

**İBN HALDÛN'UN EĞİTİM FELSEFESİNDE ÜÇ MESELE HADÂRET, TEKRAR KURAMI
VE ÜÇ ÖZET METODU**

**THREE CASES IN EDUCATIONAL PHILOSOPHY OF IBN KHALDUN HADHARAH, REPEAT
THEORY AND THREE SYLLABUS TECNIQUE**

Murat ERTEN¹

ÖZET

İbn Haldûn'un eğitim felsefesinde temel olarak üç konu dikkat çeker. Bu konuların birincisi eğitimin toplum ve medeniyetle ilgisidir. Ona göre devlet işlerinin en önemlisi eğitimidir, medeniyetle eğitim arasında yakın bir ilgi bağı vardır ve medeniyetin yükselmesini sağlayan ilimler ve sanatlar, ancak hadarî umranda kökleşip serpilirler. Bu anlamda eğitim sadece hadarî umrana özgüdür. İkincisi, bir ilimde veya sanatta uzmanlaşmak için onun ilkelerini, kaidelerini, detaylarını ve problemlerini kavramak ve bilgiyi tekrar tekrar işleyerek alışkanlığa dönüştürmek gerekir. Bu kurama göre el becerisinin kazanılıp geliştirildiği marangozlukla, tartışma ve akıl yürütme temrinleriyle düşünme becerisinin kazanıldığı felsefe eğitimi arasında yöntemsel bir fark bulunmaz. Çünkü ilimler de sanatlar sınıfındadır. Üçüncü olarak ise, anlama becerileri ve kapasiteleri birbirinden farklı olan çocuklar için eğitim konuları üç farklı genişlikte özetlenerek tekrar edilmelidir. Birinci özet dar ve yüzeysel, ikinci özet bilgilendirici, üçüncü özet ise detaylı ve derinlikli olmalıdır. Özetlerin seviyesi arttıkça katılımcı öğrenci sayısı azalır. Bunların yanında ayrıca eğitimde şiddetin hiçbir türüne yer yoktur.

Anahtar Kelimeler: Hadâret, İlim, Sanat, Tekrar Metodu, Üç Özet, Şiddet

ABSTRACT

Basically there is three noteworthy points in philosophy of education of Ibn Khaldun. Firstly, most important public business is education in the state. There is a powerful relationship between education and civilization and some sciences/arts which rise civilization can only take root at umran hadhari. Secondly, for becoming an expert on a science, its needed to receive its' principles, system, details and problems and to acquire a habit it by operating repeatedly. By this method there is no difference between manuel skill carpentry with argumental philosophy. Thirdly children have different levels and capacities for understanding sciences, so subject matters should be summarized/syllabus on three levels. First summarize should be surface and small, second one should be instructive and the last one should be deeply. While levels of the summaries rise, number of the pupils run low. Excluding these principles there is no place for any kind of violence in education.

Key Words: Hadharah, Science, Art, Repeat Technique, Three Syllabus, Violence.

Yöntem

İbn Haldûn'un düşünsel evrenini tüm boyutlarıyla kapsayan abidevî eseri Mukaddime, bin sayfayı aşkın hacmiyle geniş ve kapsayıcı olduğunun yanında, çok çeşitli konuları içermesinden dolayı kısmen dağınık bir yapıya da sahiptir. Eğitime ilişkin düşünceleri de yaklaşık iki yüz sayfayı hâvidir. Bu genişlik içinde İbn Haldûn, eğitimi derinlikli bir analize tâbi tutmuş, eğitimin umran bakımından gerekliliğini ve sanatlar arasındaki yerini tartışmış ve eğitim yöntemi olarak üçlü tekrar metodunu önermiştir. Çalışmamız işte bu geniş hacimli, metin içerisinde kısmen dağınık ve yer yer bağlamından kopuk biçimde yer alan eğitim düşüncesinin derlenip toparlanmasını ve bir bağlam içerisinde bir araya getirilmesini amaçlamıştır. Böylece İbn Haldûn'un eğitim düşüncesi üç başlık altında ele alınabilir. Mukaddime'de eğitim öncelikle hadarî umrana özgü bir sanat/ilim olarak ele alınır. Sonra, eğitim yöntemi, tıpkı sanatlarda olduğu gibi tekrar metodu olarak belirlenir. Son olarak konuların belletilmesi üçlü tekrar veya üç özet yöntemi ile sağlanır.

Eğitim Hadârete Özgüdür

Varoluşun çekirdeği, evrenin varlığında nüveleştiği ve tüm öz nitelikleriyle sembolleştiği varlık olan insan, bu öz niteliklerine karşın hem kendi yaşamaının başlangıcında hem de tümel anlamda doğası gereği

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

cahildir. Bu cehaletini, toplum içinde sürdürdüğü yaşamında edindiği alışkanlıklarla giderip eğitilir ve bu alışkanlıkları giderek onun fitratına yerleşip onun ikinci doğasını meydana getirir. Anne babası tarafından eğitilmeyen kimseyi zaman/toplum eğitir (İbn Haldûn, 1431 (bundan sonra yalnızca *Mukaddime*): 542 vd.; İbn Haldûn, 1988 (bundan sonra yalnızca *Uludağ*), II: 775). Toplumsal yaşamda ortaya çıkan alışkanlıklar kültürün, kültürece medeniyetin temellerini oluşturur. Bu anlamda medeniyet, insan topluluklarının birlikte kurdukları yaşam ve dünyanın bayındırlığı anlamında toplumun doğasına özgüdür. Dolayısıyla insanî/toplumsal yaşamın ürünü, nihaî hedefi ve kültürün bir uzantısı olarak her medeniyet çok yönlü bir etkiyle kendi insan tipini inşa eder. Böylece insan toplumu, toplum medeniyeti, medeniyetse toplumu ve insanı birlikte şekillendirir; medeniyetin bir çocuğuna dönüşen insan ve toplum geliştikçe medeniyet yükselir ve ilerler, medeniyet yükseldikçe insan gelişir. Toplumsal yaşamın kültürel yansımalarının çeşitliliğinde temsil bulan medeniyet, insanın tarihi/kültürel derinliği, teknik, teknolojik ve entelektüel gelişmişliği ile ölçülür. İbn Haldûn'un medeniyet tasavvurunun temel yapılarından hadarî umranın kendine özgü *insan tipinin* biçimlenmesinde, eğitimin önemli bir yeri vardır. Dolayısıyla eğitim, özü gereği hadarî umrana has bir unsurdur.

İbn Haldûn'a göre insan *doğası gereği* medenîdir ve bedensel yönüyle toplumda gündelik geçimi/*mâişet* için çabalarken zihinsel tekâmülü için de yüksek bir otoriteye ihtiyaç duyar ve bunun bir sonucu olarak ilimleri/sanatları meydana getirerek medeniyeti/*umran* kurar. Eğitim de sanatlar zümresinden olduğu için, bedâvetten çok hadârete özgüdür. Medenî yaşamın teknik ve sanatsal ürünleri insanın gelişmesinin zorunlu sonuçlarıdır. Başka deyişle bir *sanat olarak eğitim* bedâvetten çıkıp hadârete yükselmenin bir imkânı veya yöntemi değil, bir sonucu ve ürünüdür. Bu anlamda insanın evrimi/*tekâmül* ruhsal ve zihinseldir. Taşra yaşamından/*bedâvet* şehir yaşamına/*hadâret* yükselmek ve umranı geliştirmek insan için doğal ve toplumsal bir ihtiyaçtır. Cemil Meriç de umranı bu yönüyle ele almış ve geniş anlamıyla 'medeniyet; bir kavmin yapıp meydana getirdiklerinin tümü; toplumsal ve dînî düzen; âdetler ve inançlar' olarak tanımlamıştır. Süleyman Uludağ bu tanıma geniş anlamda epistemolojik arka planı da ilave eder. Albert Schweizer içinse toplumsal yaşamın en önemli yanı ahlâkî tarafıdır ve ahlâkî altyapıdan uzak bir medeniyeti, teknik/teknolojik seviyesi ayakta tutmaya yetmez (Mücahid, 1995:193). İbn Haldûn eğitim ve öğretimi tarif etmez, bu husus bir anlamda özel olarak tarif edilmesi gereken konularda değil tarife muhtaç olmayan konularda düşünce ürettiği biçiminde anlaşılabilir. Düşüncesine esas itibariyle öğretimi konu alan düşünür, sanat, ilim, dil veya din öğretimi konularını başlıklar halinde dile getirir. Öğretim ona göre, geniş kapsamlı bir yaklaşımla hem bilişsel ve düşünsel seviyede hem de taklit ve telkin olarak pratik seviyede ele alınmalıdır (el-Husrî, 2001: 30; Akto, 2008: 23).

İbn Haldûn'a göre insanın bir şeye ilgili ve yetenekli olmasıyla o şeye bizzat kâdir olması başka şeylerdir. Yetenek, başarıma gücü; meleke ise çokça tekrar etmek yoluyla insanda meydana gelen köklü sıfattır. Yeteneklerin ortaya çıkmasında toplum ve eğitim önemli etkenlerdir ve geçen zaman, yaşanılan süreç ve bu sürece içkin bulunan özgün şartlar, süreci ve yeteneklerin ortaya çıkmasını hızlandırır veya yavaşlatır (Ev, 2007:250). Benliğin/*nefs* idrâk ve idrâkle ilgili melekeleri, ilimlerle ilgisi ve yakınlığı bağlamında gelişir ve derinleşir. Ortaya çıkan ilgi bağı ve doğurduğu sonuçlar her insanda ortaktır, bu bakımlardan insanlar arasında yapısal farklar yoktur. Nefsin bu kendini gerçekleştirme aşamaları bir anlamda varlık durumu ile nefis-i nâtika seviyesine yükselme aralığında bulunur (Canatan, 2006: 59; Ev, 2007:258). Davranışların kalitesi, düşünme yeteneğinin kalitesi ile paralellik arz eder. Her ikisi de zihnin fonksiyonları olan yapıcı/pratik/*âmil* kuvvet, bilici/teorik/*âlim* kuvvetin kontrolü altında olduğunda başarı gerçekleşir. Zihinle nesnesi arasındaki/*süje-obje* ilişkide, verilen hükmün doğru olabilmesi için, hükmün, nesnesine tam uygun olması gözlenir. Zihinle nesnesi, ilimle amelin tam uyumu, ona göre temel insan davranışında ve özelde eğitimde, uyumu/*insicam* ve doğruyu meydana getirir (Akto, 2008: 25). İnsanın eğitiminde ve davranışların oluşup yerleşmesinde toplumu, sosyal çevreyi ve coğrafî etkileri çok önemseyen İbn Haldûn için, insan geleneklerin çocuğudur/*ibn âdât*. Bu anlamda düşünür iklim ve coğrafyayı, su kaynaklarını, yeme-içme alışkanlıklarını ve bitki örtüsünü, insanın kimliğini, kişiliğini ve tarihsel var oluşunu belirleyen temel etkenler olarak ele alır (İrğat, 2017: 155). Bireysel farklılıklar, ilimlere olan ilgi bağının zayıflığından veya kuvvetinden kaynaklanır. Bu anlamda İbn Haldûn'a göre Doğu milletlerinin bireysel olarak zeki ve toplumsal olarak umranca gelişmiş, Mağrib toplumlarının ise anlayıştan uzak ve geri kalmış olmasının sebebi, doğuştan getirdikleri fitratlarından değil ilim eğitimine verdikleri önemden kaynaklanır. Çünkü sebep eğer yapısal ve doğuştan olsaydı, daha önce bedevî yaşam süren hiç kimse hem toplumsal ilkelere bağlılığıyla/*ahlâken* hadarî fertlerden daha değerli olmaz, hem de daha sonra hadarî yaşama uyum sağlayamazdı.

İbn Haldûn'a göre ilimlerde derinleşmek ve gelişmek, emek-sermaye ilişkisiyle de yakından ilgilidir. Hadaî toplumlarda geçim için gerekenden fazla emek sarf edildiğinde harcanan mesai *artık emek* yaratır ve sermaye birikimi oluşur. Sermaye birikimi ancak hadaî yaşamda mümkündür ve müreffeh hadaî yaşam içerisinde ilimlere/sanatlara harcanan para miktarı daha fazladır. Vakıflar gibi kurumların destekleri de bu alanlarda gelişme ve derinleşmeyi sağlayan bir başka unsurdur. Bedevî toplumlardaysa mesai hemen tümüyle geçim için harcılandığından, ortaya artık emek çıkmaz, sermaye birikmez ve böylece ilim/sanat alanlarına harcanacak sermaye bulunmaz. Dolayısıyla ilimlerde/sanatlarda ilerlemek isteyen kimse, aradığını bedevî toplumda değil hadaî toplumda bulur. Bu da bedâvetten hadârete göçün temel sebeplerinden biridir.

Şehirlerde de umranın gerilemesi, sanatlar, ekonomik faaliyetler ve ilim öğrenimi için ortak bir ilke olarak ilimlerin/sanatların gerilemesine ve umranın coşkun olduğu bir başka merkeze göç etmelerine sebep olur (Üçok, 1996: 134 vd.). Dolayısıyla İbn Haldûn'a göre ilim eğitimi zarurî değil kemalî bir ihtiyaçtır ve bu anlamda eğitimin ana yurdu hadaî yaşamdır ve o özü itibarıyla hadaî umrana has bir etkinliktir. Kurtuba, Basra veya Kayrevân gibi şehirlerin tarihte yükselişleri ve düşüşleri ile ilim ve sanatlardaki gelişmişlik seviyelerinin paralelliği bunun kanıtıdır. Günümüzde *beyin göçü* olarak adlandırılan toplumsal hareketlilik de toplumlararası ilişki ve değişim bağlamında böyle bir okumaya tabi tutulduğunda, bilimsel, düşünsel, teknik ve sanatsal faaliyetlerin iktisadî bakımdan yüksek ve ileri merkezlerde yoğunlaştığı görülür. Dolayısıyla sanatsal ve bilimsel faaliyetlere ayrılan bütçe ve toplumun ekonomik refahı, hadâretin yüksekliğinin belirleyici unsurudur. Diğer bir deyişle, Doğu toplumlarında ekonomik faaliyetler canlı iken yükselen ilim/sanatlar, bu faaliyetlerin durulup gerilemesiyle Batı toplumlarına göçmüştür. Söz konusu iktisadî faaliyetler yeniden canlandırılıp artık emekle sermaye birikimi yeniden sağlandığında, beyin göçü duracak ve şimdilerde Batıda yüksek olan ilim/sanat faaliyetleri, ana yurduna geri dönecektir. İndirgemeci üslubundan hareketle İbn Haldûn'a göre bu gelişmelerin dinamik sebebi yalnızca iktisadî faaliyetlerde aranmalıdır.

O halde bedevî toplumlarda temel eksiklik eğitsel ve ilmî faaliyetlerden yoksunluktur. Bu faaliyetlerin tam olarak tesis edildiği bir durumda bedevîlik ortadan kalkarak hadaîliğe evrilir. İbn Haldûn'un da ait olduğu Mağrib toplumları bedevîliğe meyyaldir, ilim ve sanatlara yakından ilgi duymazlar. Mısır'da ise hadaîlik ileri bir seviyede olduğundan eğitim ve ilme çok önem verilir. Oysa Mağribliler bedevîliğin başat özelliği olarak Doğululardan daha zeki ve ahlâklıdır. O halde ilim ve sanat faaliyetlerinin etkin kuvvetiyle Mağrib de hadaîleşebilir ve bunların kendisinden göçtüğü Mısır bedevîliğe gerileyebilir. Fakat Mağrib gibi bedevî toplumlarda bu faaliyetlerin başlayabilmesi için öncelikle hadaî umranın doğması ve gelişmeye başlaması gerekir. Dolayısıyla bedevî Mağrib toplumlarında hadaî yaşam doğmazsa eğitim faaliyetleri gelişmez, eğitim faaliyeti olmadığı bir durumdaysa hadârete geçişin itkisi meydana çıkmaz. Mısır gibi hadaî toplumlarda eğitim etkin bir biçimde yürütüldüğünden, hadâret sönmez ve hadâretin beslediği eğitim sürekli bir ivme ile yükselir. Bu anlamda İbn Haldûn'un eğitimin ilmî faaliyetlerle ilgisine yönelik düşüncelerinin kısmen bir paradoks olduğu söylenebilir.

Eğitimin temel unsuru olan yazı sanatının, umranca daha ileri olan Mısır'da her harfin farklı tarzlarda ve daha güzel biçimde yazılması şeklinde uygulandığını tespit eden İbn Haldûn'a göre, umranca daha geri olan Endülüs'te kelimelerin hatta cümlelerin yazılışı ön plandadır. *Gestalt Yöntemi* veya tündengelim olarak bildiğimiz ve tümelden tikele doğru ilerleyen Endülüs eğitim yönteminde öğrenme kolaylığı olduğu açıktır. Ancak İbn Haldûn sanatın hayatı kolaylaştırmasına değil medeniyetle olan ilişkisine odaklanır, toplumun bütün halde gelişmişliğini ve medeniyetin tümel olarak yüksekliğini daha fazla önemser ve böylece medeniyetçe daha ileri olan Mısır yöntemini daha doğru bulur. Toplumların evrensel yaşama ilke ve kuralları bedevîlikle sanatlar arasında kapanmaz bir uçurum olduğunu gösterir. Dolayısıyla bedevîler yüzeysel olarak bildikleri okuma-yazmayı derinleştirip geliştirme eğilimi göstermez, tek başına yazı eğitimine ise çoğu kere hiç ihtiyaç duymazlar. Hadârete özgü güzel yazı sanatı/*hüsn-ü hat* bu anlamda okuma-yazmanın üzerinde ve ondan daha değerlidir. Umran teorisinin esasını teşkil eden bu yaklaşımla, marangozluk veya terzilik gibi sanatlar hayatta kalmak ve ihtiyaç gidermek bakımlarından zarurîdir oysa medeniyeti yükselten, ileri götüren ve ona rengini verenler, hâcî ve kemalî/*lüks* ihtiyaçlar ve estetik kaygularla ortaya çıkmış olan mimarlık, taş oymacılığı veya tezhip gibi sanatlardır. Elbette marangozluğun veya terziliğin de kemalî seviyede icra edilmesi mümkündür.

Buna benzer şekilde İslâm'ın ilk döneminde bedevî Araplar yalnızca itikadî meselelerle yükümlü olduklarından ve dar kapsamlı şer'î ahkâm Müslümanların *göğüslerine kazanmış* vaziyette bulunduğundan, bilgilerin yazıya geçirilmesine ve şerh ve benzeri çalışmalara ihtiyaç duyulmamıştır. Genel olarak okuma yazma bilmeyen/*ümmî* bir çoğunluktan oluşan bu toplumda, *Kur'ân*'ı açıklayan hadisleri bilen *kurrâlar* şer'î ahkâmı da bilir kabul edilmiştir. Bu durum sahabe ve tâbiun devrine kadar sürmüştür. Hadarî yaşamı benimseyen Abbâsî halifeliği döneminde ise, *Kur'ân*'a ilişkin rivayetlerin çoğalması ve hadislerin unutulmasından korkulması dolayısıyla, Hârûn Reşîd döneminde başlayıp Ömer b. Abdulazîz döneminde devam eden faaliyetlerle, tefsir ve hadis ilimleri doğmuştur (Zührî (ö.H.110/M.726) hadisleri ilk toplayan ve kaydeden muhaddis kabul edilir). Böylece hem hadis senetleri tetkik edilmiş, hem *Kur'ân* ve hadisten ahkâm çıkarılmış hem de bozulmaya başlayan Arapçanın nahiv kaideleri tespit edilmiştir. Tüm bu gelişmeler, İslâm toplumunun hadarîleşmesinin göstergeleri ve sonuçlarıdır.

Yazıyı Himyerîlerden öğrenen bedevî Mudar ve Kureyş Kabileleri, ayrı ayrı yazılmasını bildikleri harflerin bitişik nizamda yazılmasını ve farklarını bilmezlerdi. Bu anlamda Kureyş'in yazıyı Irak'ta yerleşik bulunan İyâd Kabilesinden aldığı yönündeki rivayetler, umran ilminin temel ilke ve prensipleri gereği doğru olamaz. Çünkü medeniyet daha yüksek olandan daha aşağı olana geçer, medeniyeti ilerlememiş veya hadarîleşmemiş olan toplumda güzel yazı yazma sanatı bulunamaz. Zaman bakımından bedevîlik hadarîlikten öncedir fakat seviye bakımından hadarîlik bedevîlikten üstündür, zarurî sanatlar hâcî ve kemalî sanatlardan öncedir fakat bu ikisi seviye bakımından ilkinde göre yüksek ve şerefli. Coğrafi olarak birbirine yakın gruplar, uzak mesafede olanlara oranla daha sıkı bir ilişki içinde bulunurlar. O halde genel kabulün aksine, Mudar ve Kureyş'e yazı Irak'tan değil Yemen ve yöresinden geçmiş olmalıdır. Bu çıkarım, aklın, tarihin, mülkün ve umran ilminin zorunlu bir sonucudur. Böylece hem medeniyetin ilerleme çizgisinde ortaya çıkabilecek bir sapma ortadan kaldırılmış, hem de Arap bedevî umranının ağır ilerleyişinin sebebi açıklanmış olur.

İslâm Devleti'nin kurucusu olan bedevî Araplar hem sanatlara/ilimlere hem de hadarîliğe uzak gruplardır. Acemlerinse şehirleri mamur, yaşamları hadarîdir. Hadarî yaşamın olguları olan sanatlar/ilimler, böylece, hadâretleri Pers İmparatorluğu'ndan bu yana kökleşmiş bulunan Acemlerde kalmış, Müslüman âlimlerin çoğu Türk ve Acemlerden çıkmış ve bu olgular zamanla Arapları da etkisi altına almıştır. O kadar ki, Arap dilinin yapısı, kuralları ve bilgileri Acem âlimlerce tespit edilmiş ve yok olmaktan kurtarılmıştır. Benzer bir durum hadis, kelâm, usûl'l-fikh ve tefsir için de geçerlidir (Nahiv sanatını kuran Sîbeveyh'tir, onun arkasından Fârisî ve Zeccâcî gelir).

Abbâsî Devleti'yle bedevîliği bırakıp hadarîliğe geçen Araplar, devleti ayakta tutmak için vakitlerini ve emeklerini daha çok bu işlerde harcamış, ilme vakit ayıramamış ve ilim alanını Arap olmayan unsurlara terk etmişlerdir. Zamanla devlet yönetimi de Arapların elinden çıkınca, özellikle aklî ilimlere uzak ve yabancı hale gelmişlerdir. Ne var ki Bedevî Arapların işgalleri sonucunda mamur Acem şehirleri de gerilemiş, umranları çökmüş, bedâvete sürüklenip kuvvetlerini kaybederek yok olmuşlardır. Acemlerin ilim ve sanat birikimiye, o dönem en yüksek ve en zengin hadâret olan Mısır'a göçüp yerleşmiştir.

İslâm'ın genişlemesi ve gelişmesi sonucunda kültür geçişinin bir sonucu olarak dinî/naklî ilimler sanat haline gelmiş, böylece İslâm coğrafyasında hem te'lîf eserler çoğalmış hem de tercüme faaliyeti gelişmiştir. Bu çalışmalar, Arap dilini bir ilim dili haline getirmiş ve yabancı dillere ihtiyaç duyulmaksızın ilmî eser kaleme alma imkânı doğmuştur. Böylece Arapça dışında yazılmış olan eserler unutulmuş ve geriye yalnızca Arapça eserler kalmıştır. İslâm'da felsefenin başlatıcı unsurlarından kabul edilen Yunancadan Arapçaya felsefî eserlerin tercümesi de, böylesi bir toplumsal hareket olarak okunabilir (Erten, 2017: 405-416).

Dolayısıyla kültür ve medeniyetin ana yurdu şehir yaşamıdır ve *şehir*, bilginin ve sanatın geliştiği, beslendiği, değişip yenilediği, bir takım yeni fikirlerin doğup bir başka takımının zedelenip yok olduğu, başka tabirle insanın enerjisinden beslenen fakat aynı zamanda onu besleyen toplumsal bir yapıdır. Etimolojik olarak *medîne* ve *medenîden* türeyen şehir ve medeniyet kavramları insanın toplumsal yaşama ve istikrarlı bir hayata olan ihtiyaç ve arzusunun ifadesidir. Hadarî yaşamın *sebeb asabiyesine* (asabiye ve nesebî-sebebî türleri için *Mukaddime*, 1431: 196 vd.; *Uludağ*, 1988, I: 413; nesebî ve sebebî asabiyeye ilişkin örnekler için *Uludağ*, 1988, I: 337 ve 345) dayalı yapısı, ilkeleri ve kaideleriyle eğitime

konu edilebilir veya bu ilke ve kaideler eğitsel yolla aktarılabilir. Toplumun bu ilke ve kaidelerini benimsemiş, yüksek ideallerle donanmış ve her türlü fedakârlığa hazır eğitilmiş insanlar yetiştiğinde, toplum millet halinde yaşar ve medeniyet gelişir (Albayrak, 2010, 21/1: 11).

Bu noktada medeniyetin ahlâkla ilgisi özel bir önem kazanır. Günümüzde zihni, çocukluğundan yetişkinliğine dek disiplin düşüncesiyle dolu ve mutlaka bir grubun ruhuna sahip biçimde düşünecek şekilde yetiştirilen modern birey, belki tarihin hiçbir döneminde olmadığı kadar toplumda/kitlenin içinde silikleşmiş ve kaybolmuş biçimdedir. Özgür ve kendine has düşünme imkânı, klikleşmiş düşünceleri ile otoritelerin yönlendirmesine alışmış çoğunluklar tarafından yadırganmaktadır. Özgürlüğünü, maddî-manevî bağımsızlığını ve ahlâkî değerlerini, içinde yaşadığı topluma kurban veren bu insan tipi, medeniyet ve insanî yaşamla arasına duvarlar örmektedir ve esas itibarıyla bu nedenlerden dolayı arkasından karanlık ve umutsuz bir yaşamı sürüklemektedir (Schweizer, 2011: 87 vd). Bu anlamda medenî/şehirli insan, ahlâken akla gelebilecek pek çok kötü ve olumsuz sıfatı da üzerinde taşıyabilmektedir. Şehirli insanın karakterini tanıtırken *harislik, kibir, dolandırıcılık, tembellik, rahatına düşkün olmak* ve *bencillik* kavramlarını kullanan İbn Haldûn, bu özellikleri doğuran müreffeh yaşam tarzının giderek dine olan bağlılığı da ortadan kaldırdığını ifade eder. Medeniyet; maddeten, ilmen ve fennen zenginleşmenin mecraı iken gelişen sosyo-iktisadî imkânlar ve artan nüfus aynı zamanda insanî değerleri yozlaştıran doğal bir zemindir. Başka deyişle ilmen gelişen, maddî açıdan zenginleşen şehirli insan ahlâken yozlaşmakta, diğerine karşı ilgi ve şefkatini yitirmekte ve dinen zayıflamaktadır. Bu türden bir yozlaşma ve dinden uzak bir yaşam, İbn Haldûn'a göre şehrin/şehirli yaşamın doğasında vardır. İlmen gelişmemiş, maddî açıdan yoksul bedevî toplumlarda ise güçlü ahlâkî değerlere ve sağlam din kurumuna güven tamdır (Köseihal, 1968: 100; İzzetbegoviç, 1994: 87 vd.).

Oysa dinin insanı olgunlaştırması, umranın formundan bağımsız olarak insanın kıskançlık, gurur ve kibir gibi duygularından uzaklaşmasıyla mümkündür. Bir bakıma hadarî umran içerisinde de olsa insanın dindar ve ahlâkî bir yaşam sürmesi imkânını tesis eden bir yaklaşımla, İbn Haldûn insanın, dinin ve ahlâkın vicdanen bağlayıcı ve ilkel benliğin şiddetle arzuladığı şeylerden vazgeçirici ilkeleriyle değişip yücelebileceğini vurgular. Ahlâken yücelmek ve kemal sahibi olmak kimseye veraset yoluyla kalmaz, çalışıp çabalayarak elde edilir/*kesbîdir*. Kişi güzel ve ahlâklı davranışları alışkanlık edinip tekrar tekrar yapmaya devam ettiğinde, tekrar kuramına tâbi olan diğer sanatlar/ilimler gibi olan ahlâk da insanın ruhunda yer eder ve dışsal davranışları içsel yapısını/nefsini/ruhunu şekillendirmeye başlar (*Mukaddime*, 1431: 694; *Uludağ*, 1988, II: 936 vd). Ahlâkî yetkinliğe ulaşmanın en temel yolu nefis terbiyesidir ve medeniyetin kurucusu olan insanda nefsin safiyeti çok önemlidir. Çünkü nefis, insanın varlık merkezidir, rûhânî yönüdür ve İlâhî latifeye muhatap olan odur (Mehdi, 1991, III: 109). Beden ve bedenî idraklerden kurtulan nefis, giderek saf akılsallaşır ve bu yüksek ve saf idrak melekesiyle insan nefsi, beşerî ilimlerin hazinesine dönüşür. Böylece sürekli yenilenir ve yücelir. Varlığı bakımından hayvanlar sınıfından sayılan insan, onlardan ancak akli bakımından ayrılır. Bu aynı zamanda insanın ortak özellikleri bulunan hayvanlar, bitkiler ve cansız varlıklarla aynı evrende yer aldığını ve onlarla temasının sürdüğünü gösterir. Böylece ahlâkî ve psikolojik özelliklerini kendisinden aşağı varlıklarla paylaşmaya devam eden insan, varlık hiyerarşisinin tepesinde olduğu halde, toprağa değin paylaşımını sürdürmekte, cemâdât, nebâtât, hayvânât üzerinden kendisini ve diğer varlıkları tamamlamaktadır. Başka deyişle insan, İbn Haldûn'un Mülk Süresi 23. âyetiyle delillendirdiği şekliyle doğası gereği cahil, yaşamı itibarıyla âlimdir veya doğuştan cahil olan insan algılama yetisi kuvvetlendiği oranda bilgisini artırır ve ancak Allâh'ın öğretmesiyle bilgili hale gelir (*Mukaddime*, 1413: 542; *Uludağ*, 1988, II: 765).² Dolayısıyla eğitim, hadarî yaşamın temel unsurlarından biridir ve insanın sosyo-kültürel anlamda zirve hedefi hadarî olmaktır (*Mukaddime*, 1431: 544; *Uludağ*, 1988, II: 776; Haydar, 1991: 87).

Sonuç olarak İbn Haldûn'a göre kişinin eğitsel derinliği veya kalitesi, toplumun eğitime bakışı, ailesinin eğitime verdiği önem ve toplumda ilim adamlarına verilen değerle, dolayısıyla toplumsal gelişmişlik, umran ve medeniyetle bağlantılıdır. Umranca ileri toplumlarda eğitim kaliteli, ilim adamları nakilci değil tahkikçidir. Umranca düşük toplumların gelişmelerden uzak ulemasının verdiği eğitim nakil ve ezbere dayalı olur. İbn Haldûn'un bu eleştirileri, umranın iktisadî/ekonomik yönüyle haklılık payına sahiptir ancak bu düşüncelerin evrenselliği/genel geçerliliği tartışmalıdır. Günümüzde teknik-teknolojik

² İbn Haldûn'un işaret ettiği âyet-i kerimenin tamamı şöyledir: "De ki, o sizi inşa edip yarattı ve size duyma, görme ve idrak etme hassalarını verdi. Ne kadar az şükrediyorsunuz!" Bkz. Mülk Süresi (67/23).

ürünlerle birlikte bilgiye erişim de ucuz ve kolaydır, yaşam standartları dünya genelinde üst seviyededir. Buna karşın insanların geçmiş toplumlara oranla daha erdemli olduğu söylenemez. Eğer hadarî umran şehirlerin mamur olduğu, teknik/teknolojik ürünlerin kolaylıkla elde edildiği ve bilgiye ulaşmada güçlük yaşanmayan bir toplumsal durum ise, bugün çok büyük bir bölümü hadarî olan dünyamızda, yaygın bilginin etkisiyle insanların yüksek eğitilmiş, toplumların gelişmiş, bireylerin ahlâklı ve yasalara saygılı olması gerekirdi. Oysa durum böyle değildir. Tıpkı eskiden olduğu gibi bugün de çeşitli kuvvetler bilgiyi tekelleştirmekte, yeni bilgi üretimi dar bir çevreye sıkışmakta ve yaygın ve ucuz eğitim kurumlarının etkinliği ve bireyleri değiştirip olgunlaştırma kuvveti tartışılmaktadır. İbn Haldûn'un eleştirileri ahlâkî boyutuyla ele alındığında ise esasta iktisadî olan umran teorisi temelden değişir ve farklılaşır. Çağdaş toplumlarda insan artık, yaşamını kendi ilkelerine göre tasarlamakta, şeyin değerini kendi yaşam dinamiklerinden hareketle belirlemekte, böylece çoğu kere kolay ulaşılır olanı değersiz kabul etmektedir. Bu yeni birey tipi, toplumda dikkat çeker olmaktan korkmakta ve herkesleşmeyi/gündelikleşmeyi yüceltmektedir. Böylece en değerli bilgi, kolay ulaşılır olmakla değerini yitirmekte ve zayi olmaktadır. Eğitimin hadarî yaşamla olan zıtlığı, günümüz dünyası ve çağdaş yaşam koşulları içerisinde daha bir görünür olmaktadır (İbn Haldûn'un dil-eğitim-ilim bağlantısının detayları için *Mukaddime*, 1431: 747 vd.; *Uludağ*, 1988, II: 994 vd.; eğitime ilişkin düşüncelerinin geneli içinse *Mukaddime*, 1431: 733 vd.; *Uludağ*, 1988, II: 975 vd.).

İbn Haldûn'un kişisel gözlem ve tecrübelerinden hareketle kurguladığı ve pragmatist olmaktan çok gerçekçi/*realist* ve kısmen indirgemeci bir temel üzerinde yükselen umran teorisi içerisinde eğitim, hadârete özgü sosyal bir hâdisedir. Bedevîliğin sözlü/*şifâhî* ve dar kapsamlı bilgi aktarımı, hadarîliğin iktisadî, siyasî, dinî ve kültürel etkileriyle kitabilesip kökleşir.

Sanatlarda/İlimlerde Tekrar Kuramı

Gerçek bilgi yalnızca olaylar ve durumları değil bunların ardında/*derûn* saklı anlamları, kavramları ve meydana geliş sebeplerini bilmeyi gerektirir veya bilişsel/*cognitive* perspektifin ötesinde ilmin özünü idrak edebilmeyi ifade eder. Bir ilimde uzmanlaşmak demek, alanın sınırlarını, kaide ve kurallarını bilmek ve esas veya tümel/*küllî* usullerden tikel/*fer'î* meseleleri çıkarsayabilmek demektir. Bu bir melekedir, anlamaktan ve ezberlemekten/*fehm* farklı bir şeydir ve bu türden bir meleke kazanmadıkça kişi o ilmin uzmanı sayılmaz (*Mukaddime*, 1431: 543 vd.; *Uludağ*, 1988, II: 776).

İki grup halinde incelenebilecek olan ilimlerde ister aklî ister naklî olsun tüm meseleler, zihinsel tasavvurlara dayanır. Aklî ilimlerin konuları zihinsel ve kavramsaldır, naklî ilimlerin meseleleri ise lâfzî, *Kur'ân* ve sünnete dayalı kelime bazlı/*sözel* tahayyüllerdir. Kelimeler veya bütün olarak dil, zihinde var olan kavram, tasavvur ve düşünceleri aktaran araçtır. Kelimeler, zihinde yer alan düşünceler arasına yerleşmiş ve bu düşünceleri birbirine bağlayan bir takım perdeler veya aracı yapılar gibidir. Bu anlamda ilimde zihnî derinlik kazanmak isteyen kimse, öncelikle ilmî kavram ve tasavvurlara aşına hale gelmeli ve bu kavram ve tasavvurları bihakkın kavrayabilmek için dil bilgisini en üst seviyede geliştirmelidir. Aksi takdirde zihnî/rasyonel kavramlar muğlâklaşır ve dilsel yapılar birer problem teşkil etmeye başlar. Dilsel problemleri halletmiş kimseye ise anlamlar açılır, düşünceler arasındaki perdeler kalkar ve geriye yalnızca düşünsel derinliği kazanmak kalır. Elbette bu, yalnızca söze dayalı ilimlerde böyledir. Öğreniminde yazı, çizim veya şekil gerektiren ilimlerde, bu yazı ve şekillerin kavranmasına ilişkin bir başka engel Arap alfabesini bilmeyen kimseler için, bu harflerin okunması problemidir. Harflerin yazımıyla/*hat* okunmalarına/*lâfız* ilişkin bilgi kuvvetlendikçe, onların zihindeki kavramsal karşılıklarına ulaşmak kolaylaşır. Dolayısıyla erken yaşlarda okuma yazma öğrenip ilim dilini tanımak, ileride doğabilecek problemleri erkenden ortadan kaldıracaktır (*Uludağ*, 1988, II: 743).

Sanatlar da iki grupta toplanabilir. Yaygın ve zarurî ihtiyaçlara yönelik olanlar eğitimde öncelikli, kolay kavranır ve *basit* sanatlar, hâcî ve kemalî ihtiyaçlara yönelik olanlar bileşik/*mürekkep* sanatlardır. Zarurî-basit sanatlar hâcî ve kemalî-mürekkep sanatlara kıyasla eksik ve aşağıdır. Sanatlar da umranın ilerlemesi ve gelişmesi ile adım adım ilerler, yükselir ve gelişir. Sanatların eğitiminde öncelik basit olanlardadır çünkü toplumsal ihtiyaçların öncelikli olanlarını görürler ve kolay kavranırlar. İlkel, göçebe ve gelişmemiş toplumlarda sanatlar basit seviyede icra edilirken, yerleşik, şehirli ve gelişmiş toplumlarda kemalî seviyede gelişip derinleşirler. Bir anlamda insanî toplumsal yaşamın bedevî umran formunda potansiyel/*bi'l-kuvve* haldeki sanatlar, hadarî umrana geçildiğinde kendilerini gerçek

boyutlarında/bi'l-fiil gerçekleştirir (*Mukaddime*, 1431: 501 vd.; *Uludağ*, 1988, II: 728 vd.; Görgün, 1999: 550).

İbn Haldûn için en temel alışkanlıklar sanatlardır ve bu alışkanlıkları veya uzmanlıkları kesp etmenin yolu çok sayıda tekrar yapmaktır. Bu anlamda ilimlerde/sanatlarda uzmanlığı/ustalığı getiren haslet, o alandaki tekrar adedi ve tecrübedir. İlim ve sanatta eğitimi tümel bir yaklaşımla ele alan düşünür tek tek sanat ve ilim konularından ziyade eğitim yöntemine genel olarak eğilir. Dolayısıyla ticaretle kimya, felsefeyle *Kur'ân* eğitimleri arasında yöntem bakımından bir fark yoktur. Marangozluk, demircilik, terzilik gibi sanatlarda ustalık elde etmenin yolu yüksek el becerisi ile çalışmaktır. Felsefe ve mantık alanında derinleşmenin yöntemi ise çokça tartışmaya girip akıl yürütme pratiği yapmaktır. Yine indirgemeci bir yaklaşımla ilimler de sanatlar sınıfındadır ve ilkelerini, kaidelerini, detaylarını ve problemlerini kavrayıp uzmanlığını elde etmek ancak çok sayıda tekrarla mümkündür. Kısaca felsefeye veya marangozluğa doğuştan yetenekli olmak yoktur, çok ve sistemli biçimde okumak/çalışmak ve alanda çaba ve zaman harcamak vardır (*Mukaddime*, 1431: 543; *Uludağ*, 1988, I: 420 vd., II: 776).

Gerek felsefe, mantık, ticaret, iktisat gibi aklî, gerekse marangozluk, terzilik, mimarlık gibi uygulamalı ilim ve sanat alanlarının birçoğu bedevî umranda kendisi bakımından zarurî değildir, zarurî sanatlarsa kemalî seviyeye yükselemez. Zarurî sanatlar bedevî her toplumda ortak olduğu halde, medeniyetleri yükselten, onlara rengini veren ve bir toplumdan bir topluma geçen ilimler hâcî ve kemalî olanlardır, bunlarsa ancak hadarî toplumlarda bulunur. İbn Haldûn'un bu yaklaşımı kültürel antropolojinin veya kültür tarihinin penceresinden bir değerlendirme olarak okunabilir. Ona göre ilimlerin bir milletten diğerine geçişinde etkin unsur soy veya ırk bağı değildir, bunun için aynı dili konuşmak ve o ilme yönelik benzer ilgilere sahip olmak yeterlidir. Dolayısıyla aklî ilimlerde ilerlemek ve derinleşmek, bu ilimlerin dilini bilmekle ve aklî ilimlerde ileri milletlerle aynı türden ilgilere sahip olmakla yakından ilgilidir. Örneğin Yunanca Greklerin dilidir fakat bu dilde yazılmış eserlere sahip çıkanlar, Kuzey Afrika milletleri, İskender Okulu ve Müslüman filozoflar/*Felâsife* olmuştur (O'leary, 2003: 18).

Aklî ilimlerin eğitiminde en etkin yöntem tartışma usulüdür. Ona göre ilim bir kuyu ise tartışma onun kovası gibidir. Kuyudan su çekmek için kullanılan kovanın hacminin kuyuya nispetle dar olması gibi, ilimlerde bilgi sahibi olmak da zihnin kapasitesi miktarıdır. Bilgiyi artırmanın yolu, kovayı kuyuya tekrar tekrar daldırır gibi o ilim dalında zaman, emek ve çaba sarf etmekten geçer (*Mukaddime*, 1431: 545; *Uludağ*, 1988, II: 777 vd.). Böylece insan o işte ustalık kazanıp uzmanlaşır. Belli bir hedefe yönelmiş sürekli ve sistemli çalışma sonucunda kültür meydana gelir. İlimlerde/Sanatlarda uzmanlık doğuracak tekrar yöntemine bedevî yaşam içerisinde imkân bulmak mümkün değildir. Bu bakımdan hadarî umran, insanın hayatı yaşama biçimi üzerinde fonksiyonel bir etkiye de sahiptir. Böylece sanatlar gelişir, toplum ve kültür gelişerek medeniyet yolunda ilerler ve umran büyür ve yayılır.

Sanatlarsa, hem teorik/zihinsel hem pratik/uygulamalı yönleri olan melekelerdir ve yalnızca zihinsel kavramlara/ilimlere nazaran daha iyi kavranırlar. Bunların ruhta yerleşik birer sıfat halini alabilmeleri pratik olarak çokça tekrar edilmelerine bağlıdır. Tekrarlar sonunda fiilin sureti ruhta yerleşir ve âdeta fiilin kendisi gibi olur. Görerek öğrenmek, duyarak öğrenmekten her zaman daha iyi ve etkilidir ve çırağın başarısı, hocanın yeteneği ve kendi melekeleri ile doğru orantılıdır. Yabancı dil eğitimi, hem edebî hem genel anlamda içerdiği etkin ilkeler bakımından bu konuda dikkat çekici bir örnektir. Dilin, ait olduğu toplumsal ortamda aktif biçimde dinlenerek ve konuşarak/*pratik* öğrenilmesi bir zorunluluktur ve bu yöntem insanda öğrenme zevki uyandırır. Bu zevk kitaplardan okuyarak tadılamaz (İbn Haldûn'un dil üzerine düşünceleri için *Mukaddime*, 1431: 753 vd.; *Uludağ*, 1988, 2: 1002 vd.).

İbn Haldûn'a göre lisan öğrenmenin önemli bir başka rolü de, ilim dili olmak özelliğidir. Bir ilmin öğrenilip geliştirilmesinde en önemli husus, o ilmin dilinin iyi seviyede bilinmesidir. İnsanda bir melekenin yerleşmesinin bir başka melekenin gelişip yerleşmesine çoğu kere engel olduğunu düşünen İbn Haldûn'a göre, Acem, Türk veya Mağrib gibi farklı dillere sahip ve Arapçaya yabancı bölgelerden gelen kimselerin, Arapçayı hakkıyla kullanması çok zordur. Başka deyişle Arapçanın sonradan öğrenilmesi ve fasih biçimde kullanılması oldukça güçtür. Ancak bir meleke zihne henüz tam olarak yerleşmeden bir başka meleke ile karşılaşır, insanda bu iki meleke eşit biçimde yerleşip gelişebilir. Anadilini tam olarak öğrenip kabul etmeden Arap dili ile karşılaşan çocuklarda durum böyledir ve bu iki dil/meleke zihne aynı kuvvette yerleşip her iki dil de ana dilden farksız biçimde kullanılır. İbn Haldûn

için ilim dili her milletin *ana dilidir* ve bu dile yabancı olanlar yerlilere oranla biraz daha fazla zorlukla karşılaşacak demektir. Dolayısıyla kendi başına yeterince zorlukları olan ilim faaliyetinin bir de yabancı dilde yapılması, fazladan bir engelin daha yaratıldığı anlamına gelir (*Uludağ*, 1988, 6/43, II: 997 vd.). Ana dil bozukluğu da önemli bir problemdir, çocuklara her şeyden önce dil eğitimi vermek, eğitime en uygun başlangıçtır. Arapçayı küçük yaşta öğrenen çocuğa, ilerleyen yıllarda diğer ilimlerin öğretimi daha kolay olacaktır. Dil bilmeyen çocuğansa daha derin ve zor ilimlerde, okuduğunu anlamadan ilerleyebilmesi ve özellikle *Kur'ân*'ı ve diğer dînî metinleri okuyup anlaması çok zordur, faydasızca zaman ve çaba harcamaktan başka bir şey değildir. Dolayısıyla eğitime temelde dil eğitimiyle başlamak ve *Kur'ân* eğitimine bunun ardından geçmek bir zorunluluktur. Bu iki temel unsurun eğitimi tamamlandıktan sonra öğrenci ancak fıkıh, tartışma usûlü/*cedel*, hadis ve usûlü'l-hadis eğitimi alabilir. İbn Haldûn'a göre sanatlar, *rûhu boyayarak* ona kendi renklerini verirler, dolayısıyla bir sanatta ustalaşmış veya bir sanatın/mesleğin rengine boyanmış bir kimsenin, aynı seviyede bir başka sanatta ustalaşması veya ruhunu bir başka renge daha boyaması güçtür. Kişi bir sanatın derinliğini kazanmak üzere çokça vakit harcayacağından, sanatların bilgisinin ruhta yer etmesi ve âdeta bir refleks halini alması, bazen bir ömür sürebilir. Dolayısıyla iki sanatta birden ustalaşmış kimseler yine de çoğunlukla bunlardan birinde daha yüksek bir ustalığa sahiptir.³

Sanatlarda/İlimlerde tekrar sayısının azalması, ustasında bir gerileme meydana getirir. Çünkü toplumsal yapı dinamiktir, ustası olduğu işte tekrar sayısı azalan kimse de zamanla körelir ve ustalığını yitirir. Az sayıda iş yapan bir marangozun ustalığıyla, çok ve çeşitli iş yapan bir başkasının ustalığı kıyas kabul etmez. İşte bunun için sanatlarda tekrar sayısının sınırlı olduğu bedevî toplumlarda bir sanatın ustalığına pek rastlanmaz. Sanatların/İlimlerin kemalî seviyesi hadarî umrandır. Buna karşın bedevî toplumsal yaşamın hedefi olan hadarîliğin gerçekleşmesi, aynı zamanda toplumun çöküşünün de habercisidir. Bu bakımdan bir *çöküş teorisi* olarak da okunabilecek bu teoriye göre, yükselmekte olan her medeniyet kendi çöküşünü hazırlamaktadır. Toplumun yükseldiği yerde son bulduğu bu dinamik ve döngüsel yapıya/organizmacı toplum kuramına göre toplumların ömrü de insanların yaşamı gibi döngüsel bir yapıya sahiptir. Doğduğunda, bir açıdan büyüyen, gelişen, olgunlaşan fakat başka bir açıdan, geçen her anında ölüme biraz daha yaklaşan insan gibi toplum da geliştikçe gerilemeye ve çökmeye doğru ilerler. Tarih döngüseldir, toplum dinamik ve canlı bir organizmaya benzer (Okumuş, 2007: 13 vd.). İbn Haldûn'un insanla toplum ve medeniyet arasında kurduğu bu ilişki tarzına, biyolojik determinizmi sosyolojik determinizmle devam ettirerek ulaşılır. Toplumsal yaşamın, medeniyetin yükselişi ve düşüşü ile yakından ilgisine benzer şekilde insanın yükseliş ve düşüşü de Allâh'ın iradesi dâhilinde fitratına olan yakınlık ve uzaklığıyla ilgilidir (Albayrak, 2010, 21/1: 9 vd). Dolayısıyla İbn Haldûncü determinizmin kökleri sosyolojik değil moral ve dînî faktörlere dayanır (Armağan, 1995, 12: 133). İbn Haldûn'un dinamik toplum yaklaşımı, iyi ile kötünün, yükselişle çöküşün, gelişme ile yozlaşmanın bir ve aynı toplumda aynı anda varlığına imkân verir. Bu zıt kavramların karşılıklı etkileşimi, onları bir aynı toplum üzerinde aynı anda etkin ve etkili kılar. Böylece toplumlarda iyiliğe doğru gidiş zorunlu bir sonuçla kötülüğe yaklaşmayı, gelişme yozlaşmayı ve yükseliş çöküşü getirir. Her çöküş ise yeni bir yükselişin, her yozlaşma yeni bir diriliş ve gelişmenin habercisidir. Böylece umran geliştikçe ilimler/sanatlar çokça tekrar edilip uzmanlık/ustalık seviyesi kazanılır, medeniyetin gerileyip çöktüğü yerlerde onlar da gerilerler. Eğitimleri yapılamayan, toplumdan talep görmeyen ilimler/sanatlar ise kendilerine sığınacak başka coğrafyalar ararlar. Bu türden bir sığınak bulabilenler tedris edilmeye ve yaşamaya devam ederken, diğerleri toplum belleğinden silinip unutulur (*Mukaddime*, 1431: 544; *Uludağ*, 1988, II: 776).

Üçlü Tekrar Metodu

İbn Haldûn'a göre, devlet işlerinin en önemlisi *çocuk eğitimidir* çünkü insanlar bu çağda kalıba sokulmaya daha yatkındır. 'İyi başlayan bir şey zamanla daha iyiye, kötü başlayan bir şeyse zamanla daha kötüye gider' diyen Platon'u (Platon, 2012, K.6/765e-766b: 232) hatırlatır şekilde İbn Haldûn çocuklarda eğitimin temelde ve İslâm geleneğine uygun biçimde *Kur'ân-ı Kerîm* eğitimi ile başlanmasından yanadır. Bu aynı zamanda İslâm'ın bir şiarıdır çünkü çocuğa küçük yaşta verilen eğitim,

³ Klasik İslâm filozoflarından İbn Sînâ'nın erken yaşta aldığı yüksek eğitimin bir sonucu olarak felsefe, mantık, tıp ve matematik gibi farklı ve derinlikli alanların tümünde uzmanlık seviyesine ulaştığı bilinmektedir. Benzer şekilde her birinde dünya çapında eserlere imza attığı; günümüzde ise hüsn-i hattan ebruya, neyzenlikten tespih yapımına farklı pek çok alanda uzmanlaşmış Niyazi Sayın'ı bu konuda örnek olarak anabiliriz.

ilerleyen yaşlarında hayatı yaşama biçimini belirlemesi bakımından önemlidir. Ancak İslâm coğrafyasında *Kur'ân* eğitimi konusunda ortak bir standart tutturulmuş olmadığından, çeşitli bölgelerde hâkim olan kültürler göre farklılıklar gözlenmektedir. Örneğin Mağrib Berberleri *Kur'ân* eğitimine hadis, fıkıh, şiir vs. başka bilgiler karıştırmazlar. Eğitimleri tamamlanana kadar, çocukların *Kur'ân* dışındaki bilgilerden uzak kalması bu modelin dezavantajlı, eğitimi yapılan ilmin farklı ilimlerle karışmadan amaçlandığı ve planlandığı şekliyle yürütülebilmesi ise avantajlı tarafıdır. Endülüs'te tüm dînî ilimlerin temel kaynağı *Kur'ân-ı Kerîm* olduğundan, onun doğru şekilde anlaşılmasına, güzel biçimde okunup yazılmasına ve Arap dilinin inceliklerinin kavranmasına yönelik geniş bir perspektiften ilim tahsil edilir. Böylece öğrenci bulûğ çağına erdiğinde, hem *Kur'ân*'ı hem de güzel yazıyı, şiiri ve fıkıhın temel ilkelerini bilir. İleri seviye eğitim için iyi bir başlangıç ve hazırlık sayılabilecek bu yöntem, sistemin avantajlı; eğitim sisteminde ortaya kopuklukların çıkması ise dezavantajlı yanlarıdır. İfrikiye/Tunus'ta ise Endülüs'tekine benzer şekilde *Kur'ân*'ın ezberlenmesi ve tilâvetiyle başlayan eğitim, hadis, hat ve diğer konularla zenginleştirilmektedir. Mağrib ve İfrikiye'de Arap dili eğitimine ağırlık verilmediği, kendileri Arap asıllı olmadıkları, dili doğuştan bilmedikleri ve sırf *Kur'ân* okumakla da Arapça bilgisi gelişmediği için, bu bölge toplumlarında dil gelişimi yavaş ve Arapça donuk bir haldedir. Arapça eğitime erken yaşlardan başlanan ve farklı konularla eğitimin zenginleştirildiği Endülüs'te dilsel bir eksiklik yaşanmaz ancak burada da dînî ilimlerde eksiklik gözlenir.

Kâdî Ebû Bekr'den naklen İbn Haldûn'a göre eğitime *Kur'ân-ı Kerîm*'le değil *Arapçayla* başlanması doğru ve güzel bir usuldür fakat carî yerleşik toplumsal alışkanlıklar, ailelerin çocuklarını eğitime yine de *Kur'ân-ı Kerîm*'le başlatmasını zorunlu kılmaktadır. Bunun sebeplerinden biri, *Kur'ân* okumanın sevap olması ve çocuğun bu sevaba en erken yaşlardan nail olmasının istenmesidir. Diğer bir sebep ise dil eğitimi ile geçirilecek yılların ardından ergenliğe yaklaşan gencin, önüne çıkacak bir takım toplumsal ve yaşamsal engeller dolayısıyla *Kur'ân* eğitiminden giderek uzaklaşacağı ve çocuğun tümüyle kaybedileceği korkusudur. Eğer çocuklar ilme olan meraklarını ergenliğe rağmen korumayı başarabilselerdi, bu türden bir korkuya yer olmaz ve ileri sürülen sistem ideal eğitim sistemi olurdu. Fakat toplumsal yaşamın gerçekliği böyle değildir. Bu yüzden çocuğun anne-baba vesayeti altında olduğu dönemde, henüz zaman ve imkân varken, eğitiminin tamamlanması bu bakımdan önemlidir. Ergenlikle birlikte anne-baba vesayetinden kurtulmak isteyen ve *başında kavak yelleri esen* gence, daha yüksek bir eğitim aldırarak imkânı ortadan kalkabilir. Görüldüğü üzere dil eğitimi ve Kâdî Ebû Bekr'in eğitim düşüncesini ele aldığı kısımlarda eğitime dil eğitimi ile başlanmasını uygun bulan düşünür, toplumsal gerekçelerle *Kur'ân* eğitimiyle başlanmasını kabul etmektedir. Bu konuda ikircikli bir tavır takındığını değil, karar vermekte zorlandığını düşünmek daha yerinde olur. Her iki savunmanın da gerekçelerini haklı bulduğu anlaşılabilir İbn Haldûn'un, bu anlamda eğitime en uygun başlangıcın neliği konusunda ısrarlı bir tavır takınmaması ve kesinlikli bir görüş ileri sürmemesi anlaşılabilir (İbn Haldûn eğitimin ideal modelini dostu Kâdî Ebû Bekr b. Arâbî'den ilhamla şekillendirdiğini belirtir. *Mukaddime*, 1431, 6/38; *Uludağ*, 1988, II: 986 vd.).

Çocukların eğitiminde psikolojik tarafları öne çıkaran düşünür, her çocuğun kapasitesine göre bir eğitime tâbi tutulması gerektiğini belirtir. Her çocuğun anlama kapasitesi bir değildir, dolayısıyla eğitimi yapılacak ilmin konularının tümü *üç farklı seviyede özetlenmeli* ve konuların anlatımı *üç kez* tekrar edilmelidir. Eğitim basitten karmaşığa, özetten detaya, yüzeyselden derine ve kolaydan zora doğru (eğitimde genel kabul görmüş bu yaklaşımın Fârâbî ve İbn Sînâ yorumları için Dağyar, 2019: 270 vd.) ilerleyen bir yolculuktur, dolayısıyla eksikliklerin giderildiği ve bilginin öğrenciye azar azar/*tedricî* bir biçimde verildiği doğru ve etkin eğitim metodu budur. Birinci seviye özet; bilginin genel bir çerçeve içerisinde hikâye edildiği ve aynı zamanda her çocukta bulunması gereken temel eğitim seviyesinin belirlendiği seviye olduğundan, yüzeysel bir yapıda birkaç ders sürmeli ve istisnasız tüm öğrencilere verilmelidir. Bu özet her çocuk tarafından anlaşılacak biçimde yapılandırılmalıdır çünkü bu seviye ile yetinecek çocukların da böylece alana ilişkin zayıf ve cüz'î de olsa bir bilgi sahibi olması sağlanır. Bundan sonra ikinci seviye özetle yeniden başa dönülür, konular bir miktar derinleştirilir ve birinci seviye özeti ötesine geçilerek konular biraz daha derinlemesine işlenir. İkinci seviye özet/tekrar, birinci seviyeden fazlasını almaya kabiliyetli çocuklara yönelik olmalıdır. Öğrencinin düşüncesinin geliştiği ve bilgisinin biraz daha yetkinleştiği bu ikinci tekrarda, konular ilkinden biraz daha geniş ve derin bir çerçeveye oturtularak giderek detaylandırılmalı ve yine baştan sona tüm konuları içermelidir. Üçüncü ve en derin tekrarsa en uzun süreli ve en yüksek seviye eğitimi içerir. Son kez tekrarlanan konular bilgiyi en derin bir biçimde aktarmayı amaçlamalıdır. Böylece bilginin aktarımı en az üç kere tekrarlanmalı,

nihayet bilgi tümüyle, giderek derinleşir biçimde ve aşama aşama aktarılmalıdır. Bu yaklaşım, ilimlerin/sanatların tekrarlanarak alışkanlığa dönüşüp ruha yerleşmesi düşüncesiyle de uyumludur. Bilginin azdan çoğa doğru giderek artırılması, öğrencide öğrenme merakını uyandıracaktır ancak özetlerin seviyesi yükseldikçe katılımcı öğrenci sayısı da doğal olarak azalacaktır. Her tekrar aynı zamanda öğrencilerin kapasitelerine göre seviyelerini belirleyen bir ölçüm aracıdır. Dolayısıyla kolaylıkla öngörülebileceği gibi ilk tekrarlar da bir kısım öğrenci zihinsel kapasitesinin sınırlarına ulaşabilir, fakat son ve en detaylı tekrarlar, bilgi, onu tümüyle almaya hazır ve yetenekli öğrencilere sınırsızca verilir. En yüksek eğitim en az sayıda öğrenciye verilebilir (Uludağ, 1988: II: 986 vd.).

İbn Haldûn eğitim felsefesinin bir parçası olarak ilimleri kendileri bakımından *amaç ilimler* ve bu amaç ilimlere götüren *araç ilimler* olarak iki gruba ayırır. Şer'î ilimlerden tefsir, hadis, fıkıh, kelam; felsefî ilimlerden ise fizik ve metafizik, amaç ilimlerdir. Şer'î ilimler için Arapça ve hesap bilgisi, felsefî ilimler içinse mantık gibi ilimler araç ilimlerdir. Fakat mantık aynı zamanda kelam ve fıkıh için de araç sayılabilir. *Amaç ilimlerin* derinlemesine eğitiminde bir sakınca yoktur hatta bu gereklidir. *Araç ilimlerinse* gereğinden fazla detaylandırılmaması gerekir. Amaç ilimlerin eğitiminin gereken miktarda yapılması, araç ilimler için de yeterli olacaktır. Araç ilimlerin de detayları çoktur ancak bu detaylara fazlaca dalmak insanı asıl amaçtan uzaklaştırdığı gibi eğitimi de bitmek bilmez bir yola dönüştürür. Eğitimin kendinde işe yarar olması konusunda natüralist eğitim teorisini hatırlatır şekilde, kendileri araç olan ilimlerin amaç haline getirilmesi abestir, insan ömrü ise abesle iştilal etmek için fazla kısadır. Eğitim metodolojisinin en temel problemlerinden biri işte bu araç ilimlerin amaç ilime döndürülmesidir. Böylece eğitim faydalı olmaktan uzaklaşır, hantallaşır ve hem öğretmen hem öğrenci için bir yük haline gelir. Dolayısıyla özetler yapılandırılır ve tekrarlar yapılırken hangi ilme ne kadar zaman ayrılacağı da dengeli biçimde ayarlanmalıdır (Mukaddime, 1431: 547 vd.; Uludağ, 1988, II: 781 vd.).

İbn Haldûn'un bu yaklaşımı, birinci ve ikinci dereceden akılsalların öğretimini ilke edinen konseptualist düşüncüyü hatırlatır. İbn Haldûn, Platon'un ileri sürdüğü doğuştan getirilen tümeller fikrini benimsemediği halde, doğada yer alan bir takım tümellerin varlığını ve zihnin bu tümelleri yaratmaktaki meşruiyetini kabul eder. Bilginin konusu bu anlamda tümeller olabilir ancak tümellerin ne çeşit olacakları hususu önemlidir. Buna göre herhangi bir felsefî-düşünsel-ilmî araştırma alanı güvenilir olmak istiyorsa, birinci dereceden tümeller üzerinde çalışmalı ve onları aşmamalıdır. İkinci dereceden tümellerin ise dış dünyada karşılığı olmadığından, üzerlerinde çalışmaya değmez. Böylece düşünür hem ilimleri bir başka açıdan sınıflar hem de bilginin deney öncesinden gelmediği, deney esnasında ortaya çıkıp elde edildiği şeklindeki Aristotelesçi düşüncüyü benimser (Arslan, 1997: 372 vd.).

Üçlü tekrar metodu eğitimi olduğundan daha yüksek seviyeye taşıyacak olsa da, İbn Haldûn'a göre eğitimde bundan başka problemler de vardır. Öncelikle öğretmen her ne sebeple olursa olsun, ilk dersten itibaren ağır ve detaylı konulara girmemeli ve yoğun kavramsal bir dil benimsememelidir. Çünkü bu türden bir yaklaşım o dersi veya bilgi alanını öğrenci için içinden çıkılmaz kılmakta, öğretimi en baştan korkutucu yapmakta ve öğrenme merakını söndürmektedir. Öğrenciye baş edebileceğinden fazla bilgi yüklemek, başarıyı değil başarısızlığı getirir. Meseleleri başka ve ilgisiz meselelerle karıştırmak, öğretimi yapılan ilmi başka ilimlerin konularıyla birleştirmek hatalıdır. Bir konu bitmeden bir başkasına, bir ilim tamamlanmadan diğerine başlamak da öğrencinin zihninde karmaşa yaratır. Eğitimde zaman da doğru ayarlanmalıdır çünkü derslerin arasına konacak ara veya tatiller gereğinden uzun olduğunda, önce öğretilenler unutulur ve sonra öğretilenler tam olarak kavranamaz. Bu ve benzeri karışıklıklar ve düzensizliklerden doğacak yorgunluk ve bıkkınlık, öğrencide ilme karşı soğukluk ve tembellik yaratır, ilmin veya öğrenmenin kendisinde bir güçlük olduğu düşüncesini uyandırır. Oysa problem genelde eğitim yöntemindedir (Uludağ, 1988, I: 330 vd.; Canatan, 2006: 60 vd.).

İbn Haldûn eğitimde önemli ve temel bir problem olarak öğrenciye muameleyi de ele alır. Öğrencilere karşı aşırı sert veya aşırı gevşek davranmaktan kaçınmak gerektiğini çünkü gevşekliğin çocukları huysuz, sinirli ve aşırı duyarlı; sertlik ve baskınınsa aşağılık kompleksine sahip, köle yaradılışlı ve anti sosyal yaptığını ileri süren Platon gibi İbn Haldûn da, öğrenciye özellikle sert davranmanın zarar verici bir davranış olduğu kanısındadır (Platon, 2012, K.7/790d-791d 261-263). Platon'a göre çocukların ruhları ceza yoluyla gevşeklikten uzak tutulmalıdır fakat cezaların çocukların içine *öfke ve nefret tohumları ekebilecek* veya *onurunu kıracak* tarzda şiddete dayalı olmaması gerekir. İbn Haldûn da eğitimin sert ve ağır cezalar üzerine kurulmasının özellikle küçük çocuklar için zararlı olduğu çünkü

şiddetin insanda kötü melekelerin doğmasına yol açtığı kanısındadır. Sert, ağır ve şiddetli cezalarla veya ceza tehdidiyle eğitilen kimselerin ruhları daralır, içe kapanır, sıkışır ve gelişimleri durur. Zihinleriye körelir ve söner (Aytaç, 1992: 41; Störig, 2013: 157).

Sert cezalarla yapılan eğitim/*inkabâz* öğrencide deneme ve kendini keşfetme hevesini/arzusunu yok eder. Böylece öğrenci tembelleşir, doğru olanı yapmayı unuttur, ceza korkusuyla yalancılığa, riyakârlığa ve adam aldatmaya sürüklenir ve bu onda huy halini alır. Dolayısıyla temel insanî vasıfları yüceltmesi amaçlanan eğitim, bu vasıfları çürütüp bozar/*fesat*. Bu kimseler toplum için bir yükür. Bu durum, aslında başkasının himayesi altında olan her insan ve toplum için geçerli bir kural gibidir. İbn Haldûn'a göre buna en iyi örnek olan Yahudiler, çağlar boyu zulüm, şiddet ve baskı altında zelil ve miskin bir hale gelmişlerdir ve artık âdilîk, aşağılık ve Çıfıtlık/*hurc/harec* onların vasıfları/sembolü olagelmıştır. Kavram, lügatte 'öfke ve kinden dışları gıcırdamak, göğsü daralmak, günah işlemek, sıkışmak, darlıktan birine sığınmak, sığınmaya mecbur etmek, sıkıştırmak, zorlamak ve ısrarda devam etmek'; gündelik Arapçada ise 'sahtekârlık, şeytanlık, hilebazlık veya ikiyüzlülük' anlamlarına gelen *hurç* (Erkan, 2004, I: 994 vd.; Sarı, trhs: 288) kelimesinin kökeni Yahudilere yönelik işte bu tarihî toplumsal algılardır. Bu anlamda İbn Haldûn'un, aşırı şedit ve baskıcı yönetimlerin, öğrencileri sığınacak yerler aramaya, yalana, ikiyüzlülüğe, hile ve dolandırıcılığa sevk edeceğini vurguladığı söylenebilir. Tersine baskı ve şiddetten uzak, üzerinde teşvik, heveslendirme ve iknanın etkili olduğu *ruh* veya *zihin* genişler, açılır, ileriye atılır, gelişir, parlar ve güçlenir. Böylece öğrencide bi'l-kuvve halde bulunan melekeler bi'l-fiil hale gelir, dolayısıyla öğrenci ancak rahat bir ortamda *kendini gerçekleştirebilir*. Ahlâkın tamamlanması ancak böyle bir ortamda mümkündür, şiddet ortamında ise ahlâken gerileyen genç hem kendine hem topluma zararlı bir varlığa dönüşür. Eğitilmeye istekli olmadığı halde cezalandırılan, korkutulan, ezilen, aşağılık duygusuna kapılan/*mezellet* ve zorla eğitilmeye çalışılan kimsede kendine olan inanç ve metanet yok olur, şahsiyet kalmaz. Bu durumdaki çocukların, geleceğin *sorunlu* bireyleri olacaklarına şüphe yoktur. Tam da tersine eğitime istekli çocukların da kendini gerçekleştirmesine ve ruhsal olarak serbestçe gelişmesine, baskı ve şiddet ortamı engel olur. Bu türden problemlerin ortadan kaldırılması ancak eğitimle ve bireyin hukukî süreçlere gönüllü olarak katılması ve yasaları içselleştirilmesi ile mümkündür. İbn Haldûn'a göre Hz. Peygamber devrinde, yeni gelmiş kânunlar karşısında dayanıklı, metin ve kendine güvenen bir sahabe grubunun varlığı, bu yasaların va'z edilmiş değil, ilâhî kaynaktan aktarılmış olduklarını bilmeleriyle açıklanabilir. Sahabe, imanla bağlı olduğu bu şer'î/ilâhî yasaları tüm benliğiyle benimsemekte, süreçlere tam bir gönüllülükle katılmakta ve böylece hem yasa düzeni içinde yaşamakta hem de özlerine dair kuvvetlerini korumakta idi. Dolayısıyla İbn Haldûn'un mûsamaha adı altında tümüyle kuralsız bir toplumu değil, Spinoza'dan da hatırlanacak, eğitim, yasama vs. gibi toplumsal süreçleri içselleştirmiş bireyler topluluğu oluşturmayı önerdiği düşünülmelidir. Kuralları kendi kuralları olarak benimseyen ve kurallı bir toplum yaşamına gönüllü ve içten bir katılım gösteren bireylerin üzerinde, kânun artık bir tehdit olmayacaktır. Yasa, ona uymayan içindir dindar ve imanlı yaşamaktan uzaklaşmış bireylerin terbiye edilmesi ve toplum huzurunun temin edilmesi amacıyla konulan yasalar, genellikle bireylerin üzerinde sürekli tehditkâr ve şedit bir etki hissettirir. Hz. Ömer'in dediği gibi, içinden gelerek terbiye olmaya yanaşmayan kimseye eğitim veya kânun etki etmez (*Uludağ*, 1988, I: 332).

O halde ebeveynler evlatlarını, öğretmenler öğrencilerini cezalandırmada aşırıya kaçmamalı, tatlı-sert bir tutum benimsenmeli ve çocuğu terbiye etmenin ceza dışında yolları bulunmalıdır. İbn Haldûn, öğrencinin dövülerek cezalandırılmasının zorunlu olduğu hallerde bile, üç kırbaçtan fazlasını uygun bulmayan Hz. Ömer'in uygulamasını ideal kabul eder (*Uludağ*, 1988, II: 990; Ev, 2007:263).

İbn Haldûn'un şiddetle ilgili tespitleri yerinde ve haklıdır. Anne-babaların çocuklarına reva görmediği bir şiddeti öğretmeninden görmek, aileler için kırıcı, yıpratıcı olmakta ve ne yazık ki çoğu kez yeni bir şiddeti doğurmaktadır. Eğitimde şiddete yer olmadığı hususunun önemsenmemesi dolayısıyla öğretmenlerin öğrencilere ve hatta velilere, velilerin öğretmenlere, öğrencilerinse diğer öğrencilere ve ne yazık ki artık öğretmenlerine karşı şiddetine her gün şahit olmaktadır.⁴ Karşı karşıya bulunduğu her

⁴ Yüzeysel bir internet taraması sonucunda veli-öğretmen-okul yöneticisi arasında düşük not veya okula kayıt gibi problemler dolayısıyla (<https://www.internethaber.com/ogretmen-veli-kavgasinda-okul-bastilar-1923337h.htm>), <https://www.ntv.com.tr/egitim/sinopta-ogretmen-ile-veli-arasinda-dusuk-not-kavgasi,ybyYspcGtU6zCxnhaIa6kg>) veya öğrencilerle öğretmenler arasında sudan sebeplerle çıkan kavga (<http://www.hurriyet.com.tr/egitim/ogretmen-ogrenci-kavgasi-6171362>) haberlerine kolaylıkla ulaşılabilir.

anda, insanın diğeriyle olan ilişkisini düzenleyen ve sağaltan temel ilke *sevgidir* ve sevginin eksikliği *tahammülsüzlüğü* doğurmaktadır. Ancak her öğretmenin her öğrenciyi, her öğrencinin de her öğretmeni sevmek zorunluluğunun olmadığı bir durumda, insana karşı tümel saygı, işin kendisine karşı sevgi ve bağlılık ve insana tahammül etkin unsura dönüşmelidir. Kısaca eğitimde ne öğretmenin varlığından vazgeçilebilir ne de şiddete rıza gösterilebilir. Bu iki unsurun bir arada ve uyumlu bir şekilde varlığını tesis etmenin yolları aranmalıdır.

Şiddetli cezaların öğrenciyi yola getireceği düşüncesi, esasen eğitimden anlayan hiç kimsenin kabul edeceği türden bir düşünce değildir. Çünkü eğitim ve öğrenme merakı çocuğun içsel bir yönelimidir ve okullar ve eğitim sistemi tümel mânâda, ancak ilim tahsiline hevesli çocuklara hizmet vermek için vardır. O halde eğitimin beklenen sonuçları doğurması için öğrencinin öğretmene itaati şarttır ancak bu itaatin yalnızca şiddet ve ceza ile sağlanabileceği düşüncesi bir yanılgıdır. Çünkü öğretmen-öğrenci ilişkisinde saygı ve sevgi bağının kuvvetlenmesi, cezaya yer bırakmayacaktır. Öğretmene çocuğa *Kur'ân* okumayı, şiir rivayet etmeyi, tarih, din, gelenek ve toplumsal terbiye öğretmelidir. Eğitimin aslı amacı bunlardır. Dolayısıyla öğretmen ne fazla sert ve yıldırıcı ne de fazla rahat ve müsamahakâr olmalıdır. Öğrencinin gönlünü alarak ve yumuşak davranarak onu düzeltmek ve eğitmek en doğru yöntemdir. Cezaya, ancak bu yöntem işe yaramadığı takdirde başvurulabilir. Buna karşın her öğrencinin kapasitesince eğitim alması, daha fazlasına imkân yoksa yeteneklerinin izin verdiği oranda toplumsal yaşama katılması, ceza zoruyla okulda tutulmasından daha iyi ve doğrudur. Çünkü eğitimde esas olan ilmin sevdirmesi ve önünde bir rehber olmasa da öğrencinin yeni bilgileri elde etme arzusunun uyandırılmasıdır. Öğrenmek bir yük değil zevktir. Böylece hem eğitim sistemi daha verimli çalışacak hem de şiddetle anılan *öğretmen*, *okul* ve *eğitim* kavramlarının yıpranıp etkisizleşmesinin önüne kısmen geçilmiş olacaktır (Sert yönetim şekli için *Mukaddime*, 1431: 236 vd.; *Uludağ*, 1988, I: 418 vd.).

Sonuç

İbn Haldûn'un eğitime yaklaşımı genel anlamda Gestaltçı bir modeli anımsatır. Eğitenele eğitilen arasındaki ilişki bir şablon gibidir ve toplumun her kesiminde, yönetici ile yurttaş, anne-baba ile evlat, usta ile çırak ve öğretmenle öğrenci arasında aynıyla bulunur. Etraflı bir yaklaşımla konuyu okul, öğretmen ve öğrenci kavramlarının ötesine taşıyarak ahlâk ve medeniyet kavramlarıyla ilişkilendiren İbn Haldûn, eğitimi genç neslin ahlâkî gelişiminin bir parçası olarak kabul eder. Genç neslin eğitimi, medeniyetin yükselmesi ve toplumun geleceği açısından hayatî bir önemi haizdir. Eğitim, maddî ve manevî tüm unsurları bir arada düşünülüp planlanmadan yürütülemez ve bu yaklaşımı onun umran teorisiyle de uyumludur. Bu yönleriyle eğitim esas itibariyle hadarî yaşam tarzına has bir unsurdur.

Ona göre el becerisi gerektiren sanatlarda güdülen tekrar metodu düşünsel ilimler için de geçerlidir. Marangozlukta ustalık kazanmak için ne yapılması gerekirse, felsefede uzmanlaşmak için de o yapılmalıdır. Esas itibariyle ilimler ve sanatlara dâhil kabul edilen eğitimde de tekrar metodu temel öğretim yöntemidir. Dolayısıyla İbn Haldûn'a göre bir alanda ustalaşmak veya uzmanlaşmak için o alana yatkınlığa veya özel yetenekli olmaya gerek yoktur, çok sayıda tekrar ve temrin bunun için yeterlidir. Her hangi bir ilim dalında eğitimin yerleşmesi için, konuların üç kez tekrar edilmesi de bu kapsamda ele alınmalıdır. Bireysel farklılıklar elbette eğitimin kalitesini belirler ancak baştan sona kadar üç kez tekrar edilmiş konularda her öğrenci ortalama ve tatminkâr bir seviyeyi yakalayabilir. Bu amaca ulaşmak içinse eğitimde herhangi türden bir şiddete başvurmak kabul edilemez. Şiddet yöntemi karakteri zayıflatıp bireyi korkak, sindirilmiş ve düzenbaz yapar. Oysa toplum, medeniyet ve gelecek; kendine güveni tam, toplum tarafından güvenilir, ahlâklı, yüksek ruhlu, geniş fikirli ve parlak genç neslin omuzlarında yükselecektir.

İbn Haldûn'un düşünsel yönelimleri, genel itibariyle çağlar üstü bir aydınlık arz eder. Sosyolojik yaklaşımı ve özellikle asabiyye kavramı, günümüzde üzerine düşünmeye ve rehber edinmeye değer yapıdadır. Devlet teorisi, devletsel yapıları evrensel bir biçimde anlamaya imkân verir bir derinliğe sahiptir. Ancak onun toplum kavramıyla eş anlamda kullandığı medeniyet/umran kavramı bile henüz bizim çağımızda anlaşılır olmuştur. *Mukaddime*'nin ilk tercümelelerinde bu kavramın Osmanlıca karşılığının olmadığı görülmektedir (Şentürk, 2006: 91 ve 100). Eğitim açısından da durum bundan farklı değildir. İbn Haldûn'un gerek eğitim-öğretimde ortaya çıkan aksaklıklara ilişkin tespitleri gerekse öğretim yöntemi önerisi, çağdaş eğitim-öğretim dünyasında karşılık bulabilecek denli taze ve geçerli

önergelerdir. Kısaca, İbn Haldûn'un realist kavram evreni, etrafımızı saran çok medeniyetli dünyayı gerçekçi biçimde kavramamıza yardımcı olacaktır.

KAYNAKÇA

1. Kur 'ân-ı Kerîm.
2. Akto, A. (2008). "İbn Haldûn'un Eğitim-Öğretim Görüşleri", *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*; S.15; ss.20-40.
3. Albayrak, A. (2010). "İbn Haldûn'un Medeniyet Tasarımı ve İnsan", *İslâmî Araştırmalar Dergisi*; 21(1).
4. Armağan, M. (1995). "Kânun Kavramının Semantik Değişimi", *Bilgi ve Hikmet Dergisi*; (12) Güz.
5. Arslan, A. (1997). *İbn Haldûn'un İlim ve Fikir Dünyası*; Ankara: Vadi Yayınları.
6. Aytaç, K. (1992). *Avrupa Eğitim Tarihi*; İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
7. Canatan, K. (2006). "İbn Haldûn'un Eğitim Sosyolojisi", *Eskiye*; S.3, ss.57-65.
8. Dağyar, M. (2019). "Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri-Farabi ve İbn Sina", *Eğitim Felsefesi*; İstanbul: Lisans Yayıncılık.
9. el-Husrî, S. (2001). *İbn Haldûn Üzerine Araştırmalar*; çev. Süleyman Uludağ, İstanbul: Dergâh Yayınevi.
10. Erkan, A. (2004). *el-Beyân-Büyük Arapça-Türkçe Lügat*; C.I-II, İstanbul: Yasin Yayınevi.
11. Erten, M. (2017). "Harran'dan Toledo'ya: Yunanca Eserlerin Arapçaya ve Latinceye Tercüme Serüveni", *İslâm Tarihi ve Medeniyetinde Harran* içinde, ed. Kasım Şulul, Murat Akgündüz, Ömer Sabuncu vd., Şanlıurfa: Harran Kaymakamlığı Yayınları, ss.405-416.
12. Ev, Hacer. (2007). "İbn Haldûn'un Eğitim Felsefesi", *Felsefe Dünyası*; 2007/2, S.46, ss.247-275.
13. Fârâbî (ts). *İhsâu'l-Ulûm-İlimlerin Sayımı*; çev. Ahmet Ateş, Ankara: M.E.B. Yayınları.
14. Gazali (2012). *İhyâ-i Ulûmi'd-Dîn*; C.I-IV, çev. Sıtkı Güllü, İstanbul: Huzur Yayınevi.
15. Görgün, T. (1999). "İbn Haldun", *TDV İslâm Ansiklopedisi*; C.19, İstanbul, ss.543-555.
16. Haydar, G. (1991). *Şehirlerin Rûhu*; çev. Gürkan Sekmen, İstanbul: İnsan Yayınları.
17. İbn Haldûn (1431/2001). *Mukaddime*; tashih ve haz. Halil Şehâde ve Sehîl Zekâr, Beyrût: Dâru'l-Fikr.
18. İbn Haldûn (1988). *Mukaddime*; çev. Süleyman Uludağ, C.I-II, İstanbul: Dergâh Yayınları.
19. İrğat, M. (2017). *Tarihselcilik Düşüncesi Bakımından İbn Haldûn*; İstanbul: Hiperyayın.
20. İzzetbegoviç, A. (1994). *Doğu ve Batı Karşısında İslâm*; çev. Salih Şaban, İstanbul: Nehir Yayınları.
21. Kösemihal, N.Ş. (1968). *Sosyoloji Tarihi*; İstanbul: Remzi Kitabevi.
22. Mehdi, M. (1991). "İbn Haldûn", çev. Mustafa Armağan, *İslâm Düşüncesi Tarihi*; ed. M.M. Şerif, C.III, İstanbul: İnsan Yayınları.
23. Mücahid, H.T. (1995). *Fârâbî'den Abduh'a Siyâsî Düşünce*; çev. Vecdi Akyüz, İstanbul: İz Yayıncılık.
24. O'leary, D. L. (2003). *İslâm Düşüncesi ve Tarihteki Yeri*; çev. Yaşar Kutluay ve Hüseyin Yurdaydın, İstanbul: Pınar Yayınları.
25. Okumuş, E. (2007). *Toplumsal Çöküş Teorileri*; ed. Ejder Okumuş, İstanbul: İnsan Yayınları.
26. Platon (2012). *Yasalar*; çev. Candan Şentuna-Saffet Babür, İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
27. Sarı, M. (ts). *el-Mevârid-Arapça-Türkçe Lügat*; İstanbul: Bahar Yayınları.
28. Schweizer, A. (2011). *Medeniyet Felsefesi*; çev. Yusuf Kaplan, İstanbul: Külliyyat Yayınları.
29. Şahin, E. (2010). "Platon ve Fârâbî'de Aristokrasi", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fak. Dergisi*; 51(1), ss.111-130.
30. Şentürk, R. (2006). "Medeniyetler Sosyolojisi: Neden Çok Medeniyetli Bir Dünya Düzeni İçin Yeniden İbn Haldûn?", *İslâmî Araştırmalar Dergisi*; S.16, ss.89-121.
31. Üçok, B. (1996). *İslâm Tarihi Emevîler-Abbâsiler*; İstanbul: Cem Yayınevi.