

Empire, the other eastern governments could never create an army effectively equipped with fire-arms. But, on the other hand, the soldiers with fire-arms, however small in number, played in India, in Turkistan, and in the Crimean Khanate a major role in regional warfare.⁴⁷

3. The use of fire-arms was considered, in these traditional societies, to be something 'common' and not compatible with the traditional ethics and symbolism of the established military class or with feudal and tribal organization. But when, under the necessity to adopt these arms, the state created or expanded a corps of slave or popular origin, with pay, as was the case with the Ottomans in the fifteenth and with the Safawids and the Crimean Khans in the sixteenth century, the new corps, equipped with these superior weapons and subject to the direct command of the ruler, became—at least for a time—a basis allowing the state to follow a centralizing policy within its territories. This development, leading to an alienation of the state from the feudal and tribal troops, was carried almost to completion in the Ottoman Empire, whereas in Iran and in the Khanates of Turkistan and the Crimea it was the latter elements which continued to be the basic force⁴⁸.

⁴⁷ İnalcik, "The Diffusion", p. 210-11.

⁴⁸ İnalcik, "The Diffusion", p. 210-11.



LEGAL EDUCATION OF MONGOLIA

Tuvshinzaya Tserenbaltav School of Law, National University of Mongolia
huumaa@yahoo.com

BACKGROUND

The Mongolian People's Republic was established in 1924. Since that time Mongolia had maintained close political and economic ties with the former USSR.

The higher education system of Mongolia up to 1990-ies reflected its Soviet roots. There was only one state university among other independent, specialized, university-level institutions for medicine, engineering, agriculture, arts and culture. All public institutions had student enrollments quotas set by the National Planning Board, based on anticipated demand for graduates trained in each particular defined specialization.

After the fall democratic reforms in 1991, Mongolia has adopted its first democratic Constitution in 1992. It has moved toward democracy adopting a new Constitution, implementing new criminal and civil legal procedures, and working to reform its judicial system.

With the change to a market economy, Mongolia has changed the basis of social and economic relationships, and thus the essence and justification of its legal system. The impact of the new order on legal theory needs to be reassessed and a new theory of law developed. Similarly, legal education has to be restructured in terms of jurisprudence.

Legal instructors must adopt their knowledge to the realities and cultures of established market economies in order to prepare their students for the different range of work now open to them. The work of different legal professionals such as prosecutors, judges or criminal advocates, which have traditionally been the future roles of law graduates, has changed considerably in response to the new legal environment, and there should soon be a greater demand for commercial legal expertise.

THE CURRENT SITUATION OF LEGAL EDUCATION IN MONGOLIA

University education

Before 1990-ies as far as legal education is concerned, primarily the Faculty of Law

of the State University of Mongolia provided it. The State University of Mongolia has been established in 1942, and its Faculty of Law was established in 1960. The State University's Faculty of Law merged with the legal education and research branches of the Academy of Sciences, and separate legal study center in 1994. By this time the State University was named as National University, and its School of Law has been established. It is managed by a director and a deputy director, and governed by a scientific or academic council and director's council. It has seven departments: constitutional law, civil law, criminal law, theory and history of law, administrative law, international law, practical study and foreign language and legal translation departments; and four research centers: International law and comparative law Center, Human rights Center, Center of Legal study of Japan and Center of State, Law and History study.

Democratization led to the opening of private law schools sometimes seen in other parts of the developing and transitioning world. A large number of private law schools,

The Shikhikhutug School of law and the Otgontenger School of Law are the main private law schools in Mongolia that are authorized by the Ministry of Justice and Home Affairs to teach law. They were established in the early 1990s and followed the same curriculum as the School of Law of the National University of Mongolia. They were not founded to provide an alternative approach to the teaching of law, but rather as a business opportunity resulting from the limited number of students admitted by the School of Law compared with an anticipated demand for lawyers.

Curriculum

The curriculum for Mongolian law training institutions is designed by an Academic Council composed of 15 people, including professors of the School of Law, members of the Parliament and lawyers. There is no student participation. Ministry of Justice and Home Affairs and Ministry of Science, Education and Culture are involved in its development and approve it.

In overall bachelor degree study continuous for 4-5 years, Master degree study for 1.5-2 years and Ph D for 3 years. In the first 2 years much time is devoted to the study of Russian and English. International Law class students of the 3rd year must also acquire a basic knowledge of one of the foreign language of international relations concern, with a current choice of German or French.

The fact remains, however, that lawyers in tomorrow's Mongolia will be confronted with foreign counterparts who will not speak Mongolian. The problem of language in Mongolia is possibly more acute than in any other country in a similar state of transition.



Languages such as Russian are probably of limited use in assisting students in their studies in this period of change. Russian and Chinese may be of some use to students in their future work, as there is considerable trade between Mongolia and both Russia and China.

The curriculum has traditionally included general subjects such as philosophy and the theory of state, and more recently economics and sociology have been included. A computer science course has also been introduced.

Courses on the theory of law are compulsory. However, there needs to be some evolution of these to deal with the market economy and related legislation. Civil law courses also need to be adapted to parallel developments in that sphere. Education in commercial law is still in a trial period and is basically confined to teaching the relevant chapters of the Civil Law. This is not sufficient to provide students with an understanding of the legal framework of the commercial world and will not equip them for occupations requiring knowledge of it. However, any development of new courses will require an increase in the knowledge and experience of the professors themselves.

It has been difficult for the professors in Mongolia to adopt their courses and teaching methods to the new system, due to the lack of experience in the new circumstances and an absence of research material in a language they and their students can understand. Courses at present tend to be theoretical and not particularly relevant to the situations that the students are likely to face in a developed market economy.

Institutions that provide legal education has not yet received much foreign assistance to help them adjust their training methods to Mongolian economic and legal regime. The Hanns-Seidel Foundation of Germany has begun the support program to be based at the School of Law of the National University of Mongolia and Academy of Administration, in the areas of constitutional law, administrative law and local government. Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) is also planning a legal education program. In 1994 and early 1995, the Asian Development Bank sponsored 2 workshops on training for legal trainers, both conducted under the auspices of the International Development Law Institute.

Assessment system

With the purpose to bring closer the Mongolian higher education to the international level the management policy is needed to carry out, conduct quality assessment system.

For the evaluation of the activities of the higher education institutions, Mongolia uses the American two-leveled model. The first level of it is the accreditation committee, which has mixed structure of state and private organizations. It started accreditation from 1998

and the 178 institutes were accredited that time.

The next level is accreditation of the curricula. It means inspection of the specified training documents, teaching staff, literature, teaching methodology, place and convenience of them with the standard. The whole institution is not obliged to be involved in accreditation. The curriculum, which is considered, that complies with the quality and requirements can be accredited. And it will be productive.

As the responsible ministries started to focus on this issue, they looked for ways to make these private institutions accountable. The National University has been the most important institution in the Mongolian legal system for long time. It has recently initiated some important changes in its program including a move to a five-year curriculum and a developing emphasis on clinical studies. One possible avenue of accountability would have been to universalize the National University law curriculum. This would have brought the benefit of certainty but at the cost of stifling initiative in the private marketplace.

National standards for Legal education

Experimental National Standards for Legal Education. Experimental National Standards for legal education were adopted by the Joint Order of the Minister of Justice and Home Affairs and of the Minister of Science, Technology and Education on March 27, 2001. These standards apply to all institutions providing law training and issuing the Bachelor of Laws degree (LL.B). The standards provide minimum requirements to be met by each institution. They set a general outcome for legal education: degree holders should have the proper knowledge, skills and attitudes for applying proper legal norms in various problems of social life. They should be capable of protecting the interests of citizens, of communities and, although there is no explicit reference to that effect, of the State.

Therefore I would like to conclude, that in order to enhance the quality of the legal education Law schools:

- should have access to more equipments and materials, ranging form basic office supplies;
- law professors should be trained in market economy condition;
- curriculum should be improved;

To hasten Mongolia's integration into the world legal community the possibility of more exchange programs should be explored.

Thank you for attention.



The New Education for the future world. (A case of Pakistan, System of Education)

Prof. Dr. Wazim Khan.
ierpsh@yahoo.com

RATIONALE: (THE AIMS OF EDUCATION)

Broadly speaking:

Good men have good effects, and bad men have bad effects.

Neither intelligence nor character will develop if the teacher is deficient in love.

Open-mindedness is a quality which will always exist where desire for knowledge is genuine.

Throughout education, from the first day to the last, there should be a sense of intellectual adventure.

The world is full of puzzling things which can be understood by sufficient effort. Let the student be active rather passive. This is one of the secrets of making education a happiness rather than a torment.

EDUCATION SYSTEM (PHILOSOPHICAL BACKGROUND)

Education is an important factor in creating social order founded on the values of socio-economic justice, freedom and equal opportunity and thereby accelerating economic development and technological progress.

... education can help ensure a safer, healthier, more prosperous and environmentally sound world, while simultaneously contributing to social, economic, and cultural progress, tolerance, and international cooperation.

Basic education is more than an end in itself. It is the foundation for lifelong learning and human development in which countries may build, systematically, further levels and types of education and training.

Another and no less fundamental aim of educational development is the transmission and enrichment of common cultural and moral values. It is in these values that the individual and society find their identity and worth.

FOUR CRUCIAL ISSUES IN EDUCATION:

The first issue is the capacity of education systems to become the key factor in development by performing a three fold function—economic, scientific and cultural. Everyone expects education to help build up a qualified and creative workforce that can adapt to new technologies and take part in the “intelligence revolution” that is the driving force of our economics. Everyone – in North and South alike – also expects education to advance knowledge in such a way that economic development goes hand in hand with responsible management of the physical and human environment. And finally education would be failing in its task if it did not produce citizens rooted in their own cultures and yet open to other cultures and committed to the progress of society.

The second crucial issue is the ability of education system to adapt to new trends in society. This brings us to one of the fundamental responsibilities of education – having to prepare for change despite the growing insecurity that fills us with doubts and uncertainties. Education must take into account a whole range of interrelated and interacting factors that are always in a state of flux, whether it is dealing with individual or social values, family structure, the role of women, the status accorded to minorities, or the problems of urban development or the environment.

The third crucial issue is that of the relations between the education system and the state. The roles and responsibilities of the state, the devolution of some of its powers to federal or local authorities, the balance to be struck between public and private education – these are just some aspects of a problem which, moreover, differs from one country to another.

The fourth issue is the promulgation of the values of openness to others, and mutual understanding—in a world, the values of peace. Can education purport to be universal? Can it by itself, as a historical factor, create a universal language that would make it possible to overcome certain contradictions, respond to certain challenges and, despite their diversity,



convey a message to all the inhabitants of the world? In this language which, ideally, would be accessible to everybody, the entire world's wisdom and the wealth of its civilizations and cultures would be expressed in an immediately comprehensible form.

THE PILLARS OF EDUCATION

The pillars of education are:

1. Learning to know
2. Learning to do
3. Learning to be
4. Learning to live together

1 – The first of these are, learning to know:

Bearing in mind the rapid changes brought about by the scientific progress and new forms of economic and social activity, there is a need to combine a broad general education with the possibility of working in depth on a selected number of subjects. In a sense, such a general education is the passport to learning throughout life, insofar as it should teach people to enjoy learning and also lay the foundations that will enable them to carry on learning throughout their lives.

2 – Learning to do:

Is the second Pillar. In addition to learning to practice a profession or trade, people need to develop the ability to face a variety of situations and to work in teams, a feature of educational methods that does not receive enough attention at present. These skills are more readily acquired if pupils and students have the opportunity to develop their abilities by becoming involved in work experience schemes or social work while they are still in education. Increase importance should thus be attached to all schemes in which education alternates with work.

For in the twenty first century everyone will need to exercise greater independence and judgment combined with a stronger sense of personal responsibility for the attainment of common goals. Learning to live together, finally, by developing an understanding of others, of their history, their traditions and their spirituality. This would provide a basis for creation of a new spirit which, guided by recognition of our growing interdependence and a

common analysis of the risks and challenges of the future, would induce people to implement common projects or to manage the inevitable conflicts in an intelligent and peaceful way. Some might say that this is utopian; and yet it is a necessary utopia, indeed a vital one if we are to escape from the dangerous cycle sustained by cynicism and complacency.

VISION AND PURPOSE OF EDUCATION

Context

Vision, as abstract philosophical driver, and purpose as intention of a nation, determine the outlook of any public policy. However, their role magnifies in the case of national education policy. Education is an agreed universal catalyst for individual and collective accomplishment and progress and these two intrinsically shape and define the efficacy of both the system and process of education.

Vision and Purpose relate to and influence each another. Between them, they characterize, as well as limit, the educational phenomenon and the outcomes. If we could learn how to define one in juxtaposition to the other, we could adeptly articulate the both.

Vision, if taken to be the 'ability to think about or plan the future with great imagination and intelligence', demands a careful articulation which must associate cognizance of the societal realities and understanding of the global dynamics. It must be relevant to the learning traditions¹ rooted in the soil, and owned by the leadership of the country. To ensure these, Vision must evolve through inclusive and interactive dialogue among plural political and other interests so that it could truly reflect the collective aspirations of the people of Pakistan.

A vision which is defined ignoring the above factors is very likely to result in a blurred vision incapable of concretization. However, vision per se is not an independent variable. It is greatly influenced by the 'purpose of education', which therefore becomes an even more important determinant of the educational outcomes.

¹ For instance, in Pakistan, the oral tradition to learning and the tradition of dialogue to investigation and articulation ought to be seriously considered to provide insights to a relevant education policy and system.



The purpose can be defined as *the intention* in the minds of all actors² in the education system, as to what they, individually and collectively, envisage the *essence* of education. This *essence* manifests both in terms of (a) the type of product (citizens, pupils, learners) and (b) the nature of outcomes (knowledge, skills, learning) the education system generates.

If the purpose is broad, imaginative, clearly understood and shared, it will healthily inform the Vision and phenomenon of education. If it is undefined, unclear and therefore narrow and rigid, it will curb the vision, distort the product and curtail the outcomes.

For example, if the policy makers primarily respond to the *economics* only, they will end up producing pupils with great earning abilities. However, this does not ensure the pupils thus trained would have sufficient other human attributes like integrity, moral values, compassion, imagination, creativity, critical thinking and understanding.

Defining the Purpose of education can be termed as *balancing act* between competing demands, interests, needs, extremes, aspirations and expectations.

For example, in the over all realm of faith and beliefs, the exercise will pose a three pronged inquisitive proposition, that is: how to i) combine tradition, reason, culture and mysticism; ii) coalesce the social, political and religious with physical, psychological, intellectual and the spiritual; and iii) blend the analytical, intuitive and creative faculties.

An open, honest debate on this *balancing act* will help the practitioners (parents, teachers, role models, curriculum developers and the policy implementers) to understand and deliver in small yet far reaching steps. It will guide teachers on how to inculcate basic values and behavioural skills in pupils viz. telling the truth, faith, honesty, humanity, amiability, pluralism, respect for the other, active and associative citizenship and love for the country.

It will also educate if pedagogy is a clinical technique or a moral, value and personality, development process; if the style of teaching should be punitive or counseling; and how to nurture fine minds with healthy bodies and positive lifestyle!

² That includes the policy makers, implementers, managers, teachers; parents, beneficiaries and other providers.

As it is evident from the aforementioned, Vision and Purpose have huge importance and implications vis-à-vis education and the intended outcomes; therefore, they become a collective responsibility.

NEW VISION IN EDUCATION

There is an immediate and urgent need for giving scientific and technical education to our people in order to build up our future economic life and to see that our people take to science, commerce, trade and particularly well planned industries.

At the same time we have to build up the character of our future generation. We should try, by sound education, to instill into them the highest sense of honour, integrity, responsibility and selfless service to the nation. We have to see that they are fully qualified and equipped to play their part in the various branches of national life in a manner which will do honour to Pakistan.

Islam has enjoined upon the granting of full freedom of conscience, security for life and property and opportunity for development and progress to all non Muslims who are members of the body politic, I consider it of vital importance that our education system should be animated and guided by these principles. Where but in Islam could we find the democratic virtues of tolerance, self help, self sacrifice, human kindness, the protection and succour of the weak and oppressed? And what better ideals could we postulate for our educational policy that these? Our existing educational system has no common faith or a common body of principle to animate it and has conspicuously failed to inculcate and maintain the stern moral and intellectual discipline which is the hall mark of true education. Thus its products with their minds cramped with an unassimilated mass of unrelated ideas and facts passing for knowledge have gone out into the world only to discover that they are unfitted for the business of living.

For all these education must provide and it must, therefore, include a vocational element, a social or, as the Greeks would have called it, a political element and a spiritual element. Men must learn to earn a living, to be good member of a society, to understand the meaning of the phrase "the good life" and education must help them to achieve these ends. It must do this not for a limited class but for every citizen though it will do it in different ways for different people.



Of these three elements of education I attach the highest importance to the spiritual element, for its neglect which has characterized modern education, has disastrous consequences.

Unless the moral or spiritual growth of man keeps pace with the growth of science, he is doomed to utter extinction.

Our education must instill into the young mind the fundamental maxim of democracy, that the price of liberty is eternal vigilance and it must aim at cultivating the civic virtues of discipline, integrity and unselfish public service.

The aim of education is the development of personality and character. The inclusion of desirable traits of behaviour in the child. The child is born good by nature. People lead him on the path of virtue or vice. Education should enable him to distinguish between the true and the false, the good and the bad the right conduct and the evil doings.

Imam Ghazali advocated the need of moral education both in theory and practice. The child from the period of infancy should be taught good habits and positive attitudes by the parents. The early education of the child is primarily the responsibility of the parents. Parents should show a co-ordination in their verbal instruction and practical behaviour.

He interprets the saying of the Prophet 'acquisition of knowledge is the duty of both man and woman' to mean that it is the duty of every man and woman who carry on a profession to gather knowledge about that profession in order that they might keep away from all possibilities of going wrong. As the duty of a woman is keeping the house and looking after the children, her education should be such as to make her more efficient in the discharge of her duties. It is interesting to see that Rousseau, later on, presented a similar view.

Rousseau: His views upon the methods of education appear as modern as those of the educationists of today. First of all he says that the lesson should be conducted in a very interesting way. It should be made interesting by allowing students' participation in it, with the help of audio-visual aids and by conducting them in a very congenial atmosphere of understanding and affection. The teacher should proceed from the simple to the complex according to the developmental level of the child. The teacher's method should include lecture, participation of students, discussions and tutorials. Students while learning may take down the notes or points of the discussions.

His views upon discipline are as important as his views upon the methods of education. He says that the class room discipline should never be based upon fear; it should rather be based upon love and understanding. There should be a close and warm relationship between the teacher and the taught. The teacher should treat them with kindness and sympathy. The students belonging to the adolescent stage of development are specially in need of such treatment. The teacher's personality should be a model with which the student may identify themselves. He says that punishment should be avoided as it does not bring any good. It curbs the initiative and shakens the confidence of the students and develops resistance in them against the teacher. Modern educators like Pestalozzi, Froebel, Montessori and Dewey are of the same opinion. (Rousseau ends)

Imam Ghazali is a great Muslim educationist. He presented revolutionary theories about the aims, methods and curriculum of education. Instead of ornamental education, he emphasized the utilitarian type of education to enable the learner to carry on in any vocation or profession. He even encourages specialization in any of the subjects learned. Our problem, even today, is that curriculum is over-loaded with literary type of subjects, that there is a lack of vocational, technical and agricultural subject in it. We are making policies for the integration of industrial and practical subjects with the general ones. He had great insight into the problems of education and he presented their solution also. He emphasized the personal experience as much as we do today. He also introduced a new concept of the teacher-pupil relationship. This type of relationship is advised by the modern educational psychologists. His views obviously appear as modern as the thoughts of the educators of today. What he advocated several hundred years ago is now being implemented and practiced in the most advanced countries of the world. No doubt he was a great educator.

Similarly, like Aristotle, Ibne Khaldum believes that education should be a means to bring happiness in the life of the people. He clearly observed the function of education towards the society. Education should develop social and economic efficiency in man to be usefully absorbed in the society. For this purpose he recommended the learning of a vocation to trade alongwith general subjects of study. He classified the arts and sciences into three categories: -

1. The 'Useful', as architecture and carpentry.
2. The 'Fine Arts', such as music and painting.
3. 'Arts' related to state the politics, such as law and politics.



Travelling often and moving from place to place, he pointed out the value of travels and journeys in educating people. To him excursions and visits to new places enrich the first hand experiences of a person and helps him to adjust to life situations properly,

As for as contents of education is concerned, his views are described in the following lines. Religious instruction should be the corner stone of the curriculum as it helps in the formation of good habits and character. Learning of language is also necessary to carry on studies in different subjects. In the intellectual sciences, he included philosophy, logic, mathematics, physics, metaphysics, astronomy and music. To him logic is the queen of all subjects as it enables man to think and analyze critically. He attaches great importance to mathematics as it is a means of sharpening the intellect and the power of reasoning. He emphasized the learning of rhetoric for the development of good expression. He felt the need for integrating professional and vocational subjects alongwith the academic subjects.

He criticized the then prevailing methods of teaching which emphasized memorization on the part of the students. Students then depended upon key notes and interpretations made by others. Opportunities were not provided to them to interpret lessons and solve problems by themselves, consequently curbing their initiative, originality and the power of creation and invention. This method could not develop the habit of 'effort' and 'struggle' amongst the students, which is very much appreciated and emphasized in Islamic teachings. He was of the opinion that students should discuss the problems, even controversial issues, so as to reach reasonable agreements and solutions. This method will, finally, result in developing the power of thinking and expression. He disapproves of such teachers who make students the passive recipients of knowledge and kill their initiative and self-expression. He elaborates the teaching procedure in this way: first of all a brief introduction of the broad outlines of the subject matter should be attempted. The detailed discussion and development of the lesson should be carried on later a second time, After that the lesson should be revised again for a third time. This elaboration is quite similar to the most modern procedure of teaching which includes the 'introduction', 'development' and the 'recapitulation' of the lesson. He also advocated the teaching of a 'whole unit' in a session or a series of sessions, as leaving one topic or subject incomplete and proceeding to some other topic results in confusion in the minds of children. The findings of modern educational psychology support the ideas of Ibne Khaldum that teaching of "wholes" is more fruitful and advisable than the teaching of separate units at different times.

The prevailing practice of his time was that children were taught first of all the Holy Quran in their early childhood. Ibne Khuldum suggested a modification in it. To him the child at the age is not able to learn and understand the Quran, the word of God revealed upon the Prophet Mohammad (peace be upon him). It should be taught in such a manner that students could be fully benefited by it. For this purpose Arabic language should be taught to them first, and then a little of arithmetic, and the teaching of Quran should be postponed till he becomes a little more mature to understand it properly. This idea is as modern as the findings of psychology, according to which physical maturation and readiness is necessary for the learning of any task and that this readiness comes at different ages for different skills and learnings. Without this maturation for specific learning, there is a wastage of both time and energy on the part of the learner. He takes longer time to learn it and the quality of learning is also not very good, but if a subject is taught at the proper maturity age, the learner learns it rapidly and understands it properly.

He also said "Let the teachers proceed from the simple to the complex, from known to the unknown and from concrete to the abstract". These are considered as the 'maxims of teaching' today and have also been presented by the European educators.

His ideas of 'pupil-teacher relationship/ and of discipline are the same as we hold today. He held that his relationship should be based upon love and understanding. Teacher should behave like parents towards their students. He opposed corporal and harsh punishments, as these do not bring any good to both the parties – the teacher and the taught.

Though a great and famous historian, Ibne Khaldun's views on education make him a great educator, having deep psychological insight into the process of education and the development of the human mind and body. In him we find the seeds of modern educational thoughts. He was undoubtedly thinking ahead of his times. He attached great emphasis to the 'social efficiency' as an aim of education, of which Dewey is a great advocate in the 20th century. He pointed out the need of integrating professional and vocational education with academic type of education. His contribution towards the methods of education is valuable and everlasting. The modern education literally advocates the same methods.



PRINCIPLES OF GOOD TEACHING AND LEARNING:

Principle 1:

A critical factor in helping students to understand and make meaning is coherence. Coherence is connectedness. It is the glue that holds the bits and pieces of information or ideas together and prevents them from being fragmented and random. Coherence helps students remember and understand what they learn.

Much of the instruction that students receive, is incoherent to them – it doesn't make sense. They may know the bits and pieces of what they learn (e.g., the earth rotates on its axis), but they often are unable to access and use that knowledge when appropriate (e.g., they cannot relate the earth's rotation on its axis to the position of the sun in the sky). If information does not make sense or if it is not coherent, then students cannot remember it or use it.

The notion of coherence centers around the need for key ideas or themes. These themes serve as the anchors upon which students can connect the various bits and pieces of knowledge, skills concepts and ideas which are required for meaningful learning to take place. Themes allow for a richer set of connections in the student's mind than do less central or less coherent ideas. For example, the theme of "cycles" addresses many important ideas in science, history, geography, and other subjects: the cycle of a day and year, the digestive cycle, the cycle of human development, the water cycles, etc. Each of these cycles involves change and repetition. At various grade levels, students can analyze what changes occur in a cycle, what things repeat in a cycle, what physical or psychological elements contribute to the cycle, etc.

Principle 2:

Revolutionary new findings in brain research support what scientists and learning theorists have suspected for some time: the more connections one can make in relation to a topic, the more likely one is to remember and use that knowledge. The drawing above of a section of the brain shows the pathways through the brain which transmit information and thoughts. It also shows that some of the pathways are thick, while others are thin and wispy. Scientists now know that the thick pathways (neurotransmitters) represent a rich and interconnected web of experience and knowledge, and the thin, wispy transmitter represent superficial and unconnected knowledge – bits and pieces.

This means that schooling should be structured to allow for and encourage multiple connections for important ideas. This involves designing curricula, textbooks, instruction

and tests in ways that help students see how new information connects to what they already know, to their lives outside of the school, and to what they have learned previously in that subject and in other subjects.

Principle 3:

Simply exposing students to information will not cause them to understand or use that information. Instead, students must be provided with experiences which allow them to learn at a much deeper level than is typically provided for in most curricula and textbooks. Learning at a deep level requires that more time be devoted to important topics and that students be given opportunities to learn these topics in a variety of ways. This also means that fewer topics are covered.

Principle 4:

To expand the number of connections students make, they should be given a variety of ways to learn (e.g., talking, debating, acting, building models, discussing connections to other topics and subjects, writing stories and reports). The more senses that are activated in learning, the greater the number of connections between existing knowledge and new knowledge.

Principle 5:

An important characteristics of having an ability is its transferability, that is, students must be able to use their abilities in a variety of appropriate situations. For example, if students can only subtract when they encounter a number problem (e.g, $49 - 36 = 13$) but not when they purchase something at the market, then the skill is of little use. It is important that teachers, texts, and examinations all emphasize applying or transferring newly learned knowledge to a variety of situations.

Principle 6:

Students are more likely to access and use what they have learned if they are aware of what they know and do not know. Writing or talking about something brings thoughts to a conscious level and allows them to become objects of reflection. Because most misconceptions and oversimplifications are tacit, speaking and writing provide a way to bring them to light and control or correct them.



EDUCATION IN THE 21ST CENTURY

In the last 100 years the schools were to supply 40% of information to the world. Now the world has become global village. It is the age of science and information technology and explosion of knowledge.

The following changes are expected to occur. It seems that the human age and length of life span covered will be prolonged. Greenery would be abolished, because of explosion of population, specially in the Asian Countries.

Terrorism/nuclear explosions could be increased. Diseases might be increased and the future sees dark, Industrial revolution may bring peace to the world.

Education plays a very vital role e.g. bringing harmony among the nation, the have and have not must understand each other; The interfaith harmony, understanding each other's point of view, the spirit tolerance and brotherhood to be promoted through very good curriculum in the academic institutions. We have also to fight terrorism in all its forms and manifestation to make this world a place of peace. How to eradicate these evils? Every country must have their strong and acceptable curriculum. At present there is a wide gap among the nations, there are clashes not only in civilizations but at all levels i.e., conflict of faith and religion, customs and traditions, cast, colour and creed. The world politics is so complex that common people can't understand the real direction where to go!

The influence of economics is very sharp on the country's existence. Similarly, the industrial understanding education is also an industry. High schools and academic institutions could be established. The only slogan in the industrial circle is: "increase the product and earn maximum of interest. As education is agent of change, therefore, economic has been connected with education; and it is an undeniable fact that education and industries can't be separated.

Note:

This abstract is followed by detailed literature about the topic to be presented in the Conference.

**Decentralization in the Education System of Pakistan:
Policies and Goals of Education System in Pakistan**

Since independence, attempts have been made to relate the education system to the needs and inspirations of the country. All Education Conference was held in 1947 as per directives of the founder of Pakistan Quaid-e-Azam Muhammad Ali Jinnah. He provided the basic guidelines for the future development of education by emphasizing interalia, that the education system should suit the genius of our people, consonant with our history, culture and instill the highest sense of honor, integrity, responsibility, and selfless service to the nation. It should also provide scientific and technical knowledge to build up our economic life. This was followed by the appointment of various commissions, which submitted their reports periodically. The 1959 Report of the Commission on National Education enjoys a peculiar position in the history of educational reforms. There were several other commissions and policy statements up to 1973.

In 1973 the civilian democratic government came up with a 1973 constitution which provided that the state shall: (a) promote unity and observance of the Islamic moral standards; (b) promote with special care the educational and economic interests of backward areas; (c) remove illiteracy and provide free and compulsory secondary education within minimum possible period; (d) make technical and professional education generally available and higher education equally accessible to all on the basis of merit; (e) enable the people of different areas, through education, training, agriculture and industrial development, and other methods to participate fully in all form of national activities including employment in the services of Pakistan; and (f) ensure full participation of women in all the spheres of national life.

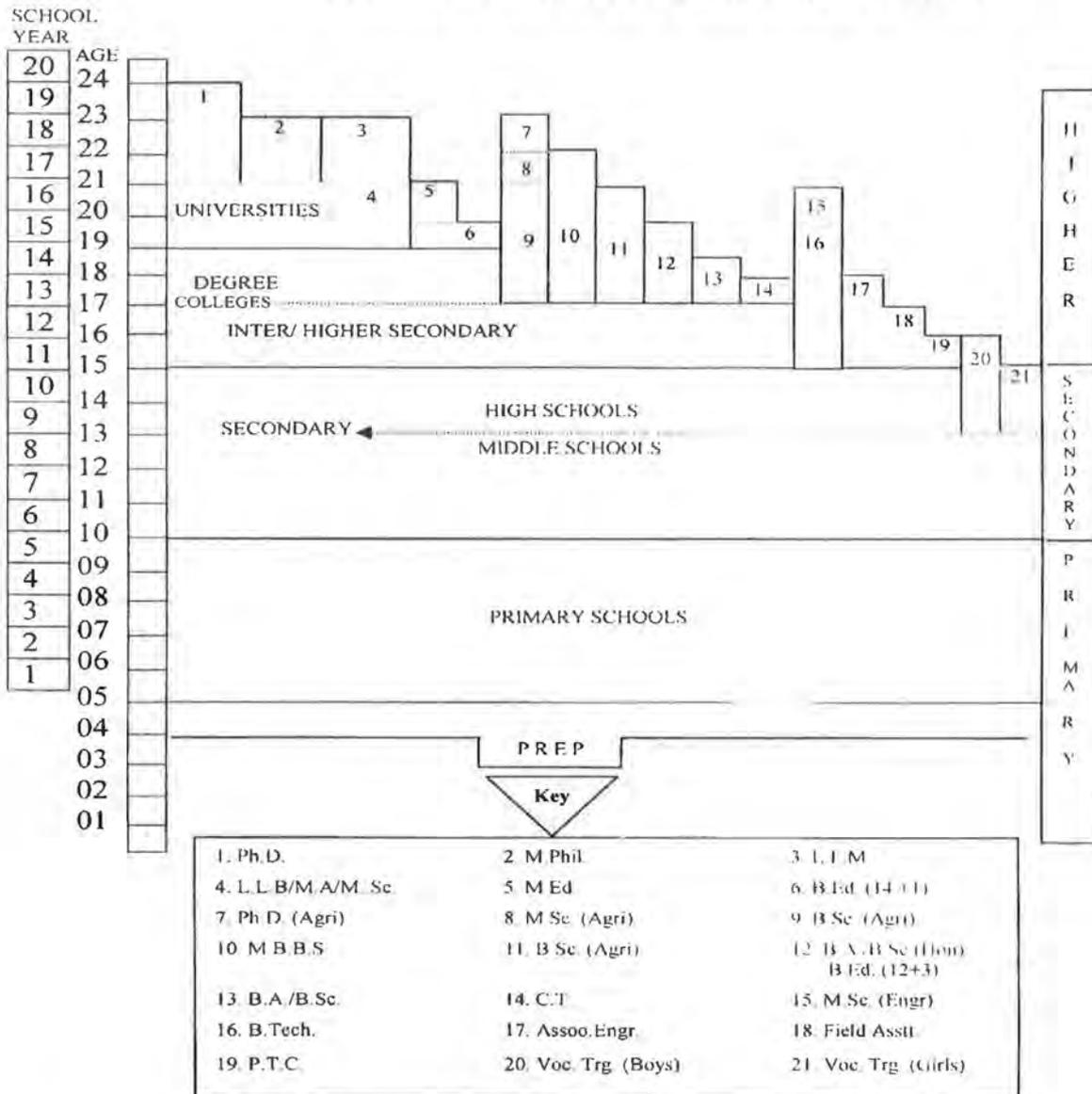
The above-mentioned goals were pursued by various policy documents announced by subsequent governments who came into power from time to time. Each policy stressed on: (a) Islamic ideology and character building; (b) the universalization of primary education and promotion of literacy; (c) science education; (d) quality of education; and (e) reduction in inequalities of educational facilities.

Formal System of Education in Pakistan.

In formal education system, there are a number of stages, which are illustrated in the diagram in Annexure-I as described briefly below:



PAKISTAN: SYSTEM OF EDUCATION



Pre Primary Schooling: Pre-primary education is functional and managed in schools through out country. Public schools provide pre-primary education as part of socialization process. The students attending pre-primary class are called Kachi. National Education EFA Action Plan Policy, 1998–2010 provided recognition to Kachi class as proxy for early childhood education. According to National Education Policy, 1998–2010, the Kachi class will be introduced as formal class in the primary schools. The age group for pre-primary is <3>5.

Primary Schooling: This stage consists of five classes I–V and enrolls children of age 5–9 years. Since independence, the policy makers pronounced to make primary education free and compulsory. According to Pakistan Integrated Household Survey (PIHS) 1998–99, the gross participation rate was 71 percent in 1999, for male it was 80 percent and for female it was 61 percent. For urban female it was 92 and for rural it was 50 percent. The lowest participation rate observed for rural female in Sindh Province that was 33 percent. The net enrolment rate was 42 percent, for urban male it was 47 percent and 37 percent for rural female.

Middle Schooling: The middle schooling is of three years duration and comprised of class VI, VII and VIII. The age group is 10–12 years. The participation rate at middle school was about 34 percent during 2000–2001. Males were 36 percent and females were 33 percent.

High Schooling: The high school children stay for two years in classes IX and X. The Board of Intermediate and Secondary Education conducts the examination. A certificate of secondary school is awarded to the successful candidates. The participation rate at high school was about 22 percent in 2000–2001 of which, 24 percent were males and 20 percent were females. Vocational Education is normally offered in high schooling. There are varieties of trades offered to the students and after completion of the course they get jobs as carpenters, masons, mechanics, welders, electrician, refrigeration and similar other trades. There are 498 vocational institutions with an enrolment of about 88 thousand in 2001–2002.

Higher Secondary Education: The higher secondary stage is also called the “intermediate stage” and is considered a part of college education. Higher Secondary Education consists of classes XI to XII. During two years stay in this cycle of education, a student at the age of 16 years in this stage can opt for general education, professional education or technical education. The Board of Intermediate and Secondary Education (BISE) conducts the examination and awards a Certificate of Higher Secondary School Education (HSSC). According to 1979 Education Policy, all schools were to be upgraded to higher Secondary Schools. Middle sections of high schools were to be linked with primary schools (designating elementary education). This system has limited success and some problems were experienced. Keeping in view the problems this system is being introduced gradually.



Higher Education: To obtain a degree, 4 years of higher education after 10 years of primary and secondary schooling is required. Students who pass their first-degree stage are awarded a Bachelor's degree in arts or science, typically at the age of 19 years. In order to complete an honors course at Bachelor's degree level an additional one year's study is required. Further, a two years course is required for Master's degree who have completed two years Bachelors' degree. A doctoral degree requires normally 3 years of study after the completion of a master's degree course.

Professional and Technical Education: The duration of post secondary education varies in technical and professional fields. The polytechnic diploma is a three-year course. A bachelor's degree in medicine (MBBS) requires 5 years of study after intermediate stage (12 years of schooling). Similarly, a bachelor's degree course both in engineering and veterinary medicine is of 4 years' duration after the intermediate examination.

Madrassah Education: Side by side with modern education system there is also religious education system, which provides Islamic education. These institutions have their own management system without interference from either the provincial or federal governments. However, grants-in-aid are provided to these institutions by the government. During 2000 there were 6761 religious institutions with an enrollment of 934,000, of which 132,000 were female students in 448 institutions (Khan, 2002). Efforts have been made by the present government to bring the Madrassah in the mainstream under Education Sector Reforms. The main purpose of mainstreaming Madrassah is to enlarge employment opportunities for their graduates. Pakistan Madrassah Education Boards are established to regulate the Madaris activities.

Non-formal Education: There are millions of people in Pakistan who have no access to formal education system. It is not possible for the formal system to meet educational needs of the rapidly growing population. Non-formal Basic Education School scheme has been introduced for those who have no access to formal education. This scheme is very cost-effective. Under this scheme primary education course is taught in forty months. Non-formal schools are opened in those areas where formal schools are not available. Government provides teacher's salary and teaching material whereas community provides school building/room. There are 6371 NFBE schools functioning in the country.

Examinations: Examinations are usually held annually, which are the main criterion to promote the students to higher classes or to retain them in the same class. However,

recently a system of automatic promotion up-to grade-III has been introduced in some schools. In the primary classes, examinations are conducted by the respective schools. However, at the end of the fifth year of the primary stage a public examination is held by the education department for promotion to the next grade. Another examination is held for the outstanding students to compete for the award of merit scholarships. Similarly, the examination in Middle Schools are held by the individual schools but there is a public examination at the end of grade VIII conducted by the Education Department for awarding of scholarships. The Board of Intermediate and Secondary Education (BISE) conducts the examinations of Secondary and Higher Secondary. The degree level examinations are conducted by the respective universities. (Fact & Figures Pakistan, 2002)

Teachers' Training

In Pakistan, there are 90 Colleges of Elementary Education which offer teachers' training programs for Primary Teaching Certificate (PTC) and Certificate in Teaching (CT) to primary school teachers. For secondary school teachers, there are 16 Colleges of Education, offering graduate degrees in education and there are departments of education in 9 universities which train teachers at the master's level. There are only 4 institutions which offer in-service teachers' training. Besides these, the Allama Iqbal Open University, Islamabad, offers a very comprehensive teachers' training program based on distance learning; its total enrolment is about 10,000 per annum of which 7,000 complete various courses every year. (Fact & Figures Pakistan, 2002)

Private Education Sector: Private sector involvement in education is encouraging. The Federal Bureau of Statistics survey (1999–2000) indicates that there are 36,096 private educational institutions in Pakistan. About 61 percent of the institutions are in urban areas and 39 percent in rural areas. The percentage share of private sector in enrollment is 18 percent at primary school level, 16 percent at middle school level and 14 percent at high school level.

It has been observed that most of the private schools select their own curricula and textbooks, which are not in conformity with public schools. Majority of the schools are "English Medium" which attracts the parents for sending their children to these schools. Most of the schools are overcrowded and do not have adequate physical facilities. These schools are usually charging high fees from the students. Most of the schools are unregistered; therefore, in most cases the certificates issued by these institutions are not



recognized by public schools. Majority of these institutions are functioning in the rented buildings.

The National Education Policy 1998-2010 proposed that there shall be regulatory bodies at the national and provincial levels to regulate activities and smooth functioning of privately managed schools and institutions of higher education through proper rules and regulations. A reasonable tax rebate shall be granted on the expenditure incurred on the setting up of educational facilities by the private sector. Grants-in-Aid for specific purposes shall be provided to private institutions. Setting up of private technical institutions shall be encouraged. Matching grants shall be provided for establishing educational institutions by the private sector in the rural areas or poor urban areas through Education Foundation. In rural areas, schools shall be established through public-private partnership schemes. The government shall not only provide free land to build the school but also bear a reasonable proportion of the cost of construction and management. Liberal loan facilities shall be extended to private educational institutions by financial institutions.

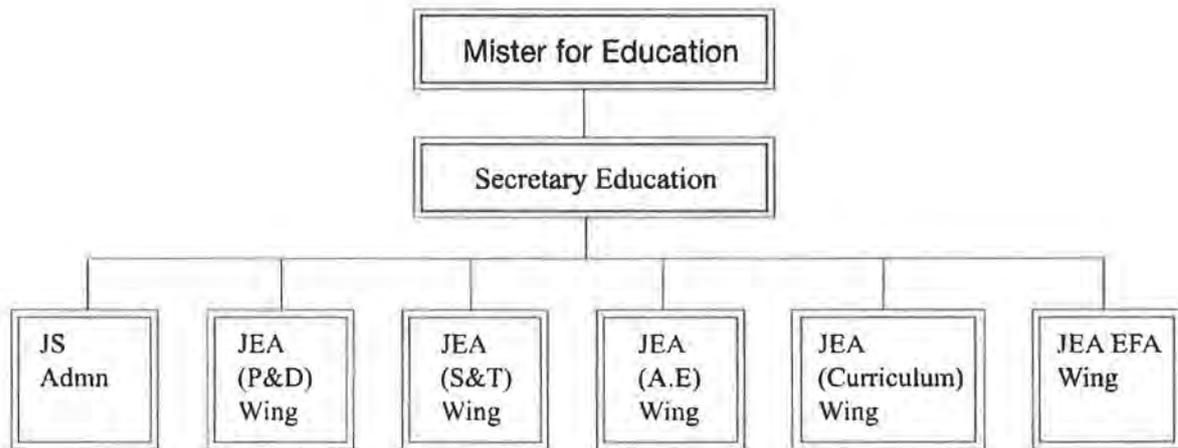
Despite all shortcomings of private education mentioned above, PIHS survey indicates that enrolment rates in public schools have declined since 1995-96 particularly a large decline has been observed in rural areas. It is generally perceived by parents that quality of education in private schools are better than the public schools, therefore, those parents who can afford prefer to send their children to private schools. These trends indicate that the public education system is unable to meet public demand for providing quality education in the country.

Administrative and Supervisory Structure and Operation

According to the Constitution of Pakistan (1973), the Federal Government is entrusted the responsibility for policy, planning, and promotion of educational facilities in the federating units. This responsibility is in addition to the overall policymaking, coordinating and advisory authority; otherwise, education is the provincial subject. The Federal Ministry of Education administers the educational institutions located in the federal capital territory. Universities located in various provinces are administered by the provincial governments, but are exclusively funded by the federal government through the Higher Education Commission.

The Federal Ministry of Education is headed by the Minister of Education. The most senior civil servant in the Ministry is the Education Secretary assisted by Joint Secretary and Joint Educational Advisors of each wing. There are 6 wings in the Federal Ministry of Education and each wing is headed by Joint Educational Advisor (structure at Annexure-II).

Federal Ministry of Education



The provincial Education Departments are headed by their respective Provincial Education Ministers. The civil servant in charge of the department is the Provincial Education Secretary. The provinces are further divided into districts for the purpose of administration. The head of the Education Department in a district is Executive District Officer (EDO). Literacy Department functions separately in case of Punjab and Sindh only it is headed by Executive District Officer (EDO) literacy. In the Provinces of NWFP and Balochistan, literacy is the part of Education Department. The hierarchy then runs down to the District Education Officer, Sub-district Education Officer, Supervisors or Assistant Sub-district Education Officers (structure at Annexure-III–VI).

At the grass root level (the union council level), Learning Coordinators (LCs) provide academic guidance as well as supervise the schools. The administrative structure has been decentralized under the Devolution Plan. Village Education Committees (VECs)/ School Management Committees (SMCs) have been set up in the provinces at grass root level.

Financing of Education

Before devolution, the provincial governments receive most of their revenues (82% in 2000–2001) from the pool of revenues collected nationally. The modalities of the National



Finance Commission (NFC) has not changed, however, provincial governments have to develop mechanism for transferring finances to district governments and district governments have been empowered to share these resources with sub-district levels. The transfer of funds is formula based for the financial year 2002-2003. This formula is to be valid for three years. A provincial finance commission is being established in each province to develop the formula. The funds are transferred on monthly basis based on actual receipts. A major departure from the pre devolution scenario is that revenue transfer from the provinces to the districts are to be in the form of one line formula driven block grants which will not be earmarked for specific uses. Another change under the devolution of power for financing of education system is (1) district government's own resources (2) provincial non-earmarked block grants to the districts and (3) adhoc federal education grant to provinces and districts e.g. the money transferred under the ESR.

TABLE-I EXPENDITURE ON EDUCATION DURING LAST THREE YEARS.

Rs. In million

| S.No. | | Expenditure | | | | | | | | |
|-------|---------------|---------------|--------------|---------------|---------------|--------------|---------------|---------------|--------------|---------------|
| | | 1999-00 | | | 2000-01 | | | 2001-02 | | |
| | | Rec. | Dev. | Total | Rec. | Dev. | Total | Rec. | Dev. | Total |
| 1. | Federal | 5,829 | 1,053 | 6,882 | 5,672 | 702 | 6,374 | 4,075 | 4,480 | 8,556 |
| 2. | Punjab | 23,049 | 402 | 23,451 | 24,672 | 263 | 24,935 | 25,384 | 976 | 26,360 |
| 3. | Sindh | 11,424 | 178 | 11,602 | 12,188 | 127 | 12,315 | 13,862 | 1,173 | 15,033 |
| 4. | NWFP | 7,729 | 567 | 8,296 | 8,292 | 605 | 8,897 | 8,904 | 1,176 | 10,080 |
| 5. | Balochistan | 3,541 | 230 | 3,771 | 3,572 | 269 | 3,841 | 4,553 | 805 | 5,359 |
| | Total: | 51,572 | 2,430 | 54,002 | 54,396 | 1,966 | 56,362 | 56,778 | 8,610 | 65,388 |

SOURCE: FEDERAL MINISTRY OF EDUCATION, ISLAMABAD.

The table indicates about 23 percent increase in the development budget from the 2000-01 to 2001-2002.

Present Scenario of Education in Pakistan

The government of Pakistan recognized that education is the basic right of every citizen; therefore, access to education for every citizen is crucial for economic development and for poverty alleviation. The present government has given much importance to education sector it has not only emphasized raising the present literacy rate

but also emphasized improving the quality of education. The over all estimated literacy rate was 50.5 percent, for male 63 percent and for female 38 percent during 2001–2002. Urban literacy rate was 70 percent and rural literacy rate is 30 percent during the same period. Pakistan net primary enrolment rate was 66 percent (male 82 percent, female 50 percent) and gross enrolment rate was 78 percent (male 91 percent, female 64 percent) during 2000–01.

| Education Scenario of Pakistan: 2000–01 | Total | Male | Female |
|---|-----------|---------|---------|
| Total estimated literacy rate during | 50% | 61% | 37 % |
| Urban | 68 % | 76% | 60% |
| Rural | 39 % | 53% | 25% |
| Gross enrolment ratio primary | 76 % | 87 % | 64 % |
| Net enrolment ratio | 66 % | 82 % | 50 % |
| Dropout rate at primary level | 45 % | 45 % | 54 % |
| Gross enrolment ratio at middle level | 34 % | 36 % | 33 % |
| Gross enrolment ratio at secondary level | 22 % | 24 % | 20 % |
| Number of Arts and Science colleges 2001–02 | 916 | 536 | 380 |
| Total enrolment | 763,000 | 389,000 | 374,000 |
| Total number of professional colleges | 352 | 334 | 18 |
| Total enrolment | 158,828 | 119,248 | 39,580 |
| Total number of universities 2001–02 | 68 | | |
| Number of public universities | 40 | | |
| Number of private universities | 28 | | |
| Total enrolment | 1,100,000 | | |
| Education Budget as percentage of GNP | 2 | | |
| Private Share in Education as percentage of GNP | 0.6 | | |

Private Sector Contribution In Education (1999–2000)

| Total Institutions | 36,096 | Private Sector Share In Enrolment (%) | |
|--------------------|--------------|---------------------------------------|----|
| Urban | 22,004 (61%) | Primary | 36 |
| Rural | 14,092 (39%) | Middle | 25 |
| | | Secondary | 23 |



**Total Number of Teachers by Provinces/Federal Areas
 (2000–2001)**

Public Sector Only

PUNJAB

| Level | Urban | | | Rural | | | Total | | |
|--------------|---------------|---------------|---------------|----------------|---------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | Male | Female | Total | Male | Female | Total | Male | Female | Total |
| Mosque | 1,174 | 33 | 1,207 | 7,058 | 97 | 7,155 | 8,232 | 130 | 8,362 |
| Primary | 8,378 | 11,133 | 19,511 | 55,021 | 43,426 | 98,447 | 63,399 | 54,559 | 117,958 |
| Middle | 3,688 | 5,000 | 8,688 | 15,701 | 18,999 | 34,700 | 19,389 | 23,999 | 43,388 |
| High | 14,423 | 13,523 | 27,946 | 29,014 | 12,101 | 41,115 | 43,437 | 25,624 | 69,061 |
| High Sec | 1,487 | 1,771 | 3,258 | 3,043 | 1,694 | 4,737 | 4,530 | 3,465 | 7,995 |
| Total | 29,150 | 31,460 | 60,610 | 109,837 | 76,317 | 186,154 | 138,987 | 107,777 | 246,764 |

SINDH

| Level | Urban | | | Rural | | | Total | | |
|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|---------------|
| | Male | Female | Total | Male | Female | Total | Male | Female | Total |
| Mosque | | | | | | | | | |
| Primary | 19566 | 19268 | 38834 | 52213 | 8090 | 60303 | 71779 | 27358 | 137971 |
| Middle | 1397 | 18836 | 3233 | 4124 | 1310 | 5434 | 5521 | 3146 | 11900 |
| High | 10166 | 9830 | 19996 | 8480 | 1244 | 9724 | 18646 | 11074 | 49716 |
| High Sec | 1991 | 2075 | 4066 | 1021 | 190 | 1211 | 3012 | 2265 | 9343 |
| Total | 33120 | 33009 | 66129 | 65838 | 10834 | 76672 | 98958 | 43843 | 208930 |

NWFP

| Level | Urban | | | Rural | | | Total | | |
|--------------|--------------|--------------|--------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| | Male | Female | Total | Male | Female | Total | Male | Female | Total |
| Mosque | 308 | - | 308 | 4,384 | - | 4,384 | 4,692 | - | 4,692 |
| Primary | 3,946 | 1,574 | 5,520 | 35,190 | 13,178 | 48,368 | 39,136 | 14,752 | 53,888 |
| Middle | 347 | 268 | 615 | 2,273 | 1,253 | 3,526 | 2,620 | 1,521 | 4,141 |
| High | 1,221 | 609 | 1,830 | 4,652 | 817 | 5,469 | 5,873 | 1,426 | 7,299 |
| High Sec | 622 | 215 | 837 | 892 | 817 | 987 | 1,514 | 310 | 1,824 |
| Total | 6,444 | 2,666 | 9,110 | 47,391 | 15,343 | 62,734 | 53,835 | 18,009 | 71,844 |

Balochistan

| Level | Urban | | | Rural | | | Total | | |
|---------|-------|--------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| | Male | Female | Total | Male | Female | Total | Male | Female | Total |
| Primary | 634 | 492 | 1,126 | 3,505 | 1,918 | 5,423 | 4,139 | 2,410 | 6,549 |
| Middle | 1,129 | 865 | 1,994 | 5,622 | 815 | 6,437 | 6,751 | 1,680 | 8,431 |
| High | 2,789 | 1,755 | 4,544 | 4,337 | 388 | 4,725 | 7,126 | 2,143 | 9,269 |
| Total | 4,552 | 3,112 | 7,664 | 13,464 | 3,121 | 16,585 | 18,016 | 6,233 | 24,249 |

Islamabad Capital Territory

| Level | Urban | | | Rural | | | Total | | |
|----------|-------|--------|-------|-------|--------|-------|-------|--------|-------|
| | Male | Female | Total | Male | Female | Total | Male | Female | Total |
| Mosque | - | - | - | 37 | - | 37 | 37 | - | 37 |
| Primary | 25 | 1,197 | 1,222 | 388 | 447 | 835 | 413 | 1,644 | 2,057 |
| Middle | 14 | 163 | 177 | 180 | 208 | 388 | 194 | 371 | 565 |
| High | 511 | 742 | 1,253 | 323 | 354 | 677 | 834 | 1,096 | 1,930 |
| High Sec | 355 | 308 | 663 | 188 | 62 | 250 | 543 | 370 | 913 |
| Total | 905 | 2410 | 3315 | 1116 | 1071 | 2187 | 2021 | 3481 | 5502 |

Federally Administered Tribal Areas

| Level | Urban | | | Rural | | | Total | | |
|----------|-------|--------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| | Male | Female | Total | Male | Female | Total | Male | Female | Total |
| Mosque | - | - | - | 286 | 23 | 309 | 286 | 23 | 309 |
| Primary | - | - | - | 5,779 | 2,523 | 8,302 | 5,779 | 2,523 | 8,302 |
| Middle | - | - | - | 2,380 | 523 | 2,903 | 2,380 | 523 | 2,903 |
| High | - | - | - | 2,950 | 272 | 3,222 | 2,950 | 272 | 3,222 |
| High Sec | - | - | - | 174 | 33 | 207 | 174 | 33 | 207 |
| Total | - | - | - | 11,569 | 3,374 | 14,943 | 11,569 | 3,374 | 14,943 |

Federally Administered Northern Areas

| Level | Urban | | | Rural | | | Total | | |
|--------|-------|--------|-------|-------|--------|-------|-------|--------|-------|
| | Male | Female | Total | Male | Female | Total | Male | Female | Total |
| Mosque | 2 | - | 2 | 38 | 1 | 39 | 40 | 1 | 41 |



| | | | | | | | | | |
|--------------|------------|------------|------------|--------------|------------|--------------|--------------|------------|--------------|
| Primary | 143 | 97 | 240 | 977 | 345 | 1,322 | 1,120 | 442 | 1,562 |
| Middle | 79 | 47 | 126 | 587 | 84 | 671 | 666 | 131 | 797 |
| High | 224 | 171 | 395 | 861 | 56 | 917 | 1,085 | 227 | 1,312 |
| High Sec | 21 | - | 21 | - | - | - | 21 | - | 21 |
| Total | 469 | 315 | 784 | 2,463 | 486 | 2,949 | 2,932 | 801 | 3,733 |

Azad Jammu & Kashmir

| Level | Urban | | | Rural | | | Total | | |
|--------------|------------|------------|--------------|--------------|--------------|---------------|--------------|--------------|---------------|
| | Male | Female | Total | Male | Female | Total | Male | Female | Total |
| Primary | 100 | 96 | 196 | 3,510 | 2,576 | 6,086 | 3,610 | 2,672 | 6,282 |
| Middle | 141 | 184 | 325 | 1,973 | 2,559 | 4,532 | 2,114 | 2,743 | 4,857 |
| High | 693 | 384 | 1,077 | 3,295 | 1,949 | 5,244 | 3,988 | 2,333 | 6,321 |
| High Sec | 11 | 60 | 71 | 197 | 279 | 476 | 208 | 339 | 547 |
| Total | 945 | 724 | 1,669 | 8,975 | 7,363 | 16,338 | 9,920 | 8,087 | 18,007 |

* Data on mosque schools not available

Summary PAKISTAN

| Level | Urban | | | Rural | | | Total | | |
|--------------|--------------|--------------|---------------|----------------|----------------|----------------|---------------|---------------|---------------|
| | Male | Female | Total | Male | Female | Total | Male | Female | Total |
| Mosque | 4,224 | 724 | 4,948 | 27,661 | 428 | 28,089 | 31,885 | 1,152 | 33,037 |
| Primary | 30,565 | 33,021 | 63,586 | 141,938 | 72,527 | 214,465 | 172,503 | 105,548 | 278,051 |
| Middle | 6,820 | 8,410 | 15,230 | 32,958 | 25,841 | 58,799 | 39,778 | 34,251 | 74,029 |
| High | 30,208 | 8,410 | 57,524 | 53,911 | 17,208 | 71,119 | 84,119 | 44,524 | 128,643 |
| High Sec | 4,484 | 4,459 | 8,943 | 5,477 | 2,311 | 7,788 | 9,961 | 6,770 | 16,731 |
| Total | 76301 | 73930 | 150231 | 261,945 | 118,315 | 380,260 | 338246 | 192245 | 530491 |

Note: Source: Pakistan School Education Statistics 2000–2001,
 Academy of Educational Planning & Management, Ministry of
 Education.

Data does not include teachers employed in educational
 institutions established and managed by various organizations
 under the administrative control of Ministries/Divisions of the
 Federal Government.

About 45 percent children who enrolled in grade-1 drop out before completing primary education cycle (male drop out 45 percent, female drop out 54 percent). There are about 4 million children of 5-9 age group who are left out of school. The left out includes those children who never enrolled and those who drop out.

Enrolment at primary level was 16.63 million during 2000-01. The gross enrolment at middle level was 34 percent, male 36 percent and female 33 percent in 2000-01. The gross enrolment at secondary level was 22 percent, 20 percent for female and 24 percent for male. The total number of Arts and Science colleges were 916 (male 536 and female 380) with the enrolment of 763,000 during 2000-01. There are 68 universities in Pakistan with the enrolment of 1.1 million. Out of the total universities, 40 universities are managed by public sector. There are 203,439 educational institutions in Pakistan of which 36,096 institutions are run private sector and the share of the private sector is about 18 percent.

The major issues and challenges of the education system include low literacy rate, high drop out rate, wide spread teacher absenteeism, weak management and supervision structure, shortage of trained and qualified teachers specially female, lack of teachers dedication, motivation and interest in their profession and lack of physical facilities. Moreover the curriculum is mostly outdated, irrelevant and does not fulfill the requirements of present day.

The total education budget for the year 2002-03 was Rs.69.874 billion, with a break-up of development budget of Rs.2.770 billion (4 percent) and recurring budget of Rs.67.27 billion (96 percent). The total budget for education for 2002-03 is 1.7 of the GDP; the share of private education is 0.6 percent of GDP (Economic Survey 2002-03).

Policies and Strategies:

Policies and Goals of Education System in Pakistan

- Since independence, attempts made to relate the education system to the needs and inspirations of the country.
- All Pakistan Education Conference held in 1947 provided the basic guidelines for the future development of education
- 1973 Constitution make it mandatory that the state shall:
- **promote** with special care the educational and economic interests of backward areas,



- remove illiteracy and provide free and compulsory secondary education within minimum possible period,
- make technical and professional education generally available and higher education equally accessible to all on the basis of merit; and
- ensure full participation of women in all the spheres of national life.

Various education policy documents stressed on:

- Islamic ideology and character building;
- Universalization of primary education;
- Improvement of science education;
- Quality of education; and
- Reduction in inequalities.

The major issues and challenges of the education system

- ❖ Low literacy rate, particularly for rural female
- ❖ Access, Equity and Quality
- ❖ High dropout rate
- ❖ Teacher absenteeism, shortage of trained and qualified teachers, especially female
- ❖ Poor management and supervision structure;
- ❖ Lack of physical facilities
- ❖ Low operating budget
- ❖ Outdated and irrelevant curricula
- ❖ Political interference

Education for All (EFA)

- The Government of Pakistan is attaching top priority to EFA within the framework country ten-year Perspective Development Plan (2001–11)
- EFA National Plan of Action (2001–2015), developed in consultation with all stakeholders incorporating six EFA goals.
- Order of priority of EPA Plan is Elementary education, Adult literacy, and Early childhood education.
- ESR served as foundation for EFA NAP, nearly 80% of the ESR covers different goals of Education For All.
- The targeted groups for EFA goals include disadvantaged communities emphasizing on out-of-school children particularly girls and illiterate girls and women.

Goals of Decentralization

- Improving economic development through institutional modernization
- Enhancing management efficiency through accountability
- Redistributing financial responsibility
- Effective sharing of powers
- Reinforcing local control through deregulation and genuine participation
- Enhancing collaboration between national, provincial, district levels
- Promoting leadership at local level
- Improving institutional governance
-

Decentralisation and Devolution initiatives by Present Government

- Local Government Plan developed in 2000 and announced on August 14th, 2001.
- The Plan devolves powers and responsibilities from the federal and provincial levels to elected district level authorities and local councils.
- The Plan integrates rural with urban local governments and bureaucracy with the local governments into one coherent structure.

Decentralization of Education;

DECENTRALISATION OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL POLICIES

- Since 1959 all policy documents proposed decentralization of educational administration.
- Organization structure of education decentralized in Punjab and Sindh in 1973 and in NWFP provinces during 1979 by creating divisional directorates of education.
- Revamping of education structure did not take place

The National Education Policy 1998–2001 proposed:

- Management and supervision shall be improved through greater decentralization and accountability.



- Selected management functions and elementary education shall be decentralized towards the district, the school and community, while helping communities and local bodies organized their efforts more effectively.

Education Sector Reforms (ESRs)

- Education Sector Reforms (ESRs) designed on the long-term perspective of National Education Policy: 1998-2010 and ten-year Perspective Development Plan: 2001-2011.
- ESR is the comprehensive sector-wide program to address the issues of low educational attainment, lack of access to schooling, and educational inequities by gender and location.
- The ESR facilitates the development process of education in view of Devolution Plan

Education Sector Reforms Objectives

- Universalization of primary education and adult literacy.
- Mainstreaming Madaris to diversify employment opportunities for the graduates.
- Strengthening the quality of education through better teachers, upgraded training options, curriculum & textbook reforms, and competency based examination system.
- Improving the relevance of education – introducing a third stream of gender and area specific technical and vocational education at secondary level with innovative approaches for students' counseling.
- Setting up mono-techniques/ polytechnics at District and Tehsil levels.

Major Achievements of ESRs Program as on 30th June 2002

- Compulsory Primary Education Act/ ordinance promulgated in most of the provinces.
- 10,000 schools rehabilitated
- 2000 NFBE schools opened and 6000 Adult Literacy Centers established Technical Stream
- Technical Stream introduced in 50 secondary schools during 2001-02.

- 385 science labs constructed and 150 under construction.
- First women's polytechnic established at Quetta.
- Ordinance on Higher Education Commission (HEC) promulgated and HEC established
- Rs.1 billion Endowment Fund for promotion of research, for Engineering Universities
- Revised/updated National Curriculum & Textbooks Class I to XII.
- Developed National Curricula on Early Childhood Education
- Launched Diploma in Education to upgrade teachers' qualification to 12+1 ½ years, replacing PTC/CT courses.
- National Educational Assessment System (NEAS) launched
- Agha Khan University given permission to set up private Exam Board.
- Rs.800 million allocated in FY 2002-03 for mainstreaming Madrassah
- Pakistan Madrassah Education Board established
- 6240 schools have been upgraded through Public Private Partnerships
- SMCs/ PTAs provided legal cover through CCBs for school improvement and local governance

Devolution of Education: Implementation Processes and Strategies

Federal Role under DOP

The main responsibilities of Federal Government include setting teacher pay levels, defining required teacher credentials, setting the national core curriculum, and assessing student performance through a national examination.

Provincial Role under DOP

The main responsibilities of provincial governments include arranging pre-service and in-service teacher training, ensuring equity, access to schooling, and they can play other important roles in influencing curriculum and ensuring quality

District Role Under DOP

- District is responsible for planning, monitoring and evaluation of education system at district level.
- District is also responsible for salary and managing teaching and non-teaching staff at district level.



- The district has to generate its own funds in addition to the funds transferred by federal and provincial governments.
- Now it is up-to district to decide how much to spend on education.

Planning Process Under DOP

- EDO (Education) identifies schemes makes proposals and submits to the EDO (Planning/Finance).
- EDO (Finance) makes the budget by prioritizing schemes and sends these schemes to the District Assembly/District Development Committee (DDC) for consideration and approval.
- The DDC is chaired by District Nazim among others EDO (education) is the member of DCC.
- The District Coordinating Officer (DCO) presents ADP and schemes for approval in view of the District budget provision.
- The approval limit of schemes by DDC varies from province to province, usually it is from rupees 0.5 million upto four million. Schemes approved by DDC are reflected in District Annual Development Plan.
- If a scheme does not come under the purview of DDC then it is usually send to the province for consideration and approval by the Provincial Development Working Party.

Under Devolution Plan, District Education can be financed from three sources:

- District Government own-sources revenues.
- Provincial non-earmarked block grants to the districts.
- Ad-hoc federal education grants to provinces and districts.

Role of EMIS in Decision-Making Under DOP

- Local Government Plan 2000 proposed an integrated information system at district level called National Reconstruction Information Management Systems (NARIMS).
- At present the proposed systems is not operational
- Currently, most of EMIS cells under provincial EMIS units are not functional and unable to provide the required information to decision-makers at district level
- Current EMIS report contains information regarding only public schools whereas information private schools, non-formal schools, public schools run by other government departments, NGOs, colleges, technical educational institutions not included
- Comprehensive data at district level not available for planning and decision-making.

Decentralization at Gross root Level

Major responsibilities of Key persons under DOP are reported below:

| Designation | Main Responsibilities |
|--|---|
| Provincial Secretary of Education | Advises on policy issues; responsible to implement and evaluate policies in the province. |
| District Nazim | Responsible for education, including proposing the education budget to the District Council and, appointing the District Coordinating Officer (DCO). |
| District Coordinating Officer (DCO) | Coordinates district administration; appoints and reviews performance of District Officers, including Executive District Officer (EDO). |
| Executive District Officer (Education) (EDO) | Prepares comprehensive district development plan; implements and monitors educational activities; prepares and controls budget; monitors and supervises public and private educational institutions; Appointment, transfer, promotion, teachers and other education staff; has overall responsibility for annual performance evaluations. |
| District Education Officer (DEO) (Male & Female) | Supervision and monitoring of schools; reports to EDO; there are separate DEOs for different branches/levels of schools. |
| Deputy District Education Officer (DDEO) (Male & Female) | Supervision and monitoring of schools at Tehsil level, reports to EDO; release salaries to the schools and locate contingency grant according to school demand. |
| Assistant DEO | Located at the sub-district level; directly reports to the DEO; writes annual performance evaluations of headmasters and teachers. |
| Learning Coordinator | Gives demonstration lessons to teachers; Advises on classroom management and reports teacher absenteeism. |
| Citizen Community Board representatives (CCB) | Mobilizes resources to improve schools voices community concerns to local government |
| School Management Committees (SMC) | Function of the SMC is to provide general support for maintenance of school facility, monitoring of teachers and checking absenteeism. |
| Headmaster | Directly supervises teachers; coordinates with SMC. |



Main recommendation & future steps to be initiated in the field of education.

Main steps in the offing to be addressed.

1. Universalization of Primary Education.
2. Discrimination in Education.
3. Teacher Training Programme to be strengthened.
4. Sector Planning & Management in Education.
5. School Management and leadership.
6. Quality Education.
7. Peace Education
8. Reshaping/Revision of the entire Curricula.
9. Role of the Private Sector in Education.
10. Gender Education.
11. Drug Education,
12. Population Education.

Recommendations.

1. Madrasahs system to be improved.
2. Inter faith activity, Dialogue tolerance and brotherhood through Dissemination of Education.
3. New National Education policy to be framed.
4. The spirit of Islam in the real sense to be conveyed to the world.
5. HEC is more vibrant at Higher Education.
6. Strengthening teacher training programme as well as status of teacher to be elevated.
7. Education should be given priority.
8. Supply should be greater than demand.
9. Poverty alleviation through Education.
10. More opportunities to research and researchers.
11. Improvement of female Education specially in the rural areas of Pakistan.
12. Literacy level to be increased.

REFERENCES

- 1) Shah Dawood, 2003, "*Decentralization in the Education System of Pakistan, Policies and Strategies*", AEPAM, Ministry of Education, Govt. of Pakistan, Islamabad.
- 2) Russel Bernard, 1937, _____ On Education, Unwin brothers Ltd U.K.
- 3) Rao, V.K., 2004, "*Education System*", A.P.H. Publishing Corporation, Delhi (India).
- 4) Rao V.K., 2004, "*Education for All*", Sonali Publications Ansari Road, New Delhi (India).
- 5) Rao B.D., 2004, "*Education for the 21st Century*", Discovery Publishing house, New Delhi (India).
- 6) Rao B.D., 2004, "*Education for All, Achieving the Goal*", A.P.H. Publishing Corporation, New Delhi (India).
- 7) UNESCO, 2006, Green Papers, Policy and Planning Wing, Ministry of Education, Islamabad. (Pakistan)

ANNEXURE

Slide 1

Presentation to the Prime Minister of Pakistan on Scheme of Studies Classes I-XII



Government of Pakistan
Ministry of Education

Slide 2

Scheme of Presentation

1. Curriculum Aims
2. Highlights of New Scheme of Studies for Classes I-XII
3. Details of Scheme of Studies (Class wise)

Slide 3

Curriculum Aims

To educate Pakistanis to be:

| | |
|--------------|---|
| افلا تعلمون | • Seekers of truth and knowledge who can apply both for the progress of society |
| افلا يتفكرون | • Creative, constructive, communicative and reflective individuals |
| افلا تعقلون | • Disciplined, productive, moderate and enlightened citizens |
| افلا تعملون | • Capable of effectively participating in the highly competitive global, knowledge-based economy and the information age; citizens committed to creating a just civil society that respects diversity of views, beliefs and faiths. |

3

Slide 4

Highlights of New Scheme of Studies

1. 'Islamiat' will be taught as an integrated subject in Classes I-II, and as a separate full-fledged subject from Class III to Class XII.
2. 'Ethics/Morality' will be taught to non-Muslim students in lieu of 'Islamiat'.
3. Advanced 'Islamic Studies' will be offered in Classes IX-X and XI-XII as an elective subject in Humanities Group.
4. General Science will be compulsory from Classes IV-VIII.

4



Slide 5

5. **Pakistan Studies will be compulsory upto Class-X and Advance Pakistan Studies will be offered as Elective subject for Class-XI & XII.**
6. **History and geography will be taught as compulsory subjects in Classes VI-VIII. The curriculum will include History of the sub-continent up to the creation of Pakistan in 1947.**
7. **Teaching of Computer Literacy (applied / hands on) will be compulsory for Classes VI-VIII after 3 years.**
8. **'Computer Science ' will be an elective subject in Classes IX-X and will be offered as a Group in Class XI-XII.**

5

Slide 6

9. **Elective subjects for Humanities Group will be offered in combinations of three related subjects for Classes IX-X and XI-XII.**
10. **Foreign Students may opt History and Geography of Pakistan in lieu of Urdu Compulsory.**
11. **Medical Technology Group (six technologies) at Classes XI and XII introduced.**
12. **After 5 years, Science and Mathematics will be taught in English in all schools.**

6

Slide 7

SCHEME OF STUDIES Early Childhood Education

Age 4/5, Full day nursery of scholars from 0830 to 1230

Language Experience Block (Native language/Urdu/English)

- ✓ Phonics – Alphabets
- ✓ Rhymes – Single syllable words
- ✓ Conversation in simple sentences
- ✓ Written work (Recording oral language)
- ✓ Basic numeracy, number line

Heritage Block

- ✓ Folk tales from regional, national and Islamic sources
- ✓ Heroes of our History and contemporary world
- ✓ Creative Arts and Drama
- ✓ Patriotism
- ✓ Shared cultural values and norms of conduct

Environment Block

- ✓ Community study (Home, Village, City)
- ✓ Nature Study (Plants, animals, life cycle)
- ✓ Seasons (growth and change)

Each unit to combine interactive small group and large group activities to build age-appropriate knowledge, skills and dispositions to become communicative, creative and constructive members of society.

7

Slide 8

SCHEME OF STUDIES GRADES I -II

| S.No. | Subjects | Periods | Marks | Medium |
|---|--|-----------|------------|---------|
| CORE SUBJECTS | | | | |
| 1. | Urdu | 7 | 100 | |
| 2. | English | 7 | 100 | |
| 3. | Mathematics | 7 | 100 | English |
| 4. | General Knowledge (Simple stories from Islamiat/Islamic Studies/Islamic History, Science and Social Studies) | 8 | 100 | Urdu |
| FOUNDATIONAL SKILLS AND ACTIVITIES | | | | |
| | Physical Training (Games and Sports) | 2 | | |
| | Arts and Crafts | 2 | | |
| | Library | 2 | | |
| Total: | | 35 | 400 | |

- Continuous internal evaluation. No retention.
- Provinces may use provincial language as required.

8



Slide 9

| SCHEME OF STUDIES GRADE III | | | | |
|---|--|-----------|------------|---------|
| S.No. | Subjects | Periods | Marks | Medium |
| CORE SUBJECTS | | | | |
| 1. | Urdu | 6 | 100 | |
| 2. | English | 6 | 100 | |
| 3. | Mathematics | 6 | 100 | English |
| 4. | Islamiat / Ethics (for non-Muslims) | 5 | 100 | Urdu |
| 5. | General Knowledge (Science and Social Studies) | 6 | 100 | Urdu |
| FOUNDATIONAL SKILLS AND ACTIVITIES | | | | |
| | Physical Training (Games and Sports) | 2 | | |
| | Arts and Crafts | 2 | | |
| | Library | 2 | | |
| Total: | | 35 | 500 | |

9

Slide 10

| SCHEME OF STUDIES GRADES IV & V | | | | |
|--|--------------------------------------|-----------|------------|---------|
| S.No. | Subjects | Periods | Marks | Medium |
| CORE SUBJECTS | | | | |
| 1. | Urdu | 6 | 100 | |
| 2. | English | 6 | 100 | |
| 3. | Mathematics | 8 | 100 | English |
| 4. | Islamiat / Ethics (for non-Muslims) | 5 | 50 | Urdu |
| 5. | Science | 5 | 100 | English |
| 6. | Social Studies | 5 | 50 | Urdu |
| FOUNDATIONAL SKILLS AND ACTIVITIES | | | | |
| | Physical Training (Games and Sports) | 3 | -- | |
| | Arts and Crafts | 1 | -- | |
| | Library | 1 | -- | |
| Total: | | 40 | 500 | |

- Standardized test in core subjects at the end of Grade V for scholarship purpose at provincial / district level according to national standards.

10

Slide 11

| SCHEME OF STUDIES GRADES VI TO VIII | | | | |
|--|---|-----------|------------|----------|
| S. No | Subjects | Periods | Marks | Medium |
| CORE SUBJECTS | | | | |
| 1. | Urdu | 5 | 100 | |
| 2. | English | 5 | 100 | |
| 3. | Mathematics | 6 | 150 | English |
| 4. | Islamiat / Ethics (for non-Muslims) | 4 | 100 | Urdu |
| 5. | Science | 6 | 150 | English |
| 6. | Geography | 2 | 50 | Eng/Urdu |
| 7. | History | 2 | 50 | Eng/Urdu |
| 8. | Computer Education (Applied Technology) | 3 | 75 | English |
| 9. | Arabic/Persian/Regional Languages/Drawing/Health & Phy. Edu./Home Econ./Agriculture/Intro. Technologies | 3 | 75 | |
| FOUNDATIONAL SKILLS AND ACTIVITIES | | | | |
| | Practical Experience in Social and Environmental Edu. | 2 | -- | |
| | Library | 2 | -- | |
| | Total: | 40 | 850 | |

• Standardized exam at the end of grade VIII for scholarship purpose at the provincial / district level using national standards.
 • PT daily for 15 Minutes.
 • Team Sports after school hours.

11

Slide 12

| SCHEME OF STUDIES SSC GRADES IX & X | |
|--|--|
| 1. SCIENCE GROUP | |
| 2. HUMANITIES GROUP | |

12



Slide 13

| SCHEME OF STUDIES SSC GRADES IX & X | | | | | | | |
|--|-------------------------------------|-----------|----------|------------|-----------|------------|---------|
| 1. SCIENCE GROUP | | | | | | | |
| S.No | Subjects | Periods | | Marks | | | Medium |
| | | Theory | Pract. | Theory | Pract. | Total | |
| 1. | Urdu | 5 | - | 150 | - | 150 | |
| 2. | English | 5 | - | 150 | - | 150 | |
| 3. | Mathematics | 6 | - | 150 | | 150 | English |
| 4. | Islamiat / Ethics (for non-Muslims) | 2 | - | 75 | - | 75 | Urdu |
| 5. | Pakistan Studies | 2 | - | 75 | - | 75 | Urdu |
| 6. | Physics | 4 | 2 | 85 | 15 | 100 | English |
| 7. | Chemistry | 4 | 2 | 85 | 15 | 100 | English |
| 8. | Biology | 4 | 2 | 85 | 15 | 100 | English |
| | Library | - | 2 | - | - | - | |
| Total: | | 32 | 8 | 855 | 45 | 900 | |

• Foreign students may opt HISTORY and GEOGRAPHY OF PAKISTAN in lieu of URDU COMPULSORY
 • PT daily for 15 Minutes.
 • Team Sports after school hours.

13

Slide 14

| SCHEME OF STUDIES SSC GRADES IX & X | | | | |
|--|-------------------------------------|-----------|-------------|---------|
| 2. HUMANITIES GROUP | | | | |
| S.No. | Subjects | Periods | Marks | Medium |
| 1. | Urdu | 5 | 150 | |
| 2. | English | 5 | 150 | |
| 3. | Mathematics | 6 | 150 | English |
| 4. | Islamiat / Ethics (for non-Muslims) | 2 | 75 | Urdu |
| 5. | Pakistan Studies | 2 | 75 | Urdu |
| 6-8. | 3 elective subjects | 6+6+6 | 100+100+100 | * |
| | Library | 2 | - | |
| Total: | | 40 | 900 | |

• Foreign students may opt for HISTORY and GEOGRAPHY OF PAKISTAN in lieu of URDU COMPULSORY.
 • PT daily for 15 Minutes.
 • Team Sports after school hours.

* Medium of instruction as offered by the school/college.

14

Slide 15

**SCHEME OF STUDIES
SSC GRADES IX & X**

ELECTIVE SUBJECTS HUMANITIES GROUP

| | |
|------------------------------|--|
| 1. Muslim History | 13. Arabic/Persian/Modern Languages |
| 2. History of Civilizations | 14. Regional Languages |
| 3. Food and Nutrition | 15. Secretarial Practices |
| 4. Civics | 16. Home Economics |
| 5. Economics | 17. Environmental Studies |
| 6. Agriculture | 18. Health and Physical Education |
| 7. Clothing and Textile | 19. Physics/Chemistry/Biology |
| 8. Arts and Model Drawing | 20. Business Studies |
| 9. Geography | 21. General Science |
| 10. Physiology and Hygiene | 22. History and Geography of Pakistan (For Foreign Students) |
| 11. Computer Science | |
| 12. Advanced Islamic Studies | |

15

Slide 16

**SCHEME OF STUDIES
HSSC GRADES XI & XII**

1. PRE-MEDICAL GROUP
2. PRE-ENGINEERING GROUP
3. PRE-COMPUTER SCIENCE GROUP
4. HUMANITIES GROUP
5. COMMERCE GROUP
6. MEDICAL TECHNOLOGY GROUP (six technologies)
7. HOME ECONOMICS GROUP

16



Slide 17

SCHEME OF STUDIES HSSC GRADES XI & XII

1. PRE-MEDICAL GROUP

| S.No. | Subjects | Periods | | Marks | | | Medium |
|---------------|--|------------|----------|------------|-----------|------------|---------|
| | | Theor y | Pract. | Theor y | Pract. | Total | |
| 1. | Urdu | 6 | - | 150 | - | 150 | |
| 2. | English | 6 | - | 150 | - | 150 | |
| 3. | Islamiat / Ethics (for non- Muslims) | 2 | - | 50 | - | 50 | Urdu |
| 4. | Biology | 6 | 2 | 170 | 30 | 200 | English |
| 5. | Physics | 6 | 2 | 170 | 30 | 200 | English |
| 6. | Chemistry | 6 | 2 | 170 | 30 | 200 | English |
| | Library | - | 2 | - | - | - | |
| Total: | | 32 | 8 | 860 | 90 | 950 | |

• Foreign students may opt PAKISTAN CULTURE in lieu of URDU COMPULSORY.
 • Team Sports after school hours.

17

Slide 18

SCHEME OF STUDIES HSSC GRADES XI & XII

3. PRE-ENGINEERING GROUP

| S. No. | Subjects | Periods | | Marks | | | Medium |
|---------------|--|------------|----------|------------|-----------|------------|---------|
| | | Theor y | Pract. | Theor y | Pract. | Total | |
| 1. | Urdu | 6 | - | 150 | - | 150 | |
| 2. | English | 6 | - | 150 | - | 150 | |
| 3. | Islamiat / Ethics (for non- Muslims) | 2 | - | 50 | - | 50 | Urdu |
| 4. | Mathematics | 8 | | 200 | | 200 | English |
| 5. | Physics | 6 | 2 | 170 | 30 | 200 | English |
| 6. | Chemistry | 6 | 2 | 170 | 30 | 200 | English |
| | Library | - | 2 | - | - | - | |
| Total: | | 34 | 6 | 890 | 60 | 950 | |

• Foreign students may opt PAKISTAN CULTURE in lieu of URDU COMPULSORY.
 • Team Sports after school hours.

18

Slide 19

SCHEME OF STUDIES HSSC GRADES XI & XII

2. PRE-COMPUTER SCIENCE GROUP

| S. No. | Subjects | Periods | | Marks | | | Medium |
|--------|--|------------|----------|------------|-----------|------------|---------|
| | | Theor y | Pract. | Theor y | Pract. | Total | |
| 1. | Urdu | 6 | - | 150 | - | 150 | |
| 2. | English | 6 | - | 150 | - | 150 | |
| 3. | Islamiat / Ethics (for non- Muslims) | 2 | - | 50 | - | 50 | Urdu |
| 4. | Mathematics | 8 | | 200 | | 200 | English |
| 5. | Physics | 6 | 2 | 170 | 30 | 200 | English |
| 6. | Computer Science | 6 | 2 | 170 | 30 | 200 | English |
| | Library | - | 2 | - | - | - | |
| | Total: | 34 | 6 | 890 | 60 | 950 | |

- Foreign students may opt PAKISTAN CULTURE in lieu of URDU COMPULSORY.
- Team Sports after school hours.

19

Slide 20

SCHEME OF STUDIES HSSC GRADES XI & XII

4. HUMANITIES GROUP

| S.No. | Subjects | Periods | | Marks | | | Medium |
|-------|--|------------|----------|---------------------|----------|------------|--------|
| | | Theor y | Pract. | Theory | Pract. | Total | |
| 1. | Urdu | 6 | - | 150 | - | 150 | |
| 2. | English | 6 | - | 150 | - | 150 | |
| 3. | Islamiat / Ethics (for non- Muslims) | 2 | - | 50 | - | 50 | Urdu |
| 4-6. | 3 Elective subjects | 8+8+ 8 | - | 200+ 200+20 0 | - | 600 | * |
| | Library | - | 2 | - | - | - | |
| | Total: | 38 | 2 | 950 | - | 950 | |

- Foreign students may opt PAKISTAN CULTURE in lieu of URDU COMPULSORY.
- Team Sports after school hours.

* Medium of instruction as offered by the school/college.

20



Slide 21

| SCHEME OF STUDIES HSSC GRADES XI & XII | |
|--|---|
| ELECTIVE SUBJECTS HUMANITIES GROUP | |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Advanced Pakistan Studies 2. Advanced Islamic Studies 3. Muslim History and Culture 4. History of Modern World 5. Education 6. Statistics 7. Economics 8. Health and Physical Education 9. Sociology 10. Psychology 11. Philosophy 12. Urdu Literature 13. English Literature | <ol style="list-style-type: none"> 14. Arabic/Persian/Modern Languages 15. Regional Languages 16. Geography 17. Fine Arts 18. Library Science 19. Civics 20. Mathematics/Physics/Chemistry/ Biology 21. Agriculture 22. Computer Science 23. Pakistan Culture 24. Archeology |

21

Slide 22

| SCHEME OF STUDIES HSSC GRADES XI & XII | | | | | | | |
|---|---|-----------|----------|------------|----------|------------|---------|
| 5. COMMERCE GROUP | | | | | | | |
| S.No. | Subjects | Period | | Marks | | | Medium |
| | | Theory | Pract. | Theory | Pract. | Total | |
| 1. | Urdu | 6 | - | 150 | - | 150 | |
| 2. | English | 6 | - | 150 | - | 150 | |
| 3. | Islamiat / Ethics (for non-Muslims) | 2 | - | 50 | - | 50 | Urdu |
| 4. | a. Business Mathematics b. Business Statistics | 6 | - | 150 | - | 150 | English |
| 5. | a. Principles of Commerce b. Computer Skill / Banking | 6 | - | 150 | - | 150 | English |
| 6. | a. Principles of Accounting I b. Principles of Accounting II | 6 | - | 150 | - | 150 | English |
| 7. | a. Principles of Economics b. Commercial Geography | 6 | - | 150 | - | 150 | English |
| | Library | - | 2 | - | - | - | |
| | Total: | 38 | 2 | 950 | - | 950 | |

• Foreign students may opt PAKISTAN CULTURE in lieu of URDU COMPULSORY.
 • Team Sports after school hours.

22

Slide 23*

| SCHEME OF STUDIES HSSC GRADES XI & XII | | | | | | | |
|---|--|---------|--------|--------|--------|-------|---------|
| 6. MEDICAL TECHNOLOGY GROUP | | | | | | | |
| S.No. | Subjects | Periods | | Marks | | | Medium |
| | | Theory | Pract. | Theory | Pract. | Total | |
| 1. | Urdu | 6 | - | 150 | - | 150 | |
| 2. | English | 6 | - | 150 | - | 150 | |
| 3. | Islamiat / Ethics (for non-Muslims) | 2 | - | 50 | - | 50 | Urdu |
| 4 - 6. | Course Subjects of: Laboratory Technology / Imaging Technology / Operation Theatre Technology/ Ophthalmology Technology/ Physiotherapy Technology / Dental Hygiene Technology | 15 | 9 | 300 | 300 | 600 | English |
| | Library | - | 2 | - | - | - | |
| Total: | | 29 | 11 | 650 | 300 | 950 | |

• Foreign students may opt PAKISTAN CULTURE in lieu of URDU COMPULSORY.
• Team Sports after school hours.

23

Slide 24

| SCHEME OF STUDIES HSSC GRADES XI & XII | | | | | | | |
|---|---|--------|--------|--------|--------|-------|---------|
| 7. HOME ECONOMICS GROUP | | | | | | | |
| S.No. | Subjects | Period | | Marks | | | Medium |
| | | Theory | Pract. | Theory | Pract. | Total | |
| 1. | Urdu | 6 | - | 150 | - | 150 | |
| 2. | English | 6 | - | 150 | - | 150 | |
| 3. | Islamiat / Ethics (for non-Muslims). | 2 | - | 50 | - | 50 | Urdu |
| 4. | a. Food and House Management b. Food and Nutrition | 5 | 3 | 120 | 80 | 200 | English |
| 5. | a. Management for Home and Farm b. Clothing and Related Arts | 5 | 3 | 120 | 80 | 200 | English |
| 6. | a. Child Development and Group Behaviour b. Childcare and Home Nursing | 5 | 3 | 120 | 80 | 200 | English |
| | Library | - | 2 | - | - | - | |
| Total: | | 29 | 11 | 710 | 240 | 950 | |

• Foreign students may opt PAKISTAN CULTURE in lieu of URDU COMPULSORY.
• Team Sports after school hours.

24



Slide 25

**STANDARD NATIONAL SCHOOL CALENDAR
TERMWISE BREAKDOWN**

| | | |
|-----------------|---|-----------------|
| Term I | 16 August - 14 November including one week Exam | 70 days |
| Term II | 15 November - 21 February including one week Exam and winter vacations | 70 days |
| Term III | 22 February - 31 May including two weeks Exam | 70 days |
| Total: | | 210 days |

25

Slide 26

**STANDARD NATIONAL SCHOOL CALENDAR
YEARLY WORKING DAYS**

| Month | Total Days in a Month | Sundays | Working Days |
|-----------------------------------|------------------------------|----------------|---------------------|
| August (2 nd half) | 15 | 2 | 13 |
| September | 30 | 4 | 26 |
| October | 31 | 5 | 26 |
| November | 30 | 4 | 26 |
| December | 31 | 5 | 26 |
| January | 31 | 4 | 27 |
| February | 28 | 4 | 24 |
| March | 31 | 4 | 27 |
| April | 30 | 5 | 25 |
| May (31 st) | 31 | 5 | 27 |
| Total working days | 288 | 42 | 246 |
| Public Holidays | | | 13 |
| Winter Vacations | | | 10 |
| Miscellaneous Holidays | | | 7 |
| Net working days in a Year | | | 216 |
| Academic year | | | 210 |

26

Slide 27

**DAILY BREAKDOWN OF SCHOOL TIMINGS
 GRADES I - XII**

NORMAL DAYS

| | | |
|------------------|------|------|
| Morning Assembly | 0800 | 0810 |
| PT | 0810 | 0825 |
| 1st Period | 0830 | 0910 |
| 2nd Period | 0910 | 0950 |
| 3rd Period | 0950 | 1030 |
| 4th Period | 1030 | 1110 |
| Recess | 1110 | 1140 |
| 5th Period | 1140 | 1220 |
| 6th Period | 1220 | 1300 |
| 7th Period | 1300 | 1340 |

FRIDAYS

| | | |
|------------------|------|------|
| Morning Assembly | 0800 | 0810 |
| PT | 0810 | 0825 |
| 1st Period | 0830 | 0910 |
| 2nd Period | 0910 | 0950 |
| 3rd Period | 0950 | 1030 |
| 4th Period | 1030 | 1110 |
| 5th Period | 1110 | 1150 |

• One hour Team Sports in the evening.



UC BUYUK ASYA'LIDAN (MANAS,MEVLANA VE AHMET YESEVI) YEDI NASIHATLAR.

Prof.Dr.Ibrahim HASGÜR International Atatürk Alatau University
Halloglu2003@hotmail.com

OZET

Butun din ve inanislarda Tarih boyunca yedi rakamina buyuk bir deger atfedildiği malumdur.Gerek hristiyan ve musevi inancında yer alan Tanrının yaratilisi 7 gunde tamamlaması ve 7. gunun istirahat ve bayram gunu olarak belirlenmesi,İslam inancında da yer alan yedi sema ve yer'den bahsedilmesi,Kur'anın en önemli suresi olan Fatıha'nın yedi ayetten meydana gelmesi yedi rakamını önemli hale getirmiştir.Ayrıca Yedi deniz" (Lokman 27) "Yedi başak" (Bakara/261 Yusuf/46) "Yedi çift" (Hicr/87) "Yedi kapı" (Hicr/44) "Yedi gün" (Bakara/196) "Yedi gece" (Hakka/7) "Yedi yol" (Mü'minin/17) "Yedi kıtlık yılı" (Yusuf/43) "Yedi sene" (Yusuf/47), "Yedi zayıf inek, yedi şişman inek" (Yusuf/ 46), ayetlerinde yedi rakami geçmektedir. Kur'an-ı Kerim'de yedi rakamı, 20 yerde 24 defa zikredilmektedir. Bir haftanın yedi gün oluşu, Allah'a en yakın olma anı olan secdenin yedi uzuv üzere yapılışı gibi tevafuklar da ilgi çekicidir

. Yediler denilen ri-cal-i gayb grubunun manevî alanda, kendine göre manevî bir fonksiyon icra ettiği hususu, tasavvufî literatürde önemli bir yer işgal eder. Mitolojide de yedi sayısı geniş bir yer tutar. Kutsal yanları olduğu gibi büyüsel, sihirselsel bir yanları da vardır. Yedi gezegen, özellikle de simyacıların yedi metalle yedi gezegen arasında kurdukları bağdan söz edilebilir. Güneş-altın, Ay-gümüş, Jüpiter-kalay, Venüs-bakır, Satürn-kurşun, Mars-demir, Merkür-cıva. Yedi melek, Katoliklerde yedi ayın, yedi ölümcül günah, yedi afet, dünyanın yedi harikası, Gılgamış destanında Uruk Kenti'nin yedi bilgeyle yapılışı, yedi kat cehennem, büyük, küçük ayı takım yıldızlarının yedili oluşu, destanlarda yedi ile anlatımlar, "yedisinden yetmişine" halk söyleşileri, yediveren güllü gibi bitkisel isimler, bu örnekleri çoğaltmak mümkündür.

Bu çalışmada Orta asyada yetişip unu daha sonra butun dünyayı saran uc buyuk Filozof,,kahraman ve Bilge kişinin Öğrencilerine öğütlediği yedi nasihatları ele alınacak,birbirleriyle ortak ve farklı yönleri üzerinde durulacaktır.Ayrıca günümüzde de bu nasihatların geçerli olup olmadığı konusu tartışılacaktır.

Abstract

Seven Advices from Three Great Asian People (Manas, Rumi, Yasawi)

It is a well known fact that a great deal of value is attributed to the number 7 in all religions and belief systems. In Christianity and Judaism, God creates the universe in 7 days and call the 7th day holiday; in the Islamic faith, there are 7 layers of sky and earth; the first sura in the Koran, the Opening, has 7 verses. Besides, the number 7 appears in many occasions in Koran, namely; 7 seas (31:27), 7 ears (2:261, 12:46), 7 couples (15:87), 7 gates (15:44), 7 days (2:196), 7 nights (69:7), 7 roads (23:17), 7 years' of famine (12:43), 7 years (12:47), 7 fat and 7 thin cows (12:46). It is mentioned in Koran twenty four times in twenty different places. It is also noteworthy that a week is 7 days and we rest upon our 7 organs when we prostrate,

That witnesses of the unknown, called Sevens, function in a spiritual atmosphere on their own fashion takes up key spaces in the Sufi Literature. The number 7 is also valued in Mythology. Apart from its sacred aspects, the number yet bears a magical identity. 7 planets, especially the relation between 7 elements and 7 planets exposed by alchemists is also notable: the Sun-gold, Moon-silver, Jupiter-tin, Venus-copper, Saturn-lead, Mars-iron and Mercury-mercury.

It is an easy task to multiply the examples such as 7 angels, 7 rituals in Christianity, 7 deadly sins, 7 calamities, 7 wonders of the world, the construction of Uruk city in the epic of Gilgamesh by 7 saints, 7 layers of Hell, 7 stars in the team Big Bear and Little Bear, utterance of the number in epics and sagas, the phrases like "from 7 to 77," so on and so forth.

The common ground of the seven advices of these three scholars is "science", "love for humanity" and "tolerance". After providing brief information about the lives of these three eminent people, I will compare and contrast the messages they communicated in their advices.

GİRİŞ: Başı sonu bilinmeyen tarih dünyası içinde yaklaşık beş bin yıllık tarihe sahip olan Türkler bu gök kubbenin altında tahtlar yıkıp zaferler kazanmış veya hezimetler kaydetmişlerdir. Türkler, her ne kadar gözü pek ve savaşçı bir kavim olarak bilinseler de

ruh yapılarında yumuşak ve uysal elemanlara da sahipti. Bundan dolayı, İslam dininde talep ve ihtiyaçlarının karşılığını buluncaya kadar, Totemizm'den alarak Şamanizm, Budizm, Mazdehizm, Manihaizm, Mecusilik, Nasturilik ve Hristiyanlıkta kısa ve uzun duraklamalar yapmak suretiyle gerçek talebine adım adım yaklaşmış ve nihayet İslamiyette karar kılmıştır. Zira Müslümanlık, bu milletin siyasi, iktisadi ve sosyal şartlarında gerçekleştirdiği tasfiyeli bir kemal ile, ona yeni, berrak ve mizacına uygun bir dünya görüşünü de beraber getiriyor, böylece de kütleleri adil ve eşitlikçi bir üslup ve nizamla sokuyordu.⁽¹⁾

Gerek İslamiyetten önceki Türklerin tarihi gerekse İslam sonrası Türk tarihini incelediğimizde muzaffer Türk serdar ve hükümdarlarının siyasi ve idari hayatlarına ışık tutan ve destek olan bir alimler, entelektüeller, şairler ve hakimler sınıfının varlığını görürüz. Bu sınıf bir yandan halkın manevi ve ilmi yönden gelişimine yardımcı olurken bir taraftan da devlet çarkının dönmesine vasıtalı veya vasıtasız yardım etmekteydi.

Bu zümrenin içinde sultanın has meclisinde de bulunan terbiyeciler de vardı. Bunlar, kendilerinin bağlı oldukları prensipleri ve doğru bildikleri hususları hiç çekinmeden, büyük bir medeni cesaretle hükümdara karşı savunur ve onun ruhi ve zihni hayatını yönlendirmeye çalışırlardı. Bu alim ve fazıl kişiler ve makamdan herhangi bir lütf beklemedikleri için sözlerini sakınmazlar, kendilerini etraflarına borçlu görmekten gelen bir cesaret ve pervasızlıkla hakka tercümanlık ve halka yol göstericilikte bulunurlardı.

Özellikle Türklerin İslamiyeti kabul etmesinden sonra bu kabil bilge kişilerin sayısında büyük bir artış meydana geldi. Kendilerine bazen 'sofi', bazen 'derviş' bazen 'erenler' denilen bu kişiler kendilerini hemen her alanda çok iyi yetiştirmişler, bu bakımdan toplumunda ilim, irfan, fikir ve felsefe ve ahlak hayatına çok büyük katkılarda bulunmuşlardır.

Bir tarafta Necmeddin-i Kübra ve Manas Ata gibi harp meydanlarında kılıç sallayan bu erler; diğer taraftan her biri ilim, irfan, felsefe ve ahlak menbaı olan meclislerinde halkı irşat ediyorlardı. Bugün burada sadece üç tanesini tanıtacağımız, özellikle Türkistan bölgesinden yetişen bu sufiler, Arap diliyle inmiş İslam dininin yüce kitabını öncelikle hayatlarında yaşayarak halka öğrettiler. Bunun yanında kaynağını yine ilahi kitaptan alan hikmetli nasihatlerle de Orta Asya coğrafyasının evlatlarına İslamı ve onun ahlaki prensiplerini ders verdiler.

Türkistan havzasında yetişen bu bilge kişiler zamanla bu medeniyet bölgesine sığmaz oldular. Yine kendilerini yetiştirenlerin teşviki ve yönlendirmeleriyle buradan önce Anadolu'ya, sonra da Balkanlara ve Avrupa'ya yönelerek hizmet ve himmetlerini bu yörelere akıtmaya başladılar.

(1) Ayverdi, Samiha; "Türk Tarihinde Osmanlı Asırları" s.32. Kubbealtı Neşriyatı 18, 1999, İstanbul.

Necmeddin-i Kübra ve Hoca Yusuf Hamedani'den Manas Ata'ya;ondan Mevlana ve Yunus Emre'ye kadar yüzlercesini sayabileceğimiz bu hak ve halk dostlarından verdikleri yedi önemli öğütle halen de geçerlilik ve tazeliklerini koruyan üç manevî kahramanı tanıtmaya çalışacağız.

1. MANAS ATA VE MANAS DESTANI:

Manas Ata Kırgız Kahramanlarının en büyüğüdür.Bir rivayete göre IX. ve X. yüzyıllarda ,bir rivayete göre de XI. ve XII. yüzyıllarda yaşadığı düşünülmektedir.Bu düşüncenin sebebi olarak Manas destanında hem İslamiyet öncesi Türk kültür ve inançlarının önemli bir kısmına rastlanması ,bunun yanında Manas Ata'nın ,tıpkı Oğuz Kağan destanındaki Oğuz Ata ve Karahanlıların büyük sultanı Saltuk Buğra Han gibi İslamiyeti

yaymak için verdiği büyük mücadelelerin ifade edilmiş olmasıdır. Rivayetlere göre Manas Atanın babası Cakıp Han,annesi ise Çıyrıçı'dır.Babası da Kırgız halkının lideridir.Manas Ata doğuştan yetenekli bir kahraman olup daha çok genç yaşlarda mücadele azmi, yiğitliği ve bir kısım olağanüstü halleriyle dost ve düşmanın tüm dikkatlerini üzerine çekmiştir.Kısa zaman sonra da Manas Ata ,Kırgızların efsanevi bir kahramanı ,lideri ve aynı zamanda güç,cesaret ,zeka ve güzel ahlakın sembolü haline gelmiştir.

Manas Ata'nın kahramanlıkları, verdiği mücadeleler ve halkına verdiği öğütlerin yer aldığı Manas Destanı 19. yüzyılın sonlarına kadar şifahi olarak okuna geldi. İlk defa Türkolog Radloff 1869 yılında yedi bölüm ve 11500 mısradan meydana gelmiş olan Manas Destanının bir kısmını yazıya geçirmeyi başardı.Daha sonra pek çok varyantları kaleme alınan bu destanın bugün değişik rivayetlerde 400.000 mısra ile dünyanın en uzun ikinci destanı olduğu iddia edilmektedir.

Bugün, bir kısmı Kırgızistan olarak bağımsız devlet halinde yaşayan , diğer önemli bir kısmı da Çin devletinin esareti altında bulunan Doğu Türkistanı oluşturan geniş topraklar üzerinde yaşayan Kırgız, Kazak ve Uygur Türklerinin arasında ve bu topraklarda ortaya çıkmış olan Manas Ata , Manas ailesinin sekiz kuşağı ile beraber bu halklara liderlik ederek başka milletlerin saldırılarına ve eziyetlerine karşı özgürlük ve mutluluk mücadelesi vermiş ve bu halklar Manas Ata'nın tıpkı Hızır Peygamber gibi ölümsüzlüğüne inanmışlardır.Daha sonraları Manas Ata'nın sergüzeşt-i hayatı ve öğütleri Kırgız Halk ozanları tarafından dilden dile aktarılıp bu güne kadar süregelmiş ve sürekli zenginleştirilmiştir. Bütün Kırgızların zeka ve irfanlarının ortak ürünü olan Manas Destanı, bu topraklarda yaşayan zulme uğramış ve fazilet mücadelesi vermiş tüm halkların milli özelliklerini taşıyan bir şaheser haline



gelmiştir.Bu halklar, Manas Destanının da halk ozanlarının ilhamından kaynaklanmadığına, Tanrı tarafından öğretildiğine, destanı seslendiren halk ozanlarının genellikle gece gördükleri bir rüyadan sonra aniden binlerce mısrayı ezberlemiş olduğuna inanırlar.

Manas Destanı, Manas ailesinin sekiz kuşağının yetiştirdiği sekiz kahramanın her birinin ismini taşıyan sekiz bölümden oluşuyor."Manas", "Semetey", "Seytek", "Hanayım", "Seyt", "Asılbeç ve Bikbeç", "Soblek", "Çaktay" adı verilen bu sekiz bölüm, bir yandan birbirlerinden bağımsız olarak birer kahramanın hikayesini anlatır,diğer yandan da birbirlerinin devamı olarak bir bütün oluşturur.Bütün bu olanlar anlatılırken de Manas Atanın olaylara bakışı dile getirilir.Bugün hala bu topraklarda Manas Destanı onbinlerce halk ozanı tarafından, düğünlerde, şenliklerde, toplantılarda okunmaya devam etmektedir.Bu kişilere, bu halk sanatçılarına "Manasçı" adı verilir ve bu çok popüler bir ünvandır.

2. MANAS ATANIN YEDİ NASİHATI:

Yüzbinlerce mısradan meydana gelmiş bu büyük destandan elde edilecek binlerce nasihat ve öneriyi dillendirmek mümkündür.Ama Manas Ata'nın en çok tekrar ettiği ve üzerinde durduğu bugünkü Kırgız toplumunun da kabul ettiği nasihatleri yedi ile sınırlandırmak mümkündür.

- a) Halk, birlik ve beraberliğini kesinlikle muhafaza etmelidir.
- b) Milletler arası dostluk ve barışın korunması huzurlu ve mutlu bir hayat sürmek için son derece önemlidir.
- c) Halkın milli ve manevi değerleri, utanma ve namus duygusunu kaybetmemesi için her türlü fedakarlık gösterilmelidir.
- d) İlim,her zaman en gerçek yol gösterici olarak kabul edilmelidir.
- e) Çocuklarına insanlara saygıyı ve anne babaya kesinlikle hürmet etmeyi öğretmemiş toplumların geleceği olamaz.
- f) Tabiatı korumak ve ona kendi parçası gibi davranmak esastır.
- g) Devleti güçlendirmek ve ona sahip çıkmak geleceğimizin de teminatıdır.

3. AHMET YESEVİ

Toplumların tarihinde zaman zaman görülen din değiştirme olayının büyük

dalgalanmalara sebep olduğunu söylemek zor değildir ^(2). 751 yılındaki Talas savaşında Türklerin Arapların tarafını tutmasıyla Çinlilerin mağlup olması sonucunda Orta Asya tarihinde yeni bir dönem açılmış oldu. 9.yüzyılda Karluk ve Oğuz boylarından binlerce çadırın kendi istekleriyle Müslüman olmalarından sonra İslamiyet Türklerin arasında hızla yayıldı ve ilk defa Karahan hükümdarı Saltuk Buğra Han, İslamiyeti devletin resmi dini olarak kabul etti.Bu din değiştirme döneminde o devirde özellikle yörede yetişen dervişlerin faaliyetlerinin çok önemli rollerinin olduğu muhakkaktır.Bu dervişler birer gönül fatihleri olmakla beraber devrin ilim,irfan,felsefe ve güzel sanatlarıyla da ilgilenmek suretiyle buldukları yörelerde birer toplayıcı merkez olmayı başarmışlardır.Türklerin Müslüman olmasıyla beraber bölgede yetişen en büyük dervişlerden biri de Ahmet Yesevi'dir. Pir-i Türkistan olarak da bilinen Hoca Ahmet Yesevi, Güney Kazakistan'da Çimkent şehri yakınlarında, bugün Türkistan adıyla tanınan Yesi şehrine yakın Sayram kasabasında dünyaya gelmiştir.Doğum tarihi kesin olarak bilinmemekle beraber, 73 yaşında 1166 yılında vefat ettiği genel kabul gördüğü dikkate alınırca 1093 yılında doğduğu söylenebilir.İlk derslerini önce babası ve daha sonra Şeyh Arslan Baba'dan alan Ahmet Yesevi yine şeyhinin yönlendirmesiyle dönemin ilim merkezi olan Buhara'ya gider.Burada devrin önde gelen alimlerinden olan Hoca Yusuf Hamedani'nin hem müridi hem de öğrencisi olur.Hoca Yusuf Hamedani İslam coğrafyasında az bilinmesine rağmen Gazali ile beraber Nizamiye medresesinde ders vermiş.İslamın bugünlere gelmesine, nice alim ve mürşitlerin yetişmesine vesile olmuş çok büyük bir zattır.Ahmet Yesevi ve Bahaeddin Nakşibendi onun yetiştirdiği büyük şahsiyetlerden sadece birkaçıdır.Yusuf Hamedani hazretlerinin fazla eser bırakmasının sebebi belki de onun "gezgin"bir şeyh ve derviş olmasındandır.Hazret, Buharada oturmakla beraber sürekli Semerkant , Herat, Merv gibi büyük merkezleri dolaşarak halkı Allah yolunda aydınlatır,dinin özünü insanın güzel ahlak sahibi olmasını sağlamak olduğunu vurgulardı.İşte Ahmet Yesevi, hocasıyla beraber gezerek dini ve tasavvufi bilgileri yaşayarak öğrenmiş, şeyhinin vefatından sonra üçüncü halife olarak O'nun postuna oturmuş ve bir süre şeyhinin Buharadaki dergahını yönetmiştir.Daha sonra şeyhliği bırakarak memleketi Yesi'ye dönen Ahmet Yesevi ölümüne kadar burayı mekan ittihaz etmiştir ve Orta Asya'yı buradan irşat etmiştir.Sadece kendi yöresinin insanları değil Orta Asya'nın hemen her bölgesinden insanlar Şeyhin öğrencisi olmuşlar ve daha sonra kendi memleketlerine dönerek veya şeyhlerinin gönderdikleri yere giderek ilim-irfan ışığı saçan birer kandil görevi yapmışlardır.Ahmet Yesevi'nin Orta Asya'da bu kadar çok sevilmesi ve sayılması özellikle O'nun Türkçe konuşması ve Türkçe yazmasından kaynaklanmaktaydı.

(2) Kara, Mustafa, "Tasavvuf Kültürünün Türkistan Macerasına Genel Bakış",Keşkül dergisi 2005.Güz.İstanbul

Kendisi Arapça ve Farsçaya hakim olmasına rağmen irşatlarını Türkçe yapması ve eserlerini de Türkçe yazması O'nun bölgede yaşayan Türkmenlerce sevilmesine ve benimsenmesine sebep oldu. Özellikle göçebe bir hayat yaşayan Türk toplumunun kadın-erkek, yaşlı-genç ama hareketli ve kendi geleneklerine bağlı, mücadelecî insanlarına ayrıntılı fıkhi kurallar yerine, onların seviyelerine uygun bir üslupla İslamın sevgi, hoşgörü ve dayanışmayı emreden kurallarını Ahmet Yesevi büyük bir incelikle ders vermiştir. Böylece Türkmenler dini hayatın inceliklerini, tasavvufî hayatın derinliklerini kavrayarak gönül dünyalarını aydınlatmış, "imanın tadını" tatmışlardır. Üstadın yetiştirdiği talebeleri ve irşatta bulunduğu insanlar O'nun (3) "Hikmet" denilen manzumelerini yüzyıllarca tekrarlayarak hem İslamın yayılmasına katkıda bulundular, hem de Türkçenin bir şiir dili olarak gelişmesini sağladılar.

Ahmet Yesevi hazretlerinin en büyük eseri "Divan-ı Hikmet"dir. Burada bulunan "hikmetler" şifahi olarak meclislerde okunuyor ve halkın irşadı sağlanıyordu. Bu gelenek bugün de devam etmektedir.

4. AHMET YESEVİ'NİN YEDİ ÖĞÜDÜ

Hoca Ahmet Yesevi'nin Divan-ı Hikmetinde yer alan hikmetlerinden çıkarılmış ve halk nezdinde itibar görmüş yedi öğüdünü şöyle ifade etmek mümkündür :

Birincisi: Allaha aşkla yöneliş... "Aşkî olmayanın ne dini vardır, ne de imanı..."

İkincisi: İhlas... Yani, samimi Müslümanlık... Riyadan, gösterişten uzak, sadece Allah için olan Müslümanlık... Ahmet Yesevi ; "Gösterişçi son nefesinde imanını yitirir" demektedir.

Üçüncüsü: İnsan sevgisi... İnsan var edilenlerin en kutlusudur. Çünkü, insan varlığın özüdür, özetidir... İnsanın derdiyle dertlenmek insana hizmet, aynı zamanda İslamın da ta kendisidir.

"Kimi görsem hizmet eder kul olurum ; Toprak gibi yollarına yol olurum
Aşıkları yakıp sönen kül olurum ; merhem olup yer altına girdim işte..."

" Garip, fakir, yetimleri elçi sordu,
O gece Miraca çıkıp Allahı gördü,
Geri döndüğünde yine fakirlerin halini sordu,
Gariplerin izini arayıp geldim ben de..."

(3) Kara, Mustafa, a.g.m s.11

Dördüncüsü: Hoşgörü...İnsanların din ,dil,ırk ,renk ,cinsiyet farklılığından dolayı horlanmaması.farklılıkların kavga konusu yapılmaması...

"Sünnet imiş ,kafir de olsa ,insanı incitme;
Gönlü katı ,kalp inciticilerden Allah şikayetçi..."

Beşincisi: Kadın ve erkek eşitliği...Ahmet Yesevi anlayışında kadın ve erkek iş'te ,üretimde ,mecliste ve dergahta birliktedir...

Altıncısı: Emek ve işin kutsallığı...Ahmet Yesevi yolunda kişinin geçiminin öz emeğiyle olması ve çalışması esastır.Hazret , binlerce öğrenci yetiştirirken geçimini kendi ürettiği kaşık ve kepçelerden sağlamaktaydı.

Yedincisi: Bilim... Dinin on esasından biri de bilimdir.Bilim insanı Allaha ulaştıran ve varlığı bilerek ,yaratamı bilmeyi sağlayan yoldur...(4)

5. MEVLANA CELALEDDİN RUMİ

Türkistan ve Orta Asya Yesevilik , Kübrevilik , Halvetilik , Nakşibendilik gibi değişik tasavvuf okullarına merkez teşkil ettiği gibi Anadolu'da kurulan iki büyük tarikatın da mimarlarını yetiştirmiştir.Bunlardan biri Hacı Bektaş-ı Veli, diğeri ise Mevlana Celaleddin-i Rumi'dir.Burada kısaca kendisi hakkında bilgi vereceğimiz Mevlana Celaleddin bugün Afganistan sınırları içerisinde kalan Belh şehrinde 1207 yılında doğmuş,daha sonra ailesiyle birlikte geçtiği ve konakladığı ilim ve irfan merkezlerinin bilgi ve hikmeti ile dola dola Anadolu'ya intikal etmiş,genç bir insan olarak Selçukluların başşehri olan Konya'ya yerleşmiştir.Mevlana ,politikacı ve idarecilere kapalı tuttuğu hayatı ile kısa zamanda halkı etrafında toplamış,yaklaşık 70 yıl civarında insanları irşat etme görevini başarıyla sürdürmüştür.Mevlana,1273 yılında vefat edinceye kadar yoğun irşat faaliyeti yanında yazmış olduğu "Mesnevi " ve "Divan-ı Kebir" isimli eserleriyle 700 seneden beri tüm insanlığa hitap edecek bir çizgiye ulaşmıştır.Bugün ,pek çok dile çevrilmiş olan bu eserler Dünya'da Kur'an'dan sonra en çok okunan eserler sıralamasında en başlarda gelmektedir.

İnsanları kayıtsız şartsız seven ve sevgisine karşılık beklemeyen Mevlana, medresede gençler için, cami kürsüsünde de halk için sürekli görev başındaydı. Mevlana'nın etrafı ,her

(4) <http://Ahmetyesevi.sitemynet.com>



sınıftan ,her mezhepten ,her çeşit insanla dolup taşmakta idi.Bu kalabalık arasında zaman zaman sultanın ve vezirlerin de başları görüntüyorsa da pek iltifata mazhar olamıyorlardı.

Siyaset adamlarını mümkün olduğunca hayatının dışında tutmuş olan Mevlana, devrin teolojik taassubunu ve Ortodoks fikirlerini ,tefekkründeki insani ve müsamahalı berraklıkla ferahlatmış ve kendini beşeriyet fedaisi olarak tüm insanlığa adamıştı.

Mevlana Celaleddin ,elini ayağını zaman ve mekan zincirlerinden kurtarmış ulu kişilerin asudeliğini yaşarken ,bir yandan da kendisine sığınan halkın sesine cevap vermekten geri kalmıyordu.Nitekim, Moğol kumandanı Baycu'nun şehri sarması üzerine halk dehşet içinde kendisine koşunca, O, geceyi istila ordusunun karşısındaki bir tepelikte geçirerek ,sabahleyin bu afetin izale olacağı müjdesiyle şehre dönmüştü, Gerek menkıbe kitapları ve gerek "Şikari Tarihi",Mevlana ile Konya halkı arasında geçen bu hikaye maceralarla yüklüdür.⁽⁵⁾

Mevlana,"Ben her cemiyette yanıp yakıldım, kötü halliler ile de iyi halliler ile de düştüm kalktım," demekte ,her çeşit insanla hem dem olduğunu ,hiçbir talibi boş çevirmediğini ifade etmektedir.Hz. Mevlana , Kur'an ahlakıyla ahlaklanmış her mutasavvıf gibi vahdet-i vücuda inanmış,ama bu inancını kuru bir nazariye olarak sözde bırakmamış,hayatın içine akıtarak toplumun bir gerçeği olmasını sağlamıştır.Bu felsefe ve imanın kütlelere naklinde ve zamanın dışına taşıp çağları aşmasında Mevlana'nın bu başarısının sırrını öncelikle O'nun sisteminde ve düşüncelerini çok yüksek voltajlı bir sanat ile verişinde aramak gerekir.

Mevlana,bir taraftan tasavvufi bir vecd ve istiğrak ile her iki dünyayı terk etmişken ,aynı anda halkın seviyesine inerek ideal bir mürşit hüviyetinde daima toplumun nabzını tutmasını bilmiştir,Mana sultanı Mevlana'ya göre;"Akıl ve ilim,gayb aleminin gerçeklerini kavramada yetersizdir.Bunlar insanı bir noktaya kadar götürür.Ancak hedefe ulaştırmaz.Fakat insan aşktan kanatlara sahipse ,ilim ve aklın hayal edemeyeceği kadar yücelir.Mevlana:

Anam aşk,babam aşk ,
Peygamberim aşk.Allahım aşk
Ben bir aşk çocuğuyum

⁽⁵⁾ Ayverdi,Samiha., .g.e..sh.66

Bu aleme aşkı ve sevgiyi söylemeye geldim..” der. Mevlana'nın yalnız kendi asrının değil ,her devrin ve her sınıfın istifade ettiği bir insan olmasının en önemli sebeplerinden biri de hazretin Müslümanlığın ilk ortaya çıkışındaki yücelik ve neşesine sahip olmasıdır.O'nu kısacık bir tebliğin içine sıkıştırmak hazrete yapılacak büyük bir haksızlık olur.

6. MEVLANA'NIN YEDİ ÖĞÜDÜ

Hz. Mevlana ,gerek Mesnevi'sinde ve gerekse Divan-ı Kebir'inde hem dünya hem de ahiret hayatımıza ışık tutacak pek çok hakikate parmak basmıştır.O.bir taraftan

“Zıtların sulhuyle mümkündür hayat .

“Zıtların cengiyledir lakin memat...” derken , bir taraftan da

“Gel , gel ...Ne olursan ol yine gel..

Kafir de olsan , putperest de olsan yine gel ,

Bizim dergahımız umutsuzların dergahı değildir

Yüz kere tövbeni bozmuş ta olsan yine gel...”

Mevlana ,bu hoşgörü ve diğer inançlar karşısındaki toleransını ve insan sevgisini bu yedi öğüdünde daha çarpıcı olarak görmekteyiz.

Birincisi: Cömertlik ve yardım etmede akarsu gibi ol...

İkincisi: Şefkat ve merhamette güneş gibi ol...

Üçüncüsü: Başkalarının kusurunu örtmede gece gibi ol...

Dördüncüsü: Hiddet ve asabiyette ölü gibi ol...

Beşincisi: Tevazu ve alçakgönüllülükte toprak gibi ol...

Altıncısı: Hoşgörülülükte deniz gibi ol...

Yedincisi: Ya olduğun gibi görün,ya da görüldüğün gibi ol...

7.ÜÇ BİLGENİN YEDİ ÖĞÜTLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

İncelememize esas teşkil eden bu üç bilgenin ortaya koydukları yedi nasihatlerin her üçünde de ortak olduğunu söyleme imkanına sahip değiliz.Ama her üçünün de ortak öğütleri



olduğu gibi,bazı öğütlerde iki bilgenin ortak oldukları gözükmetedir.Mesela :her üç bilgemiz de "İnsan Sevgisi" konusunda ortak tavır sergilemektedirler.Bunun yanında insanlara dostça davranmak,insanlara barışı tavsiye etmek,onlara karşı hoşgörülü olmak konusunda da her üç bilgenin ortak inanca sahip olduklarını söyleyebiliriz.

Buna karşılık ,Manas Ata ile Ahmet Yesevi atalarımız "Bilim'in yol göstericiliği,o'nun doğruyu gösteren ve kişiyi Allah'a ulaştırın en güzel vasıta oluşunda anlaşmaktadırlar. Ayrıca aşkla yönelmek, Milli ve manevi değerlere büyük bir samimiyetle sahip çıkma konusunda da bu iki bilgemiz müttefikdirler.

Ahmet Yesevi ile Mevlana ,daha içe dönük,ruh dünyası daha yoğun bilgiler olmaları hasebiyle ,onların manevi donanıma daha fazla dikkat çektikleri gözükmetedir.Bu meyanda her iki bilgemiz ihlas ,samimiyet ve yapılan her işin sadece ve sadece Allah Rızası için yapılması gerektiğinde ,kısaca "İhlas" dediğimiz esasta müttefikler.

Manas Ata ile Mevlana Hazretlerinin sadece ikisinde ortak olan hususlar ise bu meşhur yedi nasihatlerde bulunmamaktadır.Zira yukarıda da bahsettiğimiz gibi Manas Ata'nın bilgeliğinin yanında O'nun ayrıca bir lider ve devlet adamı niteliği taşımasının bu farklılığın ortaya çıkmasında etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Fakat bu yedi nasihatlar dışında her üç bilgimizin pek çok konuda ittifak halinde oldukları (Devlete saygı , Allah Aşkı , İnsan Sevgisi ,Barış ,Çevre ve Tabiatı Koruma,Emeği Kutsal Kabul Etme , Kadınlara Saygı Gösterme ve Onları Koruyup Kollama, vs.) da inkar edilemez bir gerçektir.

SONUÇ: İnsanlık tarihinde beşere yol ve yön gösteren nice ufuk insanlar olmuştur.Bunların başında fevkalade donanımları ve aşkın fıtratlarıyla peygamberler gelir.Onlar,"Allah-Kainat-İnsan" ve bunların birbiriyle münasebetleri konusunda yegane söz sahibi olan özel donanımlı seçilmiş insanlardır.İnsanın kendini tanıması ,yaşadığı toplum ile münasebetlerini dengeli ve sağlıklı götürebilmesi ve taraticısına karşı vazife ve sorumluluklarını O'nun istediği şekilde yerine getirmesi;bütün bunlar o kutlu rehberlerin çizgisinde yürümeye bağlıdır.Bu meyanda Peygamberi çizgiyi takip eden yaşadıkları dönemde insanlığa ışık tutmuş gerek bizim dünyamızda ve gerekse başka dünyalarda ufuk insanlar yaşamışlardır.

Bu başyüce insanlardan bizim dünyamızda "Yedi Nasihat"larıyla ünlü üç büyük bilge-
Manas Ata, Ahmet Yesevi ve Mevlana'yı bu çalışmamızda kısaca tanıtmaya çalıştık.Onların
yedi nasihatlerini ele alıp ortak,benzer ve benzemeyen yönlerini dile getirdik.

İnsan ,ancak yüksek ideallerle gerçek insanlığa ulaşabilir.Hayatını yüksek mefkure ve
ideallerle derinleştirmeyen kimselerin yükselip ruh insanı olmaları bir yana , ilk fıtratlarını
korumaları bile çok zordur, hatta imkansız bile denebilir .Ruh dünyaları tatmin olmuş
insanların kuşlar gibi kanat çırpıp sonsuzluğa yelken açtığı zirvelere karşılık , bedeni lezzet
ve hazlarına mağlup olmuş insanlar,nefsin hezeyanları içinde bocalar durur.Halbuki ,
varlıkların en şerefliisi olarak yaratılan insan, yüksek duygularla mücehhez,fazilete istidatlı
ve ebediyete aşık bir varlıktır.Ve onun için yükselmeyip yerinde saymak , daha aşağı
canlılar seviyesine düşmek demektir.

Gerek Manas Ata, gerek Ahmet Yesevi ve gerekse Mevlana hazretleri bize bu ruh
insanı portresini kazandırmak için büyük gayret sarfetmiş başı Polatlılardır.Hz. Muhammed
Peygamber (sav) "Benim alimlerim sağken kınındaki kılıç,öldükten sonra da kınından
çıkarılmış kılıç gibidirler" buyurmuştur. Gerçekten bu üç ufuk insan yaşadıkları çağda
insanlara ve insanlığa ışık oldukları gibi , aradan geçen sekizyüz ila bin yıla rağmen hala
taravet ve gençliklerini muhafaza etmekte ruhaniyet ve siyanet kanatlarıyla insanlığı yakan
nefsanilik ve düşmanlık ateşlerine karşı büyük bir fanus oluşturmaya devam
etmektedirler.Onlar, insanlığın aradığı huzurun ; İslam'da olduğunu ;bunun da birbirini
sevmekle, birbirini hoş görmekle, hata ve kusurlarını af gözlüğüyle bakmakla ; barışla,
sürekli karşısındakini kendisine tercih etmeyle elde edilebileceğini müjdelemişlerdir.

KAYNAKÇA

⁽¹⁾ Ayverdi , Samiha ;"Türk Tarihinde Osmanlı Asırları" s.32.

Kubbealtı Neşriyatı 18 ,1999 ,İstanbul

⁽²⁾ Kara,Mustafa, "Tasavvuf Kültürünün Türkistan Macerasına Genel Bakış",Keşkül dergisi
2005.Güz .İstanbul

⁽³⁾ <http://Ahmetyesevi.sitemynet.com>

MODERNLEŞEN DÜNYADA GİYİM KUŞAMDA YAŞANAN DEĞİŞİM; XX. YÜZYILIN İLK YARISINDA TÜRKİYE ÖRNEĞİ

"CHANGING PATTERNS OF CLOTHING IN A MODERNIZING WORLD:
THE CASE OF TURKEY IN THE FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY"

*Yrd. Doç. Dr. İlbeyi ÖZER
ilbeyi@fatih.edu.tr

Moda ve Toplum

Toplumsal yaşamı oluşturan fertler giyindikleri kıyafetle sahip oldukları savundukları dünya görüşünü yansıtır. Modacılar meydana getirdikleri moda ile yeni dünya görüşleri oluşturdukları da bir gerçektir. Doğu medeniyetinde giysi, mevcut güzelliğini yabancı bakışlardan gizlemeyi gaye edinirken, Batı dünyası ise kıyafet ve güzelliği daha belirgin bir hale getirilmesini hedeflemektedir. Batılılaşma hareketleriyle birlikte özellikle Fransız kültürünün etkisinde giyim-kuşamda moda, Osmanlı sosyal hayatında hakim olmaya başlar. Tanzimat'la birlikte ve daha çok İkinci Meşrutiyet yıllarında özgürlüğün verdiği serbestlikle Avrupa ve daha çok Fransız moda tasarımları bir çok dergide boy boy çizim ve resimlerle Osmanlı kadınına örnek teşkil etmekteydi.¹ Yaygın olarak kıyafet anlamında kullanılmakla beraber, moda çok çeşitli sahalarda da ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, devamlı değişiklik gösteren sosyal yaşamın her alanı modanın ilgi alanına girmektedir.²

Toplumların kendine özgü bir giyim kuşam anlayışının moda olması bilinçli bir yönlendirmeye gerçekleşebilir. Giyim kuşamda ki değişim günün şartlarına uygun olarak, ya da yenileşme hareketleriyle de görebilmek mümkündür. Osmanlı'nın Batılı toplumsal yapıya yönelişi orduda başlamıştı. Bu yöneliş önce erkeği sonrasında kadını içerisine alarak genişleme imkanı bulmuştur. Kadının modayla tanışması kent yaşamının sunduğu

¹ Avrupa'da görülen ilk bahar modaları, son moda libas, ve kostümler dergide oldukça yer tutmaktadır (Şehbal, 15 Mart 1325 / 28.05.1909, s. 40).

² Fatma Karabıyık Barbarosoğlu, *Modernleşme Sürecinde Moda ve Zihniyet*, İstanbul, İz Yayınları, 1995, s. 27.

imkanlar çerçevesindedir. Kadının örtünmesi modanın etkisiyle zamanla bir süslenme unsuruna dönüşmesi görülmüştür.³

Batılılaşma sürecinde kamusal alan yeniden tanımlanmış ve özel-genel ayrımının toplumsal yapı içerisinde yeri belirlenmiştir. Toplumsal değişmeye paralel olarak kıyafette önemli değişimler yaşanmıştır. Geleneksel dönemde, sokaktaki insanın sosyal statüsü, üzerindeki kıyafeti sayesinde büyük oranda belli olurdu. Dönemin gazete ve mecmuaları ise, özellikle kadın kıyafetleri başta olmak üzere değişimi ve son modayı büyük bir hızla topluma ulaştırmaktaydı. Musavver Hale moda transferinin öncülerinden sayılabilirdi. Genç kızlara mahsus son bahar modalarında sabah kıyafetleri, lüylele süslenmiş hacimli başlıklar, ceket ve iç yelekler, pahalı manto çizimleri, uzun kuyruklu suare kıyafetleri, korseler ve daha nice yeni moda elbiseler kaliteli çizim ve fotoğraflarla Avrupa modasını takip eden kadın okuyuculara Meşrutiyet yıllarıyla birlikte sunulmaktaydı.⁴

Geleneksel Osmanlı dönemi tek tip giysi tercihi Erkek kıyafetlerinde gittikçe artan ve Batı'dan yana gelişen bir moda çizgisine bırakırken, kadın kıyafetlerindeki Batılı çizgilerde ki değişim de pek geri kalmamıştı. Avrupa modalarına uygun modeller ve patronlar koyan birçok kadın dergisi, kadınların Batı modalarını takip etmede yol gösterici olmuşlardır. Kıyafette yaşanan değişimler erkekler üzerinde mecburi bir değişiklik getirdiği halde, kadın kıyafetleri üzerinde doğrudan bir müdahale söz konusu olmamıştır. Buna rağmen kadın kıyafetlerindeki değişim erkekten daha hızlı gerçekleşmiştir. Zamanla kadının güzellik anlayışı ve tarifi de değişmiştir.

Modaya ve Avrupalı tarz yaşama getirilen eleştirilerin temelinde kıyafetlerin geleneksel yaşama dine ve ahlâka uygun olmayışı ve aşırı gösterişin ekonomik açıdan cemiyeti zor duruma sokması olarak açıklanabilir. Moda ile birlikte değişen kıyafet, ahlâk ve davranışlar üzerinde de değişime sebep olabiliyordu. Bu bakımdan moda aynı tarz ve çizgide kıyafetleri topluma benimsetirken insan tipinin oluşması ve cemiyetin yönlendirilmesi vazifesini de görüyordu.⁵ Batı tarz ve modalarının benimsenmesinde önemli etkisi olan dönemin gazetelerinde de Avrupa kaynaklı modalar ve yeni model çizimleri terzilik dersleri adı altında kadın sütunlarında yayınlanmaktaydı.⁶ Ayrıca, Beyoğlu'nda bulunan ve Avrupa modalarını İstanbul insanına bir an önce getiren ve modanın yerleşmesinde etkili olan giyim mağazalarının reklamları da 1920'li yılların gazetelerinde

³ Zafer Toprak, "Tesettürden Telebbüse Yada Çarşaf veya Elbise, "Milli Moda ve Çarşaf", Tombak, Sayı 19, 1998, s. 55.

⁴ Musavver Hale, Kanuneyvel (Aralık), 1325 (1909).

⁵ Barbarosoğlu, Moda ve Zihniyet, s. 121.

⁶ Cumhuriyet, 2 Temmuz 1924, No: 57.

oldukça yer tutmuştur.⁷

Yeni bir tarzın moda olabilmesi için değişimin olması şarttır. 19. yüzyılın ortalarına kadar bir giyim tarzının değişmesi için uzun yıllar gerekirken, giyim sanayisinin dünyada güçlenmesiyle moda giderek daha kısa zaman dilimlerinde değişmeye başlamıştır. 1920'lerle birlikte moda sanayisinin kadın giyiminde feminist çevrelerin isteklerine sıcak bakmaya başlamıştır. Yüzyılın başından itibaren kıyafetler daha işlevsel hal almaya başladığı görülmektedir.⁸

Cumhuriyet'in ilk yılları ile birlikte hayata geçirilen özellikle kıyafet uygulamalarında çağdaş medeniyet seviyesine ulaşılması hedeflenmiştir. Bu sebeple, toplumun dış görünümünün değiştirilmesi önem kazanıyordu. Kılık ve kıyafette yapılacak köklü değişimlerle Batılı devletler gibi modern bir görünüş sağlanacaktır. Giyim kuşamındaki değişikliğin halka benimsetilmesinde Türk aydınlarının, basın ve özellikle mülki ve yerel idarelerin etkisi önem taşımıştır. Kılık-kıyafet inkılabına önce erkek kıyafetlerinden ve özellikle şapkadan başlanması, kadınlar arasında ise çağın gereği medeni kıyafetlerin yaygınlaşması için basın ve özellikle yönetimin çaba sarf ettiği görülmüştür.⁹ Şapka devrimi her ne kadar erkekleri hedef alarak yapılmış olsa da, kadınlar arasında önceye nazaran büyük bir hızla yayılacak ve yeni model ve tarzlarla oluşturulan yeni moda kıyafetler gazetelerin kadın ve moda sayfalarında yerlerini alacaklardır.¹⁰

Moda zaman içerisinde kendi içinde bazı dönüşümler yaşar. Moda kendi dönemi içerisinde kabul gören gelişen göreceli bir kavram olarak gelişir. Büyük modalar çoğu zaman toplum tabakalarını yukarıdan aşağıya yansıtır ve yepyeni bir biçimde tekrar ortaya çıkmak üzere kaybolurlar. Örneğin eski dönem Avrupa'da moda olan perukları ve paçası dizden bağlanan pantolonlar, 19. yüzyıl uşaklarının üniforması haline gelmiş, 19. yüzyılın frakları 20. yüzyılda garsonlar tarafından kullanılmaya başlanmıştı. Modayla yaygınlaşan kıyafetler her zaman için kullanışlı ve sağlıklı olmamıştır. Hatta dar pantolonlar, sivri yüksek topuklu ayakkabılar¹¹, ağır küpeler, bilezikler, cilde zararlı kozmetik ürünler, modanın insan sağlığına uygun hareket ettiğini söylemek oldukça zordur.

⁷ Beyoğlu cadde-i kebir 370 numaralı baker mağazaları tenzilatlı satış reklamları (Cumhuriyet, 17 Kanunsani (Ocak) 1925, No: 251).

⁸ Fred Davis, *Moda, Kültür ve Kimlik*, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları, 1997, s. 195.

⁹ Mesut Çapa, "Giyim Kuşamda Medeni Kıyafetlerin Benimsenmesi", *Toplumsal Tarih*, Sayı 30, Haz. 1996, s. 24.

¹⁰ *İkdam*, 27 Eylül 1925, No: 10228.

¹¹ 1920'li yıllarda sivri burun yüksek topuk çeşitli renk ve modellerde yeni moda ayakkabı modelleri örnek olarak tanıtılmaktadır (Büyük Gazete, 19 Mayıs 1927).

Moda, öncesini demode ilan edip yenilik gerçekleştirmek olarak tarif edilebilir. Moda olarak cemiyet hayatına girmiş bazı giyim-kuşam ve aletler pratik ve kullanışlı olmalarından dolayı varlıklarını sürdürmeye devam edebilmişlerdir. Örneğin kahve içmek başlangıçta bir moda olarak cemiyet hayatına girmişken günümüzde adet haline gelmiş, bir ikram çeşidi olmuştur. Modayla yaygınlaşan bir giysiye, sahip olunmak istenirken, geleneksel bir kıyafet ya da hayat tarzı ise eskiden olduğu gibi yapılmaya devam edilmiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, moda medeni kıyafetlere geçişte, Cumhuriyet rejiminin aradığı bir güç olmuştur. Modaya uymak Batılılaşma ve asri milletler seviyesine çıkmakla bir tutulmuştur. Moda yaygın olarak kıyafet alanında kullanılmakla birlikte çok çeşitli sahalarda ortaya çıkmıştır. Batılı bir yaşam tarzını resimlerinde, tıraşında, kıyafetlerinde bir Avrupalı görünümünde olan Sultan Abdülmecit kravatı takan ve moda eden ilk Osmanlı erkeklerinden biri olmuştur. Cumhuriyet'ten sonra kravat yaygınlaşmayla birlikte aynı zamanda bir ayrıcalık simgesi olarak kravatlı tabiri gelişecektir.¹²

Bütün bunların yanında İstanbul insanı, eğlence, moda, müzik ve tüketim kalıplarıyla Batı'nın tesiri altında, milli kültürden yavaş yavaş uzaklaşmaya başladığı ve modanın toplumu yönlendiren hakim bir güç haline gelmesi bir gerçektir. Kitle iletişim araçlarının gelişmesiyle modanın evrensel bir giyim şekline dönüşmesinde önemli bir role sahip olmuştur. Cumhuriyetin ilk yıllarında modaların şehir isimleriyle Ankara modası, İstanbul modası şeklinde ifade edildiği görülmektedir.¹³

Modanın her türlü değeri hiçe sayacak kadar bir tutku halinde İstanbul'da görülmesi ve hızla yaygınlaşması Mütareke yıllarından itibaren önemli oranda artmıştır. Birinci Dünya Savaşı yıllarında üzerinde çok durulan ve azınlıklardan, Müslüman kadınların alışveriş yapmamaları konusunda yapılan tahşidat pek etkili olmamıştır. Batı tarz moda kıyafetler Müslüman kadınlar tarafından alınıp giyilmesi ve modaya uyulması devam etmiştir. Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren moda medeni dünyaya giriş için bir adım olarak kabul edilmiştir. Bu davranış "gardrop batıcılığı" olarak ta ifade edilmiştir.

Moda anlayışı üzerine, İslamcı görüşü savunanlar Batı tarzı kıyafetleri dine uygun olmadığı üzerinde dururken, Türkçü kanat da kendi milli benlik ve kültürümüze aykırı olduğu için Batılı kıyafetlerin giyilmemesi gerektiğini savunuyorlardı. Bu gurup için Batı karşısında kendi kimliği ile ayakta durabilen bir Türk kimliği en önemli meseledir ve kültürle medeniyet ayrımının gerekliliğine inanılıyordu. Batıcılar ise kadın giyimi ve moda konusunda en radikal görüşleri savunmakta, Batılı hayat tarzının müdafaa edilmesi konusunda halktan kopuk bir yol izlemekteydiler. Osmanlı son dönem fikir adamlarından

¹² Kudret Emiroğlu, *Gündelik Hayatımızın Tarihi*, İstanbul, Dost Kitapevi Yayınları, 2001 s. 236.

¹³ Barbarosoğlu, *Moda ve Zihniyet*, s. 89.

Ahmed Midhat Efendi, Batı'dan etkilenilen giyim konusunda dengeli olmayı ve dine ve ahlâka uygun olmanın yanı sıra estetik zevke uygunluğu ve israfa kaçmadan ahlaka aykırı olmamak şartıyla tercihini Batı modalarından yana olma görüşünü savunmuştu. Yerine göre hem alaturka hem de alafranga giyilebileceğini de belirtir. Nitekim Orhan Okay, Ahmed Midhat'ın Avrupa'dan moda dergilerini toplayarak incelemesini Paris modalarını nazar-ı itibara alması olarak yorumlamıştır.¹⁴

Meşrutiyet dönemi kadın yazarları moda ve yeni gelişmelere açık bir tavır sergiledikleri gözlenmiştir. Cevdet Paşa'nın kızı Fatma Aliye Hanım tesettüre riayet ettikten sonra kadın erkek bir arada konuşup tartışmanın sakıncalı olmadığı üzerinde ısrarla durur. Fatma Aliye Hanım'ın moda konusundaki görüşleri Ahmed Midhat ile paralellik taşır. O da İslamî kurallar ve ahlâkî yapıya uyulduğu sürece Türk kadınının sosyal hayattaki yeri, giyim kuşam, ve moda anlayışında serbestiyetlikten bahseder, modaya uymanın sakıncalı olmadığı üzerinde durur, bütün bunlara rağmen Müslüman kadının giyeceği elbisenin modeli Cumhuriyet yılları da dahil olmak üzere hep tartışma konusu olmuştur.

İstanbul'da yaşayan Gayrimüslim kadınların kıyafetleri Müslüman kadınlarla büyük oranda benzeştiği, farklı olarak ince tülbentten baş örtüsü örttikleri görülmüştür. Zaman içerisinde Batı'nın da etkisiyle, İstanbul kadınlarının Avrupalı kadınlara benzeme düşüncesi, yeldirme yerine manto giymek, saçlarını Avrupa modasına uydurmak, ufacık adımlar atmak suretiyle yürüme moda olarak kendini göstermiştir.¹⁵

Osmanlı son döneminde kadın giyimi en önemli konular arasındadır. Dönemin kadın dergileri Avrupa modalarına uymak adına yapılanlardan bahseder ve modanın ne olup olmadığı tartışılırdı. Modanın tüketime dayalı mantığından ziyade moda tarifleri yapılarak gösteriş ve israfa girmeden modaya uyulmuş düşüncesi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Cumhuriyet dönemi kadın dergilerinde ise, önceki dönemlerde görülen moda kıyafetlerin dine ve ahlâka mugayir olduğuna dair eleştiriler yerini, kıyafet inkılabının hayata tatbikini hızlandıran modaya bırakmıştı. Böylelikle modanın gücü ile eskiye dönüşün önlenmesi planlanmıştır. Cumhuriyet ideolojisinin kadına yüklediği toplum içinde meslek sahibi olması ve başta kıyafeti olmak üzere tüm alanlarda Batı medeniyetini yakalaması olmuştur.

¹⁴ Orhan Okay, *Batı Medeniyeti Karşısında Ahmet Midhat Efendi*, İstanbul, MEB. Yayınları, 1989, s. 328-331.

¹⁵ Balıkhane Nazırı Ali Bey, *Bir Zamanlar İstanbul*, İstanbul, Tercüman 1001 Temel Eser, s. 200.

Kadın Kıyafetinde Değişim

Osmanlı son dönem kadınının giysisinin en önemli özelliği, uzun yıllar boyunca aynı geleneksel çizgiyi koruması ve giysinin kumaşı dışında, bireylerin maddî gücünü yansıtan veriler taşımasıdır. Osmanlı sokak giysisi olarak, ferace¹⁶, yaşmak ve her zaman olmamak koşuluyla peçenin kullanıldığı görülmektedir. Osmanlı son döneminde kadınların dışa açılmaları, Osmanlı geleneksel giyim kurallarının gevşemesine yol açar; bu durum üzerine çeşitli zamanlarda yönetim, kıyafetler için çeşitli düzenlemeler yapmıştır. Fakat, kadınların yapılan bütün bu düzenleme ve emirlere tam olarak uymadıkları görülmüştür. 19. yüzyılın ortalarında geçiş dönemi yaşayan Osmanlı kadınlarının giysileri, geleneksel ferace-yaşmak ikilisini korurken, yeni beğenilere de açıktır. Uzun yakalı, bol, rengarenk feraceler içindeki hanımlar, iyice incelen beyaz yaşmaklarına çeşitli oylar eklemiş, ellerine giysileriyle takım oluşturacak küçük, zarif şemsiyeler almışlardır. 19. yüzyılın son çeyreğinde, feracenin yanı sıra çarşaf da kullanılmaya başlanmıştır. Geleneksel kıyafetlerin ayrılmaz parçası şemsiye Meşrutiyet yıllarında hatta Cumhuriyet'in ilk yıllarında da moda olmayı sürdürmüştür. Ünlü moda dergisi Süs vermiş olduğu moda haberinde çeşitli şekil ve desenlerden oluşan şemsiyeleri "bu sene şemsiye çok moda"¹⁷ yorumuyla okuyucusuna sunmaktadır.

Feracenin yerine çarşafın görülmeye başlaması muhafazakar çevrelerin tepkisine sebep olmuştu. Nitekim yönetim de baskılara boyun eğer ve İstanbul polisinin eline makas verilerek nerede çarşaflı kadın görülse eteğini ve pelerini boydan boya kesmesi emredilmiştir. Bundan böyle İstanbul polisi silahının yanında makasta taşır olmuş. İkinci Abdülhamit döneminde iki yıl sürecek bu uygulama gelişen modanın karşısında tutunamayacak, ferace ve yaşmak tarihe karışırken yerini çarşaf almıştır. Çarşafın yanı sıra maşlah ve yeldirme İstanbul kadının benimsediği diğer bir giyimi oluşturmuştur. Özellikle mesirelerde çarşaf yerine Avrupalı kadınların yazlık kumaşlardan giydikleri hafif mantolara benzer yeldirmeler moda olmuştur. Çarşafklar İkinci Meşrutiyet'e kadar genellikle ipeklî

¹⁶ Ferace, önden açık, bedeni ve kolları bol, eteği yerlere kadar uzun, yakasının kesimi dönemlere göre biçim değiştiren boyna oturmuş yuvarlak veya hafifçe V yakalı, ön açıklığının iki yanında yer alan dikey yırtmaç cepli, sokağa çıkarken giyilen bir dış giyim çeşididir. Yaşmak, kadınların sokakta feraceyle kullandığı, genellikle bir parçası baştan çeneye diğer parçası çeneden başa doğru bağlanan iki bölümden oluşan, feracenin üstünden sarkıtıldığı gibi, yakanın içinde de olabilen, zenginlerin ve                              ¹⁷                                  

almıştır.²⁵ Ayrıca 1927'de çoraplara bir aksesuar olarak çorap bağları moda olur. Dantel ve satenden işlemeli bağlar diz kapağın alt kısmına gelecek şekilde çoraba ilâştirilirdi.²⁶ Yeni moda çoraplara bir yenisi de Amerika'da moda olup yaygınlaşmaya başlayan delikli file çorapları olmuştur.²⁷ Bunların yanında, ipek çorapların nasıl kurutulup ütülendiği gazetelere haber olur. İngiltere'de ipek çoraplar için ütöleme kalıpları yapılmış bu aletlerin Türkiye'ye gelmesi gerektiği hususunda gazetenin temennisi dile getirilmiştir.²⁸

Ayrıca çeşitli çarşaf modaları dönemin mecmualarında görülmüştür. Siyah krepten veya ipekten yapılan çarşaf ve başlığı, fişandaki püsküllü salkımı ve gümüş sırmaları ayrıca kol ve bellerinde çiçekli ipek sırma ile işlemeli çarşafalarda Cumhuriyet'in ilk yıllarında görülen çarşaf çeşitleridir. Fakat mecmuanın yorumuna göre artık İstanbul'da şekli güzel çarşafalara nadir tesadüf edilmektedir. Türk kadınına özgü ve güzelliğini gösteren çarşafaların yavaş yavaş ortadan kalktığı, Beyoğlu'nda, Kadıköy'ünde ve İstanbul'un kibar mahallelerinde dahi güzel çarşaf numunelerine rast gelmenin mümkün olmadığı, Türk kadınına nazarlarda bir kat daha güzelleştiren şarka has kıyafetlerin görünmez olduğu, vaktiyle Avrupalı kadınların dahi taklit ettikleri kıyafetlerin artık kalmadığı vurgulanmıştır.²⁹

Bu arada peçeler incelenmiş süs unsuru haline gelmiş, çarşaf olabildiğince daralmış yürürken ve faytona binerken zorluk çekilmesi yeni bir modanın yırtmaçlı çarşafın yayılmasını sağlamıştır. O dönemin kıyafeti Paris ile İstanbul'u birbirine yaklaştırmıştır. Çarşaf, tesettürü sağlamanın yanında moda unsuru haline gelmiştir.³⁰ Mütareke yıllarında yeni tarz ve moda mantolar büyük bir hızla topluma girmeye başlamış, dönemin mecmuaları da son moda tasarımları okuyucularına sunmuşlardır. 1920'lerin başlarında mantoların kolları oldukça geniş, kürkten yapılanlar genişçe ve yumuşaktır. Ayrıca yeni moda mantoların kumaş ve garnitürlerinde zenginlik görülmektedir.³¹

Değişen Şartların Kıyafete Olan Etkisi

²⁵ İnce çoraplarının üzerine horoz resmi çizdiren Amerikalı bayanların son moda olarak lanse edilen tarzlarının resimleri yayınlanmıştır (*Haftalık Yeni Gazete*, 4 Teşrinsani (Kasım) 1926, s. 4).

²⁶ *Vakit*, 13 Mayıs 1927, No: 3363.

²⁷ *Vakit*, 14 Mart 1928, No: 3661.

²⁸ *Vakit*, 5 Nisan 1930, No: 4397.

²⁹ *Resimli Ay*, Şubat 1340 (1924), s. 32.

³⁰ Malik Aksel, *İstanbul'un Ortası*, Ankara, Kültür Bakanlığı Yayınları, 1977, s. 74.

³¹ *Yarın*, 3 Teşrinsani 1337 (03.10.1921).



Sosyal olayların ve etkileşimin modayı etkilemesi Birinci Dünya Savaşı yıllarında kendini göstermiş, ekonomik güçlükler ve dönemin koşulları modaya sadelik kazandırmıştı. Eskiden devam eden kabarık etek, savaşın sona ermesiyle yerini oldukça dar olan fiçı etek modasına bırakmıştı. 1920'lerde kadın giyimi erkeksi bir hal almaya başlamış, dergilerin moda sayfalarında bu duruma dikkat çekilmiştir. Avrupa'da başlayan bu moda dönemin basınında "yeni kadın kıyafetleri erkeklerinkine çok benziyor" şeklinde başlıklar ve örnek resimlerle okuyucuya duyurulmuştur.³² Hatta saç kesimleri de eskiye nazaran oldukça kısalar oğlan işi diye Türkçe'ye çevrilebilecek olan "a'la garson" modası hakim olmuştur. Bu durumun gelişmesinde dış mekana açılan kadının hareket serbestliği içerisinde daha rahat giyinme arzusu yattığı söylenebilir. Kadınsı özellikler yalnız rujlu dudaklar ve rastıklı kaşlar ve kısalan eteklerle bedenın ön plana çıkarıldığı bir hal almıştır. Geleneksel kadın artık yoktur, reklamı yapılan birçok ürünün tanıtımında bile şık, bakımlı, modayı takip eden bir kadın imajı kullanılır. Geleneksel kadın imajı sadece olumsuz bir etki uyandırmak için kullanılmaktadır. Osmanlı kadın kıyafetlerinde devirlere göre ortaya çıkan farklılaşma Avrupa etkisiyle gerçekleşmiştir. Avrupa'da gerçekleşen, görülen bir çok moda Türk kadınına sunulmakta bunların geleneklerle örtüşen veya o günün şartlarına uygun olanları kabul görürken uç sayılabilecek bir çok moda ise mecmuaların sayfalarında kalmıştır.

Ayrıca mevsimlik modalar Batı modasını takip eden dergilerde yer almakta, her mevsimin kendine özgü moda giyimleri farklı tarzlar yaratmaya devam etmiştir.³³ 1920'lerin sonlarına doğru ise, Çay ve sokak elbiseleri modanın belirleyicisi büyük Paris terzilerinden Jenny ve Lanvin tarafından tasarlanan modellerin Türkiye'ye gelmesi uzun sürmeyecektir. Moda kloşlar, pliler ve godelerle bollaştırılmış etekler vakur aynı zamanda sade elbiseler şıklığın ve modanın temsilcisi olmakta ve toplum gelişen modalara göre şekillenmekteydi.³⁴

Kadın giyimine ilişkin Batılılaşma hareketleri Meşrutiyet yıllarında bile muhafazakar kesimin tepkisiyle karşılaştı. Hatta, modayı takip eden Müslüman kadınların çarşaf şekillerini değiştirmelerine izin verilmemesi hususunda beyannameler yayınlanmıştı. Meşrutiyet yılları boyunca peçe ve çarşaf zorunlu bir şekilde kadının moda sembolü olurken bu durum Mütareke yıllarında da sürmüştür. Bu tartışmalar Cumhuriyet rejiminin kurulmasına kadar devam etmişti.

³² Aylık Mecmua, Nisan 1926, s. 15.

³³ Avrupa'da gelecek yaz için moda olacak elbiselerin resimleri yayınlanır ve yeni Avrupa modasında yaz gelmeden çok önce yeni moda olacak elbiseler moda mecmualarında yayınlanmaya başladığı haberi biraz yadırganarak verilir (İnci, Şubat 1338 / 1922).

³⁴ 1920'lerin sonunda modada geline son nokta da verilen model örnekleri; (Muhit, Mart 1929, s. 396).

Bu değişimin hızını devrin mizah dergilerinden takip etmek mümkündür. Fesli ve redingotlu İstanbul erkeğinin karşısında son moda, Avrupalı giyim içersinde kadınlar görölmektedir. Zaman zaman bu giyim içindeki kadınlar "matmazel" ya da "madam" diye nitelenerek (alt yazıda) bu tarz giyim doğrudan Osmanlı kadını üzerinde resmedilmese de "karikatürcünün gözü zaman zaman Avrupalı bir kadının dekoltesiyle alay eden bir Müslüman'ın gözüyle, zaman zaman da Müslüman'ın ahlâki tutuculuğundan bıkmış bir modernleşmeci gözüyle bakar. Akbaba'da yayınlanan bir karikatürde resim sergisinde oldukça açık bir resmin önünde iki kişi konuşur. Bu kadar açıklık karşısında dekolte kadın resmini kast ederek "bari oldu olacak, altına adresini de yazsalar!..." diyerek konu hicivli bir şekilde ele alınır.³⁵ Kadının dış mekanda oldukça şık kıyafetleriyle görölmeye başlandığı Cumhuriyet'e geçiş sürecinde şık giyimli kadın tasvir edilirken karikatürde iki erkek konuşur. Erkeklerden biri diğerine şık hanımı göstererek "Güzel bir kadın iyi bir tefrikaya benzer, İnsan memnuniyetle takip ediyor"³⁶ diyerek o güne kadar alışılmadık bir hayat tarzının toplum hayatına girmeye başladığı görölmekteydi.

Bütün bu gelişmeler ve moda Batılılaşma sürecinde kadının kıyafetindeki değişim daha çok iç ortamlarda ve varlıklı aileler arasında gerçekleşmiştir. Dış mekanda ise, kadının kıyafeti oldukça yavaş değişecek çarşaf, ferace ve pelerinler siyasi yapıdaki değişimlerinde etkisiyle İkinci Meşrutiyet döneminde farklı çizgi ve renklere dönüşmüş, Cumhuriyet döneminde ise manto halini almıştır. Cumhuriyet dönemi Batılılaşma hamlelerinde Batılılaşma politikasının toplumsal alanda yaygınlaştırılması hedeflenmiştir. Kendini çağdaş dünya ölkelerine göstermeye çalışan Cumhuriyet yönetimi, toplumsal yaşamı giyim kuşamı medeni ölkelerde olduğu seviyeye çıkartmaya çalışmakta ve bunu göstererek ispatlama eğilimindedir.

Tanzimat'tan sonra gelişen kadın giyim kuşamının Avrupalılaşması üzerine cereyan eden tartışmalar aydınların temsil ettikleri görüşlerle doğrudan bağlantılı olmuştur. Kadın dergilerinde yer alan makalelerde ise, genel görüş moda düşkünü kadınların cemiyet hayatında bazı tatsızlıklara sebep olduğu konusunda bir çok yazı ve karikatüre de rastlanmaktadır. Cumhuriyet döneminde sadece giyim kuşam ve modayla ilgilenen kadınlara eleştirel bir bakış açısının getirilmesinin temelinde kadının toplumsal yaşamda kazandığı özgürlüğün önemli bir seviye yakalamış olmasıyla yakından ilgilidir.

Cumhuriyet kadını ise, bir yandan ev dışında görölmeye başlanırken, diğer yandan Batılı bir görüntüye kavuşturulmaya çalışılmıştır. Kadının, Cumhuriyet'in modernleşme programı içersinde giyiminin medeni hale getirilmesi önemli bir yer tutmuştur. Mecmualarda çıkan

³⁵ Akbaba, 12.Ağustos 1922.

³⁶ Resimli Gazete, 8 Mart 1340 (1924), s. 8.

yazılar, eğitimini tamamlayan kızların daha sonra köşelerine çekilmemeleri, eğitilmiş kadınların toplumsal yaşamda mevki edinmelerinin gerektiği bağlamındadır. Dış mekanda ve çalışma hayatında yer bulan kadın beraberinde çalışma ortamında giyebilecek yeni moda elbiselerin gelişmesine de sebep olmuştur. Özellikle Paris kaynaklı iş elbisesi modaları dönemin basınında kadın sayfalarında bir çok çeşidiyle yer almıştır.³⁷ Böylelikle kadının dışa açılmasıyla yeni tarz kıyafet modaları kadınların dünyasında yer etmeye başlamıştır.

İlerleyen yıllarda Cumhuriyet ideolojisinin hedeflediği kadın; kamusal alanda ve toplumda aktif rol üstlenmiş, eğitilmiş, meslek sahibi, peçe ve çarşafını çıkarmış asra uygun, diğer yandan dönemin Resimli Ay, Muhit, Resimli Uyanış ve Yedigün vb. magazin dergilerini takip eden ve günlük yaşamını Avrupalı tarzda geliştiren Avrupalı hemcinslerinin giyimindeki yeni anlayış ve reformların yakın takipçisidir. Ancak özellikle 1920'li yıllarda gelinen nokta tatmin edici değildi. Bu yüzden "asri kadın" kavramının içi doldurulmaya devam edilmiştir. Asri kadın nasıl olmalı kavramı aslında tam manasıyla anlaşılmış değildir. Cumhuriyet'te "asri kadın"³⁸ başlığıyla verilen karikatürde asri bir kadının altı ayrı karede kıyafeti, giyim tarzı, kadın erkek ilişkileri, ev işleri ve gündelik hayatı işlenmekte biraz da abartılarak asri yaşam tarif edilmektedir.

Batılılaşma süreci, aile yaşantısı ve özellikle kadının daha serbest bir alanda yaşamasına sebep oldu. Bu süreç daha çok varlıklı kadınının yaşantısında belirgindir. Henüz kadın için "tesettür" geleneği sürmekle birlikte, modernleşme ile birlikte değişen günlük hayatta kadının örtünmesi bu zorunluluğu yumuşak bir biçimde aşarak modayla kaynaştırdı.³⁹ Değişen şartlar ve kadının özgürlüğünün özellikle İstanbul'un sosyete muhitlerinde kendini hissettirmesi, daha Cumhuriyet'in ilk yıllarında yeni moda yaşam tarzlarını doğurmuş ve dönemin mecmualarında yayınlanan karikatürlerle sosyal yapıdaki çözümler dile getirilmiştir.⁴⁰

Cumhuriyet dönemiyle birlikte gelişen kıyafetlerde Batılı kadınlar gibi giyinmek, amaç olarak algılanmıştı. Bununla birlikte moda giyim şekli olarak çağdaşlık göstergesi olarak benimsetilmeye çalışılsa da takip edilen moda özellikle dar gelirliler arasında tam anlamıyla kabul görmediği anlaşılmaktadır. Bu şekil giyim tarz ve kıyafetleri uzun yıllar

³⁷ Cumhuriyet, 21 Kanunvevvel (Aralık)1930.

³⁸ Cumhuriyet, 29 Nisan 1926, No: 709.

³⁹ Ahmet Hamdi Tanpınar, "İstanbul'da Kimlik Değişimi", TCTA, C. II, s. 552.

⁴⁰ Karikatürde modern giyimli iki bayan konuşturuluyor. Hanımlardan biri diğerine "Süheyla'yı gördün mü, modayı ne güzel takip ediyor!" deyince diğer bayan, "hadi canım... moda öylemi takip edilir... topu topu iki aşkı var.!" şeklinde konuşturularak dönemin anlayışları hakkında bilgi vermektedir (Akbaba, 8 Mayıs 1340 / 1924).

küçük değişimler haricinde pek değişikliğe uğramasa da özellikle 1920'lerle birlikte her mevsime ait yeni tarzlar, moda olarak görülmekteydi.⁴¹

Eldivenden vazgeçmeyip yüzüklerini göstermek isteyenler eldivenine yüzük parmağından delik açtırmıştır.⁴² Bu aksesuarlardan eldiven, kadın içinde vazgeçilmez bir unsur olmuştur. Eldiven 1930'lara kadar kadın kıyafetinin ayrılmaz parçasıdır ve adâbı muâşeret kurallarına göre zarif bir kadının önemli bir aksesuarı olmuş, eldivensiz sokağa çıkmamayı tercih etmiştir.⁴³ Bir süre eldiven modası kalksa da 1930 yılında ipek eldivenler tekrar moda olmuştur.⁴⁴

Kıyafette yaşanan bütün bu değişimler her ne kadar çok öncelere dayansa da 1920'lerin başından itibaren değişimin daha hızlandığı ve yeni tarz kıyafetlerin daha çabuk kabul edildiği gözlenmektedir. Tayyör modernleşen hayatla birlikte toplumsal yaşamda sıkça görülmeye başlayan kadının tercih ettiği bir kıyafet olarak kendini göstermiştir. 1920'li yılların başlarında moda dergilerinde bu tür kıyafetler sade tayyörler zarif ve şıklığın temsilcisi sokak elbiseleri, modayı takip eden bayanlar tarafından yeni tarzlar yeni çizgiler dergilerin moda sayfalarından takip edilmekteydi.⁴⁵ Tayyörlere aksesuarlarla zenginleştirilmiş, kollu yelek balozlar koyu renkli tayyörlere eklenerek yeni modeller oluşturulmuştu.⁴⁶ Tabi bu arada dönemin basınında eski ve yeni moda kıyafetler, taşralı ve İstanbul kadınının giyim tarzını yansıtırken, eski ve yeni gelinliklerde kendini gösterecek, halk kıyafetlerdeki bu değişimi en azından teorik olarak dergi sayfalarında izleme imkanı bulacaktır.⁴⁷

Cumhuriyet dönemi moda anlayışı önceki dönemlerde olduğu gibi Batıyı özentisi olarak ele almaktan daha çok yeni sistemin sağlam temeller üzerine oturtulmasında geçmişle olan bağların koparılması olarak muasırlaşma siyaseti olarak uygulanmıştır. Doğal olarak kadınlar üzerinde modanın gelişimi devlet eliyle desteklenmiştir. Bundan dolayı Cumhuriyet balolarında, Batı modasına uygun gece elbiseleriyle boy gösteren hanımlar resmi törenlerde sort giyen kızlar bu konuda örnek teşkil etmiştir. Bütün bu çabalar Cumhuriyet'in ilk nesli

⁴¹ Sonbahar modası ile birlikte ince keten ve iplikli bulözler yerlerini daha kalın kumaşlara bıraktığı çizim resimlerle moda takipçilerine sunulmaktadır (*Resimli Gazete*, 22 Eylül 1339 (1923), s. 7).

⁴² Ergün Hiçyılmaz, *Eski İstanbul'da Muhabbet*, İstanbul, Cep Kitapları, 1991, s. 71.

⁴³ Kudret Emiroğlu, *Gündelik Hayatımızın Tarihi*, Ankara, Dost Kitabevi Yayınları, 2001 s. 252.

⁴⁴ *Cumhuriyet*, 1 Şubat 1930.

⁴⁵ *Süs*, 8 Kanunevvel 1339 (08.12.1923).

⁴⁶ *Yarın*, 2 Mart 1338 (1922).

⁴⁷ Eski ve yeni kıyafetler karşılaştırmalı olarak verilmektedir (*Hakimiyeti Milliye*, 2 Ekim 1926, No: 1881).



için tam anlamıyla başarılı olamasa da ikinci kuşak bu doğrultuda yetişecektir. Cumhuriyet kadını kamusal alanda görev alan ve fikir kadını olmanın yanında aynı zamanda dünya modasını takip edebilen bir süs kadını olarak da yetişecektir. Bu noktada eldeki imkanlarla dış mekanda kendini ifade eden ve şıklığından taviz vermeyen bir kadın tipi oluşturulmaya çalışılmıştır.

Cumhuriyet kadını kimliği ve kişiliği oluşturulması üzerinde yoğunlaşmaktadır. Yeni bir toplum yeni bir kültür ve hayat tarzı oluşturulan sosyal ve siyasi değişim günlerinde kadın haklarıyla olduğu kadar dış görünüşleriyle de ilgilenilmektedir. Kılık kıyafet alanında alınan değişim kararıyla birlikte hız kazanan yenilik hareketleri Avrupaî giyim tarzını benimseyenlerin çoğalmasıyla Türk kadınının görüntüsü yeniden şekillenmiştir.¹⁸

Osmanlı'dan Cumhuriyete geçerken karşılaşılan ve Cumhuriyet'in kadrolarının modernleştirilmesinde ısrarlı olduğu konuların başında yer alan kıyafette değişim. Buna bağlı olarak Mustafa Kemal Paşa'nın "muasır medeniyet" hedefi içinde kadın giyimi, doğrudan doğruya Batılı giyim tarzına denk düşmektedir. Peçesiz ve çarşafsız cumhuriyet kadını, kısa sürede özel ve kamusal hayatta kendine uygun bir kimlik oluşturarak, varlığını meşru zeminde gösterecektir.¹⁹ Cumhuriyet devrimleri sonrası radikal değişimler çarşaf ve peçenin yasaklanması modern kıyafetlere geçiş ve ülke genelinde uygulama sorunu 1930'lu yıllarda daha geniş bir şekilde görülecektir.

Erkek Giyiminde Değişim

Osmanlı'da kıyafet, kısmen dahi olsa statü belirleyen bir özelliğe sahipti. Esnafın umumiyetle sade bir kıyafet giyer, üstünde bir entari, başta hafif serpuş, ayaklarda yumuşak bir çizme ya da bir çarık olurdu. Elbise renkleri esnafın sattığı ürüne göre değişiklik arz ederdi. Örneğin, balıkçılar koyu renk entariler giyerlerdi. Elbiselerin ise, muhtelif isimleri vardır: Kaftan, kerake, biniş, haydari, kaput, cüppe, kontoş, dolama, pırpır, okçuoğlu, istefe, entari, şalvar, cepken, serhatli, ortakuşak, potur, don, zıpkın, şalvar vb. yarım ve tam yelek gibi isimlerle anılırlardı .

Batılılaşma sürecinde değişen erkek kıyafetinde en çok göze çarpan İstanbul, pantolon, iskarpin ve bu giysileri tamamlayan şemsiye, eldiven, şapka ve baston gibi

¹⁸ Leyla Kaplan, "Türk Bedai'ini Koruma Derneği", Atatürk Araştırma Merkezi, Dergisi, C.17, M2001, S 49, s. 168.

¹⁹ Kemal Yakut, "Tek Parti Döneminden Peçe ve Çarşaf", Tarih ve Toplum, Sayı 220, Nisan 2002, s. 31.

aksesuarlardır. 1830'lardan itibaren ise baston kullanılmış, 1920'li yıllara kadar erkek kıyafetinin önemli bir aksesuarı ve alafrangalığın simgesi olmayı sürdürmüştür, sonra modası geçmiştir. Gümüş saplı bastonlar yerini kiraz, Osier kalın bastonlara bırakmıştır. Yalnız baston satan dükkânlar kapanarak, kısa boylu süs bastonların yerini gene ihtiyarların bastonları almıştır.

İlerleyen zaman içerisinde erkek giyimi geleneksel dönemden ayrılmış Batının etkisiyle yeni şekillere bürünmüştür. Bunların başında gelen alaturka setre, redingot'un alaturkası olarak Tanzimat Döneminde giyilen dik yakalı, sıra düğmeli ve uzunca etekli düz ve kapalı yakalı eteği uzun cekettir.⁵⁰ Alaturka setrelerin üstüne ucu siyah, ipek püsküllü kukuletalı, önüne düğme yerine ipek kordonlarla ilikli sako giyilir. Altta Fransız biçimi, paçası dar, yukarıya geniş bir pantolon, içe gömlek, üzerine büyükçe bir mendil sarılırdı. Ayaklara çekme potin, arkası sustalı galoş kundura giyilirdi. Rugan ve glase iskarpin, yandan düğmeli bağlı potinler, lastikli çekme potinler, burunları bazen sipsivri, bazen düz kesik şekilde olan ayakkabıları, ince çoraplar veya bacakları saran uzun bağcıklarıyla modasına göre giyilirdi. Özellikle ayakkabı da moda takip edilir "Garbin son modaları" diye mecmualarda yayınlanan ayakkabı resimleri ile Avrupa modası takip edilirdi.⁵¹

Alaturka setre yerini, redingot ve içte boyun bağı bağlanarak kolalı gömlek giymeye başlanmıştır. Ayrıca Redingotlar da zaman içerisinde değişime uğrar ve yerini İstanbullulara bırakmıştır.⁵² İstanbul, İstanbul terzileri tarafından tasarlanmıştır, uzun etekli, düz yakalı setrenin alaturka biçimiydi. 1860'larda diz kapağına kadar uzanır, beli dar, omuzları ve eteği geniştir. 1890'larda eteği kısalıp daha daralmıştır. İstanbul göğsü tamamen kapalı olduğundan gömleksiz ve kravatsız giyilebiliyordu. Redingot ise, Sultan İkinci Abdülhamit zamanında yaygınlaşmıştır, redingot tek başına giyilmediğinden ve aptes almaya imkan vermediğinden bu kıyafeti giyenler beynamaz olarak nitelendirilmişlerdir. Böylelikle yaşlı paşalar redingot yerine daha yumuşatılmış çizgilerde İstanbul giymeyi tercih edeceklerdir. Redingot Avrupa'da resmi kıyafet olarak giymeye devam edilirken 1930'larda terk edilecektir.

Jaketalay ise, İstanbullular tarafından bonjur adıyla İkinci Meşrutiyet döneminde yaygınlaşan, önü çapraz kesilerek arkaya kıvrılmış, kıvrıkları iki parçalı ceket şeklindeki modelleriyle giyilmektedir. Diğer bir yeni tarz kıyafet smokin ise, 1890'da Fransa ve İngiltere'de ortaya çıkmış, ön yakaları ipek saten kaplı davet ve balolarda giyilen bir tür cekettir. Frak ise, siyah resmi uzun etekli ve yırtmaçlı bir takımdır. Smokin ve frak

⁵⁰ Sermet Muhtar Alus, *İstanbul Kazan, Ben Kepçe*, İstanbul, İletişim yayınları, 1995, s. 33.

⁵¹ *Afiyet*, 9 Nisan 1330 (22.06.1914), s. 4.

⁵² Tanpınar, "İstanbul'da Kimlik Değişimi", s. 565.

Cumhuriyetten sonrada giyilecek olan kıyafetler arasındadır.⁵³ Bütün düzenleme ve modalara rağmen halkın kıyafeti belli bir döneme kadar önemli oranda değişmediği yüzyıllarca aynı kaldığı görülmektedir.

Erkek giyiminde değişim, Tanzimat'tan itibaren cübbe ve İkinci Meşrutiyet'le birlikte İstanbulun yerini Avrupaî tarz cekete, şalvar da pantolona bırakmaya başlamıştı. Gittikçe daralan ve Avrupalıların birkaç yüzyıl tuhaf buldukları sonra benimsedikleri pantolon, medeni kıyafet ölçüsü olmuştu. Pantolonun kumaşı, rengi, kesimi, fermuarlı veya düğmeli oluşu, paçaları moda göre değişim gösterirdi. Erkeklerin sağa sola, kadınların solu sağa ilikleme de Avrupa geleneğinden gelme bir alışkanlıktı. Kadınların hizmetçileri tarafından giydirilmesi bu farklılığın nedenidir.

Erkeklerin de yaşa göre, ev içiyle dış kıyafetleri ve giyiniş tarzı mevsimlere göre değişiklik arz ederdi. Yaşı geçkinler, yaz gelince ev içinde başta takke, hilali gömlek, pamuk fanila, gecelik entarisi, en üste ise hırka giyilirdi. kışları üzerine kürk giyilir. Ayakta giyilen terlikler kışları keçeden olurdu. Gençler ise kendi aralarında ayrılmalarına rağmen genelde, klasik gecelik entarisi, Frenk gömleği, redingot, pardösü veya palto, elde altın başlı baston, ayakta, uçları sipsivri iskarpin giyilirdi. Önceleri ayakkabılar sivri uçlu olmasına rağmen sonra Walk Over, Saxon Shoes markalar sivri burunları ortadan kaldırdı, geniş ayakkabılar moda olmuştu.⁵⁴

Osmanlı'dan Cumhuriyet'e erkek giysilerinde modanın etkisiyle yaşanan değişimler, dönemin dergi ve gazetelerinde ki karikatürlere konu olur ve zamanın kıyafetleri çeşitli bakış açılarıyla yansıtırdı. "Son sistem" başlığıyla verilen karikatürde püsküllü fesi daracık pantolonu ve uzunca ceketiyle asri erkek tiplemesinde verilen bir beyefendi oldukça dekolte giyimli bir hanımla görüşmesini "asri kadınla asri erkek" alt yazısıyla vermektedir.⁵⁵ Bu karikatürlerde görüleceği gibi Mütareke döneminin başları fesli, ağızlarından monşer sözcüğü düşmeyen gençleri, omuzları geniş, beli dar ceket, üstü bol paçaları daracık pantolon giyerlerdi. Cumhuriyetten sonra, caz devri başlayınca geniş omuzları bol vatkalı kruvaze ceket, bol paçalı pantolon moda olmuştu.⁵⁶ Cumhuriyet yıllarında erkek giyiminde moda Batı kaynaklı olarak yıllar içerisinde çeşitli değişimler gösterecektir. Bu değişimlerin büyük çoğunluğu ise mecmuaların moda sayfalarında kalmış halk tarafından kabul görmemiştir. Bunlardan biride Avrupa'da görülmeye başlayan kısa

⁵³ Emiroğlu, *Gündelik Hayatımızın Tarihi*, s. 239.

⁵⁴ Hiçyılmaz, *Eski İstanbul'da Muhabbet*, s. 71.

⁵⁵ *Aydede*, 9 Şubat 1922.

⁵⁶ Adnan Giz, *Bir Zamanlar Kadıköy*, İstanbul, İletişim Yayınları, 1988, s. 39.

pantolon modalarının Türkiye'de rağbet bulmaması örnek olarak gösterilebilir.⁵⁷

Erkek kıyafetinde değişim 1925'li yıllarda moda olan çarliston dansıyla birlikte paçaların salınması için dizden aşağı bollaşan, geniş paçalı pantolonlar gençler arasında moda olarak yayılmıştı.⁵⁸ Her geçen gün yeni bir dans çeşidinin dergilerin sayfalarında yer aldığı haberi beraberinde yeni moda kıyafetleri de getirmekteydi. 1928'de "Data" ismiyle yeni bir dans çeşidinin figürleri meşhur dans muallimi Volter Karlos tarafından dansın bütün incelikleri okuyuculara öğretilmeye çalışılmaktadır.⁵⁹ Böylelikle moda olan danslar kıyafetin değişmesinde etkili olmuştur.

Cumhuriyet'in ilanıyla, Türk erkeğinin kıyafeti Batılılaşmanın bir devlet politikası olarak kabul edildiği ve uygulandığının kesin kanıtı olmaktadır.⁶⁰ Değişen kıyafetlerle birlikte erkekte şıklık anlayışı değişim göstermiş hatta İkdâm gazetesi tarafından "Türkiye'nin en yakışıklı erkeği kimdir" müsabakası yapılmıştır. 7 Nisan'dan itibaren gönderilen fotoğraflar yayınlanmaya başlanmış ve okuyucular ilk üçü tespit edeceklerdir. Yarışma neticesinde en yakışıklı erkek seçilen birinciye 200 lira, ikinciye 100, üçüncüye 50 lira ödül verilmiştir.⁶¹ Erkek güzelliğini ve kıyafette gelişimi ve modayı ön plana çıkaran bu alanda yapılan ilk yarışma olmuştur.

Batılılaşma aşamasında özellikle Osmanlı döneminde değişimin hedefi kadından ziyade erkek üzerinde olmuştur. Cumhuriyet Batılılaşma hareketini erkekten başlatmıştı. Erkek top yekun bir değişime tabi tutuldu. Türk modernleştirme projesine göre yeni erkek, Batılı hem cinsi gibi giyinen, kibar davranan, bıyık ve sakalı tercih etmeyen, hayatı kadınlarla ortak olarak paylaşabilen bir kişiliğe sokulmaya çalışılıyordu. Eski tip erkek, toplum içinde aşırı muhafazakar, tutucu, kötü giyinen şeklinde nitelendirilmişti. Güzel giyinmek kavramı Cumhuriyetle birlikte daha farklı bir anlam kazanmış, 1920'li yılların başında erkek kıyafetleri, modası ve nasıl giyilmesi konusunda yazıların sıklığı görülmüştü. Sevimli Ay'da "güzel giyinmenin muvaffakiyetinize ne gibi tesirleri vardır?" sorusu cevaplanırken aynı zamanda Avrupa ve Amerika'da en iyi giyinen meşhur kimselerin son moda kıyafetlerini sayfalarına taşımıştır. "güzel giyinmenin bedii bir zevk olduğu gibi insanlar arasında mevcut teamüle göre tabiatı hakkında dahi bir fikir verebilir. İyi temiz giyinmiş bir adam her zaman muhitinde hürmet görür bu fakirlikle alakadar değildir, temizlik, sadelik ve

⁵⁷ Fransa'da diz kapaklarına kadar kısa pantolonlar ve ipek çorap giyme moda olmuştur (Haftalık Mecmua, 18 Nisan 1927).

⁵⁸ Emiroğlu, *Gündelik Hayatımızın Tarihi*, s. 227.

⁵⁹ Haftalık Mecmua, 2 Kanunevvel (Aralık) 1928.

⁶⁰ Nevin Meriç, *Osmanlı'da Gündelik Hayatın Değişimi*, İstanbul, Kaknüs Yayınları, 2000, s. 53.

⁶¹ İkdâm, 4 Nisan 1929, No: 11474.



dikkatle bunu temin edebilir” denilerek değişen şartlar içerisinde iyi giyim ve düzene önem verilmesi üzerinde durulmuştur. Ayrıca iyi giyinmenin üç şartı tespit edilmiştir, Bunlar; elbisenin rahat olması, en iyi ve sağlam kumaştan seçilmesi, terzinin itinalı olması ve sağlam iş yapmasıdır⁶²

Türkiye’de 1925’ten sonra hızlanan Batılılaşma süreci içinde erkek yapısının değişmesi, Avrupa’dan çok geri değildir. Farkı ise, Batı’da erkeğin değişim modası ihtiyaçtan kaynaklanacak ve halk desteği alacakken, Türkiye’de alışık olunmadık yeni moda ve davranışlar devletçi çerçevede Batılılaşma amacıyla yapıldıkça yadırganmıştır.

Sonuç

Batı tarzı giyim ve modaya karşı olanlar, başlangıçta Gayrimüslim kıyafetlerinin giyilmesinin dini açıdan uygun olmayacağı fikrinin gücünü kaybetmesi üzerine, moda kıyafetlerin hızla yayıldığı Meşrutiyet yıllarından sonra Batı tarz modaya karşı çıkış şekli daha çok Avrupa’dan ithal edilen kıyafetlerin milli ekonomiye zarar verdiği konusu üzerinde toplanmıştır. Fakat Batılılaşma yolunda giden cemiyette bu tedbirlerin çok etkili olduğu söylenemez. Çünkü modaya uyma eğilimi Cumhuriyet rejiminde özellikle güçlenip pekişmiştir. Cumhuriyet döneminde Batı medeniyetini yakalama ve alt kültürlerin kimlik oluşturma ve koruma mekanizmalarının önlenmesi adına toplumu yönlendirme ve geleneksel kıyafetlerin kısıtlandığı hatta yasaklandığı görülmüştür.

Cumhuriyet ile birlikte “modern” görüntüye uygun olmayışından dolayı zaman içerisinde giyim kuşamın düzenlenmesi ve giyim yasaklarının kendini gösterdiği görülür. Bunun en tipik iki örneği şapka giyme mecburiyetinin getirilmesi ve Cumhuriyet döneminin ilerleyen yıllarında çarşafın yasaklanmasıdır. Bu düzenlemelerin üst kesimlerden başlayarak modern giyimin, alt sınıflara doğru kabul ettirilme gayesine yönelik olduğu görülmüştür.

Cumhuriyet yönetimi geçmişe nispet, oluşturulan yeni toplum ve yeni insan modelini oluştururken toplumsal bütünlüğün korunduğu, çağı yakalama adına günün modasına uygun milli kıyafeti oluşturmayı hedeflemişti. Nitekim Mustafa Kemal Paşa 1925 yılında Türk erkeğinin giymesi gereken kıyafeti; “ayakta iskarpin veya folin, bacakta pantolon, yelek, gömlek, kravat, yakalık, ceket ve bittabi bunların mütemmi olmak üzere başta siperli, semsli serpuştur”⁶³ şeklinde tarif etmiştir. Böylelikle Cumhuriyet’in oluşturmak istediği toplum cadde ve sokaklarda, pantolon, ceket, fotr şapkalı erkekler ve mantolu tayyörlü hanımların

⁶² Sevimli Ay, Ağustos 1926, s. 32-33.

⁶³ Utkan Kocatürk, Atatürk’ün Fikir ve Düşünceleri, Ankara, Atatürk Araştırma Merkezi, 1999, s. 110.

oluşturduğu Avrupa kaynaklı modanın toplumsal değişmeye paralel olarak değişen ve dolayısıyla modernleşen kıyafetlerin görüldüğü bir ükne haline getirmek hedeflenmiştir.



‘Duration’, As a New Possibility of Traditional Korean Architecture

Kweon, Taeil *
Kweon1324@korea.com

I. Introduction

With the beginning of 20th century Modern Architecture, the new space conception, ‘Space–Time’, has emerged. It means the fusion of temporal and spatial factors what is called a fourth dimension of space, and is generally regarded as one of modern phenomena in human activities, from the science to the arts: Einstein’s “The Theory of Relativity”, Giedion’s “Architectural Transparency”, and Cubism’s “Simultaneity”¹ are maybe distinct cases.

However, if we read closely such a phenomenon with the perspective of ‘Bergson’s Duration’² some of discrepancies can be found in art and architecture. Since Cubism’s Simultaneity and Giedion’s Transparency are no more than the expression of impure time, time without flow, In other words, the object of Modern Architecture as embodying a new spatial quality by ‘Space–Time’ is hard to achieve.

This article, therefore, is intended to prove such discrepancies and suggest a new possibility for expressing true meaning of time, ‘duration’, in architecture. In this context, I think that it is necessary to give attention to a character of traditional Korean architectural

* Professor, Ph D., KIRA/ School of Architecture, Youngsan University, KOREA

1 Albert Einstein, *Relativity, The Special and the General Theory*, Three River Press, 1961.
Siegfried Giedion, *Space, Time and Architecture*, Cambridge, Mass, Harvard University Press, 5th ed. 1982. Alfred Barr, *Cubism and Abstract Art*, Belknap Press, 1986.

2 As opposed to physicists’ idea of measurable time, in human experience, ‘duration’(life) is perceived as a continuous and un-measurable flow rather than as a succession of marked-off states of consciousness—something that can be measured not quantitatively, but only qualitatively. Henry Bergson, *Time and Free Will: An Essay on the Immediate Data of Consciousness*, Dover Publications, 2001.

space, “eventual void”, because it provides a practical motive for expressing duration, and shows us a possibility of a new direction of contemporary architecture.

II. Duration vs. Simultaneity

According to Bergson, duration is the states which succeed, without being distinguished from one another in consciousness; that is, pure succession itself, progress, becoming, and qualitative multiplicity. We can perceive duration in a rapid gesture, made with one’s eyes shut, which will assume for consciousness the form of purely qualitative sensation as long as there is no thought of the space traversed.³



<Pic. 1> P. Picasso, *Les Femmes d'Alger (O. J.)*, Oil on canvas, 1911

In contrast to duration, simultaneity is the states without succeeding and distinguished from one another in space, in the sense that one has ceased to exist when the other appears; that is, the connecting link between space and duration, the intersection of time and space. For instance, the measurement of velocity in astronomy and mechanics is the proper case for illustrating concept of simultaneity like this; we are to note the exact moment at which the motion begins, i.e. the coincidence of an external change with one of our psychic states; we are to note the moment at which the motion ends, that is to say, another simultaneity; finally we are to measure the space traversed, the only thing, in fact, which is really measurable. Hence there is no question here of duration, but only of space and simultaneities.⁴

Simultaneity in Cubist Paintings represents an attribute of modern space. Comparing one-sided classic conception of space, the essence of space as it is conceived today is its many-sidedness, the infinite potentiality for relations within it. Thus, Cubism’s simultaneity become a core expression tool of which views objects relatively: that is, from several points of view. And in so dissecting it sees them simultaneously from all sides—from above and below, from inside and outside. It goes around and into its objects. In this sense, to the

³ . Henry Bergson, *Time and Free Will: An Essay on the Immediate Data of Consciousness*, Trans. By F. L. Pogson, George Allen & Unwin LTD., 1950, p.112

⁴ Ibid, pp. 110–115.

three dimensions of the Renaissance which have held good as constituent facts throughout so many centuries, there is added a fourth one- time, that is, 'Space-Time'⁵

In spite of such an innovative method emerging, most of Cubist Paintings have failed to express pure time, duration. Since the description of many-sidedness is not duration itself, but only simultaneous combination of fragments; that is to say, duration is a continuous and un-measurable flow, but simultaneity is just numerical arrangement, the sum of fractional quantities. The work of Picasso (picture 1) shows us the expression of simultaneity properly. Whole figure of women described is not the expression of movement itself, but only sum of chronologically changed fragments, collection of immobility.



<Pic. 2> W. Gropius, The Bauhaus, Dessau, 1926, *Corner of the workshop wing*

The similar situation can be found in Modern Architecture, especially Giedion's 'Architectural Transparency'. It implies not only an optical characteristic, the perfectly clear, but also a broader spatial order, a simultaneous perception of different spatial locations.⁶ The former connected with physical attribute itself, and the latter deeply with the metaphorical idea of time, "Simultaneity", embodying a new spatial quality, 'Space-Time'.

The Bauhaus designed by W. Gropius is one of good examples expressing transparency. In this case it is the interior and exterior of a building, which are presented simultaneously. The extensive transparent areas, by dematerializing the corners, permit the hovering relations of planes and the kind of "overlapping" which appears in Cubist Painting.⁷ But, it also failed to embody pure time, duration. Since a simultaneous visual perception of different spatial locations is nothing but the superposition of separated spaces.

⁵ Siegfried Giedion, *Op. Cit.*, p.436

⁶ Colin Rowe, *Transparency: Literal and Phenomenal*(with Robert Slutzky, *The mathematics of the Ideal Villa and Other Essays*, MIT Press, 11th ed. 1997

⁷ Siegfried Giedion, *Op. Cit.*, p.495.

III. 'Eventual Void'; '*Daechung-maru*' and '*Madang*' as the expression of duration in architecture

Considering previous discussion, how can we import duration in architecture? In this context, I think that it is necessary to pay our attention to the design methodology and spatial features of traditional Korean architecture. Since it gives not only a possibility of embodying duration in architecture, but also could suggest a model as of a new direction of contemporary architecture. In other words, it means that if Modern Architecture's transparency focused on the problem of time only represents a limitation of Western culture, the traditional Korean architecture can suggest a clue for overcoming that limitation as Asian culture.

The spatial characters of traditional Korean architecture would be condensed as "eventual void" with the perspective of time. Events are something happened creatively within time-based situation, becoming, and void has an important role as invisible background which events to be happened. Thus, eventual void has the power, which can disrupt everydayness time fixation and reveal temporal potentiality, qualitative multiplicity and duration, lying behind. Proper cases of eventual void in traditional Korean housing space are '*Daechung-maru*' and '*Madang*'. These two spaces have common features, 'multifunctional and openness', which disrupt fixed function and time of space in architecture.



<Pic. 3> *Daechung-maru*, the center space of traditional Korean housing is the place for happening multiple events, such as ancestor worship ceremony, dining, folk amusement., reception of a guest, and etc.

'*Daechung-maru*' is the core space, which tie partial spaces of traditional Korean housing together. Its role was not limited to simple factor but opened toward multiple functions, such as ancestor worship ceremony, reception & social intercourse, eating & drinking, and amusement along to temporal dimension. Therefore, any events what they want should be happened in this space with time passage, and we can call '*Daechung-*

maru' as inner space of eventual void which has the power to embody duration.



<Pic. 4> *Madang*, the outer space of traditional Korean housing is the place for wedding & funeral ceremonies, folk amusement and etc.

'*Madang*' can be another case as outer space of eventual void. In normal time, this space has been just stayed as empty space, but abrupt situations happened, it also becomes the place for wedding & funeral ceremonies and folk amusement. Through such infinite changes of spatial attributes, we can experience breaking the profane vision of space and revealing the realities of space lying behind as temporal potentiality, qualitative multiplicity.

In short, '*Daechung-maru*' and '*Madang*' are the kind of parametric spaces, both separating and integrating different characteristics-holding spaces. The most important feature of these spaces is not subject or object itself, but a kind of process or event which is produced by organic connection between subject and object within time passage. Thus, we can find a possibility of embodying duration in architecture from these two spaces, that is, eventual void.

IV. Conclusion

'Space-Time', the fusion of temporal and spatial factors what is called a fourth dimension of space, is one of phenomena in 20th century Modern Architecture. However, we recognized the fact that some of discrepancies can be found in such a phenomenon through this research. Since if we examine this problem with the perspective of 'Bergson's Duration', 'Space-Time' is no more than the expression of impure time, time without flow in art and architecture.

From perceiving of the problem above, this article tried to prove such discrepancies,

and suggest a new possibility for expressing true meaning of time, duration, in architecture. In this context, I have demonstrated that a character of traditional Korean architectural space, "eventual void", can provide a practical motive for expressing duration, and show us a possibility of a new direction of contemporary architecture.

<Reference>

1. Albert Einstein, *Relativity, The Special and the General Theory*, Three River Press, 1961.
2. Alfred Barr, *Cubism and Abstract Art*, Belknap Press, 1986.
3. Colin Rowe, *Transparency: Literal and Phenomenal*(with Robert Slutzky, *The mathematics of the Ideal Villa and Other Essays*, MIT Press, 11th ed. 1997
4. Henry Bergson, *Time and Free Will: An Essay on the Immediate Data of Consciousness*, Trans. By F. L. Pogson, George Allen & Unwin LTD., 1950.
5. Siegfried Giedion, *Space, Time and Architecture*, Cambridge, Mass. Harvard University Press, 5th ed. 1982.

ASYA'NIN KÜLTÜRÜNÜ GÜÇLENDİREN İSLÂM SANATININ ESTETİĞİ

Prof. İlhan ÖZKEÇECİ *Fatih Üniversitesi*

1. Giriş

Köklü ve güçlü kültürü ile neredeyse insanlık tarihi ile çağdaş olan Asya, dört bir köşesi ile kadim bir geçmişe sahiptir. Tarih boyunca nice ihtişamlı medeniyeti bağrında yetiştirmiş, bunların birikimlerini yeryüzüne taşımış olan Asya'da, insanlığın ortak tarihi yazılmıştır.

Her dönemde ağır, yıkıcı, vurucu savaşları, akıl almaz istilaları, uzun soluklu göçleri ve büyük nüfus hareketleriyle birlikte bu kıta çok büyük değişim ve alt üst oluşlara şahit olmuştur. Bu yıkımlara rağmen başta Orta Asya Türk kültürü olmak üzere; Çin, Hint, İran, İslâm ve Mezopotamya gibi önemli medeniyetlere sahip olmak ayrıcalığını taşımış, insanlık tarihinde bugün de ihtiyaç duyduğumuz sayısız değerleri, güzellikleri, özellikleri yaşatmıştır. Ne zamanlardan beri başladığı bilinmeyen Asya'nın can damarı *İpek Yolu* ve diğer ticaret yollarıyla, bin yıllardır insanlık âlemine ilim, kültür, ticari meta, hayati ihtiyaçlar taşımış ve Asya'nın cevherlerini her yönüyle dünyaya sunmuştur.

Temeline insanî değerleri aldığı yaşam biçimleriyle insanlığın iftihar tablosu olan Asya, bugün de dünyanın merkezini oluşturan tüm felsefi düşüncelerin ve inanç sistemlerinin doğup geliştiği büyümlü coğrafyadır. İnsana insan gözüyle bakan, ona maddi bir varlık olmaktan öte anlamlar yükleyen, evrenin var oluşunu ve hayata akışını sürekli tefekkür eden Asya kültürü bir değerler yumağıdır. Güçlü aile yapısını destekleyerek toplulukları kuran ve buradan da çok namlı devletler meydana getiren bu kültür tabiidir ki, insan hayatına yön veren birçok ilmi keşfin de sahibidir. Asya, alçak gönüllü, hoşgörülü, çalışkan ve sevecen insanları ile yüzyıllar boyu dünyaya ışık tutmuştur.

Asya'nın en önemli inanç sistemlerinden biri olarak İslâm dini insanlık tarihinde büyük bir dönemi açan İslâm medeniyetini doğurmuştur. İslâm medeniyeti ve sanatı kesinlikle Oryentalist bakış açısıyla yani, Batının yanlı Doğu düşüncesi çerçevesinde, –bir dönemin evrim teorisi ve pozitivizmin yönlendirdiği anlayışla– “öteki” olarak konumlanan biçimiyle

anlaşılamaz. Bu sebeple İslâm kültürünün getirdiklerini daha iyi anlamak ve insanlığın geleceğini daha iyi bir altyapıya oturtmak adına onu tanımak gereklidir.

2. İslâm Medeniyeti

Asya'nın önemli kültür değerlerinden biri olarak VII. yüzyılda tarih sahnesine giren İslâmiyet, insanlığa bir mutluluk tablosu sunarak, geçtiği yollara kucak kucak çiçekler serpererek, henüz bir yüz yıl bile geçmeden Doğu'da Asya içlerine, Batı'da Afrika'ya ve Avrupa'ya ulaşmıştır.

İslâm medeniyeti eşsiz yükseliş dönemi olan 700 – 1200 yılları arasında; toplumların bilim ve kültür hayatına önemli katkılar sağlarken, hayat seviyesi, iktidar kudreti, görgü, bilgi, insan hakları, dini müsamaha, ilim, edebiyat, sanat, tıp ve felsefede dünyaya öncülük etmiştir. İslâm'ın girdiği her yerde bir İslâm kültürü ve bir İslâm sanatı meydana gelmiş ve bu beldeler bir daha geri dönmek üzere İslâmlaşmıştır.

İslâm medeniyetiyle münasebet kuran her yönetim veya kavim arasında toplum yapısının bütünselliği içinde, sadece sanat konusunda değil, birbirinden ayrılmaz biçimde ekonomik, siyasi, ticari, kültürel, bilimsel, sosyal her alanda karşılıklı ve çok boyutlu bir etkileşim söz konusu olmuştur.

Dünyanın dört bir yanında yaşayan toplum ve toplulukların şaşırtıcı farklılıklarına rağmen İslâmiyet'in tüm toplumlara ortak tesiri, onlara yeni inançla birlikte medeni bir yaşam sunması olmuştur. Pek çok topluluk için İslâm'ı kabul etmek yüksek bir medeniyete erişmenin işareti olarak görülmüştür.

İslâm'ın ilk temas kurduğu kültürlerden gelen sanatsal etkiler İslâm sanatının biçimlenme sürecinde, Emevî (661 – 750) ve Abbâsi (750 – 1258) devrinde görülür. Burada, başlıca iki kültürün etkisi gözlemlenir, 1) Doğu geç antikitesi: Buna Fırat'ın doğusundaki ülkelerin kültür mirası denilebilir. Bu bölge Part ve Sasani İran ve Mezopotamya'sını içine alır. 2) Batı geç antikitesi: Bu Fırat'ın batısındaki ülkelerin kültür mirasıdır. Bizans'ın egemenlik bölgesi olan bu alan Helenistik ve Roma mirasını da içine alarak Suriye ve Anadolu'dan Kuzey Afrika'ya kadar uzanır.



İslâm sanatına daha sonra katılan etkiler Emevi devrinden itibaren başlamakla beraber, Abbâsi devrinde artar ve değişen bir yoğunlukta devam eder. Bu etkiler iki grupta toplanabilir: 1) Orta Asya etkisi: Müslümanların 641'de Nihavend'de Sasaniler'i yenmesinden sonra ve özellikle 750 tarihinde, Talas'ta Çinlilere galibiyetinden sonra Orta Asya, bir kültür alanı olarak İslâm sanatını etkilemiştir. Bu etki, özellikle Uygur, Mani ve Türk elemanlarını içine alır. 2) Uzak Doğu etkisi: Çin ve Hint sanatından gelen etkileri içine almakla beraber Hint etkisi azdır ve Uzak Doğu etkisi altında daha çok Çin etkisi anlaşılır.¹

İnsanlık tarihinde büyük bir dönemi açan İslâm medeniyetinin bünyesine aldığı her coğrafyada hiç çekinmeden benimsediği ve zamanla kendi mührünü vurduğu sanat eserlerindeki her motif, her form bu gelişim sonucunda inanılmaz bir çeşitliliğe ulaşır. İslâm fetihleri bu bölgelerdeki kültürel varlığı yok etmemiş, aksine korumuştur. Böylece gelişen kültürle hiçbir ülke kendine has kültüründen vazgeçmemiştir.

Batının kendisi için "*karanlık çağ*" olarak adlandırdığı dönemde, İslâm toplumları görkemli bir medeniyetle altın bir "*aydınlık çağ*" yaşamışlardır. İslâm inancının yansıması ile kendini gösteren İslâm medeniyeti ilk dönemlerden itibaren Müslümanların hoşgörü ve geniş açılı bakışları sayesinde olmuştur. Bu suretle ulaştıkları yerlerdeki eski sanat geleneklerinde ve farklı kültürlerde bulunan güzel ve faydalı unsurları almaktan çekinmemişlerdir. Müslümanlar hiç çekinmeden aldıkları bu birikimleri, İslâm inancı doğrultusunda belli bir arıtma süzgecinden geçirerek kendi bünyelerine katarak daha özgür bir sanat anlayışı geliştirmişlerdir.

3. Sanat Eserlerindeki Felsefe

Tüm dünyayı etkileyen ve evrensel bir mesaj olarak zamanları ve mekânları aşarak gelişen güçlü ve köklü bir olgu olan İslâm'ın sanatı, aynı ruh birliği içerisinde fakat farklı biçim ve renklerle yapılmış uygulamalar olarak değerlendirilebilir. İslâm temel düsturları verir, buna aykırı düşmediği sürece hayatın içinde varolan kültürel özellikler, gelenekler, adetler, zevkler sanatı farklı biçimlendirir; bu esneklik ve serbesti zengin, inanılmaz bir çeşitlilik oluşturur. İslâm sanatındaki çeşitliliği, temeli İslâm inancı olan ana kaynaktan

¹ Güner İnal, *Türk Minyatür Sanatı (Başlangıcından Osmanlılara Kadar)*, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Kültür Merkezi Yayını, Ankara 1995, s. 1–2.

beslenerek gidebildiği kadar uzanan ve kaynağı unutmadığı sürece hiçbir sınırı olmayan irmalara benzetebiliriz.

İslâm inancına göre hakikat "İlahi Söz"de, yani Kur'an'da belirmiştir. Dolayısıyla İslâm dünyasında daha önce de var olan çok zengin bir edebiyat gelişmiştir. Bu bağlamda İslâm sanatında net ayrımlar olmasa da genelde inancın resimle anlatmak yerine kutsallığını zedelemeyen anıtsal formlarla, sözle ve bezeme ile anlatıldığını, hayatın yaşanmışlığının, tabiatın, duyguların ise, taklitçilikten uzak, sembolik bir yorumla resimle ifade edildiğini düşünebiliriz.²

İslâm, hayata, insana, sanata yeni bir ruh üfler. Bu gibi tartışmalara boğmadan ondan ve geçmişten ilham alıp güçlenerek daha etkili bir sanatsal üretim amaçlanabilir. Sanatsal ve kültürel çeşitlilikleri bir zenginlik olarak değerlendirip daha gerçekçi ve detaylı araştırmalar yapılabilir.

İslâm medeniyetinin etkilediği diğer ülke ve toplumların yanında –özellikle ilmi sahada– Batı medeniyeti de etkilenmiş ve temellerine önemli katkılar sağlamıştır. Ancak, yükselen Batı medeniyeti temel aldığı bu güçlü kaynak konusunda tutucu ve ketum davranır. Temellerini İslâm dünyasından alarak üzerine inşa ettiği çağdaş bilimin kaynaklarını gizler, hatta kendine maleder.

İslâm medeniyetinin batıya etkileri başlıca; ticari ilişkiler, fetihler, haclı seferleri gibi vasıtalarla olmuştur. Bununla beraber İspanya'da Endülüs ve İtalya'da Sicilya kanalıyla meydana gelen ilmi, kültürel etkiler mühim bir yer işgal eder. Hıristiyanların Müslümanlarla her karşılaşması, Hıristiyanlığa kucak kucak İslâm edebiyatı, ilim, felsefe ve sanatını getirmiştir.

İspanya, Sicilya ile Güney İtalya, Gürcistan krallığı ve Ermenistan İslâm fetihlerinden sonra tekrar Hıristiyanların eline geçmiş fakat İslâm medeniyetinin izlerini taşıyan Hıristiyan ülkeleridir. Endülüs medreseleri çok ayda batılı öğrencinin yetişmesine vesile olmuş ve buradan Avrupa'ya önemli etkiler olmuştur.

² İlhan Özkeçeci, *Doğu Işığı (VII. – XII. Yüzyıllarda İslâm Sanatı)*, Sanat Dizisi II, Baskı: Graphis Matbaa, İstanbul 2006, s. 31.



İslâm ilmi, eski Yunan matematiğini, fizik, kimya, astronomi ve tıbbını muhafaza etmiş, geliştirmiş ve bunu zenginleştirilmiş olarak Avrupa'ya iletmıştır. Hint rakamları, Arap formu altında Müslümanlar vasıtasıyla Avrupa'ya ulaşmıştır.

Sanatsal faaliyetler konusunda da İslâm sanatının Avrupa'ya etkileri görülür. İtalya'da doğrudan doğruya İslâm sanatçılarının yaptığı pek az sayıda eserin günümüze gelmesine karşılık, daha sonraları İslâm etkisi altında meydana gelen birçok eser vardır. Bu eserlerde en belirgin İslâm etkisi olarak Kufi yazıya benzer bordürler görülür.

İslâm medeniyetine ait mimari eserler bilhassa Asya'da sayılamayacak kadar çoktur. Anadolu'da, İran'da, Türkistan'da (Orta Asya'da) Hindistan'da ve hatta Çin'de bile dikkate değer eserler mevcuttur. Bütün bu eserleri teknik olarak burada ele almamız mümkün değildir. Ancak, İslâm kültür mirasının bir mücevher görünümüyle büyük bir coğrafyayı kapladığını rahatlıkla söyleyebiliriz.

Zengin kompozisyonlar, mimari mekânlarda iç ve dış dekorasyonda büyük başarı ile kullanılmıştır. İnsanlık tarihinin geliştirdiği farklı duygular ve estetik çizgileri birleştiren bu eserlerde sanatkârlar neredeyse insanüstü tablolar ortaya koymuş ve yeni yeni eserler vücuda getirmişlerdir. Birçok alanda görülen bu süslemeler çizgisel kurgu yönünden olduğu gibi felsefi olarak da derin anlamlar ifade etmektedir.

İslâm sanatkârları yaşadıkları çevre ile ilgili oldukları kadar bunun dışındaki coğrafyalarla da ilgili olmuş, kendine sıcak gelen onu etkileyen her nokta birer ilham kaynağı olmuş ve bunu eserlerine aşkla yansıtmıştır. Deruni, estetik hislerin tercümanı olan bu eserler yalnızca mimari çerçevede kalmamış, bununla beraber; ahşap, metal, çini, kumaş, yazma eserler gibi her türlü sanat eseri üretiminde büyük bir gelişme ile yer almıştır. Öyle ki çok basit malzemeler, gündelik kullanım eşyaları bile birer sanat eserine dönüştürülmüştür. Yazma eserlerle ve belki de Kuran'ların süslenmesiyle başlayan bu gelişme hayatın çoğu yönüne tesir etmiş ve her nereye bakılsa onlardan izler görülür olmuştur.

Bir mimari eserin planından itibaren, giriş cephesi, iç mekânlardaki bölümlere varıncaya kadar fiziki gerekliliğin ötesinde uygulanan tezyinat o mekânı bambaşka bir ruha büründürür. Başta camiler olmak üzere, medreseler, hanikahlar, zaviyeler, kervansaraylar ve daha başka yapılar, hayatı farklı kılan, kolaylaştıran, renklendiren unsurlarla doludur. Bir

Selçuklu taç kapısının anıtsallığı, onu ziyaret edeni kucaklayan, kendisine çeken ve bütünleştiren öğelerle doludur. Bu ana kapının iç içe geçmiş çerçeveler halindeki tezyinatı, her biri ayrı şarki söyleyen nakışların birlikte bir koro oluşturması gibi ahenklidir. Giriş kapısına doğru geçit veren mukarnasların çokluktan birliğe doğru yükselerek bütünleşmesi bu dünya hayatından farklı bir yolla iç mekâna doğru sürükler.

Böyle bir girişten iç mekân doğru süzülen ziyaretçi ya loş ışıklarla bezenmiş bir ibadet mekânına veya etrafı revaklarla çevrili, ortasında yeşilliklerle dolu bir bahçe ile beraber bir ilim yuvasına bir medreseye ulaşır. Yapıların iç içe, bütünleştiği gibi zengin geometrik ve bitkisel süslemelerle bezenmiş olan taç kapı tezyinatları da hayatın parçalarının oluşturduğu bir bütünü sembolize eder.

Buna benzer olarak tezhipli bir yazma eserin serlevhası da çok değişik manzara arz eder. Sayfayı çevreleyen çeşitli kalınlık ve incelikteki cetveller, geçmeli düğümler halinde tabloya yansır. Bunlar arasından meydan çıkan farklı kurguda geometrik kompozisyonlar alanda değişik görünüm sergiler. Yazıları, bitkisel süslemeleri, geometrik formları büyültü maden altınla bezeyerek yazmalara başka dünyaların nefesi getirilir. Bu ve bunlar gibi binlerce ahenkli, cazibeli, ruh okşayıcı tablolar saymakla tükenmeyecek zenginliklerin sadece birkaçını oluşturur.

4. İslam Sanatında Motiflerin Dili

İslâm sanatının "Arabesk" olarak bilinen temel kompozisyon şemaları çok özel şifreler taşır. Bu kompozisyonlar beslendiği ilahî kaynağın verdiği ilhamla doğru okunduğunda evrensel düzeni, hayatın hassas dengelerini, insan ilişkilerini kavramada çok değerli ipuçları sunar.

İslâm sanatında kullanılan, motifleri girift ve iç içe geçmiş olan tezyinat tarzına Avrupalılar tarafından arabesk (arapvârî, arap tarzı) adı verilmiştir. Bu kelimenin kullanımı ile ilgili farklı çağrışımlar vardır.³

Daha önceki medeniyet ve kültür çevreleri içinde de farklı biçimlerde görülen bezeme türlerine, kendine özgü bir tarz ve kimlik kazandırarak, hârikulâde güzellikler meydana getiren İslâm tezyinatı bu kelime ile anlatılamaz. İslâm sanatında derin bir süsleme zevki ile

³ Daha çok aşâğılayıcı bir ifade biçimi olarak bazı dans ve müzik türleri de bu adla anılır.



oluşturulan ve sadece mimâriyle sınırlandırılmayacak biçimde her alanda görülen bu kompozisyonlar, hem motif, hem kurgu, hem de bir felsefe olarak algılanmalı ve anlamlandırılmalıdır. Grabar'a göre, arabesk terimi Erken İslâm sanatına İtalyan Rönesansınca yakıştırılan bir terimdir, ancak arabeskin bir "form" olarak değil de, bir "fikir" olarak anlaşılması gerekir.⁴ Tezyinat, sadece bir kompozisyon olarak değil, resim, müzik, şiir gibi farklı bir sanatsal ifade biçimi olarak düşünülmalıdır.

Sanatsal ve toplumsal etkileşim konusunda insanlık tarihinin medeniyet zincirinin önemli halkalardan birisi olan İslâm medeniyetinin doğup geliştiği süreç içindeki etkileşim ağırlıklı olarak konu edilirken ilerleyip özgün bir medeniyet oluşturduktan sonra, gelişen diğer medeniyetlere verdiği ışık ve sağladığı güçlü temeller yeteri kadar dile getirilmez. Sanat tarihinde vurgu genelde daha önce varolan sanat çevrelerinin İslâm sanatına etkilerine yapılmaktadır.

İslâm sanatının olgun kompozisyonlarını tasavvufi öğretilerle bağlantılandırarak yapılan açıklamalarda –Batılı araştırmacıların yorumuyla–; genel vurgu İslâm düşüncesi içinde yer alan *dünyanın geçiciliği* konusuna odaklanır. Müslümanlar için her şey bir hayalden ibarettir ve gelip geçicidir. Başlangıçsız ve sonsuz olan tek bir Allah vardır. Bu dünyada insanlar bir süre bulunduktan sonra, o sonrasız dünyaya göçeceklerdir. İnsanlara düşen görev, maddeye itibar etmemek, ondan arınmağa çalışmaktır. Bu dünya görüşü, İslâm sanatçısını bir estetik anlayışına ve duygulanışına götürmüştür. Bu bakımdan arabesk bu dünya görüşünü, bu yaşam duygunluğunu yansıtan sanatların başında gelir.⁵ Müslüman toplumların araştırmacıları da bu yorumları hiç sorgulamadan hatta hayranlıkla kabul etmişlerdir.

İslâm sanatını biçimlendiren fikir, temelde İslâm inancıdır. Ancak sanatsal üretimi dünyanın geçiciliği vurgusunu ön plana çıkararak açıklamak tek yönlü bir yaklaşımdır. İslâm sanatçısının soyutlama ile geçici olan maddi dünyadan kurtulma çabasında olduğu ve

⁴ Oleg Grabar, *İslâm Sanatının Oluşumu*, çev. Nuran Yavuz, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul 1998, s. 190.

⁵ Fransız arkeologu Albert Gayet bu görüşleri şöyle dile getirir: "*Hiç bir sanat kolu yoktur ki İslâm dininin yarattığı düşünüşü ve duyusu, arabesk denilen çizgilerden örülmüş ağlar kadar kuvvetle yansıtsın. Bu çizgilerin ağına takılan düşünce, nerede duracağını bilmeden dolaşır durur. Hangi çizgiyi tutarsa tutsun, hangi daireyi ve çokgeni dolaşırsa dolaşsın, onun duracağı nokta, aynı çıkış noktasıdır. Gerçekten de hiç bir sanat bileşimi, ne başlangıcı ne de sonu olan arabesk kadar müslümanı Allah'ına yaklaştıramaz: Onda başlangıçsızlık ve sonsuzluk duygusunu uyandıramaz.*" (Albert Gayet, *l'Art Arabe*, 4. fasıl, II. Bölüm, Paris 1893; Suut Kemal Yetkin, "*Türk Plastik Sanatlarının Estetiği*", Sanat Dünyamız, Y: 3, S. 7, Mayıs 1976, s. 11:)

bu dünya görüşü ile eser verdiği şeklindeki bu yaklaşım, heyecan verici bir çeşitlilik gösteren İslâm Sanatının dinamik ruhunu açıklayamaz. Mimâride ve diğer sanat dallarında ortaya konmuş olan ve insanlığa yepyeni bir açılım getiren İslâm Sanatını bu sığ bakış açısı ile açıklamak mümkün olmadığı gibi bu ifadeler yaşanan tarihin gerçekleriyle de örtüşmez. Dünyanın geçiciliğine inanıp hiçbir şeye değmez olduğunu düşünen bir toplumun, bu miskin düşünce ile tüm dünyayı etkileyen muhteşem bir medeniyet kurması mümkün değildir.⁶

Önyargılı biçimde “Müslüman, Hıristiyanlıktaki gibi Allah’ı çizemez” veya “Dünya geçicidir, onun için çizilmeye değmez.” şeklinde yorumlanan İslâm sanatı, bu sınırların çok ötesinde bir ruha sahiptir. Eşi benzeri olmayan bir hız ile büyüyen, muhteşem bir medeniyet doğuran, girdiği toplumlara yeni bir yaşam sevinci getiren İslâm’ın sanatındaki bu çeşitlilik, bu mükemmel hayal gücü, bu heyecan, bu dinamizm dünyanın geçiciliği düşüncesi ile her şeyden vazgeçmiş bir zihniyetin ürünü olamaz.⁷

Batı dünyasının, tezyinat anlayışını *dünya hayatının boşluğu* melankolisiyle özdeşleştirdiği İslâm inancında dünya hayatı boş değil, aksine doldurulması büyük sorumluluklar isteyen zor bir süreçtir. Dolayısıyla ölüm sonrası kadar, sonsuz hayatı hazırlayıp şekillendiren bu yaşam içinde denge ve ölçüler her şeyden önemlidir. Bu tezyinatın anlattığı en önemli gerçek, “yokluk” değil, hayat ve ölüm, akıl ile iman, doğru ile yanlış vb. arasında hassas dengeleri kavrayabilmek olabilir. Sonuçta bu süslemeler; hayatı, iç içe geçmiş insan ilişkilerini, insanların bitmez tükenmez mücadelelerini, kaosu, kaos içinde var olan ilahî düzeni, görünenin ardında her zaman var olan ilahî iradeyi mükemmel bir estetik olgunlukla anlatır.⁸

5. Sonuç

İslâm sanatının özellikle yükseliş döneminde toplumsal yapının oluşması ve güçlenmesi sürecine katkılarını şöyle özetleyebiliriz:

Öncelikle İslâm’ın girdiği her coğrafya, her toplum mutlaka gelişmiş bir medeniyet çevresine girmiş ve her alanda bulunduğu durumdan çok daha ileri bir yaşam tarzına

⁶ İlhan Özkeçeci, *a.g.e.*, s. 11.

⁷ İlhan Özkeçeci, *a.g.e.*, s.12.

⁸ İlhan Özkeçeci, *a.g.e.*, s.12



kavuşmuştur. Dolayısıyla İslâm'ın toplumlara ilk kazandırdığı yüksek bir medeniyet seviyesi olmuştur. "Coşku, heyecan ve dinamizm" bu dönemi anlatan en doğru kelimeler olacaktır. İslam sanatında çatışma ve şiddet yoktur. "İslâm Sanatı" tabiri caizse "ölü toprağı saçılmış" dünyaya canlı ve yeni bir ruh getirmiştir. Bir yandan İslâmî unsurlardan beslenirken diğer yandan yerel gelenekler ve farklı kültürlere açık bir sanat anlayışıyla inanılmaz bir çeşitlilik sergiler. İslâm sanatına özgü bir gelişme olarak süslemede yazının kullanımı ile düşünceler ve mesajlar en güzel biçimde aktarılmıştır. Estetik güzelliği yanında mutlaka bir işleve de sahip olan stilizasyon ve simetrinin hâkim olduğu çok gelişmiş ve zengin süslemelerde İslâm'ın hayat anlayışı şifrelenmiştir.

Tarihte evrensel bir medeniyet kurarak köklü kurumlar geliştiren, mükemmel eserler üreten İslâm toplumları günümüzde sorunlu, birbirinden kopuk ve parçalı bir görüntü sergilemektedir. İslâm toplumları kültürel, bilimsel, teknolojik, siyasi, düşünsel kısaca her alanda kendi tezlerini üretemeyen, dağınık, bağımlı ve edilgen bir konumdadır. Bu konuma paralel olarak sanatsal üretim konusunda da günümüzde parlak bir dönem yaşadığı söylenemez. Bununla birlikte İslâm medeniyeti ve gelişmesi kesinlikle eski dünyaya ait, tarihte kalmış bir realite değildir. İslâm sanatının ve medeniyetinin bitmiş bir süreç olduğu izlenimi kasıtlı değilse yanlış bir düşüncedir. Çünkü İslâm sadece Orta Doğu'ya veya Araplara ait etnik ve bölgesel bir din değil, zaman ve mekânın ötesinde evrensel bir inanç sistemidir.

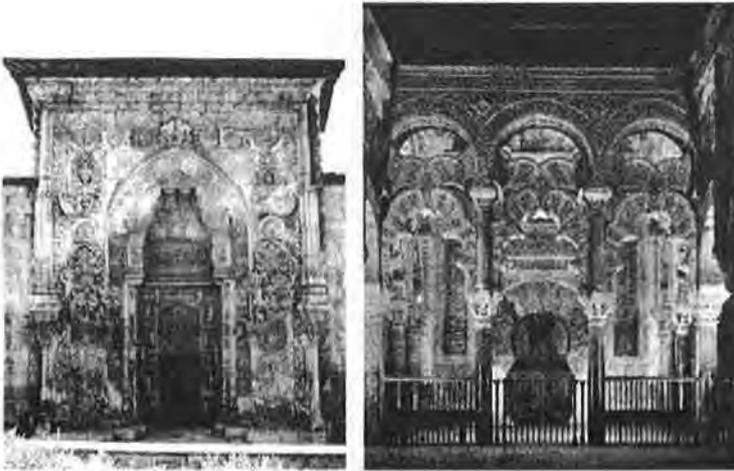
XIX. ve XX. yüzyılda, İslâm düşüncesi ve İslâm'ın toplumsal kurumları sarsıcı değişimler yaşamıştır. Bu değişme batılıların adlandırdığı ve yönlendirdiği "modernleşme" yönünde doğrusal bir hareket değil, aksine İslâm ülkelerindeki siyasi, ekonomik, kültürel temelli süregiden çatışmaların ve muhtelif Müslüman toplumlardaki farklı değişim seyirlerinin bir toplamıdır. Ancak bu sıkıntılı dönem, mecrasını bulmuş, durulmuş bir süreç değildir.

Geniş halk kitlelerinin dini haline gelen İslâm, hâlâ dünyada en hızlı yayılan dinler arasındadır ve gelişmesini sürdürmektedir. Parçalı ve zayıf görünmesine rağmen dünyanın dört bir yanına dağılmış iki milyar nüfusuyla ve özellikle Batı ülkelerinde hızla yayılmaya devam eden dinamik yapısıyla İslâmiyet, günümüzde ve gelecekte dünya dengelerini etkileyip değiştirecek aktif ve güçlü bir unsurdur. Çağımız İslâm ve Asya'nın tüm insani değerleri için bir yeniden yapılanma ve yükseliş sürecindedir.

Önümüzde büyük bir medeniyet ve kültür birikimi bulunmaktadır. Asya'nın sahip olduğu bu birikim toplumlarımıza olduğu kadar tüm dünyaya yetecek kadar kapsayıcı ve zengindir.

Bizler bir Asyalı olarak bugün bu zengin ve güçlü birikimlerimizin ne kadar farkındayız ve ne kadar bu bilinci taşıyoruz?

Asya kendi öz değerlerine, cemiyet, kültür, inanç felsefe ve hayat tarzına yeniden dönecek, bunun için yeni modeller, alternatifler oluşturacak. Çünkü hikmete bugün de sahip olmak adına bir büyük gayrete girecektir. Her şeye rağmen sabreden, çalışıp gayret eden, düşünüp bir çıkış yolu bulacak olan yine Asya insanı olacaktır. Bu çaba Asya'nın insanlık adına yeniden dirilişi olacaktır.





ASYA TOPLUMLARINDA ORTAK BİR KÜLTÜR ÖĞESİ: ON İKİ HAYVANLI TAKVİM (A COMMON CULTURAL ELEMENT IN ASIAN SOCIETIES: TWELVE-ANIMAL ZODIAC CALENDAR)

Doç. Dr. Mehmet KARA*
mehkara@yahoo.com

ABSTRACT

Different methods of calculations and different figures are used in calendars of some nations in the past. Twelve animals are used as figures in the common calendars of Asian nations. The animal names and the order of the names are almost the same in Asian societies. "The Twelve-Animal Zodiac Calendar" thought to have been belonging to the Chinese society actually belongs to Turks according to some Turkish scientist and some scientists in the West. The names of the animals in the "Twelve-Animal Zodiac Calendar of Turks" are: Mouse, cow, leopard, rabbit, dragon, snake, horse, sheep, monkey, chicken, dog, pig. In the other twelve-animal zodiac calendars of Korean, Chinese, Japanese and Vietnamese, an animal name is sometimes replaced with the name of male, female or young offspring of the animal, or a similar animals name is used instead. In all these calendars, comments are made about the lives of people, events are foretold about the future based on the name of the animal representing the year by some people or astrologists. Zodiac system consists of twelve constellations today. A year having thwelve month may have a relationship to this. In the horoscopes, sometimes object names are used in stead of animal names. The the horoscope system used in Turkey has the following names: Aries Taurus, Gemini, Cancer, Leo, Virgo, Libra, Scorpio, Sagittarius, Capricorn, Aquarius, Pisces.

Key Words: Calendar, "Twelve-Animal Zodiac Calendar of Turks", "Twelve-Animal Zodiac Calendar", Asian societies, Zodiac, Zodiac system, common culture, Turkey, Korea, China, Japan.

İnsanoğlu, yazıyı ve matematiği/saymayı keşfettikten sonra değişik sistemler geliştirmiştir. Bu sistemlerden biri de hayatın ve işlerin tanziminde büyük kolaylıklar sağlayan; gün, ay ve yıl eksenli bir hesaplama dayanan "takvim"dir.

Güneş ve ayın dönüşü, takvimin geliştirilmesinde önemli rol oynamıştır. Güneşe göre takvim geliştirenler, dünyanın güneş etrafında bir tam dönüşünü (365 gün 6 saat) esas almışlardır. Bu şekilde oluşturulan takvimlere "Güneş Takvimi" deniyor. Aya göre takvim geliştirenlerse, ayın dünya etrafında 12 kez dönmesini (12 x 29.5=354 gün) esas almışlardır. Bu şekilde oluşturulan takvimlere "Ay Takvimi" deniyor. İlk "Güneş Takvimi"ni Mısırlılar, ilk "Ay Takvimi"ni ise Sümerler icat etmiştir.

Bir diğer takvim çeşidi ise, Asya toplumlarının ortak yıl hesaplama sistemi olduğu anlaşılan "On iki Hayvanlı Takvim"dir. Doğu dünyasında Çinlilere ait olduğu düşünülen bu takvim, Türk bilim adamları ve bazı Batılı bilim adamlarına göre Türklere aittir. Edouard Chavannes'in *Le Cycle turc des Douze Animaux (On İki Hayvanlı Türk Takvimi)* adlı araştırmasına göre Asya'da kullanılan "On İki Hayvanlı Takvim" Türklere ait bir takvim sistemi idi ve Çinliler bu takvimi Türklere almıştı. Chavannes, bu yüzden de araştırmasının adını *On İki Hayvanlı Türk Takvimi* koymuştur¹.

"On iki Hayvanlı Takvim"in diğer takvimlerden ayrıldığı nokta, sadece bir yılı ifade etmemesidir. Her yılı bir hayvan adıyla anılan bu takvim, on iki hayvana ait "on iki yıllık" dilimi kapsayan farklı bir hesaplama dayandır. "Güneş Takvimi"ni temel alan "On İki Hayvanlı Takvim"de bir yıl; 365 gün, 5 saat, 48 dakika, 45 saniyedir. Birinci hayvanın adıyla on iki yıllık dilim başlar, on ikinci hayvanın adıyla anılan yıl bitince tekrar ilk hayvana ait yıla geri dönlür. Öte yandan 12 yılın 5 katı olan 60 yıllık geniş zaman dilimleri de bu takvimde önemlidir. Eskiden belirli olaylar bunlar dikkate alınarak tarihlendiriliyordu. "On İki Hayvanlı Türk Takvimi"nde yılbaşı, gece ile gündüzün eşit olduğu 21 Mart, Nevruz günü ile başlardı. 1 yıl 4 mevsim ya da 6 haftadan (her biri 60 gün) ibaretti. Bu takvimde gece yarısı başladığı kabul edilen "gün", 12 eşit "çağ"a bölünmüştü. Her bir çağ 2 saate karşılık gelmekteydi. Dolayısıyla bir gün de 24 saat idi. Her bir çağ ise sekiz "keh"ten ibaretti².

"On İki Hayvanlı Takvim"de kullanılan hayvan adları ve bunların yıl olarak sırası Asya toplumlarında hemen hemen aynıdır. Türk takviminde yer alan on iki hayvanın adları şöyledir: Fare, sığır, pars, tavşan, ejder, yılan, at, koyun, maymun, tavuk, köpek, domuz/kara geyik. On iki hayvanlı Kore, Çin, Moğol, Japon ve Vietnam takvimlerinde bazen bu hayvan adlarının erkeği ile dişisi veya yavrusu yer değiştirmekte, bazen de yıl adı olarak kullanılan bir hayvana benzeyen başka bir hayvan bu takvimde yer almaktadır.

Hayvan adlarının bu takvimde geliş sırası konusunda da değişik rivayetler vardır. Takvime kaynaklık eden Çin efsanesine göre; Buda, bütün hayvanları huzuruna çağırılmış. Emrini

dinleyip gelen hayvanlara da geliş sıralarına göre birer yıl hediye etmiş. En hızlı gelen fare ilk yılı almış. Onu boğa, kaplan, tavşan, ejderha, yılan, at, koç, maymun, horoz, köpek ve domuz takip etmiş. Daha sonra yıllar, bu hayvanların isimleriyle anılmış³.

Hayvan adlarının geliş sırası konusunda Türk rivayetleri de bulunmaktadır. İsa Özkan, bir makalesinde Uygur Türkleri arasında yaşayan "müçel" ile ilgili bir efsaneden söz eder. *müçel* kelimesi, "On İki Hayvanlı Türk Takvimi"nde on iki yıllık devreye verilen addır. Bu gün Türkistan'da bir kişiye yaşı sorulduğu zaman "müçel" hesabıyla cevap vermektedir. Mesela otuz altı yaşındaki bir kimse, yaşını "üç müçel" olarak ifade etmektedir. *müçel*'in burada "on iki" manasına geldiği anlaşılıyor. Kaşgarlı Mahmud'un *Divânü Lugâti't-Türk*'te "On İki Hayvanlı Türk Takvimi"nin ortaya çıkışıyla ilgili olarak kaydettiği efsane, Doğu Türkistan'daki ilim adamlarınca yazılı kaynaklardan tespit edilen tarihî bir Uygur rivayeti olarak kabul edilmekte ve Uygur efsaneleri arasına alınmaktadır. Söz konusu efsaneye göre; Türk hakanlarından birisi kendi idaresinden birkaç yıl önce meydana gelen bir savaşla ilgili bilgi almak ister. Ancak danıştığı kişiler o savaşın yapıldığı yıl konusunda yanılırlar. Bunun üzerine Hakan, kendileri bu tarihte nasıl yanıldılarsa, daha sonra geleceğinin de yanılabilirlerini, bu sebeple göğün on iki burcu esas alınarak her yıla bir ad konulmasını ister. Hakan'ın teklifi kurultayca benimsenir. Daha sonra bir süre avına çıkılır. Hakan, hayvanların İlisu'ya doğru sürülmesini ve sıkıştırılmasını emreder. Avlanma devam ederken bazı hayvanlar suya atlayarak karşı sahile çıkmaya çalışırlar. Bunun üzerine karşıya her geçen hayvanın adını bir yıla ad olarak verirler. Bu hayvanların birincisi fare imiş. İlk geçen bu hayvan olduğu için, ilk yıl "fare yılı" olarak adlandırılmıştır⁴.

Bütün bu "On İki Hayvanlı Takvim"lerde, adları anılan hayvanlardan yola çıkılarak insanların hayatı ve gelecekleriyle ilgili yorumlar yapılmaktadır.

Bu gün de bazı insanlar, burçlara göre bir insanın hayatı ve geleceğiyle ilgili yorumlar yapmaya çalışmaktadırlar. Günümüz burç sistemi de on ikili olarak kabul edilmektedir. Ancak bu burç sisteminde hayvan adlarının yanında nesne adları da yaygın olarak kullanılmaktadır. Türkiye astrolojisinde on ikilik burç sisteminin adları sırasıyla şöyledir: Koç, boğa, ikizler, yengeç, aslan, başak, terazi, akrep, yay, oğlak, kova, balık.

Yasha Jampolsky'ye göre "On İki Hayvanlı Takvim"de yıl adı olan hayvanların özellikleri şöyledir:

1. Fare: Büyüleyici, zeki, uyanık, fırsatı iyi değerlendiren, anlayışlı, becerikli.
2. Boğa: Dürüst, sistemli, huzurlu, çalışkan, gerçekçi, sabit, kararlı.
3. Kaplan: Cesur, iradesi güçlü, hareketli, uysal, doğal lider, savaşmaya hazır, vahşi.
4. Tavşan: Zeki, terbiyeli, estetik güzelliğe sahip, rahatına düşkün, iyi huylu, toplumsal-kişisel.

5. Ejderha: Gururlu, hareketli, cana yakın, iddialı, inatçı, karizmatik, bencil.
6. Yılan: Akıllı, sâkin, düzenli, yalnız, dikkatli, alımlı, sır küpü.
7. At: Zarif, büyüleyici, ateşli, bağımsız, seyyah, inatçı.
8. Keçi: Hayal gücü kuvvetli, üretken, uysal, birlikte hareket eden, kutsal, aileye bağlı.
9. Maymun: Meraklı, hayal gücü kuvvetli, zeki, kurnaz, bağımsız, çılgın.
10. Horoz: Dürüst, havalı, zeki, komik, ağırbaşlı, kendinden emin, eleştirici,
11. Köpek: Sadık, açık sözlü, inatçı, samimi, sakin, mahir, sevgi dolu, dikkatli, tedirgin.
12. Domuz: Dürüst, anlayışlı, uzlaştırıcı, usta, popüler, dikkatli, güvenilir, keyfine düşkün⁷.

Bu özelliklerin bazıları evrensel tanımlamalar olabilir, ancak büyük çoğunluğu milletten millete değişiklik gösterebilir.

"On İki Hayvanlı Kore Takvimi"ne ait hayvan yıllarında doğan insanların özellikleriyle ilgili olarak şu yorumlar yapılmaktadır:

1. Fare Yılı (1912, 1924, 1936, 1948, 1960, 1972, 1984, 1996, 2008): Fare yılında doğanlar; neşeli, becerikli, tutumlu, zeki ve girişken olurlar. Genellikle ticarî ve siyasi hayatta çok başarılıdırlar. Sırlarını saklarlar, başkalarını çekıştirmekten zevk duyarlar, Zaman zaman cömert olabilirler, ancak bunların cömertliği kendilerine en yakın olan kimselerle sınırlıdır. Ejderha, maymun ve boğa yılında doğanlarla daha iyi anlaşırılar.

2. Boğa Yılı (1913, 1925, 1937, 1949, 1961, 1973, 1985, 1997, 2009): Boğa yılında doğanlar; çok çalışkan, güvenilir, gerçekçi, sistemli, sakin ve sabırlıdırlar. Fakat onlar, kızgın tabiatları ve inatçılıkları ile de tanınırlar. Yılan, fare ve horoz yılında doğanlarla daha iyi anlaşırılar.

3. Kaplan Yılı (1914, 1926, 1938, 1950, 1962, 1974, 1986, 1998, 2010): Kaplan yılında doğanlar; cesur, samimi ve sevecendirler. Aynı zamanda şüpheli tavırlı, çabuk tabiatlıdırlar ve ne yapacaklarını kestirmek zordur. İnsanlara büyük hürmet telkin ederler, ancak bazen kendilerinden yaş veya mevki bakımından büyük olanlarla zıtlaşırlar. Onların pratikliği, kendilerini işini iyi yapan insanlar konumuna yükseltir. Yılan, fare ve horoz yılında doğanlarla daha iyi anlaşırılar.

4. Tavşan Yılı (1915, 1927, 1939, 1951, 1963, 1975, 1987, 1999, 2011): Tavşan yılında doğanlar; dürüst ve saygılıdırlar. Kolaylıkla problemlerin üstesinden gelirler ve başkasının sıkıntılarını kolay çözerler, şansları yaver gider. Onlar aynı zamanda üstün zevkleriyle de tanınırlar. Özenli bir yaratılışa sahip olmaları, kendilerini işini iyi yapan insanlar hâline getirir. Yılan, maymun ve at yılında doğanlarla daha iyi anlaşırılar.

5. Ejderha Yılı (1916, 1928, 1940, 1952, 1964, 1976, 1988, 2000, 2012): Ejderha yılında doğanlar; çalışkan, esprili, yetenekli ve idealisttirler. Kararlılıkları, onları kendileri-



ne fazla güvenen kimseler olarak gösterebilir; ancak güven ve itimat telkin ederler. Çok kolay heyecanlanırlar, çabuk sinirlenirler ve inatçıdırlar. Maymun, fare ve horoz yılında doğanlarla daha iyi anlaşılır.

6. Yılan Yılı (1917, 1929, 1941, 1953, 1965, 1977, 1989, 2001, 2013): Yılan yılında doğanlar; hem büyüleyici hem de ileri görüşlü bir kişiliğe sahip olurlar. Ancak onlar; kibirli, bencil, hatta biraz da cimri olmaya meyillidirler. Parayla ilgili meselelerde şansları açıktır. Çok nadir olarak para sıkıntısı çekerler. Zaman zaman sıkıntı çekenlere yardımcı olmaya çalışırlar. Boğa, horoz ve ejderha yılında doğanlarla daha iyi anlaşılır.

7. At Yılı (1918, 1930, 1942, 1954, 1966, 1978, 1990, 2002, 2014): At yılında doğanlar; neşeli, canlı ve popülerdirler. Genellikle üzüntü duymazlar ve farklı durumlara kolaylıkla uyum sağlarlar. Vefasızlığa meyilli ve çok gevezedirler. Olayları kolayca tahlil edebilmeleri ve işle ilgili sıkıntıların üstesinden gelebilmeleri, onların iyi bankacı ve iş adamı olmalarını sağlar. Kaplan ve köpek yılında doğanlarla daha iyi anlaşılır.

8. Koyun Yılı (1919, 1931, 1943, 1955, 1967, 1979, 1991, 2003, 2015): Koyun yılında doğanlar; uysal, sevecen ve bazen de utangaçtırlar. Onlar, aynı zamanda kötümserdirler ve iç dünyaları kolayca bulanır. Endişelenmeye yatkın yaratılsalar bile yaşadıkları problemleri çabucak unuturlar. Kendilerinden ayrılanlar, vasiyetlerinde onlara para bıraktığı için genellikle şansları açıktır. At, domuz ve tavşan yılında doğanlarla daha iyi anlaşılır.

9. Maymun Yılı (1920, 1932, 1944, 1956, 1968, 1980, 1992, 2004, 2016): Maymun yılında doğanlar; kıvrak zekalı, becerikli ve eşine az rastlanır türden kimselerdir. Karar verme noktasında oldukça yeteneklidirler, ancak başkalarına tepeden bakmaya meyillidirler. Hırsla hareket etmeleri, çoğu kez onlara para ve şöhret kazandırır. Yenilikçi bir yaratılışa sahiptirler ve bu, onların iyi dili bilmelerini sağlar. Ejderha ve fare yılında doğanlarla daha iyi anlaşılır.

10. Horoz Yılı (1921, 1933, 1945, 1957, 1969, 1981, 1993, 2005, 2017): Horoz yılında doğanlar; genellikle yanlış anlamaya yatkındırlar. Görünüşte saldırgan, kendine fazla güvenen, pervasız kimseler olsalar da iç yapıları bakımından ılımlı bir kişiliğe sahiptirler. Genellikle yerine getirebileceklerinden daha fazla söz vermeye meyillidirler. Seyahat etmeyi ve değişik hayat biçimlerini denemeyi severler. Karamsar bir ruh halini yaşamaya meyillidirler. Talihleri de ruh halleri gibi inişli çıkışlıdır. Yılan, ejderha ve boğa yılında doğanlarla daha iyi anlaşılır.

11. Köpek Yılı (1922, 1934, 1946, 1958, 1970, 1982, 1994, 2006, 2018): Köpek yılında doğanlar; zeki ve organizatördürler. Büyük bir espri yetenekleri vardır. Taşıdıkları sorumluluk hissi ve sadakatleriyle tanınırlar. Sır saklayıcıdırlar. Oldukça bencil ve dik

başlıdırlar. Dürüstlükleri ve nezaketleri, onların iyi hüküm verici kimseler olmasını sağlar. At, kaplan, tavşan ve domuz yılında doğanlarla daha iyi anlaşılır.

12. Domuz Yılı (1923, 1935, 1947, 1959, 1971, 1983, 1995, 2007, 2019): Domuz yılında doğanlar; cesur, vefalı ve naziktirler. Bilgiye karşı büyük bir açlık hissi içindedirler. Tez canlı ve içedönüktürler. Kendileriyle arkadaşlık kurmak zordur, fakat dostlukları sağlamdır. Bazen kendi menfaatleri için son derece dürüst görünmeye meyillidirler. Çalışma hayatında parlak olmasalar da edebiyat ve sanatta oldukça başarılıdırlar. Tavşan, koyun, köpek ve ejderha yılında doğanlarla daha iyi anlaşılır⁶.

"On İki Hayvanlı Türk Takvimi"ne ait hayvan yıllarında doğan insanların özellikleriyle ilgili olarak da bazı yorumlar bulunmaktadır. Kişisel web sayfasında Can Göknil, bu takvimle ilgili önemli açıklamalara yer vermiştir. Ona göre: "On İki Hayvanlı Türk Takvimi" sadece bir zaman ölçütü işlevi görmüyor. Her yıl, adını aldığı hayvanın özelliklerine sahiptir. Bu özellikler o yıl olacak ve yaşanacak olayları belirliyor. Aynı zamanda her kişinin karakteri ve yaşamı, doğduğu yılın genel özelliklerine göre önceden belirleniyor. Yıllara atfedilen özellikler incelendiğinde, doğrudan adını aldığı hayvanın özelliklerinden hareket edildiği görülüyor⁷.

Göknil'in sayfasındaki "On İki Hayvanlı Türk Takvimi" yorumlarında çok fazla olumsuz bir atmosfer çizilmektedir. Oysa "On İki Hayvanlı Türk Takvimi"nin Türkmen varyantındaki yorumlar daha esnek ve makuldür. Bu yüzden bildirimizde onun aktardığı yorumları değil de "Taley-nama" adlı metnin Türkmencesinden Türkiye Türkçesine Tuna BEŞEN DELİCE tarafından aktarılan Türkmen yorumunu veriyoruz:

1. Fare Yılı (1912, 1924, 1936, 1948, 1960, 1972, 1984, 1996, 2008): Fare yılında doğan insan, gözden uzak kalmaya çalışır; genellikle ufak tefek işlerle meşgul olmayı tercih eder. Dış görünüşünden onun rahat, tepkisiz biri olduğunu düşünürsünüz. Ancak içinde fırtınalar kopmaktadır. Bu yılda doğan insanların görüntüsü de çekicidir. Başlarına kötü bir iş geldiğinde tahammül edebilirler; derdi, tasayı da içlerine atarlar. Eğer birini severlerse ona çok kıymet verirler. Fare yılında doğanlarla maymun, ejder, sığır yılında doğanların evlenmesi uygun olur.

2. Sığır Yılı (1913, 1925, 1937, 1949, 1961, 1973, 1985, 1997, 2009): Bu yılda doğanlar az konuşur ve sabırlıdırlar. Bunlar güvenilir, görgülü ve dış görünüş olarak alımlıdırlar. Bazen birden alevlenip sinirlenirler; o zaman bunlarla tartışmamak gerekir. Dışarıdan bakıldığında sıradan ve basit görünürler, ancak keskin bir zekâyâ sahiptirler. Hızlı düşünür, çabuk çözüm üretirler. Zorluklara göğüs germeyi severler. Gelenek ve inançlarına sıkı sıkıya bağlıdırlar. Ticarete başarısızdırlar. Ailelerine ve çocuklarına düşkündürler. Fare ya da tavuk yılında doğanlarla evlenmeleri uygundur.



3. Pars Yılı (1914, 1926, 1938, 1950, 1962, 1974, 1986, 1998, 2010): Pars yılında doğan insanlar iyi huylu, çabuk parlayan, düzensiz insanlardır. Önemli bir karar vermeleri gerektiğinde tereddüt ettikleri için çok fırsat kaçırlar, Sürekli tartışıp zıtlasmaktan zevk alır. Haksız olduklarını bilseler de söyledikleri sözden dönmezler. Samimi bir tevekkül sahibidir. Genelde düşünmeden iş yapar ve sonradan da yanıp yakılırlar. Düşünüp taşınarak iş yaptıklarındaysa başarılı olurlar. Sevgiye önem verseler de sevgiden yana şansları açık değildir. Pars yılında doğanların at ya da ejder yılında doğanlarla evlenmeleri daha iyi olur.

4. Tavşan Yılı (1915, 1927, 1939, 1951, 1963, 1975, 1987, 1999, 2011): Bu yılda doğan insanlar yetenekli, ancak biraz kibirlidirler. Hemen hepsi görgülü, temiz kalpli ve dış görünüşü güzel insanlardır. Hitap yetenekleri güçlüdür. Çevresindekilere saygı gösterir, kendileri de saygı görürler. Fakat sıkılgan ve çekingendirler. Yufka yürekli, ufacık bir şey için üzülürler. Çok çalışkan ve dürüst olan bu insanlar, kanun ve kurallara sıkı sıkıya bağlıdır. Hemen hepsi, güler yüzlü, sevgi dolu ve özverili kimselerdir. Koyun, domuz ve ya köpek yılında doğanlarla evlenmeleri daha uygun olur.

5. Ejder Yılı (1916, 1928, 1940, 1952, 1964, 1976, 1988, 2000, 2012): Ejder yılında doğan insanlar sağlıklı, güçlü ve enerji dolu insanlardır. Temiz kalpli, merhametli güvenilir ve dürüst olmaları bu insanların diğer iyi özellikleridir. Ufacık bir şey onları rahatsız eder ve kaygılandırır. Hep mükemmelliğe ulaşmayı amaçlarlar, bu yüzden de kendilerinden ve başkalarından beklentileri çoktur. Hepsi iyi yürekli, cesur, dürüst insanlardır. Onlara herkes saygı gösterir, insanlar üzerinde güçlü etkileri vardır. Fare, yılan, maymun veya tavuk yılında doğanlarla evlenmeleri tavsiye edilir.

6. Yılan Yılı (1917, 1929, 1941, 1953, 1965, 1977, 1989, 2001, 2013): Yılan yılında doğanlar keskin zekâlı ve mantıklıdır. Çok konuşmazlar, akıl ve mantık ile iş yaparlar. İnsanlarla kurdukları ilişkilerde karşılıklı etkileşim ve saygı önemli yer tutar. Başladıkları her işi mutlaka sonuna kadar götürürler ve hep başarılıdır. Soğukkanlıdır ve çok hızlı karar verirler. Bazıları biraz cimridir; borç para vermeyi sevmezler. Yine de zor duruma düşen insanlara acır ve onlara yardımda bulunurlar. Bunların sığır ya da tavuk yılında doğanlarla yapacakları evlilikler mutluluk getirir.

7. At Yılı (1918, 1930, 1942, 1954, 1966, 1978, 1990, 2002, 2014): At yılında doğanlar güzel ve neşeli insanlardır. Eğlenceyi, eğlence meclislerini severler. Akıllı ve anlayışlıdır, ancak biraz fazla konuşurlar. İşleri hep yolundadır. Muhataplarını anlamakta başarılıdır. Sadece zihinsel faaliyetlerde değil, fiziksel işlerde de yeteneklidirler. Özgür tabiatlıdır, kafalarına koyduklarını yaparlar. Bu özellikleri, onların zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olur. At yılında doğanlar; pars, köpek, koyun yılında doğanlarla evlenirlerse mutlu olurlar.

8. Koyun Yılı (1919, 1931, 1943, 1955, 1967, 1979, 1991, 2003, 2015): Bu insanlar temiz kalpli ve çekici kimselerdir. Doğayı severler. İyi huylu ve uyumlu olmalarına karşılık alingan ve hassas bir yapıya sahiptirler. Çoğu memnuniyetsiz ve kararsızdır. Hepsinin dini inançları çok kuvvetlidir. Doğaüstü ve ilginç olaylar, bunların ilgisini çeker. Ellerinde iki şey varsa birini vermeye hazırdırlar; ancak vermeye hazır oldukları şey çoğunlukla başkasınınkindir. Düşüncelerini açıkça ifade etmeyi başaramazlar. Bütün ömürleri boyunca sevgi derdi yakalarını bırakmaz. Bunlar; tavşan, domuz ve at yılında doğanlarla evlenirlerse mutlu olurlar.

9. Maymun Yılı (1920, 1932, 1944, 1956, 1968, 1980, 1992, 2004, 2016): Bu yılda doğanlar, aileleri tarafından fazla nazlanmış insanlardır. Kurnaz ve akıllıdırlar. Kendilerinin diğer insanlardan üstün olduğunu sanırlar. Şöhret düşkündürler. Bunların başaramayacağı iş yoktur. Çok okurlar, bilgilerini artırmaya çalışırlar. Çok şey bilirler; etrafta olup biten her şeyden haberdardırlar. Özgürlüklerine düşkündürler. Gönül işlerinde mutluluğu zor yakalarlar. Maymun yılında doğanların ejder ve fare yılında doğanlarla evlenmeleri tavsiye edilir.

10. Tavuk Yılı (1921, 1933, 1945, 1957, 1969, 1981, 1993, 2005, 2017): Tavuk yılında doğanlar; mert, cesur, akıllı ve yeteneklidirler. Çalışmayı severler. Söz verdiklerinde mutlaka onu yerine getirirler. İçlerinden geçenleri çekinmeden söylerler. İyi giyinmeyi, güzel görünmeyi severler. Giyimleri ve zekalarıyla insanları hayran bırakırlar. Hayatları inişli çıkışlıdır. İhtiyarladıklarında mutlu bir hayat sürerler. Tavuk yılında doğanların sığır, yılan veya ejder yılında doğanlarla mutlu evlilikleri olur.

11. İt Yılı (1922, 1934, 1946, 1958, 1970, 1982, 1994, 2006, 2018): Bu yılda doğanlar; vefalı, temiz kalpli, sır saklamayı bilen, inançlı kimselerdir. Aynı zamanda hepsi neşelidir ve kılı kırk yarmayı sevmezler. Ama inatçılıkları da anlatılır gibi değildir. Her türlü adaletsizlik bu insanlara azap verir ve bu durumu düzeltene kadar da rahat etmezler. Sıkıntıda olanlara yardım etmek için ellerinden geleni yaparlar. Genelde bu yılın insanlarından çok iyi liderler ve yaşadığı topluma hizmet edecek kişiler çıkar. Nüktedandırlar. At, pars ya da tavşan yılında doğanlarla mutlu bir evlilik yapmaları uygun olur.

12. Domuz/Kara Geyik Yılı (1923, 1935, 1947, 1959, 1971, 1983, 1995, 2007, 2019): Bu yılda doğanların ömür boyu temizliklerine dikkat etmesi gerekir. Kirliliğin bu insanlar için tehlikeli olduğu söylenir. Azimlerinin sınırı yoktur. Dostları azdır, fakat bunlar dostları için kendilerini ateşe bile atarlar. Oldukça cesurdurlar. Çok saf ve biraz da sefildirler. Bu insanların kalbi çabuk kırılır. Esasen yumuşak huylu ve sakin insanlardır. Çok konuşmazlar; ancak haddinden fazla meraklıdırlar. Çok okurlar, her şeyden haberdardırlar. Dış

görünüŖleri çok sadedir. Bu yılda doğanlar, tavŖan ve koyun yılında doğanlarla evlenirlerse daha iyi olur⁸.

Osmanlı sahasında 18. yüzyılda (1757) kaleme alınan *Marifet-name* adlı eserde “On İki Hayvanlı Türk Takvimi”nden söz edilmesi, yazarı tarafından bu eserde “On İki Hayvanlı Türk Takvimi”yle ilgili bir Ŗiir yazılması⁹ ve 19. yüzyılda yapılan Meriç Köprüsü üzerinde bu takvime ait hayvan figürlerinin bulunması Türkiye Türkleri arasında yakın zamanlara kadar söz konusu takvimin de yaŖayageldiđinin birer delili olsa gerektir.

II. Mahmut döneminde Meriç nehri üzerinde (Edirne/Karaağaç yolu) 1833'te temelleri atılan ve Sultan Abdülmecit döneminde tamamlanan (1847) Meriç Köprüsü'nün ayakları içinde boşaltma gözleri vardır. BoŖaltma gözlerinde karŖılıklı ejder figürleri selyaranlar üçgen Ŗekildedir. Edirne yönündeki birinci boşaltma gözünün kemeri üzerinde kemere sarılmış kabartma Ŗeklinde karŖılıklı ejder figürleri, sol tarafında ay içerisinde altı köŖeli yıldız kabartması ve “On İki Hayvanlı Takvim” bulunmaktadır. Buradaki ejderin kötülüklerden koruyan bir tılsım ve su unsuru olarak bereket getirdiğine inanılırdı. “On iki Hayvanlı Türk Takvimi”ne göre ejder yılında çok yağmur yağmakta, o yıl bereket ve bolluk görölmektedir¹⁰.

Orta Asya ve Anadolu'daki mitolojik efsaneleri resimleyen Can Göknil'in “On İki Hayvanlı Türk Takvimi”ni resimler hâlinde canlandırması¹¹ da bu takvimin günümüz Türkiye'sinde bilindiğini ve modern sanat eserlerinin konusu olduğunu göstermektedir.

12 Temmuz 2006 tarihinde bir gazetenin spor sayfasında “12 Hayvanlı Türk Takvimi İle Tezahürat” baŖlıklı bir yazının yer almıŖ olması da hâlâ bu takvimin Türkiye Türklerinin hafızasının bir köŖesinde saklı olduğunu göstermektedir. BaŖında kısa bir açıklama bulunan söz konusu tezahüratın her paragrafında “On İki Hayvanlı Takvim”den bir hayvanın adı anılmaktadır. AŖađıda birkaç hayvan yılına ait tezahürat örneği veriyoruz:

- *Attığım seküz / Düşmanım öküz!*
- *Ölmeye ölmeye ölmeye gider / Ya sonuncu olacak yahut lider / Burası baŖ otağ buradan çıkıŖ yok / Adamı damardan ısırır ejder!*
- *Kombinemi kaybettim var mı ki bulan / GiŖenin önünde dolan baba dolan / BeslemiŖiz kulübün koynunda yılan!*
- *At, avrat, pusat, hasılat / Anlardan gayrısını kaldır çöpe at!*
- *Sürüler içinde formalı koyun / Hakem düdük çalınca baŖlıyor oyun.*
- *Rakipte it bulunur / BaŖında bit bulunur / Belanı arıyorsan / Stada git, bulunur!¹²*

Biz, bu bildirimizde sadece bir ortak kültür öğesinden söz ettik. Oysa Orta Asya toplumlarında ortak birçok kültür öğesi bulunmaktadır. Bunların birçoğu da uzak tarihle

ilgilidir. Ancak Kore toplumu ile Türkiye toplumu arasında yakın tarih birlikteliği de bulunmaktadır.

1950 yılında patlak veren Kore savaşına Türkiye Cumhuriyeti, fiilen katılmış ve 1950'den 1953'e kadar bölgede tugay büyüklüğünde bir kuvvet bulundurmıştır. Kunuri muharebesindeki başarılarıyla dikkat çeken Türk Tugayı, başta Koreliler olmak üzere bütün dünyanın takdirini kazanmıştır. Bu savaşta İngilizlerden sonra en fazla zayıyatı Türkler vermiş ve 741 askerimiz şehit olmuştur¹³. Söz konusu savaşta şehit düşen 741 kişiden biri de rahmetli dedemin göz bebeği biricik amcam Bekir Kara'dır. O, sizin yaşadığınız bu topraklar için can vermiştir.

Amcamın şehit düştüğü haberi gelince Rahmetli ninem ağıt yakmış mıydı bilemiyorum. Ancak Kunuri'de kendini çatışmanın içinde bulan Türk Tugayından geriye dönmeyen bir er için, Emirdağlı içi yanmış Anadolu kadını şu ağıdı yakmıştır:

*"Kore'ye gidiyor bir uzun çığra"¹⁴,
Allah'ın aşkına Eyüb'e uğra.
Eyüp bize, biz Eyüb'e doymadık,
Gelin alıp çeyizini dökmedik.
Ufacaktır şu Kore'nin evleri,
Benim gardaşımdır küçük beyleri."¹⁵*

Bu ağıtta bir Anadolu kadınının Kore'nin ileri gelenleri için "*Benim kardeşimdir küçük beyleri*" diye hitap etmesi, iki toplumun birbirine kendini ne kadar yakın hissettiğini göstermesi bakımından ilginçtir.

Benim doğup büyüdüğüm yerde¹⁶ Kore'de askerlik yapıp sağ dönenlere *Goralı* (Koreli) derler¹⁷. Türkçede "-lı/-li" eki, *İstanbullu* ve *Türkiyeli* örneklerinde olduğu gibi bir kimse- nin hangi şehir veya ülkeden olduğunu gösterir. Anadolu halkı, Kore'de savaşan erlerinin sizin ülkenizden olduğunu düşünmektedir.

Bizim toplumumuzda Müslümanların düşmanlarına karşı verdikleri savaşta ölene "şehit", sağ kalana da "gazi" derler. Ancak ne kadar ilginçtir ki, Kore savaşında böyle bir durum olmamasına rağmen aynı şekilde Kore'de ölenlere "şehit", kalanlara da "gazi" denilmektedir.

Bana ilginç gelen bu iç içelikler sanırım sizi de etkilemiştir.

Sözü daha fazla uzatmak istemiyor, beni sabırla dinlediğiniz için hepinize teşekkür ediyorum.



* Fatih Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi.

E-mail: mehkara@yahoo.com Web: <http://www.mehmetkara.com>

¹ Turan, Osman, *On İki Hayvanlı Türk Takvimi*, 2. Baskı, Ötüken Neşriyat, İstanbul 2004, s. 15-16.
http://tr.wikipedia.org/wiki/12_Hayvanlı%C4%B1_T%C3%BCrk_Takvimi

² Turan, *age.*, s. 34-35; Abay, Ali Rıza, "Ulusal ve Uluslar Arası Kaynaşma Vasıtası Olarak Nevruz Geleneği", *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 7, Kırgızistan 2003, s. 161,
<http://www.manas.kg/pdf/sbdpdf7/Abay.pdf>
http://dione.astro.science.ankara.edu.tr/muyes/ast_tar/a101b.pdf
http://tr.wikipedia.org/wiki/12_Hayvanlı%C4%B1_T%C3%BCrk_Takvimi

³ <http://www.maksimum.com/astroloji/haber/64/53045.php>

⁴ http://www.hurgokbayrak.com/yeni_sayfa_36.htm

⁵ <http://www.worldtalkradio.com/show/132/resource/Animal%20Zodiac%20at%20a%20Glance.pdf>

⁶ <http://tkdtutor.com/04Students/KoreanAstrology.htm>

⁷ <http://www.cangoknil.com/turkce/metin/kader.htm>

⁸ <http://www.turklehceleri.net/turktakvimi.htm>

⁹ İbrahim Hakki, *Marifet-name* (Yayımlayan: Kırımı Yusuf Ziya), İstanbul 1330, s. 136-138,
<http://www.kayip.com/erzurumlu.ibrahim.hakki.nin.ansiklopedisi.marifetname.islami.eser.bolum26.php>
http://www.haber7.com/haber.php?haber_id=95694
<http://www.geocities.com/pasinler2002/leserleri.html>

¹⁰ <http://www.edirnedem.com/goster.php?id577>

¹¹ <http://www.cangoknil.com/turkce/index.html>

¹² <http://sporvizyon.zaman.com.tr/?bl23&hn11661>

¹³ www.muhammedgaziler.org.tr/kore.doc
http://tr.wikipedia.org/wiki/Kore_Sava%C5%9F%C4%B1'nda_T%C3%BCrkiye

¹⁴ *çığra*, "çığır, yolak, patika" anlamındadır.

¹⁵ Yıldızkaya, Ömer Faruk, "Bir Kore Ağıdı", *Erciyes Dergisi*, Sayı 221, Mayıs 1996, s. 6
<http://www.turkuler.com/yazi/yemenkore.asp>

¹⁶ Mersin'e bağlı Gülnar İlçesinin Çavuşlar Köyü.

¹⁷ Bu bildiriye hazırlarken bir tanıdığım, Elazığ'ın köylerinde de aynı şekilde Kore'de savaşmış sağ olarak dönenlere *Goralı* dendiğini bana aktardı.



Change of translation goals and Chinese character (漢字) usage in Japan

--- History of the translations of a French novel

Chiyo SAKAMOTO (Kobe University)

csakamot@kobe-u.ac.jp

The history of the translation of Western literary works in modern Japan started in 1872 with *Robinson Crusoe* by Daniel Defoe. Jules Verne's work also rapidly became a great success among Japanese readers who were filled with wonder at its sense of adventure and science fiction.

As for George Sand (1804–1876), a famous French writer of the 19th century, *La Mare au Diable*¹ (a masterpiece of pastoral fiction) was the first of her books translated into Japanese in 1912, and since then, eleven translations have followed each other in all: three of them before World War II (1912, 1919, 1932), four between March 1948 and May 1949, and two during the 50's (1952, 1958). After a version for teenage girls came out in 1964, for a long time it was hard to read that novel in Japanese, but a new translation came out at the beginning of 2005.

An examination of those translations, as well as the translators' explanations (notes, prefaces, cross references, etc.), raises the following questions:

- 1) Why was *La Mare au Diable* translated for the first time in 1912?
- 2) What factors influenced translators in the way they handled the appendix of the novel?
- 3) How do they reflect the reform of the Japanese writing system?

I. Why was *La Mare au Diable* translated in Japan in 1912?

Published by the bookseller Keiseisha in 1912, the translation of *La Mare au Diable* contains an introduction to the work by the translator (twenty-two pages), a preface (four pages) by the translator, and the text minus the first two chapters and the appendix. That

¹ English title: *The Devil's Pool*.

edition is accompanied by a picture of a young peasant woman, Holbein's woodcut "The Dance of Death: The Plowman", and a portrait of Sand. The translation follows the original text quite closely, except for two important points. The translator, Chifuyu Watanabe, changed all the proper nouns (characters and places names). Therefore Germain becomes "Zenkichi" (meaning "good omen" in Japanese), Marie becomes "Mari" ("ball" in Japanese), and as for Pierre (meaning "stone" in French), he becomes "Ishi" ("stone" in Japanese). He also replaced some elements relating to Christianity with those relating to Buddhism, such as Midsummer's Day which becomes "Bon", the Buddhist Feast of the Dead (August 15th). Despite these revisions, the story unfolds very naturally in an atmosphere exotic for Japanese readers². This is a very strange blend of 19th century rural Japan and Berry³ at the time of Sand. At the beginning of the long introduction to the novel, the translator writes:

Even in France, where the most dissolute thoughts of today's world can be found, until fifty or sixty years ago, the peasants in the countryside kept up fine family customs that are gradually dying out in our country. In this novel, the author expresses her worries about the gradual disappearance of the good customs of the countryside. After reading through it, I thought that it would be useful to explain it to my compatriots. If our peasants, in a situation similar to the French ones at the time of the novel's publication, could be roused to thought by reading this translation, not only would the translator be satisfied but it would also be of benefit for the whole of Japan⁴.

Who was this translator? The viscount Chifuyu Watanabe (1876-1940) was a businessman before he became a politician. He was first the executive director of the Banque Franco-Japonaise, before becoming a member of the House of Representatives, and then Minister of Justice (1929-1931). According to his preface of *La Mare au Diable*, the idea of translating that pastoral novel occurred to him during an unexpected holiday in 1912. Further in his introduction he wrote:

Nowadays, the concern of politicians all over the world is the question of

² For instance, Mari tends sheep in the novel, but real Japanese peasants do not tend pigs or sheep.

³ A province in France.

⁴ Chifuyu Watanabe, "Introduction", *Ma ga numa*, Keiseisha, Tokyo, 1912, pp.3-4.



the peasants. In Japan too, expensive tastes flood the countryside little by little. If this does not stop, what will be the influence on politics, finances, military affairs, economics as well as the morality of our country? We can easily imagine. However, I have no intent to tackle those sad questions here. I am shocked and simply feel sorry for France, where the countryside crisis has already happened, only a quarter of a century after *La Mare au Diable* was written by George Sand in 1851⁵⁾. Will the countryside crisis be limited only to the countryside⁶⁾?

In the world of literature at the end of the Meiji era (1868–1912), a tradition of translation still remained: the goal of a translation being to enlighten the Japanese reader. Watanabe, as a statesman with a good knowledge of France, noticed a similarity between the present situation of Japanese rural communities and that of the time of Sand. He shared Sand's opinion about the dying out of the "good customs of the countryside", and therefore translated the novel. The readers he aimed at were the general public, including the peasants. The translator made an effort to remain true to the French text, but, at the same time, he tried to make his book easy to read by changing the proper nouns (which sounded very strange to the Japanese) and adapting some of the Christian terminology in the text. This kind of Japanese adaptation of Western works, however, did not last long; for we will see that, in the second translation of *La Mare au Diable*, published eight years later, all that "japanization" had vanished.

II. To translate the appendix or not to translate it?

At the end of *La Mare au Diable* Sand added an "appendix", a kind of report of Germain and Marie's wedding ceremony, a very traditional rural Berry ceremony. Let's have a look at that appendix. The first three translations (by Chifuyu Watanabe, Chiyoko Nakamura and Toshio Tanuma), the seventh one (by Takeichi Kawasaki) and the tenth one (a version for teenagers) do not include the appendix at the end of the novel.

Watanabe, who summarized the thinking of the novel's narrator in the presentation, does not mention it. He shared Sand's (or the narrator's) ideas, but did not seem to have

⁵⁾ Watanabe thought that the novel was written in 1851, when Sand published the popular edition of *La Mare au Diable*.

⁶⁾ Watanabe, *op.cit.*, pp.20-21.

any interest in Berry's folklore. This is evident in his 'japanization' of the rural world of the novel.

As for the second translation (by Nakamura), the original English text (in the Everyman's Library collection) contains the appendix, so why, then, did not she translate it? Maybe, just like her contemporary, Watanabe, the translator was not interested in the ethnological aspect of *La Mare au Diable*. Those two first translations and the third one, by Tanuma, all done before World War II, do not contain the appendix. The translators were not attracted by the traditional side of the novel, and did not feel compelled to translate it.

However, defeat in World War II revived the intellectual world in Japan. Unlike most of the pre-war translators, whose goal was more or less education and popularization, post-war translators tended to make every effort, much more than before, to pass on to their readers the form and content of the original text as faithfully as possible. Therefore, all the post-war translations, except two, naturally contain the appendix. The two exceptions are Machiko Tanimura's translation aimed at teenage girls and Kawasaki's of 1949. Kawasaki wrote at the end of his translation:

I did not want to add *La Noce de Campagne*, a simple document written like a story, to *La Mare au Diable*. This is an account of local customs, and even the author made a distinction from *La Mare au Diable* and called it "appendix". I could not diminish the appeal of *La Mare au Diable* by including the appendix, even though it was in order to bring to light the true values of this beautiful pastoral and romantic novel of the 19th century.

I wanted to show this masterpiece of Sand's last years in a pure way⁷.

So, regarding the content of the Japanese translations of *La Mare au Diable*, we found not only factors like the "supposed reader" and "translation goals" but also "aesthetic principle" (to look for a *pure* form of the work) which influenced the translators in their decisions to translate the appendix or not. However, as we stated above, we consider that Kawasaki's attitude was different from the main trend of Japanese translation after the War.

⁷ Takeichi Kawasaki, "Biography of George Sand", *Ma no numa*, Daigaku-shorin, Tokyo, 1946, pp.194–195.



III. What about the use of the new Japanese writing system?

During the five years that followed the end of the War, there was an infatuation with translations of Western literature in Japan. The infatuation with Sand's work was not exceptional. In 1948 and the next year, four new translations of *La Mare au Diable* came out, followed by another one in 1952.

This was also the time of the reform of the Japanese language and the debates that got people worked up about it. After the defeat, many intellectuals expressed their dissatisfaction with the Japanese language, and especially about its writing system⁸. That is why the Japanese government promulgated the new ideographical system, supported by the occupying Americans, and selected 1850 Chinese characters for daily use⁹. Then, in 1949, the government also promulgated simplified forms of some of those Chinese characters. So, all over Japan, many controversies occurred about those official decisions which would influence all future generations.

The translations of *La Mare au Diable* also reflect that issue. Among the five translations between 1948 and 1952, only Toshio Sugi's used the new ideographical system and the simplified Chinese characters. Sugi explains why:

As for that translation, I used only the limited Chinese characters and I also adopted the new ideographical system. [...] When this new system was decided on, I felt repulsion for it. However, as it was already used by the newspapers and the primary schools, I started to think that not accepting it would only increase the confusion, and children would be the victims of it. Then, once used to that new system, it was hard for me to go back to the previous one. [...]

Is it possible to write in fine Japanese using limited Chinese characters and the new ideographical system? It seems to me that translation is a good place for experimenting with this, even though many failures can be

⁸ For more than one thousand years Japanese have used it, blending Chinese characters (漢字) and two kinds of Japanese alphabet to write with. Japanese children spend a lot of time learning Chinese characters, and the correct use of them is not easy, even for adults. There are always Japanese who criticise this writing system as well as the teaching of it.

⁹ That is to say that other Chinese characters could not be used and had to be replaced by Japanese phonetics.

expected¹⁰.

Translation is where the new writing system was to be experimented with. That is what Sugi tried to do in his translation of *La Mare au Diable*. After several years of confusion and chaos, the new ideographical system with limited Chinese characters established itself. In 1958, the ninth translation (the only translation available for long time), by Mineo Miyazaki, used the new system. The two latest translations (by Machiko Tanimura and Akiko Mochida) followed suit.

So, the result of the reform of the Japanese writing system, including all the paths of controversy concerning it, is clearly reflected in the translations of *La Mare au Diable*.

Translation is an act of "rewriting" in another language. A translation necessarily gives birth to modifications, deletions as well as additions in the form of explanations (preface, introduction, postscript, etc.) by the translator.

The main trend of translation after the War has been to pursue exactness in understanding a work, therefore translators aim at restoring its world. This attitude can also be found in the latest translation by Mochida in 2005. In that edition, the novel is accompanied by a map of Berry, several drawings by Tony Johannot, a contemporary of Sand, and, moreover, by two articles by Sand about Berry. It is obvious today that it is no longer the political and social interest of the novel (as with Watanabe) but, rather, traditional and ethnological interests that attracted Mochida. Her work could be seen as the result of the trials and errors of the ten previous translations. However, as written Japanese evolves much faster than other languages (because of its complicated writing system which uses Chinese characters), a new translation will probably come out, this time within forty years, if ever *La Mare au Diable* has still any interest for Japanese readers as it did sixty years ago.

¹⁰ Toshio Sugi, "Postface", *Ma no numa*, Kantosha, Tokyo, 1948, pp.262–263.



The Thoughts of Life and Religions in Korean culture with the Sun(山:the immortal being, god-man)-ism

Min, Young-hyun, Ph.D:PNU
m1117@chol.com

Today I want to talk about the life and religion culture in Korea, and to thank Mr. Choi of the PN. Univ, Daedong Philosophical association.

The issue of life needs new interpretations and approaches. That's because the development of bio-technology is creating new grounds of life culture. Most human cultures derive from the understanding of men's life and death. The Korean culture is not an exception.

The study on the thoughts of life in Korean culture is closely linked to the search for a series of cultural universality among the cultural exchanges and mixtures with other Asian cultures. So the essential elements of Korean culture must be founded on this search.

In the late nineteenth century, a series of religious groups had formed in Korean society. We call them the Korean National Religions (for short, KNR). They had a special character. They displayed the special social religious phenomena of the modern history of Korea.

They kept pace with the Korean general public and form the popular character of Koreans. If we want to know the life thoughts of Koreans, we should understand the KNR because they were the thoughts spontaneously generating and growing naturally in Korean society in the 19th century.

In the 19th century, the Korean general public were abandoning feudalistic authority and the power of Western capitalism. However, they choose the KNR under these conditions because the KNR were the only salvation and vision of the Korean masses.

And then, like the example of the Tong-hak peasant revolution, they were no longer a minority but masses. Namely, they were the majority of the people. Also they maintained the mental power of the Korean character in the spirit world. Especially, if we consider

that the KNR relate with the culture of Sam-Shin (三神: Three Gods) in Korea, we can say that they take charge of the essential life thoughts which the Korean general public have had. Thus their weight in Korean cultural life is not light. We must not neglect them. It is the characteristic phenomenon of Korea in the world of spirit and religion which has difficulty in finding a similar example in other countries or nations.

They are not science but religion fundamentally. So they have a religious reality. Now, when we use the scientific approach, we have difficult problems. In addition, the work of defining the extension of the KNR is never easy. Nevertheless, we can say that they have a common tendency in the philosophical area.

The most important character of their thought is the trend toward unification and synthesis. They have a tendency to synthesize various thoughts and cultures from a conditioned state of pluralism. They insist on unifying and tolerating different philosophies and cultures. At the same time, they say that to be one and tolerant must become a common value of a human being's life.

And I think the thoughts of the KNR have an important motive which relates with life thoughts and other philosophical ideas of the Korean masses. There are many various KNR religious groups in Korea. However, the representative KNRs are classified into the four groups. These are Tong-hak (東學), Jeungsan-kyo (甌山教), Daejong-kyo (人宗教), and Onebool-kyo (圓佛教).

Suwoon (水雲) —the other name of Choi, Jewoo (崔濟愚, 1824-1864), established the Tong-hak, Jeungsan (甌山) —the other name of Kang, Ilsoon (姜一淳, 1871-1909), established Jeungsan-kyo, Hongam (弘巖) —the other name of Ra, Cheol (羅喆, 1863-1916), began a new Daejong-kyo. And Sotaesan (少太山) —the other name of Park, Joongbin (朴重彬, 1891-1943) established Onebool-kyo (Buddhism circle).

Each group had its own character which biased toward Confucianism, Taoism, and Buddhism. For instance, Tong-hak is like Confucianism, Jeungsan-kyo Taoism, and Onebool-kyo Buddhism. Daejong-kyo unified the three and inherited Korean traditional philosophy.

The main doctrines of each group are as follows. The text of Tong-hak presents Hanwool (the One God of Korea) and the Kaebyuk of post-heaven (後天開闢). The followers of Jeungsan-kyo believe in the Emperor God and cultivating bio-energy in the immortal beings.

The books of Daejong-kyo present the Three-One theory of Tankun (檀君; the founding father of the Korean nation) philosophy and insist on the self-sufficiency of Korean society in the early 20th century. The texts of Onebool-kyo present the order of One-circle and livelihood Buddhism.

And then there is a conception that the KNR repeatedly give self-definition. This



conception is Sun (仙: the immortal beings or god-man). Most of them especially affirm the divinity of light spirits. Also they affirm Hanin and Tankun (桓仁 & 桓君: the royal ancestors of Korean, the first King of the Baedal nations), the roots of Korean culture as natural originality. And they have an idea which inherits Kook-Sun (國仙: the party of Korean national immortal beings).

In other words, they think that man can and must be a Sun (仙), namely an immortal being. In this case, immortality is not realistic but symbolic.

Sun means man as a god, god as a man.

Once Suwoon heard the language of immortal divinity as the heavenly words. Also, he spoke of the meanings of the East nation, namely Korea. And he spoke of the philosophical world of Tao (道) and Sun. Frequently Jeungsan spoke of Sun-hak (仙學: the studies of immortal) and O-Sun Weeki (五仙圍碁: the form of five immortal playing Baduck [碁; Japanese, Go]). Also he spoke of Sunji-Johwa (仙之造化: the Sun becoming creative evolution). The meaning of it seems like the French 'elan vital'. But it is a little different. Creative evolution means that man becomes One with God, so he gets freedom and creativity.

Suwoon and Jeungsan have left their records of performance that we have to call therapy or healing. Here, they showed the concept of Sun (仙) and a series of Sun-ism.

The books of Daejong-kyo say that Dae (大: the big) means heaven and Jong (儻) means Sun (仙) as a god-man. They have developed the theory of the Jeong (精)-Ki (氣)-Shin (神: a god) and the training methods which are like the method of breeding life [養生] in Chinese Taoism. In this way, they defined self-thoughts as Sun. In this case, Sun has an essential meaning and significance of the life thoughts which the KNR commonly assert.

And in Onebool-kyo, they show the special understanding of life like Buddhism with the slogan 'we must do the Kae-byuk (開闢: the grand opening and changing) of spirits and matter'.

Now, let's examine the KNR further.

First, they had a religious cultural characteristic of sympathy that was supported by most Koreans in the late 19th century because they said that the inheritance of Tankun (桓君) thought is necessary for the times. So they affirmed the culture of Sam-Shin (三神) in folk, the world of shamans and the gods of Shamanism considerably. In Korea, Tankun has been understood as the first shaman and at the same time the first King of Koreans.

Second, they insisted that Korea is not a province, but the center of the world.

Third, Koreans have to cultivate the inner bio-energy and the foundation of self-support. While Korean society itself gets stronger, it should be able to survive the power of Japan and the West.

Fourth, if man lives with Seong(誠: sincerity) ·Kyung(敬: reverence) ·Shin (信: faith), he will encounter the wonderful new world. The message of paradise is the prophecy given by the founders. The founders of the KNR said that the new world will soon arrive and it is the promise of Heaven.

So, the fifth is the theory of the new world. It, they said, is called the thoughts of Kae-byuk (開闢). It is a series of the Koreans' outlook on the world. The other name of it is Hoocheon (後天: the post-reality or post-heaven)-Kae-byuk (開闢). The post-reality is the changed present. The length of time in Kae-byuk is fifty thousand years.

The thoughts of Kae-byuk are developed and supported by the theory of Jeong-Yeok (正易: the book of the right calendar of the next epoch, or the changing theory of the astronomical revolution) which Ilboo (一夫) —the other name of Kim, Hang(金恒, 1826-1898) made.

It speaks of and changes the theory of Yijing (易經).

In this book, Ilboo spoke of the arrival of terrestrial paradise or kingdom of heaven. Since it was published, many people have taken it for the base studies of Korean Yi (易: astrological calendar of the future or next epoch). After all, the insistences of the KNR mean to revive the ancient Koreans' glory and prosperity. Also they used the concepts of Tong (東: the east) as the east man, east nation and east earth, etc. It means that the east is a starting point for the first human culture.

Here, the traditional Sun of Korea is considered as the new human being. Namely, that is the Neo-humanism.

The Sun succeeds the philosophical trends of Korea in which the East is like the roots of a tree. So, it says that the three traditional philosophies of the orient have one root, and it wants to unify all the contradictions.

The Chinese-Korean dictionary defines Sun as < Sun is a man who doesn't grow old and doesn't die, he has a quality of divinity and the ability to fly lightly >. So, people understand that Sun lives in the mountain, flies to the sky high and becomes a living immortal being. In a word, he is a kind of super-man. In the present, most Taoistic scholars have thought that Sun is only a Chinese character. But it is not true.

Of course, like the above mentioned, if we define Sun as the super-man, it is exactly a Chinese character. In this case, the name is not Sun (仙; one letter) but Shinsun(神仙; two letters).

Sun is not such a transcendental being merely. Really the thoughts of Sun started in ancient Korea. It had spread through the cultural exchange from Tong-ie (東夷: the name of the ancient Korean race) to Hwa-ha (華夏: the name of the ancient Chinese race). Later



it was re-imported into Korea with Taoism and Taoistic books.

So, Kowoon –the other name of Choi, Chiwon(857-?), spoke of the history of Korean Sun. He said that there is a miraculous Tao in Korea originally. Also in the Koryo dynasty, Yejong (睿宗;1105-1122, the 16th King) and Uijong (毅宗;1146-1170, the 18th King) said that the royal court had to grow prosperity of the traditional Korean Sun and to honor the customs of Sun. The Rhanlang-biseo (鸞郎碑序: the inscription of Rhanlang which Kowoon recorded) described the Fungryu-do (風流道: the Tao of Fungryu-that is Baedal and the ground of light, which means the earth of promise). It is the ancient Korean thought and the traditional system of culture with originality. It was represented to include the essential contents of the oriental three thoughts together.

Also in the Rhanlang-biseo, it records that there is a miraculous thought which creates life at any point of contact with other beings in Korea. This means that the natural philosophy had operated as a life theory in ancient Korean society. It is a principle which made the various heterogeneity into the One of homogeneity. From this, the principle of One brings human society from dissolution and conflict to a world of harmony.

So it becomes the theory of One life and the philosophy of love because it is the mental energy of unifying and creating. In this way, Sun means the original Korean philosophy and at the same time an outlook on human beings. Shin, Chaeho (1880-1936) recorded the book of The Ancient History of Chosun [朝鮮上古史]. Here, he said that the Sun-bi [士: the scholarly gentleman] is named from the group of immortals in ancient Korea. So it is the other name of the Sun-In (仙人: the man of the immortals).

The history of Sun [仙史] is the record of various of Sun's performances.

In brief, Sun means the good man and at the same time the outlook on the human in Korea. The thoughts of Sun or Sun-ism is the Korean philosophy with originality. Thus the Sun of the KNR was not new in the 19th century. It originated in ancient Korea.

However, the origin of Sun has been forgotten gradually. Nevertheless, there is a little clue in modern Korean society. The recorded heritage of Sun is only some words. It is the Fungryu-do and the history of Sun. But we can find the first step toward the solution of the scholarly problem about Sun in Korean culture and customs. Otherwise we can reason the vein of Sun from some clues. Probably this work of reasoning could be called the philosophical investigation into the history of Korean Sun.

The short history of Sun is as follows. Long ago, there was a man in Korea. His name was Tankun Wangkeom (檀君 王儉: the Royal ancestor of Korea mentioned above). He defined himself as a Sun. So Sun was a concept of self-definition. From this the thoughts of Sun were started. As a result, it created a philosophical system of Koreans' outlook on man

and the world. We call it the Kook-Sun (國仙) or Sundo (仙道).

In the Korean academic world, it is called Ko-Shinkyō (古神教: the ancient Korean religion of believing in the divine spirits) or Ko-Sundo (古仙道: the ancient Korean training Tao of Sun). It became the spirits that bind all Koreans together in the ancient period.

Later Sun specialized in two ways. One was a series of training thoughts as the philosophy. We call it the Tan-hak (丹學: the study of Tan, the bio-essence which is located in the abdomen) or Sun-hak (仙學). The other is the folk faith and customs or shamanism as the religion. In this case, shamanism concerns the white shaman of east Asia and it is called Mu(巫) in Korean. In other words, the two ways of Sun and Mu inherit the ancient Korean natural Sun-ism.

That is, one applies to immortality training in philosophy, the other applies to the ritual of Mu in religion. So we say that Korean folk culture has been grounded by the thoughts of Sun and Mu. They have acted as the hidden mental energy to the foundation of Korean culture.

In the 19th century, Korean society encountered the most trouble in the history of Korea. The power and culture of the West and Japan invaded Korea. At this time, the energy of Sun had built the KNR group. The founders of the KNR showed various performances and achievements. Also they made many self-doctrines and elements of life theory with Sun. So in these, we can read a series of the thoughts on life and find the key-words to another understanding.

Suwoon said that "I met Hanwool (the emperor god). And then Hanwool spoke to me. He said that my mind is your mind...the ghosts are me...and I give you immortality."

Also Jeungsan said that "It is very easy to die and to live. If the man scatters his Jeong-Ki (精氣: the essential of bio-energy), he dies. However, if he collects the Jeong-Ki, he lives. There is a Ilon (魂: the spirit) and a Baek (魄; the ghost) to man. If the man dies, his spirit flies to the heaven. Then the spirit becomes the divinity. So it receives the sacrificial rites from the descendants. But if four generations go on, it will be the holy spirits or the Sun (仙). And the ghost returns to the earth and later it will become the departed soul.

Daejong-kyo records their thoughts in the book of understanding doctrines. It said that "The Eo-cheon (御天: the returning to the heaven) is the thought of no death. It is that the living immortal will go to heaven. It is the thought that man unifies heaven, so there is no death." Also it said that "Sun is the peculiar thoughts of Korean nations."

Sotaesan of the Onebool-kyo said that "The life and death of mankind is like the twinkling eyes and like the interchange of waking and sleeping. More key-words are as



follows.

In Tong-hak, they called the virtue and the medicine of Sun an elixir of life. Suwoon said that "If man has a right mind and virtue, he can live long and long." And he instituted the mantra of twenty-one letters. This mantra is named the Shi-Cheonju-Joo (侍天主呪: the mantra of deifying the almighty God) in Tong-hak. The numeral symbol of 21 has common meanings with the myth of Tankun. It means the birth and breeding in the Samshin thoughts of folk especially.

The key-words of life theory in Jeungsan-kyo are next. Sun (仙), Shin (神: god), Shinmyung (神明: a light spirit), Hon-Baek (魂魄: the spirit of heaven and the ghost of earth), Ryung (靈: the holy spirit), Kwie (鬼: the ghosts), Jeong-Ki (精氣), Myungbu (冥府: the royal court of the other world), Jeosung-Saja (the messenger of other world), etc., are that.

These concepts communicate the view of life in popular society. Nevertheless the most important thought of Jeungsan is the movement principle of four cycles. That is the theory of SaengJhangRyumJang (生長斂藏: the four cycles in the movement of beings, it is like the birth, development, concentration and concealment). It is known as an essential principle of Jeungsan. It portrays the circular outlook of life very well. Also it communicates the common customs of Korean.

In Daejong-kyo, they have the concepts that overcome death with the Sun's characters of immanence and transcendence. However, for this, man must train, cultivate and study the theory of Sun. Here are other key-words, the Kwee-Cheon (歸天: the returning to Heaven), Shin-Sun (神仙: the immortal beings), Cheon-In-Hapil (天人合一: the unifying of Heaven and Man) and Sham-Il-Sasang (三一思想: the principle of Three-One, it is same as the theory of Trinity in Korea), etc.

And there is an outlook which is like the pratityasamutpada (the principle of cause and effect of Buddhism) in the Onebool-kyo. They show a circle processing the theory of life, being and matter.

They say that the life of man is only one present moment and phenomenon which is being in the link of the eternal cycle. Onebool-kyo shows a circle process. Thus, the important thoughts of them are the circle of human life, relation with the all beings, transmigration, alternation of life and death (or this world and other world) and immortality, etc.

But also the most important life theory of the KNR is Kae-Byuk (開闢). Kae-Byuk is the thoughts of the changing world or universe. It is characterized by the eternal alternation of pre-universe (or pre-heaven) and post-universe (or post heaven).

It is like when today becomes yesterday and tomorrow becomes today. However, there are

only two cosmos of pre and post. So it is like Eum-Yang (陰陽: yinyang, in Chinese) or thesis-antithesis. Nevertheless it operates through the principle of three, that is the three of the Mukeyuk (無極), the Taikeyuk (太極) and the Hwangkeyuk (皇極).

So the alternation of it is eternal. Maybe in the far away future, the pre-universe of the present will be the post-universe and the post-universe will be the other pre-universe. The cycle is round and round. The Universe is not one time of creation and extinction. The Universe is going through the new process over and over again through cycling and exchanging.

In this sense, the Kae-Byuk is appreciated as a process theory of eternal proceeding. And the outlook on the world of Kae-Byuk considerably reflects the thoughts of the Tankun myth.

Suwoon spoke of the pre and post heaven, Jeungsan too. Also Sotaesan spoke of the Kae-Byuk. And then, Ilboo instituted the principle of Jeong-Yuk (正易: the book and the theory on the right astronomical calendar by the changing of five elements [五行; O-haeng]) on the Kae-Byuk (the change of pre-post heaven). We can say that death is an individual process and phenomenon, but the Kae-Byuk is a universal process.

After the Kae-Byuk, the new post-heaven will open. In this way, after individual death man encounters a new life in the other world. The founders of the KNR thought that the Kae-Byuk was a basic principle of life and Cosmos. Namely, they thought that this movement of the Kae-Byuk was the cosmic nature.

From this they said that "the man must unify the Cosmos and participate in the movement. If you do it, your life will be whole and long." And they emphasized the practice of Sang-Shaeng (相生: the mutual breeding life of relating two beings, like A & B) because they thought that everything is related with multiple connections.

The Mother of nature is birth and rebirth.

Nevertheless she never takes a rest.

So all things are the children of Mother. In this way, all things are connected by the Mother. They thought that nature births me, but I birth nature. And the new nature rebirths me, also I rebirth nature. They called these alternations of birthing life as the Kae-Byuk and Sang-Shaeng.

Also, the character of life is moving without rest and creating another movement. However, this movement is not particle but wave. It acts as the work of permeation and assimilation. Through these movements of life, everything is going to the Big-Whole.

And as man joins in the astronomic movement of life, he takes and extends the self bio-energy of Mother. They said that it is the way of man. And they called the man who takes this extension and unification Sun.



Suwoon had deep insight into the way of man and god through the encounter and mutual promising. Jeungsan expounded life by the concepts of Shinmyung (神明: the light spirits) and JhiSheong (至誠: the very sincerity).

He comprehended the world of death as the world of Shinmyungs. The world of Shinmyung is the other world. But this world is not severance from this world.

The two worlds are interchanging relations with reality. So dreams become realities, reality becomes the dream. Thus man has to have vision.

Mankind mutually interchanges and relates through the invisible Shin-Myung (the great spirit). For this reason, man has to dismiss hatred and go to the world of Sang-Shaeng. From this all beings must go well and secure self-life for each other in this world.

There are words in Korean as "Sincerity moves heaven." All Koreans have thought that "extreme sincerity is the best quality and highest value." And it has become the foundation of Korean culture. Sincerity and respect for invisible things link with the mental sublimation of the higher level on the dimension.

All things that are visible or invisible get a Great-One like a hologram.

In all, the life thoughts of Jeungsan can be summarized by the following words. "Life roots in the death. Death roots in life." So life and death are not sectional, but both go to make the One living world. There are no thoughts that "death is bad - life is good, or life is bad - death is good."

In addition to this, he said that god is life. Even though he had concluded that all beings are god and the universe overflows with the gods. It means that god penetrates everything. So the Cosmos is full of the god's vitality. And he said that it is the principle of Mother nature.

At this time, life or bio-energy is not merely existence. But it effects, relates and maintains eternally. Birth is a visiting from the other world to this world, death is the returning from this world to the other world. Death is the other form of life, life is another form of death.

In the living of day after day, the man is dying and going to die. If the man loses the bio-energy, he will die at last. Namely, if he loses life, he dies. In this case, the bio-energy is the essential energy of life and it is the vital energy in the other meaning. Thus the man without vitality, is only dying matter. As the words of Jeungsan, this vitality is god. So the right culture of life which Jeungsan said is livelihood with the god, full of vital energy.

Now, in the case of the relation with the Daejong-kyo and Korean popular society, we should consider the life thoughts of Sam-Shin (三神: the Gods of trinity in Korea). Traditionally Sam-Shin has been understood as the god of birth and safe guard. Namely,

Sam-Shin is responsible for the birth, growth of the baby and life. Sam-Shin is related with the customs of rubbing hands and the culture of sincerity in the Korean masses. Sam-Shin has appeared in the case of hoping to guard from unknown risks, nature and the reduction of fear in keeping life. So Sam-Shin has become an acting god with the reality of man's livelihood in Korea.

In Chinese Taoism, they said the three gods are Won-Shin (元神: the God of origin), Shik-Shin (識神: the God of wisdom) and Jin-Shin (真神: the God of truth or essence). They have understood it as the principle of life. However, in Korea, Sam-Shin is understood as the one almighty God and at the same time three gods. So the thoughts of Sam-Shin are connected with the theory of the Korean trinity especially.

In Korea, the One is Han-im and the three are the three founding fathers of Koreans. In this case, Han-im is the three founding fathers at the same time. So the One is same as the Three. From this, the three founding fathers exactly become a god of birth and breeding. Thus I say that it is the theory of the Korean trinity.

In addition, the power of life is understood as the three bio-elements in the theory of Sam-Shin. They are Jeong (精: the heavy bio-energy in body, plus), Ki (氣: bio-energy in all beings), and Shin (神: the light bio-energy in mental, minus). The book, Taebaek-Ilsa (太白逸史: the hidden history of the great nation of white light, Korea), said "There are the three gods in the Heaven, that is rightly the one almighty God. The substance is one but the movements act as the three. So there is no existence of the transcendent God separately."

In other words, the One God acts the three realities. The One and the three are the same exactly. In the meaning of ontology, we can say that the theology of Korean Sam-Shin shows the understanding of the relation of One and three as the oriental numeric studies.

Most Korean metaphysics on God is based on this theology. Only now we can say that it is the three aspects of One God. And the three can be understood as various concepts. Metaphysically we can say that the three are the being, moving and cognition. But all of it originated from the One (the Han as Korean) in the end. So I say that the theology of Sam-Shin should be understood for knowing life thoughts of Korean because the life is understood as this cognitions in Korea.

And we think that the greatest value is faith and faithfulness.

When a man has faith with the One, he will arrive at the condition full of active vitality. Though it is difficult to represent, the god becomes the vital energy [氣化: the energy changes in beings]. We call the condensing of vital energy Jeong (精: the essence of body, the same as mentioned above). It develops the impression of inner reality. We call it Myung (命: the order of human life from heaven, like the span of life). In



other words, we call it the way of human life. In this way, the individual man recognizes the providence of God in life.

In this way, Myung and Jeong encounter the nature of individual originality [性: Seong as Korean, the true inner mind]. The original nature of individual man encounters the real mind of inner space. In this way, the mind feels the energy or force. So Shin (神), Ki (氣), Jeong (精), Myung (命), and Seong(性) are going to interchange mutually. Each have related and effected always.

However, the mind of the surface and the realities of the present pervert the truth of the inner world. Our mind rejects the various aspects of life and the invisible truth of livelihood. So we must overcome the perversion. If the mind interchanges with the energy of vitality, the mind becomes the body and the body reflects the stream of mind [心].

In this way, Jeong(精)-Ki(氣)-Shin(神), Seong(性)-Myung(命)-Jeong(精), and mind[心]-Ki(氣)-body[身] do act as above mentioned. All of them operate as the movement of life. Now we can conclude that life is the moving to the One finally. The principle of life is always operating at the moment of inhaling or exhaling.

The moving that is bending and stretching, breathing out and in, and the movement of plus and minus are the principles of life altogether. The principle of life always operates in the two movements of dying and living. However, through the right of Jeong (精), the sincerity of Ki (氣), and the profundity of Shin (神), man can keep life intact.

Nature is operating constantly and the circle of four seasons is permanent.

So, if man expands the energy of life day after day, he can adjust himself to the flow of nature. Also death is only the natural aspect of livelihood. In other words, the KNR and Sun say that unifying with nature is the right way of preserving life. Sun here is revealed by the Korean myths. Especially the Tankun myth speaks of Jaeshe-Ihwa (在世理化: the going well beings by reasoning in the world).

And Jeungsan said that Sun is a creative harmony [造化] and Suwoon spoke of the world of Tongryung-Kihwa (通靈氣化: the communication with the God and becoming vital). Kowoon represented Hongik-Inkan (弘益人間: the extension of human welfare and harmony) as Jeophwa-Kunshaeng (接化群生: to breed and expand life when man encounters the beings) and he spoke of the Tao of Hyunmyo (玄妙之道; the Tao of miracle, it is same to the Tao of Fungryu which had existed in Korea).

With these, life is deeply operating for the beings through the law of relations. Life connects and mediates the relating mutual beings to each other by operating. It is the intermediation. This intermediation is not merely middling, but it is reconciliation as unifying.

So we can say that life is the making of relations with all beings. Namely, all beings are related and mediated by the life. From mediation, life makes the separate two matters meaningful themselves.

We call it 'Woori(우리, in Korean).' You and I make 'the We.' So 'the We' can be separated by elements, but 'Woori' cannot be severed because 'Woori' is the concept of the whole operating. It is not separate from anything else. And most Koreans hope to become 'Woori.' It has been connected with the original character of Korean culture.

Sun and the thoughts of the KNR have shown the essence of original characters. In other words, the life thoughts of the KNR have met the basic traditional Korean natural thoughts in the meaning of Sun. The Sun and the KNR say that all beings are in complete rapport and mediation is the relating link between beings, like the human, nature, holy spirits, and god.

And life mediates between god and man, between life and death. So they insist on the reconciliation between life and death. They said that life has to make peace with death. It is said that there is life after death and death is always being with life. In this way, we can say that maybe Sun is not a real concept but an ideal concept. However, the fact that we have to know is that Sun is not only the ideal meaning but also the meaning of real experiences. In other words, the true understanding of Sun is in reality and experience.

To have meaning is like getting value. Through having a value, the beings exist newly. The new existence means that the beings take new life and new value. The new life comes from mutual living acts and the practice of gratitude. In the mutual relation and the acts of giving and taking, the two beings arrive at a new area of expanded life. Through the practice of mutual living acts and creating harmony, human beings can proceed to the world of tolerance altogether. When one man can tolerate the other, they become all of us, namely Woori.

In Korean myth, it is called Hongik-Inkan (弘益人間). This means the seeking of human welfare and the expanding of life. And it connects the expanding of life value in all beings. In this understanding of life, it meets with the Han-philosophy.

The Han here means the metaphysical Big-One. As the concepts of Han, everything is the One. Maybe it is like the ultimate spiritual world that Transpersonal Psychology speaks of. I think that Korean Sun is connectable with the thoughts of 'Noblesse Oblige' in Rome. Both don't speak of authority, but the existential relations. Thus they become a tale of life.

Authority, power and violence are only the culture of dying and they become a story of death altogether. So they have killed and competed with each other in human society. But



Sun and life thoughts of tolerance are the tale of helping live and become a culture of keeping union.

In 2002, we saw the Red Supporters in Seoul and everywhere in Korea. Also we saw the meeting of small candlelights. The candlelights have become the light and brightness of the world and our mind. The echoes of the Red voice want to speak of the future of human-beings on the one earth.

Now it is time that we must overcome the violence of power. And we have to speak of evolution and the life of all beings. Everyone wants to live eternally. In this way, the life and death become a grave problem. There are only the problems of dissolution and estrangement to the separate being that is cut off from the Cosmos. Only there are the life which doesn't overcome death and death which doesn't arrive at life. There is only the separated individual man in union. The liberal spirits are closed and the loving minds have a long smoldering grudge only. And the grudge only gets more and more heavy.

Korean shamans speak of solving the grudge. They call the paying off of one's old scores and grudge the Pul-ie (the work of solving or interpretation). They want to resolve the contradiction of this world. So they borrow the cosmos from the other world. This work of solving has succeeded as a series of religious actions.

It is said that the Great Cosmos itself is a life in Sun and the KNR. Also, Yijing (易經) said that the Cosmos doesn't rest for the living and living. Everything comes and goes, goes and comes. So to live is life and to die is also life. There is no difference in the value of life. To die and live are the other phenomena of one life.

Man knows the difficulty of livelihood. Nevertheless he hopes to exist in the state in which the vital energy is filled up. At last he hopes to expand the life and relations with the world. The purpose which he hopes may be to sublimate the dimension of existence. To sublimate is to pursue perfection finally. In the end, these hopes must be the aim of all beings.

And life becomes the ultimate end of all beings. With this aim, Sun and the KNR are going to expect the expanding of the dimension in the interchanging and the eternal circle of life. This work is performed by Sun who arrives at the new and holy spirit world.

In conclusion, I think that Sun is another understanding of man. It is a new interpretation of man. However, man is interpreted as not an animal but a god. The character of it is like the 'Jedi of Star Wars.' But he is not superman or a transcendental being any more.

Thus the Korean Sun is not merely immortal, but to live with immortality. He is the living man, same as me. But he is free. He has no taboo, but he can control self-limits.

And then he becomes One with the Cosmos. Sun can be understood as a series of the holon or hologram in Korea.

And I think that there is an ideal type in the thought of Sun. It can be a slogan that is 'all for one, one for all.' With this idea, to live becomes to die and to die becomes to live.

So it is interpreted that life is the same as death and death is life. And the death is never extermination. It is only a changing aspect of life. Because Sun is never separated from the Cosmos, he can reach immortality in the end.

Key Words

Sun (仙:the immortal being, god-man), Kook-Sun (國仙: the party of Korean national immortal beings), Sun-hak (仙學: the studies of immortal), Sun-ism, Neohuman-ism, Sun (仙; one letter), Shinsun(神仙; two letters)

Ko-Shinkyō (古神教: the ancient Korean religion of believing in the divine spirits)

Ko-Sundo (古仙道: the ancient Korean training Tao of Sun)

Korean National Religions (for short, KNR), Tong-hak (東學), Jeungsan-kyō (甞山教), Daejong-kyō (大宗教), Onebool-kyō (圓佛教).

Hanwool (the One God of Korea, the emperor god)

Hanin, Tankun (桓仁 & 檀君: the founding father of the Korean nation and the royal ancestors of Korean, or the first King of the Baedal nations),

Fungryu-do (風流道: the Tao of Fungryu-that is Baedal and the ground of light, which means the earth of promise), Sam-Shin (三神: Three Gods), the life thoughts of Sam-Shin (三神: the Gods of trinity in Korea), Han-im, three founding fathers,

Kae-byuk (開闢: the grand opening and changing)

Jeong (精: the heavy bio-energy in body, plus), Ki (氣: bio-energy in all beings), Shin (神: god and the light bio-energy in mental, minus), Myung (命: the order of human life from heaven, like the span of life), individual originality [性: Seong as Korean, the true inner mind], Hon (魂: the spirit), Baek (魄: the ghost)

Seong (誠: sincerity)-Kyung (敬: reverence)-Shin (信: faith), Jeong(精)-Ki(氣)-Shin(神), Seong(性)-Myung(命)-Jeong(精), mind[心]-Ki(氣)-body[身]

Shinmyung (神明: a light spirit), Shin-Myung (the great spirit), Ryung (靈: the holy spirit), Kwie (鬼: the ghosts), Saeng-Jhang-Ryum-Jang (生長斂藏: the four cycles in the movement of beings, it is like the birth, development, concentration and concealment), Cheon-In-Hapil (天人合一: the unifying of Heaven and Man),



Sham-Il-Sasang (三一思想: the principle of Three-One, it is same as the theory of Trinity in Korea), five elements [五行; O-haeng], Sang-Shaeng (相生: the mutual breeding life of relating two beings, like A & B), Jhi-Sheong (至誠: the very sincerity).

Sunji-Johwa (仙之造化: the Sun is the becoming of creative evolution), Jaeshe-Ihwa (在世理化: the going well beings by reasoning in the world), Tongryung-Kihwa (通靈氣化: the communication with the God and becoming to the vitality), Hongik-Inkan (弘益人間: the extension of human welfare and harmony), Jeophwa-Kunshaeng (接化群生: to breed and expand life when the man encounters the beings)

Tao of Hyunmyo (玄妙之道; the Tao of miracle, it is same to the Tao of Fungryu which had existed in Korea). Woori(우리, in Korean), Pul-ie (the work of solving or interpretation).



Changing Balance of Power in Northeast Asia

—What is a Counterbalance at This Juncture?—

Professor Emeritus Mane Heo Pusan National University.

Mane398@naver.com

I .Introduction

With the collapse of the communist world at the close of the 20th century, new international order was heralded. This reflected that the world would enter the single market economic bloc but the increasing regionalism. At the same time, it means that the Northeast Asia would plunge into changing balance of power and as a result, security and stability would be in jeopardy. Changing balance of power in Northeast Asia mainly results from the antagonism between China and Japan, the retraction of the United States, and North Korean nuclear development ambitions, its military numerical superiority, and the transfer of wartime operational control from the ROK-U.S. Combined Forces Command (CFC) to the South Korean military authority. The CFC is the sub-military organ submitted to the ROK-U.S. Alliance. The paper is to describe the reason for the change and provide some alternatives to the change in balance of power.

II . Alliance and Its function

Alliance is a form of mutual defense aimed at deterring and fighting a common enemy between the countries that can share political, ideological and cultural identities so that it would bring about common interests. Comparatively viewing, alliance has interchangeably been used with the word coalition; the former mainly seeks security between the allied nations while the latter aims at perceived but general interests between the nations that take part in coalition.

Alliance is a necessary function of balance of power operating within a multiple state system. To maintain and improve nations' relative power positions, they can increase their own power, they can add to their own power the power of other nations, or they can withhold the power of other nations from adversary. Whether or not a nation shall pursue

a policy of alliance is a matter not of principle but of expediency. A nation will shun alliances if it believe that it is strong enough to hold its own unaided or that the burden of the commitments resulting from the alliance is likely to outweigh the advantages to be expected. It is for one or the other or both of these reasons that, through the better part of their history, Great Britain and the United States have refrained from entering into peacetime alliances with other nations.

Yet Great Britain and the United States have also refrained from concluding an alliance with each other even though, from the proclamation of the Monroe Doctrine in 1823 to the attack on Pearl Harbor in 1941, they have acted, at least in relation to the other European nations, as if they were allied.¹

Both Great Britain and the United States have kept one interest in common: the preservation of the European balance of power. Seriously considering this identity of interests, both parties have found themselves by virtual necessity in the camp opposed to a nation which happened to threaten the balance of power. Alliance operates to seek the exact community of interests so that it requires the explicit formulation of an alliance. In principle, alliance is based on a concrete, formal treaty regulating commitments between parties concerned.

The ROK–U.S. alliance was created to pursue balance of power in Northeast Asia as a whole with the perceived community of interests. The alliance forged between Seoul and Washington in the last ditch of the Korean War has successfully deterred all aggressions and subversions attempts by North Korea up to the present time. In consequence, the alliance has not only maintained peace and stability here but also realized political and economic developments. It has made considerable contributions to rebuilding the ROK in the wake of the destruction ashes caused by the North Korean total attack. ROK today has ranked 11th economic power and become one of the member states of the World Trade Center. South Korea became an important donor nation in the United Nations. Today the country is one of the allied powers fighting Iraq War and removing terrorism on earth. This tells clearly that the ROK–U.S. is the most precious one of the alliances made ever in the history of alliance. At present, many Koreans do not understand why the alliance is staggering back.

¹ Hans J. Morgenthau, *Politics Among Nations—The Struggle for Power and Peace*, (New York: Alfred A. Knopf, 1966), pp.175–76.



III New Regional Powers: China and Japan

The end of the Cold War altered the traditional balance of power in Northeast Asia with the collapse of the Soviet empire and a substantial retraction of the U. S. power. China has become a new regional power competitor. It means that a regional multipolar process has developed and thus influenced the Northeast Asian relationships with China, Japan, North and South Korea, and the U.S. In other words, China and Japan in particular will become important players in the new balance of power in the days to come. Such signs were already demonstrated in the territorial disputes in the South China Sea, mediation process of the North Korean nuclear development option, trade conflicts between China and the U.S. China is becoming a powerful regional and international player with a rapidly growing economy and a significant military capacity. China's aspiration to great power status drew upon strong nationalist sentiment, traditional cultural ethnocentrism. From these historical backgrounds, increasing antagonism has developed.

Since the early 1950s, Japan has developed its national security environment under the U.S. nuclear umbrella. Japan changed the 1951 U.S.-Japan security treaty, revising the 1978 Guideline as a whole and concluding a new security cooperation treaty, the so-called New Guideline in 1997. The New Guideline aims to reinforce the U.S.-Japan relations as a whole. There are several factors to the New Guideline: (1) the increasing need of quick response to Northeast Asia-Pacific Strategy prepared by Under-Secretary of State Department Joseph S. Nye Jr., the tensions off the Taiwanese Straits resulted from the move of separation of Taiwan from mainland China in 1997 and its subsequent moves, the massive resistance of the Japanese to the U.S. on the occasion of the beating incident of two Japanese girls by U.S. soldiers, and the review of both countries' direction of defense cooperation.

Japan today is moving toward a normal state that aims to exercise its national power in the international society. It is of course expected that the second largest economic power will exercise political power over Northeast Asian countries such as China, South and North Korea, Russia, and Taiwan. With continuing retraction of U.S. protection in this region, Japan has been pushed toward more normal regional power status. Moreover, the conservative government led by Prime Minister Koizumi has been heading toward a stronger conservative state backed up by its strengthened military power and a new wave of nationalism.

Practically, the end of the Cold War moved Japan away from its status as a "moratorium state", one that have been passive and reactive diplomatically and minimalist

in terms of defense policy. It is evident that Japan today emerged as a more normal country that can upset the existing balance of power in this part of the world. Given this changing security environment, the country has been tempted to make more efforts to revise the Peace Constitution that was designed to have given up war as national policy goals. Its overseas investment and economic assistance programs grew dramatically. In 1989, with net official development assistance, Japan replaced the U.S. as the world's top donor nation for the first time in the history of development aid. The country started to serve the U.N. in Cambodia, to fight war on terror in Afghanistan, to fight Iraq war with U.S. forces in Iraq. This reflects that Tokyo is ready to wield political, economic and military influence over its neighboring countries as well as overseas.. Such ambitions are upsetting the existing power balance.

IV. American Retraction and Arms Race

U.S. forces reduction may be logic to the end of the Cold War. U.S. dominance in Northeast Asia had been justified as a deterrent to Soviet ambitions, China threats, North Korea threats. Since the post-Cold War, however, the U.S. has played a stabilizing role that has deterred arms race between China, Japan, and two Koreas. The retraction of the United States from this troubled region triggered concerns over the regional security and stability.

Not a few leaders in this region have worried that the U.S. forces reduction will remove security and stability and eventually remove the buffer that has stood between Tokyo and Beijing, on the one hand and South and North Koreas, on the other. As a result, many strategists suggested that the reduction or withdrawal of U.S. forces would leave power vacuum into which aspiring regional powers would seek to move or in which they will fill it with their own powers. China and Japan, the two major regional competitors have been attracted to enter into arms race by which they would exercise their own political, economic and military powers, Such an arms race may certainly lead to upset the balance of power in this region. It is evident that they started arms race to arm themselves preemptively as insurance against threats arising from others.

On the other hand, the Bush administration has set up the Global Posture Review (GPR). The GPR aims to redeploy U.S. forces stationed in Western Europe and Northeast Asia after the end of the Second World War, in the wake of the proliferation of weapons of mass destruction (WMD) and the September eleven terror's attack on the World Trade



Center and Pentagon in particular. The U.S. has downsized its forces in South Korea in an effort to rapidly redeploy them. This is the flexible strategy commensurate with the GPR. However, it may also produce power vacuum in the South, driving security and stability into fragile environment.

North Korea has long been engaging in the nuclear development efforts more positively from the early part of the 1990s. The Pyongyang regime set up the nuclear development option as the top national security goal. North Korea entered into an isolated situation with the end of the Cold War; it lost the two important allies, China and Russia. It started negotiations with the Seoul government in an attempt denuclearize the Korean Peninsula at the beginning of the 1990s, reaching the ROK–DPRK Agreement on Reconciliation, Non-aggression, Exchange & Cooperation that went into effect in 1992. At the same time, Pyongyang pushed the non-aggression pact theme vis-à-vis the United States. North Korea elites knew that this idea would resonate positively among South Korea's progressive elites. Pyongyang achieved the 1994 Geneva Agreement Framework aimed at freezing the 8,000 post-fuel rods and accepting dubious nuclear development sites.

All of these maneuvers proceeded with a series of Pyongyang's military and political provocations—including violations of the DMZ air space, the 1998 and 2006 missile test-firings into the East Sea, and the pursuit of a U.S. reconnaissance plane in international air space. Before these maneuvers, former leader Kim Il-sung had an interview with the famous Japanese statesman Kanemaru in which he said, "North Korea had neither intention nor capability to fabricate nuclear weapons."

These maneuvers designed and launched by the Pyongyang regime are based on the erroneous perceptions of its policy-makers on South Korea and the U.S. With the erroneous perceptions, Pyongyang has kept nuclear development option. Therefore it has not accepted the Sunshine Policy approach of the DJ government to inter-Korean issues and the Peace & Prosperity Policy of the Roh Moo-hyum government to them. Pyongyang's elites worried that the Bush administration composed of neo-conservatives would carry out a regime change or surgical strikes at nuclear sites.

The U.S. and South Korea changed their approach to the nuclear issue. The two allies induced Pyongyang to a multilateral talk. Pyongyang accepted the first round of nuclear talks for seeking a negotiated solution to the issue on August 27–2, 2003 in Beijing. At the first six-party talks, the U.S. tried to impose the unilateral negotiating method — a complete, verifiable, and irreversible direction(CVID). The Bush administration has been attempted to eliminate the nuclear weapons in the CVID manner, Pyongyang suggested a

reward for the freeze of the spent post-fuel rods. At the second six-party talks, 2003, Pyongyang accepted a package solution based on the principle of simultaneous actions. Later, the U.S. and South Korea agreed to a broadly worded set of principles to dismantle the North Korean nuclear program, calling for "coordinated steps". At the third six-party on May 12-15, 2004, Pyongyang reiterated the reward for the freeze proposal as the first action to denuclearize the Korean Peninsula. But the U.S. asserted that Pyongyang accepts the CVID first, and then U.S. could discuss the "reward for freeze" proposal. It should be, however, noted that all six-party members seek a nuclear weapons-free Korean Peninsula and all but North Korea at least support the CVID. If on the other hand, Pyongyang regime thinks to realize a denuclearize peninsula and avoids a total isolation, it should perform the six principles agreed in the six-party talks held in 2005, Beijing,

V. Military Capabilities of North Korea

North Korea confronts a combined KOK-U.S. force with numerical superiority. South Korea fielded a standing military of 687,700 personnel accompanied by 2,330 tanks, 3,500 towed artillery pieces, 180 multiple rocket launchers, and 468 combat aircraft.² U.S. forces on the peninsula augmented ROK capabilities with 34,500 military personnel along with 116 tanks and 84 combat aircraft.³ In 2004, the U.S. reduced its troops presence in Korea by sending 3,600 soldiers to Iraq. Washington also announced that further reductions of an additional 8,900 troops would occur by 2008.

North Korea fielded a military of 1.1 million people including over 88,000 in special force units. The Pyongyang regime has a tank force that numbers approximately 4,060 but is composed largely of light tanks and old Soviet design T-34, T-54/55, T-59, and T-62.⁴ More menacing are the North's 10,400 artillery pieces and 2,500 multiple rocket launcher systems, many of which are deployed in hardened, underground facilities, or tunnels burrowed into the sides of mountains providing protection and the ability to attack with little warning. The increased artillery capability was part of a major modernization effort undertaken by Pyongyang regime in the early 1990s. According to a U.S. estimate, "without moving any artillery pieces, the North Korea army could sustain up to 500,000

² The Military Balance, 2004-2005 (London: International Institute, 2004), pp.179-180.

³ Ibid., p.31.

⁴ Ibid., p.178.



rounds an hour against the ROK-U.S. defenses for several hours.⁴ North Korea also has deployed at 24 Frog rockets along with at 30 Scud B/C and 10 to 50 Nodong surface-to-surface missiles. Pyongyang has 584 combat aircraft but only 100 of these are the more advanced Mig-23, Mig-29, and SU-25. The majority are the old Soviet Mig-17s, and 21s that face U.S. and South Korean F-15s and F-16s.⁵ With such numerical superiority, Pyongyang has prepared nuclear weaponry including missiles of short, intermediate and long ranges. WMD with missiles have long been the important source of Pyongyang's threat. It is widely believed that Pyongyang armed forces could sustain an operation for 30 to 90 days on their own. Pyongyang regime is fully prepared for combat capabilities principally aimed at a limited war without support of China and Russia. Such unbalanced combat capabilities are changing balance of power on the peninsula.

VI. Nuclear Brinkmanship Tactics

The Pyongyang regime is already determined to use its nuclear brinkmanship tactics backed up by WMD. It appears no longer to be interested in seeking negotiated solution to the issue. Pyongyang's elites think that North Korea is isolated from the outside world and has to take precaution against challenges from outside.

The U.S. and North Korea have had a troubled relationship since the establishment of the DPRK on September 9, 1948, in the wake of the creation of the ROK on August 15, 1948. The U.S. entered into even more hostile relationships with Pyongyang with the success of WMD at its disposal. Pyongyang has long been part of the international milieu of threats posed to U.S. and South Korea's interests and security that had to be taken very seriously by Seoul and Washington. It is in this reason that the Pyongyang regime was labeled the "outpost of evil." In this process, the regime began to exercise brinkmanship mainly aimed at maintaining deterrence from a possible U.S. preemptive strategy. To this end, it decided not to keep the Geneva Agreed Framework and thus to get out of the Non-proliferation Treaty. The second brinkmanship tactics are, among other things, designed to ensure a high profile position in the six-party talks to eventually be held; it seeks to assure a nuclear state status before the nuclear talks start in Beijing in which Pyongyang

⁴ U.S. Senate, Statement of General Thomas A. Schwartz, Commander in Chief United Nations Command/Combined Forces Command & Commander, United States Forces Korea, testimony before the Senate Armed Services Committee, 106th Congress, 2nd, March 7, 2000

⁵ The Military Balance, *op. cit.*, pp.178-179.

negotiators try to impose its own strategic objectives to the U.S. and South Korea. The third brinkmanship tactics aim to persuade Washington to accept the demands for broader economic cooperation and then normalization of diplomatic ties with Washington. The fourth brinkmanship tactics also seeks to comprehensive economic aid from Seoul. Seoul has offered broader economic aid from 1998 up to the present time. The fourth brinkmanship tactics have a goal to convince Tokyo to cooperate more positively in economic aid and realize diplomatic ties with Pyongyang. The fifth tactics are the pure military intention to show Pyongyang's advanced military technology. The test-launches of missile in August 1998 and July 2006 demonstrate the very brinkmanship tactics. The missiles launched this year are the ones of short, intermediate and ballistic range, all of which experts say can carry nuclear warheads, chemical and biological weapons. These weapons can easily upset the existing balance of power. The last one has an objective to thwart the Washington's efforts to transact the counterfeit U.S. dollars by demonstrating nuclear brinkmanship to the neighboring states.

VI. Transfer of Wartime Operational Control

The wartime operational control is currently the object of hot debate between Seoul and Washington. The wartime operational control, which was handed over to the General MacArthur, then Commander-in-Chief of the U.N forces in 1950, has been in the hands of U.S. Commanders over the past half a century. It has been the key pillar to deter any possible aggression or subversion by North Korean armed forces. The ROK-U.S. Combined Forces Command (CFC) has functioned based on the wartime operational control. The ROK-U.S. alliance has been significant and viable in the sense that the wartime operational control within the CFC has operated jointly by Seoul and Washington. The CFC has played a role of stabilizer between the South and North Korea, in particular at the level of conventional and strategic powers. However, a premature pulling of it from the CFC means inevitable weakening or upsetting of balance of power on the Korean peninsula, which might lead to a change in balance of power in Northeast Asia in the days ahead. The premature transfer of it to the ROK military authority will, of course, harm deterrence capability of its forces. North Korean forces can destroy the deterrence entirely dependent on South Korean forces with its WMD. Today North Korean forces can inflict nuclear punishment on South Korea, Japan, the U.S. by delivering Scud, Nodong, and Taepdong missiles. A U. S. intelligence report estimates that the Taepodong, ballistic



missile may be able to hit parts of the United States by 2015. North Korea conducted a flight test of the missile in 1998, ostensibly to launch a satellite and of three different types missiles this year. The effort failed to place the satellite in orbit but a portion of the missile traveled over Japanese airspace causing great concern in the region. It is more likely that Pyongyang intends to deploy the Nodong and eventually the Taepodong, to carry a nuclear payload. This environment will easily lead to a change in balance of power on the Korean peninsula including Northeast Asia.

VII. Concluding Remarks.

Considering the changes in peace and stability on the peninsula and in the East Asia at large later, the paper is to attempt to provide some alternatives to them. Alternatives to them are the possible ways of coping with the worsening situation of changing balance of power. It is believed that as the ROK has shared and will continue to share the identity of political and economic values with the United States, the ROK-U.S. alliance will continue to function. But the premature transfer of wartime operational control amid the military unpreparedness of the Korean armed forces will surely entail unbalanced power situation which in turn would jeopardize peace and stability here, because such a change will transmit Pyongyang regime a sign that it can misjudge U.S. commitment to alliance. The ROK should thus come up with a new security environment on its own.

First and foremost, as the September 16 summit meeting between Roh Moo-hyun and Bush presidents officially confirmed the wartime operational control transfer, it is now impossible to jointly use the wartime command within the CFC. The ROK should accept that the U.S. tries to transform its forces into strategic flexibility structure, if not the best option. Hereafter, both parties should make efforts to prevent protrusion of any fissures in ROK-U.S. alliance.

Second, the ROK government is truly required to develop a new deterrence theory to thwart any possible aggressions or subversions by North Korean armed forces. To this end, the ROK must do diplomatic efforts to restore and reinforce Seoul-Tokyo cooperation and at the same time Seoul-Washington alliance, both of which are expected to return to the southern triangular cooperation at an earlier date. This may revive the triangular strategic cooperation between Seoul, Washington, and Tokyo as part of their balanced approach to Pyongyang. On the other hand, the ROK should simultaneously launch bold diplomatic initiatives in tilting the northern triangular coalition to South Korea which will of

course take time,

Third, the ROK is required at this juncture to impose high-voltage pressure on Pyongyang by making the most of both southern and northern triangular coalitions. Pyongyang has rejected so far a series of benign policies of DJ and Roh governments.

Fourth, both parties — Seoul and Washington — must attempt to induce North Korea to return to the six-party talks with all possible means available, and with all-directional sanctions if needed. They must thwart the long-cherished nuclear development ambitions.

Last, if the alternatives mentioned above were not satisfactorily met, the ROK would be seriously attempted to seek a counterbalance — development of nuclear weapons and missiles of short, intermediate and ballistic ranges. This would be an effective way to get rid of security dilemma on the Korean peninsula, as well as to maintain balance of power in the whole of Northeast Asia. Such moves alone are likely to revive both deterrent and long-lasting peace in this region.



The Future of the Asian Community's Economic Development and the New World Order:

Sarı, Özgür¹
osari@metu.edu.tr

Abstract:

The Asian economic development model opened new paradigms in development issue. Modernist perspective in development arguments could not create solutions for the Third World's development problems, on the other hand Asian models are today taken as the best example for the developing countries. The new modernization school in development, which draws its arguments on the Asian models, tries to establish a synthesis of the modern understanding and local knowledge and culture. The new World Order and the Global Capitalism brought new paradigms in the economic development that includes both globalism and glocalism. Asian countries are successful in adopting their economies to the global economy. However, Global economy and the New World Order have been witnessing the rise of glocal blocs like EU, NAFTA or APEC. Asian communities have to establish its own economic unity to bring their power and capacities together, to maintain their growth and to play a crucial role in the World politics.

Keywords: modernist development, neo-modernization, globalization, local culture, economic unity

Introduction-Globalization and New World Order:

Globalization can be defined as a multidimensional and transnational process which includes international actors in ecology, economy, culture, politics, and civil society. However, while the term of "globalization" had been risen after 1970s, there has been not

¹ Research Assistant and PhD candidate, Department of Sociology, Middle East Technical University, Ankara-Turkey, osari@metu.edu.tr

a common definition of globalization. There is a definite phenomenon that is the strong and multidimensional interdependency among the nation states and nations. At the same time, globalization includes a neo capitalist economy and global market over the nation states.² On the other hand, through the Marxist perspective, globalization is accepted as an imposition by neo capitalism and neo liberal ideology. Globalism gives an understanding and outlook on the World that were shaped by the neo liberal policies.

The material basis of globalization comes from rapid improvements in transportation and communication technologies. However, globalization has an ambiguous character; therefore to find one concrete definition of globalization is for now impossible. Globalization is a process which contains contradictory, different, and clicky items. While through globalization, the world has being smaller and homogenous, differences are, at the same time, being highlighted; localization and regionalization has been spreading all over the world.³ To sum up, it is obvious that globalization has an organic bound with global market conditions and globalization takes its shape according to those conditions.⁴ Giddens tries to establish a closed connection between post-modernity and globalization process; and he states that the main dimension of globalization is the separation of space and time phenomena.⁵

The scholars who looks at the globalization process through the historical perspective try to find the historical roots of this process. For instance, while Diaz Arenas takes the Spanish and Portugese sovereignty over the seas in the 15th century as the starting point of globalization process, Brezinski tries to find the roots of globalization in the Roman Empire's sovereignty over Europe and Mediterranean Sea.⁶ Additionally some other scholars start globalization process from the Industrial revolution of the British Empire. As

² Çalış, Şaban, 2003, "Üç Tarz-ı Siyasetten Globalizme", *Küresel Sistemde Siyaset, Yönetim, Ekonomi*, Ed. M. Akif Çukurçayır, Konya: Çizgi Yayınları, p: 34

³ Arslanoğlu, Rana, 1998, *Kent, Kimlik ve Küreselleşme*, Bursa: Asa Kitabevi, p: 124; Çiğdem, Ahmet, 1996, "Globalizasyon Nomos'u", *Postmodernizm ve İslam, Küreselleşme ve Oryantalizm*, Ed. A. Topçuoğlu ve Y. Aktay, Ankara: Vadi Yayınları, pp: 140-141, and Keyman, Fuat, November 2000, "Küreselleşme, Modernite ve Devlet Sorunu", *Üçüncü Yol Arayışları ve Türkiye: Siyaset Küreselleşiyor mu?*, Ed. M.C. Yalçınan, İstanbul: Aydoğan Matbaacılık, pp: 228-229

⁴ Cangızbay, Kadir, 2003, *Globalleş(tir)me Terörü*, Ankara: Odak Yayınları, pp: 25-29

⁵ Zengingönül, Oğuz, 2004, *Yoksulluk, Gelişmişlik ve İşgücü Piyasaları Ekseninde Küreselleşme*, Ankara: Adres yayınları, p:5

⁶ Fox, Jeremy, 2002, *Chomsky ve Küreselleşme*, trans. E.Kılıç, İstanbul: Everest Yayınları, p: 21, and Yılmaz, Aytekin, 2004, *İkinci Küreselleşme Dalgası*, Ankara: Vadi Yayınları, p: 39



the definition of globalization, the historical roots of this process are also uncertain. However, it is well known that globalization process has become much more popular, faster and rigid after the collapse of the Soviet Bloc and Bipolar World Order.

New World Order: Disappearing Nation States and Globalizing Economies

Nation states were historically the products of capitalism; since bourgeoisie needed unity of market, tax system, and monetary unification. The Westfalen is generally accepted as the starting point of the nation states age. The sovereignty of the nation states was certified by this agreement. The nation states unification process of the Western World has been continued in the last century with the unification of the German nation-state.

Today, the sovereignty of nation states are being confined by the international actors. For instance, international financial and monetary actors like IMF, World Bank, WTO are directing the national economies more and more today. Financial and economic policies cannot be taken and applied by the national governments without programming by the IMF. Un and NATO can decide an intervention without any agreement of all countries. International Law Courts can judge politicians and leaders over the nation state law. All examples show that the sovereignty of nation states over their own publics or economies.⁷

The borders of all nation states are now obstacles in front of the free currency and circulation of capital and labour. Capital wants to move to the geographies where raw material, energy, and labour are cheaper and markets for consumption are larger. The maximization of profit is the only principle or religion of capital.

Global economy identified new type of production process and work conditions according to the profit maximization. Post-fordist type of production instead of mass production, just in time production, designing the products, the increasing share of high-technology and Research and Development intensive production, flexible working hours

⁷ Sarıtaş, İbrahim, 2006, "Küreselleşme", *Feodaliteden Küreselleşmeye*, Ed. T. Erdem, Ankara: Lotus Yayınevi, pp: 398-404

and salary system etc. all new types of production and working conditions are prepared by the global capitalism to sustain the maintenance of the global market.⁸

Global Powers of the New World:

The USA and the EU are the Western global powers of today's World. Their global powers mainly depend on their own economic levels. The GNP of the European Union member countries and the USA are huge and they are the biggest producer countries in the global economy. However, the arguments about the Western countries' economic development levels are somehow referring to the colonization critiques and imperialist histories of the Western countries. Especially after the collapse of the Bipolar World Order, the only hegemonic existence of the USA opens door to the new arguments.⁹

The European countries, Spain, Portugal, Britain, and Holland are historically colonizer countries and their richness mainly nourished by the raw materials and slave labour from India, Latin America, Africa, East Asia, and Middle East. The hegemonic rise of the British Empire brought liberalist perspectives and order in the World economy. The decline of the borders and custom taxes were the great advantage for the British industrial goods in the world market. However, the colonization competition among the European powers, France, Spain, Portugal, and Italy created new nationalist economies, thick borders, and stronger customs to protect their hegemonic areas and colonies from each other. In other words, liberalism was only for the colonies and their markets which made the industrial good spread in the market. On the other hand, in the competition of the great powers, nationalism and national interests were crucial and the limiting the import and motivating the export were the main policies towards each other.

The preferential trade among the Commonwealth countries, after the World War II, was the main obstacle in front of the spreading of American hegemony and economic superiority all around the world. The first conflict, in fact, was between the British Empire and the USA. After the USA declined the British superiority, the second hegemony came to

⁸ Ibid, pp: 404-410

⁹ About the imperialism and colonization of western powers, the dependency school in modernization and development issues is the most common argument See Ersoy, Melih (ed.), 1992, *Emperyalizm, Gelişme ve Bağımlılık Üzerine*. Ankara: Verso yayınları



the issue. The second rival was the USSR. The World was shared by those two powers during the Cold War. The Russian imperialism and industrialism was based on the colonization of the East Europe and Central Asia. The USA is the winner of the 20th century hegemonic competition, as a result. Briefly, it is obvious that the western hegemonic powers were constructed over the accumulation of the capital by colonizing the rest of the World. ¹⁰

The power mentality of nation-state and the power mentality of capitalism are two different mentalities. They sometimes coincide, sometimes contradict with each other. The unification of the small city states under a nation state order means for bourgeoisie is the unification of market and tax system, therefore in the early period of capitalism, nation state power coincide with the capitalist mentality. The customs tariffs were the main policy for the national capital accumulation and the export of the capital to foreign countries. The protected market from imported goods was the well-known method for the capital accumulation of the national bourgeoisie. In the globalized world the owner of the capital has changed. The bigger and global capitalists erased the small and national scale capitalist. The control of national and small capital by the big and global economy brought new understanding: globalism and neo liberalism. Today, the customs and borders are now obstacles in front of the global capital. ¹¹

The U.S. economy now has come face to face to with great trade and budget deficits, especially as the results of the Iraq and Afganistan occupations. How the U.S. economy can obtain sufficient growth rates with those great trade and budget deficits? According to Ömer Taşpınar from Brookings Institute, Washington D.C. states that the U.S. economy is standing on the Chinese investments on American state stock and treasury bills. Over the 1 trillion USD Chinese foreign currency reserve finance the American budget and war expenditure. ¹² Today, this picture shows that the U.S.A hegemony is now standing on the American military power and the superiority of USD in the international currency system. Therefore, the other global power candidates like China, Russia, India, APEC, or EU; have to own strong money and hold military power with economic superiority.

¹⁰ Harvey, David, 2003, *Yeni Emperyalizm*, İstanbul: Everest, pp: 23-73

¹¹ Buharin, Nikolay, 1996, *Emperyalizm ve Dünya Ekonomisi*, çev. G. Akalın, U.S. Akalın, İstanbul: spartaküs Yayınları

¹² Taşpınar, Ömer, 14/08/2006, "ABD Ekonomisi Çin Sayesinde Ayakta", Radikal Gazetesi, www.radikal.com.tr

If we look at the picture of today on the world wide scale, the global powers can be ordered as two axis. One is the atlantic axis including Eurpean Union and the USA, NAFTA can be stated as the Atlantic power. On the other hand, in the second axis, all the powers are Eurasian powers, such as China, India, Russia and ex-Soviet countries, Shangai Group, and Asean. The Eurasian countries are the only alternative to the classical Western (Atlantic) powers.¹³

Modernization and New Modernization Perspectives in Development:

Development had been a hot topic after the World War II both in the scientific and political arena. Development had been accepted as an industrialization and a modernization problem; therefore development meant industrialization and modernization for a long while. Today, the conceptual circumstances of the term "development" have been enlarged. Developemnt has a wider meaning that includes sustainability, quality of human life, environmentalism, critique of post colonialism, and feminist critique of the patriarchal understanding of development.

Modernization is the first perspective that dominated the development issue and studies. After the World War II, there was the rise of the USA as a superpower in the international political and economic arena. However, at the same time, there was a strong competiton between the communist bloc under the leadership of the USSR and the capitalist world order under the leadreship of the USA. As the result of this hard competition, the USA government motivated the American scholars to study the Third World and promoted them to prepare eeconomic development political stability projections about those countries. To establish a wider hegemonic area in the World, the developing and underdeveloped countries had become the conflict and competition place between the USA and the USSR.

Modernized countries mean, in this perspective, adoption to capitalist order. Modernization means application of liberal policies, sovereignty of market conditions, and industrialization and developing within a linear process. The modernization perspective adopted evolutionary and functionalist theories that had been rosen after the French and

¹³ To see the other global actors, Turhan-Sel, Fatma, (ed.), 2005, *Küresel Güçler*, İstanbul: Küre Yayınları



Industrial Revolutions. Modernization is an irreversible, a phased, a homogenizing, a Europeanization and Americanization, a progressive, a lengthy, evolutionary, a systematic, a transformative, and an immanent process.¹⁴

Modernization perspective is very Eurocentric and outsider towards the rest of the world. The modernist projections like Truman Doctrine and Marshall Plan cannot maintain their existence and sustainability. After the 1970s, new modernization perspective was born to complete the modernization perspective. New modernization perspective respects more and more to traditional and local values than the modernization perspective. According to new modernists, traditions cannot always be accepted as obstacles in front of the development process; sometimes they can be moderator or beneficial role players. At this point, they give the Japanese development case. The crucial and beneficial role of the Japanese culture and traditions in company management and economic understanding is the most used case by the new modernists.

Secondly, new modernists focus on the concrete cases and unique histories of each country instead of drawing over generalizations and high level abstractions about the rest of the world like the classical modernists. According to the new modernists, same institution can play a different role in another country. Each country has their own distinctive circumstances. Therefore, they study the countries comparatively.

According to the new modernists, thirdly, there is no one direction or pathway to modernization and development. According to their own unique structures and distinctive circumstances, each country can pursue their own paths. As a result, modernization is multidimensional and multidirectional.¹⁵

New Modernization perspective opens door to the importance of human capital, local knowledge, and traditions in development. From Japan to South Korea, all new modernists support their own arguments with the East Asian cases of development success stories. East Asian tigers proved the development in non-western path. If we omit the Latin America and its dependency arguments on the Marxist understanding, the only alternative development cases are in the continent Asia. Today, additionally, Asian developed

¹⁴ So, Alvin Y., 1990, *Social Change and Development*, California: Sage Publications, pp: 33-35

¹⁵ So, Alvin Y., 1990, *Social Change and Development*, California: Sage Publications, pp: 60-87

countries are accepted as alternative global powers to the atlantic axis powers– the USA and the EU.

As a Conclusion: Asean and the Future of the Asian Community

To maintain their development process, asian countries have to bring their power together by establishing a strong union like NAFTA or EU. To compete in the global capitalism, and to play a key role as a global power, Asian countries have also to keep higher political, cultural, social, and military development levels. As we see in the USA hegemony example, the superiority depends not only on the economic hegemony of the USA, but also on the cultural, military, social and political supreiority of the USA.

ASEAN is the most important and developed union in Asia, if we ignore the APEC that includes the some Atlantic countries like the USA. ASEAN is the only strong union that originally established by only Asian countries. Today all of the ASEAN members are asian countries. There are also many regional organizations like Shangai Group, Russian Federation and ex-Soviet countries and so on. All the formations and processes in Asia ave to come together. This study has selected ASEAN, since ASEAN is the most institutional Asian regional union.

The ASEAN decleration was signed in 1967 and the first meeting was occurred in 1976 in Bali-Indonesia. There are three main characteristics of this process: These are the joint endeavours, active collaboration and mutual assistance. In the first stpes, it is clearly understood that the main aim of the process was mutual trust about the national sovereignty of the regional countries, respect for the national and territorail unity of the regional and member countries, respect for the right of existence of those countries against outsider onditions and factors. Especially after the colonization periods, some asian countries gained their wn independencies and some internal wars, border conflicts and internnational fights like Vietnam war motivated the regional countries to establish more secured environment in their regions. The competition between Russia and the USA on that region divided those countries into two blocs and created some conflicts among themselves. However, later the leaders of the regional countries understood that they have to live together and share the same geography.



The members of ASEAN are Brunei, Indonesia, Cambodia, Laos, Myanmar, Philippines, Singapore, Thailand, Malaysia, and Vietnam. ASEAN + 3, the new process, includes also China, Japan, and South Korea that are the most powerful countries of the continent.

| Country | Area/km square | population | GNP/billion USD |
|-------------|----------------|-------------|-----------------|
| Brunei | 5,765 | 357,8 | 5.4627 |
| Cambodia | 181,035 | 14,131,000 | 4.215 |
| Laos | 236,8 | 5,758,000 | 0.012 |
| Myanmar | 676,577 | 54,745,000 | 9.605 |
| Philippines | 76,946 | 82,664,000 | 86.123 |
| Singapore | 697 | 4,198,000 | 106.818 |
| Malaysia | 330,257 | 23,671,000 | 103.737 |
| Thailand | 513,254 | 64,470,000 | 143.303 |
| Indonesia | 1,890,000 | 215,960,000 | 208.625 |
| Vietnam | 330,363 | 82,222,000 | 39.021 |
| Total | 4,241,694 | 548,176,800 | 706.9217 |

The members of the ASEAN are occupying totally 4 million 241 thousand 694 km square area with a total 548 million 176 thousand 800 population, Total GNP of the ASEAN is nearly 707 billion USD.¹⁶

| Country | GNP per capita/PPP/thousand USD | inflation rate | unemployment rate |
|-------------|---------------------------------|----------------|-------------------|
| Brunei | 25,243 | 1.1 | 4.8 |
| Cambodia | 1,428 | 4.6 | 0.8 |
| Laos | 1,896 | 6.5 | 7 |
| Myanmar | 1,408 | 57.3 | 4 |
| Philippines | 4,482 | 7.1 | 10.9 |
| Singapore | 24,853 | 0.5 | 5.3 |
| Malaysia | 9,857 | 3.4 | 3.6 |
| Thailand | 7,488 | 5.6 | 1.5 |
| Indonesia | 3,134 | 8.4 | 9.9 |
| Vietnam | 2,491 | 7.6 | 5.6 |
| Average | 8,228 | 10.21 | 5.34 |

¹⁶ www.aseansec.org

The average GNP per capita (PPP) is 8,228 USD, however there is a huge gap among the countries. The highest GNPs are Brunei and Singapore GNP amounts, approximately 25 thousand USD per capita. The lowest ones are Cambodia and Myanmar lower than 1500 USD.¹⁷

| Country | export billion USD | import billion USD |
|--------------|--------------------|--------------------|
| Brunei | 5.139 | 1.447 |
| Cambodia | 2.475 | 3.193 |
| Laos | 0.363 | 0.712 |
| Myanmar | 3 | 2 |
| Philippines | 38.7 | 45.109 |
| Singapore | 197 | 166 |
| Malaysia | 126.6 | 99 |
| Thailand | 95 | 93.706 |
| Indonesia | 72.1 | 50.614 |
| Vietnam | 26.5 | 28.758 |
| Total - 2004 | 566.877 | 490.539 |

The export and import amount of the ASEAN countries shows that the member countries of the ASEAN region are generally export oriented economies in the global market. While their GNP per capitas are lower, their economies can grow only on the export amounts and the markets of the developed countries. This picture shows that the member countries have to make much more investment on human capital, education, science and technology, and Research and Development in Industry, to compete much more efficiently. To sum up, with the involvement of Japan, China, and South Korea, ASEAN seems to be the global power of the nearer future.

¹⁷www.aseansec.org



The comparative study on Yul-gok's organismic views and system theory of Schwartz & Russek

Kim, Myung Sook (Chungnam National Univ.)
philoms@hanmail.net

Inspired that relation of the I-Ki(理氣) is measured up to relation of the system theory' information and energy, this study is trying to compare organismic view of the Yul-gok(栗谷 : 1536- 1584)'s I-Ki-Ji-Myo(理氣之妙) with system theory of Schwartz and Russek.

Cheng-I-Hak(性理學) explain two contrary nature of all creatures as Ying-Yang(陰陽) and I-KI(理氣). In Yul-gok's philosophy, I-Ki(理氣) has consistency in explaining man and nature. Especially, Yul-gok is explaining the inside structure of human being as I-Ki(理氣). In this process, Yul-gok reaches down to the insights which I-Ki(理氣) is in a relationship of Myo-Hab(妙合) and I-Ki(理氣) is under mutual influence. Yul-gok's thought called I-Ki-Ji-Myo(理氣之妙) regards human being is tangled with the fabrics called 'the world'. This speculation of Yul-gok corresponds with the Western 'organismic' or 'systemic' view.

In 1942, Stephen C. Pepper published a seminal book, *World Hypothesis*, that sought to explain how people create hypotheses about the world. Pepper proposed that there were four basic world hypotheses: (1) formistic; (2) mechanistic; (3) contextual; and (4) organismic. Most classical and modern theories of science and medicine implicitly adopt one or more of these foundational hypotheses. In 1997, Schwartz and Russek proposed that there were four additional world hypotheses: (5) implicit process; (6) circular causality; (7) creative unfolding; and (8) integrative diversity. Theories in postmodern and integrative science implicitly adopt hypotheses 5 through 8.

The core propositions of 8 World Hypothesis as follow:

- WH 1, Formistic: All structures and functions exist as separate categories.
- WH 2, Mechanistic: All effects have causes that precede them.
- WH 3, Contextual: All structures and functions exist in context and are relative.
- WH 4, Organismic: All structures and functions reflect organizations of interactive relationships--parts interact over time.
- WH 5, Implicit Process: All systems involve invisible processes of information/energy/matter that interact over time.

WH 6. Circular Causality: All systems involve the circulation of information/energy /matter that interact and change dynamically over time.

WH 7. Creative Unfolding: All systems reflect flexible orders, express plans, and serve multiple purposes.

WH 8. Integrative Diversity: All phenomena in nature reflect complex interconnected, integrated orders or harmonies of diverse processes.

Many ideas of the Yul-gok's organismic view are compatible with that of 8 World Hypothesis.

Many ideas of Yul-gok are based on the Formistic World Hypothesis. I(理) and Ki(氣), nature(性, Cheng) and Jung(情), The great absolute(太極) and Ying-Yang(陰陽), sincerity(誠, Cheng) and respect(敬, Kyung), four virtue(四端, Sadan) and the seven passions(七情) and knowledge(知) and doing(行) exist in the category.

There are lots of Yul-gok's ideas applicable to Mechanistic Hypothesis. For example, in Yul-gok's thought for the self-cultivation(修己), in order to increase Tosim(道心, Tao-mind) and to decrease Insim(人心, Human mind), Gong-Li(窮理), Gu-Kyung(居敬), and Youk-Hang(力行) are needed. This is a idea that Gong-Li(窮理), Gu-Kyung(居敬) and Youk-Hang(力行) can be regarded as preceding causes of states of self-cultivation(修己).

Contextual Hypothesis are also found in lots of Yul-gok's writings. Although Tosim(道心, Tao-mind) and Insim(人心, Human mind) is all originated from Ki(氣), but it depends upon whether Cheng-Myung(性命) conceals by Houng-Ki(形氣) or not. This proposition corresponds with Contextual World Hypothesis.

The core characteristic of Yul-gok's idea is that it is Organismic. Yul-gok's idea includes Formistic, Mechanistic, Contextual world Hypothesis and put them together in organismic way. Ideas like non-dualistic thinking(非二元論), I-Ki-Ji-Myo(理氣之妙), I-Tong-Ki-Guk(理通氣局), Ki-Bal-I-Sung(氣發理乘) reflects the organismic view of Yul-gok.

Yul-gok applied idea of I(理) and Ki(氣), which are abstract and implicit, in every where. This can be a prototypical example of using Implicit Process Hypothesis.

Representative example of Circular Causality Hypothesis is the Five Elements(五行) in orientalism. It is not individual characteristics but recurrent circular relationships of elements that emphasized in the Five Elements(五行).

To Yul-gok's view, universe and nature are not a product of chaos, it's a emergent ordering process of Tae Hau(太虛)'s. This idea comes under the Schwartz & Russek's Creative Unfolding Hypothesis.



Yul-gok used and integrated many ideas of 7 World Hypothesis in his explanation for diverse phenomena of universe and human being. He applied many ideas comes from various World Hypothesis very fluently and consistently in his writings.

As I(理) and Ki(氣) in Yul-gok's view is the core, information and energy is the core of Schwartz & Russek's system theory. Ideas of I(理) & Ki(氣) correspond with those of information & energy.

Schwartz & Russek define 'information' as design or the identity of an object or phenomenon and 'energy' as the capacity to execute the work induced by information. These definition coincide with Yul-gok's I-Ki(理氣) concept. Namely, if information and I(理) correspond with the nature, identity and design of all beings(一體存在), energy and KI(氣) correspond to the matter that is materializing the design.

Schwartz & Russek think that information and energy is not separate things, they are two faces of the same coin. Also they think that the plan and design in the information is materialized by the energy, and energy acts as carry out the work of information. These ideas are similar with those of I-Ki-Ji-Myo(理氣之妙) and Ki-Bal-I-Sung(氣發理乘). Both I-Ki-Ji-Myo(理氣之妙) and Ki-Bal-I-Sung(氣發理乘) focus on the integration of I(理) & Ki(氣), that is integrity of information and energy. I-Tong-Ki-Guk(理通氣局) is a theory mainly explaining the difference of I(理) and Ki(氣). Ideas of I-Tong-Ki-Guk(理通氣局) have a potential to explain the difference and connection between information and energy which is not existing in Schwartz & Russek's system theory yet.

Comparison of ideas between Yul-gok and Schwartz & Russek can provide implications for the health and disease of both human and nature. These implications are discussed in terms of I-Ki-Ji-Myo(理氣之妙), Ki-Bal-I-Sung(氣發理乘), and dynamical energy system theory.



SOCIOLOGICAL FUNCTIONS OF RELIGION AND CRIME

Prof. Dr. Kayhan Mutlu Department of Sociology, Middle East Technical University
06531 ANKARA – TURKEY
kay@metu.edu.tr

Abstract

Conventional crimes, and organize white collar crimes are one of the significant social problems in our time. This is simply because it disturbs democratization of the societies, and violates human rights principles. Also, the consequences of crimes introduce victimizations, and the offenders who follow the ways of living by violating legal rules and moral-ethical values of the society. On the other hand, sociologically speaking, we see that causes of the crimes are mostly independent of education, income, occupations, family and neighborhood environments, if we particularly consider the causes for organised-corporate-white collar crimes..The assumption above is also supported by the international total crimes statistics which show, mostly industrialized well-fare societies have very high crime rates than poor third world countries. Thus, in this study, I argue, there is a need to study sociological functions of religious culture, since it provides significant informal social control mechanisms standing against criminal and immoral human actions, in the societies. The data were collected in 1998 (N=380) and in 2002 (N=435) from the university students, including Theology Faculty, in Ankara, by following non-probability purpose sampling procedure, since I tried to reach those students, some of whom have high, and the other some have low level of religious socializations. The findings of the two sets of the data show that religious culture, particularly in a religious environment, relatively speaking, strongly rejects the ways of living which violate legal rules and moral-ethical values. On the other hand, the findings of the data collected in 2002 show that religiosity or/and acceptance of essential religious values , on the one hand, and on the other hand, rational value system of the subjects to save individuals'personal material securities, could be major sources for infomel social control system, independently from each other.

Literature shows that conventional crimes, namely; homicide, attempted homicide, manslaughter, assault, aggravated assault, sexual assault, robbery, burglary, larceny, theft, rape, and pick-pocketing, are mostly committed by the socially-economically deprived individuals. They have low income, low level education, and mostly unemployed citizens (Adler, 1991; Jewkes, 2001; Mayer, 2001). On the other hand, organized crimes, namely; smuggling (drugs, arms, human organs, foreign goods, historical artifacts), prostitution, gambling, commercial sex, sex trade, child slavery, kidnapping, extortion, contract killing, passport forgery, false passport, and debt collecting, tax fraud, mis-advertising, populism, nepotism, favoritism, bribery, fee splitting, insider trading, environmental crimes, anti-trust violations, computer crimes, embezzlement, fraudulent import/export, and fictitious bankruptcies are mostly committed by the socially-economically well off individuals. They have high levels of income and education. (Williams, 1996, 1997a, 1997b; Viano, 1999; Slaper, 1999; Ruggiero, 1996; Mahan, 1998; Jewkes, 2001; Kelly, 1999; Scambler, 1997).

These findings mentioned above may suggest that the occurrence of crimes, in general, might be mostly independent of income, education and other socio-economic variables. In other words, crimes occur regardless of the social economic status of people. These findings mentioned above might also suggest that free market economy system emphasizing too much egoistic value orientations, consumption and material achievements might cause high crime rates, evidenced by very high crime rates in industrialized developed nations, and evidenced by very low crime rates in third world countries (Adler, 1991). Indeed, we also see that, in industrialized modern countries where social control mechanisms are weak, there is a high rate of crime, while Japan, Ireland, Germany and Switzerland have a low rate of crime, relatively speaking. It is because they have good social control systems by definition (Adler, 1991; Mayer, 2001; Jewkes, 2002). At this particular point, I should point out that not poverty itself but a combination of social and economic poverty and feelings of victimization, feelings of oppressions, at the individual level, contribute high crime rates.

At present, we see mass movements for individual freedom at the expense of traditional social order, and of traditional religious cultures. Perhaps the weakening role of the institutions like family and religion have resulted in higher crime rates. For example, sex freedom may accelerate divorce, that is significant disturbing factor for the children to have emotional disturbances. As a consequence, those children may expose to drug problems (South, 1999; Beck, 2002; FBI crime statistics, 2000; FRG crime statistics 2000).



RELIGION and CRIME

As known, the criminals are the kinds of the citizens whose life styles, corrupt legal and moral rules in the society. Therefore, we may conclude that “the more the crime rate is, the more the moral corruption is, in the country”. Here, the critical point is that conventional crimes are committed by the citizens who are socially and economically deprived people, while white collar crimes – organised crimes are committed by the citizens who are socially and economically prosperous people. Also, international crime rates show that industrialized – socially and economically rich countries have much higher crime rates than poor countries. For example, we see about 23 million, 5.5 million, 6.0 million, 65. million total crimes per a year, in the United States, England, Germany and France, respectively. On the other hand, total crimes per a year, in Turkey, is about 400 thousands. The combination of those statistics with the social – economic characteristics of the people who commit white colour crimes provide meaningful evidences to challenge the assumption that quality of man is mostly related to social and economic wealth. For example, we see a university professor committing plagiarism, or a ministry taking bribes, or a high rank bureaucrat taking bribes, or a very rich business man committing tax fraud, etc and etc. In consideration to high level of social and economic well-to-do industrialized countries with their own very high crime rates, and the social economic characteristics of those citizens who commit white collar crimes, we may conclude that getting high education, or/and having good incomes, or/and good jobs, themselves or/and itself do (es) not contribute effectively and efficiently for the development of human dignity. Otherwise, for example, we wouldn't see a total of sales revenue of, at least, 1200 billion US dollars per a year for white colour – organised crimes, on the world.

At present, all countries try to maintain free market economy system. This system very highly emphasizes material achievements through competition. However, the system of competition is not in harmony with the system of equal distribution of opportunities, since there is no perfect society, on the world, yet. Also, religious institutions should be in a state of equilibrium with respect to free market social system. Contradictions among the institutions are the significant factors for developments of crime. What we learn at the family, how people are socialized through educational institutions, and how people are socialized through religious institutions, and the way politicians rule the country should be in harmony. Otherwise, we see social, economic and political contradictions which cause immoral and illegal acts, at the individual level. Also, those contradictions are the significant factors for the development of innovative- ritualist and retreatist

characteristics, as developed by Robert Merton (1938). Therefore, we may try to see the functions of religious values with respect to moral and legal norms, since crime is mostly independent from educational and economics institutions as discussed on the above.

The relationship between crime and religion has been studied by many scholars. Some scholars suggest, religiosity is a good social control in a democratic, free social systems (Ellis, 1985). Religiosity develops a good sense of group solidarity and sentiments (Al-Khalifah,1994). Religiosity develops "fear of God", causing individuals to stay away from immoral acts (Bonger, 1996; Ellis, 1985; Mutlu, 1990,1996;). On the other hand, some argues "not religiosity itself" but religiosity in a religious social environment may cause to control crime (Safi, 1990). However, those studies have ignored what we call "white collar or corporate crimes", which are committed by high income and high education citizens. This is the essence on this paper.

DEFINITION of the PROBLEM

At our time, crime prevention policies mostly emphasize more and more policing techniques, and community involvement programs. In other words, interest in crime prevention has generally intensified and accelerated with a particular emphasis on the efforts spent by the specialist police crime prevention departments. Also, citizen involvement in crime prevention programs were established. Namely, crime prevention panels and neighborhood watch schemes were introduced (Morgan, 1987; Smith,1984; Bennett 1987). Also, Home Office Crime Prevention centre was established to provide specialized training for the officers, in England(Home Office, 1993).

Also, interest in crime prevention has caused a boom to private security systems. CCTV(closed circuit televisions), electronic access controls and emergency communication networks are installed. However, all those crime prevention measures, use of all the means of technology did not introduce a significant decline in crime rates (Lab, 2000).

All those facts mentioned above make me study the relationship between religion and crime, since, for example, a university professor who is by definition is one of highly educated population, does not necessarily reflect a greater degree of internalized moral-ethical values than, an average citizen with low education and income, evidenced by, for example, plagiarism and income tax fraud. Similarly, it does imply any less of a need for maximum security at libraries to control the stealing of books simply because educated people in general use such facilities. Such examples from our everyday life have led me to



search for something other than a lack of formal education and low income to gain insight into the causes of crime.

The essential and original source of religion strongly emphasizes elements of moral values such as human equality, dignity, justice, tolerance for those who differ in beliefs, and social contract. Moral values in religion also emphasize control of basic human instincts and of human greed by rejecting too much emphasis on sex and material gains. In religion, addictions for alcohol, gambling, and drugs (all positively related with conventional crime in a general sense) are defined as "sin". We also see in religion that honesty and human dignity, a lack of which may generate tolerance for white collar and/or corporate crimes, are highly valued. Therefore, I assume, other things being equal, beliefs in hell and heaven, the day of judgement, and in God, may prevent people from satisfying their needs through immoral and illegitimate means.

DATA COLLECTION

In order to understand how religion is conceptualized and to see social control functions of religious values against immorality and crime, data were collected in 1998 with a sample size 380, and in 2002 with a sample size 435, from university students including Theology Faculty in Ankara, by a non-probability group administered procedure to ensure minimum possible reliability and validity problems. As we know, "social desirability effects" and "anonymity" cause serious validity and reliability problems in social sciences. Respondents do not report their true opinions for sensitive and value-loaded items when they are subject to answer the items on the questionnaire (Bailey, 1987).

The questionnaire included 54 statements. Some were demographic items, some others were related to religiosity, and to understand, or conceptualize religious culture or beliefs. It took about 20 minutes to answer the questionnaire for the respondents, in average. The respondents answered the questionnaire in the class room settings.

FINDINGS

Demographic characteristics of the subjects in 1998 data show that 58.2 %(N=220) are male, while 41.5 %(N=157) female. 39.6 %(N=150) are 20 years age old or younger, while

60.4 % (N=228) between 21 – 26 years age old. On the other hand, 18.8 % (N=71), 61.1 % (N=231), 6.1 % (N=23), 9.0 % (N=34) .and 4.8 % (N=18) were freshmen, sophomore, junior, senior and post graduate students, respectively.

Demographic characteristics of the subjects in 2002 data show that 55.6 %(N=242) are male, while 44.4 %(N=193) female. 8.5 %(N=37) are 20 years age old or younger, while 72.9 % (N=317) between 21 – 26 years age old. On the other hand, 23.4 % (N=102), 15.6 % (N=68), 23 % (N=100),33.6 % (N=146) were freshmen, sophomore, junior, senior and post graduate students, respectively.

In order to see the respondents religious beliefs I asked about a Day of Judgment, Qur'an, God, Hell and Heaven. This refers to objective measurement of religiosity as operationalized on the above. Table 1 shows the findings.

Table 1 : Subjects religiosity (N=380 for 1998) and (N=435 for 2002)

| I T E M S | AGREE | | DISAGREE | |
|-------------------------------------|-------|----|----------|----|
| | N | % | N | % |
| There is a Day of Judgement | | | | |
| 2002 data | 363 | 84 | 65 | 15 |
| 1998 data | 331 | 87 | 47 | 12 |
| Qur'an; the message of Allah | | | | |
| 2002 data | 387 | 89 | 46 | 10 |
| 1998 data | 330 | 87 | 45 | 12 |
| Being judged by Allah | | | | |
| 2002 data | 386 | 88 | 46 | 10 |
| 1998 data | 331 | 87 | 45 | 13 |
| Hell and Heaven | | | | |
| 2002 data | 395 | 91 | 34 | 08 |
| 1998 data | 329 | 87 | 45 | 12 |

In average, about 88 percent of the respondents have beliefs in a Day of Judgment, Qur'an, God, Hell and Heaven. These findings suggest that overwhelming of the subjects in this study carry a very good beliefs for the essential elements of religious culture.

In order to see religiosity of the ' family environments, they were asked to indicate the way they perceive their parents' religiosity. The findings are reported in Table 2, as following:



TABLE 2: Religiosity of the parents as subjectively defined by the respondents (1998 data N=380;2002 data N=435)

| <u>Father</u> | <u>very religious</u> | <u>religious</u> | <u>not religious</u> | <u>not at all religious</u> |
|---------------|-----------------------|------------------|----------------------|-----------------------------|
| 1998 data | 85 | 149 | 103 | 34 |
| 2002 data | 31 | 224 | 114 | 62 |
| <hr/> | | | | |
| <u>Mother</u> | | | | |
| 1998 data | 85 | 193 | 74 | 22 |
| 2002 data | 54 | 256 | 76 | 43 |

Table 2 shows that over all about 67 % of the subjects believe their parents are religious and while 32 % see their parents not religious, if we combine the frequencies of very religious and religious categories for mother and father (N= 1077) and then divide this by grand total (N=1605) and multiply by 100. This help us see the family environments where the respondents were raised. That means, they were mostly raised by religious parents, relatively speaking.

TABLE 3: Religiosity of peer groups as subjectively defined by the subjects(1998 data N=380) and (2002 data N=435)

| | <u>very religious</u> | | <u>religious</u> | | <u>not religious</u> | | <u>not at all religious</u> | |
|-----------|-----------------------|------|------------------|------|----------------------|------|-----------------------------|------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 1998 data | 39 | 10.3 | 124 | 32.8 | 156 | 41.3 | 54 | 14.3 |
| 2002 data | 09 | 02.1 | 165 | 37.1 | 182 | 42.1 | 76 | 17.5 |

Table 3 shows that over all about 42 % of the subjects believe their best friends are religious and while 58 % see their peer groups not religious, if we combine the frequencies of very religious and religious categories (N=337) and then divide this by grand total (N=805) and multiply by 100. This help us see their close social environments where the respondents were associated with.

Briefly, the findings on the above show that the respondents in this study have strong beliefs for religion, and raised by the parents who are mostly religious people, and have best friends who are mostly religious oriented individuals.

In order to see some specific functions of the religion, the respondents were asked to report the relationship between religiosity, honesty, and dignity", as they understand. Table 4 shows that about 70 % of the subjects say "there is a good relationship between being a person of honesty and dignity".

TABLE 4: The relationship between religion and honesty, and dignity as reported (N= 453)

| <u>LIKERT SCALE</u> | <u>N</u> | <u>%</u> |
|---------------------|----------|----------|
| Strongly agree | 178 | 41 |
| Agree | 127 | 29 |
| Disagree | 73 | 17 |
| Strongly disagree | 54 | 12 |

Further, the respondents were also asked to report the relationship between religion and adultery, alcohol and drug consumptions. As we know, adultery is one of the significant contributing factor for divorce. On the other hand, alcohol and drug problems are significant FACTORS for violence (Brown, et al., 1999; Coleman, et al., 1980).

Table 5: Religion and adultery, alcohol and drug problems (N=380 for 1998) and (N=435 for 2002)

| <u>I T E M S</u> | <u>AGREE</u> | | <u>DISAGREE</u> | |
|---|--------------|----------|-----------------|----------|
| | <u>N</u> | <u>%</u> | <u>N</u> | <u>%</u> |
| Adultery is sin | | | | |
| 1998 data (N=380) | 295 | 78 | 80 | 21 |
| 2002 data (N=435) | 339 | 78 | 96 | 22 |
| Alcohol and drug addictions are sin. | | | | |
| 1998 data (N=380) | 317 | 84 | 56 | 15 |
| 2002 data (N=435) | 374 | 86 | 57 | 13 |
| Religiosity keeps people away from alcohol and drugs addictions. | | | | |
| 1998 data (N=380) | 314 | 83 | 66 | 16 |
| 2002 data (N=435) | 368 | 85 | 65 | 15 |
| A good religious individual does not consume alcohol. | | | | |
| 1998 data (N=380) | 304 | 80 | 57 | 15 |



| | | | | |
|-------------------|-----|----|-----|----|
| 2002 data (N=435) | 317 | 73 | 117 | 26 |
|-------------------|-----|----|-----|----|

A good religious citizen does not use drugs.

| | | | | |
|-------------------|-----|----|----|----|
| 1998 data (N=380) | 317 | 84 | 57 | 15 |
| 2002 data (N=435) | 347 | 80 | 86 | 19 |

The findings on table 5 clearly show that the respondents see religious beliefs, or religious culture keeping people very much away from adultery, alcohol and drug addictions. As indicated above alcohol and drug addictions are the important factors for violent actions. Therefore, these findings are meaningful in respect to criminal, and immoral acts.

In summary, Tables 4, and 5 show that religion strongly contribute to the moral value system of the society against those factors which disturb family, and which contribute much for the violent human acts. Further, the subjects were asked to report the reasons for they follow moral and legal ways Table 6 shows that the essential factors for the subjects not to violate legal and moral codes is 'fear of sin'. 65 percent of the subjects in this study reported that not legal sanctions, and not social pressures, but the "fear of sin" is the major reason they follow moral and legal norms.

TABLE 6: "what is the most important factor for you to follow legal and moral way of living" (2002 data, N=435).

| <u>A N S W E R S</u> | <u>N</u> | <u>%</u> |
|----------------------|----------|----------|
| Legal sanctions | 69 | 16 |
| Social pressures | 31 | 07 |
| Fear of sin | 283 | 65 |
| Others | 44 | 10 |

Over all the findings above on tables 4, 5, and 6 show that religious culture, or/and beliefs are significant factors for informal social control mechanisms to have a society of morality. Therefore, at this particular point, in order to clarify the relationship between religion and living within legal and moral codes, further the respondents answered the questions to what extend they follow moral and legal acts in a perfect sence, in the light of 'belief in the judgement day'.

TABLE 7: Crosstabs between belief in judgement day' and 'insulting-violence/aggression-
 and cheating ' (2002 data, N=435)

| TYPES ACTION | Belive in judgment day | | | | TOTAL |
|---|------------------------|----|-----|----|-------|
| | YES | | NO | | |
| | N | % | N | % | |
| Violant act as necessary | | | | | |
| YES | 117 | 31 | 264 | 69 | 381 |
| NO | 11 | 23 | 36 | 77 | 47 |
| Insulting people as necessary | | | | | |
| YES | 259 | 67 | 125 | 32 | 384 |
| NO | 41 | 89 | 05 | 11 | 46 |
| Cheating on exams when get a chance | | | | | |
| YES | 282 | 76 | 89 | 24 | 371 |
| NO | 38 | 83 | 08 | 17 | 46 |
| Never use illegal drugs, because It is sin | 176 | | | | |
| Never use illegal drugs, because It is unhealthy | 159 | | | | |

Those subjects who have 'belief in judgement day' mostly report that that they do not apply violence. As we see on Table 7, 69 % of the subjects who believe in the judgement day reject to have violent acts towards the others even if it is necessary. However, 67 %, and 76 % of the subjects who reported that they believe in the judgment day, do insult people if necessary and cheat on the exams if they the opportunity for it, respectively. These findings suggest that in order to have a clear understandins for the relationship between religious beliefs and moral acts. In other words, we should see what people say and what people do. Table 8 shows everyday praying (namaz) and doing moral acts.

The subjects were asked to report whether they apply aggression/violence toward others when they think it is necessary, whether they degrade or insult people when they think it is necessary, and whether they cheat on exams when they have opportunity to cheat. They also reported their praying frequencies. The findings are on Table 8.



Table 8: Crosstabs between praying (namaz), and aggression – degrading – cheating (2002 data, N= 435)

| ITEMS | PRAYING FREQUENCY | | | | | | | | | | | |
|------------------------|-------------------|----|---------|----|----------|----|-----------|----|----------|----|-------|----|
| | 5 times/day | | one/day | | one/week | | one/month | | one/year | | never | |
| Cheating | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| YES | 52 | 76 | 34 | 53 | 64 | 85 | 40 | 87 | 46 | 79 | 75 | 81 |
| NO | 20 | 24 | 30 | 47 | 11 | 15 | 06 | 13 | 12 | 21 | 18 | 19 |
| Agression | | | | | | | | | | | | |
| YES | 14 | 16 | 10 | 16 | 38 | 51 | 18 | 36 | 24 | 41 | 23 | 24 |
| NO | 71 | 84 | 54 | 84 | 37 | 49 | 32 | 64 | 35 | 59 | 73 | 76 |
| Insulting OR/degrading | | | | | | | | | | | | |
| YES | 52 | 62 | 30 | 45 | 56 | 75 | 38 | 75 | 48 | 80 | 76 | 81 |
| NO | 32 | 38 | 36 | 55 | 19 | 25 | 13 | 25 | 12 | 20 | 18 | 19 |

Table 8 shows that 63 % of the respondents who pray daily, and 80 % of the subjects who never or at most one a year pray reported that "they cheated on the exams provided opportunities". On the other hand, 16 % of the respondents who pray daily, and 30 % of the subjects who never, or at most one a year pray reported that "they became violent, or aggressive toward others when they thought it was necessary". Also, 55 % of the respondents who pray daily, and 80 % of the subjects who never or at most one a year pray reported that "they insulted, or degraded others when they thought it was necessary". These findings clearly suggest that religious practices help average citizens carry social relations with others more ethical than the others. Yet, human behaviours are not only regulated by religion. Therefore, other institutions also should be in harmony with religion, in order minimize un ethical human acts. .

CONCLUSIONS: Crime is one of the significant social problems in our time. It stands against democracy and human rights since crime means violence and/or destructions of moral, ethical values without which human societies cannot be possible. On the other hand, when conventional and white collar corporate crimes are considered together, we see that

crime might be independent of income, education and neighborhood which define sociological concepts like, poverty, social deprivation, social disorganization versus welfare societies, suburbs, refined social environment and citizens. In short, we see that crime is not only property of poor people within poor social economic environments.

In sociology, we see that each social institution has its own essential function. Education makes people get a job. Family makes social reproduction possible. Economics makes distributions and productions of the goods possible. Legal system makes conflicting interests get into a state of equilibrium. And, religion introduces what is ethical and what looks like to be a man of dignity. Therefore, other institutions should have a state of cooperation and interaction with religion without which insatiable human passions may cause crime. Thus, in this study I try to argue the relationship between crime and religion. For example, some studies clearly show that 33% of the serious traffic rule violations, 80% of domestic violence cases, 15% of work injuries and 20% of accidents at home are committed by those reported to have a high level of alcohol in the blood (www.pedam.com/alkol/alkol1.html).

On the other hand, a high quality of formal education is not enough to stop crime tendencies as evidenced by statistics, for example, for USA campuses, for sex offenses (N= 1200 per year on average), robbery (comparable to rate for sex offenses), aggravated assault (N= 2300), and burglary (N= 14000). Also, we ponder why libraries throughout the world, frequented by educated individuals, apply relatively high security systems to prevent the stealing of books. We also know that corporate crimes are committed by educated prestigious individuals. However, it is interesting to report here that when university students (N= 650) were asked "which of the following institutions (good/healthy family, good quality formal education, or religion) best guards against moral corruption", more than 90% reported institutions other than religion.

However, in the light of the findings of this study, I argue that we should go over the essential functions of the religion in order to keep moral values to minimize crime as evidenced by the findings in this study. Free market economy emphasizes consumptions and material achievements, too much. And, insatiable human passions cannot be controlled only by a good qualified education and other social economic factors. Therefore, there is a need for further studies to clarify the relationship between religion and crime.



CITED REFERENCES

- Adler, Freda (1991) *Criminology*, Mc Graw-Hill: London.
- Al-Khalifah, A.H.M. (1994) "Religiosity in Islam as a Protective Mechanism Against Criminal Temptatio", *American Journal of Islamic Social Sciences*, vol: 11, Spring pp:1-12.
- Bailey, K.D. (1987) *Methods of Social Research*, New York: The Free Press.
- Beck, Ulrich and Elisabeth Beck (2002) *Individualization*, Sage Publication: London.
- Bennett, Trevor (1987) *An Evaluation of two Neighborhood Watch Schemes in London*, Cambridge: University of Cambridge.
- Bonger, W. (1996) 'Criminality and Economic Conditions', in j. Manue (Eds.), *Criminological Perspectives*, London: Sage Publications.
- Brown, T. G., Werk, A., Caplan, T. (1980) "Violent Substance Abusers in Domestic Violence Treatment", *Violence and Victims*, 105.2, pp: 179-190.
- Coleman, K., Weinman, M.C. (1980). "Factors Affecting Conjugal Violence", *American Journal of Psychology*, 105, 2, pp: 197-202.
- Ellis, L. (1985) "Religiosity and Criminality", *Sociological Perspectives*, Vol 28, No 4, pp:501-520.
- FBI, Crime Statistics, ref year 2000.
- Federal Republic of Germany, *Crime Statistics*, ref. Year 2000.
- Home Office (1993a) *Practical Ways to Crack Crime*, booklet, 4 th ed., London:Home Office.
- Jewkes, Yvonne (2001) *Criminology: A Reader*, Sage Publications: London.
- Kelly, Robert J. (1999) *The Upper World and the Underworld*, Kluwer Academic Publishers: London.
- Lab, Steven. P. (2000) *Crime Prevention: Approaches, Practices and Evaluations*, 4 th ed., Cincinnati, OH: Anderson Publication.
- Mahan, Sue (1998) *Behind the Mafia: Organised Crime in America*, Sage Publications: London.
- Mayer, Imogene (2001), *Criminological Theories*, Sage Publications: London.
- Merton, Robert. "Social Structure and Anomie", *American Sociological Review*, October-672-6882.
- Morgan, Rod. (1987) 'Local determinants of policing policy', in P. Wilmot (Eds.) *Policing and the community*, London: Policy Studies Institute.

- Mutlu, Kayhan (1990) "The Significance of Religious Values in the Development of Societies", *Journal of Islamic Research*, Vol 4, No 2, pp 99-104.
- Mutlu, Kayhan (1996) "Examining Religious Beliefs Among University Students", *The British Journal of Sociology*, Vol 47, No 2, pp 353-359.
- National Crime Prevention Institute (2001) *Understanding Crime Prevention*, 2 nd ed., Stoneham, Mass.:Butterworth-Heinemann (NCPI, 2001).
- Ruggiero, Vincenzo (1996). *Organised and Corporate Crimes in Europe*, Ashgate:Sydney.
- Safi, L. M., (1990) "Islamic Law and Society", *American Journal of Social Sciences*, Vol 7, No 2, pp:177-191.
- Scambler, Graham (1997) *Rethinking Prostitute*, Routledge:London.
- Slapper, Gary (1999), *Corporate Crime*, Longman: London.
- Smith, L.J. F. (1984) *Neighborhood Watch: A Note on Implementation*, London: Home Office.
- South, Nigel (1999) *Drugs*, Sage Publication: London
- Viano, Emilio C. (1999) *Global Organised Crime and International Security*, Ashgate:Sydney.
- Williams, Phil (1996) *The United Nations and Transnational Organise Crime*, Frank Cass: London.
- Williams, Phil (1997a) *Illegal Immigration and Commercial Sex*, Frank Cass:London.
- Williams Phil (1997b) *Russian Organised Crime*, Frank Cass: London



Rediscovering the future through the past: the value of classical Arabic literature in translation

American University in Cairo

Ibsina30@hotmail.com

Today I teach at the American University in Cairo, but until Jan. 2006 I taught both classical and modern Arabic Literature in English Translation at Rutgers University- Newark (New Jersey). In the Honors class we reversed the usual order and studied the Classical Arabic Literature in English Translation second in the spring semester. In the Fall the students had found Modern Arabic Literature fun, but they were resistant to the classical. They were able to see that lawyers functioned much as they do today (Ibn Rushd); how bloodthirsty the Mongols of the 13th century were (reading 'Ala al-Din Juvayni' s *History of the World Conqueror*); and how unchanged the relationship between the sexes remains (in *The Arabian Nights*). We also read selections of early autobiographies where we could see the egotism of the translator Ibn Ishaq (d. c. 873 A.D.) and the self-righteousness al-Suyuti (d. 1505). Al-Suyuti was the Egyptian legal scholar who tried to bend the laws to close a house of ill-repute and whose learning was matched only by his arrogance. It amazes us all that even hundreds of years later the al-Suyuti' s tone still comes through. We cannot stand him either. Although it was a mystery to al-Suyuti that he did not receive public approval of his work, it is not hidden from us. (*Self*, 202-07).

In Fall 2002 I first began teaching classical Arabic literature in English translation at Rutgers University in New Jersey. Rutgers, Newark, is extremely culturally diverse with a large Arab-American population. The students were receptive to literature with an Arab cultural component rather than English literature. For classical Arabic lit, in addition to the obvious folktales, such as *The Arabian Nights*, I selected a wide variety of texts, ranging from pre-Islamic poetry and the Qur' an to legal, theological, and autobiographical texts. My selection was based on my own training in classical Arabic lit while a graduate student. At New York University we read various selections of literature known as *adab*. *Adab* refers not only to the literature, but the whole courtly, mannerly way of life connected with the classical culture. At Rutgers we read the pre-Islamic poetry for its connections with later literature and the Qur' an as literature, as an English student would read the Bible.

Authors refer to the Surah of Joseph frequently in both classical and modern Middle Eastern Literature. The most recent famous example is Orhan Pamuk's *My Name is Red* (1998–Turkish). The story of murder among miniature painters begins with the murder victim thrown down a well. We struggled along, and the students were much like students anywhere—some good, some bad, some indifferent—until fall, 2004, when I taught an Honors College class at RU.

Teaching Modern Arabic Lit (in translation) is hardly a challenge; the people featured in the novels may live in Lebanon, Egypt, Algeria or other countries, but they live in our world. They deal with civil war, poverty, repressive governments, and personal alienation, but their world is recognizably our world. Teaching Classical Arabic Lit in English at the American University in Cairo is in many ways, similar to teaching at Rutgers. The students in my class are mostly Egyptian, or Arab, although many of them had grown up overseas and did not read Arabic. However, like the Arab-American students at Rutgers, they could generally pronounce the Arabic names beautifully (oral family influence is my assumption), and they were relatively interested in the texts. We read the Qur'an for its stories, and this was almost less problematic in Cairo than in Rutgers, where the students were more religious. This may be due to the fact we get more upper-class sophisticated students in Cairo than in Rutgers. In Rutgers-Newark many of the students are forced to work while attending college.

In Hanan al-Shaykh's *The Story of Zahra*, the narrator lives through the Lebanese civil war, but her feelings of hopelessness, unattractiveness, and inability to find a place in society resonate with us. By the end of *Zahra's Story* when she is shot by her sniper-lover we feel empathy for this woman, who originally we found fat, lumpish and pathetic. In a strange way the destructive civil war allowed her to grow. A.R. Munif describes the destruction of a close tribal society in *Cities of Salt*, but anyone who has worked for a large corporation can understand the alienation. Sure the poor workers being jerked around by the company, abused, and denied benefits seem like Third-World unfortunates. But do they really? Are they indeed different from the poor slobs who punched time cards for IBM or the San Diego(CA) Municipal Government or Enron for 25, 30 years and then saw their pension guarantees shrivel up at the last minute? Colonial exploitation and capitalist exploitation—sometimes it all seems to be one. The workers just dress fancier in the U.S., giving it a patina of legitimacy.

On the other hand, when we moved to classical Arabic lit, a period that could range from before 622 A.D. (or 1 A.H.) to the 16th or 17th c., this is a very different world. So in addition to highlighting the differences, I emphasize what we have in common: family,



country, religion, work, adventures and so on. What makes people (fictitious or real) interesting is their human reactions to the world. In the autobiography of al-Simnani, for instance, we find a prince who begins as a boon companion to Prince Arghun, an Ilkanid ruler of northern Iran, and who has a conversion experience to Sufism on the battlefield. He hears a voice calling for his attention during battle and sees a vision, including the Afterlife (*Self*, 190). He remains in this state for part of a day and a night, thereafter he changes his life. Al-Simnani (d. 1336 A.D.) is later tempted to return to his old ways, which he expresses by saying that Satan tempts him. Satan whispers to him that he is wasting his youth and beauty, and while he may regain the money and position he has given away, his youth will be gone forever. I asked the students how they would express this idea and they had no trouble translating what Simnani describes as Satan's temptations into the lure of old habits brought by one part of a personality against another part. His ideas are completely comprehensible.

The fact that al-Simnani lived 700 years ago and half a world away in the Ilkanid empire is curious, what is interesting is that we can still struggle in our own lives to keep resolutions we make, to be better people, to look for God and not pleasure.

If you teach such a class beginning with the pre-Islamic poetry you will find themes in pre-Islamic poetry carried through to the post-Islamic literature. For example, nature appears in the poetry and in the Qur'an. In the (pre-Islamic) *qasida* Imru al-Qays says, "the dark ridges of Thabiran mountain got water-logged, like a sheikh wrapped in a striped mantle" (Nouryeh, 61). New flowers sprinkling color on the dunes are compared with the colorful cloth sold by Yemeni merchants (Nouryeh, 61). Nature is accepted and reported on for itself. However, in the Qur'an the orientation is different. Nature serves as signs of God's existence and power. For example, in "The Splitting" (S. 82) the sky splitting, the stars scattering, the oceans overflowing, and graves opening are signs that the world is ending and the last judgement is upon humans (S. 82: 1-4).

The Night Star (S. 86), the dawn (S. 89), and the earth (s. 90) are all called on to witness to God's power. The throne verse (S. 2. 255) also describes God's power: "His throne (*kursi*) extends over the heavens and the earth, and He tires not protecting them; He alone is all high and supreme."¹ While nature is portrayed as powerful in the Qur'an, this is because of God's status as the creator or as working through nature, rather than Nature itself. In the poetry, nature is seen as beautiful or remarkable in itself, not as a reflection of God. In the poetry, nature is part of life, there are many descriptions of nature,

¹Translation by Ahmed Ali, *Al-Qur'an*.

But its importance is in itself, it does not lead the poet to think of God, although it may lead him to reflect on the passing of time, death and his extinction from the world.

A different treatment of nature is found in the Persian poet Jalal al-Din Rumi (d. 1273 A.D.) Rumi uses nature in metaphors for the soul's relationship with God. The sea represents God's love and the image of the sea is constantly employed. His images of nature as found in the lines "The Beautiful One handed me a broom and said, / 'Sweep the dust from the sea!' " can be wildly evocative and paradoxical (*Stranger*, 33). His poetry is an excellent example of Sufism, and while it can be very foreign to contemporary readers, in terms of materialism and Reality, it is in some ways very accessible. At least in Kabir Helminski's translation, the language is very sharp and clean, which results in clear images. The images evoked may be contradictory but these images—mud, straw, birds, mirrors, nightingales, reeds, a ruby—are clear. This helps the students discuss his poetry, while some of the metaphysical images are dense, at least the physical images are imaginable. The tension in Rumi's poetry is partly between the Real/ the real, where the Real refers to God and the unseen world. The idea that the unseen can be more Real than the visible world, which most people consider the real world also catches students' attention. Perhaps because sex and love are so foregrounded, one may read his poetry as love poetry to a human. Since many of the poems were addressed to Shamsi Tabriz, the students are also curious if he is gay. These kinds of questions serve to bring Rumi into the sphere of people they might be interested in and can imagine dealing with. I was amazed to see students reacting well to poetry. These days poetry is notoriously difficult to teach, but Rumi was popular. For the discussion, each student chooses a poem they like from the assigned reading, we read it out loud and discuss it. Since poetry is one of the more personal forms of expression, this was a non-intimidating and useful way to approach Rumi.

In teaching literature courses in translation, I have found it very important to use the best, most recent translations I can find. For example, I personally like the translations of pre-Islamic poetry by Charles Lyall. In his article on resistant translation, Issa Boullata draws our attention to the advantages of Lyall: his extensive experience with both Arabic and war. (He was a civil servant in the British empire, stationed in India.) However his vocabulary is defeating: words such as abode, hearth, etc. appear and the students have no idea of their meaning. Furthermore, as this translation was first published in 1930, the grammar and usage are archaic and sometimes difficult to follow.

One of the most interesting questions to investigate using the Qur'an is the social disruption caused by extreme beauty. The prophet Joseph (or Yussif, S. 12) is an example



of extreme beauty. Initially his brothers plot against him because he is his father' s favorite. Why is he the favorite? No doubt his beauty, his youth and his intelligence are all factors. The brothers' plot against him is partly a result of his beauty in the trajectory of the story. After being sold by the merchants who rescue him, Joseph winds up as a servant in an official' s house. The *aziz'* s wife in whose household he lives first tries to seduce him, going so far as to tear his shirt from the back when she grabs his fleeing form. It is the very fact that his shirt is torn *in back* when he is fleeing that proves he is innocent. If the shirt were torn in front, this would be evidence that he was attacking the woman as she claims. The rip shows he was fleeing from temptation.

In the details given, the reader believes the woman cannot help herself, she is so overcome with desire on account of Joseph' s beauty. Later, she gives a banquet for her women friends, so they will understand her enchantment. Indeed, the other women are so captivated by Joseph' s beauty that they cut their hands with the knives they are holding, presumably fruit knives, in a distracted moment, " When they saw him the women were so wonderstruck they cut their hands. . ." They call him an angel, not a mere human. (S. 12, 31) Here beauty is considered as an ambivalent blessing, Joseph is beautiful, and while this may be a mark of God' s favor, it will help him advance to the Pharaoh' s court and fulfill the destiny that God has in mind for him. However, at the same time, his beauty has caused envy from his brothers leading to his exile, and an attempted seduction of his master' s wife, which eventually leads to his imprisonment. The wife says Joseph should be imprisoned for refusing her bidding (i.e. the seduction) and Joseph agrees he would rather be imprisoned than fall into temptation (S. 12: 32). There is a tension here between human fairness—everyone agrees Joseph is refusing to do the wrong thing, although the wife does not phrase it like this—and God' s justice. We might tend to think it is unjust that Joseph is sent to prison; but Joseph believes in God' s will and justice and goes to prison without complaint. While eventually Joseph is vindicated and, indeed raised to a high level, it does not necessarily correlate with our sense of justice, especially in the early scenes.

The narrative structure in the Surah of Mary (S. 19) demonstrates parallelism in the stories of Zachariah and Mary. First the listeners are told Zachariah asks God for a child, although he knows it is impossible because he and his wife are both old. His prayer is answered, he is to be given a child, and he is told as a sign from God he will not speak for three nights. The child John is addressed, and told to be kind to his parents. The verses around Zachariah are bracketed beginning with the injunction to commemorate him and at the end with the benediction, " peace on him the day he was born and the day he will die, and the day that he will be raised from the dead." The next section is Mary' s which is

bracketed the same way, beginning with the commemoration and ending with the benediction. Mary is told of a son to be born and she questions this because no man has touched her. Her son will be a sign, and the action follows Zachariah' s verses, although attaching to Jesus, the son of Mary, Together Mary and Jesus form a topos in this surah. The repeated pattern is the announcement of a child, a sign of God' s favor and remarks about the blessed life the child will live. We should notice that Mary is discussed in a chapter with many other prophets, all of whom are male; she is the only woman named in the Qur' an. Her association with prophets in this surah also gives the reader pause for consideration.

In *The Thousand and One Nights* beauty is seldom a simple good. For example, in the story "Jullanar of the Sea" first the king falls in love with a female slave who is fabulously beautiful but will not speak, given to him by a merchant.(p. 385) For a year he devotes all his energies to her, ignoring his harem, trying to reach her and get her to respond. She only speaks because she gets pregnant, indicating that she is an independent agent, not just a plaything. However, when she speaks she says she is moved by the king' s kindness and attention. Yet since she has been impregnated by a man she refuses to speak to, the reader may also consider the balance of power according to gender and social status at the time. Throughout the *Nights* we find those with self-evidently lesser power consistently negotiating a more equitable position whether through beauty, intelligence or clever tricks. Part of the success of the *Nights* is that the supernatural does not interfere with people' s responsibility for their fates or their ability to strategize to a serious degree. Badr is turned into a bird, but another queen who meets him in the bird form immediately veils herself as in the presence of a man. Although her husband cannot see Badr as a man, only as an exotic bird, she sees him as a man immediately. Here we see limits to the supernatural. Surely, if the spell were effective, she would be convinced too? One may also remember that the king wondered at this bird, which would only eat food meant for humans, steadfastly refusing the food in its cage. Despite the fact that the king comments on the bird' s appetite (*Nights*, 411), he does not consider it is anything but a bird.

The most shocking events in the *Nights* are human inspired, not supernaturally defined. The one-eyed dervish who walled his cousin and the cousin' s sister in an incestuous tomb of love and left them to starve at their request, did so at his cousin' s instigation, no jinn made him do it (*Nights*, 86-7). Of course, he was drunk at the time and made a promise to do whatever service his cousin asked. The supernatural adds spice, but if the supernatural ruled the *Nights* we would find it less compelling. Often we find that lying and



deceit receive a swift punishment.

Among the critics Eva Sallis (*Sheherazade*, 85-107, esp. 103) has given the strongest analysis of the shifting balance of power between men and women in the *Nights*. Her theory is that Shahrazad is giving the king Shahrayar talk therapy to make him understand that one woman's infidelity does not prove that all women will be unfaithful. Shahrayar's rampage of marriage and murder was set in motion after he found his wife fornicating with a kitchen slave. At the time Shahrayar was supposedly away, which may explain the brazenness of his wife fornicating openly with a slave.. Sallis points out that many of Shahrazad's stories center on infidelity– but, the men are as untrustworthy as the women. Sexual misdeeds and distrust take many forms. Indeed, the story of the jinn who keeps his kidnaped wife locked in a chest demonstrates that one cannot coerce either love or fidelity. Despite it all– the locks, the huge and terrifying jinn, living in the sea– the wife has slept with a multitude of lovers– and she has their rings to prove it– 99 in some versions, 500 in others. After she sleeps with a man, she coerces him into giving her a ring as proof that she was with him.

Later in "Jullanar of the Sea," their son Badr falls in love with a woman, Jawhara, after merely overhearing her physical description. "She has jewel-like teeth, sweet lips, black eyes a soft body, heavy hips and a slender waist. When she turns, she shames the deer, and when she sways, she makes jealous the willow bough." (*Nights*, 400) Badr has to go through many miserable experiences, including changing into a bird (twice), being shipwrecked and then seduced by an evil and beautiful queen, who has "a face like the moon." (*Nights*, 418) In this culture the moon is the pre-eminent symbol of beauty. While in the Surah of Joseph external beauty emphasizes and symbolizes inner beauty, in the *Arabian Nights* a beautiful external mien frequently hides a malevolent, or at least troubled, inner persona. Eventually Badr wins Jawhara's love and evidently forgives her for turning him into a bird.

These stories can stimulate a classroom discussion about our social reaction to beauty. We can see how beauty is conceptualized, then and now. In the west it is accepted that many movie stars (particularly) women undergo cosmetic surgery, liposuction, Botox injections, etc. in an ill-conceived attempt to preserve their appearance as it was in their twenties. The full implications of this effort may only become apparent when the actor has a daughter the same age as she is trying to appear. Sometimes it seems anyone with enough money and a good plastic surgeon can purchase beauty, although in the Arabic literature beauty is viewed more as a natural phenomenon. In fact, the startlingly beautiful became like forces of nature. There is the sense that nothing but prison can contain Joseph

and prevent the social disruption caused by his beauty.

In another direction, *Muslim Sects* by Shahrastani (d. 1153 A.D.) provides a ready example for those who think fundamentalism is a modern problem. Shahrastani is particularly famous for his attempts to portray various non-mainstream Muslim sectarian groups in a relatively neutral manner. I have assigned his chapter on the *khawarij* (Kharijites), the original radical fundies of Islam. The *khawarij* believed that God appointed 'Ali the caliph after Muhammed. When he was finally elected caliph, as the fourth successor of the Prophet, they were relentless in their support. Mu'awiyyah, the governor of Syria, fought 'Ali in a civil war. When Mu'awiyyah's troops advanced with Qur'ans on their spears, 'Ali agreed to binding arbitration. At this point, the *khawarij* turned on him— they reasoned that if God appointed him caliph, he could not negotiate with humans over this office. They viewed this as negotiating over God's will. Thus they turned on 'Ali and one of them assassinated him. Thereafter they continued as an insular group, considering all Muslims except themselves *kufir* (unbelievers), refusing to intermarry with them or eat their slaughters. As an example of unflinchingly following your beliefs, and taking them to the final limit, the *khawarij* are peerless.

Shahrastani is noteworthy for his stated goal of impartiality. And, while he doesn't always succeed his attempt is sincere. History may give us some view of the past, but it too often reflects the prejudices and concerns of the time the author is writing in, thus a 19th c. history of the origins of Islam may tell us more about the 19th c. than about 7th c. Arabia. However, literature can be a mirror held up to one time, one place. The ideas it presents may belong to only one person, or may be representative of one class, but they are reflective of that person, that class. We do have to interpret the authors, but it can help us understand that similar problems have existed. When we read stories in the newspapers of young people from two communities dating and perhaps ending in tragedy, we can go back to the pre-Islamic poets, who frequently lost a love when their tribes fought in internecine strife. If we feel we live in a time of massive outbreaking of bloody wars— reflect on the Mongols who in the 13th c. destroyed Central Asia and parts of Persia, which have not recovered to this day.

It is only this semester in teaching Islamic philosophy (in Cairo) that I have really seen how thoroughly our attitudes inform our ability to understand earlier writers. Al-Ghazali's attitude in ethics that things are right because God commanded them and wrong because God forbade them, rather than have an intrinsic moral worth is extremely hard for the students to understand. Likewise the possibility that philosophy could discover Truth (with a capital T) that would apply to all objectively appears nearly incomprehensible. Today



everyone is so used to thinking in relative subjective terms that anything else is unimaginable. So again, we have the chance to explore new avenues of thought through reading a foreign literature.

Bibliography

- Al-Qur' an, a Contemporary Translation*, trans. by Ahmed Ali, Princeton: Princeton University Press, 2001.
- _____. *The Arabian Nights* tr. by Husain Haddawy, New York: Norton, 1990.
- Boullata, Issa. "The Case for Resistant Translation from Arabic to English" in *Translation Review* 2003, no. 65, p.29–33.
- Ibn Rushd, *The Distinguished Jurist' s Primer*, tr. by I.A.K. Nyazee, Garnet, 2003, v. 1, ch. 10. Book of *jihad*, p. 454–487.
- Juvaini, ' Ala-al-Din. *The History of the World-Conqueror* by, tr. by J. A. Boyle, Manchester University Press.
- Lyall, C. *Translations of Ancient Arabian Poetry*, Hyperion Press: Westport, Conn. 1981 (reprint).
- Nouryeh, C. *Translation and Critical Study of Ten Pre-Islamic Odes*, Lewiston: Edwin Mellen Press, 1993.
- Reynolds, D. F., editor. *Interpreting the Self: Autobiography in the Arabic Literary Tradition*, Berkeley: University of California Press, 2001: al-Simnani, p. 188–193; al-Suyuti, p. 202–207.
- Rumi, *Love is a Stranger*, tr. by Kabir Edmund Helminski, Boston: Shambalah, 2000.
- Sallis, Eva. *Sheherazade through the Looking Glass*, Richmond: Curzon, 1999.
- Shahrastani, *Muslim Sects and Divisions*, tr. by A. K. Kazi and J. G. Flynn. London: Kegan Paul. Ch. 4 Kharijites p. 98–118.



Developing International Geography Standards for a More Sustainable Future and its Underlying Reasons

Ali Demirci, Fatih University, Turkey
ademirci@fatih.edu.tr

At the dawn of the new millennium, one is awed by the amount of technological and scientific innovations that occurred in the last century and the beginning of this one. At the same time, one is also overwhelmed by the widespread global social, economic, and environmental problems. Famine, poverty, inequitable income distribution, malnutrition, natural hazards, global warming, infectious diseases, pollution, soil degradation, depletion of natural resources and decreasing biodiversity are among the many problems facing people today both locally and globally. Despite the advances in science and technology, today's world seems incapable of overcoming all these problems. Many pedagogues and scientists claim that insufficient and unplanned education at all levels of educational institutions are hindering our global society in understanding these problems and working toward solutions to solve them. If people in developed and undeveloped countries do not have a sufficient foundation to understand these issues, their low level of motivation for their local environment should not be a surprise. The field of Geography because of its integrative nature is one of a few disciplines (if not the only one) that can properly address these problems and provide students with the necessary rationale to protect the environment for a more sustainable future. With a proper geographical education, students worldwide can be taught how their communities are changing and how they can be made more sustainable. These individuals could be the catalysts that could transform societies at the local, national and even global level so that standards of living can be improved; and resources will be managed effectively and coexist in harmony with nature. This concept begs the question: Can educational systems worldwide, with their inconsistent track record for success, limited budgets and often arcane bureaucracies, realistically 'take up the gauntlet' and be at the forefront in changing the global atmosphere to enable the world's governments to overcome many of the important problems of today? The aim of this paper therefore is to: 1) find out to what extent geographic education is helping to overcome social, economic, and environmental problems in the world; 2) explore the development of international geographical standards directed toward a sustainable economic and

environmental world; and 3) suggest possible ways to implement these international standards among all nations.

Keywords: Environmental Problems, Geographic Education, International Geographic Standards

1. Introduction

Environmental education is given under the rubric of geographic education throughout the world although it is emerging into a stand-alone discipline. As one of the oldest sciences, geography has been utilized in environmental research and equipping pupils with the necessary environmental knowledge and skills. As part of this effort, many countries like the US, England, Canada, Australia, and Turkey have developed their own geographic education standards at a national level within the last two decades (Geography Education Standards Project, 1994; Rawling, 1996; Biddle, D., 1999; Demirci, 2005; Sincekara, 2006). These standards describe what students should know and be able to do in geography at different grade levels during primary and secondary education. Although developing national geographic standards were helpful at national scale in some countries, widespread environmental problems with their global effects made it necessary to take geographic education into consideration at an international scale. Internationalization of geographic education emerged as one of the recent approaches in this manner (Shepherd et al., 2000; Bernarz, et al., 2000; Haigh, 2002).

Studies made on the internationalization of geographic education are sparse and do not address many of the pressing problems in geographic education worldwide. Bernarz (2000) has focused on the international network for learning and teaching geography. Shepherd (2000) has discussed geographic education for higher education while Haigh (2002) is the only author found who focused on the development of international geographic standards. Apart from these academicians, some international organizations like the International Geographical Union (IGU) have been working to disseminate good geographic education practices throughout the world. Specifically, the IGU Commission on Geographical Education (IGU-CGE) already exists as one forum in which ideas about learning and teaching geography can be shared, predominantly by those interested in education. The journal of International Research in Geography and Environmental Education (IRGEE) was established for this reason. As important activity of the Union, the development of an



International Charter on Geographical Education, was a bold attempt to establish an agreed framework for good quality school curricula, but has suffered from the need to serve a wide range of countries and from a lack of dissemination in the individual countries (Bernarz, et al., 2000).

Internationalization should be more than increased knowledge, empathy for and understanding of other social groups, but should also require an emotional, perceptual and cognitive shift in the personal response to 'otherness' (Monk, 2000). From this perspective, international geographic standards should aim to create a global sustainable community where there is reduction of conflict between humans and their environment.

2. Why does the world need a sustainable future?

The world's forests have shrunk significantly over the last several thousand years. More than 12.5 million hectares of natural forest are lost every year. The decrease of forests results in the decline of the number of species of both plants and animals, increased soil loss, decreased water filtration, decreased absorption of greenhouse gases and host of other environmental imbalances (UNDP, 2000).

Human activities are accelerating the release of greenhouse gases into the atmosphere. Carbon Dioxide, for instance, is produced both when fossil fuels are used to generate energy and when forests are cut down and burned. Climate models predict that the global temperature will rise by about 1.4–5.8 °C by the year 2100. Such a radical change is likely to have a significant impact on the global environment (IPCC, 2001).

One-fifth of the world's population lacks enough water to meet daily health and sanitation needs. While world population has tripled in the twentieth century, water use has increased six times. In those areas of the world where water is scarce, issues surrounding its use are matters of life and death. Some analysts suggest that the wars of the coming century will revolve around water and not petroleum, iron, gold nor any of the traditionally valuable resources nations have fought over in past eras (Gleick, 2001).

More than 820 million people in the world remain undernourished, including 790 million living in developing countries and a further 34 million living in industrialized countries and countries with economies in transition. By 2020, the world will have some 2.5 billion more people, and cereal demand is expected to double to two billion tons annually in undeveloped countries (ISPRI, 1995).

Millions of people in poorer countries die each year due to preventable environmentally-related illnesses such as diarrhea and respiratory infections. Many diseases and deaths in developing and undeveloped countries can be directly tied to poor environmental conditions, particularly at the household and local level. A plethora of health problems are associated with poverty and lack of essential resources such as clean water and air, sanitation systems, adequate food, shelter, and fuel. Lack of drinkable water, proper sanitation, and basic hygiene alone is responsible for about 7 percent of all deaths and disease globally (UNEP, 1999).

These are only a few examples of today's global problems. Due to increasing world population and other factors such as increasing industrialization in developing countries and the increasing consumption of resources by developed countries, there are more social, political, economical and environmental problems than ever before. Famine, poverty, inequitable income distribution, malnutrition, natural hazards, global warming, infectious diseases, pollution, soil degradation, depletion of natural resources and decreasing biodiversity are among the many problems facing people today both locally and globally. All these problems are not only changing the face of the world, but also breaking down the fragile balances between all elements of the earth's ecosystem. With the rapid population increase, all these problems are approaching a critical stage; forcing nations to cooperate to find solutions. Many new international organizations have been created and others established ones are reinventing/redirecting themselves to avert a pending environmental catastrophe. Today, it is a worldwide consensus that humans are the stewards of the earth and have the responsibility of ensuring that the world will be a better for the next generations (Jennifer, 1999). That is why nations and international organizations (i.e., UN, Intergovernmental Panel on Climate Change, etc.) have been working together to find ways to create a sustainable Earth.

2.1. Creating a Sustainable Community for a Sustainable Future

The World Commission on Environment and Development defined sustainable development in its report as meeting the "needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs" (WCED, 1987). To meet today's and tomorrow's needs and to bring about a sustainable world to future generations, every human activity should be analyzed to make sure that is not harmful to the environment. To be successful in utilizing the Earth's resources, a sustainable community should be established. Without this community, every attempt will be fruitless.

A sustainable community seeks a better quality of life for all its residents while maintaining nature's ability to function over time by minimizing waste, preventing pollution,



promoting efficiency and developing local resources to revitalize the local economy. A sustainable community resembles a living system in which human, natural and economic elements are interdependent and draw strength from each other (SEDEPTF, 1995).

Moving toward a global sustainable community may be a long and difficult task. However, the incremental steps in the short-term will lead communities in the right direction in the long term. The ways communities develop will largely determine their success or failure in achieving a sustainable future. Among the ways to develop a sustainable community, education should be the first and most important one to take into consideration. It is only through education that the next generations will learn the ways to preserve nature before it becomes too late to take any action.

3. Can Geographic Education aid in achieving the goal of a sustainable Earth?

Contemporary geographic science has much to offer in the 21st century, such as solutions to sustainable development and integration of human needs with whole earth systems. Modern geography includes the study of human activities alongside physical earth dynamics. Understanding the depth and breadth of modern geographic science is critical to the world's sustainable future. This expanded perception of geography benefits communities on a variety of scales.

Geographers and geography educators have been interested in environmental research and issues for decades. Apart from conducting research, an effective geographic education program may be the most effective contribution to creating a global sustainable community. Geographers study the environment through four avenues of inquiry. First, geographers study the natural environment using scientific methods and techniques. Second, geographers study how humans impact the environment. Third, geographers study how the environment influences human behavior. Fourth, geographers study how populations perceive their surrounding environments and how these perceptions are expressed in the landscape. Within these avenues of inquiry, geographers examine spatial patterns of environmentally related topics at different scales—local, regional, and global. Some of these avenues of study are unique to geography while others are common with other disciplines in the natural and social sciences (McKeown, 1993).

By adequate geographic education, the population of all nations can be educated with the required knowledge for a sustainable world. With a proper geographic education,

citizens of the future world can be taught how their communities are changing and how they can be made more sustainable and thus improve the quality of their lives, conserve resources, and coexist in harmony with nature. Presently, geographic education is given in almost every country. There is no reason why it can not be used to meet the goals of a sustainable future. A better organized geographic education with its contemporary tools, methods, and contents will greatly contribute to solving the current global problems and reaching a more sustainable future.

3.1. How much is Geographic Education helping to overcome current global problems?

Geographic education has been woefully inadequate in its ability to educate students worldwide about environmental problems and sustainability. One only has to step outside in many locales to observe that there is inadequate geographic education in our global society. Garbage spread over the streets, wasteful use of clean water, excessive use of fertilizers and wrong agricultural practices, cutting down the trees on slopes to have more space for agriculture, discharging wastes into river, lakes and seas, and even unplanned urban developments lacking green space are blatant examples that the principles of geographic education are not being put into practice. Because these examples can mostly be seen in developing countries, one may think that geography is being properly taught in developed countries. Unfortunately, this is not the case.

The 26 percent of the world's population living in developed countries consumes 80 percent to 86 percent of nonrenewable resources and 34 percent to 53 percent of food products (WCED 1987, Vital Signs 2003). In terms of waste, the average person in developed countries produced four times as much household refuse, 11 times more carbon dioxide, 26 times more chlorofluorocarbons, and 75 times more hazardous wastes as his or her counterpart in developing countries. Average Americans use 43 times as much gasoline as average Indians, 45 times as much copper, and 34 times as much aluminum. With only 46 percent of the world's population, the U.S. produced 22 percent of the global Carbon Dioxide emissions in 1991—more than the combined totals of China, India, South America, and Africa (ICPQL 1996, Vital Signs 2003). Daily, natural habitat and biodiversity are being destroyed in tropical rainforests mainly to meet the needs of the developed world.

All these examples indicate that geographic education is not understood properly and is not being practiced effectively at local and global scales in developed and developing countries. Lack of geographic education is the main problem in developing countries. However modern geographic education in some developed countries like the US, England, Canada, Australia, and Germany apparently is not sufficient to provoke decision makers to



be concerned about the environment and take necessary actions to protect it at an expected level (Demirci, 2005, Sincekara, 2006). Many pedagogues and scientists claim that insufficient and unplanned geographic education especially in primary and secondary educational institutions are hindering our global society in understanding current global problems and working toward solutions to solve them and achieving the goals for a sustainable world (Fien and Slater, 1981, 1985; Slater, 1996; Morris, 1997; Foley and Hay, 1998; Robb, 1998; Lambert, 1999). Several critics state that the lack of moral values in geographic education of developed countries is a contributing factor (Foley and Hay, 1998; Lambert, 1999). Lambert (1999) states that 'Careless teaching of "the environment" is morally reprehensible because it fails to promote the desire in young people to look again, reconsider, think and argue about what is right'. He further states that, 'To teach concepts such as 'carrying capacity', 'recycling', 'non-renewable resources' or 'global warming' is morally careless in all cases, because such statements are dogmatic, can be contested and do not induct students into the difficult business of 'crap detection' that is, distinguishing right from wrong'.

Lambert strongly implies that today's geographic education should give students not only the facts about the earth and its fragile ecosystems, but also the reason and understanding of why the environment should be protected for the need of a sustainable future. A variety of strategies such as role-playing, simulation, small-group discussion have been developed by educators to make geography lessons more useful to overcome such difficulties (Applegate and Entrekin, 1984; Agne, 1986; Frazer, 1986; Burns, 1995; Weisberg and Duffin, 1995). Despite all these studies, geography lessons do not seem to gain enough strength to be effective to create a global sustainable community due mostly to the locality of such studies. Creating a global sustainable community requires an effort which includes all nations of the world. The role of geography in this effort should be to educate the whole inhabitants of the world as geographically informed persons. Developing international geography standards is one of the most important steps that geography science should take at a global scale for a more sustainable future.

4. Why International Geography Standards?

There are many reasons behind the idea of developing international geography standards. Some of them can be summarized as follows:

1- Global problems can only be solved with global approaches. Due to the effects of globalization, every single member of each community feels the aftermath of social, economic, environmental, and political problems which occur in every corner of the world. Because of this inevitable situation, many local problems of the past have become today's global problems.

2- Every nation should care about its own environment and those of other nations. The Earth's ecosystem is not polluted and destroyed equally by all nations. It means that an environmentally sensitive nation can stop polluting environment and releasing harmful substances. However, one nation which practices sustainable practices can still have many environmental and social problems due to the actions of other nations. One way that this can be achieved and sustained is by an international educational campaign.

3- Natural resources are not evenly distributed all over the world. Some nations may have very large forest areas that are very important for maintaining the functions of the existing global ecosystem such as the tropical rainforests in Brazil. Some nations may have very large fertile soils for cereals and other nations may have very clean water resources. For the benefit of all the nations, these resources should be conserved.

4- Only an international effort can make geography lessons more useful to give students a common sense about environmental protection. Geography is one of the main subjects taught at primary and secondary schools of many countries. Environmental subjects like atmosphere, soil, ecosystems, water cycle and pollution are covered by geography courses in these countries. However, geography courses differ greatly from country to country in terms of the number of courses and quality. In some countries, geography courses deal only with local problems. In others, disciplines such as history and science courses are favored at the expense of geography.

5- Developing international geography standards and implementing it throughout the world will be more cost effective than the alternatives. Billions of dollars have been spent worldwide to protect the environment each year. However, the majority of that amount goes to recovery and reconstruction effort after environmental damage has already occurred.

To have a more sustainable future, all nations should have the same environmental concerns and teach their pupils how to cope with today's main environmental and social problems. Developing international geography standards can contribute to a better future by including them into the existing geography curriculum at primary and secondary schools of the countries. All efforts for achieving a sustainable development will be useless unless



educators effectively equip the next global generation with the knowledge and skills to create a sustainable world.

5. Suggestions for international geographic standards

Developing international geography standards requires an international effort and planning. Some of the suggestions are as follows:

1- **Establish an international committee.** This committee should include a member from each country. The aims of this committee are to develop international geographic standards, to organize international conferences, to disseminate methods and activities to teach the standards to students, and to assess how successfully the standards are taught by conducting international exams and competitions. Establishing such an international committee which will have the ability to be accepted by the worldwide community may be difficult at first. Existing international organizations like the UN and IGU (International Geographical Union) could take the initial steps and further expand the process by including other non-profit organizations and nations to participate.

2- **Develop standards based on the examination of global problems.** Apart from the main environmental problems like global warming, depletion of natural resources, air and water pollution, the standards should include other important social and economic problems of the present time including inequitable income distribution, natural resource conflicts, increasing consumption and globalization (Table 1). It is imperative that these issues should be addressed before the standards are developed.

Table 1. Some topics which should be covered with international geography standards

| | | |
|-----------------------------|-------------------|--|
| Food (Famine, malnutrition) | Climate Change | Population Increase |
| Health and Diseases | Natural Disasters | Urbanization |
| Forests | Energy | Globalization |
| Biodiversity | Bioinvasion | Consumption |
| Water | Land degradation | Welfare (poverty, inequitable income distribution) |
| Freshwater Ecosystems | Materials | Conflicts (on natural resources) |
| Oceans, lake and rivers | Transportation | Atmosphere |
| Education | | |

3- Develop strategies to effectively teach international geographic standards. To provide the future inhabitants of the world with the necessary knowledge, skills to protect the environment, this international effort should include teaching methodologies, course plans and other activities for teachers and students. Such activities may be developed and disseminated through national and international conferences, web pages, journals, and magazines.

4- Standards should include a set of values which will help students understand why they should respect nature, people and other creatures in the world. They should learn water conservation when there is apparent abundance. They must have internal values to prevent them from polluting environment when nobody sees them. When they become businessmen, it would not be considered an unnecessary expenditure that some of their budgets will be used the sake of the environment (i.e., building air and water treatment facilities at their factories.) They should not waste or misuse of natural resources by remembering people thousands of kilometers away from them. Without including such values, all the effort will be useless except having billions of people in the world who know the function of the atmosphere, but do not have a sense and a reason of protecting it.

5- The standards should not be learned by a small group of people but by everybody in a society. To achieve this, teaching of the standards should be completed during primary and secondary school education. There is no need for a separate course for the teaching of the standards as existing geography courses can be used for this purpose. In the case where there is not an adequate geography course in a country, other science or social science courses can be used.

6- Standards should be introduced to the world with a book and other supplementary materials. The book should include the standards and suggestions of how to teach them. Supplementary materials may have sample course plans and different activities to teach the standards. The standards will first be introduced to teachers who teach geography courses or other related subjects. Despite some useful suggestions in the book, teachers will decide when a standard is taught. Teachers will take the responsibility to teach the whole standards before students graduate from high school. This is necessary because each school system differs a great deal from country to country making it almost impossible to find an exact time for teaching the standards to fit into the school system of every country.

7- An effective monitoring system should be established to make sure that geographic standards are being taught by every nation successfully. Related national departments of the countries like a Ministry of Education should be given a duty to make national



monitoring of implementing international geographic standards. Outcomes of the international exams and competitions and level of implementations of the standards from all the countries should be evaluated at an international scale. Dissemination of good practices and supporting the countries which lagged behind the majority should be done by the international committee.

6. Conclusion

The 21st century has brought not only tremendous technological innovations, but also many widespread problems. Natural resources of the world like the atmosphere, soil, and water that had been clean for millions of years and contained an abundance of living plant and animal species have been destroyed especially since the beginning of the last century. Due to this brutal destruction of nature, many direct or indirect harmful effects have been brought into existence such as famine, contagious diseases, contamination of atmosphere, soil and water resources, deforestation, ozone depletion, and global warming. Setting the world free from all these problems is very difficult but not impossible. The perception that the earth with its atmosphere, water, soil and all living creatures is the only place for human beings and its conservation is necessary for everyone's health and comfort is the first and most important step in this direction. It is only then that a global sustainable community can be developed. However, not only a group of people or a few developed countries, but also all individuals within all countries must gain this consciousness to develop such a community. The field of Geography because of its integrative nature is one of a few (if not the only one) that can properly contribute to create a sustainable world. Almost every nation educates its citizens until at least the primary school level. A substantial effort at this level will be an excellent opportunity to develop the world's citizens into environmentally sensitive individuals. Developing international geographic standards therefore would be one of the most important duties that geography science could undertake at a global scale. With these standards, the next world's citizens will be able to understand the real value of the Earth and live in harmony with it.

References

- Agne, R.M., 1986, Teaching strategies for presenting ethical dilemmas, in: M.J. Frazer and Kornhauser (Eds) *Ethics and Social Responsibility in Science Education*, pp. 31–36 (Oxford, ICSU Press)
- Applegate, M.L., Entekin, N.M., 1984, *Teaching Ethics in Nursing: a handbook for use of the case study approach* (New York, National League for Nursing)
- Bernarz, S., Burkill, S., Lidstone, J., Rawling, E., 2000, The international Network for learning and teaching geography: developing links with school education, *Journal of Geography in Higher Education*, Vol. 24(2), pp.277–284
- Biddle, D., 1999, Geography in Schools, *Australian Geographer*, Vol. 30 (1), pp. 75–92
- Burns, R.P., 1995, Teaching the basic ethics class through simulation: the Northwestern program in advocacy and professionalism, *Law and Contemporary Problems*, 58(3,4), pp.37–50
- Demirci, A., 2005, ABD’de Eğitim Sistemi ve Coğrafya Öğretimi, *Aktif Yayınları, Türkiye*
- Fien, J. And Slater, F., 1981, Four strategies for values education in geography, *Geographical Education*, 4, 39–52
- Fien, J. And Slater, F., 1985, Four strategies for values education in geography, in: Boardman, D. (ed.) *New Directions in Geographical Education*, Lewes: Falmer Press, 171–186
- Foley, P., Hay, I., 1998, Ethics, Geography and REsponsible Citizenship, *Journal of Geography in Higher Education*, Vol. 22 (2), pp. 169–183
- Frazer, M.J, 1986, Teaching styles, in: M.J. Frazer and Kornhauser (Eds) *Ethics and Social REsponsibility in Science Education*, pp. 141–144 (Oxford, ICSU Press)
- Geography Education Standards Project, 1994, *Geography for Life: National Geography Standards* (Washington, DC, National Geographic Society)
- Gleick, P., H., 2001, *The World’s Water 2000–2001*, Washington D.C.: Island Press
- Haigh, M. J., 2002, Internationalisation of the Curriculum: designing inclusive education for a small world, *Journal of Geography in Higher Education*, Vol. 26 (1), pp. 49–66
- ICPQL (Independent Commission on Population and Quality of Life), 1996, *Caring for the Future*. New York: Oxford University Press
- IPCC, 2001, *Climate Change 2001: The Scientific Basis*. Contribution of Working Group I to the Third Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change. Cambridge University Press, Cambridge, United Kingdom and New York, NY, USA, pp. 881



- ISPRI (International Food Policy Research Institute), 1995, *A 2020 Vision for Food, Agriculture, and the Environment*. Washington, D.C.
- Jennifer A., E., 1999, *Introduction to Sustainable Development*, Routledge, Taylor & Francis Group, New York
- Lambert, D., 1999, *Geography and Moral Education in a Supercomplex World: the Significance of Values Education and Some Remaining Dilemmas*, *Ethics, Place and Environment*, vol., 2 (1)
- McKeown–Ice, R., *Environmental Education: A Geographical Perspective*, *Journal of Geography*, 93 (1), 40–42
- Monk, J. 2000, Looking out, looking in – in the *Journal of Geography in Higher Education*, *Journal of Geography in Higher Education*, 24(2), pp. 163–17
- Morris, J., 1997, *Climate Change: Challenging the Conventional Wisdom*, London: Institute of Economic Affairs.
- Rawling, E.M., 1996, *School geography: the key issues for higher education*, *Journal of Geography in Higher Education*, 20(3), pp.305–322
- Robb, W., 1998, What is values education and so what?, *Journal of Values Education*, 1(1), 1–13
- SEDEPTF, 1995, *Common Ground: Achieving Sustainable communities in Minnesota*. St. Paul: Minnesota Planning, Minnesota Sustainable Economic Development and Environmental Protection Task Force
- Shepherd, I. D. H., Monk, J. J., Fortuijn, J. D., 2000, *Internationalising Geography in Higher Education: towards a conceptual framework*, *Journal of Geography in Higher Education*, vol.24(2), pp. 285–298
- Sincekara, S., 2006, *Türkiye ve Kanada'da Ortaöğretim Coğrafya Eğitim Sisteminin Müfredatlar, Araç-gereçler ve Ders Kitapları Açısından Değerlendirilmesi*, Basılmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Slater, F., 1996, Values: mapping their location in geography education, in: Kent, A., Lambert, D., Naish, M. And Slater, F. (eds) *Geography in Education*, Cambridge: Cambridge University Pres, 200–230
- UNDP, (United Nations Development Programme), 2000, *World Resources 2000–2001: People and Ecosystems: The Fraying Web of Life*. Washington, D.C: The World Resources Institute
- UNEP, 1999, *Global Environment Outlook 2000*. Nairobi, Kenya: UNEP
- Vital Signs 2003, *Consumption Patterns Contribute to Mortality*

- WCED (World commission on Environment and Development), 1987, *Our Common Future*.
New York: Oxford University Press
- Weisberg, M., Duffin, J., 1995, Evoking the moral imagination: using stories to teach ethics and professionalism to nursing, medical and law students, *Change*, January/February, pp. 21-27



GLOBALIZATION AND AZERI LANGUAGE

Dr. Memmedali Babashli O?.G?.Ugur Arif Bolek Qafqaz University, Azerbaijan
ugurarit@hotmail.com

"And among His Signs is the creation of the heavens and the earth, and the variations in your languages and your colors: verily in that are Signs for those who know."(Kuran, Romans:22) The increasing population of the stable size of the world, the ways of communication has become getting easier day by day with the help of the new innovations in the field of communication technology and the increase of the mobility boosted the globalization trend in the world. Contemporary intellectuals should spend great efforts on expansion of the positive effects of the globalization and diminish the negative sides of it. This article will focus on the endangering local languages. It is an undeniable fact that people face with deepening social problems and social awareness have been manipulated by the outside forces which possess the immense power. The ideas of justice of these forces depend on the power they hold. This approach of justice is highly controversial. Believing the promises of such people who never grow any interest on the problems of the others other than theirs, bring entirely different resolutions for the same problems, introduce themselves as 'us' and 'others' and never hide their intention of superiority to other nations will not be that wise. The poorer viewpoint of the people and the weakening morality, rapid change in the life styles of the people and accepting the change as something normal are a few examples of the adverse effects of the globalization. Basically globalization is an effort to make the whole world a single market. In order to achieve this, the states should not intervene the economy, privatization should be made as quick as possible, companies should make international business partners, if there are laws which create hardships for such companies, these should be no more problem. Countries having economic crises should be supported by the IMF and this pure innocent intention is also part of globalization. We experience the great difference between theory and practice. Prof. Dr. Alen turon defines the world we live in 'we are living in the world of disagreements caused by the global economy.' That's why many countries fear to lose their own cultures by the influence of the simple and banal model of the global culture. When we approach the matter from this point, the national languages are the subject we worry about. In simple terms language is a tool which is used to narrate and convey the thoughts. It is one of the

most essential item people need in their lives. Language is also part of the culture of that society. Language and culture enrich and develop by the interaction between each other. In other words, language is the mirror, identity and the way of life for a society. It is not an exaggeration if we claim that language has the key role to understand the greatness of that culture and their civilization they built in the past. The language carries the poetry, tales, ballads and the art of a culture to the future. The above mentioned reasons are the common problems led by the idea of hegemony of a single culture in the multicolored world. Western languages are prone to be the global languages because of the key positions they hold. Among the western languages English has gained a lot more importance due to objective and subjective reasons in the second half of the past century. Approximately 400 million people living in the USA, UK, Australia, Canada and New Zealand speak English as their native tongue. English has become the language of over one and half billion people. Moreover English was the language of politics, economy, science, and cultural interaction in the last quarter of the last century. English has been used as the language of communication in the international conferences on natural sciences, in the business world and in the transnational cooperation. English is the unique language in the tourism, air transport, finance and of course, it is the language of the internet. The place of English is out of question in the politics. The working language is English in the European Commission although the USA is not a part of the commission. Almost all the diplomats know English. It is true that some languages such as Chinese, French tried to resist English but this did not slow down the spread of English. Since the world needs such a language besides Americans and English are working hard to spread their language and culture. The British Council makes a good example by having 230 centers in the 130 countries. The futures of the nearly 6000 local languages are not very bright. Some pessimist theories claim that the languages will drop 600 in the next 25 or 30 years time. In the following phase this number is estimated to drop 200 or 300. Some experts assume that the available 200 languages spoken in North America might dramatically drop to 20 in the next 20 years time. According to some modern sociolinguistic researches, English, Russian, Spanish, Chinese, Arabic will remain as world language in not far future. The national languages are in danger and should be preserved and developed. If the person of a country refrains from speaking their language, this will yield highly dramatic consequences such as restriction of habitat for those people and this will bring the country's economic, linguistic, cultural and political end. We cannot differ the problem of protecting the native language from the problem of protecting the economy and financial wealth of a country. It is not that possible for underdeveloped countries to protect their languages under such



circumstances. On the other hand, globalization is not going to let the local languages survive as it requires a standard ideology and this ideology produces single prototype of humanity for all people. The language shapes not only the thoughts of people but also the way of life styles. We can infer that the people are going to go through a deep influence which is going to determine the way of thought and the behaviors of the people. It is a fact that language, economy, and culture started to fade slowly because of the social interactions with the global forces. Thus, some people resemble this globalization process to communisms the trend in globalization requires a single super power. It is a foregone conclusion that the members of the same language will accept the same standard thought sooner or later. The globalization brings standards for everything and it can easily create a single language for the whole world. Standard behavior is the result of a standard thought and the latter is possible with a standard language. Scientists who put forward these theories globalization is not going to be successful unless the whole world peaks the same language. If we look into the things happening around us we will see that the things which are done through globalization are actually the life style of imperialism. The language of globalization is no doubt English and it influences the rest of the languages to a great extent. The power of English is clearly observable especially in the movies and the ads or commercial posters in the streets. Cultural motivation or terror is part of economic terror. The economic terror is the main reason for deterioration of the culture of the politics, family culture, cuisine of a particular culture, culture of entertainment and finally the culture of the language. It makes the cultures depend on the culture of the superior countries. As a result of the cultural dependence, the individuals of the same culture began to belittle each other. The language of Azeri people suffered severely from the ideology of the former Soviet regime. Experts worry about the present day Azeri language. The institute which issues academic degrees in the pre-independence period was located in Moscow and the language of the institute was of course Russian. The Azeri language hardly improved scientific terminology because of this kind of restrictions. The newly independent country caught a good chance to develop its own language and took some precautions, but this time globalization grew as a new threat against the development of the language of this young country. English creates a good opportunity for people who want to work in the foreign companies which are opened in Azerbaijan. This makes a great obstacle in front of the Azeri language. Moreover, Azeri language borrowed lots of words from English unnecessarily. Azeri language needs to be protected because it is not only the language of communication but also the language of the past and the culture of the members of the people speaking this language. Once people who spoke Azeri language

were looked down on. This is not the situation yet. Some measures should be taken immediately so that people who speak a foreign language and belittle their own language will be no more threat for the language. These people think that knowing a foreign language is a privilege and they have a tendency not to use their language. We are not aware of the fact that we not only forget our language but also our identity by ignoring our own language especially by the influence of the mass communication channels. The deterioration of the national identity is a great threat for the national language which is considered to secure the future of a country. It is a serious and dangerous time when a nation goes through this kind of deterioration period. National languages need even more attention than before when we see that national identity has been manipulated by racist movements while the multinational countries disappear by the help of globalization. Joseph de Maistre points out that 'every individual and social deformation makes itself felt in the language.' This summarizes the essence of this article. UNESCO declared that every 21 February should be celebrated as 'national language day'. This is a very important decision which aimed to protect the national languages. The problems are global and the solutions should also be global. Each culture will present their own ideas and we can take advantage of this situation in order to find solutions to the problems. Man first of all needs to develop a perspective of love and beyond the materialistic borders of this world. The knowledge itself doesn't guarantee anything and cannot stand alone as a survivor. We realized this fact with the help of endless knowledge stocks. It is vitally important to present values whose roots inherited from our rich art and science heritage. In conclusion in order to protect Azeri language the following measures should be taken: 1. To increase the number of readers in mother tongue which was once very high in the pre-independence days and folk literature and ballads should be paid more attention. 2. 40 million Azeri people living outside Azerbaijan should be helped to develop their own language and they should have education in their own language and national language awareness should be created. 3. Azeri scientists should use their own language and stop ignoring it so that Azeri language will develop its own scientific language. 4. Books, journals, newspapers whose main duty will be to raise a generation which is going to question things and look into incidents from different perspectives should be printed and sold in big numbers. 5. Relations with other Turkic states should be developed and educational institutes opened by Anatolian Turks should be supported and this experience should be made public. 6. Intercultural dialog activities should be supported. A new generation whose main duty will be to replace racist and fundamental activities with universal thinking and idea of a world citizen while being aware of the national responsibilities. 7. Multiculturalism should be focused on and given



more importance other than the single, standard and monotonous model of globalization. 8. Each society deserves to have education of national language and culture. We need to raise people who are not only capable of using their own language , but also aware of their own culture and values and are respectful towards the culture and language of the minorities. 9. The inequality which is the result of the globalization is a matter of serious discussion. People who have commitment to resolve this injustice and inequality should be raised. 10. Each nation's cultural potential should be made known and introduced to the other cultures. No doubt this is going to near the people much closer. 11. A mutual cultural and literature activities should be given importance as well as translation faculties which help to introduce the national culture to the world. 12. We appreciate the cooperation between United Philosophers of Korea and Fatih University. This should be supported by the Globalization Observance Commission which is main purpose is to reduce the adverse effects of globalization while supporting the positive sides of it.



ASYA ÜLKELERİNDE COĞRAFYA BİLİMİNİN DURUMU VE BATI ÜLKELERİYLE KARŞILAŞTIRILMASI

Mehmet KARAKUYU¹
mkarakuyu@fatih.edu.tr

ÖZET

İnsanla doğal ortamı etkileşimleriyle beraber kendisine konu edinen ve bir mekân bilimi olan coğrafya, insanoğlunun doğal ortamlarla olan ilişkilerini (jeomorfoloji, toprak, iklim, bitki örtüsü, vb.), yeryüzündeki dağılışını, miktarını, kültürlerini, dillerini, dinlerini, etnik yapılarını ve bunların doğal ortamlarla olan ilişkilerini kendisine konu edinmiştir. Bu nedenle de coğrafya bilimi kısaca “Yeryüzünün Kullanma Kılavuzu” olarak tanımlanabilir. Bunun yanında coğrafya biliminin konuları diğer birçok bilimle aynı olmasına rağmen konulara yaklaşım tarzı ve yöntem bakımından farklılıklar arz etmektedir. Coğrafya bilimi diğer disiplinlerden farklı olarak olgu ve olaylara bütüncül bir yaklaşım sergilemektedir. Bu çalışmada da insanoğlunun yeryüzünde yaşaması ve kendisine sunulan olanaklardan sürdürülebilir olarak faydalanabilmesi için çok önemli bir bilim olan coğrafya biliminin Asya ülkelerindeki durumu ortaya konmaya çalışılmış ve mevcut durum Batı ülkeleriyle karşılaştırılmıştır. Mevcut durum, bilimin algılanış biçimi, toplumdaki yeri, yöntemleri, müfredatları, odaklandığı konular ve iş olanakları perspektifinde ele alınacak ve incelenecektir.

Anahtar Kelimeler: Coğrafya, Asya Toplumlari, Batı Toplumlari, Türkiye.

ABSTRACT

Geography is a science of place, and is interested in interaction between human and nature. It studies human's relations with nature (geomorphology, soil, climate, plants, etc.), human's location, distribution and amount on the earth, human's cultures, languages, religions, ethnic structures and their relations with the nature. That is why geography can also be defined as “A guide to use earth.” In addition, despite the fact that subjects of geography are the same as other sciences, its approaches and methods are different. In contrast to other sciences, geography employs holistic perspective to the events and objects. This study tries to present geography's (a science which is very important for human life on the earth and her sustainable use of opportunities presented for her) position in Asian countries and compares it with West. In this

¹ Yrd. Doç. Dr., Fatih Üniversitesi Coğrafya Bölümü, Büyükcçekmece, İstanbul- Türkiye, mkarakuyu@fatih.edu.tr

study, current situation, perception of the science, position within the society, methodologies, curriculum, issues that are focused and work opportunities will be discussed and analyzed.

Keywords: *Geography, Asian Countries, Western Countries, Türkiye.*

GİRİŞ

İleriye yönelik çalışmalar ve planlamalar yapmadan önce yapılması gereken en öncelikli iş, mevcut durumun ve buraya gelişin enine boyuna tüm yönleriyle ortaya konmasıdır. Bu çalışmada da coğrafya biliminin Asya toplumlarında ve ülkemizde kendisine yön verilebilmesi ve hak ettiği yeri alabilmesi için öncelikle coğrafya biliminin Türkiye’de, Asya toplumlarında ve Batı ülkelerinde nerede yer aldığı ve mevcut durumunun ortaya konması gerekmektedir. Bu çalışmada da coğrafya biliminin bu toplumdaki yeri, algılanış biçimi, yöntemleri, müfredatları, odaklandığı konular ve iş olanakları ortaya konulacak ve daha sonra olması gerektiği durumuyla ilgili çözümler yapılacaktır. Bundan sonra da Türkiye’deki coğrafya biliminin Asya toplumlarına mı, yoksa Batı toplumlarına mı benzerlik gösterdiği ortaya konulacak ve ileriye yönelik önerilerde bulunulacaktır. Mevcut durumu ortaya koyarken örneklem olarak Asya toplumlarından İran, Japonya, Kore ve Çin gibi ülkelere bakılırken, Batı toplumlarından Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Almanya, İngiltere ve Kanada gibi ülkelere bakılacaktır. Şüphesiz Asya ülkeleri ve Batı dünyası çok geniş bir alanı kapsamaktadır. Bunlardan sadece 4 ülke onları temsil etmiş olamaz. Ancak o ülkeler hakkında bilgi sahibi olmamıza neden olur.

1. ASYA TOPLUMLARINDA COĞRAFYA BİLİMİNİN DURUMU

Çin, Tayvan ve Hong Kong

Asya toplumlarından Çin’in müfredatına baktığımızda coğrafyanın bu ülkelerdeki eğiliminin fiziki coğrafya yönünde olduğunu görmekteyiz (Fung, 1992). Müfredatında pek çok fiziki coğrafya dersi bulunmakla beraber CBS, hem fiziki coğrafya derslerinin eğitiminde hem de beşeri ve bölgesel coğrafya derslerinin eğitiminde bir araç olarak önemli oranda kullanılmaktadır. Çin’de ve Tayvan’da eğitim hedeflerinde CBS temelli aktivitelerin yapılmasına yardımcı olmak vardır. Tayvan, öğrencilerin sorunların farkına varması ve ona çözüm yolları bulması ve öğrencilerin de ilgisini çekmek için bazı önemli coğrafi metotlar üzerinde durmaktadır (Lu, 1992, p65). Çin’de ise yönetimin ideolojisi doğrultusunda öğrencilerin teknik becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bunun yanında teorik derslerin yanında uygulamalara yer verilmiş ve bu yönde uygulamaya yönelik materyaller geliştirilmiştir. Çin’de özellikle öğrencilerin öğrendikleri bilgileri hayatta uygulayabilmelerine özen gösterilmektedir. Bunun yanında genel olarak Tayvan ile Çin devletleri arasında bir husumet olmasına karşın coğrafyanın

bu iki ülkedeki durumu önemli benzerlikler göstermektedir. En büyük benzerliklerinin başında iki ülkenin de bölgesel kalkınma ve sorunların çözümüne yardımcı olması bakımından temel coğrafi araçları, CBS'yi ve çeşitli istatistikî verileri kullanmasıdır (Lu, 1992, p66).

İran

İran'da coğrafya bilimiyle ilgili ilk bölüm bundan yaklaşık 150 yıl önce Tahran'da o dönemin üniversiteleri olan Darülfünun'da kurulmuştur. Darülfünun'da ilk coğrafya eğitimi İran'lı, Fransa'lı ve Avusturya'lı hocalar vermiştir. Bu dönemdeki İran'lı coğrafyacıları, İngiliz ve Ruslar'la olan siyasi ilişkilerinden dolayı Avusturya'lı ve Fransız coğrafyacılar yetiştirmiştir. (Ganji, 1988). 1979 yılında meydana gelen İran devrimine kadar da bağımsız akademik bir bölüm olarak durmadan az da olsa gelişimini sürdürdü. Ancak 1979 devriminden sonra coğrafi bilginin önem kazanmasıyla bu bilimin gelişimine hız verildi (Hemmasi, 1992).

İkinci coğrafya müfredatı 1935 yılında Tahran Üniversitesi tarafından hazırlandı ve 1955 yılında kadar Darülfünun'dan ve Eğitim enstitülerinden yetişen hocalar coğrafya derslerini verdiler. 1955 yılında eğitim enstitüleri üniversitelerden ayrıldı. İkinci dünya savaşı sonrasında Tahran dışındaki büyük şehirlerde de üniversiteler açılmaya başlandı ve ilk coğrafya bölümü de Tebriz'de açıldı ve ilk öğrencilerini 1947 yılında aldı. Daha sonrada sırasıyla Meşhed, Şiraz ve İsfahan gibi şehirlerde de açıldı (Ganji, 1988). Günümüzde ise 20'den fazla yerde coğrafya bölümleri bulunmaktadır. 1963 yılına kadar tarih ile beraber verilen coğrafya eğitimi bundan sonra ayrılmış ve bağımsız bir bilim halini almıştır (Ganji, 1988).

1992 yılı rakamlarına göre İran'da bulunan coğrafyacı akademisyenlerin % 85'i diplomalarını yurt dışından almışlardır. İran'da coğrafya eğitimi verenlerin % 45'i Fransa'da, % 17'si Almanya'da, % 11'i İngiltere'de, % 9'u Türkiye'de ve yine % 9'u Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitimlerini tamamlamışlardır (Hemmasi, 1992).

İran'da Fransız ekolü ağır bastığı ve coğrafyacıların çoğu bu ülkede yetiştiği için coğrafya biliminin ilgi alanlarında da bölgesel coğrafya yaklaşımı ön plana çıkmaktadır ve çalışmalar genellikle betimleme ve tanımlamaya ve döküm çıkarmaya yönelik olmakla beraber sorun çözümüne yönelik çalışmalara pek rastlanılmamaktadır (Hemmasi, 1992). İran'da fiziki ve beşeri coğrafya çalışmalarının sayı bakımından ve önem bakımından karşılaştırılmasını yaptığımızda, beşeri coğrafya çalışmaları daha yaygın görünmekle beraber fiziki coğrafya'da klimatoloji ve jeomorfoloji çalışmalarına önem verilmektedir (Hemmasi, 1992). İran'daki coğrafya bölümlerinin çoğu henüz 1960'lı yıllarda Kanada'da başlayan ve 1990'lı yılların sonunda Türkiye'de yaygınlaşmaya başlayan coğrafi bilgi sistemleri teknolojisinden de çok haberdar değildir. Ancak son zamanlarda coğrafya'da araştırma yöntemlerinin ve teknolojinin geliştirilmesi için çeşitli gayretler mevcuttur (Hemmasi, 1992).

İran'da coğrafya bölümü mezunları genel olarak sosyal bilgiler öğretmenliği yapıyorken daha sonra bağımsız coğrafya dersleri müfredata konulunca coğrafya öğretmenliği de yapmaya başlamışlardır. Bunun yanında son zamanlarda öğretmenliğin dışında nüfus bürolarında, bölgesel planlama bürolarında, Kırsal kalkınma bürolarında, şehir planlama bürolarında ve belediyelerde iş bulmaya başlamışlardır. Ancak coğrafya bölümü mezunlarından özel sektörde çalışanları yok gibidir (Hemması, 1992).

Sonuç olarak sosyal bilimler içerisinde bir disiplin olarak akademik yolculuğuna başlayan coğrafya bilimi, daha sonra bağımsız bir bilim olmuş ve şu anda özellikle İran'ın yapmış olduğu savaşlardan sonra hem insanın günlük hayatıyla ilgili bir bilim olduğu ve hem de güvenlik açısından çok önemli olduğunun farkına varılmıştır. Ancak bilimsel ve teknolojik olarak çok ta kendisini geliştirememiştir.

Japonya

Asya ülkelerinden ulusal müfredatın geliştirildiği ve revize edildiği ülkelerin başında Japonya gelmektedir. 1994 yılında revizesi tamamlanan programa göre coğrafya, sosyal bilimler içerisinde yer almaktadır. Bu programda Dünya tarihi zorunlu ders olunca bu gelişme sosyal bilimlerde coğrafyanın rolünün erozyona uğraması bakımından coğrafya öğretmenleri arasında oldukça büyük kaygılar oluşturmuştur. Japonya'nın hem mevcut eğitim programına hem de gelecek eğitim programına baktığımızda coğrafya dersleri sadece bir yıla sınırlandırılmış ve seçmeli olarak konulmuştur. Bu nedenle öğretmenler, coğrafyanın doğru bir şekilde algılanması ve eğitim programı içerisindeki yerinin sağlanması ve CBS'nin bir araç olarak kullanılması için çeşitli uğraşlar vermektedirler (Nakayama, 1992, p85).

CBS'nin coğrafyacılar tarafından araştırmalarda ve eğitimde kullanılması 1990'lı yıllarda başladı ve bu ana kadar ABD ve İngiltere gibi birçok batı ülkesinden daha geride olan coğrafya eğitimi ve CBS kullanımı hem ülkede coğrafya biliminin daha önemli bir hale gelmesine hem de sorunların çözümüne yönelik araştırmacı ve uygulamacı çalışmalar yapılmasına neden oldu. Bunun yanında CBS Derneği'nin de uğraşları sonucu CBS eğitim müfredat programına girdi. Bu nedenle de üniversitelerdeki coğrafya eğitiminde CBS'ye yönelik derslere önem verildi ve CBS dersleri öğrencilere verilen ana derslerin başında geldi (Sasaki, vd. 2006).

2005 yılında Japonya üniversitelerinde verilen 174 adet dersin anabilim dallarına göre dağılımına baktığımızda bu derslerin Uzaktan Algılama, Fiziki ve Beşeri Coğrafya alanlarında odaklandığını görmekteyiz. Uzaktan Algılama alanında öğrenciler derslerin % 85'ini uzaktan algılama, CBS teknikleri ve teknolojileri ve uzmanlık alanlarıyla ilgili almaktadırlar. Bunun yanında teori derslerin saatleriyle uygulama saatlerinin hemen hemen eşit olduğunu görmekteyiz (Sasaki, vd. 2006).



Kore

1945 yılına kadar çok yaygın olmamakla beraber bölgesel coğrafya çalışmalarının yapıldığı Kore’de coğrafya dersleri jeoloji ve tarih dersleriyle beraber verililiyordu. 1946 yılında Seul Ulusal Üniversitesi bünyesinde Eğitim Fakültesi’nde ilk coğrafya bölümü açıldı ve bunu Kyongbuk Ulusal Üniversitesi’nde açılan coğrafya bölümü takip etti. Kore’deki coğrafya biliminin gelişmesini o yıllarda bu üniversitelerden mezun olan öğrenciler üstlendiler (Lee, vd., 1985).

1985 yılı rakamlarına göre Kore’de 24 coğrafya bölümü vardı ve bunların 3 tanesi diğer sosyal bilimlerle aynı çatı altında bulunuyordu. Bunun dışında coğrafya 11 tane eğitim enstitüsünde de ana ders olarak öğretiliyordu. Eğitim enstitülerinden mezun olan bu öğrenciler ya liselerde coğrafya öğretmeni olarak görev yapabilmekte ya da araştırma enstitülerinde, devlette veya özel şirketlerde çalışabilmektedirler (Lee, vd., 1985).

Yine 1985 yılı verilerine göre Kore’de eğitim ve araştırma hizmetleri veren 114 akademisyenin 38 tanesinin doktoraşı bulunmaktadır. Bunların % 12’si doktorasını Kore’de yaparken, % 11’i Japonya’da, % 10’u ABD’de, % 3’ü Fransa’da ve % 2’si de Almanya’da yapmıştır. Akademisyenlerin uzmanlık ve ilgi alanlarına baktığımızda % 18’inin ekonomik coğrafyayla, % 14’ünün şehir coğrafyasıyla, yine % 14’ünün jeomorfolojiyle, % 11’inin coğrafya eğitimiyle, % 7’sinin klimatoloji ve % 5’inin de tarihi ve kültürel coğrafya ile uğraştığını görmekteyiz (Lee, vd., 1985).

Kore’deki coğrafyacıların kurumlaşmasına baktığımızda iki tane büyük kurum etrafında toplandıklarını görmekteyiz. Bunlar; Kore Coğrafya Kurumu ve Kore Profesyonel Coğrafyacılar Derneği’dir. Bunlardan Kore Coğrafya Kurumu 1945 yılında kurulmuştur ve üyelerini profesyonel coğrafyacıların yanında coğrafya öğretmenleri ve devlet çalışanları oluşturmaktadır. Kurum, Kore’de coğrafya biliminin gelişmesinde ve coğrafya dergisinin çıkmasında etkin bir rol oynamıştır. Kore Profesyonel Coğrafyacılar Derneği ise 1973 yılında kurulmuştur ve üyelerini profesyonel coğrafyacılar ve lise coğrafya öğretmenleri oluşturmaktadır. Dernek yılda bir defa olmak üzere Geographical Journal of Korea dergisini çıkarmaktadır (Lee, vd., 1985).

Kore’de coğrafya biliminin uzun bir yolculuğu olmasına karşın coğrafya hak ettiği yeri alamamış ve yeterince cazibe merkezi bir bilim haline gelememiştir. Ancak coğrafya biliminin geleceği dünyanın genelinde olduğu gibi bu ülkede de parlaktır. Her geçen gün hem coğrafya mezunlarının iş olanakları artmakta ve hem de coğrafyacı olmak isteyen akademisyen sayısı artmaktadır. Bunun yanında coğrafya biliminin ulusal ve bölgesel kalkınma, şehir planlama ve çevre planlaması alanlarındaki çalışmaları da artmaktadır (Lee, vd., 1985).

Kore’de ortaöğretimde ve liselerde coğrafya bilimi genellikle sosyal bilgiler dersleriyle beraber verilmektedir. Ancak coğrafya dersleri sosyal bilimler kategorisinde yer almasına rağmen odaklandığı alan çevre eğitimidir.

2. BATI ÜLKELERİNDE COĞRAFYA BİLİMİNİN DURUMU

Amerika Birleşik Devletleri (ABD)

ABD’de coğrafya, Kuzey Amerika Coğrafya kitabının yazıldığı 1789 yılından bu yana okul programlarının bir parçası haline gelmiştir. Jedediah Morris tarafından yazılan Amerika Coğrafyası ve Amerika’nın Evrensel Coğrafyası adını taşıyan kitap 18. yüzyılda coğrafya biliminin ABD’de yaygınlaşmasında ve popüler bir bilim olmasında etkili olmuştur ve hatta 19. yüzyılda dahi okullarda okutulan kitaplardan biri olmuştur. Coğrafya bilimi, 19. yüzyılda ABD’de gerilerken Fransa, İngiltere ve Almanya gibi ülkelerde giderek önemini artırmıştır. Bu yüzyılda coğrafya dersi birçok kolejın müfredat programından kaldırılmıştır (Demirci, 2005; 79). Nitekim 19. yüzyılın sonlarına doğru coğrafya bilimini içinde bulunduğu durumdan kurtarmak ve yer adlarının ve diğer ansiklopedik bilgilerin ezberletildiği bir bilim olmaktan çıkması için 1888 yılında Ulusal Coğrafya Kurumu kurulmuş ve böylece ülkede daha sistematik çalışmaların yapılmasına başlanmıştır (Mahony, 1988; Demirci, 2005). Bu yıllarda coğrafyanın okul müfredatlarında daha etkin olarak yer edinebilmesi için çeşitli çalışmalar yürütülmüştür. Yapılan bu çalışmalarda liselerde jeoloji ve meteoroloji gibi yer bilimleri derslerine yer verilmesi tavsiye edilmiştir. Bu ders ile coğrafyanın konularını yeryüzünün fiziki özellikleri, yeryüzünü şekillendiren etkenler ve bunların insanla olan ilişkileri oluşturdu. 1916 yılında liselerde sosyal bilimler başlıklı dersler ortaya çıkmaya başladı ve bu derslerin konularından birini de coğrafya oluşturmaktaydı. Bu dönemde coğrafya dersleri sosyal bilgiler dersleri içerisinde yer almakla beraber bu dersler tarih ağırlıklı oluyordu. Coğrafyanın bu hale gelmesinde özellikle coğrafya derslerinin ezbere dayalı yapılmasının ve eğitime ve yetişen genç nesile yeterince faydalı olamamasının etkisi büyüktür. Ancak 1920’li yıllardan sonra ezbere dayalı bu bilimin yerini problem çözmeye dayalı coğrafya bilimi almaya başlamıştır. Bu süreç 1950’li yıllara kadar devam etmiştir. Bu dönemde arazi kullanım ve doğal kaynakların envanter çalışmaları yapılmış ve küresel boyuttaki meseleler araştırılmaya başlanmıştır. Diğer taraftan coğrafya bilimi dünya savaşları sırasında ve sonrasında ulusal güvenlik, istihbarat ve jeopolitik konularında ve harita yapımında ABD’ye yardımcı olmuştur (Hardwick, vd., 1996; Demirci, 2005).

1940’lı yıllardan sonra coğrafya eğitimindeki kötü gidişatın bir eseri olarak pek çok üniversite coğrafya bölümlerini kapatma yoluna gitmiştir. Bunun nedeni ise okul müfredatlarında coğrafya derslerine yeterince yer verilmemesi ve dolayısıyla coğrafyacıya ihtiyaç olmamasıdır (Biddle, 1999).

1957 yılında Sovyetler Birliği’nin uzaya ilk uyduyu göndermesi, ABD’de matematik ve fen bilimlerindeki eksikliklerinin giderilmesi için bu bilimlere daha fazla önem verilmesi hususunda bir strateji belirlenmesine yol açmıştır. Böylece ABD’deki coğrafya bilimi ve eğitimi daha da gerilemiştir (Demirci, 2005). Coğrafyanın içine düştüğü bu durumdan kurtulması için çalışmalar 1960’lı yıllarda başlamış ve nitekim 1964 yılında sonuçlarını göstermeye başlamıştır. Pattison 1964 yılında coğrafya dersinin 4 farklı ancak birbirleriyle ilişkili konular üzerinden verilmesini önermiş ve bu görüş kabul



görmüştür. Bu konular; Mekân, Saha Çalışması, İnsan-Yer ve Yer Bilimleridir. Daha sonra 1970’li yılların başında başlanan Lise Coğrafya Projesinin, ABD’de coğrafyanın lise müfredat programlarında daha etkin yer edinmesinde katkıları olmuştur. Böylece coğrafya, 1970’li yıllarda problem çözmeye dayalı vurgusu ile okullarda daha fazla yer edinmeye başlamıştır. Özellikle doğal kaynakların korunması, kirlilik ve kaynak yönetimi gibi probleme dayalı konuların işlenmesi ülke okullarında coğrafyanın önemini eskisine göre arttırmıştır. Ancak 1980’li yılların başlarında okullarda okuma ve matematik derslerine verilen önem daha da artmış ve sosyal bilimlere verilen önem bu oranda azalmıştır (Demirci, 2005).

1980’li yıllarda, Ulusal Coğrafya Kurumu tarafından yaptırılan bir araştırmaya göre, görüşülen 10 kişiden 9’u coğrafi bilginin kesinlikle gerekli ve önemli olduğunu belirtirken yine 10 kişiden 3’ü yön belirlerken veya mesafae hesaplamak için harita kullanmasını bilmediğini söylemiştir. Bu tarihten sonra ABD öğrencilerinin pek çoğunun diğer ülke öğrencilerine göre daha az coğrafya bilgisini bildiği pek çok politikacı ve eğitimci tarafından dile getirilmiştir (Hardwick, 1996; Demirci, 2005). Bundan sonra 1985 yılında Ulusal Coğrafya Kurumu’nununda önderliğini yaptığı Coğrafya Eğitim Programı ile ülkenin ilk ve ortaöğretim okullarında 1. sınıftan 12. sınıfa kadar coğrafya eğitim ve öğretiminin yeniden canlandırılması ve güçlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede 1994 yılında coğrafya eğitimi ve öğretimi standartlara bağlanmış ve Ulusal Coğrafya Standartları yazılı hale getirilmiştir (Demirci, 2005).

Özellikle 1980’li yıllardan sonra gösterilen çabalar sonucunda ve coğrafya bilimiyle ilgili kuruluşların da (Amerikan Coğrafya Birliği, Coğrafya Eğitimi Ulusal Konseyi, Ulusal Coğrafya Kurumu, vb) katkılarıyla ABD okullarında coğrafyanın okutulması zorunlu olan temel dersler arasına girmesi başarılmıştır. Coğrafyanın 1994 yılında okullarda okutulması zorunlu olan 5 temel ders arasına girmesi, coğrafya açısından başka gelişmelerin meydana gelmesine de neden olmuştur. Coğrafyanın zorunlu dersler arasına girmesi sonucunda coğrafya öğretmeni açığı ortaya çıkmış ve 1980–1994 yılları arasında coğrafya bölümlerinde % 47’lik bir artış meydana gelmiştir (Demirci, 2005; Biddle, 1999).

Coğrafya biliminin ABD’de gelişiminin yanında alanlara göre eğilimlerine baktığımızda 1979 ile 1995 yılların arasında önemli değişikliklerin olduğunu görmekteyiz. Derse kayıt olan öğrenci sayısına göre elde edilen sonuçlara göre bölgesel coğrafya ve teknik coğrafya alanlarında bir artış olurken fiziki coğrafya derslerinde çok az olmak üzere fiziki ve beşeri coğrafya derslerine kaydolan öğrenci sayılarında bir azalma meydana gelmiştir. CBS’nin coğrafya derslerinde bir araç olarak kullanılması nedeniyle öğrencilerin ona olan yönelimi artmıştır.

Almanya

ABD coğrafya öğretmenleriyle rekabet edebilecek iyi kurulmuş coğrafya bölümlerine sahip ülkelerin başında hiç şüphesiz Almanya gelmektedir. Almanya’da eğitim yine ABD ve Kanada’da olduğu gibi eyaletlere bırakılmış olmasına rağmen liselerdeki okulların yapılanması, kurallar ve müfredatlar bütün

ülkede aynıdır (DES, 1990, 103). Ayrıca bütün Almanya’da liselerdeki eğitim müfredatının ana omurgalarından birini coğrafya dersleri oluşturmaktadır. Liselerde coğrafyada uzmanlaşmak için açılmış bölümleri görmek çok seyrek olsa da, coğrafya dersleri ayrı, belirgin ve güzel organize edilmiş bir biçimde yer almaktadır. Bunun yanında yine diğer Batı ülkelerinde olduğu gibi 1960’lı yıllarda coğrafya dersleri tarih ve siyaset bilimi dersleriyle birlikte verilmiştir. Almanya’da ortaöğretimde ve liselerde öğretim yapacak coğrafya öğretmenleri lise eğitimleri de dahil olmak üzere yaklaşık 7 yıllık bir coğrafya eğitiminden sonra öğretmen olabilmektedir (Trüper, 1990).

Almanya’daki coğrafya biliminin mevcut durumuna baktığımızda gerekli bütçenin ayrılmaması, belirsiz halk desteği, coğrafyanın modern yaşam içindeki öneminin anlaşılammış olması, iyi bir lobi mekanizmasının olmaması ve coğrafya öğretiminde yeterli teknolojik desteğin sağlanamamış olması gibi sorunları vardır. Bunun yanında yine ABD’de var olan geniş ve çeşitli veri bankası desteğinden Almanya’daki eğitim kurumları yoksundur. Coğrafya derslerinde eğitimin hem teknolojik destekten hem de veribankalarından yoksun olmasından da anlaşılabilceği gibi CBS, Almanya’da çok fazla gelişmemiştir (DES, 1990, 104)

İngiltere

ABD’den farklı olarak XX. yüzyıl boyunca hep en önemli bilimlerde arasında yer aldı. Tabii ki İngiltere’de coğrafya bilimi hep en önemli bilimlerde arasında yer almasının yanı sıra zaman zaman birçok zorlukla da karşılaştı. 1980’lerde Coğrafya kurumunun kampanyaları ve çalışmalarıyla coğrafyanın 1970’lerde başlayan düşüşü sona erdi ve son olarak 1988 yılında hazırlanan ulusal müfredat programında coğrafya ana dersler arasında yer aldı (Lambert, 1990; Cassettari, 1991). 1988 yılında coğrafyanın ana konuları arasında yer almasında ve önemli bir yere gelmesinde Coğrafi Bilgi Sistemleri’nin (CBS) de önemli bir etkisi vardır. Böylece coğrafya müfredatlarında CBS’de açıkça yer aldı ve öğrenciler CBS’nin yanı sıra Uzaktan Algılama ve bilgisayar kullanımıyla ilgili dersleri almalarını da beraberinde getirdi (DES, 1990). Bunun yanında CBS, coğrafyanın ulusal eğitim müfredatında da yer alan disiplinler arası çalışmalar yapmasına neden oldu (Wood and Cassettari, 1992). Ancak, CBS’nin İngiltere’de okullarda çok fazla yaygınlaştığını ve geliştiğini söylemek çok da doğru olmaz. Ancak coğrafya biliminin yeniden dirilişinde ve disiplinler arası çalışmalar yapmasında önemli katkıları olmuştur.

Kanada

Kanada, XX. yüzyılda coğrafya biliminin ve öğretiminin güçlü olduğu ve geleneksel olarak geliştiği önemli ülkelerden biridir. Coğrafya, Kanada’nın birçok eyaletinde çok uzun süreden bu yana liselerde ve okullarda okutulan temel derslerden biri olmuştur (Wolforth, 1986, p18). 1930’larda ABD’deki sosyal bilimlerdeki dalgalanma Kanada’yı da etkilemiş ve bu dönemde coğrafya bilimi ve coğrafya



dersleri sosyal bilimler çatısı altında yer almıştır. Bunun yanında fiziki coğrafya dersleri geri kalmış ve yer bilimleri ve diğer fen bilimleri derslerinde belli belirsiz işlenir hale gelmiştir (Wolforth, 1986). 1936 yılında Kanada’da okul coğrafyasının babası olarak bilinen Griffith Taylor, Toronto Üniversitesinde ilk coğrafya bölümünü kurmuştur. 1950’lerde Kanada Coğrafya Kurumu coğrafya biliminin sosyal bilimler çatısından ayrılması gerektiği hususunda çağrıda bulundu. İlk coğrafya bölümün açılmasıyla beraber buradan yetişen öğrenciler ülkenin değişik yerlerinde yeni coğrafya bölümlerinin açılışında ve coğrafya biliminin gelişmesinde önemli rol oynamışlardır. Coğrafya bilimindeki hem yetişmiş elemanların çoğunluğu hem de coğrafya eğitim programının iyi sonuçlar vermesi, hem karar vericilerin coğrafya bilimine desteklerini sağlamış hem de coğrafya bilimine teknolojinin de gelişmesiyle beraber yeni yöntemler kazanmasında etkili olmuştur. Böylece Kanada’da coğrafya biliminin vazgeçilmez bir yeri olmuştur (Thomas, 1990). Ancak, Kanada’da İngiltere’den farklı olarak ulusal bir müfredat hazırlanmamış, müfredatlar eyaletler tarafından kendilerine özel şekilde geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Bu da eyaletler arasında müfredatlarda farklılıklar olmasına yol açmıştır. Ancak hemen her eyalette müfredata Kanada coğrafyası, Dünya coğrafyası ve Fiziki coğrafya dersleri konulmuştur (Blaine, 1991). Bunun yanında Kanada’da hemen bütün eyaletlerde coğrafya ortaöğretimde zorunlu ders olurken liselerde seçmeli ders olmuştur. Kanada’da ulusal bir müfredatın olmaması ve bunun eyaletlere bırakılması eyaletler arasında çok büyük farkların olmasına da neden olmuştur (Thomas, 1992).

3. TÜRKİYE’DE COĞRAFYA BİLİMİNİN DURUMU VE GELİŞİMİ

Türkiye’deki coğrafya biliminin gelişimi ana hatlarıyla cumhuriyet öncesi ve sonrası dönem olmak üzere iki dönem halinde incelenebilir. Türkiye’de coğrafya biliminin tarihi çok eskilere gitmektedir. Osmanlı döneminde coğrafya, İslam dünyası ile Batı dünyası arasında kalan boşluğu doldurmuş ve her ikisi arasında bir köprü vazifesi görmüştür. 14. yüzyıla kadar dünya genelinde, daha çok Arapça ve Farsça yazılan coğrafya eserleri batıda ancak 18. yüzyılın sonlarından itibaren yazılmaya başlanmıştır. Osmanlı devletinin ilk dönemlerinde Arap ve Fars coğrafyacılarının ve onların yazmış oldukları eserlerin etkisinde kalarak eserlerini vermişlerdir. Bursalı Kadızade-i Rumi (Ö. 1432), Ali Kuşçu (Ö. 1474) ve Ali Kuşçu’nun torunu Mahmut Mirim Çelebi (Ö. 1525) en tanınmışlarından bazılarıdır (Özey, 1996a).

Osmanlı devletinde coğrafya eğitimi, sıbyan mektepleri, mektephane, muallimhane ya da medreselerde çeşitli şekillerde cumhuriyet dönemine kadar devam etmiştir. Bu okullarda okutulan dini bilimler yanında öğretilen müspet bilimler içinde coğrafya bilimi de okutulmuştur. Ayrıca coğrafya, ilköğretim okullarında öğretmen olabilmek için okutulan dersler arasında da vardır. Bunun yanında okul sistemi içerisinde Osmanlı saraylarında yürütülen şehzadegâh, meşkhane ve Enderun mekteplerinde de Osmanlı ülkeleri ve dünya hakkında coğrafya bilgileri okutulmaktaydı (Özey, 1996b).

Osmanlı döneminde coğrafyanın eğitimi ve öğretimi ile ilgili asıl gelişmeler 17. yüzyılın başlarından itibaren başlamıştır. Bu gelişmelerin başlamasında 1608–1658 yılları arasında yaşamış olan Kâtip Çelebi'nin etkisi büyüktür. Kâtip Çelebi coğrafyanın yanında felsefeyle ilgilinemiş ve bu alanda da birçok eser vermiştir. Bunların içinden Cihannüma, Tuhfetü'l-Kibar fi esfaril Bihar adlı eserleri coğrafya biliminin tanımının yanında önemi ile ilgili pek çok bilgileri içermektedir. Bu yüzyılın en önemli kişilerinden biri de ünlü Osmanlı seyyahı Evliya Çelebi'dir. 1611–1678 yılları arasında yaşamış olan Evliya Çelebi gezip gördüğü yerleri 10 ciltlik Seyahatnamesinde tasvir etmiş ve o yerlerle ilgili geniş bilgiler vermiştir (Özey, 1996b). Bu eser, Osmanlı coğrafyasını ve şehirlerini anlamak için çok önemlidir ve o dönemle ilgili pek çok bilgiyi içermektedir.

17 ve 18. yüzyıllarda Avtupalı coğrafyacıların eserlerinin tecüme edildiği görülmektedir. Bu dönemlerde öne çıkan Osmanlı coğrafyacılarının isimleri şunlardır; Hasan-ül Cebeci, Şehrizade Said, Hasankaleli Şeyh İbrahim Hakkı, Ayvansaraylı Hacı İsmailzade Hafız Hüseyin, Elhac Muhammed Edip, Mahmud Rauf Efendi ve İbrahim Mütefekkir'dir (Özey, 1996a, b).

19. yüzyılda Osmanlı devletinin içinde bulunduğu siyasi, iktisadi ve sosyal sorunlar onun diğer alanlarla birlikte eğitim alanında da zamanın gelişmelerini takip edememesine yol açmıştır. Böylece bu dönemde coğrafya, yer adları ve çeşitli istatistik bilgileri ezberleme ve çeşitli haritalara bakarak veya ezbere çizmekten ibaret hale gelmiştir. Bu dönemde coğrafya bilimiyle ilgili araştırmalar yapılamamakla birlikte ihtiyaç duyulan kitaplar da yurt dışından temin edilerek tercüme edilmiştir. Askeri okullar dışında bu dönemde coğrafya çok yaygın değildi. Askeri okullar da, ihtiyacı olan hocaları tıpkı kitaplarda olduğu gibi yurt dışından getirtmekteydi (Özçağlar, 2002).

Osmanlı devletinde II. Mahmut döneminde (1808–1839) batıdaki gelişmelerin de etkisiyle ilköğretim zorunlu hale getirilmiş ve ortaokul ve liseler açılmıştır. Bu gelişmelere bağlı olarak da ihtiyaç duyulan coğrafya kitapları yine bu dönemde de yurt dışından temin edilmiş ve çevirileri yapılmıştır. Bu dönemdeki ihtiyaçlar bu dönemdeki çeviri kitaplarının sayısını arttırmıştır. Özellikle Fransızca'dan Osmanlıca'ya çevrilen kitaplar okullarda coğrafya ders kitabı olarak okutulmuştur. Kısaltılmış Coğrafya (Muhtasar Coğrafya), Coğrafya'ya Giriş (Mebadi-i Coğrafya) veya Coğrafyanın İlkeleri, Coğrafya'da Metod (Usul-i Coğrafya), Coğrafya Makaleleri (Coğrafya Risalesi) bu çevirilerden bir bölümüdür (Sekin, 2002).

19. yüzyılın sonlarında coğrafya sözlükleri ve askeri haritaların daha yaygın hale geldiği görülmektedir. Yağlıkçızade Ahmed Rıfat Efendi'nin 1883 tarihinde hazırladığı Lûgat-ı Tarihiye ve Coğrafiyye (7 cilt), Şemseddin Sami'nin 1889–1899 yılları arasında hazırladığı Kamusü'l-Âlâm (6 cilt), Kolağası Ali Cevad'ın 1900 yılında hazırladığı Memalik-i Osmaniyye'nin Tarih ve Coğrafya Lûgatı (4 cilt) dönemin coğrafya ile ilgili en önemli çalışmalarıdır (Özey, 1996a).

18 ve 19. yüzyıllardaki Osmanlı'daki coğrafyanın durumunu uluslararası ölçülere göre değerlendirdiğimizde, kavram ve yöntem bakımından o zamanki gelişmiş ülkelere göre çok geri

kalmıştır. Ancak bu dönemde yine de tasviri coğrafya olarak adlandırabileceğimiz pek çok eser verilmiştir. Özellikle Almanya ve Fransa'daki coğrafyanın durumunu Osmanlı Türk Coğrafyası ile karşılaştırdığımızda yaklaşık iki asırlık bir gecikmenin varlığı dikkat çekmektedir (Özçağlar, 2002).

Çağdaş anlamda bilimsel coğrafya ile ilgili çalışmalar cumhuriyetin ilanından sonra başlamıştır. 1915 yılında 1870 yılında eğitime başlayan ve Dar-ul Fünun adıyla bilinen eğitim kurumu İstanbul Üniversitesi adını almış ve bu kurum bünyesinde Edebiyat Fakültesi'nde Edebiyat, Tarih, Coğrafya ve Felsefe gibi bölümlere yer verilmiştir.

Osmanlı'nın son dönemlerindeki dünyadaki bilimsel gelişmeleri takip edememe ve donanımlı coğrafyacı yetiştirememe durumunun düzelmesi ve hal yoluna girmesi yıllar almıştır. Hatta bugün dahi Türkiye'deki coğrafya eğitimin dünya standartlarında olduğunu söyleyemeyiz. Cumhuriyetin ilanından sonra ülkede modern manada coğrafi araştırma yapabilecek coğrafyacı olmadığı için bu dönemde yurt dışından coğrafyacılar getirilmiştir. Almanya'dan gelen E. Obst bunlardan biridir ve gelir gelmez o dönem Türkiye'deki tek coğrafya bölümü olan İstanbul Üniversitesi Coğrafya bölümünün başkanlığına atanmıştır. Yabancı öğretim elemanları ile birlikte yurtdışında öğrenim görmüş coğrafyacılar (Sabri Duran, Ali Macit Arda, Selim Mansur, Hamit Sadi Selen ve İbrahim Hakkı Akyol) da bu bölüme atanmışlardır.

İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Coğrafya Enstitüsü, 1935 yılına kadar yüksek öğrenim olarak hizmet veren ülkemizin tek coğrafya bölümü olarak kalmıştır. 1935 yılında Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi bünyesi içinde Coğrafya Bölümü (Enstitü) açılmıştır. Bu bölümün ilk yetiştirdiği coğrafyacı bilim adamlarından bugün hayatta olmayanları arasında, Cemal Arif Alagöz, Danyal Bediz, Cevat Rüştü Gürsoy ve Mecdi Emiroğlu, günümüz genç coğrafyacılarını eserleri ile aydınlatmaktadırlar. Bu bölümlerde 1940'lı yıllarda Almanya'dan gelen ve genellikle fiziki coğrafya kökenli hocalar görev almışlardır ve bu bölümler Alman ekolüne göre şekillenmiştir. Tabii bunun dışında yine yurt dışına diğer Avrupa ülkelerine giden coğrafyacılar da dönmüş ve gittikleri ülkenin ekolünün temsilcisi olmuşlardır.

Türkiye genelinde İstanbul ve Ankara'daki Coğrafya bölümleri, 1974 yılına kadar, coğrafya alanında bilimsel araştırmalar yürüten iki önemli kurum olarak kalmışlardır. Bu iki kuruma, 1974 yılında bir üçüncüsü Erzurum Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi bünyesinde kurulan Coğrafya bölümü eklenmiştir. Bu alandaki gelişmeler, daha sonraki yıllarda hızla devam etmiştir. 1980'de Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, 1990'da Fırat Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi bünyelerinde Coğrafya bölümleri açılmıştır. Günümüzde Coğrafya ile ilgili bölümlerin sayısı, 36'sı Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bünyesinde, 11'i Fen-Edebiyat Fakültesine bağlı coğrafya bölümlerinde, 6'sı Eğitim Fakültesi Anabilim dalında ve 5'i Eğitim Fakültesi Coğrafya Anabilim dalı II. Öğretim programında olmak üzere toplam 58'dir (Sekin, 2002). Türkiye'de İngilizce eğitim veren ve özel üniversiteler tarafından açılmış olan ilk ve tek coğrafya bölümü Fatih Üniversitesi Coğrafya bölümüdür.

Türkiye'deki coğrafyacıların yapmış olduğu çalışmalara ve ilgi alanlarına baktığımızda fiziki ve beşeri coğrafyanın hemen hemen eşit oranda dağıldığını, bunun dışında İstanbul, Ankara, Erzurum ve Elazığ gibi şehirlerde bulunan bölümlerde ayrıca bölgesel coğrafya çalışmalarına ve özellikle de Türkiye coğrafyası çalışmalarına önem verildiğini görmekteyiz. Bunun dışında Fatih Üniversitesi bünyesinde İngilizce eğitim veren bir coğrafya bölümü açılınca ve yurt dışına doktora amaçlı gönderilen genç coğrafyacılar geri dönünce Türkiye'deki coğrafyada dünyaya açılmış oldu. Yabancı coğrafyacıları da bünyesinde bulunduran bölümün özellikle CBS konusuna odaklanması ve CBS derslerinde uygulamaya yönelmesi ve iki yılda bir organize ettiği Coğrafi Bilgi Sistemleri Bilişim Günleri, Türkiye'deki diğer üniversitelerde ve özellikle de coğrafya bölümlerinde CBS'nin yaygınlaşmasına ve coğrafya bölümünün daha da çekici hal gelmesine neden oldu.

Türkiye'de coğrafyacıların kurumlaşmasına ve iş bulma durumlarına baktığımızda sadece bir adet coğrafyacı kurumunun olduğunu görmekteyiz. 1942 yılında kurulan Türk Coğrafya Kurumu'nun üyelerini genellikle akademisyen coğrafyacılar ve coğrafya öğretmenleri oluşturmaktadır. Kurum ayrıca Türk Coğrafya Dergisi'ni çıkarmakta ve coğrafya ile ilgili meslek haftaları ve konferanslar tertip etmektedir. Türk Coğrafya Kurumu dışında coğrafya bölümleri tarafından çıkartılan akademik coğrafya dergileri de bulunmaktadır. Bu dergilerin sayıları 6 civarındadır.

Türkiye'de coğrafya dersleri 1. sınıftan 4. sınıfa kadar hayat bilgisi ve 4. sınıftan 7. sınıfa kadarda sosyal bilgiler dersleri içerisinde tarih ile birlikte verilmekte ilköğretim okullarında coğrafya bağımsız bir ders olarak zorunlu okutulmamaktadır. Liselerde sadece 9. sınıfta ortak genel kültür dersleri içerisinde zorunlu okutulan coğrafya, sosyal bilimler alanında Türkiye fiziki coğrafyası, Türkiye ekonomik ve beşeri coğrafyası ve Ülkeler coğrafyası alan dersi olarak ve Türkçe-Matematik alanında yine Türkiye fiziki coğrafyası ve Türkiye beşeri ve ekonomik coğrafyası alan dersi olarak okutulmaktadır (MEB, 2004)

4. SONUÇ: COĞRAFYANIN ASYA ÜLKELERİNDEKİ DURUMU İLE BATI ÜLKELERİ ARASINDAKİ DURUMUNUN KARŞILAŞTIRILMASI

Dünya her geçen gün geçmişe oranla teknolojinin ve ulaşım-iletişim araçlarının da gelişmesiyle daha hızlı gelişmektedir. Bu hızlı gelişmelerin hayatın içerisinde ve bir ömür boyu insanı etkileyen coğrafyadan bağımsız olması düşünülemez. Ancak coğrafya bilimiyle uğraşanların da kendilerini geliştirmeleri çalışmalarında modern metot ve yöntemleri kullanmaları ve hayatın içerisindeki konulara eğilmeleri gerekmektedir. Coğrafya biliminin, algılanışının ve uygulanışının yeryüzündeki gelişmelerin gerisinde kaldığı toplumlarda, okullarda okutulan ile gerçek yaşamda ihtiyaç duyulan coğrafya arasında zamanla bir mesafe oluşmaktadır. Bu mesafenin giderek artmasından dolayıdır ki; bu ülkelerde

coğrafyanın toplumsal kullanımı bir yana, bu bilim dalına olan ihtiyaç bile sorgulanılır hale gelmektedir. Yine aynı nedenden dolayıdır ki; coğrafya, okullarda öğrencilerin ilgisini çekmemekte ve bu alanda lisans görmüş öğrencilere de mezuniyet sonrasında tatmin edici iş imkânları sunamamaktadır.

Bir ilmin geçerliliği ve faydalı olması, uygulanabilirliği ile doğru orantılıdır. Coğrafya bilimi de böyledir. Coğrafya biliminin geçerli ve faydalı olabilmesi için, uygulanabilirlik derecesini yükseltmek gerekir. Bu sebeple Osmanlı devletinin yükselme dönemlerinde olduğu gibi, devletin en üst yetkilisinden en alttaki görevlisine kadar, Türkiye ve Dünya Coğrafyası hakkında bilgilendirmelere ihtiyaç vardır. Ayrıca devletin özellikle kalkınmasını ilgilendiren devlet kuruluşların coğrafyacıların araştırmalarına büyük ölçüde ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyacın giderilmesi için, devletin kalkınması ile ilgili Bakanlık ve Teşkilâtlarda uzman coğrafyacıların görev yapması, ülke geleceği açısından son derece faydalı olacaktır.

Coğrafya biliminin toplumdaki yerine baktığımızda birçok Asya ülkesinde sosyal bilimler içerisinde bir disiplin olarak akademik yolculuğuna başlayan coğrafya bilimi, daha sonra bağımsız bir bilim olmuş ve yeni yeni insanların ve devletlerin karşı karşıya kaldıkları sorunları çözebilecek, bu sorunları kendisine konu edinen bir bilim olarak algılanmaya başlanmıştır. Aslında ne batıda ne de Asya ülkelerinde coğrafya bilimi, yeryüzünü kullanma kılavuzu olmasına rağmen insanların ihtiyaç hissettiği cazibe bir bilim halini almamıştır. Özellikle Türkiye gibi bazı ülkelerde coğrafyacıların modern dünyadaki gelişmeleri takip edememesinden dolayı coğrafyacıları ilgilendiren konularda diğer bilimlerden akademisyenlerin görüşleri alınmaktadır. Ne yazık ki coğrafyacıların dolduramadığı bu boşluğu diğer bilimlerden bilim insanları doldurmaktadır. Coğrafya Asya ülkelerinde çoğunlukta olmak üzere batı da dahil birçok ülkede hala yer, dağ, nehir, başkent ve ülke isimlerinin ezberletildiği bir ansiklopedi bilimi olarak algılanmaktadır. Oysa coğrafya insanla doğal ortam arasındaki ilişkileri kendisine konu edinen ve kendi ülkelerine göre bunları inceleyen ve sonuçlarını sentez halinde ortaya koyan bir bilimdir.

Coğrafyacıların araştırmalarında kullandıkları metotlara ve teknolojilere baktığımızda Asya ülkelerinde daha çok tasviri coğrafya yapılmakta ve envanter çıkarılmaktadır. Modern dünyanın kullandığı yöntemler ve derinlemesine araştırmalar çok fazla değildir. Bunun yanında Asya ülkelerinde CBS'nin kullanımı özellikle ABD kadar fazlaşmamıştır.

Coğrafya müfredatlarına baktığımızda ABD gibi bazı Batı ülkelerinde 1. sınıftan 12. sınıfa kadar coğrafya eğitiminin verildiğini, ancak Japonya gibi bazı ülkelerde de coğrafyanın sadece bir yıl zorunlu olduğunu diğer dönemlerde de seçmeli olduğunu görmekteyiz. Yalnız ABD'de öğrencilere faydalı olması bakımından coğrafya dersleri uzun yıllar müfredata girmiş olsa da halkın coğrafya bilgisinin artmasında hala sorunlar vardır. Bu da eğitimde hala sorunların devam ettiğinin ve coğrafya bilgisini arttırmanın sadece müfredatlara koymakla olmayacağını bir göstergesidir.

Kore’de ilköğretimde ve liselerde coğrafya bilimi genellikle sosyal bilgiler dersleriyle beraber verilmektedir. Ancak coğrafya dersleri sosyal bilimler kategorisinde yer almasına rağmen odaklandığı alan çevre eğitimidir. Japonya’nın hem mevcut eğitim programına hem de gelecek eğitim programına baktığımızda coğrafya dersleri sadece bir yıla sınırlandırılmış ve seçmeli olarak konulmuştur. İngiltere’de 1980’lerde Coğrafya kurumunun kampanyaları ve çalışmalarıyla coğrafyanın 1970’lerde başlayan düşüşü sona erdi ve son olarak 1988 yılında hazırlanan ulusal müfredat programında coğrafya ana dersler arasında yer aldı. Türkiye’de ise 1. sınıftan 4. sınıfa kadar hayat bilgisi dersi içerisinde gösterilen coğrafya dersi 4. sınıftan 7. sınıfa kadar sosyal bilgiler dersleri içerisinde okutulmakta ve lisede ise 9. sınıfta bir yıl coğrafya dersi ana ders olarak okutulmaktadır.

Batı ülkeleri ve özellikle Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ve Kanada için 1994 yılı bir dönüm noktası olmuş ve ABD’de de yayınlanan "Hayat Boyu Coğrafya: Ulusal Coğrafya Standartları" kitabına göre coğrafyanın 6 temel unsuru belirlenmiş ve bu unsurlar altında 18 adet standart ortaya konmuştur (İncekara, 2006). 1994 yılında ABD’de başlayan temel unsurlar ve standartlar 2001 yılında Kanada’da Büyük Coğrafya Eğitim Birliği’nin toplanmasına Kanada Ulusal Coğrafya Standartları’nın belirlenmesine neden olmuş ve buna göre de müfredat, problem ve eğilimler tespit edilmiştir. Batı ülkelerinden Kanada’da hemen her eyalette müfredata Kanada coğrafyası, Dünya coğrafyası ve Fiziki coğrafya dersleri konulurken Almanya’da liselerdeki eğitim müfredatının ana omurgalarından birini coğrafya dersleri oluşturmaktadır.

Coğrafya biliminin odaklandığı konular ülkelerin ihtiyaçlarına ve gelişmişliklerine göre küçük bazı değişiklikler göstermektedir. ABD fiziki coğrafya ve CBS konularına daha çok odaklanırken, Kore ekonomik coğrafya, Japonya’da fiziki coğrafya, İran beşeri coğrafya çalışmalarına daha ağırlık vermektedir. Ancak genel itibarıyla ülkeler arasında çok büyük bir farklılık bulunmamaktadır.

Coğrafya bölümü mezunlarının iş olanaklarına baktığımızda Batı ülkelerinde Asya ülkelerine göre daha yaygın ve daha geniş bir iş sahası olduğunu görmekteyiz. Bazı Asya ülkelerinde ve Türkiye’de coğrafya bölümü mezunları son zamanlara kadar sadece coğrafya öğretmenliği yapabilirken son zamanlarda özellikle CBS’nin de gelişmesiyle beraber devlette ve özel şirketlerde iş bulabilmektedirler. ABD’deki coğrafya bölümü mezunlarının çalışmakta oldukları meslek dallarına baktığımızda coğrafya öğretmenliğinden ÇED uzmanlığına, Ulaşım analizciliğinden Enerji uzmanlığına kadar 60’tan fazla meslek dalında çalıştığını görmekteyiz. Türkiye’de ise devlet tarafından tanımlanmış coğrafyacı diye bir meslek bulunmamaktadır. Bu nedenle coğrafya bölümü mezunlarının devlette ve özel sektörde çalışmaları da zordur. Bir coğrafyacının ancak kendisini zorla kabul ettirerek devlette veya özel sektörde işe girmesi mümkün olmaktadır.

Coğrafya biliminin hem kendisini geliştirmesi ve coğrafyayla ilgili yapılması gerekenleri organize etmesi hem de siyasi, ekonomik ve sosyal konularda politika üretmesi, coğrafyanın geleceğine yön vermesi ve coğrafyanın savunuculuğunu yapması bakımından kurumsallaşma çok önemlidir. Bu

nedenle Batı ülkelerinde oldukça yaygın olan coğrafyacıların Asya ülkelerinde de belirli dernek ve birlikler altında toplanmaları, güçlerini birleştirmeleri ve bir ortak akıl etrafında toplanmaları iyi olacaktır.

KAYNAKLAR

- Biddle, D. (1999) "Geography in Schools" Australian Geographer, Cilt: 30, S. 1, s. 75-92.
- Blaine, R.P. (1991) A Survey of the Status of Geography and Social Studies in Canadian Elementary and Secondary Schools. *The Operational Geographer*. 9(3):6-11
- Cassettari, S. (1991) Introducing GIS into the National Curriculum for Geography. *Proceedings of the Association for Geographic Information 1991 Conference*. Birmingham, UK.
- Demirci, A. (2004) "Türkiye ve ABD'de Ortaöğretim Coğrafya Eğitim ve Öğretiminin Müfredatlar, Metotlar, Kullanılan Araç-Gereçler Açısından Değerlendirilmesi" Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi) İstanbul.
- Demirci, A. (2005) ABD'de Eğitim Sistemi ve Coğrafya Öğretimi. İstanbul: Aktif Kitabevi.
- Department of Education and Science (DES) (1990) *Geography for Ages 5 to 16*. Proposal of the Secretary of State for Education and Science and the Secretary of State for Wales, London: HMSO.
- Fung, Y. (1992) The Development of Geographical Education in Hong Kong and China (1949-1988): A Comparative Study. In *International Perspectives on Geographic Education*, ed. A.D. Hill. Skokie, Illinois: Rand McNally & Company.
- Ganji, M. H., (1988) "Geography in Iran: From Dar-ul-Fonoun to the Islamic Revolution", Mashhad: The Islamic Research Foundation of Astan Quds Razavi.
- Hardwick, S. W. Holtgrieve, D. G. (1996) *Geography for Educators; Standards, Themes, and Concepts*, Prentice Hall.
- Hemmasi, M., (1992) "Origin and Growth of Modern Geography in Iran" Professional Geographer, Cilt 44, S. 4, s. 465-469.
- İncekara, S. (2006) Kanada'da Genel Eğitim Sistemi ve Coğrafya Öğretimi. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Lambert, D. (1990) The National Curriculum is Coming! *Journal of Geography in Higher Education*. 14(1):92-97.
- Lee, S. K., Rü, h. U. (1985) "Geography in Korea" Professional Geographer, Cilt 37, S. 3, s. 344-345.
- Lu, J.J. (1992) China's Geographic Education. In *International Perspectives on Geographic Education*, ed. A.D. Hill. Skokie, Illinois: Rand McNally & Company.
- Mahony, O. K. (1988) *Geography and Education*. Educare Press, chapter 8, s. 141-151.

- MEB (2004). Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Sınıf Geçme Yönetmeliğini Uygulayan Ortaöğretim Kurumlarında Haftalık Ders Çizelgeleri İle İlgili Açıklamalar <http://www.meb.gov.tr/index1024.htm> (12.03.2004)
- Nakayama, S., F. Wada, and the Hiroshima Geographic Alliance (1992) *Geographic Education in Japan: A New Perspective for the 21st Century*. In *International Perspectives on Geographic Education*, ed. A.D. Hill. Skokie, Illinois: Rand McNally & Company.
- Özçağlar, A. (2002). Araştırmacı Coğrafyacı Kimliği, Mesleki Unvan Kullanımı ve İstihdam Sorunları, Türk Coğrafya Kurumu Coğrafya Kurultayı, 9-12 Temmuz 2002, Bildiriler kitabı, s. 379-385, Gazi Üniversitesi Ankara.
- Özey, R. (1996a). Osmanlı Döneminden Bugüne Coğrafya, 21. Yüzyıla Doğru Türkiye, III. Coğrafya Sempozyumu, 15-19 Nisan 1996, Ankara.
- Özey, R. (1996b). Osmanlı Döneminden Bugüne Orta Öğretimde Coğrafya Eğitimi ve Öğretimi, 2. Ulusal Eğitim Sempozyumu, Marmara Ün., 18-20 Eylül 1996, İstanbul.
- Rü, H. U. (2000) "the Place of Geography and Environmental Education in the Korean School Curriculum" *International Research in Geographical and Environmental Education* Vol. 9, No. 1, s. 67-70
- Sasaki, M., Sadahiro, Y., Oguchi, T., Okeba, A., (2006) "Current GIS Education at Geography Departments in Japanese Universities" Tokyo Üniversitesi, <http://curricula.csis.u-tokyo.ac.jp>
- Sekin, S. (2002). "Coğrafya'da Ders Programlarına Yardımcı Araç ve Gereçlerden Ders Kitapları", Türk Coğrafya Kurumu Coğrafya Kurultayı, 9-12 Temmuz 2002, Bildiriler kitabı, s. 350-354, Gazi Üniversitesi Ankara.
- Thomas, P.F. (1990) On the Demise of School Geography: A Post-Mortem Report. *The Operational Geographer*. September 8(3):18-21.
- Thomas, P.F. (1992) Some Critical Structural Factors in the Institutional Context of the Canadian School Geography. In *International Perspectives on Geographic Education*, ed. A.D. Hill. Skokie, Illinois: Rand McNally & Company.
- Trüper, M. and M. Hustedde (1990) Geography Education in West German High Schools: Do Four Years Make a Difference? *Journal of Geography*. 89(3):109-112.
- Wolforth, J. (1986) School Geography – Alive and Well in Canada? *Annals of the Association of American Geographers*. 76(1):17-24.
- Wood, A. and S. Cassettari (1992) GIS and Secondary Education. In *The Yearbook of the Association for Geographical Information, 1992/1993*, ed. J. Cadoux-Hudson and D.I. Heywood. London: Taylor & Francis, 296-303.



İslâm'da, Diğer Din Mensuplarına Gösterilen Müsamahanın Dinî ve Tarihî Temelleri

Prof. Dr. Davut AYDÜZ Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Adapazarı/Türkiye

davutayduz@yahoo.com

Kâinatın mayası muhabbetir. Sertlik ve hırçınlıkla bir yere varılamayacağı ve varılmadığı ortadadır. Sevgi, saygı ve muhabbetle herhangi bir kimsenin kapısı çalındığında, diyalog yollarının açıldığı ve kişinin temsil ettiği değerleri karşısındakilere anlatma imkânının doğduğu açık olarak görülmektedir.

Mevlâna'ya atfedilen bir söz vardır: "Bir ayağım merkezde dinî esaslarla bağlı, diğer ayağım da yetmiş küsur milletle beraber." Esasen bir Müslüman'ın durumu da işte bu düşünce ile özetlenebilir. Temel prensip olarak herkesle iyi geçinme, herkesle diyalog içinde olma ve herkesle şartların elverdiği ölçüde münasebet ve bağlantı kurma.

Biz Müslümanlar esasen Peygamberi vefatının hemen öncesinde, "*Size Kitap Ehli'ni, yani Hıristiyanları ve Yahudileri emanet ediyorum*" vasiyetinde bulunan; Halifesi de, bağrından yediği hançerle ölüm yatağında, "*Size içimizdeki azınlıkları emanet ediyorum; onlar hakkında Allah'tan korkun ve kendilerine adaletle davranın*" ikazında bulunan; Başkumandanı ve hükümdarı, Malazgirt'te göğüs göğüse savaştığı rakip devletin hükümdarı olan düşman komutanını mağlûp ettikten sonra çadırında ağırlayan ve yanına insanlar katıp güvenle Constantinopolis'e, yani devletin başşehrine ulaştıran; yine başkumandanı ve hükümdarı, birçok Müslüman'ı öldüre öldüre geldiği Kudüs önlerinde savaşa tutuştuğu Haçlı orduları komutanı Richard'ı gece çadırına kadar giderek tedavi eden bir kültürün çocuklarıyız. Yani yeryüzünün en engin, en kapsamlı ve en evrensel hoşgörü kültürünün mirasçılarıyız. Bu anlayış, bugün de âdeta denizlerin dalgaları gibi yayılmakta ve dünyanın dört bir yanına ulaşmaktadır. Öyle inanıyoruz ki, önümüzdeki yıllar hoşgörü ve sevgi yılları olacak, bu çerçevede dünyaya hem çok şey verecek, hem de dünyadan çok şey alacağız. Bırakın kendi içimizdeki insanlarla, başka kültürlerin, başka medeniyetlerin, başka dünyaların insanlarıyla da kavga etmeye, münakaşa ve zıtlasmaya yol açan meseleler bile bütün bütün kapanacak ve sevginin gücünü bir kere daha anlayarak herkese sevgiyle, şefkatle bağrımızı açacak, herkesi kucaklayacak ve bugün dünyanın en çok muhtaç olduğu diyalog ve hoşgörü gibi en önemli bir hususu Allah'ın (c.c.) yardımıyla gerçekleştireceğiz.

Evet, insan hak ve özgürlüklerine saygılı olunması, toplumda bir kesimin diğer kesimle veya bir dinin diğer bir dinle çatıştırılmayıp barış içinde yaşaması, hoşgörü ve diyalog çalışmalarının hızlandırılması ve demokratik olan bütün gelişmelerin desteklenmesi hususu çok önemlidir.

Müslümanlar açısından hoşgörünün, diyalogun ve bir arada yaşamanın hem dinî temelleri mevcuttur, hem de, entelektüel temelleri. Bu çerçevede içerisinde bu temelleri işletmek ve dünyamızın ortak yaşamı içerisinde Müslümanlar da etkin bir rol almak istiyorlarsa, tarihte pek çok güzel örneklerini gördüğümüz bu anlayışı yeniden gündeme getirmek, yeniden değerlendirmek ve düşünmek zorundadırlar. Bunu gerçekleştirmek için önümüzde ne dinî, ne de entelektüel bir engel vardır. Öyleyse bilim ve teknolojinin bize sağladığı imkânlarla küçülerek büyük bir köy haline gelen dünyamızda; kişiler, toplumlar, uygarlıklar arası diyalog kaçınılmaz bir zorunluluk olmuştur. Medeniyetlerin çatışması üzerine kurulan tezlerin ve geliştirilen teorilerin, iki binli yıllarda itibar görmemesi için, dinler ve dinlerarası diyaloga önem vermemiz gerekir.

Tarihteki ve günümüzdeki din istismarından kaynaklanan savaşlar, insanlığın kalplerini sızlatan görüntülerdir. İnsanlar yalnız Yaraticılarına karşı sorumlu olmaları gerekirken, bazı insanların veya grupların kendi doğrularını başkalarına Allah adına zorla kabul ettirmeğe çalışmaları, küçülen dünyamızda büyük huzursuzluklara yol açmaktadır. Sosyal ilişkilerin sıklaştığı günümüzde, insanlık dışı acıların tekrar tekrar yaşanmaması ve dünya barışının sağlanması için, manevî liderlerin aralarındaki dinî farklılıkları ve sorunları gündeme getirmeden ve kavga konusu yapmadan, karşılıklı görüşme ve anlayışlarla çalışmaları tabii ve de gerekli bir davranıştır.

Binlerce yıl süren tarih tablosuna baktığımızda, dinler ve inançlar arası sıcak ve soğuk kaygaların insanlığa felaketler ve acılar, nefret ve kin dışında bir şey getirmediği şuuru her geçen gün biraz daha kuvvetlenmektedir. En büyük sebep de birbirlerini tanımamalarıdır. Küçülen dünyamızda insanların dostça ve barış içinde yaşayabilme yollarının başında birbirlerini yeterince tanımaları, diyalog halinde olmaları ihtiyacı kendini göstermektedir. Aynı odada yaşasalar dahi, birbirleriyle konuşmayan iki kişinin birbirlerini tanımaları, dost olmaları beklenemez. İnsanlar karşılıklı konuşmalarla birbirlerinin duygu ve düşüncelerini anladıkları derecede, aralarında gönül köprüleri kurulur. Ortak sorunlarını birlikte çözme eğilimleri belirir. Evet, inanç ve vicdana bağlı ahlakî değerleri, yıkıcı akımlara karşı daha güçlü koruyabilmek için, gençliğin daha iyi yetişmesine katkıda bulunabilmek için, inanan insanların el birliği yapmasına ihtiyaç vardır. Eğer dinler iyiliği, güzel ahlakı, huzuru, adaleti tavsiye ediyorlarsa, aynı gayede bir araya gelip güç birliği yapmalarından, sorunlarına birlikte çözüm yolları aramalarından daha tabii ne olabilir?

Kur'ân-ı Kerim'de ve Peygamber Efendimizin (s.a.s.) Uygulamalarında Diğer Din Mensuplarına Gösterilen Müsamahanın Örnekleri

I. Kur'ân-ı Kerim'de Diğer Din Mensuplarına Gösterilen Müsamaha

Diğer din mensuplarına gösterilen hoşgörü açısından Kur'ân'a bakınca, konuyla alakalı birçok ayet bulmak mümkündür. Kur'ân'da bazı husûsî haller müstesnâ, hep müsamahayı görürüz. Bir insan kendini az zorlayarak ve biraz dikkatlice Kur'ân'ın ayetlerine göz gezdirebilse, müsamaha, af, diyalog ve herkese bağrını açma ile alakalı konuya esas teşkil edebilecek onlarca ayet bulabilir. İşte bu husus, İslâm dininin herkesi kucaklayıcı bir yanını, yani onun evrenselliğini göstermektedir. İslâmî müsamahanın çerçevesi Ehl-i Kitaba, hatta bir manada kim olursa olsun bütün dünya insanlarına kadar uzanmaktadır.

Meselâ Kur'ân, "*es-sulhu hayr*, sulh hayırlıdır" (Nisâ, 128) buyurur. Ayetin belli bir hâdise ile alakalı olması, mana ve kapsamının da hususiyetini gerektirmez. Hüküm umûmîdir. Zaten 'İslâm' ismi de kökeni itibarıyla silmi, teslimi, emniyeti, güveni ifade etmektedir. Öyle ise, bunları tam temsil ve tesis etmeden hakikî Müslüman olmak mümkün değildir. Kaldı ki, bu mübarek ismin manaları altında, herkesi kucaklama, herkese ve her şeye sevgi esası ile yaklaşma da söz konusudur. Ama onu bu esprî ile ele almaz ve öyle yaklaşmazsak, o zaman ne İslâm'ı anlamış, ne de onun tebliğ ve temsilini yapabilmış sayılırız.

Şimdi, Kur'an'ın diğer din mensuplarına karşı tutumunu birkaç başlık altında ele alalım:

a. Diğer Din Mensuplarına İyilik Yapma ve Adil davranma.

Kur'ân-ı Kerim'in gayrimüslimlerle iyilikten başka bir davası yoktur. Mekkeli putperestlerin, katilden zulümden uzak duranlarına bile iyilik ve adaletle muamelede bulunmayı yasaklamadığını bildiriyor olması bunun en açık delilidir: "Dininizden ötürü sizinle savaşmayan, sizi yerinizden, yurdunuzdan etmeyen kâfirlere gelince, Allah sizi, onlara iyilik etmeden, adalet ve insaf gözetmeden menetmez. Çünkü Allah âdil olanları sever." (Mümtahine, 8)

Bu ayetin inmesiyle alakalı olarak, Hz. Esmâ'nın müşrike (Allah'a şirk koşan bir kadın) olan analığının, Mekke'den Medine'ye gelip kendisiyle görüşmek istemesi nakledilir. Hz. Esmâ, Allah Resûlü'ne gelir ve müşrike analığıyla görüşüp görüşmeyeceğini sorar. Bunun üzerine bu ayet nazil olur; görüşmenin de ötesinde, ona iyilikte bile bulunmasının herhangi bir mahzuru olmadığı ifade edilir.¹ Bahse konu olan bu kadın bir müşrik(e) olmasına rağmen hüküm böyle olunca; Allah'a, âhiret gününe ve peygamberliğe inananlar için belirlenecek

¹ İbn-i Kesir, *Tefsîru'l- Kur'âni'l- Azîm*, Mümtahine sûresi 8. âyetin tefsiri; *Buhari*, Hibe 29; *Ebü Davud*, Zekat 34.

tavir da her hâlde daha müspet olacaktır. Çünkü bu âyet müfessirlerin çoğuna göre –biraz önce de zikrettiğimiz gibi– Hz. Ebu Bekir'in kızı Esmâ hakkında nazil olmuştur.² Fakat ayetin hükmü umûmidir; bütün Müslümanların, gayrimüslimlere karşı davranışlarında göz önünde bulundurmaları gereken âdâb-ı muâşeretini beyan etmektedir.

Bu âyet, Müslümanlarla Mekke müşriklerinin ilişkilerinin son derece gergin olduğu sırada inmiştir. Buna rağmen inanmayanlara iyiliği, insaf ve adaleti emretmesi oldukça dikkate değerdir.

“Allah katında din İslâm'dır.” (Âl-i İmrân, 19) ayetinin gösterdiği gibi; bütün Allah elçileri aynı İlâhî Tebliğ'in tebliğcileridir. Şu halde Son Peygamber'den (s.a.s.) önceki Peygamberlerin tebliğlerine bağlı kaldıklarını söyleyenlerle diyalog daha kolay ve mümkün olur. Ancak; diyaloga hazır olmayanlarla sürekli savaş edileceğine ilişkin bir emir de Kur'ân-ı Kerim'de yoktur. Tam aksine; Mümtahine sûresindeki bu âyette, Müslümanlarla savaşmayan diğer din mensupları ile en üstün ahlâk ilkeleri çerçevesinde ilişki kurma tavsiyesi vardır.

İslâm akidesi, sevgiye dayalı bir barış dînidir. İnsanlığın tamamını birbirleriyle tanışan, birbirini seven kardeşler haline getirmeyi hedef edinir. Gayrimüslimler Müslümanlarla barış içinde yaşamayı isterlerse, İslâm ile de sürtüşmeyi öngörmez. Zaten İslâm böyle düşmanca bir ortamı tasvip de etmez. Hatta husumet anında bile gönüllerdeki sevgi tohumlarını muhafaza eder. O daima iyilikle muameleyi ve adaleti gözetmeyi öngörür.³ İyilik ve adalet hem Müslüman'a, hem de gayrimüslime gereklidir. Bu nedenle İslâm, Müslümanlara zulmetmeyenlere karşı söz ve davranışlarla iyilikte bulunmayı –yukarıda zikrettiğimiz âyette görüldüğü gibi– yasaklamamıştır.

Müslümanlara düşmanlık yapmayan, inançlarına saygılı olan gayrimüslimlere karşı, onlara iyilik yapılmaya bile en azından düşmanlık yapmamak ve adaletli davranmak adaletin gereğidir. Fakat Müslümanlara karşı düşmanlıklarını sürdürenlerle, düşmanlığa son verenleri aynı kefiye koymak da adaletsizliktir.⁴

b. Komşuluk Hakkı

Nisa sûresinde Cenabı Hak şöyle buyurmaktadır: “Allah'a kulluk edin, O'na hiçbir şeyi ortak koşmayın. Ana-babaya, akrabalara, yetimlere, düşkünlere, yakın ve uzak komşuya, yanınızdaki arkadaşına, yolcuya ve size hizmet eden kimselere iyilik edin. Allah, kendini

² Suyûtî, *Lübabu'n-Nukûl fi Esbâbi'n-Nüzûl*, Beyrut 1990, s.210-211.

³ Kutub, Seyyid, *Fit-Zilâl*, Baskı yeri ve tarihi belli değil, VIII, 65-66.

⁴ Nevdüdî, *Tefhîmü'l-Kur'ân*, VI, 221.

beğenip öğünenleri elbette sevmez.” (Nisâ, 36). Ayet-i kerimede, ilk önce Allah'a kulluk ve O'na hiçbir şeyi ortak koşmayıp samimiyet ile ibadet etmek nazara veriliyor. Daha sonra, anne-babaya iyilikle muamele etmek, akrabalara ihsanda bulunmak, yetimleri ve yoksulları görüp gözetmek sıralanıyor. Ve sonra da, evi yakın olan veya akrabadan olan yakın komşuya iyilik ve evi uzak olan veya akrabadan olmayan ya da Müslüman olmayan uzak komşuya iyilik zikrediliyor, Merhum Hamdi Yazır, tefsirinde bu ayetle alakalı olarak şu hadis-i şerifi hatırlatır: “Komşu üç kısma ayrılır. Birincisinin üç hakkı vardır; komşuluk hakkı, yakınlık hakkı ve İslâmiyet hakkı. İkincisinin iki hakkı vardır; komşuluk hakkı ve İslâmiyet hakkı. Üçüncüsünün bir hakkı vardır; komşuluk hakkı ki bu Hıristiyan, Yahudi ve müşrik komşudur.”⁵ Bu âyet ve hadisten anladığımıza göre, komşu Hıristiyan, Yahudi veya müşrik de olsa, ona da iyilik yapmak bir komşuluk hakkıdır.

c. Hoşgörüğü Emreden Diğer Âyetler

Ne Kur'ân, ne Sünnet, ne de İslâm târihinde, sevgiye, hoşgörüye ve herkesle konuşup görüşme, duygu ve düşünceleri ifade etme manasında diyaloga zıt ve onları yasaklayıcı bir hüküm, bir tavır yoktur. Zaten herkesin iyiliğini isteyen ve istisnasız herkesi kurtuluşa çağıran bir dinin başka türlü olması da düşünülemez. Kur'ân-ı Kerim'deki şu ayetler bu hakikati ne güzel ifade ederler:

“Affeder, kusurlarını başlarına kakmaz, hatalarını örterseniz, biliniz ki, Allah, çok bağışlayan, çok merhamet edendir,” (Teğâbün, 14)

“İman edenlere söyle: Allah'ın (ceza) günlerinin geleceğini ummayanları bağışlasınlar. Çünkü Allah, her topluma yaptığığın karşılığını verecektir.” (Câsiye, 14)

Evet Kur'ân-ı Kerim dikkatlice incelendiğinde, onun her zaman af ve müsamahayı esas aldığı görülecektir. O kadar ki, Furkân Sure-i Celilesi'nde 'Rahmân'ın kulları' şu ifadelerle tanıtılır: “Rahmân'ın (has) kulları onlardır ki, yeryüzünde tevazu ile yürürler ve kendini bilmez kimseler onlara laf attığında (incitmeksizin) 'Selâm' der (geçerler)” (Furkân, 63), “(O kullar), yalan yere şahitlik etmezler, boş sözlerle karşılaştıklarında vakar ile (oradan) geçip giderler.” (Furkân, 72) Kasas Suresi'nde ise bu ayetlerin tefsiri sadedinde şöyle buyrulur: “Onlar, boş söz işittikleri zaman ondan yüz çevirirler ve: Bizim işlerimiz bize sizin işleriniz size. Size selâm olsun, Biz kendini bilmezleri (arkadaş edinmek) istemeyiz.’ derler.” (Kasas, 55)

Bu ayetlerin umumundan süzülen mefhum şudur: Allah'ın has kulları boş, manasız ve çirkin söz ve davranışlarla karşılaştıklarında katıyen yakışsız sözler sarf etmez ve âlicenâbâne bir tavırla oradan geçip giderler. Nitekim “...Herkes, kendi karakterinin gereğini sergiler...”

⁵ El-Münâvî, et-Teysîr, I,492; Kenzû'l-Ummâl, IX, 51 (No: 24891)

(İsrâ, 84); onlar da, kendi karakterlerinin gereğini sergilerler. O hoşgörü kahramanlarının karakteri ise yumuşaklık, müsamahadır.

d. Din Seçme Hürriyeti

İslâmiyet'in benimsediği "din seçme hürriyetiyle" yine İslâm'da önemli telakkî edilen "cihad" ilkesi arasında çelişki bulunduğunu ileri sürenler olmuştur. Cihad, gerek Kur'ân'da gerekse hadislerde emredilmekte, dinî bakımdan fazilet ve önemi üzerine çeşitli değerlendirmeler yapılmaktadır. Ayrıca başta Peygamber Efendimiz (s.a.s.) olmak üzere ashap, tâbiîn ve daha sonraki din büyükleriyle Müslüman mücahitlerinin sayısız menkıbeleri özenilerek anlatılmaktadır. Buna rağmen cihadı, din ve vicdan hürriyetini kısıtlayan bir prensip olarak değerlendirmek kesinlikle yanlıştır. Zira cihad, daha çok bazı Batılı yazarlarca iddia edilenin aksine "savaş" (kital) anlamına gelmez; "Allah'ın birliğini ifade eden kelime-i tevhidi yaymak (i'lâ-yi kelimetullah) amacıyla çaba sarf etmek" anlamını taşır ve normal şartlar içinde bu tür faaliyetler savaş dışındaki metotlarla yürütülür. Ancak dilediği dine girme ve dinî hayatı güçlendirme açısından insanla Allah arasında hiçbir vasıta bırakmamak suretiyle tam bir vicdan hürriyeti için gerekli şartları hazırlayan İslâmiyet bu hürriyeti sağlamak amacıyla cihadı meşru kılmıştır. Buna göre cihad, İslâmiyet'i zor kullanarak benimsetme yolu olmayıp din olarak varlığının kabul edilmesini ve yayılmasını engelleyen şartların ortadan kaldırılması için gayret sarf etmekten ibarettir. Din hürriyeti ve cihad prensiplerine bu açıdan bakıldığı takdirde Kur'ân'da yer yer savaşmayı emreden âyetlerin hedefini tespit etmek de kolaylıkla mümkün olur. Meselâ bir âyetin mealî şöyledir: "Fitne kalmayınca ve din tamamıyla Allah'a ait oluncaya kadar onlarla savaşın." (el-Enfâl 39). Bu âyette savaş için iki hedef çizilmiştir: Fitnenin ortadan kalkması ve dinin tamamıyla Allah'a ait olması. Bu hedefleri savaşın meşruiyeti için iki sebep olarak düşünmek de mümkündür. Fitne'nin kelime manası; yabancı maddelerden arıtmak için altını ateşe sokmaktır. Sınama, imtihan etme, işkence, ayrıca musibet, belâ, günah, fesat manalarına gelebilir. Şirki ve dinsizliği yaymak, dinden döndürmek, Allah'ın haramlarını çiğnemek, asayiş bozmak, vatandan çıkarmak birer fitnedir. Ayrıca fitne, büyük sosyal sarsıntılar doğuran olaylar manasına alınabileceği gibi insanın selim yaratılışı, hürriyeti, haysiyet ve şerefiyle bağdaşmayan puta tapıcılık anlamında da kabul edilebilir. "Dinin tamamen Allah'a ait olması" veya "dinin tamamının Allah'a ait olması" hedefini İslâm âlimleri dinin ilâhî olması tarzında anlamış olmalıdırlar ki semavî dinlere mensup olanlara zor kullanılmayacağını kabul etmişlerdir. Şunu da belirtmek gerekir ki İslâm'ın ilk dönemlerinde cereyan eden savaşların bir kısmı -özellikle Peygamberimiz döneminde olanlar- karşı tarafın fiilen taarruzuna veya taarruz teşebbüslerine mukabil savunma niteliğindedir.

Diğerleri ise hakkı temsil edecek bir zümrenin yani bir İslâm devletinin mevcudiyetini ve devamını sağlama amacına yöneliktir. Çünkü din ve vicdan hürriyeti prensibini ihtiva eden âyette (Bakara sûresi, 256) bu hürriyet, hak ile bâtılın artık tamamen birbirinden ayırt edildiği ve benimsemek isteyenler için hakkın belirgin ve güçlü bir durumda ortada mevcut olduğu realitesine bağlı kılınmıştır.⁶

Başka dinlere mensup olanlara mûsamaha gösterilmesini emreden Kur'ân, İslâm'ın ilk dönemlerinden itibaren Müslümanların diğer din mensupları ile münasebetlerinde belirleyici unsur olmuştur. Böylece Müslümanların diğer din mensuplarıyla olan münasebetlerinde Kur'ân'a dayalı prensiplerin referans alındığı, gerçekten İslâm tarihindeki uygulamalarda da görmekteyiz.

İslâm, insanların yeryüzünde barış ve sükûnet içinde yaşamalarını temin eden bir dindir. İslâmî yaşantının aslı ve temeli barıştır. Savaş ise ancak bir mecburiyet sonucu, yani başka türlü hareket etme imkânı kalmadığı zaman söz konusu olur. Zira İslâm, insanların dünya ve âhirette kurtuluşuna, huzurlu bir hayat sürdürmelerine çalışır.

Allah Teâlâ, kurtuluş yollarını insanlığa göstermek için peygamberler göndermiştir. Bu peygamberler, insanlığa Allah'ın yolunu göstermek suretiyle barış ve refahın ışığında yürümek isteyenlere kılavuzluk yapmışlar, ilâhî tebliğin karşısında direnilmediği sürece de asla savaşa yanaşmamışlardır. Çünkü onların gerçek görevi savaşmak değil, insanlığa rahmet ufuklarını açmaktır.

Âlemlere rahmet olarak gönderilen Hz. Muhammed (s.a.s.) Mekke'de ve Medine döneminin ilk yıllarında dâima muhataplarına karşı barış yolunu tercih etmiş; onları hoş ve güzel sözlerle, insan zihnine berraklık veren öğütlerle İslâm dinine davet etmiştir. Fakat Resûlullah'ın bu hoşgörülü yaklaşımına karşılık ne yazık ki, başta Kureyş olmak üzere pek çok müşrik gruplar, İslâm'ı daha başından yok etmek ve Müslümanlara huzur vermemek için ellerinden geleni yapmışlardır. Bütün bunlara karşı Allah'ın Resûlü sabırla mukabelede bulunmuş, ashabına da sabrı tavsiye etmiştir.

Bu durum karşısında Cenab-ı Hak, Müslümanlara takınacakları tavrı cihad ayeti ile bildirmiştir: "Bu işkence ortadan kalkıp din ve itaat yalnız Allah'a mahsus oluncaya kadar onlarla savaşın. Eğer inkârdan ve tecavüzdten vazgeçerlerse, bilin ki zalimlerden başkasına düşmanlık yoktur." (Bakara sûresi, 193), âyet-i kerîmenin zahirine bakarak İslâm'ın, kâfirleri kılıç zoruyla küfür ve şirkten vazgeçirip, bunun yerine onları Allah'a ibâdete yöneltmek için savaşmayı emrettiği zannına kapılmamak gerekir. Çünkü burada bahsedilen savaşın amacı, onları sadece fitneden, yani Allah yoluna tâbi olmak için gerekli olan özgürlük ve güveni yok

⁶ M.Akif Aydın, *DİA*, Din, md.

edici tutumlarından vazgeçirmektir. Ayrıca, Müslümanların görevi yeryüzündeki zayıfları ve mazlumları kurtarmaktır.

İslâm asla saldırganlığa müsaade etmemekte, sadece kâfirleri düşmanlıklarından caydırmak istemektedir. Şu ayet-i kerimeler bu hususta başka söze ihtiyaç bırakmayacak şekilde meseleyi açıklamaktadır:

"Düşmanlara karşı gücünüz yettiği kadar kuvvet hazırlayın! Savaş atları yetiştirin ki bu hazırlıklarla Allah'ın düşmanlarını, sizin düşmanlarınızı ve onların ötesinde sizin bilemeyip de, ancak Allah'ın bildiği diğer düşmanları korkutup yıldırıyorsunuz. Allah yolunda her ne harcarsanız, onun karşılığı size eksiksiz ödenir, size asla haksızlık yapılmaz. Eğer onlar barışa yanaşırlarsa sen de yanaş ve Allah'a güven. Çünkü Allah semîdir, alîmdir (her şeyi hakkıyla işitir ve bilir)." (Enfâl 60-61)

II. Peygamber Efendimiz'in (s.a.s.) Söz ve Uygulamalarında Hoşgörü

Bu bölümde, Peygamber Efendimizin (s.a.s.) söz ve uygulamalarında, diğer din mensuplarına gösterilen müsamaha konusunu ele alacağız. O (s.a.s.), müminler için her hususta rehber olduğu gibi, diğer dinler ve mensuplarına gösterilen hoşgörüde de bizim rehberimizdir. Efendimiz (s.a.s.), diğer din mensuplarına karşı, bir insan olmaları itibarıyla hep sevgi ve hoşgörü ile muamelede bulunmuştur.

Sevgili Peygamberimizin (s.a.s.) hayatı, baştan sona hep af ve müsamaha yörengelidir. O (s.a.s.), hayatı boyunca kendisine türlü türlü eziyet eden Ebu Süfyan'a bile af ve müsamaha ile davranmıştır.

Sinesi inanç ve sevgiyle coşanların, âhîret inancı olmayanlara bile af ve müsamaha ile davranıp onları sinelerine basmayı emreden bir ayet-i kerimede de şöyle buyurulmuştur: "*İman edenlere söyle: Allah'ın (ceza) günlerinin geleceğini ummayanları bağışlasınlar. Çünkü Allah her topluma yaptığı için karşılığını verecektir.*" (Câsiye, 14.)

Yukarıda anılan ayet-i kerimelere kendisini muhatap kabul eden bir Müslüman, karşısındakine, her şeyden önce insan olduğu için, hiçbir karşılık beklentisine girmeden hoşgörü ve müsamaha ile davranmak ve bu arada Yunus'un yaklaşımıyla, "dövene elsiz, sövene dilsiz ve kırana gönlüsüz" olmakla vazifelidir. Çünkü Kur'an'ın temelinde inildiğinde, O'nun âdeti sevgi ile esip geldiği görülür. Bu bakımdan, inanmış sineler, zaten bizim olan bu güzelliğe yeniden sahip çıkmalı, bugüne kadar dünyaya pompalanmış olan menfi Müslüman imajını değiştirmeli ve İslâm'ın gerçek yüzünü medenî geçinenlere karşı "ikna" düsturuyla bir kere daha anlatmalıdırlar.

a. Hoşgörü, Kaynakları İtibarıyla Kur'an ve Sünnet'e Dayanmaktadır



Müsamaha ve hoşgörünün kaynağı, dinimizin de kaynağı Kur'ân olduğu ve bu düşünce Kur'ân'ın Tebliğcisi Peygamber Efendimiz'den geldiği için bir Müslüman olarak bizim bu konuda farklı düşünmemiz mümkün değildir. Zira tersi bir düşünce, Kur'ân'ı ve Resûlullah'ı (s.a.s.) tanımama demektir. Bu açıdan hoşgörü ve diyalog, kaynakları itibariyle Kur'ân ve Sünnet'e dayandığından Müslüman'ın tabii ahlâkıdır ve bu itibarla da kalıcıdır. Allah Resûlü'nün Medine'ye hicret buyurmalarının ardından Medine'de Yahudileri de içine alacak şekilde, Medine halkı arasında yaptığı hukûkî ve içtimaî mukavele gerçekten dikkate değer bir belgedir.⁷ Günümüzde ne Lahey ve Strasbourg, ne de Helsinki İnsan Hakları Sözleşmeleri, Allah Resûlü'nün 14 asır önce ortaya koyduğu hukukî ve insanî esaslar seviyesine ulaşamamıştır. O en engin müsamaha insanı (s.a.s.), Medine'de Ehl-i Kitap'la iç içe yaşamış, onlarla anlaşma yapmış ve onları nazar-ı müsamaha ile bağrına basmıştır. Bu bakımdan, ne O'nun (s.a.s.), ne de O'nun insanlığa sunduğu mesajın eşi ve menendi yoktur. Dolayısıyla 'Üsve-i Hasene' (En Güzeli Örnek) olan O Kurtuluş Rehberi'ne uymaya çalışanların, O'ndan farklı düşünceleri de mümkün değildir.

b. Allah Resûlü'nün (s.a.s.) İnsana Verdiği Değer

Resûlullah Efendimiz (s.a.s.), Rabb'inden aldığı terbiye ile Müslüman, Hıristiyan veya Yahudi demeden hemen her insana değer vermiştir.

Allah Resûlü (s.a.s.), bir gün yoldan bir Yahudi cenazesi geçerken ayağa kalkar. O esnada yanında bulunan bir Sahabi, "Ya Resûlallah, o Yahudidir" der. Allah Resûlü (s.a.s.) hiç tavrını bozmadan ve yüz çizgilerini değiştirmeden, zamana "dur ve beni dinle" dedirtecek şu cevabı verir: "*Ama bir insan!*"⁸ O'nu bu ölçüler içinde tanımayan müntesiplerinin de, O'nun (s.a.s.) insanlık adına getirdiği evrensel mesajlardan habersiz yaşayan insan hakları savunucularının da kulakları çınlasın! Bu söze ilave edilecek hiç bir şey yoktur ve eğer biz, bu sözün sahibi o şanlı Peygamberin ümmeti isek, O'ndan farklı düşünmemiz de mümkün değildir.

Tarihî bir gerçektir ki, Peygamber Efendimiz (s.a.s.), Ehl-i Kitapla hür bir ortamda hoşgörü anlayışı içinde bir arada yaşayabilmenin çarelerini aramak ve bulmaktan katıyen ayrılmamıştır. O (s.a.s.), Kur'ân-ı Kerim'den aldığı vahiyle, herkesle diyalog kurmaya açık bir Peygamber'di. Bu, Allah kelâmının, O'na ve bütün Müslümanlara bu konuda koyduğu bu düstur, daha Mekke devrinde, Ankebût Suresi'nin 46. ayetiyle çizilmiş bulunuyordu: "Zâlimleri müstesna, Ehl-i Kitapla ancak güzel şekilde mücadele edin ve deyin ki: Bize ve size gönderilen kitaplara bizler inandık. Sizin de, bizim de ilahımız tektir. Bizler O'na teslim olmuş Müslümanlarız."

⁷ Muhammed Hamîdullah, *İslam Peygamberi*, (trcm.Salih Tuğ), Ankara 2003, I,190.

⁸ *Müslim*, Cenâiz 78, 81.

Bu ilahî emre tâbi olarak, başta Allah Resûlü olmak üzere her Müslüman, herkese, inanç farkı gözetmeksizin, saygılı davranmış, hak ve hukuktan ayrılmamıştır. İlk Müslümanların hayatlarında bu zihniyetin sayısız tezahürleri vardır.

Bazı misaller verelim:

Din seçme hürriyetinin ifadesi olan "*La ikrâhe fi'd-dîn*, Dinde zorlama yoktur." âyetini (Bakara, 256) uygulamakta olan Peygamberimiz, 630 senesinde, Müslüman olduklarını bildirmek üzere Medine'ye gelen Hımyer hükümdarının elçilerine şu talimatı vermektedir:

"Bir Yahudi veya bir Hıristiyan, Müslüman oldukları takdirde, müminlerden olurlar (onlarla hukuken eşittirler). Kim Yahudiliğinde veya Hıristiyanlığında kalmak istiyorsa, ona müdahale edilemez."⁹

Bu inanç hürriyeti, sadece manevi sahada kalmadı, hukukî sahada da geçerli oldu. İslâm idaresinde yaşayan, Yahudi, Hıristiyan vs. çeşitli toplumların kendi haklarını uygulama hürriyetleri Kur'an-ı Kerim'in garantisi altında idi. Gayrimüslim cemaatler bazen bunun dışına çıkıyor, kendi aralarındaki ihtilafı Peygamberimize çözümlenmek cihetine de gidebiliyorlardı.

İlk İslâm devletinin vatandaşları arasında bulunan "zimmîler" denen Ehl-i Kitaba karşı devletin gösterdiği davranışa günümüzde bile gıpta ile bakılabileceği görülmektedir. Gayrimüslimler kendilerinden kaldırılmış vazifelere mukabil, cizye denen vergi ile mükellef tutulmuşlardı. Hz. Ömer'in bu noktada koyduğu hükümlerin ahlakî seviyesi her türlü takdirin üzerindedir.

Cizye, kadınlardan ve çocuklardan, yaşlılardan, fakirlerden, işsizlerden, özürlülerden, ticarî geliri olmayan Kilise mensuplarından alınmıyordu.

İdari sahanın dışında, Ehl-i Kitabın ibadetine ve mabetlerine gösterilen hoşgörülü davranış, ileriki asırların İslâmî devletlerinde de yaşatılmaya çalışılmıştır. Bugün İslâm ülkelerinde hâlen vazife görmekte olan sayısız Ehl-i Kitap mabedinin bulunuşunu başka sebeplere bağlamak imkânı yoktur.

İslâmî kaynaklarla ünsiyeti olanlarca bilindiği üzere, Müslümanların Ehl-i Kitapla ilişkileri, seneler geçtikçe, sosyal hayatın hemen hemen her alanında görünür olmuştur. Bizzat Allah Resûlü, gayrimüslimlerden memur, öğretmen, teknisyen, inşaatçı ve asker olarak istifade etmiştir.

Allah Resûlü'nün, insanlarla ilişkilerinde temel aldığı değerlerden birisi dürüstlüktü. Bu meziyeti gördüğü kimsenin başka dinden olması, onunla ticarî ilişkilere girmesine engel teşkil etmemiştir. Bizzat kendisi Medineli Yahudi tüccarlardan gıda maddeleri ve borç

⁹ İbn Hişâm, *es-Sîre*, II, 586.



almıştır.

Kur'ân-ı Kerim'in ışığında Peygamber Efendimiz (s.a.s.) ve arkadaşlarının temellerini attıkları bu yakınlık, hoşgörü ve saygı ortamı tek taraflı kalmamıştır. Ehl-i Kitapla Müslümanlar arasında sevince ve üzüntüye ortak olduğunu gösteren sayısız davranışlar vardır.

157/774 senesinde, Evzâî isimli büyük İslâm âlimi öldüğü zaman, tarihçi Zehebî'nin kaydettiği üzere cenazesine Müslümanlar, Yahudiler, Hıristiyanlar ve Kıbtîler iştirak etmişlerdir.

İslâm'ın ilk asırlarından aldığımız bu birkaç misal bile, son Peygamberin tebliğ ettiği dinin, bütün insanları kuşatıcı bir rahmet ve adalet kaynağı olduğunu göstermekte yeterlidir. O'nun prensiplerine hakkıyla riayet edildiği devirlerde ulaşılan mutlu hayatın devam edememiş olduğu bir gerçek olmakla beraber, kültürlü ve yüksek ahlaklı nesiller yetiştirilebildiği takdirde, böyle bir geleceğe kavuşmanın hayal olmaktan çıkacağı da şüphesizdir. Semavi dinlerin hedefi olan Yaratan'a layık kul olabilmek davasına gönül verenler, inşallah sonunda gayelerine ulaşacaklardır.¹⁰

c. Gayrimüslimlere Tanınan Hak Ve Hürriyetler

İslâm'ın gayrimüslimlere tanıdığı hak ve hürriyetlerin başında din hürriyeti gelir ki, bu konuya ilk defa Medine Vesikası'nın maddeleri arasında temas edildiğini görürüz. Vesika'nın 25. maddesi şu hükmü içerir: "*Yahudilerin dinleri kendilerine, müminlerin dinleri kendilerinedir.*" Bu madde Medine'deki her topluluğun vicdan hürriyeti ve din özgürlüğüne sahip olacağını ifade etmektedir. Buna göre Yahudiler kendi dinlerini, Müslümanlar kendi dinlerini tatbik edeceklerdir.¹¹ Fiili uygulama olarak da anlaşmanın yürürlüğe girdiği tarihten son Yahudi kabilesinin Medine'den çıkarıldığı h. 5. yıla kadar olan zaman dilimi içersinde Yahudilerin dinî hayatlarına bir baskı yapıldığına ve İslâm'a girmeye zorlandıklarına dair bir bilgiye rastlamamaktayız.

Vesikada yer alan bu hükümler geçici değildir. Zira inanç hürriyetine temas eden maddelere daha sonraları gayrimüslimlerle akdedilen başka anlaşmalarda ve yine gayrimüslimler için Peygamberimiz tarafından yazılmış yazılarda da rastlanmaktadır. Hıristiyanların tam bir din özgürlüğüne sahip olacaklarına ve bu durumun Allah Resûlünün himayesi altında olduğu hususuna Necranlılarla yapılan anlaşma maddeleri arasında yer

¹⁰ Mehmet Hatipoğlu, *Hoşgörü Açısından Müslümanlar Ve Ehl-i Kitap*, yayınlanmamış makale.

¹¹ Hamidullah, "Hz. Peygamber Gayrimüslimlere Nasıl Davrandı?", (trcm. Suphî Seyf), *İlim ve Sanat*, c. 2, sy. 7, 1986, s. 14

verilmektedir.¹²

Bütün bu söylediklerimizden çıkaracağımız sonuç; gayrimüslimlerin kendi dinlerine inanma ve onun gereklerini yerine getirme konusunda tam bir hürriyete sahip olduklarıdır.

İslâm Tarihinde Hoşgörü Örnekleri

İslâm dünyasının öbür dinlere karşı müsamaha ve hoşgörüsünün temelini indığımızda birinci unsur olarak din faktörünü görüyoruz. Yani –önceki bölümde de zikrettiğimiz gibi– Kur'ân'ı ve Resûlullah'ın uygulamalarını, Kur'ân, Ehl-i Kitaba öteki toplumlardan farklı bir muamele yapmış ve Ehl-i Kitaba ilgili münasebetlerin düzenlenmesi konusunda detaylı bilgiler vermiştir.

İbrâhimî üç dinin, Yahudiliğin, Hıristiyanlığın ve İslâm'ın tecrübelerini göz önüne alırsak, hoşgörünün, diyalogun ve bir arada yaşamının dinî temellerinin hemen hemen her üç dinin kaynağında da mevcut olduğunu görürüz. Gerek Tevrat'ta, gerek İncil'de, gerekse Kur'ân-ı Kerim'de teorik olarak insanları sevme, barış içerisinde yaşama ve insanlara karşı hoşgörüülü davranmayı öngören pek çok ahkâm ve pek çok ayet bulunmaktadır. Bunun tarihsel süreç içerisindeki tatbikatına baktığımızda –yani teoriden pratiğe intikal ettiğimiz zaman– bu noktada bütün dinlerin aynı seviyede olumlu örnekleri sergilediklerini söylememiz mümkün değildir.

Aşağı yukarı 15 yüzyıllık tarihinde İslâm dünyası, kendinden olmayanlara, yani ötekilere karşı hoşgörüülü davranmış ve onlara karşı engin bir müsamaha göstermiştir. Bu arada tarihsel süreç içerisinde (bazı) karanlık noktalar bulunması gayet tabiidir. İslâm Dünyası, Kur'ân'ın ve Resûlullah'ın getirmiş olduğu prensipler çerçevesinde, gerçekten mümkün olabildiğince en güzel hoşgörü ve diyalog anlayışını sergilemiştir.

Bu çerçeve içerisinde özellikle Abbasiler Dönemi Bağdat'ında Hıristiyan cemaatler arasındaki ilişkiler ve Hıristiyanlara karşı Müslümanların tavrında gördüğümüz hoşgörüülü yaklaşım, –o kadar ki, sarayın en üst makamlarına kadar ulaşıp diyalogu kurabilen ve onlardan çeşitli imkânlar elde edebilecek duruma gelen özellikle Süryaniler ve Nesturiler için söz konusu olan– bir hoşgörü ortamının mevcut olduğunu görüyoruz. Keza aynı anlayışın ikinci bir örneğini Emevîler devri Endülüs'ünde görüyoruz ki, burada gerek Yahudi cemaati, gerekse *mu'arreb* diyebileceğimiz birtakım-Araplaşma sürecini yaşayan yerli halkların devlet kademesinde gördükleri hoşgörüülü nezaretin en üst makamına çıkararak devleti yönetecek bir kuvvete ulaşacak

¹² *Ebû Davud*, Harâc, 29–30; Ebû Yusuf, *Harac*, s.72; Belâzurî, *Fütûh*, s. 92; Hamidullah, *el-Vesâik*, s. 194; Peygamber Efendimiz (s.a.s.) anlaşma öncesi Necran Uskuflarına yazdığı mektupta da onları İslâm'a davet etmiş, kabul etmedikleri takdirde cizye ödemeleri gerektiğini belirtmişti, Hamidullah, *el-Vesâik*, s. 194.



safhaya varmasıyla görmekteyiz. Nihayet bunun en yakın ve en son örneği, Osmanlı toplumu ve pâyitahtı olan İstanbul'da tarihin uzun asırlarında devletin egemenliğini tam olarak sağlayabildiği, görevini tam olarak yapabildiği, toplumsal yapının canlı, dinamik ve yeterli olduğu en sıkıntılı dönemlerde bile, Batı'daki veya dünyanın başka yerlerindeki ortamlarla mukayese ettiğimiz zaman fevkalâde mükemmel bir örnek teşkil ettiğini görmekteyiz.

İslâm Dini tarafından ne başlangıçta ne de sonraları diğer din mensupları düşman olarak görülmemiştir. Sadece geniş halk kitlelerinin İslâm'la tanışmaları hedeflenmiş, hu hususta zorlayıcı tavırlar söz konusu olmamıştır.

Türk-İslâm Devletlerinde Diğer Din Mensuplarına Gösterilen Hoşgörü Örnekleri

Türk-İslâm devletleri, Müslüman olmayanlara karşı iyi niyetli, müsamahalı davranmış; dinî değerlerine saygılı olmuşlardır. Bu şekilde davranmalarının sebeplerinden biri "insanî duygular" olmakla beraber, asıl sebep "dinî"dir. Zira milletçe mensubu buldukları "İslâm Dini", kendi dışındaki diğer dinlere en çok tolerans ve serbestlik tanıyan; o dinlerin mensuplarının inançlarına, ibâdetlerine, her türlü haklarına saygı gösterilmesini, adaletli davranılmasını emreden bir dindir. Türk-İslâm devletlerinin kurduğu bu sistem, hiçbir zaman bir hükümdarın, bir vezirin veyahut da yüksek bir memurun gelip geçici bir iyi niyetinden çıkmamıştı.. Türk-İslâm devletleri, gayrimüslimler gibi Müslümanların da temel hak ve hürriyetlerini zaten temelden Allah'ın bir ihsanı olduğunu kabul etmekte, yoksa Batı hukukundaki gelişmede olduğu gibi kralın veya idarecilerin ihsanı olarak görmemektedir. Avrupa'da, 17. yy.'da bir felsefi sistem olarak beliren "lâiklik" prensibi ve onun sonucu olan "din ve vicdan hürriyeti", İslâm âleminde çok daha önce, bir uygulama sahası bulabilmiştir.

İslâm'ın, "adalet" konusunda koyduğu prensipler ise, gerçekten çok dikkate değer bir durumdadır. Allah Resûlü (s.a.s.) zamanından beri (Dört Halife de dahil), hükümdarlar "Meşrutî" bir devlet başkanındırlar ve devletin sıradan bir uyruğu gibi, memleketin kanunlarına tâbidirler. Peygamber Efendimiz tarafından ihdas edilen gelenek, İslâm devlet başkanının "kanun üstü" olmamasını garanti eder. Tarih, o zamandan itibaren sıradan bir tebaanın, hatta bir gayrimüslimin bile, hükümdarı mahkemeye verebildiğini göstermektedir.¹³ (Fâtih'in, bir Hıristiyan Rum tarafından dâva edilip, mahkûm olması tarihî gerçeği, pek çok örnekten sadece bir tanesidir.)

¹³ Hamîdullah, *el-Vesâik*, s.83.