



Kadim ve Modern Eğitim Yaklaşımları Bağlamında Kant'ın Eğitim Nazariyesi

ADEM İNCE*
ademince@hotmail.de
ORCID ID: 0000-0003-4126-2798

MEHMET TAYANÇ**
m.tayancc@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-9365-2272

Öz: Türkiye’de Bu makalede kadim eğitim anlayışı ile modern eğitim anlayışı arasındaki ilişki bağlamında Kant’ın eğitim nazariyesi ele alınmıştır. Makale, iki temel bölüm ve alt başlıklar üzerine kurulmuştur. İlk bölümde gelenekten modernliğe eğitimin anatomisini ortaya koyabilmek adına evvela kadim eğitim yaklaşımına, akabinde de modern eğitim yaklaşımının tarihi evrimini gösterebilmek adına kapitalist ve neoliberal eğitim yaklaşımına temas edilerek eğitime atfedilen anlamın tarihi seyrine temas edilmiştir. İkinci bölümde ise Kant’ın eğitim nazariyesi detaylı bir şekilde ortaya konmuştur. Bölümde Kant’ın Eğitim Üzerine (über Pädagogik) kitabında oldukça tafsilatlı bir şekilde ele aldığı eğitim yaklaşımı kadim ve modern eğitim anlayışı arasındaki ilişki zemininde özetlenmiştir. Netice olarak Kant’ın ortaya koymuş olduğu eğitim nazariyesinin, kadim ve modern eğitim yaklaşımları arasında yer alan mutedil bir eğitim nazariyesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamda Kant’ın, kadim yaklaşımın eğitime yönelik olumlu yönleri ile çağdaş yaklaşımın olumlu yönlerini mezcettiği kanaatine varılmıştır. Kant’ın eğitim yaklaşımının eğitimin içsel hususiyetinden koparılarak anlam kaybına uğradığı modern dönemde hassaten önemli olduğu değerlendirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Immanuel Kant, Eğitim, Kadim eğitim anlayışı, Modern eğitim

Giriş

Eğitim, bireyi inşa eden hususiyetiyle insan nezdinde özel bir öneme sahiptir. İnsan hayvandan farklı olarak içgüdüsel eğilime sahip olmayışı, onun ancak ve ancak eğitim/terbiye ile birlikte insan kalabilmesini mümkün kılmıştır. Kuşaktan kuşağa aktarılan bilgi, beceri ve deneyimler, eğitim vasıtasıyla genç kuşaklara devredilerek insan varlığının devamı sağlanmıştır. Eğitim, bu yönüyle insanın varoluşuyla başlayan ve bugüne kadar devam edegelen zengin bir tarihî arka plâna sahiptir. Bu tarihî süreç içerisinde evrime uğrayan eğitim telakkisinin, insana biçilen anlam doğrultusunda dönem dönem değişime uğradığı gözlenir. Mezkûr değişimler, döneme hâkim olan eğitim paradigmasında kendini somut bir şekilde hissettiren türdendir. Bu anlamda iki temel eğitim yaklaşımından bahsetmek mümkündür: i) kadim eğitim yaklaşımı, ii) modern/çağdaş eğitim yaklaşımı.

* Dr. Öğr. Üyesi, Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

** Dr. Arş. Gör., Siirt Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi.

Günümüz insanı, hâl-i hazırda eğitim sürecinin bir mahsulü olarak eğitimi de öncelikle okul eğitimi olarak algılamaya meyillidir. Eğitim dendiğinde aslında eğitimin bir formu olan öğretimi anlayan modern insan, kadim eğitim anlayışını da iptidaî bulur. Bu perspektiften kadim eğitim yaklaşımı sağlıklı bir şekilde tahlil edilemez hâle gelmekte ve özellikle ceza merkezli öğretim yöntemleri üzerinden değersizleştirilen, hatta bayağılaştırılan kadim eğitim yaklaşımı lâyıkiyle idrak edilememektedir. Bu minvalde, insanın anlamı yerine konforu üzerine bina edilen günümüz eğitim felsefesi, kadim medeniyetlerin eğitim perspektifi ile ilgilenmediği gibi onu itibarsızlaştırma işlevini de üstlenmektedir.¹

İnsan hayatında oldukça önemli bir yere sahip olan eğitimin, modern devletin teşekkülü ile birlikte insan yaşamı üzerindeki etkisini artırıışına paralel bir şekilde kendi önemini de daha önce hiç olmadığı kadar artırdığı pekâlâ söylenebilir. Zira modern devlet formasyonu içerisinde çocuğun velayetinin ebeveyn üzerinden alınarak devletin kurumları aracılığıyla bizatihi modern devletin kendisine devredilmesi, eğitimin mahiyetini de değişikliğe uğratmıştır. Bu anlamda modern devletin tevarüs ettiği zorunlu eğitim uygulamasının ilk bilinen örneğine her ne kadar 15.yüzyılda Aztekler’de rastlansa da² bugünkü dünyamızı şekillendiren, devletin merkezî müfredatının ve ders kitaplarının kullanıldığı zorunlu eğitim uygulamasının ilk kez 1763 yılında Büyük Frederick tarafından Prusya’da tatbik edildiği bilinmektedir.³ Zorunlu hâle gelmesi ile birlikte eğitim, ulus devlet sınırları içerisinde yaşam süren herkesi ilgilendiren bir ameliyeye dönüşmüştür. Modern devletin, Aydınlanma neticesinde eğitim kurumunu dönüştürmesi⁴ ve akabinde de kapitalist/neoliberal ekonomik perspektifin devlete hâkim olmasıyla modern yaşamı radikal bir şekilde değişikliğe tâbi tutması neticesinde bugün artık eğitimin daha önce hiç ele alınmadığı bir şekilde değerlendirildiğini söylemek mümkün gözükmemektedir. Bu yüzden kadim eğitim yaklaşımı ile modern eğitim anlayışı arasında bir fark gözetmek mümkün hâle gelmektedir.

Gelenekten Modernliğe Eğitimin Anatomisi

Kadim Eğitim Yaklaşımı

Eğitim, kadim anlayış içerisinde içsel bir süreç, içsel bir yolculuk olarak ele alınır. Öyle ki, Cevizci, Sokrates’ten 19.yüzyıla kadar uzanan uzun bir dönem boyunca eğitimin “bütün özcü filozoflar” tarafından “ruhun şekillendirilmesi” olarak değerlendirildiğini ifade eder.⁵ Bu anlamda kadim medeniyetlerde yapılan eğitim tanımlarının da Cevizci’nin yargısını teyit ettiği görülür. Eğitimin bu minvalde Platon’da

¹ Aliya İzzetbegoviç, *Doğu ve Batı Medeniyeti Arasında İslâm*, İstanbul: Nehir Yayınları, 1993.

² Jacques Soustelle, *Daily Life of the Aztecs: On the Eve of the Spanish Conquest*, Courier Cover Publications, 2002, s.173.

³ James Van Horn Melton, *Absolutism and the Eighteenth-Century Origins of Compulsory Schooling in Prussia and Austria*, Cambridge: Cambridge University Press, 2003, s.14.

⁴ Ken Robinson, “Changing Education Paradigms”, TED Konuşması, October 2010, erişim 18 Aralık, 2020, https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_changing_education_paradigms.

⁵ Ahmet Cevizci, *Eğitim Felsefesi*, İstanbul: Say Kitap, 2019, s.241.

“ruhun gücünü iyiden yana çevirmek”;⁶ Aristo’da iyi yaşama ulaşmayı sağlayabilmesi için özü kuvvetlendirmeyi;⁷ Thomas Aquinas’a göre eğitim, insanın özünün Tanrı’nın buyrukları doğrultusunda terbiye edilmesi;⁸ Gazali’de “ruhun kendi aslı cevherine yönelmesi, saadete ulaşmak ve kemâle ermek için kendisinde kuvve hâlinde mevcut olan şeyleri fiile çıkarmaya çalışmak”;⁹ Kınalızade’de “nefsin kötü ahlâkî yönünün önlenmesini ve yok edilmesini, iyi ahlâkî yönünün de gelişmesini sağlamak”¹⁰ ve Konfüçyüs’te “kendini aşıp edebe yönelmek”¹¹ gibi yargılara tekabül ettiği görülür. Bu tanımların tamamında dikkati çeken en belirgin husus, eğitimin içsel/ruhsal bir süreç olarak değerlendiriliyor oluşudur.

Eğitimin içsel/ruhsal bir süreç olarak görülmesi, insanın nefsindeki kötü eğilimleri önce idrak, sonra da terbiye edebilmesine yönelik bir yaklaşıma denk düşmektedir. Bu durumun aksini, yani günümüz insanının kendi içsel eğilimlerini göz ardı etme temayülünü, Phillips, “kendini bilme fobisi”¹² olarak isimlendirir. Bu meyanda kadim eğitim anlayışı, kendini bilme cüreti olarak nitelendirilebilir. Kendini bilme durumu, kadim dünyada Sûfi anlayışta “Kendini bilen, Rabbini bilir” (*Men arafe nefsehu, fekad arafe Rabbehu*) vecizesinde, Hıristiyan dünyada ise Augustinus’un tabiriyle “Seni bileyim, kendimi bileyim”¹³ (*Noverim te, noverim me*) diktumunda karşılık bulmaktadır.

Kadim eğitim anlayışının merkezinde olan içsellik, modern devletin teşekkülü ile birlikte bir kırılmaya uğramıştır. Westfalyan ulus devlet formasyonunun teşekkülünün akabinde Prusya’da eğitimin zorunlu hâle getirilmesi, zorunlu olmadığı dönemde içsel bir süreç olarak görülen eğitimi dışsal bir süreç olma yoluna sevk eder. Zorunlu eğitim anlayışı dahilinde her çocuğun eğitim görmesi gerektiği fikri, gönüllülüğe dayalı olan içselliği alttan alta akamete uğratar. Eğitim bu atmosfer içerisinde artık dışarıdan dayatılan (zorunlu) bir süreç olarak algılanmaya başlar. Dıştan dayatılan bir mefhum olarak eğitim, içsellikten dışsallığa doğru evrilir. Bu evrim sürecinde eski önem ve anlamını yitiren şey yalnızca eğitim değildir; topyekûn değişime uğrayan yaşam şartları dâhilinde kadim bilgelik anlayışı da pratik değerini yitirmektedir.¹⁴ Kadim bilgelik anlayışının mütemmim bir cüzü olan eğitim yaklaşımı da bu sebepten ötürü içsellikten dışsallığa doğru bir evrim sürecine girmiştir.

Prusya’da zorunlu eğitimin tesisi ile birlikte eğitimin devletin hâkimiyeti altına girmesi süreci, Aydınlanma düşüncesi ile birlikte tamamlanmıştır. Aydınlanma düşüncesi aksi yönde muhtelif çalışmalar var olsa da¹⁵ genel eğilime göre “akıl, bilim

⁶ Platon, *Devlet*, çev., Sabahattin Eyüboğlu ve M. Ali Cimcoz, İstanbul: Remzi Kitabevi, 1962, s.703.

⁷ Thomas Davidson, *Aristotle and Ancient Educational Ideals*, Londra: Nabu, 2010.

⁸ Thomas Gilby, *St. Thomas Aquinas Philosophical Texts*, Londra: Kessinger Publishing, 2010.

⁹ Bülent Çelikel, *Gazali ve Eğitim*, İzmir: İzmir İlahiyat Vakfı Yayınları, 2008, s.30.

¹⁰ Mustafa Satı Bey, *Fenn-i Terbiye*, haz., Mustafa Gündüz. İstanbul: Otorite Yayınları, 2012, s.41.

¹¹ Sachiko Murata, “Konfüçyüsçü Geleneğe Eğitim”, *Geleneğin Işığında Eğitim*, der., Jane Casewit, İstanbul: Edam Yayınları, 2018, s.179.

¹² Adam Phillips, *Kaçırdıklarımız: Yaşanmamış Hayata Övgü*, çev., Selin Sıral, İstanbul: Metis, 2019, s.38.

¹³ Bogos Zekiyan, *Hümanizm: Düşünsel İçlem ve Tarihsel Kökenler*, İstanbul: İnkılâp Kitabevi, 2005, s.89.

¹⁴ Zygmunt Bauman, *Eğitim Üzerine*, çev., Akın Emre Pilgir, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2020.

¹⁵ Örnek olarak bkz. Fehmi Baykan, *Aydınlanma Üzerine Bir Derkenar*, İstanbul: Kaknüs Yayınları, 2001.

ve akılcılık” mefhumları çerçevesinde değerlendirilir. Bauman, Aydınlanma düşüncesinin “baskı altındaki kitlelere bilgeliğin ışığını getirmek gibi soylu bir düş” olarak yorumlanışını tenkit eder ve esasında Aydınlanma ile birlikte ortaya çıkan entelektüel akımın iki temel işlev üstlendiğinin altını çizer: i) Daha önce Kilise tarafından yerine getirilen pastoral işlevi modern devlete aktarmak ve modern devleti bu zemin üzerinde topyekûn bir şekilde yeniden tasarlamak ve ii) mutlak idareyi tesis eden modern devletin terbiye edici vasfıyla toplumsal düzeni kurallı bir hâle dönüştürerek bilinçli olarak tasarlanmış bir toplumsal mekanizma meydana getirmek. Bu misyon dahilinde eğitim de zorunlu niteliğine ilâveten modern ulus devletin hâkimiyetinin mihamdarlığını üstlenen bir toplumsal kurum olarak tebarüz etmektedir.¹⁶

Kapitalizm ve Teknik Beşerin İmali

Aydınlanma düşüncesinin yanında Sanayi Devriminin, üretim ilişkilerini köklü bir dönüşüme uğratması sonucunda palazlanan kapitalist sistem, eğitimin, üzerinde bir üst yapı kurumu olarak yükseldiği yeni bir zeminin inşasını mümkün kılmıştır.¹⁷ Bu yeni inşa süreci, bir yandan eşitsizliğin toplumsal satha yayılmasını teşvik ederken¹⁸ diğer yandan da teknik insan imalâtını gündeme getirmiştir. Charles Dickens’in *Zor Zamanlar* romanında Gradgrind tiplemesi üzerinden tenkide tâbi tuttuğu şeyi¹⁹ Günther Anders varlığımızın teknikleşmesi olarak isimlendirmektedir.²⁰

Kapitalist sistemin devamlılığı için hayatî olan iş gücü ihtiyacı, sistem dâhilinde işçi yetiştirme görevinin eğitime verilmesi sonucunu doğurmuştur. Bu durum, insanı teknik bir düzlemden ele alıp onu “beşerî sermaye”ye (*human capital*) dönüştürerek yeniden yapılandıran bir süreci hazırlamıştır.²¹ Beşerî sermaye üretimi, modern devletin ihtiyacı olan alanlarda genç nesle bilgi ve beceri aktarımını gündeme getirir. Bu durumda devletin ihtiyaç telakki ettiği ve müfredatı da ona göre düzenlediği alanlardaki bilgi ve beceriler, Baurdillard’a göre esasında sermayenin ihtiyaçlarından müteşekkildir.²² Dolayısıyla kapitalist devlet yapısı içerisinde eğitim alan bir öğrenci, teknik bir karakter olarak inşa edilmek istenmektedir.

Kapitalist devletlerde vuku bulan teknik insan imalâtı, sermayenin görmeyi arzuladığı ideal bireyin yetiştirilmesine muvafık bir şekilde kendi ders hiyerarşisini de okullar aracılığıyla dayatmaktadır. Bu meseleye temas eden Robinson’a göre kapitalist devletlerdeki ders hiyerarşisinde Matematik ve Dil/Lisan dersleri 4-6 saat ile hiyerarşinin tepesinde yer alırken, öğrencinin kendi inisiyatifini sergileyebileceği ve özgünlüğünü ortaya koyabileceği yetenek dersleri (Müzik, Beden Eğitimi,

¹⁶ Zygmunt Bauman, *Yasa Koyucular ile Yorumlayıcılar*, çev., Kemal Atakay, İstanbul: Metis Yayınları, 2012, s.99.

¹⁷ Karl Marx ve Friedrich Engels, *Alman İdeolojisi*, çev., Sevim Belli, İstanbul: Sol Yayınları, 1992.

¹⁸ Bkz. Samuel Bowles ve Herbert Gintis, “Schooling in Capitalist America”, *Bowles and Gintis Revisited: Correspondence and Contradiction in Educational Theory*, der., Mike Cole, Philadelphia: The Falmer Press, 1988; Paul Willis, *İşçiliği Öğrenmek*, çev., Fuat Dara Elhüseyni, İstanbul: Heretik Yayınları, 2016.

¹⁹ Charles Dickens, *Zor Zamanlar*, İstanbul: Dorlion Yayınları, 2019.

²⁰ Günther Anders, *Burning Conscience*, New York: Monthly Review Press, 1961.

²¹ Glenn Rikowski, “Distillation: Education in Karl Marx’s Social Universe”, (Seminer), University of East London, School of Education, 14.2.2005.

²² Jean Baurdillard, *Tüketim Toplumu*, çev., Nilgün Tütal ve Ferda Keskin, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2019.

Drama vd.) 1 ya da 2 saat ile hiyerarşinin en altında kendilerine yer bulurlar.²³ Bu atmosferde öğrencinin özgünlüğü ve yaratıcılığı örselenirken teknik yönü (matematiği) güçlü olan öğrenciler sistem içerisinde arzu edilen bireyler olarak sosyal düzende nitelikli insan gücünü karşılarlar. Diğerleri de nitelsiz iş gücü ihtiyacını karşılamaya matuf alanlarda değerlendirilirler. Neticede, özgünlüğün ve orijinalliğin yitirildiği bu ortamda teknik olma hâli yüceltilmektedir.²⁴

Neoliberalizm ve Performans Süjesinin İmali

Jameson'ın geç kapitalist dönem olarak isimlendirdiği son yarım yüzyıla neoliberalizm damgasını vurmuştur.²⁵ Neoliberalizm, kapitalist sistemin güncellenmiş versiyonu olarak görülebilir. Devletin sosyal yönünün örselendiği bu yeni zeminde borç, rekabet ve şahsî teşebbüs, insanî ilişkileri düzenleyen âmiller olarak yerlerini almıştır. Kapitalizmin erken dönemlerine tekabül eden pasif işçi tipolojisi, neoliberalizm ile birlikte rekabetin kesif şartları içerisinde diğerlerinden geri kalma korkusunun da etkisiyle müteşebbis bir performans süjesine dönüşmüştür. Byung-Chul Han'a göre kapitalist işçi köstebekten yılana dönüşmüştür.²⁶ Köstebek, inisiyatifi sınırlı olan nisbî bir serbestliğe sahip işçiyi tanımlarken, yılan ise açık dünyada ve sınırlarını kendisinin tayin ettiği bir mekânda hür müteşebbisliğin keyfini çıkararak performans süjesine tekabül etmektedir.

Borcun biteviye yapılandığı modern performans süjesi,²⁷ "Yeterince performans sergileyebiliyor muyum?" sorusunun cevabının içerdiği muammanın, benliğini kor gibi yaktığı bir kişiliğe karşılık gelir. Han, neoliberal sistemin ruhu hedef alan yapısı karşısında ruhun içine düşmüş olduğu bu çıkmazı, "şiddet" olarak yorumlar. Şiddetin bu dönüşmüş hâli, ona göre Marks'ın tarifini yaptığı dış dünyadaki (burjuvazi-işçi arasındaki) çatışmayı insanın içine yöneltmiştir. İnsan, bu zeminde hem sömüren (tüketen) hem de sömürülen (tüketilen) bir varlığa dönüşmektedir.²⁸

Geç-modern dönemin bu yeni tipolojisi, her daim kendi kendisine yatırım yapmaktadır. Bu sistem içerisinde Lazzarato'ya göre mütemadiyen "kendini işleyen" bir insanın inşası tasavvur edilir.²⁹ Foucault'nun neoliberal yönetimselliği tam da mezkûr müteşebbis bireyin "özgür" faaliyetleri üzerinden işlemektedir. Bireyin bir "süje"ye (özne/nesne) dönüştürüldüğü neoliberal düzende hayatın ekonomikleştirilmesi ile birlikte performans süjesi, sürekli olarak performans sergileyerek maddî/ekonomik hedeflere ulaşabilme adına çaba sarf etmektedir. Hannah Arendt, kendine yatırım yapan ve tüketici olan bu süjeyi "çalışan hayvan" (*animal laborans*) olarak nitelemektedir.³⁰

²³ Ken Robinson, "Okullar Yaratıcılığı Öldürüyor!", TED Konuşması, February 2006, erişim 25 Ağustos, 2020, https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity?language=tr.

²⁴ John Taylor Gatto, *Eğitim: Bir Kitle İmha Silahı*, İstanbul: Edam Yayınları, 2017, s.113.

²⁵ Frederic Jameson, *Modernizm İdeolojisi*, çev., Kemal Atakay ve Tuncay Birkan, İstanbul: Metis Yayınları, 2016.

²⁶ Byung-Chul Han, *In the Swarm: Digital Prospects*, Massachusetts: The MIT Press, 2017.

²⁷ Maurizio Lazzarato, *Borçlandırılmış İnsanın İmali*, çev., Murat Erşen, İstanbul: Açılım Yayınları, 2005.

²⁸ Byung-Chul Han, *Psikopolitika*, çev., Haluk Barışcan, İstanbul: Metis Yayınları, 2019.

²⁹ Lazzarato, *Borçlandırılmış İnsanın İmali*, s.41.

³⁰ Hannah Arendt, *İnsanlık Durumu*, çev., Bahadır Sina Şener, İstanbul: İletişim Yayınları, 2006, s.192.

Modern Eğitim Anlayışının Mabedi: Okul

Bilgi ve iktidar, sürekli birlikte anılan ve daima birbirleri ile çatışan alanların/kavramların başında gelmektedir. Çünkü bilgi, iktidar ideolojisiyle belli bir mekânda üretilir ve iktidar araçlarınca yayılır. Okul ise bu kavramların kurumsallaştığı, çatıştığı ve süreklilik kazandığı mekânın modern dönemdeki karşılığıdır. Bunun yanında okul, modernleşme ilkelerinin toplum içinde kabulünü sağlamak, modern teknolojiyi, eğitimi, sanatı ve bilgiyi aktarmak ve ulus devlet ile uyumlu yaşayacak bireyin inşa edilmesinde önemli bir *imge* olarak tezahür etmektedir. Bu yüzden günümüzde tüm toplumlarda okul, eğitim kurumunun bir temsili olup iktidar mekanizmasının varlığını koruyan/devam ettiren bir nesne işlevi görmektedir. Yani iktidar düşüncesi doğrultusunda bireylerin inşa edilmesinde Çelebi'nin de dediği gibi "iktidar/okul anahtar bir unsur" olarak karşımıza çıkmaktadır.³¹ Çünkü okul, eğitimin, bilginin ve iktidarın sürekliliğini sağlamakta, var olan düşüncenin kalıcı olmasına olanak tanımakta ve istenilen bireyin oluşumuna/denetlenmesine zemin hazırlamaktadır. Bu anlamda Foucault'nun da deyişiyle okul "zihnin zihin üzerinde iktidarına olanak tanıyan mimari bir biçimdir".³²

Modern zamanda çoğu mekân, modern-öncesi dönemin aksine iktidar tarafından anlam kazanır ve bireyin hayatında yer edinir. Okul, yeni dönemin dinî mekânı/mabedi hâlini almıştır. Althusser'in de temas ettiği gibi devletin ideolojik aygıtları içerisinde yer alan okul, bireyin iktidar ile olan ilişkilerini düzenler ve oluşturulan yapıya katkı sağlar.³³ Okul sisteminin günümüzde, tarihte hep güçlü olmuş kiliseler için gereken işlevi yüklediğinin altını çizen Illich, bu bağlamda "okul bir yanıyla toplum söylencesinin kaynağıdır, bir yanıyla da bu söylencenin karşıtlıklarının kurumsallaştırılması ve söylen ile gerçeklik arasındaki uyumsuzluğu yeniden üretecek ve saklayacak olan kuttörenin³⁴ yuvası" olduğunu dile getirmiştir.³⁵ Modern dönemi bilgi, iktidar ve iktidar mekanizmaları üzerinden açıklayan Foucault, belli alanlar üzerinden bilginin üretilip bireyin süjeleştiği (*subjectification*), okul gibi mekanizmalar yoluyla ise söylemsel (*discursive*) pratiklerin inşa edildiği kanaatinde-dir.³⁶ Klâsik dönemde okulların görevlerini sürekli ve ilerlemeci olarak örgütlediği bir program dâhilinde yerine getirdiklerini belirten Şentürk ve Turan, okulların bir hapisane işlevi gördüğünü ve gözetleme mekanizmasına sahip olduğunu savunup "Modern çağda okullar, temel görevlerini, zihinsel disiplin, biçimsel kurallara uyma ve yönetmelikleri uygulama şeklinde yerine getirir. Okulda cezalandırılan beden değil, zihindir" tespitini zikrederler.³⁷

³¹ Vedat Çelebi, "Michel Foucault'da Bilgi, İktidar ve Özne İlişkisi", *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 5/1 (2013), s.514.

³² Michel Foucault, *İktidarın Gözü*, çev., Işık Ergüden, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2015, s.224.

³³ Louis Althusser, *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, çev., Alp Tümertekin, İstanbul: İthaki Yayınları, 2014, s.55.

³⁴ Geleneksel tören, büyü

³⁵ Ivan Illich, *Okulsuz Toplum*, çev., Celal Öner, İstanbul: Oda Yayınları, 2006, s.56.

³⁶ Foucault, *İktidarın Gözü*.

³⁷ İlknur Şentürk ve Selahattin Turan, "Foucault'un İktidar Analizi Bağlamında Eğitim Yönetimine İlişkin Bir Değerlendirme", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18/2 (2012), s.262.

Modern ulus devlet için de okul, iyi/uyumlu bireyi yetiştirmek için olmazsa olmaz kurumların başında gelmektedir. Çünkü Foucault'nun *süjesi*, “geleneksel toplumdan modern topluma geçen, toplumsal yapı içindeki insandır. O, insanı, bedeni ve kimliği ile inşa edilen bir varlık olarak görür. İnşa eden ise, bireyi tahakkümü altında tutan iktidardır”.³⁸ İktidarın önemli araçlarından olan okul, insan bedeni ve zihni üzerinde disipline edici bir otoriteye sahiptir. Modern iktidarın, egemenliğini devam ettirmek, denetim ve bağlılıkla kendine tabi kıldığı süljeler yetiştirmek adına birçok teknikler geliştirdiğinin altını çizen Coşkun'a göre “modern iktidar tedavi eder, iyileştirir, ıslah eder.³⁹ Bundan kasıt, insanların zihinlerinin kontrol edilmesi ve onların iktidarın istekleri doğrultusunda oluşturulması ve yaşatılmasıdır.” Bu dönemde oluşturulan okul ve hapishane gibi kurumlar da var olan iktidar düşüncesi doğrultusunda hizmet ederler. Okulun “modern nemesis”in bir parçası olduğuna değinen Illich'e göre ise bu yapı, “modern nemesis, bizi kuşatan endüstri düşünden doğmuş maddî bir canavardır.⁴⁰ Bu canavar, okul sistemi, kitle ulaşımı, endüstriyel ücretli emek ve sağlığın tıplaştırılması kadar geniş ve uzak alanlara yayılan” bir oluşuma tekabül etmektedir.

Modern toplumlarda okul sıralarından geçmeyen bir birey, toplum içinde dışlanır ve yer edinemez olur. Sistem bireyi, okulsuz olduğu takdirde vasıfsız, işe yaramaz olarak değerlendirme eğilimine sahiptir. Süngü'nün “insanlar nihayetinde eciş bücüştürler, türlü türlüdürler. Okul onları alır, tornaya sokar, fazlalıkları yontar, eksiklikleri yamalar, herkesi bu türende tesviyelerle birbirine benzetir. Standartlara uygun hâle getirir” ifadeleri, tam da bu duruma uygunluk göstermektedir.⁴¹ Bu sistem içinde farklı dokümanlar da birer delil niteliği kazanır. En basitinden *diploma*, toplumsal ilişkilerde belirleyici bir rol oynayan nesnelere başında gelir. Toplumun ve iktidarın bireye karşı duruşu, kültür seviyesi, eğitim durumu diploma ile ölçülür hâle gelir. Foucault ise bu durumu, bilen ile bilmeyenin mikro-mücadelesi olarak yorumlamıştır.⁴² Var olan bu sistemin, bireyleri ve toplumları kutuplara ayırdığının üzerinde duran Illich de bu noktada şunları söyler: “Zorunlu eğitimin toplumu kutuplara ayırması bir yana, uluslararası bir kast sistemi gereğince, dünya halkları arasında sınıflaşmaya da neden oluyor. Birer kast olarak tasarlanan ülkelerin eğitim alanındaki saygınlıkları, yurttaşlarının okulda geçirdikleri süre ortalamasına göre saptanmaktadır”.⁴³ Tüm bunlar ise bireyi kendi değer, bilgi, kimlik, düş gücü ve imgesini inşa etmekte sınırlandırmakta ve bir çıkmaza/bunalıma sürüklemektedir. Illich'in deyişiyle birey, modern eğitim ile “kendilerinin olanı yapmayı ve kendileri olmayı öğrenmemiştir.⁴⁴ Yalnızca yaptıklarını değerlendirmeyi öğrenmiştir.” Modern kurumların fiziksel inşasının, modernizmin düşünsel zemininden ve onun bu zeminle dönüştürdüğü beden, birey ve toplum inşasından bağımsız olmadığının altını çizen Özsoy ise “okul gibi kurumların mekânsal inşası ve işleyişi in-

³⁸ Çelebi, “Michel Foucault'da Bilgi, İktidar ve Özne İlişkisi”, s.517.

³⁹ Cüneyt Coşkun, “Michel Foucault: Özne ve İktidar”, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, 2010, s.86.

⁴⁰ Ivan Illich, *Sağlığın Gaspsı*, çev., Süha Sertabiboğlu, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2017, s.174.

⁴¹ Güray Süngü, *Az Kalan Gölge*, İstanbul: İz Yayınları, 2019, s.17.

⁴² Foucault, *İktidarın Gözü*.

⁴³ Illich, *Okulsuz Toplum*, s.23.

⁴⁴ Illich, *Okulsuz Toplum*, s.61.

san pratiklerinden, toplumsal durumlardan, dönüşümlerden ve iktisadi süreçlerden bağımsız olmadığı” üzerinde durmuş ve okulu anlamanın toplumsal dönüşümü anlamakla mümkün olduğu ifadelerini kullanmaktadır.⁴⁵

Bu hususiyetleriyle okul, modernleşmenin eğitimdeki bir temsili olarak karşılık bulmaktadır. Bu yüzden okulsuz bir toplum/birey her zaman modernleşmenin önünde büyük bir engel olarak görülmektedir. Modernleşmenin sanayi ile ölçüldüğü günümüzde de okul, sanayi sektörüne işçi kazandırmak için önemli bir araç olmanın yanında aynı zamanda modern dönemde *işçi sınıfı kültürünün* yeniden üretildiği bir mekân olarak görülmektedir. Okulsuzluk hali ise sonsuz üretimin ve tüketimin öznesinin varoluşunu da sekteye uğratmaktadır. Aynı şekilde modern dönemin ihtiyacı olan *homo economicus* tipolojisi, varlığını ancak okul ile devam ettirebilecektir. Bu yüzden okul, modern zamanın vazgeçilmez bir imgesi haline almıştır.

Kant’ın Eğitim Nazariyesi

Kant’a göre “insan, eğitime, talim ve terbiyeye ihtiyaç duyan tek varlıktır”.⁴⁶ Zira hayvanlar dünyaya geldikleri andan itibaren onları yönlendiren bir içgüdüye sahipken, insanın davranışlarını yönlendirebilmesi ve bir “davranış planı” geliştirebilmesi için terbiyeye ihtiyacı vardır. Bunun yanında insanı hayvanattan ayıran bir diğer önemli faktör ise “ahlâkî terbiye”dir. İnsan, bu hususiyetleriyle Kant’a göre “ancak eğitimle insan olabilir.” O, insanı insan yapan eğitimi tafsilatlandırırken eğitim ile talim ve terbiye/disiplin arasındaki nüansı da dikkate alır, zira ona göre “eğitmeden geçmemiş insan kaba” iken “talim ve terbiye görmemiş insan serkeştir”.⁴⁷ Bu ayırım dâhilinde filozofumuza göre talim ve terbiye, eğitime göre daha hayatî bir ameliyeye tekabül eder, çünkü eğitimde yapılabilecek yanlışlıkların çocuğun hayatının sonraki dönemlerinde telafi edilebilir bir yönü varken talim ve terbiye için aynı durum söz konusu değildir. Diğer bir tabirle bir çocuğun talim ve terbiyesi ihmâl edilerek serkeşlik hâsıl olduysa, bu hâl değiştirilemez bir haslet olarak kalacaktır.⁴⁸

Kant’a göre bir eğitim sistemi, insanı varoluşunun anlamına ulaştırmak için var olmalıdır. İnsanın varoluş anlamı ise nesiller boyu tekâmül edecek bir şekilde insanın tabiatında saklı olan iyinin ortaya çıkarılabilmesiyle kemâle erecektir. Kant, ilâhî kudretin insandan muradının tam olarak bu olduğunu söyler: “O [Tanrı], insanın tabiatında saklı hâlde bulunan iyiyi kendisinin ortaya çıkarmasını bekler.”⁴⁹ Bu anlamda insanın görevinin, kendi tekâmülünden sorumlu olmak, ruhunu-dimağını inceltmek ve doğru yoldan çıktığında kendini ahlâkî olan yola geri sokmak olduğunu ifade eder. İnsanı varoluş amacına ulaştırmayan eğitim anlayışını da “saf mekanik eğitim anlayışı” olarak görür Kant, zira bir insan mekanik biçimde eğitimden de geçirilebilir, gerçekten aydınlatıla da bilir. Ona göre mekanik eğitim anlayışı, birçok kusuru da beraberinde getiren türdendir. İnsanı insan yapan bu

⁴⁵ Mehtap Özsoy, “Foucaultcu Bir İktidar Analizi: Türkiye’de Hapishanelerde İletişimsel Süreçler”, *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*, 28 (2018), s.265.

⁴⁶ Immanuel Kant, *Eğitim Üzerine*, çev., Ahmet Aydoğan, İstanbul: Say Yayınları, 2013, s.31.

⁴⁷ Kant, *Eğitim Üzerine*, 2013, s.31.

⁴⁸ Kant, *Eğitim Üzerine*. 2013.

⁴⁹ Kant, *Eğitim Üzerine*, 2013, s.38.

önemli alan, safi mekanik anlayışa kurban edilemeyeceği gibi uzman olmayan yöneticilerin insafına da bırakılmamalıdır. O son olarak okulların sevk ve idaresinin en zeki ve liyakatli uzman kişiler tarafından yürütülmesi gerektiğinin de altını çizer.⁵⁰

Kant'a göre eğitimin dört temel işlevi olmalıdır: i) Terbiye etmeli/Disipline etmeli, ii) Bilgi edindirmeli ve kültürlü kılmalı, iii) Medenileştirmeli, zarafet ve nezaket kazandırmalı ve iv) Ahlâkî terbiye dindirmeli.⁵¹ Medenileştirmeli kısmında Kant, eğitimin insana "sağgörü" (*klugheit*) kazandırması gerektiğini de ifade eder. Sağgörü, Kant'ta günlük gereksinimlerimize dayalı düşünme faaliyetimizin ötesinde "zihnin lüks tüketimi" olarak ele alınır. Buna göre Kant, eğitimin salt dışsal terbiyeye dayalı davranış değişikliği meydana getirmenin çok ötesinde derûnî yönüne temas ederek içsel süreçlere atıf yapar. Ahlâkî terbiye kısmında da Kant, bir kültür ve incelik medeniyetinde yaşıyor olmamıza rağmen ahlâkî terbiyeden çok uzak oluşumuzdan sitem eder. Ona göre ahlâklılık, iyiyi ve kötüyü derin bir bilinçlilik ile kavrayarak bu bilinçliliği hayatında hâkim kılmaktır. Kant, ahlâklılığı da bir şahsiyet meselesi olarak ele alır ve eğitim ile birlikte erdemli şahsiyetin inşa edilmesinin gerekliliğinin üzerine durur. Bu minvalde ahlâklı bir şahsiyetin tesisi için ihtiraslarımızın/tutkularımızın (*die Leidenschaften*) dizginlenmesi büyük önem arz eder. Ona göre mutlak anlamda arzularının peşinden giden insan, sefih ve serkeş bir karaktere sahiptir.⁵²

Eğitim, Kant'a göre iki şekilde gerçekleşir: fizikî ve uygulamalı. Fizikî eğitim, çocuğun bedensel ihtiyaçlarını karşılmasına yardım eden pratikleri düzenlerken, uygulamaya dayalı/pratik eğitim ise özgür bir varlık olan insanın kişiliğinin/karakterinin eğitimini esas alır. Pratik eğitim üç aşamada tatbik olunur: i) Çocuğun genel kabiliyetlerinin geliştirildiği, okul öğretmeni tarafından gerçekleştirilen mekanik okul eğitimi, ii) özel bir rehber (*Hofmeister*) eşliğinde sağgörü eğitimi ve iii) ahlâkî kişiliğin eğitimi. Kant'a göre okul eğitimiyle birlikte genel yetenekleri gelişme gösteren bir çocuk, sağgörü kazanımı ile birlikte basiret ve feraset sahibi olup hayatta bilgece hareket etmeyi öğrenirken son olarak da ahlâkî terbiye ile birlikte bir insan olarak anlamlı bir varoluşa sahip olur.⁵³

Kant'a göre ferдин ahlâkî eğitim vasıtasıyla kavrayabileceği en üst melekelerden birisi yargı gücüdür. Bu minvalde fert, mükemmel birtakım kabiliyetlere (hafıza gücü gibi) sahip olsa bile bu başlı başına bir değer teşkil etmez. Bu kabiliyetleri değerli kılan şey, yargı gücünün bünyede oturmuş varlığıdır. Örneğin, nüktedanlığın (*der Witz*), anlayış gücünün (*Verstand*) gelişmesine katkı sağladığı oranda değerli olduğunu söyler. Yargı gücüne sahip bir fert, ona göre en nihayetinde varoluşunun anlamını idrak edebilecek bir özgürlüğe erişecektir.⁵⁴

⁵⁰ Kant, *Eğitim Üzerine*, 2013.

⁵¹ Immanuel Kant, *Eğitim Üzerine*, çev., S. Emre Bekman, İstanbul: İz Yayıncılık, 2019, s.39.

⁵² Kant, *Eğitim Üzerine*, 2019.

⁵³ Kant, *Eğitim Üzerine*, 2013, s.54.

⁵⁴ Kant, *Eğitim Üzerine*, 2013, s.90.

Ahlâkî eğitimin insanı insan yapan âmillerin başında geldiğini defaatle zikreden Kant'a göre ahlâkî terbiye, disiplin yoluyla verilmek yerine adap çerçevesinde tatbik edilmelidir, zira birincisi ona göre kötü alışkanlıklardan alıkoyacakken, ikincisi zihni terbiye eder ve düşündürür. Zihni eğiten ve düşünmeye sevk eden adaba dayalı ahlâkî eğitimin nihai hedefi ise çocuğun ahlâkî edimlerinde makûliyet üzerine hareket etmesini sağlamaktır. Bu anlamda ödül-ceza meselesine de değinen Kant, çocuğu iyi davrandığında ödüllendirerek ve kötü davrandığında cezalandırılarak eğitime anlayışına da şiddetle karşı çıkar. O, daha çok içten güdülenmiş bir şekilde motivasyonu tam olan ahlâkî kararlılığı yüceltir ve şöyle der: "Ahlâk o kadar yüce, o kadar kutsaldır ki, onu disiplin ile aynı konuma yerleştirerek tereddide uğratmamalıyız".⁵⁵ Fertte disipline başvurulmadan yerleştirilecek ahlâk duygusu, adap temelli bir uygulama dâhilinde düzenlenmelidir. En nihayetinde ise Kant, ferdin bu eğitim neticesinde ödev duygusunun gelişeceğini ve bundan sonraki ahlâkî tutum ve davranışlarında ödev ilkesini temel alacağını söyler. Bu mesele özelinde insan tabiatına da değinen Kant "Acaba insan, tabiatı itibarıyla iyi midir, kötü müdür?" sorusunu sorar ve onu ne iyi ne de kötü bir varlık olarak tanımlar,⁵⁶ zira Kant'a göre insan, ahlâkî bir varlık değildir. Aksine insan, ancak ve ancak ahlâkî tutum ve davranışlarında ödev fikrini geliştirebildiği oranda ahlâkîleşir. Bu durumda kişinin dürtülerine hâkim olacak bilinci ortaya çıkarması beklenen "erdem", insanın ahlâkî yolculuğunda erişebileceği en üst seviyedir.⁵⁷

Kant'a göre bir çocuğa eğitim vasıtasıyla kazandırılacak en önemli melekelerden birisi olan basiret, itidalli olmayı/mutedilliği amaçlar. Ona göre insanın ifrat ve tefrit sayılabilecek birçok hasleti mevcuttur ve bu durumda onu basiretli kılacak şey ise bu hasletler arasında bir itidal gözetmesi gerekliliğidir. İhtiyat/teenni/temkin üzerine bina edilen bu anlayışa göre örneğin bir çocuk soğukkanlılığını tamamıyla yitirmemelidir, ama büsbütün soğuk (alâkasız, duygusuz) da olmamalıdır. Yine vermiş olduğu benzer bir örnekte cesur olması gereken bir fert, aynı zamanda bu hasletin ihtiva edebileceği öfke-şiddet hâlinde sakınmalıdır.⁵⁸ Bu anlamda filozofumuza göre basiret, ifrat ve tefrite varabilen insanî duyguların denetimine ve dizginlenmesine tekabül etmektedir.

Kant, eğitimin nasıl gerçekleşmesi gerektiği meselesine de temas eder. Ona göre zihni/aklı melekeleri öğrenmenin en iyi yolu, öğrenilecek şeyi "kendi başına yapmamız" dan geçer.⁵⁹ Anlayış gücümüzü geliştirecek bu yöntem, öğretilmek istenen melekeyi kalıcı hâle getiren bir yöntem vaz eder. Bunun yanında Sokratik eğitim yöntemine de değinir Kant. Ona göre çocuklara bir şeyi dayatmak yerine yine aklın eğitiminde çocuklarda yargı gücünü geliştirmek adına Sokrates'in soru-cevap yöntemini kullanarak kendi kanaatlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bir usul takip edilmelidir.

⁵⁵ Kant, *Eğitim Üzerine*, 2013, s.102.

⁵⁶ Kant, *Eğitim Üzerine*, 2013, s.123.

⁵⁷ Immanuel Kant, *Pratik Aklın Eleştirisi*, İstanbul: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları, 2012.

⁵⁸ Kant, *Eğitim Üzerine*, 2013, s.114.

⁵⁹ Kant, *Eğitim Üzerine*, 2013, s.97.

Kant, *Eğitim Üzerine* isimli eserinin sonunda nasıl bir karakter arzuladığını da tafsilatlı bir şekilde tanımlar. Ona göre bir çocukta eğitim vasıtasıyla hâsıl olması gereken iyi hasletler şöyledir:

- Kendi benliğini kendi başına değerlendirebilmek
- Her hususta dürüst ve titiz olmak
- Kanaatkâr olmak
- İşte sabır ve sebat göstermek
- Zevkte/hazda itidalli olmak
- Neşeli olmak
- İyi huylu, hoş mizaçlı olmak
- Sakin/vakur olmak
- Nefis hâkimiyeti/Öz disiplin
- Hayatta iyi addedilen şeylerin hazzına-coşkusuna kapılmamak
- Başkalarını sevmek
- Öz muhasebe yapabilmek
- Hemen her meseleyi bir ödev konusu olarak görmek⁶⁰

Tartışma ve Sonuç

Kant'ın ortaya koyduğu eğitim nazariyesi, kadim ve modern eğitim anlayışları çerçevesinde değerlendirildiğine onun bu iki yaklaşımın ortasında yer aldığı söylenebilir. Bu anlamda Kant'ın eğitim yaklaşımı, kadim ve modern eğitim yaklaşımlarının olumlu yönlerinin mezc edildiği bir nazariye olarak tebarüz eder. Kant'ın yaklaşımında kadim eğitime ait hususiyetlerin merkezde yer alması, onun, çağdaş eğitim kapsamında önem atfedilen yaparak/yaşayarak öğrenme ve Sokratik tartışma gibi ilke ve yöntemlerin göz ardı edilmesine sebebiyet vermez. Öte yandan Kant, hâl-i hazırda eğitim alanında ehemmiyet atfettiğimiz birçok yaklaşımı benimserken, değersiz ve kıymetsiz addedilen kadim eğitim yaklaşımının da bilgelik boyutunu es geçmeyerek iki yaklaşım arasında âdeta bir denge gözetir.

Kant, eğitimi tanımlarken kadim eğitim tarifini esas alır. Ona göre “sağgörü” kazanımının merkezde olması gereken eğitim, ferdin içsel ve sofistike melekelerini inkişaf ettirmelidir. Kant'ın bu fikrine Nietzsche de iştirak eder. Ona göre eğitim vasıtasıyla görmeyi, düşünmeyi ve konuşma-yazmayı öğrenmek gerekir. Nietzsche, görmeyi öğrenmeyi “gözü dinginliğe, sabra, kendine yaklaşılmaya izin vermeye alıştırmak; yargıyı bir kenara bırakıp, tekil örneği dört bir yandan kuşatmayı ve kavramayı öğrenmek”⁶¹ olarak tanımlayarak Kant'ın sağgörüsüne benzer bir şekilde içgörüyü yüceltir. Aynı perspektiften meseleye yaklaşan Hargreaves de davranış değişikliği düzleminde ele alınan çağdaş eğitim anlayışı dahilinde insanın “derunî murakabe” (*introspection*) yetisini kaybedişinden yana sitem eder.⁶²

⁶⁰ Kant, *Eğitim Üzerine*, 2013, s.134-135.

⁶¹ Friedrich Nietzsche, *Putların Alacakaranlığı*, çev., Mustafa Tüzel, İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları, 2010, s.55.

⁶² Andy Hargreaves, *Education in the Age of Insecurity*, New York: Teachers College Press, 2013, s.38.

Sağgörüden ve derunî murakabe imkânından mahrum bırakılmış olan çağdaş eğitim anlayışı, Kant'ın eğitim yaklaşımında “mekanik bir süreç” olarak tezahür eder. O, öğretmenin rehberliğinde gerçekleşen salt okul eğitimini mekanik addeder. Bu, “okul öğretimi” ile “eğitim” arasında ayırım gözeterek okul eğitimini “dışarıdan içeriye doğru oluşan bir alışkanlık ve davranış talimi meselesi” olarak tanımlayan Gatto'nun düşünceleriyle paralellik arz eder.⁶³ Okul eğitiminin mekanik zeminde mütalâa edilişi, eğitimin bugünkü dünyada davranış değişikliği olarak ele alınıyor oluşu da göz önünde bulundurulduğunda insanı kendine yabancılaşmış bir makine derekesine indirger.⁶⁴ Anders'in ve Dickens'ın eleştirdiği husus tam olarak eğitimde vuku bulan bu teknikleşme hâlidir. Kant, eğitimi ele alırken çağdaş eğitimde olduğu gibi onun sadece dışsal veçhesine temas etmek yerine onu bedensel/dışsal ama aynı zamanda da ruhsal/içsel bir süreç olarak ele alarak daha bütüncül bir bakış açısı ortaya koyar.

Kant, insanın bir performans süjesine dönüştürüldüğü neoliberal düzen içerisinde insanî ilişkileri tanımlayan “rekabet” duygusunun eğitim yoluyla bertaraf edilmesi gerektiğini salık verirken de yine kadim olanı tercih eder. Ona göre ödev duygusuyla hareket etmesi gereken fert, rekabetin kesif koşulları içerisinde salt kendi menfaatini önceleyen bir kişi olmak yerine başkalarını severek tutum ve davranışlarında yüksek bir ahlâkî bilinçliliğe tekabül eden erdemi içselleştirmelidir. Lazzarato da Kant'a muvafık bir şekilde neoliberal düzende berkitilen rekabet ortamı ile birlikte güvensizliğin, eşitsizliğin ve bireyselciliğin hâkim olduğu bir yapılanmanın ortaya çıktığını ifade eder.⁶⁵

Kant'ın arzu ve dürtülerimize yönelik yaklaşımı da hâl-i hazırda eğitim ortamında bir *homo economicus* olarak imâl edilen performans süjesi ile tezatlık arz eder. Günümüzde Han'ın tabiriyle ruhu hedef alan *psikopolitik* süreçler, insanın arzu ve heyecanını yönlendiren -Baudrillard'ın tabiriyle ayartan- neoliberal sistem ile devreye konur.⁶⁶ Bu sistem dâhilinde insandan beklenen, arzu ve heyecan duygusunu sürekli bir şekilde tüketerek tatmin etmekten ibarettir. Fakat sürekli olarak yeni ürün tüketme iştihakı, bir süre sonra tüketiciyi bizzat arzusunun kendisinden zevk aldığı bir sürece yöneltir.⁶⁷ Bauman, mutluluğa ulaşmak için yapılan bu yolculuğun bir tüketici için varış çizgisine varmaktan daha cazip oluşunu gündeme getirir.⁶⁸ Kant ise tüm bunların aksine, arzu ve ihtirasların dizginlenmesi gerektiğini ifade eder ve hatta ahlâklı olabilmek için bunun bir gereklilik olduğunu kaydeder.

Kant, eğitimin yönetimi ve denetimi hususunda da bugünkü uygulamaya mugayir bir yaklaşım sergiler. Ona göre eğitim, devletlerin “makbul vatandaş” tanımları doğrultusunda yetiştirmek istedikleri fertleri ürettikleri bir alan olmanın ötesinde

⁶³ Gatto, *Eğitim*, s.113.

⁶⁴ Erich Fromm, *Sağlıklı Toplum*, çev., Zeynep Tanrıseven ve Yurdanur Salman, İstanbul: Payel Yayınevi, 2006.

⁶⁵ Lazzarato, *Borçlandırılmış İnsanın İmali*.

⁶⁶ Han, *Psikopolitika*.

⁶⁷ Mark C. Taylor ve Esa Saarinen, *Imagologies: Media Philosophy*, Londra, New York: Routledge, 1994.

⁶⁸ Zygmunt Bauman, *Küreselleşme Toplumsal Sonuçları*, çev., Abdullah Yılmaz, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2017.

evrensel insanın yetiştirilmesi icap eden bir toplumsal kurumdur. Günümüz dünyasına hâkim olan modern ulus devlet, Bauman'ın tabiriyle "muhayyel toplum"u (*imagined society*) tesis edebilmek için bir makbûl vatandaş tanımı yapar ve eğitim pratiklerini bu minvalde uygulamaya koyar. Bu hususa temas eden Dean, modern ulus devletin Foucault'nun tahlil ettiği şekliyle "özgürlük yoluyla" yönettiği gibi aynı zamanda "tahakküm" (*domination*) yoluyla da yönettiği gerçeğini zikreder.⁶⁹ Bu tür yönetim uygulamalarının aşikâr olduğu alanlardan birisi de kuşkusuz eğitimidir, zira Bernhard'a göre muhayyel toplumu inşa edecek olan "devlet insanı", eğitim vasıtasıyla imâl edilebilir.⁷⁰ Baker da modern ulus devletin eğitim meselesi özelindeki "otokratik" tavrına dikkat çeker ve eğitim vasıtasıyla yetiştirilmesi arzulanan tipolojiyi devletin belirliyor oluşuna şiddetle karşı çıkar.⁷¹ Kant'ın yaklaşımı da aynı minval üzeredir. O, ideolojiye angaje olmuş bir fert yerine, içindeki iyiyi keşfederek ahlâkî bilince ermiş evrensel insanı önceler. Frankena, Kant'ın tarifini yaptığı bu karakterin ülkelerin yasalarında tanımlanan ve eğitim vasıtasıyla yetiştirilmeye çalışılan "makbûl vatandaş" tanımlarından hayli uzak bir şekilde, insanın iyi hasletlerinin tekâmül edebileceği evrensel bir zeminde ödev fikri üzerine inşa edildiğini söyler.⁷²

Kant'ın itidalli olmayı önemseyen basiret yaklaşımını da kadim tehzibü'l-ahlâk yaklaşımlarına benzetmek mümkündür. Örneğin Taşköprülüzâde Ahmed Efendi *Ahlâk-ı Adudiye Şerhi*'nde öfke melekesini ele alırken öfkenin ifratının deli cesareti, tefritinin ise korkaklık olduğunu zikrederek itidalli hâlini ise cesaret olarak niteler.⁷³ Kant'ın yaklaşımında da Taşköprülüzâde'ye benzer bir şekilde insan, insanî duyguların ifrata veya tefrite varabilecek türlerine karşı teyakuzda olmalı ve mezkûr duyguları denetlerken itidali, teenniye ve temkini esas almalıdır.

Kant'ın eğitimde kullanılmasını tavsiye ettiği yaparak yaşayarak öğrenme ve Sokratik soru-cevap yöntemleri ise çağdaş eğitim anlayışı ile paralellik arz eder. Çağdaş eğitim bilimlerinde de önem atfedilen yaparak ve yaşayarak öğrenme, öğrenilen şeyin öğrenciye mâl edilmesini netice verir. Bunun yanında günümüz eğitiminde kullanılan Sokratik sorgulama yöntemi de Kant'a göre ferdi kendi kanaatlerini açığa çıkararak inşa eden bir uygulama olarak tezahür eder. Bu uygulamalar, Kant'ın görmeyi arzu ettiği, ödev duygusuyla hareket eden, yüksek ahlâkî bilinçliliğe/erdeme sahip kişiliği için hayatî önem taşır. Bu anlamda, Kant'ın eğitim nazariyesinin bulunduğu zamana göre ufuk açıcı bir yönünün olduğunu söylemek mümkündür.

Kant'ın ödül ve cezaya olan yaklaşımı da kadimden ziyade çağdaş eğitim anlayışı ile daha fazla uygunluk arz eder. Ona göre iyi davranışa karşılık ödül, kötü davranışa karşılık da ceza uygulandığı takdirde fert hiçbir zaman ahlâkî bilinçliliğe erişemeyecek ve iyi insan olamayacaktır. O aslında dıştan denetimli insan yerine içten

⁶⁹ Mitchell Dean, "Powers of Life and Death beyond Governmentality", *Cultural Values*, 6 (2002), s.129.

⁷⁰ Thomas Bernhard, *Eski Ustalar*, çev., Sezer Duru, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2018, s.30.

⁷¹ Catherine Baker, *Zorunlu Eğitime Hayır!*, çev., Ayşegül Sönmezay, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2013.

⁷² William K. Frankena, *Three Historical Philosophies of Education: Aristotle, Kant, Dewey*, Chicago: Scott, Foresman and Company, 1965.

⁷³ Taşköprülüzâde Ahmet Efendi, *Ahlâk-ı Adudiye Şerhi*, haz., Elzem İçöz ve Mustakim Arıcı, İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı, 2014.

denetimli bilinçli insanın inşasına dikkat çeker. Ödülle değerlerin asla içselleştirilmiş bir şekilde öğretilmeyeceğine ve cezanın da bir nevi kötü davranışa meşruiyet kazandırabileceğine dikkat çeken Bolat, Kant'ın ödül ve cezaya yönelik yaklaşımına iştirak eder.⁷⁴ Burada daha ziyade görülmek istenen tipoloji, kendi kendini motive ederek doğru tutum ve davranış geliştirebilen bilinçli kişiliktir.

Sonuç olarak Kant'ın eğitim nazariyesinin kadim ve modern eğitim yaklaşımları karşısında bir itidale tekabül ettiği söylenebilir. Kant'ın ifrat ve tefrite kaçmayan, teenni göstererek mutedil olmayı salık veren basiret anlayışı, enteresan bir şekilde eğitim yaklaşımında kendini gösterir. Onun bu anlamda eğitimin içsel hususiyetlerini öne çıkaran ve eğitimi içsel ve derin bir yolculuk/süreç olarak ele alan kadim eğitim anlayışı ile öğrenciyi bir özne olarak imâl ederken kullanmış olduğu inşa edici yöntemlerle birlikte ödül ve cezaya yönelik nispeten olumsuz yaklaşımı ile tebarüz eden çağdaş eğitim anlayışının olumlu hususiyetlerini mezcettiği ve bu ikisi arasında mutedil bir nazariye tesis etmeyi başarabildiğini söylemek mümkün. Bu yönüyle Kant'ın eğitime yönelik görüşleri, insanın iç dünyası ile temasını yitirerek giderek mekanikleştiği ve sentetikleştiği rekabet merkezli düzen dahilinde arzu ve ihtiraslarının denetimini gitgide kaybettiği ve tüketim odaklı özgürlük fikriyle varoluşuna karşı her geçen gün biraz daha yabancılaştığı günümüz dünyasında fazlasıyla önem arz etmektedir.

Kaynakça

- Althusser, Louis. *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*. Çev., Alp Tümertekin. İstanbul: İthaki Yayınları, 2014.
- Anders, Günter. *Burning Conscience*. New York: Monthly Review Press, 1961.
- Arendt, Hannah. *İnsanlık Durumu*. Çev., Bahadır Sina Şener. İstanbul: İletişim Yayınları, 2006.
- Baker, Catherine. *Zorunlu Eğitime Hayır!*. Çev., Ayşegül Sönmezay. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2013.
- Baudrillard, Jean. *Tüketim Toplumu*. Çev., Nilgün Tütal ve Ferda Keskin. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2019.
- Bauman, Zygmunt. *Eğitim Üzerine*. Çev., Akın Emre Pilgir. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2020.
- Bauman, Zygmunt. *Küreselleşme Toplumsal Sonuçları*. Çev., Abdullah Yılmaz. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2017.
- Bauman, Zygmunt. *Yasa Koyucular ile Yorumlayıcılar*. Çev., Kemal Atakay. İstanbul: Metis Yayınları, 2012.
- Baykan, Fehmi. *Aydınlanma Üzerine Bir Derkenar*. İstanbul: Kaknüs Yayınları, 2001.
- Bernhard, Thomas. *Eski Ustalar*. Çev., Sezer Duru. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2018.
- Bolat, Özgür. *Beni Ödülle Cezalandırma*. İstanbul: Doğan Kitap, 2017.

⁷⁴ Özgür Bolat, *Beni Ödülle Cezalandırma*, İstanbul: Doğan Kitap, 2017.

- Bowles, Samuel ve Herbert Gintis. “*Schooling in Capitalist America*”. *Bowles and Gintis Revisited: Correspondence and Contradiction in Educational Theory*. Der., Mike Cole. Philadelphia: The Falmer Press, 1988.
- Cevizci, Ahmet. *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Say Kitap, 2019.
- Coşkun, Cüneyt. “Michel Foucault: Özne ve İktidar”. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, 2010.
- Çelebi, Vedat. “Michel Foucault’da Bilgi, İktidar ve Özne İlişkisi”. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*. 5/1 (2013): 512-523.
- Çelikel, Bülent. *Gazali ve Eğitim*. İzmir: İzmir İlahiyat Vakfı Yayınları, 2008.
- Davidson, Thomas. *Aristotle and Ancient Educational Ideals*. Londra: Nabu, 2010.
- Dean, Mitchell. “Powers of Life and Death beyond Governmentality”. *Cultural Values*. 6 (2002): 119-138.
- Dickens, Charles. *Zor Zamanlar*. İstanbul: Dorlion Yayınları, 2019.
- Foucault, Michel. *İktidarın Gözü*. Çev., Işık Ergüden. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2015.
- Frankena, William K. *Three Historical Philosophies of Education: Aristo, Kant, Dewey*. Chicago: Scott, Foresman and Company, 1965.
- Fromm, Erich. *Sağlıklı Toplum*. Çev., Zeynep Tanrıseven ve Yurdanur Salman, İstanbul: Payel Yayınevi, 2006.
- Gatto, John Taylor. *Eğitim: Bir Kitle İmha Silahı*. İstanbul: Edam Yayınları, 2017.
- Gilby, Thomas. *St. Thomas Aquinas Philosophical Texts*. Londra: Kessinger Publishing, 2010.
- Han, Byung-Chul. *In the Swarm: Digital Prospects*. Massachusetts: The MIT Press, 2017.
- Han, Byung-Chul. *Psikopolitika*. Çev., Haluk Barışcan. İstanbul: Metis Yayınları, 2019.
- Hargreaves, Andy. *Education in the Age of Insecurity*. New York: Teachers College Press, 2013.
- Illich, Ivan. *Okulsuz Toplum*. Çev., Celal Öner. İstanbul: Oda Yayınları, 2006.
- Illich, Ivan. *Sağlığın Gaspı*. Çev., Süha Sertabiboğlu. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2017.
- İzzetbegoviç, Aliya. *Doğu ve Batı Medeniyeti Arasında İslâm*. İstanbul: Nehir Yayınları, 1993.
- Jameson, Frederic. *Modernizm İdeolojisi*. Çev., Kemal Atakay ve Tuncay Birkan. İstanbul: Metis Yayınları, 2016.
- Kant, Immanuel. *Eğitim Üzerine*. Çev., Ahmet Aydoğan. İstanbul: Say Yayınları, 2013.
- Kant, Immanuel. *Eğitim Üzerine*. Çev., S. Emre Bekman. İstanbul: İz Yayıncılık, 2019.
- Kant, Immanuel. *Pratik Aklın Eleştirisi*. İstanbul: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları, 2012.
- Lazzarato, Maurizio. *Borçlandırılmış İnsanın İmali*. Çev., Murat Erşen. İstanbul: Açılım Yayınları, 2005.

- Marx, Karl ve Friedrich Engels. *Alman İdeolojisi*. Çev., Sevim Belli. İstanbul: Sol Yayınları, 1992.
- Murata, Sachiko. “Konfüçyüsçü Gelenekte Eğitim”, *Geleneğin Işığında Eğitim*. Der., Jane Casewit. İstanbul: Edam Yayınları, 2018.
- Mustafa Satı Bey. *Fenn-i Terbiye*. Haz., Mustafa Gündüz. İstanbul: Otorite Yayınları, 2012.
- Nietzsche, Friedrich. *Putların Alacakaranlığı*. Çev., Mustafa Tüzel. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları, 2010.
- Özsoy, Mehtap. “Foucaultcu Bir İktidar Analizi: Türkiye’de Hapishanelerde İletişimsel Süreçler”. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*. 28 (2018): 257-277.
- Phillips, Adam. *Kaçırdıklarımız: Yaşanmamış Hayata Övgü*. Çev., Selin Sıral. İstanbul: Metis Yayınları, 2019.
- Platon. *Devlet*. Çev., Sabahattin Eyüboğlu ve M. Ali Cimcoz. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1962.
- Rikowski, Glenn. “Distillation: Education in Karl Marx’s Social Universe”. (Seminer). University of East London, School of Education, 14.2.2005.
- Robinson, Ken. “Changing Education Paradigms”. TED Konuşması. October 2010. Erişim 25 Ağustos, 2020. https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_changing_education_paradigms.
- Robinson, Ken. “Okullar Yaratıcılığı Öldürüyor!” TED Konuşması. February 2006. Erişim 25 Ağustos, 2020. https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity?.
- Soustelle, Jacques. *Daily Life of the Aztecs: On the Eve of the Spanish Conquest*. Courier Cover Publications, 2002.
- Süngü, Güray. *Az Kalan Gölge*. İstanbul: İz Yayınları, 2019.
- Şentürk, İlknur ve Selahattin Turan. “Foucault’un İktidar Analizi Bağlamında Eğitim Yönetimine İlişkin Bir Değerlendirme”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 18/2 (2012): 243-272.
- Taşköprülüzâde Ahmet Efendi. *Ahlâk-ı Adudiye Şerhi*. Haz., Elzem İçöz ve Mustakim Arıcı. İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı, 2014.
- Taylor, Mark C. ve Esa Saarinen. *Imagologies: Media Philosophy*. Londra, New York: Routledge, 1994.
- Van Horn Melton, James. *Absolutism and the Eighteenth-Century Origins of Compulsory Schooling in Prussia and Austria*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- Willis, Paul. *İşçiliği Öğrenmek*. Çev., Fuat Dara Elhüseyni. İstanbul: Heretik Yayınları, 2016.
- Zekiyan, Bogos. *Hümanizm-Düşünsel İçlem ve Tarihsel Kökenler*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi, 2005.

Kant's Theory of Education in the Context of Ancient and Modern Educational Approaches

ADEM İNCE / MEHMET TAYANÇ

Abstract: *In this article, Kant's theory of education is discussed in the context of the relationship between ancient education understanding and modern education understanding. The article is based on two main sections and subheadings. In the first part, in order to reveal the anatomy of education from tradition to modernity, firstly the ancient educational approach and then the capitalist and neoliberal approach to education are discussed in order to show the historical evolution of the modern education approach. In the second part, Kant's theory of education is presented in detail. In this section, the educational approach that Kant handles in his book *On Education (über Pädagogik)* is summarized on the basis of the relationship between ancient and modern education. As a result, it has been concluded that the education theory put forward by Kant is a moderate education theory which is among the ancient and modern educational approaches. In this sense, it has been concluded that Kant confined the positive aspects of the ancient approach to education with the positive aspects of the contemporary approach. It has been evaluated that Kant's educational approach is particularly important in the modern period, when education has lost its meaning by being detached from the inherent character of it.*

Keywords: *Immanuel Kant, Education, Ancient Education Understanding, Modern Education*