
EĞİTİM FELSEFESİNDE İLERİ ARAŞTIRMALAR

Dr. Öğr. Üyesi Fatih ÖZTÜRK

Eğitim Felsefesinde İleri Araştırmalar

Dr. Öğr. Üyesi Fatih ÖZTÜRK

yaz
yayınları

2024

Eğitim Felsefesinde İleri Araştırmalar

Yazar: Dr. Öğr. Üyesi Fatih ÖZTÜRK

© YAZ Yayınları

Bu kitabın her türlü yayın hakkı Yaz Yayınları'na aittir, tüm hakları saklıdır. Kitabın tamamı ya da bir kısmı 5846 sayılı Kanun'un hükümlerine göre, kitabı yayınlayan firmanın önceden izni alınmaksızın elektronik, mekanik, fotokopi ya da herhangi bir kayıt sistemiyle çoğaltılamaz, yayınlanamaz, depolanamaz.

E_ISBN 978-625-6171-28-2

Aralık 2024 – Afyonkarahisar

Dizgi/Mizanpaj: YAZ Yayınları

Kapak Tasarım: YAZ Yayınları

YAZ Yayınları. Yayıncı Sertifika No: 73086

M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3
İscehisar/AFYONKARAHİSAR

www.yazyayinlari.com

yazyayinlari@gmail.com

info@yazyayinlari.com

İÇİNDEKİLER

Gazali'nin Eğitim Felsefesinde Bilginin Değeri.....	1
<i>Fatih ÖZTÜRK</i>	
Nietzsche'de Bir Eğitim Modeli Olarak Anti-Eğitim.....	14
<i>Fatih ÖZTÜRK</i>	

"Bu kitapta yer alan bölümlerde kullanılan kaynakların, görüşlerin, bulguların, sonuçların, tablo, şekil, resim ve her türlü içeriğin sorumluluğu yazar veya yazarlarına ait olup ulusal ve uluslararası telif haklarına konu olabilecek mali ve hukuki sorumluluk da yazarlara aittir."

GAZALİ’NİN EĞİTİM FELSEFESİNDE BİLGİNİN DEĞERİ

Fatih Öztürk¹

GİRİŞ

İslam Tarihi’nin ‘altın çağı’ olarak kabul edilen 8. ve 13. yüzyıl arasındaki dönem, bilim, sanat, kültür, ekonomi, siyaset, din ve felsefe alanlarında insanlık tarihine önemli katkılarda bulunmuş bir dönemdir (Aydın, 2002). Bu süreç, özellikle Batı’da “Orta Çağ” olarak adlandırılan dönemin karanlık yıllarına denk gelirken, İslam dünyasında ise bilimsel ve kültürel alanda büyük bir uyanış yaşanmıştır. Modern bilimin temel taşlarının atıldığı bu dönemde, İslam düşüncesi yalnızca bir düşünsel hareket olarak değil, aynı zamanda bilimsel üretkenliğin de kaynağı olmuştur. İslam dünyasında gelişen felsefi ve bilimsel çalışmalar, Batı’da uzun bir süre göz ardı edilse de son yıllarda yapılan akademik çalışmalar sayesinde bu dönemin önemi giderek daha fazla vurgulanmaktadır (Ülken, 1961). Bu bağlamda, İslam kültürünün felsefi ve bilimsel mirası, insanlık tarihindeki etkilerini her geçen gün daha açık bir şekilde ortaya koymaktadır.

Bu dönemin en önemli figürlerinden biri kuşkusuz İmam Gazali’dir. Gazali’nin, yaşadığı dönemin kültürel ve entelektüel bağlamına kattığı katkılar, yalnızca İslam felsefesi ile sınırlı kalmamış, aynı zamanda Batı felsefesine de önemli izler bırakmıştır. Gazali’nin eğitim ve düşünce dünyası, özellikle eğitim felsefesi alanında günümüz çalışmaları için ilham verici öğeler sunmaktadır. Gazali’nin genel felsefi anlayışının, modern eğitim teorileri için doğrudan bir öğretim modeli sunmuyor olsa da, onun teorik temelleri, insanın bilgiye ve hakikate nasıl ulaşacağına dair önemli düşünsel referanslar içerir (Cevizci, 2014, s. 70-71).

İmam Gazali (tam adıyla Abu Hamid Muhammad bin Muhammad al-Ghazali), 1058 yılında İran’ın Horasan bölgesine bağlı Tus şehrinde doğmuştur. Gazali, çocukluk yıllarından itibaren zamanının en seçkin eğitimcilerinden ders almış ve yaşadığı dönemin entelektüel ortamından derin bir şekilde etkilenmiştir. İlk eğitimini Tus’ta Ahmed bin Muhammed er-Kezikani’den alan Gazali, daha sonra Cürcan’da Ebu Nasr el-İsmaili’den ders almış ve nihayetinde Nişabur’daki ünlü Nizamiye Medresesi’nde eğitimine devam etmiştir. Bu dönemde İtikadi düşünceler açısından Ebu’l Hasan el-Eş’ari’den, ameli görüşler bakımından ise İmam Şafii’den etkilenmiştir.

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Turgut Özal Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, fatih.ozturk@ozal.edu.tr Orcid id: 0000-0002-1043-4000

EĞİTİM FELSEFESİNDE İLERİ ARAŞTIRMALAR

Gazali'nin düşünsel gelişimi, özellikle İslam kelamı (teolojik düşünce) ve felsefesi ile iç içe geçmişti. Bu kapsamda, 1091 yılında Büyük Selçuklu Devleti bünyesindeki Nizamiye Medreseleri'nde baş müderris olarak görevlendirilen Gazali, dört yıl süresince eğitim alanında büyük bir ün kazanmış ve bilim dünyasında önemli bir konum elde etmiştir. Ancak, kısa bir süre sonra Gazali, eğitim ve öğretim faaliyetlerinden ayrılarak daha çok içsel bir arayışa yönelmiş, tasavvuf yolunu seçmiştir. 1095'te başladığı tasavvufi yaşamı hem bireysel anlamda hem de felsefi açıdan Gazali'nin düşünsel yolculuğunu derinden etkilemiş, ona yeni bir perspektif kazandırmıştır. Bu süreçte, Gazali'nin "içsel hakikat" arayışı, onun felsefi yaklaşımını şekillendirmiştir (Yıldız, 2021).

Gazali'nin felsefi anlayışını anlamak, onun İslam düşüncesindeki yerini daha net kavrayabilmek için son derece önemlidir. Gazali, hem kelam hem de felsefe alanlarında derin bir bilgiye sahipti ve bu iki disiplini birleştirerek hem İslam inançlarını savunmuş hem de Aristotelesçi felsefenin etkileri altında bulunan Batınî düşüncüyü eleştirmiştir (Hasan, 2009). Gazali'nin felsefeye yönelik eleştirileri, özellikle "Tehafütü'l-Felasife" (Filozofların Tutarsızlığı) adlı eserinde belirginleşir. Bu eserde, Gazali, İslam'ın öğretileri ile antik Yunan felsefesi arasında var olan temel çatışmaları ve filozofların mantıksal tutarsızlıklarını ortaya koymuştur (Gündüz, 2020). Ancak, bu eleştirilerin ötesinde, Gazali'nin kendisi derin bir felsefi düşünceye sahipti ve aslında onun amacı, İslam'ın değerlerine uygun bir felsefi sistem oluşturmak, felsefi düşüncenin İslamî çerçevede yeniden yapılandırılmasını sağlamaktı.

Gazâlî, tasavvuf düşüncesine yönelmesiyle birlikte, hakikati aramanın ve keşfetmenin kendisine derin bir iç huzur ve mutluluk verdiğini ifade etmiştir. Bu süreçte, onun için hakikat sadece akli çıkarımlar ve duysal algılarla değil, ancak manevi bir arayış ve içsel bir olgunlaşma yoluyla anlaşılabilen bir olgu olmuştur (Kara, 2001). Gazâlî'nin hakikat arayışı, sadece teorik bir sorgulama değil, aynı zamanda varlıkların ve olayların gerçek doğasını anlama çabasıdır. Bu bağlamda, özellikle bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgulayan şüpheli yaklaşımı ön plana çıkmaktadır. Gazâlî, duysal ve akıl gibi insanın bilgi edinme araçlarına yönelik eleştirilerini genişletmiş ve bu araçların güvenilirliğini sorgulamıştır. Akıl bilgiyi üretme ve anlamlandırma sürecindeki rolü üzerine yaptığı analizlerde, aklın her koşulda güvenilir bir bilgi kaynağı olup olmadığına dair ciddi bir sorgulama yapmıştır.

Gazâlî, özellikle kelimacılar, filozoflar, İsmailîler, Şîîler ve Sufiler gibi farklı düşünsel gelenekleri dikkatle inceleyerek, bu ekollerin bilgi edinme

EĞİTİM FELSEFESİNDE İLERİ ARAŞTIRMALAR

yöntemlerini ve aklın sınırlarını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmiştir. Aklın güvenilirliği ve geçerliliği üzerine yaptığı bu eleştiriler, onun bilgiye nasıl ulaşılabileceğine dair derin bir kuşku ve şüphe geliştirmesine yol açmıştır. Örneğin, kelimelerin akıl ve vahiy arasındaki ilişkiyi nasıl tanımladıkları, filozofların aklî çıkarımlarına dayalı olarak hakikat anlayışları ve Sufi öğretisinin doğrudan deneyime dayalı hakikat arayışları gibi farklı görüşleri analiz ederek, aklın her koşulda doğruyu bulma yeteneğini sorgulamıştır (Yıldız, 2021).

Nihayetinde, Gazâlî bilgi ve hakikate erişmenin yegâne yolunun tasavvufî bir yolculuk olduğuna kanaat getirmiştir. Bu düşüncesi, ona tasavvuf ehlinin önerdiği gibi maddi dünyanın reddedilmesi ve manevi olanın tercih edilmesi gerektiğini düşündürmüştür (Kara, 2001). Gazâlî, bu tasavvufî yaklaşımı kabul ederek, hem zihinsel hem de manevi bir yolculuğa çıkmıştır. Bağdat'tan ayrılması ve manevi bir arayışa adanmış bir yaşam sürmeyi tercih etmesi, onun sadece entelektüel anlamda değil, aynı zamanda dini inançlarını ve manevi değerlerini derinlemesine sorgulayan bir birey olduğunu da göstermektedir (Ekici, 2018). Bu yolculuk, Gazâlî'nin inanç ve entelektüel samimiyetinin bir yansıması olarak kabul edilebilir. Ayrıca, bu karar, onun içsel arayışını ve tasavvufa duyduğu derin bağlılığı ortaya koyan önemli bir dönüm noktasıdır. Gazâlî'nin tasavvufa olan yöneliminin ardında çok sayıda olasılık bulunmaktadır. Bunlar arasında entelektüel bir boşluk, manevi bir arayış, ya da dönemin dini ve felsefî çatışmalarına karşı bir tepki olabilir. Ancak tüm bu olasılıklar, Gazâlî'nin tasavvufî düşünceye yönelmesinin, onun içsel bir dönüşüm ve entelektüel bir derinleşme sürecinin doğal bir sonucu olduğunu göstermektedir. Bu, onun sadece bireysel bir inanç değişikliği değil, aynı zamanda daha geniş bir dini ve entelektüel çerçevede bir dönüşüm arayışıdır.

Gazâlî'nin teolojik çalışmalarının en önemli eserleri arasında “er-Risâle el-Kudsiyye” (Kudüs Risalesi) ve “el-İktisâd fî el-İttikâd” (Teolojide Orta Yol) yer almaktadır. Bu eserlerde, Gazâlî'nin temel teolojik yaklaşımları genellikle Eş'arîlik doğrultusunda şekillenmiştir. Ancak, zamanla tasavvufî düşüncelerle harmanlanmış bir teoloji geliştirdiği görülmektedir. Özellikle, “İhyâ' ulûm al-dîn” adlı yapıtı, sadece kelam ve felsefe alanlarında değil, aynı zamanda İslâm düşüncesinin genel çerçevesinde de büyük bir etki yaratmıştır. Gazâlî'nin bu eseri, dönemin önde gelen düşünürlerinden olan Şeyh Sühreverdî ve Molla Sâdrâ gibi isimlerin düşüncelerini de etkilemiş, onun teolojik ve felsefî görüşlerinin derinleşmesine katkı sağlamıştır. Tekrar belirtmek gerekirse, Gazâlî'nin düşünsel yolculuğu, onun bilgi, hakikat ve inançla ilgili derin bir

sorgulama sürecine girmesine ve nihayetinde tasavvufî bir yaşam biçimini benimsemesine yol açmıştır. Bu geçiş, sadece bir dini veya entelektüel tercihten çok, Gazâlî'nin ruhsal ve felsefî arayışının bir ifadesi olarak kabul edilebilir. Tasavvufa yönelmesi, onun hem İslâm dünyasında hem de dünya genelindeki düşünsel mirasında önemli bir yer edinmesini sağlamıştır (Yıldız, 2021).

GAZÂLÎ'DE EĞİTİM

Gazâlî'nin eğitim anlayışının en dikkat çekici yönlerinden biri, sadece kendi aldığı eğitimle sınırlı kalmayıp, Nizâmülmülk tarafından kurulan Nizâmiye medreselerinin eğitim sistemine dair katkıları ve yönlendirmeleridir. Bu bağlamda, Gazâlî'nin eğitim anlayışını değerlendirirken hem felsefî açıdan eğitim üzerine geliştirdiği düşünceler hem de İslâm dünyasında eğitim müfredatının şekillenmesinde oynadığı önemli rol göz önünde bulundurulmalıdır. Gazâlî'nin bu alandaki görüşleri, İslâm dünyasında bir dönüm noktası oluşturan Nizâmülmülk'ün medrese reformlarıyla paralel bir şekilde gelişmiş ve bu okullar, o dönemin entelektüel yaşamını önemli ölçüde şekillendirmiştir. (Şalgam, Bucak, & Bucak, 2023)

İslâm dünyasında, Nizâmiye medreselerinin kurulmasından önce, eğitim genellikle 'kuttap' adı verilen yerel okullarda veya camilerde gerçekleşen 'halak' dersleriyle sınırlıydı. Bu tür eğitim biçimlerinde dini bilgiler temel odak noktasıydı (Madakir, Firdaus, Hajam, & Hidayat, 2022). Öğrenciler genellikle hafızlık, oruç, namaz ve İslâm ahlakı gibi temel dini bilgileri öğrenirken, bu eğitim süreçleri daha çok geleneksel ve düzensiz bir biçimde şekillenmişti. Bu bağlamda, dini öğretiler dışında tıp, felsefe, mantık gibi sofistike bilimler ya da sosyal bilimlere yönelik bir müfredat bulunmuyordu. 'Kuttap' ve 'halak' derslerinin büyük kısmı, günlük dini pratikleri öğretmeye yönelikti ve kapsamlı bir entelektüel gelişim sağlamaktan uzaktı.

Ancak, İslâm dünyasında eğitimin biçimi ve içeriği, Nizâmülmülk'ün kurduğu Nizâmiye medreseleriyle köklü bir değişim sürecine girmiştir. Bu medreseler, sadece dini bilgilerle sınırlı kalmayıp, çok daha geniş bir müfredatla bilimsel düşüncenin gelişmesine olanak tanımıştır (Yıldız, 2021). Gazâlî, bu dönemin eğitim sisteminin en önemli figürlerinden biri olarak, sadece kendi eğitimini değil, aynı zamanda medrese eğitiminin kurumsal yapısını da şekillendirmiştir. Nizâmiye medreselerinin en önemli özelliği, devlet desteğiyle kurulan ve yönetilen, daha sistematik ve örgütlü bir eğitim sürecine dayanmalarıydı. Bu okullar, günümüzdeki üniversitelerin temel ilkelerine yakın

EĞİTİM FELSEFESİNDE İLERİ ARAŞTIRMALAR

bir eğitim anlayışını benimsemiş ve sadece dini ilimler değil, aynı zamanda beşeri bilimler ve pozitif bilimlerin öğretilmesi için de bir platform oluşturmuştur (Damar, Özdağoğlu, & Özveri, 2020).

Gazâlî'nin eğitim anlayışı, medreselerde verilen eğitimin içeriğini derinleştiren bir yaklaşımı yansıtır. Nizâmiye medreselerinin müfredatında, hadis ilimleri, İslâm tarihi ve Kur'an ilimleri gibi dini bilgilere ek olarak, matematik, fizik, astronomi, simya, felsefe ve mantık gibi bilimsel alanlarda dersler de yer almaktadır (Damar, Özdağoğlu, & Özveri, 2020). Ayrıca, şiir, müzik, sanat, edebiyat ve diller gibi beşeri (sosyal) bilimler de medrese müfredatının önemli bir parçasıydı. Bu zengin içerik, öğrencilerin sadece dini bilgiyle değil, aynı zamanda genel kültürle de donanmış olmalarını sağlamıştır. Gazâlî, özellikle felsefi düşüncenin önemini vurgulamış ve bu alanda yetişmiş müderrislerin (öğretmenlerin) eğitime katkılarını yüceltmıştır.

Medrese eğitiminde öğretmenler (müderrisler) ile öğrenciler (talebeler) arasındaki etkileşim de oldukça önemli bir yer tutmuştur. Gazâlî, öğretmen ve öğrenci ilişkisini yalnızca bilgi aktarımı olarak görmemiş, aynı zamanda ahlaki ve ruhsal bir eğitimin de bu sürecin önemli bir parçası olduğunu savunmuştur (Cevizci, 2014, s. 82). Müderrislerin, öğrencilerin sadece entelektüel gelişimlerini değil, aynı zamanda manevi olgunlaşmalarını da sağlamakla yükümlü oldukları düşünülmüştür (Korkmaz, 2020). Bu bağlamda, Gazâlî'nin tasavvufi eğitimi, sadece akademik bilgiye dayalı bir süreç değil, aynı zamanda içsel bir dönüşüm ve ahlaki bir olgunlaşma süreci olarak görülmüştür.

Medrese eğitiminin bir diğer önemli özelliği, öğrencilere mezuniyet sonrası verilen 'icazet' belgesiydi. Bu belge, öğrencinin eğitim verme yetkisini elde ettiğini ve bilgiye dayalı bir öğretim sürecine katılma hakkı kazandığını gösteriyordu. 'İcazet' belgesi, aynı zamanda öğrencinin medrese eğitimi başarıyla tamamladığının bir göstergesiydi ve akademik bir statü kazandırıyordu. Gazâlî, bu diplomayı sadece bir yetki belgesi olarak değil, aynı zamanda bilgiyi aktarma sorumluluğunu taşıyan bir mürekkep olarak görmüştür. Eğitim sürecinde kazanılan bilgi, toplumsal sorumluluk ve bireysel olgunlaşma ile birleşmeliydi. (Çoban, 2018)

Sonuç olarak, Gazâlî'nin eğitim anlayışı, İslâm dünyasında eğitimdeki devrimsel bir dönemi yansıtır. Nizâmiye medreselerinin kurumsal yapısı, hem dini hem de bilimsel bilgilerin öğretildiği modern üniversite sisteminin temellerini atmıştır. Gazâlî, bu sistemde öğretim sürecinin sadece bilgi aktarımı

değil, aynı zamanda ahlaki ve manevi olgunlaşma ile iç içe geçmiş bir süreç olduğunu savunarak, çağdaş eğitim anlayışlarına önemli katkılarda bulunmuştur. Bu, onun sadece bir din âlimi olmanın ötesinde, aynı zamanda eğitimin evrensel değerlerini savunan bir düşünür olarak tarihsel önemini pekiştirmiştir.

GAZÂLÎ'DE BİLGİ VE DEĞER

Gazâlî'nin bilgiye ve eğitime dair görüşleri, sadece İslâm düşüncesinin derinliklerine ışık tutmakla kalmaz, aynı zamanda günümüz eğitim sistemlerine dair önemli ilhamlar sunan bir düşünsel miras oluşturur. Onun bilgi anlayışının tarihi ve felsefî boyutları, sadece geçmişin akademik bir yansıması olarak kalmayıp, zamanlar üstü evrensel değerler taşır. Gazâlî'nin özellikle vurguladığı noktalardan biri, dini ilimlerin mantıklı ve rasyonel bir zemine oturtulmasıdır. Bu, dini bilgi ile rasyonel yöntemlerin bir araya getirilmesi, onun entelektüel çabalarının belirleyici bir yönünü oluşturur. Gazâlî, dini öğretileri ve akli ilkeleri birbirine yakınlaştırmak suretiyle, hem imanî esasları hem de akli akışı bütünleştirmeye çalışmıştır (Ağırman & Türkmetin, 2012).

Gazâlî'nin bu yaklaşımında en belirgin olan şey, dinî akait ve temel inançlarda herhangi bir gevşemeye gitmeden, akıl ve mantığı bir arada tutma gayretidir. Dini hükümler ve itikadi konular üzerine kesin bir duruş sergileyen Gazâlî, vahyi kesin bilgi kaynağı olarak kabul ederken, mantık ve felsefeyi ise birer metodolojik araç olarak görmüştür (Erel & Bilgin, 2021). Onun için bilgi, sadece içeriğiyle değil, aynı zamanda öğrenilme ve aktarılma şekliyle de büyük bir önem taşır. Bilgi, dinî bir zeminde şekillenen bir içeriğe sahipken, bu bilginin aktarılması, temellendirilmesi ve açıklanması tamamen mantıkî bir süreç olarak düşünülmüştür. Gazâlî için, bilginin özü ve şekli arasındaki bu denge, eğitim sistemlerinin temel taşlarını oluşturur.

Gazâlî'nin eğitim anlayışında, eğitmenin rolü son derece büyük bir anlam taşır. Çocukların eğitiminden sorumlu olan kişilerin taşıdığı yükümlülük, sadece bilgiyi aktarmaktan ibaret değildir. Öğretmen, öğrencilerin ahlaki gelişimlerine katkı sağlamalı, onlara sadece zihinsel değil, aynı zamanda ruhsal bir olgunlaşma süreci de sunmalıdır (Doyle, 1997). Gazâlî'nin pedagogik anlayışında, öğretmen öğrencilerine şefkat göstermeli, onları bir aile ferdinden beklenen sevgi ve anlayışla eğitmelidir. Bu, eğitimin sadece bilgi aktarımı değil, aynı zamanda bir insani değerler bütününü inşa etme süreci olduğunu gösterir. Gazâlî, eğitimin ahlâkî boyutunu öne çıkararak, bilgiyi yalnızca zihinsel değil, aynı zamanda manevi bir gelişim aracı olarak görmüştür.

EĞİTİM FELSEFESİNDE İLERİ ARAŞTIRMALAR

Eğitim, Gazâlî’ye göre sadece bireylerin zihinsel gelişimini sağlamamalı, aynı zamanda onların kişiliklerini ve tutumlarını da dönüştürmelidir (Durakoğlu, 2014). Çünkü bilgi, insanın varlık amacını anlamasına ve bu amaca ulaşabilmek için doğru bir yaşam tarzı geliştirmesine yardımcı olmalıdır. Yeryüzünde “halife” olarak var olan insan, öğrenme süreciyle sadece kendisini değil, aynı zamanda çevresini ve toplumunu da dönüştürmelidir. Gazâlî’nin bu bakış açısı, eğitimin bireysel bir hedefin ötesinde, toplumsal sorumluluk taşıyan bir süreç olduğunu ortaya koyar. Bilgi, insanın yaratıcıyla olan bağına güçlendirmekle kalmamalı, aynı zamanda toplumsal refahı artırmaya yönelik bir araç hâline gelmelidir.

Gazâlî’nin eğitimdeki bu vizyonu, modern eğitim anlayışlarına da önemli katkılar sağlamaktadır. Eğitim sürecinin yalnızca dersler ve teorik bilgilerle sınırlı kalmaması gerektiğini savunan Gazâlî, öğrencilerin kişisel gelişimlerini destekleyen bir eğitim modelini savunmuştur (Durakoğlu, 2014). Bu bağlamda, ders dışı etkinlikler de önem kazanmaktadır. Gazâlî, öğrencilerin sürekli bir ders çalışma sürecine zorlanmamaları gerektiğini vurgulamıştır. Uzun süreli kesintisiz çalışmalar, öğrencilerin ruhsal ve zihinsel sağlığını olumsuz etkileyebilir; bu da verimliliği düşürür ve öğrenme sürecine zarar verir. Gazâlî’nin pedagojik anlayışında, çocukların fiziksel ve zihinsel sağlığı, öğrenme sürecinin en az bilgi kadar önemli bir parçasıdır. Bu sebeple, öğrenciler can sıkıntısından, zekalarının pasifleşmesinden ve depresyon gibi ruhsal sorunlardan korunmalıdır. Gazâlî, eğitim sürecinin etkinliğini artırmak için öğrencilerin dinlenme, oyun ve serbest zaman gibi faaliyetlere de zaman ayırmalarını savunmuştur. Bu, onun eğitim anlayışının insana dair derinlemesine bir bakış açısını yansıtır. Eğitim, yalnızca bilgiye dayalı bir süreç değil, insanın her yönünü kapsayan bir gelişim sürecidir. (Durakoğlu, 2014)

Sonuç olarak, Gazâlî’nin bilgi ve eğitim anlayışı, onun dini ve felsefi düşüncelerinin birleşiminden doğmuş, hem bireysel hem de toplumsal açıdan önemli mesajlar içermektedir. Onun eğitimdeki amacı, sadece bilginin aktarılması değil, aynı zamanda bireylerin ahlaki ve manevi yönlerinin güçlendirilmesi, toplumun daha adil ve erdemli bir yapıya kavuşturulmasıdır. Bu, eğitimin sadece zihinsel değil, aynı zamanda duygusal ve ahlaki bir süreç olduğunun altını çizen bir anlayıştır.

Daha önce belirttiğimiz üzere, Gazâlî, bilginin değerini, dinin mukaddes öğretilerinden ve ilahi kaynaklardan almakta olduğunu açıkça ifade etmiştir. İslam düşüncesinin temel ayetlerinden biri olan “Hiç bilenle bilmeyen bir olur mu?” (39:12) ayeti, Gazâlî için bilmenin sadece entelektüel bir kazanım

değil, aynı zamanda ilahi bir erdem ve ruhsal bir olgunlaşma süreci olduğunu vurgular. Bilgi, saf bir bilişsel faaliyet olmanın ötesinde, sürekli bir ilahi tecelli taşır. Bu anlamda, bilgi sadece bireysel bir erdem değil, aynı zamanda ontolojik bir yüceliktir. Gazâlî'ye göre, her bilgi türü aynı derecede olmasa da, her biri kendi mertebesine göre kıymetlidir. Dolayısıyla eğitim, yalnızca aklî bir gelişim sağlamakla kalmamalı; aynı zamanda alçakgönüllülük, tevazu, sadelik, nezaket ve özgüven gibi ahlaki faziletleri de barındırarak, insanın hem dünyevi hem de uhrevi yönlerini bir arada inşa etmelidir (Durakoğlu, 2014).

Gazâlî'nin epistemolojik perspektifinde, dinin ontolojik ve kozmolojik rehberliği olmaksızın duyular aracılığıyla edinilen bilgi, insanı hakikate ve ebedî mutluluğa yönlendirmeye muktedir değildir. Duyular, bilginin ilk kazanılma aşamalarında, yani gözlem ve algılama süreçlerinde birer primer işlevi yerine getirmekle birlikte, hakikat ancak akıl ve iman birlikteliğiyle anlam kazanır (Atabey, 2018). Bu bağlamda, duyular birer izlenim ve ilk bilgi kıvılcımlarını sunar, fakat gerçek bilgi ancak akıl ve imanın mutlak koordinatları içinde şekillenebilir. Gazâlî, insan aklının sadece duyusal verilerle sınırlı kalamayacağına, daha derin bir ilahi rehberliğe ve tevhidî bir bakış açısına ihtiyaç duyduğuna işaret eder (Ağırman & Türkmetin, 2012). İnsan zekâsı, yalnızca öznel gözlemlerle hakikati kavrayamaz; dolayısıyla ilahi bir yansıma, aklın sınırlı kapasitesini aşarak hakikate ulaşmasını mümkün kılar.

Bu görüş, Hristiyan düşünürü Aziz Augustinus'un epistemolojik anlayışıyla benzerlik taşır. Augustinus, inanç ve akıl arasındaki hiyerarşiyi inşa ederken, inancın aklın kavrayışından önce geldiğini ifade eder ve insanın bilme yetisinin, ilahi bir aşkın kaynağa dayandığını savunur (Makdisi, 1974), (Bravo, 2007). Onun düşüncesine göre, insanın anlayışa ulaşması için önce inanması gerekir; bu nedenle anlamak için inanma öncelikli bir merhale olarak kabul edilir. Gazâlî'nin bilgi teorisinde de benzer bir yaklaşım mevcuttur. O, bilgi edinme sürecinde inancın ontolojik önceliğine vurgu yapar; akıl ve mantık, bilginin oluşumunda önemli bir rol oynasa da, bu süreç, ancak inançla mezc olduğunda anlamlı bir bilince ulaşır. Gazâlî, bilgiyi, toprakta gizli bir tohum gibi kabul eder. İnsan ruhunda ve aklında potansiyel olarak var olan bilgi, ancak eğitim yoluyla -yani öğrenme ve keşif aracılığıyla- gerçek halini bulur. Gazâlî'nin bilgi anlayışında dört temel aşama bulunmaktadır: İlk olarak tasavvur (algılama), ardından tahkik (derinlemesine kavrayış), müteakiben muhakkak (kanıtlanmış bilgi) ve nihayetinde tasdik (akıl ve imanla onaylanmış bilgi). Bu süreç, hakikatin en derin nüvelerine ulaşmanın, olguları ve kavramları zihinsel bir doğruluk ve manevi bir teyit içinde birleştirmenin

EĞİTİM FELSEFESİNDE İLERİ ARAŞTIRMALAR

aşamalarıdır (Bravo, 2007).

Gazâlî, bireysel bilgi (ilm ayn) ile toplumsal bilgi (ilm kifâi) arasında ayırım yapar. Bireysel bilgi, her bireyin Yaraticısına karşı sorumluluğunu yerine getirebilmesi ve dünyada manevi huzura ermesi için gerekli olan bilgi türüdür (Bravo, 2007). Bu bilgi, her birey için zaruri olup, insanın ontolojik ve ahlaki gelişimini şekillendiren temel bir gerekliliktir. Ancak ilm kifâi, yani uzmanlık bilgisi, yalnızca belli bir kesimin edinmesi gereken, ancak tüm toplumun ihtiyacı olmayan bir bilgi alanıdır. Toplumda bazı bireyler, belirli alanlarda uzmanlaşarak bu bilgiyi toplumun genel iyiliği için kullanabilirler (Okumuş, 2021). Herkesin her alanda uzmanlaşması beklenemez; ancak toplumsal düzenin sürdürülmesi için her alanda belli başlı uzmanlıkların varlığı elzemdir. Örneğin, bir toplumun tüm üyelerinin tıp ya da mühendislik gibi alanlarda uzmanlık kazanması ne pratik ne de mantıklıdır. Bunun yerine, bu alandaki uzmanlık, toplumun belirli bireyleri tarafından edinilmeli ve toplumsal çıkar doğrultusunda kullanılmalıdır. Toplum, bu uzmanlıkları dışlarsa veya göz ardı ederse, kolektif bir başarısızlığa mahkûm olur.

Gazâlî'nin bilgi teorisi, yalnızca entelektüel bir çerçeve sunmakla kalmaz, aynı zamanda insanın manevi yolculuğuna dair derin bir rehberlik de içerir. Bu bağlamda, Gazâlî'nin düşünce sisteminde bilgi (ilim) ve bilgelik (hikmet) arasındaki ayırım son derece mühimdir (Atabey, 2018). Hikmet, bilgiden daha derin bir kavrayışa sahip olup, bilgi, hakikatin temel ilkeleri ışığında insanın zihninde sağlam bir temel oluşturur. Bu temel, aynı zamanda tefekkürün, derin düşünmenin ve içsel keşfin başlangıcını oluşturur. Bilgi yalnızca dünyevi bir değer taşımaz; Kur'an'da da vurgulandığı gibi, ahirette insanın sahip olduğu ilim derecelerine göre yüceltilmesi söz konusudur (Mücadele, 58:11). Bu, bilginin sadece geçici bir dünyaya ait olmayıp, ahlaki ve metafizik bir değer taşıdığını ve nihayetinde ilahi bir ödüle dönüştüğünü gösterir.

Gazâlî'nin epistemolojik perspektifinde, tıpkı klasik spiritüalizmde olduğu gibi, tüm bilginin kaynağı Tanrı'dır. Zira bilgi, Tanrı'nın sıfatlarından biri olarak kabul edilir ve bu yüzden Tanrı'dan ayrı düşünülemez. Dolayısıyla, Kur'an ve Peygamber'in sünneti, bilginin somut ve temel kaynakları olarak belirgin bir şekilde ortaya çıkar. Bu kutsal metinlerin ışığında, duyular, sezgiler, içgüdüler ve bireysel deneyimler değer skalasında ancak ikincil bir yer edinir. Gazâlî'nin yöntemine göre, bütün bilgilerin Tanrı'ya aidiyetinin kabul edilmesi, insanlara Tanrı'yı takdir etme, kabul etme ve iman etme yolunda işaretler (ayetler) sunar (Bravo, 2007). Her bilgi, nihayetinde Tanrı'nın kudretini

anlamaya ve O'na yönelmeye vesile olacak birer işarettir.

İslam'ın tevhidi bakış açısında, bilgi, değişken değil, sabittir ve her zaman doğru olmak zorundadır. Çünkü bilginin kaynağı Tanrı'dır; dolayısıyla bilginin kendisi sabit ve mutlak doğrudur. Ancak bu doğruyu her insan kavrayamayabilir. İnsanlar, bu bilgiye erişim noktasında sınırlıdır ve bilmenin süreçleri, onların bireysel gayretlerine ve iradelerine bağlıdır. Tanrısal bilgi, özünde yanılgiya mahal vermez, ancak o bilgiye ulaşmaya çalışan insanların zihinleri yanılabilir. Gazâlî'nin bilgi anlayışının temel hareket noktası işte budur; bilgi, mutlak bir doğruyu temsil ederken, insanın bu bilgiye yaklaşma biçimi, sorgulama, gayret ve manevi derinlik gerektirir.

Bilgiyi edinme ve muhafaza etme sürecinde, Gazâlî'nin tasavvufi metodu belirleyici bir rol oynar. Bilgelik, yalnızca akıl ve mantıkla değil, Tanrı'ya dua ve içsel gözlemle de mümkün kılınır. Gazâlî, tasavvufi bakış açısını, sezgisel bilginin ve iç gözlemin rehberliğinde değerlendirir. Burada, duyular aracılığıyla edinilen veriler, Tanrı'nın inayeti ve rehberliği sayesinde anlam kazanır; bu, bilgi edinmenin yalnızca entelektüel bir süreç olmanın ötesine geçip, manevi bir tefekkür ve ilahi bir aydınlanma sürecine dönüşmesidir.

Gazâlî'nin metodolojik yaklaşımı, yaşadığı dönemin çok ilerisinde bir çizgi izler. O, öğretmenlerin mutlak itaati emretmek yerine, öğrencilere sorgulayıcı ve eleştirel bir düşünme yaklaşımını benimsemelerini öğütler. Taklit, öğrenme sürecinin başlangıç aşamasında yer edinebilir, ancak gerçek anlamda bilgi edinme ve kavrayış, soru sorma ve eleştirel düşünme ile mümkün olur (Durakoğlu, 2014). Gazâlî, öğrencilerin öğretmenlerini ya da ebeveynlerini taklit etmelerini yanlış bulmaz; fakat taklidin bilgi edinmenin birincil yöntemi olmasına karşı çıkar. Şüpheyi, hakikate ulaşmanın bir aracı olarak değerlendirir. “Şüphe doğruya götüren şeydir; şüphe etmeyen bakmamıştır; bakmayan görmemiştir; görmeyen ise hayatı boyunca körlük ve cehalet içinde kalır” ifadesiyle, şüpheyi olan işlevsel yaklaşımını ortaya koyar. Ancak bu şüphe, itikadi meselelerle değil, somut olgusal bilgilerle ilgilidir (Hanoğlu, 2012). Gazâlî, şüpheyi, hakikate ulaşmanın bir araç ve başlangıç noktası olarak görür. Öğrencinin esas görevleri arasında, derslere katılım, öğretmene saygı ve sürekli dua ile Tanrı'dan korkma yer alır. Gazâlî, merak ve ilgiyi sürekli canlı tutan öğrencinin başarısız olmasının mümkün olmadığını ifade eder. Bu, bilgi arayışının sadece akıl ve mantıkla değil, aynı zamanda içsel bir yöneliş ve manevi bir takva ile de desteklenmesi gerektiğini anlatan derin bir öğüttür. Gazâlî'nin bilgi anlayışı, entelektüel bir çerçeveden çok daha fazlasını sunar. Bir insanın hem dünyevi hem de uhrevi anlamda gerçek bilgiye ulaşabilmesi için hem akıl hem de

EĞİTİM FELSEFESİNDE İLERİ ARAŞTIRMALAR

kalp ile birleştirilmiş bir çaba gereklidir. Bu bilgi, yalnızca insanın zihinsel yetilerini değil, ruhsal boyutunu da dönüştürerek, onu gerçek anlamda aydınlatan bir kaynağa dönüşür.

Sonuç olarak, İmam Gazâlî'nin eğitim ve epistemolojiye dair geliştirdiği düşünceler, İslam düşüncesinin derinliklerine inen ve insan ruhunun arayışına dair önemli bir yol gösterici işlevi gören bir miras bırakmıştır. Gazâlî'nin pedagojik yaklaşımı, bilgi edinmenin ötesine geçmekte, insanın içsel dönüşümünü, ahlaki ve manevi olgunlaşmasını da içine alacak şekilde geniş bir vizyon sunmaktadır. Bilgi, onun bakış açısında yalnızca zihinsel bir kazanım olmamakta, aynı zamanda kalp ve aklın birleşiminde şekillenen bir ruhsal büyüme aracına dönüşmektedir. Bu anlayış, Gazâlî'nin eğitim felsefesini, entelektüel bir süreçten çok, bireyin ahlaki ve manevi düzeyde gelişimini hedefleyen bütüncül bir çerçeveye dönüştürmektedir.

Gazâlî'nin epistemolojik görüşleri, doğru bilgiye ulaşmanın yalnızca akıl yürütme ve duysal algılarla mümkün olamayacağını, aksine, ilahi vahyin ve manevi sezgilerin bu sürece dahil edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. O, insan aklının sınırlılıklarını kabul etmekteyken, bilginin derinliklerine erişebilmek için ruhsal bir sezgi ve içsel bir farkındalığın da gerekli olduğuna işaret etmiştir. Bu perspektif, akıl ve kalbin bir araya gelerek bilgiye farklı açılardan yaklaşmasını sağlamaktadır; rasyonel bilginin yanı sıra vicdanın ve manevi anlayışın da belirleyici rol oynaması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Eğitimdeki bu bütüncül yaklaşım, Gazâlî'nin insanı yalnızca entelektüel düzeyde değil, aynı zamanda ahlaki ve ruhsal bir olgunluğa ulaşması için yönlendirdiğini göstermektedir. O, bilgiyi, bireyi sadece bilgilendiren değil, aynı zamanda ona yüksek bir etik sorumluluk duygusu kazandıran bir araç olarak görmüştür. Bu anlayış, bireyin gelişimini yalnızca zihinsel değil, moral ve manevi bir düzeyde de şekillendirmeyi amaçlayan, toplumsal sorumluluk bilinciyle harmanlanmış bir eğitim modeline işaret etmektedir.

Sonuçta, Gazâlî'nin epistemolojik ve pedagojik görüşleri, sadece kendi dönemine ait bir düşünsel zenginlik sunmakla kalmamış, aynı zamanda çağımızın eğitim anlayışlarına da ilham verebilecek nitelikler taşımaktadır. Onun bilgi ve insan ruhuna dair geliştirdiği derinlikli bakış, doğru bilginin sadece akıl ve mantıkla değil, içsel bir farkındalık ve manevi bir arayışla da elde edilebileceğini hatırlatmaktadır. Bu anlayış, bireysel gelişimin yalnızca entelektüel değil, aynı zamanda vicdani ve manevi bir olgunlaşma süreci olduğunu ortaya koyarak, eğitimde yeni bir yön arayışını talep etmektedir.

KAYNAKÇA

- Çoban, M. (2018). Model Bir Eğitim Kurumu Olarak Ahîlik. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 717-734.
- Atabey, Y. (2018). Gazali’de Din-Felsefe İlişkisi. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(14), 363-368.
- Aydın, H. (2002). İslam Dünyasında Bilim ve Felsefe: Yükseliş ve Duraklama. *Bilim ve Ütopya*(94-95).
- Ağırman, F., & Türkmetin, A. (2012). Bilginin İmkânı Problemi: Gazali Örneği. *Kaygı*, 18, 197-208.
- Bravo, H. (2007). Augustinus’un Varlık ve Bilgi Görüşleri. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*(15), 111-128.
- Cevizci, A. (2014). *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Damar, M., Özdağoğlu, G., & Özveri, O. (2020). Üniversitelerde Dönüşüm Süreci ve Araştırma Üniversitesi Yaklaşımı. *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 135-159.
- Doyle, D. P. (1997). Education and Character: A Conservative View. *The Phi Delta Kappan*, 78(6), 440-443.
- Durakoğlu, A. (2014). Gazali’de Ahlak Eğitimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 211-226.
- Ekici, K. K. (2018). İmam Gazali ve İbn Cema’ın Din Eğitimi Anlayışları. *Batman Üniversitesi İslami İlimler Hakemli Dergisi*, 2(2), 92-100.
- Erel, İ. E., & Bilgin, Ö. (2021). Gazali’de Yanılan Bir Varlık Olarak İnsan. *Türk Akademik Araştırmalar Dergisi*, 6(4), 66-84.
- Gündüz, R. (2020). Gazali’nin Batınilere Karşı Yazdığı Eserler Üzerine Bir İnceleme. *Osmanlı Medeniyeti Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 83-100.
- Hanoğlu, İ. (2012). Gazali Düşüncesinde Nominalizm ve Eşyanın Hakikati Sorunu. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 85-98.

EĞİTİM FELSEFESİNDE İLERİ ARAŞTIRMALAR

Hasan, A. I. (2009). Gazali'nin Eleştirileri Felsefeyi Bitirdi mi? *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 9(3), 37-57.

Ülken, H. Z. (1961). The Influence of Islamic Thought on Western Philosophy. *Şarkiyat Mecmuası*(4).

Kara, M. (2001). Tasavvuf Kültürünün Türkistan Macerasına Genel Bakış. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 10(1), 9-31.

Korkmaz, M. (2020). Türk-İslam Eğitim Geleneğinde Öğretmen-Öğrenci İlişkilerinin Ahlaki Çerçevesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(1), 529-538.

Madakir, M., Firdaus, S., Hajam, H., & Hidayat, A. (2022). Multicultural Islamic Education of Nurcholis Madjid Perspective: A Literature Review. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 9(5), 191-201.

Makdisi, G. (1974). The Scholastic Method in Medieval Education: An Inquiry into Its Origins in Law and Theology. *Speculum*, 49(4), 640-661.

Okumuş, E. (2021). Gazali'nin Siyaset ve Yönetim Yaklaşımı. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 21(2), 705-726.

Şalgam, M., Bucak, M., & Bucak, K. (2023). Selçuklular Döneminde Eğitim ve Öğretim Faaliyetleri. *Kültür Araştırmaları Dergisi*(19), 349-369.

Yıldız, İ. (2021). Gazali'nin “Munkız Mine'd-Dalal” Adlı Kitabı Bağlamında Hidayet/Kurtuluş Teorisi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 440-468.

NIETZSCHE'DE EĞİTİM MODELİ OLARAK ANTI-EĞİTİM

Fatih Öztürk¹

GİRİŞ

Friedrich Nietzsche, düşünce tarihinde birçok bakımdan seçkin bir yere sahiptir. Eğitim bağlamında ortaya koymuş olduğu fikirler, insanlık var olduğu sürece ilham verici ve uyarıcı kimliğiyle var olmaya devam edecektir. Anti Eğitim başlığı altında toplamış olduğu eğitim üzerine görüşleri, literatürde çokça tartışılmış ve bilhassa eleştirel pedagojinin beslendiği temel kaynaklardan biri olmuştur. Dolayısıyla, eğitime ana akımın dışında bir bakış açısı sunması itibarıyla Nietzsche'nin eğitim felsefesi, bütün değerini ve güncelliğini korumaktadır.

Nietzsche, *Anti-Eğitim: Eğitim Kurumlarımızın Geleceği Üzerine* adlı eserinde, 19. yüzyıl Almanya'sındaki eğitim sistemine ve genel anlamda hem eğitimcilere hem de eğitim süreçleri hakkında teorik ve pratik görüş beyan eden düşünörlere yönelik radikal eleştirilerde bulunmaktadır. Nietzsche, bu beş konferanslık eserinde, dönemin eğitim kurumlarının entelektöel ve kültörel bir dönüşüm yaratma noktasındaki başarısızlıklarına odaklanmaktadır. Onun eleştirileri en temelde üç ana başlık çevresinde kümelenmektedir: gerçek öğrenme süreçlerinin gerilemesi, faydacılık eksenli eğitim politikalarının hâkimiyeti ve devlet güdümlü reformların sınırlı ve yüzeysel doğası (Nietzsche, 2016, s. 3-4). Daha genel ve kapsamlı bir ifadeyle söylenecek olursa, Nietzsche'nin bakış açısı, modern eğitimin yalnızca 'bilgi aktarımı' şeklinde var olduğu tezinden hareket eder ve bireyin entelektöel ve ahlaki gelişimini derinden engelleyen paradoksal bir sürece sürüklendiğini savunur (Berry, 2015). Dolayısıyla, eğitim ile ilgilenen herkesin öncelikle bu varoluşsal ve temel meseleyi çözümlemesi ve çözmesi gerekmektedir.

Resmi ve zorunlu okullaşmanın yaygınlaşmaya başladığı bir dönemde yaşayan Nietzsche, kendi dönemindeki eğitim reformlarını yüzeysel ve esasının iyileştirilmesi bakımından yetersiz bulmaktaydı. Ona göre, eğitimin en temel amacı, bireyin yaratıcı ve bağımsız düşünme becerilerinin derinlemesine geliştirilmesidir. Ancak modern eğitim, bunu başarmak bir tarafa, ortaya koyduğu metodoloji ve müfredat ile özgürlüğü baltalamakta ve örselemektedir.

¹ Dr. Öğrt. Üyesi, Turgut Özal Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Faköltesi, Sosyoloji Bölümü, fatih.ozturk@ozal.edu.tr Orcid id: 0000-0002-1043-4000

EĞİTİM FELSEFESİNDE İLERİ ARAŞTIRMALAR

Bu eksiklik yalnızca bireysel özgürlüğü değil, toplum düzenini de tehdit eden bir sorundu (Johnston, 1998, s. 68). Nietzsche için eğitim, artık neredeyse bütün hedeflerini ekonomik amaçlara uygun, hatta onun boyunduruğunda oluşturmakta ve kendisini ekonominin bir aracı haline getirmektedir. Eğitimin bu şekilde araçsallaştırılması, her şeyden önce eğitimin yüce doğasına aykırı olup, insanlığın gelişmesi açısından başlı başına büyük bir ihanettir (Yacek, 2023, s. 69).

Eserde, eğitim konusunda kuramsal ve klişeleşmiş bir anlatım yerine, iki filozofun diyalogu çerçevesinde ilerleyen ve ortam olarak dingin bir orman mekânının tercih edilmesi, Nietzsche'nin görüşlerini birçok bakımdan etkili kılmaktadır. Bir başka ifadeyle, Nietzsche, yalnız ortaya koyduğu düşünceler ile değil, bu düşünceleri ortaya koyma şekliyle de eğitimin biçimine yönelik ilgi çekici bir örnek sunmaktadır. Bu konferanslardaki felsefi ve dramatik üslup, dönemin eğitim reformlarının yerleştirmeye çalıştığı katı ve teknik üsluptan ayrılmakta, hatta tam karşısında yer almaktadır. Şu açıktır ki, Nietzsche'nin bu yöntemi benimsemesi, onun şikâyet ettiği kuru, derinlikten yoksun ve yüzeysel metodolojiye karşı bir imkân dili geliştirme kaygısından ileri gelmektedir. İçerikten önce üslup ile eğitimin entelektüel ve duygusal yönüne dair yapılan bu işaret, doğanın dinginliği ve modern dünyanın karmaşası arasındaki çatışmada payeyi doğa lehine vermektedir. İki filozof arasındaki hayali diyalog ve orman ortamında gerçekleşen bu argüman teatrisi, metaforik işlevinin yanı sıra, gerçek bir eğitim alan kişilerin ürettiği düşüncülerin hem üslup hem de içerik olarak ulaşması gereken seviyeyi imlemektedir. Tersten bakıldığında, bu, aynı zamanda yüzeyselliğin hâkim olduğu mevcut eğitim anlayışının ve niyetlenilen sözde reformların yararsız oluşunu da anlatmaktadır (Irwin, 2003, s. 229). Çünkü Nietzsche için eğitim, salt teknik bir süreç olmanın ötesinde, bireysel ve toplumsal bir dönüşümün başarılacağı entelektüel bir yolculuk olmak zorundadır (Gregory, 2001, s. 24).

TEMEL ELEŞTİRİLER

Nietzsche'nin yaşadığı dönemde (19. yüzyılın ikinci yarısı) Almanya'daki eğitim sistemi, özellikle Prusya modeli olarak adlandırılan yapı, merkeziyetçi ve devlet odaklı bir anlayışı temel almaktaydı. Bu sistemde eğitim, teorik olarak bireyi hem kültürel hem de ekonomik ihtiyaçlara göre şekillendirmeyi hedeflemesine rağmen, pratikteki uygulamalar ekonomik olanları öncelemekteydi. Prusya sisteminde eğitimin zorunlu hale getirilmesi,

EĞİTİM FELSEFESİNDE İLERİ ARAŞTIRMALAR

19. yüzyılda zaten gerçekleşmişti. Diğer ülkelere kıyasla eğitim anlamında bu öncü adım, nicelik olarak çok değerliydi; fakat Nietzsche tam olarak bundan da şikâyetçiydi. Onun hareket noktası, ‘kültür’ kavramına yüklemiş olduğu anlamla yakın ilişki içerisindeydi. En kısa hâliyle ‘bildung’u kast eden filozofa göre, mevcut eğitim yaklaşımı ‘uyduruk’ ve derinliksiz bir kültürün benimsetilmesini öngörmekteydi (Nietzsche, 2003, s. 9). Bu çalışmanın ilerleyen kısımlarında, eğitimin niceliğinin artması (yaygınlaşması) ile niteliğinin düşmesi arasındaki ilişki Nietzsche perspektifinden ayrıntılı bir şekilde ele alınmaktadır.

19. yüzyılın ikinci yarısındaki Almanya eğitiminde müfredat, klasik diller ve temel bilimlerin öğretilmesini de içeriyordu. Esasında kültür vurgusu yapan bu müfredatın Nietzsche için kabul edilebilir düzeyde olması beklenebilir. Ancak o, yüksek kültürel değerlerin birey tarafından özümsemişi şeklinde belirlemiş olduğu eğitim amacına yeterince hizmet eden bir müfredat olarak görmediği bu içeriği de eleştirmiştir (Rowthorn, 2017). Müfredatın nominal anlamda kapsamı kültürel olmakla beraber, derinlemesine öğrenmeyi hayata geçirmede ve bireyin potansiyelini gerçekleştirmesini sağlamak bir yana harekete bile geçirmede iddia etmiştir. Dönemin eğitim felsefesi temel olarak Kant ve Hegel’in görüşleri çerçevesinde şekillenmişti. Eğitim için belirlenen temel hedefler arasında ahlaki ve rasyonel bireyler yetiştirmek vardı. Ancak Nietzsche’ye göre, devlet kanalıyla yürütülen bu yaklaşım, teorik olarak rasyonalite vurgusu yaparken, esasında bireyin bireyselliğini ve eleştirel düşünmeyi kısıtlamaktaydı. Mevcut hâliyle, bu yönelimin ancak ve ancak bir kültürel endüstri oluşturacağı iddiasından hareketle, insanı insan yapan esas özelliklerin eğitim yoluyla yadsındığını savunmaktaydı (Fennell, 2005).

Nietzsche’nin *Anti-Eğitim* vasıtasıyla işaret etmek istediği önemli noktalardan biri, dönemin Alman eğitim sisteminin gerileme ve düşüş sürecinde olduğu varsayımdır. Olgusal anlamda, 19. yüzyılın ortalarına değin Almanya’daki okullar ve üniversiteler, bilhassa klasik eğitime yönelik vurgularıyla seçkinleşmiş ve akademik özgürlük ile araştırmaya verdiği önemle belirginleşmişti. Öte taraftan, aynı sistem, hantallaşması, yaygınlaşması ve endüstrinin hâkimiyetine girmesiyle de bazı eleştirilere maruz kalmıştı. Buradaki tedrici dönüşümün mücbir gücü, eğitimin öncelikle ve özellikle sanayinin ve devletin taleplerini karşılamak zorunda olduğunu kabul eden eğitim teorisyenleri ve eğitimcilerin bakış açısından kaynaklanmaktaydı (Lemm, 2007). O halde, Nietzsche’nin sesi, eğitimin gittikçe metalaşması/nesneleşmesi (commodification) yönündeki eğilime bir itirazdır. Ona göre, mevcut eğitim anlayışı mesleki öğretimi öncelemekte ve vasıfsız fakat asgari

EĞİTİM FELSEFESİNDE İLERİ ARAŞTIRMALAR

bilgiye sahip insanlar yetiştirmektedir. Daha önce belirtildiği üzere, Nietzsche'nin talebi ise entelektüel derinliğin ve kültürel zenginliğin benimsetildiği bir eğitim modelidir. Bürgerschulen (Lise) tarzı okulların nicelik olarak artması ve haliyle yaygınlaşması, buna bağlı olarak yüksek öğretime erişmenin daha da kolaylaşması, sıradanlığın ve bayağılığın eğitime hâkim olması anlamına gelmekteydi. Nietzsche, çoğu öznenin rahatlıkla savunabileceği yaygın okullaşmayı reddederken, eğitimin ana amacı olan entelektüel derinlikten koptuğu argümanı üzerinden eleştirmiştir (Nietzsche, 2016, s. 24).

Lise ve yüksek öğretim özelinde yapmış olduğu bu eleştiri, Nietzsche'nin eğitime dair genel bakışıyla örtüşmektedir. Kültürel çöküşün önemli bir ayağını da eğitimdeki bu bayağılaşma oluşturmaktadır (Clark, 2002, s. 490-1). Allen'ın da belirttiği gibi, Nietzsche için eğitimin demokratikleşmesi (buradaki demokrasi kavramını, eğitimin halkın büyük bir çoğunluğuna ulaşması anlamında kullanmaktadır) kategorik olarak pozitif bir gelişme olmayıp, ortalama seviyenin oluşmasına, dolayısıyla da entelektüel mükemmelleşmenin dışlanması anlamına gelmektedir (Jonas, 2016). Eğitime kolay erişim, görünüşte gelişmeye yönelik gözükse de, esasında devletin kendi iktidarını yerleştirmek adına hem düşünsel hem de davranışsal boyutta tek tip ve kitlenin parçası vatandaş yetiştirmesi şeklinde de okunabilir. Hiç kuşkusuz, Nietzsche'nin endişesi de tam olarak budur.

Eğitimin bu şekilde yaygınlaşması, faydacı (utilitarian) kaygının bir sonucudur. Nietzsche, bu minvaldeki eğitimi modern kültüre büyük katkılar sunabileceğini düşündüğü ve köklerini klasik Yunan ve Alman hümanizminde bulan geleneksel eğitim idealiyle karşılaştırır. Ona göre, mevcut faydacı eğitim, ölçülebilir çıktılar ve pratik uygulamalara odaklanmaktadır; bu da zihinsel gücü endüstriyel ve politik gücün bir enstrümanı haline getirmektedir (Berry, 2015). Faydacı eğitim, bu yaklaşımı bir takıntı haline getirmiş olup, eğitimin doğasında var olan ideallere uzak bir yere konumlanmış olmaktadır. Nietzsche, eğitimin bu düzeye gerilemesini iki açıdan tehlikeli görmektedir: entelektüel görüşün çoraklaşması ve toplumun ahlaki yapısının erozyona uğraması (Nietzsche, 2016, s. 33). Ahlaki yozlaşma şeklinde de tabi edilebilecek bu sorun, kültürel değerlerin maddi çıkarlara feda edilmesiyle daha da belirginleşmektedir (Brobjer, 2003). Stolz, bu argümandan hareketle, eğitimin temelinde yer alması gereken estetik ve kültürün hem bireysel hem de toplumsal düzlemde vazgeçilmez olan dönüştürücü potansiyelinden uzaklaşıldığını vurgulamaktadır (Stolz, 2016, s. 684).

EĞİTİM FELSEFESİNDE İLERİ ARAŞTIRMALAR

Bir diğer önemli sorun ise, kişisel ilerleme yerine faydacı kaygıların öncelendiği bir eğitim sisteminin etik sonuçlarıdır. Nietzsche'ye göre, böylesi bir yapılanma bireyleri statükoyu sorgulamaktan ve geleneksel olmayan yolları tercih etmekten alıkoyarak bir taraftan konformizmi güçlendirirken, öbür taraftan yaratıcılığı bastırmaktadır. Açıktır ki, burada doğası gereği daha üstün değerleri ve amaçları benimsemesi gerekirken eğitim, kendi potansiyel yetkinliklerini kısıtlamakta ve daraltmaktadır (Fennell, 2005). Eğitimdeki bu kapsam ve derinlik küçülmesi, sosyal normlara karşı gelebilecek ve belki de anlamlı değişiklikler yapılması için ön ayak olacak insan topluluğunun yetişmesini engellemektedir (Nietzsche, 2016, s. 40). Esasında, filozofun bu eleştirisi eğitim kurumu ile kısıtlı olmakla kalmayıp, bütünsel olarak modernizmin kurumsal çerçevelerinin bireyi koşullandırması ve kendi özüne yabancılaşmasını zorunlu kılan tek tipleştirici ruhuna yöneliktir (Allen, 2017, s. 200).

UZMANLAŞMA (SPECIALIZATION) VE ENTELEKTÜEL DARALMA

Nietzsche'nin dikkat çektiği sorunlardan biri de, akademik uzmanlaşmanın önu alınamaz bir biçimde detaylanması ve çok küçük alanlara bölünerek yalnızca ilgili alana yönelik uzmanlaşmanın teşvik edilmesidir. Hiçbir insan bilginin tamamına erişemez; hatta herhangi bir alanla ilgili tüm bilgilere de vakıf olamaz. Modern dönemde akademik uzmanlaşma, gittikçe daha küçük alanlar yaratmış ve bütün daima parça lehine feda edilmiştir (Rowthorn, 2017). Öyle ki, günümüzden bir örnek vermek gerekirse, mühendisliğin herhangi bir kolunda uzmanlaşan bir araştırmacı, edebiyat, tarih, sağlık veya dil anlamında neredeyse hiçbir kapsamlı bilgiye sahip olmayabilmekte ve bunun bir eksikliğini de hissetmemektedir. Benzer durum, edebiyatçı, doktor, hukukçu ve diğer alanlar için de geçerlidir. Kendi dönemi itibarıyla, filoloji alanında yaşanan fragmantatif durum, Nietzsche için önemli bir eleştiri noktası olmuştur. Ona göre, akademisyenler klasik eğitimin öncelediği daha kapsamlı ve hümanist kaygıları terk ederek, daha dar ve teknik uzmanlığın gerektiği bir yolu tercih etmiş veya tercih etmeye mecbur bırakılmışlardır. Bu yöndeki bir değişim, eğitimi aslında salt bir bürokratik etkinliğe (evrak işi) indirgeyerek, dönüştürücü gücün olmadığı ve gerçek hayattan kopuk öğrencilerin yetişmesini mecbur kılmıştır (Nietzsche, 2016, s. 46-7).

Burada bahsedilen uzmanlaşma, daha geniş ölçekte bütünselci entelektüelliğin ve kültürel değerlerin yadsındığı bir kültürel yozlaşmaya denk

EĞİTİM FELSEFESİNDE İLERİ ARAŞTIRMALAR

gelmektedir (Allen, 2017, s. 199). Uzmanlaşma, kendi alanında -ancak yalnızca kendi alanında- yetkin ‘elemanlar’ yetiştirmeyi başarırken, entelektüel derinliği kısıtlayarak akademisyenlerin daha geniş varoluşsal sorunlarla ilgilenmemesine, ilgilenseler dahi yetersiz kalmalarına ve en büyük çerçevede etik sorunlar üzerine fikir yürütememelerine sebep olmaktadır (Slote, 1998). Burada Nietzsche’nin çağrısı, kendi alanına hapsolmuş uzmanlar yerine, farklı alanlarda belirli yetkinliğe erişmiş akademisyenlerin ve araştırmacıların çeşitli bilgi ve deneyim formlarını sentezleyip kullanabilmeleri içindir (Stolz, 2016, s. 685). O, bu yöndeki eğilimi, üretimi ve gündelik yararı entelektüel derinliğe önceleyen ve piyasanın beklentilerine göre hareket eden eğitim anlayışı ile ilişkilendirir. Entelektüel yetkinlikten yoksun bu uzmanlaşma türü, açıktır ki, eğitimin genel anlamda maruz kaldığı sıradanlaşma ile yakından bağlantılıdır. Yine benzer şekilde, eleştirel düşünmeyi ve kültürel dönüşümü gerçekleştirme potansiyeli olan eğitim, kendisini tüketilen veya pazarda el değiştiren bir meta mesabesine indirmektedir. Bundan dolayı, Nietzsche için sahici eğitim, entelektüel, estetik ve etik gelişimi yüceleştirerek, öğrencilerin hayatı ve dünyayı köklü ve anlamlı bir değer çerçevesinde inşa etmelerine imkân tanınmalıdır (Lemm, 2007).

Nietzsche, sert biçimde eleştirdiği bu uzmanlaşma türünü, ‘bilgi’nin bir kaynağı olarak dönemin gazetecilik anlayışı ile de ilişkilendirir. Ona göre, yüzeyselliği ile karakterize olan gazetecilik, entelektüel kültürün yozlaşmasına sebep olmaktadır; çünkü bu durum, hem eğitilmiş kesimi hem de sıradan halkı, hakikat ve anlamın araştırılmasına yönelik mütemadi soruların peşinden gitmek yerine, geçici ilgilere saplanmalarına sebep olmaktadır (Nietzsche, 2016, s. 62). Peters’in da ifade ettiği gibi, filozofun bu tespiti, onun daha genel felsefi mülahazalarıyla tutarlı olup, kitle kültürünün entelektüel ve ahlaki fazileti küçümsemesi ve yadsıması yönündeki eğilimiyle aynı kapsamda yer almaktadır (Peters, 1997, s. 5). Uzmanlaşmanın psikolojik etkileri de söz konusudur. Buna göre, çok küçük alanlarda uzun emekler harcayarak uzmanlaşan araştırmacılar, kendi küçük kültürel ve akademik çevrelerine hapsolarak bir anlamda izole olmakta ve daha kapsamlı kültürel ve etik ilgilere uzaklaşmaktadırlar (Rowthorn, 2017). Tam olarak bu da modern eğitimin bu sürece tabi olan bireyleri, faydayı öz-gelişime yeğ tutmaya teşvik ederek, insanın hayattaki hakiki ihtiyaç ve özgün anlam arayışlarını engellediğinden dolayı başarısız olduğunu göstermektedir (Allen, 2017, s. 20).

EĞİTİMİN METALAŞMASI VE DEVLET

Şu ana kadar anlattıklarımızı gözden geçirdiğimizde, Nietzsche'nin dönemin Prusya devletini eğitimdeki bu bozulmadan sorumlu tutması hiç de şaşırtıcı değildir. Elbette ki, bütün sorumluluğu sistemin bürokratik ve teorik yöneticilerine yüklemeyiz, ancak onların büyük pay sahibi olduğunu düşünür. Devletin pratik faydayı ve ekonomik üretimi her kaygının önüne koyması, eğitimin kendi öz değerlerini önemsizleştirmektedir (Jonas, 2016). Çünkü eğitim, öncelikle bürokrat, asker ve sanayi işçisi yetiştirmeyi hedeflemekte, dolayısıyla bağımsız düşünce ve kültürel derinliğin gelişimini boğmaktadır. Nietzsche'nin bu uyarısı, hocası Schopenhauer'ın devleti, dehadan ziyade sıradanlık yetiştirerek hakiki entelektüel ve spiritüel devrimi gerçekleştirme potansiyelinden mahrum bırakan bir varlık olarak değerlendirmesiyle de paralel bir görüştür (Golob, 2020**)**. Eğitimin devlet müdahalesiyle var olmasını ve bir anlamda güdükleşmesini, Nietzsche'nin daha genel anlamda iktidarın (gücün) entelektüel hayatı kısıtladığı şeklindeki görüşüyle örtüştürmek mümkündür (Allen, 2017, s. 198). Çünkü devletin eğitim süreçlerine dahil olması, bireyselliği ve fazileti zayıflatan önemli bir etkidir. Nietzsche'nin öz-dönüşüm olarak tarif ettiği eğitim vizyonu, denetimi yaratıcılıktan üstün tutan bürokratik ve faydacı (utilitarian) amaçlarla çelişmektedir (Stolz, 2016, s. 684).

Eğitimin sıradanlaşması, yukarıda bahsedilen sorunların yanı sıra daha geniş çaplı ve toplumu kökten etkileyen diğer birçok problem de yaratmaktadır. Bunların sebeplerinden biri, materyal başarının eğitimin ana hedefi olarak belirlenmesidir. Hatta filozofa göre, mevcut anlayış materyal hedefler konusunda öylesine bir kısıtlanmaya kendini hapsedmiştir ki bu hedef, bir takıntı haline gelmiş ve diğer hedefleri yadsımış ve dışlamıştır. Onun faydacı amaçları kınamasının altında yatan gerekçe de aynı paralelliği taşımaktadır. Çünkü faydacı bakış açısı, sanayinin taleplerine boyun eğmekte ve eğitimi endüstrinin hizmetine tabi tutmaktadır. İnsanı önce topluma sonra da kendisine yabancılaştıran bu yozlaşma, devletin müdahalesi ile bir tercih olmaktan çıkarak, eğitim sürecine dahil olan herkesin alternatifsiz tek seçeneği haline gelmektedir (Fennell, 2005). İnsan ruhunun zayıflaması ve kültürün çoraklaşması bunun kaçınılmaz bir sonucu olmak durumundadır.

Nietzsche'nin dikkat çektiği önemli paradokslardan biri de modern eğitime erişmenin kolaylaşmasıdır. Eğitime erişim, görünüşte pozitif bir gelişme olarak algılansa da, nitelik ve entelektüel gelişim feda edilmektedir (Appel,

EĞİTİM FELSEFESİNDE İLERİ ARAŞTIRMALAR

2019). Bir başka ifadeyle, niceliğin artması kaliteyi düşürmektedir. Burada iki yönlü bir kayıp söz konusudur. Birincisi, var olan nitelikli eğitim ortamı kaybolmakta, dolayısıyla muhafaza edilmeyen seçkinlik gelecek nesillere aktarılamamaktadır. İkincisi, insanlar yozlaşmış ve metalaşmış bir eğitim alarak, görünüşte eğitilmiş bir kesim oluşturuyor sanılsa da, esasında ekonominin çarklarının dönmesini kolaylaştıran enstrüman düzeyine düşmektedirler. Öyleyse eğitimin önceliği, entelektüel gelişim ve kültürel zenginlik olmaktan çok uzakta konumlanmaktadır. Eğitim vasıtasıyla gerçek eğitimin zayıflatılması paradoksal bir durumdur. Ancak nitelik ve nicelik arasında Nietzsche'nin tespit ettiği ters orantı, eğitime erişmenin kolaylaşması ancak niteliğinin zayıflaması olgularıyla beraber düşünüldüğünde dikkate değer bir uyarı olarak değerlendirilmelidir (Sanderse, 2013).

KÜLTÜR KRİZİ

Eğitim Felsefesi üzerine yazılan derleme literatürün büyük bir kısmında 'kültür' eksenli eğitim yaklaşımlarında Nietzsche'nin düşünceleri önemli yer tutar. Çünkü ona göre eğitimin asli görevlerinin başında kültürün zenginleştirilmesi ve miras olarak aktarılması vardır. Ne yazık ki modern eğitim (Nietzsche'nin kendi dönemini kastediyoruz) kültürün yozlaşmasında, değer kaybetmesinde ve yüzeyselleşmesinde rol oynamaktadır (Slote, 1998). Oysa ki eğitimden beklenen bunun tam tersidir. Bu kapsamda, Nietzsche eğitimi, entelektüel ve kültürel yenilenmeye neredeyse hiç alan ve imkan bırakmayan vasatlığın ve konformizmin üretildiği bir mekanizma olarak tanımlar. Bu durum, Nietzsche'nin eğitimin pasif bir nihilizmi beslediği, ulaşılamaz idealler ile ilgisizlik arasında gidip geldiği ve nihayetinde bireylere yeni değerler yaratma veya tarihsel koşullarını aşma konusunda ilham veremediği yönündeki yakınmasında açıkça görülmektedir (Nietzsche, 2016, s. 91-2). Allen, Nietzsche'nin eğitim değerlendirmesinin, huzursuzluğu ve tatminsizliği besleyen ve aynı zamanda geliştirmeyi vaat ettiği yaratıcılığı boğan bir sistem olarak moderniteye yönelik daha geniş eleştirisini yansıttığını savunmaktadır (Allen, 2017, s. 201).

Bildung'un dönüştürücü potansiyelini örnekleyen örnek kişilerin gelişimi, Nietzsche'nin bu tür bireylerin yetiştirilmesiyle başlayan bir süreç olarak kültürel yenilenme anlayışının katalizörüdür (Rowthorn, 2017). Nietzsche'ye göre, bazen örnek kişiler olarak da bilinen bu tür insanların amacı, diğerlerini kendi sınırlarıyla yüzleşmeleri ve kendilerini aşmaları için sarsmak ve

EĞİTİM FELSEFESİNDE İLERİ ARAŞTIRMALAR

cesaretlendirmektir (Sanderse, 2013). Stolz (2016), Nietzsche'nin öğretmenleri, öğrencilere hem mevcut varlık durumlarını hem de oluş potansiyellerini ifşa eden özgürleştiriciler olarak gördüğüne işaret ederek bu argümanı vurgulamaktadır. Bu sürecin başarılı olabilmesi için estetik bir eğitim modeli gereklidir. Bu model, entelektüel gelişim ile sanatsal ve kültürel katılım arasında bir bağlantı kurmalı, böylece insani çıkmazın daha derin bir şekilde kavranmasını teşvik etmelidir (s. 684). Buna ek olarak, Nietzsche'nin kültürün bozulmasına yönelik eleştirisi, eğitim yoluyla yeni idealler oluşturma ihtiyacına odaklanmasıyla derinden bağlantılıdır. Jackson (2007), Nietzsche'nin perspektivizminin mevcut eğitim çerçevelerinin katılığına meydan okuduğunu, bunun yerine bilgiyle eleştirel etkileşimi canlandıran ve insanların kültürel ve entelektüel ufuk çizgilerini yeniden keşfetmelerini sağlayan bir yaklaşımı savunduğunu belirtmektedir (s. 52). Bu yaklaşım, Nietzsche'nin insanları edindikleri normlardan kurtarmayı ve onlara yeni varoluş biçimleri yaratma becerisi kazandırmayı amaçlayan daha geniş felsefi misyonunu yansıtmaktadır.

Nietzsche'nin yenilenme kavramı, estetik ve kültürün eğitim sürecinde oynadığı işleve önemli bir ağırlık verir. Zira ona göre dünyayla daha derin bir etkileşim kurabilmek için estetik bir duyarlılığın geliştirilmesi gerekmektedir. Stolz (2016), Nietzsche'nin estetiğe odaklanmasının, sanat ve kültürün daha derin hakikatlere erişmek ve bireyleri içsel dönüşüm geçirmeye özendirmek için bir yöntem sağladığı inancından kaynaklandığı yorumunu yapmaktadır. Dolayısıyla, eğitimin dönüşüm potansiyelini gerçekleştirebilmesi için bu estetik niteliklerle bağlantısını yeniden kurması gerekmektedir (s. 685). Bu tez, Nietzsche'nin estetiğe yaptığı vurgunun modern okullaşmada yaygın olan metalaşmış ve faydacı ilkelere radikal bir alternatif sunduğunu ileri süren Irwin (2003) tarafından da desteklenmektedir (s. 227). Nietzsche, kendisine yöneltilen eleştirilere rağmen, eğitim ve kültürün yeniden canlandırılması umudundan tamamen vazgeçmez. Bunun yerine, bireyselliğin gelişimine ve hakikat arayışına daha yüksek bir öncelik veren eğitimin radikal bir şekilde yeniden icat edilmesini önerir (Jonas, 2016). Allen'a (2017) göre, Nietzsche'nin eğitimi "çağa karşı eğitime" süreci olarak kavraması, kendini aşmanın dönüştürücü gücüne olan güvenini göstermektedir. Allen bu iddiayı desteklemek için kanıtlar da sunmaktadır. Bireyler, hem toplumun kurallarına hem de kendi kişisel sınırlılıklarına meydan okudukları takdirde, modernitenin kısıtlamalarının ötesine geçen entelektüel ve kültürel ilerleme kaydedebilirler (s. 204).

EĞİTİM FELSEFESİNDE İLERİ ARAŞTIRMALAR

Öte yandan bu devrim niteliğindeki perspektif, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin önemli miktarda çalışma ve özveri göstermesini gerektirir. Nietzsche'nin eğitimin sarsıcı yönüne yaptığı vurgu, sadece bilgilendiren ya da öğreten değil, aynı zamanda öğrencileri harekete geçiren ve onlara ilham veren bir pedagojiye duyulan ihtiyaca dikkat çekmektedir. Stolz (2016), Nietzsche'nin eğitim felsefesinin nihayetinde bir oluş hissini teşvik etmekle ilgili olduğunu söyleyerek bu noktayı vurgular. Bu, insanları eksiklikleriyle yüzleşmeye ve henüz ulaşmadıkları potansiyellerine doğru çalışmaya zorlayan bir süreçtir (s. 684).

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Friedrich Nietzsche, Anti-Eğitim adlı eseri boyunca, kendi döneminde var olan eğitim sistemine yönelik sert bir eleştiri getirmektedir. Prusya'daki eğitim sisteminin eksikliklerine özellikle vurgu yaparak, gerçek entelektüel gelişimi ve kültürel canlanmayı teşvik etme konusundaki yetersizliğinin altını çizmektedir. Çalışmasında akademik uzmanlaşmanın, devlet müdahalesinin ve eğitimin ticarileşmesinin zararlı etkilerine odaklanır. Tüm bu faktörleri, gerçek öğrenmenin dönüşümsel potansiyelini baltalayan unsurlar olarak görmektedir. Nietzsche, faydacı amaçların peşinde koşmanın ötesine geçen ve entelektüel ve kültürel mükemmelliğin geliştirilmesine öncelik veren bir kişisel gelişim süreci olan *Bildung*'un kadim fikirlerine geri dönüşün savunucusudur.

Nietzsche'nin eleştirileri, modern eğitimin vaatlerine yönelik daha kapsamlı bir felsefi itirazın bir bileşkesi olarak görülebilir. Nietzsche'ye göre eğitim, bir özgürleşme aracı olmaktan çok bir uyum aracı olarak işlev gören bir çürüme alametine dönüşmüştür. Nietzsche'nin kültürel yenilenme talebi, doğru yönlendirildiğinde insanlara yeni değerler ve varoluş biçimleri oluşturmaları için ilham verebilecek olan eğitimin dönüştürücü gücüne olan inancına dayanmaktadır. Nietzsche'nin bu potansiyele duyduğu güven, kültürel yenilenme çağrısının özünü de oluşturur. Öte yandan, bu köklü dönüşüm potansiyeli, eğitimin amaç ve yöntemlerinin temelden yeniden ele alınmasını gerektirmekte, kurumsal olarak etkin bir işleyişten ziyade kendi kendini yetiştirmeye odaklanan bir ana şemayı işaret etmektedir.

KAYNAKÇA

- Allen, A. (2017). Awaiting Education: Friedrich Nietzsche on the Future of Our Educational Institutions. *Philosophical Inquiry in Education*, 24(3), 197–210.
- Appel, F. (2019). Nietzsche contra democracy. New York, NY: Cornell University Press.
- Berry, J. N. (2015). Is Nietzsche a virtue theorist?. *The Journal of Value Inquiry*, 49(3), 369–386.
- Brobjer, T. H. (2003). Nietzsche's affirmative morality: An ethics of virtue. *The Journal of Nietzsche Studies*, 26(1), 64–78.
- Clark, M. (2002). Nietzsche's antidemocratic rhetoric. In W. Richard (Ed.), Nietzsche (ss. 479–502). London: Routledge.
- Fennell, J. (2005). Nietzsche contra "self-reformulation". *Studies in Philosophy and Education*, 24(2), 85–111.
- Golob, S. (2020). Exemplars, institutions, and self-knowledge in Schopenhauer as Educator. *Journal of Nietzsche Studies*, 51(1), 46–66.
- Irwin, J. (2003). Nietzsche and the paradox of education. *Educational Philosophy and Theory*, 35(3), 221–228.
- Jackson, A. (2007). Nietzsche and education: The aesthetic imperative. *Educational Philosophy and Theory*, 39(1), 51–63.
- Lemm, V. (2007). Is Nietzsche a perfectionist? Rawls, Cavell, and the politics of culture in Nietzsche's "Schopenhauer as Educator". *Journal of Nietzsche Studies*, 34, 5–27.
- Jonas, M. (2016). Advancing equality and individual excellence. The case of Nietzsche's "Schopenhauer as educator". *History of philosophy quarterly*, 33 (2), 173-192.
- Jonas, M. (2018), Nietzsche on equality, education, and human flourishing, In P. Smeyer (Ed.), *International handbook of philosophy of education* (ss. 295-304).

EĞİTİM FELSEFESİNDE İLERİ ARAŞTIRMALAR

Switzerland: Springer.

Nietzsche, F. (2016), Anti-Education: On the future of our educational institutions, *New York Review Books*.

Peters, M. A. (1997). Nietzsche and the critique of mass education: A postmodernist approach. *Educational Philosophy and Theory*, 29(1), 1–10.

Rowthorn, D. (2017). Nietzsche's cultural elitism. *Canadian Journal of Philosophy*, 47(1), 97–115.

Sanderse, W. (2013). The meaning of role modelling in moral and character education. *Journal of moral education*, 42(1), 28-42.

Slote, M. (1998). Nietzsche and virtue ethics. *International Studies in Philosophy*, 30(3), 23-27.

Stolz, S. A. (2016). Nietzsche, philosophy and education: Aesthetics as a form of education. *Educational Philosophy and Theory*, 48(7), 684–693.

Yacek, D. W. (2023). Nietzsche and moral education. In *Nietzsche and Moral Education*. Cambridge University Press.

EĞİTİM FELSEFESİNDE İLERİ ARAŞTIRMALAR

yaz
yayınları

YAZ Yayınları

M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3

İscehisar / AFYONKARAHİSAR

Tel : (0 531) 880 92 99

yazyayinlari@gmail.com • www.yazyayinlari.com