



KAVRAMSAL MAKALE

Aydınlanma ve Osmanlı'da Modern Eğitimin Gelişim Süreci

Yusuf ALTUNBAŞ, Doktora Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul,
e-posta: yusufaltunbas@ogr.iu.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4109-7669>

Öz

Bu çalışma, Aydınlanma dönemi ile Osmanlı'da modern eğitimin gelişim sürecini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Aydınlanma, özgürlük ve bireysel haklar çerçevesinde Batı dünyasının sosyal ve kültürel değerlerini şekillendiren bir fikir hareketidir. Bu fikir hareketi, eğitim sistemine de yansımış ve eğitimin zorunlu, laik ve kamusal bir niteliğe bürünmesini sağlamıştır. Modern eğitim, yalnızca bireylere bilgi ve beceri kazandırmakla sınırlı kalmamış, aynı zamanda toplumsal düzenin sürekliliğini sağlama ve siyasal meşruiyeti güçlendirme işlevini de üstlenmiştir. Aydınlanma düşünürleri, eğitim sistemini bireyin özgürleşmesi ve aklını kullanarak toplum içinde etkin bir rol almasını sağlayacak önemli bir araç olarak kullanmışlardır. Aydınlanmanın eğitim anlayışı bireysel özgürlüğü, bilimsel düşüncüyü ve toplumsal ilerlemeyi teşvik etmiş, modern eğitim sistemleri bu idealler doğrultusunda şekillendirilmiştir. Bu dönüşüm süreci, günümüzün eğitim getirilerinin temel taşlarını oluşturmuş ve ulus-devletlerin vatandaş yetiştirme politikalarına yön vermesini sağlamıştır. Osmanlı eğitim tarihini Aydınlanma düşüncesinin etkileri bağlamında ele alan bu çalışma, Avrupa'da eğitimin özgürleşmesinin ve dini otoritelerin denetiminden çıkışının, dönemin içsel dinamikleriyle mümkün olduğunu ortaya koymaktadır. Batı'da başlayan modernleşme sürecinin yalnızca Avrupa'yı değil, Osmanlı İmparatorluğu'nu da içine alarak küresel ölçekte dönüştürücü bir harekete evrildiği vurgulanmaktadır. Bu çalışma, nitel bir araştırma yaklaşımıyla hazırlanmış olup, Aydınlanma düşüncesinin eğitim anlayışı ile Osmanlı'da modern eğitimin gelişim süreci arasındaki ilişki tarihsel ve felsefi çözümleme yöntemiyle incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Aydınlanma, Modernleşme, Modern Eğitim, Osmanlı'da Eğitim.

Makale Gönderme Tarihi: 23.07.2025

Makale Kabul Tarihi: 11.12.2025

Önerilen Atıf:

Altunbaş, Y. (2025). Aydınlanma ve Osmanlı'da Modern Eğitimin Gelişim Süreci, *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi*, 8(12): 915-933.



**Journal of Social, Humanities and
Administrative Sciences**

2025, 8(12): 915-933. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2025.1609>

ISSN: 2667-422X Dergi web sayfası: www.sobibder.org



CONCEPTUAL PAPER

**The Enlightenment and the Development of Modern Education in the Ottoman
Context**

Yusuf ALTUNBAŞ, Ph.D. Student, İstanbul University, Institute of Social Sciences, İstanbul, e-mail: yusufaltunbas@ogr.iu.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4109-7669>

Abstract

This study aims to examine the Enlightenment and its impact on the development of modern education in the Ottoman Empire. The Enlightenment was an intellectual movement that shaped the social and cultural values of the Western world within the framework of freedom and individual rights. This movement also influenced the educational sphere, transforming education into a compulsory, secular, and public institution. Modern education not only provided individuals with knowledge and skills but also served to maintain social order and reinforce political legitimacy. Enlightenment thinkers regarded the education system as a vital instrument for individual emancipation and for enabling individuals to play an active role in society through the use of reason. In this regard, the Enlightenment's educational vision promoted individual freedom, scientific reasoning, and social progress, and modern education systems were shaped in line with these ideals. This transformative process laid the foundations of contemporary educational principles and guided the nation-states' policies of citizen formation. By addressing Ottoman educational history within the framework of the Enlightenment's influence, this study demonstrates that the liberation of education in Europe and its emancipation from religious authority were made possible by the internal dynamics of the period. Furthermore, it emphasizes that the modernization process initiated in the West evolved into a transformative movement on a global scale, encompassing not only Europe but also the Ottoman Empire. This study adopts a qualitative research framework and employs a historical and philosophical analytical method to examine the relationship between the Enlightenment's conception of education and the development of modern education in the Ottoman Empire.

Keywords: Enlightenment, Modernization, Modern Education, Education in the Ottoman.

Received: 23.07.2025

Accepted: 11.12.2025

Suggested Citation:

Altunbaş, Y. (2025). The Enlightenment and the Development of Modern Education in the Ottoman Context, *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 8(12): 915-933.

GİRİŞ

Antik Çağ’larda insanlar olguları büyük ölçüde din aracılığıyla açıklamış; eğitim de Yunan ve Roma’daki istisnalar dışında, genellikle dinî temeller üzerine inşa edilmiştir. Bu iki uygarlıkta ise düşünürler, bilgiyi dinden ayırarak matematik ve astronomiyi bilimsel bir bakış açısıyla ele almıştır. Orta Çağ döneminde eğitimin denetimi dinin, özellikle de manastır okullarının ve IX. yüzyıldan sonra bir piskoposa bağlı katedral okullarını yöneten Katolik Kilisesi’nin kontrolüne geçmiştir. Bu dönemde bilgi üretimi, çoğunlukla Antik Çağ’dan aktarılan mirasın tekrarı ve sistemleştirilmesiyle sınırlı kalmış; bilimsel ilerleme son derece yavaş seyretmiştir. Eğitime erişim toplumsal ayrıcalıklara göre şekillenmiş, en yoksul tabakaların çocukları bu haktan mahrum bırakılmıştır. Rahiplerin yönettiği “mütevazı okullar” daha çok varlıklı ailelerin çocuklarına hitap etmiş, bu okullarda uygulanan disiplin sistemi ise bedensel cezaya dayalı bir karakter taşımıştır. Avrupa’da üniversitelerin ortaya çıkışıyla birlikte bilgi üretimi yeni bir kurumsal zemin kazanmış, XV. yüzyılda Rönesans’ın başlamasıyla bu dönüşüm hız kazanmıştır. Antik Yunan metinlerinin yeniden Avrupa entelektüel dünyasına girmesi ve burjuvazinin yükselişi, yalnızca sanatın gelişimini değil, aynı zamanda modern bilimin temellerini oluşturacak nitelikte yeni bir düşünsel atmosferin doğuşunu da mümkün kılmıştır.

Orta Çağ’da bilgi, otoriteye dayalıydı ve eğitim, yalnızca toplumun küçük ve ayrıcalıklı bir kesimine sunuluyordu. Öğrenme süreci, metinlerin anlamından ziyade ezberlemeye dayanıyordu. Bu dönemin ardından gelen Rönesans, dünyaya yeni bir düşünme biçimi ve bakış açısı kazandırarak insanı merkeze alan bir zihniyet dönüşümünü başlatmıştır. Rönesans döneminde gerçekleşen bilimsel devrimler ve Galileo (1564–1642) ile Newton (1643–1727) gibi bilim insanlarının çalışmaları, bilginin kaynağının eski otoriteler değil, gözlem ve deneyim olduğunu göstermiştir. İşte bu düşünsel devrim, Aydınlanma Çağı’nın temelini oluşturmuş; insanı her şeyin merkezine yerleştiren, merakı, akli ve yaratıcılığı teşvik eden entelektüel hareketin doğuşuna zemin hazırlamıştır.

Toplumsal ve siyasal yapıların dönüşümünü sağlayan Aydınlanma eğitim anlayışında da büyük dönüşümler meydana getirmiştir. Aydınlanma Çağı’ndan önce, öğrenme seçkin bir azınlığa mahsus bir ayrıcalık olmakla birlikte, herkesin eğitime erişebilmesi gerektiği fikri henüz mevcut değildi. Ayrıca bilgi genellikle kilise ve soylular tarafından kontrol edilen bir yapıya sahipti. Modern eğitim yapıları, insanı özgürleştiren, eleştirel düşüncüyü teşvik eden ve ilerleten bir amaca göre şekillenmiştir. Aydınlanma düşünürleri, eğitimin yalnızca bireysel gelişim için değil, yönetsel ve toplumsal istikrar açısından da kritik bir araç olduğunu savunmuşlardır. Bu dönemde modern eğitim, laik, zorunlu ve özellikle kilise etkisinden bağımsız, bilimsel paradigmaya dayalı bir sistem olarak şekillenmiştir.

Bu gelişmeler Osmanlı Devleti’nde de etkisini göstermiş ve bu dönemde Osmanlı modernleşmesi, taklidin ve geleneğin hakim olduğu düalist bir yol izlemiştir (Gündüz, 2020:138). Tanzimat reformlarıyla birlikte Osmanlı yönetimi, eğitim sisteminde merkezileşme, standartlaşma ve devlet kontrolü esasına dayalı bir eğitim hedeflemiştir.

AMAÇ

Bu çalışmanın amacı, Aydınlanma düşüncesinin modern eğitim yapıları üzerindeki dönüştürücü etkisini ve bu etkinin Osmanlı eğitim sistemi bağlamında nasıl yeniden üretildiğini felsefi bir bakış açısıyla ortaya koymaktır. Çalışma, yalnızca tarihsel gelişmeleri aktarmakla sınırlı kalmayıp Tanzimat reformlarıyla birlikte eğitim kurumlarının laikleşme ve merkezileşme yoluyla yeni bir epistemolojik zemine nasıl oturtulduğunu incelemektedir. Bu bağlamda, geleneksel-dinî unsurlarla modern akılcılık arasında kurulan denge, Osmanlı eğitim tarihinin

paradigmasını ve modern Türk eğitim felsefesinin temellerini belirleyen başlıca unsur olarak ele alınmaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışmada yöntem olarak tarihsel ve felsefi çözümleme yaklaşımları birlikte benimsenmiştir. Tarihsel analiz, olayların ne olduğunu, kronolojik seyrini ve kurumsal dönüşümleri ortaya koyarken, aynı zamanda bu olayların neden ve nasıl meydana geldiğini tarihsel bağlamı içinde açıklamayı hedefler. Felsefi analiz ise, bu tarihsel süreçlerin ve sonuçların (“ne oldu”nun) ardındaki düşünsel zeminleri, ideolojik yönelimleri ve epistemolojik temelleri sorgulayarak derinlemesine anlamayı amaçlamaktadır. Böylece çalışma, olguları betimlemenin yanı sıra, onların altında yatan fikirselle yapıları ve gerekçeleri de açığa çıkarmayı hedeflemektedir.

Aydınlanma düşünürlerinin [John Locke (1632–1704), Jean-Jacques Rousseau (1712–1778), Immanuel Kant (1724–1804), Claude Adrien Helvétius (1715–1771), Montesquieu (1689–1755) Condorcet (1743–1794) vb.] eğitim anlayışları incelenmiş; onların özgürlük, akıl ve birey kavrayışlarının modern eğitim yapılarının kuruluşuna nasıl yansıdığı değerlendirilmiştir. Osmanlı bağlamında ise Tanzimat ve Islahat dönemlerindeki reformlar, Batı’daki felsefi arka planla karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Çalışma, nitel bir araştırma olup hem birincil kaynaklara hem de modern tarih yazımına dayalı eleştirel bir okuma yöntemiyle şekillendirilmiştir.

AYDINLANMA VE EĞİTİM FELSEFESİ

Aydınlanma denildiğinde akla gelen ilk isimlerden biri, idealist felsefenin öncülerinden Immanuel Kant’tır. Kant, 1784 yılında kaleme aldığı “Aydınlanma Nedir?” isimli makalesinde Aydınlanmayı, “insanın aklını özgürce kullanabilmesi ve başkalarının rehberliğine ihtiyaç duymadan kendi düşüncelerini geliştirebilmesi” olarak tanımlamıştır. Ona göre Aydınlanma, bireyin kendi suçu ile içine düştüğü “ergin olamama” durumundan, yani aklını bağımsız biçimde kullanamama hâinden kurtulmasıdır. Bu bağlamda Kant için Aydınlanmanın en önemli koşulu, aklın kamu önünde serbestçe kullanılabilmesidir. Nitekim Aydınlanma, Tanrı, akıl, doğa ve insanlık üzerine geliştirilen fikirlerin Batı’da geniş kabul gördüğü ve sanat, felsefe ile siyasette köklü dönüşümlere yol açtığı XVII. ve XVIII. yüzyılların Avrupa entelektüel hareketidir (Kant, 2022:7-28). Akıl ve deneyime dayalı bu hareket yalnızca Avrupa’yı değil, Asya, Afrika ve Rusya’yı da etkileyerek radikal değişimlere imza atmıştır. Aydınlanma, Avrupa merkezli modernleşme sürecinin kurucu paradigmasını oluşturan uzun soluklu bir hareket olarak ortaya çıkmıştır. Zaman zaman baskılarla karşılaşmasına rağmen, insan hakları ve özgürlük mücadelesinde önemli bir rol oynamıştır (Withers, 2007:5-6). Aydınlanma dönemi düşünürleri, kişinin akıl ve özgürlük yoluyla kendini geliştirme hakkını savunmuştur. Bu düşünürler, herkesin eşit haklara sahip olduğu; düşünce, inanç ve yaşam tarzı özgürlüğünün evrensel olarak kabul edildiği bir dünya ideali geliştirmeye çalışmışlardır.

Aydınlanma, belirli bir fikir dizisini temel alan ve nispeten tek tip bir düşünce eğilimi oluşturan entelektüel bir hareket olarak tanımlanabilir. Avrupa’nın farklı coğrafyalarında özgün dinamikleri içerisinde değerlendirilmekte ve bu bakış açısı, Aydınlanmanın farklı öğelerini göz önünde bulundurarak dönemin daha kapsamlı ve çok yönlü bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktadır (Wronska, 2018:65-66). Örneğin Britanya’da aydınlanma hareketinin başlangıcı 1680’li yıllara kadar götürülmüştür. 1688’deki Görkemli Devrim sonrasında İngiliz İç Savaşı ile başlayan süreç İngiltere için bir otokrasiden dönüş olarak görülmektedir. Bu süreçte Stuart

monarşisi* (1603–1714) tarafından yönetilen sistem dini hoşgörünün olduğu daha anayasal bir topluma evrilmiştir (Withers, 2007:6). İlk önce İngiltere’de başlayan toplumsal değişim (kapitalizmin doğuşu) daha sonra Fransa’da özgürlük hareketi olarak devam etmiştir. Almanya’da felsefi temellerini oluşturarak tüm dünyayı etkileyecek olan modernleşme hareketine dönüşmüştür (Zariç, 2017:33-35). Aydınlanma, Batı’nın ticaret ve sanayileşme süreçleriyle, uygarlığın tarihsel gelişimi ve değişiminin, düşünsel ve kültürel alandaki geçmişe yönelik klişe ve hurafelerin terk edilmesi sürecidir. Bu noktada eleştirel yaklaşım tarzını benimsemiş düşünürler, geçmişten kaçmanın tek yolunun bilmek olduğuna inanarak dünya çapında etkileyici bir modernleşme hareketine öncülük etmişlerdir.

Aydınlanma aynı zamanda ‘Akıl Çağı’ olarak da tanımlanmıştır (Brandon, 2016:21). Bu dönemde, olguları açıklamaya yönelik fiziksel spekülasyonların sağlam bir gerçeklik temelinden yoksun olduğu düşünülmüştür. Gerçeklik ise doğaya ve doğal yaşamın işleyişine en yakın olan olgu olarak tasavvur edilmiştir. Bilgi işlemi en düşük terimlere indirgeyerek bilgi alanını sınırlamak, zorluk alanını da aynı şekilde azaltmaktadır. Bu sayede birçok zihin karıştırıcı problem ortadan kaldırılmış ve fiili olarak gözlemlenen gerçekleri yorumlamanın sağduyulu bir yöntemi olarak deneyim bu çağın karakteristik bir özelliği olarak ortaya çıkmıştır. Dönemin düşünsel karakteri, fikirlerin açık, anlaşılır ve kendi içinde temellendirilebilir olmasına verilen önemle tanımlanabilir. Bu anlayışın öncülerinden Descartes (1596-1650), açık ve seçik fikirleri hakikatin tek ölçütü olarak görmüştür. Onu izleyen Locke ise aynı ilkeleri bilgi kaynaklarının sadeleştirilmesi yönünde temellendirmiştir (Kılıç, 2014:455-456).

Aydınlanma Çağı, XVIII. yüzyılın tanımlayıcı entelektüel ve kültürel hareketidir. Mümkün olan en basit ifadeyle, Aydınlanma tüm insanların aynı temel ihtiyaçları paylaştığı, eşit hak ve ayrıcalıklara sahip olduğu ve bu nedenle iyi yaşam hakkına sahip olması fikridir. Aydınlanma filozofları, insanın akıl, akılcılık ve yardımseverlikle toplumun doğal ilerlemesine ve dünyadaki yaşamın iyileştirilmesine yol açacağını savunmaktadır. XXI. yüzyıldaki hayatı anlamak için siyaset bilimi, ekonomik teori, antropoloji, sosyoloji, modern felsefe Aydınlanmanın temelini oluşturan disiplinlerdir. Aydınlanma hoşgörüsüz ve batıl inançlı bir dönemde statükoya doğrudan bir meydan okuma olarak anlaşılabilir. Aydınlanma, dini inançların çoğu insanın hayatına hükmettiği bir dönemde kısıtlamalardan kurtulmaya, maddi ve sosyal hayat kalitesini geliştirmeye odaklanarak toplumu iyileştirebilecek unsurları temsil etmektedir (Flory, 1975:254).

XVII. yüzyılda Aydınlanma devrinin temeli, İngiliz düşünürü Locke’un fikirlerinde belirginleşmiştir. Locke, bilgi edinme sürecini tecrübe ve duyuşsal algıya dayandırarak, Francis Bacon’un (1561–1626) oluşturduğu deneysel yaklaşımı sürdürmüştür. Locke’un bu deneysel temelli anlayışı, doğa ve insan bilgisine yönelik sistematik bir perspektif geliştirmiştir. Buna karşılık Descartes, Spinoza (1632-1677) ve Leibniz (1646-1716) gibi akılcı düşünürler, insanın temel meselelerine çözüm getirebilecek unsur olarak akli öne sürmüşlerdir (Cowen ve Kazamias, 2009:823-824). Aydınlanma, tabiata, sosyal yapıya ve insan kavrayışına yeni bir perspektif kazandırarak eğitimi, dini kurumlardan bağımsız, akıllı ve seküler bir süreç olarak değerlendirmiştir. Bu anlayış, modern sistemler ve toplumsal yapılanma üzerinde derin etkiler bırakmıştır.

Locke’un deneyimci bilgi kuramı, insanın tutum ve deneyimlerinin farklı biçimlerde gelişebileceğini vurgulayarak zihinde doğuştan hiçbir bilginin bulunmadığını ve tüm bilgilerin

* Stuart Monarşisi: Stuart Hanedanı’nın İngiltere tahtında bulunduğu döneme verilen addır. Bu dönemde monarşi, zaman zaman mutlakiyetçi eğilimler göstermiş; özellikle I. Charles ve II. James’in uygulamaları Parlamento ile çatışmalara yol açmıştır. Söz konusu gerilimler, İngiliz İç Savaşı ve ardından Görkemli Devrim ile anayasal monarşie geçişin önünü açmıştır.

deneyim yoluyla kazanıldığını savunmuştur (Ballinger, 1959:88-89). Locke, eğitim konusunda akıl, özgürlük, hakikat ve erdem gibi kavramları ele almış, çocukluk evresini eğitimin önemli bir aşaması olarak görmüştür (Wronska, 2018:76). Tabii ilkelere dayalı bir yetiştirme modeli benimseyen Locke, bireye dışarıdan zorla dayatılan kurallar ve ödül ile yapılan eğitim anlayışını eleştirmiştir (Cowen ve Kazamias, 2009: 823-824). Onun eğitim anlayışı, insana ve onun tabii ilişkilerine saygı duyarak tecrübeye dayalı bir öğrenme sürecini öne çıkarmaktadır. Locke'un eğitim hakkındaki görüşleri, ünlü eseri *İnsan Anlayışı Üzerine Bir Deneme*'de yer alan deneysel insan bilgisi teorisine dayanmaktadır. Çocuğun zihni, doğduğunda boş bir levha (tabula rasa) gibidir. Daha sonra bu levha duyuşal deneyimlerden elde edilen verilerle dolmaktadır. Bu da eğitimin, herhangi bir insanın ahlaki gelişiminde ve toplumsal bütünleşmesinde önemli bir rol oynadığı anlamına gelir (Locke, 1894). Locke'un bu yaklaşımı, eğitimi yalnızca bireyin bilgiyle donatılması süreci olarak değil, insanın kendi aklını kullanmayı öğrenmesiyle özgürleştiği bir süreç olarak görür. Ona göre eğitim, insanın kendi benliğini inşa ettiği ve varoluşunu bilinçli biçimde kurduğu bir alan hâline gelir. Dolayısıyla Locke'un felsefesinde eğitim, doğuştan getirilen bir özün biçimlendirilmesi değil, deneyim yoluyla aklın olgunlaşması ve insanın kendi varoluşunu bilinçli bir eylem olarak kurma sürecidir.

Aydınlanma Düşüncesinde Eğitimin Felsefi Temelleri ve Tarihsel Arka Planı

İlk Çağ'da eğitim, politikanın bir parçası olarak görülmüş ve felsefenin temel meselelerinden biri olarak ele alınmıştır. Bu dönemde eğitim, bireyin erdemli bir yurttaş haline gelmesiyle doğrudan ilişkilendirilmiştir. Orta Çağ boyunca ise eğitim büyük ölçüde dinî kurumların etkisi altında şekillenmiştir. Yeni Çağ ile birlikte ise bilimsel düşüncenin yükselişi, eğitimin yeniden sorgulanmasına zemin hazırlamıştır. Aydınlanma döneminde bu durum, eğitimin felsefeden bağımsızlaşma çabalarıyla daha da belirginleşmiştir. Bu dönemde düşünürler, eğitimi farklı disiplinlerin bakış açılarıyla değerlendirmiştir. Locke ve Rousseau tecrübi araştırmalarla, Kant tecrübi antropolojiyle, Ernst Christian Trapp (1745-1818) ise tecrübi psikoloji perspektifiyle değerlendirmiştir. Bu yaklaşım, eğitimin pratik felsefe bağlamında yeniden ele alınmasına kapı aralamıştır. Yakın Çağ'ın başlarında Johann Friedrich Herbart (1776-1841), Friedrich Schleiermacher (1768-1834), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) ve Wilhelm von Humboldt (1767-1835) gibi düşünürler, eğitimi felsefenin bir parçası olarak değerlendirmiş ve politikadan bağımsız bir alan şeklinde ele almışlardır. Ancak özellikle Herbart sonrasında, XIX. yüzyılın ortalarına gelindiğinde, onun etkisi altında yetişen bazı düşünürler eğitim ile felsefeyi kesin bir biçimde birbirinden ayırmaya yönelmişlerdir. XIX. yüzyılın sonlarına doğru ise Wilhelm Dilthey (1833-1911) ve çevresindeki düşünürler, eğitimi bir bilim haline getirirken, Hermann Nohl (1879-1960) bu alanı bağımsız bir disiplin olarak yorumlamıştır (Ergün, 2021:29).

Eğitim kavramı, tarihsel süreç içinde farklı düşünsel ve toplumsal akımların etkisiyle dönüşmüştür. Bu dönüşüm, önce Aydınlanmanın evrenselci (kozmpolit) yaklaşımıyla başlamıştır. XIX. ve XX. yüzyıllarda ortaya çıkan milliyetçilik akımlarıyla da yeni bir yön kazanmıştır. XX. yüzyılın ikinci yarısında enternasyonalizm ve "Avrupalılaştırma" süreçleriyle genişleyen bu çerçeve, günümüzde "küreselleşme çağı" bağlamında yeniden tartışılmaktadır. Aydınlanmadaki kozmpolit yaklaşım, insanlığın ortak aklını ve evrensel değerlerini esas alarak eğitimin yalnızca ulusal değil, bütün insanlığa hizmet eden bir süreç olduğunu vurgulamaktadır (Erdem ve Çelik, 2025; Aksoy, 2021; Cirdav, 2023; Yılmaz, 2004). Bu anlayış, daha iyi bir dünyaya doğru sürekli ilerleme inancı ile yakından ilişkilidir. Nitekim "iyinin bilgiyle, bilginin ise çabalamayla ve öğrenmeyle elde edileceği" düşüncesi, uzun bir felsefi gelenek olarak karşımıza çıkmaktadır. Söz konusu geleneğin kökleri, Platon'un (M.Ö. 427-M.Ö. 347) meşhur mağara mecazına kadar uzanır. Platon, doğamızın ne kadar aydınlanmış ya da aydınlanmamış olduğunu

sorgulayan ilk düşünürlerden biridir. Ona göre, gerçek sandığımız şeyler bir yanılsama olabilir; ancak insan, öğrenme ve eğitim yoluyla hakikate ulaşabilir (Gültekin ve Tokdil, 2017:278). Platon’a göre insan, “bilgi dünyasına” yükseldiğinde orada ulaşabileceği en yüce hakikat “iyilik ideası”dır (Plato, 1997: 77-78). Bu yaklaşım, sonraki dönem filozofları ve akademisyenleri tarafından da geliştirilmiş; eğitim, yalnızca bireysel gelişim aracı değil, aynı zamanda toplumsal ilerlemenin ve daha iyi bir dünya inşasının temel dayanaklarından biri olarak görülmeye başlanmıştır.

Aydınlanma düşünürleriyle birlikte bu miras yeni bir boyut kazanmış, eğitim artık bireyin hakikate yönelmesinin ötesinde, toplumsal düzenin ve kamusal yaşamın şekillendirilmesinin başlıca aracı olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda Fransız filozofları arasında Locke, eğitimin sıradan insan için ahlaki, sosyal ve mesleki bilgiler kazandırmayı, ayrıca vatandaşın ülkesine daha iyi hizmet verebilmesi için akıl sağlığını korumayı amaçladığını savunmuştur. Locke’un sansasyonelizmini en uç noktada geliştiren ise Claude Adrien Helvétius (1715-1771) olmuştur.

Locke’un ‘tabula rasa’ anlayışını daha ileriye taşıyan Helvétius, zihnin tüm niteliklerinin, zihinsel becerilerinin ve fikir içeriklerinin çevresel sunumlarla, duyular aracılığıyla oluştuğunu öne sürmüştür (Koç ve Ünder, 2020:157). Çevreye yaptığı vurguda Helvetius, fiziksel çevre ile insani ve sosyal çevre arasında ayırım yapmıştır. Helvetius’un önemi, modern eğitim yoluyla ilerleme fikrinin, insan davranışını güçlü biçimde etkileyen sosyal çevre anlayışına dayandırılmasında yatmaktadır. İnsan davranışının çevre tarafından şekillendiğini ve insan kontrolüne açık olduğunu vurgulayan Helvétius, tüm insanların potansiyel eşitliğe sahip olduğu düşüncesinden hareket etmiştir. Bu nedenle evrensel eğitimi savunmuştur. Ayrıca eğitimin özel değil, kamusal bir nitelik taşıması gerektiğini belirtmiştir. Ruhban sınıfına karşı çıkarak, eğitimin batıl inançlarla dolu ve iktidar arayışındaki din adamlarına bırakılmaması gerektiğini ileri sürmüştür. Ona göre eğitim, devlet aracılığıyla örgütlenmiş toplumun denetiminde olmalıdır. Ancak siyasi olarak demokrat olmaması ve milliyetçiden çok kozmopolit bir bakış açısına sahip olması, onun halk eğitimi anlayışını farklılaştırmıştır. Bu yönüyle, halk eğitimi tercih etme gerekçeleri Marquis de Condorcet (1743-1794) gibi sonraki Fransız düşünürlerden ayrılmaktadır (Ballinger, 1959:91-92). Dolayısıyla Helvétius’un eğitim anlayışı; potansiyel eşitlik, kamusal eğitim, dinin etkisinden arınma ve kozmopolit bir bakış açısına dayanmaktadır.

Aydınlanma Çağı’nın bugüne kadar ulaşan güçlü temelleri, dönemin bilim insanları ve siyasi düşünürleri tarafından atılmıştır. Bunların arasında ise yarattığı etki bakımından özellikle öne çıkan isim Condorcet’tir. Condorcet, eğitimde ve uluslar arasında sağlanacak eşitliğin bilimlerin ilerlemesini hızlandıracağını savunmuştur. Bu düşüncelerini, insan zihninin gelecekteki gelişimine dair umutlarını dile getirdiği *Şiddetli Ölüm* adlı eserinde kaleme almıştır. Condorcet, refahın artmasının daha fazla bireyin öğrenim görmesine imkân tanıyacağını vurgulamıştır (Condorcet, 1997:208). Ona göre evrensel ve kamusal eğitim, Helvétius’un sunduğu argümanlardan daha yeni ve güçlü temellere dayanmaktadır. Condorcet, Fransa’da yeni demokratik toplumun varlığını sürdürebilmesinin ancak yurttaşların aydınlanmasıyla mümkün olacağını ileri sürmüştür. Ona göre halkın cehaleti, diktatörlüğün ortaya çıkmasına zemin hazırlayacaktır. Bu bağlamda, ulusal eğitimin temel amacı bireyin mesleki etkinliğini artırmak olmalıdır. Aynı zamanda onu toplumsal sorumluluklarına uygun hale getirmeli ve kanunla tanınan eşitliği fiilen hayata geçirmelidir. Condorcet’e göre eğitim, Fransız toplumunun ilerlemesinde, sosyal sınıflar arası farklılıkların aşılmasında ve insanın kusursuzluğa doğru sınırsız ilerlemesinde merkezi bir role sahiptir. Onun bu görüşleri, çevrenin (özellikle eğitimin) bireyler arasındaki farklılıkları ortadan kaldıracığına ilişkin Helvétius’un tezlerinin bir çeşit revizyonu niteliğindedir. Ancak Condorcet, konuyu psikolojik bir çerçevede ele almamıştır. Bununla birlikte, yetenekli bireyler için ortak programın ötesinde bir eğitim modeli önermiştir.

Bu yaklaşımı, onun eğitimin mutlak bir eşitlik yaratamayacağını düşündüğünü de göstermektedir (Ballinger, 1959:97-98).

Aydınlanma Çağı'nın eğitim anlayışını kavrayabilmek için Kant'ın *On Education (Eğitim Üzerine)* adlı eserine başvurmak kaçınılmazdır. Kant, bu dönemde insanların eğitimin gerçek amacını — insanı daha iyi ve özgür bir varlık haline getirmek olduğunu — açık bir biçimde fark etmeye başladıklarını vurgulamıştır. Ona göre eğitim, insanlığın mükemmelliği ve insan doğasının mükemmelliği ile doğrudan ilişkilidir. Eğitimin bu potansiyelinin fark edilmesi, gelecekte daha mutlu bir insan ırkı için umut vaat etmektedir. Kant, çocukların daha iyi bir dünya için eğitilmeleri gerektiğini vurgulamış; ebeveynlerin çoğu zaman “evrensel iyiyi” amaçlamadıklarını, eğitim anlayışlarının araçsal kaldığını ileri sürmüştür. Bu nedenle, eğitimin geleceğe yön verebilmesi için ebeveynlerin ve yöneticilerin bireysel tercihlerinden ziyade evrensel bir perspektife dayanması gerektiğini savunmuştur. Ona göre kozmopolit bir eğitim anlayışının temelinde, bireylere dünyanın ilerlemesinden memnun olmayı öğretmek yer almalıdır (Kant, 2021:70-71). Bu noktada, Avrupa’da ulus-devletlerin ortaya çıkışından hemen önce “kozmpolitanizm” kavramı kullanılmaktaydı. Günümüzde modası geçmiş görülen bu kavram, o dönemde çeşitli milliyetçilik akımlarının saldırgan yönelimlerine karşı zaman zaman bir muhalefet terimi olarak da değerlendirilmiştir.

İlk bakışta, XIX. yüzyıl Avrupa’sında ulus-devletlerin öncülüğünde kurumsallaşan zorunlu eğitim sistemleri, Aydınlanmanın cesur fikirlerinin bir yansıması gibi görünmektedir. Ancak bu dönem, aynı zamanda birey ile toplum, öznellik ile akılcılık ve duygusal ile bilişsel arasındaki gerilimlerin keşfedildiği bir yüzyıl olmuştur. Kant’ın bireyci ve kozmopolit eğitim anlayışı, XIX. yüzyılın toplumsal ve politik gerçeklikleri içinde farklı bir yöne evrilmiştir. Bu süreçte ulus-devletin önderliğinde somutlaşan “ulusal eğitim” kavramına zemin hazırlamıştır. Bu geçiş süreci oldukça karmaşık dinamikler barındırmaktadır.

Bu düşünsel dönüşüm, bireyin özgürlüğünü merkeze alan Aydınlanma ideallerinin, XIX. yüzyılda giderek toplumsal düzenin, ekonomik kalkınmanın ve siyasal bütünlüğün hizmetine yönelmesine zemin hazırlamıştır. John Dewey (1859-1952), bu süreci ele alırken, bireyin özgür ve tam gelişiminin toplumsal sorumluluk, disiplin ve siyasi bağlılık tanınmadan mümkün olamayacağını vurgulamıştır. Ona göre ulus-devlet, XIX. yüzyılın başlarındaki koşullarda “bir yandan özel kişiliğin, diğer yandan insanlığın gerçekleşmesi arasında bir aracı” işlevi görmüştür (Dewey, 2004:93). Dewey, eğitimin insan refahı ve toplumsal ilerleme açısından taşıdığı önemin Avrupa’da giderek ulusal çıkarların hizmetine girdiğini belirtmiştir. Bununla birlikte, bilim, ticaret ve sanatın doğası gereği ulusal sınırları aşan evrensel bir niteliğe sahip olduğunu da vurgulamıştır. Nitekim Birinci Dünya Savaşı sırasında, ulus-devletler arası çatışmaların zirveye ulaştığı bir dönemde kaleme alınan bu değerlendirmeler, ulusal çıkarlara ancak “ulusal sınırları aşan” araçlarla ulaşılabileceğini savunmuştur. Dewey’in de işaret ettiği üzere bilim ve sanat doğası gereği “milli” değil “kozmpolit”, ticaret ise özünde “küresel”dir. Ticaretin ulus-devlet sınırları içine kapatılması, kaçınılmaz olarak dışa kapalı ve kendi kendine yetmeye çalışan bir ekonomik yapıya yol açacaktır (Mokyr, 2005:13).

Bu modern tartışmaların kökeni, aslında çok daha erken dönemlere, Antik Çağ’a kadar uzanmaktadır. Bu dönemin önde gelen filozoflarından Aristoteles, eğitimi doğrudan devletin amaçlarıyla ilişkilendirmiştir. Ona göre, “Her kent devletin kendine has bir gayesi olduğuna göre, toplumdaki tüm bireylerin aynı eğitim sürecinden geçmesi gerektiği ortadadır” (Aristoteles, 2013:75). Bu yaklaşım, çocukların bireysel farklılıklarını geri planda tutarak

* Kant’a göre ‘evrensel iyi’, eylemin sonuçlarından veya kişisel eğilimlerden bağımsız olarak, yalnızca evrensel ahlak yasasına (moral law) uygunluk ve ödev bilinciyle (task coincidence/duty) yapılan eylemin kendisinde bulunur. Erdem, bu yasaya uygun hareket etme iradesidir.

toplumsal düzenin gerektirdiği vatandaşlık bilinci ve ahlaki değerleri aşlamayı savunur. Böylece bireyin özgün kimliği yerine, ortak davranış kalıplarına ve siyasi gayeye uyum sağlayan bir yurttaş kimliği öne çıkarılmıştır. Aristoteles'in bu yaklaşımı, yaşadığı dönemin siyasal ve toplumsal koşullarını yansıtan tutarlı bir çerçeve sunsa da bireysel özgürlük, yaratıcılık ve eleştirel düşünmeyi merkeze alan modern eğitim anlayışları açısından sınırlandırıcı bir perspektif sunmaktadır.

Aristoteles'in bu klasik yaklaşımı, Aydınlanma düşünürlerinin gündeme taşıdığı "birey mi, toplum mu?" tartışmasının temellerini oluşturmuştur. Bu tartışma, Rousseau'nun eğitim felsefesinde farklı bir içerik ve yönelim kazanmıştır. Rousseau'nun "Doğaya Dönüş Teorisi", geleneksel eğitim anlayışında öne çıkan millî ve toplumsal fayda odaklı perspektiften bir kopuşu ifade eder. Bu teori, bireyin insani gelişimini merkeze alan liberal eğitim anlayışına geçişte önemli bir dönüm noktası niteliğindedir. Rousseau'dan önce baskın olan klasik sivil eğitim teorisi, eğitimin amacını erdemli ve özverili vatandaşlar yetiştirerek tüm topluma hizmet etmek şeklinde tanımlamıştır (Yiliang, 2009:129). Bu anlayış çerçevesinde, tüm bireylerin aynı türde bir eğitim sürecinden geçmesinin zorunlu olduğu ve söz konusu eğitimin, evrensel nitelikte tek bir amacı gerçekleştirilmeye yönelik olduğu ileri sürülmüştür.

Bununla birlikte Rousseau, bu yaklaşımın aksine, eğitimin merkezine bireyin doğasını ve özgür gelişimini yerleştirmiştir. Ona göre özgürlükçü eğitim, insan tabiatını ön plana çıkarırken çocukların tek tip ve sıkı kurallara dayalı bir sistemle erdemli vatandaş haline getirilmeye çalışılması, onların doğal gelişim sürecine zarar vermektedir. Nitekim Rousseau, "Serbestçe büyüyen bitkiler, insanların onları eğmeye çalıştığı yöne uyum sağlarken özsularını değiştirmezler ve eğer büyümeye devam ederlerse, dik bir şekilde gelişirler" (Rousseau, 2014:34) diyerek bireyin doğasının dışsal baskılarla değiştirilemeyeceğini ifade etmiştir. Bu bakış açısı, eğitimin çocukların gelişim süreçlerini sınırlamak yerine onların doğalarına uygun bir biçimde ilerlemesini sağlaması gerektiği fikrini öne çıkarmaktadır (Mokyr, 2005:13).

Buna ek olarak Rousseau, çocukların ya aileleri tarafından aşırı baskı altında tutulduğunu ya da fazlasıyla şımartıldığını ve bunun da ahlaki yozlaşmalarının temel sebebi olduğunu savunmuştur. Aristoteles bu konuyu "Bir insan doğduktan sonra kendini bırakırsa, korkarım formunu kaybeder. Önyargı, otorite, hayatın ihtiyaçları, emsaller ve içinde bulunduğumuz tüm sosyal koşullar doğasını öldürecek, ancak uygun bir şey katmayacaktır." şeklinde açıklamıştır (Aristoteles, 2013:75). Bu düşünce, eğitim süreçlerinin bireyin öz doğasını koruyarak gelişmesini sağlaması gerektiği fikrini desteklemektedir.

Rousseau, anne-babanın ve toplumun çocuklara dayattığı kısıtlamaların zararlı olduğunu vurgulamış ve bu durumu, "Çocuk ana rahminden çıkar çıkmaz, uzuvlarını esnetmeye başlamadan yeniden bağlanıyordu" sözleriyle eleştirmiştir. Bu sebeple Rousseau, toplumsal etkileşim yetisini desteklemesi beklenen yönlendirmelerin, çocukların önemli eğitim süreçlerinde çeşitli sınırlamalarla karşılaşmasına neden olduğunu ileri sürmüştür. O, eğitimin çocukların tabii yapısının ideal bir şekilde düzenlenmesi gerektiğini düşünmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin belirli bir pedagojik anlayışa sahip olması ve çocuklara yetişkinlerin düşünce kalıplarını dayatmaması gerektiğini savunmuştur (Xia ve Yimeng, 2021:74). Bu ilkeler, onun çocuk eğitiminde bireysel özgürlüğü ve tabiata uyumu temel alan, çocuğun kendi potansiyelini ortaya çıkarmasına öncelik veren paradigmasını yansıtmaktadır.

Rousseau'nun bu yaklaşımı, onun eğitim anlayışının yalnızca çocukların özgürlüğünü ve tabii gelişimini savunmakla kalmadığını, aynı zamanda eğitimin pratik koşullarına da yön verdiğini göstermektedir. Bu bağlamda Rousseau, eğitimin çocukların yaş özellikleri ve bireysel farklılıklarına uygun biçimde düzenlenmesini savunmuştur. Eğitimcilerden çocukları yargılamadan kişiliklerine saygı duyarak yönlendirmelerini istemiştir. Ona göre çocukların

sağlığı, eğitimin temel bir parçasıdır. Bu nedenle bol giysi, sade beslenme, yeterli uyku ve egzersiz gibi unsurlara büyük önem atfetmiştir (Rousseau, 2014:9-10). Rousseau'nun bu görüşleri, çocukla yetişkin arasındaki farklılıkların altını çizmiş ve eğitimin, çocukların potansiyelini sınırlamak yerine onların özgürlüğünü ve bireysel gelişimini desteklemesi gerektiğini ileri sürmüştür. Her ne kadar Rousseau'nun eğitim konusundaki düşünceleri Fransız Devrimi sırasında tam anlamıyla hayata geçirilememiş olsa da onun "doğal eğitim" anlayışı sonraki dönem eğitim sistemleri için teorik bir temel oluşturmuştur. Nitekim devlet okullarında din kontrolünün yasaklanması ve özgürlük ile eşitlik fikirlerinin yaygınlaşması bu etkinin izlerini taşımaktadır. Fransız Devrimi sırasında uygulamalı mesleki eğitim veren "fachhochschule" benzeri kurumların ortaya çıkışı da Rousseau'nun emeğe, becerilere ve öğrencilerin bireysel özelliklerine verdiği önemin bir yansımasıdır. Ayrıca, Condorcet'in hazırladığı eğitim planı da Rousseau'nun düşüncelerinden etkilenmiş, Yasama Meclisi tarafından uygulanmasa da, eşitlik ve zorunlu eğitim fikrinin Fransız eğitim sisteminde kök salmasında dönüm noktası olmuştur (Duce, 1971:276). Bu bağlamda Rousseau'nun fikirlerinden beslenen reformlar, yalnızca insani değerleri öne çıkarmakla kalmamış, aynı zamanda bireyin potansiyelini ve düşünsel özgürlüğünü de desteklemiştir (Xiaolan, 2012:112).

Rousseau'nun bireysel özgürlük ve insani gelişim merkezli yaklaşımı, Fransız Devrimi sonrasında eğitim sistemlerine yön veren fikirleri önemli ölçüde etkilemiştir. Ancak Aydınlanma düşünürleri arasında, eğitimin siyasal işlevine daha fazla vurgu yapan farklı bir perspektif de ortaya çıkmıştır. Bu dönemde eğitim, giderek bireysel bir faaliyet olmanın ötesine geçerek siyasetle ve hükümetlerle doğrudan ilişkili bir kamu meselesi olarak görülmeye başlanmıştır. Özellikle Montesquieu (1689-1755) gibi düşünürler, eğitimin politik bağlamını öne çıkararak bu anlayışı derinleştirmiştir. Ona göre "eğitimin tüm gücü cumhuriyetçi bir toplumda gereklidir". Çünkü cumhuriyetin amacı erdemdir ve erdem yalnızca eğitim yoluyla kazanılabilir (Mokyr, 2006:13). Montesquieu, erdemi yasalara ve ülkeye duyulan sevgiyle ilişkilendirmiş, halkın kendi hükümetini yönetme yetkisine sahip olduğu yerlerin yalnızca demokrasiler olduğunu belirtmiştir (Montesquieu, 2025:67-68). Aydınlanma düşünürlerinin eğitime yüklediği bu siyasal misyon, Fransız Devrimi ile birlikte somut bir eyleme dönüşmüştür. Bir rejim değişikliğinin çok ötesine geçen bu dönem, eğitimi yalnızca sosyal ve ekonomik kalkınmanın bir aracı değil, aynı zamanda ideolojik açıdan kritik bir unsur olarak benzeri görülmemiş bir ilgi odağı hâline getirmiştir.

Aydınlanma Çağı'ndaki fikirlerle eğitim, büyük ölçüde siyasetle ve hükümetlerle ilgili bir kamu sorunu olarak görülmeye başlanmıştır. Bu politik perspektif, eğitimi siyasal bir bağlamda ele alan Montesquieu gibi bazı Aydınlanma düşünürleri tarafından önemli ölçüde geliştirilmiştir. Montesquieu, "Eğitimin tüm gücünün cumhuriyetçi bir toplumda gerekli olduğunu" belirtmiştir. Ona göre, bir cumhuriyette eğitimin temel amacı erdemdir. Bu erdem, ancak eğitim yoluyla kazanılabilir; ancak bu süreç, sancılı ve uzun bir gelişim gerektirir (Mokyr, 2005:13). Montesquieu'ya göre erdem, yasalara ve ülkeye duyulan sevgi ile ilgilidir. Çünkü insanlara kendi hükümetlerinin emanet edildiği yerler yalnızca demokrasilerdir (Montesquieu, 2025:67-68). Aydınlanma mirası, eğitime erdemli vatandaş yetiştirmek gibi net bir siyasi ve ideolojik hedef yüklemiştir. Bu miras, Fransız Devrimi ile birlikte, eğitimin yalnızca sosyal ve ekonomik kalkınmanın bir aracı olmanın ötesinde, ideolojik açıdan da önemli bir unsur hâline gelmesine neden olmuştur.

Bu bağlamda eğitim, Aydınlanma düşüncesiyle birlikte yalnızca bilgi aktarımının ötesine geçerek insanın aklını özgürleştiren, onu kendi varoluşunu ve dünyayı yeniden düşünmeye sevk eden bir etkinlik olarak yeni bir anlam kazanmıştır. Nitelikli bir vatandaş, siyaset, edebiyat ve diğer temel bilgi alanlarında donanımlı olmalı ve aklını gerekçeleriyle birlikte hayata geçirebilmelidir. Kant'ın "Aydınlanma Nedir?" adlı makalesinde vurguladığı üzere, bu dönüşüm devrimsel bir

sıçramayla değil, kademeli ve sürekli bir süreçle gerçekleşebilir (Kant, 1970:38). Bu çerçevede eğitim, toplumların dönüşümünde merkezi bir rol üstlenmiştir. Ulusal eğitim kuramcıları için eğitimin amacı, akılcı ve erdemli yurttaşlar yetiştirmek ve toplumsal yenilenmeyi desteklemek olarak belirlenmiştir. Rousseau ise eğitimin temelinde bireysel ve toplumsal erdemlerin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamış, çocuklara katı ve tekdüze bir özel eğitim dayatılmasına karşı çıkarak onların doğal gelişim süreçlerine uygun biçimde daha fazla özerklik tanınmasını savunmuştur. Fransız Devrimi'nin siyasi aktörleri de benzer biçimde, demokratik bir toplumun inşası için evrensel devlet eğitimi temelinde yeni bir ulusal eğitim sistemi kurma konusunda ısrarcı olmuşlardır (Woloch, 1994:177). Böylece, Fransız toplumu devrim sürecinde eski rejimin cehaletinden kurtulmaya çalışırken eğitim, toplumsal yenilenmenin ve yurttaşlık bilincinin inşasında merkezi bir "kamusal misyon" üstlenmiştir.

Aydınlanmanın eğitim anlayışı, kamusal bir nitelikte kazanmıştır. Bu anlayış, yurttaşlık bilinci ve toplumsal yenilenmenin yanı sıra cinsiyet eşitliği konusunda da yoğun tartışmaları beraberinde getirmiştir. Devlet okullarının kurulmasıyla birlikte, farklı sosyal gruplar arasındaki eğitim eşitsizlikleri gündeme taşınmıştır. Özellikle kadın ve erkek arasındaki farklılıklar, kamuoyunda önemli bir tartışma konusu hâline gelmiştir. Avrupa genelinde kadınların eğitimi üzerine yeni bir bilinç ortaya çıkmış ve kadının toplumsal rolüne ilişkin geleneksel görüşler sorgulanmaya başlanmıştır. Nitekim, Fransız Devrimi'nin kararlı bir savunucusu olan Mary Wollstonecraft (1759-1797), kadınlara yeterince değer verilmemesini eleştirmiştir. Wollstonecraft, *A Vindication of the Rights of Woman* adlı eserinde, erkekler ile kadınlar arasındaki farklılıkların doğuştan değil, eğitimdeki eksikliklerden kaynaklandığını ileri sürmüştür. Ona göre, kadınlara eleştirel düşünme ve bilimsel bir bilgi anlayışı kazandırmak yerine, hoş görünme becerileri öğretilmiştir. Bu nedenle kadınlar yüzeysel etkilerle yetinmiş ve temel ilkelerden uzak kalmışlardır. Eğitim sırasında karşılaştıkları bu kısıtlamalar, onların topluma etkin bir biçimde katkıda bulunmalarını engellemiştir (Gonzalez, 1997:177-178). Wollstonecraft, bu kısıtlamalara bir tepki olarak kadınların muhakeme yetilerini geliştirmeyi ve bilgi edinme kapasitelerini artırmayı amaçlayan pedagojik ve toplumsal öneriler ortaya koymuştur. Bu öneriler, sonraki kuşak feminist düşünürler için önemli bir kavramsal referans noktası hâline gelmiştir.

Bireyin toplumsal ve zihinsel özgürleşmesini amaçlayan bu eğitim anlayışı, Aydınlanma düşünürleri tarafından kapsamlı bir halk eğitimi perspektifine de dönüştürülmüştür. Rousseau, Voltaire (1694-1778) ve Wollstonecraft gibi Aydınlanma düşünürleri, halk eğitiminin amacını yalnızca Kilise'ye bağlı bireyler yetiştirmekle sınırlandırmamışlardır. Eğitimi, toplum ve devlet için bilinçli yurttaşlar yetiştirmenin temel aracı olarak görmüşlerdir. Özellikle Rousseau, teolojik referanslardan arındırılmış bir etik anlayışını savunarak kardeşlik, insan doğasının iyiliğine duyulan inanç ve emeğe saygıyı öne çıkarmıştır. Ona göre, yurttaşların demokratik ilkeler çerçevesinde özgürlük ve yurtseverlik bilinciyle yetiştirilmeleri, toplumsal düzenin temel koşulu olarak savunulmuştur (Xiaolan, 2012:112). Aydınlanma düşüncesinde eğitim, bireyin zihinsel özerkliğini geliştiren bir süreç olarak tanımlanmıştır. Bu süreç, bireyin aklını bağımsız bir ilke olarak işletmesini ve özgürlüğünü akla dayalı bir temelde inşa etmesini sağlamaktadır. Dolayısıyla eğitim, salt bilgi aktarımının ötesine geçmiştir. Yurttaşlık bilincinin oluşumuna, özgürlük ile sorumluluk arasındaki ilişkinin kavranmasına ve bu ilişkinin toplumsal düzlemde içselleştirilmesine katkıda bulunan dönüştürücü bir rol üstlenmiştir.

Kısaca eğitim, insanın kendisini ve dünyayı anlama çabasının en eski, en köklü biçimlerinden biridir. Bu yönüyle eğitim, yalnızca bilgi aktarımına indirgenemeyecek kadar derin bir süreçtir. Eğitim, bireyin düşünsel özgürlüğünü, varoluşsal farkındalığını ve toplumsal bilinçle kurduğu ilişkiyi şekillendiren felsefi bir pratiktir. Her çağ, kendi insan ve toplum tasavvuruna uygun bir eğitim modeli geliştirmiştir. Böylece eğitim, düşünsel ve siyasal dönüşümlerin aynası hâline gelmiştir. Antik Çağ'da eğitim, bireyin erdemli ve ölçülü bir yaşam sürmesi için gerekli ahlaki

bir araç olarak görülmüştür. Orta Çağ'da ise dinin etkisiyle bilgi ilahi hakikatin bir yansıması olarak değerlendirilirken; Aydınlanma ile birlikte bu anlayış köklü bir değişim geçirmiş ve eğitim, aklın ve bireyin özgürleşmesinin aracı hâline gelmiştir. Locke, Rousseau ve Kant gibi düşünürlerin etkisiyle eğitimin sekülerleşmesi, insan aklının rehberliğinde yeniden tanımlanmıştır. Bilgi, artık kutsal bir otoritenin değil, insanın eleştirel düşünme yetisinin ürünü olarak görülmüştür. Böylece eğitim, yalnızca bireyi değil, toplumu dönüştürmeyi amaçlayan bir kamusal görev haline gelmiştir.

Türk Eğitim Sisteminin Kurumsal ve Düşünsel Yapısı

Aydınlanma düşüncesiyle şekillenen modern eğitim anlayışı, yalnızca Batı toplumlarını değil, Osmanlı İmparatorluğu ve dolayısıyla Türk eğitim sistemini de derinden etkilemiştir. Aydınlanma dönemiyle birlikte eğitim, bireyin özgürleşmesini, aklın rehberliğini ve toplumsal ilerlemeyi hedefleyen seküler bir kurumsal yapıya kavuşmuştur. Bu düşünsel etki Osmanlı'da da karşılık bulmuş, ilk olarak 1857'de Maârif-i Umûmiye Nezâreti'nin kurulmasıyla eğitim alanında merkezi bir idarî yapı tesis edilmiştir. Ardından, 1869 tarihli Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi, eğitimi ibtidâî, rüşdiye, idâdî, sultânî ve Dârülfünun olmak üzere çeşitli kademelere ayırarak, modern Avrupa modellerine benzer biçimde, zorunlu ve kamusal bir sistem hâline getirmiştir. XIX. yüzyıldan itibaren bu gelişmeler, Osmanlı modernleşme süreciyle birlikte hem kurumsal hem de düşünsel düzeyde köklü bir dönüşümü başlatmıştır.

Aydınlanma düşüncesi, bireylere yalnızca temel bir eğitim sağlamakla kalmamış, aynı zamanda belirli alanlarda uzmanlaşma imkânı da tanımıştır. Bu dönemde, eğitim yoluyla seküler ve rasyonel bir birey modeli inşa edilmesi hedeflenmiştir. Aydınlanma sonrası eğitim programları, toplumsal ve ekonomik ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden şekillenmiştir. Medenileşme süreci ve toplumların giderek karmaşıklaşması, eğitimde farklı pedagojik yaklaşımların ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Bu durum, eğitim anlayışının dönüşümüne ve yeni paradigmalara doğmasına yol açmıştır. En belirgin değişimlerden biri ise eğitimin daha geniş kitlelere ulaşabilir hâle gelmesidir (Altun ve Bilgin, 2022:49-50). Böylece geleneksel toplumsal yapılar içindeki sınıfsal farklılıkların etkisi azalmaya başlamıştır.

Sonuç olarak Aydınlanma devri, eğitimde yaygınlaşma, sekülerleşme ve sosyal hiyerarşinin azaltılması gibi dönüşümleri beraberinde getirmiştir. Bütün bu değişim süreci içinde merkezi bir konumda yer alan modern eğitimin temelde sağlamayı hedeflediği belli amaçlar bulunmaktadır. Bunlar, sanayinin ve modern devletin nitelikli eleman ihtiyacını karşılamak ve ulus devletin ihtiyacı olan vatandaş yetiştirmektir (Alkan, 2008:20). Modern dönemin temel özelliklerinden olan standardizasyon, senkronizasyon, merkezileşme ve uzmanlaşma, okulda da kendisini göstermiştir. Okulun programı, müfredatı, binaları, öğrenci kıyafetleri standart olarak belirlenmiştir. Bu program, ülkenin bütününe yayılmış ve herkese uygulanarak şehir, kasaba, köy, farklı sosyal katmanlar aynı eğitime tabi tutularak senkronizasyon sağlanmıştır. Önemli bir adım da modern okulun tek bir merkezden kontrol edilmesidir. Batı'daki gelişmelere paralel olarak Osmanlı Devleti de XIX. yüzyıl boyunca -1857 Maârif-i Umûmiye Nezâreti'nin kurulması, 1869 Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi'nin hazırlanması gibi- ihdas edilen kurumlar ve çıkarılan yasalar marifetiyle bu süreci büyük oranda tamamlamıştır (Öztürk, 2022:16). Bu dönemdeki reform çabalarıyla Osmanlı Devleti, Batı'daki gelişmelere ayak uydurmayı ve devletin yapısını modernleştirmeyi hedeflemiştir. Ancak bu reformlar, zamanla politik, ekonomik ve toplumsal zorluklarla karşılaşmıştır. Taşrada merkezî otoritenin kurulmasındaki güçlükler, mali kaynakların yetersizliği, bürokratik direnç ve toplumsal tabanla uyum eksikliği gibi nedenler, reformların etkisini sınırlı kılmıştır.

Osmanlı Devleti'nde modernleşme, Avrupa'nın askerî ve teknik üstünlüğüne karşı bir savunma tedbiri olarak benimsenmiş ve esasen devletin bekasını koruma amacını taşımıştır. Bu süreç, aynı zamanda Batı ile artan kültürel etkileşime zemin hazırlayarak Batılılaşma için gerekli psikolojik altyapıyı oluşturmuştur. Sistemli modernleşme hareketleri, özellikle III. Selim döneminde (1789-1807) başlatılan askerî reformlarla ivme kazanmıştır. 1830'lardan itibaren başlayan bu süreç, 1876'da ilan edilen Kanûn-ı Esâsî'ye kadar uzanarak kapsamlı bir dönüşüm sürecine evrilmiştir. Reformlar, çoğunlukla sultanın mutlak otoritesine dayanarak merkezî ve yukarıdan aşağıya işleyen bir yöntemle yürütülmüştür. Modernleşme politikalarının temel amacı, yalnızca devletin askerî ve idarî yapısını güçlendirmekle sınırlı kalmamış, aynı zamanda gayrimüslim unsurların taleplerine yanıt vermeyi de içermiştir. Bu süreçte, Batılı güçlerin laik hukuk düzeni ve kurumsal reformlara yönelik teşvik edici baskıları, modernleşme hamlelerinin hız kazanmasına önemli ölçüde katkı sağlamıştır. Tanzimat reformcuları ve dönemin entelektüelleri, devletin hukukî ve idarî yapısını Batılılaştırmayı, eğitim sistemini modernize etmeyi ve modern teknolojileri uygulamaya koymayı amaçlamışlardır. Ancak bu girişimler, şeriat hukuku, dinî mahkemeler ve geleneksel eğitim kurumlarının varlığını korumasıyla eşzamanlı olarak yürütülmüştür (İnalçık, 2024:196-197). Bu süreçte Osmanlı modernleşmesi, Batılılaşma eğilimiyle geleneksel değerleri koruma çabası arasında denge kurmaya çalışan çift yönlü bir dönüşüm olarak ortaya çıkmıştır. Modernleşme yalnızca askerî ve teknik alanlarla sınırlı kalmamış; aynı zamanda toplumun sosyal, kültürel ve özellikle eğitim yapısında da köklü bir değişim sürecini beraberinde getirmiştir. Bu dönüşümün en belirgin göstergesi ise eğitim sisteminde gerçekleşen reformlardır. Çünkü eğitim, modernleşmenin yalnızca bir kurumu değil, aynı zamanda toplumsal zihniyet dünyasını yeniden şekillendiren en güçlü araçlardan biridir.

Aydınlanmadan Günümüze Eğitimde Modernleşme İkilemleri: Zorunluluk, Merkeziyetçilik ve Felsefi Zemin Sorunu

Modernleşmeyi Alvin Toffler, belirli ilkelere dayalı olarak şekillenen bir organizasyon modeli olarak tanımlamaktadır (Toffler, 1981:78). Bu modelin temel unsurları arasında standartlaşma, uzmanlaşma, senkronizasyon ve merkeziyetçilik yer almaktadır. Standartlaşma, toplumsal düzenin sağlanmasında önemli bir rol oynar. Hukukî çerçevenin oluşturulması ve ekonomik sistemin istikrara kavuşması açısından modern devletin temel araçlarından biridir. Uzmanlaşma, Sanayi Devrimi ile birlikte üretim sürecinin küçük parçalara ayrılması sonucu gelişmiştir. Bu durum, bürokrasinin belirli alanlarda derinleşmesini sağlamış ve devletin yönetim kapasitesini güçlendirmiştir. Senkronizasyon, sanayi toplumlarında bireylerin yeteneklerine uygun işlere yönlendirilmesini mümkün kılmış, böylece bireyler ile devlet arasındaki uyum artırılmıştır. Merkeziyetçilik ise bu sistemin bütünlüğünü koruyan en önemli ilkelerden biridir. Karar alma mekanizmalarının tek bir merkezde toplanması sayesinde düzeni ve kontrolü sağlamaktadır. Ancak bu durum, yerel yapıların hareket alanını sınırlayarak merkeziyetçilik ile yerel yönetimler arasında sürekli bir denge arayışına yol açmaktadır (Toffler, 1981:78). Tüm bu unsurların birleşimi, modern devletin hem toplumu hem de bireyleri bir arada tutan karmaşık ve dinamik bir yapı kazanmasına katkıda bulunmuştur.

Bu çerçevede, modern eğitimin zorunlu hale getirilmesi, sistemin sürekliliğini güvence altına alan temel unsurlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Zorunlu eğitim, mevcut siyasi otoritenin kendi düzenini toplum nazarında meşru kılmasına ve bireylerin bu düzeni doğal bir değer olarak benimsemesine katkı sağlamaktadır. Hiçbir yönetim biçimi bu işlevi göz ardı edemeyeceğinden, "siyasal kültürü kazandırmaya yönelik bilinçli ve kurumsallaşmış toplumsallaşma" yöntemleri geliştirilmiştir (Alkan, 2008:20). Modern eğitim, yalnızca bireylere bilgi ve beceri kazandırmakla sınırlı kalmayıp aynı zamanda toplumsal istikrarı koruma ve siyasal yapıyı pekiştirme

misyonunu da üstlenmektedir. Aydınlanma Çağı'nda zorunlu eğitim, toplumsal normların ve ideolojilerin yeni kuşaklara aktarılmasını sağlayan en etkili araçlardan biri olarak değerlendirilmiştir.

Modernleşmenin ortaya çıkardığı merkezi, zorunlu, yoğun ve seküler kamu eğitiminin temel hedefi, çocukların yaş ve ders bazında kategorilere ayrılmasıdır. Öğrenciler sürekli sınavlarla sıralanmış, bu süreci destekleyen detaylı biçimde düzenlenmiş mekanizmalarla yönlendirilmiştir. Bu yapı, bireyleri henüz erken yaşlarda birbirinden ayırıştırarak farkındalıktan uzak bir topluluk oluşturmayı amaçlar. Daha sonraki aşamalarda ise bu bireylerin, tıpkı avını kuşatan bir ahtapotun kolları gibi, görünmez bir yönetim mekanizmasının birer uzantısı haline gelerek toplum üzerinde denetim kurmaları hedeflenir (Gatto, 2024:24-25). Bu yaklaşım, bireyin özgürleşmesini değil; aksine, onu sistematik bir disiplin ve gözetim mekanizması içinde biçimlendirmeyi amaçlayan bir paradigmaya işaret etmektedir.

XIX. yüzyılda sanayileşme, kentleşme, kapitalist ekonomi, sömürgecilik ve emek sömürüsü, Avrupa'da yeni bir toplumsal yapının oluşumuna zemin hazırlamıştır. Bu bağlamda şekillenen modern eğitim sistemi, ulus devletin yapısı ve kapitalist düzenin gereklilikleri doğrultusunda şekillendirilmiş, büyük ölçüde bu sistemlerin dışsal hedeflerine hizmet edecek şekilde kurgulanmıştır (Beltekin, 2022:3). Yeni dünya düzeni, geleneksel devlet yapısına, topluma ve dini kurumlara yönelik bir karşıtlık üzerinden felsefi temelini oluşturmuştur.

3 Kasım 1839'da Gülhane'de ilan edilen Tanzimat Fermanı, Osmanlı İmparatorluğu'nda köklü reformların başlangıcını simgeleyerek modernleşme sürecinde önemli bir dönüm noktası olmuştur. Ferman, doğrudan eğitimden söz etmese de devletin merkezileşmesini ve yeni bir toplumsal düzen anlayışını hedeflemiştir. Bu yönüyle, eğitimde eşitlik ve devlet denetimi fikrinin temellerini dolaylı olarak oluşturmuştur. Ardından 1856'da ilan edilen Islahat Fermanı ise Tanzimat'ta başlatılan reformları genişleterek, özellikle gayrimüslim tebaa için eğitim ve kamu görevlerine katılımda fırsat eşitliğini öngörmüştür.

Tanzimat dönemi reformları, 1839 Gülhane Hatt-ı Hümayunu'nda yer alan adalet ve liyakate dayalı bir yönetim kurulması ve herkesin can, mal ve namus güvenliğinin sağlanması ilkelerini temel almıştır. Bu ilkelere, 1856 Islahat Fermanı'nın din ve mezhep farkı gözetilmeksizin devlet okullarına kabul hükmü de eklenmiştir. Bu yasal ve toplumsal zemin, Osmanlı eğitim sisteminin merkezileşmesi ve laikleşmesi yönünde önemli adımların atılmasına olanak sağlamıştır. Geleneksel medrese eğitiminin yanı sıra modern okullar açılmış, eğitimde devletin denetimi artırılmış ve Batı tarzı müfredatlar uygulanmaya başlanmıştır. Bu süreçte, 1857 yılında Maârif-i Umûmiye Nezâreti'nin kurulmasıyla eğitim politikalarının devlet eliyle yürütülmesi sağlanmış ve merkezi bir eğitim yapısı oluşturulmuştur. Ayrıca, gayrimüslimler ve Müslümanlar için eşit eğitim imkânları sunulmaya çalışılmış, bu da Osmanlı toplumundaki çok kültürlü yapıyı doğrudan etkilemiştir. Bu dönemde laikleşme yönünde bazı idarî düzenlemeler yapılmışsa da bunlar Batı'daki anlamıyla düşünsel bir dönüşümden ziyade, gayrimüslim tebaanın haklarını genişletmeye ve devletin merkezî denetimini güçlendirmeye yönelik pragmatik adımlar olmuştur. Avrupa'da laikleşme süreci, Kilise ile devlet arasındaki siyasi güç mücadelesi ve Aydınlanma ile yaşanan din-bilim çatışması gibi tarihsel dinamikler çerçevesinde gelişirken, Osmanlı toplumunda aynı tarihsel arka plandan bahsetmek mümkün değildir. Osmanlı'da din ve bilim, sanat ve teknoloji, devlet ve toplum arasında keskin bir çatışma bulunmadığından, Avrupa'daki dönüşümün dayandığı temel unsurlar Osmanlı dünyasında karşılık bulamamıştır. Bu nedenle Avrupa'dan alınan ve taklit edilen kavramlar, Osmanlı eğitim sisteminde derin çelişkiler yaratmıştır. Ortaya çıkan bu paradokslar ve uyumsuzluklar, günümüzde dahi eğitim politikalarında etkisini sürdürmektedir (Gündüz, 2020:138-139). Bu tablo, Osmanlı eğitim reformlarının temelde yapısal düzenlemelere odaklandığını göstermektedir. Ancak eğitimin düşünsel ve felsefi zeminini ihmal etmesi, kalıcı bir dönüşümün gerçekleşmesini engellemiştir.

Düşünsel temelden yoksun bu yaklaşım, Tanzimat sonrasında da eğitim politikalarının kaderini belirlemiş ve yapısal düzenlemelerle sınırlı bir bakış açısının sürekliliğine yol açmıştır. Türk eğitim sisteminde yapılan planlamalar ve projeksiyonlar genellikle teşkilat yapısı üzerinden şekillenmiş, bu da kavramsal ve ideolojik boyutun göz ardı edilmesine neden olmuştur. Sonuç olarak yanlış bakış açısından kaynaklanan sorunların tespitindeki hatalar, problemlerin çözülmesini engellemiş ve sistemin zayıf temeller üzerine inşa edilmesine yol açmıştır. Tanzimat döneminde eğitimle ilgili sürecin ilk icraatı, devletin kendi teşkilâtlandığı yeni mektepler aracılığıyla yürütülmüştür. Bu mekteplerin öncelikli hedefi, imparatorluğun idarî teşkilâtında görev alacak memurları yetiştirmek olmuştur. Ancak, bu okullardan yetiştirilen memurlar Tanzimat'ın gerektirdiği reform ve modernleşme bilincini temsil etme kapasitesini tam olarak kazanamamıştır (Çoban, 2012:132-133).

Osmanlı eğitiminde bu düşünsel boşluk sürerken Batı'da aynı dönemde eğitim anlayışını köklü biçimde dönüştüren laikleşme ve Aydınlanma odaklı bir paradigma öne çıkmıştır. Modern eğitimin temel özelliklerinden biri de laik bir yapıya sahip olmasıdır. Burjuvazi ve aristokrasi, kiliseye karşı verdikleri mücadelede üstün gelerek eğitimin dini otoritenin kontrolünden çıkmasını sağlamışlardır. Eğitimde sekülerleşme süreci, Batı'da XV. yüzyıldan itibaren başlayan ve büyük yıkımlara yol açan din ve mezhep savaşlarının bir sonucu olarak gelişmiştir (Gündüz, 2020:95).

XVIII. yüzyıldan itibaren Aydınlanma düşüncesini benimseyen entelektüeller, bu alandaki somut reformları hayata geçirme çabalarını hızlandırmışlardır. Fransız eğitimci Louis-René de Caradeuc de La Chalotais (1701-1785), 1763 yılında hazırladığı "Milli Eğitim Denemesi ya da Gençlik İçin Bir Öğretim Planı" adlı tasarıda laik eğitimin önemine vurgu yaparak, eğitim sisteminin kilisenin etkisinden bağımsız ve devletin denetiminde olması gerektiğini savunmuştur. Ona göre geri kalmışlığın temel sebebi, manastırların zihinleri gereksiz bilgilerle doldurmasıdır. Bu nedenle, eğitim sisteminin dini otoritenin tekelinden çıkarılarak devlet eliyle yürütülmesi gerektiğini ileri sürmüştür (Aytaç, 1992:181-183). Bu anlayış, Aydınlanma düşüncesinin etkisiyle modern eğitimin laik bir temele oturduğunu ve bu dönüşümün özellikle XVIII. yüzyılda ivme kazandığını göstermektedir. Laik eğitim anlayışı, dini etkiden bağımsız, bilimsel ve akılcı bir perspektifi benimseyerek modern toplumların değerleriyle uyumlu bir eğitim sistemi oluşturmuştur.

Bu zihniyet değişiminin doğal bir uzantısı olarak, XVIII. yüzyılın başlarında tasarlanan yeni eğitim sistemi, din karşıtı olmaktan ziyade dinî unsurlardan arındırılmış, tarafsız bir yapıya sahip olmayı amaçlamıştır. Burada laiklik ve laik eğitimden kastedilen, eğitim ortamlarına gelen bireylerin hiçbir dini, felsefi ya da ideolojik düşüncenin etkisi altında kalmadan eşit ve bağımsız bir eğitim alacaklarının garanti edilmesidir. Laiklik ile birlikte, yüzyıllardır din temelli bir toplumsal zihniyet ve dünya görüşü içinde yaşayan toplumun eğitim sistemi köklü bir dönüşüm geçirmiştir. Bu dönüşüm sonucunda, eğitim sistemi otokratik, dışlayıcı ve yeniden kurucu bir militarist mühendislik projesine dönüşmüştür.

Bu noktadan hareketle, eğitim anlayışının tarihsel sürekliliğine bakıldığında geçmişte eğitim, mevcut bilgi ve değerleri muhafaza etme sorumluluğu olarak görülmüştür. Günümüzde ise eğitim, farklı düşünce tasavvurları çerçevesinde ele alınmakta ve giderek kurumsal ağırlığını kaybeden bir yapı hâline gelmektedir. İnsan, belirlenmiş bir varlık değil, varoluşunu anlamlandırmaya çalışan, tasavvur ve muhakeme yetisiyle bir ömür boyu kendini inşa eden bir varlıktır. Ancak günümüzde eğitim, bireylere istidat ve faydalarını keşfetmeleri için bir imkân sunmak yerine, bireylerin performanslarını nesnel ölçümler ve değerlendirme kriterleri çerçevesinde ölçen bir sisteme dönüşmüştür. Eğer eğitim, sıkça dile getirilen 'beka' meselesine yaraşır bir ciddiyetle ele alınacaksa geçmiş, bugünü ve geleceği birlikte değerlendirebilecek bir çerçevede kurgulanması gerekmektedir.

Eğitim, yalnızca geçmişin muhafazasını sağlamak için değil, öğretilecek nihai nedenleri ve ilkeleri kavrayarak yeni bir inşa sürecini başlatmak için var olmalıdır. Çünkü en iyinin yozlaşması, kötünün en kötü hâline dönüşmesine yol açar. Eğitimin, ilkeler ve değerler üzerine kurulu bir karakter gelişimini hedeflemesi gerektiği, tarih boyunca deneyimlenerek öğrenilmiştir. Aksi takdirde her türlü fesat tertibi, ilkesiz ve değersiz yaklaşımlar eğitim sisteminin genişletilmesiyle, onun temellerini değiştirmek için kendi kendini yok eden bir mekanizmaya dönüşmesine neden olacaktır (Lessing, 2011:3-5). Dolayısıyla eğitim, yalnızca bilgi aktarımının değil, insanın kendini gerçekleştirmesinin ve insanlık idealine yönelmesinin en asli vasıtası olarak görülmelidir. Ancak bu kendini gerçekleştirme süreci, yalnızca akılla sınırlı bir gelişim olarak değil, insanın varoluşunun bütün boyutlarını kapsayan bir olgunlaşma süreci olarak ele alınmalıdır. Bu noktada Søren Kierkegaard'ın (1813-1855) vurguladığı gibi, insanın Tanrı ile kurduğu ilişki, varoluşunun anlamını ve yönünü belirleyen temel bir unsurdur. Ona göre insan, Tanrı karşısındaki birey olarak kendi içsel hakikatini bulur; hatta günah bile, bu ilişkinin bilincine varmada bir dönüm noktası hâline gelebilir (Oruç, 2022:70-77). Bu açıdan bakıldığında eğitim, yalnızca aklın değil, aynı zamanda ruhun da terbiyesi olmalı; bireyin kendini gerçekleştirmesi, Tanrı ile olan ilişkisini anlamlandırmasıyla birlikte düşünülmelidir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Felsefede genellikle XVIII. yüzyıl olarak anılan ve “Aydınlanma Çağı” olarak adlandırılan bu önemli düşünce hareketi, aynı zamanda siyasi, dini ve felsefi açıdan geniş bir zaman dilimini kapsayan Yakın Çağ'ın başlangıcını, sonunu ve dönüşümünü de temsil eder. Bu asrın, 1690'da Locke'un ünlü eseri *İnsan Anlayışına Dair Deneme*'nin yayımlanmasıyla başlayıp, 1781'de Kant'ın *Saf Aklın Eleştirisi* adlı eserinin ortaya çıkışıyla sona erdiği kabul edilmektedir. Bu süreçte, Locke, Rousseau, Kant ve Helvétius gibi düşünürler, eğitimin bireyin potansiyelini ortaya çıkaran ve topluma bilinçli bireyler kazandıran bir araç olarak kullanılmasını savunmuşlardır. Bu düşünürler, eğitimde akıl ve bilimin önemini vurgulamış, dinî hoşgörüyü desteklemiş ve eğitim sistemlerinin modernleşmesini savunmuşlardır. Ayrıca, kadınların eğitime erişiminde fırsat eşitliğini de ön plana çıkarmışlardır.

Aydınlanma düşüncesinin mirası, modern eğitim sistemlerinin oluşumunda belirleyici olmuş; bu sistemlere laik, zorunlu ve kamusal bir nitelik kazandırmıştır. Avrupa'da eğitim, sekülerleşme süreciyle kilisenin etkisinden arındırılarak ulus-devletin ideolojik ve idarî bir kurumu hâline gelmiştir. Ancak bu süreç yalnızca bilgi aktarımını değil, aynı zamanda toplumsal düzenin korunması ve siyasal meşruiyetin yeniden üretimini de amaçlamıştır. Eğitim, böylelikle hem bireysel özgürleşmenin hem de devlet otoritesinin pekiştirildiği ikili bir yapıya bürünmüştür.

Osmanlı İmparatorluğu'nda Aydınlanmanın etkisi, Batılı eğitim modellerinin geleneksel ve dinî yapılarla harmanlandığı özgün bir modernleşme deneyimi doğurmuştur. Bu dönemde Osmanlı eğitim sistemi, hem medrese ve sıbyan mektepleri gibi dinî kurumları hem de modern, seküler temelli kurumların oluşturulduğu ikili bir yapı sergilemiştir. Bu model, bir yandan toplumun kültürel bütünlüğünü korumaya, diğer yandan modern devletin ihtiyaç duyduğu bürokratik ve teknik insan gücünü yetiştirmeye yönelik bir denge arayışını yansıtmıştır.

Tanzimat reformları (1839-1876), Osmanlı'da modern eğitimin temellerini atarak ilerleyen dönemlerde uygulanacak eğitim politikalarına zemin hazırlamıştır. Bu süreçte eğitim sisteminin merkezileşmesi ve laikleşmesi yönündeki adımlar, 1857'de Maârif-i Umûmiye Nezâreti'nin kurulmasıyla kurumsal bir çerçeveye kavuşmuştur. Ardından, 1869 tarihli Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi, Osmanlı eğitim sistemini Avrupa'daki modern örneklerle uyumlu hâle getirmeyi amaçlamıştır. Ancak Avrupa'daki laikleşme sürecinden farklı olarak Osmanlı'da sekülerleşme, felsefi değil pragmatik ve idarî nedenlerle, yani gayrimüslim tebaanın entegrasyonu ve devletin

modernizasyonu amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu durum, eğitim alanında geleneksel dinî değerler ile modern anlayış arasındaki gerilimin, günümüze kadar süregelen bir miras bırakmasına neden olmuştur.

Modern Osmanlı eğitimi, başlangıçta Aydınlanmanın birey merkezli ideallerini benimser görünse de zamanla devletin merkezi kontrolünü güçlendiren bir araç haline gelmiştir. Eğitim, bireyi özgürleştirmekten ziyade makbul vatandaş yetiştirme misyonuna yönelmiştir. Bu dönüşüm, Cumhuriyet döneminde de izlerini sürdürmüştür; laik, ulusal ve kitlesel eğitim anlayışı, modernleşme projesinin ana eksenlerinden biri hâline gelmiştir.

Aydınlanma Çağı, özgürlük ve deneyim temelli öğrenmenin temellerini atarak eğitime yönelik bakış açısını köklü biçimde dönüştürmüştür. Bu tarihsel miras, günümüz eğitim politikaları açısından da önemli çıkarımlar sunmaktadır. Özellikle eğitimin herkes için gerçekten erişilebilir hâle getirilmesi ve kitlesel bilgi çağında eleştirel düşünmenin nasıl sürdürülebileceği sorusu, güncelliğini koruyan temel bir tartışma alanı olarak varlığını sürdürmektedir. Dolayısıyla her nesil, eğitim sistemini hem nitelik hem de içerik bakımından çağın gereklerine uyarlama ve onu daha kapsayıcı, özgürleştirici bir yapıya dönüştürme sorumluluğunu taşımaktadır.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Destek Bilgisi: Herhangi bir kurum ve/veya kuruluştan destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması yoktur.

Etik Onayı: Bu çalışmanın tüm hazırlanma süreçlerinde etik kurallara riayet edildiğini yazar(lar) beyan eder. Aksi bir durumun tespiti halinde Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi'nin hiçbir sorumluluğu olmayıp, tüm sorumluluk makale yazar(lar)ına aittir.

Etik Kurul Onayı: Çalışma kamuya açık ikincil verilerin kullanılmasıyla oluşturulmuştur.

Araştırmacıların Katkı Oranı: Çalışma tek yazarlı olup katkı oranı %100'dür.

KAYNAKÇA

Aksoy, C. M. (2021). Milliyetçi İdeolojinin Tarihsel Gelişimi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 10 (30): 659-677.

Alkan, M. O. (2008). Osmanlı İmparatorluğu'nda Modernleşme ve Eğitim. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 6(12): 9-84.

Altun, M., and Bilgin, R. (2024). Contributions of Enlightenment Movement to Modern Education. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, ISSN 2520-0968 (Online), ISSN 2409-1294 (Print), (Çevrimiçi) <https://ijsses.tiu.edu.iq/index.php/volume-9-issue-3-article-5/>, 9(3), 23/02/ 2024, 9(3): 49-54.

Aristoteles (2013). *Politika*. (Çeviren, Temelli, M.) İstanbul: Ark Kitapları.

Aytaç, K. (1992). *Avrupa Eğitim Tarihi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.

Ballinger, S. E. (1959). The Idea of Social Progress through Education in the French Enlightenment Period: Helvetius and Condorcet. *History of Education Journal*, 10(14): 88-99.

Beltekin, N. (2022). Eğitim Politikalarıyla İlgili Temel Kavramlar, (Editörler) Özcan, K. Balyer, A. Bayram, A. *Eğitim Politikaları* içinde (ss.1-19) (2. Basım), Ankara: Anıl Yayınları.

Brandon, T. (2016). John Locke's Top 5 Radical Political Ideas, Learn Liberty, Clemson University

Chen, X., Xia, J., and Xie, Y. (2021). Education During the Enlightenment: Public Education and Social Reform. *BCP Education & Psychology, Psychology EED*, 3: 25-98.

- Cirdav, M. T. (2023). *Küreselleşmeden Kaynaklanan Dini ve Felsefi Problemlere Analitik Yaklaşım* (Doctoral dissertation, Dokuz Eylül Üniversitesi (Turkey)).
- Condorcet, M. D. (1997). *İnsan Zekasının Tarihsel Gelişimi*. (Çeviren, Özgül, M.) İstanbul: Sayfa Yayınları.
- Cowen, R. and Kazamias, A. M. (2009). *International Handbooks of Education*. Vol. 22: Springer Science & Business Media.
- Çoban, M. (2012). Osmanlı Çöküş Sürecinde Modernleşme ve Eğitime Etkileri Üzerine Bir Değerlendirme. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (20): 94-136.
- Dewey, J. (2004). *Demokrasi ve Eğitim*. (Çeviren, Göbekçin, T.) Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Duce, C. (1971). Condorcet on Education. *British Journal of Educational Studies*. 19(3), 272-282.
- Erdem, T., ve Çelik, H. B. (2025). *Milliyetçilik: Ders Notları*. Net Kitaplık Yayıncılık.
- Ergün, M. (2021). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Flory, J. (1975). Language, Communication, and the Enlightenment Idea of Progress. *Communication Studies*, 26(4): 100-150.
- Gatto, J. T. (2024). *Eğitim: Bir Kitle İmha Silahı, Zorunlu Eğitimin Karanlık Dünyasında Bir Yolculuk*. (Çeviren, Özkan, M. A.) İstanbul: Edam Yayınları.
- González, M. M. (1997). Mary Wollstonecraft and the 'Vindication of the Rights Ow Woman': Postmodern Feminism vs. Masculine Enlightenment. *Atlantis*, 19(2): 177-83.
- Gültekin, T. (2017). Gerçeklik ve Sanı Yaklaşımı Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme: Denemeler Sergi Örneği: *Flsf Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (23): 277-290.
- Gündüz, M. (2020). *Kurum, Kavram ve Zihniyet: Osmanlı'dan Günümüze Eğitimde Dönüşümler*. İstanbul: Ketebe Kitap.
- İnalcık, H. (2024). *İmparatorluktan Cumhuriyete*. İstanbul: Kronik Yayınları.
- Kant, I. (1970). *An Answer to the Question: What Is Enlightenment?''*. *Kant's Political Writings*, Edited by Hans Reiss. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kant, I. (2021). *Eğitim Üzerine*. (Çeviren, Özkan, A.) İstanbul: Sen Yayıncılık.
- Kant, I. (2022). *Aydınlanma Nedir?* (Çeviren, Albayrak, M.B.), (3. Basım) İstanbul: Albaraka Yayınları.
- Kılıç, C. (2014). John Locke: Bilginin Kaynağı ve İdeler Sorunu. *Ekev Akademi Dergisi*, 58: 455-68.
- Koç, Ö. C., ve Ünder, H. (2020). Claude Adrien Helvétius ve Eğitimsel Eşitlik. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23): 153-174.
- Lessing, G. E. (2011). *İnsan Soyunun Eğitimi, Aydınlanma, Din ve Eğitim*. (Çeviren, Aydoğan, A.) İstanbul: Say Yayınları.
- Locke, J. (1894). *An Essay Concerning Human Understanding*. Vol. I. Oxford: Clarendon Press.
- Mokyr, J. (2005). Mobility, Creativity, and Technological Development: David Hume, Immanuel Kant and the Economic Development of Europe, *Departments of Economics and History Northwestern University*, Prepared for the session on "Creativity and the Economy", German Association of Philosophy, Berlin, Sept. 18:1-38.

- Montesquieu, B. (1777). The Spirit of Laws. Online Library of Liberty: Complete Works, 4(1): 2-470. [Online] <https://oll.libertyfund.org/titles/montesquieu-complete-works-vol-1-the-spirit-of-laws> [Erişim Tarihi: 10.02.2025].
- Oruç, Y. (2022). Søren Kierkegaard'ta Varoluş, Kendilik ve Hakikat: *ETÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ETÜSBED)*, (14): 59-80.
- Öztürk, K. (2022). *Modern Bireyi Eğitmek, II. Meşrutiyet Dönemi'nde Tedrisat, Terbiye ve Eğitim*. İstanbul: Nokta Kitap.
- Plato (1997). *Republic*. Edited by John Llewelyn Davies and David James Vaughan. Britain: Worssworth Classics of World Literature.
- Rousseau, J. J. (2014). *Emile "Bir Çocuk Büyüyor"*. (Çeviren, Akagündüz, Ü.) İstanbul: Selis Kitaplar.
- Toffler, A. (1981). *Üçüncü Dalga*. (Çeviren, Seden, A.) İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Withers, C. W. J. (2007). *Placing the Enlightenment Thinking Geographically About the Age of Reason*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Woloch, I. (1994). The New Regime Transformations of the French Civic Order, 1789-1820s. *Library of Congress*, New York, WW Norton.
- Wrońska, K. (2018). John Locke and His Educational Thought – Between Tradition and Modernity of Enlightenment. *Filozoficzne Problemy Edukacji* 1: 65-81.
- Xiaolan, L. (2012). The Enlightenment and French Education. *Literary and Educational Materials*, (4):111-112. [Online] <https://sns.wanfangdata.com.cn/sns/period/wjzl?tabId=article&publisYear=2012&issueNum=04&isSync=0&page=6> [Erişim Tarihi: 14.04.2025].
- Yılmaz, S. (2024). Avrupa Birliği'nin Eğitim Politikasının Mekânsal Boyutu. *Bursa Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 43(1): 51-63.
- Yiliang, Z. (2009). How to Understand Rousseau's Copernican Revolution in Education. *Journal of Central China Normal University*. 48(2): 129-136.
- Zariç, S. (2017). Tarihsel Kökeninden Ülkelere Göre Türlerine Aydınlanma Felsefesi (Çağı) ve Türkiye Cumhuriyeti, *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28: 33-54.