

Hegemonya, Anlam ve Birey: Zorunlu Eğitim Eleştirileri Üzerine

Ersin Yağan*

Öz

Bu çalışma, zorunlu eğitimin yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda ideolojik, siyasal ve varoluşsal bir aygıt olarak işlev gördüğü savından hareketle, eğitim sistemlerinin birey üzerindeki etkilerini çok katmanlı bir perspektifle analiz etmeyi amaçlamaktadır. Gramsci'nin hegemonya kuramı, Althusser'in ideolojik aygıtlar yaklaşımı ve Foucault'nun disiplin toplumu çözümlemeleri temel alınarak, modern eğitim sistemlerinin bireyi şekillendirme ve yönlendirme biçimleri incelenmiştir. Eğitim tarihindeki dönüşüm, beceri merkezli modellerden bilgi merkezli yapılara geçiş, bilginin kurumsallaşması ve dijitalleşmenin etkileri çerçevesinde tartışılmış; özellikle neo-liberal politikaların zorunlu eğitime yönelik eleştirileri nasıl şekillendirdiği sorgulanmıştır. Ivan Illich, Chomsky, Freire ve Gatto gibi düşünürlerin eleştirileri ışığında devletin eğitim alanından çekilmesinin bireysel özgürlük üzerindeki etkileri değerlendirilmiş; bu çekilmenin özgürleştirici olmaktan çok yeni hegemonik yapılar ürettiği ileri sürülmüştür. Sonuç olarak, eğitim yalnızca teknik bir düzenleme değil, bireyin anlam üretme kapasitesini doğrudan etkileyen bir toplumsal inşa süreci olarak ele alınmalı; devletin rolü, piyasa bağımlılığını değil, eleştirel özerkliği güçlendirecek biçimde yeniden tanımlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Zorunlu Eğitim, Hegemonya, Neoliberalizm, Anlam Krizi, Eleştirel Pedagoji, Devlet ve Birey ilişkisi.

Hegemony, Meaning, and the Individual: On the Critiques of Compulsory Education

Abstract

This article examines compulsory education not merely as a pedagogical practice, but as an ideological, political, and existential apparatus that profoundly shapes individuals and societies. Drawing on Gramsci's theory of hegemony, Althusser's concept of ideological state apparatuses, and Foucault's analysis of disciplinary power, the study critically explores how modern education systems produce consent and conformity through structured learning. It traces the historical shift from skill-centered models to knowledge-centered institutions and interrogates how neoliberal education reforms, especially in the digital age, have reshaped the purpose and practice of education. Through the perspectives of thinkers such as Illich, Chomsky, Freire, and Gatto, it evaluates the implications of withdrawing the state from educational governance and questions whether such withdrawal promotes autonomy or reinforces new hegemonic structures. Ultimately, the study argues that education must be redefined not as a technical delivery system but as a process of meaning-making. Accordingly, the state's role should be repositioned to support critical autonomy rather than market dependence, ensuring that education remains a public and emancipatory good.

Keywords: Compulsory Education, Hegemony, Neoliberalism, Crisis of Meaning, Educational Policy, Critical Pedagogy, State-Individual Relations.

*Dr. | Millî Eğitim Bakanlığı | ersinyagan@gmail.com
ORCID: 0000-0003-3957-2762 | DOI: 10.36484/liberal.1618873
Liberal Düşünce Dergisi, Yıl: 30, Sayı: 118, Bahar 2025, ss. 45-58.
Gönderim Tarihi: 13 Ocak 2025 | Kabul Tarihi: 3 Haziran 2025

Giriş

Modern toplumlarda eğitim, yalnızca bilgi aktarımı değil; aynı zamanda bireyin kimliğini şekillendirme, toplumsal normları yeniden üretme ve ideolojik formasyonun sağlanması işlevini de üstlenen merkezi bir aygıt olarak görülmektedir. Bu yönüyle eğitim, bireysel özgürlük ile kamusal denetim arasındaki gerilimin somutlaştığı bir alan haline gelir. Bu çalışma, ulus-devletin eğitim üzerindeki düzenleyici rolünü, özellikle neoliberal politikaların ve dijital dönüşümün birey-özgürlük-eğitim ilişkisini nasıl dönüştürdüğünü incelemeyi amaçlamaktadır. Eğitim sosyolojisinin önemli kurucularından birisi olarak kabul edilen Emile Durkheim (2012), toplumsal yapıdan bağımsız bir şekilde yalıtılmış bir insan modelinin imkansızlığının altını çizmektedir. Eğitimin birey üzerindeki etkisi yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda siyasal ve toplumsal sonuçları olan bir müdahaledir. Eğitim üzerinde ufak bir gözlem bu faaliyetin sosyal ve toplumsal bir fenomen olduğunu ortaya koymaktadır. Bir bütün olarak eğitim sosyolojisi olarak bilimselleşen bu süreç eğitimin sosyal bağlamdan bağımsız olmayan yönlerinin altını çizmektedir.

Çalışma, Gramsci'nin "hegemonya" kavramsallaştırmasından ve Althusser'in "ideolojik aygıtlar" yaklaşımından hareketle devletin eğitim aracılığıyla nasıl bir toplumsal düzen üretmeye çalıştığını ele almaktadır. Bu kuramsal zemin hem eğitimde standardizasyonun hem de birey üzerindeki ideolojik formasyonun analizinde yol gösterici olacaktır. Aynı zamanda Ivan Illich, Paulo Freire, Noam Chomsky ve John Gatto gibi düşünürlerin eğitim eleştirileri ışığında liberal/anarşist perspektifler de dikkate alınarak çok katmanlı bir değerlendirme sunulacaktır.

Son yıllarda, dijitalleşme ile hız kazanan bireysel özgürlük söylemi, zorunlu eğitimin kamusal niteliğini sorgular hale gelmiştir. Ancak bireyin özgürleşmesini savunan bu söylemlerin, neoliberal yapıların eğitim alanındaki hegemonya kurma çabasına zemin hazırladığı görülmektedir. Bu makale, zorunlu eğitime yöneltilen eleştirilerin özgürlük üretmek yerine bireyi piyasa mekanizmalarına karşı daha savunmasız kıldığı ve bu bağlamda ulus-devletin düzenleyici rolünün göz ardı edilmesinin yeni bir bağımlılık biçimini doğurduğu savını ileri sürmektedir.

Bu çalışma, eğitim olgusunu tarihsel, toplumsal ve ideolojik bağlamlarıyla inceleyen kuramsal-analitik bir literatür değerlendirmesi sunmaktadır. Eleştirel kuram perspektifi ile eğitim politikaları tarihsel olarak izlenmiş, neoliberal kırılma anları belirlenmiş ve dijitalleşmenin etkileriyle güncel bir yorum yapılmıştır. Çalışma sekiz başlık altında yapılandırılmıştır: İlk olarak

hegemonya ve eğitim ilişkisi ele alınacak; ardından insanın eğitilebilirliği üzerine tartışmalar değerlendirilecektir. Sonraki bölümlerde beceriye dayalı eğitimden bilgiye yöneliş, bilginin kurumsallaşma süreci, neoliberal eleştiriler, dijital çağın etkileri, kök arayışları ve son olarak devletin eğitici rolüne dair savlar sunulacaktır.

Hegemonya, Eğitim ve Devlet

Bu bölüm, eğitimin yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda siyasal ve ideolojik bir aygıt olarak işlev gördüğünü ortaya koymak üzere Gramsci'nin hegemonya kuramı, Althusser'in ideolojik aygıtlar yaklaşımı ve Foucault'nun bilgi-iktidar ilişkisi çerçevesinde devletin eğitim üzerindeki etkisini analiz etmektedir. Burada amaç, zorunlu eğitimin toplumsal düzenin yeniden üretimindeki rolünü açıklamak ve bu işlevin liberal ya da anarşist söylemlerce neden hedef haline getirildiğini kavramsal bir çerçeveye ortaya koymaktır.

Gramsci'ye göre egemen sınıflar yalnızca baskı araçlarıyla değil, rıza üretimi yoluyla da iktidarlarını sürdürürler. Eğitim kurumu, bu rızanın üretildiği başlıca alanlardan biridir. Okullar, belirli bir dünya görüşünü doğal ve evrenselmiş gibi sunarak bireyleri hegemonik ideolojiye uyumlu hale getirir (Gramsci, 2009). Bu bağlamda eğitim, yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda egemen değerlerin içselleştirilmesini sağlayan bir hegemonik aygıttır.

Althusser (2014), devletin baskı aygıtları (polis, ordu) dışında ideolojik aygıtlarıyla da iktidarı sürdürdüğünü belirtir ve eğitimi bu aygıtların başında sayar. Eğitim sistemi, sınıfsal farklılıkları meşrulaştıran ve yeniden üreten işleviyle, bireylerin toplumsal düzene uygun şekilde sosyalleşmesini sağlar. Eğitim yoluyla birey, kendini özgürce seçiyor gibi hissederken aslında belirli ideolojik yapılara göre şekillendirilmiş olur.

Foucault (2011), modern toplumların bireyleri disipline eden mikro iktidar ağlarıyla işlediğini savunur. Okullar, bireyleri gözetim altında tutarak onların davranışlarını denetim altına alır; böylece iktidar bedenlere ve zihinlere yerleşir. Eğitim, sadece bilgi değil, aynı zamanda “norm” üretme aracıdır. Bu normlar, bireyin davranışlarını şekillendirmekle kalmaz, aynı zamanda kimlik oluşumunu da belirler.

Ulus-devletler, eğitimi hem vatandaşlık kimliğini şekillendirmek hem de ideolojik bütünlüğü sağlamak amacıyla organize etmişlerdir. Durkheim'ın (2016) “toplumun kendi varlığını sürdürebilmesi için eğitim zorunludur” görüşüyle, Rousseau'nun (1990) “özgürlük eğitimle sınırlanamaz” itirazı arasında kalan bu gerilim, eğitimin politik doğasını net biçimde yansıtır. Bugün

hâlâ eğitimin amacı konusunda süregelen bu çatışma, bireyin özgürleşmesi ile toplumun bütünlüğü arasında bir denge arayışıdır.

Eğitimin hegemonik bir aygıt olarak işlevi, yalnızca bireyin bilgiyle donatılması değil, aynı zamanda bu bilgilerin neyin “doğru” ya da “kabul edilebilir” olduğuna dair kodlamalarla belirlendiği bir süreci ifade eder. Bu noktada, eğitimin kim tarafından ve ne amaçla organize edildiği kadar, hangi insan anlayışına yaslandığı da önemlidir. Bu nedenle bir sonraki bölümde “eğitilebilir bir varlık olarak insan” başlığı altında, eğitim ideolojisinin temelini oluşturan antropolojik ve felsefi varsayımlar tartışılacaktır.

Eğitilebilen Varlık Olarak İnsan

İnsan, bilen, değerleri duyan, tavır takınan, önceden gören, önceden belirleyen, isteyen, özgür, tarihsel, ideleştiren, kendisini bir şeye veren, çalışan, eğiten ve eğitilen, devlet kuran, inanan, sanatın yaratıcısı, konuşan, biyopsişik (Mengüşoğlu, 2015), gördüğünü inceleyen, bu şekilde kendi edinimleri üstüne düşünerek kendisini tanıyan (Platon, 2015) bir varlıktır. Görüldüğü üzere ontoloji insanı tarif etmek yerine varlık şartlarını sıralar. İnsan, bilginin hem yaratıcısı hem de taşıyıcısıdır. Bunun için bilgi ile insan arasında çok yakın bir ilişki vardır. Eğitimin ideolojik, politik ve kültürel bir aygıt olarak işlev görmesinde temel belirleyenlerden biri, insanın doğasına dair varsayımlardır. Devletin ya da herhangi bir otoritenin “eğitme hakkı”nı meşrulaştırması, çoğunlukla insanın “eğitilmeye muhtaç” bir varlık olduğu ön kabulüne dayanır. Bu nedenle, bireyin doğuştan eğitilebilir olup olmadığı sorusu yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda siyasal ve etik bir meseledir. Bu bölüm, eğitilebilirlik kavramını ele alarak eğitimin felsefi ve ideolojik temellerini sorgulamayı amaçlamaktadır.

İnsan doğası itibarıyla öğrenmeye açık, gelişime yatkın bir varlıktır. Nörobilim alanındaki gelişmeler, beynin nöroplastisite kapasitesi sayesinde yaşam boyu öğrenmeye elverişli olduğunu ortaya koymuştur (Kolb & Gibb, 2011). Beyin bu yapıyla bireylerin yeni beceriler öğrenmesini, bilgi edinmesini ve yetişkinliğe kadar değişen ortamlara uyum sağlamasını sağlar (Doidge, 2007). Bu yönüyle eğitilebilirlik yalnızca biyolojik bir potansiyel değil, aynı zamanda kültürel, ekonomik ve politik etkileşimlerle şekillenen bir olgudur. Vygotsky (1978) gibi gelişim psikologları öğrenmenin sosyal ilişkiler yoluyla gerçekleştiğini savunur. Bu görüş, eğitimin toplumsal organizasyonlar aracılığıyla yürütülmesini meşrulaştırmakla kalmaz; aynı zamanda bu organizasyonların birey üzerindeki etkisini de gündeme getirir. İnsan eğitilebilirliği kültürel ve toplumsal bağlamlarla derinlemesine iç içedir. Toma-

sello'nun (2019) iddia ettiği gibi, insanlar paylaşılan amaçlılık ve işbirlikçi problem çözme becerisini içeren kültürel öğrenme için benzersiz bir şekilde donatılmıştır. Kültürel aktarım yoluyla, bireyler toplumlarının kolektif bilgi, beceri ve değerlerini miras alırlar. Bu nedenle eğitim, bireysel öğrenme ile toplumsal gelişim arasında bir köprü görevi görür.

İnsan doğasının eğitilebilir olması, onu aynı zamanda biçimlendirilebilir hale getirir. Bu durum, devlet gibi organizasyonların eğitim aracılığıyla değer, norm ve davranış kalıplarını bireylere aktarabilmesinin zeminini hazırlar. Gramsci'nin hegemonya kavramı çerçevesinde düşünüldüğünde, eğitilebilirlik insanın ideolojik rızasının inşa edilmesinde kilit bir rol oynar. Althusser'in (2014) ifade ettiği üzere, eğitim "ideolojik aygıt" olmanın ötesinde, bireyi belirli bir toplum modeline göre kurgulayan bir üretim biçimidir.

Anarşist düşünürler (Godwin, Kropotkin) ve eleştirel pedagoglar (Illich, Freire) eğitilebilirlik ilkesinin, iktidar sahipleri tarafından bir kontrol aracına dönüştürüldüğünü ileri sürerler. Bu düşünürler, bireyin potansiyelinin dışsal otoritelerce değil, kendiliğindenlik içinde gelişmesi gerektiğini savunur. Eğitimin amacı bireyi "belirli bir kalıba" sokmak değil, eleştirel düşünme kapasitesini uyandırmak olmalıdır. Illich (2006), kurumsallaşmış eğitimin bireyi yabancılaştırdığını ve toplumsal bağları zayıflattığını ileri sürerken; Freire (1970), "bankacı model" eğitim sisteminin, bireyleri edilgen bilgi alıcılarına dönüştürdüğünü savunur.

İnsan doğasının eğitime açık olması, eğitimin kaçınılmazlığını değil; nasıl ve kim tarafından gerçekleştirileceği sorularını gündeme getirir. Eğitilebilirlik üzerinden şekillenen eğitim modelleri, tarih boyunca farklı toplumların sosyal organizasyonları doğrultusunda değişmiştir. Bu bağlamda, eğitim tarihine baktığımızda "bilginin nasıl ve kim tarafından aktarılması gerektiği" sorusunun merkezinde yer aldığı yapısal bir dönüşüm dikkati çeker. Bir sonraki bölümde bu dönüşümün ilk örneklerinden biri olan usta-çırak modelinden bilgi merkezli kurumlara geçiş süreci tarihsel bir perspektifle ele alınacaktır.

Beceri Merkezli Eğitimden Bilgi Merkezli Eğitime

Eğitim tarihine bakıldığında, bireyin eğitilmesi süreci yalnızca bireysel gelişimle değil, aynı zamanda üretim ilişkileri, bilgiye erişim biçimleri ve otoriteyle kurulan bağlarla şekillenmiştir. Eğitim, hayata hazırlık değildir; bizzat hayatın kendisidir ve deneyimin sürekli yeniden inşasını teşvik ederek bireylerin topluma anlamlı bir şekilde katkıda bulunmalarını sağlar (Dewey, 2020). Öğrenmenin yapılandırılmış müfredatlar aracılığıyla değil, gerçek dünyadaki

faaliyetlere katılım yoluyla edinildiği, bilginin hem teknik becerileri hem de ahlaki veya kültürel değerleri aktaracak olan daha yaşlı, yetenekli bir bireyden daha genç veya daha az deneyimli bir bireye aktarıldığı, günlük yaşamın dokusuna derinlemesine entegre edilmişti. Geleneksel toplumlarda bireyin toplumsal konumuna uygun beceriler edinmesi yeterli görülürken; modernleşmeyle birlikte bilgiye dayalı uzmanlık eğitimin temel eksenine haline gelmiştir. Bu dönüşüm, yalnızca pedagojik değil; aynı zamanda politik, ekonomik ve ideolojik boyutları olan bir kırılmaya işaret eder.

Geleneksel toplumlarda eğitim, çoğunlukla bireyin doğuştan geldiği toplumsal sınıfa veya ekonomik yapıya göre biçimlenmiştir. Usta-çırak ilişkisi gibi deneyim temelli aktarımlar, bireyin ait olduğu toplumsal yapıyı yeniden üretmiştir. Usta-çırak ilişkisi, bilginin soyut talimatlar yerine gerçek uygulama bağlamında iletildiği bir tür yerleşik öğrenmedir (Lave & Wenger, 1991). Bu modelde öğrenme, bilgi değil beceri merkezlidir; toplumsal mobilité ise neredeyse imkânsızdır (Bourdieu, 1984). Birey kendisinden beklenen rolleri öğrenir, sorgulamaz; bu nedenle eğitim toplumsal düzenin sürekliliği için bir “gizli müfredat” işlevi görür.

Sanayi devrimiyle birlikte eğitim, toplumsal ihtiyaçların yeniden tanımlandığı bir yapıya evrilmiştir. Bilgiye sahip olan bireylerin üretim süreçlerini organize etmesi ve uzmanlaşması beklenmiştir. Bu dönüşüm, devletlerin eğitim politikalarına merkezi müdahalelerde bulunmasını zorunlu kılmış; okul, artık yalnızca bir öğretim kurumu değil, toplumsal iş bölümünün yeniden üretildiği bir mekân haline gelmiştir (Durkheim, 2016). Bilgi merkezli eğitim, bireyin “yetkin vatandaş” olarak biçimlendirilmesini hedefleyen ulus-devlet projesinin temeli olmuştur. Bilgi merkezli eğitimin, bireyin özgürleşmesini sağlayacağı varsayılmıştır. Ancak Chomsky (2003), bilgiyi merkezileştiren yapılar üzerinden devletin ideolojik kontrolünü sürdürdüğünü ileri sürer. Freire (1970) bu durumu “bankacı eğitim modeli” olarak tanımlar ve bireylerin edilgen alıcılar haline getirildiğini söyler. Bugün, özellikle dijitalleşme ve yapay zekâ destekli eğitim teknolojileriyle birlikte, bilgiye erişim “eşitlik” değil, algoritmik yönlendirmelerle şekillenen yeni bir hegemonya düzeni yaratmaktadır.

Eğitimin bilgi merkezli hale gelmesi, ilk bakışta bireysel gelişim ve toplumsal ilerleme açısından olumlu bir gelişme gibi görünse de bu dönüşüm kendi içinde yeni kontrol biçimlerini ve bilgiye dayalı hiyerarşileri üretmiştir. Özellikle neoliberal politikaların etkisiyle bilgi, bir değer olarak değil; bir “sermaye” biçimi olarak değerlendirilmekte ve bireylerin bu sermayeye ulaşabilme kapasitesi sınıfsal ve teknolojik olanaklara göre farklılaşmaktadır.

Bir sonraki bölümde, bu bilgi yapılarının nasıl kurumsallaştığı ve modern eğitim sistemine nasıl entegre olduğu ele alınacaktır.

Bilginin Kurumsallaşması ve Modern Eğitim Sistemi

Bilgi merkezli eğitimin tarihsel gelişimi, yalnızca pedagojik uygulamaların değişimiyle sınırlı değildir; aynı zamanda bilginin kim tarafından, hangi yöntemle ve hangi kurumsal çerçevede üretildiğiyle de yakından ilişkilidir. Her dönemin bilgi ve bilim anlayışı, paradigmaları, bu paradigmaları yayan ve üreten kurumları olur (Kuhn, 2017). Bu bağlamda modern eğitim sistemleri, bilgiyi organize eden, sınıflandıran ve meşrulaştıran kurumsal yapılar aracılığıyla inşa edilmiştir. Bu bölümde, bilginin nasıl kurumsallaştığı ve bu süreçte eğitim sistemlerinin nasıl bir işlev üstlendiği ele alınacaktır.

Humboldt modeliyle şekillenen modern üniversite anlayışı, araştırma ve eğitimi birleştiren özerk kurumlar olarak tasarlanmış olsa da zamanla ulus-devletlerin denetiminde birer bürokratik yapıya dönüşmüştür. Üniversiteler, bilginin bilimsel yöntemle üretildiği yerler olmaktan çok, devletin ve piyasanın ihtiyaç duyduğu insan gücünü sağlayan mekanizmalar haline gelmiştir (Readings, 1996). Bu dönüşüm, bilginin metalaştırılması ve akademik performans ölçümlerine indirgenmesiyle daha da belirgin hale gelmiştir.

Bilgi, modern toplumlarda sadece edinilen bir değer değil, aynı zamanda bireyin toplumsal statüsünü belirleyen bir sermaye biçimidir (Bourdieu, 1984). Eğitim kurumları, bu bilgi sermayesini dağıtan ve meşrulaştıran yapılar olarak işlev görür. Kimin bilgisi “geçerli” sayılacak? Hangi epistemolojiler dışlanacak? Bu sorular, eğitimin ideolojik yönünü açığa çıkarır. Örneğin yerli bilgi, deneyimsel bilgi veya marjinal epistemolojiler kurumsal sistem dışında bırakılarak, hegemonik bilgi sistemleri pekiştirilir.

Neoliberal eğitim politikaları, bilgi üretimini ve aktarımını niceliksel göstergelerle ölçülebilir hale getirerek eğitim kurumlarını piyasa mantığına entegre etmiştir. Yayın sayısı, atıf oranı, mezun istihdamı gibi metrikler üzerinden üniversiteler “performans” baskısı altına alınmış; bilgi üretimi ticarileşmiş, içeriksel derinlikten çok “ölçülebilir başarı” ön plana çıkarılmıştır (Slaughter & Rhoades, 2004). Bu dönüşüm, üniversitenin düşünsel özerkliğini zedelemiş, eğitim sistemini ekonomik kalkınma programlarının bir parçası haline getirmiştir.

Bilginin kurumsallaşması, bireylerin özgürleşmesine katkı sağlamak yerine, çoğu zaman onları belirli ideolojik yapılara uyumlu hale getiren bir dönüşüm yaratmıştır. Özellikle neoliberal politikaların etkisiyle bilgi, kamu yararı

ekseninden uzaklaşmış ve piyasa değerlerine göre yapılandırılmıştır. Bir sonraki bölümde, bu dönüşümün zorunlu eğitim politikalarına nasıl yansıdığı ve bu politikaların hangi eleştirel düşünce gelenekleri içinde sorgulandığı tartışılacaktır.

Neoliberal Eğitim Eleştirileri ve Devletin Rolü

Modern eğitim sistemleri giderek artan şekilde neoliberal ilkeler doğrultusunda yeniden yapılandırılmaktadır. Bu yapılandırma süreci, eğitimi kamusal bir hak olmaktan çıkarıp bireysel bir yatırım alanına dönüştürmüş; devletin eğitimdeki düzenleyici rolünü sınırlandıran bir “piyasa mantığı”nı yerleştirmiştir. Bu bölüm, zorunlu eğitime yönelik liberal, anarşist ve eleştirel teorik perspektifleri değerlendirerek, devletin eğitimden çekilme çağrılarının ardında yatan ideolojik çerçeveyi sorgulamakta ve bu durumun birey-devlet ilişkisi üzerindeki etkilerini tartışmaktadır.

Özgürlüğün sınırlandırılması meselesi eğitim sistemlerine getirilen en temel itiraz alanlarının başında gelmektedir. Rousseau (1990), özgürlüğünden vazgeçmenin insan olma niteliğinden insanlık haklarından hatta ödevlerinden vazgeçmek olduğunu öne sürer. Ona göre insan, özgürlüğüne düşkündür. Uygur insan ise güvenlik uğruna özgürlüğünü feda eder. Bireyin özgürlüğü üzerindeki bu sınırlayıcı ve denetleyici rolü sebebiyle eğitim, toplumsal düzende birleştirici rolüne vurgu yapılmasının yanı sıra eleştirilere de konu olmuştur.

Okulların mevcut yapısına getirilen itirazların başında verilen eğitimin bireyleri itaatkâr vatandaşlar haline getirme gayesi olduğu görülmektedir. Dewey (2020), Topçu (2019) ve Gatto (2019) tek tipleştiren eğitimden, Petrov (2013) bilinçsizleştiren ve hissizleştiren eğitimden, Apple (2017) eğitimin bir beyin yıkama faaliyeti olduğundan bahseder. Özgürleştirmeksizin eğiten aptallaştırır (Ranciere, 2014) savunusunun aksine okul en etkili ideolojik baskı aracıdır. Bütün toplumsal kurallar okulda uygulanmaya ve benimsenmeye başlanmaktadır (Bourdieu & Passeron, 2020). Okulların standartlar oluşturması ve bireyleri bu standartlar perspektifinde yetiştirme gayesi itiraz edilen diğer önemli bir konudur. Okullarda halka ne öğretilecektir? İnsanın ödevleri, yani fedakârlık ve sadakat (Bakunin, 1970).

Standartın gücünün, eşitliğin biçimsel anlamda geçerli olduğu bir sistemi nasıl kolayca etkileyebildiği ortadadır. Bu güç bir bireyi diğeriyle karşılaştırır ve bir homojenliğin bünyesine saptadığı bütün farkları ekler, bunu da yarar getirecek bir zorunlulukmuş, bir ölçümün sonucuymuş gibi sunar (Fou-

cault, 2011). Zengin olmayı hak edenlerle fakir olmayı hak edenler arasındaki ayıklamanın okullar aracılığı ile belirlendiği (Baker, 2018) iddiası klasik eğitimin aslında okulların bireyler arasındaki eşitsizliklerin eğitim yoluyla giderilebileceği iddiasının karşısında durur. Bu eleştiriler, eğitimin bireysel özgürlüğü kısıtladığı, eşitsizlikleri derinleştirdiği ve iktidarın bir aracı haline geldiği yönündedir.

Godwin ve Kropotkin gibi anarşist düşünürler, eğitimin devlet eliyle organize edilmesini bireysel özgürlüğün kısıtlanması olarak görür. Onlara göre eğitim sistemi, bireyleri itaate zorlayan ve eleştirel düşünmeyi önleyen bir yapıdır. İnsanın doğası gereği özgür olduğu ve özgürlüğünü kısıtlayan her şeyin gereksiz olduğunu (Godwin, 2020) ve ancak ve ancak devletin ortadan kaldırılmasıyla, bireyin tüm özgürlüğünün elde edilmesinin sağlanabileceğini (Kropotkin, 2015) iddia eden Anarşist felsefe savunucuları klasik anlamda okul yapılanmasını reddetmişlerdir. Bunun yanı sıra okulların üretim ilişkileri ve dolayısıyla devletin yapısının korunmasını (Engels & Marx, 2021), devletin yalnızca zor yoluyla değil, aynı zamanda ideolojik araçlarla, yani eğitim sistemleri aracılığıyla da kendi varlığını ve iktidarını devam ettirdiğini (Gramsci, 2009) savunan düşünürler de mevcut durumda okulların iktidar ilişkilerinin temini noktasında iktidar sahiplerinin kullanışlı bir aparatı olduğunu ileri sürerler. Devletler disiplini sağlama noktasında okulları birinci derecede etkili olarak görmektedirler. Bu sebeple de devletler milli eğitime ayrılan payı da kamu bütçesinin en önemli kalemi olarak kabul etmektedirler (Baker, 2018).

Ivan Illich (2006), modern okulların bireyin özgürlüğünü engellediğini, onu yaşamın dışına iterek hiyerarşik yapılara bağımlı hale getirdiğini savunur. “Okulsuz toplum” fikri, öğrenmenin doğal, içsel ve toplumsal bağlamda gerçekleşmesi gerektiğini ileri sürer. Ona göre zorunlu eğitim, bireyleri belirli bir dünya görüşüne göre şekillendirerek, onların kendi öğrenme yollarını keşfetmelerini engeller. Bu eleştiri, eğitimi bir “üretim bandı” olarak gören devlet merkezli yapının reddidir.

Chomsky (2003), eğitimi egemen ideolojilerin bireylere dayatılmasının en etkili yollarından biri olarak tanımlar. Ona göre devlet destekli eğitim sistemleri, bireyleri sorgulamayan, eleştirel düşünmeyen “uyumlu yurttaşlar” haline getirir. Bu bağlamda zorunlu eğitim, bireyin değil; sistemin ihtiyaçlarını önceleyen bir araç haline gelmiştir. Neoliberal çağda bu yapı yalnızca korunmamış, aynı zamanda dijital gözetim ve performans baskılarıyla daha da yoğunlaşmıştır.

Gatto, modern eğitimin bireyselliği bastırdığını, çocukların yaratıcılığını körelttiğini ve toplumu itaatkâr vatandaşlar haline getirdiğini savunur. Ona

göre eğitim, özgürleştiren değil, uyumlaştıran bir kurum haline gelmiştir. Zorunlu eğitim sistemlerinin, bireyi belirli ekonomik yapılara göre biçimlendirdiğini ve bu yönüyle piyasanın insan tipi talebine hizmet ettiğini öne sürer (Gatto, 2005).

Liberal ve anarşist geleneklerin bir kısmı, devletin eğitimden çekilmesini bir özgürlük kazanımı olarak görür. Ancak bu çekilme, kamusal sorumluluğun ortadan kalkması anlamına da gelir. Zorunlu eğitime yönelik eleştiriler çoğu zaman haklı gerekçelere dayansa da devletin düzenleyici rolünün azalması özel sektörün, dini yapılar ya da dijital tekellerin müdahalesini meşrulaştırmaktadır. Böylece bireyin özgürleşmesi değil, yeni hegemonik yapılara bağımlılığı artmaktadır (Giroux, 2009).

Zorunlu eğitimi eleştiren teorik yaklaşımlar, bireyin özerkliğini savunmakla birlikte çoğu zaman bu özerkliğin toplumsal koşullardan ne denli etkilendiğini göz ardı eder. Neoliberalizm, devleti eğitim alanından çekerken “özgürlük” değil, “piyasa bağımlılığı” yaratmıştır. Eğitim artık bir hak değil, satın alınan bir ayrıcalık haline gelmektedir. Bu nedenle devletin eğitimdeki varlığı sorgulanırken, bu boşluğu kimin doldurduğu sorusu da mutlaka gündeme getirilmelidir.

Neoliberal düzen içerisinde eğitim, özgürlük alanı olmaktan çıkarak rekabet alanına dönüşmüştür. Bu dönüşüm bireylerde yalnızca yapısal bir eksiklik değil, aynı zamanda anlam krizi yaratmaktadır. Zorunlu eğitimden kurtulma isteği, zaman zaman eğitime değil, eğitimin sunduğu biçimsel anlamın yetersizliğine duyulan tepki olarak okunmalıdır. Bir sonraki bölümde, dijitalleşen dünyada bu anlam krizinin bireyde nasıl karşılık bulduğu ve modern eğitimin karşısına çıkan yeni “anlam arayışları” ele alınacaktır.

Dijitalleşme, Anlam Arayışı ve Eğitimin Geleceği

Günümüz eğitim sistemleri yalnızca teknolojik dönüşümle değil, aynı zamanda derin bir anlam krizine de tanıklık etmektedir. Eğitim giderek daha fazla dijitalleşmiş, birey merkezli öğrenme modelleri öne çıkmış; ancak bu dönüşüm beraberinde bireyin yalnızlaşması, değersizlik hissi ve aidiyet eksikliği gibi psikososyal sorunları da doğurmuştur. Bu bölüm, dijital çağda eğitimin birey üzerindeki etkilerini anlam krizine odaklanarak irdelemekte, mevcut sistemin birey için neden “eğitici” olmaktan uzaklaştığını tartışmaktadır.

Uzaktan eğitim, yapay zekâ destekli ders anlatımları, MOOC sistemleri ve algoritmik yönlendirme araçları, eğitimi daha erişilebilir ve hızlı hale getirmiştir. Ancak bu hız, çoğu zaman anlam derinliğinin yüzeyselleşmesine ne-

den olmuştur. Öğrenci artık bilgiyi içselleştirmek yerine sadece “erişmekte”, üretmek yerine “tüketmektedir” (Carr, 2010). Eğitim, bireyin düşünsel derinliğini artırmak yerine sadece “veri işlemeye” indirgenmektedir.

Dijital teknolojiler, bireyin öğrenme sürecindeki yerini tanımlamayı zorlaştırmaktadır. Öğretmen-öğrenci etkileşimi yerine ekranlar; sınıf topluluğu yerine bireysel arayüzler geçmiştir. Bu dönüşüm, bireyin anlam üretme kapasitesini zayıflatmakta; öğrenme, yalnızlıkla, yabancılaşmayla ve dikkat dağınıklığıyla eşleşmektedir (Turkle, 2011). Birey, artık eğitilmekten çok “veri hali-ne getirilmekte” ve bu süreçte kendi öğrenme deneyimine yabancılaşmaktadır.

Eğitimin temel amacı yalnızca meslek kazandırmak değil, bireye varoluşsal olarak kendini gerçekleştirme zemini sunmak olmalıdır. Ancak günümüz eğitim sistemleri, bu ihtiyaca yanıt verememekte; öğrenciler yalnızca sınavlara değil, hayata da hazırlıksız bırakılmaktadır. Frankl (2013), anlam arayışının insan varoluşunun merkezinde olduğunu vurgular. Eğitim bu temel arayışa yönelmediği sürece, birey kendi iç bütünlüğünü kurmakta zorlanacaktır.

Tüm bu eleştirilerin yanında, dijitalleşmenin sağladığı alternatif eğitim modelleri de mevcuttur. Özellikle kolektif bilgi üretimi, açık kaynaklı öğrenme toplulukları ve kendiliğindenlik üzerine kurulu sistemler, geleneksel eğitimin dışında anlamlı öğrenme deneyimleri yaratabilmektedir (Siemens, 2005). Ancak bu modellerin kurumsal eğitim sistemlerinin yerini alması hâlâ çok sınırlı düzeyde gerçekleşmektedir.

Dijitalleşme, eğitimi daha erişilebilir kılmış; ancak bireyin kendi anlam dünyasıyla bağ kurmasını zorlaştırmıştır. Bugün eğitim, teknik olarak gelişmiş ama anlam olarak boşalmış bir alana dönüşmektedir. Zorunlu eğitimin geleceği tartışılırken yalnızca yapısal reformlar değil, bireyin anlam üretme kapasitesine nasıl katkı sunulabileceği de düşünülmelidir. Bu noktada, eğitimin geleceğine dair yeni bir vizyon geliştirmek gereklidir. Sonuç bölümünde bu vizyonu tartışarak, makalenin temel tezini yeniden değerlendireceğiz.

Sonuç – Eğitim, Hegemonya ve Bireyin Anlam Arayışı Arasında

Bu çalışma, eğitimin yalnızca pedagojik bir faaliyet değil; aynı zamanda ideolojik, siyasal ve varoluşsal bir düzenleme biçimi olduğunu ortaya koymayı amaçlamıştır. Gramsci’nin hegemonya kuramı, Althusser’in ideolojik aygıtlar yaklaşımı ve Foucault’nun disiplin toplumu çözümlemeleri ışığında, eğitim sistemlerinin bireyleri şekillendiren ve yönlendiren bir iktidar mekanizması olarak işlediği vurgulanmıştır. Eğitim, bireyin gelişimi kadar, toplumsal normların, değerlerin ve iktidar yapılarının yeniden üretildiği bir alandır. Bu

nedenle zorunlu eğitim, nötr bir uygulama olmaktan uzaktır; aksine, birey ile devlet, özgürlük ile kontrol, bilgi ile itaat arasında süregelen çelişkilerin düğüm noktasıdır.

Eğitim sistemleri, bilgi merkezli bir anlayışa yönelerek bireyi uzmanlaştırmakta; ancak bu uzmanlaşma çoğu zaman eleştirel düşünmeyi ve etik sorumluluğu geri plana itmektedir. Dijitalleşen dünyada bireyin eğitime erişimi artmış, fakat bu erişim beraberinde anlam kaybını da getirmiştir. Bilgi tüketimiyle anlam üretimi arasındaki uçurum derinleşmiş, öğrenme süreçleri yalnızlaşmış ve birey giderek “ne öğrendiğinden çok ne işe yaradığına” göre tanımlanır hale gelmiştir. Dijitalleşme ve onun getirdiği küresel perspektif, ulus-devletlerin bilgi üzerindeki etkisini zayıflatıcı bir aktör olarak gündemleşmiş ve bu gündemleşme ulus-devletlerin bireyin özgürlüğünü öldürdüğü tezleriyle işler kılınmaya çalışılmıştır. Oysa Ritzer’in McDonalddlaştırma tezinde vurguladığı gibi günümüz toplumu tarihin hiçbir döneminde olmadığı kadar tek tipleşmiş bulunmaktadır (Ritzer, 2017). Buradaki ilginçlik herhangi bir ulus-devletin yönlendiriciliği olmadan farklı coğrafyalardaki insanların geleneksel bağlarından koparak benzer davranış örüntüleri sergilemesidir. Ulus-devletler bireyleri tek tipleştiriyorsa küresel düzeyde meydana gelen benzeşmenin sorumlusu olarak kim gösterilebilir? Bu durum benzeşmenin sorumlusu olarak kapitalist süreçlerin ve dijitalleşmeye dayalı şirketleşmenin ortaya koyduğu dil olarak değerlendirilebilir (Sklair, 2016). Bu bağlamda eğitim yalnızca yapısal değil, aynı zamanda ruhsal bir krizin de odağı haline gelmiştir.

Makalenin merkezinde yer alan temel tez şudur: Zorunlu eğitimi ortadan kaldırmayı öneren neoliberal ya da anarşist argümanlar, her ne kadar bireysel özgürlük arayışını temel alsa da devletin bu alandan çekilmesi yeni bir bağımsızlık değil, yeni hegemonik yapıların önünü açmaktır. Devletin geri çekildiği eğitim sahası, çoğu zaman piyasaya, teknoloji tekellerine, dini yapılar ya da algoritmik denetim sistemlerine teslim edilmektedir. Bu durum, bireyin özerkliğini güçlendirmekten çok, onu yeni iktidar biçimlerine daha açık ve savunmasız hale getirmektedir.

Bu çalışmanın ortaya koyduğu bir diğer önemli katkı, eğitimin ideolojik işlevinin yalnızca içerikle değil, eğitimdeki “insan anlayışıyla” da belirlendiğidir. Birey yalnızca eğitilen bir nesne değil, aynı zamanda eğitimin anlamını şekillendiren bir özne olarak düşünülmelidir. Bu bağlamda insanın eğitilebilirliği, onun yönlendirilmesi değil; potansiyelini gerçekleştirme anlamında ele alınmalıdır. Eğitimin amacı, yalnızca belli becerileri kazandırmak değil, bireyin eleştirel düşünme, toplumsal sorumluluk ve etik farkındalık düzeylerini artırmak olmalıdır.

Peki nasıl bir eğitim mümkün? Ne devletin tümüyle dışlandığı ne de onu mutlaklaştıran bir model önerilmektedir. Devletin rolü, bireyin özerkliğini geliştirecek fırsatları yaratmak, eleştirel eğitimi kamusal bir hak olarak garanti altına almak ve eğitimin ekonomik değil, varoluşsal bir değer olduğunu savunmakla yeniden tanımlanmalıdır. Eğitim politikalarının, bireyin özgürleşmesini sadece formel seçeneklerle değil; aynı zamanda anlam ve amaç ürettiğiyle desteklemesi gerekir. Aksi takdirde birey, öğrenen değil; yönlendirilen, sorgulayan değil; onaylayan bir figüre dönüşür.

Sonuç olarak, eğitim meselesi yalnızca müfredat, okul yapısı ya da sınav sistemleriyle sınırlı bir tartışma değildir. Eğitim, bireyin kim olduğu, kim olmak istediği ve nasıl bir toplumda yaşamak istediği sorularının kesiştiği bir alandır. Zorunlu eğitim üzerine düşünmek, yalnızca politik bir meseleye değil, insanın kendisiyle ve dünyayla kurduğu ilişkiye dair derin bir felsefi soruya temas etmektir. Nasıl öğrenmeliyiz ki, gerçekten özgür olabilelim?

Kaynakça

- Althusser, L. (2014). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları*. (Çev. Alp Tümertekin). İthaki.
- Apple, M. W. (2017). *Eğitim toplumu değiştirebilir mi?* (Çev. Şakir Çinkır). Anı.
- Baker, C. (2018). *Zorunlu eğitime hayır* (Çev. Ayşegül Sönmezay). Ayrıntı Yayınları.
- Bakunin, M. A. (1970). *God and the state*. Dover Publications.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Harvard University Press. Bourdieu & Passeron, 2020
- Carr, N. (2010). *The shallows: What the internet is doing to our brains*. W.W. Norton & Company.
- Chomsky, N. (2003). *Media control: The spectacular achievements of propaganda*. Seven Stories Press.
- Dewey, J. (2020). *Demokrasi ve eğitim* (Çev. Mustafa Karaman). Gece Kitaplığı.
- Doidge, N. (2007). *The brain that changes itself: Stories of personal triumph from the frontiers of brain science*. Penguin.
- Durkheim, E. (2012). *Sosyolojik yöntemin kuralları* (Çev. Cemal Bali Akal). Dost Kitabevi Yayınları.
- Durkheim, E. (2016). *Eğitim ve sosyoloji* (Çev. Pelin Ergenekon). Pinhan Yayınları.
- Engels, F., & Marx, K. (2021). *Komünist manifesto* (Çev. Tanıl Bora). İletişim Yayınları.
- Foucault, M. (2011). *Entelektüelin siyasi işlevi: Seçme yazılar 1*. Ayrıntı.
- Frankl, V. E. (2013). *Man's search for meaning*. Beacon Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder & Herder.
- Gatto, J. T. (2019). *Eğitim bir kitle imha silahı* (Çev. Mehmet Ali Özkan). Edam Yayın.
- Giroux, H. A. (2009). *Youth in a suspect society: Democracy or disposability?* Palgrave Macmillan.

- Godwin, W. (2020). *Anarşizmin felsefi temelleri* (Çev. Deniz Uludağ). Doğu Bayı Yayınları.
- Gramsci, A. (2009). *Hapishane defterleri* (Çev. Kenan Somer). Aşına.
- Illich, I. (2006). *Okulsuz toplum* (Çev. Celal Öner). Oda Yayınları.
- Kolb, B., & Gibb, R. (2011). Brain plasticity and behaviour in the developing brain. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 20(4), 265-276.
- Kropotkin, P. (2015). *Anarşi: Felsefesi-ideali* (Çev. Işık Ergüden). Edam Yayın.
- Kuhn, T. S. (2017). *Bilimsel devrimlerin yapısı* (Çev. Nilüfer Kuyaş). Kırmızı Yayınları.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Mengüşoğlu, T. (2015). *İnsan felsefesi*. Doğu Batı Yayınları.
- Petrov, G. (2013). *Beyaz zambaklar ülkesi* (Çev. Ana Kılıç). Can Yayınları
- Platon, (2015). *Kratylos* (Çev. Furkan Akderin). Say Yayınları.
- Ranciere, J. (2014). *Cahil hoca: Zihinsel özgürleşme üstüne beş ders* (Çev. Savaş Kılıç). Metis Yayınları.
- Readings, B. (1996). *The University in ruins*. Harvard University Press.
- Ritzer, G. (2017). *Toplumsal McDonaldlaştırılması: Çağdaş toplum yaşamının değişen karakteri üzerine bir inceleme* (Çev. Akın Emre Pilgir). Ayrıntı Yayınları.
- Rousseau, J. J. (1990). *Toplum sözleşmesi* (Çev. Ali Alper). Oda Yayınları.
- Siemens, G. (2005). *Connectivism: A learning theory for the digital age*. Retrieved from http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
- Sklair, L. (2016). The transnational capitalist class, social movements, and alternatives to capitalist globalization. *International Critical Thought*, 6(3), 329-341.
- Slaughter, S. & Rhoades, G. (2004). *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*. Johns Hopkins University Press.
- Tomasello, M. (2019). *Becoming human: A theory of ontogeny*. Harvard University Press.
- Topçu, N. (2019). *Türkiye'nin maarif davası*. Dergâh Yayınları.
- Turkle, S. (2011). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. Basic Books.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.