

# Jeremy Bentham'da Felsefe ve Pedagojinin Araçsallığı

## Bentham on Education: The Instrumental Turn of Philosophy and Pedagogy

Fatih ÖZTÜRK 

Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, Malatya Turgut Özal Üniversitesi, Malatya, Türkiye

### ÖZ

Bu çalışma, Jeremy Bentham'ın eğitim felsefesini, faydacı etik bağlamında felsefeye atfettiği işleve odaklanarak incelemektedir. Bentham'a göre eğitim, bireyin içsel gelişimine ya da hakikat arayışına odaklanan geleneksel bakış açısından uzak olmalıdır. Bunun yerine, toplumsal faydanın maksimize edilmesine hizmet eden rasyonel ve disiplinli bir organizasyon olarak işlev görmelidir. Felsefe de bu doğrultuda soyut düşünsel bir uğraş olmaktan çıkar; ölçülebilir faydanın üretimi doğrultusunda işlevselleştirilen teknik bir araç haline alır. Bilgi aktarımı şeklinde sınırlanan bir eğitim anlayışı davranış biçimlerinin toplumsal refah ekseninde yapılandırılmasını mümkün kılmaz. Eğitim, bireyi özerkleştirmektense onu yönlendirilebilir ve denetlenebilir bir yurttaş olarak şekillendirmeyi hedeflemelidir. Bu bağlamda Benthamcı pedagojide metafizik, sezgi ve içsel hakikat gibi kavramlara yer yoktur; fayda, gözlem, deneyim ve ölçülebilirlik temel alınır. Bentham'ın panoptik gözetim ilkesine dayanan eğitim modeli, öğretmeni davranış düzenleyici bir otoriteye dönüştürmektedir. Eğitim, bu sistemde etik bir bilinçten ziyade, hesaplanabilir faydaya yönelik bir davranış mühendisliği olarak işlev kazanır. Kant ve Rousseau gibi düşünürlerin bireysel özerkliği önceleyen yaklaşımlarının tersine, Bentham eğitimde içsel gelişimi değil, toplumsal sistemin sürdürülebilirliğini öncelemektedir. Çalışma, Bentham'ın felsefeyi ve eğitimi nasıl araçsallaştırdığını, modern bürokratik aklın temelini oluşturan fayda merkezli bir yönetim mantığıyla nasıl bütünleştirdiğini kavramsal bir çerçevede analiz etmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Faydacı Eğitim, Araçsal Eğitim, Bentham, Eğitim Felsefesi

### ABSTRACT

This study critically examines Jeremy Bentham's philosophy of education by focusing on the instrumental role he assigns to philosophy within the framework of utilitarian ethics. According to Bentham, education is not a path to inner development or a pursuit of truth, but rather a rational and disciplinary organization designed to maximize social utility. In this context, philosophy is no longer an abstract intellectual endeavour; it is transformed into a technical tool serving the production of measurable benefit. Bentham emphasizes that the function of education lies not in knowledge transmission, but in shaping behavioural patterns aligned with public welfare. Education does not aim to empower individuals, but to mold them into manageable and governable citizens. Metaphysical speculation, intuition, and inner truth are excluded from Benthamite pedagogy, which instead privileges utility, observation, empirical experience, and measurability. Based on the principle of panoptic surveillance, Bentham's educational model positions the teacher not merely as a transmitter of knowledge but as a regulatory authority. Education becomes a form of behavioural engineering oriented toward calculable outcomes, rather than a space for ethical self-reflection. Contrary to Kantian and Rousseauian visions that prioritize autonomy and self-realization, Bentham's model emphasizes the sustainability of the social system over individual interiority. This study analyses how Bentham instrumentalizes both philosophy and education, integrating them into a broader logic of governance rooted in utility and disciplinary control. His utilitarian perspective reveals the underlying political nature of modern education and invites a reconsideration of the relationship between the individual and society.

**Keywords:** Utilitarian Education, Instrumental Education, Bentham, Philosophy of Education

**Sorumlu yazar:** Fatih ÖZTÜRK

Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, Malatya Turgut Özal Üniversitesi, Malatya, Türkiye

E-mail: fatih.ozturk@ozal.edu.tr

ROR ID: ror.org/01v2xem26

Geliş Tarihi(Received): 10.09.2025 Kabul Tarihi(Accepted): 26.12.2025 Yayın Tarihi(Published): 25.06.2026

#### Atıf bilgisi:

Öztürk, F. (2026). Jeremy Bentham'da Felsefe ve Pedagojinin Araçsallığı. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 66(1), 541-555. DOI: 10.33171/dtcfdergisi.1781241



Dergimizde Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası (CC-BY) lisansı kullanılmaktadır.

This journal is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) License.

## Giriş

Modernitenin epistemolojik vurgusu dikkate alındığında, bilgi ile iktidar arasındaki ilişki gittikçe daha girift hale gelmiş olup bu karşılıklı etkileşim sadece düşünce tarihinin değil eğitim felsefesinin de en temel sorunsallarından biri haline gelmiştir. Bazı düşünürler için bilgi, özgürlüğün ön koşulu şeklinde kabul görünürken kimileri için bilgi ve iktidar arasında sonlanmayacak bir gerilim mevcuttur (Fricker, 1998). J. Bentham (1748-1832) için ise bu ilişki faydacı bir zeminde daha belirgin bir görünürlük kazanmakta ve bilginin işlevi, toplumsal faydanın üretimiyle özdeş bir biçimde kavranmaktadır. Eğitim bağlamında Bentham'ın genelde eğitime özelde felsefeye atfettiği işlev hem klasik *paideia* anlayışını hem de özgürlükçü pedagojik yaklaşımları reddeden bir konumda yer almaktadır. Öyle ki, onun için eğitim, bireyi hakikate yönlendiren ve içsel bir gelişim hedefleyen entelektüel-moral bir süreç olmaktan çok davranışların rasyonel kontrolü üzerinden toplumsal faydaya hizmet etmesi gereken teknik ve düzenleyici bir süreçtir (Crimmins, 2024). Bu teknik sürecin entelektüel temelini metafizik ya da sezgisel bilgi değil, *Bentham'ın araçsal akıl olarak tanımladığı, sonuç odaklı ve ölçülebilir düşünme tarzı* oluşturur. Öyleyse, Bentham için felsefe spekülatif uğraşlardan uzak, ölçülebilir, yönlendirilebilir ve öngörülebilir bir faydanın kılavuzluğunda işleyen disipline edici ve düzenleyici bir rasyonalite olmak durumundadır.

Bentham'a göre her toplumsal ya da siyasal kuram, belli bir temel kabul ya da gözleme dayandırılmadığı sürece geçerli bir yapı oluşturamaz. İnsanın haz arayışı ve acıdan kaçınma yönelimi, onun düşüncesinde bireysel davranışların, hukuk, siyaset, ekonomi ve ahlak gibi kurumsal alanların açıklayıcı ilkesi olarak öne çıkmaktadır (Schofield, 2013). Bu güdülenme, toplumsal yapıların derinliklerinde etkisini sürdüren kurucu bir dayanak olarak kavranmakta, insanla ilgili her türlü düzenlemenin kökenine yerleştirilmektedir. Bentham, bu psikolojik temelden hareketle hukuku etik, etiği ise haz eksenli güdülenmeyle ilişkilendirmiş; ortaya çıkan bu bağlantıyı gözlemlenebilir ve ölçülebilir niteliklerle temellendirmeyi tercih etmiştir (Armitage, 2011). Ona göre, bilimsel doğrulama dışındaki bilgi üretme iddiasındaki kanallar düşünsel olarak güvenilirlik taşımaz. Bu nedenle, metafizik açıklamalar ya da dogmatik kabuller yerine deneyim temelli ve sınanabilir bilgiler üzerinde ısrarcı olmuştur. Aydınlanma düşüncesinin deneysel, indirgemeci ve doğa bilimlerinin yöntemlerini toplumsal alanlara uyarlamayı amaçlayan yöneliminden etkilenmiş, bu yöntemi sosyal bilimlerde de sürdürülebilir kılmaya çalışmıştır (Schofield, 2015). Bentham'ın gözünde doğa bilimlerinin başarısı, kuramsal sorulara saplanmadan pratik meselelerin çözümüne yönelmiş olmasından kaynaklanmaktadır. O, araştırmaların kavramsal düzlemde kalmaması, somut karşılıklarının ve toplumsal sonuçlarının dikkate alınması gerektiğini savunmuştur. Bu nedenle, etik, hukuk, siyaset ya da eğitim gibi alanlarda yürütülecek çalışmaların gözleme ve olguya dayalı bir yöneme yaslanması, Bentham açısından düşünsel bakımdan daha sağlıklı bir yaklaşım olarak görülmüştür.

Bentham açısından bireysel çıkar ile kamusal yarar arasında açık bir mesafe bulunmaktadır (Sprigge, 1999). Bu farkın aşılması, yani bireyin kendi hazlarını öncelikle eğilimini aşarak toplumsal iyiliğe yönelmesi, bireyin tercihinin bırakılamayacak kadar temel bir meseledir. Bentham'a göre, toplum ile bireysel tercihler arasındaki dengenin sağlanmasında en güvenilir yol, eğitimin bireyi dönüştürücü etkisinden yararlanmaktır; bu nedenle eğitim, söz konusu problemin çözümünde merkezi bir araç olarak öne çıkar. Ona göre eğitim, hem zihinsel yeteneklerin gelişmesini sağlamalıdır hem de bireyin mutluluğunun, başkalarının mutluluğuna katkı sunmadan tamamlanamayacağını kavrayabilmesini mümkün kılmalıdır. Birey, eğitim süreci sayesinde, kendine ait hazların toplumsal etkilerini fark edebilmelidir; sevgiyi, yardımseverliği ve iyi niyeti kişisel tatminin bir parçası olarak anlamaya başlamalıdır (Cevizci, 2022). Ancak bu anlayışın kitleleşmesi, halkın geniş ölçekte eğitilmesini zorunlu kılar. Toplumun bütününe yayılmamış bir eğitim düzeyinde, bireysel mutluluktan kamusal faydaya doğru anlamlı bir geçişin sağlanması güçleşmektedir. Bu nedenle eğitim, Bentham'ın etik sisteminde teorik bir ilgi alanı olarak kalmaz; aksine, toplumsal mutluluğun en yüksek düzeye çıkarılmasını mümkün kılan temel bir koşul ve işlevsel bir araç olarak düşünülmektedir (Miller, 1973). Bu bağlamda bu çalışma, Bentham'ın eğitim anlayışını, felsefeye biçtiği değer ile birlikte faydacı etik kuramın yaşama geçirilmesinde üstlendiği yapıcı rol çerçevesinde ele almaktadır.

Bu çerçevede felsefe, Bentham'ın zihinsel sistematigi içinde soyut düşüncenin alanı olmaktan çıkar; eğitimin yönünü belirleyen temel ilkenin kaynağı ve siyasal organizasyonun işlevsel bir parçası haline gelir. "En çok sayıda insan için en büyük mutluluk" formülü (Bentham, 2007), yalnızca ahlaki bir prensip olmaktan öte, eğitimsel süreçlerin ereksel yönünü tayin eden asli ölçüte dönüşür. Bu doğrultuda eğitim, bireyin içsel

dünyasına ilişkin bir derinleşme alanı olarak değil, doğrudan toplumsal faydayı esas alan davranış normlarının aktarımını üstlenen sistemli bir düzenleme biçimi olarak inşa edilir. Benthamcı anlayışta müfredatın içeriği, pedagojik yöntemler ve uygulama teknikleri, faydanın rasyonel biçimde çoğaltılmasına imkân sağlayacak şekilde organize edilir (Crimmins, 2024). Öğrenme süreci, özne merkezli özgürleştirici bir deneyim olmaktan ziyade, belirlenmiş toplumsal gereksinimlere uyarlanmış davranış kalıplarının yerleştirilmesini önceleyen yapısal bir müdahaleye evrilir (Cutler, 1999). Bu yaklaşım, Antik Yunan düşüncesindeki *paideia* idealinden -özellikle Atinalı hümanist formasyondan- ve Aydınlanma filozoflarının önerdiği bireysel özerklik, eleştirel akıl ve ahlaki fail olma yönelimlerinden amaç itibarıyla büyük farklılık göstermektedir.

Bentham'da eğitim, potansiyelin açığa çıkarılmasından çok, eylemlerin hesaplanabilir sonuçlar üretmesiyle anlam kazanır. Örneğin, Kant için eğitim, insan varlığını içgüdüsel doğanın boyunduruğundan çıkararak onu ahlaki özerkliğe erişebilecek bir fail kılmakla yükümlüdür; birey, ancak bu özgürleşim süreci içerisinde insanlık durumuna ulaşabilir (Kant, 2008, s. 9). Rousseau açısından ise eğitimin temel amacı, bireyin içsel doğasını keşfetmesini sağlayacak koşulları temin etmektir; bu yönüyle eğitim, doğaya dönüşün bir biçimi olarak görülür (Rousseau, 2009, s. 71). Bentham ise eğitimi, insanın doğasında bulunduğunu varsaydığı çıkarıcı ve haz temelli eğilimlerin denetim altına alınabileceği bir disipliner alan olarak düşünür. Ona göre birey, rasyonel ödül-ceza mekanizmalarıyla yönlendirildiği ölçüde toplumsal faydaya katkıda bulunabilecek bir varlığa evrilir. Böylece eğitimin yöneldiği nihai amaç, bireyin iç dünyasında hakikati açığa çıkarmak değil, toplumsal düzenin hesaplanabilir ihtiyaçlarına yanıt verecek bir davranış seti üretmektir (Miller, 1973). Bu yaklaşımın arka planında, teorik bir ayrışmanın yanı sıra ahlaki ve siyasal düzlemde farklı bir insan ve toplum modeli yatar. Bentham'ın felsefeye yüklediği anlam, ne ontolojik bir arayış, ne Kantçı anlamda epistemolojik ve ahlaki kaygılar ne de Rousseaucu özgürlük kavrayışlarının ön planda tutulduğu bir uğraştır, onun için felsefe ve konumuz itibarıyla pedagoji daha çok, işlevsel sonuçları önceleyen sistematik bir müdahale mantığına yaslanır.

Bu çalışmanın temel amacı, Jeremy Bentham'ın eğitim anlayışı içinde felsefeye atfettiği işlevi eleştirel bir düzlemde incelemek; bu işlevin ne tür pedagojik ve etik dönüşümler zemininde biçimlendiğini Bentham'ın kendi iç tutarlılığı kapsamında tartışarak günümüzdeki eğitim politikalarının araçsal zeminde hazırlanmasının öncü bir örneğini eleştirel bir tutumla ele almaktır. Bentham'ın düşüncesinde felsefe, özgürlükle ilintili düşünsel bir açılım olmaktan uzaklaşarak, fayda ölçütü doğrultusunda işleyen bir hesaplama pratiğine evrilir. Bu evrim teorik bir tercihle beraber modern eğitim kurumsallığında, özellikle mesleki yönelimi önceleyen veya yurttaşlık disiplinine odaklanan uygulamalar biçiminde somutluk kazanır. Böylece Benthamcı zemin, pedagojik bir öneri olması bakımından modernitenin disipline edici aklının eğitime içkinleştirdiği bir güç formasyonu olarak kavranmalıdır. Bu noktada söz konusu yaklaşım, faydanın ölçülebilirliği üzerinden şekillenen teknik bir yönelimi temsil etmekle kalmaz; aynı zamanda eğitimin politik doğasına dair kapsamlı bir yeniden kurguyu da beraberinde getirmektedir.

Bentham'ın haz ve acı temelli faydacı ahlak anlayışı, rastlantısal ya da dar anlamda normatif bir tercih olarak değil, onun bütünlüklü felsefi projesinin kurucu bir unsuru olarak değerlendirilmelidir. İnsan davranışını yönlendiren temel saiklerin haz ve acı olduğu varsayımına dayanan bu etik yaklaşım, hem Bentham'ın benimsediği ampirist antropolojiyle hem de yaşadığı dönemin İngiliz düşüncesinde etkili olan olgucu ve reformcu eğilimlerle yakından ilişkilidir. Bentham açısından ahlak, aşkın ilkelerden ya da sezgisel kabullerden değil, ölçülebilir sonuçlardan hareketle temellendirilmelidir; zira ancak bu yolla ahlaki yargılar kamusal, karşılaştırılabilir ve rasyonel bir zemine kavuşabilir. Nitekim bu etik yönelim, onun esasen bir hukukçu olarak güttüğü daha kapsamlı bir hedefin parçasıdır: hukuku, özellikle ceza hukukunu, keyfî yargılardan arındırarak olgusal temellere dayalı bilimsel bir disiplin hâline getirmek. *Ahlak ve Yasamanın İlkeleri*'nde açık biçimde görüldüğü üzere, Bentham'da etik ile hukuk arasında kurulan bu sıkı ilişki, eğitime yüklenen işlevi de belirleyici biçimde şekillendirir. Eğitim, bu çerçevede, faydacı etiğin toplumsal düzeyde işlerlik kazanmasını sağlayan tamamlayıcı bir araç olarak konumlanır; bireylerin haz ve acı hesaplarına dayalı rasyonel tercihler geliştirmesini mümkün kılarak hukuki düzenin sürdürülebilirliğine katkı sunar. Dolayısıyla Bentham'ın eğitime atfettiği dönüştürücü rol, onun etik ve hukuki düşüncesinden bağımsız bir pedagojik ek değil, bilakis hukuku bilimselleştirme idealinin zorunlu bir uzantısı olarak anlaşılmalıdır.

## 1. FAYDACI ETİK VE TOPLUMSAL PRATİK BAĞLAMINDA EĞİTİM

Bentham'ın eğitim anlayışını çözümlemek için iki kurucu öğeyi göz önünde bulundurmak gerekir. İlki, Aydınlanma düşüncesinin belirleyici çizgileriyle örtüşen ve vazgeçilmez bir ilkeler bütünü olarak kabul edilen akıl temelli örgütlenmedir (Boto, 2021). İkincisi ise Bentham'ın etik kuramının merkezini teşkil eden faydacılıktır; bireysel eylemleri toplumsal sonuçları doğrultusunda değerlendirmeye dayanan bu anlayış, onun pedagojik yaklaşımını da derinden biçimlendirir. Bu iki ilkenin kesişim noktasında eğitim, Bentham için salt bilgi aktarımı ya da zihinsel özgürleşme süreci olarak tarif edilmez; rasyonaliteyle yönlendirilmiş ve fayda ilkesiyle birleşik hale getirilmiş bir davranış biçimlendirme düzeni olarak anlam kazanır. Daha önce de vurgulandığı üzere, Bentham açısından eğitim, bireyin iç dünyasında anlam arayışına değil; toplumsal dengeyi temin edecek davranış kalıplarının sistematik biçimde kazandırılmasına dayanır. Bu yönüyle söz konusu yaklaşım, klasik hümanist eğitim geleneğinden belirgin biçimde ayrılır. Özgürlük, özerklik ve içkin potansiyelin gerçekleşmesi gibi ideallere yönelmek yerine; ölçülebilirlik, işlevsellik ve toplumsal faydaya odaklanan bir yapı öne çıkar (Crimmins, 2024).

Bentham'ın etik sisteminin çıkış noktası, haz ve acı arasındaki ontolojik ayrım üzerine kuruludur; insan doğası, doğrudan hazza yönelme ve acıdan kaçınma eğilimiyle şekillenir. Bentham'ın *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation* adlı eserinde haz ve acı, “doğa tarafından insanoğlunun efendileri olarak atanmış” iki temel olgu olarak ele alınır (Bentham, 2007). Bu ifade, haz–acı ilkesinin yalnızca psikolojik değil, aynı zamanda epistemolojik bir başlangıç noktası olarak alındığını göstermektedir. Yarar ilkesi ise bu psikolojik temelden hareketle formüle edilir: En fazla sayıda insana en çok fayda sağlayan eylem, doğru eylemdir. Yarar ilkesi, kanıtlanamayan fakat tüm kanıtların kendisinden yola çıktığı bir ilk ilke olmak durumundadır (Cevizci, 2022). Ancak bu eğilim kendi haline bırakıldığında, bireyin çıkarına uygun gibi görünen seçimler hem kendi varoluşsal bütünlüğüne hem de içinde bulunduğu toplumsal yapıya zarar verebilecek sonuçlar doğurabilir. Bu nedenle eğitimin asli amacı, bireyin sübjektif mutluluğunu gerçekleştirmekten çok, kolektif faydaya katkı sunacak davranış örüntülerini inşa etmektir. Böyle bir amaç, Bentham'ın fayda ilkesinin eğitim felsefesine içkinleştiği noktada netlik kazanır: Toplumun toplam faydası, bireysel hazdan daha yüksek bir değere sahiptir ve gerekirse bireyin menfaati, genel iyilik hâli uğruna gözetimsiz bırakılabilir (Postema, 1986, s. 149). Bu anlayış, Bentham'ın insan doğasına dair sezgisel çıkarımlarına da yansır: Birey, haz ilkesine bağlı kaldığı ölçüde kendi merkezinde kapanma eğilimi gösterir; toplumsal olanı tali konuma iter, hatta bütünüyle görmezden gelme potansiyeline sahiptir. Bu yüzden insanın doğal hali, ham bir cevher gibi görülür; işlenmeyi, yönlendirilmeyi ve disipline edilerek faydalı bir forma dönüştürülmeyi gerektirir (McReynolds, 1971). Akıl, bu süreçte bir içkin özgürlük aracı olmaktan çok, doğaya nüfuz eden ve onu yeniden şekillendiren teknik bir düzenleyici işlevi üstlenir; eğitimin görevi de tam burada, haz arzusunun sınırsızlığını toplumsal yarar doğrultusunda biçimlendirmekte odaklaşır. Çünkü, aksi ne kadar iddia edilirse edilsin gerçekte var olan sadece bireydir; toplum denilen yapı kendi başına var olmayıp ancak bireylerin toplamının bir karşılığıdır; o halde toplumun mutluluğunu veya refahını artırmak demek daha fazla bireyin yararını gözetmek anlamına geleceği için birey ile toplum arasında mutluluk bakımından bir denge kurulmuş olur (Bentham, 2007, s. 7).

Bentham'ın eğitime ilişkin temel yaklaşımı, doğrudan *Chrestomathia* adlı eserinde sistemli bir biçimde ortaya konmuştur. Günümüz eğitim yaklaşımlarının öğrencinin bireysel gelişimine odaklanan akademik, entelektüel, ahlaki ve estetik yönlerinin ikinci planda tutulduğu bu yapıtta, eğitimin bireysel zihinsel kapasitenin artırılmasıyla sınırlı bir faaliyet olarak görülmediği ve daha esaslı biçimde toplumun en yüksek düzeyde mutluluğunu temin edecek biçimde kurgulandığı açıkça ifade edilir (Bentham, 1992, s. 16). Klasik faydacılık anlayışının tüm hatlarıyla içselleştirildiği bu görüşe göre, eğitim bireyin gelişimine hizmet eden nötr bir araç olmayıp, doğrudan doğruya toplumsal refahın organizasyonuna katkı sunan bir etik programdır. Bu noktada Bentham'ın yaklaşımı, eğitimin epistemolojik ve ahlaki zeminini haz temelli bir değer sistemine oturtur; eğitimin işlevi, bireyin içsel yetkinliğini serbestleştirmekten çok, toplumsal faydayı maksimize edecek biçimde bilgi ve davranış sistemlerini düzenlemektir. *Chrestomathia*'da ‘yararlı bilgi’ (*useful knowledge*) kavramı üzerinden inşa edilen bu anlayış, bireysel öğrenme süreçleri ile kamusal fayda arasında karşılıklı bir uyum tesis etmeyi amaçlar (Bentham, 1992, s. 27). Ancak bu fayda eksenli yaklaşım, tüm bilgi türlerini eşit görmez: Bentham'a göre eğitimsel içerik, gündelik yaşamda uygulanabilirliği bulunmayan metafizik ya da skolastik düşüncelerle doldurulduğunda, hem birey hem toplum düzeyinde gerçek bir değer üretme kapasitesini yitirir. Bu bağlamda yararsız addedilen spekülasyon bilgisi,

eğitimin omurgasını oluşturamaz; çünkü eğitim, Bentham'ın gözünde faydanın somutlaştırıldığı kurumsal bir zemin, yani ölçülebilir toplumsal sonuçlara yönelen sistematik bir formasyon olarak tasarlanmıştır.

Bentham'ın *Chrestomathia* adlı eserinde ortaya koyduğu ve 'chrestomathic school' (fayda temelli öğretim) başlığı altında sistemleştirdiği eğitim modeli, öğretimi bireysel bilgi ediniminin yanı sıra toplumsal üretkenliğin ve kamusal faydanın doğrudan hizmetinde olacak biçimde düzenlemeyi amaçlar (Bentham, 1992, s. 45). Bu modelde eğitim müfredatının içeriği, soyut, spekülâtif ya da gündelik yaşamla temas kurmayan bilgilerden arındırılarak; doğrudan faydaya yönelen, işlevsel bilgi alanlarına tahsis edilmelidir. Böylece, günümüzün mesleki eğitim anlayışlarıyla örtüşen bir biçimde, eğitimin içeriği hem zihinsel gelişime hem de üretim ve toplumsal verimlilik esaslarına da paralel hâle gelir. Bentham, bilgilerin öğrencilere aktarım sürecinde de fayda ilkesinin titizlikle gözetilmesini önerir. Özellikle '*sequential arrangement*' olarak adlandırdığı 'aşamalı düzenleme ilkesi', eğitimin sistemli biçimde yapılandırılması gerektiğini ifade eder (Bentham, 1992, s. 52). Bu ilkeye göre pedagojik içerikler, öğrencinin zihinsel gelişim basamaklarıyla uyum içinde ve mantıksal bir ardışıklık çerçevesinde aktarılmalıdır. Bu yaklaşım, tarihsel olarak Rousseau'nun gelişimsel pedagojisinde dile getirilen doğallık ilkesiyle örtüşürken; yapısal düzlemde Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında da yankı bulur. Bentham'ın bu noktadaki kaygısı, bilginin düzensiz ve rastlantısal bir biçimde sunulmasının, hem zihinsel enerjinin israfına hem de eğitimin temel ereği olan faydanın gerçekleşmesinde bir tür aksamaya neden olacağı düşüncesine dayanır. Dolayısıyla, eğitimin her aşaması, zihinsel potansiyeli en yüksek verimlilikle harekete geçirecek biçimde örgütlenmeli; bilgi aktarımı, zihinsel yapıların gelişim sırasına koşut biçimde sistemleştirilmelidir (Bentham, 1992, s. 54).

Pratik bilgiye dayalı *chrestomathic* eğitim anlayışının doğal bir uzantısı, öğrenme sürecinde gözlem ve deney temelli yaklaşımların merkeze yerleştirilmesidir. Bentham'ın bu bağlamda önerdiği model, soyutlama ağırlıklı ve ezbere dayanan geleneksel bilgi aktarımı biçimlerinden açıkça ayrılır; çünkü bilgiyi, duyuşsal temellere yaslanan ve deneyimle sınanabilir hale gelen ampirik doğrulama süreçleri aracılığıyla tanımlar (Bentham, 1992, s. 59). Bu yaklaşım, bilginin nesnel gerçeklikle kurduğu bağın güçlendirilmesini esas alır ve bu nedenle Bentham tarafından ampirik öğretim (*empirical instruction*) olarak adlandırılır (Bentham, 1992, s. 62). Öğretmen figürü, yalnızca bilgiyi aktaran bir aracı değil; öğrencinin entelektüel gelişimini yönlendiren ve aynı zamanda karakter inşasına etki eden bir rehber olarak kavranır. Bu bağlamda öğretmenin yetkinliği, salt alan bilgisine hâkimiyetle sınırlı tutulmaz; etik duruşu, kişisel bütünlüğü ve öğrencinin dünyasıyla kurduğu ilişki biçimiyle de belirlenir (Bentham, 1992, s. 66). Onun otoritesi, dogmatik bir tahakküm değil; akılcı bir meşruiyetin ürünü olan fayda merkezli bir rehberlik olarak konumlanır. Öğretim sürecinde rasyonel faydanın gözetildiği bu yapı, eğitimi bir taraftan bilginin işlendiği ve aktarıldığı bir süreç olarak tanımlarken öbür taraftan da değer yüklü ve toplumun refahına yönelik etik bir hedef de taşımaktadır. Bir başka ifadeyle, eğitimin alt amaçları arasında var olan bilişsel gelişim yine en büyük resimde toplumsal faydaya hizmet etmesi bakımından değerli görülmektedir.

Yine Bentham'ın genel felsefi anlayışına uygun olarak eğitim ile özgürlük arasındaki ilişki doğru şekilde belirlenmelidir. Bahsedilen özgürlük, irade özgürlüğünün olup olmadığına yönelik bir tartışmayı işaret etmez (Rao, 1999). Burada söz konusu edilen özgürlük, bireyin toplum içindeki konumunu, özgürlüğün toplumsal bağlamda taşıdığı erekselliği ve devlet ile birey arasındaki paternalist ilişkileri içermektedir. Bu çerçevede sorulması gereken şudur: Eğitim, gerçekten bireyin özgürlüğünü doğuran ya da mümkün kılan bir alan mıdır; yoksa bireysel özgürlükten çok toplumun gelişimini önceleyen, dolayısıyla bireye yalnızca sınırlı bir hareket serbestisi tanıyan bir mekanizma mıdır? Bentham için eğitim özgürlüğü tesis eden bir kurum olabilir fakat onun kastettiği özgürlük toplumun refahını önceleyen faydacı bir özgürlüktür. Halefi Mill'in bireysel hak, seçim ve yönelimleri yücelten ve biricik gören, toplum ile birey arasında yaşanabilecek özgürlük gerilimlerinde bireyden yana olan anlayışının tam aksine Bentham özgür olmak ile toplumun faydasının artırılmasını aynı kapsamda değerlendirmektedir (Öztürk, 2020, s. 28). Özgürlük, bu anlamda, Bentham için faydayla sınırlandırılmış bir rasyonalite kurumu olmak durumundadır.

Bentham'ın eğitim modelinde yer verdiği önemli bir unsur da ölçme ve değerlendirme sistemi ile ilgilidir. Bilginin faydası ancak ölçülebilirlik üzerinden belirlenir. Çağdaş pedagojinin ölçme ve değerlendirme bakış açısıyla ilk bakışta örtüşen bu yaklaşım Bentham'ın genel felsefesi hatırlandığında rahatlıkla beklenebilecek bir çıktıdır (Crimmins, 2024). Çünkü o toplumsal faydanın en somut haliyle ve matematiksel ifadelerle ölçebileceğini iddia etmiş hatta bunun için bir haz aritmetiği geliştirmiştir. Öyleyse, Bentham için eğitimin her aşamasında ölçülebilir

başarı kriterleri eğitimin önemli bir ayağını oluşturmak zorundadır. Ölçülemeyen veya ölçülmesi öznelliğe bağımlı olan hedefler ve çıktılar yerine doğrudan doğruya gelişimi ve olgusal düzlemde toplumsal faydayı maksimize eden davranış biçimlerine odaklanmak başlıca ilke olmalıdır. Bu bağlamda, *Chrestomathia*'da önerilen bu sistem, bugünkü anlamda performans dayalı eğitim modellerinin de habercisi olarak okunabilir (Bentham, 1992, s. 74).

Eğitim, devletin asli işlevlerinden biridir. Daha önce belirtildiği üzere devletin eğitime yönelik tüm organizasyonları ve müdahaleleri toplumsal faydayı ilk amaç olarak belirlemek zorundadır (Bentham, 1992, s. 79). Fakat buradan Bentham'ın bireysel özgürlükleri kategorik olarak ihlal eden bir zorbalık öngördüğü anlamı çıkarılmamalıdır. Örneğin, sadece aristokratlar için tanınmış bir eğitim hakkından ziyade Bentham alt sınıfların da eğitime ulaşması gerekliliğini vurgulamış ve eğitimin eşitleyici rolünü önemsemiştir (Bentham, 1992, s. 82). Diğer bir ifadeyle, toplumun bütünsel ve her unsuruyla gelişmesi beklendiğine göre eğitim de bu bütünlüğe ulaşmalı ve hemen herkese benzer hak ve fırsatları sunmalıdır.

Bentham'ın eğitim anlayışı, ilk bakışta bireysel gelişimi bütünüyle dışlayan katı bir faydacılık gibi görünse de, gerçekte bu durum daha incelikli bir ayırım üzerinden anlaşılmalıdır. Bentham bireysel gelişimi kategorik olarak reddetmez; ancak bu gelişimi, klasik *paideia* geleneğinde olduğu gibi içsel bir özgürleşme veya entelektüel özerklik idealinin gerçekleşmesi olarak değil, toplumsal faydaya katkıda bulunan işlevsel bir kapasite artışı olarak değerlendirir. *Chrestomathia*'da vurguladığı “yararlı bilgi – yararsız bilgi” ayrımı, onun bireysel gelişimi nasıl kavradığını aydınlatır: Metafizik, spekülasyon ya da soyut konular, bireye içsel bir derinlik kazandırma iddiasında olsa bile, toplumsal faydaya dönüştürülebilir bir sonuç üretmediği için müfredatta yer almamalıdır. Buna karşılık matematik, dil, mantık, hukuk bilgisi veya pratik bilimler gibi alanlar, bireyin yeteneklerini geliştirmekle kalmaz; aynı zamanda bu gelişimi toplumsal düzenin rasyonel işleyişine hizmet eden, gözetim ve hesaplanabilirlik ilkeleriyle uyumlu bir çerçeveye oturtur. Bu nedenle Benthamcı pedagojide bireysel gelişim, kendi başına amaç olan ahlaki veya entelektüel bir olgunlaşma süreci değil, toplumsal yararı maksimize eden bir araç niteliği taşır. Böylece görünen gerilim de ortadan kalkar: Bentham bireysel gelişimi tamamen reddetmez, fakat bu gelişimi yalnızca toplumsal faydaya eklenildiği ölçüde anlamlı ve zorunlu kabul eder.

## 2. EĞİTİMİN DOĞASI, AMACI VE GÖREVİ

Bentham'ın eğitim anlayışını ayrıntılı bir şekilde tarif ettikten sonra, onun eğitim yaklaşımının arka planını yani felsefi, düşünsel ve bilimsel hareket noktalarını seveleri ve bazı çağdaş düşünürler ile bir arada değerlendirmek doğru bir yöntem olacaktır. Her şeyden önce, Bentham'ın eğitim anlayışını şekillendiren epistemolojik zemin Platoncu ya da Kantçı bilgi nosyonundan oldukça farklı, olgusal ve pratik bir düzlemde işleyiş göstermektedir. Örneğin Kant'a göre eğitim insanı kendi aklını kullanma cesaretini göstermeye teşvik etmelidir ve ‘insan ancak eğitim vasıtasıyla insan olur’ temel ilkesini esas almalıdır (Kant, 2008, s. 9). Oysa Bentham, eğitimi bireyin kendi aklını kullanmasından çok, belirli davranış kalıplarına yöneltilmesini sağlayan bir dışsal düzenleme biçimi olarak kabul etmektedir. Esasında Hem Platon hem de Bentham için eğitim kendi özü itibarıyla amaç değildir; başka amaçların gerçekleştirilmesi için araçtır. Platon'a göre her eğitim, ruhu erdeme alıştırmakla görevlidir; çünkü eğitimin amacı erdemli yurttaşlar yetiştirmektir (Platon, Yasalar, 644c). Eğitimin araçsallığı bakımından bu iki düşünürün ortak görüşü benimsediği söylenebilse de eğitimin ve bilginin doğası konusunda keskin bir ayrılık söz konusudur. Platon için bilgi epistemik anlamda idealinin bilgisidir; eğitim de her ruhta var olan yeteneği ideaya yönlendirmekle yükümlüdür (Platon, Devlet, 518c). Bentham ise bu ve benzeri hiçbir metafiziksel spekülasyonu veya kabulü benimsemediği gibi ölçülebilir, pratik ve faydalı olmayan değerlerle bezenmiş eğitim yaklaşımlarını reddeder. Benzer şekilde Rousseau'nun ‘doğaya uygun eğitim’ (Rousseau, 2009, s. 78) gibi anlayışları da ölçülemez ve irrasyonel olarak gören Bentham için somutluk, pratiklik, faydalılık ve ölçülebilirlik eğitimin doğasını ve görevini en net biçimde tarif eden kavramlar olmak durumundadır.

Bentham'ın eğitimde önerdiği disiplinler mekanizma, içerikle sınırlı değildir; formel yapı da (eğitimin organizasyonu, müfredatın yaklaşım, metot ve teknikler vasıtasıyla yürütülme şekli) benzer biçimde formalist ve kontrolün ön planda olduğu bir kimliktedir. Sezgisel veya rastlantısal sebeplere veya çıktılara güvenen bir eğitim yapılanması yerini hesaplanabilir ve ölçülebilir dolayısıyla rasyonel bir sisteme bırakmalıdır. Nasıl ki derslerin amacı, içeriği ve çıktıları toplumsal faydayı somut bir şekilde desteklemekle yükümlüyse eğitimin bir bütün

olarak organizasyon yapısı da bu gayeleri dikkate almalı, düzeni ve disiplini norm olarak kabul etmelidir. Çünkü okul toplumun mikro ölçekte bir simülasyonu veya numunesi olarak düşünülmelidir (Bentham, 1992, s. 42).

O halde, Bentham'ın eğitim modelinde yer alan yapısal öneriler, bireylerin belirli davranışlarının normatif ve dışsal olarak çerçevelendirilmiş bir biçimde tayin edilmesini öngörmektedir. Bunun doğrudan bir sonucu olarak, öğrencilerin öğretim sürecinde doğal eğilimlerinden ziyade toplumsal yarar ekseninde eğitilmesi temel bir hedef olarak ortaya çıkmaktadır. Çünkü eğitim bireyin akılcı bir yurttaşa dönüştürülmesini hedeflerken sürecin hiçbir aşaması doğaçlamaya bırakılmayacak kadar değerlidir. Tam aksine, her adım önceden planlanmalı ve ölçülebilir çıktılar elde edilmesi için toplumsal yarar muvazenesinde ilerlemek esas alınmalıdır (Bentham, 1992, s. 71). Eğitimin formel yapısı, davranışların denetlenmesi, öğrencilerin özerkliğinden ziyade toplumun beklentisinin öncelendiği bir kimlikle şekillenmelidir.

Kolaylıkla anlaşılacağı üzere, bu sistematik anlayış Bentham'ın gözetim (*surveillance*) düşüncesiyle doğrudan bağlantılıdır. Eğitime dair fiziksel düzenlemeler, mimari yapı ve formel organizasyon eğitim ve öğrenciler üstündeki üst kontrolün varlığını daima görünür kıldığı ve kontrol altında tuttuğu bir biçimde olmalıdır. *Panopticon* tasarımı olarak bilinen Benthamcı dışsal gözetim eğitimde de uygulandığında daha önce bahsedilen toplumun faydasının öncelendiği temel hedeften sapmaları engelleyecek ve rastlantı ya da doğaçlamayı saf dışı bırakacaktır. Öğretmene atfedilen rol de bu kapsamda anlam kazanmaktadır. Öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişki, sadece pedagojik değil, aynı zamanda denetleyici bir bağlamda kurgulanmalıdır (Bentham, 1995, s. 71). Öğrenciler sürekli olarak gözetim altında olduklarını hissederek davranışlarını rasyonel beklentilere, toplumsal faydanın maksimize edilmesine ve somut kazanımların elde edilmesine göre düzenleyeceklerdir.

Bu noktada, Bentham'ın eğitime atfettiği temel işlevin bireysel gelişimden ziyade yurttaş inşası olduğu açıkça ortaya çıkmaktadır. Bentham, kendisinden önceki ve çağdaşı olan düşünürlerin vatandaşlık anlayışına büyük ölçüde karşıt bir pozisyon benimsemiştir. Özellikle Rousseau'nun toplum sözleşmesine dayalı vatandaşlık tasavvurunu, bireyin fiilen değil, varsayımsal olarak sözleşmeye taraf olduğu iddiasına dayandığı ölçüde, eleştiriye açık ve sorunlu bulur. Bentham'a göre, toplumun tüm üyeleri, devleti bir örgütlenme biçimi olarak açıkça tercih etmiş değildir; aksine, böyle bir tercih onlara atfedilmiştir (Bentham, 2007, s. 66). Bu bağlamda, vatandaşlık fikri üzerine kurulu kuramsal yapının temeli olan rızanın mevcudiyeti, fiilî bir gerçeklik değil, kurgusal bir varsayım olarak belirir. Bentham, benzer bir eleştiriye doğal haklar teorisine de yöneltir. Doğal haklar öğretisi, insanların doğası gereği eşit olduğunu öne sürerken, bu iddianın ampirik gerçeklikten uzak bir normatif ön kabul olduğunu gözden kaçırmaktadır. Bentham'a göre, asıl söylenmesi gereken, insanların doğuştan eşit olmadığı fakat eşit muameleyi hak ettikleridir (Bentham, 2007, s. 78). Buradaki felsefi açmaz, 'olan' ile 'olması gereken' arasındaki kategorik farkın göz ardı edilmesidir. Gerek toplumsal sözleşme kuramı gerekse doğal haklar öğretisi, var olan olgusal gerçekliği, olması arzu edilen ideal durumla karıştırmakta ve bu suretle epistemolojik bir belirsizliğe yol açmaktadır. Her ne kadar Bentham diğer düşünürleri bir temelden veya olgusal bir gerçeklikten yoksun bir kabul ile hareket ettikleri gerekçesiyle eleştirse de kendi bakış açısı da benzer bir kabulden yola çıkmaktadır. Oysa Bentham'a göre, vatandaşlığın tanımı ve sınırları, hem yasanın bağlayıcılığı ve devlete itaat ekseninde hem de bu itaatin rasyonel gerekçelendirilmesi olarak "yarar ilkesi" temelinde kurulmalıdır. Yurttaş, devlete itaat eder; zira bu itaat, kişisel faydasını maksimize etmenin en rasyonel yoludur. İtaat etmemenin doğuracağı zararlar, faydaya dönük beklentilerle karşılaştırıldığında, bireyi faydacı bir hespla itaate yönlendirir. Bu doğrultuda, devletin ve siyasetin ontolojik meşruiyeti de yine yarar ilkesinden türetilir. İşte bu nedenle, eğitimin düzenlenmesinde nihai yetki devlete ait olmalıdır; çünkü eğitim, bireysel mutluluğun artırılmasını mümkün kılarken, toplumsal faydayı önceleyen bir zihniyetin inşasına da hizmet etmekte yükümlüdür. Yararcı etik çerçevesinde, bireyin kendi çıkarını maksimize edebilmesi dahi, başkalarının çıkarlarının gözetildiği bir toplumsal ortamda mümkün hale gelmektedir (Cutler, 1999). Dolayısıyla, eğitim süreci, bireyin kendi faydasını gözetirken, kamusal yarara yönelmiş bir vatandaşlık bilinci geliştirmesini de sağlayacak şekilde yapılandırılmalıdır. Bentham'ın düşüncesinde yurttaş, eğitimin yönlendiriciliği sayesinde, kendi faydasını başkalarının faydasından ayırmayan ve toplumsal düzlemde işleyen bir yarar mekanizmasına gönüllü olarak katılan bir fail haline gelir.

Panoptik ilkenin eğitime uygulanması, bazı modern eğitim kurumlarının ve yaklaşımlarının denetimci yapısının temelini oluşturmaktadır. Birçok çağdaş düşünür, pedagoğ ve teorisyenin bireyin özgürlüğünü kısıtladığı gerekçesiyle reddettiği bu ilke Foucault'nun da vurguladığı gibi akılcı ve sistematik bir eğitim modeli kurguladığını

öne sürse de esasında bir bakıma hapisane modelini andırmaktadır. Bireyin davranışsal uyumu, belirlenen hedeflerin hayata geçirilmesi bakımından formel yapının düzenlenmesini mecbur kılabilir (Foucault, 1995, s. 203). Öte taraftan bu yönelim öğrencinin otonomluğunu açık bir biçimde zedelerken yanılmaz ve dogmatik bir kimliğe bürünme tehlikesini daima kendisinde barındırır. Öğretmene biçilen rolün denetimci, gözetleyen, kontrol eden ve yönlendiren bir figür şeklinde tanımlanması da aynı bakış açısının bir ürünüdür. Öğretmen bu modelde, bir otorite figürü olarak pedagojik katkılarının yanı sıra yönetsel ve hatta etik bir sorumluluk taşımaktadır (Nead, 1999, s. 117). Bu bakımdan Bentham'ın eğitimi, bir etik üretim aracı olarak işlev görür. Ancak bu etik, klasik anlamda içsel bir muhakeme süreci değil; dışsal teşviklerin birey üzerinde yarattığı davranışsal düzenlemedir. Etik artık bireysel özerklikten değil, hesaplı fayda ilkesiyle biçimlenen bir rasyonaliteden türetilir. Dinwiddy'nin ifadesiyle, Bentham'ın eğitim anlayışı "bireyin değil, sistemin ihtiyaçlarını merkeze alır" (Dinwiddy, 2004, s. 122).

Bentham'a yöneltilen eleştiriler, çoğunlukla bireysel hakları ve özgürlüğü geri planda bırakarak toplumsal yapıyı önceleyen bir yaklaşımı benimsemesine odaklanmaktadır. Bu eleştiriler bağlamında, eğitimin içerik ve yapısının toplumun beklentileri doğrultusunda şekillendirilmesi, bireysel hedeflerin gölgede kalmasına neden olduğu yönünde kaygılar öne sürülmektedir. Benthamcı sistemde birey, toplumsal yarar doğrultusunda işlevsel bir öğe olarak konumlandırılmakta; özerklik, bu çerçevenin izin verdiği sınırlar içinde mümkün hâle gelmektedir (Itzkin, 1978). Ahlaki duyarlılık, estetik algı ya da entelektüel yetkinlik gibi eğitsel hedefler, Bentham'ın düşüncesinde tümüyle dışlanmamış olsa da bu değerlerin anlamlı hâle gelmesi kamusal faydaya olan katkıları ölçüsünde mümkün görülmektedir. Bu anlayışta bireysel amaçlar, toplumun rasyonel biçimde örgütlenmesi ve genel mutluluğun artırılması yönündeki esas hedefin gölgesinde kalmaktadır. Eğitim, bu hedefin gerçekleşmesinde işlevsel bir araç olarak kurgulanmakta; bireyin içsel gelişimi, toplumsal düzene katkı sağlayabildiği ölçüde anlam kazanmaktadır. Bentham'ın bu yaklaşımı, yöneltilen eleştirilere rağmen, modern bürokratik aklın eğitim yoluyla toplumu biçimlendirme çabasına felsefi bir dayanak sunmaya devam etmektedir.

### 3. BENTHAM'DA FELSEFENİN KONUMU

Bentham'ın düşünce sisteminde eğitimin sahip olduğu işlevsel ve araçsal konum, felsefe için de geçerlidir. Onun yaklaşımında felsefe, bağımsız ya da kendi içinde anlam taşıyan bir uğraş olmaktan çok, toplumsal faydanın gerçekleştirilmesine hizmet eden pratik bir faaliyet olarak değerlendirilmiştir (Itzkin, 1978). Geleneksel anlayışta felsefe genellikle düşünsel özerlikle, hakikat arayışıyla veya içsel bir değerle ilişkilendirilirken; Bentham, felsefeye daha somut, ölçülebilir ve toplumsal sonuçları olan bir alan olarak yaklaşmayı tercih etmiştir. Haz ve acı ekseninde yapılandırılan davranış kalıplarını açıklamak, düzenlemek ve işlevselleştirmek gibi hedefler, onun felsefeyi kurarken dikkate aldığı temel yönelimler arasında yer almıştır. Normatif yön bütünü dışlanmamış, fakat ahlaki ilke üretiminin olgusal gerçekliğe dayanması gerektiği fikri baskın hâle gelmiştir (Sprigge, 1999). Felsefe, bu çerçevede zihinsel bir uğraş olmakla sınırlı değildir, aynı zamanda eğitsel bir alan olarak da şekillendirilmiş; metafizik soyutlamalardan uzak durarak, doğrudan gözlenebilir olan üzerine düşünmeyi önceleyen bir yapı kazanmıştır. Bentham'a göre bu yaklaşım, toplumsal yararı artırmaya dönük her türlü kuramsal çabanın daha gerçekçi ve etkili bir biçimde yönlendirilmesini mümkün kılmıştır (Öztürk, 2020, s. 25).

Bentham için felsefe, düşünsel etkinliklerin ve kamusal yapıların biçimlenmesinde taşıdığı kurucu rol nedeniyle vazgeçilmezdir. Ancak bu önemin mutlak biçimde tanınması, felsefenin her türüne eşit değer atfedilmesini gerektirmemektedir. Bentham, özellikle toplumsal yarar üretmeyen, olgusal temelden yoksun tartışmaları ayırt etmeye özen göstermiş; bu ayrımı yararlı ve yararsız felsefe ayrımıyla temellendirmiştir (Armitage, 2011). Metafizik spekülasyonlar, ontolojik soyutlamalar ve doğruluğu gözlemlenemeyen etik teoriler, onun düşüncesinde zaman ve entelektüel faaliyet israfı olarak değerlendirilmiştir. *Fragment on Ontology* adlı yazısında, ontolojik soruların soyutlamalarıyla uğraşmanın ve bunlara harcanan zaman ve emeğin toplumsal reformu engellediğini en iyimser ihtimalle geciktirdiğini öne sürmüştür (Bentham, 1977, s. 87). Bu yaklaşım, Bentham'ın felsefeye yönelirken benimsediği temel ilkelerin -ölçülebilirlik, olgusalılık ve faydacılık- ne kadar belirleyici olduğunu açık biçimde göstermektedir. Bir düşüncenin ya da disiplinin değeri, onun soyut tutarlılığından çok toplumsal yaşama sağladığı katkı üzerinden anlam kazanmaktadır. Felsefenin meşruiyeti de bu katkıyı üretebildiği ölçüde mümkün hâle gelmektedir.

Bentham'ın felsefeye yüklediği işlevsel rol, onun genel düşünce sistemine içkindir ve bu yaklaşım, özellikle Kant'ın pratik akıl anlayışıyla karşılaştırıldığında daha belirgin hâle gelir. Kant'a göre etik yargılar, aklın içsel yasalarından türetilmek zorundadır; birey, hem yasa koyucu hem de bu yasaya tabi olan bir varlık olarak, aklın özerkliğine dayalı bir etik düzenin taşıyıcısıdır (Kant, 1996, s. 52). Bu çerçevede birey, ahlaki eylemlerini deneyime değil, akılda a priori olarak bulunan ilkelere yaslamakla yükümlüdür. Bentham ise bu zemine mesafeli durur; onun etiği, doğrudan deneyime, haz ve acının ölçülebilir etkilerine yaslanır. İnsan davranışlarının yönünü tayin eden şey, soyut aklın kategorik buyrukları değil, duyumsal yaşantının hesaplanabilir sonuçlarıdır. Bu nedenle felsefenin, spekülâtif zeminde kurulması yerine, ölçülebilirlik ilkesine dayalı bir çözümleme alanına dönüşmesi gerektiğini öne sürer. Bentham'ın önerdiği çerçeve, matematikleştirilebilen bir etik anlayışıdır; kavramların mantıksal geçerliliğinden çok, toplumsal faydaya katkısı belirleyici olmalıdır (Crimmins, 2004, s. 123).

Bentham'ın felsefeye yüklediği işlevsel yaklaşım, hem çağdaşı düşünürlerle hem de felsefe tarihindeki yerleşik eğilimlerle de çatışmaktadır. Özellikle Aristotelesçi skolastik geleneğin hem mantığı hem de ahlaki soyut kategoriler içinde tanımlamaya çalışması, Bentham tarafından toplumun pratik gereksinimlerine duyarız kalmakla eleştirilmiştir. Bu bakış açısı, felsefenin evrensel ilkeler üretme iddiasını sorgularken, spekülâtif temellendirmelerin toplumsal yaşama katkı sunmadığına işaret etmektedir (Schofield, 2015). Bentham, bu noktada felsefeyi soyut bir arayış olmaktan çıkarıp, doğrudan toplumsal reformlara yönelik bir etkinlik olarak yeniden konumlandırmaya çalışmıştır. Onun için felsefenin anlamı, ölçülebilirlik, fayda ve toplumsal sonuç üretme kapasitesiyle birlikte düşünüldüğünde ortaya çıkmaktadır. Eğitim de bu doğrultuda bireysel gelişimi hedefleyen bir alan olmasının yanı sıra felsefenin toplumsal dönüşüm üretme yeteneğini taşıyabileceği bir araç olarak değerlendirilmektedir. Bu işlev gerçekleşmediğinde, ne felsefe kendi potansiyelini gerçekleştirebilir ne de eğitim, kamusal yaşama yön verebilecek düşünsel bir zemin oluşturabilir (Burns, 2005, s. 98).

Bu noktada Rousseau ile Bentham arasındaki ayrım da felsefeye yönelik bir tanımlamayı daha açık hale getirebilir. Rousseau açısından felsefi düşünce, bireyin içsel doğasına ulaşmasını ve ahlaki sezgileriyle bağ kurmasını sağlayan bir bilinç biçimidir. Hakikatin kaynağı, aklın yapısında değil; vicdanın sessiz sezgisinde aranmalıdır (Rousseau, 2009, s. 135). Bentham ise vicdanı, ancak doğru biçimde yönlendirilmiş bir akıl yürütmeye değerli kabul eder. Etik, içsel sezgiye dayandırıldığında, öngörülebilirlikten ve nesnel ölçütlerden uzaklaşmakta; bireysel farklılıkların belirleyiciliği altında ilkesizliğe sürüklenmektedir. Bu tarz bir yaklaşım, Bentham'a göre, toplumsal düzenin temellerini zayıflatan ve hesaplanabilirliği ortadan kaldıran bir düzensizlik üretmektedir (Sprigge, 1999). Sezgiye dayalı yargılar, etik ilkelerle yapılandırılmadığında, pratik yaşama dair sağlam bir yönelim de geliştiremez. Bentham'ın felsefe anlayışı ise, düşüncenin içeriğinden çok biçimsel tutarlılığına odaklanmakta; ne düşüneceğimiz kadar, nasıl düşüneceğimiz sorusuna verilen yanıtları sistemleştirmeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle felsefenin, tanımlanabilir ve rasyonel sınırlar içinde kurulması zorunlu görülmektedir.

Eğitim, siyaset ve hukuk alanlarında ortak bir düşünsel zemin oluşturan Bentham, felsefeyi bu alanların işleyişine yön verecek bir araç olarak konumlandırmıştır. *Introduction to the Principles of Morals and Legislation* adlı eserinde, etik normların içeriklerinden önce bu normları belirleyecek kıstasların açıklığa kavuşturulması gerektiğini savunmuş; bu yaklaşımıyla etik düşünceye sistemli bir yön kazandırmayı hedeflemiştir. Bentham'a göre bu kıstasların, sezgiye, metafiziğe ya da duygusal tepkilere dayanması kabul edilemez. Etik düzenlemelerin temeli, nesnel biçimde sınanabilir ve ölçülebilir bir fayda ilkesi üzerine inşa edilmelidir (Bentham, 2007, s. 21–4). Bu anlayış, bireysel davranışların ve tüm toplumsal kurumların, yasal mekanizmaların ve de bürokratik yapıların yönelmesi gereken amacın genel mutluluğu artırmak olduğunu varsayar. Yasanın meşruiyeti, doğruyu emretmesinden çok, toplumsal refahı yükseltecek sonuçlar doğurmasında aranmalıdır. Bu doğrultuda, felsefe ile eğitim arasında işleyen ilişki, söz konusu faydayı taşıyan yapının kurucu biçimi olarak görülmektedir; çünkü düşünsel çerçeve olmaksızın uygulamanın yönü belirsiz kalacaktır.

## Sonuç ve Değerlendirme

Bentham'ın pedagojik düşüncesinde felsefe, hesaplanabilir davranış kalıplarının biçimlendirildiği rasyonel bir denetim aygıtı olarak kurgulanmıştır. Bu aygıtın amacı bireysel özgürlüğü öncelemekten çok, toplum adına fayda sağlayacak bir düzenin inşasını mümkün kılmaktır. Eğitsel süreç, bireyin içsel gelişimini temel alan klasik felsefi yaklaşımlardan ayrılarak, dışsal normların bireye aktarılması ve bu normların benimsetilmesiyle işler

hâle gelir. Bentham'ın sisteminde birey değer taşımaktadır; ancak bu değer, kendi başına taşıdığı anlamdan çok, ait olduğu topluluğun refahına sunduğu katkı ile belirginleşir. Eğitim, bireyin bu katkısı üretmesini sağlayacak biçimde tasarlanmak zorundadır. Ölçülebilirlik ve fayda ilkeleri bu tasarımın vazgeçilmez ölçütlerini oluşturur. Bu ilkelerin geri plana itildiği ya da belirsizleştirildiği her türlü yaklaşım, Bentham'ın etik ve pedagojik mantığına aykırı düşmekte; toplumsal düzenin işleyişinde zaafa yol açma riski taşımaktadır.

Bentham'ın eğitim felsefesinde öğrencinin nasıl konumlandırıldığını anlamak için, öncelikle felsefenin bir disiplin olarak neyi amaçladığı sorusuna yönelmek gerekir. Bentham'a göre felsefi düşüncenin işlevi, öğrenciyi soyut hakikatlerin peşinde koşan ve metafizik yolculukla özgürleşeceği varsayılan bir özne olarak yüceltmek değildir. Aksine, eğitimin amacı, bireyin davranışlarını ölçülebilir sonuçlara göre değerlendirebilmesini, belirlenen kriterlere uygun biçimde kararlar alabilmesini ve toplumun parçası olan bir yurttaş olarak olgusal bir düzlemde hareket edebilmesini sağlamaktır. Bu anlayış, öğrenciyi metafiziksel bilgiye içkin bir sezgiyle ulaşan bir varlık olarak kurgulayan yaklaşımlardan ayrılır. Örneğin Platon'un *Meno* diyalogunda dile getirdiği gibi, bilgi doğuştan gelen bir anımsama süreciyle özden dışa taşınan bir iç hakikat değildir (Platon, *Meno*, 81d–e). Kant'ın öne sürdüğü özerklik merkezli eğitim anlayışında olduğu gibi, bilgi bireyin iç yasasıyla şekillenen bir ahlaki özgürlük alanına da karşılık gelmemektedir (Kant, 1996, s. 59). Bentham açısından eğitsel süreç, bireyin dışsal teşviklerle yönlendirildiği, belirli toplumsal hedefler doğrultusunda şekillendirilmiş davranış kalıplarını öğrenmesini sağlayan bir etkinliktir. Öğrenci, bu sistem içinde rasyonel hesaplama yapabilen, faydayı önceleyen ve bireysel yönelimlerini kamusal ilkelere göre ayarlayabilen bir toplumsal aktör olarak biçimlenmektedir.

En temel ifadesiyle Bentham'a göre felsefe, düşünsel soyutlamalarla değil, eyleme yön veren ilkelerle ilgilenmelidir. Felsefenin amacı etik düşünmeyi öğretmekten çok, bireyi doğru davranışa yönlerecek ilkeleri aktarmaktır. Bu doğruluk anlayışı, haz ve acı temelinde inşa edilen faydacı etik kuramın bir türevidir; davranışların değeri, toplumun genel yararına sağladığı katkı üzerinden belirlenmektedir (Brady, 2003, s. 100). Felsefenin, eğitimin ve etğin taşıdığı değer, Bentham açısından onların düşünsel tutarlılığından değil, pratik işlevlerinden kaynaklanmaktadır. Bireyi toplumdan soyutlayan, içsel özgürlük anlayışına dayalı etik teorilere mesafeli duran bu yaklaşım, davranışların yönünü dışsal düzenlemeler aracılığıyla tayin etmeyi hedeflemektedir. Bu noktada Kant'ın eğitime yüklediği anlamı tekrar hatırladığımızda Bentham'ın pozisyonu daha açık bir şekilde ortaya konabilir. Kant, insanın ahlaki varoluşunu dışsal buyruklardan bağımsız kılan bir özerklik bilinci geliştirmesi gerektiğini savunur; bu çerçevede bireyi insan yapan şey, başkalarının iradesine değil, kendi aklının koyduğu içsel yasaya uymasındır (Kant, 2008, s. 15). Bentham ise “iç yasa”, “vicdan”, “ahlaki sezgi” gibi kavramlara ihtiyatla yaklaşır; çünkü ona göre bu tür içsel dayanaklar, ölçülebilirlikten yoksun olmaları nedeniyle hem epistemolojik hem de pedagojik açıdan güvenilir değildir. Bentham'ın *Chrestomathia*'da ayrıntılı şekilde ele aldığı müfredat anlayışı, tam da bu nedenle metafizik, spekülatif ve doğrulanamaz bilgi türlerinin eğitim sürecinden çıkarılması gerektiğini savunur: Bu tür içerikler bireyin içsel gelişim iddiasını taşımakla birlikte toplumsal yarara dönüştürülebilir bir sonuç üretmezler. Dolayısıyla Bentham açısından eğitimin amacı bireyin içsel özgürleşmesine zemin hazırlamak değil, onun davranışlarını dışsal olarak düzenlenmiş fayda ilkeleri doğrultusunda biçimlendirmektir. Etik, bu çerçevede Kantçı özerkliğin içsel buyruğundan değil, toplumsal yararı artıracak biçimde yapılandırılmış teşviklerden, yaptırımlardan ve gözetim mekanizmalarından doğar. Birey, bu dışsal düzenlemeler içinde konumlandıkça “etikleşir”; yani doğru eylem, içsel bir vicdan sesinin değil, rasyonel bir fayda hesabının sonucudur. Bu durum Bentham'ın bireysel gelişimi reddettiği anlamına gelmez; fakat bireysel gelişim ancak toplumsal faydaya katkıda bulunduğu ölçüde değerlidir. Bu nedenle Kant'ın içsel özerklik idealinin aksine Bentham'da eğitim, bireyin içsel yasasını keşfetmesini sağlamaz; onu hesaplanabilir faydanın gereklerine uygun davranacak bir toplumsal fail olarak şekillendirir. Böylece iki düşünür arasındaki fark, yalnızca etik bir ilke farka değil, aynı zamanda eğitimin işlevine ilişkin radikal bir ayrıma işaret eder.

Çalışmanın önceki bölümlerinde ayrıntılarıyla ele alındığı üzere, Bentham *Chrestomathia* adlı eserinde eğitimin, bireyin davranışlarını yönlendirecek biçimde işe yarar bilgiye odaklanması ve doğrudan toplumsal fayda üretme potansiyeli taşıyan alanlara yönelmesi gerektiğini vurgulamıştır. Eğitimin içeriğini belirlerken, mantıksal düşünme, hukuk felsefesi ve ölçülebilir ahlaki ilkeler gibi alanlara öncelik tanımış; buna karşılık ontoloji, estetik ya da metafizik gibi soyut konuların bireyin düşünsel gelişimine katkı sunsa bile, davranışsal dönüşüm yaratmadığını savunmuştur. Bu nedenle söz konusu alanların eğitsel müfredatta merkezî bir konuma yerleştirilmemesi gerektiğini ileri sürmüştü, hatta bu tür disiplinlerin eğitim sürecinde ya tamamen dışarda

tutulmasını ya da etkilerinin asgari düzeye çekilmesini önermiştir (Bentham, 1992, s. 19–21). Eğitim, zihinsel faaliyetleri uyarma işlevi taşımanın ötesinde, doğrudan eyleme ve toplumsal faydaya yön veren bir araç olarak kurgulanmalıdır. Bu anlayış, Bentham'ın felsefeye ve bilgiye atfettiği araçsal değerın pedagojik tasarıma nasıl yansıdığını açık biçimde göstermektedir.

Bentham'ın doğa ile modern düşünce arasındaki ilişkiye yönelik tutumu, onun eğitim ve felsefe anlayışını daha açık biçimde ortaya koymaktadır. Rousseau'nun *Emile* adlı eserinde merkeze aldığı bireysel deneyimle öğrenme yaklaşımı, Bentham açısından irrasyonel ve sistematik temelden yoksun bir romantizm örneğidir. Rousseau, çocuğun gelişimini doğanın yönlendirmesiyle şekillendirmeyi savunmuş; bireyin dış dünyayla kurduğu temas üzerinden içsel rehberliğe ulaşacağını varsaymıştır (Rousseau, 1762/2009, s. 79). Bentham bu varsayıma temelden karşı çıkar; ona göre doğa, eğitim sürecinin düzenleyicisi değil, eğitilmesi gereken bir malzemedir. Doğallık, belirlenmiş bir sistem içinde biçimlendirilmediği sürece fayda üretmeyen, düzensiz bir başlangıç hâli olarak görülmektedir. Bu nedenle felsefenin görevi, doğanın sesine kulak vermek değil; onu düzenleyen, yönlendiren ve belirli amaçlara hizmet eder biçimde şekillendiren akıl yürütmeyi öğretmektir. Eğitim, bu bakış doğrultusunda bireyin doğallığını işlevsel bir toplumsal faydaya dönüştürecek biçimde yapılandırılmak zorundadır.

Bentham'ın eğitim anlayışında felsefeye ve eğitime yüklenen işlev, Aydınlanma düşüncesinin özgürlük idealiyle kurduğu ilişkinin sınırlarını da görünür kılmaktadır. Bentham, felsefeyi bir hakikat arayışı olmaktan çıkararak, faydayı en üst düzeye çıkarmaya odaklanmış rasyonel bir hesaplama aracına dönüştürmeyi hedeflemiştir. Eğitim de bu doğrultuda bireysel özerklik zemininden uzaklaşır; toplumun işleyişine katkı sağlayan davranış kalıplarının üretilmesi yönünde biçimlenir. Modernitenin bilgi ve iktidar arasında kurduğu teknik ilişki içerisinde felsefe, düşünsel derinlik yerine, yönetilebilirliğin bir aracına dönüşmektedir. Benthamcı pedagojide felsefe, öğrencinin davranışlarını belirli fayda ölçütlerine göre düzenlemekle görevlendirilmiş bir mühendislik pratiği hâlini alır. Bu nedenle felsefe sadece öğrenilen bir içerik olmakla sınırlı kalamaz; davranışın hesaplanabilir biçimde yönlendirilmesini sağlayan bir araç olmak durumundadır. Birey, bu çerçevede özgürlüğüne felsefe ve eğitim aracılığıyla ulaşacak bir özne olarak tasavvur edilmez; işlevsel, ölçülebilir ve denetlenebilir bir vatandaş/yurttaş olarak değerlendirilir. Bentham'ın felsefe anlayışı, Sokrates'in 'kendini bil' çağrısını değil; disiplinli bir uyumun ve fayda merkezli davranış biçimlerinin üretimini esas alır. Böylece felsefe, toplumsal fayda üretimiyle meşrulaştırılmış bir uygulamaya indirgenirken entelektüel özerklik ikinci plana itilmiş olur. Eğitim, bu sistem içinde bireyin iç dünyasını geliştirmekten çok, onu belirli amaçlara göre biçimlendirmekle yükümlüdür. Bu yaklaşım, Aydınlanma'nın bireyi merkeze alan özgürlük tasarımı ile modernitenin işleyişi düzenleme arzusunu aynı düzlemde buluşturma çabası olarak da değerlendirilebilir; Bentham, bu iki eğilim arasında doğan gerilimi, yönetilebilirlik ve fayda ilkesi etrafında yeniden yapılandırarak çözmeye yönelmiştir. Felsefe, bu düzlemde artık içsel bir hakikat arayışının ya da eleştirel düşüncenin sahası olmaktan uzaklaşır; işleyişi fayda üzerine kurulu, teknik ve yönetsel bir disiplin makinesine dönüşür.

## Summary

This study explores Jeremy Bentham's philosophy of education through the lens of utilitarian ethics, emphasizing the instrumental role he assigns to both philosophy and pedagogy in the service of social utility. Unlike traditional conceptions of education that regard it as a path to inner development, the cultivation of autonomy, or the pursuit of truth, Bentham redefines education as a rational and disciplinary mechanism aimed at maximizing collective welfare. Within this framework, philosophy loses its identity as a speculative or metaphysical endeavor and is instead reconstituted as a technical instrument designed to regulate conduct and produce measurable outcomes. The central argument of the work is that Bentham integrates education and philosophy into the logic of governance, transforming them into tools of social engineering and disciplinary control that underpin the foundations of modern bureaucratic rationality.

The paper begins by situating Bentham within the epistemological currents of modernity, where the relationship between knowledge and power became increasingly intertwined. While Enlightenment thought often celebrated knowledge as a vehicle of emancipation, Bentham approached it through the principle of utility, subordinating knowledge to the demands of calculability and efficiency. For Bentham, human behavior is universally motivated by the pursuit of pleasure and the avoidance of pain, and this psychological foundation provides the explanatory basis for ethics, law, politics, and education alike. He rejects metaphysical abstractions and insists that only empirically verifiable, observable, and measurable foundations can sustain philosophical or pedagogical systems. This orientation reflects his indebtedness to the experimental methods of the natural sciences, which he sought to extend into the moral and social domains.

Education in Bentham's thought is therefore not an emancipatory process but a disciplinary structure for aligning individual conduct with collective welfare. Knowledge transmission alone is insufficient; rather, education must cultivate behavioral patterns that harmonize personal interest with social good. The *Chrestomathia*, Bentham's most systematic treatise on education, provides the clearest articulation of this view. It conceives of education as a public program organized around "useful knowledge," excluding metaphysical speculation or scholastic abstractions that lack practical application. The curriculum must be arranged sequentially to reflect cognitive development, ensuring efficiency and preventing the waste of intellectual energy. In this design, the teacher assumes not only the role of knowledge transmitter but also that of a regulatory authority, responsible for shaping the moral and civic character of students through rational oversight.

Central to this model is Bentham's reliance on surveillance as a pedagogical principle. Inspired by the architectural design of the Panopticon, he argued that constant visibility disciplines behavior and ensures conformity to social norms. In the classroom, this means that students internalize regulatory expectations, shaping themselves into rational and governable citizens. Education becomes a form of behavioral engineering oriented toward predictable and calculable results rather than self-directed autonomy. This vision stands in sharp contrast to Kant's understanding of education as the cultivation of moral autonomy through reason or Rousseau's conception of education as the unfolding of the individual's natural capacities. Whereas Kant and Rousseau place the individual's inner development at the center, Bentham privileges the sustainability of the social order and the maximization of collective happiness.

Bentham's educational model also incorporates systematic evaluation. He insists that the success of instruction must be measured in quantifiable terms, reflecting his broader belief that utility can be mathematically assessed. Goals that cannot be rendered measurable are dismissed as unreliable or wasteful. In this sense, Bentham prefigures modern performance-based education systems, where outcomes and efficiency take precedence over intrinsic learning processes. Similarly, his emphasis on equality of access—rejecting exclusive privileges for elites and calling for the education of lower classes—reflects his utilitarian commitment to maximizing the overall welfare of society.

The study further explores the role of philosophy within Bentham's utilitarian framework. Philosophy is valuable not for its abstract or ontological claims but for its capacity to guide conduct and inform public policy. He distinguishes between "useful" and "useless" philosophy, discarding speculative metaphysics as a distraction from practical reform. In works such as *Fragment on Ontology*, Bentham criticizes abstract theorizing as an impediment to social improvement. Instead, he redefines philosophy as an applied science of human behavior, where value derives from empirical grounding and measurable consequences. This pragmatic reorientation transforms philosophy into a tool of governance and a structural foundation for education.

The comparison with contemporaries and predecessors clarifies Bentham's distinctiveness. For Plato, education serves to align the soul with virtue and the knowledge of the Forms; for Kant, it fosters autonomy and the courage to use one's own reason; for Rousseau, it nurtures natural development in harmony with innate capacities. Bentham, however, rejects such

teleologies of inner truth or moral self-realization. He treats human nature as raw material requiring rational discipline, external incentives, and surveillance to be molded into socially beneficial forms. Philosophy and education thus become instruments not of freedom but of regulation, aligning individual desires with collective outcomes through rational calculation.

The paper also considers the political implications of Bentham's pedagogy. By grounding education in the principle of utility, Bentham ties its legitimacy to the function of the state as guarantor of public welfare. Citizenship, in this model, is not rooted in metaphysical notions of natural rights or in hypothetical social contracts but in the practical calculus of obedience and advantage. Education serves as the state's tool for producing compliant citizens who recognize the rationality of aligning personal interest with the general good. Critics have argued that this emphasis subordinates individual rights to systemic needs and risks reducing education to an apparatus of control. Yet the study concludes that Bentham's approach, despite its limitations, provides an essential philosophical foundation for understanding the disciplinary and bureaucratic character of modern educational institutions.

In conclusion, Bentham's philosophy of education embodies the instrumental turn of both pedagogy and philosophy within modernity. By redefining education as a mechanism of surveillance, regulation, and measurable outcomes, he provides a model that anticipates contemporary concerns with standardization, accountability, and social engineering. While Kantian and Rousseauian traditions elevate autonomy, creativity, and individuality, Bentham's utilitarian pedagogy subordinates these values to the principle of the greatest happiness for the greatest number. Philosophy, in this schema, is not a speculative search for truth but a rational practice of calculation, designed to secure the sustainability of the social system. The study argues that Bentham's legacy lies in his fusion of ethics, philosophy, and pedagogy into an integrated apparatus of governance, one that continues to shape debates about the political nature of education in the modern world.

## Kaynakça

- Armitage, D. (2011). Globalizing Jeremy Bentham. *History of Political Thought*, 32(1), 63-82.
- Baumgardt, D. (1952). *Bentham and the ethics of today*. Princeton University Press.
- Beauchamp, T. L. (2005). *The philosophy of Jeremy Bentham: Ethics, metaphysics and modernity*. Cambridge University Press.
- Bentham, J. (1816/1977). Logical arrangements and encyclopaedic view of the sciences. In J. Bowring (Ed.), *The works of Jeremy Bentham* (Vol. 8). William Tait.
- Bentham, J. (1817/1992). *Chrestomathia*. Clarendon Press.
- Bentham, J. (2007). *An introduction to the principles of morals and legislation*. Dover Publications.
- Boto, C. (2021, February 23). The Age of Enlightenment and Education. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*.  
<https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1469>
- Brady, M. (2003). Emotion: The basics of ethical motivation in utilitarianism. *Journal of Moral Philosophy*, 1(1), 89-103.
- Burns, J. H. (2005). *The happiness of the people: Jeremy Bentham and the constitutional code*. Cambridge University Press.
- Cevizci, A. (2022). *Felsefe Tarihi: Thales'ten Baudrillard'a*. Say Yayınları.
- Crimmins, J. E. (2004). Utilitarian philosophy and the Enlightenment. In *The Cambridge companion to utilitarianism* (pp. 119-138). Cambridge University Press.
- Crimmins, J. E. (2024). Jeremy Bentham. In E. N. Zalta & U. Nodelman (Eds.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2024 Edition). <https://plato.stanford.edu/archives/fall2024/entries/bentham/>
- Cutler, F. (1999). Jeremy Bentham and the public opinion tribunal. *The Public Opinion Quarterly*, 63(3), 321–346. <http://www.jstor.org/stable/2991711>
- Dinwiddy, J. R. (2004). *Bentham: Selected writings on his philosophy, politics, and economics*. Stanford University Press.
- Everett, N. (2013). *The panopticon revisited: Surveillance, control and modernity*. Routledge.
- Foucault, M. (1975/1995). *Discipline and punish: The birth of the prison* (A. Sheridan, Trans.). Vintage Books.
- Freeman, M. D. A. (2008). *Lloyd's introduction to jurisprudence* (8th ed.). Sweet & Maxwell.
- Fricker, M. (1998). Rational authority and social power: Towards a truly social epistemology. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 98, 159-177. <http://www.jstor.org/stable/4545280>
- Gray, J. (1996). *Mill on liberty: A defence*. Routledge.
- Hart, H. L. A. (1982). *Essays on Bentham: Jurisprudence and political theory*. Clarendon Press.
- Itzkin, E. S. (1978). Bentham's Chrestomathia: Utilitarian legacy to English education. *Journal of the History of Ideas*, 39(2), 303–316. <https://doi.org/10.2307/2708782>
- Kelly, P. (1998). *Utilitarianism and distributive justice: Jeremy Bentham and the civil law*. Clarendon Press.
- Lyons, D. (1998). *Rights, welfare, and Mill's moral theory*. Oxford University Press.
- Macpherson, C. B. (1977). *The life and times of liberal democracy*. Oxford University Press.
- McReynolds, P. (1970). Jeremy Bentham and the nature of psychological concepts. *The Journal of General Psychology*, 82(1), 113-127. <https://doi.org/10.1080/00221309.1970.9920626>
- Miller, D. (2003). *Political philosophy: A very short introduction*. Oxford University Press.
- Miller, P. J. (1973). Factories, monitorial schools and Jeremy Bentham: The origins of the 'management syndrome' in popular education. *Journal of Educational Administration and History*, 5(2), 10-20. <https://doi.org/10.1080/0022062730050202>
- Öztürk, F. (2020). *Ahlak, Özgürlük ve Eğitim*. Anı Yayıncılık.
- Postema, G. J. (1986). *Bentham and the common law tradition*. Clarendon Press.
- Rao, J. M. (1999). Freedom, equality, property and Bentham: The debate over unfree labour. *The Journal of*

*Peasant Studies*, 27(1), 97-127. <https://doi.org/10.1080/03066159908438726>

Riley, J. (1988). *Liberal utilitarianism: Social choice theory and J. S. Mill's philosophy*. Cambridge University Press.

Rosen, F. (1983). *Jeremy Bentham and representative democracy: A study of the Constitutional Code*. Clarendon Press.

Schofield, P. (2006). *Utility and democracy: The political thought of Jeremy Bentham*. Oxford University Press.

Schofield, P. (2013). The legal and political legacy of Jeremy Bentham. *Annual Review of Law and Social Science*, 9, 51-70. <https://doi.org/10.1146/annurev-lawsocsci-102612-134101>

Schofield, P. (2015). Jeremy Bentham on utility and truth. *History of European Ideas*, 41(8), 1125-1142. <https://doi.org/10.1080/01916599.2015.1077153>

Sprigge, T. L. S. (1999). The relation between Jeremy Bentham's psychological, and his ethical, hedonism. *Utilitas*, 11(3), 296-319. <https://doi.org/10.1017/S0953820800002521>

Sweet, W. (2004). Philosophy, education and modern liberalism: The legacy of Bentham. *Paideusis*, 13(2), 47-60.

Ten, C. L. (1987). *Bentham and justice: An examination of the concept of justice in the philosophy of Jeremy Bentham*. Clarendon Press.

Williford, K. (2001). Bentham on metaphysics and the foundations of knowledge. *History of Philosophy Quarterly*, 18(2), 153-172.