

XX. Yüzyılın Başlarında Eğitim ve F. W. Foerster'in Okul ve Karakter: İtaat Pedagojisi ve Mektep İnzibatının Yeniden Tesisi Adlı Eserinin Tahlili

Muhammet KEMALOĞLU*

Makale Bilgisi

Makalenin Türü: Araştırma Makalesi
Makalenin Geliş Tarihi: 28.03.2026
Makalenin Kabul Tarihi: 26.04.2026
DOI: 10.54971/synergy.1918021

ÖZET

Bu çalışma, Friedrich Wilhelm Foerster'in XX. yüzyılın başlarında pedagoji dünyasında yankı uyandıran "Okul ve Karakter" adlı eserini felsefi, pedagojik ve tarihsel perspektiflerle incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın temel problemi, modern eğitimin teknik bilgiye odaklanırken ihmal ettiği "karakter inşası" ve "irade terbiyesi" kavramlarının Foerster tarafından nasıl tanımlandığı ve bu modelin Türk eğitim modernleşmesindeki karşılığıdır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılarak yürütülen çalışmada; eserin disiplin anlayışı, ceza psikolojisi üzerine geliştirdiği özgün yaklaşımlar ve öğrenci öz-yönetimine dayalı "Mektep Şehir" modeli detaylandırılmıştır. Bulgular, Foerster'in dışsal otoriteye dayalı pasif itaat yerine, bireyin kendi arzuları üzerinde egemenlik kurduğu "özerk itaat" modelini savunduğunu göstermektedir. Ayrıca eserin, Hakkı Baha Pars tarafından Türkçeye çevrilmesi süreci; Cumhuriyet'in ilk yıllarındaki seküler ahlak arayışı ve modernleşme sancıları bağlamında analiz edilmiştir. Analitik bir yaklaşımla ele alınan bu süreçte, karakter eğitiminin sadece bireysel bir erdem değil, toplumsal bir varoluş mücadelesi olduğu sonucuna varılmıştır. Foerster'in karakter odaklı yaklaşımının, günümüzün narsisizm ve etik yozlaşma krizlerine karşı hâlâ evrensel bir çözüm sunduğu saptanmıştır. Bu yönüyle çalışma, hem Türk eğitim tarihi literatürüne katkı sunmakta hem de modern karakter eğitimi tartışmalarına güçlü bir tarihsel referans sağlamaktadır. Eğitimciler, okul disiplin sistemlerini cezalandırıcı değil onarıcı bir mantıkla yeniden düzenlemeleri, karakter inşasını müfredatın merkezine almaları önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Pedagoji, Karakter, Ahlak, Foerster, Hakkı Baha Pars.



Content of this Journal is licensed
Under Creative Commons Attribution
NonCommercial 4.0 International
(CC BY-NC 4.0)

* Dr., Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu (TRT), Ankara-Türkiye.

E-posta: muhammetkemaloglu@gmail.com, ORCID Id: 0000-0001-7542-7517

A Comprehensive Analysis of F. W. Foerster's "School and Character: The Pedagogy of Obedience and the Re-Establishment of School Discipline" in the Early 20th Century

ABSTRACT

This study aims to analyze the fundamental arguments of Friedrich Wilhelm Foerster's "School and Character," a seminal work that resonated deeply in the pedagogical world of the early 20th century, through philosophical, pedagogical, and historical perspectives. The primary problem of the research is how the concepts of "character building" and "will-training"-often neglected by modern educational systems in favor of technical knowledge and cognitive development-are redefined by Foerster and how these definitions align with the modernization of Turkish education. Utilizing document analysis as a qualitative research methodology, the study details Foerster's unique approach to discipline, the psychology of punishment, and the student-led "Ecole Civile" (School-City) model. The findings indicate that Foerster advocates for a model of "autonomous obedience," where the individual establishes rational sovereignty over their own desires and impulses, rather than a passive, fear-based obedience dependent on external authority. Furthermore, the translation process of the work into Turkish by Hakkı Baha Pars is analyzed within the context of the early Republican era's search for secular ethics, the ideal of raising virtuous citizens, and the broader struggles of modernization. Through an analytical lens, this process reveals that character education was viewed not merely as an individual virtue but as a necessity for national survival. The study concludes that Foerster's character-oriented pedagogical approach still offers a universal and sustainable solution to contemporary crises such as rising narcissism, digital distractions, and ethical erosion. In this regard, the research contributes to the literature on Turkish educational history while providing a robust historical reference for modern debates on character education. It is recommended that educators reorganize school discipline systems with a restorative rather than punitive logic and place character development at the very center of the formal curriculum. This comprehensive revision ensures that the pedagogical heritage of Foerster is effectively utilized for 21st-century educational policies.

Keywords: Education, Pedagogy, Character, Morality, Foerster, Hakkı Baha Pars.

1. GİRİŞ

Modern eğitim sistemleri, XIX. yüzyılın sonlarından itibaren teknik bilgi aktarımı ve bilişsel gelişimi önceleyen bir yapıya bürünmüştür. Ancak bu gelişim, bireyin ahlaki pusulasını şekillendirecek olan karakter terbiyesini çoğu zaman ihmal etmiştir. Friedrich Wilhelm Foerster, "Okul ve Karakter" adlı eseriyle bu boşluğu doldurmaya çalışmış; eğitimi sadece bir "malumat aktarımı" değil, bir "şahsiyet inşası" olarak tanımlamıştır. Bu yaklaşım, imparatorluktan cumhuriyete geçiş sürecinde yeni bir insan tipi inşa etmeye çalışan Türkiye için kritik bir önem taşımıştır.

Cumhuriyet'in inşa sürecinde "yeni insan" tipi, salt teknik bilgiyle donanmış bir figür değil, Foerster'in kavramsallaştırdığı "şahsiyet inşası" ve "irade terbiyesi" ilkeleriyle şekillendirilmiş bir yurttaş modeli olarak kurgulanmıştır. 1923-1946 yılları arasındaki kurucu evrede, Osmanlı'dan devralınan malumatçı eğitim anlayışı terk edilerek; yerine bireyin kendi arzuları üzerinde hâkimiyet kurmasını sağlayan, toplumsal sorumluluk bilinci yüksek ve laik-etik değerleri içselleştirmiş bir karakter eğitimi ikame edilmeye çalışılmıştır. Foerster'in dışsal otorite yerine içsel öz-denetimi savunan yaklaşımları, dönemin eğitim programlarında "fikri hür, vicdanı hür" nesiller yetiştirme hedefinin pedagojik alt yapısını oluşturmuştur. Özellikle 1924 ve 1926 müfredatlarında ahlak derslerinin seküler bir içerikle yeniden yapılandırılması ve Köy Enstitüleri

gibi modellerde "iş içinde eğitim" prensibinin benimsenmesi, karakterin ancak eylem ve iradi kararlılıkla gelişebileceğine dair Foersterci etkinin somut yansımalarıdır.

Ancak bu idealist şahsiyet inşası süreci, 1950 sonrası çok partili hayata geçiş ve 1980 sonrası liberalleşme evrelerinde yapısal aşınmaya uğramıştır. Merkezîyetçi yapının katılığı, fırsat eşitliğinin bölgeler arası eşitsizliklere yenik düşmesi ve eğitimin zamanla sadece diploma veren bir mekanizmaya dönüşmesi, başlangıçtaki karakter odaklı insan yetiştirme ülküsünü zayıflatmıştır. Bilginin ahlaki bir pusulayla birleşmediği bu süreçte, okul sistemi öğrenciyi politik ve etik sorumluluk alabilen "özerk bir özne" olarak yetiştirmekten ziyade, sınav odaklı bir rekabetin nesnesi haline getirmiştir. Neticede, Cumhuriyet'in ilk yıllarında Foerster'in eserlerinden mülhem bir heyecanla başlatılan şahsiyet inşası arayışı, günümüzde yerini teknik başarı ile etik derinlik arasındaki makasın açıldığı, pedagojik olarak yeniden keşfedilmeyi bekleyen bir krize bırakmıştır.

Osmanlı Devleti'nden Türkiye Cumhuriyeti'ne geçiş süreci, sadece siyasi bir dönüşüm değil, aynı zamanda Batı merkezli eğitim modellerinin yerelleştirilmesi sancılarını barındıran derin bir pedagojik kırılmadır. Bu dönemde Türk eğitim sistemi, yapısal ve teknik ilerlemeyi (zekâ gelişimi) öncelerken, bireyin içsel disiplinini ve ahlaki pusulasını şekillendirecek özgün bir karakter inşası paradigması geliştirmekte zorlanmıştır. Bu çalışmanın temel problematiğini, Friedrich Wilhelm Foerster'in "Okul ve Karakter" adlı eserinin, modernleşme sürecindeki bu "etik boşluğu" doldurma potansiyeli oluşturmaktadır. Araştırma, zekâ, estetik ve beden terbiyesinin ahlaki bir zemin olmaksızın neden "karakter aşınmasına" (yalan, hırs, arrivisme) yol açtığını sorgulamaktadır. Foerster'in sunduğu perspektif, disiplini bir "tedhiş (korkutma) sistemi" olmaktan çıkarıp, bireyin kendi arzuları üzerindeki özgür egemenliği olarak yeniden tanımlamayı hedefler. Bu bağlamda çalışma, eserin Hakkı Baha Pars tarafından Türkçeye kazandırılmasının arka planındaki "makbul vatandaş" inşası ve milli kimlik arayışlarını analitik bir süzgeçten geçirmeyi amaçlar.

Osmanlı Devleti'nin son iki yüzyılı, Batı karşısında hissedilen varoluşsal krizin etkisiyle eğitim sisteminde yapısal değişimlerin yaşandığı bir dönem olmuştur. Akyüz (2015: 140), bu dönemi eğitimde köklü sarsıntıların şekillendiği bir süreç olarak tanımlamaktadır. Söz konusu dönem, geleneksel eğitim yapısından radikal bir kopuşu hedefleyen değişimlerin gözlemlendiği bir süreç niteliğindedir. Modernleşme arayışları, XVIII. yüzyılda (Lale Devri) Paris'teki eğitim hayatına duyulan ilginin artmasıyla başlamış; ardından Humbaracı Ahmet Paşa ve Baron de Tott gibi isimlerin öncülüğünde askeri eğitim alanında somut adımlara dönüşmüştür (Akyüz, 2015: 31). Bu yenilenme hareketleri, asıl ivmesini XIX. yüzyılda rüşdiyelerin açılması ve Maarif-i Umumiye Nezareti gibi modern idari kurumların tesisleriyle kazanmıştır. Bu sayede eğitim, medresenin geleneksel yapısından ayrılarak merkezîyetçi bir devlet aygıtının kontrolüne girmeye başlamıştır (Ergin, 1977: 21).

Bu modernleşme sürecinin en temel çelişkisi, Batılılaşma çabalarının yerel bir düşünce süzgecinden geçirilmek yerine, Batı'daki hazır modellerin doğrudan transferine dayanmasıdır (Berkes, 2002: 120). Avrupa'da incelemelerde bulunan Osmanlı aydınlarının, Batı'nın düşünsel üretim süreçlerini analiz etmekten ziyade mevcut eğitim sistemlerini yapısal olarak ithal etme yoluna gittikleri görülmektedir (Akyüz, 2015: 190). Söz konusu eğilim; Ziya Gökalp'in Durkheimci sosyoloji yaklaşımı (Gökalp, 2007: 50), Tefik Fikret'in Amerikan eğitim modellerine duyduğu ilgi ve dönemin diğer aydınlarının yabancı felsefi akımlardan etkilenmesiyle somutlaşmıştır (Pulur, 1985: 3). Netice itibarıyla eğitim sistemi, yerel ve özgün bir kuramsal temel oluşturmakta zorlanmış ve Batı merkezli yaklaşımların bir uygulama alanı haline gelmiştir.

XX. yüzyılın başında imparatorluğun tarih sahnesinden çekilişi, bu eğitim çıkmazıyla yakından ilişkilidir. Ancak aynı fikri buhranın meyvesi olan Türkçülük akımı, Cumhuriyet'in kurucu ideolojisinin ana arterine dönüşmüştür (Akçura, 1911: 4). Yeni Türk devleti, eğitim sistemini bir ulus inşası kılıcı olarak görmüş ve bu ideolojiyi, halkı bir araya getiren bir toplumsal çimento olarak kullanmıştır (Durkheim, 2010: 15). Tevhid-i Tedrisat Kanunu gibi dönüm noktası niteliğindeki yasalar, eğitimi laik, ulusal ve tek bir potada eriten bir yapıya kavuştururken, Türk Tarih Tezi gibi çalışmalarla ortak bir millî bellek inşa etme gayesi güdülmüştür (Türk Tarih Kurumu, 1931: 45).

Ne var ki, Cumhuriyet'in eğitim felsefesi de Batı'daki "yeni eğitim" akımının bireyselci ruhundan ziyade, toplumu önceleyen Durkheimci bir anlayışın paralel izlerini taşımıştır (Berkes, 2002: 250). Bireysel yeteneği parlatmak yerine, devletin kolektif iradesine hizmet eden bir vatandaş modeli hedeflenmiştir (Durkheim, 2010: 100). Bu durum, özgün düşünceyi dışlayan, ezberci ve kalıpcı bir eğitim anlayışını pekiştirmiştir (Akyüz, 2015: 280). Bu makale, Osmanlı'dan miras kalan bu taklitçi döngünün, Cumhuriyet döneminde millî bir maskeyle devam ettiğini, ancak bu sürecin kendi ayakları üzerinde durabilen, bilim üreten ve eleştirel düşünen bireyleri yetiştirme hedefini tam olarak gerçekleştiremediğini, bu kopuş ve devamlılık ekseninde ele alacaktır.

F. W. Foerster'in "Okul ve Karakter: İtaat Pedagojisi ve Mektep İnzibatının Yeniden Tesisi" adlı eseri, modern eğitim sistemlerinin temel sorunlarına derinlemesine bir bakış sunmaktadır. Eser, eğitimin sadece zihinsel ve entelektüel gelişimi hedeflemesinin yeterli olmadığını, asıl gayenin ahlaki değerlere sahip, iradesi güçlü ve karakterli bireyler yetiştirmek olduğunu savunmaktadır.

Yazar, bu temel hedefin ihmal edilmesinin, zihinsel gelişimin dahi bir fayda sağlamayacağı, hatta bireyi tehlikeli bir yola sürükleyeceği uyarısında bulunur. Bu makale, Foerster'in bu önemli eserini, onun sunduğu ana fikirler, eleştiriler ve çözüm önerileri çerçevesinde, kitaptan alınan orijinal cümlelerle destekleyerek kapsamlı bir şekilde incelemeyi amaçlamaktadır. Eserde öne sürülen temel tezler, ilgili başlıklar altında detaylı bir şekilde ele alınacak ve yazarın eğitim felsefesinin bütüncül bir resmi ortaya konacaktır.

Bu makalede kullanılan alt başlıklar, Foerster'in eserindeki bölümlerin bir özeti değil; yazarın eğitim felsefesini oluşturan temel sütunların (disiplin, zekâ, irade ve toplumsal katılım) akademik bir içerik analizi yöntemiyle kategorize edilmiş halidir. Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden doküman analizi (belge incelemesi) yöntemiyle kurgulanmıştır. İncelemenin temel veri kaynağını, F. W. Foerster tarafından kaleme alınan ve 1928 yılında Hakkı Baha Pars tarafından Osmanlı Türkçesiyle neşredilen "Okul ve Karakter: İtaat Pedagojisi ve Mektep İnzibatının Yeniden Tesisi" adlı eser oluşturmaktadır. Analiz sürecinde, metin üzerinde tematik kodlama yapılmış; yazarın argümanları "disiplin eleştirisi", "irade terbiyesi", "pedagojik özerklik" ve "ahlaki bütünlük" ana temaları altında tasnif edilmiştir.

Verilerin çözümlenmesinde betimsel analizden ziyade, kavramsal bir derinlik sağlamak amacıyla içerik analizi ve karşılaştırmalı tarihsel yöntem kullanılmıştır. Foerster'in XX. yüzyıl başındaki pedagojik doktrini, dönemin hâkim pozitivist ve Durkheimci eğitim anlayışlarıyla karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Bu metodolojik yaklaşım, eserin sadece bir çeviri metni olarak değil, Türkiye'nin modernleşme tarihindeki pedagojik bir "kültürel transfer" ve "zihniyet dönüşümü" aracı olarak okunmasını mümkün kılmıştır.

Friedrich Wilhelm Foerster (1869-1966) ve Hakkı Baha Pars (1879-1942)

Friedrich Wilhelm Foerster, 1869 yılında Berlin'de doğmuş; Alman bir filozof, eğitimci ve pasifisttir. Foerster'in benimsediği pasifist dünya görüşü, yalnızca savaş karşıtlığı değil, aynı zamanda bireyin şiddetten arınmış bir iç disiplin ve ahlaki sorumluluk geliştirmesini hedefleyen köklü bir felsefi duruştur. Bu bağlamda Foerster, eğitimin asıl amacının salt akademik bilgi aktarımı değil, bireyin karakter ve ahlaki değerlerinin geliştirilmesi olduğunu savunduğu Schule und Charakter (Okul ve Karakter) adlı eseriyle tanınmıştır. Birinci Dünya Savaşı sürecinde Alman militarizmine ve saldırgan milliyetçilik politikalarına karşı çıkması, dönemin milliyetçi çevrelerinde büyük tepki toplamış ve nihayetinde ülkesini terk etmek zorunda kalmasına neden olmuştur (Kemaloğlu, 2025: 244).

Hakkı Baha Pars ise 1879 yılında Bursa'da doğmuş, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş yıllarına tanıklık etmiş önemli bir asker, idareci ve eğitimcidir. Mustafa Kemal Atatürk'ün yakın arkadaş çevresinde yer alan Pars, "Vatan ve Hürriyet Cemiyeti"nin kurucuları arasında yer almış ve Kuvâ-yı Millîye hareketinde aktif rol oynamıştır. Türkiye'nin ilk eğitim kurumlarından olan Telif ve Tercüme Heyeti'nde de görev almıştır (Kemaloğlu, 2025: 25).

Bu iki önemli şahsiyetin yolları, Hakkı Baha Pars'ın, Friedrich Wilhelm Foerster'in "Okul ve Karakter" adlı eserini çevirmesiyle kesişmiştir. Bu durum, Foerster'in etik ve karakter odaklı eğitim felsefesinin, Hakkı Baha Pars gibi bir Türk aydını aracılığıyla Türkiye'de de yayılmasını sağlamış, iki farklı coğrafyada yaşayan ancak benzer değerlere sahip düşünürler arasında bir köprü kurmuştur.

2. YÖNTEM

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi modeline uygun olarak tasarlanmıştır. Çalışmanın temel veri kaynağını F. W. Foerster tarafından kaleme alınan ve Hakkı Baha Pars tarafından Türkçeye çevrilen "Okul ve Karakter: İtaat Pedagojisi ve Mektep İnzibatının Yeniden Tesisi" adlı eser oluşturmaktadır. Analiz sürecinde eserin orijinal metni, dönemin süreli yayınlarındaki yansımaları ve çevirmenin eklediği notlar sistematik bir biçimde tasnif edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılarak, yazarın temel argümanları pedagojik temalar altında gruplandırılmıştır. İtaat, karakter, disiplin ve Mektep Şehir gibi kavramlar, hem XX. yüzyılın başındaki tarihsel bağlamıyla hem de günümüz eğitim felsefesiyle ilişkilendirilerek yorumlanmıştır. Çalışmada elde edilen veriler, nesnellik ilkesi çerçevesinde yazarın ifadelerine sadık kalınarak betimsel bir yaklaşımla sunulmuştur.

3. BULGULAR

Foerster'in eserinin giriş kısmını oluşturan mukaddeme bölümü, modern eğitim sistemlerine yönelik köklü bir eleştiriyle başlamaktadır. Yazar, eğitimin yalnızca zihinsel gelişimi hedeflemesinin yarattığı boşluğu ahlaki pedagojinin ihmali üzerinden kuramsallaştırmaktadır. Foerster'e göre disiplin, sadece dışsal bir düzeni sağlamakla kalmamalı, aynı zamanda seciyenin köklerine nüfuz ederek bireyi içeriden inşa etmelidir (Foerster, 1928).

3.1. Mukaddeme: Ahlaki Pedagojinin İhmali ve Okul Disiplininin Eleştirisi

Foerster'in Okul ve Karakter: İtaat Pedagojisi ve Mektep İnzibatının Yeniden Tesisi adlı eserinin giriş kısmını oluşturan "Mukaddeme" bölümü, modern eğitim sistemlerine yönelik köklü bir

eleştiriyle başlar. Bu bölümde yazar, eğitimin yalnızca zihinsel ve entelektüel gelişimi hedeflemesinin yarattığı boşluğu "ahlaki pedagojinin ihmali" üzerinden kuramsallaştırır. Foerster'e göre asıl gaye; bilgili değil, ahlaki değerlere sahip, iradesi güçlü ve karakterli bireyler yetiştirmektir. Yazar, bu temel hedefin göz ardı edilmesinin zihinsel gelişimi dahi işlevsiz kılacağı, hatta bireyi etik dışı yollara sürükleyeceği uyarısında bulunur. Bu bağlamda "mektepe inzibati" (okul disiplini), sadece bir düzen sağlama aracı değil, karakter inşasının ilk ve en önemli basamağı olarak ele alınır (Foerster, 1928: 15).

Foerster, eserine, insan hayatının en temel itici gücü olan karakterin, beden bilimleri kadar incelikte tetkik edilmediği tespitiyle başlar. O, bu duruma olan şaşkınlığını şu sözlerle ifade eder:

"İnsan vücudunda, ne kadar küçük olursa olsun, hiçbir uzuv yoktur ki hayat şartlarını inceden inceye tetkik ve tabii bir surette işlemesi hususunda vafi ve şafi tedbir ittihazını temin ile işteğal eden kendisine ait bir ilmi olmasın. Bütün insanın hayatına kâfi bir surette icrayı tesir eden ve aynı zamanda cismani sıhhatinin de esaslı bir amili olan hakiki kuvve-i muharrikesi ki seciyedir: seciyenin o derece dikkatli ve o kadar usuli bir tetkike layık olduğuna hükmedilmiş değildir. Bu sahada ruhiyat ve pedagoji ancak mübadisinde bulunuyor. Terbiye-i ahlakiyeden bahseden kitapların nedreti ile zekânın inkişafı için uğraşan ilimlerin mebzuliyeti mukayese edilirse bu anlaşılır. Bununla beraber mesai olmak sıhhat ve teksif-i ruhi de bin netice yine ahlaki ilhamlardan neş'et eder." (Foerster, 1928: 15; Foerster, 1937: 11-12).

Yazar, insan vücudundaki en küçük organın işleyişinden sağlığının korunmasına kadar her ayrıntının devasa bir tıp ve fen bilimi külliyatıyla incelendiğini, fiziksel her süreç için "kesin ve şifa verici tedbirler" üzerine uzmanlaşmış bilim dalları bulunduğunu hatırlatarak fiziksel olana gösterilen bu muazzam ilginin, insanın asıl hareket ettirici gücü olan seciye (karakter) söz konusu olduğunda yerini derin bir ihmalkârlığa bıraktığını vurgular. Zekâyı geliştirmeye yönelik sayısız kaynak ve yöntem (ilimlerin mebzuliyeti) mevcutken, ahlak terbiyesi ve karakter inşası üzerine yazılan eserlerin azlığı (kitapların nedreti), pedagoji ve psikolojinin bu hayati alanda henüz yolun başında (mübadisinde) olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Metnin en çarpıcı tespiti ise zihinsel başarı, odaklanma (teksif-i ruhi) ve verimliliğin bile nihayetinde ahlaki bir disiplinden ve irade gücünden neşet ettiğidir; zira sağlam bir karakter temeline dayanmayan bir zekâ, tek başına insan hayatını tam kapasiteyle yönetmeye kâfi gelmemektedir.

Bu boşluğun en belirgin olduğu alanın "mektepe inzibati" (okul disiplini) olduğunu belirtir. Yazar, okul disiplini adı altında uygulanan "iptidai ve o kadar eskimiş usullerin herkesin hiddetini mucip olduğu halde bu kadar az itiraza uğrayarak devam edip gitmesi başka hiçbir yerde görülüş değildir" (Foerster, 1928: 16). Buna karşın, ceza kanunları ve caydırıcı önlemlerin canlı tartışmalara yol açtığını, ancak "okul adaleti"nin ne teorisi ne de pratiği ile ilgilenen kimsenin olmadığını söyler.

"Mesela kabine mevzuubahs olduğu zaman ceza kanunu ve tedbir-i zecriye tarzları canlı münakaşaları ihdas ettiği halde usulleri o kadar gençlerin tehlikeye düşmesine veya korkutulmasına karar verecek olan mektebi adalet 'justice seolairein' ne nazariyatı ne de tatbikatı ile uğraşan kimsenin olmaması düşünülüyor mu?" (Foerster, 1937: 11-12).

Foerster'in bu eleştirel sorusu, toplumun ve devlet mekanizmalarının "suç ve ceza" olgusuna yaklaşımındaki derin çelişkiyi gözler önüne sermektedir. Yazar, kabine düzeyindeki siyasi tartışmalarda ceza kanunlarının nasıl olacağı veya cezalandırıcı tedbirlerin (tedbir-i zecriye) nasıl uygulanacağı üzerine hararetle münakaşalar yapılırken, asıl hayati mesele olan eğitim

sistemindeki adalet anlayışının göz ardı edilmesine dikkat çeker. "Mektebi adalet" (okul adaleti) olarak adlandırdığı kavramın ne kuramsal düzeyde ne de uygulama aşamasında kimsenin umurunda olmamasını, gençlerin henüz yolun başındayken korkutulması veya yanlış yöntemlerle tehlikeye atılması karşısındaki bu kayıtsızlığı sarsıcı bir dille sorgular. Foerster'in kitabının başlıca amacı, eserde şu şekilde ifade edilmektedir: "Bu kitabın başlıca gayesi şimdiye kadar ancak geçici ve tali bir surette mülâhaza edilmiş olan bu meselelerin en evvel nazarı mütalaaya alınmaya layık olan ehemmiyetini göstermektir" (Foerster, 1937: 11-12). Yazar, mevcut okul disiplini anlayışının gençliğin ahlaki gelişimini engellediğini veya telafisi mümkün olmayan bir biçimde tahrip ettiğini savunur. Ona göre disiplin; yüzeysel davranışlarla yetinmek yerine, karakterin derinliklerine nüfuz etmeli ve "seciyenin ancak son tezahürat ile meşgul olacak yerde köklerine tesir eylemekle" yükümlü olmalıdır. Foerster bu gerekliliği şu sözlerle temellendirir: "Bütün seciyeye müessir olması için inzibatın bütün seciyeye hitap etmesi lazımdır. Fakat bu, ahlaki bir pedagojiyi ve bugün mevcudiyetiyle iktifa ettiğimiz psikolojiden daha ciddi bir psikolojiyi istilzam eder" (Foerster, 1928: 17; Foerster, 1937: 7-8).

Eser, bu temel tespit yapıldıktan sonra, okul disiplininin sadece bir "teknik tarzı" olmaktan çıkıp, gençliğin ahlaki donanımında okulun bir pay sahibi olması bağlamında ele alınması gerektiğini savunur. "Kendisinden beklenen her şeyi vermesi için bila müşkülât takip olunabilmesi lazım gelen terbiye gayelerine tabi yalnız bir teknik tarzı görmekten vazgeçilir; gençliğin ahlaki teçhizatında mektebin hisse, iştirak olmak üzere olmak üzere inzibat nazarı mülâhazaya alınır". Yazar, bu konuda Amerikalı eğitimcilerin önemli olduğunu ancak onların yaklaşımlarını da eleştireceğini belirtir. "Amerika prensiplerinin zayıf ciheti temellerinin az derin olmasındadır. Onlar, bizim sını demokrasimizin ihtiyaçlarına daha iyi tevafuk edecek bir mektebi inzibatın mevcut olması lazım geleceği hususunda ısrar ederler. Bu suretle onlar muayyen bir cemiyetin ihtiyacının ahlaki bir pedagojiyi kaideye feda edemeyeceğini haksız olarak unutup" (Foerster, 1937: 11-12; Foerster, 1938: 4-5).

Foerster'e göre, insan terbiyesi, bir devrin değişen ihtiyaçlarına göre değil, "ruhun ebedi ideallerine" ve "her cemiyetin bu derin kuvve-i rabıtalarna" göre kurulmalıdır. Bu idealler, sosyal gelişmeyi kör bir mekanizmadan kurtarmalı ve maddeye kalıcı bir düzen vermeye muktedir olan "ruhun kanununu emir ve teklif" etmelidir. "İşte bunun için ben her derin pedagojinin nakabili infikak bir surette felsefeye ve dine merbut olduğunu iddiada ısrar ediyorum. Ve yine bunun içindir ki bu kitapta mektebi, inzibattan pedagojik tekniğin bir meselesinden bahseder gibi hayatı insaniyenin esaslı mesailinden tefrik ederek değil, bilakis onlarla gayet sıkı münasebetlere koyarak bahsettim" (Foerster, 1937: 11-12).

3.2. Seciyenin Teşekkülü Mülâhazatı Umumiye: Zihni, Bedii ve Bedeni Terbiyenin Ahlaki Temelleri

Foerster, eserin "Seciyenin Teşekkülü Mülâhazatı Umumiye" başlığı altında, modern çağın maddi başarılarına karşın ihmal edilen hayati bir meseleye dikkat çeker: İçimizdeki doğal güçler üzerindeki egemenliğimiz. Yazara göre zekânın tüm zaferlerine rağmen, "madde hayatımız ve ruhumuz üzerinde korkunç bir kudret iktisap etti. Bütün bilgimize rağmen iyi ve fena olan şeyler hakkında gittikçe artan kaba, kesif bir cehalet yayılıyor" (Foerster, 1937: 11-12). Foerster, teknik ve zihni muzafferiyetlerin, kuvvetli bir ruh terbiyesi ve karakteri inşa eden amillerle dengelenmediği sürece gerçek bir fayda sağlamayacağını vurgular: "Ve bu muvazene temin edilmedikçe kuva-yı tabiye üzerindeki hâkimiyetimizin tehlikeye düştüğünü görmekle ve maddi terakkiyatımıza zıt olarak manevi bir zamure doğru gitmekte geç kalmayacağız" (Foerster, 1928: 31).

Maddi servetin artışıyla birlikte kontrolsüz arzu ve heveslerin de yükselişe geçtiğini belirten yazar, bu durumun ruhani varlığımızı derinleştirmeyi ve takviye etmeyi "müstacel" (ivedi) bir zorunluluk haline getirdiğini savunur. Bu gereklilik sadece bireysel ruh sağlığı için değil, bizzat medeniyetin bekası için de elzemdir: "Ve bu yalnız ruhun menfaat için değil, belki uzun zamanlardan beri terbiye-i ahlakiye mesaisi üzerine teessüs etmiş olan bizzat sınıai medeniyet için dahi zaruridir. Bu uzun zamanlarda en mükemmel medeniyet avamili olan şu prensipler haizi şeref ve kıymet idi: Batını insanın zaferi, hakimiyet-i nefsiye, fedakârlığa fart-ı hürmet ve aşk" (Foerster, 1937: 7-8).

Yazar, bu bağlamda "yeni neslin mürebbisinin ilk vazifesinin, derin hayata bir avdeti (dönüşü) ihzar etmek (hazırlamak)" olduğunu ifade eder (Foerster, 1928: 32). Zira Foerster'e göre, "şayan-ı hayret bir tekniğin menafiinden istifade ettiğimiz halde bu teknik ile seciye arasındaki samimi münasebeti unutup, medeniyetimizi vücuda getiren şeyin usul dairesinde inkişafını ihmal ediyor ve bu suretle mevcudiyetimizin esaslarını tehlikeye sokuyoruz" (Foerster, 1937: 7-8).

3.2.1. Zihni Terbiyenin Ahlaki Şartları

Foerster, sadece zihni terbiyenin ahlaki fikriyeyi temin edeceğine dair yanılığının bertaraf edilmesi gerektiğini savunur. O, "tamamıyla normal, hatta normalin fevkinde calibi dikkat bir zekânın ahlaki bir kabiliyetsizlikle at başı beraber bulunduğu birçok halleri tababeti ruhiye mütehasıslarının bildiğini" ve bunun "zekâ derecatile seciye kıymeti arasında hiçbir münasebet olmadığını ispatı kifayet ettiğini" belirtir. Hatta, "vicdan terbiyesine ve irade inkişafına tabi olmadığı her yerde bir zekâ terbiyesi, mevcudiyeti ahlakiye için müspet bir surette bir tehlike halini alır". Yazar bu durumu, "o zaman artık bu zekâ terbiyesinin rolü bir hırsız fenerinin rolünden başka bir şey değildir. O ancak kendisini tatmine temayül eden arzuları tenvir eder" (Foerster, 1937: 7-8) sözleriyle özetler.

Foerster, salt zihinsel eğitimin karakter terbiyesiyle dengelenmediği takdirde yaratabileceği tahribatı vurgulamak adına Aristo'nun şu çarpıcı tespitine yer verir: "Ahlaki terbiyenin ehemmiyetini teşkil eden şey şudur ki terbiyesi münhasıran zihni olan bir insan, terbiyesinin derecesi nisbetinde vahşi ve azgın olur" (Foerster, 1928: 34). Yazara göre, ahlaki bir pusuladan yoksun olan zekâ, bireyi yalnızca daha donanımlı bir zorba haline getirmektedir. Bu düşüncüyü Rabelais'in, "Vicdana temas etmeyen ilim ruhun harabisinden başka bir şey değildir" (Foerster, 1937: 7-8) sözüyle destekleyen Foerster, eğitimin ruhsal bir temelden yoksun kalmasının bireyde yaratacağı içsel yıkıma dikkat çeker. Burada vurgulanan temel gerçek; bilginin bir inşa aracı olabilmesi için vicdan süzgecinden geçmesinin zorunluluğudur; aksi halde bilim, insanı yüceltmek yerine onun manevi dünyasını yerle bir eden yıkıcı bir güce dönüşür.

Foerster'in bu noktadaki temel eleştirisi, okul ortamındaki "kurnaz" ancak ahlaki pusulası bozuk zekâlara yöneliktir: "Seciyelerinde kendi güzel zekâlarıyla bir muvazene bulamayarak onu artık yalnız heveslerinin, tefahurlarının veya hamakatlarının emrine koyan mekteplerdeki kurnaz talebeleri kim tanımaz? Muhayyilelerinin faaliyette ve hazır cevaplılıklarıyla muallimlerini ve arkadaşlarını hayrete düşüren ve bütün bir dershaneyi ifsat eden bu yalancı dâhilere (deha yalancılarına) kim tesadüf etmemiştir" (Foerster, 1937: 7-8). Foerster, "deha yalancıları" olarak nitelendirdiği bu tipoloji üzerinden, zekânın karakterle dizginlenmediği takdirde nasıl bir manipülasyon ve narsisizm aracına dönüştüğünü sergiler. Bu bireyler, yeteneklerini toplumun veya kendilerinin gelişimi için değil, sadece kişisel kibirlerini (tefahur) tatmin etmek ve mevcut düzeni bozmak (ifsat) için kullanırlar.

Yazar, mantığa uygun düşünmenin dahi aslında sağlam bir karakteri (seciye) gerektirdiğini (istilzam) savunur; çünkü “fikirlerimizi, menfaatlere veyahut onları tahdit etmekle tehdit eden batıl itikatlere karşı yalnız seciye sıyanet eder (korur); seciye fikrimizin diğer insanların fikir ve muhakemeleri ile olan münasebetlerini ihlal eden ehemmiyetli veya ehemmiyetsiz her türlü esareti kırar” (Foerster, 1938: 4-5). Bu pasajla Foerster, zihinsel bağımsızlığın ancak ahlaki bir duruşla mümkün olabileceğini ortaya koyar. Kişi ne kadar zeki olursa olsun, eğer menfaatlerine veya çevresel baskılara boyun eğiyorsa, düşünceleri aslında "esir" altındadır. Gerçek entelektüel hürriyet, zekânın karakter tarafından muhafaza edilmesiyle; yani fikrin, her türlü şahsi çıkar ve toplumsal ön yargı karşısında eğilip bükülmeden savunulmasıyla elde edilir.

Meşhur İngiliz eğitimcisi Arnold'un da kendi okulunun esaslı gayesini “seciyenin teşekkülünde” bulduğunu ve zekâ veriminin dahi ahlaki amillere vabeste olduğunu takdir ettiğini belirtir. “Tam hakikate karşı olan nakabili tagayyür bir arzu, bir iştihak dahi zihni değil, ahlaki bir ihtiyaçtır” (Foerster, 1928: 36). Liebig'in şu sözlerini aktarır: “Hakikate karşı büyük bir ihtirası ahlaki olmadıkça hiçbir eserin cemiyete veya zamana ait alakaların karşısına çıkaracağı, manialara galip gelemeyeceğini söylemekte haklıdır” (Foerster, 1928: 36). Fizyolog Dubois Reymond'un da benzer fikirleri paylaştığını belirtir:

“Muasır ilim menşei kısmen Hristiyanlığa medyundur. Asırlardan beri insanîyetin çehresine, putperest zamanı kadimin hiçbir zahmete ihtiyaç göstermeyen neşeli hayatından daha iyi olan bir melankoli damgasını vuran bu dinin müthiş ağırlığıdır ki insanîyeti uzun bir gaye ve uzun bir zamana muhtaç olan bir şeyi taharri kabiliyetini verdi, Hristiyanlık insanlarda marifeti mutlakaya karşı hararetili bir iştihak yaratarak, uzun zamanlar ulumu tabiiyeye karşı yaptığı haksızlığı telafi etti” (Foerster, 1928: 37-38).

Foerster, modern bilimsel disiplinin ve araştırma azminin kökenlerini şaşırtıcı bir şekilde dini bir temele, özellikle de Hristiyanlığın insan ruhu üzerinde bıraktığı derin etkiye dayandırmaktadır. Yazara göre, antik çağın putperest toplumlarındaki o "zahmetsiz ve neşeli" hayat tarzı, insanı derinlemesine düşünmekten veya uzun vadeli gayeler peşinde koşmaktan alıkoyuyordu; ancak Hristiyanlık, insanlığın çehresine bir "melankoli" damgası vurarak hayatı daha ciddi, ağır ve sorumluluk dolu bir sürece dönüştürdü. İşte bu ruhsal ağırlık ve ciddiyet, insana sabırla, uzun zaman ayırarak ve büyük bir iştihakla mutlak hakikati arama (taharri) kabiliyeti kazandırdı. Sonuç olarak yazar, Hristiyanlığın başlangıçta doğa bilimlerine (ulum-u tabiiye) karşı mesafeli veya haksız bir tutum sergilemiş olsa da insan ruhunda yarattığı o sarsılmaz "bilgiye duyulan tutku" sayesinde modern bilimin doğuşuna zemin hazırlayarak geçmişteki bu eksikliğini telafi ettiğini savunur.

Joseph de Maistre'nin de bilimin başarısının manevi kuvve-i maneviye tarafından vücuda geldiğini ispat ettiğini söyler: “Bu sabır ve ihtimam, en küçük teferruata kadar bu şuur ve sebat olmasaydı bu ilimler asla tezahhür edemeyecekti” (Foerster, 1928: 38).

3.2.2. Bedii (Estetik) Terbiye ve Ahlaki Terbiye

Foerster, zihni terbiye gibi bedii terbiyenin de ahlaki esaslara ihtiyacı olduğunu söyler, çünkü o da seciye bazlı tehlikeler ortaya çıkarır. O, ahlaki bir muvazene olmaksızın yapılan bedii bir terbiyenin seciye için husule gelen bazı tehlikelere karşı bizi temin etmeleri o kadar mühimdir. Sanat izlenimlerine aşırı derecede alıştıran gençlerin “hayatın yumuşak ve şehvani bir anlayışına düşmek tehlikesindedirler. Bunların zevkleri incelmış olsa da kalp katılığı gösterebilirler” (Foerster, 1928: 41). Hastalar ve sefiller ekseriya bedii hissiyatı rencide ettiğini ifade eder. “Yalnız

kendi sanat ihtiyaçlarını terbiye eden bir insan, ruhunu ve merhametini tehlikeye düşürür” (Foerster, 1928: 42). Yazar, bu nedenle, “güzel olan şeye karşı aşkı sanatkârane ile çirkin ve hastaya karşı da aşkı şefkatkârane'yi aynı zamanda inkişaf ettirmenin çok mühim” (Foerster, 1928: 42) olduğunu vurgular. Aksi takdirde, hayatın güçlüklerinden kolayca yüz çevirip rehavetlerine daha da derin sapslanan insanlar yetiştirildiğini belirtir.

Foerster, Roskin'in şu sözünü aktarır: “Bu dünyada sevinç ile keder arasında pek ince bir duvar vardır” (Foerster, 1928: 43). Gerçek sanat terbiyesinin, insanı, sanatçıyla birlikte, “artistin büyük işine yani maddeye bir can vermeye” hazırlamak olduğunu belirtir. “Varlık âlemindeki ziddiyetleri daha yüksek bir terakki ile ahenkleştirebilmedir. Ahenksiz nispetlere bir ahenk verebilmek, nizamsız insiyaklara hâkim olabilmek; büyük ve küçük tezallarda bile bir iyilik görebilmek: işte hakiki sanat terbiyesinin esas budur” (Foerster: 1928, 44). Yazar, kendi ham tabiatını yükseltme işiyle uğraşmamış bir insanın, “Mikelanj'ın ruhlaşmış mermerlerinden hiçbir şey anlamaz. Bunlar, vahşiler için, daima taştan ibarettir” (Foerster, 1928: 45) der. Beethoven'in eserlerini dinlemenin de pasif bir dinlemeden öteye gitmemesi durumunda, sanatın gerçek derinliğinin anlaşılamayacağını ifade eder (Foerster, 1928: 46).

3.2.3. Bedeni Terbiye ve Ahlaki Terbiye

Foerster, bedeni terbiyenin de “şiddetli bir ahlak terbiyesiyle tevzin edilmesi müstacelen lazımdır” diyerek bu konudaki aciliyetin altını çizerek (Foerster, 1928: 47). Bedeni terbiyenin, “ruhun inkişafı hususunda bedihi tehlikeleri celbettiğini” ve onlardan ancak seciyeyi takviye ederek kurtulunabileceğini söyler. Yazar, iyi düşünen hiçbir eğitimcinin sadece beden ve adaleyi ön planda tutmayacağını vurgular. O, Payot'un “Bizi hayvaniyete sevk edecek bir terakki için asla bir temayül göstermeyelim” (Foerster, 1928: 48) sözünü de eserine dahil eder.

“Terbiye-i bedeniye o kadar büyük ehemmiyet veren yeni mektepler çok şayan-ı şükran hadise olmak üzere programlarında spor yerine ziraat faaliyetleri koydular. Eğer gençliğimiz, futbol gibi kaba oyunlar yerine fazla cismani enerjisini faydalı işlerde sarf etmeyi öğrenseydi, bu çok iyi bir şey olurdu. (Foerster, 1928: 48).

Foerster, bu satırlarda eğitimde bedensel gelişimin yalnızca kas gücüne veya rekabete indirgenmesine karşı çıkarak, fiziksel enerjinin toplumsal bir faydaya dönüştürülmesini savunur. Yazara göre, gençlerin futbol gibi sert ve yalnızca tüketime dayalı oyunlarla vakit geçirmesi yerine, ziraat gibi üretken faaliyetlerle ter dökmesi hem bedeni güçlendirir hem de şahsiyeti terbiye eder. Okulların müfredatına spordan ziyade toprağı işlemeyi ve somut işler görmeyi dahil etmesini büyük bir ilerleme olarak gören yazar, antik çağdan Euripides'in uyarısını hatırlatarak; kontrolsüz, amaçsız ve sadece gösterişe dayalı bir “atletizmin” insanı haylazlığa ve niteliksizliğe sürükleyebileceğine dikkat çeker.

Yalnız atletik başarılarla mütemadi meşgul olmanın her şeyi maddileştireceğini ifade eder. Foerster, Hazreti İsa'ya atfedilen şu sözü aktarır: “Vücudunuzu ruhunuzun hissedarı olmak üzere muhafaza ediniz” (Foerster 1928: 49). Bu sözlerin, beden terbiyesinin istihdaf etmesi lazım gelen yüksek gayeyi ve onun mikyas ve hududunu gösterdiğini belirtir. “Terbiye-i bedeniye sayesinde ancak gençler arasında birçok taraftar bulan ve “sağlam vücutta sağlam kafa” manasındaki (mens sana in corpore sano) vecizesinin artık tashihini istilzam eden bütün kıymetlerin altüst edilmesine karşı selametbahş bir aksül'amel yapılmalıdır. Latin şairi Juvenal'ın şekli hazırında tamamıyla zararsız olan bu sözünden Locke tarafından (Ruhun sıhhati vücudun sıhhatine menullur) gibi dar ve şayan-ı teessüf bir manaya çıkarılmış ve bundan materyalist bir doğma vücuda getirilmiştir”

(Foerster, 1928: 50). Yazar, seciye malik olmanın, yani irade kudretini yoğunlaştırmanın ve takviye etmenin hem bedeni hem de ruhi sıhhat açısından ne kadar önemli olduğunu vurgular. (Foerster, 1928: 50).

3.3. Tıbbi Pedagoji ve Karakterin Önemi

Yazar, “ruhi tedavi” (psycholherspie)nin, hıfzıssıhha ve usulü tedavi sahasında ahlaki ve manevi bir tesire kıymet veren mülahazalı tatbikat sahasına geçmeye başladığını belirtir. Bu alanda hekimler ve eğitimcilerin işbirliğinin çocuk maraziyatına birçok usulü tedavisi neticesini verdiğini ifade eder. Foerster, eğitimcinin, hastalıklardan kaynaklanan eksiklikleri bilmesinin önemli olduğunu, ancak bunların “mukadder ve hakkından gelinemez şeyler imiş gibi düşünmesinin doğru olmadığını” (Foerster, 1928: 53) söyler. Bilakis, “mürebbinin, çocuğun malül uzviyetinin henüz ihtiva ettiği bütün sağlam kuvvetleri ve temayülleri faaliyete getirmek için çalışmağa ve onların faaliyetiyle marazi istidatlara galebe çalmağa mecbur” (Foerster, 1928: 54) olduğunu vurgular. İradeyi mütemadiyen tahrik eden ve seciye takviye eyleyen her şeyin, bu itibarla selametbahş ve himayekâr olduğunu belirtir.

Bu bağlamda maksat, “uzvi ve asabi hallere karşı ruhun bütün kuvvetlerini harekete geçirmektir” (Foerster, 1928: 54). Levy'nin irade terbiyesi hakkındaki şu sözlerini haklı bulur: “Bugün artık seciye teşkili için meşgul olunmuyor. Bununla beraber uzviyetimiz için sağlam bir surette temeli kurulmuş bir ahlakın ehemmiyetini anlamak ve ona inanmak için etrafımıza bakmaklığımız kafidir” (Foerster, 1928: 55).

Yazar, özellikle korkak, çekingen ve mukavemete az kabiliyetli olanların irade etmeyi öğrenmek zorunda olduklarını, çünkü bu gibi insanlar için en küçük bir sarsıntının sinir sistemi üzerinde derin bir etki bıraktığını belirtir.

“Mürahiklik devresinde bütün gençleri sinesine celbeden ve onların, bütün hayatlarınca, ruhları üzerinde o kadar derin bir tesir yapan mektebin büyük bir ehemmiyeti haiz olan (usulü tedaviye müstenit pedagoji= (pédegogie théarapen-tigue)'yi bilmesi ve tatbik etmesi vazifesi iktizasıdır. Onun hastalıklara galebe çalmasını ve şifa bulmasını kastediyoruz” (Foerster, 1928: 56; Foerster, 1938: 12). Foerster, ruhsal hijyenin önemini vurgular: “Fakat bu kıymet verdirmek istediğimiz bu mülahazatın haricinde çocuğun ruhani alakalarını düşünmek te tedrisat tekniği hususunda fevkalade geniş bir ehemmiyeti vardır” (Foerster, 1928: 57; Foerster, 1938: 13). Katolik misyonlarının Cava'daki ziraî ve sinaî müesseselerindeki mesleki hazırlık sürecinde ahlak ve pedagoji dersleri okutulmasının önemine dikkat çeker (Foerster, 1928: 58; Foerster, 1938: 4-6).

3.4. Vaki ve Zabıta Disiplin Eleştirisi ve Yalancılık Sorunu

Foerster, okulların programlarını doldurmaktan çok daha önemli olan ciddi bir karakter terbiyesinin, eğitimcinin görevini şaşırtıcı derecede kolaylaştıracağını belirtir. Ancak, mevcut okul hayatının, “fena bir su kuvvetlendirilmiş veya az tenevvür etmiş zayıflar için hakiki bir mürebbinin mukavemet etmesini icap eden fevkalade ağır ahlaki tecrübeleri ihtiva ettiğini” ve çocuğun bir hata yapmasına göz yumularak, bedbaht talihin eline terk edildiğini söyler.

“Çocukların mektepte aldıkları mesai itiyatların büyük terbiyevi kıymetinden alelekser bahsediliyor ve çocuğun bu denemeleri geçirdiği esnada kendisine dikkat ve itina edilmediği takdirde seciye için meş'um olan yalan ve yalancılık, teheyhüç edilmiş hırs ve ne bahasına olursa

olsun mutlak bir muvaffakiyet ihtirasının (Arri-vizme) bu mesai esnasında hep bir arada toplandığı düşünülüyor” (Foerster, 1928: 62).

Okul hayatında çocuklara kazandırılan "çalışma alışkanlıklarının" (mesai itiyatları) her zaman övülen eğitici değerinin madalyonun öteki yüzüne ışık tutmaktadır. Yazara göre, çocukların ders çalışma ve başarı elde etme süreçleri titizlikle denetlenmezse, bu çabalar görüldüğü gibi masum bir gelişim sağlamaz; aksine, karakter için felaket sayılan (meş'um) yalan söyleme, hırsların esiri olma ve ne pahasına olursa olsun kazanma arzusu (arrivisme/sonradan görmelik) gibi kötü huyların tohumlarını atabilir. Yazar, sadece "çalışkan" bir nesil yetiştirmeye odaklanırken, başarının elde edilmiş biçimindeki ahlaki çürümenin ve kontrolsüz ihtirasların gözden kaçırılmasının, eğitimin asıl gayesi olan sağlam karakter inşasını temelinden sarstığını savunur.

Foerster, bugünkü haliyle okul hayatının ahlaklaştırıcı bir tesir bıraktığını düşünmenin "meş'um bir hata" olduğunu savunur. Aksine, "okul hayatının seciyeye teslit ettiği sayısız tehlikelerin mevcut olduğunu bilerek çare-i maniasını hazır bulundurmak" gerektiğini belirtir. Yazar, bu iddialarını desteklemek için "mektepe yalan" meselesini ele alır. Bir öğretmenin dershanesinde, okul yalanlarının nedenlerini düşündüğünde, "mektepler hakikaten doğruluk hissini ifsat için yapılmıştır" (Foerster, 1928: 65) gerçeğini anlayacağını söyler. Tedhiş sistemi, tek bir yalanı bile men edemediği hâlde, yeni yalancılıkları teşvik eder (Foerster 1928: 66). Lehmann'ın Terbiye ve Terbiyeci adlı kitabından şu alıntıyı yapar: "Çocukluğun uzun seneleri imtidatınca her gün takviye edilen böyle bir itiyadın ferdin inkişafında hiçbir iz bırakmaksızın zail olabileceğine ciddi bir surette inanılır mı?" (Lehmann, 1904, 104'ten akt. Foerster, 1928: 67).

Özellikle yalanın, öğretmenin her yapıcı teşebbüsüne ve seciye teşkiline hizmet edecek olan okulun her tesirine bir mani olduğunu vurgular. Sahtekârlık havası içinde terbiye ve seciyenin nasıl mümkün olabileceğini sorgular. "Bu, bizim mektebi inzibatımızın psikolojik ve ahlaki derinlikten mahrum bulunmasındandır. Ve bu noksan da bütün terbiye sistemimizin mücerret bir felsefeden ve hayata yabancı bir psikolojiden ilham almış olmasından ileri geliyor" (Foerster, 1928: 9). Foerster, yalan türlerini ele alırken, "Muhayyilevi yalanlar hakkında evvela şunu söylemek lazımdır ki mürebbilerin ekserisi child yalanlarına lüzumundan fazla ehemmiyet vererek onda büyük bir noksanı ahlaki görmek hatasını irtikap ederler. Bunlar düşünmezler ki doğruculuğun tam malımu child anlayışından çok uzaktır ve binaenaleyh bir çocuk yalanında vakitsiz bir ahlak bozukluğunun alametini görmek haksızlıktır" (Foerster, 1928: 72; Foerster, 1938: 15).

Doğruyu söyleyecek yerde yalan uydurma melekesinin, zor durumlarda hakikati söyleme vasıtalarını bulmak için kullanılması gerektiğini belirtir. Örneğin, bir öğretmenin tahtadaki karikatürü kimin yaptığını sorması durumunda, öğrencinin arkadaşını ihbar etme veya yalan söyleme ikileminde kalması gibi bir durumu ele alır. "Böyle ailevi bir şekilde bir hasbıhal yalnız "hâkgüluku" talim etmek için değil muallim ile talebe arasında itimat münasebetleri tevhit eylemek hususunda da faydalıdır" (Foerster, 1928: 74). "Çocuklara doğru yolu bizzat kendilerine buldurmağa yardım etmek ve onları oraya gitmeği teşvik eylemek, takip olunması lazım gelen hattı hareketi nazari bir surette öğretmekten ve bu hususta vaaz ve nasihat etmekten çok kıymetlidir" (Foerster, 1928, 75; Foerster, 1938: 8-11). Ayrıca, "Marazı yalancılık (Mensonge pathologiques) yani harici idraklerle muhayyelinin gösterdiği uydurma hayalleri temyiz etmek melekesinin düçarı hâle olması bizi burada ancak terbiyenin bir çare bulabileceği dereceye kadar alakadar eder" (Foerster, 1928: 76; Foerster: 1938: 6-8).

Foerster, Breslau'da eğitimcilik yapan bir yazarın çocuklarla gerçekleştirdiği deneyleri aktarır. Bu deneyler; çocukların algılarının ne kadar yanlıcı olabildiğini ve telkin yoluyla yanlış hükümler vermeye ne denli yatkın olduklarını göstermektedir (Foerster, 1928: 77-78). Yazar, çocukların yalana karşı mücadelesinde sakin ve düşünceli bir yaklaşımın önemini vurgular. Foerster, "Fert ve Zümre" başlığı altında Nietzsche'den yaptığı, "Sıradan insanlar arasında geçen hayat, insanı alelâdeleştirir" (Foerster, 1928: 82) alıntısıyla bireyin grup içindeki yozlaşma tehlikesine dikkat çeker. Ona göre Hristiyanlık; çevrenin, memleketin ve ailenin ferdin ahlaki şahsiyeti için ne büyük bir tehlike teşkil ettiğini fark etmeseydi, bireyi bu kurumların etkilerine karşı bu kadar özenle tahkim etmezdi (Foerster, 1928: 83).

Yazar, "Kendinizi insanların hizmetkarı yapmayınız, insanlardan ziyade Allaha itaat etmek lazımdır" (Foerster, 1928: 84) diyen Saint Paul'un sözleriyle, bireyin içsel bağımsızlığını vurgular. "Bu tehlike bilhassa mektepte hiss olunacak bir haldedir. Fazla hassas ve maneviyatı takviye edilmemiş olan çocuk cemiyet müvacaahasında kendisini yalnız hisseder ve ona bu yalnızlık hissini cemiyet ilke eder; çünkü cemiyet, kendisine hoş görünmeyenleri şiddetle tecziye ettiği gibi kendisine cazip görünmek isteyenleri bin bir türlü cemileler ve taltifkarlıklarla mükafatlandırmasını bilir" (Foerster, 1928: 85). Bu duruma karşı, "gerçek bağımsızlık"ın, "bir kuvvet ve bir liyakat noksanı demek olan bu bir istiklal noksanı vardır ki, bu da ancak başkalarının olduğu kadar doğru, saf, sabur, namuskar olmaktır" (Foerster, 1928: 86) diyerek bireyin kendi ahlaki duruşunu geliştirmesini savunur. "Onlara şunu da göstermelidir ki, insan kendisi olmak için yapılacak ilk iş rastgele bir adamın otoritesini tanımaktan imtina etmektir" (Foerster: 1928: 87).

Bu bağlamda, "Mektep Şehir (Ecole Civile)" sistemi, öğrencilerin sorumluluk alarak okul yönetiminde yer almasını sağlayarak, grup ruhunu olumlu bir yönde kullanmayı hedefler. "Mektep teşkilâtında bu sınıf ruhuna bir hisse ayırmaktan imtina etmek, itaatsizliğe, mukavemet ve sistematik teşevvüşe karşı sürede edilecek olan kıymetli kuvvetlerden mahrum olmaktır" (Foerster, 1928: 89; Foerster, 1938: 5-7).

Foerster, cinsel eğitim konusunda da sadece bilgilendirme değil, aynı zamanda nefse hâkimiyetin önemini vurgular: "En mükemmel cinsi terbiye vücudun arzu ve hevesatına hâkim olmak hususunda ruhun haiz olduğu o bitmez tükenmez kuvveti meydana çıkararak bir terbiyedir" (Foerster, 1928: 91). "Ruhî idmanlar ve kurtuluş milmareseleriyle kendisini ikmal eden bu terbiye cinsi zevki tabiinin zamanı zuhuru olan buluş anından çok evvel verilmelidir" (Foerster, 1928: 92; Foerster, 1938: 7-8). Alkole karşı mücadelede ise, "alkolün cazibesi ancak muhitin itiyatlarından ve bu zalim iptiladan kurtulmağı men eden istiklal fıkdanından neşet eder. Anti alkolizmin muzaffer olması için insanın iradesiyle hisleri arasında vukua gelen mücadelede ve muhitin tazyikine mukavemette istiklalın insana yardıma gelmesi de o kadar mühimdir" (Foerster, 1938: 7-8).

Yazar, perhizkarlığın sadece nasihatlerle değil, somut hayat ve terbiye meseleleriyle öğretilmesi gerektiğini savunur.

"Perhizkar meselesinden bahsetmek lazım gelir derken ben kat'iyen alkolizm aleyhinde hararetli nasihatler, vaazlar demek istemiyorum. Belki daha ziyade bilamüşkülât, tabiatla her nevi içkiden vazgeçmeğe müncir olacak sözleri icap eden müşahhas hayat ve terbiye meselelerine dair müsahabeleri kastediyorum" (Foerster, 1938: 7-8).

Bağımlılıkla mücadele ve perhizkârlık (otokontrol) meselesine yaklaşımın kuru bir nasihatten öteye geçmesi gerektiğini savunur. Yazara göre alkolizm gibi alışkanlıklara karşı kürsülerden

verilen hararetli vaazlar veya ezbere dayalı öğütler etkisizdir; asıl ihtiyaç duyulan şey, bireyin kendi doğasıyla uyumlu bir şekilde, hiçbir zorlama hissetmeden içkiden vazgeçmesini sağlayacak bir idrak düzeyine ulaşmasıdır. Yazar, bu değişimin ancak "müşahhas (somut) hayat ve terbiye meseleleri" üzerine yapılacak derinlikli sohbetlerle, yani kişinin yaşam tarzını ve alışkanlıklarını bizzat sorgulayıp anlamlandıracağı bir eğitim süreciyle mümkün olabileceğini vurgular.

3.5. Eserin Ana Hatlarıyla Sonuçları

Foerster'in "Okul ve Karakter" eseri, eğitimin sadece akademik başarı ve entelektüel bilginin aktarılmasıyla sınırlı kalmaması gerektiğini savunan temel bir tezi destekler. Yazar, insan hayatının asıl itici gücü ve fiziksel sağlığın temeli olan karakterin, modern pedagoji ve psikoloji tarafından yeterince ele alınmadığını hatta ihmal edildiğini belirtir. Okul disiplini uygulanan baskıcı ve korku temelli "terör sistemi" gibi ilkel yöntemlerin, çocuklarda yalancılık ve hilekârlık gibi olumsuz karakter özelliklerinin gelişimine zemin hazırladığını detaylı olarak inceler.

Foerster'in en önemli katkılarından biri, itaat kavramını dışsal bir boyun eğme olarak değil, bireyin kendi içsel arzuları ve grup baskısı üzerinde kazandığı bilinçli ve özgür bir zafer olarak yeniden tanımlamasıdır. Ona göre, gerçek özgürlük ve bağımsızlık, kişinin kendi üzerinde kurduğu hâkimiyetle elde edilir. Yalanla mücadelede ise korkutma ve cezalandırma yerine, güvene dayalı bir diyalog ve içgözlem pedagojisinin benimsenmesini vurgular. Eser, ahlak eğitiminin tüm pedagojik alanları kapsayan bütüncül bir ilke olması gerektiğini savunur. Foerster'a göre, entelektüel, estetik ve fiziksel eğitimler ancak sağlam bir ahlaki temel üzerine kurulduğunda anlam kazanır. Ahlaki denge olmadan entelektüel birikim "vicdansız bilgiye", estetik duygular "duygusallığa", fiziksel güç ise "hayvaniliğe" yönelebilir. Bu bütüncül yaklaşım, sadece bilgi üreten değil, aynı zamanda empati kurabilen ve sosyal sorumluluk sahibi bireyler yetiştirme hedefini ön plana çıkarır.

Foerster, birey ve grup arasındaki karmaşık ilişkiye de odaklanarak, grubun bireysel ahlaki yozlaştırma potansiyeline karşı uyarır. Nietzsche'den alıntı yaparak, uyuma uymacılığın ve kolektif baskının tehlikelerine işaret eder. Bu duruma çözüm olarak, öğrencilere sorumluluk vererek grup ruhunu yapıcı bir güce dönüştürmeyi amaçlayan "Okul-Şehir" modelini önerir. Bu model, öğrencilerin sivil erdemleri ve sorumluluk bilincini bizzat deneyimleyerek öğrenmelerini sağlar. Eserin bu yönleri, günümüz dünyasının karşı karşıya olduğu kimlik krizleri, sosyal medyanın yarattığı baskılar ve ahlaki erozyon sorunları karşısında hâlâ büyük bir güncelliğe sahiptir. "Okul ve Karakter", eğitimin amacının sadece zihinleri doldurmak değil, aynı zamanda vicdanları, iradeleri ve ruhları şekillendirmek olduğunu hatırlatan felsefi ve etik bir rehber niteliğindedir.

Bu eser, teknolojik ilerlemelerin ve ekonomik başarıların ötesinde, dürüstlük, cesaret ve ahlaki duyarlılıkla dolu bireyler yetiştirmenin bir medeniyetin en temel koşulu olduğunu bizlere tekrar tekrar vurgular. Foerster'in itaat anlayışı, bireyin içsel ahlaki değerlerine bilinçli ve gönüllü bağlılığı olarak yorumlandığında, özgürlükle çatışan değil, ona zemin hazırlayan bir unsur olarak değerlendirilebilir. Bu yönüyle eser, eğitimin sadece zihinsel değil, aynı zamanda ruhsal ve vicdani bir görev olduğunu vurgulayan derin bir felsefi ve etik metin olarak öne çıkar.

Araştırma bulguları, Foerster'in modern eğitimi "mekanik bir zekâ parlatma süreci" olarak gördüğünü ve bu sürecin ahlaki denetimden yoksun kaldığında bireyi "donanımlı bir zorbaya" dönüştürdüğünü saptamaktadır. Yazarın "tedhiş sistemi" olarak kavramsallaştırdığı baskıcı disiplin yöntemlerinin, öğrencileri hakikate yöneltmek yerine "meş'um bir yalancılığa" ve etik dışı

bir başarı hırsına (arrivisme) ittiği görülmüştür. Tartışma kısmında bu bulgular, güncel "Onarıcı Adalet" (Restorative Justice) ve "Öz-Düzenleme" (Self-Regulation) kuramlarıyla ilişkilendirilmiştir.

Foerster'in önerdiği "Mektep Şehir" (Ecole Civile) modeli, pasif bir itaati değil, sorumluluk alarak toplumsal bilince ulaşan aktif bir vatandaşlık modelini simgelemektedir. Ayrıca, yazarın Hristiyan ahlakı ve antik felsefe üzerinden temellendirdiği "irade zaferi" düşüncesi, Cumhuriyet aydınlarının seküler ahlak arayışlarıyla birleşerek, dinden bağımsız bir "karakter metafiziği" oluşturma çabası olarak yorumlanmıştır. Neticede, Foerster'in başarının kaynağını zekâda değil, dikkati bir noktaya toplama gücü olan "teksif-i ruh"de (manevi yoğunlaşma) görmesi, akademik verimliliğin dahi etik bir temelden neşet ettiği tezini güçlendirmektedir.

3.6. Hakkı Baha Pars Bu Eseri Neden Türkçeye Çevirmiştir?

Hakkı Baha Pars'ın F. W. Foerster'in "Okul ve Karakter: İtaat Pedagojisi ve Mektep İnzibatının Yeniden Tesisi" adlı eserini Türkçeye çevirme kararı, XX. yüzyılın başlarında Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'ne geçiş sürecindeki eğitim ve toplum arayışlarının önemli bir yansımasıdır. Bu dönem, hem Batılılaşma ve modernleşme çabalarının hız kazandığı hem de milli kimliğin yeniden inşa edildiği, derin düşünsel tartışmaların yaşandığı bir zamandı. Foerster'in eserinin bu kritik dönemde çevrilmesi, Türkiye'deki eğitim çevrelerinin karşı karşıya olduğu temel sorunlara ve arayışlara işaret etmektedir.

Öncelikle, Türk modernleşme sürecinin, giriş kısmında da belirtildiği üzere, çoğu zaman Batı'dan hazır modellerin ithal edilmesiyle gerçekleştiği görülmüştür (Berkes, 2002: 120). Bu durum, eğitim alanında da belirgin olmuş, Avrupa'daki eğitim sistemleri doğrudan Türkiye'ye taşınmaya çalışılmıştır. Ancak Foerster, Batı'daki "yeni eğitim" akımının yüzeysel ve sadece entelektüel gelişimi hedefleyen yönlerini eleştirerek, ahlaki ve karakter eğitiminin önemine vurgu yapmıştır (Foerster, 1928: 18). Hakkı Baha Pars, bu eleştirel Batılı bakış açısını Türkçeye kazandırarak, Batılılaşma sürecinin daha derinlemesine, seçici ve kendi özgün değerleriyle harmanlanmış bir biçimde ilerlemesi gerektiğini düşünen aydınlara bir referans sunmuş olabilir. Bu, basit bir kopyacılıktan ziyade, Batı düşüncesinin eleştirel bir süzgeçten geçirilerek içselleştirilmesi arayışının bir parçasıdır.

İkinci olarak, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş felsefesinde milli kimlik inşası ve yeni nesillerin yetiştirilmesi merkezi bir yer tutmaktaydı. Eğitim, bu süreçte devletin en önemli araçlarından biri olarak görülüyordu. Foerster'in eseri, sadece zihinsel donanım değil, aynı zamanda ahlaki değerlere sahip, iradeli ve sorumlu bireyler yetiştirme hedefini vurgulamaktaydı (Foerster, 1928: 34). Bu durum, Cumhuriyet'in ideolojik inşası sırasında, bireyi devlete ve millete sadık kılacak güçlü bir karakter yapısının önemiyle örtüşüyordu. Foerster'in "itaat" kavramına getirdiği farklı yorum (dışsal baskıdan ziyade içsel bir zafer) ve "seciye"ye verdiği önem, dönemin "yeni insan" yetiştirme idealini tamamlayıcı bir nitelik taşıyabilirdi. Türkçülük akımının toplumu önceleyen Durkheimci anlayışla birleştiği bir ortamda, Foerster'in bireysel ahlaki gelişime ve iradeye yaptığı vurgu, kolektif kimliğin sağlam bireysel temeller üzerinde yükselmesi gerektiği düşüncesini desteklemiş olabilir (Durkheim, 2010: 100; Gökalp, 2007: 50).

Üçüncü olarak, Foerster'in okul disiplini eleştirileri ve yalancılık, sahtekârlık gibi sorunlara getirdiği pedagojik yaklaşımlar, dönemin Türk okullarında da karşılaşılan pratik sorunlara çözüm arayışlarına katkıda bulunabilirdi (Foerster, 1928: 66). O dönemin eğitimcileri, hızlı dönüşüm sürecinde disiplin sorunları, öğrencilerin motivasyonu ve ahlaki değerlerin aktarılması gibi

konularda zorluklar yaşamaktaydı. Foerster'in güvene dayalı diyalog, iç gözlem ve grup içi dinamiklerin olumlu yönde kullanılması gibi somut önerileri, Türk eğitim sistemindeki bu tür pratik meselelere yeni bakış açıları sunmuş olabilir (Foerster, 1928: 75). Özellikle "Mektep Şehir" modeli gibi katılımcı yaklaşımlar, merkezîyetçi eğitim yapısı içinde dahi öğrencilere sorumluluk bilinci kazandırmak için ilham verici olabilirdi (Foerster, 1928: 89).

Son olarak, Foerster'in felsefe ve dinin eğitimin temeli olması gerektiği yönündeki ısrarı, bazı Türk aydınları için de önemli bir çekim noktası olmuş olabilir. Modernleşme ile birlikte gelen laikleşme ve geleneksel değerlerden kopuş endişeleri, bazı düşünürleri eğitimin manevi boyutunu yeniden ele almaya yöneltmiştir. Foerster'in, bilimin ve sanatın ancak ahlaki bir temele oturduğunda faydalı olabileceği tezi, bu endişeleri paylaşan kesimler için bir çıkış yolu sunmaktaydı (Foerster, 1928: 36).

Bu bağlamda, Hakkı Baha Pars'ın çevirisi, Türkiye'nin kendi özgün eğitim modelini ararken, Batı'dan gelen farklı sesleri dinleme ve bunları kendi kültürel ve toplumsal ihtiyaçlarıyla harmanlama çabasının bir göstergesidir. Pars, Foerster'in eserini Türkçeye kazandırarak, sadece bir Batılı eğitim kuramcısının düşüncelerini aktarmakla kalmamış, aynı zamanda Türkiye'nin modernleşme sürecinde ihtiyaç duyduğu ahlaki, karakter ve disiplin arayışlarına değerli bir katkı sağlamıştır.

4. KAPSAMLI SONUÇ: FOERSTER'İN MİRASI VE GÜNÜMÜZ EĞİTİMİNE YANSIMALARI

Friedrich Wilhelm Foerster'in "Okul ve Karakter: İtaat Pedagojisi ve Mektep İnzibatının Yeniden Tesisi" başlıklı eseri, XX. yüzyılın başlarında yaşanan bilimsel ilerlemelerin yanı sıra ortaya çıkan değerler krizine karşı ahlaki eğitimin önemine dikkat çeker. Foerster, eğitimin yalnızca entelektüel becerileri geliştirmekten ibaret olmadığına dair güçlü bir manifesto sunar. Bu kapsamlı çalışma, modernleşme hareketlerinin getirdiği değerler krizine karşı bir duruş sergiler. Foerster'a göre, bilgi çağının sunduğu tüm olanaklara rağmen, asıl odaklanılması gereken, bireyin içsel itici gücü ve bedensel sağlığının temeli olan karakterdir. Eser, insan karakterinin ve ahlaki disiplinin bilimsel gelişmeler kadar ciddi şekilde ele alınması gerektiğini savunur. Modern pedagoji ve psikoloji tarafından ne denli ihmal edildiğini gözler önüne sererken, bu ihmalin özellikle okul disiplini alanında yarattığı vahim sonuçlara dikkat çeker. Yazar, okullarda yaygın olan baskıcı ve korku temelli "terör sistemi"nin çocukların ahlaki gelişimini nasıl körelttiğini ve yalancılığı teşvik ettiğini ayrıntılı bir şekilde inceler. Bu bağlamda, Foerster, ahlaki ilhamdan yoksun bir zekâ gelişiminin tehlikeli bir araç haline gelebileceği uyarısında bulunur.

Foerster'in en önemli katkılarından biri, itaat kavramını yeniden tanımlamasıdır. Ona göre itaat, dışsal bir zorlamaya boyun eğmek değil, bireyin kendi içsel arzu ve tutkuları üzerinde kurduğu bilinçli ve özgür bir zaferdir. Gerçek özgürlük ve bağımsızlık, kişinin kendi iradesini eğitmesi ve dış etkenlere karşı durabilmesiyle elde edilir. Bu nedenle, yalanla mücadele etmek için cezalandırma yerine, çocuklarla güvene dayalı bir diyalog kurulması gerektiğini savunur. Bu yaklaşım, çocukların kendi hatalarını fark etmelerine ve doğruluk bilincini içselleştirmelerine yardımcı olur. Foerster'in bu pedagojisi, aynı zamanda öğretmen rolünü bir "polis memurundan" çıkarıp, öğrencilere ahlaki rehberlik eden bir figür olarak konumlandırır. Bu vizyon, eğitimcinin, öğrencileri gerçek durumlarla yüzleştiren ve onlara düşünme fırsatı vererek, iç gözlem yeteneğini geliştirmesini hedefler.

Eser, ahlaki eğitimin, tüm pedagojik alanları kapsayan bütüncül bir ilke olması gerektiğini vurgular. Foerster'a göre, entelektüel, estetik ve bedensel terbiye, ancak ahlaki bir temele

oturtulduğunda anlam kazanır. Ahlaki bir denge olmaksızın, entelektüel birikim “vicdani olmayan bir ilim”e, estetik gelişim “kalp katılığına” ve fiziksel güç “hayvanlığa” yol açabilir. Yazar, sanatın ve sporun da karakter gelişimine hizmet etmesi gerektiğini, estetik aşkın yanı sıra çirkin ve hastaya karşı şefkatli aşkın da geliştirilmesinin önemini belirtir. Bu bütüncül yaklaşım, sadece bilgi üreten değil, aynı zamanda empati kurabilen ve sosyal sorumluluk sahibi bireyler yetiştirme hedefini ön plana çıkarır. Eser, ayrıca cinsel eğitim ve alkole karşı mücadele gibi konularda da nefse hâkimiyetin temel bir erdem olduğunu savunarak, modern eğitim sistemlerinin yalnızca bilgiyi değil, aynı zamanda iradeyi de güçlendirmesi gerektiğine dikkat çeker.

Foerster, birey ve grup arasındaki karmaşık ilişkiye de odaklanarak, grubun bireysel ahlaki yozlaştırma potansiyeline karşı uyarır. Nietzsche’den alıntı yaparak, uyuma uymacılığın ve kolektif baskının tehlikelerine işaret eder. Bu duruma çözüm olarak, öğrencilere sorumluluk vererek grup ruhunu yapıcı bir güce dönüştürmeyi amaçlayan “Okul-Şehir” modelini önerir. Bu model, öğrencilerin sivil erdemleri ve sorumluluk bilincini bizzat deneyimleyerek öğrenmelerini sağlar. Eserin bu yönleri, günümüz dünyasının karşı karşıya olduğu kimlik krizleri, sosyal medyanın yarattığı baskılar ve ahlaki erozyon sorunları karşısında hâllâ büyük bir güncelliğe sahiptir. “Okul ve Karakter”, eğitimin amacının sadece zihinleri doldurmak değil, aynı zamanda vicdanları, iradeleri ve ruhları şekillendirmek olduğunu hatırlatan felsefi ve etik bir rehber niteliğindedir. Bu eser, teknolojik ilerlemelerin ve ekonomik başarıların ötesinde, dürüstlük, cesaret ve ahlaki duyarlılıkla dolu bireyler yetiştirmenin bir medeniyetin en temel koşulu olduğunu bizlere tekrar tekrar vurgular. Foerster’in itaat anlayışı, bireyin içsel ahlaki değerlerine bilinçli ve gönüllü bağlılığı olarak yorumlandığında, özgürlükle çatışan değil, ona zemin hazırlayan bir unsur olarak değerlendirilebilir. Bu yönüyle eser, eğitimin sadece zihinsel değil, aynı zamanda ruhsal ve vicdani bir görev olduğunu vurgulayan derin bir felsefi ve etik metin olarak öne çıkar.

Çalışma sonucunda, Foerster’in karakter odaklı pedagojisinin bir asır geçmesine rağmen evrensel geçerliliğini koruduğu ve günümüzün değerler krizi yaşayan eğitim sistemleri için rehber niteliğinde olduğu saptanmıştır. Hakkı Baha Pars’ın bu eseri seçmesi, Türkiye’nin modernleşirken aynı zamanda bir "ahlak omurgası" inşa etme arayışının somut bir kanıtıdır. Araştırma, okul disiplininin bir asayiş meselesi olmaktan çıkarılıp, öğrencinin kendi iradesini eğitime sürecine (autonomy) dönüştürülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, eğitim politikalarına yönelik şu öneriler sunulabilir: Okullarda cezalandırıcı disiplin yönetmelikleri yerine, öğrencilerin yönetimde sorumluluk aldığı "katılımcı demokrasi" modelleri (Mektep Şehir örneği gibi) yaygınlaştırılmalıdır. Akademik başarı, ahlaki gelişimden (seciye) bağımsız bir hedef olarak görülmemeli; öğretim programları zekâyı değil, şahsiyeti merkeze alan bütüncül bir yaklaşımla revize edilmelidir. Son olarak, dijitalleşen dünyada artan "bilgi yığına" karşı, Foerster’in vurguladığı "manevi yoğunlaşma" ve "etik seçicilik" becerileri, modern müfredatların çekirdek yetkinlikleri arasına dahil edilmelidir.

Türkiye’de Cumhuriyet’in ilanıyla birlikte eğitim, toplumsal dönüşümün ve modern ulus devlet inşasının temel stratejik aracı olarak konumlandırılmıştır. Hesapçioğlu’nun (2009: 121-138) vurguladığı üzere, bu dönemde eğitim politikaları salt bir okullaşma oranı artışı değil, aynı zamanda yeni rejimin felsefi temellerini bireye aktaran bir "insan yetiştirme" projesidir. Güler’in (2004) "Millîleştirme Devri" (1923-1938) olarak nitelendirdiği kurucu evrede; laiklik, bilimsellik ve millîlik motifleri eğitim programlarının ana omurgasını oluşturmuştur. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile sağlanan eğitim birliği, ulema ve vakıf denetimindeki çok başlı yapıyı sona erdirerek eğitimi merkezi otoritenin denetimine sunmuştur (Hesapçioğlu, 2009). Bu süreçte hedeflenen, sadece teknik bilgi aktarımı değil, Foerster’in de altını çizdiği üzere ahlaki otonomisini kazanmış bir "şahsiyet inşası"dır.

Cumhuriyet'in ilk yıllarından 1950'lere kadar uzanan süreç, eğitim tarihçileri tarafından "İlkokul Devri" olarak adlandırılmaktadır (Kafadar, 1997: 149). Bu dönemde 1924, 1926 ve 1930 müfredat programları üzerinden ilköğretim, yeni devletin laik ve rasyonel değerlerini toplumsal tabana yayma işlevini üstlenmiştir. Hesapçıoğlu (2009), bu dönemdeki reformların sadece kentsel alanla sınırlı kalmadığını; Köy Enstitüleri ve Millet Mektepleri gibi uygulamalarla eğitimin "iş içinde eğitim" felsefesiyle kırsal kesime de ulaştırıldığını belirtir. Foerster'in (1928: 36) "özerk itaat" ve "irade terbiyesi" fikirleri, bu dönemde disiplin sistemlerinin korku yerine içsel bir vicdan mekanizmasına dayandırılmasında pedagojik bir referans olarak kullanılmıştır.

Ancak 1950 sonrası çok partili yaşama geçiş ve 1960'lı yıllardan itibaren başlayan "Planlı Kalkınma" evreleri, eğitim sisteminde pragmatist ve piyasa odaklı bir eksen kaymasına yol açmıştır (Güler, 2004). Hesapçıoğlu'na (2009) göre, eğitimin felsefi derinliğinden ziyade niceliksel hedeflere ve istihdam planlamasına odaklanması, Cumhuriyet'in başlangıcındaki bütünsel karakter eğitimi idealinden uzaklaşmasına neden olmuştur. Berkes'in de belirttiği yapısal dönüşümler neticesinde, okul sistemi zamanla karakter inşası misyonunu sınav odaklı bir rekabete terk etmiş ve fırsat eşitliği bölgeler arası eşitsizlikler nedeniyle zedelenmiştir.

Sonuç olarak, Cumhuriyet'in eğitim serüveni büyük niceliksel başarılarla imza atmış olsa da, başlangıçta hedeflenen "çağdaş ve erdemli yurttaş" idealinin günümüzde teknik başarı ile etik derinlik arasında bir denge kurma sorunuyla karşı karşıya olduğu görülmektedir. Hem Hesapçıoğlu (2009) hem de Güler (2004) ve Kafadar'ın (1997) tarihsel verilerle ortaya koyduğu üzere, Türk eğitim sisteminin sürdürülebilir bir başarıya ulaşması, teknik bilgi aktarımını yeniden Cumhuriyet'in kuruluş felsefesindeki "şahsiyet terbiyesi" ile bütünleştirebilmesine bağlıdır.

Cumhuriyet'in eğitim felsefesi, bireyi sadece teknik bilgilerle donatmak değil, aynı zamanda ona güçlü bir şahsiyet ve millî bir ideal kazandırmak üzerine inşa edilmiştir. Mustafa Kemal Atatürk, eğitimin amacını "memlekete ahlaklı, karakterli, cumhuriyetçi ve başladığı işi başarabilecek iradeli gençler yetiştirmek" olarak tanımlamıştır (Palazoğlu, 1999). Bu vizyonun yasal çerçevesi olan 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, Türk millî eğitiminin temel amacını; Atatürk inkılaplarına bağlı, beden, zihin ve ahlak bakımından dengeli bireyler yetiştirmek olarak belirlemiştir (Resmi Gazete, 1973).

Eğitimin toplumsal kalkınmadaki rolü, özellikle Köy Enstitüleri modeliyle somutlaşmıştır. Bu enstitülerde uygulanan "iş içinde eğitim" prensibi, öğrencinin yaparak ve yaşayarak öğrenmesini sağlayarak karakter inşasını üretimle birleştirmiştir (Akyüz, 2015). Ayrıca, bu özgün modelin pedagojik yapısı, her bir bireyin farklı yeteneklerini ön plana çıkaran ve günümüzde modern bir yaklaşım olarak kabul edilen çoklu zekâ kuramı ile büyük benzerlikler göstermektedir (Bümen, 1999).

1990'lı yıllardan itibaren ise eğitimde kaliteyi artırmak amacıyla yönetsel reformlara ağırlık verilmiştir. Bu kapsamda hayata geçirilen Okul Gelişim Modeli ve Toplam Kalite Yönetimi (TKY) projeleri, eğitim kurumlarının sürekli gelişimini ve paydaşların katılımını esas alan çağdaş bir yönetim felsefesini sisteme dahil etmiştir (MEB, 1999-1; MEB, 1999-2).

Mustafa Kemal Atatürk, bir milletin tam bağımsızlık ve çağdaşlaşma idealinin sadece askeri zaferlerle veya hukuki düzenlemelerle tamamlanamayacağını; asıl mücadelenin zihinlerde verilmesi gerektiğini şu sözlerle vurgular: "Ama bazı şeyler, kanunla, emirle, milletçe omuz omuza boğuştuğunuz halde düzelmezler. Adam fesi atar, şapka giyer ama alnında fesin izi vardır. Siz sarıkla gezmeyi yasaklıyorsunuz, kimse sarıkla dolaşmaz. Ama bazı insanlardaki görünmeyen

sarıkları yok edemezsiniz. Çünkü onlar zihniyetin içindedir. Zihniyet binlerce yılın birikimidir. O birikimi bir anda yok edemezsiniz, onunla boğuşursunuz. Yeni bir zihniyet, yeni bir ahlak yerleştirmeye kadar boğuşursunuz ve sonunda başarılı olursunuz. Önemli olan boğuşmaktan yorulmamak, umutsuzluğa düşmemektir. Milletler böyle ilerler. Yorulan, umutsuzluğa kapılan yenilir. Biz biliyoruz ki, inandığımız şey doğrudur, yenidir, ileridir. Öyleyse; eskiyi, geriyi, işe yaramazı mutlaka yeneceğiz demektir. Çünkü ilerlemenin başka çaresi yoktur. Yaşamak kanunu budur." Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere Atatürk; "görünmeyen sarıklar" olarak nitelediği köhne zihniyetle mücadeleyi bir "yaşama kanunu" olarak görmüş ve Türk Devrimi'nin başarısını, bu uzun soluklu boğuşmada yeni bir toplumsal etik ve çağdaş bir eğitim anlayışı inşa etme kararlılığına dayandırmıştır.

Çıkar Çatışması: Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Yazar Katkısı: Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesi yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Etik Kurul Beyanı: Bu araştırma yazılı belge ve eserler üzerinde gerçekleştirildiğinden etik kurul onayı gerektirmemektedir.

KAYNAKÇA

- Akçura, Y. (1911). Üç tarz-ı siyaset. *Türk Yurdu*.
- Akyüz, Y. (2015). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Berkes, N. (2002). *Türkiye'de çağdaşlaşma*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Bibliyografya-Fikirler. (1938, 26 Ocak). *Ulus*, s. 6.
- Bozdağ, İ. (1994). *Atatürk'ün sofrası*. İstanbul: Emre Yayınları.
- Bümen, N. T. (1999). *Okulda çoklu zekâ kuramı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Durkheim, É. (2010). *Ahlak eğitimi*. İstanbul: Payel Yayınevi.
- Ergin, O. (1977). *Türkiye maarif tarihi*. İstanbul: Ekin Basımevi.
- Foerster, F. W. (1928). *Okul ve karakter: İtaat pedagojisi ve mektep inzibatının yeniden tesisi* (H. B. Pars, Çev.). İstanbul: Devlet Matbaası.
- Foerster, F. W. (1937a, 1 Birincikânun). Okul ve karakter: İtaat pedagojisi ve mektep inzibatının yeniden tesisi-1- (P. Bovet, Fr. Çev.; H. B. Pars, Çev.). *Fikirler*, 7(160), 11-12.
- Foerster, F. W. (1937b, 15 Birincikânun). Okul ve karakter: İtaat pedagojisi ve mektep inzibatının yeniden tesisi-2- (P. Bovet, Fr. Çev.; H. B. Pars, Çev.). *Fikirler*, 7(161), 7-8.
- Foerster, F. W. (1938a, 1 İkincikânun). Okul ve karakter: İtaat pedagojisi ve mektep inzibatının yeniden tesisi-3- (P. Bovet, Fr. Çev.; H. B. Pars, Çev.). *Fikirler*, 8(163), 4-5.
- Foerster, F. W. (1938b, 15 İkincikânun). Okul ve karakter: İtaat pedagojisi ve mektep inzibatının yeniden tesisi-4- (P. Bovet, Fr. Çev.; H. B. Pars, Çev.). *Fikirler*, 8(163), 12.
- Foerster, F. W. (1938c, 1 Şubat). Okul ve karakter: İtaat pedagojisi ve mektep inzibatının yeniden tesisi-5- (P. Bovet, Fr. Çev.; H. B. Pars, Çev.). *Fikirler*, 8(164), 13.
- Foerster, F. W. (1938d, 15 Şubat). Okul ve karakter: İtaat pedagojisi ve mektep inzibatının yeniden tesisi-6- (P. Bovet, Fr. Çev.; H. B. Pars, Çev.). *Fikirler*, 8(165), 4-6.
- Foerster, F. W. (1938e, Mayıs). Okul ve karakter: İtaat pedagojisi ve mektep inzibatının yeniden tesisi-7- (P. Bovet, Fr. Çev.; H. B. Pars, Çev.). *Fikirler*, 8(169), 15.
- Foerster, F. W. (1938f, 15 Temmuz). Okul ve karakter: İtaat pedagojisi ve mektep inzibatının yeniden tesisi-8- (P. Bovet, Fr. Çev.; H. B. Pars, Çev.). *Fikirler*, 8(173), 8-11.
- Foerster, F. W. (1938g, 1 Ağustos). Okul ve karakter: İtaat pedagojisi ve mektep inzibatının yeniden tesisi-9- (P. Bovet, Fr. Çev.; H. B. Pars, Çev.). *Fikirler*, 8(174), 6-8.
- Foerster, F. W. (1938h, Birinci Teşrîn). Okul ve karakter: İtaat pedagojisi ve mektep inzibatının yeniden tesisi-10- (P. Bovet, Fr. Çev.; H. B. Pars, Çev.). *Fikirler*, 8(175), 5-7.

Foerster, F. W. (1938i, Birinci Teşrîn). Okul ve karakter: İtaat pedagojisi ve mektep inzibatının yeniden tesisi-11- (P. Bovet, Fr. Çev.; H. B. Pars, Çev.). *Fikirler*, 8(176), 7-8.

Gökalp, Z. (2007). *Türkçülüğün esasları*. İstanbul: Timaş Yayınları.

Güler, A. (2004). *Türk eğitim politikasının tarihsel süreci*. Ankara: Yeryüzü.

Hesapçıoğlu, M. (2009). Türkiye’de Cumhuriyet döneminde eğitim politikası ve felsefesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 121-138.

Kafadar, O. (1997). *Türk eğitim düşüncesinde batılılaşma*. Ankara: Vadi.

Kemaloğlu, M. (2025). *Hakkı Baha Pars: Hayatı ve eserleri (1879-1942)*. Ankara: Mi Yayınları.

MEB. (1999a). *Okul gelişim modeli plânlı okul gelişimi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Yayınları.

MEB. (1999b). *MEB merkez teşkilatı TKY uygulama projesi*. Ankara: Yönetimi Değerlendirme ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973). *Resmi Gazete* (Sayı: 14574, No: 1739).

Palazoğlu, A. B. (1999). *Atatürk’ün eğitimle ilgili düşünceleri*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Pulur, H. (1985, 26 Mayıs). İnsanlar ve olaylar. *Hürriyet*.

Türk Tarih Kurumu. (1931). *Türk tarihinin ana hatları*. İstanbul: Devlet Matbaası.

EXTENDED ABSTRACT

The pedagogical discourse of the early twentieth century was characterized by an increasing tension between technical modernization and the preservation of individual moral integrity. Friedrich Wilhelm Foerster’s seminal work, *School and Character*, emerged during this pivotal era as a profound critique of educational systems that prioritized cognitive accumulation over ethical development. This research provides an extensive analytical evaluation of Foerster’s philosophical framework and its strategic reception within the Turkish educational landscape during the late 1920s. By employing a qualitative document analysis methodology, the study investigates the Turkish translation rendered by Hakkı Baha Pars to determine how Foerster’s ideas served as a spiritual and structural blueprint for a nation-state undergoing a radical cultural transition. The central thesis of the paper posits that the success of any educational reform is fundamentally dependent on the architecture of the human soul, arguing that scientific progress without a corresponding moral foundation inevitably leads to social fragmentation and ethical crisis.

Foerster’s primary contribution to pedagogical theory lies in his sophisticated reassessment of school discipline and its psychological underpinnings. He argues that conventional schooling often mistakes outward order for genuine education. While order is typically maintained through

external surveillance, rigid regulations, and the fear of repercussions, true education only occurs when a student internalizes moral laws and develops a sense of personal responsibility. The research highlights Foerster's critical distinction between intellectual training and character formation, suggesting that a sharp intellect serves merely as a tool for self-interest if it is not anchored by a resilient will. He famously warns that intellectualism, when detached from conscience, fosters a generation of clever egoists who possess the skills to navigate complex systems but lack the moral stamina to resist corruption or act for the common good. Consequently, the study explores the training of the will as a deliberate pedagogical exercise where students are encouraged to subjugate their immediate impulses and biological drives to higher ethical principles.

A significant portion of this analysis is dedicated to the practical mechanics of Foerster's theories, specifically through the implementation of the School-City model. This concept is presented not as a mere extracurricular activity but as a holistic laboratory for civic duty and democratic participation. Within this microscopic societal structure, students assume active roles of responsibility, managing their own administrative affairs and judicial processes. The research finds that this method transforms the school from a site of passive academic reception into a dynamic community where the consequences of one's ethical choices are immediately visible and socially impactful. This form of self-governance is essential for developing social character, a trait Foerster deemed vital for the stability and health of modern civilizations. The study further examines how this specific model appealed to Turkish educators of the early Republican era, who were seeking to replace traditional communal structures with a new, secular, yet ethically rigorous model of citizenship that emphasized duty over individualistic desire.

The historical analysis conducted in this research reveals that the translation of Foerster's work into Turkish coincided with a critical juncture in the nation's history. Following the establishment of the Republic, intellectual leaders faced the urgent challenge of defining a national character that could successfully integrate Western modernization without eroding the country's moral essence. Foerster's emphasis on autonomous obedience—the capacity to adhere to a law because one recognizes its intrinsic moral value rather than out of fear of punishment—offered a sophisticated solution for the Republican elite. This concept allowed for a modern, scientific education system that maintained the disciplined and sacrificial spirit required for effective nation-building. The study discusses how Pars's translation deliberately emphasized the heroic and stoic aspects of character, effectively aligning Foerster's Christian-influenced ethics with the burgeoning secular idealism and social solidarity of the new Turkish state.

Furthermore, the study delves into Foerster's perspective on the psychology of punishment and its role in character development. He asserts that the objective of any disciplinary intervention should not be retribution or the assertion of teacher authority, but rather the restoration of the student's internal moral balance. By analyzing the data provided in the text, the research illustrates how Foerster advocates for a dialogue-based disciplinary approach that encourages the offender to reflect on the communal harm caused by their actions. This restorative logic is contrasted with the mechanical punitive measures of traditional pedagogy, providing a more humane and psychologically grounded alternative that respects the dignity of the child while demanding high ethical standards. The findings suggest that this nuanced understanding of discipline was particularly influential in the attempts to modernize Turkish classroom management and foster a sense of self-discipline among the youth.

In conclusion, the research argues that the relevance of School and Character transcends its original historical and geographical context. In a contemporary global environment increasingly dominated by digital fragmentation, rising narcissism, and a general erosion of truth, Foerster's call for moral concentration and internal sovereignty provides a necessary corrective to modern pedagogical trends. The study concludes that character education must be reintegrated into the core axis of the curriculum, moving beyond isolated modules of values education toward a systemic culture of lived responsibility. The findings suggest that modern educational policies should prioritize the development of moral resistance as a defense against the pressures of mass consumption and peer conformity. By revisiting this historical dialogue between European pedagogical thought and Turkish modernization, the study provides a philosophical roadmap for an educational reform that values the human being as a moral agent rather than a mere unit of economic production. Ultimately, the paper asserts that the true measure of an educational system is its ability to produce individuals who possess the courage to act according to their conscience, ensuring that the progress of civilization is guided by the light of character rather than the shadow of mere technical proficiency.