EĞİTİM FELSEFESİ

Ahmet Cevizci

SAY

Say Yayınları
Referans Kitaplar

Eğitim Felsefesi / Ahmet Cevizci

Yayın hakları © Say Yayınları
Bu eserin tüm hakları saklıdır. Tanıtım amacıyla, kaynak göstermek şartıyla yapılan kısa alıntılar hariç yayınevinden yazılı izin alınmaksızın alıntı yapılamaz, hiçbir şekilde kopyalanamaz, çoğaltılamaz ve yayımlanamaz.

ISBN 978-975-468-998-3
Sertifika no: 10962

Yayın koordinatörü: Levent Çeviker

Baskı: Çınar Matbaacılık
Topkapı-İstanbul
Tel.: (0212) 501 37 63
Matbaa sertifika no: 36305

1. baskı: Say Yayınları, 2011
5. baskı: Say Yayınları, 2018

Say Yayınları
Ankara Cad. 22/12 • TR-34110 Sirkeci-İstanbul
Tel.: (0212) 512 21 58 • Faks: (0212) 512 50 80
www.sayyayincilik.com • e-posta: say@sayyayincilik.com
www.facebook.com/sayyayinlari • www.twitter.com/sayyayinlari

Genel dağıtım: Say Dağıtım Ltd. Şti.
Ankara Cad. 22/4 • TR-34110 Sirkeci-İstanbul
Tel.: (0212) 528 17 54 • Faks: (0212) 512 50 80
internet satış: www.saykitap.com • e-posta: dagitim@saykitap.com

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ 7

GİRİŞ
Eğitim Felsefesi 11

BİRİNCİ BÖLÜM
Klasik Eğitim Felsefesi

İdealist Yaklaşım 25
Realist Yaklaşım 45
Spiritüalist Yaklaşım 62
Natüralist Yaklaşım 84
Kültürel Yaklaşım 105
Pragmatist Yaklaşım 122
Bireyci Yaklaşım 147

İKİNCİ BÖLÜM
Analitik Eğitim Felsefesi 173

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
Eleştirel Eğitim Felsefesi

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
Eğitim Felsefesinin Epistemolojik, Ontolojik, Etik ve Politik Boyutları

Eğitimin Ontolojisi 241
Eğitimin Epistemolojisi 266
Eğitimin Etiği 281
Eğitimin Politikası 303

KAYNAKÇA 319

ÖNSÖZ

Eğitimin, felsefe olmadan yani günümüz dünyasında ne için, nasıl ve ne tür bir insan yetiştireceğimiz sorusuna felsefi bir cevap verilemeden yapılabilmesi pek mümkün değil. Bu nedenle, eğitim faaliyetlerinin felsefi bir zemin üzerinden anlamlandırılması ve temellendirilmesi, giderek daha önemli bir hal alıyor.

Eğitimin şöyle ya da böyle büyük bir hızla geliştiği, üniversite sayısının arttığı ülkemizde, konuya felsefi açıdan yaklaşılması, çocuklarımızı hangi evrensel bilgi, nitelik ve değerlerle yetiştirmemiz ve onları nasıl bir eleştiri kültürüyle donatmamız gerektiği sorusuna derli toplu bir cevap verilmesi, bugün bir zorunluluk haline gelmiş durumda.

Eğitim felsefesi kitabını, bu ihtiyacı belli ölçüler içinde cevaplamak amacıyla hazırladım. Batı'da bu çerçevede eski çağlardan bu yana sürdürülen tartışmalardan ve eğitimin nasıl olması gerektiğiyle ilgili görüşlerden yararlanarak, kitabı olabildiğince geniş kapsamlı tutmaya çalıştım.

Eğitim Felsefesi'nin, Türkiye'de eğitimle ilgili yapılan ve yapılacak çalışmalara bir nebze de olsa katkıda bulunacağına yürekten inanıyorum.

Ahmet Cevizci

GİRİŞ
Eğitim Felsefesi

Eğitim felsefesi, çok genel bir şekilde eğitimi felsefi bir tutum ya da yöntemlerle konu alan felsefe, hatta uygulamalı felsefe türü olarak tanımlanabilir.[1] O, eğitimin ne olduğunu tartışan, onu belirleyen faaliyetleri ve eğitim alanını meydana getiren kavramları sorgulayıp çözümleyen felsefe disiplini olarak anlaşılır. Eğitim alanına özgü kavramlarla yargıları analiz eden, burada geçen argümanların yapısını inceleyen eğitim felsefesi, eğitimi belirleyen temel etkenler üzerinde yoğunlaşırken, bir yandan da eğitimin amaçlarını ele alır.

Eğitim felsefesinin, özerk ya da müstakil bir disiplin olarak ortaya çıkışı, aslında yeni bir olgudur.[2] Başka bir deyişle, eğitim felsefesi Sanayi Devrimi'nin ardından ve modernleşme süreçlerinin bir parçası olarak, eğitimin giderek evrensel bir karakter kazanmasıyla hemen herkesin kurumsal düzeyde katılmaya başladığı bir etkinlik haline geldiği zaman ortaya çıkmıştır. Eğitim felsefesi, ayrı ya da müstakil bir felsefe disiplini olarak, eğitim giderek evrensel bir faaliyet türü haline geldiği, eğitime etki eden sosyal ve politik unsurlar çok fazla arttığı zaman, zuhur etmiştir. Hatta onun esas olarak 20. yüzyılda eğitim fakülteleri üniversitelerin kapsamı içinde kendilerine bir yer bulmaya başladığında, müstakil bir felsefe disiplini haline geldiği söylenebilir.[3]

1 W. Frankena, "Introduction", *The Philosophy of Education* (ed. by W. Frenkena), 2nd print, New York, Macmillan, 1965, s. 1.

2 P. Hirst, "Forward", *The Blackwell Guide to Philosophy of Education* (ed. by N. Blake – P. Smeyers – R. Smith – P. Standish), Blackwell Publishing, Oxford, 2005, s. XV.

3 J. S. Brubacher, "The Challenge to Philosophize About Education", *What is Philosophy of Education* (ed. by C. J. Lucas), The Macmillan Company, London, 1969, s. 62.

Fakat bu, meselenin sadece bir yüzünü meydana getirir. Bir kere eğitim son derece önemli bir faaliyet olup, başta Immanuel Kant olmak üzere, pek çok filozof tarafından da söylendiği üzere, insan sadece eğitim ile insan olabilmektedir. İnsan, neredeyse edinebileceği her şeyi eğitim sayesinde kazanabilmektedir. Eğitim aracılığıyla sadece eğitim sayesinde kültür dünyasına dahil olup, bütün yönleriyle gelişebilme imkânı bulabilmektedir. Bu kadar önemli bir faaliyet olan veya olabilecek en temel konulardan birini meydana getiren eğitimin, 20. yüzyılda ayrı bir akademik disiplin haline gelinceye kadar felsefe tarafından ele alınmamış olması düşünülemez.[4] Eğitim kökleri çok gerilere kadar giden bir faaliyet olup, onun tarihi neredeyse insanlık tarihi kadar eskidir; hatta pek çoklarına göre, eğitim veya eğitme etkinliği, insanın en eski iki mesleğinden biridir. Kökleri bu kadar gerilere giden, insanın en önemli çabalarından birini meydana getiren bir disiplin ya da faaliyetin, tarih içinde farklı toplumlarca ele alınmış olması, bu faaliyetin kavramının enine boyuna tahkik edilmiş olması kadar doğal ve anlaşılır bir şey olamaz. Nitekim eğitim, tarihsel süreç içinde farklı uygarlıklarda farklı şekillerde tanımlanıp, farklı düşünce okulları ya da filozoflar tarafından farklı bakış açılarından ayrıntılı olarak ele alınarak neredeyse bütün yönleriyle değerlendirilmiştir. İşte buradan hareketle, eğitim felsefesinin felsefenin bizatihi kendisi kadar eski olduğunu söylemek yerinde olur.[5]

Eğitim felsefesi tarafından çok uzun bir zamandan, en azından ünlü Yunan filozofları Sokrates ve Platon'dan başlayarak iki bin beş yüzyıldan beri konu edilen eğitimin kapsamı içinde geçen, onu bir şekilde belirleyen pek çok unsur vardır. Bunların en başında da hiç kuşku yok ki öğrenci ya da eğitilen insan, öğretmen veya eğiten kişi, öğretim içeriği veya müfredat, eğitim faaliyetinin kendisi ve amaçları, eğitim yoluyla kazandırılan değer

4 J. Dewey, "Philosophy as a General Theory of Education", *What is Philosophy of Education* (ed. by C. J. Lucas), The Macmillan Company, London, 1969, s. 75.

5 P. Hirst, *a.g.e.* s. XV.

ve tutumlar gelir. Buradan da anlaşılacağı üzere, tıpkı felsefenin epistemoloji, ontoloji, etik ve siyaset felsefesi türünden teorik ve pratik dalları olması gibi, eğitim felsefesinin de epistemolojik, ontolojik, etik ve politik boyutları vardır. Daha şimdiden öğrenci ve öğretmenin kendileriyle, bu ikisi arasından kurulan ilişkinin mahiyetinin eğitim felsefesinin varlık veya *ontolojik boyut*unu meydana getirdiği söylenebilir. Başka bir deyişle, eğitim ilişkisi içinde bulunan öğretmenlerle öğrenciler ve bu ikisi arasında kurulan eğitim ilişkisi, eğitim felsefesinin ontolojisini oluşturur. Eğitim felsefesinin bir de *epistemolojik boyut*u vardır. Nitekim eğitim faaliyeti sırasında öğrenciye kazandırılan bilişsel alışkanlıklarla öğretilen bilgi, bu çerçevede gündeme gelen öğrenme kuramları, eğitici kişi tarafından kullanılan öğretim yöntemleri, onun bilgiyle ilgili yönünü ya da epistemolojik boyutunu belirler. Ontolojisiyle epistemolojisi eğitim felsefesinin teorik yön ya da boyutlarını ifade eder.

Buna mukabil gerçek eğitim ve öğretimi, aşılamadan veya ideoloji aktarmaktan ayıran ölçütlerin ne olması gerektiğiyle ilgili tartışma da eğitim felsefesinin etik boyutunu ana hatlarıyla ortaya koyar. Başka bir deyişle, eğitimin bir de *etik yön*ü olmak durumundadır. Bu etik boyutuyla, eğitim felsefesi eğitici faaliyetler sırasında uyulması gereken kurallarla ilkelerin ve eğitilen insana aktarılacak değerlerin ne olması gerektiğini sorgular, ahlak eğitiminin mahiyetini araştırır. Eğitim felsefesinin pratik boyutu içine sadece etik değil politika felsefesi de girer. İşte bu bağlamda eğitimin toplumun sosyal ve politik boyutuyla olan ilişkisinin *eğitimin politikası*nı oluşturduğu söylenebilir. Dahası, eğitimin toplumu şekillendirme ve amaçlarını belirleme noktasında gündeme gelen misyonu, demokrasi benzeri yönetim biçimleri ve çok kültürcülük türünden ideal politik durum ya da yönelimlere verdiği pozitif destek, onun mevcut sosyal ve politik düzeni koruyup yeniden üretmeye mi yoksa dönüştürmeye mi yönelik olduğu, eğitim felsefesinin politik boyutu içinde gündeme gelir.

Eğitim felsefesi, bir disiplini olduğu felsefeye sadece alanları ya da dalları bakımından benzemez ve felsefenin kendisine araştırmasının niteliği bakımından da benzer. Buna göre, eğitim felsefesinin, felsefenin bizatihi kendisinde olduğu gibi, kavramsal, normatif ve eleştirel boyutları vardır. Başka bir deyişle, eğitim felsefesi eğitim olgusuna veya konusuna yaklaşırken, eğitimin ne olduğunu ele alır, eğitimin ölçütlerini tartışır. Felsefe yine, eğitim teriminin farklı kullanımlarını sorgulayıp eğitim faaliyetini meşrulaştırmanın veya haklılandırmanın farklı yolları üzerinde durur. Eğitim terimiyle çoğu zaman farklı şeyler anlatılmak istenir. Buna göre, eğitim terimiyle zaman zaman ebeveynlerin, öğretmenlerin yaptığı veya okul benzeri kurumlarda yapılan şey, yani küçükleri ve genç insanları eğitme faaliyeti ya da süreci anlatılmak istenir. Onunla bazen de çocuklarda bu eğitilme süreci sırasında olup bitenler kastedilir. Eğitimle, üçüncü olarak çocukta veya genç insanda bu sürecin sonunda elde edilen şey veya sonuç anlatılmak istenir. Eğitim terimiyle, çok daha önemlisi bu faaliyetler üzerine yükselen bir disiplinin, eşdeyişle terimin ilk üç anlamında olup bitenleri konu alan disiplinin kast edildiği de olur.[6]

Öte yandan eğitim faaliyetinin kendisi veya bu faaliyeti ifade etmek amacıyla kullandığımız fiil de çoğu zaman yetiştirmek, terbiye etmek, öğretmek ve şekillendirmek ya da forme etmek benzeri fiillerle eşanlamlı bir şekilde kullanılır veya karıştırılır.[7] Eğitim kavramının gerçekte neyi ihtiva ettiği, eğitimin anlaşılabilmesi ve felsefesinin yapılabilmesi açısından son derece önemli olup sıkı bir kavram analizini gerektirir. Eğitim olgusuna kavram analizi üzerinden yaklaşan bu eğitim felsefesi *analitik eğitim felsefesi* anlayışını temsil eder.

Öte yandan eğitim felsefesi eğitimin nasıl olması gerektiğini söylerken, alternatif felsefi konum veya duruşlardan yola çıka-

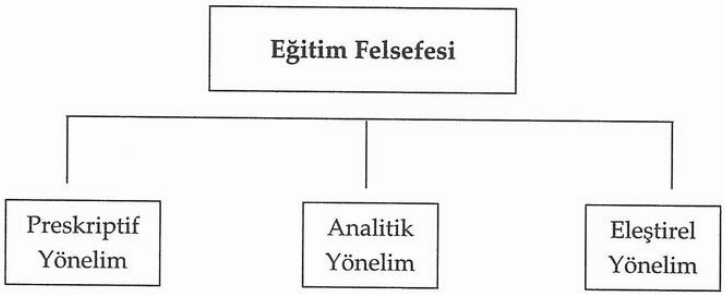
6 W. Frankena, *a. e. g.*, s. 2.

7 *Bkz.* O. Reboul, *Eğitim Felsefesi* (çev. I. Gürbüz), İletişim Yayınları, İstanbul, 1991, ss. 20-21.

rak, eğitimin nasıl olması veya nasıl anlaşılması gerektiği noktasında, normatif olduğu kadar *preskriptif* bir tutum geliştirir. O, nihayet eğitime, yürürlükteki eğitim anlayışlarına karşı *eleştirel* ve sorgulayıcı bir tutum ve kavrayış geliştirerek yaklaşır. Eğitim felsefesinin bu üçüncü versiyonu çok büyük ölçüde eğitim faaliyetlerini, çeşitli eğitim anlayışlarını normatif ya da politik bir çerçevede eleştiren, eğitimin belli bir dünyagörüşünün ideolojik aygıtı ya da hegemonya aracı haline gelişini en azından göstermeye çalışan tutumu ifade eder.

Eğitim Felsefesinde Temel Yönelimler

Bu durum, yani eğitim felsefesinin, tıpkı felsefenin kendisi gibi analitik, eleştirel ve normatif yönleri veya temellerinin bulunması olgusu, eğitim felsefesinde, özellikle 20. yüzyılda çok belirgin hale gelecek şekilde üç temel yönelim veya eğilimin bulunduğu anlamına gelir. Bu eğilimlerden birincisi, normatif/ preskriptif veya buyurucu yönelimdir. Günümüz eğitim felsefesinde de kendisiyle karşılaştığımız normatif/preskriptif yönelim, gerçekte eğitim felsefesindeki en eski ve en etkili yönelimi temsil eder. Preskriptif veya buyurucu bir yönelime sahip olan eğitim felsefecileri, eğitimin ne olması, öğretim faaliyetlerinin nasıl düzenlenmesi gerektiğiyle ilgili felsefi bir biçimde savunulup haklılandırılmış bir eğitim anlayışı ya da kuramı öne sürerler. Bu buyruk ya da en hafifinden telkinler, Platon'un *Devlet* adlı eserinde olduğu gibi, ya kapsayıcı bir ütopik vizyon veya ideal bir devlet tasarımı çerçevesi içinde ifade edilir ya da Locke'un *Eğitimle İlgili Bazı Düşünceler* adlı eserinde veya Rousseau'nun *Émile*'inde olduğu üzere, eğitimin nasıl olması, öğretimin nasıl şekillendirilmesi gerektiğiyle ilgili genel bir kavrayıştan çıkar. Başka bazı durumlarda ise eğitimle ilgili telkinler, Kant'ın eğitim konusunda geliştirdiği düşüncelerde olduğu gibi, birtakım sosyal veya ahlaki ilkelerden türetilir.



Eğitim Felsefesinde Yönelimler

Bu normatif/preskriptif yönelim, pek çok açıdan insanların eğitim felsefesinden bekledikleri şeyi ifade eder.[8] Eğitim felsefesinden ve dolayısıyla normatif/preskriptif yönelimden beklenen şey de onun eğitim konusunda daha geniş bir perspektif, daha kuşatıcı bir sosyal vizyon, insanın hayatıyla olduğu kadar toplumsal yaşamla da ilgili birtakım yüce amaçlar ortaya koymasıdır.[9] Preskriptif yönelim, geçmişte baştan sona normatif olduğunu söyleyebileceğimiz *klasik eğitim felsefesi*nde veya klasik eğitim felsefesini meydana getiren "-izmler"de veya sistemlerde somutlaşır.[10] O, sözgelimi idealizm benzeri belli bir felsefe anlayışından hareketle, eğitimin nasıl anlaşılması, onun ne şekilde olması gerektiğini söyleyip, anlayışını ya da eğitim telakkisini uygulamaya dönük belli bir eğitim kuramı yoluyla ifade eder.[11]

8 W. Frankena, "Introduction", s. 3.

9 Committee of the Philosophy of Education Society, "The Distinctive Nature of the Discipline of Philosophy of Education", *What is Philosophy of Education*(ed. by C. J. Lucas), The Macmillan Company, 1 London, 969, s. 113.

10 N. C. Burbules – N. Raybeck, "Philosophy of Education: Current Trends", *Encyclopedia of Educaiton* (ed. by J. W. Guthrie), Macmillan Reference, London, 2002, s. 1881.

11 R. Pratte, *Contemporary Theories of Education*, Intext Educational Publishers, Macmillan Reference, Toronto, 2002, s. 34.

Analitik yönelim ise preskriptif yönelimin klasik eğitim felsefesinde somutlaşmasına, kaynağında klasik felsefesinin bulunmasına benzer şekilde, hareket noktasını 20. yüzyılda Anglo-Sakson dünyada ortaya çıkan analitik felsefeden alan analitik eğitim felsefesinde cisimleşir. *Analitik eğitim felsefesi*, kendisini belli bir felsefi tevazuuyla dışa vurur. Analitik yönelime sahip eğitim felsefecileri, bu yüzden toplumlara veya insanlara eğitimle ilgili tercihlerinin ne veya nasıl olması gerektiğiyle ilgili telkinlerde bulunmanın ne doğru ne de etik olduğunu düşünür. Bunun yerine eğitimle ilgili temel kavramları açıklığa kavuşturmayı, insanların eğitim konusunda birtakım tercihlerde bulunur veya kararlar alırken, dayandıkları argümanları, geliştirdikleri akıl yürütmeleri aydınlatmaya çalışır.[12] Burada felsefeci, sistem inşasıyla meşgul olan felsefe telakkisinin elit düşünüründen ziyade, bir ağır işçi ya da memur gibi çalışan bir kimse olarak ortaya çıkar.

Günümüz eğitim felsefesinde kendisini gösteren üçüncü temel yönelim, kritik ya da eleştirel eğilimdir.[13] Bu yönelim de aslında büyük ölçüde analitik yönelime benzer şekilde zemini temizlemeye, yanlış kavrayış ve hatalı izlenimleri açığa çıkarmaya, ideolojilerin yarattığı yanılsamaları bertaraf etmeye çalışır. Yürürlükteki hâkim ideolojinin eğitimden faydalanan insanların ve toplumsal sınıfların çıkarlarının yanlış temsiline yol açtığını, eğitimle ilgili hatalı algı ve yanlış kavrayışların dezavantajlı grupların ihtiyaçlarıyla gerçek çıkarlarını karattığını düşünen eleştirel yönelim sahipleri, bu yüzden öncelikle yanlış algıları, hatalı kavrayışları düzeltme, ideolojilerin maskelerini düşürme amacı güder.[14]

12 P. Hirst – R. S. Peters, "Education and Philosophy", *Philosophy of Education: Major Themes in Analytical Tradition*, vol: 1, *Philosophy and Educaiton* (ed. by P. Hirst – P. Smith), Routledge, London, 1998, s. 30, ss. 27-38.

13 Committee of the Philosophy of Education Society, *a.g.e.* s. 113.

14 N. Blake – P. Smeyers – R. Smith – P. Standish, "Introduction", *The Blackwell Guide to Philosophy of Education*(ed. by N. Blake – P. Smeyers – R. Smith – P. Standish), Blackwell Publishing, Oxford, 2005, s. 9.

Aslında preskriptif yönelim ile analitik yönelimin bir sentezi gibi duran eleştirel yönelim, bu yüzden bir yandan da tıpkı preskriptif yönelimli eğitim felsefecileri gibi, daha iyi ve daha adil bir toplum yaratma amacı doğrultusunda hareket eder. O, eğitimi de bu amaç doğrultusunda dönüşüme uğratılması gereken bir yapı olarak değerlendirir. Kritik yönelimin diğer iki temel yönelimden farklılaşmasını sağlayan şey, felsefe anlayışıdır.[15] Eleştirel yönelimli eğitim felsefecileri, felsefeyi ne sadece bir araçlar ve yöntemler stoku, ne de salt bir teori ya da sistem olarak görür. Felsefeyi kişisel angajmanların, politik taahhütlerin cisimleşme şekli olarak değerlendiren eleştirel yönelimli felsefeciler, onu özellikle de bastırılmış sosyal sınıfların, dezavantajlı toplumsal grupların çıkarlarını korumanın, onların yararlarına hizmet etmenin entelektüel aracı haline getirirler. Bu yüzden, onların eğitim felsefeleri, gücünü baskıcı topluma meydan okuma, bireyleri bilinçlendirip özgürleştirme talebinden alırken, iktidar eleştirisiyle, hegemonya karşıtlığıyla, farklılıklara vurgu yapma gayretiyle seçkinleşir. Bununla birlikte, bu şekilde karakterize olma *eleştirel eğitim felsefesi*ni bildik eğitim felsefesi veya klasik eğitim felsefesinden öylesine radikal bir şekilde ayırır ki eleştirel eğitim felsefesine geçtiğimiz zaman apayrı bir dünyaya geçmiş olduğumuz izlenimine kapılırız. Eleştirel yönelimi, Frankfurt Okulu'nun eleştirel kuramında, neo-Marksist düşünürlerin eleştirel pedagojisinde, feminist eğitim felsefesiyle postmodernizmin eğitim anlayışında görmek mümkündür.

15 N. C. Burbules – N. Raybeck, *a.g.e.* s. 1882.

BİRİNCİ BÖLÜM

Klasik Eğitim Felsefesi

Eğitim felsefesinden ayrılmaz olan üç temel yönelim ya da eğilim, 20. yüzyılda, biri kökleri antik Yunan felsefesine kadar geri giden, üç farklı eğitim felsefesinde cisimleşir. Bunlardan birincisi analitik yönelimdir. Bu analitik yönelim, Anglo-Sakson dünyada felsefeyi bir etkinlik, belirli türden bir sorgulama ve analiz etkinliği olarak anlayan analitik eğitim felsefesinde cisimleşmiştir.[1] Eğitim felsefesinde bir diğer yönelimi temsil eden preskriptif yönelim ise Yunanla başlayan klasik felsefede ortaya çıkar. Yani felsefe, sadece analitik bir etkinlik olarak değil en azından 20. yüzyıla kadar olan süreç içinde, özellikle varlık, bilgi ve değer üzerine belli bir türden düşüncenin eseri olan önermeler, spekülasyonlar ve hatta sistemler bütünü olarak anlaşılmıştır. Ve nihayet felsefe, klasik Batı felsefesinin üzerine yükseldiği varlık anlayışı veya metafiziği yapı bozuma uğratarak, temsil epistemolojisini sorgulayıp özne merkezli etik duruşlarla hümanist politikaları tartışmaya açarak, özellikle Batı rasyonalitesindeki bir krizden hareketle kendisine ayrı bir yol bulmuştur.[2] Bu üçüncüsü Kıta felsefesine karşılık gelmektedir. Bu üç ayrı felsefe anlayışı doğal olarak eğitimi farklı şekillerde ve farklı yöntemlerle ele almış, eğitim bu farklı felsefe anlayışları üzerinden, bazen bir süreç veya faaliyet bazen de bir ürün veya disiplin olarak ele alınmıştır. Hal böyle olduğunda, eğitim felsefesinde üç felsefi yönelimin cisimleşmesi anlamında üç ayrı eğitim felsefesi anlayışının ortaya çıktığı söylenebilir. Bunlardan

1 R. Pratte, *The Philosophy of Education: Two Traditions*, Springfield, Charles C. Thomas, 1992, ss. 5-8.

2 T. S. Popkewitz, "Critical Traditions, Modernisms and the 'Posts'", *Critical Theories in Education* (ed. by T. S. Popkewitz – L. Fendor), Routledge, London, 1999, s. 2.

birincisi *klasik eğitim felsefesi*, ikincisi *analitik eğitim felsefesi*, üçüncüsü de daha ziyade Kıta felsefesinde karşımıza çıkan *eleştirel eğitim felsefesi*dir.

İlk ya da klasik şekliyle eğitim felsefesi, geleneksel olarak filozoflar tarafından hayata geçirilmiştir. Başka bir deyişle, burada felsefe analitik veya eğitim alanında geçen kavramlara yönelik çözümleyici bir etkinlikten ziyade, varlık ve gerçeklikle ilgili kalıcı birtakım doğruları ifade etmekten ve çoğu zaman da bir sistem inşa etmekten meydana gelir. Platon'da, Aristoteles'te, Aquinalı Thomas'da, Descartes'ta, Locke'ta, Kant'ta, Hegel'de gördüğümüz felsefe, işte böyle bir felsefedir. Klasik felsefe olarak ifade edilebilecek olan söz konusu sistem ya da içerik olarak felsefe anlayışı, eğitimle ilgili birtakım düşünceler geliştirdiği zaman, ortaya çıkan eğitim felsefesi klasik eğitim felsefesi olarak anlaşılır. Bu klasik eğitim felsefesi Antik Yunanda Sokrates ve Platon'dan başlayıp, 20. yüzyılın ortalarında Dewey'e kadar uzanacak şekilde, düşünce tarihinde kendilerine bir yer edinen filozoflar tarafından icra edilmiştir. Klasik eğitim felsefesi anlayışının Platon ve Dewey dışındaki diğer önemli temsilcileri arasında Aristoteles, Aziz Augustinus, Farabi, İbn Sînâ, Gazâlî, Locke, Rousseau, Kant, Hegel, Nietzsche John Stuart Mill, J. F. Herbart, Herbert Spencer gibi filozoflar bulunur.[3]

Kaynağında sistem ya da içerik olarak felsefe telakkisi bulunduğu için, klasik eğitim felsefesi aynı zamanda "-izmler" yaklaşımı olarak da bilinir. Bu açıdan bakıldığında, klasik eğitim filozoflarının idealizm, pragmatizm, realizm, natüralizm, egzistansiyalizm benzeri genel felsefi sistem ya da akımların eğitim alanındaki temsilcileri olarak ortaya çıktıkları söylenebilir. Burada eğitim filozofu, ya salt kendisine ait olan, bizzat kendisi tarafından oluşturulmuş ya da başkaları tarafından geliştirilmiş bir felsefi konuma yerleşir, sistem içine konumlanır. Bu konum ya da sistemin de doğal-

3 J. Bowen – P. R.. Hobson, "Introduction", *Theories of Education: Studies of Significant Innovation in Western Educational Thought* (ed. by J. Bowen – P. R.. Hobson), John Wiley & Sons, New York, 1974, ss. 6-7.

lıkla kendine ait bir ontolojisi, yani bir varlık görüşü, bir epistemolojisi ya da bilgi anlayışı ve nihayet bir aksiyolojisi, yani değer anlayışı vardır. İşte bu genel çerçeve içine konumlanan klasik eğitim filozofu, bu felsefi "–izm" ya da sistemin eğitim alanındaki izdüşümlerini gözler önüne serer veya eğitim açısından sonuçlarının izini sürer.

Eğitim sürecinin ne şekilde olması, nasıl bir insan yetiştirilmesi, öğrenciye hangi bilgi, beceri ve değerlerin aktarılması gerektiğini bildirme iddiasıyla ortaya çıktığı için, klasik eğitim felsefesi tamamıyla normatif ve preskriptif bir anlayışı ifade eder. Bu felsefe anlayışının eğitim bağlamındaki karşılığı olarak "-izmler" yaklaşımının kapsamı içine giren çok sayıda teori yer alır. Bu teorileri sınıflamanın da alternatif yolları bulunmaktadır. Bu yollardan birini temel alacak olursak, klasik eğitim felsefesinde eğitim teorilerinin gözetilen amaç veya benimsenen yaklaşım bakımından farklılık gösterdiğini kolaylıkla görebiliriz. Bunlar, eğitime belli bir "-izm" kaynaklı alternatif yaklaşımlar olarak, en az yedi başlık altında sınıflandırılabilir. Bu teoriler, eğitime dönük tek bir yaklaşımın farklı yönlerinden ziyade, eğitim üzerinde düşünmenin farklı yollarını ifade eder. Bu teorilerin veya teorileri ortaya çıkartan yaklaşımların kullandığı yöntemler, en başta rasyonel yöntem, ampirik metot ve tarihsel yöntem gelecek şekilde farklılık gösterebilir. Düşünme ve eğitimi ele alma yöntemleri ne kadar farklılık gösterirse göstersin, sonuçta ortaya çıkan teorinin, insan doğası, varlık, bilgi ve toplumla ilgili birtakım olgularla haklılandırılan genel çerçevesi hiç değişmez. Bu çerçeve her zaman normatif bir çerçeve olmak durumundadır. Başka bir deyişle, belli bir "-izm"in ya da felsefe sisteminin bir anlamda sonucu olan eğitim teorisi, öğretimden ziyade eğitime veya talimden çok terbiyeye yönelik normatif bir çerçevede ortaya konan bir inşa olmak durumundadır.[4]

4 D. C. Philipps, "Educational Philosophy: Historical Perspectives", *International Encyclopedia of Social and Behavioural Sciences* (ed. by N. J. Smelser – P. B. Baltes – P. Alto), Elsevier Science Ltd, London, 2001, s. 4288.



Eğitim Felsefesinde Temel Yaklaşımlarla İlgili Tablo

İdealist Yaklaşım

Klasik eğitim felsefesinde gündeme gelen yaklaşımların hem önem hem de zaman açısından en önde geleni, *idealist yaklaşım*dır. Eğitime idealist yaklaşım, *birtakım ahlaki amaçlara veya moral ilkelere dayanır* ve ideal bir varlık alanına bağlı olarak, aşkınlık zemini üzerinde veya transandeatal bir tarzda temellenir. Eğitim bu yaklaşımda doğallıkla etiğin, hatta siyaset felsefesinin bir aracı haline gelir. Bu yaklaşımın en önemli temsilcilerinden biri olan *Platon*'da eğitim, devleti ve sosyal düzeni iyilik idesine ve adalet ilkesine göre inşa edip örgütleme amacına hizmet eder. Bir yandan İyi İdeasıyla adalet ilkesi ideal devleti meşrulaştırırken, diğer yandan eğitim teorisinin genel normatif çerçevesini çocuklara, gençlere ve yetişkinlere aktarılması gereken en temel değer ve fikirler olarak iyi, adalet ve ahlaklılık düşünceleri belirler.[1]

İdealizmin Varlık ve Bilgi Anlayışı

İdealizm, gerçekten var olanın madde cinsinden olmadığını, tam tersine zihin, tin ya da İdea cinsinden olduğunu öne süren felsefe sistemi ya da görüşüdür. İdealist ontoloji, varlığı görünüş ve gerçeklik veya fenomen ve numen olarak ikiye ayırır. İdealizm insan konusunda da özcü bir yaklaşımı benimser. Başka bir deyişle, o, insanın bir özü ya da doğası bulunduğunu kabul eder. İnsanın özü, yani insanı her ne ise o yapan şey de onun manevi varlığı veya aklıdır. İnsanı ruh ve bedenden teşekkül etmiş bir varlık olarak değerlendiren idealizm, ruhun özsel özelliğinin de akıl ve düşünmeden meydana geldiğini savunur.

İdealizmin epistemoloji anlayışı, baştan sona rasyonalizmin oluşturduğu zemin üzerinde yükselir. İdealist anlayışta, bilgi hakikatin

1 J. Bowen – P. R. Hobson, *Theories of Education: Studies of Significant Innovation in Western Educational Thought*, s. 27.

bilgisidir ve bu bilgiye sadece akıl yoluyla ulaşılır. Bilginin kaynağında aklın bulunduğunu savunan, bilginin mükemmel örneği olarak matematiği alan idealist epistemoloji, onun esas itibariyle ezeli-ebedi hakikatlerin bilgisi olduğunu öne sürer. İdealist epistemoloji, ünlü idealist filozof Hegel örneğinde olduğu gibi, hakikati bütünde bulduğu için, burada bilgi tek tek kavramların veya müstakil inanç ya da doğruların bilgisi olmaktan ziyade, bütüne, gerçekliğin doğasına veya nihai yapısına dair bir bilgi olarak ortaya çıkar.

İdealist Değer Telakkisi

İdealizm, *değerlerin* insani tercihlerle veya salt beğeniyle ilgili şeyler olmayıp, *nesnel dünyanın ayrılmaz bir parçası olduğunu savunur*. İyilik, adalet ve güzellik benzeri moral ve estetik değerlerin gerçekten ya da insandan bağımsız olarak var olduğunu ileri süren idealist aksiyoloji, bu değer ya da özlerin evrenin yapısı içinde asli olarak mevcut olduklarını ileri sürer. Değer bağlamında sadece nesnelci değil aynı zamanda mutlakçı bir yaklaşım sergileyen idealistler, biz insanların değer arayışımızda "insanın zaman boyunca varlığını güçlendirerek sürdüren bilgeliğinde bulunması gereken etik ya da ahlaki gövde"ye yönelmemiz gerektiğini öne sürerler. İdealist değer anlayışı, ahlaki eylemlerin toplumsal ve kültürel geleneğin kalıcı ve değişmez yönlerinden çıkması gerektiğini savunur. Çünkü geleneğin kalıcı ve değişmez yönleri aslında geçmişin şimdide cisimleşen bilgeliğinden başka bir şey değildir. İnsanların eylemlerinde rehber edindiği şey de işte bu bilgelik olmak durumundadır. İdealizm bu yüzden değer eğitimi veya moral eğitimin en önemli kaynağının tarih, edebiyat, din ve felsefe gibi kültürel alan ve konular olduğunu ileri sürer.

Felsefe	Eğitim Teorisi	Hedefler	Uygulama
İdealizm	Daimicilik	Adil bir toplum düzenin inşası. Entelektüel ve manevi potansiyelin gelişimi	Sokratik yöntem, mantıksal akıl yürütme, öğretmen merkezli eğitim; hiyerarşik müfredat; nitelikli ve iyi yetişmiş öğretmenler; düzen ve disiplin; otoriter bir eğitim

İdealist Eğitim Felsefesi

İdealist eğitim felsefesi, idealizmin eğitim alanındaki telkin ve içerimlerinin, eğitimle ilgili sonuçlarının bir araya getirilmesinden oluşur.[2] İdealizmin eğitim kuramı karşılığını *daimicilik*te bulur. Daimicilik, insanın entelektüel ve manevi potansiyelinin gelişimiyle yakından ilgili eğitim kuramını ifade eder. O, insan yaşamının değişmez ve hemen her daim ortaya çıkan yön ya da temalarına vurgu yapar, öğretilmesi gerekenin olgular değil de ilkeler olduğunu savunur. *Daimicilik, insanlara hemen her yerde kalıcı bir önem ve değere sahip olan şeylerin öğretilmesi gerektiğini,* öğretilmesi gereken bu şeylerin de sürekli olarak değişen olgulardan ziyade, insanı insan yapan kalıcı değerler, evrensel ilkeler ve ezeli-ebedi fikirler olduğunu iddia eder. Daimicilere göre, insanlar önce işçi ya da mühendis sonra insan değil de önce insan sonra mühendis ya da işçi olmak durumundadırlar. Bu yüzden insanlara nasıl işçi veya mühendis olunacağının bilgisinin değil de nasıl insan ya da adam olunacağının bilgisinin verilmesi gerekir; onlara makinelerden veya tekniklerden önce, insani değer ve gelişim ilkelerinin öğretilmesi gerekir. Daimicilik, bundan dolayı liberal eğitimi meslek eğitiminin önüne çıkartır.

2 G. L. Guttek, *Philosophical and Ideological Perspectives on Education,* Allyn and Bacon, Massachussets, 1988, s. 24.

İdealizm Açısından Eğitimin Amaçları

Nitekim idealist bakış açısından eğitimin en yüksek hedefi, insanın ya da kişinin kendisini gerçekleştirmesi, hayatını hakikat, iyilik ve güzellik değerlerine göre şekillendirmesidir. Bu yüzden idealist eğitim anlayışı, öğrencilerin hakikati arayan ve hakikate göre yaşayan insanlar haline gelmesini amaç edinir. Hakikati aramak ve hakikate uygun yaşamak için, insanların önce hakikati bilmeyi ve bu uğurda sıkı, disiplinli çalışmayı istemeleri gerekir. İdealizm eğitimi işte bu yüzden bir bilgi aktarma süreci, bir talim veya meslek eğitimi olarak görmez, tam tersine bir dönüşüm süreci, ruhun gözünün hakikate çevrilmesi olarak değerlendirir.[3]

İdealist eğitim anlayışı, eğitilen kişinin, bu dünyanın gelip geçici şeylerinden, gündelik meşgalelerinden uzaklaştırılarak gözünün mutlak iyiye, değişmez hakikate ve evrensel güzelliğe çevrilmesini hedefler. Bu yüzden günümüzün mesleki eğitim anlayışıyla kıyaslandığında, idealist eğitim anlayışının eğitimle ilgili hedefleri hayli soyut görünür. Aslında idealizm, bugün de etkili olan bir anlayış olmak durumundadır. Nitekim günümüzün idealistleri de materyalizme, kapitalizme ve dolayısıyla kültürden yoksun salt mesleki eğitime dayanan değerlerle eğitimsel amaçlara ve günümüzde eğitimin amaçlarının kapitalizmin veya tüketim toplumunun genel hedefleri ve materyalizmin toplumda bir statü kazanmayı önemli hale getiren yaklaşımı tarafından şekillenmesine de şiddetle karşı çıkarlar. Onlar gerçek eğitimin, özgül bir mesleğin rolü ve fonksiyonlarını yerine getirme amacıyla sınırlandırılamayacak kadar genel bir aydınlanma ve dönüşümle ilgili bir süreç olduğunu öne sürerler. Meslek eğitiminin amacı, bir meslek ya da işte uzmanlıktır. Günümüzün rekabet dünyasında, bu uzmanlığın ve meslekte başarılı olmanın ölçüsü yoktur. Salt bir uzmanlık veya meslek eğitimi alan insanın, idealist eğitim anlayışı açısından, sadece başarıya endeks-

3 R. Pratte, *The Philosophy of Education: Two Traditions*, s. 34.

li biri olup kendisini sadece şimdi ve burada olanla, rekabet dünyasının katı gerçekleriyle sınırlaması ve evrensel kültüre yabancı kalması kadar normal ya da doğal hiçbir şey olamaz. İdealistler meslek eğitimine, insanın dünyalığını temin etmesini ve toplumun refahına katkıda bulunmasını mümkün kılacak bir eğitim anlayışına karşı çıkmazlar. Ama onlar bir eğitim politikası açısından, mesleki eğitime genel eğitim karşısında öncelik verilmesine karşı çıkarlar.[4]

İdealizm, eğitimden sadece meslek eğitiminin anlaşılmasını ve dolayısıyla materyalizme özgü bir açgözlülük ve tüketim kültürünü modern zamanların en büyük hastalığı olarak teşhis eder. Bu, sınırlı bir perspektifin ve miyopluğun yol açtığı bir dargörüşlülükten kaynaklanan doğal ama bir o kadar da hastalıklı bir tutumu dışavurur. İdealistler, çok eski zamanlardan beri böylesi bir dargörüşlülüğe yol açan en önemli etkenin materyalizm olduğunu ileri sürerler.[5] İdealizm açısından gerçekliğe ilişkin doğru bir kavrayışın, sağlam bir vizyonun önündeki en büyük engel materyalizm olmak durumundadır.

İdealist Okul ve Müfredat

Uygarlığı yaratan şeyin esas itibariyle entelektüel kültür olduğuna inanan idealistler, ilerlemeyi de kültürün yüksek ve ileri evrelerine doğru evrimi olarak değerlendirir. Bu evrim sürecinde, sahip olunan bilgi bütününe her kuşak tarafından katkı yapılarak, sonraki kuşaklara aktarılır. *Okul*, idealistlere göre, *bu koruma ve aktarma faaliyetinin kitlesel ve kurumsal olarak hayata geçirildiği yer olmak durumundadır*. İdealist eğitim felsefesi, okulda hiyerarşik varlık anlayışına uygun düşen bir müfredatı, en genel ve en soyut disiplinlerden belli varlık türlerini belli yönlerden ele alan göreli olarak daha somut disiplinlere inen hiyerarşik bir

4 S. G. Dunn, *Philosophical Foundations of Education*, Pearson Printice Hall, New Jersey, 2005, s. 60.

5 G. L. Guttek, *a.g.e.* s. 25.

biçimde yapılandırılmış bir eğitim programını hayata geçirme amacı güder.

Bu hiyerarşik müfredat anlayışına göre, özel disiplinler genel disiplinlerle olan ilişkileri yoluyla temellendirilir. En genel disiplinler tekil zaman, mekân ve durumları aşan en soyut disiplinlerdir. Bu genel ve soyut disiplinlerin en başında felsefe gelmektedir. Matematik ise soyutlamalarla meşgul olma, soyut düşünmeyi öğrenme noktasında önemli bir imkân temin ettiği için, idealist müfredat açısından büyük bir önem taşır. Tarih ve edebiyat da idealizmin hiyerarşik müfredatında temel disiplinler olarak alınır. Bu disiplinler, bilişsel değerleri yanında değer yüklü olmaları nedeniyle önem kazanır. Kısacası, felsefe, teoloji, edebiyat, tarih ve sanat hem değer yüklü oldukları, hem de insanın kültürel mirasının belli başlı taşıyıcıları oldukları için, idealist müfredatın en belirleyici konularını meydana getirir.

İdealist Eğitim Metodolojisi

İdealizmin eğitim metodolojisi, çok büyük ölçüde epistemolojisine dayanır. Evrensel hakikate veya hakikatin bilgisine akıl yoluyla ulaşıldığı için, idealist eğitim anlayışında öncelikle aklı böyle bir araştırmadan alıkoyan maddi engellerin ortadan kaldırılması, deyim yerindeyse miyopluğun veya dar görüşlülüğün bertaraf edilmesi, ruhun gözünün açılması amaçlanır. *Öğretmen merkezli* bir *eğitim anlayışını* ifade eden idealist eğitim felsefesi, hem öğrencinin dikkatinin maddi ve duyusal olandan uzaklaştırılıp onda bir dönüşüm sağlanması hem de hakikatin bilgisine ulaşma noktasında, yöntem olarak Sokrates'e özgü diyalektik bir sorgulama yöntemini benimser. Bu yöntem, öncelikle öğrencinin daha önceden bilgi olduğunu sandığı şeylerin bilgi olmadığını uygun sorularla gösterecek, sağdan soldan derlenmiş malumat kırıntılarını ortadan kaldıracak negatif bir yöntemdir. Bu yöntem dahası, öğrenciyi kendisine döndürecek, evrensel hakikatin ruhundaki yansımasını su yüzüne veya bilinç düzeyine çıkartmasını temin edecek diyalektik bir yöntem olmak durumun-

dadır. İdealizmin eğitim metodolojisinde yöntemin, nihayet hakikatin öğretmenin rehberliği altında birlikte aranmasını mümkün kılan bir diyalog yöntemi olması gerekir.

İdealist Yaklaşıma Örnek: Platon'un Eğitim Anlayışı

Platon'dan Önce Yunanda Eğitim

Toplumların eğitimle ilgili ilk ve temel düşünceleri, bu ister bir efsane ister bir destan ya da ister bir dizi masal olsun, ilgili toplumun mutlak olarak kabul görmüş ilk yazılı belgelerinde ortaya çıkar. Bu genel kabul, kendisinde eğitim felsefesinin ilk seçkin örnekleriyle Yunan toplumu için de geçerlidir. Homeros tarafından kaleme alınmış olan *İlyada* ve *Odyseus* destanları, Antik Yunanda eğitimin temelinde yer almaktaydı. Bu destanlar, antik Yunanda eğitimle ilgili ilk ve temel düşüncelerin kendilerinden çıkarıldığı metinler olarak görülmüştür.[6] Sözgelimi Homeros, bu destanlarda ideal savaşçı ya da askerin aynı zamanda, duygularını olabilecek en güzel sözlerle ifade edecek şekilde iyi bir konuşmacı ya da hatip olması gerektiğini defalarca söyler. Homeros'un veya Yunanlıların bakış açısından, çok iyi bir askerin silahların olduğu kadar sözlerin savaşını da kazanması gerekir.

Yunanlı çocukların ve gençlerin *İlyada* ve *Odyseus*'un pek çok pasajını ezbere bildiği Antik Yunanda eğitim, işte bu temel üzerine kurulmuştur. Eğitim amacı için sadece gözlem ve taklidin yeterli olduğu Yunanda, 7. ve 6. yüzyıllardan itibaren, sosyal refahın ve dolayısıyla toplumsal grupların farklılaşmasıyla birlikte, soylu sınıfın genç erkeklerine beden eğitimi, müzik ve kısmen de edebiyattan oluşan formel bir eğitim veril-

6 M. Griffith, "Public and Private in Early Greek Institutions", *Education in Greek and Roman Antiquity* (ed. by Y-L. Too), Brill Publications, Leiden, 2001, s. 27.

meye başlanmıştır.[7] 5. yüzyılda ise bu klasik temel eğitim anlayışına, bu yüzyılın özel koşullarının bir sonucu olarak ortaya çıkan Sofistlerin *retorik ağırlıklı alternatif eğitim anlayışları* rakip olmaya başlar. Sofistlerle birlikte, üst sınıfın Yunan toplumunu yönetmeye aday genç erkekleri için eğitimin en yüksek amacı, nasıl etkili bir konuşmacı veya sözü kişisel amaçlara erişmeyi mümkün kılacak şekilde mükemmelen kullanan iyi bir hatip olunacağını öğrenmek olmuştur. Yönetici olabilmek, siyaset alanında yükselebilmek için, birtakım pratik becerileri kazanacak, özellikle de retorik sanatını öğrenecek şekilde belli bir eğitimden geçmek, 5. yüzyıl Atina'sında fazlasıyla yeterli hale gelmeye başlamıştır.[8]

Protagoras, Gorgias, Hippias, Prodikos, Kallikles ve Antiphon gibi bireysel isimlerden meydana gelen Sofistler, Yunan dünyasının ilk profesyonel eğitmenleri olarak geçerler. Bu kişilerin hepsi de varlık, bilgi ve değer benzeri konularda kesin bilgiye erişmenin imkânsız olduğu inancıyla para karşılığı ders veren gezgin öğretmenlerdi. Antik Yunanın sadece iktisadi olarak değil, politik olarak da yükselen tüccarlarıyla oğullarına siyaset ve hitabet sanatını, hayatla gereği gibi baş etmenin yollarını öğreten Sofistler, kesin bilginin imkânsız olduğuna inandıkları için, oluş halindeki değişme dünyasına demir atmış olan kanaat ya da inancı temele aldılar.[9] Sofistlere göre, inanç tamamen kişisel bir meseleydi ve neyin iyi ve doğru olduğu da bireysel çıkarlara bağlı olmak durumundaydı. Bununla birlikte, Sofistler buradan her insanın veya tek tek her kişinin istediği gibi davranabileceği sonucunu çıkartmadılar.

7 E. J. Power, *A History of Western Education, Legacy of Learning*, State University of New York, New York, 1991, s. 29.

8 L. Versenyi, *Sokratik Hümanizm* (çev. A. Cevizci), 3. Baskı, Sentez Yayınları, Bursa, 2007, s. 98.

9 A. Ford, "Sophists without Rhetoric: The Arts of Speech in Fifth Century Athens", *Education in Grek and Roman Antiquity* (ed. by Y-L. Too), Brill Publications, Leiden, 2001, s. 89.

Her şeye karşı çıkarak yaşamaktansa, âdetlere ve uzlaşıma uygun davranmanın kişinin çıkarına çok daha uygun düştüğüne inandılar.

Onlara göre, gerek din ve Tanrı, gerek neyin iyi ve doğru olduğu konusunda, gerekse toplum ve siyaset alanında kesin bir bilgiye erişmek imkânsız olduğu için, insanların benzeri konularda problemlerini kendi kültürel ve dini anlayışlarına ve kavrayışlarına bağlı olarak uzlaşım yoluyla çözmekten başka şansları yoktur. Onların demokratik bir sanat olduğuna inandıkları retorik sanatına veya hitabete özel bir önem atfetmelerinin nedeni buydu. Sözgelimi Protagoras'a göre, hem doğaları itibariyle birbirlerinden farklı olan, hem de birbirlerine bağımlı olup toplum dışında yaşayamayan insanlar, hayatlarını ve faaliyetlerini düzenlemek için, uzlaşımlara, kural ve geleneklere ihtiyaç duyarlar. Toplum temelini bir uzlaşmadan aldığına ve her birey için iyi, onun kendisine göreli olduğuna göre, insanlar özel, çok çeşitli ve çoğu zaman çatışan ilgi ve çıkarlarını uzlaştırmak ve karşılıklı bir mutabakat ya da anlaşmaya varmak için, kanaat ve inançlarını dile getirmek ve karşılıklı olarak görüş alışverişinde bulunmak durumunda kalırlar. Hal böyle olduğundan, toplum sözleşmesine taraf olan tüm insanların, en zayıf argüman ve görüşleri bile, olabildiğince güçlü kılarak, en anlaşılır ve en açık bir biçimde ortaya koymaları bir zorunluluk oluşturur. Retorik sanatına ihtiyaç duyulmasının nedeni, budur.

Fakat aynı dönemde Yunan eğitim düşüncesine, retoriğe dayalı Sofistik eğitim ideali yanında, ikinci bir eğitim ideali daha eklenmişti. Bu yeni eğitim anlayışı veya idealinin savunucusu İsokrates'ti. İsokrates *Yunan edebiyatı ve tarihine dayalı bir eğitim*in üst sınıfların erkek çocuklarına ahlaki erdemlerle yurttaşlık erdemlerini kazandırmak yönünden vazgeçilmez olduğunu öne sürmekteydi.[10] Platon'un, idealist yaklaşımın temsilcisi olarak

10 W. Jaeger, *Paideia: The Ideals of Greek Culture*, vol. 3, *The Conflict of Cultural Ideas in the Age of Plato* (trans. by G. Highet), Oxford University Press, New York, 1963, ss. 135-36.

hocası Sokrates* ile birlikte, işte böyle bir durumda, yani Yunanda bu ilk iki geleneğe alternatif üçüncü bir eğitim anlayışının temsilcisi olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Onun yeni bir eğitim anlayışı ve idealiyle ortaya çıktığı 5. yüzyılın sonlarına doğru, Yunanda eğitimin sadece teorisi değil pratiği de tam olarak şekillenmiş hale gelir. Bu eğitim pratiğine göre, ilk ya da temel eğitimini yedi ila on dört yaşları arasında alan Yunanlı çocuk, bu süreçte okuma yazmayı, biraz aritmetik işlem yapmayı öğrenir, müzikle uğraşıp beden eğitimine katılır.[11]

Yunanlı genç 14 yaşından başlayıp 18-20 yaşına kadar sürecek olan ortaöğretimde ise Yunan edebiyatının klasiklerini, özellikle de Euripides'in eserlerini okur. Yine aynı dönemde Yunan edebiyat geleneğinin, epik şairi Hesiodos, lirik şairi Kallimakhos, tragedya yazarları Aeskhylos ve Sofokles ile komedi yazarı Aristophanes benzeri önemli isimlerinin eserlerini okuyup öğrenir. Ortaöğretimde Yunanlı genç, ayrıca Herodotos'un, Ksenophanes'in ve Thukydides'in tarihlerini okur. Bununla birlikte, bu ortaokul müfredatının en önemli bölümünü retorik, iyi ve güzel konuşmayla yazmayı öğrenme oluşturur. Üstelik retorik eğitimi fazladan uygulamalı yapılır. Yunanlı genç, retoriğin belli temel kurallarına göre güzel konuşmayı uygulamalı olarak öğrenir. Eğitimin amacı üst sınıftan gelen Yunanlıları, kendilerini iyi ifade edip başkalarını ikna edecek şekilde yetiştirmektir.

Bilgiye Dayalı Eğitim

Platon'la başlayan eğitim felsefesi geleneği, 5. yüzyıl koşullarında artık yerleşik hale gelmiş Yunan eğitim idesi veya idealinin

* Platon'un hocası Sokrates'in eğitimle ilgili görüşleri için, eğitimin ontolojik, epistemolojik, etik ve politik boyutlarına ilişkin incelemeye ayrılmış dördüncü bölümün "eğitimin ontolojisi"yle ilgili altbölümüne, burada ortaya konan öğretmen anlayışlarına bakınız.

11 *Bkz.* M. M. Murphy, *The History and Philosophy of Education*, Merril Printice Hall, New Jersey, 2006, s. 14.

sırasıyla tarih, edebiyat ve retoriğe dayalı tüm unsurlarına meydan okuyarak, *tarih yerine teoriyi, edebiyat ve retorik yerine de bilgiyi geçirir*. Bunlardan tarih-teori karşıtlığı söz konusu olduğunda, Platon tarihin oluş ve değişme alanını ifade ettiğini düşünür. Oluş ve değişme alanı içinde olan bir şeyin, sürekli değişmesi nedeniyle bilinemeyeceğini savunan Platon açısından tarih, doğallıkla insanı evrensel hakikate ulaştırmaktan uzak bir disiplindir. Bu yüzden, gerçek bilgiye erişme sürecinde kendisine müracaat edilmesi gereken şey, oluş içinde değişmeden kalanı, yani özü kavramamızı sağlaması nedeniyle evrensel bir hakikat tesis etmenin yegâne yolu olan teoridir.

Aynı durum, özellikle Platon açısından edebiyat ve sanat için de geçerlidir. Sanatı mimetik bir faaliyet, yani taklide dayalı bir etkinlik olarak değerlendiren Platon, onun da oluş ve değişme dünyası içindeki şeyleri taklit ettiğini öne sürer. Gerçekte İdeaları, ideal Formları taklit etmesi ve insanı hakikate götürmesi gereken sanat, bu dünyada İdealardan pay almak suretiyle varlığa gelen bireysel şeyleri, yani özlerin ya da ideal gerçekliklerin kopyalarını konu aldığı için, insanı hakikate ulaştırmak yerine, mağaranın içinde bırakır veya kopyanın kopyasına ya da gölgenin gölgesine götürür.

Platon ve Sokrates'le başlayan gelenek, retoriğe de yine aynı gerekçelerle, yani onun insanın salt duygularına hitap eden ve teoriden ziyade politik alana yönelip, inanç ya da sanılar üzerinden iş gören bir sanat olması nedeniyle karşı çıkar. Sözgelimi Sokrates'e göre, sanı (*doxa*) ya da inançlar, bir bilgi değeri taşımazlar. İnançlar çatıştığında, hakem de doğru bilgi değil, yargı gücünü eline geçiren çoğunluk, yani inançların veya sanıların çoğunluğu olur. Sokrates, bu inançlar çatışmasında dilin kullanımının, yani sözün yalnızca çıkarların bir ifadesi değil aynı zamanda görüşlerin veya bireysel inançların meşrulaştırılması amacını da taşıdığını düşünür. Bu yüzden hakikati ancak iyi temellendirilmiş, delilleri tam olarak ortaya konmuş bir bilginin ifade edebileceğini öne sürer.

İşte bundan dolayıdır ki onun başlatmış olduğu, bilgiye dayalı alternatif eğitim anlayışı meyvesini Yunanda Platon tarafından kurulan Akademi'de verir. Çünkü MÖ 387 yılında kurulan Akademi, tarihin tanıdığı ilk yüksek araştırma merkezi veya üniversitedir. 9. yüzyıl yaşayan Akademi'de dönemin bütün önemli biliminsanları ve felsefecileri toplanıp gerçek bilgiye erişmek için çalışmışlardır. Akademi'deki tüm faaliyetlerin amacı, nihai hakikate erişmekti. Öğretim yöntemi soru ve yanıt tekniğinden, sağlam bir argümantasyon ve diyalog yönteminden oluşuyordu. Platon'un da ders verdiği Akademi'de öğretilen konular arasında, en önde hiç kuşku yok ki felsefe, matematik, astronomi ve geometri gelmekteydi.[12] İki de bayan öğrencinin bulunduğu[13] Akademi'nin en seçkin öğrencisi Aristoteles'ti.

Platon, *bilgiye dayalı yeni eğitim anlayışını, belli bir metafizik ya da varlık görüşü üzerine bina etmişti.* Bununla birlikte, gerek bu varlık görüşünün, gerekse bu varlık görüşüne dayalı bilgi ve eğitim anlayışının gerisinde, Platon tarafından hayata geçirilmeye çalışılan bir *siyasal proje* bulunur. Demokrasiye inanmayan, bilgisiz yığınların kendi kendilerini yönetme gücüne şiddetle karşı çıkan Platon, yaşadığı zaman dilimi içinde, kendince kent devletinin yıkılışıyla sonuçlanacak bir politik krize tanık olur. Bu krizi çözmek amacıyla da her insanın hak ettiği veya doğasına uygun düşen yerde olduğu bir ideal devlet düzeni inşa etmeye kalkışır. Başka bir deyişle, zamanın iflah olmayacağına inandığı reel politikasına veya şiddetle karşı çıktığı demokrasi anlayışına ideal veya ütopik bir devlet tasarımıyla cevap vermeye çalışan Platon bütün felsefesini bu amaca uygun olarak tasarlayıp oluştururken, eğitimi de büyük ölçüde adaletin ve siyasetin hizmetine koşar. O, aynı krizi tespit eden, fakat politik krizi birey üzerinden gerçekleştirilecek bir ahlaki reform yoluyla çözmeye çalışan hocası Sokrates'in aksine, filozofa iktidar vermek

12 *Bkz.* Z. Loshan, *Plato's Counsel on Education*, Routledge, London, 1998, ss. 37-38.

13 *Bkz.* M. M. Murphy, *a. g. e*, s. 32.

suretiyle devlette yapılacak reform sayesinde aşma yolunda, İdeaları ya da özleri duyusal dünyadan ayırma cihetine gider.

Platon'un *Devlet* adlı eserinde yer alan ve gerçekliği akıl yoluyla kavranabilir ideal dünya ile duyusal dünya olarak ikiye ayıran Güneş Benzetmesi'yle[14] Bölünmüş Çizgi Analojisi[15] bu iki dünyalı metafiziği olabilecek en açık şekilde ortaya koyar. Bu metafiziğe göre, var olanlar fenomenler ve İdealar olarak ikiye ayrılır. Duyusal dünyadan ayrı, akılla anlaşılabilir nesneler olarak İdealar, duyusal dünyanın üstünde ve ötesindeki gerçeklikler olup, bilginin istikrarlı nesneleri ve sözcüklerin sabit anlamları veya göndergeleri olma işlevini görürler. Onun bilgiye dayalı eğitiminin temelini, gerçek bilginin (*episteme*) İdeaların bilgisi olması nedeniyle, İdealar oluşturacaktır.

Platon'un bu metafiziği idealist bir metafizik olup, gerçekten var olanın İdealar, yani özler veya kavram cinsinden varlıklar olduğunu dile getirir. Onun idealist metafiziği İdeaların gerçekliğiyle ilgili bu teze ek olarak, insan doğası söz konusu olduğunda, insan varlığının tinsel ya da manevi özünün, yani ruhun gerçek olduğunu ortaya koyar. Dahası, ruh ile İdealar, aynı tinsellik zemininde birleştikleri için, birbirlerine akrabadırlar. Bu durum, zihnin İdeaları bilebilmesinin temelini oluşturur.

Platon'un idealist metafiziği sadece, bedenin gelip geçici veya fani olduğunu ileri sürmekle kalmaz, duyu yoluyla algılanan maddi dünyanın da bir görünüşler dünyası olduğunu ifade eder. Zihin ile İdeaların gerçek dünyası kalıcı, sürekli ve düzenli bir varlık alanı meydana getirir. Gerçekliğin yetkin düzenini temsil eden ezeli-ebedi İdeaların değişmez olmaları, değişen inançlara karşı mutlak, evrensel ve ezeli-ebedi hakikatin varoluşunu olumlamayı mümkün kılar. Nitekim Platon politika teorisini olduğu kadar, eğitim felsefesini de hakikatin ölçüsü olan İdealara dayandırır.

14 Platon, *Devlet* 507a-509b.

15 Platon, *Devlet* 509d-511c.

Üç Parçalı Ruh Anlayışı

Bunu Platon, *Devlet*'te Sofist Thrasymakhos'un "hakkı güce" eşitleyen, "adaletin güçlünün çıkarına olan şey olduğunu" bildiren adalet anlayışına karşı çıkarak kendi adalet anlayışını savunurken yapar. Onun savunmasının merkezinde, politik güç ve otoritenin kendisinde değerlerin matematik ve diyalektik eğitimi sonunda kazanılan felsefi bilgisiyle birleştiği filozof-kral anlayışı bulunmaktadır. Bu filozof-kral üzerinden, onun İdeaları konu alan derin uzmanlık bilgisinin faydalarını bir bütün olarak topluma yayacak bir siyasal sistem, her şeyden önce bir sosyalleşme programıyla bir eğitim programı ihtiva eden bir sistem inşa edilir.[16]

Filozof-kral tarafından, adaleti tesis etmek amacıyla inşa edilen politik sistemin temelinde, idealist metafiziğine ek olarak, Platon'un bireyle toplum veya devlet arasında kurduğu analoji ve meşhur üç parçalı ruh (*psukhe*) anlayışı bulunur. Bu ruh anlayışına göre, insan ruhunun üç ayrı parçası, daha doğrusu insanda üç farklı türden arzu vardır. Bunlardan birincisi yemeye, içmeye ve cinselliğe, dolayısıyla bütün bunları elde etmek için gerekli paraya yönelik arzularla belirlenen iştihadır. İkincisi zafer, şan ve şeref için duyulan arzuların belirlediği gönüldür. Üçüncüsü ise bilgi ve hakikat arzusuyla seçkinleşen akıldır.[17]

Platon, bu üç ayrı tipten arzunun farklı insan tiplerinin ruhlarında, onların karakterlerini ve değerlerini belirleyecek kadar güçlü bir şekilde hüküm sürdüğünü öne sürer. Çünkü insanlar en çok istedikleri, en fazla arzuladıkları şeylere değer verir; dolayısıyla, farklı arzular tarafından hükmedilen insanlar, kendileri için neyin iyi ve doğru olduğuyla ilgili farklı değer anlayışlarına, farklı mutluluk telakkilerine sahip olurlar.[18] Bununla bir-

16 *Bkz.* T. Davidson, *Greklerde Eğitim Düşüncesi* (çev. A. Aydoğan), Say Yayınları, İstanbul, 2008, s. 150.

17 Platon, *Devlet* 437b-441c.

18 C. D. C. Reeve, "The Socratic Movement", *A Company to the Philosophy of Education* (ed. by R. Curren), Blackwell, Oxford, 2003, s. 14.

likte, bir bireyin ruhuna veya kendisine hangi arzuların hükmettiği, onun arzularının göreli gücüne olduğu kadar, aldığı eğitim ve kazandığı toplumsallaşma yeteneğine bağlıdır. Bu durum dikkate alındığında, Platon'da eğitimin nihai amacının, aynen Sokrates'te olduğu gibi, insanların ruhlarına birtakım bilgiler aktarmaktan ziyade, onların arzularını eğitmek veya gereği gibi sosyalleştirmek olduğu söylenebilir.[19] Kendisinde eğitimin, etik ve politik bir boyut kazandığı Platon'da eğitim öncelikle bir karakter eğitimidir[20] ve eğitim, esas itibariyle insanların hatalı bir şekilde mutluluk olduğuna inandıkları şeyin peşinden koşmaktan uzaklaştırılarak gerçek bir mutluluk arayışı içinde olmalarının sağlanmasından meydana gelir.[21]

Devlet'te yer alan meşhur Mağara Benzetmesi, başka şeyler yanında esas, Platon'un öngördüğü eğitimin sonuçlarını gözler önüne serme amacı güder. Buna göre, bir yeraltı mağarasının dibinde, sadece önlerindeki duvara bakacak ve arkalarında yanan ateşin önünde oynatılan kuklaların duvara yansıyan gölgelerini görecek şekilde, zincire vurulmuş olarak oturan insanlar bütünüyle eğitimsiz, arzuları yönünden sosyalleşmemiş insanlardır. Sadece gem vurulmamış arzularına göre davranan bu insanlar, erdemsizdirler de. Bununla birlikte, Platon kurduğu ideal devletinde, herkese olduğu gibi, aşağı birtakım arzuların kendilerine hükmettiği bu insanlara da temel bir eğitim sağlar. Onlara her şeyden önce bir geleneksel zanaat öğretilir, bir meslek bilgisi sağlanır. Onlara bunun dışında, yaklaşık on beş yaşına kadar devam eden, kendilerine okuma yazma öğretilmesinden, beden eğitimiyle müzik eğitimi verilmesinden oluşan bir temel eğitim uygulanır. Böylelikle, onların iştihanın amansız zincirlerinden kurtarılmaları ve arzu yönünden sosyalleşerek ölçülü olmaları sağlanır. Platon, parayı artık ölçü ve istikrar kazanmış istek ve arzularının tatmininin yegâne aracı olarak görmeleri nedeniyle

19 *Bkz.* D. C. Reeve, *a.g.e.* s. 14.

20 R. C. Lodge, *Plato's Theory of Education*, Routledge, London, 2000, ss. 13-14.

21 Platon, *Devlet* 518b-519d.

para sever olduklarını söylediği, mağaraya mahkûm bu tip insanlar için bu temel eğitimin yeterli olduğuna inanır.

Platon'un adaleti gerçekten hayata geçirecek ideal devlet tasarımında, şan şeref arzusuyla harekete geçirilen ikinci insan tipine belli bir matematik eğitimiyle sıkı bir askeri eğitim verir. Erkeklik ve cesaretleriyle öne çıkan, güç, sabır ve cesaret gerektiren zorlu işlerde başarıya ulaşmayı ve başarının temin edeceği prestij ve onura sahip olmayı amaçlayan bu tip insanlara ün sever adını veren Platon, onların matematikle başlayan eğitimlerini, entelektüel yönden bir varlık göstermeleri mümkün olmadığı için, yirmi yaşına geldiklerinde nihayetlendirir ve kendilerini sonra oldukça yüksek bir askeri eğitime tabi tutar. Bu insanlar, Platon'un ideal devletinin koruyucuları, yani asker ve bekçileri olacaklardır. Onlar, erdemle ilgili doğru inançlara sahip olup, Platon'un yurttaşlık erdemleri diye nitelediği erdemlerin daha yüksek bir düzeyine erişirler. Platon, bu iki farklı tipten arzuya sahip iki ayrı insan tipinin eğitimiyle, aslında klasik Yunan eğitimini büyük ölçüde hayata geçirmiş olur.

Onun eğitim açısından yeniliği, felsefi akılla özdeşleştirilen, rasyonel arzularla seçkinleşen üçüncü insan tipinin eğitiminde gündeme getirdiği *matematik ve felsefe eğitimi*nde ortaya çıkar. Platon yanılsamadan bağışık olduklarına inandığı, hakikatin bilgisine erişme yeteneğine sahip bu insanlara bilgelik severler adını verir ve onlara, yaklaşık otuz yaşına kadar sürecek eğitimlerinde, önce matematiksel bilimlerden oluşan bir bilimsel eğitim programı uygular.[22] Geleceğin filozof-krallarının matematik yönünden eğitilmelerinin, Platon açısından büyük bir önem taşımasının birkaç nedeni vardır: Bir kere matematiksel bilimler hakikatin bilgisine giden yolda, insan zihnini soyut düşünmeye alıştırırlar. Bu bilimler ikinci olarak, tam ve pekin bilgiyi tanım, aksiyom ve postulatlardan oluşan tümdengelimsel bir sistem içinde organize etmenin yetkin bir örneğini temin ederler. Ahen-

22 Platon, *Devlet* 526c.

gin matematiksel bir temsil ya da ifadesini ortaya koyan bu bilimler, üçüncü olarak da felsefede belki güzellik ve çirkinlik, iyi ve kötü, adalet ve adaletsizlik benzeri muğlak ve değer biçici terimler de dahil olmak üzere, hemen tüm özelliklerin tamamen matematiksel terimlerle gerçekleşecek dakik tanımlarının mümkün olabileceğini gösterirler.

Platon'un eğitim müfredatında çok önemli bir yer tutan matematiksel bilimler, yine de mutlak anlamda kesin bilgiyi temin edemez. Bunun en önemli nedeni ise matematikçilerin kanıtlamalarında duyusal şekiller ya da diyagramlar kullanmaları ve dolayısıyla, duyusal dünyadan tam bir kopuşu gerçekleştirememeleridir. Matematikçiler, ikinci olarak da ilk ilkelerini apaçık ilkeler diye kabul edip temellenmeden bırakırlar. Hipotezler olarak alınan ve sağlam bir şekilde temellendirilmeden bırakılan bu ilkelerden oluşan kaynak kusurlu olursa, yapının kendisi de çürük olur. Platon, bu yüzden ideal devletin yöneticisi olacak elitlerin eğitiminde, matematiğin ardından sıkı bir diyalektik ve felsefe eğitimine yer verir. Çünkü felsefe, tüm ilkeleri ilkelerin ilkesi olan İyi İdeasından türetir, bütünü görüp her şeyi kuşatıcı bir bakış açısıyla kavrar, hakikati tanır. Geleceğin ideal yöneticisi, bu felsefe eğitiminin ardından, her şeyin gerçek doğasını kavrayıp, onun hesabını verebilecek duruma gelir.[23]

Platon'un Eğitim Anlayışının Meşrulaştırılması

Toplumun kız erkek tüm çocuklarına eğitim imkânı sağlayan Platon'un eğitim anlayışı, idealist bir metafizik üzerine inşa edilmesi nedeniyle, hiç kuşku yok ki idealist bir eğitim anlayışı olarak değerlendirilebilir. Fakat o ideal toplumu yaratacak bir araç olarak görüldüğü için, aynı zamanda *işlevselci* bir *eğitim anlayışı* olarak da değerlendirilebilir.[24] Başka bir deyişle, o, eğitimle ide-

23 W. Jaeger, *Paideia: The Ideals of Greek Culture*, vol. 2, *In Search of the Divine Centre* (trans. by G. Highet), Oxford University Press, New York, 1963, s. 312.

24 *Bkz.* N. Noddings, *Philosophy of Education*, Westview Press, Oxford, 1998, s. 10.

al devletin ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikli insanlar, işlerinde uzmanlaşmış bireyler yetiştirmek amacı güder.[25] Platon'da *eğitim*, özerk olmayıp, *politikaya veya politik amaçlara tabidir*. Platon eğitimle ilgili düşüncelerini veya eğitim felsefesini ideal devleti inşası sırasında, Sofistlerin "hakkı güçle özdeşleştiren" adalet anlayışlarına alternatif bir adalet telakkisi geliştirirken ortaya koyar. Onun hakikatin bilgisine götüren eğitim temeli üzerinde geliştirmiş olduğu ideal devlet, doğaları ve eğitimleri gereği iyi olan insanların, yani bilgelerin veya filozof-kralların yeterli bilgiden yoksun insanları, her birine doğaları gereği hak ettikleri, doğaları yönünden iyi olanı temin ederek mutlak bir güçle yönettikleri politik düzene karşılık gelir. Bu en iyi rejim ya da yönetim biçiminde adalet herkese hakkını vermektir; bundan çıkan yükümlülük de insanın toplum içinde, doğasına uygun olarak işgal ettiği yerin gerektirdiği ödevleri yapmasıdır.

Platon eğitim anlayışına, ikinci olarak *metafiziksel bir haklılandırma* sağlar. Başka bir deyişle, Platon, onu insanın ve toplumun doğasıyla ilgili birtakım olgulara dayandırır. Onun bakış açısından, bireyin kendisi gibi devlet de bir organizmadır ve bu organizmalarda, hiyerarşik bir yapı içinde sıralanan organ ya da parçalar, birbirlerine bağlı olarak belli birtakım işlevleri yerine getirir. İnsan adı verilen organizmada, farklı arzularla seçkinleşen üç ayrı parça olarak beyin, yürek ve mideden söz etmek mümkündür. Bu organlar, devlet adlı organizmada, bireyle devlet arasında kurulan analojinin bir gereği olarak,[26] filozof-krallar, askerler ve üreticiler şeklinde ortaya çıkar. Bir insan varlığının neden akıl, yürek ve iştiha gibi üç ayrı parçaya veya yeteneğe veya bir devletin neden yönetim, güvenlik ve üretim/mübadele gibi üç işleve sahip olduğu sorulacak olursa, bunun nedeninin, Platon'un metafiziği-

25 A. W. Nightengale, "Liberal Education in Plato's Republic and Aristotle's Politics", *Education in Grek and Roman Antiquity* (ed. by Y-L. Too), Brill Publications, Leiden, 2001, s. 137.

26 *Bkz.* D. E. Cooper, "Plato", *Fifty Major Thinkers on Education* (ed. By J. A. Palmer), London, 2001, s. 11.

ne göre, onların doğaları ya da özleri veya İdeaları olduğu söylenebilir.[27]

Bu da bize, onun eğitim anlayışıyla ilgili üçüncü temellendirmeyi sağlar. Çünkü Platon etik teorisiyle politika anlayışında, sadece ideal veya adil devletin değil adil bireyin de iyi olduğunu söyler. Platon'un noktainazarından bir şey, bu ister birey isterse devlet olsun, adil olduğu sürece iyi olmak durumundadır. Bir şeyin iyi olması ise, o şeyin doğasının gerektirdiği gibi veya özüne uygun ya da İdeasına benzer olması anlamına gelir. Buna göre, bir *devlet adil olduğu, yani ondaki her sınıf kendi işlevini yerine getirdiği sürece, özüne uygun düştüğü, devlet ideasına benzediği için, aynı zamanda iyi olmak durumundadır.* Aynı şekilde her bireyde, onu canlı ve etkin hale getiren "üretici" bir parça, bedenin ürettiği enerjiyi yönlendirip yönetme amacı taşıyan rasyonel bir parça ve bedeni düzen içinde tutmaya yarayan gönül ya da can vardır. İşte bu parçalar kendi işlevlerini yerine getirdikleri, yani insan fiziki arzularını tatmin etmede ölçülü olduğu, rasyonel ya da düşünceye dayalı bir hayat sürdüğü ve gönül öğesi aklın emirlerine itaat ettiği zaman erdemli olur. Zira Sokrates ve Platon açısından, bir varlığın meziyetli ya da erdemli olması, kendi işlevini layıkıyla yerine getirmesinden meydana gelir. Böyle bir insan erdemli olmakla kalmaz, mutlu da olur. Çünkü erdemli olma, etkili, sağlıklı ve başarılı bir organizma olması anlamına gelir ve bu da kişinin kendisini gerçekleştirmesinden, mutlu olmasından başka hiçbir şey değildir.

Platon, eğitim teorisini nihayet epistemolojik olarak temellendirir. Çünkü burada bizim sadece İdeaları bilebileceğimiz veya bilginin konusunun sadece İdealar olabileceği tezi oluş dünyasındaki varlıkların, İdeaların kopyaları olsalar bile, sürekli bir değişme içinde olmaları nedeniyle bilinemeyeceği teziyle birleştirildiği zaman, bilginin eylem dünyasında kendisine başvurabi-

27 *Bkz.* K. Price, "History of Philosophy of Education", *Encyclopedia of Philosophy* (ed. by D. M. Borchert), 2nd edition, vol. 7., Thomson-Gale, New York, 2006, s. 366.

lecek yegâne rehber olduğu, hatta politik yönetimin temelinde de bilginin olması gerektiği sonucu çıkar. Platon bununla da kalmayıp, bilginin yasanın yerine geçmesine, ideal devletinde onun hukukun yerini almasına izin verecek kadar ileri gider. Platon'a göre, "hiçbir yasa bilgi kadar güçlü değildir."[28] O, elli yaşına kadar eğitilmiş filozof yöneticilerin akıllarını yasayla bağlamamak gerektiğini bile söyler. Zira onun ideal devleti aklın egemen olduğu bir devlettir. Orada, evrensel bilgi ya da felsefe yönetici olur; ideal devlet, filozofun bilgisiyle tek yönetici olduğu devlettir.

28 Platon, *Devlet* 583a.

Realist Yaklaşım

Felsefenin en eski ve en önemli akım veya okullarından birisi de realizmdir. Realizm, en genel anlamı içinde özellikle düşüncede ve eylemde gerçekçilik demektir. Realizm, bu genel anlamıyla idealizmin tam karşısında bulunur. Aslında *realizmin iki ayrı şeklinden veya versiyonundan söz etmek* daha doğru olur. Bunlardan birincisi İlkçağ'da Aristoteles tarafından, Platon'un idealizmine veya öte dünyacılığına bir tepki olarak geliştirilen klasik realizmdir.[1] İkincisi ise modern zamanlarda karşımıza natüralizm olarak çıkar.

Realist Varlık Anlayışı

Realizm, zihinden bağımsız bir dış dünyanın varlığını kabul eden felsefi öğretidir. Bu dünyanın nesnelerinin bireylerin algılarından ve tercihlerinden bağımsız olarak varolduğunu savunur. Realizm gerçekten varolanın birinci dereceden tözler, yani "şu" diye gösterdiğimiz somut bireysel varlıklar olduğunu öne sürdüğü için çoğulcu bir evren görüşüne sahiptir. Realizmin bu *çoğulcu evren görüşü*nde, bütün bireysel varlıklar iki ana unsurdan meydana gelir. Başka bir deyişle, gerçekliğin birbirine hiçbir şekilde indirgenemeyen iki temel bileşenden meydana geldiğini öne süren klasik realizmde, bu nihai bileşenler *madde* ile *form*dur. Onun madde ve formun belirlediği düalist gerçeklik anlayışı, doğal olarak insan için de geçerlidir. İnsanın da bir maddesi ve bir formu bulunduğunu, bedeninin insanın maddesi, ruhunun da formu olduğunu ileri süren realizmde ruh, hiç kuşku yok ki, insanları bitki ve hayvan benzeri diğer canlılardan ayıran bir güç ya da meleke olarak akılla karakterize olur. İnsanları bu yüzden

1 P. Hobson, "Aristotle", *Fifty Major Thinkers on Education* (ed. By J. A. Palmer), London, 2001, s. 15.

"akıllı hayvanlar" olarak tanımlayan realizm, özcü bir insan anlayışına sahiptir. Başka bir deyişle o, milliyetinin, yaşadığı yerin, sahip olduğu kültürel özelliklerin, cinsiyetinin vs. insanın, onu hiçbir şekilde belirlemeyen, arızi özellikleri olduğunu, insanı insan yapan ortak doğanın akıl olduğunu savunur.

Bu düalist varlık tasavvurunun, ama özellikle de insan anlayışının eğitim açısından önemli birtakım sonuçları vardır. Çünkü bu anlayışta akıl, bu düalizmin sonucu olarak, teorik ve pratik diye ikiye ayrılırken; bilgi teorik ve pratik bilgi, üretim faaliyeti ise zanaatlar ve güzel sanatlar diye ikiye ayrılır. Realist felsefede, eğitimin de aynı şekilde liberal eğitim ve meslek eğitimi diye ikiye ayrılarak kategorileştirilmesinin nedeni budur. Bu düalist anlayışta gerçekliğin nihai bileşenlerinin birbirine hiçbir şekilde indirgenememesine rağmen, ruha beden karşısında üstünlük tanınmasına paralel olarak, soyut, teorik ve liberal olanla güzel sanatlara pratik, uygulamalı ve mesleki olan karşısında öncelik verilir.

Nitekim Aristoteles'in Atina'nın özgür yurttaşları için tasarladığı eğitim, tümüyle liberal bir eğitim olmuştur. "Liberal" sözcüğünün, Latince "özgür" anlamına gelen "*liber*"den geldiği dikkate alınırsa, bu eğitimin her iki anlamda da yani hem insanları bilgisizlikten kurtarma hem de özgür yurttaşlara özgü bir eğitim olma anlamında liberal bir eğitim olduğu kolaylıkla anlaşılır.[2]

Realist Bilgi Anlayışı

Varlık anlayışında, zihinden bağımsız nesnelerden meydana gelen nesnel bir dünyanın varlığını ileri süren realizm, epistemolojisinde insan varlıklarının bu nesneleri duyuları ve akılları yoluyla bilebileceğini savunur. Realist bilgi analyışında duyumsal bilgiyi rasyonel bilgi tamamlar. Başka bir deyişle, realist perspektiften bilgi, hem duyumu hem de soyutlamayı ihtiva eden iki aşamalı veya yönlü bir süreç olmak durumundadır. Realist epistemolojide, kişi zihinden bağımsız olarak var olan bir gerçekli-

2 *Bkz.* P. Hobson, *a.g.e.* s. 18.

ğin yapısını keşfetmeye çalışır. Çünkü realist epistemolojiye göre, insan dikkatli bir gözlem ve soruşturma yoluyla nesnelerin yapılarını keşfedip birbirleriyle olan etkileşimlerini yöneten düzenliliklerini belirleyebilir. Nesnelerin ilişkilerinde ortaya çıkan bu düzenlilik ve örüntüleri keşfetmek yoluyla da evreni yöneten genel yasaların bilgisine ulaşmak mümkün olur.

Realist Değer Telakkisi

Realizmin değer anlayışı, onun varlık ve bilgi anlayışıyla yakından ilişkilidir. O, varlığın zihinden bağımsız olduğunu; gerçekliğin nesnel bir varlık alanında bulunduğunu öne sürmesine benzer şekilde *değerlerin de nesnel olduğunu, objektif bir dünya düzeninin bir parçası olarak insanın değerlemesinden bağımsız bir biçimde var olduğunu* ileri sürer. Klasik Aristotelesçi realizm dahası, teleolojik bir bakış açısına sahip olduğu için, evrende bir amaçlılık bulunduğunu, dünyanın işleyişinin bir plan ya da tasarıyı takip edip bir hedefe ulaşacak şekilde düzenli ve amaçlı olduğunu iddia eder. Gerek değerleri gerekse evrendeki düzen ve amaçlılığı keşfedecek olan şey de insandaki akıl olmak durumundadır. İnsan varlıklarının akıllarını kullanmak suretiyle evrendeki düzeni ve amaçlılığı keşfedebileceğini söyleyen realizm, bilgiye de gerçeklikte iş başında olan örüntü ve değerlerin farkına varmamıza ve hayatımızı bu değerlerle amaçlılığa uygun bir hayat sürmemize imkân sağladığı için değer verir.

Realist aksiyoloji, akla insan varlığının ayırt edici ve tanımlayıcı gücü ya da yeteneği, özsel özelliği olarak ayrı bir değer vermek suretiyle, insanları değerlerini gerçekliğin kurucu unsurları veya temel yapıları aracılığıyla şekillendirmeleri için teşvik eder.[3] Realizme göre insanlar hayatlarını evrende hüküm süren amaçlılığa, insan türünün nihai amacına göre şekillendirebilir, beşeri, sosyal ve doğal gerçekliğin yapılarını kavramak suretiyle sağlıklı ve gerçekçi alternatifler oluşturabilirler. Başka bir deyişle, insanlar bilgi sayesinde hayatlarıyla ilgili sağlam ve rasyo-

3 G. L. Guttek, *a.g.e.* s. 45.

nel tercihler yapabilir, anlamlı ve değerli bir hayat sürebilirler. Bu türden rasyonel ve değerli tercihlerde bulunmak, realizme özgü liberal eğitimin temelinde bulunur.

Realist Eğitim Felsefesi

Realizmin varlık bilgi ve değer anlayışının doğrudan bir sonucu olan eğitim felsefesi, iyi ve insana yaraşır bir hayat sürmeyi, yani *insanın kendisini bilgi ve değere uygun olarak belirleme ve gerçekleştirme kapasitesi ya da potansiyelini hayata geçirmesini eğitimin en yüksek amacı yapar.* Böyle bir bakış açısından yaklaşıldığında, eğitimin amacı veya okullaşmanın işlevi hayatın bilgi yoluyla dönüştürülmesinde bulunur. Realizmin eğitim açısından amacı, insanlara sahip oldukları gizilgüçlerini hayata geçirmek, yetkinlik potansiyellerini en yüksek düzeyde gerçekleştirmek suretiyle mutluluğa erişmeleri noktasında yardımcı olmaktır. Buna göre, eğitimin amacı, insanı insan yapan şey olan aklı ya da rasyonaliteyi alabildiğince geliştirmektir.[4]

Felsefe	Eğitim Teorisi	Hedefler	Uygulama
Realizm	Özcülük	Kültürün temel unsurlarının aktarılması	Erdeme götüren alışkanlıkların geliştirilmesi; duyusal bilgiden soyut bilgiye yükseliş; eleştirel düşünme; öğretmen merkezli eğitim; otoriter bir eğitim; nitelikli ve iyi yetişmiş öğretmenler; düzen ve disiplin.

4 J. Bowen – P. R. Hobson, *Theories of Education: Studies of Significant Innovation in Western Educational Thought*, s. 81.

Realist Eğitim Kuramı

Realist anlayışın eğitim kuramı, *özcülük* olarak geçer. Özcülük, eğitime düşen şeyin insanı akademik bilgi ve karakter gelişiminin özsel unsurlarıyla donatmak, okulun en temel misyonunun da insanlık kültürünün temel unsurlarını aktarıp korumak olduğunu savunur. O, insanın standart bir özünün var olduğunu ve öğrencilere olgun bir hayat sürebilmeleri açısından ihtiyaç duydukları temel bilgileri kazandıracak birtakım değişmez olgu ve değerlerin bulunduğunu savunur. Pek çok noktada, özellikle de müfredatın konu ve öğretmen merkezli olması gerektiğini öne sürmek açısından daimicilikle birleşen özcülük okulun en önemli misyonunun gençlere belirli entelektüel disiplinleri öğretmek, birtakım genel becerileri kazandırmak ve böylelikle de kültürel mirasın sürekliliğini temin etmek olduğunu savunur.

Realist Okul Anlayışı

Realist eğitim felsefesinde *okul*, demek ki *beşeri rasyonaliteyi geliştirme misyonunu üstlenmiş özel bir kurum olarak görülür*. Bu anlayışta okul, konusunu veya alanını iyi bilen uzman öğretmenlerle donatılmış, öncelikli amacı öğrencilere evrensel kültürü kazandırmak, onlara sağlam ve sistematik bilgiyi aktarmak ve araştırma kültürü temin etmek olan eğitim kurumu olarak anlaşılır. Okulun en temel hedefinin entelektüel bir hedef olması gerektiğini savunan realist eğitim anlayışı, onun sosyalleştirme veya meslek kazandırma benzeri toplumsal amaçları da olabileceğini kabul eder. Realist anlayış, bununla birlikte okulun en temel misyonu ya da işlevinin entelektüel bir misyon olduğu inancıyla, bu sosyal hizmet göreviyle belirlenen toplumsal hedeflerin okulun temel misyonuna zarar verebilmesine şiddetle karşı çıkar.[5]

5 G. L. Guttek, *a.g.e.* s. 47.

Realist Müfredat

Realist eğitim programında, doğallıkla sadece olgu bilgisi değil formel yapılara ilişkin bilgi de verilir. Onun eğitim programında öncelikle ve temelde çeşitli bilimleri tanıtan, onların konu alanını belirleyip ilk ilkelerini, temel kavramlarını ve formel yapısını gözler önüne seren bir mantık, bilim teorisi veya felsefesi yer alır. Realist müfredatta diğer bilimler, doğabilimleri, sosyal bilimler ve insan bilimleri olarak sıralanır. Realist eğitim anlayışı bu bilim türlerinin, konularının farklılığından ötürü, farklı yöntemleri olması gerektiğini savunur. Bunlardan doğabilimlerine daha ağırlıklı bir şekilde yer verilirken, hepsinin de neden-sonuç ilişkilerini ortaya koyan zorunlu doğrular üzerinden öğretilmesi amaçlanır.

Bu durum, yani realist müfredatın yapısı bu eğitim anlayışının en önemli temsilcisi olan Aristoteles'te en iyi şekilde görülebilir. Aristoteles, temel eğitimin genel çerçevesi içinde Yunan yurttaşlarını çocukluklarından başlayarak ahlaki açıdan eğitmeyi amaçlar; sonra da kendi eğitim kurumu veya araştırma merkezinde gerçekleştirilen teorik eğitiminde, eğitim müfredatında en önemli yeri mantık, matematik, metafizik, etik, politika, estetik, edebiyat, retorik, fizik ve biyolojiye verir.

Realist Metodoloji

Realist eğitim anlayışı nihayet *öğretmen merkezli* bir *eğitim anlayışı*nı ifade eder. Öğretmen, konusunda uzmanlaşmış, konu alanıyla ilgili bilumum zorunlu doğruları bilen kişi olmak durumunda olduğunu söyleyen realist anlayışta o, bir biliminsanı veya araştırmacıdan ziyade, bir öğretici ya da eğiticidir. Dolayısıyla öğretmen, eğiteceği veya kendisine belli uzmanlık bilgilerini aktaracağı öğrenciyi iyi tanımak, onun nasıl şekillendirileceğini olabilecek en iyi şekilde bilmek durumundadır. O, sadece bir teorisyen değil çok daha önemlisi iyi bir pratisyendir. Başka bir deyişle, öğretmen hem uzmanlık bilgisine sahip olma noktasında, hem de öğretim yeteneği bakımından profesyonel bir öğreticidir.

Realist Yaklaşıma Örnek: Aristoteles'in Eğitim Anlayışı

Aristoteles'te de eğitim, tıpkı Platon'da olduğu gibi, siyaset bilimiyle etiğe tabidir. Zira eğitim hem devlet işlerinin görülmesi ve iyi bir toplumun inşası, hem de insanın amacına erişmesi, yani kendisini gerçekleştirmesi için vardır. Eğitim ihmal edildiği takdirde, Aristoteles bundan toplumun zarar göreceğini öne sürer. Sağlam bir eğitim düzeni kurulmadığında, bireyin de amacına erişmesi söz konusu olmaz. İşte bundan dolayı, *Aristoteles eğitimin amacının sadece erdemli yurttaşlar ve yöneticiler yetiştirmek olmadığını, fakat bir yandan da özgür Yunan yurttaşlarının boş zamanlarının iyi değerlendirilmesini sağlamak olduğunu söyler.*[6]

Platon ile Aristoteles arasında bu yönden ortaya çıkan en önemli fark, Platon'un idealizminin Aristoteles'te realizme dönüşmesinden meydana gelir.[7] Varlık ile oluş arasındaki gerilim Platon'da çözülememişti; çözülmek bir tarafa, oluş ve tarih, varlık ve teori lehine reddedilmişti. Bu yüzden ideal bir devlet tasarımı geliştiren Platon'un tersine, realist Aristoteles oluş ve varlık arasındaki gerilimi, kendi eğitim teorisini de anlamayı mümkün kılan gelişme ve eylem kavramlarıyla çözmeyi denedi. Platon'un oluş ve değişme dünyasının ötesine, ayrı bir akılla anlaşılabilir dünyaya yerleştirdiği İdea ya da özü bu dünyaya getiren, ondan fenomenin veya bireysel varlığın özü diye söz eden Aristoteles oluşu, maddenin form kazanma süreci olarak tanımlar.

Teleolojik bir doğa anlayışına sahip olan, bu yüzden dünyayı her şeyin kendi asli amacına uygun olarak geliştiği dinamik bir yer olarak değerlendirip, her yerde bir güç ya da potansiyelin gerçekleşmesini ve bu gücün kendisine yöneldiği bir amaç gören Aristoteles, insani eylemi de insanın doğasını gerçekleştirme süre-

6 *Bkz.* Aristoteles, *Eğitim Üzerine*, Yay. haz. J. Burnet, (çev. A. Aydoğan), Say Yayınları, İstanbul, 2008, s. 7.

7 P. Hobson, "Aristotle", *Fifty Major Thinkers on Education* (ed. by J. A. Palmer), London, 2001, s. 15.

ci olarak yorumlar.[8] İnsanın doğasını gerçekleştirmesi, tam olarak gelişmesi, onun hiçbir eksikliğin bulunmadığı bir duruma erişmesi anlamına gelir. İşte bu duruma "en yüksek iyi" adını veren Aristoteles, onu mutlulukla özdeşleştirir. Mutluluk ise "mükemmel bir yaşamda, ruhun erdeme uygun etkinliğinde" bulunur.[9]

Eğitimin Amacı

Aristoteles, insanın amacına erişebilmesinin yolunun eğitimden geçtiğini söyler. Başka bir deyişle, eğitimin amacıyla insanın amacının örtüştüğünü söyleyen Aristoteles'e göre, eğitim temelde ve öncelikle insanın kendisini tam olarak gerçekleştirebilmesi için vardır. İnsan için amaç veya en yüksek iyi de mutluluktur, yani insanın kendisini tam olarak gerçekleştirmesidir. Mutluluk veya kendini gerçekleştirme ise doğa durumunda olabilecek bir şey olmadığı gibi, vahşi ya da ilkel insana özgü bir durum da değildir. Mutlu, iyi veya kendini tam olarak gerçekleştirmiş olan insan erdemli insan olup, erdem de sadece eğitim yoluyla kazanılabilir.[10]

Aristoteles, insanın erdemli olmasını mümkün kılan üç şey bulunduğunu söyler. Bunlar sırasıyla doğa, alışkanlık ve akıldır. Buna göre, insan, doğadaki diğer canlılardan farklı olarak akıl sahibi bir varlıktır ve insanı insan yapan şey, esas itibariyle akıl olmak durumundadır. Doğa, alışkanlık ve aklın eğitim sayesinde birbirleriyle uyumlu hale getirilmesi gerektiğini söyleyen Aristoteles'e göre, insanın doğuştan birtakım armağanlarla dünyaya gelmiş olması gerekir. Yani, insanın sağlıklı bir vücudu, yeterli bir zekâsı, belli bir öğrenme kapasitesi ve erdeme ya da iyiliğe dönük bir yönelimi olması gerekir. Fakat bunlar, hiçbir şekilde yeterli olmaz. İnsan mutluluk potansiyelini, ancak eğitim

8 W. P. Lannie, "Philosophy of Education", *New Catholic Encylopedia* (eds. by T. Carson- J. Cerrito), Detroit, Thomson-Gale, 2005, vol. 5, s. 90.

9 Aristoteles, *Nikomakhos'a Etik*, 1097a18.

10 C. Hummell, "Aristotle", *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education*, 23 (1993), s. 42.

yoluyla hayata geçirebilir. Yaşama sanatının öğrenilmesi gerektiğini bildiren Aristoteles'e göre, insan erdemlere, hikmet ve mutluluğa sadece eğitim sayesinde varabilir.

Aristoteles, işte bu doğrultuda insan eyleminin amacının boş zaman olduğunu ileri sürer; dahası, mutluluğun kendisi de bu boş zamana bağlı olmak durumundadır.[11] Çünkü *boş zaman* gerçek anlamda bir insan veya erdemli ve mutlu bir insan olma doğrultusunda gerçekleşecek eğitimin zorunlu koşuludur. Bununla birlikte, Aristoteles boş zamanla aylaklığı kastetmez. Boş zamanla insanın zamanı, hayatını kazanma veya maddi birtakım zorlukların üstesinden gelme gibi bir zorunluluğu olmaksızın, kendi isteği veya amaçları doğrultusunda kullanabilmesini ifade eder. Onun gözünde özgürlük olmadan mutluluk da olamayacağı için, boş zaman onun eğitim anlayışının en temel veya asli unsurlarından birini meydana getirir. Erdemli bir hayatla belirlenen mutluluğun temelinde bulunan özgürlüğe, ona göre, felsefeyle veya tefekkür yoluyla erişilebilir. Aristoteles, bu yüzden eğitimle meslek eğitimini anlamaz, fakat liberal bir eğitimi, yani insanı bilgi ve tefekkür yoluyla özgürleştirecek bir eğitimi anlar. Demek ki, eğitimin ayrılmaz bir parçası olan boş zaman, insanın kendisini, önemsiz birtakım işlerle meşgul etmesi veya hayatını kazanmak zorunda kalmasını değil de asli ve temel birtakım işlere vermesini ifade eder. Özgürlüğün en önemli emaresi olan boş zaman yoluyla ancak insan nihai hedefi olan mutluluğa erişebilir.

Aristoteles, burada kalmayıp biraz daha ileri giderek, insan doğasının gerçekleşmesini, onun mükemmelliğe veya mutluluğa ulaşmasını ancak *polis*in, yani kent devletinin sağlayabileceğini düşünür. Çünkü ona göre, ortak yaşamın veya kent devletinin amacı, sadece ihtiyaçların karşılanması değil, iyi hayattır.[12] Aristoteles'in bakış açısından iyi hayat mutluluk hedefi olan yaşamdır ve iyi hayatı gerçekleştirme amacı olan kent

11 Aristotle, *Politics* 1333a30-1333b15.

12 Aristotle, *Politics* 1281a11-49.

devleti de hedefi erdem olan politik topluluktur.[13] Bu ise, *Aristoteles'in eğitim felsefesinin, sadece belli bir varlık görüşüyle etik anlayışına değil aynı zamanda siyaset felsefesine de bağlı olduğu anlamına gelir.* Çünkü ona göre, kent devletinin varlık sebebi yurttaşlarını layıkıyla eğitmek, onları erdemli kılmaktır.[14] Buna göre erdemin devletin hayati ilkesi olduğunu öne süren Aristoteles, tıpkı Sokrates ve Platon gibi, eğitimin olağanüstü büyük bir önem taşıdığını söyler.[15] Bir toplumun politik toplum haline gelmesini sağlayan şey, onun yurttaşlarını erdem bakımından eğitip yetiştirmesidir.

Aristoteles eğitimin, bireyi mutluluğun en önemli kaynağı olan erdeme, erdemli bir hayata götürmesine ek olarak, erdemli toplumun, yani yurttaşları için erdemli bir hayatı teminat altına alan toplumun tesisi ve istikrarı için gerekli koşulları sağladığını savunur. Başka bir deyişle toplumun eğitim yoluyla yaratılıp yaşatıldığını söyleyen Aristoteles'e göre, iyi ve ideal bir toplum, doğanın eseri olmayıp, bilgi ve amaçlılığın sonucu olmak durumundadır.[16] O, işte bu bağlamda, eğitimin toplumu sadece yaratmadığını, fakat onun istikrarını temin ettiğini söyler. Başka bir deyişle, anayasaların ve toplumların istikrarını temin eden en önemli şey, yurttaşların kendilerine uyarak yaşadıkları anayasanın ruhuna uygun bir şekilde eğitilmeleridir.[17] Buna göre, mükemmel bir hukuk sisteminiz, alabildiğine gelişmiş ve iyi bir anayasanız olabilir, fakat yurttaşlar bu anayasanın ruhuna uygun olarak eğitilmemişlerse eğer, adil ve istikrarlı bir toplumun varlığını tesis edip koruma noktasında, bu anayasa hiçbir işe yaramaz.[18] Her yönetim biçimine veya farklı anayasa tiplerine uygun düşen alternatif eğitim sistemle-

13 G. L. Guttek, *a.g.e.* s. 40.
14 T. Davidson, *a.g.e.* s. 189.
15 Aristotle, *Politics* 1310a2-4, 1332b10-11.
16 Aristotle, *Politics* 1332a.
17 A. W. Nightengale, *a.g.e.* s. 163.
18 Aristotle, *Politics* 1310a12-17.

rinin olabileceğini söyleyen Aristoteles, bu noktada eğitime muhafaza edici bir rol yükler.*

Eğitim Sistemi

Eğitimin bireyin ve toplumun gelişmesinde oynadığı muazzam rolü hesaba katan Aristoteles, eğitim sisteminin planlanması ve gelişimi işine özel bir önem verir. Onun bu konuda, tıpkı hocası Platon gibi, çağının çok ilerisinde olduğu söylenebilir. Eğitimin büyük ölçüde aileler tarafından verildiği bir çağda, sürekli bir eğitimden söz eden Aristoteles, eğitimin tek tek kişilerin eline veya talihe değil de kamuya bırakılması, devletin bizzat kendisi tarafından yürütülmesi gerektiğini söyler.[19] Eğitim hizmetinin devlet tarafından verilmesi gerektiğini söylerken, eğitimin yasalar tarafından teminat altına alınması ve devlet tarafından düzenlenmesi zorunluluğunu anlatmak ister.

Eğitimin gelişimi ve demokratikleşmesi noktasında önemli bir açılım sergileyen Aristoteles, bununla birlikte kimlere eğitim verileceği noktasında sergilediği *ayrımcılık*la Platon'un epeyce gerisine düşer. Devletin sadece yurttaşlarına eğitim vermesi gerektiği kanaatinde olan Aristoteles, yurttaşla resmi devlet görevlerini yerine getirme, meclise ve çeşitli konseylere girme, politik karar alma süreçlerine katılma hakkı bulunan, iyi yetişmiş, yetişebilmek için kendisine boş zaman yaratma imkânı bulmuş, çalışmayan özgür Atinalı erkeği anlıyordu. Bu yüzden, yurttaşları kent devletinin sınırları içinde yaşayan kölelerden, kadınlardan ve meteklerden ayırdı. Gerek kölelerin gerekse kadınların kent devletinin hayata geçirilmesi için imkân sağladığı kendini geliştirme potansiyelinden yoksun olduğunu düşünüyordu. Dolayısıyla, devletin yurttaş olmayan üyelerinin eğitimi için herhangi bir sorumluluk üstlenmesinin gerekmediğini söyledi. O, köleli-

* Muhafazakâr veya muhafaza edici eğitim konusunda, dördüncü bölümde "Eğitimin Politikası" altbölümüne bakınız.

19 Aristotle, *Politics* 1337a22.

ğin meşruiyetini kabul ederken, kölelerin birtakım ekonomik faaliyetler içinde olacaklarını ve pratik görevlerini, salt uygulama yoluyla öğreneceklerini savundu. Aynı durum kadınlar için de geçerliydi. Kadınlar aileye ait olup, onların devletle olan yurttaşlık bağları, sadece dolaylı bir bağdı; bu yüzden onların eğitimini Aristoteles, aileye bıraktı.

Eğitimden, demek ki, mesleki bir eğitimden ziyade, insanı geliştirip özgürleştirecek liberal bir eğitimi anlayan Aristoteles'te eğitim, özgür vatandaşlara verilecek bir eğitim olma anlamında da liberal bir eğitim olmak durumundaydı.[20] Bu eğitim sistemine, o, fazladan kurumsal bir destek temin etmişti. Nitekim o, yirmi yıl süreyle öğrencisi olduğu Platon'un Akademi'sinden ayrıldıktan sonra, tarihin tanıdığı ikinci büyük eğitim kurumu olarak Lyceum'u kurmuştu. *Hocası Platon ile liberal eğitimin bilgi ve tefekküre dayanması gerektiği noktasında birleşmekle beraber, bilgi modeli ya da paradigması bakımından farklılık gösteriyordu.* Platon'un matematikçi olduğu yerde, o bir biyologdu. Başka bir deyişle, Lyceum'un yapısı Akademi'nin yapısıyla aynıydı; tek fark, programa bir bilimsel araştırma mantığı ve biyolojinin eklenmesinden oluştu. Onun eğitim sisteminde öğretilen disiplinler büyük ölçüde Lyceum'da araştırılan disiplinlerden oluşuyordu: Matematik, mantık, metafizik, etik, siyaset, estetik, müzik, şiir, retorik, fizik ve biyoloji.[21]

Eğitimin Evreleri

Aristoteles'te, özgür ve erdemli yurttaşların eğitimi dört ayrı evreden meydana gelir: **(1)** Doğumdan yedi yaşına kadar olan dönemi kapsayan ve sağlıklı bir gelişme ve terbiyeye hazırlıkla geçen okul öncesi eğitim; **(2)** sekiz yaşından ergenlik arifesine kadar süren temel eğitim. **(3)** Ergenlik çağından başlayıp yirmi bir yaşının sonuna kadar olan dönemi içine alan gençlik dönemi

20 A. W. Nightengale, *a.g.e.* s. 159.

21 *Bkz.* P. Hobson, *a.g.e.* s. 18.

eğitimi ve nihayet **(4)** kamu görevlerine hazırlıkla geçen yüksek eğitim.[22]

Birinci dönem söz konusu olduğunda, Aristoteles, küçük çocukların gelişimi ve eğitimi konusunu, kadınların hamilelik döneminden itibaren ele almaya başlar. Erkekler için uygun evlenme yaşını 37, kadınlar için 18 olarak verdikten, kadınların hamilelik dönemlerinde, nasıl beslenip davrandıklarını gösterdikten sonra, özürlü çocukların, tıpkı Platon'da olduğu gibi ya ölüme terk edilmesi ya da öldürülmesi gerektiğini öne sürer.[23] Aristoteles, bebeklerin sütle beslenmeleri gerektiğini, olabildiğince çok hareketten oluşan bir beden eğitimine tabi tutulmaları gerektiğini söyler.[24] Bebeklerin ayrıca soğuğa alıştırılmalarının çok faydalı olduğunu[25] bildiren Aristoteles, eğitimle oluşturulabilecek her alışkanlığın çok erken dönemlerden itibaren yerleştirilmeye başlanmasının iyi olacağını iddia eder.

Aristoteles, beş yaş öncesindeki çocuklara, evde ayrıca oyunlar oynatılması ve gözetmenlerin nezaretinde birtakım öykü ya da masallar anlatılması gerektiğini söyler.[26] Çocukların, beş ile yedi yaş arasında kalan dönemde, ona göre, daha sonra öğrenecekleri şeyleri görerek öğrenmeleri gerekmektedir.[27] O, çocukların yine aynı dönemde, kölelerden uzak tutulmalarını ister.

Eğitimin ikinci, ergenlik öncesi döneminde, Aristoteles, eğitimin önemli ölçüde kültürfizik ya da beden eğitimi üzerine inşa edilmesi gerektiğini söyler. Bu durum bize, onun eğitim anlayışının temel ilkelerinden birini verir: Beden eğitiminin ruhun eğitiminden önce gelmesi gerekir.[28] Aristoteles eğitimin, aslında bu

22 T. Davidson, *a.g.e.* s. 190.
23 T. Davidson, *a.g.e.* ss. 193-94.
24 Aristoteles, *Eğitim Üzerine*, s. 143.
25 Aristoteles, *a.g.e.* s. 143.
26 Aristoteles, *Politics* 1336a3-b5.
27 Aristoteles, *Eğitim Üzerine*, s. 143; *krş. Politics* 1336b35-37.
28 Aristoteles, *Eğitim Üzerine*, s. 154.

dönemden başlayarak, on dört ile yirmi bir yaş arası dönemi de kapsayacak şekilde, beden eğitimi, okuma-yazma, müzik ve resim üzerine olması gerektiği kanaatindedir.[29] Bunlardan okuma yazma öğretimini, o, gündelik hayatta yararlı olduğu gerekçesiyle temellendirir.[30] Resmi ise imalat sanatının ürünleriyle ilgili zevk ve yargı gücünü geliştiren, biçim güzelliğine kıymet biçmeyi öğreten bir eğitim dalı olarak tavsiye eder.[31] Beden eğitimi ile kültürfiziği birlikte sayarken, bunlardan ilkinin bedenin hareketlerine, ikincisinin ise onun yapısına düzgün karakter kazandırdığını söyler.[32] Beden eğitiminin amacı, çocukları cesur ve gözü pek yetiştirmektir. Aristoteles, müziği ise erdeme olan katkısı, ruha kazandırdığı güzel huy nedeniyle önerir. Çünkü ona göre erdem, temelinde soylu olandan haz, bayağı olandan acı duymaya, bir başka ifadeyle duyguların doğru dağılımına dayanır.

Aristoteles, eğitimin üçüncü evresinde, gence "başkaca çalışmalar" başlığı altında, dilbilgisi, retorik, diyalektik, aritmetik, geometri, astronomi ve biyoloji öğretir. Burada amaç, gencin, bilimsel açıdan uzmanlık bilgisine sahip biri olmasından ziyade, hemen her konuda sağlam hükümler vermesini sağlayacak şekilde, bütün konuları öğrenerek iyi yetişmiş biri (*pepaideumenos*) olmasıdır.[33]

Eğitimin Yöntemleri

Eğitimde gelişmeci bir yaklaşım benimseyen Aristoteles, şu halde eğitimin bir beden ile bir ruh ve akıldan meydana gelen insan doğasına uygun olarak, belli evreler üzerinden gerçekleştirilmesi gerektiğini savunur. O, bu bağlamda bir yandan da eğitimin çocukların yetenekleriyle uyumlu olması, onlara yeteneklerinin ve kavrayış güçlerinin izin verdiğinden daha fazlasının öğretilmemesi

29 Aristoteles, *a.g.e.* s. 152.
30 Aristoteles, *a.g.e.* s. 152.
31 T. Davidson, *a.g.e.* s. 198.
32 Aristoteles, *Eğitim Üzerine*, ss. 154-55.
33 *Bkz.* Reeve, *a.g.e.* s. 21.

gerektiğini savunur. Her şeyin yerli yerinde ve zamanında verilmesi gerektiğini savunan Aristoteles açısından, sosyal hayatla ve politik düzenle hemen hiçbir aşinalığı bulunmayan çocuğa siyaset felsefesi öğretmenin bir mantığı ve anlamı olamaz. Bu bağlamda bedene gösterilecek bakım veya verilecek eğitimin ruhu gözeten eğitimden önce gelmesi, bunları insanın rasyonel boyutuna hitap edecek bir eğitimin takip etmesi gerektiğini söyleyen[34] Aristoteles'te eğitim, demek ki beden eğitimiyle başlayıp müzik eğitimiyle devam eder ve bilim ya da felsefe eğitimiyle son bulur.

Onun bu noktada, iki temel eğitim kategorisini gündeme getirdiği veya birbirini tamamlayan iki ayrı eğitim yönteminden söz ettiği söylenebilir. Bunlardan birincisi alışkanlık, diğeri de akıl yoluyla veya akıl üzerinden eğitimdir.[35] "Alışkanlık yoluyla eğitim" derken, Aristoteles sadece otomatik tekrardan ibaret olan bir eğitim yöntemi veya öğrenme tarzını anlatmak istemez. Onun bu tür bir öğrenme yöntemiyle anlatmak istediği şey, günümüzde "aktif öğrenme" adı verilen öğrenme tarzıdır. İnsanların flüt veya lir çalarak müzisyen ya da icracı olduklarını öne süren[36] Aristoteles, bunun esas ahlak eğitimi için geçerli olduğunu ifade eder. Çünkü ona göre, doğal yönelimler, ahlaki eğilimler alışkanlık yoluyla gelişirler. "Adil eylemlerde bulunmak suretiyle adil, ölçülü davranışları hayata geçirmek suretiyle ölçülü ve cesurca eylemek suretiyle cesur oluyorsak eğer",[37] çocuğun ahlak eğitiminde ebeveynlerinin rehberliğinin büyük bir önem kazandığı açıklıkla ortaya çıkar. Buna göre çocuklar doğru ahlaki alışkanlıkları ebeveynlerinin rehberliğiyle oldukça erken bir çağdan başlayarak kazandıklarından, doğru olanı yapma onların ikinci doğası haline gelir.

34 Aristoteles, *Politics* 1334b26-27.

35 S. J. Farenga – D. Ness, "Aristotle", *Encyclopedia of Education and Human Development* (eds. by S. J. Farenga– D. Ness), M. E. Sharp Inc, London, 2005, vol. 3, s. 913.

36 Aristoteles, *Nikomakhos'a Etik* 1103a33; *Metafizik* 1049b30-33.

37 Aristoteles, *Nikomakhos'a Etik* 1103b1-2.

Böylesi bir durumda okullarda verilebilecek teorik ahlak eğitiminin gereksiz hale gelebileceği itirazı karşısında, Aristoteles ahlaka uygun eylemlerle gerçek anlamda ahlaki eylemler arasında bir ayrım yapma cihetine gider. Örneğin yoksula yardım etme gibi bir davranış, ayrımın her iki ayağı açısından da tamamen aynı olabilir; burada farklılık ahlaki özne veya failin zihin haliyle motiflerinde yatar. O, bu durumda bir eylemin tam olarak ve gerçekte ahlaki olabilmesi için üç koşulu yerine getirmesi gerektiğini söyler. Buna göre her şeyden önce bilgiyle, bilgiye dayanarak eylemde bulunmamız gerekir. İkinci olarak, eylemi, ölçüp biçerek bizatihi kendisi için seçmeliyiz. Ve nihayet, eylemin sabit bir karakter yöneliminden çıkması gerekir. Oysa ahlaka uygun eylemler sadece alışkanlıkla, gerçek neden veya gerekçeler bilinmeden, korkuyla ya da başkalarının takdirini kazanmak için yapılır. Bu yüzden, ahlaka uygun eylemleri, tam olarak ahlaklı olmadan da gerçekleştirmek mümkündür. Çocuk ahlaklı olmaya böyle başlar; ahlaki eylemleri önce gerekçeleri bilmeden, ebeveynlerinin rehberliğiyle ve alışkanlıkla yerine getirir. Sonra hakiki gerekçeleri bilerek, neden ahlaklı olmak gerektiği sorusuna yanıt vererek ilkeli eylemlere yönelir.

Bununla birlikte, alışkanlık yoluyla eğitim sadece ahlak eğitiminde, belirli birtakım ahlaki tutumların geliştirilmesinde veya bazı teknik ve sanatların öğretilmesinde söz konusu olmaz, fakat o bilim eğitiminde de gündeme gelir. Buna göre, "ilim sahibinin bilimsel uygulamalar veya araştırmalar yoluyla fiilen bilen biri haline geldiğini"[38] söyleyen Aristoteles, eğitimin öğrencinin pasif bir alıcı olduğu bir şey, salt maruz kaldığı bir etki olmadığını öne sürmeye özen gösterir. Önemli olan uygulamadır, araştırma ve eylemdir. Onun eğitim felsefesi, burada da genel felsefesinin temel çizgilerini devam ettirir. Zira bu alıştırma, uygulama ya da eylem, bilim öğrenen genç için bir haz kaynağı olmak durumundadır.

Aristoteles, alışkanlık yoluyla eğitim veya aktif öğrenmenin üç şeyle, sırasıyla taklit, deneyim ve bellek ile yakından ilişkili

38 Aristoteles, *On the Soul* 417b5.

olduğunu öne sürer. Buna göre, insanların taklit etmeyi sevdiklerini, dolayısıyla bütün sanatların temelinde taklidin (*mimesis*) bulunduğunu söyleyen Aristoteles, onun eğitimin en önemli kaynaklarından biri olduğunu iddia eder. Taklit, özellikle ahlak eğitiminde çok önemli bir rol oynar. Fakat taklidin, ahlak eğitiminin temeli olma işlevini görebilmesi için, taklit edilecek iyi bir örneğin olması gerekir. Aristoteles, öte yandan bazı erdemlerle bilgi türlerinin sadece deneyim yoluyla kazanıldığını ifade eder.

Alışkanlık yoluyla eğitimi, Aristoteles'te akla dayalı eğitim tamamlar. Aslında gerçek anlamda eğitimi veya eğitimin en üst düzeyini meydana getiren şey de bu tür bir eğitimdir, yani felsefeye ya da bilim öğretimine dayalı eğitimdir. Bu tür bir eğitimin amacı nedenleri anlamak, nedenlere ilişkin bilimsel bir kavrayışa ulaşmaktır. Gerçek bilginin nedenlerin bilgisi olduğunu, öğretmenin nedenleri göstermekten meydana geldiğini söyleyen[39] Aristoteles'te, akıl yoluyla eğitim, deneyimleri aşan tümele veya tümellerin bilgisine götürür. Akıl yoluyla gerçekleşen, rasyonel bir zemin üzerine yükselen eğitim, iki ayrı yöntemle karakterize olur. Bunlardan birincisi tümevarım (*epagoge*) yoluyla öğrenme, diğeri de ispat ya da kanıtlama yoluyla öğrenmedir. Kanıtlamanın tümel ilkeler, tümevarımın ise tekil örnekler üzerinden ilerlediğini söyleyen Aristoteles'te, *epagoge*de, deneyimden bilgiye, tekil örneklerden genel ilke ya da yasalara ulaşılır. Buradan hareketle onun tümevarıma dayanan eğitimi veya "epagojik pedagojisi", bilimde olduğu gibi, tek tek örneklerden nedenleri kavramaya götüren bir yolu takip eder.[40]

İkinci yolda ise matematik, fizik, biyoloji ve teoloji gibi bilim ya da felsefeler kanıtlama ya da ispat yoluyla öğretilir. Yani burada, gerçek bilgiye örnekler üzerinden gidilerek değil de tümel ilkelerden hareketle ulaşılır. Eğitimin en yüksek düzeyini işte bu, tasım üzerinden hayata geçirilen kanıtlamaya dayalı bu tür bir bilim eğitimi oluşturur.

39 Aristoteles, *Metafizik* 982a30.

40 C. Hummell, *a.g.e.* s. 47.

Spiritüalist Yaklaşım

Spiritüalist yaklaşım, hem Doğu'da hem de Batı'da bütün bir Ortaçağ uygarlığına, yani modernliğe geçişte mutlak bir eşik noktasını temsil eden Rönesans'a veya 15. yüzyıla kadar olan tarihsel döneme damgasını vuran dini, felsefi ve pedagojik yaklaşımı ifade eder. Bu yaklaşım, gerek Hıristiyan, gerek Musevi ve gerekse İslam dünyasında medeniyeti belirleyen en temel unsur ya da disiplinin din olduğu bir dönemde gündeme gelen felsefi ve pedagojik yaklaşımı ifade eder. Bu yaklaşımın temelinde ise gerçekten var olanın ilahi ve bireysel ruh olduğunu, insanın bir bütün olarak hayatını bu gerçeği hesaba katarak geçirmesi gerektiğini bildiren maneviyatçı veya ruhçu bir bakış açısı bulunur.

Spiritüalist Varlık Anlayışı

Yahudi/Hıristiyan felsefesiyle İslam felsefesinin varlık anlayışı, sadece ruhun gerçekten var olduğunu ileri süren *monist* bir *varlık telakkisi*ni somutlaştırır. Yalnızca tek bir varlığın gerçek olduğunu savunur. Bu gerçek varlık da ruhtur; esas itibariyle de ilahi ruh olarak Tanrıdır. Tanrı dışındaki bütün varlıklar varoluşlarıyla anlamlarını Tanrıdan alırlar. Yani onlar, gerçekten var olmayan gelip geçici birer görünüş veya olumsal varlık olup, varlıktaki durumlarını, sahip oldukları değer ve anlamı belirleyen şey, onların Tanrıya olan uzaklık veya yakınlıklarıdır.

Ortaçağ'ın spiritüalist varlık anlayışı, aynı zamanda *hiyerarşik* bir *varlık anlayışı*nı cisimleştirir. Bu hiyerarşik varlık anlayışına göre, bütün diğer varlıkları yaratmış olan Tanrı varlığın kaynağı olan en gerçek varlık olarak hiyerarşinin en tepesinde bulunur. Hiyerarşide Tanrıya en yakın varlıklar, İdealar veya bireysel ruhlar benzeri, ilahi ruhla mutlak veya yapısal bir benzerlik

içinde olan varlıklardır. Hiyerarşinin en aşağısında bütünüyle manevi bir yapıda olan Tanrının en uzağına düşmüş varlık olarak madde bulunur. Maddenin, bu açıdan bakıldığında, Tanrıdan ne kadar uzakta olursa olsun, onun tarafından yaratılmış bir varlık olması nedeniyle, mutlak bir yokluktan ziyade salt görünüşü temsil ettiği söylenebilir. En yüksekte olanın en gerçek veya da daha yüksekte olanın daha gerçek olduğunu bildiren bu hiyerarşik varlık anlayışında, metafiziksel nedensellik doğal nedensellikten çok daha önce gelir. Başka bir deyişle, nedensellik düzeni yukarıdan aşağıya doğru işler.

Ortaçağın bu hiyerarşik varlık anlayışında, bir beden ve bir ruhtan meydana gelen, yani hem maddi hem de manevi bir boyutu olan insan, tam ortada bir yerde bulunur. Maddeden uzaklaşıp yaratıcısına dönmek durumunda olan insan söz konusu olduğunda, Ortaçağ felsefesinin özcü bir insan telakkisine sahip olduğunu ileri sürmek doğru olur. Onun özcü insan telakkisine göre, insanın biri pozitif diğeri negatif iki boyutu vardır. Buna göre insan, bedeni, maddeyle olan ilişkisi ve yasağa el uzatan negatif doğası nedeniyle Tanrının cennetinden kovulmuş bir varlıktır. Fakat olumsal, değişken ve gelip geçici boyutu yanında aynı zamanda yaratıcısıyla aynı doğadan olan, manevi ya da ruhsal bir gerçekliktir. İnsanın ruhsal gerçekliği, onun özünü belirleyen iki ana unsurun bulunduğunu gözler önüne serer: Akıl ve irade veya teorik akıl ile pratik akıl.

Spiritüalist Epistemoloji

Ortaçağ'ın tektanrılı dinlere dayalı spiritüalist felsefesinde, ilahi ruh olarak Tanrı, sadece varlığın kaynağı olarak değil aynı zamanda bilginin konusu olarak ortaya çıkar. Başka bir deyişle, bilginin konusunun Tanrı olduğu *spiritüalist epistemolojide, bilmek esas itibariyle Tanrıyı ve ilahi hakikatleri bilmektir.*

Tanrıyı bilmenin de doğallıkla iki yolu vardır: Bunlardan birincisinde Tanrı akıl yoluyla bilinir; vahiy veya ilahi mesaj akıl

yoluyla okunup yorumlanır. Tanrıyı bilmenin dini bilimlerin tahsil edilmesiyle belirlenen bu birinci yolu, doğrudan yoldur veya nakil yoludur. Tanrıyı bilmenin ikinci yolunda, Tanrı bu kez kendisinde ve kendisi aracılığıyla değil yarattığı varlıklar yoluyla bilinir. Başka bir deyişle bu ikinci bilme yolunda Tanrı, eseri yoluyla, yaratıklarında cisimleşen lütufkâr planı yoluyla anlaşılır. Onu bilmenin bu ikinci yolunda, bu kez akli bilimler gündeme gelir.

Bu ise, Ortaçağ düşüncesinde temel epistemolojik yaklaşımın akılcılık olduğu anlamına gelir. İnsanın ya vahiyden hareketle ya da vahiyden bağımsız olarak, akıl yoluyla ezeli-ebedi hakikatleri bilebileceğini öne süren bu anlayışta, rasyonalizm bazen de mistisizm veya ilahi aydınlanma öğretisiyle tamamlanır. Buna göre sınırlı insan aklının ezeli-ebedi hakikatlere bir başına erişemeyeceğini öne süren spiritüalist epistemoloji, onun ilahi gerçekliğe, mutlak hakikatlere erişme sürecinde bir noktadan sonra Tanrının aydınlatmasından faydalanabildiğini söyler.

Spiritüalist Değer Anlayışı

Ortaçağ'ın spiritüalist felsefesinde, *Tanrı değerin de kaynağıdır*, en azından kendisi gibi ezeli-ebedi olan değerlerin aktarıcısıdır. Ortaçağ düşüncesinde, ahlak, her ne kadar Tanrı tarafından kendi özünden yaratılmış akıl ve irade sahibi bir varlık olsa da yaratıcısının rehberliğine ihtiyaç duyan insanın, bu dünyadaki yaşayışı sırasında uymak durumunda olduğu kuralların, hayata geçirmesi gereken değerlerin bütününü temsil eder.

Bu spiritüalist değer ve ahlak anlayışında, insan salt doğal bir varlık olmadığı fakat tam tersine doğaüstü bir boyuta sahip olduğu için, onun nihai hedefi dünyevi mutluluk olamaz. Onun nihai amacı ahiret mutluluğu olmak durumundadır. Bu yüzden, spiritüalizmin değer anlayışında İlkçağ etiğinden gelen adalet, hikmet, cesaret, ölçülülük benzeri klasik erdem ve değerlere umut, aşk ve merhamet benzeri değerler eklenir.

Spiritüalist Eğitim Felsefesi

Ortaçağ'da benimsenen felsefe görüşü olarak spiritüalizmin, Yahudi/Hıristiyan uygarlığıyla İslam uygarlığında, birtakım farklılıklarla uygulanan belli bir eğitim felsefesine vücut verdiği kabul edilir.[1] Bu eğitim felsefesi, İlkçağ'ın idealist eğitim anlayışına oldukça benzer olan, fazladan dini birtakım değer ve unsurlarla zenginleşmiş bir eğitim anlayışını ifade eder.[2]

Felsefe	Eğitim Teorisi	Hedefler	Uygulama
Spiritüalizm	Skolastisizm/ Medrese eğitimi	Terbiye; akılsallığın ve düşüncenin mantıksal gelişimi; insanları dünyevi huzura ve ebedi saadete erişmeleri için bilgi ve özellikle de erdem bakımından yetiştirmek	Akıl yürütme, mantıksal argüman ve yoruma vurgu; bilgi kaynağı olarak otoriteye güvenme; bilginin bazen ezber bazen de tartışma sanatı yoluyla ve bazen de polemik geliştirme tarzı kullanılarak pekiştirilmesi.

Spiritüalizm Açısından Eğitimin Amaçları

Spiritüalizmde eğitimin amaçları, hemen tamamıyla onun gerçeklik ve insan kavrayışından çıkar. Buna göre gerçekliğin esas itibariyle ruh cinsinden olduğunu, varoluşu akıl yoluyla kanıtlanabilen ilahi ruh olarak kişisel bir Tanrının var olduğunu ileri süren spiritüalizm insanın da "dünya veya bir beden içindeki

1 R. Pratte, *The Philosophy of Education: Two Traditions*, s. 39.

2 E. G. Ryan – J. A. Weisheipl, "Scholastic Education", *New Catholic Encylopedia* (eds. by T. Carson – J. Cerrito), Thomson-Gale, Detroit, 2005, vol. 5, s. 95.

ruh olduğunu" kabul eder. Bedeni insana doğal dünyayla bir süreklilik temin ederken, manevi ruhu ona maddi ve zamansal doğal düzeni aşan bir kader, akli bir varlık olarak yetkinleşme ya da kemale erme, kurtuluşu kazanıp ilahi olana yükselme amacı yükler.

İnsan ruhunun iki boyutu vardır: İrade ve akıl. Bu ise spiritüalizmde, eğitimin, biri ahlak eğitimi diğeri de akla dayalı genel eğitim olmak üzere iki boyutu olduğu anlamına gelir. Spiritüalist felsefeye göre, sınırsız bir özgürlüğe sahip olan irade kendi başına doğru seçimler yapamaz; ahlaki seçimlerin, gerçek rehberi Tanrı olan aklın rehberliği altında yapılması gerekir. Başka bir deyişle, iradenin rehberi akıldır; çünkü iradenin, kurtuluşa götürecek bir şey olarak iyi ya da doğru olana yönelik beşeri arzuyu temsil ettiği yerde, akıl iyi olanı bilme ve insana doğru seçimlerde bulunma noktasında yol gösterme potansiyeline sahiptir.

Aklın yol göstericiliği ise ancak bilgiyle mümkün olur. Ortaçağ'da eğitim açısından bilginin en önemli konusu Tanrıdır. Tanrıyı bilmenin ise iki temel yolu vardır: Vahiy ve akıl. İnsan vahiy yoluyla Tanrıyı bizzat kendisine veya kelamına dayanarak bilir; akıl yoluyla da Tanrıyı daha ziyade yaratıkları üzerinden bilir. Spiritüalizm açısından vahiy akıldan çok daha üstün ve güvenilir bir yol olduğundan, spiritüalist müfredatta dini bilimler akli bilimlerden daha önce gelir.

Demek ki spiritüalizm açısından *eğitimin amacı, insanın yaratıcısına olabilecek en saf ve en iyi şekilde dönebilmesi için, yapılması gerekli pratik ve teorik hazırlıkları yapmasına yardım etmek, onun olgun ve sağlam karakterli biri olmasını sağlamaktır.*

Spiritüalist Eğitim Felsefesinde Okul

Spiritüalizm, okul ile eğitim arasında bir ayrım yapar. Eğitim kişinin bir bütün olarak şekillenmesi, varlığının tüm boyutlarının hakikat, iyilik ve güzellik benzeri temel değerlere göre tam anlamıyla gelişmesi ve gerçekleşmesi anlamında yaşam boyu devam

eden bir süreçtir. Hıristiyan Batı'da *educatio*, Müslüman Doğu'da terbiye deyimiyle ifade edilen eğitim, kişinin mümkün en geniş anlam içinde, yani manevi, entelektüel, ahlaki, sosyal ve politik olarak tümden şekillendirilmesidir. O, çocuğun yetiştirilmesinden başlayarak yetişkin insanın kemale ermesine, kendini her yönden gerçekleştirmesine kadar uzanan bir süreçtir. Bu süreç, aile ve cemaat benzeri kurumlar ile pek çok kişiyi ihtiva eder.

Spiritüalizm, formel ya da resmi bir eğitim kurumu olarak okula ne kadar büyük bir önem verirse versin, onun genel eğitim süreci içinde, ancak belli bir yer işgal ettiğini, sadece bir evre oluşturduğunu kabul eder. Eğitimin önce ailede başladığına, özellikle annenin ilk öğretmen olduğuna inanan spiritüalizmde, ebeveynlerin rolü çocukta ahlakı, dini ve eğitimi destekleyen değerleri oluşturmaktır. Hıristiyan uygarlığı söz konusu olduğunda, eğitimde devreye aileden sonra Kilise girer. Kilise genç üzerindeki en önemli eğitim kaynağını meydana getirir. Zaten spiritüalizmde okul da dini otoriteye tabi olan, genellikle kiliselerin veya camilerin hemen yanı başında kurulmuş manastır veya medrese olarak ortaya çıkar.

Spiritüalizmde okul, geleneğin koruyucusu, dinin bekçisi ve kültürel mirasın en önemli taşıyıcısıdır. O, gençleri, geleneğin ve kutsal kitabın rehberliği altında, uzman hocalar eliyle yetiştiren bir yer olmak durumundadır.

Spiritüalizm Açısından Öğretmen

Spiritüalizm, insanları özellikle manevi yönden yetiştirmeyi, ruhsal açıdan geliştirmeyi çok önemsediği için, *öğretmenliği insanlığın hizmetine koşulmuş bir meslek olarak görür*. Tanrıya, dine ve dolayısıyla da insanlığa hizmet etme arzusuyla harekete geçirilen öğretmen her şeyden önce bir aşk adamı olup, hakikate ve yaratıcısına beslediği sınırsız muhabbetle karakterize olur.

Öğretmen, spiritüalist felsefede ikinci olarak, iyi bir dilci, usta bir iletişimci olmak durumundadır. Öğrencinin sözcükleri, göstergeleri ve bütün bunların temsil ettiği kavramları iyi anlayabilmesi için azami bir gayret sarf etmesi gereken öğretmenin öğrenciyle etkili bir iletişim kurabilmek, onun ruhuna erişebilmek amacıyla doğru sözcükleri kullanması, uygun örnek, analoji ve misalleri seçmesi, kısacası iyi bir hatip olması gerekir.

Öğretmenin kendi konu alanında tam bir uzman, mutlak bir otorite olması gerektiğini savunan spiritüalist eğitim felsefesi, öğretme sanatının bilgi ve tefekküre olduğu kadar, pratik ve uygulamaya da dayanması gerektiğini belirtir. Buna göre derslerini olabilecek en iyi şekilde ve en ince ayrıntısına kadar planlamak durumunda olan öğretmenin öğrencilerine konularını coşkuyla anlatması; onlarda öğrenme isteği yaratarak, gerektiğinde hakikati birlikte keşfetmek amacı doğrultusunda bir tartışmacı olması gerekir.

Spiritüalist eğitim felsefesi, *öğretmene bu entelektüel role ek olarak, ahlaki bir rol de yükler*. Öğretmenleri duruşları, davranışları ve yaklaşımlarıyla öğrencileri etkilemeleri, onlar tarafından taklit edilmeleri gereken örnek ya da modeller olarak değerlendiren spiritüalizm, öğretmenlerin dini bir bakışa, ahlaki vizyona sahip insanlar olmalarını talep eder. Spiritüalist eğitim felsefesinde, öğretmenler cemaatlerinin önderleri, ümmetlerinin dini liderleri tarafından oluşturulan yol haritasına bağlı bulunan dini formasyona sahip kimselerdir.

Spiritüalist Metodoloji ve Müfredat

Hıristiyan felsefesi söz konusu olduğunda, spiritüalizmin, Skolâstik yöntem olarak bilinen meşhur eğitim yöntemini benimsediği söylenebilir. Skolastik terimi, Hıristiyanlar tarafından 6. yüzyılın başlarında kurulan okullardan gelmektedir.[3] Bu Hıristiyan okullarının başında bulunan kişilere *skolastikus* adı

3 S. G. Dunn, *a.g.e.* s. 92.

verilmekteydi. Buna göre Ortaçağ Hıristiyan okullarında hocalık eden, ders veren kimselere verilen ad olan skolastik daha sonra, okullarda kullanılan öğretim yöntemini ifade etmeye başlamıştır.

Bu skolastik yöntem esas itibariyle bir *lectio* veya takrirden meydana gelmekteydi.[4] Bu yöntem uyarınca hoca bir metni okuyup yorumlardı. Metin ya kutsal kitaptan ya da İncil üzerine Kilise Babaları tarafından kaleme alınmış şerhlerden seçilmiş bir metin olurdu. Metinde geçen terimlerin anlamları ortaya konduktan sonra, o, hoca (*magister*) tarafından sıkıca analiz edilip açıklığa kavuşturulurdu.[5] Skolastik yöntemde bu takriri bir tartışma (*disputatio*) takip ederdi. Burada da bir metnin veya bir öğretinin temel iddia ya da görüşleri mantıksal argüman yoluyla savunulurdu. Hıristiyan Ortaçağ uygarlığının eğitim programında, dini bilimler veya kutsal metinler yanında, liberal sanatlar oldukça ağırlıklı bir yer tutmaktaydı. Liberal sanatlar *trivium* ve *quadrivium* olarak ikiye ayrılıyordu. Bunlardan *trivium* dil bilgisi, retorik ve diyalektikten meydana gelmekteydi. *Trivium*u tamamlayan *quadrivium*da ise aritmetik, geometri, astronomi ve müzik okutuluyordu.

Skolastisizmin İslam dünyasındaki karşılığı ise medrese eğitimidir. Eğitimi akli, manevi ve toplumsal boyutları itibariyle tam ve olgun kişiyi ortaya çıkarmayı amaçlayan bir süreç olarak anlayan İslami eğitim anlayışında, medrese, 11. yüzyıldan itibaren genellikle cami yanlarında kurulan bir eğitim müessesesi olarak İslam uygarlığı ve kültürünün belirleyici bir yönü ve özelliği olmuştur.[6]

Dini vakıflar ve devlet tarafından finanse edilen medreselerde, eğitim müderrisler tarafından yapılırdı. Medreselerde eğitim faaliyetinde müderrislere, öğrencileri çalıştırma, onlara rehber-

4 K. Aytaç, *Avrupa Eğitim Tarihi*, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2009, s. 90.

5 E. J. Power, *a.g.e.* s. 153.

6 A. Çelebi, *İslam'da Eğitim-Öğretim Tarihi* (çev. A. Yardım), 3. Baskı, Damla Yayınevi, İstanbul, 1998, ss. 23-27.

lik etme görevini üstlenmiş, kendilerine *müid* adı verilen görevliler yardım ederdi. Öğretim yönteminin esas itibariyle ezbere dayandığı, ezberi çoğu zaman tartışmanın tamamladığı medreselerde, müfredat sırasıyla dini bilimlerden, dil bilimlerinden, felsefe ve doğabilimlerinden oluşmaktaydı. Din bilimleri söz konusu olduğunda, en baş sırada Kuran okuma, tefsir, hadis ve kelam dersleri gelirdi. Dil ve edebiyat derslerine geçildiğinde, dil bilgisi, Arap ve Fars edebiyatları, şiir, hitabet sanatı, edep ve tarih okutulurdu. Felsefe derslerinin de ağırlıklı bir yer tuttuğu medrese eğitiminde düşünme ve akıl yürütme sanatının ilkelerini temin eden mantığa da büyük bir önem verilmekteydi. Medreselerde eğitimi tamamlayan bilimler arasında ise, başta aritmetik ve geometri olacak şekilde, fizik benzeri doğabilimleri ve tıp eğitimi önemli bir yer tutmaktaydı.

Spiritüalist Yaklaşıma Örnek: Gazâlî'nin Eğitim Anlayışı

Ortaçağ'ın dine dayalı spiritüalist eğitiminin en özel veya tanımlayıcı örneklerinden biriyle, Gazâlî'nin eğitim felsefesinde karşılaşırız. Eğitime dair görüşleriyle İslam dünyasında eğitim felsefesinin önemli ölçüde doruk noktasını meydana getiren Gazâlî, dinin belirlediği, dini bakış açısının şekillendirdiği bir dünyada söz konusu olan eğitimi bütün unsurlarıyla karakterize eden bir eğitim anlayışı geliştirmiştir.

Onun *eğitim anlayışı* da klasik dünyanın ve Ortaçağın bütün düşünürleri gibi, genel felsefesine veya *varlık görüşüne bağlıdır*. O da sadece İslam düşünürlerinin değil Platon ve Hıristiyan âlimlerinin yapmış oldukları gibi, varlığı gerçek ve görünüş diye ele alır. Başka bir deyişle, Allah'ı, evreni ve evrenin yasalarının yaratıcısı olduğu kadar, evrende olup biten küçük büyük her olayın nedeni olarak gören Gazâlî, varlığı gelip geçici fani âlem ile ahiret dünyası olarak ikiye ayırır. Bu dünya, yani gelip

geçici varlık dünyası, Gazâlî'ye göre, bilimsel yasalar tarafından değil de Tanrının doğrudan ve sürekli müdahalesi yoluyla yönetilir. Tanrının iradesine tabi olan bu dünyada yaşamak durumunda olan insan da tıpkı varlığın kendisi gibi, fani bir beden ile ölümsüz bir ruhtan meydana gelir. *Fıtratı veya genel eğilimi iyiye yönelik olmakla birlikte, doğuşta ne iyi ne de kötü olan insan, bu dünyada erdemli olmayan bir toplum içinde yaşar.* İnsan, dahası birtakım zorunluluklara tabi olup, maddi ihtiyaçların baskısıyla yabancı olduğu bir dünyada sürüklenir durur.

İnsan varlıklarından meydana gelen toplum ise, onun gözünde kendisinde kötünün iyiye baskın çıktığı bir yer olmak durumundadır. Gazâlî insanın, ancak daha kötüye doğru gidebileceğini düşündüğü topluma karşı, hem birtakım hakları hem de ödevleri olduğunu söyler. Çünkü o, bireyci değil de kolektivist bir düşünürdür. Bireyin varoluşunun, topluluğun varlığıyla kıyaslandığında çok daha az önemli olduğunu söyleyen Gazâlî, çağının toplumunu bir tarafta elitler diğer tarafta ise kitleler bulunacak şekilde ikiye ayrılmış bir toplum olarak tanımlar.

Allah'ın otoritesine ve rehberliğine tabi olan toplumun en temel görevinin yaratıcının dinine hizmet etmek ve insanların Tanrıya kulluk etmelerini sağlamak olduğunu söyleyen Gazâlî'ye göre, insanın en önemli özelliği bilgi olmak durumundadır. O, bilginin iki kaynağı olduğunu söyler. Bunlardan birincisi, Gazâlî'nin gözünde kusurlu ya da insanı hataya sevk eden melekeler olarak duyular ve akıldır; insan, bu melekeler yardımıyla, içinde yaşadığımız bu hayal âlemini bilir. İkincisi ise insana görünür olmayan gerçek varlık alanını bilme imkânı sağlayan ilahi vahiydir. Gazâlî'ye göre, bu iki ayrı bilgi türü, hem kaynakları hem yöntemleri hem de güvenilirlikleri açısından birbirlerine hiçbir şekilde eşitlenemez. O, amacını bu dünyadan mümkün olduğu ölçüde el etek çekerek ahiret mutluluğuna erişmek için çalışmak olarak tanımladığı insanın eğitiminde, bu yüzden ağırlığı çok büyük ölçüde dini bilimle-

re verir.[7] İnsanın vahyin gizlerine vakıf olduğu, hakikatin bilgisine eriştiği ölçüde, Allah'a o denli yaklaşacağını savunan Gazâlî açısından insana düşen de budur, yani gerçek bilgi ve erdemli bir hayat ile yaratıcısına yakınlaşmaktır. Dünyadan alabildiğince uzaklaşıp, Allah'a ve ahiret mutluluğuna yönelmek durumunda olan insana, bu noktada en fazla yardım edecek olan şey de onu bilgi ve erdem yoluna sokacak olan eğitimdir.

Eğitimin Amaçları

Eğitim felsefesini işte bu temel üzerinde, yani genel olarak varlığa, toplum ve insana dair görüşleri üzerine bina eden Gazâlî, eğitimin amaçlarını ifade ederken de doğallıkla aynı görüşlerden yola çıkar. Başka bir deyişle, *eğitimin bir yönüyle sosyal, bir yönüyle de bireysel bir amacı olduğunu söyler*. Erdemli olmasının imkânsız olduğunu söylediği toplumun, çıkarları farklı olan insanlarla sosyal grup ya da tabakalardan meydana geldiğini öne süren Gazâlî, çıkarların çatıştığı yerde, insan doğasının ayrılmaz bir parçasını oluşturan haset ve çekememezlik benzeri duyguların devreye girdiğini ve bunun sonucunda da sosyal çatışmaların vuku bulduğunu söyler. Çatışan çıkarların sosyal düzene zarar vermesini önlemek içinse, yapılması gereken en önemli şey, bireyleri bir ahlak düzeni içinde eğitmektir.[8] Buradan da anlaşılacağı üzere, çocuğun sosyalleşmesinin en temel aracı olan eğitimin ilk en önemli görevi, değer bilincine sahip, erdemli insanlar yetiştirmektir.

İnsanın zihninin doğuşta *tabula rasa* ya da boş bir levha olduğunu ifade eden Gazâlî, çocukların özelliklerini, davranış ve kişiliklerini bir toplum içinde ve çevrenin etkisiyle kazandıklarını bildirir. Bu yüzden eğitimde, çocuklarına dillerini, davranış biçimlerini ve dini kuralları öğreten ailenin büyük bir önemi var-

7 N. Nofal, "Al-Ghazali", *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education*, 4 (1993), s. 521.

8 *Bkz.* B. Çelikel, *Gazâlî ve Eğitim*, İzmir İlahiyat Vakfı Yayınları, İzmir, 2008, s. 76.

dır. O, karakter formasyonunun büyük ölçüde çocuklukta gerçekleştiğini, bu yüzden çocuğun olumsuz ve zararlı etkilerden korunacak şekilde büyütülmesinin, ona iyi bir karakter kazandırıp kendisini gelecekte de doğru ve dindar yaşamaya sevk edeceğini söyler.

Eğitimde, iyi ve erdemli yurttaşlar yetiştirmek amacı yönünde tezahür eden sosyal amaç, Gazâlî'de eğitimin bireysel amacıyla yakından ilişkilidir. Bu bireysel amaç ise, bireyin kendisini gerçekleştirmesini temin etmek, insanın özüne uygun bir şekilde yetişmesini ve gelişmesini temin etmektir. İnsanın özünde de Allah tarafından yaratılmış manevi bir varlık olma olgusu bulunduğuna ve onun özünü ancak sağlam bir bilgi ve kâmil bir karakter ile yaratıcısına yaklaştığı zaman gerçekleştirebildiğine göre, *eğitimin amacı insanları kurtuluşa erişmelerini, ebedi saadete veya uhrevi mutluluğa ulaşmalarını sağlamaktır.*[9] Bu ise, insanın kemale ermesi, ilim sahibi olması ve dünya nimetleri karşısında özgürleşmesiyle mümkün olur. İnsanın bilgiye erişmesi, ilim sahibi olması onun esas itibariyle Allah'ı bilmesini, özgürleşmesi ise şehvetin esaretinden ve dünyanın maddi zorunluluklarından kurtulup kendisini ve dünyayı iradesi altına almasını ifade eder.[10] İnsanın kemale ermesi de bu ikisi üzerinden, yani hakiki bilgiye ve gerçek bir özgürlüğe dayanarak kendini gerçekleştirmesi, bütünüyle olgun bir insan haline gelmesi anlamını taşır. Bununla birlikte, söz konusu kendini gerçekleştirme, örneğin Aristoteles'te olduğu gibi, insanın sadece potansiyellerini hayata geçirmesinden ibaret bir şey olmayıp, bir anlam ve değer dünyasının sadık bir üyesi olarak var olmasını ifade eder. Bu ise, Gazâlî'de eğitimin bireysel amacının biri pratik, diğeri teorik iki ayrı boyutu olduğunu gözler önüne serer.[11] Pratik boyut, ailede başlayan ve okulda birtakım değerlerle erdemlerin kazanılma-

9 N. Nofal, *a.g.e.* s. 519.

10 *Bkz.* B. Çelikel, *a.g.e.* s. 85.

11 H. A. Tawill, "Al-Ghazali", *Fifty Major Thinkers on Education: From Confucius to Dewey* (ed. by J. Palmer), Routledge, London, 2001, s. 34.

sıyla devam eden bir ahlak eğitimi yoluyla gerçekleşir. Teorik boyut ise, yedi yaşında mektepte başlayıp medresede devam eden sıkı bir ilim eğitimiyle hayata geçirilir.

Eğitim Programı

Gazâlî, *eğitim faaliyetinin çocuğun gelişim dönemlerine ve yeteneklerine uygun olması gerektiğini* belirtmişti.[12] O, yine çocuğun bir dönemden diğerine değişen ilgilerine ve aynı şekilde farklılık gösteren motivasyonuna gereken özeni göstermenin eğitim sürecinin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi noktasında önem kazandığını söylüyordu. Aslında eğitimin bir yaşam boyu sürmesi gerektiğini savunan Gazâlî'ye göre, çocuk, bebeklik ve çocukluk döneminde önce hareket, oyun ve eğlencenin büyüsüne kapılır, sonra da görünüşün etkisi altında kalır. Ergenlik döneminde, gençler karşı cinsin cazibesine kapılırken, yirmili yaşlarda egemenlik elde etme ve liderlik arzusuyla yanıp tutuşurlar. O, insanların kırklı yaşlarında ise Allah'ın bilgisinin etkisi altına girdiklerini ileri sürer. Gazâlî, hem dinini ve içinde yaşadığı sosyokültürel dünyayı ciddiye alan bir âlim ve hem de Nizamiye Medresesi'ni yönetmiş, Nişabur Nizamiyesi'nde müderrislik etmiş bir eğitimci olarak, çocuklara ya da gençlere eğitim sürecinde öğretilmesi gereken bilgiler, verilmesi gereken bilim öğretimi üzerinde, bu yüzden çokça durmuştur.

Eğitim programının Gazâlî'de önem kazanmasının başka bir nedeninin ise, onun yaşadığı çağda kelamcılar ile felsefeciler arasında yaşanan büyük kavga, İslami veya vahye dayalı bilimler ile İslam dünyasına yabancı olduğuna inanılan felsefe arasında yaşanan gerilim olduğu söylenebilir. Çocuğun ilgi ve yetenekleriyle İslami toplumun ihtiyaçlarına göre şekillenmesi gereken eğitim, İslam dünyasında onun zamanına kadar temel eğitim ve yüksek eğitim olarak ikiye ayrılıyordu. Temel eğitim

12 C. Oruç, *İmam-ı Gazâlî'nin Eğitim Anlayışı* (yayımlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2009, s. 119.

mekteplerde, yüksek eğitim ise cami ve medreselerde hayata geçirilmekteydi. Temel eğitim Kuran'ı öğrenmekten, Arapça okuma yazmadan, dinin temel kavram ve ilkeleriyle ilgili bilgilerden ve bir miktar da aritmetikten oluşuyordu. Yüksek eğitim ise İslam uygarlığının ilk döneminde, tamamen dini bir özellik arz etmekteydi. Bu eğitimin müfredatı tefsir, hadis, fıkıh ve kelam ile bu disiplinlerde yapılacak çalışmalara hazırlığın bir parçası olarak dilbilim, edebiyat ve şiir benzeri disiplinlerden oluşuyordu. İslam uygarlığının gelişmesi ve Yunan bilimiyle felsefesinin İslam kültürüne ithaliyle birlikte, bu yüksek eğitim programına felsefeyle matematik, mantık, tıp, astronomi ve diğer doğabilimlerinden oluşan bir bilim müfredatı eklendi.

Kelamcılar ile felsefeciler arasında yaşanan bu kavgada, Gazâlî'nin kendisi de bir taraf olmuş ve filozofların tutarsızlıklarını göstermek amacıyla bir eser kaleme almıştır.[13] Felsefeye veya metafiziğe karşı olan bu sert tutumuna rağmen, o, son tahlilde dini veya vahye dayalı bilimler ile akli bilimler arasında bir çelişki olmadığını söyler. Her ne kadar dini bilimler çok daha büyük ağırlık verse de eğitim programında akli bilimlere de yer verir. Bunun da nedeni, onun vahyin emirleriyle aklın talepleri arasında bir çatışma olmadığına inanmasıdır. Bu ikisi arasında bir çatışma ortaya çıkıyorsa eğer, bu, hakikati arayan kişinin hakikate erişme yönündeki yetersizliklerinden kaynaklanmak durumundadır.

Gazâlî eğitim programında yer alabilecek disiplinleri, şu halde öncelikle *akli bilimler* ve *vahye dayalı bilimler* olarak ikiye ayırır. Bunlardan akli bilimler, altı kategoriye ayrılır: Matematik, mantık, doğabilimleri, metafizik, siyaset ve ahlak. Bu altı akli bilim kategorisinden ilk üçünün dinle hiçbir şekilde çatışmadığını, dolayısıyla gençlere öğretilmesi gerektiğini bildiren Gazâlî, mantığa, Aristoteles'ten İslam dünyasına intikal eden tasım mantığına ayrı bir değer verir.[14] Fakat sıra metafiziğe geldiğin-

13 İ. Gazâlî, *Tehafütü-l Felasife* (çev. M. Kaya), Klasik Yayınlar, İstanbul, 2005.
14 H. A. Tawill, *a.g.e.* s. 34.

de, o, metafiziğe eğitim programlarında yer olmaması gerektiğini söyler. Bunun nedeni de metafiziğin ya da felsefenin, onun gözünde hemen her konuda dinle çatışmasıdır. Siyaset ve ahlakı ise, Gazâlî öğretilmeleri gereken yararlı disiplinler olarak sayar.

Buna rağmen, eğitimin özünü meydana getiren, eğitim sürecinde asıl okutulması gereken bilimler dini veya İslami bilimlerdir. Nitekim o, temel eğitimde Kuran dersleri verildikten sonra, gençlere medresede ya da yüksek eğitimde sünnet, icma, fıkıh, kelam, kıraat, tecvit, tesvir, fıkıh usulü gibi disiplinlerin okutulması gerektiğini belirtir. Gazâlî, eğitim programında bu bilimlere ek olarak, dini bilimlerin hemen yanı başında yer alan yardımcı bilimlere, yani dilbilim, edebiyat ve şiir gibi disiplinlere yer verir. O, eğitim programında yer alması gereken disiplinleri ayrıca değerlerine ve faydalarına göre sınıflar.[15] Buna göre bilimin değeri belirleyen şeyin bilginin kaynağı, genel yararı ve konusuna göre değiştiğini söyleyen Gazâlî, bilimlerin son çözümlemede elde ettikleri sonucun yüceliğine ve delillerinin sağlamlığına bağlı olarak değer ve önem kazandıklarını ileri sürer.[16] O, sonucu ile ölçülen bilimlere örnek olarak din bilimleriyle tıbbı verir. Dini bilimlerin sonucu veya faydası, onların ahiret mutluluğunu temin etme noktasında yaptıkları katkıdan meydana gelir. Tıp biliminin sonucu ise, onun dünyevi hayata, geçici yaşayışa katkı yapmasından kaynaklanır.

O, eğitim programını bütün bu mülahazaların ışığında, farz veya zorunlu olan derslerle faydalı olan dersler başlığı altında ikiye ayırır.[17] Bunlardan farz olanlar, bütün öğrencilerin almak zorunda olduğu temel dersler olup, dini bilimler ile bu bilimlere yardımcı disiplinler olarak dilbilim ve edebiyattan meydana gelir. Faydalı ya da seçimlik dersler ise, öğrencinin arzusuna ve yeteneğine göre verilecek derslerden oluşur. Bu ikinci kategori-

15 N. Nofal, *a.g.e.* s. 527.

16 *Bkz.* B. Çelikel, *a.g.e.* s. 120.

17 N. Nofal, *a.g.e.* s. 529.

ye giren disiplin ya da bilimler de kendi içlerinde ikiye ayrılır: Vahye dayalı bilimler ile akli bilimler. Vahye dayalı bilimler arasında Kuran'ı, sünneti, icmayı, fıkıh ve ahlakı, dilbilim ve dilbilgisiyle, kıraat ile tefsiri sayan Gazâlî, akli bilimler arasında tıp, matematik, şiir ve tarihe yer verir.

Eğitimin İlkeleri

Eğitimin sadece öğretmenin, öğrencinin alabileceği veya alamayacağı birtakım bilgileri aktarmasından meydana gelen bir süreç olmadığını, onun öğrenciye olduğu kadar öğretmene de fayda temin eden karşılıklı bir etkileşim olduğunu bildiren Gazâlî, eğitim faaliyetinin İslami geleneğe uygun düşen birtakım ilkeler üzerine bina edilmesinin kaçınılmaz olduğu ve eğitim ve öğretim faaliyetlerinim gerçekleştiği atmosferin, eğitimin layıkıyla hayata geçirilmesi noktasında büyük bir önem arz ettiği kanaatindeydi. Eğitimde arzu edilen ilişki türlerinin de önemli olduğunu bildiren Gazâlî, öğretmenin faaliyetinin belli bir konunun öğretilmesiyle sınırlı kalmayıp, öğrencinin bütün bir kişiliğini ve hayatını kapsaması gerektiği inancındaydı.

Gazâlî eğitim felsefesini işte bu genel düşüncelerden hareketle vazgeçilmez olduğuna inandığı birtakım temel ilkeler üzerine inşa etme gayreti içinde olmuştur. Onun öne çıkardığı bu ilkelerin başında *"kritik dönem ilkesi"* gelir.[18] İnsanın gelişiminde birtakım özelliklerin ön plana çıktığı belirli gelişme aşamalarının bulunduğunu dile getiren Gazâlî, insan hayatını bebeklik, çocukluk, ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık diye beş ayrı döneme ayırmış ve eğitimin sürekliliği anlayışına yol açacak şekilde, her bir dönemde öğrenilmesi gereken farklı şeyler olduğuna dikkat çekmiştir. Buna göre o, insan hayatında bazı uyarıcıların güçlü bir etkiye sahip oldukları zaman dilimlerine kritik dönemler adını verirken, insandaki birçok duygu ve düşüncenin gelişmesi ve ilerlemesinin bebeklik döneminde ger-

18 C. Oruç, *a.g.e.* s. 76.

çekleştiğini bildirerek, eğitim açısından 0-2 yaş dönemine büyük bir önem atfetmiştir.[19] "Çocuğun yetişmesinin başlangıcında ihmal edildiği takdirde, çoğu zaman kötü ahlaklı, yalancı, hilebaz ve hayâsız olduğunu"[20] söyleyen Gazâlî'nin çocuk gelişiminde "kritik dönem ilkesi"ne hayati bir rol yüklediği rahatlıkla söylenebilir.

Onun eğitimde temele aldığı ikinci ilke *"hürriyet ilkesi"*ydi. Buna göre, insanın bilgi yoluyla özgürleşebileceğini, eğitim sayesinde şehvetin esaretinden, dünyanın üzüntülerinden kurtulabileceğini söyleyen Gazâlî, cüzi iradenin özgürlüğü konusunda "insanda kudreti var etmenin Allah'ın fiili, Allah'ın yarattığı kudreti kullanmanın ise kulun fiili"[21] olduğunu belirtmişti. O, insanın özgürlüğünü elde etmesinin en etkili yolunun eğitim olduğunu ifade ederken, bu özgürleştirici etkinin eğitimin kalitesiyle doğrudan ilişkili olduğunu ileri sürdü. Gazâlî'nin eğitim ilkeleri arasında önemli bir yer tutan bir başka ilke de *"rehberlik ilkesi"*dir. İnsanın uzun soluklu gelişme sürecinde kendisine en uygun düşen alternatifleri tercih etmesi ve kendisini yetenekleri doğrultusunda geliştirmesi gerektiğini bildiren Gazâlî'ye göre, "eğitimcilerin hidayet arayanlara ışık tutmaları gerekir."[22] O, rehberlikle genci ya da eğitilen kişiyi doğru yola sevk etmede takip edilecek yöntem ya da araçları anlatmak isterken, rehberliğin bilgiye dayalı, bilinçli ve aktif bir yardım süreci olduğunu dile getirmeye özen göstermiştir.[23] Onun bu "rehberlik ilkesi"ni tamamlayan bir başka önemli ilkesi, *"hidayet ilkesi"*dir. "Hidayet", Gazâlî tarafından istenilen hedefe ulaştıracak şeye lütuf ve nezaketle kılavuzluk etmek olarak anlaşılmış olup, bu ilkeyle o, yolu göstermek kadar, öğrenciyi yolun sonuna dek götürmeyi ifade eder.

19 *Bkz.* C. Oruç, *a.g.e.*
20 Gazâlî'den akt. C. Oruç, *a.g.e.* s. 76.
21 Gazâlî'den akt. C. Oruç, *a.g.e.* s. 78.
22 Gazâlî'den akt. C. Oruç, *a.g.e.* s. 83.
23 *Bkz.* C. Oruç, *a.g.e.* s. 84.

Gazâlî, beşinci ilkesi olan *"tedricilik veya aşamalı gelişim ilkesi"*ni bu temel üzerinde öne sürer. Buna göre eğitimin aşama aşama ve bilinçli bir şekilde hayata geçirilmesi gerektiğini söyleyen Gazâlî, insanın bebeklik, çocukluk, gençlik ve yetişkinlik dönemlerinin kendine özgü özelliklerine göre eğitilmesinin eğitimin layıkıyla yapılması açısından vazgeçilmez bir zorunluluk olduğunu dile getirir. Ona göre, çocuğun gelişim aşamalarının dikkate ele alınması ve her bir aşamanın özelliklerine göre bilgi ve davranış kazandırılması sağlıklı ve iyi bir eğitim açısından vazgeçilmez bir koşuldur.[24] Çocuğun eğitimini, hemen tamamen çocuğun isteğine ve özgürlüğüne bağlayan Gazâlî, bilgi ve davranışın eğitilen kişi tarafından içselleştirilmesine büyük bir önem verir. O, bununla da kalmayıp "tedricilik ilkesi"nin eğitimde uygulanmasını bilinenlerden bilinmeyenlere doğru giden bir süreç içerisinde değerlendirir. Buna göre, eğitim sürecinin ilk aşamalarında daha ziyade duyularla algılanabilen somut konular üzerinden öğrenmesi gereken öğrencinin, Gazâlî, gelişimine bağlı olarak aşama aşama soyut konulara yönlendirilmesinin büyük bir önem arz ettiğini söyler.[25]

Gazâlî'nin eğitim ilkeleri arasında, *"bireysel farklılıklar ilkesi"* de önemli bir yer tutar. O, bu bağlamda insanların belli ortak özelliklere bağlı olarak ortaya çıkan gelişim aşamaları dikkate alınmak suretiyle eğitilmeleri kadar, farklılık gösteren özellikleri ve yetenekleri hesaba katılarak eğitilmelerinin de büyük bir önem taşıdığını belirtmeye özen gösterir.[26] Bireysel farklılıkların farklı eğitim yöntem ve tekniklerini gerekli kıldığını ileri süren Gazâlî, bunu ifade etme noktasında üç tür toprak arasında bir ayrım yapar: "**1)** İçinde kendiliğinden pınarlar meydana getiren arazi; **2)** suyun yüzeye çıkması için kazılmaya muhtaç olan toprak ve **3)** kazıldığı zaman bile, su vermeyen

24 *Bkz* B. Çelikel, *a.g.e.* s. 136.
25 *Bkz.* C. Oruç, *a.g.e.* s. 89.
26 *Bkz.* C. Oruç, *a.g.e.* s. 90.

kuru bir arazi."[27] Birinci toprak türü, açıktır ki öğretmenin mahiyeti veya kalitesi ne olursa olsun, yolunu her koşul altında bulabilen, bilgiyi herhangi bir dış etkiye ihtiyaç duymadan kendi araçlarıyla kazanıp iyi huy ve özellikleri doğasının bir parçası haline getirebilen öğrenciyi temsil eder. İkincisi, bir dış etkiye ya da iyi bir öğretmene ihtiyaç duyan, nitelikli ve sağlam bir öğretmen yardımıyla alabildiğine gelişebilecek bir öğrenci tipini yansıtır. Üçüncüsü ise bütünüyle eğitimsiz, gelişme potansiyeli sınırlı ve eğitim almayı neredeyse tümden reddeden bir öğrenci resmine karşılık gelir. Gazâlî eğitimin uygulama alanı ve seyrinin, bu üç öğrenci tipine göre farklılık yaratmasının kaçınılmaz olduğunu ileri sürer.

Gazâlî'nin eğitim ilkeleri *"etkinlik ilkesi"* ve *"denge ilkesi"*yle tamamlanır. Bunlardan etkinlik ilkesi bilginin pratik boyutuna işaret ederken, eğitimin nihai amacının bir kez daha doğru yaşayış ve ahiret hayatına hazırlık olduğunu, eğitimden anlaşılması gereken şeyin esas itibariyle ahlak eğitimi olduğunu ifade eder. Başka bir deyişle, teorik bilgi ile uygulama ya da pratik arasında kopmaz bir bağ bulunduğunu ileri süren Gazâlî, yeterli bilgiye sahip olup bunu hayata geçiremeyen insanın durumunu, savaş sırasında silahlarını kullanamayan savaşçının durumuna benzetir.[28] Denge ilkesi ise bu etkinlik ilkesiyle hürriyet ilkesinin bir birleşimi olarak ortaya çıkar. Eğitimin bizatihi kendisinin teoriyle pratik arasındaki bir dengeye dayanması gerektiğini bildiren Gazâlî, onun nihai sonucunun dengeli bir hayat olduğunu, insanın eğitim yoluyla hikmet, şecaat, iffet ve adalet gibi temel değerleri kazanması gerektiğini bildirir.[29]

Öğretmen Anlayışı

Gazâlî'nin eğitim felsefesinde, birtakım eğitim ilkeleri ve belli bir eğitim programı yanında, söz konusu programla ilkeleri uy-

27 Gazâlî'den akt. C. Oruç, *a.g.e.* s. 91.
28 Gazâlî'den akt. C. Oruç, *a.g.e.* s. 94.
29 *Bkz.* C. Oruç, *a.g.e.* s. 96.

gulayacak öğretmenler de çok önemli bir yer tutar. İslam dünyasında ulemanın veya entelektüelin rolünün önemli ölçüde değiştiği bir dönemde,[30] onun âlimlerin veya entelektüellerin toplum açısından önemi ve toplumdaki rolüyle ilgili geleneksel İslami yaklaşımı benimsediği söylenebilir. Gazâlî, şan şeref peşinde koşan, zenginlik arayan, iktidar sahiplerine veya politik yöneticilere yakın olmaya çalışan ulemayı, fıkıhçılarla felsefecileri şiddetle eleştirmişti ve gerçek bir âlimin hakikate ulaşmaya çalışan, kendisini ve benliğini erişmiş olduğu hakikate uygun olarak dönüştürüp kazandığı bilgiye göre eylemde bulunan ve nihayet, hakikati yayıp başkalarına öğretmenlik eden biri olması gerektiğini söylüyordu.[31]

O, bilgisini kullanmayıp kendisine saklayan âlimin cezalandırılacağını düşünüyordu. Hakikati aramakla ve yaymakla yükümlü âlimin en büyük ödevinin öğretmenlik etmek olduğunu savunan Gazâlî, âlim ya da öğretmenin bir tür çile pratiği içinde dünya nimetlerinden el etek çekmesini, bilgisinin ışığıyla otoriteyi ve yöneticileri aydınlatmasını ve politikacıların çoğu zaman yoldan çıkan iktidarını bilgiyle dengelemesi gerektiğine inanıyordu ve bilgiyi aramanın bir tür ibadet, öğretmenliğin de sadece bir ödev ve yükümlülük olmayıp, olabilecek en kutsal meslek olduğu kanaatindeydi. Bunun en önemli nedeni ise, zihninin gerisinde bir yerlerde neredeyse sadece öğrencilerle öğretmenlerden oluşan ve şeriat hükümlerine göre yaşayan ideal bir toplum düşüncesinin olmasıydı. Dolayısıyla, o da tıpkı Platon'un filozofunu kendi halinde tefekküre bırakmayıp, mağaranın içindeki hemcinslerini korumakla görevlendirmesi gibi, âlimine hakikati sadece arama değil aynı zamanda yayma ve öğretmenlik etme görevi verdi. Öğretmene "muallim", "şeyh", "âlim" ve "müeddip" benzeri adlarla hitap eden, eğitimciliği olabilecek en şerefli iş ve eğitimcileri de ihya edilmiş toplumun temel taşları olarak gören Gazâlî, toplumun gelişme-

30 N. Nofal, *a.g.e.* s. 533.

31 N. Nofal, *a.g.e.* s. 535.

si ve daha iyi yönde ilerlemesinde, öğretmenlerin kilit bir rol oynadıklarını düşünmüştür. Hatta o, toplumun kalitesinin eğitimcilerinin kalitesiyle orantılı olduğunu ileri sürmekteydi.[32] Eğitimcilerin amaçlarından sapmaları, onun gözünde, hidayetin toplumdan uzaklaşmasına neden olur.

Öğretmene veya eğitimciye *"âlimin yok olup gittiği zaman, âlemin de yok olup gideceğini"*[33] söyleyecek kadar büyük bir önem veren Gazâlî'nin gözünde, öğretmenin kendisini kutsal işine uygun kılan bazı temel özellikleri olması gerekir. O, hem teorisyen hem de icracı biri olarak öğretmenin sahip olması gereken özelliklerin en başında, teoriyle pratiğin birliği veya söylem ile eylemin uyumlu olmasının geldiği kanaatindedir. "Eğitimcinin bildikleriyle amel etmesi gerektiğini, işlerinin sözlerini yalanlamaması gerektiğini" bildiren Gazâlî, bunun yetişmekte olan çocuğa şekil verme ve onu yönlendirme açısından çok gerekli olduğunu söyler. Ona göre, öğretmen veya eğitimcinin çocuklara karşı durumu, çamura şekil veren kalıp veya bir çubukla gölgesi arasındaki ilişkiye benzer. Şekil verecek kalıp olmayınca çamurun şekil alamaması veya çubuk eğri olduğu zaman gölgenin de eğri olması gibi, öğretmenin özü ve sözünün bir, bilgi ve davranışıyla örnek olması gerekir. Başka bir deyişle, başarılı bir eğitim için, kalıbın ve çubuğun düzgün olması, öğretmenin bilgi-söylem-eylem ilişkisinde tutarlı olması gerekir.[34]

Gazâlî'nin öğretmen anlayışında teori-pratik veya söylem-eylem birliğini tamamlayan özellik, şu halde öğretmenin öğrencilerine ve topluma örnek ya da model olması özelliğidir. Nitekim o, bu bağlamda okula veya temel eğitime yeni başlayan çocuklara uygulanacak programın Kuran ve hadis temelli olmasının yanı sıra, öncelikli olarak iyi insanlarla ilgili öyküleri kapsaması gerektiğini söyler. Bunun dışında öğretmenin öğrencilerinin bilgilenmeleri ve iyi bir şekilde yetişmeleri için çok büyük

32 *Bkz.* C. Oruç, *a.g.e.* s. 164.

33 Gazâlî'den akt. C. Oruç, *a.g.e.* s. 166.

34 *Bkz.* C. Oruç, *a.g.e.* s. 170.

bir gayret sarf etmeleri ve bunu karşılıksız olarak, salt Allah'ın rızası almak için yapmaları gerektiğini bildiren Gazâlî, öğretmenin disiplini sağlama noktasında mümkün en az cezayla yetinmesi gerektiğini ifade eder.[35]

35 *Bkz.* C. Oruç, *a.g.e.* s. 176.

Natüralist Yaklaşım

Natüralizm dinin egemen olduğu Ortaçağ uygarlığının spiritüalizminin tam karşıt kutbunda, *bilimin en büyük güç haline geldiği modern uygarlığın felsefesini ifade eder.* Buna göre, Ortaçağ'ın spiritüalizmi, gerçekten var olanın ruh, özellikle de ilahi ruh olduğunu ileri sürmüştü. O, doğal alanın veya tabii dünyanın gerçekte var olmadığını, esas var olan olarak doğaüstü dünyanın gelip geçici bir yaratısı veya kopyası olduğunu iddia etmişti. Fakat Ortaçağ'dan modern zamanlara geçişle birlikte, Tanrı merkezli düşünüş yerini insan ve doğa merkezli bir düşünüşe; spiritüalizm ve doğaüstücülük de yerini natüralizm veya doğalcılığa bırakır. 16. Yüzyıldan başlayıp önce İngiliz Aydınlanmasının Francis Bacon, Thomas Hobbes, John Locke ve David Hume gibi filozoflarıyla Fransız Aydınlanmasının Diderot, d'Alembert, Voltaire, Helvetius ve Jean Jacques Rousseau benzeri düşünürleri tarafından ortaya konan *natüralizm, doğanın gerçekliğin tamamı ya da tümü olduğu kabulüne dayanır.* Doğanın var olan her şeyi ihtiva ettiğini, bütün varlıkları açıklamak açısından yeterli olduğunu savunan natüralizm, bunun insan varlığı için de geçerli olduğunu, insanın doğaüstü bir boyutu olmayıp tüm boyutlarıyla doğal bir varlık olduğunu ileri sürer. Demek ki natüralizm gerçekliğin sadece doğal ya da maddi bir boyutu olduğunu, bu gerçeklik düzeninin hareket halindeki maddeden meydana geldiğini savunur.[1]

Bütün felsefi "-izm"lerde olduğu gibi, natüralizmin de bir eğitim felsefesi vardır. *Natüralist eğitim felsefesi,* modern zamanlarda karşımıza sıklıkla çıkacak olan *çocuk merkezli eğitimin ilk örneklerinden olup,* eğitimi anlama, eğitimin amaçlarını belirleme noktasında doğaya, doğanın ayrılmaz bir parçası olan insan do-

1 S. G. Dunn, *a.g.e.* s. 156.

ğasına bakılması gerektiğini belirtir. Duyular aracılığıyla anladığımız, ampirik yoldan kavradığımız doğadaki tüm süreçlerle doğal gelişmelerin yavaş yavaş ve aşamalı bir biçimde gerçekleştiğini ileri süren natüralizm, bu yüzden eğitimin hiçbir şekilde aceleye getirilmeyip belli bir plan dahilinde ve doğa yasalarına uygun olarak hayata geçirilmesi gerektiğini savunur.[2] Natüralist eğitim felsefesi, işte bundan dolayı eğitim kuramı olarak ilerlemeciliği veya *progresivizmi* ve belli bir gelişme kuramını temele alır.[3] Natüralist eğitim felsefecileri eğitim alanında salt lafziliğe, söze ve ezbere dayalı bir eğitime, doğaüstücülüğe ve beyin yıkamaya şiddetle karşı çıkan reformcular olarak görülürler. Buna göre spiritüalizme veya süpernatüralizme, ruhçuluk ve doğaüstücülüğe dayalı anlayışlara ve eğitim kuramlarına cephe alan, soyut bir entelektüalizme ve bu dünyayı boşlayan bir öte dünyacılığa karşı çıkan natüralizm, doğaya dönerken, insan varlığının doğayla olan sürekliliğine veya koşutluğuna vurgu yapar.[4]

Natüralist Varlık Anlayışı

Eğitim felsefesindeki izdüşümünü tespit etmeye, sonuçlarını ortaya çıkarmaya çalıştığımız natüralizmin de belli bir ontolojisi, epistemolojisi ve nihayet belli bir değer anlayışı vardır. Gerçekten var olanın bir bütün olarak doğa olduğunu savunan natüralizm, bütün bir doğa ya da evrenin doğal nedenlerin etkisi veya faaliyetiyle varlığa gelen ve yok olup giden doğal nesnelerden meydana geldiğini iddia eder. Bir kurbağa, kaya, bulut ve bir insan varlığının, aralarındaki farklılıklar ne kadar büyük olursa olsun, son çözümlemede birer doğal nesne ya da varlık olduğunu ileri sürer. Natüralizme göre, her doğal nesne mekânsal-zamansal ve nedensel bir düzen içinde var olur.

2 G. L. Guttek, *a.g.e.* s. 71.
3 R. Pratte, *a.g.e.* s. 46.
4 G. L. Guttek, *a.g.e.* s. 69.

Natüralist ontoloji, doğal süreçlerin yönettiği, doğal nedenler tarafından belirlenen doğal nesnelerden meydana gelen tabiatın, kendi içinde kapalı bir sistem meydana getirdiğini, kusursuzca işleyen bir makine, evrensel bir mekanizma olduğunu ileri sürer. Natüralizmin varlık anlayışı mekanik bir yapı sergilediği, yani nesneler arasında, neden-sonuç ilişkileri dışında kalan, birtakım organik bağlara imkân bırakmadığı için, kaçınılmaz olarak atomistiktir. Natüralizm, insan varlıklarının da bu evrensel mekanizmanın bir parçası olduğunu iddia ederken, onların, diğer doğal varlıklar gibi, doğa yasalarına tabi olduğunu ve insanların zihinsel ve sosyal dünyalarını vücuda getiren doğal süreçlerin de doğal veya bilimsel yöntemle ele alınması gerektiğini öne sürer. İşte bu, modern dönemde karşımıza çıkan natüralizmin Bacon ve Hobbes'ta gördüğümüz birinci versiyonudur. Natüralizm, 20. yüzyıl davranışçılığının eğitim görüşüyle birleşen bir eğitim felsefesine yol açıp, bilim temelli bir eğitim anlayışıyla meslek eğitiminin savunuculuğunu yapar.

Natüralizmin, özellikle Rousseau'da karşımıza çıkan ikinci versiyonunda ise insan sadece doğal bir varlık olarak alınmaz; çok daha önemlisi, o, esas olarak doğal yönüyle ele alınır. Durum böyle olduğunda, doğal olan artık doğaüstü olandan ziyade, sosyal/kültürel olana veya sonradan kazanılana karşıttır. Buna göre, işte bu noktada doğa durumu ile sivil toplum durumu arasında bir ayrım yapan natüralizm, gerçek insanın doğa durumundaki insan olduğunu, insanın doğa durumunda başta merhamet olmak üzere birtakım sahici ve insani duygularla belirlendiğini öne sürer. Onun sivil toplum durumuna geçişle birlikte, mülkiyetin ve öz-çıkarın etkisiyle kendisindeki insanlığa olduğu kadar başkalarına da yabancılaştığını söyler. Eğitim işte bu ikinci anlam içinde insanın gerçek doğasına, hakiki özüne uygun bir gelişmeyi, yitirilmiş insanlığı daha yüksek bir düzeyde ele geçirmeyi amaçlayan bir süreç olarak görülür.

Natüralist Epistemoloji

Doğal gerçekliğin bireysel doğal nesnelerden meydana gelen yegâne varlık alanı olduğunu öne süren natüralizm, *epistemolojisinde de doğallıkla deneyimciliğe ve ampirik bir metodolojiye ağırlık verir.*[5] Buna göre gerçekliğe ilişkin bilginin deneyimle başladığını savunan natüralizm, insan da dahil olmak üzere, doğal dünyadaki her şeyin doğal veya bilimsel yöntemle ele alınabileceğini savunur. Doğal yöntem ise doğal süreçleri onları yaratan veya ortaya çıkaran doğal nedenler yoluyla açıklamaktan meydana gelir.

Doğayı analiz etmek, doğal gerçekliği kavramak açısından bilimsel veya doğal yöntemin kaçınılmaz olduğunu iddia eden natüralistler, bu analiz veya kavrayışın doğal dünyayı ve bu dünyada var olan insan varlıklarını yöneten doğa yasaları üzerinden gerçekleştiğini ileri sürerler. Onlar bu noktada kalmayıp, doğal veya bilimsel yöntemle keşfedilen bu yasaların daha sonra topluma, iktisat, siyaset ve eğitime de uygulanabileceğini savunurlar. Buna göre özellikle Aydınlanmadan itibaren insanın sosyal, ekonomik kurumlarıyla eğitim müesseselerinin işleyişini ve işlevselliğini betimleyip açıklayacak, hatta yönlendirecek bilim türü olarak sosyal bilime duyulan ihtiyaca vurgu yapan natüralist epistemoloji, yeni ve modern eğitimi temellendirmeye veya meşrulaştırmaya yarar. Buna göre insan doğuştan hiçbir şey getirmeyip, her şeyi sonradan tecrübe ederek öğreniyor; dış dünya ile duyuları yoluyla temas kuruyor veya dünyayı deneyimleriyle tanıyorsa, onu doğrudan temas edeceği çevresine istenen doğrultuda şekil vermek suretiyle olabilecek en iyi şekilde eğitmek mümkün olur. Aydınlanmaya dayalı böyle bir eğitimde ise en önemli yeri, genel bir kültürden veya insana birtakım evrensel değerleri aktaran liberal sanatlardan ziyade, neden-sonuç ilişkileri üzerinde yoğunlaşan bilimler tutar.[6]

5 G. L. Guttek, *a.g.e.* s. 75.
6 G. L. Guttek, *a.g.e.* s. 76.

Natüralist Değer Anlayışı

Natüralizmin her iki versiyonu da bireycidir. Bu yüzden her ikisinde de değerler, bireyden, bireyin çevreyle olan ilişkilerinden türetilir. Fazladan her ikisinde de değer ve ahlaklılık toplum sözleşmesiyle yakından ilişkilidir.

Sözgelimi natüralizmin Hobbesçu versiyonunda, doğa durumunda insanın sadece egoizmi ve kendi çıkarını hayata geçirme arzusu söz konusu olup, onun ahlakı, iyi ve kötüyle ilgili bir belirlemesi yoktur. Bencilliğin ve sınırsız özgürlüğün fiili bir savaş tehlikesine yol açtığını söyleyen Hobbes'ta insanlar akli bir karar veya seçimle sınırsız özgürlüklerinin bir kısmından vazgeçerek politik otoriteyi yaratır ve sivil toplum düzeni içinde yaşamaya geçerler. Dolayısıyla, ahlak ve değerler, sivil toplum düzeni içinde bir arada barış içinde yaşamanın asgari müşterekleri olarak ortaya konur.

Natüralizmin Rousseau'da karşımıza çıkan ikinci versiyonunda da değerler insandan, insan doğasından türetilir. Bununla birlikte, Rousseau'nun insan doğası anlayışı veya doğal insan tasavvuru, Hobbes'un egoist insan tasarımından farklılık gösterir. Doğa durumundaki insanın özü itibariyle iyi olduğunu söyleyen Rousseau, doğal insanın, onu hayvanlardan ayıran iki temel niteliği olduğunu söyler. Bu temel niteliklerden birincisi irade özgürlüğüdür. Buna göre, o, diğer hayvanlardan farklı olarak, salt içgüdüleri tarafından belirlenmeyen bir varlıktır; tercihte bulunabilir, bir şeyleri kabul edebilir veya reddedebilir.

Kendi gücünün farkında olan insanın, daha kesin bir nitelik arz eden ikinci temel niteliği, kendi kendini geliştirebilme, yetkinleşebilme özelliğidir. Buna göre, insan melekelerini geliştirip, bu gelişmeyi türün bütün üyelerine aktarabilen yegâne varlıktır. Uygarlaşmış insan zihninde görülen bütün gelişmiş yetilerin bunu kanıtladığını söyleyen Rousseau'ya göre, bu gelişmiş özellik ya da yetenekler, her ne kadar doğal olmasalar da insan türünün kalıcı bir parçası haline gelirler. Bu iki temel nitelik sayesinde insan, diğer bütün hayvanlardan, neredeyse belirli hiçbir doğaya

sahip olmamak, bütünüyle potansiyel bir varlık olmak bakımından farklılık gösterir. İnsanda önceden belirlenmiş hiçbir amaç, belli bir gelişme doğrultusu olmayıp, o sadece bir imkânlar varlığıdır. O, belirlenmiş değil de özgür bir hayvandır.

Natüralist Eğitim Felsefesi

Klasik eğitim felsefesinde, diğer önemli bütün felsefeler gibi natüralizmin de eğitim alanında önemli birtakım sonuçları olmuş ve o, en azından belli bir dönem boyunca eğitim düşüncesiyle uygulamalarına azımsanmayacak bir etki yapmıştır. Eğitim alanında radikal bir dönüşümü ifade eden bir eğitim anlayışı olarak natüralist eğitim felsefesi, öğretmen ya da konu merkezli bir eğitimden ziyade, öğrenci merkezli bir eğitim anlayışına karşılık gelir.

Felsefe	Eğitim Teorisi	Hedefler	Uygulama
Natüralizm	İlerlemecilik; gelişim kuramı; davranışçılık.	Çocuğun yeteneklerine ve ilgilerine uygun olarak doğal bir biçimde gelişeceği bir terbiye; insanın durumunu iyileştirmek amacıyla doğal dünyaya ilişkin bilgiyi temele alan bir eğitim	Öğrenci merkezli eğitim; öğrenenin ihtiyaçlarına, ilgilerine dikkat etme; iyi ve dikkatli bir biçimde düzenlenmiş çevrede, zamana, mekâna ve kullanılan malzemeye ayrı bir özen gösterme; gözlem ve deney yoluyla bir şeyleri keşfederek öğrenmeye önem verme; kişisel ve duyumsal deneyimlere vurgu.

Natüralizm Açısından Eğitimin Amaçları

Natüralizm, nesneden veya dış dünyadan yola çıkan ve dolayısıyla ontoloji ağırlıklı ve bütüncü bir felsefe olan İlk ve Ortaçağ felsefesinden farklı olarak özneden yola çıkan ve epistemoloji ağırlıklı olan modern felsefenin ilk ve en temel eğitim telakkisini ifade eder. O, başka bir her şey bir yana salt bu yüzden eğitim alanında gelenekten veya eski çağların eğitim anlayışından mutlak bir kopuşu ifade eder. Arka planında şu ya da bu şekilde kapitalizm ve özne ya da birey merkezli bir felsefe ya da dünyagörüşü bulunan natüralizm, eğitimin sosyal boyutuna vurgu yapar, onun toplumun esenliğiyle bekasına yaptığı katkıyı öne çıkartırken, konu merkezli olması gereken eğitim faaliyetlerinin geleneği ve istikrarı temsil eden öğretmen üzerinden gerçekleşmesi gerektiğini bildiren geleneksel eğitimden tamamen ayrılır. Bunun nedeni, onun konu ya da öğretmen merkezli değil de tamamen birey, yani öğrenci merkezli olmasıdır.[7] Bu ise natüralist eğitim felsefesinde en temel ve önemli amacın, *modern dünyayı, gelenekten veya geçmişten bağımsız olarak bütün yönleriyle kurup şekillendirecek olan bireyin yetiştirilmesi* veya kendisini gerçekleştirmesinin sağlanması olduğu anlamına gelir. Bu süreçte ne geleneğin ne de toplumun bir önemi vardır. Geleneğin insan doğası anlayışına şiddetle karşı çıkan, insanın doğuşta boş bir levha veya iyi olduğunu söyleyen natüralist anlayış, toplumu da ya Hobbes ve Locke örneğinde olduğu gibi, sadece bireylerin bir toplamı ya da Rousseau'da olduğu üzere, insanın doğal iyiliğinin yitirilmiş olduğu bozuk ve çürük bir yapı olarak görür.

Natüralist Müfredat

Natüralizm, eğitim yöntemleri söz konusu olduğunda, öncelikle öğrenciye uygulanacak katı bir disiplin anlayışına şiddetle karşı çıkar. Eğitimin formel bir eğitimden ziyade, çocuğun doğal bi-

7 J. Bowen – P. R. Hobson, *a.g.e.* s. 122.

yolojik süreçlerine uygun olarak hayata geçirilmesi gereken bir süreç olduğunu dile getiren natüralizm, onun okullara ve kitaplara bağlı olmadığını ileri sürer. O, eğitimin çocuğun doğal hayatının temel yasalarına bağlı olması gereken birtakım genel yetiştirme ve gelişim ilkelerinin doğal ortamlarda uygulanmasıyla ilgili bir şeyden ibaret olduğunu belirtir.

Natüralizm, bu yüzden standart ve değişmez bir eğitim programı veya müfredata sahip değildir. Bununla birlikte, onun önce Bacon ve Hobbes'ta sonra da Comte'ta karşımıza çıkan birinci versiyonunun *bilim ağırlıklı*, buna mukabil Rousseau'da ortaya çıkan ikinci versiyonunun *ahlak, felsefe ve edebiyat ağırlıklı olduğu* söylenebilir. Öte yandan her ikisi de öğrencinin ifade imkânlarını geliştirecek konu ve araçların öğretilmesine ek olarak, sağlık ve beden eğitimine de özel bir önem atfeder.

Natüralizmin Eğitim Metodolojisi

Natüralizm, öğrenme bağlamında, çocuğun kendi etkinliği yoluyla öğrenmesine önem verdiği için, öğretim yöntemleri bakımından radikal bir kopuşu ifade eder. Öğrencilerin duyuları yoluyla, yaparak ve keşfederek öğrenmesinin her şeyden değerli olduğuna inanan natüralizm, öğrenciyi pasif hale getirecek bir yöntemin hiçbir şekilde bir öğretim yöntemi olamayacağını ileri sürer. O, çocuğun ihtiyaçları doğrultusunda ve pratik deneyimleri yoluyla öğrenmesinin gerçek bir eğitim durumu yaratacağı kanaatindedir. Bu yüzden, eğitimin biraz da uygun bir öğrenme atmosferi yaratmakla ilgili bir şey olduğunu savunur. Öğretmenin görevinin bilgi aktarmaktan ziyade, çocuğun özgürlük içinde öğrenme fırsatları yakalayacağı uygun bir çevre yaratmak olduğunu savunan natüralist eğitim felsefesi, öğretmenin esas itibariyle gözlemci ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı olması gerektiğini savunur.

Natüralizmin Öğretmen Anlayışı

Öğrenci merkezli yeni bir eğitim anlayışını ifade eden natüralizmde, öğretmen merkezden uzaklaşmış olmasına rağmen, büyük bir önem taşır. Bu anlayışta, doğal çevrenin eğitici rolünü çok iyi bildiği için doğayla tamamen uyumlu olan eğitici, öğrencisine bir şeyler öğretmek veya öğrencisini öğrenmeye zorlamak yerine, onu harekete geçiren, öğrenmeye teşvik eden biridir. Burada öğretmen aceleci ve müdahaleci biri olmayıp, çocuğun gelişme aşamalarına göre öğrendiğini bilen, onun öğrenmesi için gerekli koşulları temin eden sabırlı bir kimsedir.[8] Çevreyi ve ya çevresel koşulları düzenlerken, öğrencisinin kişiliğini ve karakterini dolaylı olarak şekillendiren natüralist öğretmen, aslında öğrenim ve eğitimin görünmez rehberi olmak durumundadır. O, geleneksel öğretmen gibi, *öğrencisine hazır bilgi aktarmaz, fakat daha ziyade öğrenmeye ve çocuğun doğasına uygun olarak gelişmesine rehberlik eder*. Çocuğun yaparak, keşfederek öğrenmesini temin eden natüralist öğretmen, natüralist eğitim anlayışının her koşul altında en belirleyici kişisi olmak durumundadır.*

Natüralist Yaklaşıma Örnek: Rousseau'nun Eğitim Anlayışı

Natüralizmin iki farklı türü, benimsenen doğa tasarıma bağlı olarak farklılık gösterir. Natüralizmin Francis Bacon, René Descartes, Thomas Hobbes gibi düşünürler tarafından benimsenen birinci türünde doğa atomik parçalardan oluşmuş mekanik bir bütün olarak değerlendirilir. İnsanı da bu şekilde materyalist bir

8 G. L. Guttek, *a.g.e.* s. 79.

* Natüralist eğitimciye ve öğretmene ilişkin daha geniş bir tartışma ve inceleme için, kitabın dördüncü bölümünün altbölümlerinden birini oluşturan "eğitimin ontolojisi"yle ilgili altbölüme ve burada ortaya konan alternatif öğretmen anlayışlarına bakınız.

perspektiften değerlendiren bu ilk natüralist yaklaşım, Descartes gibi rasyonalistler bir tarafa bırakılacak olursa, çoğu zaman zihnin doğuşta boş bir levha olduğunu ileri sürer. İnsanın pasif bir alıcı olduğunu ileri sürerken, çocuğun da küçük bir yetişkin olduğunu ve toplumun taleplerine uygun olarak özellikle bilim eğitim yoluyla istenildiği gibi şekillendirilebileceğini varsayar.

Oysa natüralizmin Rousseau tarafından geliştirilen ikinci türü, farklı doğa tasarımından ve dolayısıyla, *organizmacı diye tanımlayabileceğimiz bir dünyagörüşü ve insan anlayışından yola çıkar* ve sonuçta yepyeni bir eğitim anlayışına vücut verir. Rousseau'nun eğitim anlayışı, pek çok eğitim felsefecisinin gözünde yeni bir eğitim paradigmasının doğuşuna veya her yönüyle devrimci bir eğitim felsefesinin ortaya çıkışına karşılık gelir.[9] Rousseau'nun farklı bir doğa ve insan tasarımından yola çıkan yeni eğitim felsefesi, eğitimdeki *Kopernik devrimi*ni gerçekleştirecek şekilde, geleneksel konu ve öğretmen merkezli eğitim anlayışının yerine çocuk veya öğrenci merkezli bir eğitim anlayışını geçirir.[10]

Bunü göre, Rousseau, sadece eğitim felsefesi tarihinin değil genel düşünce tarihinin de başyapıtlarından biri olan *Émile* adlı eserinde geliştirmiş olduğu eğitim felsefesinde *insanın doğası itibariyle iyi olduğunu* bir temel ilke olarak kabul eder.[11] İnsanın doğasının iyi olduğunu, fakat sonradan toplum tarafından bozulduğunu Rousseau *Émile*'in açılış cümlelerinde şu sözlerle ifade eder: "Yaratıcının elinden çıkan her şey mükemmeldir, ancak insanın elinde bozulur. İnsan, doğanın dengesini bozar."[12] Doğası itibariyle iyi olan çocuğu bozan, ondaki pozitif özellikleri ve ahlaki duyguları ortadan kaldıran şeyin esas itibariyle toplum ol-

9 *Bkz.* M. M. Murphy, *a. g. e*, s. 173; R. Pratte, *a. g. e*, s. 47.

10 M. Söetard, "Jean-Jacques Rousseau", *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education*, 23(1993), s. 424.

11 J. J. Chambliss, *Educational Theory as Theory of Conduct*, State University of New York Press, New York, 1987, s. 103.

12 J.-J. Rousseau, *Émile* (çev. İ. Yerguz), Say Yayınları, İstanbul, 2005, s. 107.

duğunu ileri süren Rousseau, çocukları iyi ve erdemli insanlar ya da yurttaşlar olarak yetiştirmenin yolunun, toplumun olumsuz etkilerini ortadan kaldırarak, onları kendi doğalarına uygun olarak gelişmelerini sağlamaktan geçtiğini söyler ve çocukların, *birer yetişkin olma yolunda ilerlerken toplumun bozukluklarını almaya ihtiyaçlarının olmadığını belirtmeye özel bir önem atfeder.*[13]

Organizmacı İnsan Anlayışı

Kendisinden önceki natüralistlerin, çocukların gelişimiyle ilgili mekanik, materyalist görüşlerinden farklı olarak çocuğu minyatür bir yetişkin olarak görmeyen Rousseau, çocukların zihinlerini de yetişkinler tarafından istenildiği gibi doldurulacak boş levhalar olarak değerlendirmez.[14] O, *çocuğu bunun yerine gelişim aşamalarına mükemmel bir şekilde uyarlanan kusursuz bir organizma olarak değerlendirir.* Piaget benzeri sonraki gelişim psikologları için önemli bir esin kaynağı oluşturacak olan bu organizmacı yaklaşım, insanları gerçek anlamda birer fail olarak değerlendirir. İnsan, Rousseau'nun gözünde sürekli değişmekte olan bir güç olmak durumundadır. Dahası, insanlar, dış güçler tarafından harekete geçirilmekten ziyade, kendi kendilerini harekete geçiren etkin güçler veya faillerdir. Başka bir deyişle, insan davranışının anahtarı, onun gözünde insanın tabi olduğu içsel, biyolojik etkilerdir.

Rousseau, insanın yeni bir şeyleri öğrenme sürecinde, sahip olduklarını yapılandırarak bilme durumuna geldiğini, dolayısıyla *gerçekliği pasif bir şekilde alımlamak yerine, bir anlamda yarattığı veya inşa ettiğini* ileri sürer. Buna göre, Locke'un insan bilgisini birtakım malumatların alımlanması veya özümsenmesi olarak gördüğü yerde, o, bilmeyi ve bilgiyi bir tür yaratma ve yeni-

13 T. O'Hagan, "J.-J. Rousseau", *Fifty Major Thinkers on Education* (ed. by J. A. Palmer), London, 2001, s. 62.

14 S. J. Farenga – D. Ness, "J.-J. Rousseau", *Encyclopedia of Education and Human Development* (eds. by S. J. Farenga– D. Ness), vol. 3, M. E. Sharp Inc, London, 2005, s. 962.

den yapılandırma olarak değerlendirir.[15] Çok daha önemlisi, Rousseau, insanı, salt bir akıl varlığı veya parçalarının bir toplamı olarak değil de bir bütün ve parçalarından her zaman daha fazla olan bir güç olarak ele alır. O, kendisinde duyguların ve yüreğin akıldan önce geldiği, her bir parçasından etkilenen bütünsel bir organizma olmak durumundadır.

Bu doğal organizma ya da bütünsel fail, eğitim süreciyle kendisini bir birey olarak gerçekleştirme yoluna girer. O, gerçek bir eğitim sayesinde gücünü ve büyüklüğünü yüreğinin ve iradesinin tam olarak hayata geçirilmesinden alan, ahlaki sorumluluğunun yükünü omzuna almış bir kişi olacaktır. Rousseau bireyin kendini gerçekleştirmesinin sorumlu bir moral fail olma yeteneğinden ve özgürlüğünden geçtiğini bildirir. Fakat bu özgürlük, bireyin içinde yaşadığı sivil topluma veya politik düzene bir yere kadar bağlı olsa bile, büyük ölçüde onun yüreğinde bulunduğundan, Rousseau doğaya uygun düşen, bu yüzden toplumdan önemli ölçüde bağımsız doğalcı bir eğitim anlayışı benimser.

Eğitimin Kaynakları veya Türleri

Rousseau'nun eğitim anlayışının natüralist bir eğitim olmasının bir başka nedeni, onun insan açısından iyi olmayı "kişinin doğasının asli potansiyellerine uygun olarak yaşaması" diye tanımlaması ve eğitimi bu amaca uygun bir şekilde insan varlığının kendi doğal gelişimini temin etmek diye yorumlamasıdır. İnsana yaşama sanatını öğretmeyi amaçlayan, doğal organizmanın nihai amacının hakiki manada insan olmak olduğunu söyleyen Rousseau'nun natüralizmini gözler önüne seren önemli bir başka husus da onun eğitim sürecinin kendisini de büyük ölçüde doğal bir biçimde gelişmesi gereken bir süreç olarak değerlendirmesidir. Bunu en iyi onun eğitimin kaynaklarıyla ilgili tartışmasında görebiliriz. Buna göre, Rousseau, eğitimin kaynakları

15 S. J. Farenga – D. Ness, *a.g.e.* s. 962.

veya eğitim türleriyle ilgili üçlü tipolojisinde, insanın üç ayrı şey ya da kaynaktan öğrendiğini söyler: "Bu eğitim bize doğadan, insanlardan ya da nesnelerden gelir. Yeteneklerimizin ve organlarımızın iç gelişmesi *doğanın eğitimi*dir; bu gelişmeden yararlanmanın öğretilmesi *insanların eğitimi*dir. Bizi etkileyen konular üstünde kendi deneyimimizden gelen kazanımlarımız *nesnelerden gelen eğitim*dir."[16]

Buna göre, organların, beceri ve yeteneklerin gelişimi doğanın temin ettiği eğitimi, insanların çevrelerindeki şeylerden öğrendikleri deneyimin sağladığı eğitimi, onların bu gelişim ve deneyimlerden çıkarttıkları sonuçlar da kültürün eğitimini verir. Bu üçünü sözgelimi legolarla veya ahşap küplerle oynayan bir küçük çocuk örneğinde görmek fazlasıyla mümkündür. Küplerle oynayan çocuk kendiliğinden ya da özgürce gelişirken, aynı zamanda bedenini, dengesini, el ve göz koordinasyonunu ayarlamayı öğrenir. Rousseau açısından bu, doğanın sağladığı eğitimdir. Çocuk küplerle oynarken, aynı zamanda onların özelliklerini, birbirleriyle olan ilişkilerini ve etkilerini öğrenir. Bu ise, çevredeki şeylerin sağladığı eğitimdir. Büyükler çocuğun oyununu bir yere kadar yönlendirebilseler de küplerin yapısını ve özelliklerini değiştiremezler. Çocuk, her ne ise o olan bu şeylerle baş etmeyi kendi başına öğrenmek durumundadır. Öte yandan, küplerin her bir yüzünde farklı resimler ve harfler vardır. Çocuk bu küplerle oynarken, bir yandan da uzlaşımsal olan sembolik temsil formlarıyla aşinalık oluşturmaya başlar. Bu da kültürün dünyasına girişle karakterize olacak şekilde, insan tarafından sağlanan eğitimin başlangıcını meydana getirir.

Rousseau açısından eğitimin doğal bir seyir izlemesi, öyleyse, her şeyden önce doğanın insanın denetim alanının çok büyük ölçüde dışında kalmasının bir sonucu olmak durumundadır.[17] Onun gözünde doğaya, yani çocuğun ya da bireyin doğal gelişi-

16 J.-J. Rousseau, *a.g.e.* s. 109.

17 F. M. Flanagan, *Greatest Educators Ever*, Continuum International Publishing, London, 2005, s. 100.

mine müdahale etmek, onu deforme etmekten, gelişimini ona zarar verecek şekilde bozmaktan başka bir şey olmaz. Çevrenin veya çevredeki şeylerin temin ettiği eğitim de ona göre, önemli ölçüde kontrolümüz dışında kalır. Bunun da nedeni, insanın çocuğu içinde yaşadığı dünyadaki tehlikeli maddelerden koruyabilmekle birlikte, bu dünyayı tümden değiştirebilmesinin veya ondan uzak tutabilmesinin imkânsız olmasıdır. Çocuk, eninde sonunda dünya ve dünyadaki şeylerle baş etmeyi bir şekilde öğrenecektir.

Rousseau nesneler dünyasıyla temas içinde olmanın, buradan deneyim yoluyla bir şeyler öğrenmenin, dahası, önemli bir neticesi olduğunu düşünür. Bu netice de eylemlerin sonuçlarının doğrudan görülmesi veya yaşanmasıdır. Çocuk suya düştüğü zaman ıslanır. Bu ahlaki bir sonuç olmayıp, bütünüyle doğal bir sonuçtur. Bunun doğal sonuçların temin ettiği bir disipline götürdüğünü ve tabiatla doğal iyiliğin ahlaktan önce geldiğini söyleyen Rousseau'ya göre, sadece insanın sağladığı, çocuğu kültürün dünyasıyla tanıştıran eğitim kontrol edilebilir. O, işte bu noktada eğitimcinin en temel görevi veya önceliğinin, bu üç ayrı eğitim kaynağı veya türünü birbiriyle uyumlu hale getirmek olduğunu ileri sürer. Bu da onun natüralist eğitim anlayışında, eğitimde insanın denetiminin en fazla dışında kalan şeyin, doğanın eğitiminin taleplerinin yerine getirilmesi veya doğal eğitimin gereklerinin izinin sürülmesi gerektiği anlamına gelir.[18]

Çocuğun Hakları

Natüralist eğitim anlayışında, eğitimin merkezine çocuğu yerleştiren, doğa durumundaki insanın merhameti ve doğal iyiliğiyle kıyaslandığında toplum içindeki insanın bencil, hırslı ve tamahkâr olduğunu söyleyerek, eğitimin çocuğun doğasına uygun bir gelişme süreci izlemesi gerektiğini söyleyen Rousseau, doğal olarak çocuğun doğasını toplumun taleplerinin önüne ge-

18 F. M. Flanagan, *a.g.e.* s. 101.

çirir. Bu ise, eğitimin çocuğun haklarıyla ilgili sağlam bir kavrayışı temele alarak başlaması gerektiği anlamına gelir. Rousseau, çocuğun toplumun en saf unsuru olduğunu söylerken, toplumun onu kendisine uydurmaya zorlayan taleplerinden, en azından eğitimin temel aşamalarında korunması gerektiğini savunur. Başka bir deyişle, Rousseau'nun eğitim anlayışında, *çocuğun ödevlerinden önce hakları gelir.*[19]

O, bu bağlamda çocuğun ilk ve en temel duygularının tamamen kendisine dönük olduğunu, temel içgüdülerinin kendi varlığını ve iyiliğini korumaya yönelmiş olduğunu belirtir. Başka bir deyişle, o doğal insanın iki temel duygusunun olduğunu ileri sürer. Bunlardan birincisi insanın bütünüyle doğal ve yalıtılmış bir biçimde kendi varoluşuna duyduğu muhabbet olarak benlik sevgisidir. Bu duygu merhametle birlikte, insan davranışını toplumun kuruluşundan önce yöneten iki temel ilkeden biri olarak ortaya çıkar. Benlik sevgisinden kaynaklanan eylemler bireyin iyiliğini ve mutluluğunu gözeten eylemler olmakla birlikte, kötücül eylemler değildir. Çünkü o, kişinin başkalarının aleyhine olacak şekilde kendi çıkarının peşinden koşması anlamına gelmez. Bu doğal duyguda kişi kendisini bir başkasıyla karşılaştırmaz, fakat sadece değerli bir varlık olarak gördüğü kendisiyle ilgilenir.

Çocuğun başlangıçta ben merkezli olduğunu, sağlıklı bir benlik sevgisiyle dolu olduğunu söyleyen Rousseau'ya göre, çocuk adaletle ilgili fikirleri, yapmaya mecbur olduğu şeyleri başkalarından öğrenir.[20] O, geleneksel eğitimin en büyük yanlışlarından birinin çocuğun dikkatini, onu itaate ve tabi olmaya zorlayacak şekilde ödevlerine yöneltmesi olduğu kanaatindedir. Oysa eğitimde yapılması gereken şey bunun tam tersidir. Çocuğu ilgilendiren en önemli şey kendi hakları olduğundan, onun öncelikle bilmesi ve kavraması gereken şey haklarıdır. *Ödevler, sağlıklı ve doğal bir eğitim sürecinde ancak sonradan gelecektir.*

19 J.-J. Rousseau, *a.g.e.* s. 189.

20 J.-J. Rousseau, *a.g.e.* s. 204.

Eğitimin Yöntemi

Eğitimciler tarafından çevrenin belli ölçüler içinde değiştirilmesi suretiyle doğal bir biçimde ya da çocuğun doğal gelişimine uygun olarak gerçekleştirilmesi gereken eğitimin Rousseau'daki yöntemi, öncelikle ve temelde *negatif* bir *yöntem* olmak durumundadır.[21] Çünkü doğal olarak iyi olan, yani kuruluşunda hata ve kötülüğün bulunmadığı insana, bu olumsuzluklar, hata ve kötülükler ancak dışarıdan, yani toplumdan gelebilir. Çocuğun toplumun etkilerinden arındırılabilmesi ve kendi özüne uygun olarak yetiştirilebilmesi için, Rousseau böyle bir negatif yöntemin kaçınılmaz olduğunu söyler. Bundan dolayı, eğitimin veya eğitimcinin ilk ve en temel işinin çocuğu zararlı etkilerden korumak olması gerekir.[22]

Rousseau, negatif eğitimin ahlak ve ahlak eğitimi açısından da temel yöntem olduğu inancındadır.[23] Nitekim o, çocuklara yanlış bir şey yaptıkları zaman ceza verilmekten kaçınılması, bunun yerine *çocuğun hatalarının veya yanlış davranışların sonuçlarından öğrenmeye bırakılması gerektiğini* söyler.[24] Bu anlayış, ondan sonra *"doğal sonuçlar öğretisi"* olarak yaygın bir biçimde kabul görmüştür.

Negatif eğitim, Rousseau'da bununla birlikte çocuğu kendi haline veya eğitim işini oluruna bırakmak anlamına gelmez.[25] Onunla güdülen amaç, dahası pozitif eğitim ve öğretimden büsbütün sakınmak olmayıp, eğitimde doğru bir zamanlamaya erişmektir. Başka bir deyişle, o, negatif eğitim yoluyla yani çocuğun fiziki, duygusal ve entelektüel gelişim evreleriyle bu evrelere uygun düşen eğitim tarzlarını doğru eşleştirebilmenin önemine vurgu yapar.

21 J.-J. Rousseau, *a.g.e.* s. 197.
22 J.-J. Rousseau, *a.g.e.* ss. 210-212.
23 J. Bowen – P. R. Hobson, *a.g.e.* s. 124.
24 J.-J. Rousseau, *a.g.e.* s. 217.
25 P. Burgelin, *"Émile ya da Eğitim Üzerine'ye Önsöz"*, *Émile* (çev. İ. Yerguz), Say Yayınları, İstanbul, 2005, s. 53.

Eğitimin Evreleri ve Amacı

Rousseau'nun eğitim anlayışı, insanın doğumdan ölüme kadar olan hayatını birtakım çağlara böler. Buna göre, *Émile*'in birinci kitabında ele alınan dönem çocuğun 0-3 yaş dönemi olup, Rousseau ona *İçgüdü Çağı* adını verir. Burada davranış büyük ölçüde mekaniktir. Rousseau'nun ikinci kitapta eğitim açısından incelediği dönem 4-12 yaş arası çocukluk dönemidir ki, o buna *Duyumlar Çağı* adını verir. Bu iki çağ birlikte *Doğa Çağı* olarak değerlendirilir.

Eğitimi özellikle ilgilendiren dönem Rousseau'nun bir bütün olarak *Émile*'in üçüncü kitabını kendisine ayırdığı 12-15 yaş arası dönem olup, o buraya *Fikirler Çağı* adını uygun görür. IV. Kitabın konu aldığı dönem ise tam ergenlik ve nihayet gençlik dönemidir. Bu kriz dönemine Rousseau, her ne kadar onun için akıl ve hayal gücü de belli bir rol oynasa bile, *Duygu Çağı* adını verir. İnsan hayatındaki bundan sonra gelen en büyük evre, *Émile*'in beşinci kitabında ele alınan, Émile'in Sophie'ye âşık olup evlenmeye kadar gideceği olgunluk dönemidir. Burayı tek bir adla nitelendirmekten kaçınan Rousseau, ona zaman zaman *Ahlak*, bazen de *Sorumluluk Çağı* adını verir.

Rousseau bu gelişme çağı ya da evrelerini, sonradan üç ana ilke veya çocuğun anlayabileceği üç ana kural temeli üzerinde yeniden kategorileştirir: Zorunluluk, yarar ve ahlak. Buna göre, gerçek eğitimin kendi içinde var olan bir varlık olarak çocuğun kendine özgü birtakım ihtiyaçları olduğu gerçeğini tanıması gerektiğini bildiren Rousseau, "doğanın çocuğun, yetişkin bir insan ya da adam olmadan önce, çocuk olmasını istediğini, onun kendi görme, düşünme ve hissetme tarzları bulunduğunu" belirtir. Çocuğun ihtiyaçları hemen tamamen fiziki ihtiyaçlar olduğuna göre, çocukluk dönemi boyunca duyulara dayanan negatif eğitimin bilginin araçları olan organları geliştirmesi, yetkinleştirmesi gerekir.[26] Çocuğun soyutlamalarla uğraşacak düzeyde

26 J.-J. Rousseau, *a.g.e.* ss. 145-147.

ve güçte olmadığını belirten Rousseau açısından çocuğu, zorunluluğun farkına varmasını sağlayacak şekilde, şeylerle temasa sokarak terbiye etmek büyük bir önem taşır.

Rousseau açısından, çocuk için şeylere bağımlılık doğal ve kaçınılmazdır; çocuk, bu sayede doğal zorunluluğun farkına varırken, insan iradesinin keyfi zorbalığından bağımsız olmayı öğrenir. Zira insanın keyfi ve zorbaca iktidarının özgürlükle bağdaşmaz olup köleliğe götürdüğü yerde, zorunluluk, insanın güçlerini kendisine doğa tarafından konan sınırlar içinde hayata geçirme izni verdiğinden, özgürlükle bağdaşabilir. Buradan hareketle, Rousseau'da eğitimin ilk ve en temel amacının sağlıklı bir özgürlük olduğu sonucuna varmak mümkündür.[27]

Rousseau, bununla birlikte eğitimin esas amacının mutluluk olduğunu ifade eder. Mutsuzluğun, istek ve arzuların insanın kudretini, gücü dahilinde olan şeyleri aşması olarak tanımlayan Rousseau, insanın elde edebileceğinden çok daha fazlasını arzuladığı zaman mutsuz biri haline geldiğini söyler.[28] Oysa insan sadece elde edebileceği şeyleri istediği zaman mutlu olur. Sadece yapabileceği ve elde edebileceği, kendisini gerçekten hoşnut edecek şeyleri isteyen insanın gerçekten özgür olabileceğini söyleyen Rousseau bunu "temel maksim" haline getirir. O, bu ilkenin esas olarak çocukluk döneminde uygulanması gerektiğini, eğitimin bütün kurallarının buradan çıktığını iddia eder. Buna göre, eğitimin çocuğun ihtiyaçlarından, onun doğal yönelim ve isteklerinden çıkması, onun doğal gelişiminin taleplerine uygun olması gerektiğini belirten Rousseau, bu yapıldığında, baskı ve zorlamaya gerek kalmayacağını bir kez daha ifade eder.

Rousseau, aklın eğitimdeki yeri ve kullanımını da çocuğun temel eğitimine ilişkin açıklamalarında gündeme getirir. Aklın temel işlevinin gücün kontrolünü temin etmek olduğunu bildiren Rousseau, çocuğun gücü sınırlı olduğu için akla da az ihtiyaç duyduğunu belirterek, eğitimde çocukla birlikte akıl yürütmeye

27 J.-J. Rousseau, *a.g.e.* s. 185.

28 J.-J. Rousseau, *a.g.e.* s. 174.

kalkışmanın bir hata olduğunu öne sürer. Akıl, onun gözünde eğitimin aracı değil, amacı; iyi ve sağlıklı bir eğitimin verimli bir ürünü olmak durumundadır.[29] Çocuğu akıl yoluyla terbiye etmeye kalkışmanın, işe baştan değil de sondan başlamak olduğunu, aracı ürün haline getirmekten başka bir şey olmadığını savunan Rousseau, yetişkinlerin kendilerini çocuklara açıklamaya veya onlarla ilgili kararlarını haklı kılmaya çalışmalarının, eğitimde yapılan bir başka büyük yanlış olduğunu ileri sürer.[30] Çocuğun ona göre, yetişkinlerin kararlarını doğal düzenin kendisi kadar kesin ve zorunlu olan şeyler olarak görmesi gerekir. Çünkü onun bu dönemde tanıdığı tek güç, doğanın gücüdür.

Esas itibariyle duyulara dayanan temel eğitim, şu halde fiziki dünya veya zorunlulukla temasa dayanan kitabi bir öğretimi, birtakım bilgiler aktarmayı tamamen bir tarafa bırakır. Çocuk deneme yanılma yöntemiyle öğrenirken, dünyayı sözcüklerden ziyade, olgular aracılığıyla deneyimleyip gelişir. Beşeri sanı ve kanaatlerin zorbalığından kurtulan çocuk, kendisini var oluşunun doğal ve zorunlu ihtiyaçlarıyla özdeşleştirip kendi varlığından mutlu olur. O, kendine yeter olup, yapay ihtiyaçların veya kapasiteyle arzu, güçle irade arasındaki uyumsuzluğun farkında değildir. Çocuk, bu haliyle, doğa durumundaki insanın mutluluğu içindedir.

Çocuğun çok büyük ölçüde gözlem ve deneyim yoluyla öğrendiğini öne süren Rousseau, eğitim felsefesinde veya pedagoji anlayışında deneyimci bir bakış açısı benimser. Ona göre, erdemler de deneyim yoluyla öğrenilir. Nitekim çocuğa dindarlık, cesaret, doğruluk ve adalet gibi kavramları teorik olarak öğretmeye çalışmanın beyhude bir gayret olduğunu söyleyen Rousseau, bu noktada ona sadece örnek olmak gerektiğini belirtir. Fiziki dünyaya dair bilgide olduğu gibi, ahlaki dünyaya dair bilgide de anahtar, *birtakım formüllerden ziyade, örnek olmak* durumundadır.

29 J.-J. Rousseau, *a.g.e.* s. 190.
30 J.-J. Rousseau, *a.g.e.* s. 190.

İkinci ana evrede, yani gençlik döneminde, zorunluluğun verdiği dersin de etkisiyle, çocuk, Rousseau'ya göre, yararı tanır; gelişen aklı kendisini ilgilendirene ve yardım edene yönelir. Buraya kadar, zorunluluğa yapılan vurgunun bir sonucu olarak kendisini maddi dünyaya uyarlamayı öğrenen çocuk, bundan sonra kültürel dünyayı, yararlı olanı ve ayakta kalmanın yollarını öğrenmeye başlar. Bu çağ aynı zamanda bir merak çağı olup, çocuğun merakı, öğretici veya didaktik birtakım dersler yoluyla değil de uygun problemler yoluyla tatmin edilir. Çocuk, bildiklerini, kendisi için keşfetmiş olmak suretiyle bilme durumuna gelir. Rousseau, bu evrede de kitaplardan büyük ölçüde uzak durulmasını salık verir. Onun özellikle ilk gençlik döneminde okunmasını önerdiği tek kitap *Robinson Crusoe*'dir.

Fakat esas eğitim, yani pozitif bir ahlaki eğitim, üçüncü büyük evrede, *insanın gençlikten çıkışıyla birlikte ve kişi, başkalarıyla olan ilişkilerinin farkına vardığı zaman başlar*. Eğitimin amacının esas ahlaki bir amaç olduğunu, insanın beşeri ilişkilerle ilgili sağlam bir kavrayışa eriştikten sonra ruhun tutkularına bu ilişkilere göre düzen verme düzeyine yükselmek ve en nihayetinde özerk bireye varmak olduğunu açıklıkla ifade eden Rousseau, bu evrenin hemen başlangıcında ilk sosyal derslerin, akıldan ziyade duyarlılığa, özellikle de sonraki aşk ve istikrah benzeri tamamlayıcılarıyla birlikte, doğa durumundaki insanın merhamet duygusuna dayandığını belirtir. Ona göre, iyi ya da kötü tutkular yoktur; duygu ve tutkular bizim kontrolümüzde olduğu zaman iyi, fakat bizim kontrolümüz dışında olduğu zaman kötüdür.

İnsanın tutkuları aracılığıyla kendi varlığını aşmaya, kendisinin ötesine geçmeye başladığını bildiren Rousseau, duyarlılığın, aklın ve hayal gücünün gelişimiyle birlikte, bireyin ilk evrenin kendine yeter varlığının hayatından başka insan varlıklarıyla olan ilişkileri de ihtiva eden daha dolu bir hayata geçiş yaptığını dile getirmeye özen gösterir. Nitekim o, *Émile*'in sonuncu kitabında, bireyin toplum için eğitildiğini, insanın doğasının sos-

yalleşinceye kadar kemale erişemeyeceğini açıklıkla ifade eder. Bununla birlikte, doğa durumundaki insan ile toplum içindeki doğal insan hiçbir şekilde özdeş olamaz. Bunun nedeni de doğa durumundaki insanın içgüdülerine göre yaşayan ve doğal olarak iyi olan bir ilkel varlık olduğu yerde, toplum içindeki insanın başka insanlara karşı olan yükümlülüklerinin bilincinde olan, erdemin taleplerine duyarlı bir akıl ve ahlak varlığı olmasıdır. İşte bu yüzden, ahlaklılık sadece toplum içinde mümkün olabilir. Buna göre, şayet "doğa"yla anlatılmak istenen toplumsallık öncesi, doğa durumundaki insanın ilksel, içgüdüsel tepkileriyse, iyi bir toplumsal düzenin, iyi işleyen, sağlıklı kurumların insanı bir yandan doğadan koparırken, diğer yandan her şeyden yalıtılmış bir ilkel durumun kendine yeter halinden, genel iyinin ve başka insanlarla uyumlu ilişkiler içinde yaşama ihtiyacının bilincinde olan bir ahlaki varoluş düzeyine yükselttiğini söylemek doğru olur.

Rousseau ahlaklılığın toplumsal bir varoluşu öngörmesi veya sosyal bir varlık olarak insanın hayatını ihtiva etmesi nedeniyle, ahlakı politikadan ayırmanın imkânsız olduğunu, ahlakı politikadan bağımsız olarak ele alanların ne ahlaklılığı ne de politikayı anladığını söyler. Bu, onun felsefesinin en önemli noktasını meydana getirir: Doğanın kendisi ya da insan doğası insan için ahlaki bir varoluşu öngörmüşse eğer, bu, ahlaklılığın ancak sosyal ilişkilerin bir sonucu olarak ortaya çıkması ve ikinci olarak da insanın gerçek olgunluğa ancak ortak çıkara veya genelin birliğine katılımıyla ulaşabilmesi nedeniyle, sosyal bir varoluşu da öngördüğü anlamına gelir. "Doğa"nın kendisi halâ bir norm olarak karşımıza çıkar; bununla birlikte, bu normun daha yüksek bir düzeyde, insana ilkel insanın içgüdüsel birliğinin yerine yeni ve akli bir birlik aktarılmasını mümkün kılacak şekilde yeniden yaratılması gerekir. Bu da ancak politik toplumda ve siyaset yoluyla olacaktır.

Kültürel Yaklaşım

Klasik eğitim felsefesinde temel yaklaşımlardan bir başkası da karşımıza kültürel yaklaşım olarak çıkar.[1] Kültürel yaklaşım, esas olarak İlkçağ'da Platon'da gördüğümüz idealist yaklaşımın kaba fenomenler veya çıplak olgular dünyasına aşkın bir ideal dünyadan ya da değer alanından yola çıkmasına benzer şekilde, *kültürden yola çıkar*. Kültürel yaklaşım, dolayısıyla eğitimi *Bildung* olarak, yani öğrencinin insanlığın dil, edebiyat, felsefe ve bilim gibi yüksek değerlerinin dünyasına dahil edilmesi, onun manevi formasyonu olarak değerlendirir. *Bu dahil olma süreci, kültürün bir şekilde toplum tarafından kabul görmüş ayrı ve özel dünyasına nüfuz edebilmekten meydana gelir.* Eğitimli insanı, insanlığın en yüce ve en yüksek değerleriyle bezenmiş, kültürlü insan olarak normatif bir ideal diye öne süren kültürel yaklaşımda bu ideal, eğitimden hiçbir şekilde ayrılmaz olup, zaten esas eğitim süreci içinde gelişir. Bu yaklaşım, buradan da anlaşılacağı üzere, kültürün, yani bilgi ve becerilerin insan tarafından öğrenilmesi gereken belli başlı alanlarının tarihsel varoluşuna vurgu yapmakla kalmaz, bireysel kişiliğin de kültüre dayalı böyle bir eğitim süreci içinde geliştiğini ifade eder. Kültürel yaklaşım, dahası eğitimin kendisinin de kültür olarak görülmesi veya değerlendirilmesi gerektiğini öne sürer. Çünkü okullar ve üniversiteler, bilgi ve kültürün daha sondaki kuşaklara aktarıldığı eğitim kurumlarıdır.[2]

Kültürel yaklaşım felsefede, Goethe, Friedrich Schelling, Friedrich Schlegel, Friedrich Scheleiermacher ve Novalis gibi ro-

1 N. Blake – P. Smeyers – R. Smith – P. Standish, "Introduction", *The Blackwell Guide to Philosophy of Education* (ed. by N. Blake – P. Smeyers – R. Smith – P. Standish), Blackwell Publishing, Oxford, 2005, s. 9.

2 J. Oelkers, "Education: Phenomena, Concepts and Theories", *International Encyclopedia of Social and Behavioural Sciences* (ed. by N. J. Smelser – P. B. Baltes – P. Alto), Elsevier Science Ltd, London, 2001, s. 4237.

mantiklerin ve Nietzsche'yle Schopenhauer gibi irrasyonalist düşünürlerin eğitim anlayışlarını ifade eder. Bu farklı filozofların yaklaşımları, esas itibariyle *Aydınlanmanın natüralizmine ve kuru akılcılığına karşı geliştirilen bir tepkinin ifadesi olarak alınabilir.* Daha doğru bir deyişle, bütün bu filozoflar, çağdaş yaşama da fazlasıyla musallat olan teknolojik ve ekonomik dünyagörüşüne karşı geliştirilmiş temel kavramsal alternatifle eğitim anlayışını temsil ederler.[3] Modernliğin olumsuz sonuçlarına, özellikle de doğa ve toplum üzerindeki teknolojik egemenliğe karşı ilk büyük başkaldırıyı temsil eden bu filozoflar, yaşadıkları çağda sadece birtakım becerilerin kazanılmasına indirgenmiş eğitimin profesyonel bir faaliyet haline gelmesine veya bütünüyle mesleki bir karakter kazanmasına şiddetle karşı çıkarlar.

Eğitime kültürel yaklaşımın savunuculuğunu yapan bütün bu Alman filozofları, eğitim ideali olarak *Bildung*u öne sürerler. *Bildung* ideali, bütünlüklü insana özgü sağlam bir karakter formasyonunu, *insanın kültüre dahil edilmesini ve kültür aracılığıyla kendisini tam olarak gerçekleştirmesini ifade eder.* Hatta *Bildung* geleneğinde eğitimden neredeyse kültürel bakımdan olgunlaşma, bireyin entelektüel boyutuyla yüreğinin bütünlüklü bir yapı içinde birbiriyle ahenkli hale gelmesi anlaşılır. Bütün insani güç ve kapasitelerin tam olarak gerçekleşmesini hedefleyen ve dolayısıyla natüralist Aydınlanmanın tek yanlı entelektüalizmine karşı çıkan kültürel yaklaşım temsilcileri, 18. yüzyılda Avrupa'da ve bu arada Almanya'da gerçekleştirilen eğitim reformunu yoğun bir şekilde eleştirirler. Skolastik eğitime, onun teori merkezli, faydadan yoksun eğitim anlayışına karşı radikal bir tepkinin ifadesi olan bu bilim temelli eğitim reformu, her şeyden önce teoriyle pratiği birleştirerek toplumun ihtiyaçlarına cevap verme amacına matuf faydacı bakış açısıyla farklılaşırken, yükselen ulus devlete sadakatiyle tezahür edecek öğrencilerin yetiştirilmesini temel amaç haline getirmişti.

3 F. C. Beiser, "Romanticism", *A Company to the Philosophy of Education* (ed. by R. Curren), Oxford, Blackwell, 2003, s. 131.

Kültürel yaklaşımın temsilciliğini yapan Romantikler ve Nietzsche ya da Schopenhauer gibi irrasyonalistler kültürü, bu amaç ister mesleğin kendisi ya da ister devletin ihtiyaçları olsun, bir amacın aracı haline getiren Aydınlanma faydacılığına karşı çıkarlar.[4] Onlar, bu faydacılığa karşı, bilimi olduğu kadar kaçınılmaz olarak felsefe, teoloji, edebiyat ve sanatı da ihtiva eden bütün bir kültür alanının kendi içinde bir amaç olduğunu ileri sürerler. Sözünü ettiğimiz Alman düşünürleri, tıpkı Aristoteles gibi, öğrenme ve bilginin esas itibariyle tefekkür amacına dönük olduğunu iddia ederler. Buna göre, bilim, felsefe, teoloji ve sanatın amacı tefekkür veya hakikatin deneyimlenmesi olup, kültür ancak modern dünyada yabancılaşmış insanın bütünsel gelişimi veya tam olarak gerçekleşmesinin aracı olabilir.[5] Onların bakış açısından, öğrenci, günümüzde olduğu gibi, sadece mesleği için gerekli olan şeyleri öğrenirse veya eğitimden sadece bir meslek eğitimi anlaşılırsa, beşeri karakterin gereği gibi formasyonunun veya kişiliğin bütünlüklü gelişmesinin imkânından söz edilemez. Dahası, birey devletin sadık bir hizmetkârı haline gelirse, bireyselliğin gerçekleşmesi yönünde de en küçük bir umut olamaz. Bireyselliğin gelişiminin ilk ve temel koşulunun özgürlük olduğunu söyleyen Romantiklerle irrasyonalistler, doğallıkla bireyin kültür yoluyla özgürleşmesinin ve kendisini tam olarak gerçekleştirmesinin savunuculuğunu yaparlar.

Kültürel Yaklaşımın Varlık Anlayışı

Kültürel yaklaşımın savunuculuğunu yapan farklı filozofların, standart veya değişmez bir varlık anlayışlarının olduğu söylenemez. Sözgelimi Goethe'nin veya Schlegel'in varlık görüşüyle Schopenhauer'in ve Nietzche'nin varlık görüşleri pek çok noktada birbirlerinden farklılık gösterir. Bütün farklılıklara rağmen,

4 F. C. Beiser, *a.g.e.* s. 137.

5 *Bkz.* H. Walsh – B. Wilshire, "Metafizik Nedir?", *Metafiziğe Giriş* (ed. A. Cevizci), 2. Baskı, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2007, s. 50.

onlar modern felsefenin mekanizmine, varlığı bilimin taleplerine uygun olarak madde ve zihin diye ikiye bölen düalist ve statik varlık görüşüne karşı çıkma noktasında birleşirler. Onların birleştiği bir diğer husus da varlığın sürekli bir oluş içinde olan organizma olduğu hususudur. Doğanın cansız bir organizma, ölü maddenin varlık alanı olarak görülmesine şiddette karşı çıkan romantikler ve irrasyonalistler, görünüşün gerisindeki gerçekliğin canlı ve iradi bir yapı sergilediğini öne sürerler.[6]

Sözgelimi statik bir varlık ya da dünyagörüşünden çok, yaratıcı bir sürece işaret eden varlık anlayışı benimseyen Romantikler, Aydınlanmanın benler ve şeyler olarak ikiye böldüğü evrenin büyüklüğü ve sınırsızlığından etkilenerek, onu canlı, sürekli ve dinamik bir bütün olarak değerlendirmişlerdir. Yine, Aydınlanmanın, doğanın tüm diğer yaratıklarından farklı olarak bir akla sahip olduğu için biricik olduğunu söylediği insan söz konusu olduğunda, Romantizm, aklı küçümsediği için, insanı da doğanın ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirmiştir.

Kültürel Yaklaşımın Bilgi Anlayışı

Varlık görüşünde dinamik bir anlayış benimseyen Romantikler ve irrasyonalistler, doğada hüküm süren *yaratıcı sürecin, yapma ve analitik olan akıl tarafından değil de duygular ve sezgi yoluyla anlaşılabileceğini savunurlar.* Onların düzenli, rasyonel ve ölçülü olana karşı çıkarken, doğrudan ve aracısız duyumlarla, yoğun duyguların önemini vurguladıkları söylenebilir.

Romantiklerle irrasyonalistler, yanlış ve ikinci dereceden bir güç olarak gördükleri akla şiddetle karşı çıkar, aklın yaptığı tüm ayrımların yapay olup, gerekliği parçaladığını ve anlaşılmaz hale getirdiğini savunurlar. Başka bir deyişle, romantizmde rasyonel analiz ya da deneysel araştırmanın yerini sezgiye ve duyguya

6 K. Egan, "Recapitulating Romanticism in Education", *Educational Legacy of Romanticism* (ed. by J. Willinsky), Wilfrid University Press, Calgary, 1990, s. 289.

beslenen güven, bilimin yerini doğa felsefesi alır. Romantikler Aydınlanma çağının kuru akılcılığına şiddetle karşı çıkıp, doğanın gizlerine, biliminsanının matematiko-fiziksel yöntemleriyle değil de yaratıcı coşum yoluyla nüfuz edilebileceğini savunmuş ve sonsuzluğa erişmenin yolları olarak, aşkı, doğaya tapmayı, dini tecrübeyi ve artistik yaratıcı faaliyeti göstermişlerdir.

Kültürel Yaklaşımın Etik Anlayışı

Eğitime kültürel yaklaşımın temsilcileri, etik ve değer anlayışında genellikle kendini gerçekleştirme etiğinin savunuculuğunu veya temsilciliğini yaparlar. Bu etiğin ideal ve klasik versiyonu, aslında en yüksek iyinin beşeri erdem veya insani yetkinlik yoluyla veya erdemlerin tam ve eksiksiz gelişimi aracılığıyla tanımlandığı Aristoteles felsefesinde bulunur. Kültürel yaklaşımın savunuculuğunu yapan filozoflardan özellikle Romantiklerin, bu anlamda Aristotelesçi geleneğe geri döndükleri söylenebilir. Antik Yunanda Aristoteles'in erdemler yoluyla gerçekleşen mutluluk düşüncesi üzerinde yoğunlaşan kendini gerçekleştirme etiğinin alternatifleri, hazcılık ve Stoacılıktı. Hazcılar en yüksek iyiyi sadece haz yoluyla tanımlarken, Stoacılar hayatın nihai amacını ise yalnızca insana özgü birtakım ödev ve yükümlülüklerin yerine getirilmesiyle erdemli bir yaşayışta bulmuşlardı. Romantikler ve irrasyonalistler, bu hazcılık ile Stoacılığın 18. ve 19. yüzyıllardaki muadilleri olan faydacılıkla Kant'ın akılcı ödev etiğini şiddetle eleştirdiler. Onların Kant'ın salt akla dayalı ödev etiğine karşı çıkmalarının nedeni, bu etiğin sadece yükümlülüklere vurgu yaparken, duyguları, istek ve hazları tamamen devre dışı bırakmasıydı. Romantiklerle Schopenhauer ve Nietzsche gibi irrasyonalistlerin Helvetius ve Jeremy Bentham gibi faydacıların ampirik haz etiğine karşı çıkmalarının gerekçesi ise, onların hazzı çok fazla öne çıkarırken, insanın karakteristik güçlerinin bütünsel gelişimini göz ardı etmeleriydi.[7]

7 F. C. Beiser, "Romanticism", s. 132.

Romantikler ve irrasyonalistler, ahlaki hayatın nihai hedefinin kişinin kendisini gerçekleştirmesi olduğunu öne sürerken, bütün insani güçlerin tam ve bütünlüklü gelişimini eğitimin olduğu kadar ahlaki hayatın da en yüksek amacı yaptılar. Bütün bu insani güçlerin dengeli ve ahenkli bir bütün içinde gelişimini hedeflerken, sadece aklın değil fakat duyarlılığın, yani duygu ve arzuların da eğitilmesi gerektiğini öne sürdüler. *Bildung*un gizi veya anahtarının, kendini gerçekleştirmenin kaynağının son çözümlemede yürek olduğunu söylerken, insanın bireyselliğini geliştirmesinin yolunun aşktan ve kültürden geçtiğini savundular.

Kültürel Yaklaşımın Eğitim Felsefesi

Kültürel yaklaşımın temsilcileri, insanın kendisini tam olarak gerçekleştirmesinin yolunun eğitimden geçtiğini öne sürerken, eğitimi çocuğun mevcut potansiyel ve güçlerinin evrensel kültür yoluyla şekillenmesi olarak anladılar. Hemen bütün romantikler ve Nietzsche, kültürü ve dolayısıyla eğitimi kendi içinde bir amaç haline getirdiler. Bununla birlikte, onların, Nietzsche bir tarafa bırakılacak olursa, kültürel elitizmden olduğu kadar, sosyal ve politik sorumsuzluktan da sakınma yolunda büyük bir çaba sarf ettikleri söylenebilir. Başka bir deyişle, eğitimin sadece dini bir anlam taşıdığı Skolastisizme hiçbir şekilde dönmek istemeyen Romantikler, eğitimin dışsal birtakım amaçlara hizmet etmek durumunda olduğunu öne süren faydacılığa da karşı çıktılar. Ama Skolastisizme ve faydacılığa karşı çıkarken de bunun karşıtı bir konuma düşmekten, yani kültürün ve dolayısıyla kültür veya liberal sanatlar üzerinden gerçekleşecek eğitimin sadece kendi içinde asli bir değer taşıdığını iddia etmekten uzak durmaya özen gösterdiler.[8] Bir yandan kültürün ve eğitimin aslî bir değere sahip olduğunu öne sürerken, bir yandan da kültür ve eğitimin aynı zamanda sosyal ve politik amaçlara da hizmet edebileceğini söylediler.

8 F. C. Beiser, "Romanticism", s. 138.

Felsefe	Eğitim Teorisi	Hedefler	Uygulama
Romantizm, İrrasyonalizm	Yapılandırmacılık ve daimicilik	Çocuğun kültürün dünyasına, yani bilimi olduğu kadar felsefeyi, sanat ve edebiyatı da ihtiva eden bir kültür alanına dahil edilmesi. Bireyin, kültür aracılığıyla kendisini tam olarak gerçekleştirmesi. Onun kültür yoluyla manevi formasyonu	Kültürün öğelerinin kazandırılması. Tam ve mutlak bir okuryazarlık. İnsanın akli melekelerinin olduğu kadar, duyarlılığının da olabilecek en yüksek düzeyde geliştirilmesi. Dile mutlak bir vukufiyet. Bilime olduğu kadar, felsefe, teoloji ve sanatlara da ağırlık veren derinlikli ve kuşatıcı bir eğitim.

Özellikle Romantikler, bu noktada bir kez daha Platon ve Aristoteles'e, bu iki filozofun şekillendirdiği cemaatçi geleneğe başvurdular. Başka bir deyişle, onlar Platon ve Aristoteles'ten gelen devletin temel amacının iyi hayatı mümkün kılmak, yurttaşların kendilerini erdem yoluyla gerçekleştirmelerine hizmet etmek olduğu düşüncesine bağlandılar. Politik anlamda bütünün çıkarlarının yurttaşların genel iradesi tarafından belirlendiği bir topluluk ya da cemaat idealine bağlanan Romantikler, devletin amacının sadece kendi iyi telakkisine uygun olarak öz mutluluğunun peşinden koşan bireyin özgürlüğünü korumaktan ibaret olduğunu ileri süren liberal anlayışa karşı çıktılar. Bu yüzden, eğitimin sosyal ve politik bir anlamı da olduğunu öne sürerken, insanın sadece eğitim yoluyla insan olduğunu, hayvanlıktan uzaklaşarak gerçek bir yurttaş haline geldiğini öne

sürdüler. Başka bir deyişle, onlar insanın sadece kültür ve eğitim yoluyla topluluk veya cumhuriyet için gerekli erdemleri ve bilgeliği kazanabileceğini ileri sürdüler.

Kültürel Yaklaşımda Eğitimin Amaçları

Kültürel yaklaşımda eğitimin amacı, öncelikle bireysel bir amaç olarak ortaya çıkar. Buna göre, o, çocuğun öncelikle doğal varlığının üstüne çıkarılmasını, onun bir bütün olarak kendisini gerçekleştirmesinin sağlanmasını amaçlar. Eğitimin, bu yaklaşıma göre, bireyleri zihinsel, ahlaki ve manevi açıdan geliştirecek araçları sağlaması gerekir. Kültürel yaklaşımda, bunun ardından eğitimin sosyal ve politik amacı gündeme gelir. Bu açıdan bakıldığında, eğitimin bireylere sorumlu ve katılımcı bir yurttaşlık için gerekli olan değerlerle bilgeliği temin etmesi gerekir. Bütün bunların yolu ise eğitilen bireye sağlam bir karakter formasyonundan, kapsamlı veya kültürel bir okuryazarlık kazandırılmasından geçer. Kültürel yaklaşım, bu yüzden eğitilecek kişiye bir meslek eğitiminden ziyade, kültürel bir eğitim verilmesi, ona liberal sanatların öğretilmesi gerektiğini savunur.

Kültürel yaklaşımı benimseyen düşünürleri, bu noktaya taşıyan iki temel kabul vardır. Bunlardan birincisine göre, insanı insan yapan, onu doğal varlığının üstüne yükselten yegâne şey kültürdür. Bu kabul, insanla ve onun işleviyle ilgili görüşlerin çağdan çağa ve toplumdan topluma değişse bile, insanın ancak kültür sayesinde insanlaşabildiği gerçeğinin hiçbir şekilde değişmediğini ifade eder. İnsanın daha çok insan olabilmesi, doğal varlığından ziyade manevi varlığının güçlenmesine bağlıdır. Bu da ancak kültür yoluyla olur. Kültüre dahil olduğu, yüksek kültürlerin değerlerinden nasiplendiği ölçüde, insan gerçek anlamda insan ve yurttaş olabilir. Onun ikinci kabulüne göre, insandaki bu gelişmeyi ancak kültür veya onu bir insan olarak gerçekleştiren liberal sanatlar temin edebilir.

Kültürel Yaklaşımda Eğitim Programı

Kültürel yaklaşım, bu yüzden eğitim kurumlarında bir reform öngörürken, müfredatın bir kültür temin edecek, onun zihinsel melekelerini olduğu kadar duyarlılığını geliştirecek ve nihayet, büyük fikirlerle değerleri kavrama yeteneği temin edecek şekilde oluşturulması gerektiğini savunur. Bunlardan birincisi söz konusu olduğunda, eğitimde merkeze sistemli ve iyi düzenlenmiş konuları alan kültürel yaklaşım, müfredatın temel disiplinleri arasına dilleri, felsefe ve teolojiyi, edebiyatı, güzel sanatları, tarih ve sosyal bilimleri koyar. Buna mukabil öğrenmeyi, zihinsel melekelerle duyarlılığı geliştirme amacı söz konusu olduğunda, okuma ve yazmaya, akıl yürütmeye, dinleme ve konuşmaya, gözleme, ölçme ve öngörüye özel bir önem atfedip bunların bir müfredat programı içinde sınırsızca geliştirilebileceğini savunurlar. Kavrama yeteneğini geliştirme amacı doğrultusunda ise daimiciler, düşünce tarihinin büyük klasiklerinin okunmasına özel bir önem verirler.

Kültürel Yaklaşıma Örnek: Nietzsche'nin Eğitim Anlayışı

Kültürel yaklaşımın en önemli temsilcilerinden biri, düşünceleriyle felsefenin hemen her alanında muazzam bir etki yaratmış olan Friedrich Nietzsche'dir. Onun hemen her alana değinen felsefesinin ele aldığı konulardan biri de eğitimdir. Nietzsche, eğitimle kültür arasında yakın bir ilişki kurar ve bu ikisinin birbirinden ayrılmaz olduğunu öne sürer. Onun gözünde, belli bir eğitim projesi olmadan kültür ve kendisini destekleyen bir kültür olmadan da eğitim olamaz.[9] İşte bu bağlamda, insanı hayvandan ayıran şeyin kültür olduğunu, insanın kültür sayesinde hayvanlığını aştığını söyleyen Nietzsche, eğitimin amacının in-

9 R. M. Dias, "Nietzsche and Education", *Encyclopedia of Philosophy of Education* (ed. M. A. Peters – P. Ghiraldelli).

sanı doğanın üstüne yükseltmek ve dolayısıyla gerçek anlamda kültürlü insan yetiştirmek olduğunu ileri sürer.[10]

Genel Düşünceler

Nietzsche'nin eğitimle ilgili düşünceleri 18. yüzyılın ikinci yarısında hayatın hemen her alanında yaşanan değişimlerin bir sonucu olmak durumundadır. Bir kültür filozofu olarak Nietzsche, entelektüel hayatta, kültür karşısında maddi zenginlik ve konfora daha çok önem verilmeye başlanması nedeniyle yaşanan gerilemeden rahatsızdı. Eğitim kurumlarında hümanist bir bakış açısı ve eğitim anlayışının yerini bilimsel bir bakış açısıyla bilim temelli bir eğitime bırakması, onun gözünde her şeyin vasatileşmesinin ve nihilizmin önemli bir emaresi olmak durumundaydı.[11] Onun zamanına, çağının kültürüne yönelik sert eleştirisi, esas eğitim alanındaki gerilemeden, akademik dünyada giderek daha yoğun bir biçimde yaşanmaya başlanan profesyonelleşme ve devletin eğitimle kültür üzerindeki kontrolüyle ilgili düşüncelerinden beslenmekteydi. Almanya'da 18. yüzyılın ikinci yarısında devrim olarak nitelendirilebilecek önemli değişmeler yaşanmış, tıp, hukuk ve teoloji disiplinlerinin otoritesi ve öncelik iddiası beşeri bilimlerle doğabilimlerinin öncelik talebi ve üstünlük iddiasıyla sarsılmıştı. Nietzsche 19. yüzyılda Sanayi Devrimi'nin etkisiyle daha da pekişen böylesi bir durumun, akademide rekabete dayalı, kişisel ünü amaçlayan araştırmalara yol açarken, disiplinler arasındaki bölünmüşlüğü arttırdığını, tek tek disiplinlerin kendilerinde bile yeni uzmanlık alanlarının doğuşuna neden olduğunu söylemekteydi.[12]

10 F. Nietzsche, *Eğitimci Olarak Schopenhauer* (çev. C. Atilla), İstanbul, 3. Baskı, Say Yayınları, 2009, s. 13.

11 L. Kakkori, "Nietzschean Education and Gelassenheit Education: How to Educate with a Hammer", *Encyclopedia of Philosophy of Education* (ed. M. A. Peters – P. Ghiraldelli).

12 T. E. Hart, "Friedrich Nietzsche", *Fifty Major Thinkers on Education* (ed. by J. A. Palmer), London, 2001, s. 169.

O, eğitim felsefesini bu kültür eleştirisi üzerinden ve kültürel alandaki gerilemeye bir çözüm bulmak amacıyla geliştirir. Buradan da anlaşılacağı üzere, çağdaş kültürü, cehaletin veya vasatiliğin kültürü olarak tanımlayan Nietzsche'nin eğitim felsefesinin gerisinde, yüksek kültür ve hakiki eğitim düşüncesi bulunur. Nietzsche yüksek kültürü dil, yaratıcı sanat, sağlam tarih ve hayatı olumlayan felsefe benzeri disiplinlerle tanımlar. Akademinin, akademik araştırma ve çalışmaların yüksek kültürden, kültürel vizyondan yoksun insanlar eliyle tanımlanıp belirlenmesinin, eğitimi, insanın kavrayışını geliştirmekle ilgili bir süreç olmaktan çıkartıp salt olgu bilgisi aktarmayla ilgili bir şey haline getirdiğini ileri süren Nietzsche, eğitimin devlete ve sosyopolitik amaçlara tabi kılınmasının ve dolayısıyla eğitimin, aynı zamanda daralmasına ve zayıflamasına yol açacak şekilde, mümkün en yüksek ölçüde yaygınlaştırılmasının hem eğitime hem de kültüre ölçüsüzce zarar verdiğini iddia eder. Onun eğitim felsefesinin amacı, işte bu durumun tam tersine, bütünüyle sahici veya üstün insanlar yaratılması yoluyla gerçek kültürün oluşturulmasını temin etmektir.[13]

Nietzsche, eğitimi meşrulaştıran en önemli şeyin özgür ruhlu insanların veya üstün insanların yaratılması suretiyle kültürün geliştirilmesi olduğunu söyler. Ona göre, bu türden soylu ruhlar, özgür kafalılar modern toplumun değerlerine eleştirel bakan, neyin değerli neyin değersiz olduğuna, geleneğe dogmatik bir şekilde bağlanmadan kendi başlarına karar verebilen sahici insanlardır. Nietzsche modern toplumun sahicilikten yoksun olduğunu savunur. Zira modern toplumu karakterize eden en önemli özellik, giderek daha fazla maddi zenginliğe ve konfora sahip olma arzusudur.[14] Bu yönde bir arzunun kültürün ve eğitimin duraklayıp gerilemesini hızlandıran bir örnekleştirici bir etki yarattığını söyleyen Nietzsche'ye göre bu etki de bireyi tümden ortadan kaldıracak şekilde, bütün bireylerin aynı şeylere tam tamına aynı değeri yüklemesi yönünde bir taleple sonuçlanmıştır. O, yegâne so-

13 T. E. Hart, *a.g.e.* s. 170.

14 T. E. Hart, *a.g.e.* s. 170.

nucu her şeyin herkes için aynı değere sahip olması nedeniyle, hiçbir şeyin anlamlı bir değere sahip olmadığı duygusu olarak nihilizm olan bu modern talep ve tutumlara karşı koymaya çalışır. Onun eğitim felsefesinin büyük bir önem kazandığı yer de işte burasıdır. Çünkü Nietzsche eğitimin amaçlarıyla toplumun amaçlarının bir ve aynı olduğunu savunur.[15] Buna göre toplum madde dışında peşinden koşulacak hiçbir şey bulunmadığına; herhangi bir şeye yüklenebilecek gerçek bir değer olmadığına karar vermişse, manevi gelişme ve entelektüel ilerleme anlamında eğitim de imkânsızlaşır. Nietzsche bu nihilizm realitesine karşı, hem bireyin ve hem de bir bütün olarak toplumun değer ortaya koyma yeteneğini yeniden ihdas edecek sıkı ve güçlü bir eğitim yoluyla, kendi üzerine düşündüğü kadar gerçek öğretmenlerini de eleştirel bir değerlendirme ve analize tabi tutan bireyleri yaratmanın hayati önemine işaret eder.

Çağın Eğitim Anlayışına Yönelik Eleştiriler

Nietzsche, yaygın eğitim anlayışına ilişkin eleştirisinde öncelikle bir tespitte bulunur ve çağının eleştirdiği eğitiminin iki ana eğilimle karakterize olduğunu belirtir. Bunlardan birincisi eğitimin olabildiğince yaygınlaştırılıp genişletilmesi, diğeri de onun azaltılıp zayıflatılması eğilimidir.[16] Eğitimin yaygınlaştırılması eğilimi, onun en uzak çevrelere kadar taşınması, eğitimden herkesin faydalanması yönelimini ifade ederken, ikincisi eğitimin soylu ve yüce iddialarından vazgeçip kendisini devletin hizmetine vermesini temsil eder. Başka bir deyişle, bu eğilimlerden ikincisi birincisinin bir sonucu olmak durumundadır. Her ikisinin de gerisinde devlet bulunmakta olup, onlar devletin eğitimi kendi hizmetine koşmasını ifade eder.[17] Bu ise, yüksek amaç ve

15 S. Ramaekers, "Teaching to Lie and Obey: Nietzsche on Education", *Journal of Philosophy of Education*, 35(2001), s. 260.

16 F. Nietzsche, *Öğretim Kurumlarımızın Geleceği Üzerine* (çev. G. Aytaç), Say Yayınları, İstanbul, 2003, ss. 26-27.

17 F. Nietzsche, *Eğitimci Olarak Schopenhauer*, s. 90.

ideallerden vazgeçen eğitimde, tek amacın fayda olup çıktığını gözler önüne serer.

Eğitimin bir yandan yaygınlaştırılıp genişletilirken diğer yandan azaltılıp zayıflatılması eğilimleri, eğitimi belirleyen şeyin hız ve yarar olması olgusunu ifade eder. Çünkü eğitimde artık öğrenciler, bir an önce para kazanan varlıklar haline gelebilmeleri için, eğitimlerini en kısa yoldan tamamlamaya teşvik edilirler. Başka bir deyişle, eğitim yoluyla bundan böyle en kolay yoldan para kazanmayı, hayatta ve insanlar arası ilişkilerde başarılı olmayı mümkün kılan araçları iyi bilen insanların yetiştirilmesi amaçlanır.[18] Nietzsche söz konusu kültürsüzlük halinin yüksek eğitim ve bilim açısından ölümcül sonuçları olduğunu öne sürer. Bilim alanı, ona göre, bu eğilimlerin bir sonucu olarak o kadar genişler ki, dar bir alan dışında uzmanlık elde etmek imkânsız hale gelir.[19] Bilimin olağanüstü yaygınlık kazanması ve çeşitli dallara ayrılmasıyla birlikte, biliminsanı belli bir alanda bir uzman haline gelirken, diğer alanlarda halkın seviyesinde olan biri olabilmektedir. Özel bir alanın uzmanı olarak o, Nietzsche'nin ifadesiyle, "belli bir vidayı çevirmekten başka bir şey yapmayan, ama bu işte de inanılmaz bir ustalığa ulaşmış bir fabrika işçisine benzer."[20]

Onun gözünde, kültürsüzlük genel eğilimi içinde, yaygın kültür ile biliminsanının uzmanlık kültürünü tamamlayan şey, gazete kültürüdür. Hakiki kültürün yerini alan bu gazete kültürünün taşıyıcısı gazetecileri "anın efendileri", fakat şimdinin ve modanın köleleri olarak gören Nietzsche, öğretmenin asıl kültür yurdu olarak zor kavranan Helen dünyasına götürmeye çalıştığı öğrencilerin sonraki bir saatte gazeteye, çağ romanlarına sığınmalarından yakınır.[21]

18 S. Çevikbaş, "Nietzsche ve Eğitim", *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2004), s. 67.

19 F. Nietzsche, *Eğitimci Olarak Schopenhauer*, s. 70.

20 F. Nietzsche, *Öğretim Kurumlarımızın Geleceği Üzerine*, ss. 28-29.

21 F. Nietzsche, *a.g.e.* ss. 29-30.

Dil Eğitimi

Çağının eğitim anlayışını oldukça sert bir biçimde eleştiren Nietzsche, bundan sonra kendi eğitim anlayışını ortaya koyar veya aynı çerçevede zamanının Alman eğitim kurumlarında bir reform öngörür. Reformun esas başlaması gereken alan ise dildir. Gençleri kültürden ziyade bilgi için, hatta bilgiden ziyade gazetecilik için eğittiğine inandığı eğitim kurumlarının,[22] Nietzsche'ye göre, öncelikle dili, ana dili olabilecek en iyi şekilde öğretmeleri gerekir. Burada öncelikle ana dili kast eden Nietzsche açısından dil, ölü bir şey olmayıp canlı bir organizma olmak durumundadır. O zamanının klasik Alman liselerini vicdansız bir yazı gevezeliğinin sürdürülmesine önayak oldukları için eleştirirken, ana dili zorunlu bir baş belası veya ölü bir bedenmiş gibi görmeleri nedeniyle hakiki birer kültür kurumu olarak değerlendirmez.[23]

Nietzsche, kültürün tek bir doğal ve sağlıklı kaynağı olduğunu, kültüre girişin ancak dilin kullanımında sanatlı, ciddi ve sıkı bir alışkanlık yoluyla olabileceğini söyler.[24] Bu yüzden dilin öğretilmesinde, eğiticilerin kendilerini dilin geçmişi kadar, şimdisi ve geleceğinden sorumlu hissetmeleri gerektiğini söyleyen Nietzsche'ye göre, dil öğreniminde pratik kadar teoriye de yer verilmesi gerekir. Başka bir deyişle, dil öğretilirken, uygulama yanında dilin bilimi üzerinde de durulmalıdır. Bu ise, ona göre, dilin tarihsel işleyişiyle ilgili belgelerin ele alınmasını gerektirir.[25] Çünkü kültür denilen şey, dilin tarihsel açıdan incelenmesiyle, yani dilin tarihsel işleyişinin belgeleri üzerinde durulmasıyla başlar. Nietzsche bu bağlamda, dilin geçmişi ve geleceğiyle yaşatılmasının kültürün aktarılmasına karşılık geldiğini, bu açıdan klasiklerin doğru anlaşılmasının büyük bir önem taşıdığını belirtmeye özen gösterir.[26]

22 F. Nietzsche, *a.g.e.* s. 34.
23 F. Nietzsche, *a.g.e.* s. 39.
24 F. Nietzsche, *a.g.e.* s. 41.
25 F. Nietzsche, *a.g.e.* s. 35.
26 F. Nietzsche, *a.g.e.* s. 36.

Nietzsche, bu noktada kalmaz, yani kültüre girişi ana dilin öğretilmesi ve Alman ruhunu gözler önüne seren klasiklerin okunmasıyla sınırlamaz. Bunun için, ayrıca klasik kültüre, evrensel kültürün kalıcı eserlerine yönelmek gerektiğini savunur. Çünkü eğitimde her zaman için eskinin, klasik olanın kılavuzluğuna ihtiyaç duyulur. Her yeni olan ve gerçek bir anlam ifade eden şeyin bir geleneğe bağlanması gerektiğini öne süren Nietzsche, bu gerekliliğin kendisini en fazla eğitimde hissettirdiğini söyler.[27]

Hakiki Eğitim

Nietzsche bir sonraki aşamada, iki tür eğitim veya eğitimin kültüre götüren formuyla götürmeyen formu ya da gerçek eğitim kurumları ile hayat zaruretinin bir parçası olan kurumlar arasında bir ayrım yapar. Ona göre, insan yaşamak ve hayat mücadelesini sürdürmek için epeyce bir şeyler öğrenmek zorundadır. Bununla birlikte, insanın bu amaçla, yani hayat mücadelesini devam ettirmek amacıyla öğrendiği bütün bu şeylerin hakiki eğitimle olduğu kadar yüksek kültürle de hiçbir ilişkisi yoktur.

Genel felsefesi veya antropolojisi içinde, sıradan insan veya kitle ile seçkin ya da üstün insan arasında bir ayrım yapan Nietzsche, sıradan insanların veya kitlelerin hayatla ilgili zorunlulukların üstesinden gelebilmeleri için birtakım temel bilgi ve becerilere ihtiyaç duyduklarını söyler. Bu, hayat için, hayatın idamesi için gerekli olma anlamında temel bir eğitimdir, ama gerçek anlamda bir eğitim değildir. Toplumu meydana getiren insanların büyük bir çoğunluğu için, Nietzsche'ye göre, varlıklarını devam ettirmelerine, ayakta kalmalarına temin edecek bir eğitim yeterli olmak durumundadır. Nietzsche böyle bir eğitimin sürünün bir parçasını oluşturan insanların erişebileceği en yüksek sahicilik düzeyine ulaşma imkânı sağladığı için değerli oldu-

27 S. Çevikbaş, *a.g.e.* s. 75.

ğunu söyler. Bununla birlikte, o, kültür açısından hiçbir şekilde yeterli olamaz.

Nietzsche açısından kültürün alanı, daha yukarılarda bir yerlerde, salt zorunluluk, var olma mücadelesi ve ihtiyaçlar dünyasının ötesinde bir yerde bulunur. Çağımızdaki tüm çabalar, hatta sanat çabası bile, bir hayat mücadelesi içerdiği için hakiki kültüre yaklaşamaz. Ona göre, hakiki kültür zavallı bireylerle kendisini kirletmeye tenezzül etmez, onu araç olarak kullanan herkesten bilgece sıyrılmayı bilir. Birisinin kazanç sağlamak ve derdine çare bulmak amacıyla kendisine sarıldığını hissederse, ondan sessizce ve alaycı adımlarla uzaklaşır.[28]

Nietzsche'nin gözünde, sonunda bir iş ya da geçim yolu vaat eden eğitim hakiki kültüre götüren bir eğitim olmayıp, olsa olsa hayat mücadelesinde, insanın benliğini koruyacak ve kurtaracak yola doğru bir yönlendirmedir. O, insanların büyük bir çoğunluğu için büyük bir önem taşıdığını kabul eder. Bununla birlikte, kitlelerin eğitilmesi, eğitimin gerçek amacı olamaz. Hakiki eğitim, bireylerin, seçkin insanların eğitimi olmak durumundadır. Nietzsche sahiciliğin çok yüksek düzeyde bir fedakârlık, sabır ve bağlanma gerektiren en yüksek düzeyine ancak az sayıda insanın ulaşabileceğini ileri sürer. Bir toplumun bu türden istisnai bireyler, özgür ruhlar, derinlikli ve yaratıcı kafalar yetiştirmesi gerektiğini, aksi takdirde gücünü ve hayatiyetini yitireceğini belirten Nietzsche'ye göre, bir toplum ancak eğitimsel amaçlarının niteliği ve bu amaçlara ulaşmadaki ısrarı ve kararlılığıyla yargılanabilir. O, gerçek kültürü ve sahici bireyleri yaratmaya amaçlayan bir toplumun sosyal, politik ve ekonomik yapısının gelişmesini sahici bir tarzda hayata geçireceğini söyler. Bu ilişki tersine çevrildiğinde ise, ilerleme, sahici bireylerin ortaya çıkışını imkânsızlaştıracak şekilde ekonomik büyüme ve teknolojik ilerlemeyle özdeşleşir.

28 F. Nietzsche, *Öğretim Kurumlarımızın Geleceği Üzerine*, ss. 62-63.

Nietzsche hakiki eğitim imkânını bir yol metaforu üzerinden ortaya koyar. Yollardan birincisi, çokça insanın geçtiği, oldukça düz ve rahat bir yoldur. Bu yolda seyahat edenler, onun gözünde, hayatın zorluklarının üstesinden gelebilmek için, düz bir meslek eğitimiyle yetinen, kültürden nasiplenmemiş sıradan insanlardır. İkinci yol ise hakiki eğitimin, insanı doğanın üstüne yükselten kültür yoludur. Bu yolun alabildiğine engebeli ve zorluklarla dolu bir yol olduğunu söyleyen Nietzsche, burada seyahat edebilenlerin, yani kültür dairesi içine girebilenlerin sayıca az olduğunu belirtmeye özen gösterir. Bu yolda gidebilenler, onun deyimiyle "gerçek insanlar veya hayvan-olmayanlar"[29] olarak üçe ayrılır. Bu üç ayrı kategorinin en başında, dahiler veya öğretmen-filozoflar bulunur.[30] İkinci sırada ise, birer dahi olmaları çok muhtemel olan, üst düzey yeteneğe sahip öğrenciler yer alır. Onların altında ise, kendilerine dahilerin yetiştirilmesi noktasında ihtiyaç duyulan, nispeten daha az yetenekli asistan öğrenciler bulunmaktadır.

Nietzsche, öne sürdüğü hakiki eğitimde öğretmen olarak, ilk sırada, hiç kuşku yok ki Schopenhauer gibi yaratıcı filozofları görevlendirir. Bu çerçevede öne sürdüğü diğer isimler arasında Montaigne ve Rousseau bulunan Nietzsche, eğitim işinde ayrıca yaratıcı sanatçılardan ve azizlerden faydalanılması gerektiğini söyler.

29 F. Nietzsche, *Eğitimci Olarak Schopenhauer*, s. 50.

30 P. Fitzsimons, "Nietzsche's Schopenhauer and Education", *Encyclopedia of Philosophy of Education* (ed. M. A. Peters – P. Ghiraldelli) online.

Pragmatist Yaklaşım

Düşünce tarihinin önemli ve etkili kuram ya da okullarından biri de pragmatizmdir. Pragmatizm aslında büsbütün yeni bir felsefe değildir. *O, klasik natüralizmin ve liberal dünyagörüşünün, sanayileşme sonrasında Amerikan ruhunda ortaya çıkan yeni bir versiyonu olmak durumundadır.* 20. Yüzyılın başlarında önce Charles Sanders Pierce, William James ve nihayet John Dewey tarafından geliştirilmiş olan felsefe sistemi olarak pragmatizm bir varlık ve bilgi kuramı yanında bir değer kuramıyla kendini ifade eder. İnsanı anlama ve herhangi bir alanda karşılaşılan problemleri çözme noktasında genellikle bilimsel yöntemi benimseme eğilimi sergileyen pragmatizm, dünya ile insanın doğasına daha uygun düşmesi nedeniyle varlık görüşü olarak çoğulculuğu benimser. O, insanın kendisinden kaçmasının imkânsız veya bireyin her şeyin belirleyicisi olması anlamında öznelciliğe bağlanırken, hakikatin ve ahlakın kurucu unsuru olduğunu düşündüğü şeyler olarak sonuçları öne çıkarır. Sosyal reformculuğu, düşünürlerin en temel işi olarak değerlendiren pragmatizmin önemli bir etki yaptığı başka bir alan da eğitim felsefesi olarak karşımıza çıkar. Başka bir deyişle, John Dewey tarafından geliştirilmiş olan pragmatist eğitim anlayışı 20. yüzyılda oldukça etkili olmuştur.

Pragmatist Varlık Anlayışı

Pragmatist düşünürler varlık görüşünde dünyanın sürekli bir değişme hali içinde bulunduğunu öne sürer. Klasik felsefenin bilumum düalizmlerine, varlıkta değişmez ve kalıcı tözler arayan varlık anlayışına karşı çıkan pragmatist anlayış, kalıcı tözlerin değil de olayların, süreçlerin ve ilişkilerin varlığını öne sürer. Pragmatist anlayış, doğal dünyanın en temel özelliğinin tarih ol-

duğunu söylerken, varlığı tespit edilebilir bir başlangıcı olup belli bir sonuca doğru götüren alabildiğine karmaşık bir niteliksel değişme süreci olarak görür. Bu açıdan bakıldığında, klasik felsefede orijinal ve bağımsız töz ya da kendilikler olarak görülen şeylerin Darwinist evrim kuramını coşkuyla olumlamış olan pragmatizmde bir tarihsel sürecin ürünleri veya sonuçları olarak anlaşıldığı söylenebilir. Nitekim pragmatizmi benimsemiş düşünürler, zihin ve insan doğası benzeri şeylerin de belli tarihsel süreçlerin ürünleri olarak görülmesi gerektiğini ileri sürerler. Pragmatist anlayış, klasik felsefenin insanın sabit bir öz ya da doğasının olduğu inancınca karşı çıkar ve *insan doğasını biyolojik organizma ile sosyal çevresi arasındaki karşılıklı etkileşimin bir ürünü olarak değerlendirir.*[1]

Sözgelimi Dewey, çocuğun doğasının başka organizmalardan hiçbir şekilde farklılık göstermediğini, dolayısıyla en temel faaliyetinin çevreye uyum sağlamak olduğunu ileri sürer. Bununla birlikte, o, nispeten daha sınırlı bir uyarlanma anlayışına bağlı kalan doğal ayıklanmacıdan farklı olarak, insanın çevresine uyarlanmakla sınırlı kalmayıp onu çoğu zaman kendisine uyarladığını söyler. O, bu yüzden insanların kişilik ve karakter özelliklerinin de orijinal ve değişmez özellikler olmadıklarını öne sürerek, onları fazlasıyla esnek olan içgüdülerin çevresel koşullarla, çevrenin olumsallıklarıyla olan karşılıklı etkileşimlerinin bir sonucu olarak değerlendirir. Pragmatizmde eğitimin, başka hiçbir felsefe okulunda olmadığı kadar önem kazanmasının nedeni budur. Başka bir deyişle, eğitim pragmatizmde insanın özünü oluşturmak, doğasını şekillendirmek açısından büyük bir önem taşır. Buna göre pragmatizm, beşeri gelişmenin koşullarını öğrendiğimiz takdirde, onları modern hayat koşullarında üretken ve verimli çalışmaya, yaşamaya uyarlanmış bireyler olarak yetiştirmede kullanabileceğimizi ileri sürer.[2]

1 J. Dewey, *Deneyim ve Eğitim* (çev. S. Akıllı), ODTÜ Yayıncılık, Ankara, 2007, s. 48.

2 *Bkz.* A. Cevizci, *Felsefe Tarihi*, 2. Baskı, Say Yayınları, İstanbul, 2010, s. 1017.

Pragmatist Bilgi Anlayışı

Pragmatizm aynı bakış açısını zihin ve bilgiyle ilgili görüşlerinde de devam ettirtir. Pragmatist bakış açısından zihnin kendisi veya zekâ, sabit bir töz olmadığı gibi, bilgi de statik kavramlar kümesinden oluşan bir şey değildir. Zekâ, pragmatizme göre, kişinin çevresiyle başa çıkmak amacıyla geliştirmiş olduğu bir güçtür. Düşünme de aynı şekilde, dünyadan ve pratik problemlerden yalıtılmış olarak, özel bir çerçevede hayata geçirilen bir faaliyet değildir. Nitekim pragmatist düşünürlerden Dewey, düşünme veya etkin zekânın problem durumlarında ortaya çıktığını söylerken, tıpkı James gibi, düşünme veya bilme ile yapma arasında çok yakın bir ilişki bulunduğunu iddia eder.[3]

Pragmatizm, buna göre düşünmenin biri başlangıçtaki belirsizlik, şaşkınlık, sıkıntı veya ne yapacağını bilememe durumu, diğeri ise belirli ve çözüme kavuşturulmuş durum olmak üzere, iki ana veçhesinin bulunduğunu söyler. Düşünme veya bilginin bu başlangıçtan sona doğru olan güvenli yolculukta, insanı taşıyabilecek yegâne araç olduğunu söyleyen pragmatist düşünürler, bilmenin insanın kaygılarıyla, korku ve karşı karşıya kaldığı tehlikelerle ilgili her şeye uzanan zihnin bir faaliyeti ya da eylemliliği olduğunu söyler. Bilmeyle yapmayı bu şekilde birleştiren pragmatizm, insan varlıklarını da deneyimlerinden öğrenen, tecrübelerinden yararlanan problem çözücüleri olarak değerlendirir. Pragmatizm bilgi anlayışı veya epistemolojisinde, hakikati duruma göreli hale getirip, *doğruluğu faydayla özdeşleştirirken, doğallıkla mutlak ve değişmez hakikatlerden vazgeçer.*

Şu halde pragmatizmde bilgi, insandan bağımsız bir gerçekliğin insan zihninde yansıtılması veya temsil edilmesi anlamına gelmez, fakat daha ziyade gerçeklikle etkili bir biçimde baş etmenin en temel aracını tanımlar. Çıkar gözetmeyen hakikat arayışı diye bir şey olmadığını, her tür düşünme etkinliğinin salt problem çözmeyle ilgili bir konu olduğunu, inançların gerçekli-

3 *Bkz.* A. Cevizci, *Felsefe Tarihi*, s. 1019.

ğe ilişkin tasarımlar olmayıp, sadece eylem alışkanlıklarına tekabül ettiğini öne süren pragmatizm düşünceleri ve teorileri, deneyim ve uygulamadaki işlevleri ve uygulamaları bakımından ele alır.

Pragmatist Değer Anlayışı

Pragmatizm değer anlayışında da aynı sonuççu yaklaşımını devam ettirir; mutlak ve değişmez değerlerin olmadığını, değerlerin, aşkın bir temel üzerinde veya dini inanca ya da otoriteye göre değil de pratik sonuçlarıyla yargılanması gerektiğini ileri sürer. Pragmatizm, öncelikle değerin dünya ya da varlık düzeninin ayrılmaz bir parçası olduğunu ileri süren geleneksel idealist veya realist ahlak anlayışlarına şiddetle karşı çıkar. Realist ya da idealist felsefelerin nesnel değerlerden oluşan değer hiyerarşilerine karşı olumsuz bir tavır takınan pragmatizm *değerleri öznel bir zemine oturturken, onların insanların değişen çevresel koşul ya da durumlara verdikleri tepkilerin bir sonucu olarak anlaşılması gerektiğini savunur.* Aynı şekilde geleneğe, örf ve âdetlere karşı çıkarken, sadece öznelci değil, bir yandan da rölativist bir değer anlayışı geliştiren pragmatizm, sonuçlara ek olarak, amaç ve araçlarla da ilişki olan bir değerleme ölçütü geliştirir.

Sözgelimi pragmatist düşünür Dewey, değerleme veya değer biçmenin temelinde insanın istek, ihtiyaç, arzu ve tercihlerinin bulunduğunu ve onun, değerin bu hammaddeleriyle ilgili bir çatışma vuku bulduğu zaman ortaya çıktığını savunur. Başka bir deyişle, tıpkı düşünmenin problematik bir durum bağlamında ortaya çıkması, çözülmesi gereken bir problemle karşılaşıldığı zaman devreye girmesi gibi, değerleme de istek, arzu ve tercihler arasında bir çatışma yaşandığı zaman ortaya çıkar. Buna göre bir kimsenin sadece tek bir arzusu olduğu zaman, onun sadece bu arzuyu tatmin etmek için çalışmasının yeterli olacağı aşikârdır. Değer çatışması, insan birbirleriyle çelişen istek ve arzulara sahip olduğu zaman ortaya çıkar. Böyle bir değer çatış-

masını önlemek için, çatışan arzulara bir yapı ve birlik kazandırmak, bir zorunluluk olarak gündeme gelir. İstek ve arzulara yapı ve önem açısından bir öncelik düzeni kazandırılamaması durumunda, kişi çatışan alternatifler arasında bir seçim yapmak zorunda kalır.[4]

Eğitimin önemi de işte bu noktada ortaya çıkar. *Eğitim, pragmatizm açısından istek ve arzulara yapı kazandırma, kişinin onlara kendisinin mutluluk hedef doğrultusunda ilerlemesini mümkün kılacak şekilde öncelik ve önem yönünden düzen kazandırması noktasında önem kazanır.* Pragmatizmin bu değerleme anlayışı sadece eğitime değil özellikle Dewey'de eğitimle ayrılmaz bir ilişki içinde bulunan ve insanlar arasındaki paylaşıma, katılım ve müzakereye dayandığı kabul edilen demokrasiye de önemli bir katkı temin eder.

Pragmatist Eğitim Felsefesi

Pragmatizmin bu genel dünyagörüşünden, varlık, bilgi ve değer telakkisinden çıkan eğitim anlayışı, Rousseau'yla başlayan çocuk veya öğrenci merkezli eğitim felsefesi geleneğinin doruk noktasını oluşturur. Durum böyle olmakla, yani pragmatizm birey ya da öğrenci merkezli bir eğitim anlayışını temsil etmekle birlikte, o, buna ek olarak *toplum ve eğitim arasındaki ilişkiyle meşgul olur.* Başka bir deyişle, pragmatist eğitim anlayışı, eğitimin bireysel olduğu kadar sosyal boyutuna da vurgu yapar, onun sosyal fonksiyonunun altını çizer.[5] Eğitim, bireyin sağlıklı gelişimine olduğu kadar, toplumun demokratik ilkeler doğrultusunda inşasına da katkı yapmak durumundadır. Pragmatizm açısından eğitim, informel olarak çocuk belli bir kültür çerçevesi içinde belli ölçüler dahilinde gelişip olgunlaşırken, grup hayatı-

4 G. L. Guttek, *Philosophical and Ideological Perspectives on Education*, ss. 97-98.

5 J. Garrison – A. Neiman, "Pragmatism and Education", *The Blackwell Guide to Philosophy of Education* (ed. by N. Blake – P. Smeyers – R. Smith – P. Standish), Blackwell Publishing, Oxford, 2005, s. 27.

nın veya sosyal yaşamın birleştirici unsurlarını meydana getiren dili, beceri ve bilgileri kazanmaya başladığı zaman ortaya çıkar. Eğitim, öte yandan okullaşmayla belirlenen formel anlamı içinde çocuğun, grup etkileşimi ve sosyal iletişim için gerekli olan sembolik ve dilsel araçların temin edilmesi suretiyle, bir kültür içine dahil edilmesi, kültürel katılıma uygun hale getirilmesi olarak anlaşılır.[6]

Eğitimin şu halde sosyalleşmeyi ve kültürlenmeyi temin etmek gibi sosyal birtakım amaçlarının olduğunu ifade eden pragmatizm, bu sosyal perspektiften hareketle, onun hem muhafazakâr hem de liberal bir boyutu olduğunu ifade eder. Başka bir deyişle, eğitim, yetişkinlerin kültürel mirasını toplumun henüz olgunlaşmamış üyelerini meydana getiren çocuklara aktarmak suretiyle kültürel sürekliliği temin ettiği için, zorunlu olarak muhafazakâr olmak durumundadır. Eğitim, pragmatizmde öncelikle bir toplum ya da sosyal grubun kültürel beceri, bilgi ve değerlerini sonraki kuşaklara aktarmasını ve böylelikle de mirası taşıyıp devam ettirecek olan kültürel kişi tipini yeniden yaratmasını mümkün kılan bir araç olarak değerlendirir.[7]

Fakat pragmatizm eğitimi bununla, yani muhafazakâr boyutuyla sınırlamaz. Eğitimi daha geniş ve dinamik bir anlam içinde ele alan pragmatist eğitim anlayışı, genç kuşaklara aktarılan dil ve teknoloji gibi kültürel araçların miras alınan kültürü değişime uğratma veya dönüştürüp yeniden yaratma imkânlarını da taşıdığını söyler. Pragmatizm, evreni sürekli bir değişim süreci içinde olan bir varlık alanı olarak ele almasına benzer bir biçimde, kültürün de sürekli bir değişme sürecine tabi olduğunu düşünür. Pragmatist eğitim felsefesine göre, *insanlar özellikle bilimsel yöntemi kullanmak suretiyle, kültürü yeniden yaratma, değişmenin doğrultusunu belirleme ve bu süreç üzerinden de kendilerini ve geleceklerini şekillendirme imkânı bulurlar.*

6 G. L. Guttek, *a.g.e.* s. 99.

7 J. Dewey, "My Pedagogic Creed", *The School Journal*, 54(1897), s. 77.

Felsefe	Eğitim Teorisi	Hedefler	Uygulama
Pragmatizm	İlerlemecilik; yapılandırmacılık	Öğrencilere kendi bilgi ve kavrayışlarını inşa etme imkânı sağlamak. Onlara bilgilerini, halihazırda bilmekte ve inanmakta oldukları şeylerle yeni temasa geçtikleri olay ve faaliyetlerin karşılıklı etkileşimi üzerinden yapılandırma imkânı temin etmek. Öğrencileri yurtsever ve akıllı yurttaşlar haline getirmek.	Öğrencileri anlamın yapılandırılmasını ve bilginin inşasını kolaylaştıracak faaliyetler içine sokmak. Onları başkalarıyla anlamlı etkileşimler içine sokacak bir öğrenme çevresi yaratmak. İşbirliğine dayalı, proje temelli, problem çözme amaçlı, dosya sunumu üzerinde gerçekleşen modern eğitim-öğretim tekniklerini kullanmak. Öğrenmenin sosyal bağlamına dikkat edip buna ayrı bir özen göstermek. İşe geniş kapsamlı fikir, iş ve çalışmalarla başlayıp, ayrıntılı bir şekilde ele alınıp incelenmeyi gerektiren ayrıntılara geçmek.[8]

8 S. G. Dunn, *Philosophical Foundations of Education*, s. 245.

Eğitimin Amaçları

Pragmatist eğitim felsefesi, eğitimin amaçları deyince, bununla birlikte esas bireysel amaçları, eğitimin özsel ya da bireysel amaçlarını anlatmak ister. Bu açıdan bakıldığında, pragmatizm açısından eğitimin en yüksek veya nihai amacının gelişme olduğu, bunun da çok büyük ölçüde deneyimin sonraki tecrübelerin denetlenmesini ve yönlendirilmesini temin edecek şekilde yeniden inşasına karşılık geldiği söylenebilir. *Eğitimin en yüksek amacının sonraki deneyimlerin yönlendirilmesini mümkün kılacak şekilde gelişme olduğunu* ileri süren pragmatist eğitim anlayışı, bu bağlamda geleneksel okulun hazırlanma öğretisine yaptığı vurguya karşı çıkar.[9] Bu *hazırlama öğretisi*ne göre, öğrenciler okuldaki eğitimleri sırasında aldıkları dersleri, okulun tamamlanmasının ardından karşılaşacakları durum ve olaylara hazırlanmak amacıyla öğrenirler.[10] Hayatı değişen bir dünya ve toplum içinde yaşanan bir süreç olarak değerlendiren pragmatizm, eylemi okul sonrasına ertelemenin öğrencileri hazırlanmış oldukları dünyadan farklı bir dünyaya hazırlamak olduğunu ileri sürer. Bu yüzden o, uzak bir geleceği beklemek yerine, öğrencilerin mevcut problemleri çözmelerini temin edecek ilgi ve ihtiyaçlara göre hareket etmelerinin sağlanması gerektiğini savunur. Pragmatizm onların, gündelik deneyimlerinden de yararlanmak suretiyle, şimdiye olduğu kadar geleceğe de uygulanabilir olan bir problem çözme yöntemini içselleştirmelerini ve böylelikle gerçekleşecek olan gelişmeyi eğitimin en temel amacı yapar. Bunu temel amaç olarak belirlerken de bilgiyi olduğu kadar eylemi de ihtiva eden böyle bir gelişmeyi daha da ileri bir düzeye taşımak için daha çok eğitime ihtiyaç olduğunu savunur.[11]

9 G. L. Guttek, *a.g.e.* s. 105.

10 J. Dewey, *Demokrasi ve Eğitim* (çev. T. Yılmaz), Ege Üniversitesi Yayınları, İzmir, 996, ss. 61-62.

11 J. Dewey, *Demokrasi ve Eğitim*, ss. 68-70.

Pragmatizmin Eğitim Kuramı

Eğitime pragmatik yaklaşım, şu halde insanın eylemlerinden yola çıkar ve insan eyleminin olağanüstü büyük önemi üzerinde durur. Pragmatist eğitim felsefesi, kendisinin Darwin'den bu yana evrimsel ve teorik bir zemin üzerinde temellendirildiği inancından hareketle, gelişmeyi en temel amacı yaptığı *eğitimi eğitilen insanın deneyimin sürekli bir biçimde değişen dünyasına uyarlanması süreci olarak görür*. Nitekim Dewey, bu temel üzerinde, eğitimi "deneyimin sürekli bir yeniden inşası" olarak tanımlamıştır. Ona göre eğitim, hayata hazırlık olmaktan ziyade hayatın bizzat kendisi olmak durumundadır.[12] Dışarıdan veya deneyimden bağımsız olarak oluşturulup dikte edilecek bir ahlakın da olamayacağını söyleyen Dewey açısından eğitim, dünyanın büyük bir hızla dönüşen yapısına, kültürün değişen koşullarına başarıyla uyum sağlamanın bir aracı olmak durumundadır.[13]

Buradan hareketle pragmatizmin eğitim alanındaki ifadesi veya karşılığının *ilerlemecilik* ve *yapılandırmacılık* olduğu söylenebilir. Esas itibariyle Aydınlanmayı karakterize eden bir özellik, hatta ideoloji veya 18. yüzyıldan başlayarak ileriye doğru akan bir sosyopolitik hareket olarak progresivizm, eğitim alanında da sosyal gelişmeyi, toplumun mevcut durumundan daha iyi bir hale gelmesini kendisine temel amaç olarak alır. Pragmatizmin eğitim teorisine tekabül eden ilerlemecilik, bu yüzden eğitimsel amaçları arasında en baş sırayı, bireylerin gelişmesini temin etmeye, onlara kendi bilgi kavrayışlarını yapılandırma veya inşa etme imkânı sağlanmasına verir.[14] Bu inşa veya yaratma süreci ise çok büyük ölçüde bireylerin bildikleri ve inandıkları şeylerin yeni karşılaştıkları olay, etkinlik ve fikirlerle karşılıklı bir ilişkiye sokulmasından meydana gelir. Bu yüzden onun eğitim prati-

12 V. Sönmez, *Eğitim Felsefesi*, 4. Baskı, Pegem Yayınları, Ankara, 1996, s. 107.

13 M. W. Apple – K. Teitelbaum, "John Dewey", *Fifty Major Thinkers on Education* (ed. by J. A. Palmer), London, 2001, s. 197.

14 Y. Kop, "Progresivizm ve Progresivizme Eleştirel Bir Yaklaşım", *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(200), ss. 271-272.

ğinde, öğrencilerin anlamı inşa etmelerini mümkün kılacak etkinlikler, onların mevcut bilgilerine yeni bilgiler katmalarını temin edecek bir müfredat programı, işbirliği içinde karşılıklı öğrenme anlayışı, projelere dayalı değerlendirme teknikleri çok önemli bir yer tutar.

Pragmatist Okul Anlayışı

Her öğrencinin kendine özgü eşsiz bir potansiyeli olduğunu, eğitimin görevinin bu potansiyeli tam olarak hayata geçirmek olduğunu bildiren pragmatizm, gelişme kavramı altında, *eylemle bilgiyi, teoriyle pratiği bir araya getiren bir okul ve eğitim anlayışının savunuculuğunu yapar.*[15] Liberalizmi ve dolayısıyla reformizmi muhafazakârlığına baskın çıkan pragmatizm, okulu Amerikan toplumunu hızlı bir şekilde dönüştürmekte olan yeni bilimsel, teknolojik ve kültürel gelişmelerin hem doğal bir müttefiki hem de en önemli mekânı olarak değerlendirmiştir.[16] Pragmatizm bu noktada öğrencilere bu gelişmeleri anlama ve yeni Amerika'yı şekillendirirken, bütün bu bilimsel ve teknolojik gelişmelerden faydalanma imkânı temin etmeyi amaçlamıştı. O, bu yüzden liberalizminin reformist boyutu içinde, okulu her şeyden önce öğrencilerin veya bireylerin sosyal yaşama katılma yeteneklerini, toplumun karşı karşıya kaldıkları problemlere uygulayacakları eleştirel zekâyı, problem çözme becerisiyle refleksif düşünme yeteneklerini kazanıp geliştirecekleri bir mekân olarak anladı. Bunun da nedeni, pragmatizmin toplumun gelişimi ve ilerlemesinin tamamen öznel bir tarzda veya sübjektif unsurlarla gerçekleştirilmediği gibi, kendisini meydana getiren bireylere tümüyle dışsal bir biçimde de hayata geçirilemeyeceğine inanmış olmasıdır. Toplumun ancak zeki yurttaşların yetiştirilmesi, toplumun üyelerinin davranışlarının ıslah edilip geliştirilmesi suretiyle daha iyi bir toplum haline getirilebileceğine inanan

15 J. Dewey, "My Pedagogic Creed", s. 79.

16 S. G. Dunn, *a.g.e.* s. 187.

pragmatizm, bireylerin gelişimi üzerinden sosyal kurumların da düzeltilip geliştirilebileceklerini savunmuştur.

Çocukla toplum, ilgiyle disiplin, meslek ile kültür, bilgiyle eylem arasındaki geleneksel karşıtlıklara bu noktada bir kez daha meydan okuyan pragmatizm, okulda her şeyden önce aktif, araştıran bir sınıf ortamı yaratılmasının pragmatist amaçlara ulaşmak açısından vazgeçilmez olduğunu savunur. Pragmatist okul anlayışında, öğrencinin ilgisinin ortaya çıkarılması, merak duygusunun kazanılması büyük bir önem arz eder. Okulun öğrencilerde bir araştırma ruhu geliştirebileceğini savunan pragmatizm, onun öğrencilerin sosyal hayatta ihtiyaç duyacakları problem çözme becerisini kazanabilecekleri yegâne yer olduğunu öne sürer.

Pragmatist Müfredat

Pragmatist eğitim anlayışı, müfredatta olağanüstü büyük değişikliklerle veya kapsamlı birtakım değişiklikler yapma önerisiyle ortaya çıkmaz. Başka bir deyişle, *onun yeniliği müfredatın içeriğinden ziyade yapısıyla veya bu eğitim programının çocuğa nasıl verileceğiyle ilgilidir*. Buna göre o, yoğun bir biçimde eleştirdiği geleneksel okulun müfredatında bile gereksiz bir şey bulunmadığını, onun esas itibariyle insanın deneyimlerine dayandığını ve dolayısıyla çocuğun ham deneyimlerini birtakım etkinlikler üzerinden olgunlaştırıp geliştirme amacına hizmet etmek durumunda olduğunu savunur. Eğitim programında bir ve aynı gerçekliğin hem ilk hem de son terimlerini bulan pragmatizm, müfredatı oluşturan konuların insanın deneyimlerinde karşılaşmış olduğu problemleri çözme gayretlerinin eseri olduğunu savunur. Onun pragmatizm açısından tek kusuru, formel bir bilgi bütünü olarak, içinde geliştirilmiş olduğu problematik durumlardan yalıtılmış olmasıdır.[17]

17 R. Westbrook, "John Dewey", *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education*, 4(1993), s. 279.

Pragmatizm bu güçlüğü bertaraf edebilmek, müfredatı öğrencinin gerçekten işine yarayacak, onu her yönüyle geliştirecek bir eğitim programına dönüştürebilmek için, ondaki "bilme" boyutuna "yapma" boyutunu ekler. Başka bir deyişle, pragmatizm öğretmenleri eğitim programlarını psikolojik bir zemine oturtmaya, çocuğun eğitim faaliyetleri için çeşitli problematik durumları ihtiva edecek bir çevre inşa etmeye davet eder. Öğrenciler burada problemleri çözebilmek için, müfredatta yer alan konuları anımsamak veya onlarla tanışmak ihtiyacı duyacaklardır. Müfredatta insanın deneyim zenginliğini, problem çözme kapasitesinin derinliğini bulan ve bu yüzden onu aynıyla koruyan pragmatizm, sadece tarih ve coğrafyaya özel bir önem atfeder. Çünkü tarih ve coğrafya çocuğun zamansal ve mekânsal deneyiminin boyutlarını ev ve okul çevresinden başlayarak sosyal hayata ve dünyaya doğru genişleten disiplinlerdir. Bilime, özellikle de doğabilimleriyle bilimsel metodolojiye ayrı bir önem veren pragmatizm, öğrencinin bu bilimlerden temin edeceği bilginin problematik unsurların tanımlanması ve çözüm yolunda hipotezlerin formüle edilmesi bakımından değer taşıdığını ileri sürer.

Pragmatist Yaklaşıma Örnek: Dewey'in Eğitim Anlayışı

John Dewey, pragmatist eğitim felsefesiyle 20. yüzyılın ilk yarısına damgasını vurmuş olan kişi olarak görülür. Dewey'in eğitim felsefesinin aralarına bir sınır çizgisi çekmenin imkânsız olduğu üç öğe, sırasıyla *çocuk, okul ve toplum üzerinde yoğunlaştığı* söylenebilir. Onun hem genel olarak felsefesinin hem de eğitim kuramının çıkış noktasında, gündelik yaşama dünyası bulunur. Başka bir deyişle, Dewey, pek çok filozoftan farklı olarak, daha kalıcı ve temel bir gerçekliğe ulaşmak amacıyla, gündelik yaşama dünyasının ötesine geçmeye kalkışmaz.[18] Bu yaşama dünyasının veya ortak deneyi-

18 J. F. Soltis, "John Dewey", *Encyclopedia of Education* (ed. by J. W. Guthrie), Macmillan Reference, London, 2002, s. 578, ss. 577-602.

min dünyasının, insanın erişmek veya bilmek durumunda olduğu yegâne gerçeklik olduğunu bildiren Dewey, özellikle doğabilimlerinin bu gündelik yaşama dünyasında karşılaşılan pratik problemlere çözüm getirme, ortak deneyimin dünyasını açıklayıp kontrol altına alma noktasında kaydettiği başarıdan çok etkilenmişti.[19] Buradan yola çıkarak bilimsel araştırma tarzıyla insani deneyimin bilim yoluyla sistemleştirilmesini insan zihninin kaydettiği en büyük başarı olarak değerlendiren Dewey, dünyaya, bilimdeki gibi yaklaşmayı felsefesinin temel bir özelliği haline getirirken,[20] eğitim sürecini de "deneyimin sürekli olarak düzene sokulması, yeni baştan inşa edilmesi ve dönüştürülmesi" süreci olarak tanımladı.[21] Çünkü tutarlı bir ampirist olarak, insanın dünyayı sadece deneyim yoluyla öğrendiğini ve deneyimleri sayesinde ayakta kalıp durumunu iyileştirebileceğini düşünmekteydi.[22]

Deneyim ve Eğitim

Dewey, bununla birlikte bütün deneyimleri bir ve aynı değerde görmedi. İnsana sadece keyif veya acı veren, onun çok büyük ölçüde pasif durumda olduğu deneyimler, Dewey'e göre, eğitici olmayan deneyimlerdir. Oysa eğitici veya öğretici deneyler, bizim yaptığımız şeyler ile dışarıda bu durumun bir sonucu olarak ortaya çıkan değişiklikler veya başımıza gelen şeyler arasında bağ kurduğumuz deneyimlerdir. Sözgelimi bir çocuk elini kaynar suya değdirdiği zaman, eli yanacağı için acı hisseder; her şey bundan ibaret olursa veya çocuğun pasif bir deneyimi olarak kalırsa, onun eğitici bir deneyim olması söz konusu olamaz.[23] Ama ne zaman ki çocuk kaynamış suyun elini yakacağıyla ilgili

19 J. Bowen – P. R. Hobson, *Theories of Education: Studies of Significant Innovation in Western Educational Thought*, s. 168.

20 J. Dewey, *Demokrasi ve Eğitim* (çev. T. Yılmaz), Ege Üniversitesi Yayınları, İzmir, 1996, ss. 254-255.

21 J. Dewey, *Deneyim ve Eğitim*, s. 33.

22 J. F. Soltis, *a.g.e.* s. 579.

23 J. Dewey, *Deneyim ve Eğitim*, s. 31.

bir beklenti oluşturur, o zaman bu deneyim eğitici bir deneyim haline gelir.

Dewey, insanların gerçek veya örgün bir eğitim sürecine girmeden önce kendileri, dünya ve başkaları hakkında, hep bu şekilde bir şeyler öğrendiklerini söyleyerek, bu durumu, yani fiilen bir şeyler yapıldıktan sonra *yapılan şeyler üzerinde düşünme durumunu eğitim ve okul anlayışının merkezine geçirir*.[24] Ona göre düşünce, ama özellikle de refleksif düşünce ve ilişkilerin algılanması, çok büyük ölçüde veya sadece problem durumlarında olur. Dewey, öğrenme ve eğitime de bu problematik durumları temele alarak yaklaşır. Çünkü gerçek anlamda öğrenme dediğimiz süreç, bir problemle başa çıkmaya çalışırken ortaya çıkar. Öğrenme, problem çözme deneyimlerimizle başlayan etkin bir süreci ifade eder. Dewey bu tür bir öğrenme anlayışının geleneksel eğitim anlayışından bütünüyle farklı ve yeni bir eğitim anlayışı ya da kuramını gerekli kıldığını düşünür. Geleneksel eğitim kuramı ders kitapları tarafından paketlenip, öğretmen tarafından özümsenmiş olan birtakım malûmatların pasif durumdaki öğrenciye aktarılması olgusu tarafından belirlenir.[25] Böyle bir eğitim anlayışıyla onu uygulayan okulların, öğrenciye ezberledikten sonra kısa bir süre içinde unutacakları olgu bilgisi vermekten başka hiçbir işe yaramadığını düşünen Dewey, zamanın yeni bir eğitim anlayışı için gelmiş olduğunu savunur.[26]

Onun yeni eğitim anlayışı, aslında eğitime deneysel bir yaklaşımı temsil eder.[27] Buna göre deneysel yaklaşımın yapıcı çözümlerle yakından ilişkili olduğunu düşünen Dewey, kendisine insanların esas "*ne zaman düşündüklerini*" sormuştur. İnsanlar, gerçekte bir problemle karşılaştıkları, bir şey kendilerine meydan okuduğu zaman düşünmeye başlarlar.[28] O, bu so-

24 J. Dewey, *Deneyim ve Eğitim*, s. 97.
25 J. Dewey, *Deneyim ve Eğitim*, s. 49.
26 *Bkz.* N. Noddings, *Philosophy of Education*, s. 36.
27 J. Bowen – P. R. Hobson, *a.g.e.* s. 168.
28 J. Dewey, *Demokrasi ve Eğitim*, s. 180.

ruya tatmin edici bir yanıt verdikten sonra, ikinci soruya, "*insanların nasıl düşündükleri*" sorusuna geçmiştir. Dewey, burada sadece iki alternatifin olduğunu kabul eder: Başkalarının görüşlerini kabul etmek veya eleştirel bir soruşturma işine girmek, yani problemi kendi başına çözmeye kalkışmak. Başkalarının çözümlerini, hele bunlar insanın binlerce yıllık kültürel mirasını oluşturan bilimsel hakikatlere karşılık geliyorlarsa eğer, hiçbir şekilde reddetmeyen Dewey, bununla birlikte başkalarının görüşlerini kabul etmenin düşünmek olmadığını, onun daha ziyade bir köleye uygun düştüğünü söyler.[29] O, eğitimle demokrasi arasında yakın bir ilişki kurarken, demokrasilerde yaşayan insanların problem çözmeyi öğrenmeleri gerektiğini öne sürer.

Dewey, bu düşünme yöntemi veya problem çözme metodunun, esas itibariyle beş aşamalı bir düşünme sürecinden meydana gelen bilimsel yönteme tekabül ettiğini söyler. Buna göre, insanlar kendilerini bir çözüm aramaya yönelten bir problemle karşılaştıkları zaman düşünmeye başlarlar. Sonraki aşama, veri toplamaktan, probleme yol açan koşulları soruşturmaktan meydana gelir. Üçüncü aşamada çözüme varacak şekilde hipotez oluşturulduğunu söyleyen Dewey, insanların bunun ardından geçici bir açıklama taslağından meydana gelen hipotezi doğrulama yoluna gittiklerini söyler. Hipotez doğrulanmıyorsa eğer, bu durumda yapılması gereken, eski hipotezin hatalarından bağışık olan yeni bir hipotez oluşturmaktır.

Dewey, bu süreci daha iyi ifade edebilmek ya da daha doğru bir deyişle deneyime ve problem çözmeye dayalı yeni eğitim anlayışını ortaya koyabilmek için, okulda öğrenciye öğretilecek konuların psikolojik organizasyonuyla mantıksal düzeni arasında bir ayrım yapar ve *öğrenciyi henüz bilinmeyen bir yerin haritasını yapma görevini üstlenmiş bir kâşife benzetir.*[30] Kâşif, tıpkı bir öğren-

29 J. Bowen – P. R. Hobson, *a.g.e.* s. 168.

30 J. Dewey, *Demokrasi ve Eğitim*, ss. 146-147.

ci gibi, haritasını hazırlayacağı alanı ve buraya yapacağı seyahatin kendisi için ne tür serüvenler ihtiva ettiğini henüz bilmemektedir. Onun bir süre sonra dağları, nehirleri, ovaları keşfedeceği bu süreç, kendisinin fiilen katıldığı zahmetli, ama bir o kadar da keyifli bir süreç olacaktır. Bu sürecin sonunda bölgeyi tüm ayrıntılarıyla tanıyacak olan kâşifin yapacağı harita, onun psikolojik yaşantılarına hiç yer vermeyen, sadece bölgenin çeşitli özelliklerini birtakım işaretler yoluyla ortaya koyan mantıksal bir yapım olmak durumundadır. Geleneksel eğitim anlayışında öğrenciye verilen şey, ona göre bu mantıksal yapımdan ibaret olmak durumundadır.[31]

Dewey, her ne kadar öğrenmenin nihai hedefinin konunun bu mantıksal organizasyonu olduğunu kabul etse de konunun salt mantığının, öğrenci bu sürece aktif bir şekilde katılmadığı, kâşifin deneyimlerini kıyısından köşesinden de olsa yaşamadığı sürece yeterli olamayacağını ileri sürer.[32] *Problem yaşanmadığı, ilgili deneyimler paylaşılmadığı, kısacası mantıksal organizasyon psikolojik düzenlemeyle tamamlanmadığı sürece gerçek bir öğrenmenin söz konusu olamayacağını* savunan Dewey açısından gerçek eğitim, bu türden deneyimlerin birikimsel bir tarzda kazanılmasından, birleştirilmesinden ve yeniden düzenlenmesinden meydana gelir.

Gerçek anlamda öğrenme ve eğitimde, bir şeylerin kopuk kopuk veya yalıtılmış bir biçimde öğrenilmesinden, mevcut beceri ve bilgilere yeni bilgi ve becerilerin mekanik olarak eklemlenmesinden ziyade, geçmiş deneyimlerle mevcut deneyimlerin, gelecekteki yeni deneyimlerin kavranıp özümsenmesi amacıyla birleştirilmesinden veya sentezlenmesinden söz etmek daha doğru olur.[33]

31 F. A. Samuel, "J. Dewey", *Encyclopedia of Education and Human Development* (eds. by S. J. Farenga– D. Ness), vol. 3, London, M. E. Sharp Inc, 2005, s. 925.

32 *Bkz.* N. Noddings, *a.g.e.* s. 331.

33 J. F. Soltis, "John Dewey", s. 579.

Geleneksel Eğitimin Eleştirisi

Hemen bütün modernistler gibi Dewey de özellikle kendisinin yeni eğitim anlayışının farkını ortaya koyabilmek için, geleneksel eğitimi sıkı bir eleştiri sürecinden geçirir. Değişmenin sınırlı olduğu eski dünyaya, sanayileşme öncesi geleneksel, homojen topluma fazlasıyla uygun düşen geleneksel eğitimin fazlasıyla statik olduğunu söyleyen Dewey, onun öğrenci ve öğrenmeden ziyade *ezbere dayandığını* iddia ediyordu.[34] Onun gözünde geleneksel eğitim anlayışı, yöntemleri itibariyle otoriter olmak durumundaydı. Eğitimcilerin bu modelde, öğrencilerin deneyimlerinden değil de sadece sabit bir konu alanından yola çıktıklarını söyleyen Dewey, geleneksel eğitimi anlamak için eski okulun planına, binasına ve sınıflarına bakmanın yeterli olduğunu ileri sürer. *Binası, sınıfları ve malzemesiyle o, bir tabiiyet, bağımlılık, edilgenlik ve hareketsizlik öyküsü olmak durumundadır.*[35] Dewey, bu noktada birkaç kemik üzerine sıkı bir incelemenin ardından bütün bir hayvanı yeni baştan inşa eden biyolog analojisinden yararlanarak, eski ve kirli sıraları geometrik bir düzen içinde sıralanmış, hareket özgürlüğünü en alt düzeye indirgemiş sınıflarından hareketle, böyle bir mekânda salt anlatım ve dinlemeye dayalı klasik eğitimi zihinde canlandırmanın hiç de zor olmadığını söyler.[36]

Dewey, geleneksel eğitimin sadece birtakım soyut konuların anlatılması ve derslerin dinlenmesi üzerinden yürüdüğünü söyler. Sadece dinlemeye dayalı bir eğitimin bağımlılık ve edilgenlik yarattığını söyleyen Dewey, eleştirdiği bu klasik eğitimin yerine, öğrencilere kendi deneyimlerini yaratma imkânı verecek Laboratuvar Okulu'nda ifadesini bulan yeni ve ilerici bir eğitim anlayışının savunuculuğunu yapar.[37] O, öğrencilerin hareket

34 J. Dewey, *Deneyim ve Eğitim*, ss. 32-33.

35 R. Westbrook, "John Dewey", s. 283.

36 F. M. Flanagan, *Greatest Educators Ever*, s. 144.

37 J. Dewey, *Okul ve Toplum*(çev. H. A. Başman), 2. Baskı, Pegem Yayınları, Ankara, 2010, ss. 43-43

edebilecekleri, gruplar oluşturup kendileri tarafından seçilmiş problemlere işe yarar çözümler getirebilecekleri, kısacası öğretmenlerin sadece yönlendirmesi ve rehberliği altında kendi aralarında ve kendileri için öğrenecekleri yeni sınıflar ya da eğitim mekânları istiyordu. Onun bu yeni sisteminde, öğretmenler esas itibariyle yönlendirip rehberlik eder.[38] Oysa öğretmen ve konu merkezli eski sistemde, öğretmenin işlevi çocukları, çoğu zaman mevcut ilgilerine ters düşen konuları öğrenmeleri için motive etmekten meydana gelir. Burada ilk olarak önceden seçilip belirlenmiş bir konu gelir, öğretmenler bu konuyu cazip hale getirmenin yollarını bulmaya çalışırlar. *Okulun*, Dewey'e göre, bunun tam tersine, *çalışmaları yoluyla başkalarının hayatlarının kurtulduğu ve zenginleştiği özgür bireylerin yeri olması gerekir.* O, bireyin kendi doğasına uygun olarak geliştiği yegâne yer olmak durumundadır.

Öğretmen Anlayışı

Onun eğitim anlayışında, öğretmenin iki temel işlevi vardır. Buna göre öğretmenin gençlere, hayatın alabildiğine karmaşık yönlerini gözler önüne sererek rehberlik etmesi ve doğal bir şekilde öğrenmeleri için, fırsatlar sunması gerekir. Öğretmenin ikinci olarak da çocuğun veya gencin karşı karşıya kaldığı problemleri olduğu kadar, belirsiz bir gelecekte karşı karşıya kalması muhtemel problemlerle de başa çıkabilmesini mümkün kılacak bir donanımı temin etmesi için gayret sarf etmesi zorunluluğu vardır.[39]

Dewey, *öğretmenin işlevini hem negatif hem de pozitif terimlerle ifade eder.* Ona göre, öğretmenin çocuğa belli fikirleri empoze etmemesi ya da ona belirli birtakım alışkanlıkları kazandırmaya kalkışmaması gerekir. Öğretmenin bunun yerine, içinde yaşadığı topluluğun bir parçası olarak çocuğu etkilemesi muhtemel et-

38 J. Dewey, *Okul ve Toplum*, s. 43

39 F. M. Flanagan, *a.g.e.* s. 145.

kileri seçerek, ona, bu etkilere uygun bir şekilde tepki vermesi noktasında yardım etmesi gibi bir görevi vardır. Dewey'e göre, onun çocuğa bir hayat disiplini kazandırması gerekir.[40]

Öğretmenin öğrencilerinin yardımına koşmaya hazır olması gerektiğini dile getiren Dewey, onun öğrencilerini hayatı doğrudan ve kendi deneyimleriyle yaşamaları ve dolayısıyla ikinci elden bilgi ve deneyimlerle yetinmemeleri konusunda cesaretlendirmelerinin çok temel bir koşul olduğunu dile getirir. Bu yönde bir cesaretlendirme ve teşvikin olduğu, yaparak veya problem çözerek öğrenmenin veya proje çalışmalarının olduğu bir ortamda, doğallıkla bir sessizlik kültürü veya beklentisi ve katı bir disiplin söz konusu olmaz.

Dewey, öğretmenin sadece çocuğun veya tek kişinin eğitimiyle ilgilenmediğini, aynı zamanda doğru ve uygun bir sosyal hayatın tesisiyle de yakından ilgili olmak durumunda olduğunu savunur. O, *sağlıklı bir sosyal düzeni tesis etme ve doğru toplumsal gelişmeyi garanti etme misyonuyla yüklenmiş kişidir.* Bu misyonun çok büyük ölçüde ilahi bir misyon olduğuna inanan Dewey,[41] çocuk merkezli eğitim anlayışında öğretmene büyük bir önem atfetmiştir.

Çocuk ve Müfredat

Dewey, yegâne işlevinin birtakım konularla soyut doğruları çocuğa aktarmak olduğunu düşündüğü eski okul anlayışına karşı, eğitime psikolojik bir yaklaşım sergiler. O, eskinin konu merkezli yaklaşımına karşı, çocuğu eğitimin merkezine yerleştirirken, aslında onun eğitimin hem başı, hem merkezi ve hem de en yüksek amacı olduğunu söyler. Ona göre, eğitimde ideal, çocuğun muktedir olduğu büyüme ve hayata geçirebileceği gelişmedir.

Dewey, *eğitimde konuların, müfredatta yer alan disiplinlerle bilimlerin ancak tali bir öneme sahip oldukları, çocuğun gelişimi karşı-*

40 J. Dewey, *Deneyim ve Eğitim*, ss. 86-87.

41 J. Dewey, "My Pedagogic Creed", s. 80.

sında salt ikinci dereceden veya araçsal bir değer taşıdıkları kanaatindeydi.[42] Bununla birlikte o, çocuk merkezli bir eğitim adına, yapılandırılmış, doğrulukları kanıtlanmış yerleşik bilgilerden veya müfredattan vazgeçmeye de kalkışmadı. Bunların, yani çocukla müfredatın hiçbir şekilde birbirlerinin alternatifi olmadığını söyleyen Dewey, çocuğun dünyayı müfredatta yer alan disiplinler üzerinden deneyimlemediğini belirtmeye özel bir bir özen gösterdi. O, çocukların bilgilerinin bütünlüklü bir yapı arz ettiğini, onların kapsamının merakın artışına koşut olarak genişlediğini söylemekteydi. Aynı bağlamda ilginin konudan konuya bilinçli bir kopuş yaşanmadan hareket ettiğini söyleyen Dewey, deneyime birlik kazandıran şeyin kişisel, sosyal ilgiler olduğunu öne sürdü. O, işte bu noktada eğitimi deneyimlerin gelişmesi, mevcut deneyimlerin olabilecek en iyi şekilde yapılandırılıp anlamlandırılması olarak tanımlarken, müfredatın veya eğitim programının başlangıçta işe karışmadığını, seyahat sürecinde devreye ancak sonradan girdiğini öne sürdü.[43]

Başka bir deyişle, çocuk ile müfredatın bir ve aynı sürecin sınırları ya da uçları olduğunu söyleyen Dewey, bu sürecin çocuğun mevcut halinden insanın binlerce yıllık birikimini temsil eden hakikatler bütününe doğru gelişen bir süreç olduğu inancındaydı. Başka bir deyişle o, eğitim olarak tanımlanan bu sürecin çocuğun mevcut, öznel ve bütünüyle kişisel deneyiminden insanlığın ortak mirasını oluşturan ve okulların eğitim programlarında yer alan hakikatler bütününe doğru olduğunu öne sürdü. Dewey işte bundan dolayı, çocuğun yaşanmış deneyimleriyle bilimsel disiplinlerin nesnel hakikatlerini karşı karşıya getirmenin, bunların birbirlerininin rakipleri olmaması, birinin aynı insanın çocukluğunu diğerinin de olgunluğunu temsil etmesi nedeniyle anlamlı olmadığını söyledi.

42 F. M. Flanagan, *a.g.e.* s. 145.

43 J. Dewey, "My Pedagogic Creed", s. 80.

Laboratuvar Okulu

Dewey, sadece eğitimle psikoloji arasında bağ kurmakla yetinmez; okulun dış dünyadan veya toplumdan koparılamayacağını ileri sürerek,[44] eğitimle sosyoloji ve hatta eğitimin demokrasiyle yakın ilişkisini gündeme getirip, *eğitimle politika arasında bağ kurar*. Okul deneyimleriyle okul dışındaki deneyimler dikotomisi veya ikileminin, eğitim açısından sadece gereksiz değil fakat zararlı da olduğunu söyler. Bununla da kalmayıp çocuk açısından okulun zaman kaybı olarak görülmesinin en önemli nedeninin, onun okul dışında kazanmış olduğu deneyimleri okul içinde en azından yaratıcı bir şekilde kullanamaması kadar, okulda öğrendiklerini gündelik hayata uygulayamaması olduğunu ileri sürer. Bu ikisi arasındaki kopukluğu gidermek için de o, çocuğun gündelik deneyimlerinden yola çıkan bir öğretim yönteminin savunuculuğunu yapar. Çocuğun gündelik deneyimleriyle okuldaki faaliyetleri arasında bir bağ kurulamadığı sürece gerçek anlamda bir öğrenmenin başlayamayacağı gibi, onunla bilinmeyene doğru yol da alınamayacağını söyleyen Dewey, okul ile dış dünya veya toplum arasındaki kopukluğu giderme gayreti içinde, ikinci olarak okulun çocuğun sosyal hayatına benzeyen küçük ölçekli bir sosyal cemaat tarzında düzenlenmesi önerisinde bulunur. Buna göre Dewey, eğitim sürecinin çift yönlülüğüne sarsılmaz bir inanç beslerken, onun sosyolojik ve psikolojik hedeflerinden vazgeçmenin imkânsız olduğuna vurgu yapar.

O, işte bu temel üzerinde, çocuğun deneyimleriyle başlayan, onun ilgileri ve merakının artışıyla birlikte, başta tarih ve sosyoloji olmak üzere, çeşitli bilim dallarının sağladığı nesnel hakikatler üzerinden kendilerinde hayata geçirileceği yeni mekânlar olarak Laboratuvar Okulu'nu seçmişti. 1896 yılında Chicago Üniversitesi'nde kurulan bu yeni okul, birlikte Dewey'in eğitim

44 J. Dewey, "Okulda Ahlak Eğitimi", (*Moral Principles in Education*'dan çeviren F. Oğuzkan), s. 118.

felsefesini şekillendiren üç temel ilkeye dayanır.[45] Bu ilkelerden birincisi, okulun işinin çocukları işbirliğini geliştirerek ve karşılıklı olarak faydalı olmayı mümkün kılacak şekilde eğitmek olduğunu ortaya koyar.

Okulu toplumdan tecrit etmenin öğrencileri, öğrenme sürecini anlamlı bir süreç haline getiren psikolojik bağlardan koparmakla eşanlamlı olduğunu söyleyen Dewey'e göre, *öğrenmenin en önemli aracı, sosyal deneyimler yoluyla kazanıldığı için kendisi de toplumsal bir ürün olmak durumunda olan dildir.*[46] İletişim için gerekli ortak anlamları temin eden dil, aynı zamanda toplumun ideallerinin, değerlerinin, birikmiş hikmetinin ve inançlarının bir ifadesi olmak durumundadır.[47] Bu yüzden sosyal bir kurum olarak okulun ilk ve en temel işlevi, çocuklara ve genç insanlara dilin anlam içeriğini aktarmak suretiyle, onları çeşitli hayat deneyimleriyle tanıştırmak ve uygarlaşmış hayat tarzlarına dahil etmektir.

İkinci ilke, bütün eğitimsel faaliyetlerin, yapı kazandırılmış malzemenin çocuğa dışarıdan empoze edilmesi yerine, *çocuğun içgüdülerine dayandırılması, eğitimin köklerinin çocuğun içsel hayatında olması gerektiği ilkesidir.*[48] Öğrenmenin büyük ölçüde içsel bir süreç olduğunu ve bu sürecin temelinde çocuğun içgüdülerinin, ilgileriyle merakının bulunduğunu söyleyen Dewey, öğretmenin görevini de buradan bir kez daha çocuğun içgüdülerini etkilemek, onun ilgilerini yönlendirmek ve merakını geliştirmek olarak tanımlar.[49]

Dewey, okulun veya Laboratuvar Okulu'nun dayandığı üçüncü ilkeyi "*toplumsallık ilkesi*" olarak ifade eder ve *okulun çocuğun bireysel yönelim ve faaliyetlerini birlikte yaşama düşüncesine ve*

45 Y. Kop, "Progresivizm ve Progresivizme Eleştirel Bir Yaklaşım", s. 274.

46 J. Dewey, *Okul ve Toplum* (çev. H. A. Başman), 2. Baskı, Pegem Yayınları, Ankara, 2010, s. 36.

47 J. Dewey, *Okul ve Toplum*, s. 51.

48 J. Dewey, *Okul ve Toplum*, ss. 46-47.

49 J. Dewey, *Okul ve Toplum*, s. 49.

sosyal hayatın tesisine katkı yapacak şekilde geliştirip düzenlemesi gerektiğini savunur. Toplumsallık veya kolektiviteyle ilgili talep, bununla birlikte, herkesin bir ve aynı olması yönünde bir talep değildir.[50] Komünal hayatın, ortaklaşa yaşamın bireye "insan olmayı öğrenme" veya "toplumun bireysel açıdan ayırt edici bir üyesi olarak gelişme" fırsatı sağladığını öne süren Dewey, okulun öğrencilerinin sosyal bilinçten pay almasını mümkün kılacak bu süreci olabilecek en iyi şekilde yönetmesi gerektiğini ileri sürer. Okulun rekabeti değil de işbirliğini desteklemesi gerektiğini söyler. Buna göre biyolojik Darwinizmi kabul etmekle birlikte, sosyal Darwinizmi ve onun etik anlayışını reddeden Dewey, okulun demokrasinin gelişiminde çok önemli bir rol oynadığını öne sürer. Onun gözünde işbirliği ve uyum, rekabet ve kişisel kazançtan çok daha önemlidir. Dewey, kişisel gelişim için öğrencilerin birbirleriyle rekabet etmelerini daha uygun bulsa da işbirliğinin insan doğasına çok daha uygun olduğu kanaatindedir. O, bu işbirliği ve ortak yaşama kültürünün esas itibariyle okullarda verilebileceğini savunur.

Demokrasi

Dewey, demokrasiye uygun düşen kültürün bununla birlikte sadece sözle verilemeyeceğini, bir yaşam biçimi veya hayat tarzının sadece sözcüklerle aktarılamayacağını ileri sürer. Bir yaşam biçimine nüfuz edebilmek için, hayat tarzlarına fiilen katılmak gerektiğini savunan Dewey, okulun, demokratik bir toplumda öğrencilere demokrasiyi bir hayat tarzı olarak yaşatması gerektiğini belirtir.

Devey, demokrasinin sadece bir yönetim biçimi olmayıp, bunun çok daha ötesinde bir şey olduğunu öne sürer. Bir toplum içindeki her sosyal grubun ortak birtakım çıkarlara, değer, ideal ve anlamlara sahip olduğunu söyleyen Dewey, *bir toplumda var olan demokrasinin ölçüsünün, farklı sosyal grupların birbirlerini dış-*

50 F. M. Flanagan, *a.g.e.* s. 147.

lamak yerine, benzer hedef, değer, amaç ve anlamları paylaşma ölçüsü olduğunu savunur. Demokratik bir toplum, grup arasındaki engellerin en aza indirgendiği, birtakım amaç ve değerlerin ortak olarak paylaşıldığı, insanların gelişmelerinin önünde engellerin bulunmadığı, insanların ait oldukları grupların kendilerinin getirdiği sınırlamaların ortadan kaldırıldığı bir toplumdur.[51]

Şu halde Dewey, demokrasiyi ifade etme, onun varlığını tespit edip ortaya koyma noktasında iki temel ölçütün sırasıyla "ortak olarak paylaşılan birtakım çıkarların olması" ve "toplumu meydana getiren çeşitli grup ve tabakalar arasında temas noktaları ve açık ilişkilerin bulunması" olduğunu ileri sürer.[52] Bu açıdan bakıldığında, o, bir sokak çetesinin asla bir demokrasi meydana getiremeyeceğini, bunun da en önemli nedeninin çetenin üyeleri arasında bir çıkar birliği olsa bile, söz konusu çıkar birliğinin toplumun ortak çıkarıyla örtüşmemesi ve çetenin toplumun diğer gruplarıyla hiçbir ilişkisinin olmaması olduğunu belirtir. Demokrasinin şu halde en önemli ölçütünün, demokratik bir düzende yaşayan insanların, kendi özel çıkarları yanında, ortak birtakım çıkarlara sahip olmaları ve aralarında sağlıklı ilişkilerin bulunması olduğunu söyleyen Dewey, bu çıkarların en başında içinde herkesin yolculuk ettiği geminin herhangi bir şekilde zarar görmemesi, bireylerin kendilerini gerçekleştirmeleri, toplumun refahı, huzur ve mutluluğunun geldiğini savunur.

Dewey, işte bu çerçevede, bireylerin eğitimin sağladığı imkânlar sayesinde bir parçası oldukları toplumun refah ve mutluluğuna katkı yapacak, beceri ve yeteneklerini de kullanarak kendilerini gerçekleştirdiklerini söylerken, aslında Rousseau'dan farklı olarak özgür birey ile politik toplum arasında bir çelişki olmadığını iddia etmekteydi. Başka bir deyişle o, bireyin demokrasiye demokrasinin de bireye önemli bir destek temin ettiğini söylerken, demokratik bir toplumda eğitime düşen en önemli işin çocuklara kendilerini gerçekleştirme imkânı verecek

51 J. Dewey, *Demokrasi ve Eğitim*, ss. 90-95.

52 J. Dewey, *Demokrasi ve Eğitim*, s. 91.

karakter, alışkanlık ve erdemleri geliştirme noktasında yardım etmek olduğunu savunuyordu. Bireyin demokrasiye katkısı noktasında da Dewey, okulların adeta gizli gündemlerini meydana getirecek şekilde, çocuklara bir bireycilik felsefesi empoze etmek yerine, topluluk ruhunu, birlikte yaşama arzusunu güçlendirmek ve onlarda demokratik bir karakterin gelişimini temin etmek için çalışmaları gerektiğini söylemiştir. Küçük ölçekli bir topluluk meydana getirmek durumunda olan okullar demokratik değerleri hayata geçirdikleri zaman, demokrasinin bir hayat tarzı olarak gelişip güçlenmesine en büyük desteği temin etmiş olurlar.

Bireyci Yaklaşım

Klasik eğitim felsefesinde modern zamanlardan başlayarak, ama özellikle de 20. yüzyılda etkili olan yaklaşımlardan biri de bireyci yaklaşımdır. Bu yaklaşım çok paradoksal olarak hümanizm çağında yitip giden bireyin savunuculuğunu yapar. Kökleri 18. yüzyıla kadar geri gitse de esas itibariyle egzistansiyalist filozoflar tarafından geliştirilen bu yaklaşım, *nesnel hakikat çağında unutulan öznel hakikate dönüşün önemine vurgu yaparken, bireyden hareket eder.* O, ahlaklılığın kişiliğin en temel karakteristiği ya da en önemli potansiyeli olduğu inancıyla, esas olarak ahlak üzerinde yoğunlaşır; sahiciliğe ve kendiliğindenliğe verdiği büyük önemle moral eğitimi öne çıkartır.[1]

Eğitime bireyci yaklaşımı veya egzistansiyalist eğitim felsefesini önemli kılan pek çok husus vardır. O, her şeyden önce kitleler içinde kaybolup giden bireyi sorumluluk almaya davet etme noktasında çağın ruhunu yansıtan bir anlayışı temsil eder. Egzistansiyalist eğitim felsefesi veya *bireyci yaklaşım, klasik eğitim anlayışlarına dönük bir tepkiyi, 20. yüzyılda eğitimden daha ziyade meslek eğitimini anlayan yaklaşıma ve dolayısıyla pozitif bilim ve tekniğe dayalı bir eğitim telakkisine yönelik bir protestoyu ifade eder.* Bu yüzden kendisine aynı zamanda çağa özgü bir eleştirel yaklaşım içinde yer verilebilecek bir bakış açısını taşır. Nesnel hakikatlere dayalı, akıl ve bilim temelli eğitime karşı önemli bir alternatif meydana getiren egzistansiyalist eğitim anlayışı, yine de son çözümlemede, eğitimde Rousseau'yla başlayan Kopernik Devrimi'nin son noktasını, çocuk ya da birey merkezli yaklaşımın doruk noktasını oluşturur.

Klasik eğitim felsefesi kapsamında yer alan tüm diğer yaklaşımlar gibi, bireyci yaklaşım veya egzistansiyalist eğitim anlayışı

1 J. Oelkers, *a.g.e.*

da bir felsefi konum ya da akımdan çıkar. Bu felsefe akımı da egzistansiyalizm veya varoluşçuluktur. Egzistansiyalizm, kaynağında 19. yüzyılda yaşamış olan Danimarkalı düşünür Søren Kierkegaard'ın bulunduğu ve başta Karl Jaspers, Martin Buber, Jean-Paul Sartre, Albert Camus ve Gabriel Marcel olmak üzere, pek çok düşünür tarafından temsil edilen radikal bir felsefe akımıdır.[2] Egzistansiyalizmin radikalizminin, bütün temsilcilerinde bir şekilde karşılığını bulan veya somutlaşan iki ayrı başkaldırıyla belirlenip karakterize olduğu kabul edilir.[3] Bu başkaldırılardan birincisinin büyük ölçüde *tarihsel*, buna mukabil ikincisinin bütünüyle *metafiziksel* bir *başkaldırıyı* temsil ettiği rahatlıkla söylenebilir. Tarihsel başkaldırı, egzistansiyalizmin mevcut zamana ve koşullara karşı sert bir protesto ruhu içinde olmasını, zamanın kurum ve değerleri karşısında mutlak bir hoşnutsuzluk içinde olmasını ifade eder.

Metafiziksel başkaldırı söz konusu olduğunda, onun bu kez kendisini, hepsi de şu ya da bu ölçüde belli bir metafizik ya da varlık görüşü üzerine yükselen üç ayrı görüş veya yaklaşıma karşı çıkarak ifade ettiği söylenebilir. Egzistansiyalizm her şeyden önce varlığı tözlerle özlerden müteşekkil gören modern dünyagörüşüne veya Aristoteles'ten 20. yüzyıla kadar uzanan klasik metafiziğe karşı çıkış veya başkaldırıyla seçkinleşir. Onun ikinci olarak bilimsel dünyagörüşüne, teknolojiyle birleşen modern bilimin insanı yeryüzünden silme noktasına ulaşmış olan kapsamlı tahakkümüne başkaldırdığını söylemek doğru olur. Egzistansiyalizm, metafiziksel başkaldırısında, nihayet, rasyonel bir dünyagörüşüne, dünyanın aklın ve anlamın nüfuz ettiği bir yer olduğu düşüncesine karşı çıkar. Aklın ve akılcılığın neredeyse her yanına nüfuz etmiş olduğu bir uygarlıkta, insanların giderek daha az düşünür olmaları olgusuna dikkat çeken egzistansiyalizm, dünyada bir anlam, amaç ve akılsallığın bulunmadığını, onun bütünüyle saçma olduğunu ilan eder.[4]

2 *Bkz.* A. Cevizci, *Felsefe Tarihi*, s. 1141.

3 R. Pratte, *Contemporary Theories of Education*, s. 248.

4 R. Pratte, *Contemporary Theories of Education*, s. 250.

Egzistansiyalist Varlık Anlayışı

Egzistansiyalizmin metafiziksel başkaldırısını belirleyen veya anlamlandıran birkaç ana teması veya belli bir varlık görüşü vardır. Bu varlık görüşü, bilinçten yoksun olanların kendinde varlığı ile bilinçli insanın kendisi için varlığı arasındaki ayrıma dayanır. Burada bir şeylerin vücuda getirilmesiyle veya imalatla ilgili bir analojiye dayanan ve sözgelimi bir sandalyenin imalatçısının zihninde var olan bir planın ürünü olmak anlamında bir özünün bulunduğunu varsayan egzistansiyalist varlık görüşünde, dış dünyadaki nesneler kendinde varlıklar olarak tanımlanır. Kendinde varlık da her ne ise o olan, olduğundan başka bir şey olamayan varlıktır.[5] Egzistansiyalizm varlık görüşünde insanı ise kendisi için varlık olarak tanımlar. Özü varoluşundan önce gelen kendinde varlığın tersine, insanın veya kendisi için varlığın tanımlanmış, değişmez bir özü yoktur. "Varoluş özden önce gelir." Bu noktada kendisinden önce bütün felsefelere meydan okuyan ve özcülüğe şiddetle karşı çıkan egzistansiyalizm, *insanın bir bilinç ve irade varlığı olarak, önceden belirlenmiş bir özünün olmadığını, onun olduğundan başka türlü olabileceğini ifade eder.* İnsan, dünyaya atılmış bir varlık olarak, özünü özgürce yaratmak, her nasıl olmak istiyorsa, kendisini öyle tanımlayıp olmak durumundadır.[6]

Egzistansiyalizm, bu noktada kalmaz; o, metafiziği veya varlık görüşünde, ikinci olarak varlığın bütünüyle olumsal olduğunu ifade eder. O, bu teziyle doğa yasalarının varlığını ve zorunluluğunu, doğanın evrensel bir nedensellik zinciri içinde olmasını reddetmez. Egzistansiyalizm, olumsallıkla daha ziyade evrenin evrensel bir akıldan türetilememesi, Tanrının lütufkâr planının eseri olmaması olgusunu anlatmak ister. Dünyanın anlam yönünde *a priori* bir belirlenimden yoksun bulunduğunu ve dolayısıyla kaçınılmaz olarak anlaşılmaz olduğunu söyleyen egzis-

5 R. Wicks, *Modern French Philosophy*, Oneworld Publications, Oxford, 2003, s. 37.

6 T. R. Flynn, *Existentialism: A Very Short Introduction*, Oxford University Press, Oxford, 2006, s. 42.

tansiyalizm, bu iki tezinden, yani "varoluşun özden önce geldiği" teziyle "varlığın olumsal olduğu" tezinden üçüncü ana tezi olarak, "varlığın saçma ya da akıldışı olduğu" sonucunu çıkartır. Anlamdan yoksun olan bu saçma dünyaya başkaldırıp anlam yüklemeye çalışmak, egzistansiyalizme göre, insana düşen bir iş ya da görev olmak durumundadır.

Egzistansiyalist Bilgi Görüşü

Egzistansiyalizm klasik felsefeleri, bilgi anlayışı açısından da yoğun bir şekilde eleştirir. O, en çok da klasik felsefelerin insanı salt bir akıl varlığı veya düşünen varlık olarak değerlendiren yaklaşımlarıyla bilgide öznelliğe yer olamayacağını öne sürerek yalnızca nesnel hakikatler üzerinde yoğunlaşan epistemolojilerine karşı çıkar. Egzistansiyalist anlayış, bir kere insanı daha belirsiz bir şekilde ve çok daha farklı terimlerle tanımlar. Onun bakış açısından insan, bir akıl varlığı olduğu kadar akıldışı bir varlıktır da. İnsan, düşündüğü kadar hisseden, bilişsel olduğu kadar duyuşsal bir varlık olarak ortaya çıkar.

İnsanın akli boyutunu tümden yok saymayan, fakat onun başkaca yönlerine daha büyük bir ağırlık veren egzistansiyalizm, bu tutumunu bilinecek şey konusunda da devam ettirir. Başka bir deyişle, *nesnel bilginin dış dünyayı manipüle etme veya denetleme kapasitesinden ayrılmadığını iyi bilen egzistansiyalist düşünürler, nesnel hakikatlerin varlığını hiçbir şekilde reddetmemekle birlikte, onun öznel varoluşa duyarsız kaldığını, insan yaşamına hiçbir katkı yapamadığını söylerler.*[7] Buna göre bilgiyi de insanla ilgisi üzerinden ele alıp tanımlayan egzistansiyalizm, asıl bilinmesi gerekenin öznel hakikatler olduğunu savunur. Bu yüzden bireyi kendisini, kendisinin dünya içindeki konumunu, ölüm, acı çekme ve suçluluk benzeri sınır durumları bilmeye, kaygılı varlığını kavramaya teşvik eder.

7 *Bkz.* D. West, *Kıta Avrupası Felsefesine Giriş* (çev. A. Cevizci), 2. Baskı, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2005, s. 196.

İnsanın bilgisinden sorumlu olduğunu varsayan egzistansiyalist epistemoloji, bilginin bireysel bilinçte var olanlardan doğduğunu ve dolayısıyla onun deneyimlerine, esas olarak da dünya ile kurduğu ilgiye bağlı bulunduğunu öne sürer. O, insani durumun rasyonel öğeler kadar irrasyonel bileşenler de ihtiva ettiğini, bilginin değeri ve geçerliliğinin, sanıldığının aksine, insani durumlarla olan ilişkisinin bir sonucu olmak durumunda olduğunu savunur. Bilginin geçerliliğinin birey açısından taşıdığı değere ve onun için sahip olduğu anlama bağlı bulunduğunu öne süren egzistansiyalist epistemoloji, insanın bilgisiyle deneyiminin kaçınılmaz olarak öznel ve kişisel olduğunu, rasyonel olduğu kadar irrasyonel öğeler de içerdiğini dile getirir.

O, şu halde bilginin en azından iki yönden öznel olduğunu öne sürer. Bir kere bilgi, *her şeyden önce insanı, insanla, beşeri durumla ilgili öznel hakikatleri konu edinmek bakımından öznel olmak durumundadır*. Bilgi, ikinci olarak insanın öznel ve kişisel deneyimleriyle, temel ilgileriyle ilişkili olmak açısından öznel olmaya mahkûmdur.[8] Bilgi, nihayet insanın neyi bilmesi ve bu bilgiyle ne yapması gerektiği konusundaki seçimleriyle ilişkili olmak anlamında da en azından kısmen öznel olmak durumundadır.

Egzistansiyalist Değer Anlayışı

Egzistansiyalizm, bütün bir 20. yüzyıl boyunca bir varlık ya da bilgi görüşünden ziyade, bir etik teori ya da ahlak öğretisi olarak anlaşılmıştır. Başka bir deyişle egzistansiyalizmin insana kendini tanıyıp belirlemesi, kendi seçtiği doğrultuda gelişmesi ve gerçekleşmesi yönünde bir çağrıyı ifade ettiği söylenebilir. Bundan dolayı, onu karakterize eden en önemli tema "varoluşun özden önce geldiği", "dünyanın olumsal ve saçma olduğu" tezlerini tamamlayan bir tema olarak "insanın özgürlüğe mahkûm olduğu" temasıdır. Varoluş özden önce geliyorsa, bu, insa-

8 G. L. Guttek, *a.g.e.* s. 125.

nın kendisini yarattığı, kendisini nasıl istiyorsa öyle yaptığı ve kim olduğundan tamamen sorumlu olduğu anlamına gelir. Buna göre, insani eylemin temel koşulu özgür eylem olup, hakiki özgürlük sadece eylem yoluyla gerçekleşir. İnsanın özü yoluyla ya da kendisinin seçimleriyle ve yapmış olduğu şeylerle belirlendiğini söyleyen egzistansiyalist aksiyolojide, *özgürlük sorumluluktan ayrılmaz.*[9] Dahası, insan sadece kendi seçimlerinden, kim olduğundan veya nasıl biri haline geldiğinden değil özgür seçimleri başkalarını da etkilediğinden, kendisi dışında, başka herkesten de sorumludur. Bu ise saçma ve anlamdan yoksun bir dünyada, insana seçimlerinde yol gösterecek kural ve değerlerin olmadığı, bütün moral değerlerin sahici bir varoluş amacı doğrultusunda, dünyanın nasıl olduğundan ve başka insanlardan da sorumlu olmak durumunda olan insan tarafından yaratılacağı anlamına gelir. *Anlamdan ve amaçtan yoksun dünyaya belli bir amaç doğrultusunda anlam katmak görevi ve yükümlülüğü insana ait olup,* o kendisi için olduğu kadar başkaları için de seçerken, değeri yaratır ve taşır. Dünya, egzistansiyalizm açısından, söz konusu olabilecek her türlü anlam ve bütün değerlerin insan tarafından yaratılmış olduğu bir dünyadır.[10]

Egzistansiyalist Eğitim Anlayışı

Egzistansiyalist eğitim, egzistansiyalizmin varlık, bilgi ve değer görüşlerinde ortaya konan birtakım tez ya da soyut doğruların uygulama alanını meydana getirir. Başka bir deyişle, bir felsefe akımı olarak egzistansiyalizm, eğitim alanına dönük özel bir ilgi sergilemediği gibi,[11] varoluşçu filozoflar tarafından ayrıntılarıyla geliştirilmiş olan bir eğitim felsefesi de bulunmamaktadır. Egzistansiyalist eğitim anlayışı, bu yüzden egzistansiyalizmin eği-

9 R. Pratte, *a.g.e.* s. 251.

10 R. Wicks, *a.g.e.* ss. 54-55.

11 J. D. Butler, *Four Philosophies and Their Practice in Education and Religion*, Harper and Row, New York, 1968, s. 462.

tim alanındaki içerimlerinin bir araya getirilmesi suretiyle oluşturulabilir. Bu şekilde ortaya çıkan egzistansiyalist eğitimin öncelikle *hümanist* bir *eğitim felsefesi* olduğu ve öğretmen, öğrenci ve belli bir bilgi içeriği ya da müfredattan meydana gelen üçlü eğitim ilişkisinde ağırlığı tamamen öğrenciye verdiği söylenebilir.[12] O, *gerçek bir eğitimin öğretmenler ya da eğitimciler öğrencilerini birtakım mekanik usullerle, gayrı insani kimi yapılar üzerinden toplumun ve teknik kurumların ihtiyaçlarına uydurmaktan, bütün öğrencilerin bir örnek bir şekilde başarılı, zeki, uyumlu ve başkaları tarafından takdir edilen kimseler olmalarını istemekten vazgeçtikleri zaman ortaya çıkacağını savunur.*

Egzistansiyalist eğitim hümanist bir karaktere sahip olmakla birlikte, aşırı bireyci bir eğitim anlayışı ortaya koymaz. Bunun da en önemli nedeni, onun öğrenci ya da bireyi belli bir tarihsel süreç ve kültür içinde cisimleşmiş bir varlık olarak ele almasıdır. Bu eğitim anlayışı, öte yandan insanı, birtakım nesnel ve kişiler arası geçerli doğruları ve normları kavramsal olarak bilme durumuna gelen salt bir epistemolojik varlık olarak görmez, dolayısıyla eğitimi, sadece belli türden bilgilerin aktarılması olarak değerlendirmez. Bu çerçevede bile, öğrencinin ya da bireyin, kendisiyle, içinde yaşadığı toplum ve dünya ile ilgili kuşatıcı bir kavrayış ya da anlamaya ulaşmasını amaçlayan egzistansiyalist eğitim, esas olarak insanları dönüştürmeye ve onlara sahici bir varoluşa erişme yönünde rehberlik etmeye çalışır.

Egzistansiyalist Eğitimin Amaçları

Egzistansiyalist eğitim anlayışında *en yüksek amaç, öğrenciyi kendisine döndürmek*, onun varoluşunun tüm yükü ve sorumluluğunu üzerine almasını sağlamak ve bir kişisel kimlik bilinci kazanarak kaderinin belirleyicisi olmasını temin etmektir. Her şey bu amaca yani öğrencinin kitlenin sorumsuz bir parçası veya üyesi

12 R. Pratte, *a.g.e.* s. 268.

Felsefe	Eğitim Teorisi	Hedefler	Uygulama
Egzistansiyalizm	Yapılandırmacılık	Öğrencinin ben bilinci kazanmasını temin etme. Varlığını tanımlamasını ve imkânlarıyla alternatiflerinin farkına varması sağlama. Bir "varoluş aydınlanması"na erişmesini temin etme.	Doğrudan bir öğretim ve yüz yüze ilişki; diyalojik bir yöntem anlayışı. Sokratik bir sorgulama yöntemi üzerinden, üç aşamalı bir diyalektik yaklaşımla, öğrencinin önce sahip olduğu inançlarla ilgili tutarlı bir kavrayışa ulaşmasını, sonra da mevcut inançlarıyla anlamlarını sorgulamasını ve en nihayetinde, başta kendi varlığı olmak üzere her şeyi yeni baştan değerlemesini temin etmek için çalışma

olmak yerine, sahici bir varoluş ve yaşayışa ulaşmasını temin etmek amacına dönük olarak tasarlanır.[13]

Bu genel amaç, egzistansiyalist eğitimde gerçek anlamda eğitimli bir kişi idealine bağlı olarak beş alt başlık altında ifade edilir. Bu amaçlar da *daha sahici olmak, daha manevi bir şekilde yaşamak, eleştirel bir bakış açısına sahip olmak, bir kişisel kimlik duygusu*

13 R. Pratte, *a.g.e.* s. 269.

oluşturmak ve nihayet, başkalarına karşı empatik bir bilinç geliştirmek olarak sıralanabilir. Bunlardan birincisinde, kişinin başkalarından sorgulanmadan miras alınmış birtakım normlar üzerinde yaşamak yerine, eğitim yoluyla kendi özgür seçimlerini yapması ve hayatını bu şekilde anlamlı hale getirmesi amaçlanır. İkincisinde ise, kişinin hayatına bir anlama katarken, bir yandan olgusallığının veya maddi varlığının bilincine varıp, diğer yandan önündeki bütün imkânları dikkate alması ve değer yaratması amaçlanır. Bu da dünyaya ve maddi değerlere konformist bir şekilde uymak yerine, bütünüyle manevi bir bakış açısıyla yeni değerler yaratmayı ifade eder. Buna mukabil üçüncüsünde, kişinin yeni değerler üzerinden sahici bir yaşama ulaşma amacı doğrultusunda kendisine yardım etmesi gereken eğitim sistemiyle eğitim programına karşı eleştirel bir tutum takınması amaçlanır. Öte yandan anlayan, sorgulayan, özgür seçimde bulunan ve değer yaratan kişi, kim olduğunu, nereden gelip nereye gittiğini bilen, var olmanın ne anlam ifade ettiğini kavramış olan kişi olmak durumundadır. Var olmayı öğrenmiş, değer bilincine sahip insan, nihayet kendi hayatı için olduğu kadar başkaları için de kaygılanan, onlara gerçek anlamda alaka gösteren insandır.

Egzistansiyalist Eğitim Programı

Egzistansiyalist eğitim felsefesi, bu eğitimsel amaçlara ulaşma noktasında belli bir müfredat öne sürer. Onun eğitim programı, her şeyden önce *ilgili programın öğrenciyle ilişkisi noktasında önem kazanır.* Egzistansiyalist eğitim anlayışı müfredatı belirleyen en önemli şeyin onun kendi varlığını tanıma, özünü yaratıp kendisini anlamlandırma sorumluluğuyla yüklenmiş öğrenciye doğrudan hitap etmesi, onunla doğrudan ilişkili olması olduğunu belirtir. O, bu yüzden bütün öğrencilerin bir örnek ve bütünüyle aynı insanlar olduğu varsayımıyla geliştirilmiş, insani durumun sürekli olarak değişmekte olması, sabit hiçbir şeyin bulunmaması gerçeği hesaba katılmadan oluşturulmuş bir müfredatın, eğitimin amacına ulaşması noktasında hiçbir işe yaramadığı-

nı ileri sürer. Başka bir deyişle, o, insanın ihtiyaçları, özlemleri ve koşullarıyla ilişkisiz bir programın öğrenciyi boş bir hamallıktan başka hiçbir şeye götürmeyeceğini, ondaki yabancılaşmayı artırmaktan başka hiçbir işe yaramayacağını savunur. Öğrencinin müfredatı oluşturan disiplinler ya da konular karşısındaki durumu ve tutumunun belirleyici olduğunu öne süren egzistansiyalist eğitim anlayışı, insan gerçeğinin anlaşılmasının, insani durumun kavranmasına ve insanlık hallerine ışık tutulmasına katkıda bulunan tüm disiplinlere eğitim programında yer olduğunu savunur. Bu yüzden normatif bilim ya da disiplinlere olduğu kadar, bilişsel boyutu öne çıkan bilimlere de yer verilir.[14]

Durum böyle olmakla birlikte, *egzistansiyalist eğitim anlayışının normatif disiplinlere eğitim programında daha büyük bir ağırlık ve önem verilir.* Aslında o, eğitim programının katı ve değişmez olmayıp, bireye, bireyin ihtiyaçlarına, bireysel farklılıklara duyarlı esnek bir program olmasını öngörür. İnsanın doğrudan ve temel ihtiyaçlarına olduğu kadar nihai amacına da hitap etmesi gereken egzistansiyalist müfredatta, baş sırayı beşeri bilimler alır. Manevi ve insanı eğitici, dönüştürücü bir güce sahip olduğuna, bireyleri çeşitli hayat tarzları ve insanlık durumlarıyla temasa soktuğuna inanılan bu beşeri disiplinler arasında şiir, roman, tragedya, müzik ve felsefe bulunmaktadır. Bireye geleceği şekillendirme noktasına sorumluluklarını hatırlatması noktasında tarih de ayrı bir önem taşır. Egzistansiyalist eğitim anlayışı, bu disiplinlerde de belirleyici olan şeyin öğrencinin disiplinle olan ilişkisi olduğunu belirtmeye özen gösterir. Örneğin, tarih öğrencisinin doğal olaylardan ziyade, tarihsel süreç içinde eylemlerini özgürce belirlemek durumunda olan faillerle ilgilenmeleri gerektiğini belirtir. Başka bir deyişle, egzistansiyalist eğitimin bakış açısından tarihsel olayların, salt bir olaydan ziyade, içsel, manevi ve toplumsal boyutları olan oluşumlar olarak ele alınmaları gerekir.

14 G. L. Guttek, *a.g.e.* s. 127.

Egzistansiyalist müfredatta, ikinci sırada bireyin başkalarına olan bağımlılığını, onlara karşı olan yükümlülüklerini göstermesi açısından büyük bir önem arz eden toplum bilimleri yer alır. Bu bilimlerin önemi, insanlara birtakım etkilere maruz kalan pasif varlıklar olmayıp, sorumlu failler olduklarını göstermelerinden kaynaklanır. Ben bilgisinin evrensel bilgiden, öznel hakikatin nesnel hakikatten önce geldiğini söyleyen varoluşçu eğitim anlayışı, eğitim programında matematik ve doğabilimlerine bir yer verilir, ama onların bir ağırlıkları yoktur. Egzistansiyalist eğitim anlayışı, özellikle ilk iki kategoride yer alan disiplinlerin insana sınır durumları gösterme ve bu durumlar üzerinde düşündürtme açısından önem taşıdığını belirtmeye büyük bir özen gösterir.

Egzistansiyalist Eğitim Anlayışında Öğretmen

Egzistansiyalist eğitim anlayışı, pek çok eğitim anlayışından farklı olarak, eğitimi özelleşmiş bir iş ya da meslek olarak görmediği gibi, öğretmeni de bir teknisyen, birtakım bilgilerin aktarıcısı olarak görmez. Dolayısıyla, öğretmen ya da eğitimci, onun gözünde, insanlardan ziyade, bireyleri eğitip dönüştüren, onlara kendi varoluşlarının yükünü ve sorumluluğunu almaları doğrultusunda katkıda bulunan ve bu uğurda, her türlü yöntemi kullanabilecek kişi olmak durumundadır. *Bütün bir insanı ya da bireyi eğitecek bu kişi, kendisini egosuna veya konusuna kaptırmayıp, eğitime adanmış bir hayatı sürdüren bir misyoner olmak durumundadır.* O, öğrencisine bireyin değerini ve var olmanın önemini, her kişinin kendi varlığını şekillendirmekten sorumlu olduğunu göstermesi gereken kimsedir.

Egzistansiyalist eğitimcinin pedagojik faaliyetlerinin, üç evre üzerinden geliştiği kabul edilir. Bunlardan birincisinde, öğrencinin kendisini açımlayıcı ve ifade edici birtakım etkinlikler yoluyla mevcut inançlarına dair tutarlı bir kavrayışa ulaşması amaçlanır. Sonraki ikinci evrede ise, eğitimci öğrenciyi birlikli ve tutarlı bir yapı arz etmesi gereken mevcut inançlarıyla bir şekilde yüzleşmeye sevk edilir. Bu yüzleşmeyle öğrencinin mevcut

inançlarını sorgulaması, bu inançlar üzerinden kendisi ve hayatıyla hesaplaşması ve böylelikle de varlığına manevi bir boyut kazandırması ve anlam yüklemesi amaçlanır. Çoğu zaman bir varoluş krizi ve kaygıyla sonuçlanması beklenen bu evreden sonra, üçüncü evre öğrenci açısından her şeyin yeni baştan değerlendirildiği bir duruma karşılık gelir.

Bireyci Yaklaşıma Örnek: Buber'in Eğitim Anlayışı

Egzistansiyalizm her ne kadar Jean-Paul Sartre ve Albert Camus gibi ateist düşünürlerle özdeşleşmiş bir akım olarak anlaşılsa da aslında bünyesinde ateist filozofların olduğu kadar Søren Kierkegaard, Karl Jaspers ve Gabriel Marcel gibi teist düşünürlerin de yer bulduğu çağdaş bir felsefe akımıdır. Çağdaş egzistansiyalizmin bu teist düşünürlerinden önemli biri de Martin Buber'dir (1878-1965). Buber'i diğer egzistansiyalist düşünürlerden ayıran bir diğer önemli husus, neredeyse bütün diğer varoluşçu filozofların özneden veya benlikten hareket ettikleri yerde, *onun benler veya özneler arası ilişkilerden yola çıkmasıdır*. O, Yahudi inancından da önemli bir esin ve destek alan felsefesinde,[15] egzistansiyalizmin temel bütün temalarına yer verirken, aynı temalar üzerinden, çağın eğitimle ilgili güçlük ve problemlerine cevap vermeye çalışan, en azından yapmış olduğu etkiyle ölçüldüğünde, alabildiğine önemli bir eğitim kuramı veya felsefesi geliştirmiştir.

Eğitimle İlgili Metaforlar[16]

Buber, egzistansiyalizmden olduğu kadar, vahiyden veya Musevi inancından ilham alan bir düşünür olarak, pek çok çağdaş

15 K. Yaron, "Martin Buber", *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education*, 23(1993), s. 135.

16 F. M. Flanagan, *Greatest Educators Ever*, s. 163.

eğitim düşünürü gibi, eğitimden neredeyse sadece meslek eğitimini anlayan ve onunla ekonomiye yetişmiş eleman kazandırma veya katma değer yaratma amacının güdüldüğü materyalist bir çağda, işe önce eğitim dünyasını çok büyük ölçüde şekillendirmiş olan eğitim anlayışlarına yönelik bir eleştiriyle başlar. Bu eleştiri, aslında klasik eğitim anlayışından modern eğitim anlayışına geçişle birlikte, bir örneğine istisnasız bütün filozoflarda rastladığımız bir eleştiri olmak durumundadır. Sözgelimi Rousseau klasik öğretmen merkezli eğitim telakkisini, romantikler veya kültürel yaklaşımın temsilcileri liberalizmin veya natüralizmin eğitim anlayışını, Dewey de konu merkezli klasik eğitim görüşünü yoğun bir şekilde eleştirmiştir. Bütün bu isimlerin kendi eğitim görüşlerini ancak bu eleştirinin ardından ortaya koydukları söylenebilir.

Buber de kendi pozitif eğitim felsefesini, diğer eğitim felsefecilerinin yaptığı şekilde, başka eğitim anlayışlarına yönelik bir eleştirinin ardından ortaya koyar. Bununla birlikte o, Rousseau, Romantikler ve Dewey gibi diğer eleştirmenlerden iki önemli noktada farklılık gösterir. Diğer bütün düşünürlerin sadece tek bir eğitim anlayışını eleştirmiş oldukları yerde, *Buber öğretmen ya da konu merkezli eğitim anlayışını olduğu kadar, öğrenci merkezli eğitim anlayışını da eleştirir.* O, ikinci olarak da bu eleştiriyi doğrudan bir şekilde değil de Paulo Freire'nin yaptığına benzer şekilde, birtakım metaforlar üzerinden dolaylı olarak ortaya koyar.

Buber, biri ilerlemeci ve çocuk merkezli, diğeri de geleneksel ve konu merkezli yaklaşım olmak üzere, eğitime iki ayrı yaklaşımı birbirinden ayırır. Bunlardan birincisine, yani çocuk merkezli yaklaşıma göre, "eğitmek" çocuğun doğal gelişimine eşlik etmekten, onda zaten veya fiilen var olanı açığa çıkarmaktan meydana gelir.[17] Bu yaklaşım, eğitimciyi öğrenciye bir şeyleri dışarıdan getiren birinden ziyade, çevreyi ve konuları, tam geliş-

17 *Bkz.* C. Thompson, "Martin Buber", *Fifty Major Thinkers on Education* (ed. by J. A. Palmer), London, 2001, s. 263.

meyi engelleyen etkileri ortadan kaldıracak şekilde düzenleyen biri olarak görülür. Bu anlayışta öğretmen ya da eğitimcinin görevi, esas itibariyle zararlı etkileri, çocuğun özgürce gelişimine zarar veren engelleri ortadan kaldırmak, çocuğun kendisi olmasına izin vermektir.[18]

Buber, çocuk merkezli eğitim anlayışını veya bu yaklaşımda öğretmenin rolünü *"bahçıvan"* metaforu aracılığıyla ifade eder. Buna göre, öğretmen bu anlayışta, aynen işini iyi yapan bir bahçıvan gibi, toprağı hazırlar, çevreyi kontrol altına alıp düzene sokar. Baktığı bitkilerin, yetiştirdiği çiçeklerin doğal gelişimlerine uygun olarak gelişmeleri için çalışan bahçıvana benzer şekilde öğretmen de çocuğun gelişiminin kolaylaştırıcısı olmak durumundadır.

Buber, geleneksel konu veya öğretmen merkezli yaklaşımı ise *"heykeltıraş"* metaforu üzerinden ifade eder. Burada, heykeltıraşın elindeki hammaddeye belli bir plan veya tasarım doğrultusunda şekil verdiği, malzemesine kendi iradesi ve vizyonuna uygun olarak biçim kazandırdığı dikkate alınırsa, eğitimcinin öğrencisiyle olan eğitimsel buluşma veya karşılaşmasına, onun nasıl olması gerektiğiyle ilgili bir düşünce, bir geleneğe veya belli bir eğitim kuramına dayalı bir fikirle geldiği söylenebilir. Bu yaklaşım, öğrenciyi eğitimcinin vuracağı damgaya uygun olarak değiştirilebilen çeşitli potansiyellere sahip biri olarak görür. Bu konu merkezli yaklaşımda, eğitim öncelikle çocuğun eğitimcinin zihninde var olan bir öze, bir şekilde tasarlanan bir plana göre şekillenmesini ifade eder. Burada eğitimciye düşen şey, çocuğun kendi doğal yapısına ya da doğasına uygun olarak gelişimini, doğal kapasitelerinin gerçekleşmesini temin etmek değildir. Çocuğun yetenek ve becerilerinin önceden tasarlanıp ifade edilmiş bir form ya da insan tasarımına uydurulması için çalışmaktır.[19]

O, ilerlemeci yaklaşımın veya "bahçıvan olarak öğretmen" metaforuyla seçkinleşen modern eğitim anlayışının çocuğun bi-

18 F. M. Flanagan, *a.g.e.* s. 164.

19 F. M. Flanagan, *a.g.e.* s. 164.

reyselliğine, doğal gelişimine ve dolayısıyla özgürlüğüne vurgu yaptığını söyler. "Heykeltıraş" metaforu üzerinden gelişen geleneksel yaklaşım ise öğretmenin otoritesine ve temsil ettiği öğrenme geleneğine vurgu yapar.

İlişkiler

Buber, karşıt eğitim geleneklerini birtakım metaforlar üzerinden bu şekilde ifade ettikten sonra, hem onların tek yanlılıklarını ve yol açacakları yanlış veya nesneleştirici ilişki tarzlarını gözler önüne serebilmek, hem de kendi eğitim felsefesinin üzerine inşa edileceği zemini oluşturmak amacıyla, insanlar arasındaki ilişkileri açıklayıp kategorileştirme cihetine gider ve beşeri ilişkilerin bir tarafta *"ben-o ilişkileri"*, diğer tarafta ise *"ben-sen ilişkileri"* olarak ikiye ayrıldığını söyler.[20] Bu ayrım, kendi içinde egzistansiyalizmin önemli bir temasını ifade ederken, modern natüralist varlık telakkisiyle aklın her şeyi nesneleştirici eğilimine dönük bir eleştirinin aracı olmak bakımından önem taşır.[21]

Buna göre, Buber, insanın dünya karşısında iki ayrı tavır takınabileceğini, bunlardan birinin modern dünyaya egemen olan "Ben-o" ilişkilerinde tezahür eden *nesneleştirici* bir *tutum*, diğeri de kendisini "Ben-sen" ilişkilerinde gösteren *diyalog tutumu* olduğunu söyler.[22] Ben-o ilişkileri, Buber'de, insanın bu dünyada, sabit bir anlam üzerinden görülen veya belirli bir işlev yoluyla tanımlanan şeyler ve insanlarla olan ilişkilerini tanımlar.[23] Bu ilişkinin benim dışımda kalan diğer kutbunu meydana getiren "o", sözgelimi bitkileri, hayvanları, nesneleri, araç ve gereçleri, makineleri ve şoför, hekim, eczacı türünden belirli işlev ya da

20 M. Buber, *Tanrı Tutulması* (çev. A. Tüzer), Lotus Yayınları, Ankara, 2000, s. 58.

21 A. Çınar, "Martin Buber'de Varoluş ve Etik: Ben-Sen İlişkisi", *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(2006), s. 14.

22 D. Con-Sherbok, "Martin Buber", *Fifty Key Jewish Thinkers*, Routledge, London, 2007, s. 25.

23 *Bkz.* A. Tüzer, "Martin Buber'in Diyalog Felsefesi ve Eğitim Açısından Uzanımları", *Felsefe Dergisi*, 2010, ss. 18-20.

görevleri bulunan, Siyahlar veya Hıristiyanlar benzeri belirli bir ırktan ya da dinden olan insanları temsil eder. "Ben-o" ilişkisinin "o" kutbunu meydana getiren insanlar, bir fonksiyon aracılığıyla tanımlanıp bir sınıflama üzerinden görülür. Buber'e göre, bu tür bir ilişkide, biz bu insanları hiçbir zaman kişiler olarak görmeyiz. Örneğin eczacıya sıkıntılarını dinlemek, kişisel hayatında karşılaştığı problemleri öğrenmek amacıyla gitmeyiz. Onu bir kişi olarak görmediğimiz gibi, çoğu zaman da nesneleştiririz.[24] Çünkü Buber'in düşüncesinde, "ben-o" ilişkisi, dünyamızda fayda amacıyla yöneldiğimiz şey ya da nesneler karşısında tesis ettiğimiz bir tavrı ifade eder. İnsanlar sadece bu ilişki ve tutum sayesinde, çevrelerini kontrol ve idare edip, yeni şeyler ortaya koyabilirler.

Başka insanları birer kişi olarak gördüğümüz ilişki türü, bunun tersine "ben-sen" ilişkisidir. *Ben-sen ilişkilerinde başka insanlara birer özne olarak bağlanır, onlarla bizim gibi kişiler olarak temas ederiz.* Bu ilişkilerde, başka insanları herhangi bir işlev ya da etiketin sınırlaması olmadan biriciklikleri içinde kabul ederiz. Buber, bizim kendimizi ve hayatımızı karşımızdaki kişiyle ya da onunla olan ve konuşma formunda gerçekleşen açık bir diyalog yoluyla fark ettiğimizi söylemektedir.[25] Ona göre, bir "sen" ile karşılaşma kişi olma sürecini ifade eder.[26] Başka bir deyişle, insan sadece kişisel ilişkilerde, her iki tarafın da bir kişi olarak ortaya çıktığı ilişkilerde insan olur; o, yalnız ve yalnızca "sen"le karşılaşma sayesinde, benliğini gerçekleştiren bir kişi olur.[27] Dahası insan böyle bir ilişki veya kendisine sunulan bu süreç sayesinde, ebedi "Sen"in âdeta saçaklarını görmeye başlar ve sen ile olan ilişkisi sayesinde ebedi "Sen" ile diyaloga girmeye başlar. İnsan bir kişi olduğunu, işte böylelikle, yani en kâmil kişi sayesinde kavrar.

24 F. M. Flanagan, *a.g.e.* s. 165.

25 M. Buber, *I and Thou* (trans. by R. G. Smith), 2nd edit., Charles Scribner's Sons, New York, 1958, s. 6.

26 K. Yaron, *a.g.e.* s. 136.

27 R. G. Smith, *Martin Buber* (çev. M. Dağ), http://dergiler. ankara.edu.tr, s. 311.

Çocuk Merkezli Eğitim

Buber, ilişkiler üzerinden ana zemini oluşturduktan ve eğitim tarihinin iki temel eğitim yaklaşımını iki temel metafor üzerinden açıkladıktan sonra, artık en nihayetinde bu yaklaşımların eleştirisine ve kendi eğitim yaklaşımına geçer. Onun çocuk merkezli eğitim kuramı ve retoriğine eleştirel bakmasının en önemli nedeni, bu anlayışın sadece çocuğun yaratıcı güçleri üzerinde yoğunlaşmasıdır.[28] Aslında Buber'in kendisi de çocuğun yaratıcılığına önem atfeder. Hatta çocuğun yaratıcılığının doğal bir içgüdüden çok daha fazla bir şey olduğunu savunur. O, çocuklarda dünyada bir şeyler yapmaya veya anlam yaratmaya katılma yönünde ilksel bir arzu bulunduğunu, onların yaratıcı eylemlerde bulunmak, dünyaya, kendilerini ifade etme ilksel arzusunun bir sonucu olarak, düzen ve yapı kazandırmak istediklerini bildirir. Bununla birlikte, yaratıcılığın, merkezi bir önem taşımadığını veya anlamlı olan yegâne şey olmadığını belirtmeye özen gösterir. O, Buber'e göre, en iyi durumda bireysel bir kazanıma, dünya üzerinde çok büyük ölçüde yalıtılmış bir yaratma ya da başarıya götürür. Bu ilksel içgüdü veya yaratıcı gücün kendi doğal gelişimine bırakıldığında, sadece bir "Ben-o" ilişkisine götürdüğünü söyleyen Buber'e göre, bu tür bir deneyim ya da ilişki kendi içinde ne kadar değerli veya önemli olursa olsun, üzerine anlamlı ve iyi bir hayatın inşa edileceği temeli oluşturmak açısından yeterli olamaz.[29] Eğitimin amacı olan anlamlı ve iyi hayatı meydana getirmek açısından yeterli olmayan bu ilksel içgüdü, başkalarıyla anlamlı ilişkiler yaratamaz, fakat sadece dünyayı kontrol altına alma amacına dönük "ben-o" ilişkisine yol açar.

Buber, gerçek eğitimin kaynağında başka bir ilişkinin olması gerektiğini söyler. Bu ilişki, "ben-sen" ilişkisi olup, o, başka bir içgüdüden, yaratma içgüdüsü yerine, birlik veya cemaat oluşturma, bir araya gelme içgüdüsünden türer. Topluluk ile cema-

28 F. M. Flanagan, *a.g.e.* s. 165.

29 F. M. Flanagan, *a.g.e.* s. 166.

at arasında haklı olarak bir ayrım yapan, topluluğun bir birbirine kenetlenme değil de bir araya yığılma olduğunu söyleyen Buber'e göre cemaat, artık pek çok kişinin birlikte olan varlığını ifade eder. O, topluluğun kişisel varlığın düzenli bir eriyişine, cemaatin ise onun artışına ve birbirine yönelik olarak yaşanan hayatın doğrulanmasına dayandığını söyler.[30] Buber, gerçekte bir cemaat içinde yaşanmak durumunda olan "ben-sen" ilişkisinde, başkalarının ve dünyanın varlığının insana, kontrol edilecek, şekillendirilecek veya manipüle edilecek bir şey ya da nesne olarak değil de bir özne veya kişi olarak sunulduğunu söyler.[31]

Usta

Gerçek eğitimin temelinde bu tür bir "ben-sen" ilişkisinin olması gerektiğini belirten Buber, hakiki eğitimde iki tarafın söz konusu olduğunu belirtir. Buna göre, bir tarafta çocuğun ilksel ve doğal içgüdüsünden gelen yaratıcılığı vardır.[32] Bundan sonra bir öğretmenle karşılaşmanın gündeme geldiğini ifade eden Buber, eğitim faaliyetinde esas belirleyici olanın *varlığı ve duruşuyla belli bir değerler cetvelini cisimleştirmek durumunda olan öğretmenle karşılaşma veya buluşma* olduğunu ileri sürer.[33] Onun bu bakış açısından eğitici gücü temin eden kişi, öğretmenin kendisidir. Kendi haline bırakıldığında çocuğun kendiliğinden ifadesi veya yaratıcı gücünün sadece gerçekleşmemiş bir başlangıç meydana getirdiğini söyleyen Buber, öğrenci merkezli ve yaratıcılık odaklı modern yaklaşımın, öğrencinin özgürlüğünü kutsarken, eğitimcinin rolünü yanlış anladığını savunur.[34] Ona göre öğretmenin otoritesini kutsayan geleneksel konu merkezli yaklaşım da

30 R. G. Smith, *a.g.e.* s. 307.

31 F. M. Flanagan, *a.g.e.* s. 166.

32 *Bkz.* A. Tüzer, "Martin Buber'in Diyalog Felsefesi ve Eğitim Açısından Uzanımları", s. 22.

33 R. G. Smith, *a.g.e.* s. 313.

34 M. Buber, *Between Man and Man* (trans. by R. G. Smith), Routledge, London, 2002, s. 114.

benzer şekilde öğrencinin hakiki eğitimin diğer yarısını meydana getiren yaratıcı faaliyetini yanlış anlayıp göz ardı etmiştir.[35]

Buber bu iki ayrı eğitim anlayışını eleştirirken, geleneksel otoriter eğitimin bu kez başka bir metaforla, "*huni*" ya da "*boru*" imgesiyle sembolleştirilebileceğini söyler. Burada "huni" önceden belirlenmiş bir malzemenin öğretmenden örgenciye, öğrenci tarafında hemen hiçbir aktif katılım olmadan aktarılmasını ya da akıtılmasını temsil etmektedir. Buna mukabil, modern öğrenci merkezli eğitim anlayışında, "huni"nin yerini, başka bir sembol olarak "*pompa*" alır. "Pompa" sembolünden de anlaşılacağı üzere, burada öğretmenin rolü çocukta gizil olan güçleri pompalayarak, onların dışarı çıkmalarını sağlamaktır.

Birisinin nesnelliği, diğerinin de öznelliği öne çıkarması nedeniyle felsefedeki idealizm materyalizm karşıtlığına denk düşen söz konusu iki anlayışı da yarım bulup eleştiren Buber, her ikisinin de bir diyaloga değil de monologa yol açtığını iddia eder.[36] O, *hakiki bir eğitim ilişkisinin diyalojik olması* gerektiği düşüncesinden hareketle, bu ilişkide *öğrencinin kendiliğindenliği ve yaratıcılığının öğretmenin değerlendirmesi, eleştirisi ve terbiyesi ile karşılaşması gerektiğini* savunur.[37] Böyle bir karşılaşmada gerekli ya da doğru değerler cetveli, öğretmen tarafından sadece temsil edilmez, fakat aynı zamanda cisimleştirilir. Öte yandan, uygun veya doğru öğretme tarzı, onun nokta-i nazarından müdahale değil etkilemedir.[38] Etkinin öğretmenin insanlığında yoğunlaşması ve öğrenci tarafından öğretmeniyle olan ilişkisinin bir sonucu olarak özümsenmesi gerektiğini ileri süren Buber açısından, doğru eğitim ilişkisi, öğretmenin öğrencisine hükmettiği "ben-o" ilişkisi değil de insanlıkları bakımından eşit olan iki varlık arasındaki "ben-sen" ilişkisidir.[39]

35 F. M. Flanagan, *a.g.e.* s. 167.

36 K. Yaron, *a.g.e.* s. 137.

37 K. Yaron, *a.g.e.* s. 137.

38 H. Gordon, *Heidegger-Buber Controversy: The Status of I-Thou*, Greenwood Press, London, 2001, s. 117.

39 M. S. Friedmann, *Martin Buber: The Life of Dialogue*, 2nd edit., University of Chicago Press, Chicago, 1956, s. 177.

Buber, işte bu yüzden öğretmen için "*usta*" modelini tercih eder. Usta, sadece duruma egemen olan değil öğrenilecek konunun ustası olan kişidir. Ustanın önderliği ve ustalığı altında yetişen öğrenci ise, ondan sadece bilişsel ve teknik yönde eğitim almakla kalmayıp aynı zamanda bir yaşam biçimini öğrenen bir çırak olarak anlaşılır. Bu usta-çırak modelinde, öğrenilmesi veya bilinmesi gereken şeyler, öğrenci veya çırağa, bir nesne, yani birtakım malumatlar, kurallar, vs. olarak değil de ustada veya öğretmenin şahsında cisimleşen bir dünya olarak sunulur. Usta ya da öğretmen, öğrettiği dünyayı fiilen yaşayan biridir. Öğrenci de ustasının dünyasını nesnel birtakım malumatları belleyerek değil de onunla olan diyalog yoluyla öğrenir.[40]

Eğitim ilişkisi, ustayla çırak arasında, çoğu zaman bilinçsiz bir şekilde süre gelen diyalog yoluyla gerçekleşir. Buber, öğrenciyle öğretmen arasındaki ilişkiyle ilgili usta-çırak modelinin, öğretmenin bütün doğru cevapları bildiği geleneksel öğretmen-öğrenci ilişkisine tümüyle karşıt olduğunu ileri sürer. O, modern eğitim anlayışındaki öğretmen-öğrenci ilişkisine de taban tabana zıttır. Çünkü bu eğitim anlayışında da çocuğun kapasiteleri dışında hiçbir şey yoktur.

Buber *biz insanların beşeri topluluk ve kültür olmadan hiçbir şey olduğumuzu, dolayısıyla öğrencinin doğal ve yaratıcı güçleri kültürü temsil eden ustayla karşılaşıncaya kadar, gerçek anlamda eğitimin olamayacağını söyler*. Ona göre, eğitimin söz konusu olabilmesi için, çocuğun doğal yaratıcı güçlerinin, dünya ile başa çıkma isteğinin değerlere ve uygun/doğru olana ilişkin bilgiyle karşılaşması, onun deyimiyle "buluşması" gerekir.[41] Bu buluşma ya da karşılaşmaya eğitimi mümkün kılan "*kritik buluşma*" adını veren Buber, bu kültürün, bilgi ve değerlerin "duyarlı ve öğrencilerine âşık" bir öğretmenin eleştirisiyle terbiyesinde cisimleştiğini bildirir.[42] Çocuklar öğretmenin şahsında cisimleşen bu değerlerle

40 F. M. Flanagan, *a.g.e.* s. 168.

41 R. G. Smith, *a.g.e.* s. 314.

42 M. Buber, *Between Man and Man*, s. 117.

tanışırken, yaratıcılıklarını kültürün taleplerine tabi kılmaya başlarlar. Bu ise bir tabiiyet ilişkisi olmaktan ziyade, öğrenci tarafında kültürlenme ve gerçek anlamda bir zenginleşme ilişkisi olmak durumundadır.[43]

Diyalog

Buber, buradan hareketle, öğretmen ile öğrenci, usta ile çırak arasındaki ilişkinin diyalojik bir ilişki olması gerektiğini söyler.[44] Çünkü insanın esas itibariyle bir *homo dialogus* olduğunu ileri süren Buber'in gözünde, diyalogda gerçek bir ilişki ve iletişim söz konusu olur.[45] Çünkü bir diyalogda bize başka bir insan varlığının düşüncesi, konuşması ve eylemi tarafından hitap edilir. Bizler de ancak bizim gibi insanların başkalığını kabul etmek suretiyle cevap verme imkânı buluruz. Buber gerçek anlamda iletişimin söz konusu olabilmesi için, soyut kurallardan, yerleşik işlemlerden, genel geçer kalıplardan sakınılması gerektiğini söyler. Buna göre öğretmenler, iradelerini öğrencilere kabul ettirmek amacıyla soyut genellemeleri kullanamazlar. Öğrenciyle olan gerçek ilişki ve angajmanın biricik ve eşsiz olması gerektiğini söyleyen Buber'e göre, usta olarak öğretmenin öğrencinin bir bütün olarak kendisinin ve hayat deneyiminin gerçekliğini tam olarak tanımasının vazgeçilmez bir şey olduğunu ileri sürer. Onun bakış açısından, her birimiz bir insan varlığı olarak potansiyelimizin ve değerimizin tanınmasını arzu ederiz. Öte yandan, her birimizde başkalarını insanlıkları içinde doğrulama kapasitemiz vardır. Buber, biz insanların sadece bu kapasitenin açımlanması ve hayata geçirilmesi suretiyle tam olarak insan haline geldiğimizi söyler.[46]

43 F. M. Flanagan, *a.g.e.* s. 168.
44 K. Yaron, *a.g.e.* s. 138.
45 K. Yaron, *a.g.e.* s. 136.
46 F. M. Flanagan, *a.g.e.* s. 169.

Temel eğitim yönteminin diyalojik bir yöntem olması gerektiğini söyleyen Buber, öğrencilere kişiler, üstelik bütünlüğü olan kişiler olarak hitap edilmesinin kaçınılmaz olduğunu savunur. Öğretmen öğrencinin gerçek başkalığını göz ardı ettiği takdirde, ona hiçbir şekilde yardım edemez. Başka bir deyişle, öğretmen öğrencileri kendi gerçeklikleri içinde görmeyi başaramayıp, olmalarını istediği şekilde veya hazır kategoriler üzerinden görme hatasına düşerse eğer, onlara bir kişi olarak bütünlükleri içinde hitap etme imkânı kalmaz. Öğrenci, bir kişi olmaktan çıkarak, bir düşünce sisteminin fonksiyonu haline gelir.

Buber, usta çırak ilişkisi olarak öğretmen-öğrenci ilişkisinin hekim-hasta ilişkisiyle tam bir benzerlik gösterdiğini söyler. Tıpkı hekim-hasta ilişkisinde olduğu gibi, öğretmen öğrenci ilişkisinde de öğrencinin ilişkiyi bütün ruhuyla gerçek bir insani ilişki olarak deneyimlemesi gerekir. Nasıl ki hekim hastasına yardıma muhtaç bir insan olarak muamele etmek yerine, onu manipüle etmek, sömürmek veya kullanmak amacıyla yöneldiğinde, onu insanlığından çıkarıp bir eşya statüsüne indirgerse, aynı şekilde öğretmen de öğrencisine bir istatistik unsuru veya müşteri olarak baktığı takdirde, eğitim amacından uzaklaşılmış olur. *Öğrenci, Buber'in gözünde kişiliğini alabildiğine derinleştirebilecek olan öğretmenin karşılıksız insani yardımını ve samimi müdahalesini iyi niyetle bekleyen eşsiz bir kişidir.*

Buber, öğretmen ile öğrenci arasındaki diyalojik ilişkinin, empatiden daha fazlasına ihtiyaç duyduğunu söyler. Diyalog, hakiki bir hitap ya da konuşma kadar, gerçek manada dinlemeye de ihtiyaç duyar. Buna göre öğrencinin kulakları olduğu kadar bir ağzı da vardır, anlatacak bir öyküsü, sorulacak soruları ve sergilenecek bir kavrayışı bulunmaktadır. Nasıl ki hekim hastayı görmeden bir teşhis koyamıyorsa, cevaplar da önceden belirlenemez; öğretmenin öğrencinin katkısına tepkisi önceden hazırlanamaz. Her karşılaşmanın kendi içinde biricik olduğunu ileri süren Buber'e göre, diyaloğun amacı, öğrencinin olduğu kadar öğretmenin de hem muhatabı hem de kendisi hakkında da-

ha fazla şey öğrendiği diyaloğun kendisi olmak durumundadır. Öğrencinin ihtiyaçlarına kayıtsız kalamayan öğretmen, bu ihtiyaçlara, bir şeyleri empoze ederek değil de onun üzerinde oluşturacağı belli bir etki yoluyla cevap verir.

Öğrenen Kişi

Buber bu diyalojik ilişkide, öğrencinin deneyiminin gerçekliğini anlaması gereken öğretmenin *öğrenciye beşeri cemaatten bir güven duygusu, anlam ve sevgi taşıdığını belirtir.* Onun bakış açısından eğitimin kurucu veya en temel amaçlarından biri de öğrencinin tam olarak gerçekleşmesidir. Bu ise ancak gerçek bir eğitim ilişkisinde, diyalojik bir ilişkide gerçekleşir. Çünkü bu tür bir ilişki sayesinde, öğrenci öğretmenin etkisi ve müdahalesi yoluyla dünyaya güvenmeyi öğrenir. Onun dünyaya güvenmeyi öğrenebilmesinin en önemli nedeni, ustasının veya öğretmenin dünyadaki anlamsızlığın gerçek olamayacağının bir garantisi olarak varolması, anlamı temsil etmesidir. O, öğrenen kişinin gözünde karanlıktaki ışığı, korkudaki kurtuluşu ifade eder.

Buber, öğrenci açısından söz konusu olan gerçekleşmenin, doğallıkla karşılıklı olamayacağını belirtmeye özen gösterir. Başka bir deyişle, öğretmen ile öğrenci, onun öne sürdüğü diyalojik ilişkide eşit katılımcı olarak karşılaşmazlar. Onlar, bu süreçte aynı derecede mevcut olmakla birlikte, *aralarındaki mübadele tek yanlı olmak durumundadır.* Başka bir deyişle, öğretmen öğrenciyle arasındaki ilişkiyi ve ortak deneyimi öğrencinin perspektifinden de deneyimleyebilmekle birlikte, öğrenci bu ortak deneyimi öğretmenin perspektifinden deneyimleyemez. O, zaten bunu yapabilseydi, öğretmene ihtiyaç duymazdı. Öte yandan, Buber öğretmenin öğrencilerine gösterdiği alaka, onlar için duyduğu sorumluluk üzerinden kendi kendisini eğitirken, beşeri deneyim, insanlık halleri ve insani gelişme noktasında da önemli aşamalar kaydettiğini söylemeye özen gösterir.

Buber, eğitimde esas belirleyici olanın veya müfredatta yer alması gereken en temel disiplinlerin beşeri bilimler olduğunu

söyler. Eğitimde de en büyük önemi ahlak eğitimine veya öğrencinin karakterinin formasyonuna verir.[47] O, iyi ve kötünün bilgisinin doğrudan ahlak öğretmek suretiyle geçirilemeyeceğini, ancak dolaylı olarak, yani öğretmenin bilgisiyle olduğu kadar kararları ve yaşayışıyla da örnek bir karakter oluşturması suretiyle aktarılabileceğini söyler. Öğrencileriyle öğretmen arasında bir güven ilişkisi olmasının ahlak eğitimi açısından vazgeçilmez olduğunu bildiren Buber, "hakikat için verilen bir savaş" diye tanımladığı ahlak eğitiminin kazandırması gereken en önemli şeylerden birinin de "sınır çizgisi" olduğunu iddia eder. Buna göre, öğrenci hayatın kaçınılmaz olarak adaletsizlikler ihtiva ettiğini, ama insanlığının veya koruması gereken insan imgesinin de kendisini en yüksek iyi için çalışmaya zorladığını fark eden öğrenci, olgusal veya reel olan ile ideal olan arasında bir sınır çizgisi çekmeyi öğrenir.

47 K. Yaron, *a.g.e.* s. 141.

İKİNCİ BÖLÜM

Analitik Eğitim Felsefesi

Analitik eğitim felsefesi, eğitim felsefesinin ikinci türü ya da şeklini ifade eder. Klasik eğitim felsefesinin yaptığı gibi, eğitimle ilgili olgusal içerikli ya da normatif birtakım önermeler ortaya koymaz; eğitimin nasıl ve hangi amaçlara göre şekillendirilmesi, ne tür bir müfredat ile donatılması gerektiğini söylemez. Bunun yerine, kendi görevini bir analiz faaliyeti olarak algılar. Kendisini, en başta eğitim kavramı olacak şekilde, öğretim, beyin yıkama benzeri eğitim kavramlarının analiz etme; "Konuları öğretmek yerine, çocukları yetiştirin!" benzeri sloganları açıklayıp aydınlığa kavuşturma; eğitim üzerinde düşünülürken kullanılan metafor veya modelleri açıklama; eğitimle ilgili birtakım sonuçlara ulaşma sürecinde, öğretmenler, eğitimciler veya yöneticiler tarafından kullanılan kavram, argüman ve yöntemleri analiz edip değerleme işiyle sınırlar.[1]

Analitik eğitim felsefesi yüzyılın ilk yarısında, özellikle Anglo-Sakson dünyaya egemen olan ve felsefenin görevini veya işlevini hemen tamamıyla çözümleyici bir işlev olarak alan analitik felsefenin eğitim alanındaki izdüşümü veya yansıması olmak durumundadır. Kendisine doğabilimlerini örnek alan, dolayısıyla ölçüt veya model olarak klasik, metafiziksel felsefenin derinliğinden ve normatifliğinden ziyade, doğabiliminin açıklık ve dakikliğini benimseyen analitik felsefenin mantıksal ve kavramsal bir analizin savunuculuğunu yaptığı söylenebilir. Analitik felsefe geleneği içinde yer alan filozofların analizle anladıkları şey, kendimizi ve dünyayı anlamada kullandığımız kavram, fi-

1 W. Frankena, "Philosophy of Education: Historical Overwiew", *Encyclopedia of Philosophy* (ed. by J. W. Guthrie), Macmillan Reference, London, 2002, s. 1877.

kir ya da düşünce birimlerinin anlamının açıklığa kavuşturulmasıdır. Açıklığa kavuşturma, anlamı açığa çıkarma sürecinde söz konusu olan şey de ilgili kavramın kendisini meydana getiren daha temel kavramlara indirgenmesi, bir kavramlar şebekesi içinde diğer kavramlarla olan ilişkinin gözler önüne serilmesi ve anlattığı ya da gösterdiği şeylerin açığa çıkartılmasıdır. Nitekim analitik felsefede, böyle bir kavram analiziyle kavramların, inançların anlamlarının açıklığa kavuşturulması, felsefede kafa karışıklığına yol açan muğlaklıkların ve anlam belirsizliklerinin giderilmesi amaçlanmıştır.[2]

Aslında diğer pek çok felsefe anlayışı gibi, analitik anlayışa göre de felsefe, üç alanın ortak bir ürünü olarak ortaya çıkar. Bu alanlar da sırasıyla dış dünya, düşünme ve dildir. Bu alanlardan ikisinin tümüyle insana bağlı olduğu yerde, dış dünyanın insandan bağımsız olduğunu söylemek doğru olur. İnsan dış dünyanın kendisini, dış dünyada var olan çok çeşitli şeyleri ve ilişkileri kendisine konu edinebilir; onlar üzerinde düşünebilir. Dış dünya ve onda var olan her şey, insan düşünse de düşünmese de varlığını aynen sürdürür. Bununla birlikte var olan, her ne türden olursa olsun, sadece insanın düşünme etkinliği yoluyla gerçekten var olur ve anlam kazanır.

Var olan şeylerin anlam kazanmasını mümkün kılan şey, insanın düşünmesidir. Bir etkinlik olarak tek insan tarafından gerçekleştirilen düşünme ise ancak kavramlar aracılığıyla hayata geçirilebilir. Öte yandan, düşünme faaliyeti, sadece zihinde kaldığı zaman, hakikat yolunda veya bilgelik arayışında olsa olsa sınırlı bir rol oynayabilir. Bu yüzden düşüncelerimiz onları başkalarına açtığımız zaman gelişme imkânı kazanabilir. Düşüncelerimizi başkalarına açabilmemiz, başkalarının düşüncelerinden yararlanabilmemiz, sadece dil yoluyla mümkün olabilir. Farklı

2 P. H. Hirst – P. White, "The Analytic Tradition and The Philosophy of Education: An Historical Perspective", *The Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition* (ed. by P. H. Hirst – P. White), Routledge, London, 1998, ss. 2-3.

insanların farklı düşüncelerle hakikate erişebilmeleri, dil aracılığıyla gerçekleşir.

Düşünce kavramlar aracılığıyla gerçekleşiyor ve dil yoluyla başkalarına iletiliyorsa, kavram, analitik felsefe açısından da dış dünya ile dil arasındaki en temel aracı olarak ortaya çıkar. Kavramlar dış dünyada var olanları, düşünme, bilme ve iletme düzlemlerine taşıyan çerçevelerdir. Düşüncenin temelini oluşturan kavramların dildeki veya iletme düzlemindeki karşılığı sözcüklerdir. Bu yüzden analitik felsefede tüm dikkatler dile ve sözcüklere yönelir. Birer sembol olarak sözcükler nesne, olay ve eylem gibi başka türden şeylerin yerini tutar. İletişimde, hemen her zaman kavramları dışa vuran, dış dünyadaki şeylerin yerini tutan sözcükleri kullanırız. Sözcüklerin yanına jestleri, ses vurgularını da eklemek mümkün olmakla birlikte, asıl mesajı veya düşünceleri sözcükler iletir. Bu yüzden düşüncelerimizin açıklığı, analitik felsefeye göre onları ifade etme tarzımızla veya kullandığımız sözcüklerle yakından ilişkilidir. Uygun sözcükleri seçmemişsek, sözcükleri bulanık veya belirsiz bir şekilde kullanıyorsak, düşüncelerimizi aktaramayız, maksadımızı anlatamayız. Anlatımda açıklık elde edemediğimiz için, birbirimizle anlaşmadan konuşmuş oluruz.[3]

Demek ki sözcükler ve sözcüklerin dışa vurduğu kavramlar, anlamın yapıtaşları, düşüncenin temel araçları olmak durumundadır. Nasıl ki bir marangoz yanlış alet kullandığı zaman, sözgelimi bir masayı istediği şekilde yapamaz ve malzemesini mahvederse, düşünceler de hatalı kavram ve yanlış sözcüklerin kullanılmasıyla muğlak, bulanık veya çarpık hale gelebilir. Analitik gelenek içinde yer alan filozofların dilin analizine, düşüncelerin açıklığa kavuşturulmasına ve kavramların çözümlenmesine özel bir önem vermelerinin nedeni budur.[4]

3 *Bkz.* N. Noddings, *Philosophy of Education*, Westview Press, Oxford, 1998, s. 43.

4 P. H. Hirst – R. S. Peters, "Education and Philosophy", *The Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition* (ed. by P. H. Hirst – P. White), Routledge, London, 1998, s. 28.

İşte böylesi bir felsefe anlayışının eğitim alanındaki temsili olan analitik eğitim felsefesi, bir yandan klasik eğitim felsefesinde sergilenen düşünme hatalarını, kategori yanlışlarını gözler önüne sermiş, bir yandan da eğitimle ilgili uygulamaların önünü açıp gelişimini sağlamak için, alanda geçen temel kavram ve argümanları açımlamaya çalışmıştır. Eğitim alanında geçen kavramların kullanım şartlarını, onların uygulanımlarının gerek ve yeter koşullarını araştıran analitik eğitim felsefesi, ayrıca eğitim alanında da olguyla değer veya olgusal yargılarla ahlaki yargılar arasında bir ayrım yapma çabası içinde olmuştur. Buna göre "Çocukları cezalandırmak onların öğrenme arzularını öldürür." tümcesi ile "Çocukları cezalandırmak ahlaken yanlıştır." tümcelerini birbirinden ayırıp analiz eden analitik eğitim felsefecileri, bunlardan birincisinin olgu bildiren ve dolayısıyla, doğruluk ya da yanlışlığına ampirik olarak karar verilebilen bir tümce olduğunu ifade eder. Oysa aynı zamanda "çocuklara ceza vermememiz gerektiğini" bildiren bir yargı şeklinde ifade edilebilecek olan ikincisi, bir ahlak yargısı ortaya koyar. Bu yüzden onun doğruluğu, ampirik olarak değil ahlaki argümanlar yoluyla ortaya konulabilir.[5]

En azından 1980'li yıllara kadar "eğitim","öğretim", "öğrenme" ve "anlama" benzeri kavramların analiziyle meşgul olan analitik eğitim felsefesinin, tarihsel olarak 20. yüzyılın ikinci yarısının hemen başında ortaya çıktığı söylenebilir. O, analitik felsefenin etkisi altında, kavram analizi yöntemi aracılığıyla ve bu arada felsefenin diğer yerleşik disiplinlerinde elde edilen bulgulardan da yararlanarak, eğitime ilişkin sistematik bir soruşturma işiyle meşgul olmuştur. Aslında analitik eğitim felsefesi, sadece klasik eğitim felsefesine değil, yüzyılın ortalarında sözgelimi İngiltere'ye hâkim olan eğitim teorisi ve pratiğine yönelik bir eleştiri, hatta her ikisinde söz konusu olan bazı yanlışlara bir tepki olarak ortaya çıkmıştı. Eğitim felsefesinde analitik anlayış etkisi-

5 J. Bowen – P. R. Hobson, *Theories of Education: Studies of Significant Innovation in Western Educational Thought*, s. 343.

ni hissettirmeye başlamadan önce yapılan çalışma, genel felsefe sistemlerinin ana iddialarını eğitim alanına uygulamaktan, çeşitli düşünce okullarının hikmet stoğunu, genel vokabüler veya söz dağarını eğitim ve okullaşma bağlamında yeniden ortaya koymaktan veya biraz daha farklı şekillerde ifade etmekten oluşmaktaydı. İdealist, realist, pragmatist diye nitelendirebildiğimiz ya da sınıflandırabildiğimiz klasik eğitim felsefeleri, bir eğitim teorisi veya felsefesinin esas itibariyle bir felsefe okulunun iddia ve eğilimlerinden türetilebileceği inancı ya da kanaatinde temellenmekteydi.

Analitik felsefe, bu inanç ya da kanaatin hatalı bir düşünceye dayandığı iddiasıyla ortaya çıkmıştır. Farklı felsefi konumlardan tek bir eğitim felsefesi ya da kuramından ziyade, farklı anlayışların türetilebileceğini söyleyen analitik anlayış, aynı felsefe görüşünü benimseyen farklı insanların farklı eğitim görüşlerine sahip olmalarının sıkça rastlanan bir durum olduğunu savunmuştur. Analitik felsefe açısından bu, etkisi sadece klasik eğitim felsefelerinde değil varoluşçuluk, fenomenoloji veya hermeneutik türünden okul ya da akımların çağdaş eğitim felsefelerinde bile bariz bir şekilde görülen bir hata olmak durumundaydı.

Analitik eğitim felsefesini tetikleyen ikinci önemli hata, zamanın İngiltere'sinde eğitim alanında uygulanan reform pedagojisi veya hayata geçirilen çocuk merkezli eğitim hareketinde içerilen kimi problematik unsurlardan oluşuyordu. Bazı görüş ya da iddiaları, analitik felsefe anlayışına bağlanmış eğitimciler tarafından da benimsenen bu çocuk merkezli eğitim hareketine göre, çocuk yetiştirme, çocukları gençliğe ve yetişkinliğe taşıma sürecinde yetişkinler tarafından hayata geçirilen birtakım etkinlik ya da uygulamalardan meydana gelmez. İster ebeveynler ya da ister öğretmenlerden oluşsun, eğitimcilerin, öncelikle çocuklara danışman, onların hakikaten istedikleri şeylerin gerçekleştirilmesinin kolaylaştırıcıları olmaları gerekir. Bu açıdan bakıldığında, öğrenme sürecinde baştan itibaren etkili veya belirleyici

olması gerekenin, klasik anlayışlarda olduğu gibi, öğretmen ya da eğitimci değil de çocuğun kendisi olması bir zorunluluk meydana getirir. Eğitimcilere, yani öğretmen ve ebeveynlere düşen şey de çocukların değerlerine saygı göstermektir.[6]

Analitik eğitim felsefesini başlatan kimseler açısından, bu eğitim hareketi veya teorisi, ne kadar doğru görünürse görünsün, kendi içinde pek çok problemli husus barındıran hatalı bir teori olmak durumundaydı. Öncelikle, bir bireyin, hele hele bir çocuğun kendi içinde gerçekte ne istediğini keşfetmesinin mümkün olup olmadığı baştan sona kuşkulu bir hususdu. Böyle bir şey mümkün olsaydı bile, değerlerin özel ve bireysel olarak ortaya çıkmadığı, yani çocukta veya gençte, her türlü etkiden bağımsız olarak kendiliğinden zuhur etmediği hususunun herkes için açık olması gerekirdi.[7] Bu, Aydınlanmacı, liberal gelenek içinde yer alan ve dolayısıyla geleneğin etkisini tümden göz ardı eden İngiliz analitik eğitim felsefecileri için bile çok aşikâr bir şeydi. Onlar da değerlerin insanlara, daha önce onları yaratmış veya benimsemiş başkaları tarafından aktarılmaları gereken şeyler olarak görülmeleri gerektiğini düşünüyorlardı. Çok daha önemlisi, ebeveynlerin her nasılsa benimsemiş oldukları değerleri çocuklarına aktarmaktan sakınabilmeleri nasıl mümkün olabilirdi?

Analitik eğitim felsefesi, 1950'lerin hemen başında, analitik hareketten etkilenmiş eğitimciler tarafından, işte bu zemin üzerinde geliştirilmeye başlanmıştır. Pek çok kimse, eğitim felsefesinin gerçek başlangıcının aslında bu tarih, yani analitik eğitim felsefesinin doğuş tarihi olduğunu kabul eder. Çünkü onlara göre analitik eğitim felsefesiyle birlikte, eğitim felsefesi, bir yandan

6 P. Smeyers, "Educational Philosophy: Historical Perspectives", *International Encyclopedia of Social and Behavioural Sciences* (ed. by N. J. Smelser – P. B. Baltes – P. Alto), Elsevier Science Ltd, London, 2001, ss. 4283-84.

7 R. Curren – E. Robertson – P. Hager, "Analytical Movement", *A Companion to the Philosophy of Education* (ed. by R. Curren), Blackwell Publishing, Oxford, 2003, s. 182.

eğitim disiplini üzerine gelen, bir yandan da filozof ya da felsefecilerden ziyade eğitimciler tarafından icra edilen bir meta-disiplin olma düzeyine yükselmiştir.

Bu noktada öncü çalışmaların Israil Scheffler, R. S. Peters ve C. D. Hardie'ye ait olduğu kabul edilir. Scheffler, Peters ve Hardie'nin, eğitim felsefesini analitik bir tarzda şekillendirirken onun müstakil bir disiplin haline gelmesini sağlayan kimseler oldukları eğitim felsefesiyle kıyısından köşesinden dahi olsa ilgilenen herkesin bildiği bir şeydir. "Öğretim", "öğrenme" ve "anlama" benzeri, eğitimle ilgili kavramların analiziyle meşgul olan bu tür bir eğitim felsefesinin en yetkin örneklerinden birini *The Language of Education* (Eğitimin Dili) adlı eseriyle Scheffler ortaya koymuştur.[8] Scheffler, bu eserde, "öğrenme"nin ne olduğunu gözler önüne serme niyetine ek olarak, öğrenmeyi öğrencinin rasyonalitesine ve değer dünyasına saygılı bir şekilde hayata geçirme amacına uygun olarak geliştirilmiş eğitim stratejilerini ihtiva eden sıkı bir eğitim analizini de açığa vurur. Aynı şekilde Peters da *Ethics and Education* (Eğitim ve Etik) adlı eserinde, analitik eğitim felsefesinde, deyim yerindeyse bir paradigma haline gelecek olan bir kavram analizi örneği sunmuştur.[9]

Buna göre, analitik eğitim felsefesi, özellikle Scheffler ve Peters'ın çığır açıcı analizlerinden sonra, sözgelimi eğitim teriminin farklı kullanımlarını, eğitimin ölçütlerini, yine eğitimin genel bağlamı içinde kullanılan metafor ya da analojileri ele alır. Bu incelemelerin analitik eğitim felsefesinin gelişiminde çok önemli bir yer tutan bir başkası da C. D. Hardie'nin *Truth and Phallacy in Educational Theory* (Eğitim Kuramında Doğru ve Yanlış) adlı eserinde hayata geçirdiği analizdir.[10] Eserinde eğitim alanında kullanılan hatalı analojilerle metaforları ele alan Hardie,

8 *Bkz.* I. Scheffler, *The Language of Education*, Thomas, Illinois, 1960.

9 *Bkz.* R. S. Peters, *Ethics and Education*, 5th edit., George Allen, Unwin Ltd., London, 1968.

10 *Bkz.* C. D. Hardie, *Truth and Phallacy in Educational Theory*, Teachers College Bureau of Publications, New York, 1962.

birinci bölümde eğitim tarihinde başta Rousseau ve Dewey olmak üzere, pek çok düşünür tarafından benimsenen "eğitimin doğaya uygun/göre olması gerektiği" görüşünün genel çerçevesi içinde bitkilerle insan bahçıvanla eğitimci arasında kurulan yanlış analojileri ve "bakma", "büyütme" hatalı metaforlarını sorgular. Farklı dönemlerde farklı filozofların "doğaya uygun eğitim"le ne anlatmış olabileceklerini uzun uzadıya çözümleyip tartışır. Bundan sonra da filozofların bununla kastetmiş olabilecekleri şeylerden biri ve belki de en önemlisinin "öğretmenin veya eğitimcinin tıpkı çiçeklerinin veya bitkilerinin doğal olmayan herhangi bir şeye maruz kalmalarını önleyecek şekilde kendi doğallıkları içinde gelişimlerini temin etmek durumunda olan bir bahçıvan gibi davranması" olduğunu söyler.[11] Hardie'nin de işaret ettiği üzere, "doğaya uygun eğitim" görüşü bitki ve çiçekler ile çocuklar arasında kurulan bir analojiye dayanır. Çocuk ile çiçek ya da bitki veya çocuğun gelişimini belirleyen yasalar ile bitkinin gelişimini yöneten yasalar arasında bir benzerlik veya yakınlık vardır. Bu yüzden bitkilerin fiziki gelişimini açıklayan yasalar çocuğun fiziki gelişimine uygulanabilir, onun beden eğitiminde temele alınabilir. Fakat "doğaya uygun eğitim" görüşünü savunanların eğitimle kastettikleri şey bu, yani beden eğitimi değildir. Onlar, eğitimle daha ziyade zihinsel eğitimle karakter eğitimini anlatmak isterler. Hardie, eğitimle kast edilen şeyin bu olması durumunda, analojinin eğitimi anlama noktasında hiçbir yardımı olmayan tamamen hatalı bir analojiye dönüştüğünü dile getirir. Çünkü eğitilen çocuğun zihinsel gelişimiyle moral gelişimini yöneten öğrenme yasaları ve ahlaki gelişim yasalarının bir tohumun çevresiyle olan doğal ilişkilerini yöneten doğa yasaları arasında hiçbir benzerlik olamaz.[12]

Scheffler, Peters ve Hardie'nin çalışmalarının eğitimde kaliteyle, telkin ve öğretim ya da beyin yıkama ile eğitim arasındaki sınırlarla ve nihayet eğitimin doğasıyla ilgili alternatif analiz

11 *Bkz.* C. D. Hardie, *a.g.e.*, s. 3.
12 *Bkz.* C. D. Hardie, *a.g.e.*, s. 4.

ve yorumlar geliştiren, oldukça geniş kapsamlı bir literatürün doğuşuna yol açtığı söylenebilir. Analitik eğitim felsefecileri, pratikte eğitimle ilgili kavramların kullanılmasında uygulanan ölçütleri, kavramların doğru uygulanma kurallarını açıklığa kavuşturma çabası içine girmişlerdir. Eğitim kavramı veya teriminin farklı kullanımlarını ele alan, eğitimin amaçlarını ve ölçütlerini tartışan analitik eğitim felsefecileri, bir faaliyet olarak eğitimin nasıl haklılandırılabileceği meselesi üzerinde durmuşlardır.

Eğitim Teriminin Farklı Kullanımları

Analitik eğitim felsefecileri eğitim konusunu ele aldıkları zaman, öncelikle onun farklı disiplinlerin bakış açısından farklı şekillerde anlaşıldığına işaret ederler. Sözgelimi sosyologlar veya eğitimin toplumsal boyutuna ağırlık veren eğitimciler, eğitimi bireyin içinde yaşadığı topluma göre sosyalleşmesi, toplumun kültürünü kazanması, ona tam olarak katılması diye tanımlarlar. Buna göre eğitim, çocuklara ve gençlere yaşamını ve hayatiyetini devam ettirmesine katkıda bulunacakları topluma daha iyi uyabilmelerini temin edecek bilgi, beceri, fikir ve gelenekleri kazandırmaktan meydana gelir.[13]

Çocuğa organizmacı bir perspektiften yaklaşan psikolog ve eğitimcilere göre eğitim, bireyde var olan yetenekleri hayata geçirebilmek, kişideki gizil güçleri tam olarak gerçekleştirebilmek açısından gerekli olan çevre koşullarıyla imkânları temin edip düzenleyebilmekten başka bir şey değildir.[14] Eğitime ekonomik açıdan bakan ve dolayısıyla bir ülkede maddi refah ve zenginliği yaratmak görevini üstlenmiş insanların gözünde ise eğitim, esas itibariyle üretimle ilgili bir yatırım meselesi olmak duru-

13 *Bkz.* D. Ergun, *Sosyoloji ve Eğitim*, 3. Baskı, İmge Yayınları, Ankara, 2005, s. 39.

14 *Bkz.* C. M. Hamm, *Philosophical Issues in Education: An Introduction*, London, 1989, ss. 22-23.

mundadır. Maddi refah ve zenginliğin başka her şeyin en temel koşulu, sağlıklı bir ekonominin de zenginliğin olmazsa olmazı olduğu düşünülürse, devletlerin eğitime yaptıkları dev yatırımların manası daha iyi anlaşılır. Çünkü ekonominin en temel unsuru emektir. Eğitime işte böylesi bir ekonomik perspektiften yaklaşanlar, onu emeği kalifiye hale getirme işlemi veya süreci, bilgisiz ve niteliksiz çocukları kendisine bir hammadde olarak dahil edip, sonunda bilgili, becerili veya kalifiye bir işgücü olarak çıkardığımız bir sistem olarak alırlar. Böylesi bir perspektiften eğitim, insana meslek kazandıran bir süreç olarak görülür.[15]

Özellikle analitik eğitim felsefesi açısından eğitimin iki temel yönü olmak durumundadır. Bunlardan birincisi beşeri durumla ve toplumun mevcut yapısı ya da arzulanan doğrultusuyla ilgili kuşatıcı bir açıklama ya da yoruma ayrılmazcasına bağlı bulunan bir değerler manzumesi ya da kümesinden meydana gelir. İkinci yön ise bu değerlerin kendileriyle aktarıldığı, hayata geçirildiği veya en azından gerçekleşeceklerinin varsayıldığı bir kurumlar ve başkaca işlemsel düzenlemeler kümesinden oluşur. Eğitim, öyleyse hem moral ve teknik değerleri aktarmakla, uygun bilgi ve becerileri bir yandan kazandırıp bir yandan da dönüştürmekle ilgili normatif bir sistemdir ve hem de idari bir sistem, bu değerleri ifade etmek yanında, tarihsel koşullar tarafından yaratılmış büyük ölçekli sosyal ve kültürel üstyapıları yansıtan okullar toplamıdır. Eğitim bu ikili bağlamda, oldukça geniş kapsamlı üç temel işlevle karakterize olurken, eğitim terimi de üç farklı şekilde kullanılır.

Sosyolojik Kullanım

Eğitim teriminin, analitik felsefecilere göre birinci kullanımı, sosyolojik kullanımdır. Burada sosyologlar, *eğitim terimini bir halkın veya bir toplumun çocuk yetiştirme pratiklerini tanımlamak için*

15 *Bkz.* P. Standish, "The Nature and Purposes of Education", *A Companion to the Philosophy of Education* (ed. R. Curren), Blackwell, London, 2003. ss. 221-22.

kullanırlar.[16] Böyle bir tanım veya tarif, çoğu zaman okullaşmayı, çocukların okula gitmelerini içerir, ama bunda hiçbir zorunluluk yoktur. Dünyada formel okulları olmayan toplulukların var oldukları, buralarda çocukların anne babaları veya kabile büyüklerince eğitildikleri veya topluluk tarafından büyütülüp yetiştirildikleri, hemen herkes tarafından bilinen bir şeydir. Bu çocuklar, çıraklık usulünden başlayıp formel didaktik eğitim yöntemlerine kadar uzanan oldukça geniş bir araçlar veya yöntemler yelpazesi kullanılarak eğitilirler, yani kültürlenir veya sosyalleştirilirler.[17]

Eğitim teriminin bu sosyolojik kullanımı içinde, sadece çocuğu sosyalleştirici, onun kültürlenmesini temin eden pratik ya da uygulamalara vurgu yapılır. Bu noktada çocuğa aktarılan inanç ya da bilgilerin doğru, geliştirilen becerilerin evrensel bir bakış açısından kabul edilir olup olmadığının veya çocuğu büyütüp yetiştirme sürecinin bu topluluk veya kültürel grubun ideolojisini, dünyagörüşünü veya inanç sistemine körü körüne bağlanma sonucuna yol açıp açmadığının hiçbir önemi yoktur. Burada söz konusu olan şey, sadece kültürlenme veya sosyalleşme olup, eğitim de zaten bunlara eşitlenir. Sadece zihin veya karakterin şöyle ya da böyle, ama muhakkak toplumun taleplerine göre şekillenmesine önem verilirken, iyi karaktere veya sosyalleştirmenin ya da kültürlemenin meşru yollarına hiçbir şekilde değinilmez. Eğitim sözcüğünün buradaki sosyolojik kullanımında, her insanın ilk çocukluk ya da gençlik yıllarında, büyürken veya yetişirken toplumdan aldığı etkilerin veya maruz kalmasının kaçınılmaz olduğu sosyalleştirici pratiklerin söz konusu olduğu hesaba katılırsa, eğitimden ancak bu etkiler formel eğitim kurumlarında gerçekleştikleri takdirde ve pozitif bir değer taşıdıkları ölçüde söz edilebilir.

16 *Bkz.* C. M. Hamm, *a.g.e.* s. 31.

17 S. Bilhan, *Eğitim Felsefesi*, 1. cilt, Ankara, Eğitim Fakültesi, 1991, s. 97.

Eğitimin sosyolojik kullanımında, eğitim aracılığıyla çocukların ve gençlerin, sosyal dayanışmayı artırmak ve bu arada ideolojik hegemonyayı pekiştirmek amacıyla hâkim kültür doğrultusunda sosyalleştirilmeleri söz konusu olur. Eğitimden yine aynı bağlamda, ikinci olarak toplumda iş bölümünün oluşturulmasına katkı yapması beklenir. Toplumsal tabakalaşma, ama özellikle de seçkinlerin formasyonu, modernleşme öncesinde, doğuş, karizma veya askeri cesaret benzeri birtakım mekanizmalar tarafından belirleniyordu. Oysa günümüz modern toplumuna özgü profesyonelleşme ya da uzmanlaşmanın anahtar bileşeni, eğitim olmak durumundadır. Yine modernleşmenin bir sonucu olarak teknolojinin giderek karmaşıklaşması, her geçen gün biraz daha gelişerek komplike bir yapı kazanması, her aşamada daha belirgin ve hatta mutlak hale gelmesi, giderek daha fazla güçlenip belirginleşen bir iş bölümüne yol açarken, uzmanlığın tecrübe üzerinde kazandığı mutlak zafer de eğitime bu iş bölümünü belirleme noktasında oldukça önemli ve merkezi bir rol yüklemiştir.

Kurumsal Kullanım

Eğitim teriminin bir başka kullanım şekli, *onun eğitim müesseselerinde gerçekleşen boyutuna gönderme yapan* kurumsal kullanımdır.[18] Eğitim teriminin okulla ilgili veya kurumsal kullanımı, bir kimsenin okullardan ya da formel eğitim kurumlarından aldığı etkilerin sonucu olan gelişimine gönderme yapar. Terimi gündelik hayatta genellikle bu anlam içinde kullanır, eğitimle de genellikle okulda geçirilen yılları anlatmak isteriz. Nitekim bir kimseye "Kaç yıllık bir eğitim aldın?" diye sorarken, anlatmak veya sormak istediğimiz şey, "onun kaç yıl süreyle okula gittiği" veya "üniversitede kaç yıl geçirdiği"dir. Benzer şekilde, "eğitimimi devam ettirebilmek için işi bıraktım" dediğimiz zaman, "okula ya da üniversiteye gidebilmek için, hayatımızı kendisin-

18 *Bkz.* C. M. Hamm, *a.g.e.* s. 32.

den kazandığımız işi bıraktığımızı" anlatmak isteriz. Eğitim kavramının anlamını en azından bir yere kadar eğitim teriminin söz konusu anlamından aldığı, eğitimin çok büyük ölçüde eğitim kurumlarında gerçekleşen bir şey olduğu açık olmakla birlikte, gerçek anlamda eğitimin veya eğitimin gerçek anlamının eğitim teriminin kurumsal kullanımıyla tam olarak örtüşmediğini kabul etmek yerinde olur.

Çünkü hepimiz çevremizde gelişimini eksiksizce tamamlayamamış fakülte ya da üniversitelerden mezun olan gençlerin bilgi dağarlarındaki eksiklerinden dolayı bir işe kabul edilmede ne kadar büyük zorluklar yaşadıklarına veya çoğu zaman aldıkları mesleki eğitime uygun bir iş yapamadıklarına tanık olmuşuzdur. Veya çok iyi bir üniversitenin hayli iyi bir fakültesinden başarıyla mezun olmuş ve dolayısıyla, iyi bir işe girmede en küçük bir sıkıntısı olmayan birinin, "adam olma" veya "insanlık" noktasında sergilediği zafiyet, bir gün gelmiş hepimizin dikkatini çekmiştir.

Aydınlanmaya Dayalı Kullanım

Demek ki bir eğitim kurumunda bulunma, temel bir eğitimin ardından mesleki bir eğitim almış olma da eğitimli olmaya, eğitimi tanımlamaya yetmeyebiliyor. İşte bu durum bizi eğitim teriminin üçüncü kullanımına, eğitimi genel bir aydınlanma haliyle ilişkilendiren kullanımına götürür.[19] Burada vurgu artık, eğitimin sosyalleştiren veya okullarda hayata geçirilen boyutuna değildir. Eğitimin, aydınlanmayla, insanda gerçekleşen hakiki bir dönüşümle ilgili bu boyutu, onun sosyalleştirici, kültürleyici ya da kurumsal yönünü dışlamaz. Yani, aydınlanmış kişinin, eğitim yoluyla baştan aşağı dönüşmüş, dünyaya dair sağlam bir vizyona erişmiş, değer dünyası gelişmiş bir kimsenin topluma yabancı, hiç formel eğitim almamış, asosyal biri olması gerekmez. Eğitim teriminin bu üçüncü kullanımıyla anlatılmak iste-

19 *Bkz.* C. M. Hamm, *a.g.e.* s. 33.

nen şey, daha ziyade ve öncelikle bu ikisi arasında zorunlu bir ilişkinin olmadığıdır. Buna göre eğitimin, özellikle okullarda hayata geçirilen sosyalleştirici etkilerinden ve kültür aktaran gücünden fazlasıyla yararlanmış birinin eğitim yoluyla gerçekleşmesi muhtemel bir aydınlanmadan ya da insani bir dönüşümden nasibini hiç almamış olması pekâlâ mümkün olabildiği gibi, okul sıralarından hiç geçmemiş birinin gerçek bir aydınlanmaya erişmiş olması da fazlasıyla mümkün görünmektedir.

Demek ki eğitim teriminin bu sonuncu kullanımında altı çizilen en önemli husus, *insanın bilgi ve kavrayış ile karakterize olan zihinsel gelişimi ve değer bilincine ek olarak doğru pratikler içinde olmaya bağlı karakter gelişimi*yle sonuçlanan eğitimin, insanın en görkemli başarısı olduğudur. Bu zihinsel gelişim ile karakter gelişimi, her şeyden önce bilgiye dayanmak durumundadır. Fakat terimin entelektüel aydınlanmayı temele alan bu üçüncü kullanımı, bilgiye dayalı zihinsel gelişim ile yetinmeyip, tarihsel Aydınlanmaya dönük Rousseaucu veya romantik eleştiriden ilham alarak ya da günümüz probleminin bir bilgi probleminden ziyade bir değer problemi olduğu inancından hareket ederek, bilgisel gelişimi moral gelişim ve uygun bir karakter formasyonuyla tamamlamaya çalışır.[20]

Eğitimin tarihinin çok eskilere kadar geri giden tarihinde pek çok insan eğitimden beklenen şeyin esas itibariyle kişinin gelişim sürecine katkı yapan, onun özgürleşmesi için gerekli koşulları temin eden bireysel aydınlanmaya dayalı bir işlev olduğunu düşünmüştür. Böyle olmakla birlikte, aydınlanmaya dayalı işlev, olsa olsa 18. yüzyıla kadar geri götürülebilir. Toplumun amaçlarının, sözü edilen hakikat ister din yoluyla vahyedilmiş ya da ister politik ve ideolojik hegemonyalarda tecessüm ettirilmiş bir hakikat olsun, "verili" hakikate tabi oldukları düşünüldüğü sürece, bireysel aydınlanma düşüncesinin bir anlam ifade edebilmesi ve önem kazanabilmesi çok zordu. Nitekim bireyciliğin hayli derinlere uzanan tarihsel kökleri olmakla birlikte, bi-

20 P. G. Smith, *Philosophy of Education*, Harper and Row, London, 1964, s. 27.

reysel aydınlanmanın eğitim yoluyla ifadesi yalnızca Aydınlanmanın bir ürünü ve modern seküler toplumlara özgü bir şey olmak durumundadır.

Eğitimin Amaçları

Analitik eğitim felsefesinin üzerinde en çok durduğu, analizini yoğunlaştırdığı konuların başında "eğitimin amaçları" konusunun geldiği hemen herkes tarafından kabul edilir.[21] Analitik filozofları fazlasıyla meşgul etmiş olan bu tartışmada, amaçlarla eğitimsel faaliyetler sonunda varılması istenen hedefler kastedilir. Bu amaçlar *asli* ve *arızi* ya da *özsel* ve *araçsal amaçlar* olarak ikiye ayrılır.[22] Bunlardan asli ya da özsel amaçta eğitim alan kişiye gönderimde bulunulurken, eğitim bizatihi kendisi için istenir. Buna karşılık, arızi amaçlar bu olduğunda, eğitimin kendisi eğitim dışı bir amacın, sözgelimi iyi yurttaşlar veya endüstriye kalifiye eleman yetiştirme amacının aracı haline getirilir. Bunlardan ilkinin çoğunlukla *bireysel*, ikincisinin ise kamusal veya *sosyal amaçlar* oldukları kabul edilir.[23]

Birincil Amaçlar

Eğitimde özsel ya da asli veya bireysel amaçlar birincil amaçlar, buna karşılık arızi ya da kamusal amaçlar ikincil amaçlar olarak da kategorileştirilir. Birincil amaçlar esas itibariyle bireyle ilgili amaçlar oldukları için, eğitimin daha ziyade *modern amaçları* olarak kategorize edilir. Bunlar, hem Avrupa'da modern eğitimin liberal bir gelenek üzerine inşa edilmesi, hem de eğitimin amacının özgürleşme olması nedeniyle, liberal amaçlar olarak anla-

21 P. Standish, "Education without Aims", *The Aims of Education* (ed. by R. Marples), Routledge, London, 1999, s. 237.

22 P. Standish, "The Nature and Purposes of Education", s. 223.

23 H. Brighouse, *On Education*, Routledge, London, 2006, ss. 14-15.

şılır. Bu bireysel veya özsel amaçlar arasında en başta, özerklik, eleştirel düşünme ve ahlak eğitimi gelir.

Bunlardan *özerklik*, kişinin dış güçler, toplumsal faktörler tarafından belirlenmek yerine, bizzat kendisi tarafından belirlenmesidir. Bu iki koşuldan birincisi, toplumun liberal olmasıdır. Yani toplumun bireyleri, seçimlerinin başkalarının hayatlarına hiçbir şekilde zarar vermemesi koşuluyla, tasvip etsin ya da etmesin, benimsenecek amaçlar ve bu amaçlara götürecek araçlar açısından tamamen serbest bırakmasından oluşur. İkinci koşul ise bireyin kendisini aklıyla veya üst doğası üzerinden belirlemesidir. Bu açıdan bakıldığında, eğitimin en temel amacını oluşturan özerkliğin rasyonalite veya akılsallık ile yakından ilişkili olduğu, eğitim ile özerklik amacının rasyonalite üzerinden meşrulaştırıldığı görülebilir.[24]

Bu durum eğitimin ikinci özsel amacı olarak görülen *eleştirel düşünme* için de geçerlidir. Başka bir deyişle, eleştirel düşünme de rasyonalite ile yakından ilişkilidir. O, başka her şey bir yana açık fikirli olma, öne sürülen iddiaların temellerini soruşturma, önyargılardan ve klişelerden uzak durma, ben merkezli kabullerden sakınma, düşünceleri mantık kurallarına sadık kalarak ve sağlam bir şekilde temellendirerek öne sürme benzeri özelliklerden oluşan entelektüel tutumu ifade eder.[25]

Öte yandan eleştirel düşünmenin, eğitimin sadece amacı değil zorunlu koşulu da olduğunu söylemek gerekir. Eleştirel düşünme, gerçek eğitimin önemli bir koşuludur, çünkü bu yeteneğe sahip öğrenciler, kendilerini her tür aşılamadan koruyarak, daha sağlam ve daha iyi bir şekilde öğrenebilirler; öğrendiklerini daha iyi özümseyip hayatlarına uygulayabilirler. Eleştirel düşünme, aynı zamanda hakiki eğitimin temel amaçlarından biridir. Eğitimin amacına ancak eğitim yoluyla eleştirel zihniyete sahip insanlar yetiştirildiği zaman ulaştığı kabul görmüştür. Çünkü eleştirel düşünme özelliğine sahip insanlar eleştirel düşün-

24 *Bkz.* C. M. Hamm, *a.g.e.* s. 46.

25 H. Brighouse, *a.g.e.* s. 45.

meye özgü ilkeleri hem özel hayatlarına hem de sahip oldukları mesleki bilgilere uygulamak suretiyle hem daha iyi bir yurttaş olabilirler hem de işlerinde daha başarılı olup içinde yaşadıkları topluma daha iyi katkıda bulunabilirler. Aldıkları eğitim sayesinde, kritik zihniyete sahip olan insanlar, başkalarıyla empati kurmayı, farklı düşüncelere saygı göstermeyi, meselelere çok yönlü bakmayı, geliştirilen strateji ve politikaları sorgulamayı başardıkları için, açık toplumun ve dolayısıyla demokrasinin gelişimine de katkıda bulunurlar.[26]

Eleştirel düşünmenin genellikle, biri teknik veya mantıkla diğeri ise zihniyetle veya biri sadece düşünsel beceri ve özelliklerle diğeri de tutumla ilgili iki temel boyutu olduğu kabul edilir. Bunlardan eleştirel düşünmenin daha ziyade teknik veya mantıksal boyutu söz konusu olduğunda, onun her şeyden önce hemen her alanda problem görebilmeyi, soru sormayı, bu problem ve soruları olabilecek en açık şekilde ifade etmeyi ihtiva ettiği söylenebilir. Bu, bütünüyle yıkıcı ve negatif bir düşünme türü olmadığı için, ek olarak ortaya konan problemleri düşünceli, sabırlı ve etraflı bir biçimde ele almayı gerektirir. Eleştirel düşünme, problemler için işe yarar veya doğru çözümler bulmaya çalışmayı, bu uğurda uygun bilgileri biraraya getirip tartışmayı, bilgileri yorumlamada, hem sağlam deliller aramayı hem de soyut fikirleri etkin bir şekilde kullanmayı gerekli kılar. Bütün bu süreçler boyunca ve özellikle de iyi temellendirilmiş sonuçlara, sağlam akıl yürütmelere dayalı çözümlere ulaşılırken, düşüncelerin uygun ölçütlerle ve karşı argümanlarla sınanması söz konusu olur. Yine aynı bağlamda eleştirel düşünce, alternatif düşünce sistemleri içinde, açık ve seçik olarak düşünmeyi, düşüncelerin kabullerini, dayanaklarını, sonuçlarını ve içerimlerini görüp, onları gereği gibi değerlendirmeyi gerektirir.

Eleştirel düşünme, kişinin başkalarını olduğu kadar, kendisini de eleştirebilmesini gerekli kılar. Bu ise bizi eleştirel düşün-

26 A. Cevizci, *Eğitim Sözlüğü*, Say Yayınları, İstanbul, 2010, s. 203-204.

menin teknik-mantıksal özelliklerinden ziyade, tutum ve karakter özellikleriyle ya da zihniyetle ilgili boyutuna götürür. Buna göre, eleştirel düşünen kişi, her şeyden önce hemen herkesin bilinçaltına kök salmış önyargıları veya kör noktaları olduğunu bilerek, yanılabileceğini peşinen kabul eden ve dolayısıyla istisnasız hiçbir şeyi mutlaklaştırmayan kişidir. Eleştirel düşünmenin bu boyutu, kişiden kibirli, anlayışsız, hoşgörüsüz, sonuçlara ilgisiz, yeni bilgilere kayıtsız ve hüküm verirken tedbirsiz biri olmak yerine, araştırıcı ve hakikati arayan, açık fikirli, gerçeğe saygılı, akla güvenen, delillere karşı tarafsız, tedbirli, analitik düşünen ve sistematik biri olmasını ister.

Eleştirel düşünmenin sadece teknik ve mantıksal özellikleriyle yetinme bize, eleştirel düşünmenin zayıf anlamını veya dar bir tanımını verir. Bu tür bir düşünmenin, zihinsel donmuşlukla veya başka türden yanılgılarla, yani zeki ama yönlendirici bir öznel düşünce tutumuyla sonuçlanmaması için, tevazu, empati, sebat, disiplin, özerklik, cesaret ve saygı benzeri davranış özellikleri veya entelektüel alışkanlıklarla tamamlanması gerekir. Bu da bize, eleştirel düşünmenin güçlü anlamını verir.[27]

Böylelikle, eğitimin üçüncü amacına, *ahlak eğitimi*ne ulaşırız. Çünkü eğitimle bireysel düzlemde gözetilen nihai amaç bütünlüklü ve birlikli insanların yetiştirilmesi veya ortaya çıkarılmasıdır. Bunlardan özerklik ve eleştirel düşünme amaçları, beşeri rasyonalitenin teorik veya entelektüel yönüne işaret ederken, tamamlayıcı pratik boyutu ise ahlak eğitimini temin eder. Başka bir deyişle, *eğitimle sadece özerk ve eleştirel düşünen insanlar değil aynı zamanda ahlaklı, erdemli ve karakter sahibi insanların yetiştirilmesi amaçlanır.*

Buradan hareketle, ahlak eğitimini karakterize eden en önemli şeyin, dürüstlük, sorumluluk, başkalarına saygı benzeri ahlaki erdemlere dönük bir ilgi olduğu söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında, ahlak eğitiminin çocuklara, hem kendilerinin iyi

27 A. Cevizci, *a.g.e.*, ss. 203-204.

ve ahlaki bir hayat sürmeleri, hem de üyesi oldukları topluma katkı yapan üretken ve sorumlu bireyler olmaları noktasında yardım edecek ahlaki düşünce ve alışkanlıklarla değerlerin kazandırılmasını ifade ettiğini söylemek de doğru olur. Ahlak eğitimiyle çocuklara veya genç insanlara ahlaki eylemin temel ilkeleri veya moral değerlerini aktarmak amaçlanır. Bu tür bir eğitimle dürüstlük, sadakat, cesaret, saygı ve adalet benzeri erdemleri kazandırma amacı güdülür. Ahlak eğitimi, sadece bireylere değil, sosyal uyum ve ahengin oluşumuna da önemli bir katkı yapan bir eğitim türü olmak durumundadır.

İkincil Amaçlar

Eğitimin ikincil amaçlarıyla, onun bireyden ziyade toplumu gözeten amaçları anlatılmak istenir. Aslında neyin birincil ve ikincil olduğu meselesi, büyük ölçüde göreli bir konu olup onu belirleyen en önemli şey uzlaşım olmak durumundadır. Nitekim klasik dönem ile Ortaçağda eğitimin bugün ikincil addedilen amaçları birincil veya özsel amaçlar olarak görülmekteydi. Fakat özne ya da bireyin modern dünyanın hemen her alanında kurucu veya en temel öğe olarak öne çıkmasıyla birlikte, eski dönemin birincil amaçları arızi ya da ikincil amaçlar haline gelmiştir.

Bunlardan ilk ve en önemli amaç, toplumun bekası ve kültürel geleneklerin korunmasıdır. Her toplum yeni kuşaklara anadili, sosyal örgütlenme tarzı ve fenomenleri açıklama şekli de dahil olmak üzere, kültürünün tarihini ve hâkim dünyagörüşünü aktarma amacı güder. Burada, eğitimin ikinci önemli amacı, yeni kuşaklara yurttaşlığı öğretmek, onlarda yurttaşlık bilinci yaratmak olarak görülür. Buna göre bir toplumun yönetim biçimi ya da sistemi insanların bir yurttaş olarak rol ve işlevleri noktasında bilme ihtiyacı duydukları şeyleri eğitim yoluyla öğretir.

Eğitimde üçüncü amaç, bir kez daha toplumla ilgili olacak şekilde, meslek eğitimi şeklinde ortaya çıkar. Buna göre her toplum temel ihtiyaçlarını karşılamak ve biraz daha ileri bir noktada, toplumda bolluk ve refah sağlamak için, yurttaşlarına kaçı-

nılmaz olarak meslek eğitimi verir. Eğitimin dışsal veya ikincil amaçları arasında, nihayet sağlıklı bireyler yetiştirmek amacı bulunduğu kabul edilir. Bu durum toplumun bekası, zenginliği ve gelişimi açısından vazgeçilmez olduğundan, eğitim yoluyla bireylerin hem zihinsel ve hem de fiziksel yönden sağlıklı olmaları amaçlanır.

Eğitimi Belirleyen Temel Ölçütler

Eğitimin işlevleri ve eğitim teriminin farklı kullanım biçimleri, bizi doğrudan doğruya aydınlanma anlamında eğitimin belirleyici unsurlarına veya temel ölçütlerine götürür. Bununla birlikte, bu ölçütleri ele almaya geçmeden önce, yukarıda değindiğimiz bir noktanın altını çizmekte, eğitim kavramını olduğu kadar "eğitimli kişi"yi de açıklama noktasında fayda olabilir. Bu nokta ya da husus da eğitim teriminin bir "kazanım", "başarı" ya da "edinim" terimi olması olgusundan meydana gelir. Analitik geleneğin önemli isimlerinden biri olan Gilbert Ryle'ın yaptığı ayrıma göre, bir faaliyetin sonucunu ya da ürününü tanımlayan "başarı terimleri" sadece faaliyetleri tanımlayıp, eylemleri ifade eden "etkinlik fiilleri"yle bir karşıtlık meydana getirir.[28] Eğitim kavramı, tıpkı "kazanmak", "bulmak", "varmak", "iyileştirmek" kavramları gibi, bir başarı veya edinim kavramı olup, doğrudan doğruya karşılık geldiği bir fiil ya da eylemlilik yoktur. Başka bir deyişle, "eğitim" demek öğretmek, terbiye etmek, okula gitmek, araştırma yapmak demek değildir. Eğitim, çok büyük ölçüde bütün bunlar yapıldıktan sonra ortaya çıkan zihinsel durumda veya kendini gösteren vizyonda karşılık bulur ve zuhur eden ahlaki karakterde tecessüm eder. İşte bu olgu ve ayrımın, eğitim kavramının anlamını açıklığa kavuşturma sürecinde, eğitim kurumlarına veya okullarda verilen derslere müracaat et-

28 G. Ryle, *The Concept of Mind*, Hutchison, London, 1966, ss. 149-52.

mek yerine kişinin karakteristikleri veya özellikleri üzerinde yoğunlaşmaya götürme gibi avantajı vardır.

Değer Ölçütü

Eğitimi belirleyen en temel ölçüt, pek çok eğitim felsefecisine göre değer ölçütüdür, yani onun istenen bir şey olmasıdır.[29] Eğitim, değer açısından hiçbir şekilde nötr bir kavram değildir; zira eğitim almak son derece değerli ve istenilir bir şeydir. Bu bağlamda bir kimsenin eğitimli olduğunu, belli bir eğitim aldığını fakat iyi yönde hiçbir değişme kaydedemediğini söylemek bir çelişki meydana getirir.

Başka bir deyişle, eğitimin her koşul altında birtakım normatif içerimleri vardır ve o, *eğitilen kişiye en azından değerli birtakım şeylerin, bilerek ve istenerek, ahlaki açıdan meşru ve kabul edilebilir birtakım yollarla aktarılmasına* işaret eder.[30] Eğitimde özü itibariyle, asli olarak veya hakikaten değerli olan bir şeyler elde edilir, aktarılır ya da kazanılır. Bu ise eğitimin bizatihi kendisinden dolayı istenen bir şey olduğu, sözgelimi iyi bir sosyal statü elde etmek veya geçerli bir meslek sahibi olmak benzeri birtakım dışsal veya arızi iyiler için salt bir araç olmadığı anlamına gelir. Buna göre eğitim, kendi içinde değerli bir şey olup, esas itibariyle kendisi için istenir.[31] Çünkü eğitim sayesinde, gerçek bir terbiye yoluyla kazanılan bilgi ve vizyon kişinin en belirleyici yön ya da özellikleri haline gelirken, onun değer dünyasını, bu hayatta neyin en yüksek değere sahip olduğuyla ilgili kavrayışını doğrudan şekillendirir. Eğitim zaman zaman belirli birtakım harici amaçlara veya bazı arızi iyilere erişmenin araçlarına katkıda bulunabilse dahi, esas itibariyle hayatın gerçekten iyi olan nihai birtakım amaçlarının belirlenmesi ve elde edilmesiyle ilgili ol-

29 R. S. Peters, *Ethics and Education*, George Allen and Unwin, London, 1966, s. 25.

30 R. N. Woods, *Introduction to Philosophy of Education*, Routledge, Florence, 1989, s. 8.

31 *Bkz.* C. M. Hamm, *a.g.e.* s. 36.

mak durumundadır. Bu açıdan bakıldığında, hiçbir şekilde araçsal olmayan bir şey olarak eğitimin değerle ve iyi hayatla ilgili etik sorularla yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

Bilgi Ölçütü

Eğitimli insanların bilgili, bilgi sahibi insanlar olduklarını hepimiz az ya da çok gözlemlemişizdir; hele hele bazı iyi eğitimli insanlar sahip oldukları derin ve engin bilgiyle bizleri deyim yerindeyse kendilerine hayran bıraktırırlar. Bununla birlikte bu, sadece birtakım insanlarla ilgili önemli ve ilginç bir gözlem konusu oluşturmakla kalmaz, çok daha önemlisi eğitim kavramının bir parçasını meydana getirir veya onunla ilgili tanımsal bir doğru oluşturur. Çünkü kişinin hem eğitimli hem bilgisiz olması, mantık yönünden imkânsızlığa karşılık geldiği için, düşünülemez. Eğitimin bilgiyi gerektirdiği, ama eğitimli olmanın malumatfuruş olmak anlamına gelmediği çok aşikâr olmakla birlikte, eğitim için ne kadar ve ne tür bilginin gerekli olduğu açık değildir. Eğitim felsefecileri bu bağlamda, genel bilgi ölçütüne belirleme kazandıran iki ek ölçütten daha söz ederler.[32] Bu ölçütler *genişlik* ve *derinlik*tir.

Aslında kişinin eğitimli sayılabilmesi için ne kadar şey bilmesi gerektiğinin net ve belirgin bir yanıtı yoktur. Buna bir yanıt bulabilmek, eğitimli birinin bilmesi gereken şeylerle ilgili bir belirleme yapabilmek için, eğitimin, her şeyi bilen bir kimsenin olmaması nedeniyle, hiç kimse tarafından erişilemeyecek bir ideal olduğunu kabul edelim. Böylesi bir durumda karşı uca da dünyada bildiği hiçbir şey olmayan pek az insan olduğu için, oldukça sınırlı bir şeyler bilmeyi yerleştirebiliriz. Buradan hareketle, hepimizin, az ya da çok bir şeyler bilmemiz nedeniyle, belli ölçüler içinde veya kısmen eğitimli sayıldığımızı veya iki uç arasında kalan bir ortalamanın üzerinde olmanın, eğitimli olmanın olmazsa olmaz koşulunu meydana getirdiği söyleyebiliriz.

32 *Bkz.* C. M. Hamm, *a.g.e.* s. 37.

Bununla birlikte, gerçekten eğitimli bir kimsenin sağlaması gereken bir ölçüt olarak, bilgi yönünden genişlik ölçütüyle anlatılmak istenen, sahip olunması gereken bilgi miktarından ziyade, bilgi türleridir. Buna göre, eğitimli kişinin, sadece belli bir meslek bilgisiyle yetinmeyip, belli bilgi türlerine de sahip olması gerekir. Mesela taşlarla veya böceklerle ilgili her şeyi bilen, fakat estetik, etik veya tarihle ilgili hiçbir şey bilmeyen bir biliminsanının, aslında ne kadar iyi yetişmiş olursa olsun, eğitimli biri addedilmesi doğru olmaz. Pozitif bilim veya jeoloji alanında dünya çapında bir âlim olan, fakat sosyal bilim ya da toplum felsefesinden bihaber bir kimseyi de eğitimli olarak nitelemekte zorlanırız. Çünkü bilginin genişlik koşulu, temel bilgi tiplerine veya bilginin tüm mantıksal türlerine dair, yani deneysel bilimle, beşeri bilimlerle, etik, estetik ve felsefeyle hatta dinle ilgili asgari bir kavrayışı gerektirir. Ve bu alanların hemen tümünde asgari bir vukufiyetten yoksun olanların, sözcüğün tam ve gerçek anlamı içinde eğitimli olmaları fazlasıyla zorlaşır. Nasıl ki felsefe olmadığında, bilim ve tekniğin kendisi dünya için bir tehdit haline gelebiliyor, dünyaya dair kuşatıcı bir felsefi bakış olmadığı zaman, salt pozitif bilim bilgisi bir yük olmaya başlıyorsa, aynı şekilde felsefi spekülasyonlarda çeşitli ufuklara yelken açanların pozitif bilimden bihaber olmaları da bir yandan sahip oldukları felsefe kültürünü temelsizleştirirken, kendilerinin bulutlar üzerinde gezinen hayalperestler olarak görünmelerine neden olabilir.

Demek ki *darlık ile eğitimin birbirlerine düşman oldukları* rahatlıkla söylenebilir. Bu karşıtlık veya düşmanlığı en iyi, eğitimi öğretimle veya terbiyeyi talimle karşı karşıya getirmek suretiyle ortaya koyabiliriz. Talimi veya salt öğretimi belirleyen en temel unsurların başında, kavrayış veya vukufiyet yönünden fakirlik, vizyon açısından darlık gelir. Bu fakirlik ve darlık ise akli kavrayış gücüyle bilişsel imkânların yetersizliği ve sonuçta elde edilen kazanımın sınırlılığı ve basitliğiyle doğrudan ilişkilidir. Bu yüzden terbiye veya eğitimin hiçbir şekilde araç-

sal olmadığı, bizatihi kendisi için istendiği yerde, talim ya da öğretim salt araçsal bir nitelik taşır. İnsanlar eğitimle ilgili daha yüksek amaçlara erişebilmek için öğrenim görür, çeşitli alanlarda talim yaparlar. Buna göre, okumayı, çarpım tablosunu, deney yapmayı, test çözmeyi, dört işlem yapmayı öğrenir, fakat bilim ve edebiyatın kendisine dair bir kavrayışa erişmek suretiyle eğitimli biri haline gelebiliriz. Bilgideki genişlik ölçütü, aynı zamanda talim veya öğretimin sınırlılığına karşı, eğitim ya da terbiyenin bütünlüğüne işaret eder. Çünkü bütünlük sadece bilginin ve bilişsel içeriğin genişliğiyle ilgili bir şey olmayıp, tavır ve duygularla da ilgili olmak durumundadır. Buna göre eğitim, sadece bir kimseye belli bir kavrayış gücü, temel birtakım bilgiler kazandırmaktan ibaret değildir; aynı zamanda uygun duygu ve tavırlarla sağlam bir karakterin ortaya çıkışına da katkıda bulunmaktır. Duygularla tavırda söz konusu olan değişim ise çok daha önemlisi derinlik ölçütünü gerekli kılar.

Bilgide derinlik, kolaylıkla tahmin edileceği üzere, birtakım temel bilgi türlerine sahip olmaktan ziyade, bu bilgilere onları temellendirmiş, haklılandırmış ya da gerekçelendirilmiş ve çok daha önemlisi birbirleriyle ilişkilendirilmiş bir biçimde sahip olmaktan geçer. Eğitim sürecinin en önemli bileşenlerinden birini meydana getiren veya eğitim yoluyla aktarılan bilginin derinliği, kişinin kavrayış gücünün bilgisine temin ettiği temellendirmeden, yüklediği anlamdan kaynaklanır. Buna göre eğitimli kişi, olup biten şeylerin nedenlerini görebilen, her şeyi neden sonuç ilişkileriyle değerlendiren, olguların düzenleyici ilkelerini bilen, aksi takdirde birbirinden kopuk ve işlevsiz hale gelecek bilgiye birlik ve tutarlılık kazandıran kavramsal çerçeveleri özümsemiş biridir. Buradan hareketle, bilgide genişlik ve derinlik ölçütlerinin birbirini tamamladığı, onların kişiye bilgi yönünden bir perspektif temin ettikleri, çeşitli bilgi türleri arasında bir bağ kurma yeteneği kazandırdıkları ve dolayısıyla farklı bilgilerin tutarlı ve birlikli bir

hayat içinde nasıl bir rol oynadığını görme imkânı verdikleri söylenebilir.[33]

Usul Ölçütü

Eğitimi belirleyen üçüncü ve sonuncu ölçüt, bizi bu kez daha ziyade "eğitme" kavramına veya eğitim süreçlerine götüren usul ölçütüdür. Eğitim kavramını, yukarıda işaret ettiğimiz şekilde salt bir kazanım kavramı olarak görmenin yanında, bir etkinlik veya ödev kavramı olarak da görme durumuna geldiğimizde, yani içerikle süreci aynı anda tam anlamıyla örtüşen bir yapı olarak görmeye başladığımızda, usul ölçütünün eğitilen kişiye belli bir bilgi bütünü, belli bir kavrayış ya da vukufiyet yeteneği, bilişsel bir perspektif ve birtakım karakter özelliklerinin kazandırılmasında, *bütünüyle ahlaki, doğru ve uygun yöntemlerin kullanılmasını* ifade eder.[34]

33 *Bkz.* C. Winch – J. Gingell, *Key Concepts in Philosophy of Education*, Routledge, London, 1999, s. 71.

34 R. N. Woods, *a.g.e.* s. 11.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Eleştirel Eğitim Felsefesi

Eleştirel eğitim felsefesi, 20. yüzyılda, klasik eğitim felsefesine olduğu kadar analitik eğitim felsefesine de yönelik bir tepkiyle ortaya çıkan, fakat kökleri 19. yüzyılda bulunan yeni eğitim felsefesi türünü ifade eder. Her ne kadar bu iki eğitim felsefesi anlayışına radikal bir tepkiyle ortaya çıkmış olsa da bir yandan da sanki onların bir sentezi gibidir. Başka bir deyişle, bir yanıyla tamamen negatif veya yıkıcı, diğer yanıyla da pozitif veya kurucu olduğu söylenebilir. Buna göre, *eleştirel eğitim felsefesi analitik eğitim felsefesinin kavramsal analizine benzer bir şekilde, bulanıklıkları ve belirsizlikleri gidermeye çalışır*. Yani eğitim bağlamında oluşan "yanlış bilinci" ortadan kaldırma, yürürlükteki eğitim anlayışının hem gerçek yüzünü hem de arka planını veya dayanaklarını gözler önüne serme amacı güder. Bu yönüyle neredeyse tamamen eleştirel ve analitik bir faaliyettir.

Bununla birlikte, eleştirel eğitim felsefesi bu eleştiri ve analizle yetinmez, hatalarını veya neye hizmet ettiğini gösterdiği *mevcut eğitimin yerine ikame edilecek eğitimin nasıl olması gerektiğini söyler*. Başka bir deyişle, eleştirel eğitim felsefesi, bu ikinci aşamada normatif bir boyut kazanıp, gerçek eğitimin veya hakiki bir demokrasiyle adil bir düzenin tesisine hizmet edecek eğitimin genel çerçevesini oluşturmaya çalışır. Buradan hareketle, eleştirel eğitim felsefesinin kendi içinde salt "*eleştiri dili*"yle yetinmeyip bir de "*imkân dili*" geliştirdiği söylenebilir.[1]

Eleştirel eğitim felsefesinin düşünsel içeriğini belirlemede bir sıkıntı yoktur. Ama kapsamını belirleme noktasında, bazen güç-

1 N. C. Burbules – R. Berk, "Critical Thinking and Critical Pedagogy", *Critical Theories in Education* (ed. by T. S. Popkewitz – L. Fendor), Routledge, London, 1999, s. 51.

lükler çıkar. Çünkü eleştirel eğitim felsefesi denildiğinde, bundan iki şey anlaşılır. Birinci anlamıyla eleştirel eğitim felsefesi, Batı felsefesinin Aydınlanma sonrasında, yani 19. yüzyıldan itibaren, her biri farklı ilgi ve amaçlarla karakterize olan iki ayrı felsefeye bölünmesinin sonucunda ortaya çıkan belli bir felsefe anlayışının eğitim felsefesine karşılık gelir. Bu felsefe ise Anglo-Sakson dünyada hüküm süren bilgi ve bilim ağırlıklı, pozitivist ve mantıksal yönelimleri öne çıkan analitik felsefeye bütünüyle karşıt bir felsefe anlayışının eğitim felsefesidir. Söz konusu karşıt felsefe ise daha ziyade Almanya ve Fransa'da oldukça güçlü metafiziksel ve etik yönelimleriyle temsil edilen Kıta felsefesidir. Kıta felsefesi kapsamı içinde ortodoks bir Marksizmden ziyade bir Avrupa Marksizmi olarak anlaşılması gereken Marksizm, fenomenoloji, hermeneutik, postyapısalcılık, postmodernizm ve feminizm benzeri felsefe akımları bulunur. Birinci anlamıyla eleştirel eğitim felsefesi, bu akımların içerimlerinin bir araya getirilmesi veya eğitim alanındaki sonuçlarının toplanması yoluyla oluşturulur. Bunun da nedeni, bu Kıta akımlarından hiçbirinin kendine ait bir eğitim kuramı veya felsefesinin olmamasıdır.

İkinci anlamıyla eleştirel eğitim felsefesi, bütün bu Kıta akımlarından, özellikle de Marksizm ve eleştirel teoriden yoğun bir biçimde etkilenmiş olarak ortaya çıkan özgün bir eğitim felsefesi veya anlayışını ifade eder. Başta Antonio Gramsci, Paolo Freire, Henri Giroux ve Ivan Illich olmak üzere çok büyük ölçüde veya sadece eğitimle meşgul olan eğitim felsefecileri tarafından temsil edilen bu anlayışa *eleştirel pedagoji* adı verilmektedir.[2] Felsefeyle ilişkisi neredeyse birincisi kadar yoğun olan bu eleştirel eğitim felsefesinin veya eleştirel pedagoji anlayışının diğer eleştirel eğitim anlayışı karşısındaki en önemli avantajı, somut ve önemli sonuçları bulunan bir eğitim felsefesine sahip olması, kendine özgü bir eğitim anlayışı veya kuramıyla

2 N. Blake – P. Smeyers – R. Smith – P. Standish, "Introduction", *The Blackwell Guide to Philosophy of Education*(ed. by N. Blake – P. Smeyers – R. Smith – P. Standish), Blackwell Publishing, Oxford, 2005, ss. 9-10.

ortaya çıkmasıdır.[3] Onun bir diğer büyük avantajı, Paolo Freire gibi, 20. yüzyılın ikinci yarısına, en azından son çeyreğine damgasını vurmuş bir büyük eğitimci tarafından temsil edilmiş olmasıdır. Bu Brezilyalı eğitim felsefecisinin son zamanların eğitim düşüncesine John Dewey 20. yüzyılın başlarında eğitime ne kadar büyük bir etki yaptıysa o kadar büyük ve alışılmadık bir etki yaptığı kabul edilir.[4]

Eleştirel eğitim felsefesi, en azından birinci anlamıyla her şeyden önce insan yetiştirme ve eğitim işinin alabildiğine zor ve karmaşık bir iş olduğunu ve kendi içinde hayli kompleks ve zor olan bu faaliyetin 20. yüzyılda yaşanan küresel ölçekli pek çok olay ve politik gelişmenin ardından derin bir kriz içine girdiğini kabul eder.[5] Eleştirel pedagoji bu eğitim krizinin, her ne kadar sanayileşme sonrası dünyada yaşanan sosyal ve politik gelişmelerin sonucuymuş gibi görünse bile, *kökeninde Aydınlanmanın veya özde bir eğitim projesi olarak ortaya çıkıp gelişen Aydınlanma projesinin araçsal akılcılığının bulunduğunu* kabul eder. O, bu yüzden eğitim krizinin temelinde aslında rasyonalitenin kendisiyle ilgili bir krizin yattığını savunarak, meselenin özünde aklın ne yapmak, nasıl davranmak ve yaşamak gerektiğine bir başına karar verip veremeyeceği sorusunun bulunduğunu öne sürer.[6] Doğaya hâkim olmak amacıyla geliştirilmiş olan aklın toplumu tahakküm altına alma durumuna geldiğini savunan eleştirel pedagoji, günümüzde eğitimden neredeyse sadece meslek eğitiminin anlaşılmasının kaynağında bu teknik veya araçsal rasyonalite anlayışının, muazzam bir sömürü üzerinden gelişen kapitalizme özgü üretim biçimi ve tekniğin bulunduğunu söyler.

3 D. Kellner, "Critical Theory", *A Company to the Philosophy of Education* (ed. by R. Curren), Blackwell, Oxford, 2003, ss. 171-173.

4 B. J. Porfilio, "Critical Education", *Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education*(ed. by E. F. Provenzo – J. P. Renaud), Sage Publications, California, 2009, 1st vol. s. 203.

5 *Bkz.* D. Trend, *The Crisis of Meaning in Culture and Education*, Minnesota University Press, Minneapolis, 1995, ss. 10-27.

6 N. Blake – P. Smeyers – R. Smith – P. Standish, *a.g.e.* s. 10.

Eleştirel eğitim felsefesi, buradan hareketle, ikinci olarak da sınıfların, eğitim programları ve eğitim amacıyla oluşturulmuş yapıların hiçbir şekilde nötr alanlar olmayıp, tarihsel bağlamların kendilerine özgü kültürel kabulleri ve ideolojileri tarafından şekillendirilen politik yapı ve mekânlar olduğunu iddia eder.[7] Tarih, kültürel kabuller ve farklı çıkar gruplarının değer dünyaları ve ideolojileri tarafından şekillenen eğitim pratiklerinin her zaman görünmez güçler tarafından belirlendiğini varsayan eleştirel pedagoji, eğitimin demokrasi ve adalet adına yapıldığı zaman bile, totaliter ve baskıcı olabileceğini, adaletsiz bir şekilde işleyen statükonun devamına hizmet edebileceğini savunur. Eleştirel pedagojiye göre, *eğitim özü itibariyle politik bir faaliyet olmak durumundadır.*

Eleştirel pedagoji, günümüz dünyasının farklı tabakalara ayrılmış, sınıfsal ilişkiler üzerine kurulu, farklı kimlikler ve toplumsal cinsiyetler tarafından oluşturulan, hâkimiyet ilişkileri üzerine tesis edilmiş bir dünya olduğunu varsayar. *Bu yüzden eğitimin de esas itibariyle bu hâkimiyet ilişkilerini mevcut yapısıyla koruyup yeniden üretmeye hizmet ettiğini savunur.* Bu pedagoji anlayışı veya eleştirel eğitim felsefesi, bu yüzden adil olmayan statükoyu meşrulaştırarak devam ettiren eğitim bilgisiyle kültürel formasyonların etkileri üzerinde yoğunlaşır.[8] Fakat bununla yetinmez. Başka bir deyişle, eleştirel pedagoji, önce mevcut yapıyı ve adaletsiz hâkimiyet ilişkilerini bütün çıplaklığıyla gözler önüne sermeyi amaçlar, sonra da onun gerçek demokrasiye ve adalete hizmet edecek şekilde dönüştürülmesi, "eleştiri dilinin" bir "imkân dili" haline gelmesi için çaba sarf eder. En azından insanlara eğitim yoluyla bu türden iktidar etkilerini tanıyıp onlara karşı koymalarını mümkün kılacak bir eleştirel kapasite kazandırmayı amaçlar.

Eleştirel eğitim felsefesinin kaynağında, buradan hareket edildiğinde, iki şeyin bulunduğu söylemek yerinde olacak-

7 *Bkz.* J. L. Kincheloe, *Critical Pedagogy Primer*, Peter Pan Publishing, New York, 2004, ss. 1-2.

8 N. C. Burbules – R. Berk, "Critical Thinking and Critical Pedagogy", s. 46.

tır. Bunlardan birincisi, *Marx'in bilinç kuramı* veya Marx tarafından hayata geçirilen *ideoloji eleştirisi*dir. İkincisi ise Nietzsche'den başlayarak pek çok düşünür, ama özellikle de Frankfurt Okulu tarafından hayata geçirilen *pozitivizm eleştirisi*dir.

Marksist Bilinç Kuramı

Eleştirel pedagojinin en önemli kaynağı, özellikle bilinç kuramı veya ideoloji eleştirisiyle Karl Marx olmuştur. Doğrudan doğruya eğitim üzerine eser vermemiş olan Marx'ın, özellikle felsefe ve politik-ekonomi üzerine yazılarında geliştirilmiş olan temel-üstyapı ayrımı bağlamında eğitimi bir üstyapı kurumu olarak değerlendirmek suretiyle, bu konuda dolaylı birtakım görüşler ortaya koyduğu söylenebilir. Bununla birlikte, Marx'ın eleştirel pedagojiye veya eğitim felsefesine, özellikle Frankfurt Okulu'nun eleştirel kuramı yoluyla en büyük etkisi "eleştiri" düşüncesi ve geliştirmiş olduğu ideoloji eleştirisi üzerinden olmuştur.[9]

Marx, Engels ile birlikte kaleme aldığı *Alman İdeolojisi* adlı eserde insanların hayatlarını bütünüyle fiziki ve sosyal koşulları tarafından belirlenecek şekilde yarattıklarını veya oluşturduklarını söyler. Burada insan bilincinin de tamamen aynı şekilde koşullandığını belirten Marx, kendi materyalizminin farkını açımlayabilmek için, kendisinin diyalektik materyalizmiyle Alman idealizmi arasında bir karşıtlık tesis eder. Bu bağlamda, idealizmin gökyüzünden yeryüzüne indiği yerde, Engels'le birlikte kendisinin yeryüzünden gökyüzüne doğru yükseldiğini, yani gerçek, etkin insan varlığından yola çıkarak, gerçek yaşam süreçlerinin oluşturduğu temel üzerinde, bu süreçlerin yansımalarını ve bilumum ideolojik refleksleri

9 C. Wulff, *Eğitim Bilimi* (çev. H. H. Atasoy – H. Ö. Aras – A. Kayhan), Dipnot Yayınları, Ankara, 2010, s. 137.

ele aldığını ileri sürer. Onun bakış açısıyla, yaşam bilinç tarafından değil de bilinç yaşam tarafından belirlenir.[10]

Marx sadece bilincin gerçek ya da maddi dünyadan önce geldiğini savunan idealizme değil bilincin maddi gerçekliğin yalın yansıması olduğunu ileri süren klasik materyalizme de karşı çıkar. Marx'ın bu iki varlık görüşü veya felsefe anlayışına da karşı çıkmasının nedeni, onların varlığın bu iki ayrılmaz kutbunu birbirinden ayırmalarıdır. Marx, karşıtların birliğinden söz etmek suretiyle bu ikisi arasındaki özsel ilişkiye vurgu yapar ve onların birbirlerini karşılıklı olarak etkileyip şekillendirdiklerini söyler. Başka bir deyişle, *bilinç ve gerçeklik, düşünce ve eylem arasında, bu ikisini birbirinden ayırmayı imkânsız kılacak derecede yakın ve sıkı bir ilişki vardır.*

Marx, yine aynı bağlamda bilinç üzerindeki en önemli etki kaynaklarından birinin, insanların toplumda hüküm süren üretim ilişkileri içinde kazandıkları deneyimler olduğunu ileri sürer.[11] Kendisine esas olarak kapitalizmi konu alan Marx'a göre, kapitalist üretim biçimi insanların gerçekliği algılama, maddi dünyalarını düşünme ve yaratma biçimlerini doğrudan etkiler. Bu çerçevede insan bilincinin, kapitalist toplumun temel veya içsel çelişkilerinden dolayı, dış dünyayı veya sosyal gerçekliği gerçekte olduğu şekliyle algılayamadığını veya yansıtamadığını savunur. Bunun da hiç kuşku yok ki en önemli nedeni, kapitalizmde egemen sınıf veya toplumun yönetici gücü olan sınıfın, yani *burjuvazinin bilgi üretimiyle düşünceleri de yönetmesidir.* Maddi dünyaya olduğu kadar zihinsel dünyaya da dönük olan böyle bir iktidarın veya yönetimin sonucunda, topluma gerçekliği bölük pörçük bir şekilde açıklayan veya kapitalizmin asli çelişkilerini gizleyen düşünceler yayılırken, dünyaya idealist bir felsefe egemen olur.

10 J. Spring, *Özgür Eğitim* (çev. A. Ekmekçi), 3. Baskı, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2010, s. 53.

11 *Bkz.* M. Viola, "The Filipinization of Critical Pedagogy: Widening the Scope of Critical Educational Theory", *Journal for Critical Education Policy Studies*, 7 (2009), s. 4.

Mevcut sosyal düzene veya statükoya, kendisini olduğundan farklı göstererek veya çarpıtarak devamını temin etmek noktasında önemli bir destek temin eden bu düşünce ve felsefelere, Marx *ideoloji* adını verir. Toplumdaki üretim araçlarının sahibi olan, zenginliği elinde tutan bu egemen sınıfın iktidarını geçerli kılmaya ve devam ettirmeye hizmet eden ideoloji, üstyapının bir parçası olup insanlar arasında çoğu zaman bir "yanlış bilincin" ortaya çıkışının en önemli etkeni olmak durumundadır. Başka bir deyişle, Marx egemen sınıfın kendi ideolojisini veya sosyal gerçekliğin asli çelişkilerini maskeleyen fikir ya da felsefeleri toplumun bütün üyelerinin çıkarlarını yansıtan fikirlermiş gibi takdim ettiğini öne sürer.[12] Yani toplumun yönetici sınıfı, toplumun üyelerini gerçek çıkarlarını kavramalarını zorlaştıracak şekilde koşullar. Durum böyle olduğunda, insanlar içine doğdukları sınıfları, toplumda hüküm süren sınıfsal ilişkileri, sahip oldukları düşünceleri ve yürüttükleri faaliyetleri doğal ve kaçınılmaz şeyler olarak görmeye başlarlar.[13]

Eğitimin işte bu statükoyu korumaya, yanlış bilinci devam ettirmeye yaradığını düşünen eleştirel pedagoglar, buradan hareketle öğrencilere öncelikle eleştirel bir bilinç kazandıracak bir eğitim anlayışının savunuculuğunu yaparlar.

Pozitivizm Eleştirisi

Eleştirel eğitim felsefesi, 20. yüzyılda hayatı olduğu kadar eğitimi de derinden etkilediğine, hatta Marksizmin ideoloji yoluyla yanlış gösterildiğine veya gizlendiğine inandığı iktidar ilişkilerinin bile temelinde bulunduğuna inandığı pozitivizmin eleştiri-

12 P. Leistyna, "Critical Pedagogy in Education", *Encyclopedia of Education and Human Development* (eds. by S. J. Farenga– D. Ness), M. E. Sharp Inc, London, 2005, vol. 1, s. 322.

13 *Bkz.* P. Allman, *On Marx: an Introduction to the Revolutionary Intellect of Karl Marx*, Sense Publishers, Rotterdam, s. 34.

sinden de önemli bir destek almıştır. Pozitivizm, bilindiği üzere 19. yüzyılda ünlü Fransız düşünürü Auguste Comte tarafından kurulmuş ama kökleri Descartes'a kadar uzanan bir bilgi ve bilim anlayışını ifade eder.[14]

Modern natüralizmin bir devamı olan *pozitivizm, bilim veya doğabilimleri dışında başka hiçbir bilgi türü tanımaz*, daha doğrusu bilginin bilimsel bilgiden ibaret olduğunu kabul eder. Bilimsel bilginin ampirik olarak doğrulanabilir olduğunu savunur. Yegâne bilgiyi meydana getiren bilimsel bilgiyi, örneğin din ve metafizik karşısında üstün kılan şey de pozitivizme göre, bilimsel bilginin doğrulanabilirlik özelliğidir.[15] Sosyal bilimler veya insan bilimleriyle toplum bilimleri söz konusu olduğunda, pozitivist anlayış, bu bilimlerin başarısı kanıtlanmış bir metodolojiyi, yani doğabilimlerinin metodolojisini kullanması gerektiğini savunur. Zira bu alanda da nesnel ve kesin bilgiyi temin eden şey, bu metodolojidir. Başka bir deyişle, pozitivizm açısından bilgiyi mümkün kılan şey, onun belirli ve ölçülebilir şeylerin bilgisi olmasıdır.[16]

Pozitivizm, bilginin doğabilimlerindeki üretiliş şekliyle insan bilimlerindeki üretiliş şekli arasında hiçbir farklılık olmadığını düşünür. Pozitivist anlayış veya metodoloji, insanlarla ilgili birtakım beşeri ve sosyal bilgilere ulaşma çabası sırasında, insanın bağlamından koparılarak, aynen taşların ve kayaların incelendiği şekilde incelenmesi gerektiğini savunur. Toplumun da bütünüyle doğaya benzer olduğunu, onun değişmez yasalar tarafından yönetilen olgular bütününden daha fazla hiçbir şey olmadığını öne süren pozitivizm açısından, *sosyal eylemlerin de yasa benzeri genellemeler ışığında öngörülebilir olması gerekir.*

Aynı çerçevede insan zihninden bağımsız olgusal bir gerçekliğin var olduğunu, bu gerçeklik veya doğanın düzenli olduğunu, olgusal gerçekliğin bilimsel araştırmaya konu olan yönleri-

14 *Bkz.* A. Cevizci, *Bilgi Felsefesi*, Say Yayınları, İstanbul, 2010, ss. 203-204.

15 *Bkz.* A. Cevizci, *Bilgi Felsefesi*, s. 208-209.

16 *Bkz.* J. L. Kincheloe, *a.g.e.* ss. 28-29.

nin varoluşları ve davranışları bakımından bir istikrar ya da süreklilik sergilediğini savunan pozitivizm, var olan şeyleri etkileyen faktörlerin sınırlı, bilinebilir ve kontrol edilebilir olduğunu öne sürer. Pozitivizm, nihayet *nesnelliğin kesinlikle mümkün olduğunu, bunun da olguyla değerin her koşul altında birbirinden ayrılabilmesinden kaynaklandığını* söyler. Olgu-değer veya nesnel-öznel ayrımına özel bir önem atfeder. Bunun da nedeni, kendisini bu ayrımlar üzerinden açığa çıkaran bilimsel veya pozitivist yöntemin, bütünüyle dünyevi bir bakış açısıyla duyulara açık gerçeklik üzerinde odaklanan bir bilgi anlayışı oluşturabilme imkânını, bu ayrımların olgusal veya nesnel yanını vurgulamak suretiyle yakalamaya çalışmasıdır. Çünkü doğabilimsel veya pozitivist yöntem açısından evrensel bir bilgi ve bilim anlayışının geliştirilebilmesinin yolu, öznel gerçeklikten veya değer yargılarına ait olandan değil de olgusal gerçeklikten geçer.[17]

Pozitivizmi, esas olgusal gerçekliğe dönük vurgusu bağlamında, özellikle Friedrich Nietzsche yoğun bir şekilde eleştirmiştir. Gerçekte bütünüyle kaostan ibaret olan dış dünyanın insanın yaratıcılığının sonucunda yaratılmış olduğunu öne süren Nietzsche *insandan ve beşeri değer yargılarından bağımsız bir dış gerçeklikten söz etmenin mümkün olmadığını söyler.* Bütünüyle oluş süreci içinde olan dünyanın her an insan tarafından oluşturulduğunu, dolayısıyla da herkes için genel geçer olabilecek bir gerçeklik fikrinin savunulabilir olmadığını düşünür. Bu yüzden de tek bir gerçeklikten ve bu gerçekliği ifade eden tek bir hakikatten değil de çeşitli perspektiflerden farklı farklı yapılandırılmaları mümkün olan gerçekliklerden ve bu gerçekliklere ait olan hakikatlerden söz edilmesi gerektiğini ifade eder.

Nietzsche'den yola çıkan Michel Foucault ise, aynı pozitivizm eleştirisi bağlamında, nesnel, tarafsız ve evrensel olma iddialarıyla ortaya konulan *bütün bilgi iddialarının gerçekte belli bir iktidar formunu tesis etme zemininin hazırlanmasından başka bir şey*

17 *Bkz.* K. Küçükalp – A. Cevizci, *Batı Düşüncesi: Felsefi Temeller*, İSAM, İstanbul, 2009, s. 195.

olmadığını ileri sürer. Ona göre, bilgi ile iktidar arasında sıkı bir ilişki vardır; hatta bilgiyle iktidar birbirini doğrudan içerir. Çünkü iktidar bağlantılı bir bilgi alanının oluşturulmasıyla mümkün kılınır. Başka bir deyişle, Foucault da nesnel bir bilgi alanının varlığını, "iktidar ilişkilerini varsaymayan ve oluşturmayan bir bilginin ve bilgi alanının olmayacağını"[18] söyleyerek reddeder. Onun bu tespiti, bilgi ve iktidar arasındaki ilişkinin bir şekilde *söylemler* yoluyla kurulması veya hayata geçirilmesi olgusuna gönderme yapar. Foucault'nun bakış açısından söylem, salt bir konuşmadan veya konuşma formundan ibaret değildir. Söylem, iktidar ilişkilerini üreten, tarihsel düzlemde konumlanmış maddi pratikler bütününü ifade eder. Kuramlar ve sosyal gruplarla ilişki içinde gelişen söylemler, bu kuramları ve grupları destekleyip özgün bilgilerle sınırlandıran düşünme ve eylem kalıplarını ifade eder. Bu ise söylemleri belirleyen tarihsel koşullarla iktidar ilişkilerinden bağımsız bilgiden söz edilemeyeceği anlamına gelir.

Eleştirel Pedagojiyi Karakterize Eden Temel İlgi ve Özellikler

Ortaya çıkışında çok büyük ölçüde Marksist bilinç ve ideoloji kuramıyla pozitivizme yönelik radikal bir eleştiri bulunan eleştirel pedagojinin gelişiminde, Frankfurt Okulu teorisyenleri tarafından geliştirilen eleştirel teori önemli bir rol oynamıştır. Bu yüzden de eleştirel pedagoji neredeyse eleştirel kuramın eğitim alanındaki ifadesi veya karşılığı olarak görülebilir ve eleştirel eğitim felsefesini karakterize eden ilgi ve özellikler, şöyle sıralanabilir:

18 M. Foucault, *Hapishanenin Doğuşu* (çev. M. A. Kılıçbay), İmge Yayınları, Ankara, 2000, s. 64.

Hümanizm

Eleştirel pedagoji, en azından eleştirel kuram taraftarları, feministler ve eleştirel pedagoglar tarafından temsil edildiği şekliyle, baştan sona *hümanist bir karakter taşır*. Bu hümanizm her şeyden önce insanın irade özgürlüğü, rasyonel düşünme gücü, değer bilinci ve birtakım yaratıcı güçlerle belirlenen iyi bir doğası olduğunu ve her durumda saygıyı hak ettiğini ifade eder. Bununla birlikte, insanın günümüz dünyasında pek çok durumda bozulmuş veya asli doğasından uzaklaşmış olduğunu iddia ederken, bunun sorumluluğunun insanın bizatihi kendisinden ziyade onu baskılayan adaletsiz yapılar ve ilişkilere ait olduğunu söyler.[19]

Eleştirel pedagojinin hümanizmi, bununla sınırlı kalmaz; sosyal boyutuyla insanların eşitliğine ve birbirleriyle dayanışmalarına vurgu yapan genel bir hümanist etiği de temele alır. *Eleştirel pedagojinin hümanizmi politik açıdan da çoğulcu ve adil bir demokrasinin savunuculuğunu yapar*. Eleştirel pedagojinin, eğitimi insanın asli ve gerçek doğasına döndürmenin veya adil bir demokrasi tesis etmenin en önemli yolu veya aracı olarak görmesinin nedeni, bu yüzden hümanizm olmak durumundadır.

Eğitime Bütünsel Bakış

Eleştirel pedagoji anlayışı, eğitimin alabildiğine geniş bir alan olup çok çeşitli yapılardan ve ilişkilerden meydana gelen sosyal dünyanın bir parçası olduğunu ve dolayısıyla bütünden veya ilişkilerinden kopartılamayacağını söyler. Eğitimle ilgili mesele veya konuları, kapsamı hiç kuşku yok ki çok daha geniş olan kültürel, sosyal ve ekonomik bağlamdan yalıtarak ya da soyutlayarak ele almanın ciddi bir ihmal veya büyük bir hata olduğunu öne sürer.

Eleştirel pedagojinin bu bütünselci eğitim anlayışına göre, günümüzde yaşanan çevre felaketleri, yoksulluk, suç, evsizlik,

19 *Bkz.* A. Cevizci, *Eğitim Sözlüğü*, Say Yayınları, İstanbul, 2010, ss. 255-257.

alkol ve uyuşturucu bağımlılığı, savaşlar, her türden ayrımcılık, ailenin çözülüşü ve teknokratik bilincin egemenliği benzeri olgular, okullardaki çocukların duygusal, entelektüel ve ahlaki gelişimini doğrudan etkilemektedir. Eleştirel pedagoglar veya radikal eğitimciler, bu yüzden *eğitimin daha politik ve politik olanın da daha pedagojik olması gerektiğini* savunurlar. Bununla da öncelikle eğitim politikası, söylemi ve pratiğinin iktidar, savaş, cinsiyet ve direniş benzeri kavramlarla yakından ilişkili olmasının kaçınılmazlığı anlatılmak istenir.

Aydınlanma

Eleştirel pedagoji, Frankfurt Okulu'nun günümüz toplumu ve bu toplumun mevcut formları karşısındaki eleştirel duruşundan, her türden baskı ve tahakküm ilişkilerine karşı geliştirmiş olduğu reddiye ile daha özgür ve adil bir dünyaya duymuş olduğu özlemden de etkilenerek,[20] *bir toplum içinde bireyler ve sınıflar arasındaki çıkar ve iktidar ilişkilerinin açığa çıkarılmasına büyük bir önem atfeder*. Eleştirel pedagoglar, bu noktada aydınlanmanın, özellikle de toplumda veya özgül durumlarda kaybedenlerle kazananları teşhis etmeyi mümkün kılacak eleştirel aydınlanmanın önemine vurgu yaparken, böyle bir aydınlanma ve bilinçlenmenin eğitim faaliyetlerinin bir anlamda özünü meydana getirdiğini savunurlar.[21] Toplumdaki imtiyazlı veya egemen sınıfların çıkarlarını veya avantajlarını korumak adına statükoyu devam ettirip desteklediklerini savunurken, bu sürecin pek çok şey yanında esas eğitim ve kültür yoluyla gerçekleştiğini iddia ederler. Eleştirel pedagoji, bu yüzden, temel amacı olan aydınlatma işlevini yerine getirebilmesi için, bugünün dünyasında eğitimin dönüşüme uğraması gerektiğini dile getirir.[22]

20 S. Callewaert, "Philosophy of Education, Frankfurt Critical Theory and the Sociology of Pierre Bourdieu", *Critical Theories in Education* (ed. by T. S. Popkewitz – L. Fendor), Routledge, London, 1999, ss. 126-127.

21 *Bkz.* J. L. Kincheloe, *Critical Pedagogy Primer*, s. 50.

22 C. Wulff, *a.g.e.* s. 127.

Özgürleşim

Eleştirel pedagoji taraftarları özgürleşimle, insanların modern endüstriyel toplumda ekonomik, ahlaki ve entelektüel yapıların kendilerine yönelik engel, sınırlama, baskı ve zorlamalardan kurtulmasını, kurtulma yoluna girmesini anlatmak isterler. Buna göre her şeyin ve hemen herkesin iktidar ilişkileri ve bu ilişkileri meşrulaştırıp devam ettiren kültürel yapılar ve kurumlar tarafından baskılanıp tahakküm altına alındığını savunan eleştirel pedagoglar, aydınlanma sürecinde bireyleri ve grupları hayatlarını doğrudan etkileyen kararları almaktan veya şekillendirmekten alıkoyan güçlerin teşhis edilmesinin büyük bir önem taşıdığını öne sürerler.[23] Eleştirel pedagoji anlayışına göre, bütünüyle bürokratik bir yapıya bürünüp, tamamen ekonomik ilişkilere indirgenmiş totaliter bir dünyada gerçek özgürleşim veya daha yüksek derecede bir özerklik ve faillik, ancak bundan sonra mümkün olabilir.[24] Özgürleşimi, insanın hayatının ipini tam olarak eline almasını engelleyen yapılardan kurtulması olarak anlayan eleştirel pedagoji, bununla birlikte bireysel kurtuluş amacından ziyade, sosyal kurtuluş amacına yönelmiş olup hayatların adalet amacına yönelmiş bir toplum vizyonuna uygun olarak, *başkalarıyla dayanışma içinde kontrol altına alınmasını amaçlar*.[25]

Eleştiri

İnsan olmanın seçimler yapan, kendi kaderini eline alma çabası veren bir fail ya da aktör olmak ve nihayet kendisinin koşullarla dünya tarafından nasıl şekillendirildiğini bilmek demek olduğunu dile getiren eleştirel pedagoji, günümüzde insanların, özellikle de ezilen ve dışlananların varoluşlarını belirleyen kül-

23 *Bkz.* J. L. Kincheloe, *a.g.e.* s. 51.

24 R. Winter, "Critical Pedagogy", *Encyclopedia of Social Theory* (ed. by G. Ritzer), vol. 1, Sage Publications, London, 2005, s. 162.

25 C. Wulff, *a.g.e.* ss. 133-34.

türel, sosyal ve tarihsel koşulların bilincinde olmadıklarını söyler. Bu bilinçten yoksun olan, dolayısıyla tarihsel aktörler olmak yerine tarihin etki ettiği şeyler olan insanların varoluş ve yaşayış kültürüne *sessizlik kültürü* adını verir.[26] Bu *sessizlik kültürünü dağıtmanın* insanı bekleyen en önemli ödev olduğunu ve bunun ancak eleştiri yoluyla ve eleştirinin taşıyıcısı olacak eğitim sayesinde başarılabileceğini ileri sürer.

Eleştirel pedagoji anlayışı, bu çerçevede günümüz toplumunun insanları adaletsizliğe karşı duyarsızlaştıran kitle iletişim araçları ve popüler kültür ya da kitle kültürü tarafından eleştiriye karşı aşılandığını savunur. Bu yüzden o, eğitimin en önemli amacı veya vazgeçilmez bir koşulu olmak durumunda olan özgürleşimin temel dayanağı olması gereken eleştirinin ancak eğitim kurumlarında ve insanlara asli alışkanlıklarını kazandıran temel eğitim süreçlerinde geliştirilebileceğini savunur.[27]

Teknik Rasyonalite Eleştirisi

Bu noktada yalın bir ampirizme olduğu kadar kuru bir akılcılığa da karşı çıkan, okulların neredeyse sadece bilim eğitimiyle meşgul olan koruyucu kaleler haline getirilmesi karşısında eleştirel bir tutum takınan eleştirel pedagoji, *araçsal akılcılığı veya teknik rasyonaliteyi çağdaş toplumun baskıcı yapısının hem en önemli kaynağı hem de en somut tezahürü olarak değerlendirir.* Bu tür bir araçsal akılcılık veya "hiper-akıl" telakkisi amaçları tamamen bir tarafa bırakır, sadece araçlar üzerinde yoğunlaşmayı, araç takıntısı içinde olmayı ifade eder. Teknik rasyonalitenin tamamıyla yöntem ve etkinlikle ilgilendiğini dile getiren eleştirel pedagoji, yöntem ve araçlara dönük böyle bir takıntının eğitim alanında tek bir öğretim yönteminin bulunduğunu ifade eden pozitivist ve mekanistik bir anlayışta tezahür ettiğini söyler. O, yine aynı araç ve yöntem takıntısının değerin unutulmasıyla sonuç-

26 J. Spring, *a.g.e.* s. 53.
27 C. Wulff, *a.g.e.* ss. 139.

landığını söylerken, eğitimin hümanist yönünün tümden ortadan kalkmasına da yol açtığını söyler.[28]

Kültürel Pedagoji

Eleştirel pedagoji, kendisini sadece okulla ve örgün eğitim kurumlarıyla sınırlayan bir pedagoji anlayışı değildir. O, baskı ve hegemonyanın, modern toplumda sıradan ya da yalın iktidar ilişkilerinden ziyade, kültür üzerinden ve çok çeşitli kültürel yapılar aracılığıyla gerçekleştiği için, *eğitimi*, salt pozitif bilim tahsilinden ziyade, *tarih, dil ve eleştiri yönelimli bilimler yoluyla, bir kültür pedagojisi olarak inşa etmeye çalışır.*

Buna göre öncelikle hegemonya kavramı üzerinde yoğunlaşan eleştirel pedagoji anlayışı, kapitalist toplumda burjuva hegemonyasının tahakkümünün, güç kullanımı ya da doğrudan kontrolden ziyade, bağımlı sınıf ya da grupların rızasıyla sağlandığını kabul eder. Egemen sınıf alternatif bakışları, farklı söylemleri dışlar ya da marjinalleştirirken, belli düşünce ve bakışlar üretip, onları yerleşik hale getirir. Eleştirel pedagoji, hegemonya oluşumu veya formasyonunun ideoloji üretiminden ayrılmaz olduğunu savunurken, ideolojik hegemonyanın statükoya rıza gösteren, bireylerin statüko içindeki yerlerine onay veren kültürel formları, anlam dünyaları, ritüel ve temsilleri içerdiğini belirtir. Yani, kapitalist hegemonyanın ideoloji yoluyla kurulduğunu, kapitalizmin inanç sisteminin, bu ideolojinin ilkelerini kitleler için özlenen idealler olarak veya şeylerin doğal düzeni diye takdim eden sanatlar ve kitle iletişim araçları, kısacası kültür tarafından iletildiğini savunur.

Bundan dolayı, kültür, iktidar ve tahakküm arasında yakın bir ilişki bulunduğunu kabul eden eleştirel pedagoji, bu yüzden kültürel üretimin, bilgiye vücut vermesi, değerleri şekillendirmesi ve kimlikleri oluşturması nedeniyle bir eğitim biçimi olarak düşünülmesi gerektiğini savunur. Bu ise eğitimin sadece

28 *Bkz.* J. L. Kincheloe, *Critical Pedagogy Primer*, s. 51.

okulla ve sınıflarla sınırlandırılmayıp bütün bir kültürü kapsayacak şekilde genişletilmesi gerektiğini ifade eder.[29]

Gerçeklik ve Bilgi Anlayışı

Eleştirel pedagoji ontoloji ya da varlık kuramı noktasında, gerçekliğin dinamik ve sürekli bir değişme içinde olduğunu, kendisini sürekli olarak yeniden yaratması nedeniyle varlıkta kalıcı hiçbir şeyin bulunmadığını öne sürer. Onun varlık anlayışının çok büyük ölçüde materyalist bir kuram olduğu, ama bu materyalizmin bilinci maddeden niteliksel olarak farklılaştıran diyalektik bir materyalizm olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle, eğitimin bir kişiler kuramıyla bir dünya ya da varlık görüşüne bağlı bulunduğunu bilen eleştirel pedagojinin ontolojisi,[30] belli sömürü ve dışlama ilişkileri üzerinde yükselen bir toplum anlayışı ve esas itibariyle ilişki varlığı olarak değerlendirdiği insan anlayışıyla tamamlanır.

Eleştirel pedagojinin bilgi anlayışı, en azından Freire, Giroux, Vygotsky tarafından temsil edildiği şekliyle, *gerçeklik tasavvurunun dinamik olması nedeniyle bilgiyi de dinamik ve değişen bir şey olarak görür*. İnsan bilgisinin kültürel ve toplumsal olarak her daim yeniden koşullandığını dile getiren eleştirel pedagoji, bilginin tarihsel koşullar içinde değişerek yeniden oluşturulduğunu savunur. Eleştirel pedagoji, epistemoloji anlayışında, bu yüzden mutlak hakikat düşüncesinden kesinlikle uzak durarak, kısmi doğru ya da hakikatleri temele alır. O, dahası bilginin ve kısmi hakikatlerin, zihinden bağımsız bir dış gerçekliği yansıtmak yerine, insan tarafından oluşturulduğunu veya inşa edildiğini savunur.

Eleştirel pedagoji anlayışı, mutlakların veya mutlak hakikatlerin olmadığı bir yerde bilgi arayışının sürekli ve evrensel bir arayış olduğunu ifade eder. Eleştirel pedagojinin perspektifin-

29 *Bkz.* J. L. Kincheloe, *Critical Pedagogy Primer*, ss. 58-59.

30 *Bkz.* J. L. Kincheloe, *Critical Pedagogy Primer*, s. 70.

den bilgi, sürekli bir arayışın konusu olma bakımından evrensel ve hatta birikimsel, buna karşılık değişen, dinamik bir gerçekliğin beşeri yorum ve inşaya bağlı olarak gelişme anlamında değişken olmak durumundadır. Bilginin sürekli bir biçimde üstelik sosyal olarak inşa edildiğini savunan eleştirel pedagoji anlayışı, bilgi türleri arasında bir ayrım yapar ve eğitimde doğallıkla insanın özgürleşmesine katkı yapacak bilimleri ilk sıraya yerleştirir. Bu anlamda öne çıkan bilimler, beşeri ve sosyal bilimler olmak durumundadır. Bu bilimler arasında da kodların çözülmesini mümkün kılacak eleştiri yönelimli bilimler ön plana çıkar.

Eğitim Anlayışı

Eleştirel pedagoji, eğitimin öncelikle amaçlı ve değer yüklü bir faaliyet olduğunu kabul eder. Bu açıdan bakıldığında, eğitimin baskıcı yapıları ve statükoyu devam ettirme amacına koşulmuş bir faaliyet olabileceği gibi, onu değiştirme amacının hizmetinde yönelmiş bir etkinlik de olabilir. Eğitimin bu yüzden baştan sona politik olduğunu öne süren eleştirel pedagoji, statükoyu, toplumda hüküm süren baskıcı, hegemonik ilişkileri koruyup devam ettirmeye yarayan eğitim anlayışına şiddetle karşı çıkarken, insanları ve toplumları özgürleştirici ve dönüştürücü bir eğitim anlayışının savunuculuğunu yapar. Eğitimin ve gerçek eğitimcilerin ezilenlerin, dışlananların yanında olması gerektiğini söylerken, *eğitim kurumlarını sosyal dönüşümün en önemli mevzileri olarak değerlendirir.*

Eleştirel pedagoji, bu yüzden eğitimin tek taraflı bir bilgi aktarımından ibaret olamayacağını, onun *öğrencide bir bilinç değişimine yol açması gerektiğini* ve eğitimin eleştirel, sorun tanımlayıcı bir yapıda olmasının kaçınılmaz olduğunu ileri sürer. Aydınlanma ve özgürleşim amacına ulaşma amacı doğrultusunda, sadece eğitimin yapısında değil öğretmen anlayışı, eğitim yöntemi ve eğitim programı konusunda da değişiklik önerilerinde bulunur. Buna göre, o öğretmenin kendisini insanlara ve yüce bir da-

vaya adamış bir misyoner olması gerektiğini öne sürerken, eğitimin yönteminin diyalojik bir yöntem olmasını talep eder. Müfredatta ise eleştirel pedagoji, analitik ve eleştiri yönelimli bilimleri öne çıkarır.

Felsefe	Eğitim Teorisi	Hedefler	Uygulama
Neo-Marksizm	Yapılandırmacılık	Hakiki eğitimin politik olduğu inancıyla, tek tek insanların ve bir bütün olarak da toplumun özgürleşimi. Eğitimin desteği ve katkısıyla adil ve demokratik bir toplumun inşası	Öğrencinin eğitim ve öğretim sürecine doğrudan katılımını mümkün kılan diyalojik bir yöntem yoluyla eğitim. Öğrencilere eleştirel bir bilinç kazandırma amacının hizmetinde olan sorun tanımlayıcı bir eğitim anlayışı.

Eleştirel Pedagojiye Örnek: Freire'nin Eğitim Anlayışı

Eleştirel pedagojinin en önemli isminin Paolo Freire olduğu kabul edilir. Sadece bir eğitim teorisyeni değil angaje bir entelektüel olan Freire, ezilenlere ve eğitime adamış olduğu hayatını tamamen ezilenlerin, dışlananların yanında yer alarak, onlar adına mücadeleyle, eğitim hakkını kullanmaktan alıkonanlara yardım ederek geçirmiştir. Eğitime teorik olduğu kadar büyük pratik katkılar da yapan Freire'nin kaleme aldığı en önemli eser *Ezilenlerin Pedagojisi*'dir.

Eğitimin Amacı

Freire'nin eğitimle ilgili düşünceleri ve kuramları, eylemselliğine veya angajmanlarına rağmen, alabildiğine tutarlı ve eksiksiz bir eğitim felsefesi oluşturur.[31] O, öncelikle esas *"eğitimin amacının ne olduğu"*, *"kimin kime neyi öğrettiği"* sorularına cevap verir. Eğitimin kendisi için istenen bir şey, kendinde bir amaç olmadığı kanaatindedir. Eğitimin, onun gözünde asli veya özsel bir değeri olmayıp, araçsal bir değeri vardır. Eğitim, bir amaç olmayıp, sadece bir araçtır. Eğitimi baştan sona politik bir araç olarak değerlendiren[32] Freire, onun öncelikle *özgür ve adil bir toplum için bir araç olduğunu ifade eder.* Eğitim, bireysel açıdan ele alındığında ise, özgürlük için bir araç olmak durumundadır. Yani, eğitimin bireylerin özgürleşmeleri amacına hizmet ettiğini söyler.[33]

Biraz da Spinozacı bir anlamda, insanın bilgi yoluyla özgürleştiğini ileri süren Freire, özgürleşmeyle de bireyin dışarıdan belirlenmesi, tahakküm edici yapılar altında sürüklenmesi yerine, hayatının ipini kendi eline alarak yolunu çizmesini, varoluşsal anlamda sorumluluk üstlenerek yaşamasını anlatmak ister. Hayatının hemen her anında bütüncü bir perspektiften hareket eden, ya Marksizme ya da dini bir bakış açısına bağlanmış olarak düşünüp eylemde bulunan Freire, bireysel bir kurtuluş amacıyla da yetinmez. *Özgürleşen kişinin, ötekini de tanıyıp onu da özgürleştirme çabası içinde olması ve böylelikle de insanlaşması gerektiğini söyler.*[34]

31 *Bkz.* M. M. Murphy, *The History and Philosophy of Education*, Merril Printice Hall, New Jersey, 2006, s. 386.

32 *Bkz.* H. A. Giroux, "Dil/Kültürel İncelemeler Alanında Eleştirel Pedagojinin Bir Rolü Var mıdır?", *Eleştirel Pedagoji Söyleşileri* (eds. H. A Giroux – M. Apple – P. McLaren – P. Freire – D. Harvey), Kalkedon, İstanbul, 2009, s. 22.

33 P. Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi* (çev. D. Hattatoğlu – E. Özbek), 6. Baskı, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2010, s. 24.

34 *Bkz.* P. Freire, "Dönüşümün Riskleri ve Hissettirdiği Korkular", *Eleştirel Pedagoji Söyleşileri* (eds. H. A Giroux – M. Apple – P. McLaren – P. Freire – D. Harvey), Kalkedon, İstanbul, 2009, s. 182.

Freire, eğitimin bilinçlendirme, özgürleştirme ve insanileştirme amaçlarını insan anlayışına, insan doğasıyla ilgili görüşlerine dayandırır. İnsanların doğal ve sosyal çevreleriyle kendi eylemleri üzerine düşünebildiklerini, kendilerini ve çevrelerini değiştirme eylemi içinde olabildiklerini söyler. Dahası, insan, yine hayvandan farklı olarak, *yalnızca yaşamakla kalmayıp, var olur.* İnsanlar, bu tarihsel varoluş alanı içinde, bilinçli varlıklar olarak kendilerinin ve dünyanın farkında oldukları için, "burası"nın, "şimdi"nin, "orası"nın, "dün"ün ve "yarın"ın dayattığı sınırlar ile kendi özgürlükleri arasındaki diyalektik ilişki içinde var olurlar ve, kendilerini sınırlayan bu *sınır durumları* aşabilme yeteneğine sahiptirler. Sınır durumlar ise ancak, bu durumun içinde yer aldığı somut gerçeklik üzerinde, eleştirel bir bilinç ile eylemde bulunularak aşılır.[35]

Tahakküm

Aslında Freire, eğitimin sadece özgürleşim için değil insanları baskılamak ya da tahakküm altında tutmak için de olabileceği kanaatindedir. Başka bir deyişle, eğitimin hiçbir şekilde nötr veya değerden bağımsız olmadığını savunur. Her eğitim sisteminin, ona göre, eğitimden geçen insanları belli şekillerde dönüştürme gibi bir etkisi olmak durumundadır. Bu etki de iki farklı eğitim anlayışında iki farklı şekilde ortaya çıkar. Bu yüzden Freire, savunuculuğunu yaptığı ve özgürleştirici olduğunu ileri sürdüğü eğitim anlayışı ile baskıcı yapıların gizlenmesine ve gerçekliğin ideolojik araçlar yoluyla tahrif edilmesine katkıda bulunan klasik eğitim anlayışı arasında bir karşıtlık ilişkisi kurar. Şiddetle eleştirdiği bu *geleneksel eğitim modelinin baskıcı ve otoriter olduğunu,* onun toplumdaki egemen grup ya da sınıfların tahakkümünü tesis edip devam ettirme amacına hizmet ettiğini savunur.

35 S. Ayhan, "Paulo Freire: Yaşamı, Eğitim Felsefesi ve Uygulaması Üzerine", http//www.alternatifegitimdernegi.org.tr. 3.01.2011.

Tahakküm ya da baskılama ilişkisini, bir kimsenin bir başkasını, onun kendisini sorumlu bir kişi olarak tanımlaması veya olumlamasını engelleyecek şekilde sömürmesi olarak tanımlayan[36] Freire, tahakküm ve baskılamanın en etkili yol ya da aracının, baskılananların veya tahakküm altına alınanların *bilinçlerinin kontrolü* olduğunu öne sürer.[37] En etkili kontrol zihinlerin kontrolü olmak durumundadır. Bu da başından sonuna politik bir şey olan eğitim yoluyla gerçekleşir. Eğitimin bu etkisi yoluyla, baskılananlar veya ezilenler, statükonun çıkarlarının kendi çıkarları olmadığını göremedikleri için, mevcut durumlarıyla ilgili kaderci olmaya başlar[38] ve mevcut durumu doğal ve zorunlu bir şey olarak görme durumuna gelirler.[39]

Freire, baskılayanların kontrol amaçlı eğitimlerinin kaçınılmaz olarak otoriter olduğunu söyler. Bu otoriter eğitim anlayışına *"bankacı eğitim anlayışı"* adını veren Freire, onun mevcut düzenin daha adil ve demokratik bir düzen doğrultusunda değişmesine katkıda bulunmak, insanları özgürleştirmek gibi bir amacının olmadığını dile getirir. Freire bankacı eğitim anlayışının teoriyle pratik arasındaki bir ayrıma dayandığını ve *hayattan kopuk teorik bilgileri insan zihnine yığmak veya depolamak suretiyle, özellikle sosyal dünyaya yabancılaştırdığını* ileri sürer.

Freire, gerçek anlamıyla eğitimin insanlara pratik hayatta işe yarayacak, yani kendilerini ve sosyal güçleri tanımalarına imkân sağlayacak bilgiler vermek ve onlarda eleştirel bir bilinç yaratmak suretiyle sadece bireysel hayatı değil sosyal hayatı da değiştirip dönüştürmek durumunda olduğunu savunur. Sosyal hayatın en önemli amacı ise, ona göre, dünyanın insanileştirilmesi olmak durumundadır. Dünyanın insanileşti-

36 P. Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*, ss. 23-24.
37 P. Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*, ss. 34-35.
38 P. Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*, s. 43.
39 F. M. Flanagan, *Greatest Educators Ever*, s. 189.

rilmesiyle de kör güçlerin veya gayriinsani yapıların iş başında olduğu, insanın maddeye ve eşyaya taptığı, ama yürürlükteki güçlerin bilincinde olmadığı bir yapılanma ve süreci kastetmez.[40] Çünkü böyle bir dünya insanların özgür olmadıkları, kendilerine etki eden, hatta kendilerini şekillendiren güçlerin farkında olmadıkları, dolayısıyla öznelerden ziyade, *her türlü etkiye açık nesneler oldukları*, yabancılaşıp insanlıklarından çıktıkları bir dünyadır.

Freire, bir sessizlik kültürüyle belirlenen böyle bir *gayriinsani dünyanın dönüşüme uğratılarak insanileştirilmesinde eğitimin önemli bir rol oynayabileceğini* varsayar.[41] Hakiki ve eleştirel bir pedagoji sayesinde daha insani bir görünüm kazanacak dünyada, insanlar kendilerini etkileyen dış güçlerin, hayatlarını bir anlamda şekillendiren sosyal güçlerin bilincine varırlar. Onlar, böyle bir pedagoji sayesinde, bununla da kalmayıp, bu süreçler üzerinde düşünmeye ve içinde yaşadıkları toplumu ve dünyayı değiştirmeye muktedir hale gelirler. Yani, pasif nesneler olmaktan çıkarak, aktif birer özne olurlar. Gerçek anlamda bir özne ve özgür olmak, her şeyden önce insanın çevresindeki sosyal dünya tarafından nasıl şekillendirildiğini bilmesi ve kendisini sağlam bilgiye dayanarak belirlemesi anlamına gelir. Bunu sağlayan şey ise, Freire'ye göre yeni ve sağlam bir eğitim ya da eleştirel pedagoji olmak durumundadır. Freire, *"ezilenlerin pedagojisi"* olarak tanımladığı yeni pedagoji anlayışıyla, insanları farkında olmadıkları dış güçlerin ve baskılayıcı eğitim süreçlerinin nesneleri olmaktan çıkartıp, kendi özerkliklerinin failleri ve özgürleşme süreçlerinin özneleri haline getirmeye çalışmıştır.[42]

40 J. Spring, *Ezilenlerin Pedagojisi*, s. 52.
41 P. Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*, ss. 56-57.
42 D. Kellner, "Critical Theory", s. 171.

Bankacı Eğitim Anlayışının Eleştirisi

Freire, bununla birlikte, kendisinin yeni eleştirel pedagojisini ortaya koymadan önce, eğitim anlayışının yeniliğiyle farklılığını ve doğallıkla üstünlüğünü gözler önüne serebilmek amacıyla, karşı çıktığı baskıcı toplum biçimine uygun düşen geleneksel eğitimi sıkı bir eleştiri süzgecinden geçirir. Bu bağlamda onun, klasik eğitim anlayışını salt bir öğretim faaliyetiyle özdeşleştirdiği ve bu eğitim faaliyetini bankacılığa, bankanın işleyişine benzettiği söylenebilir. Başka bir deyişle, Freire, karşı çıktığı eğitim anlayışıyla bankacılık arasında bir analoji kurarak, öğretmenin merkezde oluşunu, *onun öğretmek, ders anlatmak suretiyle kapitalist düzene hizmet edecek yetişmiş insanları nasıl yetiştirdiğini* anlatmak ister.[43]

Freire'in aynı zamanda *"yığmacı eğitim anlayışı"* adını verdiği geleneksel eğitimde, öğretmen eğitim sürecinin merkezinde yer alır; burada, öğretmenin merkezde oluşuna paralel bir biçimde, *anlatı veya takrir yöntemi temel öğretim yöntemi* olarak ortaya çıkar. Başka bir deyişle, o anlatı hastalığından mustarip olan bir eğitimdir. Bu anlatım veya takrir yöntemi, Freire'ye göre, öğrencilerin anlatılan şeyi mekanik olarak ezberlemelerine neden olur.[44] Freire, bu geleneksel eğitim anlayışının öğretmenleri tahvil çıkarıp öğrencinin bellediği, tekrarladığı veya aldığı yatırımları gerçekleştiren yatırımcılara, buna mukabil öğrencileri de pasif alıcılara, çok daha kötüsü öğretmen tarafından doldurulması gereken "kap" ya da "bidon"lara dönüştürdüğünü söyler. Buna göre, iyi öğretmenliğin ve iyi öğrenciliğin ölçüsü *"kabı doldurmak"*tır. Başka bir deyişle, öğretmen kapları veya bidonları ne kadar çok doldurursa, o kadar iyi bir öğretmen olur; öğrenci de zihninin veya kabının öğretmeni tarafından doldurulmasına ne kadar çok izin verirse, yani ne kadar sessiz, alıcı ve Freire'nin deyimiyle "pısırık" olursa, o kadar iyi bir öğrenci olur. Yaratıcılığın, dönüşüm imkâ-

43 A. Yıldırım, *Eleştirel Pedagoji*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2010, s. 39.

44 P. Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*, s. 49.

nının, gerçek bilgi ve sorgulamadan yoksunluk nedeniyle, tümden ortadan kalktığı bu sistem, öğrencinin öğrenme süreci içinde, bir özne olmaktan tamamen uzak olarak, kendisine veya içine bilginin yerleştirildiği bir nesne haline gelişini ifade eder.[45]

Freire, bankacı eğitim sisteminde kullanılan, öğrencinin dinlemesine dayalı bildik öğretim yöntemleri, öğretmen ile öğrenci arasındaki mesafe ve alışılmış ölçme teknikleri türünden her şeyin düşünmeyi engellemeye yaradığını ifade eder. Burada bilgi, gerçek bilgiye sahip olduğuna inananların hiçbir şey bilmediğine inanılanlara, yani *bir nesne haline getirilmiş olanlara verdikleri bir armağan* olarak anlaşılır. Nesnenin kendisine verilen veya doldurulmak istenen sıvıyı almada bir zorluğu, kazandırılmak istenen formu kabul etmede bir direnci söz konusu olursa, bankacı anlayış, kendisine vücut veren asli varsayıma uygun olarak, temel sorunun toplumda veya eğitim sisteminde değil de bireyde olduğunu ima eder.[46]

Freire, bankacı eğitim anlayışı yoluyla, sadece bir şeylere cila çekildiğini, potansiyelini her koşul altında hayata geçirebilecek genç insanlar üzerinden yerleşik düzenin her yönden işine yarayan efsaneler üretildiğini savunur. Bu sistemde en iyi durumda, toplumun baskıcı koşulları değiştirilmeden, ezilenlerin bilinçleri değiştirilir. Freire, bankacı veya yığmacı eğitim anlayışının ezilenlerin itaatkârlığına ve yabancılaşmasına katkıda bulunduğu kanaatindedir. Bu klasik eğitim anlayışının, öğrencinin olduğu kadar öğretmenin yaratıcılığını da deformasyona uğrattığını söyleyen Freire,[47] onun *mekanik, statik ve natüralist bir bilinç görüşüne ve pozitivist bir metodolojiye dayandığını* iddia eder. Bu anlayışın düşünmeyi, eylemi denetlemeye çalışmasının, insanları dünyaya uymaya yöneltmesinin ve yaratıcılığı öldürmesinin nedeni budur.[48]

45 J. Spring, *a.g.e.* ss. 57-58.
46 J. Spring, *a.g.e.* s. 58.
47 A. Yıldırım, *a.g.e.* s. 124.
48 P. Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*, ss. 51-55.

Öğrenciyi dünyaya olduğu kadar kendisine de yabancılaştıran bu baskıcı eğitim anlayışında, Freire bireyin benliğinin eğitim sürecinin, bireyin kendisine dışsal hedeflere varmak amacıyla üzerinde çalışılan, bir nesnesi haline getirildiğini söyler.[49] Ve bu sistemde eğitimin amaçları kadar içeriğinin de öğrenciye yabancı olduğunu ileri sürerken, öğrencinin öğretimin amacına ulaşması noktasında bir araç olarak görüldüğünü savunur. Burada amaç, öğrencinin kendisini ve dünyayı anlamasından ziyade, *ona yabancı hedeflere uygun olarak değiştirilmesidir*. Bankacı eğitim yöntemi, sözgelimi yoksullara sadece, sorunun kendilerinde olduğunu söylemekle kalmaz, bir yandan da olmaları gereken şey konusunda, onlara yabancı bir model oluşturur. Bu model ise, ezenlerin belirlediği, zenginlerin yaşamları ve eylemleri üzerine temellenen bir modeldir.

Özgürleştirici Eğitim

Bankacı ve otoriter eğitim anlayışının alternatifi, Freire'nin gözünde, insanları dünyalarını anlamalarını ve ona yaratıcı bir biçimde tepki vermelerini temin edecek olan özgürleştirici eğitimdir. Freire, böyle bir eğitimin imkânı konusunda kendisinin ütopik davranmadığı kanaatindedir. Başka bir deyişle, çok yönlü baskılamaların veya hegamonik ilişkilerin egemen olduğu, statükoyu koruyup devam ettiren bankacı eğitim anlayışının baskın çıktığı bir dünyada baskıcı eğitimin olumsuz etkilerinden kurtulup, özgürleştirici bir eğitime geçmenin ütopik bir hayal olmadığını düşünür. Günümüzün insanları nesneleştiren toplumlarının ve pasif tüketici zihniyetini güçlendirip pekiştirmek amacıyla paketlenen malumatı aktarmakla görevli okul sistemlerinin insansızlaştırıcı etki ve faaliyetlerini, insani deneyime etkin ve eleştirel bir yapı kazandıracak özgürleştirici bir eğitim yoluyla bertaraf etmenin mümkün olduğunu söyler. Bu konuda, öğrencilere ve çok daha önemlisi hümanist ve idealist eğitimcilere güvenir.

49 J. Spring, *a.g.e.* s. 59.

Freire'ye göre, bankacı eğitim anlayışının *depoları, öğrencilerin kendi başlarına keşfedebilecekleri çelişkilerle dolu*dur. Öğrencilerin varoluşsal deneyimlerinin keşfedebilecekleri çelişkilerin onları eğitim sistemini sorgulamaya sevk edeceğini savunan Freire, yine de bunun rastlantıya bırakılamayacağını, bu yolda esas görevin öğretmenlere düştüğünü söyler. Öğretmenlik mesleğinin ihtiva ettiği manevi değerlerin öğretmenlerin öğrencilerini, hem kendilerini hem de içinde yaşadıkları gerçekliği insanileştirme amacı doğrultusunda eleştirel düşünmeye sevk etmeleri için fazlasıyla yeterli olduğu inancındadır.

Bunu mümkün kılabilmek için de yeni eğitim anlayışında *praksis* kavramını gündeme getirir.[50] Bu bağlamda, insani faaliyetin düşünce ve eylem, teori ve pratik gibi iki temel yönünün bulunduğunu ileri süren düşünür, toplumun daha iyi, adil ve demokratik bir toplum doğrultusunda dönüştürülmesinin yolunun bu ikisini birleştirmekten geçtiğini savunur. Onun gözünde, bunlardan biri olmadan diğeri hiçbir anlam ifade etmez.[51] Gerçek duruma ilişkin tatmin edici bir analiz olmadığında eylem, düşüncesiz ve amaçsız bir aktivizm şeklini alır, salt yapılmış olmak için yapılır. Eylem ve etkinlik olmadan salt bilgi ve tefekkür de hamallıktan ve lafazanlıktan başka bir şey olmaz. Onun gözünde eğitimin, insanların dünyayı insanileştirmelerine, onu eleştirel bir biçimde anlayıp değiştirmelerine yardım etmesi gerekir.

Öğretim ve öğrenimin çift yönlü bir süreç olduğunu söyleyen Freire'ye göre, bilginin öğretmenin mülkiyetinde olan bir şey olmaktan ziyade, *öğretmenle öğrenci arasındaki diyaloğun ortak ürünü olması gerekir*. O, bu diyalog sürecinde öğrencinin dünyayı nasıl algıladığını, deneyimlerini nasıl anlamlandıracağını öğrenmesi gerektiğini bildirir. Öğrencinin dünyayı, statik bir gerçeklik olarak değil de bir süreç, dönüşüm süreci içinde olan bir varlık alanı olarak görmesinin kaçınılmaz olduğunu söyleyen

50 P. Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*, s. 65.

51 P. Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*, s. 65.

Freire, öğretmen ile öğrencilerinin düşünceleri ve eylemleri yoluyla bu dönüşümü etkilemelerinin mümkün olduğunu iddia eder. Çünkü onların eylem biçimleri, dünyadaki varlıklar olarak kendilerini algılama ve anlama biçimleri tarafından belirlenir. Bir diyalog süreci içinde daha farklı bir şekilde anlamayı ve anlamlandırmayı öğrenen, eleştirel bir kavrayışa erişebilen öğrenciler, bu kavrayışa dayanarak eylemleri yoluyla kendilerini ve içinde yaşadıkları toplumu adalet doğrultusunda dönüştürme yoluna girebilirler.

Freire, bu yüzden eğitimin çıkış noktası veya temel amacının yerleşik bilginin aktarılması olmadığını söyleyerek, eleştirel kavrayışın oluşabilmesinin önkoşulu olarak *sorun tanımlayıcı eğitimi* önerir.[52] Sorun tanımlayıcı eğitim, bilgiden değil de somut problemler içeren durumlardan, öğrenenin içinde bulunduğu yaşam durumlarından yola çıkar. Bu tür bir eğitim, problemleri ortaya koyarak, öğrencinin hayat içindeki durumunu gözler önüne serer ve *praksis* yoluyla bu durumları dönüştürmeye çalışır. Bu eğitim, öğrenciyi "Neden?" sorusunu sormaya, çelişkileri ve problemleri görmeye, sorgulamaya teşvik ettiği için, baskılayanın veya ezenlerin çıkarlarına hizmet etmez. Bu eğitim metodolojisi, insanların kendi gerçekliklerini görme güçlerini geliştirecek sorunları gözler önüne sermeye yarar. Gerçekliğin deşifre edilmesini sağlar ve insanın dünyayı doğru algılamasını temin eder.

Sorun tanımlayıcı eğitim, öğretmenin rol ve görevlerinde mutlak bir değişime yol açar. Freire'ye göre, burada öğretmen artık bir bilgi aktarıcısı olmayıp, öğrenciyle diyalog içinde olan, onunla ortak bir araştırma içine girmiş biri olmak durumundadır. Bu eğitim metodolojisi, öğretmenleri öğrenmeyi kolaylaştıran, öğrenme sürecine rehberlik eden, problemlerin tanımlanması noktasında öğrencisiyle birlikte şifre çözen kimseler haline getirirken, öğrencileri de öğrenme sürecinin ortakları, problem

52 P. Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*, ss. 82-83.

görüp sorgulayan, eleştirel düşünebilen öznelere dönüştürme amacı güder.

Dil ve Diyalog

Freire, sorun tanımlayıcı ve dolayısıyla özgürleştirici eğitimi sağlam bir zemine oturtmak için, *bir yandan dilin imkânlarına, diğer yandan da diyaloğa* yönelir. Buna göre, bir sözcüğün salt bir sözel ses ya da görsel bir sembol olmayıp, önemli bir kontrol aracı olduğunu söyleyen Freire, *dilin bir egemenlik alanı olabildiği kadar bir özgürleşim aracı da olabildiğini* ileri sürer. İnsani varoluşun sessiz kalamayacağını ileri süren Freire'ye göre, insanca var olmak dünyayı adlandırmaktan geçer. Çünkü adlandırma da kontrol sürecinin bir parçası olmak durumundadır. Dille iktidarın iç içe geçmiş olduğunu, onun toplumda çeşitli kümeler arasında var olan sosyal pratikleri düzenleyip meşrulaştırmada çok önemli bir rol oynadığını söyleyen Freire,[53] aynı dilin özgürleştirici bir boyutu da olduğunu iddia eder. Çünkü ona göre, doğru sözcüğü söylemek, gerçeğin dilini kullanmak, dönüştürücü bir şey olmak durumundadır.

Dünyayı okumanın sözcüğü okumanın önünden gittiğini, sözcükleri okumanın dünyayı okumak anlamına geldiğini söyleyen Freire açısından, sözcüğü okumak yalnızca dünyayı okumanın değil, onu belirli bir biçimde yazmanın, yani onu bilinçli ve pratik çalışma yoluyla dönüştürmenin ardından gelir.[54] Çünkü insanlar, *dünyayı ancak onu adlandırmak, ondaki çelişkileri tespit edip dile getirmek suretiyle dönüştürebilirler.* Freire'in dahası, sadece "sözcüğü okuma"yla, "metni okuma"yla sınırlanmış bir eğitimi hiçbir şekilde kabul etmediğini, dil üzerinden "bağlamı" ve "dünyayı okuma"ya özel bir önem atfettiğini unutmamak gerekir.[55]

53 P. Freire – D. Macedo, *Okuryazarlık: Sözcükleri ve Dünyayı Okuma* (çev. S. Ayhan) İmge Yayınları, Ankara, 1998, s. 43.

54 P. Freire – D. Macedo, *a.g.e.* s. 79.

55 P. Freire, *Yüreğin Pedagojisi* (çev. Ö. Orhangazi), Ütopya Yayınları, Ankara, 2000, s. 38.

İnsanlar dünyayı ancak adlandırarak ve kendi sözlerini söyleyerek dönüştürebildikleri için, *diyalog da özgürleştirici eğitimin yegâne ortamı* veya aracı olur. Çünkü diyalog, insanlar dünyayı adlandırma amacıyla biraraya geldikleri zaman ortaya çıkar. Sadece dünyayı adlandırma ve onu gerçekten dönüştürme özlemi içinde olanların diyaloğa girebileceklerini söyleyen Freire, dünyayı adlandırıp dönüştürmek isteyenlerle onu adlandırmayı istemeyenler, yani başka insanlara kendi sözlerini söyleme imkânı tanımayanlarla bu hakları ellerinden alınmış insanlar arasında bir diyalog olamayacağını belirtmeye itina gösterir. O, diyaloğu veya diyalojik yöntemi özgürleştirici eğitimin temeline yerleştirirken, haklı olarak diyalog olmadığında iletişimin, iletişim olmadığı zaman da gerçek anlamda eğitimin olamayacağını ileri sürer.

Freire, bu noktada, *diyaloğu, düşünce ve eylemlerini dönüştürülüp insanileştirilmeyi bekleyen dünyaya yöneltmiş olan öğretmen ile öğrencilerin karşılaşması olarak tanımlar*. Freire, öğretmen ile öğrencilerin, duygularla ve empatiyle beslenmesi gereken karşılaşması olarak gerçek bir diyaloğun koşullarını sayarken, eğitim felsefesinin bu kez daha ziyade Hıristiyanlığa dayanan temellerini gözler önüne serecek şekilde, empati, inanç, umut, sevgi, tevazu ve eleştirel düşünme benzeri birtakım temel özellik ya da erdemlere işaret eder.[56] Ona göre özgürleştirme, yaşatma ve dayanışma kültürünü yerleştirmesi kaçınılmaz olan diyaloğun temellerinin öncelikle empatiyle donatılması gerekir.[57] Zira empatik bir ilişki kurulduğu zaman, bir anlayış kıtlığı yaşanmadığı gibi anlama problemi de söz konusu olmaz. Diyaloğun temelinde, ikinci olarak inanç, özellikle de insana veya "insanın yapma ve yeniden yapma, yaratma ve yeniden yaratma gücüne, daha tam insan olma yeteneğine beslenen inanç" bulunur.[58] İnsana inancın diyaloğun *a priori* koşulu olduğunu bildiren Freire'ye

56 F. M. Flanagan, *a.g.e.* s. 193.

57 A. Yıldırım, *a.g.e.* s. 156.

58 P. Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*, s. 68.

göre, bu inanç, bununla birlikte naif veya safdil bir inanç değildir. Çünkü diyalogcu insan eleştirel biri olup, insanların, içlerinde bulunan yaratma ve dönüştürme gücüne rağmen, somut bir yabancılaşma durumunda bu gücü kullanamayacak şekilde örselenebileceklerini bilir. Gelgelelim, bu ihtimal onun insana beslediği inancı yıkmaz, tersine bu durum onun için karşılık verilmesi gereken bir meydan okumayı oluşturur. Zira diyaloğa inanan insan, yaratma ve dönüştürme gücünün, zaman zaman veya bazı somut durumlarda azalsa veya kaybolsa bile, yeniden canlanmaya meyilli olduğundan emindir.

Freire, diyaloğun olmazsa olmaz bir başka koşulunun umut olduğunu söyler. Çünkü başka insanlarla birlikte dünyayı insanileştirme işine kalkışabilmek veya angaje olabilmek için, başarı şansıyla ilgili iyimser olmak gerekir. Umudun kaynağında insanların yetkinlikten yoksun ve dolayısıyla sürekli arayış içinde olmalarının bulunduğunu bildiren Freire, dünyadan kaçışın belli bir şekli olarak umutsuzluğun suskunlaşma şeklinde tezahür ettiği yerde, umudun insanı harekete geçirdiğini ve onu mücadeleye yönelttiğini belirtir.[59] Yine aynı bağlamda umudun insan için varoluşsal bir ihtiyaç olduğunu, özgürlük ve mücadele için umuda ihtiyaç olduğunu ileri sürer.[60] Öte yandan insanlar dünyayı dönüştürme, daha tam bir insan olma amacıyla bir araya geldikleri için, diyalog bir umutsuzluk ortamında hayata geçirilemez.[61]

Freire, diyaloğun bir başka temel koşulunun sevgi olduğunu öne sürer. Bir yaratma ve yeniden yaratma eylemi olarak dünyanın adlandırılmasının, sevgiyle yoğrulmadığı takdirde imkânsız olacağını söyleyen Freire, sevginin özgürleştirme pedagojilerinin kurucu öğesi olduğunu ısrarla dile getirir.[62] Diyaloğun hem temeli hem de kendisi olan sevgi, bir cesaret edimi olduğu için,

59 P. Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*, s. 69.
60 P. Freire, *Yüreğin Pedagojisi*, s. 38.
61 P. Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*, s. 69.
62 P. Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*, ss. 66-67.

başka insanlara adanmışlık olarak ortaya çıkar. Nitekim sevgiyle bağlanmanın ötekini yok etmeye karşı durmak anlamına geldiğini söyleyen Freire, diyalog ortamını sevgi ve öteki ekseninde düşünmenin zorunlu olduğunu söyler. Bu bağlamda "Ötekileri hep bilgisiz ve cahil olarak damgalıyorsam ve kendi bilgisizliğimi hiç fark etmiyorsam, nasıl olup da diyalog kurabilirim? Kendimi öteki insanlardan apayrı bir yerde görüyorsam, diyaloğu nasıl inşa edebilirim? Kendimi "pür" insanların, hakikatin ve bilginin sahibi olan çekirdek bir grubun üyesi olarak görürsem, bu grubun üyesi olmayanlar "o insanlar" veya ayaktakımı olursa, nasıl diyalog kurabilirim? Kendimi ötekilerin katkısına kapatırsam, nasıl diyalog oluşturabilirim?" sorularını sorar.[63]

Bu sorular aslında kendi içlerinde saklı olan cevabı, diyaloğun bir başka temel koşulu olarak tevazu ya da alçakgönüllülüğü verir. Başka bir deyişle, şimdiye kadar sayılan özellik ve erdemlerin, başkalarından ve onların dünyayı adlandırma tarzlarından öğrenmeye gönüllü olma tavrından yoksun olduğunda yetersiz kalacağını bildiren Freire, onları tevazuuyla temellendirir. Zira birlikte öğrenme ve eylemde bulunma görevine girmiş insanların karşılaşması olarak diyalog, ona göre, taraflardan biri alçak gönüllülükten yoksun olduğu takdirde, kurulamaz. O, çok yerinde bir biçimde *kerameti kendinden menkul haklılığın diyalogla bağdaştırılamayacağını* söyler. Tevazu içinde olmayan, alçak gönüllülüklerini yitirmiş insanlar, başkalarına ulaşamazlar, dünyanın adlandırılmasında onlara ortaklık edemezler.[64]

Freire, özgürleştirici eğitim anlayışında bu erdemlere, en sonunda eleştirel düşünmeyi ekler. Bunun da nedeni, onun gözünde gerçek diyaloğun, taraflar eleştirel düşünmeye, eylemden kopmayan, güncelliğe içerdiği tehlikelerden korkmadan dalan bir düşünceye cesaret etmedikçe söz konusu olamamasıdır. Bu noktada eleştirel düşünmeyi dünya ile insan arasındaki ayrıl-

63 P. Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*, s. 69.

64 P. Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*, s. 69.

maz dayanışmayı keşfedip dünya-insan bütünlüğünün parçalanmasına izin vermeyen, gerçekliği statik bir yapı olarak değil de bir dönüşüm süreci olarak kavrayan düşünce diye tanımlayan Freire, onu naif düşünceyle karşı karşıya getirir.[65] Naif düşüncenin, gerçeklik ve insanın bu gerçeklik içindeki yeriyle ilgili mevcut ya da kabul görmüş açıklamaları olduğu gibi benimsediği yerde, *eleştirel düşünce neyin gerçek ve normal olduğuyla ilgili bütün bu yorumları sorgular*. Onlardan uzaklaşarak, kendisini dönüşüme uğratmak amacıyla gerçekliğin bizatihi kendisine yönelir.

65 P. Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*, s. 69.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Eğitim Felsefesinin Epistemolojik, Ontolojik, Etik ve Politik Boyutları

Her ne kadar kendisine özgü belli bir düşünüş, sorgulama ve tutumla karakterize olsa da felsefenin yaklaşık iki bin beş yüz yıllık tarihi boyunca değişik şekillerde anlaşıldığını, felsefenin anlamının tarihsel süreç içinde bir çağdan diğerine azımsanmayacak derecede farklılık gösterdiğini söylemek sadece yerinde bir şey belirtmek değil aynı zamanda gerçeğe sadık kalmak olur. Filozofların felsefe kavrayışları, felsefe olarak nitelenen düşünce sistemleri, sadece amaçları bakımından değil içerikleri ve kullanılan yöntemler bakımından da en azından klasik dönemde, Ortaçağ ve modern dönemde önemli ölçüde farklılık göstermiştir.[1]

Sözgelimi felsefe, doğmuş olduğu yer olan Antik Yunanda, bizatihi kendisi için istenen bir hikmet ya da bilgelik olarak değerlendirilmişti. Felsefeyle bilimlerin birbirlerinden ayrılmadığı bu çağda, felsefe tümel bir bilgi, geniş kapsamlı ve kuşatıcı bir hikmet arayışı olarak anlaşılmıştı. Bu dönemde felsefenin belli başlı konuları doğa, bilgi, insan, değerler ve devlet olmuştur. Başka bir deyişle, Antik Yunanın felsefe telakkisi veya kavrayışında, bütünüyle teorik bir problem alanı yanında, insan eyleminin moral boyutu, hayatın amacı ve iyi bir politik düzenin kurucu unsurlarından meydana gelen pratik bir konu alanı mevcuttu.

Buna göre MÖ 6. yüzyılda başlayan felsefe, doğa üzerinde yoğunlaşan yaklaşık yüz elli yıllık bir dönemin ardından, politik olarak sağlam bir şekilde örgütlenip düzenlenmiş bir toplumda sürdürülecek iyi hayata dair teorilerle belirlenen pratik bir felsefeyle zenginleşmişti. Bununla birlikte doğa ya da varlık felsefesiyle ahlak felsefesinden oluşan felsefenin bu birliği, Aristote-

1 P. G. Smith, *Philosophy of Education*, Harper and Row, London, 1964, s. 16.

les'in ölümünden sonra ve imparatorlukların ortaya çıkışıyla birlikte önemli ölçüde bozulmuştur. Felsefenin, Aristoteles'in ölümünden sonra ve bütün bir Ortaçağ boyunca teorik boyutunu, özellikle de varlık ve bilgiyle ilgili unsurlarını kaybederek, kendisini önce etik ve sonra da tamamen ilahi hikmet ile sınırladığı söylenebilir. Felsefe kavrayışındaki böylesine radikal bir değişimin nedenleri arasında, üç kıtaya hükmeden imparatorlukların ortaya çıkışıyla birlikte, dünyanın en azından Batılı insan için bilinen sınırlarının genişlemesinin yarattığı moral problemlerle politik problemler bulunuyordu. Bu değişimde etkili olan faktörler arasında ayrıca, en azından matematik ile mekaniğin felsefeden ayrılışının yol açtığı uzmanlaşma ihtiyacı ve bu arada dinin yavaş yavaş kültürün en baskın öğesi haline gelmesi olgusu sayılabilir. Nitekim Helenistik-Roma döneminde veya Aristoteles'in ölümünden sonra, yaklaşık dört yüz yıl boyunca, felsefe sözcüğü önemli ölçüde "hayatın doğru ve gereği gibi yaşanması için gerekli ahlak öğretileri bütünü" anlamına gelecek şekilde kullanılmıştır. Ama bir süre daha geçtikten sonra, yani Ortaçağ'a geçişle birlikte, felsefe "ilahi hakikate dair bir kavrayış" veya bir "kurtuluş öğretisi" anlamını da kazandı.

Felsefenin anlamı Rönesans'tan sonra veya moderniteyle birlikte, bir kez daha radikal bir şekilde değişti. İlahi hakikate dair bilgi felsefenin kapsamından çıkartılıp, böyle bir bilgiyi temin etme işi artık tamamen ilahiyata bırakılırken, felsefe teolojik olmayan bir bilgeliği, akla dayalı bilgiyi ifade edecek şekilde kullanılmaya başlandı. Bunun da en temel nedeni, *modernliğin akıl ve bilim ile karakterize olmaya başlamasıydı*. 17. Yüzyılda yaşanan büyük bilimsel devrim ile birlikte, özel bilimler, başta doğabilimleri olacak şekilde kendilerini felsefeden ayırdılar. 17. Yüzyılda başlayan bu süreçte özerkliğini en son, yani 19. yüzyılla 20. yüzyılın başlarına kadar olan dönemde ilan edecek olan disiplinler sosyoloji, siyaset bilimi, pedagoji ve psikoloji olacaktır. Bu modern dönem, başka bir deyişle bilimin yükselişiyle belirlenen çağ, felsefeyi kaçınılmaz olarak temelde bilgi problemiyle

ilişkili bir disiplin haline getirmiştir. En önde bilimsel yöntemle ve bilimlerin temelleriyle ilgili problemler gelecek şekilde, bilgiye ve bilginin nasıl elde edildiğine ilişkin problemlerle meşgul olan epistemoloji, bu dönemde felsefeyi belirleyen veya felsefenin en fazla sorumluluk üstlendiği alan olur.

Modern dönem her ne kadar felsefede epistemolojinin öne çıktığı bir dönem olsa da bu dönemde dünyagörüşü ve doğru yaşamayla ilgili pratik bir rehber olarak felsefeye yönelik ilgi hiç eksik olmamıştır. Bilimin giderek yükseldiği ve güç kazandığı bir çağda, felsefe, gereksiz hale gelmesi bir yana, ne kadar gerekli olduğunu zaman içinde daha fazla açıklıkla ortaya çıkan bir disiplin olarak kendisini göstermiştir. Buna göre modern dönemde, yani dinden kopuşun, inançlarda sekülerleşmenin, geleneksel yaşama kalıpları ya da biçimlerinin bir daha geri gelmezcesine kaybının ve nihayet, şüphecilik ile nihilizmin tetiklediği derin bir anlam krizinin yaşandığı bir çağda, felsefe adı altında her yönüyle temel addedilebilecek bir *dünyagörüşü*ne yönelik arayışlar her zaman gündemde olmuştur. Modern kültürde, birlik görüntüsü altında ortaya çıkan çeşitliliğin, bütünlük kılıfı altında gizlenen bölünmüşlüklerin de etkisiyle farklı felsefe anlayışlarının ortaya çıktığını da söylemek gerekir. Özellikle 19. yüzyıl, bu bakımdan bir dönüm noktası teşkil eder. Nitekim bu yüzyılda, bir yandan anlam krizi ve nihilizmle baş etmeye çalışan egzistansiyalizm benzeri etik anlayışlar ile Alman İdealizmi benzeri idealist felsefe anlayışları ortaya çıkarken, diğer yandan da felsefe adı altında yeni ideolojiler ortaya çıkmıştır. Bu ideolojilerin bir kısmının, pozitivizm örneğinde olduğu gibi tamamen bilime veya muhafazakârlık örneğinde olduğu üzere kısmen bilime, kısmen de dine dayanan ideoloji ya da dünyagörüşleri olduğu söylenebilir.

Bütün bu farklı felsefe anlayışlarını bir araya getirecek olursak, felsefenin Antik Yunanda doğuşundan günümüze kadar olan süreç boyunca, altı temel felsefe anlayışının ortaya çıkmış olduğu kolaylıkla görülebilir. Bu felsefe telakkilerini şöyle sıra-

lamak veya kategorileştirmek mümkündür: **1)** Sokrates öncesi doğa filozoflarında, Platon, Aristoteles, Henri Bergson ve Martin Heidegger benzeri filozoflarda ortaya çıktığı şekliyle varlığa, varlığın *ilk ilke ve nedenlerine dair bir araştırma olarak felsefe*. **2)** Sokrates'te, Stoacılarda, Epikürosçularda, Friedrich Nietzsche ve Jean Paul Sartre gibi filozoflarda görüldüğü biçimiyle, hayata yön vermesi gereken moral ilkeleri konu alan, hayatla ilgili bir bilgelik temin etmeyi amaçlayan felsefe anlamında *etik olarak felsefe*. **3)** Ortaçağ'da, gerek Aziz Augustinus ve Aquinalı Thomas gibi Hıristiyan, gerekse İbn Sinâ ve Fârâbî gibi Müslüman filozoflarda örneklendiği şekliyle, ilahi hikmetin peşine düşen *dine dayalı felsefe* veya *teoloji olarak felsefe*. **4)** Felsefi modernitenin özellikle ilk iki yüzyıllık döneminde, Francis Bacon, René Descartes, Wilhelm Leibniz, David Hume ve Immanuel Kant gibi filozoflar tarafından örneklendiği şekliyle, bilginin kurucu ilkelerine dair bir araştırmadan meydana gelen *bilgi teorisi ve eleştirisi olarak felsefe*. **5)** August Comte'un pozitivizminde veya Herbert Spencer'ın sosyal Darwinizminde olduğu üzere, bilimsel dünyagörüşünü hayatın her alanına yaymaya, doğalcılığı yegâne geçerli bakış açısı haline getirmeye çalışırken, bilim ideolojisini hayatın her alanına yayma cihetine giden ve dolayısıyla dinin yerine bu kez bilimi ikame etme çabası gösteren *ideoloji olarak felsefe*. Ve nihayet, **6)** ya Edmund Burke'ün, Wilhelm Friedrich Hegel'in, Francis Bradley'in muhafazakârlığında olduğu üzere dinden, ya da John Locke ve John Stuart Mill'in liberalizminde, William James ile John Dewey'in pragmatizminde ve Marksizmde olduğu üzere, daha ziyade bilimden ilham alan *toplum felsefesi* veya yarı dini veya yarı bilimsel bir *dünyagörüşü olarak felsefe*.

Bu altı felsefe anlayışının, esas itibariyle birbirinden farklı üç konu üzerinde yoğunlaşmış olduğu söylenebilir. Bunlar da sırasıyla varlık, bilgi ve değerdir. Başka bir deyişle, felsefenin en önemli alanlarından birisi, ilk felsefe kavrayışında, yani özel olarak Presokratiklerin, Platon, Aristoteles, Heidegger ve Bergson gibi filozofların düşünüş ve araştırmalarında somutlaştığı şek-

liyle *ontoloji* ya da metafizik olmuştur. Felsefenin, daha ziyade modern dönemde öne çıkan ikinci önemli dalı ya da disiplini, bilgiyi, bilginin kurucu ilkelerini konu alan dalı bilgi teorisi veya *epistemoloji*dir. Değeri konu alan felsefe ise, yukarıda sözünü ettiğimiz çeşitli felsefe kavrayışlarından da kolaylıkla anlaşılacağı üzere, karşımıza farklı şekillerde veya alternatif felsefe disiplinlerinde ortaya çıkar. Buna göre, moral değer sadece etikte veya etik olarak felsefede değil teoloji veya ideoloji olarak felsefede ve nihayet, toplum felsefesiyle siyaset felsefesinde ele alınıp tartışılır, değerin ve moral ilkelerin hayata geçirilmesinin alternatif yolları hakkında bilgi verilir.

Buna göre felsefeyi, düşünce tarihi boyunca ortaya çıkmış felsefe anlayışlarından yola çıkarak, belli bir esnekliği, derinliği ve vukufiyeti olan sorgulayıcı, eleştirel ve kuşatıcı düşünce olarak tanımladığımız takdirde, bu düşüncenin "gerçekliğin", "hakikat ve bilginin" ve nihayet "değerin doğasının ne olduğu" sorularını üzerinde yoğunlaştığını söyleyebiliriz. İşte metafizik ya da ontoloji, felsefenin bu sorulardan birincisini ele alan, yani gerçekliğin doğasıyla meşgul olan dalıdır. O, gerçekliğin yapısı üzerinde durup varlığın mahiyetini, gerçekliği meydana getiren varlık türlerinin mahiyetini ortaya çıkarma gayreti verir. Buna karşılık epistemoloji, hakikatin ve bilginin doğasının ne olduğu sorusuyla meşgul olur. O,"bilginin kaynağının ve sınırlarının ne olduğunu" soruşturup, "bilginin nasıl haklılandırıldığı " konusu üzerinde durur. Bu ikisi felsefenin teorik dallarıdır.

Oysa üçüncü soruyla, yani "değerin doğasının ne olduğu" sorusuyla meşgul olan aksiyoloji, felsefenin pratik boyutunu meydana getirir. Burada karşımıza felsefenin en azından iki dalı, sırasıyla etik ile politik felsefe ya da toplum felsefesi çıkar. Etik, moral değerin ne olduğunu sorgulayıp bireysel olarak insan yaşamına yön vermesi gereken ilkeleri araştırır. Siyaset felsefesi ise bireyle devlet arasındaki ilişkiler ve sağlıklı bir politik düzenin üzerine inşa edilebileceği ilke ya da değerler üzerinde durur.

Demek ki ister sistematik olarak ya da ister tarihsel açıdan ele alınsın, felsefenin her durumda ikisi teorik, birisi pratik üç temel konusunun olduğu, felsefeyle ilgili en rahat ve kesin olarak söylenebilecek bir şey olmak durumundadır. Genel olarak felsefenin kendisi için geçerli olan bu durum, onun uygulamalı bir dalını oluşturan eğitim felsefesi için de fazlasıyla geçerlidir. Başka bir deyişle, eğitim felsefesinin varlık, bilgi ve değerle ilgili birtakım temel dalları, görünüm ya da boyutları vardır. Eğitim felsefesinin bu alt dalları eğitimin ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik boyutları olarak karşımıza çıkar. Bunlardan eğitim ontolojisi, eğitim alanını oluşturan varlık ve unsurları, sözgelimi eğiten ile eğitileni ve bu ikisi arasında kurulan eğitim ilişkisinin mahiyetini konu alır.[2] Eğitimin epistemolojisi ise eğitimde verilen bilginin mahiyeti, öğrenmenin doğası üzerinde yoğunlaşır. Eğitimin aksiyolojisi ise eğitimin bir yandan etik diğer yandan politik boyutu üzerinde dururken, karşımıza eğitim etiği ve eğitimin politikası olarak çıkar.[3]

2 L. I. Ünal – S. Özsoy – S. Güngör – B. Tunç, "Eğitim Bilimlerinin Ontolojik Temelleri", *Eğitim Bilimleri Felsefesine Doğru* (ed. L. I. Ünal – S. Özsoy), Tan Kitabevi Yayınları, Ankara, 2010, s. 51.

3 C. Wulff, *a.g.e.* s. 75.

Eğitimin Ontolojisi

Eğitimin ontolojisini oluşturan, yani eğitimin gerçekleşmesini veya ortaya çıkmasını mümkün kılan birden fazla sayıda fenomen, durum, özellik veya varlık vardır. Başka bir deyişle, eğitimin söz konusu olabilmesi için, "*eğitimci*" adını verdiğimiz birilerinin, "*eğitilen*" diye nitelediğimiz bazı kimseleri, belirli bazı koşullar altında, belirli birtakım amaçlar doğrultusunda ve belli şekillerde değiştirmesi, dönüştürmesi, etkilemesi veya forme etmesi gerekir. Çünkü eğitim, çoğu zaman veya uygulamada bireyin fiziki yetenekleri, karakteri veya zihni üzerinde gerçekleştirilen biçim verici veya şekillendirici eylemlerin bir fonksiyonu olarak anlaşılır.[1] Sokrates'ten başlayıp en azından 19. yüzyıla kadar olan uzun dönem boyunca, bütün özcü filozoflar eğitimi ruhun şekillendirilmesi diye görmüş; onu kişiyi kendi uygun formunu kazanacak şekilde biçimlendirme sanatı olarak değerlendirmiştir.[2] Buna göre eğitim bir kişi ya da insan varlığında bir şeyleri değiştirme yönünde bir teşebbüs olup, amaçları kendinde veya kendi içinde olmayan, bunun yerine eğitilen kişinin içsel hayatındaki belli bir durum, kazanım ya da yapılanmaya tekabül eden nihai bir amaca yönelmiş bir dizi eylemden meydana gelir. Eğitimi kabaca bu şekilde tanımladığımız zaman, onun ontolojisinin her şeyden önce "eğitimsel" diye nitelediğimiz birtakım *eylem*lerden veya belli bir *eğitim/öğretim ilişkisi*nden, bu eylemleri gerçekleştiren ya da eğitim-öğretim ilişkisini yürüten "*eğitimci*"den meydana geldiğini söyleyebiliriz. Eğitimin ontolojisi, ikinci olarak bu eylemlerin konusu olan "*öğrenci*" veya "*eğitilen kişi*"den ve nihayet, eğitilen kişide gerçekleşecek dönüşüme, kazanılan bilgi veya beceriye, bu değişim ve dönüşüm sürecinde ortaya çıkması muhtemel durum ya da psişik özellikler bütününe tekabül eden amaçlardan oluşur.

1 A. Yıldırım, *Eleştirel Pedagoji*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2010, s. 39.

2 W. Brezinska, *Philosophy of Educational Knowledge* (trans. by J. S. Brice – R. Eshelman), Kluwer Academic Publications, Dortdrecht, 1992, s. 39.

Öğrenci ya da Eğitilen Kişi

Eğitimi meydana getiren eylemlerin konusu olan varlığa, öğrenci ya da eğitilen kişi adı verilir. İşte bu kişinin tam olarak ne olduğu, onun doğasının neden meydana geldiği, eğitim açısından büyük bir önem taşır çünkü eğitim, insanın veya insan doğasının ne olduğunu, insanın hangi değerleri ihtiva ettiğini bilmeyi gerektirir.

Eğitimin konusunu oluşturan insanın çok çeşitli özellikler sergilemesi olgusu kadar aşikâr bir şey yoktur. Bu özelliklerden hangilerinin temel alınması gerektiği düşüncesi, insan ontolojik idesinin farklılık göstermesine bağlı olarak, tarihsel süreç içinde farklılık göstermiştir. Sözgelimi, başlangıçta ya da eğitim tarihinin görece erken evrelerinde sadece çocukların ve gençlerin öğrenci olabilecekleri kabul edilmekteydi. Özellikle son yüzyıllık süreç içinde eğitimin kapsamının genişlemesi ve onun bebeklikten başlayıp ölüme kadar devam eden bir süreç olduğunun kabul edilmesiyle birlikte, eğitilen veya eğitim alan kişilerin yaşları değişmeye başlamıştır. Başka bir deyişle, öğrenci kategorisi içine çocuklar ve gençler kadar, yetişkinler de girebilmektedir.

Buradan da anlaşılacağı üzere veya ontolojik olarak söylendiğinde, öğrenciyi ifade eden veya tanımlayan özellikler, başka her şeyde olduğu gibi, arızi ve özsel özellikler olarak ikiye ayrılır. Bunlardan *arızi özellikler*, eğitilen kişinin her nasılsa sahip olduğu, değişken ve dolayısıyla, onun öğrenciliğini belirlemediği gibi eğitimin neliğini de etkilemeyen veya değiştirmeyen özellikleridir. Bu açıdan bakıldığında, öğrenci veya eğitilen kişi farklı yaştan olduğu gibi, farklı cinsten de olabilir. Öğrencinin veya eğitilen kişinin sadece biyolojik cinsiyeti değil toplumsal cinsiyeti de farklılık gösterebilir. Sosyolojik açıdan bakıldığında, eğitilen kişinin ilkel kabilenin veya feodal toplumun olduğu kadar, sanayi sonrası teknolojik toplumun da üyesi olabileceğini söylemek doğru olur. Öğrenci, sanayileşmiş veya çağdaş toplumun farklı sınıflarından gelebilir; bir işçinin olduğu kadar, bir sanayi-

cinin veya bürokratın da çocuğu olabilir. Eğitilen kişiler, üyesi oldukları grup veya geldikleri sınıflardan kaynaklanan farklılıklar dışında, salt kendilerine özgü özellikler sergileyip kişisel farklılıklar da gösterebilirler. Buna göre eğitilen kişiler mizaçları, yetenekleri, zekâları, öğrenme kapasiteleri, ilgileri, tutumları ve dünyaya bakış açıları bakımından da farklılık gösterirler.

Eğitilen kişinin bu arızi veya değişken özellikleri yanında, kendisini olduğu kadar aldığı eğitimin mahiyetini de belirleyen, onu her ne ise o yapan *özsel özellikleri* vardır. Bu özelliklerin bütünü veya insanı belirleyen asli özellik, insanın veya eğitilen kişinin özünü ya da doğasını oluşturur.[3] Evrensel olduğuna inanılan ve dolayısıyla kişiden kişiye, toplumdan topluma değişmediğine inanılan beşeri özle ilgili, düşünce tarihinde farklı görüşler öne sürülmüştür ve farklı dönemlerde farklı insan tasarımlarının geliştirilmiş olduğu, farklı çağlarda insanı belirleyen veya her ne ise o yapan alternatif insan doğası anlayışlarının, yani insanın değişmeyen özüyle ilgili değişen birtakım görüşlerin ileri sürülmüş olduğu kolaylıkla görülebilir.[4]

Yunanlıların İnsan Doğası Tasarımı

Bu bağlamda söz konusu olan ilk insan doğası görüşü, klasik dünyadan veya Antik Yunandan gelir. Buna göre Yunanlılar, insanı belirleyen şeyin onun rasyonalitesi olduğunu, insanın özsel özelliğinin veya insanı insan yapan şeyin "akıl" olduğunu savunmuşlardı. Teleolojik, yani amaçlı ve düzenli bir dünyagörüşü benimsemiş olan ve dolayısıyla insan doğasını formel ve ereksel nedenlere gönderimle tanımlamış olan Yunanlılar, insanın bir beden ve bir ruhtan meydana geldiğini söylediler. Bunlardan beden, her bir insanın farklı bir yüz ve vücuda sahip ol-

3 L. Stevenson, *Yedi İnsan Doğası Kuramı* (çev. N. Arat), Say Yayınları, İstanbul, 2005, s. 27.

4 J. Maritain, "Man's Nature and the Aims of His Education", *The Philosophy of Education* (ed. by W. Frenkena), 2nd print, Macmillan, New York, 1965, s. 37.

masından da belli olduğu üzere, insanları birbirlerinden farklılaştıran bireyselleştirici bileşen olarak anlaşılmıştır. Ruh ise Yunanlıların gözünde, akli ve akıldışı parça olarak ikiye ayrılmaktaydı. Bedenin bireyselleştirici olduğu yerde, aklın insan türüne ortak olduğunu ve dolayısıyla, insanın özünü belirleyen, onu aynı hayvan cinsi içindeki diğer türlerden ayıran özsel özellik ya da türsel ayrımın akıl olduğunu ileri süren Sokrates, Platon ve Aristoteles gibi Yunan filozofları aklın da teorik ve pratik akıl olarak ikiye ayrıldığı kanaatindeydiler.[5]

Teorik akıl söz konusu olduğunda, bilmek ve anlamak için bilmek amacı güden ve dolayısıyla tefekkürde bulunan insan, pratik akıl bağlamında doğru eylemde bulunmak için bilmeyi istemek ve dolayısıyla da toplum kurmak, ekonomiyi yaratmak, hukuk sistemini inşa edip ahlaklı davranmak durumundaydı. Yunanlıların eğitimde, ruhun akli yönüne hitap edecek şekilde felsefeye, pratik yönünü tatmin edecek şekilde ahlaka ağırlık vermelerinin, eğitimi bir tür *paideia*, yani ahlak ve karakter eğitimi olarak anlamalarının en önemli nedeni bu insan doğası veya "rasyonel insan" anlayışıydı.

Ortaçağ'ın İnsan Doğası Tasarımı

Ortaçağ'da ise doğal ve "rasyonel" insan telakkisi yeterli olma özelliğini önemli ölçüde kaybetmiştir. Ortaçağın dünyagörüşünde, insan artık klasik dünyanın kendine yeten ve doğal dünyanın sınırları içinde mutluluk nihai hedefine ulaşabilen insanı değildir. Nitekim o, semavi dinlerde doğal boyutuna ek olarak, doğaüstü boyutu da olan, Tanrı tarafından kendi sureti veya imgesinden, saadeti ancak yaratıcısında bulacak şekilde yaratılmış varlık olarak anlaşılmaya başlar. Tanrının insanı kendisine refakat etmesi, yaratılanların geri kalanlarına hükmetmesi için yaratmış olduğunu bildiren bu anlayış, doğallıkla bütünüyle dinimanevi bir yapı sergileyen insan doğasının esas olarak Tanrıyla

5 L. Stevenson, *a.g.e.* s. 35.

veya yaratıcısıyla olan ilişkisi aracılığıyla anlaşılması gerektiğini ifade eder.

Bu dini-felsefi insan anlayışı, Hıristiyan Batı'da fazladan, insanın günahkârlığına, yasağa el uzatması dolayısıyla Tanrının cennetinden kovulmuş olmasına gönderme yapan öğretiyle birleşir. İnsanın bu yüzden özüne yabancı bir dünyaya atılmış, saadeti ancak Tanrıda bulacak şekilde yaratılmış eksik veya kusurlu bir varlık ve dolayısıyla Tanrının yol göstericiliğine muhtaç olması olgusu, onun eğitiminde kendisine vahyi bütün anlamıyla aktaracak olan dini bilimlerin önemli bir yer tutmasını açıklayan en önemli şeydir.

Natüralist veya Liberal İnsan Doğası Anlayışı

Modern dönem, Ortaçağdan sadece genel düşünüş bakımından değil insan doğası anlayışı yönünden de radikal bir kopuşa işaret eder. Bir kere, her şeyden önce insanın değişmez bir doğası olduğu görüşü veya klasik dünyaya ya da Ortaçağa özgü mutlak bir özcü yaklaşım, önemli ölçüde yumuşar. Bu , Francis Bacon, Hobbes, Locke, Rousseau ve Hume gibi filozoflarla birlikte, insan doğasının, Aristoteles'te veya Ortaçağda olduğu özel bir metafiziksel güç ya da neden olmaktan çıkarak, insanları üç aşağı beş yukarı belirleyen birtakım doğal özelliklerle ifade olunmaya başladığı anlamına gelir.

İnsan doğasının tanımlanmasında, dinin yerini önemli ölçüde bilimin aldığı bu dönemde, insan sözgelimi, Hobbes'ta olduğu gibi, hareket halindeki bir madde olarak görülür. Bu anlayış, insan doğasının, Locke'ta olduğu gibi, boş bir levhaya karşılık geldiğini veya Rousseau'da olduğu gibi, iyi olduğunu ifade eder. Bu modern natüralist insan doğası anlayışının hangi versiyonu alınırsa alınsın, her üçünün de eğitime verilen koşulsuz bir önemle karakterize olduğu, onların insanın eğitim sayesinde insan olduğuna inandıkları, insanın eğitim yoluyla istenildiği şekilde veya özüne uygun bir doğrultuda değiştirilebileceğini ve-

ya insanın sadece eğitim sayesinde kendini gerçekleştirebileceğini iddia ettikleri söylenebilir. İnsanı gelişime açık, olduğundan daha iyi olabilecek bir varlık olarak gören natüralist eğitim felsefesi veya liberal insan doğası anlayışının 20. yüzyılda pragmatizme erişecek şekilde, ilerlemeci bir eğitim kuramıyla birleşmesinin en önemli nedeni budur.[6]

Marksist İnsan Doğası Anlayışı

Modernizmin önemli ölçüde kırılgan, yani hem bir beşeri özün olduğunu hem de bu özün, hiçbir şekilde mutlak olmayıp tarihsel süreç içinde değişebildiğini dile getiren insan anlayışı, 20. yüzyılın değişmez bir insani öz bulunmadığını, insanın statik bir doğası olmadığını söyleyen çeşitli anti-özcü anlayışlarına kadar pek çok yerde karşımıza çıkar.[7]

Bu kırılgan veya ikircikli insan doğası anlayışının karşımıza çıktığı yerlerden birisi de Marksizmdir. Marksizmin kurucusu Marx da aynen Locke ve Rousseau gibi, insanın değişmez, standart bir doğası olduğu düşüncesini reddetmiştir. İnsanın doğuşta, gelecekte nasıl olacağı veya karakteri, tamamen sosyalleşmesine ve deneyime bağlı bulunan boş bir levhadan başka bir şey olmadığını ileri sürmüştür. Bu yüzden Marx da aynen liberaller veya Aydınlanma düşünürleri gibi, insanların çevrelerinden etkilendiği ve neredeyse tamamen çevreleri tarafından belirlendiği görüşüne özel bir önem atfeder.

Fakat onun yabancılaşmayı "insanın özünden uzaklaşması" olarak tanımlamasına bakılırsa, bir yandan da özellikle kapitalizme yönelik eleştirisinde ve nihayet etik kuramında, en azından iki temel özellikle belirlenen oldukça güçlü insan doğası anlayışını benimsediği söylenebilir. Marx'ın veya Marksizmin bakış açısından, insanın özü her şeyden önce, onun bir türün, yani insan türünün

6 R. Pratte, *Contemporary Theories of Education*, Toronto, ss. 108-109.

7 I. Shapiro, "Human Nature", *The Shorter Encyclopedia of Philosophy* (ed. by E. Craig), Routledge, London, 2005, s. 392, ss. 390-395.

üyesi olduktan başka, bu durumun bilincinde olan bir varlık olmasıyla belirlenir.[8] İkincisi, insan yine özü gereği, başka insanlarla karşılıklı ilişki içinde bulunan sosyal bir varlıktır. Üçüncüsü, insan nesneleştiren bir varlıktır; dolayısıyla içine kapanmak yerine, dış dünyaya yönelir ve kendisini üretim yoluyla ya da emeği sayesinde gerçekleştirir; yani, insan âlet yapan, üreten bir varlıktır. Bununla birlikte, üretim kavramı insanın diğer özsel güçlerini dışta bırakmaz; bundan dolayı, insanın kendisini rasyonel olarak belirlemesi, bilim ve sanatsal faaliyet yoluyla da olur.

Bu insan doğası anlayışından ve ortodoks bir Marksizmden hareket eden Marksist eğitim anlayışı, doğal olarak bilim eğitimi dışında, teknik eğitime de özel bir önem vermiştir. Öğrencilere dayanışmacı ve özgeci bir ahlak kazandırma amacı güden Marksist eğitim, iş ve teknik eğitimini öne çıkartırken, insanın üreten, kendisini emeği yoluyla gerçekleştiren bir varlık olması olgusuna dayanmaktaydı.

Anti-Özcülük

19. yüzyılın ikinci yarısı ama özellikle de 20. yüzyıl, değişmez insan doğası düşüncesine yönelik önemli bir meydan okumaya tanık olur. Değişmez bir insan doğası düşüncesine karşı çıkan yaklaşıma *anti-özcülük* adı verilmektedir. Anti-özcülük, özellikle eleştirel eğitim felsefesinin temsilcisi olan eleştirel pedagoglar, feministler, postmodernistler tarafından benimsenmiş bir yaklaşımdır. Anti-özcüler, insanların geçmişte de şimdi sergiledikleri aynı yapıya sahip bulunduklarını düşünen, farklı kültürlerdeki insanların kendi kültürlerindeki insanlarla aynı olduğunu varsayan modernistlere ya da özcülere şiddetle karşı çıkarlar. Onlar, hiçbir şeyin insan varlığı için özsel olmadığını savunurken, değişmez bir insan doğasının bulunduğu varsayımının bireylerin tekilliğini, biricikliğini ve ötekiliğini ortadan kaldıran tahakküm mekanizmalarıyla sonuçlandığını iddia ederler.

8 L. Stevenson, *a.g.e.* s. 73-75.

Belli bir insan özünün var olduğunu, insan doğasının kültürden kültüre, çağdan çağa ve topluma değişmediğini savunan felsefeler, eğitim kuramı olarak *daimiciliği, özcülüğü, davranışçılık, bilişselcilik* ve *ilerlemeciliği* benimserler. Değişmez bir insan doğasının varlığına karşı çıkanların ise, eğitim kuramı olarak daha ziyade *yapılandırmacılığa* bağlandıkları söylenebilir. Bir eğitim kuramı olarak yapılandırmacılığı belirleyen en önemli düşünce, öğrenmenin, düşünmenin ve dolayısıyla gelişmenin temelinde problem çözmenin bulunduğu düşüncesidir. Buna göre insanlar, anlama ve kavrayışlarını problem çözmek ve eylemlerinin sonuçları ya da deneyimleri üzerinde düşünmek suretiyle yapılandırırlar. Bu yüzden öğrenmenin, öğrenen kişide değişmeyi kaçınılmaz hale getiren aktif bir süreç olması gerekir. Bu aktif süreç ve dolayısıyla dönüşümün öğrenen kişinin içinde fiilen yer aldığı faaliyetler yoluyla gerçekleştiğini savunan yapılandırmacılığa göre, insanlar derinlemesine, sadece inşa ettikleri veya yapılandırdıkları şeyleri anlarlar.

Öğrenme ve eğitime yapılandırmacı yaklaşım, felsefeyle öğrenme psikolojisinde davranışçı öğrenme kuramlarıyla en azından bazı bilişselci kuramlar için geçerli olan nesnelciliğe, yani bilgiyi dış nesnel gerçekliğin pasif bir şekilde alımlanması veya yansıtılması olarak gören bilgi anlayışına bir alternatif olarak geliştirilmiştir. Bu açıdan bakıldığında, yapılandırmacılık bir yandan, dış dünyadan gelen malûmatın psişik yapımız, sahip olduğumuz zihinsel çerçeve tarafından bizim için anlaşılır bir forma sokularak düzenlendiğini ve dolayısıyla bizim öğrendiklerimizi bir anlamda inşa ettiğimizi ya da yapılandırdığımızı ileri sürer. Diğer yandan da Bu yapı ve çerçevelerin kişinin biyolojk yapısına, toplumsal cinsiyetine, kültürel donanımına ve geldiği sosyal sınıfa bağlı olarak değiştiğini varsayar. Yapılandırmacılık, özellikle dil ve düşünmenin sosyal bir dolayımlanma yoluyla kazanıldığını da ileri sürer.

Yapılandırmacı anlayış, öğrenme öncesinde sahip olunan zihinsel temsil şemalarıyla bilginin öğrenmeyi doğrudan etkiledi-

ğini savunur. O, öğrenmenin öğrenci merkezli aktif bir süreç olduğunu ve problem çözme benzeri bilişsel stratejiler üzerinden yürütülmesi gerektiğini ileri sürerken, karşılaşılan yeni problemleri çözme çabasında, mevcut bilgiyle yeni problem arasındaki algısal ya da kavramsal benzerliklerin insanlara daha önceden bildiklerini anımsatacağını söyler. Ona göre, gerçek ya da anlamlı bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, öğrencinin yeni bilgileri mevcut zihinsel çerçeve ya da temsil şemalarına dayanarak özümsemesi ve dolayısıyla yapılandırması gerekir.

Yapılandırmacı eğitim anlayışı, şu halde öğrencinin problem çözme ve eleştirel düşünmeye aktif katılımının, öğretim ve eğitim açısından vazgeçilmez olduğunu savunur. Bu yüzden öğrencinin önüne gerçek ve sahici problemlerin konmasını talep eder. Yapılandırmacı eğitim görüşü, öğretmenden doğrudan doğruya ders anlatmaktan ziyade, öğrencileri kendilerini sınama, sorgulama ve eleştirel düşünmeye sevk edecek uzman öğrenciler gibi davranmasını bekler. Ona düşen, bilgiyi öğrencinin ilgisini çeken, onu eski bilgileriyle yeni öğrendikleri arasında bağ kurmaya sevk edip yeni kavrayışlara ulaşmasını temin edecek gerçek problemler ve büyük düşünceler aracılığıyla düzenlemektir. Bu nedenle de öğrenmenin aktif yapısını ve öğrenme sürecinde bireysel ilgilerin rolünü vurgulamaya özen gösterir.

Öğretmen ya da Eğitici

Eğitimin ontolojisi içinde en az öğrenci kadar önem taşıyan bir başka unsur da eğiticidir, eğitimsel eylemleri hayata geçiren fail olarak öğretmendir. Öğretmenin kim olduğu, öğretmen olmanın ne anlama geldiği eğitim felsefecileri tarafından çokça tartışılmıştır. Başka bir deyişle, eğitim ontolojisinin kapsamı içinde ele alınıp cevaplandırılmak durumunda olan bu sorular, özellikle eğitim felsefecilerini çok uzun zamandan beri meşgul etmiştir. Bu, sadece öğretmenin merkezde olduğu geleneksel eğitim anla-

yışı için değil, öğrenci merkezli modern eğitim anlayışı için de geçerlidir.

Eğitim felsefecilerinin bu bağlamda ikiye veya iki ayrı kampa ayrıldıkları söylenebilir. Eğitim felsefecilerinin bir bölümünün *öğretmenin alanı* veya *konusunda*, bir bölümünün ise *öğretim yöntemleri konusunda* uzman olması gerektiğini söyledikleri ileri sürülebilir. Aslında iki taraf da öğretmenin, daha ziyade teknik ve uygulamalı bilim modeline uygun olarak öğrettiği konuda veya eğitim verdiği alanda uzmanlık bilgisine sahip olması gerektiği kanaatindedir. İkinci taraf fazladan, eğitimin öğretimden, öğretimin de salt bilgi aktarmaktan daha fazla bir şey olduğu, bunların eğitilen kişiyi veya öğrenciyi dönüştürdüğü varsayımına bağlı olarak, öğretmenin esas öğretim yöntemleri konusunda uzman olması gerektiği düşüncesini ileri sürer.[9] Bütün bunlara ek olarak, öğretmenin ahlaklı biri veya duruş ve eylemleriyle yüksek ahlakın temsilcisi olması gerektiği, eğitim faaliyetlerini icra ederken, eğitim etiğinin evrensel kural ve doğrularına uyması gerektiği öne sürülür.

Bu tartışmalar bağlamında, ahlaklılık ve eğitim etiği koşulunun bütün öğretmen tipleri için geçerli olmak durumunda olduğu varsayımı altında, sahip olunan eğitim anlayışına veya öğretmen ile öğrenci arasında kurulan eğitim ilişkisinin mahiyetine bağlı olarak üç alternatif öğretmen modelinin ortaya çıktığı söylenebilir. Bunlardan birincisi, *eğitimden* daha ziyade *bilgi aktarmayı anlayan*, öğrenciye bilgi kazandırmayı, onu belli bir alanda yetiştirmeyi amaçlayan öğretmen tipidir. Diğer iki öğretmen anlayışı ise öğretilen konulardan ziyade, *öğretim ve eğitim yöntemleri konusunda uzman olan öğretmen tipi*nin farklı versiyonlarına karşılık gelir. Bunlardan birincisi öğrencisiyle birlikte öğrenen, ona rehberlik eden öğretmen olarak öğrenici öğretmen anlayışıdır, diğeri ise öğrenci tarafında öğrenmeyi kolaylaştıracak birta-

9 C. Higgins – D. J. Kramarsky – S. Mackler, "The Teacher and the Act of Teaching", *Encyclopedia of Education and Human Development* (eds. by S. J. Farenga – D. Ness), M. E. Sharp Inc, London, 2005, s. 230.

kım önlemleri alıp çevresel düzenlemeleri temin eden öğretmen tipi olarak kolaylaştırıcı öğretmen telakkisidir.[10]

Bu her üç öğretmen modeli veya tipinin de kaynağında, Konfüçyüs[11] ile birlikte, tüm zamanların en büyük öğretmeni olduğuna inanılan Sokrates'in bulunduğu genellikle pek çok eğitim felsefecisi ve tarihçisi tarafından kabul edilir. Daha doğrusu birini onu karşı çıktığı eğitim felsefesiyle öğretmenlik anlayışının temsilciliğini yapan Protagoras ve Gorgias gibi Sofistlerde, diğer ikisini de Sokrates'te buluruz. Sokrates'in temsil ettiği öğretmen tipi ve bu arada öğrencisine salt bilgi aktaran öğretmen tipiyle uzmanlığını esas öğretim yöntemleri konusunda tesis etmiş olan eğitici tipi arasındaki karşıtlık herhalde en iyi şekilde MÖ 5. yüzyılın profesyonel öğretmenleri olarak Sofistler ile Sokrates arasındaki karşıtlık yoluyla ortaya konabilir. Sofistler, MÖ 5. yüzyıl Atina'sında, yurttaşlara, özellikle de ticaret yoluyla güç kazanmış Atinalılara para karşılığında, siyaset sanatı ve retorik öğretiyorlardı. Oysa öğrencileriyle felsefi konular üzerinde tartışıp araştırmalarda bulunan Sokrates, ahlaki erdemlerin özünü ortaya koymaya çalışırken, karşısına geçen insanlardan bilgilerini kendi kaynaklarından türetmelerini, bilgilerini kendilerine mal etmelerini istiyordu.[12] Bu amaç doğrultusunda sadece bilgisizlik itirafında bulunuyordu. Bu yüzden Sokrates'in temsil ettiği öğretmen tipini, "bilmediğini bilmek" dışında hiçbir bilgisi olmadığını söylerken, öğretmen olduğunu peşinen reddeden Sokrates'in tarihin tanıdığı en büyük öğretmen olması olgusu üzerinden de ifade etmek de mümkündür.[13]

Sokrates, hayli geniş bir bilgiye, tam bir uzmanlık bilgisine sahip ve bu bilgiyi belli bir ücret karşılığında öğrencilerine aktaran Sofistlerin temsil ettikleri öğretmenlik türünün çok şey bilmeyi, hatta çok şey bilir görünmeyi önemli bir şey olarak göster-

10 C. Higgins – D. J. Kramarsky – S. Mackler, *a.g.e.* 230.

11 A. Cevizci, *Eğitim Sözlüğü*, Say Yayınları, İstanbul, 2010, ss. 318-320.

12 A. Cevizci, *Sokrates*, 2. Baskı, Say Yayınları, İstanbul, 2009, s. 94.

13 C. Higgins – D. J. Kramarsky – S. Mackler, *a.g.e.* s. 231.

mesi nedeniyle tehlikeli olduğuna inanıyordu. Zira onun gözünde gerçekten önemli olan şey kişinin kendisini eğitim yoluyla sorgulamayı öğrenmesiydi. Öğretmenin, Sokrates'e göre işte bunun için öğrencisiyle aynı bilgelik arayışı içinde işbirliği yapması gerekiyordu. Nitekim Platon'un kendisini resmettiği Sokratik diyaloglarda, "sorgulanmamış bir hayatın yaşanmaya değer olmadığını" söyleyen Sokrates, kendisini sorgulayan, sürekli olarak bir şey öğrenmeye çalışan, hikmet arayışı içinde öğrencileriyle birlikte yol alma çabası sergileyen bir kimse olarak karşımıza çıkar. Bu diyaloglarda ortaya konan veya canlandırılan tartışmalarda, sorulardan cevaplara doğru değil de cevaplardan sorulara, cevapların temelindeki ön kabullere gidilmesinin nedeni budur. Sokrates, bilgeliğini başkalarına aktararak, onu başkalarıyla paylaşarak değil de bilgelik arayışında, hikmetin peşinden koşmada sürekli bir öğrenci olmanın ne olduğunu göstermek suretiyle öğretip eğitiyordu.[14]

Sokrates, sadece öğrenen, hikmeti arayan bir öğretmen anlayışının değil bir yandan da öğrenmeyi kolaylaştıran ya da kendi deyimiyle "doğurtan" öğretmen anlayışının da temsilcisi oldu. Sokrates, Platon'un Sokratik diyaloglarında kendi eğiticiliği veya öğretmenliği ile bir ebe olan annesinin işi arasında bir koşutluk kurarak, öğrencilerine düşüncelerini ortaya koymaları, bilgilerini kendi kaynaklarından türetip kendilerine mal etmeleri, bilgilerinin hesabını vermeleri noktasında yardım eden bir öğretmen olarak gösterir.[15] Başka bir deyişle, bilginin dolu kaptan boş kaba aktarılan sıvıya benzer bir şey olmadığını düşünen Sokrates'i çoğu zaman öğrencinin öğrenme ve kendi kendisini dönüştürme süreçlerinin bir rehberi veya yönlendiricisi olarak görürüz. Bütün bu süreçler boyunca, o önce öğrencilerine bildiklerini düşündükleri şeyleri gerçekte bilmediklerini göstermeye, sonra da sağdan soldan derlenmiş malumat kırıntılarının yerine, kendilerine ait fikirleri, düşünceleri ve bilgileri geçirmelerini

14 C. Higgins – D. J. Kramarsky – S. Mackler, *a.g.e.* s. 231.

15 A. Cevizci, *Sokrates*, ss. 97-99.

sağlamaya çalışır. Bildiğini düşünen ama gerçekte bilmeyen insanların öğrenmek ve bilmek için bir çaba göstermeyeceğini savunan Sokrates, öğrenmeyi mümkün kılan şeyin insanın bilgisizliğinin farkına varması olduğunu söyler. Öğrenmek esas itibariyle, öğrenme açlığı duymaktan geçer; öğrenme açlığı ve dolayısıyla isteği duyabilmek içinse, kişinin önce bilmediğini öğrenmesi gerekir.

Öğrencilerine işte bunu göstermeyi amaçlayan Sokrates, öğretimi aynı zamanda, öğretmen ile öğrenci arasında, öğretmenin dikkati ve duyarlılığı altında gelişen emsalsiz bir ilişki olarak ortaya koymuştu. Öğrencisine zaman zaman rasyonel argümanlarla, zaman zaman efsaneler üzerinden hitap eden, ona zaman zaman yanlışlarını gösterirken, zaman zaman da kendi doğrularını ortaya çıkarması noktasında yardım eden, onu bazen överken bazen de ince bir alayın konusu yapan Sokrates, öğrencisinin çeşitli zihin hallerinin ve kendisini doğru ifade edip açımlamasının tüm sorumluluğunu üstlenmiş biri olarak davranıyordu.

Bilgi Deposu Olarak Öğretmen

Üç tip öğretmenden birincisi, şu halde uzman ya da bilgi satıcısı olarak öğretmen tipidir.[16] Bu öğretmen, konusunda veya öğretmeni olduğu alanda mutlak bir bilgiye veya tam bir uzmanlığa sahip olan kişidir. O, modern dünyada bilimin tek ya da en yüksek otorite olmasına bağlı olarak, otoritesini sahip olduğu bilgiden alır.[17] Bu uzman veya bilgi deposu ya da satıcısı olarak öğretmen tipi, sahip olduğu uzmanlık bilgisine ek olarak, belli birtakım öğretim tekniklerine de sahip olur. O, öğretmenliği meslek edinmiş, daha ziyade geleneksel öğretim yöntemlerine bağlı, biraz da teknisyen karakterli biridir. Eğitim felsefesi tarihinde esas olarak Sofistler ta-

16 E. R. Ducharme – M. K. Ducharme, "Teacher Education", *Encyclopedia of Education* (ed. by J. W. Guthrie), Macmillan Reference, London, 2002, s. 2439.

17 R. Borrow – R. Woods, *An Introduction to Philosophy of Education*, 3rd edit., Routledge, London, 1988, s. 180.

rafından temsil edilen bilgi deposu olarak öğretmen tipi, aslında sadece bilgisiyle değil seçimleri, eylemleri ve temsil ettiği değerlerle örnek olan öğretmeni ifade eder.

Bilgi deposu olarak öğretmen tipi, *klasik* ya da *geleneksel eğitim paradigmasının öğretmeni*ni ifade eder. Bu eğitim paradigmasının değişmez ve genel geçer bilgiyle ezeli-ebedi değerlerin varlığına bağlı olduğu dikkate alınırsa, geleneksel eğitim anlayışında Bu bilgi, değer ve bilgeliğin temsilcisi olarak öğretmenin büyük bir önem taşıdığı, hatta onun tamamen bilginin deposu olan öğretmen merkezli olduğu kolaylıkla ortaya çıkar.[18] Eğitimi soyut anlamda bir bilgi alışverişi olarak değerlendiren ve dolayısıyla çoğu zaman ezbere dayanan Bu geleneksel eğitim anlayışında, sınıflar öğretmenin egemenlik alanları olarak değerlendirilebilir. Bu egemenlik alanında meydana gelen bütün eylemlerin merkezinde bulunan öğretmenin mutlak iktidarı, onun sahip olduğu bilginin otoritesine ek olarak mesleki otoritesine dayanır.

Bu bilgi deposu olarak öğretmen anlayışı, öğretmen değil de bütünüyle öğrenci merkezli olan modern eğitim anlayışları tarafından yoğun bir şekilde eleştirilmiştir. O, modern eğitim paradigmasını da çok çeşitli yönleriyle radikal bir eleştiriyi tabi tutan kritik yönelimli eğitim felsefesi anlayışı, ama özellikle de eleştirel pedagoji tarafından eleştirilmiştir. Klasik öğretmen, eleştirel pedagojisinde Paolo Freire'nin, "bankacı terbiye görüşü" veya "yığmacı eğitim anlayışı" diye niteleyip eleştirdiği öğretim ve eğitim anlayışı çerçevesinde, bilgi deposu olan ve sahip olduğu bilgiyi öğrencilerine aktarmaya çalışan kimsedir.

Öğrencilerini kendisi tarafından doldurulmak durumunda olan "bidon"lara, "kap"lara dönüştüren, kapları ne kadar çok doldurursa o kadar iyi bir öğretmen olarak tezahür eden Bu öğretmen tipi, en azından Freire'ye göre, iletişim kurmak ve gerçekten öğretmek yerine, tahvil çıkarır ve öğrencinin sabırla aldı-

18 D. Carr, *Making Sense of Education: An Introduction to the Philosophy and Theory of Education and Teaching*, Routledge Falmer, London, 2003, ss. 35-37.

ğı, ezberleyip tekrarladığı yatırımlar yapar.[19] Bu öğretmen tipini, daha önce de gördüğümüz üzere, şiddetle eleştiren Freire, onun sadece öğrettiğini, öğrencilerin ise ders aldığını söyler. O, her şeyi bilir, öğrencileri ise hiçbir şey bilmez. Zaman zaman bilginin otoritesini kendi mesleki otoritesiyle karıştıran bankacı ya da bilgi deposu olarak öğretmenin anlattığı şeylerin, bunlar ister değerler ister gerçekliğin ampirik yönleri olsun, anlatılma sürecinde cansızlaşma ve taşlaşma eğilimi gösterdiğini söyler. Bu öğretmen, gerçeklikten sanki kıpırtısız, durağan, ayrı bölümlerden oluşan ve öngörülebilir bir şey olarak söz eder; öğrencilerin varoluşsal deneyimine tamamen yabancı bir konuda uzun uzadıya açıklamalar yapar.[20] Bu öğretmen tipinin görevi öğrencilerin zihinlerini gerçeklikten yalıtlanmış, kendilerini ortaya çıkarıp anlamla yükleyen bütünlükten koparılmış içeriklerle doldurmaktır.[21]

Öğrenen Olarak Öğretmen

İkinci öğretmen tipi, öğrencisiyle birlikte öğrenen öğretmen tipidir. Eğitim felsefesi tarihinde Sokrates'e ek olarak, Dewey gibi pragmatistler, Freire gibi eleştirel pedagoglar ve Jean Piaget benzeri yapılandırmacılar tarafından savunulan bu öğretmen anlayışında, *öğretim faaliyeti* her şeyden önce bir *öğrenme edimi olarak görülürken*, öğretmen de doğallıkla öğrenen biri, örnek ya da rehber öğrenci olarak ortaya çıkar. Çünkü öğretmek için öncelikle öğrenen kişide öğrenme arzusu ve heyecanını yaratmak gerekir. Bu ise ancak öğretmenin kendisini öğrenme aşkıyla tutuşan biri olarak takdim etmesiyle, öğrenmenin yöntemlerini somut bir şekilde göstermesiyle, yani kendisinin bizzat iyi bir öğrenen/öğretmen olmasıyla mümkün olur.[22]

19 P. Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*. 49.
20 A. Yıldırım, *a.g.e.* s. 124.
21 P. Freire, *a.g.e.* ss. 48-49.
22 C. Higgins – D. J. Kramarsky – S. Mackler, *a.g.e.* s. 232.

Bu öğrenen olarak öğretmen anlayışının esas itibariyle liberal gelenekte gerçekleştiği veya hayata geçirildiği kabul edilir. Öğrencinin belli bir doğrultuda şekillendirilmesinden ziyade, özgürleşimini ve kendisini, kendi iyi hayat telakkisi doğrultusunda gerçekleştirmesini hedefleyen ve bu süreçte insanın yaklaşık iki bin beş yüz yıllık kültürel mirasından faydalanmanın önemine vurgu yapan liberal veya özgürleştirici eğitim anlayışında, öğretmen felsefi, tarihsel, politik ya da edebi metinleri okuma ve yorumlama, metinlerin ortaya koyduğu meseleleri tartışma işine öğrencileriyle birlikte katılan biri olarak değerlendirilir.[23] Bu anlayışta rehber öğrenci olarak öğretmen metne nasıl yaklaşılacağını, temel problematiklerin nasıl tespit edileceğini, metinde söylenenlere karşı nasıl itiraz edilip itirazlara ne şekilde cevap verileceğini öğrencileriyle birlikte gözler önüne sermeye çalışır.

Liberal eğitim anlayışı, aslında insanların önemli ölçüde mutabakat içinde olabilecekleri, "kültürün ne olduğu", "insan hayatında düşüncenin ve duyguların nasıl bir yere sahip olduğu" türünden konular üzerinde odaklanır. Bu liberal veya özgürleştirici eğitim paradigması, işte bu gibi konularda öğrencilere inanmaları gereken şeyin öğretilmesine şiddetle karşı çıkar. O, bunun yerine bir şeye inanmanın gerek ve yeter koşullarını, bir şeyden nasıl kuşku duyulabileceğini, bir şeylerin ne şekilde ayırt edilip sentezleneceğini ve bütün bunların en akıllıca nasıl yapılacağını öğrencilerle birlikte belirlemeye çalışmanın önemine vurgu yapar. Bu anlayışta, kendisi de bir öğrenci olmak durumunda olan öğretmen öğrencilerinin kültürü meydana getiren binlerce yıldan beri sürüp gelmiş diyaloga nasıl katılıp ondan nasıl fayda temin edeceklerini göstermeye çalışan kişidir.[24]

Aristoteles'ten bu yana yaklaşık iki bin beş yüzyıllık bir eğitim geleneği meydana getiren "öğrencinin özgürleşmesi amacına dönük eğitim" anlamında liberal eğitim anlayışının öğrenen olarak öğretmen anlayışı, günümüzde esas yapılandırmacı eğitim

23 C. Higgins – D. J. Kramarsky – S. Mackler, *a.g.e.* s. 232.

24 C. Higgins – D. J. Kramarsky – S. Mackler, *a.g.e.* s. 232.

anlayışı tarafından devam ettirilmektedir. Şu farkla ki, liberal eğitimin öğrencilerle birlikte okunan "klasiklerinin" veya "büyük kitaplarının", öğrencilerin bir şekilde içine sokulmaya çalışıldığı "kültürel mirasın" yerini doğayla ilgili bilimsel eserler ve sosyal ilişkiler almıştır. Öğrencinin kendi kavrayışını öğretmen yardımıyla kendisinin oluşturup şekillendirmesini, bilgilerini ve anlamasını kendiliğinden yapılandırmasını bekleyen bu anlayışta, öğrenme, olgu bilgisi aktarmaktan ziyade, bir inceleme ve araştırma süreci olarak görüldüğü için, öğretmenin öğrenciye araştırmanın nasıl yapılacağını göstermesi söz konusu olur.[25]

Öğrenen olarak öğretmen anlayışının bu çağdaş versiyonunda, öğretmen aslında üç farklı şekilde anlaşılır. Bunlardan birincisinde öğretmen, öğrencisiyle birlikte diyalojik ya da ortak bir araştırmaya giren kişi olarak görülür. Bunu en iyi bir biçimde Freire'nin eleştirel pedagojisinde veya Martin Buber'in egzistansiyalist eğitim anlayışında görebiliriz. Gerek Freire ve gerekse Buber'in gözünde, öğretmen ilgili konu ya da alanda öğrencileriyle birlikte araştırma yapan bir kimse olmak durumundadır. Öğretmen bu anlayışta, ikinci olarak eğitimin kendisinin öğrencisi olur, yani öğrencilerin neye ihtiyaç duyduklarını ve nasıl öğrendiklerini öğrenme ve anlama çabası sergiler. Ve öğretmen, nihayet sınıf üzerinden toplumu tanıyıp öğrenen kişidir. Başka bir deyişle o, sınıfı toplumsal yeniden üretimle sosyal dönüşümün gerçekleştiği en önemli mekân olarak algılayıp, onun üzerinden toplumu anlama çabası içine giren ve böylelikle de sosyal değişmeye katkıda bulunan bir entelektüeldir.[26]

Öğrenmeyi Kolaylaştıran Kişi Olarak Öğretmen

Üçüncü önemli öğretmen tipi, *öğrenmeyi kolaylaştıran*, öğrencisinin öğrenmesine yardımcı olan biri olarak öğretmendir. Bu öğ-

25 C. Higgins – D. J. Kramarsky – S. Mackler, *a.g.e.* s. 233.

26 S. Feimen-Nemser, "Learning to Teach", *Encyclopedia of Education* (ed. by J. W. Guthrie), MacMillan, London, 2006, s. 2486.

retmen telakkisinde belirleyici olan şey veya amaç, ne uzmanlık bilgisine sahip biri ne de öğrencisine örnek bir öğrenci-öğretmen olmaktır. Burada amaç tüm dikkatleri öğrencinin üzerinde toplayıp, onun öğrenmesini kolaylaştırmak, öğrenciyi öğrenmeye bırakmak, deyim yerindeyse öğrenmesine izin vermektir. Bu, öğretmenin hiçbir şey yapmaması, bütünüyle pasif kalması, öğretmenlik sorumluluğundan kaçınması anlamına gelmez. Bu öğretmenlik anlayışında, öğretmen öğrencinin öğrenmesini veya daha iyi öğrenmesini mümkün kılacak koşulları yaratmakla yükümlüdür.

Kolaylaştırıcı öğretmen tipinin en önemli temsilcileri arasında, Sokrates dışında, Rousseau'nun, Dewey'in ve Freire'in savunuculuğunu yaptığı öğretmenler bulunur. Örneğin Rousseau, *Émile ya da Eğitim Üzerine* adlı eserinde öğretmenin öğrenmeyi kolaylaştırıcı işlevine dikkat çekerken, onun en önemli görevinin öğrencinin öğrenmesini temin edecek çevreyi ve koşulları yaratmak olduğunu, bu yaratmanın ise çocuğu olumsuz ve yıkıcı etkilerden korumaktan geçtiğini ileri sürer.[27] Çocuğun en iyi bir şekilde kendi içsel gelişiminin taleplerine ve zorunluluklara bağlı olarak öğrendiğini söyleyen Rousseau, onu sosyal hiyerarşilerin, benliğin egoist dürtülerine ve taleplerine göre şekillenen dünyası ile kitaplardaki fikirlerin dünyasına olabildiğince geç sokmayı veya hiç sokmamayı hedefler. Émile'in öğrenmesini kolaylaştırmak amacıyla, onun sosyal dünyasını öğretmeni ve daha birkaç kişiyle olan ilişkilerle sınırlar. Yine onu, eylemlerinin sonuçları üzerinden öğrenmeye, davranışlarının sonuçlarından gerekli sonuçları çıkartmaya yöneltir.

Rousseau'nun bütün bir eğitim planı, çocuğun ergenlik çağına gelinceye kadar ahlaki ve sosyal problemler üzerinde akıl yürütemeyeceğini ifade eden psikolojik bir argümana dayanır.[28] Çünkü bu çağdan önce öğretilecek herhangi bir ahlaki fikir veya

27 E. Burgelin, "Émile ya da Eğitim Üzerine'ye Önsöz",, ss. 54-55.

28 J. Spring, *Özgür Eğitim* (çev. A. Ekmekçi), 3. Baskı, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2010, s. 29.

sosyal düşünce, Rousseau'ya göre, akla dayanmak yerine, otorite temeli üzerinde kabullenmeye yol açar. Bu yüzden Rousseau, çocuğun ahlaki ve sosyal sorunlardan uzak tutulmasını veya yalıtlanmasını ister. Bu, Rousseau'nun "negatif eğitim" adını verdiği şeyin önemli bir yönünü teşkil eder. Bu durum ahlak eğitiminin, çocuğa kendi akıl yürütme gücünü kullanarak değerlendirme yapabileceği bir çağdan önce verilmemesini ifade eder. Çünkü böyle bir ahlak eğitimi zamanından önce verilirse, çocuk veya birey tarafından kullanılmak yerine, onun eylemine hâkim olur. Negatif eğitimin ikinci yönünü belirleyen şey ise sözel veya lâfzî bilgiden kaçınmaktır. Bu, hiç şüphe yok ki, eğitimin öğretim ya da okumadan ziyade, deneyime dayanması gerektiği anlamına gelir.

Buna göre Rousseau, çocukların en büyük dertlerinden birinin kitaplar ve okumak olduğunu fark etmişti. Bununla çocuklara okuma öğretilmemesini, onların hiç kitap okumamalarını anlatmak istemiyordu. Anlatmak istediği şey, daha ziyade okuma ve öğretimin deneyime ve zorunluluğa dayanmasıydı.[29] Sözgelimi Émile akşam yemeği ve parti davetleri alır, gelgelelim, bu davetiyeleri okumayı bilmez ve kendisine okuyacak birini bulamaz. Émile işte bu tecrübeler ışığında, kendi çıkarı için ve zorunlu olduğundan okuma öğrenmeye girişir. Öğrenim ve bilginin, bireyi kullanacak araçlardan ziyade, bireyin kullanımına dönük araçlar olduğunu savunan Rousseau, zorunluluk yasasının ardından yarar ilkesinin geldiğini söyler. İlkenin temelinde ya da kapsamı içinde "Bu ne işe yarar?" sorusu bulunur. İşte bu aşamada öğretmenleri Émile'e, ahlaki yönlerinden sakınarak, sosyal ilişkilerin faydalarını öğretir. O, öğretmenlerinin yardımıyla, birtakım el sanatlarını ve meşguliyetleri öğrenerek, toplumdaki karşılıklı bağımlılığı ve sosyal örgütlenmenin önemini kavrar.

Bu gelenekte yer alan bir başka düşünür veya eğitim felsefecisi de Dewey'dir. *Demokrasi ve Eğitim* adlı eserinde "eğitimcinin

29 J. Spring, *a.g.e.* s. 30.

en önemli işlevinin öğrenenin tepkilerini teşvik edip, onlara yön verecek çevresel koşulları yaratmak olduğunu" söyleyen Dewey, öğretmenlerin çocukların mevcut ilgilerine duyarlı olmakla kalmayıp, bu ilgileri biraz daha geliştirip zenginleştirecek çevreler oluşturması gerektiği kanaatindeydi. Buradan bakıldığında eğitimsel çevrenin öğretilen veya ele alınan konunun, psikolojik olduğu kadar mantıksal boyutunu da yansıttığı söylenebilir. Buna göre öğretmenin öğrencilerin ele alınan konuyu keşfedip öğrenmelerini, ona kendi gelişen ilgilerinin perspektifinden yaklaşabilmelerini sağlayacak çevreler oluşturmaları gerekir. Öğretmenin, Dewey'e göre konuyu mantıksal bir biçimde düzenlemesi, geçmişte yapılmış keşiflerin bütün meyvelerini sunacak şekilde örgütlenmesi büyük bir önem arz eder. Bu yüzden de doğru ve öğrenmeye uygun çevreyi yaratmak muazzam bir çabayı, öğretmenin öğrencinin dünyayı nasıl anladığını olduğu kadar konusunu da iyi bilmesini gerektirir.

Kolaylaştırıcı öğretmen geleneği içinde de yer alan Paolo Freire açısından da öğretmek her şeyden önce öğrencinin yaşanmış deneyimlerine nüfuz edecek şekilde antropolojik bir çalışma içinde olmayı gerektirir.

Eğitim Eylemi

Eğitimin ontolojisinde, üçüncü temel unsur eğitim eylemi olmak durumundadır. Eğitim eylemi, eğitimci ile eğitileni, öğretmen ile öğrenciyi birbirine bağlayan, ikisi arasındaki bir amaca yönelik ilişkiyi tesis eden eylem tarzını ifade eder.

Eğitim eylemi, her şeyden önce sosyal bir eylemdir. Bu eylemler üzerinden, öğretmen adını verdiğimiz ve farklı tiplerini gördüğümüz belirli aktör ya da failler, belirli bir öz ya da doğaya sahip, belirli birtakım özellikler sergileyen, öğrenci diye adlandırdığımız genç insanları etkilemeye, onlarda bir dönüşüm yaratmaya çalışırlar. Eğitim eylemleri, her zaman belli bir arka

planı varsayar. Başka bir deyişle, bu eylemler zamanın değişen koşullarını, toplumun ihtiyaçlarını veya çağın temin ettiği imkânları göz etmek veya dikkate almak durumunda olan eylemlerdir.[30] Öte yandan, eğitim eylemleri geri bildirime dayanan eylemlerdir. Yani, eğitim eylemleri sadece eğitimcinin niyetleri tarafından değişmezcesine belirlenmez, eğitilenlerin veya öğrencilerin tepkilerine ya da gelişimlerine bağlı olarak değişebilir. Eğitimciler eylemlerini sürekli olarak değişen koşullara uygun hale getirirler, öğrencilerin durumlarına veya eğitilenlerin zihin hallerine göre ayarlarlar. İşte bu çerçevede eğitim, belirli birtakım sosyal etkileşim süreçlerini harekete geçiren özel türden bir faaliyet olarak değerlendirilebilir ve eğitimcilerin eylemleriyle bu sosyal etkileşim süreçlerine belirli birtakım eğitim amaçları doğrultusunda yön vermeye veya rehberlik etmeye çalıştığı söylenebilir.[31]

Demek ki eğitim eylemlerini belirleyen en önem şey, eğitimde gözetilen amaçlar olmak durumundadır. Eğitim eylemlerini başka eylem türlerinden ayıran en önemli unsur, bu eylemlerin yöneldikleri hedef, hayata geçirmeye çalıştıkları amaçtır. Eğitimcilerin veya öğretmenlerin eylemleri birtakım amaçlar tarafından harekete geçirilir. Hedeflenen bu sonuç, eğitimin başkaca amaçları yanında, en temel amaç olarak belli bir kişilik durumudur. Başka bir deyişle, öğretmenler ya da eğitimciler eylemleriyle öğrencilere belli birtakım yetenekleri, becerileri, bilgileri, tutumları, duygu ve davranışları kazanmaları ve korumaları noktasında yardımcı olma noktasında yardımcı olma çabası sergilerler. Bütün bu yetenek beceri, bilgi, tutum, duygu ve davranışlar bütünü, öğrencinin ruhsal veya psişik yapısını, yönelimler veya özellikler örüntüsünü meydana getirir. Buradan yola çıkılarak, eğitimcinin öğrencinin veya eğitilen kişinin psişik yapısın-

30 N. Noddings, "Philosophy of Education", *Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education* (ed. by E. F. Provenzo – J. P. Renaud), Sage Publications, California, 2009, 2nd. vol. s. 577.

31 W. Brezinska, *Philosophy of Educational Knowledge*, 1992, s. 59.

da birtakım değişiklikler yapma, yönelimler ağı veya örüntüsünü belirli şekillerde etkileme amacı güttüğü söylenebilir.[32]

Eğitimciler pek çok durumda öğrencilere sahip olmadıkları yeni birtakım yönelimleri, yani tutum, davranış, bilgi ve becerileri kazandıracak eylemler içinde olurlar. Bazı durumlarda da öğrencilerde fiilen varolan ve eğitimcilerin kendileri tarafından olumlu veya değerli bulunan yönelim, özellik, yetenek ve becerileri koruyup geliştirmeye, güçlendirip pekiştirmeye çalışırlar. Eğitimciler eylemleriyle üçüncü olarak da olumsuz buldukları, kişi için zararlı olduğuna inandıkları yönelim, özellik veya alışkanlıkları ortadan kaldırmaya veya önemsiz hale getirmeye yönelebilirler. Nihayet kötü ve olumsuz olduğunu düşündükleri yönelim, özellik ve durumların ortaya çıkmasını önlemek için eylemlilik sergilerler.

Eğitim, şu halde her zaman eğitilenin veya öğrencinin içsel hayatını, değer dünyasını, tutum ve davranışlarını, duygu ve düşünce dünyasını etkilemekle, onun kişilik özelliklerini, zihinsel yapısını, düşünsel faaliyetlerini belirlemek veya geliştirmekle, bunu temin edecek eylemlerle ilgili olmak durumundadır. Eğitim, öğrenciyi bilgi, değer ve davranış açısından pozitif yönde değiştirmek veya dönüştürmekle ilgili bir süreçtir.

Buradan da anlaşılacağı üzere, eğitimin kendisi veya ontolojisi, eğiten ile eğitilen, öğretmen ile öğrenci arasındaki bağı veya ilişkiyi birtakım hedefler veya eğitimsel amaçlar üzerinden kuran eylemler olmadan anlaşılamaz veya düşünülemez. Zira öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişki nedensel bir ilişkidir ve bu nedensel ilişki bir amaca yöneliktir, yani ereksel bir ilişki olma özelliği taşır. Eğitimin çoğu zaman ruhun, öğrencinin psişik yapısının veya iç dünyasının şekillendirilmesi, eğitilen kişiyi kendine özgü formu alacak, doğasını gerçekleştirecek, sahip olması gereken yapıya ulaşmasını temin edecek tarzda şekillendiren bir sanat olarak görülmesinin nedeni budur. Başka bir deyişle, eği-

32 R. S. Peters, "Must an Educator Have an Aim?", *The Philosophy of Education* (ed. by W. Frenkena), 2nd print, Macmillan, New York, 1965, s. 46.

tim, amaçları hiçbir zaman kendilerinde olmayan, bunun yerine nihai bir hedef ya da amaca yönelmiş olan eğitim eylemlerinden meydana gelir. Kişiler arası eylemler olarak değerlendirebileceğimiz bu eylemlerin yönelmiş oldukları amaç da öğrencinin içsel hayatında yapılması gereken dönüşümdür; ona kazandırılmak istenen psişik yapıdır. Eğitimin amacı öğrencide oluşturulmak istenen değerler bütününden, bilgi, beceri ve yeteneklerden, tutum ve davranışlardan, düşünsel alışkanlıklardan meydana gelir.[33]

Bu amaçları ve bu amaçların önemli ölçüde araçları olan *eğitim eylemlerini* en azından bir yere kadar, *eğitilenlerin doğaları* veya mevcut yapıları ve bu arada *çok daha önemlisi eğitimciler*, bir yanıyla insanın kültürel birikiminden, oluşturmuş olduğu gelenekten ve muazzam zengin deneyimden, bir yanıyla da çağın ve toplumların fiili ihtiyaçlarından etkilenmiş olarak *belirler*. Bu açıdan bakıldığında, eğitimcilerin eğitilen kişide veya öğrencide üretilmiş olan etkiye, yaratılmış olan sonuca belli bir değer yükledikleri söylenebilir. Bütün eğitimciler veya gerçek anlamda öğretmenler öğrencilerini, belirli bir açıdan olduklarından *daha iyi, daha muktedir* veya *daha yeterli kılmaya çalışırlar*. Sahip oldukları birikime veya temsil ettikleri öğretmen tipine bağlı olarak yaratmayı, geliştirmeyi, güçlendirmeyi veya pekiştirmeyi amaçladıkları psişik yönelimleri, yani özellik, alışkanlık, beceri, tutum ve davranışları olumlu bir biçimde değerlendirirler, bütün bunların eğitim eylemi yoluyla kazanılması gereken şeyler olduğunu ileri sürerler.

Buna karşılık önlemeye veya ortadan kaldırmaya çalıştıkları durum, özellik ve alışkanlıkları olumsuz bir biçimde değerlendirip olmaması veya bulunmaması gereken şeyler olarak görürler. Bütün bu değerlemeler, hiç kuşku yok ki eğitimcinin veya öğretmenin işini bilinçli bir şekilde yapmasına, sahip olduğu felsefi birikime, değer dünyasına, oluşturmuş olduğu deneyim bütü-

33 A. N. Whitehead, "The Aims of Education", *The Philosophy of Education* (ed. by W. Frenkena), 2nd print, Macmillan, New York, 1965, s. 27.

nüne ve kazanmış olduğu alışkanlıklara bağlıdır. Eğitimci, her durumda öğrencilerin veya eğitilenlerin, bizzat kendisi tarafından öngörülen, değerli bulunup bir şekilde tasarlanan kişiliğe, psişik yapıya ve ulaştıkları veya en azından yaklaştıkları takdirde daha iyi, daha bilgili ve daha değerli kişiler olacaklarını varsayar. Değerleme ölçütü, eğitimcinin kendisine göreli olup, onun değer sistemine, edinmiş olduğu birikime bağlıdır; eğitimci, nihayet öngördüğü eğitim amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla hayata geçireceği eğitim eylemlerinin de kaynağıdır.[34]

Eğitimcinin eğitilen kişi veya öğrencide yaratmak ya da geliştirmek istediği durum, psişik yapı veya kişilik, değerler, bilgi, beceri, tutum ve davranışlar bütününe eğitim eylemlerinin nihai hedefi veya *eğitim amacı* adı verilir. Bu özellik, unsur veya değerlerin bütünü amaç olabildiği gibi, biri veya birkaçı da eğitim amacı olabilir. Olması veya kazanılması gerekene gönderimde bulunan bu amaçlar, genellikle *normlar* olarak geçer. Bu ise eğitim sürecinde eğitilen kişinin birtakım eğitim eylemleri yoluyla eğitimcinin öngörüp istediği ve çok muhtemel olarak öğrencinin de ulaşmak istediği kişilik yapısına, bilgi, değer, beceri ve yeteneklere ulaşması gerektiği anlamına gelir. Buna göre, eğitimsel bir amaç, olan veya mevcut kişilik yapısının tam tersine, *olması gereken* bir kişilik durumu olarak da anlaşılır. Eğitim, işte bu çerçevede olandan birtakım eğitim eylemleri yoluyla olması gereken veya ideal bir duruma geçiş olarak değerlendirilebilir.

Bu amaçların araçları olarak tezahür eden ve eğitimciden gelen eylemler, öğretme, hazırlama, gösterme, kanıtlama, örneklendirme, alıştırma, uyarma, öneride bulunma, ıslah veya terbiye etme, ödüllendirme, cezalandırma benzeri şekillerde, hatta sayısız form altında ortaya çıkabilir. Dahası, eğitim eylemleri tüm zamanlar boyunca aynı olan eylemler de değildir. Öte yandan bu eylemler doğrudan, yani bizatihi öğrencinin kendisine yönelik eylemler olabildiği gibi, dolaylı da olabilir, eğitimi veya

34 W. Brezinska, *Philosophy of Educational Knowledge*, 1992, s. 40.

öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde düzenleme yapmayı veya değişime gitmeyi içerebilir. Tüm bunlar, eğitim eylemlerinin arızi özellikleridir; eğitim eyleminin özsel özelliği ise öğretmen veya eğitimciyi eğitilende bilgi, değer, tutum ve davranış açısından pozitif yönde bir değişim temin etme amacına yönelecek şekilde bağlayan bir eylem olmasıdır.

Eğitimin Epistemolojisi

Eğitimin ontolojiyle olduğu kadar epistemolojiyle de yakın bir ilişkisi vardır. Başka bir deyişle, eğitim felsefesinin epistemolojik bir boyutu da söz konusudur. Bunu bize en açık bir biçimde gösteren şey de eğitimin şu ya da bu ölçüde öğrenmeyle ve öğrenmenin de bilgiyle ilişkili olmasıdır.[1] Başka bir deyişle, çocukları veya insanları en azından başarıyla eğittiğimiz zaman, öğrencilerimizin bir şeyler öğrendiği söylenebilir. Bu öğrenme, ister öğrencinin kendi isteğiyle ya da ister zorla gerçekleşsin, motivasyonu içeriden veya dışarıdan olsun, ister ezberlemeye ister yapıcı araştırmaya dayansın, bütün öğrenme süreçleri veya türleri için geçerli olmak durumundadır.[2] Durum böyle olduğundan, eğitim felsefesinin veya onun epistemolojik boyutunun öğrenmenin doğasını, yapısını ve amaçlarını ele alan bir açıklama veya yorum geliştirmesi kadar doğal bir şey olamaz. Böyle bir yorum ortaya koyabilmek için, eğitim felsefesinin epistemolojik açıdan bilginin ne olduğunu, nasıl bilebildiğimizi, en değerli bilginin ne olduğunu, öğrenmeyi meydana getiren şeyin ne olduğunu tatmin edici bir şekilde açıklaması gerekir.[3] Eğitim felsefesinin epistemolojik boyutu söz konusu olduğunda ortaya birtakım öğrenme kuramlarının çıktığı veya öğrenmenin belli birtakım bilgi, beceri ve yeteneklerle ilişkilendirildiği söylenebilir.[4]

1 G. Mialaret, "Eğitim Bilimlerinin Epistemolojisi ve Metodolojisi", *Eğitim Bilimleri Felsefesine Doğru* (ed. L. I. Ünal – S. Özsoy), Tan Kitabevi Yayınları, Ankara, 2010, s. 90.

2 C. Higgins – D. J. Kramarsky – S. Mackler, "Conceptions of Learning and Theories of Learning", *Encyclopedia of Education and Human Development* (eds. by S. J. Farenga – D. Ness), vol. 1, M. E. Sharp Inc, London, 2005, s. 226.

3 J. E. Adler, "Knowledge, Truth and Learning", *A Company to the Philosophy of Education* (ed. by R. Curren), Blackwell, Oxford, 2003, s. 287.

4 C. Higgins – D. J. Kramarsky – S. Mackler, "Conceptions of Learning and Theories of Learning", s. 227.

Bilgilenme Olarak Öğrenme

Bu bağlamda gündeme gelen ilk ve temel öğrenme anlayışı, bilgiye ulaşma süreci veya bilginin kazanılması olarak öğrenmedir. Bu yaygın anlayışa göre, öğrenmek demek bilgi sahibi olmak, bilgilenmek veya bilgiyi elde etmek demektir. Öğrenmeyi bu şekilde tanımlayan anlayış, kaçınılmaz olarak bilginin ne olduğunu açıklamak durumunda kalır. Burada doğrudan doğruya epistemolojiden destek alan eğitim felsefesi, bilgiyi gerekçelendirilmiş veya haklılandırılmış doğru inanç olarak tanımlar.[5] Üç unsurlu bilgi anlayışı olarak geçen bu bilgi telakkisinde, bilginin temellendirilmiş veya haklılandırılmış doğru inanç diye tanımlanması *eğitimde*, en azından ideal anlamda *aşılamaya yer olmadığı*, ancak nesnel olarak temellendirilen doğruların aktarıldığı, öğrencilerin birtakım inançlara ancak sağlam bir şekilde gerekçelendirildikleri takdirde inandıkları anlamına gelir.[6]

Eğitim filozofu eğitimin temel amaçlarından birini öğrenme, öğrenmeyi de bilgilenme ve bilgiyi de haklılandırılmış doğru inanç olarak tanımladığı zaman, hiç kuşku yok ki doğruluğun ne olduğunu da ortaya koymak durumunda kalır.[7] *Doğruluk* özellikle eğitim felsefecileri tarafından, tıpkı klasik epistemolojide olduğu gibi, mütekabiliyetçi bir doğruluk anlayışı üzerinden, bir inanç, yargı ya da önermenin zihinden bağımsız olan nesnel olgulara, dış gerçeklikteki bir şeylere karşılık gelmesi olarak tanımlanır.[8]

5 P. Hirst, "Liberal Education and The Nature of Knowledge", *Philosophy of Education: Major Themes in Analytical Tradition*, vol: 1, *Philosophy and Education* (ed. by P. Hirst – P. Smith), Routledge, London, 1998, s. 256.

6 *Bkz.* H. Siegel "Epistemological Issues in Philosophy of Education", *Encyclopedia of Philosophy* (ed. By D. M. Borchert), vol. 7. Thomson-Gale, New York, 2nd edition, 2006, s. 355.

7 D. Carr, *Making Sense of Education: An Introduction to the Philosophy and Theory of Education and Teaching*, s. 117.

8 A. Cevizci, *Bilgi Felsefesi*, Say Yayınları, İstanbul, 2010, ss. 35-36.

Mütekabiliyetçi doğruluk anlayışı, esas itibariyle temelci bir doğruluk görüşünü ifade eder. *Temelcilik*, bizim dünya hakkında birtakım temel doğrulara sahip olabileceğimizi ve bilgimizi bu doğrular üzerine inşa edip onlardan başka doğruları türetebileceğimizi öne sürer. Yani, o, bilginin bir sistem meydana getirdiğini veya bir temeli ve üstyapısı olan bir yapı şeklinde ortaya konabileceğini ileri sürer. Temelciliğin Bu bakış açısına göre, bilgi sistemi veya piramidinin en altında temel diye nitelenebilecek inanç ya da doğrular bulunur; bu doğruların temel olmalarının en önemli nedeni, onların haklılandırmalarını başka doğrulardan almamaları, tam tersine apaçık olmaları veya kendi kendilerini temellendirmeleri veya haklılandırmalarıdır. Başka inançların desteğine ihtiyacı olmayan bu doğrular, epistemolojik açıdan imtiyazlı bir statüye sahiptirler. Doğruluğu apaçık olan bu altyapı inanç ya da bilgileri, doğallıkla kendilerine bir çıkarım yoluyla erişilmiş olmamak anlamında da temel olan inançlardır.[9]

Temelcilikte kendi kendilerini haklılandıran temel doğrular, birkaç farklı türden meydana gelir. Onlar arasında, öznenin kendi duyusal ve zihinsel durumları, dolayımsız olarak sahip olduğu duyu deneyimleri ve bazı *a priori* önermeler bulunur. Nitekim Hume ve Locke gibi deneyimciler, temel inançların başlangıçta duyular ya da içebakış yoluyla kazanılmış olan bilgiyi ifade ettiğini öne sürerken, Descartes, Spinoza ve Leibniz gibi akılcılar en azından bazı temel inançların rasyonel sezginin sonucu olduğunu öne sürmüşlerdir. Buna göre temelciliğin en seçkin temsilcisi olan Descartes, bazı inançlarımızın "apaçık", yani "açık" ve "seçik" olduğunu savunur. İşte bu apaçık inanç ya da doğrular kuşku duyulamazlık ve yanılmazlık özelliği sergiledikleri için, güvenli ve emin bir statüye sahip olurlar.

Buradan da anlaşılacağı üzere, eğitim felsefecileri, özellikle bilginin kaynağı meselesi gündeme geldiğinde, biri akılcılıkta

9 *Bkz.* F. M. Öztürk, "Epistemolojinin Problemleri", *Felsefe Ansiklopedisi* (ed. A. Cevizci), cilt 5, Ebabil Yayınları, Ankara, 2007, s. 594.

diğeri deneyimcilikte söz konusu olan iki ayrı temelci görüşle karşılaştığımızı söyler. Bunlardan biri, kaynağında Descartes'ın bulunduğu, iddiaları veya başkaca doğruları temel inançlardan veya aksiyomlardan türeten *akılcı temelcilik*tir. Diğeri ise bilgimizi dış dünya ile ilgili tecrübelerimizden türeten *deneyimci temelcilik*tir.[10]

Sözünü ettiğimiz temelci bilgi ve doğruluk görüşlerine en sert bir şekilde *pragmatist bilgi ve doğruluk anlayışı* tarafından karşı çıkıldığı söylenebilir. Çünkü bilgide akıl ile deneyimin göreli katkılarının önemine vurgu yapan pragmatist epistemoloji, bir düşünce ya da inancın doğruluğunun o düşünce ya da inanç uygulamada bir problem çözmek için kullanıldığında ortaya çıktığını savunur.[11] Klasik doğruluk görüşüne, önerme ya da düşüncenin doğruluğunu onun kullanılabilirliğinin veya sağladığı faydanın bir fonksiyonu haline getiren pragmatizm dışında, postmodernistlerin de bağdaşımcı bir anlayış benimseyerek karşı çıktıkları söylenebilir.[12]

Birtakım Becerilerin Gelişmesi Olarak Öğrenme

Bilginin kazanılması veya *bilgilenme olarak öğrenme*, kabul etmek gerekir ki, tamamen *önermesel bilgi anlayışına dayanır*. Fakat önermelere dayalı olan, önermeler üzerinden gerçekleşen bilgi sahip olduğumuz yegâne bilgi türü değildir.[13] Başka bir deyişle, bilmek ve öğrenmek üzerine konuştuğumuz zaman, yalnızca önermelerden söz etmeyiz. Bizim konuşmayı, bisiklete binmeyi, ara-

10 C. Higgins – D. J. Kramarsky – S. Mackler, "Conceptions of Learning and Theories of Knowledge", *Encyclopedia of Education and Human Development* (eds. by S. J. Farenga– D. Ness), vol. 1, M. E. Sharp Inc, London, 2005, s. 226. ss. 226-230.

11 *Bkz.* N. Noddings, *Philosophy of Education*, Westview Press, Oxford, 1998, s. 32.

12 C. Higgins – D. J. Kramarsky – S. Mackler, "Conceptions of Learning and Theories of Knowledge", s. 226.

13 N. Noddings, "Philosophy of Education", s. 576.

ba sürmeyi, badana yapmayı, vs. öğrendiğimiz de olmuştur. Demek ki önermesel bilgi dışında bir de usul bilgisi veya "nasıl"a dair bilgi vardır; yani, önermeleri bilmek dışında "nasıl"ı bilmekten, yani birtakım iş, durum ve becerileri kazanmaktan söz edebiliyoruz.[14]

Buna göre dil edinimi önermesel bilginin kalıplarına sığabilecek bir bilgi olamaz. İnsanların ana dillerini öğrenirken yola birtakım önermesel inançlarla çıktıkları söylenemez. Öğrendiğimiz başka pek çok şey gibi, diller de beceri, yetenek ve kapasite kapsamı içinde kalır; bu becerilerin öğrenilmesi, kapasitelerin kazanılması ise birtakım inanç kümeleriyle, önerme takımlarının kazanılmasına indirgenemez. *Önermesel* bilgi dışında kalan bu tür bir "nasıl"ı bilmeyi, beceri ve yeteneklerin kazanılıp geliştirilmesini açıklamada klasik epistemoloji ve bilgilenme ya da bilgi edinimi modeli, açıktır ki hiçbir şekilde yeterli olamaz. Yetenek ya da becerilerin kazanılmasını açıklamak için, her biri belli bir öğrenme kuramıyla birleşen alternatif paradigmalar geliştirilmiştir.

Davranışçılık

Bu kuramların en başında davranışçılık veya davranışçı kuramlar gelir. Davranışçı kuramlar, öğrenme sürecinde öğrenciyi çevresel uyaranlara birtakım gözlemlenebilir davranışlar sergilemek suretiyle tepki veren varlıklar olarak gören ve esas olarak onlardan istenen ya da beklenen davranışları elde etmekle ilgilenen kuramlardır. Burada *öğrenci, öğretmenin yönlendirdiği bir çevrede pasif bir tepki verici olarak, mekanik ve araçsal bir biçimde tasarlanır.* Yöntem daha ziyade nesnel bilimin yöntemi olarak ortaya çıkar.[15]

14 C. Higgins – D. J. Kramarsky – S. Mackler, "Conceptions of Learning and Theories of Knowledge", s. 227.

15 D. Carr, *a.g.e.* s. 91.

Davranışçılık, öğretmenin yegâne ilgisinin veya eğitimin esas amacının davranış değişikliği olduğunu bildiren bilimsel bir öğrenme kuramına karşılık gelir. Tercih edilen veya benimsenen öğrenme tarzı koşullamadır. *Koşullama* hedeflenen davranışın uyaranlarıyla sonuçlarında birtakım değişiklikler yapmaktan meydana gelir. Bu değişikliklerden bazıları, ilgili organizma, yani hayvan veya insan açısından hoş (ödüller), bazıları ise nahoş (cezalar) olabilir. Bu değişiklikler istenen sonuç elde edilinceye kadar tekrarlanır.[16]

Davranışçılık, şu halde öğrenmeyi koşullama ile açıklar. Başka bir deyişle, o, öğrenmeyi, mekanik bir işlem üzerinden, uyaran-tepki bağının kurulması olarak tanımlar. Kurulan bağ, koşullama işlemi belli sayıda ve yoğunlukta tekrarlanarak pekiştirilir. Buna göre pekiştirme, öğrenilen tepkinin organizmaya yerleşmesi ve onun aynı şekilde tepki vermeye devam etmesi için yapılan işlemleri ifade eder. Koşullama istenen davranış değişikliğini temin etme noktasında özne tarafında herhangi bir entelektüel faaliyeti hiçbir şekilde gerektirmediği, davranışçılığın kendisi de bilimsel teknikleri hayvanlara olduğu kadar insanlara da uygulandığı için, *koşullamanın insanları layıkıyla yetiştirmek, gerçek anlamıyla terbiye etmek anlamına gelen eğitimden büyük ölçüde ayrı bir şey olduğu* söylenebilir. Bu ise davranışçılığın eğitimle olan ilişkisini oldukça sıkıntılı hale getirir. Ne var ki davranışçılar bireyin içsel zihin hallerinin öğrenmeleriyle pek bir ilişkisi bulunmadığını ileri sürerek bu düşünceye itiraz ederler. Hatta bazı davranışçılar, bireylerin bir zihinsel hayatları olduğu düşüncesini bile reddederler. Nesnel olmayan, somut olarak ölçülüp değerlendirilemeyen hiçbir yaklaşımın bir değeri olamayacağını ileri süren davranışçıların zihinsel durumları, içsel yaşantıları reddetmelerinin gerekçesi, budur; yani içsel yaşantıların bilimsel yöntemlerle ölçülememesidir.[17]

16 D. F. Halpern – B. Donaghey, "Learning Theory – Historical Overview", *Encyclopedia of Education* (ed. by J. W. Guthrie), MacMillan, London, 2006, s. 1459.

17 D. C. Philipps, "Theories of Teaching and Learning", *A Company to the Philosophy of Education* (ed. by R. Curren), Blackwell, Oxford, 2003, s. 242.

Hayvan ya da insanda uyarılmalar sonucunda meydana gelen tepkileri incelemeyi amaç edinen ve bu doğrultuda insan zihnini bir kara kutuya benzeten davranışçılık, kara kutu içinde olup bitenleri değil de kara kutuya girip çıkanları hesaba katar. Davranışçı yaklaşıma göre, kara kutuya girip çıkanlar ayarlanabilir, denetlenip düzenlenebilir. Basit bir bağlantı organı veya bir bilgisayar olarak kabul ettikleri beynin rolünü küçümseyen davranışçılara göre, insan uyaranlara belli bir biçimde tepki veren bir varlık, biyolojik bir makine olup davranışlar da mekanik birer süreçten başka hiçbir şey değildir. İşte bu yüzden, davranışçılık öğrenmeyi yeni davranışların kazanılmasından ibaret bir süreç olarak değerlendirir.

Bilişselcilik

Bilişselcilik, eğitim açısından öğrenmenin bireysel zihinlerdeki sembolik faaliyetler yoluyla hayata geçirildiğini ileri süren öğrenme kuramları için genel bir çerçeve temin eden ana teoriyi ifade eder. Bilişselciliğin, bilgi ve öğrenmenin zihindeki yapılar veya temsil şemaları üzerinden gerçekleştiğini öne sürdüğü için, hemen her zaman aynı zamanda *temsilcilik*le birleştiği söylenebilir. Bilişselciler bireysel zihindeki sembolik faaliyetin dünyanın ilgili yönlerini birbirine bağlayan temsiller üzerinden gerçekleştiğini ileri sürerler.[18]

Bilişselciliğin günümüzde en etkili olan iki şekliyle *yapılandırmacılık* ve *doğuştancılık* olarak bilinen kuramlarda karşılaşılır. Her iki öğretinin de ortak yanı, insanların bir şeyleri zihinde var olan temsil şemaları veya birtakım yapılar yoluyla öğrendiklerini ileri sürmeleridir. Piaget ile izleyicilerinin en önemli temsilcileri olduğu yapılandırmacılık, insanların bilgiyi doğuştan başlayıp olgunluğa kadar olan bir gelişme süreci içinde, zihindeki temsil şemalarına dayanarak inşa ettiklerini veya yapılandırdıklarını savunur. Buna göre yapılandırmacılık, bilginin insanlara

18 D. C. Philipps, "Theories of Teaching and Learning", ss. 239-240.

dışarıdan şırınga edilemeyeceğini, fakat zihnin içinde birey tarafından oluşturulduğunu iddia eder. Doğuştancılar ise zihinsel yapı veya temsil şemalarının insanın gelişim evrelerinde değişim gösterdiğini veya yeni durumlarla karşılaşıldığında değiştirilip yeniden oluşturulabildiğini söyleyen yapılandırmacılıktan, zihinsel yapıların doğuştan olduğunu söylemek bakımından farklılık gösterir.[19]

Buradan da anlaşılacağı üzere, *bilişselci kuramlar öğrencideki gelişim süreci üzerinde yoğunlaşır* ve bilgiyi sürekli bir akış süreci içinde olan bir şey olarak değerlendirirler. Bu kuramlar esas olarak öğrencinin yeni kavramları öğrenmeye hazır oluşuyla, çocuğun bilişsel kapasitesine uygun düşen gelişme evreleriyle meşgul olurlar. Bu kuramların en seçkin örneklerinden birini temin eden Piaget, bilgiyi tıpkı kişinin kendisi gibi, tarihsel süreç içinde gelişen bir şey olarak değerlendirir.[20]

Sosyal Öğrenme Kuramları

Bu bağlamda gündeme gelen üçüncü öğrenme kuramı tipi, sosyal öğrenme kuramlarından meydana gelir. Bu kuramlar insanın öğrenme sürecinin alabildiğine kompleks olduğunu, bütün bu kompleks öğrenme süreçlerinin toplumsal bir çerçevede gerçekleştiğini ileri sürerler. Sosyal öğrenme kuramları öğrenme sürecini salt öğrencinin zihninde gerçekleşen bir şey olarak görmenin büyük bir hata olduğunu savunurlar. Bu kuramlar bu yüzden öğrenciyle öğretmen veya öğrenciyle çevre arasındaki etkileşime öncelik verirler.

Gerek davranışçı ve gerekse bilişselci öğrenme kuramları becerileri mütevazı uygulama birimleri, belli birtakım pratikleri hayata geçirme süreçleri olarak değerlendirirler. Buna göre, pratik bir bilme tarzı olarak "nasıl"ı bilme kuralların kendileriyle

19 A. Cevizci, *Eğitim Sözlüğü*, Say Yayınları, İstanbul, 2010, ss. 78-79.

20 C. Higgins – D. J. Kramarsky – S. Mackler, "Conceptions of Learning and Theories of Knowledge", s. 228.

bu kuralların nasıl uygulanacaklarının öğrenilmesi yoluyla gerçekleşen teknik bir yetenek olarak mütalaa edilir. Bu ortak öğrenme paradigmasına göre, tıp gibi daha yüksek düzeyden bir disiplin önce temel bilimin kazanılması ve sonra da uygulamaya dökülmesi suretiyle öğrenilir. Eğitimde yaygın bir şekilde hayata geçirilen bu pratik epistemolojiye veya uygulama epistemolojisine, çoğu zaman "teknik rasyonalite"nin kusursuz bir örneği olarak bakılır.

Özellikle sosyal öğrenme kuramlarının savunucuları, davranışçılıkla bilişselciliğin ürünü olan böyle bir pratik epistemolojinin yetersiz kalıp özellikle pratisyenlere karşı karşıya kaldıkları karmaşık problemleri çözme noktasında hiçbir yardım temin etmediğini söylerler. Onlar, bunun yerine "eylem sırasında düşünüm" ilkesi veya anlayışını öne sürerler. Bu *sosyal öğrenme paradigmasına göre, insanlar birlikte yaparak öğrenirler* ve problem durumlarında, kontrol dışı şaşkınlık hallerinde geliştirmiş oldukları tepkilerle verdikleri cevaplar üzerinde düşünüp bunları paylaşmak suretiyle birbirlerine öğretirler.[21]

Kişisel Dönüşüm Olarak Öğrenme

Birtakım eğitim felsefecileri de öğrenmeyi, bir kez daha Sokrates ve Platon'a geri gidecek şekilde, temelli veya derin bir değişme süreci olarak anlayıp yorumlarlar. Günümüz eğitim felsefecilerinin önemli bir kısmı iki tür öğretim veya dolayısıyla öğrenme arasında bir ayrım yapar. Bu öğretim/öğrenme türleri veya modelleri de mimetik öğretim ile dönüşümsel veya dönüştürücü öğretimdir. Bunlardan *mimetik model, öğretimi birtakım bilgilerin aktarılması*, öğrencilere belli becerilerin kazandırılması olarak değerlendirir. O, öğrenmeyi de mevcut

21 C. Higgins – D. J. Kramarsky – S. Mackler, *a.g.e.* s. 228.

çerçeveye veya ana gövdeye yeni birtakım malumat parçalarının eklenmesi olarak değerlendirir.[22]

Oysa dönüştürmeci modelde, öğretmen öğrenciyi tahrik edip harekete geçiren ve öğrencinin bilincinde, dünyagörüşü ve vizyonunda önemli ve niteliksel bir değişime rehberlik eden bir kimse olarak görülür. Bu *dönüştürmeci model, öğrenmeyi* de esas itibariyle *bakışta bir değişme, ahlaki bir dönüşüm olarak anlayıp yorumlar.* İşte bu değişme sürecinde, öğrenciler hayatlarını anlamada kullanacakları yeni değer, terim ve bakış açılarını kazanırlar.[23]

Mimetik model, daha ziyade konu merkezli geleneksel eğitim paradigmasına uygun düşmektedir. Yani o, çok büyük ölçüde ezberlemeye ve yapılacak alıştırmalar yoluyla öğrenmeye dayanır. Bu modelde birtakım konular veya olgu bilgisi aktarılıp öğrencilere kimi temel becerilerin kazandırılması hedeflenir. Günümüzde mimetik öğretim ve öğrenme modelinin liberal, çağdaş, çoğulcu toplumlara daha uygun düştüğü kabul edilmektedir. Bunun da en önemli nedeni, çağdaş, çoğulcu toplumlarda, eğitimin her koşul altında tarafsız olmasının istenmesi, okullardan iyi yaşamın neden meydana geldiği konusunda yansız davranmalarının beklenmesidir. Eğitimin bilgi aktarmaktan meydana geldiği düşüncesi bu tarafsızlık veya yansızlık koşulunu yerine getirdiği için, günümüz toplumlarında benimsenen öğretim anlayışı daha ziyade mimetik öğretim anlayışıdır.[24]

Dönüştürücü öğretim ve öğrenme anlayışı, öğrencinin bakış açısında, dünyagörüşünde temel ya da radikal bir değişiklik yapmayı amaçlayan öğrenme şeklini tanımlar. Bakış açısı veya dünyagörüşünde gerçekleşecek böyle bir radikal değişiklik, doğallıkla öğrencinin düşünceleri, duyguları, eylemleri ve en nihayetinde de hayat tarzında "daha iyi yaşam" doğrultusunda köklü bir değişiklik yapmayı amaçlar. Bu öğretim veya öğrenme

22 C. Higgins – D. J. Kramarsky – S. Mackler, *a.g.e.* s. 228.
23 C. Higgins – D. J. Kramarsky – S. Mackler, *a.g.e.* s. 228.
24 C. Higgins – D. J. Kramarsky – S. Mackler, *a.g.e.* s. 228.

modeli, öğrencinin algısında ve bilincinde, dünyadaki varlık tarzını ve var olma şeklini dramatik bir biçimde değiştiren bir değişim ya da kaymayı öngörür. Dönüştürücü öğretim, şu halde kişinin kendisini, başkalarıyla ve bir bütün olarak dünyayla olan ilişkilerini anlama şeklini, anlam ve amaç duygusunu etkileyip, daha iyi ve daha ahlaki bir hayat doğrultusunda dönüştürmeyi hedefler.[25] Dönüştürücü eğitim anlayışı, günümüzde esas itibariyle eleştirel pedagojinin savunuculuğunu yapan Freire, Ivan Illich ve Giroux gibi eğitimcilerle feministler ve postmodernistler tarafından benimsenen bir eğitim anlayışı olmak durumundadır.

Bu öğrenme şekline, özellikle liberaller tarafından çoğu zaman onun öğrencinin özerkliğine zarar verdiği ve aşılamanın bir türü olduğu gerekçesiyle itiraz edilmektedir. Fakat bunun böyle olması gerekmez. Yani, dönüştürücü öğrenme, gerçekte mimetik öğrenmeyi liberal yönde veya kişinin kendisini gerçekleştirmesini temin edecek bir doğrultuda tamamlayan bir öğrenme türü olarak alınabilir. Buna göre öğrenme adını verdiğimiz şey, mimetik öğrenmeye uygun olarak yeni bilgilerin, düşüncelerin, teknik ve becerilerin kazanılmasından, kazanılan bu bilgi ve becerilerin mevcut çerçeveyle inanç sistemine uyarlanmasından oluşur. Bu tür bir öğrenme kişinin birikimini belli düzeylerde arttırıp karşı karşıya kaldığı büyük ölçüde aynı güçlük ve problemlerle daha etkili bir biçimde başa çıkmasını temin ederek belli ölçüler içinde veya azımsanmayacak derecede gelişmesini temin eder.

Bununla birlikte kişi zaman içinde beklenmedik şeylerle karşılaşabilir; bir yerlere bir şekilde toslayabilir veya eskiden beri karşılaştığı güçlük ve problemlerin aşılmasında yeni bir bakış açısına ihtiyaç duyabilir. Dönüştürücü öğrenmenin gündeme geldiği yer, işte burasıdır. Bu yeni tip öğrenme, öğrencilerin bakış açılarını, referans sistemlerini ve inançlarını değişikliğe uğ-

25 C. Higgins – D. J. Kramarsky – S. Mackler, *a.g.e.* s. 229.

ratmak suretiyle, eylemlerini, etkileşimlerini ve değer dünyalarını yeniden şekillendirir; onların aynı şeyleri yapmaktan ziyade, farklı şeyler yapmalarını; aynı şeyleri yapsalar bile, yeni bir bakış açısından her şeye farklı bir anlam yükleyerek yapmalarını temin eder.[26]

Bu ikinci düzey öğrenmede söz konusu olan şey, artık bilgilerin arttırılması, beceri ve yeteneklerin biraz daha geliştirilmesi değildir. Burada kişi duruma ya da probleme yeni bir bakış açısından yaklaşmayı, kendisi için yeni imkânlar ve fırsatlar yaratmayı ve bütünüyle yeni bir kavramsal çerçeveyi kullanmayı öğrenir. Bu ise en nihayetinde kişinin kendisini ve içinde yaşadığı dünyayı yeni bir bakış açısıyla görmesini, daha gelişmiş ve bütünlüklü bir dünyagörüşüne ulaşmasını ve kendisini daha iyi bir şekilde gerçekleştirmesini ifade eder. Dönüştürücü öğrenmenin kişinin daha derinlikli düşünmesine, daha iyi ve daha doğru yaşamasına önemli bir katkı temin ettiği söylenebilir. İnsan varlığı düşünceleri, duyguları, anlamlı ifadeleri ve hayat tarzları tarafından belirlendiğine göre, dönüştürücü öğretim insanın kişilik imkânlarının ve insani sorumluluklarının daha yoğun bir şekilde farkına varmasını sağlayıp, onun daha ahlaki ve daha iyi bir hayat doğrultusunda dönüştürülmesine karşılık gelir.

Öğrenmenin Normatif Boyutları

Öğrenme ister bilgi edinimi, ister becerilerin gelişimi ya da ister kişisel dönüşüm yoluyla tanımlansın, bütün bu durumlarda, değerle ilgili bir soru olarak *"neyi öğrenmenin değerli veya gerekli olduğu"* veya *"en değerli bilgi veya öğrenme türünün ne olduğu"* sorusunun gündeme gelmesi kaçınılmazdır. Bu sorulardan özellikle "neyi öğrenmenin en değerli olduğu" sorusu gündeme geldiğinde, hemen bütün eğitim filozoflarının kişiyi değiştiren, öğrenci-

26 C. Higgins – D. J. Kramarsky – S. Mackler, *a.g.e.* s. 229.

ye yeni bir bakış açısı, değer çerçevesi, kendisine ve dünyaya bakmanın alternatif yollarını kazandıran öğrenmenin en değerli öğrenme türü olduğu konusunda neredeyse tam bir fikir birliği içinde oldukları söylenebilir.

En değerli bilginin veya öğrenilmesi gereken bilginin ne olduğu sorusu gündeme geldiğinde, öğrenmenin bilgi kazanmaktan, beceri ve yetenekleri geliştirmekten veya kişinin dönüşümünü temin etmekten, ona yeni bir bakış açısı kazandırmaktan meydana geldiğini savunan alternatif öğrenme anlayışları birbirlerinden mutlak olarak farklılık gösterirler. Bilgi edinimi veya kazanımı modelinde, bilgi, eğitim felsefecileri tarafından çoğu zaman gerekçelendirilmiş, haklılandırılmış doğru inanç olarak tanımlandığı için, *en değerli bilgi inanma gerekçelerimizin en fazla olduğu, haklılandırılmışlık ve doğruluk dereceleri en yüksek olan bilgidir.*[27]

Aslında burada değerli olan şey, bilginin kendisinden ziyade, belli bir tutum olup, doğru bilgiye götüren yol, araç, düşünme ve araştırmalara vurgu yapılır.[28] Bu öğrenme modelinde esas değerli olan şey *eleştirel düşünme, inançlar için sağlam gerekçeler arama, duygusal davranmamadır.* Böyle bir modelde rasyonel düşünceye, nesnel bilimsel bilgiye ağırlık verilmekle, doğru ve mantıksal düşünmenin evrensel özellikleri öne çıkarılmakla birlikte, öncülüğünü Howard Gardner'in yaptığı bir grup eğitim felsefecisi de çoklu zekâ anlayışından ve dolayısıyla çeşitli düşünme biçimlerinin varlığından hareketle dünyayı bilmenin farklı yolları olduğunu öne sürmüştür. Bu yaklaşım, bu yüzden eğitim programlarının çoklu zekâ anlayışına göre oluşturulması gerektiğini savunur.

Bununla birlikte, özellikle eleştirel pedagoglar, nesnel bilimsel bilginin aslında kapitalizmi ve belli bir sınıfın doğa ve toplum üzerinde egemenlik tesis etmesine yarayan modern pozitif

27 J. E. Adler, *a.g.e.* ss. 289-290.

28 H. Siegel, "Cultivating Reason", *A Company to the Philosophy of Education* (ed. by R. Curren), Blackwell, Oxford, 2003, ss. 306-307.

vist bilgi anlayışı olduğunu öne sürer. Yine aynı çerçevede gündeme gelen feminist eğitim felsefecileri de başta rasyonel duruş ve nesnellik özelliği olmak üzere, bilmenin genel geçer yolları veya evrensel yöntemleri olarak kabul edilip öğretilen şeylerin erkeğe özgü düşünme yolları olup erkek egemenliğini pekiştirmeye yaradığını söylerler.[29] Feministlere göre, bu sözde evrensel eril düşünme ve bilme yöntemleri dışında ayırt edici bir biçimde dişil olan düşünme ve bilme tarzları vardır.[30]

Öğrenmeden beceri ve kapasitelerin gelişimini anlayan öğrenme anlayışı söz konusu olduğunda, "hangi bilginin en değerli bilgi olduğu" normatif sorusu, öğrencilerin hangi uygulama türleri, disiplin ya da pratiklerle tanıştırılması, onların hangi alanlara sokulmaları gerektiği sorusuna dönüşür.[31] Farklı felsefeler veya ideolojiler burada farklı etkinlik ya da disiplinleri öne çıkarmakla birlikte, temele alınan veya öne çıkarılan disiplinler daha ziyade bilim ve edebiyattır. Ahlak eğitimine önem veren Alasdair McIntyre gibi filozoflar ahlaki düşünüş ve etik uygulamaların önemine dikkat çekerken, bir yandan resim ve şiir gibi sanatların, diğer yandan da tarih ve felsefe benzeri disiplinlerin insanı geliştirici etkisine vurgu yapar.

Bununla birlikte özellikle çokkültürcüler, kültürel faaliyetleri ve disiplinleri belli bir önem ve değer sıralamasına tabi tutmanın esas itibariyle kültürel önyargıları ve belli disiplinleri imtiyazlı kılan bir yaklaşım ve tarihi yansıttığını savunurlar. Tüm bu farklılıklara ve çokkültürcülüğün bu eleştirel değerlendirmelerine rağmen, öğrencilerin veya çocukların her koşul altında içine sokulmaları gereken faaliyet türünün "sembolik faaliyet" veya kültürün kendisi olduğu konusunda, 19. yüzyılda Romantiklerin eğitime kültürel yaklaşımıyla başlayan bir konsensus, tam ve

29 H. Siegel, *a.g.e.* (ed. by R. Curren), Blackwell, Oxford, 2003, ss. 314-315.

30 J. R. Martin, "Feminism", *A Company to the Philosophy of Education* (ed. by R. Curren), Blackwell, Oxford, 2003, ss. 194-195.

31 C. Higgins – D. J. Kramarsky – S. Mackler, "Conceptions of Learning and Theories of Knowledge", s. 230.

mutlak bir mutabakat var gibi görünmektedir. Geçekten de pek çok eğitim felsefecisi insanın özünde sembol yaratmanın bulunduğu, insanın "semboller yaratan hayvan" olduğu düşüncesinden hareketle, gerçek eğitimin insanı sembollerin ve kültürün dünyasına dahil edilmesinden meydana geldiğini söyler.

Eğitim ve öğretimden öğrencinin dönüştürülmesini anlayan öğretim anlayışı veya dönüştürücü öğretim telakkisinde ise, normatif sorumuz artık akıl yürütme veya düşünmenin niteliği ya da çeşitli pratiklerle disiplinlerin göreli değeri üzerine bir soru olmaktan çıkar. O, bundan böyle öğretimin dönüştürücü etkisi yoluyla olunması gereken kişiyle ve anlam yaratıcı faaliyetler sayesinde sahip olunacak deneyimlerin, oluşturulacak anlatıların zenginliğiyle ilgili bir soruya dönüşür. Burada öne çıkan yaklaşım ya da görüş ise bir kez daha eleştirel pedagoji ve ahlak eğitiminin önemine vurgu yapan anlayış olmak durumundadır.

Eğitimin Etiği

Eğitim felsefesinin yakın veya sıkı bir ilişki içinde olduğu veya olması gereken alanlardan veya felsefi disiplinlerden birisi de etiktir. Eğitim felsefesi *etik*le hep ilişkili olmuş ve bu ilişki özellikle klasik dünya ile Ortaçağ'da çok baskın bir karakter kazanmıştır. Bunun nedenlerinden birincisi, hiç kuşku yok ki "eğitim alanının başta sona ahlaki soru ve problemlerle kuşatılmış olması"dır.[1] Bir başka neden ise eğitimden özellikle modernite öncesinde hemen tamamıyla felsefe ve dine dayanan, değer üzerinden gerçekleşen bir eğitim ile esas olarak karakter veya ahlak eğitiminin anlaşılmış olmasıdır. Sokrates ve Konfüçyüs'ten başlayarak Antikçağın bütün büyük öğretmenleri veya eğitimcilerinin aynı zamanda ve neredeyse istisnasız olarak ahlak öğretmenleri oldukları rahatlıkla söylenebilir. Bu durum, her ne kadar bilimin felsefe ve din karşısında öne çıkıp üstünlük kazanmasıyla, ahlak eğitiminin yerini pek çok yerde hemen çoğu zaman salt bir meslek eğitimi almış olmasıyla birlikte bir yere kadar değişmiş olsa da ahlak eğitimiyle karakter formasyonunun eğitimde bugün de önemli bir yer işgal etmeye devam ettiği söylenebilir.[2]

Demek ki, *etik ile eğitim arasındaki ilişkiyi tesis eden ilk ve en önemli konu, ahlak eğitimidir*; eğitilen çocuk ya da insanda gerçekleşecek olan karakter formasyonudur.[3] Öte yandan eğitimin belli bir içerik aktarmaya ek olarak, aynı zamanda belirli birtakım

1 *Bkz.* F. Heynes, *Eğitimde Etik* (çev. S. K. Akbaş), Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2002, s. 17.

2 C. L Howell, "Moral Education", *Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education* (ed. by E. F. Provenzo – J. P. Renaud), Sage Publications, California, 2009, 2. vol. s. 513.

3 G. Haydon, "Moral Education", *A Company to the Philosophy of Education* (ed. by R. Curren), Blackwell, Oxford, 2003, s. 321.

amaçlar üzerinden yürütülen normatif bir yapı meydana getirdiği gerçeğinin unutulmaması gerekir. Bu durumun bir sonucu olarak eğitimin etikle kaçınılmaz bir biçimde çok yönlü bir ilişki içinde olmak durumunda olduğu dikkate alınırsa, eğitim ile etik arasındaki ilişkinin başka noktalar üzerinden de tesis edilmek durumunda olduğu kendiliğinden ortaya çıkar. Bunlardan en önemlisi, bir bütün olarak *eğitme otoritesinin, yükümlülüğü veya sorumluluğunun temellendirilmesi* noktasında ortaya çıkar.[4]

Eğitimin kendi içinde iyi bir şey olduğu ve asli bir değer taşıdığı, eğitim yoluyla veya sayesinde bir insanın daha iyi, daha muktedir ve daha bilgili hale geldiği sezgisel olarak veya ilk bakışta açık bir hususmuş gibi görünür. Bununla birlikte, eğitilen insanların çoğu durumda ergin olmayan çocuklar oldukları, eğitim görme hakkının kullanılmasında, çocukların yerine çoğu zaman ebeveynlerinin karar verdiği, hatta bu noktada politik otorite tarafından zor kullanıldığı ve nihayet iyi eğitim görmüş en azından bazı insanların hiç de ahlaki olmayan davranış tarzları sergileyebildikleri gerçeği dikkate alınırsa, bunun pek de açık olmadığı kolaylıkla görülebilir. Bu ise eğitimin bir bütün olarak haklılandırılması gerektiği, onun gerçekten ve hemen her yönden iyi bir şey olduğunun gösterilmesinin kaçınılmaz olduğu anlamına gelir.

Eğitim felsefesiyle etiği ilişkiye sokan üçüncü husus ya da yer, *eğitimin amaçları noktasında* ortaya çıkar. Eğitimin ontolojisinde de ifade ettiğimiz üzere, eğitimin amaçları onun normatif boyutunu tanımlar. Öte yandan eğitim eylemlerini açıklama noktasında, eğitimin nihai veya en temel amacını her ne kadar eğitilen kişinin veya öğrencinin iç dünyasında veya psişik yapısında, bilgi, değer, tutum ve davranış açısından gerçekleştirilecek değişim ve dönüşüm olarak tanımlamış olsak da eğitimde gözetilen tek amacın bu olmadığı açıktır. Amaçların temellendirilmesi veya en azından bi-

4 *Bkz.* R. Curren, "Ethical and Political Issues in Philosophy of Education", *Encyclopedia of Philosophy* (ed. by D. M. Borchert), vol. 7, 2nd edition, Thomson-Gale, New York, 2006, s. 360.

reysel amaçlarla toplumsal amaçların çatışması noktasında, etiğin bir şekilde devreye girmesi kadar anlaşılır bir şey olamaz. Etik, nihayet eğitim faaliyetleri sırasında hayata geçirilmesi gereken ahlaki kurallarla ilkeler bağlamında ve eğitimcinin *öğretmenlik* veya *meslek etiği* olarak gündeme gelir.[5]

Ahlak Eğitimi

Ahlak eğitiminin, Doğu'da olduğu kadar Batı'da da çok uzun bir zaman boyunca kesinlikle eğitimin temelini oluşturduğu, herkes için aşikâr bir şey olsa gerektir. Bütün eğitim felsefeleri veya kuramlarının ana dayanağı veya üzerinde yoğunlaştığı en önemli şey, çok büyük ölçüde ahlak eğitimi ve karakter formasyonu olmuştur.[6] Ahlak eğitimiyle kastedilen şey ise öğrencinin ahlaki düşünme tarzını, karakterini ve dolayısıyla moral davranışını doğrudan şekillendirme veya dolaylı olarak etkilemeye yönelik eğitsel faaliyetlerdir. Dünya üzerindeki tüm topluluk, gelenek veya milletler gelecek kuşaklarına birtakım değerler aktarmayı, onları belirli ahlaki ilke ve erdemlerle donatmayı en temel görev addettiği için, ahlak eğitimi eğitimde her zaman önemli bir yer tutmuştur. Bunu, sözgelimi en iyi antik Yunanda görebiliriz. Antik Yunanda ahlak merkezli, esas itibariyle karakter formasyonu üzerinde yoğunlaşmış eğitime *paideia* adı verilmekteydi. Özellikle Sokrates ve Platon bu *paideia* veya eğitimin erdemlerin özüne ve erdemli eylemlerin doğasına ilişkin araştırma yoluyla gerçekleşeceğine inanmıştı.[7] Bu iki filozof açısından

5 *Bkz.* R. Curren, "Ethical and Political Issues in Philosophy of Education", s. 360.

6 C. Higgins – D. J. Kramarsky – S. Mackler, "Ethics and Moral Education", *Encyclopedia of Education and Human Development*(eds. by S. J. Farenga– D. Ness), vol. 1, M. E. Sharp Inc, London, 2005, s. 219.

7 W. Jaeger, *Paideia: The Ideals of Greek Culture*, vol. 3, *The Conflict of Cultural Ideas in the Age of Plato*, ss. 182-259.

eğitim esas olarak ahlak eğitimi, kişinin kendi hayatına ilişkin ahlaki sorgulama anlamına geliyordu. Kişinin kendini gerçekleştirmesi ya da mutluluğu, sadece aklın terbiyesi, iyiyi keşfedip kavramaya muktedir zihinsel melekenin eğitilip geliştirilmesi yoluyla mümkün olabilirdi.[8]

En az bilgi kadar pratik ve uygulamaya, ahlaki erdemi ortaya çıkaracak moral egzersizlere de önem veren Aristoteles ise çocukların, onlarda erdemli eyleme alışkanlıkları yaratacak faziletli öğretmenlerin gözetimine emanet edilmesi gerektiğini söylemişti. Platon'un idealizminin kendisinde realizme dönüştüğü Aristoteles, çocuğun karakterinin bu davranış kalıplarının erdemli eylemi zorunlu kılan veya tecessüm ettirmesi kaçınılmaz olan durumlarda tekrarlanması yoluyla şekilleneceği inancından hiçbir zaman ödün vermedi.[9]

Ortaçağ'da da bütün dini gelenekler, yani gerek Musevilik, gerek Hıristiyanlık ve gerekse İslamiyet, ahlak eğitimini veya karakter formasyonunu eğitimin temeline yerleştirmiştir. Nitekim bütün bu geleneklerde karakter formasyonunun Tevrat, İncil ve Kuran gibi kutsal kitaplarda yer alan ilahi emirlere titizlikle uyulması yoluyla gerçekleşeceği inancı egemen olmuştur. Buradan hareketle antik eğitim anlayışıyla Ortaçağın eğitim felsefeleri veya uygulamalarının, aralarındaki bütün farklılıklara rağmen, ahlak eğitimini ilk ve en temel eğitim yapma noktasında tam bir birlik arz ettiği söylenebilir. Hatta bu durum, Ortaçağın farklı gelenekleri için daha fazla böyledir. Bu noktada ortaya çıkan tek ve en önemli farklılığın, Hıristiyan Batı'da ilk günah öğretisinin Rönesans'a kadar olan dönem boşunca eğitim düşüncesini belirleme noktasında çok etkin bir rol oynaması olduğu haklı olarak ileri sürülebilir. Bu yüzden insan, Hıristiyan Batı'da, Tanrının cennetinden kovulmuş, özünde günahkârlık

8 C. Higgins – D. J. Kramarsky – S. Mackler, "Ethics and Moral Education", s. 219.

9 P. Hobson, "Aristotle", *Fifty Major Thinkers on Education* (ed. by J. A. Palmer), London, 2001, s. 15.

bulunan, sadece İsa'nın kurtarıcı gücü yoluyla kurtarılabilecek olan düşkün bir varlık olarak mütalaa edilmiştir. Bu ise ahlaki otoritenin olduğu kadar eğitim alanında da otoritenin Tanrıdan gelmek durumunda olduğu anlamına gelir. Eğitim dini kurumlarda Tanrı adına, insanın ahlaki/dini kurtuluşunu temin etmek için yapılmak durumundaydı.

Oysa modern dönemde ahlak eğitimi Aydınlanmaya doğru ancak kısmen veya çok sınırlı ölçüler içinde, ahlakın temellerinin dinden bağımsız hale getirilmesiyle mümkün olabilmiştir. Başka bir deyişle, bu dönemin eğitiminde etik duruşun değişebilmesi noktasında, yeni bir etik anlayışıyla seküler bir insan doğası anlayışına ihtiyaç duyulmuştur. Yeni etik anlayışın olmasa bile, yeni insan doğası anlayışının ilk tohumlarının Rönesans hümanistleri tarafından atıldığı söylenebilir. Fakat yine de bu yeni insan doğası tasarımı, esas itibariyle Aydınlanmada ortaya çıkmış ve ona çok büyük ölçüde Rousseau tarafından şekil verilmiştir. Buna göre ilk günah öğretisini reddeden Rousseau, *Émile* adlı eserinde çocuğun doğa durumunda özgür, iyi ve merhametli olduğunu, fakat toplum içine girince doğal iyiliğini yitirdiğini söyler. Yunanın klasik eğitim filozoflarıyla Ortaçağ'ın dini eğitimcilerinin tam tersine, Rousseau'da karakter formasyonu için gerekli temel eğitimin bu yüzden hemen tümüyle negatif bir karakter kazandığı söylenebilir. Rousseau, çocuğa birtakım ahlaki kurallar vermek veya onu birtakım ahlaki kurallara tabi kılmak yerine, çocuğun ahlaki açıdan özerk yetişebilmesi, benliğini bencilliğe düşmeden sevebilmesi için, toplumun eseri olan hatalardan, birlikte yaşamaktan kaynaklanan kötülüklerden uzak tutularak kendiliğinden gelişmesini ve bütün doğallığı içinde şekillenmesini amaçlamaktaydı.

Etiğin bizatihi kendisi söz konusu olduğunda da modern dönemin diğer etik düşünürlerinin, bir bütün olarak da Aydınlanma filozoflarının bir yandan dine dayalı ahlak anlayışına karşı çıkıp klasik ahlaki otoriteyle ilgili kuşkularını dile getirirken, diğer yandan da ahlakın kendisine dayandırılacağı toplum sözleş-

mesi, "fayda ilkesi" benzeri yeni kaynakları tespit etme çabası içine girdikleri rahatlıkla söylenebilir. Kant ve Mill gibi düşünürler tarafından bu yönde azımsanmayacak adımlar atılmasına, önemli bir ilerleme kaydedilmesine rağmen, denilebilir ki Aydınlanma, bu sıralarda kendisini yavaş yavaş hissettirmeye başlayan eğitim krizinde oldukça etkili bir faktör olarak etik ya da ahlak felsefesinin eğitim veya eğitim felsefesiyle yakın temasını yitirdiği bir dönem olmuştur.[10] Ahlak eğitiminin imkânı, etiğin bizatihi kendisi, özellikle 18. yüzyılda felsefi ve dini temellerini önemli ölçüde yitirdiği için, önemli ölçüde kuşkulu hale gelmiştir.[11] Aynı ahlak eğitimi 19. yüzyıldan itibaren yakın zamanlara, yani eğitim ya da öğretim faaliyetinin esas itibariyle ahlaki bir iş olduğunun anlaşıldığı günümüze kadar, ya hemen tamamıyla bilime ve davranışçılığa dayandırılmış ya da büyük ölçüde Kantçı veya yararcı etik doğrultusunda gelişmiştir.[12] Ahlak eğitimi ancak son zamanlarda son iki etik anlayışına alternatif bir erdem etiği, ahlaki duyarlılığı, empati ve alakayı temele alan yeni etik vizyonlar ortaya çıkınca, biraz daha gelişme kaydedebilme imkânı bulmuştur.

Aydınlanma ve sonrasında, ahlak eğitimi konusunda fikir beyan edenlerin veya söyleyecek sözü olanların sadece sosyal bilimciler olduğu, 19. yüzyıldan itibaren neredeyse salt sosyologlar arasından çıktığı rahatlıkla söylenebilir. Nitekim Aydınlanmanın zihniyet devrimi, doğaüstü olanın yerine dünyevi olanı ikame edip, evrenin ve insan hayatının sadece aklın faaliyeti yoluyla anlaşılabileceğini ve insanların sadece seküler bir eğitim yoluyla yetiştirilip geliştirilebileceğini ortaya koyunca, ahlak eğitimine esas itibariyle sosyal düzen ile ahengin tesisi ve beka-

10 H. Arendt, "Crisis in Education", *Philosophy of Education: An Anthology* (ed. by R. Curren), 2nd edit., Blackwell Publishing, Oxford, 2008, s. 189.

11 C. Higgins – D. J. Kramarsky – S. Mackler, "Ethics and Moral Education", s. 220.

12 N. Noddings – M. Slote, ?Changing Notions of the Moral and of Moral Education", *The Blackwell Guide to Philosophy of Education* (ed. by N. Blake – P. Smeyers – R. Smith – P. Standish), Blackwell Publishing, Oxford, 2005, s. 350.

sı için ihtiyaç bulunduğu kabul edilmiştir. Bu ise bir yandan filozofları ahlak için, Rousseau'da, Kant'ta veya faydacılarda bulduğumuz türden dini olmayan, seküler bir kaynak arayışına yöneltirken, diğer yandan da sosyologları ahlak eğitimini sosyal bir perspektiften ele almaya yöneltmiştir. İşte bu bağlamda Fransız sosyologu Emile Durkheim'ın ahlak eğitimiyle ilgili birtakım düşünceler geliştiren ilk kişi olduğu söylenebilir. Buna göre, bir çocuğun ahlaken sosyal kurallarla normları içselleştirmek suretiyle geliştiğini, okullarda ahlak eğitiminin bu gelişimi temin etmek amacıyla verilmesi gerektiğini bildiren[13] Durkheim'den sonra, ahlak eğitiminde çağdaş yaklaşımın üç ana geleneğe ayrıldığını söylemek yerinde olur.[14] Bunlardan birincisi *bilişselci*, diğeri *davranışçı gelenek*tir, üçüncüsünün ise bir saygı ve *önemseme* ya da *alaka etiği*nin savunuculuğunu yapan gelenek olduğu söylenebilir. Bu üç gelenek birbirinden ahlaki ayrım, moral duyarlılık, ahlak yargısı ve ahlaki eyleme verilen göreli önem ve ağırlık noktasında farklılık gösterir.[15] Bunlardan ahlaki ayrım, en sıradan şekliyle ahlaken doğru ve yanlış olanı tanıma, ahlaki duyarlılık ise ahlaki eylem ve kişiye uygun koşullar altında empati, takdir ve yakınlık hisleri duyma olarak tanımlanabilir. Ahlaki yargılama çatışan ahlaki iddiaları doğru değerlendirme ve özgül koşullar altında ölçülüp biçilmiş seçimler yapmayı ifade ederken, ahlaki eylem sahip olunan moral kanaatleri uygulamaya sokma veya hayata geçirme anlamına gelir.

Bilişselcilik bu dört faktörden *ahlaki ayrım ve moral yargılama benzeri içsel faktörlere ağırlık verirken*, zihinsel temsil ve değer biçme olgusu üzerinde yoğunlaşır. Bu gelenek, öğrencinin veya ahlaki açıdan eğitilen kişinin bir uygulamayı içselleştirerek, onu amaçlanmış bir eylem olarak görmesini mümkün kılan belli bir tutarlılık üzerinde yoğunlaşır. Bu gelenek, kendi kurallarını ve

13 E. Durkheim, *Ahlak Eğitimi* (çev. O. Adanır), 2. Baskı, Say Yayınları, İstanbul, 2010, ss. 34-35.

14 C. L Howell, "Moral Education", s. 513.

15 *Bkz.* F. Heynes, *a.g.e.* s. 17.

düzenini yapılandıran, kendi kurallarını kendisi koyan ahlaki özne üzerinde yoğunlaştığı ve dolayısıyla moral gelişimin sosyal ve kültürel yönlerini göz ardı ettiği için çok büyük ölçüde Kantçı etiğin çizgisi üzerinden gelişir. Oysa *davranışçı yaklaşım, ahlaki eyleme önem verip faile dışsal etkiler üzerinde yoğunlaşır* ve daha ziyade yararcı bir etik doğrultusunda gelişme gösterir. Onun daha ziyade yararcı etik savunucuları tarafından benimsendiği, öğrencileri pekiştirici birtakım etkiler ve ahlaki örnekler yoluyla eğitmeye önem verdiği söylenebilir. *Üçüncü gelenek ise moral duyarlılığı temele alırken,* öğrencinin kendisini özel bir biçimde dışa açması ve başkalarına yardım etmek için duyarlı bir biçimde karşılıklı bağlantıların kurulmasına özel bir önem verir. Bu ahlak eğitimi modeli, daha ziyade erdem etiğinin savunucuları ve feminist eğitim felsefecileri tarafından önerilmiştir.[16]

İkinci ve üçüncü geleneklerin, çağdaş ahlak eğitimine özellikle yakın zamanlarda önemli katkılar temin ettikleri rahatlıkla söylenebilir. Hal böyle olmakla birlikte, 20. yüzyılda Batı'da ahlak eğitimine damgasını vuran yaklaşım esas itibariyle bilişselci yaklaşım olmuştur. Bu yaklaşım esas itibariyle ünlü İsviçreli psikolog Jean Piaget'in 1930'lu yılların ortalarında gerçekleştirmiş olduğu araştırmalarla ve yayınlamış olduğu eserlerle başlar ve Piaget'in modelini ele alıp daha da geliştiren Lawrence Kohlberg'in 1950'li yıllarda ortaya attığı ahlaki gelişim kuramıyla doruk noktasına ulaşır.

Piaget, Durkheim'ın oldukça etkili olan görüşünü, yani ahlaki gelişimin sosyal normların çocuk tarafından içselleştirilmesine bağlı olduğu, toplumsal kuralların özümsenmesinden meydana geldiği görüşünü tümden reddetmemişti. Hatta o, buradan hareketle ahlaki gelişmeyi çocuğun kuralları ve toplumsal beklentileri sorgulamaya başlamasını mümkün kılan etkin bir süreç olarak değerlendirdi. Başka bir deyişle, Piaget öncelikle ahlaki gelişimin heterenom bir ahlak kavrayışından, yani dışarıdan ge-

16 *Bkz.* F. Heynes, *a.g.e.* s. 29.

len kurallara bağlılıkla ve bu kuralların sorgulanmadan benimsenmesiyle belirlenen bir ahlaklılık telakkisinden özerk bir ahlaklılık evresi veya kavrayışına geçişe doğru olduğunu ileri sürdü.[17] O, ikinci olarak da ahlak eğitiminin amacının, geleneklerin ve eski kuşakların baskılarına boyun eğen kişilerden ziyade başkalarının haklarına ve özgürlüklerine saygılı hür vicdanlar yetiştirmek olduğunu söyledi.

Bu açıdan bakıldığında, onun kişiliğin birbirine bağlı iki yönünün özerklik ve karşılıklılık olduğunu, benliğini hem kendi bakış açısına hem de başkalarının bakış açısına yerleştirebilen bireyin kişilik sahibi bir birey olabileceğini ileri sürdüğü söylenebilir. Piaget işte bu temel üzerinde, ahlak eğitiminin, öğrencinin veya eğitilen çocuğun kendini merkeze almamasını temin etmekten ve özerkliğe ulaşmasını mümkün kılacak disiplini kurmaktan meydana geldiğini ileri sürer. O, ahlak eğitiminde bu ikili amaca erişme noktasında, çocuğun psikolojisinin ve onunla çevresi arasında kurulacak ilişkilerin, özellikle de çocukların oluşturacakları grup veya toplulukların önemine vurgu yapar. Piaget, çocukta biri sevgi ihtiyacı, ikincisi korku duygusu ve üçüncüsü de bu ikisinin bir birleşiminden meydana gelen saygı duygusu olmak üzere, üç temel duygusal yönelimin bulunduğunu savunur. Ona göre, bu duygularla birlikte, çocuğun çevresindeki diğer kişilerle ilişkileri de ahlaklılığın oluşumu ve ahlak eğitiminde oldukça önemli bir yer tutar. Çocuktaki bu duygusal yönelimler, ancak onun sonraki gelişim evrelerinde aşılacak olan bir bağımlılık ahlakına, dışarıdan gelen kuralların sorgulanmadan kabulüyle belirlenen bir heteronom ahlaka götürür.

Piaget, karşılıklı saygı tek taraflı saygının yerini, salt kişisel benliğe dönük bir ilginin yerini alınca, çocukluktan ergenliğe doğru bir geçişle birlikte ortaya bir bağımsızlık ahlakı, gerçek bir özerklik durumunun çıktığını söyler. O, karşılıklı saygının birtakım yükümlülükler getirdiğini, fakat birtakım kurallar dayat-

17 S. A. Yıldız, "Ahlak Gelişimi", *Gelişim Psikolojisi* (ed. H. Ergin – A. Yıldız), Nobel Yayınları, Ankara, 2010, s. 216.

mak yerine, Bu yükümlülükleri tesis etmeyi sağlayan yöntemi öneren yeni bir yükümlülük türü yarattığını savunur. Onun bakış açısından bu yöntem, iyi ve kötüyle ilgili bir kalkül ya da hesaplama usulünden ziyade görüşlerin sentezi ve eylemlerin sağlam koordinasyonu olarak anlaşılan karşılıklılıktan başka bir şey değildir.[18]

O, ahlaki gelişim ile entelektüel ya da bilişsel gelişim arasında pek bir farklılık bulunmadığını, ahlak eğitiminin matematik eğitiminden çok da farklı olmadığını dile getirir. Bu yüzden de sadece otorite ve tek yanlı saygı üzerine kurulan eğitimin ahlak açısından olduğu kadar entelektüel açıdan da aynı sakıncaları içerdiğini söyler. Onun bakış açısından dersini anlamadan tekrarlayan ezberci öğrenci ile uyduğu kuralların özünü, gerçek mahiyetini kavrayamayan çocuğun davranışı aynı olmak durumundadır. Piaget, bu yüzden zekânın eğitiminde olduğu kadar vicdan veya ahlak eğitiminde de çocuklar arasında adeta kendiliğinden gelişen ilişkilere ve etkili yöntemlere ağırlık vermek gerektiğini savunur. Buna göre o, bir çocuğun ahlakının, moral yapısının, onların yetişkinlerin kurallarına boyun eğmelerini temin etmekten ziyade, yaşıtlarıyla birtakım uzlaşımlara varmak, oyun oynamak, bir şeyleri müzakere etmek, anlaşma yapmak ve kuralları test etmek suretiyle eylem içinde geliştiğini söyler. Ona göre, okulların bu yüzden, yani çocukların ahlaki gelişimine katkı temin etmek, onların ahlaki eğitimini kolaylaştırmak için, zaman ayırıp çocukların birtakım kurallar geliştirmelerini ve problem çözmelerini sağlayacak faaliyetler içinde olmaları gerekir.[19]

Bu bilişselci yaklaşımın doruk noktasını, Kohlberg'in Piaget'den hareketle oluşturmuş olduğu gelişim kuramıyla moral eğitim teorisi oluşturur. O da tıpkı Piaget gibi, içsel faktörlere ağırlık verirken, ahlaki yargılama ve değerlemeyi ve doğallıkla da ilkelerle tutarlılığı öne çıkartır. Kohlberg, fazladan Piaget'de de görülebilir olan Kantçı ahlak anlayışı ve etik paradigmayı çok

18 J. Piaget, *Où va education*, Paris, PUF, 1873, s. 103.

19 J. Piaget, *a.g.e.* s. 110.

daha belirgin hale getirir. Onun ferdi bilişsel gelişim üzerinde yoğunlaşan ve ahlaki farklılıkları bireylerin moral konulardaki akıl yürütme tarzlarından kaynaklanan bir şey olarak değerlendiren kuramı, Kantçı ve Aydınlanmacı kaynaklarını açıklıkla ortaya koyar.[20] Onun ahlaki gelişim modeli, üç ana başlık altında toplanan altı evreden meydana gelir. Üst ya da daha yüksek evreler, kişi ya da öğrenci insan haklarıyla, karşılıklılık veya adaletle ilgili genel ilkeler tarafından yönetildiği, onun ahlaki seçim ve kararlarına bu ilkeler yön verdiği zaman söz konusu olur. Kohlberg de aynen Piaget gibi, bu üst evrelerin bireyin artan bilişsel gelişimiyle yakından ilişkili olduğunu düşünür ve onun bu düşüncesi de Kant'ın ahlakın kişinin akılsallığının özerk bir şekilde ifadesiyle ilgili bir şey olduğu düşüncesiyle yakından ilişkili olmak durumundadır. Çünkü ahlaki gelişmenin söz konusu üst gelişim evreleri, ahlaki düşünüş ve yargılamada daha yüksek bir tutarlılık ve evrenselliğe ulaşılan evrelerdir.[21]

Kohlberg'de ahlak eğitimi eğitilen insanlara kişilere saygı, karşılıklılık ya da adalet benzeri temel ilkeleri kazandırmayı amaçlar. Bu ahlak eğitimi sırasıyla gelenek öncesi dönem, kişinin bir sosyal ya da ahlaki geleneğin bir parçası haline geldiği gelenek dönemi ve insanın evrensel ilkeler üzerinden akıl yürütmeye başladığı ve çok büyük ölçüde etiğe tekabül eden gelenek ötesi dönem gibi üç dönemin ihtiva ettiği altı evreden meydana gelen ahlaki gelişim tablosuna dayanır. Gelenek öncesi dönem iki evreden meydana gelir. Birinci evre, ceza ve itaat yönelimli bir evre olup, güce, sorgulamadan, benmerkezci bir tutumla itaat ya da sıkıntı veya beladan uzak durma eğilimi söz konusu olur. Burada ahlaki yargı veya neyin doğru neyin yanlış olduğuyla ilgili yargılar, bir eylemin fiziki sonuçlarına, güçlü otoriteye itaate ve cezadan kaçınmaya dayanır. İkinci evre ise araçsal yönelimli bir evre olup ahlaki yargılar kişinin veya ahlaki öznenin ihtiyaçlarıyla ilgili bir belirlenime dayanır. Burada doğru ey-

20 N. Noddings – M. Slote, *a.g.e.* s. 350.

21 N. Noddings – M. Slote, *a.g.e.*

lem, kişinin ihtiyaçlarını ve bazen de başkalarının ihtiyaçlarını etkili bir şekilde karşılayan eylemdir. Haklılığın fiziki bir açıdan yorumlandığı bu evrede, değerlerin eylemde bulunan kişinin ihtiyaçlarına ve bakış açısına göre değişebileceği bilinci oluşur.

Kişinin veya eğitilen öğrencinin toplumun kurallarını içselleştirmek veya olduğu gibi benimsemek suretiyle bir ahlak sahibi olduğu ikinci gelenek dönemi de Kohlberg'in şemasında, iki ayrı evreyle karakterize olur. Burada birinci, genel gelişim tablosunda ise üçüncü evreye karşılık gelen bu evrede iyi çocuk yönelimi veya kişiler arası uygunluğu temin etme eğilimi öne çıkar. Bu evrede, onaylanmaya ve başkalarını memnun edip onlara yardımcı olmaya yönelen, çoğunluğun davranış örüntülerine ve rol davranışına uyma çabası sergileyen kişinin ahlaki yargıları başkalarının hoşuna giden ve onlar tarafından takdir edilen şeylere dayanır. Dördüncü evre ise yasa ve düzen yönelimli evre olup, burada kişi yükümlülüklerini yerine getirmeye, otoriteye saygı göstermeye yönelirken, başkalarının öğrenilmiş beklentilerini dikkate alır. Ahlaki yargılar sabit kurallara ve sosyal düzenin bekasına dayandırılır.

Üçüncü dönem, öğrencinin ait olduğu geleneğin dışına çıkarak veya ötesine geçerek, ahlaktan etiğe yükseldiği bir dönemi ifade eder. Bu dönemin birinci veya genel ahlaki gelişimin beşinci evresinde sözleşmeci bir yönelim öne çıkar. Burada ahlaki yargılar genel olarak insan hakları temele alınarak oluşturulur. Ahlaki yükümlülükler ise başkalarının haklarını ve çoğunluğun refahını çiğnemekten sakınma yönünden tanımlanıp belirlenir. Sonuncu ve en yüksek evre de benzer şekilde evrensel ilkelere dönük bir yönelimle karakterize olur. Burada yönetici faktörler, vicdan, adalet veya insanlara aynı ölçüde saygı gösterme ilkesinin bir parçası olarak karşılıklı saygı ve güvendir.

Eğitimin Haklılandırılması

Eğitim, kabul etmek gerekir ki, sonraki aşamalarında olmasa bile, başlangıç aşamalarında bir şekilde zorlamaya dayanmak durumundadır. Başka bir deyişle, eğitim hakkı azımsanmayacak bir süreden beri bütün insanlar için en temel insan hakkı olarak kabul edilmektedir. Gerçekten de 17. yüzyıldan beri çocukların her şeyden önce toplumun tam ve olgun üyeleri olup çıkmanın kendilerine temin edeceği yarardan türetilebilen bir hak olarak eğitim görme hakları bulunduğu kabul edilmektedir. Bununla birlikte, çocuklar düşünme kapasitelerinin veya rasyonel güçlerinin sınırlı olması nedeniyle bu hakları hemen ve kendi başlarına kullanamazlar; kendi hallerine bırakıldıklarında, okula gitmek yerine, oyun oynamayı seçebilirler. Bu yüzden, devlet veya aileleri onları eğitim görmeye zorlamak durumunda kalır. Hatta biraz daha ileri gidilerek belli bir zorlamanın, paternalizm veya maternalizmin belli bir şeklinin çocukların yetiştirilmesi ve eğitilmesi noktasında kaçınılmaz olduğu ileri sürülebilir.

Bu açıdan bakıldığında, devletin kendisi veya onun kararlarını uygulayan bürokrat ya da yöneticiler ile ailelerin genellikle *eğitim otoriteleri* olarak görüldükleri söylenebilir. Eğitim otoriteleri çocukların eğitimi konusunda karar verip sorumluluk alan kişi ve kurumları ifade eder. Eğitimi zorunlu hale getiren, çocukların okula gitmeleri ve belli bir eğitim türünden faydalanmaları gerektiğini bildiren bu otoriteler, sahip oldukları potansiyelleri, güç ve yetenekleri geliştirmek suretiyle insan doğasını yetkinleştirmeyi, bu potansiyelleri sosyal açıdan faydalı amaçlara hizmet edecek şekilde dönüştürmeyi amaçlayabilirler. Hatta bu amaç doğrultusunda zor kullanabilirler. Fakat insan söz konusu olduğunda, bu zorlamanın ahlaki bir şey olmadığı, kendi kendisini belirlemesi gereken insanın özerkliğine zarar verdiği haklı olarak ileri sürülebilir. Bu yüzden insan henüz kendi kararlarını kendi motiflerine göre alabilecek yetişkin biri değilse ve dolayısıyla eğitim konusunda bir zorlama kaçınılmaz ise, onun

herkesçe kabul edilebilir gerekçelere, anlaşılır nedenlere ve hatta sağlam değerlere dayandırılması gerekir. İşte *eğitimin sağlam bazı nedenler yoluyla gerekçelendirilmesine, ona dönük bir zorlamanın temel birtakım değerler yoluyla anlaşılır kılınmasına eğitimin haklılandırılması* veya *meşrulaştırılması* adını verebiliriz.

Bu haklılandırma biri tamamen *ahlaki*, diğeri de *kısmen ahlaki ama daha ziyade politik bir meşrulaştırmadan* meydana gelecek şekilde iki ayrı haklılandırma türü ya da şekliyle ortaya çıkar. Bunlardan ahlaki temellendirme veya haklılandırmanın eğitimin daha ziyade bireysel açıdan haklılandırılmasına, buna mukabil politik haklılandırmanın eğitimin yine normatif bir teori yoluyla fakat daha ziyade sosyal açıdan temellendirilmesine karşılık geldiği söylenebilir. Moral haklılandırma, aileler ya da başkaca eğitim otoritelerinin eğitim amacıyla çocuklara uyguladığı zorlamanın, çocuklar için geçerli birtakım ahlaki nedenlere dayandırılmasını, bu nedenler yoluyla meşrulaştırılmasını ifade eder.[22] Bu bağlamda örneğin çocuklara, eğitim alacakları veya eğitim yolundan gidecekleri zaman, büyükler gibi bilgi sahibi ve enine boyuna akıl yürütebilen büyükler olsaydılar eğer, mutlak olarak veya kesinlikle seçecekleri ya da onaylayıp talep edecekleri birtakım deneyimlere sahip olacakları ya da kendileri veya toplumları için olumlu ve yararlı sonuçlara ulaşacakları gösterilebilir. Sözgelimi çocuklara alacakları eğitim sayesinde hayatlarının ipini eline alma imkânına kavuşacaklarını, daha özgür ve müreffeh yaşama şansı elde edeceklerini bir şekilde göstermek, çocuklar üzerinde kullanılan eğitimsel otoritenin, onları eğitime zorlamanın bir şekilde meşrulaştırılmasını ifade eder.

Bunun çocuklara gösterilebilmesi söz konusu olamaz, ama yetişkinler veya aileler, bunu bir düşünce deneyi üzerinden ortaya koyup, eğitimin çocuklara kazandıracaklarını bir şekilde kendilerine ve başkalarına gösterebilirler. Bu gerekçelendirme veya haklılandırma, bir *araçsal*, diğeri ise *özsel* olacak şekilde, iki

22 C. M. Hamm, *Philosophical Issues in Education: An Introduction*, ss. 159.

farklı şekilde karşımıza çıkar. Bunlardan araçsal haklılandırmada, eğitimin bireysel açıdan istenir bir şey olduğu veya değerli birtakım amaçların aracı olduğu gösterilebilir. Burada, kolaylıkla görülebileceği üzere, eğitime araçsal bir yaklaşım söz konusudur. Başka bir deyişle, Bu araçsal temellendirmeyi geliştirenlerin faydacı bir değer anlayışı veya yararcı bir bakış açısıyla hareket ettikleri söylenebilir. Bu anlayışta, belli bir iyi hayat tasarımıyla yola çıkılırken, eğitimin bu iyi hayata erişme noktasında sağladığı dönüşüm dolayısıyla, kazandırdığı bilginin kapsamı ve derinliğiyle olabilecek en önemli ve belki de yegâne katkıyı yaptığı gözler önüne serilir. Sözgelimi iyi hayatın, hayattan olabildiğince haz elde etmekle belirlenen maddi bir mutluluktan oluştuğu kabul edilerek, eğitimin insana sözgelimi kazandıracağı meslek yoluyla, bu hayata götüren en temel araç olduğu ortaya konabilir.

Buna mukabil, özsel temellendirmede, eğitimin insana kazandırdığı bilinç, gerçek bir okuryazarlık ve kültür nedeniyle kendi içinde asli bir değer taşıdığı gösterilebilir. Böyle bir eleştirel bilinç ve kültür sayesinde, insan bir bütün olarak hayatı ve dünyayı anlamlandırabilir, nereden gelip nereden gittiğini öğrenerek hayatını sorgulanmış bir hayat getirebilir. Yani eğitim sayesinde, Sokrates'in sorgulanmış dediği bir hayata yükselebilir.

Eğitimin kısmen ahlaki, fakat esas itibariyle politik olarak haklılandırılması söz konusu olduğunda, bu amaç doğrultusunda kullanılan normatif teorilerin veya politik kuramların kolektivizmden bireyciliğe veya Platonik anlamda aile devleti anlayışından bireylerin devletiyle demokratik devlet anlayışına kadar uzandığı söylenebilir.[23] Bu kuramlar, eğitimi farklı ilke ve değerler aracılığıyla haklılandırıp temellendirirler. Bu kuramlardan birincisi, adalet ve erdemin ne olduğunu bilmediğimiz takdirde iyi bir eğitimden söz edemeyeceğimizi söyleyen Platon'un eğitim otoritesini tamamen devlete veren aile devleti anlayışıdır.

23 A. Gutmann, "The Authority and Responsibility to Educate", *A Company to the Philosophy of Education* (ed. by R. Curren), Blackwell, Oxford, 2003, s. 398.

Bu anlayışın temel değeri *adalet* olup, o, bireyler için iyi hayatın toplumsal iyiye katkı yapmayı gerektirdiğini varsayar ve eğitimi bireylerin iyisiyle toplumsal iyi arasındaki ahengi tesis etmenin aracı olarak görür.*

Buna mukabil, liberal Locke'un politik olarak ailelerin devleti veya John Stuart Mill'in bireylerin devleti olarak niteleyebileceğimiz anlayışı, eğitim otoritesini önemli ölçüde ailelere verir. Bu anlayışın temel değeri *özgürlük* olup, aileler çocuklarının eğitimini onların kendi iyi hayat telakkileri doğrultusunda gelişmeleri için yönlendirirler. Burada eğitime, çocukların gelecekte özgür bir hayat sürebilmelerine imkân sağlamasının bir aracı olarak vurgu yapılır. Günümüzün demokratik devlet anlayışında ise, özellikle Dewey'in katkılarından itibaren bireysel özgürlük anlayışı politik bir hürriyet anlayışı ve belli bir *eşitlik* görüşüyle tamamlanır ve eğitim, çocukların demokratik bir toplumda özgür ve katılımcı yurttaşlar olarak yaşayabilmelerini temin edecek en temel araç olarak haklılandırılır.

Öğretmenlik Etiği

Öğretmenlik bağlamında veya öğretmenliğin para karşılığında icra edilecek bir iş mi yoksa millet veya insanlık adına karşılıksız olarak yerine getirilecek bir hizmet mi olduğu sorusunun genel çerçevesi içinde, MÖ 5. yüzyılda Sokrates ile Sofistler arasında oluşan ve modern zamanlara kadar Sokrates lehine gelişen karşıtlığın, özellikle son zamanlarda tamamen Sofistler lehine bir görünüm kazandığı söylenebilir. Başka bir deyişle, öğretmenlik, en azından son yüz yıllık süre içinde profesyonel olarak icra edilen bir meslek, öğretmenler de bu mesleğin öz bilince sahip üyeleri haline gelmiştir.

* Eğitimin politik olarak haklılandırılması konusunda, bu bölümün "Eğitimin Politikası" altbölümüne bakınız.

Öğretmenlik, toplumun hizmetine koşulmuş ve profesyoneller tarafından icra edilen tek meslek değildir. Başka bir deyişle, bir toplum düzeni içinde yaşayan insanların hizmetine koşulmuş, onların ihtiyaç duydukları mal ve hizmetleri temin eden pek çok meslek vardır. Bu açıdan bakıldığında, insanların hizmetine koşulmuş olmaları ve icracılarına hayatlarını namusluca ve onurlu bir şekilde kazanma imkânı sağlamaları anlamında tüm mesleklerin kutsal olduğu söylenebilir. Durum böyle olmakla birlikte, üç mesleğin, ahlaki temelleri nedeniyle, bütün diğer iş ve mesleklerin önüne geçtiği, galiba haklı olarak kabul edilebilir. Bu mesleklerin biri hekimliktir. Buna göre, tıp alanında uzmanlığı veya hekimliği, varlığını insanların zaruri ihtiyaçlarına borçlu olan bir iş, hizmet ya da görev olarak görmek herhalde mümkün ve makul bir şeydir. Yine aynı bağlamda, ihtiyaçları, özellikle de sağlıkla ilgili ihtiyaçları, şey ya da metadan ziyade, haklar kapsamında ele almak daha doğru olur. Hal böyle olduğunda, hekimlik mesleğini özü itibariyle veya tamamen ahlaki bir iş ya da meslek olarak görmek kaçınılmaz olur. Bundan dolayı, hemen bütün mesleklerde önem kazanan etik ilke ve mütalaalar, tıp benzeri temel insani ihtiyaç ve sağlıklı hayat benzeri vazgeçilmez haklarla ilgili mesleklerde kurucu normlar, belirleyici ilkeler haline gelir.

Hekimlik, insanın gelişimi ve mutluluğunun temel koşullarıyla olan yakın ve özel ilişkisinden dolayı, hayati önemi haiz bir meslek, kamusal bir hizmet olarak ortaya çıkar. Buna göre tıbbın insanların sağlığıyla, onların sağlıklı olmalarıyla ilgili olduğu, sağlıklı olmanın ve yaşamanın da insanların gelişmeleri ve mutlulukları açısından vazgeçilmez olduğu dikkate alınırsa, üyelerini hastalıklardan korumanın toplum için bir ödev, tıbbi bakımdan faydalanmanın da insanlar için bir hak olduğu açıklıkla ortaya çıkar. Aynı durum hiç kuşku yok ki hukuk açısından da geçerlidir. Hukukun adaletin tesisi ve hürriyetlerin korunmasıyla yakından ilişkili olduğu, bireysel hak ve hürriyetlerin yeterince korunamadığı bir yerde, uygar bir hayattan söz etmenin pek

mümkün olmadığı dikkate alınacak olursa, yurttaşlarını haksızlık, adaletsizlik ve baskılardan korumanın çağdaş toplumun önemli görev ya da sorumluluklarından biri, bu noktada hukuki yardımdan faydalanmanın da insan için bir hak olduğu kolayca anlaşılır.

Bütün bunlar, yani tıp ve hukuk ya da sağlık ve adalet veya hekimlik ve avukatlık için geçerli olan şeyler, aynen eğitim ve öğretmenlik için de geçerlidir. Hatta biraz daha ileri gidilerek sağlığın beden için neyse, adalet ve eğitimin de ruh için o olduğu söylenebilir.[24] Bu ise bir kez daha sağlık veya hekimlik için söz konusu olan her şeyin eğitim için daha fazla geçerli olduğu anlamına gelir. Başka bir deyişle, eğitim, sağlık ve adaletten hiç de daha az olmamak üzere, normatif bir kavramdır ve öğretmenlik de aynı şekilde özü itibariyle veya asli olarak ahlaki bir iş ya da faaliyet olmak durumundadır.[25]

Buradan hareketle her üç meslekte de işini iyi yapmanın, onu ilgili mesleğin evrensel norm ve kurallarına uygun olarak icra etmenin öğrencilerin, hastaların ve adalet arayanların ihtiyaçları, çıkarları ve nihayet hakları noktasında gündeme gelen birtakım ahlaki yükümlülüklerle yakından ilişkili olduğu sonucuna varmak mümkün gibi görünmektedir. Bu, işin değerle veya olması gerekenle ilgili normatif boyutunu meydana getirir. Oysa bir olgu olarak bu meslekleri veya ahlaki bir zemine oturttuğumuz işleri kötü bir biçimde, adil bir olmayan tarzda ya da hakkını vermeden yapan öğretmenler, hekimler ve avukatlar olabilir ve böyleleriyle sıklıkla karşılaşılabilmektedir. Demek ki öğretmenlik etiği, öğretmenlerin eğitim hakkından yararlanan öğrenci ya da insanlara karşı işlerini eğitimin evrensel norm ve kurallarına uygun olarak yapmalarıyla ilgili ahlaki yükümlülüklerinden, onların mesleklerini öğrencilerin gerçek ihtiyaç ve çıkarlarına uygun düşecek şekilde yapmalarını mümkün kılan kural, norm ve değerlerden meydana gelir.

24 D. Carr, *Professionalism and Ethics in Teaching*, Routledge, New York, 2000, s. 41.
25 D. Carr, *Making Sense of Education*, s. 39.

Bütün meslek etikleri gibi öğretmenlik etiği de esas itibariyle deontolojik bir karakter arz eder. Bu bağlamda, normatif etik teorilerinin deontolojik ya da ödevci ve teleolojik ya da sonuççu diye ikiye ayrıldıklarını anımsamak yararlı olabilir. Esas olarak sonuçlar üzerinde odaklaşan teleolojik etiğin temel kavramı ahlaki iyidir. Oysa ödev ve yükümlülükler üzerinde yoğunlaşan deontolojik etiğin temel kavramı ahlaki doğruluktur. Bu deontolojik etik, bütün mesleklere, ama özellikle de hekimlik, avukatlık ve öğretmenlik mesleklerine, ilgili mesleklerin icracıları tarafından uyulması gereken ahlaki kural ve yükümlülükleri temin eder. O, sözgelimi eğitim alanında insanlara öğretmenlik mesleğini icra ederken, sonucu hiçbir şekilde dikkate almaksızın koşulsuzca uymak durumunda oldukları ahlaki kuralları ve moral yükümlülükleri verir.

Aynı öğretmenlik etiği, yine Kant'ın deontolojik etiğinin en temel etik kavrayışından, yani insanın başka insanlara, kendi kişisel amaçlarının bir aracı olarak değil de bir amaç olarak muamele etmeleri gerektiği düşüncesinden çıkar. Kant'ın bu kavrayışına göre, her insan en yüksek değere sahip bir amaç olup, en yüksek saygıya layıktır. Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlik etiğinin öğretmenlerin icra ettikleri mesleğe olduğu kadar, bu mesleğin özneleri olan öğrencilere karşı görev ve sorumluluklarını da ifade ettiği söylenebilir.

Bu yüzden, öğretmenlik mesleğinin veya öğretme/eğitme pratiğinin özünde üç temel norm ya da değerin bulunduğu,[26] öğretmenlerin bu üç norm ya da değerin açımlanmasına bağlı olarak üç ayrı sorumlulukla yüklenmiş bir biçimde ortaya çıktıkları öne sürülebilir. Bu normların birincisi, *öğretmenlerin konularını olabilecek en iyi şekilde ve mutlak bir doğruluk/dürüstlük içinde öğretmeleri gerektiğine* işaret eder. Bu norm, *öğretmenin teknik/bilimsel veya entelektüel sorumluluğu*nu ortaya koyar. Bu normlardan ikincisi, öğretmenin yurttaşlık bilincini gözler önüne sere-

26 K. A. Strike, "The Ethics of Teaching", *A Company to the Philosophy of Education* (ed. by R. Curren), Blackwell, Oxford, 2003, s. 509.

cek şekilde, *onun sınıflarını demokratik ilke ve değerlere uygun olarak yönetmesi gerektiğini* ifade eder. Öğretmenin bu ikinci normdan türeyen sorumluluğuna ise, onun *demokratik sorumluluğu* adını vermek mümkündür. Öğretmenlik etiğinin özünü oluşturan normlardan üçüncüsü ise öğretmenin öğrencilerinin olabilecek en iyi şekilde öğrenmelerini ve yetişmelerini temin edecek bir *öğrenme atmosferi yaratmaları gerektiğine* vurgu yapar. Öğretmenin bu sonuncu normdan türeyen sorumluluğuna da onun *mesleki sorumluluğu* adı verilebilir.

Bunlardan ilk temel norm ve ondan türeyen teknik/bilimsel veya entelektüel sorumluluk, öğretmenden iki şeyi bilmesini, iki ayrı bilgi formuna sahip olmasını talep eder. Buna göre öğretmenin bilmesi gereken şeylerin başında öğretmekte olduğu konular gelir. Onun öğretmeni olduğu alanda bir uzmanlık bilgisine sahip olma zorunluluğu vardır. Fakat bu, hiçbir şekilde yeterli olamaz. Eğitim ve öğretim faaliyetlerin amacına erişebilmesi için, onun bildiği, uzmanlık bilgisine sahip olduğu konuları öğrencilerine iyi bir biçimde aktarmasını temin edecek becerilerle tekniklerin bilgisine sahip olması gerekir. Çünkü bir öğretmen, konusunda ne kadar çok bilgili olursa olsun, sahip olduğu bilgileri öğrencilerine aktarma, onu ele aldığı konularda iyi bir biçimde yetiştirme imkânından yoksun olduğu takdirde, sahip olduğu derin uzmanlık bilgisi, hiçbir anlam ifade etmez. Ahlaki bir iş olarak tanımladığımız öğretmenlik mesleğinin pek çok insan tarafından aynı zamanda bir sanat olarak görülmesinin nedeni budur.[27]

Aslında buraya bir şekilde dahil edilmesi bilgi türü olarak, yani öğretmen tarafından bilinmesi gereken konular arasında, eğitimin amaçlarıyla ilgili bilginin de olması gerekir. Çünkü bu bilgi, öğretmenin işini doğrulukla ve layıkıyla icra etmesi açısından zorunlu bir bilgi olmak durumundadır. Bununla birlikte, günümüzde eğitimin amaçlarına dair bilgiye, en azın-

27 K. A. Strike – J. F. Soltis, *The Ethics of Teaching*, 4th edit., Columbia University Press, New York, 2004, s. 29.

dan bazı eğitim anlayışlarında öğretmenin sahip olması gereken profesyonel bilgi arasında yer verilmez. Bunun da hiç kuşku yok ki en önemli nedeni, bilim dünyasında hala etkili olan, sosyal bilimler alanına da güçlü bir şekilde sirayet etmiş olan pozitivizmdir. Buna göre, olgular ampirik araştırma yoluyla bilinebilirken, değerlerin kişisel tercihle ilgili olduğunu dile getiren pozitivist yaklaşım, öğrenciye olgusal bilgi verilirken, eğitimin amaçlarının öğrenci tarafından belirlenmesi gerektiğini savunur.

Demokratik sorumluluğu bağlamında, öğretmenin en temel yükümlülüğünün bu kez her tür *aşılamadan sakınmak* veya uzak durmak olduğu kabul edilir. Buna göre, hakiki manada bir öğretmenin öğrencilerine her hangi bir ideoloji veya dünyagörüşünü aşılamaktan kesinlikle kaçınması gerekir. Aşılamadan genellikle, eğitilen veya kendilerine birtakım bilgiler öğretilen çocuklara veya gençlere eleştirel bir tarzda sorgulamalarının mümkün olmadığı birtakım inançların, fikirlerin, bilgi veya ideolojilerin, ahlaki olmayan bir şekilde, bazen açıkça bazen de örtülü olarak aktarılması işlemini, öğrencilerin, belli inançlar ya da ideolojiler adına koşullanmasını anlamaktayız. Aşılamayı belli inanç, fikir veya ideolojilerle aşılanmış, kendilerine birtakım inanç ya da öğretilerin telkin edildiği öğrencilerin savunmasız ve korunmasız olmaları, yani kendilerine öğretilen şeyleri seçme ve eleştirel bir tarzda değerlendirme imkânına sahip olmamaları nedeniyle, gerçek anlamda eğitimden ayırt ederiz. Aşılama bu şekilde tanımlandığı zaman, pasif durumda olan öğrencideki insan varlığı yok sayılarak, o istenilen tarzda biçimlenecek bir nesneye indirgendiği için, ahlaki olmayan bir şey olarak görülmek durumundadır.

Yine aynı bağlamda, öğretmenin öğrencilerine karşı ayrımcılık yapmaması, onlara eşit muamele etmesi, sınav ve değerlendirmelerinde olabilecek en yüksek derecede adil olması, öğretmenin en temel yükümlülükleri arasında geçer. Öğrencilerine kendilerini ifade etme imkânı sağlaması gereken öğretmenin, yi-

ne örnek kişilik, davranış ve tutumlarıyla öğrencilerine model olması, onlara toleransı, farklı fikirlere saygıyı öğretmesi gerekir.[28] Öğretmenin nihayet, mesleki sorumluluğu bağlamında, sınıfta öğrencilerinin, her anlamda, yani zihinsel olduğu kadar, duygusal ve karakter yönünden gelişmesi için de iyi bir atmosfer yaratması gerektiği kabul edilir.

28 E. Campbell, *The Ethical Teacher*, McGrawHill, Philedelphia, 2003, ss. 24-26.

Eğitimin Politikası

Eğitim felsefesinin epistemoloji ve etikle olduğu kadar, sosyal felsefeyle veya siyaset felsefesiyle de yakın bir ilişkisi vardır.[1] Bu yakın ilişkinin varlığını delillendirmek veya temellendirmek amacıyla, esas olarak politik ya da sosyal felsefenin çok eski zamanlardan bu yana veya en azından Platon'dan beri "hangi politik sistemin en adil sistem olduğu", "insanların birlikte nasıl ve hangi ilkelere göre yaşamaları gerektiği" veya "hangi toplumun en iyi toplum formu olduğu" benzeri sorularla meşgul olduğuna işaret edilebilir. Bu ise filozofların, yine çok eski zamanlardan beri ideal bir sosyal ve politik düzenin yurttaşların böylesi bir ideal düzeni hayata geçirecek şekilde eğitilmelerini gerekli kıldığını düşünmüş oldukları anlamına gelir. [2] Platon'da en ince ayrıntısına kadar mükemmelen örneklenmiş olan şey budur. Buna göre siyaset veya toplum felsefesi ideal bir toplum düzeni tasarlayabilir veya öngörebilir. Bu türden ideal düzenleri hayata geçirmenin en önemli yolu da Platon'un çok uzun zaman önce göstermiş olduğu üzere, okullar, sınıflar, eğitim programları, öğretmen ve öğrencilerdir; kısacası, eğitimin bizatihi kendisidir.[3]

Buradan da anlaşılacağı üzere, eğitimin politik açıdan muazzam bir gücü olmak durumundadır.[4] Hatta özellikle eleştirel pedagogların eğitimi baştan sona politik bir şey ya da faaliyet türü olarak gördükleri söylenebilir.[5] Toplumları baştan sona etkileme gü-

1 Jr. E. Aleman, "Politics of Education", *Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education* (ed. by E. F. Provenzo – J. P. Renaud), California, Sage Publications, 2009, 2. vol. s. 599.

2 A. Cevizci, *İlkçağ Felsefesi Tarihi*, 4. Baskı Asa Yayınları, Bursa, 2010, ss. 424-425.

3 C. Higgins – D. J. Kramarsky – S. Mackler, "Social Philosophy and Education", *Encyclopedia of Education and Human Development* (eds. by S. J. Farenga–D. Ness), vol. 1, M. E. Sharp London, Inc, 2005, s. 222.

4 Jr. E. Aleman, "Politics of Education", s. 600.

5 J. Spring, *Özgür Eğitim*, s. 54.

cüne sahip olan eğitimin bir toplumun sosyal ideallerini hayata geçirmesini mümkün kılacak ve geleceğini oluşturan yolu bir bütün olarak belirlediği kabul edilir. İşte bu yüzden, eğitim felsefesinin en önemli görevlerinden birinin, toplumun eğitim pratiklerine, kurumlarıyla faaliyetlerine yön veren sosyal ideallerin anlamı üzerinde düşünüp onların gerçek değerini sorgulamak olduğu düşünülür.[6]

Eleştirel pedagoji anlayışı bu konuda biraz daha ileri giderek eğitimi bir toplumdaki politik, sosyo-ekonomik ve kültürel değişmelerle ilişkilendirirken, onu baştan sonra politik bir güç olarak değerlendirir.[7] Eğitimi politik bir süreç olarak değerlendiren eleştirel pedagoji anlayışı içinde sözgelimi Freire, okulların ve eğitim kurumlarının "ebeveynler, iş dünyası ve toplum tarafından kullanılan ve bunlar tarafından hâkim inançlarla yürürlükteki değerlerin dayatıldığı bir araç olduğunu"[8] dile getirir. O, eğitimi bir şekillendirme ve hatta tahakküm sürecinin en önemli aracı olarak gördüğü için, insanlara ezeli-ebedi ve değişmez hakikatleri öğreten yansız bir öğretim ve dolayısıyla eğitim anlayışının kendi içinde çelişik bir düşünce ya da sadece bir efsane olduğunu söyler. Eğitimin yansızlığı efsanesinin veya eğitimin insanın yararına yapılan bir görev ya da misyon olduğu düşüncesinin eğitimin politik özünü yok saymaya yönelik olduğunu öne süren Freire, salt insanın yararına olduğu iddiasıyla ortaya çıkan yansız bir eğitimin imkânsız olması gibi, pedagojik anlamdan yoksun, eğitimsel karşılığı olmayan bir politikanın da imkânsız olduğunu dile getirir.[9] Eğitim bütünüyle yanlı bir faaliyet, taraflı bir süreç olduğu için, kaçınılmaz olarak politik ve ideolojik bir araçtır. O, politik bilinci oluşturan ve fonksiyonel hale getiren bir süreç olmak durumundadır. Bu süreç ya da durum, Freire'ye göre, pekâlâ toplumun demokratikleşmesi için de kul-

6 C. Higgins – D. J. Kramarsky – S. Mackler, *a.g.e.* s. 233.
7 A. Yıldırım, *a.g.e.* ss. 109-110.
8 P. Freire – D. Macedo, *Okuryazarlık: Sözcükleri ve Dünyayı Okumak*, s. 82.
9 P. Freire – D. Macedo, *a.g.e.* s. 82.

lanılabilir. Eğitim bu şekilde kullanıldığı takdirde, bireylerin sürünün bir parçası haline geldikleri, yani zincirlerini kıramadıkları bir sessizlik kültüründen kurtulmak mümkün olabilir.[10]

Bu, aslında meselenin veya eğitim ile politik ya da sosyal felsefe arasındaki ilişkinin sadece bir boyutunu veya yönünü meydana getirir. Eğitim ile politik süreçler arasındaki ilişkiyi daha genel bir çerçevede ele alan eğitim felsefecilerinin, özellikle günümüzün liberal demokratik toplumu dikkate alındığında, eğitim ile siyaset felsefesi arasındaki ilişkinin iki ana başlık içinde veya iki ana form altında toplandığını ileri sürdüklerini söylemek yerinde olur.[11] Bugün demokrasinin varlığını geliştirebilmesi ve demokrasiyle yönetilen insanların bundan olabilecek en yüksek faydayı temin ederek iyi yaşayabilmeleri noktasında, bir yandan ortak hedeflerle temel birtakım mutabakatlara diğer yandan da eleştiriyle muhalefete ve farklı fikirlerin mübadelesine ihtiyaç bulunduğu kabul edilmektedir.[12] Başka bir deyişle, günümüzde demokrasinin, tüm eksiklerine rağmen, olabilecek en iyi yönetim olduğu neredeyse ortak bir fikir oluşturur. Sağlıklı gelişen bir demokrasinin mutabakat ve ortak amaçların varlığına olduğu kadar, muhalefete ve eleştirel fikirlerin varlığına da ihtiyaç duyduğu dikkate alınırsa, demokrasilerde eğitimin birbirine tamamen karşıt iki görevin ifası veya işlevin hayata geçirilmesiyle tanımlanmak durumunda olduğu kendiliğinden ortaya çıkar. Bu açıdan bakıldığında, demokrasilerle eğitimin yurttaşlara bir arada barış içinde yaşamanın yollarını ve erdemlerini öğretmesinin kaçınılmaz olduğu söylenebilir. Fakat eğitimin demokrasilerde yurttaşlara genel görüşten, ortalama bakış açısından farklılık gösteren aykırı görüşleri nasıl oluşturup ifade edeceklerini de öğretmesi gerekir.[13]

10 A. Yıldırım, *a.g.e.* s. 110.

11 D. Carr, *a.g.e.* s. 230.

12 C. Higgins – D. J. Kramarsky – S. Mackler, "Social Philosophy and Education", s. 222.

13 D. Carr, *a.g.e.* s. 222.

İşte buradan hareketle politik boyutu itibariyle eğitim felsefesinin kendisini iki temel amaç üzerinden tanımladığını ileri sürmek yerinde olur. Başka bir deyişle, politik veya sosyal felsefe açısından bakıldığında, bugün dünyada, biri kurucu diğeri de eleştirel iki temel eğitim felsefesi geleneğinin var olduğu söylenebilir. İşte bu geleneklerden *birincisi, eğitimi öncelikle ve temelde muhafaza edici bir faaliyet, politik toplumun ahengi ve bütünlüğüne katkı yapıcı bir etkinlik* olarak değerlendirir. Diğer eğitim felsefesi geleneği ise, *eğitimi toplumun ya da egemen değerlerin eleştirilmesine yaptığı katkıyla değerlendirip, eleştirel bir faaliyet, sorgulayıcı bir etkinlik* olarak ele alır. Eğitimi biri muhafaza edici diğeri de eleştirici bir amaçla değerlendiren her iki geleneğin de kökleri, bütün bir felsefe tarihinin Platon'a düşülmüş dipnotlarından ibaret olduğunu söyleyen A. N. Whitehead'i bir kez daha haklı kılacak şekilde Platon'da bulunur.[14]

Bunlardan muhafaza edici amaç veya muhafazakâr eğitim telakkisi söz konusu olduğunda, Platon'un *Devlet* adlı eserinde, eğitimin yurttaşları sosyal ve politik düzeni tam olarak tesis edip geliştirecek şekilde yetiştirmesi gerektiğini söylediğini dikkate almak gerekir. Eğitimin muhafaza edici misyonu, onun toplumun ihtiyaçlarını karşılaması ve geleceğin toplumda huzur içinde yaşayacak yurttaşlarını hazırlaması gerektiğini daha ziyade olgunluk diyaloglarında dile getiren Platon'la birleşirken,* bu kez Sokratik diyaloglarda ortaya konan eleştirici misyonu Platon'un hocası Sokrates'le özdeşleşir. Sokrates MÖ 5. yüzyılın Atina'sında ağır bir politik krizin varlığını teşhis etmiş ve bu krizi yurttaşlar üzerinden hayata geçirilecek bir ahlaki reform yoluyla aşmaya çalışmıştı. O, işte bu çerçevede kendisini Atina'ya tebelleş edilmiş bir at sineği olarak tanımlarken,[15] aslında bir

14 C. Higgins – D. J. Kramarsky – S. Mackler, *a.g.e.* s. 222.

* Platon'un eğitimle ilgili görüşleri için, kitabın birinci bölümünde yer alan "İdealist Yaklaşıma Örnek: Platon'un Eğitim Anlayışı" altbölümüne bakınız.

15 Platon, *Sokrates'in Savunması* (çev. ve yor. A. Cevizci), 31a, 2. Baskı, Sentez Yayınları, Bursa , 2009.

yandan da eğitimin bireylere toplumun düşük ve basmakalıp değerlerine meydan okuyup karşı çıkmayı öğretmesi gerektiğini söylemekteydi.

Özel olarak Sokrates, genel olarak da bu eleştirel gelenek açısından, mevcut sosyal normlara karşı çıkış, genelin ortak kabul ve mutabakatlarına meydan okuma, yürürlükteki toplumsal ilke ve değerlere yönelik muhalefet, bir bütün olarak toplumun kendisine dönük topyekûn bir karşı çıkış veya radikal bir muhalefet olmadığı gibi, onun tamamen yıkılmasını da amaçlamaz. Burada mevcut normlarla sosyal değerler, toplumu yenilemek ve onun kendi ideallerine sadık kalmasını sağlamak amacıyla sorgulanıp eleştiriye tabi tutulur.[16]

Muhafaza Edici Eğitim

Eğitimin temel misyonu veya asli işlevinin toplumun varlığını ahenkli bir bütün veya adil bir düzen içinde devam ettirmesine katkı yapmak olduğunu savunan birinci veya geleneksel görüşün iki temel öncülü bulunmaktadır. Bu görüşün dayandığı öncüllerden birincisi, toplumun iyi olduğu, sahip olduğu potansiyel ve temin ettiği imkânlar dikkate alındığında, onun kesinlikle insanın doğal durumuna veya toplum dışındaki hayatına tercih edilmesi gerektiğini bildirir. O, ikinci olarak da eğitimin asli misyonu veya gerçek amacının toplumun değerleriyle geleneklerini koruyup devam ettirmek olduğu öncüllerinden yola çıkar. Sosyal ahenge, toplumsal uyuma katkı yapmak durumunda olan muhafaza edici bir faaliyet türü olarak eğitimin ilk ve en önemli amacı *iyi yurttaşlar yetiştirmek*tir. Bu muhafazakâr eğitim anlayışı, mevcut sosyal düzene meydan okumak veya onu dönüştürmek için yapılması gereken şeylere değil de topluma üretici bir biçimde katılmanın, ona katkı yapmanın önemine vurgu yapar.[17]

16 C. Higgins – D. J. Kramarsky – S. Mackler, *a.g.e.* s. 222.
17 C. Higgins – D. J. Kramarsky – S. Mackler, *a.g.e.* s. 223.

Mevcut sosyal düzene ahenkli ve uyumlu bir tarzda işlemesini temin edecek şekilde katkı yapmayı temel amaç olarak değerlendiren muhafazakâr eğitim üç farklı şekilde ortaya çıkar. Bunlardan birincisinde, *eğitimin ahenkli ve adil bir sosyal düzenin tesisi ve korunmasına yaptığı katkı* öne çıkar. Muhafaza edici eğitimin ikinci versiyonunda, eğitimle demokrasi arasında bağ kurulurken, *eğitimin demokrasinin işleyişine ve demokratik katılıma yaptığı büyük katkıya vurgu yapılır.*[18] Oysa muhafazakâr eğitimin üçüncü versiyonunda, esas vurgu *eğitimin kültürel mirasın korunup aktarılmasına* olur.

Ahenkli Bir Sosyal Düzen İçin Eğitim

Eğitimin muhafaza edici misyonu üzerinde yoğunlaşan muhafazakâr eğitim anlayışı, öncelikle toplumda ahenk ve uyuma duyulan ihtiyacı öne çıkarır. Bunu ilk ve en iyi bir şekilde ortaya koyan kişinin Platon olduğu söylenebilir. Buna göre, zamanın, başkaca büyük hataları yanında, hocası Sokrates'i idam ettiği için yoğun bir şekilde eleştirdiği demokrasisinden umudunu kesen Platon, bilindiği üzere, *Devlet* adlı eserinde ideal bir düzeni tesis etmeye, bir ütopya geliştirmeye koyulur. Burada kendisine ideal bir devletin, adil bir düzenin tesisi için neye ihtiyaç duyulduğu sorusunu soran Platon en iyi topluluğun, en mükemmel sosyal düzenin tek tek her insanın doğasına uygun düşen işi yapmasını, kendisine uygun düşen toplumsal rolü yerine getirmesini gerekli kıldığını söyler. Bunun gerçekleşebilmesi için de devletin yurttaşların sosyal rollerini yerine getirmelerini, doğalarına uygun düşen faaliyetleri hayata geçirmelerini temin edecek şekilde eğitmesi gerekir. Demek ki Platon açısından eğitim ahenkli toplum veya adil politik düzen idealini gerçekleştirmek açısından özsel bir önem arz eder. Buradan da anlaşılacağı üzere hiçbir şekilde liberal olmayan Platon'da bütünün ahenkli dü-

18 E. E. Bayles, *Democratic Educational Theory*, Harper and Brothers, New York, 1966, s. 166.

zeni, toplumun bütünlüğü bireyin özgürlüğünden, onun kendisini özgürce ifade edip gerçekleştirmesinden önce gelir.

Eğitimin ahenkli ve adil bir sosyal düzen için vazgeçilmez olduğunu öne süren bir başka düşünür de Platon'un öğrencisi Aristoteles'tir. Bununla birlikte, eğitimin sosyal normları, toplumsal değer ve ilkeleri muhafaza etmesi mi yoksa eleştirmesi mi; sosyal ahenge mi yoksa bireyselliğe mi katkı yapması gerektiği konusu, Platon'da olduğu gibi preskriptif bir mesele olarak ele alınmaz. ve eğitimi muhafaza edici bir faaliyet türü ya da etkinlik olarak betimlediği zaman, sadece deskriptif bir belirlemede bulunur. Buna göre Aristoteles açısından öğrenilmesi gereken en önemli şey, erdem veya karakter yetkinliğidir; bu da toplumun seçkin üyelerinin erdemli davranışlarının görülüp taklit edilmesiyle, örnek alınmasıyla mümkün olur. Yani o da eğitimin esas konusunun sosyal norm ve değerler olması nedeniyle muhafazakâr olması gerektiği kanaatindedir.

Demokrasi İçin Eğitim

Muhafazakâr eğitimin ikinci versiyonu, demokrasi veya demokratik katılım için eğitim olarak geçer. Bu anlayışta eğitimle yurttaşları bir arada barış içinde yaşama amacı doğrultusunda eğitme düşüncesi öne çıkar. Demokrasinin, özellikle de katılımcı demokrasinin çok çeşitli politik meselelerde sağlıklı kararlar alabilmek, bütün problem ve konuları lehte ve aleyhte tüm yönleriyle değerlendirebilmek için gerekli kültürü veya kültürlü yurttaşlığı gerektirmesi nedeniyle, bu eğitimi temin edecek eğitimin demokrasi açısından önem taşıması kadar anlaşılır bir şey olamaz.[19] Eğitimin ortak hedefler doğrultusunda ortak bir kültüre sahip sağlam yurttaşlar yetiştirmesi açısından vazgeçilmez olduğunu dile getiren bu eğitim anlayışında en fazla öne çıkan ki-

19 P. Enslin – P. White, "Democratic Citizenship", *The Blackwell Guide to Philosophy of Education* (ed. by N. Blake – P. Smeyers – R. Smith – P. Standish), Blackwell Publishing, Oxford, 2005, s. 112.

şi eğitim ile demokrasi arasındaki yakın ilişkiye dair görüşleriyle de seçkinleşen John Dewey'dir.

Bu anlayış ya da gelenek içinde yer alan bütün düşünürler açısından olduğu kadar Dewey açısından da eğitim, esas toplumların varlıklarını idame ettirmeleri için vardır. Çünkü kuşaklar, ona göre, sadece eğitim yoluyla yaşam biçimlerini sonraki kuşaklara aktarırlar. Eğitim olmadığında kuşaktan kuşağa bir devamlılık olamaz ve kuşaklar arasında böyle bir süreklilik olmadığı zaman da toplum varlığını idame ettiremez.[20] Dewey işte bu bağlamda demokratik toplumların kendilerini eğitim yoluyla nasıl yeniden ürettikleri konusu üzerinde özel olarak durmuştur. Çünkü ona göre, demokrasi sadece oy verme benzeri davranışları değil eşitlik temeli üzerinde karşılıklı etkileşimi ve fikirlerin özgürce mübadelesini ihtiva eder.[21]

Dewey'in noktainazarından demokrasi, politik bir sistemden her zaman daha fazla bir şey olmak durumundadır. Demokrasinin bir yaşam biçimi, bir hayat tarzı olduğunu, demokratik bir şekilde yaşamanın bir toplumu meydana getiren diğer bütün insanların çıkarlarını dikkate almayı gerektirdiğini söyleyen Dewey'e göre, demokratik eğitimin insanlara birlikte barış içinde yaşamayı öğretmesi gerekir. Onun bakış açısından eğitim sadece demokrasi için bir hazırlık değildir; eğitim ya da okullar, demokrasinin fiilen gerçekleştiği bir yer, büyük toplumun genç insanlarının birlikte barış içinde yaşadıkları minyatür bir örneği olmak durumundadır.*

Okulun, demokratik bir toplumda öğrencilere demokrasiyi bir hayat tarzı olarak yaşatması gerektiğini belirten Dewey, de-

20 C. Higgins – D. J. Kramarsky – S. Mackler, "Social Philosophy and Education", s. 223.

21 M. W. Apple – K. Teitelbaum, "John Dewey", *Fifty Major Thinkers on Education: From Confucius to Dewey* (ed. by J. Palmer), Routledge, London, 2001, s. 196.

* Dewey'in eğitimle ilgili görüşleri için, kitabın I. bölümünde yer alan "Pragmatist Yaklaşıma Örnek: Dewey'in Eğitim Anlayışı" altbölümüne bakınız.

mokrasinin bir yönetim biçiminin daha ötesinde bir şey olduğunu öne sürer. Bir toplum içindeki her sosyal grubun ortak birtakım çıkarlara, değer, ideal ve anlamlara sahip olduğunu söyleyen Dewey, bir toplumda var olan demokrasinin ölçüsünün, farklı sosyal grupların birbirlerini dışlamak yerine, benzer hedef, değer, amaç ve anlamları paylaşma ölçüsü olduğunu savunur.[22] Demokratik toplum, grup arasındaki engellerin en aza indirgendiği, birtakım amaç ve değerlerin ortak olarak paylaşıldığı, insanların gelişmelerinin önünde engellerin bulunmadığı, insanların ait oldukları grupların kendilerinin getirdiği sınırlamaların ortadan kaldırıldığı bir toplumdur. Küçük ölçekli bir topluluk meydana getirmek durumunda olan okullar bu değerleri hayata geçirdikleri zaman, demokrasinin bir hayat tarzı olarak gelişip güçlenmesine en büyük desteği temin etmiş olurlar.[23]

Kültürel Mirası Korumanın Aracı Olarak Eğitim

Muhafazakâr eğitimin üçüncü versiyonu, toplumun adalet veya demokrasi yoluyla korunmasından ziyade, kültürel mirası yoluyla korunması üzerinde yoğunlaşır; eğitimi kültürel mirası aktarmanın bir yolu olarak değerlendirir. Özellikle eğitime kültürel yaklaşımın savunuculuğunu yapmış olan filozoflar ile pek çok eğitim felsefecisi 19. yüzyıldan itibaren, eğitimin sadece adaleti, ahenkli bir düzeni veya demokrasiyi tesis etmekten, yani birtakım politik gelenekleri aktarmaktan sorumlu olmadığını, onun esas yeni kuşaklara kültürü ve kültürel gelenekleri aktarmak gibi bir sorumluluğu bulunduğunu belirtmiştir.[24]

Bu anlayışa göre, bir toplumun varlığını devam ettirmekle kalmayıp gelişmesi için, kültürünün kuşaktan kuşağa aktarılması gerekir. Bunu sağlayacak olan şey de eğitimdir. Bu gelenek içinde yer alan düşünürler, okulu çocukların kültürün dünyasına dahil

22 *Bkz.* N. Noddings, *a.g.e.* s. 35.

23 *Bkz.* M. M. Murphy, *The History and Philosophy of Education*, s. 331.

24 C. Higgins – D. J. Kramarsky – S. Mackler, "Social Philosophy and Education", s. 224.

edildikleri ve kültürel değerlerle tanıştırıldıkları bir mekân olarak değerlendirirler. Kültürün sadece okulda kazanıldığını söyleyen bu anlayışta, okul dışındaki dünyanın faydacı bir bakış açısıyla başkaca önceliklere yönelinen son derece sıkışık ve meşguliyetlerle dolu bir dünya olduğu ifade edilir. Edebiyatın, musikinin, sanat ve felsefenin öğrenilip kazanıldığı yer olarak okulun bir kültürel okuryazarlık temin ettiğini savunan bu görüş, okulda kazanılan bu ortak kültür sayesinde, insanların toplumda hüküm süren bütün farklılıkları aşma imkânı elde ettiğini, bu ortak kültürün milli birliğe katkıda bulunduğunu ileri sürer.[25]

Eleştirel/Sorgulayıcı Eğitim

Muhafaza edici bir faaliyet türü olarak eğitim, toplumun her yönüyle iyi olduğunu ve mevcut haliyle korunması gerektiği, bunu sağlayacak olan şeyin de esas itibariyle eğitim olduğu inancına dayanır. Oysa eğitime muhafaza edici değil de dönüştürücü bir işlev ve sorgulama misyonu yükleyen ikinci anlayış, *toplumun daha ziyade adaletsizlik, düşüncesizlik, vasatilik, tamah ve konformizmle karakterize olduğunu ileri sürer*. Dolayısıyla toplumu belirleyen şeyin, birtakım pozitif özellikler yerine, bozukluklar olduğunu kabul eder. Bu anlayış, bu yüzden toplumu yıkmak yerine, *ıslah etmeyi* amaçlar; bu ıslah ise toplumu negatif özelliklerinden olabildiğince arındırmaktan, onun bilumum bozukluklarını ortadan kaldırmaktan oluşur. Eleştirel veya sorgulayıcı eğitim anlayışı, bu çerçevede eğitimi bireysel bozuklukları bertaraf etmenin, bireyleri baskıcı yapılardan kurtarmanın, sosyal hastalıkları tedavi etmenin, toplumda adaleti sağlamanın, onu gelişme potansiyelini koruyan, daha iyi, daha adil ve dinamik bir topluma dönüştürmenin aracı olarak görür. Burada eğitim, toplumun iyiliği için, ona karşı yürütülen bir şey haline gelir.[26]

25 C. Higgins – D. J. Kramarsky – S. Mackler, *a.g.e.* s. 224.

26 C. Higgins – D. J. Kramarsky – S. Mackler, "Social Philosophy and Education", s. 224.

Muhalefetin veya Eleştirel Vizyonun Gelişimine Katkı Yapan Bir Şey Olarak Eğitim

Atinalıları yanlış değerlerin peşine düştükleri, düşüncesizce yaşadıkları için eleştiren Sokrates, onlarla yaptığı felsefe konuşmaları veya tartışmalarında kendilerine bir çürütme yöntemi uygulayarak, Atinalılara bilgisiz olduklarını göstermeye çalışmıştı. Kendisini bir at sineği olarak sunan Sokrates, MÖ 5. yüzyılda insanları hayatlarını, değerlerini ve kabul görmüş inançlarını sorgulamaya yöneltme, onlarda eleştirel bir bilinç geliştirme çabası içinde oldu. Yaptığı şeyin, yani başka insanlara bilgisizliklerini ve düşüncesizliklerini göstermenin bütünüyle doğru olduğuna inanmış ve toplumun düzeniyle bekası için böyle bir eleştiri ve sorgulamanın kaçınılmaz olduğu sonucuna varmıştı. Demokrasiye pek yüksek bir değer biçmese de demokrasinin ve bu arada toplumun varlığını devam ettirebilmesi, yerinde saymayıp gelişebilmesi için kendine özgü bir söylem geliştirmesi ve eleştirel düşünceye dayanması gerektiğini ileri sürüyordu. Bunu yapabilmeleri için de insanların önce düşünmeyi ve eleştirip sorgulamayı öğrenmeleri gerekir. Sokrates, felsefi tartışmalarında insanlara bir yandan da bunu öğretmeye çalışmıştı.

Zamanın egemenleri veya iktidar sahipleriyle Sokrates'i mahkeme edenler onunla aynı kanaati paylaşmadıkları için, Sokrates'i ölüme gönderdiler. Bu ölüm cezasının, en büyük eğitimcisine gerekli değeri veremeyen başarısız veya yalpalayan Atina demokrasisinin en önemli hatalarından biri olduğu kabul edilen bir şeydir. Sokrates'in yaşadıkları, düşünceleri, eğitimsel ya da felsefi faaliyetleri ve başına gelen şeyler, özellikle demokrasilerde, eğitimin toplumların düşüncesiz bir konformizme düşme yönelim ya da potansiyeline karşı mücadele vermesi gerektiğini gözler önüne serer. Sağlıklı bir demokrasinin muhalif güçlerine değer vermesi ve eleştirel unsurlarını önemsemesi gerektiğini ifade eder.[27]

27 C. Higgins – D. J. Kramarsky – S. Mackler, *a.g.e.* s. 224.

Sorgulayıcı ya da eleştirel eğitim anlayışının bu ilk versiyonu, Sokratik sorgulama faaliyeti ve muhalefet hareketiyle sınırlanmış değildir. Başka bir deyişle, kökleri Sokrates'in diyalog üzerinden gerçekleştirilen eleştiri ve sorgulama idealinde bulunan eğitim anlayışı veya hareketinin çağdaş muadili önemli ölçüde eleştirel pedagoji veya kritik düşünme hareketi olarak geçer. Bu eleştirel düşünme hareketi, entelektüel özerkliğe özel bir önem atfedip öğrencilere dikkatlice, mantıklı ve diyalektik bir biçimde, ama her şeyden önce sorgulayıcı ve eleştirel bir tarzda düşünmeyi öğretme amacı güder.

Bütün bu özellikler demokrasinin yaşayıp gelişebilmesi için, bireylerin geliştirmeleri gereken en temel özellikler arasındadır. İnsanların enine boyuna ve analitik düşünmeleri, meselelere çok yönlü bakmaları, demokrasinin olmazsa olmaz koşuludur. Eleştirel düşünme hareketi, bu düşünmenin teknik ve karakter özelliklerinin kazanılması yanında kitle iletişim araçlarının olumsuz ve uyuşturucu etkilerini tespit edebilmeye, ticari reklamların ve sosyal önyargıların gücüne karşı koyabilmeye ve başka insanların yargılarıyla akıl yürütmelerinin geçerliliğini sınayıp değerlendirebilmeye özel bir önem atfeder.[28]

Sosyalleşmenin Tehlikelerine Karşı Eğitim

Eleştirici/sorgulayıcı eğitim anlayışının ikinci versiyonu, eğitimi toplum içinde yaşamanın, sosyalleşmenin yol açtığı sıradanlık, vasatilik, kişiliksizlik ve konformizm benzeri problem veya güçlüklerle başa çıkmanın en önemli yolu olarak değerlendirir. Buna göre eleştirici eğitim anlayışını geliştirenlerin, Sokrates'ten sonra, modern zamanlarda Rousseau, Friedrich Nietzsche ve Jean-Paul Sartre gibi isimler olduğu söylenebilir. Bu düşünürler, gelişim potansiyelini ve imkânlarını tümden yitirecek şekilde, üyelerinin düşüncesiz bir konformizm içine düşmelerinin toplumun biraz

28 C. Higgins – D. J. Kramarsky – S. Mackler, "Social Philosophy and Education", s. 225.

da özünde olan bir şey olduğunu, bu durumun modern toplumun en temel özellik ya da yönelimlerinden birine tekabül ettiğini savunurlar. Bununla birlikte toplumun bu düşüncesizleştirme, kişiliksizleştirme ve bir örnekleştirme eğilimine karşı çıkabilme noktasında, onlara göre, Sokrates'in yapmış olduğu gibi başkalarının düşünce ve ilkelerinin geçerliliğini sorgulamak, bir eleştiri ve muhalefet tutumu geliştirmek hiçbir şekilde yeterli olmaz. Bu düşünürler sosyalleşmenin veya sürü ya da kitle toplumunun yarattığı tehlikelere karşı, hakiki bireylerin yetiştirilmesine, yani kim olduklarını bilebilen, gerçekte neye ihtiyaç duyduklarını ortaya çıkarabilen ve neye değer vermeleri gerektiğini keşfedebilen bireylerin yaratılmasına büyük bir önem verirler.

Modern toplumun yarattığı kölelik ruhu, onun bünyesinde var olan bir örnekleştirip kişiliksizleştirme eğiliminin yol açtığı vasatilik ve konformizmin panzehirinin sadece sahicilik, kişinin kendisine yönelik eleştirel sorgulaması ve sağlıklı bir özgüven olabileceğini ileri süren bu düşünürlerden sözgelimi Rousseau insanın doğuştan iyi olduğunu, toplumun onu doğal yaşantı, tepi ve duygularından uzaklaştırıp, ondaki insanlığı kendisinden aldığını ve onu bir anlamda kendisine yabancılaştırdığını söyler.[29] Gerçek eğitimin kitaplardan ziyade doğadan alınacak derslerle şekillenmesi gerektiğini, öğretmenin otoritesinden ziyade zorunluluğun gücü tarafından şekillendirilmesi gerektiğini savunan Rousseau,[30] insanlara hâkim, mühendis, asker ya da din adamı olmalarından önce hayatın ve insan olmanın öğretilmesi gerektiğini ileri sürer. Doğallık, sahicilik, yapay olmama ilkelerini modern toplumun ve ilerlemeciliğin bilumum hastalıklarının karşı ilkeleri olarak öne sürerken, eğitimin bireyin doğasını temele alıp doğal ve sahici olana yönelmesi gerektiğini de söylemiştir.[31] Aynı şekil-

29 C. Higgins – D. J. Kramarsky – S. Mackler, *a.g.e.* s. 225.

30 S. J. Farenga – D. Ness, "Jean-Jacques Rousseau", *Encyclopedia of Education and Human Development* (eds. by S. J. Farenga– D. Ness), vol. 3, M. E. Sharp Inc, London, 2005, s. 962.

31 A. Yıldırım, *a.g.e.* s. 110.

de Nietzsche de eğitimi meşrulaştıran en önemli şeyin özgür ruhlu insanların veya üstün insanların yaratılması suretiyle kültürün geliştirilmesi olduğuna inanır.

Sosyal Adalet için Eğitim

Eleştirel eğitimin üçüncü versiyonu, sosyal adalet için eğitimdir. Bu versiyonunda eleştirel eğitim geleneği, konformizm, yabancılaşma ya da nihilizm benzeri problemlerden ziyade, ırk, sınıf ve toplumsal cinsiyet türünden toplumsal eşitsizliklere yol açan yapılar üzerinde yoğunlaşır.[32] Burada yurttaşların nasıl eğitilmeleri gerektiği meselesi, toplumların demokratik toplumlar olmaya ek olarak, kapitalist toplumlar da olmaları nedeniyle daha da zorlu bir mesele haline gelir. Bu çerçevede karşımıza çıkan yaklaşım ve anlayışlar, eserlerinde kapitalist sistemin ekonomik eşitsizliği nasıl yaratıp devam ettirdiğini ele alan ve doğallıkla kapitalist sistemde sosyal kurumlar olarak okulların refah ve zenginliğin eşitsiz dağılımına yaptığı katkı üzerinde duran Marx'ın görüş ve çalışmalarından yola çıktılar.

Marx esas itibariyle ekonomik eşitsizlik üzerinde yoğunlaşmıştı. Ondan sonra çok sayıda kuramın ortaya çıkmasının en önemli nedeni, sosyal eşitsizliğin temeli olma işlevi gören pek çok faktörün gündeme gelmiş olmasıdır. Sınıf, ırk ve toplumsal cinsiyet benzeri sosyal eşitsizliğe yol açan Bu faktörlerle farklılıklar üzerinde yoğunlaşan eleştirel kuramcılarla pedagogların işte bu bağlamda eğitimi toplumda var olan hem çok çeşitli eşitsizlik ve baskıların önemli bir kaynağı hem de çaresi veya ilacı olarak gördükleri söylenebilir. Söz eleştirel kuram geleneği veya sosyal adalet doğrultusunda eğitim anlayışı içinde yer alan düşünür, filozof veya eğitim felsefecilerinin en başında Antonio Gramsci, Louis Althusser, Paolo Freire ve Ivan Illich gelir.

32 C. Higgins – D. J. Kramarsky – S. Mackler, "Social Philosophy and Education", s. 225.

Bilginin kendisini toplumda hüküm süren iktidar ilişkilerinin bir yansıması ya da ifadesi olarak gören bu felsefeci ya da düşünürler, araştırmalarını genellikle okullarda toplumdaki hiyerarşileri güçlendirecek veya pekiştirecek şekilde hayata geçirilen pratikler veya belli yeteneklerle becerilerin, bilgi adı altında diğerlerinin dışlanması pahasına nasıl öne çıkartıldığı üzerinde yoğunlaşır. Sözgelimi Gramsci ideolojik unsurların üretildiği okul sistemini statükoyu sürdüren ideolojik hegemonyanın bir parçası olarak görür. Aynı şekilde Althusser de devletin ideolojik aygıtlarından biri olarak okulun sermaye birikimi ve meşruiyet için gerekli koşulların yaratılmasında önemli bir rol oynadığını söyler.[33] Buna göre okul, hiyerarşik olarak sıralanan bir öğrenci grubunu ayıklayıp seçer[34] ve pek çok yönden eksiği olan bir liyakat ideolojisi sağlayıp eşitsizliğin yeniden üretilmesi açısından vazgeçilmez olan ideolojik yapı ve formlara meşruiyet temin eder.[35]

Bu noktada biraz daha ileri gidip çok daha radikal bir eleştiri geliştiren Freire ise okulu bir eğitim kurumu olmaktan ziyade bir pazar, işletme odaklı bir kurum, bireyleri tımar etmeye çalışan bir bakımevi, insanları gözetim altına almaya çalışan bir hapishane ve onları eleştirel düşünceye duyarsızlaştıran ideolojik bir araç benzeri terimlerle ifade eder.[36] "Ezilenlerin pedagojisi"[37] başlığı altında yeni ve eleştirel bir eğitim anlayışı öne sürerken, geleneksel eğitimin okulunu iktidar ilişkilerinin yeniden üretildiği bir mekân olarak tanımlamıştır. Freire, yine geleneksel eğitimin öğrencilerin ve hayatın gerçekleriyle çoğu zaman ilintisi olmayan

33 L. Althusser, *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları* (çev. A. Tümertekin), İthaki Yayınları, İstanbul, 2006, ss. 51-85.

34 M. W. Apple, *Eğitim ve İktidar* (çev. E. Bulut), Kalkedon Yayınları, İstanbul, 2006, s. 57.

35 M. W. Apple, *a.g.e.* s. 71.

36 A. Yıldırım, *a.g.e.* s. 121.

37 *Bkz.* P. Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi* (çev. D. Hattatoğlu – E. Özbek), 6. Baskı, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2006, s. 49.

ve öğrencileri toplumun doğasıyla sosyal kurumların yapısını yanlış anlamaya sevk eden eğitim programlarına sahip olduğunu söyler.*

* Freire'in eğitimle ilgili görüşleri için, kitabın üçüncü bölümünde yer alan "Eleştirel Pedagojiye Örnek: Freire'nin Eğitim Anlayışı" altbölümüne bakınız.

KAYNAKÇA

Adler, J. E., "Knowledge, Truth and Learning", *A Company to the Philosophy of Education* (ed. by R. Curren), Blackwell, Oxford, 2003, ss. 285-304.

Alaylıoğlu, R – Oğuzkan, A. F., *Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü*, 2. Baskı, İnkilap ve Aka, İstanbul, 1976.

Aleman, Jr. E., "Politics of Education", *Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education* (ed. by E. F. Provenzo – J. P. Renaud), Sage Publications, California, 2009, 2. vol., ss. 599-601.

Allman, P., *On Marx: an Introduction to the Revolutionary Intellect of Karl Marx*, Sense Publishers, Rotterdam.

Althusser, L., *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları* (çev. A. Tümertekin), İthaki Yayınları, İstanbul, 2006.

Apple, M.W., *Eğitim ve İktidar* (çev. E. Bulut) Kalkedon Yayınları, İstanbul, 2006.

Apple, M.W. – Teitelbaum, K., "John Dewey", *Fifty Major Thinkers on Education: From Confucius to Dewey* (ed. by J. Palmer), Routledge, London, 2001, ss. 194-98.

Appleby, C. – vd, *Knowledge and Postmodernism in Historical Perspective*, Routledge, London, 1996.

Arendt, H., "Crisis in Education", *Philosophy of Education: An Anthology* (ed. by R. Curren), 2nd edit., Blackwell Publishing, Oxford, 2008, ss. 188-192.

Aristoteles, *Politics* (trans. by B. Jowett), in *The Basic Works of Aristotle* (ed. and with an Introduction by R. Mckeon), Random House, New York, 1941.

Aristoteles, *Politika* (çev. Mete Tuncay), Remzi Kitabevi, İstanbul, 1983.

Aristoteles, *Nikomakhos'a Etik* (çev. S. Babür), 3. Baskı, Bilgesu Yayıncılık, Ankara, 2007.

Aristoteles, *Eğitim Üzerine*(Bir Giriş, notlar ve sonuçla birlikte yay. haz. J. Burnet) (çev. A. Aydoğan), Say Yayınları, İstanbul, 2008.

Arrington (ed.), R. L., *A Companion to the Philosophers*, Oxford University Press, Oxford, 1999.

Aydın, H., *Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık*, Nobel Yayınları, Ankara, 2007.

Ayhan, S., "Paulo Freire: Yaşamı, Eğitim Felsefesi ve Uygulaması Üzerine", http//www.alternatifegitimdernegi.org.tr. 3.01.2011.

Aytaç, K., *Avrupa Eğitim Tarihi*, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2009.

Bailin, S.– Siegel, H., "Critical Thinking", *The Blackwell Guide to Philosophy of Education* (ed. by N. Blake ; P. Smeyers; R. Smith ; P. Standish), Blackwell Publishing, Oxford, 2005, ss. 181-193.

Bal, H., *Dewey'in Eğitim Felsefesi*, Alkım Kitabevi, İstanbul, 2000.

Barrett, M., *Marx'tan Foucault'ya İdeoloji* (çev. A. Fethi), Doruk Yayınları, İstanbul, 2004.

Barrow, R. – Woods, R., *An Introduction to Philosophy of Education*, Routledge, Florence, 1989.

Bayles, E. E., *Democratic Educational Theory*, Harper and Brothers, New York, 1966.

Bayraklı, B., *İslamda Eğitim*, MÜ İlahiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul, 1989.

Beiser, F. C., "Romanticism", *A Companion to the Philosophy of Education* (ed. R. Curren), Blackwell, London, 2003, ss. 130-142.

Berger, P. L. – Luckmann, T., *Gerçekliğin Sosyal İnşası: Bir Bilgi Sosyolojisi İncelemesi* (çev. V. S. Öğütle), Paradigma Yayınları, İstanbul, 2008.

Best, S. – Kellner, D., *Postmodern Teori* (çev. M. Küçük), Ayrıntı, Yayınları, İstanbul, 1998.

Bilhan, S., *Eğitim Felsefesi*, 1. cilt, Eğitim Fakültesi, Ankara, 1991.

Billington, R., *Felsefeyi Yaşamak, Ahlak Düşüncesine Giriş* (çev. A. Yılmaz), Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1995.

Blake, N. – Smeyers, P. – Smith, R.– Standish, P., "Introduction", *The Blackwell Guide to Philosophy of Education* (ed. by N. Blake – P. Smeyers – R. Smith – P. Standish), Blackwell Publishing, Oxford, 2005, ss. 1-17.

Blake, N. – Smeyers, P. – Smith, R. –Standish (eds), P., *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*, London, Blackwell, 2003.

Boden, M., *Piaget*, Fontana, 1999.

Porfilio, B. J., "Critical Education", *Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education* (ed. by E. F. Provenzo ; J. P. Renaud), 1st vol., Sage Publications, California, 2009, ss. 201-205.

Bottomore, T., *Frankfurt Okulu* (çev. A. Çiğdem), Ara Yayıncılık, İstanbul, 1990.

Bourdieu, P., *Field of Cultural Production*, Polity Press, London, 1993.

Bowen, J. – Hobson, P. R., "Introduction", *Theories of Education: Studies of Significant Innovation in Western Educational Thought* (ed. by J. Bowen – P. R. Hobson), John Wiley & Sons, New York, 1974, ss. 1-16.

Bresler, L., "İbn Tufeyl", *Fifty Major Thinkers on Education: From Confucius to Dewey* (eds. D. E. Cooper – J. A. Palmer), Routledge, New York, 2003, ss. 33-37.

Brezinska, W., *Philosophy of Educational Knowledge*(trans. by J. S. Brice – R. Eshelman), Kluwer Academic Publications, Dortdrecht,1992.

Brighouse, H., *On Education*, Routledge, London, 2006.

Brown, D. H., *Teaching by Principles*, Prentice Hall, New York, 1994.

Brubacher, J. S., "The Challenge to Philosophize About Education", *What is Philosophy of Education* (ed. by C. J. Lucas), The Macmillan Company, London, 1969, ss. 61-69.

Buber, M., *I and Thou* (trans. by R. G. Smith), 2nd edit., Charles Scribner's Sons, New York, 1958.

Buber, M., *Tanrı Tutulması* (çev. A. Tüzer), Lotus Yayınları, Ankara, 2000.

Buber, M., *Between Man and Man* (trans. by R. G. Smith), Routledge, London, 2002.

Bullock, A., *The Humanist Tradition in the West*, London, W. W. Norton, 1985.

Bullock, A. – Stallybrass, O., *The Fontana Dictionary of Modern Thought*, Fontana, London, 1997.

Burbules, N. C. – Berk, R., "Critical Thinking and Critical Pedagogy", *Critical Theories in Education* (ed. by T. S. Popkewitz – L. Fendor), Routledge, London, 1999, ss. 45-63.

Burbules, N. C. – Raybeck, N., "Philosophy of Education: Current Trends", *Encyclopedia of Education* (ed. by J. W. Guthrie), Macmillan Reference, London, 2002, ss. 1880-1885.

Burgelin, E., "*Émile ya da Eğitim Üzerine*'ye Önsöz", *Émile* (çev. İ. Yerguz), Say Yayınları, İstanbul, 2005, ss. 7-95.

Burns, E., *Marksizm Nedir?* (çev. M. Dikmen), Yordam Yayınevi, İstanbul, 2009.

Butler, J. D., *Four Philosophies and Their Practice in Education and Religion*, Harper and Row, New York, 1968.

Callewaert, S., "Philosophy of Education, Frankfurt Critical Theory and the Sociology of Pierre Bourdieu", *Critical Theories in Education* (ed. by T. S. Popkewitz – L. Fendor), Routledge, London, 1999, ss.117-149.

Campbell, E., *The Ethical Teacher*, McGrawHill, Philedelphia, 2003.

Carr, D., *Professionalism and Ethics in Teaching*, Routledge, New York, 2000.

Carr, D., *Making Sense of Education: An Introduction to the Philosophy and Theory of Education and Teaching*, Routledge Falmer, London, 2003.

Cassirer, E., *The Philosophy of Enlightenment*, Princeton University Press, Princeton, 1951.

Cevizci, A., *Sokrates* Say Yayınları, İstanbul, 2005.

Cevizci (der. ve çev.), A., *Metafiziğe Giriş*, 2. Baskı, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2006.

Cevizci, A., *Felsefe*, Sentez Yayınları, Bursa, 2007.

Cevizci, A., *Etiğe Giriş*, 2. BaskıParadigma Yayınları, İstanbul, 2007.

Cevizci, A., *Aydınlanma Felsefesi Tarihi*, Asa Yayınları, Bursa, 2007.

Cevizci, A., *İlkçağ Felsefesi Tarihi*, 4. Baskı, Asa Yayınları, Bursa, 2007.

Cevizci, A., *On Yedinci Yüzyıl Felsefesi Tarihi*, 2. Baskı, Asa Yayınları, Bursa, 2008.

Cevizci, A., *Ortaçağ Felsefesi Tarihi*, 3. Baskı, Asa Yayınları, Bursa, 2007.

Cevizci, A., *Felsefe Tarihi*, 2. Baskı, Say Yayınları, İstanbul, 2010.

Cevizci, A., *Sokrates*, 2. Baskı, Say Yayınları, İstanbul, 2009.

Cevizci, A., *Paradigma Felsefe Sözlüğü*, 7. Baskı, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2010.

Cevizci, A., *Eğitim Sözlüğü*, Say Yayınları, İstanbul, 2010.

Cevizci, A., *Bilgi Felsefesi*, Say Yayınları, İstanbul, 2010.

Chambliss, J. J., *Educational Theory as Theory of Conduct*, State University of New York Press, New York, 1987.

Chambliss (ed.), J. J., *Philosophy of Education: An Encyclopedia*, Garland Publications, London, 1996.

Chomsky, N., *Bilgi Sorunları ve Dil* (çev. V. Kılıç), Bgst, İstanbul, 2009.

Chomsky, N., *Doğa ve Dil Üzerine* (çev. A. B. Karadağ), Sözcükler, İstanbul, 2010.

Committee of the Philosophy of Education Society, "The Distinctive Nature of the Discipline of Philosophy of Education", *What is Philosophy of Education* (ed. by C. J. Lucas), The Macmillan Company, London, 1969, ss. 111-113.

Comte, A., *Pozitif Felsefe Kursları* (çev. S. Sarı), Sosyal Yayınları, İstanbul, 2003.

Comte, A., *Auguste Comte and Positivism: The Essential Writings*(ed. G. Lenzer), New York, 1975.

Con-Sherbok, D., "Martin Buber", *Fifty Key Jewish Thinkers*, Routledge, London, 2007, ss. 25-28.

Copleston, F., *A History Of Philosophy*, 8. vols., Burns Oates and Washbourne, New York, 1950-65.

Cooper, D. E. "Plato", *Fifty Major Thinkers on Education* (ed. by J. A. Palmer), London, 2001, ss. 9-12.

Cooper, D. E., "Postmodernism", *A Companion to the Philosophy of Education* (ed. R. Curren), Blackwell, London, 2003, ss. 206-218.

Cottingham, J., *The Rationalists*, Oxford University Press, Oxford, 1988.

Crehan, K., *Gramsci: Kültür ve Antropoloji* (çev. Ü. Aydoğmuş), Kalkedon, İstanbul, 2006.

Curren, R., "Ethical and Political Issues in Philosophy of Education", *Encyclopedia of Philosophy* (ed. by D. M. Borchert), vol. 2nd edition, 7. Thomson-Gale, New York, 2006, ss. 360-363.

Curren, R., "Philosophy of Education", *Concise Routledge Encylopedia of Philosophy*, Routledge, London, 2003, ss. 232-33.

Curren, R. – Robertson, E. – Hager, P., "The Analytical Movement", *A Companion to the Philosophy of Education* (ed. R. Curren), Blackwell, London, 2006.

Curren, R., (ed.) *A Companion to the Philosophy of Education*, Blackwell, London, 2006.

Çelebi, A., *İslam'da Eğitim-Öğretim Tarihi* (çev. A. Yardım), 3. Baskı, Damla Yayınevi, İstanbul, 1998.

Çelikel, B., *Gazâlî ve Eğitim*, İzmir İlahiyat Vakfı Yayınları, İzmir, 2008.

Çevikbaş, S., "Nietzsche ve Eğitim", *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2004), ss. 60-80.

Çınar, A., "Martin Buber'de Varoluş ve Etik: Ben-Sen İlişkisi", *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(2006), ss. 9-27.

Dancy, J., *Introduction to Contemporary Epistemology*, Oxford University Press, Oxford, 1985.

Davidson, T., *Rousseau and Education According to Nature*, St. Clair Shores, 1977.

Davidson, T., *Greklerde Eğitim Düşüncesi* (çev. A. Aydoğan), Say Yayınları, İstanbul, 2008.

Demirel, Ö., *Eğitim Sözlüğü*, 3. Baskı, Pegem Akademi, Ankara, 2005.

Demirel, Ö., *Öğretim İlke ve Yöntemleri: Öğretme Sanatı*, 14. Baskı Pegem Akademi, Ankara, 2009.

Dewey, J., "My Pedagogic Creed", *The School Journal*, 54(1897), ss. 77-80.

Dewey, J., "Okulda Ahlak Eğitimi", (*Moral Principles in Education*'dan çev. F. Oğuzkan).

Dewey, J., "Philosophy as a General Theory of Education", *What is Philosophy of Education* (ed. by C. J. Lucas), The Macmillan Company, London, 1969, ss. 74-79.

Dewey, J., *Demokrasi ve Eğitim* (çev. T. Yılmaz), Ege Üniversitesi Yayınları, İzmir, 1996.

Dewey, J., *Democracy and Education: Introduction to the Philosophy of Education*, Free Press, New York, 1997.

Dewey, J., *Deneyim ve Eğitim* (çev. S. Akıllı), ODTÜ Yayınları, Ankara, 2007.

Dewey, J., *Okul ve Toplum* (çev. H. A. Başman), 2. baskı, Pegem Yayınları, Ankara, 2010.

Dias, R. M., "Nietzsche and Education", *Encyclopedia of Philosophy of Education* (ed. M. A. Peters – P. Ghiraldelli), online.

Donovan, J., *Feminist Teori* (çev. A. Bora – M. A. Gevrek – F. Sayılan), İstanbul, 1997.

Ducharme, E. R. ; Ducharme, M. K., "Teacher Education", *Encyclopedia of Education* (ed. by J. W. Guthrie), Macmillan Reference, London, 2002, ss. 2438-2444.

Duncan, C. P. ; Wishner (eds), J., *The Great Psychologists: From Aristotle to Freud*, J. B. Lippincott Comp., Philadelphia, 1968.

Dunn, S. G., *Philosophical Foundations of Education*, Pearson Printice Hall, New Jersey, 2005.

Durkheim, E., *Ahlak Eğitimi* (çev. O. Adanır), Say Yayınları, İstanbul, 2010.

Edwards, P., *The Encyclopedia of Philosophy*, 8 vols., Macmillan, New York, 1967.

Egan, K., "Recapitulating Romanticism in Education", *Adecational Legacy of Romanticism* (ed. by J. Willinsky), Wilfrid University Press, Calgary, 1990, ss. 287-305.

Eggen, P. – Kauchak, D., *Educational Philosophy*, Merril Prentice Hall, New Jersey, 2001.

Enslin, P. – White, P., "Democratic Citizenship", *The Blackwell Guide to Philosophy of Education* (ed. by N. Blake – P. Smeyers – R. Smith – P. Standish), Blackwell Publishing, Oxford, 2005, ss. 110-125.

Ergin, T., "Bilişsel Gelişim", *Gelişim Psikolojisi* (ed. H. Ergin – S. A. Yıldız), Nobel Yayınları, Ankara, 2010, ss. 103-142.

Ergun, D., *Sosyoloji ve Eğitim*, 3. Baskı, İmge Yayınları, Ankara, 2005.

Ergün, M., *Eğitim Felsefesi*, Pegem Akademi, Ankara, 2009.

Fahri, M. *İslam Felsefesi Tarihi* (çev. K. Turhan), Şato Yayınları, İstanbul, 1998.

Farenga, S. J. – Ness, D., "Aristotle", *Encyclopedia of Education and Human Development* (eds. by S. J. Farenga – D. Ness), M. E. Sharp Inc, London, 2005, vol. 3, ss. 912-913.

Farenga, S. J. – Ness, D., "Jean-Jacques Rousseau", *Encyclopedia of Education and Human Development* (eds. by S. J. Farenga – D. Ness), vol. 3, M. E. Sharp Inc, London, 2005, ss. 961-963.

Feyerabend, P., *Yönteme Hayır* (çev. A. İnam), 2. Baskı, Ara Yayınları, İstanbul, 1991.

Feyerabend, P., *Bilgi Üzerine Üç Söyleşi* (çev. C. Güzel – L. Kavas), Metis, İstanbul, 1995.

Feyerabend, P., *Akla Veda* (çev. E. Başer), Ayrıntı, İstanbul, 1995.

Fitzsimons, P., "Nietzsche's Schopenhauer and Education", *Encyclopedia of Philosophy of Education* (ed. M. A. Peters ; P. Ghiraldelli), online.

Fitzpatrick, J. P., "St Augustinus", *Fifty Major Thinkers on Education* (ed. by J. A. Palmer), Routledge, London, 2001, ss. 24-28.

Flanagan, F. M., *Greatest Educators Ever*, Continuum International Publishing, London, 2005.

Flynn, T. R., *Existentialism: A Very Short Introduction*, Oxford University Press, Oxford, 2006.

Ford, A., "Sophists without Rhetoric: The Arts of Speech in Fifth Century Athens", *Education in Grek and Roman Antiquity* (ed. by Y-L. Too), Brill Publications, Leiden, 2001, ss. 84-110.

Foucault, M., *Söylemin Düzeni*(çev. S. Hilav), İstanbul, 1992.

Foucault, M., *Cinselliğin Tarihi*(çev. H. Tufan), 3 cilt, YKY, İstanbul, 1993.

Foucault, M., *Hapishanenin Doğuşu* (çev. M. A. Kılıçbay), İmge Yayınları, Ankara, 2000.

Foucault, M., *Bilginin Arkeolojisi* (çev. V. Urhan), Birey Yayınları, İstanbul, 2000.

Foulquié, P., *Pedagoji Sözlüğü* (çev. C. Karakaya), Sosyal Yayınları, İstanbul, 1994.

Frankena, W., "Introduction", *The Philosophy of Education*(ed. by W. Frenkena), 2nd print Macmillan, New York, 1965.

Frankena, W., "Philosophy of Education: Historical Overview", *Encyclopedia of Education* (ed. by J. W. Guthrie), Macmillan Reference, London, 2002, ss. 1877-1890.

Feimen – Nemser, S., "Learning to Teach", *Encyclopedia of Education* (ed. by J. W. Guthrie), MacMillan, London, 2006, ss. 2485-2488.

Freire, P. – Macedo, D., *Okuryazarlık: Sözcükleri ve Dünyayı Okuma* (çev. S. Ayhan), İmge Yayınları, Ankara, 1998.

Freire, P., *Yüreğin Pedagojisi* (çev. Ö. Orhangazi), Ütopya Yayınları, Ankara, 2000.

Freire, P., *Ezilenlerin Pedagojisi* (çev. D. Hattatoğlu – E. Özbek), 6. Baskı, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2006.

Freire, P., "Dönüşümün Riskleri ve Hissettirdiği Korkular", *Eleştirel Pedagoji Söyleşileri* (eds. H. A Giroux – M. Apple – P. McLaren – P. Freire – D. Harvey), Kalkedon, İstanbul, 2009, ss. 179-197.

Friedmann, M. S., *Martin Buber: The Life of Dialogue*, 2nd edit., University of Chicago Press, Chicago, 1956.

Garrison, J.; Neiman, A., "Pragmatism and Education", *The Blackwell Guide to Philosophy of Education* (ed. by N. Blake – P. Smeyers – R. Smith – P. Standish), Blackwell Publishing, Oxford, 2005, ss. 21-37.

Gazâlî, *Tehafütü-l Felasife* (çev. M. Kaya), Klasik Yayınlar, İstanbul, 2005.

Giroux, H. A., "Dil/Kültürel İncelemeler Alanında Eleştirel Pedagojinin Bir Rolü Var mıdır?", *Eleştirel Pedagoji Söyleşileri*(eds. H. A Giroux – M. Apple – P. McLaren – P. Freire – D. Harvey), Kalkedon, İstanbul, 2009, s. 7-28.

Goodman, P., *Compulsory Miseducation*, Horizon Press, New York, 1964.

Gordon, H., *Heidegger-Buber Controversy: The Status of I-Thou*, Greenwood Press, London, 2001.

Gramsci, A., *Hapishane Defterleri* (çev. K. Somer), Aşina Kitaplar, İstanbul, 2009.

Grenfell, M., *Pierre Bourdieu: Key Concepts*, Acumen Publishing, London, 2008.

Griffith, M., "Public and Private in Early Greek Institutions", *Education in Grek and Roman Antiquity* (ed. by Y-L. Too), Brill Publications, Leiden, 2001, ss. 23-84.

Guthrie, J. W., "Educational Policy", *Encyclopedia of Education* (ed. J. W. Guthrie), Macmillan Reference, London, 2002, ss. 668-76.

Gutmann, A., "The Authority and Responsibility to Educate", *A Company to the Philosophy of Education* (ed. by R. Curren), Blackwell, Oxford, 2003, ss, 397-411.

Guttek, G. L., *Philosophical and Ideological Perspectives on Educati-on*, Allyn and Bacon, Massachussets, 1988.

Gutting, G., *French Philosophy in the Twentieth Century*, Cambridge University Press, New York, 2001.

Güriz, A. (ed.), *Adalet Kavramı*, TFK, Ankara, 1994.

Gürsoy, K., *Egzistans ve Felsefe Üzerine Görüşler*, Akçağ Yayınları, Ankara, 1988.

Haldane, J., "Metaphysics in the Philosophy of Education: An Historical Perspective", *The Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition* (ed. by P. H. Hirst – P. White), Routledge, London, 1998, ss. 113-120.

Halpern, D. F. – Donaghey, B., "Learning Theory ; Historical Overview", *Encyclopedia of Education* (ed. by J. W. Guthrie), MacMillan, London, 2006, ss. 1458-1463.

Halstead, J. M., "Religious Education", *Encyclopedia of Religion* (ed. by L. Jones), Macmillan Reference, London, 2005, ss. 7731-7736.

Hamm, C. M., *Philosophical Issues in Education: An Introduction*, London, 1989.

Hardie, C. D., *Truth and Phallacy in Educational Theory*, Teachers College Bureau of Publications, New York.

Hart, T. E., "Friedrich Nietzsche", *Fifty Major Thinkers on Education* (ed. by J. A. Palmer), London, 2001, ss. 169-174.

Haydon, G., "Moral Education", *A Companion to the Philosophy of Education* (ed. R. Curren), Blackwell, London, 2003, ss. 320-331.

Heart, T. E., "Friedrich Nietzsche", *Fifty Major Thinkers on Education: From Confucius to Dewey* (ed. by J. Palmer), Routledge, London, 2001, ss. 169-174.

Hesapçıoğlu, M., *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Nobel Yayınları, Ankara, 6. Baskı, 2008.

Heynes, F., *Eğitimde Etik* (çev. S. K. Akbaş), Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2002.

Hırata, H., *Eleştirel Feminizm Sözlüğü* (çev. G. A. Savran), Kanat, İstanbul, 2009.

Higgins, C. – Kramarsky, D. J – Mackler, S., "Ethics and Moral Education", *Encyclopedia of Education and Human Development*(eds. by S. J. Farenga – D. Ness), vol. 1, M. E. Sharp Inc, London, 2005, ss. 219-222.

Higgins, C. – Kramarsky, D. J. – Mackler, S., "Social Philosophy and Education", *Encyclopedia of Education and Human Development*(eds. by S. J. Farenga – D. Ness), vol. 1, M. E. Sharp Inc, London, 2005, ss. 222-226.

Higgins, C. – Kramarsky, D. J. – Mackler, S., "Conceptions of Learning and Theories of Learning", *Encyclopedia of Education and Human Development* (eds. by S. J. Farenga– D. Ness), vol. 1, M. E. Sharp Inc, London, 2005, ss. 226-230.

Higgins, C. – Kramarsky, D. J. – Mackler, S., "The Teacher and the Act of Teaching", *Encyclopedia of Education and Human Development* (eds. by S. J. Farenga– D. Ness), M. E. Sharp Inc, London, 2005, ss. 230-236.

Hirst, P., "Forward", *The Blackwell Guide to Philosophy of Education*(ed. by N. Blake – P. Smeyers – R. Smith – P. Standish), Blackwell Publishing, Oxford, 2005, ss. XV-XVI.

Hirst, P. H. – White, P., "The Analytic Tradition and The Philosophy of Education: An Historical Perspective", *The Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition* (ed. by P. H. Hirst – P. White), Routledge, London, 1998, ss. 1-12.

Hirst, P., "Liberal Education and The Nature of Knowledge", *Philosophy of Education: Major Themes in Analytical Tradition*, vol: 1, *Philosophy and Education* (ed. by P. Hirst – P. Smith), Routledge, London, 1998, ss. 246-266.

Hirst, P. H. – Peters, R. S., "Education and Philosophy", *The Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition* (ed. by P. H. Hirst – P. White), Routledge, London, 1998, ss. 27-39.

Hobson, P., "Aristotle", *Fifty Major Thinkers on Education* (ed. By J. A. Palmer), London, 2001, ss. 14-18

Honderich(ed), T., *The Oxford Companion to Philosophy*, Oxford University Press, Oxford, 1995.

Howell, C. L., "Moral Education", *Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education* (ed. by E. F. Provenzo – J. P. Renaud), Sage Publications, California, 2009, 2nd. vol., ss. 513-577.

Hulne, T. E., *Hümanizm, Din ve Sanat Üzerine Felsefi Düşünceler*, İz Yayınları, İstanbul, 1999.

Hummell, C., "Aristotle", *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education*, 23(1993), ss. 39-51.

Huttunen, R., "Habermas and the Problem of Indoctrination", *Encyclopedia of Philosophy of Education* (eds. M. A. Peters – P. Ghiraldelli), 1999.

İbn Tufeyl, *Hay bin Yakzan* (çev. M. Ş. Yaltkaya – B. Reşid), YKY, İstanbul, 2003.

Illich, I., *Deschooling Society*, Calder and Poyars, London, 1971.

İnal, K., *Eğitim ve İktidar*, Ütopya, İstanbul, 2004.

Jaeger, W., *Paideia: The Ideals of Greek Culture*, vol. 3, *The Conflict of Cultural Ideas in the Age of Plato* (trans. by G. Highet), Oxford University Press, New York, 1963.

Jay, M., *Diyalektik İmgelem*(çev. Ü. Oskay), 2. Baskı, Ara Yayıncılık, İstanbul, 1993.

Johnson, P. E., *Reason in Balance: The Case Against in Science, Law and Education*, Intervarsity Press, Illınois,1995.

Kakkori, L., "Nietzschean Education and Gelassenheit Education: How to Educate with a Hammer", *Encyclopedia of Philosophy of Education* (ed. M. A. Peters – P. Ghiraldelli), online.

Kallendorf, G., "Humanism", *A Companion to the Philosophy of Education* (ed. R. Curren), Blackwell, London, 2003, ss. 62-72.

Karakaya, Ş., *Modernizm, Postmodernizm ve Öğretmen Çalışma Kültürü*, Nobel Yayınları, Ankara, 2003.

Kellner, D., "Critical Theory", *A Company to the Philosophy of Education* (ed. by R. Curren), Blackwell, Oxford, 2003, ss. 161-175.

Kızılçelik, S., *Frankfurt Okulu*, Ankara, 2000.

Kincheloe, J. L., *Critical Pedagogy Primer*, Peter Pan Publishing, New York, 2004.

Kneller, G. F., *Introduction to the Philosophy of Education*, John Wiley and Sons, New York, 1971.

Kolakowski, L., *The Alienation of Reason*, New York, Methuen, 1968.

Kolakowski, L., *Main Currents of Marxism* (trans. by P. S. Falla), Oxford, 3 vols., 1978.

Kop, Y., "Progresivizm ve Progresivizme Eleştirel Bir Yaklaşım", *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(200), ss. 270-288.

Küçükalp, K. – Cevizci, A., *Batı Düşüncesi: Felsefi Temeller*, İsam, İstanbul, 2009.

Küken, G., *İlkçağ'da Eğitim Felsefesi*, Alfa Yayınları, İstanbul, 2003.

Küken, G., *Ortaçağ'da Eğitim Felsefesi*, Alfa Yayınları, İstanbul, 2001.

Lafon, R., *Vocabulaire de Psychopédagogie*, PUF, Paris, 1973.

Lannie, W. P., "Philosophy of Education", *New Catholic Encylopedia* (eds. by T. Carson – J. Cerrito), Detroit, Thomson-Gale, 2005, vol. 5, ss. 88-95.

Leistyna, P., "Critical Pedagogy in Education", *Encyclopedia of Education and Human Development* (eds. by S. J. Farenga – D. Ness), M. E. Sharp Inc, London, 2005, vol. 1, ss. 331-327.

Lentzer, G., *Comte and Positivism*, Chicago University Press, Chicago, 1975.

Libera, A. De, *Ortaçağ Felsefesi* (çev. A. Meral), Litera Yayıncılık, İstanbul, 2005.

Lightbrown, P. M. – Spada, N., *How Languages are Learned*, Oxford University Pres, Oxford, 1999.

Livingstone, D. N., *The Geographical Tradition*, Blackwell, Oxford, 1992.

Locke, J., *İnsan Anlığı Üzerine Bir Deneme* (çev. V. Hacıkadiroğlu), Kabalcı, İstanbul, 1992.

Locke, J., *Eğitim Üzerine Düşünceler* (çev. H. Zengin), Morpa Kültür Yayınları, Ankara, 2004.

Lodge, R. C., *Plato's Theory of Education*, Routledge, London, 2000.

Losee, J., *Bilim Felsefesine Tarihsel Bir Giriş* (çev. E. Böke), Dost Kitabevi, Ankara, 2004.

Loshan, Z., *Plato's Counsel on Education*, Routledge, London, 1998.

Lyotard, J. F. *Postmodern Durum* (çev. A. Çiğdem), Vadi Yayınları, Ankara, 1997.

Macey, D., *The Penguin Dictionary of Critical Theory*, Penguin, London, 2001.

Magee, B., *Büyük Filozoflar, Platon'dan Wittgenstein'a Batı Felsefesi* (çev. A. Cevizci), Paradigma yayınları, İstanbul, 2001.

Margaret, W., *Feminizm* (çev. H. Gür), Dost Kitabevi, Ankara, 2009.

Martin, J. R., "Feminism", *A Company to the Philosophy of Education* (ed. by R. Curren), Blackwell, Oxford, 2003, ss. 192-205

Maritain, J., "Man's Nature and the Aims of His Education", *The Philosophy of Education* (ed. by W. Frenkena), 2nd print. Macmillan, New York, 1965, ss. 37-43.

Matthews, G. B., "Postmodernism", *A Companion to the Philosophy of Education* (ed. R. Curren), Blackwell, London, 2003, ss. 50-62.

Maury, L., *Piaget ve Çocuk* (çev. N. Sarıca), De Ki, İstanbul, 2008.

Mautner (ed.), T., *A Dictionary of Philosophy*, Penguin, London, 1994.

MacIntyre, A., *Erdem Peşinde* (çev. M. Özcan), Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2003.

Mcnamara, D.S. – O'Reilly, T., "Knowledge Acquisition, Representation and Organization", *Encyclopedia of Education* (ed. by J. W. Guthrie), Macmillan Reference, London, 2002, ss. 1431-1435.

Mialaret, G., "Eğitim Bilimlerinin Epistemolojisi ve Metodolojisi", *Eğitim Bilimleri Felsefesine Doğru* (ed. L. I. Ünal – S. Özsoy), Tan Kitabevi Yayınları, Ankara, 2010, ss. 79-94.

Morris, H. M., *Education for the Real World*, Master Books, California, 1983.

Munzel, C. F., "Kant, Hegel and the Rise of Pedagogical Science", *A Companion to the Philosophy of Education* (ed. R. Curren), Blackwell, London, 2003, ss. 113-129.

Murphy, M. M., *The History and Philosophy of Education*, Merril Prentice Hall, New Jersey, 2006.

Nicholson, C., "Postmodernism, Feminism and Education: The Need For Solidarity", *Educational Theory*, 39(1989), ss. 197-205.

Nietzsche, F., *Eğitimci Olarak Schopenhauer* (çev. C. Atilla), Say Yayınları, İstanbul, 3. Baskı, 2009.

Nightengale, A. W., "Liberal Education in Plato's Republic and Aristotle's Politics", *Education in Grek and Roman Antiquity* (ed. by Y-L. Too), Brill Publications, Leiden, 2001, ss. 133-173.

Noddings, N., *Philosophy of Education*, Westview Press, London, 1995.

Noddings, N., "Philosophy of Education", *Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education* (ed. by E. F. Provenzo –

J. P. Renaud), Sage Publications, California, 2009, 2nd. vol., ss. 572-580.

Noddings, N. – Slote, M., "Changing Notions of the Moral and of Moral Education", *The Blackwell Guide to Philosophy of Education*(ed. by N. Blake – P. Smeyers – R. Smith – P. Standish), Blackwell Publishing, Oxford, 2005, ss. 341-355.

Nofal, N., "Al-Ghazali", *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education*, 4(1993), ss. 519-542.

Nucce, L., "Moral Development", *Encyclopedia of Education* (ed. by J. W. Guthrie), Macmillan Reference, London, 2002, ss. 1680-1683.

Oğuzkan, A. F., *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, 3. Baskı, Emel Matbaacılık, Ankara, 1993.

Oelkers, E.J., "Education: Phenomena, Concepts and Theories", *International Encyclopedia of Social and Behavioural Sciences* (ed. by N. J. Smelser – P. B. Baltes – P. Alto), Elsevier Science Ltd, London, 2001, ss. 4234-4239.

O'Hear, A., "History of the Philosophy of Education", *The Oxford Companion to the Philosophy, New Edition* (ed. by T. Hönderich), Oxford University Press, London, 2005, ss. 228-231.

O'Hagan, T., "J.-J. Rousseau", *Fifty Major Thinkers on Education* (ed. by J. A. Palmer), London, 2001, ss. 61-64.

Oruç, C., *İmam-ı Gazâlî'nin Eğitim Anlayışı* (yayımlanmamış doktora tezi), İstanbul, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009.

Ömeroğlu, E. – Kandır, A., *Bilişsel Gelişim*, Morpa Yayınları, İstanbul, 2005.

Öncül, R., *Eğitim Bilimleri Sözlüğü*, MEB, İstanbul, 2000.

Özdemir, O., *Eleştirel Düşünme*, Kriter Yayınları, İstanbul, 2004.

Öztürk, F. M., "Epistemolojinin Problemleri", *Felsefe Ansiklopedisi* (ed. A. Cevizci), cilt 5, Ebabil Yayınları, Ankara, 2007, ss. 590-605.

Peprnik, J., "Jan Amos Comenius", *Fifty Major Thinkers on Education* (ed. by J. A. Palmer), Routledge, London, 2001, ss. 40-44.

Peters, R. S., *Ethics and Education*, George Allen & Unwin Ltd., London, 5th edit., 1968.

Peters, R. S., "Must an Educator Have an Aim?", *The Philosophy of Education* (ed. by W. Frenkena), 2nd print. Macmillan, New York, 1965, ss. 44-52.

Philipps, D. C., "Educational Philosophy: Historical Perspectives", *International Encyclopedia of Social and Behavioural Sciences* (ed. by N. J. Smelser – P. B. Baltes – P. Alto), Elsevier Science Ltd, London, 2001, ss. 4286-4292

Philipps, D. C., "Theories of Teaching and Learning", *A Company to the Philosophy of Education* (ed. by R. Curren), Blackwell, Oxford, 2003, ss. 232-245.

Philipps, D. C., "Theories of Teaching and Learning", *A Companion to the Philosophy of Education* (ed. R. Curren), Blackwell, London, 2003, ss. 232-245.

Piaget, J., *Où va education*, PUF, Paris, 1973.

Piaget, J., *Çocukta Dil ve Düşünme* (çev. S. E. Siyavuşgil), Palme Yayınevi, İstanbul, 1997.

Piaget, J., *Çocukta Zihinsel Gelişim*(çev. H. Portakal), Cem Yayınevi, İstanbul, 2004.

Pieper, A., *Etiğe Giriş*(çev. V. Atayman - G. Sezer), Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1999.

Platon, *Devlet* (çev. M. A. Cimcoz - S. Eyüboğlu) 3. Baskı, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1975.

Platon, *Phaidon* (çev. A. Cevizci), Gündoğan Yayınları, Ankara,1989.

Platon, *Sokrates'in Savunması* (çev. ve yor. A. Cevizci), 2. Baskı, Sentez Yayınları, Bursa, 2009.

Popkewitz, T. S., "Critical Traditions, Modernisms and the 'Posts'", *Critical Theories in Education*, (ed. by T. S. Popkewitz – L. Fendor), Routledge, London, 1999, ss. 1-16.

Popper, K. R., *Açık Toplum ve Düşmanları*, (çev. M. Tuncay – H. Rızatepe), Mülkiye Yayınları, Ankara, 1967.

Power, E. J., *A History of Western Education*, Legacy of Learning, State University of New York, New York, 1991.

Pratte, R., *Contemporary Theories of Education*, Intext Educational Publishers, Toronto, Macmillan Reference, 2002.

Price, K., "History of Philosophy of Education", *Encyclopedia of Philosophy* (ed. By D. M. Borchert), vol. 7., 2nd edition, Thomson-Gale, New York, 2006, ss. 365-369.

Pring, R., *Philosophy of Education*, Continuum, London, 2004.

Ramaekers, S., "Teaching to Lie and Obey: Nietzsche on Education", *Journal of Philosophy of Education*, 35(2001), ss. 255-268.

Ravitch, D., *A Glossary of Educational Terms*, ASCD Publications, Denver, 2007.

Reboul, O., *Eğitim Felsefesi* (çev. I. Gürbüz), İletişim Yayınları), İstanbul, 1991.

Reeve, C. D. C., "The Socratic Movement", *A Company to the Philosophy of Education* (ed. by R. Curren), Blackwell, Oxford, 2003, ss. 3-19.

Rockmore, T., *On Constructivist Epistemology*, Cambridge University Press, London, 2008.

Rousseau, J. J., *Toplum Sözleşmesi* (çev. V. Günyol), İstanbul, 1974.

Rousseau, J. J., *İnsanlar Arasındaki Eşitsizliğin Kaynağı* (çev. R. N. İleri), Çan Yayınları, İstanbul, 1982.

Rousseau, J. J., *İlimler ve Sanatlar Hakkında Nutuk* (çev. S. Eyüboğlu), Hilmi Kitabevi, İstanbul, 1989.

Rousseau, J. J., *Émile ya da Eğitim Üzerine* (çev. İ. Yerguz), Say Yayınları, İstanbul, 2009.

Russell, B., *Eğitim Üzerine* (çev. N. Bezel), Remzi Kitabevi, İstanbul, 2001.

Ryan, K., "Moral Education", *Encyclopedia of Education* (ed. by J. W. Guthrie), Macmillan Reference, London, 2002, ss. 1683-1688.

Ryan E. G. – Weisheipl, J. A., "Scholastic Education", *New Catholic Encylopedia* (eds. By T. Carson – J. Cerrito), Detroit, Thomson-Gale, 2005, vol. 5, ss. 95-96.

Ryle, G., *The Concept of Mind*, Hutchison, London, 1966.

Samuel, F. A., "J. Dewey", *Encyclopedia of Education and Human Development* (eds. by S. J. Farenga – D. Ness), vol. 3, M. E. Sharp Inc, London, 2005, ss. 924-926.

Scheffler, I., *The Language of Education*, Thomas, Illınois, 1960.

Schiller, J. F., *İnsanın Estetik Eğitimi Üzerine Bir Dizi Mektup* (çev. M. Özgü), MEB, İstanbul, 1990,

Schmitter, A. M. – Tarcov, N. – Donner, W., "Enlightenment Liberalism", *A Companion to the Philosophy of Education* (ed. R. Curren), Blackwell, London, 2003, ss. 73-93.

Scruton, R., *The Palgrave Macmillan Dictionary of Political Thought*, London, 2007.

Seyars, S., *Marksizm ve İnsan Doğası* (çev. Ş. Alpagut), Yordam Yayınevi, İstanbul, 2009.

Shand, J., *Philosophy and Philosophers: An Introduction to Western Philosophy*, Routledge, Florence, 1993.

Shapiro, I., "Human Nature", *The Shorter Encyclopedia of Philosophy* (ed. by E. Craig), Routledge, London, 2005, s. 392, ss. 390-395.

Shunk, D. H., *Öğrenme Teorileri* (çev. ed. M. Şahin), Say Yayınları, İstanbul, 2009.

Siegel, H., "Cultivating Reason", *A Company to the Philosophy of Education* (ed. by R. Curren), Blackwell, Oxford, 2003, ss. 305-319.

Siegel, H. "Epistemological Issues in Philosophy of Education", *Encyclopedia of Philosophy* (ed. by D. M. Borchert), vol. 7. 2nd edition, Thomson-Gale, New York, 2006, ss. 355-359

Sim, S., *Postmodern Düşüncenin Eleştirel Sözlüğü* (çev. M. Erkan – A. Utku), Nobel Yayınları, Ankara, 2006.

Slattery, M., *Sosyolojide Temel Fikirler*(yay. haz., Ü. Tatlıcan – G. Demiriz), 2. Baskı, Sentez Yayınları, Bursa, 2009.

Smeyers, P., "Educational Philosophy: Historical Perspectives", *International Encyclopedia of Social and Behavioural Sciences* (ed. by N. J. Smelser – P. B. Baltes – P. Alto), Elsevier Science Ltd, London, 2001, ss. 4283-86.

Smith, P. G., *Philosophy of Education*, Harper and Row, London, 1964.

Smith, R. G., *Martin Buber* (çev. M. Dağ), http.//dergiler. ankara.edu.tr, ss. 287-329.

Soltis, C. F., "J. Dewey", *Encyclopedia of Education* (ed. J. W. Guthrie), Macmillan Reference, London, 2002, ss. 577-582

Söetard, M., "Jean-Jacques Rousseau", *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education*, 23(1999), ss. 423-438.

Sönmez, V., *Eğitim Felsefesi*, 4. Baskı, Pegem Yayınları, Ankara, 1996.

Spring, J., *Özgür Eğitim* (çev. A. Ekmekçi), 3. Baskı, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2010.

Standish, P., "Education without Aims", *The Aims of Education* (ed. by R. Marples), Routledge, London, 1999, ss. 235-249.

Standish, P., "The Nature and Purposes of Education", *A Companion to the Philosophy of Education*, (ed. R. Curren), Blackwell, London, 2003, ss. 221-233.

Steitieh, D. M., "Al-Ghazali", *Fifty Major Thinkers on Education: From Confucius to Dewey* (eds. D. E. Cooper - J. A. Palmer), Routledge, New York, 2003, ss. 30-32.

Stevenson, L., *Yedi İnsan Doğası Kuramı* (çev. N. Arat), Say Yayınları, İstanbul, 2005.

Strike, K. A., "The Ethics of Teaching", *A Company to the Philosophy of Education* (ed. by R. Curren), Blackwell, Oxford, 2003, ss. 509-524.

Strike K. A. – Soltis, J. F., *The Ethics of Teaching*, 4th edit., Columbia University Press, New York, 2004.

Suckiel, E. K., *Amerikan Pragmatizminin Öncüleri* (çev. C. Türer), Üniversite Kitabevi, İstanbul, 2003.

Swift, D. F., *The Sociology of Education*, 3. edit., Routledge Kegan Paul, London, 1973.

Tawill, H. A., "Al-Ghazali", *Fifty Major Thinkers on Education: From Confucius to Dewey* (ed. by J. Palmer), Routledge, London, 2001, ss. 32-36.

Taylor, C., *Çokkültürcülük: Tanıma Politikası*, 3. Baskı, YKY, İstanbul, 2010.

Thayer, H. S., *Meaning and Action: A Critical History of American Pragmatism*, Indianapolis, 1968.

Thompson, C., "Martin Buber", *Fifty Major Thinkers on Education* (ed. by J. A. Palmer), London, 2001, ss. 261-265.

Topses, G., "Eğitim Biliminin Felsefe ile İlişkisi", *Eğitim Bilimine Giriş* (ed. L. Küçükahmet), 7. Baskı, Nobel Yayınları, Ankara, 2009, ss. 76-96.

Trend, D., *The Crisis of Meaning in Culture and Education*, Minnesota University Press, Minneapolis, 1995.

Tüzer, A., "Martin Buber'in Diyalog Felsefesi ve Eğitim Açısından Uzanımları", *Felsefe Dergisi*, 2010, ss. 17-39.

Ünal, L. I. – Özsoy, S. – Güngör, S. – Tunç, B., "Eğitim Bilimlerinin Ontolojik Temelleri", *Eğitim Bilimleri Felsefesine Doğru* (ed. L. I. Ünal – S. Özsoy), Tan Kitabevi Yayınları, Ankara, 2010, ss. 43-78

Ünder, H., "Eğitim Felsefesi", *Felsefe Ansiklopedisi*, 5. cilt, (ed. A. Cevizci), Nobel Yayınları, Ankara, 2007, ss. 133-145.

Versenyi, L., *Sokratik Hümanizm* (çev. A. Cevizci), 3. Baskı, Sentez Yayınları, Bursa, 2007.

Vincent, A., *Modern Politik İdeolojiler*(çev. A. Tüfekçi), Paradigma Yayınları, İstanbul, 2006.

Viola, M., "The Filipinization of Critical Pedagogy: Widening the Scope of Critical Educational Theory", *Journal for Critical Education Policy Studies*, 7 (2009), ss. 1-27.

Wald, M. S., "The Rights of Children", *International Encyclopedia of Social and Behavioural Sciences* (ed. by N. J. Smelser – P. B. Baltes – P. Alto), Elsevier Science Ltd, London, 2001, ss. 1720-1724.

Waller, M. – Marcos, S., *Farklılık ve Diyalog: Feminizmler Küreselleşmeye Meydan Okuyor* (çev. A. Fethi), Chivi Yazıları, İstanbul, 2006.

Walsh, H. – Wilshire, B., "Metafizik Nedir?", *Metafiziğe Giriş* (ed. A. Cevizci), 2. Baskı, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2007.

West, D. *Kıta Avrupası Felsefesine Giriş*(çev. A. Cevizci), 2. Baskı, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2005.

Westbrook, R., "John Dewey", *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education*, 4(1993), ss. 277-291.

Whitehead, A. N., "The Aims of Education", *The Philosophy of Education*(ed. by W. Frenkena), 2nd print. Macmillan, New York, 1965, ss. 26-36

Wicks, R., *Modern French Philosophy*, Oneworld Publications, Oxford, 2003.

Winch, C. – Gingell, J., *Key Concepts in Philosophy of Education*, Routledge, London, 1999.

Winkler, D., "Decentralization and Education", *Encyclopedia of Education* (ed. by J. W. Guthrie), Macmillan Reference, London, 2002, ss. 539-546.

Winter, R. "Critical Pedagogy", *Encyclopedia of Social Theory* (ed. by G. Ritzer), vol. 1, Sage Publications, London, 2005, ss. 161-167.

Woods, R. N., *Introduction to Philosophy of Education*, Routledge, Florence, 1989.

Wren, C. – Vren, T., "The Capacity to Learn", *A Companion to the Philosophy of Education* (ed. R. Curren), Blackwell, London, 2003, ss. 246-259.

Wulff, C., *Eğitim Bilimi* (çev. H. H. Atasoy – H. Ö. Aras – A. Kayhan), Dipnot Yayınları, Ankara, 2010.

Yaron, K., "Martin Buber", *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education*, 23 (1993), ss. 135-146.

Yayla, A., *Liberalizm*, Liberal Düşünce Topluluğu, Ankara, 2000.

Yıldırım, A., *Eleştirel Pedagoji*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2010.

Yıldız, S. A., "Ahlak Gelişimi", *Gelişim Psikolojisi* (ed. H. Ergin – A. Yıldız), Nobel Yayınları, Ankara, 2010, ss. 207-231.

Zekiyan, B., *Hümanizm – İnsancılık: Düşünsel İçlem ve Tarihsel Kökenler*, İnkilap Kitabevi, İstanbul, 2005.