

FOL

EĞİTİM FELSEFESİNE GİRİŞ

'İZM'LERDE EĞİTİM

FOL® 33

© MAK GRUP MEDYA PRO. REK. YAY. A.Ş.
SERTİFİKA NO: 44396

FELSEFE 33
EĞİTİM FELSEFESİ 01

EĞİTİM FELSEFESİNE GİRİŞ/ 'İZM'LERDE EĞİTİM
SABRİ BÜYÜKDÜVENÇİ

YAYINA HAZIRLAYAN: EBUBEKİR DEMİR
REDAKSİYON: MAK GRUP REDAKSİYON EKİBİ
SON OKUMA: VEFA TAŞDELEN
GÖRSEL YÖNETMEN: NURULLAH ÖZBAY
GRAFİK TASARIM VE UYGULAMA: TAVOOS

ISBN 978-605-69340-4-9

BASKI: AYRINTI BASIMEVİ ANKARA - SERTİFİKA NO: 13987

I. BASKI: EKİM 2019

İLETİŞİM ADRESLERİ
CİNNAH CD. KIRKPINAR SK. 5/4
06420 ÇANKAYA ANKARA
TEL.: 0312. 439 01 69
www.folkitap.com
bilgi@folkitap.com
siparis@folkitap.com
www.twitter.com/folkitap

EĞİTİM FELSEFESİNE GİRİŞ

'İZM'LERDE EĞİTİM

SABRİ BÜYÜKDÜVENÇİ

SUNUŞ: VEFA TAŞDELEN



SABRİ BÜYÜKDÜVENÇİ

Bursa doğumlu (1952). Gazi Eğitim İngilizce Bölümü (1973) ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde (1978) yükseköğrenimini tamamladı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde ‘eğitim felsefesi’ asistanı olarak göreve başladı (1982). Bu alanda 1986’da doktor, 1987’de yardımcı doçent, 1989’da doçent ve 1995’te profesör oldu. DTCF Felsefe Bölümünde ‘Felsefeye Giriş’, ‘Sistematik Felsefe’ ve ‘Eğitim Felsefesi’; ODTÜ Felsefe Bölümünde ‘Estetik’ dersleri verdi (1994-2000). Türk Felsefe Derneği, Uluslararası Eğitim Filozofları Birliği üyeliği ve *Studies in Philosophy and Education* adlı uluslararası derginin editörler kurulunda bulunmuştur. Kısa sürelerle Londra Üniversitesi’nde (1974-1989) ve Paris I ve Paris II üniversitelerinde incelemelerde bulundu (2002). Vefatına kadar Ankara Üniversitesi Felsefe bölüm başkanlığı görevini sürdürmüştür (2015).

Başlıca eserleri: *Postmodernizm ve Sinema* (S. Ruken Öztürk ile birlikte, 1997), *Varoluşçuluk ve Eğitim* (2001), *Eğitim Felsefesi Yazıları* (1987), *Felsefeye Eğitim* (2001); Dabney Townsend, *Estetiğe Giriş* (2001).

İÇİNDEKİLER

SUNUŞ	13
ÖNSÖZ	19
GİRİŞ	29
BİRİNCİ KISIM	37
EĞİTİM FELSEFESİNE GİRİŞ	
BİRİNCİ BÖLÜM	39
EĞİTİME FELSEFİ YAKLAŞIMIN DOĞASI	
1. Eğitim Felsefesi Nedir?	39
1.1. Eğitim Kuramı-Eğitim Felsefesi	41
1.2. Felsefenin Çeşitli Kullanımları	42
1.3. Üç Felsefi Soru	49
1.3.1. Demek İstenen Ne? (Ne Kastediliyor?)	49
1.3.2. Nasıl biliniyor? (Nasıl Bilmektesin?)	51
1.3.3. Varsayılan Ne?	53
2. Tanımlamalar ve Anlam Sorunu	54
2.1. Tanımlama ve Anlama İlişkin Felsefi Araştırma	54
2.2. Tanımlamalar	56
2.3. Önerme ve Savlar	59
İKİNCİ BÖLÜM	64
EĞİTİME KAVRAMSAL YAKLAŞIM	
1. 'Eğitim' Kavramı	64
1.1. Eğitim ve Eğitim Bilimi	69
1.2. Öğretim - Yetiştirme - Aşılama	71
1.3. Bilgi Kuramı ve Eğitim	74
2. Bilgisizlik ve Eğitim	78
3. Demokrasi ve Eğitim	80

4. Öğretimde Platoncu Yöntem	89
5. İletişim Sorunu ve Eğitim	97
6. Disiplin, Ceza, Özgürlük ve Otorite	101
7. Eğitimde Amaçlar Sorunu	110
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	116
EĞİTİM VE İNSAN	
1. 'İnsan Doğası' Kavramı	117
2. İnsanın Eğitim Gereksinimi	122
3. Eğitilmiş İnsan-Yetiştirilmiş İnsan	124
4. Ahlak Eğitimi Sorunu	125
İKİNCİ KISIM	131
'İZM'LERDE EĞİTİM	
BİRİNCİ BÖLÜM	133
İDEALİZM VE EĞİTİM	
1. İdealizm Nedir?	133
1.1. Öznel İdealizm	135
1.2. Nesnel İdealizm	136
1.3. Kişiselcilik ya da Kişisel İdealizm: Personalizm	138
1.4. İdealizmin Varsayımları	139
1.5. Genel Değerlendirme	141
2. Felsefenin Yöntemi	142
2.1. Eğitim Evrensel Bir Süreçtir	144
2.2. Eğitim Zamana Bağlı Bir Süreçtir	144
3. Eğitimin İçermeleri	146
3.1. İnsanın Kaynağı	146
3.2. İnsanın Doğası	151
3.3. İnsanın Yazgısı	156
4. Sonuç Olarak İdealist Eğitim	158
İKİNCİ BÖLÜM	161
REALİZM VE EĞİTİM	
1. Realizm Nedir?	161
2. Tarihte Realizm	165
3. Realist Bilgi Kuramı ve Eğitim	171
4. Realist Eğitimde Amaç	172
5. Aşamalar Kuramı	175
6. Sonuç Olarak Realist Eğitim	177

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	179
PRAGMATİZM VE EĞİTİM	
1. Pragmatizm Nedir?	183
2. Pragmatist Hakikat Kuramı	187
3. Pragmatizmde Eğitim	191
4. Deneyimin Doğası	193
5. Pragmatist Öğrenme Kuramı	194
6. Sonuç Olarak Pragmatist Eğitim	197
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	199
VAROLUŞÇULUK VE EĞİTİM	
1. Varoluşçu Felsefe	202
1.1. Temel Görüşler	203
1.2. Geleneksel Felsefenin Çıkmazı	203
1.3. Varoluşçu Değerler	210
1.4. 'Endişe' Sorunsalı	212
1.5. Varlıksal Endişe	212
1.6. Özgürlük Endişesi	223
1.7. Özgürlük ve Seçme	224
1.8. Otantik Olmak	233
1.9. Dikkat Ölüm!	238
2.1. Kierkegaard ve Benliğin Oluşumu	241
2.2. Sartre ve Proje Varlık	247
2.3. 'Ben-Sen' Diyaloğu ve Yeniden Doğuş	253
2.4. Martin Buber: Diyaloğu ve Eğitim Felsefesi	254
2.5. Camus ve Eğitilmiş İnsan	261
2.6. Karl Jaspers ve Tamamlanma	266
2.7. Platon'un Paideia'sından Heidegger'in Paideia'sına	269
2.8. Pedagojik Otoritenin Ontolojik Temelleri	275
2.9. Otantik Varoluş ve Eğitim	280
2.10. Heidegger'in Dünyası - Dewey'in 'Çevresi'	289
2.11. Sonuç Olarak Varoluşçu Eğitim	294
SONSÖZ	299
KAYNAKÇA	303
DİZİN	310

SUNUŞ

Sabri Büyükdüvenci, eğitim felsefesi alanında ülkemizin yetiştirdiği önemli isimlerden biridir. Büyükdüvenci'nin çalışmaları eğitim felsefesi literatürüne önemli katkılar sağladı. Pragmatizm ve eğitim konusunda yayımladığı makale, sadece yerli okurun değil, yabancı araştırmacıların da ilgisini çekti. Varoluşçuluk ve eğitim konusundaki araştırması Türkçede hâlâ konuya ilişkin en önemli çalışma niteliğindedir. Bunun yanında eğitim felsefesi alanında lisansüstü eğitim için taşra üniversitelerinden Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'ne gelen ve bugün ülkenin çeşitli üniversitelerinde görev yapan öğrencilerine, sadece onların bakış açılarında yeni pencereler açan bir hoca, bir danışman olarak değil, yaygın bir ifade ile 'hayatlarına dokunan' bir insan olarak büyük katkılar sağladı. Ben de onlardan biri olma mutluluğuna eriştim ve iletişimimiz hep devam etti. Birlikte yaptığımız çalışmalar arasında 2006 yılında yayımlanan ve her ikimizin de hocası olan Prof. Dr. Safet Bilhan adına çıkardığımız *Felsefe, Eğitim, Sanat, 'Saffet Bilhan Armağanı'* başlıklı editörlük çalışmasının yanında, Büyükdüvenci'nin muhtemelen yayımlanan son yazısı olan, *Felsefe ve Edebiyat Sempozyumu*'nda sunmuş olduğu ve maalesef basılı hâlini göremediği "Felsefe ve Edebiyat Üzerine Bazı Düşünceler" isimli bildiri metni de vardır. Söz konusu sempozyum kitabının giriş kısmında onun adına özel bir bölüm ayırmakla bir bakıma kitabı kendisine ithaf etmiş olduk. Sabri Büyükdüvenci'nin eserlerini, makalelerini onun yanında doktora yaparken ve daha sonra da çeşitli vesilelerle okudum; ancak eserlerinin yeni baskısı için yeniden okuma

ihtiyacı hissettim. Bu dikkatli okuma bende bir ‘keşif’ duygusu da uyandırdı; onu farklı bir göz ve duyarlılıkla okumaya başladım; görüşlerini adeta yeniden keşfettim. Kitabının, özellikle ‘Önsöz’ ve ‘Giriş’ kısımlarında ortaya çıktığı üzere, yer yer bir ders kitabının sınırlarını aşan özgün söyleyiş ve görüşlere ulaştığımı gördüm.

Büyükdüvenci eğitimde ‘felsefesizlik’ sorununun altını çizer; bunu Türk eğitim sisteminin sorunu olarak görür. Bu sadece kendi mesleğini öne çıkarma değil, bir soruna işaret etme, toplum adına bir tespit bulundurmadır. Üç yüz yıldır Osmanlı’nın ve Türkiye Cumhuriyeti’nin en önemli sorunlarından biri, hâlâ eğitim sorunudur. Bir toplumun sorunlarının çözümü ancak zihnin ve zihniyetin yetiştirilmesi ile mümkündür. 20 yıl sonrasını düşünen bir toplum bugünün çocuklarını ve gençlerini eğiterek işe başlamalı. Osmanlı kendi sorununun farkına varmıştı, Cumhuriyet döneminde temel sorun, eğitim sorunu olarak tespit edilmişti. Tespit doğru ise de çözüm yolları farklı olmuş ve sonuç verici neticelere ulaşamamıştır. Bugün de Türkiye’nin büyük sorunlarından biri eğitim sorunudur. 20 milyonu aşkın çocuk ve gencin eğitim gördüğü bir ülkede bu tür bir sorunun yaşanması doğaldır, ancak eğitimimizin temel sorunu bina sorunu, öğretmen açığı sorunu, kaynak yetersizliği sorunu değil, daha temelde olan ‘felsefesizlik’ sorunudur. Bunu Nurettin Topçu’nun veciz bir sözüyle ifade edebiliriz: “Felsefesi olmayan bir milletin mektebi de olmaz.” Felsefesizlik sorunu, kaynak yetersizliğinden daha büyük bir sorundur. Zira bir felsefeniz olmazsa, bir idealiniz ve yön duygunuz da olmaz; ulaşacak ve kendisine doğru umutla hareket edebileceğiniz bir hedefiniz de bulunmaz. Sadece güzel binalarınız, renkli kırtasiye malzemeleriniz, çok sayıda sınavınız, sınavlardan bunalan gençleriniz, devasa bir dersane sektörünüz ve çok yönlü test kitaplarınız olur.

Felsefe gibi felsefesizlik de bir gelenektir. Felsefesizlik, eğitimi düşünmemizi, anlamamızı ve karşılaştığımız sorunlara çözüm üretmemizi engeller. Felsefesizlik, bugünden yarına kolay

aşılabilir bir engel değildir; zira felsefe bir gelenek içinde ortaya çıkabilen, geç yetişen, geç ürün veren bir faaliyet alanı olarak yüzlerce yıllık bir hafızaya, sosyal, kültürel ve politik bir zemine ihtiyaç duyar. O oluşmadan önce farklı safhaların, farklı evrelerin ortaya çıkması, sözlü ve yazılı kültürün belirli bir olgunluk seviyesinde meyvelerini vermiş olması gerekir. Felsefesi olmak, geleneği olmak, literatürü olmak demektir; bu da zaman isteyen bir şeydir. Büyükdüvenci, ‘felsefesizlik’ten yakınırken, eğitime derinlik, tutarlılık ve gerekçe sağlayacak kavramsal bir yapının gerekliliğine işaret eder.

Eğitim Felsefesine Giriş’in önemli vurgulardan birisi, eğitim felsefesinin eğitim pratiği açısından, genel anlamda bir ülkenin kültürü açısından taşıdığı değerdir. Büyükdüvenci eğitim felsefesini salt kuramsal bir çaba olarak görmez, doğrudan eğitime yansıyan, onu etkileyen ve yönlendiren, damar damar işleyen, kuşatan ve anlamlandıran bir etkinlik olarak görür. Bu felsefi ve teorik temel oluşmadığı ve yerini bir ideolojinin katı öğretileri doldurduğunda, eğitimin çok farklı ve çok yaygın boyutlarından biri ortaya çıkar. Önemli olan iyi insan yetiştirebilmektir; bunda sorun yoktur. Peki bu ‘iyi insan’ denilen şahıs kimdir? Dinî inanışlarda ‘iyi mümin’, ulus devlet aşamasında ‘iyi vatandaş’, ideolojiler devrinde ‘iyi yoldaş’, siyaset yaklaşımlarında ‘iyi yandaş’ şeklinde anlaşılmıştır. Bireyi, ‘otonomi’ oluşturacak şekilde kendisini yetiştirmesi ve yönlendirmesi için eğitmek ancak felsefi anlayışla ulaşılabilecek bir sonuçtur. Aksi hâlde insanlık tarihi, eğitim adına ne uygulamalara, eğitilmiş insan adına ne tiplere tanıklık etmiş, hâlâ da etmektedir. Bu yüzden eğitim varılması gereken bir amaç değil, bir araçtır. Onunla nereye varmak istediğimizi bilmemiz önemlidir. Bu da kuşkusuz ideoloji ile değil, felsefe ile olacak bir şeydir. Zira ‘nasıl bir insan’ sorusu, öncelikle bir ahlak sorunudur. Eğitim, bireyin kendisine karşı sorumludur. Onun insan doğasına karşı sorumludur; onu yok etmemek adına sorumludur. Bu çerçevede *Eğitim Felsefesine Giriş*’te iki kez ‘bireysel otonomi’ye işaret edilmiş olmasını önemsemek gerekir.

Eğitimde felsefe yoksunluğunun değirmenine su taşıyan bir başka konu ise bir bakıma eğitim bilimlerinin bilim olma sınavı, yani ‘araştırma yöntemleri’ ile ilgilidir. Büyükdüvenci, bu konu ile gerek çeviri, gerekse telif boyutunda ilgilenmiştir. Burada yöntem konusunu, bu konudaki önemli çalışmalarını ve bu çalışmaların eğitim bilimine yaptığı katkıyı da hatırlayarak söyleyecek olursak: Bilim olabilme iddiası empirist yöntemin bir gereği olarak gözlemlenen, tecrübe edilen, ölçülebilen, tekrarlanabilen verileri esas alır. Bu yöntem geçerliği ve evrenselliği olan; sonuçta sayıya dökülebilen bir araştırma biçimini gerekli kılar. Bu da Büyükdüvenci’ye göre eğitime, felsefenin elinin değmesinin önündeki engellerden biridir. Bu pozitivist yaklaşım, bilimsel metodun yeterince sorgulanamadığı, bilimselliğin sayıya dökmekle eşdeğer görüldüğü ortamlarda daha çok geçerlidir.

Büyükdüvenci, eğitimin ölçülemeyen ayrıntıları, gözlemlemeyen manası ve ruhu üzerinde durur. Büyükdüvenci’nin bilgi ve yöntem anlayışı, en açık şekilde tarihsel, kültürel ve toplumsal olayların doğa bilimsel bir yöntemle, nicel araştırmalarla anlaşılabilceğini iddia eden pozitivist yaklaşıma karşı bir kuşku ortaya koymakla, insanın tinsel dünyasını anlamak için farklı bir yöntemin gerekliliğine işaret eder. Burada bir tür hermeneutik anlayışın kendini gösterdiğini, böyle bir ihtiyacın açık bir şekilde kendini belli ettiğini söyleyebiliriz.

Toparlayacak olursak: *Eğitim Felsefesine Giriş*’te felsefe ve eğitim felsefesi başta olmak üzere, eğitime felsefi yaklaşımın doğası’, ‘eğitime kavramsal yaklaşım’, ‘eğitim ve insan’ konuları yer alır. Eğitim, öğretim, ‘insan doğası’ kavramı, eğitimde amaç, demokrasi, özgürlük, kural, otorite, disiplin, ceza gibi konu ve kavramların sorgulanması ve analizi yapılır. Eğitimin amaçlarıyla ürünleri arasındaki zıtlıklar bunun ufak bir göstergesidir. Eğitim, öğretim, yetiştirme, aşılama, beyin yıkama, öğrenme, bilme, anlama, kavrama gibi terimler birbirine karışmış ve birbirinin yerine kullanılagelmıştır. Kavramsal düzeyde bulanıklık düşüncelerde de bulanıklığa yol açmıştır. Eserdeki kavramsal analizler, klasik eğitim filozoflarının

yanında çağdaş filozof ve felsefecilerin bakış açılarından yararlanılarak yapılır. Eğitim felsefesine duyulan gereksinimin nedeni sadece eğitime katacağı derinlik değil, aynı zamanda kişinin gücünü eğitmesi ve değer duygusunu geliştirmesi, bir bütün olarak hayata katabileceği derinliktir de.

Eğitim Felsefesine Giriş, yukarıda sıralamaya çalıştığım nitelikleri; felsefe ve eğitim felsefesi üzerindeki sorgulamaları, eğitim biliminin temel kavramları üzerindeki çözümlenmeleri, eğitim bilimlerinde ‘yöntem’ sorununa yaptığı hermeneutik katkı ile öncelikle bir ‘eğitim felsefesi’ kitabı değil, ‘eğitim felsefesi üzerine’ bir kitaptır ve bu özelliği ile dikkat çekicidir. Zira Türkiye’de olduğu gibi farklı ülkelerde de çok sayıda eğitim felsefesi kitabı yazılmıştır; bundan sonra da yazılacaktır. Küçük ayrıntıların dışında bu kitapların içindeki bilgilerin yaklaşık olarak birbirini tekrarladığı görülebilir. Felsefe, felsefenin ortaya çıkışı, felsefe akımları (idealizm, realizm, naturalizm, pragmatizm, varoluşçuluk, analitik felsefe vs.), eğitim felsefesi akımları gibi konular söz konusu kitapların neredeyse hepsinde yer alır. Ancak eğitim, eğitim felsefesinin ne olduğunu, anlamını ve mahiyetini sorgulayan, denilebilirse bir ‘meta felsefe’ rastlanır türden değildir. Bu özelliği ile Büyükdüvenci’nin kitabı, dar hacmi ve sınırlı sayıdaki başlığına karşın, dikkat çekicidir. Doğal olarak *Eğitim Felsefesine Giriş*’in bir parçası durumunda olan, daha önceden *Yazılar, Felsefece Eğitışim, Varoluşçuluk ve Eğitim* kitaplarında dağınık hâlde bulunan, bazılarında bir makale, bazılarında bir kitap hacminde yer ayrılan *izm*’ler konusunun eklenmesiyle kitabın bir bütünlüğe doğru evrilmiş olduğu söylenebilir. Bu hâliyle *Eğitim Bilimine Giriş*, Büyükdüvenci’nin kafasındaki tasarımı yansıtacak ve bu tasarım etrafında ortaya koyduğu terekeyi derleyip toparlayacak niteliktedir.

VEFA TAŞDELEN

GİRİŞ

Her insan kararlar almak ve bunları uygulamak zorundadır. Akıllıca kararlar alabilmek ve bunlara uygun eylemlerde bulunmak tüm bunların arka planındaki değerleri, anlamları bilmeyi gerekli kılmaktadır. Yaşam bizleri, seçimler yapmaya, bazı değerleri temel alarak eylemeye zorluyor. Gerçeklik ve sahtelik, güzellik ve çirkinlik, doğruluk ve yanlışlık, iyilik ve kötülük yaşamımızın üzerlerinde yükseldiği dayanaklardır bir bakıma. Ve bunlar üzerinde karar kılmak durumundayız. İnsanlar yalnızca ekmekle, teknolojik buluşlarla yaşamıyor; değerlerle yaşıyor, diğer canlı yaratıklarla olan farklılık da burada aranabilir. Aslında yaşam denilen şey de varolanlar karşısında bir tavır alış değil midir? Bu anlamda herkesin bir felsefesi vardır; her insan yaşamın anlamı, doğa, ölüm, doğru ve yanlış, güzellik ve çirkinlik gibi konularda belirli düşüncelere sahiptir. Böylece bir kişinin felsefesinden söz ederken, onun temel inançları ve anlayışlarının toplamından bahsetmekteyiz. Kuşkusuz tüm bu düşünceler, bilinçli bir çabanın sonucu edinilmiş olmaktan çok daha başka yollarla edinilmektedir, özellikle yaşamın erken yıllarında aileden, arkadaş gruplarından ve diğer insanlardan görüşler ve tutumlar öğrenmekte ve bunları kazanmaktayız. Başka bir deyişle bu tutum ve görüşleri, gelenek ve görenekler yoluyla içinde yaşanılan sosyokültürel yapıdan ediniyoruz. Sosyokültürel yapı, bir bakıma zihniyetimizin (mentalite), görüş ve düşüncelerimizin oluşumunda damgasını vurmaktadır. Sokaktaki insanın felsefesi diyebileceğimiz böyle bir felsefe (tavır alış, tutum), kuşkusuz bizim amaçlarımız için yeterli olamaz. Ya da felsefenin ve filozofların işini ve göre-

vini tam olarak betimlememektedir. Öyleyse ‘felsefe’ derken ne kastediliyor? İnsanoğlu niçin felsefe yapma ihtiyacı duyuyor? Bu sorulardan birincisi daha sonra ayrıntılı olarak ele alınacağı için ikincisi üzerinde durmak istiyorum.

Evrenin yapı ve düzeni, yaşamın anlam ve amacı, bilgilerin güvenilirlik derecesi, iyi, güzel ve doğrunun nitelikleri, başka bir deyişle bilgi, varlık ve değere ilişkin sorular ve sorunlar insanoğlunun yanıtlamaya çalıştığı uğraş alanı olagelmıştır. İnsan salt gelenek ve yasaların güdümünde bir varlık değildir. Kendi, özgür irade gücüne sahiptir. Bu gücünü kullanmadığı zaman özgür bir insan değil, ‘güdülen’ bir insan konumuna düşecektir. Bundan kurtulmanın yolu, kendisine benimsetilmek istenilenleri eleştirinin (ki felsefeyi bir eleştiri etkinliği olarak anlıyorum) yani felsefenin süzgecinden geçirmekle, kendi doğrularını bulmakla mümkün olabilir. Bu da insanı felsefe yapmaya götürür. Ayrıca bilgi ve değerlerin sürekli değişim içinde olması ve insanın bir değerler sistemine gereksinim duyması onu felsefe yapmaya zorlayan bir diğer etmen olmaktadır.

Kuşkusuz felsefe söz konusu olduğundan birtakım sorular ve kuşkular da gündeme gelmektedir, özellikle ülkemizde bu daha da fazladır. Acaba felsefe, varoluş için önemi olmayan soyut bir kurgulamalar bütünü müdür? Bir başka deyişle ‘felsefe yapmak’, yaşam için önemli değil midir? Kendimizi uygulamalı bilimlere adamamız gerektiği sürekli vurgulanmaktadır. Acaba giderek yaygınlaşan bu anlayış tehlikeli bir düşünsel sapkınlığı mı göstermektedir?

Bilgiyi yalnızca teknik-uygulamalı yönüyle sınırlandırmak, her zaman şunun ya da bunun nasıl yapıldığını bilmenin yeterli olacağı varsayımına dayanmaktadır. “Nasıl?” sorusu yanında “Niçin?” sorusu da önemli değil midir? Bu soruya ise ancak felsefe yanıt verebilir. Şurası bir gerçek ki, günlük yaşamda ‘felsefe’ her zaman önemli bir yere sahip değildir. Ancak insanlığın yüzünü değiştiren de felsefe, düşünce değil midir? Bu hep böyle olmuştur. Nasıl ki bir

beden gelişip büyüebilmek için enerji alışverişi yapmak ve bünyesindeki artık maddeleri dışarı atmak zorundaysa, toplumlar da gelişimlerini sürdürebilmek için bünyelerindeki artık maddeleri (köhnemiş düşünceleri, önyargıları, hurafeleri vb.) söküp atmak zorundadırlar. Aksi hâlde bunlar o bünyeyi boğar, sıkar ve gelişimini dumura uğratar. Ayrıca bilimsel ve teknolojik gelişmelerin ortaya çıkardığı yeni yaşam biçimleri, anlayış ve düşünceler de alışlagelen eylem ve düşünceler üzerinde bir çok etkisi yapmaktadırlar. Ve bu da doğal olarak insanları yeni düşünce arayışlarına itelemektedir. Geleneksel inançlar ve değerlerin yeniden yorumlanması, sorgulanması ihtiyacı gündeme gelmektedir. Bakışların felsefeye yönelmesi bundandır.

Felsefi düşünce ile bilimsel düşüncenin var olana yaklaşma, bunlara ilişkin soru sorma biçimleri onları birbirinden ayırmaktadır. “Bilim, aksiyom, ilke, varsayım, tanım, hipotez... adlı çeşitli önermelerden, atlamasız çıkarışlarla yapılmış önermeler ağı veya deneyimsel yönetime dayanarak, bu ağ örneğine göre kurulmuş, önceden kestirmeye elverişli veya belgelere dayalı, artan, biriken, ilerleyen, sistemli ve tekniğe temel veren önermeler bütünüdür.”¹ Bilimsel düşünce, özde bir tahmin yürütülmesi (hipotez) ve bu tahminin doğruluk ve gerçeğe uygunluk derecesinin belirlenmesi temel özelliğine sahip bir etkinlik çeşidi olarak belirtilebilir.

Bilgi ve bilim söz konusu olduğunda, özellikle çağımızda yaygınlık kazanmış bulunan bilim anlayışı, yani bilginin kaynağını duyu verilerinde bulan anlayışın (empirizm) her bilim alanında uygulanması çabaları, birtakım sorunları da beraberinde getirmektedir. Özellikle bu sorunlar, toplumsal bilimler alanında daha da çarpıcı bir biçimde görülebilmektedir. Yaygın bilimsel anlayışın temel dayanağı olarak iki varsayım belirtilebilir:

¹ Mübahat Türker Küyel, “Bilimsel Üzerine”, Bilim Kavramı Sempozyumu Bildirileri, Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Yayını, Ankara 1985, s. 26.

1. İnsan bilgisinin kaynağı ‘veri’dir; veri ise algılanabilir, gözlenebilir olan şey, yani ‘olgu’dur.

2. Veri, yalnızca duyuusal izlenimlerin birçoğu olarak vardır ve bize belirli bir kurallar demeti içinde açıktır (Örneğin uzay ve zamana bağlı bir koordinatlar sistemi).²

Bu temel anlayışlara uygun olarak doğal olgular incelenmekte ve bunlar arasındaki ilişkiler nicelik açısından açıklanmakta ve bunlar arasındaki değişmez ilkeler saptanmaya, başka bir deyişle, ‘yasalara’ ulaşmaya çalışılmaktadır. Oysa toplumsal bilimler alanında durum çok daha başkadır. Söz gelimi insanın toplum içindeki etkinliklerini dış koşullar yanında ‘değerler’, ‘inançlar’ da belirlemektedir. Bunları ise birer empirik olgu olarak ele almak mümkün değildir. Dolayısıyla yaygın bilimsel anlayışla bunlar incelenemez. İnsan, toplum ve kültür gerçekliğine olgucu anlayışla yaklaşma girişimleri başarısızlığa mahkûmdur ve bu yaklaşım, çok çeşitli sakıncalara yol açabilecektir. Çünkü tarihte ve toplumda insan eylemlerine yön veren etkenler arasında değerleri, normları, ahlaksal, dinsel, siyasal tutum ve inançları göz ardı etmek mümkün değildir. Tarih ve toplum, bir zorunluluklar alanı olmaktan çok insan iradesi ve özgürlüğünün şekil verdiği bir alandır. Bu alanda doğadaki gibi mekanik, determine bir düzen söz konusu değildir. Her çağ ve dönemde insanların kendileri için kendilerine kurdukları ve sürekli değişen bir düzenler çokluğu söz konusudur. Bu nedenle özellikle tarihe ve topluma yönecek bir bilim, doğa bilimi örneğine göre kurulamaz.³ Burada insan ve toplumsal eylemleri değer, norm, ahlaksal, estetik, dinsel, siyasal vb. etkenlere göre ele almak, eylemlerin nedenlerini buralarda aramak gerekmektedir. Bunlar ise ‘doğal’ nedenler değildirler. Popper’a göre tarihe belli bir görüş açısından yaklaşılır.

² Doğan Özlem, “Bilgi ve Bilimde Olguculuk-Tarihselcilik Tartışması Üzerine”, Felsefe Yazıları, Yazko, 4. Kitap, s. 38.

³ Doğan Özlem, “Tarihselci Bilim Felsefesi”, Bilim Kavramı Sempozyumu Bildirileri, Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Yayını, Ankara 1985, s. 43-52.

Bu bakış açısına da ‘tarih anlayışı’ adını verir ve bir tarih anlayışına sahip olmaksızın tarih yazılamayacağını savunur. Tarih anlayışları ise sınınamaz ve dolayısıyla doğru ya da yanlış oldukları söylenemez.⁴ Kısaca insanlar tarafından oluşturulmuş şeyler, sanatsal, düşünsel yapıtlar, siyasal ve hukuksal düzenlemeler ahlaksal eylemler, bunların tümü kendi anlamlarını kendi içlerinde taşımaktadırlar ve bu anlamlar deneysel yöntemlerle ölçülemez. Bunlar ancak anlaşılabilir. Bir ‘anlama’nın konusu olabilirler. Kuşkusuz burada şöyle bir soru da akla gelmektedir: Acaba özellikle ‘az gelişmiş’ ülkelerde toplumsal sorunlara bakış ve yaklaşımdaki çarpıklıklar, yanlışlıklar bu olgucu anlayışın yol açtığı yanlış algılama mıdır? Felsefi düşüncenin yeterince ve gereğince işe koşulmaması mıdır? Ya da bilimsel yöntemlerin sınırlılıklarının tam olarak anlaşılmamış olması mıdır?

Felsefe ilk nedenler ve ilkeler arayışı içindedir. Yani sağlam bilgiler edinmek, doğruyu bulup ortaya çıkarmak. Aslında tüm bilimlerin de ortak amacı budur; sağlam bilgilere ulaşmak. Öyleyse farklılık nerede? Temel bir farklılık bilimsel yöntemlerin sınırlılıklarında yatmaktadır.

Bilimsel bir araştırmada ancak ve ancak yöntemlerin ve araçların ulaşabildikleri bulunabilir. Bir başka deyişle kullanılan teknikle bulunabilen şeye ulaşılabilir. Bu durum çoğu kez gözden kaçmaktadır. Telefonla konuşulduğunda yalnızca konuşulan kişinin sesi alınabilir (gerçi şimdi görüntüyü de almak mümkün); yani aracın iletmediği şey alınabilir, daha fazlası değil. Bir tartı aleti ile bir nesneyi incelediğimizde bulunan şey yalnızca onun ağırlığıdır. Oysa ağırlığı, ölçülen bu nesnenin daha birçok özelliği söz konusu olabilmektedir. Ancak burada bilimsel bir bilgi olarak belirtilmesi gereken yalnızca aracın ve yöntemin verebildiğidir.

Bilimsel bilginin esaslarından biri de sınıflandırmadır. Bir şeyin ne olduğunu, onu anlamlı bir yapı içerisine koymadan

⁴ Ingvar Johansson, *Anglosakson Bilim Felsefesi*, çev. Şahin Alpay, Felsefe Yazıları, Yazko, 4. kitap, İstanbul 1982, s. 31.

ya da sınıflandırmadan bilememekteyiz. Şayet herhangi bir şey sınıflanamıyorsa bilimin uğraş alanının dışında kalmaktadır. Ancak hiç bir sınıflandırma, sınıflanan nesnedeki her şeyi içermez. Sınıflandırma çeşidi bunu yapmadaki amacımıza bağlı olmaktadır. Nesnelere çeşitli biçimlerde sınıflandırmak mümkündür; söz gelimi binalar, konumlarına, tiplerine, ya da değerlerine göre sınıflandırılabilir; hastalar, hastalıklarına, yaşlarına, ekonomik durumlarına göre sınıflandırılabilir. Sınıflama, farklılıklara önem vermeksizin şeyleri basit olarak ele alma aracı olmaktadır. Sınıflamada söz konusu olan şey, ortak belirli özellikleri olan bir grup insanı ya da nesneyi, sanki yalnızca bu özelliklere sahiplermiş gibi ele almaktır.

Ayrıca bilim çözümleme yöntemiyle ilerleme gösterdiği için bilimsel yöntem, nesnelere parçalarına ayırmaktadır. Ancak bütünü herhangi bir parçasının çözümlenmesiyle bulunamayan özellikler de söz konusudur; hatta tüm parçalar incelense bile, örneğin su, hidrojen ve oksijenden oluşur ama bu gazlar susuzluğu gidermediği gibi bitkilere de hayat vermez ya da sıfır derecede donmaz. Hâlbuki bunların bütünü olan 'su' tüm bu özelliklere sahiptir. Buradaki 'bütün', parçalarında bulunmayan bir niteliğe sahiptir. Acaba insan salt bir et ve kemik yığını mıdır? Ya da toplumu oluşturan yalnızca bir araya gelmiş insanlar mıdır? Bu 'bütün'lerde parçalarını aşan, parçalarında bulunmayan özellikler söz konusu değil midir?

Her şeyi tek bir ilkeye ya da yorum çeşidine göre açıklama, tanımlama girişimi, bilimsel yöntemlerin çok sık yanlış kullanımlarında biridir. Tarihe ilişkin 'tekçi' (monist) açıklamalar buna örnektir; bazıları tarihi yalnızca iklim değişikliklerine, bazıları ekonomik güçlere, bazıları da biyolojik etmenlere göre açıklamaktadırlar. Tüm bu etmenler önem taşıyabilir; ancak karmaşık olayların açıklanmasında tek bir kavram setine başvurmak girişimlerine kuşkuyla bakılmalıdır. Ayrıca insan genelde eğitildiği ya da görmeyi umduğu şeyi görmek ister. Farklı gözlemler farklı kuramlara yol açar ve farklı kuramlar da bizi farklı gözlemler yapmaya sürükler.

Sözün özü olgusalılık, bilimin belirgin özelliğidir. Olguların doğrulamadığı hiçbir önerme, ‘bilimsel’ olma niteliğini kazanamaz. Bilimsel bilgi derken de kastedilen gözlem, deney, sınıflandırma ve çözümlenebilirlik yoluyla kazanılmış bilgidir. Bilim, felsefeden farklı olarak ‘bir şeyi o şey yapan özü’ değil, olaylar arası ölçülebilir ilişkileri bulmaya çalışır; başka bir deyişle bilim, bilginin temellerini araştırır. Felsefi düşünce ise bir kültür içindeki çatışmaların, düşüncelerin, kavramların çözümlenebilirlik, sorgulama, aydınlığa kavuşturulma ve yeniden oluşturulma sürecinin entelektüel görüntüsüdür.

Aslında bilimle felsefe arasında sürekli bir bağıntı varlagelmıştır. Demokritos, Platon ve Aristoteles’ten başlayıp günümüze kadar uzanan zincirde, felsefi ve bilimsel araştırmaların büyük ölçüde filozof ve bilim insanı kimliklerini birlikte taşıyanlarca gerçekleştirildiği tarihsel bir olgudur:

“Descartes yalnızca Yeniçağ felsefesinin kurucusu değildir; o aynı zamanda analitik geometrinin de yaratıcısıdır. Leibniz, sonsuz küçükler analizinin mucididir. Pascal matematikte bir mucize çocuktu, ama filozof olarak hiç de daha az bir dehâya sahip değildi. İngiliz filozofu Thomas Hobbes, modern devlet kuramının kurucularından birisi, kesinlikle de ilkiydi. Bu kuramı daha ileri bir aşamaya götüren de bir filozof, John Locke’tu. Onun felsefedeki izleyicisi Berkeley, bir optik kuramının sahibidir. David Hume, büyük bir *İngiltere Tarihi* yazmıştır. Kant, *Evrensel Doğa Tarihi ve Gökyüzü Kuramı*’nda, Kant-Laplace kuramı diye anılan bir astronomi kuramı geliştirmiştir. Onun coğrafyayı modern bir bilim hâline getirenlerden birisi olduğunu da bilmekteyiz. Kant’tan bağımsız olarak aynı kuramı geliştirmiş olan Marki de Laplace, şüphesiz astronom sayılır; ama hiçbir felsefe tarihi onu dışta bırakmaz. Laplace, olasılık analizinin klasiklerindedir ve o bu analizi toplumsal olgulara da uygulamıştır, yani o aynı zamanda modern istatistiğin de kurucularından birisidir.

İtalyan Rönesansı'nın filozoflarından Cordano, matematiğin klasiklerinden sayılır, filozof d'Alembert mekaniğin klasiklerindedir. 19. yüzyılın en önemli filozoflarından birisi olan Bradley, astronomdur. Matematikçi Cournat, saf felsefi eserler yazmıştır. Modern ekonomi, ahlak felsefecisi Adam Smith'in çabalarıyla kurulmuştur. Pozitivizmin öncülerinden Jeremy Bentham, yasama erki üstüne eserleriyle modern hukuk öğretisinin klasiklerinden birisidir. 20. yüzyılda geç bir etki bırakmış olan filozof B. Bolzano, matematikçiydi. Filozof ve fizikçi Fechner, psikofiziğin kurucusudur. Filozof Hermann Lotze, tıbbi fizyolojinin kurucularındandır. Pedagojinin felsefi temellerinden konuşulurken Rousseau, Pestalozzi ve Herbart adlarını anmadan geçilemez. Bunların Psikolojiye yaptıkları etkiler, T. Lipps ve Freud'a kadar uzanmıştır. Bu örneklerle antik felsefe tarihinden de pek çok örnek eklenebilir... Bu listeyi daha da uzatmak mümkün... Newton, modern fiziğin temellerini *Naturalis Philosophia Principia Mathematica* (Doğa Felsefesinin Matematiksel ilkeleri) adını taşıyan bir eserle ortaya koymuştur. Auguste Comte, kendisi tarafından temellendirilen sosyolojiyi *Philosophie Positive* saymıştır. Dizi devam ediyor: Ernst Mach'ın daha çok fizikçi mi yoksa filozof mu olduğu asla ayırt edilemez. Derslerine de hep Kant'ın *Prolegomena*'sı ile başladığı söylenmektedir.”⁵

Tüm bunlardan çıkan şu: Tek tek bilimlerin temel kavramları, felsefeyi dikkate almaksızın, felsefeye yönelmeksinin oluşamıyor.

Kuşkusuz felsefenin böylesi bir savunmaya gereksinimi de yoktur.

⁵ Erich Rothacker, *Tarihselcilik Sorunu*, çev. Doğan Özlem, Ara Yayıncılık, İstanbul 1990, s. 50-53.

BİRİNCİ KISIM
EĞİTİM FELSEFESİNE GİRİŞ

BİRİNCİ BÖLÜM

EĞİTİME FELSEFİ YAKLAŞIMIN DOĞASI

1. Eğitim Felsefesi Nedir?

Felsefe varlığı, bilgiyi ve değerleri konu olarak alıyor. Bunların temel yapısını, içeriğini belirlemeye çalışıyor. Bunların ise eğitimle apaçık ilişkileri var.

İnsanları bilinçli bir şekilde eğitebilmenin önkoşulu, niçin ve ne öğretileceğini bilmektir. Bu ise yaşamın anlamı, amacı konusunda bilgiyi gerektirir. İyi yaşam nedir? İnsan doğası nedir? Amaçlar ne olmalıdır? Tüm bunları felsefi düzlemde çözümlenebilecek sorulardır. Evrenin belirlenmişliği ya da belirlenmemişliği, amaç ya da amaçsızlığı değişik insan tutumlarına yol açar. Kendini bu evrende yönlendirebilmek için insanın, kendisi hakkında bilgiye gereksinimi vardır. Tüm bunlar insanın evrene yaklaşımını ve kendi yaşamını etkilemekte, biçimlendirmekte, dünya görüşü oluşturmaktadır. Bu nedenle dünyadaki insanlar kadar ayrı dünyalar vardır. Aslında eğitimin de amacı bu değil mi? İnsanı, dünyada bir yere yerleştirmek, ona kimliğini kazandırmak; daha doğrusu ona bir dünya vermek. İşte bu noktada felsefe ile eğitim birleşiyor.

İnsanın bir diğer özelliği de ‘değer’ yaratmasıdır. Doğada ‘değer’ yoktur. Onu oraya katan, ekleyen, oluşturan insandır. Kültür ve uygarlık insanın oluşturduğu en yüksek değerlerdir ve insan yaşamının arka planını oluşturmaktadırlar. ‘Değer’ konusu felsefenin bir alt dalı olan ‘aksiyoloji’nin (değer kuramı) inceleme alanıdır. Eğitimi bir anlamda değer oluşturan ve aktaran süreç olarak belirlerseniz bu noktada da

İKİNCİ KISIM
'İZM'LERDE EĞİTİM

BİRİNCİ BÖLÜM¹ İDEALİZM VE EĞİTİM

1. *İdealizm Nedir?*

Felsefede ‘İdealist’ terimi günlük dildeki kullanımlarından oldukça farklı bir anlama sahiptir; günlük dilde ‘idealist’ terim şu anlamlarda kullanılır:

1. Yüksek ahlaki, estetik ve dinsel ölçütleri benimseyen ve onları yaşayan kişi.

2. Henüz mevcut olmayan bir plan yâda programı savunan ve bunları gerçekmiş gibi gözünde canlandırabilen kişi.

Her sosyal reformcu terimin ikinci anlamında bir idealisttir çünkü henüz varlığa gelmemiş olan bir şeyi savunmakta ve onu desteklemektedir. ‘Sürekli barış’ ya da ‘yoksulluğun ortadan kaldırılması’ için çalışanlar bu anlamda ‘idealistler’ olarak adlandırılabilir.

‘İdealizm’ teriminin felsefi anlamı, daha çok ‘idea’ sözcüğünün anlamıyla belirlenmiştir.² Kısaca idealizm, gerçekliğin, özdeksel nesnelere ve güçlerden çok düşüncelerden, idealardan ya da ‘ben’lerden oluştuğunu ileri sürer. Bir felsefe olarak idealizm, bilgiyi bir yandan akıl ve öte yandan ‘nesnelere’ gibi iki ayrı bütün arasındaki ilineksel ilişkinin sonucu olarak kabul eden sağduyu ikiciliğine karşıdır. ‘Bağımsız nesnelere’ ve ‘akıl’ ikiciliğini, belirleyen ve belirlenen ilişkisi altında birleştirerek ortadan kaldırır.

¹ Birinci, ikinci ve üçüncü bölüm ilk kez *Felsefeye Eğitimi* eserinde yayımlanmıştır. ‘Varoluşçuluk ve Eğitim’ bölümü ile birlikte bu edisyonda bir araya getirilmişlerdir. (Yay. Haz.)

² W. E. Hocking, *Types of Philosophy*, 3 rd., New York 1959, s. 152.

İdealizm aklın maddeden önceliğini vurgular.³ Oysa meteryalizme göre gerçek olan ‘madde’dir ve akıl ona eşlik eden bir fenomendir. İdealizme göre gerçek olan ‘akıl’dır ve ‘madde’ bir bakıma onun ürünüdür.⁴ Evrenin, görünüşünün dışında bir anlamı vardır ve nesnel bilimlerin yöntemleriyle değil, düşünme yasalarının ve bilincin incelenmesiyle anlaşılıp, yorumlanır.

İdealistler, hakikatle ilgili olarak ‘tutarlılık kuramı’ını vurgulama eğilimi gösterirler; bir yargının doğru olduğuna eğer söz konusu yargı doğru kabul edilen diğer yargılarla uyuyorsa inanılır.⁵

İdealizmin tarihi oldukça karmaşıktır. Çünkü terim, farklı fakat birbiriyle ilişkili çok sayıda kuramı kapsamına alır. Geniş anlamıyla terim, tinsel güçlerin evren süreçlerini belirlediği görüşünde olan tüm felsefeleri içerecek şekilde kullanılmaktadır. Dar anlamıyla ise evrenin, akla bağımlı olduğu görüşünde olan felsefeler için kullanılır.

İdealizmin çeşitleriyle ilgili olarak değişik sınıflandırmalar yapılır. Ama hiçbir sınıflandırma tam olarak yeterli değildir. Söz gelimi farklı idealizm çeşitlerini bunların temsilcilerinin isimleriyle sınıflandırmak mümkündür; Platon, Descartes, Leibniz, Berkeley, Kant, Hegel Lotze ve Royce bunlardan bazılarıdır. Bir ayırım da ‘akılcı’ (Hegel), ‘romantik’ (Schelling) ve ‘istenççi’ (Schopenhauer) idealizm olarak yapılmaktadır. İncelememizde, daha açık ve basit görüldüğü için öznel (subjektif) idealizm, nesnel (objektif) idealizm ve kişiselcilik (*personalism*) biçimindeki ayırım temel alınacaktır.

³ Kenneth H. Hansen, *Philosophy for American Education*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N. J., 1960, s. 26, 70, 71, 72.

⁴ Herman H. Home, *The Philosophy of Education*, The Macmillan Company, New York 1927, s. 257-285.

⁵ Harold H. Titus, *Living Issues in Philosophy*, American Book Company, New York 1964, s. 58-59; George F. Kneller, *Introduction to the Philosophy of Education*, John Wiley and sons, Inc., 1971.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM PRAGMATİZM VE EĞİTİM

Pragmatizm, Charles S. Peirce'in geliştirdiği ve daha sonraları William James ve John Dewey'in çabalarıyla yaygınlaştırılan ve zenginleştirilen bir Amerikan felsefesidir. Fakat çağdaş pragmatizmde bulunan bazı öğeler Protagoras'da (MÖ. 481-411) görülür. Bunu şimdilik belirtmekle yetiniyorum.

Charles S. Peirce (1839-1914), Amerika'nın yetiştirdiği çok yönlü, büyükve özgün bir filozof olarak kabul edilmektedir.¹ Harvard'dan bir matematikçinin oğlu olan Peirce, matematik, fizik ve astronomiyle erken yaşlarda uğraşmaya başladı. Lisans ve master derecelerini Harvard'da aldı. Bir süre ABD Sahil Ölçüm İncelemeleri'nde fizikçi ve astronom olarak çalıştı. John Hopkins Üniversitesi'nde bir ara mantık okuttu, ancak dersleri fazla ilgi uyandırmadı ve fakülteden uzaklaştırıldı. Yoksulluk içinde öldü, öyle ki cenazesi için bile hiç parası olmadığı söylenmektedir. Dul eşi, onun yazdığı müsveddeleri 500 dolara Harvard Üniversitesine sattı.

Peirce, bir türlü yayınlamaya zaman bulamadığı pek çok karmaşık ve güç konularla ilgilenmiştir; hayatını önemsiz bir 'içindekiler', karmaşık bir iplik yumağı olarak karakterize etmektedir.

William James, Peirce'in *Popular Science Monthly* (Ocak 1878) adlı dergide yayımladığı "Düşüncelerimize Nasıl

¹ Philip P. Wiener (ed.), *Values in a Universe of Change: Selected Writings of Charles S. Peirce*, New York 1958, s. 113-136.

Açıklık Getirebiliriz” başlıklı makalesiyle pragmatizmi bir doktrin olarak formüle eden kişi olduğunu ileri sürer. Bu makalede Peirce, ‘kuşku’ ve ‘inanç’ sözcüklerini, ne kadar önemli ya da önemsiz olursa olsun herhangi bir problemin hareket noktasıyla ilişkilendirir.² Bir tramvaya kişinin beş sent mi yoksa beş penny mi ödeyeceğini düşünürken ortaya çıkan tereddüitten söz eder. Böylesi bir tereddüitten kuşku ortaya çıkmakta ve bu kuşku da akli harekete geçirmektedir. Düşünmeyle, bir ‘eylem’ ya da ‘alışkanlık’ kuralına ulaşılmaktadır. Düşünmeyi harekete geçiren ‘kuşku’ giderilirken, düşünce rahatlar ve inanca ulaşıldığında bir an için huzur bulur... Düşünmenin sonucu, irade gücünün eğitilmesidir... İnanç, zihinsel eylemin yalnızca bir hareket alanıdır. Bilgiye giden tek yolun, bilimsel yöntem olduğu ve felsefenin bilimleri taklit etmesi gerektiği Peirce’in argümanıdır. Tüm bilgi, deneye dayandırılmalıydı; doğrulanabilir bilgi, gözlem ve deneyle kazanılabilirdi. Belirli bir nesneyle ilişkili kavramlar, yalnızca o nesneyle bağlantılı olarak var olmakta ve bir kavramın tüm anlamı kavram üzerindeki çalışmayı izleyen pratik sonuçlarda yer almaktadır. Böylece hakikat, deneyden doğar. Sonucunu almak için hakikati, uygulamada denemek gerekir; bir düşünce uygulamada işlemiyorsa o zaman yanlıştır. Peirce, düşüncelerin test edilmesinin son çözümlemede toplumsal bir test olduğunu, yani doğru düşüncenin, sayısız bir gözlemciler topluluğunun üzerinde anlaşmaları düşünce olduğunu göstermeye çalıştı.

Pragmatizmin ikinci kurucularından olan William James (1852-1910) pragmatizmi daha anlaşılır kılmış ve bunun geleneksel felsefelere karşı bir tepki olduğunu göstermiştir. Pragmatizmi hayatın çeşitli alanlarına, özellikle, etik, dini yaşantı, sanat, bilim, hukuk, devlet ve kuşkusuz eğitimin somut olaylarına uygulamıştır. Tüm bu alanlarda bize mi-

² Foster McMurray, “The Present Status of Pragmatism in Education”, *School and Society*, vol. 87, No. 2145, January 17, 1959, s. 14-17.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM VAROLUŞÇULUK VE EĞİTİM

Eğitim sürekli toplum açısından ele alınmıştır. Mekanikleşmeye, uzmanlaşmaya ve standardizasyona yönelik olarak giderek artan eğilimiyle çağımız kitle eğitim dünyasında bu geleneksel görüşü, bireysel insan üzerinde odaklaşan, köktenci hümanizme dayalı bir eğitim görüşüyle tamamlamak bir gereklilik olmuştur. Çağdaş dünya, kendi eğitimlerinin ve yazgılarının sorumluluğunu üstlenmeyi öğrenmiş insanlara gereksinim duymaktadır. Bu ise öğretmeden çok öğrenmeye ağırlık veren köktenci bir hareketi gerektirmektedir. Okuldışı öğrenmenin geliştirilmesi gereği de bu nedenle ortaya çıkmıştır. Eğitim artık salt öğretmenlere ve eğitimcilere bırakılmayacak kadar önemli bir süreçtir.

Okul denen özel süreç, insanın kendi bireysel değerlerini geliştirmesi ve onlar üzerinde düşünmesini sağlamadan çok kurumsal değerlere uymaya ve onları benimsemeye kişiyi koşullandırmaktadır. Bir anlamda bireyi, kendi bireysel öğrenimine yabancılaştırmaktadır. Oysa bir 'ben' olarak kişiyi kendi gelişimiyle ilişkiye sokmak ve kendini seçerek nasıl kendisi olabileceğini göstermek okulun temel görevi olmak durumundadır.

Kendi benlik imajımızı değiştirmek için kendimizi nasıl eğitebiliriz? Yeniden eğitim sürecine başlamak için kişinin kendisi kavramına ulaşmada gerekli güç nasıl kazanılabilir? Bu yaklaşımda kavramsal model nasıl oluşturulabilir? Bu ve benzeri sorular kitabın genel sınırlarını da çizmektedir. Varoluşçu felsefenin temel argümanları, bu arayışta başvurulacak dayanaklar olacaktır. Varoluşçu filozoflardan eği-

timcilerin çok şey öğrenebileceği inancı, beni böyle bir çalışmaya iten bir başka neden olmuştur. Varoluşçu filozoflar ne yapmaya çalışıyor? Ana problemleri nelerdir? Eğitimciler bu felsefeden ne alabilirler?

İlk önce insanı ele alış biçiminde varoluşçu düşünür, yaygın, geleneksel yaklaşımdan farklı bir yol izlemektedir. Varoluşçuluk, geleneksel felsefeye, Yunan akılcılığına karşı bir tepkiyi dile getiriyor; özellikle Platon ve Hegel felsefelerine ve bunların 'birey' anlayışına. Böylesi sistemlerde 'bireysel ben' ya da 'düşünen insan' soyutlamalarda veya 'evrensel ben' içinde kaybolmaktadır. Ayrıca modern çağın endüstri anlayışına ve teknolojik çağın insanı yutan doğasına, pozitivistliğe ve bilimcilikçe bir tepkidir varoluşçuluk; bireyi kitle içinde ezme ve yok etme eğiliminde her türden harekete tepki...

Amaç, insanın kendi varoluşunu, bu varoluşun çelişkilerini, bu çelişkilerin kaynağını tanımlamaktır. İnsanın durumunu ele almaktır. Bu açıdan ele alındığında insanın durumunun ele alındığı yerde varoluşçu unsurlardan söz edilebilir. Bu anlamda çağımızın bir hareketi olduğu kadar eskidir de. Sokrates'ten başlayan zincir 19. yüzyılda Kierkegaard, Nietzsche, Dostoyevski gibi düşünürlerle gündeme getirilmiş ve Heidegger, Sartre, Gabriel Marcel, Karl Jaspers gibi düşünürlerce derinlemesine işlenmiştir. Duyguları, korkuları ve kararlarıyla insanın içsel yaşamı dikkat merkezi olmaktadır. İnsanın öznel tecrübesinin biricikliğini gizleme ya da görmezlikten gelme çabalarına karşı, insanın isyanını simgelemektedir. Bu nedenle, insan gerçekliğine gösterdiği yaklaşımda geleneksel filozoftan farklı bir yol izlemektedir. Varoluşçu düşünür, "İnsan nedir?" sorusuyla işe başlamaz. Çünkü böyle bir soru "Çiçek nedir?", "At nedir?" gibi biçim ve maddeye sahip bireysel nesnelere ilgilidir ve sahip oldukları özelliklere göre nesnel olarak tanımlanabilirler. "İnsan nedir?" gibi bir soru biçiminde insanın bir nesne olduğu varsayımı örtük olarak yatmaktadır. Kuşkusuz insan, bir nesne olarak görülebilir ancak bir nesneden

SONSÖZ

Genelde eğitim daima toplum açısından ele alınmaktadır. Mekanikleşmeye, uzmanlaşmaya ve standardizasyona yönelik olarak giderek artan eğilimiyle çağımız kitle eğitim dünyasında bu geleneksel görüşü bireysel insan üzerinde odaklaşan köktenci hümanizme dayalı ek bir eğitim görüşüyle tamamlama bir gereklilik hâline gelmiştir. Çağdaş dünya, kendi eğitimlerinin ve yazgılarının sorumluluğunu üzerine almayı öğrenmiş insanlara gereksinim duymaktadır. Bu ise öğretmeden çok öğrenmeye ağırlık veren köktenci bir hareketi gerektirmektedir. Okul dışı öğrenmenin geliştirilmesi gereği de bu nedenle ortaya çıkmıştır. Eğitim artık öğretmenlere ve eğitimcilere bırakılmayacak kadar önemli bir süreç hâline gelmiştir. Albert Einstein'ın belirttiği gibi: “Atomun parçalanması, düşünce biçimlerimiz dışında her şeyi değiştirmiştir ve böylece müthiş felaketlere doğru sürüklenmekteyiz.”¹ İnsanın ulaştığı gücü ahlaksal açıdan ve siyasal olarak denetleyemez bir duruma gelmiş olması yeniden kültürlenme gereksinimini de bir bakıma zorunlu kılmaktadır. Ve bu süreçte esas engeli, değişmeyen geleneksel düşünce ve değerlendirme biçimleri oluşturmaktadır. Yeniden eğitimi gerekli kılan da budur. Bireyin ve toplumun yazgısını, insanların bilinçli iradesinin denetimine bırakmak ve dokunulmaz dogma biçiminde kristalleşmiş düşünceyi aşmak için bu bir gerekliliktir. Dünyada hemen hemen her şeyi etkisi altına alma yetisi kazanmış olan insan, isteyerek ya da istemeyerek kendi geleceğini de ortadan

¹ Kenneth D. Benne, *The Learning Community, Philosophy of Education*, 1984, s. 27.

DİZİN

- A
açık düşünme 43
açılma 209, 259, 271, 272, 273
adalet 19, 45, 56, 80, 81, 85, 87, 103, 107, 127, 128, 162
Agathon 206
ahlak: ~ dışı 126; ~ sorunu 15
ahlaki yükümlülük duygusu 140
ahlaksal sorumluluk 45, 62, 237
ahlaksallık 53, 125, 126, 127, 128, 268
aile 65, 75, 85, 88, 159, 257, 291
akıl 112, 133, 136, 137, 139, 146, 154, 159, 160, 171, 174, 176, 177, 186, 190, 221; ~ varlığı 116, 122, 171; ~ın doğası 148, 170; ~ın egemenliği 80; ~ın laboratuvar alışkanlığı 181; bilen ~ 169
aksiyoloji 39
aktarıcı model 88, 89
Alexander, Samuel 170, 175
algılanmış olma 142
alışkanlık yaratmak 148
Alkibiades 206
Almanya 142
Amerika (ABD) 57, 124, 169, 170, 179
Anaksagoras 122
anlam sorunu 54
anlama 56, 75
anlamak 76, 283
ansalcılık (mentalizm) 135
Aquinolu Thomas 168, 169, 207, 213
araz (ilinek) 168
Aristoteles 35, 116, 118, 122, 168, 185, 203, 207, 212, 213, 219, 220, 221, 233, 280; ~ metafiziği 168
arzu(lar) 204
aşamalar kuramı 175
aşılama 17, 22, 69, 72, 73, 252
aşk 57, 58, 211, 246, 302
ateist 61, 216
atılmışlık 237, 244; dünyaya ~ 216, 284
Atinalılar 123
atom 59, 161
Augustine 154, 211
Augustinus 141
Avrupa 124, 269
Aydınlanma 19, 205, 221; ~ çağı 86
- B
Bach 115
başkası- için-varlık 248, 279
Başman, Avni 21
Batı 19, 86, 89, 106, 113, 137, 203, 271, 272; ~ demokrasileri 106
batılulaşma girişimi 86
beceri kazanmak 76
belirme 175
ben 13, 138, 139, 201, 238, 243, 244, 245, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 291, 293; '~-o' diyalogu 255; ~ olma 153
benlik 83, 181, 199, 242, 243, 263, 293, 294, 295, 300
Bentham, Jeremy 36
Berkeley 35, 134, 135, 137, 185
Berlin, Isaiah 107
biçim 168, 221
bilge 42
bilgelik: ~ arayışı 42; ~e ulaşanlar 42; ~i sevenler 42
bilgi 31, 32, 40, 62, 63, 68, 73, 74, 76, 78, 99, 113, 283; ~de derinlik 68; ~nin kaynağı 31; gerçek ~ 76, 272; yalın ~ 76
bilgisizlik (cehalet) 77, 78, 79, 83; ~ tutsaklığı 153

bilim 16, 31, 32, 33, 35, 74, 139, 185, 266, 267, 281
bilimci: ~ anlayış 22; ~ tutum 22, 23; ~ araştırmalar 23
bilimcilik 200
bilimler 139
bilimsel: ~ anlayış 31; ~ düşünce 31; ~ sezgi (scientia intuitiva) 220
bilinç: ~ nesnelere 113; transendental ~ 247; insan ~i 23, 291; ~li etkiler 69
birey 71, 72, 100, 114, 153, 166, 200, 203, 205, 220, 221, 222, 228, 233, 235, 248, 249, 250, 251, 262, 265, 266, 298; kavrayan ~ 264
bireysel: ~ onur 211; ~ otonomi 16; ~ yaratıcılık 172
biriciklik 119
Bolzano 36
boş terimler 106
Bovrae, Borden P. 139
Bradley 36
Brameld 160, 182
Broudy, Harry S. 161, 165
Browning 144
Brubacher 159, 182
Buber 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 261
Buda 211
bulanıklık 17, 22
büyütmek 148

C

Camus 261, 262, 264, 265, 266
Cassirer 116
caydırıcılık 104, 105
ceza 17, 53, 82, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 109, 129
cezalandırma 103
Ciaffa 284, 285
Clarizio, Harvey 106
Climacus, Johannes 246
Comenius 41
Comte, Auguste 36, 122, 205
Cordano 36
Cottard 263
Cournat 36
Cumhuriyet 14, 19, 20, 86
çeşitlilik 52

çıracılık modeli 65
çocuk 21, 85, 99, 114, 120, 121, 173, 174, 250, 267, 268, 276, 278, 288; ~ merkezli 41, 121, 182; ~lar 41, 52, 53, 65, 101, 102, 106, 107, 108, 109, 128, 129, 252, 279

D

d'Alembert 36
Dante 115
dar kapsamlılık 68
Darwin 181, 221
Das Man 235
Dasein 234, 238, 239, 247, 273, 274, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291
değer(ler) 19, 20, 23, 30, 32, 39, 40, 67, 69, 73, 80, 81, 88, 89, 123, 140, 157, 162, 171, 176, 235, 268; demokrasi ~i 85; eğitimsel ~ 67; demokrasiyi oluşturan ~ 84; varoluşçu ~ 211; ahlaksal ~ 125; ~ aktarıcı 87; ~ duygusu 65; ~ örgüsü 65; ~ yaratıcı 87
demokrasi 17, 19, 21, 27, 41, 57, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 89, 160, 167
Demokritos 35, 119
deneyim 136, 143, 164, 171, 177, 191, 192, 193, 194, 195; ~ nesnelere 135; ~in verimliliği 193
Descartes 134, 141, 169, 230
deterministler 224
determinizm 236, 241, 245
devlet 15, 35, 80, 91, 122, 142, 143, 144, 180, 223, 269; modern ~ 35
Dewey, John 21, 41, 112, 113, 119, 142, 179, 181, 183, 189, 191, 193, 198, 289, 290, 291, 292, 293, 294; ~ Kampı 182
dil 43, 50, 51, 55, 59, 99, 101, 119, 122, 160, 189, 244, 276, 278; yönlendirici ~ 99
dilsel kullanım 57
din 40, 44, 56, 57, 65, 68, 71, 74, 112, 122, 125, 143, 159, 169, 185; ~ felsefesi 40
dinsel gruplar 83
dinsizler 45

- disiplin 17, 43, 45, 64, 69, 70, 101, 102, 103, 110, 205; ~ paradoksu 110
 diyalog 91, 93, 99, 254, 255, 256, 258, 260
 dogmalar 27
 doğa 26, 35, 36, 120, 135, 137, 138, 139, 146, 150, 161, 176, 185, 198, 208, 209, 217, 219, 220, 224; ~ bilimleri 26; ~ya uygun davranmak 204
 doğru 150, 189
 doğruluk 189
 Dostoyevski 200
 döngüsellik 52
 Dreikurs, Rudolf 106
 Duhem 188
 duygusal tepki kalıpları 88
 duyu 26, 31, 113, 137, 163, 170, 171, 178
 duysal: ~ deneyim 136; ~ zevk 148
 dürtü 51, 155, 210, 229, 231, 275; ~lerin gücü 154
 düşme 119, 215, 283, 284, 285; ~ korkusu 117
 düşünce (idea), 163
 düşünsel uyumsuzluk 87
 düşünülebilir olma 190
- E**
 ego 231; süper~ 230, 231, 232; id~ eğitilmiş: ~ insan 15, 124, 125, 152, 166, 261, 266; ~ olma 124
 eğitim: örgün ~ 66, 84; liberal ~ 159; Heideggerci ~ modeli 273; değerler ~i 125; ana baba ~i 85; aile ~i 85; ahlak ~i 24, 109, 124, 125, 126, 128; ilerle-meci ~ (progressive education) 182; özgürleştirici ~ 159; Pragmatizm ve ~ 13; toplumsallaştırma süreci olarak ~ 70; ~de felsefesizlik 22; ~e felsefi yaklaşımın doğası 17; ~e kavramsal yaklaşım 17; ~ felsefesi 13, 15, 16, 17, 18, 40, 41, 42, 48, 50, 116, 143, 50, 143, 145, 181, 289; ~in altın yasası 174; ~in amaçları 114; ~in doğası 148; ~in içermeleri 143, 146; ~ kuramı 41, 42, 272; ~ sürecine kaynaklık eden güçler 65; ~ ve insan 17
 eğitimciler 41, 50, 67, 90, 101, 121, 201, 254, 300
 eğitsel süreç 191
 Einstein, Albert 56, 299,
 elde: ~ etme 120; ~-hazır 282, 283, 284; ~-hazır olma 282
 eleştirel: ~ düşünce geleneği 21; ~ düşünme 302
 eleştiri 20, 21, 27, 30, 50, 177, 207; ~ etkinliği 20, 21, 27, 30
 empirik 22, 48, 52, 60, 62, 145, 156, 181; ~ bilim anlayışı 22; ~ ve a priori sav türlerinin ortak işlevi 62
 empirizm 31, 42, 171, 197
 endişe 212, 214, 238, 246; buradaki ve şimdiki ~ 222; varlıksal ~ 212; şimdi ve buradaki ~ 223; özgürlük ~si 223
 Engels 209
 Epiktetos 204
 epistemoloji 40, 74
 erdem 90
 Erişirgil, Mehmet Emin 21
 essentializm 42
 estetik 32, 52, 63, 68, 71, 112, 114, 120, 133, 140, 166
 eşitlik 19, 80, 107, 221, 249
 etik 54, 63, 67, 68, 71, 74, 112, 114, 180; ~ ilkeler 54
 etkinlik yönelimli 182
 evren 137, 140, 156, 215; ~nin yasaları 139
 evrensel yaratıcı güç 172
 evrenseller 119, 141, 168
 evrensellik 117, 119, 121
- F**
 farkında olma 112, 114, 164, 239
 felsefe 13, 14, 17, 22, 32, 33, 39, 42, 43, 44, 45, 48, 74, 97, 116, 143, 207, 211, 217, 238, 267; analitik ~ 17; sokaktaki insanın ~si 29; ~enin doğası 185; ~ yapmak 30, 43, 239; meta ~ 18
 felsefesizlik 14, 15, 20, 21, 22
 felsefi: ~ antropoloji 202, 300; ~ çözümleneciler 142; ~ dogmatizm 21; ~ düşünce 31, 35; ~ sorunlar 43,

- 44, 45, 46, 47, 48; ~ tutum 27; ~ yön 51; ~ yöntem 143; eski ~ eğilim 186
- fenomen 136, 137, 202, 216, 217, 231, 258
- Fichte 142
- filozoflar 44, 45, 48, 51, 52, 54, 144, 200, 210, 211, 213, 219, 241, 283
- Fourier 221
- Franko 261
- Fransa 57, 221, 228
- Freud 36, 122, 230, 231
- Froebel 41
- Frost 201
- G
- Gehlen, Arnold 116
- Geist 116
- gelenek 141, 142, 227, 296; ezberci, nakilci ~ 20
- geleneksel: ~ felsefe 200; ~ filozof 210, 211
- gelişim 27, 81, 84, 86, 87, 140, 145, 146, 167, 168, 176, 221, 230; evrimsel ~ 140; insanın ~i 156; zihinsel ~ 145; maddesel ~ 145
- gelişme 167, 191; ~ noksanlığı 167
- genel aydınlanma 65, 66, 69
- gerçekçilik 162
- gerçeklik 29, 90, 138, 143, 162, 198, 272
- Golson, R. 56
- görenekler 29, 65, 73
- görüngübilim (fenomenalizm) 135
- güzel 150
- güzellik 29, 150, 162, 187; ~ ideası 207
- H
- hakikat 150, 156
- halk: ~ın egemenliği 80; ~ın iradesi 80, 84; ~ın rızası 80
- Hamlet 24
- hareketsiz (atıl) fikirler 173
- Hegel 122, 134, 137, 141, 142, 181, 200, 209, 211, 220
- Heidegger 200, 216, 233, 234, 235, 238, 244, 247, 253, 271, 272, 273, 274, 275, 278, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292
- Herbart 36
- hiçlik 212, 238, 281; ~ Denizi 239
- Hintliler 45
- Hirst, P. H. 43, 50, 102, 111
- Hitler 114, 142, 261
- Hobbes, Thomas 35
- Hocking, William Ernest 133, 164, 177
- Hodgson, Shadworth 185
- Hristiyan 168, 211, 213, 224; ~ felsefesi 207; ~ (teist) varoluşçular 215
- Hristiyanlık 44
- Hudson 51
- hukuk 36, 125, 180; ~ felsefesi 40
- Hume, David 35, 122, 185, 213, 230
- Hutchins, Robert M. 161, 251
- hükümet biçimleri 65
- hümanizm 42, 220, 222
- I
- islah etme 103, 105
- İ
- iç monolog 99
- içgüdü(ler) 41, 117, 118, 119, 122, 147, 191, 198, 231, 259
- içgüdüsel 178, 192, 264
- idea(lar) 133, 135, 137, 163, 165, 168, 271, 272, 295
- idealist(ler) 122, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 149, 164, 167, 169, 181, 187; öznel ~ 135; ~ tanrıcılık 150
- idealizm 17, 42, 133, 134, 135, 137, 138, 141, 142, 164, 165, 169, 177, 181; tekçi idealizm 140; Platoncu ve Hegelci ~ 141; öznel (subjektif) ve nesnel (objektif) idealizm 134; akılcı, romantik, istenççi ~ 134
- ihtiyaçlar hiyerarşisi 120
- ikicilik (dualizm) 149, 150; aşkın ~ 149, 150
- iklim 34, 65
- ikna 77, 101, 104
- ilerilik-gerilik ikilemi 123
- ilerlemeci 41, 182
- iletişim 101

- ilk nedenler 33
 ilke soruları 47
 imgesel uçuş 142
 inanç(lar) 31, 32, 101, 114, 180; boş
 ~ 153
 İngiltere 35, 57, 170
 insan: ~ doğası 17, 39, 117, 118,
 119, 120, 121, 146, 153, 169, 198;
 ~ eşitliği 221; ~ felsefesi 143; ~ın
 kaynağı 146; ~ın yazgısı 146; nasıl
 bir ~ sorusu 15; ~a saygı 80, 128;
 düşünen ~ 200
 insanilik 119
 ipucu kullanımı 51
 isteme 108
 işsizlik 82
 İtalyan Rönesansı 36
 iyi 150; ~ insan, vatandaş, mümin,
 yandaş, yoldaş 15; ~ yaşam 39
 iyilik 128, 156
 izm 18, 20, 42, 295
- J**
 James, William 45, 46, 94, 119, 147,
 165, 179, 180, 181, 183, 185, 188,
 189, 197, 213, 214, 283
 Japonya 124
 Jaspers, Karl 200, 266, 267, 269
 Jefferson 196
- K**
 kalıp yargılar 97, 98
 Kant, Immanuel 35, 36, 41, 113, 116,
 122, 123, 134, 136, 169, 216, 217,
 218
 kapsamlılık 45
 karşılık verme 103, 104
 karşılıklı: ~ güven, nezaket, işbirliği
 ve sorumluluk duygusu 129; ~ iliş-
 kiler alanı 51
 kategori hataları 52
 kavramları öğrenme 113
 kavramsal çözümleme 43, 54
 kaygı 211, 274
 kazanılmamış olma 119
 kazanım 66, 67, 69, 111
 Kazepides 106
 kendinde-şey 217, 218, 224, 232,
 236, 237, 247, 248, 249
 kendini: ~ eğitme 166; ~ geliştirme
 166, 167; ~ gerçekleştirme 83, 153,
 209, 224
 kendi-olma istemi 279
 kendisi-için-şey 236, 237, 247, 248,
 249
 Kepler 187
 keşif 14, 280
 Kierkegaard 24, 200, 203, 211, 212,
 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247,
 298
 Kilpatrick 182, 195, 196
 King, Martin Luther 56
 kişi 81; ~ algısı 51; ~ye saygı 81, 82,
 85
 kişiselciler 138, 140
 kişiselcilik (personalism) 134, 138
 kitle: ~ iletişim araçları 82, 84, 100; ~
 kültürü 222
 konfüçyanizm 56
 konsantrasyon 102
 köktenci hümanizm 199
 Kuhn, Thomas 26
 kuram 20
 kuşku 16, 27, 46, 174, 177, 180,
 238, 253
 kutsal: ~ af 215; ~ zorunluluk 188
 kültür 32, 35, 39, 66, 70, 71, 79, 86,
 97, 99, 114, 118, 119, 123, 124,
 141, 173, 242, 253, 254, 271, 280,
 292, 293; ~ yapısı 99
 kültürleşme 292; ~ süreci 65
- L**
 laiklik 19
 Laplace 35
 Leibniz, Gottfried 35, 59, 134, 138,
 141
 Lessing 211
 Lewis, G. H. 175
 liberal 135, 158, 159, 160
 liberalizm 42, 158, 159
 Lipps 36
 Locke, John 35, 41, 69, 112, 136,
 169, 185
 logos 61, 150
 Lotze, Rudolf Hermann 36, 134,
 139
- M**

- Mach, Ernst 36, 188
Macmurray, John 162, 163, 164
madde 134, 168, 186, 221
mağara 271, 274
mantık 171; tümevarımsal ~ 187; bu-
luş, sunuş -ı 298
mantıksal ilişki 45
Marcel, Gabriel 200, 219, 253, 254
Marksizm 42
Marx 122, 209
Maslow 120
matematik 35, 171
matematiksel kesinlik 24
materyalizm 177; mekanistik ~ 138,
165
Mead, George Herbert 181
mekanikleşme 199, 299
metafizik 23, 42, 147, 177, 183, 185,
186, 187, 197, 202, 206, 213, 300;
Psikometrik ~ 23; ~ merak 213
Mihoud 188
modernleşme 86
monad 59
monist 34, 122
monolog 99, 255
Montessori 41
Morgan, C. Lloyd 170, 175, 176
motivasyon (güdüleme) 102
Mozart 115, 256
Mussolini 261
Mutlak 140, 141, 145, 146, 147,
148, 186; ~ Akıl 137; ~ Ruh 209
mutlakçılık 169
Müslümanlar 45
- N
naturalizm 17, 295
Newton 36, 221
Nietzsche 122, 200, 216, 219, 253
nihilist 203
nominalistler 168
nominalizm 168, 186
normatif savlar 63
numen 136, 216, 217, 218
- O
Oakeshott 119
okul 64, 65, 70, 88, 102, 104, 105,
111, 144, 151, 152, 171, 175, 195,
274, 300 ~ dışı öğrenme 299
olgu: ~ soruları 47, 48; deney -ları
60; eğitimin -ları 143
olgusalılık 35
oluş dünyası 219
organizma 170, 181, 289, 290; ~çev-
re paradigması 292
Ortaçağ skolastisizmi 147
ortaya çıkma 114, 175, 176
Osmanlı 14, 19, 86
Ostwald 188
otantik 233, 236, 286, 287, 288,
297; ~ insan 234, 235; ~ olma 280,
289; ~ olmama 234, 235, 280, 285,
288, 289
otonomi 15, 16, 266, 293, 298
otorite 17, 101, 103, 106, 108, 109,
110, 250, 279
oyun 277
- Ö
ödül 102, 129
öğrenci(ler) 25, 75, 78, 88, 90, 94,
95, 101, 102, 103, 107, 109, 110,
144, 151, 153, 175, 177, 250, 273,
288, 291, 293, 301
öğrenci 96; ~ tecrübesi 92
öğrenim (tahsil) 72
öğrenme 160, 167, 194, 195; ~ Ku-
ramı 194
öğretim 67, 69, 72, 89, 99, 100, 109,
192, 250, 288, 302; örgün ~ 65; ör-
gün ~ modelleri 65; aktarmacı ~ 21
öğretmen 94, 96, 102, 110, 151, 152,
171, 172, 198, 251, 259, 296, 280,
288, 301
Öklid 187
ölüm 29, 144, 156, 157, 204, 212,
231, 238, 239, 266, 268, 286
önemlilik 118, 119
önleme 104
önyargılı saldırılar 52
öz 221
özerk (otonom) 71, 89, 297, 302; ~
birey 71
özerklik 85, 102, 266
özgür: ~ seçim 232; kafaların ~ olması
27
özgürlük 19, 106, 109, 128, 223,

Schiller, Friedrich 26, 188, 189
Schopenhauer 134
seçilmiş olma 80
sen 256
sevgi 45, 206, 207, 231
Sezar 76, 225
Shakespeare 76, 115, 221
sınıf 95, 96, 168, 260; ~ ortamı 88,
94, 96
sınıflandırma 33, 34, 35, 76, 134
Sigwart 188
sihir (magic) 185, 186
sinema 84, 92
siyaset 15, 125
Smith, Adam 36, 136, 169, 256
s sofistik tartışma 95
s sofistleştirme 95
Sokrates 77, 90, 91, 92, 93, 94, 95,
98, 185, 200, 206, 207, 210
sokratik: ~ tecrübe 91, 93; ~ yöntem
90, 95, 96
sonsuz (ebedî) nesnelere 219
sonsuzluk 156
sonul: ~ amaçlar 145; ~ içermeler
145
sorumlu olma 80
sosyal: ~ben 166; ~ hayvan 119
sosyokültürel yapı 29
sözcük kümesi 51
Spaulding, E. G. 162
Spencer, Herbert 106, 122
Spinoza 203, 208, 209, 220; ~varî
ölümsüzlük 158
Stalin 261
standardizasyon 199, 299
stereotipler (kalıp yargılar) 97
Stoacılık 204, 205
Stoacılar 204, 205, 208, 224, 230
Sümerler 123
süreklilik 118, 119, 262

Ş

şeyler 165, 172; ~in niçinini anlamak
75

T

tabula rasa 69, 112, 136
tanım: betimleyici ~ (reportive), in-
şacı ~ (reformative) ve yenilikçi ~

(stipulative) 57, 59
tanımlama(lar) 59; inşacı ~ 58; çağrı-
şımıcı ~ (connotative definition) 57;
yenilikçi ~ 58; kanıtlayıcı ~ (denota-
tive definition) 57
Tanrı 135, 138, 139, 140, 149, 150,
151, 156, 158, 160, 168, 176, 186,
196, 207, 208, 209, 213, 214, 215,
216, 219, 220, 224, 225, 241, 246,
262, 280, 297, 298
tanrıçılık 149, 150
Tanzimat 19, 86
tarih 33, 40, 68, 71, 112, 114, 146,
223, 241, 258, 301; ~ anlayışı 33;
~e ilişkin 'tekçi' (monist) açıklama-
lar 34; ~ felsefesi 40
teizm 42
tekçi (monist) 34, 122
tekçilik 169
tek-çok ilişkisi 95
teknik 30, 51, 57, 74, 109, 162, 169,
191, 213, 234, 273
teknoloji 74, 122, 296
temel düşünce 43, 44, 45, 115
teslimiyet 205; ~ felsefesi 204
Thorndike, Edward L. 181
Tomacılar 215
Tomacılık (Thomism) 214
Topçu, Nurettin 14
toplum 99, 115
toplumsal: ~ onay 203; ~ ve dinsel
törenler 75
toplumsallaşma 97
toplumsallaştırma süreci 70
totolojik önerme 61
töz 160
tutarlılık kuramı 134
tutarsızlık 52
tümeller (evrenseller) 168

U

us 137, 138
ussal hayvan 119
ussallık 111, 112, 119
uygarlık 39, 123, 146, 271
uygulama (practice) 184
uyumsuz etiketi 22
uyuşma kuramı 171
uzmanlaşma 199

Ü

üretmek 148

V

varlık 202, 214, 215, 217, 248, 250, 281; ~ın olumsuzluğu 214; sonsuz ~ dünyası 219

varolmak 238

varoluşçu(lar) 210, 11, 212, 213, 214, 215, 216, 219, 223, 224, 228, 229, 231, 298; ~ felsefe 199, 202; ~ filozoflar 199, 200

varoluşçuluk 13, 17, 18, 42, 133, 200, 202, 210, 215, 222, 241

varoluşsal bilgisizlik 78

varsayım(lar) 31, 56, 80, 81, 104, 107, 108, 230, 258, 279; ~ sorunu 53

veba 262, 263, 264, 265, 266

veri 26, 32, 154

W

Whitehead, Alfred North 163, 164, 170, 172, 173, 174, 178

Winkle, Rip Van 196

Wittgenstein 43, 214

Y

Yahudiler 45, 228

yaklaşık doğrular 187

yapay yakıştırma 24

yapılandırılmış konferans yöntemi 96

yapmaya çalışmak 193

yararcılık 186

yaratıcı: ~ çaba 211; ~ model 89

yasalar 65, 72, 161, 187, 188

yaşam 29, 144, 176, 290

yeniden inşacılık (reconstructionism) 182

yetiştirilmiş olma 124

yetiştirme (formasyon) 17, 22, 53, 64, 72, 73, 89, 125, 148, 159, 167, 298; mesleki ~ 159

yetiştirmek 15, 75, 85, 148

yokluk 239

yönetim kuramı 41

Yunan akılcılığı 200

Z

zaman 47, 145, 149, 157, 158, 176, 219

zekâ 23, 167

zihinsel olgunluk 153

zihniyet (mentalite) 27, 29, 87; ~ değişimi 86