GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

ONTOLOJİ VE EPİSTEMOLOJİ ARASINDA EĞİTİM SORUNU

Olcay Bayraktar

DOKTORA TEZİ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

OCAK, 2022

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla teslim tarihinden itibaren ……(……) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN:

Adı : Olcay

Soyadı : Bayraktar

Bölümü : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

İmza :

Teslim Tarihi : …01.2022

TEZİN:

Türkçe Adı: Ontoloji ve Epistemoloji Arasında Eğitim Sorunu

İngilizce Adı: The Problem of Education Between Ontology and Epistemology

ETİK İLKELERİNE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelerine uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Olcay BAYRAKTAR

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Olcay Bayraktar tarafından hazırlanan "Ontoloji ve Epistemoloji Arasında Eğitim Sorunu" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Mehmet Ali DOMBAYCI
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi ……

Başkan: Prof. Dr. Emel KOÇ
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi …….

Üye: Prof. Dr. Zekeriyya ULUDAĞ
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi ……

Üye: Prof. Dr. Beyhan ZABUN
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi …….

Üye: Prof. Dr. Ali YILMAZ
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Sinop Üniversitesi …….

Tez Savunma Tarihi: 25.10.2021
Bu tezin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalında Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.
Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü …….

TEŞEKKÜR

Çalışmanın beklentilerinden biri, milletimizin ‘bir arada yaşama alışkanlıklarına’ yön veren düşüncelerin Türk eğitim düşüncesi ve sistemi açısından tartışılarak geliştirilebilecek üst ‘tarafsızlık’ ölçütleri için bir zeminin mümkün olup olmadığını anlamaktır. Bir diğeri ise alanın formuyla ilgilidir. “Eğitim bir bilim midir değil midir, disiplinler arası veya tek bir alan olarak görülebilir mi?” gibi sorulardan hareketle görüşler geliştirmek gelecekteki eğitim araştırmaları için ihtiyaçtır. Böylesi beklentiler, eğitimin madde ve manasını anlamak için seçilen ontoloji ve epistemoloji alanlarına insan kavramı üzerinden temas edebilmeyi ve eğitimin sorunlarına odaklanmayı gerektirmiştir.

‘Ontoloji ve Epistemoloji Arasında Eğitim Sorunu’ başlığı birdenbire ortaya çıkmamıştır. Bu çalışmaya karar vermeden önce başka birçok konu tasarlamıştık. Ancak bu başlık ve konu diğerlerini karşılamaya ve öncülük etmeye uygun olduğu için tercih edilmiştir. Başlık ve konu önerisini sunan ve çalışma boyunca her türlü destek ve katkıyı esirgemeyen danışman hocam Prof. Dr. Mehmet Ali DOMBAYCI’ya özel teşekkürlerimi sunarım.

Lisansüstü eğitimim boyunca desteğini gördüğüm ve örnek aldığım değerli hocam Prof. Dr. Zekeriyya ULUDAĞ’a; doktora eğitimimin başından sonuna kadar kıymetli görüşlerini ve içtenliğini esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Emel KOÇ’a; eleştiri ve önerilerindeki titizlikleriyle jüri üyeleri Prof. Dr. Ali YILMAZ’a ve Prof. Dr. Beyhan ZABUN’a teşekkürlerimi sunarım. Sık sık çalışmayla ilgili konuştuğumuz, kaynaklarından faydalanma imkânı sunan ve yazma sürecinde hoşgörüyle yaklaşan Ondokuz Mayıs Üniversitesi’ndeki hocalarıma ve arkadaşlarıma; çalışmanın zorluklarına birlikte katlandığımız eşim İrem BAYRAKTAR’a ve kendilerine zaman ayıramadığımda hoşgörüyle yaklaşan tüm aileme teşekkür ederim.

ONTOLOJİ VE EPİSTEMOLOJİ ARASINDA EĞİTİM SORUNU

(Doktora Tezi)

Olcay Bayraktar

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ocak, 2022

ÖZ

Çalışma Türk eğitim düşüncesinde hâlâ kabul gören yaklaşımların yol açtığı eğitim sorunlarının kaynağını teorik olarak tespit etmeyi amaçlamaktadır. Çalışmada mevcut eğitimde varlık ve bilgi kavramlarından bilginin öne geçmesinin nedenlerine ve beraberinde getirdiği içeriğe değinilmiştir. Varlık veya bilgi kavramlarından birinin merkeze alınması durumuna göre eğitim teorisini organize eden kuramsal aklın felsefe yapma tarzına ve eğitimde etkili olan felsefi akımların görüşlerine temas edilmiştir. Antik Çağ ve Yeni Çağ'da insan ve eğitim anlayışı karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve hangi görüşlerin belirleyici olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen eski ve yeni görüşler yirminci yüzyıl eğitimine temel teşkil eden bilimsel çerçeve içerisinde değerlendirilerek bilimsel eğitim kuramlarının karşılıklı eleştirileri ve ortak noktalarına, eğitim açısından ortaya çıkardığı sorunlara işaret edilmiştir. Yirminci yüzyıl eğitim anlayışındaki sorunların temelleri ve çözüm yolları saptanırken Türk eğitim düşüncesinin ve sisteminin bu tartışma ve sorunlardan etkilenip etkilenmediği göz önünde tutulmuştur. Çözüm yolları bakımından eğitimin millî taraflarını da içerecek bir teorik yapı sunulmak istenmiştir. Eğitim ontolojisi ve eğitim epistemolojisi disiplinleri içerisinde getirilen çözüm merkezi niteliğindeki başlık ve görüşler derinlikli bir tarihsel incelemeden kaynağını alan çıkarımlara dayanmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Ontoloji, epistemoloji, eğitim
Sayfa Sayısı : 373
Danışman : Prof. Dr. Mehmet Ali DOMBAYCI

THE PROBLEM OF EDUCATION BETWEEN ONTOLOGY AND EPISTEMOLOGY

(Ph. D. Thesis)

Olcay Bayraktar

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCE

January, 2022

ABSTRACT

The study aims to theoretically identify the source of educational problems caused by approaches that are still accepted in Turkish educational thought. In the study, the reasons for the predominance of knowledge among the concepts of existence and knowledge in currenteducation; and the content it brings are mentioned. According to the centralization of one of the concepts of existence or knowledge, the philosophy of the theoretical mind that organizes the theory of education and the views of the philosophical movements that are effective in education have been touched upon. The understanding of human and education in the Ancient Age and the New Age has been examined comparatively and it has been determined which views are decisive. Mutual criticisms and common points of scientific education theories, and the problems they cause in terms of education are pointed out by evaluating the obtained old and new views within the scientific framework that constitutes the basis of twentieth century education. While determining the foundations and solutions of the problems in the understanding of education in the twentieth century, whether the Turkish educational thought and system was affected by these discussions and problems was taken into account. In terms of solutions, it is desired to present a theoretical structure that will include the national aspects of education. Headlines and opinions that have the characteristics of a solution centre within the disciplines of educational ontology and educational epistemology are based on inferences derived from an in-depth historical analysis.

Key Words : Ontology, epistemology, education
Page Number : 373
Supervisor : Prof. Dr. Mehmet Ali DOMBAYCI

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU i

ETİK İLKELERİNE UYGUNLUK BEYANI ii

JÜRİ ONAY SAYFASI iii

TEŞEKKÜR iv

ÖZ v

ABSTRACT vi

İÇİNDEKİLER vii

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ x

BÖLÜM I 1

GİRİŞ 1

1.1. Araştırmanın Konusu 18

1.2. Araştırmanın Varsayımları 19

1.3. Problem Durumu 20

1.4. Araştırmanın Amacı 23

1.5. Araştırmanın Önemi 24

1.6. Sınırlılıklar 24

1.7. Yöntemsel Planlama 25

1.7.1. Metinlerin İncelenmesi 27

1.7.2. Metinlerdeki Kavramların İncelenmesi 28

1.8. İlgili Araştırmalar 29

BÖLÜM II 33

KURAMSAL ÇERÇEVE: VARLIK VE BİLGİ KAVRAMLARININ DİSİPLİNER DURUMU VE TANIMLAR 33

2.1. Varlık, Var Olan ve Bilgi Kavramları Üzerine 33

2.2. Metafiziğin Önemi ve Katkısı 37

2.3. Varlıktan Bilgiye Doğru Felsefe Tarihine Kısa Bir Bakış 42

2.4. Metafizik ve Ontoloji 54

2.5. Epistemoloji ve Bilim 61

2.6. Neden Ontoloji ve Epistemoloji? 70

BÖLÜM III 87

FELSEFE, BİLİM VE EĞİTİMİN BAĞLANTI NOKTASI: İNSAN 87

3.1. İnsan İdeali Açısından Eğitim 87

3.2. Metafizik-Ontoloji Merkezli Görüşler 90

3.3. Epistemoloji-Bilim Merkezli Görüşler 117

BÖLÜM IV 165

EPİSTEMOLOJİNİN EĞİTİMDEKİ HÂKİMİYET ARAÇLARI 165

4.1. Birlik Türü ve Bütünlük Biçiminin Eğitimde Derinleşmesi 169

4.2. Eğitimde Ontolojik Eksik Doğrultusunda İkilem ve Sorunlar 189

4.2.1. Eğitimde Sosyoloji-Psikoloji Gerilimi 193

4.2.2. Eğitim Sosyolojisi Açısından Geleneksel İkilem ve Güncel Sorunlar 199

4.2.3. Eğitim Psikolojisi Açısından Geleneksel İkilem ve Güncel Sorunlar 212

BÖLÜM V 255

FELSEFİ ÇÖZÜM: ONTOLOJİ VE EPİSTEMOLOJİ İLİŞKİSİNDE EĞİTİM TEORİSİ 255

5.1. Eğitimde Teori-Pratik İlişkisi 256

5.2. Eğitim Ontolojisi için Genel Yaklaşım 265

5.2.1. İnsan Üzerine Düşünme ve Eğitimde Amaç 277

5.2.2. Eğitime Eşlik Eden İnsani Alanların Organizasyonu 300

5.3. Eğitim Epistemolojisi için Genel Yaklaşım 315

5.3.1. Eğitim Epistemolojisinde Temel Kabuller 322

5.3.2. Bilgiye Ulaşma Yolları Üzerine Düşünme 326

BÖLÜM VI 339

SONUÇ VE ÖNERİLER 339

KAYNAKLAR 349

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	The Organisation For Economic Co-Operation And Development
PISA	Programme for International Student Assessment
SSCB	Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği
vb.	Ve benzeri
vd.	Ve diğerleri

BÖLÜM I

GİRİŞ

İnsani alanın neredeyse bütün problemleri bir yönüyle eğitimde de karşılığını bulmaktadır. İnsani alanın bütün problemlerinin eğitime yansımasına izin vererek eğitimi bir kargaşaya dönüştürmektense bazılarını ayıklamak ilk bakışta akla yatkın görünmektedir. Eğitimin kurumsallaşması bunu gerektirdiği gibi otoriteler de çoğu zaman ayıklama işlemine isteklidir. İnsani alanın her problemini teorik ve pratik açıdan eğitime taşımaktansa bu problemlerin bir süzgeçten geçirilerek belirli bir forma kavuşturulması yerindedir. Bu noktada bilimsel düşünce eğitim organizasyonu için elverişli bir araçtır. Tarihsel gidişatta eğitimin bilim olarak kavranmasıyla, insana dair birçok problemi dışarda bırakmak için ikna edici argümanlar geliştirilmiştir. Bu insanlık tarihinde yeni bir eğitim olarak ortaya çıkmıştır.

Yine de yeni eğitim, eğitimin pratik boyutunda insani alanın problemlerini bir taraftan kontrollü şekilde daraltırken diğer taraftan tartışmayı teşvik etmeli ve yeni gelişmeler etrafında konuları genişletmelidir. Bunun için yeni eğitim, eskisinden farklı olmayan bir sorudan hareket etmelidir: Nasıl bir insan yetiştirmeliyiz? Bu soru alt konuları genişleterek yeniden ele alma noktasında teşvik edicidir. Ayrıca sorunlarla dolu ve asıl konu niteliğinde olan eğitimden uzaklaşılmamasını sağlamaktadır.

Sorunun başlıca cevapları yetkinliğe ulaşmak, olgunluk, zihinsel-duygusal-bedensel gelişimini tamamlamak, tamamlanmış düşünceye erişmek veya kemâle ulaşmak benzeri daha da çoğaltılabilir. Bunlar geniş bir dilimi kapsayan ve amaçsal nitelik taşıyan cevaplardır ve birbirine yakın gibi görünse de derinlerde oldukça farklı anlamlar yatmaktadır. Tartışmayı başlatabilmek için kemâl kavramı seçilebilir. Eğitim, başlarda ve ortaya çıkış amacı gereği kâmil insan idealine sahip olmuş ve bu ideal uzun yıllar hüküm sürmüştür. Kâmil insan içerikte çağdan çağa, toplumdan topluma değişmiştir. Bugün ise unutulmaya yüz tutmuş ve yerine yetkinlik, olgunluk gibi kavramlar kullanılır olmuştur.

İnsana bakıştaki değişimi göz önüne getirmek adına, daha baştan kendini çürüten bir soru ortaya atılabilir. Günümüz eğitiminin hedefindeki 'kâmil' insan kimdir? Soru kendini çürütür çünkü günümüz eğitimi kemâl gibi bir kavramı içermez. Yine de tarihe ve bugüne ait birçok resmi/gayrı-resmî, bilimsel/bilimdışı kaynakta farklı cevaplar bulunabilir. Kaynak eserlere yönelik incelemenin bu gündelik gözlemlerle uyuşacağı varsayılmaktadır. Sorudaki çelişki ortadan kaldırılarak yeniden sorulabilir. Günümüz eğitiminin hedefindeki 'başarılı çıktılar' kimlerdir? Başarılı çıktı cari bilimsel tabirdir. Sadece bir kavramla farklılaştırılan fakat aynı şeyi soran iki soru farklı zihin halleri uyandırmaktadır. Soruların işaret ettiği farklılık öylesine açık ve derindir ki cevaplarda muğlak ve yüzeysel kalmak zordur. Bu cevaplardan herhangi biri araştırmacı için ikna edici olabilir veya olmayabilir. Ancak, bu girişte, kaynaklardaki cevaplardan ziyade, eğitimin göze batan güncel sorunlarına temas etmek amacıyla, eğitimin ortaya çıkardığı insana ilişkin gündelik gözlemlerle yetinilmelidir.

Soruya cevap olarak; en akıllı ekonomistler, en etkileyici siyasetçiler, bilgiyi en kestirme yoldan ve miktar olarak en fazla aktarmayı başaran öğretmenler, eğitimi sayesinde edindiği mesleğiyle maddi zenginliğini üst sıralara çıkarmayı başaranlar vb. günümüz eğitiminde hedeflenen insana örnek gösterilebilir. Ya da mesleği her ne olursa olsun şahsi çıkar için yaptığı her faaliyeti ve görüşü en geniş kesimin çıkarıymışçasına kabul ettirmeyi başarıyla gerçekleştirerek makam/mevki veya kazanç elde edenler de hedeflenen insana örnek gösterilebilir. Örnekler üzerine düşünüldüğünde, bu tarz ölçütlerin kabul gördüğünü ileri sürmenin önünde bir engel yok gibi durmaktadır. Ancak biraz daha olumlu düşünerek soruya yaklaşmak mümkündür. Mesleğiyle bağlantılı olarak insanlığı yeni başarılara taşımaya odaklanmış insanlar örnek verilebilir. Çaresiz bir hastalığa çare bulan doktor, doğayla uyumlu mekânları tasarlayan veya inşa eden mimar-mühendis, insanlığı refaha kavuşturacak bir ekonomist, insanların mutlu olduğu bir sistemi kuran ve yürüten siyasetçi, insanlığa yeni ufuklar açan bir bilim insanı, bütün bu insanları yetiştiren öğretmen günümüz eğitiminin ideal kâmil insanına olumlu örnek gösterilebilir. Diğer taraftan, örnekler evrensel ve toplumlar üstü olmak yerine, herhangi bir yerel topluluk için kabul görmüş insanlar olabilir. Sözgelimi bir topluluk için en akıllı ekonomist olarak seçileni başka bir topluluk refaha kavuşmadığını iddia ederek kabul etmeyebilir. Eğitim, tarihte her iki örnek grubunda da çıkan ana karakterleri yetiştirmiştir. Örnekler aslında insanın nasıl bir varlık olduğuyla ve taşıdığı ahlaki yönle ilişkilidir. Tarihin her döneminde bir şekilde yer bulan eğitimin örnekler üzerinde hiçbir belirleyiciliği olmadığı, başka deyişle suyun akıp yatağını bulduğu eğitim adına savunulamaz. Dünya tarihinde yer edinmiş şahsiyetler bu iyi ve kötü örnek grupları

içinde konumlandırılabilecek ve her iki grubu da pekiştirebilecek öncü isimlerdir. Başarılı şahsiyetlerin genellikle onlara sunulan eğitimden farklı düşündükleri, hatta okul hayatında başarısız oldukları gibi yaygın bir kanaat vardır. Ancak Prause'nin (1978) yüz dâhiyi okuldaki durumlarına göre gruplandırdığı çalışmasında yer verdiği isimler, kendisine sunulan eğitime uyum sağlayamayan ve sunulanın dışına çıkan dâhiler olduğu gibi okul hayatını başarılı ve uyumlu şekilde geçirenler de mevcuttur. Hatta bu dâhilerin yıllar sonra dönüp okul hayatlarını düşünerek öğretmenlerine, eğitim aldıkları kurumlara ve bu imkânları sağlayan ülkelerine duydukları gönül borcunu ifade ettikleri de olmuştur.

Günümüzde bireyin eğitime dair düşünce ve girişimleri çoğu zaman meslek edinme, meslek için bilgili olma tarzında kaygılarla şekillenir. Eğitimden beklenen meslek edinecek düzeyde bilgi kazandırmasıdır. Eğitime bakış tarzı, bireyin piyasada daha kuvvetli ve geleceği sağlam görünen bir şirkette çalışmak istediğinde şirketin gelecekteki vaatlerine ve şimdiye en yakın olacak şekilde somut olarak eline ne geçtiğine bakması gibidir. Açık ifadesiyle eğitimin bireye sağlayacağı maddi fayda belirleyicidir. Eğitim denilen anlamlı bütünün bir parçası olmak değil, ilk elden eğitim sonucunda iş olarak ne kazanılacağına odaklanılmaktadır. Eğitim kurumlarının adeta şirketlerin işleviyle özdeşleştirilmesinin altında yatan büyük neden eğitimin ekonomiye göre tanzimidir. OECD'ye üye olan ve olmayan ülke hükümetlerinin endişeyle beklediği bir sınav olarak PISA, bir grup akademisyen tarafından mektupla eleştirilmiştir. Başlıca eleştiriler; PISA ile yaratılan ekonomi temelli algının eğitimi asıl amaçlarından kopardığı, ekonomik kaygılara göre tanzim edilmekle ve bazı çok-uluslu şirketlerle iş birliği içerisinde eğitime zarar verildiği şeklindedir (Anonim, 2014).

İnsanlığı herhangi bir başarıya taşıyacak meslek temelinde cevap vermek, eğitimin nasıl bir insan yetiştirmeliyiz sorusunun yegâne cevabı değildir. Bu yüzden 'insan' kavramıyla ilişkili yeterli ve kapsayıcı bir cevaba yukarıda ulaşılmamıştır. Ekonomik ve mesleki başarı odaklı cevaplar önemsiz değildir. Ancak olsa olsa geçici bir kazançtır ve böylesi başarılarda eğitim dışı faktörler de etkili olmuş olabilir. Ayrıca, bireyin tekil olarak başarıya ulaştığı varsayılsa bile bütün sorunlar çözülmediği gibi; bu, kâmil insana ilişkin eğitimin verdiği küllî bir cevap değildir. Eğitim amacının içerdiği unsurlar ve yüklediği sorumluluk bakımından kavramsal, tarihsel boyutla ilişkilenen derinlemesine ve kapsamlı bir cevap ile ekonomi odaklı bir cevap eğitimin karakteri bakımından kıyaslanamaz.

Aranan cevaba, bilgi dışında yeni ölçütler getirerek, örneğin 'bilgi ve değer ölçütlerini bir arada taşıyan insan' gibi hızlı bir genellemeyle ulaşılmamalıdır. Doğru olsa bile böylesi hazır cevaplar üzerinden yola koyulmak yerine tartışma ölçütleri aranmalı ve fikri arka plan

kuvvetlendirilmelidir. Bu arayış, meslek edinmiş bireyde bile karşılık bulması beklenen 'olması gereken' veya 'ideal olanla' ilgilidir. Böyle bir cevap bulunduğunda veya en azından bu cevaba ilişkin bir tartışma zeminini kurulabildiğinde eğitim düşüncesini var eden bir 'kendiliğindenlik' sağlanabilir ve eğitim diğer sosyal pratiklerin etkisine daha az açık olarak başarılı olabilir. Nasıl bir insan yetiştirmeliyiz sorusu da böyle bir ideal arayışından kaynağını almalıdır. Bu noktada ikinci bir ölçüt niteliğinde dile getirilen 'değer' kavramı üzerinden ilerlenebilir.

Değerler bilgiden ayrı olarak kurgulandığında şu soru eğitim için gereklidir. Bütün değerlere egemen, değerlerin her birini kişiliğinde bile-isteye toplamış ve davranışa dönüştürerek toplumsala uyum sağlamış bir insan, istenilen kâmil olma halini yakalamış mıdır? Değerler eğitimini bilgiden ayrı bir şekilde kurgulamayı kabullenmiş bir cevabı istemek bu sorunun tuzağıdır. Çünkü bütün değerleri kuşanmış bir insan olsa veya mevcut eğitimin böyle bir insanı yetiştirmeye gücü yetse bile bilgi ve değeri ayrı taraflara yerleştirmek mümkündür. Bilgi ve değere ayrı ayrı sahip olunduğunda, oldukça eski Sokratik öğretiye (bilmekle erdemi 'bir ve aynı' tutmaya) aykırı bir düşünce eğitim pratiğine getirilmektedir. Toplumsal açıdan bakıldığında, bir tarafta değer sahibi diğer tarafta ise bilgi sahibi kimselerin olduğu bir toplum düşünülebilir mi? Ortaya koyulan bu kurguda, bilgi ve değer açısından mevcut eğitim pratiği ile kökleri Doğu felsefelerine kadar uzanan kadim bir yaklaşım arasındaki çelişki dile getirilmektedir. İnsan oluşun derinliklerine uzanan yaklaşımla günümüz arasındaki bu fark izaha muhtaçtır. Bilgi ve değeri ayırmanın eğitsel açıdan sakıncasının olup olmadığının yanıtı aranmalıdır. Şu hâlde mevcut eğitime ilişkin yeni bir soru sorulabilir. Acaba günümüz eğitimi insanı doğru anlamış mıdır?[1] Daha özele inilirse, eğitime temel oluşturan disiplinler bilgi ve değer konusunda insana doğru bir yönlendirmede bulunmakta mıdır?

Sorunun olası cevaplarından biri eleştireldir. Bir taraftan bilgi merkezli bir yaklaşıma sahip olarak bilgiye ulaşmak ve ondan olası faydaları temin etmek adına gerektiğinde her türlü değer yok sayılmaktayken diğer taraftan mevcut eğitim değerlere yönelmiştir. Ayrıca, Antik Çağ insanı Sokrates örneğiyle düşünüldüğünde, günümüz eğitiminin ve yaşama koşullarının formalitesinin ve bürokrasinin böylesi bir kâmil insana izin vermeyeceği öngörülebilir. Başka deyişle Sokrates gibi bir bilgeliğe ve kemâle sahip olmayı içeren bir okul diploması

[1] Bu soruyla insani alana ilişkin problemler hususunda bütün suç eğitime atılmış gibi olmaktadır. Ancak nihai değerlendirme böyle değildir. İnsani alanı doğru anlama çabası vermesi gereken tek saha eğitim değildir. Eğitim insani için birçok yönden önemlidir. Ancak eğitim diğer insani alanların (kültür, din, ahlak, hukuk gibi) birikimleriyle dolu ve otonom karakterine rağmen onlardan herhangi biri gibi bütün bir insani alanın sadece bir bileşenidir.

olmadan ve gerekli sınavlar halledilmeden bu vasfı kazanmak mümkün değildir. Böylesi bir başarıya dayanan diplomaya bugünün eğitim kurumları açık olmadığı gibi bunu bir başarı olarak tescilleyen bir kurum beklentisi de doğru olmaz. Kaldı ki bilgelik ve kemâl benzeri daha nice kavram eğer diplomaya dayandırılacaksa ne eğitim üzerine konuşmanın ne de bilgi ve değer birliği üzerine bir eğitim kurmanın karşılığı vardır. Yine de tescil beklentisinin olmaması eğitim kurumlarının, öğretmenlerin, eğitim programlarının ve eğitim araştırmacılarının insan konusuna derinlemesine ve çok yönlü vakıf olması gerektiği gerçeğini değiştirmez. Ancak bu vukuf, bilgiyi dışarıda bırakıp değeri merkeze almak, ikisini de dikkate almak veya karşı karşıya getirmek gibi yollarla sağlanamaz.

Bilgi, kâmil insanı açıklamak için özel bir kavramdır. Ancak bilgi, eğitim ve ideal bağlamında nasıl ele alınmalıdır? Eğitim ideali dışarıda tutulduğunda bile insana özgü bir kavram olan bilgi başka hangi kavram ve problemlerle ilişkilidir? Bilginin hangi kavram ve problemlerle ilişkili olduğunun güzide cevapları bizatihi felsefe tarihinden çıkarılabilir.

İnsan kendine veya bir başkasına sadece ‘ben bilirim’ dediğinde pek bir şey söylemiş olmaz. Çünkü ‘bilirim’ sözü kullanıldığında bilinenin içeriğini sunmak makbuldür. İnsanın bildikleri birçok şeye karşılık gelebilir ve bildiklerinin bir sınırı yoktur. Ancak, ilkesel anlamda belirleyici felsefi soru insanın bütün bildiklerinin neye ilişkin olduğudur. İnsanın bütün bildikleri tek bir kavramla ilişkilendirilirse bu kavram hangisidir?

Alper’in (2016) ifade ettiği gibi “…bilgi ve bilgisizlik ancak varlığa, varolana dair bir niteliktir. Varolmayana ilişkin bilgi söz konusu olmadığı gibi, bilgisizlik de söz konusu değildir.” (s. 25). Bu ifadede bilginin varlıkla veya var olanla bağlantısı oldukça belirgindir. İnsanın varlıkla/var olanla ilişkilenme yolu bilgi içeriği oluşturabilmesidir. Bilgiyi elde etme tarzı ise varlıktan/var olandan tamamen ayrı bir gündem olarak açılamaz. Varlık ve var olanla bilgi arasındaki bağlantının nasıl kurulduğu ve varlığa ilişkin felsefi görüşler birçok tartışmayı beraberinde getirmektedir. Örneğin varlık ve var olan kavramları arasındaki fark veya bilginin varlıkla ayrı, var olanla ayrı bir ilişki kurup kurmadığı bahsi geçen soruyu cevaplamak için yürütülen tartışmalardan biridir. Bilginin varlık sahasıyla ilişkisi felsefeyle yakından ilgilenenler için bilinen bir konu olsa da eğitim teorisinde ve eğitime temel teşkil eden bilimsel kuramlarda yeterince yer bulmamaktadır. Öyle ki felsefe tarihi bile bilgi ve varlık bağlantısının tahribatına sahne olmuştur. Bilgi ve varlık arasındaki bağlantı kadar varlık kavramının kendisi de eğitim bilimlerinde adeta yitirilmiştir. Kaybedilen bağlantı tam olarak nerelerde ve hangi dönemlerde söz konusuydu? Varlık kavramıyla birlikte neler kaybedildi? Örneğin kemâl kavramının bu kayıpla bir ilgisi var mı? Başka yitirilen

kavramlar da var mıdır? Yitirilen kavramların eğitim düşüncesinde bağlantı ve etkileri söz konusu mudur? Ortaya çıkan bu sorular problemi derinlemesine konu edinmekle cevaplanabilir ve çözüm geliştirilebilir. Çözüm noktasına öncelikle felsefe tarihindeki gelişmeleri dikkate alarak bilgi ve varlıkla yakından ilgilenen metafizik-ontoloji-epistemoloji alanlarına eğilen bir tartışma ve kuramsal çerçeveyle adım atılabilir.

Timuçin (2012), kendisi her ne kadar doğru bulmasa da tarihe yaklaşmanın duygusal bir kavrayışı barındırdığından ve tarihi olayların yaşamı kurmak işlevinden bahsetmektedir (s. 17). Felsefe tarihi de bu yaklaşım tarzından ve işlevden müstesna değildir. Delacampagne'nin (2010) de tasdik ettiği gibi ne kadar objektif olmaya çalışsa da felsefe tarihi okuması yapan bir çalışma ister istemez belirli bir bakış etrafında yapılan birçok tarih okumasından biridir. Ayrıca felsefenin katkısıyla farklı alanlarda birçok tartışma ve uygulama ortaya çıkmıştır (s. x). Eğitim de bu alanlardan birisidir. Eğitimin güncel veya geçmişteki teori, tartışma ve uygulamaları felsefeyle bağlantılı olduğu gibi bunların tartışmaya açılması da felsefeyle sağlanabilir. Eğitimin güncel sorunlarını ele alma niyetinin kondurulduğu zemin felsefe olunca, spekülasyon tarihe dair kavrayış ve işlevden uzak duramamaktadır. Eğitim felsefesinin kıymeti esasa yönelik bu tarzda spekülasyonlarda bulunabilmesinden ileri gelmektedir. Eğitimin bilimler süzgeciyle tarif edildiği koşullarda, eğitim sistemlerinin bürokratik formalitesine ve yerleşik kanaatlerine mecburiyet içinde kalmadan eğitimin sorunlarına nüfuz edebilmek eğitim felsefesinin bir avantajı olsa gerektir. Kuçuradi'nin (1977a) deyişiyle felsefi bakış "…problem gören bakıştır. Problem görmek her şeyden önce bir aykırılığı yakalamaktır. Ama ne ile ne arasında bir aykırılığı?" (s. 10). Eğitime felsefi bir bakış geliştirmek de 'her şeyden önce' eğitim sahasındaki sorunları felsefi problem haline getirebilmektir. Büyükdüvenci'ye (1987) göre de felsefe eğitim sahasında, "...ölçütlerin oluşturulması ve amaçların formüle edilmesi ile ilgilenir. Geçmişi inceleyerek yararlı olan yanları, geliştirip işlenmeye gereksinim duyulan hususları ortaya koyar... geleceğe yönelir ve kuralların, normların, amaçların oluşturulmasına yardım eder." (s. 63). Ancak bunları yapmak için eğitimin sorunları tespit edilmelidir ve bu eleştirel yaklaşımı gerektirmektedir. Büyükdüvenci'ye (1987) göre eleştirel felsefe "...Eğitim politikaları ve uygulamalarına yön veren varsayımları, inançları, kararları ve ölçütleri inceleyerek bunları gerçek yerlerine oturtmaya çalışır." (s. 63). Bütün bunlar hakkaniyet, doğruluk gibi ölçütlerin dikkate alınmadığı anlamına gelmediği gibi eğitime etki eden ve adeta kök salmış birtakım yanlışları ortaya çıkarmaya çabalamak gerektiğini gösterir. Bu noktada felsefe ve eğitim düşüncesinin tarihindeki değişimler bir arada dikkate alınmalıdır.

Eğitim bilimlerine temel teşkil eden eğitim sosyolojisi, eğitim psikolojisi vb. disiplinlerin içeriği ve eğitimdeki pozisyonu tarihten bugüne doğru bakılarak daha iyi sunulabilir. Eğitim felsefesi, eğitime temel teşkil etmekle birlikte bu disiplinlerden farklıdır. Eğitim felsefesinin rolü felsefe ve eğitim ilişkisini kurmaktan geniştir. Diemer (1997b) onu her alanla ilişkili disiplinler içerisinde göstermektedir (s. 26-27). Charlot'a (2010) göre eğitim bilimlerinin geliştirdiği özgül ortak kültüre dayanarak, örneğin, psikolojinin sorularını sosyolojiye sormakta bir sakınca yoktur (s. 38). Özgül ortak kültür eğitim felsefesinin eğitime temel teşkil eden diğer disiplinlerle de ilgilenmesini gerektirir. Reboul (1991) "Eğer eğitim felsefesini Platon'dan bize kadar olan yazarlardan yola çıkarak betimlemekle yetinseydik, çalışmamız telefon rehberinden daha felsefi olmayacaktı" (s. 26) derken aslında sorun gören bakış açısıyla eğitimdeki her konunun üzerine gidilebileceğini anlatmak istemektedir. Bu görüşlerden hareketle, eğitim felsefesinin eğitim ve ilişkili olduğu diğer sosyal pratikler ile eğitim bilimleri üzerine çok yönlü, sürekli bir tartışma olduğu söylenebilir. Hatta bahsi geçen diğer disiplinlerle konu ve sonuç bakımından bazı ortak yönlere sahip olduğu gibi çalışma tarzını bunlar üzerinde de tatbik etmelidir. İlaveten, Brauner'e (1987) göre felsefi etkinliğin analitik, değerlendirici, spekülatif, bütünleyici yönü eğitim felsefesi açısından anlam düzeyine indirilebilir ve uygulamalara dönüştürülebilir olmalıdır (s. 49, 54). Bu yönler sayesinde kapsamlı bir düşünce sunulabilmektedir. Eğitime dair felsefi düşünmenin özelliği olan kapsamlılık, kenara çekilerek ve ideal olanla kıyaslayarak uygulamadaki aksaklıkları geniş bir açıdan 'ağaçlara değil ormana bakarak' görmektir (Smith, 1987, s. 4-5).

Eğitim tanımlarının farklılıkları derinleştirildiğinde tanımı sunan düşünürlerin eğitime bakışları arasındaki uzlaşmazlıklara ulaşılabilir. Bu durum, eğitime ilişkin kapsamlı bir tartışma ortamının felsefenin yetki alanında olduğunu göstermektedir (Bayraktar, 2015, s. 20-28; Reboul, 1991, s. 34-36). Uzlaşmazlıklar bir tarafa, tanımların ortak noktası eğitimin insan üzerine bir faaliyet olmasıdır. Neredeyse herkesin kabul edeceği 'insan' üzerine düşünme aslında eğitim teorisinin geldiği noktada ihmal edilmektedir. Başta sunulan "Nasıl bir insan yetiştirmeliyiz?" sorusu bile "İnsan nedir? gibi bir soru karşısında insan üzerine kısmi bir düşünmedir. Yine de bu ortak nokta eğitimi insanla yakından ilgilenen bilimlerin birçok tartışmasına açık ve kolaylıkla sorgulanabilir bir başlık yapmıştır. Öte yandan bu bilimlerin insana ilişkin tartışmalarının ve farklı kuramlarının yoğunluğu içerisinde metafizik-ontolojik-epistemolojik kavrayışın yeterince üzerinde durulmamaktadır.

Morris'e (1987) göre beşerî faaliyete temel ve başlıca soru olan 'insan nedir sorusu oldukça kapsamlı, sürekli yeni soru ve sorunlar doğuran, zor ve kaçınılan bir sorudur (s. 1-3). Oysa

felsefe tarihi, insan nedir sorusundaki hakikati arayan oldukça etkili, birbirini çürütme amacı taşıyan, öğretici nitelikte felsefi sistemler içermektedir. Son birkaç yüzyıldır insan nedir sorusuna cevap ararken eski tarzda 'belirsizlikler girdabına' kapılmaktansa daha kestirme ve kesin cevaplar sunulduktan sonra insana dair 'bilgi' verici içerikler daha çok tercih edilmiştir. Eğitime kaynaklık eden bilimler, evle bakkal arasındaki mesafeyi ölçme isteğinin harekete geçirdiğine benzer bir tarzla, isteğin mahiyetindeki gibi bir somutluk üzerinden (Morris, 1987, s. 1-3) harekete geçmiştir.

İnsan nedir sorusunun eskiye nazaran tercih edilmemesi felsefe tarihindeki kırılmalara denk gelmektedir. Eğitimi etkileyen bu atmosferden felsefe de sorumludur. Schumacher (1990) harita metaforunu kullanarak felsefe ve eğitimi bir arada değerlendiren bir bakış açısı sunar. Mevcut eğitimi insana gösterilmek istenenlerin gösterildiği, gösterilmek istenmeyenlerinse harita dışında bırakıldığı, insan hayatını etkileyen bir süreç olarak tasvir etmekte ve felsefeyi yardımcısı gibi değerlendirmektedir. Haritada gösterilmeyenlerin neler olduğunun araştırılması kafa karışıklığını artırsa da sorunun içerisinden yine felsefeyle kurtulmayı mümkün görür (s. 15-19). Schumacher'in sorundan kurtulmak için felsefeye işaret etmesine benzer şekilde Maclyntre (2001) de felsefe tarihinin vasfına değinmektedir. Buna göre "…felsefe tarihinin şu günkü önkavrayışlarımızı kırıp saçmasına izin vermemiz de önemlidir, öyle ki düşünülebilen, söylenebilen, yapılabilen ve düşünülemeyen, söylenemeyen, yapılamayan şeylere ilişkin fazlasıyla dar görüşlerimiz, düşünülmüş, söylenmiş ve yapılmış olan şeylerin kayıtları karşısında bir kenara bırakılsın…" (s. 8). Bu durumda, felsefi düşüncenin eğitimi tarihsel olarak nasıl etkilediğini göz önüne getirmek ve felsefe tarihini benzer bir niyetle ele almak mümkündür.

Eğitime temel teşkil eden bilimlerin etkilendiği ve 'insan üzerine düşünme' eksikleri şeklinde nitelenebilecek bu yeni atmosfer, ontoloji ve epistemoloji arasındaki merkez değişimi olarak ifade edilebilecek bir kırılmadır. Epistemoloji felsefenin merkezine yerleştikten sonra insana ilişkin felsefi arayışın esasına dair unutmanın cereyan ettiği yeni bir yola girilmiştir. Bu unutmaya felsefe ve bilim ilişkisi üzerinden ışık tutulabilir. Felsefe ve bilim tarihte karşılıklı birbirini etkilemiştir. Bu karşılıklı etki modern dönemde de devam etmiştir. Ancak felsefe ve bilim ilişkisinin biçimi, içeriği, yolları ve hangi sahanın öncelikli olduğu gibi tartışmalarda sunulan görüşler değişmeye başlamıştır. Bu unutma, felsefenin meşhur yolda olmak tanımıyla ve biraz da mecazi olarak kabaca şöyle ifade edilebilir: İnsanlığın düşünme, yaşama, bilme, var olma gibi yüklerinin büyük bir kısmını çeken felsefe ve bilim adeta birbirine eklemlenerek sadece epistemolojik kaygılarla yolda seyir halinde

olan tek bir araç haline gelmiştir. Yakıtı epistemoloji olan bu araca filozoflar da yer yer kaptanlık yapmak istemiştir. Ancak yolcuların nereye gidiyoruz sorusu kaptanlar tarafından etrafı gerçekle örülü mantıksal 'sağduyu'ya aykırı ilan edilmiş ve bu uzun yolun yolcuları olan diğer kişiler, aracın kalkış ve varış noktasına dair yeterince konuşmakta başarılı olamamış, ara duraklarda inmişlerdir. Kaptanlık yapmak isteyen filozoflardan bazısı aracı başlangıçtaki yola koyma hamlelerinde bulunsalar da başarılı olmamışlardır. Hatta araç başlangıçtaki yoldan daha da sapmıştır. Başlangıçta, arayış yolunun aslında sonsuz olduğu bilinmektedir. Araç hep seyir halindedir. Buna rağmen yolda olma halinin kendisinden birtakım beklentiler söz konusudur. Sonradan sapılan bu yeni yolun kestirme ve sonu olan bir yol olduğu ve ancak yolun sonu bulunduğunda beklentilerin karşılanacağı varsayımı 'kesin' olarak bildirilmiştir. Bu bildirime rağmen araç hâlâ yolun sonunu görememiş, beklentileri karşılayamayarak hayal kırıklığına yol açmıştır.

Ontoloji ve epistemoloji arasındaki merkez değişimi mecazla anlatılandan çok daha fazlasıdır. Hatta merkez değişimine bağlı birçok 'eşik'ten[2] bahsedilebilir. Öyle ki merkez değişimi felsefe tarihine ilişkin beylik denilebilecek bir durum tespitidir. Bu kırılmayı ifade eden birkaç aktarıma yer verilebilir. Başlangıç ve hedefin unutulmaya başlandığı an Cevizci'nin (2012, s. 236-237) deyişiyle, modern felsefede epistemolojinin merkeze yerleşmesidir. Aynı dönemi Gündoğan (2018) "Felsefe tarihinde metafizikten sonra epistemolojinin temel bir disiplin olarak ele alınmaya başladığını görürüz…" (s. 36) şeklinde dile getirmektedir. Köktürk (2018) "…eski çağların felsefesindeki anlamıyla varlık ve varoluş, sözü edilen bu belirleyici etkinliğini kaybetmiştir. İnsanlığı etkileyen, yönlendiren zihniyet biçimleriyle duyuş ve düşünüş tarzları artık varlık anlayışından ve varoluşun anlamından beslenmemektedir…" (s. 223) ifadesinde varlık kavramının yitirilmesi üzerinden durumu değerlendirmektedir. Guénon (1991) '...beşeri faaliyetin bir bütün olarak yön değiştirmesi..." önemli bir çöküştür (s. 33) tespitinde bulunmaktadır. Morris (1987) epistemoloji merkezli felsefi akımların ontolojik dayanağı unutturacak ve sorgulamaya açmayacak bir hareket tarzıyla felsefenin işi olan 'arayış'tan vazgeçtiklerini (s. 3) belirtmektedir. Sosyoloji sahasından Gellner (1985) bilginin yaşamda daha önemli pozisyona terfi ettiği bu değişimi, bilginin dünya içinde bir şeyken dünyanın bilgi içinde bir şey haline geldiği ve bilginin büyüdüğü değil aslında küçüldüğü bir alt üst oluş olarak değerlendirmiştir (s. 349). Buna koşut Guénon (1991) epistemolojinin belirleyici hâle

[2] Eşik kavramı Bachelard'tan aktarılarak tarihsel geçişlere işaret eder tarzda Foucault (2011, s. 15) tarafından kullanılmaktadır.

geldiği, başka deyişle ontolojinin yitirildiği bu süreci, aslında bilimlerin derin anlamının da yitirilmesi ve insanlığın güç kaybı olarak ele almaktadır (s. 58-61). Bu bakımdan felsefe tarihindeki bu gidişatın eğitim düşüncesi içinde sorun haline getirilmesiyle mevcut eğitim daha iyi çözülebilir. Ayrıca mevcut eğitimin sorunları karşısında, eğitimin teori ve pratiğine katkı yapacak birçok problem, görüş ve kavram felsefi düşünce sayesinde açığa çıkarılabilir.

Felsefe tarihinin kırılmalarını bilimlerdeki gelişmeler, Fransız İhtilali, Sanayi Devrimi gibi büyük tarihsel olaylar da etkilemiştir. Örneğin Batı, pozitivizm ve bilimcilik akımları ile sömürgecilik hırslarının sonucunda sanayinin emrine girmiş, uzun bir mücadele sonucunda makine kalp ve imanı boğmuştur (Topçu'dan aktaran Uludağ, 2016, s. 214; Topçu, 1997, s. 36-37). Carrel (1965) Fransız ihtilalinin ilkelerinin, insan doğasına ilişkin elde yeterli veri olmadan ve sınanmadan insana giydirildiği ve hakikat temelinden yoksun bir hayal olduğu görüşündedir (s. 37). Dünyayı ve felsefi düşünceyi etkileyen büyük tarihsel olayların öncesinde ve sonrasında fikri birtakım değişimler yaşanmıştır. Felsefi akımların tarihte bazı işlevleri olduğu gibi tarihsel olaylar ve hatta coğrafya da filozofları etkilemiştir (Ibáñez, 2018, s. 53). Benzer gelişmelerin izleri eğitimde de sürülebilir. Gellner (1985; 2008) alt üst oluşun doğa bilimlerinde bazı başarılar getirirken insan kavramına merkezi yer ayıran diğer alanlara dair güven duygusunu zedelediğini, birçok alanda artık eskisi gibi görüş ve tartışmaların yapılamadığını ve çok boyutlu olarak etkilenen alanlardan birisinin de eğitim olduğunu ortaya koymaktadır. Bu gelişmelerin arkasında bir taraftan felsefe gibi alanlardaki alt üst oluşlar yatarken diğer taraftan yaşanan tarihsel olayların etkisine değinmektedir. Özellikle tarım toplumundan sanayi toplumuna geçilmesi üzerinde durmaktadır. Eğitimin kurumsallaşması, zorunlu olması, kitlelere yayılması gibi gelişmelerin ardında sanayileşmenin beklentileri olduğunu ve eğitime sadece bilimin yön vermesi düşüncesinin giderek pekiştiğini belirtmektedir (1985, s. 349; 2008, s. 117, 129, 166).

Şu hâlde mevcut eğitimde "Nasıl bir insan yetiştirmeliyiz?" sorusuna bilgi ve bilim ekseninden yanıtlar getirildiği sonucu çıkarılabilir. Felsefe, bilim, eğitim alanlarının beraberinde getirdikleri olumlu veya olumsuz yönleriyle yine insan içindir. Metafizik, ontolojik veya epistemolojik kavrayış tarzının etkisiyle insana ilişkin görüşler zamana ve mekâna göre değişse de bazı ortak-evrensel görüşler keşfedilebilir. Mevcut duruma ilişkin görüşler eleştirel ve destekleyici olabileceği gibi mevcut durumun çok öncesindeki görüşler de eleştirel ve destekleyici tarzda değerlendirilebilir. Örneğin, dikkate değer bir eleştiri, insani özdeki 'birlik ve bütünlük' yaklaşımının kaybedildiği şeklindedir. Bu durumu Jaspers (2010, s. 101-103; Erdem, 2003, s. 175; Uludağ, 2016, s. 212) bilimlerin ve bilimsellik

iddiasındaki kuramların insanın tek yönünü ortaya koyduğu eleştirisiyle dile getirmektedir. İnsanın psikoloji ve sosyolojinin bildiğinden daha fazlası olduğunu ve bütünlüklü açıklanması ihtiyacına dikkati çekmektedir. Mengüşoğlu (2014) da felsefi antropolojisinde insanı inceleyen bilimlerin insanı tanıtmaktan ziyade daha meçhul kıldığını (s. 18) belirtmektedir. Carrel'e (1965) göreyse bilimsel bilgi ölçüsüz şekilde insan hayatında etkili olmuştur. İnsanların yaşadığı meskeni, çalışma tarzını, sağlık durumunu, eğitiminin kitleselleşmesini ve kurum sayısının artmasını, eğlencesinin haz temelini, entellektüel ve ahlaki ortamını da etkilemiştir. Bu anlamıyla Batı servet, sağlık ve saadet dağıtmıştır ancak manevi değerleri de azaltmıştır. Güven ihtiyacını ve kaygı sorununu çözememiştir. Sanki çocuklar bedensel gelişime rağmen ahlaki açıdan dayanaksız ve zekâ bakımından ilerlemiyorlardır. Ayrıca doğal yaşam tarzının çağdaş yaşam ortamında kaybolması bakımından insan ilmini en gerekli ilim olarak görmektedir (s. 24-39). Carpenter (2008) insanın makineleşmesinden, tüketicileşmesinden, kitle insanı olmasından, mülkiyet amaçlı yaşamasından türeyen çevresel, toplumsal ve bireysel uzlaşmazlıklardan bahsetmektedir. Bunları bir bütün olarak sağlık kavramı içerisinde ifade etmektedir. Ancak sağlık kavramını bugünkü tıbbın sunduğu anlamda değil çok daha eski anlamıyla kullanmaktadır. İnsanın sağlığını yitirmesinin temel nedeni olarak birlik ve bütünlüğünü kaybetmesine işaret etmektedir (s. 9-49). Böylesi değerlendirmeler, insan felsefesiyle ilişkili literatürde yer bulmasına karşın eğitime temel teşkil eden bilimsel disiplinlerde göze çarpmamaktadır. Sorunlar çözülemediği gibi eğitimin gündeminde çözüm arayışları yer bulamamaktadır.

Aracın direksiyonuna müdahale eden filozoflar bir ölçüde sorunların hissedilmesini sağlamıştır. Ancak ampirizm, rasyonalizm, pozitivizm, pragmatizm, mantıksal pozitivizm gibi hâkim akımların etkisiyle felsefe eski odağını kaybettiği için eğitim gibi sahalara köklü problemlerini yansıtamamıştır. Epistemolojinin felsefenin merkezine yerleşmesiyle birlikte bilgi de (eski felsefedeki) mecrasını kaybetmiştir. Epistemolojinin asli tartışmalarından ziyade sonuçlarına yönelme olmuş ve yığılma bilimsel disiplinlerin bilgi birikimi üzerinden yaşanmıştır. Felsefe ve bilim birbirine yaklaştıkça eğitimin felsefeden ve onun bütünlüğünden uzaklaşması kolaylaşmıştır. Eğitim sadece bir bilim gibi kavranmaya başlamıştır. Mialaret (2010) eğitimin bir bilim olarak tarif edilmeye çalışılması onun sosyoloji ve psikoloji ile yakınlaştırılarak felsefi ve tarihsel olandan koparılması anlamında (adeta) müjdelenmektedir diyerek bu gelişmeyi ortaya koymaktadır (s. 80-84). Bu durumda eğitime yansıyan sorunlarla bu disipliner gelişmeler arasında bir bağlantı varsayılabilir.

Eğitim Bilimlerinin bilimsel mahiyeti felsefeden uzaklaşılmasını olağan kılabilir. Ancak "varsayım, inanç, karar ve ölçütlerin incelenmesi ve amaçların belli bir temele göre formüle edilmesi" bakımından eğitimin felsefeden uzaklaşması zordur. Eğitimin gündeminden düşmesi mümkün görünmeyen nasıl bir insan yetiştirmeliyiz sorusu, felsefenin eğitime kayıtsız kalarak tartışmaları sosyoloji ve psikolojiye bırakmasını engeller. Kaldı ki eğitim amaçlarına bağlı temel problemler 'insan nedir' gibi sorularla çözümlenebilir ve cevaplar nasıl insan olunacağını aydınlatır. İnsan nedir sorusu ise doğrudan ontoloji sahasına bağlıdır. Nasıl insan olunur sorusunun cevabı ilk bakışta 'eğitimle' denilerek verilmiştir ve cevap bir yönüyle 'bilgilenmeyi' içermektedir. Elde edilen 'bilgilenme' sayesinde nasıl insan yetiştirileceği sorusuna geçilebilir. Eğitim ile felsefe arasındaki ortak noktada hem ontoloji hem de epistemoloji konusu itibariyle bu sorunlara temas etme problematiğini oluşturmakta ve araştırma alanı konumundadır. Ancak eğitim bilimleri felsefeden ve 'insan nedir' sorusundan uzak kaldıkça insanı yetiştirmek için önce onu anlamak yerine eğitime nüfuz eden bilimler aracılığıyla eğitim tekniklerine indirgenmiştir. Öte yandan son yüzyılda eğitimde değişim tartışmaları kendini göstermiştir. Ortaya koyulan atmosferin eğitime yansımalarına itiraz eden birtakım eğitim akımları gidişata müdahale etmek istemektedir. Ancak müdahale arzularının sorunu temelinden kavrayarak ve epistemoloji merkezli görüşleri desteklemekten kurtularak mevcut eğitimin karakterini değiştirdikleri ileri sürülebilir mi? Bu tabloyu daha iyi görebilmek için son yüz yılın etkili eğitim kuramları ele alınmalıdır.

Tabloyu kısaca göstermek için ikili gruplandırmalar yapılabilir. Örneğin kamusal ve bireysel eğitim anlayışları gibi gruplandırılabilir. Kamusalcılık içerisinde devletçi, toplumcu, gelenekçi, otoriter, disiplinci, öğretim merkezli vb. şeklinde görüşlere rastlanr. Bireyselcilik içerisinde ise özgürlükçü, varoluşçu, ilerlemeci, doğalcı, anti-pedagojik, öğrenme merkezli vb. görüşlere rastlanır. Günümüze yaklaştıkça Türk eğitim düşüncesinde ve dünya üzerinde çoğunlukla ikinci gruptakilerin daha genel kabul gördüğü söylenebilir. Yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren giderek eğitim sistemlerine yerleşen bu genel kabulün nasıl gerçekleştiği üzerinde durulması gereken bir konudur (Bayraktar, 2015, s. 39-52). Diğer taraftan, yirminci yüzyılın son çeyreğinde, okulun eğitici boyutunun bastırılmasıyla eğitimde çözülmeler olduğunu söyleyen görüşler de mevcuttur. Çalışkanlık, disiplin, düzen gibi erdemlere işaret ederek -özellikle Almanya ve Amerika merkezli 'eğitime cesaret akımı' adı altında- bir dizi görüş ve talep sunmaktadırlar (Berner, 2013, s. 195-200). Karşılıklı itirazlar ve eğitimi yakından ilgilendiren kavramları çekiştirerek ikilemler sürgit devam

etmektedir. Ancak bu kuramların öne çıkardığı kavramlar hem insan tartışması hem de varlık ve bilgi tartışması için ikincil nitelikte denilebilecek kavramlardır.

Örneğin bir alternatif olarak yaygınlaşan yapılandırmacılık kendi farkını bilginin içsel şekilde oluşturulmasına odaklanarak göstermektedir. Ancak bu tarz alternatiflerin 'bilginin kazanımı' önceliğinden ayrılmadıkları, sübjektif ve dar kapsamlı bir ontoloji sundukları söylenebilir (Bayraktar, 2015, s. 64-91). Başka bir örnekte, varoluşçu eğitim insanın özüne ilişkin görüşlere karşı çıkarken geleneksel yaklaşımlarla karşı karşıya gelmektedir. Eğitimde özcü yaklaşımlar yerine bireyin kendi hakikatlerine odaklanmaya çalışan bir anlayış sunduğu belirtilebilir. İnsani öze değil öğrencinin kendi hakikatlerine odaklanıldığında çok daha sağlam ve yaşamsal bilgilere ulaşılabileceği görüşündedir. Hatta varoluşçu eğitim yapılandırmacılıktaki gibi öğrencinin bir bilgi deposu gibi görülmesine karşı çıkarak aslında birtakım ontolojik gerekçeler getirmektedir. Öte yandan insan nedir gibi bir soruya mutlağa yönelen bir cevap sunmaktan da kaçınmaktadır. Bu açıdan diğer alternatif eğitim yaklaşımlarıyla ortak bir bakış açısını paylaşmaktadır (Bayraktar ve Bayraktar, 2016, s. 541). Böyle bir bakış açısı da bilgiyi merkeze alanlar gibi "İnsan Nedir" sorusundan uzaklaşır ve özsel değil arızi özellikleri odağa alır. Cevizci'ye (2012) göre özsel özellik insanı ne ise o yapan şeydir ve öze ilişkin çağlar boyunca farklı görüşler ileri sürülmüştür. Ontolojik açıdan arızi özellikler farklı olabilirken özsel özellikler evrenseldir. Yaş, cinsiyet, sınıf, mizaç, yetenek, zekâ, öğrenme kapasitesi, ilgi, tutum, bakış açısı vb. arızi özellikler içerisindedir. Geçmiş eğitim anlayışlarında arızi özellikler eğitimin temel/ilkesel düşünce ve amaçlarını belirlemez. Bugün ise öğrenci farklılıklarına odaklanmış eğitim, felsefenin en eski problemlerinden olan insan doğasını ihmal etmiştir (s. 242-243, 248). Böylesi ihmaller insan üzerine başka bir dizi tartışmayla birlikte yürütülmelidir.

Aynı bağlam içerisinde, eğitim amaçları konusu; birincisi sürekli değişen ve öğrenciye göre ortaya çıkan öznel eğitim amaçları, ikincisi ise her yerde her zaman aynı olan değişmeyen eğitim amaçları şeklinde kutuplaştırılabilir (Ülken, 2001, s. 9-10). Birinci kutbun bazı örneklerine göre eğitim amaçlarından bahsetmek bile yersizdir. İkincisi ise eğitimde statikleşme veya insan hayatında dogmatizm ortaya çıkardığı düşüncesiyle özcülük olarak nitelendirilmekte ve eleştirilmektedir. Diğer taraftan Brubacher'e göre (1987a) özcülüğün (essentialism) amaç yaklaşımında amaçlar belki ulaşılması bakımından zordur ama her zaman güvenilir ve değerli kalabilir (s. 81). Kaldı ki eğitimde amaç geliştirmekten vazgeçmekle, aslında insana dair felsefi bir arayıştan vazgeçilmektedir.

‘Bilginin kazandırılması’ konusu da ikili bir kutuplaştırma yoluyla açıklanabilir. Bunun örneği Piaget’de (2007) mevcuttur. Ona göre bilginin bir piramit gibi olduğunu ve bu şekilde öğrenilebileceğini kabul etmekle öğrendikçe genişleyen bir spiral gibi veya piramidi tersine çevirerek kabul etmek hem neyin öğretileceğine hem de nasıl öğretileceğine ilişkin tartışmaya verilen farklı iki cevaptır (s. 34). Piaget piramit yaklaşımına itiraz etmektedir. Ancak her iki cevaba da varlık kavramı yön vermemektedir. Sadece insanın bilgiyi nasıl öğrenebileceği etrafında zihnin işleyiş tarzı incelenmektedir. Bu açıdan, belirtilen bir dizi sorun kaçınılmaz olarak eğitimde görülmektedir. İkilemlerdeki farklı görüşler meslek hayatının öngördüğü ve bilimlerin tayin ettiği yöne uygun bir şekilde bilgiye hâkim olma anlayışına dayanmaktadır.

İnsan doğası, eğitim amacı, bilginin kazandırılması gibi çekirdek motifler içinde kalınması insana ilişkin daha derin sorunların görülememesine yol açmaktadır. Örneğin bilgiye ilişkin bütünlük algısının bozulduğu, bilginin kaynağının eğitim teorisyenlerinin takibinden kurtulduğu, toplumsal alanın nötralize olduğu, eğitim amaçlarında ‘olması gereken ideal’ üzerine tartışılamadığı gibi eğitim teorisiyle ilgili sorunlar ileri sürülebilir. Bu çalışma eğitimin ontoloji ve epistemoloji arasında böylesi sorunlarına ulaşıldığı noktada başlamaktadır. Buradan hareketle yapılması gereken son yüzyılların yerleşik ve alternatif eğitim yaklaşımlarının bu sorunlardaki kabullerinin ne olduğuna ilişkin etraflı bir incelemedir. Bunun için epistemolojinin gölgesindeki eğitim bilimleriyle ilişkili kuramlara daha geniş bir ontolojik pencereden bakılmalıdır. Çünkü bahsedilen ikilemlerin etkilenimleri düzeyinde kalmak yerine Türk eğitim düşüncesinin sorunu kaynağından kavramaya çalışması gereklidir.

Batı felsefesinin yaşadığı merkez değişiminin eğitimle ilişkisini çözümlemek yine Batı menşeili felsefi akım ve eğitsel kuramlara bakmayı gerektirmiştir. Bu gelişmeleri farklı coğrafyalardaki ortak tartışma faktörüyle genişletme ihtiyacı ve imkânı da sezilmektedir. Ancak bu tek bir çalışmanın sınırlarını aşmaktadır. İncelenecek konu Batı düşüncesiyle sınırlı olsa da günümüz Türk eğitim düşüncesinin son birkaç yüzyılda görülen kırılma neticesindeki eğilimlerden etkilendiği açıktır. Ayrıca karşı karşıya getirilecek eski ve yeni felsefe ayrılığında geçmişteki Türk ve İslam düşüncesi Antik Çağ’la bağlantılıdır.

Merkez değişimi (kırılma veya eşikler) sonucunda Batı felsefesinin kaynağından, evrensel olandan koptuğu ve insan anlayışında daralma yaşadığı ileri sürülebilir. Batı’nın bilimsel, ekonomik, teknolojik vb. düzeyi insan anlayışındaki daralma görüntüsünü gölgelese de bu durumun aşılmaya çalışıldığı söylenebilir. Batı’nın bu yeni felsefe ve biliminin evrenselleşip

evrenselleşmediği ise tartışmalıdır. Ancak Türk Eğitim Sisteminin ve Düşüncesinin daralmanın açık etkisi altında olduğu Özlem'in (2001) "…bilim üretimi çok büyük ölçüde Anglo-Amerikan dünyada ve Anglo-Amerikanizm'in kontrol ettiği yerlerde, yani merkezde gerçekleştiriliyor. Bizim gibi çevre ülkelere düşen de, istisnalar dışında, merkezde üretileni ithal edip tüketmek oluyor." (s. 65) ifadesinde dile getirilmektedir. Özellikle 'ithal etme' vurgusu evrenselleşme sorununu gözler önüne sermektedir. Bir diğer yönden Batı'nın bilimin evrenselliği iddiası kültürel üstünlük hissiyatından ve sömürgeci hedeflerden kurtularak hakiki anlamda dünyalı olamamaktadır. Kendini bilime göre kurgulayan hâkim felsefi akımlar ise bu gölgeden kurtularak hakikatin güneşi altında evrenselliğin asıl rengi olan insanı ve bütünün tonları olan milletleri yansıtan bir varlık ve bilgi anlayışına bağlanarak eğitilen bireyi aydınlatamamaktadır.

Batının yeni felsefe ve bilim yapma tarzının oluşturduğu epistemolojik merkezin eğitim bilimleri eliyle kurguladığı eğitim titizlikle incelenmelidir. Başer (2013) günümüzde Türk topluluklarının -gerek içeriden gerekse de dışarıdan dayatılmak üzere- dünya ekonomik sistemine bağlı olduğunu tespit ederek Türk çocuklarına bu ortamın bazı kurgusal şablonlardan izafe kimlikler sunduğunu belirtmektedir. Bu kimliklerle anlamanın içeriğinin belirlendiğini ve Türk çocuğunun esas olan kendiliğine ilişkin ontolojik sorular sormasının sağlanamadığını düşünmektedir. Başer, bu ontolojik soruların sadece fiziki var olana değil kültürel açıdan varlığa ve var olana ilişkin olduğunu ve fiziki ile kültürelin birbirine bağlı söylemektedir. Topçu'ya (1997, s. 27-28) göre ortaya çıkan durum Türk eğitim düşüncesi açısından ruh ve ahlak temellerinden kopuştur. Arkonaç'ın (2015) ifadesiyle bize özgü olan problem Batılı olmaya çalışmaktır. Batının 'ekonomik üstünlüğü' ve 'yetiştirilmiş zihin avantajı' yoluyla sağladığı yayılmacı bilim anlayışı, bizim gibi ülkelerin bilim insanlarını söz konusu bilim topluluğuna katılmaya gönüllü kılar. Bu durum ise günümüzde bir ölçüde aşılmaya başlamıştır (s. 114). Eğitimin teori ve pratiğinde durumun aşılmasına bir katkı sağlamak için ontoloji ve epistemoloji bağlamındaki boyutlarıyla eğitim sorunlarının daha bütüncül idrakı bir tür ilk adımdır. Bu adım etraflı bir analizle atılabilir. Durumu aşmak için Türk eğitim düşüncesinde pratiğe dönük ve alternatif teorik bir zemine ulaşılmalıdır. Bu sağlanırsa eğitim sistemine yönelik bulunan yerel ve evrensel önerilerden teknik, bilimsel, fiziki, maddi vb. desteklere kadar çabalar boşa gitmeyecektir. Başka deyişle eğitim düşüncesinin temel ilke ve görüşleri belirlendikten sonra pratik önerilere ve fiziki güçlendirmelere gidilebilir. Örneğin Ülken'in (2008) "…cemiyet hayatında yaşadığımız değer ve kanaatler de var olanların birer çeşidi olmak bakımından varlık kavramı içine

girerler." (s. 35) deyişi bir tür disipliner kabul hâline getirildiğinde Türk ve İslam düşünce tarihinden ve eğitim geleneğinden beslenmek kalıcı hâle getirilebilir. Kaldı ki Durkheim'ın (2015b) eğitim ihtiyacının nedenlerinden birini gösteren "…Aldığım eğitimi ben istemedim; oysa bütün nedenlerden çok, doğduğum toprağa beni bağlayan odur…" (s. 103) şeklindeki sözü eğitimin millî taraflarını göstermesi bakımından sadece Batıya özgü değildir. İnsanı doğduğu toprağa bağlayan eğitim, mahiyetiyle millete özgü bir karakter sunmalıdır. Ancak Türk Eğitim Sistemi yüzyıldan fazladır Batı menşeili sorunlardan bir türlü sıyrılamamakta ve doğduğu topraklara bağlanamamaktadır. Bunun imkânını oluşturabilmek için Batı felsefe, bilim ve eğitim düşüncesi birbiriyle bağlantısı içerisinde incelenirken olumsuz tarafların gösterilmesi ve evrensel içeriklerin ayıklanması sağlanabilir.

Bayraktar (2015) tarafından, son yüzyıl Batı akımlarının Türk Eğitim Düşüncesine etkisi Cumhuriyet dönemi içerisinde, resmi eğitim görüşü ve 2005 yılında benimsenen yapılandırmacılıkla karşılaştırılarak incelenmiştir. İncelemede gerek Cumhuriyet döneminden beri süregelen ve hukuki bağlayıcı metinlere yansıyan resmi eğitim görüşünün gerekse de yapılandırmacılığın felsefi temeller bakımından benzerlik ve farklar taşıdığı ve eğitimdeki bu ikilemlerin tehlikelere yol açabileceği gibi sonuçlara varılmıştır. Sorunların temeli Batı felsefe ve düşünce dünyasında atılmıştır ve uzun bir maziye dayanmaktadır. Batılılaşma hareketleriyle başlatılabilecek son dönem Türk Eğitim Düşüncesi, Batı kökenli sorunları doğrudan doğruya bünyesine almıştır. Ontoloji ve epistemoloji arasında eğitim sorunu bağlamında Batı düşüncesinin daha yakından incelenmesi Türk Eğitim Düşüncesine de ışık tutacaktır. Topçu'ya (1997) göre de Türk Eğitim Sisteminin son düşünsel sığınağında Batı menşeli akımların kolaylıkla benimsendiği sürecinin aşağı yukarı üç yüz yıllık bir öncesi mevcuttur (s. 27-28). Bu çalışmaya göre Batı'nın Yeni Çağ'la birlikte geçirdiği dönüşümün ne olduğunu daha iyi anlamak için daha geniş ve bütüncül bir tarihsel karşılaştırmaya dayanılmalıdır.

Bütüncül bakabilmenin bir diğer önemli koşulu sadece Batı felsefesi tarihi ile sınırlanmamak ve Doğu ile Batı'yı felsefi açıdan birlikte değerlendirmektir. Ancak hem Doğu'yu ve Batı'yı hem de bütün bir felsefe tarihini yalınkat inceleyip anladıktan sonra felsefe tarihinin sorunlarını insana ve eğitime yansıyan boyutlarıyla ikinci bir kat olarak ortaya koymak tek bir çalışmanın sınırlarını aşmaktadır. Sorunun temelinin Batı'nın yeni felsefesindeki kırılma olduğundan hareketle çalışmada Doğu felsefelerine yer vermekten vazgeçilmiştir. Ancak yer vermemek, Doğu felsefeleri söz konusu olduğunda özellikle Türk ve İslam felsefesinden tamamen vazgeçildiği anlamına gelmez. Türk ve İslam düşüncesi, Batı düşüncesi

incelenirken evrensel içeriklerin ayıklanabilmesi için gereklidir. Evrensel içerikler başarıyla yakalanabilirse millî olana aykırı bir durum ortaya çıkmaz. Yeter ki, özel olarak Batı felsefesini masaya yatıran böyle bir incelemede Köktürk'ün (2018) "…insanlık dünyasına mal olmuş olan her 'evrenselleşmiş'in temeli bir 'milli'dir…" (s. 204) ifadesindeki evrensel ve millî bağlantısı, Poyraz'ın (2018) ifade ettiği herhangi bir Batı felsefesi incelemesi için "…tekrar değil, yeniden üretim kaynağı olarak…" (s. 85) değerlendirilebilsin.

Erdem'in (2010) çalışmasında insan için ne yaptığını bilmenin önemi ve fikirsizliğin 'kötülüğe' yol açtığı örnekleriyle sunulmuştur (s. 8-10). Arendt'in görüşleri üzerinden kurulan bu bağlantı yargı ve kavrayış gücünün geliştirilmesinin değerini anlatmaktadır. Kastedilen herhangi bir 'yapmak' değil insanın varlıksal değerine, diğer var olanlar içindeki pozisyonuna, bütün var olanlardan herhangi bir var olan olarak varlığın parçası olmasına bağlı bir bilgiye dayalı yapmaktır. Disipliner ifadesiyle bu, epistemolojiden değil metafizik ve ontolojiden yola çıkarak elde edilen ilkelerle epistemolojiye ve bilime varmaktır. Bu açıdan yargı ve kavrayış gücü geliştirmek için insanın kendi üzerine düşünmesi gereklidir. Başka deyişle yargı ve kavrayış gücü geliştirmek sadece insanın bilme süreçlerini masaya yatırmak değildir. Eğitimle öğrencide yargı ve kavrayış gücü geliştirmek isterken yaptığına ve bildiğine ilişkin varlık temelinde bir sorgulamada bulunmamasına yol açmak onu güçsüzleştirmektir. Eğitimle yakından ilgilenen yetişkinler bu sorumluluktan müstakil olamaz. Sorumluluğu üstlenebilmek için eğitimi ilgilendiren birçok soru ortaya atılabilir. Öğretmen ne yaptığını gerçekten biliyor mu? Veli veya öğrenci eğitimin sonunda ne elde etmek istiyor? Toplumun ve devletin eğitimden beklentileri neler? Son birkaç yüzyıldır eğitim düşüncesinin derinlemesine tartışılabildiği ülkemize özgü eğitim felsefesi alanı oluşmuş mudur? Eğitim amaçlarıyla uygulama arasında tutarsızlıklar var mıdır? Daha iyi bir eğitim uygulaması için öğretmen ve öğrenci kavramlarının ortak noktaları nelerdir? Neyi öğretmeliyiz? gibi sorular çoğaltılabilir. Bu sorular teorisi, amacı, görevi, pratiği ve özneleri bakımından mevcut eğitimin içeriğine ulaşmak istemektedir. Ancak, en başta söylendiği gibi söz konusu eğitim olunca başlıca soru "İnsan Nedir?" sorusundan "Nasıl bir insan yetiştirmeliyiz?" şeklindeki soruya yönelmek gerekir.

"İnsan Nedir?" sorusunun anlamını ve karşılığını bulması varlık ve bilgi kavramları etrafında bir araştırmayı gerekli kılmaktadır. Bunun için, ontoloji ve epistemolojinin felsefi bir disiplin olmasının sunduğu imkânlardan faydalanılmalıdır. Metafizik ise bu disiplinlerle ilgilenirken adeta her meseleyi dikey ve yatay kesen vazgeçilmez bir uğrak, her seferinde kendisine dönülen bir başlangıç noktası veya her halükârda üzerinde yürünen bir zemindir. Metafizik,

felsefe tarihinin neredeyse bütününde yer bularak söz konusu kırılmaları daha iyi anlama imkânı sunmaktadır. Örneğin metafiziğe şiddetle karşı çıkanlar aslında varlık kavramına hücum etmiştir. Ontoloji ve metafiziğin başlıca ortak kavramı olan varlığın yerine bilginin getirilmesiyle epistemolojinin merkeze kayması ve eğitimin bilimsel bir saha haline gelmesi birbirini destekleyen süreç ve fikirlerdir. Eğitim teorisinde bir taraftan bu alt disiplinlerin kendi arasında denge oluşturması diğer taraftan kültür, din, ahlak, hukuk, ekonomi, ideoloji gibi diğer sosyal pratiklerle eğitimin bağlantı kurması gereklidir. Eğitim teorisi aslında ontoloji ve epistemoloji arasında gidip gelmesi gereken bir alan olmalıyken daha çok epistemolojinin hâkim olduğu çerçevede sürdürülmektedir.

Bu çerçevede, suyun yüzeyinde hemen görülen eğitimin epistemoloji ve bilim gibi açık kaynakları karşısında suyun derinliklerine gömülmüş olan ama eğitime etki etmesi gereken insani alanlar karşı karşıya getirilecektir. Bunun için mevcut eğitim bilimlerinde hâkim ve etkili iki disiplin olan eğitim sosyolojisine ve eğitim psikolojisine özel bir yer ayırılmalıdır.[3] Ülken'e (2001) göre sosyoloji ve psikoloji içindeki konu, yöntem ve ilerleme sorunu eğitimi etkilemektedir (s. 72-83). Bu yüzden eğitim psikolojisi ve eğitim sosyolojisinin Türk eğitim düşüncesinde etkili olan yaklaşımları eğitim felsefesi aracılığıyla incelenmelidir. Sosyoloji ve psikolojinin, felsefeden ayrılıp bilim olabilmesi bahsi geçen kırılmayla gerçekleşmiştir. Arkonaç'ın (1999) ifadesiyle psikoloji, son birkaç yüzyılın felsefi akımlarının insan anlayışıyla ontolojisini değiştirmiş ve kabul gören nitelikteki bilgileri üretebilmek için uygun bir epistemolojiyi benimsemiştir (s. 6). Cangızbay (1996) ve Dikeçligil (2017) de ontolojinin unutulmasının sosyolojideki boyutlarına ve bunun nasıl gerçekleştiğine temas etmektedir. Bu görüşler ontolojik bir bunalımın söz konusu bilimler aracılığıyla eğitime yansıdığını göstermektedir.

1.1. Araştırmanın Konusu

Eğitim sahası; eğitim psikolojisi, eğitim sosyolojisi, eğitim tarihi, eğitim ekonomisi, eğitim hukuku veya genel psikoloji ve sosyoloji vb. alanlarla ve onların yöntemleriyle bağlantılıdır. Bu bilimsel disiplinlerin ister istemez bir metafizik-ontolojik temele dayandığı söylenebilir. Ancak bilimsel metafizik-ontolojik temelin eğitimin yükümlülüklerini karşılayıp

[3] İdeoloji ise eğitim sahasının bu çerçevesinde hâkim olan bir diğer etkendir. Eğitime ideolojik ve felsefi yaklaşılması arasındaki fark belki ayrıca değerlendirmesi gereken bir konudur. İdeoloji ilk bakışta bu iki bilimsel disiplinden bağımsız gibi görünebilir. Ancak insani alanlardaki meseleler birbirinden bu kadar katı şekilde ayrılamaz.

karşılamadığı tartışmalıdır. Tartışmalı durumun nedenleri ve içeriğiyle ortaya koyulabilmesi için kuramsal ve tarihsel arka plana fikir, olay ve sorun bazında bakılması gerekir. Eğitimin sorunlarına bütüncül bir bakışa, bu disiplinlerle bağlantısı içerisinde, eğitim felsefesi düzleminde ulaşılabilir. Bu noktaya gelindiğinde açık bir şekilde felsefenin yörüngesine girilmektedir. Eğitimin bir ihtiyacı olarak Eğitim Ontolojisi adıyla ifade edilebilecek alanın incelenmesi tartışmayı bilim çerçevesinden felsefeye yönlendirmektedir. Buna, kadim felsefenin ontoloji ve epistemoloji disiplinleriyle bağlantılı bir hiyerarşik değerlendirmeyle ulaşılması mümkündür. Varlık, bilgi ve değer sistemleri birbiri üzerine kurulmaktadır. Önce varlık, buna bağlı bilgi ve değer konuları tartışılmaktadır. Bu hiyerarşi, kavramlar farklılaşsa da (örneğin varlık yerine olgu, bilgi yerine algı, değer yerine işlev gelse de) aslında bilimler için de geçerlidir.

Bu bağlam içerisinde çalışmanın konusu; ontoloji ve epistemoloji disiplinlerini temele alarak onların tarihsel süreci, problematikleri ve temel kavramları bakımından günümüzde bilimlerle ilişkisi içerisinde eğitim sahasının ve sorunlarının değerlendirilmesidir.

1.2. Araştırmanın Varsayımları

Eğitim sahasına felsefe gözüyle bakıldığında başlıca bir tefekkür sorunu, eğitim felsefesi gözüyle bakıldığında teori-pratik birlikteliği sorunu, eğitim uygulamaya döküldüğünde ise ‘tefekküre dayanmayan faaliyet’ sorunu olduğu düşünülebilir. İlaveten, psikoloji ve sosyoloji eliyle gerçekleşen bilimci bakış açısının eğitimdeki hâkimiyeti, eğitimde metafiziğin olanaksız olduğu veya doğru olmadığı fikrini işlemiştir. Günümüz eğitim epistemolojisinin bu yaklaşımın etkisinde olduğu varsayılabilir. Epistemolojinin disipliner anlamda kuruluşundan (tarihsel çıkış noktası) günümüzdeki eğitime kadar hâkim olan felsefi-sosyolojik-psikolojik yaklaşımların içeriği bu varsayımı kuvvetlendirmektedir. İkinci bir varsayım geleneksel ontoloji ve ona bağlı eski eğitim yaklaşımlarının metafizik-ontolojik temelden yoksun bir eğitim anlayışına müsaade etmeyeceği ve geçmiş eğitimin kendi tarihsel bağlamında sağladığı başarıların yadsınamayacağı üzerine kuruludur. İkinci varsayıma bağlı olarak, eğitim düşüncesinin insana daha bütüncül yaklaştığı tarihsel süreçlerin felsefe tarihi içerisinde belli başlı önemli filozoflara denk geldiği düşünülmektedir. Üçüncü varsayım ise günümüz eğitiminde bu iki varsayımın çatışmasından doğan bir dizi sorunun açığa çıkarılabileceği şeklindedir. Dördüncü ve araştırmanın iddiasını içeren varsayım bu üç varsayımda ortaya çıkan durumun ‘eğitim ontolojisi’ üzerinde durmakla çözülebileceğidir.

1.3. Problem Durumu

Önerilen çalışmanın genel ve temel sorusu "Ontoloji ve epistemoloji arasında tarihsel olarak ortaya çıkan problemler eğitime nasıl yansımaktadır?" şeklindedir. Buna bağlı olarak yeni sorular ortaya çıkmaktadır. Örneğin:

1) Günümüz eğitiminde varlık ve bilgi kavramlarından hangisi merkeze alınmaktadır? Modern öncesi eğitimde bu kavramlardan hangisi merkeze alınmıştır?
2) Bu iki sorudaki merkez kavramlar nasıl bir metafizik temele dayandırılabilir?
3) Tercih edilen merkez kavrama göre insan değerlendirmeleri nedir?
4) Eğitimdeki bu merkez probleminde bir tercihe bağlandıktan sonra hangi eğitim kuramları ortaya çıkmakta ve benimsenmektedir?
5) Benimsenen yaklaşımların eğitim açısından ortaya çıkardığı sorunlar veya karşılıklı eleştirileri nelerdir? Sorunların ve eleştirilerin temelinde ne yatmaktadır?
6) Eğitimin sorunları ve ortaya çıkan eleştiriler eğitim felsefesinin değerlendirme tarzı açısından en çok hangi odak noktada toplanmaktadır? Tartışma odak noktası olarak eğitim amaçları üzerinden yürütülebilir mi?
7) Türk Eğitim Sistemi bu tartışmalardan muaf tutulabilir mi? Türk Eğitim Sistemi bu tartışmalarda görülen içeriğe ve sorunlara sahipse ne yapılmalıdır?

Bunlar çalışmanın bütününü yöneten ve yönlendiren temel sorularıdır. Metnin ilerleyişinde başka birçok soru sorulacak ve cevabı aranacaktır. Bu sorulardan hareketle çalışma, eğitim bilimlerinin bilimler sahnesinde ortaya çıkmasıyla bağlantılı olarak (bir kere ortaya çıktıktan sonra) ürettiği bilgilerin felsefi temellerinin açıklanmasını problem etmektedir. Daha özele inen bir ifadeyle; eğitsel bilgilerin ontolojik eksikleriyle günümüz eğitiminin sorunları arasındaki bağlantıları açığa çıkarmaya ilişkindir. Bu probleme bağlı olarak; eğitim tamamen müspet bir temele oturtulduktan sonra unutulmaya yüz tutan geleneksel eğitim yaklaşımlarında ontolojik içeriğin belirleyici olduğunu, günümüz insanının birtakım ontolojik problemlerinin geleneksel yaklaşımla bir ölçüde giderilebileceğini, eğitim pratiğinin eğitim ontolojisiyle insan için daha anlamlı hâle getirebileceğini iddia etmektedir. Bu iddiaya dayanılarak problem durumu detaylandırılmış ve açıklanmıştır.

Eğitim tartışmalarındaki birçok konuda iki uç yaklaşım karşı karşıya getirilebilir. Bu çalışma eğitimde geleneksel ve güncel ikilemini felsefi boyutta problem etmekte ve başka birçok ikilem içinde bunu temel bir ikilem olarak görmektedir. Filozofların ve felsefe disiplinlerinin felsefe tarihindeki konum alışlarının eğitimi etkilediği varsayılmaktadır. Geleneksel olanla kastedilen içeriği daha çok ontoloji temelinde oluşturulan görüşlerin eğitsel yansımasıdır.

Güncel olanla ise epistemoloji temelindeki görüşlerin yansıması kastedilmektedir. Bu ayrıma varabilmek için Antik Çağ ve Yeni Çağ ölçüttür. Dolayısıyla ontoloji ve epistemoloji arasında eğitim sorunu tarihsel bir problem olarak görülmektedir ve eğitimde epistemolojinin hâkimiyetiyle gelenekselin unutulduğu düşünülmektedir.

Eğitimde güncel tartışmalara bağlı bazı ikilemler de mevcuttur. Sosyolojizm ve psikolojizm arasındaki birey ve toplum ikilemi güncel ikilemlere başat bir örnektir. Sosyoloji ve psikolojinin eğitimde bulunuş gerekçesi birinin cevap veremediği soruya diğerinin cevap verebilmesi üzerine kuruludur (Ülken, 2001, s. 77-81). Eğitimin, psikoloji ve sosyoloji arasında gerilim yaşamasının sebebi nedir? Soruya ilk cevap olarak bu bilimlerin eğitim üzerindeki gerilimi ve hâkimiyet probleminin yöntem ve konularındaki farklılıktan kaynaklandığı belirtilebilir. İkinci cevap insana dair yüzyıllarca hüküm süren tartışmanın geleneksel olmakla nitelendirilerek modern dönemde unutulması olabilir. Ancak cevapların derinleştirilmesi ve ikinci cevabın birincisine ortam hazırladığı iddiası temel problemdir.

Farklı disiplinlerin oluşturduğu ikilemler dışında sadece bir disiplinin kendi içindekilerden de bahsedilebilir. Öğretimde davranışçı ve öğrenmede yapılandırmacı yaklaşım farklılığı güncel ikilemlere örnektir. Bir dönem aktarmacılık doğru bir eğitsel tercihken sonrasında ciddi bir sorun olarak görülmüştür. Bir dönem insan zihnine dayalı öğretim modelleri, başka bir dönem pratiğe dayalı öğretim modelleri popüler olmuştur. Böylesi ikilemlerin bilimlere kaynaklık eden epistemolojik çerçevede kaldığı ve ontolojik temelinin sınırlı olduğu düşünülmektedir. Güncel ikilemlere dair bu birkaç örnek yeterlidir.

Çoğu zaman birbirine karıştırıldığı üzere eğitimin asli kaynakları ve ‘eğitim bilimi’ içeriği birbirinden farklıdır. Eğitim biliminin eğitsel işlevleri daha ‘akıllıca’ yerine getirmek için geliştirildiği (Büyükdüvenci, 1987, s. 22) varsayılır. Eğitimin asli kaynakları ise eğitimin otonom varlığının yanı sıra diğer sosyal pratiklerle (toplumun düzeni, siyasal sistem, ekonomi, ahlak sistemi, estetik, din gibi) ilişkisindedir (Benner’den aktaran Värri & Pulkki, 2015). Eğitim sorunlarının bilimsel içerik ve diğer sosyal pratikler arasındaki bağlantısızlıktan doğduğu bu çalışmanın varsayımlarından biridir. Ancak böylesi sorunlara dair tartışmalar çoğu zaman sınırlı ve sonuçsuz kalmaktadır.

Eğitimde ontolojiyi temel alan çözümler zaman zaman dile getirilse de bunlara derli toplu bir teorik zemin yeterince öne çıkarılmamıştır. Eğitim ontolojisi sağlam bir düşünce zeminiyle beslenememekte, güçsüz önerilerle ihtiyaç karşılanmakta ve alanın eğitim uygulamaları bakımından herhangi bir karşılığı olmamaktadır. Eğitimin diğer sosyal pratiklerle ilişkisine daha iyi bir temel sunulması, ontolojik yöndeki felsefi arayışın insan ve

eğitim konusunda kendine daha fazla yer bulması ile mümkündür. Cevizci (2012, s. 264) ve Brubacher'e (1987a, s. 80-81) göre eğitimde olması gerekenin tartışıldığı, yaşamdan yola çıkan ve bir ideale göre oluşturulan muhteva eğitim amaçlarında görülür. Eğitim amaçlarının işlevi yön vermek, harekete geçirmek, eğitim sürecinin değerlendirilmesinde ölçütler sağlamaktır (Brubacher, 1987a, s. 77). Eğitim amaçları eğitim sürecinin hem başında hem sonunda yer almaktadır. Eğitim amaçları; epistemolojiden ziyade aslında daha temel olan ontolojinin ve metafiziğin sorularının bir cevabı niteliğindedir. Eğitim ontolojisi ve eğitim amacı arasındaki bağlantının odak noktasındaki meşgale insan üzerine düşünmedir. Värri ve Pulkki'ye (2015) göre eğitim amaçlarının ontolojik ve metafizik temellerden yoksun bir şekilde tartışılması, amaçların çabucak görülemeyen birçok güncel sorunu içerisinde barındırması anlamına gelir. Bu çalışmanın problemine bağlı birçok alt problemin çıkış ve varış noktası eğitim amaçlarıdır.

Batı merkezli eğitim sosyolojisi ve eğitim psikolojisi disiplinlerinin yirminci yüzyılın ilk yarısındaki kuramlarına birçok alternatif geliştirilmiştir. Özellikle, sosyoloji ve psikolojinin post-modern kavranışı eğitimde kuram yığınını artırmıştır. Ayrıca, Batı'da modern insan üzerine kaleme alınan felsefi metinler bilimlerin yol açtığı sorunlara değinmektedir. Bunlar içerisinde post-modern düşünceyi savunan metinler olduğu gibi geleneksel felsefeye gönderme yapanlar da mevcuttur. Ancak bu çalışmada sorunların çözümü böylesi alternatif metinler içerisinde aranmayacaktır. Bunlar daha çok eğitimin sorunlarını yakalayabilmek, ortaya koymak ve çözümü güçlendirmek için sadece birer görüş olarak tanıtılacaktır. Çözüm doğrudan doğruya geleneksel (veya eski, kadim) felsefe olarak adlandırılabilecek dönemdeki metinler ve disipliner kavrayış üzerinde aranacaktır.

Bu noktada geleneksel ve günceli, felsefe ve bilim gibi iki farklı sahayı, psikoloji ve sosyoloji gibi iki farklı bilimsel disiplini, psikolojide davranışçılık ve bilişselcilik-yapılandırmacılık gibi iki farklı anlayışı karşılaştırmanın elmayla armudu karşılaştırmak olduğu yönünde itirazlar öngörülebilir. Ancak geleneksel anlatıların üstü örtülürken veya bir alandan, disiplinden, kuramdan diğerine eleştiriler yöneltilirken elmayla armut karşılaştırılarak bugünkü noktaya gelinmiştir. Bu bakımdan çalışmada adı geçen Yeni Çağ'daki filozof, sosyolog ve psikologların neredeyse tamamı elmayla armudu karşılaştırmıştır. Bunların yeniden karşılaştırılmasında bir sakınca olmasa gerek. Kaldı ki çağa ayak uydurmak peşinden sürüklenmek değil geleceğe yönelmekle, insanın insan olma tarihini dikkate almakla mümkündür.

Problemi ele almak için oluşturulan bölüm ve başlıkların içeriklendirmesi özetlenebilir. Çalışma boyunca, ontoloji, eğitim tartışmalarına tatbik edilmeye çalışılacaktır. Bunun için konuyla ilişkili oluşturulacak kuramsal çerçevede metafizik, ontoloji ve epistemoloji değerlendirilecek, kavramlara ve tanımlara yer verilecek, felsefe tarihi içerisindeki değişmeler eğitimdeki dönüşümleri anlaşılır kılacak şekilde ele alınacaktır. Bu sayede, insan ve eğitim görüşlerindeki tarihsel değişmeler anlaşılır kılanacak ve alternatif kuramsal zeminin yolları aranacaktır. Elde edilen bilgi ve görüşlerden hareketle probleme nüfuz edilirken epistemolojinin eğitim sahasındaki hâkimiyetinin nasıl bir problem oluşturduğu, eğitimi etkileyen hâkimiyet araçlarının (bilimlerin) neler olduğu, eğitim üst başlığında kurulan alt disiplinlerin ontoloji ve epistemoloji arasında tarihsel süreçte ortaya çıkan farklılıklar ekseninde değeri ve ortaya çıkardığı sorunlar incelenecektir. Böylelikle geleneksel-güncel ayrımı odağa alınacaktır. Eğitim sosyolojisi ve eğitim psikolojisinden Türk eğitim düşünce ve sisteminde karşılığı olan kuramlar seçilecektir. Son olarak, bütün bu tartışmalardan hareketle eğitim felsefesi disiplini eğitim ontolojisi ve eğitim epistemolojisi olarak ikiye ayrılarak eğitim konusunun çok yönlü ele alınabileceği disipliner bir zemin sunulmaya çalışılacaktır. Sonuç ve önerilerde ise Türk eğitim düşüncesiyle uyumlu eğitim amaçları ve uygulayıcılara yönelik öneriler geliştirilmeye çalışılacaktır.

1.4. Araştırmanın Amacı

Araştırma eğitim pratiğinde son yüzyılda yerleşik hâle gelmiş ve Türk Eğitim Düşüncesinde hâlâ kabul gören yaklaşımların yol açtığı eğitim sorunlarının kaynağını teorik olarak tespit etmek istemektedir. Buna göre, günümüz eğitiminde felsefi oryantasyon eksiğine bağlı güncel ikilemlerin arka planına yönelerek onların yerine ontolojik bir içerikle eğitime yaklaşmayı amaçlamaktadır. Bu temel amaca bağlı olarak iki alt amaç belirlenmiştir.

Birincisi; eğitimin bir tarafta bilimlerle yakın ilişkisini diğer tarafta diğer sosyal pratiklerle gerilimini insan problemi etrafında tartışmaya açmayı amaçlamaktadır.

İkincisi; felsefi tarihinin gidişatında ontoloji ve epistemoloji arasındaki merkez değişiminin ne türden gerekçelerle insan, bilim ve eğitimi etkilediği ve ardı sıra nasıl bir eğitsel içerik oluşturduğu ortaya koyulacaktır. Bunun yapılma nedeni ise Türk Eğitim Sistemi için eğitim felsefesi ve politikaları geliştirilmesi amacına katkı sağlamaktır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Araştırmaya yön veren eğitim felsefesinin temel işlevini yerine getirerek eğitime felsefi bir bakış geliştirmektir. Eğitim felsefesi ülkemizde az sayıda çalışmanın yapıldığı, ancak öneminin çok yerde vurgulandığı bir alandır. Türk Eğitim Sisteminin eğitim felsefesi temelinde bir görüşe sahip olmadığı çoğu zaman eğitimimiz üzerine düşünenler tarafından vurgulanmıştır. Eğitim sorunlarını geniş bir zaman dilimini dikkate alarak ve olaylar-fikirler ekseninde bütüncül inceleyerek saptamak ve disipliner bir bakışla sorunları aşmak için alternatif bir eğitim teorisi zemini geliştirmek Türk Eğitim Sisteminin eğitim felsefesi görüşü oluşturmasına yönelik önemli bir adımdır.

Eğitim ontolojisine dikkat çekmenin anlamı eğitim üzerine bilim yapılamaz demek değildir. Eğitimin çeşitli yönlerine ilişkin pozitif türden bilgiler inşa edilmelidir. Ancak bu bilgileri ortaya çıkaranlar bunların hangi türden bilgiler olduğunu veya hangi ontolojik temele sahip olduğunu açıklamalıdır. Çünkü bu bilgiler eğitilen kişi üzerinde bir 'hak iddia ederek' onun üzerine giydirilmektedir. Bu açıklamayı sunmak için varlığa ilişkin spekülasyonları, insan ve eğitimle ilişkisi içerisinde tartışmanın önünü açılmalıdır ve mevcut eğitimin epistemolojik boyutu sorun haline getirilmelidir. Bu yapıldıkça eğitim ontolojisinin önemi daha açık şekilde görülür. Literatürde eğitim ontolojisi üzerine bu bağlamı dikkate alan bir çalışma olmaması araştırmanın önemini göstermektedir.

1.6. Sınırlılıklar

Felsefe tarihini geniş kapsamda değerlendiren böyle bir çalışmada konuyla ilişkide kalabilmek için seçici olmak zorunludur. Araştırmaya yöneltilecek haklı sorulardan birisi; "Felsefe ve eğitimin geniş muhtevası bakımından araştırmaya dâhil edilen içerikte hangi filtrenin kullanıldığıdır?".

Felsefe tarihinde varlıktan bilgiye geçiş birdenbire olmadığı gibi sürece etki eden birçok filozof ve detaylı fikirler mevcuttur. Sadece birkaç filozofa bakılarak ontoloji veya epistemoloji merkezli dönemler genellenemeyeceği gibi insan ve eğitim anlayışına etki eden fikirler de idrak edilemez. Bu yüzden ontoloji ve epistemoloji arasındaki merkez değişimi, varlık ve bilgi kavramlarının içeriği ve inceleme tarzındaki değişim üzerinden çözülmek istenmiştir. Bu durum insan ve eğitimi ilgilendiren bazı temel kavramlar üzerinden filozoflar arası bir akış olarak görülmüştür. Eski ve yeni felsefe olmak üzere felsefe tarihi ikiye ayrılarak dönemlerin ortak özelliklerine ulaşılmak istenmiştir. Eski dönem evrensel bir tarafı

olduğu düşünülen Antik Yunan düşüncesi ile başlatılmıştır. Yeni dönem ise değişim veya kırılmalar içerisinde Yeni Çağ adlandırması üzerinden günümüze kadar getirilmeye çalışılmıştır. Çalışmada yer verilen filozoflar konuya uygun şekilde ilkesel nitelikteki görüşleriyle ve insan ve eğitimi ilgilendiren bazı kavramlarla sınırlandırılmıştır.

Felsefe tarihinde oldukça fazla tarihsel olay ve farklı coğrafyalarda yaşamış çok sayıda filozof birbirinin üzerinde etkilidir. Çalışma içerisinde bütün bağlantıların tek tek açıklanma şansı yoktur. Fikri dönüşümler bakımından, özellikle eski felsefenin belirli bir döneme kadar evrensel olduğu ve bu evrenselliğin Batı'dan sonra Türk ve İslam filozoflarında temsil edildiği, fakat epistemoloji merkezli kırılmanın Batı düşüncesinin bir ürünü olduğu ve son yüzyılda Türk Eğitim Düşüncesine sirayet ettiği düşünülmektedir. Türk ve İslam felsefesinin bu evrenselliği neden günümüze kadar taşıyamadığı ve Batı felsefesinin son döneminin etkisi altında kaldığı ayrı bir tartışmadır. Tarihsel olaylar bakımından ise felsefe ve eğitimdeki dönüşümleri yakından ilgilendirmesi hatta felsefi düşünce içerisinde temsil bulması nedeniyle sadece bazılarına yer verilecektir. İnsan ve eğitime dair görüşlere ağırlık verileceği için tarihsel olaylar detaylı değerlendirilmeyecektir.

Araştırma eğitimi etkileyen disiplinler üzerinden ontolojik ve epistemolojik içeriği sorgulamaktadır. Böyle bir konuyu da tamamen kuşatabilmek, her içeriğiyle ortaya koyabilmek pek mümkün değildir. Bu yüzden araştırma ontoloji ve epistemoloji disiplinlerini bütün içeriğiyle değil eğitime özgü yönleriyle değerlendirmektedir.

Ontoloji ve epistemoloji arasında eğitim sorunu, eğitimin uygulama tarafını da dikkate alarak incelemelidir. Eğitim felsefesi çalışması olması bakımından uygulamalar detaylandırılmayacaktır. Teori ve uygulama düzeyinde görev alan etkili iki disiplin eğitim sosyolojisi ve eğitim psikolojisidir. Bu açıdan araştırma ikisiyle sınırlıdır. Ancak bu disiplinlerde oldukça geniştir ve birbirinden farklı birçok kurama sahiptir. Bu nedenle Türk Eğitim Sistemini etkileyen, öne çıkan ve uzun yıllar uygulanan kuramlarla sınırlanmıştır. Eğitim sosyolojisinde Durkheim ve eğitim psikolojisinde davranışçılık, Piaget bilişselciliği ve yapılandırmacılık incelenecektir. Bu gerekçelerle çalışma Batı düşüncesiyle sınırlıdır.

1.7. Yöntemsel Planlama

Çalışma nitel araştırma sınıfındadır. Bilimsel araştırma literatüründe geleneksel sınıflandırmada temel (saf) araştırma olarak da adlandırılan bu desen anlama ve açıklama ihtiyacına dayanarak "…odaklandığı problemin çözümü için ihtiyaç duyulan bilginin

üretimi amacı ile…" veya "…var olan bilgiye yenilerini katmak için…" ve kuram geliştirme zorunluluğu olmaksızın yapılmaktadır (Karasar, 2020, s. 44, 46). Bu sınıflandırma içerisinde çalışma doküman inceleme yöntemine dayanmaktadır. Belgesel tarama olarak da adlandırılan ve bir bilimsel araştırmanın yorumsal taraflarına ağırlık veren bu yöntem, araştırma konusunu içeren veya onunla bağlantılı yazılı materyallerin incelenmesidir (Karasar, 2020, s. 229-230; Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 187). Filozofların metinleri, yer yer tarihi yansıttığı da düşünülen ve yararlanılan nitelikte dokümanlardır. Ancak burada ortaya çıkan soru, yorumun kaçınılmaz şekilde devreye girdiği koşullarda dokümanla etkileşimin neye göre gerçekleştirileceğidir? Foucault'a (2011) göre doküman, tarihin geleneksel yaklaşımıyla belleğe yerleştirilmek istenir (s. 18). Felsefe, eğitim sosyolojisi ve eğitim psikolojisi disiplinlerinden seçilen dokümanlar bu disiplinlerin tarihinin belleğine yerleşmiş niteliktedir. Ancak ortada bir problematik olduğu durumda bu geleneksel yaklaşımın ötesine geçilmek durumundadır. Foucault (2011) tarihin başka bir yaklaşımına da işaret eder. Buna göre, "tarih, bir toplum için, kendisinden ayrılmadığı bir doküman yığınına bir statü ve hazırlık vermenin bir biçimidir." (s. 18). Bir toplum için söz konusu edilen bu durum, çalışmanın bir problematik sunduğu ve yorum ağırlıklı içeriği göz önüne alınırsa, eğitim için de söz konusudur. Problematik sunmanın anlamı, Foucault'nun bahsettiğine benzer şekilde statü ve hazırlık vermektir. Bu noktada felsefi etkinliğin Brauner'in (1987) ifade ettiği analitik, değerlendirici, spekülatif ve bütünleyici yönlerinden faydalanılacaktır (s. 49).

Çalışma başlıca eğitim ontolojisine duyulan ihtiyacı, uygulamaya başvurmadan kuramsal ve tarihsel-sistematik bir ilerleyişle açıklamak istemektedir. Buna kaynaklık edecek çerçeve ise eğitim durumlarının eleştirel analizidir (Värri & Pulkki, 2015). Bu bağlamda yararlanılan metinler düşünce tarihi içerisindeki yerine göre ve eğitimle ilişkisi içerisinde analiz ve değerlendirmeye tabi tutulacaktır (Aktulum, 2009, s. 2-3, 14). Ancak düşüncenin analizi, diğer birçok araştırmadaki analizden farklıdır. Foucault'nun (2011) tabiriyle;

> …Düşüncenin analizi, kullandığı söyleme göre her zaman allegoriktir. Hiç kuşkusuz onun sorusu, söylenmiş olan şeyin içinde söylenenin ne olduğudur. Bu diskürsif (kopuk) alanın analizi büsbütün başka türlü yönlendirilir; olayının sınırlılığı ve tikelliği içinde ifadeyi yakalamak, varoluşunun koşullarını belirlemek, sınırlarını daha doğru olarak tespit etmek, ona bağlanabilecek başka ifadelerle bağlantılarını kurmak, başka hangi ifade biçimlerini dışarıda tuttuğunu göstermek söz konusudur... (s. 41).

Eğitim felsefesi açısından bilmek ve açıklamak, eğitim sorunlarının sadece felsefi düzlemdeki dökümünü yapmak değildir. Charlot'a (2010) göre "Eğitim bilimleri alanında açıklama, bir durumun, birbirine eklemlenmiş süreçler oyunu olarak nasıl ortaya çıktığını göstermek demektir." (s. 40). Bu, kuramsal çerçeve ve kurguya sahip olmayı gerektirir. Bu

yönüyle felsefi bir kuramsal çerçeveden hareket edip eğitimde yeni bir kuramsal çerçeveye ulaştıracak şekilde kurgulanan çalışma spekülatif bir tarzdadır.

Çalışmanın kurgusu, eğitim felsefesi düzleminde eğitimin sosyolojik ve psikolojik temellerine bir arada yönelecektir. Bu alanlardaki kuramların farklı görüşleri günümüz eğitiminin sorunları bağlamında yeni bir "tartışmaya" (Aktulum, 2009, s. 14) yol açacak şekilde ele alınacaktır. Ortaya çıkan tartışma sonuçlarıyla eğitimin teori ve pratiğini bir bütün olarak gören bir değerlendirme yoluyla pratik alana değinilebilecektir. Moles'un (2012) 'sentez yoluyla analiz' (birleştirme yoluyla çözümleme) tekniğinin gösterdiği gibi bilimlerin parçalanmışlığı karşısında bu inceleme tarzı da gereklidir. Dolayısıyla, araştırmadan bütünleyici bir şekilde eğitim pratiğine uygun bir sonuç beklenmektedir.

Dolayısıyla çalışma, konuyla bağlantılı en geniş Türkçe ve İngilizce literatürün okunmasına ve dokümanların probleme bağlı analizinde öne çıkan fikirlerin tartışmaya dönüştürülmesine dayanmaktadır. Yararlanılacak metin ve kavramlar için inceleme ölçütleri şöyledir:

1.7.1. Metinlerin İncelenmesi

Çalışma konusunun gereği olarak felsefe tarihine bakış Hızır'ın (1977) felsefe tarihinin öğretimi veya yazımı açısından eleştirdiği gibi "…kocaman bir bohçanın içine elini daldırarak çekilmiş birtakım şeylerden ibaret…" (s. 341) olmamalıdır. Bunun için dokümanlar Batı Felsefe Tarihindeki filozofların konuyla ilgili temel metinlerinden seçilecektir. Bu bağlamda ontoloji merkezli dönemin ve ardı sıra epistemoloji merkezli dönemin kurucu isimlerinin oluşturduğu 'seriler' gösterilecektir. İnsan ve eğitim düşüncesi konularına değinen metinler üzerinde durulacaktır. İnsan ve eğitim anlayışının dönemlere göre genellenebilmesi için filozoflar ister istemez birbiriyle içiçe değerlendirilir. Ayrıca çalışmanın sınırlandırmasında belirlendiği gibi Durkheim ve Piaget'nin konuyla doğrudan ilgili metinleri seçilecektir. Seçilen tüm metinler problemi yansıtan ve eğitim meselesine kaynak teşkil eden tarzda değerlendirilmelidir.

Felsefi metinlerin genel özelliklerini dikkate alan ve felsefi okuma strateji ve tekniklerine dayanarak okunan (Dombaycı, Bayraktar & Doğru, 2020) metinler a) tez probleminin bağlamı içerisinde b) düşünce tarihi içerisindeki bağlamına göre çözümlenecektir (Aktulum, 2009: s. 7, 14). Araştırma problemine bağlı olarak metinlerin analizi "rasyonel" (Hospers, 2002, s. 112-115) yoldan yapılacaktır. Felsefe tarihinde ortaya çıkarılmak istenen iki ayrı dönemin ortak özellikleri belirlenmeye çalışılacağı için Wittgenstein'ın (2007) "…Birbiriyle

kesişen ve üst üste binen bir benzerlikler ağıdır gördüğümüz. Gerek büyük gerekse küçük ölçekte benzerlikler." (s. 51-52) sözünde ifade bulduğu gibi iki ayrı dönemin filozoflarında benzer olan ve üst üste binen görüşlerle yola devam edilecektir. Bu benzerliklerden hareketle felsefi anlatılardan insan ve eğitim sahasına yönelik "empirik bilgi" (Hospers, 2002, s. 189-238) düzeyine, başka deyişle uygulanabilirliğe yaklaşmak isteyen yorum ve çıkarımlarda bulunulacaktır. Bu çıkarımların eğitimin geçmiş uygulamalarında ve eğitime kaynaklık eden bilimsel disiplinlerinde nasıl karşılık bulduğu dokümanlar içerisinde aranacaktır. Bu çıkarımlar, eğitim düşüncesi bakımından olumlu ve olumsuz yönleriyle spekülatif tarzda değerlendirilecektir. Bunun için felsefenin olan-olması gereken ayrımına dayanılacaktır. Olumlu ve olumsuz yönleriyle ulaşılan çıkarımların günümüz eğitimine uzanıp uzanmadığı, eğitim amaçlarındaki karşılığı ve uygulanabilir olup olmadığı üzerinde durulacaktır.

1.7.2. Metinlerdeki Kavramların İncelenmesi

Kaynak metinlerden hareketle metne birçok kavram dâhil edilmiştir. Felsefe tarihi ve eğitim felsefesine dayanılarak analiz edilen bu kavramlar, Hartmann'ın (1998) "…bilgi ve bilim tarihiyle el ele giden bir kavramlar tarihi vardır. Ama böyle bir tarihi meydana getiren dönüşüm, temelde bakış tarzlarındaki dönüşümdür. Bu nedenle kavramlar tarihi, felsefe tarihinin böylesine aslî bir bölümünü oluşturmaktadır. Ancak bunların arkasında da sorunlar tarihi bulunmaktadır…" (s. 42) ifadesinde belirtildiği tarzda değerlendirilmiştir. Kavramların geçirdiği dönüşümlerin ve kavramlar arası yer değiştirmenin takibi, çalışmanın problematiğinde birçok noktaya ışık tutacaktır. Kavramlar felsefe ve eğitim olmak üzere iki gruba ayrılsa da her iki sahada karşılığı bulunması nedeniyle, özellikle felsefeden eğitime intikal edişleri dikkate alınacaktır.

Çalışmada felsefe ve eğitim dışında bilim, din gibi sahalar da gündeme gelmektedir. Özellikle felsefe tarihinde bilimler sınıflaması noktasında teoloji, matematik, fizik, biyoloji ve psikoloji bilimleri bir hayli gündeme gelmektedir. Bunlar ayrı birer bilim olsa da felsefe için tartışma konularını oluştururken kullandığı kavramlar gibidir. Ayrıca felsefe ve eğitimin alt disiplinleri olan ontoloji, epistemoloji, eğitim sosyolojisi, eğitim psikolojisi gibi alanlara ait kavramlar yoğun kullanılmıştır. Bunlar dışında metafizik alanı ve kavramsal karşılığı da sık sık kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan kavramlar iki gruba ayrılabilir. Birinci gruptakiler kaynağı felsefe olan ancak eğitimde de karşılığı bulunan kavramlardır. Çalışmanın geniş bir kapsamı bakımından bunlar oldukça fazla sayıdadır. Yine de "…küçük bir seçme…" (Hartmann, 1998, s. 43) yapılabilir. Örnek olarak Varlık, var olan, varlıklar

hiyerarşisi, varlıklar alemi, bilgi, bilginin derecelenmesi, inanç, bilgelik, kendini bilme, ilke, değişim, değişmezlik, hakikat, görünüş, gerçeklik, oluş, bozuluş, ezelilik, ebedilik, anlam, bütünlük, doğruluk, Tanrı, Bir, mutlak, ilk neden, birlik, amaç, ereksellik (teleoloji), evrim, mekanizm, iyi, kötü, ruh, beden, zorunluluk, özgürlük, yalınlık, evrensel düzen, düşünme, mistik (gizemli), görecelilik, sosyallik, kemâl, ölümsüzlük, doğruluk, kesinlik, tümdengelim, tümevarım, tümel, tikel, zihin, madde, zaman, uzam, mekan, doğa, töz, fenomen, numen, sonlu, sonsuz, dış dünya, fiziki nesne, olgu, olay, teori, pratik (iş, eylem), şüphe, fayda, uygunluk, temaşa, ışık, anlama, anlama yetisi (anlık, müdrike), doğuştanlık, hatırlama, alışkanlık, akıl, sezgi, sağduyu, algı, bilinç (şuur, dimağ, beyin), duyum, iç duyum, dış duyum, deneyim, duygu, deneysellik, pozitiflik, gözlem, objektiflik, açıklama, çözümleme verilebilir. İkinci gruptakiler doğrudan eğitim sahasına aittir. Bunlar öğretmen, öğrenci, eğitim ideali, eğitim amacı, eğitsel bağlam, eğitimde otonomluk, eğitimde oryantasyon, eğitim eylemi, öğrenme, öğretim, Türk eğitim Sistemi, vb. şeklinde sunulabilir.

1.8. İlgili Araştırmalar

Gazi Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nin veri tabanları ilgili anahtar kavramlar kullanılarak Türkçe ve İngilizce dillerinde taranmıştır. Ayrıca her iki üniversitenin kütüphane kataloglarında konuya temel teşkil eden disiplinlere ait kaynaklar taranmıştır. YÖK Tez Tarama sisteminde bu alanda yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri taranmıştır.

Türkçe ve İngilizce literatürde metafizik, ontoloji, epistemoloji, eğitim felsefesi, eğitim psikolojisi, eğitim sosyolojisine ilişkin farklı türden konuları ele alan sayısız kaynak metin ve ders kitabı niteliğinde eserler mevcuttur. Bunların hepsi çalışmaya kaynak oluştursa da ilgili araştırmalar değildir. Çünkü çalışma ontoloji ve epistemoloji ekseninde eğitimin sorunlarına odaklanmaktadır. Eğitimin sorunlarını, modern dönemin insan problemi ve eğitim bilimleriyle ilişkili disiplinlerle sınırlayarak değerlendirmektedir. Çözüm önerileri Türk-İslam düşünce ve kültürüne uygun olarak sunulacaktır. Literatürde bu kurguya yakın çalışmalar olsa da aynı içerikte bir çalışmaya rastlanmamıştır. Kaynak eserlerin ötesinde çalışma konusuyla en yakından ilgili olan tez çalışmaları, kitaplar ve makaleler şöyledir.

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi üzerinde yapılan taramada aynı konu ve problem etrafında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Türkçe Eğitim Felsefesi literatüründe eğitim ontolojisi ve eğitim epistemolojisine yer veren bazı çalışmalar mevcuttur. Bunlar sorunu ontoloji ve epistemoloji arasında eğitim sorunu

bağlamında ele almadıkları gibi ders kitabı niteliğindedir. Bu eserlerden biri Cevizci'nin "Eğitim Felsefesi" (2012) kitabıdır. Eserde Eğitim Ontolojisi ve Eğitim Epistemolojisi bölümleri eğitim konusunu ontoloji ve epistemoloji sahasının soru, cevap ve problemleri etrafında değerlendirmektedir. Eser bilgi verici nitelikte olduğu için eğitim ontolojisi ve epistemolojisine başlı başına bir sorunu alanı gibi temas etmemektedir. Bazı durumlarda geleneksel ve güncel eğitim paradigmalarına ontolojik ve epistemolojik temelleri açısından yer verilse de bunlar eğitim sorunlarıyla bağlantısı içerisinde ve eleştirel bir temelde önerilen bir sav etrafında organize edilmemiştir. Başka birisi Ülken'in "Eğitim Felsefesi" (2001) kitabıdır. Eserde eğitim felsefesi sahası "Felsefeye Giriş-1 Doğa Bilimleri, Felsefe ve Metodolojisi" (2008) çalışmasında ortaya koyduğu felsefe tarihinde ontolojiden epistemolojiye geçişi dikkate alan bir bakışla değerlendirilmiştir. Eser eğitime ilişkin ikilemlerde, psikoloji ve sosyolojinin eğitim üzerindeki hâkimiyet problemini ortaya çıkarmaktadır. Ancak bunlar iki farklı eserde göze çarpmakta ve tek bir eser içinde birbiri üzerinde kurulan bir bağlantıyla tatbik edilmemiştir. Ünal ve Özsoy'un çeviri editörlüğündeki "Eğitim Bilimleri Felsefesine Doğru" (2010) isimli eserdir. Eserin birinci ve ikinci bölümleri, eğitim bilimleri tartışmalarında ontolojik ve epistemolojik muhtevayı ve ikisi arasındaki dengeyi vurgulaması bakımından önemlidir. Eğitim bilimlerine yönelik yürütülen ontoloji ve epistemoloji tartışması sahaya yön veren kaygıları gösterdiği için eğitim teori ve pratiğine dair bakış açılarına ulaştırmaktadır. Topçu'nun "Türkiye'nin Maarif Dâvası" (1997) isimli eseri Türk Eğitim Düşüncesi ve Sistemi'nin önemli sorunlarına nüfuz etmektedir. Sorunları geleneksel ve güncel felsefi düşüncelerle bağlantısı içerisinde ele almakta, varlık ve bilgi sorununun merkezi rolüne satır aralarında temas etmektedir. Ayrıca Başer (2013) tarafından farklı birçok çalışma ve konuşmada eğitim ontolojisi özellikle Türk İslam düşüncesinden hareketle varlık algısının eğitimle ilişkisi içinde gündeme getirilmiştir.

İngilizce literatürde kitap kategorisinde bazı eserler ve kitaplarda bölümler söz konusudur. Bunlardan çalışmayla yakından ilişkili olanlar ve içerikleri şöyledir: David Scott tarafından yazılan "Education, Epistemology and Critical Realism" (2010) isimli eserde ontoloji ve epistemoloji arasındaki ikiliklerin eğitimin mevcut anlayışı karşısında bir uzlaşı kurularak giderilmesine çalışılmaktadır. Ancak bu uzlaştırma epistemik rölativizm ve ontolojik realizm yaklaşımlarıyla sınırlıdır. Hamilton ve Pinnegar editörlüğünde "In Knowing, Becoming, doing as Teacher Educators: Identity, Intimate Scholarship, Inquiry" isimli elektronik kitap içerisinde "Oriented Toward the Ontological" (2015) başlıklı bir bölüm mevcuttur. Bölüm pozitivist çerçevenin soyutlamacı bir ontolojiye sahip olması karşısında

insanın kendilik durumu ve diğer insanlarla bağlantıları üzerine kurulu tecrübeyi göz ardı etmeyen ilişkisel bir ontoloji fikrini ön plana çıkarmaktadır. Sosyal bilimler ve eğitim bilimlerini objektifleştirme ve genelleştirme gibi ölçütler üzerinden birbirinden ayırmaktadır. Eğitim bilimlerinde pozitivizmin yön verdiği sosyal bilimlerden farklı olarak çocukların yetişme sürecinde insan etkileşimlerinin tahmin edilemezliği ve eğitim bilimleri araştırmalarının karakteri üzerine değerlendirmeler yapmaktadır. Öğrencilerin sınıf ortamındaki yaşantılarında iyi oluş ve ahlaki kabullerinin ontolojik temelde sağlanabileceğini ileri sürerken öğretmen adaylarına anlatı tarzına dayanan çeşitli uygulama önerileri geliştirmektedir. Kotzee editörlüğündeki, 'Education and the Growth of Knowledge; Perspectives from Social and Virtue Epistemology' (2014) kitap çalışması sosyal epistemoloji ve erdem epistemolojisi yaklaşımları temelinde analitik felsefe ve eğitim felsefesi ilişkisini problem etmektedir. Sadece bilgi edinen özneye odaklanan epistemolojiden farklı olarak bilginin oluşumunu sosyal faktörlere bağlı değerlendiren sosyal epistemoloji ile bilenin kendisine odaklanmasını salık veren erdem epistemolojisi arasında ortaklık kurulmuştur. İki epistemoloji yaklaşımı ve epistemolojinin temel problemleri doğrultusunda eğitimde epistemoloji aracılığıyla bilginin nasıl daha fazla kazandırılacağıyla ilgilenmektedir. Epistemolojinin kendi içindeki sorunlara işaret ederek epistemoloji temelinde çözüm getirmektedir.

Türkçe literatürde konuya yakın şekilde kaleme alınmış makaleler şunlardır: Erdoğan'ın "Eğitim Psikolojisine Dair Ontolojik Bir Değerlendirme" (2016) başlıklı makalesi dünyada ve Türkiye'de eğitim psikolojisinin bilimsel konum alışına ilişkin tarihsel değerlendirme yapmaktadır. Çalışmada eğitim psikolojisinin eğitim ve psikoloji arasındaki yerinin belirlenmesi ihtiyacı dikkati çekmektedir. Buna göre eğitim psikolojisi psikolojiye daha yakın konumlanmıştır. Oysa Türkiye'de eğitim bilimleri içerisinde rağbet görmektedir. Böyle bir belirleme, eğitime bütünlüklü ve kuramsal bakış ve bilimsel inceleme yöntemleri arasındaki tartışma açısından yol gösterici bir ayrıştırmadır. Çalışma eğitim psikolojisiyle ilgili ontolojik ve epistemolojik bir irdeleme yapılmasını önerse de ontolojik değerlendirme olarak daha çok ilgili disiplinin tarihçesi içinde mevcudiyet koşullarını ele almıştır. Ontoloji ve epistemolojinin felsefedeki problemleri etrafında eğitim psikolojisine yaklaşmamıştır. Bahçivan tarafından hazırlanan "Eğitim Bilimlerinde Epistemoloji Araştırmaları: Düne, Bugüne ve Gelecek Perspektiflere Eleştirel Bakış" (2017) başlıklı eleştirel derleme makalesi, eğitim bilimleri ile epistemoloji disiplini arasındaki bağlantıyı ve kişisel epistemolojik inançların eğitim ortamındaki işlevini göstermektedir. Sözer ve Sel'in "John Dewey'in

Görüşlerinin Ontolojik ve Epistemolojik Temelde İrdelenmesi" (2015) başlıklı makalesi sadece John Dewey pragmatizmi üzerinde derinleşen bir çalışma olmakla birlikte ontoloji ve epistemoloji alanlarını karşı karşıya getirerek konusunu incelemiştir. Bu incelemede eğitim felsefesinde tarihsel dönüşüm dikkate alınmaktadır. Eğitim felsefesinin güncel ve önemli bir filozofunun görüşlerinin ontoloji ve epistemoloji ekseninde karşılaştırılması tarihsel-felsefi dönüşümün sonuçlarının anlaşılması açısından belirli çıkarımlar sunmuştur.

İngilizce literatürde karşılaşılan makaleler şunlardır: Varri ve Pulkki'nin "Why Ontology of Education" (2015) başlıklı çalışmasında eğitim amaçlarının ontolojik karakteri vurgulanmaktadır. Eğitimle çözülmesi gereken medeniyet ve ekoloji gibi sorunların ontolojik bir yaklaşımla çözülebileceği ve sorunların ekonomi ve siyasete dayalı dünyevi bir ontoloji anlayışından kaynaklandığı söyleniyor. İnsanın varlıksal olan temelini yeniden düşünmesi ve kurması için eğitimin ontolojiyle buluşturulmasını çıkış yolu olarak görmektedir. Kükürt tarafından yazılan "A Critical Analysis of Ontological Foundations of Modern Education Understanding" (2015) başlıklı makalede Frankfurt okulunun bakış açısı temele alınarak modern dönem eğitimi, toplumsal ve politik açıdan olumlu olumsuz yanlarıyla ortaya koyulmuştur. Tarihsel dönem karşılaştırmalarından faydalanılarak yapılan çalışmada, modernleşmenin toplumsal politik muhtevasının eğitime yansıması ontolojiden hareketle açıklanmıştır. Gert J. Biesta'ya ait "Why 'What Works' Still Won't Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education" (2010) başlıklı makale kanıt temelli eğitim ve değer temelli eğitim konularını incelemektedir. Kanıt temelli eğitimin olası eksikleri karşısında alternatif olarak değer temelli eğitim koyulsa da kanıt temelli eğitimden tamamen vazgeçilmemektedir. Kanıta dayalı eğitimin kusurlarına epistemoloji, ontoloji ve uygulama açısından işaret edilmektedir. Bruce Hyde'in "An Ontological Approach to Education" (1995) başlıklı çalışması, dilsel iletişime dayalı olarak ontoloji temelli eğitim anlayışını epistemolojiye göre öncelemektedir. Sunulan ontolojik eğitim görüşleri daha çok postmodern teorisyenlerin görüşlerine dayandırılmıştır. Plakitski ve Kokkotas tarafından yapılan "Time for Education: Ontology, Epistemology and Discursiveness in Teaching Fundamental Scientific Topics" (2010) başlıklı makale fen eğitiminde zaman konusunun öğretimi örneğinden hareketle bilim eğitiminde mantık indirgemeci ve ontolojik kanıttan yoksunluğa dikkati çekmektedir. Fen eğitiminin sezgisellikten, bütünsellikten, yorumlayıcılıktan uzak kaldığını belirtmeleri ontoloji aracılığıyla sorunları göstermek bakımından önemlidir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE: VARLIK VE BİLGİ KAVRAMLARININ DİSİPLİNER DURUMU VE TANIMLAR

2.1. Varlık, Var Olan ve Bilgi Kavramları Üzerine

İnsanın varlıkla/var olanla ve bilgiyle ilişki tarzı, bağlantıları, yakınlıkları, bu kavramlara ilişkin soru ve açıklamaları gibi hususlar felsefe tarihinde ana problem niteliğindedir. Metafizik, ontoloji, epistemoloji gibi disiplinler üzerinden sınıflandırılan felsefe, kavramların beraberinde getirdiği tartışmaları ayrı bağlamlarda değerlendirme imkânı sunmaktadır. Bu imkân adı geçen disiplinlerin tek işlevi değildir. Felsefe tarihinin gidişatı özellikle ontoloji ve epistemolojinin sadece incelemeye aracılık etmediğini göstermektedir. Bu disiplinlere yüklenen görüşlerin ve kullanılan temel kavramların belirleyici bir rolü vardır. Örneğin Heidegger (2011) felsefe tarihinin açık ara önemli meselesinin Varlık kavramı etrafında döndüğünü göstermektedir. Filozof, Varlık kavramının yitirilmesinin nasıl gerçekleştiği üzerinde durmaktadır. Yine de varlık, var olan veya varlığın tezahürleri üzerine düşünmek günümüze kadar uzanmıştır.

Yaşanılan topluma ve döneme göre dünya algısı ve bilme etkinliğinin değişiklik göstermesi olağandır (Mardin, 1982, s. 104-105). Dünya kavrayışının köklerinde varlık ve var olan kavramlarını barındırdığı ve böylece ontolojik bir tarafının olduğu ileri sürülebilir. Bilme etkinliği, dünya kavrayışı veya varlık kavrayışı adlandırmasına bakılmaksızın, bunlar insanın kendine (kendi bilmesi veya düşünme tarzı olarak) ve kendi dışındaki var olanlara bakışını ve kendisi için organize ettiği birçok alanı etkilemektedir. İnsanın bütün bildiklerinin neye ilişkin olduğu veya bilme etkinliğinin nasıl gerçekleştiği gibi temel soruların karşılığı sadece felsefe içerisinde değildir. Böylesi sorular insan yaşamına müdahale eden eğitim gibi alanlarda, ontolojik veya epistemolojik açıdan organizasyonu belirlemesi bakımından özel bir öneme sahiptir.

Varlık ve var olan kavramları bazen birbirinin yerine kullanılabilmektedir. Daha çok varlığın, var olan anlamına gelecek şekilde kullanıldığı söylenebilir. Ancak Mengüşoğlu (1958) varlık kavramının genel olduğunu ve teklik bildirdiğini, var olan kavramının özel olduğunu ve çokluk bildirdiğini (s. 109) söylemektedir. Heidegger'de (2011) var olan ve varlık birbirinden farklıdır. Var olan, ilk bakışta, doğrudan şeyin özüne gönderme yapmak yerine daha çok varlığın dış gerçekliğine bir gönderme gibidir. Ancak var olan ile kastedilen basit bir dış gerçeklik incelemesi olmamalıdır. Çünkü var olan dış gerçekliği sadece bir kere kasteder. Var olan ile gösterilmeye çalışılan husus var olanın 'olarak vardır' halidir. Var olan, varlık kavramı ile bağlantısını açığa vurmak üzere bir yola koyulmadır (s. 39-40).

İnsanın var olanlar hakkında bütün bildiklerinin toplamı bir bakış açısıyla birleşir. Bakış açısına yön veren aslında varlık anlayışıdır. İnsanlık var olana dair düşünmeyi bitirmemiş ve bütün var olanları henüz bilgiye dönüştürmemiştir. Henüz keşfedilememiş ve icat edilememiş var olanların bulunma ihtimali vardır. Bir şeyin var olan kabul edilebilmesi için insan yapımı olup olmadığı fark etmez. Var olanların çokluğunun getirdiği zorluğa rağmen ansiklopedik bilginin miktarı ve insan hayatına katkısı azımsanamaz. İnsanın geçmişe kıyaslama yaparak çok miktarda şey bildiğini düşünmesi günümüzde olağan bir kabuldür. Buna karşılık, geçmişe doğru bakıldığında, bilginin toplam miktarının düştüğünü varsaymak daha baştan düşünce tarihinin gerçekleriyle yüzleşmekten kaçınmak anlamına gelebilir mi? Bilginin miktarı, toplamı veya çok fazla şey bilinmesi bilgiyi sağlam kılar mı?

Var olan hakkında elde edilen bilgiler geçmişte yaşamış insan için de azımsanamaz. Her tarihi dönemde kendi şimdisini yaşayan insan bilgi miktarı bakımından geçmişe göre şanslı, geleceğe göre şanssız olduğunu düşünebilir. Bu durum, geçmişteki bilginin yanlışlanması veya onun üzerine kurulması yoluyla olsun bugüne ulaştığını göstermektedir. Nesiller arası aktarımla sağlanan devamlılık geleceğe yöneldiğinden bir taraftan belirlenemezlik taşır. Örneğin bundan yüz yıl sonra insanın yeni bulduğu ve bilgisine sahip olduğu var olanlar hakkında ne düşüneceği enine boyuna kestirilemez. Geçmiş de belirlenemezlikten payını alır. Öyle ki tarihçiler ve tarih felsefecileri insanın geçmişteki bilgisinin ne olduğunu bütün yönleriyle öğrenmemize ışık tutacak yöntem tartışmasını ve biriktirme işlemini sürdürmektedirler. Bu çabalar geliştikçe ve değiştikçe insanların bakış açısını da etkilemektedir. Kısaca bugünün insanı, var olanlara dair geçmişteki insanın ne düşündüğü konusunda tam bir hâkimiyet sahibi değildir. Buna rağmen bugünün insanı kendi durumunu geçmişle kıyasladığında bilgisizlik olarak değerlendirmez. Bugünün insanı için, var olanlar üzerine bilgisi göz önüne alınarak 'yeterince bilgilidir' denebilir. İnsan 'yeterince bilgili'

hâline daha çok doğa bilimlerinin var olan üzerine çalışmaları sayesinde ulaşılmıştır. Ancak toplum, birey, insan gibi konulardaki bilgilerimiz bir anda yıkılmaya, buharlaşıp uçmaya daha elverişlidir. Hangi alan olursa olsun, bugünün insanının kendini yeterince bilgili görmesi, var olanlar üzerine çoğu zaman miktara dayalı ve son birkaç yüzyılla sınırlı bir bakış açısını temele alan ve binlerce yıl öncesiyle yapılan kıyaslamadan kaynaklanmaktadır. Bugün doğa bilimleri aracılığında bilinenlerin çokluğu, bunların doğaya ilişkin eski bilgilerle bağlantısını gölgelememelidir. Tartışma, eğitsel açıdan, bilginin beraberinde bir anlayış getirdiğini sezdirmektedir. Bilginin bir kavrayış veya anlayış getirmesi onu varlık ve var olan kavramlarıyla bağlantılı olduğunu gösterir.

Heidegger (2011) varlık kelimesinin kavramsal boyutta ve bağlantılarıyla ele alınmadıkça bir boşluk taşıdığını dile getirmektedir: "…Karşıdaki binanın Varlığı, çatı ve kiler gibi bir şey değildir ve aynı türden bir şey de değildir. 'Varlık' kelimesine ve manasına böylece hiçbir şey tekabül etmez. Ama bundan, Varlığın sadece bir kelimeden ve bu kelimenin manasından ibaret olduğu sonucunu çıkaramayız…" (s. 102). Aynı boşluk bilgi kavramı tırnak içine alınıp tek başına incelenmek istendiğinde de geçerlidir. İlk bakışta, bilgiye ilişkin bir bilmek kendisi üzerine katlanmakta ve mümkün gibi durmaktadır. Sadece bilgiye ilişkin bir bilmek ve bilgiyi nesnesinden koparmak, konuyu muğlak bırakır. Bu, bilgide görecelik fikrinin önünü açar. Bu bağlamda görecelik; varlığın ve var olanın bilgisinin ulaşılamaz, tartışılamaz, aktarılamaz olduğu görüşüyle adeta sofistlerin bir emaneti gibi yirmi birinci yüzyıla kadar uzanmıştır. Bergson'a (2011) göre filozofların üzerinde anlaştığı bir şeyi bilmeye ilişkin bu sorun, bilmek istenilenin içine girmek (mutlağı elde etmek) ve etrafında dolaşmak (izafilikte kalmak) gibidir (s. 39-40).[4] Hartmann (1998) da bilginin var olanla açık ilişkisinin olduğunu, nesnesinden koparılamayacağını, nesneden en kopuk bilginin bile yine de nesnesiyle bir bağı olduğunu, var olandan hareket edilmedikçe görecelikle karşı karşıya kalınacağını (s. 7-10) dile getirmiştir.

Sadece epistemoloji içerisinden söylenirse, Platon'un (2010) deyişiyle bilmenin gerçekleşmesinin şartı 'bilginin kendisine ilişkin bir bilme'ye sahip olmaktır (s. 457).[5] Ancak bu şart bilgiyi varlık kavramından tecrit etmez. Bilginin kendisi de varlıkla ilişki içerisinde bir var olan olarak değerlendirilir. Ne Platon ne Aristoteles bilginin kendisine

[4] Ancak, Bergson'un genel felsefe-metafizik yaklaşımının, İyi'nin (1999) varlıktan veya var olandan değil zihinden veya bilgiden hareket etmek anlamına geldiği (84, 92) şeklindeki tespiti ayrı bir köşeye not edilmelidir. Burada kullanılan ifade Bergson'un izafilik karşıtlığı itibariyle felsefesinin bütün bir bağlamı dikkate alınmadan kurulmuştur.

[5] Bu şart yüzyıllar sonra açık kuruluşunu gerçekleştirecek epistemoloji için bir ilk hareket noktası olarak görülebilir.

ilişkin bilmeyi elde etmek için varlık düzleminden ayrılmıştır. Felsefe tarihinde, bazı görüşlere rağmen varlığa bir genellik atfedilmiştir. Bunun anlamı bilginin varlığa dikkatli bir düşünme ile bağlanmasıdır. Platon'da (2010) bilmek bir şeyin neye ait olduğunu değil, o şeyin özü hakkında bilmektir. Bilgi varlığa, özü bilme çabasıyla bağlanmaktadır (s. 457). Buna göre "…Varlık, bütün düşüncelerimiz arasında en genel olanıdır…" (Platon, 2010, s. 506). Buna göre özü bilmek genele ulaşmak, her yerde her zaman geçerli olanı bulmaya çalışmaktır. Bir şeyin neye ait olduğuyla sınırlı bir bilmek ise varlık düzleminde olduğu sanılan bir yanılma, varlıktan mahrum bırakma anlamına gelir. Bilgi şuna aittir denildiğinde bilgi içeriği tam doldurulamamıştır. Varlık kavramı açısından bir boşluk, var olanda bir duraklama söz konusudur. Platon tarzı görüşlerle birlikte felsefe tarihinde varlığa olan alâka artmıştır. Öyle ki varlık kavramının genelliği popüler olmasa da yirminci yüzyıla kadar uzanmıştır. Heidegger (2011) "…görünürde çok sağ görülü ve üstün, çoktandır bilinen üstünde durarak Düşünme yeniden ortaya atılabilirse yine de 'Varlık', en genel kavramdır." (s. 50) diyerek felsefe tarihindeki gidişata gönderme yapmaktadır. Ayrıca varlığın Platon ve Aristoteles'teki sahiplenilişini -eleştirileri bir kenara bırakılırsa- tasdik etmektedir. Aristoteles'te (2016) beş tümelinin en üst kavramı varlıktır. Dört neden öğretisi bilgiyi elde etmek üzere var olanı hareket noktası yaparak varlığı kavramak içindir (s. 19).

Bilmenin ancak varlık söz konusu olduğunda gerçekleşeceği aksi durumda bilginin sıradanlaşacağı felsefedeki temel görüşlerden biridir. İnsanın, varlığın bir parçası olarak var olması onun bildiğini göstermektedir. Arapçada vücûd (varlık), bulmak anlamına, mevcûd (varolan) ise bulunan anlamına gelir. (Alper, 2016, s. 25, 43-44) Aynı bağlantı, Aquinas'ın vicdan sözcüğünün bilim sözcüğünden geldiğine işaret etmesinde (Küken, 2001, s. 560) görülebilir. İbn Haldun'da (2007) da bilme, sezme ve bulma süreçlerinin merkezi kavramı vicdandır (s. 283, 291, 287, 295). Varlık, var olan, bilgi, vicdan gibi kavramlar, bugün birbirinden ayrı gibi kavransa da birbirine dayanak olacak nitelikte yakınlık taşımaktadır.

Bahsi geçen filozofların görüşleri, sadece bilgi konusunun incelenmeye çalışılmasının, bilginin tırnak içine alınarak sınırlanmasının veya varlık karşısında bilgiye merkezi yer verilmesinin bilmek konusunu aslından uzaklaştırdığını gösterir. Farklı filozoflar tarafından tırnağın ısrarla kullanıldığı da olmuştur. Felsefi düşünmenin eleştirel ve özgür tarafları tarihteki fikirlerin mutlak devamını gerektirmez. Bu durum, bilgiye merkezi bir yer vermenin eleştiriyle karşılaşmayacağı anlamına da gelmez. Dolayısıyla bir odakta bilgiye atfettikleriyle onun elde edilmesini başlıca amaç haline getirerek varlıkla ilişkisini biçimlendirip kısıtlayan felsefi düşünceler mevcuttur. Diğer odakta ise varlık kavramının

bilgi için temel olduğunu ileri süren görüşler mevcuttur. Bu iki odak felsefe yapma tarzını ve felsefenin eğitim gibi sahalarla ilişkisini belirlemektedir.

Eski yaklaşım bilgiyi artırmak veya bir kenara yığmak değil onu anlamlı bir şekilde insan yaşamında değerlendirmek istemiştir. Bu amaçla bilgi var olana olduğu kadar varlığa da bağlanır. Bu bakımdan bilgiye miktar olarak yaklaşmakla varlık kavramının yitirilmesi arasında birbirini harekete geçiren bir bağlantı var mıdır? Varlık kavramının var olan kavramıyla aynı anlamda kavranması varlık kavramının yitirilmesinde ve bilgiye yaklaşımda belirleyici midir? Kaybolan varlık kavramının insan ve eğitim açısından pozisyonunu kavrayabilmek adına (felsefe tarihinde ve metafizik, ontoloji ve epistemoloji disiplinleri içinde) kavramın neden ve nasıl kaybolduğuna ilişkin bir izlenime sahip olunmalıdır. Bu çerçevede değişen felsefe yapma tarzı ve içeriğine odaklanılmalıdır.

2.2. Metafiziğin Önemi ve Katkısı

Ontoloji ve epistemoloji, konuları itibariyle oldukça geniş iki disiplindir. Bu disiplinlerin ayrı ayrı incelenmesiyle felsefedeki merkez değişimini göstermek zordur. Filozofların her birinin görüşleri varlık ve bilgi kavramlarıyla yakından ilişkili, detaylandırılmış ve çok sayıda kaynak eser ortaya çıkarmıştır. Felsefenin anahtar niteliğinde bir disiplini olan metafizik aracılığıyla konuya bakmak ontoloji ve epistemoloji arasındaki merkez değişimini göstermek adına kolaylaştırıcıdır. Felsefi bir incelemede metafiziğin sunduğu kolaylık, filozof ister varlık ister bilgi kavramını merkeze alsın, temel oluşturmasından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla metafiziğin bir filozofun görüş bütününü ele almak ve ontoloji-epistemoloji disiplinleriyle ilişkilendirmek için gördüğü işlev ortaya koyulmalı ve bu çalışmaya özgü anlamı üzerinde durulmalıdır. Heidegger'in (2003) dediği gibi "…Felsefe dediğimiz şey metafiziğin harekete geçirilmesinden başka bir şey değildir…" (s. 55).

Felsefi disiplinler arasında kuvvetli bağlantılar vardır. Hangisinin öncelikli olduğuna ilişkin farklı görüşler geliştirilmiştir. Ernst von Aster (2005) felsefenin ahlakla birlikte iki ana disiplininden biri olarak gördüğü metafiziği "…var olanı, hakikat olanı bilmek ister, bunların kaynağını araştırır…" (s. 59-60) ifadesiyle açıklamaktadır. Walsh ve Wilshire (2016) metafiziğin nasıl bir disiplin olduğunu göz önüne alarak tanımına ilişkin birbirinden keskin sınırlarla ayrılamayan dört görüşle karşılaşılabileceğini belirtir. Bunlar: "(1) var olana veya gerçekten var olana ilişkin bir araştırma; (2) görünüşün tersine gerçekliğin bilimi; (3) bir bütün olarak dünyayı inceleme; (4) bir ilk ilkeler teorisi" (s. 16) şeklindedir.

Metafizik; dönemsel olarak ahlak, ontoloji, epistemoloji, teoloji gibi disiplinlerle yakınlaşmıştır. Hatta aynı anlama geldiklerin dönemler olduğu söylenebilir. (Cevizci, 2007, s. 96-97; İyi, 1999, s. 7). Metafizik, sınırları hayli geniş bir araştırma alanı olduğu için filozofun onu ele alış tarzı belirleyicidir (İyi, 1999, s. 14). Kant'ın (2002) da dediği gibi "…Bir Euklides kitabı gösterir gibi bir tek kitap göstererek denemez ki: bu Metafiziktir…" (s. 22). Geniş sınırları ve kolayca gösterilememesi onun diğer disiplinler için temel görüşler sunmadığı anlamına gelmez. Kant'a (2002) metafiziğin rasgele bir seçim olmadığını ve insana doğa tarafından içten getirildiğini belirtir. Onun doğuşunu "…büyük amaçlar için düzenlenmiş bir ilk çekirdeğe…" (s. 107-108) benzetir.

Felsefenin konusu her şey olduğu için metafizik gibi felsefe için temel bir alan felsefenin diğer disiplinleriyle iç içe geçer (Störig, 2000, s. 24). Metafizik sadece felsefedeki her şeyi değil başka birçok insani alanı ve yaşamı etkileyen bir disiplin ve tartışma alanıdır. Örneğin bir insani alan olarak bilimle ilişkisi üzerinden onun bilim olmadığı kabul edilebilir. Ancak bilimlerin temelinde metafizik bir anlayışın söz konusu edilmediği söylenemez. Durant'a (2009) göre "…Metafiziği alabildiğine hor gören bilimin kendi bile, bütün düşüncelerinde bir metafizik varsayar." (s. 182). Mengüşoğlu (1958, s. 314-315) yirminci yüzyılda bilim adamlarının bile bir bakıma metafizikten kurtulamadıklarını, problemlerini çözerken aslında metafizik içerdiklerini belirtmektedir. Topçu'nun (1998) ifadesiyle metafiziği "…ne kadar inkâr etsek de o bizi idare etmektedir." (s. 49). Heidegger'e (2011) göre metafizik hem teolojiyle hem de bütün bilimlerle bağlantılı olmalıdır. Filozofun "Varolan genelde, neden [var]dır ve daha ziyade Hiçlik değil?" sorusu metafiziğin ya teolojiyle iç içe geçtiği ya da teolojiyle aynı anlama gelerek değerini yitirdiği ve bilim tarafından ya karşıya alınarak ya da ona da bilimsel bir muhteva verilerek yok sayıldığı koşullarda mutlaka sorulmalıdır. Hiçbir bilimsel araştırma, varlığa ilişkin bu soruyu sormadan yeterince anlaşılır olamaz. Sorunun en önemli özelliği tasarlanmış bilimsel her sorunun beraberinde zorunlu olarak bu soruyu sorması, adeta sorular sorusu olmasıdır (s. 15-17). Dolayısıyla ister insani alanlarda ister doğa bilimlerinde olsun teori ve pratiğin metafizikten kurtulması zordur. Ayrıca metafizik bir ihtiyaç olarak da belirtilmektedir. Heineman'a (1997a) göre metafiziğin olanaksızlığı iddiası karşısında ontologların görüşü ihtiyaç olduğu yönündedir (s. 139). Eğitim de bir insani alandır. Ontoloji ve epistemoloji arasında eğitim sorununun incelenebilmesi metafiziğin katkısıyla ve ona ilişkin bakış açısı yakalamakla mümkündür. Ancak metafizik üzerinde durmak birçok tartışmayı beraberinde getirir.

Tartışmalı durum, metafizikle yakın ilişkili kavramlara yönelik çeviri sorununa yansımıştır. Örneğin 'ousia' kavramının 'töz' mü yoksa 'öz' mü olduğu, 'meta' kavramının 'sonra' mı 'öte' veya 'üstü' mü olduğu gibi çeviri farkları aslında yorumlama farklarıdır (Störig, 2000, s. 295). Metafizik kelimesini oluşturan, örneğin fizik kavramına ilişkin, bilinçli bir tercih olarak aynı çeviri sorununun- Antik Çağ'dan Orta Çağ'a, Orta Çağ'dan Yeni Çağ'a uzandığına Heidegger (2011, s. 22-23) de işaret etmiştir. Çeviri sorunu metafiziğin tartışmalı durumunun arka planında tarihsel bir boyut olduğunu göstermektedir.

Metafiziğe doğaüstünün araştırılması şeklinde verilen anlam Antik Çağ'ın sonlarına doğru ortaya çıkmış, Orta Çağ'da hâkim görüş haline gelmiştir (İyi, 1999, s. 10, 16, Störig, 2000, s. 281). Diğer taraftan, metafiziğin sadece doğaüstü bir araştırma olması Aristoteles'in doğrudan kastetmediği bir durum olduğu kabulü de ortaya çıkmıştır. Basit ve genel bir şekilde "…Aristoteles için fizik, metafizikten sonra gelmektedir, yani metafiziğe bağlıdır…" (Guénon, 1991, s. 58-59) denilebilir. Filozofun metafizik tanımı ve doğa yaklaşımı da buna göre şekillenmiştir. Aristoteles (2016) metafizik için "Varolanların ilkeleri ve nedenleri aranıyor, açık ki, varolan olarak varolanların…" (s. 147) demektedir. Aristoteles'in yaklaşımı, metafizikle ilgilenen filozofun doğaüstüne dair konuşmadığını göstermez. Aristoteles'in tanımı, Walsh ve Wilshire'ın birbirinden keskin sınırlarla ayrılamayan dört temel görüşüyle ilişkilendirilebilir. Onun metafiziği doğanın tamamen dışına çıkarmadığı, dış gerçekliği (var olanı) boydan boya kat ederek bir araştırma gerçekleştirmek istediği söylenebilir. Buna göre metafiziğin başlıca var olana varlık temelinde bütünlük kazandırma isteğine fazlasıyla karşılık verdiği görülmektedir. Dahası, varlığa ilişkin bu araştırmada filozof diğer birçok konuyu ilke kavramına dayandırmak istemektedir. Bu noktada bütünlük ve ilke olmak üzere iki kavram dikkat çekmektedir.

İlke, doğaya ve doğaüstüne ilişkin görüşleri oluştururken kullanılır. Ayrıca herhangi bir konudaki incelemelerde metafizikle ilişki ilkeden hareketle kurulabilir. Walsh ve Wilshire'ın dördüncü görüşü ilke kavramına yakından eğilmeyi gerektirmektedir. Farklı kavram ve tekniklerin de metafiziki bir incelemenin temeline yerleştirilmesi makuldür. Aristoteles'in (2016) tanımına göre ilkeler kendisi aracılığıyla diğerlerini bildiğimiz şeylerdir (s. 17). Bu tanım, metafiziğin diğer alanlardan nasıl ayrıştırılacağına ve ayrı bir alan olarak incelenmesinin nasıl gerçekleştirileceğine dair ipucu vermemektedir. Schopenhauer (2014) felsefe (ya da metafizik) ilkenin buyurduğunu değil bizzat ilkenin kendisini hedefler (s. 24) diyerek incelemenin odağını biraz daha aydınlatmaktadır.

Aristoteles (2016) ilke çeşitliliğinin ortak noktasını gösterdikten sonra ilke yerine "…'Neden' de benzer anlamlara gelebilir, zira tüm nedenler birer ilkedir…" (s. 109) demektedir. Heidegger (2011) varlığa ve var olan tartışmasını ilke, temel ve neden kavramlarına dayanarak sürdürmektedir. Varlık ve var olan üzerine düşünme en geniş, en derin ve tikelden en uzak soruşturmadır. Bu temel arayışı var olana sadece nereden geldiğini değil aynı zamanda nereye gittiğini de sormaktır (s. 11-12). Böylelikle ebedi olana da yönelen ilke, Aristoteles'in (2016) dört neden öğretisindeki 'amaç' kavramını (s. 19) ve Heidegger'in gösterdiği üzere bütüncül kavrayışı talep etmektedir.

Çotuksöken'e (1993) göre ilk felsefe yahut 'taşıyıcı temel' olarak her filozof metafiziğe sahiptir (s. 90). Metafiziği anlamaya çalışırken ilke ve temel kavramları birbirinden farklı da ele alınmaktadır. Russ'un (2018) ifadesiyle "…ilke daha çok bir tümdengelimin çıkış noktası anlamına gelir, temel ise bir zemin ya da taban, yapısal dayanak düşüncesi sağlar…" (s. 8). Bu bağlamda ilke kadar temel kavramının da üzerinden atlanamaz. Çotuksöken'in (1993) "…felsefi söylem metafiziği bir felsefe sorunu olarak ele alıyor; ama öte yandan da metafizik herhangi bir felsefenin kuruluşunda temel yapıyı oluşturuyor…" (s. 88) ifadesi de filozofun görüş bütünlüğüne, metafiziğin kendisinin başlangıç noktası olarak ilke veya temel üzerinden ulaşılabileceğini göstermektedir. Filozof metafiziğe ister önem versin ister vermesin isterse de adını hiç anmadan başka bir disiplinin içerisinde görüş geliştirsin başlıca aranması gereken (ilkesel olarak) metafizik içerik, metafizik adına başlıca aranması gereken ise ilke ve ardından temeldir. Mengüşoğlu'nun (1958) da "…her filosofun varlığı kavrayışında böyle prinsipiel olan bir temel vardır; fakat bu temel, zamanla birden fazla olan, çeşitli olan bir duruma girebilir. Felsefe tarihçisi… görür ki, gittikçe bu nevi prinsipiel şeylere ait olan bilgi gelişiyor…" (s. 326) ifadelerinde görüldüğü gibi bu ilke veya ilkeler felsefe tarihinde çeşitlenmiş ve değişikliğe uğramıştır.

İlke kavramında düğümlenen bu muhtevada, onun nasıl bir şey olduğu biraz daha aydınlatmak için Aristoteles'e dönmek uygundur. Aristoteles (2016) ilkelerin çeşitliliğine değinerek ortak noktayı;

> …kendilerinden hareketle şeylerin var olduğu, meydana geldiği ya da bilindiği ilk kısımlar olmalarıdır; ki bunların bazıları şeylerde içkindir, bazıları ise değil. Bu yüzden doğa da, öğede, enine boyuna düşünme de, tercih de, ereksel neden de birer ilkedir. Nitekim 'iyi' ve 'güzel' de birçok şey için hem bilgi hem de devinim ilkesidir (s. 109)

şeklinde açıklamıştır. Bu bakımdan filozofların görüşlerini kurduğu temeli bulabilmek için ilkelerin çeşitlenebildiği göz önüne alınmalıdır. Temel bir bakıma farklı alanlarda kabul edilen ilkelerin birleştirilmesiyle oluşmuştur denilebilir.

İyi'ye (1999) göre metafizik sorununu "Metafizik nedir?" sorusu etrafında bir tanımla halletmek felsefedeki uzlaşmazlıklar nedeniyle zordur. Felsefede metafizik gibi alanlara (diyalektik, yöntem, bilim gibi bir terim olarak) tanım temelinde yaklaşmak, olumlu ve olumsuz değer yükleme anlamına geleceği için verimli olmayabilir. Yine de metafizik nedir sorusuna, kullanım itibariyle cevap verilmesi verimli ve aydınlatıcıdır (s. 124-125). Nedir sorusu ise her ne kadar kullanım itibariyle denilse de bir tanımlama durumunu beraberinde getirir. Heidegger'in (2003) tanım olarak kullanılabilecek bir ifadesi şöyledir: "…Metafizik, var olanı olduğu gibi ve evrenselliği içinde, müdrikeye tekrar kazandırmak için var olanın ötesini araştırmak demektir…" (s. 51). Bergson (2011) 'bilmek'ten hareketle ve öznenin biliş süreçleri üzerine kuracağı metafiziğinde, şeylerin içindeki mutlak olan bilgiye ulaşmak adına "…metafizik, simgeleri aşma iddiasında olan bilimdir…" (s. 44) demektedir. Her iki tanım da metafiziğin bilme ile ayırmaması, bilmeye yöneltilmiş şekilde metafiziğe amaç atfetmesi ve var olanın ötesine (bir bakıma varlığa) işaret etmesi itibariyle dikkate değerdir. Ancak ontoloji ve epistemoloji arasında eğitim sorununu ele almak için dar kapsamlı tanımların işlev görmesi zordur. Bu yüzden adı geçen disiplinlere açılmaya olanak sağlayacak şekilde çerçeve bir tanım sunulabilir. Filozofların metafiziğe yüklediği anlamdaki uyuşmazlıklar ve onun farklı disiplinlerle yakınlaşmasının ortaya çıkardığı zorluklar karşısında metafiziğin süreçte nasıl bir gelişme gösterdiği, ontoloji ve epistemolojiyle bağlantıları dikkate alınmalıdır. Dolayısıyla sadece bu çalışma için geçerli ve toparlayıcı olmak üzere metafiziğin özelliklerine dayalı bir tanım uygundur. Walsh ve Wilshire'ın çalışmasına (2016) dayanarak metafizik iyi temellendirilmiş, sağlam ilkelere sahip, incelikle işlenmiş sistem sunan, sahibine özel anlama yeteneği içeren, yaratıcı ama edebiyat gibi kurgusal olmayan, deneyimle doğrulanmak iddiası taşımayan, deneyimde karşılık bulmaya yatkın, tarihsel gelişiminin derinliği yadsınamayan, öğreti olarak sayısı sınırlı, dünyaya ilişkin bütüncül bir açıklama veya yorum getiren entelektüel uğraştır (s. 100-102) ifadesiyle onların çalışmasından çıkan bir sonuç niteliğinde tanımlanabilir. Ayrıca metafizik geleneksel olarak felsefe anlamında da kullanılmaktadır (Sözer, 1992, s. 14).

Bu tanım ve açıklamalar, metafiziğe dayalı bir çözümleme ve anlamanın filozofların ontoloji ve epistemoloji bağlamındaki bakış açısını ele vereceğini göstermektedir. Ontoloji ve epistemolojinin bağlamına ulaşabilmek için ilke niteliğindeki görüşlerin arayışına girilmezse filozofların metinleri bu çalışmanın sınırları için içinden çıkılmaz bir yığın oluşturur. Kaldı ki felsefe tarihinde ontoloji ve epistemoloji arasındaki merkez değişiminin felsefi metinlerde metafizikle bir hesaplaşma üzerinden gerçekleştiği söylenebilir.

2.3. Varlıktan Bilgiye Doğru Felsefe Tarihine Kısa Bir Bakış

Dünya kavrayışı ve bilme etkinliği topluma ve döneme göre değişse de birçok insani alan üzerinde güncel kavrayışa katkı yapacak tarihsel incelemeler de önemlidir. Eğitim düşünürleri, Berner'in (2013) ifadesiyle 'kendiliğinden oluşmuş paradokslar' (s. 229) üzerinden eğitimi tartışır. Felsefe tarihinin gidişatı ve felsefeden eğitime intikal eden birçok kavram eğitsel paradoksların kendiliğinden oluşmadığını ve tarihsel bakışın paradoksları anlamanın ilk adımı olduğunu düşündürmektedir. Benzer bir noktaya Maclyntre (2001) etik üzerinden temas etmiştir. Tarihsel bakışı ihmal etmenin akımlara dair aktarılan öğretici bilgileri sanki "…zorunlu olarak aynı özelliklere sahip zamandışı, sınırlı, değişmez, belirlenimli…" izlenimine büründürdüğünü (s. 5) belirtmektedir. Eğitim felsefesi için de felsefe tarihi üzerine bir kavrayışa sahip olmak ve bu kavrayışa yer vermek ikincil planda kalmış, konudan uzaklaşmak anlamına gelmiş veya gereksiz görülmüştür. Bazı eğitim felsefesi eserleri ya bilgileri donuk bir şekilde verir ya da tartışmaya dayanan tarzda yazılarak paradokslara yer verse de bunların 'eşik' niteliğindeki tarihsel geçişlerini göstermez. Daha çok yazarın felsefe tarihine bakışının eğitim akımları içerisinden okuyucu tarafından sezilmesi beklenmektedir. Aslında bu durumun eğitim felsefesinin içerdiği bilgilerin kabul edilebilirliğini ve uygulanabilirliğini azalttığı söylenebilir. Bu itibarla hem mevcut eğitimdeki sorunların hem de buna yön verdiği ileri sürülen ontoloji-epistemoloji disiplinleri arasındaki merkez değişiminin ortaya koyulması felsefe tarihi üzerinde bir kavrayışa bağlıdır. Wolff'a (1963) göre "…felsefeyi dikkate alan biri tarafından tarihsel bilgi ihmal edilemez…" (s. 7).

Varlık kavramıyla birlikte gündeme gelen birçok konu vardır. Kaldı ki "…'Varlık' kavramının tarihçesi, Batı 'metafizik'inin tarihi ile, giderek felsefe tarihi ile bir ve aynıdır…" (Sözer, 1992, s. 29). Felsefenin varlık, var olan ve bilgi üzerine tartışmaları, metafiziğin ontoloji ve epistemolojiyle bağlantılarını belirler ve bizatihi filozoflar tarafından yoğunlaştırılmıştır. Ancak bu her zaman düzenli bir gidişat sergilememektedir. Hamlyn (1992) "…Genel olarak tarih gibi metafizik tarihi de düzensizdir…" (s. 31) demektedir. Filozoflar bazen çok eski sorun ve görüşleri gündeme getirmektedir. Heimsoeth'e (2011) göre "Felsefenin büyük sorunları, çoğu kez çok eski olan fakat daima yeni baştan ve yeni biçimlerde ortaya atılan sorunlardır." (s. 11). Sorunların dışında görüşlerde de benzerlikler aranabilir. Weber'e (1998) göre "…insan düşüncesinin tarihçisinin sonsuz derecede dikkatini çeken şey, rakip eğilimler ya da okullar arasındaki açık ya da gizli fikir birliğidir…" (s. 413). Felsefe tarihinde yeni bir düşüncenin kendini gerçekleştirmesi bir

diğerinin gücünü zayıflatsa da tamamen ortadan kaldırılmasını sağlamamıştır. Bir filozofun görüşü başka bir filozofunkini gözden düşürebildiği gibi çok eskilerde kalmış bir kavramı veya görüşü canlandırabilmiştir. Filozofların her birisinin orijinalitesi felsefe tarihinin ayrı bir gerçeğidir. Bu gerçeğe rağmen filozofların bakış açısındaki dönemsel ortaklıkların konu, problem ve kavramlar üzerinden incelenmesi mümkündür. Hatta böylesi incelemeler felsefe tarihinin daha geniş zaman dilimindeki gelişmelerini, tedavülden kalkmış gibi görünen konu, problem, kavram vb. unsurlarını, güzergâh değiştirme veya sapmalarını, canlılık ve itibarını yitirmiş düşünce içeriklerini görebilmeye olanak verir.

Felsefe anlamında da kullanılan metafizik sahasındaki görüşler çoğu zaman materyalizm ve spiritüalizm yahut idealizm ve realizm gibi karşılıklı kamplar halinde incelenmiştir. Buna üçüncü bir kamp olarak düalizmin de eklendiği olmuştur. Yine incelemeyi kolaylaştırmak için klasik-modern, eski ve yeni gibi kamplaşmalar da söz konusudur. (Cevizci, 2007, s. 104-112, 113; Tunalı, 2009, s. 30-31). Bu çalışmanın neredeyse bütün felsefe tarihini kapsayan geniş bir dönemi içermesi göz önüne alındığında, insan ve eğitim meselesine odaklanmak için daha elverişli ve eğitim felsefesinin karakterine daha uygun olduğu düşünülen eski ve yeni şeklinde adlandırılan kamplaşma dikkate alınmıştır.

Eski felsefede bilginin varlığa dikkatli bir düşünme sonucu bağlanarak derli toplu ifade edilmesi, ilk örneklerini Sokrates öncesi filozoflarda gösterir. Antik Çağ Yunan dönemi mitostan logosa doğru felsefi düşüncenin yeni bir düzenini ve kuruluşunu teşvik etmiştir. Antik Yunan öncesinin olmadığı söylenemez. Avrupa-merkezci bir yaklaşımla düşünme işi tamamen Yunan geleneğine indirgenmek istense de 'kurucu düşünce' açısından tek gelenek Antik Çağ Yunan düşüncesi değildir. Benzer temalar özgün içerikler de bulunmakla birlikte daha önce başka toplumlarda da söz konusudur (Russ, 2011, s. 36; Russ, 2018, s. 8-10, 12). Eksen Çağı kavramlaştırması, bu dönem düşüncesinin toplumlar arası bir etkileşimle evrenselleştiğini, Yunan düşüncesinin bilgeliğe ilgisinin Doğu aracılığında uyandığını göstermektedir (Kurşunoğlu, 2020; Topçu, 2005, s. 22-25). Farklı medeniyetler felsefi ve dini düşüncelerin temellendirilmesi bakımından birbirlerinden birtakım görüşleri devralmış ve geliştirmiştir. Kurucu düşünceler varlığa dair düşünmenin bir düzene girmesinin, bir diğer deyişle hikmetin kavranmasının, halklar arasında belirli bağlantılarla gerçekleştiğini göstermektedir. Whitehead (2011) bazı kurucu düşünce gelenekleriyle Yunanlıları karşılaştırırken onlardaki hakikat aşkına değinmekte ve "…Grekler, uçuk genelleştirmeleriyle, daima çocuk gibiydiler; ki bu, modem dünya için çok talihli bir şeydi…" (s. 39) sonucuna ulaşmaktadır. Antik çağ Yunan kurucu düşüncesindeki hakikat

aşkı Batı düşüncesini teşvik etmiştir ve açık bir yazılı gelenek şeklinde sonraki dönemlere uzanarak farklı coğrafyalara da katkılar yapmıştır.

Sokrates öncesi doğa filozofları dönemin 'fizik' anlayışıyla doğayı bütüncül kavramış ve etkili olan güçleri aramışlardır. Thales, Aneksimenes, Herakleitos gibi filozoflarla maddi bir ilke arayışı gelişmiştir. Çoğunlukla ikili karşıtlıklara dayansalar da Anaxogoras, Herakleitos, Empedokles görüşleri içerisinde Bir kavramını ve birlik anlayışını barındırırlar (Dumont, 2018, s. 26-27; Plotinus, 2011, s. 28; Von Aster, 2005, s. 48, 57, 251, 281). Örneğin Herakleitos'ta logos hakikat bilgisine yönelen varlıksal bir ilke gibi görülebilir (Krings, Baumgartner, 1997, s. 206). Pythagoras ise salt akli olana öncelik verilmesinin yolunu açmıştır (Dumont, 2018, s. 28; Ibáñez, 2018, s. 27-28; Reichenbach, 1981, s. 31). Varlık kavramının belirgin görünümü ve bilginin varlığa bağlanışı Parmenides'ledir (Ibáñez, 2018, s. 27-28, Heimsoeth, 2011, s. 20). Onun görüşü ikili karşıtlıklara ve değişime itiraz anlamında değerlendirilmelidir (Popkin, 2016, s. 152-154; Thomson, 1997, s. 322). Parmenides ve hocası Ksenophanes'in Tanrı düşüncesi de diğer filozoflardan farklılaşmaktadır (Thomson, 1997, s. 324-326; Von Aster, 2005, s. 8). Platon'un (2010) varlık görüşünü Parmenides'e isnat ettirdiği (s. 575, 583) ve Aristoteles'in (2016) metafiziğin belirginleşmesi adına ona işaret ettiği (s. 21, 27) görülmektedir. Plotinus'a (2011) göre de Parmenides 'Bir' görüşüyle düşünme ve varlığı aynılaştırarak dönemin filozoflarından ayrılır (s. 28). Sofistler ise özellikle bilgi göz önüne alındığında doğru bilgiye ilişkin varlık temelinin güvensiz olduğu fikrini işlemektedirler (Arslan, 2006, s. 50-51, 78).

Platon (2010; 2012) ikili karşıtlıkların çoklukta olsa da varlıkta olamayacağını ve varlıkta birliğin olduğunu düşünür. Değişenin arkasında varlığa ilişkin değişmeyeni sayılardan hareketle savunur. Değişenin elde edildiği duyu bilgisi güvensizdir (2010, s. 577, 584-585; 2012, s. 239). Mağara benzetmesindeki görünüş ve gerçeklik ayrımı hakikatin iyi ideasında bulunabileceğini gösterir. Hakikat, bilimlerin en yükseğinin konusudur (Platon, 2012, s. 236, 244, 250, 252; Platon, 2010, s. 613-614). Var olan ve bilgi de iyi ideasına bağlıdır (Platon, 2010, s. 73-74, 82, 487-489). Yokluk var olana değil varlığa yönelik tartışma konusudur. Var olanın özsel durumu ile parça-bütün ilişkisi üzerinden var olanı tamamlayan birlik ve bütünlük varlıkla ilişkilendirilir. Birlik ve bütünlük yoklukla değil varlıkla açıklanabilir. Var olanlar ise insan yapımı ve Tanrısal yaratma sonucu olmak üzere ikiye ayrılabilir (Platon, 2010, s. 577-592, 620-622; Platon, 2015, s. 102-104).

Aristoteles (2016) metafizik araştırmayı gündeme getirerek tümlük ve asıl varlıkla ilgilenmenin kuramsal zeminini sağlamıştır (s. 81, 85). Aristoteles'e (2016) göre maddi ilke

üzerinde duran filozoflar görünüşü varlık düzeyine getirememiştir. Platon ise Pythagoras'tan farklı olarak sayılar yerine ideaları, dış gerçeğin sayıların taklidi olduğu yerine pay almayı getirmiştir. Sadece biçimsel ve maddi nedeni ortaya atarak yeterli bir açıklama sunamadığı gibi İdealarla araştırmaya olmayan bir şey (fazlalık) katmıştır. Oysa ideaların bilgisi edinilemez. Her şeyin bilgisinin bilimi doğuştan ve farklı bir âlemden gelemez (s. 19-31, 37-38, 43, 159, 165-166, 284). Bu anlamda Aristoteles (2016) bir taraftan dış gerçeğe yoğunlaşırken diğer taraftan varlığa dayalı ilke arayışındadır. Bunu sağlayan dışarıdaki tek teklerin içerdiği tümelin varlığıdır (s. 64-70). Varlığa gelen özdür. Oluş özden çıkar (s. 170-171, 173). İnsan için son nokta varlığa gelmedir. Bu; Tanrı'nın ezeli ve hareketsiz, başka bir şey haline gelmeyen ve etkilenmeyen, mutluluğun daimî olduğu, en iyi ve güzel olan, duyusaldan bağımsız ve ilke olarak harekete geçiren bir alandır (s. 285, 289, 292-293)

Platon yorumcusu Plotinus'un (2011) sudur teorisindeki varlık hiyerarşisinde en üstte Bir vardır. Bir, evrensel akıl ya da zekâ olarak ifade edilir. Nesnelerin tümlüğü ve varlık kavramının kendisi bu zekâdadır. İnsan bireyselliği içerisinde evrensel bir parça taşır. Bu onun ruhi tarafıdır. Hiyerarşik olarak en altta insanın duyumlarıyla elde ettiği madde vardır, en üstte ise insani zekâsıyla bulabileceği tümlük ve varlık vardır. Yukarıdan aşağıya doğru kemâl azalır. Aşağıda olan yeti sadece bir üsttekini düşünebilme potansiyeli taşır (s. 17-28, 92-94). Birlik varlık âlemine yayılmıştır. Aşağıya inildikçe çokluk söz konusudur (Plotinus, 1993, s. 42-44, Plotinus, 2011, s. 145). Çokluk âlemindeki insan çokluktan birliğe, karmaşıktan basite ruhi tarafıyla Bir'in ışığını takip ederek yönelebilir (Plotinus, 2011, s. s. 72-73, 20, 31). Bu anlamda insanın 'bilme' etkinliği varlık temelinde, ruhi taraflarıyla ilişkili ve hiyerarşik ele alınır (Plotinus, 2011, s. 62-71). İnsanı anlamak için maddi olmayan bir varlık metafiziğine dayalı araştırma yapılmalıdır (Plotinus, 2011, 82, 164).

Sadece var olan üzerinde ortaya çıkarılan bilgi anlayışı eski filozoflarda mevcuttur. Ancak esas olan bilginin varlığa bağlanışının Tanrı muhakemesi etrafında desteklenmesi ve geliştirilmesidir. İnsani ruh ve beden konusu da varlık tartışması içerisindedir. Özellikle bu konuya bağlı olarak filozoflar insan anlayışını detaylandırmıştır.

Augustinus ve Boethius Antik Yunan'da ortaya çıkan felsefi içeriği büyük ölçüde takip etmiş ve felsefe ile genelde din ve özelde Hristiyanlık düşüncesini buluşturmuşlardır (Burckhardt, 1994, s. 22; Russell, 1972, s. 184). Augustinus (2010) varlık hiyerarşisi anlayışını devam ettirir. Tanrı'dan insana ve cansız nesnelere doğru inen hiyerarşide birlik ve bütünlük görür. Tanrının bilgeliğinden pay alan insan erişemese de Tanrıya yönelebilir. Bir var olan olarak varlığını koruma isteği, insanın kendi birlik ve bütünlüğünü korumasıdır. Bunu bir kavrayış

haline getirmek için ruha, zihne bağlanmalıdır (s. 86-88, 116, 412-414). Boethius'ta (2006) evrendeki tamlık, var olanların amaç etrafındaki hareketi varlığa ve onun birlik bütünlüğüne delalettir. Birlik, bütünlük ve en yüce iyi amacının tam karşılığı Tanrı'dadır. İnsan bundan vazgeçerse var oluşu kaybeder. Aklı ve tanrısal ışığı takip ederse bilme gerçekleşir. Duyulardan akla doğru yükselir ve yalınlığa ulaşır (s. 59, 189-201, 249-251, 329-355).

Batı felsefesindeki kırılmalar öncesinde felsefe daha evrensel bir niteliktedir. Buraya kadar olan dönemde Batı düşüncesinde daha çok Yunanlılar sahne almıştır. Coğrafi açıdan daha geniş bir pencereden bakıldığında Antik Çağ düşüncesinin incelenmesi, Türk düşüncesi açısından da boşa gerçekleştirilen bir uğraş değildir. Poyraz'a (2018) göre "…bütün bir batı felsefesi ve onunla aynı anlama gelen batı metafiziği ile felsefe geleneğimiz de aynı ortak kaynağa sahiptir…" (s. 65). Bu düşünce kaynağının ortak oluşu M.Ö. 500'lerde belirginleşen Eksen Çağı üzerinden açıklanabilir. Eksen Çağı; Konfüçyüs, Buda, Herakleitos, Platon, İbrani gelenek ve İslam öncesi Türk düşüncesinin de içinde yer aldığı, düşüncenin Doğu ve Batı'nın karşılıklı etkileşimleriyle evrensellik kazandığı bir dönemdir. Eksen Çağı Plotinus ve Boethius eliyle, özellikle Platon'un Timaios diyaloğu aracılığında Batı'da Orta Çağ'a kadar uzanmıştır (Kurşunoğlu, 2020). Antik Yunan düşüncesine ne kadar Batı denilebileceği de tartışmalıdır. Delanty'ye (2013) göre Antik Yunan dönemindeki Doğu ve Batı bölünmesinde Avrupacı bir Batı anlayışı ortaya çıkmamıştır. Avrupalı bir Batı düşüncesi, başka birçok nedenin yanında -İslam'ın İspanya'dan sonra Fransa sınırlarına dayanmasıyla- Hristiyanlığın kendini tehdit altında görmesiyle oluşmuştur (s. 94, 91, 82-84). Antik Yunan düşüncesinin kendini Batılı görmediğine dair, örneğin Aristoteles (2013) Avrupa'yı Batı'da ve Asya'yı Doğu'da, kendilerini -Helen veya Yunan- ortada görmektedir. Avrupalıları kaba, savaşçı, beceri ve beyin güçleri sınırlı kimseler olarak sunmaktadır (s. 361). Antik Yunan düşüncesinin fikirsel kökenleri açısından ise Delanty'den (2013) hareketle "…Sıklıkla, Batının kültür ve uygarlığının kökenini Doğuya borçlu olduğunu unuturuz. Antikite (Eski Yunan ve Roma) dünyası Batılı değildi; aksine doğuluydu…" (s. 82) denilebilir.

Antik Çağ veya Erken Orta Çağ olarak ifade edilen döneme kadar varlık temelinde felsefe yapma tarzı sürmüştür. Ancak Boethius'tan sonra, yaklaşım değişmeye başlamıştır. Batı felsefesindeki kırılmanın Boethius'tan sonra başlaması ve Boethius'la yakın tarihlerde Hz. Muhammed (s.a.v.)'in doğmasıyla İslam'ın yayılarak tevhit inancının bir yaşam algısına dönüşmeye başlaması dikkat çekici bir tarihsel olay çakışmasıdır. Bu çakışma ve ardı sıra Batı felsefesindeki kırılma, Farabi'nin (2004) Yunanlılardan Süryanilere ve Araplara geçen geleneğe işaret etmesiyle (s. 54) birlikte değerlendirilebilir.

Müslüman düşünürlerinin Yunan geleneğine yönelik incelemeleri genellikle herhangi bir çeviri faaliyetinin ötesine taşan özgün bir karakterdedir. Bu incelemeler, Batı düşüncesi üzerinde de belli açılardan etkili olmuştur (Cals, 2012; Direk, 2001, s. 72; Fontana, 1995, s. 56-57; Küken, 2001, s. 14-16). Başlıca Platon, Aristoteles ve hatta Plotinus dikkate alınarak Yunanlı format, içinde Türklerin de bulunduğu İslam düşünür ve filozofları tarafından yakından incelenmiş ve geliştirilmiştir. Türk düşüncesinin İslam diniyle buluştuğu bu dönemde İslam öncesinden ve Eksen Çağı'nın karakterinden getirdiği görüşler İslam düşüncesiyle geçmiş inançlarının büyük çelişkilere düşmediğine işarettir. Başer'e (2011) göre Türk düşüncesi gerek İslam öncesi kut ve töre kavramları etrafında gerekse de Mâturidî ekolün sağladığı bir gelişme arz edecek şekilde Varlıktaki Birlik fikrini aşağı yukarı 16. Yüzyıla kadar sürdürebilmiştir (s. 24-33). Ayrıca, Alper'in (2015) ortaya koyduğu gibi çeşitli nedenlerle ihmal edilen -tahlil edildiğinde felsefe tarihine hususi katkılar sağlayacak ve daha çok şerh ve haşiyelere dayalı olan- Klasik Osmanlı Felsefe geleneği de özgün ve yaratıcı sentezlerle İslam felsefesine dayanmıştır. Dolayısıyla gerek Eksen Çağı içerisinde değerlendirilen Yunan geleneğinin gerekse Türk düşüncesinin uzunca bir döneminde ortak bir noktası varlık merkezli düşüncelerin geliştirilmesidir.

Varlık merkezli düşüncedeki kırılmalar Batı'da daha erken baş göstermiştir. Küken'in (2011) değindiği gibi Hristiyan düşüncenin daha başlarında bir taraftan Yunan felsefesine açıktan karşı çıkılmış, diğer taraftan felsefenin Hristiyanlık diniyle ortak noktaları olduğu düşünülmüştür (s. 64) Augustinus ve Boethius bu ikinci şekilde düşünenlere yakın filozoflardır. Yunan düşüncesini Augustinus'un (2010) hakikati arama noktasında bir teşvik (s. 219-223) ve Boethius'un (2006) keskin ilaçlardan önce kullanılması gereken yumuşak ilaçlar olarak (s. 151, 145) gördüğü dönemden sonra Batı düşüncesinde farklılaşmalar çoğalmıştır. Bu dönemle İslam düşüncesinin toplumla kurduğu sıkı ilişkiler ve hızlı bir şekilde yayılarak Avrupa içlerine kadar yayılması çakışmaktadır. Bu tarz etkenlerle Hristiyan duyarlılık artmıştır. Boethius'tan sonra beş yüz yıl kadar Hristiyan dünyada felsefi açıdan durağanlık yaşanmıştır. Felsefede dini yönlere odaklanılmıştır. Örneğin, Augustinus'un gökyüzü devletinin yeryüzündeki temsilcisi olarak kiliseye işaret etmesinin bir bakıma yanlış anlaşılması neticesinde yeryüzü devleti kiliseyle özdeşleştirilmiştir (Cevizci, 2001, s. 70-71, Küken, 2001, s. 160, Russell, 1972, s. 31-33, 37, Tarnas, 2011b, s. 251). İnsanın dini inancını yaşayarak özgürlük içerisinde kurtuluşa ermesi harfi harfine uyulacak şekilde kilise öğretisinin muhtelif düzenlemelerine sabitlenmiştir. Dogmalar dizgesi içinde karmaşık bir inanç ve ibadet düzeni ortaya çıkmış ve bütün bir felsefe teolojiye

indirgenir olmuştur. Yönetim ve eğitimi üstlenen kilise dışındaki toplumsal kurumlar ve insan değersizleşmiştir. Statik ve derin bir toplumsal tabakalaşma içinde bazı tabakalara kutsallık atfedilmiştir (Küken, 2001, s. 79, 90; Tarnas, 2011b, s. 222-224, 247-248).

Bu dönemde Anselmus (1993) iç duyuma yönelmiştir. Öz kavramı ile tümel arasındaki ilişki üzerinde durmuştur. Hakikatin tekliği gözetilmiş ancak Hristiyanlık öğretisinden hareketle içeriği oldukça açık hâle gelmiştir (s. 173, 179, 182-183). Teslis inancı veya İsa'nın cisimleşmesi gibi daha çok Hristiyanlığa özgü öğretileri akıl aracılığında ve tümeller problemi doğrultusunda temellendirmiştir (Cevizci, 2001, s. 223, 229-230; Çotuksöken, Babür, 1993, s. 151; Russell, 1972, s. 182-183, 210). Eski filozofların dış duyuma olan güvensizliğini devam ettirse de bunun iç duyuyla düzeltilebileceği üzerinden dikkatleri iç duyuma çekmesi önceki filozoflardan farklı bir yaklaşımdır (Küken, 2001, s. 387). Abelardus'ta (1993) ise akıl ve iç duyumun iş birliği öne çıkmıştır. Filozofların yaptığının varlığa ulaşma değil sadece ona bir dikkat gösterme (zihinsel bir hâl) olarak esas olanın bilme olduğu öne sürülmüştür. Tikeller üzerinde kesinlik tümelde ise bulanıklık olduğu görüşüyle (s. 231-240) varlığa dair birlik ve bütünlük içinde düşünme yerine var olana dikkat çekilmiştir. Bu eski felsefede görülen bilmeye ilişkin hiyerarşik yaklaşımın değişmeye başlamasıdır. Anselmus'un dikkatleri iç duyuma çekmesinde görülen durum Aquinas'la (2007) birlikte hem ruh tözü hem de duyular ve madde alanının müşterek kabul edilmesiyle devam eder. Yine de ruh etkisiz değildir ve insan aklının tanrısal olandan bir parça taşıdığını kabul etmektedir (s. 89, 101, 103, 173, 177). Böylelikle Antik dönemden farklı olarak duyumların insan bilişi için biraz daha öne çıktığı görülmektedir.

Orta Çağ'ın sonucunda Ockham'la (1964a) birlikte bilginin pratik tarafları ve tikel boyutu açıkça hedeflenmektedir. Bilgi ruh yerine kanıta, öncüle, akıl yürütmelere ve duyumlara dayanmakta ve deney, gözlem, varsayım, soyutlama, sezgi gibi işlemlerle elde edilebilirliği işlenmektedir (s. 3-6). Burada sezgi görünüşün ardındaki bilinemeyecekleri bilme değil, pratiğe dönük var olanın bilgisini güçlendirmek için kavrayışı artıran bir unsurdur (Ockham, 1964b, s. 25-27). Filozof (1993) tümelin zihinde bulunuş tarzının da tekil olduğu, dış gerçeklikte gösterilemez oluşu, sadece zihni bir soyutlama olan tümelin varlıksal değerinin olmadığı üzerinde durur (s. 330-331, 332, 336). Böylelikle epistemolojinin merkeze yerleşeceği sürecin eşiğine gelirken eski tümlük yaklaşımı birçok açıdan önemini yitirmeye başlamıştır. Zira Ockham'ın (1964a) eski bütünlük anlayışı içinde değerlendirmek yerine bilimleri ayrı ayrı ele alması, bilimlere varlığın bütünlüğü, ilkesi gibi metafizik dayatmalar yapılmaması (s. 11-15) gibi görüşleri sonrası varlığı bütünlüklü ele alma anlayışı değişir.

Rönesans'ta eski metafizik düşünceyle karşıtlık ortaya çıkar. Sokrates öncesi itibar görse de aynıyla tekrarı hedeflenmez (Bloch, 2002, s. 7, 11). Hümanizm ve reform arasında karşılıklı pekiştirme söz konusu olmuştur. Yeni bilimsel gelişmeler ve sanat-edebiyat üzerinde gelişen düşüncelerde kilise ve din adamlarına yönelik eleştiriler mevcuttur. Epikürcü, stoacı, septik düşünceye yönelik ilgiler ortaya çıkmıştır. Bu gelişmeler ise on yedinci yüzyıl felsefesini hazırlamıştır (Timuçin, 2012, s. s. 32, 35, 50-53, 60-61, 73-89,103-104).

Bacon (2012) Platon ve özellikle Aristoteles'i eleştirmiştir. Orta Çağ'ın iki filozofun otoritesini kullanarak Hristiyanlığın doğruluğunu ispatlama çabasının felsefeye durağanlık getirdiğini ancak bilimin ilerlediğini tespit etmektedir. Hem dine hem de kurgusal felsefeye karşı çıkmaktadır (s. 139-141, 149, 154, 167, 169-170, 184). Bilgeliğe özel bir önem atfetmek yerine deneyim ve araştırma temelinde bilginlikle bilgeliği birbirine bağlamak, kurgu yerine sınıflandırmayı geliştirmek, insanın anlama yetisini eski kalıntılardan temizlemek, mistik olan yerine bilimin bilebilecekleri üzerinde durmak ve bunlar için bir yöntem geliştirmek gereklidir (s. 179-180, 140-141, 209-210). Bilgi Aristoteles'teki gibi belirsiz değil açık ve gösterilebilir bir nedenselliğe isnatla kanıtlanabilir, genel ve kesin bilgiye götüren tümevarım yöntemi detaylandırılmalıdır (s. 264, 203-204, 238, 119-133, 176). Bacon gibi yönteme odaklanan Descartes (1967a; 1967b) töz probleminden ve şüphe temelinden hareketle 'Düşünüyorum o halde varım' önermesini ilke düzeyine yükselterek fiziki şeylerin bilgisine duyulardan önce akli yoldan ulaşmak istemektedir. Bu hareket noktasından sonra ihtimali konuşmaktan, belirsiz kavramlardan, teoriden, muhakemeden uzak durarak müspet alana yönelmekte ve bilimlerin daha faydalı olduğu kanaatini getirmektedir. Bu bağlamda bilgeliği derecelendirerek bilgelik ve beceri örneği olarak pratik bir alan olan hekimliğe işaret etmesi (1967a, s. 8, 11, 17, 23-26, 29-33; 1967b, s. 10-11, 34-45, 64-65) yeni bir bilgelik anlayışı sunmak anlamına gelir. Locke (1999; 2000) insan bilişi üzerinde durmak ve varlıktan vazgeçmek gerektiğini ilan eder. Bunun için anlama yetisi temizlenmelidir. Eski felsefedeki öz olsa olsa zihindeki idelerin adlandırılmasıdır (1999, s. 31, 72-73, 145-146; 2000, s. 37-39). Platon'un hatırlama yaklaşımına çocuklarda ilk bilginin oluşumu üzerinden itirazlar sunmuştur. Bu çabası zihni boş bir levha kabul etmesiyle ilişkilidir (Locke, 2000, s. 50-71, 94, 101-104, 112, 120, 133, 137, 151). Tikelleri asıl var olan olarak görmesiyle genel (tümel) olanın sadece zihnin kurduğu bir bağıntı, bir tür buluş ve bilginin önünde engel olduğu görüşündedir. Akıl, deneyimle çevrilidir. Bilginin kaynağını nesneden alıp deneyim ve gözlem temelinde kurulduğu (Locke, 1999, s. 21, 28-29, 263, 280, 366-367; Locke, 2000, s. 56, 153) fikrini işlerken özellikle duyumlar üzerinde

detaylı durmasıyla algılama öğretisinin (Locke, 1999, s. 138, 179-180, 282; Locke, 2000, s. 192, 199, 201) temelini attığı söylenebilir. İlke yerine idelerin zihinsel süreçlere taşınması, Descartes'taki gibi Tanrı tarafından içimize yerleştirilen açık varlıksal bilgilere itimat edilmemesi, bütünlüklü değil parçalı düşünmek gerektiği görüşündedir. Öncesizlik, sonrasızlık, sonsuzluk, Bir gibi kavramların zihinde pozitif bir içeriği olmadığı (Locke, 2000, s. 100, 260-261, 289-293, 309, 344, 491) yönünde görüşleri söz konusudur. Örneğin ruh kabul edilse de bunun bilgisel açıdan bir işlevi yoktur (Locke, 2000, s. 393, 138-141, 148-149). Tanrıtanımaz olmayan Locke (2000) dünyanın (dış gerçekliği) insanın duyumlara dayalı bilgi edinme sistemine göre yaratıldığını ileri sürmektedir (s. 111, 35-37).

Leibniz (1999) eski felsefe karşısında daha ölçülüdür. Kendi dönemindeki filozofların eskiler üzerine titiz ve önyargısız eğildiklerinde birçok doğru ve sağlam içerikler bulabileceklerini belirtir. Örneğin ereksel neden dönemin popüler mekanizmi içerisinde değerlendirilebilir (s. 85, 99-102). Ona göre hem Tanrı'yı kabul etmek hem de sadece maddenin özelliklerine odaklanmak çelişkidir (s. 103). Eskilerin Tanrı'yı gerçek neden olarak gören töz üzerine görüşleri kabul edilebilir olmakla birlikte onların sadece tek tek olayları inceleme zahmetine girişmediklerini belirtir (s. 84). Ona göre Tanrı'daki kemâl ve bilgelik kabul edilebilirdir, beden ve ruhtan oluşan insan doğa ve güç olarak sınırlı ancak fikir ve güç olarak sınırsızdır, sınırsız yönü doğaüstüyle ilişkilenebilir, ruh içsel hazır bulunuşla öğrenmeye açıktır (s. 71-72, 76, 79, 96-97, 115-117, 126). Leibniz'in ardılı Wolff (1963) erekbilimin bir ihtiyaç olduğu üzerinde durur (s. 44). Bacon ve Locke'ta görülen ampirizmle olgunun bilgisi ve olgunun sebebinin bilgisinin birbirinden farklı olduğunu söyleyerek ayrılır. Duyumlarla elde edilen bilgiler sıradandır. Doğanın rasyonel tarafları olduğu gibi ahlak ve psikoloji alanında bu daha fazla geçerlidir (s. 5-6, 12-13). Felsefi bilgi matematik, tarih gibi diğer alanlardan da faydalanarak insana mutluluk, akla uygunluk, doğru çıkarımlar elde etme şansı sağlar, insani alana derinlik ve bilinç katar (s. 17-32).

Hume (1986) metafiziğe karşı eleştireldir (s. 10-15). Düşünceden daha canlı ve ona temel oluşturan, kaynağı duyum olan algı verileri (izlenimler) üzerinden görüş geliştirmektedir (s. 23-26). Eski felsefenin kavramları izlenimler açısından işlevsizdir (s. 232-233, 97-98). Duyum ve deney olmaksızın sadece akılla ortaya çıkarılan obje üzerinde herhangi bir bilgi mümkün değildir (s. 37-41). Duyumların mutlak bilgiyi verememesi ve yanıltıcılığı nesnenin dış gerçeklikteki mevcudiyetinden hiçbir şey götüremeyeceği gibi akli ispata Tanrı, töz gibi kavramlara dayanmak gerekmez (s. 230-235). Varlığa yönelik muhakeme ise neden sonuca dayandırılamaz. İnsanın ilk ve sona dair bütünlüğü bilmeye gücü yetmez (s. 43-44, 51). Bu

yüzden var olan ve var olmayan tartışmasındaki karşıt görüşler karşılıklı çürütülemezdir. Mevcudun bilgisi hayal gücünün gündelik pratiğe indirgendiği deneye, deneyin bilgisi ise alışkanlığa dayanır (s. 230-235, 246-250, 55-57, 64). Alışkanlığa eşlik eden düşünme tabiattaki işleyişle uyumlu ve içgüdüseldir (s. 83-84).

Kant (2002) şüphecilikten kurtulmak ve neden-sonuç üzerine akli bağlantıları kurmak (s. 7-9, 105) istemiştir. Bir taraftan eski metafiziği eleştirmekte (s. 1-4, 22) diğer taraftan metafiziğe bir bilgi sorunu olarak yaklaşmaktadır (s. 24-25). Analitik ve sentetik ayrımına giderek hakiki metafizik yargıların sentetik a priori olduğunu ve analitik olanların sentetik a priori için bir araç olduğunu belirtmektedir (s. 19-20). Uzam ve zaman gibi sentetik a priori yargıların insan bilişinin derinliklerindedir ve epistemolojik temel kurulmazsa metafizik eskiden olduğu gibi sorunlarla dolu, işlevsiz, boş bir çaba olarak kalır (s. 16-33). Bilginin bilime dönüşebilmesi için içeriksel değeri, fenomen ve numen açısından sınırları, insanın zihni süreçleri açısından geçişlerinin belirlenmesi gibi konular (s. 13, 40, 55) üzerinde durmaktadır. Şeylerle insan bilgisi arasındaki ilişkinin duyumlarla kurulduğunu kabul etse de bunu yetersiz bulur (s. 38-39, 43). Görünüşün ardında 'kendi başına şey' olarak ifade edilen alanı varlıksal olarak kabul etmek gereklidir. Bu iki alan arasında bilgisel bağlantı kurmak istemektedir. Numenal ve fenomenal alan arasındaki bağlantıların eski felsefede olduğu gibi ilke üzerinden ele alınamayacağını, numenal alandan görünüşler alanına düşünceler aktarabileceğimizi, ancak görünüşün ardındakinin (örneğin töz gibi) tam bir bilgisine ulaşmanın mümkün olmadığını belirtir (s. 66-68). Görünüş alanını bilmek içinse saf akıldan gelen kavramların deneye yüklenmesi gerekir. Duyum, algı gibi süreçler bu işlemin ve kavramların altındadır (s. 47-48). Bu bağlamda, filozof (2002) ilkenin sadece bilgi sürecinde ortaya çıkacağı, bilginin oluşumunda en başta yer alacağı, kavram temelinde kurulan ilkelerin fenomen alanına uygulansa da numen alanına uygulanamayacağı görüşündedir. Demek oluyor ki ilkeleri varlık değil bilgi temelinde ele almaktadır (47-52, 64) ve ilkeler varlığa ilişkin metafizik gibi bir disiplinden çıkarılmaya çalışılmamalıdır (s. 120). Dolayısıyla ruh, töz, Tanrı istenci, öncesizlik ve sonrasızlık, ölüm sonrası yaşam gibi eski felsefe için belirleyici olan birçok kavramı işlevsiz, tam olarak bilinemez, sadece düşünsel varlıklar olarak değerlendirmektedir (s. 84-88).

Comte (2001) tarihi üç aşamaya ayırırken aslında insan zihninin bilgisel gelişimini takip ettiğini düşünür. Bu yönüyle felsefenin son iki yüzyılı pozitif yönde önemli ilerlemeler içermektedir (s. 30, 32, 41). Ancak ilerlemeler sosyal meselelere yeterince temas edememiştir. Ne ampirizm ne de rasyonalizm sosyal alanlara bilim temelinde bir kuruluş

sağlamaktadır. Bu yüzden felsefe daha fazla bilimlere yaklaştırılmalıdır ve sadece fenomenlerin üzerinde konuşulabilir (s. 35, 38-40). Ampirizm ve rasyonalizm insan bilişi ile dış gerçek arasındaki bağlantıları gösterse de kurgusal, yanıltıcı ve psikolojik düzeyde kalarak metafizikten kurtulamamış ve olgusal gözlemi güçlü şekilde değerlendirememiştir (Comte, 1952, s. 203, 206, 217; Comte, 2001, s. 36, 48, 51). Bilme dış gerçekliğe, fiziki alanın objektif, basit, düzenli, güçlü taraflarına, çokluğun kanunlarına dayandırılmalıdır (Comte, 1952, s. 15-16, 118, 121-122). İlk felsefe (metafizik) değil pozitif bilim insan bilgisine dair her türlü ihtiyacı karşılamaktadır, olgudan başka kesinlik unsuru aranmamalıdır (Comte, 2001, s. 62-66, 84). Bilimsel bakış ve yöntem (tümevarım, gözlem, deney, karşılaştırma, tarihi, zincirleme) sosyal alanlara tatbik edilmelidir (Comte, 1952, s. 149). İlk ilke, asıl sebep, ereksel neden, a priori çözümleme gibi arayışlar bilgisel açıdan yersizdir (Comte, 1952, s. 125-127; Comte, 2001, s. 38-39, 62).

Varlık yerine bilginin felsefenin merkezine yerleşmesi Dewey'in (1910) "…Modern felsefe … epistemolojidir…" (s. 172) ifadesinde görülmektedir. Pragmatizme göre derin epistemolojik teori yerine bilgisel pratik esastır (Dewey, 2004a, s. 363; Dewey, 2004c, 276). Bu bakımdan pragmatizm diğer akımlardaki olgu düzeyine pratik (iş) üzerinden yeni bazı ilaveler yapmıştır (James, 1986, s. 36). Var olanı ve olgusal temeli dikkate alış tarzı bakımından, Comte'da olduğu gibi, pragmatizm de rasyonalizme kıyasla ampirizme daha yakındır. Rasyonalizme yönelik eski mutlakçılığı barındırdığı, soyut, sığ ve dinsel kalması gibi eleştiriler sunulmaktadır. Pragmatizmin epistemolojik olarak teori ve pratik arasında denge gözetmemesi rasyonalizmle arasına mesafe koymaktadır (James, 1986; 18, 22-25, 61-62; Dewey, 2004a, s. 361-362; Dewey, 1910, s. 178-182). Ampirizmden farkı hakikat konusunda bireysel ve soya dayalı olmak yönüyle daha esnek olmasıdır (James, 1986, s. 48-49). Bilgeliğin bir bilgi tartışması olmaktan çıktığı, gizemden ve aşkınlıktan uzak durarak bilginin imkanını artırmaya, bilme süreçlerini incelemeye odaklanmak gerektiği görüşündedirler (Dewey, 1910, s. 77, 97-98). Bunun için esas olan bilimsel bilgidir ve pratik olduğu kadar deneysel bilgi anlayışı getirilmelidir (Dewey, 1910, s. 108-111). Var olanın kabulü üzerinden pratiğe yönelen epistemolojileriyle en önemli faaliyetin insanın bilgi edinme sistemini çözümlemek olduğunu ve psikolojinin önemini belirtmektedirler (James, 1986, s. 82-85). Pragmatizme göre gerçeklik doğalcılıktır ve bireysel katılımın esas alınması deneyimdir (Dewey, 2004a, s. 96). Deneyim gerçekliği değişen bir niteliğe büründürür. Değişim teoriyi ikinci plana atar. İlke, hakikat gibi kavramlar değişimden payını alır ve pratiğin önceliğine göre bireysel değerlendirilir (James, 1986, s. 39-40). Değişime verilen

önem ampirizm ve pozitivizmdenn ayrılık noktasıdır. Dewey (1910) bilginin edinimi ve insan bilişi üzerine yaptığı açıklamalarda bilginin olgu temelini ve pratik değerini dikkate almaktadır (s. 78-96). Eski felsefedeki ereksel açıklamaların neredeyse tamamen ortadan kalktığı koşullarda evrim teorisini felsefi açıdan gündeme getirirler. Felsefe a priori ve aşkın meselelerle, ilk ve son neden, tasarım gibi kanıtlarla uğraşmak yerine hayattaki çatışmaları bulmak ve başa çıkmak üzere bir işleve sahiptir (Dewey, 1910, s. 4-11, 17-19; James, 1986, s. 111). Dini-ahlaki hayatı pratikte karşılık bulduğu ölçüde dikkate almaktadırlar (Dewey, 2004c, s. 280; Dewey, 2004d, s. 291; James, 1986, s. 12-13, 26, 31, 53, 58, 15).

Mantıksal pozitivizm teorik tartışmaları sonlandırma isteği içerisinde olgu temelininin bilgiyle ilişkisini güçlendirmek için dilsel incelemeyi öne çıkarmaktadır. Çünkü psikoloji zihnin yapısını incelemeye odaklanırken matematik ve çağdaş mantıktan yoksundur (Ayer, 1998, s. 13; Russell, 1996, s. 114). En ileri bilimlere uygun, olguyla örtüşen kesinlik-doğruluk içerisinde, deneye eşlik eden dilsel çözümleme sayesinde eski felsefenin hayali, öznel, spekülatif, tartışmacı, şairane tarzı son bulmalıdır. Metafizik olgusal açıdan imkânsızdır. Son yüzyıllardaki mekanik ve evrimci felsefe gelenekleri de bu içeriklerden yeterince sıyrılamamıştır. Örneğin pragmatizm gibi evrimci felsefelerin geçmişe yönelik deney yapma şansı yoktur. Bu bakımdan ilerleme ve amaç gibi kavramlar bilimsel felsefe zemininde savunulamaz (Ayer, 1998, s. 12-13, 20-23, 29, 128; Carnap, 2005; Russell, 1996, s. 11, 13-18, 23, 25, 45, 48-49, 153). Bu tarz görüşler bilgiye yeterli ölçütler getirmemekte, olguda doğrulanamamakta ve felsefede ayrılık yaratmaktadır. Ayrılıklar metafizik ve ontolojiden kaynaklanmaktadır (Ayer, 1998, s. 110). Olgudaki mantıksal ve matematiksel doğrulama için Kant'taki gibi görünüş-gerçeklik ayrımına, duyumlar yanılttığı için gerçeğin görüntü olduğunu söylemeye veya tözle açıklamaya, gerçeklik dışında bir anlam aramaya gerek yoktur. Olgu, olay ve fiziki gerçek üzerinde sürekli gerçekleşen değişim de dil üzerinden açıklanabilir (Ayer, 1993, s. 25; Ayer, 1998, s. 12, 17-18; Russell, 1996, s. 98-101, 142-165). Görünüş ve gerçeklik yerine bilme sistemi açısından ben/biz ve dış dünya ayrımı vardır. Ancak bunu madde ve zihin karşıtlığı içerisinde bilinenin zihinde veya doğuştan olduğu şeklinde değil algının maddi temeli üzerinden ele almaktadırlar (Moore, 1984, s. 87-88; Russell, 1994, s. 10, 13-18, 38, 62). Zaman, uzam ve maddenin gerçekliği sağduyu ve matematiksel mantıksal yöntem üzerinden anlaşılırdır ve fiziğin katkısı yadsınamaz. Hegel veya Kant gibi filozofların ise gerçekliğe dair metafizik temel araması kabul edilemez (Ayer, 1992, s. 5-9; Ayer, 1985, s. 138; Ayer, 1998, s. 12; Russell, 1996, s. 14, 62, 104-114; Russell, 1994, s. 26-32, 117-118). Var olanın kabulü, özellikle insanları

ortaklığı anlamına sağduyu kavramında ve fiziğin katkısıyla ortaya çıkar (Ayer, 1984, s. 17-18, 39, 57-58; Russell, 1994, s. 20-27, 29; Russell, 1996, s. 73, 79, 91). Var olana ve deneyime dayanmak mantıksal pozitivizmi rasyonalistlerden ziyade Locke, Hume, Mach gibi ampiristlere yakınlaştırır. Çalışmalarında ampirizmden faydalandıkları gibi analitik yaklaşımlarının bir tür ilk örneğinin ampirizmde mevcut olduğunu düşünmektedirler. Ampirizmden ayrılık noktaları psikolojiyle sınırlanmamaktır. Matematik ve mantığa önem vermeleri, mantığın a priori yönü üzerinde durmaları görüşlerini sınırlı da olsa rasyonalizmle ilişkilendirir (Ayer, 1998, s. 33, 49, 51, 111; Carnap, 2005, s. vı, x, xı, 247; Russell, 1996, s. 115; Russell, 1994, s. 62-65). Eski felsefenin ilk ilke, bilgelik, bütünlük gibi kavramları içermesi; tümdengelim yöntemi, iyi ve kötü, doğruluk gibi değerleri kullanması; Tanrı, ruh, ölümsüzlük gibi konular üzerinde durmasına; mantık disiplininin metafiziksel bağlamına karşı çıkmaktadırlar. Tümevarımı desteklemekte ve zayıf yönlerini elemek istemektedirler (Ayer, 1998, s. 24-25, 29, 92-93; Carnap, 2005, s. 250-254; Russell, 1994, s. 51-54 58, 61; Russell, 1996, s. 34, 27, 17, 197-198). Varlık üzerine düşünebilmek ise dilbilgisel biçimdeki bazı benzerlikler nedeniyle yapılan bir hatadır (Ayer, 1998, s. 20).

Görüldüğü üzere felsefe tarihinde bazı filozoflar metafizik sistem içinde görüşlerini ortaya koymaktadır, bazıları ontolojiye daha çok dayanmaktadır. Diğer bazıları ise bilimlere yaslanmakta ve epistemolojiye önem vermektedir. Metafizik, ontoloji ve epistemoloji içerisinde ortaya koyulan görüşler ile insan anlayışına yön veren görüşler birbiriyle bağlantılıdır. Eğitimle kurulacak bağlantı hem bu temel görüşleri hem de insan anlayışını dikkate almayı gerektirir. Ontoloji ve epistemolojiyi değerlendirmeden önce, Störig'in (2000) değindiği bir hususun altı çizilebilir. Felsefe disiplinleri, felsefenin içerdiği şekliyle oldukça çeşitlidir. Bugünkü disiplinlerin hepsi önceden, Sokrates, Platon ve Aristoteles dönemi içerisinde karşılık bulmaktadır (s. 187-188).

2.4. Metafizik ve Ontoloji

İnsanın bilgilerinin etrafında toplandığı kavramın varlık olarak ele alınması, varlığın neredeyse bütün diğer tezahürlerini dikkate alarak düşünülmesi, varlık ve var olan kavramlarının birbirinden farklı anlamlara gelmesi metafiziği öne çıkarır. Yirminci yüzyıla yaklaştıkça metafiziğin kurtulmak istenilen bir alan olması ise ilk bakışta varlığın ayrı bir disiplin olan ontoloji içerisinde ele alınmasına yol açmış gibidir. Metafizik ise varlığın sadece ontoloji içerisinde ele alınmadığını göstermektedir. Diğer taraftan ontoloji başlığı söz konusu edildiğinde eski filozofların da incelendiği görülmektedir. Felsefe tarihi ve

filozofların görüşlerine isnatla metafizik ve ontoloji arasında sınır sorunu ortaya çıkmaktadır. Sorunun üzerine gidilerek yol gösterici görüşler elde edilebilir.

Cevizci'ye (2012) göre felsefenin üç temel disiplini ontoloji, epistemoloji, aksiyolojidir**.** Diğer disiplinler bunların içinde yer bulmaktadır (s. 238). Öte yandan von Aster'e (2005) göre felsefenin iki ana disiplini metafizik ve ahlak, mantık (doğru olan bilginin bilimi) ise bunlara ilaveten üçüncü konumdadır (s. 49-50). Cevizci ve von Aster arasında başlıca üç disiplinde metafiziğin yeri noktasında bir anlaşmazlık görünmektedir. İnceleme kolaylığı için felsefeyi bölümlerken farklı bakmanın normal olduğuna çabucak ikna olmak zordur. Zorlayıcı husus metafizik ve ontoloji arasındaki sınır sorunudur. Cevizci'nin görüşleri incelendiğinde, ontolojiden kastettiğinin metafizik olduğu söylenebilir. Antik Yunan'dan günümüze felsefeyi altı kategoriye ayıran Cevizci (2012) ilk kategori için "…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." (s. 238) demektedir. Bu kategoride metafizik ve ontoloji biraradadır.

Metafizik ve ontolojinin bir arada değerlendirilmesi sadece Cevizci'ye özgü değildir. Cevizci (2012, s. 238-239; 2007, s. 96) dışında Topçu (2005, s. 37), Tunalı (2009, s. 94) ve Timuçin (2010, s. 50) de ontoloji ve metafiziği birbirlerine çok yakın ve neredeyse aynı anlamda bulmakta ve birbirlerine alternatif gibi kullanmaktadır. Arslan (2007) da Aristoteles'te metafiziğin tanımı itibariyle bugün bizim ontolojiden anladığımızla aynı anlamda değerlendirildiğinin altını çizmektedir (s. 117). Çüçen, Zafer ve Esenyel (2011) özellikle ontolojik sorunların metafiziğin problemleri içerisinde olmasına işaret etmektedir (s. 22). Mengüşoğlu'na (1958) göre Aristoteles, Descartes, Heidegger ve ontolojinin isim babası olarak işaret edilen Wolff'ta[6] metafizik ve ontoloji birarada tutulmaktadır (s. 144-145). Bu isimlerden aktarılan ifadeler tam olarak metafizik ve ontoloji bir ve aynı şeydir veya biri diğerini gereksiz kılmaktadır gibi bir sonuca ulaştırmaz. Başka deyişle iki disiplinin aynı torbada değerlendirilmesi aynı oldukları anlamına gelmez.

Şu durumda ontolojinin zeminine dair bazı belirlemeler yapılmalıdır. Metafiziğe ilişkin açıklamalarla birlikte değerlendirildiğinde, Çüçen ve diğerleri (2011) ontolojiye ilişkin;

> ...varlığı kendisine konu yaparak var olanın doğasını, kaynağını ve sınırlarını araştırır. Var olanın yapısının ne olduğu sorusu üzerinde durarak var olma türlerini sorgular. Metafizikle yakın bir ilişki içinde olan varlık felsefesi uzun süre metafizik olarak görülmüşse de o, metafizikten

[6] "Ontoloji kavramına ilk kez Descartes'in ardılları Goclenis (1613) ve Clauberg (1656)'de rastlıyoruz. Ama kavramı 'genel olarak varlık öğretisi' anlamında felsefi terminolojiye yerleştiren ilk filozof, Alman Aydınlanmasının başlatıcısı olan Christian Wolff (1679-1754) olmuştur." (Diemer, 1997, s. 98).

> yararlandığı gibi bilgi felsefesinden de yararlanır. Değişmez ve kalıcı varlığın ne olduğunu araştırırken varlığın ilk nedenini göstermeye çalışır (s. 13)

demektedir. Geniş bir tanım niteliğindeki bu saptama, metafizikle ontoloji arasındaki yakın bağlantı ve ayrımı göstermektedir. Aristoteles'in (2016) "varolan olarak varolanın asıl nedenlerini", ilkeyi aramanın metafiziğin başlıca alâmeti olduğu (s. 79, 147) şeklindeki görüşü ve metafiziğin tarihi seyirde önce geldiği göz önüne alınırsa, amaç ve konu itibariyle ontolojiye aksettiği söylenebilir. Tarihsel önceliğe ilaveten ontoloji; amaç ve konu odağı, varlık kavramı etrafında ilk neden ve bir görüş bütününün ilkelerini ortaya koymak üzere düşünme gibi hususlardaki önceli metafiziğe bırakmaktadır. Öyle ki ontoloji, varlık ve var olan üzerine araştırmasını bu hususlara dayandırmaktadır. Çüçen ve diğerlerinin saptaması ontolojinin metafiziğe indirgenemeyeceğini veya metafiziğin yekpare olarak ontolojinin içerisine sıkıştırılamayacağını ortaya koymaktadır. Bu noktada ontoloji varlık ve var olanları ele alış tarzı itibariyle aslında ilkenin farklı alanlara taşınabilmesi imkânını artırmaktadır.

Ontolojinin epistemolojiye ve diğer alanlara taşınabilmesi, kuramsal alanda kesintinin olmaması açısından önemlidir. Buna ilişkin Heidegger'in (2011) metafiziğin ontolojiyi belirlediği görüşüne dayanarak, ontoloji 'varlığın durumu' üzerine ancak her yönüyle düşünmek ve onu nasıl düşündüğümüz ve bildiğimiz üzerine de düşünmektir (s. 43-45) denilebilir. Felsefi disiplinlerin geldiği noktada ontoloji, metafizikten farklı olarak varlığa ilişkin sadece ilke sunan bir organizasyon değildir. İşlevi bakımından adeta metafizikten sonra gelmekte, ilke ve temel kavramları arasındaki farkta değinildiği gibi, epistemoloji ve bilim gibi diğer alanlar için temel oluşturmaktadır. Bu açıdan bilgiyi inceleyen ve elde etmeye çalışan alanlara yaklaşırken varlık ve var olan üzerine daha genel düşünceler sunar.

Metafizik ve ontolojinin konularının neredeyse iç içe geçtiği durumda; metafizik var olanı varlığın limanından ayrılmadan temaşa ederken ontoloji limandan hareket etmektedir denilebilir. Ontoloji kaptan ve mürettebatıyla işlenecek madeni limana taşıyan bütün bir yük gemisi gibidir. İlgili disiplinler arasındaki ayrımları daha fazla açığa çıkarmak metafizik ve ontolojiyi birbirinden daha da uzaklaştırmak anlamına gelmez. Heidegger'e (2011) göre ontoloji, felsefe için sadece "…kendi sistemi içerisinde bir bölümün kurulmasını ve sunumunu…" (s. 50) yapmaktır. Bu disipliner bir bakış olduğu gibi ontoloji üzerinde durmak varlığa bir bakıma görüş ve içerik kazandırmaktır. Bu haliyle; "…Varlığın durumunun ne olduğu sorusunun baştan sona sorulmasında Varlığı söze getirme çabası…" olarak görülmektedir (Heidegger, 2011, s. 51). Heidegger'in (2011) ontoloji zemininden hareketle metafiziğe dönüş çabası dikkate değerdir. Filozofun "…gelecekte 'Ontoloji' başlığını

kullanmaktan ‘ontolojik olarak’ vazgeçmek iyi olabilir...” (s. 51) ifadesiyle kendine koyduğu şerh ontolojinin metafizikle ilişkisini sağlamlaştırmaktadır.

İnceleme kolaylığı adına ilgili disiplinlerin ayrılığının belirginleştirilmesi şu soruya dair cevap geliştirebilmek içindir: Ontolojinin metafizikten hareketle özellikle epistemolojiye ve diğer alanlara taşınabilmesi nasıl mümkün olmaktadır, bunun anlamı nedir? Cevap için varlık ve var olan kelimeleri arasındaki farkı göz önüne aldıktan sonra literatürde yer yer ontolojinin eski ve yeni ontoloji şeklinde ikiye ayrıldığı kenara not edilmelidir. Bu adlandırma ontoloji ve metafizik arasındaki farkın tarihi seyirde oluştuğunu göstermektedir.

Metafiziğin varlığın ne olduğu, ontolojininse "özde ne türden ayrı şeylerin varolduğu" üzerine araştırma yapması onları yakın kılmaktadır (Cevizci, 2007, s. 95). Bu ifade yakınlığın yanı sıra iki alanı ayırmaktadır. Ayrılığın günümüzdeki gerekliliğine işaret etmek için problem, konu ve kavramlarıyla felsefi düşünce bütününün hacmi giderek büyüyen bir küp olduğu varsayılabilir. Küpün özelliği bütün kenar uzunluklarının aynı olmasıdır. Bu özelliği nedeniyle sadece bir kenarı büyütülemez. Bir kenarı büyüdüğünde bütün kenarları büyür. Metafizik öncelikle küpü küp yapan bu özelliğin kendisidir ve sonra kenar uzunluğunu temsil eden sayı birimi gibidir. Küpün bu özelliği doğrultusunda genişleyen hacmi içerisinden varlığa/var olana dair bir takım felsefi bilgilere ulaşabilmek için ontolojinin metafizikten ayrı varsayıldığı söylenebilir. Şu hâlde, metafiziğin var olanlarla ilgilense bile genelde varlık nedir sorusundan sapmadığı, bu sayede ontolojinin var olan tek teklerle, cins ve türlerle özelliğini kaybetmeden ilgilenme şansını elde ettiği söylenebilir. Bu noktada ontoloji araştırma alanı içerisinde, var olanların -örneğin bir var olan olarak insanın- tutarlı şekilde araştırılmasına olanak vermektedir. Yine de bu olanağa dayanarak, ontolojinin varlıkla ilgilenmediği sadece var olanlarla sınırlandığı felsefe tarihinin bütünü açısından ileri sürülmemelidir. Ontolojik açıdan var olana/mevcuda/fenomene metafizik bir bakışla yaklaşmak olağandır. Eski filozofların varlığı kavrayış tarzı içerisinde düşünüldüğünde bu iki alanın birbirine yakın anlamda değerlendirilmesi adeta yerleşik hâle gelmiştir.

Diğer taraftan yeni ontolojinin, felsefenin bilimlere yakınlaştığı dönemde sunduğu görüşler ayrım derinleştirmekte ve büyütmektedir. Yeni ontoloji, metafiziğin problemlerinden ve varlık kavramından uzaklaşırken ‘var olan’ kavramına odaklanmakta, bilimlerin açıklarının ve eksiklerinin kapatılması adına onlara yakın konumlanmaktadır. Mengüşoğlu’na (1958) göre yeni ontoloji, eski ontolojiden aksi yöndedir. Yeni ontoloji için “…‘var olan’ın fenomenlerinden hareket ediyor; deskriptiv (tasvirî) ve analitik (tahlilî) bir bilgi olarak kalıyor.”, eski ontoloji içinse “…deduktiv, spekulativ, rationalist, axiom'cu…” (s. 140) bir

varlık teorisi demektedir. Eski ontolojinin var olana gaye atfetmekle onu verildiği gibi (doğrudan) incelemediğini veya fenomenlerden hareket etmediğini belirtmektedir. Bu bağlamda Mengüşoğlu (1958) farklı bir inceleme tarzıyla "…biz metafizikle ontologie'yi birbirinden tamamiyle ayırıyoruz…" (s. 108) demektedir. Gerekçesi ise birincisi onun takip ettiği yeni ontolojinin fenomenleri ele alış tarzına ayrımın uygun olmasıdır. İkincisi bilimlerdeki problemlerin çözülmesi ve onları tamamlama (eksiklerini giderme) ihtiyacıdır.

Metafizik tanımı nedeniyle ontolojiyi ilk kullananın Aristoteles olduğu (Mengüşoğlu, 1958, s. 108) ya da filozofun bu tanımla ontolojiye ilişkin bir gündem açtığı ileri sürülebilir. Wolff tarafından ise Varlık Bilimi anlamına yaklaştırılarak (Tunalı, 2009, s. 96) içeriğiyle birlikte sağlamlaştırılmıştır (Mengüşoğlu, 1958, s. 108). Wolff (1963) ontolojinin gereklerini ve yollarını sunmakta, onun bütün diğer disiplinler için önce geldiğini vurgulamaktadır (s. 40-51). Ontolojinin varlık 'bilimi' olarak adlandırılması kayda değerdir. Felsefi incelemede köklü birtakım değişikliklerin on yedi ve on sekizinci yüzyılda gerçekleştiğinin ipucunu vermektedir. Heimsoeth (2011) bilim olarak adlandırması yanında Wolff'un ontolojiyi 'genel metafizik' olarak kavradığını tespit etmektedir (s. 31-35). Bu itibarla, bu dönem ve sonrasında ontoloji adına ikili bir kavrayış sezilmektedir. Ontoloji ve metafiziğin ayrım ve bağlantısı bu ikilik üzerinden daha açık görülebilir. Alman, Fransız ve İngiliz filozoflarının birbiriyle hem uzlaşır hem de çatışır tarzda etkileşim içerisine girdiği on yedinci ve on sekizinci yüzyılın hâkim düşüncesi içerisinde ontolojinin kuruluşunu anlamak bu disipline dair bilinenleri güçlendirir. Ontolojinin dönemin hâkim düşüncelerin etkisi altında mı kaldığı yoksa bazı etkilere rağmen özgün bir yeri ve kıymeti mi olduğu tartışılmalıdır.

Heimsoeth'in (2011) değerlendirmeleri etki ve özgünlük tartışmasını sürdürmek için aydınlatıcıdır. Aristoteles'in, var olanlara ilişkin bütün var olanlarda ortak olan nedir sorusu Orta Çağ'da teoloji bağlamında dile getirilir. Ancak bu durum değişmeye başlamış ve metafiziğin ilk felsefe pozisyonu, özellikle teolojik temeldeki bilgi anlayışının eleştirisi gündeme getirilerek yerinden edilmek istenmiştir. Wolff'un varlık bilimi (ontoloji) adlandırmasıyla metafiziği yerinden etmeye çalışan epistemoloji temelli anlayışlara ister istemez yardımcı olduğu düşünülebilir (s. 31-35). Bu görüşe dayanarak on altı ve on sekizinci yüzyıllar aralığındaki hâkim düşüncenin etkisi altında, ontolojinin eski içerikten koparak bilime ve bilgiye yaklaştırıldığı, metafizikten uzaklaştığı ileri sürülebilir. Düğümün çözülmesi için "Epistemolojinin felsefenin merkezine geçtiği bu dönemde Wolff neden ayrı bir yol izleyerek ontolojiyi gündeme getirmiştir?" sorusuna cevap aranmalıdır. Wolff ontolojisine ve yirminci yüzyıldaki yeni ontolojiye üstünkörü bir ilk bakışta, ontolojinin

epistemoloji ve bilimde karşılık bulmak için dönemin hâkim bakış açılarına göre kurgulanmasının (örneğin tamamlayıcı olmak gibi) yeterli olduğu söylenebilir.

Ancak Leibniz'le yakınlığı bilinen ve dönemin popüler insan algısı üzerine incelemelerinin psikolojinin işi olduğunu belirten Wolff (1963, s. 3) ontolojisi için farklı bir sonuca ulaşılabilir. Genel metafizik olarak da adlandırılan Wolff ontolojisi dönemin hâkim düşüncesi karşısında varlık kavramının tamamen yitirilmesini engelleyici niteliktedir. Tartışma sonundaki -loji takısı itibariyle ontolojinin bilime mi yoksa içeriğiyle metafiziğe mi yakın olduğu üzerinden yürütülebilir. Bu noktada bilimin tarifi bakımından var olanların bilimi mümkünken ontolojiyi varlık ile ilişkilendirmek ve bir 'varlık bilim' ortaya koymak mümkün müdür? sorusu sorulabilir.

Eski felsefeye karşı ön yargılar karşısında belki de savunma alanı oluşturmak üzere Wolff (1963) felsefi disiplinleri sınıflarken hepsini bilim olarak adlandırmakta ve felsefenin bilim haline gelmesi gerektiğini tavsiye etmektedir (s. 45). Bu durum, ontoloji kavramının doğuşu itibariyle "-loji"[7] takısını da açıklamaktadır. Diğer taraftan Wolff (1963) eski felsefenin ilgilendiği konuları sınıflaması dışında tutmamıştır. İçerik olarak da eski felsefenin konuları ele alış tarzına sadık kalmıştır. Varlık bilimi olarak çevrilse de Wolff ontolojisi için Tunalı (2009) "…Tanrı'nın, ruhun ve dünyanın varlığını ispat etmek isteyen ispatçı bir metafizikti…" (s. 96) demektedir. Diğer filozoflar kadar özgünlük taşımadığı düşünülen Wolff Alman geleneği için önemli bir düşünürdür. Leibniz'in skolastik düşünceyi barındırması ve güncel tutma isteği onun üzerinde tesirlidir. Wolff, rasyonalist geleneğe bağlı bir zemin üzerinde, metafizik ve tanrıbilimden uzak durmamıştır. Felsefesi Aydınlanma dönemine denk gelmesine rağmen, genel olarak aydınlanmadan farklı öğeler içermektedir (Coplestone, 1989, s. 159-160, 180; Weber, 1998, s. 258). Bu değerlendirmeler ontolojinin Wolff'taki kuruluşunda eski temanın etkisinin sürdüğünü ve Orta Çağ'dan gelen belli içeriklerin korunduğunu göstermektedir. Yine de Wolff ontolojiyi metafizikle bir arada değerlendirse bile bir ve aynı anlama gelecek şekilde kullanmaz.

Wolff (1963) metafiziği; ontoloji, genel kozmoloji ve pnömatik[8] alanlarının bir arada değerlendirilmesi, dünyanın ve ruhların genel varlık bilimi olarak görmektedir. Önem sırasına göre ontoloji, genel kozmoloji, psikoloji ve doğal teoloji metafiziğin parçasıdır.

[7] Kökeninde Heidegger'in Antik Yunan'a isnatla akıl ve varlığın dildeki birliği, yirminci yüzyıl açısından ise tekniğin özü olarak işaret ettiği 'logos' kelimesi (Sözer, 1992, s. 20) vardır. Zamanla "…*bilgi alanlarının sistemliliğini, dizgeliğini ve düzenliliğini veren bilim anlamında*…" -loji şekline dönüşmüştür.

[8] Ruhbilim anlamında "…*psikoloji ve doğal teolojinin bir arada işaret ettiği bir alandır*…" (Wolff, 1963, s. 42)

Pratiğe yönelen felsefe disiplinleri ilkelerini bu disiplinlerden alması gerektiği gibi sonuçta metafizikten alacaklardır. Bu, metafiziğe dolaylı olarak uzanmaktır ve fizik için de geçerlidir. Fizik önce ontoloji ve genel kozmoloji ile ardından zorunlu olarak metafizikle bağlantı kurmaktadır (s. 42, 47-51). Felsefenin pratik tarafları itibariyle etik, ekonomi, politika gibi alanlarda çeşitli yaklaşımlar (veya doğal birtakım kanunlar) ortaya koyulacaksa genel ilkelere işaret edilmek durumundadır. Bunların a priori sağlamasının yapılacağı yer ontolojidir. Diğer var olanlara ilişkin disiplinler de ilk varsayımlarını ontolojiye dayanarak oluştururlar. Buna göre ontoloji bir ilk felsefedir (Wolff, 1963, s. 37, 39-40). Wolff'ta (1963) ontoloji "…Felsefenin genel olarak varlık ve varlığın genel tesirlerinden bahseden kısmına ontoloji veya ilk felsefe denir. Dolayısıyla ontoloji ya da ilk felsefe, genel ya da olduğu kadarıyla varlık bilimi olarak tanımlanır…" (s. 40). İlgilendiği kavramlar ise "…öz, varoluş, nitelik, kip, zorunluluk, zorunsuzluk, mekân, zaman, mükemmellik, düzen, yalınlık, mahiyet gibi kavramlardır..." (s. 39-40). Bu kavramların başka bir disiplinde açıklanma şansı yoktur ve birçok disiplinin onların ontolojik açıklanmasından istifade etmesi gerekir (Wolff, 1963, s. 40). Sonuç olarak Wolff için eski ontoloji ile yeni ontolojinin ortasında bir yerde durmaktadır denilebilir. Ontolojinin bir taraftan deneye dayanmasa da metafiziğin altına yerleştirilmesi ve bir sağlama olarak görülmesi diğer taraftan bilim olarak adlandırılması hâkim düşünce etkisini ve eski içeriğin korunmaya çalışıldığını göstermektedir.

Ontolojinin açık kuruluşunun gerçekleştiği bu dönem öncesinde metafizikten kurtulma, teolojide birtakım değişikliklere gitme veya metafiziği doğrudan epistemolojik problemlere indirgeme çabası baş göstermiştir. Bu çabalarla epistemoloji disiplinin belirginleşmiştir. Ancak Leibniz-Wolff geleneğinin ontolojisinde metafizikten kurtulma çabası yoktur. Bu dönemde varlık kavramı ve getirdiklerinden kurtulma çabası daha çok metafizikle hesaplaşarak gerçekleşse de ontoloji epistemoloji kadar rağbet görmemiştir. Ontoloji, metafiziğin sunduğu tarihsel bağlam ve problemlerden koparılarak sadece var olanlarla daha yakından ilgilenme olanağına odaklanmakla yetindiğinde kendi asıl kökünden kopmak tehlikesiyle karşı karşıyadır. Bu tehlike çeşitli şekillerde kendini gösterir. Örneğin Kant'ın metafizik değerlendirmeleri kökenden kopuk bir odağa ve gidişata isabet etmektedir. Bu hususa son dört yüzyılın başka birçok filozofu aracılığında örnekler getirilebilir.

Var olan kavramı doğrultusunda insanın daha özel bir ilgi olanağıyla araştırılabilmesi hususu Kant'ın (2002) eski felsefenin insan kavrayışını sınırlı bulmasıyla buluşturulabilir. Sınırlı bulma karşısında hedeflediği eski insan kavrayışına yeni içerikler ve kavramlar kazandırarak geliştirmek ve genişletmek değildir. Kant, aslında töz gibi kavramları gerçekte bilemediği

için sınırlılığı fark ettiğini belirtmektedir. Ona göre eski felsefe bunu fark etmemiş gibi yaparak yola devam etmiştir (s. 86). Varlık kavramından uzaklaşmanın temel felsefi problemler bağlamında insan anlayışı ve bilgi üzerinde tezahürleri olduğu görülmektedir. Öyle ki metafizik ve ontoloji arasındaki bağlantı ve ayrılıklara kıyasla epistemolojinin kuruluş ve konularına ilgi çok daha ön plandadır.

2.5. Epistemoloji ve Bilim

İsmail Fenni Ertuğrul'un (2014) Lûgatçe-i Felsefe eserinde epistemolojinin bilimlerle yakın ilişkisi olduğu ve bilim felsefesi anlamında kullanıldığı belirtilmektedir (s. 178). Çankı'nın (1954) Büyük Felsefe Lûgatı'nda da bilim felsefesi karşılığı teyit edilmektedir. Bilimlerin yolları veya bilimler üstü bir öngörü geliştirmede ise epistemoloji kullanılmaz. Mantığın bir bölümü olarak bilimlere bir giriş ve yardımcı olarak bilimlerin kaynağı, değeri ve yaptıkları üzerine düşünür (s. 707-707) denilmektedir. Epistemolojinin başka bir açıklaması "Bilginin yapısını, içeriğini, doğruluğunu ve kesinliğini inceler. Epistemoloji, bilgi objesiyle bilgi arasındaki ilişki problemini ele alır... bilginin kaynağını, sınırlarını, imkanını, doğruluğunu ve bilginin elde ediliş şekillerini sorgular." (Çüçen, Zafer & Esenyel, 2011, s. 14) şeklindedir. Bu tarife göre epistemoloji için tek konu bilginin elde ediliş şekilleri (bilgi edinme sistemini çözümlemek üzere) değildir. Bilginin kaynağı, sınırları, imkânı, doğruluğu gibi konular mevcuttur. Özellikle epistemolojinin bilim felsefesi anlamında bilimlerle yakın ilişki kurması bilgiye felsefi mecrasını kaybettirdiği gibi felsefe içerisindeki yerini bile sorgulatmıştır. Örneğin Almanca literatürde Mauthner'in (1923) ve Brugger'in (1988) sözlüklerinde epistemoloji terimine yer verilmemiştir. Epistemolojiye en yakın şekilde 'Erkenntnistheorie' terimi mevcuttur ve bilgi teorisi şeklinde çevrilebilir.

Ancak bilgi tartışmasında metafiziğin ve ontolojinin sınırları içerisinde gezmek mümkündür. Eski felsefenin bunu gerçekleştirdiği görülmektedir. Epistemolojinin bilimlerle yakın ilişkisi dışında ilgilendiği konular veya bilgi nedir gibi bir soru aslında varlık sahasıyla da ilişkilidir. İnsanın bilgi edinme sistemine ilişkin bir çözümleme ortaya atmak insan varlığını anlamayı ve ister istemez metafizik içerisinde bir kökleşmeyi gerektirdiği temellendirilebilir. Öte yandan Yeni Çağ'daki bilgi edinme sistemine ilişkin çözümlemeler çoğunlukla varlık temelindeki tartışmalara ilgisizdir. Epistemolojinin bilimlere yakın şekilde kurgulanması varlık ve bilgi arasındaki bağlantıları silikleştirmiştir.

Epistemoloji başlığına yer veren birçok kaynakta bilgi nedir sorusuna epistemolojinin ilk sorusu olarak işaret edilir. Ancak onun başlıca soru olduğuna o kadar çok işaret edilmiştir ki, epistemolojinin metafizik ve ontolojiyle mi yoksa bilimlerle mi temasta olması gerektiği tartışması arka planda kalmıştır. Bilginin neliğine ilişkin soru bir şeyi çok fazla gün yüzüne çıkararak unutturulması işlemine maruz kalmış gibidir. Birçok bilimsel disiplin bilgiden bahsetmek gerektiğinde "Bilgi nedir?" sorusuna karşılık epistemolojinin başlıca sorusudur cevabıyla yetinmektedir. Bu cevap çoğu zaman "süje ile obje arasındaki ilişkidir" şeklinde fazla açıklama getirilmeyen bir telkin niteliğindedir. Eğitimde ise öğrenme ve öğretim kavramlarının merkezi pozisyonu nedeniyle eğitim bilimleri bilginin insan tarafından nasıl elde edildiğine odaklanmaktadır. Eğitim bilimlerinin temelindeki eğitim psikolojisi (veya öğrenme psikolojisinin) ile epistemolojinin yolları bu odak noktasında kesişmektedir. Ancak öğrenme ve öğretim[9] eğitim psikolojisi dışında birçok disiplinin yakından ilgilenmeye yetkili olduğu kavramlardır. Eğitim bilimlerinin içerik, yapı ve kuruluş sürecine ilişkin tartışmalar irdelendiğinde bilgi nedir sorusunun hızlı şekilde yanıtlanmasının nedenlerine ulaşılabilir. Diğer taraftan epistemolojiyi etraflıca tanıtmaya çalışan kaynaklarda epistemoloji ve psikoloji arasındaki ortak nokta üzerinde aynılık ve ayrılıkların altı çizilmektedir.[10] Öyle ki yirminci yüzyıla gelindiğinde epistemolojinin psikolojinin bir alt dalı olması gerektiğini savunan görüşler de mevcuttur.[11] Yeni Çağ'da psikolojinin henüz kurulmadığı dönemde epistemolojinin kuruluş ve gelişmesine katkı sağlayan filozoflar bilginin nasıl elde edildiği üzerinde detaylı şekilde durmaktadır. Eğitim bilimlerinin merkezi pozisyondaki bu konusu ile Yeni Çağ'da felsefenin baskın tartışmasının çakışması neticesinde ortak bir eğilimin paylaşıldığı varsayılabilir.[12] Epistemolojinin bilimler lehine değerlendirilmesi bu çakışmayı ve eğilimi kuvvetlendirir. Ancak bu varsayımla

[9] Her ne kadar öğretim kavramı son birkaç on yıldır popülerliğini yitirse de epistemolojiyle bağlantılı eğitsel meselelerin ele alındığı bir kavramdır. Zira bilmekten sonra tartışmanın çıktığı diğer mihver bilenin bildiğini aktarması, yani sofistin üçüncü önermesidir. Bu nokta aynı zamanda eğitimin temellerine epistemolojiyi yerleştiren husustur.

[10] Ayrıma ilişkin bilgi veren bu tarz kaynaklardan biri olarak Çüçen, A. (2005). Bilgi felsefesi. Bursa: Asa Yayıncılık, s. 31 çalışmasına bakılabilir.

[11] Bunlar dışsalcı veya natüralist bilgi felsefecileridir. Onlara göre bilginin edinimindeki doğal süreçler psikolojinin araştırma alanında olduğu için epistemoloji psikolojinin bir alt dalı olmalıdır. Bu görüş, aynı zamanda, bilgiyi ampirik bir dayanağa sabitlemek istemektedir. Dışardaki bir nesnenin harekete geçirdiği bilişsel süreçler açıklandığı durumda bilginin de açıklanabileceğini, tanımının yapılabileceğini ileri sürmektedirler (Yalçın, 2010, s. 216). Örneğin W. V. O. Quine bu görüşü temsil eden yirminci yüzyıl düşünürleri arasında gösterilebilir.

[12] Öğrenme sahasında Piaget (1992) evrimsel epistemoloji yaklaşımı psikoloji ve epistemoloji alanlarını birbirine yaklaştırmış ve bunu yaparken aslında disipliner bir ilişki çerçevesi değil sabit bir epistemolojik görüş üzerinden ilerlemiştir.

yetinildiğinde, temel ve ilkesel düzeydeki bakış açısı birlikteliklerinin oluşumu, arka planı ve tezahürleri yeterince görülemez.

Bu çalışmaya özgü olarak metafizik, ontoloji ve epistemoloji arasında felsefe tarihinde başlıca üç tür bağlantıdan söz edilebilir. Birincisi, eski felsefede temsil edilir. Varlık ve bilgi konuları birbirine çok yakın ele alınır ve bağlantıları açık ve sağlamdır. Var olanların yakından incelendiği, insanın diğer var olanlardan ayrılık noktalarının saptandığı bu dönem için henüz bir disiplin olarak kurulmasa da 'eski ontoloji', metafizik ve epistemoloji arasındaki bağı kuvvetlendirir. İkincisi Yeni Çağ'da Descartes gibi filozoflarda değerlendirilen töz kabulü, tanrısal temel gibi konulardan hareketle metafizik ve epistemoloji arasında doğrudan bağlantı kuran görüşlerdir. Bu tür bağlantının on sekizinci yüzyıldaki örneği olarak Kant verilebilir. Üçüncüsü ise epistemoloji incelemelerini metafiziğin problem, konu ve kavramlarından, özellikle varlıktan, uzaklaştırmak isteyen epistemoloji merkezli görüşlerdir. Ampirizm, pozitivizm, pragmatizm, mantıksal pozitivizm bu üçüncü türe örnek olarak verilebilir. Dolayısıyla yaklaşım tarzının, genel hatlarıyla, Antik Çağ (ve Erken Orta Çağ) ve Yeni Çağ'da farklılaştığı söylenebilir. Bu üç tür dışında, örneğin metafiziği gerekli görmeyerek ontolojiyi var olanla sınırlayıp ontolojiden epistemolojiye doğrudan bir hat kurmak bir bağlantı türü olabilir. Bilginin imkânını yok sayarak ve objektif bilim eleştirisiyle radikal bir görecelilik oluşturarak epistemolojik zemini önemsizleştirmek de bir bağlantı türü olarak ifade edilebilir. Ancak çalışmanın kuramsal çerçevesi için ilk üç tür üzerinden konuyu tartışmak ve bilginin kendisine atfedilen anlayışa bakmak yeterlidir. Bu bağlantı türleri felsefe ve bilim ilişkisini de ilgilendirmektedir.

Bilgi probleminin başlangıcında sofistler durmaktadır. Sofistlerden önce bilgi gündeme gelse de problem boyutu kazanmamıştır. Sofistler bilginin mümkün olmadığı iddialarıyla bilgi probleminin bir başlık olarak açılmasını sağlamışlardır (Çilingir, 2014, s. 78-81; Durant, 2009, s. 15; Krings, Baumgartner, 1997, s. 207; Russ, 2011, s. 38, Ülken, 2001, s. 24; Vorlander, 2004, s. 66, 79-80). Özellikle Protagoras'ın göreceliliği ve Gorgias'ın bir şeyin var olamayacağı, var olsa da bilinemeyeceği bilinse de aktarılamayacağı şeklindeki üç tezi (Versényi, 2007, s. 21-28, 31, 45-46) felsefeyi değersizleştirmek, bilgiyi varlıktan ve doğruluktan koparmak şeklinde yorumlanabilir (Arslan, 2006, s. 50-51, 78). Sokrates'in bilginin hatırlanması, mutlaklığı, ereğe yöneltmesi, erdemli yaşamı sağlaması yönünde sorguladığı sofizm (Aristoteles, 2012, s. 131; Arslan, 2006, s. 95-96, 128-129; Störig, 2000, s. 239; Versényi, 2007, s. 77-78) iyi, ereksellik gibi kavramlara ve aklın işleyişine dikkat kesilerek eleştirilmiştir (Arslan, 2006, s. 97-98; Arslan, 2007, s. 121; Durant, 2009, s. 19).

Platon (2010) bilgi görüşünün temellendirilmesi adına sofistin çok sayıdaki siperi karşısında insanın bilgide tutacağı yolun tek olduğunu, bunun da yanılgılardan arınmış (varlık temelinde) bir bilgi anlayışı (idelerin bilgisi) olduğunu vurgulamaktadır (s. 613-614). Platon'da (2012) varlık ve ideaların bilgisine doğru çıkarsama, inanç, sanı, kavrayış olmak üzere (s. 243-246) giderek yükselen bir çizgi yöntemi söz konusudur (Çilingir, 2014, s. 82; Adam, 2019, s. 412, 420). Bu yöntemiyle sebeplerin düşünceli bilgisiyle bağlanan, giderek sağlamlaştırılan ve gerekçelendirilen bir bilgiden yanadır (Platon, 2010, s.185). Ruhtan gelen, bilgeliğin yön verdiği, düşünmeyle elde edilen, yanılgılardan kurtaran, varlığa ilişkin bilgi araştırmayla öğrenilir (Platon, 2010, s. 24-26, 490, 495, 163, 171, s. 564-565). İnsanda aşağı (bedeni) düzeyde mevcut olan duyusal bilme süreçleri düşünceyi eğiterek ve ruhu doğruluğa yönelterek idealara ve iyi ideasına çevrilmiş olur. Bedeni bilgi bu yönde işlenmedikçe varlığa varamaz ve gerçek bir bilgi sayılamaz (Platon, 2010, s. 507-511; Platon, 2012, s. 239-242, 252). Aristoteles (2016) ise "…sofistlerin akıl yürütmeleri her şeyden çok ilineksel olan üzerinedir…" (s. 150) ifadesiyle bilgiye ilişkin öze yönelik daha temel bir araştırma yolu önermektedir. Sokrates'ten Aristoteles'e uzanan felsefede bilginin varlık temelinde ele alındığı görülmektedir. Bu yaklaşım insan tasavvurunu bilgelik kavramıyla idealleştirmektedir. Bilgelik insana ilişkin varlık ve bilgi tartışması bağlamında ortaya koyulan görüşlerin kendisinde toplandığı bir kavram haline gelmiştir.

Bu dönemin bilgelik anlayışı, herhangi bir bilgiye sahip olmakla veya çok şey bilmekle bilgelik arasında birtakım ayrımlara gitmektedir. Bu ayrımlar bakımından bilgiye yaklaşımda ihtiyatlı kalınmakta ve günümüzden farklılık arz etmektedir. Örneğin Platon'a (2010) göre ruhun doğruluk yolundan sapması bilgisizlik olduğu gibi sanıdır ve sözde bilgeliktir (s. 563, 625). Aristoteles (2016) de "…bilgeliğin daha ziyade bilmeye dayandığını…" varsaymanın yanlış olduğunu belirtmektedir (s 14). Bu yönüyle, Aristoteles tarafından işaret edilen bilme sadece dış gerçekliğe dayalı bir bilme değildir. Aksine Aristoteles'te (2016) bilme öz ile bağlantılıdır (s. 57). Bilgiyi elde etme açısından felsefeye ve bilimlere öncülük eden hususlardan biri de insanın sınıflama geliştirmesidir. Lévi-Strauss'a (1994; 2013) göre de her topluluğun, ilkel kabilelerin bile bir sınıflama sistemi vardır.[13] Sınıflamanın bilimsel olarak yapılmasının mantıktaki karşılığı bakımdan sınıflamanın olmamasındansa olması her zaman tercih edilirdir (1994, s. 29-30, 35; 2013, s.

[13] Strauss'un (1994, s. 34-35; 2013, s. 52-54) iddiası odur ki, bir ilkel kabilenin sınıflama ve düşünme biçimi bizim bugünkü modern ve en üst düzey olarak gördüğümüzden çok daha anlamlı olabilir. Hatta ona göre ilkel topluluklarda geçerliliği olan bugünkü anlayışla yarı bilim olarak adlandırabileceğimiz bilimler bugünkü bilimlerin temelini oluşturmaktadır. Eskiden ilk amacın pratik olmaması ve düşünsel gereklilikleri karşılaması değersiz bir yaklaşım değildir.

46). İnsanın düşünmesini organize etmesi bakımından Antik Yunan'da sınıflama sistemini geliştiren ve takip eden bin yıllar boyunca bu sınıflama ile insanlığın bilgiler geliştirmesine olanak veren Aristoteles'tir (Whitehead, 2011, s. 38-39). Onun sınıflamasında en tepede Varlık bulunmaktadır. Metafizik araştırma yoluyla bilmek tüm olanı bilmektir (Aristoteles, 2016, s. 81, 85, 79, 57-59, 47, 13).

Von Aster'in (2005) 'doğru olan bilginin bilimi' (s. 50) olarak tanımladığı mantık, Aristoteles'ten sonra Orta Çağ boyunca sürmüştür. Mantık ve varlık arasında ilişki kuran Aristoteles mantık ilkelerini varlığa göre ve doğruluk temelinde düzenlemiştir. Varlığın ilkeleri, aynı zamanda mantığın ilkeleridir (Arslan, 2007, s. 58-59, 117-118; Mengüşoğlu, 1958, s. 141). Demek oluyor ki bilgi, sınıflama ve mantık üzerinde varlık ve metafizik doğrultusunda bir kökleşme söz konusudur. Eskinin ontoloji ve epistemoloji anlayışı arasındaki bu hissedilir bağlantıya Wolff (1963) da dikkat çekmektedir. İlk felsefe ontoloji olsa da felsefe öğrenirken ilk öğrenilen zihni bilgisel bir düzene sokabilmek için mantıktır. Ancak mantık ilkelerini ontolojiden alır (s. 45-46).

Varlık ve bilgi ilişkisine Platon ve Aristoteles'in sunduğu görüşler felsefe tarihinin devamında oldukça etkilidir. Ancak Heidegger (2011) felsefe tarihinin bu dönemine ve gidişatına dair şerh düşmüştür. Ona göre bu filozofların görüşleri aslında varlıktan uzaklaşmadır. Aristoteles'te mantığın kuruluşu; insan düşünmesine kati bir yön tayin etmek, insan aklının duyulmaya ve görülmeye çalışılması, düşünmenin belirli kurallara indirgenmesidir. Düşünmeyi varlık yerine bilmeye yaklaştırmaktadır. Varlıktan kopuşu, mantığın kuruluşundan hemen önce başlatan Platon'daki varlık ve görünüş ayrılığıdır. Heidegger (2011) "…Varlığa ilişkin soru, kendi temel ve zemininden hareketle geliştirilmek için yetişip büyümüş kendi temel ve zeminine tekrar geri getirilememiştir…" (s. 212) diyerek mantığın görünüş ve gerçeklik ayrımı üzerine kurulmasını eleştirmektedir. Hristiyanlık ise yaratma teorisiyle varlığı düşünme değil bilme doğrultusunda ele almayı iman lehine pekiştirmiştir. Bu gelişme, rasyonalizm ve irrasyonalizm meselesini ortaya çıkardığı gibi ileride rasyonalizmde matematiğin öne çıkmasıyla Varlık hesaplanabilir olana katılır. Varlığın hesaplanabilir olana katılması ise var olana hükmedebilmeyi getirir. Bu sürecin ortaya çıkışında mantığın payı bilgi için yeni bir başlangıçtır (s. 211-215).

Sokrates, Platon ve Aristoteles düşüncesinin bilgi için yeni bir başlangıç olması epistemolojinin tarihçesini bu filozoflara kadar götürmektedir. Zira Platon'un (2010) bilgi üzerine ayrı bir inceleme sunması ve bu incelemede "…bir şeyi bilenin bildiği şeyi bilmesi

mümkün olur mu?"[14] (s. 481) sorusu bilginin bir tanımını yapma gereğine ve bilmeye sağlam bir temel sağlama amacına hizmet etmektedir. Yine de yaygın kabul epistemolojinin Yeni Çağ'da kurulduğudur. Heidegger varlık ve bilgi ilişkisinin kopuşunu daha derinlere götürse de insan anlayışı ve eğitimdeki değişmeleri teorik arka planda etkileyen husus olarak epistemolojinin merkeze yerleşmesine odaklanılmalıdır.

Epistemoloji Batı düşüncesi için oldukça köklü bir disiplindir. Platon, Aristoteles ve takipçileri tarafından bilgiye yönelik bir ilgi söz konusudur. Bilginin varlık temelinde ele alınması, epistemolojinin -Yeni Çağ'dan farklı olarak- metafizikle karşıt ve felsefe için birincil disiplin olmadığını göstermektedir. Varlık ve var olan tartışmasını bir arada yapan eski felsefe özellikle diğer var olanlar içerisinde insanın varlıkla bağlantısı üzerinde durarak mahiyet farkını dile getirmektedir. Bilgi edinme süreçlerini aslında derinlikli bir ontoloji üzerinden geliştirmektedir. Epistemolojinin birincil disiplin yapılması ise Orta Çağ'da kendini hissettirmiş, Yeni Çağ'da belirginleşmiştir. Heidegger'in tespitlerini ontoloji ve epistemoloji arasındaki merkez değişiminin felsefi metinler üzerindeki açık bir göstergesi olarak değerlendirmek mümkündür. Şu hâlde Antik Çağ düşüncesinde varlıktan kopuşun felsefi düşüncede gösterdiği küçük belirtiler ve Yeni Çağ'da bilginin merkeze yerleşerek insan anlayışına açıktan sirayet etmesi birbirinden farklı durumlardır.

Platon ve sonrasında bilginin elde edilmesi açısından genel kabul duyuların getirdiğine yeterince güvenilemeyeceğidir (Arendt, 1992, s. 49-50; Lévi-Strauss, 2013, s. 40). Yeni Çağ'a kadar detaylı şekilde ortaya koyulmuş bilgi teorileri, çoğunlukla varlık kavramı ve varlık hiyerarşisi etrafında geliştirilmiştir. Antik ve Orta Çağ için Çilingir (2014) "…bilgi kuramı, her tür bilgi üzerinde karar verebilecek, üst ya da en önemli mercii değildir…" (s. 63) demektedir. Orta Çağ'da filozoflar görüşlerini Platon, Aristoteles, Plotinus düşüncesine yeni içerikler kazandırarak detaylandırmıştır. Ancak tümel/tikel problemi bağlamında yeni bir bilgi anlayışının doğmasının kapısı da aralanmıştır. Çüçen (2005) metafizik ve ontoloji karşısında epistemolojinin merkez haline gelme sürecinin başlangıcında, tümellerin cisimleri olmadığı sadece birer ses olduğu görüşüyle Ockham'lı William'a işaret etmektedir (s. 140). Adcılık lehine görüşlerin geliştiği Orta Çağ'ın bu son dönemleri epistemolojinin felsefenin merkezine kaymasının açık başlangıcı ve kuruluşunun ayak sesleridir.

Antik Çağ ve Orta Çağ'ın bilgi teorisine sahip olmasıyla epistemolojinin felsefe sahnesinde başköşeye doğru hareketi felsefe tarihinde birbirinden farklı görüş içeriklerine ve süreçlere

[14] Bu soru bilme sürecinde insanın etkin mi edilgin mi olduğu tartışmasının da başlangıç noktasında durmaktadır.

denk gelmektedir. Yeni Çağ'da epistemolojinin varlık kavramı etrafında detaylı bir tartışma yapmaması ile felsefi düşüncenin merkezine yerleşmesi çabası birbirini destekler. Yeni Çağ'ın filozofları çoğunlukla metafiziğe ve yakından ilişkili kavramlara olumsuz yaklaşırken bazıları metafiziğe yer verse de bilgiyi varlık bağlantısından uzaklaştırmıştır. Bu durumun bir diğer adı da felsefenin bilimlere yaklaştırılma çabasıdır.

Cevizci (2012) epistemolojiye ilişkin "…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." (s. 238) demektedir. Bu dönemde adı geçen filozofların epistemolojiye katkıları ayrı ayrıdır. Bilgiyi varlık temelinde ele alan eski felsefe ile anlayış farkı geliştirmeleri hepsinin ortak noktasıdır.

Descartes, metafiziğin içeriğine dair olumsuz kanaatlerin geliştiği ve dış gerçeklikte kesin bilgiyi elde edebilmek adına çabaların kendini gösterdiği bir dönemde metafizik ve epistemoloji arasında doğrudan bağlantı kurar. Filozofa bu bağlantı olanağını veren eski felsefedeki töz probleminden hareket etmesidir. Diğer taraftan, D'Alembert'in (2000) de "17. yüzyılda Descartes, yeni bir felsefenin temellerini attı. Önceleri öfkeyle bastırılmaya çalışılan ve çok geçmeden boş inançla yoğrulan bu felsefe, doğru ve faydalı olarak içerdiği ne varsa hepsini bugüne indirgedi." (s. 14) sözlerinde görüldüğü gibi onun görüşleri yeni felsefeye çeşitli olanaklar sunmak içindir. Bu bakımdan Descartes, önce metafizikle işe başlayarak konuyu bilgiye getirmekte ve kesin bilgiye ulaştığı yöntemiyle düşüncesini taçlandırmaktadır. Felsefe tarihinin metafizik ve eski ontoloji içinde ele alınan birçok kavramını, epistemoloji merkezli anlayışla uyumlu hâle getirmektedir (Bayraktar, 2017).

Ampirizm ise metafizik ve epistemoloji arasında Descartes'ın kurduğu tarzda bağlantılar kurma amacı gütmez. Deneysel bilimin gücünün yüksek sesle dile getirilmesinde ve ampirizmin temellerinin atılmasında İngiliz geleneğinin öncüsü Bacon eski felsefede içerilen metafiziğin karşısında durmuştur. (Weber, 1998, s. 207, 209; Yıldırım, 1991, s. 224). Bacon, Aristoteles metafiziği için "…küçük bir olgusal temel üzerine örülmüş örümcek ağları binası…" benzetmesini yapmaktadır (Ibáñez, 2018, s. 147). Bu bakışıyla, aslında, "Aristoteles'in Organon adlı eserine karşı, bilimlerin ilerlemesini sağlayacak yeni bir mantık, daha doğrusu yeni bir metodoloji" arayışındadır. Bilimi metafizikten kurtarmak gayretiyle modern bilimin temel yöntemi olan ve ilerleyen yüzyıllarda vazgeçilemez hâle gelen tümevarımı önerir (Cevizci, 2013, s. 45; Weber, 1964, s. 208). Weber'e (1964) göre "Bu fikirler ve a priori sistemler kaosunda, felsefe için kurtuluş, ancak Yunan-skolastik

geleneğinden tam bir ayrılışta ve induksion metoduna açıkça bağlanmaktadır." (s. 208). Platon ve Aristoteles'teki bilgelik görüşlerine karşıtlık oluşturacak şekilde Bacon (2004) bilginlik ile bilgeliği birbirine bağlamaktadır. Bilgeliği, eskinin aksine, deneyim ve araştırmayla sınırlamaktadır. Bilgelik anlayışı filozofun sınıflandırma yaklaşımında temelini bulmaktadır (s. 179-180). Bu görüşlerin insanın bilme sürecine dair getirdiği değişiklik Bacon'ın (2012) "…anlığa kanatlar eklemekten ziyade onun henüz yapmamış olduğu atlamayı ve uçmayı engellemek için, ona kurşun bağlamalıyız. Bu yapıldığı zaman, bilim için daha büyük ümitler besleyebiliriz." (s. 178) şeklindeki sözlerinde açıkça görülmektedir.

Locke (1999) ise "…'ilkeler' adının bizi kandırmamasına…" (s. 373) işaret ederek bilgiyi varlıktan kurtarmak isteğini dile getirmiştir. Tümevarım yöntemi Locke'ta (1999, s. 372-373) "…Cisimlerin bilgisi için, tikel deneyimlerimizle edinebildiklerimizi toplamakla yetinmeliyiz…" ifadesiyle karşılık bulmaktadır. Tümevarım yöntemine "…deneyim, gözlem ve doğal tarih…" (s. 371) ve deney üzerinde daha fazla ısrar ederek ekleme yapmaktadır. Bacon gibi geleneksel mantığın akıl yürütme tarzına itiraz etmiştir. İtirazını; aklın aslında duyumların getirdiklerini işlemesi itibariyle tikelleri temele aldığı, klasik mantığın günlük hayatta yeni ve kullanışlı bilgiler sunmadığı gerekli olmadığı, bilginin tasımdan önce geldiği görüşleriyle temellendirmiştir. Günlük yaşama katkı yapacak doğal ve yalın bir aklı savunmuştur (Locke, 1999, s. 422-430). Bilim dünyasının parçası olmayı Locke (2000) "…birçok ustalar yetiştiren bir çağda yerleri bir parça temizleyip bilgiye giden yolda biriken çöplerin bir kısmını toplamakla yükümlü bir temizlik işçisi olma tutkusu yeterlidir…" (s. 20) sözleriyle dile getirmiştir. Bu ifadeler Locke'ta bilgi tutkusunun hangi boyutlarda olduğunu göstermektedir.

Epistemolojinin merkeze yerleşmesine ön ayak olan düşünürler, insanın bilgiyi nasıl elde ettiği üzerinde detaylı şekilde durmuştur. Locke'un bilginin edinimi odaklı ve insan zihni (anlama yetisi, idrak) üzerine detaylı çalışmasını takiben bu tarz çalışmalara ilgi artmış ve Hume ve Kant gibi filozoflar tarafından da benzer konu üzerinde durulmuştur. Bu itibarla, Locke'un epistemolojinin kurucusu olarak anılmasında adeta görüş birliği vardır (Çilingir, 2014, s. 92-93; Çotuksöken, 1994, s. 35; Diemer, 1997b, s. 168-170; Heimsoeth, 2011, s. 41; Heineman, 1997b, s. 181; Özlem, 2013, s. 46). Weber'e (1998) göre de Locke; Roscelin ve Ockham'la başlayan yeni bilimsel felsefenin kurucularındandır (s. 272). Böylelikle epistemolojinin neden bilimle bu kadar iç içe geçtiği ve felsefe sözlüklerinde bilim felsefesi niteliğinin öne çıkarıldığı bir ölçüde anlaşılmış olmaktadır.

İnsanın bilgi edinme aracının ne olduğu üzerine tartışma yürüten iki akım belirleyici duruma gelmiştir. Genel hatlarıyla rasyonalizm ampirik bilginin temeline rasyonel bilgiyi koyar, ampirizm ise rasyonel bilgiyi ampirik bilgi üzerinde temellendirmek ister (Heinemann, 1997b, s. 194). Ancak her ikisi de aralarındaki ayrılığa rağmen bilgiye odaklanmıştır. Sonuçta (on sekizinci yüzyıla yaklaşırken) metafiziğin sunduğu tarzda ilkeler ve bunlara bağlı çıkarımlar aracılığında duyusal alanın bilinemeyeceği görüşü yerleşmeye başlamıştır (Walsh & Wilshire, 2016, s. 113-114).[15]

David Hume; ide-form, kategoriler, tümeller gibi tartışmalara epistemoloji temelinde dâhil olarak izlenimler kavramını ortaya atmıştır (Walsh & Wilshire, 2016, s. 38-45). İyi'ye (1999) göre Hume, metafiziği bulanık bir akıl yürütme olarak görmekte ve doğru bir akıl yürütme temelinde sahteliklerden arındırılması gerektiğini düşünmektedir. Böylelikle eski felsefeye kıyasla felsefenin problemlerinin azaldığı ve odağındaki problemlerin de değişmeye başladığı söylenebilir. Epistemoloji için önemli filozoflardan biri olan Kant'a ilişkin bazı değerlendirmelere yer verilebilir. Walsh ve Wilshire'ın (2016) "Kant'ın bir metafizik öne sürdüğünden sadece ihtiyatlı olmak koşuluyla söz edebiliriz. O metafiziksel bilgi iddialarını genelde çok şüpheyle karşılamıştır, felsefesinin en temel amacıysa metafizikçilerin düşmüş oldukları karışıklık ve yanılgıları gözler önüne sermek olmuştur." (s. 86-87) şeklindeki değerlendirmelerine katılmak mümkündür. İyi'nin (1999) de altını çizdiği üzere metafiziğin olanaklı olup olmadığını tartışan Kant, onu epistemoloji disiplinine iyice yaklaştırmıştır (s. 18).

Yeni Çağ'da epistemoloji disiplini kurulmuş, geliştirilmiş ve bir düzen içerisinde adeta birincil bir disiplin gibi kavranmıştır. Eski felsefenin metafizik ve ontolojiyle iç içe olan bilgi anlayışı; mantık veya aklın işleyişi, yöntem, insanın bilgi edinme sisteminde birtakım eski unsurlardan arındırma gibi birçok konu etrafında detaylı eleştirilere tabi tutulmuştur. Eleştiri ve görüşler bilimsel ve teknik gelişmelerle desteklenmiş ve bu gelişmelere uygun hâle getirilmeye çalışılmıştır. Bu bakımdan eskinin bilgelik anlayışıyla, bilgiyi dış gerçeklikle uyumlu ele almak ve bilgi miktarını artırmak adına, yollar ayrılmıştır. Giderek güçlenen "…Felsefeyi 'bilimin emin yolu'na sokmak gerekir." (Delacampagne, 2010, s. 11) düsturu bilgiyi odağa alma eğiliminin amaçlarından biri haline gelmiştir. Comte'un (2001) dış

[15] Leibniz ve Wolff çizgisindeki ontolojinin de bu dönemde kuruluşunu gerçekleştirdiğine ve muhtevasına değinilmişti. Ancak epistemoloji başlığında buraya kadar yer verilen gelişmeler ve ilerleyen yüzyıllarda pozitivizm, pragmatizm vb. akımların metafizikten kurtulma çabasını devam ettirmesi göz önüne alınırsa, epistemoloji karşısında ontolojinin tutunmakta sorun yaşadığı, yirminci yüzyıla gelindiğinde yeni ontoloji ile bu duruma belirli bir çerçevede müdahale edilmek istendiği söylenebilir.

gerçekliğin bilgisini merkeze alan pozitivizmi felsefede bilimlerin yolunu tutmasıyla ne ontolojiyi ne de epistemolojiyi ilk felsefe olarak değerlendirir. Buna göre öncelikli olan bilimsel nitelikli teoridir (s. 62-66). Pragmatizm epistemolojisinde bilgiye ulaşmanın başlıca yolu olarak başarılı pratiği ve deneyselliği öne çıkarmıştır (Dewey, 1910, s. 108-110; Dewey, 2004a, s. 363). Mantıksal pozitivizm epistemolojiyi psikoloji sınırları içerisine hapsetmeden olgu temelini dilsel açıdan desteklemek ve psikoloji ile fiziği birbirine yaklaştırmak gerektiği görüşündedir (Russell, 1996, s. 24). Dolayısıyla gerek metafiziğe yer veren rasyonalizm türü akımlarda (Leibniz-Wolff örneği hariç) gerekse de doğrudan epistemolojiyi öne çıkaran türdeki akımlarda metafizik veya ontoloji ilk felsefe konumunda değildir. Kuramsal ilerleyiş metafizikten bilimlere doğru ontoloji ve epistemoloji aracılığıyla kurulmamış, bunun yerine epistemoloji bilimlere göre ayarlanmıştır.

2.6. Neden Ontoloji ve Epistemoloji?

Yeni felsefenin metafizikle ve getirdiği içerikle hesaplaşırken eski ontolojinin getirdiği insanla, insan hayatıyla (toplumsal, kültürel, bireysel) ve eğitimle yakından ilişkili birtakım felsefi kavramlara yönelik eleştirel görüşler geliştirdiği sezilebilir. Epistemolojinin kuruluşu ve başarıya ulaşması aşağı yukarı aynı dönemlere denk gelen ontolojinin kuruluşunu bir bakıma sekteye uğratmıştır. Yirminci yüzyılda Hartmann'ın yeni ontolojisinin işaret ettiği ihtiyaç ontolojinin sekteye uğradığı iddiasını desteklemektedir. Ontolojinin üzerinde durulmamasının karşılığı insan nedir sorusunun üzerinde durmak yerine insanın bilgisine odaklanılmasıdır. Felsefe tarihinin gelişmeleri (kamplaşmaları) hangi disiplinlerin öncelikli olduğu tercihine dayanan felsefe yapma tarzının sanılandan daha öte bir anlam taşıdığını göstermektedir. Metafizik-ontoloji-epistemoloji disiplinlerinin aralarındaki ilişki, içerik ve tanımlarının gösterdiği bu kuramsal çerçevede konu felsefe yapma tarzına düğümlenmektedir. Felsefe yapma tarzındaki farklılık, problem başlıkları aynı olsa bile, sadece gidiş yollarının farklı olduğu ve aslında aynı hedefe gidildiği anlamına gelmez. Bu, daha çok farklı insani alanlara (sosyal pratiklere) eşlik edecek kuramsal bir kurucu düşünce geliştirmek anlamına gelir. Anlı (2019) "…felsefe açısından ilk felsefe olarak ontolojiyi ya da epistemolojiyi belirlemenin açığa çıkardığı meta-problem, felsefe için seçilen bir hedefe nasıl ulaşılacağı değil, hangi hedefin seçileceğine dair ayırıcı bir kavşak noktasıdır…" (s. 754) ifadesiyle bu duruma dikkat çekmektedir. Felsefi problemler değişmemiş bile olsa duruşların değiştiğinin altını çizmektedir (s. 739). Özellikle varlık veya bilgi kavramını merkeze almakla değişen felsefe yapma tarzı masaya yatırılmalıdır. Modern dönemde insan

ve eğitim anlayışının değişmesini sağlayan kurgunun bu çerçeveyle yakından bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Bütün bu gelişmelere ve epistemolojik önceliğe rağmen ontoloji ikinci plana atılabilecek bir alan mıdır?

Epistemolojinin temel soruları varlık/var olan kavramlarına bir şekilde temas etmek durumundadır. Anlı'nın (2019) "…örtük bir dayanak olarak ontoloji, epistemolojik hale getirilmiş biçimiyle her daim bilgi teorisinin parçasıdır…" (s. 744) ifadesinin de gösterdiği gibi epistemoloji merkezli bir felsefe aslında ontolojiyi içerir. Felsefe ve bilimin olduğu yerde ontoloji tamamen yok sayılamaz. Ancak epistemoloji merkezli dönemin kurucu ve taşıyıcı filozoflarının içerdiği ontoloji eskiyle kıyaslandığında dar kapsamlıdır. Epistemoloji merkezli ve dar kapsamlı bir ontolojiyle felsefe yapmanın anlamı Guénon'un (1991) "...bazı doğruların 'ampirik' ve 'analitik' incelenmesi, sonsuz sayıda önemsiz ayrıntıya dağılma, durup dinlenmeden birbirini çürüten bir sürü temelsiz varsayım yığınları ve –Çağdaş uygarlığın tek 'üstünlüğü'nü oluşturan- gündelik uygulamalardan başka bir işe yaramayan parça bölük görüşler kalmıştır..." (s. 24) ifadeleri üzerinden anlaşılmaktadır.

Böylesi sorunların farkında olan çağdaş filozoflar da vardır. Bunlar çeşitli yollardan sorunu çözmeye çalışmaktadır. Örneğin köktenci bir akıl karşıtlığı içerisinde insan var oluşu için inanç kavramını merkeze almak, bilginin eski içeriğine yakın olacak şekilde metafizikle bağlantısını kurmak, ontoloji disiplinini öncelikli hâle getirmek, ontolojiyi köktenci bir şekilde savunmak gibi çözüm yollarından bahsedilebilir. Bu yolların hepsi öncelikle dar kapsamlı ontolojiden, başka deyişle epistemoloji ve bilim iş birliğinin hâkimiyetinden kurtulmayı gerekli görmektedir. Soruna belli görüş ve kavramlar etrafında müdahale etmek istemektedirler. Kierkegaard, Bergson, Hartmann, Heidegger gibi filozoflarda bu istek belirgindir. Bunlardan başka sorunun farkında olanlar da mevcuttur. Ancak bu dördü üzerinde durmak yeterli gelebilir. Bu filozoflar ve benzer görüşleri işleyenler sayesinde, epistemoloji merkezli dönemde ortaya çıkan insana ilişkin bir dizi sorunun aslında metafizik ve ontolojinin insan hayatı için gerekliliğinin bir izdüşümü olduğunu görmek kolaylaşmıştır. Böylesi sorunlar bilimler için tali kalsa da onları bilimlerin ve bilimlerin yön verdiği eğitim teorisinin gündemine getirmek gereklidir. Ancak bu filozofların son yüzyılda hâkim akımların kendini gösterdiği alanlarda ne kadar etkili oldukları tartışmalıdır.

Dar kapsamlı ontolojiden kurtulmanın ne anlama geldiği ve ontolojiden bekleneni açıklamak için Hartmann'dan faydalanılabilir. Hartmann ontolojisi dar kapsamlı yaklaşımlarla kıyaslanamaz derecede ontolojiye önem vermektedir. Ontolojinin hangi anlamlar yüklenebileceğini daha iyi belirleyebilmek için ontolojinin insan meselesi ve insani alanlarla

bağlantılandığı bu noktada eski ve yeni ontoloji ayrılığının üzerine gidilebilir. Mengüşoğlu'na (1958) göre on dokuzuncu yüzyılın sonu ile yirminci yüzyıl arasında felsefe için bir fark söz konusudur. On dokuzuncu yüzyılın sonlarında, epistemoloji düzleminde kalarak felsefe iyice daralmış nerdeyse kendi tarihi ve bilimlerin tenkidi ve metodolojisi ile uğraşmaktan başka iş göremez olmuştur. Ancak yirminci yüzyıl ortalarına doğru felsefe "…bütünün bilgisi olmak gibi başlangıçtaki mânâsını…" kazanmaya başlamıştır (s. 12-13). Bu değişme yeni ontolojiyle birlikte gerçekleşmiştir (Mengüşoğlu, 1958, s. 26). Hartmann (1998) ontolojik bakıştaki eksikler nedeniyle epistemolojinin ilk felsefe haline gelmesine itiraz eden felsefesinde, varlık ve bilginin bir ve aynı oluşu şeklindeki temel ihtiyacı aslında eski çağ filozoflarının kavradığına işaret etmektedir (s. 58, 1). Bu husus, ontoloji ve epistemoloji arasında eğitim sorunu başlığıyla vurgulanmak istenen noktalardan birisidir.

Hartmann ontolojisi eski ontolojiyle açık bazı karşıtlıklar taşımaktadır. Hartmann'a (1998) göre epistemoloji merkezli dönemin kazanımları sayesinde onun ontolojisi daha da gelişmektedir. Ontolojiyi gündeme getirmek bir geriye dönüş gibi olsa da eski felsefedeki gibi meselelerle (örneğin tümeller, töz problemi) ilgilenmeyi gerek yoktur. Varlık tabakaları kurarak ifade ettiği ontolojisinde en üstteki 'tinsel (manevi) alanın' eski ontolojide fiziki bir alan gibi gerçekliğe sahip şekilde değerlendirilemediği tespitini yapmaktadır. Ona göre tin gibi eski felsefeden getirilen kavramlar, Hegel'in aksine, dönüşüme uğratılmalıdır. Eski ontolojinin yanılgıları fenomen temelinin dışına çıkmak ve tinsel (manevi) alana metafiziği katmaktan kaynaklanmaktadır. Hukuk, dil, ahlak gibi tinsel (manevi) alanları eski felsefe ve kalıntıları anlayamamıştır. Bu, epistemolojiyi merkeze alan dar kapsamlı ontolojilerde de geçerlidir. Çünkü söz konusu alanlara imkân tanıyacak şekilde tin kavramı üzerinde ontolojik olarak durmamış ve tinsel alanları ihmal etmişlerdir. Bilginin yaşam ve tarihle bağlantısını kurmak varlıktan kurtulmaya çalışmakla değil varlığı masaya yatırmakla mümkündür. Bu, doğa bilimine dayalı anlayışların başaramadığı bir şeydir ve ontoloji sayesinde gerçekleştirilebilir. Ancak eski ontolojide olduğu gibi tinsel alana ebedi ve zaman dışı yaklaşmakla değil real bir kavrayışla mümkündür. Bu noktada doğa bilimlerinin doğal tavrı desteklenmelidir. Filozofun bu real kavrayışı ise en aşağı varlık tabakası olan 'fiziksel şeyler evreni' ile en yukarı varlık tabakası olan 'tinsel yaşamı' nesnenin özelliklerini yansıtmak ve nesneleştirmek bakımından aynı özelliklere sahip olarak görmesinde açık şekilde ortaya çıkmaktadır (s. 15-16, 30-31, 33, 49-50, 53-55, 17-23)

Hartmann ontolojisi eski ontolojide olduğu gibi varlık konusunu ön plana çıkararak varlık ve bilgi alanlarını birbirine bağlamaktadır. Varlığı ve bilgiyi kendi içerisinde hiyerarşik ele

almaktadır. Epistemoloji merkezli yaklaşımların aksine tekdüze bir var olan kavramına dayanan dar bir ontoloji içerisine düşmemektedir. Bu felsefe yapma tarzı, başka deyişle ontolojik duruşu, sayesinde Hartmann tinsel alan dediği (manevi, insani alan veya sosyal pratik) konulara daha etkili değinebilmektedir. Ancak eski ontolojinin varlık ve bilgi hiyerarşisi ile Hartmann'ın hiyerarşisinin temel farklılığı dikkat çekicidir.

"İnsanın bütün bildiklerini tek bir kavramla ilişkilendirmek istersek bu kavram hangisidir?" ve "Varlık kavramının var olan kavramıyla eşitmişçesine kavranması varlık kavramının yitiminde belirleyici midir?" şeklinde iki soruya dikkat çekilmişti. Bilgi tek bir kavramla ilişkilendirilmek istendiğinde varlık veya var olan kavramları birbirinden ayrı şekilde tercih edilebilmektedir. Bu tercih farkına eski ve yeni ontoloji arasında da rastlanabilir. Farklılık, kabaca, eski ontolojinin ilkelerini metafizikten edinmesi ile yeni ontolojinin her ne kadar varlık kavramı kullanılsa da somut var olanlara dayanmasıdır. Ancak dikkat çekilmek istenen yeni ontolojinin bu farka nasıl baktığı değildir. Yeni ontolojiyle belirginleşen bu farkın eski ontolojinin getirdiklerinin bir kenara koyulmasıyla sonuçlanmasıdır. Varlık ve var olan kavramlarının kullanımı noktasındaki tercih farkı, esas olarak, ya felsefe tarihine (hatta bir yönüyle de insanlık ve dinler tarihine) ontoloji disiplininin penceresinden bütüncül bir bakış ya da epistemolojiye dayanan dar kapsamlı ontoloji arasındaki önemli farkları açığa çıkarmaktadır. Mevcut eğitimin ontoloji ve epistemoloji arasında bir sorun olarak görülmesi bütüncül bir bakıştan yanadır. Yeni ontoloji var olanlara ilişkin bütüncül kavrayış geliştirmekle ontolojik eksiğe dair sorunları somutluk yönünde çözmek istemektedir. Ancak bu, bilimlerin altında yatan ilkesel felsefi görüşlerin dışına çıkmak anlamına gelmez. Bilimlerin insan anlayışı bakımından eksikleri karşısında alternatif bir tamamlayıcı bakış açısıyla sorunları düzene kavuşturmak yönünde sınırlı bir müdahaledir. Somut var olanların bütünü anlamında varlığı kavramak epistemoloji merkezli ilkesel (metafizik) görüşlerle örtüşmektedir. Bazı eksikler kapatılmakta ancak diğer bazıları pekiştirilmektedir. Oysa Wolff'la birlikte kuruluşu öncesinde de, eski ntoloji altında ifade edilebilecek görüş ve konular mevcuttur. Hatta değişen insan ve eğitim anlayışları göz önüne alındığında, ontolojinin sahneye çıktığı dönemlerde denk geldiği yaygın felsefi görüşler eski ontolojinin incelenmesini daha çok gerekli kılmaktadır.

Bütün düşünceler arasında en genel olan varlığı (Platon, 2010, s. 506) somutluk içerisinde almak insanı doğaüstü tartışmadan mahrum bırakmak, hiçliğin hissettirdiği varlığın anlamını aramamak, bulunana odaklanarak asıl olan arayıştan bulunanı koparmaktır. "Ontolojinin metafizikten hareketle özellikle epistemolojiye ve diğer alanlara taşınabilmesi nasıl mümkün

olmaktadır, bunun anlamı nedir?" sorusunun cevabı eski ontoloji içinde anlamlıdır. Farklılık ontolojinin esasına ilişkindir. Varlık ve var olanın birbirinin yerine, günümüz Türkçesinde aynı anlamdaymış gibi kullanımı ise eski ve yeni arasında değişen içeriği gölgelemektedir.

İnsan kavramına içerik veren bir dizi kavram insanın varlıksal ve bilişsel özelliklerini doğrudan ilgilendirmektedir. Eski ontolojinin bilgiye nasıl bir yön tayin ettiğini daha iyi anlayabilmek için insan kavramı masaya yatırılmalıdır. Eski ve yeni felsefe arasındaki ayrılıklardan birisi de Tanrı konusunun belirleyiciliğinden uzaklaşarak insan kavramının ön plana alınması olarak gösterilmektedir. Demek oluyor ki bilginin merkeze yerleşmesi gibi insan kavramı için de benzer bir hareket söz konusudur. İnsanın merkeze yerleşmesi aynı zamanda insana bakıştaki bir değişimle sonuçlanmıştır. Diemer'e (1997) göre Platon ve Aristoteles'te ontoloji veya metafizik doğaüstü bir karakter taşır. Ancak Yeni Çağ'da araştırma konusu olarak kendinde varlığın yerini insan alarak ontolojinin karakteri değişmiştir (s. 98). Eski felsefede, insan kendisini varlığın parçası olarak görmektedir ve parça- bütün temelinde konuya yaklaşılmaktadır (Alper, 2016, s. 43). Ancak eski ontolojide 'kendinde varlık' ile ilişkisi içerisinde ele alınan insanın yeni felsefede merkeze gelmesiyle birlikte adeta bir tür bilgi topuna dönüşmüştür. Alper'in (2016) ifadesiyle yeni felsefenin ontolojisi 'düşünüyorum' kavramı temelinde varlığa ulaştığı için 'Ben' temelindedir ve varlığı bilen-bilinen ayrımı üzerinde ele almaktadır (s. 45). Bu ayrım, bilmek (veya bulmak) işinin varlık düşüncesiyle tamamlanan anlamından bir kopuştur. Bilinen ise 'var olan' anlamında kullanılmaktadır. Son dört yüz yılın en önemli ve popüler felsefi çözümlemeleri daha çok insanın bilgi edinme sisteminin açıklığa kavuşturulması, bilgi yolunda kapasitesinin artırılması, bilgiyle kurduğu ilişkinin daha açık, anlaşılır ve somut hâle getirilmesi gibi odak noktaları üzerinden var olanı ele almaktadır.

Asıl dikkat edilmesi gereken nokta insanın merkezde olup olmaması değildir. İnsan eski ve yeni felsefede -olağanüstü dönemler hariç- ister istemez merkezdeki parçadır. Bunun için Antik Çağ'dan Yeni Çağ'a doğru değişen insan ve eğitim anlayışları daha geniş dönemler içerisinde masaya yatırılmalıdır. Basit bir şekilde insanın eskiden kıymeti olmadığını ve Yeni Çağ'da merkeze yerleştiğini ifade etmek birçok açıdan insan başarılarından faydalanma noktasında engelleyici olabilir. Felsefe tarihiyle bağlantılı olay ve görüşler insanın 'merkeze' kaymasının birtakım beklentiler ve epistemoloji merkezli yönelim neticesinde gerçekleştiğini gösterebilir. İnsanın bu yeni pozisyonunda en önemli özelliği bilginin alıcısı ve yapıcısı olarak sadece kendisine işaret edilmesidir. Ancak bu durum da tartışmaya açıktır. Eski ontolojideki bilgelik anlayışının sunduğu bilgi sürekliliğini ve

hiyerarşisini ‘somut varlık’ veya ‘var olan’ gibi kavramlar sağlayamamıştır. Bu eksiklik varlıktan hareketle spekülasyon yapılmaktan kaçınılmasından kaynaklanmaktadır. ‘Spekülasyon yapmak’ karşısında ‘nesnel olmak’ aslında kaynağı felsefe tarihinin derinliklerinde bulunan ontolojiye karşı bir budama işlemidir. Spekülasyon, bilindiği üzere, en çok metafizik tartışmalarda devrededir. Var olan kavramı yerine varlık kavramını tercih etmek ontolojinin sabit ayağını spekülasyon zemininde tutmaktır.

Eğitim bilimsellik arz eden, dünya görüşleriyle ilişkide olan, insanın diğer sosyal pratikleriyle bağlantılanan, bireyin kendini anlamasına olanak sağlayacak şekilde içsel dönüşümüne kaynaklık eden, bilgi edinme alışkanlıklarını belirleyen ve daha birçok yönü olan bir sahadır. Eğitim gibi çok yönlü ama aynı zamanda kendi başına tekil bir yapı olan bir sahada teori, Mengüşoğlu’nun (1958) ‘ontolojik esaslara dayanmak’ ifadesini (s. 113-114) dikkate almalıdır. Mevcut eğitim anlayışında ontolojik esaslara dayanmanın ne anlama geldiği üzerinde daha dikkatli durulmalıdır. Ontolojik esaslar, eğitimin neden ontoloji ve epistemoloji arasında bir sorun olduğuna dair bazı ipuçları sunabilir.

Mengüşoğlu (1958) felsefi antropolojisine aynı zamanda insan ontolojisi demektedir. İnsanı merkeze alan bir felsefi disiplin kurmak istemesi ve bunu varlık sahasıyla buluşturması önemli bir boşluğu tamamlamaktadır. Bu boşluk, dönemin felsefi ve bilimsel akımlarının insan anlayışlarındaki eksiklerden kaynaklanmaktadır (s. 266, 270-271). Mengüşoğlu’nun (1958) insanı ele alan diğer bilimlerden farkı bağlamında bu disipline tayin ettiği yön yol göstericidir. Buna göre:

> …insanı inceliyen ilimler de, insan adını alan varlığın bütününü, diğer bir tâbirle insanın konkret varlığını, bu varlıkta ifadesini bulan başarıların mânasını, varlık-karakterini, bunu tâyin eden prensipleri araştıramıyor; bundan başka insanın kendisinin ne olduğunu, onun diğer varlık-sahalarıyla olan münasebetlerini; insanla birlikte varlık âlemine katılan mâna-buutlarıyla, yeni varlık-sferlerinin ne olduğunu; ve bunlarla insan arasındaki münasebet vesaire gibi problemlerle insanın kâinattaki yeri problemini tetkik etmeğe, anlamağa yine hiçbir ilim girişmemektedir… (s. 246).

Hartmann’ın (1998) real kavrayışa dayanan ve tinsel gerçekliğe yakından temas etmek üzere antropolojiye işaret ettiği ontolojisi (s. 53-55) ve Mengüşoğlu’nun (2014; 1988) ontolojik esaslara dayanan felsefi antropolojisi (s. 18, 217; s. 48-49), yirminci yüzyılın hâkim bilimlerinin ve felsefi akımlarının eksiklerini tespit etmesi bakımından kayda değerdir. Ancak bu hâkim yaklaşımların spekülasyon eleştirisi karşısında adeta bir korunak olarak somutluğa sık sık vurgu yapılmaktadır. Dine de diğer insan başarılarından herhangi birisi gibi insan tarihinin ve yaşamının somut bir gerçeği olarak yaklaşmaktadır. Birçok dinler tarihi çalışması dinin insan yaşamının somut bir gerçeği olduğunu, örneğin “…Tarih, yeni

dinsel deneyimler getirse veya var olan deneyimleri felce uğratsa da dinsel deneyim gereksinimini yok edememiştir…" (Eliade, 2003, s. 439) gibi ifadelerle ortaya koymaktadır. Ancak Tanrı problemi gibi problemleri üstlenerek veya kurulan alanda sunulan görüşlere dini ve metafizik bir yön katarak bir ontolojik bakış geliştirmeye açık olmak dini somut bir insan gerçeği olarak kabul etmekten farklıdır. Eski ontoloji böylesi problemlere açık şekilde yer vermesi bakımından metafiziğe çok yakın pozisyondadır. Bu yönüyle dini yaşayış ve düşünceye daha merkezi bir yer ayırılmasına olanak vermektedir. Ancak bu ifadeler metafiziğin ve eski ontolojinin tamamen doğaüstü bir alan olduğu anlamına da gelmez. Bu hassasiyetin örneği çağdaş dönemde Kierkegaard'da bulunabilir.

Eski ontolojinin yakından ilişkili olduğu spekülasyonun önüne geçmenin diğer anlamı teorinin uygulamayla bir ve aynı veya olabildiğince uyumlu hâle getirilmesi, serbestliğinin elinden alınmasıdır. Bu, aslında yerleşik olanın hep onaylanması, değişimin ve gelişimin gerek insana içsel gerekse de dünya görüşü olarak belirlenmiş tek bir istikamette sürmesidir. Tersinden bakıldığında, bir taraftan spekülasyona dayanan diğer taraftan dini öğretiler açısından otoriterleşen dünyevi kimliklerin ürettiği ve insan yaşamı için zorunlu kıldığı bir teoriyle de serbestlik ortadan kaldırılmaktadır. Aslında her iki durumda da teori spekülasyon boyutunu kaybetmektedir. Spekülasyonun en önemli eğitsel özelliği insanın bu spekülasyonu alıp doğrudan yaşamına yapıştıramaması, temel amacı kavrayabildiği kadarıyla birtakım çıkarımlarda bulunabilmesi ve başkasına ait spekülasyonu kısmen ele geçirebilmesidir. Eski felsefe yapma tarzının en önemli özelliği budur. Sokrates'in iç sese işaret etmesinin ve insanın diyalog yoluyla spekülasyonun içine çekilmesinin anlamı budur. Platon'un Diyalog şeklinde yazmış olması yazarın tek kişi olması gerçeğini değiştirmez aksine spekülasyona kişinin kendisinin ulaşması gerektiğini gösterir. Aristoteles'in düz metin halinde yazma yolunu tercih etmesi spekülasyonu yaşamada kişinin kendi başınalığını ortadan kaldırmadığı gibi yürüyerek felsefe yapmanın eğitsel karşılığı yine diyalog yoludur. İslam düşüncesinde felsefe ile tasavvufu buluşturan da bu spekülatif yalnızlıktır. Modern dönemde felsefenin büsbütün ideolojiye indirgenememesi de bu spekülatif yalnızlık özelliğinin aşılamaması sayesindedir.

Varlığa ilişkin düşünmek, anlamaya, bilmeye, açıklamaya çalışmak insanlık için bilinmeyen, karanlık tarihi dönemlerde bile mevcut olabilir. Arkeolojik kazılarda geriye doğru gidildikçe açık spekülatif tarzda yazılı kaynaklara ulaşılamasa da insanın varlık problemine ilişkin düşüncelerini dile getirmeye çalıştığı tapınaklara vb. rastlanmaktadır. Göbeklitepe bunun son örneğidir. Bilinen en eski, ilkel olarak nitelendirilen dönemlerde bile

insan; nereden geldiği ve nereye gitmekte olduğu, kafasını kaldırıp gökyüzüne baktığında bunun bir oluşum olduğu, bu oluşumun anlamı ve kendisinin yeri vb. hususlar üzerine duygu ve düşüncelere sahip olmuştur. İlahi dinlerin kutsal kitapları insanın bu yöndeki anlama çabasının ve din duygusunun önüne geçecek şekilde her şeyi açıklamaz. Hartmann'ın tinsel alan (hukuk, dil, ahlak, din) dediği sosyal pratiklerin somutluğu insan için doğrudan doğruya bu din duygusundan sonra gelir. Bu duygu Kierkegaard'ın (2009) dediği gibi türseldir. Ancak spekülasyon bağlamında ortaya koyulduğu gibi bireyseldir. Filozof insanın bu türsel ve bireysel yönünü kaygı kavramı üzerinden açıklamaktadır (s. 1-15, 21-27). İşaret edilmek istenen Kierkegaard'ta kaygı kavramının detaylandırıldığı içerik değildir. Din duygusu ve spekülasyon arasındaki ilişkinin de insan için bireysel ve türsel niteliği söz konusudur. Din duygusu ile spekülatif yalnızlık arasındaki ilişki, sadece duygu üzerine veya inancı akıldışı bir zemine yerleştirmekle kurulmaz. Akılsal bir içeriğe de sahiptir.

Felsefenin dini yaşayışa da kaynaklık edecek şekilde tartışabilmesi gereklidir. Eski filozoflar konuyu bu kabul üzerinde tartışırken insanın özellikleri, canlı ve cansız var olanlarla bağlantı ve farkları üzerinde durarak konuyu aydınlatmak istemişlerdir. Bunu yaparken de bütüne ilişkin tasavvurdan destek almışlardır. Felsefi tartışma ve görüş sonucunda hakikati anlamak isteyen bir insani kurgudur. Felsefe dinden farklı bir alan olduğu için bunu yapar. Bu kurgunun her örneği dogmatizmle sonuçlanmış veya bilimsel gelişmeye ket vurmuş değildir. Felsefe ve din ilişkisi insanlığın gelişimine ve değişimine hizmet etmiş, toplumlar arası düşünsel etkileşimler oluşturmuştur. Bu noktada, günümüzde epistemolojinin hâkimiyeti koşullarında, ontolojinin diğer disiplinlerle ilişkisi içerisinde neden gerekli olduğu, kapsamı, insan ve yaşamı açısından karşılığı üzerinde durulabilir.

İnsana ilişkin tüm değerlendirmelere temel oluşturacak ilke olmanın ötesinde metafizik sahasında başlı başına ve her yönüyle bir insan incelemesi yapılabilmesi bugün için mümkün müdür? İnsanın sadece felsefenin konusu olmaktan çıkması ve insana dair ulaşılan bilgisel içeriklerin oldukça detaylı olması göz önüne alınmalıdır. Bu durum farklı kaynaklardan beslenen eğitim teorisini de zor durumda bırakmaktadır. Şu hâlde insanı her yönüyle masaya yatırmak nasıl olacak ve bunun için insanı hangi disiplin içerisinde ele almak gerekecektir? Carrel (1965) "Hakikaten, tabiî yaşayış tarzları çağdaş medeniyetçe ortadan kaldırıldığından beri insan ilmi bütün ilimlerin en lüzumlusu haline gelmiştir." (s. 39) demektedir. Antropoloji biliminin çağının bilimsel anlayışı dışına çıkmakta zorlanması insanı değerlendirirken metafizik temele sahip çıkamaması anlamına gelir. İnsanı her yönüyle ve bütünlüklü kavramanın ontolojiyle sağlanabileceği Hartmann-Mengüşoğlu gibi isimlerin

ontolojiden hareket etmesinden çıkarılmaktadır. Ancak bu tek başına ontolojiyle sağlanabilir mi? Ontolojiyle sağlanamasa da ontolojiyi yok sayarak mümkün olmayacağı da ortadadır. Bu tartışmanın eğitimin karakteri ve teorisi açısından karşılığı nedir?

Ontoloji tüm var olanlar gibi insanı da ele almaktadır. İnsanı diğer var olanlarla ilişkisi bakımından değerlendirmektedir. Metafizikle yakın bir ilişki kurabildiğinde insanın bütünlüğünü eksik bırakmamaktadır. Ontoloji ve metafiziğin bağlantı noktası varlık kavramıdır. İnsan nedir sorusu üzerinden hareket ederken ontolojinin insanın bütünselliğini gündeme getirmesi varlık kavramıyla mümkündür. İster maddi var olanların bütünü ister maddi olanla birlikte gösterilemeyen varlıklar âleminin belli başlı unsurlarının bütünlüğü, isterse de insanın maddi ve manevi bütünlüğü olsun varlık kavramının kapsayıcılığı geçerlidir. Ontoloji metafizikten hareket eden bir temel oluşturmadıkça insanın bütün yönleriyle ele alınması bile 'bütünlük' sorununu çözmekte yetersiz kalır. Köktürk'ün (2018) ifade ettiği gibi "…Dünyanın, hayatın anlamı ve varoluşun amacı sorusunun salt ontoloji ile cevaplanması ve çözümü bu çağda mümkün değildir…" (s. 223).

Ülken (2008) felsefenin konusu olan varlık ve var olan kavramlarıyla kastedilene uygun bir içerik sunmaktadır. Buna göre "…yalnız duyu verileriyle kavradığımız şeyler, olaylar değil, zihinle idrak ettiğimiz, akılla prensiplerini düşündüğümüz soyut şeyler, tarihi vakalar, şuurumuzda yaşadığımız ruhi haller ve olaylar, cemiyet hayatında yaşadığımız değer ve kanaatler de var olanların birer çeşidi olmak bakımından varlık kavramı içine girerler (s. 35). Örnekleri daha da artırılabilecek bu var olanların her biri ayrı bilimsel disiplinler içinde incelenir. Bu yönüyle ontolojinin antropoloji, psikoloji, sosyoloji gibi disiplinlerde karşılığı vardır. Metafizik ve ontoloji bağlantısı açısından, Walsh ve Wilshire'a (2016) göre metafizik sadece düşünsel bir sistem, olgular dünyasının tamamen dışında bir teori gibi kavranmamalıdır. Metafizik teoriler, tarihte, insan gruplarında psikolojik ve sosyolojik açıdan birtakım ihtiyaçları karşılamıştır (s. 110, 96-99). Bu noktada insana ilişkin günümüz bilimleri ile metafizik ve ontoloji arasında kurulacak bağlantı önemli bir konudur. Bağlantı noktasında ontoloji kadar bilimsel bilginin içeriğini konu edinen epistemoloji de olmalıdır. Günümüz bilgi birikimi üzerinden psikoloji, sosyoloji gibi uzmanlaşmaların tercih edilmesi gerekli ve normaldir. Ancak bütünlüğün kaybedilmemesi için 'insan anlayışı' farklı sahalar arasında bir akış hâlinde kurgulanmalıdır. Akışın başlangıç yeri metafizik ve ontoloji olmalıdır. Bu yüzden "metafizik ile ontoloji" ve "epistemoloji ile bilimler" arasındaki bağlantı sağlanmalıdır. Ontoloji ile epistemoloji kilit noktadadır. Çünkü felsefedeki merkezi pozisyonları yer değiştirdiğinde metafizik ve bilimler arasındaki bağlantı zayıflamaktadır.

Bu çerçevenin, günümüz bilimleri için üstlenebileceği işlevler olsa da itirazlarla karşılaşarak kabul görmesi pek mümkün görünmeyebilir. Eğitim, başka deyişle insan yavrusunun yetiştirilmesi, söz konusu olduğunda itirazlar güçsüzleşir. Varsayılan bu akışın amacı insana ilişkin yitirilen birtakım kavramlarının yerli yerine oturtulması ve insan anlayışı geliştirilmesine gereken özenin gösterilmesidir. Eski felsefe yapma tarzının olumlu yönleri eğitimi yakından ilgilendirmektedir. Çünkü eğitim tamamen bilime göre organize edilmesi neticesinde çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalmıştır. Bilimin insanlığa sunduğu hizmetler kadar götürüleri de her zaman gündemde olmalıdır.

Epistemoloji ve bilim temelli kurgunun insan yaşamının manevi yöndeki gelişim ve beklentisini durduramadığı bugün daha kolay görülebilmektedir. Bilimsel kurgunun yol açtığı yanlış bir görüş Timuçin'in (2010) "…yeni insan metafizik denilince bile ayakları yere basan yani somut verilere dayanan araştırmayı düşünüyor…" (s. 108) ifadesinde görülmektedir. Bu tarz beklentiler, örneğin Comte'un (2001) teolojik, metafizik ve pozitif dönem düşüncelerinin bir arada kullanılmasının yol açtığı toplumsal krizlerin pozitif döneme uygun şekilde teke indirilerek aşılıp yenilenmesi (s. 54-56) gibi önerilerden kaynağını almaktadır. Eğitimde eski ile yeninin birleştirilerek insanlığın birikiminden bütünsel olarak yararlanabilme yolunu açmak için böylesi önerilere itiraz edilmelidir. İtiraz, eğitim teorisinin "metafizik ile ontoloji" ve "epistemoloji ile bilim" arasında bu alanların bütününe yayılabilmesi yönünde olmalıdır. Eğitim, bilimsel bilgilerin belirli bir düzene kavuşturulması yoluyla nesiller arasındaki aktarımın devam ettirilmesi açısından bilimsel bir faaliyettir. Eğitimin planlı bir faaliyet olarak her zaman çocuğa uygun bir düzene kavuşturulması gerektiği için birçok bilimsel alt disiplini mevcuttur. Öte yandan insanın türsel özelliğindeki bireysel dönüşüm ihtiyacını tamamlamak üzere çocuğu insani bir spekülasyonun parçası yapmak yönüyle de metafizik bir faaliyettir. Ne bilim ne de metafizik eğitim dışıdır ve eğitim sadece birinin içerisinde duramayan, onlardan gelen düşüncelere de açık olması gereken bir sahadır. Metafizik ve bilimden gelen içerikleri bir taraftan süreklilik halinde tartışırken bir taraftan da bunların ilk filtreden geçirileceği, düzenleneceği alan bir ülkenin eğitim felsefesidir. Metafizik ve bilimin insan anlayışlarının birbirinden tamamen kopuk olduğu noktada ise metafizik ve bilimle ilişki ve bağlantılarıyla birlikte ontoloji ve epistemoloji ön plana çıkmaktadır. Çünkü eğitim teorisi ve pratiği açısından eğitsel meselelerin doğrudan varlık ve bilgi boyutunda tartışılabilmesi önemli bir ihtiyaçtır. Eğitim felsefesinin bu zeminden yoksun bırakılarak sadece epistemolojiden akışını almasıyla eğitim epistemolojisinin bilimsel gelişmelere bağlı sürüklenişi insan anlayışı açısından büyük

sorunları beraberinde getirir. Ontoloji ve epistemoloji arasındaki merkez değişimine dikkat çekmenin anlamı da budur. Eğitim felsefesinin felsefe tarihiyle bağlantısı da bu noktada zayıflamaktadır. Eğitim felsefesinin böyle bir biçime ve içeriğe bürünmesi aslında başlıca eğitim sorunlarından biridir. Bu, eğitim felsefesinin işlevini yerine getirememesi, eğitime katkı sağlayamayan bir alana dönüşmesidir. Bu durumun ortaya çıkış nedenlerine, getirdiği sorunlara ve çözüm yollarına odaklanılmalıdır

Bu çalışmanın yaklaşımı, Whitehead'in (2011) ifade ettiği gibi, çağdaş felsefi akımların birçoğunun desteklediği ve aslında çoğu zaman 'somut' dünyayı nereye götürdüğü belli olmayan mükemmelleşmiş bilimin gereksiz ve önemsiz olması üzerine değildir (s. 41-42). Ancak epistemoloji merkezli felsefe ve bilimlerin yön verdiği bir eğitim insan yaşamı için her şeyi izah edebilecek ve kurabilecek güçte de değildir. Kaldı ki binyıllar öncesinde kalmış gibi görünen felsefi düşüncelerin bugünle hiçbir bağlantısının olmadığı veya insan hayatında bir karşılığının bulunmadığı söylenemez. Eski felsefenin metafizikten ontolojiye doğru getirdiği birikimlerinin insan var oluşu ile yakından ilişkili olduğu, yeni felsefedeyse insanla yakından ilişkili kavramların içinin boşaltıldığı ileri sürülebilir. Yeni felsefenin yaptığı gibi onların içini boşaltmak yerine eski felsefenin insanlık adına biriktirdiği bu kavramlar günümüz sorunları karşısında gündeme getirilebilir. Bu noktada çizilen çerçevenin ne olduğunu daha iyi gösterebilmek için birkaç örnek gündeme getirilebilir.

Örneğin, Tanrı anlayışına dair ilkesel düzeydeki görüşlerle kâmil insan arasında ontolojik bir bağ kurmak gereklidir. Başka bir örnek ölüm kavramı üzerine verilebilir. Yasa'ya (2001) göre bir varlık-yokluk problemi dâhilinde olan ölüm gibi insan pratiğinin hadiseleri insana bu spekülasyonlardaki hakikati hissettirmektedir (s. 9-22). Benzer hususa varoluşçular da temas etmektedir. Bunu Heidegger'in (2011) "…Ölüm karşısında insan, ilkin ölüme yaklaşıp öldüğünde değil, aksine sükûnla daimi ve öze tutuklu biçimde çıkaryolsuz ve çaresizdir. İnsan [var]olduğu sürece, ölümün çıkaryolsuz çaresizliğinde sükûn eder…" (s. 179) ifadesinde görmek mümkündür. Kierkegaard'ın kaygı kavramı ve umut-umutsuzluk kişileştirmeleri de böyle anlamlar sunmaktadır. Varoluşçu eğitim yaklaşımının, eğitimin eksik olan bu yönlerine dair eleştiri ve önerileri bilinmektedir. Çilingir'in (2014) ifade ettiği özgürlük, Tanrı, ezelilik ve ebedilik gibi metafizik sahada ortaya çıkan daha birçok kavram ve tartışma ampirik içerik taşımasa da inanç alanı veya pratik ve ahlaki saha dâhilinde kabul edilir (s. 104-105) ve insan yavrusunun yetiştirilmesinde maddi ve manevi bütünlük açısından dikkate alınmalıdır. Heidegger (2011) maneviyat kavramıyla bu bütünlüğe değinir. Dünya kavramını insan temelinde almaktadır. Dünya manevi bir dünyadır ve

maneviyatın kaybı bir dünya kararmasıdır. Yirminci yüzyılda Amerikan ve Rus toplumlarının bunu nasıl kaybettiği yol göstericidir. Önce zekâ ruhu kendi kapsamına almıştır, ardından zekâ maddi dünyanın açıklanması ve maddi üretime kazandırılmakla karşı karşıya kalmıştır. Devamında kültür, sanat, din gibi manevi alanlar; bilimin kültürel tarafı ve bilimin teknik tarafı karşıtlığı içerisinde, bölümlere ayrılmış bilimlerin kontrolünde manasını yitirmiştir. Son olarak ruh kavramı bir tür kültür haline gelmiştir ancak bu alet yapmaya dayalı yeni bir içeriktir (s. 54-58). Bu örneğe göre maneviyat kaybı uzun sürmektedir. Kaybın temeli varlık üzerine düşünme odağının yitirilmesidir. Varlık, bahsi geçen türde kavram ve tartışmaların, maneviyat da dâhil, üzerinde toplandığı temel kavramdır. Öyle ki varlık ve insan arasındaki karşılıklılık, Alper'in (2016) "…Varlık insanı açığa çıkardığı gibi, insan da varlığı açığa çıkarır…" (s. 17) ifadesindeki gibidir.

Bilimlerin bahsi geçen hususlar üzerinde geliştirdiği görüşleri, bunlar üzerine bir spekülasyon ve ideal geliştirmek gibi bir niteliği yoktur. Eğitim teorisinde bilimsel verilerden bazı çıkarımlarda bulunmak mümkün olsa da bu çıkarımların eğitim ideali ile buluşturulması eğitim bilimlerinin görevi değildir. Ancak bilimlerin sundukları verilerle aslında kati bir spekülasyona yol açmakta üzerlerine yoktur. Sadece bilimsel verileri ele almak ve akışı bunlardan başlatmak bir tür örtük ideali getirir. Eğitimde metafizikten başlamak yerine 'bilimin metafiziği' ideal olarak ikame edildiğinde, metafizik sahasında yapılan bütün tartışmaları kuru gürültü ilan etmek kolaylaşır. Oysa bilimin dünya görüşü haline getirilmesi de bir tür spekülasyondur.

Bu çalışmanın kuramsal çerçevesinde sunulan ontoloji, eski felsefenin içeriğiyle ve felsefe yapma tarzıyla, metafizikle, yakın ilişkidedir. Bu ontoloji zemininde 'bilimlerin metafiziği' tartışma içindeki anlayışlardan sadece biridir. Eski felsefe, metafizik ile ontoloji arasındaki ilişkinin insan aklına uygun bir hattı öngördüğünü göstermiştir. Bu yeni bir keşif değil aksine eski felsefenin evrensel keşfi olan insan aklına, insanlık tarihinin din, kültür, bilim, eğitim vb. sahalardaki birikimlerine dayalı bir dönüş çabasının ihtiyaç olduğunun altını çizmektir.

Bunun nasıl yapıldığını ve olması gereken tartışmasının nereden kaynaklandığını göstermek için Heidegger'e (2011) başvurulabilir. Var olan olanağa sahiptir ve olanağını açık şekilde gösterir. Bu olanak, olmamaktır. Var olan temel soruyu üzerinden atamaz. Olmamak olanağı var olanın aşabileceği bir şey değildir. Var olanın bu temel durumu dışında diğer olanakları bu durumdan sonradır. Eğer bu sonrakiler bir hareket noktası yapılmaya çalışılır ve temel durumun üzerinden atlanırsa ortaya çıkan düşünce ancak el çabukluğudur. Yani ontolojinin temel sorusu bir ön soru olarak bizzat metafiziğin sorusunun içinden çıkmaktadır. Tersinden

düşünüldüğünde, Varlığın en genel oluşuna bir eklenmedir (s. 38-39, 50-51). Var olanın bu durumu ontolojinin ilgisini sürekli metafizik içinde tutar. Var olanın nasıl detaylandırıldığı en çok ontolojinin sahasında kalarak gerçekleştirilse de varlık âleminin herhangi bir unsuruyla olan ilgisi, bu hareket noktasına zaruri olarak temas eder. Başka bir ifadeyle, ontolojinin toprağına basmak metafizik alanda gezinmektir. İnsanın bilme olanağı da temel durum dışındaki diğer olanaklardandır. Bu açıdan insanın bilme olanağının da ontoloji içinde bir yeri vardır ve incelenirken temel durum dikkate alınır.

Metafiziğin epistemolojiyle doğrudan ve ayrı bağlantı kurmasından ziyade metafizikteki tartışma ve görüşlerin öncelikle ontolojiye intikal etmesi gerekmektedir. Akışın metafizikten başlamasının gerekçesi Topçu'da (1998) da karşılığını bulmaktadır.

> Metafizik, aklın kâinata açılması, onu bütün halinde kavrayış cehdidir. Kâinat hâdiselerini ilimlerin çizdiği hudutlar içerisinde ayrı ayrı gruplara ayırıp, her ilme mahsus olan ayrı metodlarla başka başka yollardan giderek onu tanımak istediğimiz zaman kâinatımız bölünüyor; bütünün karakterlerini bölümlerde bulmak kabil olmuyor. Kâinatın oluşundaki hayat ve bütününde bulunan ruh ortadan kalkarak elimizde cansız parçalar kalıyor. İlim işte bu cansız parçaları inceleyebiliyor. Bu sebepten metafiziğin ortadan kalkması, aklın iflâsı olur. Metafiziksiz yaşamak aklı ortadan kaldırıp yalnız duyularda yaşamaya razı olmaktır. Hakikatte, her toplayıcı hükümlerimizde kendimize göre metafiziğe başvurmaktayız… (s. 49).

Metafizik bu ihtiyaçları karşılayabilecek kadar önemli bir pozisyondayken, ontolojiye ne gerek vardır?

Sorunun cevabı metafizik yeterlidir şeklinde verilebilir. Ancak bir ve aynı anlamdaymış gibi değerlendirilmelerine rağmen, birbirine yakın bağlantılı ancak ayrı alanlar olduğu düşünülmektedir. Parmenides, Sokrates, Platon ve artık Aristotles'te ortaya çıkan metafizik temel, biçimsel olarak veya felsefe yapma tarzı olarak, varlık sahasına ilişkin görüşleri oldukça geniş kapsamda ele almıştır. Metafiziğin felsefe anlamına gelecek şekilde kullanılması veya eski ontoloji adlandırması bu kapsam genişliğinin bir ifadesidir. Kapsam genişledikçe bizatihi ontoloji disiplininin kuruluşu gerekli olmuştur. Felsefe tarihinin son birkaç yüzyılın ontoloji yeterli ilgiyi görmese de yadırganan bir alan değil kabul edilen bir alandır. Metafizikten ontolojiye bir akış olmadığında, ister metafizik epistemoloji bağı doğrudan kurulsun isterse de metafiziği dikkate almadan epistemolojiden bilime doğru hareket edilsin her halükârda ortaya çıkan sadece olgu, olay ve fiziki gerçeğe dayanan dar kapsamlı bir ontolojidir. Ancak insanın bütünlüğü söz konusu olduğunda böyle bir ontoloji bir hayli eksiktir. Diğer taraftan, Ülken aracılığında değinildiği gibi varlık kavramının kapsadığı var olanlar oldukça geniştir. Var olana dair sayısız verinin ortaya koyulduğu bilim ortamında, üzerinde en az konuşulan konu var olanın varlıkla irtibatıdır. Bu koşullarda metafizik ve ontoloji bir ve aynı anlamdaymış gibi ele alınırsa ontolojinin daraltılmış

kapsamını kabullenmekten veya metafiziği ortadan kaldırmak isteyen görüşleri güçlendirmekten başka bir işe yaramaz. Ontoloji metafiziğe irca edilerek metafiziğin kapsamı genişletilirse metafizik ilkesel belirleyici pozisyonunu kaybedebilir. Metafizik ontolojinin içerisinde kaybedilirse varlık üzerine konuşma sonlandırılmış ve varlık anlayışı var olana indirgenmiş olur. Şu hâlde "Metafizik ile ontoloji" ve "epistemoloji ile bilim" arasında görülen bu aykırılığın eğitim sorunu açısından anlamı nedir?

Metafizik ve ontoloji ilişkisinin eğitimin pratik ve bilimsel ayağıyla birleştirilmesi Heidegger'in (2011) yangın metaforundan hareketle (s. 42) açıklanabilir. Yangın durumunda önce onu nasıl kontrol altına alacağımız üzerine düşünmek ve müdahale etmek gereklidir. Bu açıdan eğitimin mevcut durumu üzerine teori geliştirmek ontolojidir. Yangın bu düşünme ardından söndürülebilir, eğitimin sorunları karşısında ancak bu düşünme ile çözüm üretilebilir. Ancak, yangından sonra çözülse de asıl problem yangının ilk çıkış nedenidir. İşte bu metafiziktir. Yangın varken onun neden çıktığına odaklanarak yangını seyredebilmek mümkün değildir. Eğitim gibi pratik ayağı olan bir alanda yangının neden çıktığını tespit etmek ve nasıl söndürülebileceğine işaret etmekle yetinilmez. Bu bakımdan yangına (eğitime) yapılan müdahale epistemoloji ve bilimdir. Ancak yangının neden çıktığı ve nasıl söndürüleceği üzerine düşünmeyen, bunu hesaba katmak istemeyen bir epistemoloji temelsizdir. Yangına müdahale adına hiçbir fikri katkısı olmayan baştan savma ve tecrübeye (teorik birikime, eğitsel bağlama, eğitim kültürüne) dönüşmeyen bir müdahaledir ve sadece anı kurtarır. Eğitim gibi bir alanda ise böyle bir epistemoloji, yanlış müdahale olduğu gibi yangını körükleyebilir, söndürülemeyen bir yangında yangın nedeni haline gelebilir. Yangın yeri ise eğitim bilimleridir.

Yangına müdahale edilecek doğru epistemoloji kaynağını ontolojiden almalıdır. Türk eğitim düşüncesi böyle bir ontolojiye dayanmamaktadır. Bu anlamıyla metafizik, epistemoloji ve bilimler eliyle tavan arasına kilitlenmiştir.[16] Kilit var olandan sapmayan, dar kapsamlı örtük bir ontolojidir. Metafiziğin hapsedildiği yerden çıkabilmesi için önce ontoloji kilit olmaktan çıkarılmalıdır. Bunun için var olan ve varlık irtibatı kurulmalıdır. Bu koşullar sağlandığında 'ontoloji ve epistemoloji' arasındaki bağlantı sağlamlaştırılır. Öncelikli olan metafizikten kaynağını alan bir ontolojiyle epistemoloji arasındaki bağlantının kurulmasıdır. Şu hâlde "metafizik ile ontoloji" ve "epistemoloji ile bilim" ifadesi değiştirilmelidir.

[16] Kapıyı kilitleme benzetmesi Keklik'e (1978, s.47) aittir.

Tartışmanın bir yönü de görüldüğü gibi metafizik ve bilim karşıtlığıdır. Hatta sorun 'metafizik ve bilim arasında eğitim' adıyla bir ilk taslak olarak saptanabilirdi. Ancak metafizik ve bilim arasındaki şiddetli karşıtlık sorunları anlamayı sağlasa da eğitim sorununun sadece bu iki alan üzerinden giderilmesi çeşitli nedenlerle uygun değildir. Eğitim doğrudan doğruya bir insani alan, adeta kendi başına bir var olandır. Ontoloji yok sayılarak sadece metafizikle yetinilirse eğitimi doğrudan ilgilendirmeyen birçok husus inceleme içerisinde kendisine yer bulur. Eğitimin sorunlarının içerisine yeterince girilemeyebilir. Eğitimin bugünkü sorunlarının kaynağında eğitime temel teşkil eden bilimler olsa da ve çalışmada metafizikten hareket edilerek bu bilimlere temas edilse de atılacak adımlar ontoloji ve epistemoloji üzerindedir. Çözümün adımları ontoloji ve epistemoloji üzerinde atılırsa, birincisi bir var olan olarak insanla yakından ilgilendiği için ikincisi insanın bilme süreçlerini de içine alarak bilgiyi masaya yatırdığı için üçüncüsü eğitimin kendisi de bir var olan olduğu için tartışılan meseleler doğrudan eğitim başlığına girebilmektedir. Kaldı ki eğitim teorisinin, doğrudan doğruya felsefi olan ve içinde eğitim geçmeyen görüşleri eğitim görüşü olarak içermek noktasında sorunu vardır. Bu noktada ontoloji ve epistemoloji arasındaki bağlantının metafizikten bilimlere doğru bir akış halinde kurulması çok daha kıymetli hâle gelmektedir. Tek tek bilimlerin nüfuz edemediği insan üzerine dikkatli bir düşünme ve insanı bütünlüğü içerisinde değerlendirme metafizik, ontoloji, epistemoloji, bilimler içerisindeki bir akışla ve diğer sosyal pratikleri (manevi alanları) dikkate alan tarzda gerçekleştirilebilir. Metafizik ve bilim karşıtlığı eğitim ortamında yakıcı şekilde hissedilmektedir. Bu sorunun giderilmesi için eğitim teorisinde bir düşünme, tartışma ve yazma yapısı (uzmanlık anlayışı) kurulmalıdır. Metafizik ve bilim karşıtlığına dayandırılan ilk taslak birbirinden çok daha zıt iki zemin üzerinde bulunduğu için çözüm adına bir yapı kurmak zorlaşır. Metafizik ve bilime göre ikincil gibi gözüken ontoloji ve epistemoloji arasındaki bağlantının eğitimin geçirdiği düşünsel dönüşümlere daha yakından ışık tutacağı düşünülmektedir.

İkincil gibi gözüken bu çerçeveyi öne çıkaran başka gerekçeler metafiziğin ve bilimin penceresinden de izah edilebilir. Metafiziğin penceresinden, eğitimin günlük pratiğiyle ilişkilenen en yakın boyutunun masaya yatırılması ancak eğitim ontolojisi ve epistemolojisi üzerinden mümkündür. Metafizik ilk planda bu çalışmanın zaten verili bir gerçeği ikinci planda ise çalışmanın ele aldığı meselelere açılma tarzı (adeta bir tür inceleme planı) olduğu için çalışma başlığına yansımamıştır. Bu anlamda metafizik bu çalışma için bir plan düzeyindedir ancak felsefe tarihinin gösterdiği üzere her koşulda kendini hedefleyen bir

plandır. Ontoloji aracılığıyla varlığı gündeme getirmek bu kendini hedefleyen planın bir parçasıdır. Bu plan sayesinde ancak ontolojiye dâhil olabilmek ve kökünden kopmamış bir ontoloji sahasını gündeme getirebilmek mümkündür. Metafiziğin kendini hedefleyen bir inceleme planı olmasının karşılığı aslında on dokuz ve yirminci yüzyılın bilim ve eğitim teorisi ilişkisinde görülmüştür. Çünkü birtakım metafizik ilkelere dayanması sayesinde bilimsel yöntemin kendisi bir süre sonra anlayış haline gelmiştir. Bilimin penceresinden bakıldığında, genel bilim adlandırmasının var olanı incelemek itibariyle bir insan tasavvuru geliştirmek yükümlülüğü yoktur. Biyoloji, sosyoloji, psikoloji, antropoloji gibi alanların insanın kısmi yönleriyle ilgilenmesi eğitime ideal oluşturacak bir insan tasavvuru geliştirme yükümlülüğü anlamına gelmez. Psikoloji veya sosyoloji gibi bilimlerin başına eğitim eklenerek eğitim psikolojisi, eğitim sosyolojisi yapıldığında bu genel durum değişmez. Bu alt disiplinler insan tasavvuruyla değil eğitimin bilgisel yönüyle eğitime dâhil olmaktadır. Bu noktada eğitim epistemolojisi özel ilgi gerektiren bir alandır. Bu alt disiplinlerle yakından ilgilenmek öncelikle ontoloji ve epistemoloji üzerinde durmayı gerektirmektedir. Bu gerekçelerle ilk taslak dışarıda bırakılmak durumundadır. Böylelikle “metafizik ile ontoloji” ve “epistemoloji ile bilim” ifadesini; metafizik, “ontoloji ve epistemoloji”, bilim şekline dönüştürmek hâsıl olmuştur.

BÖLÜM III

FELSEFE, BİLİM VE EĞİTİMİN BAĞLANTI NOKTASI: İNSAN

3.1. İnsan İdeali Açısından Eğitim

Felsefe, bilim ve eğitim arasında temel ve bağlayıcı kavram insandır. Eğitimin önemli farkı doğrudan insanla temasa geçmesidir. İnsanı konu edinmekle yetinen felsefe ve bilimin insanla teması daha dolaylıdır ve çoğu zaman eğitimle bağlantı kurarak insana temas edilir. İnsan anlayışı bakımından felsefe ve bilimdeki değişiklikler eğitime yön verir. Felsefe tarihinin varlığı ve bilgiyi merkeze alan iki ayrı döneminde insan anlayışı ve eğitimdeki değişmeler yirminci yüzyıl eğitim düşüncesine ulaştıran koşulları gözler önüne serer.

"Günümüz eğitiminin hedeflediği kâmil insan kimdir?" ve "Günümüz eğitiminin 'başarılı çıktıları' kimlerdir?" şeklindeki iki soru sadece 'kemâl' ve 'başarılı çıktı' kavramları arasındaki farktan ileri gelmemektedir. İki ayrı soruyla dönemsel olarak değişen insan ve eğitim anlayışına ilişkin kavramlara dayalı karşılaştırma ve değerlendirme yolu açmak amaçlanmaktadır. Kavramsal değerlendirmeye yatkın şekilde 'kimdir' değil 'nedir' ifadesiyle sormak tercih edilebilir. Nedir şekline dönüşmüş hâliyle birinci soru kavramsal değerlendirmeye daha yatkındır. İkincide 'kim' sorusu insanı ima etse de nedir şekline dönüştürülememektedir. Başarılı çıktı ifadesi "…modern düşüncenin dünyevi gayelerine…" (Ülken, 2004, s. 17) uygun şekilde "İnsan nedir?" sorusuyla buluşturulamadığı için aslında insan anlayışındaki değişimi belirginleştirmektedir.

Eski veya yeni fark etmeksizin "…dört büyük düşünce tarzında (dinsel, felsefi, bilimsel ve edebi) biçim değiştirmiş…" (Honer & Hunt, 1990, s. 809) anlatım tarzları içinde döneme özgü insan görüşleri elde edilebilir. İnsana dair genel bir görüşe ulaşmak farklı dönemlerin özgünlüğünü bulmaktan zordur. Genel görüşe varıldığında eğitim amaçları evrenselliği yakalayabilir. Bunun yerel tarafları da vardır. İnsan görüşü ve eğitim amacı arasındaki evrensellik eğitimin uzak amaçlarında ortaya çıkar. Brubacher'e (1987a) göre;

> … eğitimin uzak amaçları Batılı için olduğu kadar Doğulu içinde aynıdır, yirminci yüzyıldaki bir insan için olduğu kadar M.Ö. dördüncü yüzyıldaki insan için de aynıdır. Böylesine büyük zaman ve mekan farklılıkları nasıl özdeşleştirilebilir? Basit olarak insanın özünün, insanın zihninde daima olageldiği gibi bugün de aynı olduğunu göstererek (s. 85).

Yirmi birinci yüzyılda bu aynılığı göstermek zorlaşmıştır. Yine de insan nedir sorusu ekseninde insan ve eğitim üzerine evrensel içeriğe ulaşma olanağı yaratılabileceği gibi süreçte nelerin değiştiği de tespit edilebilir. Evrensel içeriği ve değişimleri yakalayabilmek için yüzyıllarca hüküm süren insan anlayışları ve eğitim örnekleri incelenebilir. Bu sayede insan nedir sorusu için bir bakış açısı yakalanabilir.

Eğitim faaliyetinin arkasında fikri organizasyonu sağlayan bir 'kuramsal akıl' vardır. Felsefe tarihinin eski ve yeni dönemleri arasında yapılan inceleme disipliner önceliklerinin ve felsefe yapma tarzının değiştiğini göstermiştir. Metafizik-ontoloji ve epistemoloji-bilim temelinde dönemlere bölümlenerek insan ve eğitim yaklaşımlarını incelemek pratiğe biraz daha yakın içeriklere yönlendirmektedir. Felsefe yapma tarzını dikkate alan bir bölümleme birçok farklı filozofun veya düşünürün bazı ortak noktalarda ele alınabilmesini sağlamaktadır. "Felsefedeki bu değişiklik ve kırılmalar insan anlayışı ve eğitim adına ne gibi içerikler getirmiştir?", "Bu içeriklerin eğitsel yönü ve sonuçları ne olur ya da ne olmuştur?" gibi sorularla ortak noktalar yakalanabilir. Bu noktada tarihsel olaylar da insan ve eğitim görüşleri üzerinde belirleyicidir.

Bu değişikliklerin insan yaşamını etkilediği Antik Çağ ve Yeni Çağ karşılaştırıldığında görülür. Eğitim kurumları da çağa ve coğrafyaya özgüdür. Ancak böylesi değişmeler eğitimde 'ideal insan' örneğinin veya 'insanın önüne koyulan idealin' kökten bir şekilde değişmesini gerektirir mi? İnsan anlayışındaki ve eğitim ideallerindeki değişimin boyutları diğer değişimlerle baş başa gitmek zorunda mıdır? Böylesi sorularla eğitim teorisinde insan nedir sorusunun gönderme yaptığı evrenselliğin ve değişmezliğin gerekçeleri aranabilir. Bu sayede mevcut eğitime temel teşkil eden bilimlere farklı bir gözle bakabilme şansı elde edilebilir. Ayrıca varlık kavramının kaybedilmesinin tetiklediği şekilde insan ve eğitim anlayışında hangi kavram ve görüşlerin kaybedildiği de tek tek belirlenebilir. İnsanı yakından ilgilendiren birçok kavram günümüze gelene kadar ciddi dönüşüme uğramıştır. Bu durum Foucault'nun (2011) "…tarihsel analizden artık sessiz başlangıçların araştırılmasını ya da ilk habercilere doğru sonu gelmez bir geriye gidişi değil; fakat yeni bir rasyonellik tipinin ve onun çeşitli etkinliklerinin tespitini isterler. Kavramların yer değiştirmesi ve dönüşmesi: …" (s. 15) ifadesinde dile getirdiği gibidir. Foucault ve Kuhn'un görüşleri üzerinde etkili olan Bachelard (Delacampagne, 2010, s. 273-274) tarihsel analiz bağlamında

felsefe ve bilim arasındaki bir farkı ortaya koymaktadır. Bachelard (2008, s. 12) felsefe ve bilim ilişkisinde 'Sanki Felsefesinden' 'Neden Olmasın Felsefesine' geçmek ister. Bunun için "…Bir kuramın sonuçlarını kökten yasaklamak için, deneyin bize bu sonuçlara neden karşı çıktığını göstermesi gerekir…" (s. 14) diyerek aslında kavramsal muhakeme sayesinde bilimlerin felsefenin önüne geçmesine bir set çekmektedir.[17] Buna göre tarihsel analizde, bilimsel yöntem kavramsal muhakemeyi üstlenemez. Kavramsal muhakemede öncelikle kuramlar dikkate alınacağı için olguların ampirik gözlemi veya deneysellik değil 'muhakeme' öne çıkmaktadır.

İki dönemi karşılaştırmadan önce eğitim kurumlarının yaygınlığı açısından da bir fark dile getirilmelidir. Gellner'e (2008) göre eğitim kurumları yaygınlaşmadan önce toplumlarda okuryazar kesim ya hiç yoktur ya da sınırlıdır. Okuryazarların kendi iç organizasyonu ve bu organizasyonun devlet ve toplumla ilişkisi de değişebilir. Bazı durumlarda ulemanın kendi düşünce, kültür ve dinini yaymaya çalıştığı da görülür (s. 79, 84). Bu bakımdan dönemin yöneticilerine bir aklın eşlik etmesi ya da filozofların kurduğu okullar etrafında gelişen eğitim hareketinin nüfusun azlığı itibariyle etki uyandırması dikkate alınmalıdır. Hadot (2017) bu okullar ve filozoflar incelendiğinde felsefe tarihinin bir yönüyle "…felsefi davranışların ve felsefi yaşamın incelenmesine…" (s. 12) olanak verdiği görüşündedir. Topçu'ya (2005) göre filozofların kendi bireysel zekâlarıyla yaptıkları orijinal katkılar kadar, dönemin ve toplumun yaşam ve anlayışını yansıttıkları da görülmektedir (s. 30). Bu açıdan Antik dönemde felsefe okulları bir eğitim kurumu gibi işlev görmüş, birey ve grup düzeyinde eğitsel bir ilgi kurarak toplum içerisinde adeta giderek büyüyen girdaplar oluşturmuşlardır. Böylelikle Antik Çağ'da birey, toplum ve eğitim üzerinde eski filozofların ve dolayısıyla metafizik ve ontolojinin belirleyici olduğu söylenebilir. Filozofların yöneticilere eşlik etmesi Yeni Çağ'da da eğitimi ilgilendirecek şekilde devam etmiştir. Tarihsel olayların etkisiyle kurum sayısı hayli artmıştır. Ancak bu artış felsefe tarihindeki dönüşüm ile insan ve eğitim anlayışları arasındaki bağlantının incelenmesini gereksizleştirmez. Bu bağlantılar sayesinde, felsefe tarihine kaynaklık eden metinler üzerinde insan tasavvurunun ve buna bağlı eğitim anlayışının nasıl değiştiği görülebilir.

İnsan ve eğitim anlayışları göz önüne getirilirken filozofların ilke ve temel düzeydeki görüşlerine dayanılmıştır. Bu açıdan örneğin Rousseau, Locke, Kant gibi filozofların

[17] Burada Bachelard'ın felsefesi parçalanmıştır. Zira Bachelard (2008) aynı zamanda "…*deneysel araştırma yöntemlerimize birtakım temel kategorileri zorla kabul ettirecek mutlak ve belirleyici nitelikte ussal bir inanışa da yer yoktur*…" (s. 15) diyerek eski felsefeyle arasına bir set çekmektedir.

doğrudan doğruya eğitim eserlerindeki uygulamaya özgü öneriler incelenmeyecektir. Böylesi önerilerden günümüze uyum sağlamış olanlar uygulamada iş görmektedir. Örneğin Noddings'in (2016) dediği gibi edebiyat, tarih, matematik ve felsefe gibi "Platon tarafından oluşturulan eğitimin temel bileşenleri 2000 yılı aşkın bir süre boyunca liberal eğitimin merkezinde yer almıştır…". (s. 9). "…Aristo hâlâ oldukça popüler olan bir ahlak eğitimi modeli kurmuştur…" veya yüzyılımızda açık okulun kurucusu Neill tarafından öğretmenlere verilen "Çocuğun tarafından olacaksınız." buyruğu Rousseau'ya dayanır (s. 11). Ancak asıl olan bu önerilere vardıran ontoloji ve epistemolojinin mevcut eğitimde kalıp kalmadığıdır. Bu çaba ilk bakışta eğitimin uygulama boyutuna uzak görünebilir. Levison (1987) "...bir okul öğretmeninin inatçı bir öğrenciyi nasıl disipline edeceğine karar verme yerine, dış dünyanın gerçekliğini belirleme işini üstlenmesi 'saçma'dır..." (s. 11) demektedir. Biri eğitim ortamındaki gündelik bir sorundan, diğeri felsefenin herhangi bir probleminden yola çıkan iki örneğin kıyaslanması ilk bakışta felsefeyi eğitimle ilgisiz göstermektedir. Ancak yine Levison (1987) "...Felsefi etkinliğin ilginç özelliklerinden birisi felsefi olmayan konular üzerinde uygulanabilmesidir..." derken kıyaslamanın yersizliğini düşündürmektedir. İlaveten, eğitsel birçok sorunun bilim çerçevesinde derinlemesine ele almaya elverişli olmaması nedeniyle felsefeye işaret etmektedir (s. 12). Bu bakımdan bazı durumlarda felsefi problemler de eğitimcinin veya öğrencinin sorunu olabilir.

3.2. Metafizik-Ontoloji Merkezli Görüşler

Orta Çağ ve Antik Çağ felsefesi arasında ayrılıklar dışında süreklilik de vardır (Cevizci, 2001, s. 19-22). Ayrılıklar, genellikle, Hristiyanlık dininin yorumlanışı ve kilise ideolojisine dönüşmesiyle açıklanır. Geç Antik Çağ, Antik Çağ'ın sonu veya Erken Orta Çağ olarak ifade edilen Boethius'a kadar olan dönemde Antik Yunan düşüncesine ilgi ve insan anlayışı bakımından Orta Çağ'ın sonraki dönemlerinin tipik özellikleri görülmez.

Savaş, kıtlık, salgın, kurulan ve yıkılan devletler, evrene yönelik keşifler, teknik ve bilimsel icatlar gibi bir dizi tarihi olay Antik Çağ felsefi düşüncesine Yeni Çağ'daki gibi apaçık bir etkide bulunmamıştır. Felsefe okulları ve ilahi dinlerin tebliği de tarihi olay grubundadır. Felsefe ve dinin etkilediği şekilde eğitimdeki gelişmeler de doğrudan doğruya tarihi olay olarak görülebilir. Eğitimin yaşamda belirgin yer edinmesi uzun yüzyıllar sürmüştür. Felsefi içeriğin Hristiyanlığın vahyi hadiseleri içine açıkça dâhil edilmesi Orta Çağ skolastiğini belirlemiştir. Skolastik düşüncenin ortaya çıkışına sadece eğitimin kat ettiği mesafe gözüyle bakılırsa, skolastiğin okul anlamına gelmesi boşuna değildir. Ibáñez'in (2018) altını çizdiği, Eski Yunanca karşılığı 'boş zaman' olan skhole sözcüğünün (s. 27) skolastiğe ismini verecek

şekilde neticelenmesi eğitimin başlı başına tarihin parçası haline geldiğini gösterir. Okulun giderek artan bu önemini Antik dönem düşünceleri hazırlamıştır.

Antik Çağ "…dünyaya yeni anlamlar yükleme, kuramla eylemi bütünleme, gündelik yaşayışı üst bir söylemle, kurgusal metafiziklerle kavrama istekleri…" gibi özellikleriyle sonraki Orta Çağ düşüncelerini bir dereceye kadar belirlemiştir (Çotuksöken & Babür, 1993, s.16, 29). Antik dönemde "…İnsanın algılama noktasında evren ile kurduğu ilişki, onun tüm zihinsel ahlaki yaşamının da temelini oluşturmaktadır…" (Kurşunoğlu, 2006, s. 19). Çilingir'e (2014) göre "…Genelde felsefe tarihçileri Antik Çağ'ın belirli bir yaşam tarzı oluşturduğunu fazla dikkate almazlar…" (s. 168). Bu dönemde düşünce sadece soyut bir söylem olarak kalmaz ve kendini yaşam tarzına dönüşme çabasında gösterir (s. 171). Doğudan Antik Yunan'a ve Orpheusçuluğun Pythagoras üzerindeki etkisinden Platon'a uzanan fikirler demeti felsefenin yaşam biçimi gibi görülmesini, yaşamı ve bireyi dönüştürecek eğitsel teoriye hizmet edebilmesini sağlamıştır (Adam, 2019, s. 205-206, 208). Yedi Bilge ve Sokrates bağlantısından kaynak alan dönemin eğitim düşüncesi Platon'da belirginleşir. Eğitim düşüncesi felsefenin eğitimli insan işi olması ve felsefeden alınan zihinsel doyumun öne çıkmasıyla bağlantılıdır (Akgün, 2017, s. 173, 236; Bowe, 2011, s. 95, 102-103). Özellikle bilgelik felsefi bir formda düşünce ile yaşam tarzı birlikteliğinde bir role sahip, kapsayıcı ve üst bir kavramdır. İnsan ve eğitimi belirleyen bütün diğer kavramlar felsefi düşünmeye gönderme yapan bilgelik içerisinde yer bulmaktadır. İdeal insan örneği bilge kişidir. İnsana sunulan ideallerde ise iyi, güzel, mutluluk gibi kavramlar dikkati çekmektedir. İdeal insandan beklentiler insanı ideale ulaştıracak şekilde düzenlenmiştir.

Antik Yunan'da siyasal sistemin işlemesi için halkın iknası, dil kullanım becerilerine ihtiyacı ortaya çıkarmıştır. Bu beceriyi oluşturmak üzere sofistler ikna yollarını öğretme görevi üstlenmiştir (Hadot, 2017, s. 24). Störig'e (2000) göre Sofistler dikkati bilginin olanak ve sınırlarına, ahlak alanına çekmelerinin ardı sıra "…güzel yazı ve güzel konuşmaya verdikleri büyük önemle edebiyatın ve hitabetin, dil ve dilbilgisinin (Grammatik) çok gelişmesini…" (s. 229) sağlamışlardır. Bu noktada, eğitimde farklı dersleri içerecek şekilde genel kültür içeriği belirmektedir. Sofistlerle birlikte eğitim daha kasıtlı, profesyonel bir etkinlik olarak kurgulanmaya başlamıştır (Hadot, 2017, s. 24-25). Sofistlerin öğreticiliği mevki ve makam elde etmeye yönelik, bireysel ve para karşılığı olsa da bir düşünsel geleneğin temelleridir. Soyluluk imtiyazları karşısında eğitim yoluyla ayrıcalıklı olmayanlara birtakım olanaklar sunduğu için ilerleyen yüzyıllarda yer yer sahiplenilmiştir. Aydınlanma, sanayileşme ve

sonrasına uzanan bu geleneği beceri ve yararlılık gibi kavramlar belirlemektedir (Arslan, 2006, s. 40-41, 77). Sokrates'in sorgulayıcı öğretmen tavrı ise bir farklılaşmadır.

Sokrates'in yaşamı ve ölümü tarihi bir olaydır (Condorcet, 1990, s. 55). İnandığı gibi yaşamayı ve düşüncede tutarsızlık sergilememeyi öğretmiştir. Öğretmenliği ahlak, din, toplum, insan, siyaset gibi konuların kendinden önce ilgi odağı olan doğa meselelerine kıyasla ciddi ve zor meseleler olduğunu göstermiştir (Arslan, 2006, s. 83-84). Erdemlerin gençlere öğretilmesi ihtiyacı Sofistler ve Sokrates öncesi de hissedilmiştir (Hadot, 2017, s. 23-24). İhtiyaç, şairlerin din adamı ve öğretmen olduğu ve eğitimin şiir yoluyla kahramanlıklara özendirmesiyle giderilmektedir. Platon, salt şiir geleneği ile felsefe arasında dine dair karşıtlık bulur. Sofistler şiir geleneğinin, Sokrates ve Platon eğitim ve eski din anlayışının aşılmasında rol oynamıştır (Adam, 2019, s. 19-22, 25-27, 409-410; Platon, 2012, s. 94-97). Sokrates'in bilgi ve erdeme dair kuşatıcı ve güçlü temellendirmeleri sayesinde sofistlerin öğretmenliğine alternatif bir gelenek oluşmuştur. Yunan düşüncesinde eğitim yeni bir boyuta taşınmış, dikkatler ideal insana ve insana sunulan ideallere çekilmiştir. Bowe'ye (2011) göre de "…Sokrates Hellenistik felsefeyi, erken Hıristiyan ve Müslüman geleneklerini, Rönesansı, Fransız devrimini, varoluşçuluğu ve postmodernizmi, listeleyemeyeceğimiz kadar çok yönden etkilemiştir…" (s. 68).

Sokrates'in hatırlama yoluyla içten gelen Tanrısal mutlak bilginin elde edilmesini sağlaması, bilmeyi mümkün ve iyi eylemek anlamında erdemle eşitlenmesi, bilgiç değil bilge imajını yerleştirmesi insan varlığını ön plana çıkarmıştır (Aristoteles, 2012, s. 131; Arslan, 2006, s. 95-96, 128-129; Störig, 2000, s. 239). Kavram ve tanımlara yoğunlaşarak 'insan' problemini felsefi düşüncenin odağına yerleştirmiştir. Platon (2016) Sokrates'in görüşlerini yansıttığı diyaloglarından[18] Euthyphron içinde, 'tanım' üzerinde özenle durmaktadır. Bilgi ve mantık bağlamında Aristoteles de kavram ve tanıma önem vermektedir (Arslan, 2006, s. 89, 109; Störig, 2000, s. 283). Aristoteles (2016) Doğa filozoflarından farklı olarak tümel tanımlar üzerinde durmakla Sokrates'in bilginin başlangıç noktasına işaret etmek gibi bir katkı yaptığını (s. 313) belirtir. Bu yönleriyle, Sokrates yaşamı ve öğretisiyle insana dair birçok detay sunmuş ve insan nedir sorusunu gündeme getirmiştir. Versényi'ye (2007, s. 89) göre onun düşüncesindeki diğer sorular bu sorunun tezahürleridir.

Sofistler ve Sokrates arasındaki eğitsel ayrımı takiben Platon'un Akademi'yi, Aristoteles'in Lise'yi kurmasıyla felsefe ve eğitim geleneği birbirine daha çok yaklaşmıştır. Bu okullar

[18] Bu hususun Cevizci (2016) tarafından altı çizilmiştir.

etrafında felsefe -ister özel ister kamusal yaşama hazırlık olsun- dönemin eğitim anlayışını belirler. Temelinde diyalektik, matematik, fizik ve etik olan bu okullar eğitsel disiplin ve okul iklimi oluşturduğu gibi yaşama bir hazırlık olarak insana doğru düşünme ve konuşmayı öğretmektedir. Okullar Atina dışına da yayılarak uzun süre var olmuştur (Hadot, 2018, s. 106-107). Antik Yunan felsefesi Hristiyan ve İslam medeniyetinde tartışmalara öncülük eden ortak bir miras haline gelmiştir (Cevizci, 2001, s. 14, 17). Doğa filozofları dönemindeki görüşler sınırlı ve parçalı yapıdayken özellikle Platon ve Aristoteles'te insan yaşamına yönelen ve organizasyon niteliğinde sunulabilen bir eğitsel içerik gelişmiştir.

Sokrates sonrası felsefe geleneği sadece insan üzerine konuşmakla sınırlandırılmaz. Bu sınırlandırmadan kurtulmayı ve Tanrı anlayışının da ön plana çıkmasını sağlayan varlık kavramıdır. Hakikat araştırması, Parmenides'in varlık-yokluk tartışması üzerine kurulmuştur. Bu itibarla her şeyi bildiğini sanan faniler durumuna düşmemesi için insan (Adam, 2019, s. 256-257) varlıkla ve diğer var olanlarla ilişkisi içerisinde ele alınmıştır. Bu bağlam içinde, nesnelerin ve eylemlerin (insan da dâhil) kişiye göre değişmeyen sabit bir özü olduğu şeklinde genele yayılan bir düşünceyle insan anlaşılır. Genel bir düşünce içinde ve diğer var olanlarla ilişkili ele alınması insanı herhangi bir nesne yapmaz. Yokluğun onun içinde barınabilmesi sayesinde var olan ve varlık üzerine düşünebilir. Bu, onun varlığa bağlanma tarzının temellendirilmesidir (Platon, 2010, s. 197-199, 577-592). Bu olanak insanı var olanlar içinde önemli kılar. Hocaoğlu'nun (2006) "…İnsan ne ve/ya kimdir; genel olarak varlık âlemindeki, özel olarak ise Kâinat'taki yeri ve değeri, varlığının sebebi hikmeti nedir?" (s. 88) sorusu eski felsefenin insana yaklaşma tarzını yansıtmaktadır. İnsanın varlık âlemine bağlanma tarzında en üstün Varlık vardır. Bu sayede insan ve âlem arasında Başer'in (2017) deyişiyle ontik kök birliği (s. 16) aranır. Eğitim ise "…insanla kainat arasında karşılıklı ilişkiyi kuran bir faaliyettir…" (Bayraklı, 1999, s. 44).

İnsanın varlıkla ve var olanlarla ilişkisinde temel kavramlardan biri (kozmos, âlem, kâinat, acun olarak da ifade edilebilen) evrendir. Farabi'nin (2004) Aristoteles incelemesinde, evren ile insan (bütün ve parça) arasındaki bağlantı noktasının ve insan yaşamının akacağı yönün evrenin amaçları üzerinden kurulabildiği görülür (s. 102-103). Evrenin amacına uyumlu hâle gelmek bireyin ve toplumun yaşamı için beklentidir. Platon ve Aristoteles eserlerinde evrene dair olguyla örtüşmek bakımından yanlış bilgiler kadar doğrular da mevcuttur. Gelişmiş araçlardan yoksun olunan bu dönemde önemli olan olgusal yanlışlar değil evren ve insan arasında bağlantı kuran düşüncenin eğitime yansımalarıdır. İnsan ve evren ilişkisi gözlemlenen olgu ve olaylarla sınırlanmaz. İnsan görüşleri yaratıcı, yapıcı ve harekete

geçirici bir temel üzerine kuruludur. Yaratıcı olan metafizikte ilk neden kavramına gönderme yapan Tanrısal bir yaratmadır ve insana yön vermektedir. Bu görüşler Stoacılar ve Epikürcülerle karşılaştırılarak biraz daha açıklanabilir.

Stoacılar'ın ahlak öğretisinde doğa temel kavramdır. İnsan aklı ve bilgisi, bir tür Tanrı olan evrendeki akla ve düzene katılır. Onların doğa öğretisi, doğayla uygun yaşama olarak evrendeki düzenden örnekler bulup getirmekle taçlandırılır. Ancak Stoacılar, Platon ve Aristoteles'ten farklı olarak evrenle ilişkisinde insanı deneyimleriyle sınırlandırırlar (Hadot, 2018, s. 112-114; Kenny, 2018, s. 314-315, 344). Epikürcüler de beden ve duyumla sınırlı bir insan aklını kabul etmekte ve amaç atfetmek yerine evreni atomlarla açıklamaktadır (Hadot, 2018, s. 108-110; Kenny, 2018, 119-120, 194-195; Popkin, 2016, s. 186-187). Bu öğretiler insan ve evren tartışmasını canlı tutmuştur. Ancak tek tanrılı dinlerle uyuşmadığı için Orta Çağ'da süreklilik sağlayamamıştır. Uludağ'a (2019) göre Orta Çağ'da Doğu ve Batı medeniyetlerinde insan ve evren ilişkisi düşünce ve yaşam açısından bütünlük arz etmektedir (s. 153). İnsan manevi bir düzene ait, canlı ve güçlü bir konuma ve kendini aşma potansiyeline sahip görülmektedir. Örneğin sudûr teorisinde bu düzen anlayışı sunulur. (Burckhardt, 1994, s. 24-26). Evren anlayışı Platon'un (2015) bir şey, bir şeyi o şey yapan şeyden pay almıştır (s. 106) görüşü üzerine kurulmuştur. Dolayısıyla Sokrates öncesi dönem gibi Stoacılar ve Epikürcülerde de evren anlayışı başı ve sonuyla birlikte evrenin kendisine odaklanmıştır. Platon'la birlikte derinleşen gelenekte ise evrenden insana doğru kurulan bağlantı kuvvetli ve ruhun işin içine katılmasıyla mekanik ve evrimci değil yaratıcı ve akılcıdır (Hadot, 2017, s. 22-23). Evren ve insan anlayışı eğitim görüşlerini belirlemektedir. Örneğin asıl amaç olarak güzelliğe götüren müzik eğitimi ile özü sözü bir olan insanları sevmek arasında kurulan bağlantı (Platon, 2012, s. 108) veya gençler için eğitsel bir ideal olarak "…Kişinin doğasını yalansız iyilikle, güzellikle süsleyen düşünce yetkinliği…" (Platon, 2012, s. 106) gibi derslerin veya eğitimin amacı niteliğindeki ifadeler evren anlayışıyla yakından bağlantılıdır.

Ölüm konusu da Septikler, Stoacılar ve Epikür'le ayrılık noktasıdır. Bu akım ve filozoflarda ölüm sona erme, atomların dağılıp gitmesidir (Bloch, 2002, s. 20; Keklik, 1996, s. 75; Kenny, 2018, s. 119, 278). Bu görüş karşısında 'ölümsüzlük' insan ve eğitimi belirleyen bir konudur. Varlığı temele alıp insan yaşamını doğrudan etkileyerek adeta insana belirli hedefleri eğitimle kazandıran düşünce, ruh ve göç kavramı etrafında Tanrı'yla buluşmaktır. Tanrı'nın ezeli ve ebediliği düşüncesi insan ve eğitim anlayışını tamamlar. İnsana, Tanrı'yla buluşması noktasında sunulan en önemli ideal mutluluktur. Ruh insanın bilmesine yön veren

ve bilginin oluşmasını belirleyendir. Ölümsüzlük insana dair bu görüşlerin dile getirildiği kavramlardandır. Arendt'e (2012) göre eski felsefede "…ölümlüler için ölümsüzlük, içine doğdukları dünyayı haketmek, kendilerini çevreleyen şeylere layık bir hayat sürmek, kısa bir süre de olsa ebedi şeylerin yoldaşlıklarına kabul edilmek istiyorlarsa uğrunda çabalamaları ve erişmeleri gereken bir şeydir…" (s. 71).

Varlık temelindeki insan değerlendirmelerinde bilgin ve bilim bir kenara atılmaz. Eğitimin şiir geleneğinden ziyade organize bir duruma kavuşması bilgi ve bilimin önemli adımıdır. Kaldı ki Platon'da eğitim programı yedi özgür sanat doğrultusunda bilimlere veya bölümlere (derslere) ayrılır. Eğitsel bilgiler Adam'ın (2019) "…bilginin karakterle mümkün olduğunca yakın bir ilişkisi vardır. Bilgi, öncelikle zihni, ancak zihin aracılığıyla da tüm kişiliği ele geçiren, irade ve duyguları kendisi ile mutlak bir uyum içinde biçimlendiren ve terbiye eden belli bir egemen ilke ya da güçtür… (s. 341) ifadesindeki gibi değerlendirilmektedir. Demek oluyor ki bilginin varlık karşısında ikincil olması bilgiyi önemsiz kılmaz. Aksine eğitim ve bilmek varlık anlayışının doğal uzantısıdır. Varlık merkezli yaklaşım sayesinde bilgi ve erdemler arasındaki bağlantı bu dönemde çok yakındır. Aklını kullanarak, iç sesi dinleyerek bilgisine kavuşulmadıkça ve hatırlanmadıkça Condorcet'in (1990) bu dönem için ifade ettiği kanaat etmek, bir işi yapmadan önce dikkatli düşünmek, insanın kendi aklına bağlanması, hakikat arayışından vazgeçmemek (s. 55, 57) gibi pratikler ortaya çıkarılamaz. Eğitim, varlık bağlamında bilgiye verilen öneme ve erdemle bağlantıya aracıdır. Bu, Platon'un (2012) "…İyilik ise, eğitimle çeşitlenip, bilgi yardımıyla hem benzerini, hem de kötüyü ayırt eder. Bilgili olmak da, kötünün değil, iyinin işidir…" (s. 116) ifadesinde görülmektedir.

Bu bağlamda, insan "…bilgisi olmadığı halde, bilgisi olduğunu sanmak…" sorunundan ancak eğitimle kurtulabilir (Platon, 2010, s. 564-565). Eğitim ideali, mağara benzetmesinde bireyin ruhundaki öğrenme gücünün harekete geçirilerek gölgelerden sırt çevrilmesi, iyi ideasına (varlığa) doğru yönelmenin sağlanmasıdır (Platon, 2012, s. 252). Nasıl ki güneş ışınları güneşin kendisi değilse, düzenleyici ve yaratıcı olan iyi ideasından gelen bilgi de iyinin kendisi değildir. Evrene ilişkin duyumları aşan iyi ideasına götüren bilgiler en sağlam ve doğru olanlardır. Mağaradan çıkarken böylesi bilgilere/ışıklara birdenbire maruz bırakılmamalıdır (Platon, 2012, s. 253-255). Platon'da derslerin (quadrivium) amaçlarını belirleyen ölçütler de bu benzetme üzerinde temellenir. Tutsak mağaradan çıkartılırken öğrenci, mağaraya döndüğünde ise öğretmendir. Mağaradan yavaş yavaş ve türlü yöntemlerle çıkıldığı için eğitim sadece bir aktarma veya birdenbire yükleme değildir. Sokrates ve Platon'da öğrenmenin hatırlama olduğu ve bilginin doğuştanlığı görüşü diğer

görüşlerden yalıtıldığında Bayraklı'nın (Kneller 1971'den aktaran, 1999, s. 26) ifade ettiği gibi eğitim bir tür söküp alma (s. 26) gibi görülür. Ancak söküp almadan ziyade eğitim yöntemi 'kişinin bilgisizliğinin boyutlarını açığa çıkarmak' üzerinden açıklanabilir. Bu kişinin kendisine kalmıştır. Bilgisizlik, insanın varlık karşısındaki bir durumu olarak bilgisizliğini aşması yönünde öğretmen tarafından tedrici ve yavaş yavaş yönlendirilir. Bilgisizliği aşmak, başka deyişle eğitim, insanın diğer var olanlarla irtibatını kuvvetlendiren ve içinde yaşadığı dünyayı anlamlı kılandır. Eğitime yön veren teori aracılığıyla doğada yaşanan değişim ve insani alandaki bilgisel durum da ayırt edilmiştir. Doğada ne olup bittiğine dair insanın şuur hâli içinde, sağlam bir bilgi anlayışıyla doğaya yönelmesi talep edilmiştir. Evren ile insan yaşamı arasında uyum ve denge gözetilmiştir.

Platon'a (2012, s. 107-120, 256-273, 76-78) göre erken yaşlarda verilmesi gereken disiplinler ruhen ve bedenen aklı bir yola koymak amacıyla birbirinden ayrı düşünülmeyen müzik ve bedendir. İkisi arasındaki bağlantı sağlam kişiliklere, ölçülü yaşayışa, söz ve davranış tutarlılığının süreklililiğine vb. olanak sağlar. Müzik ve beden eğitimiyle ruhu ve bedeni yola sokmak saf bir uhrevi perhiz değil devletin düzen ve amaçlarıyla örtüşen kişisel dünyevi hedeflerdir. Ardından ruhun bilmesini doğru yöne (asıl erek olan varlığa) yükseltmek amacıyla değişmezin bilimleri matematik ve geometri gelir. Asıl felsefe burada başlamıştır. Matematik diğer her bilim ve öğrenme için temeldir ama gündelik işlevlerinin ötesine geçilmelidir. Astronomi ise başları yukarıya çevirtse de görünür dünyada kalmamalı, görünmeyene ilişkin bir kavrayış adına değerlendirilmelidir. Devamında bilimler arası bağlantıları, onların bütünlüğünü ve asıl ilkeyi gösteren ve yöntem sağlayan diyalektik vardır. Doğru soru ve cevaplar diyalektikle mümkündür. Diyalektik olmadıkça diğer bilimlerden edinilenler sanıdan öteye geçemez. Diyalektik diğer bilimleri felsefi kılar ve onların edindiği içerikleri bilgi haline getirir. Çocukluk çağlarında ise masal bir eğitim aracıdır. Eski Tanrıların cezalandırıcı, kavga eden vb. davranışları yerine iyiliğin Tanrıdan geldiği kanaatini uyandıran masallar sunulmalıdır. Masallar dikkatle seçilmeli, çocukların anlama düzeyine uygun, onları doğru yola ve geleceğe hazırlayan nitelikte olmalıdır.

Sofistler tarafından kurulan trivium (Aytaç, 1972, s. 30) ve Platon'da detaylı ifade edilen quadrivium ile yedi özgür sanat yerleşmiştir. Uzay geometrisinin geometrinin içerisinde görülmesiyle birlikte Platon'un eğitim anlayışı da quadrivium sayılır. Platon'un yer verdiği disiplinler parçalı şekilde Pythagoras ve Hippias gibi isimlerde de görülmüştür. Platon'da ise duyumdan uzaklaşıp akla olan talebin arttığı, "…Varlık alemine yükselişi…" oluşturan hazırlık çalışmalarıdır. Sayı teorisi, geometri, astronomi ve müzik teorisi quadrivium;

dilbilgisi, diyalektik ve retorik ise trivium içerisindedir. Bu sanatlar Orta Çağ eğitimine kadar uzanır (Adam, 2019, s. 424-425).

Aristoteles'e (2013, s. 374-375, 381, 384-405) göre başlıca amacı mutluluk olan eğitim kamusal bir konudur. Yasa koyucunun sorumluluğunda, uygun bir anayasa ile tutarlı şekilde düzenlenmelidir. Bir diğer amaç iyi olmaktır. Erdem yarar değil kendisi için uygulanmalıdır. İyi ve erdem; doğa, alışkanlık ve akıl (eğitim) sayesinde mümkündür. Ruhun ve zihnin (iradenin) eğitilmesine ve teoriye önem verse de temel eğitim aşamalarında dengede tutmak için bedeni ve iştihaya ait olanı da odağa almaktadır. Gelişime bakarak gebelikte, bebeklikte ve çocukluğun ilk çağlarında neler yapılması gerektiğini açıklamaktadır.[19] Çocuğun hangi döneminde nelerden uzak tutulacağını, nelerin ona yaptırılabileceğini açıklar. Oyunun yaşa göre öneminin, boş zamanlarla bağlantısının altını çizer. Eğitim öğretim boş zaman değerlendirme becerisidir. Örneğin çoğu insan müziğe bir boş zaman değerlendirme etkinliği gibi bakmaktadır. Oysa müzik eğitimi, karakter ve zihin açısından faydalarının yanı sıra ölçülü olma ve arınmayı sağlar. Okuma yazma, resim, beden hep başka şeyleri geliştirdiği ve daha sonraki eğitim ve yaşam süreçlerine hazırlık olduğu için gereklidir.

İster ütopya olsun isterse tatbik edilsin Platon ve Aristoteles'in eğitim anlayışlarının toplum yaşamında karşılığı olmuştur. Russ'un (2018) değindiği gibi Platon'un Devlet'i, bir tür toplumu kurtarma çabasıdır (s. 13). Platon'un ilkesel görüşlerden beslenen eğitim anlayışında mağara örneği insanın sorumluluk duygusuna dayalı eğitici yönünü göstermektedir. Sorumluluk duyarak mağaraya geri dönmek toplumsal duygudaşlığı ve birliği vurgulamaktadır. Aristoteles'e (2012) göre toplumsallık insanın doğal yapısıdır (s. 17). Ancak devlet ve eğitim anlayışı günümüz değerleriyle örtüşmeyecek derecede köleliğe varan düzeyde tabakalıdır. Bu durum aslında toplumsal yaşamla felsefe arasındaki bağlantıyı gösterir. Aristoteles (2013) bireysel ve toplumsal olarak yoldan çıkmamak ve kentsel düzeni sağlamak için eğitimli olmayı göz önüne getirmiştir. Anayasal dayanaklarıyla eğitim üst sınıfa yöneliktir. Eğitimli kişiler aydın veya ileri gelenlerdir. Bu kesim kentsel düzeni sağlamada sorumluluk taşımalıdır. Toplumun diğer katmanları (avam) içinse devlet eğitim işini üstlenmez (s. 245-246, 252, 299, 303). Antik Çağ'da felsefenin toplumsal tarafı için "…felsefe üzerine bina edilmiş olan bir hayat topluma karşı içsel bir sorumluluk var eder." (Çilingir, 2014, s. 182) denilebilir. Bunun başarılı olup olmadığı bu döneme yönelik

[19] Bu açıklamaları Rousseau ve Locke gibi filozoflarla kıyaslandığında, içerik olarak biraz daha sınırlıdır. Ancak alışkanlık oluşturma, dayanıklılığı artırma, gelişimde doğal olanı temele alma gibi hususlarda, bu filozoflara temel teşkil ettiği söylenebilir. Doğal olanı dikkate alması başlı başına veya tipik bir natüralist olduğu anlamına gelmez.

Kierkegaard'ın "…herkes bütüne küçük çaplı tarafsızlığıyla organik ve pitoresk olarak uyardı…" (s. 68) ifadesinde sunulmaktadır. Felsefe toplumla bağlantı kurma çabasında sorumluluğu ortaya çıkarmak için ruha önem vererek insanın içine yönelmek istemiştir.

Tanrı, evren, insan ve eğitim arasında sağlanan akış, çağın insanının düşünce ve yaşamına birlik, bütünlük, mekân şuuru, anlam, ışık gibi birtakım kavramsal kazanımlar sağlamıştır. Bunlar metafizik ve ontolojiye dayalı felsefe yapma tarzının izleridir. Dönemin insan yaklaşımının belirginleşmesinde ve kazanımların elde edilmesinde Bir kavramı açıkça kendini gösterir. Bu açıdan 'birlik' birçok mesele için adeta bir filtredir. Nasr'a (1985) göre eski çağ kozmolojileri "…temel konusu ve amacı bütün varolanların birliğini göstermeye çalışmak olan bilimlerdir." (s. 19). 'Bir' kavramının insanla ilişkisi Burckhardt'ın (1994) altını çizdiği gibi İlk Aklın sürekli Bir'i temaşasından feyz alan insan aklının bir özelliği olarak ilahi varlık üzerine temaşadır (s. 128, 206). Platon ve Aristoteles'te vahyi kaynağa açıkça bağlanmaksızın hissedilen bu temaşayı Plotinus derinleştirmiştir. Plotinus'a (2011) göre Platon "…ilk biri, daha doğrusu asıl anlamda biri, çokluğun bir birliği olan ikinci biri ve hem birlik hem de çokluk olan üçüncü biri ayırır…", kendisi ise bu görüşü geliştirmiştir (s. 28). Plotinus'ta (1993) birlik kavramı neredeyse her konuyu peşinden sürükler. Varlıkla ilişkisi içerisinde her şeyde birlik vardır. Bu haliyle örneğin madde, bitki, hayvan gibi mevcudun var olmasına, insanın sağlık durumuna, bedenine, ruhuna, doğaya ve insanın doğayla ilişkisine, yapıp etmelerine 'birlik' yön verir. Ruh (Zekâ) birlik ve çokluk arasındaki bağlantıyı sağlar. Ruha ve zekâya sahip insana varoluşsal özellikleri itibariyle, birliği bir arada tutma amacı verilmiştir (s. 42-44). İnsanın evrendeki merkezi pozisyonunu belirleyen bu sorumluluğudur. Demek oluyor ki görüşleriyle eğitim anlayışını adeta damgalayan Antik dönem filozoflarının birçoğunda var olan olarak insana özel önem atfedilmiştir. Ancak bu önem insanın varlığın bir parçası olduğu fikrini değiştirmemiş, insanı varlığın ve hakikatin tek taşıyıcısı yapmamış, ona her şeye hükmetme hakkını vermemiştir. Bahsi geçen temel kavramlar toplumsal düzeni sağlayan, dönemin felsefi ve dini anlayışını yansıtan niteliktedir. Asıl dikkat edilmesi gereken nokta insan-evren ilişkisinin başlı başına eğitsel bir mesele olarak görülmesidir. İnsanın bilgilenmesinde varlıkla ilişkilenebilecek ve insanda bir bireysel dönüşümün gerçekleşebileceği yön olarak ruh temele alınmaktadır. Burada Plotinus örneği üzerinde gelişmiş bir örneği gösterilen görüşler Sokrates sonrası oluşan geleneğin adeta genel özelliğidir. Bahsi geçen temel kavramlar, özellikle, insanın varlıkla ve diğer var olanlarla ahenk ve uyumunu işlemektedir.

Temel kavramlar içerisinde, örneğin mekân şuuru insan-evren ilişkisine gösterilen özenden türemiştir. Bilgeliğin mekân şuurunu nasıl ortaya çıkardığının açık örneği Augustinus'tan (2010) örneklenebilir. Bilgeliğin yaratılışı zamandan öncedir, başlangıç zamanla değil bilgelikledir. İnsan bu bağlam içinde yaratılanlardandır. Sıradan bir yaşam bilgelik sayılmaz. İnsan diğer yaratılanlar üzerinde bilgelik aracılığıyla anlam aramalıdır (s. 412-414). Augustinus'un kastettiği bilgelik mekândır ve ölçütü mekânda bulunuş hâlini kavramaktır. Dünyanın yaratılışını düşünmek onu herhangi bir yer gibi görmeyen mekâna ilişkin bir bilinçtir. Bu bilinci yükselten evrenin amacı üzerine düşünmektir. Evrenin amacı görüşünün değerler boyutu söz konusudur. Evrenin amacı kapsamında insana evrende bir durum verilirse, insan bu amaçla örtüşmeye çalışarak değerlerini daha sağlam kurabilmektedir. Diğer durumda değerler bedene veya hazza yaklaşır. Evrenin amacıyla sıkı ilişkideki diğer temel kavram anlamdır. Anlam, Alper'in (2016) ifadesiyle varlığa ve insana ilişkin bir 'aşma eylemi' olarak dış gerçeklikteki tekiller veya çokluk dünyasına takılı kalmadan bütüne ulaşmaktır (s. 14). Bilme süreçleri bağlamında anlam ve akıl yürütme farkı Plotinus'un (2011) görüşleriyle ortaya koyulabilir. Buna göre bireysel ruh, incelemesini kendi içine ve zekâya (yani kaynağına entelektüel hareketle) dönerek, zekânın temaşasıyla gerçekleştirmelidir. Bu incelemede ruh etkindir. Diğer durumda, dışarıdan bir şey katıldığında edilgenlik ortaya çıkar (s. 20). Ruhun akıl yürütmesi bir sınırlandırmayken anlama çabası kendine özgü zekâda etkin bir hâldir (s. 36). Anlam oluşturabilme bakımından benzerlik ve ışık gibi kavramların da katkısı vardır. Foucault (1994) Batı kültürü için benzerliğin bu dönemde yapıcı rol oynadığını belirtir. Benzerlikler uçları bir arada tutar. Platon ve Plotinus'ta ifade edilen pay alma sayesinde Tanrı derin uykudaki (ruha sahip olmayan) en aşağı mevcudiyete, her köşeye nüfuz eder (s. 43, 45). Işık da filozofların bilgi anlayışları içerisinde yer bulur. Plotinus'ta (2011, s. 28) ve Augustinus'ta (2010, s. 208-211) mağaradan ışığı takip edilerek çıkılması gibi insanın kendi içindeki ışığın peşinden gitme anlayışı devam ettirilir. Eco'ya (2014) göre ışık, karanlık çağ diye adlandırılan Orta Çağ'da bile teknolojik gelişmelerden edebiyata, mimariye kadar yansıyan bir tutkudur (s. 19).

Anlama bütünlüğe ulaştırmaktadır. Antik Dönem felsefe yapma tarzı bütünlük üzerine kuruludur. İnsanın ruh ve beden bütünlüğü içinde yetiştirilmesi gözetilmektedir. Ölüm konusu ruhla ilişkisi içerisinde insan bütünlüğünün kavranması yönünde değerlendirilir. Augustinus ve Boethius'ta yaşam ve bütünlük bağı derli toplu açıklanmıştır. Augustinus'a (2010) göre insan yaşamı bir bütündür. Ancak insan, bütünün bir anda yaşanmasının imkânsızlığını ölüm anını tasavvur ederse anlayabilir. Bu tasavvurla yaşamdaki bütünlüğü

kavramak yerine insan parçalar içerisinde kalmaktadır. Bunun nedeni insanın kendini bulamayarak bedeninin bildirdiklerinden öteye geçmemesi ve ruhunu kavrayarak onu Tanrı'nın bütünlüğüne yapıştırmamasıdır. İnsanın nesnenin güzelliğinde gördüğü de aslında bütünlüktür (s. 116-120, 133). Boethius'a (2006) göre birlik ve bütünlük Tanrı'dadır. İnsan bunu elde edemedikçe parçaları edinir. Birlik ve bütünlük görüşü kemâl ile başlar, kemâle ulaşan başka bir güce gereksinim duymaz, kendiliğinden güçlüdür. Hem yeterli hem de güçlü olduğu için saygı duyulmayı hak eder. Dolayısıyla saygı peşinde de koşmaz ve kendiliğinden şöhrete sahiptir ve mutludur. Kemâle ermeyen ise mutlu olmak amacıyla saygıyı, şöhreti, gücü elde etmeye çalışır ancak yitirmesi an meselesidir. Bunları parça parça ve zamana yayarak elde etmeye çalışır, zor elde edip kolay yitirme riskini yaşar. Oysa bunlar, mutluluk da dâhil, bir ve bütündür. İnsan hepsini birden elde edemez. Sadece parçaları elde edip tam olarak elinde tutmayı başaramadığı için gelip geçici mutluluklar içindedir. Bu durum insanı eksik kılar. İnsanın eksikliği mükemmelin varlığını ortaya koyar. Dolayısıyla birlik ve bütünlük mükemmelin bir biçimidir (s. 189-201). Boethius'un bu görüşleri insan ve evren ilişkisi bağlamında yer verilen temel kavramların dayanağını güçlendirmeye elverişli olduğu gibi ortadan kaldırmaya da elverişlidir. İnsanın eksik bir varlık olmasının hangi eğilimle vurgulandığı önemlidir. Bütünlüğün asla elde edilemezliğini yegâne dayanak yapmak ve bütünlük anlayışına dayalı bir insan tasavvuru geliştirmek arasında fark vardır. Böylesi farklar Antik Çağ ve Hristiyan eğitim anlayışı arasındaki değişime denk gelmektedir. Örneğin, varlık ve diğer var olanlarla karşılaştırıldığında insandaki belirsizlik eksik/kötü yönleriyle mi veya olanak varlığı olmasıyla mı yakından bağlantılıdır? Böylesi farklar insan nedir sorusu karşısında birbirine alternatif cevaplardır.

Felsefe toplumla bağlantı kurarken bahsi geçen kavramlar ve eğitim aracılığıyla insanın içine yönelmiştir. Özellikle insanın sadece kendi içinde bulunan ışık, ruhun kişiye özelliği, aşma halinin bireyselliği, ölüm anındaki yalnızlık, anlam veya yorum gibi yaklaşımlar içsellik ve öznelliğin ihmal edilmediğini gösterir. Evrenin amacını keşfetmek, birliğin parçası olmak, bütüne katılmak gibi hususlar ise insanın genel olanla bağlantısını kurmaktadır. İki durum birleştiğinde insanın kendisiyle, diğer var olanlarla ve varlıkla ilişkisi tesis edilmektedir. Keller (2003) Antik Yunan düşüncesinin iki özelliğe birden yöneldiğini belirtir. Birincisi "…kavramlar ve ebedi ve sağduyulu yasaların oluşturduğu ve duyular ötesi bir "fikirler" dünyası şeklini alabilen nesnelliktir…" (s. 15). İkincisi ise "…bütün hayat koşullarından ve dürtülerinden bağımsız olan ve her insanda aynı şekilde (fakat farklı ölçülerde) bulunan, insani ruhun meydana getirdiği öznelliktir…" (s. 15). Eğitsel açıdan nesnellik ve öznellik

arasındaki bağlantının nasıl sağlandığı dikkate değer bir konudur. Bağlantı, bilgelik anlayışının öncülük edeceği şekilde bilgi ve erdem arasındaki bir ve aynılığın doğruluk ekseninde tartışılarak bulunması ve bu tartışmaya spekülasyon ve diyalog aracılığıyla dahil olunmasıdır. Platon'da (2012) doğruluğu oluşturanın evrene göre bir oluş veya evrenle uyum olduğu görülmektedir. Özellikle çocuklarda müzik ve beden eğitimi akıl, arzu ve öfke sahibi insanın doğruluk temelinde üçü arasındaki ölçüyü düzenlemesi, akla uyumlu hâle getirmesi içindir. Bilgiden yardım alan doğruluk içsel süreçlerdeki kendi oluşun anahtarıdır. Bireyin kendinde gerçekleştirdiği içsel düzenin ve topluma katılmasının dayanağıdır (s. 156-161).

Demek oluyor ki metafizik ve ontolojiden akışı sağlanan bir eğitim görüşü başlı başına bir insan tasavvuru, insan kavramının merkezde olduğu bir düşüncedir. Bu görüşlerde eğitim amacı olarak iyi, güzellik, mutluluk gibi idealler insana sunulur. Özellikle mutluluk diğer ideallerle ilişkisi içerisinde detaylandırılır. Aristoteles (2012, s. 9-21) mutluluğun amaç olduğunun altını çizer. Farklı bilimler veya mesleklerin amacını belirleyen amaç iyi kavramında bulunur. İyi amacının sonunda mutluluk vardır. Neredeyse herkes onda anlaşır fakat çoğunluğun ondan anladığı bilgelerinki gibi değildir. Bilgisiz kişiler bilgece araştırmalardan etkilenmeye müsaittir. Bu araştırmada ya ilkten başlanmalı ya da ilk olana, iyinin kaynaklandığı nedene doğru gidilmelidir. Bilinenlere bakıldığında -örneğin onur veya erdem gibi- bunlar kişide olduğunda iyilik ve mutluluk sağladığı söylenemez. Bu yüzden Aristoteles'e (2012) göre ilk neden iyi, ayrı bir yerde tutulmalıdır. İnsanın elde edemeyeceği idea değil bizzat elde edebileceği iyi araştırıp bulunmalıdır (s. 13-15). Bireylerin amaçları çokluktur, içine başka şeyler karışır. Bunları araç kılan ve sadece kendisi için tercih edilen amaç mutluluktur. Onur, haz ve erdemin benimsenme amacı da mutluluktur. Mutluluk amacı ise erdemle ve iyiyle bağlantılı şekilde öğrenilen ve tanrısal bir içeriktir (s. 22). Mutluluğun karakterle ve geliştirilmesi gereken erdemlerle bir ilişkisi vardır. Bunun için insan eyleminde ölçülü olmak ve her şeyin ortası benimsenir (s. 37-43).

Mutluluk, iyi ve güzel gibi idealler 'ideal insan' öngörüleriyle güçlendirilmiştir. İdeal insan örneğinin üzerinde toplandığı kavram bilgeliktir. Ancak kavram öylesine geniş ve kapsayıcıdır ki adeta diğer konu ve kavramların hepsi bilgeliğe gönderme yapmaktadır. Bu yüzden bilgeliğe ulaştıran niteliklerle varlık ve var olana dair bilgi arasında bağlantı kurularak eğitime yön verilebilmesi için kuramsal bir akıl devreye girmelidir. Bilge (veya hakîm) kişi sadece incelenen döneme ve coğrafyaya özgü değildir. Ülken'e (2008) göre birçok bölgede hakîmler vardır. Zaman zaman rahipler veya hükümdarlarla karışsa da

Yunan'da Sokrates sonrası 'hikmeti sevenler' olarak silsile devam etmiştir (s. 8-9).[20] Eğitim açısından dikkate değer olan Ülken'in (2008) altını çizdiği gibi bu karakterlerin yaşadıkları çağlarda herkes tarafından kabul görmüş olmasıdır (s. 2-3).

Sokrates öncesi (Yedi Bilge) ve sonrasında bilge ile bilgelik farklılık arz etmektedir. Sokrates öncesinde, Hadot'a (2017) göre Sophia kelimesine dönüşecek şekilde şairlerin söylediği şiir ve şarkıların, müzik aletlerinin içindeki öğrenilmesi gereken bir sır veya ustanın çırağa mesleğin inceliklerini öğretmesi, şiirin incelikleri gibi arayışlardan türemiştir. Kişiler arası ilişkilerde hissiyatı ve davranışları gizleme yeteneği anlamına da gelir (s. 28-31). Hakîm (bilge) kelimesinden filozof (hikmet sevgisi) lehine vazgeçilmesi, kimsenin bu mertebeye erişemeyeceği onu ancak sevebileceği görüşüyle Pisagor tarafından geliştirilmiştir (Bayrakdar, 1988, s. 29). Her şeyi bilmekle bilgelik özdeşleşmez. Herhangi bir bilgi bilgeliğe götürmez. Herakleitos bilmemenin eğitimle giderileceğine işaret etmiştir. Herakleitos "İnsanın bilgelik hali Tanrı'nın bilgeliği karşısında bir maymunun seviyesinde kalır." demektedir. Konuyu Herakleitos gibi ele alanlar bilgeliği dünyevi bilgiyle özdeşleştirmez. Diğer taraftan Sofistlerde ansiklopedist tarzı eğitimlinin eğitimsiz karşısında üstün gelmesi için çabalar. Bilgi ve bilgelik ilişkisi duyumların göreceliliğine dayanan maddeci bir yaklaşımla retoriğin hizmetine koşulmuştur (Adam, 2019, s. 227-233; Akgün, 2017, s. 310, 315; Çilingir, 2014, s. 79; Dumont, 2018, s. 35; Oizerman, 1988, s. 23-28). Ancak bilgelik konusunu uzun bir süre gündemde kalacak şekilde bir ideal ve öğretmenlik meselesi haline getiren Sokrates'in yaşantısıdır.

Sokrates, araştırmasında siyasetçilerle, şairlerin yeterince bilge olmadığını zanaatkârlar için genel bir bilgelikten bahsedilemeyeceğini ortaya koymaktadır (Kenny, 2018, s. 66). Dahası, sofistlerin boş söz ustalığının karşısında onların hiçbir şey bilmediğini (Condorcet, 1990, s. 55) ve kendisinin de en iyi bildiği şeyin hiçbir şey bilmemek olduğunu söylemektedir (Störig, 2000, s. 237). Ancak bu onu bilgiyi tamamen göreceli ele alan ve sürekli şüphe eden bir noktaya sürüklememiştir. Gerçek bir bilginin erdemli davranmakla sonuçlandığını

[20] Batıda 'Hakîm' doğuda ise 'veli-sufi' vardır. Her ikisi de manevi eğitimle yetişir. Batıda Hakîm rasyonel temelde arzulara ölçü getirmek, Doğuda Velî ruhi temelde dünyalık nefsten vazgeçerek iç huzura kavuşmak için hareket eder. Antik Çağ'da Batıda Hakîm site devletlerinde, Doğuda ise Velî Antik Çağ sonrasındaki evrensel dinlerde ve birçok farklı medeniyette (İran, Çin, Hint, Yunan, İslam gibi) yetişmiştir (Ülken, s. 2-3, 7-9). Bayrakdar'a (1988) göre İslam filozoflarında felsefe ve hikmet aynı anlamda veya hikmet daha geniş bir manada kullanılmıştır. İslam dünyasında başlangıçta aynı anlamda kullanılırken, daha sonra ayrıma gidilerek hakîm ilahi bilgi sahibine, hikmet verilen kişiye denmiştir. (s. 27, 29-30). Farabî'de (2004) filozof kavramı bütün alanların üstündeki bilgileri elde edenler için kullanılır. Hakîm ise daha özele indirilerek herhangi bir sanatta herhangi bir konuda en yeterli ve hükmü geçerli ve dirayetli olan kimseye denir (s. 54-55). Bu kişiler aynı zamanda öğretici pozisyonundadırlar (s. 58). Türk Kültüründe hakîm olarak Abuş Hoca, Kara Sülük, Erkil Ata, Hoca Buda, Yasaban Hoca, Korkut Ata (Ülken, 2004, s. 59) örnek verilebilir.

düşünmekte, bilgiyi amaca bağlı ve insanın bir erdemi olarak kabul etmektedir (Arslan, 2006, s. 95-96, 128-129). Sokrates'in bu görüşünü Aristoteles (2012) "Çünkü o hiç kimsenin bilgiyle 'daha iyi'ye aykırı eyleyemeyeceğine, bilgisizlikten ötürü bunu yapabileceğine inanıyordu." (s. 131) şeklinde açıklamaktadır. Sokrates insanlar üzerindeki araştırmasında bir bilge bulamayınca kendisinin gerçekten bilge olma ihtimali üzerine hayrete düşmüştür (Kenny, 2018, s. 66). Ancak bilge olarak kendini ayrıcalıklı görmektense insanlara 'kendilerini tanımalarını' salık verir (Störig, 2000, s. 239). Kendini tanıma veya bilmede insanlar tek başına değildir. Sokrates yardım etmektedir. Bu sayede onun öğretmenliği ortaya çıkmaktadır. Sokrates'in insanlara müdahalesi, başka deyişle öğretmenliği Arslan (2006) tarafından "…kendi kendileriyle konuşmaları, kendi ruhlarını açıp ona bakmaları, bizzat kendileriyle diyalogları isteniyor; … tutarsızlıklara, çelişkilere işaret etme yönünde tamamen biçimsel bir müdahalede bulunmakla yetiniliyor ve sonuçta onlar kendi ruhlarında bu şeylerin bilgisinin varlığını fark ediyor…" (s. 119-120) şeklinde ifade edilmektedir. Sokrates'in öğretmenliğinde, eğitimde içsel bir dönüşümün hedeflendiği ve bunun kişinin kendine ait bir yolu takip etmesiyle sağlandığı görülmektedir.

Antik Çağ'ın bilgelik anlayışı hakikate götüren bilgileri bulmak anlamıyla birlikte yaşamla iç içedir. Bilge yaşamdan öğrenir ve yaşamdan öğrenmesi için bir hazırlıkla desteklenir. Bu hazırlık eğitim için bir ideal insan örneği oluşturacak şekilde Platon ve Aristoteles tarafından daha kuramsal (ve disipliner) bir zeminde de ifade edilmiştir. Platon'a (2010; 2012) göre bilgelik, temelde iyi ideasının kavranması aracılığıyla ruhtan gelen ve ardı sıra bedene yansıyan adil, ölçülü ve öğrenmeye açık bir yaşamdır (2010, s. 302-303; 2012, s. 211-213, 251). Bu yaşam ve öğrenme varlık tasavvuru etrafında "…neyi bildiğini ve neyi bilmediğini bilmek…" (Platon, 2010, s. 320-322) üzerine bir araştırmadır. Bilge; varlığı bütünüyle seven, çokluk içerisinde kalmayan, öze kolayca inebilecek incelikte, doğruyu ayırt edebilen, sanı değil bilgi peşinde koşandır (Platon, 2012, s. 199-201, 207, 210, 213). Platon'da (2010) bilgelik herhangi bir meslekte en bilgili olmak veya mesleki pratikteki üstünlük (işini iyi yapmak) anlamına gelmemektedir. Bilge burnunun dibindeki şeyler karşısında beceriksiz ve acemi olsa da kötülük yapmasını bilmeyen ve insanın her vakit doğru olan gerçek özünü arayan bir kişidir. Bütünü yakalayabilen, özgürlük ve huzur duygusu içerisinde yetişmiş kişi bilgeliğe ulaşılabilir (s. 308-309, 490-495). Bu özelliklerin bilgi ve ahlak birliği içindeki bir eğitimle öğrencide ortaya çıkarılabileceği anlaşılmaktadır. Bilgeliğe dair yaşamdan öğrenmeye bir hazırlık olan eğitsel içerik ise kuramsal olarak varlığın bütünlüğünü ve birliğini gözetmekle sağlanabilir. Böylelikle bilgeliğin eğitimle ilgisi bir yönüyle yaşamsal

diğer yönüyle kuramsaldır. Ayrıca eğitimin hedeflerinden biri olan meslek edinme ve bilgelik arasındaki bağlantı da bilgeliğin eğitsel bir konu olduğunu göstermektedir.

Aristoteles'in bilgeliği de birincisi metafizik araştırması düzleminden ikincisi mutluluk amacı doğrultusunda yaşamsal olarak incelenebilir. Metafizik düzlemden, başka deyişle salt felsefi bakış açısından Aristoteles metafiziği asıl bilgelik olarak görmektedir. Çotuksöken'in (1994) ifadesiyle "…ilk nedenlerin bilgisini inceleyen bilim bilgelikten başka bir şey değildir; böyle bir bilimle uğraşan kişi de bilgedir." (s. 70). Kaldı ki Aristoteles'te (2016, s. 15-17, 57-59) duyuma dayalı bilgi, bilgelik anlamına gelmez. Aksine duyuma en uzak olan en tümeli (asıl ilkeler ve nedenler, iyi, ereksel neden) bilmeyi, sadece bilmek isteğiyle temaşa etme bilgeliktir. Aristoteles (2016) diğer bütün bilimler içinde hangi bilime bilgelik denilebileceği noktasında bir şeyi bir şey olmaklığı bakımından bilmek, tek tek nesneleri veya nesnelere ait özellikleri değil bizzat nesneyi bilmek gibi hususları ayırıcı özellikler olarak ortaya koyar (s. 57-59). Aristoteles'te metafizik en mükemmel bilgeliktir (Coplestone'dan akt. Şulul, 2003, s. 13) ve "…felsefi ilkelerle Tanrı kavramının birleşmesi…" de gerçekleşmiştir (Gilson, 1999, s. 42). Bu yaklaşımın eğitim teorisiyle ilişkilendirilmesi konuya metafizik ve ontoloji disiplinleri içerisinden bakmakla mümkündür. Metafiziğin daha ilk problemini ele alış tarzı ontolojiktir çünkü konu bilgelik kavramının içeriğinin nasıl doldurulacağına bağlanır. Mutluluk amacıyla ilişkili ve yaşamsal içeriği de belirgin olan bilgelik metafizik ve ontolojinin yön verdiği akıştan ayrılmaz.

Aristoteles'te insanın özellikleri ve bilgeliği nasıl elde edeceği bireyselden toplumsala doğrudur. Bilgelik toplumsal alanda mesleki kurumsal kavrayış geliştirme, kamu aklı, devlet organizasyonunun yönetimi ve işleyişi gibi hususlarda derinleştirilebilir. Aristoteles'te (2012) bitki ve hayvanla kıyasladığında insan beden değil ruh tarafıyla akla sahiptir ve bu yönünü geliştirmelidir. Mutluluk amacının öğreti olduğu durumlarda da ruhun akla sahip içeriğine seslenilmelidir. Bu içerikte olumlu ve olumsuz (akla sahip olmayan) taraflar olabilir. Erdemleri bulmak, ortayı bulmak sağ akıl üzerinde dikkatle durulduğunda gerçekleştirilebilir. Doğruluğa ulaşmak da böyle bir ruhsal temel üzerine kurulmaktadır. Ruhun doğruluk için 'sanat, bilgi, aklı başındalık, bilgelik ve us' olmak üzere birbiriyle bağlantılı başlıca beş aracı vardır. Örneğin sanat ve aklı başındalık bilgi için dikkate alınmak durumundadır, dikkate alınmadığı nokta ise sadece 'bilgi nesnesinin ilkesi' söz konusu olduğu zamandır (s. 27-29, 115-120). Eğitimin bütün yönelimi ruhun akıllı tarafına doğrudur. Eğitim amaçlarından biri ruhta kayıtlı olan zihni geliştirmektir. Ancak bu yönelim (zihni olana ulaşmak) için beden ve ruhun akıllı olmayan tarafı da eğitilmelidir. (Aristoteles,

2013, s. 381). Bilgelik eğitime açık olan ruhun doğruluğu için bir araçtır. Bilgelik için Aristoteles'in (2012) "…bilgilerin en sağlamı olsa gerek, bu açık. Demek ki, bilge yalnızca ilkelere dayanan şeyleri bilmekle kalmamalı, ilkeler konusunda da doğruyu bulmalı. Dolayısıyla bilgelik en değerlilerin başını çeken bir bilgi alanı olarak bilgi ile us olsa gerek..." (s. 120-123) şeklindeki açıklaması metafizikten ontolojiye ve bilgi alanına doğru kapsayıcı bir arka plana dayanmaktadır. Bunun yolu ise özellikle ruhun eğitiminden geçmektedir. Bilgeliğin mesleki bir tarafı vardır ve bu meslek edinme ve icra etme halindeki yaşamdan hareketle bilgi edinme süreçlerini tayin edebilmekle bağlantılıdır. Burada ortaya çıkan ilişkiler de eğitseldir. Buna göre Aristoteles'te (2016) deneyimleriyle hareket eden duyumlarıyla hareket edenden, zanaatıyla hareket eden deneyimiyle (alışkanlığıyla) hareket edenden daha bilgedir. Usta kalfadan, temaşa etmek yapıp etmeden bilgelik bakımından daha iyidir (s. 15-16). Devlet yöneticisi ise zorunlu olarak bilge olmalı ve mümkünse en bilge kişi olmalıdır (Aristoteles, 2013, s. 198). Aristoteles'in seçkinlerin bilgeliğine dayalı anlayışından ziyade Çilingir'in (2014) toplumların kendine özgü halk bilgeleri olduğu (s. 172-173) tespitindeki gibi Aristoteles'te (2013) de bu düşüncenin örneği görülmektedir. Bilgelik topluma yayılabilirse bu tercih edilir bir şeydir. Kamuoyu bilge bir konumdaysa bu tek kişinin bilgeliğinden üstündür. Bu açıdan ulusal bir bilgelik bireydeki gibi açık bir şekilde kendisini gösterebilir (s.211-212, 349). Bu yönleriyle bilgelik Aristoteles'te de sadece felsefeyle sınırlı değil başlı başına bir eğitim konusudur. Bir insan ideali olarak ister ulaşılsın ister ulaşılmasın eğitimin gündemine gelmekle birlikte bilgelik öğretmen ve öğrenciye dair birtakım çıkarımlarda bulunabilme kapısını açmaktadır.

Bilgelik yolunda insanın neler yapması, nasıl bir duruşa sahip olması gerektiğine dair tasavvur Çilingir'in (2014) "Bilgelik ideali, ruh sükûneti (ataraksia), içsel özgürlük (autarkie) ve kozmik bir bilinci beraberinde getiren bir yaşam şeklidir…" (s. 180) ifadesinden hareketle açığa çıkarılabilir. Bu bağlamda kendini bilme ve kemâl kavramları da ideal insanın ve eğitimin bir bileşeni niteliğindedir. İnsan yetiştirme açısından bilgelik idealinin nasıl sağlanacağı bu kavramlar aracılığıyla daha iyi açıklanabilir.

Kendini bilmek üstünkörü bir bakışta bilgiyi merkeze alıyor gibi görünse de varlık anlayışının ön ayak olduğu insan tasavvurunun merkezinde bulunmaktadır. Sokrates'le hissedilir hâle gelen kendini bil sözü Boethius'a kadar uzanan dönemin felsefesinde sık değinilen bir konudur. Boethius'a (2006) göre kendini bilme insanı diğer yaratılanlardan ayıran önemli ölçüttür. Bu ölçüt yerine getirilmediğinde insan "…vahşi hayvanların düzeyinden de alta iner. … kendisini bilmemek … insan söz konusu olduğunda … ahlâksal

lekedir…" (s. 125). Diğer insanlarla iletişim için de kendini bilme gereklidir. Bu sayede insan kendisi hakkında başkalarının olumlu veya olumsuz görüşlerinden ve bedeni olan düşüncelerinden uzaklaşarak ruhen sağlam bilgiye sahip olmaktadır (s. 179-183). Kendini bilmenin sunduğu eğitsel görüş, Çilingir'in (2014) dediği gibi önceliğin nesnel bilgide değil kişisel dönüşümde olmasıdır (s. 161). Kişisel dönüşüm ise bilginin doğuştanlığı ve erdemle birleşen doğruluk ölçütü aracılığıyla -öznellik ve nesnellik bakımından- dengelenmektedir.

Eğitim tartışmaları açısından kendini bilme sözünün bilgi edinme sistemiyle bağlantısı kurulmalıdır. Eski filozoflarda bilgiye ilişkin varlık dayanağından koparılmayan kendini bilme genel olarak etkin bilme, hiyerarşiye dayalı bilme, yaratılıştan gelen ruhi bilme gibi bağlamlarla tamamlanmaktadır. Bu tamamlayıcı bağlamlar içinde duyumdan akla ve sezgiye kadar birçok bilgi edinme yolu öğrenmenin dayanağı hâline getirilmektedir. Bu noktaya zikredilen diğer birçok filozof gibi ilkesel görüşlerle bağlantılı olarak Plotinus düşüncesinde etkin, hiyerarşik ve yaratıcıdan gelme durumunu dikkate alan kapsamlı ve derli toplu bir örnek sunulmaktadır. Plotinus'ta (2011) kendini bilme etkin bir bilmedir. Etkin bilme olmadan edilgin bilme de olmaz, başka deyişle, kendini bilmeden başka şeyleri bilmek saçmadır. Kendini bilmeye ilişkin kaynak bizzat insanın aklındadır. Burada insan aklıyla kastedilen sık sık kullanılan akıl yürütme etkinliğidir (diskürsif akıldır) ancak Bir kavramı yerine de kullanılan Zekâ değildir. Bireysel ruh ve Zekâ arasındaki ilişki bireysel ruhun kendine özel varoluşuyla Zekâ'dan gelmesidir. Bu insan aklının belirli izler taşıması ve ruhun duyulardan arındırılmış bir bölümüne sahip olmasıdır. Kendini bilme de zekâya aittir. Akıl yürütme kendini bilmeye çabaladığında saf zekâya çıkmış, yükselmiştir. Akıl yürütme saf zekâdan bir alt seviyede hakikat arayışını gerçekleştirir. Saf zekâ ise akıl yürütmeye sahip olandır. Saf zekâ kullanıldığında insanın kendini görmesinde/bilmesinde bilen ve bilinen ayrımı yapılmaz. Ruhtan başka olan bu zekâ için süje ile obje bir ve aynıdır. Ruh kendi üzerine düşünmesini ona olan bağlılığı ve onunla başkalığı sayesinde gerçekleştirir (s. 51-57). Duyumlama, akıl yürütme ve saf zekâ aşağıdaki pasajda ifade edilmektedir:

> …Saf zekâyı kullandığımızda, o, bizdir; kullanmadığımızda biz değildir. Zekâyı kullanmak nedir? Bizim bizzat zekâ olmamız ve onun gibi veya ona göre konuşmamız mıdır? (Hayır, ç. n.) Çünkü biz zekâ değiliz. Sadece diskürsif akılda bulunan ve zekânın izini taşıyan en yüce bölüm sayesinde zekâya uygun davranırız. Duyular aracılığıyla hissederiz ve hisseden biziz. Akıl yürütmemiz de aynı tarzda mıdır? Evet, akıl yürüten ve akıl yürütmedeki kavramları anlayan bizzat biziz; bu kavramlar, bizdir. Duyumlama ürünü imgeler aşağıdan, zekânın eylemleri yukarıdan gelir. Biz, biri aşağı biri yukarı iki güç arasında, duyumlama ve zekâ arasında olan ruhun bu asıl bölümüyüz. Şu konuda anlaşıyoruz: Duyumlama bizdir; çünkü her zaman duyumluyoruz. Fakat hep zekâ olduğumuzdan kuşku duyuyoruz; çünkü onu sürekli kullanmıyoruz ve çünkü o, bizden ayrıdır (séparée). Onun ayrı olmasının anlamı şudur: O, bize yönelmez ve yukarıya baktığımızda daha çok biz ona döneriz. Duyumlama bir elçimiz, zekâ ise kralımızdır (Plotinus, 2011, s. 54).

Dolayısıyla kendini bilme dönemin insan ideali içerisinde insanlardan bir beklenti ve yaratılıştan gelen bir özelliktir. Bilme süreçlerini harekete geçirebilmek için bu tarzda hiyerarşiler gözetilmelidir. Eğitim aracılığındaki gerçek bir kişisel dönüşüm bu tarzda sağlamlaştırılmış bilgiler sayesinde gerçekleştirilebilir.

İnsanın ruhi yönünün ve bilmesinin kemâl kavramıyla da yakın bir ilişkisi vardır. Eski felsefede kemâl; yetkinlik, olgunluk, ustalık gibi kavramlardan ayrılmaktadır. Farabî'ye (2004) göre eğitilen kişi veya araştıran kişi varlık ilkelerini, varlıkların birbiri arasındaki farkları vb. anlarken tabiat alanıyla insani alan arasındaki farkı kemâl ve amaç kavramları sayesinde anlar (s. 31-32). Eğitime dair önemli tartışmalardan biri öğrenmek ve yaşamanın aynı şey olup olmadığı üzerinde kuruludur. İkisi arasındaki farkın örneği tasavvuf düşüncesinde tokluğun tarifini bilmek ile tok olmak arasındaki fark olarak verilir (Gazali, 1960, s. 58). İbn Haldun'dan (2009) aktarılırsa "Akaidde hal ile ilim arasındaki fark, aynen "kavl" ile "ittisaf' (söz söylemek ile söyleneni yaşama ve nefsin bir vasfı haline getirme) arasındaki fark gibidir." (s. 824). Antik Çağ düşüncesini de yansıttığı düşünülen bu aktarımlarda sunulduğu gibi kemâl sadece öğrenmeye değil yaşamaya, başka deyişle öğrenileni yaşama dökmeye ilişkindir. Öyle ki onun yaşama dökülmesi Platon'da kaynağını bulan eski felsefede ahiret inancıyla da bağlantılıdır.

Platon'un (2015, s. 51-57; 2010, s. 130, 561-563) ölümden korkmama doğrultusunda açıkladığı gibi kemâl öncelikle Tanrı'ya aittir. Ahiret dünyadaki aklı başında insanların daha akıllı insanlarla karşılaşacağı yerdir. Ruhun hakikati arayışında aldatıcı olan bedenden (görme, işitme vb. sağlayan organlardan) uzak durdukça şeylerin özünü kavrayan insan daha iyi düşünmektedir. Bedenî olandan uzaklaşıldığında hakikat arayışı söz konusudur. Dünyada bedenî olandan uzaklaşmaya çalışmak ahiretteki daha yüksek bir bilgeliğe hazırlıktır. Demek ki bilgelik sadece ahiret ile sınırlandırılmaz. Platon'un (2010; 2015) kemâl anlayışında başarılması mümkün olmasa da bazı yönler bakımından Tanrıya benzemeye çalışılır. Bu yönler zekâ keskinliği geliştirmek, içten gelerek kötülükten uzak durmak, ölçülülüğe, cesarete, adalete ve din duygusuna sahip olmaktır (2010, s. 494; 2015, s. 58-59). Var olan olarak insanın varlıkla irtibatı içerisinde anlamlı olan bu görüşlerde, bedenden uzaklaşma – bazı arınma esasındaki görüşler ayrı tutulursa- Cuvilier'in (1995) dediği gibi 'kişiyi bedeninden tamamen ayırmak' değil bedenin getirdiği aşırılıklardan uzak durmaktır (s. 22). Bu noktada kemâl kavramıyla bağlantısı içerisinde ruh devreye girmektedir. Bilme işlemleri ruh kavramı üzerinde yoğunlaşmakta ve varlıkla bağlantı kemâl kavramı aracılığında açık bir hissiyata dönüşmektedir. Platon'da anımsama/hatırlama yaklaşımı ile insanda kemâli

isteme arasında bağlantı vardır. İnsan idealar evreninden gelmiş ve bu evreni belli belirsiz anımsamaktadır. Bu nedenle aslına kavuşmak adına kemâl ve mefkûre isteği taşır (Aktaran Ülken, 2004, s. 53) ve en yüksek iyilik doğrultusunda kemâli hedeflemek ruhu yetiştirmekle mümkündür (Platon, 2010, s. 121-122). Böylesi görüşler Platon'un eğitim uygulamalarına dair önerilerinin metafizik ve ontoloji aracılığıyla kurulan arka planıdır. Platon'da (2010) Sofistin üçüncü önermesine (bilinen şeyler aktarılamaz) karşıt olarak insanın doğruyu araması ya da insana doğruyu göstermeye çalışmak (söylev) ruhen bir yükseliş anlamında ele alındığı gibi (s. 92, 111) bu itiraz bir tür eğitime bağlılıktır.

Yukarıdaki görüşlerin toplamı bir ideal insan anlayışıdır. Bunun eğitim felsefesi ve eğitime temel teşkil eden disiplinlerle ilişkili bir değerlendirmeye ve eğitimin pratik boyutlarına dökülebilmesi için gerekli olan kuramsal akıldır. Metafizik ve ontoloji temelindeki insan idealini hem kuramsal ve disipliner açıdan hem de yaşam ve eğitim boyutuyla toparlayıcı bakış açısı Platon ve Aristoteles gibi filozoflarla yakından ilgilenen Farabî'de mevcuttur. Uludağ'ın (2019) ifadesiyle İslami Türk düşünce geleneği açısından Farabî "…İslam'ın erdem anlayışı ile yönetim ve eğitim arasındaki ilişkiyi kurmada bir bakıma öncülük etmiştir…" (s. 185). Filozofun varlık ve bilgi konusuna ilişkin temel görüşleri mutluluk amacıyla bağlantılıdır ve erdem anlayışına eğitim fikri eşlik etmektedir. Filozof başlıca nazari erdem kavramı etrafında tatbike uygun bir eğitim teorisinin koşullarını sunmaktadır. Farabi'nin (2004) dört erdeminden (nazari, düşünme, ahlâkî, ameli) en üste yerleştirdiği nazari erdeme ilişkin açıklaması, teorinin anlamını göstermektedir. Buna göre "…Nazari erdemler, en son gayeleri, varlıkları ve onların ihtiva ettiklerinin yalnız anlaşılmasını kesinlikle sağlayan ilimlerden ibarettir. Bu ilimlerin bir kısmı, farkına varmadan, nereden ve nasıl geldiğini bilmeden, ilk andan itibaren insanda bulunur. Bunlar ilk bilgilerdir…" (s. 21). Bu erdemler bağlamında öğretim ve eğitim kavramlarını birbirinden ayıran Farabî'de (2004) öğretim nazari erdemlerin öğretilmesi, eğitim ise ahlaki ve iş sanatlarını var etmek içindir. Öğretim ve eğitimde kullanılacak bilgisel örnekler; birincisi her millete uygun, ikincisi bir millete göre, üçüncüsü ise millet içinde bir gruba özgü olmak üzere ayrı ayrı seçilmelidir (s. 46-47). Her millete uygun olan eğitimin evrensel taraflarını oluşturduğu gibi ontolojik açıdan insanın genel özelliklerinin bilgileri seçerken dikkate alındığını göstermektedir. Bu açıdan Farabi (2004) düşünmek, araştırmak, öğrenmek, öğretmek yoluyla elde edilecek bilgileri erdemlere dayandırır. Farkın bilgisi insanda doğuştan getirdiği ilim kabiliyetiyle sağlanır. Kişi bu kabiliyetini arayıp bulursa başkalarından öğrendiklerini ayırt edebilir. Başkalarından öğrendiklerini ayırt ettiğinde başkalarına öğretebileceklerine de ulaşmış olur.

Bu arayışta sadece eğitimde içerik değil yöntem bilgisi de ortaya çıkar (s. 21-23). Öğrenen insanların doğuştan düşünme kabiliyeti olsa da nazari erdemlere ve varlık ilkelerine kendisi ulaşamayabilir. Ulaşmış olanların öğretici konumda olduğunu şehir hayatı gösterir. Şehir (millet) söz konusu olduğundan hakan ve ayrıca filozof, hakîm ve imam (kâmil veya gayesi herkesçe kabul görmüş insan) da eğitici ve öğreticidir (Farabî, 2004, s. 45-48, 58).

Farabi'nin görüşleri eğitime ilişkin detayların nasıl bir temel üzerine kurulacağını gösterir. Eğitim faaliyeti kuramsal akıl sayesinde organize edilebilmektedir. Buna göre kişinin kendinde mevcut nazari temeldeki ilkeler, diğer bilgileri öğrenmek adına devrededir. Eğitimin bilgisel içeriği ve yöntemi hiyerarşinin en üst basamağındaki varlık ve bilgi bütünlüğüne göre belirlenmektedir. Doğuştan getirilen ilim bahsinden hareketle öğrenci ve öğretmen arasında ontolojik açıdan bir fark gözetilmez. İnsan (varlığın bilgi ve yöntemine ilişkin) öğrenebileceklerini ve öğretebileceklerini kendinde doğuştan olmayanlarda bulabilir. Bu görüşler Farabî'nin insan tasavvurunun bir parçasını sunduğu gibi metafizik ve ontoloji temelinde insan ve eğitim idealinin nasıl kurulduğunu göstermektedir. Filozofun bu fikirleri eğitimin içereceği ilimlerin kuruluşuna ışık tutmaktadır. Dahası eğitimde teori ve pratiği birbirine bağlamaktadır. En önemlisi filozofun eğitime eşlik edecek şekilde varlık ve insan tasavvuru ile ilimlerin ve eğitimin toplumsal manadaki kuruluşunun nasıl gerçekleştiğine dair fikirleri adeta tek bir kaynaktan çıkmaktadır.

Eğitim düşüncesinin kuruluşuna ışık tutan bu açıklamaları içinde Farabî (2004) ilk bilgilerin içeriğine de değinmektedir. Cins ve tür araştırması üzerine kurulan ilk bilgiler varlık ilkeleridir. Eğitim açısından önemli olan bunların aynı zamanda öğretim ilkeleri olmasıdır. İlk bilgilerden ortaya çıkarılan diğer bilgiler ise var olanları anlama amacını taşır. Varlık ilkeleri diğer bilinmeyenlere ulaşılırken kullanıldığı için öğretim ilkeleri haline gelir. Bu araştırma tarzı ise birçok ilimde tatbik olunur. Bu araştırma kişiyi gök cisimlerinden cansız ve canlı varlıklar arasındaki farkın anlaşılmasına, canlı varlıklarda aklı olanları fark etmesine yönlendirir ki oradan da kâmil olan varlıkların ilkelerini araştırmaya zorlayarak tabiatın ötesinde ve üstündeki metafizik ilminin idrakine götürür (s. 23-31). Böylelikle Farabî'de metafizik ve ontolojiden epistemolojiye ve bilimlere doğru olan akış açık şekilde gözetilmiştir. Metafizikî konu ve bilgiler eğitim pratiğinde en sonda olabilir. Ancak teoride ilk bilgi ve ilkelerden yola çıkılması metafiziğin akışın kaynağı olduğunu gösterir. Bu nokta eğitim düşüncesi ve pratiği arasında nasıl bir organizasyon olduğunu göstermek adına açılabilir. İbn Haldun (2009) insanın düşünce ve pratiği arasındaki ilişkiye dair önceki filozoflarda ve eğitimde karşılığı olan bir kabulü sunmaktadır. Eskilerin âlemdeki nizam

doğrultusunda kavradıkları bu kabul "Amelin evveli, fikrin ahiridir, fikrin evveli de amelin ahiridir." şeklindedir. Pratikte önce olan, fikirde sonra gelir. Fikirde önce olan ise pratikte sonra gelir (s. 767-768). Demek oluyor ki metafiziğe dayalı bilgilerin öğretimi en sondadır ancak eğitim düşüncesinin kuruluşunda metafizik öncedir. Başka bir örnek verilirse eğitim amaçlarına eğitim pratiğinde en son ulaşılması beklenir. Ancak teoride önce eğitim amacı ve ilkeleri tartışılır. Ardından amaç ve ilkelere bağlı olarak kullanılacak eğitsel içerik detaylandırılabildiği kadar detaylandırılır. Eğitim pratiği ise doğrudan içerikle işe başlar. Pratikte kullanılan malzemeler ilk ilke ve ona bağlı ilkeler doğrultusunda hayata geçirilirken en son kısımda amaca ulaşılır.

Farabî'de örneği bulunan ve eğitim düşüncesinin organizasyonunu sağlayan kuramsal akıl, eğitimin bilimler ve toplumsal alandaki karşılığına ışık tutmaktadır. Farabî'ye (2004) göre birey, çoğu zaman, araştırma yoluyla elde ettiği bilgilerde -kemâl ve amaç kavramları ile kıyaslandığında- yeterince derinleşemeyebilir. Bu yüzden kendi elde ettiği bilgileri başkalarınınkiyle de tamamlayabilmelidir. Bu, bir bakıma toplumsal olan tarafın ve insana dair düşünmenin gerçekleştirilebilmesi için bilime (siyaset, ahlak veya antropoloji gibi) ihtiyacın anlaşılmasıdır. Bilimlerin yaşama geçmesinde nazari erdemlerden yola çıkılmış ve düşünme erdemlerine geçilmiş olmaktadır. Kendindeki bilgileri bulma amaç etrafında gerçekleşir. Amaca ulaştıracak olan ilk araçlar, aralarında bir fark olmayan faydalı ve güzel olandır. Her ikisi de iyi ve faziletli olanı amaçlar. Bilimler icra edilirken ulaşılan veriler ise süreç içinde (uzun veya kısa süreli) değişmelerine göre dikkate alınsa da araştırma tarzının kendisi genel ve kapsayıcıdır. Kime göre sorusunun cevabı ise kamu gücü veya tek bir din değil nazari erdemdir. Millet boyutunda nasıl elde edileceği sorusunun cevabı ise öğretim ve eğitimdir (s. 32, 37-38, 42, 45). Böylelikle Farabî eğitimin topluma ait bir bilim veya diğer insani bilimlerle ilişkisinin ne anlama geldiğini, başka deyişle eğitimin görevinin ne olduğunu sunduğu gibi diğer bilimlerle ilişkisinde eğitim araştırmacısının nasıl organize olması gerektiğini de aydınlatmaktadır. Bu yönüyle aslında metafizik, ontoloji, epistemoloji ve bilimler arasındaki ilişkinin insan ve eğitim bağlamında nasıl kurulduğuna örnek teşkil etmektedir. Eksen Çağı kavramlaştırması dikkate alındığında Farabî'nin Antik Çağ'ın kuramsal anlayışını felsefesinde topladığı söylenebilir.

Antik Çağ'ın yoğun düşünce ve eğitim seferberliğine katılım bir yönüyle ilgi ve merakla ilişkilidir. Eğitim kurumlarının belirli bir toplumsal tabakayla sınırlı olduğu ve eğitim düşüncesinin daha çok yükseköğretim kademesine denk gelecek şekilde oluşturulduğu söylenebilir. Ancak eğitim küçük yaşlara da indirilmiştir. Özellikle gençlere yönelmekte ve

yaşama çocukluktan hazırlanılmaktadır. Hürlerin erkek çocuklarının silah verilerek yetişkinlik mertebesine katılma yaşı on sekizdir. Ardından iki yılık daha eğitim verilen genç tam bir vatandaş haline gelir. Alt kademelere inildiğinde ise yirminci yüzyılla kıyaslandığında basit ve etkili programlara sahiptirler (Aytaç, 1972, s. 25-26; Cubberley, 2004, s. 50-53). Platon'un eğitim anlayışında quadrivium'un on yaşında hesapla birlikte başladığı ve on altı ile on dokuz yaş aralığında bütünlüklü şekilde quadrivum'a geçildiği görülür (Aytaç, 1972, s. 42). İnsan ideali, eğitimdeki kademelere uygun şekilde yukarıdan aşağıya doğru yayılmaktadır. Müzik ve beden eğitiminin özel amaçlarında ve diğer derslerin içerik ve özel amaçlarında, genel amaca uygun bir anlayış oluşturulması düşüncesi mevcuttur. Yedi özgür sanat henüz uzmanlaşmanın bugünkü boyutlara varmadığı bir dönemde çağın neredeyse bütün bilgisini sunmaktadır. Doğaya ve insana ilişkin bilginin bütünlük içerisinde verilme isteği dikkate değerdir. Yunan felsefesinin izleriyle, çağın eğitimli insanını Ibáñez, (2018, s. 37) şöyle ifade etmektedir: "Bu çağın eğitimli Yunanı zıt kişiliklerin bir karışımıydı: bir yönü mistik, tutkulu, yaratıcı; ötekisi neşeli, akılcı, tutkulu, dünyevi; ikisi birlikte ün, güzellik ve aklı amaç edinmiş verimli bir sentez oluşturdular." (s. 37). Ancak bahsedilen görüşler günümüzde Foucault'nun (2011) deyişiyle 'üstü örtülen geleneksel anlatı' (s. 13) konumundadır.

Helenistik dönemde Stoacı ve Epikürcü okullar da devam etmiştir (Aytaç, 1972, s. 54, Cubberley, 2004, s. 61-62). Özellikle siyaset, hukuk ve yönetim merkezi haline gelen Roma'da, kontrol altına girse de daha çok Stoacılık ve Epikürcülüğün ağırlıkta olduğu Yunan kültür ve eğitimi başlarda etki alanı bulmuştur (Aytaç, 1972, s. 59-62; Cubberley, 2004, s. 22, 77-79, 86, 88; Russ, 2011, s. 54). Ancak Doğu ve Batıyı etkileyecek şekilde Hristiyanlık diniyle birlikte kilise temelinde ruhban eğitimi şeklinde yeni bir eğitsel kuruluş ortaya çıkmıştır (Cubberley, 2004, s. 107-109). Yunanlıların yaşam ve eğitimine yerleşmiş felsefeyle Hristiyanlık arasındaki ilişkinin nasıl kurulduğu Doğu ve Batı'da farklı tezahür eden belirleyici bir meseledir. Öyle ki "…Eğitimli Yunanlıların eleştirel sorgulamalarını karşılamak için, en azından Doğuda kilise ruhbanları kendilerini eleştiren okulların eğitimine benzer bir eğitime sahip olmalıydı…" (Cubberley, 2004, s. 109). Doğu'daki gelişmelerde İskenderiyeli Klement'in Platon ve Aristoteles'i insanları Hristiyanlığa hazırlamaları için Tanrı'nın tayin ettiğini düşünmesi etkilidir (Kenny, 2018, s. 135). Yunan düşüncesini sahiplenen Hristiyanların sürgünü Helenistik mektepler olarak da bilinen ve teolojik eğitim yapılan okulları (medreseleri) ortaya çıkarmıştır. Bilimlerle yakından ilgilenen eğitim

merkezleri ve ünlü eğitimciler mevcuttur.[21] (Bayrakdar, 1988, 37-42; Cubberley, 2004, s. 195; Küken, 2001, s. 24-44). Batı'da ise kilise zamanla güçlü bir otorite kurarken Yunan dili, düşüncesi ve eğitimine daha düşmanca yaklaşmıştır (Cubberley, 2004, s. 110-111).

Batı'da Orta Çağ Hristiyan eğitim anlayışının şekillenmesinde Augustinus'un değerlendirmeleri önemlidir. Augustinus kendi çocukluk ve gençliğinde aldığı Hristiyanlık dışı eski eğitime ilişkin öz eleştireldir. Ancak eski eğitim geleneği daha çok Roma'nın kontrolündedir. Augustinus ve Boethius özelinde felsefe ve din arasında daha ölçülü kurulabilen ilişki, Hristiyanlığın bu filozoflardan sonraki aşamalarında değişmiştir. Özellikle Farabî ile kıyaslandığında metafizik ve ontoloji temelindeki tek bir kaynaktan çıkan ve bilimlere doğru akışı sağlanan kuramsal aklın eşlik ettiği bir kuruluş Augustinus'un eğitim düşüncesinde sağlanamamıştır. Ayrıca Augustinus'a gelene kadar eğitimde Sokrates geleneğinin savunamayacağı tarzda birtakım bozulmalar olduğunu da Augustinus'un eleştirileri göstermektedir. Bu açıdan Augustinus'un eğitim değerlendirmeleri felsefede temsil bulan eğitim düşüncesine yönelik veya eğitim tarihine bütüncül bakan tarzda değil kendi içinde bulunduğu dönemle sınırlıdır. Augustinus (2010) derslerin yaratılışa özgü olmadığı durumlarda insani açıdan çelişkiler ortaya çıkarabileceğini kendi eğitim hayatı ve gençliği üzerinden açıklamaktadır. İnsanların beklenti olarak şöhret ve para kazanmalarını sağlayan belagat çalışmalarına sıkı sıkıya bağlanmaları aslında yaratılışa özgü bir ahlak eğitimini hiçe saymalarıyla sonuçlanmaktadır. Oysa temel eğitimde bunu yapmayan unsur ve dersler de söz konusudur (s. 53-54, 61-62, 79-80, 129). Bu eğitim eleştirisinin yanı sıra Augustinus (2010) çocukluğunda iyiliklere de sahip olduğunu bu iyiliklerin Tanrı'dan pay aldığını, varlığını koruma hissiyatının da aynı şekilde Tanrı'nın birliğinin bir işareti olduğunu belirtiyor (s. 56-57). Demek oluyor ki felsefe ve Hristiyanlık arasında kurulan bağlantı insan ve evren anlayışı açısından (sonradan değişecek olsa da) bazı kısmi tutarlılıklar göstermektedir. Hatta Burckhardt'a (1994) göre bu ilişki Yunan ve Orta Çağ Hristiyan kozmolojisi açısından ahenkli bir tamlama sunan bir eklektisizmdir (s. 22). Ancak Hristiyanlığın etkisini giderek hissettirdiği koşullarda eğitim kurumlarında bu durumun geçerli olduğunu söylemek zordur. Augustinus'un eğitim eleştirisi ve yeni eğitim görüşleri

[21] Bunlar arasında İskenderiye'nin sembolik yaklaşımını çürütmeye çalışan Antakya Medresesi, İskenderiye okulunun devamı niteliğindeki diğer Antakya Medresesi, Sabiîlik geleneğini taşıyan Urfa Medresesi, Nusayri geleneğin ağır bastığı Nusaybin Medresesi, tıp eğitiminin dikkat çektiği Cündişâpur Medresesesi mevcuttur. Ayrıca dokuzuncu yüzyıl başından on üçüncü yüzyıla kadar yoğun çeviri faaliyetleriyle başlayarak, ardından önemli özgün eserler ortaya koyan ve farklı alanlarda önemli isimler yetiştiren Bağdat Medresesi mevcuttur (Bayrakdar, 1988, 37-42; Küken, 2001, s. 24-44). Bu medrese geleneklerinin dönemin bilim (büyü ve pozitif bilim) ve felsefe anlayışını toparlamaya çalıştıkları, tektanrıcılık ve çoktanrıcılık arasındaki tartışmada tektanrıcı görüşler geliştirdikleri görülmektedir (Küken, 2001, s. 24-33).

ile felsefe ve din arasındaki ilişkiye dair vardığı sonuçlar bir arada düşünülürken; bir taraftan eğitimde tamamen mevcuttaki pratiğe yönelik değerlendirme yaptığı, diğer taraftan felsefe ve din ilişkisinde teori zemininde kaldığı görülmektedir. Sadece Augustinus'un eğitim anlayışında felsefe ve Hristiyanlık bağı referans alınırsa kâğıt üzerinde olan durumla eğitim pratiğinin örtüşmediği söylenebilir. Yine de Augustinus'un derslerdeki bilgisel içeriği eleştiren görüşleri varlık temelindedir ve somut bir sonuç olarak mevcut eğitime felsefe ve dini bir arada eklemek ister. Bu, Augustinus felsefesi içinde başarılı bir eklektisizmdir. Ancak sonrasındaki Orta Çağ eğitim pratiğinde, eğitimin müstakil bir var olan gibi görülerek özgür bir düşünce içinde kurumsallaşmasına olanak verildiği söylenemez.

Bilinen karakteriyle Augustinus sonrasına izafe edilen dönemde (Ibáñez, 2018, s. 66; Küken, 2001, s. 76) kilisenin felsefe üzerindeki etkisi yadsınamaz (Russell, 1972, s. 31-33). Orta Çağ Avrupası'nın Hristiyan tarikatlarıyla birlikte teoloji ve felsefe bağı güçlenmiştir. Kilise toplum üzerinde de etkilidir. Hristiyan tarikatlara bağlı filozof ve düşünürler kilise ve üniversite gibi kurumlarda önemli görevlerde bulunarak eğitimi belirlemiştir (Küken, 2001, s. 46, 59, 85-86). Tanınmış Hristiyan tarikatlar karşısında önceki halk inanışlarıyla kilise eleştirisini birleştiren heretik akımlar da mevcuttur. Heretik akımların yer yer büyücülerle, asilerle veya Avrupa dışı ve Hristiyanlık karşıtı milletlerle ittifak kurduğu kilise tarafından öngörülmektedir. Baskılara rağmen heretik akımlar halk tabanında karşılık bularak bir şekilde devam ettirilmektedir (Fontana, 1995, s. 36, 38, 74-84, 95-96). Pagan, heretic, maniheist, Yahudi geleneklerle ve Avrupa'ya akın eden 'barbarlarla' kilise arasındaki karşılıklı mücadele sorgulama, şüphe ve farklı düşünmeyi ölümcül günah sayma noktasına getirmiştir (Cubberley, 2004, s. 187; Russell, 1972, s. 33-34). Ayrıca töz problemindeki bircilik meselesi gibi değişmelerle Küken'in (2001) Hristiyanlığın çıkışındaki eşitlik vurgusu değişmiş ve toplumsal tabakaları meşru kılan dini öğreti işlenmiştir (s. 90-91) tarzındaki değerlendirmeler de bağlantılıdır. Özellikle İslamiyet sonrası Doğu ve Batı düşünce dünyasında farklılaşma görülmüştür. Cals'ın (2012) ifadesiyle daha çok Doğu Antik felsefe temeli bakımından "…Batı'nın metafizik geri dönüşü…" (s. 106) haline gelmiştir. Hristiyan düşünce, Platon ve devamında Aristoteles'teki felsefi temeli din lehine değerlendirebilmek için uğraş verirken aslında insan idealinin eğitim sisteminde metafizik ve ontoloji aracılığında kurulması açısından engeller getirmiştir. Felsefe, din, bilim ve eğitim arasında doğru ve dengeli kuramsal bağlantılar kurulamamıştır.

Bu gelişmelerle birlikte eğitimde işlenen temel felsefi yaklaşımların; insanın mikro âlem olduğu, antik kültürün Hristiyanlık öğretisine giriş için gerekli olduğu, mantık ve bilim

çalışmalarının Aristoteles'e dayandığı[22], adlardan tüme ulaşmanın salık verildiği söylenebilir. Ancak Antik kültüre ve eğitimdeki bazı felsefi görüşlere sırt çevrilerek eğitimin ve yaşamın içeriğinde Hristiyanlığa tabi kılınmış bir değişme baş göstermiştir (Aytaç, 1972, s. 80; Küken, 2001, s. 82-88). Eski eğitim idealleri yerine tek belirleyici mekân kilise haline gelmiş, eski bilgi içerikleri tahrip edilmiş ve yerine kilisenin gücünü kuracak şekilde daha çok ibadeti yönlendirecek bilgiler ikame edilmiştir (Cubberley, 2004, s. 140-141). Altıncı yüzyıldan sonra manastırlar ve katedraller Hristiyan toplumu için eğitimin merkezi durumundadır (Cubberley, 2004, s. 143; Küken, 2001, s. 80). Manastır ve katedrallerde yedi özgür sanat devam ettirilmekte ve trivium'a ağırlık verilmektedir. Gramerde sadece kutsal metinleri anlamak, retorikte misyonerlik faaliyetlerini desteklemek gibi amaçlar mevcuttur. Hatta ilk zamanlarda diyalektik gramere göre arka plandayken sonraları öne çıkmıştır. Arap işaret sisteminin bilinmediği bu dönemde aritmetik daha çok kilisenin önemli günlerinin belirlenmesi gibi işlerde, geometri haritacılığa yöneltilmiş şekilde, astronomi mucizeler ileri sürmek veya kutsal günleri bildirmek, müzik yoğunlukla kilise hizmetinde kullanılmak üzere değerlendirilmiştir (Cubberley, 2004, s. 169-174). Eğitimin genel amacı ve derslerin özel amaçları değişmiştir. Yunanlıların aksine çocuklara ve gençlere daha fazla yüklenilmiş, sadece amaçlar değil eğitimin yöntem ve içeriği de değişmiştir (Cubberley, 2004, s. 188-189). Russ'un (2011) sadece eğitim için değil genel olarak "…Antikite mirası Hıristiyan devrimini gölgelemeye yetmez…" (s. 60) dediği koşullarda eğitime yüklenen anlam ve bağlam değişikliğe uğramış ancak eğitimin verilen önem azalmamış aksine artmıştır.

Antik Çağ ve Orta Çağ eğitimlerindeki ayrılıklara rağmen felsefe ve bilimde bazı benzerlik ve bağlantılar da gündeme getirilebilir. Küken'in (2001) ifadesiyle disiplinler arasında keskin sınırlar olmayan (s. 65) "Ortaçağ biliminde, 'küllî' bir varoluş görüşüne sahip olmak, birçok şeyi bilmekten daha önemliydi. Yöntemi, maddî dünyanın araştırılması ve teknolojinin ilerlemesinden başka bir şey için tasarlanmamıştı…" (Burckhardt, 1994, s. 89). Bilim anlayışının varlık ve bilme ilişkisinde şekillendiğinin örneği Sokrates'in iç sesinden, Geç Antik Çağ filozoflarında vicdan, varlık ve bilme kelimelerinin aynı kökten gelmesinden ve birbirine yakın kullanılmasından hareketle verilebilir. Çotuksöken ve Babür'e (1993) göre

[22] Orta Çağ Hristiyan düşüncesinde Aristoteles'in etki kurma nedenlerinden biri düşünceleri derli toplu kalan ve korunan ilk filozof olması ve kurduğu Lise'nin bilimsel araştırmalarla devam ettirilmesidir (Hadot, 2018, s. 118; Kenny, 2018, s. 116-117). Ayrıca Fontana (1995) ve Kenny'e (2018) göre kaynaklarda, Aristoteles'in düşüncelerini korumak ve sonraki nesillere devretmek adına akıbeti bilinmese de tarihteki ilk kütüphanenin Aristoteles'inki olduğu söylenmektedir (s. 17; s. 116). Ancak bu kütüphaneden öğrenilenler bir tarafa Atina üniversitesinin altıncı yüzyılda kapatılması da eğitim tarihi açısından önemli bir tarihsel olaydır (Cubberley, 2004, s. 107)

Orta Çağ düşüncesi eski felsefedeki gibi evren araştırmasında bütünlüğe ve dil çalışmalarında anlama yönelmiştir. İnsanın varlıksal konumundan hareketle düşünme süreçleri konusunun üzerinden atlanmamıştır. Öyle ki amaç düşünme süreçlerinin açıklanması değil varlığın ele alınması olmuştur. Uzun Orta Çağ döneminde ilgi ve detaylar insanın düşünme süreçlerine kaysa da felsefe ve din varlık ekseninden sapmamıştır. Tanrı varlığı diğer düşünceleri oluşturmada belirleyici olmuştur (s. 21). Antik Çağ ile Orta Çağ felsefesi arasındaki ortak noktalar artırılabilir. Buna rağmen iki dönem arasındaki bağlantılar eğitim düşüncesine aktarılamamıştır. Ayrıca bilim anlayışının arka planında tümel ve tikel tartışması özelinde bilgi değerlendirmeleri bağlamında değişme de baş göstermiştir.

Bu değişmeye denk gelecek şekilde, Cubberley'in (2004) altını çizdiği gibi kilise dışı eğitim kurumlarının kurulmasıyla merkezi kontrolden çıkış başladığı (s. 191) tarihsel olay üçüncü yüzyıldan on dördüncü yüzyıla doğru üniversitelerin kuruluşudur. Yine de üniversitelerde Francisken, Dominiken gibi tarikatlara mensup hocalar ağırlıklıdır. Üniversite geleneği giderek yerleşirken dönemin filozofları arasında gösterilen üniversite hocaları kiliselerde yüksek görevler almaktadır. (Küken, 2001, s. 45-46, 549; Burke, 2013, s. 24). On dördüncü yüzyılda yeni entelektüel anlayışın tipik bir temsilcisi olarak Ockham'lı William üniversite geleneğinin yetiştirdiği bir filozoftur (Çotuksöken & Babür, 1993, s. 318). Skolastisizmin son döneminde, eğitim ruhunu ön plana çıkaran düzenleme çalışmaları görece bir hoşgörü ortamını üniversitelere sağlamıştır. Ancak bilgiye insan yaşamı ve insanın doğayla ilişkisi açısından eskiden olduğu gibi yaklaşılmamaktadır (Cubberley, 2004, s. 205-206)

On beşinci yüzyılın ortalarına kadar üniversite sayısının elliyi bulduğu, yasal ayrıcalıklar elde ettikleri ve kilise öğretisine karşı düşünce özgürlüğünü savunmaya başladıkları görülmektedir. Üniversitelerin gelişmesi ve matbaanın getirilişiyle kitabın kıymetinin değişerek ticari bir nesneye dönüşmesi, ilerleyen yüzyıllarda okuryazarlığın artmasıyla giderek kuvvetlenir ve on sekizinci yüzyılda sağlam bir geçim kaynağı haline gelir. Kitaba yönelik bu ilgi, bilgiye bakıştaki değişim bakımından bir etken olarak kaydedilebilir. Zamanla eski üniversite bileşenleri olan din sınıfı karşısında hümanistler skolastik terimini bir aşağılama gibi kullanmaya başlar. Kiliseden geçimini sağlamayanlar ya bir prensin hizmetine girecek ya da kitap basımıyla gelir elde edilebilecektir. Bilgiden geçinmek bakımından öğretmenlik mesleği icra edilir ancak yeterli gelmez. Bu yüzyıllarda okumuş kesim dönemin önemli konumdaki insanlarının yanında yazmanlık da yapmışlardır. Bu gelişmeleri yayıncılık faaliyetleri, ulusal dillere göre gazete ve kitap basımı da desteklemektedir (Allan, 2020, s. 16; Anderson, 2011, s. 48-54; Bayraktar, 2015, s. 157-158;

Burke, 2013, 14, 24-26, 37-39; Küken, 2001, s. 85; Mardin, 1982, s. 150; Swingewood, 2010, s. 30,). Artık metafizik ontoloji merkezli dönem, Burke'nin (2013) ifadesiyle kendi koşulları içerisinde ve döneme özgü bir tür 'bilgi patlaması' ile geride kalmıştır (s. 14).

Merleau-Ponty'nin bir değerlendirmesi felsefe ve eğitim tarihinde Antik Çağ ve Orta Çağ arasında ortaya çıkan bu son durumu açıklamada yol göstericidir. Merleau-Ponty (2006) algı görüşünü düşüncenin tarihsel durumuna yakınlaştırırken fikrin sürekli yanlış görüldüğü septisizm yerine doğruluğu yakalamak için sarf edilen çabaya tutunma gereğinin altını çizmektedir. Doğruluk insanın varlık ve kültürle ilişki kurma gücü içinde yakalanabilir. Eski felsefede bu gücün nereden geldiğine ve nasıl harekete geçtiğine dikkat çekilir. Filozofa göre "…bizi anların dağılmasından koruyan, hazır bir akıl değil, -hep söylendiği gibi- doğal bir ışıktır, bir şeye doğru açılmamızdır. Bizi kurtaran, yeni bir gelişim olasılığı ile hatalarımızı yeniden düşünerek, onları doğru olanın alanına yerleştirerek yanlış olanı doğru kılabilme gücümüzdür." (s. 57-58). Doğal ışık doğrultusunda bir şeye doğru açılma ve gelişim olasılığı ile hataları üzerine düşünerek insanın bunun gücüne sahip olması eski filozofların spekülasyona dayalı felsefe yapma tarzının ve kemâl kavramının bir kere daha dile getirilmesidir. Eğitim amacı veya insan ideali denildiğinde bir sürü tasavvur işe karışır. Amaç ve ideale sahip olmak sıkı belirlenmiş veya boşluk tanımayan bir çerçeveyle olası her tasavvurun ve tartışmanın önüne geçmek değildir. Bunun yerine eğitim, eğitilene yol gösterecek olan işaretleri olası tasavvurlar üzerine düşünerek bulmasını sağlamak şeklinde tasarlanmalıdır. Eğitim felsefesi gözüyle bakıldığında, Antik Çağ ve Orta Çağ arasındaki ikilik, eğitim içerisinde felsefe eğitiminin gerekliliğini göstermektedir. Yedi Özgür Sanat'ın teorisine, orijinine ve geçirdiği değişimlere bakılarak felsefe ve eğitim ilişkisinin yanı sıra 'felsefe eğitimi' yetiştirilmek istenen insan idealine katkısı içerisinde ele alınmalıdır. Platon'un diyalektiğe ilişkin kurgusu bunu göstermektedir.

Bu kısımda ulaşılan değerlendirmeler daha çok kavramlar ve çekirdek meseleler üzerinden ele alınması nedeniyle oldukça geneldir. Bu genellik karşısında yerellik, özgünlük gibi durumlara temas edebilmek için bir açıklamada bulunulabilir. Tek tanrılı dinlerin yayılması neticesinde insan anlayışının -tarihsel olayların gösterdiği şekilde- birtakım güçler tarafından kullanımı olumlu ve olumsuz örnekler çıkarabilir. Bu açıdan tek tanrılı dinlerin insan anlayışı ile onun toplum içerisindeki etkili güç odakları tarafından kullanımı arasında ayrım yapmak gereklidir. Bu ayrımı yapmadan, tek tanrılı dinlerin adaletsiz bir toplumsal sistemi sürdürme ve insanı aklını kullanmaya yönlendirmeme sonucuna götürdüğü gibi bir fikre ulaşmak mümkündür. Bu bakımdan birçok araştırmacı Hristiyan gelenekle İslami

geleneği ayrı değerlendirmiş ve onlara atfedilen kıymet birbirinden farklı olmuştur. Hatta aynı dine mensup farklı coğrafyaların, dönemlerin, devletlerin, hükümdarların, toplumsal yaşayışın ayrı ayrı ve etraflıca değerlendirilmesi neticesinde daha doğru görüşler geliştirmek mümkündür. İslam tarihi ile Hristiyanlık tarihindeki toplumsal olaylar hem birbirine benzer hem de farklı örnekler sunmaktadır. Kaldı ki bu iki büyük din insan anlayışı bakımından ortak ve ayrı görüşler içermektedir. İlaveten, anlayışın toplumsal olaydan ayrılarak incelenmesi toplumsal olay ve anlayış arasında bir benzerlik ilgisi bulunmadıkça mümkündür.

3.3. Epistemoloji-Bilim Merkezli Görüşler

Rönesansla başlatılabilecek epistemoloji merkezli dönemde tarihsel olaylar yoğun bir şekilde teoriyi, felsefi düşünceyi, insan idealini ve eğitimi etkilemiştir. İdeal insan örneğini, insana sunulan idealleri ve eğitimdeki değişmeyi harekete geçiren başlıca gelişme olarak bilgi elde etme isteğinin yerleşmesine işaret edilebilir. Bu dönemin başlarındaki (Erken Yeni Çağ) tarihsel olay veya düşüncelerin Antik çağ ve Orta Çağ içinde kökleri bulunabilir. Tarihsel olayların gelişiminde yine Orta Çağ yaşam tarzına, gruplaşmalarına vb. kadar geri gidilebilir. Örneğin, Fontana'nın (1995) ifade ettiği gibi bu dönemde hâlâ bilim ve büyü arasındaki ayrım toplumsal karşılıkta belirsizdir. Kimi Newton'dan akıl çağının öncüsü kimi de büyücülerin sonuncusu olarak bahseder (s. 123). Bu yönüyle on yedinci yüzyıl Orta Çağ'dan çıkış izlerinin kendini yeni gösterdiği ancak radikal adımların atıldığı bir dönemdir. Bilimsel düşüncenin gelişimi açısından on dört ve on yedinci yüzyıl arasında özellikle İslam Medeniyetiyle bağlantılı gelişmeler görülebilir. Felsefi akımlar ve filozoflar açısından da yine İslam Medeniyetine, Sokrates öncesine, Platon ve Aristoteles'e, Orta Çağ'ın Ockham gibi son filozoflarına kadar uzanan görüş ve argümanlar belli ölçülerde mevcuttur. Dünyanın gidişatını etkileyen büyük çapta örneğin İstanbul'un fethi,[23] Sanayileşme, Fransız İhtilali gibi tarihsel açıdan birçok boyutu olan ve etkileri uzun süreye yayılmış olaylar söz konusudur. Farklı yüzyıllardaki fikirler arası geçişler yoğun ve güçlüdür. Örneğin on yedinci yüzyıldaki fikirler gelişerek, değişerek ve pekişerek yirminci yüzyıla uzanır. Bu bağlam

[23] Birçok Avrupa tarihçisi bu fethi Yeni Çağ'ın başlangıcı olarak görmektedir. Rönesans'ta görülen Antik Çağ özlemini İstanbul'dan kaçan bilginlerin ateşlemesi, dönemin eski felsefe ve bilimine yönelik araştırma çabalarını destekleyecek şekilde eski eserlerin İtalya'ya getirilmesi gibi olaylar ve değerlendirmeler mevcuttur (Bloch, 2002, s. 11; İnalcık, 2018, s. 7-21, 60-61, 294). Kaçan bilim adamlarının Fâtih Sultan Mehmet tarafından geri çağrıldığı da vakidir (İnalcık, 2018, s. 168, 300).

içinde asıl ele alınacak konu tarihsel olaylar değil epistemoloji merkezli felsefe ile bilimin yan yana getirilmesi neticesinde ortaya çıkan insan problemi ve eğitimdeki değişimdir.

Modern dönemin insan problemi Dewey'de (2004d) "…İnsanın yaşadığı dünya hakkındaki inançları ile değerler ve davranışlarını yönlendiren amaçlar hakkındaki inançları arasındaki entegrasyon ve işbirliğinin yeniden tesisi sorunu modern hayatın en derin sorunudur…" (s. 291) şeklinde ifade edilmektedir. Başka bir örnek olarak Russell (2010) bilimin insan yaşamına getirdiği olumsuzluklara işaret etmektedir. Ancak bu örneklerdeki filozofların sorunların felsefe yapma tarzının değişmesiyle bağlantısını önemsemedikleri söylenebilir. Aksine epistemoloji merkezli bu akımlar ile eleştirilen bilim zihniyeti arasında fikri bağlantı ve göndermeler vardır. Hatta insan ideali açısından bu hâkim felsefi akımların aralarındaki farklar azalmaktadır. Adorno ve Horkheimer'ın (2014) epistemoloji ve bilim merkezli dönem kapsamındaki Aydınlanma için ifade ettiği gibi ampirizm ve rasyonalizm gibi farklı gözüken akımların "…sistem içinde…" farkları ortadan kalkmaktadır (s. 23).

Felsefe tarihinde yaşanan değişimle insan idealleri ve eğitim ekseninde yaşanan değişim arasında bağlantı ve denge vardır. Yeni bilim anlayışıyla yakından ilgilenen epistemoloji merkezli felsefe yapma tarzı üzerinden insana bakmak, metafizik ve ontoloji temelindeki yaklaşımlar karşısında bir anti-tez niteliğindedir. Eğitim düşüncesi ve pratiği yeni döneme ve ideallere hem katkı yapmış hem de büyük değişikliklere maruz kalmıştır. Skolastik eğitimin sorunları karşısında yeni eğitim zihni geçişleri kolaylaştıran çok daha bilinçli ve kitlesel bir organizasyondur. Eğitim ihtiyacının ve eğitime güvenin bu dönemde daha da arttığı, insana ilişkin yeni görüş ve kavramlarla günümüze kadar şekillendiği söylenebilir. Delacampagne'in (2010) ifadesiyle, örneğin Carnap'a göre de eğitim ve sanat gibi alanlardaki gelişmeler son dönem bilimsel düşüncesiyle yakınlık taşımaktadır (s. 117).

Bilme faaliyeti insanla birlikte kayıtlansa da (Millet, 2004, s. 34) Yeni Çağ'da yeni bir yola girilmiştir. Bu yolun 'örgütlü ve sistemli' duruma gelişi yüzyıllar almıştır (Burke, 2013, s. 3). Newton'un bile meşhur eserinde doğa bilimi değil doğa felsefesi tabirini kullanması ve on sekizinci yüzyıl sonlarına kadar felsefe ve bilim arasında katı bir ayrıma gidilmemiş olması (Özlem, 2001, s. 62) epistemoloji ve bilim hâkimiyetinin hemen gerçekleşmediğini göstermektedir. Rahiplerin -bilgiyi kendilerine iş edinenlerin sert eleştirisine uğrasa da- belirli bir gücü Erken Yeni Çağ boyunca taşımaları (Burke, 2013, s. 28-29) sürecin başka bir yönüdür. Bu gücün imtiyaz olmaktan çıktığı olay Fransız ihtilalidir (İnalcık, 2018, s. 6). Ancak imtiyazın sarsılması tamamen ortadan kalktığı anlamına gelmeyebilir. Bu meselelere dair farklı birçok değerlendirme sunulabilir. Bir değerlendirmede, din ve metafizik karşıtı

görüşler felsefede kendisine yer bulurken rahiplerin belli bir pozisyona yerleştirilmesi, adeta bir örnek olay olarak toplumsal bir gerekçeye dönüştürülmek istenmiş olabileceği ileri sürülebilir. Başka bir değerlendirmede bu pozisyonun dahi dini yaşayışı bir kalıntıya dönüştürmek olduğu ileri sürülebilir. Bir diğerinde toplum ve insan yaşamında ikilik ortaya çıkarmak yönünden mesele değerlendirilebilir. Bunlar ucu açık ve aslında ikincil düzeyde değerlendirmelerdir. Felsefe ve din ilişkisi, felsefe bilim bağını da ilgilendirmektedir. Kuramsal ve disipliner manzara Guénon'un (1991) tespitindeki gibidir: Felsefeye bilinen anlamındaki hikmet sevgisi -aslında bir arayış veya geçiş aşaması- olarak bakmak yerine felsefenin kendisinin hikmet olduğu düşünülmüştür (s. 21). Bilimsel gelişmelerin etkisiyle epistemolojiye öncelik veren filozoflar, felsefeyi metafizik anlamdaki bir arayış veya geçiş gibi sunmak yerine sorunların çözüm mercii pozisyonuna getirmek istemekle güçsüzleştirmiştir. Çözüm mercii olma isteği, bilimle uyum çabasına dönüşmüş ve felsefeyi aslında bilimlerin takipçisi yapmıştır. Bu durum eski bilgeliğin ulaşılması zor bir ideal oluşuyla kıyaslandığında, adına bilgelik demekte zorlanılacak yeni tip 'ideal insanlar' ortaya çıkarmıştır. Burke'nin (2013) değindiği Avrupa'da tek tek ülkelerde; on yedinci yüzyılda 'bilgi menajerleri' aracılığıyla farklı coğrafyalar arası temas sağlanması, akademisyenliğin bilginlik ve bilginliğin meslek olarak görülmesi, on sekizinci yüzyılda profesörlerinin gruplaşması ve on dokuzuncu yüzyılda bilgisel otorite olarak görülmesi gibi durumlar (s. 28-29) bilginin merkezi konuma geçmesi kadar yeni idealler için de belirleyicidir.

Bilmeyi varlığa ilişkin bir araştırma yapan ışığı takip fikri Rönesans'ta değişmeye başlamıştır. Bloch (2002) tanrısal ışık yerine yansımanın daha güzel olduğu düşüncesiyle Plotinus metinlerinin ters çevirildiğini ifade etmektedir. Böylesi görüşleri Yunan düşüncesini inceleyen bazı Rönesans düşünürleri derinleştirir (s. 14-17). Latincenin etkisiyle unutulmaya yüz tutmuş eski Yunanca yoğun şekilde öğrenilmeye ve dönemin eserleri bulunmaya çalışılmaktadır (Cubberley, 2004, s. 259-261). Yunancaya ilginin nedeni Platon ve Aristoteles'in doğru anlaşılma isteği olsa da daha çok biçimsellik ve çeviri eksikleri incelenmiştir (Cassirer, 2018, s. 10). Yunan düşüncesindeki dini muhtevadan geri kalanlara yönelerek (Burckhardt, 1977, s. 740-741) filoloji, felsefe ve belagat gibi disiplinlere artan hümanist ilgi zamanla üniversiteleri etki altına almıştır (Burckhardt, 1974, s. 318-321).

Biçime ilgi ve yansımanın daha güzel olduğu gibi görüşlerle Rönesans güzellik anlayışının (beğeni) bilgi arayışına eşlik ettiği ve yaşama yön verdiği bir dönemdir (Timuçin, 2012, s. 32, 37). Bu açıdan bilgi henüz tam olarak odağa yerleşmemiştir. Burke'ye (2013) göre de birdenbire değil, on beşinci yüzyılın ortalarından on sekizinci yüzyılın ortalarına kadar

bilginin toplumsal organizasyonu tamamlanmıştır (s. 13). Orta Çağ'ın sonlarındaki filozofların tikele doğru olan eğiliminin getirdiği bilgi anlayışı Rönesans'ta biraz daha gelişmiştir. Örneğin Cusanus gibi isimler bilgi bahsinde eski felsefeye nazaran kılı kırk yarmaktadır (Cassirer, 2018, s. 23-24). Hümanizmin belirgin olduğu Rönesans'ın (Delanty, 2013, s. 160) insan ideali "…hem kibar hem aydın, sanatçıları ve filozofları koruyan, insan bilgisinin bütün kollarına ciddi ilgi gösteren, çok yönlü olması beklenen kişilik." (Ibáñez, 2018, s. 133) şeklinde açıklanabilir. Yine de eski ve yeni insan tiplerinin hem düşünce dünyasında hem de de toplumsal yaşamda bir arada bulunabileceği bir dönemdir. Felsefe adına bazı isimlerin sınırlı, ürkek ve engellenen çabaları dışında açık bir hareketlenme yoktur ve skolastik görüntü devam etmektedir. Sınırlı örneklerde ise insan yaşamına örtük de olsa farklı amaçlar sunulmaktadır. Bilgi, pratik, deneyim, iş gibi kavramlar daha yoğun işlenerek dünyevilik ve mistiklik ile öznellik ve nesnelliği yeniden birleştirmek için değerlendirilmektedir. Bu görüşler eğitim aracılığıyla halka ait yapılmak istenmektedir. Tanrı ile insan arasında aracısız bağlantı görüşüyle Reform dönemi kendini göstermiştir. Felsefenin durumu, edebiyat ve bilimin etkili olmasını kolaylaştırmıştır. Dönemin düşünce ve yaşam etkileşiminde, yeni insan düşüncesi adına yarı felsefi girişimler niteliğindeki edebi eserlerle sık karşılaşılmaktadır. Örneğin homo spiritüalis'ten kurtularak özgürleşme görüşü bir şiir aracılığında geniş etki alanı bulmuştur (Cassirer, 2018, s. 9-105, 128-130). Bu eserlerin eğitimle ilişkisine, Timuçin'in (2012, s. 90) ifade ettiği Montaigne'in eğitim anlayışı örnektir. Montaigne, bilginin aşırı öğretici içeriği ve kaba saba usulle öğretimi yerine eski felsefeden farklı yeni bir deneyim anlayışı temelinde bir öğrenme tezi ortaya atmıştır (s. 90). Bu tür eserlerde yeni insan idealine dair içerikler, bilimsel ve teknik gelişmelerin etkisi altında bir insan anlayışı geliştirilmiştir.

Bazı bilimsel bilgiler bu dönemde birdenbire ortaya çıkmamış aslında kilise babalarınca sakıncalı görülen bazıları yeni buluşmalarla yaygınlaşmıştır (Guénon, 1991, s. 25). Pythagoras ve Sisamlı Aristarkhos'da dile getirilen güneş merkezli evren anlayışı (akt. Kurşunoğlu, 2006, s. 23) Aristoteles tarafından güneş tümlük bildirmediği için bilim konusu yapılmamış (Arslan, 2007, s. 102) ve Batlamyus'un Hristiyanlık temelindeki "…Tanrı'nın en önemli yaratığının evinin evrenin merkezinde olması gerektiği…" (West, 2005, s. 32) görüşüyle sakıncalı kılınmıştır. On dördüncü yüzyılda d'Oresme'in matematiksel olarak tekrar savunduğu, Kopernik'in ise on altıncı yüzyılda kabulünü sağladığı güneş merkezli sistem Hristiyanlığın kutsal kitabının yer merkezli kozmogonisi değişikliğe uğratmıştır. Antik Çağ'dan Orta Çağ'a uzanan duyulara güvensizlik görüşü bakımından kutsal olanın

duyular gibi yanılması bakış açısı değişikliğini tetiklemiştir (Arendt, 1994, s. 352-353, Bloch, 2002, s. 10). Bu durum için Timuçin (2012) "Copernicus dizgesi evrenin başköşesine oturmuş ya da en ortasına yerleşmiş insanı yerinden kaldırıp onu merkezi ve çevresi olmayan kocaman bir boşluğa fırlatıp atınca insan kendiyle başbaşa kaldı…" (s. 32) demektedir. Böylelikle Rönesans'ta, belirli bir ilgi olsa da kökleri Antik Yunan'da da bulunan birçok görüş değerini yitirmiştir. Burckhardt'a (1994) göre, bilim etkisiyle insanın eski kozmolojilerde görülen manevi düzendeki canlı ve güçlü konumu yerinden edilmiş, şeylere bakış açısı değiştirilmiş, kendini aşma potansiyeli elinden alınmıştır (s. 24-26). Rönesans felsefesinde birey bilinci ve dünyanın uçsuz bucaksızlığının keşfedilme isteği egemenlik kurmuştur (Bloch, 2002, s. 8-9; Timuçin, 2012, s. 33). Tüme ait olma bilinci yerine, dünyayla yanlış bir irtibat neticesinde dünya arzuların tatmin yeri gibi görülmeye (Çilingir, 2014, s. 181) başlanmıştır. 'İnsan' kavramının kendisi, eski felsefede önem atfedilen birçok insani kavrama anti-tez gibidir. Rönesans'ta özellikle bilgeliğin tanrısal boyutuna bakışın değiştiği Cassirer'in (2018) insan için "…tözüne göre ölçtüğümüzde en küçük, bilgisine göre ölçtüğümüzde en büyük varlıktır…" (s. 125-126) değerlendirmesinde görülmektedir. İnsan Yunan düşüncesinde evrenle ilişkisinde var olanlardan herhangi biri ama en önemlisidir. Skolastisizmde günah kaynağı görülüp önemsizleşir. Sonrasında ise eski felsefede kendisi oluşturan birçok kavramı sadece bilme özelliğiyle çözündüren önemli bir alet gibidir.

Ancak yeni insan anlayışı ve bilimsel gelişmeler neticesinde insan merkez pozisyonunu alırken varlık gibi dayanak noktaları ortadan kalkmış mıdır? Var olan ve bilgi arasındaki ilişkiyide yürütülmesi gereken tartışma öncelikle epistemolojik ve bilimsel midir? Yoksa ahlaki olan da önemli midir? Eğer ahlaki bir değerlendirmeye ulaşılacaksa bunun bilgiyle ilişkisi ve dayanağı nasıl sağlanmalıdır? Sorular insan ve evren ilişkisine dair yeni görüşlere yer verilerek cevaplanabilir. Cassirer'e (2018) göre eski felsefedeki insan ve evren arasındaki ahenk ve uyumun yerine örneğin Paracelsus'un tıp anlayışında insan ve evrenin ikiz gibi ele alınması (s. 152) genel anlayışın değiştiğini gösterir. Foucault (1994, s. 46-49) geçmişte Tanrı bilgeliğine öykünmenin Tanrı ile rekabet gibi görüldüğünü, bu dönemde ise aslında rekabetin benzerlik anlayışı nedeniyle güçlendiğini belirtir. Benzerliğin bir içeriği olarak kıyas, dönemin bilimlerinde görülmektedir. Foucault'nun (Crollius'tan aktaran, 1994, s. 49) "…insan denilen hayvan ile üzerinde yaşadığı yeryüzü arasındaki kıyasta, benzeri bir şekilde bulunmaktadırlar: eti topraktır, kemikleri kayalardır, damarları büyük nehirlerdir, sidik torbası denizdir ve yedi esas organı maden yataklarının dibinde saklanan yedi metaldir…" (s. 49) ifadesi insanın mikro âlem olarak görülmesinin yavaş yavaş bedene

indirgendiğini ve dünyayla sınırlandırıldığını göstermektedir. Dolayısıyla Copernicus gibi bilim adamlarının sunduğu içerikler Aristoteles gibi filozofları gözden düşürürken, Paracelsus gibi tıp adamlarının çalışmaları Descartes gibi filozoflar için yeni kaynaklar oluşturmaktadır (Timuçin, 2012, s. 103-104). Cassirer'e (2018) göre böylesi görüşler "…hiç zaman kaybetmeden hem fizyoloji ve psikoloji, hem de etik ile…" (s. 153) iç içe geçmektedir. Böylelikle insan ve evren anlayışında kuramsal akışın kaynağı değişmiştir.

Ruha değil bedene ilginin arttığı bu dönemde hekim Rabelais bedeni yeni bir tarzda, Timuçin'in (2012) ifadesiyle, "…Tıkır tıkır işleyen bir evrende gene tıkır tıkır işleyen insan bedeni Ortaçağ'ın aşağıladığı o beden olamazdı. … Sokrates'in özünde iyi insanı hıristiyanlığın kökel günaha mahkum insanına hiç benzemiyordu…" (s. 83) şeklinde değerlendirmektedir. Bu görüşü pratikte tamamlamak için eğitim çoğu zaman ilk akla gelen alandır. Dolayısıyla söz konusu beden görüşüyle, Rabelais'in ansiklopedik tarzda insanın belleğini doldurma yönünde öğütlediği eğitim anlayışı (Timuçin, 2012, s. 84) birbirine eklemlenmiştir. Doğuştan olanın hatırlanması yerine hafızayı bilgiyle doldurmak isteyen öğrenme anlayışının temelleri bu dönemde atılmıştır.

Rönesans'ta kıtlık, açlık, salgın hastalık, kötü sağlık sistemi, azınlıklara baskı, göçe zorlama gibi koşullar insan anlayışının yenilenme ve pekişme olanağını artırmıştır. Öte yandan pusulanın gelişmesi, yeni gemilerin inşası, bankacılık sisteminin genişlemesi, ticaretin yayılması entelektüel ve maddi hırsları olan bir kesimi yeni arayışlara itmiştir (Zophy, 2019, s. 15-16). Orta Çağ kâhinleri dünya üzerinde rahatça gezmeye ve bilgi patlamasına kıyamet gözüyle bakarken Colombus'un keşifleri kanıt temelinde yeni düşünceler geliştirilebileceğine dair teşvik etmiştir (Bacon, 2012, s. 171-172). Amerika'nın keşfi Avrupalının ilgi ve bilgisini genişletirken dünyaya yayılmasını ve uzak medeniyetlerle ilişki kurmasını sağlar (İnalcık, 2018, s. 5). Ayrıca Delanty'nin (2013) "…Reformasyon ve 17. Yüzyıl'daki din savaşları, Hıristiyan Dünyasının birleşmesi fikrini suya düşürdü. Rönesans ve Aydınlanma yeni bir seküler kimlik için bir temel oluşturdu…" (s. 157) ifadesiyle dile getirdiği gibi salt coğrafi olmaktan öte yeni bir Avrupa fikrinin doğumu başlamaktadır.

Rönesans'ta toplum, sanat, bilim ve ekonomi yönlerinden desteklenen yeni insan ideali baskıcı ortamdan bunalan insana şahsi beklentilerine hizmet edecek şekilde dünyayla ilişki kurma şansı verdiği için cezbedicidir. Özellikle hümanizm başka alanlardaki gelişmelerle birleşerek etkili bir felsefi akıma dönüşmüştür. Bu koşullar uzun yüzyıllar sürdüğü için Rönesans ilerleyen yüzyıllardaki sonuçlarıyla birlikte değerlendirilmelidir. Örneğin Guénon (1991) hümanizm için zamanla "...herşeyi katıksız insanî ölçülere indirgeme, insanı aşan

bütün ilkeleri safdışı bırakma, …, meselesi olmuştur...” (s. 25) demektedir. Burckhardt (1974; 1977) İtalyan Rönesansında insana dair bazı görüşler sunmaktadır. Buna göre, Yunan ve Araplarda görülen birey olma, özgür kişilik, göze batmaktan korkmama bu dönemde siyasi şartların katkısıyla ortaya çıkmıştır. Birey olmak yönünden insanlar belirli bir olgunluğa ulaşsa da bunu maddi ve manevi uyumla yakaladıkları tartışmalıdır. Rönesans bireyciliğinin kuvveti din duygusundan daha çok dünyevi olana açılmaktr. Dünyevi olana yönelirken kemâle ulaşmadaki eksiklik bilgeliğin şiir ve sanata dayandırılmasında görülür. Ortalama ansiklopedik bilgiye sahip insan hemen her yerde ve dönemde vardır. Bu çağın insanında çok yönlü ve sanatkâr bir tutum ayrıca baş göstermiştir. Bu, ileride modern insanı şeyleri ve kendisini araştırmaktan hiçbir şeyin alıkoyamayacağı bir noktaya getirmeye elverişli bir dünyeviliktir. Kaldı ki bu yüzyıllarda yaşanan sorunlar (kötülükler) dünyayı Tanrı’nın yönettiği fikrine olan güveni ortadan kaldırmaktaydı. Yine de ahiret beklentisi dini duyguları diri tutabilmektedir. Bir taraftan da vicdanla bağlantısı yeni olan bir şeref duygusu ve şöhret hırsı vardır (s. 207-209, 215-218; s. 461, 744, 720-724). Reform hareketi “…dini duyguları yeni bir eğitim ve öğretimle temizlemek, yükseltmek…” isteğini taşır. Hümanistler ise daha radikal fikirleri işler (İnalcık, 2018, s. 160). Özellikle matbaa hümanist eğitim faaliyetlerinin yayılmasını kolaylaştırmıştır (Cubberley, 2004, s. 266).

Çağdaş eğitimin teori ve kurumsal zihniyeti Rönesans’a dayanmaktadır. Şehirlerde kilise dışı yeni yetenek ve uzmanlıklar temelinde, kent yönetimine bağlı özel teşebbüsler niteliğindeki üniversiteye hazırlayan eğitim kurumları hümanistlerin etkisiyle saygınlık kazanırken zamanla “yüksek bir rasyonel evrimi” şekillendirmiştir. Hümanistler hem fakir hem de hükümdar çocuklarına eğitim veren kişiler haline gelmiştir. Bu yönüyle hümanistler sofistleri andırsa da hayat şartları ve ahlaki düşkünlükleriyle onlardan ayrılmaktadırlar. Kadınların da eğitilmesi gibi günümüze de kaynaklık edecek tarzda bir eğitimin “salt olarak dünya hayatının en değerli serveti…” sayılması noktasında Rönesans etkisi yadsınamaz. Bu yeni eğitim bireyselciliği yaygınlaştırmada da aracıdır (Burckhardt, 1974, s. 321-325, 332, 417; 1977, 578, 580). Yeni uzmanlaşmalar yedi özgür sanata ilave edilmeye başlanır. On yedinci yüzyıla girilirken şehir yaşamı, endüstri, bankacılık, ticaret gibi alanlardaki gelişmelerle birlikte yüz seksen model üniversitenin neticesi eğitimli ve yeni bir toplumsal tabakanın doğuşudur. Devlet ve kilise rekabeti güçlendikçe öğreti değişir ve bu okullar ülkelerin iç ve dış ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde organize edilir. (Cubberley, 2004, s. 225, 232-234; Mardin, 1982, s. 166-167). Ancak bu okulların bile yeterli gelmediği koşullar söz konusudur. Rönesans’ın iki önemli şehri, Floransa ve Venedik’te (Burckhardt, 1974, s. 97),

eğitimin teşviki Avrupa'nın geri kalan kısmı için önemli bir örnektir (Zophy, 2019, s. 95). Skolastiklerin otoritesindeki üniversiteleri yeniliklerin keşfinde yetersiz gördükleri için hümanistlerin kendi tartışmalarını geliştirme isteğiyle kurdukları Akademilerin sayısı on yedinci yüzyıl başında, sadece İtalya'da dört yüzü bulmaktadır (Burke, 2013, s. 40). Zophy'nin (2019) ifadesiyle "…Bu çabalar, Avrupa'nın büyük cehaleti için küçük adımlardı ancak hiç kuşku yok ki eğitimin geliştirilmesi, sosyal refah sistemlerini geliştirme çabalarıyla birlikte Rönesans ve Reformun en önemli mirasını teşkil etmiştir…" (s. 399).

On yedinci yüzyıla gelindiğinde Bacon ve çağdaşlarına göre bilgi elde etmek için doğrudan doğaya başvurulmalıdır (Chalmers, 1997, s. 30). Dönemin filozoflarının ardılı olan ampirist ve rasyonalist geleneklerde tanrısallık, kutsallık, ilk neden, amaç gibi yaklaşımların doğaya atfedilmesine karşı çıkışlar temellendirilmiştir. Bacon (2012) "…Çünkü bizim asıl amacımız tabiatı insanlık devletine ve insanlığın isteklerine karşı itaatkâr kılmak…" (s. 267) diyerek doğa karşısında insanın ne gerekiyorsa yapabileceği fikrini işlemektedir. Orta Çağ'ın son durağı olan tikellerin bilgisi tümevarım yönteminin gerekçeleriyle güçlendirilmiştir. Ancak tümevarım yönteminin eski felsefede de kullanıldığı, sıradan görülerek üzerinde durulmadığı söylenebilir. Bacon'ın (2012) ifade ettiği gibi tümevarım yönteminin nasıl geliştirileceğinin örneğini sunduğu dönem deney yapmanın zor deneysel verinin sınırlı ve zayıf olduğu bir dönemdir (s. 237). Bu koşullar eski felsefe için daha fazla geçerlidir. Tümevarum benzer ve tek tek olanların bir araya getirilmesi neticesinde elde edilen bilgilerin yöntemidir. Yöntemin amacı bilgilere doğa ve gerçeklik dışında bir içeriğin sızmasını engellemek ve felsefeyi böylesi bilgilerle oluşturmaktır. Bu açıdan bilginin merkeze alınması, güvenilir ve gerçekliğe dayandırılarak inanılır kılınması gerekir. Bu düşüncelerle Locke (1999) eski felsefeye "…Tanrının ve insanın yasaları üzerine yapılan yorumlar ve tartışmaların çoğu anlamı daha kuşkulu hâle getirmek ve aklı karıştırmaktan başka neye yaradı?" (s. 139) sorusunu yöneltmektedir. Bu noktada mikroskop ve teleskop gibi yöntemi güçlendirecek aletler de Bacon'a (2012) göre "…tabiatın açımlanmasına yardım etmek bakımından güven verdiği ölçüde çok soylu keşiflerdir..." (s. 293). Aletlerin gelişmesi, örneğin teleskopun gökyüzü gözleminde kullanılması insanın duyumlarının yanıltıcı olduğuna dair eski fikri zayıflatır ve gözleme güveni artırır. Bilim ve alet birleşimi, gözlemin geliştirilebilmesi sayesinde araç düzeyindeki bir güce güven ortaya çıkmıştır. Bu, felsefede alet yapan insan söyleminin yerleşmesini desteklemiştir (Arendt, 1994, s. 352, 354-355).

Locke'un (1999) eski felsefe ve skolastik eleştirisi alet yapan insanı, yeni devlet organizasyonunu ve üretim anlayışını desteklerken eski felsefi üsluba, bilgi içeriğine ve

insan anlayışına bir arada yönelir. Bilgiyle ilişkisinde dili keyfi kullanma, anlaşılmaz terimler oluşturma, sözcüklerin anlamını karıştırma yetenek ve Tanrı vergisi gibi sunulmuştur. Böylelikle insanlara bilgelik taşlanmış, başkalarının beğenisi kazanılmaya çalışılmış ve insanlar yorumculuk gibi mesleklere maruz bırakılmıştır. Tanrısallık, din, adalet, söylem, konuşma, öğretim ve toplum araçları işlevsizleştirilmiş ve bozulmuştur. Anlamı karmaşıklaştırıp her şeyi tartışan filozoflardansa bilgiçlik taslamayan devlet adamları veya bilgisiz işçilerin üretimi yaşam için daha kazançlıdır (Locke, 1999, s. 136, 137, 139-140, 142). Böylesi düşünceler ve alet yapmanın öne çıktığı koşullarda geçmiş soylu anlayışının aksine çalışma aşkı kapitalizmin öncülüğüne, alet yapma yeni ürünlere dönüşmektedir (Bloch, 2002, s. 7-8).

Doğanın bilgisini elde ederek tarafsızlığı sağlama çabası yeni eğitim anlayışına yansırken on yedinci yüzyıl filozoflarını kurucu düşünürler yaptığı söylenebilir. Bacon'a (2012) göre önyargıların, eksik yetilerin, tutkuların, yetersiz duyuların, izlenim biçimlerinin bir nedeni de mağara idolleri içinde ifade edilen ve kurtulmak gereken eski eğitimdir (s. 127-128, 132-133). Descartes ve Locke da benzer bir noktadan hareket etmektedir. Descartes eski skolastik eğitimin ona kazandırdığı yanlışları ayıklamak ister (Bayraktar, 2017). Locke da "…bağımsızların skolastikliğinden de bağnazlığından da hoşlanmazdı…" (Russell, t.y., s. 187). Bu noktada Locke (2000) Platon'un doğuştan bilgi kabulüne itiraz ederek yeni bir öğrenme ve eğitim anlayışının temelini atmaktadır. Hatırlamaya dayalı eğitim bir yanılgı üzerine kurulmaktadır. Eski eğitim anlayışının altında "…daha önce bilmedikleri bir şey öğrendikleri ya da öğretildiği zaman insanların yeni bir şey öğreniyor olmadıkları varsayımının yanıltıcılığı yatmaktadır…" (s. 65).

Tanrısal ışık yerine Rönesans'ta yansımanın daha güzel olduğu fikri gibi bu yüzyılda da ışık üzerine fikir yürütülmüştür.[24] Bacon (2012, s. 212) daha açık ve anlaşılır bir ışık arar. Locke'a (2000, s. 31, 36; 1999, s. 223, 454-459) göre her ne kadar anlama yetisi Tanrısal bir bağış gibi gösterilse de insanın kavrama gücünün sınırlılığı vurgusu itibariyle, ışık sadece anlama yetilerini gösterebilir. Anlama yetilerine yöneltilen ışık akılcı temellere ve kanıta dayalıdır. Duyusal dünyanın ötesine ilişkin bilgi kaynağı ise karanlıktadır. Bu anlamda Locke (2004) bedeni yönlerine ağırlık verilen insan için bilgi kavramının merkezi rol edinmesinde adeta özet bir cümle niteliğinde "Işık göze nasıl hoş gelirse, bilgi de akla hoş gelir" (s. 141) demektedir.

[24] Aydınlanma dönemi ifadesinin kendisi dikkate alındığında ışık kavramına atfedilen içeriğe dikkat etmek filozofların ışık kavramını nasıl ele aldığının basit bir yan yana getirilmesi değildir.

Rasyonalizmin akla, ampirizmin deneyime önem vermesi sadece birini ölçüt yapıp diğerini tanımamak anlamına gelmez. Bu bağlamda yeni insan anlayışını değerlendirebilmek için akla uygunluk ölçütüne deneyimi odağa alan Locke (1999) üzerinden değinilebilir.

> 1. Akla uygun olanlar; dış ve iç duyumdan edindiğimiz ideleri irdeleyip izlemek yoluyla bunların doğru ya da olası olduklarını bulabiliriz. 2. Akıl üstü olanlar; doğruluk ya da olasılıklarını akıl yürüterek çıkarsayamadığımız önermelerdir 3. Akla aykırı olanlar; kendi açık ve seçik idelerimizle uyuşmaz ya da uzlaşmaz olan önermelerdir… (s. 433-434).

Yeni felsefede doğrudan doğruya insan aracı kılınarak aklın varlıktan uzaklaştırıldığı söylenebilir. Böylesi fikri değişmeler birdenbire olmamıştır. Örneğin, "…Locke Oxford'tayken üniversite hala skolastik felsefeyi sürdürüyordu…" (Russell, t.y., s. 187). Geçiş ve kuruluş aşaması denilebilecek on yedinci yüzyılda Tanrı fikri ve bilimsel açıdan önem arz eden kavramlar felsefi metinlerde yer yer bir arada kullanılmaktadır. Locke'un (1999) "…Tanrının eserlerinin gözlemlenmesinin, onların yaratıcılarına hayranlık, saygı ve övgülerimizi sunma fırsatı verdiğini kesinlikle kabul ediyorum…" (s. 370-371) ifadesi bunun örneğidir. Ancak metinlerde Tanrı varlığından kaynağını alan insan anlayışı yerine asıl hedef bilime yol açarak insanlığa faydalı olacak, insanlığın hayatını kolaylaştıracak şekilde bilgi birikiminin genişletilmesidir. Dinin etkisinin devam ettiği ama bir taraftan da laisizmin koşullarının oluştuğu durumda Locke'un (1999) inanç karşısında aklın pozisyonunu güçlendirdiği söylenebilir. Akla aykırı görülen durumları inanca havale etmek yerine, her bilgisel durumu akla sabitlemeye ampiristler onay verir. Neyin inanç olduğuna karar verecek olan da akıldır (s. 444, 447). Eski felsefede ise varlık kavramı, insan aklı için adeta aşma doğrultusunda bilgisel açıdan ufuk açıcı şekilde kullanılmak istenir. Akıl dünyayı yorumlamada, insan ve evren arasında ilişki kurmada, dünyayı anlamlı ve değerli kılmada duyu ve deneyimi aşmanın ruhla birleşen aracısıdır.

Alet yapan insanın gelişmiş aletleri –makineleri- ortaya çıkarması insana günümüze kadar uzanan güçlü bir motivasyon sağlamıştır. Timuçin'e (2012) göre makineler elverdiği için kölelik, serflik ortadan kaldırılabilmiş veya değiştirebilmiştir (s. 19-20). Öte yandan keşif ve icatlarla mekanik evren anlayışı da güçlenmiştir. Mekanik evrenle ilişkisinde insan merkezden uzaklaşmış, eskinin anlam ve değer arayışını yitirmiştir (Kurşunoğlu, 2006, s. 24). Mekanik evren anlayışı matbaanın icadıyla örneklenebilir. Matbaanın doğayla ilişkili keşfedilenlerden farkını Bacon (2012) "…barut, ipek, pusula, şeker, kâğıt veya bunun gibilerin keşfi, 'şey'lerin ve tabiatın kendine has özelliklerine bağlı görünebilir, fakat matbaa apaçık olmayan bir mekanizmayı içerir." (s. 182) şeklinde ifade etmektedir. Matbaanın apaçık olmayan yönü mekanizme ve tekniğe ilgiyi artırdığı kadar insan ideali açısından

makine tasavvurunu beraberinde getirmiştir. Matbaa, barut ve pusuladan sonra bilim, savaş, maliye, ticaret, denizcilik gibi birçok alanda büyük değişiklikler yaşanmıştır (Adorno & Horkheimer, 2014, s. 19). Buhar makinesi ve demiryolu, kumaş üretiminde makine kullanımı birbirinin ardı sıra on beşinci yüzyıldan on dokuzuncu yüzyıla kadar dünya tarihini etkileyen Avrupa merkezli gelişmelerdir (Allan, 2020, 16-18). Bu gelişmeler buhar çağı, sanayi çağı gibi adlandırmalara yol açacak kadar etkilidir (Russell, 2019, s. 30). Yeni devlet modeli ve anlayışının ortaya çıktığı, şehirlerin büyüdüğü ve milletler arası ilişkilerin yeniden şekillendiği bir Yeni Çağ söz konusudur. Özellikle tekniği geliştirmek sürekli bir çabadır. Bu çaba açısından "…radyo daha incelikle tasarlanmış bir matbaa, bombardıman uçağı sahra topunun daha etkili bir biçimi, radar da daha güvenilir bir pusuladır…" (Adorno & Horkheimer, 2014, s. 20). Psikolojinin bilişsel devrimi olarak adlandırın sürece yön vermesi bakımından bilgisayarın ortaya çıkışı da (Smith & Kosslyn, 2014, s. 8-10) bu gelişmelere denk kuvvette ve insana bir makine gibi bakılmasını kuvvetlendiricidir.

Foucault'ya (1994) göre "Benzerlik, Batı kültüründe XVI. Yüzyılın sonuna kadar yapıcı bir rol oynamıştır…" (s. 43). Allan (2020) ise daha farklı bir değerlendirmeyle bilimsel gelişmelerin 'düşünme biçimlerini' etkilediğini ve eski benzerlik temelindeki düşüncelerin yerini bilimsel nitelikte doğrusal ve nedensel çözümlemelere bıraktığını söylemektedir (s. 17). Benzerlik temelinde düşünce geliştirmenin devam ettiği ve zararlı bir içeriğe büründüğü kabulü doğrusal veya nedensel bir düşünmenin gelişmediği anlamına gelmez. Ancak bilimsel düşünmedeki yetkinliklere rağmen insan anlayışının geniş kitleler üzerinde yaygınlaştırılmasında metafor kullanımının devam ettiği söylenebilir. Cevizci (2013) on yedinci yüzyılın özelliklerinde "Artık doğa birdir; o dahası, amaçlılık ve kendiliğindenlikten kurtulmuş ve kullanılabilecek bir makine haline gelmiştir…" (s. 26) demektedir. Doğaya olan bu bakış bizatihi bilim ve felsefede cereyan etmiştir. Arslan (2009) da felsefede mekanizm anlayışının ortaya çıktığını ve amaç temelinde düşünmenin pek söz konusu edilmediğini, bilimlerde ise amaca yer verilmediğini belirtmektedir (s. 101-105). Comte'a (1952) göre de tümevarımın gelişmesi ve yaygın kullanımı özellikle rasyonel mekanik disiplinini on yedinci yüzyılda kuvvetlendirmiştir (s. 158). Descartes insanın bir makine gibi değerlendirilebileceği fikrini savunmasa da adeta öngörü niteliğinde bir miras bırakmıştır. Descartes'ın hayvanın makine gibi olduğu ve insanın bedeni yönünün de makine gibi ele alınabileceği görüşü insan anlayışı üzerinde özel bir etki yaratmıştır. Her ne kadar epifiz bezi adıyla tam olarak ispatlanamayan bir yerde beden ve ruhun birleştiğini söylese de bu ruh görüşü olsa olsa makine olmamak adına insana küçük bir soluk borusu bırakmaktır

(Bayraktar & Uludağ, 2017, s. 587-588; Bayraktar, 2016, s. 592). Bu soluk borusunu ise La Mettrie kesmiştir. İnsan artık açık açık bir makine gibi değerlendirilmelidir. Bu görüş, Darwin'in teorisiyle de birleşince insanın bir hayvan olduğu fikrinin kabullenilmesi önündeki engeller ortadan kaldırılmış gibidir (Hocaoğlu, 2006, s. 98-99). Bu arada insan sadece bitki veya hayvanla değil kendi yarattıklarıyla da benzerlik kurma noktasına gelmiştir. Foucault'nun (1994) "imza" (s. 55) kavramını kullanımından hareketle insanın Tanrı yerine kendi imzasını aramaya başladığı söylenebilir. Bu gerekçelerle Yeni Çağ insan problemi açısından nötr değildir. "Nasıl bir insan yetiştirmeliyiz?" sorusunun cevabı ve eğitimin görevi ise Eski Çağ'a kıyasla gayet açık ve anlaşılır kılınmak istenir.

Descartes'ta hikmet ve bilgelik akla uygunluk ölçütüne indirgenir, insan tarafından bilinebilecek her şeyin tam ve kesin olarak bilinebilmesine dayalıdır (Hocaoğlu, 2006, s. 103-104). Kartezyen düşünce, eski felsefedeki akıl ve inanç iş birliğinin kaybına yol açtığı gibi bireydeki ölümsüzlük duygusunun getirdiklerinin de ortadan kalkmasıyla birlikte insana ve yaşamına yeni içerikler getirmiştir (Arendt, 1994, s. 435). Eğitim açısından ruhu aydınlanmış makineye, insan psikolojisini beyin fizyolojisine indirgeyen ve özellikle insan eyleminin mekanik nedene dayandığı savıyla La Mettrie, davranışçılık kuramının -Vives ve Descartes'ten sonra- ilk örneklerinden birini vermiştir (Ibáñez, 2018, s. 233; Robinson, 2020, s. 414). Dolayısıyla bilim, felsefe ve eğitimde ortak kavram olan 'düşünme tarzı' değiştiği gibi eğitilme tarzı da değişmiştir. Bu tarzı Adorno ve Horkheimer (2014) "…Düşünme şeyleşip kendi kendine işleyen otomatik bir sürece dönüşür ve zaten bu sürecin ürünü olan makineyi taklit eder ki, makine bu sürecin yerine konabilsin…" (s. 45-46) ifadesiyle açıklamıştır. Eğitim müfredatındaki yansıması ise Burke'nin (2013) ortaya koyduğu üzere "…trivium ile quadrivium arasındaki denge tedricen ikinciden yana kayıyordu…" (s. 109) şeklindedir. "…Doğa felsefesi yavaş yavaş quadrivium'dan bağımsızlığını kazandı; ama kısa sürede fizik, doğa tarihi, botanik ve kimya gibi neredeyse bağımsız sayılabilecek alanlara bölündü…" (s. 110). Böylelikle artık "…özgür (liberal) ve mekanik sanatlar ayrımı…" yapılmaktadır (s. 126).

Felsefe ve bilim birbirine yaklaştırılırken dini meselelerin araştırılması felsefe ve bilimin dışında tutulmak istenmektedir. Hume'a (1986) göre yüce konulara yol açan hayal gücü akıl yürütmeden, günlük hayat ve pratikten uzaklaştırılmalıdır (s. 246). Hayal gücünden kurtulmak Rönesans'a aykırı ve kayda değer bir değişikliktir. Hume'un doğru akıl yürütme için işaret ettiği alanlar felsefe ve bilimdir. Kant'a (2002) göre hayal gücü ile anlama yetisinin saf kavramlarını dogmatik metafizik taraftarı genç düşünürler çoğu zaman birbirine

karıştırır. Oysa anlama yetisinin saf kavramları hayal gücünü dizginlemelidir. Bu dizginleme aklın kendini bilmesidir ve en hakiki bilimdir. Aklın böylesi sınırlarının belirlenmesi verimini artıracaktır (s. 69-70). Bu hayalgücü değerlendirmesi Antik Çağ'ın akıl ve kendini bilme anlayışına alternatif karakterdedir. Hume ve Kant'ın bu görüşleri mekanik insan tasavvuruyla birlikte değerlendirilebilir. Tasavvur içinde hayal gücünü barındırmaktadır. Bilimlerin gelişmesinin 'doğru akıl yürütme' ve 'günlük hayat pratiği' teması üzerinde şekillenmesinin kökeninde de hayal gücü yatmaktadır. Ancak "…Aydınlanmaya göre hesaplanabilirlik ve yararlılık ölçütüne uymayan her şey kuşkuludur…" (Adorno & Horkheimer, 2014, s. 22). Bu yüzden hayal gücü kuşkulu görülerek bir kenara bırakılır veya hesaplanabilir ve yararlı kılınır. Günlük hayat ve pratik ifadesi 'yarar' kavramına gönderme yapmaktadır. Pratik yarar eski dönemlerde de dikkate alınmıştır. Bu dönemde ise gelip geçici değil adeta çağın bilimsel dönüşümüne olanak veren temel kavram niteliğindedir. Örneğin Locke'a (1999, s. 371) göre hayırseverlere nazaran mucit ve kâşifler insanlığa çok daha yararlıdır. Bilgi ve bilim ile yarar kavramı arasındaki ilişki, Locke'un (1999) "…yüzlerce yıl insanların doğa felsefesindeki bilgilerini ilerletmede ne kadar etkisiz olduklarına dikkat eden biri … yararlı bilgiye giden daha emin bir yol açan insanlara teşekkür etmeyi haklı görecektir…" (s. 372) ifadesinde görülmektedir. Benzer şekilde Descartes'ın (1967a) ağaç metaforunda meyveler (bilim) pratik açıdan daha yararlıdır (s. 17). Dolayısıyla hesaplanabilirlik ve yararlılık gibi ölçütlerle bilgi varlığa bağlanarak sağlamlaştırılmak yerine kolay elde edilebilir ve kesinlik arz edecek şekilde kurgulanmıştır.

Hesaplanabilirlik matematiğin belirleyiciliğini göstermektedir. "…bir makine ya da mekanizma olan bu doğanın dili de onun birliğini ve evrenselliğini sağlayan şey olarak matematiktir." (Cevizci, 2013, s. 26). Ancak matematik Platon'da olduğu gibi idealara girizgâh ve Varlık için başlangıç noktası değil, insanın zihinsel yapısında kurduğu evreni çözümlemede evrene uygulanabilir bir yardımcıdır (Arendt, 1994, s. 361-362). Ölçütlerin değişmesi eski felsefenin kuramsal aklının yitirilmesi şeklinde aksetmektedir. Locke'un (1999) ilk ilkelere karşı çıkarken Newton'u dayanak yaptığı "…Newton, eşsiz kitabında, dünyada bilinmeyen yeni doğrular ve matematiksel bilgideki ilerlemeler olarak görülen birçok önermeyi tanıtlamıştır: Fakat bunların keşfinde ona ne 'bir şey neyse odur' ne 'bütün kendi parçasından büyüktür' ne de başka bir genel özsöz yardımcı oldu…" (s. 295) şeklindeki ifadesi değişen ölçütlere örnektir. Doğanın dili matematiktir düşüncesinin yaygın kabul görmesiyle ideal artık doğadır ve insan anlamdan vazgeçer (Adorno & Horkheimer, 2014, s. 45, 21). Bu, metafizik ve ontolojiden kurtulma isteğinde yeni bir sosyal bilim

anlayışıdır. Doğayla ilişki kurarken matematikle yetinmeksizin daha gerçekçi ve sağlam bir bağlantı için madde öne çıkarılmıştır. Descartes'ın maddi tözü kesin olarak ispatladığını ileri sürmesi, pozitivizmin gerçeklik ve olgu anlayışı, Marx'ın materyalizmi, pragmatizmin ampirizme yaslanmaktan imtina etmemesi ve mantıksal pozitivizmin doğrulamacılığıyla madde kabulü doruğa çıkmıştır. Burckhardt'a (1994) göre modern bilim ikincil nitelikleri (renk, koku, tat vb. izlenimler) öznel bularak homojen, kesin, maddi ve niceliksel bir sistem sunmak ister. Bunun dışında kalanları ise dünya gerçekliğinin dışında bırakır (s. 28). Bilim dışında her şey dışarıda bırakılınca yeni bakış açısının insani alana uzantısı ayrı bir sorun haline gelir. Bu süreç Hume'un (1986) yaklaşımı üzerinden örneklenirse, ona göre "…evvelce duymamış (felt) olduğumuz bir şeyi düşünmemizin (think) imkânsız…" olduğu görüşü felsefede açıklık ve kesinlik sağlayabilir. Görüşün metafiziğe ve manevi alana tatbiki sosyal bilimde mikroskop kullanmak gibidir. Karmaşık olan fikirlerin temelindeki basit fikirler bulunur ve bunları oluşturan duyulur fikirlere, izlenimlere ulaşılır (s. 92-94).

Bilimsel bilgideki gelişmelerin etkileyiciliği çağın insanına eskisi gibi bir bilgelik tarifi sunulmasının önüne geçmiştir. Çilingir'e (2014) göre modern üniversitede temsil edilen felsefi ve bilimsel uzmanlaşmayla Antik Çağ'ın bilgelik temelindeki yaşam tarzı olarak felsefe anlayışı yerinden edilmiştir (s. 170-172). Russ (2012) on sekizinci yüzyıl Fransız felsefesinde akla güveni açıklarken özgürleşmiş aklın ilk kararında kendini özgürlüğe tezat şekilde olgulara bağladığını dile getirmektedir (s. 16). Öğrenim çemberi anlamına gelen ansiklopedinin yayımlanması dönemin bilgi birikimini canlı olarak gösterme amacını taşımaktadır (Burke, 2013, s. 12, 102). D'alembert'in ardından ansiklopedinin yayımcılığına devam eden Diderot (1935) bilgisel içerikle yoğrulmayı dehanın bir gereği olarak ileri sürerken eskiye özgü bir sadelik usulü bakımından Helenistik döneme referansta bulunmaktadır (s. 65). Comte (1952) ise ansiklopedi faaliyetiyle insanlığın akademisyenlikte bilgelik aramak gibi hezeyanlardan kurtulduğunu (s. 71) belirterek yeni insan idealini tasdik etmektedir. Ansiklopedi faaliyeti bilgeliğin kaybının ve insan etrafında kurulan bilgisel çemberin işaretidir. Burke'nin (2013) dediği gibi 'bilgeliğe üst üste yığmayla erişilmez." (s. 14). Epistemoloji merkezli yeni felsefenin bilgiyi üst üste yığmak istemesi ve bilgiye miktar olarak yaklaşması eğitsel açıdan da karşılık bulmuştur.

Pratikte değeri olmayan fikirlerin dışarıda bırakılması toplumsal değişimde etkilidir. Farklı ülkelerin birbirinden örnek aldığı önemli değişmeler baş göstermiştir. Etkili bir örneği, Touraine'in (1994) ifadesiyle gelenek ve din karşıtlığının ön plana çıktığı Fransız ihtilalidir (s. 47). Sadelik önerisi aslında toplumsal açıdan "…Toplum da bilimsel düşünce kadar

saydam olmalıdır…" (Touraine, 1994, s. 26) görüşüyle irtibatlıdır. Saydamlık beklentisi topluma nüfuz edebilme isteğinin ve mekanist bakışın izdüşümüdür. Bu açıdan mekanizm yeni bir devlet anlayışında ve sözleşme kavramında karşılık bulmuştur (Aytaç, 1972, s. 165). Sözleşme, eski düzenin mutlakçılığını besleme olanağı taşımaktadır. Sözleşme kullanmak toplumun yeni yönünü bozmayacağı için modern olan gelecekten ayrılmamıştır (Touraine, 1994, s. 68). Ansiklopedist gelenek ihtilalin fikri koşullarını hazırlayan unsurlardandır. On sekizinci yüzyıl Fransa'sının kimisi kaba materyalist kimisi de daha akılcı ve toplumsal bakan ansiklopedistleri "…kanlı bir devrimi değil, tersine bilginin yayılmasını ve bu yolla toplumsal reformu amaçlıyorlardı…" (Coplestone, 1989, s. 89). Ancak pratik başka türlü gelişmiş ve dünya çapında ses getiren Fransız ihtilaliyle birlikte modern ve ulusal devlet hızla yayılmıştır. Dahası, ihtilal "…ulus-devletlerin uygarlaşmış politik yapılarını simgeleyen Avrupa fikrinin somutlaşmasıydı…" (Delanty, 2013, s. 158). Avrupa'nın öncü ve medeni olduğu fikri Condorcet (1990b) gibi isimlerin düşüncelerinde ve dönemin başka birçok olay ve eserinde görülür. Sonuçta dönemin akıl vurgusu, Fransız aydınlanmacılarının etkisiyle mevcut otoriteye karşı radikal bir duruşa sürüklenmiş (Aytaç, 1972, s. 165, 178; Touraine, 1994, s. 31-34) ve yeni otoriteler kurulmuştur.

Touraine'e (1994) göre bir tarafta Locke'ta temsil bulan bireyci diğer tarafta ise kamucu sözleşme anlayışları modern dünyadaki yeni bir ikiliktir. İlk sonuçları bakımından "…ikilik, devletin kuruluşuyla modern bireyciliğin birbirlerine aşırı sıkı bir biçimde bağlanmalarını engelleyecektir…" (s. 69). Sözleşme üzerinde birey ve toplum arasındaki denge gözetilmek istense de pratikte sağlanamamış ve örtük birtakım karşıtlıklar doğmuştur. Bu yeni ikiliğin tarafları her hâlükârda insanı bütünlük içerisinde ele alan geleneksel düşünceyle karşıttır (s. 70-71). Bir tarafta İngiliz ve Amerikan aydınlanması ve diğer tarafta Fransız aydınlanmasının kaynak oluşturduğu ikilik tarihsel gidişatta farklı ülkelerin bireye veya topluma öncelik vermesinde etkilidir. Sosyoloji ve psikoloji gerilimi şeklinde de karşılık bulan birey ve toplum ikilemi bu dönemden kaynağını almıştır.

'Toplumsal yaşam için eğitim' Fransa'da kuramcıların kuramcıların sık dile getirdiği görüşlerdendir. On sekizinci yüzyılın ikinci yarısına gelindiğinde toplumsal yaşamı etkileyen kuru bir akılcılık, dinsel kuşkuculuk ve maddecilik hâkimdir. (Coplestone, 1989, s. 121, 149, 196-197). İhtilalin yaklaştığı dönemlerde Condillac, Helvetius, Chalotais, Condorcet pratiğe yönelik önerileriyle önemli eğitim düşünürleridir. Condillac ruha açık bir şekilde yer vermenin gerekli olmadığını ileri sürerek algıyı merkeze alır. Helvetius tecrübe ve dış etki ekseninde haz isteğini dengelemek, ahlak ve düşünce oluşturmak için eğitim ve

devlet ilişkisinin önemini ortaya koymuştur. Yeni eğitim anlayışı adına din adamlarını ve yetersiz hükümetleri engel olarak görmüştür. Ayrıca fayda getirecek bir ahlak öğretisi doğrultusunda eğitimin insan üzerindeki etkisi ve gücü üzerinde durmuştur (Coplestone, 1989, s. 59-62; Mardin, 1982, s. 20; Timuçin, 2012, s. 286). Helvetius'ta olduğu gibi Diderot'da da toplumun ilerlemesi ve mutluluğu için eğitimin yeni devlete bağlanması ve bütün halkın eğitilmesi gerektiği fikri (Aytaç, 1972, s. 177-178, 180) aslında eğitimin bu zamana kadar başat kavramı olan insan yerine 'toplumu' temele alma çabasıdır. Fransız ihtilali getirdiği yaşamsal yenilikler böylesi eğitsel düşünceleri tamamlamıştır.

Chalotais Fransız ihtilalinin eşitlik vurgusuna rağmen zümre eğitimini destekler. Devlet vatandaşlığı yönünde dünyevi, laik, millî bir eğitim görüşünü de savunur. Günümüzdeki kademelere yakın bilgi ve deneyim kazandıran eğitim usulleri ve dersleri önermiştir (Aytaç, 1972, s. 182-184). İlerlemeci tarih vurgusuyla Comte pozitivizminin yolunu hazırlayan Condorcet (Coplestone, 1989, s. 248-250) ihtilalden sonra Millî Eğitim Komitesi başkanı olmuş (Aytaç, 1972, s. 208) önemli bir isimdir. Chalotais'teki fikirler Condorcet'te aşağı yukarı mevcuttur ve geliştirilmiştir. Condorcet (1990a; 1990b) dünyadaki anayasal ve eğitsel gelişmeleri, eğitim tarihini yakından incelemiştir. Sofistler ve Sokrates öncesinde ev halinde verilen eğitimin bile devlet, vatan, millîlik gibi unsurları içerdiğini söylemiştir. Eğitim zamanla toplumsal ve eşitlikçi bir pozisyona geçmiştir. Gelinen noktada, bir taraftan bilimler herkese ait hâle gelirken diğer taraftan eğitim skolastik etkilerde kalırsa 'ilerleme' etkisizleşecektir (s. 32, 64, 78; s. 30, 56). İnsanın doğuştan iyi olduğu fikrini savunan Condorcet için millî devlet bir eğitim devletidir. Condorcet'te eğitimin amacı, kurumlarının kademelendirilmesi, nüfusa dağılımı, kademelerde okutulacak dersler aşağı yukarı günümüzü yansıtmaktadır (Aytaç, 1972, s. 210-213). Bahsi geçen özellikleri itibariyle Condorcet'in yaşadığı döneme, eğitime ve insana dair görüşleri yakından incelenebilir.

Condorcet'e (1990b) göre bilgi, bilim, sanat vb. birçok alanda mükemmelleşme vardır. Avrupa'nın (özellikle Fransa'nın) anayasa ve medeniyet örneğinin Asya ve Afrika ülkeleri üzerinde kendilerinin talebesi olma etkisi yarattığını belirtir. Birey ve toplum dengesi kurulduğunda bilimlerdeki gibi gelişme ve ilerlemeler dil ve gündelik ahlak üzerinde de yakalanması tabiidir. Anayasa bu tabiatı birleştiren bir tür sosyal sanattır. Bilimlerdeki ilerlemeler öğretimin ilerlemesidir. Öğretim; mükemmele ulaşmış bilgi birikiminin aktarımı ve yeni neslin en ileri noktadan başlatılmasıdır. Öğretimin ilerlemesi ve genelleşmesi daha birçok yeni mükemmel unsur getirir. Akıl ve insanlığın yararı temelindeki sanayinin refaha ve mükemmele ulaşmada katkısı yadsınamaz. Bitki, hayvandan ziyade özellikle ev

hayvanında görülen mükemmelleşme kanunu insan için de geçerlidir. İnsanlığın bu son devrinde türde, toplumda ve bireyde zekâ, ahlak ve beden olarak gerçek bir mükemmelleşme yakalanabilir ve yakalanmalıdır (s. 68-73, 83-104). Bu anlamda Condorcet döneminin düşüncesini büyük ölçüde yansıtır. Organik ve ev hayvanı mükemmelleşmesini birbirinden ayırarak insanın eğitimle mükemmelleşeceğini düşünmesi çağın benzerlik anlayışına uygundur. Bu mükemmelleşme ile eski ideal insandan beklenen kemâl arasında açık farklar vardır. Bu farklar Comte (1952) tarafından da yer yer işlenmiştir. Örneğin eski kendini bil düsturu 'kendini mükemmelleştirmek için tanı' şekline çevrilirken amaç insanlığın mükemmelleştirilmesidir (s. 136-137). Kemâlin ölçütü insanlık kavramıdır ve yönü bireysel, ailevi ve toplumsallığa doğru mertebeli ve duygu temelinde bir gelişmedir (s. 21, 43).

Condorcet'in İngiltere'deki sanayinin eğitim ve toplumsal yaşamla bağlantısını kurması dikkate değerdir. Hobsbawm'a (2003) göre Avrupa ülkelerinin sanayileşen İngiltere karşısında durabilmeleri ve gelişebilmeleri eğitim sistemleri sayesinde olmuştur (s. 56-58). İlerleme kavramıyla Fransız devrimi, evrimcilik ve olguculukla ise Sanayi devrimi dünyayı aşina kılmıştır (Touraine, 1994, s. 81). Ayrıca "…Avrupa modernliği ile eşanlamlı hâle gelen ilerleme fikri…" (Delanty, 2013, s. 158) sanayileşme için de geçerlidir. Bu kavramlar hem birbirine bağlı hem de her iki olayın ve sonuçlarının içerisinde belirleyicidir.

Sanayileşme önce buharlı gemi ve tren sonra elektrik, petrol ve patlamalı motorların katkısıyla gerçekleşen etkileri çok yönlü ve uzun süreli bir olaydır (Russell, 2010, s. 33, 34). Sanayileşmenin fikri yerleşmesinde teknolojik gelişmeler kadar felsefi ve dini görüşlerdeki bireycilik ve sekülarizasyon da etkilidir (Allan, 2020, s. 17). Sanayi devrimini ve sanayileşmeyi hazırlayan siyasetten, ekonomiye, bilime, dine ve iklime, coğrafyaya, nüfusa kadar çok fazla neden vardır (Hobsbawm, 1998, s. 34-36). Sanayileşme süreçleri eğitimin yaygınlaşma gerekçesine de ışık tutar. Hobsbawm (2003) sanayileşmeyi "…Dünyanın üzerine atılan milyonlarca ton demir; kıtaları saran yılankavi demiryolları; denizin altından Atlantik'i geçen kablolar; Süveyş Kanalı'nın yapımı; … Chicago gibi büyük kentler, devasa göçmen akımları. Dünyayı ayaklarının altına alan Avrupa'nın ve Kuzey Amerika'nın güç gösterisiydi…" (s. 16) diyerek tasvir etmektedir. Bu ifade de tasvir edilenler ve edilemeyenler yaşantıyı ulaşım, iletişim, evinin içi gibi ayrıntılarına kadar ve yoğun şekilde değiştirirken (Giddens, 1994, s. 56, 72) eğitimin bu tarihi olaya göre kurgulanmaması zordur. Günümüz eğitimi sanayileşmenin aşamalarında ortaya çıkan bilgi ve beceri içeriklerine göre kurgulanmaktadır. Ancak eğitimin gelişmeleri içermesiyle gelişmeler doğrultusunda sürüklenmesi birbirinden farklı kuramsal akılların eğitime öncülük etmesidir.

Modern devlet, bilim ve teknolojinin yaşantıya katkısını Russell (2010) özlü şekilde sunar:

> …Kıtlık yerine, hemen hemen herkes sağlıklı kalacağı ve verimli olacağı kadar yemektedir. Halkın çoğu kışın sıcak ve güneş battıktan sonra yeterli ışığı olan yerlerde yaşamaktadır. Caddeler, savaş dışında, zifiri karanlığa bürünmüyor. Bütün çocuklar okula gidiyor. Herkes tıbbi bakım görebiliyor. Can ve mal, onsekizinci yüzyılda olduğundan (barış zamanında) çok daha emniyette. Nüfusun çok küçük bir oranı kötü koşullar altında yaşıyor. Seyahat etme büyük bir ölçüde kolaylaşmış ve eğlenme oranı daha öncelerine nazaran artmıştır. Yaşam koşullarındaki gelişme, bazı kimselerin vatan hasreti çektiği önceki çağlara nazaran, bulunduğumuz çağı tercih edilir kılmaktadır. Kanımca bu çağ, zengin ve ayrıcalıklı kimseler hariç çoğu kimse için önceki çağlara nazaran gelişmiş bir çağdır… (s. 54).

Sadece on sekiz ve on dokuzuncu yüzyıl karşılaştırıldığında bile insanın refah ve rahatı hızlıca artmıştır (Russell, 2010, s. 62). Bu açıdan modern insan ilahi yardım almaksızın evren üzerinde etkili olabileceğini ve kendi durumunu geliştirme kabiliyetini görmüştür. Bu, bilimin faydacı değerinin sanayi devrimiyle ispat derecesinde kanıksanması anlamına gelmiştir (Tarnas, 2011b, s. 131, 142). Böylesi gelişmeler ideal insan anlayışının ve insanın önüne koyulan mutluluk gibi ideallerin içerikte köklü değişikliklere uğramasıyla sonuçlanmıştır. İnsan "…cehalet, ilkellik, sefalet, meşakkat ve baskının karakterize ettiği karanlık bir geçmişten akıl, gelişkinlik, refah, mutluluk ve özgürlüğe doğru tarihî bir gelişme gösteren bir gelişme yolcusu…" (Tarnas, 2011b, s. 145) olarak allanıp pullanmıştır. Ancak gelişmiş düzey, refah ve mutluluğa ulaşan insan yeni sorunlarla da karşılaşmıştır.

Yeni mutluluk ideali Descartes'a ve başka birçok isme geri götürülebilir. Öyle ki çağın farklı mutluluk anlayışlarının çoğu birbirini tamamlar içeriktedir ve temelinde insanın doğaya egemen olma arzusu yatmaktadır. Descartes örneği üzerinden "…Doğaya egemen olma fikrine uygun şekilde Descartes'ın pratiğe yönelen bir felsefe kurmak düşüncesi; insan hayatını kolaylaştıracak makinelerin yapılması, insan sağlığının daha iyi korunması hatta insan ruhunun da bedenin tedavi edilmesiyle iyileştirilmesi ihtimallerini ön plana çıkararak doğa bilimlerine yönelmektedir…" (Descartes'tan aktaran Bayraktar, 2016, s. 589) denilebilir. Bu bakımdan değişen insan ve evren ilişkisi sanayileşmeyle birlikte açık sonuçlar vermiştir. Yeni mutluluk ideali, aynı zamanda, hesaplanabilirlik ve yarara dayanır. Bu görüş, Bentham'da, bireyin mutluluğunun hazlardan ıstıraplarını çıkararak hesaplanabildiği, tüm bireylerin genel toplamının toplumun mutluluğunu vereceği, en iyi devletin en büyük sayıya ulaşan olduğu yönünde açıkça ifade edilir. Mutluluğun tüketim mallarını satın almakla sağlanabileceği düşüncesinin doğruluk payı olsa da asıl sorun insanların hayatına getirdiği değişimdir (Hobsbawm, 1998, s. 73-74; Scruton, 2018, s. 244). Adorno ve Horkheimer'a (2014) göre icraata dayalı, insanların "…gerçek bir konformizme…" zorlandığı bir mutluluk söz konusudur (s. 21, 30). Sanayileşmenin avantajları ve Fransız ihtilali bağlamında dile getirilen mükemmelleşme kurgusu yeni mutluluk anlayışını desteklemektedir.

Sanayileşme ve kapitalizmde insan ilişkileri ekonomik belirleyicilik altında yaşam-dünyasını metalaştırmıştır (Allan, 2020, s. 18) ve "…aklın kendisi her şeyi kuşatan iktisat aygıtının yardımcısına dönüşmüştür…" (Adorno & Horkheimer, 2014, s. 52). İktisadi belirlenimcilik daha çok iktisadi büyümeyle, sanayileşme veya sanayi toplumuyla birlikte anılır olmuştur (Touraine, 1994, s. 85, 86). Bu gelişmelerin etkisiyle eski felsefede bilgiyle iç içe alınan değer kavramına bakış da değişmiştir. Bir şeyin değeri ve değersizliği anlamına gelecek şekilde kavramın ekonomiyle yakın ilişkisi kurulmaya başlamıştır. Kavrama atfedilen bu anlamın öncesi de vardır. Kavramın iktisadi terim olarak bilinir hâle gelmesinin yolunu bilgi ve değerin ayrılması ve bilgide kesinlik aranırken değerin daha bireyselci ve göreceli alınması açmıştır. Bu gelişme, farklı akım ve filozoflarla desteklenen Locke'tan Marx'a ve pragmatizme kadar uzanan bir süreçtir. Locke'un (2000) doğuştan bilgi karşıtlığı ahlak ve değer tartışmasında da geçerlidir. Dünya üzerinde topluma, kişiye göre doğru kabul edilen değerler, değer farklılığı, doğuştan olmayışın bir ispatıdır. İnsanların doğuştan değere pratikte uymayıp aksi örnekler (kötülükler) sergilemesi de bir ispatıdır. Bu açıdan filozof bireyüstü ve doğuştan değerleri Bacon'ın idolleri gibi görmektedir (72-90, 98). Bu görecelilikte değerler kabul edilse de bilgi ve yaşam açısından ikinci plandadır. Böylelikle sanayileşmede ortaya çıkan ekonomik olanaklarla birlikte değerler dünyasında yaşayan insan, geçmişte ahlak üzerinde temellenen iktisat ile kapitalist iktisat arasında yeni konfor anlayışının etkisiyle sıkışmıştır (Hobsbawm, 1998, s. 81). Değerli olan üretilen ve sahip olunandır. Carpenter, (2008) insan anlayışındaki değişimle sahip olmak arasındaki bağlantıyı "…insanın sâdece kendisi için yaşayabileceği –dış dolayısıyla arızî benliğinin, kendisini diğer insanlarla birleştiren yüce, iç ve kozmik benlik'ten ayırabileceği- yanılsaması … ifadesini özel mülkiyet sisteminde buldu." (s. 33) şeklinde kurmaktadır.

Marx'la birlikte değerler konusuna ekonomi temelli yaklaşım pekişmiştir. Arendt'e (2012) göre değer kavramını ekonomi temelinde ve üretim ilişkileri içinde tanımlanmasıyla sanayi devrimi öncesi pek karşılaşılmaz. Sanayi öncesi üretilen nesneler değer değil daha çok herhangi bir şeydir ve insan ürettiğine ve topluma bağlı değerlendirilmez. Ancak Sanayi devrimi ve Marx'ın teorisiyle birlikte, insanın, ürettiklerinin ve değerinin toplumla ilişkisi içerisinde değerlendirilmesi bir alışkanlık gibi yerleşmiştir. Bu aynı zamanda yüce değerlerin alt üst edilişi anlamına gelmiştir (s. 51-52). Arendt (2012) Marx'ın eleştirel yaklaşımı ve döndürme işleminin aslında geleneğin sonunu getirmek anlamına geldiğini söylemektedir (s. 54). Farklı ülkelerde vatan ve millet sevgisi, dil bilinci vb. değerlerin işlenmediği söylenemez. Hatta ideolojilerdeki değerler de topluma eğitim aracılığıyla

aşılanmaktadır (Hobsbawm, 2003, s. 111). Liberalizm veya Marxizmin ideoloji niteliğinde kullanılması birtakım değerlerin öğretimini de getirmiştir. Bu gelişmelerde bugün için dikkat edilmesi gereken nokta, değerler eğitiminde yüce değerlere olanak verilecek şekilde konuşulsa bile eski felsefedeki gibi sağlam ve ilkesel bir kuramsal zemin oluşturulamamasıdır. Bu bakımdan değerlerin insan yaşamında ikinci planda kalmasının önüne geçilemez. İdeolojilerin kendilerine özgü değerlerle bezeli olması, çabucak yıpranıp popülerliğini yitirmesi, genel kabul görmemesi de aslında değer kavramının önemsizleştiğini göstermektedir. Özellikle doğruluk kavramının bilgi ve değeri bir arada tutar tarzda ele alınmasının Yeni Çağ'ın epistemolojik ölçütlerine kurban gitmesi değerlerin kaybının yolunu açmıştır. Çağın ideolojileri bilimsellik, daha çok bilgi üretebilmek, insanları mutlu edebilmek gibi iddialarla bilgi merkezli düşünmenin izlerini taşımaktadır.

Russell'a (2010) göre şehirli insanın sorunları "…çevresindeki insanlarla ve özellikle çeşitli kuruluşlardaki yeri ile ilgili…" (s. 45) olarak eskiyle farklılaşmıştır. Bazı uzlaşmalarla şehirli insanın böylesi küçük sorunları ortadan kalkabilir. Ancak eskiden kalma kültürel sorunlar birçok şehir ve kırsal bölgede devam etmektedir. Sanayileşmenin kırsal hayatı kültürel ve birçok açıdan değiştirmesi için eğitim aracı kılınmak istenmiş ve eğitim pratiği etkilenmiştir. Şehirde ise makinelerin belirlediği çalışma düzeni ve mekanik saatin nüfusun tamamına yayılmasıyla mevsimlerden ziyade dakikalar önemli hâle gelmiştir. Kutsal günlerde çalışmamak gibi alışkanlıklar devam ettirilmeye çalışılsa da baskıyla karşılaşmaktadır. Sanayi devrimi ve makineleşme İngiltere ve Amerika'da sanıldığının aksine sefaleti ve zor çalışma koşullarını da getirmiştir (Hobsbawm, 1998, s. 79-80; Giddens, 1994, s. 23; Russell, 2010, s. 31). Ancak bu sorunlar bile küçük ölçekli kalmakta ve insan varoluşunu tehdit edecek boyutta sorunlar ortaya çıkmaktadır.

Tarnas'a (2011b) göre insanlığı rahata ve kurtuluşa erdireceği düşünülen bilim irili ufaklı birçok sorun getirerek yer yer çizgisinden sapmıştır. Getirdiği felsefi, dini, sosyal ve politik çözülme ve değişmelerde masum görülen bilim insanın biyolojik varoluşunu ortadan kaldırabilecek bir güç haline gelmiştir. Bu sadece insanlığın sonunu beklenmedik anda ve birdenbire getirme meselesi değildir. Aynı zamanda bilişsel açıdan insanlık için tahrip edici ürünlerin insanın zararına sunulabildiği organizasyonları da kapsamaktadır. Bilim güvenilirliğini kaybetmekle karşı karşıyadır (s. 205-207). Güvensizlik edebi alanda da dile getirilir. Örneğin Dr. Frankenstein'ın canavarı sorunun boyutunu gösteren ve olumsuz sonuçların yansıtıldığı bir romandır (Hocaoğlu, 2006, s. 111; Moles, 2012, s. 98). Savaşın endüstrileşmesi, ekolojik yıkım, totaliter rejimlerin modernlik adına aklileştirilmesi

(Giddens, 1994, s. 15-16, 79, 154) gibi yaşanmış birçok sorun bu kapsamdadır. Evrenin Tanrısız görülmesiyle birlikte önce bilgide artış yaşanmış, insanlara rahatlama gelmiştir. Sonra insanın tanrılaşması, evrene ve kendine acılar çektirme süreci ortaya çıkmıştır (Russell, 2010, s. 25). Bilgideki artış bakımından modern dönemin risklerinin aynı zamanda bilgi sistemleriyle ulaşılanların bir sonucu olduğu söylenebilir. Çünkü yönteimsel güç ulus-devletlerde eski imparatorluklara kıyasla daha yoğun ve yönetimler sistemli ve etkili bir bilgi birikime sahiptir (Giddens, 1994, s. 115, 64). Özellikle diktatörlükler güçlerini iktidarlarını pekiştirecek şekilde olumsuz yönde kullanarak tehlikeli sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Bu tehlikeler yirminci yüzyıldaki savaşlarda hissedilmiştir. Eğitim de ideolojik bir muhtevaya bürünerek iktidar pekiştirme için aracı kılınmak istenmiştir. Diktatörlükler bilime dayandıkları kadar bilimdeki olası gelişmelere karşı da yeri gelmiş ön yargılı kalarak sonlarını hazırlamışlardır (Russell, 2010, s. 62-65, 68-69). İnsanlığı tehdit eden riskleri kendini özgürlükler ülkesi olarak ifade eden Amerika gibi ülkeler de yaşatmıştır. Delacampagne (2010) Hiroşima ve Nagazaki olayını insanlığı nükleer kıyamet travmasına itmek şeklinde tanımlar (s. 211).

Böylesi sorunlar nedeniyle bilime karşı olmak ve insanın kendisine güvenini ortadan kaldırmak yerine sorunların çözümü düşünülmelidir. Olması gereken bağlamında bilimi tek kurtarıcı ve çare olarak göstermekle insanlığın bir dereceye kadar bilime ve kendine güvenmesi birbirinden farklı görüşlerdir. Çağın önemli bir eksiği olarak ontolojinin kendini hissettirdiği ve ontolojik bakışın devreye girmesi gereken yer burasıdır. Ontolojik bakışın salt spekülasyon olmayıp yaşamsal bir ihtiyaç olduğuna böylesi sorunlar üzerinde tanık olunmaktadır. Bu açıdan olumsuzluklara dikkat edildiğinde değerler gibi meselelerin birer sorun olduğu görülebilir ve çözüme yönelik adım atılabilir. Bu ele alma tarzı, kötü örnekleri sıralayıp çaresizlik ortamı yaratan tümevarımsal bir ikna yöntemiyle ontolojiyi eğitimde gerekli kılmak anlamına gelmez. İnsanın kötü olduğu ve kötülüklere yol açtığı gibi bir kabul de geliştirilmemelidir. Aksine Yeni Çağ ideallerinin masaya yatırılması, metafizik ve ontoloji temelinden gelen Antik Çağ ideallerinin önemini açığa çıkarmaktadır.

Bilimi hak ettiğinden fazla parlatma çabası yirminci yüzyılın ikinci yarısında da devam etmiştir. Örneğin Sagan'ın (1982) uzaya dair gelişmelerle bir televizyon dizisi/belgesel arasında kurduğu bağlantı dikkate değerdir. Uzay çağıyla birlikte uygarlığın yol kavşağında olduğu düşüncesi bilimden beklentileri diri tutmuştur. Televizyonun geniş kitlelere ulaşmasıyla sıradan insanın bilgilenme ihtiyacı açığa çıkarılmış ve hayatta kalma yolunun bilgiye sahip olmakla mümkün olduğu görüşü işlenmiştir. Ancak bunların karşılık bulması

için bir televizyon dizisinin dünya nüfusunun az bir kısmına ulaşması eksikliktir (s. 13-14). Bu nokta aslında kitle iletişim araçlarıyla eğitim arasındaki farkı ve eğitimin yaygınlaşma gerekçesini açık etmektedir. Giddens'a (1994) göre de bilimin mevcut imajını korumasında eğitimin payı vardır. Çocuğa sadece bilimsel bilginin içeriği değil aynı zamanda ona saygı duyması ve güvenmesi öğretilir (s. 82-83). Olumsuzluklarına rağmen bilim, genel olarak, Russell'ın (2010) ifadesiyle son üç yüz yıl boyunca insan yaşamını değiştiren, aydın insanın inançlarını belirleyen bir unsur olarak görülmektedir (s. 9-10).

Giddens'e (1994) göre bahsi geçen olumsuzluklar mevcut güven ortamında modern hayatın riskleridir. Modern öncesinde de risk ve güven unsuru vardır ancak içerikler değişmiştir (s. 93-99). Eski ile yeni arasındaki güven tartışması dikkate değerdir. Ancak eskiyle karşılaştırmalı bir güven tartışması, evrenin tanrısız görülmesiyle bağlantılı şekilde iman ve güven kavramları arasındaki dönüşümü de ifade eder. Metafizik ve ontoloji merkezli dönemde güven veya iman temeli hâkim bir yaşam idealidir. Giddens iman ve güven kavramları arasındaki asli dönüşüme odaklanmaz. Yine de Giddens (1994) güven ve risk ortamını karşılaştırırken iman kavramına sadece riskin karşısındaki dört güven (akrabalık, yerel topluluk, dinsel kozmoloji, gelenekçilik) unsurundan biri olarak dini kozmoloji içinde yer vermektedir (s. 93). Giddens (1994) mpdernlikte güvenin günlük hayatta sık kullanıldığını vurgulamaktadır. Güvenin inançla yakın bir bağlantısı vardır. Ancak kavramın modernlikteki işleyişini Tanrı ya da doğa ile ilişkili görmez ve kastettiği inanç modern öncesindeki gibi değildir. Modernizm için güven; daha çok bilim ve teknolojiye, toplumsal kurumlara, uzmanlıklara, yöneticilere, firmalara, kişiler arası ilişkilere yönelik, bilgi eksikliğinde ihtiyaç duyulan ve körü körüne inanmayı da içeren bir kavramdır (s. 33-37, 78, 83-84). Giddens'in modernliğin güven ve risklerine ilişkin birçok tespitine katılmak mümkündür. Ancak metafizik ve ontoloji merkezli dönemde iman daha merkezi bir pozisyondadır. Modern dönemde ise insan kendine güvenmede aşırıya kaçmıştır. Tarnas (2011b) bu durumu "…Bilim, insana yeni bir iman vermişti; yalnızca bilimsel bilgiye iman değil, insanın bizzat kendisine iman..." (s. 143) şeklinde ifade etmiştir.

Hocaoğlu (2006) bu dönem için "… İnsanoğlu'nun en az düşündüğü şeyin, kendisi olduğunu da söyleyebiliriz; ne yazık ki her şeyden önce ve bizzat kendisi…" (s. 88) demektedir. İnsan kendine aşırı şekilde güvenirken ve bu kadar öne çıkmışken nasıl olur da en az düşündüğü şey kendisidir? Bu bir paradoks gibi dursa da metafizik-ontoloji ve epistemoloji-bilim merkezli dönem karşılaştırmasında sorunun cevabı bir parça bulunmaktadır. İnsanın varlıkla irtibatı ve var olanlar içinde kendi durumu üzerine yeterince düşünmemesi Yeni Çağ'ın

önemli bir eksiğidir. Bu eksik nedeniyle bilimden elde ettikleriyle her şeyi yapabileceğini düşünmüştür. Bilimden elde ettiği bilgi aynı zamanda kendi doğasına ilişkindir. Burckhardt'a (1994) göre modern insanın evrene ilişkin birçok bilgiye sahip olması bir şuur hali değil yabancılaşmadır. Çünkü yeni bilgileri içerisinde insan kendisiyle ortak bir ölçüt oluşturamaz, ruh ve zekâsıyla evrenin küçük bir işleyişi olduğu düşüncesini geliştiremez (s. 36-37). Bilimden elde edilen yeni bilgiler insanı varlık ve var olan arasındaki bağlantıdan uzaklaştırmıştır. Var olanın sınırlarına hapsolmuş felsefe yapma tarzı bu uzaklaşmayı güçlendirir. Bu açık bir maddileşmedir. Sanayileşme gibi süreçler de maddileşmeyi kuvvetlendirmiştir. Durant'a (2009) göre sanayileşme "…düşünceyi düşünceden uzaklaştırarak, maddî nesnelere doğru yöneltmiştir..." (s. 437). Adorno ve Horkheimer'ın "…endüstriyalizm ise ruhları olgusallaştırmıştır…" (s. 49) tespiti de dikkate alınmalıdır. Bu bakımdan sanayileşme etkisiyle insana dair tartışma insanı merkeze alma, akla dayalı bir düzen içinde birey ve toplumu var etme gibi hedeflerden sapmıştır. İnsan kendi üzerine düşünmesiyle değil yaptığıyla anılmaktadır (Touraine, 1994, s. 77). Bu, Tanrıdan dilemek yerine planlayarak yapmadır (Tarnas, 2011b, s. 146). Arendt'e (2012; 1994) göre de "…Sanayi Devriminin, aklın 'yapma' karşısındaki önceliğine, … son vermesiyle…" (s. 60) "insanın yalnızca yaptığını bilebileceği… yüksek yetilerinin yapmaya dayandığı" (s. 311) görüşü yerleşmiştir. Russell (2010) da yaratanın hoşnutsuzluğundan çekinen, alçak gönüllü, dua eden, evreni insancıl ve sıcak gören insanın yerini doğa yasalarını bilen ama bununla ilgilenmesine gerek olmayan pratik insanın aldığını ifade etmektedir (s. 24).

Russell (2010) savaşların olmadığı, gücün eşit dağıldığı, hammaddenin dikkatli kullanıldığı, nüfus artışının önüne geçildiği koşullarda insanlığın çok daha mutlu olacağını söylemektedir (s. 104-105, 112). Ancak böylesi çözüm önerileri yine maddiyata, refaha, rahat yaşamaya, yapmaya (pratiğe) dayanan mutluluk anlayışını öne çıkarmaktadır. İnsanın önce oturup düşünmesini, sakinleşmesini, kendini bulmasını, tarihsel varoluşunu hatırlamasını, yaratılışını idrak etmesini savunmaz. Öte yandan filozofun nüfus artışı konusunda doğum kontrol yaklaşımının; daha önce denendiğini söylediği aç bırakma, savaşla veya salgınla yok etme karşısında en az acılı yol olduğu önerisi de tartışmalıdır. Gıda stokunun sanayileşmemiş ülkelerle paylaşılmadığında refah ve rahatlamanın gerçekleşmeyeceği uyarısı ise önemlidir. Ancak bu öneri ve uyarılar modern bilime yönelik varlık merkezli eleştiriden farklı bir temeldedir. Varlık merkezli eleştiri sorunları ontolojik açıdan ve daha temelden ele alır. Örneğin Carpenter'a (2008) göre mülkiyete dayalı uygarlık insanı dışa yönlendirerek tabiatın aslından, benliğinden ve diğer insanlardan uzaklaştırmış ve parçalamıştır. İnsanın

gerçek bilgiye ulaşması gerçek insanlığını bulmasıdır. Gerçek bilgi kaybettiği birliğini ve bütünlüğünü anlamasıyla mümkündür. Bu bir tür kendilik bilgisidir. Örneğin eski toplumlarda sağlık; birlik ve bütünlük anlamına gelir. Onun kaybı beden ve ruhun ayrı ele alınmasıyla, iç ve ölümsüz yanın, kaderin bilincinin unutulmasıyla gerçekleşmiştir (s. 24-33). Başka deyişle modern yaşamın tekdüzeleşmesiyle ontolojik güvensizlik ve insan hayatında çok sayıda boşluk oluşmuştur (Tarnas, 2011b, s. 238). Giddens'e (1994) göre de ontolojik güvenlik duygusu çağın ihtiyaçlarındandır (s. 160). Böylesi sorunlar nüfus artışı gibi süreçlerden değil çoğunlukla insanın bilgi merkezli düşünmesinden kaynaklanmıştır. Bir taraftan doğal problemlerin önemlice bir kısmını bilgisi sayesinde çözebilen insan, diğer taraftan kapasitesini diğer her şey üzerinde tasarrufta bulunarak kullanmış, birçok yıkıma yol açmış, dünyayı tehdit etmiştir. Tarihte böylesi sorunların makul seviyede tutulabildiği dönemler de olmuştur. Ancak hiçbir zaman insanın elinde şimdiki kadar büyük ve bilgisel temelde yükselen güçler bulunmamıştır.

Batı, insan anlayışını insanın doğru yola giremeyeceği ve sürekli kontrolü üzerine kurmuştur (Hocaoğlu, 2006, s. 89-90). Bu aslında Orta Çağ Hristiyan bakışının modern öğretide devam etmesidir. Bu anlayış tehlikeleri dindirme yönünde bir faydadan çok insana varoluş gerekçesini unutturmaktadır. Tarihte insanın hürriyet içerisinde olumsuzluklara/kötüye doğru eğilim sergilediği olaylara rastlanmıştır. Ancak yaratılış insana doğru olma şansı verir. Batı düşüncesinde insanın kötüye eğilimli olmadığı yönündeki görüşlere Ülken (2001) insanın doğuştan iyi olduğu görüşüyle manastır pedagojisine tepki veren Rousseau'yu (s. 48) örnek gösterir. İlerleyen yüzyıllarda da Rousseau gibi filozoflara rastlansa da insanın iyi oluşu genel bir anlayışa dönüşememiştir. Özellikle evrim teorisinden hareketle oluşturulan çıkarımların çoğu insanın kötüye eğilim sergilediği görüşünü destekler.

Felsefe, sosyal bilimler ve eğitimde etkili birçok kuram Darwinizmi temele almaktadır.[25] Bu açıdan evrim teorisi bir tarihsel olay niteliğindedir. Evrim teorisinin eski anlayışla karşılaştırılarak yorumlanması için Foucault'nun benzerlik kavramını bir yönteme dönüştürdüğü dördüncü biçimden hareket edilebilir. Foucault'ya (1994) göre dördüncü benzerlik biçimi özdeşlik ilkesi temelinde sempati ve antipatidir. Kökleri Sokrates öncesi Yunan düşüncesinde, dört unsur arasındaki uyum ve uyumsuzluğa dayanmaktadır. Sempati özdeşliğe yönelik dönüştürme, antipati farka dayalı inatçılıktır. Antipati doğrultusunda doğada biri diğerini yok etmektedir (s. 50-52). Benzerliğin sempati biçiminin eski birlik ve

[25] Evrim teorisinin sosyal bilimlere nasıl sıçradığına ilişkin başlıca Spencer'ın (2002, s. 327-354) düşüncesine ve ardından Dewey'in (1910) düşüncesine bakılabilir.

bütünlük anlayışına antipatinin ise evrim teorisine hizmet ettiği ileri sürülebilir. Eski ve yeni karşılaştırmasına uygun şekilde Burckhardt'a (1994) göre sudûr teorisinde gelişmişten daha az gelişmiş, evrim teorisinde ise gelişmemişten gelişmiş ortaya çıkar (s. 45). Buna göre Antik dönemde insan kendini gelişmemiş kabul etse de hayvandan mahiyet farkı vardır. Ruhunu eğittiği için hayvani düzeye düşmez. Gelişmemişlik kabulü kemâl hedefiyle ilahi olana doğru yükselme amacından gelir. Evrim teorisinde insan var olanların en gelişmişidir ve hayatta kalma amacını başardığı için yok edici ve üstündür. Hayatta kalma amacı sonlanmamıştır ve üstünlüğü pekiştirmek için gelişmesini devam ettirmelidir. İnsanın kendi gücüne saplandığı yönündeki eleştiriler evrim teorisi içerisinde daha anlaşılırdır.

Üstünlük görüşü bir topluluğun/ırkın diğeri üzerindeki üstünlüğünü iddia edecek kadar ileri götürülmüştür. Fontana'ya (1995) göre Avrupa'nın kültürel üstünlük iddiası makineler sayesindedir (s. 152). Tarnas'a (2011b) göre Orta Çağ'dan bazı eğilimleri örtük miras alan Batı, bilim ve sanayideki gelişmelerle yakaladığı kültür ve medeniyeti yayılmacı tarzıyla bir norm ve ideal gibi görmekteydi (s. 145). Millet (2004) iki antropologu karşılaştarak bu görüşü sunmaktadır. Strauss'un (1994, s. 34-35; 2013, s. 52-54) ilkel kabilelerin bilme işlemlerinin bizimkinden üstün olabileceği görüşünün karşıtını Levy-Bruhl ileri sürmüştür. Sonradan görüşünü değiştirse de ilkel insanın "bizim en alt seviyemizde zekâ öncesi olduğu" (Millet, 2004, s. 67) ifadesiyle kastettiği biz Avrupa'dır. Bu bakış ilkele değil sanayileşemeyen toplumlara yöneltilmiştir. Makinelerin Avrupalıya sağladığı özgüvenin evrim teorisini harekete geçiren yönünü Russell (2010) vurgulamaktadır. Mekanizmle evrendeki amaç kabulünün ortadan kalkması ilahi etkene bağlanan birçok konuda gözlem ve yeni bilgiler getirmiştir. Bunun bir meyvesi olan evrim teorisi canlı hareketinin ilahi amaçla açıklanması yerine çevreye uyumu gündeme getirir (s. 15-22). Çevreye uyum, eğitim teorilerini etkileyen yeni bir amaç ileri sürülmesidir. Bu, Kenny'ye (2017) göre eski teleolojiyi ortadan kaldıran ve örtük de olsa amacı mekanik şekil açıklamalarına indirgeyen doğal ayıklanma koşullarında hayatta kalma amacıdır (s. 183-184). Bir süredir mekanik ve amaçsız görülen evrene bağlanan insanın bireysel ve toplumsal açıdan amaçsız yapamayacağını anlayan sosyal bilimciler evrim teorisinden hareketle dünyevi ve insana özgü bir amaç bulmuştur. Evrim teorisinin özellikle ilerlemeciliği pekiştirdiği söylenebilir. İlerleme için bilimlere dayanmak her meseleyi bilgi kavramı etrafında ele almayı sürekli gündemde tutan bir yoldur. Evrim teorisinin bir başka etkisi insanın hayvana ve makineye benzetilme eğilimini pekiştirmesidir. Bu görüşler yirminci yüzyılın öğrenme tartışmalarına kadar uzanmıştır. İlaveten, Dewey'e (1910) göre Darwinizm felsefe ve yaşamda iyilik,

adalet, mutluluk gibi konularda da fikri değişimlere yol açmıştır. Aşkın amaç yerine somut ikilemler (hastalık-sağlık, doğru-yanlış, iyi-kötü, umut-umutsuzluk gibi) üzerinden özellikle eğitimde özel durumlara odaklanma gereğini açığa çıkardığı düşüncesi dikkate değerdir. Felsefe ise bireysel ve toplumsal zihnin eğitilmesinde pratik işlev kazanmalıdır (s. 15, 18). Bu, bir taraftan kalıtımsal özellikleri kabullenilmiş bir insan anlayışı anlamına gelir, diğer taraftan eğitimin iyi bir insan yetiştirmek için tek etken olarak görülmemesidir (Russell, 2010, s. 26-27). Eğitimde kalıtımın öne çıkmasıyla 'varılacak nokta aşağı yukarı önceden bellidir' mesajı örtük olarak taşınır. Bu mesaj eğitimde ideallerin ya çok katı işlenmesi gerektiği ya da fazla ısrarcı olmamak gerektiği yönünde iki ayrı sonuca ulaştırabilir. Yirminci yüzyıl eğitim kuramları böylesi ikilemlere sıkışmıştır.

İnsan anlayışına yönelik eğitimi etkileyecek görüşler ileri süren birçok filozof arasından Comte'a özel yer açılabilir. Comte üzerine yapılacak değerlendirme onun bütün görüşlerinin birebir çağın anlayışını yansıttığı anlamına gelmez. Mardin (1982) on dokuz ve yirminci yüzyılda sistematik olarak kabul edenlerde olduğu kadar etmeyenlerde de pozitivizm etkisinin görüldüğünü ve yaygın kabul kazandığını belirtir (s. 75-76). Çünkü pozitivizm çağın esaslarına göre düzenlenmiş adeta temsili bir felsefi akımdır. Pozitivizmin temsil ettikleri zihinde birdenbire birçok ışık yakan bir karikatüre benzetilebilir. Çağını en ileri aşama olarak temellendirmesi,[26] toplumu bilimsel muhtevayla öne çıkarması gibi görüşler pozitivizme bu karakteri kazandıran dolaylı nedenler arasında gösterilebilir.

Comte'un (1952) insana dair kullandığı birçok kavram eskiye aittir. Ancak filozof bu kavramları sosyolâtri[27] anlayışı içinde kapsamak ve dönüştürmek ister. Dünyevileşme bağlamında insanlık dinini ortaya atmıştır. İnsanlık dinine bireysel bağlanma topluma katılımı esas alan diğergâmlıkla organize edilir. Hristiyanlıktaki inanç ve sevgi işlevi de bu organizasyona göre tasarlanmaktadır. İbadet yaratıcının hoşuna gitmek değil toplumsal amaca hizmettir (s. 51, 39-42). Bireyin insanlığa katılması dış gerçeklikteki düzenle de

[26] İnsanlığın çeşitli aşamalardan geçtiğini ileri süren başka filozoflar da vardır. Comte öncesinde, örneğin Hume veya A. Smith, ona yakın dönemlerde Marx gibi filozoflar, aşamalı ilerleme fikrini temellendirmiştir. Bu yaklaşımın köklerinde Amerika kıtasındaki yerlilere ileri Avrupa kültürünün götürülmesi vardır. Ancak yerliler, bunu anlayamayacakları için ilerlemenin gereği olarak ortadan kaldırılmıştır. Takip eden yıllarda bu düşünce kristalleşmiştir. İnsanlık tarihinin ilerleme doğrultusunda aşamalı ele alınması, Avrupalıların coğrafi keşiflerinin sağladığı ve evrimci düşüncenin içeriğine yön verdiği şekilde dünya tarihini Avrupa'ya tabi kılmıştır (Fontana, 1995, s. 147-148, 151). Bu düşüncenin gerçek gibi ortaya koyulduğunu ileri süren Fontana (1995) "*…kendi ilerlemelerini tanımlayabilecekleri bir aynada kendilerine bakmak amacıyla öteki halkların 'geriliğini icat ettikleri'ni…*" (138) belirtmektedir.

[27] Ülken (1969) tarafından sosyoloji sözlüğünde topluma tapınma olarak çevrilir. Buna göre "*Toplumun toptan kutsallığı inancına dayanan görüştür ki, ilkel dinlerde, totemcilikte bunun bir görünüşü vardır. Fakat Durkheim sosyolojisine de bir bakıma bu ad verilebilir.*" (s. 297)

ilgilidir. Birlik, insanlıkla bütünleşme ve insani duygularla dışsal düzeni bir arada tutmadır (Comte, 1952, s. 31). Comte'ta (1952) bireysel iman yerine "…beşeri hayata hâkim olan külli nizam…" tercih edilmiştir. Fiziki alan insani alana göre ön plandadır ve insan bilişi buna tabidir (Comte, 1952, s. 14, 15). İnsanın doğa, toplum gibi dış gerçekliklerle birlik ve bütünlük sağlaması eski felsefedeki gibi mutlak değildir. İnsanın dünya hakkındaki bilmesinin çokluk düzeyinde açıklanabilmesi bilimin ve bilimsel kanunların gereğidir (Comte, 1952, s. 116-117). Bilimlerin rolleri, kuramsal akıl, doğa ve insani alanın organizesiyle insanın dış gerçekliğe bağlanma tarzı değerlendirilebilir. Comte'a (1952) göre biyoloji felsefe gözüyle değerlendirilerek insani sahadaki teorik boşluk giderilebilir (s. 175-176). Evreni açıklayan bilimlerin matematik ve fizik olduğu birkaç yüzyıldır netleşmiştir. İnsani alanın incelenmesini diğerlerine bağlayan bilim biyolojidir. Bu göreviyle biyoloji; sosyoloji ve ahlak ile kozmoloji arasındaki bağlantıyı kurar (Comte, 1952, s. 142). Evren ve insan arasındaki bağlantıyı biyolojinin kurması metafizik ve eski ontolojinin düşünme tarzındaki sorunları göz önüne getirmeye yaramaktadır. Biyoloji doğa ve sosyal alan arasındaki bağlantıyı açık ve anlaşılır kılmaktadır. Bu sayede Kepler, Galileo, Newton gibi isimlerin sundukları kanunların sosyoloji ve ahlakta da karşılık bulma yolları formüle edilebilir (Comte, 1952, s. 160-161). Comte (1952) toplum düzeni teorisiyle sosyolojinin kuruluşuna katkı yapmıştır. Bunun için içsel kendini anlama çabası yerine dış gözlem yolunu önermektedir. Ahlak bile içsel anlamanın tanrısal izahı yerine sosyolojiye bağlanmaktadır (s. 137-138). Psikoloji ve sosyoloji gibi bilimlerin kurucuları da pozitivizmin doğadan insana doğru olan bu eğilimine benzer çıkarımlarda bulunmuştur. Bu disiplinlerin kuruluşlarında doğa bilimlerindeki gelişmeler, Fransız İhtilali, Sanayileşme gibi olaylar motivasyon kaynağıdır. Toplumsal düzen ve çalışma hayatı gibi koşullar da bu disiplinlerin kurulması, içerik, işlev ve yaygınlık kazanmasında etkilidir.

Bilgi edinme sistemini çözümlemek isteyen epistemoloji merkezli felsefi akımların psikolojiyi; Comte örneğinde olduğu gibi insani alana yönelen felsefi ve bilimsel çalışmaların sosyolojiyi olgunlaştırdığı bir teorik zemin mevcuttur. İnsan anlayışının değişerek insanın yaşamda "…bir yandan bireysel özgürlük dünyasının, öte yandan da kitle toplumu ve kültürünün…" (Touraine, 2002, s. 109) içine itildiği dünyada bireysel özgürlüğü veya toplumcu katı sistemleri öne çıkaran yirminci yüzyıl ülkeleri mevcuttur. Arendt (2012) geleneksel metafiziğin kavramlarına meydan okunmasıyla katı sistemlerdeki "biçimci ve zorlayıcı/buyurgan düşüncenin filiz vermesi" arasında bağlantı olduğunu belirtir (s. 43-44). Russell (2010) katı sistemlerdeki durumu, insanları çarkın dişlisi olarak gören bir toplumsal

sistem anlayışı olarak makine putperestliği şeklinde tanımlamaktadır (s. 74-75). Ancak devletin her halükârda insanlar için pratik bir kıymeti vardır. Psikoloji ve sosyoloji ise gerek özgürlükçü gerekse de katı sistemler için işlevsel disiplinlerdir.

Swingewood'a (2010) göre "…Fransız devrimi düzen ihtiyacını doğurmuşken, on sekizinci yüzyıl felsefesi insanın ilerlemesi yasasıyla toplum bilimin temellerini atmıştı…" (s. 49). Sanayileşmenin geliştiği koşullarda sosyolojiye katkısı bilinen Spencer da sanayileşmenin bir savunucusudur (Durant, 2009, s. 437). Benzer şekilde Durkheim da sanayileşmeyi toplumsal yaşamı destekleyici görmektedir (Giddens, 1994, s. 15). Marx, Weber, Durkheim gibi isimler sanayileşme ve askeri güç arasındaki doğru orantıyı görseler de gelişmelerin fikri boyutlarına odaklanmıştır (Giddens, 1994, s. 59). Psikolojinin ortaya çıkışında, örneğin makine metaforunun sanayileşme sayesinde pekişmesi dikkate alınabilir. Dönemin düşünürleri sanayileşmenin etkilerini görse de sorunların insan üzerindeki etkilerinin psikoloji içerisinde incelenmesi sanayileşmenin sonraki aşamalarında mümkün olmuştur (Robinson, 2020, s. 381-382, 471-472). Yeni Çağ'ın ortak noktası olan dünyevileşme de bu disiplinlerin kuruluşuyla ilişkilidir. Touraine'in (2002) "…günah çıkarma psikolojik danışmaya, az bir süre sonra da psikanalize dönüştü…" (s. 114) ifadesi psikolojinin dünyevileşmeye pratik katkılarından birini ortaya koymaktadır. Russell'ın (2010) dediği üzere yirminci yüzyılın ilk yarısında eğitim aracılığıyla kitle psikolojisinin yönetilebileceği fikri politikacıları cezbetmiştir (s. 41-42). Yine de psikoloji birey ve bireycilik yönünde popülerleşmiştir. Bu gelişmeler dâhilinde sosyoloji ve psikoloji yeni eğitim kurgusuna yakından eşlik eder. Eğitime yatkınlıkları sayesinde Giddens'in (1994) ifadesiyle "…modernlik içine doğa bilimlerinden çok daha derin biçimde girerler…" (s. 42).

On dokuzuncu yüzyıldan itibaren eğitim ve okul modern devlet kontrolündedir. (Bayraktar, 2015, s. 184; Mardin, 1982, s. 166-167). Eğitime nesiller arası aktarım gözüyle bakılmasına Comte (1952) pozitivizminden örnek verilebilir. Eski nesillerin yenileri idare edeceği bir toplumsal devamlılık (s. 33) eğitimi vazgeçilmez kılan gerekçelerdendir. İnsanı güçlendiren bilimin felsefi yönünden daha çok teknik yönüdür (Russell, 2010, s. 28) düşüncesiyle "…iyi bir ilköğretimin, bilime dayanan teknolojiler açısından taşıdığı pratik değer…" (Hobsbawm, 2003, s. 57) öne çıkmıştır. Eğitim kurumlarının, diplomalı insan ve okuryazarların sayısı hızla artmaktadır (Hobsbawm, 2003, s. 110-113). Eğitim geniş kitlelere yayılmış, uzmanlık anlayışının değişmesinde etkili olmuş ve yaşamak için belirleyici hâle gelmiştir. Eğitimin artan önemi insan anlayışındaki değişimle (benzetmeler, düşüncenin otomatikleşmesi, yapmanın öne çıkması vb.) birlikte düşünüldüğünde bir sıradanlaşma olarak da

yorumlanabilir. Örneğin bilginin hiyerarşik değil tekdüze bir olgu zemininde bilimlere indirgenerek bölünmesi bilgideki bir sıradanlaşmadır. Uludağ'ın (Glasser'den aktaran 2004) eğitim üzerindeki sürekli bir kontrol ortamında "…mekanik öğretim, bilginin saygınlığını zedeler…" (s. 18) ifadesi ise bilgi ve eğitim ilişkisindeki sıradanlaşmayı göstermektedir.

Yeni uzmanlık anlayışına göre Antik dönem araştırmalarındaki tümlük bir tür karmaşadır. Bilimlerin iş bölümü ve uzmanlaşmayı geliştirmesi "…pozitif felsefenin en karakteristik özniteliklerinden…" biridir. Ancak bunun zayıf yönlerinin getirdiği eksiklerden sakınmak için bilim adamları pozitif bilimlerin bütününe yönelik bir eğitimle hazırlanmalıdır. Dönemin önde gelen düşünürleri pozitif eğitim sistemini kurmada yeterli teorik zemin sağlayamadıkları için çağa uygun bir genel eğitim sağlanmalıdır. Genel eğitim sadece bilim adamlarının değil halk yığınlarının da pozitif düşünce sistemine göre eğitilmesidir (Comte, 2001, s. 44-46, 51-52). Bu anlayışla bilimsel araştırmayı tamamlayan öğreticilik özelliği (Lyotard, s. 51-52, 63) öne çıkmalıdır. Eğitim, yükseköğretimden alt kademelere doğru bilgisel açıdan sistemleştirilmelidir. Genel bir pozitif düşünceler sistemi oluşturmak basitten karmaşığa gitmek, düzenli akıl yürütmeyi önceden öğretmek gibi içerikleri (Comte, 2001, s. 87) çocuğa kazandırmaktır. Temel eğitimin amacı bilimi kurmak ve geliştirmek için genel pozitif doktrini bilmektir. Eski tarzda spekülasyonlara dalmamak ise özellikle tavsiye edilir (Comte, 1952, s. 27-30). Comte'un tavsiyesi metafizik ve ontoloji karşıtlığı bakımından on yedinci yüzyılda Bacon'ın (2012) eski zararlı eğilimlerin bilgi üzerindeki etkisini kaldırmak için teorinin sınırlandırılmasını tavsiye ettiği yoldan (s. 205) farklı değildir. Toplumu değil bireyi öne çıkaran ampirizm, pragmatizm gibi akımlar da bu genel eğitim anlayışıyla aşağı yukarı uzlaşmaktadır. Bütünlük bilimlerin kendi arasındaki basit bir organizasyon sorunu gibi görülmektedir. Farklı gelişmiş ülkelerde eğitime öncülük eden kuramsal aklın adeta belirli ortak özelliklerle çerçevesi çizilip sınırlandırılmıştır.

"…Bir çekirdek fizikçisi birçok piyade alayından çok daha kıymetlidir..." (Russell, 2010, s. 89) gibi görüşlerle uzmanlık anlayışı farklı ülke veya milletlerce benimsenmektedir. Uzmanlık yaşamı ve yapıp-etmeleri -evinin içinde otururken bile- belirlemektedir (Giddens, 1994, s. 31). Eğitimin bundan etkilenmemesi düşünülemez. Özellikle tarım ve sanayi toplumu arasındaki uzmanlaşma farkı eğitimi belirler. Tarım toplumunda uzmanlık erken yaşlarda başlayıp çok daha uzun süren bir eğitime dayanmaktadır. Uzman olmayanlar birbirlerinin yerini kolaylıkla tamamlamaktadır. Uzmanların birbirinin yerine geçmesi zordur ve birbirinin yerine geçmek değil bütünlemek esastır. Buna karşılık sanayi toplumunda uzmanlık olabildiğince üst seviyede ve fazla sayıdadır. Uzmanların birbirinin

yerine geçmesi daha kolaydır. Çok sayıda uzmanlığa rağmen bütün çocuklara verilen eğitimin aynı olması bir paradoks olarak görülmez (Gellner, 2008, s. 101-102). Sanayi, çoğunlukla eğitilmiş bir toplum bekler. Nüfusa göre oranı düşük olsa da çok sayıda yeni uzmanları içinden çıkaran bir dünya mevcuttur. Ülkeler arası uzmanlık yarışı sürer. Bu yönüyle yeni eğitim, evrensel bir değişimde karşılığını bulur. Eğitimin alt kademelerinde eski kapalı-topluluk içi ve iş üzerindeki eğitim yetersiz kalmaktadır. Yeni ihtiyaçlar "…Okuryazarlık, rakam kullanma, temel iş alışkanlıkları ve beceriler ve temel teknik ve toplumsal becerilere aşinalık gibi bazı ortak niteliklerin kazanılmasında ısrar ederek adaylara çok uzun ve oldukça ayrıntılı bir eğitim gerektirmektedir…" ve zamanla herkesin bu eğitimi alması istenir (Gellner, 2008, s. 102-111). Sanayileşmenin yeni aşamalarında yeni bilimsel ve teknik gelişmeler mesleki eğitimde sürekli devam eden bir yenilenme talep eder. Öte yandan toplumun genelini kapsaması öngörülen alt kademelerdeki eğitimin üst kademelere geçildikçe kesintiye uğraması olağandır.

Eğitim hayatı kesintiye uğrayan birisi göz önüne alındığında, alt kademelerdeki eğitsel içeriğin ne kadar ayrıntılanması gerektiği Diderot'un (1935) "…derin bir adam yetiştirmek değil, bir adama bilmemesi hayatının herhangi bir halinde zarar verecek ve bazı hallerinde az çok utandıracak bir takım bilgiler vermekten ibarettir…" (s. 40) ifadesinde bulunabilir. Ancak Burckhardt'ın (1974) "…Zamanımızda her çocuk, Dante'nin bilmediği bir şeyi, yani dünyanın güneş çevresinde döndüğünü el ve okul kitaplarından öğrenmektedir; fakat, özel olarak astronomi ile meşgul olanlar bir tarafa bırakılırsa herkeste, konunun kendisine karşı tam bir kayıtsızlık vardır…" (s. 435) ifadesi uzmanla herhangi bir insan arasındaki bilgisel uçurumu ortaya koymaktadır. Eğitimin alt kademelerinden üst kademelerine geçemeyen insan çaresizce uzmanlara ve bilime güvenen ve uzmanlık gerektiren konularla yakından ilgilenmesine gerek olmayan pratik yaşayan bir konuma sürüklenir. Bu insan artık birçok yönlendirmeye açıktır. Günümüze yaklaştıkça, Uludağ'ın (2004) "…ilerleme ve gelişme kavramları iletişim organlarının da devreye girmesiyle kapitalizmin emrindeki nesneyi bilime hâkim kılınca, insan psikolojisini irdeleyenler reklamın gücü ile maddi bir değer adına her şeyi hiper gerçek bir dünyaya taşımışlardır." (s. 18) sözleriyle altını çizdiği gibi, birçok şeye maruz kalacaktır. İnsanın kendi üzerine düşünmesi, 'ontik kök birliği' araması, derinlikli bir mekân algısı geliştirmesi, bilgi ve erdemi birleştirebilmesi, ölümsüzlük üzerine düşünmesi vb. hususlara eğitimde yer vermeye gerek yoktur. Topluma zarar verecek kötü taraflara sahipse eğitim veya başka yollarla bastırılması yeterlidir.

Comte'a (1952) göre eğitsel genişleme aynı zamanda bir disipline etmedir. Savaş koşullarındaki disiplin barışta da sağlansaydı, bireyin insanlık dinine katılımı zaten sağlanırdı. İnsanlık dininin ikamesi için eğitim; insanlığın bir bütün halinde katılması gereken, insanın toplumsallığın emrettiği tarzda açıklandığı, insanlık dininin sağladığı düzen ve hükümlerin tanıtıldığı ve insanın duygu ve hareketlerinin kontrol edildiği bir içeriktedir. Ahlâk öğretisi de ihmal edilmez (s. 21-22, 24). Ancak ahlaki ve kültürel öğeler eskisinden farklıdır. Comte'un beklentisindeki gibi bütün bir insanlığın insanlık dinine katılması şeklinde bir gelişme yaşanmamıştır. Ancak insanlığın bir din gibi önerilmesi dışında diğer ifade edilenler eğitimin gerçekliği hâline gelmiştir. Russ'un (2001) ifade ettiği gibi bu dönemde nasıl ki tarihsel olayların sonuçlarıyla farklı ülkeler kaynaşmışsa (s. 279) eğitimdeki gelişmelerden de birçok ülke etkilenmiştir.

Batı ile diğer kültürler arasında bilimsel ve teknolojik mesafenin açılmasıyla güçlü ve gelişmiş ülkelerin belirlediği şekilde eğitimde bazı yönleriyle evrensel bazı yönleriyle de millî içerikte kaynaşmalar gerçekleşmiştir. Bilimin evrensellik vurgusunun millî unsurlara, ahlaki, kültürel, dini vb. alanlara sirayet etmesiyle, yer yer güçsüz ve gelişmemiş ülkeler eski geleneksel öğretilerde diretse de eğitim yeni insan anlayışına göre şekillenmiştir. Fontana'ya (1995) göre bütün çocuklara devlet okulu nezaretinde eğitim verilmesi modern devletin ulusal kültürle bütünleşme ideolojisi için bir kaynaştırma işlevi görmüştür (s. 169, 177). Önce ailede ve aileye aktarılanlar aracılığıyla eğitim verilirken sonra doğrudan eğitim kurumları devreye girmektedir. Eğitim sürecinde toplumun kaynaklarından faydalanan çocuk, eğitimi bitip insanlığa kabul edildiğinde artık hizmet etmelidir. Meslek edinme aşamasında eskiden olduğu gibi sadece bazı dini ve yüksek mevkideki meslekler değil her meslek kutsaldır. (Comte, 1952, s. 85-86). İnsanlık dinini çıkartıp yerine "modern devletin ulusal kültürle bütünleşme ideolojisi" getirildiğinde Comte'un açıkladığı eğitim süreçleri aracılığıyla dünyevileşme yerli yerine oturur.

Harari'nin (2018) "Sanayi devrimi bize seri üretim bandı üzerine kurulu bir eğitim kuramı miras bıraktı…" (s. 244) eleştirisi genel durumun yirmibirinci yüzyılda da çok değişmediğini göstermektedir. Bu eleştirel görüşün benzerlerine yirminci yüzyılın son çeyreğinde sıklıkla rastlanmıştır. Modern eğitimden bir tür kopuş çabası olarak postmodern pedagoji, eleştirel pedagoji, anti-pedagoji gibi yaklaşımların bu tarz eleştirileri dikkate değer olduğu gibi bir o kadar da kaçınılması gereken niteliktedir. Eleştiriler varlık temelindeki bir ortak mirasa sahip çıkarak geliştirilmemiştir. Yine de böylesi eleştiriler eğitimde karşılık buldukça modern eğitim gelenekselleşmektedir. Anti-pedagojinin dikkate değer eleştirilerinden biri üzerinden

devam edilirse, eğitim zamanla toplumun alt tabakaları için bilgi üzerinde dönen bir yarışmayı şart koşan ve kurtarıcı görülen bir ortamla sonuçlanmıştır (Uludağ, 2004, s. 3-4, 29-32, 160, 166-167). Eğitimin kurtarıcı yönünü "…Belirli bir hayat yolunun –yüksek maaş ve prestij ile belirlenmiş bir hayat- en iyisi olduğu düşünülür ve tüm çocuklara kendilerini böyle bir hayata hazırlayacak olan konuları öğrenme fırsatı verilir…" (Noddings, 2016, s. 8) sözleri ortaya koymaktadır.

Eğitimin kurtarıcı gibi görülmesi eğitime maruz kalındığı kadar gönüllü olunduğunu göstermektedir. Ancak yaşamsal-toplumsal atmosfer dikkate alındığında Arendt (1994; 2012) on dokuz ve yirminci yüzyılın animal laborans (çalışan hayvan) tanımındaki hayvan benzetmesinin büyük ölçüde karşılık bulduğunu belirtmektedir. İnsanın tamamen eylem ve süreç kavramları etrafında düşünülmesi, onu çalışma koşulları ve bedeni isteklerinin belirlemesi ona hayvan muamelesi yapmaktır. Homo faber ile birleşen çalışan insan, azımsanmayacak miktarda insan yapımı ürünler ortaya koymuştur ve yaşamı makineler âlemindedir. Aynı insan ürettiklerini ve doğayı tüketmesi vasfıyla da taçlandırılmaktadır (s. 120, 164, 187, 201; s. 90). Kölelik ve çalışan hayvan muamelesi Antik ve Orta Çağ'da da mevcuttur. Ancak kölelik her toplumda olmadığı gibi eski felsefedeki insan ideali köleliğe göre tasarlanmamıştır. Yeni Çağ'da meritokrasi ve liyakat, maddi refah ve mutluluk ideali veya ortalama konforlu hayat için küçük ve önemli bir şans payıdır. Yetenek, çok çalışma, zekâ veya dehayı kollayan bu kavramlar sayesinde eğitime katılım gönüllü hâle gelmektedir. Bu şans payının kullanımındaki yarışma ortamı Uludağ'ın (2004) A. Miller'dan aktardığı üzere "ebeveynlerin narsist duygularını çocuklarında tatmin ettikleri" yönünde eleştirilmektedir (s. 160). Meritokrasi ve liyakatin toplumsal yaşamda vazgeçilmez ve olağan olması çalışan hayvan koşullarını ortadan kaldırabilecek düzeyde etkili bir yaşam gerçeğine dönüşmedikçe mevcut insan ve eğitim anlayışının kabullendirilmesinde bir gerekçe yapılamaz. Başka bir açıdan eğitim teori ve pratiği mevcut insan anlayışına göre şekillendikçe meritokrasi ve liyakate dayanılarak eğitimi savunmak oldukça zordur. Antik Çağ'da eğitime bakış ve eğitimin kamusal sorumluluk şeklindeki varlık gerekçesi meritokrasi ve liyakat gibi kavramların gönderme yaptığı ekonomik konuları aşan boyutlara sahiptir. Bu iki önemli kavrama rağmen eğitim eski derinliğini kaybetmiştir. Eğitimin yarışma ortamındaki kurtarıcı rolü insanın insan olmak bakımından kendisine ve bütünlüğüne değil daha çok bilgisel süreçlerine algı, duyum gibi yetilerine odaklanmayı getirmiştir. Yarışma dışında kalan bireyin eğitiminin alt kademelerdeyken kesintiye uğramasının çok önemi olmamıştır.

Bilgi elde etme isteğinin insan düşüncesinin merkezine yerleşmesi karşısında, felsefenin bilimle yan yana gelirken dönemin eğilimlerini aşamaması insan anlayışı ve eğitimde olayların akışına göre bir içeriği ortaya çıkarmıştır. Oysa Antik dönem felsefesinde insana ve eğitime gündelik koşullar içerisinde bakılmamaktadır. Metafizik-ontoloji ve epistemoloji-bilim merkezli dönemler sadece bilginin miktarı açısından kıyaslandığında birçok değerlendirme eksik kalmaktadır. Örneğin tarım ve sanayi toplumu arasındaki uzmanlık farkının bilginin miktarındaki artıştan kaynaklandığı ilk bakışta ileri sürülebilir. Bu bakışla, eğitimin yaygınlaşmasının da bilginin çokluğu ve yoğunluğundan kaynaklandığı düşünülür. Bu görüş bir dereceye kadar olağan karşılanabilir. Çünkü bilginin kıymeti insanı güçlü kılması ve sağlamlık ölçütü sadece gerçeklikle örtüşmesi ve pratik fayda sağlaması değildir. Eğer Antik dönem adına sadece sofistlerin eğitim anlayışındaki insan idealleri incelenmek zorunda kalınsaydı, sofistlerde çok fazla bilgiye sahip olarak kişisel fayda için kullanma ön plana çıktığı için belki de iki dönem arasında bu kadar farktan bahsedilemeyecekti. Bu bakımdan değişim bilginin miktarından ziyade bilgi anlayışını neyin belirlediğidir. Miktar bakımından son birkaç yüzyıl binlerce yıl öncesiyle kıyaslanamayacak kadar öndedir. Ancak bu miktar farkı bilgi merkezli yaklaşımlar neticesinde kaybedilenlerin gündeme getirilmeyeceği anlamına gelmez.

İki ayrı dönemde insanın bilgi ve gücünü nasıl elde ettiği ve ne yönde kullandığı bağlamındaki farklı görüşler "Nasıl bir insan yetiştirmeliyiz?" sorusunun cevabını da farklılaştırmıştır. Devletler ve bireyler arası rekabet koşulları, bireysel ve toplumsal mükemmelleşmenin dünyevi temelde kavranışı, davranış ve düşüncenin otomatik bir mekanizma gibi işlenerek hesaplanabileceği, bireyin kendisi ve toplumu için yararlı kılınabileceği gibi görüşlerle bu dönemin insan ideali 'başarılı çıktı' tabirine denk gelmektedir. Evrenle insan arasındaki denge ve uyum yerine doğaya hâkim olma ile maddi refah ve rahatlığın getirdiği konformizm tercih edilmiştir. Görüşlerin işlenip gösterişli kılınarak bilimin amaçlarıyla aşağı yukarı aynı düzeye getirilen eğitim amaçları yeni bir mutluluk anlayışı sunmuştur. Bu noktalara dikkat etmeden eğitimde bilgi elde etme ve aktarmayı başlıca odak haline getirmek ne kadar kabul edilebilir? Bu sorunlar karşısında mevcut eğitime temel teşkil eden felsefenin ve sosyoloji-psikoloji gibi bilimlerin gözden geçirilmesi gerekmez mi? Yaşanan gelişme ve değişmeler sadece bilgideki artışla açıklanamaz. Kaldı ki bilginin miktarının artması tarihin her döneminde döneme özgü olarak yaşanan olağan bir gelişmedir. Yeni Çağ'ın bilgi patlaması ise Schumacher'in (1990)

ifadesiyle "…bilimsel yöntemin bütün konulara ve disiplinlere her gün daha şiddetle uygulanması neticesinde…" hikmete ilişkin birikimin ortadan kaldırılmasıdır (s. 18).

Bilgiye eşlik eden insan anlayışında insan öne çıkarılmaya çalışılırken önemsizleştirilmiştir. Örneğin Comte'a (1952) göre eskiden "…kâdim mütefekkirlerin insana verdiği küçük âlem ismi…" (s. 197) insanın evrendeki yerinin abartılmasıdır (Comte, 2001, s. 36). Böylesi yeni anlayışların etkisindeki eğitimle elde edilen 'başarılı çıktıların' varlık ve diğer var olanlarla bağlantısı gözetilmemiştir. Kierkegaard'a (2017) göre Yeni Çağ'da birlik ilkesi maddi çıkara dayandırılmış, olumsuz içerik yüklenmiştir. Birey sorumluluklarından kaçıp çok olana katılarak güçlendiğini sanmakta ancak gerçekte zayıflamaktadır (s. 67). Maddi çıkar temelinde insanın çokluğa yöneltilmesi çağın düşüncesindeki dikey hareket karşıtlığıdır (Schumacher, 1990, s. 25-26). İnsan zihni kendini aşması için desteklenmemiş ve olguya indirgenmiştir. "…Zihnin olgusallaşmasıyla… Birey, ondan nesnel olarak beklenen alışılmış tepki ve işlevlerin kesişme noktası olana dek küçülür…" (Adorno & Horkheimer, 2014, s. 49). İnsan doğanın yapılanması içinde tek tip bir parça, değişmezliği kesin, doğada olduğu gibi yasalara sahip bir varlık haline getirilerek (Geertz, 2010, s. 52) küçültülmüştür. Yasalara sahip insan "…duyarsız bir dünyada izahı zor bir şekilde öz bilinç sahibi, parçalı, bölünmüş bir hayvandı…" (Tarnas, 2011b, s. 224). İnsan yerine birey, toplum, kitle gibi kavramların kolay kullanılması 'başarılı çıktı' gibi kavramları eğitimde yadırganmaz hâle getirmiştir. Russ'a (2011) göre birey ve toplumda anlayış ve olaylar kanıksanmış ve yaşamda karşılık bulmuştur (s. 273). Bir süreç hâlinde gelişen yeni insan anlayışı olgun bir şekil almıştır (Tarnas, 2011b, s. 142). Bilim ve teknoloji bağlantısının talep ettiği uygulamalar ideoloji zemininde kurulan Batı fikriyle birlikte işlenmiştir. Batılı insanda, akılcı topluma uygun bir yaşam biçimi karşılık bulmuştur (Touraine, 1994, s. 23-24).

Değişimin toplumda yaygın karşılık bulmasında tarihsel olaylar, felsefe, bilim-teknik ve eğitimin yanı sıra 'ideoloji' de etkili olmuştur. Yeni Çağ'da insan anlayışı ve eğitim ideolojiyle sıkı biçimde ilişkilendirilmiştir. Yirminci yüzyılın etkili akımı Amerikan pragmatizmi ideoloji kavramından uzak durmaya çalışsa da liberalizmle bağlantısı kurulabilir. Pragmatizmin karakterinde toplumcu yaklaşımlara alternatif bireysel bir duruş gelişmiştir. James ve Dewey pragmatizmi olgu temeli itibariyle yeni insan anlayışıyla buluşmakla birlikte; hakikat bahsinde göreceliliğe dayanan esnekliğe, bilgide öznelliğe açık bıraktığı kapı ile bir alternatif gibi görülür. Bu noktada, pragmatizmi öne çıkaran devlet ve siyaset anlayışlarıyla birlikte ele almak gerekmektedir. Pragmatizmi uzak durmaya çalıştığı

ideoloji kavramı etrafında değerlendirmek, eğitimde etkili olan liberalizm ve eş anlamlısı gibi olan bireycilikten söz açılmasını sağlamaktadır.

İdeoloji; Bacon'ın idolleriyle fark edilmeye başlanmış, İngiliz ampirizmi ve Fransız aydınlanması üzerinde etkili olmuş ve kavramsal bir probleme dönüşmüştür. Özellikle Fransa'da rahip ve kralların iktidarı karşısında din karşıtı eğilimlerin eğitimi araç olarak görmesiyle eğitim ve ideoloji bağlantısı kurulmuştur. Sanayileşmenin etkisi, değişme ve gelişim fikrinin işlenmesi gibi koşullar farklı ülkelerde ideoloji kavramına ilgiyi artırmıştır. İdeoloji Avrupa rasyonalizminde doğa-toplum örtüşmesi olarak bir düşünce araştırması gibi görülmüş, Marx sonrası SSCB'nin kuruluşunda kendini açıkça göstermiştir ve önemini artırmıştır. Yirminci yüzyıldaki olayların ve Fransız Aydınlanmacılığının etkisiyle Amerikan pragmatizmi ve İngiliz ampirizmi olgudan gelen nesnelliğe sarılarak ideolojiden uzak durmaya çalışmıştır. Ancak bu duruşun ideolojik olmadığı iddiası feminizm, yeşil hareket, postmodernizm vb. tarafından kuşkuyla karşılanmıştır (Mclellan, 2009, s. 4-9).

Siyasal devlet anlayışı bağlamında kökeni Locke ve Montesqiue'yla belirginleşen liberalizmde bireyin ve haklarının korunması fikri toplumsal sözleşmenin asıl amaçlarından biridir. Liberalizmde yaşam gibi devredilemez doğal hakların yanında en önemli hak özgürlük, en dikkat çekici hak ise mülkiyete sahip olma ve onu devam ettirmedir. Örneğin toprağını eken çiftçi onun doğal sahibidir. Liberalizmde devlet organizasyonu hakların korunması gerekçesine dayandır. Hakları en iyi koruyabilen devlet etki bakımından bireyin önüne geçmeyen ve etkililik oranının tersine küçülmüş bir devlettir. Bu düşünceler Amerika ve Fransa gibi ülkelerin sistemlerine farklı ölçülerde kaynak teşkil etmiştir. (Russ, 2011, s. 186-187, 240, 308-309; Scruton, 2018, s. 215-219; Tunçel & Gülenç, 2014, s. 19). Amerika'da daha ön plana çıkması, liberalizm etkisinin Fransa gibi ülkelerde olmadığı anlamına gelmez. Örneğin özgürlük fikri Fransız ihtilali ideallerindendir. Ayrıca soydan imtiyaz yerine sınavla seçilmişlerin yükseldiği bir eğitimin (Touraine, 1994, s. 26-27) bireyci olduğu söylenebilir. Bu yönüyle farklı ülkelerde liberal düşünceli birçok kişi eğitim kurumlarında görev almıştır ve bu modernleşme çizgisiyle çelişme doğurmaz (Ergün, 2018).

Liberal teori ve bireycilik devlet, toplum, ulus gibi bütüncül kavramlarla bir karşıtlık taşır. Karşıtlık felsefe ve siyasi pratikte belirleyicidir (Russ, 2011, s. 307; Tuncel & Gülenç, 2014, s. 18) ve yirminci yüzyılda doruk noktasına ulaşır. Liberal sistem totaliter sistemlerle karşıtlığı sayesinde mevcudiyet gerekçesini sağlamlaştırır. Nazi iktidarı çöktükten sonra SSCB çökene kadar bu gerekçe oldukça kıymetlidir (Delacampagne, 2010, s. 211-213; Russ, 2011, s. 343). Dewey (1964) de Amerikan düşüncesinin diğer ülkelerle farkını dile getirirken

totaliter rejimlerin daha çok sözle var olduğuna ve insan davranışlarını düzenlediğine değinmektedir. İngiliz liberal geleneği gibi Amerika'da özgürlük birey olmakla, Avrupa'daki ülkelerde ise akılcılıkla sağlanmaktadır (s. 10, 29). Ancak liberalizm ve cumhuriyetçilik arasında "anayasal yönetim ve bireysel özgürlükler" açısından pek fark olmamakla birlikte (Tunçel & Gülenç, 2014, s. 20) liberalizm devletin küçültülmesi hassasiyetine rağmen modernliğin bir biçimidir (Russ, 2011, s. 308; Touraine, 1994, s. 149).

Liberalizmin birey vurgusu, mutluluk anlayışıyla birlikte daha iyi değerlendirilebilir. Bentham'ın bireylerin acılarının hazlardan çıkarılmasıyla toplumun mutluluğun hesaplanabileceği fikri, mutluluğun bireysel ölçülebilirliğini ileri sürer. Locke (2000) tarafından da mutluluğun kişiselliği, 'en yüksek iyi' idealine göre ayarlanamayacağı, hazzın bir türevi olduğu dile getirilmiştir (s. 348-349, 352-353). Mill pragmatizmi mutluluğun hesaplanamayacağını ileri sürse de hazzı mutluluktan ayırmaması yönüyle çok farklılaşmaz. İnsanı edilgen bırakan felsefelere itiraz, birey ve özgürlük ekseninde atomcu 'fail insan' savunusu Mill'in liberalizmi içerisinde anılır. (Scruton, 2018, s. 245, 247-248). Mill diğer liberaller gibi inançlara anlayış göstererek çoğulcu bir topluma kayıtsız kalmaz (Annan, 1995, s. 134). Hume'da da kişisel çıkar peşindeki fail insan işlenmektedir (Tunçel & Gülenç, 2014, s. 20). Bu insan, A. Smith'in tarihe gönderme yapmayan liberalizminde 'homo economicus'tur. Toplumsal refahı ve istikrarı sağlama yolu bu insanın mübadele ve mülkiyet birikimine katılmasıdır. (Scruton, 2018, s. 231-232). Bu görüşlerdeki özgürlük ve hazcılık çeşitli eleştirilerle de karşılaşmaktadır. Örneğin özgürlük refah içinde bir hayat yaşamak ve arzuları tatmin amacıyla birleştirilmesi yönünden eleştirilir. Totalitarizmin bu tarz çıkara dayalı amaç sahiplerinden kaynaklandığı ileri sürülmektedir (Annan, 1995, s. 131-132). Tuncel ve Gülenç'in (2014) ifadesiyle liberal ve pragmatik filozofların hazcılığı nasıl ki siyaset ve etik arasındaki bağlantıyı kopardıysa (s. 20) eğitimde de bilgi ve değer arasındaki ayrılıkta birliği bir daha geri dönülemez niteliğe büründürmüştür.

Liberalizm icat ve keşiflerin bireyin potansiyelini göz önüne serdiği koşullarda doğmuştur. Bireyin tek tipleşmesine müsaade etmek, ona bazı değişmezlikler dayatmak, toplum adına bireyin potansiyelini yağmalamak vb. istemez. Buna rağmen yeni insan anlayışının bir parçasını oluşturmuştur. İnsanın alet yapan hayvan olarak görülmesi veya yapmanın öne çıkması ile bireyin savunulması arasında bir bağlantı olsa gerektir. Liberalizmin ilk temsilcileri olan filozofların bilgi görüşü, varlıktan kopmaktaki ısrarı ve 'yapma' kavramının ön plana çıkması arasında yakın bağlantı vardır. Pragmatizm, liberalizmin birey tasavvurunun ve ampirizmin yaşamda bulduğu karşılığın açık şekilde farkındadır. James

(1986) ampirizmin insanlar üzerindeki etkisini "…Tam görgücü eğilimde olan insanlar, hiçbir devirde bugünkü kadar çok olmamıştır. Denebilir ki çocuklarımız daha doğarken ilmî mizaçlı olarak doğuyorlar…" (s. 12) ifadesiyle ortaya koymaktadır. Ampirizm ve pozitivizmin bilim tutkusunda adeta yarışmaktadır. Pragmatizm ise bir taraftan bilim tutkusu itibariyle ampirizm ve pozitivizmin olgu ve deney temeliyle diğer taraftan liberalizmle ve bireycilikle yakından ilgilenmektedir. Pragmatizm, özellikle Dewey, bu akımların görüş ve kavramlarını basit biçimde yan yana koymak yerine kültür içinde yoğurmak ister.

Liberalizme benzer özgürlük ve birey vurgusu Dewey (1964) pragmatizminde de mevcuttur. Filozof sanayi devrimi ve bilimsel devrim ilişkisinin kaçınılmazlığına işaret ederek doğa bilimlerinin geldiği noktada kültüre etkisini dikkate alır. Doğa ve kültür arasında kurduğu ilişki kültürün olgu temeline oturtulmasını ve yeni kozmolojinin insan anlayışını sahiplenmektedir. Kültürün ideoloji ve ekonomiyle ayrı ayrı ilişkisine dikkat etmektedir. Ekonominin politikaya bağlı olduğu fikrinden kurtardığı için A. Smith'e yönelik övgüsüyle homo economicus kavramını andıracak şekilde kültürün ekonomiyle sıkı ilişkisini vurgular. Sanayileşme ve bilim doğrultusunda üretim, dağıtım, değişim, tüketim süreçlerinin insan için önemine değinir ve ticaret ekonomisinin belirlediği bir kültürün pratik yönüyle kabul edilmesi gerektiği düşüncesindedir. Kültür ve ideoloji ilişkisi açısından totaliter rejimlerden ders çıkarmaktadır. Ancak "...Halkın duygu ve düşüncesini yoğurmada coşkuların ve hayal gücünün bilgilerden ve akıldan daha güçlü olduklarını anlamaya başlıyoruz..." diyerek SSCB'yle rekabetin güçlendiği yıllarda bir bakıma ideolojinin getireceği kısa vadeli ve pratik avantajları sahiplenmektedir. Yine de totalitarizmden uzak durmak için özgürlüğü, serbest politik kurumları ve demokrasiyi öne çıkarmaktadır. Kültür, ideoloji, ekonomi gibi bütüncül kavramlara eğilse de insan doğasında bireyci (atomcu) kültür akımından yanadır. Davranışı, insan doğasından çok çevre ve kültür belirlemektedir. Çevre koşulları, ideoloji, ekonomi, tabiat bilim gibi alanların etkisiyle kişisel çıkar ve güç (iktidar) isteğinin davranışı belirlemesi anlamlıdır. Kişisel çıkar ve güç isteği kabulüyle Darwinizme yakın görüşleri bağlantılıdır. Evrim konusunda 'sempati ve antipati' Dewey tarafından kişisel çıkar ilişkisini ve toplum yerine birey kavramını ön plana çıkaracak şekilde işlenmektedir. Sempati temelinde Fransa'daki kardeşlik yerine evrim teorisinden hareketle kardeşliğin yerini tutacak ve dayanışma içeren iş birliğini ekonomik nedenlerle öne çıkarır.[28] Kendisine gelecek olası itirazlardan sakınarak kişisel çıkara dayanan ilişkilerin değersiz öğeler

[28] Evrimin ortadan kaldırmaya dayalı klasik yorumunun aksine iş birliği karıncalardaki dayanışma yoluyla hayatta kalmaya vurgu yapmaktadır. Evrim teorisine bu yaklaşım tarzı Kropotkin'in (2001) 1906'da Paris'te 1916'da Londra'da basılan karşılıklı yardımlaşma (evrimin bir faktörü) eserinde işlenmiştir.

yarattığını ileri sürmenin saçma olduğunu belirtir. Evrim teorisinin diğerini ortadan kaldırma şeklindeki ayrıştırıcı (antipati) tarafını ise kültür bağlamında dikkate alır (s. 9-28).

Dewey bireysel özgürlük ve deneysellik vurgusuyla Amerikan felsefesini yansıtan "pragmatik bir siyaset kurma yolundaki ilk girişim"dir (Delacampagne, 2010, s. 140-141). Dewey liberal devlete önem veren ülkelerin eğitim organizasyonunu sağlayan kuramsal akıl örneklerindendir. Brubacher (1987b) bilimsel ilerleme temelindeki ilerlemeci eğitimi pragmatizm, aletçilik ve deneycilikle ilişkilendirmektedir. Temsilcisi Dewey, tehlikeli bir dünya karşısında insana bireysel zihniyle nasıl düşünmesi gerektiğinin öğretimi üzerinde durmaktadır. Dünyayı tehlikeli bir yer olarak görmenin kaynağı Darwin'dir. Dewey için eğitim doğanın sınırları içerisinde devamlı oluşan bir yaşantı ve hayatın kendisidir (s. 90, 92). Bu eğitimin dayandığı hakikat görüşü deneyin/deneyimin yaşamdaki ve gerçeklikteki uyumu, doğruluk ve geçerliliğidir. Pratik lüzum da masaya yatırılır. Hakikat açısından fayda deneyde tamamlanan bir görevdir (James, 1986, s. 63,65). Bu hususlar bilgi bakımından pozitivizme kıyasla bazı farklılaşmalar getirmiştir. Dewey'de (2004a) epistemolojinin ilkesel ve temel görüşlerinden ziyade sonuçları ön plana çıkmaktadır. Sonuç kavramı pragmatik bilgi anlayışında hâkim karakterdir. Yaşamdan ve deneyden yalıtılmış şekilde değerlendirilmeyen bilgi edinme (s. 361) açısından "…bilgi pratik bir değere sahiptir … geleceğe dönük kullanılır … yaşanmakta olanı anlamaya ve ne yapılması gerektiğini belirlemeye yarar…" (s. 364-365). Bilgi anlayışında hedef "…Bilgi ile çevre koşullarını dönüştüren etkinlik arasındaki sürekliliği…" (s. 367) sağlamaktır. Bilgi edinmenin, kişisel deneyim temeli demokrasiyle de bağlantılıdır (s. 368). Totalitarizmin sorunları karşısında pragmatizmin bilgi ve demokrasi arasında kurduğu bu bağlantı belirli bir ilgi görmüştür. Liberal düşünceyi sahiplenen ülkelerde pragmatizmin eğitimde kullanımı hayli işlevlidir. İnsana ve eğitime ilişkin bilimsel disiplinlerde de etkilidir. Etkisi Dewey'in yaşadığı yıllarla sınırlı kalmaz ve günümüze kadar uzanır. Pragmatizmin yürürlükte olduğu yirminci yüzyıl sonlarında postmodernizm de dikkate alınması gereken görüşlere sahiptir.

Postmodernizmin filizlendiği yirminci yüzyılın ikinci yarısında durum biraz da Huyssen'in (1994) "…dönüşümün doğası ve derinliği tartışma konusu yapılabilir, ama dönüşüm vardır…" (s. 107) ifadesindeki gibidir. Teknolojik anlamda medya, iletişim ve bilgi işlem araçlarının (Russ, 2011, s. 344) dönüşümü modern bilgi anlayışını araştırma ve iletme tarzı bakımından etkilemektedir. Modern bilim ve felsefeye yönelik eleştiriler yeni-liberal ve postmodern teoriler tarafından dile getirilmeye başlamıştır (Tarnas, 2011b, s. 245-246; Touraine, 1994, s. 197). Sanayi sonrası toplum, bilgi toplumu, tüketimle denetlenen toplum,

post-modern toplum, medya toplumu, gösteri toplumu vb. adlandırmalarla modernliğin sonu ilan edilmek istenir (Giddens, 1994, s. 9-10; Sarup, 2004, s. 189, 205). Bu, toplum ve yaşamdaki karşılığı açısından modernliğin kısmi parçalanmasıdır (Touraine, 1994, s. 200).

Televizyon dönemin önemli bir gelişmesidir. Harvey'in (2010) ifadesiyle "…televizyon kullanımının yaygınlaşmasına bir tür biçimlendirici rol atfetmemek çok güç görünüyor…" (s. 78). Biçimlendirici yönüyle televizyon informel eğitimle bağlantılı düşünülebilir. Diğer taraftan formel eğitim, kitle tüketim kültürünü ortaya çıkarmada pay sahibidir (Turner, 2002, s. 192). Bourdieu'a (1997) göre bilgilenme bakımından, eğitime benzer şekilde, bir göstererek gizleme aracı[29] haline gelen "…Televizyon, nüfusun çok büyük bir bölümünün beyinlerinin oluşturulmasında bir tür fiili tekele sahiptir…" (s. 22). Toplumsal açıdan gerçeklik yaratma ve varoluşu belirlemede giderek etkili bir araca dönüşmüştür. Rekabete dayanan liberal ortamda televizyonculuğu ticari başarı kıstası belirler. Çok izlenen veya okunan hangisiyse onun söylem ve içeriğine yaklaşılması bir tür oto-sansür doğurur. Böylelikle televizyonların yaydığı enformasyon küçük farklarla birlikte aynılaşır. Enformasyon kavramıyla birlikte televizyonun kültür üzerindeki nüfuzu artmıştır (s. 22-32, 41-42, 62). Bu nüfuz özgürlük içerisinde yayılır. Televizyunu kullanıp kullanmamakta özgür olsa da insanların ondan uzak durabildikleri ve korkmadıkları söylenemez. Örneğin popüler iletişim araçlarında insanlar söylediklerinin çarpıtılmasından, kuruluşlar popüler içeriklere yer vermediklerinde gelirlerinin düşmesinden korkar (Annan, 1995, s. 129-130). Zamanla okur ve izleyici bakımından eğitimli ve eğitimsiz insan farkı da dikkate alınmıştır. Doksanlı yıllara doğru programlar pedagojik içerikten şova ve röntgenci içeriğe kaymıştır. Bilimden ziyade beğenileri sömürme ve parlatma yönünde talebe bağlı bir anlayış mevcuttur. Gerektiğinde ise 'seferber edici bir enformasyon aracıdır' (Bourdieu, 1997, s. 49, 54, 59).

Burke'nin (2013) kullanımıyla enformasyon "…görece 'çiğ', özgül ve pratik olan … bilgi ise 'pişmiş', işlenmiş ya da düşünce ile sistemleştirilmiş olan anlamına…" (s. 13) gelmektedir. Liberalizm ve pragmatizmde işlenen birey veya fail öznenin televizyon etkisiyle biraz yitirildiği sezilmektedir. Ancak bireye yönelmekten vazgeçilmez. Kaldı ki Özden'in (2013) ifade ettiği liberal düşünce ile girişimcilik arasındaki yakın bağlantı (s. 5) önemini kaybetmez. Küreselleşme ulus-devletle karşıtlık oluşturacak şekilde gündeme gelmektedir. Küreselleşmenin arka planında özellikle pragmatizmden devralınan "…yararı, bireyselciliği, göreceliliği, aklın değil yaşamın önemini, kişi özgürlüğü ve girişimciliği, değişimi vb.…" görüşler mevcuttur. Eğitimin bunlarla bezenmeye başlamıştır (Sönmez'den

[29] Bu ifadenin Schumacher'in harita metaforunda kastettiği görüşü anımsatması dikkat çekicidir.

akt. Bayraktar, 2015, s. 18). Ayrıca postmodernizmin devletin kutsallığına karşı çıkan tarzı da (Uludağ, 2007, s. 73) yeni-liberal politikalarla ve bahsi geçen kavramlarla başlı başına bir karşıtlık oluşturmaz. Bu noktada yeni koşullara daha uygun olarak enformasyon bilginin bulunduğu merkeze doğru harekete geçmiştir. Ancak bu koşullarda Lyotard'ın (2013) ifadesiyle bilginin işlevi ve önemi azalmamış aksine artmıştır (s. 12, 15, 16).

Postmodernizmin sistemli ve bütün bir tasavvur sunmaktan imtina eden bir tür bileşim (Uludağ, 2007, s. 4-5) veya "birbiriyle çatışan kavrayışların bir mayın tarlası" (Harvey, 2010, s. 9) gibi görülmesi ve daha çok modernizme bir tepki, kopuş çabası olduğu üzerinde uzlaşılabilir (Harvey, 2010, s. 21; Huyssen, 1994, s. 107). Uzlaşıya rağmen postmodern durum olarak adlandırılanın (postmodern teorisyenlerin açıkladığı toplum ve birey üzerinde yaşanmakta olanın kendisinin) modernizmin başat özelliklerinden gerçek bir kopuş olup olmadığı tartışmalıdır. Bu açıdan postmodernizmin epistemoloji ve bilim temelindeki insan ve eğitim görüşlerini kökten biçimde değiştirip değiştirmediği değerlendirilmelidir. Postmodernizmin modernizme yönelik eleştirileri alabildiğince fazla ve çok yönlü olduğu için üç konu odağa alınabilir. Birincisi modern bilime yönelik eleştirilerinin içeriği bağlamında bilgi ve değer yaklaşımına, ikincisi modern döneme eleştirel yaklaşan diğer filozoflara dair görüşlerine ve üçüncüsü modern dönemdeki ekonomik-ideolojik-felsefi teorilerle bağlantılarına değinilebilir.

Birinci konu özellikle pragmatizmle ilişkilidir. Pragmatizmin ilerlemecilikle yan yana gelmesi ve olgu temelinden ayrılmaması, bilimin özgürleştirici yönüne yönelik bazı beklentilerinden kaynaklanmaktadır. Bu iki temada pragmatizme nazaran pozitivizm daha katıdır. Postmodern iddialara göre zamanla gözden düşmeye başlamıştır. Jenks'in (2007) deyişiyle bu iki temadaki değişiklik modern dönemin yavaş yavaş çökmesi anlamına gelmektedir (s. 175). Kaldı ki postmodernizm başlıca modern bilimin genel kavranışına ve ilerleme anlayışına itirazlar içermektedir (Lyotard, 2013, s. 8; Uludağ, 2007, s. 6-7).

Lyotard (2013) bilimin büyük anlatılara başvurarak modern diye adlandırılması karşısında 'dil oyunları' kavramlaştırmasına atıf yapmaktadır (s. 7-8, 25, 79-80). İkinci döneminde Wittgenstein (2007) Tractatus'taki gibi bir ideal dile işlerlik kazandırmanın başarısız olduğu düşüncesiyle dil oyunları teorsini ortaya atmaktadır. Mantığa, uygunluğa ve doğrulamaya dayalı bir dil kurulsa bile bu ideal zeminde pürüzsüz olduğu için yürünemez. Gündelik dilde ve insan yaşamında bu dilin karşılığı yoktur (s. 66). Wittgenstein'ın görüşlerindeki bu değişme, psikolojinin popülaritesinin arttığı ellili yıllarda, doğa bilimlerinin doruğunda fizik ve psikolojiyi uzlaştırma girişimleri yerine psikolojiye bir yönelmedir. Wittgenstein'ın

(2007) dil oyunlarında çokluk ve pratik düşüncesinin ve psikolojiye yönelimin izleri açıkça görülür (s. 251, 78-80, 61). Ancak psikolojiye yönelim toplumdan vazgeçildiği anlamına gelmez. Toplum, bilimle organize edilmek istenirken son yıllarda Lyotard'ın (2013) ifadesiyle bilişimsel zemine çekilmektedir. Bilimsel bilgi de meşrulaşmaktan vazgeçmez. Televizyon gibi aygıtlarla popüler olana katılmak ister. Lyotard postmodernizmi, bilimsel bilginin yeni biçimleri üzerinde durarak bazı modern biçimlere eleştirel yaklaşır (s. 18, 56-58). Buna göre bilimsel bilginin arka planında anlatısal bilgi vardır. Anlatısal arka plan bir meşruiyet çabasıdır ve Platon'dan beri mevcuttur. Modern filozoflar anlatısal bilgi yokmuş gibi yapar. İlerleme fikri bu izi taşımaktadır ve bilgiyi kahramanca edinmek veya özgürlüğün kahramanı olmak gibi ifadeler açık örneklerdir. Ancak böylesi örnekler postmodern dönemde konu dışı kalmıştır (Lyotard, 2013, s. 20, 57-62, 115).

Amerikan pragmatizminin yirminci yüzyılın ilk yarısındaki kökleri yetmişler ve sonrasında canlı tutulmakta ve geliştirilmektedir. Bu pragmatizm postmodern bağlamda anılabilir. Postmodernizmin dünyanın bütünsel kavranışına yönelik itirazı Dewey tarzı pragmatizmin öne çıkmasını kolaylaştırmıştır. Modern dönemin köşe taşı filozoflarına Rorty gibi filozoflar tarafından da itiraz edilmektedir (Harvey, 2010, s. 56, 68). Rorty; Wittgenstein'ın dil oyunlarından, James ve Dewey pragmatizminden etkilenmiş ve Feyerabend'e yakın şekilde bilimde yöntem çokluğunu savunan liberal ve pragmatik bir filozoftur (Delacampagne, 2010, s. 308-310). Postmodern öğeler içeren Rorty pragmatizmi (Selim, 2019) bilimsel büyük anlatılara bir ölçüde şans tanımaktadır (Best & Kellner, 2011, s. 216). Buna göre Rorty'nin (1994) Lyotard'a kıyasla modern bilim eleştirileri sınırlıdır. Bilimsel faaliyeti paralojilerin üst üste yığılması olarak görmez. Öte yandan bilimin "...amaçlarından söz etmenin özellikle kullanılışlı olmadığı gösterilebilir." (s. 155) ifadesiyle ilerleme inancına karşı çıkmada ortaklaşır. Lyotard gibi bir içerik önermediği için modern bilimin pratikteki işlevi değiştirmeye gerek duymaz. Yine de modern bilimin temellendirilmesinde, Descartes gibi filozofların Antik dönemden getirdiği kavramsal çabaları etkili olmasaydı felsefenin daha iyi durumda olacağı görüşündedir (s. 155, 163-164).

Lyotard'a (2013) göre teknolojik dönüşümlerin etkisiyle bilginin enformasyon niceliklerine çevrilebilir, satılabilir ve mübadeleye uygun olması dikkate alınmaktadır. Bilgi sadece bilimsel veya algısal değerlendirilmez. Bilgiden bahsedildiğinde beceri konuya daha fazla dâhildir. Dolayısıyla bilgi insanı teknik, etik, duyumsal açıdan belirleyen bir oluşumdur (s. 13-15, 41-42). Bilimsel bilginin anlatısal temelden gelen bunalımında bilimsel disiplinlerin sayısının aşırı artması, disiplinlerin birbirini içererek sınır sorunları yaşaması gibi etkenler

göz önüne alınmalıdır. Ancak asıl mesele bilginin meşruiyet kazandığı bilim ilkesinin aşınmasıdır. Bu bağlamda örneğin Nietzsche'deki perspektif gibi kavramlar öne çıkmaktadır (Lyotard, 2013, s. 76-77). Postmodernizm rölativizmi öne çıkarmaktadır (Harvey, 2010, s. 44). Fizikteki gelişmeler, dünya siyasetinin son durumu, ideolojilerden uzak durma çabası vb. etkiler neticesinde rölativizm hiç olmadığı kadar ön plandadır. Rölativizm postmodernizmin bilgi anlayışını desteklemede kullanışlıdır. Ayrıca epistemoloji ve bilim merkezli dönem boyunca rölativizm, değer gibi alanlarda ampirizmden beri sıkça savunulan bir kavramdır. Pragmatizmin bilgiye ilişkin sonuçları ön plana çıkaran yaklaşımı rölativizmle hâlâ yakından ilgilenildiğini göstermektedir. Postmodernizm ise kesinlik, nesnellik, objektiflik, uygunluk, doğruluk vb. beklentilere daha açık itiraz etmiştir. Sarup'a (2004) göre postmodernizmde doğruluk konusunda kişiye özgülük ön plandadır. Çünkü doğruluğun retorik bir iddia olmaktan öteye geçemeyeceği düşünülmektedir (s. 215).

Postmodernizmin rölativizmle tutarlı çoğulluk vurgusu (Harvey, 2010, s. 60) modern toplumun büyük anlatılarla yönetilmesine (Sarup, 2004, s. 207) itirazdır. Çoğulluğun toplumsal pratikteki karşılığı Harvey'in (2010) "…Bütün grupların kendi adlarıyla, kendi sesleriyle konuşma ve bu sesi sahici ve meşru kabul ettirme hakkına sahip olduğu fikri postmodernizmin çoğulcu tavrı açısından temel bir noktadır…" (s. 64) ifadesindeki gibidir. Rölativist bilgi anlayışıyla "…feminist toplumbilimciler, bilgi felsefecileri ve etnik araştırma yapan bilim insanları… pozitivistler tarafından iddia edilen bilginin değerden bağımsız olmasıyla ciddi şekilde mücadele ettiler ve bilginin, bilenin cinsiyetinden ve etnik niteliğinden nasıl etkilendiğini açıkladılar…" (Banks, 2013, s. 35). Rölativizm daha çok insani alandaki bilim hegemonyasını sarsarak "…hakikat ve güvenilir bilgi gibi kavramları kuşku alanına…" (Fay, 2001, s. 14) doğru sürüklemiştir. Banks'in (2013) özetlediği bu anlayışta "…bilgi, sosyal olarak inşa edilmekte ve insani çıkar, değer ve eylemleri yansıtmaktadır…" (s. 62). Banks'in işaret ettiği içerik ve çoğulculuk vurgusu demokrasiyle ilişkisi içerisinde ele alınan, deneyime dayanan ve yaşamda karşılığı aranan, pratik değere sahip, geleceğe ve yapmaya dönük, çevre etkisiyle değerlendirilen pragmatizmin bilgi anlayışında mevcuttur. Bu bilgi anlayışının eğitimdeki karşılığı, Lyotard'ın (2013 bilginin eğitsel değeri, modernliğin cehaleti ortadan kaldırma iddiasından kurtulup değiş tokuş gibi ele alınan bir tür krediye dönüştürülmesidir (s. 18) ifadesinde bulunabilir.

İkinci konu için nostalji kavramı üzerinden ilerlenebilir. Postmodernizmin kendi dışındaki modernizm eleştirilerinde büyük ölçüde nostaljik içerikler bulur Üstelik bu çoğunlukla ontolojik bir nostaljidir (Turner, 2002, s. 181-187). Bu yönüyle postmodernizm tarihe

gönderme yapılmasına karşı çıkar (Sarup, 2004, s. 209; Touraine, 1994, s. 2009). Lyotard (2013) bilimin arka planına büyük anlatı tarzıyla yerleştirildiğini düşündüğü nostaljiden çıkış yolu ararken Wittgenstein'ın dil oyunları teorisini bulmuştur (s. 80-81). Postmodernizmin nostalji eleştirisi Giddens'in (1994) modernliğin içindeki geleneksel kalıntıların ayıklanması şeklindeki değerlendirmesine (s. 51) ulaştırır. Şu hâlde postmodern bir teorik zemin eski metafizik-ontoloji temelindeki görüşlere dönme olanağı vermez. Öte yandan postmodernizm yeni teknolojilerle birlikte ortaya çıkan son durumun açıklamalarını çoğunlukla doğru yansıtıyor olabilir. Örneğin "Geleceğin tarihçileri, 2000 yılı dolaylarındaki dönemi pekala 'enformasyon çağı' diye adlandırabileceklerdir." (Burke, 2013, s. 1). Postmodern düşünürler enformasyon kavramının merkeze ilerleyişini oldukça açık görüşlü ele almışlardır. Ancak epistemoloji merkezli düşüncenin gidişatına dair teorisinde tayin ettiği yön modernizmden yeterince bir ayrılık oluşturmaz. Örneğin modern dönemin yasa ve düzen aracılığıyla toplumsal alanda belirsizlik istememesi postmodernizm tarafından eleştirilmektedir. Çünkü postmodernizm belirsizliği insan hayatıyla ilişkili birçok yerde işlevsel kılmak ister (Bauman, 2010, s. 101-112; Bayraktar, 2015, s. 85). Ancak bu belirsizliğin türü insani alan açısından tartışmalıdır. Postmodern 'belirsizlik' ile metafizik ve ontoloji temelindeki insan anlayışının içerdiği 'güç' veya 'olanak' kavramı birbirinden farklıdır. Ayrıca bilgi ve güç arasında Bacon'ın kurduğu bağlantıya Lyotard'ın (2013) da "…Bilginler, teknisyenler, aygıt ve aparatlar hakikati öğrenmek için değil, gücü arttırmak için satın alınıyor…" (s. 90) ifadesiyle katıldığı görülmektedir. Bu nokta bilgi anlayışı olarak başlı başına anti-modern bir alternatif oluşturulamadığını gösterir. Enformasyon gibi kavramların kuvvetini vurgulayarak mevcut bilgi anlayışının dışına çıkılıp çıkılmadığı tartışmalıdır. Postmodernizm açısından metafizik ve ontoloji merkezli insan anlayışında varlık temelinde ve bilgiyle ilişkili kullanılan kavramlar açık şekilde nostaljiktir.

Üçüncü konu bakımından özellikle pragmatizm ve postmodernizm arasındaki bağlantı epistemoloji merkezliliğin yirminci yüzyılın ikinci yarısında nasıl bir devamlılık sunduğunu göstermektedir. Nostalji karşıtlığı aynı zamanda tarih alanında bilimciliğe karşı bir eleştirel duruştur. Benzer eleştiri tarihin bilim olamayacağı savıyla A. Smith'te ve bilim felsefesindeki görüşleriyle dikkat çeken liberal filozof Popper'da mevcuttur (Delacampagne, 2010, s. 217, 220). Lyotard'a (2013) göre devletin küçülmesi tezini gerektiren koşullar güçlenmiş, devletin 'parazit' gibi görülmesinin önü açılmıştır (s. 17). Bu açıdan liberalizmin pekişmesini, postmodernlerin gayet yerinde açıkladığı sanayi sonrası toplumun kültürel izdüşümü şeklinde yorumlamak mümkündür (Harvey, 2010, s. 57-58). Tarihe bakmak

yerine mevcuda eklenen postmodernizm, "…kapitalizmle birlikte gelişen bireyciliği elde tutmak istemektedir…" (Sarup, 2004, s. 208). Yeni koşullarda toplum dünya ölçeğinde daha büyük bir makine hâline gelmiş ve enformasyon toplamanın önemi artmıştır. Bu birey kavramının yükselişidir ve artık ulus-devlet amaçları bireyin önüne koyulmamalıdır. Birey amaç belirlemede özgür bırakılmalıdır. Birey olmak bakımından 'kendi' kavramının temellendirilmesi ise kıymetsiz bir çabadır (Lyotard, 2013, s. 32-35). Kendini (bilmek) temellendirmek yerine Bacon'ın yaptığı gibi kendini teyit eden bir anlayışla Feyerabend'in 'her şey uyar' çizgisi buluşturulmalıdır (Rorty, 1994, s. 163-164).

Postmodernizm incelemesi epistemoloji ve bilim merkezli insan anlayışının ve eğitime etki eden hususların son durumunu göstermiştir. Ancak modernizmin sonunun geldiği iddiası tartışmalıdır. Harvey'e (2010) göre yaşamın postmodern ifadesini hak edecek kadar değişip değişmediği sorulmaya değer bir sorudur (s. 19). Başka deyişle postmodern düşünürlerin belirttiği değişim hangi dereceye kadar gerçekleşmiştir? Bu modern anlayışın özündeki tam bir değişiklik midir? Aksine modern anlayışın kuruluş gerekçeleri pekişmiş olabilir mi? Modernizmi çözündüren kriter rölativizm ve bireyse bunlar eskiden beri savunulmaktadır. Russ'a (2011) göre hem modernite hem de postmodernite "…çok sayıda bireycilik biçimleriyle…" anılır (s. 311). Postmodernizm tartışmalarında, Sarup'un (2004) "…Kimi anlatıların meşru kılınmaları kuşkulu görünse de neden bütün büyük anlatıları reddetmek zorunda olalım ki?" (s. 219) şeklindeki eleştirel sorusuna katılmak mümkündür. Başka sorularla postmodernizmin tartışmalı içerikleri artırılabilir. Giddens'a (1994) göre ideoloji eleştirisi yapıyor görüntüsü veren postmodernizm bütün ideolojilerden tamamen bağımsız mıdır? İnsanlığı ideoloji kavramından kurtarmada özel bir etki yaratmış mıdır? Bilgiyi küçülten postmodernizm bilime ayrıcalıklı yer vermese de (s. 10) bilimi yerinden edebilmiş midir? Böyle bir yerinden etme tam olarak gerçekleşirse bilimin insan hayatı için gerektiği koşullarda ona gereken önemi vermeyen insanlık neyle karşı karşıya kalacaktır? Bu sorular postmodern teori bakımından hâlâ yanıtlanmayı beklemektedir. Kaldı ki modern dönemin yerleşik hâle gelen insan anlayışının birkaç eleştiriyle ortadan kalkması kolay değildir.

Dev şirketlerin eğitim gibi kamusal alanlara rahatça girebildiği (Best & Kellner, 2011, s. 284) bir dönemde güçlü ulus-devlet ideolojisine sahip ve modernleşmeyi bilim ve eğitimde tatbik etme sürecini bir şekilde geçiren Türkiye gibi ülkelerde "…Süreç ülkelere göre ve ülkelerdeki faaliyet sektörlerine göre, az veya çok hızlı ilerlemiştir…" (Lyotard, 2013, s. 11). Bu bakımdan ülkemizde eğitim sahası dünya genelindeki ekonomik gidişattan açıkça etkilenmektedir. Postmodern ve yeni liberal görüşlerin (bir felsefe olarak veya sosyoloji ve

psikoloji gibi disiplinler aracılığıyla) eğitime ekonomiyle aynı biçimde yansıdığı söylenemez. Postmodern ve yeni-liberal görüşlerin yansımasının yirminci yüzyılda eğitime yön veren bilimsel temeller açısından bir karşılığı olup olmadığı eğitim sosyolojisi ve eğitim psikolojisi gibi disiplinlerin eğitimdeki pozisyonu üzerinden anlaşılabilir.

Postmodernizmin topluma yaklaşım tarzındaki rölativizm, sosyolojideki düzen fikrine önem veren kurucu düşüncelerin eğitimde gözden düşmesinde etkilidir. Postmodern görüşler toplumu veya insanı ele almada birey gibi daha küçük bileşenlere dayanan teorileri güçlendirmektedir. Türkiye'de eğitim bilimleri camiasının postmodern görüşlerden etkilendiğini gösteren izler bulmak mümkündür. Ancak postmodernizmin benimsenerek akademik çalışmaların ve öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminin buna göre yürütüldüğü söylenemez. Bu değerlendirme modern dönemin insan ve eğitim anlayışının devam edip etmediği noktasında önemlidir. Örneğin Arkonaç (2015) psikoloji camiasında evrensellik kuralını bilimsellik şartı görenlerin hâlâ mevcut olduğunu, evrenselliğin bilimin değil modernist hümanist düşüncenin uzantısı olduğunun anlaşılamadığını söylemektedir (s. 10). Benzer örnekler eğitim bilimleri için de geçerlidir. Eğitimde rölativizmin getirdiği bilgi anlayışı, postmodernizmden ziyade pragmatizm ve psikolojiyle daha açık bağlantılıdır. Noddings (2016) Dewey'in görüşlerinin eğitime epistemolojik rölativizmi soktuğunu düşünenlerin varlığından (s. 24-25) bahsetmektedir. Öte yandan rölatif bilgi anlayışı postmodernizm eliyle eğitime yansısa bile yine epistemoloji ve bilim merkezli bir düşünce olmaktan öteye geçemez. Postmodern düşüncenin sürece dâhil olduğu son yıllarda Türk eğitim düşüncesi özelindeki etkisi eğitim sosyolojisi ve eğitim psikolojisindeki hâkim kuramların içeriği belirlendiğinde söylenebilir. Ancak eğitim düşüncesindeki asıl sorunlar bu kuramların ontoloji ve epistemoloji arasında cereyan eden değişimler ve yitirilen temel kavram ve anlayışlar bağlamında incelenmesidir.

Düşünülerek ortaya çıkarılan birtakım bilgilerin toplumsal yaşama uygulanması noktasında modernlik köktenci bir çizgidedir. Bu bilgilerin kesin gibi sunulmasının modasının geçtiği varsayılabilir. Ancak bilgi ve toplum arasında kurulan bağlantı devam etmektedir. Bu duruma "bilginin düşünümsel temellükü"[30] denmektedir ve uygulamaya dökülen bilgilerin değişmeyeceğinin garantisi yoktur (Giddens, 1994, s. 40-41, 53). Modernliğin köktenci çizgisi son dönemdeki kuramlarla birlikte değişmez. Postmodern düşüncenin tespit ettiği üzere bilgi artık tek bir odakta değil birçok farklı odaktan herhangi birindedir. Farklı

[30] "…*Toplumsal yaşama ilişkin sistematik bilgi üretimi, toplumsal yaşamı geleneğin değişmezliklerinden uzaklaştırarak sistemin yeniden üretiminin bütünleyici bir parçası haline gelir*…" (Giddens, 1994, s. 53)

odaklardan bilgi elde etme imkânı vardır. İnsanların bir şekilde değerlerinden vazgeçmediği de görülmüş olsa gerek ki yeni anlayışlar çokluk kavramına sarılmaktadır. Bilginin artık insan yaşamını ilgilendiren her yerden ve farklı alanlardan çıkarılabilmesinin önü açılmıştır. Bireysel duruma ilişkin her türden bilgiyle yakından ilgilenilmektedir. "…Bu açıdan, önümüzde beliren fenomen bilginin sonu değil, tam tersi ... Yarının Ansiklopedisinin veri bankaları…" (Lyotard, 2013, s. 100) olarak kurulmasıdır. Demek oluyor ki bilgi elde etme arzusu değişmemiş sadece her türden irili ufaklı bilginin depolanabilmesi (veri) önemli iş hâline gelmiştir. Bilgi işlem, dijitalleşme gibi süreçler kozmogoninin ve kozmolojinin insan düşünmesi üzerindeki izlerini iyice silikleştirmiştir. Veri depolama on yedinci yüzyılın bilgi güçtür görüşünün geliştiğini ve pekiştiğini göstermektedir. İnsanın potansiyeli (gücü) ile bilgisi arasındaki bağlantı bir taraftan güçlendirilmiş diğer taraftan yöntemi kurmak ve güvenilir kılmak adına aslında potansiyel sınırlandırılmıştır. Yöntem konusundaki ısrar son dönemdeki postmodernizm ve ona yakın akımlarda azalmıştır. Buna koşut bilim, yöntem gibi koşullarla sınırlanmaksızın eğitimde 'yaratıcı insan', 'girişimci insan' gibi beklentiler öne çıkarılmıştır. Böylesi beklentiler insanın potansiyelin sınırlandırıldığının fark edilmesinden kaynaklanmış olabilir. Russell (2010) Amerika ve İngiltere arasındaki fark üzerinden yaratıcı ve girişimci olmanın önemine (s. 49) değinmektedir. Özellikle demokrasiye ulaşılan koşullarda on sekiz ve on dokuzuncu yüzyıllardaki özgürlük anlayışı, bilimin yol göstericiliğinden ayrılmaksızın 'bireysel girişim için fırsat' ifadesindeki içeriğe bürünmüştür (s. 72). Kısaca yaratıcılık, girişimcilik gibi kavramlar yine bilimsel bir toplumun gereğidir. Ayrıca bu son dönemde dünyevileşmenin bilimsel teorilerce yeterli etki alanı oluşturdukları için eskisi kadar sorun edilmediği söylenebilir. Diğer bir ifadesiyle bilimsel zihniyet eğitim aracılığıyla belirli ölçülerde kabul görmüştür. Bu bakımdan Comte'un bilimsel öğretime dair ifadesinin[31] günümüzde de değiştiği söylenemez.

Bilimlerin yönü 'maddi medeniyet'[32] nitelemesini beraberinde getirmiştir. Eğitim maddi medeniyete bağlı bir gerçeklik olarak yürütülmektedir. Cevizci'nin (2012) ifadesindeki gibi varılan son noktada eğitim adeta insana yapıştırılmış, insanın sadece böyle bir eğitimle insan olacağı vazgeçilmez bir düşünce olmuştur (s. 245-246). Bunun dışına çıkan herhangi bir eğitim ortamıyla bireyin maddi refah ve mutluluk gibi ideallere ulaşabilmesi bir kenara neredeyse hayatta kalma şansı yoktur. Refah ve mutluluk gibi ideallere ulaşmak için ğitim

[31] "*…En basit fenomenleri inceleyerek bir yaşamın, gözlem yapmanın, pozitif bir kavramın, hatta düzenli akıl yürütmenin ne olduğunu önceden öğrenmeden, ilk anda en karmaşık fenomenlerin incelenmesi ile meşgul olan bir zihin çok büyük bir doğal üstünlüğe sahip olmadığı sürece rasyonel bir şey ortaya koyabilir mi?…"* (Comte, 2001, s. 87).

[32] Yaygın kullanılan bir kavram olmakla birlikte Foucault (2011, s. 14) tarafından da kullanılmaktadır.

kademelerini tırmanıp başarılı olmanın yanı sıra girişimci ve yaratıcı olunmalıdır. Girişimcilik ve yaratıcılığın öne çıkması ortalama insan anlayışından vazgeçildiğini göstermez. Çarkın dişlisi yerine girişimcilik ve yaratıcılık öne çıksa da kitle içindeki bireyi işaret eden 'başarılı çıktı' ideali değişime uğramaz. Zira Lyotard'a (2013) göre yeni teknolojilerin ve bilişim sistemlerinin devreye girmesiyle toplumsal ve birçok diğer konuda sistemin ürünleri girdi ve çıktı kavramlarıyla ifade edilmektedir (s. 8, 28). Bu dönemde birey, Adorno ve Horkheimer'ın (2014) dediği gibi "…kendini …, istatistiksel bir öge, success [başarı) ya da failure [başarısızlık) olarak tanımlayabilir..." (s. 50). Bu iki ifade birleştirildiğinde 'başarılı çıktı' kavramlaştırması dikkate değerdir.

Ayrıca küreselleşme vb. süreçlere rağmen ulus-devlet ideolojisinin getirdiği değerlerin eğitimden birçok ülkede vazgeçildiği söylenemez. Eğitimle vatan ve millet sevgisi kazandırılması, toplumun bilinçlenmesi, birey ve toplum ilişkisinin sağlıklı kurulması, genç yetişkinlerin bilimsel bilgi birikiminin son noktasından hayata atılması gibi hedefler değişmemiştir. Arendt'in (2012) aşağıdaki değerlendirmeleri hem metafizik-ontolojik gelenekle olan karşıtlığı hem de bugünün ortalama insanını göstermesi ve konuyu ideal-değer gibi kavramlar etrafında sunması bakımından manidardır.

> 'Toplumsallaşmış insanlar'ın nasibine 'idea' olarak düşe düşe bu karşılıklı ve birbirleriyle değiştirilebilir özellikteki değerler düşer ve ancak 'toplumsallaşmış insan' bunları 'idealar' olarak anlar. Bunlar, Platon'un nazarında, günlük işlerden oluşan o 'mağara'dan ayrılmayı bir an bile olsa akıllarına getirmemiş; hücrelerine dek işlevselleşen modern toplum tarafından, belki de en asli özelliklerinden biri olan 'olduğu gibi olana duyulan merak'tan yoksun kılınan bir yaşamda ve bir dünyada, kendi yollarına gitme cesaretini asla gösterememiş kimselerdir... (s. 60).

Girişimcilik ve yaratıcılık örnekleri açısından insanın bilime hayranlık beslemesine gerek olmadığı söylenebilir. Bir girişim örneğinin bilimsel olması gerekmez. Bu durum mevcut eğitime yön veren aklın daha çok iktisadi olduğu şüphesini uyandırmaktadır. Para kazandıran ve saygınlık uyandıran bir meslek sahibi olma isteği eğitime katılımı motive eden başlıca unsur oldukça şüphe doğru gözükmektedir. İnsan anlayışının iktisadi modele göre idealleştirilmesi bilgi bakımından modern ilkelerde bazı değişikliklere yol açmaktadır. Bilgi türleri kendi içerisinde basamaklar oluştururken dönemsel ihtiyaçlara göre kıymet atfedilen tür üst basamağa çıkmaktadır. Bu durum dönemin insan ideallerini ve ideal insan beklentisini büyük çaplı bir değişikliğe uğratmaz. Yeni Çağ'ın insan ve eğitim anlayışı sadece ilerleme ve olgu gibi iki temayla açıklanamaz. Postmodern iddialar neticesinde bu iki temadan da vazgeçilmemiştir. Bir dönemin kapanması için insanın önüne koyulan ideallerin ve örnek insan tipinin kökten bir şekilde değişmesi gerekir. Bu gelişmeler dönemin hâkim akımlarından biri olan pragmatizmin lehine durumlar ortaya çıkarmıştır. Ansiklopedik bir

anlayışla çocuğun zihnini doldurmak yerine bilgi deneyim temelinde bir inşa süreci içerisinde kabul edilmiştir. Teoride böyle olmasına rağmen dünya hayatında servete ulaştırma yolu olarak görülen eğitimdeki yarışma koşullarında ansiklopedik tarzda zihni doldurmaktan da vazgeçilememiştir. Eğitimin bu durumu, Sarup'un (2004) "…Öğrenci, devlet ya da üniversite tarafından günümüzde sorulan soru artık 'Doğru mu?' sorusu değil 'Ne işe yarar?' sorusudur…" (s. 198-199) ifadesinde görülmektedir

İki farklı dönemin insan ve eğitim anlayışındaki değişimler, kaybedilen temel kavramlar ve görüşler ortaya koyulduktan sonra bu değişikliklerin mevcut eğitimde hangi teorileri getirdiği incelenmelidir. Başlıca kaybedilen felsefe yapma tarzıyla birlikte varlık kavramıdır. Düşünce tarihinin durumu şu benzetmeyle açıklanabilir: İki kefeli bir terazinin kefelerinden birine varlık diğerine de bilgi yerleştirildiğinde tarihin belirli bir anına kadar varlığın ağır geldiği, sonrasında ise bilgi kefesinin zemine oturduğu görülmektedir. Bilgi kefesinin zemine oturmasının eğitimdeki anlamı hangi anlayışlar doğrultusunda eğitim verildiği ve bilgi edinme süreçlerinin nasıl ele alındığıdır. Bilgi edinme süreçlerinin nasıl tarif edildiğini yakından görebilmek için eğitime temel teşkil eden disiplinlerin içeriğine ve Türkiye'deki durumuna odaklanılmalıdır.

BÖLÜM IV

EPİSTEMOLOJİNİN EĞİTİMDEKİ HÂKİMİYET ARAÇLARI

Felsefe, bilim ve din kendi aralarında zaman zaman birbirlerini yok saymış ve eğitim üzerinde bir hâkimiyet tartışması yaşanmıştır. Bilinen ilk zamanlarda bile insanlığın elinde hangi bilgi varsa onun öğretimi yapılmıştır. Ancak bu alanlar arası ilişkiler dönemsel olarak değişmiştir. Eğitime yön vermede önceliğin felsefe ve dinden bilimlere doğru el değiştirdiği ileri sürülebilir. Charlot (2010) eğitim bilimlerinin bir bilim olarak varoluş koşullarına ve tarihsel olarak ortaya çıkışına dair soru ve sorunlar ortaya atmaktadır. Buna göre:

> Yüzyıllar boyunca eğitim bilimleri diye bir şey yoktu. … çağdaş dönemde bile, eğitim üzerine bugün anladığımız biçimiyle bir bilgi üretimi söz konusu değildi. ... Eğitim bilimlerini bir gerçeklik ve bilimsel bir tutku olarak olası kılan şey nedir? Eğitim üzerine kesin kurallara göre bilgi üretme isteği verili bir anda nasıl moda oldu? (s. 32).

Epistemoloji ve bilim merkezli anlayışın eğitime temel teşkil eden bilimsel disiplinlerdeki kurucu isimlerde de karşılık bulduğu söylenebilir. Bu disiplinlerde günceli yakalama ve öne geçme motivasyonunun mevcut olduğu varsayılabilir. Filozofların kurucu bir kuramsal akıl örneği sergileyerek değişikliklere yön vermesi iki ayrı dönemde farklı ilkesel görüşler ve felsefe yapma tarzı üzerinden geliştiği için insan ve eğitim açısından tarihsel bir ikilem olduğu dile getirilebilmektedir. Bir noktadan sonra değişim fikrinin kendisinin desteklediği bir yerleşik pozisyon, 'moda' durumu, ortaya çıkmıştır. Bu moda yirminci yüzyıl eğitimi için gelip geçici bir hevesten öte kalıcılaşmış bir tarzdır. Bu sayede eğitim bilimlere iyice yaklaşmış ve bilimsel ölçütlerle donanmıştır. Brezinka'ya (1992) göre bilimsel anlayışla yakınlaştırılan eğitime bilimsel olmayan unsurların dâhil edilmesi zorlaşır (s. 17). Ancak eğitimin bilimsel ölçütlerle donanması bilim dışı unsurlara kapısını kapatmayı gerektirir mi?

Bilimsel çalışmaların, insan hayatını doğrudan dikkate alma sorumluluğu yoktur. Durkheim'a (2016) göre bilim insanı anlamakla değil açıklamakla uğraşır, gerçeği ortaya koyar, kabul edilirliğine bakmaz, değerlendirmez, açığa çıkarır. Eğitimin bunlara aykırı bir

yönü ve bilim olmaması için nedeni yoktur (s. 79-80). Buradan hareketle eğitimde 'ideal' üzerine düşünmek gibi bir sorumluluğun olmadığı sonucu çıkarılabilir. Başka deyişle insan ve eğitime dair elde edilen bilimsel gerçeklerin sabit sunumu yeterlidir. Bilimsel çalışmaların sonuçları, eğitime tatbiki, insan hayatı için olumlu ve olumsuz yönleri belki az sayıda bilim insanı veya felsefecinin dâhil olduğu çevrelerde değerlendirilmekte olabilir. Bilim insanlarının böylesi değerlendirmeler yapması daha çok çalışmasından iyice uzaklaştığı sınırlı zaman dilimlerinde mümkündür. Günlük hayatında Bachelard'ın (2018) ifadesiyle sabah rasyonel akşam ise bir sürü şey çalıştıktan sonra ampirik bir zihin durumuna sahiptir (s.17). Ancak eğitim bilimlerindeki araştırmacılar, bilim insanının üstlenme zorunluluğu taşımadığı böylesi sorumluluklardan ne kadar muaftır? Felsefe ise bu konular üzerinde durabilme avantajına sahiptir. İnsana dair görüş ve tutum geliştiren eğitimde ne yapıldığıyla yakından ilgilenir. Bilimsel çalışmaların insan yaşamına tatbiki bakımından genellikle ontolojik veya epistemolojik tartışmalar ve sorular eğitimin hareket noktası değildir. Bunun felsefi disiplinler ile bilimlerin ilişkilenme tarzından kaynaklandığı düşünülebilir. Boethius'a (2006) göre felsefe ve bilim ilişkisi bilimlerin felsefeden "…koparabildiği kadar bir parça…" koparması yönünde şekillenmiştir. Bu tarz, felsefedeki bazı akımlarla (Epikürcülük, Stoacılık gibi) daha Antik Çağ'da başlamıştır (s. 45, 55). Bilimleri içeriğinden ve hedefinden uzaklaştıracağı kaygısı felsefi tartışma ve soruları ikinci plana atar. Uludağ'a (2019) göre de bilimler felsefedeki gibi bilginin içyüzüne temas etmek amacıyla meseleleri ele almaz (s. 18). Bu bağlamda varlığa ve bilgiye ilişkin tartışma bilim sahasına geldiğinde çoktan belirli cevaplar etrafında biçimlendirilip kısıtlanmıştır.

Felsefe ve bilimin son birkaç yüzyıllık irtibatı, dar kapsamlı bir ontolojiye dayanan ve varlık alanıyla bilginin bağlantısını yadsıyan bir epistemolojiyle sağlanmıştır. Bu koşullarda bilimlere, epistemolojiye kendi içindeki bir öğe gibi yaklaşma imkânı doğmuştur. Örneğin Simard'ın (2003) ele aldığı içerikte epistemoloji tamamen bilimlere yönelmiş bir alan gibi değerlendirilmekte, bilim felsefesi olarak bile kavranmaktadır. Epistemolojinin etimolojik anlamından çıkan sonuç da budur (s. 13-16). Benzer eğilim felsefe sözlüklerinde görüldüğü gibi Piaget'de karşılık bulmuştur. Epistemolojinin bilimlere eklemlenmesi bilimle ilkesel açıdan örtüşmesiyle mümkündür. Herhangi bir bilim için epistemoloji; genel ve kanıtlanabilir yasalara ve bilgi nedir sorusuna mevcudiyet kabulü üzerinden ulaşmaktır.

Bilim ve epistemoloji arasında kurulan sınırlı ilişkiye epistemolojinin iç tartışmalarında belirlenen sınırlar da katkı yapmıştır. Yirminci yüzyılda, epistemolojide, başta Gettier tarafından yürütülen tartışmalar çoğunlukla Platon'un bilgi tanımının değiştirilmesine

odaklanmıştır. Bu tartışmanın bağlam ve içeriği birçok sahayı etkilemiştir. Eğitim ve eğitim felsefesi de epistemolojik amaçlar gereği çoğu zaman bu tarzdaki tartışmalardan etkilenen bir kurgu arz etmektedir (Siegel, 2019). Gettier problemi ve ardı sıra geliştirilen bir dizi örnek birer senaryodur ve tartışmanın esasını, metafiziği, ihmal etmiştir (Başdemir, 2010, s. 169-172). Platon'un bilgi tanımına ulaşana kadar yürüttüğü insani, yaşamsal ve ontolojik tartışma konu edilmemektedir. Eğitim felsefesini de etkileyen bu tarza ilişkin bir örnek sunulabilir. Noddings'in (2016) eserinde "Epistemoloji ve Eğitim" başlığında tartışmanın epistemolojiyle sınırlı yürütülmesi (s. 107-132) bölüm başlığı itibariyle normaldir. Ancak Noddings'in (2016) çalışmasının diğer bölümlerinde de ontoloji ve eğitim ilişkisi detaylı değerlendirilmemektedir. Kaldı ki dikkatleri ontolojiye çekmesi muhtemel filozofların değil analitik filozofların eğitimde etkili olduğu belirtilmektedir (s. 81).

Eğitim felsefesi çalışmalarında, felsefedeki değişim, dönüşüm ve kırılmalar, bunların insan anlayışına ve eğitime etkileri daha çok bir meta-teori olarak görülüp ikinci planda kaldığı için eski filozofların görüşleri güncel bir eğitsel bağlam içerisine getirilmez. Daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık gibi başlıklar altında filozofların görüşleri sınırlı yer bulmaktadır. Bu akımlar çoğu zaman öylesine özetlenmiştir ki eğitim bilimlerinin nasıl moda olduğuna ilişkin sorgulama yeterince görülememektedir. Eğitim felsefesinin sadece geçmişteki akımların eğitim görüşlerini sunmak veya tarihsel süreçte ne olup bittiğini ilerlemeci şekilde özetleyerek öğretmek amacını taşıması da aslında epistemoloji merkezli bakışın bir sonucudur. Oysa birçok eğitim felsefesi çalışmasında disiplinin amaçlarının sadece böylesi bilgileri öğretici içerikte sıralamak olmadığı da vurgulanır.

İnsan ve eğitim anlayışını zenginleştiren bir dizi kavramın yitirilmesinin eğitimdeki temel bilimsel disiplinlere -sosyal bilimlere[33]- yansıdığı açıktır. Yirminci yüzyıla varıldığında psikoloji ve sosyolojinin eğitimin teori ve pratiğine yerleşmesinin önünde pek engel kalmamıştır. Alt disiplinler olan eğitim sosyolojisi ve eğitim psikolojisindeki kuramlar dönemin eğitsel beklentilerine karşılık verebilecek niteliktedir. Bu nitelik bilimsel beklentilerin yanı sıra eğitimden bireysel kariyer, güç, sadece topluma uyum sağlama, ulusal menfaat ve diğer uluslar karşısında üstünlük gibi beklentileri de karşılamaktadır. Öte yandan bu kuramların eğitimin doğasına ve otonomluğuna, eğitim ve felsefe arasındaki yenilikçi ve özgürlükçü ilişkiye aykırı durumlar arz ettikleri, sanıldığı gibi sadece bilimsel olmadıkları,

[33] Brezinka'ya (1992) göre *"…Sosyal eylemleri ve bunların nedenlerini ve sonuçlarını araştıran bilimler günümüzde çoğunlukla "sosyal bilimler" olarak anılmaktadır. Eğitim eylemi aynı zamanda bir sosyal eylem biçimi olduğundan, sosyal bilim araştırmalarının özel bir alanı veya sorun alanı olarak düşünülebilir…*" (s. 60). Freund (1991) ise eğitim biliminin beşeri bilimler adı altında ifade edilebileceğini belirtmektedir (s. 1).

bilimsel işlevde eğitime katkı dışında birtakım pozisyonlar üstlendikleri iddia edilebilir. Çünkü konu eğitim olduğunda, ona eşlik eden bir diğer alanın bağlamı çabucak değişmektedir.

Eğitim sosyolojisi ve eğitim psikolojisi içerisindeki kuramlar, çoğu zaman, birbirine alternatif oluşturmak üzere bir diğerinin eksiklerini tespit etmekte ve eleştirel yaklaşmaktadır. Ancak bu kuramların bilimsellik iddiaları, Foucault'nun (2011) tabiriyle bir 'birlik türü' üzerine kurulmalarını ve 'bütünlük biçimi' sunmalarını (s. 62) gerektirir. Bu bakımdan farklı kuramlar sınırları zorlasa bile ait oldukları bilime bağlı kalmak durumundadır. Ayrıca dönemin epistemoloji ve yöntem anlayışındaki metafizik ve ontoloji yoksunluğu, sosyoloji ve psikolojinin diğer bilimler gibi kurulabilmesi için kolaylaştırıcı işlev görmüştür. Özellikle psikoloji için epistemoloji önemli bir alandır. Psikolojinin ve eğitim psikolojisinin konularından birinin bilgi edinme sistemi olması, felsefe tarihinin gidişatı itibariyle bir tesadüf değildir. Diğer taraftan Burckhardt'ın (1994) modern bilimin gediklerinin bu sahalarda daha da derinleştiği yönündeki (s. 30) görüşü birtakım sorunların mevcudiyetine işaret etmektedir.

Eğitim sosyolojisi ve eğitim psikolojisinin üstlendikleri görevler eğitimi, eğitim felsefesini ve eğitim bilimlerini peşinden sürükleyecek kadar etkilidir. Her iki disiplinin eğitimin dışında bırakılmasının eğitim düşüncesini yoksullaştıracağı ve öğretmen donanımını azaltacağı açıktır. Ancak eğitim teorisinin kuruluşu, içeriği ve pratiğe katkısı adına bu disiplinlerin eğitimdeki konumları ve içerdiği kuramsal değişmeler sık sık gözden geçirilmelidir. Bu, ilgili disiplinler üzerinde çalışanların sorumluluğu olduğu kadar eğitim felsefesinin eleştirel ve yapıcı yönünün de gereğidir. Felsefenin diğer sosyal pratiklerle ilgilenme, bilimlere sorular yöneltebilme avantajı eğitim felsefesi eğitim bilimleri ilişkisi için de geçerlidir. Bu fark felsefenin eğitim felsefesine kattığı bir ana özelliğidir. Jaspers (2010) felsefe ve bilim ilişkisini şöyle açıklamaktadır: "...bilgi gerektirici olan her bilim karşısında, bir saygısı vardır, ancak o her nesneyi temelinden bildiğini ya da kesinlikle bildiğini sanan bir bilimsel büyüklenmeye de karşıdır." (s. 270).

Eğitim organizasyonu birçok bilimsel ve bilim dışı alanı, konuyu, problemi içerir. Yoğun ve karmaşık ilişkiler ağı içerisinde eğitsel durumu çözümlemek için eğitim üst başlığında bilimsel yaklaşımla alt disiplinler kurulmuştur. Eğitim sosyolojisi, eğitim psikolojisi, eğitim antropolojisi, eğitim hukuku, eğitim felsefesi gibi disiplinler kuruluş amacıyla sorunların önüne geçme imkânı doğurur ancak yeni sorunlar da yaratılabilir. Öyle ki sorunlar bazen farklı disiplinler arasındaki tartışmalardan da kaynağını alır. Örneğin psikoloji ve sosyoloji

arasındaki bir sorun kolaylıkla eğitime yansıyabilir. Durkheim'ın (2015a) "…Psikolojinin yüzeysel olduğu yanılgısını kanıtlamamıza gerek yoktur; aklın içsel dünyasının hala büyük ölçüde keşfedilmemiş olduğu şüphesizdir…" (s. 38) ifadesi bu sorunun işaretlerini sunan bir örnektir. Uludağ'a (2004) göre eğitime dair en büyük tartışmalar "…sosyolojik ve psikolojik yaklaşımlar arasında cereyan etmiştir ve hala da etmektedir…" (s. 33). Ülken (2001) Eğitim Felsefesi eserinde bu sorunu açıklamaya ve aşmaya çalışmaktadır. Türk eğitim sistemini de etkilediği varsayılabilecek bu sorunun üzerinde durulma gereği hâlâ günceldir.

Eğitim gibi bir sahada bilimsel disiplinlerle sınırlı kalmak eğitimin bilimdışı alanlarla ilişkisi üzerine düşünme imkânını azaltır. Oysa eğitim üzerine geniş bir ölçekte düşünebilmek mevcut eğitimin ihtiyaçlarındandır. Bu ihtiyacın karşılanıp karşılanamadığı Charlot'un (2010) "İlerlemek için gereksinim duyduğumuz hayati önemdeki araştırma konuları nelerdir? … Bugün 'eğitim bilimleri'yle özdeşleşen insan grubu bu soruya cevap verebilecek yetenekte midir?" (s. 30) sorularından yola çıkılarak değerlendirilebilir. Bu sorulara felsefe sahasından ve varlık ve insan kavramları üzerinden cevap aramak gereklidir.

Eğitim sosyolojisi ve eğitim psikolojisi kuramları üzerindeki değerlendirme içeriklerinden birisi evrensel ve yerel tarihsel düşünce bağlamındaki sınamadır. Bir kuram benimsenip eğitim düşüncesinin temeline yerleşmeden önce bu sınama gerçekleştirilmelidir. Ülkemizde icra edilen hâliyle psikoloji Arkonaç'a (2015) göre "…batı düşünce ve yaşantısının bilgisidir…" (s. 10). Benzer durum sosyolojide de geçerlidir. Türk eğitim düşünce ve pratiğinin temelindeki eğilimleri anlamak için de Batı düşüncesine bakılması gerekir.

4.1. Birlik Türü ve Bütünlük Biçiminin Eğitimde Derinleşmesi

W. James temel eser niteliğindeki Psikolojinin İlkeleri'yle sosyal bilim alanına yeni bir yol açmıştır (Ibáñez, 2018, s. 321). Yakın tarihlerde, Wundt'un psikolojik problemleri deneyle incelemek istemesi neticesinde psikoloji felsefeden ayrı bir yola girmiştir (Özakpınar, 2013, s. 21). Aslında psikolojinin temelleri, felsefi tarihi bakımından çok daha eskiye dayanır (Robinson, 2020, s. 33-34). Psikoloji ve sosyolojinin felsefi temelleri ile felsefi tarihleri birbirinden farklıdır. Varlık ve bilgi ilişkisi açısından bilimlerin eğitimdeki pozisyonlarını daha iyi görebilmek için arka plandaki tarihsel değişime kayıtsız kalınmamalıdır.

On sekizinci yüzyılda Wolff'un (1963) ontolojiyi ilk disiplin olarak kurgulama isteği, psikolojiye, felsefenin ruhla ve ruh aracılığıyla mümkün olan diğer şeylerle ilgilenen dalı olarak rasyonalist bir zeminde bakıldığını göstermektedir (s. 34-35). Öncesinde Descartes'ta

da rasyonalist psikolojiyle karşılaşılır. Ancak ruh-beden düalizmi ve ruh görüşündeki çelişkiler Descartes'ı takip eden gelenekte bedene ağırlık verilmesine yol açmıştır. Locke'ta psikolojinin günümüze yakın anlamını bulmak mümkündür. Özellikle anlama yetisi ve duyuma odaklanması, çocuklarda bilginin ilk oluşumunu ele alması, bilgi edinme sistemi teorisiyle Locke psikolojinin kurucularının yadsımayacağı bir filozoftur. Epistemoloji ve bilimi merkeze alan birçok filozoftan benzer örnekler sunarak psikolojinin günümüze yakın anlamıyla felsefi bağlantılar çoğaltılabilir. Örneğin Weber (1964) Hobbes üzerinde durmaktadır. Hobbes maddi objektiflikten hareketle önce ilahiyat ile felsefeyi birbirinden ayırır. Sonra felsefeyi bilimle yaklaştırıp determinizm ve gözlemle ilişkilendirdiği görüşlerinde bilme süreci bakımından duyumlara ağırlık verir (s. 210-212). Psikolojinin felsefeden kopuş çabası, Hobbes gibi filozofların görüşlerinden hareketle felsefedeki birçok kavramın bilimsel zemine çekilmesidir. Bunun birçok örneği mevcuttur. Örneğin Ülken (2001) Leibniz, Hartmann gibi filozofların metafizik tarzda aldığı "dışbilinç" kavramını Freud'un bilimselleştirmeye çalıştığının altını çizer (s. 76).

Varlık merkezli felsefe anlayışının mevcut psikolojiyle ayrılıkları derindir. Guénon'a (1991) göre geleneksel bilimlerde özel bilim mertebesine yükseltilmeyen psikoloji modern dünyada Anglo-Sakson ampirizminin ve on sekizinci yüzyılın uzantısıdır. Metafiziğin 'değişmeyen' arayışından koparak çokluk dünyasının değişiklikler düzlemine girmiş, sürekli değişerek gözümüzün önünden kayıp giden varsayım ve kuramlar sunmuştur. İlkesel bilgi yerine hemen kullanılabilir gündelik uygulamayla sınırlanmıştır. Peşi sıra insanı da çokluk dünyasına sürerek katıksız ruhsallıktan ve birlikten (vahdet) uzaklaştırmıştır (s. 51-65). Bu bakımdan geleneksel psikoloji varlık hiyerarşisi ile ahlak arasında konumlanırken modern psikoloji epistemolojinin sınırlarından uzaklaşmaz (Burckhardt, 1994, s. 54). Eski felsefeden yeni felsefeye doğru dönüşüm geçiren kavramlar içerisinde psikolojiyi yakından ilgilendiren önemli kavram ruhtur. Ruh anlayışı eskisinden çok farklı bir yönde değişmiştir.

Psikoloji tarihi belli bir döneme kadar ruhî olayların ölçülemezliğini metafiziğe bırakmıştır. Ancak buna razı gelinmemiş ve organizmayla bilinç arasındaki ruh engeli kaldırılmak istenmiştir (Ülken, 2001, s. 74). Temel neden ruhun deneysel ele alınamamasıdır. Laboratuar araştırmacısı olmasa da Ribot, deneysel psikolojiyi güçlendirecek doğal kanunlara dayanan bir fikri temel kurmaya gayret etmiştir (Özakpınar, 2013, s. 88). On dokuzuncu yüzyılın sonlarında Ribot (1995) deneysel psikolojiyi ruhçu veya maddeci metafizikten –özellikle töz probleminden- ayırır. Kelime anlamına rağmen psikolojinin ruhla ilgilenmemesini fizik ve biyoloji dayanağıyla gerekçelendirir (s. 37-38). Ribot (1995) psikoloji için "…köken ve

amaç sorunlarını, onları metafiziğe göndererek, bertaraf eden diğer bilimlere benzeyecektir. Felsefe, bu sorunları tartışmak için vardır." (s. 38) demektedir. Köken ve amaç konuları psikoloji dışına bırakmak bilgi merkezli ve dış gerçekliğe dayanan dar bir ontolojidir.

Son yüzyılda psikoloji kendini daha açık gösterir. Eski ve yeni görüşler arasındaki ayrılığa ilişkin kabulleri ve yaşamsal işlevi nedeniyle psikoloji, epistemoloji merkezli anlayışın eğitimdeki hâkimiyetini sağlayan araçlardandır. Psikoloji ve eğitim bağlantısının kurulmasında epistemoloji merkezli filozoflar kadar davranışçılığın yeri özeldir. Naville'e (1995) göre davranışı sadece açıklama değil yönlendirme isteği (s. 48) ve toplumu iyiye iletmek adına istenmeyen yerine istenileni koyması (Arkonaç, 2015, s. 22) davranışçılığın eğitimle bağlantı kurma gerekçelerindendir. Böylesi gerekçelerle psikoloji eğitimi peşinden sürüklemiştir. Mialaret'in (2010) "…Ruhun incelenmesinden tutumların, davranışların incelenmesine geçerek psikoloji fenomenolojik bir özellik kazandı ve böylece bilim olabildi. Aynı dönüşümün eğitim bilimleri için de geçerli olduğu söylenebilir…" (s. 84) ifadesindeki gibi psikoloji ve eğitimin dönüşümü birbiriyle bağlantılıdır.

Brauner'in (1987) biyoloji, psikoloji ve sosyoloji eğitimin üç aşamasıdır (s. 52) tespiti Comte'un (1952) sosyal fiziğin kuruluşunda biyolojiye atfettiği önemle bir arada düşünülmelidir (s. 175-176, 142). Evrim teorisinin Spencer sosyolojisi ve Dewey'in toplum ve demokrasi anlayışı üzerindeki etkisi de göz önüne getirildiğinde, biyoloji sosyolojinin eğitim sahasında kazanacağı itibarda aracı kılınmıştır. Doğa bilimlerinden devralınan yaklaşımlar sosyolojinin temellerine yerleşmiştir. Sosyolojinin kuruluşunda Comte'un sosyolâtrisi Durkheim'da da aşağı yukarı devam etmiştir. Giddens'a (1994) göre Durkheim'ın topluma atfettiği misyon mistik denilebilecek bir noktadadır (s. 19). Kuruluş döneminde sosyoloji de kendini açıkça gösterir. 'Birey' kavramı temelindeki sosyolojik kuramlar farklı ülkelerde görülse de Türk Eğitim Düşüncesinde resmi etki gösterememiştir (Bayraktar, 2015, s. 109, 114, 207). Durkheim'ın görüşleri yeni kavramların ve eski kavramlara atfedilen yeni içeriğin eğitime yerleşmesinde en az psikoloji kadar etkilidir.

Eğitimin psikoloji ve sosyolojiyle ilişkisini derinleştirmede, Ülken'den (2001) hareketle yol gösterici belli başlı sorulara başvurulabilir. Psikolojinin eğitimdeki rehberliği birikmiş ve karşıt psikolojik görüşlerden hangisiyle yapılabilir? Eğitimcinin kendine en uygunu seçmesi şahsi (genel kabul görmeyen) seçim olmaz mı? Yeni olduğu için reklamı çok yapılanın büyüsüne kapılmak eğitimci için doğru mudur? Farklı psikoloji akımlarından bir şeyleri birleştirmek eğitimi eklektisizm içinde değersizleştirmek midir? Örneğin psikolojideki natüralist ve spritüalist görüşler iki ana akım olarak alındığında eğitimde hangisi makbuldür?

İkisi de tercih edildiğinde birine ağırlık verilmediğinin garantisi var mıdır? İkisinin birden tercihi yeni problemleri beraberinde getirmez mi? Benzer sorular sosyolojiye de yöneltilebilir. Sosyoloji konu ve yöntem bakımından farklı anlayışlar içerdiği için tercihe bağlı olarak eğitim anlayışı da değişir. Objektiflik iddiasına rağmen sosyoloji kuramlarının çoğunun ideolojiye kayması eğitimde ortaya çıkacak bir başka problemdir (s. 79-81).

Psikolojinin ruhu gölgede bırakmasıyla bilginin oluşumunda içsellik ve dışsallık tartışması yeni bir mecraya kaymıştır. Konu algı-biliş-davranış gibi kavramlarla tartışılmıştır. İçsel olan ile dışsal gerçeklik arasındaki ayrımın birçok boyutu vardır. Ayrım teori ve pratik, zihin ve beden, özgürlük ve determinizm, birey ve toplum, ben ve öteki, kalıtım ve çevre gibi başka birçok eski ve yeni ayrılıklar tartışılarak yürütülmüştür. Bu ikilikler birçok yönden eğitimi de etkilemiştir. Tartışmanın boyutlarından biri, sosyoloji ve psikoloji arasında eğitimde bireye mi yoksa topluma mı ağırlık verileceğine dair bazı ön kabullerle buluşturulabilir. Davranışçılığın başlattığı şekilde eğitim psikolojisinde güçlenen bu tartışmada eğitim ve sosyoloji bağlantısına dair izlenimler, sosyolojinin eğitim üzerindeki yetkisine dair örtük de olsa bazı görüşler sunulur.

On dokuzuncu yüzyıl başında bilinç psikolojisi yaklaşımıyla anılan Jouffroy (1995) gözleme dayalı tümevarımı kabul etmekle birlikte gözlemin nüfuz edemeyeceği alanları vurgulamıştır (s. 44). Comte (2001, s. 49) ise toplum bilime varmak isterken bilgi edinme sistemindeki içsel ve gözlemlenemeyen süreçler yerine dışsal olanın incelenebileceği görüşünde (s. 49) ısrarcıdır. Bu epistemoloji merkezli felsefi akımlar için önemli bir tartışmadır. Comte'un görüşü rasyonalizmle olduğu kadar ampirizmle de bir farklılık taşır. Özakpınar'ın (2013) insanın hem dış dünyası hem de kendi iç dünyasıyla temasa geçmesini ve ikisi arasında 'doğru' bağlantı kurmasını sağlaması yönüyle altını çizdiği psikoloji (s. 13) gibi bir alanda ise bu tartışmanın karşılık bulmaması düşünülemez. Arkonaç'a (2015) göre psikoloji, felsefeden ayrıldığında kendisini biyoloji temelinde ve doğa bilimleri içerisinde konumlandırmak istedi. Wundt, pozitivizme dayanarak psikolojiyi hem doğa hem de sosyal bilim içinde ele almak isterken, öğrencileri Külpe ve Ebbinghaus organizma kavramıyla mantıksal pozitivizme yaklaşarak doğa bilimleri içerisinde psikolojiye bilim sahnesinde itibar kazandırmaya çalışmışlardır (s. 70-72, 79-81). Ayrıca Kant'ta temsil bulan bir sentez olarak deneyci-akılcı yaklaşıma (Çilingir, 2014, s. 74-75; Arkonaç, 2015, s. 38) benzer temelde psikolojide hastalıkların incelenmesi için özel bir yaklaşım da -bilişe başvurmayı dışlamayan bir davranış psikolojisi- geliştirilmeye çalışılmıştır (Janet, 1995, s. 49). Bu bakımdan içsel ve dışsal olanın bir arada değerlendirilmek istendiği de olmuştur. Ancak

Wundt'un içebakışçı yöntemiyle yola çıkan psikoloji içerdiği temel kavramların gözlemlenmesindeki sınırlılıktan dolayı Watson davranışçılığının egemenliğine girmiştir. Davranışçılıkla beraber deneysel alana yönelmiştir. Sonrasında tekrar, objektif ve deneysel olarak incelenebilecekleri düşüncesiyle, içebakış gibi kavramlara geri dönüş yaşanarak bilişsel psikoloji ve bilişsel sinirbilim iş birliği öne çıkmıştır (Özakpınar, 2013, s. 15-17, 21). Bu iş birliği içsel olana tam bir geri dönüş sayılmamakla birlikte gelişen teknolojide bilgisayarın getirdiği daha objektif ölçüm olanaklarına dayanmaktadır. Bilişsel yaklaşım bilginin içsel temsilini tanımlamak için "beyinle ilgili gerçeklere dayanmak" amacıyla hareket etmektedir (Smith & Kosslyn, 2014, s. 8, 11, 13). Bu konum alışlar psikolojinin gidişatını ve konularını belirlemiştir.

İçsel ve dışsal ayrımı psikoloji için bir yöntem sorunu olduğu gibi öznellik-nesnellik tartışmasına da yansımıştır. Dışsal yöntemi savunan nesnellik yanlıları deney ve gözlemin veriminden faydalanmak, olgudan yola çıkıp kişisel olanı aşmak ve gerçeğe en yakın kurama -ölçüm yoluyla yasalara- ulaşmak istemektedirler. Davranışçılık tipik bir örneğidir (Ribot, 1995, s. 39; Naville, 1995, s. 47; Arkonaç, 2015, s. 21-22). Öznelci yaklaşımı savunanlar, yani içebakış alanı "fizik kavramların geçerli olmadığı bir bilinç alanı" kurmaktadır. Ancak bilince ait bir bölgesellik geliştirerek yine fiziğin inceleme tarzıyla örtüşmektedirler (Merleau-Ponty, 1995, s. 42). Böylesi ayrımlarla birlikte, psikoloji, bilgi edinme sistemiyle epistemolojide görülmeyen yöntemlere dayanarak yakından ilgilenmiştir.

Psikoloji daha çok bilgiye nasıl ulaşılacağıyla, epistemoloji ise bilginin ne olduğuyla ilgilenmektedir. Bu, iki alanın konuları farklı gibi görülür (Noddings, 2016, s. 120). Ancak bağlantılar da vardır. Eğitim teorisindeki birlik ve bütünlük açısından, farktan kaynaklanan aşırı uzmanlaşma kadar birbirini besleyen bağlantı da önemlidir. Farklı psikoloji kuramlarında bilgi nedir sorusuna dair ontolojik kabuller aşağı yukarı aynıdır. Bilgiye nasıl ulaşıldığı psikoloji konusu gibi görünse de kadim bağlam ontoloji ve metafizik içinde oluşmuştur. Varlığa ve ruh kabulüne dayanan hiyerarşik temeldeki bilgi görüşlerinin günümüz psikolojisinde karşılığı yok denecek kadar azdır. Bruno'nun (1996) ifadesiyle psikoloji popülaritesiyle, bazı tehlike ve riskleri taşımasına rağmen insan hayatına birçok katkı yapmıştır (s. 214-219). Ancak varlık ve bilgi tartışmasını bir arada yürüten insanlığın düşünce tarihiyle bağlantılarının kesilmesi insan hayatına bir katkı mıdır? Mevcut psikoloji genel hatlarıyla insani alana ilişkin sorunların bazılarını çözebilse de epistemoloji ve bilim merkezli insan anlayışının yapıcısı değil midir?

Schopenhauer (2018, s. 7) "Fiziksel düzene ilişkin gerçekler çok büyük dışsal öneme sahip olabilirler ama içsel hiçbir önemleri yoktur…" demektedir. Wittgenstein (2007) ise "İnsanın düşünmesi bilincin içerlerinde öyle bir her şeyden yalıtılmışlık içinde sürüp gider ki bununla karşılaştırıldığında her tür fiziksel yalıtılmışlık açıkça meydanda oluş sayılır." (s. 241) demektedir. İçsel olanı açıklamak dışsala göre kapalı ve zordur. Ancak kesinliğin dışsalda bulunduğu görüşü içselden vazgeçme yönünde bir görüşe bağlanma zorunluluğu getirmez. Birçok filozof gözlemleyemese de ruh, zekâ gibi konularda fikir yürütmüştür. Hocaoğlu'na (2006) göre dış gerçeğin bilgisine neredeyse tamamen ulaşabilme noktasındaki insan kendisine dair doğru ve tam bilgiye dışarıdan bir göz olamadığı için ulaşamamaktadır (s. 89). Psikolojik birçok kuram ise öznelliğe rağmen içerde olanı 'görüntülemekten' vazgeçmez ve özellikle bilişi, adeta bir maddeye nüfuz eder gibi, görmek ister.

Sosyolojide de nesnellik isteği, eğitime en çok yansıyan kuramlarda öne çıkmıştır. Sosyolojinin ve eğitim sosyolojisinin önemli ismi Durkheim, modern bilimin nesnellik beklentisiyle hareket etmektedir. Nesnellik arayışı, topluma dair kesin bilgi elde etme isteğinin yanı sıra detaylara inildiğinde başka birçok görüşü beraberinde getirmektedir. Durkheim (2015b) sosyolojinin bilimsel kuruluşunda felsefe ile arasına mesafe koymaktadır. Felsefi bakışla önceden sezmek yerine dış işaretleri seçmek, araştırma alanını sınırlamak, bilimsel bilginin kesinlik hedefine uygun ölçütler belirlemek ister. Sosyolojinin felsefeden kurtulması psikolojiye göre biraz daha kolaydır. Bu yüzden onun için sosyolojinin psikolojiden ayrılığını sağlamak daha önceliklidir (s. 21). Nesnel psikoloji kuramlarının sosyolojiye daha fazla olanak sağladığı koşullarda, Durkheim'a (2015b) göre toplumu ele alış tarzının bir benzeri nesnel psikoloji çalışmalarında da mevcuttur. Toplum incelemelerinde nesnelliği gerçekleştirebilmek de psikolojiye göre daha kolaydır (s. 15-16). Nesnelliğe gidiş yolunu temellendiren Durkheim (2015a, 2015b) için bütün parçalarını aşar. Parçadan bütünü veya bütünden parçayı anlama çabasının biri eski materyalist, diğeri ise idealist yoldur. Her ikisi de metafiziktir. Bütünden hareketle bütünü incelemeye çalışmak şeklinde yeni ve tek bir yol çizer. Bu yol bireyden toplumu ya da toplumdan bireyi anlamak değil toplumsal olguları toplumla açıklamaktır (2015a, s. 40, 43-44; 2015b, s. 102). Böylelikle psikolojideki nesnel kuramlara yakın duran Durkheim, aslında, psikoloji bireyden hareketle topluma ulaşırsa onun belirsizlikler içereceğini düşünmektedir.

Durkheim'ın sosyoloji-felsefe ayrılığının psikoloji-sosyoloji ayrılığına göre daha kolay olduğunu düşünmesi bilimin popüler ve zirvede olduğu dönem atmosferine bağlanabilir. Sosyal bilimlerde uzmanlaşmanın arttığı koşullarda toplum kavramının içerdiği bütün

üzerinde uzmanlaşmak mümkündür. Ancak toplumsal bütün, ontolojik bütün yerine ikame edilemez. İnsanın tekil insan olarak bütünlüğü gözden kaçırılır. İnsanın bireysel ve toplumsal yönleri ayrı bilimler tarafından ele alınırken bu yönleri tamamlayan bir bütün olarak insan ve evren ilişkisi gözden kaçırılır. Durkheim (2015a) böylesi eski ve bilim dışı yaklaşımların, gerçekliği yansıtabilen çözümler olmadığını (s. 44) belirtir. Şu hâlde 'bütünlük' bağlamında birincisi bilim-felsefe ayrılığı, ikincisi psikoloji-sosyoloji ayrılığı ve üçüncüsü bir bilimin kendi içindeki içsel-dışsal ayrımı dikkate değerdir. İkinci ve üçüncü ayrılık güncel ikilemler meydana getirir. Birinci ise güncel ikilemlerle geleneksel arasındaki köklü ayrılıktır.

Durkheim (2015b) toplum ve insan kavramlarındaki özel ve genel olma durumunu sosyoloji ve felsefe arasında yönteme ilişkin bir sınırlama sorunu olarak tasarlar. Bilimselliğin toplum kavramına nüfuzu için öncelikle tümevarım ve gerçeklikte doğrulamaya ve sonraki bir iş olarak toplumların belirli ayırt edici niteliklere dayanan tipler adı altında sınıflandırmasına dayanır (s. 82-85). Nesnelliği garanti altına alarak toplumun bilgisini bir tür dış gerçeklik pozisyonuna getirmek ister. Bilgiyi dış gerçekliğe indirgemek aslında metafizik bir kabul olsa da böylesi yaklaşımlara göre metafizik karşıtlığına yaraşır bir görüştür.

Metafizik karşıtlığını Durkheim (2015b) kendi yönteminin temellerine ilişkin eleştiriler karşısında "…kuralımız hiçbir metafizik görüş, varlıkların temeli hakkında hiçbir spekülasyon içermez. Onun talep ettiği, bilimsel alanlarının henüz araştırılmamış bir bölgesine girdikleri zaman fizikçiler, kimyacılar, fizyolojistlerde tanık olunan kafa yapısını sosyoloğun da benimsemesidir…" (s. 16) ifadesiyle göstermektedir. Ancak bu kabul aslında epistemoloji öncelikli dar bir ontoloji ve madde metafiziğidir. Ontolojik açıdan Durkheim (2015a, 2015b) sosyolojinin içermek istediği olguların mevcudiyetini ve nasılsa o şekilde olduklarını tartışmaya açmaz. Geçmişteki bir olgu niteliksel fark yaratan yeni bir olguya dönüşse de bu geçerlidir. Olguya kendinden bir fikir katmamak gerekir (s. 41; s. 41-46). Örneğin Comte ve Spencer'ın toplum ve tarih açıklamalarındaki ilerleme, mutluluk gibi amaçlar metafizik varsayımlardır (Durkheim, 2015b, s. 106). Bu tarz varsayımlar nesnelliği zedeleyen eskiden kalma eğilimlerdir. Durkheim'ın nesnellik arayışı teleoloji karşıtıdır. Durkheim'a (2015b) göre toplumsal değişme veya tarihi gelişim teleolojik değildir. Çünkü teleoloji açıklanabilir bir alan değildir. Bilimsel açıklama için neden sonuç ilişkisine dayalı 'işlev' kavramı 'amaç' yerine geçmelidir. Ayrıca, çok nedenli ve tek nedenli bilim tartışmalarında, çok nedenli yaklaşım bilimsel incelemeye engel olacağı gerekçesiyle sosyoloji dışına çıkarılmalıdır (s. 95-97, 119-121). Dolayısıyla Durkheim sosyolojisi, ontolojik anlamda niteliksel farkı metafiziğe olanak verecek şekilde tartışmaya açmayan bir

bilgiye ulaşma yolu takip etmektedir. Durkheim'ın (2015b) doğadaki şeyler gibi incelediği toplumsal fenomenler epistemolojik anlamda sadece deney, gözlem ve tümevarımla elde edilmesi gereken birer veridir. Bunun ötesine geçmek öğütler vermektir (s. 47). Bu dar kapsamlı ontolojiye göre eski insan ve eğitim anlayışları öğütten ibarettir. İnsan ve evren ilişkisindeki anlam arayışının yanı sıra toplumu da insan kavramı doğrultusunda anlama çabası kaybedilir. Örneğin amaç arayışının yokluğunda toplum her ne kadar gelişme, değişim, dinamiklik gibi kavramlarla açıklansa da fikri olarak sabitlenmiş ve donuk bir mekanizmaya dönüşme tehlikesiyle karşı karşıya kalır. Bu durum sosyolojide bilimsellik gereği normal olabilir. Ancak eğitimin toplumsallığı bu ontolojiyle belirlendiğinde, sosyoloji Yeni Çağ'ın insan anlayışının devamlılığını sağlamada aracı kılınmış demektir.

Sosyoloji ve psikoloji, epistemolojik ve ontolojik temelleri itibariyle güvenilir bilgi hedefinde buluşmaktadır. Güvenilir bilgi sağlamak için ruh engelini ortadan kaldırmak sosyolojide de söz konusudur. Arendt'e (2012) göre modern bilimi getirerek geleneği ortadan kaldıran süreç Kartezyen şüpheye dayanan güvensizliğin sonucudur. Yeni bilimler tefekkür ve eylem ikiliğini ortadan kaldırarak güven tesis etmek ister (s. 59). Durkheim sosyolojisine göre Descartes tözcülüğü metafizik eğilimlerin devam ettirilmesine olanak vermektedir. Durkheim (2015a) Descartes adını zikretmez ancak "…ruhun bedenden ayrılmış olduğunu tasavvur etmeye gerek yoktur. Ruh dünyadadır ve yaşamı şeylerin yaşamına karışmıştır ya da tüm düşüncelerimiz beynin içindedir…" (s. 42) diyerek ruhçu ve idealist yaklaşımlara yolunu ayırır. Ruhun herhangi bir düşünce pozisyonuna indirgenmesi bilgiye güvenmedeki ilk engelin kaldırılmasıdır. Apaçıklık, tam uygunluk, deney ve gözleme tabi tutulabilir ve gerçeklikte doğrulanabilir olma gibi taleplerle güvenilir bilgi hedeflenir.

Ruh konusu sosyolojide nesnelliğin psikolojiden kolay sağlandığı iddiasıyla birlikte değerlendirilmelidir. Durkheim'a (2015b) göre bilinç bir töze bağlanmayan, kendi içinde bütün ve kendine özgü fenomendir (s. 13). Durkheim bu meselelere değinir çünkü özellikle eğitim bağlamında problemi bilinçle ilgilidir ve bilinç bir tür bireysellik taşır. Psikoloji bireye özgü kavramlar kullandığı için eskilerin ruh ve bireysellik arasında kurduğu bağlantıdan kurtulamaz. Ancak bu sosyolojide 'şeyler' öncelikli olduğu için mümkündür. Durkheim (2015b), toplumsal olgular üzerine kuram ve yorumu, başka deyişle bireyselliği değil olguların dış işaretleri hakkında bilgi veren yöntemi önemser. Öncelik fikir değil şeylerdir. Şeylerden hareketle fikirler oluşturulmalıdır. Toplumsal olgular doğanın alanlarından herhangi biri gibidir (s. 17-18, 39). Düşünce ise beynin içindedir ve beynin

herhangi bir yeriyle özdeşleştirilmez. Düşünceler kendine özgü yeni bir kompozisyondur ve adeta bir fiziki varlık gibidir (Durkheim, 2015a, s. 40, 42).

Bilgiye güven sorunu nesnelliğin yanı sıra bireyselliğin yadsınmasını beraberinde getirmektedir. Arendt'e (2012) göre sosyal bilimlerde nesnellik olaya veya olguya karışmama, müdahale etmeme, övmeme veya yermeme gibi taleplerdir. Ancak olgular yığınından yapılan her seçimin aslında müdahale olduğu, örtük bir övgü ve yergi içerdiği gibi eleştiriler de mevcuttur. Tarih bu eleştiriye oldukça açık bir alandır (s. 73-74). Hobsbawm'ın (2003) ifadesiyle "…Tarihçinin, konu edindiği dönem karşısında nesnel olması olanaksızdır…" (s. 17). Bu eleştirinin en az tarih kadar sosyal bilimlerin birçoğu açısından da haklı tarafı vardır. Örneğin Durkheim'ın seçtiği olay ve olguların kendi anlayışına uygun ve destekleyici mahiyette olduğu ileri sürülebilir. Hatta seçtiği kurum, olgu veya olayların bilimselliği yansıtma kapasitesine övgüyle yaklaştığı görülebilir. Bu tarz eleştirilerle insani alanda, doğa bilimlerindeki gibi iddialarla yola çıkarak tutarsızlıklar ihtiva etmek yerine farklı birçok alternatif yaklaşım geliştirilmiştir. Bu yaklaşımlar, sosyal bilimlerin genellikle apaçık ve tanımlanabilir olmayan konulardan kaçındığı ve konularını bilimsel şekilde açıkladıkları iddiasına rağmen tanımlanamaz içeriklerin kaldığı görüşündedir. Hartmann'ın doğa ve tinsel alandaki[34] kesinlik değerlerini birbirinden ayırması alternatiflere bir örnektir. Tepe'ye (1993) göre Hartmann ontolojiden hareketle bilginin kesinlik ve doğruluğuna ilişkin bilgiyi tek bir tür olarak genellemek yerine real varlığın tabakalarıyla açıklamaktadır. Buna göre dış nesneye ait veya matematiksel bilgi ile psişik bilginin sunduğu kesinlik değerinin aynı olamayacağı uyarısı (s. 110, 114) dikkate değerdir. Eski felsefenin duyumlara güvenmede bazı sınırlar öngörmesi, öznelliği ve bilginin derecelendirilmesi yaklaşımı da böyle bir farkında oluştur. Eski ve yeni felsefe arasında konunun can alıcı noktalarından biri duyumlardır. Yeni felsefede bilimsel yöntem anlayışına temel sağlamak için duyumlar ve akıl kullanışlı hâle getirilmek istenmiştir.

Özakpınar'ın (2013) Locke'tan hareketle ifade ettiği gibi duyum dışarıdaki gerçeğe algıya nazaran daha yakın hatta bağlı (s. 33) gibi görülmektedir. Durkheim (2015b) algı ve duyum arasındaki farka dayanarak bilimsel bilgiyi temellendirir. Ona göre "…Bilim, nesnel olmak için, …duyumdan yola çıkmalıdır. Başlangıç tanımlarının öğelerini, doğrudan doğruya, duyumsanabilir verilerden almalıdır..." (s. 58). Psikolojinin içsel olanları tanımlama zorluğu karşısında Durkheim duyumlar sayesinde dış gerçekten yana bir bilimsel kesinlikle sosyolojinin yolunu sağlamlaştırmak istemektedir. Bu yönüyle Durkheim'ı tamamlayan

[34] Manevi alan olarak da çevrildiği olmaktadır.

psikoloji kuramı davranışçılıktır. Arkonaç'ın (2015) belirttiği gibi mantıksal pozitivizm de doğrulama ölçütünde duyumları dikkate alır. Duyumlar düzenleyicidir ve düzenleme uygunluk ölçütünü yerine getirmek için yapılır. Buna yakın bir görüş üzerine kurulan davranışçılıkta temel bir kavram olarak 'uyaran' bir tür bilgidir. Bu bilgi, yani duyu verisi, dış dünyadan duyumlar aracılığında gelir. Uyaran bilişsel sistemde işlenir ve tepkiye dönüştürülür (s. 66). Ancak davranışçılık bilişsel işlemler üzerinde değil uyaranların organizasyonu ve sistemli şekilde organizmaya yöneltilmesi üzerinde durarak duyum üzerinden bilgi ve davranış kazandırmaya ağırlık vermektedir. Dolayısıyla bu kuram Durkheim gibi dışsal ve gözlemlenebilir olana meyleder. Öte yandan inceleme nesnesi istenildiği kadar dışsal olanlara çekilsin yine de insanı incelemedeki zorluklar kendini göstermektedir. Duyumlardan yola çıkarak açıklanmak istenen toplum veya birey kavramlarında da doğrudan doğruya insanla karşılaşılır. Eski felsefe ise duyumlardan elde edileni sadece var olanla örtüşmek için değil varlık temelindeki görüşlerle işlemiştir.

Sosyoloji ve psikoloji içerisinde tanımlanması zor olgu ve kavramların mevcudiyeti koşullarında eski felsefenin 'olması gereken' düşüncesi büsbütün reddedilemez. Bu noktada eski felsefenin duyumlardan gelen karşısında önerdiği yol Platon'a (2015) göre öncelikle yöntemi değiştirmektir. Yöntem olgulara baksa da bu sefer onların hakikatine yönelir. Olguları izlerken yorulanların başına gelenlerden ders çıkaran bu araştırma şöyledir:

> Konuyu incelemekten yorulduğum zaman güneş tutulmasını izleyenlerin başına gelenlerin benim de başıma gelmemesi için dikkat ettim. Onlar suda ya da buna benzer başka yerdeki yansımayı görmediklerinden bazen kör olurlar. Buna benzer şeyler düşündüm. Eğer nesnelere gözlerimle bakarsam ya da herhangi bir duyu organıyla onları kavramaya kalkışırsam, ruhumun kör olacağını düşündüm. Bunun üzerine teorilerin içindeki hakikati anlamaya çalıştım… (s. 103-104).

Plotinus'ta (2011) da nesnenin sadece bir imgesi ya da türü olan duyumların gönderdiğine ilişkin güvensizlik zekâ ve tefekkürle işlendiğinde giderilebilir (s. 91-92). Duyumlar tikel varlık alanına aittir ve oradan gelenleri alır. Bir'e yönelme hareketinde duyumlar kendi üzerindeki bir varlık alanına, elçilik konumundan yukarıya, çıkarılmamalıdır (Plotinus, 2011, s. 21, 54; Plotinus, 1993, s. 46). Augustinus (2010) da bilgeliğe ulaşmak için duyuları değil zihnin idrak yetisini vurgulamakta ve ruhun duyusal olana bağlanmasını eleştirmektedir (s. 86-88, 116). Boethius'ta (2006) duyular biçimin bilgisini elde etmede tamamen yadsınmaz. Ancak bilme hiyerarşisinin en altındadır (s. 329). Anselmus'a (1993) göre duyular yanıltıcı bilgiler göndererek üzerine düşeni yapar. Duyularla iletileni yargılayacak olan iç duyudur ama asıl görev ruhtadır (s. 173). Bugünün bilim insanları da sadece duyu organları aracılığıyla çıplak bir kavrayış içerisinde değildir. Duyum ve aklın

hizmetinde gelişmiş birçok aracın avantajına sahiptir. Ancak eski felsefede işaret edilen birlik ve yalın bir zihin haliyle teorik düşünmeden çok daha yoksundurlar. Toplumu ve bireyi anlamak veya açıklamaya çalışmak da bir yönüyle hakikat araştırmasıdır. Toplumla bütünleşmek insan için içsel yürütülen bir süreçtir. İçsel veya dışsal yönleriyle bireyi veya toplumu incelemek her ne kadar bilimsel araçlardan faydalanılsa güneşe çıplak gözle bakmaktan kurtulmayı, tefekkür ve temaşayı gerektirir.

Birlik, yalınlık ve basitliği kaybetmek inanma ve değer gibi alanların eğitimle ilişkisine birçok yabancı unsur karıştırabilir. İnsana ilişkin bilimlerin elde ettiği çokluk karşısında bunlar tefekkürle sağlanabilecekken insan, bilim ve eğitim için gündem dışı kalmıştır. Günümüzde birlik, yalınlık ve basitlik sadece kişinin kendi elde edeceği yaşam tarzı gibi görülmektedir. Bu bir dereceye kadar doğrudur. Ancak sadece bilimsel bir eğitimle desteklenemez bir doğrudur. Duyumların getirdiği çokluk nedeniyle bazı anlayışların kaybedilmesinin arka planında felsefedeki merkez değişimi etkilidir. Birlik, yalınlık ve basitliğin yaşam tarzı olarak kavranabilmesi belirli temel görüşlerle sağlanabilir. Bu, insanın kendi yaradılışına ilişkin geliştirdiği görüşlerde ortaya çıkardığı bir ilkedir. Plotinus'ta (2011) ifadesi bulan bu ilke gereği karmaşık olan her zaman kendisinden daha basit olandan türemektedir ve her zaman karmaşık basite yönelmelidir (s. 72-73). Bu anlamda birlik, basitlik ve yalınlığın kaybedilmesi aslında metafizik ve ontolojik açıdan yaradılışa ilişkin düşüncenin kaybedilmesidir. Yaradılışa ilişkin ilke kaybedilince basitten karmaşığa doğru yönelmede basit olan diye duyumlardan hareket edilmiştir.

Eğitimi ilgilendiren konularda asli pozisyonu yitirmemesi gereken böylesi problemler, yöntem probleminin gölgesinde kalmıştır. Bilimlerin yöntem anlayışına eleştiriler yönelten birçok düşünür gibi Ülken (2001) sosyolojik yöntemden gelen objektiflik iddiasının yaşamla buluşurken ideolojiye dönüşme tehlikesi taşıdığını belirtir (s. 81). Yöntemin ön plana çıkarak değer ve ideolojiye dönüşmesi, Moles'un (2012) "…karşı çıkılması imkânsız olan ölçmenin metodolojik diktatörlüğü, korkutucu yaralara yol açmaktadır; yöntem olarak ölçmeden, patolojik bir düşkünlük olarak ölçmeye geçilmektedir; ölçme tutkusundan kesinlik tutkusuna varılmaktadır. Böylece, bilimden uzaklaşılarak ideolojiye ve dış dünya katında sahip olabileceğimiz bilgilere ilişkin değer yargılarına bağlanılmaktadır." (s. 57) ifadesinde açıkça görülmektedir. Aristoteles böylesi eleştirilerde dile getirilmek istenenin farkında gibidir. Aristoteles'e (2012) göre duyum, ruha ait bir özellik olsa da insan eylemlerinin hiçbirinin ilkesi yapılamaz. Eğer sanı duyumla ilgiliyse tutku ile sonuçlanır. Gerçek bir bilgide bu olmaz (s. 116, 136). Başka deyişle insan bireysel ve toplumsal konularda asıl nesnelliği içsel

süreçte yakalayabilir. Wittgenstein (2007) “Deneysel yöntemlerin varoluşu, bizi huzursuz eden sorunlardan kurtulmamızı sağlayacak çareye sahip olduğumuza inanmamıza yol açar; her ne kadar sorun ve yöntem birbirlerine dokunmadan geçip gitmekteyseler de.” (s. 257) ifadesinde insani alandaki sorunların bilimsel yöntemle çözülemeyeceğini dile getirmektedir. Çözümsüzlük sosyoloji ve psikolojide bilimsel bilgiye güvenme sorununu yöntemle ortadan kaldırma hedefinden kaynaklanmaktadır. Oysa ölçme maddi alanda kullanışlı olduğu kadar insani alanda kullanışsız olabilir. Guénon’a (1991) göre: “...ölçmeyi, yapısı gereği ölçüye gelmeyen psikoloji alanına bile sokmaya çalışıyorlar. … ölçmenin sadece maddenin özünde var olan sonsuz bölünebilme özelliğine dayandığını, bu özelliğin varolan her şeyde olduğu varsayılmadan –yani her şey maddîleştirilmeden- ölçme yönteminin her yerde kullanılamayacağını anlamaz hale geliyorlar...” (s. 107). Aynı yaklaşımların devam ettirilerek bir tür alternatifsizliğin sunulduğu söylenebilir. Arkonaç (2015) doğada karşılık bulan evrenselliğin sosyal bilimlerde tesis edilememesi karşısında psikolojinin evrensellik iddiasını sürdürebilmek adına “…ölçümler üzerinde evrensel bir uzlaşma sağlanabileceği…” varsayımında ısrar ettiğini belirtir (s. 113). Oysa insani alanda evrensellik veya bilgiye güven duyumla veya aklı harekete geçiren matematiksel ölçümle sağlanamaz. Psikoloji ve sosyolojideki akli unsur "…rasyonellik tutkunluğu, kendiliğinde, bir rasyonellik değildir…” (Moles, 2012, s. 57) ifadesindeki gibidir.

Bilimsel yöntemin kesin bilgi hedefi on yedinci yüzyıldaki felsefi tartışmalarda saptanarak zamanla yeni aletlerle desteklenmiş, günümüzdeki içeriğine kavuşana kadar fikren de geliştirilmiştir. Yöntemsel içerik ana hatlarıyla deney, gözlem, apaçıklık ve tam uygunluk talebi, tanımlanabilirlik ve neden sonuç birlikteliği gibi konulardan oluşmaktadır. Rasyonalizm ve ampirizm, yöntem dâhil birçok konuda sosyoloji ve psikolojiye katkı yapmıştır. Ampirizmde duyum ve deney bir arada savunulmuş, rasyonalizmde ise akıl ve buna bağlı olarak matematiksel disiplinler öne çıkarılmıştır. Ancak her ikisinde de akıl ya da deneyim tamamen inkâr edilmez ve bilimsel çalışmalarda deney, gözlem gibi süreçler akli süzgeçten geçirilir. Bu bakımdan sadece ampirist filozoflar değil, örneğin Kant rasyonalizmi de “geleneksel bilgi kaynaklarının tümden terk edilmesine ve aklın egemenliğinde bilime dayalı modern dünya görüşünün yerleşmesine yol açtı.” (Özakpınar, 2013, s. 36). Veya Alman idealizmi içinde yetişip Leibniz, Kant gibi filozofların rasyonalizmiyle ilgilenen ve bu görüşleri bilimsel gerçekliğe taşımak isteyen Herbart, psikolojinin matematikle ilişki kurabileceğine işaret ederek ölçmenin fikri gelişimine öncülük etmiştir (Saffet, 1933, s. 69-71; Özakpınar, 2013, s. 36-37). Bu açıdan

Hobsbawm'ın (2014) ifade ettiği gibi rasyonalizm ve ampirizmin yaşamsal yönden sistem içinde farkları nasıl eridiyse (s. 23) bilimsel sistem içinde de bir kaynaşma olmuştur.

Rasyonalizm ve ampirizmin ayrılıkları ise içsel ve dışsal olana ilişkin, deney ve gözlemin sınırlarına ilişkin tartışmaları belirlemiştir. Bu tartışmada Comte pozitivizminin içsel olanın gözlem ve deneye tabi tutulamayacağı ısrarının etkisi de yadsınamaz. Pragmatizm ve mantıksal pozitivizm ise bilimsel yöntemi hem desteklemiş hem de kendilerine özgü görüşlerle geliştirmek istemiştir. James'e (1986) göre pragmatizm "…gözlemlenmemiş olanı gözlenmiş ile tefsir etme yolunu takibeder…" (s. 50) ve açık bir şekilde ampirizmden yanadır (s.38). Mantıksal pozitivizm ise tümevarımla kesinliğin elde edilemeyeceğinin farkına varsa da tümevarımın çürütülemez olduğu vurgusundan hareketle tümevarımla ulaşılan olasılıklı sonuçlara itibar eder (Russell, 1994, s. 57-58). Dahası "…Görünüşteki olgu bildirimlerinin gerçekliğini sınamada kullanacağımız ölçüt, doğrulanabilirlik ölçütüdür…" ve olgusal anlamdan öteye geçilmemelidir (Ayer, 1998, s. 13).

Sosyoloji ve psikolojiyi etkileyen on dokuzun yüzyılın pozitivist deney anlayışı Moles'un (2012) "…belirsizler mirasından kurtulmaya çalışmış ve irrasyonel olanı ve günümüzde "sahte bilimler" denen dalları elemek için, deneyin de kontrolünün ötesinde, bu deneyin geçerliliğinin (deney planı) kontrolü, tüm sınırlılık koşulları ve tüm bilimsel deneylerin tekrar edilebilirliği ilkelerini dayatmıştır…" (s. 46-47) ifadesindeki gibidir. Öte yandan eğitimde bilgiye ulaşma yolu olarak sık vurgulanan deneyim ile deney kavramları birbirine yakındır. Bachelard'a (2008) göre "…deneyin koşulları deneyimin koşullarıdır…" (s. 15).

Tekrar edilebilen deney, çalışılan konudan ister istemez kesinlik talep eder. İnsan üzerinde çalışan bilimler de çoğu zaman deneyin ve gözlemin sunacağı kesinlikten faydalanmak ister. Cangızbay (1996) "…İnsanın denek olduğu ve beşeri boyutunun ele alındığı durumda deneyin kendisi de, bir sosyal olay olarak yaşanır: Deneye tabi tutulacak olan grup, deney sırasında artık deney öncesindeki grup değildir; yeni bir olgu içerisinde değişerek varlığını sürdürmektedir…" (s. 35) diyerek deneyin talebinin zorlaştığını ortaya koymaktadır. Doğa bilimcinin karşısında sosyal bilimcinin izin alma mecburiyeti ve sosyal bilimcinin karşısında katılımcının gözlemciden etkilenme koşulları bir başka zorluktur (Arkonaç, 2015, s. 113-114). İzin alma mecburiyetinin üzerinden atlanırsa Moles'a (2012) göre gözlem 'zayıf etkileşim'dir. Bilim ise deney gibi güçlü bağıntıları tercih eder. Güçsüz bağıntıların çoğu insana ilişkindir (s. 96, 18-20). Gözleme maruz kalan hep bir çelişki içerisindedir (Türkdoğan'dan akt. Bayraktar, 2015, s. 12;). Feyerabend (1991) bu durumu "…Gözlemci şu soruyu sorar; Neler olmaktadır ve neler olacaktır? Katılımcının soruları ise şunlardır; Ne

yapacağım? İnteraksiyonu desteklemem isteniyor mu? Muhalefet etmeli miyim? Yoksa hiç aldırmayıp olana bitene boş mu vermeliyim?" (s. 23) şeklinde ifade etmektedir.

İnsanın gözlemi kullanması noktasında Cangızbay (1996) "…insanlık binlerce yıl, Dünya'yı da Güneş'i de, göremediği için değil, …apaçık gördüğü için Dünya'yı düz ve sabit, Güneş'i de dönüyor bildi …insan aldanayım diye aldanmaz; tam tersine, kendisine en fazla sahici görünenler tarafından en kolay aldatılabilir." (s. 71-72) demektedir. Gözlemci için insan ve yaşamın tümlüğü sosyal bilimcinin mevcut yöntemlerinde (güneşe bakmak gibi kör edici) aldatıcıdır. İnsan ve yaşam yerine birey ve toplum kavramlarını seçmek bu durumdan kurtaramayacağını gibi eğitim insan ve yaşamından bağımsız değildir. Objektifliği zedelememek için birey ve toplum kavramlarıyla insani alan ele alındığında insan ve yaşam 'şey' pozisyonuna indirilmektedir. Durkheim'da (2015b) şey ile kastedilen inceleme nesnesidir. Sosyoloji nesnelliğe ulaşmak isterken 'ilk ve en temel kural' gözlemi gerçekleştirebilmek amacındadır. Bu, 'toplumsal olguları şeyler gibi düşünmekle' mümkündür (s. 38, 39). Kendisine yöneltilen eleştiriler karşısında toplumu şey olarak görmediğini, sadece inceleyebilmek için böyle bir zihin hali geliştirdiğini belirtir (s. 15-16). Ancak bu zihin hâli mümkün müdür? Bachelard'a (2008) göre "…Gözlem, bakmadan önce düşünmeye yönelten, ilk görüntüyü en azından yeniden biçimlendiren bir önlemler bütününü gerektirir…" (s. 17). Bu yönüyle her gözlem yapan bir şekilde kurama dayanır ve Durkheim'ın toplumu şey olarak gören zihin hali saf bir bilimsellik değil bilimsellik adı altındaki bir bakış açısıdır. Bu anlayışta şeylerden fikirlere ulaşıldığı için fikirlerin nesnel olduğu iddiası barınır. Diğer taraftan ister gözlem aşamasında isterse de fikirlerde nesnel olunsun, nesnel araştırmaya her halükârda tabi olmak ve güvenmek gerektiği telkin edildiğinde, başka deyişle bilgiye güven yaşama dökülmek istendiğinde, aslında bir kısırdöngü kurulur. İdeolojiye dönüşen bu kısırdöngü birçok eğitsel kuramda mevcuttur.

Psikoloji, insan kendi üzerinde gözlem yapamadığı için zorlanır (Hartmann, 1998, s. 21). Başkası üzerinde de bilişe dair hâlâ doğrudan ve tam bir gözlem mevcut değildir (Arkonaç, 2015, s. 15). İnsan başkasının bilgi nesnesi hâline geldiğinde kendisinin bilinmesini istemeyebilir veya olduğundan farklı bilinmek isteyebilir. Bu, gelişmiş hayvanlarda bile geçerlidir. Bilmek isteyenin sezme yeteneğiyle bilinmek istemeyenin gizleme yeteneği oyun gibi çarpışır. Bilmenin nesnesi insan, doğa gibi tepki vermeyen duruma düşmez (Hartmann, 1998, s. 35-39). Teknolojik gelişmelerden destek alan biliş teorileri de henüz tam ve kesin bir açıklama sunamamıştır. Gözleme açık olan davranışa ilişkin teorilerin ise ikna ediciliği azalmış ve eğitimden ziyade reklamcılık gibi alanlarda ilgi görür olmuştur. Kaldı ki

davranışa uygulananlar neticesinde zihinde eğitsel kazanım elde edildiği söylemi uzak durulmak istenen içselliğe yönelir. Davranışın zihindeki boyutu tam açıklanamazken yapılan gözlemlerin sıhhati de tartışma konusudur. Örneğin Seifert ve Sutton'a (2009) göre, köpek belki zile değil Pavlov'un ışığı yakmasına veya gölgesine salya salgılamaktaydı (s. 24).

Kıta felsefesi ve Analitik felsefe bölünmesinde felsefenin dili üzerine tartışmalar yöntem konusuna da gönderme yapmaktadır. Dilsel açıdan analitik gelenek açıklık ve titizlik, birbirine olgusal olarak bağlı argümanlar, mantıksal kesinlik talep ederken Kıta geleneğinde sınırlı da olsa bazı filozoflar eski felsefeden kalma spekülatif tarzı devam ettirmektedir. Bu ayrılık yirminci yüzyılda eğitim felsefesi alanına yansımıştır. Eğitimle ilgili kongrelerde analitik filozoflar zamanla ağırlık göstermiştir (Kerdeman & Phillips, 2014, s. 177-181). Analitik geleneğin hâkimiyetiyle birlikte, örneğin Almanya'da Brezinka (1992) rasyonalizm, ampirizm ve pragmatizmin bir sentezi olarak analitik felsefeye dayalı bir eğitim bilimi kurmaya karar vermiştir. Ona göre analitik felsefe bilime çok yakın bilimsel ve epistemolojik bir yaklaşımdır (s. 32, 169-172). Analitik felsefe geleneğinin etki alanı ve özellikle dilsel talepleri, teori sahasında yöntemin pekişmesi anlamına gelmektedir.

Analitik-ampirik yaklaşım dilsel açıdan kavramlarda ad tanımını talep eder. Kavram açık, anlaşılır, olabildiğince olumlu, doğru, nesnesiyle upuygun ve tanımlarda kullanılan kavramlarda yeni bir tanıma ihtiyaç duymayacak şekilde apaçık tanımlanmalıdır. Bu talepler uygulamaya kolaylıkla dönebilmek içindir (Wulf, 2010, s. 80-84). Diğer taraftan insani alanda apaçıklık ve tam uygunluğun sağlanması zordur. Arendt'in (2012) ifade ettiği gibi Heisenberg'e göre gözlemci, doğanın nesnelliğine ve deneyin doğaya ulaşmasına öznel etkide bulunur. Bu durum apaçıklık ve tam uygunluğu zorlaştırırken fizik bilimini bile, tarihe benzer şekilde, insan merkezli yapar (s. 71-72). Heisenberg ilkesi bilgi ve değerin birbirinden kati şekilde ayrılamayacağının ileri sürülmesine olanak sağlamıştır. Gordon'a (2015) göre ise Heisenberg'in belirsizlik ilkesi veya Kuantum teorisi gibi gelişmeler kesinlik arayışına ve bilimsel yöntemin vazgeçilmezliğine gölge düşürmemiştir (s. 651-652).

Apaçıklık ve tam uygunluk gibi taleplerin eğitime etkisi yirminci yüzyıla gelindiğinde eğitimin değerlerden büyük ölçüde arındırılmasıdır. Eğitimin insani değil bilimsel yönü öne çıkarılmıştır. Örneğin, Wulf'un (2010) açıkladığı betimleyici pedagojide bilgiye hizmet ön plandadır ve eğitim bilimi değer yargısı içermez. (s. 64-65). Bu görüşlerin yayıldığı koşullar içerisinde, yetmişli yıllarda, eğitim bilimi İngiltere gibi ülkelerde maddi destek görüp yükselişe geçmiştir ve analitik olmak eğitim biliminin önemli bir özelliğidir. Bir fenomen gözüyle bakılan eğitim "…süreçlerini ve sistemlerini analiz etmek için bu alanı incelemek

ve tanımlamak zorunda olduğundan dolayı … sınırlandırılmıştır…" (Bartlett & Burton, 2014, s. 23, 24). Eğitim teorisi uygulamaya birebir bağımlı kılınmıştır. Ancak eğitim insanın merkezde olduğu bir alan olmaktan kurtulamaz.

Tanımlanabilme talebi, eski felsefedeki gibi kapsamlı ve derinlemesine bir düşünme neticesinde nedir sorusunun cevaplanması değildir. Olgusal düzeyde incelenemeyenler tanımlanamadığı için bir kenara bırakılır. Olgusal düzeyde tanımlanamayanlar eğitimde önemli bir etken olsa da üzerine düşünmeye gerek kalmaksızın eğitim teorisinin dışındadır. Teori var olanın dışına çıkamaz. Buna ne kadar teori denilebileceği Cangızbay'ın (1996) "…Duyumlanabilirlik çerçevesinde elde edilmiş ampirik verilerle yetinerek, teorisiz bir bilim yapmak imkânsızdır…" (s. 97) ifadesinden anlaşılabilir. Böylesi ölçütlerle sabitlenmiş bir teori bir süre sonra tekrara dayalı bir içerik sunar. Eğitim gibi bir sahada kesin bilgi için kullanılan yöntem anlayışıyla epistemolojideki belli bir içerikten öteye geçilemez. Zira mevcut eğitim kuramları felsefi arka planı açısından birbirinin adeta tekrarıdır.

Başlarda yöntem anlayışı psikolojide içsel olanlara ilgiyi azaltsa da teknolojik gelişmeler içsel olanların incelenmesini bir dereceye kadar kolaylaştırmıştır. Beynin daha etkin incelenebilmesi bilişsel teroilerin mevcut yöntem anlayışıyla uyumunu ve eğitimdeki etkisini artırmıştır. Antik Çağ düşünürleri de düşünme, öğrenme, hatırlama gibi bilişsel işlevlerin ve algıların düzenlendiği yer olarak beynin rolünden bahsetmiştir. Platon (2015) Phaidon diyaloğunda Sokrates'e "…Veyahut duyma, görme ve koklamayı beyin mi sağlar? Hatırlama ve düşünme buradan kaynaklanmaz mı?" (s. 99) diye sordurur. Psikolojide beynin incelenmesine artan ilgi bilgisayarın ilk örnekleriyle birliktedir. Bilişsel devrim olarak anılan bu ilgiye bilgisayar ile beyin arasında kurulan benzetme yön verir. Psikoloji kuramcıları böyle kaba bir benzetmeyle yola çıkılmasının sakıncalarından bahsetseler de incelemelerini bunun üzerine kurmaktan geri durmamışlardır (Smith & Kosslyn, 2014, s. 8-10; Moles, 2012, s. 33; Arkonaç, 2015, s. 23). Bu incelemelerde birtakım bilgiler ortaya çıkarılsa da birçok şey hâlâ 'tanımlanamaz' olarak bir kenara bırakılmaktadır. Eğitim ya görülenlerin (tanımlanabilir olanların) üzerine kurulmakta ya da tanımlanamaz olanlar tanımlanabilir olanlara indirgenmektedir. Tanımlanabilme potansiyelindekiler için tahminler yürütülmekte ve yeni teknolojiler aranmaktadır. Ruh gibi gösterilemeyeceği için tanımlanamaz düşüncesiyle dışarıda bırakılanlar ise eğitim bilimlerinde yer bulamaz.

Psikoloji ve bilişsel psikolojinin beyne yönelmesinin "…başlıca iki sebebi vardır; bunlar tanımlanabilirlik ve yeterlilik kavramlarıyla ilgilidir. Tanımlanabilirlik, temsillerin doğru birleşimi ve görevi tamamlamak için kullanılan işlem basamaklarını tanımlamak ile

ilgilidir…" (Smith & Kosslyn, 2014, s. 13). Beyinle ilgili gerçeklere dayanan kuramlar üzerinde gelişen bir eğitim bilimi sadece görülebilen, ölçülebilen, denenebilen neden-sonuç sistemine tabidir. Beynin araştırılarak bilişe ilişkin bazı verilerin sunulmasından olağandır. Ancak böylesi kabullerle sınırlanmış eğitim ve 'eğitimli birey' ilk neden ve varlığa yönelik herhangi bir düşünmenin imkânlarından ve başka birçok bağlantıdan yoksundur. Beyinle ilgili gerçekler sunmak teknoloji ve uzmanlığın bir katkısıyken hâlâ görünemeyenlerin mevcudiyeti örneğin insan ilişkileri ve beyne bir arada yönelememek uzmanlığın getirdiği eksiklerdir. Böylesi eksikler disiplinler arası çalışmalarla bir dereceye kadar kapatılabilir. Ancak insan bütünlüğü ve eğitim teorisi söz konusu olduğunda disiplinler arası çalışmalar da yetersiz kalabilir. Kaldı ki psikoloji ve sosyoloji menşeili insan bütünlüğünü dikkate alan bir eğitim kuramı son yüzyıl eğitiminde karşılık bulmamıştır. Aksine eğitim, adeta, bilimsel verilerin yaşama dökülmek istendiği bir saha gibi görülmüştür. Bu noktada Carrel'in (1965) insan bilimleri kanun düzeyine gelemez, insan ilişkileri kanun bakımından meçhul kalır ve tahminden öteye geçemez (s. 37) ifadesi dikkate alınmalıdır.

Psikoloji, sosyoloji ve dönemin hâkim felsefi akımları yaşamla yakın ilişki kurmak ister. Bu sadece incelemelerini gerçekleştirebilmek için değildir. İnsan yaşamında birtakım görevler üstlenmeye taliptirler. Eğitim ise bir bakıma yaşamla ilişki kurmalarının aracısıdır. Ancak bilimsel bilgiye güven duygusu insanlarda oluşmadıkça bilim ve yaşam ilişkisi gelişmez. Bilginin yaşama dökülmesinin nasıl gerçekleştiği sorusu karşısında eğitim aracılığıyla bilimsel bilgiye saygı ve güven öğretilir gibi bir cevap eksiktir. Çünkü eğitimi de belirleyen ölçütler vardır. Bu soru karşısında, Çilingir'in (2014) ifade ettiği bilginin başlıca dört doğruluk ölçütünden (uygunluk ve tutarlılık yukarıda incelenmiştir) ikisi, demokratik kabul ve pratik işlev (s. 66-67) incelenebilir. Bu iki ölçütün, psikoloji, sosyoloji ve felsefi akımlarda ve onlara bağlı eğitim kuramlarında kabul gördüğü söylenebilir.

Demokratik kabul (geniş kesimin onayı) ve pratik işlev (bir bakıma yarar) pragmatizmde yoğun karşılık bulmaktadır. James'e (1986) göre pragmatizm hem her türden kuramın dışında ve üstünde hem de hepsinin ortasında ve onlara eşit mesafededir. Herhangi bir bilimsel disiplindeki kuramın kullanıma girmesi noktasında sınanacağı yer pragmatizmdir (s. 40). Pragmatizmin bu ölçütleri öne çıkarması genel yöntem anlayışından ayrıldığını göstermez. Bu durum Ibáñez'in (2018) Dewey'den aktardığı "Demokratik hedeflere, toplumsal sorunlara, doğa bilimlerinde başarılı olduğumuz deneysel yöntemleri ve yaklaşımları uyguladığımızda varacağız." (s. 235) ifadesinde görülebilir. Doğa bilimlerini örnek alma sadece pragmatizm için değil, psikoloji ve sosyoloji için de geçerlidir. Örneğin

Arkonaç (2015) psikoloji için "…kendini doğa bilimleri ontolojisi içine yerleştirdiği için bu ontolojinin getirdiği epistemolojiye dayanır. Bu sebeple insana dair fenomenleri inceleyen pozitivist empirist bilim anlayışını edinmiştir…" (s. 116) demektedir.

Psikoloji ve sosyolojinin ampirist, rasyonalist, pozitivist bir temele sahip olduğu yerde pragmatizm bu temeli fazlasıyla dikkate alır. Kaldı ki bilgi anlayışını tasdik eden birlik türü ve bütünlük biçimi epistemoloji merkezli hâkim akımların, farklılıklarına rağmen, ortak noktasıdır. Demokratik kabul ve pratik işlev diğer felsefi akımlar içerisinde de dile getirilmiştir ancak diğerlerinin pragmatizm kadar yaşamda karşılık bulmadığı söylenebilir. Çünkü pragmatizm dışındaki akımlar bilimsel bilginin birey ve toplumdaki karşılığından çok kesinliğini öncelemektedir. Pragmatizm ise demokratik kabul ve pratik işlevi bilimi ve yaşamı bir arada kazanmak adına öne çıkarmaktadır. Böylelikle pragmatizmin bilimsel kuramların uygulamasındaki sınama yeri olma isteği yerli yerine oturmaktadır. Pragmatizm hem toplumun ve bireyin nabzını tutmak hem de bilimsel kuramların kabul görüp görmediği, uygulamaya dökülüp dökülmeyeceğini belirlemek iddiasını taşımaktadır. Demokratik kabul ve pratik işlev ölçütleri bilimsel bilgi kesin olsa da onun yaşamdaki karşılığının değişebilir, dönüşebilir, seçilebilir olduğunu ima etmektedir. Ayrıca pragmatizmde bilimsel bilginin toplumda bulduğu karşılığa bir dereceye kadar hoşgörüyle yaklaşılmaktadır. Çünkü esasta bilimsel yöntemin ampirik ve pozitivist kabullerinden ayrılmaz. Her ne kadar buna uyum sağlamayanlara saygı duysa da bu kabullerin toplumda bir zihniyet haline dönüşmesi beklentisindedir. Zihniyet oluşturmada ise demokratik kabul ve pratik işlev ölçütleri, bilimsel bilginin insan yaşamında yegâne güvenilir kaynak pozisyonuna erişip erişemeyeceğini garanti altına almak için tek başına yeterli değildir. Bu noktada eğitime yüklenen görevler ve eğitim araştırmalarının bilimsel muhtevası gelişmektedir.

Ölçütlerin mevcut bilgi ve yöntem anlayışıyla birlikte karşılık bulması için bazı temel kavramların bireyde ve toplumda iyice yerleştirilmesi gerekmiştir. Başer'in (2017) ifadesiyle "Anlama ve inanç değerlerimize ortak isimler…" takmak yoluyla "toplumda sanki standart anlama mümkünmüş" (s. 13) gibi gösterilmek istenmiştir. Bunun için bazı kavramların insanların muhakemesine adeta sabitlenmesi gerekir. Bu kavramlardan en önemlileri olgu, olay, fiziki gerçektir. Duyum, algı, akıl, deneyim (tecrübe), biliş vb. kavramlar da olgu, olay ve fiziki gerçeğin hizmetine koşulmuştur. Anlama ve inanç değerlerini standartlaştırmak için psikoloji ve sosyolojinin üzerinde yoğun çalıştığı eğitim güvence sağlayacak bir araç pozisyonuna getirilmiştir. Bu durumun eğitim bilimi aracılığıyla eğitimde de izdüşümü, Wulf'un (2010) sık sık kullandığı 'eğitimsel gerçeklik' (s. 9)

kavramında görülmektedir. Mialaret'in (2010) "…eğitim bilimlerinden eğitimsel durumları (situation) ve olguları inceleyen bir bilim olarak söz etmek uygun olacaktır." (s. 84) ifadesinden de eğitim bilimlerindeki genel yaklaşımın bu içerikle örtüştüğü görülebilir. Ancak Büyükdüvenci'nin (1987) "Eğitim biliminin kaynaklarıyla, bilimsel içeriği arasında ayrım yapmak durumundayız. … ikisini sürekli karıştırma tehlikesi … bilimsel olmalarından dolayı belirli sonuçların zaten 'eğitsel bilgi' olduğunu kabul etmek eğilimi vardır…" (s. 22) ifadesi esasa ilişkin bir sorun olduğunu ortaya koymaktadır.

Felsefi akımların ve bilimsel disiplinlerin ortaklıkları epistemoloji ve bilim hâkimiyetini getirdiği gibi birlik türü ve bütünlük biçimi olarak geniş çaplı tek bir paradigmaya dönüşmüştür. Yaşam söz konusu olduğunda aralarındaki farklılıklar pragmatistlerin dediği gibi "…Herhangi bir yerde bir ayrım meydana getirmeyen bir ayrım…" (James, 1986, s. 37) niteliğindedir. Eğitimde de psikolojinin, sosyolojinin veya pozitivizmin, pragmatizmin değişik zaman ve mekânlarda öne çıkması eğitim epistemolojisinde büyük bir değişiklik getirmez ve ontolojik eksikleri gideremez. Bu açıdan, eğitimde, bilgi ve yöntem anlayışının ölçütleri dışarısında kalacak unsurlara yer verilmediğinde demokratik kabul veya pratik işlev gibi ölçütlerin eklenmesi insan anlayışı noktasında yeterli bir karşılık geliştiremez.

Doğada kolaylıkla bulunabilen olgu ve gerçekliğin insandaki temsili eğitim aracılığıyla bizzat insanda kurulmak istenmektedir. İnsanın bilme süreci de bu doğrultuda ele alınmaktadır. Bilgi ve yöntem anlayışının nasıl yerleşik hâle geldiğini açıklamak için insan bilmesine ilişkin yitirilen kavramlardan biri olan 'anlam' kavramına değinilebilir. Bu bağlamda Whitehead'e (2011) göre kâinatın birlik ve bütünlüğe yönelen ve insanın kendisini idrak etmesini sağlayan bir anlamanın söz konusu edilmemektedir (s. 63-64). Eğitime yön tayin eden, belirleyen, nasıl öğretildiğini ve öğrenildiğini izah etmeye çalışan sosyoloji ve psikoloji kuramları 'anlam' kavramının bu yönüne yeterince dikkat etmemiştir. Çünkü bu kuramların eğitime ilişkin her türlü önerilerine epistemoloji merkezli felsefi akımlar ve bilim olmanın getirdiği 'birlik türü ve bütünlük biçimi' ontolojik temel oluşturmuştur.

Pratik işlevle kastedilen epistemoloji ve bilim merkezli dönem içinde ele alınan insan anlayışından ve ideallerden bağımsız değildir. Demokratik kabul bu çerçeveyle sınırlıdır. Eğitim dışında kalmak ekonomik koşullar bakımından zordur. Modern dönemde eğitim hakkı herkese eşit olarak sağlanmakla birlikte bir zorunluluktur. Aynı zamanda çağın refah ve mutluluk koşulları, eğitimin asgari refah ve mutluluk için yarışma ve rekabet ortamı oluşturması, bilime ve uzmanlığa güvenin ilerleme gibi hedefler aracılığında yaşamı belirlemesi ve bunun için eğitime biçilen roller dikkate alınmalıdır. Eğitim bilim(ler)inin de

dâhil olduğu ‘birlik türü ve bütünlük biçimi’ bu atmosferde değerlendirilmelidir. Bu atmosfer bilimlere, bizzat insan adına hareket ettiğini, insan için en iyisini kendisinin bildiğini örtük veya açık olarak ileri sürme olanağı vermektedir.

Keskin (2001) insan bilimlerinin içerik, pratik, amaç vb. bakımdan değişebildiğini, bugün ona atfedilen amaç veya sınırların nihai olmadığını ortaya koymaktadır. Örneğin insanı bilimsel ele alma amacı sonradan ortaya çıkmıştır (s. 239-242). Demokratik kabul ve pratik işleve rağmen böyle bir amaç bir tür olgu ve gerçeklik dayatmasıdır. Bu noktada Cangızbay (1996) ontolojiyi hatırlatarak özgürlük sorununu gündeme getirir. Gerekçesi ‘özgürlük’ probleminin kendisi ve mevcut sosyolojide ‘özgürlük’ kavramının ihlal edilmesi olsa gerektir. Psikoloji içerisinde yer bulduğu kadarıyla spritüalist psikoloji konulara biraz daha farklı yaklaşmaktadır. Sosyolojide ise Weber’ın yorumlamacılığı etkili bir ana damardır. Ancak bu yaklaşımların Türk eğitim düşünce ve pratiğinde pek karşılığı olmamıştır.

Mevcut bilgi ve yöntem anlayışı karşısında, Cangızbay’ın (1996) “Eğer bir bilim …, aklî bir bilim olmak iddiasındaysa, her şeyden önce, kendi inceleme nesnesinin, varlığın tümü içindeki yerini açık ve seçik bir biçimde belirtmek, bu nesnenin teorik alanını çizmek, ontolojik koordinatlarını bildirmek zorundadır…” (s. 120) ifadesi dikkate alınabilir. Cangızbay’ın uyarısı, dar bir ontoloji kabulüyle pratiğe odaklanmak yerine ontoloji üzerinde etraflıca tartışmak gerektiğini hatırlatmaktadır. Çünkü eski felsefeyle karşılaştırıldığında disipliner önceliklerin ters yüz olduğu görülmüştür. Bu durum, ontoloji sahasının gereklerini yerine getirmeyerek eğitim gibi bir alanı birçok kaynaktan beslenmek yerine psikoloji ve sosyolojinin etkisiyle tek bir epistemolojik paradigmayla sınırlamıştır.

Yirminci yüzyılın eğitim kavrayışı, varlık ve bilgi arasındaki tarihsel ve esasa ilişkin ikiye bölünüşün gelip düğümlendiği bir statüko tarafından çevrelenmiştir. Bazı filozoflar tarafından eleştiriler sunulsa da epistemoloji ve bilim merkezli yaklaşım psikoloji ve sosyoloji aracılığıyla güçlenmiştir. Eğitimin uygulamalı bir disiplin olması, disipliner açıdan teori ve pratik sorununu bir arada yüklenmesi, toplum ve birey üzerindeki etkisinin cezbetmesi gibi olağan bağlamları statükonun yerleştirilmesi adına özel bir etki yaratacak şekilde kullanılmıştır. Başer’in (2013) statüko ve yöntemin yerleşmesini ‘usulün esası geçmesine’ benzettiği gibi, eğitimde de yirminci yüzyılda esasa ilişkin ayrılık derinlere gömülmüştür. Başka deyişle eğitimde yaşanan durum, ters yüz olma durumunu çoktan gerilerde bırakmıştır. Maddi alan dışında metafizik dayanağı olmayan, dar bir ontolojiye sıkışmış ve belirlenmiş cevaplardan hareket ederek mevcut yöntemi aşacak sorular sormayan bir eğitim epistemolojisi çağın koşullarıyla birleştiğinde eğitim pratiğinin durumu daha da

kötüleşmektedir. Örneğin öğrencinin bilgiye yaklaşımı yüzeysel kalmakta veya eğitim araştırmalarında yenilenme yaşanmamaktadır. Öğrencinin bilgiye yaklaşımının yüzeysel kalmasının işaretleri Noddings'e (2016) göre mantıksal bağları kuramaması, teorem veya fikirlerin gerçek önemine dair derinlemesine bilgi sahibi olamamasıdır (s. 125). Eğitim araştırmalarında yenilenme yaşanmaması ise Türkiye örneğinde bulunabilir. Türkiye'de yaygın kabul gören eğitim tanımı davranışçılıkla örtüşür. Davranış değişikliğinin odakta olduğu bu tanımla 2005 yılında benimsenen yapılandırmacılık arasında açık zıtlık vardır. Yeni kuramların resmiyette benimsenerek kullanılmasına rağmen eğitim araştırmalarında çoğu zaman eski tanıma yer verilmektedir. Henüz yeni ve doğru bir tanım geliştirilmediği gibi bu konuda özgün çalışmalar da yapılmamaktadır (Uludağ Z., kişisel iletişim, Nisan 13, 2018). Oysa 1974 yılındaki Felsefe Kurumları Seminerlerinde Kuçuradi (1977b) "…eğitim-kişiye 'istendik davranışları kazandırma değil; kişiyi insanca yaşamaya hazırlamayla olur." (s. 56) diyerek kastettiğini açıklamıştır. Kuçuradi'nin görüşü bir tarafa, 1974'ten beri eğitim üzerine düşünen kimi felsefecilerin dile getirmesine ve resmiyette de bu tanıma aykırı bir yaklaşım benimsenmesine rağmen, tanımın eğitim bilimciler tarafından kullanımında bir değişiklik olmamış, tanım popülaritesinden pek bir şey kaybetmemiştir.

4.2. Eğitimde Ontolojik Eksik Doğrultusunda İkilem ve Sorunlar

Eğitimin temelleri denildiğinde 'temelleri' ifadesi ne anlama gelir? Wittgenstein (2007) bir şeyin temellerinden anlaşılması gerekeni "'Buna inanmanın temelleri ne?' sorusu 'Bunu hangi temellerden türetiyorsun şimdi (…)?' demek olabilir. Ama 'Bu varsayım için, geriye bakıp, ne gibi temeller gösterebilirsin?' de demek olabilir. … fikrin temelleri deyince, gerçekte kişinin bu fikre varmadan önce kendine söyledikleri anlaşılabilir yalnızca…" (s. 153) sözleriyle ortaya koymaktadır. Bu sorular eğitime yöneltildiğinde nasıl bir insan yetiştirmeliyiz sorusunun arka planındaki insan nedir sorusuna verilen cevaplar gösterilebilir. Ayrıca eğitim düşüncesindeki gelişmelere daha bütüncül bakılmalı ve kültür, bilim, din, ekonomi, ideoloji, siyaset, toplum gibi başka birçok alan konuya dâhil olmalıdır. Buna metafizik, ontoloji ve epistemoloji de dâhildir. Temellere ilişkin tartışma ve arayış eğitimin bilimsel zihniyetin kontrolü altına girmesiyle sonlandırılmamalıdır. Kaldı ki içerdiği temeller itibariyle eğitim aslında geçmişten günümüze bir tür oryantasyon problemi yaşamaktadır. Eğitimde oryantasyon problemi eğitimin durumunun nasıl saptanacağı, yüzünü hangi yöne döneceği, nasıl yönlendirileceği, hangi alanlarla uyumlu kılınacağı, hangi alanların daha baskın ve belirleyici olacağı gibi konuların tartışmaya açılmasıdır.

Antik Çağ'dan beri eğitimin bilim değil bir şeyi iyi yapma yeteneği ve daha çok sanat gibi görüldüğü dönemler yaşanmıştır. Eğitimin sanat gibi görülmesi, sanatta teorik temelleri anlamadan ustalaşmanın mümkün olmasıyla ilgilidir (Brezinka, 1992, s. 11; Mialaret, 2010, s. 84). Durkheim'a (2004) göre ustalaşma ilk bakışta sadece öğretmenlik mesleğiyle ilgili gibi görülür (s. 19). Yirminci yüzyılın başında eğitimin bilimsel koşulları tamamlanmaya çalışılırken Durkheim (2016) ustalaşmanın eğitim düşüncesini pratiğe yöneltmek olduğunu vurgulamaktadır. Yakın dönem pedagoji kuramcılarının (Montaigne, Rousseau, Pestalozzi vb.) pedagojiyi eğitim pratiği gibi sunsalar da sınıfa girme ustalığını gösteremeyeceklerini düşünmektedir. Eğitimin ve bilimin özellikleri arasında bağlantı kurarak eğitimin bilim gibi değerlendirilebileceği görüşüyle pedagojiden eğitim bilimine geçmek istemektedir. Spekülasyona, olması gerekene ve yapılması gerekeni dikte etmeye dayanan pedagoji pratiğe yönelse de kuramsal kalır. Rönesans'la birlikte doğan pedagoji belirli sınırlılıklarla birlikte kabul edilebilir bir disiplindir ancak eğitim bilimine doğru yöneltilmelidir (s. 80, 86-94). Pedagojinin köklerde bırakılması eğitim pratiği tartışmaları üzerinde görülmektedir. Ancak eğitimin temelleri bağlamında eğitimin bilim olmasına şüpheyle yaklaşılmasının eğitimin meta-teorisine ilişkin tartışmalarda bir karşılığı vardır. Tartışmanın görünen yüzü felsefe ile bilim arasındadır ancak tarihsel derinliklerinde felsefenin kendi içerisindeki felsefe yapma tarzı da dikkate alınmalıdır.

Eğitimin bilimselleşmesini isteyenler, bilimin birlik türü ve bütünlük biçimine dayanmaktadır. Bu isteğe göre felsefe, teoloji, sanat gibi alanlar veya pedagojik antropoloji, sosyalleşme gibi farklı unsurlar barındıran teoriler eğitim bilimini tehlikelerle karşı karşıya bırakır. Brezinka (1992) "…Konunun dizginsiz genişlemesiyle eşzamanlı olarak, artan terminolojik karışıklık tehlikesi de ortaya çıkar. Eğitim bilimini bu iki tehlikeden korumanın tek yolu, onu nispeten az sayıda önemli ve açıkça tanımlanmış sorun alanlarıyla sınırlamaktır…" (s. 64) ifadesinde eğitimin bilimselleşme gerekçelerinden birini sunmaktadır. Ancak eğitimde sınırlandırma sorununu aşmak eğitimin kaynaklarını kesmek veya kurutmakla sonuçlanmamalıdır. Bilimsel sınırlandırma felsefe dâhil diğer sosyal pratiklerin özgün katkılarını ortadan kaldırabilir.

Felsefe ve bilim arasındaki bu tartışmaya çoğunlukla bilimsel bir felsefe savunularak çözüm getirilmiştir. Brezinka'nın (1992) felsefeyi ve felsefe tarihini ele alış tarzı (s. 167-169) bu çözümün örneğidir. Bilimsel felsefe söylemiyle yirminci yüzyıl boyunca sık karşılaşılmıştır. Brezinka'ya (1992) göre bazı ülkelerde eğitimin bilim olup olamayacağı konusunda şüpheler vardır. Altmışlı yıllarda İngiltere, Amerika gibi ülkelerde ise önde gelen eğitimciler eğitim

teorisinin yeterince bilimselleşmediğinden şikâyetçidir (s. 1-2, 16). Tartışmanın altmışlı yıllara uzanması bilimselleşirken bazı sorunların aşılamadığını göstermektedir. Eğitim teorisinin sadece bilim temeline indirgenmesine sorun çıkarması olası konulardan birisi eski ve yeni felsefe arasındaki çok boyutlu ve köklü farklılıktır. Mialaret'in (2010) ifadesiyle eğitimin sosyoloji ve psikolojiyle yakınlaştırılarak felsefi ve tarihsel olandan koparılmasının müjdelenmesi (s. 80-84) köklerden kurtulma çabasıdır. Analitik eğitim felsefecilerine göre de eski felsefeye dayanan bir eğitim felsefesi hayal bile edilemez (Brezinka, 1992, s. 175).

Eğitimin bilimselleştirilmesinin sorgulanması, eleştirellik ve yapıcılık gereği, Heidegger'in (2011) kavramıyla bir tür 'felsefeleme' gibi görülebilir. Buna göre "…felsefe, ya mevcut bugününe geniş bir şekilde önceden atılmıştır ya da bugünü daha öncesine ve başlangıçta [var]olmuşa yeniden geri bağlar. Felsefeleme daima sadece çağa aykırı ve uygunsuz yapılamayan, daha ziyade aynı zamanda, çağı kendi ölçüsünün altına koyan bir bilme..." (s. 17) şeklindedir. Dolayısıyla sorgulama geçmişi ve bugünü dikkate alır. Varlığa ilişkin tartışmaların kısıtlanması bilgi anlayışının değişmesinin yanı sıra eğitimin yetiştirmek istediği insana yaklaşım tarzını değiştirmiştir. Dar kapsamlı ontoloji vurgusunun sık sık yapılmasının başlıca nedenlerinden biri budur. Bu içeriği belirleyen insani alana yönelen bilimselliğin, Freund'un (1991) ifadesiyle doğa bilimlerinin amaç ve yöntemlerini dikkate almış olmasıdır (s. 4). Oysa eğitimde asıl olan herhangi bir maddenin incelenmesi ve dönüştürülmesi değil insanın yetiştirilmesidir. Felsefenin ve eğitime eşlik eden psikoloji ve sosyolojinin ortak konusu insandır. Psikoloji ve sosyolojinin çalıştığı konulardan bazıları felsefidir ve konular çoğu zaman iç içe geçmiştir. Örneğin psikoloji ahlaki gelişim veya sosyoloji ahlak eğitimi konusunda görüşler geliştirmektedir. Bilgi ve varlık bakımından psikoloji ve sosyoloji metafizik, ontoloji ve epistemoloji gibi alanlara dayanır. Ancak bu iki bilim kendi özgünlükleriyle insanın farklı yönlerini ele alır. Eğitimde oryantasyon tartışması ise felsefe ve bilim arasındaki asli bir tartışmadan psikoloji ve sosyolojinin -eğitimde ortaya çıkardığı süreç ve içeriklere dair- kendi arasındaki bir tartışmaya doğru daralır.

İnsanın durumu 'eğitim bilimleriyle özdeşleşen insan grubu' için hayati önemdeki konulardandır. Başer'in (2011) dediği gibi "…İnsanoğlu hem kendisinin, hem de toplumunun gerek tabiat, gerek diğer beşeri gruplara nazaran bulunduğu noktayı dâimâ araştıra gelmektedir… insanın bulunduğu noktayı bilmesinin sayısız yararı olduğu açıktır…" (s. 12). İnsanın bulunduğu noktayı araştırması, birçok diğer araştırma konusu gibi geleneksel veya modern anlamda kendi hayret, merak, sorgulayıcılık, araştırıcılık, hakikat, aydınlanma gibi değerlerinden doğmaktadır (Dombaycı, 2011, s. 59). Araştıran yine insan

olsa da araştırma duygusuna yön veren değerler değişmektedir. Bu bakımdan insanın ortak konu olması, farklı alanlarda benzer bir anlayış temelinde ele alındığını göstermez. Eğitim bilimlerini, bilimsel kılan araştırma da bilgi tutkusu üzerinde şekillenmiştir.

İnsanı inceleyen dalları da dâhil bilim, "…görüntü planındaki olguların birbiriyle bağıntılarını anlaşılır hale getiren varsayımlar doğurur…" (Özakpınar, 2014, s.39). Diğer taraftan "…insan zihninin metafizik bir boyutu vardır. İnsan görüntülerin arkasındaki gerçeği bilmek ister..." (Özakpınar, 2014, s. 39). Eğer bilimsel bilgi, felsefeyle ilişki içerisine getirilecekse bilinmeyene giden bir yol olarak görülebilir (Jaspers, 2010, s. 264). İnsan sadece bilim değil aynı zamanda felsefe içinde ele alınırsa manevi tarafı gündeme getirilebilir. Mirandelo'ya (2006) göre insan yaratılışı itibariyle kendine verdiği kıymete göre maddi-hayvani veya manevi bir hayat yaşayabilir (s. 21-23). İnsanın kendine verdiği kıymet gibi eğitimin insana verdiği kıymet de çocuğu yönlendirme ve yetiştirme bakımından önemlidir. İnsana diğer var olanların incelenmesindeki gibi bir kurguyla yaklaşmak onu maddi var olan durumuna indirmektir. Bu duruma itirazın "…Manevilik yahut maneviyat nesneler için değil insan içindir…" (Köktürk, 2018, s. 201) ifadesinden hareketle bir gereklilik olduğu görülmektedir. İnsan bilimlerinin felsefeden ayrılığının yeterince ikna edememesi (Moles, 2012, s. 19) maneviyatı ihlâl etmeme gereğinden kaynaklanmaktadır.

Freund'a (1991) göre "…Fiziki ilim ve manevi ilim arasındaki ayırım daha XVIII. asırda mevcuttu, fakat o dönemde bu ayırım hiçbir kavram gelişmesine imkân vermedi…" (s. 10). Böyle bir ayrım yerine eski felsefe diğer var olanların bilgisini de dikkate alarak insana daha bütüncül yaklaşma olanağı taşır. Bu gereklilik ve ayrımlara en çok eğitim alanında dikkat edilmelidir. Ayrımın bir alandaki yöntem, konu ve ilerleyişin diğerine taşınmasıyla sonuçlanması psikoloji ve sosyoloji içerisinde yeni birçok görüş doğurmuştur. Bu görüşler eğitim sahasındaki akademik araştırmalara, amaçlara, müfredata, sınıf ortamında öğretmenin kullandığı yöntem, materyal, bilgi içeriği vb. ye kadar uzanır. Sosyoloji ve psikolojinin eğitime dâhil olma süreçleri yeni ikilemler doğurmuştur. Eğitim iki disiplin arasındaki anlaşmazlığın arenası olmaya müsait olduğu gibi eğitim bilimleri bu kavgaya fazlasıyla karşılık verecek bir kuruluş ve karaktere sahiptir. Örneğin tıp sahasında böyle bir anlaşmazlık pek görülmez. İncelenecek konuya göre bölümleme ve uzmanlaşmalar daha nettir. Sosyoloji ve psikoloji gibi büyük çaplı disiplinler daha baştan eğitimin sorunlarının bilimle giderileceği varsayımını doğurur. Oysa sosyolojik veya psikolojik kuramların anlaşmazlığı bir oryantasyon problemi olarak eğitimde doğrudan doğruya bir sorundur.

Bu disiplinlere yönelik çeşitli eleştirilerde insana ve insani alana ilişkin birlik ve bütünlük sağlayamadıkları, insanı anlayamadıkları, insan problemini çözemedikleri gibi birçok hususa değinilmektedir.[35] Genellikle bu eleştirilerde hataların adı koyulmuş, eksikler tespit edilmiş ve çözüm niteliğinde felsefi yaklaşımlar geliştirilmiştir. Ancak çözümlerin eğitim düşüncesi üzerinde tatbik edildiği çalışmalar yok denecek kadar azdır. Metafiziğin ve ontolojinin merkezde olduğu dönemlerde insan yaşamı ve eğitimi için muazzam içerik sunan görüş ve kavramların tamamen yitirilmemesi çabası mevcut eğitime eleştirel bir yaklaşımdır. Bu çaba insan yaşamını organize edecek kavramları doğa bilimlerinin egemenliği altındaki sosyal bilim anlayışının tekelinden kurtarmaya çalışmaktır. Böylesi çabalar insan ve eğitim anlayışına yön veren kavramların geçirdiği tarihsel dönüşümü dikkate almalı ve yirminci yüzyıla uygun olmalıdır. Bu açıdan geleneksel-güncel ikilemi eğitim sosyolojisi ve eğitim psikolojisi kuramlarının sınırlarında çözülemez. Bu kuramlarla geleneksel görüşlerin karşılaştırılması insanın insan olma tarihini dikkate alan bütüncül bir yaklaşımdır.

"Doğa bilimlerinin belirlediği anlayışlardan eğitim düşüncesi nasıl uzaklaştırılabilir?" şeklindeki kasıtlı bir soru insanın daha fazla gündeme getirilmesini talep etmektedir. Bu, doğa bilimlerinin öğretiminden uzaklaşma ve doğa bilimlerindeki yöntemlerle yapılan eğitim araştırmalarının ulaştığı eğitsel bilgilerden faydalanmamak değildir. Öte yandan psikoloji ve sosyolojinin mevcut sınırlarından kurtulmak ve uzaklaşmak doğru bir insan anlayışına ulaştırması muhtemel bir tartışma ortamı için gerekliliktir. Eğitime temel teşkil eden bilimlerin insana ilişkin doğru bir yönlendirmede bulunup bulunmadığını sorgulama girişimi insan oluşun derinliklerine bakılarak yapılabilir.

4.2.1. Eğitimde Sosyoloji-Psikoloji Gerilimi

Ülken (2001) eğitim felsefesinde sosyoloji ve psikolojiyle bağlantılı tartışmalar yürütmüştür. Psikoloji ve sosyolojinin birey ve topluma atfettiği karşıtlıklar dikkate alınmadan eğitimde her ikisine de ağırlık vermek üstünkörü bir birleştirmedir. Bu, söz konusu disiplinlerin üstün nitelikleri yerine kusurlarının birleştirilmesiyle sonuçlanabilir (s. 82). Ülken'in görüşü eğitimde oryantasyon problemini anlamak ve çözmek için önce sosyoloji ve psikoloji geriliminin üzerine gitmek gerektiğini gösterir. Ülken'in (2001) "...eskiden beri alışılmış iki

[35] Bu hususa Jaspers (2010, s. 101-103), Mengüşoğlu (2014, s. 18), Carrel (1965, s. 24-39), Carpenter (2008, s. 9-49), Guénon (1991, s. 58-61) vb. referanslarla değinilmiştir. Yirminci yüzyıl içerisinde bu sorunu gören Jaspers'e göre "…*Bilim adamı gerçekliğin yalnızca bir yönünü tanımlayabilir*…" (Ibáñez, 2018, s. 383). Eski felsefede ise örneğin Aristoteles'te (2016) metafizik içerisinde "varolan olarak varolanın asıl nedenleri" aranırken bilimsel sınırlılıklarının farkında olunması (s. 79) vurgulanmaktadır.

indirgemeci görüşten aynı derecede kaçınmalıdır: bunlardan biri bireyci, hürriyetçi, verasetçi görüştür. İkincisi toplumcu, zaruretçi, dıştan tesirci görüştür. … Zamanımızda insanı aralarında paylaşamayan iki bilim, psikoloji ve sosyoloji bu çatışmayı müspet bilgi alanında devam ettiriyor...” (s. 8) ifadesi gerilimin bir ölçüde anlaşılmasını sağlamaktır. Diğer taraftan eğer eğitim söz konusu değilse ve bilimler birbirinden ayrılıp kendi meşruiyet alanını kurmuşsa gerilimin izlerini bulmak zorlaşır.

Eğitim bilimlerine temel teşkil eden birçok disiplin (felsefe, tarih, antropoloji, ekonomi, hukuk vb.) içerisinde psikoloji ve sosyoloji ayrılığı gelişmiş ülkelerde ortaya çıkmıştır. Brezinka (1992) İngilizce konuşulan ülkelerde eğitim bilimi (veya pedagoji) şeklinde özerk ve tek disiplin kavrayışının gelişmediğini, farklı disiplinlerde bağlantıları kurulamayan eğitim araştırmaları yapıldığını ifade etmektedir (s. 3). Bu değerlendirmeyi destekler şekilde örneğin Bartlett ve Burton (2014) tarafından dört disiplinin (felsefe, sosyoloji, psikoloji, tarih) eğitimle ilişkisi noktasında eklektik yaklaşım kabul edilmektedir (s. 26). Dahası, İngilizce konuşulan ülkelerde eğitim teorisi ve eğitimin temelleri gibi adlandırmalarda da bütünleşik bir bilimsel bilgi birikimi sunulamadığı gibi teoriler daha çok pratiğe yöneliktir (Brezinka, 1992, s. 4). Eklektik bir yaklaşım ve çoğul bir eğitim bilimlerinin eğitimde ontolojik ve epistemolojik sorunları çözmeye gücü yetmeyebilir. Bu tarz bakımından oryantasyon sorunu sürekli gündemdedir. Bütünleşik bilimsel bilgi çerçevesinde tek bir eğitim bilimi ise daha katı bir bilimsel bakış açısı getirebilir. Bu tarz ise ontolojik açıdan insan sorunlarını şiddetlendirmeye ve oryantasyon sorununu Wittgenstein’ın (2007) ifadesiyle çözerek değil kolay yolu seçip gömerek halletmeye (s. 130) eğilimlidir.

On dokuzuncu yüzyıla kadar pedagoji felsefenin uygulamalı dalıdır ve deneysel-teknolojik bir bilim değildir. Bu dönemlerde psikoloji ve sosyoloji felsefe içindedir. Ancak Herbart, Willman, Dilthey pedagojinin gerçeklik ve gözlem bakımından eksiklikleri nedeniyle psikoloji üzerine kurulması gerektiğini ve uygulamalı psikoloji olduğunu düşünmüştür (Brezinka, 1992, s. 6, 13, 15). Durkheim’a (2016) göre ise pedagoji bilimlere yaklaştırılırken eleştirilere maruz kalır, psikoloji ise bazı işe yarar kısımlarına rağmen daha tartışmalı ve çelişkilidir. Sosyoloji henüz yeterince gelişmemiş olsa da bilimsellikte psikolojiden daha ileri gidebilir. Psikoloji eğitim amaçlarına ulaştıracak araçların işe koşulmasında yardımcı olabilir. Ancak amaçları saptamada yetersizdir ve toplumsal olan dikkate alınmalıdır. Kaldı ki psikoloji henüz içsel olanı açıklayamamıştır (s. 89-90, 105-106, 100, 123).

Disiplinler arası rekabetin ve psikolojiyi öne alma çabasının radikal örneği olarak Guillaume (1995) psikolojinin felsefenin yerine ikame edilmesini savunmuştur. Buna göre psikolojinin

üstün yönü bilimlere uymayan ve değer içeren bilgi yaklaşımı geliştirmemesidir. Psikoloji, felsefi tarzda -fenomenden numene gitmek, ilk ilke belirlemek gibi- işleri üstlenmez. Epistemolojiyle insana ilişkin bilgi ortaya koyarak diğer bilimlerle bütünleşir (s. 40-42). Bu tarz indirgemeci görüşler eğitimde oryantasyon problemine yol açmaktadır.

Sosyoloji, kuruluş sürecinde, geleneksel öğeler barındıran felsefeyle olduğu kadar psikolojiyle de ayrılığını radikal tarzda gündeme getirerek örmüştür. Durkheim'a (2015) göre gözlem bakımından sosyolojinin işi daha kolaydır (s. 39). Durkheim'a (2015a) göre topluma ilişkin gerçeklik, psikolojinin -o yıllarda henüz doğa bilimleri içerisinde konumlandırılan biyolojik psikolojinin- gözünden (kalkış noktasından) anlaşılamaz. Çünkü psikoloji analoji ve karşılaştırmayı yanlış temelde gerçekleştirdiği için çelişkiye düşmektedir. Bu eleştiriler henüz toplumsal alana özgü kavramlara doğrudan bir giriş değildir. Aksine hafıza, zihin, organizma gibi daha çok psikolojiye özgü kavramlardan hareketle toplum ve toplumsal olgu ile benzerlikler kurar. Bu benzetmeler aynı zamanda bir ayrıştırmadır. Ayrıştırma sayesinde hem psikolojinin teorisi zihinciler ve davranışçılar karşısında üçüncü bir yol olarak sağlamlaştırılır hem de toplum 'kendi içinde bir şey' olarak alınabilir. Bilimin gözlem, olgu, gerçeklik gibi yapıtaşlarından kopmadan zihindeki temsiliyetler gerçekliğe sahip fenomenler olarak doğa bilimindeki gibi gruplanabilir. Bu anlamda, biyolojik psikoloji aklı, bilinci, hafızayı olgusal olarak var etmekte başarılıdır ancak bunları yine aynı olguya (kendi fiziksel temeline) bağlayarak kendi içine hapseder ve 'değişime' yanı sıra 'etkiye' kapatır. Psikoloji olgu olarak aldığı hafızayı yine olgusal olan etkiyle çeliştirir. Bu yaklaşım, örneğin, hafıza ile zihinsel yaşam (ve hatta yaşam) arasında bir bağ kurulamamasıyla sonuçlanır (s. 15-30, 47). Bu açıdan Durkheim (2016) psikolojide farklı kuramlar arası eleştirilerde veya bir kuramın bir diğerini tamamlama girişiminde çok kullanılan 'çevre' -aslında toplum- kavramını öne çıkarmak istemektedir (s. 107). Durkheim (2015a) biyolojik psikolojinin anlığı ve hafızayı içerde varsayarak bilginin dışarıdan içeriye alınmasını bir dereceye kadar anlaşılır bulur. Psikoloji aklın içsel dünyasına ilişkin keşfedilmeyi bekleyen birçok şey olduğu için yüzeyseldir. Bunun yerine dışsal gerçeğin bilinçteki temsiliyetinin sadece bireysel bilinçte gerçekleşmediği, zihinsel durumu aşan kolektif bir temsiliyetin mevcudiyeti ve etkisi gösterilmelidir (s. 28, 36, 38-39).

Durkheim'ın sosyolojiyi psikolojideki eksikleri vurgulayan bir tamamlayıcı karşıtlık üzerine kurmayı amaçladığı varsayılsa bile eğitim sahasında karşıtlıklar güçlenebilir. Durkheim, bireyin içini toplumla doldurmakta ve özeli değil kamusalı tercih etmektedir (Arkonaç, 2011, s. 105, 109-110). Sosyal psikoloji gibi alt disiplinlerle karşıtlıklar azaltılmaya çalışılsa da

sosyolojinin bir tür sosyal psikoloji olduğu anlamı gelişmez. Sosyolojinin toplumu incelemesi ile sosyal psikolojinin "…bireyin toplumsal niteliğini…" (Ozankaya, 1968, s. 226) incelemesi farklıdır. Eğitim ve toplum ilişkisini açıklamada psikoloji, sosyal psikoloji sayesinde sosyolojinin önüne geçmek gibi bir avantaj taşımaz. Aslında disipliner kuruluş aşamaları hariç, psikoloji veya sosyoloji sahasında çalışanlar için böylesi sorunlar büyük çaplı değildir. Ait olunan disiplin belli bir ivme yakaladıktan sonra araştırmacılar çoğunlukla kendi çalışmasına odaklanır. Ancak zemin eğitim teorisi olduğunda farklı sahalardaki araştırmaların buluşturulamaması bile sorundur. Kaldı ki Ülken'e (2001) göre psikoloji ve sosyolojinin konu, yöntem ve ilerleme sorunları eğitimi doğrudan etkilemektedir (s. 72-83).

Eğitime dair sosyoloji ve psikoloji arasındaki tartışmada "…birinin diğerine karşı kesin galibiyetini söylemek mümkün değildir." (Uludağ, 2004, s. 33). Kesin bir galibiyet ilanı doğru da olmaz (Uludağ, kişisel iletişim). Ancak eğitim literatüründe ve eğitimin bileşenleri tarafından dikkate alınma noktasında psikolojinin son dönemde birkaç adım önde olduğu söylenebilir. Eğitimde açık bir ağırlığı bulunan analitik eğitim teorisinde de psikolojiye verilen öncelik görülür. Örneğin Brezinka'ya (1992) göre eğitim felsefesi, eğitim sosyolojisi, eğitim tarihi gibi alt alanlar eğitim bilimi içerisindedir. Ancak eğitimi analitik yaklaşıma dayandırmak isteyenler başlıca psişik yönü ön plana çıkarmakta ve ilk disiplin olarak psikolojiyi görmektedirler. Sosyallik ve kültürellik gibi diğer meselelerin hepsinin eğitimdeki ilk karşılığı psişiktir (s. 60-63).

Türkiye'de aşağı yukarı son elli yıldır eğitim psikolojisi, eğitim teorisi ve pratiği üzerindeki etkileri ve akademik camiadaki yansımaları itibariyle ilk disiplin pozisyonundadır. Böylesi pozisyonları açığa çıkaran eğitimde oryantasyon probleminin bağlamı içerisinde disiplinlerin öne geçme isteğidir. İlaveten eğitimde sosyoloji veya psikoloji gibi disiplinlerin öne geçmesi dünyadaki gelişmeler ve devletlerin benimsediği ideolojilerle de ilişkilidir. Bu disiplinler topyekûn bir ideolojiye vakfedilemez ancak ideolojik içeriğe göre biri diğerinden daha fazla tercih edilebilmektedir.

Eğitim sosyolojisinin eski önemini yitirmesi Esgin'in (2013) "…eğitim ile toplum arasındaki ilişkiyi sadece teoriden soyutlanan nicel veriler aracılığıyla analiz etmeye odaklanan eğitim sosyolojisi, işlevselliğini eğitim bilimlerindeki eğitim psikolojisi, sosyal psikoloji ve topluma hizmet uygulamaları gibi bazı alanlara devretmiş görünüyor…" (s. 152) şeklindeki ifadelerinde ortaya koyulmuştur. Son yıllarda öğrenme kavramının ve her öğrenmenin özel olduğu fikrinin ön plana çıkması, öğretim kavramının içinin boşaltılması veya değerinin azalması durumuyla yüz yüze kalınmıştır. Öğretim, öğrenmeye kıyasla sosyolojiye daha

yakın, eğitimin toplumsal yönlerini yansıtmada daha etkili bir kavramdır. Bu iki kavrama verilen ağırlığa göre eğitimin öğretmen veya öğrenci merkezli olmak gibi eğilimleri belirlenmektedir. Öğretmen daha çok toplumu temsil eden ve gösteren konumdayken öğrenci merkezlilikte bireysellik ön plandadır. Öğrenci merkezlilik toplumla ilişkide toplumun ihtiyaçlarından çok bireysel kavrayışı esas alır. Sonuç olarak öğrenmenin öne çıkması, eğitim psikolojisinin güncel durumdaki üstünlüğüdür. Ancak bu durum oryantasyon probleminin çözüldüğü veya ortadan kalktığını göstermez. Öğrenme alanında Türkiye'de 2005 yılında yapılan kuram değişikliği, yani yapılandırmacılığa geçiş, bir önceki kuramın olağan eksikliklerinin görülmesi ve gelişmiş ülkelerin eğitimdeki yönelimleri dikkate alınarak gerçekleşmiştir. Bu noktada neden özellikle Durkheim ve Piaget'nin seçildiği gerekçelendirilebilir ve eğitimde oryantasyon problemi bağlamında Türkiye'de ortaya çıkan durum özetlenebilir.

Cumhuriyetin erken dönemlerinde Türk Eğitim Düşüncesinde Durkheim sosyolojisinin azımsanamaz ağırlığı vardır (Bayraktar, 2015, s. 108-124). Ancak okulu, sınıfı ve ders ortamını toplumsal yönleri nedeniyle sadece Durkheim sosyolojisine göre tasarlamak ve öğretmenin sadece eğitim sosyolojisini dikkate alan öğretim icrası eğitim gerçeğiyle örtüşmez. Bu, Cumhuriyet'in ilk evrelerindeki fikri temeller bakımından farkında olunan bir hususdur. Bu dönemde Dewey'le kurulan bağlantı, eğitim sosyolojisiyle birlikte eğitim psikolojisinin de önkoşullarını sağlamıştır. Dewey'le (1939) birlikte okul ve sınıf mekânına, ders ortamına, öğretmen yetiştirme ihtiyacına, eğitimin amacına, öğrencinin toplumsal alana katkı için bireysel gelişimine, okulun amaçlarıyla örtüşecek şekilde faaliyetlerine ve toplumla ilişkisine, öğretimin pratikte karşılık bulmasına, tercüme ve kütüphane faaliyetlerine, dışarıya öğretmen ve öğrenci gönderilmesine, müfredat programı ve derslerin birbiriyle ilişki ve içeriğine kadar bir düzen verilmiştir (s. 3-24). Türkiye'de Dewey etkisi doğrudan doğruya eğitim pratiğine yönelir. Durkheim'ın görüşleri ise eğitimin toplumsal ve millî açıdan gerekçelendirilmesinde, eğitime fikri içerik kazandırılmasında, yeni bir toplum tipi için eğitimin aracı kılınmasında değerlendirilir. Amerikan psikolojisinde etkili olduktan sonra dünya çapında tanınır bir duruma gelen Piaget bilişselciliği bu dönemde henüz etkili değildir. Türk eğitim sisteminde etkili olan Dewey'in ise kısıtlı eleştirilerine rağmen davranışçılığa yakın eğilim sergilediği söylenebilir.

Bochenski'ye (1997) göre "…Dewey, tin'in, "bedenin yaptığı şey"den başka bir şey olmadığını ileri sürmekte, böylelikle de Watson'ın davranışçılığını benimsemiş olmaktadır…" (s. 148). Öte yandan Dewey davranışçılığa yönelik eleştirilerini 'devre'

kavramı üzerinden açıklar. Dewey'e (2004a) göre on yedinci yüzyıldaki "…zihin ve beden düalizminin yerini, beyin ve bedenin geri kalan kısmı arasındaki ayrım almıştır…" (s. 360). Dewey (2004b) "…Beden ve ruh arasındaki önceki ikilik şimdi uyarıcı ve tepki ikileminde farklı bir yankı bulur…" (s. 263) diyerek zihinsel var olanlar şeklinde adlandırılan ikilik yerine uyarı ve tepki koordinasyonu daha önemli bulmaktadır (s. 266). Uyarıcı karşısında hareket olarak dışa vurulan koordinasyon her zaman bir tecrübeye dayanır ve tecrübe oluşturur. (2004b, s. 269). Ancak uyarıcı ve tepki ayrımı yerine bu süreç daha çok devre olarak adlandırılır ve "Devre bazı unsurların birbiriyle çatışma içerisinde olduğu bir koordinasyondur…" (2004b, s. 275). Noddings'e (2016, s. 25, 29) göre de Dewey gözlemlenemeyenlerin üzerinde durmaya karşıdır ve bilişselcilikle uzlaşamaz. Çocuğun davranışının basitçe uyaran tepki mekanizması ile açıklanamayacağı görüşüyle de davranışçılıktan ayrılır (s. 25-29). Bu bakımdan Dewey'in davranışçılık eleştirisinin kısıtlı olduğu, pragmatizmin davranışçılıkla kökten bir farklılık taşımadığı söylenebilir.

Davranışçılık Türk eğitim sisteminin, son yüzyılda, düşünce ve pratiğine asli bir öğe gibi yerleşmiştir. Davranışçılığın uzun bir dönem tercih edilmesinde sosyolojizmle uyumu da bir nedendir (Bayraktar, 2015, s. 19, 54-55, 246-247). Uyum, davranış düşüncenin uzantısıdır görüşüyle (Durkheim, 2015b, s. 38) sosyolojide de karşılık bulur. Davranışçılık, sadece dönemin psikolojisinde gözde olduğu için değil sosyolojizmle de örtüştüğü için asli bir öğe gibi olmuştur. Eğitimin toplumsal düzenin aracısı kılınmak istendiği ve eğitim sosyolojisinin daha fazla dikkate alındığı ve ilginin öğrencide olmadığı bu dönemde davranışçılığın dikkate alınması eğitim psikolojisinin etkili ve önde olduğu anlamına gelmez. Aslan'ın (2019) ortaya koyduğu gibi yükseköğretimdeki Eğitim Bilimleri yapılanmasının bu yıllardaki içeriği (s. 410-412) itibariyle eğitim psikolojisi sınırlı şekilde mevcuttur.

Davranışçılıktan bilişselcilik ve yapılandırmacılığa geçiş ve eğitim psikolojisine ilginin artması Dewey'in küçük çaplı eleştirilerinin kavranmış olmasıyla açıklanamaz. Eğitim bilimleri içerisinde eğitim psikolojisinin kaydettiği ilerleme ve ideoloji arenasında ortaya çıkan durum çok daha belirleyicidir. Davranışçılıktan vazgeçme yönünde gerçekleşen bu değişim eğitimdeki toplumcu eğilimlerin sorgulanması anlamına da gelir. 2005 değişikliği sonrası yapılandırmacılık üzerine çalışmalar hız kazanmış ve sayıca ciddi bir artış göstermiştir. Davranışçılığın yetersizlikleri yeni öğrenme kuramının cazibesini artırıcıdır. Değişimin yaşanmış olması yapılandırmacılığın doğru olduğu anlamına gelmez. Aksine davranışçılıktan yapılandırmacılığa geçişte, hem eski hem yeni öğrenme kuramına yönelik sorgulama artmalıdır.

Diğer taraftan eğitim psikolojisindeki gibi yeni arayış ve tartışmalar, eğitim sosyolojisinde neredeyse yaşanmamıştır. Eğitim sosyolojisine yönelik dünya genelinde yeni kuramlar ortaya çıkmış olsa bile öğrenmedeki gibi bir resmi değişiklik yaşanmamıştır. Eğitim sosyolojisindeki durağanlığın sorgulanması birçok noktaya ışık tutabilir. Acaba eğitim sosyolojisi, eğitim veya eğitim bilim(ler)i sahasında bir ihtiyaç olmaktan çıkmış mıdır? Durkheim'ın anlayışı yeterli görülerek bu alanda bir yenilenme gereksiz mi görülmektedir? Analitik eğilimin kurduğu hâkimiyet eğitim sosyolojisinin eğitim bilimleri gündeminde kapladığı yeri azaltmış, onu işlevsizleştirmiş olabilir mi? Eğitim sosyolojisindeki durağanlık sosyoloji ve psikolojinin eğitim üzerindeki gerilimiyle ilişkili midir? Şu hâlde eğitim ve toplum ilişkisi nasıl ve neye göre organize edilmektedir? Eğitim sahasında bilimlerin yerleşik pozisyonu felsefi disiplin olan epistemolojinin cazibesini sıcak tutsa da eğitim sosyolojisindekine benzer soru ve sorunlar eğitim felsefesi için de geçerlidir.

Sonuç olarak Türk eğitim düşüncesinde son yüzyılda Durkheim, Dewey ve Piaget'nin etkili olduğu söylenebilir. Bu noktada Durkheim ve Piaget aracılığıyla Türk Eğitim Düşüncesinde sadece Dewey pragmatizminin değil epistemoloji merkezli bir felsefe anlayışını taşıyan neredeyse bütün akımların izleri mevcuttur.

4.2.2. Eğitim Sosyolojisi Açısından Geleneksel İkilem ve Güncel Sorunlar

Eğitim sosyolojisi gibi disiplinlerin gelişimi, konuları, bu alanlara verilen önem farklı ülkelerde farklı şekilde geliştiği gibi bu içeriklere bağlı olarak millî eğitimin odağı da etkilenir. Eğitim sosyolojisi birçok tartışma içeren hareketli ve zor bir alandır. Türkiye'deki tarihçesinde göze batan yükseköğretim düzeyinde disiplindeki gelişmelerin birçok kesintiye uğramasıdır (Aslan, 2020, s. 186-187, 193). Bu durumun Türkiye'de eğitim bilimlerinin kavranışıyla yakın ilişkisi vardır. Eğitim sosyolojisinin Türkiye'deki eğitim pratiğine tesir etmiş içeriği ayrı ve büyük çaplı bir inceleme konusudur. Eğitim sosyolojisinin gelişimi, içeriği ve gördüğü önem eğitim ontolojisinin üstlenebileceği roller açısından da dikkate değerdir. Eğitim sosyolojisi denildiğinde, Türkiye'de modern eğitimin kuruluş süreçleri bakımından akla ilk Durkheim gelmektedir.

Durkheim'ın görüşleri sadece sosyolojinin kuruluşuyla sınırlı değildir. Eğitim anlayışı ve Türk eğitim düşüncesi üzerinde etkili olmuştur. Osmanlı Devleti'nin son yıllarında ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunda bireyden çok toplum kavramına bağlı fikri eğilimlerde sosyolojiye karşı özel ilgi söz konusudur. Antropolojiye ilgi kısa sürmüş ve

tekrar sosyolojiye dönülmüştür. Uzunca bir dönem modernleşme isteğiyle sosyolojiye ilgi canlı kalmıştır. Türk Eğitim Düşüncesi içerisindeki ünlü isimler aracılığıyla Comte ve Durkheim sosyolojisi ilgi görmüştür. İctimai kudret, müterakki, toplumsal sağlık, idealcilik ve millî toplum, toplumsal dayanışma gibi kavramlar eğitim düşüncesinde azımsanmayacak bir karşılık bulmuştur (Bayraktar, 2015, s. 108-124). Aslan'a (Aktaran, 2020) göre eğitim sosyolojisi 1960'lı yıllara kadar işlevselci yaklaşım içerisinde anılmaktadır (s. 189). Durakbaşa'ya (2001) göre ise genel sosyoloji çalışmaları pozitivist temel üzerine şekillenmiştir. Pozitivist etki karşısında örneğin, "…Hilmi Ziya Ülken'in felsefe ile sosyolojiyi yakınlaştırma çabaları…" yeterli karşılık bulmaz (s. 102). Bunun nedeni olarak Durkheim sosyolojisinin gördüğü ilgiye işaret edilebilir.

Eğitim bilimleri araştırmaları üzerinde Durkheim etkisi giderek azalırken, Türkiye'de 1960'lardan sonra akademide kullanılan eğitim sosyolojisi metinleri Amerikan işlevselci yaklaşımın kavram ve tanımları etrafında gelişmiştir. Bu metinler genellikle birbirinin aynısıdır ve ülkemize özgü tarihsel ve toplumsal süzgeçten geçirilmemiştir (Kayalı'dan akt. Esgin, 2013, s. 151). Tezcan'a (1993) göre eğitim sosyolojisinin durumu Türkiye'de uzman ve yayın sayısı bakımından oldukça yetersizdir (s. 99-100). Bu durum son yıllarda da değişmemiştir. Sınırlı sayıda akademik çalışma, genellikle yeni açılımlar arayan teorik değil istatistiki niteliktedir. Eğitim sosyolojisi, sosyolojinin yaşadığı sorunlardan da muaf tutulmaz. Batı'da sosyolojideki krizlerin aşılması yönündeki çabalar Türkiye'de tam bir karşılık bulmamıştır. Sosyolojinin sorunları bütünlüklü analiz edememesi, sosyal hayatın her yönünü anlamadaki başarısızlığı, tarih-birey-öznellik gibi sosyal süreçleri gözden kaçırması krizin görünümüdür. Eğitim sosyolojisinin ise teorik ve yöntemsel olarak verimsiz kalması, konu ve kavramlarda sosyoloji kadar derinleşememesi söz konusudur (Esgin, 2013, s. 144-146, 151-152). Yeni açılımlar arayan teorik çalışmaların yapılması ve araştırmacıların yetişmesi oldukça önemlidir. Ancak, eğitimde oryantasyon problemi ve Durkheim'ın görüşleri üzerine kurulan eğitsel temelin statikliği göz önüne alındığında böylesi çalışmaların eğitim sahasında karşılık bulup bulmayacağı meçhuldür. Ayrıca, Aslan'a (2020) göre sosyoloji sahasından eğitim sosyolojisine yönelik ilgi de azdır (s. 1515). Destek göreceği alanların ilgisizliği eğitim sosyolojisini etkilemektedir. Bu koşullarda eğitim sosyolojisinde yeni ve özgün görüşler sunulamaması yirminci yüzyılın başındaki görüşlerin Türkiye'de hâlâ kalıcı ve değişmezmiş gibi yerinde saymasıyla sonuçlanmış olabilir.

Eğitim sosyolojisinin eğitimdeki yeri ve pratik gerekliliği göz önüne alındığında, eğitim sosyolojisinin krizleri insanı anlayamamakta etkilidir. Bu, eğitimin asıl krizinin dar bir

ontoloji ve epistemoloji merkezli yaklaşımdan kaynaklandığı iddiasını ortadan kaldırmaz. Zira eğitim sosyolojisinin krizleri, toplumun ele alınış tarzının eğitime biçilen görevleri, öğretmen ve öğrenciye yaklaşımı belirlemesi sorunu içinde düşünülebilir. Eğitim sosyolojisinin krizleri toplumun tek belirleyici olmasının akla yatkınlığıyla ilgilidir. Eğitim sosyolojisinin iddiaları içinde akla yatkın olmayan durumlar karşı itirazları güçlendirerek eğitim sosyolojisinin gelişimini engelleyici faktördür. Demek oluyor ki tartışma için eğitim sosyolojisinden ne beklenmektedir sorusu önemlidir. Buna göre eğitim sosyolojisinin pozisyonu, eğitimin (bilimlerinin) kendi özgünlüğü ve nereye yöneltileceği (oryantasyon problemi) bağlamında ele alınmalıdır. Eğitim sosyolojisi ilk disiplin yapıldığında, eğitim insanın toplumsal tarafı dışındaki yönlerini ihmal etme tehlikesini taşır. Eğitim sosyolojisi durağanlaştığında ve önemsizleştiğinde ise eğitim ve toplum ilişkisi, insanın toplumsal yönü gibi konular çoğunlukla eğitim psikolojisinden devşirilen gerekçelerle ihmal edilebilir. Eğitim sosyolojisine yönelik yeni arayışlar içeren çalışmaların yetersizliği, yapılan çalışmaların Türkiye'deki eğitim bilimleri anlayışı üzerinde yeterince etki uyandıramaması ve eğitim pratiğine yön verememesi bahsedilen sorunları artırmaktadır.

Brezinka'ya (1992) göre Durkheim eğitimin pratiğe hasredilmiş bir bilim olmasında öncülerdendir. Aslan'a (2020b) göre ise Türkiye'de eğitimin bilim olarak yerleşmesinde Durkheim etkilidir (s. 1501-1502). Durkheim etkisi birey ve toplum dengesi bakımından Cumhuriyet'in ilk dönemlerinde toplum kavramına olması gerekenden fazla önem atfedilmesiyle ilişkilendirilebilir. Zira dönemin eğitimine yön veren sosyolojide bireycilik yanlısı Le Play, Tarde gibi isimler etkisiz kalmıştır. Türk eğitim sistemini düzenleyen resmi metinler hâlâ dönemin düşüncesinden izler taşımaktadır (Bayraktar, 2015, s. 109, 207-208). Eğitim amaçlarının toplumsal alanla buluşturulmasında bir süzgeç (Brubacher, 1987a, s. 78) gibi işlev gören eğitim sosyolojisinde Durkheim'dan başka herhangi bir kuramcının, Türk Eğitim düşünce ve pratiği üzerinde, açık bir etkisinden bahsedilememektedir. Altmışlardan sonra, akademik araştırmalarda, Amerikan işlevselci yaklaşım görülse de eğitim teorisindeki yerleşik sorunlara işaret etmek için Durkheim dikkate alınmalıdır. Eğitimde oryantasyon problemi bakımından sürecin ve ilginin eğitim psikolojisi lehine gelişmesi de Durkheim dışında bir isimden bahsedilememe nedenleri arasında sayılabilir. Eğitim psikolojisindeki çeşitlenmenin eğitime yansıması karşısında eğitim sosyolojisindeki durgunluk oryantasyon problemi içerisinden bakıldığında görülür. Eğitim sosyolojisindeki bu durgunluk eğitimin temellerindeki denge açısından bir sorundur.

Aslan'a (2020b) göre eğitim sosyolojisi diğer disiplinlerle iş birliğini varsaydığı gibi konuları bakımından bunlar tarafından içerilse de tamamen ortadan kalkmamıştır (s. 1502). Diğer taraftan "…Eğitim sosyolojisi kendine dönmeye ve yetersizliklerini teorik ve metodolojik düzeyler açısından ayrıntılı şekilde belirlemeye ihtiyaç duyuyor gibi görünüyor. Aksi takdirde eğitim sosyolojisi, bilimsel ve sosyal alanda meşruiyetini kaybetmeye mâhkumdur." (Esgin, 2013, s. 148). Eğitim sosyolojisinin tamamen ortadan kalkmaması ile meşruiyetini kaybetme tehlikesi yaşaması aslında aynı durumun, oryantasyonda geri plana düşmenin, farklı ifadesidir. Eğitim sosyolojisinin yer yer ideolojik amaçla kullanılması itibariyle eğitimde hâlâ Durkheim tortusunun kalması da eğitim sosyolojisinin Türkiye'deki pozisyonuyla çelişmez. Zira Durkheim (2016) sosyolojisi, eğitim kamu hizmetine dönüştükten sonra tamamen devlet kontrolüne geçmek üzere olduğu kritik bir döneme denk gelmiştir. Bu itibarla, devlet-toplum bağlantısını eğitim aracılığıyla kurabilmek iddiasıyla eğitim sosyolojisinin temellerini attıktan (s. 112) aşağı yukarı otuz yıl sonra Türkiye'de yaşanan kritik bir dönemde toplumculuk ulus-devlet kurgusunda belirleyici olmuştur. Bu durum, Öncü'nün (2001) postmodern sorgulamaya kadar sosyolojinin toplum kurgusu ve insan-toplum ilişkisine dair genellemeleri aslında ulus-devlet kurgusudur (s. 49-50) ifadesinden de anlaşılabilir. Postmodernizm ve küreselleşme tartışmaları bağlamında ulus-devlete ilişkin çeşitli sorgulamalar olsa da yirminci yüzyılın ilk yarısındaki çizgi somut olarak değişmemiştir. Dolayısıyla etkisi sınırlı akademik araştırmalar dışarıda tutulduğunda günümüz Türk Eğitim Düşüncesi için Durkheim sosyolojisi hâlâ incelemeye değerdir.

Durkheim (2004) nasıl bir insan yetiştirmeliyiz sorusuna cevap ararken öğretmenin rolü, öğrenciye bakışa dair bazı görüşler sunmaktadır. Yüzyıllardır ortadan kalkmakta olan geleneksellik ve ahlak anlayışının kullanılamaz durumda olduğunu (s. 29) ifade etmesi eski insan anlayışıyla yollarını ayırdığı anlamına gelir. Eğitimin düşünce tarihi üzerinde yaptığı karşılaştırmalar ve değerlendirmeleri daha çok toplumun eğitim üzerinde belirleyici olduğunu vurgulamak içindir. Ona göre her eğitim ve eğitim ideali çağa ve topluma göre değişirken eğitimin doğası aslında toplumun hayatta kalmasını ve geleceğini hedefler. Eski eğitim sistemleri kendi içerisinde haklıdır ama hataları nedeniyle eskimiştir (Durkheim, 2016, s. 45-47). Eğitim tarihinden yapılan 'toplumsallık' çıkarımıyla Durkheim'ın (2016) insanın bireysel/içsel/kişisel ve dışsal/toplumsal/kolektif yönünü vurgulaması birbirine eklenmiştir. Eğitim amacı ise dışsal olanı içerde inşa etmek içindir (s. 54-55, 116). Eğitimin doğasında toplumsallığın olduğu fikri kabul edilebilirdir. Ancak bu görüşün, toplumu

geleceğe taşımak amacıyla tek gerçek gibi sunulması ve hatalı olduğu için yıkılıp giden eğitim sistemleri söylemiyle buluşturulması eskiye dair ne varsa bir kenara koymaktadır.

Durkheim'a (2004) göre 'insan büyük ölçüde toplumsal bir üründür' (s. 74). Toplumsallığı temellendirirken doğa bilimlerinden devraldığı benzetmelerden yararlanır. Örneğin, toplum bireylerden ve bireysel aklın katkısıyla oluşan bir kimyasal sentezdir. Ancak bireyin dışında, onu aşan ve belirleyen yeni bir sentezdir (Durkheim, 2015a, s. 16, 33, 40). 'Eğitim kurumu' toplumsal olgunun tarifi için onun görüşlerine dayanıklı malzemeler sunar. Toplumsal olgunun zorlayıcı karakterinin en açık örneği 'toplumsal varlığı yaratmayı hedef alan' eğitimdir (Durkheim, 2015b, s. 33). Varlık toplumdur ve varlığa bağlanma topluma bağlanmadır (Durkheim, 2004, s. 72). Varlık olarak toplum, bilimsel olmadığı için başvurulmayan ilahi varlığın yok sayılması anlamına gelir (Durkheim, 2004, s. 68).

Durkheim'a (2004) göre Teolojiden arındırılmış toplum Fransa'da laik ve akılcı pedagojik devrimde karşılık bulmuştur. Tarihsel sürecin dayattığı bu eğitsel gelişmeleri toplum yönünde somutlaştırmak için ahlak eğitimi dâhil eğitsel konulara bilimsel bakılmalı ve duygusal beklentiler ortadan kaldırılmalıdır (s. 20-21, 34). Toplum ve bireyin önüne gerçek ve somut toplumsal idealve millî duygular koyulmalıdır. İdealleri içeren eğitim, çocuğu kolektif içindeki pozisyonuna hazırlamalıdır (Durkheim, 2004, s. 28, 116). Ahlaki eğitim bağlamında laiklik yönündeki açık ve radikal tutumuyla (Durkheim, 2004, s. 23) eski öğretilerin insan anlayışını neredeyse tamamen yadsır. Örneğin eski öğretilerdeki iyi ideali yerine -ahlakın çocuğa somut gerçeklik olarak sunulması gerekçesiyle- toplum getirilir (Durkheim, 2004, s. 93, 95). Geleneksel felsefede eğitilen insanın ruhtaki bireysel irade aracılığıyla Tanrısal olana bağlanma çabası, deneysel ve rasyonel olmadığı için yanlıştır. Toplumun ampirik mevcudiyeti esastır (Durkheim, 2004, s. 101-102). Çocuğu yeni ideallere hazırlaması nedeniyle eğitim bilinçli bir katılımdır. Bu bağlamda aslında bir insan ve evren anlayışı sunmakta ve "…inançlı insanın ilke olarak bu dünyanın iyi olduğunu kabul ettiği söylenebilir. Çünkü dünyanın iyi bir varlık tarafından yaratıldığına inanmaktadır. Biz de benzer bir düşünceyi deneysel evrenden yola çıkarak bilim aracılığıyla üretebiliriz…" (Durkheim, 2004, s. 110) demektedir. Böyle bir eğitimin ikna gücü refah, konfor ve diğer ülkelerden ileri seviye beklentisinden gelir. "…Günümüzde bilim, sanat, maddi rahatlık gibi konularda babalarımızın yetindikleri koşullardan daha iyisini istiyoruz…" (Durkheim, 2004, s. 54) ifadesi modern eğitimin karşılamak istediği bir beklentidir. Toplumsallığın önüne geçirilmeyen kişisel kariyer hedefleri ise kamusal mutluluk ve toplumsal sağlığa bağlıdır. Bu, 'zihinsel tavırlar bütünü' olarak bireye aşılanmalıdır (Durkheim, 2004, s. 59-60).

Evrene bir özellik atfetmeden insana bakmak, eski insan anlayışının sınırlandırılmasıdır. Durkheim'ın (2004) "…insanoğlu kendi varlığının bilincine varabilmek için karşısında hiçbir şekilde sınırlandırılmamış alanlar görmekten hoşlanıyorsa da ona en çok acı veren görüntülerden birinin aynı zamanda bu belirsiz perspektif olduğunu söyleyebiliriz…" (s. 52) ifadesi bir sınırlandırma gerekçesidir. Eski felsefedeki insan anlayışları ne kadar spekülatifse Durkheim'ın bu kabulünün de kendine özgü olduğu ve bilimsel olmadığı söylenebilir. Durkheim'a (2004) göre insan boş bırakılmamalı ve boşluk duygusu giderilmeli, ahlaki sağlık ve mutluluğu için sürekli amaçlarla sınırlandırılmalıdır. Yeni 'ruhani' güç olan toplum otoritesinin tespit ettiği sınırlar onu belirlemelidir (s. 52, 58-59). Durkheim'ın (2004) "…Gazlı bir maddenin, önünü bir başkası kesip durduramadığı takdirde, tüm evreni sarıp sarmalaması gibi; her fizik ya da ahlaki enerjinin önü kesilmedikçe tüm evrene yayılacaklarını söyleyebiliriz. İşte bu yüzden sahip olduğumuz tüm yaşamsal güçleri makul bir şekilde sınırlandıracak düzenleyici organlara…" (s. 52) işaret etmesi insanın sınırlandırılmasının toplumsallık aracılığıyla sağlanacağını göstermektedir. Sınırlandırmayı sağlamak için şiddeti öngören kurallar yerine eğitimin öne çıkarılması ve eğitimle disipline etmek demokratikliğin gereğidir (Durkheim, 2004, s. 59). Böylelikle ahlak eğitiminin gerekçelerini ortaya koyar ve demokratik kabulü eğitimin çocuğu disipline etmesi için bilimlerin öğretimine doğru pratik işlev oluşturacak şekilde değerlendirir.

Ahlak eğitiminin içeriği eski anlayıştan farklıdır. Bu açıdan peygamberlerin, bilge kişilerin üstün vasfı ahlak anlayışlarını toplumla birleştirebilmeleridir. İnsanüstü sanılmaları bir yanılgı olsa da topluma yansıyacak şekilde ahlakı kendilerinde toplamaları bir örnektir (Durkheim, 2004, s. 92-93). Eski anlayıştan farklı olarak Durkheim (2004) bir erdemler listesi gerekli görmez. Ancak ahlaki unsur olarak disiplin ilk sıradadır ve tümden içsel olmamakla birlikte ahlakı sağlamak için kendiliğinden bir araçtır (s. 36, 45, 49). Ahlak diğer konular gibi olgusaldır. Birey olgusallığı kendi içinde ve özgünlükle keşfedemez. Bu yüzden bireyüstü alan olan toplumun ahlakına uymalıdır. Toplum, ahlaki eylemin amacıdır (Durkheim, 2004, s. 37-38, 67). Bu amaca ulaşmak için zihnin eyleme/yapmaya dönük geliştirilmesi eğitsel ilke düzeyindedir. Eylem/yapma temelinde disiplin ve iradenin ortaya çıkarıldığı başlıca faaliyet alanı bilimlerdir. Ahlak eğitimiyle topluma katılım esas alınırken beraberinde bilimsel bilginin öğretiminde disiplin ve irade kazandırma amaçlanır (Durkheim, 2004, s. 199, 221-224). Bunun için "…pratik yararları olan entelektüel bir eğitim…" alışkanlığa dönüştürülmelidir. Deney ve gözlemden başka bir şeye inanmayı gerektirmeyen bir anlayış ve bilimsel çalışma azmi kazandırılmalıdır (2004, s. 224, 225,

228). Bilimdeki gibi ahlak eğitiminde de yöntem somut olarak önüne koyma (deneyimleme) ve açıklamadır (Durkheim, 2004, s. 114). Deneyimin kaynağının dışarıdan -toplumdan- geldiği "…Bedenimiz nasıl dışarıdan aldığı gıdalarla besleniyorsa … zihinsel organizma da toplum kaynaklı düşünce, duygu ve deneyimlerle beslenmektedir…" (Durkheim, 2004, s. 76) ifadesinde görülmektedir.

Dolayısıyla eğitim mistisizmden, çocuklar pozitif bilimin ahlakı içermeyeceği görüşünden uzak tutulmalıdır. Bütün olgu ve varlıkların açıklanabilir ve ampirik olduğu görüşüne toplumun ahlakı belirlemesi de dâhildir (Durkheim, 2004, s. 226-228). Varlık veya Tanrı, bilgide olduğu gibi ahlakta da belirleyici değildir. Toplumun genel ahlakı bir tür bilimsel bilgi gibidir. Bu yönüyle iyi ideali ve vicdan anlayışı yeni bir içerikte sunulmaktadır. Zira Durkheim'a (2004) göre "…ahlakın davranışı belirleyen eylem kuralları sistemi olduğunu söyleyebiliriz. Bu kurallar· belli durumlarda nasıl davranmamız gerektiğini söylemektedirler. İyi davranmak ise bu kurallara uymak…" (s. 38) anlamına gelir. Bunun için çocuk ölçülü olma yönünde eğitilmelidir. Ölçü, bireyin topluma uyumudur (Durkheim, 2004, s. 59-60). Filozoflar gibi konuya bireysellik katılmamalıdır. Kural bireyden öncedir, gerçeklik düzeyindedir ve kaynağı vicdandır. Bireydeki vicdan, kuralı ampirik olarak duymaktır. Vicdanı olan tek gerçek toplumdur. Vicdan açık, belli, kolektiftir. Kural boyun eğilmesi ve sevilmesi gereken toplumsal olgudur. (Durkheim, 2004, s. 40-42, 63, 68).

Eğitim sosyolojisini harekete geçiren yaklaşımında Durkheim öğretmen, okul, sınıf, çocuk gibi kavramlara da değinmektedir. Durkheim'a (2004) göre çocuğun merakı dengesiz ve anlıktır, heyecanları ve dikkatinin nesnesi sürekli değişir, alışkanlık oluştuktan sonra bunlara aşırı bağlıdır ve cehalet duygusu oluşmamıştır. Bu özellikleriyle disiplinin kendiliğinden gelişmesi beklenemez. Akla estiği gibi değil çocuk psikolojisine başvurularak onun doğasına göre hareket edilmelidir (s. 121-122, 126). Ahlaki eğitimi okul öncesi ve okula başladığı dönem olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Birinci evrede esnek olunmalı, ikincide ise ahlaki eğitim ıskalanmamalıdır. Eğitimi gerçekleştirirken çocuğun alışkanlığa düşkünlüğünden faydalanılmalıdır (Durkheim, 2004, s. 33, 127). Ayrıca çocuk bencil olduğu kadar paylaşımcı karakter sergiler. Doğası eğitilirken paylaşımcı özellikleri üzerinden ilerlenmelidir. Sıkı bir gözlemle paylaşımcılığı görülebilir (Durkheim, 2004, s. 182-198). Çocuk ulusal kişiliğin kusursuz bir örneği olarak şekillendirilmelidir. Çocuğu şekillendiren, toplumsal ahlak ve disiplinle ilişkisini kuran öğretmendir (Durkheim, 2004, s. 21, 141).

Öğretmen "belirlenmiş amaçlar doğrultusunda" zamanın ve ülkenin fikirleri hissettirmelidir. Duyguyu oluşturmak için toplumun temsilcisi, bir tür üstün güç gibi davranmalı ve

konuşmalıdır. Toplumun kendisinin de üstündeki güç olduğunu sezdirmelidir. Bu şekilde otorite, disiplin, saygı, kurallara uyma, ahlaklı olma, demokratik bir toplumun parçası olma geliştirilir. Çocuğun özgürlüğü otoritenin doğru kurulmasıyla gelişir. Otoritenin olmadığı özgürlük tehlikeli sonuçlar doğurur (Durkheim, 2004, s. 118, 141-142; Durkheim, 2016, s. 73-75). Taklit etmesi, çocuğun hipnotize tarzı ikna yöntemine açıklığını gösterir. Öğretmen ve ebeveyn otoritesi ahlaki buyrukları ima ederken tartışmaya açmamalı, dıştan ikna etmelidir. Çocuğun yaşı ilerledikçe böylesi imalara karşı direnci artabilir (Durkheim, 2004, s. 129-130; Durkheim, 2016, s. 69-70). Bunu baskılamak çocukta toplumdan kopuş oluşturabileceği için çocuk tamamen edilgin hâle getirilmemelidir. Dolayısıyla öğretmen otoritesi, çocuğun özgürlüğünün tamamen elinden almamak için öğretmenler üzerinde alınan tedbirle sınırlanır. Bu gerekçeyle çocuk tek bir öğretmene teslim edilmez. Aile dışında eğitim verilme gerekçelerinden birisi de aileye karşı tedbirdir (Durkheim, 2004, s. 132-133). Disiplin eğitimin neredeyse her bileşeninde öngörülse de "…tavırları, nasıl oturup kalkacakları, nasıl yürüyecekleri, derslerini nasıl anlatacakları, ödevlerini nasıl yapacakları, nasıl defter tutacakları…" gibi detaylarda disiplin beklemek asıl disiplin gerektiren durumları gölgede bırakacağı için gereksizdir (Durkheim, 2004, s. 138-139). Amacı toplumsal yaşama hazırlamak olan okul disiplini ise sınıfa, dersin işlenmesine ve ödeve kadar tesir eder. Okul toplumdaki disiplin anlayışından hareket etmelidir. Dışarıdan sunulan disiplinin içsel karşılığı sağlanmalıdır. Bunun için çocuğun okulu doğal bir toplum gibi görerek kolektif yaşamdan zevk alması sağlanmalıdır (Durkheim, 2004, s. 180, 136, 206). Ailenin yetersiz kaldığı noktalarda sınıf anlayışı, sınıf onuru gibi sözcüklerle aile dışı topluluk duygusu oluşturulmalıdır (Durkheim, 2004, s. 208). Böylelikle vatana, devlete, toplumsal ideale bağlanıp toplumla dayanışması için okulun işlevi çocuğu topluma bağlamaktır. (2004, s. 34, 36, 81-84).

Durkheim'ın eğitim görüşleri geleneksel olanın neredeyse unutulduğu bir dönemde sunulmuştur. Felsefi açıdan epistemoloji merkezli yaklaşımın getirdiklerini ve götürdüklerini, kendi ifadesiyle tarihin dayattıklarını, sosyoloji ve eğitim yönünde pekiştirmiştir. Eğitim ve toplum ilişkisi odağında, insana dair bazı köklü kavramlara yer vermiş ve eğitim tarihine yönelik öznel karşılaştırmalar yapmıştır. Eğitimin doğası, işlevsel öncelikleri, içeriği bağlamındaki görüşleri dönemin genel bakış açısını yansıtır. Öğretmen, okul, sınıf, çocuk gibi eğitim biliminin başat kavramlarına aslında 'anlam' yüklemiştir. Bu bakımdan eğitim sosyolojisini bilimsel objektifliğin sınırlarını aşan insan anlayışı ve eğitim amaçları belirlemede etkili bir disiplin olarak kurgulamıştır.

Durkheim'ın, toplumsallığı eğitimin yegâne doğası yapması eleştiriye açıktır. Toplumun önemini gösterse de kurgusu toplum adına eğitimin teori ve pratiğine aşırı nüfuzdur. Eğitimin otonom karakteri ve ontolojik boyutları ihmal edilmektedir. Varlık ve insan ilişkisinde sunulan birçok görüş toplumsallık eksenine sıkıştırılmaktadır. Onun eğitim sosyolojisindeki ontolojik parola kurallı, bilimsel bir var olan olarak toplumdur.

Durkheim'a (2016) göre hayvan yavrusunda öğrenmenin kısa sürmesinin nedeni hayvanın toplum oluşturmamasıdır (s. 56-57). Durkheim hayvan ve insan öğrenmesi arasındaki bu beylik kıyasta toplumu etken hâle getirmiştir. Oysa insan toplum oluştursa da oluşturmasa da hayvan yavrusuna göre geç gelişmekte ve geç öğrenmektedir. İnsanın yaratılıştan gelen bu farkı toplum oluşturmasını harekete geçirir. Toplum oluşturduğu ve toplumun gerektirdikleri giderek detaylandığı için eğitim hayatı uzar ve yoğunlaşır. Bu açıdan öğrenmenin geç gerçekleşmesi ile eğitim hayatının uzaması ve detaylanması birbirinden farklı durumlardır. Durkheim'a (2016) göre bilgiye ve bilime karşı olan istek insanın kendi içinden değil toplumdan etkilenmesi neticesinde gelir. Bu özellik son yüzyıllarda belirginleşmiştir (s. 57-58). Durkheim bu görüşüyle öğrenmenin geç gerçekleşmesi ve toplumsal gelişme arasındaki bağlantıyı güçlendirmek istemektedir. Bağlantı "…içgüdünün hayvanlara yettiği gibi, bilgi karşısında kör kalmış gelenek de insanlara yeterli gelmiştir…" (Durkheim, 2016, s. 58) ifadesinde görülmektedir. Gelenekle kastedilen ise sadece Orta Çağ değildir beden eğitimi amaçlarını karşılaştırdığı Antik Çağ'da geleneğe dâhildir.

Kendinden önceki ilerlemeci görüşlerin de etkisiyle Durkheim Yeni Çağ öncesini bilgisizlik ve bilgiye karşı isteksizlikle nitelemektedir. Oysa insanın bilgi ve bilim isteği köklüdür. Sadece kendi çağı içerisinden bakarak ve bilginin miktarıyla kıyaslayarak isteklilik ölçülmüş bir olgu gibi sunulamaz. Bu, ölçülebilir olmanın aksine tarih kavrayışındaki bir farklılaşmadır. Farklılaşma eğitim adına önce insan yerine toplumu tartışmasından, kendi çağına fazla odaklanmasından, eğitimi sadece tarihteki toplumlar arası rekabet üzerinden değerlendirmesinden kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda, Durkheim (2016) eğitimin toplumsal tarafını ortaya koyabilmek için farklı toplumlara ve tarihe ilişkin bir karşılaştırmadan hareket etmek gerektiğini ileri sürüp (s. 46, 52) tartışmayı sınırlı ve yüzeysel bırakmaktadır. Vardığı temel sonuç, her toplumda ve çağda eğitimin farklı olduğu ve farklılığın toplumun ayakta kalması için gerekliliğidir. Bu sonuca sadece bir dereceye kadar hak verilebilir. Eğitim düşüncesinin tarihine diğer insani alanları da katan bütüncül bir bakış, Durkheim'ın toplum ve olay temelindeki karşılaştırmasının aksi yönde görüşlere ulaştırmaktadır. Metafizik ontoloji merkezli dönemde, tarihsel olay olarak düşüncenin

kendisinin etkili olması bunu göstermiştir. Epistemoloji ve bilim merkezli dönemde ise savaş, pratik bilimsel gelişmeler, kıtlık, salgın, nüfus artışı gibi olaylarla insanlığın yeni görüşlere ikna edilmesi söz konusudur. Eğitimin doğasında sadece toplumsal belirlenim gören eğitim tarihi okuması, insanın bağımsız düşünme çabasının değil olayların şekillendirdiği bir düşünmenin ürünüdür. Oysa tarihte kendi ihtiyaçlarına göre bireyleri şekillendiren toplum kadar bireylerin fikren şekillendirdiği toplum ve eğitim söz konusudur. Öyle ki bu bireylere, başka deyişle kuramsal akla, Durkheim da dâhildir.

Durkheim, bilim temelindeki toplumsallaşma hedefi dışında adeta herhangi bir alternatif öngörmemektedir. Durkheim'ın (2004) "…ister ahlaki olsun isterse olmasın eylemi yönlendirecek bilgilerin alınabileceği tek kaynak bilimdir…" (s. 235) ifadesinde doğa ve insani alanda herhangi bir aşkınlığın ya da varlığa izafe edilen alternatifin sunulmadığı görülmektedir. Dahası fen ve doğa bilimlerinden hareketle oluşturulacak ve Descartes'tan beri işlenerek Fransız toplumunun bir parçası olan bilimsel düşünce, birey ve toplum kavranışı ve toplumun bir gerçeklik olarak çocuğa kabul ettirilmesi noktasında işlevseldir (Durkheim, 2004, s. 214-216). Bu işlev üzerinde daha dikkatle durulduğunda Durkheim'ın Descartes'tan beri gelişen bilimsel düşünceyi sahiplendiği ancak kaynağı değiştirdiği görülmektedir. Durkheim'a (2004) göre yirminci yüzyılın devlet anlayışına bağlı olarak toplumun bireylerin basit bir toplamı olduğu düşüncesini ortadan kaldırmak için matematik yerine fen ve doğa bilimlerini öne çıkarmak birebirdir. Toplum bireylerin basit bir toplamıdır fikri Descartes etkisiyle Fransız düşüncesinin eğilimidir ve laik eğitim bundan kurtulmalıdır (s. 226, 217). Matematik yerine fen ve doğa bilimlerinin öne çıkarılması Durkheim'ın ampirizme itimadıdır. Ancak toplum fikriyle tümel bir unsuru sunmakla rasyonel bir içeriği gündeme getirmektedir. Felsefe tarihinin varlık ve bilgi arasındaki merkez değişiminde etkili olan tikel ve tümel tartışmasında, epistemoloji merkezliliği ortaya çıkaran tikeller yerine Durkheim'ın şaşırtıcı şekilde tikel ve tümel irtibatını hesaba katması toplumcu eğiliminden ileri gelmektedir. Toplumu tercih ettiği için tümeli tikel karşısında önemli bir konumda görmesi aslında rasyonalizm ve ampirizmi kendi bilim anlayışıyla uyumlu kılmasıdır. Tikel, epistemoloji ve bilim merkezlilikte objektif olmak anlamında değerlendirilmiştir. Tümellik ise aslında Durkheim'ı ideolojiye yaklaştırmaktadır. Birey karşısında tümel olan toplumu öne çıkarmasından hareketle liberal ideoloji karşısında bilimsel bir ideolojik farklılaşma getirmek istediği, psikolojiyle olduğu kadar liberal bireycilikle de mesafe koyduğu söylenebilir. Kaldı ki Durkheim'ın (2004) eğitim sosyolojisinin bir hayli felsefe ve ideoloji içerdiği ve Rousseau bireyciliğine karşıt olduğu görülmektedir.

İdeolojik farklılaşma çabası Durkheim'ın (2004) millî hassasiyetler geliştirmek istemesiyle birlikte değerlendirilmelidir. Eğitim sosyolojisini açıklarken Fransa'nın geçmişini, toplumsal koşul ve özelliklerini vb. dikkate almaktadır. Ayrıca sosyolojiye en yakın bilim olarak tarih derslerinden faydalanma isteği eğitimde millî bir duygu ortaya çıkarmak içindir (Durkheim, 2004, s. 202-204, 235-237). Bu sayede ülkeye özgü tarihsel ve toplumsal bir süzgeç olarak eğitim sosyolojisi eğitim amaçlarının oluşturulmasında öne çıkmaktadır. Ülkeler arası rekabet koşulları içerisinde eğitim sosyolojisinde içerilen millî muhtevanın farklı ülkelerdeki eğitimlerin böyle bir düzenlemeden geçirilmesi gerektiğini göstermesi eğitim sosyolojisinin üstün yönüdür. Bu, eğitime katkı olarak görülebileceği gibi katkının ölçüsüz kullanımı eğitime totalitarizmin dâhil edilmesini kolaylaştırabilir.

Eğitim sosyolojisi insan nedir sorusunun yön verdiği bir tartışmaya dâhil olmamıştır. Bilimsel bilgi temelinde eğitilen bireyin toplumla bütünleşerek dönüştürülmesinin eğitim pratiğindeki karşılığını aramaktadır. Eğitim pratiğine dair görüşler bütünleşmenin getireceği avantajlar üzerinden temellendirilir. Böylesi hedefler sadece sosyoloji ve eğitim ilişkisi içinde akla yatkındır. Ancak eğitimin çerçevesi çok daha geniştir. Sosyoloji eğitime yön veren ilk alan yapıldığında eğitimin ontolojik olarak başta insanı dikkate alması gerektiği gözden kaçmaktadır. Örneğin insanın yalınlığa, basitliğe, kendi içinde birliğe ve bütünlüğe ulaşması yerine toplumla uyumlu tekdüze bir duruma getirilmesi gibi sorunlar baş göstermektedir. Bu noktada epistemoloji ve bilim merkezli dönemin insan anlayışına yöneltilebilecek eleştiriler Durkheim için de geçerlidir.

Zihnin bilgiyi depoladığı görüşüyle Durkheim'ın (2004) "…Bir kez merkezi sinir sistemimizin belli bir zaman dilimi içinde ulaşmış olduğu gelişme sınırının üstünde bir bilgi birikimine sahip olabilmesi söz konusu değildir…" (s. 50) ifadesinde karşılaşılmaktadır. Çocuğun gelişim evrelerine ilişkin görüşlerinin -içerik ayrı tutulmakla birlikte- eğitim aracılığıyla çocuğa yüklenme bakımından aşağı yukarı Aristoteles'in bildiklerinden fazla olmadığı söylenebilir. Ayrıca belirsizliklere karşı çıkarak çocuğu eğitirken insan doğasının belirli ve kesin olduğu varsayılan kısımlarından hareket etmek ister. Zira Durkheim (2004) deneyimleyemediği ve gözlemleyemediği insan doğası hakkındaki kesin kanaatlerden geri durmaktadır (s. 61, 75). Bu yönleriyle Durkheim'ın eğitim sosyolojisi insan doğası, bilgi edinme sistemi, çocuk gelişimi gibi konulara sınırlı şekilde değinmektedir. Bu konuların psikolojide içerilmesi ise eğitimde asli konu toplumdur görüşünü değiştirmez. Toplum etkisi öylesine öndedir ki daha sosyolojinin kuruluşunda eğitime birtakım sorunlar yüklemektedir. Toplumu "…bireye hizmet ettiği için değil yalnızca toplum olduğu için istemek…"

(Durkheim, 2004, s. 73) toplumu bireyi belirleyen gerçeklikten ibaret görmektir. Böylelikle topluma bağlanmada okul, öğretmen ve sınıf ortamı etkin kılınarak bireyin etkinliğine az bir alan bırakılmaktadır. Bu, modern sistemin yaygın eğitim ihtiyacının karşılanmasına yönelik bir görüş olduğu gibi bireyi edilgin kılan bir eğitsel pratiktir.[36] Oysa eski felsefede insan ve varlık arasındaki ilişkide bireysel ve içsel dönüşüm dikkate alınmakta ve birey aktif bir şekilde değerlendirilmektedir. Bu noktada eski felsefenin eğitim yöntemleriyle çocuğu dışardan etkilemek ve içerden oluşturmak bakımından farklılaştığı söylenebilir.

Durkheim'ın varlığın yerine geçirmek istediği toplum insana izafeten dışarıdadır. Eski felsefede Varlık, hem içerde hem dışarda olarak dengeli sunulmaktadır. Bu farklılaşma Durkheim'ın (2004, 2015a) vicdan kavramını öznel ve gözlem dışı bulmasında, kendini bil yerine kendine hâkim ol düşüncesini işlemesinde, toplumdan farklı bir ahlakı aramamak gerektiği görüşünde bulunabilir (s. 37, 56; s. 53). Durkheim'ın topluma uygun olmayan ahlakla kastettiği bilimsel toplumun bilimsel ahlakıdır. Kendine hâkim olmak insanı hayvandan ayırsa da dışsal bir etkendir. Eski kabullerde ise kendini bilmekten vazgeçmek Boethius'un (2006) ifadesiyle bir tür ahlaksal lekedir (s. 125). Bu noktada kendini içsel yönden oluşturmakla dışarıdan gelen etki arasında anlayış farkı vardır. Dombaycı'ya (2014) göre 'kendini bil' sözü bir bakıma insanın kendisine insan nedir sorusunu sormasıdır (s. 315). Durkheim ise eğitim anlayışında toplum ve bilim düzleminde kalma gayretiyle insan nedir sorusundan hareket etmemektedir.

Durkheim sosyolojisinde toplum hastalık ve sağlık karşıtlığı gibi kurallarla açıklanır. Sağlıklı bir toplumun özellikleri sosyolog tarafından tespit edilmelidir. Bu görüşün karşısına ise kemâl kavramı getirilebilir. Kemâl daima daha iyinin peşinde olmak işleviyle hayal gücünü harekete geçirir ve kavram toplumsal sağlık kavramındaki gibi açıkça sınırlandırılamaz. Kemâl kavramının amacı belli olsa da bireysel olduğu için toplumsal kural düzeyinde belirlenemez. Toplumsal sağlık "…kaçıp giden bir amacı umutsuzca izlemek değil, ama şaşmaz bir sebatla, normal hali korumaya bozulmuşsa düzeltmeye, koşullar değişmişse onları yeniden eski durumuna getirmeye çalışmaktır…". Devlet adamı ise bu noktada bir hekim gibi işlev görür (Durkheim, 2015b, s. 80-81). Durkheim sosyolojik görüş ve yönteminde, toplum yönetiminde ve eğitimde bilimsellikle ters düştüğü için kemâl kavramına olanak tanımaz. Oysa kemâl öznelliğinin yanı sıra insana toplumla uyumu ve topluma da gelişmeyi getirebilecek bir kavram olarak eğitimde yer bulabilir. Kemâl ve

[36] Altmışlı yıllardan sonra eğitim psikolojisinin eğitim sosyolojisindeki nesnel ve tümel yaklaşımlara ve davranışçılığa eleştirileri de bu tarzdadır.

toplumsal sağlık kavramları arasındaki farklılık toplum ve birey birliğinde aslında yol göstericidir. Bu yönüyle eski ile yeni görüşler arasında belirsizlik karşısında kesinlik beklentisine eğitim ontolojisi daha dikkatle yaklaşmalıdır.

Kemâl ve toplumsal sağlık kavramlarından birine yer vermek diğerini unutmayı gerektirmez. Oysa kemâl, yirminci yüzyıl eğitiminde Durkheim ve benzeri kuramcıların etkisiyle unutulmuştur. Bu bağlamda epistemoloji ve bilim merkezliliğin uzantısı olan Durkheim düşüncesi karşısında ontolojik açıdan birey ve toplumu bir arada dikkate almanın anahtar kavramı insandır. İnsan kavramı üzerinde daha kapsamlı alternatifler geliştirilebilir. Örneğin Heidegger'e (2011) göre insanın toplumsallaşması birey ve toplum ikiliğinde değil, ikisi arasındaki doğru orantıdadır. İnsan ne kadar toplumsallaşırsa o kadar bireyleşir. Biz ve ben olmak arasında sıkı bağ vardır (s. 164). Durkheim sosyolojisinde kemâl gibi bir kavramın kullanılmaması sosyolojinin kuruluş ve sınırlama ihtiyaçları doğrultusunda anlaşılmaktadır. Durkheim etkisi günümüz eğitim amaçlarında kemâl kavramına neden yer verilmediğini açıklamaktadır. Kemâl kavramının uçsuz bucaksızlığı yerine olgunlaşma (psikoloji), yetkinlik, yetişkinlik, tamamlanmış düşünce, ihtiyaç duyulan konuya göre bilgi ve beceri sahibi olma gibi kavram ve yaklaşımlar geliştirilmiştir. Bunlar, Durkheim'ın eğitim anlayışında görülen sınırlayıcı tarzın ve kuralları nesnel olarak saptanabilen toplumsal sağlığın devamı niteliğindedir. Bu anlamda eğitim amaçlarını saptamada etkili bir disiplin olarak kurgulanan eğitim sosyolojisi diğer alanlarla iş birliği içerisinde değerlendirilmezse insanın olanaklarının sınırlanması gibi eğitsel sorunlara yol açabilir.

Nesnellik beklentisi, eğitim eylemini dışsal olandan hareketle kurma gibi yaklaşımlar Durkheim'ın (2004) "…çocuk üzerinde kalıcı derin ve sürekli izler…" (s. 117) ifadesi üzerinde toplanabilir. Bu ifade yirmini yüzyıl boyunca eğitimde adeta yerleşik hâle gelmiştir. Eski felsefenin eğitim anlayışında böyle bir ifade ve içeriğe rastlanmamıştır. Antik Çağ'da çocukta, kalıcı, derin ve sürekli olan yavaş yavaş içerden oluşturulmak istenir. Çocuğun açığa çıkarması beklenenler üzerinde spekülasyon ve diyalog sayesinde örnekleriyle konuşulur ve tartışılır. Çocuğa değişenlerin dünyasından değişmezliğe doğru adım atması için küçük işaretler verilir. Değişmezlikle birlikte yetişkinliğe erişmesi beklenir. Bu, bir içsel düzen anlamındadır. Bu düzene eriştikten sonra diğer var olanlara karşı sorumluluk duygusu oluşur. İnsanın diğer var olanlar ve varlıkla ilişkisi içerisinde Bir, birlik, bütünlük gibi kavramları kendinde yakalayarak bütün var olanları bir arada tutmak gibi bir misyonu söz konusudur. İnsan, evren, toplum ilişkisini organize etmek isteyen böyle bir anlayış bireysel refah değil doğruluk, mutluluk, bilgi ve erdem birliğiyle tamamlanmaya çalışır.

4.2.3. Eğitim Psikolojisi Açısından Geleneksel İkilem ve Güncel Sorunlar

Psikoloji ile eğitim psikolojisi (veya öğrenme) arasındaki bağlar oldukça kuvvetli ve yoğun olduğu gibi pratikte de karşılık bulmaktadır. Psikoloji, epistemoloji ve bilim merkezli dönemin bir ürünü olarak insanın bilme süreçleriyle yakından ilgilenmiştir. Öğrenme psikolojisi, gelişim psikolojisi, zekâ psikolojisi, çocuk psikolojisi, bilişsel psikoloji, biyolojik psikoloji gibi adlarla ifade edilen disiplinler için eğitim kayıtsız kalınamaz bir alandır. Eğitimin çocuğun gelişim süreçlerini dikkate alarak bilme süreçlerini etkileyecek noktaları harekete geçirmesi psikoloji ile ilişkilendirilir. Öte yandan bilgi edinme süreçleri eski tarihlerden beri felsefenin de konusudur. Oryantasyon probleminde sunulan gidişatta, psikoloji bilgi edinme sistemi üzerinde özel çalışmalar yürüterek adeta konuyu felsefeden devralmıştır. Özellikle Türkiye'de eğitim psikolojisindeki kuramsal gelişmeler eğitim sosyolojisindeki ve eğitim felsefesindeki gibi durağan değildir. Felsefe epistemolojiye dair birtakım görüşler sunmaya devam etse de eğitim felsefesi epistemolojideki bilgi edinme konusundan biraz daha uzaktır. Eğitim felsefesinin konuyla yakından ilgilenmemesi, hayati nitelikteki birçok sorunu eğitim gündemine taşıyamamak gibi bir sonucu getirir.

Öğrenme kuramları karşılıklı itirazlarında 'birlik ve bütünlükten' ziyade farklar üzerinde durmaktadır. Bu itirazlar çoğu zaman felsefidir. Benzerlik üzerinde durmamalarının başlıca nedeni hepsinin aynı epistemolojik görüşler ve bilimsel temelde hareket etmesi, metafizik ve ontoloji karşısındaki ortak duruşlarıdır. Psikolojide ilkesel görüş ve bilimsel temel netlik kazandığı için pratikte felsefeyle ilişki kurmaktan ya kaçınılmakta ya da ilişkinin sınırları katı şekilde belirlenmektedir. Özellikle Piaget bu konulara dair görüşleriyle sınırları çizmektedir. Ancak öğrenme sahasında genel kabul gören kavram ve görüşler hizmet öncesi eğitimin parçası hâline getirildiğinde benzerliklerin işlevine özel dikkat gereklidir. Bu noktada psikoloji kuramlarının felsefi arka planı, insana dair yitirilen görüş ve kavramları bulmak için odak bir konudur. Eğitim psikolojisi, psikolojiden tamamen farklılaşmış ve psikolojiye yönelik eleştirilerden muaf bir alan değildir. Eğitim veya öğrenme psikolojisini tanıtırken eğitime katkıları ve hizmetleri eleştirilebilmelidir. Psikolojiye ve alt disiplinlerine yönelik bir tartışma ister istemez felsefi bir zeminde gerçekleşir.

Wittgenstein (2007) psikolojinin atılım yaptığı ellili yıllara doğru, "Psikolojinin karmaşa ve yavanlığı 'genç bir bilim' olmasıyla açıklanamaz…" demektedir. İfadesinin nedenini ise deneysel yönteme ve kavram karmaşasına bağlar (s. 251). Psikolojinin karmaşa ve yavanlığı alanın çok hızlı ilerlemesiyle ilişkilendirilebilir. Özakpınar'a (2013) göre psikolojinin kuruluşuyla birlikte gelişimi ve yeni kuramlara kavuşması uzun sürmemiştir. Ayrı bir alan

hâline gelmesinde Wundt'un hem deneysellik hem göreceliğe dayanan içebakış kavramı söz konusudur. Diğer yandan davranışçılık; daha fazla nesnellik arayışıyla psikoloji tarihindeki yerini kısa sürede almıştır (s. 21-22). Yaşam pratiğinde karşılık bulan ve hızlı gelişen kuruluş ve yerleşme süreçlerinde psikolojinin felsefi dayanakları azalmıştır. Davranışçılıkla birlikte, refleksiyona dayanan felsefeye yakın, içebakışçı psikolojinin gelişme koşulları zorlaşmıştır. Deneysel, objektif ve gözlemlenebilir olma çabası araştırma çeşitliliğine daha baştan zarar vermiştir. Bu durum psikolojinin günümüze kadar sürekli araştırmalarla gelişme göstermesi ve yoluna devam etmesini engellemez. Yine de psikoloji eğitim düşüncesinde zirvede bulunmasına rağmen yavanlık ve karmaşayı aşabilmiş midir? Böylesi durumlar psikolojinin kendi iç sorunları değil eğitim üzerindeki etkisi nedeniyle bütün bir eğitim düşüncesini ilgilendirmektedir. İster tasdiki ister eleştirel açıdan olsun insandan, eğitimden ve eğitim biliminden bahsedildiğinde psikolojinin konularından kaçınılamaz.

Yavanlık eleştirisini derinleştirecek şekilde Arkonaç (2015) "…psikolojinin felsefe ile kopuk olan bağının hafızasızlığı… elimi ayağımı… bağladı." (s. 11) ifadesiyle sorunun tarihselliğini vurgulamaktadır. Sosyoloji ve psikoloji gibi disiplinler için köken sorunlarının terk edilmesi mesafe kat etmede önem arz etse de sorun olmaktan kurtulamaz. Arkonaç'ın işaret ettiği hafızadan silinenler felsefi problem ve bakış tarzlarıdır. Hafızasızlık eğitime taşındığında felsefi problem ve bakış tarzları insanlığın da hafızasından silinmektedir. Arkonaç'a (2015) göre psikoloji tiyatro sahnesindeki oyun gibidir ve kuliste bastırılıp sahneye çıkmayanlar hatırlanmalıdır (s. 13-15). Hatırlanması gerekenler felsefe tarihinin derinliklerindedir. Örneğin eğitim bilimlerinde psikoloji ve eğitim başlığına yer verildiğinde felsefi kökenden ya hiç bahsedilmez ya da on yedinci yüzyıldan sonrasına çok kısa değinilerek öncesi dışarıda bırakılır. Bartlett ve Burton'un (2014) Eğitim Bilimine Giriş çalışmasında bu durumun tipik bir örneği görülür (s. 194-195). Bir ders kitabı için bu sınırlandırma normal olsa da dışarıda bırakılanlar eski felsefeden doğan ikilemleri oluşturmaktadır. Geleneksel ve güncel ikilemler psikoloji kadar felsefe tarihinden de kaynaklanmaktadır. Stevenson'un (2005) ifadesiyle "…psikoloji, felsefi sorunlardan sandığımız kadar bağımsız değildir…" (s. 127). Dolayısıyla psikolojinin yakın ve uzak felsefi tarihi geleneksel ve güncel ikilemi içerisinde karşı karşıya getirilebilir.

Bu noktada psikolojik kuramların esinlenmek durumunda kaldığı felsefi temellere ilişkin birkaç örnek verilebilir. Özakpınar (2013) Plotinus'un Platon'dan sonra geliştirdiği ruh kavramının psikolojide sık kullanılan içebakış yöntemine uyduğunu belirtmektedir. Başka bir örnekte çağrışım kavramı, Aristoteles'teki kullanımı ve açıklanmasından Locke

ampirizmindeki kullanımına (s. 26-27, 32) ve oradan da Freud'da serbest çağrışım kavramına kadar getirilebilir. Ancak bu bağlantılar aslında kopuştur ve ontolojiden epistemolojiye doğru merkez değişiminden bağımsız değerlendirilemez. Bu açıdan yirminci yüzyılda psikoloji ve eğitimde neler olup bittiği metafizik ve eski ontolojiyle birlikte açığa çıkar. Dolayısıyla tartışma konusu, insana dair yitirilen görüş ve kavramların açığa çıkarılması için mevcut öğrenme kuramlarının bu kopuşlar içerisinde değerlendirilmesidir.

Nasıl ki sosyoloji ve psikoloji arasında ilkesel bilimsel temel ortaksa psikolojinin farklı kuramlarında da böylesi ortak noktalar bulunabilir. Arkonaç'a (2015) göre yirminci yüzyıl sonlarına kadar psikolojide pozitivist ve ampirist yöntem anlayışı, temel bir değişikliğe uğramadan, hâkim olmuştur. Bu açıdan davranışçılık ve bilişselcilik aynı paradigma içerisinde hareket etmektedir (s. 74, 23). Yönteme eşlik eden metafizik-ontolojik kabuller ve insan anlayışındaki ortak noktalar bakımından rasyonalizm, pragmatizm ve mantıksal pozitivizm de bu değerlendirmeye ilave edilebilir. Smith ve Kosslyn'in (2014, s. 11) belirttiği, bilişsel psikolojinin algı ve beynin olmadığı yerde varlık ve oluşun insan üzerindeki etkileri araştırılmayacağı için maddi alan dışına çıkılmaması şeklindeki kabulü (s. 11) ilk bakışta bilim zaten böyledir denilerek önemsiz görülebilir. Oysa bu kabül, psikoloji, metafizik ve ontolojik görüşler sunmaktan kaçınsa da oldukça açık bir felsefi tercihtir. Eğitim ve psikoloji bir arada olduğunda bu ve benzer kabullerin sadece bilgi vermekle yetindiği iddiası akla yatkın değildir. Eski felsefe tersi bir istikamettedir. Varlığın ve oluşun insan üzerindeki etkilerini araştırmak için maddi alanın özellikle dışına çıkılır. Psikolojinin kabulü de metafizik açıdan en az eski felsefe kadar ilkesel bir temel görüştür. İlkesel temeli dayanaklarıyla göstermek için Piaget örneği üzerinde durulabilir.

Özakpınar'ın (2013) "…sistemi, bir çocuk psikolojisi değil, felsefedeki 'insan bilgilerinin kaynağı' problemini ampirik planında araştırma girişimidir…" (s. 132) ifadesi Piaget'nin yöntem ve amacına işaret etmektedir. Piaget (1992) ilk bakışta felsefe ile bilimleri birbirine yaklaştırıyor gibi görünmektedir. Felsefeyi farklı bilimsel bilgileri bir araya getirerek varlığın bütünü üzerine konuşmak şeklinde nitelemektedir. Diğer taraftan bilim, eski felsefeden ayrılarak ilkeler üzerinde düşünmelidir. Bilim adamı vakitini felsefi düşünmeye değil deney ve hesaba ayırmalıdır (s. 75). Piaget ontolojik açıdan bilimlerdeki bütünlük sorununun ve bu yöndeki felsefi eleştirilerin farkındadır. Çözümü, felsefe içerisinde değil bilimler üzerinde aramaktadır. Varlığın bütünü ile kastettiği varlık değil var olandır. Felsefeye tanıdığı sınırlı alana rağmen bahse konu kuramının felsefi detayları olduğunda

durum değişmektedir. Özellikle epistemolojiye biçtiği rol ve psikolojiye dair açıklamaları, bilimler arasında bütünlük sorununa yönelik birtakım düzenlemeler önermektedir.

Piaget'ye (1992; 1999a) göre dünya genelinde psikoloji araştırmacıları gerçeğe yaklaşabilmek için sorun çıkarabilecek felsefi meselelerden uzak durmaya karar vermiştir. Benzer durum epistemolojide de yaşanmaktadır. Ayrıca hangi ekolden geldiği fark etmeksizin epistemologlar da psikolojiye başvurmak zorundadır. Piaget'nin çalışmalarının ispatlanabilir niteliği ise önemli bir fark ve kopuştur. Bu kopuşun ve araştırmacıların kararının hayata geçmesi için gerçek nedir gibi bir sorunun sorulmaması yönünde kısıtlama yapılmalıdır (s. 77-78; s. 86-87). Bu yolla Piaget epistemoloji ve psikoloji arasındaki bağlantıyı "…Epistemolojiyle de bütün temel sorunları aynı anda ortaya koyarak yaklaşmanın gerekli olduğunu düşünüyorsak, kendini bilimden koparmış felsefenin akademik alışkanlıklarına kapılarak yolumuzdan sapıyoruz…" (Piaget, 1992, s. 78) gibi ifadelerle sağlamlaştırmak ister. Epistemoloji Piaget'de (1992) "…özne ile inceleme konusu nesneler arasında kaçınılmaz bir etkileşimin varlığını ortaya koysa bile, … düşünce işlemlerinin karşılaştırmalı anatomisi, ansal evrim kuramı ya da düşüncenin gerçeğe uyarlanması..." (s. 28) ifadesindeki gibi metafizik ve ontolojiden değil psikolojiden bir akışla kurgulamaktadır. Bu, bilimsel ve özel bir disiplinin çalışmasına yönelik bir sınırlandırmadır. Beyin ve zihin ilişkisinde insanın somut yönleri üzerinden bilişteki mümkün gerçekliğe indirgenmiş ve dış gerçeğe dayalı bir epistemoloji, Piaget'nin diğer görüş ve kavramları için de temeldir. Epistemolojinin başlıca sorularının epistemolojinin de gündeminden düştüğünü varsaymasında felsefe tarihindeki gelişmeler de etkilidir. Kuramında epistemolojiden faydalanan Piaget varlık tartışmasının farkında olarak bütünlük sorununa yönelmiştir.

Piaget (1992; 2007) evrimsel psikolojisinde yaptığı incelemeler nedeniyle mantıksal-matematiksel düşüncenin bilişteki gelişimini ortaya çıkarmak isterken psikolojiyle (yer yer sosyolojiyi de işin içine katarak) matematik-mantık alanını yaklaştırır. Sırasıyla matematik, fizik ve biyolojiden sonra ortaya çıkan psikoloji baştaki matematiğe yaklaşmıştır. Mantık dâhil edildiğinde beş temel bilim birbirini tamamlar, bütünler ve iç içedir. Psikoloji matematiğe yaklaştığı için çizgi bükülür ve bilimlerin bağlantısı çizgisel değil halka olarak kavranabilir. Psikoloji ve matematiğin birleşmesiyle halkanın iki ucu birleşir. Bu birleşme psikolojik içeriğe biyoloji katarak bilişsel yapıyı algılamakla mümkün olmuştur. İnsan bilişinin gelişiminin görülmesi sayesinde psikolojinin matematikteki gelişmelerin anlaşılmasında vazgeçilmez bir rolü olduğu tespiti halkanın birleşmesi için kilit önemdedir. Fiziğin içerisindeki matematik ise zaten bilinmektedir. Bu bilimler halkasıyla bilimde

varlığın bir yanına nüfuz eden bütünlük sorunu çözülmektedir (s. 88-91,75; s. 112-113). Psikolojinin matematik için başat pozisyona gelmesi onu diğer bilimler için de önemli yapmıştır. Aslında, Piaget'nin diğer bilimler için de psikolojiyi temel bir konuma yerleştirebilmesine olanak veren psikolojinin insanla ilgilenmesidir. Bilimleri birleştiren eksenin insan olması Piaget'nin halkasında vurgulamadığı eski bir öğretidir. Piaget'deki mevcut insan vurgusu hâlihazırda eski öğretiyi canlandırmaz. Çünkü insanı her yönüyle değil biliş üzerinden inceleyerek önce matematiğin ve ardından fiziğin gündemine getirebilmektedir. Eğer insanı biliş açısından değil diğer birçok yönüyle bütünlüğü içinde inceleseydi halkanın birleşmesi mümkün olsa da bu kadar kolay olmazdı. Örneğin insanın manevi (ruhi) taraflarıyla ilgilenmiş olsaydı psikolojinin biyolojiyle bağlantısı muğlaklaşır ve iç içe geçmesi zorlaşırdı. Bu durumda diğer bilimler karşısında, ilkesel açıdan, mevcut psikolojinin itibar kazanması mümkün olmayabilirdi.

İspatlanabilirlik iddiası, epistemolojideki sınırlamalar, araştırmacıların ortaklaştığı yöntemsel çalışmalar felsefeden olduğu kadar bilim felsefesinin tartışma zemininden de uzaklaştırır. Bu durum "…'bilimsel bilgi nedir' diye değil, sayılarının çokluğunu ve herşeyden önce gelişim biçimlerinin farklılığını gözönünde tutarak 'bilimin çeşitli biçimleri nasıl gelişir' diye sormamız yeterlidir." (Piaget, 1992, s. 79) ifadesinde görülmektedir. Piaget'ye (1992) göre bilimsel epistemoloji spekülasyon ve sistematizasyondan uzak durarak iş birliği içerisinde sürekli deneysel ve karşılaştırmalı araştırmalar yaparak bilgi ortaya koymalıdır. Bu açıdan idoneizmi yöntemsel olarak kabul etmekte bir sakınca görmemektedir (s. 48-54, 79-80). Teoriyi deneye ve pratiğe indirgeyen idoneizm (Bachelard, 2018, s. 55) nedeniyle konuların ontolojik kısımlarına yönelik derin bir düşünme faaliyeti gösterilmemektedir. Bu sorun eğitim psikolojisinde de mevcuttur.

Seifert ve Sutton (2009) eğitim psikolojisinin öğrencinin etraflıca tanımlanması, öğretmenin psikolojik ve sosyal farkındalığını artırması, eğitim ve değerlendirme süreçlerinin incelenmesi (s. 17) gibi faydalarını açıklanmaktadır. Coladarci'ye (1956) göre eğitime bilim ve olgu temelinde özel bir anlam yükleyen eğitim psikolojisinden genel beklenti öğretmenlere nasıl öğreteceğini söylemesidir (s. 489-491). Bu beklentinin hizmet öncesi öğretmen eğitiminin doğal bir parçası gibi görüldüğü, eğitim üzerine araştırmaların amaç ve yöntemlerinde bir süreklilik ve sınırlılığa yol açtığı ileri sürülebilir. Hansen ve Laverty'ye (2019) göre bu tarz eğitimde geliştme vaat eden büyük bir sektör oluşturmuştur. Araştırmacılar öğretimi incelemek için "…sosyal bilimlerdeki analitik araçları kullanırlar. Öğretmenlerin izlenmesi ve değerlendirilmesi etrafında… öğretime, öğretmenlerin

öğrencileri eğitmek üzere üstlendikleri, ampirik olarak gözlenebilir bir dizi eylem olarak yaklaşır. Akademisyenler… öğretim edimleri ile öğrencinin öğrenmesi arasındaki ilişkiyi … saptamak için inceler…" (s. 220). Oluşan sektör idoneizmle bağlantılıdır. Hazır kalıplarla işini yapma koşullarının öğretmene sunulması derin düşünme gerçekleşmediği için eski felsefeye uygun değildir. Öğretmenliğin sanattaki ustalaşmaya benzetilmesi bu noktada anlaşılır. Eğitim, diğer sanatlardan farklı, teorik temelleri anladıkça geliştirilen bir sanat gibidir. Oysa eğitimi sadece bilimsel görmek ve öğretmene hazır bir reçete sunmak aslında öğretmenliği teorik temelleri anlamaya gerek duymadan sanat icra etmek gibi görmektir. Coladarci'ye (1956) göre eğitim psikolojisi bu beklentiyle şekillenmek yerine özel durumları yeterince açıklayamaması, varsayımdan ibaret olması, belirsizlik gibi nedenlerle hep gözden geçirilmelidir (s. 489-491). Sunulan verilerin reçete gibi görülmemesi bazı eğitim psikologlarının da tavsiyesidir (Peterson, Clark & Dickson, 1990, s. 3).

Bilimsel araştırmalardan sınıf ortamındaki öğretim ve öğrenmeye kadar hemen hemen her eğitsel faaliyet yoğun bir düşünme etkinliği gerektirmektedir. Bu bağlamda Adorno ve Horkheimer'ın (2014) "…Düşünme ile deneyimin birbirinden ayrılması her ikisini de sakat bırakır…" (s. 59) ifadesi dikkate alınmalıdır. Düşünme (temaşa, tefekkür) değil yapmanın öne çıktığı epistemoloji ve bilim merkezli tarihsel arka planla, eğitim psikolojisinden beklenenler güçlenmektedir. "İnsan Nedir?" sorusunu sürekli kılma ve üzerinde derinleşme koşulları aslında eğitim psikolojisinin geniş yer kapladığı bir eğitimde ortadan kalkmaktadır. Bu soru eğitim araştırmalarında unutuldukça var oluşa ve insan oluşa dair birçok kavram ve yaklaşım kaybedilebilir. Başlıca sorunlardan biri, Piaget'nin (1992) diğer meselelerden bağımsızlaştırdığı karşılaştırmalı ve deneysel araştırmalar (s. 48-54) aracılığıyla insan nedir sorusunun gerektirdiği bütünlüğün sağlanıp sağlanamayacağıdır. Bu tarz araştırmalar da gereklidir. Ancak eğitim teorisinin bunlarla sınırlanmak gibi bir sorunu vardır. Bu noktada eğitim ortaya çıkış gerekçesinden ve doğasından birçok şey kaybetmekle karşı karşıyadır.

Piaget'nin gördüğü ilgi ile epistemolojinin psikolojide bilişi inceleyen deneysellik alanına doğru çekilmesi arasında birbirini harekete geçiren bir bağlantı vardır.[37] Piaget'nin gördüğü ilgi özellikle eğitimdedir. Bu yönüyle "Bilgi nasıl oluşur?", "Çocuk tarafından nasıl elde edilir?" gibi sorular eğitim teorisinde "Bilgi nedir?", "Bilginin kaynağı nedir?" gibi temel soruları unutturmuştur. Piaget'nin ardından von Glasersfeld (1983) gibi yapılandırmacılığın temsilcilerinin "Bildiğim şeyi nasıl bilebilirim?" (s. 3) sorusu üzerinden ilerlenmesi

[37] Piaget'nin teorisi deneysel bir psikolojik epistemoloji olmakla birlikte söz konusu ilgi Piaget'nin dışında bir durum olsa da ilgiyle karşılandığının örneğini kendisi de vermektedir (Piaget, 1999c, s. 124).

sınırlandırma ve unutmanın açık örneğidir. Eğitimde bilgi konusuyla ilgilenen araştırmacılar için bilginin öznede nasıl ortaya çıktığı maddi alan dışına çıkmaksızın temel konu olmuştur. Bilginin çocuktaki oluşumuna diar deneysel alandan üretilmiş sahneleri biriktirmek eğitim pratiği için gerçekten gereklidir. Piaget, önerdiği tarzda üretilen bu sahnelerin eğitimsel değerinin farkındadır. Evans'la diyaloğunda "…Bulduklarımızın eğitim alanında, öğrenim kuramının daha öteye gitmesinde örneğin, ve yeni öğrenim yöntemlerinin ortaya konmasında faydalı olacağından eminim. Bunun temel olduğunu düşünüyorum. Fakat ben bir pedagog değilim ve eğitimcilere verecek hiçbir tavsiyem yok. Tüm yapabildiğimiz, bazı gerçekleri sağlamak..." (Piaget, 1999b, s. 103) demektedir. Pedagog olmadığını ifade etse de hissedilir biçimde eğitime yönelmiş, psikoloji ve eğitim kanalını güçlendirmiştir. Ancak 'gerçekleri sağlamak' için yaklaşımını örerken eğitim anlayışı içerisinde yitirileceklere dair herhangi bir tedbir göstermemiştir. Onu takip eden eğitim araştırmacıları da bu noktada tedbirsizdir ve taklitçilikle sorunların temeli kuvvetlendirilmektedir. Özellikle insan söz konusu olduğunda, ispatlanabilir olma ve iş birliği temelinde biriktirme uğruna nicelik bakış açısının temeline yerleştirilmemelidir. Deneye ve ölçmeye bağlı bilimsel akıl üzerinde eğitim teorisi sabitlenerek yapılan bu araştırmalar büyük bir yığın biriktirmiştir. Bu yığın üzerinde genelleştirme yapılabildiği sanılırken her seferinde gözden kaçırmaya müsait birçok etken ve denek söz konusudur.

Çocukta bilgi oluşumunu göstermek isteyen deneylerde çocuğun zihinsel gelişimine bağlı olarak değişen bilişsel süreçleri ele alınır. Deneylerde değişme ve yanılma payı göz önüne alınır. Ancak eski felsefedeki gibi değişmezin aranması teşvik edilmez. Aksine dış gerçekliğin güvenilir bilgilerine göre öğrencinin bilişinin düzenlenmesi ve 'tamamlanmış düşünceye' erişmesi gözetilir. Bilgi anlayışına göre değişmezlik ya da hakikat matematiksel-mantıksal olarak açıklanabilen fiziki gerçekliktir. Deneylerden hareketle bilgi oluşturma sürecine ilişkin çözümlemeler fiziki dış gerçekliğin matematikle açıklanması yönünde bir mutlakçılık sunmaktadır. Bu mutlakçılık içerisinde öğrencinin var olanların birlik ve bütünlüğünü, özünü, var olma türlerini, ilk nedeni, kalıcılık ve değişmezliği, insan var olanını, insanın varlıkla bağlantısını, yokluk ve varlığın durumu vb. üzerine her yönüyle bir düşünmeye yönlendirilme şansı yoktur. Bunları dikkate almayan bir bilgi üzerine kurulan öğrenme süreci, insanı da fiziki gerçek olarak sınırlandırır. İlaveten, eğitimin ontolojik nitelikteki hedeflerinde tarihsel çözülme son noktaya getirilmiştir. Başlı başına varlığı dışarıda bırakan bir eğitimde sınırlı sayıdaki felsefe derslerinden böyle bir düşünmenin

kazandırılması; oryantasyon probleminde geri planda kalan eğitim felsefesinden ontolojik hedeflerin kolayca yeniden canlandırılması beklenemez.

Tarihsel süreçteki sayısız olay ve düşüncenin üzerine Piaget gibi kuramcılar da eklenince eğitimde metafizik ve ontoloji izleri neredeyse tamamen silinmiştir. Kaldı ki Piaget'nin çocukta bilginin oluşumuna ilişkin araştırmaları psikoloji ve eğitim ilişkisi için sıçrayış niteliğinde bir milattır. Bu araştırmaların arka planında Piaget rasyonalizm ve ampirizm arasındaki epistemolojik tartışmalara dayanmaktadır. Epistemolojik hükmün eğitsel muhtevası ise bilişin deneysel olarak görülebileceği ve duyum-algı-zihin-zekâ gibi unsurlar üzerine inşa edilebileceği yönündedir.

Öte yandan Piaget'nin yürüttüğü tartışmalar eğitimde yeni bir ikilemi harekete geçirmiştir. İkilem bilginin öğretmen tarafından aktarılmasıyla öğrenci tarafından oluşturulması arasındadır. Eğitim ve bilgi üzerine birçok tartışma bu ikileme indirgenmiştir. Tartışmanın öğretim yöntemlerine özgü ve çocuğun öğrenmesine dair bilinenleri artırıcı nitelikte bazı getirileri vardır. Ancak getiriler eğitim düşüncesinin gerektirdiklerini bir dereceye kadar karşılayabilir. Güncel ikilemin götürülerini incelemek için ise psikolojinin güncel ikilemleri arasına geleneksel katılmalı ve güncel-geleneksel ikilemi dâhilinde konuya bakılmalıdır.

Öğrenme "…tayin edilebilir psikolojik ve sosyal deneyimlerinden ileri gelen davranış, beceri, bilgi veya tutumlarda bir dereceye kadar kalıcı değişiklikler..." (Seifert & Sutton, 2009, s. 20) olarak tanımlanabilmektedir. Ancak kalıcılık kişisel kapasiteye de bağlıdır. Örneğin bir telefon numarasını unutan kişi onu öğrenmemiştir. Diğer taraftan öğrenme kasıtlı olabileceği gibi farkında olmadan da gerçekleşebilir. Ayrıca öğrenme sadece bilişsel değil fiziksel, duyusal, sosyal olarak da geçerlidir. Örneğin bisiklet sürmek daha çok fiziksel temelde öğrenmedir (Seifert & Sutton, 2009, s. 20). Böyle bir genel çerçevedeki kalıcılık kavramının öğrenmeyi hafıza ve hatırlamayla ilişkilendirmesi önemlidir. Genel çerçeve, öğrenmeye dair kuramlar arası kesin bir uzlaşının sağlandığını göstermez.

Amerika'da Gestaltçı yaklaşım kitaplarda yer bulsa da davranışçılık toplumla arasında belirli bir gerilim oluşana kadar ve Piaget tanınana kadar egemenlik kurmuştur (Evans, 1999, s. 110, Özakpınar, 2013, s. 103). "Nasıl öğretmeliyiz?" sorusuna yönelik zihne ve pratiğe dayanan iki cevap belirgindir (Ülken, 2001, s. 33-34). Davranışçılığın benimsenmesinde yirminci yüzyılın başlarında pratiğin tercih edilmesi etkilidir. Zihin, nesnel şekilde deney ve gözlemle açıklanamadığı için davranışçılığın ilgisini çekmemiştir. Özakpınar'a (2013) göre temsilcileri yöntemin etkisiyle davranışçılığı adeta doğa bilimi gibi görmüştür (s. 111). Davranış kavramı yöntemin yön verdiği bu anlayışın, Cevizci'nin (2013) Descartes'ın

yöntemi için söylediği gibi, Arşimet noktasıdır (s. 179-180). Davranışçılığın temelleri Vives ve Descartes'a, La Mettrie'de bedenin makine gibi görülmesine kadar geri götürülebilir (Ibáñez, 2018, s. 233; Robinson, 2020, s. 414). Ancak davranışın, Descartes'ın cogitosundan farkı, gözlenebilirliğidir. Locke'un "…eğitimin ana konusu hangi alışkanlıkların geliştirilmesi..." gerektiğidir (s.29) görüşü ve Hume'un (1986) neden sonuç ilişkisinde alışkanlığa dayandırdığı hayvan duyumları ve çocuk terbiyesi arasındaki benzerlik (s. 157-161) açıklaması davranış ve alışkanlık bağlantısını açıkça göstermiştir. Alışkanlıklar üzerinden eğitimin gerçekleştirilmesi Durkheim'da da mevcut yaygın bir görüştür. Fizik indirgemecilik de davranışçılığı hazırlamıştır. Ancak Wittgenstein'a (2007) göre fizik indirgemecilik nedeniyle zihin ve davranış arasında öngörülen paralellik yanıltıcıdır (s. 169).

Davranışçılar öğretime dair uyaran-tepki, koşullanma, klasik koşullanma (tepkisel), edimsel (operant) koşullanma, pekiştirme gibi kavramlar kullanmaktadır. Davranışçılık belirlenen bilginin dışarıdan çocuğa aktarılması üzerine kurulmuştur (Bartlett & Burton, 2014, s. 197-199; Seifert & Sutton, 2009, s. 31-32). Bilginin aktarımı, öğrenme merkezli anlayışlar tarafından eleştirilmektedir. Aktarmacılık eleştirisini destekleyecek şekilde davranışçılığın bazı problemlerine işaret edilebilir. Seifert ve Sutton'a (2009) göre örneğin klasik koşullanmaya göre düşünüldüğünde, öğretmenin gülümsemesi öğrencinin de gülümsemesini sağlayabilir. Ancak gülümsemenin salt gözleme dayanarak dışsal değil içten gelen davranış olduğu unutulmamalıdır. Hatta bazı durumlarda düşünce ve davranış farklı olabilmektedir (s. 26-27). Davranışçılık içselliği ihmal ederken eğitimde içten gelenler tercih edilmeye başlamıştır. Ayrıca bütünsel ortamı dikkate almaması, akademik başarıyla davranış arasında etik ilişkiyi kurmaması, bireysel yaratıcılığı izah edememesi, birkaç hayvanla ve laboratuvarda genel sonuçlara ulaşması, deney hayvanlarının kapasitesini sınırlaması, davranış değişikliğinin deneye değil hayvanın genetik programlanmış evresine denk gelmesi gibi eleştiriler de mevcuttur (Bartlett & Burton, 2014, s. 197-199; Özakpınar, 2013, s. 98, 144-145). En etkili eleştiri Glasersfeld'in (1983) ifade ettiği zihinsel temsilleri ortadan kaldırmasıdır (s. 10). Buna göre davranışı zihinden bağımsız anlama çabası objektif psikolojiye katkı yapmış olsa da sahayı verimsizleştirmiştir. Öğrenmeyi ön plana çıkaranlar bu eleştiri üzerinden ilerlemiştir. Zihin açıklanmadan davranışın açıklanamayacağı görüşü Amerika'da bilişselciliğe geçişte başlıca gerekçedir. (Özakpınar, 2013, s. 23, 111, 123).

Eski felsefede ruh; akıl, zihin, zekâyla bağlantılıdır ve öğrenmenin odağıdır. Ruh-beden birliğinin yerini Descartes'tan sonra zihin-beden ikiliği almıştır. Locke ise bedene yönelmiştir. Dewey (2004b) zihin-beden yerine devre kavramı üzerinden uyarı ve tepki

koordinasyonunu dikkate almıştır (s. 263). Dewey'in görüşlerini sunduğu dönemde davranışçılık oldukça popülerdir. Bartlett ve Burton'a (2014) göre egemenliği yirminci yüzyılın ortalarına doğru azalsa da etkileri devam etmektedir (s. 199). Günümüze yakın felsefecilerden davranış ve zihin ilişkisini temellendirmek isteyenler devam eden etkiye örnektir. Quine (1985) insan bedenine ve davranışına bağlı bir zihne odaklanan bir fizikalizm yoluyla davranışçılığı savunur (s. 200-203). Davidson da davranışın zihin ve bedeni birleştiren bir kavram olarak görülebileceğinin altını çizmektedirler (Delacampagne, 2010, s. 146; Quine, 1985, s. 204, 205, 208). Ryle ve Strawson da zihni davranışta kendini göstermesi ve içsel olması bakımından değerlendirmektedirler (Walsh & Wilshire, 2016, s. 58-59). Arkonaç'ın (2015) "…İnsanı davranış olarak kavramak onu sosyal olarak bir bütün halinde kavramaktan ve incelemekten çok daha kolaydı." (s. 83) ifadesiyle eleştirdiği kolaycılık ve reklamcılık-siyaset gibi sektörlerdeki işe yararlık davranışçılığın tutunmasında motivasyon kaynağıdır. İçsellik ve dışsallık tartışmasının unutulan derinliklerinde, ruh ve beden problemi vardır. Yirminci yüzyılda içsellik-dışsallık tartışması davranış ve biliş ayrımı nedeniyle psikolojide felsefeden daha etkili sürmüştür. Tartışmanın arka planında rasyonalizm ve ampirizm arasındaki tercihler belirleyicidir. Piaget ve yapılandırmacılık davranışçılığa kıyasla rasyonalizme daha eğilimlidir. Davranışçılık eğitimde popülerliğini yitirdiği için geleneksel ikilemleri Piaget ve yapılandırmacılık üzerinden derinleştirmek güncel açıdan daha verimlidir. Özellikle yapılandırmacılıkla birlikte yirmi birinci yüzyıl başında eğitim düşüncesi aktarma ve oluşturma kavramları üzerinden cepheleşmiştir.

Piaget bilişi incelerken usun embriyolojisiyle biyolojik olarak çocuğun zihin gelişiminde gidebildiği kadar başa gitmek ister. Zihni olanı açıklama isteği, rasyonalizm ve ampirizm tartışmasını Piaget için kaçınılmaz bir girdap yapar. Felsefeyle psikoloji arasında koyduğu sınırlara rağmen davranışçılar kadar felsefeden uzak duramaz. Epistemolojinin mevcut durumu, matematik-mantık disiplinlerinin zihindeki işlevleri üzerinden felsefi tartışmalara dâhil olur. Kullandığı kavramlar, ispatlamak istediği ve karşı çıktığı görüşler itibariyle rasyonalist olduğu değil rasyonalizmi gündeme getirmek zorunda kaldığı söylenebilir. Çocukta bilginin nasıl oluştuğunu açıklama çabasına tam bir felsefi bakışla nüfuz etmediği için de bazı çelişkilerle veya zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır.

Piaget (1992) çocukta ilk bilgiye olanak veren bildirim sistemlerinin ortaya çıkması için duyuma dayanmaktadır (s. 84). İlk bilginin kendisini ise "…hiçbir zaman nesnelerin duyum organları üzerindeki etkisinden ibaret…" (s. 85) görmez. Piaget bu geriye gidişinde (usun embriyolojisinde) duyumun tek başına ilk bilgiye yol açtığını kabul etmez. Bu kabul bir

yönüyle duyumun üstünlüğü itirafıdır. Yine de bildirim sistemlerinin oluşumunda duyuma dayanmaksızın bilginin oluşumunu açıklayamayacağı için ampirizmden kaçınamaz. Bu açıdan zihne öncelik verse de bilgiyi içeri alan duyumu reddetmez. Akıl ve duyumdan bir tarafı tamamen yok sayamama Piaget için de bir zorunluluktur. Matematiğe ve mantığa verdiği önem bakımından Piaget için tam bir rasyonel psikoloji taraftarıdır denilebilir mi? Piaget (1992) kaba ampirizme "…Bilgiyi duyumsal köken varsayımının yaptığı gibi sadece edilgin bir kayıt rolüne indirgemeye çalışmak, bilgi, zeka ve eylemin oluşturduğu sınırsız verimli yapının özelliğini budamak demektir." (s. 72) ifadesinde görüldüğü gibi karşıdır. Öte yandan bilginin oluşum yeri olan 'bilişsel yapıyı' deneylere dayanarak ele almaktadır. Piaget'nin bilişsel süreci açıkladığı temel kavramlar deney ve gözlemden yola çıkarak açıklansa da gerçeklikle tam örtüştüğünden şüphe edilmeyen soyutlamalar değildir. Piaget'nin kuramı için rasyonalizmi dikkate alan ampirik bir örnektir denilebilir.

Piaget'ye (1992) göre psikolojiye en çok başvuran felsefi ampirizm bile spekülatif kalmış ve sistematik inceleme gerçekleştirememiştir. Platonculuk, rasyonalizm veya a priori gelenekler spekülasyon temelinde kanıtlamanın rolünü küçümsemiştir (s. 14). Piaget (1999c) başlarda henüz yönteme yeterince sahip değilken deneyi ihmal ettiğini belirtir. Bu açıdan çocuğu konuşturmaya çalışarak dile önem vermesini kendisinin bir hatası olarak görür. Hatasını düzeltip çocuğu doğrudan deneyci yaparak kuramını geliştirir. Çocuğu deneyi yapan konumunda tanımlamasını kuramının önemli bir ayrımı olarak belirtir (s. 121-122, 124). Bilgi ve zekânın yanı sıra eylemin de yapıya etkisi, bilginin oluşumunda pratikten vazgeçmediğini göstermektedir. Çocuğu deneyci yapmak öğrenmeyi pratikten harekete geçirmektir. Yine de kuramı zihinsel işlemleri açıklama amacına yoğunlaştığı için ampirizm gibi bilgiyi edilgin kayıt rolüne indirgemez. Bu sebeple Piaget'ye (1992) göre "…öğrenme, bireyin edilgin biçimdeki etkileşimlerine değil, özümleme şemalarını uyarlamasına bağlıdır…" (s. 85). Piaget'nin zihinsel işlemlere odaklanması bireyi edilginlikten kurtaracak bir eğitim düşüncesi olanağı sunmaktadır.

Piaget (1992) evrimsel epistemolojik psikolojisinde "…kavrayışın gelişimini incelemek…" istemektedir. Özne ve nesne karşılıklı olarak birbirine bağımlıdır. İnsan kendisini nesneye ve evrene uydururken mantık ve matematiği kurar, ancak nasıl kurduğu psikoloji ve biyolojiyle çözümlenir. Bu çözümlemede evrimsel psikoloji, genel psikoloji için çocuk psikolojisinden faydalanır (s. 16-17, 92-94, 43). "…Aynı öğrenim durumu öznenin gelişim evresine göre ayrı bir sonuç…" gösterdiği için (Piaget, 1999d, s. 64) gelişim incelenerek öğrenme daha açık hâle getirilebilir. Öğrenmeyi adeta gözle görülebilir hâle getirmek için

Piaget (1992) zihinsel gelişim evrimsel nitelik gösterir görüşünden hareketle çocuk psikolojisini evrimsel psikoloji olarak değerlendirmektedir. Bilgi bir süreç olarak çocuk tarafından yaşa ve zihinsel gelişime bağlı ortaya çıkarılır ve bu deneylerle ispatlanabilir. Öğrenmedeki evrim; zihnin gelişimi, kavrayışın ilerlemesi ve en sonunda yetişkinlikte bir yerde tamamlanma durumuyla son bulmalıdır (s. 25-28). Deneylerden hareketle şema (veya bilişsel yapı) gibi kavramlara ulaşılabilir. Deneyin yanı sıra "…Yapıları algılamak için yansılamalı soyutlama gerekmektedir…" (Piaget, 2007, s. 111).

Bilişsel yapı, gelişime ve bazı etmenlere bağlı açıklanmaktadır. Etmenler gelişimin bireysel ve incelenebilir oluşunu ortadan kaldırmaz. Etmenlerden biri toplumsala kapalı ve insan biyolojisiyle ilgilidir. Diğeri hareketlerin dengelenmesindeki etmenlerdir ve çevresel koşullara bağlı olarak gelişimin bireylerde farklılık göstermesine neden olabilir. Üçüncüsü bireyler arası koordinasyon, yani toplumsal etmenlerdir. Toplumsallaşma gelişimin bireyselliğini engellemez. Eğitsel-kültürel aktarım tarzı da ayrı bir etmendir (Piaget, 1992, s. 44-48). Piaget dış etmenlere sınırlı şekilde değindiği için itirazlarla karşılaşır. Seifert ve Sutton'a (2009) göre onun bireye odaklanan yaklaşımı yerine bazı öğrenme çalışmaları öğrenenin çeşitli etkileşimlerini öne çıkarmıştır (s. 35). Bu bakımdan Piaget azımsanamaz etkisine rağmen tartışmasız otorite değildir.

Bilişsel yapı bireysel, zihinsel gelişim ise türseldir. Nesnelere görgül veya matematiksel-mantıksal müdahalelerle yapılan işlemler neticesinde şema oluşur. Bilgi, donuk bir anlayışla izah edilemeyecek sürekli değişen işlemsel kalıplarla oluşur. Bilişsel yapının sürekli yenilenmesini sayı ve mekân, zaman ve hız, nesne sürekliliği, özdeşliği ve korunması, olasılık kavramının bilince getirilmesi, matematik ve görgül bilgi ilişkisi, maddenin veya enerjinin korunumu, tam sayı kavramının oluşumu gibi konular üzerinden incelemektedir (Piaget, 1992, s.18-41; Piaget'den aktaran Bayraktar, 2015, s. 78; Piaget, 2007, s. 30). Deneyle incelediği çocuk deneyimleri zihinsel işlemlere yol açar. Buna göre "…zihinsel eylemlerinde kullandığı yapıların öğelerini oluşturan da bu işlemlerdir…zekânın psikolojisi gibi yaratımın varlığının sürekli hissedildiği alanlarda …yaratım bir yapıdan diğerine geçiştir…dönüşümler dizgesidir…" (Piaget, 2007, s. 111, 113, 114). Bilginin oluşumu zekâ üzerinden daha iyi anlaşılabilir. "…Zeka, bilgiyi edinmek için dış ortama doğru genişleyen açık bir sistem olarak, fakat aynı zamanda da zaten var olan düzenlenmiş özellikleri içine almak için zihinsel yapıya göre kapanma eğilimindeki bir sistem olarak görülmektedir. … Piaget bunu dengeleme diye adlandırdı…" (Evans, Kressner & Ginsburg, 1999, s. 133). Bu bakımdan Piaget'de (1992) öğrenme "…bireyin edilgin biçimdeki etkileşimlerine değil,

özümleme şemalarını uyarlamasına bağlıdır…" (s. 85). "…Özümleme yeni durumların var olan bilişsel yapılara yerleştirilmesini gerektirir. Uyumsama zaten mevcut olan bir yapının çevreye tepki olarak dönüşümünü gerektirir…" (Aktaran Evans, Kressner & Ginsburg, 1999, s. 133). Birlikte işleyen özümleme ve uyumsama çocuğun düşünce dünyasını zenginleştiren bilişsel dengelemedir. Dengeleme ise "önceki bilgiye güven ve yeni bilgiye açıklık arasındaki ölçüdür." (Seifert & Sutton, 2009, s. 34). Bu açıklamaları itibariyle Piaget'de bilme süreci bilgilerin tartıldığı ve kullanışlılığın karşılaştırarak hesaplandığı bir tür içsel terazide gerçekleşir. İçselliğe ilişkin varsayımlar dikkate değer olmakla birlikte, kuramın iddası gereği terazinin hassas ölçümlerde nasıl çalıştığıyla ilgili kesin bir bilgi sunulamaz. Beyin tam olarak çözümlenemediği için biliş de fiziksel gerçek veya olgu düzeyine indirgenememiştir. Böylesi açıkça gösterilemeyen ve tanımlanamayan durumlarda ise ister istemez kuramın rasyonel tarafları gündeme gelmektedir. Rasyonalizm ve ampirizm arasında kalan bilişselcilik, bu açıdan, iki yönlü eleştirilere de açık kalmaktadır.

Özakpınar'a (2013) göre "Gözlemleri güvenilmez görüp doğrudan akla dayanarak bilgiyi kurma yönelişinin, bir bilim olarak psikolojiye ışık tutması mümkün olamazdı. Çünkü her bilim gibi, psikoloji de duyularla gözlenen olguları açıklama amacını güder." (s. 38). Bu psikolojinin temelindeki bir ilkedir ve bilişselcileri çoğu zaman zor durumda bırakmıştır. Öte yandan Searle'ün (1985) ifadesiyle "…Davranışın, sadece gözleyebileceğimiz bir şey olduğunu sanırız, fakat, ne zaman bir davranışı betimlemeye kalksak (…), betimleme indirgenemeyecek bir biçimde akılsaldır…" (s. 232). Bu iki durum Piaget'de (1992) çocuktaki mantıksal-matematiksel (akla dayalı) bilginin oluşumunun gözlem ve deneyle incelenmesi (s. 60) ve akılsal açıklaması şeklinde karşılık bulmaktadır. Davranışçılara göre, Piaget deneysel çalışmasına rağmen içsel ve gözlenemeyen biliş, şema, yapı ve beraberinde getirdiği bazı kavramlara dayanır ve spekülatif kalır. Bu eleştiri şema, bilişsel yapı, özümleme, uyumsama gibi konularda deney tam bir işlev gösteremediği için haklıdır. Ancak deney ve gözlemle incelenememesi bu konularda söz söylenemeyeceği anlamına gelmez. Piaget'nin böylesi eleştirilere açık tarafı, incelemesinin deneysel alanda ve kanıtlanabilir olduğu iddiasıdır. Ancak bu konularda deneyden hareketle söylenebileceklerin bir sınırı vardır. Çünkü insanın içsel tarafları üzerine deneyler görgül tarafların gücüne ve etkililiğine erişememiştir. Diğer taraftan davranışın da zihinle ilişkisi nedeniyle tam bir görgül alan gibi ele alınamayacağı eleştirisi sunulmuştu. Burada sorun zihin ve davranış üzerine incelemelerin ispatlanabildiği üzerindeki ısrar değil elde edilen verilerdeki kesinlik kabulü üzerine eğitim ve insan anlayışının kurulmasıdır.

Özellikle teknolojik imkânların gelişmesiyle, zihin veya davranışın görgül olarak incelenebildiği iddiası güncel bir tartışmadır. Ancak zihinde neler olup bittiğinin ve davranışa nasıl yansıdığının (yanılma ihtimalini içermeksizin) tam görüntülendiğine ilişkin bir bilgi henüz yoktur. İnsana ilişkin açıklanamaz kalan her şey psikoloji bilimi için bir zorluktur. Benzer durum sosyolojide de geçerlidir. Oysa insan söz konusu olduğunda 'anlama' en az kanıta dayalı açıklama kadar önemlidir. Anlamanın önemsizleşmesi açıklama adı altındaki tahminleri meydana getirir. Bergson (2011) psikolojiinin açmazlarını fark ederek diğer bilimler gibi hareket etme çabasını değerlendirmektedir. Buna göre analiz ve kavramsal soyutlama alanın gelişmesi için gereklidir ancak gerçek bir bütüne, hatta bütünün gerçek parçalarına bile ulaştıramaz. Bu yollar sınırlı bileşene ulaştırır ve yapaydır. Psikolojide, sentez de ulaşılanların neliğine dair tam bir anlama sunamaz. Yapılan sadece kroki çizmek gibidir, krokideki sınırlı içerikten öteye gidilemez. Elde edilen bu içerikle incelenenin tam ne olduğunu söylemek çelişkidir. Bu, krokinin altına Paris yazmak gibidir. Altına Paris yazmadıkça krokinin ait olduğu yer anlaşılmaz. Bunun yerine insani bütüne ulaşmak için kısım kısım verilmiş bir şiiri birleştirirken kullanılan sezgiye başvurulmalıdır (s. 52-55). Gelişen teknolojiye rağmen Bergson'un ifade ettiği bu sorun değişmemiştir.

Glasersfeld'e (2007) göre yapılandırmacılığı "…diğer bilişsel kuramlardan ayıran ana fikir, yaklaşık 60 yıl önce Jean Piaget tarafından ortaya atılmıştır." (s. 3). Davranışçılığın etkisinin azalmasında Piaget kadar yapılandırmacılık da belirleyicidir. Davranışçılık karşısında "…yapılandırma imgesi, öğrenme sürecine tuttuğu ışıktan çok, karşı koymaya çalıştığı şey bakımından daha başarılı olmuştur…" (Davis, 2019, s. 324). Piaget'nin yapı kavramından aldığı destekle yapılandırmacılık eğitim görüşleri geliştirerek yaygınlaşmıştır. Piaget son dönemlerinde gelişim evreleri ve akıl yürütme türlerinden ziyade yeni oluşumları ve bakış açılarını öne çıkararak sürece odaklanmıştır. Yapılandırmacılık ise olgunlaşmacılıktan farklı olarak öğrenmeyi gelişimin kendisi olarak görür (Fosnot & Perry, 2007, s. 15, 32, 37). Olgunlaşmacılık Piaget'nin eğitime uygulanmasının ilk yorumudur. Fosnot ve Perry'e (2007) göre Piaget'nin gelişim evrelerindeki evrensellik ve hiyerarşi "öğretim programının hedefleri ve/veya sınırlayıcıları olarak kullanılmış ve öğretici yöntemler 'öğrenciler somut işlemler basamağında somut materyallere ihtiyaç duyarlar' gibi genellemelerle..." (s. 11) olgunlaşmacı tarzda yanlış şekilde yorumlanmıştır.

Piaget bilişselciliği ve yapılandırmacılık dış gerçek ve olgu kabulü itibariyle epistemoloji merkezli -ampirizm, pozitivizm, pragmatizm, mantıksal pozitivizm gibi- hâkim akımlardan ayrılmazlar. Detaylara inildiğinde bu akımlarla ayrı ayrı bağlantıları kurulabilir. Örneğin

Piaget (1992) bilimsel amaç ve gerekliliklerde pozitivizmi açıkça benimser (s. 76). Piaget olgu, olay ve fizik gerçekliğin bilgisinden ayrılmaksızın bilginin nasıl oluştuğuna dair pragmatizme de yakındır. Özakpınar'a (2013) göre James'in pragmatizmi psikolojisinde zihnin nesne karşısında değişiklikler geçirdiğini öne sürmektedir (s. 71). Bilişsel yapıların değişmesi, pragmatizmle örtüşmektedir. Kaldı ki James (1986) de hakikat anlayışında bilgiyi değişen bir şey ve soya bağlı değerlendiren bir teorinin olabilirliğini ifade etmektedir (s. 48). Genetik temelindeki şecereci ve evrimci görüşleriyle pragmatizmin takipçisidir denilebilecek Piaget'de, anti-pozitivizm sadece bilginin içsel oluşumunda geçerlidir. Pozitivist açıdan Piaget, olguyu açıkça benimseyip metafiziği dışarıda bırakmaktadır (Bayraktar, 2015, s. 14, 57, 75; Piaget, 1992, s. 72-76, 85). Zihne verilen öneme rağmen sadece dış gerçeğe dayanmak bilmeye ve bilgiye getirilen pozitivist sınırlamadır. Eğitim sürecinde özne ve nesnenin bilgisel etkileşimi gelişimle düzene girdikçe olgu, olay ve fiziki gerçeğin bilgisine dair kavrayışı yerli yerine oturmaktadır.

Bilgisel etkileşimde von Glasersfeld (2007) "…organizmanın nesnelerle etkileşiminden ziyade, önceden oluşan algısal ve kavramsal yapılarla ilgili bilişsel özneyi kastetmektedir." (s. 5) diyerek Piaget'nin odağında özne olduğunu belirtmektedir. Piaget'e (1999e) göre de bilme süreci aktif ele alındığı için bilgi doğanın temsili değildir (s. 39). Bu açıdan bilişselcilik ve yapılandırmacılıkta bilgi dış gerçekliğin temsilidir görüşüne itiraz edilmektedir. Von Glasersfeld'e (2007) göre bilimler, bilgi ve doğruluk ilişkisinin sorgulamasını zorlaştırmıştır. Ancak bilim ve teknolojinin başarısı temel bilgi problemini çözememiştir (s. 3-4). Bu bağlama, Wittgenstein'ın dil oyunları ile anlamların çoğaltılması gibi görüşleri de eşlik etmektedir (Bayraktar, 2015, s. 83, 248). Kaldı ki Wittgenstein (2007) Felsefi Soruşturmalar eserinde yer yer öğretmen-öğrenci iletişimine değinmektedir. Bilişsel öznenin öne çıkmasıyla, eğitim ortamındaki öğretim ve öğrenme önceliği değişmiştir.

Dış gerçeklikle tam uyumlu bilgilerin aktarılarak öğretimine yapılandırmacılığın itirazı dilin öğrenciyi yönlendirse de kavram ve anlamları bütün yönleriyle taşıma imkânı bulunmaması üzerine kuruludur (von Glasersfeld, 2007, s. 7). Bilginin öğretmenden öğrenciye aktarılabileceği görüşü değiştirilmelidir (von Glasersfeld, 1983, s. 1). Bu açıdan dünya veya gerçeklik olduğu gibi resmedilemez. Dünya bilişsel öznenin deneyimlerine (pratiğine) dayalı olarak kavramsallaştırılabilir. Geçerliliği ve değiştirilmemesi için kavram ve bilgiler akla yatkın olmalı ve deneyimle çatışmamalıdır. Bilginin oluşturulması süreç işidir ve çocuğun düşünmesi öğretmenin yapması gerekenlerden daha önemlidir. Düşünen çocuk bilgiyi deneyimiyle oluşturulur. Bilen özne, evrimin gereği olarak uyum sağlamaya çalışacağı için

dünyayla çatışmaktan kaçınacak, uygulanabilirlik için bilgisini yeni deneyimlerle düzenleyecektir. Uygulanabilirlik başat kriterdir (von Glasersfeld, 1983, s. 6-10).

Eğitim psikolojisinden hazır reçete beklendiği şeklindeki eleştiri de yapılandırmacılığın öğretim kavramına itirazları arasındadır. Fosnot ve Perry'ye (2007) göre yapılandırmacılıkta "…Hiçbir 'yemek kitabı tarzı öğretim' ya da basmakalıp bir grup öğretim teknikleri teoriden soyutlanıp öğretime oluşturmacı yaklaşım olarak önerilemez..." (s. 37). Piaget (1999b) de kuramının eğitsel pratiğinde yönlendirme ve özgürlüğün bir aradalığına işaret eder (s. 105). Hazır reçeteler yerine öğretmenin sezgisel yetenekleri devrede olmalıdır. Öğretim işi "…belli deneyim alanlarının kavramsal organizasyonunda…" öğrenciye yardım niteliğinde dolaylı rehberliktir. Öğrenci içsel olarak art arda derin düşünme dizisine yönlendirilir, pekiştirmenin içten gelmesi tercih edilir ve potansiyeli teşvik edilerek çözümü araması sağlanır. Öğretmenin sezgisiyle öğrencinin zihinsel olarak nerede olduğunu ve nereye gideceğini bilmesi yeterlidir. Başarılı öğretmenler bunu Sokrates'ten beri hayata geçirmektedir (von Glasersfeld, 1983, s. 14-15). Bergson'un insani bütüne ulaşmak için psikolojinin sezgiyi kullanması önerisi ile yapılandırmacı öğretmenden beklenen sezgi amaç ve bağlam bakımından farklıdır. Yapılandırmacılıkta öğretmen sezgisi bilişsel süreçleri görmek içindir. Glasersfeld'in (2007) filozofların mutlak ve hakikat görüşleri ile insanın deneyime dayalı kazanımları arasında fark (s. 4) noktasındaki tercihi insani bütüne veya varlığa ulaşmak gibi bir amaca işaret etmez. Bu kuramlarda, insan ve varlıktan ziyade sadece bilme süreçleri üzerine düşünmenin öne çıkması araştırma sahasının bir gereğidir. Ancak öğrenme kuramları sadece eğitim araştırması pozisyonunda kalmaz ve uygulamaya dönük bir teoridir. Bilimsel uzmanlaşmanın sınırlılık ve sorunları, eğitim teorisinin karakterindeki zorluklar, eğitimde oryantasyon problemi gibi durumlar göz önüne bağlamında öğrenme kuramlarının işlevi önemli bir tartışma hâline gelmektedir.

Piaget (1992; 2007) dış gerçekliğin bilgisini oluşturan zihni edilgin kavrayan anlayışa itiraz eder ve psikoloji ve bilimsel epistemoloji dışında derinleşmez (s. 16-18; s. 30; Bayraktar, 2015, s. 69). Ayrıca zihinsel gelişime ilişkin etkenleri olgusal ve fiziki gerçeklikten getirir. İnsanı bedeni yönleri içerisinde değerlendirir. Piaget'nin epistemolojinin temel sorularını ihmal ederek psikoloji ve epistemolojiyi birbirine yaklaştıran görüşleri yapılandırmacılıkla birlikte tasdik edilmiş, öznelcilik, öğrenme ve bilişin öne çıkarıldığı bir düzleme çekilmiştir. Böylelikle özneye göre düzenlenen epistemoloji anlayışı güçlenmiştir. Ontoloji ise neredeyse yok hükmündedir ve insanın bilgiyi kurması odaktadır. Yapılandırmacılık, öğrenmede zihne atfettikleriyle anılmasına rağmen son noktada 'deneyim' kavramıyla olgu,

olay ve fiziki gerçek temelinden de kopmaz. Dış gerçeklikten hareketle akla uygun ve uygulanabilir bilgi oluşturma vurgusu kuramın pozitivist ve ampirik yönüdür. Ancak bu yönler bilişin incelenmesi karşısında ikinci plandadır. Aslında olgu-olay-fiziksel gerçek öylesine kanıksanmıştır ki bir öğrenme teorisinin bunlara dikkat kesilmesine gerek yoktur. Kendimizi bunlara uydurmak zaten yaşamsaldır. Eğitimli bir uzman, dış gerçekliği zaten bilimlerin mevcut paradigmasına göre inceler. Durum, gelişen ve bilişsel yapılarını sürekli kuran öğrenci açısından değerlendirilmelidir. Eğitim sürecinde bilgiyi öğrenme tarzı yetişkin hayatındaki öğrenmeyi de belirler. Bu görüşlerle modern dönemde doğanın temsili olan bilgi anlayışı eleştirilse de modern anlayışın sergilendiği tarihsel süreçteki nüvelerin dışına çıkılmaz. Bilişsel yapının bireyselliğine önceleyen bu görüşler ise öğrencinin insani alanlarla ilişkisini belirlemektedir. Matthews'e (2002) göre yapılandırmacılık bir öğrenme kuramından daha fazlasıdır. Psikoloji temelinde bir epistemolojinin ötesinde, psikolojiden çıkıp her yere sirayet edebilecek bir sübjektif epistemolojidir.

Yapılandırmacılığın epistemolojik perspektifinde bilen özne "…artık erişilemeyen bir gerçekliğin "yapısal özelliklerini" aramaya mahkûm olan bir kaşiften deneyimleyen organizmaya, organizmanın algıladığı veya tasarladığı gibi sorunları çözmeye yönelik bilişsel yapıların bir kurucusuna dönüşüyor…" (Glasersfeld, 1983, s. 6). Bu özne tarifi başta eğitim epistemolojisi olmak üzere birçok yönden azımsanamaz farklılıklara yol açabilecek niteliktedir. Yapılandırmacılık temel bilgi problemini öznellik ve nesnellikle sınırlı bir tartışma olarak sürdürmektedir. Bilişsel öznenin bireyselliği aktarmacılığa yönelik bir itiraz olarak kalmaz ve birçok değişiklik beklentisindedir. Öğrenciyi pasif alıcı konumundan kurtarmak, epistemoloji-bilim merkezli dönemin toplumcu eğitim anlayışı karşısında hatırı sayılır bir müdahaledir. Aktif özne, akılsal ve görgül gerçeklikle uyumlu matematik ve doğa alanlarındaki 'bilgi' hedefine daha kolay yönlendirilebilir. Bu alanlarda öğrenci, biliş geliştikçe oluşturduğu bilgisini deneyimle doğrulayabilir. Ancak gerçekliğin daha tartışmalı olduğu sosyal alanlarda (tinsel, manevi, insani) bilgi aynı tarzda doğrulanamadıkça değer olarak görülerek yorum pozisyonuna itilebilir. Eğitimde, bütün önemin bilişsel yapının bireyselliğine atfedilmesi öznelliği alışkanlık hâline dönüştürebilir ve bu sosyal alanlara daha kolay nüfuz eder. Bu durum bilginin değer ve yorumla aynılaşması kadar hiç olmadığı kadar birbirinden ayrılmasına yol açabileceği gibi hukuk, din, ahlak, kültür benzeri alanlarla öğrencinin etkileşiminde belli başlı sorunlar ortaya çıkabilir. Nesnelliğin yüksek duvarının bu alanlarda kolaylıkla aşılabilmesi bir tür başarı yanılgısı doğurur. Aktif olduğu sanılan özne, yaşamda ağırlığı bulunan bu alanlarda çeşitli etkilere açık şekilde birdenbire pasifliğin

birçok biçimini üretebilir. Aktif olmak adına sürekli bir uyumsuzluk içerisinde de kalabilir. Eski felsefede manevi yönler öznel ve nesnel birliğinde değerlendirilir. Yapılandırmacılığın manevi alanda öznel ve nesnel dengesini ve birliğini sağlama rolü üstlenmemesi öğrencinin varlığın birliği ve bütünlüğü içerisinde kendisini anlamlandıramamasına yol açar. Bu arada öznel bir maneviyat olanağı da ortadan kalkar. Eğitimde bilişsel yapının bireyselliğine önem vermek doğa ve matematik alanlarındaki bilgilere öznelci bir müdahale anlamına gelmez. Öğrencinin bakış açısını kullanmasına ve yeni bilgilere ulaşmasına bir katkı sağlar. Özellikle dâhi denilebilecek düzeydeki öğrencilere daha fazla fırsat yaratılmış olur. Ancak bunun örneği tarihte yapılandırmacılıktan önce de çoğu kez yaşanmıştır. Girişimci veya yaratıcı insan yetiştirmek için yapılandırmacılığın bütünüyle referans alınması gerekmez.

Öğretim ve öğrenme tartışmasının tarafları açısından bilginin merkezi ve her şeyi belirleyen rolü değişmez. Öğrenme merkezlilikte bilginin öznedeki oluşumunun ilk pozisyon olması epistemoloji merkezliliğin uç bir örneğidir. Bu durumda öğretim kavramından kurtulup öğrenme kavramına geçildiğinde insan anlayışında doğa bilimlerinin paradigmalarından kurtulmak mümkün müdür? Öğrencinin evrimin gereği olarak yaşamak için doğa ve matematik alanlarındaki gerçeklikle kendi bilgisini uyumlu hâle getirmesi paradigmanın içeriden oluşturulmasıyla sonuçlanabilir. Kimlik, kişilik, değer gibi konularda öğrenciye sınırsız özgürlük tanınması manevi yönden yapılandırmacılığın çizdiği yolun zayıf olduğunu gösterir. Bu yol eğitilen insanı güçsüzleştirdiği gibi mevcut bilgi-bilim anlayışından doğan sorunları çözmez. Bu yolla çocuk toplumsal yaşamı aksatmayacak kuralları oluşturabilir. Ancak toplum karşısında kendi başına veya savunmasız da bırakılır. Yaşamda karşılaşacağı birçok olayın ilk örneğini sınıf ortamında karşılaşacağı için bunlar deneyimle bilgiye dönüştürülebilir. Matematik veya fen öğretiminde birçok içerik sınıf ortamına kolay ve hızlı getirilebilir. Örneğin matematik doğrudan deneyime dayanmasa da işlem üzerinden deneyimlenebilir. Ancak birçok olayla karşılaşılmaz ve öğrencinin manevi konularda tutumunun yaşı gereği yetişkininki gibi olması beklenmez. Böyle konularda öğrencinin insani oluş şekilleri ve yetişkinliğe hazırlanması için bir taraftan açık bir yönlendirmeye diğer taraftan da özgür kalmaya ihtiyacı vardır.

Tarih, din, felsefe gibi derslerde doğrudan doğruya kitaplardan veya öğretmenin aktarımından öğrenilebilecek ve sınıf ortamında temsil bulup tecrübi hâle getirilemeyecek içerikler azımsanamaz sayıdadır. Sadece deneyim temele alındığında toplumsal hayatı ve öğrencinin içsel dünyasını yakından ilgilendiren birçok konuda ister istemez içerik sınırlandırılır ve daraltılır. Bu derslerde, öğrenciye şahsi tecrübenin ‘koşullarını’ aktarımla

sunacak öğretmen etkisine ihtiyaç vardır. Bu konularda öğrenme çok daha uzun bir zaman ve düşünme süreci gerektirir. Örneğin felsefe dersinde sınıfa getirilen problemin tartışılması gerekli olmakla birlikte, öğrenci sürekli probleme dayalı tartışma içerisinde tutulamaz. Öğrencinin doğrudan ve detaylı aktarıma ve bundan etkilenmeye de ihtiyacı vardır. Tartışma içerisinde öğrencinin geliştirilen becerileri farklıyken eğitim hayatı boyunca öğretmenlerini sürekli dinledikten sonra sevk edildiği içsel düşünme farklı olabilmektedir. Felsefi problemin sınıfa deneyim temelinde oluşturulmak üzere sunumu, eğitim kademelerine göre yapılan içerik sınırlandırmasına yenilerinin eklenmesini gerektirir. İçerikten verilen tavizler gerekli olduğu kadar zararlı olabilmektedir.

Yapılandırmacılıkta derin düşünme (refleksiyon) görgül olandan kaynağını alır ve refleksiyonun geleneksel kullanımından farklıdır. Geleneksel kullanım "…düşünme sürecinin kendi üzerine eğilerek kendisi hakkında düşünmesi…" (Harper'den aktaran Dombaycı, 2014, s. 316) şeklinde açıklanabilir. Bu kullanım insani oluş amacı açısından Dombaycı'ya (2014) göre kendini bilmek veya insan nedir gibi soruların cevaplanma sürecini açığa çıkaracak şekilde nasıl düşüneceğinin de öğrenilmesine yönlendirmektedir (s. 315-316). Bir matematik problemindeki gibi kısa sürede çözülmesi gereken açık örnekler kendini bilme ve insani oluş gibi süreçlerde söz konusu edilmeyebilir. Ancak bu düşünme tarzının kazandırdıkları eğitimden genellikle beklenir. Öğretmen öğrenciye yöneldiğinde belirlenmişliğe değil olanağa seslenmektedir. Bu bakımdan öğrenme; insanın tarihselliği, kültürelliği, özgürlüğü vb. göz önüne alınarak M. Adler (2012) tarafından, insanın türsel farklılığı açısından hayvandaki gibi belirlenmişlik değil belirlenebilirlikler (olanak) içerisinde görülmektedir (s. 56-58). Mevcut eğitimde kazandırılamayan ya da yanlış kazandırılan derin düşünmenin insani açıdan anlamı Nietzsche'nin (2011) ifadeleri üzerinden tartışılabilir:

> …Düşünme bütün biçimsel onurunu yitirdi, düşünmenin törensel, vakur tavırları gülünçleşti, eski tip bilge insan çekilmez oldu. Çok telaşlı düşünüyoruz, yürürken, yolculukta ya da diğer şeylerle uğraşırken, konu ne denli ciddi olursa olsun; çok az hazırlığa gereksinimimiz var, çok az sessizliğe hatta –sanki kafamızda en uygunsuz koşullarda bile çalışmayı sürdüren, durdurulamaz bir makine taşıyoruz. Eskiden düşünmek isteyen insana bakıp –böyle insanlar çok nadirdi!- onun daha bilge olmak istediğini, bir düşünce için kendini hazırladığını söyleyebilirdiniz; yüzü dua eden bir insanın yüzüne dönüşür, yürümesini durdururdu, düşünce 'gelince' ona, tek ayak ya da çift ayak üstünde. İşte böyle, ayağa düşmeden önce, düşünmenin bir onuru vardı (s. 30).

Yapılandırmacılık, deneyim ve bilişsel yapının sürekli kurulan ve değişen öznel zihinsel yapıları üzerinde, eğitim sürecinin sonunda evrensel hakikate ilişkin şahsi derin düşünmeyi harekete geçirebilir mi? Düşünme ve yaşam bağlantısında pratik ve deneyime odaklanmak gerekli olduğu kadar dikkat edilmesi gereken bir durumdur. Eğitim teorisinde pratiğe

dayanma ihtiyacından dolayı kolaylıkla yer bulan idoneizm aslında pratiği daraltır. Yapılandırmacı tarzın düşünme vurgusundaki eksiklerin yaşam içerisinde telaşlı bir düşünmeye sevk etmesi mümkündür. Bu sorgulama mevcut eğitimin amaçlarındaki başarısızlığa yöneliktir. Özakpınar'ın (2014) ifadesiyle "…Hayat, rastgele ya da çelişkiler içinde yaşanmayacaksa, bazı esaslara dayanmalıdır…" (s. 46). Bahsi geçen derslerde işlenecek konular, öğretilecek içerik hayatın esaslarına ilişkin düşünmeye malzeme sunmalıdır. Durkheim'ın ileri sürdüğü gibi Montaigne, Rousseau, Pestalozzi vb. isimlerin sınıfa girdiğinde bu ustalığı yerine getiremeyeceği varsayımından hareketle eğitim teorisi tamamen bilimselleştirilemez. Aksine öğretmen hayatın esaslarına ilişkin bu ustalığı yerine getirmesi gereken kişidir ve burada bilimselleştirilemeyen bir taraf vardır.

Hayatın bazı esaslarının derin düşünmeyle bulunması ve kurulması, öğrenme kuramlarında olduğu kadar eski felsefe için de tecrübidir. Ancak tecrübe başlıca ve tek dayanak yapılmaz. İnsanın varlık ve diğer var olanlarla ilişkisi içerisinde metafizik ve ontoloji insana özel bir hayat sunmak ister. Durant'ın (2009) ifadesiyle henüz Platon'da yolun başlarındayken metafizik, kültür ve bilgelik gibi kavramların içinde yoğrulmuştur (s. 50). Schopenhauer (2014) harici ve derunî tecrübeye, metafiziğin tecrübenin bir yorum ve izahı olduğu düşüncesiyle, yer verir. Metafiziğin, önümüzde uzanan ve bize tecrübe yoluyla açılan dünyanın doğru anlaşılması için tecrübenin bütünlüğü, genelliği, mana ve muhtevasının doğru yorumlanmasıyla ilgili olduğunu ifade etmektedir (s. 131-137). Bu bağlamda, bilginin merkeze alınması ve eğitimin bilimselleştirilerek metafizik ve ontolojiden arındırılmasının ardından gelen bireyselliğin öğrenciyi zayıf ve savunmasız bıraktığı eleştirisi biraz daha açıklık kazanmaktadır. Oelkers ve Lehmann'a (2003) göre de çocuğun görecelik adına otantikliğini sınıf içi etkileşim ve akranları içinde yitirme tehlikesi vardır. Otantiklik öğretmenin yardımı kadar etkisiyle de kazanılabilir (s. 54).

Şahsi tecrübenin koşullarını oluşturacak yönlendirici tarz, Hansen ve Laverty'nin (2019) ifadesiyle eğitim eğitilenin kendi başına gerçekleştirdiği bir etkinlik olmadığı için gereklidir. Eğitimle elde edilen başarılar yolun tek başına yüründüğü anlamına gelmez. Bireysel çaba ve başarı kabul edilse de tecrübeli olanın -öğretmenin- etkisi yadsınamaz. "…Öğretebilmek, insanlığın en yüksek ideallerinden biridir. Öğretmen, bilgelik için uğraşan kişidir…" ve öğretmenler tarih boyunca hayati roller üstlenmiştir. Bunlardan bahsedilebilmesi, çocuğa insanlaşma anlamında çok şey katmaları sayesindedir. İnsanlaştırma öğretmenin bir tür yüceltmesidir ve öğrencinin beklentisidir (s. 220-223). Eğitim pratiğinin daralmaması, öğrenme ve bilginin deneyime indirgenmemesi, öğrencinin daha geniş çaplı ve derin

düşünme olanağı bulması gibi hususlarda öğretmenin sınıftaki merkezi rolü ve aktarma işi vazgeçilemezdir. Diğer taraftan öğretmen merkezlilikte de birçok sorun olduğu Durkheim incelemesinde görülmüştür. Öğrenci veya öğretmenin merkezde olması tercihlerine ilişkin birçok olumlu-olumsuz senaryo, yaşanmış örnekler üzerinden ve kuramlardan hareketle üretilebilir. Senaryolar uçlardaki örneklerden seçilerek öğretmen veya öğrenci merkezlilik konusunda eğitimciler taraf olmaya yönlendirilebilir.

Bu noktada olası senaryoların daha gerçeğe yakın ve uçlarda olmayan bir örneği Doğu ve Batı eğitim anlayışları üzerinde karşılaştırmalı olarak sunulabilir. Fosnot ve Perry'e (2007) göre yapılandırmacı sınıf ortamında hatalara öğrenme için olumlu yaklaşılır, öğrencinin her anlamdaki kendiliğindenliğine (sorular sorması, olasılıklar üretmesi vb.) fırsat sağlanır (s. 37-38). Bu açıdan hedeflenen çocuğun içe dönerek soyutlama yapmasıdır. Hatayı yaptıran çocuğun o anki bilişsel ve duygusal durumu olduğu için öznellik kabulü hatalara olumlu yaklaşmayı kolaylaştırır. Bu, son dönem Batı eğitim anlayışının bir özelliğidir. Stigler'e (Aktaran Spiegel, 2014) göre öğrencinin bocalayıp hata yapması Doğuda da bir tür fırsata dönüştürülür. Batıda problemi çözebilen öğrenci tahtaya kaldırılır. Doğuda ise yapamayan, bocalayan öğrenci adeta bir ceza gibi tahtaya kaldırılır ve yapması sağlanır. Batıda öne çıkarılan zekâdır. Doğu'da ise sabır ve çalışmayla ele edilen şeyin kendisinin bir zekâ örneği olduğu diğer çocuklara da gösterilir. Sonuçta Hansen ve Laverty'nin (2019) ifade ettiği gibi öğrenme, bireysel özgürlük, otonomluk vb. kadar öğretmek ve öğretmen de dikkate alınmalıdır. Buna göre öğretmek "…aynı zamanda eleştirmek ve meydan okumaktır. Deneyimli öğretmenler gerçek öğrenmenin çoğunlukla gerilimi, endişeyi, belirsizlik anlarını ve beklentilerin yanlışlanmasını gerektirdiğini bilirler…" (s. 222).

Çocuğun ilgisi ve ihtiyaçları kadar yetişkinin eğitim yetkisi ve meşruluğu üzerine de düşünülmelidir. Eğitmek zorunda olmak, eğitimin başarılıp başarılamadığına ilişkin daimî bir sorgulamayı getirir. Bunlar, öğrenme süreçleri içerisinde ve eğitimde elde edeceği sonuçlar bakımından çocuğun korunmasını varsayar. Bu varsayım geleceğin tamamen geçmişteki tecrübeler gibi şekilleneceği üzerine kurulu değildir. Öte yandan gelecek çocuğa indirgenerek ne tamamen açık bırakılabilir bir kurgu ne de tamamen müdahale edilebilir bir içeriktir. Yetişkinlerin eğitme sorumluluğu ise insan oluşa dayanmak durumundadır (Oelkers, 2003, s. 5, 31, 2). İnsan oluşa dair içerik ne katı bir öğretim ve kesinliğe ne de bilginin zihindeki oluşumu üzerinden öznelliğe tamamen bırakılamaz. Geçmişten gelen esaslar çocuğun gelecekte değişikliğe uğratması ve yenilerini oluşturması için gereklidir. Böylesi esaslar doğrudan aktarımla öğrenilemeyese de aktarılanlar arasından çocuğun

yönlendirmeyle bulup çıkarabileceği niteliktedir. Bilgelik, mutluluk, kemâl, kendini bilme, insan ve evren ilişkisini dikkate alma, maddi ve manevi açıdan bir bütün olma, doğruluk ve hakikat peşinden gitmek vb. böylesi esaslardır ve bilgi değil varlık kavramına dayanırlar.

Bilişselcilik ve yapılandırmacılıkta, evrim fikrinin kuvvetlendirdiği (olay) şekilde temele değişimi alan (değişmezi aramayan) gerçeklik anlayışı etrafında, pozitivizmin (olgu) ve ampirizmin (fizik gerçek ve duyum) ilkeleri ve pragmatizmin (uygulanabilirlik, pratik) ayırıcı karakteri ihmal edilmez. Bu bakımdan öznelci, bireyci, sübjektif, rölatif, göreli gibi kavramlar büyük ölçüde ön plana çıksa da asli zeminde epistemoloji merkezli anlayış belirleyicidir. Öğrenme kuramları mutlak veya hakikat gibi konularla ilgilenmiyor gibi görünse de aslında böylesi konularda birtakım görüşler içermektedirler. Bu görüşler disipliner sınırlandırmanın gerektirdiği şekilde değildir. Daha çok epistemoloji ve bilim merkezli anlayışın getirdiği metafizik ve eski ontoloji karşıtlığının yön verdiği şekilde bu konuların gereksiz olduğu üzerinden harekete geçmektedirler. Bu yönüyle günümüzde insani oluşa eşlik edebilecek kadim fikirlerin öğrenme kuramlarında bir karşılığını bulmak pek mümkün olmadığı gibi aksi bir bakış açısıyla karşılaşılmaktadır. Durkheim'ın (2004) çocuk ve ilkel toplumlar arasında benzerlik kurduğu (s. 122-123, 127) gibi Piaget (1992) de çocukların bazı kanunları geç öğrenmesiyle deneysel bilimlerin geç ortaya çıkışını benzetmektedir (s. 18). İnsanlığın tarih öncesinin çocuk üzerinden görülebileceği (usun embriyolojisini yaparak) iddiasındadır. Ona göre tarihte bilimlerin gelişim seyri, bilincin "…işlemlerin içsel mekanizmasına yönelmeden önce, bunların dışsal sonuçlarıyla…" harekete geçmesi gibidir. İnsanlık bir anda bilince varmamıştır. Bu yönüyle çocukların biliş sistemi üzerine yapılan incelemeler bilim tarihine bir katkıdır (Piaget, 1992, s. 62, 83).

Doğaya ilişkin yanlış bilgilerin doğa bilimlerinin tarihi açısından bir karşılığı olabilir. İnsani alana ilişkin bilgilerde ise yanlışlama ve doğrulama bu kadar açık değildir. Bu ayrım yapılmadığında eski insan anlayışının gelişmiş çağda herhangi bir kıymetinin olmadığı kolaylıkla düşünülebilir. Psikoloji ve sosyoloji gibi disiplinler kuruldukları dönemin anlayışıyla sınırlandırılmışlardır. Ortaya koydukları insanı ilgilendiren görüşlerin gerçeklikle uyuştuğu için doğru olduğunu ve bu sayede insanlığın bugün bilinç sahibi olduğunu düşünmektedirler. Psikolojinin kastettiği gerçeklik daha çok insan biyolojisidir. Öte yandan her devirde çocuk, mevcut bilgi birikimi ve kavrayış açısından yetişkin düzeyine erişir. Hatta önceki nesli tamamlar, değiştirir ve geliştirir. Bu açıdan doğa bilimlerinde ilerleme dursa da geriye gidiş neredeyse hiç görülmemiştir. Ancak insan olmak veya eğitim gibi konularda bilinç böyle bir tarih anlayışına sıkıştırılamaz. Bilişsel öznenin pasif ve alıcı

konumundansa aktif ve içsel işlemlere dayalı bir bilme üzerinden ele alınmasıyla tarihte ilk defa karşılaşılmamıştır. Örneğin etkin ve edilgin bilme ayrımını hissedilir kılan 'kendini bilme' öğretisi edilginlikle örtüşmez. Ruhtan gelen öğrenme gücü, etkin bilmeyle ruhu ve zekâyı bağlantılı eğitmek, ruha yönelmenin bedene tesir etmesi ve anlamayı artırması, ruhu eğitmek sayesinde sadece gözümüzün önündekilere değil incelikli erdemlere ve varlıkla birliğe ve diğer var olanlarla bütünlüğe dair kavrayış geliştirilebilmesi gibi görüşlerle eski eğitim anlayışı öğrenciyi etkin konumda görmektedir. Dahası insanın başka hiçbir canlıda olmayan kendine özgü öğrenmeye açıklığı ve ideallere (mutluluk, kemâl, bilgelik, kendini bilme vb.) kendine özgü yoldan ulaşabilmesi gibi hususlar da dikkate değerdir. Eski çağların çocukluk dönemi gibi olduğunu varsayan öğrenme kuramları ise bunları dikkate almaz.

McCarthy'e (2019) göre zihin felsefe tarihinin eski konularındandır. Günümüze yaklaştıkça zihne dair ampirist ve pozitivist eğilimler artmıştır. Örneğin pragmatist Dewey de biyolojik doğalcılığı temele alır (s. 304). Piaget (1992) de evrimsel psikolojinin giderek biyolojiye yaklaştığını, epistemolojininse metafizik görünümden kurtarılıp sadece evrimsel-bilimsel bir konuma getirilmesini savunmaktadır (s. 29-30). Yapılandırmacılığın evrim temellendirmesinde bilme olayının kökeni insanın biyolojik yapısında aranmaktadır (Fosnot & Perry, 2007, s. 12). Bu noktada vurgulanması gereken öğrenme kuramlarının insanın bedeni olan tarafından öteye geçmemesinin geleneksel düşüncelerle karşıtlığıdır. Bilginin öznedeki oluşumuna ilişkin beynin hâlâ çözülemeyen yapısından başka bir araç tarif etmemektedirler. Ruh kabulü zihinsel ve bedensel gelişimle çeliştiği için değil açıklama, hesaplama, görünür kılma gibi beklentiler sonucunda terkedilmiştir. Eski felsefede ise ruha ait görüşler zihinsel ve bedensel gelişimi tasdik ve teşvik eder. Zihinsel ve bedensel gelişme için ruha isnatla bir tür kendini aşma çabası takdim edilir. Beden ve ruhun gelişimi iç içedir. Zihin ve beden gelişimine ilişkin veriler bugünkü kadar güçlü olmasa da eğitim kademelerinde ve derslerin amaçlarında bu hususlar dikkate alınmıştır. Eski filozofların ruhu görememesi gibi Piaget de bilişsel yapıyı göremez. Ancak uyumsama, özümleme, dengeleme vb. kavramlar üzerinden açıklanan işlemlerle çok daha detaylı ve deneylerle desteklendiği için bilişsel yapıyı işlevli kılar. Farklı olarak eski filozoflar öğrenme konusunda ruhun tesirlerine önem vermekteydiler. Kullanılan kavram veya organlar üzerinde gözlem yapacak teknik araçlardan yoksunluk sürdükçe, eski öğrenme anlayışının ruh kabulüyle Piaget'nin bilişsel yapısı arasında 'gerçeklikleri' bakımından bir fark kalmamaktadır. Bilişsel yapının kabul gördüğü yerde ruhun kabul görmesinin önünde engel yoktur. Ancak iki kabul arasındaki en önemli fark bilişsel yapıyla bilişteki hiyerarşinin bir

noktada kesintiye uğratılmasıdır. Bu kesinti eski felsefede insan anlayışına eşlik eden birçok görüş ve kavramın dışarıda bırakılması anlamına gelir.

Gözlemlenemez buldukları için zihin konusuna dâhil olmayan davranışçılar bu konuda daha tutarlıdır. Gözlemlenemediği için zihin Piaget'de de Özakpınar'ın (2013) ifade ettiği gibi "davranışları doğuran sistemin doğasından gelen kurallı ilişkiler ağı" (s. 18) şeklinde tanımlanabilmektedir. Böyle bir tanımın nedeni zihnin bir 'gösterilene' sahip olmamasıdır. Psikolojinin ruh kavramıyla ilişkisini belirleyen nokta da ontolojiktir ve mevcudiyet sorunudur. Zihin konusundaki gibi bir kabul ruh konusunda da geliştirilerek Piaget'nin kuramı kopyalanabilir. Örneğin ruhun, zihnin de üstünde bir yapı olarak gerek zihni gerekse de zihne dayalı davranışı belirlediği söylenebilir. Bilhan'ın (2019) ifade ettiği gibi Konfüçyüs'ta işlenen bebeğin gülmesiyle birlikte onda ruhun oluştuğu (s. 106) şeklinde Aquinas'a (2007) kadar uzanan insanın gülen varlık olmasıyla ruhunu ilişkilendiren (s. 173-177) görüşler eğitsel açıdan işlenebilir. Çocukta ruhun eğitimi sürecine bağlı olarak ahlak, irade ve davranış düzeyindeki ilerlemeler ve değişiklikler bir yansıma gibi kabul edilip deneylerle incelenerek bazı kavramlara bağlanabilir. Yapılan deney ve gözlem incelemeleri insanın bedeninden ruhuna doğru gelen tesirleri özümlemesi, bireyin etkin bir içsellikle ruhunda belli kategorilere ve bütünlüğe sahip olacak şekilde düzenlemeler yapması vb. gibi kavram ve görüşlere bağlanarak temellendirilebilir. Kısaca ruhun gösterilen boyutu olarak çocuktaki ahlaki, bilişsel, davranışsal gelişmelerle bağlantısı kurulabilir. Eski filozoflar ruh ve öğrenme arasındaki ilişkiyi benzer yöntemlerle açıklamıştır. Örneğin Platon'da öğrenme ruhtan gelen bir hatırlama silsilesidir. Güncel öğrenme kuramlarında ise ruh kavramıyla bir ilişki kurulmadığı için irade, ahlak ve değer gibi konular bilgi kadar öne çıkmaz.

Felsefede görülen metafizik ve eski ontolojiden kurtulma çabasının psikolojinin ruhtan kurtulmasını kolaylaştırdığı söylenebilir. Ruhun kavramsal olarak geçirdiği dönüşümün son noktası genel psikoloji içerisinde, Adler (1998) örneğinde olduğu gibi ruh üzerine düşünmek yerine böyle bir düşünmenin sabitlik arz ettiği eleştirisiyle 'ruh' insan yaşamının oluşumuna, süreçlerine, sürekliliğine indirilmiştir (s. 11). Bu bağlamda psikolojinin davranışı (beden) gözlemlese de davranış üzerinden 'ruh halini' konu almaya çalıştığı (Wittgenstein, 2007, s. 198) söylenebilir. Ancak ruh halinin insan maneviyatı açısından değerlendirilmesi metafizik ve eski ontolojidekinden çok farklıdır. Adler'den hareketle ifade edilen 'sabitlik' eleştirisi istikameti ve adlandırması bakımından yerindedir. Çünkü Plotinus'ta (2011) sunulduğu gibi Ruh ve Zekâ'da gerçekleşen düşünme Bir'e, yani sabitliğe, dinginliğe, varlığa doğrudur. Ruh sadece kendi üzerine hareket eder ve bir aşamadan sonra yabancı bir öge bu harekete dâhil

olmaz (s. 59, 67). Ancak sadece kendi üzerine hareket eden ruh aynı zamanda devamlı ve süreklidir. Alt aşamalarında, Adler'in bahsettiği tarzdaki akıl yürütme ve duyumlara dayandırılan, toplumla ilişkilenen ruhsal süreçler (duyusal hayat) de göz ardı edilmez. Bu sayede ruhuyla birlikte insan açık şekilde edilginlikten etkinliğe doğru değerlendirilir. Etkinleştikçe edilgin olan kısımlar şahsiyet kazanılarak organize edilmektedir.

Birçok eski filozofta, insanın anlaması (akıl yürütmeye karşılık gelecek şekilde) edilginden etkine veya mükemmel olmayandan mükemmele doğrudur. Örneğin Aquinas'ta yeni doğmuş bebekte, etkin akıl ve edilgin akıl mevcuttur. Edilginden etkine doğru geçiş etkin olanın edilgin üzerindeki işlemleriyle mümkündür. Yetişkinlikteki etkinlik, ruhtan gelen bireysel bir yol olarak hakikati bulmaya yöneliktir (Çüçen, 2005, s. 131-138). Böylesi görüşler, bilişsel yapı kavramını kullanmasa da Piaget'deki bilişsel gelişimi andırır. Piaget'de bilişsel yapı bebeklikte boştur, duyum temelindeki ilk müdahalelerden sonra yavaş yavaş 'etkinliğini' artırır. Dışarıyla karşı karşıya kaldıkça sürekli bir düzenleme, özümseme gibi süreçlerle (etkin ve edilgin akıl arasındaki karşılaşma gibi) işlem seviyesi yükselir ve biliş etkinleşir. Eski felsefedeki görüşlerin Piaget'e kadar uzandığı söylenebilir mi? Bu anlamda Piaget yetişkinlikte 'tamamlanmış düşünce'ye ulaşmak dışında bilmeye varlıkla ilgili bir amaç atfetmemektedir. Eski felsefeyle olan bu farklılaşma yaşamsal ve eğitsel bir karşılığa sahiptir ve bütün bileşenleri değiştirir. Amaca bağlı olarak Piaget aklın faaliyetini ruhun bir gücü değil evrimsel genetikle açıklar. Piaget'de çocuğun varacağı tamamlanmış düşünce herhangi bir yüceleştirme (ulvilik) taşımaz. Oysa yüceleştirmenin gereği olarak eski felsefede öğretmen aktiftir. Çok yönlü bir içsel dönüşüm için öğrencinin kendisi de aktiftir. Ancak öğrenmenin öne çıkmasıyla birlikte artık öğretmenin çocuğu yüceltme görevi yoktur. Bu nokta içsel bir amaç olarak öğrenme kuramlarının kendini bilme sürecini harekete geçirmeme nedenini daha iyi göstermektedir. Kaldı ki kendini bilme de etkin olan ruhtur. Ruh ve beden yönüyle bileşik görülen insanın kendini bilmesi, Plotinus'a (2011) göre varlığın basit ve bileşik yapısı içerisinde eğer tek bir öğede gerçekleşiyor ise bu diğer öğelerden bilme bakımından arınmakla mümkün olur (s. 51-52). Bu anlamda kendini bilmek varlığa ilişkin bütünsel bir bilmedir ancak beden değil ruh öğesiyledir. Eğer insana ilişkin bu bütünlük kaybedilmişse bu onun sırf bir maddi var olan durumuna indirilmesidir.

Platon'da ruhun doğuştan getirdiği kavramlar/bilgiler algılara gelen içeriklerle buluşur ve hatırlama meydana gelir. Aristoteles'te ise kavramlara/bilgilere, algılar (deneme) aracılığıyla sadece ulaşılır ve kaynak doğuştan değildir. Bu kaynaktan gelen içerikler ise ruhun en yüksek seviyesindeki aktif uzmanlık dalı olan akılla işlenerek elde edilir (von

Aster, 2005, s. 271-272). Görüldüğü üzere öğrenme bağlamında hafıza belirleyici bir tartışma konusudur. Hafıza ve öğrenme ilişkisi psikolojideki güncel ve geleneksel ikileminin önemli bir boyutudur. Bu boyuta değinmek için felsefedeki tipik sonsuz geriye gidiş tezi üzerinden ilerlenebilir. Davis (2019) yapılandırmacılığa yönelik, bilgi yeni bilgi üzerine ve yapı da yeni yapı üzerine kurulduğu için en gerideki bilgiye ve yapıya gitmek ve bunu açıklamak mümkün değildir (s. 325) eleştirisini ortaya atmaktadır. Öğrenmeyi bilimsel temelde açıkladığını ileri süren Piaget ve yapılandırmacılık bu tarzdaki bir çıkmazı aşamamaktadır. Platon'dan beri savunulan doğuştancı veya hatırlamaya dayalı öğrenme ise bilişsel yapının kendisini ve bilişsel yapıda oluşturulan ve kaynağı dışarıda olan bilgiler fikrini savunmasız bırakmaktadır. Piaget (1992) doğuştancılığa kanıtlanamaz oluşu nedeniyle mesafelidir (s. 88). "…Yapıların yeni olduğu ne özne ne de nesnenin var oldukları ve şimdi kuruldukları fikri…" (s. 90) onu doğuştancılık ve çevre etkisiyle açıklamaktan kurtarır. Ona göre bu fikir yenidir ve kuramının zor kavranan tarafıdır (Piaget, 1999f, s. 90). Piaget duyumlara indirgenmemesi ve bilgideki aktif rolü için zihni Locke'taki gibi boş bir levha olarak görmek istemez. Ancak hafızayı da doğuştancı tarzda ele almaz. Taşdelen'in (2015) "Piaget'nin gelişim kuramında, hafızanın aktif hâle gelmesiyle 'nesnenin sürekliliği' ortaya çıkar; nesneler biçimsel olarak hafızada toplanmaya ve korunmaya başlar" (s. 117) şeklinde ifade ettiği gibi hafıza sonradan oluşmaktadır.

Hafıza, Hume'a (1986) göre de zihinsel gelişimin başlangıcında söz konusu değildir (s. 161-163). Hatırlama ve çağrışımın çocuktaki oluşumu üzerinden davranışçılar da hafızaya değinir. Klasik koşullanmayla köpeklerin ardı sıra insanlar üzerinde hafıza kanıtlanmak istenmiştir. Devamında davranışçılık yalnız tepkilerde kalmayarak bütün ruhi hayatı madde düzeyinde organizma ve çevre ilişkisiyle objektif temelde açıklamak istemiştir (Özakpınar, 2013, s. 104, 105; Ülken, 2001, s. 74). Psikoloji ve eğitim psikolojisi arasındaki örüntüler de eğitimin yakından ilgilendiği hafızayı üzerinde çok durulan bir konu yapmıştır. Öğrenmenin genel tanımı ve özellikleri içerisinde her şeyin öğrenilmediği hafıza dışında tutulduğu aktarılmıştı. Öğrenmede yer verilen 'kalıcılık' ise hafızayla yakından ilişkilidir. Hafızanın olabildiğince somut ve deneysel ele alınması psikolojinin bilimsel eğilimleri açısından önemlidir. Öğrenme ile hafıza arasında kurulan ilişkide genel kabul öğrenilenlerin hepsinin kaynağının dışarıda olması ve sonradan bir depo gibi içeride tutulmasıdır. Bu yönüyle Durkheim'ın (2015a) dediği gibi hafıza 'psikolojik düzenin bir olgusu' (s. 37) konumuna indirilmiştir. Ayrıca eğitim kurtarıcı görülerek bilgi üzerine kurulu bir yarışma halini aldığında, hafızanın bu işlevi iyiden iyiye gündelik bir karşılık bulur.

Tarihsel bir konu olarak felsefeden sosyal bilimlere uzanan hafıza hem öğrenme hem de insan anlayışındaki geleneksel ve güncel ikilemini göstermek için önemlidir. Hafızaya ilişkin yeni kabullerle özellikle ruh, bilgelik, kemâl gibi eski içeriklerin ve eğitim amaçlarının yitirilmesinin bağlantısı vardır. Çüçen'e (2005) göre bilginin doğuştan geldiği ve öğrenmenin hatırlama olduğu konusunda Sokrates yöntemiyle tümel, soyut ve kavramsal bilgilere ulaşmaya çalışır (s. 94). Hafıza görüşüyle bağlantılı bu yöntem 'derin düşünmeyi' bilginin oluşumu açısından başat bir unsur haline getirir. Sokrates'in maiotik yöntemi öğrenme anında düşünme, hafıza ve bilgi gibi birçok unsuru birbirine bağlar. Yapılandırmacılık bu yöntemi dikkate alırken doğuştan bilgiyi ortaya çıkarma hedefini söz konusu etmez. Sorularla bilginin çocuk tarafından oluşturulması sadece öğrenmeyi öğrenmesi olarak kalıcılığı güçlendirici bir etkendir. Bu sayede oluşturulan bilgi aktarılan gibi uçucu olmaz. Oluşturulan bilgi ve bilgiyi oluşturma yolu yine hafızaya atılır. Bilginin kaynağı deneyimdir. Çocuk bir kere yaptığını yine yaparak bilgiyi oluşturabilir. Yapılandırmacılıkta düşünme, bilgi ve bilgi işlemeyi hafızayla yakınlaştırır. Sürekli bir işlem olan bilgi oluşturma ve eğitim süresi dikkate alındığında hafızanın bir depo gibi güçlendirilmesi yerine bilgi işleme süreçleri otomatikleştirilir. Bu sayede bilgiyi nasıl öğrendiğine vakıf olan çocuk anlama yetisini (müdrike) çözme ve kavrayışını (idrak) diri tutma imkânına sahip olur. Yapılandırmacılığın Sokrates'in bu yönteminin avantajlarından faydalanması bir tarafa vazgeçtiklerine de dikkat edilmelidir. Öğretmenin rolü ve aktarma yönteminin gerekliliği bağlamında bahsedilenler vazgeçilenler arasındadır.

Sokrates ve Platon'da bilginin kaynağı ve ulaşılan bilginin niteliği arasındaki tutarlılık bilgeliği ortaya çıkarmaktadır. Bilge, bilgisinin kaynağını bedeni olandan almaz. Bedeni-maddi olanın (veya dışarıdakinin) tam bilgisine de içsel kaynağa yönelerek ulaşabilir. Hatırlama varlıklar hiyerarşisinin gözetilmesiyle ilgili bir durum olduğu gibi insanın kemâli istemesi de hatırlama sayesinde ortaya çıkar. Hatırlama; doğruluk, erdem, mutlak gibi hususlara eşlik ederek öznelliği nesnellikle dengeler. Bunların karşısında ise Wittgenstein'ın (2007) hafızaya "…her zaman en yüksek, temyizi olmayan yargı olarak…" başvurmayız (s. 48) ifadesindeki gibi görüşler getirilmiştir. Hafızaya gerektiğinde kullanılan ve ruh dışından edinilen bilgileri tutma ve bulma işlevi atfedilmesinde dikkat çekilmesi gereken nokta onun idrakten ayrı incelenmesidir.[38] Özellikle incelenebilmesi için idrakten ayrılığı kuvvetlenmiştir. Biliş ve beyin üzerine çalışmalarda hafızaya belirli yerler tayin edilebilmesi

[38] Hafıza ve idrak arasındaki eski felsefe anlayışına ve yeni anlayışa dair. Bkz. Taşdelen, V. (2015). Zihin durumları: hafıza ve idrak. Türk Dili, (767), 115-120. https://www.tdk.gov.tr/yayinlar/sureli-yayinlarimiz/kasm-aralk-2015/

sayesinde doğuştancı öğrenmenin hafıza ile idrak arasında kurduğu yakın bağlantı pek söz konusu edilmez. Öte yandan hafızaya ilişkin hâlâ derinlemesine ve bütünlüklü bilgilerde eksiklikler vardır. Hafıza, müdrike, muhakeme, hayalgücü, sezgi vb. kavramların bazısının yok sayılması bazısının da kısım kısım ve olgusal açıklanması bilimsel anlayışın getirdiği sınırlamalardandır. Öğrenme kuramları deneyim, pratik, işlev gibi kavramları ve biyolojik temeli ön plana çıkarmakla adeta hafızaya eski felsefede insan olmak adına biçilen birçok rolden tasarruf etmiştir.

Eski felsefede hafıza ve öğrenme ilişkisi, Augustinus'un (2010) içine neredeyse her şeyi sığdırabildiğimiz hafıza araştırmasının amacı hafızanın derinliklerinde kendinin kim olduğunu ve Tanrı'yı bulmaktır ve bu amaç öğrenmenin anlamıdır (s. 308-326) değerlendirmesindeki gibidir. Bu anlam hafızanın 'temyiz yeri' niteliğidir. Öğrenme kuramları ve beyin araştırmaları ise sadece açıklama işlemi yaparak büyük soruyu sormak istemezler. Felsefe tarihinin var olanın özüne ilişkin geliştirilen idrakin yetkin örnekleriyle dolu olması eskiye ait şiirsel, spekülatif kurgular gibi görülmektedir. Bir bilgisayarın da yapabileceği tarzda işlemler hafıza için göz önüne serilerek idrak yerine daha çok dikkat kavramıyla ilişkilendirilmektedir. Hafızaya ilişkin büyük soru Platon'da dile getirilir. Mağara benzetmesi hafıza bağlamında da yorumlanır. Işığı takip ederek mağaradan dışarıya çıkma çabası hatırlamadır, mağara ise hafızadır. Hafızada her zamankinin (alışılmışın) aksi yönde bir hareketle idrak gelişir. Öğrenme bu yüzden yeni yollar aramaktır. Hatırlanan şey hafızadan dışarı çıkarıldığı için öğrenme gerçekleşmiştir. Bu yüzden öğrenmek kemâle doğrudur ve öğrendiğini aktarabilmektir. Öğrenen, öğrendiğini aktarabilendir. Öğretmen ve öğrenci, öğretme ve öğrenme karşıtlığı yerine bağlantısı burada ortaya çıkar. Bu bakımdan öğrenme kendi koşullarını aşmaya çalışma olarak büyük ölçüde içseldir ve hafızaya atma değil hafızadan çıkış yani idrak geçerlidir. Öğretim ise öğrenmiş kişinin sorumluluğu olarak diğerlerine mağaradan çıkış yolu olduğunu söyleme ancak yolu kendilerinin yürümesini sağlamadır. Bu sadece gözlerinin alışma hızını dikkate alan bir yönlendirmedir. Ancak Platon'dan sonra durum değişmiş, hafıza ve idrak yavaş yavaş birbirinden ayrılarak bilmenin duyumlara indirgenmesi kolaylaşmıştır. Hafıza üzerine deneysel açıdan çalışkan bir şekilde ve olgu düzleminde eğilen psikoloji, insan anlayışı bağlamında Arkonaç'ın deyişiyle hafızasızlığı pekiştirmiştir. Bu, hafızanın duyumlara indirilmesiyle gerçekleşmiştir. Kaldı ki zihni öne çıkarsa da Piaget'nin görüşleri de ampirizmi yok saymaz.

Hafızanın indirgendiği yerde bir diğer geleneksel ve güncel ikilemi olarak duyum ve algı üzerine değişen görüşler vardır. Duyum ve algı varlık ve bilgi arasındaki tartışmanın

hafızaya göre daha kolay görülebilen yüzüdür. Çilingir'in (2014) ifadesiyle "…bilginin bir araç olarak görülebilmesi ve pratik hayatın ihtiyaçlarına göre anlamlandırılması algı temelli bilgi anlayışıyla ilişkilidir…" (s. 77). Merlau-Ponty (2006) ise psikolojideki gelişmelerin algıya ilişkin felsefi temel üzerinden incelenebileceğine temas eder (s. 21). Epistemolojinin ontolojiyle bağlantısını kuran temel sorularının unutulup konunun bilgi nasıl oluşur sorusuna kilitlenmesinde duyum ve algıya dair değişen görüşler etkilidir. Bu noktada öğrenme kuramlarını felsefi temelleriyle bütünleyecek şekilde, rasyonalizm ile ampirizm ve eski ile yeni felsefe arasındaki olası farklara odaklanılmalıdır.

Locke'tan sonraki algılama öğretilerinde genellikle hedefin varlıktan kurtulmak olduğu söylenebilir. Bu açıdan ampiristler, insan var oluşuyla ilgili önermeleri büyük ölçüde duyuma ve eşlik eden algıya indirgemişlerdir (Walsh & Wilshire, 2016, s. 114). Ampiristler görüşlerinin bir insan, yaşam ve eğitim tasavvuru anlamına geldiğini bilerek ve isteyerek bu görüşleri geliştirmiştir. Pozitivizm ise konudan uzak durarak "…gözlem dışında insanın algılayabileceği bir gerçek alanı olsa bile, bu tür gerçekleri algılama olanağı olmadığı için, bunların, araştırma konusu olmayacak bir alan oluşturduklarını…" (Mardin, 1982, s. 74) ileri sürmektedir. Diğer taraftan Descartes, Leibniz, Wolff ve Kant gibi rasyonalistler daha farklı bir görüş sunmaktadır. Descartes'ın iki yönlü felsefesinde ortaya çıkardığı insan ve yaşam tasavvuru dikkate alındığında kestirme yoldan da olsa metafizik ve epistemoloji arasında bağ kurulmak istenmiştir. Descartes'ın (1967a) hakikat arayışında hareket noktası şüpheyken dayanağı duyular değil akıldır. Duyuların bir kere bile yanıltması onlara güvenmemek için yeterlidir. Şüphe edilmeyen, kaynağı Tanrının aldatmaması olan apaçık bir bilgi üzerine daha sağlam bilgiler kurulabilir (s. 11, 23, 26). Bu akli dayanaktan sonra Descartes açısından her şey açıklanabilir duruma getirilebilmiştir. Leibniz'in (1999) tüm kavramların temelinin duyumlara dayandırılamayacağı ve ruhta önceden bulunmayan şeyin öğrenmeye de açık olmadığı (s. 115-117) ve Wolff'un (1963) duyumlar yoluyla doğrudan ve çabucak elde edilen bilginin sıradanlığı (s. 12-13) şeklindeki görüşleri bilgi ve insan olma ilişkisinde, az veya çok, insanın manevi taraflarına yönelmektedir. Kant (2002) ise kategoriler fikrinde kökeni deneysel olmasa da kategorilerin işleyişini deneysel alanla sınırlandırmıştır. Hatta onların metafizik alana sapmaması ve bilgi oluşturabilmesi için duyusal olan şeyler işe karışmalıdır (s. 75-76, 85). Ayrıca Kant doğa bilgisini anlamlı kılacak bir erekliliği de söz konusu etmektedir (Krings & Baumgartner, 1997, s. 216-217). Buna rağmen Kant'a göre ilk neden, ölümsüzlük vb. tartışmaların içeriği bilgiye dönüştürülemez, kurgusaldır ve onlara inanma ihtiyacı vardır. Bu yüzden metafizik sınırlandırılmalı, eski

usulden vazgeçilmelidir ve metafiziğin zorunlu koşulu sentetik a priori bilgiler vermeyi amaçlayan yargılar içermesidir (Çilingir, 2014, s.103; Hamlyn, 1992, s. 30; Walsh & Wilshire, 2016, s. 116, 119, 127).

Bilginin kaynağı ve nasıl oluşturulduğuna dair görüşler bir insan ve yaşam anlayışı içerir. İnsan ve yaşam anlayışı ile bilgi kuramı arasındaki örtüşme ve tutarlılık gözetilmelidir. Eski felsefede insan yaşamını daha dikkatli kurgulama çabası adına biliş denmese de insanın bilme süreçlerini ele alırken bazı hassasiyetlerin gözetilmesini sağlamıştır. Schumacher (1990) bilgi edinmenin yaşamanın ne anlama geldiğinden koparılamayacağı noktasına dikkati çekmektedir (s. 21-22). Örneğin Augustinus (2010) önceki filozoflarda olduğu gibi bilgelik doğrultusunda bir yaşam tasavvuru geliştirmiştir. Bilme ve yaşamayı Tanrı bilgeliğinden pay almak belirlemektedir. İnsan diğer canlılardan Tanrı'yla ilişkisi bakımından farklıdır (s. 412-414, 445). Böylesi tasavvurların gerçekleşmesinde başlıca ölçüt ruhun duyusal olana bağlanmamasıdır.

Eski felsefe, bilginin ait olduğu alana göre kesinlik değerinin ve insani alandaki olanakların farkında olarak bilgiyi derecelendirmiştir. Duyumlara yönelik güvensizlikte duyumların yanıltıcı olduğu tezi dış gerçekteki kesinliğin farkında olmaktan kaynaklanmaktadır. Eski felsefe insanlığın bugünkü gelişmiş aletlerden yoksun olduğu koşullarda duyumların yanıltıcılığına rağmen birçok bilgi ortaya çıkarmıştır. Ancak insan bilgideki artışın büyüsüyle değerlendirilmemiştir. İnsani alan dış gerçeklikteki verilere indirgenmek yerine veriler uzun süren düşünme süreçlerinden ve akıl süzgecinden geçirilir ve varlıkla bağlantılanır. Bilgiye dönüştürülenler değer boyutuyla da değerlendirilirken yaşam bağlamında önem hiyerarşisine tabi tutulur. Bilginin varlıkla ilgisi içerisinde hakikat arayışı sayesinde insana ilişkin derinlikli bir anlayış ortaya koyulması insanın manevi yönlerine imkân tanımak açısından çok daha engindir. Eski ve yeni anlayış arasındaki fark bakımından çocukluk evresi olarak görülen bu dönem sanıldığının aksine insani alanı değerlendirirken çok daha dikkatlidir. Yeni dönemde rasyonalistlerin ampiristlere nazaran insan ve yaşam konusunda biraz daha dikkatli oldukları ilk bakışta söylenebilir. Yine de eski felsefeyle kıyaslanamayacak kadar maddi ve bilgi merkezlidirler. İnsanın bilme süreçlerinin hiyerarşiden arındırılıp aşağı süreçlere indirilmesi noktasında hem rasyonalizm hem de ampirizm mekanik bir insan-evren anlayışına katkı yapmıştır. Eski ve yeni arasındaki bu karşıtlıklar öğrenme kuramlarının ve sadece algı, duyum, zihin gibi dayanak noktalarının yaşamsal açıdan zayıflığını göstermektedir. Bilgi üzerine kurulan insan anlayışı yirminci yüzyılda eğitim sahasında büyük ölçüde öğrenme kuramları aracılığıyla temsil bulur.

Kuramlar arası farklılığa göre davranış, duyum ve zihin gibi kavramlardan herhangi birine ağırlık verilerek bilginin oluşumu ve insan olma kabiliyeti düzenlenmiştir. Bu yönüyle Piaget'nin rasyonalizme yakın şekilde fark yaratan görüşleri de insan-evren anlayışı ve yaşam tasavvuru bağlamında değerlendirilmelidir.

Piaget (1992) "…içten içe gelişen ve uyarlamalarla, kendiliğinden ayarlanan işlemlerle oluşan bir yapısal işlemin…" (s. 17) peşine düşmektedir. Bu aynı zamanda "…algısal gelişimlerin gösterdiği epistemik ilerleme veya gerileme özellikleri…" (s. 17) üzerinde durmaktır. İşlemlerin zihinsel gelişme içerisinde incelenmesi algılamadaki olgunlaşmanın da incelenmesidir (Piaget, 2007, s. 53-54). Sadece duyum ve algının bilgi ve öğrenme açısından yeterli açıklama getiremediğini düşünen Piaget duyum, algı, akıl ve zeka arasında bağlantılı bir açıklama sunmaktadır. Bu anlamda Piaget (1992) "…algılama bir bileşim değil, duyumların bir anda bileşip bütünleşmesidir…" (s. 57) şeklindeki ifadesinde duyum ve algı arasındaki ilişkide bir tür hiyerarşiye dayanır ve bunun da ötesine geçerek ikinci bir hiyerarşi ortaya çıkarır. Bu geçişte Piaget (1992) hareket kavramını kullanır. Hareket bilgiyi oluşturmada bir etkendir. Zira bilişsel işlem hareketli bir süreçtir. Akıl sadece düşünmez aynı zamanda dönüştürme mekanizmasıdır. Bu işlem eylemden (pratik, davranış) kaynaklanır. Örneğin bilimsel bilgilerin oluşumunda eylem ampirik olduğu kadar mantıksal-matematikseldir. Şema bu hareketlerin genelleştirilmesidir. Kavramların oluşmasında soyutlama ve genelleştirme gibi işlemler algıdan çok daha zengindir. Algının içerisine hep zekâ ve akli öğeler (mantıksal matematiksel şematizasyon gibi) katılır. Çocuğun kavrayışı eylemleri içinde gerçekleşir ve eylemler fiziksel-rasyoneldir (s. 55-67, 84).

Bu görüşleriyle Piaget deneyim, duyum ve algıyı bir kenara koymadan klasik ampirizmden ayrılır. Bilginin oluşumunda daha bütünlüklü bir süreç öngörmesi Gestalt kuramıyla ilişkilidir. Bu kuramla farkı, onun bilgi oluşturma süreçlerindeki bütünlükten ne anladığını ve algı-zihin incelemelerinde açtığı üçüncü yolu göstermektedir. Gestalt kuramından etkilendiğini söyleyen Piaget (1999d) bütünlüğün sadece kendi başına ya da atomcuların yaptıkları gibi öğelerle değil üçüncü bir yol olarak öğelerin ilişkileriyle açıklanabileceği yönünde ortaya koymaktadır. Bunun için mantıksal kavrayış gereklidir (s. 65-66). Piaget'nin zihnin işlemlerinin peşine düşmesine yönelik temel fikri öğelerin ilişkisi üzerine kuruludur. Ancak bu işlemlerden sonra bilgi hiyerarşisi kesintiye uğramaktadır. Bütünlüğü sadece var olanla sınırlı bilgi anlayışına göre gözetmiştir. Bu sınır bakımından ister parçadan bütüne gidilsin ister bütün kendi başına isterse de ilişkilerden hareketle incelensin her durumda bir anlama değil açıklama çabası ön plandadır. Varlıkla bir irtibat öngörülmediği için bilme

amacında anlam arayışı söz konusu edilmez. Böylelikle yaşamın anlamına dönük türetilen fikirler de maddi süreçlere kolaylıkla indirgenebilir.

Merleau-Ponty algı ve duyum konusunda bütünsellik, ilişkisellik, tamamlayıcılık gibi sorunların üzerine giderek psikolojinin felsefi varsayımlarının ve sonuçlarının eleştirel değerlendirilmesinin yolunu açmıştır. İnsanın şeylere, kendisine ve diğer insanlara ilişkin algılarına dair görüşünü pozitivist bilim ve psikolojiden farklı temellendirir. Husserl fenomenolojisindeki transandantal tavrı dikkate almaktadır. Aşkınlığı gerektiren bilimin görelilik gibi son gelişmeleri ve nüfuz edemedikleridir. Aşkın yönleri veya içkinliği, yine bizzat fenomende çözümlenebilecek bir mesele olarak görür. Algıya yönelmesinin başlıca nedeni, felsefi açıdan değerlendirilmediği için bedenin aşkın yönlerinin ihmal edilmesidir. Örneğin Gestalt öncesi psikoloji, şeyler ve bilinç ayrımından beslenmekten kurtulamamış ve yeni görüşler üzerinde yeterince durarak bilgi kuramı geliştirememiştir. Gestalt psikolojisi ise bütünlüğü felsefi açıdan değerlendirip varlık düzleminde sonuçlandıramamıştır (Merleau-Ponty, 2006, s. 22-24, 33-34, 61; Merleau-Ponty, 2008, s. 15-17, 50-51). Bu eleştiri tarzından hareketle Piaget'nin epistemolojisi ve nasıl bir ontoloji içerdiği saptanabilir. Piaget'nin görüşlerinin bir bilgi kuramı olduğunu söylemek epistemolojiye yönelik yaptığı sınırlandırmalarla çelişmez. Sınırlandırmaları bilim temelinde bir bilgi kuramı için felsefeyi dışarıda bırakmak istese de aslında metafiziğe dayanmak zorundadır. Epistemolojisini oluştururken kuramını metafizik-ontoloji ve insan yaşamı açısından enine boyuna değerlendirmemektedir. Piaget'nin böylesi bir değerlendirmeyi içinde bulunduğu disiplin itibariyle yapması şart değildir. Ancak Piaget'nin epistemolojik sınırlaması bu değerlendirmelerin yapılamaz olduğunu işlemektedir. Bu yüzden sınırlandırmaları sadece bilimsel araştırmalara yön vermek ve araştırma sayısını artırmak isteyen bir disipliner uzmanlaşma içinde kalmaz. Çocuktaki bilişsel yapıyı incelemek isteyen uzmanlaşma sadece var olanı incelemek gibi metafizik-ontolojik tercihlere dayanmaktadır.

Nasıl ki tutumlar öğrenme tanımı içerisinde yer buluyorsa, bilgi oluşturma süreçlerine dair eğitim pratiğinde kullanılan görüşler de tutumları ve yetişkinlik döneminde yaşam tasavvurunu belirler. Felsefi değerlendirmelerdeki çok yönlülük bilginin oluşumuna dair kabullerin sadece kendisiyle sınırlı kalmadığını gösterir. Eski felsefe bu hususa azami özen göstermiştir. Örneğin ruh maddi dünyanın hâkimiyeti altına girmeyeceği için duyusal olana temkinli yaklaşılması bilgi, tutum ve yaşam tasavvuru arasındaki bağlantıdan ileri gelmektedir. Bu açıdan Merleau-Ponty'nin (2006) algıyı daha anlamlı kılmak için dünyayla zemin bütünlüğünü gözetmesi (s. 25-27) gibi eski felsefede varlık ve bilme bağlantısı

anlamlı kılma işlevi görmektedir. Piaget de bilmenin indirildiği düzleme (duyum, algı, deneyim vb.) rağmen bütünlük ve bağlantıyı gözeten hiyerarşik değerlendirmelerde bulunmuştur. Ancak bilginin oluşumu açısından tekdüzelik yerine duyumdan algıya ve bilişsel işlemlerden zekâya doğru öngörülen hiyerarşi fiziki gerçeğe dayandırılmış ve varlığa doğru açılmaksızın kesintiye uğratılmıştır. Bu açıdan duyumdan algıya doğru elde edilen verilerin işlenmesinde bilişin müdahalelerine ilişkin kabulleri de beynin açıklanmasıyla bağlantılıdır ve bedenin dışına çıkmaz.

Piaget gelişim ve biliş açısından uzun uzadıya değinmese de çevre koşullarını dikkate almaktadır. Bireyselliği ortadan kaldırmayacak şekilde gelişimde etkili olan dış etmenlerden (çevre koşulları) bahsetmektedir. Öyle ki zihinsel gelişim sürecini içsel veya dışsal bir alana hapsetmeyerek (Piaget, 1992, s. 43-48) bir bakıma bu sorunu aştığını iddia etmektedir. Üçüncü bir yol getirmek istediği bu görüşü yine de diğer etkenleri zihin üzerinde toparlamaktadır.[39] Buna göre Piaget'de (1999d) bir fenomen kökeninde biyolojik, ortada zihinsel, sonunda ise sosyaldir (s. 62). Fenomenle kastedilen bireydir. Biyolojik alan belirlenmiştir. Sosyal alan da bireyle karşılaştırıldığında bir belirlenmişlik taşır. Bu noktada Piaget (1992) Durkheim'a ve sosyolojiye de kendi gelişme yaklaşımını dikkate alacak şekilde yer yer yeşil ışık yakar. Önemli olan bu alanların hem birbirinden ayrı hem birbiriyle bağlantılı şekilde derinlemesine çözümlenmesidir (s. 43, 52, 100). Esas olan zihinsel alana bakıldığında ise bireye ait ve belirlenmişler içerisinde belirlenecek olan durum görülür. Çevre etkisi ise deney ve deneyim kavramlarıyla birlikte devrededir. Glasersfeld'e (2007) göre kendi algılama ve kavrama yollarımıza özgü olsa da çevre kuramının temelinde de deney ve deneyim vardır (s. 4). Özellikle öğrenme ortamında deney ve deneyimin birbirine yakınlığı sayesinde hem bilim ve yaşam arasındaki bağlantı hem de bireysellik karşısında çevre etkisi ve uygulanabilirlik gibi konular gündeme gelir. Bireyselliğe önem vermek çevre etkisinin ortadan kaldıramaz. Yapılandırmacılığa yönelik görecelik adına çocuğun zayıf ve savunmasız bırakılması eleştirisi de çevre etkisinin dikkate alınmasından kaynaklanmaktadır. Bu noktada çevre etkisi tamamen olumsuz da görülemez. Çevre etkisinin hangi bağlam içerisinde tasarlandığı ve otantikliğin korunup korunamadığı önemlidir. Eğitim pratiğinde öznelliği sağlamak otantikliğin sağlandığı anlamına gelmez.

[39] Bergson'un rasyonalizm ve ampirizm karşısında üçüncü yol veya uzlaşı çizgisi getirme isteğinin Piaget'de de ortaya çıktığı söylenebilir. Diğer birçok konudaki ayrılıklarına rağmen Piaget'nin zihni incelerken hareket kavramına dayanarak zaman, mekân gibi kavramların oluşumuna Bergson'da olduğu gibi evrim temelinden ulaştığı söylenebilir. Dahası maddi olanla zihni bir arada ele almakla büyük ölçüde Bergson'a dayanmaktadır.

Bu kuramlarda çevre etkisi evrim teorisindeki hayatta kalmak için çevreye uyum sağlama fikrine teslim edilmiştir ve zihinsel açıdan da çevreye uyum sağlanmalıdır. Piaget sadece zihni çözümleyen değil yaşama yönelik bir kuram geliştirdiğinin farkındadır. Davranışçılık karşısında, bilişselcilik ve yapılandırmacılığın bilginin oluşumunda tekdüzelik öngörmemesi ve evrim teorisindeki amaçlılığı öğrenmede işlevli kılması sayesinde mekanik yaklaşımdan kurtulduğu söylenebilir. Ancak evrim teorisinden akseden amaç mekanizmi büyük ölçüde aşamamıştır. Hareket mekanizmde de mevcuttur. Yine de mekanizmdeki belirlenmiş hareket, evrimsel harekette yaşamla uyum sağlama yolları olarak ortaya çıkarken doğal ayıklanmayla her an her şeyin olabileceği varsayımı mekanizmin aşıldığı hissiyatını uyandırır. Öte yandan her an her şeyin olabilmesi, iyi tasarlanmış ancak anlamlı bir bütün oluşturan bir yaşamın 'ideal' noktasındaki sunumunun en az mekanizm kadar eksik oluşunu ima eder. Mekanik yaşam tasavvurunun evrimci tasavvura göre iyi tasarlanmış olmasıyla bazı güçlü yönleri bulunabilir. Ancak mekanizm anlamlı bir bütün sunmada yetersizdir. Yaşamak ve dış gerçekliğe uyum sağlamak arasındaki bağlantıda doğal ayıklanmayla gelecekte tam olarak varsayamadığımız bir anda her şeyin olabilmesi, görünürde mekanizmi aşabilse de insanın manevi taraflarının oluşumu açısından yeterli bakış açısı sunmaz. Bu husus Dewey'de hayatta kalma amacının karşılıklı yardımlaşma ve iş birliği gibi kavramlara dayandırılmasıyla biraz daha olumlu ele alınmıştır. Yardımlaşma ve iş birliği Piaget ve yapılandırmacılık aracılığıyla öğrenme anlayışlarına yansısa da mekanizm karşısındaki durum değiştiremez. Mekanik yaşam tasavvurunda karşılıklı yardımlaşma ve iş birliği çok daha sağlam dayanaklarla, örneğin çarkın dişlisi olmak gibi, savunulabilir. Hatta doğal ayıklanma her an her şeyin olabileceğini ima etmesi bakımından iş birliği ve yardımlaşmayı öne çıkaran evrimci yaklaşımlara göre mekanizmle açık karşıtlık taşır. Ancak doğal ayıklanmanın daha büyük başka sorunları gündeme getirdiği de bilinmektedir. Evrim teorisinin bilimlere yaptığı katkılar ve verdiği yön ile bu teori üzerinden insana amaç atfetmek ve öğrenmenin temeline yerleştirmek ayrı içeriklerdir. Evrim teorisi, yaşamı ilgilendiren tarzda ele alındığında mekanizmle yüceliğin yitirilmesi sürecini pekiştirmiştir. Öğrenme kuramları davranışı, duyumu ve algıyı aşarak insan zihnine yönelse de zihni uyum sağlayan nesne gibi ele alarak evrim ve mekanizmdeki bu olumsuzlukları devam ettirmiştir.

Bütün bu değerlendirmeler olgu, olay, dış gerçeklik gibi kavramların duyum, algı, biliş, beyin gibi kavramları ön plana çıkararak insandaki temsilinin nasıl kurulduğunu göstermektedir. Çevre etkisi göz önüne alındığında yapılandırmacı ve bilişselci kuramlarda bile dışsallık sorunuyla karşılaşılmaktadır. Bu bir tür dışsallığa boyun eğmedir. Eğitim

psikolojisinde öğrenme kuramlarının bilim zihniyetinin yön verdiği biliş-zihin veya davranış-beden incelemesinden öteye geçemediği görülmüştür. Bunların ikisini birleştirmeye çalışan yaklaşımlar açısından da durum aşağı yukarı böyledir. Piaget'nin asıl meselesinin zihinsel olması eski felsefeyle kıyaslandığında çok sınırlı bir içselliktir. Piaget'den yapılandırmacılığa doğru olan gidişat bu durumu daha da kuvvetlendirmiştir.

Özellikle davranışçılıktan kurtulma isteğiyle Piaget ve yapılandırmacılık eğitimde alternatif olarak parlamıştır. Ancak bu kuramlar epistemoloji ve bilim merkezli dönemde insan anlayışındaki kaybedilenleri pekiştirmiştir. Dışarının bilgisini doğrudan aktarmak yerine deneyim aracılığıyla, uyum sağlayarak ve akılla öznenin içeride kendisinin kurmasını sağlamak mevcut insan anlayışında büyük çaplı değişiklik getirmez. Bu kuramlar eğitim teorisinde tamamlanmadığında veya sorgulanmadığında insan dış gerçeklikle buluşturulabilse de kendisine dair düşünmesinde yeterli bir derinlik bulamaz. İnsan dışarıya bağlı içsel durumu haricinde kendisini değerlendiremez hâle gelir. Çünkü hep uyum sağlamak zorundadır. Eğitimin epistemolojisi psikolojinin epistemolojisi haline geldiğinde eğitimin bir bilim olarak ele alınması noktasında dile getirilen sorunların hepsi eğitimde toplanmaktadır. Bu eğitimde oryantasyon probleminin güncel düğüm noktasıdır. Eğitimle bağlantıya geçen psikoloji kökenli teoriler felsefe tarihinin derinliklerine, insanlığın diğer düşünce alanlardaki birikimlerine ve insan idealindeki dönemsel değişmelere, kırılmalara göre değerlendirilmelidir. Dombaycı ve Ercan'ın (2017) dediği gibi dönemin insanından bilimsel bilgi ortaya koyması beklentisi, bilgi okuryazarlığı gibi çerçeve kavramlarda ele alınırken özenli ve dikkatli karşılanmalıdır (s. 1266). İnsan yetiştirme işinin sadece bir bilim olmadığı koşullarda eğitim epistemolojisi bir disiplinin indirgenmiş ve sınırlandırılmış içeriğine bağlı kalarak değil tarihteki çeşitliliği dikkate alarak bilgi oluşturma süreçlerine yaklaşmalıdır. Bu bakımdan "…tarih içinde sujedeki değişimlere bağlı olarak bilgi edinme yolları farklılaşmıştır. Bazen otorite, bazen tecrübe, bazen sezgi, bazen de gelenekler bilgiye ulaşmada temel ve öncelikli yol olarak kabul edilmiştir…" (Dombaycı & Ercan, 2017, s. 1266) ifadesindeki gibi bir çeşitlilik öngörülmelidir.

Karşılaşılan bir diğer sorun benzetme alışkanlığının sürdürülmesidir. Davranışçılarda hayvanla kurulan benzerlik ilgisi, bilgi işlemeye önem veren kuramlarda bilgisayarla kurulur. Davranışçılığın henüz organize olup sahnede yerini almadığı bir dönemde Schopenhauer (2014) hayvanın eğitimiyle insanın eğitimi arasında benzerlik kuran görüşlerin aksine farklılığa odaklanmıştır (s. 30-31). Platon'un (2010) da dediği gibi "…her şey hakkındaki doğru sanı da farka dayanır." (s. 538). Eğitimde daha başarılı olmak,

yetiştirilen insandan birçok bakımdan verim almak adına insanın mahiyet farkı gözden kaçırılır. Eğitim psikolojisinin yirminci yüzyıl eğitim pratiğindeki yerini farklarla değil benzerlikle bezenmiş bilimsel deneylerden hareketle aldığı bilinmektedir. Stevenson'a (2005) göre davranışçılar ve etologlar hayvanlara olan benzerlik ilgisinin en uç örneklerindendir. Davranışçılar hayvanlar üzerindeki deney ve gözlemden hareketle gerçek denebilecek düzeyde bir insan doğası kuramına genelleme yoluyla ulaşılabileceğini düşünmektedirler (s. 132, 138). Oysa mahiyet farkına odaklanmak 'insana uygun' bir eğitimin koşullarını sağlar. Jaspers (2010, s. 104) ayrı bir insan-hayvan karşılaştırması örneği sunmaktadır. Buna göre: "...yaşamı, hayvanlarınki gibi, doğa yasasına uygun yinelemeler içinde soyların birbirini izleyişine göre akıp gitmez. Çünkü insan özgürlüğü, ona varlığının güvensizliği nedeniyle, birtakım olanaklar sağlar… onun tarihi vardır, insan bu tarih dolayısıyla kendi biyolojik kalıtı yerine, geleneğin verdiğiyle iş görür..." (s. 104).

On yedi ve on sekizinci yüzyılda eğitim anlayışlarına yansıyan hayvan benzetmesi ve insan bedeninin bir makine gibi ele alınması arasında birbirini açığa çıkaran bir bağlantı vardır (Bayraktar, 2016, s. 594). Önce hayvan bir makineye sonra ruh yitirilerek insan bedeni bir hayvana ve dolayısıyla makineye benzetilmiştir. Yirminci yüzyıl bilgi işleme kuramları ise hayvan yerine beyni merkeze alarak beyni bilgisayara, yeni bir makineye, benzetmiştir. İnsan hayvan benzetmesine kıyasla insan bilişi ve bilgisayar benzetmesinin bedensel açıdan daha sınırlı bir alanı kapsaması nedeniyle daha etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca iki benzetme birbiriyle karşılaştırıldığında bir fark açığa çıkmaktadır. Hume'un (1986) ifadesiyle dikkat, hafıza, gözlem, kavrama kabiliyeti ve deneyimlerin çokluğu ve düzenlenebilmesi hayvanla insan ve hatta insanla diğer insan arasındaki farkı açığa çıkarır (s. 161-163). İnsan zihinsel açıdan hayvandan büyük ölçüde ayrıldığı için ve bilgisayar benzetmesi de bilişin gücünü ve özelliklerini yansıttığı için hayvan benzetmesi popülaritesini yitirmiştir. Buna rağmen insanın hayvan benzetmesinden tam olarak kurtulduğu söylenemez. Çünkü farklar mahiyet olarak değerlendirilmedikçe benzetmenin içerdiği olumsuz anlayışlar görülemez. Evrimsel sürecin sonucu olarak ele alındığı için insan beyninin gelişmişliği derece farkı içinde değerlendirilir. Hatta bunu desteklemek için beynin boyutlarını kanıt gösterenler de olmuştur. Eski felsefede ise insan içinde Tanrısal bir parça taşıyan tamamen ayrı bir var olandır. Zihin şahsiyete özgü bir ruhi hareketin yeridir. Buna göre doğadaki değişimle insandaki değişim, doğadaki oluş ve bozuluşla insandaki oluş ve bozuluş benzerliklerden bahsedilebilse de bir ve aynı değerlendirilmez. İnsani oluş açısından eski eğitim düşüncesi de bugünkünden çok farklı kurgulanır.

Öte yandan eski felsefede de bu tarz benzetmeler söz konusudur. Stoacıların ahtapotunun kafasının yönetici güç olduğu ve hayvanın beş kolunun beş duyuya denk geldiği diğer üç kolunun hareket, konuşma, üreme gibi faaliyetler olarak dışarıyla irtibat kurduğu şeklindeki benzetmesi (Kenny, 2018, s. 281) Piaget'deki dengelemeyi anımsatan ve günümüzde adeta yaygın karşılık bulan bir görüştür. Platon'un mağara benzetmesi ise benzetmelerin kullanımı bakımından çok daha doğru bir kullanım örneği sunmaktadır. Ahtapot benzetmesi de tipik bir hayvan benzetmesinden hareketle insan ve eğitim kurgusu geliştirmek anlamına gelmez. İnsanın bedeni yönleri açısından açıklayıcı ve anlamayı kolaylaştırıcıdır. Bir bakıma benzetme hak ettiği kadarıyla kullanılmıştır. Bu bakımdan bilişi açıklamak isteyenlerin beyine verdiği önem ve duyumlara ilişkin kabulleri ahtapot benzetmesiyle aşağı yukarı örtüşmektedir. Diğer taraftan bilgisayar benzetmesi beynin yönetici güç olarak bilgi tutkusu ile yakından ilişkilidir. Oysa bilgisayar insana başka bir şeyi kanıtlamıştır. Bilgisayara yönelik benzetmeyi doğru bir şekilde anlamak için, Arendt'in (1994) yaptığı gibi bilgisayarın bize neyi kanıtladığı üzerine gidilmelidir. Buna göre bilgisayarlar "…modern çağın, 'sonuçları hesaplamak' anlamında rasyonalitenin 'insanın en yüksek ve en insani yeteneği' olduğuna…" inanmanın (s. 235) aslında yanılgı olduğunu kanıtlamıştır. Çünkü insanın akıl, zihin veya beyin aracılığıyla yapabildiği birçok işi bilgisayar üstlenmektedir. Hatta bu benzerlik ilgisinin yapay zekâ fikrine kadar uzanması bazı becerilerin en yüksek ve en insani yetenek olmadığını bir kere daha kanıtlamaktadır. Buradan çıkarılması gereken sonuç insanın yapabileceği her şeyi bir robotun da yapabileceği değildir. Aksine modern dönemde önem verilen bazı insani özelliklerin en yüksek ve en insani yetenek olmadığının görülmesidir. Başka deyişle modern dönemle birlikte insanın kendini indirdiği rasyonel seviyenin sorgulanması gerektiğidir.

Teknolojik gelişmelerle bilgisayar benzetmesi ve zihin teorileri arasındaki bağlantı son yıllarda güçlenmiştir. McCarthy'e (2019) göre "…Son 50 yılda, insanların bilişsel biyolojisi hakkındaki bilgimizde bir patlama oldu…" (s. 305). Bu konuda birçok yaklaşım geliştirilmiştir. Berkeley'in idealist zihin anlayışından sonra materyalist zihin anlayışları ve en son yapay zekâya eşlik edecek zihin teorileri ortaya çıkmıştır. İdealizmin ve materyalizmin tipik zihin yaklaşımları dışında zihin-beyin özdeşliği, çağdaş ikicilik, etkileşimcilik, epifenomenalizm, temsili teoriler, zihin modüleritesi tezi, işlevselci zihin teorileri, bilgisayımcı zihin teorileri, biyolojik doğalcılık bunlar arasındadır. Bu teorilere yönelik örneğin biliş ve coşku arasındaki ilişkiyi kurmadıkları ve bilişi coşkudan ayırdıkları

gibi itirazlar da mevcuttur (McCarthy, 2019). Ayrıca geleneksel felsefenin zihin anlayışını ve beraberinde getirdiklerini de kabullenmedikleri açıktır.

Makineler ihtiyaçtan doğsa da ya doğrudan insana bakılarak ya da insanın kendinde olmayanları –bazı hayvanların bazı ayırıcı özellikleri gibi- tespit etmesiyle ve öykünmesiyle bulunmuştur. İnsanın benzetme becerisi aslında kaynağını kendinden alır. Hayvan benzetmesi de böyledir. Çünkü insan bazı hayvanları ihtiyaçları nedeniyle önce kendinden yola çıkarak evcilleştirmiştir. Durum sonradan tersine dönmüştür. İnsanın terbiye biliminin, Bayraktar'ın (2016) Descartes örneğinde ifade ettiği gibi, hayvanın terbiye bilimine biraz daha katkılarla (s. 594) hayvana bakılarak geliştirilebileceği düşünülmüştür. İnsan, bilim ve teknoloji ürünü ortaya çıkardıktan sonra, deyim yerindeyse, ürettiğine tapma noktasına düşmüştür. Bunlara öykünerek kendisini bilimin konusu haline getirmiş ve açıklamaya çalışmıştır. Teknolojideki gelişmeler de insanın mahiyet farkına odaklanmak gerektiği gerçeğini değiştirmez. Bu bağlamda makine benzetmesi veya son yüzyıldaki bilgisayar benzetmesinin etkisi göz önüne alındığında Platon'un (2010) benzerlik çok açık olduğunda imtina etmek gerektiği (s. 566-567) uyarısının insani alanda hâlâ dikkate alınması gerekir. Benzetmeler ve teknolojiden yararlanarak insanın karmaşık yapısına dair çözümleme çabalarıyla insanı anlama çabasının farkı açığa çıkarılmalıdır. Bilgi tutkusunun yön verdiği şekilde öğrencinin bilgiyi yüklenmesi ve zihnin depo muamelesi görmesi eğitsel bir hedef olarak bu tarz benzetme eğilimleri neticesinde günümüze uzanmıştır.

Piaget'deki bilimler halkasının matematik, biyoloji, fizik, psikoloji alanları nezdinde ve bilimsel araştırma pratiğinde tam bir karşılık bulup bulmadığı veya nasıl değerlendirileceği ayrı bir tartışmadır. Ancak benzer bir halkanın özellikle bilişsel sinirbilim alanında alt disiplinler aracılığında kurulması özellikle teknolojik imkânlar dâhilindeki gelişmeler sayesindedir. Bu gelişme bilişe ilgiyi Piaget'den sonra da canlı tutmuştur. Özellikle yapay zekâ gibi giderek güçlenen teknolojik gelişme insanın beyin, zekâ, biliş gibi unsurlara dayalı olarak tanımlanmasını pekiştirmiştir. İnsanın nasıl öğrendiği ve öğrenmesinin sonucunda elde ettikleri tam olarak çözümlenerek yapay zekâ teknolojisine aktarılmak istenmektedir. Bu açıdan yine insan kendine ve kendindeki eksiklere bakarak bir teknoloji ortaya koymaktadır. Ancak yapay zekâ tartışmaları insan olma noktasındaki hassasiyetleri ve dikkat edilmesi gereken ayrımları yeterince ele almadığı için basit bir teknolojik gelişme olmanın ötesine geçmektedir. Yapay zekâyla birlikte insanın makineye benzetilmesi değil, makinenin insana benzetilmesinin sonuçları tartışılmaktadır. Bu teknolojik gelişmenin ilk evrelerine Piaget de denk gelmiştir. Konuya aşağı yukarı değinen Piaget'ye (1999b) göre gelişime açık

ve en karmaşık bilgisayarın dahi bir sınırı olduğundan insan aklı daha güçlüdür. Örneğin bir araştırmacı bilgisayardan sorun üretmesi bağlamında üstündür (s. 102). Ancak yapay zekâ teknolojisi sürekli gelişerek yapılamayacağı söylenen böylesi iddiaların tersini yapmaktadır. Konu birçok boyutuyla ve farklı birçok argümanla birlikte tartışılmaya devam etmektedir. Ancak bu etkileyici teknoloji üzerinde yürütülen ve insan anlayışını ilgilendiren tartışmalarda taraflar insanı metafizik ve ontoloji bağlantısında değerlendirmemektedir. Tartışmalar insanı somut biliş ve beceri yönüyle değerlendirmekten öteye geçmemiştir. Eğer yapay zekânın tam bir insan gibi hareket etmesi mümkün olursa bilişi makine benzetmesiyle ele alma eğiliminin güçleneceği söylenebilir. Ancak bunun tam gerçekleşmesi ve yaşamda yaygınlık kazanması ontoloji ve eğitim ontolojisi ihtiyacını insan için çok daha önemli hâle getirir. Bu açıdan yapay zekâ teknolojisi ve üzerine geliştirilen görüşler bilgi edinme süreçlerini etkileyebileceği gibi eğitimin ontoloji ve epistemoloji arasında yaşadığı sorunları ve sorunları aşma imkânlarını yakından ilgilendirmektedir.

Son yıllarda tıptan mühendisliğe biyolojiden psikolojiye ve birçok alt disipline kadar farklı disiplinler birlikte özellikle bilişsel sinirbilim ve yapay zekâ teknolojisi üzerinde çalışma yürütmektedir. Ancak henüz ortada Piaget'nin halkasında iddia edilen tarzda temel bilimleri birleştirebilen ve insanın somut yönleri üzerinde bile sağlanabilmiş bir bütünlük yoktur. Günümüzde gösterilemeyenleri görüntüleme çabasından vazgeçmemek bilimsel faaliyet içinde normaldir. Ancak bilişe ilişkin teorilerin bilim ve teknolojiyle kısım kısım doğrulanabildiği durumda her an bilişin tamamen açıklanabileceği varsayımını bir anlayış haline getirmek epistemoloji merkezli dönemde görülen modern bilimin ideolojik işlevini devam ettirmektir. Durkheim'ın (2004) ifade ettiği bilimin açıklayamayacağı alanlar varsayılmasına rağmen aklın öncülüğüne ve akla tam bir itimatla bilimin yine de durmaması ve bu özelliğiyle gücünü ispatlaması (s. 22) ideolojik işlevin yerine getirilmesini kolaylaştırır. Bu yüzden beynin karmaşıklığı içerisinde tam bir açıklamasının sunulup sunulamayacağı ve sunulsa bile teknolojiye aktarılıp aktarılamayacağı önemli bir çaba olmakla birlikte insan anlayışı noktasında getireceği yanılgılara dikkat edilmelidir. Bu gelişmenin insan anlayışı oluşturmada nasıl değerlendirileceği eğitimi ilgilendiren ayrı, güncel ve acil bir tartışmadır. Diğer taraftan eğer millî eğitimde en alt kademelere kadar bilim ve teknolojinin geldiği son noktaya uygun bir program ve içerik oluşturulmazsa çağın yakalanamayacağı açıktır. Çağın bilim ve teknolojisine uygun bir öğretimde eğitim ontolojisi ve eğitim epistemolojisi daha önemli hâle gelmektedir. Tartışmanın felsefi boyutu son bilimsel gelişmeleri yakından takip ederek ve bütüncül, derinlikli bir tarih anlayışıyla

felsefeden, edebiyata, kültürden antropolojiye, siyasetten dine kadar uzanacak şekilde yapılmazsa birincisi ulaşılan teknoloji, içerdiği ideolojiyle birlikte gelir ve insan anlayışında kaybedilenlere yenileri eklenir. İkincisi teknolojiyle birlikte gelen Batı ideolojisinden uzak durmak için aslında teknolojiden de uzak durup teknoloji alanında karikatür niteliğinde derinliği olmayan eğitsel faaliyetler ortaya çıkar. Eğitimde oryantasyon probleminin başlı başına önemli bir konu olması ve eğitim sisteminin gereken alanlara ağırlık verecek şekilde bütünlük içinde yönlendirilmesi böylesi güncel durumlarda oldukça önemlidir.

Psikoloji sahasının uyum sağladığı bu son odak noktasına dair bütünlüklü ve derinlikli bir tartışma ihtiyacı kültür alanı üzerinden örneklenebilir. Geertz (2010) kültürün söz konusu edildiği alanlarda bilişselciliğin merkezde olmasının yıkıcı yanılgılara yol açtığını söyler. Başka yaklaşımlar da yanılgılara yol açar fakat bilişselciliğin gelişmişliği diğerlerine göre fark edilmesi bakımından zordur (s. 27). Eğitimi bilişselciliğe hapsetmemek için Geertz'inkine benzer bir gerekçeye sunulabilir. Eğitim sadece birey ve türün zihinsel elde etme süreçleriyle açıklanamayacak kültür gibi birçok içerik barındırdığından bir kuramın veya sınırlı disiplinler arası çalışmaların hâkimiyetinde ele alınamaz. İnsanın bilme süreçleri konusu üzerinde, Antik Çağ'da, Orta Çağ'da ve özellikle Türk-İslam düşüncesinde, yoğun şekilde durulmuş ve fikirler üretilmiştir. Ancak yöntem ve açıklamanın adeta bir saplantı gibi epistemolojinin merkezinde olmasına geçit veren zayıf bir ontolojik temele düşülmemiştir. Bugün birçok yeni bilgi ve beraberinde yeni teknolojiler sunulsa da eğitim ve insan olma ilişkisinde çok önemli bir yol kat edilememektedir. Kaldı ki Durkheim ve Piaget gibi tanınmış kuramcıların felsefeden uzak durma çabası devam ettirilmektedir. Bu bakımdan bir taraftan sadece açıklandığı, bilgi sunulduğu, konunun geri kalan kısmıyla ilgilenilmediği diğer taraftan da elde edilenlerin insan ve yaşam üzerinde çok yönden belirleyici olduğu savunulmaktadır. Bu görüşler tarihsel gidişatın sağladığı pekiştirmelerle çoğu zaman eğitime de yansır. Bu noktada felsefe ihtiyacı, disiplinler arası çalışmaların istediği tarzda sadece onları destekleyecek içerikleri bulup getirmek değil bilgi ve varlık ilişkisinde yol açtıkları zararların tartışılmasıdır.

Alışkanlık, deneyim, algı, biliş, davranış gibi kavramlardan hareketle ortaya koyulan görüşler ontolojik açıdan değerlendirilerek daha dikkatli kullanılmalıdır. Eğitimin insani karakteri eğitsel ilişkilerde doğa bilimlerinden hareketle mekanik ve evrimci varsayımlara dayanılarak hareket edilemeyeceğini gösterir. Bu, eğitim üzerindeki teknolojik etkilerde de geçerlidir. Önümüzdeki yıllarda, yapılandırmacılık içinden bazı görüşlerin de dâhil olacağı şekilde doğa bilimlerinin tekçi karakterinden sıyrılmış, ancak bilgi veya bilişim

teknolojilerinde gerçekleşen sürekli değişimlere yeniden davranış merkezli olarak odaklanmış yeni öğrenme kuramlarıyla karşılaşılabilir. Bu açıdan son yüzyılda yaşanan ve devam ettirilmesi muhtemel sorunlardan birisi öğrenme kuramlarının insanın arızi özelliklerine yönelmesidir. Son yıllarda öğrenme kuramları aracılığıyla bireyin ilgi ve yetenekleri üzerinde değişimi destekleyecek bir eğitim anlayışı öne çıkmıştır. Değişime uyum sağlamak önemli bir beceri olarak sunulmaktadır. Değişimi gerçekleştirme ve uyum sağlamanın önemi açıktır. Ancak insanın arızi özellikleri üzerine kurulan öğrenme yaklaşımları özselliği ihmal ederek eğitim amaçlarının geleneksel kullanımını yok sayma noktasına varmaktadır. Bu duruma örnek teşkil edecek şekilde Deniz ve Dombaycı (2020) eğitimin amaçlarından biri olan mutluluğun değiştiğini, psikolojik düzleme indirgenerek felsefi, sosyolojik, antropolojik vb. bağlamlarını yitirdiğini ifade etmektedir. Mutluluğun eğitimin temel amacı olarak kendisine yer bulamadığını, eğitim amaçları üzerine tartışmaların durulmasıyla birlikte eğitim otoritelerinin sunduğu şekilde eğitimin refah ve ekonomi getirisi içerisinde bir sonuç olarak görüldüğünü ortaya koymaktadırlar. Sonuçta eğitim ve mutluluk bağının yeniden doğru şekilde ve temel amaç niteliğinde kurulması gerektiğini Nel Noddings'in bu konudaki tasarımına dayanarak sunmaktadırlar (s. 137, 144-145, 147). Bu örnekte mutluluk vb. ideallerin nasıl yitirildiği aşağı yukarı görülebilmektedir. Benzer bir bakış, hafızasızlık tespiti itibariyle psikoloji tarihini çok yönlü ve bir dönemle sınırlamadan dikkate almak isteyen Arkonaç (2015) tarafından "…kendimize dair veya benim ben olmama dair sorular sorulduğunda, bu ontoloji ve beraberinde getirdiği epistemoloji yetersiz kalmaktadır…" (s. 133) şeklinde ifade edilmektedir.

Sonuç olarak aralarındaki farklılıklara rağmen eğitim veya öğrenme psikolojisi kuramları bilme etkinliğini ontolojik açıdan aynı düzleme indirmektedir. Eğitim sosyolojisinde ise Durkheim tarzındaki kuramlar büyük ölçüde bilgiyi ve bilimi merkeze alan ve ahlakı bilimselleştiren bir toplum ve toplumsallaşma varsaymaktadır. Batı düşüncesindeki bu tarz yaklaşımlar insan anlayışını da içerecek şekilde dünya geneline yayılmış bir moda olarak devam etmektedir. Ancak bu modanın eğitimdeki evrensel içerik olduğunu düşünmek bir yanılgıdır. Diğer taraftan oryantasyon problemi bakımından eğitimi sadece sosyolojiye indirgeyen tarz güncelliğini yitirmiş ve psikoloji ön plana geçmiştir. Oysa Durkheim'ın ortaya koyduğu bir gerçek olarak toplumun eğitim üzerinde belirleyiciliğinden vazgeçilemez. Eğitim psikolojisinin pozisyonuna rağmen eğitim sosyolojisi Türk eğitim düşüncesinin bir ihtiyacıdır. Ancak toplum da tek belirleyici değildir. Analitik eğitim bilimlerinin kabul ettiği ve eğitim psikolojisi çalışmalarında görüldüğü gibi eğitimin önemli

bir ayağı da bilginin nasıl oluştuğu ve öğrencinin eğitim süreçleriyle bireysel olarak karşılaşmasıdır. Kuramlara yönelik eleştirilerin hiçbirisi eğitimdeki bu temel konuların gereksizliğini göstermez. Eğitim sosyolojisi ve eğitim psikolojisine metafizik ve eski ontolojiden hareketle şüphe ve eleştiri temelinde yaklaşılmıştır. Şüphe felsefe ve bilmek için önemlidir. Ancak ilgili disiplinlerin içeriğine bu yönde itirazlar sunmak bu düzlemde kalmak anlamına gelmez. Diemer'in (Aktaran, 1997) Herbart'tan aktardığı gibi "…felsefeye en uygun şekilde başlayan septiklerdir; ama tersinden bakıldığında, her septik, septik kaldığı sürece, felsefenin başlangıcında kalan kişidir." (s. 166). Demek oluyor ki eleştiriler eğitim ontolojisi ve eğitim epistemolojisinden ne anlamak gerektiği yönünde tamamlanmalıdır.

BÖLÜM V

FELSEFİ ÇÖZÜM: ONTOLOJİ VE EPİSTEMOLOJİ İLİŞKİSİNDE EĞİTİM TEORİSİ

Eğitim felsefesi "…sadece fikirlere bakmaz, aynı zamanda o fikirlerin en iyi tarzda nasıl kullanılacağına da bakar…" (Bayraklı, 1999, s. 11) ifadesinden hareketle konunun çözüm yoluna gidilebilir. Eğitim teorisi varlıktan bilgiye ve bilgiden varlığa doğru sürekli bir akış üzerine kurulmalıdır. Bunun için eğitim ontolojisi ve eğitim epistemolojisi alanları tasarlanmalı ve eğitim teorisi içerisinde yerli yerine oturtulmalıdır.

Günümüzde eğitime etki eden, insan üzerine dikkatlice düşünmek dışında, birçok faktör söz konusudur. Politik ve ekonomik durum, bilim ve teknolojinin yol açtığı yeni evreler, ideolojilerin kavgası, devletin toplum ve bireyden beklentisi, bireysel beklentiler, kültürel-etnik sorun ve talepler gibi faktörler eğitim sorunlarını çözme girişimlerini etkilemektedir. Eğitimin sorunlarına ise beşeri faaliyetin yön değiştirmesinin yarattığı çöküş, insanlığı etkileyen duyuş ve düşünüş tarzlarının varlık anlayışından ve varoluşun anlamından beslenmemesi, felsefi arayıştan vazgeçilerek tekdüze evren anlayışının belirleyiciliği, bilginin dünya içinde bir şeyken dünyanın bilgi içinde bir şey haline gelmesi, derin anlamın yitirilerek insanlığın güç kaybetmesi ve insan kavramına merkezi yer veren alanlara yönelik güvenin zedelenmesi gibi değerlendirmeler sayesinde ulaşılmaktadır. Bu değerlendirmeler, eğitim dışı faktörlerin eğitimin teori ve pratiği üzerindeki etkisinin boyutlarını yaklaşık olarak göstermektedir. Dış faktörler eğitimle yakından ilişkili insani alanlardan gelmektedir.

Eğitim felsefesinin birçok alanla ilişkili bir disiplin olma özelliği teoriye yakından eğilmeyi ve pratiği dikkate almayı gerektirir. Eğitimde oryantasyon problemi bu faktörlerin çözüme ve kontrole kavuşturulması gereken bir teorik bağlam olarak sunulabilir. Ayrıca ontoloji ve epistemoloji arasında değişen süreçlere bağlı olarak detaylandırılan eğitim sorunları "İnsan

nedir?" sorusundaki zorluktan kaçınma ve cevabı olgu, olay ve fiziki gerçekliğe dayalı bilgisel içeriklere indirgeme eğilimi üzerinde toparlanabilir.

Eğitimin mevcut atmosferi içerisinde eğitim ontolojisi ve eğitim epistemolojisinin ne anlama geldiği, olası işlevleri, bağlantıları vb. hususlar sadece aşağı yukarı bir taslak haline getirilebilir. Bir taslak sunulması yoluyla eğitime etki eden insani alanlar ve bilimsel disipliner arasındaki akışın yeniden sağlanması ve insana dair yitirilen tartışma içeriğinin geri getirilme imkânı bulunabilir. Diğer bir ifadesiyle epistemoloji merkezli anlayışların yarattığı insani sorunların giderilmesinde insani alan ve disipliner problemlere ilişkin değerlendirmeler yoluyla bir adım atılabilir.

5.1. Eğitimde Teori-Pratik İlişkisi

Bilgi elde etmeye yönelik istek ve bilimsel yöntem anlayışının ön plana çıkmasının beraberinde getirdikleri eğitim teorisinin durumu açısından değerlendirilebilir. Eğitim araştırmalarında sunulan verilere insan aklıyla nüfuz edilmesi oldukça zordur. Elde edilenlere bilgi demekten bile vazgeçilmiştir. Eğitim araştırmacısı çoğu zaman ya sadece kendi sınırlı araştırmasındaki verilerle ya da başka birkaç araştırmacının elde ettiği verilerle ilgili görüş sahibidir. Eğitim sahasındaki araştırma yönteme uymak sayesinde bilimsel kabul edilir. Araştırma amaçları ve evreni küçüldükçe küçülmüştür. Elde edilen verilerin gerçeğin sadece çok küçük bir kısmını yansıttığına ilişkin kabul yerleşik kanı haline gelmiştir. Araştırmalar gerçeği elde etmek iddiasını, öğretmen veya öğrencinin sayısal açıdan değerlendirilebileceği fikrine dayandırmaktadır. Elde edilenler gerçeğin küçük bir kısmı da olsa onu yansıtmaktan vazgeçilmez. Gerçeğin kısımlara ayrılmasındaki sınır silikleşmiştir. Kısımlara ayrıldıkça gerçeğin kendisinden uzaklaşılmaktadır. Daha önce ortaya koyulmuş verilerin yanına veri eklemek başlıca amaç haline gelmiştir. Bir bakıma tekrar yığını oluşmuştur. Oldukça özel bir konu üzerinde bile yapılan sayısız çalışmanın tamamına ulaşmak zorlaşmıştır. Ulaşılsa bile büyük ihtimalle ortaya çıkacak olan sayısal veriden insanlık yorum niteliğinde hiçbir şey elde edemeyecek veya sayısal veri çelişkiler ihtiva edecektir. Pratik yarar eğitim bilimleri anlayışı olarak yerleşmişken tekrar yığını içindeki araştırmalar pratik yararın anlamını bile unutturmuştur. Yöntemine hapsolan eğitim bilimleri araştırmacısı milyonlarca insan içerisindeki yüzbinlerce öğretmenden üç yüz veya beş yüz kişiye sorarak uyguladığı araştırmasında aradaki iki yüz kişilik farkla kazanılacak bilimselliğe itibar etmeye odaklanmıştır. Gerçeğe ölçerek nüfuz edilemedikçe iyiden iyiye sınırlandırılmaktadır. Teori bu tekrar ortamında adeta gömülüdür.

Bachelard'a (2018) göre bilimsel düşünce ve yönteme dayalı çalışmalar, metafiziği uygulama kaygısı taşımaz (s.7-8). Bu kaygının olmaması ile çokluk alanına yönelen bilimsel araştırmaların metafizik bir dayanak noktasının (ilke) bulunması farklı durumlardır. Birçok bilimsel alanda böylesi dayanak noktaları felsefenin işi görülerek tartışma ihtiyacı duyulmaz. Eğitimde ise dayanak noktası tartışmaya tamamen kapalı veya unutulmuş bir pozisyonda olmamalıdır. Eğitim araştırmalarının mevcut atmosferinde, farklı birçok alt disiplinde yürütülen birbirinden kopuk çalışmalar içerisinde eğitim teorik tartışma yoluyla kendini yenileyemez. Eğitim teorisi de bilimsel alanlardaki dayanak noktaları üzerinde tartışmamaktadır. Örneğin eğitim bilimlerindeki hâkim araştırma tarzına yönelik eleştirilerin sayısı oldukça azdır. Esgin (2013) teori eksikliğinden kaynaklanan yüzeysellik ve çözümsüzlüğün yanı sıra teorik sınırlılığın eğitim sosyolojisinde de mevcut olduğunu ve birçok kimsenin eleştirme ve inceleme gibi görevlere dâhil olmadığını belirtir (s. 151). Bu eğitim psikolojisi için de aşağı yukarı geçerlidir.

Eğitim bilimleri alanı, yöntem üzerine tartışmalarda eski ve yeni felsefe arasındaki belirgin farkta yeniyi tercih etmekle yetinmektedir. Ancak eski felsefeye özgü görüş ve yöntemler eğitimde ihtiyaç olmaktan çıkmamıştır. Ayrıca yeni filozofların benimsediği yöntem ve teknikler eskiden de kullanılmıştır. Herhangi bir felsefi spekülasyon deneyim, gözlem, analiz gibi süreçlerden nihai olarak kopmaz. Örneğin bir tümdengelim ilk öncülü bakımından ister istemez belirli gözlem, deneyim, analizler üzerinden ortaya koyulur. Bu açıdan tümevarım ve tümdengelim birlikteliği insan düşünmesinde aslında her devirde kullanılmıştır. Ancak yeni felsefe ve insanı değerlendiren bilimler için eskilerin yöntem anlayışı çoğu zaman kullanım dışıdır. Bu, eğitim araştırmalarında verimsizliğe yol açmıştır. Verimsizliği aşma çabaları ise Türkiye'de eğitim bilimleri alanında yok denecek düzeydedir.

Eğitim ontolojisi ve eğitim epistemolojisi eğitim araştırmalarına yansıdığında, eski felsefenin içeriği, güncel bilim anlayışı dâhil olmak üzere, birçok şekilde kullanılabilir. Günümüzde deney, gözlem, analiz gibi yöntemlerin daha etkin kullanılabilmesi, bilimin hizmetindeki insan ve teknoloji kaynağının çok daha güçlü olması eğitim için sadece bir avantajdır. Eğitime temel teşkil eden güncel bilimsel anlayışın eski felsefeyle karşı karşıya getirilmesi yerine eski felsefedeki görüşlerin ve felsefe yapma tarzının hangi noktalarda devreye girebileceği üzerine düşünülmelidir. Felsefe, teoloji, sanat gibi alanların kişiselliği karşısında terminolojik karışıklıkların önüne geçmek için eğitim bilimi açıkça tanımlanmış şekilde sınırlanmak istenmiştir. Bu sınırlandırmaların getirdiği kayıplar teori ve pratikte eski felsefenin spekülatif yönlerinin sağladığı görüşlere ihtiyaç olduğuna işaret etmektedir.

Yöntem ve anlayışın birbirini belirleyen tarzda kurulması eğitimi amaçlarından müfredatına, öğretim yöntemlerinden öğrenciye bakışına kadar etkilemiştir. Özellikle insanın varlıksal bütünlüğüne ilişkin görüş ve yöntemlerin sahiplenilmemesi, insana dair ölçülemeyen hususların eğitsel bağlamının yeterince konuşulamaması bir sorundur.

Eğitimde sosyoloji ve psikoloji gerilimi ve getirdiği ikilemler nedeniyle insan idealinin gördüğü zarar, bu disiplinlerin eğitim dışında bırakılması anlamına gelmez. İlgili disiplinlerden bütüncül olarak faydalanılamadığını gösterir. Bu bakımdan ilgili disiplinlerin birbirinden kopuk değil bir arada olduğu bir yenilenme gereklidir. Felsefe, sosyoloji, psikoloji, tarih, din, kültür, doğa bilimi, hukuk, ekonomi gibi temel alanların eğitime (eğitim bilimlerine) kaynaklık etmesine ilişkin sorunlar eğitim pratiğini de ilgilendirmektedir. Eğitimdeki farklı alt disiplinlerin birbiriyle yakın bağlantısı ve ortak kavramın insan olması sorunu açıkça gösterir. Eğitim bu yönüyle kendiliğinden oluşmuş paradokslar içinde kalmış gibi görünmektedir. Paradoksların aşılması ilgili disiplinlerin ontolojik ve epistemolojik temelinin ilkesel düzeyde belirli bir eğitsel teorik çerçeve oluşturmasıyla giderilebilir. Mack (2010) eğitim araştırmalarının temellerini sorguladığı çalışmasında "Üstelik ontolojik varsayımlarınız, metodolojinizi etkileyen epistemolojik varsayımlarınızın bilgisini verir..." (s. 6) şeklindeki ifadesine ontoloji, epistemoloji ve paradigma kavramları üzerinde yaptığı tartışma ile ulaşmaktadır. Mack'in "Ontolojik varsayımlar ve epistemolojik varsayımlar örtüşme eğilimindedir." (s. 6) ifadesinin Türk eğitim düşüncesi içinde yerini bulması ve detaylandırılması gerekir. Felsefi açıdan olağan bir seyir olan ontoloji ve epistemoloji arasındaki örtüşme eğitim teorisinin ihtiyacıdır. Paradokslar epistemoloji merkezli dönemin hâkim akımları olan ampirizm, pozitivizm, rasyonalizm, pragmatizm, mantıksal pozitivizm gibi akımların arasındaki farklılıklardan da kaynaklanmaktadır. Hatta Durkheim veya Piaget gibi ünlü bilimsel kuramcılar da onlardan kurtulmak adına felsefi meselelere temas etmek durumunda kalmıştır.

Felsefede tutarlılığı sağlayan ilkeler konusuyla ilgilenen metafiziktir. Epistemoloji ve bilim merkezli dönemin hâkim felsefi akımları doğanın düzenleyici ilkelerine ilişkin sadece bilimlere göre mevcûda, olguya, olaya odaklanmış ve metafiziğe karşı çıkarken ona yaklaşmışlardır. Koç'un (akt. 2016) aktardığı üzere Bradley'nin deyişiyle bu kimseler kardeş metafizikçidir. Bu kimseler "…metafizik bilginin imkânsızlığı konusunda ısrar ederken, gerçek bilgiye dair "tümel" (universal) bir iddiada bulunur ve böyle bir yargı için tümel-metafizik- bir kriter olmak zorundadır…" (s. 56). Öyle ki hem yeni felsefenin hâkim akımları hem de bilimsel faaliyet eğitimi yakından ilgilendiren bilginin kaynağı, imkânı, sınırları,

doğruluğu gibi epistemolojik konularda ilkesel bir adres göstermek durumundadır. Bu konulara hiç girmeden veya örtük ilkelere dayanmadan bilgi edinme sistemi çözümlenemez. Eğitimde bilgi edinme sistemini çözümlemek için ilkesel görüşlere sahip olmanın yanı sıra insanın varlıksal durumuna titizlikle yaklaşılmalıdır. Bahsi geçen akımların ve bilimsel eğitim kuramlarının örtük kabuller üzerinden hareket etmesi, metafizik ve ontolojiden epistemoloji ve bilime doğru olan akışın teorik araştırmalarla çok fazla ilgilenilmeyen eğitim bilimleri sahasında görülememesine yol açmaktadır.

Schopenhauer'a (2014) göre boyunduruk altına alınmasına rağmen metafiziğin gösterdiği gelişme başarıdır (s. 141). Schopenhauer'dan sonra metafiziğin boyunduruğu güçlenmiştir. Kutulara kilitlenen metafiziğin konularının bir kısmı sosyolojinin bir kısmı psikolojinin tavan arasındadır. Ancak Ülken'in (2008) dediği gibi "…Ayrı ayrı kapılardan aynı binaya girilebileceği gibi, ayrı ayrı yollardan da aynı felsefi problemlere nüfuz etmek mümkündür…" (s. 38). Bu bakımdan eğitim (bilimleri) de teorisi ve pratiği yönünden ilkesel felsefi problemlere açılan kapıdır. Olası her yönü, boyutu ve derinliğiyle insan düşüncesinin konusu olan metafiziğin ve varlığın kutulara kilitlenme hâli 'ideal insana' ve 'insan idealine' yön veren kavramların kullanım ve içeriğindeki değişmelerde açıkça görülmüştür.

Oryantasyon problemi bakımından güncel eğitim araştırmalarına çoğunlukla eğitim psikolojisi yön vermiştir. Bunları geliştirebilecek ve değiştirebilecek bakış açıları gerekli felsefi tartışmalar yürütülmedikçe sağlanamaz. Bu kuramlar bilimsel oldukları için gerçekle tamamen örtüştüklerini ileri sürerken farkında olsa da olmasa da eğitim gibi bir sahada çoğu zaman olan değil olması gereken üzerine konuşur. Eğitim sahası için Bachelard'ın (2018) "…Bilimin doruğunda, gerçeğin bilinmeyen kimliklerini keşfetmek için, yalnızca teoriler geleceğe dönüktür." (s. 23) ifadesindeki durum söz konusudur. Teoriyle yakından ilgilenme gerekliliği eğitim gibi çok yönlü bir sahada felsefeye yönlendirmektedir. Olması gereken üzerine konuşmak ise eğitimin karakteri gereği pratiğe yansıması gerekene dair bir içerik oluşturmaktır. Ancak son yılların eğitim araştırmaları daha çok pratiğe dayalı, pratiğin betimlemesi tarzında içerikler üretmiştir. Oysa eğitimde olanı sunmakla yetinmek, 'olanı' 'olması gereken' olarak devam ettirmektir. Bu bakımdan eğitim teorisinde bilim hegemonyasının bir tür olması gereken içermektedir. 'Olanı' sunmak yerine 'olması gereken' üzerine konuşulduğunda zaten bilimin sınırlarının dışına çıkılır. Eğer 'olanı' sunduktan sonra 'olması gereken' üzerine konuşulacaksa bunu herhangi bir söylem olmaktan çıkarmak için eğitim teorisine ontolojik ve epistemolojik olarak yoğunlaşılmalıdır.

Eğitim bilimlerinde teori ve pratiğin birliği sorunu başat konulardan biridir. Hümanist pedagoji, eleştirel pedagoji, analitik-ampirik pedagojiye varana kadar eğitim akımlarının teori ve pratiğin birliğini sorun olarak tartışmasının nedeni eğitim biliminin uygulamalı yönüdür. Çözüm tarzı teori ve pratik birlikteliğinin gerekliliğini tekrar tekrar onaylamaktan (Wulf, 2010) öteye geçmelidir. Uygulamanın eğitim için vazgeçilmezliği öncelikli ve tek boyutun uygulama olduğu gibi yanlış bir görüşe yol açmamalıdır. Uygulamaya ilişkin yoğun vurgu eğitim teorisi adına fark edilmesi zor sorunları ortaya çıkarmıştır. Teori sanki pratiğin üzerine tam oturan kalıp gibi görülmek istenmektedir. Wulf'un (2010) "…bir eğitim teorisi önceden pratiğin ne olacağını asla bildiremez, ancak aynı zamanda akla uygun bir pratik de teoriye dayalı olmalıdır…" (s. 164) ifadesi teori ve pratik ilişkisine dair yol göstericidir.

Aristoteles'in bilimlere ilişkin temaşa ve yapıp etme ayrımı başlıca sorunu ve çözüm yollarını içermektedir. Aristoteles'e (2016) göre "…temaşa etmeye dayalı bilimlerin ereği hakikattir, yapıp etmeye dair olanlarınkiyse iş etkinlik…" (s. 47). Eğitimin özgünlüğü bu ayrımın tam üzerinde cereyan etmektedir. Eğitim sahasındaki araştırma nasıl bir araştırmadır? Eğitim araştırması, eğitim sahasının karakterine dair ne söylemektedir? Eğitim, amacı hakikat olan bir bilim midir, yoksa hakikati bir kenara bırakıp iş/etkinlik varyantında mı durmaktadır? Konu eğitim faaliyeti (eylemi) olunca uygulama/iş/etkinlik kısmı öne çıkmaktadır. Ancak, bu varyanta gelmeden önce, hakikati doğrudan amaçlamasa da eğitim teorisi (dogmalaştırılmadan) hakikatin olanaklarını içermenin ve eğitilene bu yolda yürüme imkânı sunmanın koşullarını sağlamaya çalışmalıdır.

Eğitim amacı, hakikate ilişkin metafizik ve ontolojik bir yönlendirmeyi ister istemez içermektedir. Eğitim amaçlarının silikleşmesi veya bilgiye indirgenmesi bu durumu değiştirmez. Eğitim amaçları eğitim teorisi içinde tartışılan veya benimsenen hakikat anlayışından ve ilkeden doğmaktadır. Eğitim teorisi insan üzerine temaşa eden, gerçeklik ve hakikatle birlikte insanın dünyayla ilişkisini kurmaya yönelik uygulamaya geçmeden önce tasarlanan bir organizasyondur. Eğitim, insanı dünyayla uyumsuz kılmak istemediği için teori ve pratiğe bir arada önem verir. Bu bakımdan Cevizci'nin (2012) eğitim ontolojisinin bir bileşeni olarak gördüğü eğitim eylemi (faaliyeti) eğitim amaçlarına uygun organize edilir (s. 261). Bu uygunluk eğitimin teorisi ve pratiği arasındaki normatif bağlantıyı kurar. Öğretim veya öğrenme yaklaşımlarının uygulamaya dönük olması kadar eğitim amacı ve faaliyetiyle tutarlı olması da önemlidir. Öğretim ve öğrenme yaklaşımları da amaç ve faaliyet arasındaki tutarlılığı desteklemelidir.

Eğitim araştırmacısı felsefedeki gibi hakikat üzerine düşünmemeli midir? Hakikatin bilgisini arayan filozof eğitimi de ilgilendiren bir görüş ortaya atmış olamaz mı? Felsefe tarihi eğitim görüşlerini doğrudan kaleme alan birçok filozofa tanıktır. Eğitim üzerine görüşlerini doğrudan kaleme almayan felsefe tarihinin seyrine ve eğitime etki etmiş filozoflar da vardır. Metafizik, ontoloji ve epistemoloji bağlamındaki felsefi içerik ne olursa olsun eğitimden tamamen kopuk değildir. Diğer taraftan eğitim araştırmacıları çoğu zaman insan yetiştirmeden bahsettiklerinde veya araştırma verisi ortaya koyduklarında felsefeden bahsetmemektedirler. Oysa her eğitim düşüncesi ve uygulaması insanın hakikat arayışıyla bağlantılı olarak eğitimin var olma gerekçesini daha da güçlendiren bir yönlendirme içerir. Uludağ'ın (2019) ifadesiyle eğitimde tesadüfi fikirler veya prensibe (ilkeye) dayanmayan bir faaliyet söz konusu edilemez (s. 30-31). Topçu (1997) tahsili hakikate götüren değerleri seçebilecek yetkinliğe erdirecek bir ideal olarak görmektedir (s. 61). Eğitim süreçlerinde hakikat veya gerçeklik gibi ilkesel içeriklerin oluştuğu ve eğitim amaçlarında yer bulduğu açıkça ifade edilemezse teori ve pratiğin birliği zedelenir.

Teori ve pratiğin birliği aynılık anlamına gelmez. Birlik yerine aynılık getirildiğinde uygulamaya hiçbir şekilde dökülemeyen bir teoriye veya tefekkürsüz eylem niteliğindeki idoneizme düşülür. Sadece felsefe için veya sadece bilimler için bu normal karşılansa da eğitimde teori ve pratik birbirinden ayrı özellikler sunmalıdır. Ayrı özellikler, birliğin sağlanmayacağı yönünde değerlendirilmemelidir. Eğitimde teori ve pratiğin öncelikleri ve üstünlükleri birbirinden farklıdır. Her ikisinin de öncelik ve üstünlükleri onları ayrı ayrı ve bir arada gerekli kılmaktadır. Onları birleştiren ise ilkeler ve hakikattir.

Yanılgıların başlıca nedeni 'hakikat arayışı' yerine gerçekliğin ispatına odaklanan bir epistemolojinin etkisiyle eğitimde bu gerçeklik kabulü üzerinden hareket eden bilimlerin hâkimiyetidir. Olgu, olay ve fiziki gerçek hakikat olduğu düşünülerek teori ve pratik adeta birbirine yapıştırılmıştır. Teori kendisindeki özelliklere dayalı üstünlüklerini ve insan hayatına katkılarını yitirmiştir. Eğitilen özneye sadece topluma uyum sağlaması ve kendisi için kurgulanan geleceğe taşıyacak şekilde eğitilmesi için bilimsel bilgiyi oluşturma olanakları sunulmuştur. Bu olanaklar, ekonomik ortam ve bireyler arası rekabet koşulları içerisinde insana sunulan bireysel hedeflerle de örtüşmektedir. Böylelikle eğitim teorisi hakikat arayan alanlardan uzaklaşarak mevcut eğitim eylemini ve ortamını güçlendirmeye yönlendirilmiştir. Sorunları aşmaya yönelik alternatif bir eğitim teorisinin özellikleri nasıl olmalıdır ve nelere dikkat edilmelidir?

Teori ve pratiğin hakikat kavrayışı üzerinden gelişen birlikteliğini eski felsefe bilgelik ve pratik bilgelik üzerinden sağlamıştır. Hatta eski felsefede, halk veya kamuoyu bilgeliği yerine göre daha tercih edilir niteliktedir. Eski felsefe insanın sadece bilgilenmesi değil yaşamını ahlaki, güzel ve bilgili kılmasını ilgilendiren bir dizi kavram sunmuştur. Böylesi ideallere yaklaşmak olanağı iradi bir meseledir. Eski felsefe teorik olarak doğrudan hakikat amacına yönelmekte ve insanın önüne sıradan bir yaşamın dışında alternatifler koymaktadır. Bu alternatifler, özellikle teori spekülasyona dayandığı için insanı taklitten uzaklaştırmaktadır. Kişi teoriyi tam olarak alıp üzerine yapıştıramadığı için öznelliğine herhangi bir zarar gelmemektedir.

Eğitim teorisinde insan üzerine yapılacak değerlendirmeler ve felsefe tarihindeki kırılmalar nasıl bir eğitim felsefesi anlayışı sorusunu gündeme getirmektedir. Son yüzyılda eğitimi felsefi açıdan ele alanlar dahi, çoğunlukla, psikolojik durumları fizyolojik neden olmaksızın değerlendirmemektedirler. Kendilerini doğum ve ölüm ile sınırlandırmakta, eğitim amaçlarına psikoloji gibi zihinsel ve bedensel, sosyoloji gibi toplum etkisi doğrultusunda bakmaktadırlar. İnsan doğasından ise üç boyutlu bir fiziksel nesne gibi bahsetmektedirler. Örneğin Ducasse'ın çalışması (1987, s. 34-35) bu tarifteki gibidir. Eğitim felsefesinin kuruluşu eğitimin bilimlere yaklaştığı ve böylesi görüşlerin popüler olduğu bir döneme denk gelmektedir. Oysa eğitim felsefesi, popüler görüşleri tasdik etme, sadece felsefi akımları aktarma görevi yönünden değil sınırlandırmalardan kurtularak felsefe tarihine bütüncül yaklaşmalı ve eğitime dair görüş geliştirmelidir. Ancak Bachelard'ın (2008) bilim felsefesi için ifade ettiği gibi eğitim felsefesi de uygulama yönüyle "...kurgusal bir felsefenin arılığını ve birliğini sürdüremez..." (s. 9). Çünkü uygulama, felsefenin diğer disiplinleri için söz konusu olmadığı kadar eğitim felsefesinde dikkate alınmalıdır. Nasıl ki psikoloji ve sosyolojinin içeriği değerlendirilirken eğitim söz konusu olduğunda durum değişiyorsa, benzer durum felsefe için de geçerlidir. Eğitim felsefesi başka herhangi bir felsefi disiplinde olmadığı kadar eğitim sosyolojisi, eğitim psikolojisi, eğitim tarihi, eğitim antropolojisi, eğitim hukuku, eğitim ekonomisi, eğitim ve din, eğitim ve kültür, eğitim ve edebiyat gibi birçok disiplin ve bağlantıyı dikkate almak durumundadır. Eğitim felsefesi, bu bağlantılara odaklanan tarafıyla eğitimin meta-teorisi olarak da ifade edilebilir.

Pratiğin özelliklerinin teorinin katkısını bastırdığı eğitimde, eğitim felsefesi varlığın unutuluşu ve bilginin popülerliği doğrultusunda uygulamaya göre ivmelenmiştir. Eğitimde oryantasyon problemi bağlamında söylenirse, bu ivme, eğitim sosyolojisinin başına gelen durağanlıktan öteye geçememiştir. Bu bakımdan eğitimde ontoloji gerekliliği yeterince

tartışılamayan bir konu olmuştur. Eğitim epistemolojisi ise metafizik ve ontolojiden akışını almak yerine psikolojinin epistemolojisine dönüşmüştür.

Ontolojik bir düşünme tarzı geliştirilmediğinde eğitimde insan anlayışına dair sorunlar görülemez. Ontolojiyi veya epistemolojiyi merkeze almak arasındaki fark, birisi insan tasavvuru üzerine diğeri bilgiyi edinme üzerine eğitim teori ve pratiğini kurmaktır. Eğitim teorisinde bu ikisi arasındaki organizasyonun sağlanması asli sorundur ve eğitime temel teşkil eden diğer disiplinler de organizasyona dâhildir. Biri diğerine tamamen tercih edilemez kadar önemli olmakla birlikte bu alanlar arasında bir sıra bağlantı ve geçiş olmalıdır. Eski felsefe varlığı bütünlüklü ele alan ve varlığı bilgiye göre önceleyen yaklaşımıyla bu bağlantı ve geçişi kolaylıkla sağlamaktadır. Anlı (2019) "…İnsanın kendi varlığını koruması için bilgiyi (ve sistemi) kullanması ile köle sahibi, özgür girişimci ve yönetici olarak öznenin kendi varlığını koruması için bilgiyi kullanması arasında bir geçişkenlik vardır…" (s. 743) demektedir. Anlı'nın ifadesindeki geçişkenlik eğitimin 'metafizik ve ontoloji' ile 'epistemoloji ve bilimler' arasındaki farklı hâlleri açısından bir çözüm yolu uyandırmaktadır. Buna göre eğitim teorisindeki alanlar arası geçişlerin insan yaşamı açısından bir karşılığı vardır. Çağımız, insanın kendi varlığını koruması gereken bir çağdır. Varlığını koruma çabası insanın entelektüel bir faaliyetidir. Öte yanda eğitim insan için sadece entelektüel bir faaliyet değil diplomayla meslek edinip yaşamını devam ettirmek için bağlanılan bir yapıdır. İki hâl arasındaki denge sağlanmadığında insan varlığını korumak sanısıyla aslında yaşamını devam ettirebilmek için 'uyum sağlamak' gibi bir anlayışa doğru itilerek varlığını koruyacağı değerlerden sapmaktadır. Günümüzde değişime ayak uydurmayanın hayatta kalma ve soyunu devam ettirme şansı olmadığı söylemi belirli bir güce ve gerçeklik payına sahip olduğu kadar insanın savunmasızlık koşullarını da ortaya çıkarmaktadır. Epistemoloji merkezli dönemin sorunlarından kurtulmak gerekli olduğu kadar günümüzün gerçekliklerine de sırt çevrilemez. Böylesi sorunları çözmek için geçişkenlik varlıktan bilgiye doğru sağlanmalıdır. Geçişkenlik imkânı eğitim ontolojisi ve eğitim epistemolojisi birlikte değerlendirildiğinde yaratılabilir. İnsanın varlığını koruması ile yaşamını devam ettirebilmesi arasındaki dengeli bir içeriğin eğitimle sunulabilmesinin yolu eğitim ontolojisinden eğitim epistemolojisine yön veren akışla mümkündür.

Eğitim teorisi sadece metafizik, ontolojik ve epistemolojik bağlantılardan oluşmaz. İnsan metafizik düzlemden tamamen kopuk ele alınamayacağı gibi, sadece metafizik içinde konu edilemez. Eski ontoloji kavramlaştırması insanın ve diğer var olanların sadece metafizik içerisinde konu edilemeyeceğini göstermiştir. Günümüz koşullarında da insan ve eğitim

adına metafizik sahasındaki tartışmalara odaklanıp diğer birçok teferruat ve özel uzmanlık alanlarının gerekliliği ihmal edilemez. Bugünün bilgi birikiminin getirdiği yığının düzenlenmesi, farklı alanlardaki bilimsel incelemelerde ulaşılan insana dair gerçekler, nüfusa bağlı eğitim süreçlerinin mesleki planlaması vb. eğitimin ayrı ayrı uzmanlık gerektiren yönleridir. Öğretim, öğrenme, müfredat, yönetim, psikolojik hizmetler, öğretmen, öğrenci, sınıf, ders, okul, veli gibi unsurlar birer eğitimsel gerçeklik olarak uzmanlıkla yaklaşılması gereken konulardır. Ancak bu konular ilkesel bir düzen içerisinde ve belirli hassasiyetlere göre ele alınmalıdır. Hassasiyetler insan kavramı, dünya koşulları, ülke, devlet ve millet gerçekleriyle ilişkilidir.

Eğitim teorisinin başlı başına felsefe dışı bir yapı olmadığı ancak geniş bir ilgi alanını zorunlu kıldığı için felsefeden farklılaştığı görülmektedir. Eğitim, insanı günümüz yaşantısına hazırlamak adına hayatın öğrencilik aşamasını yönetirken birçok farklı alan üzerine faaliyetlerini kurar. Bu alanlarda yapılan araştırmalar sadece ilkesel olan başlangıç noktasında sabitlenemez. Araştırmalar farklı aşama ve kısımlara geçtikten sonra sürekli başlangıç noktasına ve teoriye geri dönülerek ele alınamaz. Bu durum eğitimde teorinin unutulmasını değil daha dikkatli ve geniş bir zeminde eğitim araştırmacılarının daha fazla ilgisini harekete geçirmelidir.

Eğitimdeki konu, problem, kavram, bilgi vb.nin metafizik veya felsefeyle ilişkili olması bunların hepsinde felsefe yapmanın şartlarını yerine getirecek bir nizamı dayatmaz. Örneğin teknolojiyle ilgili bir derste özellikle ‘yapmak’ gerekir. Matematikte konuyla ilgili problemi çözmek gerekir. Resimde çizmek, beden dersinde spor yapmak gerekir. Ancak Antik Çağ’ın yedi özgür sanatında olduğu gibi bunların hepsinin insan olmak adına bütünsel bir amacı olduğu unutulmamalıdır. Eğitimin sadece epistemolojiyle veya psikolojinin epistemolojisiyle yetinmesinin doğru olmadığı ve bunun insan ve eğitim anlayışında birçok açmaz meydana getirdiği görülmüştür. Bugün psikolojinin epistemolojisi, yarın başka bir popüler alanın örneğin teknolojinin getirdiği bir epistemoloji anlayışına dönüşebilir. Eğitimde böylesi savrulma ve dağılmaların önüne geçmek için Türkiye’de eğitim, teoriye özel bir önem vererek kendi ‘eğitsel bağlam’ını oluşturmalıdır.

Eğitim ontolojisi metafizikten hareketle derinleştirilmiş ve genişletilmiş bir alan olarak eğitimdeki birçok soruna müdahale şansı sunar. Eğitim ontolojisi aracılığında ilkenin genişlemesi birincisi insan tasavvurunu destekler ve güçlendirir. İkincisi eğitime eşlik eden diğer disiplin ve insani alanların eğitim içindeki bağlantısını ve bütünlüğünü tartışmaya uygun bir zemin sunar. Üçüncüsü bilgi ve insan anlayışı arasındaki yanlış eğilimlere

duyarlıdır. Eğitim ontolojisinde ortaya çıkan insan tasavvuru ve eğitimin temellerine yönelik organizasyon bütünlüğü bilgiye ulaşma yollarının neler olabileceğine dair bir çerçeve sunar. Eğitim ontolojisinden hareketle kurulan bir eğitim epistemolojisi, eğitimin bilgi boyutundaki düzenini sağladığı gibi eğitimdeki sapma, kopuş, savrulma, istenmedik ve belli belirsiz hâkimiyetlerin önüne geçmek için belirleyicidir.

Nasıl ki varlık ile bilgi birbirine bağlı olmasına rağmen ontoloji ve epistemoloji gibi ayrımlar esasında incelemeyi kolaylaştırmak için yapılıyorsa eğitim ve öğretim ayrımı da faaliyeti kolaylaştırmak içindir. Uludağ'a (2019) göre de eğitim ve öğretim 'ikiz' gibi görülen kavramlardır. Eğitim faaliyetinin birliğine ve iki kavram arasında küçük farklar gözetilmesine rağmen günümüzde eğitim kavramına karşı çıkıldığı gibi öğretim kavramının da ikinci plana atıldığı ve öğrenme kavramının ön plana çıktığı görülmektedir (s. 51, 53-55). Ontoloji ve epistemoloji arasındaki bağlantıyı dikkate almak ise eğitim ve öğretim arasındaki bağlantıyı yeniden güçlendirir. Öğrenme ise gelinen noktada psikolojinin epistemolojisi olarak kabul edilmekle birlikte eğitim epistemolojisinin kapsaması, beslenmesi ve desteklemesi gereken bir alandır.

5.2. Eğitim Ontolojisi için Genel Yaklaşım

Eğitim ontolojisi, deney ve gözlemden elde edilen veri ve sonuçları gerekli görmekle birlikte eğitimin bilimsel disiplinlerin yöntemden doğan sınırlılıklarına indirgenemeyeceği görüşünden kaynağını almaktadır. Temel konu ve problemi eğitimin başlıca öznesi insan ve insanın öğretmen ve öğrenci kimlikleridir. Eğitimde doğrudan insan kavramıyla ilgilenilmediğinde öğretmen ve öğrenciye ilişkin değerlendirmeler dayanaksız bırakılır. İnsan kavramıyla ilgilenirken bilimsel sınırlandırmalara sahip olmaması sayesinde eğitim ontolojisinin bazı avantajları vardır. Metafiziği temele yerleştirmiş bir eğitim ontolojisinin en önemli avantajı, felsefenin bilimleri tamamlayan veya bütünleyen yönlerinin yanında ayrılan yönlerini de ön plana çıkarılabilmesidir. Bu avantaj insanın varlık bütünlüğünün eğitimde sağlanabilmesine hizmet etmelidir. Eğitim ontolojisinin hedefi eğitim bilimleri anlayışından sapmaksızın eğitim bilimlerini felsefe ile tamamlamak veya bütünlemek değildir. Gilson'un (1999) takip eden ifadeleri, metafiziğe dayanan bir eğitim ontolojisinin ayırıcı niteliğine ışık tutmaktadır:

> …Şeylerin hepsini teker teker ele alır ve onlardan her birinin niçin varolduğunu kendinize sorabilirsiniz. Onlardan hiçbirinin özü, sorunuza cevap veremeyecektir. Onlardan hiçbirinin tabiatı 'varolmak' olmadığı için, onların ne oldukları hakkında elde edeceğimiz en şümullü bilgi

> ‘onlar niçin vardır?’ sorusuna cevap vermeğe başlamayı düşünmenin ötesine gidemeyecektir. … Fizik, kimya, biyoloji orada yer alan değişmenin kanunlarını bize öğretir. Bu bilim dallarının bize öğretemeyecekleri bir şey varsa o da, kanunları düzeni ve akledilirliği ile birlikte ele alınan bu dünyanın niçin varolduğudur. Eğer bilinen hiçbir şeyin tabiatı (mahiyeti) ‘varolmak’ değilse, bilinen hiçbir şeyin tabiatı, kendi varoluşunun yeter sebebini kendi içinde bulunduramaz. ‘Varolmak’ın her yerde mevcut olduğu, her mahiyetin başka mahiyetleri açıklayabildiği, buna rağmen aralarındaki ortak varlığı açıklayamadığı bir dünyanın ötesinde, özü ‘varolmak’ olan bir sebebin bulunması gerekir... (s. 67-68).

Eğitimin bilgisel içeriği açıklayıcı tarza göre ayarlansa da ‘Niçin’ sorusunun önemi ortadan kalkmamıştır. Eğitimde ontolojiyi gerektiren başlıca husus, insanın diğer var olanlarla birlik içerisindeki varoluşuna dair anlam arayışının bu soru etrafında sorulmamasıdır. Mevcut eğitimin epistemolojisi bu arayışa olanak vermemektedir. Ontolojik açıdan eğitimde tamamlanması veya bütünlenmesi gereken insanın bu arayışındaki manevi ve ruhi yönüdür.

Ontoloji çoğu zaman eğitim bilimlerinin gündeminde yoktur. Bilimle uyumlu kılmak istenerek içeriği daraltılmış bir ontolojinin, bilimlerin insanı ve insani alanları indirgediği tarzı, sorgulama ve değiştirme gücü yoktur. Eğitim-bilimsel yaklaşımlara topyekûn bir disiplin olarak taşınamaz ve yenilenme değil tekrar doğurur. Bilimsel epistemolojik kabuller bir tür ontolojik duvara sahiptir. Var olana indirgenmiş bir tamamlayıcı ve bütünleyici ontoloji, sadece bu duvarı kalınlaştırmaya yarar. Varlık ve nedenle ilgilenmeyen bir ontolojinin tamamlayıcı veya bütünleyici yönü sorgulamaya açıktır.

Eğitim ontolojisi, genel ontolojiden ve insan felsefesinden farklı tasarlanmalıdır. Eğitim ontolojisi içerik tanıtmak değil geliştirmek üzere kurgulanmalıdır. İnsan ve eğitim üzerine özel olarak görüş geliştirilebilecek alanlar eğitimin ihtiyacıdır. Genel ontoloji veya insan felsefesi eğitime özgü kurgulanmamıştır. Bu yüzden eğitimi belirleyen bağlamları göz önüne alarak hareket etmek zordur. Dolayısıyla insan ve onun eğitimi üzerine bir felsefi düşünme olarak eğitim ontolojisi özgül bir ontolojidir. Özgül anlam, tartışma ve görüş geliştirmek için genel ontoloji ve insan felsefesiyle bağlantı kurulması gerektiğini değiştirmez. Bu bağlantıya rağmen eğitim ontolojisi eğitim felsefesi incelemesine karşılık gelmeli ve eğitim felsefesinin özelliklerinin görüş geliştirme noktasına yoğunlaşmalıdır. Hizmet öncesi eğitimdeki yükümlülükler nedeniyle eğitim felsefesinde öğretici ve tanıtıcı içerik baskın gelmektedir. Eleştirellik, sorgulayıcılık, problem görmek, çözüm ve görüş geliştirmek gibi görevler çoğu zaman öğretici içeriğin gölgesindedir. Eğitim ontolojisi ise ‘eğitsel bağlama’ göre bir serbestlik ve bağlılık içerisinde kurgulanmalıdır.

Eğitimde görüş geliştirilirken evrensellik kadar yerellik de pay sahibidir. Eğitim ontolojisi yerel, kültürel ve geleneksel olanın kavranması ve eğitimin gündemine getirilmesi noktasında işlev üstlenmelidir. Burckhardt’ın (1994) manevi yöntemindeki iki temel

unsurdan birincisi evrenselliğe ikincisi ise geleneğe (yerelliğe) gönderme yapar. Buna göre, birincisi, "gerçek ve gerçek dışı arasında muhakeme" metafizik bir kavrayış yetisi olarak evrensel bir içerik sunar. İkincisi "gerçekte yoğunlaşma" gelenek çerçevesinde düzenli bir iletişim halidir (s. 271). Türk eğitim düşüncesi ve eğitimde yaşanan sorunların bir taraftan dünyada genel kabul görmüş bir tarzın uzantısı olduğu unutulmamalı, diğer taraftan soruna geleneğin evrensel ve yerel yönleri içerisinden çözümler getirilmelidir. Bu noktada Delacampagne'in (2010) Popper'a yönelik "…kadim 'ulusların bilgeliği'ne dört elle sarılmasını onaylamamak mümkün değil..." (s. 217) ifadesi dikkate alınabilir. Bilimlerin evrensellik, objektiflik, nesnellik gibi iddialarına saplanmak yerine kadim ulusların bilgeliğine yönelirken insana dair toplumsal veya bireysel incelemelerin kültürel tarafları göz önüne getirilmelidir. Örneğin Dilthey ve Jaspers'in birey ve toplumla ilgilenen bilimlerin deneysellik dışında kalan içeriğinin birer kültürel bilim olarak değerlendirilmesi gerektiği yönündeki görüşleri (Ibáñez, 2018, s. 311) çoğunlukla sosyoloji ve psikolojide etkisiz kalmıştır. Arkonaç'ın (2015) "…hem psikolojinin felsefe ile kopuk olan bağının hafızasızlığı hem de benim kendi kültürümle, felsefemle olan entelektüel kopukluğum elimi ayağımı iki kere bağladı…" (s. 11) ifadesi de bu disiplinlerin kendi tarihçeleri ve yerellik noktasındaki eksikliklerini dile getirmektedir.

Geleneğin evrensel ve yerel taraflarına yoğunlaşmak, Başer'den (2013) hareketle Türk çocuğunun varlık algısının oluşmasına dair geçmişten gelen birikimi ve günümüz ihtiyaçlarını veya Topçu'dan (1997) hareketle eğitimdeki ruh ve ahlak temellerini (s. 27-28) dikkate alan bir eğitim teorisi zemininin ortaya çıkarılmasından ileri gelmektedir. Uludağ'a (2016) göre de "Bilginin gayesi varlığı parçalamak değil bütüne ulaşmak olmalıdır. Varlıkta bütünlük kültür ve medeniyette varlık kazanmadıkça bu gerçekleşmeyecektir." (s. 212). Özellikle insan ve âlem arasındaki ontik kök birliğini anlamaya imkân veren (Başer, 2017, s. 16) ve "Türk varlık algısı nedir?" (Başer, 2013) sorusunun araştırılabildiği, cevaplanabildiği ve pratiğe yansıtılabildiği bir eğitim teorisi çerçevesi eğitim ontolojisiyle sağlanabilir. Bunun için insanlığın neye sahip olduğunu ve neyi kaybettiğini daimî olarak göz önünde tutmak, detaylı araştırmak ve eğitim araştırmalarının bir parçası yapmak gerekir (Dombaycı, M. A., kişisel iletişim, 12.06.2018).

Eğitim alanında sorunlara çözümler üretebilmek, bakış açılarını geliştirebilmek, yeni görüşler ortaya koyabilmek, geleneğin dikkatle incelenmesine ve güncelle ilişkisine ön ayak olabilmek için kuramsal çalışmalara daha fazla imkân tanınmalıdır (Uludağ, Z., kişisel iletişim, 03.01.2020). Türk ve İslam düşüncesinin geçmişi ve özellikleri masaya

yatırıldığında da kuramsal yön Ülken'in (2004) "…İslam medeniyetinde daima büyük riyazîler, mantıkçılar ve mistikler yetiştiren Türk tefekkürünün bariz karakteri derunî ve muakalevî (spéculatif) olmasıdır." (s. 114) ifadesinde görülmektedir. Bu yön, Türk ve İslam düşünürleri tarafından, kaynağını aldığı İslam düşüncesiyle bağlantılıdır ve önemli bir özelliği varlık düzeylerinden sapmamasıdır (Ülken, 2004, s. 231-232, 211). Bu koşullarda özellikle medeniyetler tarihi ve medeniyetler tarihi içerisinde Türk, İslam medeniyetinin yeri eğitimin amaç ve içeriğine yön vermelidir. Eğitime temel teşkil eden bilimsel disiplinlerin çalışmalarındaki yerelliğe, geleneğe veya kültüre dayalı yönlerin kurulabilmesi, açığa çıkarılabilmesi noktasında eğitim ontolojisi yardımcı bir teorik arka plan sağlayabilir.

Son yılların teknolojisinin getirdiği hızlı değişimin öğrenme kuramlarındaki epistemoloji ve bilim merkezli insan anlayışının getirdiği sorunları tasdik ettiği ve artırdığı koşullarda eğitim ontolojisi eleştirel taraflarını harekte geçirmelidir. Bu eleştiriler aynı zamanda eğitim ontolojisi için amaç niteliğindedir. Örneğin insanı ikilemlerin ortasında bırakmamak için eğitimde 'birlik ve bütünlük ilkesi' her noktada gözetilmelidir. Ancak son birkaç yüzyılda bu ilke, bilgi ve yöntem doğrultusunda 'birlik ve bütünlük biçimi' olarak varlığa getirilen sınırlandırmalarla bir insan görüşü dayatmıştır. İnsanın bir var olan olarak kendindeki ve varlıkla temasındaki birlik ve bütünlüğü eğitimin bağlantı kurduğu diğer insani alanlar üzerinden gözetilmelidir. Birlik ve bütünlüğün kaybedilmesiyle eğitimde oryantasyon probleminin gösterdiği üzere bazı insani alanların ihmal edilmesi arasında bağlantı vardır.

Metafizik ve bilim gerilimi, eski ontoloji ve epistemoloji arasındaki merkez değişimi ve eğitimde oryantasyon probleminde ulaşılanlar eğitim teorisinin başlaması gereken yerin varlık olduğunu göstermiştir. Varlıkla irtibatı içerisinde bir var olan olarak insan bütünlüğüne odaklanmayı başarmak, insan yetişrimede, içerik ve işlev olarak yirminci yüzyıl sosyoloji ve psikolojisinden daha güçsüz değildir.[40] Ülken'e (2001) göre eğitimde, psikoloji ve sosyolojiyle birlikte ama aynı zamanda onlardan ayrı (bir teorinin tekelciliğine aldırmadan) hem birey hem topluma odaklanılmalıdır (s. 83). Bu disiplinlerin bilgi ve yöntemlerinden faydalanırken mahkûm kalmamak gerektiği insan üzerine düşünmede daha açık bilince çıkarılabilir. İnsan nedir sorusuyla eğitimin felsefe ve bilim arasındaki oryantasyon problemi aşılabilir.

[40] Arkonaç'ın (2015) "…Antik Yunan felsefesinden Yeni Platonculuğa dair başlangıç kabilinden birkaç temel bilgi ve devamındaki İslam felsefesindeki rasyonalistleri sözgelimi İbni Sînâ'yı ya da Farabi'yi veya Endülüs'ten İbni Rüşd ile tanışanlar, o dönemlerin faraziye ve varsayımlarını hiç değişmemiş şekli ile ama bu sefer olgu adı altında bilişsel psikolojide gördüklerinde şaşırmaktadır…" (s. 10) ifadesi dikkate değerdir.

Eğitim teorisinde metafizik ve ontolojiden epistemoloji ve bilimlere doğru bir akış, eğitimi belirleyen diğer insani alanların (sosyal pratiklerin) da dikkate alınmasını gerektirir. Bilim bunlardan sadece biridir. Bilim dışında kültür, din, ahlak, devlet, doğa, ideoloji, ekonomi, teknoloji, tarih, sanat, edebiyat, hukuk gibi insani alanlar eğitim ontolojisi aracılığıyla değerlendirmeye katılmalıdır. Bu alanları tarihsellikleri, birbiriyle ilişkileri, birbirlerine karşıtlık ve katkıları içerisinde anlayarak bir eğitim görüşüne ulaşmaya çalışılmalıdır. Eğitim ontolojisi bu alanları sadece insan hayatının bir gerçeği olmaları yönünden değil aynı zamanda insani oluş sürecindeki katkıları, insana ve evrene yönelik açıklamalar sunmaları ve insan yavrusunun yetişme sürecindeki (varoluşsal ve bilgisel) etkileriyle değerlendirmelidir. Bilimle daraltılmış bir eğitim yerine, bu alanların her biri eğitim teorisinin unsurlarıdır. Eğitim ontolojisi, bu unsurları basit bir şekilde birbirine ekleyerek değil kapsayarak eğitsel görüşe dönüştürebilmelidir. Bu işlemi yaparken eğitimin otonom karakteri korunabilmelidir. Eğitimde otonom karakter diğer etkilerden bağımsızlaşmayı başararak 'insan ve yetiştirme' üzerine düşünebilmekle sağlanabilir. Bu yüzden insan üzerine düşünme ve ulaşılan içerikleri eğitim düşünce ve uygulamalarına yansıtabilme eğitim araştırmacıları için ortak tema olmalıdır. Ancak mevcut eğitim biliminde Türk eğitim düşüncesi bu önceden düşünme olanağından ve zemininden yoksundur. Eğitim felsefesinin işlevlerinden biri eğitim ontolojisinin gerekliliğini gündeme getirmektir. Eğitim ontolojisi eğitim bilimlerinden ve insani (manevi) alanlardan gelen olumlu-olumsuz etkiler noktasında eğitimin otonomluğuna uygun tartışma zemini kurmalıdır. Bu nokta onu eğitimde oryantasyon problemini çözmeye aday bir alan yapmaktadır. Çözüm için ilk somut adımın atılacağı yer ise eğitim epistemolojisidir.

Eğitim ontolojisi insanı ve eğitime etki eden insani alanları eğitim epistemolojisine yön verecek şekilde gözetebilmelidir. Epistemoloji merkezliliğin neden olduğu dar kapsamlı ontoloji, eski ontolojideki gibi bir içerik sunmamaktadır. Eğitim epistemolojisinin dış gerçeklik yönünde daraltılmış bir ontolojiye sıkıştırılması denizin en sığ noktası, yangının başladığı yerdir. Ontoloji epistemolojinin popülaritesine erişemese de onun özgün bir yeri ve kıymeti söz konusudur. Epistemoloji ve bilimi öne çıkarmak isteyenler metafiziğe karşı çıkarken ontolojik içeriği de sığ bırakmıştır. Böylesi nedenlerle ontoloji son yüzyılın eğitim düşüncesinde dikkat çekmemiş ve etraflı şekilde var olamamıştır. Bu bakımdan insan ve eğitime dair sorunlara yönelik bir çözüm alanı ortaya çıkmasa da ontoloji varlık, var olan ve insan anlayışı üzerine işlev görebilecek bir alandır.

Eğitsel bilgiye doğru akışta ontolojiyi öncelikli pozisyona getirmek bilgiye gereken önemi vermemek değildir. Nasıl ki Heidegger'de teknoloji yazgının bir parçasıysa (Barret, 1985, s. 97) bilgi de insan yazgısıdır. Mevcut bilgilerin öğrenebildiği kadarını bireysel bilme isteğini giderecek, genel bir toplumsal yaşama uyum sağlayacak ve bir mesleği icra etmeye yetecek kadar bilmek bugünkü ortalama insanın yazgısıdır. İnsana ve evrene dair keşfedilenler ve icat edilenler bireysel, toplumsal ve mesleki yaşamları sürekli etkilemiştir. Ancak bilimsel gelişmeler ve milletler arası etkileşimleri belirleyen tarihsel olaylar sonucunda insanın insan olmasını ve kendi olmasını etkileyen görüşler içerisinde tartışmaya açık olmayanı yoktur.

Bilmenin şahsiyete sahip olmak yönündeki katkısı meslek edinmeden çok daha önemli bir boyutudur. Ancak şahsiyete sahip olmak çağın bilgi anlayışının getirdiği her şeye her türlü açıklık değildir. Şahsiyet insana ve evrene dair ulaşılan her bilgi üzerine kurulmaz. Aksine şahsiyet bunlardan etkilenmemektir. Eski felsefe bunu bilgelik ve çok şey bilmek arasındaki fark üzerinden kabul etmiştir. Şahsiyete sahip eğitimli kişi için bilgiye açık olmanın doğru anlamı, bir var olan olarak kendi varlık boyutu üzerinde değerlendirme yapabilmesidir. Uludağ'a göre sadece fiziki gerçek, olgu ve olayla örtüşen ve gücü hedefleyen bilgi şahsiyeti değil bireyi yetiştirir. Bu birey çoğu zaman ya aşırı abartılmış ve olumsuz bir karakter özelliği olan bireyselliğe ya da kitle içinde herhangi bir parça konumuna düşer. Şahsiyete sahip olmak eğitim amacı niteliğinde bir konudur (Uludağ, Z. kişisel iletişim, 19.03.2020).

Epistemoloji merkezliliğin sosyoloji ve psikoloji gibi bilimlerin amaçlarına uyum sağlayarak tam bir hâkimiyet kurmasıyla ortaya çıkarılan fiziki gerçek, olgu ve olaya dayalı bilgiler eğitimde genel kabul görmüştür. Bilgiye ilişkin tek ve bütünlüklü kavrayış değişmiş, bilgi türleri ayrılarak aralarında keskin sınırlar çekilmiştir. Bu ayrım diğer bilgi türlerini tamamen yok saymasa da bilimsel bilginin gücünü ortaya koymasını kolaylaştırır. Bilgi tanımlandığında eğitimli insanın zihninde felsefi, dini, sanatsal vb. bir içerik oluşmamaktadır. Bu bilimsel bilgi dışındaki bilgi türlerinin hafifletilmesi, daha eleştirel ifadesiyle içinin boşaltılmasıdır. Eski felsefede bilgi denildiğinde varlık ve onun etrafında düşünülebilir bütün var olanlar hesaba katılmaktaydı. Örneğin, var olanların çeşidine Ülken'in (2008) deyişiyle değer ve kanaatler de (s. 35) veya insanın inandığı ruh ve melekler de dâhildir. Farklı bilgi türlerine dair dayanaklar yerleşik kabul haline geldiği için belki ayrımların ortadan kaldırılması zordur. Ancak bilimsel ve teknik bilgi dışındaki bilgi türlerinin itibar görmesinin olanakları aranmalıdır. Bilimsel bilginin diğer bilgi türlerine karşı ortaya çıkardığı güvensizlik, insan ve evren ilişkisinde birçok manevi unsurun yok sayılması ve bu ilişkinin tekdüzeleşmesidir.

Bilimsel bilgi, insan yazgısının parçası olan bilginin sadece bir kısmıdır ve yaşamsal açıdan daha çok pratiğe yöneliktir. Türk eğitim sistemi, bilginin bilimsel faaliyetle bağlantılı olarak ortaya çıkan bu kısmında da başarısız olmuştur. Bilimsel bilgi ve teknikte başarısız oldukça onun üzerinde ısrar etmeye devam edilmektedir. Aslında bu ısrar eksiktir. Bu tarz bir ısrar, sanıldığının aksine, eğitimden beklenen yaratıcı ve girişimci insanı engelleme ve bilimsel bilgide başarıyı elden kaçırma nedeni olabilir. Bilimsel bilgi ve tekniği harekete geçirmek için insan düşünmesinin tecrübi, pratik, spekülatif, mistik vb. yönleri bir arada dikkate alınmalıdır. İnsan düşünmesinin bu özelliklerinin örneğin deneysel bir bilginin ortaya çıkarılması koşullarına hizmet ettiği söylenebilir.

Öğrencide oluşacak bilgi anlayışı ontolojik bir tartışmayla tasarlanabilir. Bilgi anlayışı nasıl bir beklenti ve düşünme tarzı üzerine kurulmaktadır? Beklenti öğrencinin sunulan bilgiler içerisinde kalması mı yoksa sunulanların ötesine geçmesi midir? Öğrencinin bilgiye ulaştığı düşünme tarzı tecrübi ve pratik olanla sınırlandırılacak mıdır? Eğitimde sunulan bilginin içerisinde kaldığı varsayılan herhangi bir eğitilmiş insanın sunulanın ötesine geçmiş olmadığının garantisi var mıdır? Eğitimin müşterek olana hizmet etmesi veya toplumsal tarafı sunulan içerisinde kalmayı gerektirebilir. Eğitimle müşterek bir bireyler dünyası yaratmak ve bireyleri toplum katmanında birbirine yapıştırmak; bu durumda, sunulan eğitim içerisinde kalmış olmak, en çok Durkheim gibi bir eğitim anlayışı için anlamlıdır. Yeni eğitim anlayışlarında ise bilgiyi içeride, deneyim temelinde ve dış gerçeklikle uyumlu oluşturacak birey kavramı rekabet ve değişim koşullarını güçlendirecek şekilde öne çıkarılmıştır. Her iki yaklaşımda da "anlamın yapılandırmasından bahsetmek anlamlı bir gerçekliğin yapılandırmasından bahsetmektir." (Crotty, 1998'den aktaran Mack, 2010, s. 6). Anlamlı gerçeklik ise ampirizm, pozitivizm, rasyonalizm, mantıksal pozitivizm ve bilimlerin kabulüdür. Oysa eğitiminin sonucunda çocuğun bilgiye ilişkin anlayış ve tutumu hâkim felsefi akımların ve bilimlerin sunduğundan çok daha kapsamlı olmalıdır. Çocuk, eğitim sonucunda ister istemez kendi bilme süreçlerine ilişkin bir hiyerarşi geliştirir. Ancak gerek çocuk gerek yetişkin için kendi bilme süreçlerini tam tamına ve açık açık tanımlayabilmek oldukça zordur. Yine de bunu tanımlama çabası eğitimde bir hedef olmalıdır. Eğitim araştırmacıları bilginin nasıl oluştuğunu, bilgi anlayışının beraberinde getirdiği inanç, değer, anlam gibi alanlarla bağlantıları tartışmalıdır. Öğrencinin öğrenmeyi öğrenmesi ilgi çekici bir hedeftir. Ancak bu hedefin ontolojik tarafına dikkatli yaklaşılmadıkça her nasılsa o şekilde gerçekleşen bir öğrenme kabulü gelişir ve bilgiyi muğlaklaştırmanın önü açılır. Oysa

eğitimli insanın bilgiyi dış gerçeklik, hakikat, varlıkla bağlantıları içerisinde kavraması, bilgi edinme sistemine derinlik katarak daha etkin kullanabilmesi mümkündür.

Eğitim ontolojisi ve eğitim epistemolojisi arasındaki bağlantı eğitimin aktörlerine uygun bir görüşe dönüştürülmelidir. İnsan düşünmesinin bütün yönlerini harekete geçirebilen, insanın bilme süreçlerindeki zekâ, duyum, algı gibi unsurların bilimsel açıklamalarını dikkate alan ancak yetersizliklerin de farkında olan, beden ve ruhun bütünlüğünü insanın varlık ve bilgi boyutuyla gözeten bir eğitim tutarsızlıklar ihtiva etmez. Bu bir bakıma Arkonaç'ın (2015) da ifade ettiği tarzda psikolojik bilginin kültür ve tarihle ilişkilendirilmesi, ölçülemeyen veya deneye dayandırılamayanlara da açılması olarak yeni bir epistemolojik temel önerisidir (s. 120). Bu önerinin psikolojideki karşılığı ayrı bir konudur. Ancak önerinin eğitimle özdeşleştirilebilecek gerekçeleri çok daha güçlüdür. Yeni bir epistemolojik temel metafizik ve ontoloji içerisinden bakarak ve insan üzerine düşünerek sağlanabilir.

İnsan üzerine düşünmek bakımından genel ontoloji ve eğitim ontolojisi arasındaki fark Heidegger ve Husserl arasındaki bir tartışmayla açıklanabilir. Heidegger felsefenin bilim düşüncesine göre değerlendirilemeyeceğini, Husserl ise Heidegger'in antropolojizm içerisinde olduğunu düşünmektedir (Delacampagne, 2010, s. 86-87). Felsefeyi bir bilim gibi görme isteği ve antropolojizm eleştirisi bilgiyi insan faktöründen 'kurtarabilmek' içindir. Felsefenin mevcut alt disiplinlerinin her biri konusuna ontolojik açıdan yaklaşır. Bu alt disiplinlerin incelediği her konu insanla ilgilidir. Ancak eğitimin konusunun doğrudan doğruya insan olması ve insan ve eğitim anlayışında yitirilenler göz önüne alındığıda insan faktöründen kurtulmak boşunadır. Çünkü diğer var olanlarla mahiyet ve derece farkları içerisindeki bazı nitelikler insanı anlamak için ön plana çıkarılır. Örneğin Heidegger (2011, s. 12) diğer varolanlar arasında insanın yerini belirlerken "Sadece bir Varolan, daima tuhaf bir şekilde bu soruyu sorarken sıkıştırarak ilerler; bu Varolan, bu soruyu soran insanlardır." (s. 12) demektedir. Filozofa göre, bu özellik insanı diğer var olanlardan daha itibarlı kılmaz. Ancak, soruşturma söz konusu olduğunda, bütün var olanlar aynı düzeyde olsa da soruyu sorma sorumluluğu insanın üzerindedir. Bu eğitim ontolojisi için de geçerlidir. Çünkü eğitim teorisinin ağırlıklı konusu bizzat insandır. İnsan üzerinde yeterince düşünülmemiş bir eğitim teorisine yol açan en büyük etken günümüzdeki klasikleşmiş disipliner bölünmelerdir. Eğitim ontolojisi için insan, diğer var olanlarla ve varlıkla bağlantısı üzerine bir düşünme olmadan anlaşılamayan merkezi kavramdır. Diğer var olanlar ve varlıkla bağlantı insanı eğitimin merkezinden almak anlamına gelmez. Eğitimin varlık kavramıyla yakından

ilgilenmesi; doğrudan doğruya insanı anlamak, eğitimin koşullarını insanileştirmek ve güçlendirmek, insana yüce olan konumunu ve yücelikleri yeniden hatırlatmak içindir.

İnsan ve eğitim anlayışında yitirilenler bağlamında, ontolojinin sapamayacağı varlık kavramının bütün düşünceler arasındaki genelliğidir. Başka deyişle metafiziktir. Eğitim ontolojisinin insan konusunda herhangi bir bilimsel incelemeye kıyasla metafizik bir yön taşıması, Mengüşoğlu'nun felsefi antropolojisi üzerinden açıklanabilir. Mengüşoğlu (1958) Husserl'e benzer bir eleştiriyle, Heidegger'in metafizikle bir tuttuğunu düşündüğü ontolojisi için insanı hareket noktası yapması nedeniyle "…ontolojik değil, antropolojik bir görüş (fakat idealist, sübjektiv bir antropoloji) nazarıyla bakılabilir…" (s. 145) demektedir. Sübjektifliğin dışında durmak için Mengüşoğlu (2014; 1988) insanı psikoloji ve sosyoloji gibi bilimler bütünlüklü şekilde anlayamadığı için ontolojik temelde bir antropolojiyi ön plana çıkarmaktadır. Bu ontolojik antropolojide ise insanın bütünlüğünü somut olarak görmek istemekte ve eğitimi de insanın fenomen ve başarıları (varlık koşulları) arasında görmektedir (s. 18, 217; s. 48-49). Mengüşoğlu'nun felsefi antropolojisinin insan ve eğitim üzerine düşünmeye katkısı azımsanamaz. Ancak insanın ele alınmasındaki bütünlük sorununun yitirildiği bağlamlardan birisi de metafizikle ontolojinin tamamen ayrılarak var olanı olduğu gibi fenomenden hareketle somut olarak inceleme isteğidir.

Eğitim felsefesinin eğitim üzerine ontolojik yaklaşması önce insan ve insanın eğiten-eğitilen bir varlık olması, ardından eğitim faaliyeti üzerine bir düşünmedir. Eğitim ve eğitim bilimlerinin bugün geldiği nokta daha kapsamlı bir incelemeyi gerektirmektedir. Özgül olarak eğitim ontolojisinin 'insan, onun eğitilen bir varlık olması ve eğitim faaliyeti' şeklindeki incelemesi birçok eğitsel konuyu beraberinde getirmektedir. Kaldı ki eğitim kavramsal olarak geniş, birçok başka unsurla ilişkili, tarihsel olarak oldukça yüklüdür. Bin yıllar boyunca önemi giderek artan eğitim diğer alanlarla bağlantılı olsa da ayrı bir yapıdır. Eğitim bilimleri adlandırması, doğa bilim ve sosyal bilim ayrımının mantığı içerisinden bakıldığında birçok bakımdan göze batmamaktadır. Birçok alanın sadece tarihçesinden eğitimin ise tarihinden bahsedilebilmektedir. Eğitim faaliyeti denildiğinde geçmişten bugüne uzanan bir gelenek ve eğitim kültürü akla gelmektedir. Eğitimin alt dallarında özellikle bilgi edinme doğrultusunda insan anlayışını etkileyecek birçok ayrı uzmanlık alanı oluşmuştur. Sadece insanın ele alınmasındaki bütünlük sorunu değil oryantasyon gibi problemlerin eğitim teorisi içinde barınması eğitim kavramına olabildiğince bütün ve otonomluğunun dikkate alınarak bakılması ihtiyacını beraberinde getirmektedir. Bu açıdan 'Felsefi Antropoloji' içerisinde 'Eğitilen bir Varlık olarak İnsan' başlığı başarıları ve

bütünlüğü içerisinde somut olarak insanı anlamak için insana dair literatüre birçok katkı yapsa da sadece 'insan ontolojisi' olduğu için eğitim gibi bir sahanın organizasyonunda ihtiyacı karşılayamaz. Ancak bu eğitim ontolojisinin Mengüşoğlu'nun felsefi antropolojisinden faydalanmayacağı anlamına gelmez. Zira Mengüşoğlu'nun bahsettiği bütünlük sorunu da devam etmektedir. Onun çözüm yolu da bilgi merkezli yaklaşımların gölgesinde kalarak eğitimde etkili olamamıştır.

İnsandan hareket edildiği için eğitim ontolojisi basitçe antropoloji içerisinde konumlandırılmaz. Antropoloji, eğitime temel teşkil eden bilimler içerisinde eğitimin ontolojisinin eğitilen insan üzerine düşünmek için faydalanması gereken önemli alanlardan biridir. Eğitim antropolojisiyle bir bağlantı söz konusu olmalıdır. Ancak eğitim sosyolojisi ve eğitim psikolojisindeki gibi bir birlik türü ve bütünlük biçimi taşıyan eğitim antropolojisiyle eğitim ontolojisinin amaçları tam olarak örtüşmez. Bütünlük sorununun metafizik boyutu bu bilimlerle arasındaki farklarda cereyan etmektedir.

Eğitim faaliyeti için bir bütünlük sorunu daha söz konusudur. Dombaycı'ya göre, bütünlüğüne özen gösterilmeyen eğitilen öznenin eğitim faaliyeti (eğitim eylemi) karşısındaki durumu hassas ve asli bir konudur. Öğretim öğrenciye parçalayarak sunulmaktadır. Buna rağmen öğrenci üzerinde psikolojik açıdan bütünsel bir etki yaratır. Bu durum derslerin ağırlığı karşısında bunalan bir öğrencinin öğretmen karşısındaki muhtelif sorgulamalarında görülebilir. Sorgulamalar, öğrencinin eğitim ve öğretimdeki bağlantıları oluşturamadığını göstermektedir. Öğrencinin eğitimle olduğu kadar öğretimle de olabildiğince bir bütün olarak karşılaşması gereklidir. (Dombaycı, M. A., kişisel iletişim, 20.05.2018). Eğitim ontolojisi hem verilen dersler arasında eğitimin faaliyet bütünlüğünü hem de eğitilen öznenin insani bütünlüğünü gözetmelidir.

Cevizci'de (2012) eğitim ontolojisinin üç temel unsuru öğrenci, öğretmen ve eğitim eylemidir (s. 241-260). Güncel öğrenme kuramları temelde bu üç unsurun arızi tarafları üzerinde durmaktadır. Arızi tarafların bilgisi, öğrencinin dünyaya ve yaşama bağlanması için gerçekten de gereklidir. Diğer taraftan özsel tarafların dikkate alınmaması hem eğitimin hem de insanın bağımsız bünyesine zarar verir. Bağlanma sıradan bir adaptasyona dönüşür. Eğitim ontolojisiyle vurgulanmak istenen bu üç unsurun özsel tarafları üzerinde uzun zamandır konuşulamamasıdır. İnsanın özsel tarafları üzerinde konuşamayarak arızi taraflarına nüfuz edilmesi veya arızi tarafların öz gibi sunulması bilimsel düşüncenin geldiği noktadır. Öz konusu bu açıdan biraz da gizemli bir tarafa sahiptir. Bilim, yükseldiği dönemlerde insan dâhil gizemli hiçbir şeyin olamayacağını ve her şeyin açıklanabileceğini

amaca dönüştürmüştür. Güncel durumda bilimin amacı "…Duyu deneyimleri ile bize ifşa edilmiş olan olayların "arkasındaki" veya "ötesindeki"ni elde etmeye çalışmak, bu olayları her nasılsa zorunlu kılmış olan fakat gözlenemeyen özlerin, mekanizmaların veya doğaların (nature) bilgisini vermek…" değildir (Keat & Urry, 1994, s. 10). İnsana gösterilmeyenlerin varlığı ise insanın bilim zihniyetiyle uyuşmayan taraflarını gösterir.

Metafizik ve ontolojinin konularının insani alanda birbirine bağlanmasının örneği öz kavramı üzerinden geliştirilebilir. Varlık ve var olan bağlantısı öze ilişkin tanımlarda kavranabilir. "Öz, duyularla tanınmayan, bir olan, hiçbir zaman değişmediği halde tüm varlıkları var kılan ve onların esasını oluşturan şey…" (Brubacher, 1987d, s. 107) veya "…bir nesnenin o [nesne] olduğunu söyleten şeydir…" ve "…bir varolan onun [özün] vasıtasıyla ve onun içinde varlık'a sahip olduğu sürece öz denilir…" (Aquinas, 2007, s. 29, 17). Öze ilişkin tartışmalar metafizik ve ontoloji içerisinde yürütülür. İnsanın özünü tanımaya çalışma gereksinimi bilme süreçlerinin derinlikli harekete geçmesidir. Öz kavramıyla bağlantılı şekilde 'İnsan nedir?' sorusunu eğitsel bağlam içinde düşünmek eğitim ontolojisinin başlıca konusudur. Bu hem insanın özü hem de eğitim faaliyetinin özü üzerine düşünmektir. Bir yönüyle ilkeler tartışmasıdır. Öğretmen ve öğrenci kavramlarını belirleyen daimi tartışma konusu bütün diğer yönleri içinde eğitilen yönüyle insandır. Eğitim amacı, eğitimde insan ideali gibi başlıklar da böylesi tartışmalar içerisinde kurulabilir ve eğitim teorisi geliştirilebilir. Eğitim ontolojisindeki eğitilen varlık olarak insana ve eğitimdeki disipliner ilişkilere dair tartışma zemini, öğretmene ve öğrenciye yön veren 'eğitim kültürünün' oluşmasını ve devamlılığını sağlar.

Eğitim kültürü, eğitim faaliyetini düzenleyen ve ona mahiyet katan insanlığın ve ulusların kendine özgü birikimidir. Paradigma değişimleri neticesinde yer yer kesintiye uğramış ve içeriği farklılaşmıştır. Dünya üzerinde eğitimdeki tek tipleşmeye rağmen farklı milletler veya Doğu-Batı gibi bölünmeler üzerinde eğitim faaliyetinde bazı farklar tespit edilebilir. Eğitim ontolojisi eğitim faaliyetine ilişkin detaylara yön verecek şekilde evrensel ve yerel eğitim kültürünü dikkate alarak görüşler ileri sürmelidir. Eğitim kültürünün tartışılabildiği ve kendini gösterdiği kavramlardan biri biçimlendirmedir. Eğitim ontolojisinden eğitim epistemolojisine geçiş yapabilmek için biçimlendirme konusunda görüş geliştirilmelidir. İnsanın ne olduğunu diğer var olanlarla ve varlıkla ilişkisinde anlama çabası bilgiyle bağlantısını belirler. Eğitim faaliyetinin öğrenci üzerindeki biçimlendirici etkisi doğrudan doğruya kendi bilgisiyle ve hangi bilgi türüne ağırlık verildiğiyle ilişkilidir. Bu yüzden biçimlendirmedeki hassasiyetler belirlenmeli ve biçimlendirmenin gerekliliği dengeli ve

görüş bütünü sunacak bir düzeye eriştirilmelidir. Ancak biçimlendirmeye dair görüş bütünün donuk bir şekilde kavranması çeşitli tehlikeler getirebilir.

Eğitim kültürü aileden topluma kadar geniş bir çerçevedir. Uludağ'a (2019) göre biçimlendirme çocuğun ailede başlayıp toplumda devam eden hayat koşullarının içindeki bir kavramdır (s. 57). Biçimlendirmenin özel anlamı veya hedefi "…insan söz konusu olduğunda özellikle gençlerde, gizli insani hasletleri (zekâ, ahlak, bilinç, vicdan, toplum duygusu…) geliştirmektir…" (Foulquie'den aktaran Uludağ, 2019, s. 56). Eğitim ontolojisinin eğitim faaliyetinin özselliği üzerine tartışabilmesi biçimlendirme konusunu da gündeme getirir. Cevizci (2012, s. 265) eğitim eyleminin özselliği için "…öğretmen veya eğitimciyi eğitimde bilgi, değer, tutum ve davranış açısından pozitif yönde bir değişim temin etme amacına yönelecek şekilde bağlayan bir eylem olmasıdır..." demektedir. Bu ifadede özsellik -her ne kadar bir amaç ortaya koyulsa da- eğitim eylemi üzerindeki işlevi itibariyle belirlenmiş ancak mahiyetiyle tartışılmamıştır. Bu hedefler ve işlev, eğitim teorisinde biçimlendirmenin insana temas etme ve insanın kendisine temas etmesi arasındaki bir tartışma olduğunu göstermektedir. Merleau-Ponty (2008) açısından insanın eğitimi (kültür, gelenek vb. gibi) insanın kendine temas etmesine hazırlanma sürecidir (s. 53). İnsana dışarıdan temas edilmesi veya onun kendini içeriden oluşturması gibi öneriler doğrultusunda yapılan her eğitsel hazırlık bir tür biçimlendirmedir.

Eğitim ontolojisi çocukluktan yetişkinliğe doğru insanın kendi varoluşu üzerine düşünebileceği ve varoluşunu manevi alanlar üzerinde var edebileceği ve tamamlayabileceği bir anlama yetisi geliştirmesi için eğitim epistemolojisine çerçeve sunmalıdır. Mevcut eğitimdeki anlama yetisi, çocuğun kendi öğrenmesini öğrenmesi veya davranışlarını değiştirmesi, sosyalleşmesi, kişilik ve kimlik oluşturması, bilgilerini artırması gibi amaçların hiç biri bu içeriği taşımamaktadır. Bu noktada doğru amaç; eski ve çok bilinen bugün ise kaçınılan ve eğitimi yakından ilgilendiren bir kavramda bulunur. Bu, Störig'in (2000) ifadesiyle Platon'daki ideaların yerini alan Aristoteles'in biçim kavramıdır (s. 292). Kaçınmanın nedeni yirminci yüzyıldaki ideoojik totaliter devletlerin ardından biçimin sınırlayan bir kavram gibi görülmesidir. Biçimlendirmenin donuk şekilde, açıkça tarif edilmiş, hazır reçete sunan bir eğitim eylemi olarak kavranması onu sınırlayıcı bir kavram yapar. Diğer taraftan biçimden kurtulmak adına ortaya atılan yeni eğitim görüşleri çocuğa özgürlük vermiş sayılmaz. Bunun yerine eğitimin ister istemez bir biçimlendirme olduğu kabul edilebilir. Eğitim kültürünün tarihsel arka planına ilişkin doğru kavrayış ve güncele uygun bir uyarlama, eğitim faaliyetini sınırlayıcı ve donuk bir biçimlendirme olmaktan

çıkarabilir. Biçimlendirme tartışmasında Uludağ'a (2019) göre çocuk eğitim faaliyetinin öznesi ve nesnesi konumundadır (s. 57). Tercih edilen, eğitilen öznenin yetişkin olduğunda özüne uygun şekilde kendini biçimlendirmeye devam edecek seviyeye gelmesidir.

Burckhardt'a (1994) göre biçim "…bir varlığa veya bir şeye ait olan niteliklerin toplamıdır…" (s. 39). Bu tanım sınırlayıcı ve donuk içeriği dayatmaz. Yine de biçimlendirme nasıl detaylandırılırsa detaylandırılsın pratikteki sonuç her zaman istendiği gibi olmayabilir. Niteliklerin toplamı (biçim) öz kavramıyla da yakından ilişkilidir. İnsanın biçim ve öze sahip olması kabulü ile biçimlendirme işinin sonuçları birbirinden farklı olabilir. Bu açıdan eğitim faaliyeti insandaki öz ve biçime bağlı ancak serbestliği ve bireyselliği dikkate alarak kurulmalıdır. Eğitimde biçimlendirmenin muhatabı çocuktur. İnsan başka hiçbir sahada olmadığı kadar eğitim için hassas bir konudur. Eğer insana sadece yönetmek, idare etmek, topluma katılmasını sağlamak, bilgilendirmek vb. gözlerle bakılırsa "Nasıl bir insan yetiştirmeliyiz?" sorusu çok daha kolay cevaplanır ve bundan önceki daimî sorunun zorluklarının üzerinden atlanır. Aslında "İnsan nedir?" sorusu üzerindeki zorluklar biçimlendirme işini genişleterek serbestleştirmektedir. Ancak sorunun bir şekilde cevabının olması ve -cevabın öze ilişkin tanımlar dikkate alındığında- kolaylıkla ele avuca gelmemesi biçimlendirmeyi serbestleştiren husustur.

Böylelikle eğitim ontolojisinde eğitimi etkileyen iki belirgin ve asli problem mevcuttur. Birincisi insani alana ilişkin ve "İnsan nedir?" sorusunun ele alınmasıyla bağlantılı eğitim teorisinde bir bakış açısı ve değerlendirme tarzı değişikliğine gidilmesi gerektiğiyle ilgilidir. Bu problem, eğitimi belirleyen bilimsel disiplinlerin ve sosyal pratiklerin (insani alanların) durumunun da konuşulması gerektiğini ikinci bir problem olarak açığa çıkarmaktadır. Bu iki problem üzerine bir çerçeve ve asgari birtakım görüşlere ulaşılmadan eğitimin bilgi içeriğinin de tasarlanamayacağı, tasarlansa bile eğitimin ontoloji ve epistemoloji arasında mevcut sorunlarına yenilerini ekleyerek devam ettireceği söylenebilir.

5.2.1. İnsan Üzerine Düşünme ve Eğitimde Amaç

İnsanı konu edinen bilimlere ortak bir ad koyulması tartışılan bir konudur. Özlem'e (2006) göre, Türkiye dâhil, sosyal bilimler adlandırmasının gördüğü yaygın kabul pozitivizmin hâkimiyetinden kaynaklanmaktadır. Pozitivizm karşıtlarıysa bu alana dair öne çıkardıkları görüşlerine göre tarih bilimleri, tin bilimleri, idiografik bilimler, kültür bilimleri, hermeneutik bilimler, insan bilimleri, beşerî bilimler gibi adları tercih etmişlerdir. Ancak

son dönemdeki Anglo-Amerikan etkiyle insani bilimler adlandırması da öne çıkmıştır (s. 13-18).[41] Beşerî bilimler adının kullanımında J. Freund (1991) gibi isimlerin sosyal bilimler adını daraltıcı bularak (s. 1) geliştirdiği görüşler etkilidir. Adlandırma tartışmaları insan konusunun neden sosyal bilimler içinde halledilemediğinin işaretlerini sunmaktadır.

"İnsan nedir?" varlığa yöneltilen sorular içerisinde bir sorudur. Keller'in (2003) ifadesiyle "…insanın kendisi kadar eskidir. Varlığının ifadesidir…" (s. 10). Bu soru insanın özellikleri açısından sadece mevcut durumuyla ve kendiliğiyle açıklanamaz. Sorunun yanıtının insanı varlık ve diğer var olanlardan yalıtmadan verilebileceği gösteren 'eski ontoloji' insana ontolojik açıdan gereken önemi vermiştir. Soru, evrenle olan ilişkisi içerisinde hem evrene hem kendine yönelen eski insanın anlam arayışı içinde türemiştir. Kurşunoğlu'na (2006) göre kendini ve evrenle ilişkisini anlama çabası ilkel denilen insanda çok eski mitolojik dönemlerde söz konusudur. Antik Çağ'da akıl aracılığında ve Doğu felsefelerinin de etkisiyle mitolojik çoğulculuğun dışına çıkılarak birlik aranmıştır (s. 13-14). Bu sayede insanın kendi içinde ne olup bittiği üzerine düşünme fırsatı oluştuğu gibi dönemin insanını oluşturan insani alanlara insanın bilinçli bir katılımı söz konusu edilebilir. Epistemoloji ve bilim merkezli anlayış ise her şeyin açıklanabileceği fikriyle pratik ve düşünsel gereklilikleri doğrudan karşılayarak insanın arayışını sonlandırmaya yönelmiştir. Böylelikle insan ve eğitim görüşleri değişmiş, insan üzerine düşünme bakımından yeni tarzlar ortaya çıkmıştır.

İnsan nedir sorusu üzerine düşünmese bile insan, yaşarken cevaplar oluşturur. Sorudan kaçan gündelik insan tablonun sadece parçalarını elinde tutan ama parçaların tabloya ait olduğunu bilmeyen bir kimse gibidir. İnsan üzerine daha sistemli görüş geliştirmek isteyen filozoflar ve bilim insanları soruyla yüzleşmekten kaçamazlar (Keller, 2003, s. 11). Örneğin Durkheim'ın (2004) "…insanoğlu kendi varlığının bilincine varabilmek için karşısında hiçbir şekilde sınırlandırılmamış alanlar görmekten hoşlanıyorsa da ona en çok acı veren görüntülerden birinin aynı zamanda bu belirsiz perspektif olduğunu söyleyebiliriz…" (s. 52) ifadesindeki 'belirsiz perspektif' vurgusu sorunun kıskacına değinmekte ve insani alandan kesinlik beklemektedir. Bu ifadenin felsefi mi yoksa sosyolojik mi olduğu tartışmalı kaldığı gibi insan ve eğitim gibi konularda felsefe ve bilimin sınırları birbirine karışmıştır.

İnsan nedir sorusu etrafında açık bir tanım sunmak zordur. İnsan nüfuz edilemeyen bazı yönleriyle birçok belirsizlik örneği taşır. Augustinus (2010) "…ama insanın yüreğindeki

[41] Bu tartışmaya ilişkin günümüzde kabul edilen şekliyle Türkçe açısından insan ve beşer kelimelerinin bile aynı anlama gelip gelmediği tartışmalıdır. Bu adlandırma tartışmasına, özellikle psikolojiyi metafizikle buluşturma çabası bakımından Bergson'un (2014, s. 16-17, 26-29) hareket ettiği Ampére'nin sınıflamasının madde karşısındaki ayağı olan noolojik (zihin, esprit) bilimler de ilave edilmelidir.

duygular ve heyecanlar başındaki saçlar kadar kolay sayılmıyor." ifadesiyle oldukça öznel durumların dışarıdaki bir göz tarafından bilinemeyeceğini, bunu ancak insanın yaratıcısının bilebileceğini ortaya koymaktadır (s. 122, 297). Sosyal bilim anlayışı karışıklıktan kurtulma çabası doğrultusunda içsel belirsizliği yadsır. İlaveten insan, gelişen bilim ve teknolojiyle birlikte bilgisini artırsa da kendisine ve evrene dair bilme sürecini sonlandıramamıştır. Bilen veya bildiğini bilen yönünün ön plana çıkarılması da asıl soruyu cevaplayamaz. Bu anlamda insanın kendine ve evrene dair arayışında gizemli yönlerin olduğu bilim camiasında da yer yer kabul görmektedir.

İnsan nedir sorusunun bağlamı 'bilme' özelliğini de gündeme getirir. Problemle ilgilenenler bu özelliği de yer yer kuşatmaya çabalamıştır. Öğrenme kuramları bilme süreçlerini açıklama isteğiyle aşağı yukarı bu çabaya matuftur. Son birkaç yüzyıldır eğitimde belirsizlikleri konuşmak yerine yok sayarak kesinlik bulduğunu iddia eden görüşler popülerdir. Oysa belirsiz yönleri dikkate alan bir insani oluş süreciyle insanın hem evrendeki herhangi bir var olan hem de güçlü ve sorumlu bir var olan olmasına dayanan bir eğitim mümkündür. Bu nokta, oryantasyon probleminde, bilim ve felsefe arasında değişen öncelik bakımından felsefe ve eğitim ilişkisi için bir kaynak noktasıdır. Metafizik ve ontolojiye öncelik veren bir felsefi tasarım 'belirsizlik' sorununu spekülatif yalnızlık içerisinde insanın kendi elindeki bir potansiyele çevirmek ister. Bu bağlama ilişkin eski felsefeden Platon'un (2010) bütünlük, huzur gibi duygular dışında bilgeliğin özgürlük temelinde de gerçekleştirilmesi vurgusu (s. 490-495) örnek verilebilir. Özgürlük gibi kavramlar üzerinde durmak belirsizliğin izlerini sürmektir ve eğitimi yakından ilgilendirir. Ancak belirsizlikle kastedilen hiçbir belirleme yapmamak değildir.

Dilthey'den hareket eden hümanist pedagoji ve tarihselcilik vurgusu, eğitilmekte olan insanın tarihi dönemlere göre ele alınma yolunu açmıştır (Wulf, 2010, s. 16). Tarihselciliğin ilke niteliğinde her şeyi belirlemediği ancak eğitim adına önemli bir kavrayış getirdiği varlık ve bilgi, insan ve eğitim bağlamındaki kırılmalarda görülmüştür. İnsanın tarihi dönemlere göre ele alınması eğitim için önemli bir tartışmayı uyandırır. İnsan tarih boyunca belirli özellikleriyle mi yoksa her dönem değişen özellikleriyle mi değerlendirilmelidir? Metafizik-ontoloji ile epistemoloji-bilim merkezli dönemler arasında birbiriyle temelden farklı iki insan anlayışının olması, tarihin dışına çıkılarak bakıldığında normal görülebilir mi? Eğitim teorisi dönemin popüler anlayışına göre kurulduğunda insan nedir sorusundan hareket edilmiş olmaz. İnsan üzerine tarihi bütün içerisinde düşünülmediğinde eğitimde mevcut

pratik tasdik edilir. Bilimsel kuramlar soyut, genel ve tarih üstü değerlendirmelerde bulunduğunu ileri sürse de aslında insanı çağın bakışıyla sınırlandırmıştır.

Eğitim teorisindeki tartışma, insan ve varlık ilişkisi içerisinde insan üzerine düşünmek yerine 'insan doğası' kavramına düğümlenmiştir. Bu noktada eğitim ontolojisi insan doğasıyla sabitlenen duruma bir itiraz olarak değerlendirilmelidir. İnsan doğası kavramı baştan kesin bir belirleme beklediği için insan üzerine sürekli bir araştırma ve düşünme anlamına gelen eğitim ontolojisi gereksizleşir. Eğitim bilimlerine ontolojik bir tartışmanın eşlik etmemesinin nedenlerinden biri olarak mevcut eğitimin temelindeki insan doğası görüşlerine işaret edilebilir. Son birkaç yüzyıldır felsefe, yirminci yüzyılda ise sosyal bilimler aracılığıyla insanın önüne 'ortalama eğitim' yoluyla koyulan ödevler ve hedefler böylesi görüşlerin sonucudur. Ancak eğitim sadece bir insan doğası görüşüne ve bunu ortaya çıkaran tek bir disipline sığdırılamayacak kadar geniştir.

Genel tablonun bir tarafında Rousseau ve Hobbes'ta bulunan insan doğası savunusu vardır. Diğer tarafında toplumun insan doğası fikri üzerine kurulamayacağını savunan Hume ve insan özünün kavramsallaştırılmasına yönelik itirazlarıyla varoluşçular vardır (Cevizci, 2011, s. 763-764, 1160-1161; Swingewood, 2010, s. 18-19'dan aktaran Bayraktar, 2015, s. 29, 55, 58-59, 70). Bunun dışında başka birçok filozof da konuya dâhil olmuştur ve konu detaylandırılabilir. Rousseau ve Hobbes arasında veya Hume ve varoluşçular arasında insan doğasının ele alınışına dair belirgin farklar vardır. Burada insan doğasının iyi ve kötü ele alınmasından doğan farklar üzerine gidilmeyecektir. Yapılandırmacılık, her ne kadar epistemolojik bir teori olsa da insan doğası konusunda ikinci kampa yaklaşmıştır. Çok kültürlü bir yapıyı içerebilmek için değer izafiliği bağlamında insan doğası karşıtlığıyla sıkı ilişkiler kurmuştur (Bayraktar, 2015, s. 96-98). İnsan nedir sorusu karşısında belirsizlik ve kesinlik tartışmasını ortaya koyan belirgin ayrım, insan doğasının kesin bilinebileceği iddiasına göre eğitimi kurgulayanlar ile ona kesinlik atfetmenin otantikliğe zarar verdiğini savunanlar arasındadır. Aslında insan doğası yoktur gibi bir görüş de kesinlik bildirmektedir.

İnsani alanın kesinliği ve belirsizliği, insan doğası vardır-yoktur karşıtlığının yanı sıra 'ideal' kavramıyla bağlantılı tartışılabilir. İnsana dair görüşler çoğu zaman tasavvurdur. Eğitimde insan tasavvurunun 'ideal' kavramına daha fazla aidiyet taşıdığı tarihsel gidişattan çıkarılmıştır. Reboul'e (1991) göre "…ne istendiğinin (son hedef)…" (s. 66) ideal kavramı etrafında açıklanması mümkündür. Bu bakımdan bir insan doğası görüşüyle sınırlanmak bile aslında insan ideali geliştirebilmek için bir zemin yapmaktır. 'İnsan doğasına' herhangi bir görüş içeriği katılmadığı varsayılarak 'insan idealiyle' karşılaştırılırsa, aralarında Kenny'nin

(2018) ifadesiyle "…dır" ile "…meli" arasındaki (s. 342) gibi bir fark olduğu söylenebilir. Ancak eğitimde bu kavramlara ister istemez içerik katıldığı için aralarındaki fark kendini gerçekleştiremez. Eğitim teorisi ve pratiğinde ikisi çabucak birbirine karışır ve ayrımları tanım düzeyinde kalır. İçerik katıldığındaysa kesinlik ve belirsizlik problemi başlar.

Problem, teori kavramının geçirdiği dönüşümde açıkça görülür. Aristoteles'in temaşa etme yaklaşımı karşısında gelişen bakış açısı değişikliğini Arendt (2012) "Teori daha ziyade iş gören bir hipotez olan, sebep olduğu sonuçlara göre değişen ve geçerliliği 'ortaya koydukları'na değil de 'çalışıp çalışmadığı'na bağlı, modern bilimsel teori haline geldi." (s. 59-60) sözleriyle ifade etmektedir. Teorinin adeta bir makine gibi pratikte çalışıp çalışmadığı noktasında yönelim faydaya doğrudur. Faydayı ve pratiği esas almak ile dikkate almak arasında fark vardır. İnsan doğasıyla kesin sınırları çizmek ve insan idealini insan doğasıyla sınırlamak isteyen, insanlar istediğinde hayata geçirilebileceğini iddia eden teoriler fayda ve pratiği esas almaktadır. Kaldı ki bilimsel teori genellikle kesine yakın olmak ister. Ancak insan üzerine kesinliğe yakın bir teori/bilgi elde edilebilir mi? İster felsefe isterse de eğitime temel teşkil eden bilimler içerisinde olsun eğitimle yakından ilgilen araştırmacının eleştirel tavır takınma lüksünü elde edeceği soru şudur: Bu kesinlik de nereden çıktı?

Moles'a (2012) göre kesin olamayan 'insani bilimler' ile 'kesin bilimler' arasındaki ayrım epistemolojik değildir. Heisenberg'in belirlenemezlik ilkesi her iki alanda kesin ve kesin olmayan unsurlara rastlanabileceğini göstermiştir. Kesin olmayan bilimler için Moles'un sistemdinde 'tarihsel' ve 'genetik' ayrımı yapılmaktadır (s. 44-45, 48). Doğa ve insani alan dâhil bu ayrımlar inceleme düzeyindedir ve varlığa, var olana yönelik sorulardan kaynaklanmaktadır. Eğer ayrım sadece epistemolojik inceleme düzeyinde olsaydı farklı alanlardaki inceleme nesnelerinin karakterine ilişkin sorgulamalar büyük ölçüde eksik kalırdı. İnsanın varlık ve var olan ilişkisi içinde incelenebilmesi ve eğitimin doğrudan insana eğilmesi tartışmaya metafizik ve ontolojik içeriğin atfedilebilmesini sağlamıştır. Eğer insan sadece kesinlik içerisinde ele alınabiliyor olsaydı eğitimde sadece bilimsel görüşler karşılık bulurdu. Tarihte metafizik ve ontoloji ile epistemoloji ve bilim kutuplaştırmasının her ikisi de zemin bulmuştur. Eğitim kültürünün derinliği, eğitim faaliyeti, eğitim amacı, öğretmene ve öğrenciye bakış üzerine çok sayıda görüş olması kesinliğin tek ve hâkim unsur olamayacağını göstermektedir. Sadece bilimsel düşüncenin insan ve eğitim sahasına nüfuz tarzının kesinlik sağlayabileceği de tartışmalıdır. Moles'a (2012) göre böceklerin veya hayvanların dahi mercek karşısında tepki verdiği yerde insan gözlemcinin oynamak istediği oyunu ilkesel açıdan bozabilir. Bu tür bir bilginin "insan bilimleri" açısından sınırlılığı

üzerinde uzun uzadıya bir anlayış geliştirilmesi gerekmektedir. Moles sorunu 'belirsizlik ilkesi' adı altında ifade etmekte ancak yine bilimsel yönde çözmek istemektedir (s. 65-66, 103). Böylesi şüpheler eğitim bilimleri içinde geçerlidir.

Eğitim düşüncesi, bu tarz şüphe ve çelişkiler içeren bilgiler yerine kesinlik ve belirsizlik sorunu üzerine bir karara dayandırılmalıdır. Eğitim faaliyetinin 'karakteri' ve 'bütünü' söz konusu edildiğinde, tartışmadan uzak durmak mümkün değildir. İnsan yavrusunun eğitimi tamamen belirsizlik içinde bırakılamayacak kadar hassastır. İnsanı ele alan bilimler pratiğe bağlanmış bir teoriyle eğitime eşlik ettiğinde insan tasavvuru geliştirme yükümlülüğünü taşıyacak kadar sınırlarını genişletememektedir. Özellikle bilimlerin parçalı yapısı bunu sağlamada engeldir. Bu noktada bütünlük sorununu aşmaya çalışan hem bilimsel hem de felsefi olduğunu iddia eden kuramlar ortaya çıkmıştır. Jaspers'e (2010) göre Marksizm, ırk kuramı, psikanaliz bütünlük adına bilimsel iddialarla ortaya çıksa da sınırlı bir anlamla doldurulmuştur (s. 260-261). Diğer taraftan bilimlerin ve bilimsellik iddiasında kuramların insana ve insani alana ilişkin gözlem, deney ve gerçeklikte doğrulama yönünde bazı başarıları da vardır. Yine de insani alanın belirsizlik taşımasından kaynaklanan başarısızlıklar karşısında başarılar geçici olmuştur. Belirsizlik ve başarısızlık insana ilişkin herhangi bir söz söylenmeyeceği, arayışın sonlandırılması anlamına gelmez. Arendt'in (2012) ifadesiyle "…öngörülemezlik, önseziden yoksun olmak değildir…" (s. 87). Bu bakımdan felsefe tarihinde insan konusunda problemin ötesine geçme, öncesine ve sonrasına bakma çabasıyla ilkesel düzeyde arayışlar geliştirilmiştir. İnsan doğasına ilişkin edilen sözler bile detaylı bir gözlem süreci ve özellikle spekülasyona tabi tutulmuştur. Ulaşılan görüşler bir ölçüde önseziye dayanır. Ancak insana öylesine dikkatli bakılmıştır ki teori her koşulda önemli görülmüştür. Bu bakış ve spekülasyon insanın varoluş gerekçesini de içermek için üzerinde durulan ideal kavramıyla ortaya koyulabilir.

Eğitime ilişkin tartışmaya açılan birçok sorun ve görüş bir şekilde insan doğası konusu ile ilişkilendirilebilir (Honer, Hunt & Ockholm, 2003, s. 373-374). Eğitim için nasıl ki insan ihmal edilmemesi gereken bir problemse 'insan doğası' da öyledir. Stevenson'a (2005) göre birçok insan doğası kuramı "…ne yapmamız gerektiği ve bunu nasıl gerçekleştirebileceğimiz konusunda farklı sonuçlara ulaşmamıza neden olur…" (s. 12). İnsanın ne olduğuna ve yaptığına ilişkin insan doğası kuramları sosyal pratiklere yön veren temel bir bilgiye dönüşür. Bu açıdan insan doğası görüşlerine mevcut eğitim literatüründe çok sık dayanılmaktadır. Ancak kavram tartışmaya açılarak ötesine geçilememektedir. Bunun başlıca nedeni kavramın birey ve toplum üzerinde sağladığı işlevden acil faydalanma

isteği olabilir. Çünkü insan doğası konusu "üzerinde, sosyal, ekonomik ve eğitsel politikaların biçimlendirildiği temeller olarak iş görürler." (Honer & Hunt, 2003, s. 374). Öyle ki bazı insan doğası kuramları yaşama yönelik taleplerle insanı ideolojinin içerisine bırakır (Stevenson, 2005, s. 17). Eğitim de bu alanların içerisine çekilmeye elverişlidir.

Tekeli (2001) "…Kurumsallaşmış her toplum biliminin temelinde kendi amaçları doğrultusunda formüle edilmiş farklı bir insan modeli…" bulunduğu ve bunların adeta 'dondurulmuş' olduğunu belirtmektedir (s. 14). Sosyoloji açısından bu sorun derinleştirilmek istendiğinde, söz konusu modellerle sorunun esasına gitmek zordur. Bu noktada insan modellerinin epistemoloji ve bilim merkezli bir anlayışın sonucu olduğunun üzerinden atlanmamalıdır. Başka bir ifadeyle 'dondurulmuş' olmalarının nedeni sürekliliği olan bir ontolojik tartışmadan uzak durmaktır. Honer vd. (2003) sorunun çözümlenmesini felsefe içerisinde görmekte ve "…önemli olgularla ilgili süregelen tartışmalarda, insan doğası sorunu, genellikle sorunun kendisini tartışmak için değil, dikkati asıl konudan saptırmak için ortaya atılır…" (s. 374) ifadesiyle bir uzak duruşun olduğunu belirtmektedir. Örneğin evrim teorisinden hareketle karşılıklı yardımlaşma veya Hristiyanlık dininden gelen etkilerle insanın doğuştan kötü olduğu gibi görüşler çeşitli kuramlar tarafından benimsenmiştir. Bu örneklerde ontolojik bir tartışmanın sürekliliği yerine insana dair bazı bilgiler dizisi sıralanmış ve onu bu koşulda var etmeye önem verilmiştir. Yine de felsefe tarihinde kesintiye uğrasa da insan problemini öne çıkaran bir ontolojik süreklilik söz konusudur. Örneğin varoluşçular insan doğası, insan modeli gibi kavramlara karşı çıkan bir düşünmenin yetkin ve samimi örneklerini sunmuştur. Ancak eğitim felsefesi literatüründe 'varoluşçu eğitim' adı altında sunulan genellemelerde "İnsan nedir?" gibi tümel ve öze yönelik bir sorunun doğru olmadığı söylenir. Asıl konu olarak ontolojik boyut insan probleminin bilimselden ziyade felsefi tarafı olduğunu gösterir. Felsefi terminoloji açısından buna doğa ya da model demek yerine insani alan ve ideal demek daha tercih edilirdir.

Özellikle fıtratın balmumuna benzetildiği (A. Hilmi'den aktaran Uludağ, 1994, s. 235) bir kültürde insan nedir sorusuna tek, nihai, kesin bir cevap yerine sürekli bir araştırma, düşünme ve yenilenme imkânı doğmaktadır. Tek ve nihai bir cevap, cevaplayan yine insan olduğu için aslında yorumun devreye girdiği birçok cevaptan herhangi biridir. Sorunun cevabı yorum içerdiği için soru her seferinde insanı aşar. İnsanın yorum yapabilme özelliğiyse cevaptan vazgeçmeme nedenidir. Kesinlik sunduğunu iddia eden cevapların sağladığı birikim, insanın varlıkla ilişkisini kuramamış ve sonlandıramamıştır. Ne tek bir cevap ne de cevaplar birikimi soruyu aşabilmiştir (Keller, 2003, 8-9). İnsan doğasını

çözdüğünü ileri süren kuramlar çok sürmeden itibardan düşmüş ve yorum düzeyinden çıkamadıkları çözülmüştür. Stevenson'un (2005) insan doğası görüşlerine yönelik satır aralarındaki eleştirileri böylesi cevapların karşı çıktığı spekülasyondan öteye geçemedikleri yönündedir. Bunlarda hep bir eksik yan kalmış, zamanla art niyetler ortaya çıkmış, bir var olan olarak insana ve insanın diğer var olanlarla bağlantısına dair görüşlerdeki eksikler kuvvetli eleştirilerle karşılanmıştır. Bu kuramlar aynı zamanda "…insanla ilgili dünya görüşleridir…" (Keller, 2003, s. 14) ve içlerinde rasyonelliği kullanarak ideolojik inanç haline gelmiş, değer dünyasını belirleme pozisyonuna geçmiş olanlar mevcuttur (Özakpınar, 2013, s. 36-37; Stevenson, 2005, s. 12).

İnsan nedir sorusunun içerdiği belirsizliği kabullenmek arayışı beraberinde getirir. Felsefenin bilimin takipçisi pozisyonuna düştüğü dönemde arayışı sonlandırmak için insan kavramı doğa kavramının getirdiği şekilde fizik ve biyolojiye indirgenmiştir. Bayraktar ve Bayraktar'a (2016) göre varoluşçular böylesi açıklamaları harekete geçiren duruma temas ederek insanın varlıksal durumunun yeterince konuşulmamasını çağın bir sorunu olarak görmüşlerdir. İnsan doğası kuramlarının insana hazır biçilmiş görüşler temelinde yaklaşmasıyla yaşama özgü insan olma süreçleri ihmal edilmiştir (s. 539-540). Eğer insan tamamen doğadaki işleyişe bağlanmamalı ve insan nedir sorusuna yönelik arayıştan vazgeçilmemeliyse özellikle eğitim söz konusu olduğunda konuya nasıl yaklaşılmalıdır? Bu noktada Aristoteles'in (2013) "…her türlü eğitim ve öğrenim doğanın bıraktığı boşlukların doldurulmasını amaçlar..." (s. 387) ifadesinin eğitim için asli bir tarafı vardır.

İnsana yönelik kesinlik beklentisi başlarda mekanik evren anlayışıyla desteklenirken (Kurşunoğlu, 2006, s. 24) Darwin'den sonra psikoloji ve biyolojiyle bağlantılı şekilde insan ve hayvan arasındaki derece (kademe) farkına odaklanılarak çözümlenmeye çalışılmıştır (Mengüşoğlu, 1988, s. 18-19, 32-34'den aktaran Bayraktar & Bayraktar, 2016, s. 539-540). Bu görüşlerin eğitimdeki etkileri sürmektedir. Eğitim ihtiyacı açısından ortak kabul, insanın hayvandan farklı olarak bazı zayıf donanımlara sahip olmasıdır. Hayvan yavrusu doğumdan kısa süre sonra 'olgunlaşmayla' yaşamını devam ettirebilirken, insan yavrusu çok daha uzun süreye ve terbiyeye ihtiyaç duyar (Adler, 2012, s. 57; Ducasse, 1987, s. 36; Özakpınar, 2014, s. 19). Bu, insanı eğitime hem muhtaç bırakan hem de razı eden hususdur. Bu kabulün üzerine kurulan eğitim çocuk için ikinci bir tabiat (Montagu, 2005, s. 12, 13) bazen de kültüre giriş/kültürleşme olarak tanımlanmaktadır (Reboul, 1991, s. 31, Brauner, 1987, s. 51). Olgunlaşma üzerinden gözetilen fark tür değil derece farkı anlamına getirilmeye (Adler, 2012, s. 57) müsaittir. Kültürleşme buna ilave edilse bile temel bakış açısı değiştirilmedikçe

derece farkı kabul değişmeyebilir. Zira kültürü dürtülerin üzerine kurmayı savunmak mümkündür. Bunun örneği için insandaki doğal eğilim olan saldırganlığın kültürleşme içerisinde belirgin olduğu ve yine kültür, sanat, bilim faaliyetleriyle giderilebileceğini savunan etolog Lorenz'in hayvan incelemelerine dayandırdığı kuramına bakılabilir (Stevenson, 2005, s. 157-159, Özakpınar, 2014, s. 67-69). Dahası, materyalizm veya psikanaliz gibi öğretiler açlık, cinsellik, iktidar gibi dürtülerle kültür arasında bağlantı kurmuştur (Keller, 2003, s. 18-19). Yine de kültür eğitim ve insan açısından ihmal edilemez bir meseledir. Geertz'e (2010) göre insanı tamamlayan kültürün çok özel biçimleridir. İnsan ve hayvan arasındaki mahiyet farkını ontolojik inceleme gösterse de mahiyet farkı üzerinde durma gereğini belirginleştiren alanlardan biri kültürdür.

İnsan üzerine düşünme kültürün özel (yerel) biçimlerine yöneltmektedir. Günümüz varlık algısındaki durum çoğunlukla Batı düşüncesinin içeriğini yansıtmaktadır. Metafizik-ontoloji ve epistemoloji-bilim temelindeki dönemlere yönelik tartışma ve kırılmalar varlık algısının nasıl değiştiğini göstermiştir. Bu sayede insana dair daha geniş dönemleri ölçüt alan ve dönemselliği de aşan bütünlüklü görüşler kültür tartışmalarının içerisine bir örnek olarak yerleştirilebilir. Günümüzle tarihi ve kültürel arasındaki bu bağlantıları inceleme ve kurma gereğini Başer'in (2013) "Fizîkî ve biyolojik anlamda yaşanmakta olan gerçek, şimdide mevcut bir varlık iken, varlık algısı yalnızca bu gerçeği yorumlayan öznenin kendi tecrübesi ve üzerine eklenen bir kültür ve tarih eşliğinde doğarken, gelecek kaygısı sayesinde de güncel ve sürekli kalabilmektedir." ifadesi göstermektedir.

Sosyal bilimler adlandırmasının karşı kampında bulunanlar insan kavramının özelliklerinin unutulup doğa bilimlerine öykünen indirgeme sorununu eleştirmiştir. Örneğin Dilthey'den hareketle Mardin'in (1982) aktardığına göre "…fiziki bilimlerdeki düşünce 'anlatım' (Explanation- Erklarung) şeklini alırken sosyal bilimlerde mesele 'anlama' (Understanding-Verstehen) dır." (s. 50). Anlamanın yanı sıra yorum, tarihsellik, kültür, tin (ruh), öznellik, otantiklik, maneviyat, hürriyet, olanak (potansiyel, güç), ikilik (çift başlılık), amaçlılık, ideal, inanç, güven gibi kavramlar kesinlik ve belirsizlik tartışmasıyla yakından ilişkilidir. Bu kavramlar sınırlı olarak kesinliğe, daha açık olarak belirsizliğe gönderme yapmaktadır. Şu hâlde bir taraftan insan nedir sorusu içerisinde bazı çözümlemelere ulaşma ihtimalinin olduğu ve eğitsel açıdan bununla ilgilenmek gerektiği söylenmiştir. Diğer taraftan insan doğası çözümlemelerinin önemine rağmen mekanizma ve hayvan benzetmeleri yoluyla kesin çözümlemelere ulaştığını ileri sürenlere karşı çıkılmıştır. Bu durumda, belirsizlikle kastedilen tam bir bilinemeyen, cevap verilemeyen ve köktenci bir öznellik değildir.

Belirsizliğin, kesinlikle açık bir zıtlığı iddia edilmemiş ancak iki kavram karşılaştırılarak değerlendirilmeye çalışılmıştır. Kesinlik, 'belirlenmişlik' anlamına da gelir. Belirsizlik kavramı üzerinde durulduğunda ise ilk elden hürriyet ve olanak gibi kavramlara ulaşılmaktadır. İnsan ve hayvan arasında derece değil tür farkı olduğunu kabul eden M. Adler (2012) insan doğasını olanak kavramı etrafında değerlendirmektedir. Buna göre insan için belirlenmişlik değil belirlenebilirlik (olanak) söz konusu edilmelidir. Hayvanda belirlenmişlik insanda ise belirlenebilirlik vardır. Derece farkına kıyasla bu kabul insanı şahsiyet, değer, ahlak, hak, onur gibi kavramlara daha sağlam bir yoldan götürmektedir (s. 56, 58). Belirlenebilirlik ile kastedilen insan nedir sorusundaki belirsizlik vurgusuyla çelişmez. Aksine belirlenebilirlik belirsizliği destekler. Buraya kadar 'belirsizlik' kavramı sunulmak istenen görüşün daha açık görülebilmesi için kullanılmıştır. İnsan doğasına ilişkin belirlenmişlik/kesinlik yerine belirsizlik/belirlenebilirliğin türsel fark anlamına gelmesi insana kendine özgü bir mahiyet vermektedir. Bu bağlamda, Schumacher'e (1990) göre insanın olanaklar (potansiyel, güç) varlığı olması (zorunluluktan olanağa doğru düzeyler arasındaki farka sahip olması) edilgenlikten etkinliğe doğru bir geçiş imkânı taşımasıdır. Maddesel anlamda kendini geliştirme ve değiştirmenin sınırları mecburiyettir. Ancak daha önemlisi olanak sayesinde insan kendi varlık durumu açısından iradeye ve kemâle yönelebilir (s. 43-44). Belirsizlik ve belirlenebilirlik kabulü bilgi edinme sistemine açıktan nüfuz etmez. Ancak edilgenlik-etkinlik bağlamında iradeye dayanılarak ve insani oluşa ilişkin birtakım kavramlarla ilişkilendirilerek konu üzerinde konuşulabilmekte ve eğitim aracılığıyla yol gösterme imkânı doğmaktadır.

Maddi ve bedeni olana indirgenmiş akılcılık, iradeye dayalı bir eğitime dayanmaz (Ülken, 2001, s. 27). Diğer taraftan kemâl kavramı olanak ve irade bağlamı içinde sunulabilir. Öğrenme ve erdem konusu üzerinde durularak insanın sırf doğallıkla veya belirlenmişlikle açıklanamayacağı saptanabilir. Aristoteles'e (2012) göre "…doğal olarak aşağı doğru giden taşı, biri onu binlerce kez yukarı doğru atarak alıştırmaya çalışsa bile, taş yukarı doğru gitmeğe alışamaz…" Ancak konu insan olduğunda bu geçerli değildir. Çünkü öğrenmeye açık yapıdadır ve hem doğal hem de sonradan edindiği yanlara sahiptir (s. 30). Aristoteles'ten hareketle öğrenmenin kesinlik ve belirlenmişlikle bir uyuşmazlık taşıdığı sezilmektedir. Özakpınar'ın (2014) dediği üzere "…İnsanda sınırlı sayıda olsa da refleksif tepkiler ve içgüdüsel davranış eğilimleri vardır. Ayrıca insan birçok davranışlarını algı planında belirlediği ilişkilere göre yapar…" ve genetik etki vardır (s. 71, 75). Ancak "…İnsan, bilincinde olduğunun bilincinde olarak eylemlerini seçme ve kararlaştırma

imkânına malik olduğunu hissettiği için kendini hür sayar…" (s. 58). İnsana ilişkin öz arayışı ise bu ifadelerle çelişmez.

İnsanın özü olduğunu söylemek kesin bir cevap değildir. İnsanda karşıt prensipler (çift başlılık) söz konusu edilebilmektedir. Bunun örneği olarak Diderot (1935) kendini sevme ve kendi dışındakilere iyilik sevgisine işaret etmektedir. Bu ikisi karşıttır ancak bir denge oluşturur ve biri olmasaydı aşırılıklar ortaya çıkardı (s. 32). Eğitim ontolojisinin gösterdiği ve öz kavramından anlaşılması gereken Platon'daki (2016) ilk kullanımıdır. Öz kavramının insanlığa, her topluma ve ferde katkısı ilk kullanım bağlamındadır. Buna göre öz bir şeye uygun olanların ve uygun olmayanların kendisine göre belirlenmesidir (s. 46). Bu bağlam tam olarak eğitim ontolojisiyle geliştirilmesi gereken yerdir. İlk kullanım bağlamı Şeriati'nin (2010) insan "…kendi insani mahiyetini kendisi yaratıyor. Kendi insani 'olma keyfiyeti'ni kendisi tayin ediyor; olması gereken insanı kendisi seçiyor…" (s. 292) ifadesinde açılmaktadır.

Güncel eğitim kuramlarında üzerinde fazla durulmayan irade eğitiminin (Ducasse, 1987, s. 42) önemi; öz kavramının ilk kullanımı, insanın öğrenmeye açık yapısı, hür olması gibi konularla birlikte sunulabilir. İrade eğitimi şahsi tarafın oluşturulmasıyla yakından bağlantılıdır. Özellikle çocukta değerlerin oluşturulmasını, zihinsel dönüşümü, bilgiye ulaşma yollarının etkin şekilde kullanımını ilgilendirecek şekilde irade eğitimi üzerine bir tartışma eğitim ontolojisinin sürekli ve düzenli bir teorik alan olması gerektiğini göstermektedir. Eğitim iradenin kullanılması için dışarıdan bir etkidir. İradenin kullanımı ise içseldir. Bu etki, eğiten ve eğitilen öznenin derinleşmesiyle, kendisini tayin etmesiyle ve eğitim teorisi içerisinde insani alanların bütüncül iş birliğiyle sağlanabilir.

İrade eğitimi Ülken'in (2004) Kınalızade düşüncesi için ifade ettiği gibi 'şahsiyet' ve 'istiklal' kazandırmakla ilgilidir (s. 190). Türk düşüncesinde, felsefe tarihinde ve eğitimi ilgilendiren tarihi metinlerde irade eğitimine ilişkin birçok örnek mevcuttur. Öte yandan psikoloji, davranış ve bilişte niyet ve irade düzeyine nüfuz edemediği için uzak durmayı tercih etmektedir (Arkonaç, 2015, s. 129). Sosyolojide Durkheim (2004) iradeyi eski tarzda dikkate alan bir eğitime açıkça karşı çıkmakta ve onu disiplin ve çalışkanlığın sergilendiği bilimsel faaliyetlerin yapılma azmine indirgemektedir (s. 101-102, 221-224). Disiplin ve çalışkanlık irade eğitiminin önemli bir boyutudur. Ancak iradenin asıl içeriğine göre sonraki sıradadırlar. Çünkü irade eğitiminin derinleştirilmesi gereken boyutu öğrenciyi insan idealine ve ideal insana ulaştıracak öznel yolun çizilmesidir. İrade eğitiminin neticesi Augustinus'un (2010, s. 81) Cicero'nun kitabını okuduktan sonra 'mutavit affectum meum'

(bir tür zihinsel değişim) dediği durum gibidir (s. 81). İrade eğitimi ile açığa çıkarılmak istenen hususlar amaç, hedef, alt hedef, kazanım vb. tarzda ele alınabilir. Birçok dersin içeriğini ilgilendirecek şekilde planlanabilir. İrade sahibi olundukça istek, kişiye ait ve temel bir istektir. Ancak öğretmenin yönlendirme ve etkisi ihmal edilmeden genel çerçeveye sahip dinamik bir tasavvur olarak geliştirilmelidir. Öğretim ve öğrenme yaklaşımlarından elde edilen bilgi ve becerilerle birlikte öğretmenden öğrenciye sunulmalıdır.

İnsana ve onun eğitimine ilişkin zikredilen kavramlar birbirine bağlıdır. Örneğin öğrencinin aktif olması görüşünün gerekçeleri, irade eğitimiyle daha sağlamlaştırılabilir. Bu açıdan yapılandırmacılıkta çocuğun aktif olmasının aslında ontolojik olarak yeterince temellendirilmeden savunulduğu tespit edilebilir. Öğrencinin aktif olması bilginin temsil olmadığı fikrine dayandırılırken irade kavramı dışarıda bırakıldığı için insan üzerine dönemin eğilimlerini aşan bir özgürlük tartışması yapılmamaktadır. Dönemsel eğilimler aşılamadığı için 'öğretmen' kavramının birçok özelliğinin yitirilmesi tehlikesi beraberinde getirilmektedir. İrade eğitiminde öğretmen eğitim sürecine yayılacak şekilde varoluşsal ve bilgisel açıdan öğrencinin zihnini aktifleştirmede başlıca yardımcıdır. Öğrenciye edilgen olmaktan kurtulup nasıl etken olacağını öğretmek öğretmenin de irade sahibi olmasını gerektirir. Bu öğretmen pasif veya sadece rehber olma gibi bir rol sergilemez. Platon'daki diyalog yolu aktif olmanın karşılığının bundan çok daha derinlikli ve etkili olduğunu göstermiştir. Öğretmen irade sahibi değilse derinliği ve etkililiği kavratamaz. Öğretmenin iradesi öğrencininkini oluşturur ve genişletir. Öğrenciye daha fazla iş ve sorumluluk yüklemek tek başına irade eğitimi için yeterli bir pratik değildir. Varlıksal durumunu kavraması yönünde olanakları açığa çıkarılabilmeli ve edilgenlikten kurtarılmalıdır. Bilme, değer oluşturma, sosyalleşme, özgürlüğünü hissetme, şahsiyet kazanma gibi insani oluş süreçlerinde etken olması varlıksal durum üzerine bütünlüklü bir eğitim anlayışıyla sağlanabilir. Büyüme, gelişme, yetişme veya eğitilme evrelerinin hepsinde çocuk kendi varlıksal durumu üzerine düşünceler geliştirir. Bu bir tür sorgulamadır ve başlangıçta bir balmumu gibi olsa da hep bir öze göre yapılır ve zamanla kendi biçimini oluşturur. Bu sorgulama zamanla neden bu dünyada olduğundan veya varlığa gelişinden nasıl yaşaması gerektiğine dair kendine yönelttiği bir dizi soru üzerinde toparlanır. İstenildiği kadar belirlenmiş bir içerik detaylandırılarak ve ikna edilerek biçilsin, hür ve irade sahibi insan bu sorgulamasından vazgeçmemiştir. Çocuk Aristoteles'in örneğindeki taş muamelesine maruz bırakıldığında eğitim asli amaçlarına ulaşamaz. Eğitimde 'doğa' kavramının olumluluklarına ilaveten 'ideal' olan da gereklidir.

Eğitimi ideal kavramıyla buluşturmak eğitimde amaç belirlemenin ilk adımıdır. İnsan doğası ve insan ideali arasındaki farklardan biri de bakış açısına amacın nasıl dâhil edildiğiyle ilişkilidir. Ülken'e (2012) göre "…Güçlü olmak önce yalnız gayeyi düşünmekle mümkün olur…" (s. 26). İnsandaki olanağın (potansiyel, güç) özgürlük içinde açığa çıkarılması, eğitimde zorunlu ve kesin bir bağlamı anımsatan insan doğası yerine ideal kavramıyla mümkündür. Örneğin toplum halinde yaşama ihtiyacı ile kamusallık bilinci arasındaki fark, edilgenlikten etkinliğe geçmeye imkân veren olanak, irade, hürlük, ideal geliştirme gibi insani özelliklerin eğitim süreçlerine yansıtılmasıyla sağlanır. Kamusal bilinç/şuur olanağın (gücün) açığa çıkarılmasının sonuçlarındandır. Bu, Platon'un (2012) mağarasından çıkma olanağını taşıyan kişinin mağaraya geri dönmesinde geride kalanlara karşı duyduğu bir tür ödeve benzetilebilir (s. 253-255). Eğitim bir tür kamusal bilinçten doğduğu için toplum ve millet olmanın idrakinde aracıdır. İnsan yavrusunun geç olgunlaşması eğitime muhtaç ve razı bırakan 'doğal' bir nedendir. Platon'da mağaradan çıkan insanın geri dönme ihtiyacı duyması ise olanağın sonuca dönüşmesidir.

Mutluluk Platon'da (2010) insani bir ideal olarak tartışılmaktadır (s. 47-135). Aristoteles'te (2012) en yüksek amaç olan iyinin soruşturulmasıyla ulaşılan kendi içinde bir amaçtır. Mutluluk amaç çokluğu içerisinde bu amaçları kendisine araç kılmaktadır (s. 16-17). Mutluluk ideali tarihteki düşünce dönüşümlerinde içerik olarak değişikliğe uğramış kalıcı bir kavramdır. Geuss (2019) Sokrates'ten sonra, özellikle pragmatik filozoflara kadar uzandığını belirtmektedir (s. 31). Platon'da (2010) Sokrates'in idamla karşı karşıya kalmasında ölüm ve mutluluk ilişkili değerlendirilmektedir. İyilik ve doğruluk temelinde kötülükten ve kaba bir zevkten uzak ve düzenli, ölçülü bir yaşam doğrultusunda mutluluk anlayışı geliştirilmeye çalışılmaktadır. Böyle bir yaşamla ölümü karşılamak bir kemâl örneğidir (s. 38, 74, 84, 99-100). Eski felsefede eğitim idealinin mutluluk ve kemâl ile bağlantısı açıkır. Diderot (1935) "…Madem ki, bizde mutlak bir kemal yoktur, tam bir saadeti ne hakla ararız?" (s. 27-28) sorusuyla bu bağlantıyı gösterir. Bunlar bin yıllardır tartışılan, insan doğasına ilişkin oldukça esnek, belirsizliği ortadan kaldırmayan, insanın kendi üzerine düşünmesini sağlayan ve genel bir insan anlayışı sunan geleneksel görüşlerdir. Bunlar içerisinde en çok unutulmuş olanı ruh kavramıdır.

Ontoloji ve epistemoloji arasındaki merkez değişiminin, felsefe ve bilim ilişkisinin düğümlenip soruna dönüştüğü yer insani alanlardır. İnsan nedir sorusundaki kesinlik ve belirsizlik tartışması ise ruhta düğümlenir. Ruhu kabul etmeyen, insanın hayvandan derece farkı olduğu, doğasının kesinlik sunduğu yönündeki bir inançla yer yer ideolojiye ve

dogmatizme dönüşen kuramlar vardır. Ruhu kabul edip kesin içeriğini bildiğini, doğuştan kötü olduğunu söyleyen dini yaklaşımların da dogmatizme ve ideolojiye dönüştüğü olmuştur. Ruhun yadsınmasının sebebi basit ve ilkel bir inanış gibi görülmesi ve deneysel olarak gösterilememesidir. Oysa ruhun insan açısından anlamı onun içeriğine dair kesin bilgileri gerektirmez. Bu anlamın sahiplenilmesi ruh kavramının eğitimde ortadan kaldırılmasını, eğitimin temelindeki kuramların ruh kavramına yer vermeyenlerden seçilmesini haksız kılar. Eğitim sadece bilimsel bir faaliyet olmanın sınırlarını aştığı için ruha dair bir kurgunun içerilmemesi, eğitilen öznede ruhun uydurma olduğu fikrini dayatır. Bu tarz eğitsel içeriklere rağmen insanların ruh inancını büyük ölçüde devam ettirmesi ancak inancın eğitimle desteklenmemesi eğitim ve inanç alanı arasındaki bir çelişkidir. Günümüz eğitilmiş insanı, ruh olmadan insan oluşu ilgilendiren süreçleri gerçekleştirmekte desteksizdir. İnsani alanın belirsizliği üzerine konuşabilmek, varlık ve bilgi ilişkisini kurmak, bedeni yöne birlik ve bütünlük katmak, idealler geliştirmek, amaçlar ortaya koymak için ruh anahtar kavramdır. Hürlüğün, kendini bilmenin, birey ve özel oluşun, kemâle gelmenin, olanağı açı çıkarmanın, irade sahibi olmanın, madde, bitki ve hayvanlarda daha açık görülen belirlenmişlikten kurtulmanın ve derece değil mahiyet farkının konuşulabilmesinin yoludur. Belirsizliğin insan açısından avantajları ve dezavantajları ruhun ne olduğunun açıkça tarif edilebilmesi değil kabul edilebilmesi sayesindedir.

Birçok dinler tarihi çalışması ruh inancının çok eskiye dayandığını göstermektedir. Kurban ritüelinde, totemizmde, toprak, bitki, hayvan ve insan gibi görünenler arasında görünmeyen bir ilişki kurulmasında, insanın atalarıyla bağlantı kurmasında vb. görülmektedir (Bianchi, 1999, s. 77, 84-87). Böylesine köklü bir konu bireyinki kadar toplumun yaşamını da belirlemekte ve insana dair araştırmalarda genelleme imkânı sunmaktadır. Özakpınar'ın (2014) dediği gibi insanın biyolojik olan dışında, ruha dayanan sembolik tarafları da vardır (s. 70-72). Ruh kavramı dâhilinde eğitimde amaç veya ideal araştırması Aristoteles'te (2012) bulunur. Bu araştırma tek değil bütün insanlar için söz konusu olup bütünün hoşuna gideni, bir güne değil yaşamın bütününe yayılanı, diğer canlı türlerinden ya da bedeni herhangi bir parçanın işlevinden değil insanın bütünlüğü hesaba katılarak ve soyutlanarak yapılır (s. 18-21). Amaç veya ideal hem öğrenilen hem de Tanrı vergisi olan ancak rastlantı sonucu elde edilmeyecek bir şeydir (s. 22). Eğer şansa bırakılırsa, insan adına "…bir bukalemun gibi, temelleri çürük bir yapı gibi…" (s. 24) bir durum ortaya çıkar. Güncel eğitim amaçlar yönünden felsefi, bilimsel ve dini arka planda ruha dayanmamakla insanı eğitmek adına temelleri çürük bir yapı ortaya çıkarmaktadır.

Belirsizlik bir dereceye kadar tek oluşun kabulünü sağlar. Olanaklar içerisinde -özellikle hür oluş ve ruh kavramıyla- insanlar arası farklılıkların ortaya çıktığı ve farklılıkların eğitsel açıdan önemli olduğu yönünde bir görüş tam manasıyla belirsizlik varsaymaz. Farklılıkların ne olduğu üzerinde dönen değil önemiyle bağlantılı kurgulandığında belirsizlik/insan doğası gibi ifadeler ortalamayı gözetir. Bu noktayı örneklemek için insan doğası kavramına bakılabilir. M. Adler'in (2012) ifade ettiği üzere insanlar arasında gözlemlenen çok sayıda farklılığa odaklanarak bazı varoluşçular gibi insanın hiçbir doğası yoktur denilemez. İnsanın özellikleri üzerine konuşmak bir yönüyle doğası üzerine konuşmaktır. Bu durum belirsizlikle veya insan nedir sorusuna cevap aramakla çelişmez. Buna koşut, Platon'a (2015) göre uçlardaki insan sayısı ortadakilere göre daha azdır. Örneğin "…tamamen iyi ya da tamamen kötü insanların sayılarının fazla olmadığını, ancak ikisinin ortası olanların sayılarının çok…" olduğunu ifade eder (s. 90). Kesin bilgilere ulaşmak için hayvandaki gibi belirlenmişliklere odaklanmanın eğitim teorisindeki sonuçları yukarıda ortaya koyulmuştur. Tam bir belirsizlik içinde insanın hiçbir şekilde bir doğası olmadığını kabul etmek de tercih edilemez. Çünkü eğitim 'kasıtlı' bir icradır. Bunlar yerine belirsizlikten hareketle belirlenebilirlik (olanak, potansiyel, güç) üzerine düşünerek genel kanaatlere ulaşılabilir.

Eğitimi kasıtlı yapan amaç içermesidir. Eğitim gibi bir insani faaliyeti gerektiren ve amaçlı kılan insan ve yaşamının ideallere dayanmasıdır. İnsanın olanaklar varlığı olması, eğitimle ona çizilen yol bakımından her zaman amaca ulaşmasıyla sonuçlanmaz. Bu, amaçtan vazgeçmeyi gerektirmez. İnsan oluşa dair amaçlar, 'olması gereken' olarak mutlak hedef pozisyonuna gelmez. İhtimali durum ise eğitimi ortadan kaldırmaz. İdeal kavramının anlamı aşağı yukarı bu dengeyi gerektirmektedir. İnsan için ideal, birtakım hedefler içerdiği gibi bazı hedefler yenilenebilir. İnsan faaliyeti olan eğitimin insan üzerindeki ideallerini yaşamda varılması olmazsa olmaz bir hedef yapmaması bir amaç anlayışıdır. Ancak bu, insana 'mutlaklık' içeren tarzda ve varlığa dair bilgiler sunulmayacağı ve eğitilen öznenin bunları kavramayacağı yönünde değerlendirilemez. İdeal kavramının insanın olanak varlığı olması ile birleştiği nokta, yaşamda kesin hedefler dayatmaması bakımından işlevlidir. Diğer taraftan eğitimde amaç beklentisinin ilkel olduğu, farklılıkları ortadan kaldırdığı gibi eleştiriler sunan ve eğitim amaçlarını silikleştiren, hiçbir insan doğası görüşü tanımayan güncel pedagojik eğilimler mevcuttur. Ancak eğitimde amaç konusunun insanlar arası farklılıkları dikkate alarak olanak, hürriyet, ideal gibi kavramlarla birlikte daimî bir tartışma şeklinde pratiğe dökülmesi eleştirileri güçsüzleştirir. Böylesi eleştiriler tarihteki düşünsel

kırılmaların yol açtığı değişim ve tahribatla birlikte insanlık başarılarına bütüncül bakmamaktadır. Eğitimde amacın gerekliliği insan yaşamı üzerinde ısrarcı olmak değildir.

Israrcı tutum, ruhu ister kabul etsin ister etmesin, insan üzerinde kesin bir kontrol ortamı isteğinden türemiştir. Totaliter örneklerin çöküşü belirsizliği nedeniyle insana nüfuz etme işinin başarılamaması ve insanın özgürlük arayışıyla ilişkilendirilebilir. Ancak totaliter sistemlerin çökmüş olması insanın artık doğru ele alındığı veya özgürlüğün sağlandığı iddiasına gerekçe değildir. Hedeflerin insan yaşamında karşılık bulması zorunlu kılındıkça dogmatizm yaşanmakta, hedefler tutturulamayınca dağılmaktadır. Özakpınar'a (2014) göre insanın belirsizliği, toplum hâlinde yaşama ve terbiye ihtiyacı bağlamında ele alınmalıdır. Psikolojik işlevi itibariyle insanın inanca bağlanması da belirsizlikten ileri gelen doğal ve gerekli bir haldir. Kesinlik sunduğunu iddia eden insan doğası yaklaşımları ise inanca şiddetle karşı çıksa da veya içerdikleriyle açık şekilde ideolojiye dönüşse de aslında inanç ihtiyacını gidermek istemektedir (s. 19-20). Demek oluyor ki inanca bağlanan yönün harekete geçirilmesi sadece din üzerinden gelişmez. Farklı zaman ve coğrafyalarda inanç ve insan yaşamının birleşmesine ilişkin olumlu ve olumsuz özgün örnekler vardır. Bu bakımdan insan anlayışından hareketle, eğitimde ideoloji ve inanç bağlamında bir yaklaşıma sahip olunmalıdır. Eğitimde amaç konusu bu yaklaşımla yakından bağlantılıdır.

İnsan nedir sorusunun zorluğu karşısında cevaplar yorum dinamiğiyle sağlanmaktadır. Eğitim amaçları da birtakım kabullerden çıkarılmış yorumlardır. Yorum niteliğini gölgelemek için çağa özgülük, ilkellik karşısında ilerleme, mükemmelleşme gibi motifler ortaya atılmıştır. Bu motifler bilgi ve inanç, akıl ve inanç arasındaki farkların, birlikteliğin ve dengenin tutturulamaması, dengenin bir alt üst edilişi anlamına gelmiştir. Yorum dinamiğinin insanlığın başarı ve birikimlerinden gelen farklı bilgi alanları üzerindeki kapsayıcılığı sayesinde dengeyi sağlayacak olan aslında şahsiyet ve sorumluluk sahibi eğitimli insandır. Ancak rekabete dayalı zorunlu eğitimin getirdiği ortam bu dengeyi ortaya çıkarma fırsatı tanımaz. Şahsiyet ve sorumluluk sahibi insan fayda, pratik ve görecelilik içerisinde savunmasız bırakılarak değil öğretmenin yüceltmesi sayesinde insan olmanın önemini anlayarak yetişmelidir. Şahsiyet sahibi olmak amacına da yorumla ulaşılır. Tam bir öznelliğe veya (tersi) kesinliğe bağlı eğitim sistemleri, akıl ve inanç dengesinde geniş kesime yayılmış kalıcı bir zihniyet ve yaşam tarzı ortaya çıkaramaz.

Olanak, irade, bireysellik, ısrarcı olmamak, yorum düzeyinde kalmak gibi hususlar doğruluk tartışması ve hakikat arayışı bakımından eğitim teorisinde idealler üzerinde konuşmamak, amaç ve hedef belirlememek anlamına gelmez. Bu noktada Kierkegaard'ın (2014) insanı

"…sonsuzluk ile sonlunun, geçici ile kalıcının, özgürlük ile zorunluluğun…" içerisindeki bir sentez varlığı olarak ele alması bir örnek oluşturmaktadır. Ben'in beden ve ruh ile ilişkisinin yaratıcısıyla ilişkisi olması, insanın dikey yürüyüşü ve dikeyliği, acı çekme-gülme bilinci gibi özellikleri[42] Tanrı'yla özgün bir iletişime yönelik bir potansiyeldir (s. 21-23). Umutsuzluktan umuda doğru bağlantı kurabilmek yaratılıştan gelen türsel farktır. Yine de yığınlar hâlinde yaşayan, sentezin ve ruhun bilincinde olmadan belirlenmişlikle sınırlananlar vardır. Umutsuzluğun kişileştirmeleri içerisindeki çeşitlilikte bazen bile isteye bedeni, sonlu ve zorunlu olanın tercih edildiği görülür (s. 23-37). Kierkegaard'ın kişileştirmelerindeki (bireyselliğinde) gibi seçeneklerin çokluğu, bunların yaşamda karşılığı olduğu, seçenekler arasındaki farklar, eleştiriler ve geçişler eğitim sürecinde kişiye sunulabilir. Kişileştirmeler bir taraftan toplum yaşamına özgün bir katılımı diğer taraftan toplum etkisi altında özgünlüğün yitirildiğini gösterir. Seçeneklerin çokluğu ve süreklilik, birey ve toplum bağlantısı içerisinde eğitsel ideal sunmada yol göstericidir. Eğitim, tam bir birey merkezlilikle toplumu dikkate almaksızın teori ve pratik geliştirmemelidir. Ancak toplumsal tarafın birey olmanın önüne geçmemesi adına filozofun topluma ilişkin uyarıları da dikkate alınmalıdır. Kierkegaard'da birey-toplum dengesi ve şahsiyetin özgünlüğü açısından insanın iki farklı yönü arasında birinden diğerine doğru birlik ve bütünlüğe ulaşabilmesi dikkat çekicidir (Bayraktar & Dombaycı, 2020). İdeal olan aynı zamanda şahsiyetin oluşumu için bir kuruluş sürecidir. Benzer bir kuruluş Ülken'de (2012) (umut değil) aşk kavramı etrafında dile getirilmektedir (s. 50, 53). Kuruluşun umut, sevgi, aşk, güven, iman, mutluluk vb. hangi kavramla sağlandığı ayrı bir tartışmadır. Önemli olan eğitimin böylesi gerilimler üzerinde spekülatif tarzda hareket edebilmesi ve sonucunda gerilimleri azaltma özelliği gösterebilmesidir. İnsan, zorunlu olarak kendi üzerine düşünür ve bu gerilimin içine düşer. Bu, Ülken'in (2001) akıl eğitimi ve irade eğitimi farkının aslında olmaması gereken bir kavgaya dönüştüğü şeklinde tespit ettiği hususa (s. 27-29) benzemektedir.

Kesinlik bularak insan sorununu çözdüğünü düşünen yaklaşımların postmodernizm veya yapılandırmacılık gibi kuramların etkisiyle ortadan kalktığı sanılabilir. Günümüzde teknoloji aracılığıyla, Augustinus'un bahsettiği duygu alanına, içeriye hücum edilerek insan doğası çözülmeye ve yönetilmeye çalışılmaktadır. Bunun nasıl gerçekleştiğini Harari'nin (2018) ifadesi göstermektedir:

> …Algoritmalar şu anda sizi izliyor. Nereye gittiğinizi, ne aldığınızı, kiminle buluştuğunuzu izliyorlar. Yakında attığınız her adımı, aldığınız her nefesi, kalbinizin her atışını takip edecekler. Büyük veri ve makine öğrenmesi sayesinde sizi gitgide daha iyi tanımayı umuyorlar. Ve bu

[42] Bu özellikler Antikçağ ve Orta Çağ filozoflarının da üzerinde durduğu özelliklerdir.

> algoritmalar sizi sizden daha iyi bilir hale gelince sizi kontrol edip yönlendirebilecekler ve bu konuda yapabileceğiniz pek bir şey bulunmayacak. Matriste ya da Truman Show'da yaşayacaksınız. Sonuçta basit bir ampirik mesele bu: algoritmalar içinizde neler döndüğünü sizden daha iyi bilirse otorite onlara geçer (s. 246).

Harari 'yapabileceğiniz pek bir şey bulunmayacak' ifadesiyle aslında insanın korkularına seslenmektedir. Algoritmaların içimizde neler döndüğünü bizden daha iyi bildiği iddiası hariç değerlendirmelere katılmak mümkündür. Durumun basit bir ampirik meseleye indirgenmesi aslında eğitimde irade ve belirsizliğin önemini hatırlatır. Harari'nin bu ifadesiyle bağlantılı olarak eğitimden beklenenlere ilişkin bir göndermesi de vardır. Bazı fütürist eğilimler insani belirsizliği değişim lehine çevirerek ve yorumlayarak ortadan kaldırma eğilimindedir. Bunun bir örneği, Harari'nin (2018) baş döndürücü değişimin şiddetleneceği öngörüsüyle asıl unsur olduğu vurgusunda yakalanabilir. Hem geleceğin tahmin edilemezliğini belirtmekte hem de insanlara değişime ayak uydurma yönünde tavsiyelerde bulunmaktadır. İnsan olmak kavramının mutasyona uğrayacağını, fizik ve bilişe hükmedebilecek teknolojilerle insani alanların buharlaşacağını belirtmektedir (s. 239-246). Bunun "…teknoloji beden, beyin ve zihin mühendisliği yapabilmemizi olanaklı kılınca, daha önce sabit ve ebedi görünenler de dahil hiçbir şeyden emin olamıyoruz…" (s. 239) ifadesiyle günümüzde aşağı yukarı gerçekleştiğini iddia etmektedir. Bu açıdan aslında bir ön kabule dayanmıştır. Ön kabul benimsendiğinde beraberinde savunulan görüşlerin etkisi de artar. Ancak belirsizliğe ilişkin değerlendirmeler nazarında teknoloji beden, beyin ve zihin mühendisliğini ne kadar mümkün kılabilir? İnsan, Augustinus aracılığında vurgulanan yeteneğini doğru şekilde sürdürebilirse bu zordur. Şeriati'ye (2010) göre asıl olan insanın kendisidir ve çevreden, ekonomiden, tarihten, soydan gelen şeyleri nötr kılma yeteneği vardır (s. 291-292). Teknoloji de bunlara dâhildir. Belirsizlik dışarıda değil içeride olduğu için insan bunu yapabilir. Teknoloji ve kitle iletişim araçlarıyla, davranışçılığa yakın isimlerden Quine'in insanı "…sözlü ya da başka türlü uyarıcılarla bombalanan ve bu uyarıcılara karşı bazı sözlü tepkilerle yanıt vermeye koşullandırılmış kişiler…" (Searle, 1985, s. 224) olarak ifade ettiği bir insan kurgusu geliştirilmek istenmektedir.

Harari'nin (2018, s. 240) doğru tespit ettiği husus inanılmaz derecede bilgiye maruz bırakıldığımız, sansürcülerin bile eskisi gibi bilgiyi engellemek yerine iletişim araçlarıyla yanlış bilgi yayıp dikkat dağıttığı yirmi birinci yüzyılda yaşadığımızdır. Ancak yoğun bilgi bombardımanının insan için sindirilemez hâle gelmesi karşısında "…Yoğun belirsizlik halinin bir arıza değil de bir özellik olduğu bir dünyada nasıl yaşanır?..." (s. 244) gibi örtük olarak belirsizliğin dışarıda olduğunu söyleyen bir soru sunmaktadır. Ardından eski düşüncelerin hiçbiriyle ayakta kalınamayacağının benimsenmesini önermektedir. Bu,

yetişkinlere kulak asmanın geçen yüzyılda işe yaradığı ama bu değişim karşısında işe yaramayacağı şeklindeki bir eğitsel öneriye dönüştürülmüştür (Harari, 2018, s. 245). Bu değerlendirmeler, Yeni Çağ'daki bilimsel zihniyetin insan anlayışını belirleme isteğinin teknolojiyle devam ettirildiğini düşündürmektedir. Yeniliğin korku üzerinden adeta bir sürükleniş tarzında değişime ayak uydurmak şeklinde salık verilmesi tehlikeler karşısında bir tedbir değildir. Yetişkinlere kulak asmamak eğitimin karakterinde büyük bir eksiltmedir. Eğitim değişim ve ilerleme kadar muhafaza etme anlamı da taşımaktadır.

Eğitimin muhafaza etme anlamı tipik bir ideoloji değildir. İnsanın ihtiyaç duyduğu ontolojik güvenlik duygusuyla ilişkilidir. Ontolojik güvenlik duygusu Giddens (1994) tarafından açıklanmaktadır. Buna göre Yeni Çağ Batı düşüncesinde sadece eski zamanlardan kopuş değil farklı kültürlerle de mesafe ortaya çıkmıştır. Modernliğin ilerleme yaklaşımıyla hep geleceğe yönelmesi beraberinde modernliği ortadan kaldırma çabasını getirmiştir. Batı'nın ürettiği güç dünyaya yayılmasını sağladığı gibi küreselleşme fikri bazı yönleriyle fazla iddialı ancak gerçeklik payı da olan süreçler yaşatmıştır. Ancak birtakım sorunları aşmak için değişmezliği hâkim kılacak bir arayış 'ontolojik güvenlik duygusu' adıyla geleneğe bakılarak onu anımsatan içeriklerle sağlanabilir (s. 156-160). Atakan'ın ifadesiyle Giddens'in vardığı ontolojik güvenlik duygusu ifadesi sosyolojinin bilimsel karakterinin tükendiği ve felsefenin başladığı yerdir (Atakan, Ö., kişisel iletişim, 12.12.2020).

İnsanın olanak varlığı olması, edilgenlikten etkenliğe geçebilmesi, amaçlar koyup idealler geliştirebilmesi, hürlüğü içinde ruhunun elle tutulamaz oluşu vb. özelliklere göre eğitilmesi engellendiğinde Harari'nin bahsettiği durum gerçekleşebilir. Yetişkin desteğiyle sağlanabilecek irade eğitimi birey ve toplum açısından daha önemli hâle gelmesi gerekirken, yetişkinlere olan güvensizliği tetikleyerek çocuğu ve genci özgür bırakır gibi gözüken vurgu onları savunmasız kılmaktadır. Bilgi bombardımanıyla başa çıkabilen aynı zamanda girişimci ve yaratıcı bir insan yetiştirmenin yolu yetişkinlerin tecrübelerinden faydalanmak, insanın insan veya teknoloji tarafından kolay ele geçirilebilecek bir canlı olmadığını bilerek iradi yönüne önem vermektir. İnsan doğasında kesinlik olduğu kabullenilince eğitim başka araçlarla desteklenerek nüfuz etmeye dayalı basit bir ampirik meseleye indirgenir. İnsan olmanın mutasyona uğrayacağı bir durumun gerçekleştiği varsayılırsa, Adorno ve Horkheimer'ın (2014) "…insanın en eski korkusu gerçekleşir: Kendi adını kaybeder..." (s. 53) uyarısındaki durum gerçekleşir. Bu açıdan postmodernizm, küreselleşme, sanayi sonrası toplum gibi yaklaşımlarda aydınlanmacı ve modern düşünce bir yönüyle devam etmektedir. Açıkçası bilgiye ve veriye bu kadar maruz kalınan koşullardan uzak durmak zordur. Ancak

eğitimle bireye bunların dışında bir toplumsal ve ruhsal pozisyonu gösterilmeli, şahsiyetini oluşturma koşulları sağlanmalıdır. Buna göre eğitim, bireyin yaşamın sürüklenişi içerisinde içsel süreçlerine dönmesine müsaade eden bir toplumsal yaşamın koşullarıyla desteklenmelidir. Bunun için ruh kadar beden de önemlidir. Antik Çağ eğitiminin ruh ve bedeni bir arada değerlendiren tarzına bugün daha çok ihtiyaç vardır.

Bilim ve teknolojinin insan anlayışı oluşturmak ve eğitmek vasfı olmadığına göre belirleyici güçleri nereden kaynaklanmaktadır? Eğer bilim ve teknoloji başlı başına böyle bir vasfı taşımıyorsa eğitim idealine ulaştıracak insan tasavvurları nerede ve nasıl geliştirilecektir? Eğitim aracılığıyla alınması gereken birçok tedbirin eğitim teorisi içerisinde bir anlayış doğrultusunda tartışılması gerekmez mi? Bu noktada eğitim felsefesinin son yüzyıldaki pozisyonu değişmeli, özellikle Türkiye'de eğitime dâhil olan ve eğitimi değiştiren bir alan hâline gelmelidir. Teorik tartışma zemininden ve eğitim ontolojisinden yoksun bir eğitim hayatın sürüklenişi içerisine insanı bırakmaktır. Oysa eğitim böylesi sürüklenişler karşısında, insanın yavrusuna sahip çıkmak için derinlemesine ve dikkatle düşünülmüş bir organizasyondur. İnsanı tüm yönleriyle yaşamın içerisinde tutmaya çalışan ve eğitimli insan aracılığıyla yaşamı anlamlı kılan eğitimin yaşama hazırlama görevi basitçe koşullara adaptasyonla açıklanamaz. Bilimlerin parçalı yapısı ve mevcuda dayalı dar bir ontoloji anlayışında sonuçlanan teori içinde kalan insan eğitimin kendisine sağlayacağı derinlikten mahrum kalır. Bütün bu değerlendirmeler başlı başına insan görüşü böyle olmalıdır gibi bir içerik sunmaz. Eğitim ontolojisi eğitilen insan üzerine bir düşünmedir ve bunun bir örneği gösterilmek istenmiştir. İnsan üzerine tartışma, düşünme ve konuşma nesiller arası devam eden ve her neslin birbirine katkı yaptığı tarzdadır. İnsan ve eğitim üzerine düşünceler tipik bir ilerleme kaydetmez. Bu yüzden yetişkinlere ve geçmişteki fikirlere kulak asmak gerekir.

Bu açıdan eğitim ontolojisi başlıca, insan nedir sorusundaki belirsizliği göz önüne alan, insan doğası çalışmalarının sağladığı bazı insani özellikler üzerinde eleştirel ve tasdiki şekilde dikkatle durmalıdır. Kadim insan tasavvuruna yön veren dehalar aracılığında bir insan ideali üzerinden eğitimi tekrar tekrar kurmak için insanlığın ortak tecrübesini tartışarak olumlu yönde değerlendirmelidir. Bu bakımdan eğitim ontolojisi geleceğe yöneldiği kadar eğitim tarihinin arka planındaki düşünceye gönderme yapmaktadır. Bu, tarihte dehaların elinden çıkıp ortalama insanlara ulaşan düşüncelerin eğitim ontolojisi aracılığıyla pratiğe yönelik değerlendirilmesidir. Eğitim epistemolojisi de sadece bilginin çocuğa nasıl aktarılacağını tartışan değil özellikle insana sunulan bilgelik idealinin eğitsel duruma uygun biçime kavuşturulmak için eğitime eşlik edilen bilimlere sevk edilmek üzere derlenip toparlandığı

yerdir. Ülken'in (2004) hikmet üzerine değerlendirmesi pratik hikmetin ne anlama geldiğine de ışık tutmaktadır. Buna göre yalnızca dini ve mistik öğeler içermekle sınırlı olmayan "Hikmet, collectif tecrübelerin vermiş olduğu amelî ve ictimaî bir dünya görüşüdür. Bu itibarla hikmet, en ziyade 'ahlak'a benzer. Fakat ahlak sadece insanın action'larına ait olduğu halde, hikmet insanla varlığın münasebeti dolayısıyla insanın amellerine ve dünya görüşüne aittir." (s. 7). Çilingir'in (2014) "…Bilgelik her yaşta ve çağda peşinden koşulası bir erdem midir? Dahası bilgeliğin çağdaş bir modeli mümkün müdür?..." (s. 160) şeklindeki iki sorusu bilgelik aracılığıyla eğitimde ideal oluşturabilmek için belirleyici yapılmalıdır.

Bilgelikle yakından ilgilenen bir eğitim ontolojisi ve epistemolojisi nesnellik ve objektiflik yerine spekülatif olmayı tercih etmelidir. Bu tercih öznelliğe ve göreceliliğe sığınmak değildir. Tam bir kişisellik veya parça parça olmak spekülasyonun zorunlu sonucu değildir. Bilgelik anlayışının öncülüğünün doğruluktaki nesnellikle birleştirilmesi sayesinde Antik Çağ düşüncesi hem öznelliğe hem nesnelliğe yönelebilmiştir. Eğitimin Sokrates tarzı bilgeliğe yönelen insan hedefi her insan içindir, bir bakıma Tanrı'dan pay alma anlamındadır. Platon'da (2015) öğrenmenin aslında bir 'hatırlama' oluşu ruhtan bedene doğru bir dönüş fikrinden ileri gelmektedir. Buna göre sorgulama yaparak hakikati kendisi bulan insan yaşama dönüşten evvel "…hata yapmayan, bilimsel bir akıl…" sahibidir. Öğrenmenin hatırlama olduğunu algıladıklarımızla ilişkilendirdiğimiz (iyilik, güzellik, adalet, doğru olma, uygunluk, matematiksel eşitlik vb.) düşüncelerimiz gösterir (s. 64-65, 67-71). Öğrenmeyi hakikat arayışıyla ilişkilendiren bu değerlendirme, bilgelik ve kemâle yönlendirmesiyle birlikte düşünülmelidir. Böyle düşünüldüğünde, günümüz bilimi aracılığıyla varılmak istenen sorunsuz bir yaşam isteğiyle uzlaştırılabilir bir öğretiyle karşılaşılmaktadır. Ancak bu daha kusursuz bir yaşam arayışı olarak sadece konfor ve refaha dayalı bir mutluluk olmamalıdır. Bilgeliğin felsefeyle bilimin zıtlaştığı değil uzlaştığı bir içerikte değerlendirilmesi eğitimin hem ilerleme hem muhafaza etme karakterinin gereğidir. Bu yüzden geleneksel ve güncel ikilemi eğitimin çözülmesi gereken asli bir ikilemidir. Çözüm yeri bilgelik üzerinden insana bakarak yapılan araştırmadır. Bilgeliğin Aristoteles'teki tarzda hiyerarşisi eğitim ideali ve eğitim amacı arasındaki bağlantıyı kurar. Eğitim ontolojisi ve eğitim epistemolojisi arasında buna uygun bir hat kurulmalı ve çerçeve oluşturulmalıdır. Eğitimin sorunları, eğitim teorisinin -başta metafizik (felsefe) ve bilim ikiliği olmak üzere- birçok ikilik üzerine kurulmak yerine öncelikle ontoloji ve epistemoloji arasında böyle bir bağlantıya ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Eğitimde ontoloji ve epistemoloji arasında kopan bağlantı, eğitim amaçları üzerinde yeniden kurulabilir.

Epistemoloji merkezli dönemin getirdiği varlık ve bilgi ikilemi bir süre sonra bir kenarda kalmıştır. İnsan eğitimle ilgili teori ve pratik, birey ve toplum, ruh ve beden, zihin ve davranış, uyarıcı ve tepki, disiplin (otorite) ve özgürlük, nesnellik ve öznellik, dışsal ve içsel, akıl ve deneyim, aktarma ve oluşturma gibi yeni birçok ikilemin içerisinde bırakılmıştır. Eğitim düşüncesinin geldiği noktada öğretme ve öğrenme bile paradoksa dönüştürülmüştür. Mevcut bilimin nesnellik ve objektiflik iddialarının getirdiği sorunlara tepki gösteren, -Noddings'in ifadesiyle post-epistemolojik olarak adlandırılabilecek- öğrenme kuramları göreceliliğe sığınmıştır. Bu kuramlar insan ve insani alan üzerine derinlemesine nüfuz eden tartışma ve görüşler yerine birtakım ikilemlerle meşruluk kazanmıştır. İnsanı bilgi edinme sistemine indirgemeleri bağlı oldukları disiplinlerin bir gereğidir. Ancak bilgelik gibi bir üst kavramın eksikliğini taşıdıkları gibi birlik ve bütünlük sorununu pekiştirerek eğitimi yeni ikilemlerin içerisinde bırakmışlardır. İnsan üzerine derinlemesine ve etraflı bir düşünme olmadan bilgi edinme sistemi dâhilinde geliştirilen görüşlere dayanılarak eğitimde öğretme değil öğrenmenin daha önemli olduğu ileri sürülebilir mi? Bu tarz sorulardan mahrum şekilde elde edilen görüşler eğitimle gelecek nesillere miras bırakılan kamplaşmalardır. Hakikat arayışından yoksun kalıp gerçek parçalandıkça bilgelik, doğruluk gibi üst kavramların da yokluğunda güncel ikilemlerin hepsi meşru ve adeta vazgeçilmez gibi görülmektedir. Oysa bu üst kavramların ikilemlere kattığı bağlam insanı varlık ve bilgi yönünden birlik ve bütünlük yönünde değerlendirmeyi sağlamaktadır.

Örnek olarak son yılların gözdesi öğretmen ve öğrenci merkezlilik ikilemine değinilebilir. Öğretmen ve öğrencinin eğitim faaliyetindeki pozisyonuna dair tartışma öğrenme için aktif veya pasif durumda olmanın bilgi kazanımına etkisi bağlamına sıkıştırılamaz. Bilgi edinme haricinde de özel bağlamlar vardır. Öğretmen ve öğrenci merkezlilikte eşitlik-eşitsizlik bağlamı çoğu zaman eksik ve yanlış anlamalara ortam hazırlar. Öğretmenin öğrenci karşısındaki üstün yönleri bir eşitsizlik olarak öğrenciyi engelleyeceği için öğrencinin merkezde olması gerektiği söylenir. Nash'e (1987) göre öğretmen veya öğrencinin biricikliği onların eşitsizliği anlamına gelirken birinin diğerine üstün olmasının önündeki engeldir. Hem bir eşitsizlik hem de eşitlik vardır. Yargılama ve değerlendirme ölçütlerini kullanması öğretmeni bilgi, beceri, deneyim, olgunluk gibi bazı noktalarda üstün kılar. Bu öğrenciyle saygı, dürüstlük, nezaket ortamında karşılıklı iletişim geliştirmeyeceği anlamına gelmez (s. 74-75). Yine bir ikilik olarak, Brauner'in (1987) dediği tarzda, bir tarafta çocuğun doğuştan meraklı olduğunu diğer tarafta tembel olduğunu düşünenler olabilir (s. 54). Tembel olduğuna kanaat getirenler çoğu zaman öğretmenden veya otoriteden yana, meraklı olduğuna kanaat

getirenler ise öğrenciden ve özgürlükten yana olacaktır. Bir tarafa toplumcu diğer tarafa bireyci ideolojilerin eğitim görüşleri yerleştirilerek ikilem kamplaşmaya dönüştürülebilir. Cevizci'ye (2012) göre Freire, Dewey, Piaget gibi düşünürlerin eğitim paradigması:

> …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 (s. 256).

Bu içerik liberal, eleştirel veya öğrenci merkezli eğitimden yana olanların savundukları güçlü dayanaklardandır. Karşısına bireyi küçülterek aktif kılmak adına etkisizleştirdiği yönünde itirazlarla daha toplumcu fikirler üzerinden eğitimle kalkınmanın sağlanması, topluma uyum sağlanması vb. birçok görüş getirilebilir. Kamplaşma görüşlerin derinleşmesi ve etkili olması için işe yarar. Ancak taraflardaki doğru ve yanlış görüşlerin eğitim teorisi adına tespit edilebilmesi, eğitim pratiğinin toptancı eğilimden uzak tutulması için ikilemler insan ve insani alan gibi geniş bağlamlara çekilmeli ve üst kavramlar sunulabilmelidir.

Felsefede, felsefe ve bilim arasında, doğa ve sosyal bilim arasında, psikoloji ve sosyoloji arasında, psikoloji veya sosyolojinin kendi içerisinde, ideolojiler arasındaki birçok farklılık eğitim ortamında böylesi kamplaştırmalara zemin sağlamıştır. Bu, doğrudan doğruya "İnsan nedir?" sorusundaki zorluktan kaçmaktan kaynaklanmaktadır. Türk eğitim sisteminin teori ve pratiği bu kampların çözümsüz bıraktığı sorunlarla doludur. Eğitime ilişkin bilimsel araştırmalar çoğu zaman bu temel sorunlara ve çözümsüzlüklere dair etraflıca düşünülmüş bir görüş bütününe sahip değildir. Araştırma sonuç ve yorumları sadece kendi dayanağını destekleyerek insan ve eğitimdeki çok yönlülüğü ve birlik-bütünlüğü gözetmemektedir. Kamplaşmış birçok çalışma ve araştırma dayanak göstermese de aslında bir insan anlayışını, farkında veya değil, tasdik etmektedir. Benzer durum insan doğası ve insan ideali kavramlaştırmaları için de geçerlidir. İkilik içerisinde birini tercih etmeye sıkışarak diğeri değersizleşmektedir. İdeal kavramının başına gelen aşağı yukarı budur. Oysa ikilikler insanın birlik ve bütünlüğü yönünde çözüme kavuşturulmak üzere eğitim teorisinde eritilmeli ve pratiğe aksettirilmelidir. Geleneksel ve güncel arasındaki ikileme bakış açısı da bu yönde olmalıdır. Bütün bunlar kısa sürede çözülecek veya 'nihai çözüm budur' denilebilecek sorunlar değildir. Eğitim ontolojisinin insan üzerine düşünmesi eğitim araştırmacıları eliyle zamanla oluşacak bir birikimdir. İnsan bütünlüğü gözetilmedikçe eğitim kuramlarının herhangi bir ikiliğe çözücü yönde müdahalesi mümkün değildir. Şeriati'nin (2010) ifade ettiği gibi insanın tanımlanması için çaba harcanmalıdır (s. 293) çünkü eğitimdeki bütün konular öncelikle insanla ilgilidir.

5.2.2. Eğitime Eşlik Eden İnsani Alanların Organizasyonu

İnsani alanların eğitimdeki organizasyonu "Neyi öğreteceğiz?" sorusuna dayanmaktadır. Bu organizasyon ve eğitimde oryantasyon problemi Türkiye'de yeterince üzerinde konuşulan, çalışmalar yürütülen ve felsefi tartışma kültürünün gelişmediği bir konudur. Eğitim insanlığın birikimlerini içine alan ve bunlar üzerine belirli kısaltma, daraltma, seçme gibi işlemler yaparak gelecek nesillere sunan oldukça geniş ve uğraş gerektiren bir alandır. Hızır'ın (1977) felsefe tarihine bütüncül bakma isteğinin her halükârda rölatif kaldığı uyarısındaki (s. 340) gibi eğitim de insanlığın birikimlerini değerlendirirken belirli ölçülerde rölatif kalmaktadır. Evrensel olduğu düşünülen konu, kavram, bilgi, görüşler içerisinden seçim yapılırken bile rölatif durumu aşmak zordur. Uluslararası koşullara bakılarak eğitimin yerel taraflarına dair yapılan seçimler de bu rölatif durum üzerine kurulur. Eğitim adına karar verenlerin ait olduğu medeniyetin ve insanlığın birikimleri içerisinden seçim yapması için bütüncül yaklaşması, dar bir bakış açısına hapsolmaması, titiz davranması gereklidir. Böylesi tutumlar sayesinde eğitimde evrensel içeriğin koşulları yaratılır. Ancak bu tutumların koşulları nasıl sağlanacaktır?

Eğitim adına yapılan seçimlerde seçeneklerin sınırlı olduğu ve tercih unsuruna yer vermenin doğru ve uygun olmadığı alanlar da vardır. Doğa ve matematik alanlarının bilgisi ile teknoloji seçenek sunmayan ve hangi coğrafyada bulunduğuna bakılmaksızın kullanılması ve öğretilmesi gereken içeriklerdir. Bu alanlarda yenilikler geliştirmek dünya sisteminin ve ekonominin gereğidir. Ancak bunların insan anlayışını belirlemesine dikkat ve özenle yaklaşmak eğitimin çocuğa karşı sorumluluğudur. Devletler, eğitimle günü yakalamak ve geleceği kurmak isterken insan kaynağını tüketmek yerine doğru bir şekilde muhafaza ederek geleceğe taşımak için vardır. Postmodern öğretilerin sunduğu gibi nostaljiden kurtulmak adına geçmişi kenara bırakmak akla yatkın değildir. Eğitim teorisinin insanlığın birikimlerini geçmiş ve geleceğin bütünlüğü içinde değerlendirebilmesi basit bir nostaljiyle birikimler içinden rastgele seçimleri değil çağa uygun bir eğitim anlayışı ve amaçları geliştirmekle mümkündür. Bu, insanlığın farklı alanlardaki başarılarına bütünlük içinde bakmaktır. Din, dil, bilim, teknoloji, hukuk, ekonomi, ahlak, kültür, sanat, ideoloji vb. insan başarılarının ortaya çıktığı insani alanlar olarak zikredilebilir.

Mengüşoğlu'na (1977) göre "…Bütün insan başarıları arasında organik bir bağ, bir bütünlük vardır." (s. 13). Eğitimde de insanlığın birikim ve başarılarına dair seçimler ve onların öğretimi tek alanla sınırlanmamalıdır. Özellikle bilim-teknoloji ve insan anlayışı arasındaki bağın dikkatli kurulması eğitim teorisinin sorumluluğundadır. Tepkisel değil kurucu ve

kuramsal bir akıl niteliğine sahip bir eğitim felsefesinin ve eğitim araştırmalarındaki uzmanlaşmanın günümüzdeki önemi bu noktada ortaya çıkar. Eğitimde uzmanlaşma insani alanları, "İnsan Nedir?" sorusunu ve eğitim düşüncesini bir arada tutmaya çabalamalıdır. Bu çaba, özel konuları ele almaktan vazgeçmeyi gerektirmez. İnsan başarılarına tarihte değişime uğrayan insan anlayışı ve eğitim tarihi de dâhildir. Ayrıca insani alanların ayrı ayrı incelenmesi de gereklidir. Farklı insani alanları eğitim yönünden inceleyen disiplinler, ülkenin eğitim felsefesine ve politikasına göre öğretilecek içeriğe dair titiz seçimler yaparlar. Bu seçimler ilkelere ve görüş bütününe dayanır. Teori ve pratik arasındaki farklı özellikler ve karşılıklı katkılardan dolayı teorik inceleme için yapılacak seçimler bir serbestliğe dayanır. Ancak serbestlik eğitim pratiğine ve çocuğa karşı sorumluluğu ortadan kaldırmaz.

Eğitimdeki farklı insani alanlara, kademelere ve branşa yönelik araştırmalarda uzmanlık alanları birçok sebeple gereklidir. Ancak insan yetiştirilen bir alanda uzmanlaşma epistemoloji ve bilim ilişkisini merkeze alan ve dar bir ontolojiye dayanan, ontolojiyi yok sayan bölük pörçük bir anlayışta olmamalıdır. Eğitimin zamana, insanlığın farklı alanlardaki başarılarına ve insan nedir sorusuna dayanan bütünlüğü böyle bir uzmanlaşmadan bir hayli zarar görmüştür. Böyle bir bütünlük şeklen varsayılmasına ve birçok yerde dile getirilmesine rağmen bu hassasiyetin hayata geçtiği söylenemez. Eğitimdeki uzmanlaşma, eğitim felsefesinin dile getirdiği birtakım sorunlardan doğan sorumluluklar ekseninde eğitim felsefesi alanındaki araştırmacıyı ve diğer eğitim uzmanlarını karşılıklı sorumlu kılmalıdır. Eğitimdeki akademik uzmanlık, örneğin sadece çocuk gelişimi gibi konularla sınırlı değil insan nedir sorusu üzerine düşünme, eğitime temel teşkil eden alanların eğitimdeki birlik ve bütünlüğünün sağlanması ve bu doğrultuda insanlığın birikimlerinden seçimler yapılması gibi konularda da olabildiğince 'bütünlüklü uzmanlık' şekline bürünmelidir. Öğretmenlik mesleğinin ve eğitim araştırmacılığının gerektirdiği uzmanlık tipik bilimciliğin her şeye yön verdiği bakış açısının dışında eğitimin çok boyutlu ve tekil karakterini dikkate alan yeni bir bakış açısı talep etmektedir. Böyle bir uzmanlığın gelişmesi için indirgemeciliği ve bilimciliği eleştirmekle yetinmemeli alternatif bir bakış açısı zemini hazırlanmalıdır.

İnsan başarılarını ilgilendiren alanlardan hareketle örneğin şöyle bir sorular silsilesi sunulabilir: "Eğitim bilim midir? Bilim değilse felsefe midir? Felsefe değilse din midir? Din değilse kültür ve gelenek midir? Bunların hiç birisi değilse tekniğin aktarımı ve ilerletilmesi midir?". Bu silsilede daha birçok alternatif olsa da şimdilik birkaç cevaptan öteye geçilemez. Güncelliğe ve pratiğe bağımlı bir 'eğitimsel gerçeklik' cevapları sınırlar. Akla ilk gelen yaygın cevaba göre eğitim bir bilimdir ve felsefe, din, kültür, gelenek, tekniğe de bilimsel

olarak yaklaşılır. Aynı cevaba göre insan nedir sorusu ve insan yetiştirme işi de bilimsel ölçütlere göre ele alınmalıdır. Ancak bu cevabın kendi içinde doğurduğu birçok sorun, bilim olan eğitimin psikolojiye mi yoksa sosyolojiye mi yakın olduğu tartışması üzerinden, ortaya koyulmuştur. Cevabın getirdiği zorunluluklardan ve sorunlardan kurtulmak için "eğitim bir bilimdir ancak diğerlerinden farklıdır" şeklinde düşünüldüğü anda tipik bilimsel çerçevenin dışına çıkılır. Eğitimin bilimsel çerçevesi diğer alanlar tarafından eğilip bükülmeye açık hâle gelir. Aslında bilim dışındaki alanlar da eğitimi belirlediği için ve başarı ve birikimlerin bütünlüğünü yakalamak için çerçevenin eğilip bükülmesi gereklidir. Böyle bir işlemin koşulları eğitim sahası dışında değil doğrudan doğruya eğitim teorisi içinde belirlenmelidir.

Sorular silsilesinde ikinci sıra için 'eğitim bilim değilse felsefedir' cevabı verilebilir. Cevap, felsefe zaten eğitim dâhil bütün bu sahalarla ve özellikle bilimle de ilgilenmektedir şeklinde temellendirilebilir. Bilim felsefenin alt dalıdır ve eğitim de bilimin alt dalıdır gibi kurgularla desteklenebilir. Kasıtlı ve organize şekilde gerçekleştirilen eğitime insanlığın en incelmiş faaliyetlerinden olan felsefeye atılmış bir adım gibi bakılabilir. Sonuçta eğitilen her insanın felsefi düşünme için bir adım attığı savunulabilir. Ancak böyle bir cevap indirgemeci ve kestirme yoldan gitmektedir. Soruların hepsini cevaplamadan sorular silsilesinin içinden çıkılamaz bir durum yarattığı ve hatalara sürüklediği sezilebilir. Tek tek cevaplamak yerine felsefenin mahiyeti ortaya çıkarmaya çalışan 'Ne' sorusunu yöneltmek daha anlamlıdır. Buna göre 'Eğitim nedir?' sorusunun cevabı aranırken başka bir sorun mevcut uzmanlıklar içerisinde eğitimin ne olduğunun hangi uzmanlık alanında tartışılacağıdır. Bu noktada, bütünlüklü uzmanlaşma içerisinde eğitim ontolojisinin diğer uzmanlık alanlarında bulduğu karşılık ve eğitimin ayrı bir var olan olarak değerlendirilmesi yönündeki vurgu temel bir kabul haline getirilebilir. Bu kabul eğitime kendi bağlamını sağlamak ve özgün bir alan olma özelliğini yitirmemesi içindir.

Eğitimin nedir sorusu ve sorular silsilesi bir arada düşünüldüğünde, eğitimin bunların hiç birisi olmadığı ancak hepsiyle bağlantılı olduğu akla gelen ve üzerinde durmayı hak eden bir cevaptır. Bu cevapta aslında çoğu zaman eğitimin disiplinler arası bir alan olduğu kastedilir. Ancak disiplinler arası olduğu yönündeki cevabın bazı zayıf noktaları vardır. Tekeli (2001) sosyal bilimlerde bir alanın disiplinler arası niteliğinin beraberinde farklı disiplinleri tutarsızca bir araya getirmek sorununu taşıyabileceği noktasında uyarmaktadır (s. 14). Eğitim (eğitim bilimleri) disiplinler arası olup olmadığı noktasında tartışmalıdır. Disiplinler arası yaklaşılan eğitimin muhtelif ikiliklerden, epistemolojik tutarsızlıklardan, insan bütününü anlamaya ve anlatmaya el vermeyen çelişkilerden uzak durması zordur. Disiplinler

arası çalışma alanlarının içeriği ve mantığı ile kıyaslandığında eğitimin büyük çaplı bir uyumsuzluk taşıdığı görülür. İnsan yetiştirme işi farklı disiplinlerin basit bir iş birliği şeklinde görülemeyecek kadar sıkı bir birlik gerektirmektedir. Eğitimi çabucak disiplinler arası ilan ederek yeni bir indirgemecilik türüne disiplinler arası indirgemeye düşmek olasıdır. Ardı sıra eklektizm, senkretizm gibi hatalar gelir. Disiplinler arası kurguda eğitim dış etkilere daha açıktır ve genel çerçevesi değil kendine özgü çerçevesinin eğilip bükülmesi kolaylaşır. Kendine özgü ve detaylı bir tasarım bütünü ilke düzeyinde ve tutarlı görüşlerin birliği içerisinde yakalanabilir. Bu noktada eğitimdeki teorik kuruluş ihtiyacı kendini daha açık gösterir. Eğitimde ontoloji; metafizik ve epistemoloji arasındaki geçişi sağlaması, her iki alandan görünümler içermesi ve bilim dâhil farklı insani alanlarda da karşılık bulması nedeniyle dikkate alınır. Eğitimi ayrı bir var olan şeklinde kabul eden eğitim ontolojisi, diğer alanların etkilerini insan nedir sorusu bağlamında dikkate almakla eğitimin teorik kuruluşuna herhangi bir bilimin indirgemeciliğinden daha fazla olanak sağlamaktadır. Bu eğitim eşittir ontolojidir veya eğitim eşittir felsefedir anlamına gelmez. Aksine eğitim ontolojisi, eğitsel bağlamı dış etkilerle birlikte oluşturan bir disiplindir.

Farklı alanların eğitim teorisinde değerlendirilebilmesi için ‘bakış açısına’ ihtiyaç vardır. Ontolojik bir yaklaşımla eğitimde bakış açısına sahip olmanın imkânı kuvvetlendirilir. Geertz (2010) antropolojisinde dini, sağduyusal ve bilimsel bakış açılarından bahseder (s. 135-137). Bu üçü üzerinde eğitime özgü yollar takip edilerek antropoloji yerine eğitim koyulabilir. Antropolojinin insanı belirleyen faktörler üzerinde insanı olduğu gibi ortaya koymaya çalışması eğitimin sadece bir tarafıdır. Eğitim insanı belirleyen farklı alanların verilerini dikkate almak durumundadır. Bu bakımdan eğitim düşüncesi kendisinin ne olduğunu belirleyebilmek için üç bakış açısına da kayıtsız kalmaz. Ancak eğitimdeki bakış açısı bu üçünü bir araya getirmekten de fazlasıdır. Çünkü insani alanların hepsinin bireyde ve toplumda azımsanamaz bir karşılığı vardır ve eğitim düşüncesi bunlardan birini dışlayamaz. Sadece birini dikkate alan bir eğitim düşüncesi şiddetli tartışmalar içerisinde kalmaya müsaittir, doğruluğu yakalamaktan uzaktır. Böyle bir bakış açısı deyim yerindeyse eğitimin yumuşak karnı haline gelir. Bakış açısıyla kastedilen eğitim üzerine bir tartışmanın olmaması ve demokratik bir şekilde tartışma yollarının kapatılması değildir. Aksine iyi bir kurguyla tartışmaların öncelikle temel ve ilkesel düzeyde yürütülmesidir. Bu bakımdan insanı belirleyen farklı alanların bakış açılarını içerebilecek ve ‘eğitsel bağlam’ içinde başarılı şekilde eritebilen bir eğitim, felsefenin kuramsal aklını dikkate almalıdır. Eğitim düşüncesi tarihi, kuramsal aklın önemini göstermiştir.

Kuramsal akıl, özellikle sağduyuya dayalı bakış açısında devreye girer. Ancak sadece sağduyu dikkate alınmaz çünkü sağduyu yerleşik olanı dile getirmekten öteye geçmez. Smith'in (1987) dediği gibi "Sağduyunun yetersizliklerinden biri en genel varsayımlar üzerinde ilerleme eğiliminde olmasıdır. Alışılmış sloganlar, klişeleşmiş sözlerin ötesine geçmek çok güç olmaktadır. Temel güçlükleri bulmak için sorunların veya soruların temellerine inmek gerekmektedir." (s. 6). Buna rağmen sağduyuya farklı içerik yüklenebilir. Çünkü eğitimin yerleşik olanı dikkate alması ve eğitim amaçlarıyla yerleşik olanın değiştirilmesi veya aşılması birlikte çalışır. Sadece dış gerçekle örülü, tümevarıma dayalı mantıksal sağduyu veya pratiğe-faydaya indirgeyen sağduyu yerine özneyi, var olanı ve var olanlardaki varlık boyutunu dikkate alan eski felsefenin sağduyusu eğitime olan ve olması gereken bağlamını bir arada kazandırır. Olması gerekene ilişkin bağlam, eğitim teorisini kurarken diğer insani alanların etkisi noktasında daha kapsayıcı bir bakış sunabilir. Olana ilişkin bağlam örtük olarak zaten olması gerekeni içerdiği için olması gerekeni dikkate aldığını açıkça zikreden bağlamdan daha sahici değildir. Eğer indirgemecilik aşılabilir ve farklı insani alanların bakış açılarını dikkate alan bütüncül bir eğitim düşüncesi oluşturulabilirse eğitimin otonomluğu adına önemli bir adım atılmış olur. Bu yüzden yapılan tartışmalar öncelikle içeriğe ilişkin kapsayıcı ve bakış açısına yön verecek birtakım kararlar almayı gerektirir. Eğitimde neyin öğretileceğine ve nedenine dair karar vermek zorunludur. İçeriğe ilişkin kararlar her hâlükârda rölatif kalsa da insani alanlara ilişkin kapsayıcılık sayesinde rölativizmin getirdiği uzlaşmazlıklar azaltılabilir.

Hartmann'ın (1998, s. 20-22) varlık tabakaları içerisinde en üst tabakadaki tinsel (manevi) alanlar oldukça büyük ölçeklidir ve daha önemlisi öğrenilir. Hartmann'ın (1998) ifadesiyle "…Hukuku, ahlâkı, dini, dili ve bilimi, mevcut olanın içinde yetişerek ve ona ortak olarak, öğreniyoruz. Tüm bunlar önceden hazır bulunan bir alan olarak, her kişinin karşısına çıkar…" (s. 20) ve "…içerisinde hareket etmek ve yaşamımızı sürdürmek zorunda olduğumuz tüm bir yaşam alanı…" (s. 22) şeklinde tanımlanır. Bunlar insana dışsaldır ve karşılıklı etkileşim söz konusudur. İnsani alanları (tinsel alan, manevi alan, sosyal pratikler) incelemek veya üzerine düşünmek ontolojik bir çalışmadır.

Ontoloji bu alanları birer 'var olan' olarak dikkate almaktadır. Antik Çağ boyunca hukuk, ahlak, din, dil, bilim gibi alanlar içerik olarak yeterince çeşitlenmediği için metafizik ve eski ontoloji bu alanları bir arada dikkate alabilmiştir. Antik Çağ'da insanın birliği ve bütünlüğü gözetilirken, bugüne uygun bir uzmanlaşmaya gerek kalmamıştır. Yeni Çağ'da epistemoloji ve bilime indirgenmiş bakış açısı ontolojiye ağırlık vermediği için insanın bu alanlarla

ilişkisi bilim zihniyeti doğrultusunda tasarlanmıştır. Bu nedenle, eğitim bahsi geçen alanlarla insan arasındaki etkileşimi ve bu alanlardaki bilim dışı nitelikleri yeterli düzeyde kuramamıştır. İnsani alanların birbiriyle bağlantısı ve insan üzerindeki etkisine dair konuşmak ve inceleme yapmak bir yanıyla spekülatiftir. İnsani alanların bilimin ele aldığı herhangi bir nesne gibi incelenebilecek yönleri bulunsa da tek başına bilimsel yöntemle çözümlenememektedirler. Dolayısıyla eğitim teorisinde spekülasyona açık olmak gerekir.[43]

Eğitimin yaşama hazırlayan tarafı bu alanlara dair spekülasyonla geliştirilebilir. Eğitim ontolojisi bir taraftan eğitim ve insani alanlar arasında ilke düzeyinde (metafizik) kabuller sunar. Diğer taraftan eğitim teori ve pratiğinin etkilendiği koşulları deneyüstü ve deneyi aşan bir zeminde anlamaya çalışabilir. Deney ve gözlemin bu alanlara dair yanıltıcı taraflarını spekülatif bir akıl aracılığında değerlendirebilir. Eğitim amacını oluşturabilmek için eğitimin bu alanlarla bağlantısını ve eğitim içerisinde bu alanların birbiriyle bağlantısını organize etmeye çalışabilir. Bütün bunlar eğitimin bütüncül ve dış etkilere kontrollü şekilde açık olan bir teorisine kavuşmak için gereklidir. Bunun için bahsi geçen alanlardaki uzmanlaşmalar (örneğin eğitim hukuku, eğitim dili, eğitim ve din ilişkisi, ahlak ve eğitim, eğitim sosyolojisi, eğitim psikolojisi, eğitim antropolojisi, eğitim ekonomisi vb.) birtakım eğitsel bilgiler sunarken eğitim ontolojisiyle bağlantılar kurmalıdır. Bu bilgiler pratikte sınandıkça tekrar tekrar teoride değerlendirilerek zamanla eğitsel içeriğe dair bağlayıcı hâle gelebilir.

Pragmatizmin ve özellikle Dewey'in eğitim felsefesi oluşturma başarısı pratik vurgularında veya pozitivist-ampirik temellerinin getirdiği dar kapsamlı ontoloji anlayışında aranmamalıdır. Dar kapsamlı ontolojinin getirdiği sorunlar bir kenara bırakılırsa, Dewey pragmatizmi insani alanların birbiriyle ilişkisini, eğitilen özneyi bu alanların oluşturduğu yaşam bağlamı içerisinde titizlikle ele almayı ve en önemlisi bu konuları detaylandırmayı başarmıştır. Dewey'in görüşleri üzerine sürekli bir eğitim teorisi kurulmuştur. Bu açıdan Dewey'in araçsalcılığı aslında insan başarıları üzerinden eğitim ontolojisi sunmak gibi bir arka plana sahiptir. Amerikan eğitim düşüncesinde tartışmasız bir otorite değil diğer filozoflara ve bilim adamlarına uzanan tartışma zeminini sağlayan bir işlev görür. Bu işlev de bir tür otoritedir ve devletin genel çıkarlarından, temel ideolojisinden kolay kolay sapmaz. Bu anlamda Dewey felsefi düşüncenin gücünden faydalanmayı ve tartışma zeminini kendisinden sonraki araştırmacılara aktarmayı başarmış bir kuramsal akıl örneğidir. Böylelikle Dewey gibi tek bir isimle sınırlandırılmayan yirminci yüzyılın teferruatına

[43] Eğitim teorisinin insani alanlara dair bir spekülasyonun koşulları içerisinde gelişmesi ile eğitilen öznenin ona sunulan bu alanlara dair eğitsel içerikteki spekülatif yalnızlığı birbirinden farklı şeylerdir.

rağmen özgün bir kuramsal akıl geleneği Amerika'da ortaya çıkmıştır. Eğitsel içeriğin seçimine ilişkin kararlar devlet-filozof-bilim insanları arasında kurulan bağlantılar ve eğitimi belirleyen alanlara ilişkin bir arka plan üzerinde yoğun çalışma ve tartışmalarla ortaya çıkmaktadır. Bu anlamda çağımız kuramsal aklın organize oluşu bakımından Antik Çağ'dan ve Orta Çağ'dan kolektif olmak gibi bazı farklar arz edebilir.

Türkiye'deki eğitim teorisi kültürel-tarihsel geçmişiyle felsefi açıdan tutarsızlık arz edecek yönleriyle Dewey'i dikkate almıştır. Eğitimin bilimsel formuna odaklanarak eğitim ontolojisini oluşturacak kuramsal aklın organizasyonu harekete geçirilememiştir. İnsani alanların eğitim boyutu üzerine derinleşen ve ülkeye özgü bir tartışma zemini ve alanı yaratılmak yerine eğitim bilimleri zemininde insani alanlar çoğu zaman birbirinden ayrı ve basit bir ilişki içerisinde tanımlanmıştır. Örneğin eğitim-din ilişkisi, eğitim dini din ise eğitimi etkiler çerçevesinde birkaç temellendirmeye sığdırılmaktadır. Benzer şekilde eğitim bilimlerinde hukuk, bilim, dil, kültür, ahlak gibi konularda da sadece karşılıklı etki söz konusu edilmektedir. Bunun yerine söz konusu alanların birbiriyle bağlantısı insan nedir sorusu içinde, çocuğun bu alanlar içerisindeki varoluşsal ve bilgisel durumu üzerine eğitim teorisinde spekülasyonun derinleştirilmesi, genişletilmesi, tartışılarak ilerletilmesi gerekmektedir. Türk eğitim düşüncesindeki ideoloji problemi veya hukuksal çerçeve açıkça belirlenmiş dar sınırlar içerisinde bir tartışma zemininin olgunlaşmasına ve gelişmesine müsaade etmemektedir. Böyle durumlarda eğitim araştırmacısı tartışmalı konulardan uzak durmayı tercih etmektedir. İdeoloji ve hukuksal çerçevenin sınırlandırma yapamadığı, başka deyişle etkisiz kaldığı koşullarda, insani alanlar ve eğitim arasındaki ilişkinin bilimsel yöntemle elde edilemez olduğu görüldükçe tartışma ve arayıp bulma zemini yerine bu alanlarda kestirme yoldan görecelliğe sığınılmaktadır. Görecelilik sığınağının açık adresi olan yapılandırmacılık eğitimde kayda değer bir gelişme sağlamamıştır. Katı ideolojiler ve görecelilik nedeniyle insani alanlarla ilişkisi içerisinde bir filtre görevi görecek ve eğitime otonom karakter verecek bir eğitsel bağlam gelişmemiştir. Böyle bir eğitsel bağlam gelişmedikçe, eğitim sisteminin ülke bütünlüğü içerisinde farklı kesimleri kapsayabilmesi, bir ölçüde ideoloji ve alt kimlikler üstü olabilmesi mümkün değildir. Eğitsel bağlam yeterince gelişmediği için söz konusu alanlardan neyin öğretileceğine ilişkin seçilen olumlu yöndeki bilgiler de eğitilen özne üzerinde asli anlamını yitirmektedir. Bu koşullarda, eğitimin örneğin kültüre bir giriş olarak kavranması, yaşama hazırlaması, kalkınmayı destekleyen bir zihniyeti ortaya çıkarması mümkün müdür? Oysa olması gereken tek yanlı sınırlamaları ve göreceliliği aşmaya çalışarak eğitim teorisinin mevcut düzeyi içerisinde bu

alanlara dair ulaşılan bilgilerin yolunu eğitilen öznenin düzeyine getirerek sunabilmektir. Bilgi insani alanların hepsi içerisinde anlamlıdır. İnsan, bu alanlar içinde bir var olan olarak toplum, evren gibi diğer var olanlarla ve varlığın bütünlüğüyle ilişkisini kurmaktadır.

İnsani alanların birbiriyle ve eğitimle ilişkisi oldukça geniş konulardır. Bir çalışmada hepsinin üzerinde uzun uzun durma şansı yoktur. Konunun ele alınması için kuramsal akıl akademik bir geleneğe dönüşerek organize olmalıdır. Bu organizasyon insani alanların etkilerini gerektiği ölçüde filtreleyerek kullanan bir eğitsel bağlamı ve içeriğe dair bağlayıcı bilgileri zamanla oluşturabilir. Çağa özgü kuramsal akıl, araştırmacıların doğrudan olmasa da birbirini dikkate alan tarzda birbirine bağlanışını gerektirmektedir. Eğitim sahasındaki araştırmanın gözetmesi gereken eğitsel bağlam ve literatüre dayalı bütünlük-tamamlayıcılık gibi hassasiyetler her zaman vardır. Bütün bunlara zemin sağlayabilecek eğitim ontolojisiyle eğitsel bağlamın özellikleri tespit edilebilir.

Eğitsel bağlam, farklı insani alanlardaki insan başarılarından elde edilen içerik ve yönteme ilişkin seçimlerin toplamıdır. Bütünlüklü uzmanlık anlayışı açısından eğitsel bağlam toplam olarak görülmelidir. Bu yapılamazsa eğitim pratiğine yönelik incelemeler birbirinden kopuk olacağı gibi eğitilen özne çeşitli çelişkilerin içerisinde bırakılır. Eğitsel bağlamı ilgilendiren ilk soru insana temas edilirken hangi içeriklerin kullanılacağı, diğer ifadesiyle neyin öğretileceğiydi. İkinci soru ise yine insan başarılarının ve farklı alanların getirdiği şekilde eğitimde nasıl bir yöntem izleneceğidir. İki açıdan da eğitsel bağlam; yetişkinin, öğretmenin, devletin, eğitim araştırmacısının çocuğa dair sahip olması gereken duyarlı bir bilinçten kaynağını almaktadır. Antik Çağ felsefi metinlerinde doğrudan çocuğa yönelik duyarlılık adı altında detaylı bir tartışmaya rastlanmamıştır. Ancak öğretilecek içeriğe gösterilen özen insan nedir sorusuna verilen önemde kendisini gösterir. Öznellik-nesnellik arasında teoride kurulan denge çocuğa yönelik bir duyarlılıktır. Orta Çağ Batı skolastiğinde bu duyarlılığın yitirildiği, Yeni Çağ'da Rousseau gibi filozoflarda yeniden geliştiği söylenebilir. Ancak Yeni Çağ'ın insan anlayışı, totaliter sistemler vb. koşullarda Rousseau'nun tam bir hâkimiyet sürdüğü de söylenemez. Eğitme yönteminden bahsedildiğinde bu duyarlılık biçimlendirme kavramının incelemesi yoluyla sezilebilir. Eğitsel içeriği değiştirme isteği de çoğu zaman biçimlendirme tartışmalarında cereyan eder. Örneğin yapılandırmacılık, varoluşçu eğitim, antipedagoji, postmodern eğitim gibi yaklaşımlar biçimlendirmeden kurtulmak isterken aynı zamanda insani alanlara yönelik bir yaklaşım tarzı belirlemektedir.[44] Özellikle totaliter

[44] Varoluşçu eğitime ayrı bir parantez açılabilir. Onun eleştirel pedagoji ve anti pedagoji yaklaşımları tarafından popüler kavranışı ve kullanımı aşağı yukarı burada söylendiği gibidir. Aslında ontolojik açıdan

sistemlere, katı ideolojilere, bilimciliğe ve sosyolojizme eleştirel yaklaşırken eğitilen öznenin kendini bireysel şekilde oluşturması gerektiği savıyla insani alanlarda göreceliliğe yaklaşmaktadırlar. Bu açıdan biçimlendirme üzerine yürüyen tartışma insani alanların eğitimdeki pozisyonuna yönelik bir bakış açısı tartışmasıdır.

Çocuğu insani alanlara katılıma hazırlamak konusu göreceliliğe bırakılarak genel bir biçimlendirme ortadan kaldırıldığında, yetişkinlikte katılım etkin değil edilgin olmayla sonuçlanabilir. Çocuk kendi biçimlendirmesini yaratarak şahsiyet geliştiremeyeceği için desteklenir. Çocuğun tarafında olmak biçimlendirmeye ilişkin iyi düşünülmüş, tutarlı, belirli bir eğitim kültürüne dayanan ve özel biçimi ihmal etmeyen genel bir anlayışla mümkündür. Bu, çocuğu yaşamın her yönüne en iyi şekilde hazırlamayı içerir. Her toplum çocuğun özgünlüğünü engellemez. Hatta çocuğu biçimlendirmede eğitimden başka aile ve sosyal çevre gibi mecraların da hakkı ve sorumluluğu vardır. Eğitimin kendi bağlamını oluştururken sağduyu çerçevesinde böylesi mecralarla farklılaşması gerektiği durumlar olabilir. Ancak büyük bir çelişkiye yol açmamalıdır. Din, dil, bilim, hukuk, ahlak, kültür gibi insani alanlar eğitim çocuğu biçimlendirmekten vazgeçse de vazgeçmese de çocuk için gerçekliktir. Biçimlendirme eğitimin otonom karakterine uygun genel bir anlayış üzerine kurulmadığında öğrenmenin eğitim dışı bir mecraya kaymasının yolu açılır. Biçimlendirmede katı tarzlardan imtina etmek çocuğun kendi özel biçimini oluşturmasına imkân vererek sağlanır. Özel biçim çocuğun bilgiye ulaşma yollarıyla bağlantılı değerlendirilmelidir. Eğitim kültürü bakımından, Türk ve İslam düşünce tarihi içerisinde genel anlayışa uygun ve özel biçimi yadsımayan örnekler bulunabilir. Eğitim faaliyetini kapsayan ve eğitim tarihinde bulunabilecek ‘eğitim kültürü’ de bir insan başarısıdır. Gelecek nesillerin değişimin ardında sürüklenmek yerine şahsiyete sahip şekilde topluma katılması, dünyadaki değişime uyum sağlayarak etkinliğini sürdüren bağımsız bir millet olarak kalması için genel ve özel biçimlendirme insani alanlarla bağlantılı ele alınmalıdır.

İnsani alanlar üzerine derinlikli ve belirli bir tartışma birikimine dayanan eğitsel bağlam biçimlendirme adına açık ve anlaşılır bir görüş bütünü sağlar. Biçimlendirme görüşü ve eğitsel bağlam oluştukça eğitim faaliyetine (eylemine) yön veren arızi-özsel taraflar giderek netleşir. Eğitim faaliyetini, başka deyişle öğretim ve öğrenmeyi içine alan eğitim kültüründen hareketle eğitim kademelerine göre bir planlama ve yöntem anlayışı

varoluşçu yaklaşım ideolojiden tamamen uzak tutulabildiği koşulda tekil bir biçim gerçekliğinin üzerinde durması bakımından yol göstericidir. Ancak sadece tekil bir biçim gerçekliğine dayanmayı eğitme işinin doğasıyla, eğitimin genel amaçlarıyla ve insani alanlara katılımla tam olarak uzlaştırmak zordur.

geliştirilmelidir. Demek oluyor ki eğitsel bağlam oluşturulurken hem içerik hem de biçim dikkate alınmalıdır. Eğer Türk eğitim düşüncesi ithal edilen ve moda haline getirilen görüşlere uymak yerine kendi içinde birtakım değişim ve dönüşümler yaşayacaksa, bu eğitim kültürüne dayanmakla ve eğitim kültürünü sürekli kılan eğitsel bağlam oluşturmakla mümkündür. Eğitsel bağlam adına içerik ve biçime dair seçim yapabilme yetkisi noktasında ise eğitimin otonomluk ve bağımlılık dengesi bir problem alanı olarak çözülmeli ve tartışıldıkça bir eğitim kültürüne, geleneğine dönüşmelidir.

İnsani alanların eğitimle etkileşimi başlı başına bir otonomluk sorunudur. Dış etkiler karşısında eğitim araştırmacısı sorumluluklarını (bağlı olması gerekenleri) takip ettikçe otonomluk ölçütlerini geliştirir. Örneğin oryantasyon problemini ortadan kaldırmak üzere eğitime otonom bir karakter sağlayacak şekilde birinci ölçüt insan anlayışı ve çocuğun eğitimi üzerine bir arada düşünebilmektir. Bu ölçüt bir diğerini, insani alanları eğitimde dengeli bir şekilde dikkate almayı getirmiştir. Detaylara inildikçe ölçütler güçlenmiş ve sayısı artmıştır. Eğitim araştırmalarının sorumluluk düzeylerinin diğer araştırma alanlarına kıyasla içerdiği farklılıklar detaylardaki ölçütlerdendir. Sadece felsefe, bilim, hukuk, din, dil, tarih, ekonomi, kültür vb. alanlardaki araştırmalar insana ve çocuğun eğitimine dair yüksek bir hassasiyet taşımak zorunda değildir. Biçimlendirme konusunda bir görüş çerçevesinde eğitsel bağlamı dikkate alma zorunluluğu da taşımazlar. Çünkü bu alanlardaki araştırma serbestliği ile eğitimdeki farklıdır. Bu ifadeler eğitim sahası dışında eğitim araştırmaları yapılmayacağı, mevcut eğitime eleştirel yaklaşılmayacağı ve bunların eğitime faydasının dokunmayacağı anlamına gelmez. Eğitim sahasındaki araştırmacı da çoğu zaman eleştirel yaklaşmalıdır. Buna rağmen herhangi bir felsefi veya bilimsel disiplinde çalışma yapmakla insani alanların eğitimde karşılık bulması amacıyla çalışma yapmak birbirinden farklıdır. Bu fark aracılığıyla eğitim gerçekliğine bağlı araştırma amaçları oluşur. Eğitim gerçekliği, eğitimin otonom olduğu kadar bağımlı taraflarını açığa çıkarır.

İnsani alanları bütünlük içerisinde ve dengeli şekilde dikkate alarak eğitimi dış etkilere açmak gerekir. Dış etkilere tedbirli şekilde açılan eğitim teorisi her seferinde kendi içinde yeni sorumluluklar yaratır. Bu sorumluluklar içerik ve biçim üzerine yeni seçimlerin geleneği, günceli ve geleceği dikkate alarak yapılmasından kaynaklanmaktadır. Eğitim kendi dışındaki bütün alanları ilgilendirecek, geliştirecek ve onlardaki gelişmelerden etkilenecek şekilde var olur. Farklı birçok alanın insan nesli ve yaşamı üzerindeki dağılımı da eğitimle kurulmaktadır. Devlet eğitim organizasyonunun kurucusu, üstlenicisi ve yürütücüsü konumundadır. Eğitim devlet başta olmak üzere dış etkilere bağımlıdır. Diğer

alanlara kıyasla devletten bir dış etki olarak bahsetmek pek mümkün değildir. Eğitimde kontrollü şekilde içeriye alınan dış etkiler; çocuğun şahsiyet geliştirme, toplum yaşamına katılma, millet oluşturma vb. koşullar içerisinde yetiştirilmesi için gereklidir. Dış etkileri gerekli gören tedbirli bir yaklaşım eğitim teorisi zeminini var ederek eğitimi kendi içine bağımlı kılmalıdır. Bu durumda otonomluk zedelenmeden eğitsel bağlamla birleşir.

İnsani alanların eğitim üzerindeki etkisinde denge ve birlik gözetmek eğitilen öznenin birlik ve bütünlüğüyle ilgilidir. Bilime ve ideolojiye ayrıcalık ve üstünlük veren eğitim kurgusu eğitimin karakterine uygun şekilde çocuğa karşı yeterli duyarlılık sahibi değildir. Çocuğu bilime, teknolojiye, topluma hazırlamak eğitimin görevidir. Bu görev çocuğun geleceğini düşünmek bakımından bir duyarlılıktır ancak duyarlılık bununla sınırlanamaz. Çocuğu her koşulda geleceğe hazırlamak adına eğitimdeki sorunların üzerinden atlanmamalı ve yeni sorunlar yaratılmamalıdır. Sorunların arka planında felsefe yapma tarzının değişmesi ve insani alanlar arasındaki organizasyonun sağlanamaması vardır. Felsefe, din, bilim gibi insani alanlarda gerilimler ve öncelik problemleri doğmuştur.

Eski felsefenin varlık (vücûd), var olan (mevcûd) ve bilim (vicdan)[45] kavramları arasında kurduğu bağlantı eğitimde yitirilmiştir. Eğitim maddi olan dışında bir ilke tanımaksızın var olanın bilgisini elde edebilmek amacındaki insani alanlardan biri olan bilimle sınırlanmıştır. Bu, eğitim gibi kapsayıcı olması gereken bir alanda ontolojik kuraklık olarak adlandırılabilecek önemli bir sorundur. Diğer insani alanlar ve eğitim ilişkisinde, bilimin metafizik kabulü ve yöntem anlayışı temel belirleyen haline getirildiğinde eğitimde ontolojik olarak bir derinleşme ve çeşitlenme ortaya çıkmamaktadır. Bilimin maddi ilke kabulü böyle bir eleştiriyi sahiplenmemektedir. Felsefe tarihinde görülen ontoloji ve epistemoloji arasındaki merkez değişimine bağlı büyük bakış açısı farkları eğitimi bu noktaya getirmiştir. Bu anlamda felsefe hem eğitimin sorunlarının kaynağı hem de sorunların çözümü için katkı yapacak pozisyondadır. Eğitim teorisindeki akış sorununu çözmek eğitim ve insani alanlar arasındaki organizasyon sorununu gidermede yardımcıdır. Çözümün eğitim teorisinde nasıl bir felsefi arka plana dayandırılabileceği, ana sorunun bu noktada yatmasından dolayı göz önüne getirilmelidir.

Eğitimi ilgilendiren insani alanlara dair bakış açısı farkı, bu alanlar arasındaki bağlantılara ışık tutacak şekilde mantıksal pozitivizm ve yeni ontoloji kıyaslanarak açıklanabilir. Ayer'e (1998, s. 25-26) göre bütün bilimlerle ilgilenerek onlardan hareketle ve bilimin gerçeklik

[45] Küken'in (2002) değindiği üzere vicdan sözcüğünün bilim sözcüğünden geldiği eski felsefedeki anlayışı açıklayacak şekilde Aquinas tarafından belirtilmiştir (s. 560).

anlayışından kopmayan bir bütünlük görüşü ortaya koymak sadece felsefede olabilir. Buna rağmen felsefe kurgusal olmaktan çıkamaz ve ilk disiplin haline gelemez (s. 25-26). Mantıksal pozitivizmde bile bütünlük incelemesi felsefeye atfedilir. Yeni ontoloji ise bu konuda daha titizdir. Epistemoloji merkezli akımlar Ayer'in (1998) dile getirdiği bütünlük kurgusunun deneysel alanın dışına çıkamayacağı görüşündedir (s. 26). Yeni ontoloji var olanın realitesine odaklansa da deneysel alanın sınırlarına dışına çıkan bir felsefeden yanadır. Yeni ontoloji ilk disiplin olarak felsefeye, mantıksal pozitivizm fiziğe işaret etmektedir. Aradaki bu farkla anlatılmak istenen eğitimin bilim yerine felsefeyle aynılaştırılması değildir. Bu örnekler eğitim teorisinin arka planında nasıl bir felsefi akımın bulunduğunun önemli bir husus olduğunu göstermektedir. Bilimlerin getirdiği anlayıştan bariz fark yaratamayan felsefi akımların insan ve eğitim düşüncesi için işlevi sınırlıdır. İnsani alanları eğitimle ilişkilendirmede öncelikle felsefe ve bilim gibi iki ayrı saha eğitim içerisinde dengeli şekilde yer almalıdır.

Eski felsefede, felsefe ve bilim birbirine daha yakındır. Thales'ten Sokrates'e kadar olan döneme bilim tarihçilerinin gösterdiği ilgi, Platon'un matematiğe güven yaklaşımı, Aristoteles'in bilimlerin ilerlemesine yaptığı katkı ve başka birçok hususun yanı sıra bilginin var olana değil var olanlar arasındaki hiyerarşiden hareketle varlığın birliğine ve bütünlüğüne yönelik ele alınması felsefe ve bilim arasında kesinleşmiş bir ayrılık olmadığını gösterir. Krings ve Baumgartner'ın (1997, s. 209) Aristoteles'e dayanan eski felsefede deneysel bilim dahi deneysel olmayan bir ilke bilgisine dayanmaktadır tespitindeki deneysel bilim vurgusu dikkate alınmalıdır. Wolff'a (1963, s. 12-13) göre de eski felsefe doğada bilinmeyenleri açıklayan döneme özgü deneysel çalışmalar sunmuştur (s. 12-13). Doğa ve dış dünya üzerine birtakım gözlem ve tasavvurlar geliştirilmiştir. Felsefe ve bilim gibi iki ayrı sahanın bir arada duruşu eski felsefeye özgü bir hat sunmaktadır. Günümüzde daha belirginleşmiş olan üç disiplin üzerinden söylendiğinde bu hat metafiziğin problemlerinin eski ontolojiye ve epistemoloji ile bilimlere taşınması yoluyla kurulmaktadır. Bu felsefe yapma tarzı içerisinde eğitim doğrudan felsefi bir mesele olarak görülse de felsefenin kendisi anlamına gelmez. Yeni Çağ'dan yirminci yüzyıla doğru, eğitime felsefi katkı tamamen ortadan kalkmaz. Ancak eğitim bilimsel bilgiler üzerine kurulu bir alan olarak görülür. Bu değişimle birlikte Varlık kavramının kaybedilmesi; metafiziğin boş ve yararsız görülerek açıktan reddedilmesi, ilerlemenin önünde engel olarak düşünülen dine hassasiyet ve önem gösterilmemesi, ontoloji üzerinde durmanın gereksiz olması gibi anlamlara gelmiştir. Durant (2009) ve Ibáñez'in (2018) de altını çizdiği bu bağlama göre epistemoloji merkezli yeni

felsefenin hâkim akımlarına göre metafizik, ontoloji ve teoloji birbirinin yansıması ve aynı fikirlerin farklı kılıklarıdır. Bunların hepsini bir arada reddedilmelidir. Felsefenin metafizik, ontoloji ve teolojiyle birbirine karışması bir kusurdur (s. 513; s. 323).

Varlık kavramı ve metafizik tartışma üzerinden ilerlemesi sayesinde eski felsefe bilimlerin bilgisinin koşullarını oluşturduğu, kıymetini belirlediği ve eğitimi doğrudan içeri aldığı gibi teolojiyle de bir bağ kurmaktadır. Antik Çağ'ın akıl ve inanç arasında kurduğu hakikat arayışında buluşan dengenin Orta Çağ Avrupası'nda uğradığı değişimde inanç akla aşılanmak istenmiştir. Bir tür resmi görüşe ve aşılamaya dönüşen muhteva Orta Çağ Avrupası'nda eğitimin kendisi haline gelmiştir. Böylelikle dönemin eğitiminde farklı derslere yer verilse de kilisenin merkezi pozisyonda olduğu ve eğitim idealleri olarak teolojinin hâkim olduğu yoğun bir Hristiyan öğreti ders içeriklerini belirlemiştir. Antik Çağ'ın yedi özgür sanatında ise dersler içerik ve yöntem olarak dini öğretinin detaylarıyla sınırlandırılmamış ama aynı zamanda varlık anlayışıyla ve dini içerikle bütünlük taşımıştır.

Beş yüz yıllık aradan sonra yeni filozofların görüşleri tepkisel bir kırılma ve değişme getirmiştir. Bu tepkisellikten Antik Çağ'daki insan idealleri de nasibini almıştır. Yeni felsefe çoğunlukla bilimlerdeki gelişmelere göre organize olmuş ve bilgi merkeze yerleşmiştir. Ampirizmin, rasyonalizmin, pozitivizmin, pragmatizmin, mantıksal pozitivizmin bilimlerle arasındaki yakınlık, tarihsel olayların da etkisiyle felsefenin bilime göre tasarlandığı ve epistemolojinin başlıca alan olduğu bir çerçeve sunmuştur. Yirminci yüzyılda, insan bilişinin çözümlenip çözümlenemeyeceğine yönelik ilgi eğitim teorisinde büyük ölçüde belirleyicidir. Yapılan çözümlemeler, eğitim teorisinde bilme süreçlerini hâkim kılmaya ve eğitimi dış gerçekliğe dayalı bir ontoloji ile sadece bilim temelinde ele almaya gerekçe değildir. Mevcut durumda eğitime eşlik eden insani alanların organizasyonunu belirleyen özetlenen bu teorik bağlamdır. Eğitsel bağlam bilimin yoğun etkisi altında kalmış ve eğitimin otonomluğu açık şekilde etkilenmiştir.

Antik Çağ, felsefenin bilimden dine uzanan bütüncül bakışıyla dikkate değer farklar yaratsa da insani alanların çeşitlenmediği ve teferruata sahip olmadığı bir dönemdir. Bu açıdan eğitim ve insani alanlar arasındaki organizasyon sorununun çözümü bütünüyle Antik Çağ'dan bulunup çıkarılamaz. Ancak Antik Çağ düşüncesinde dikkate değer olan, henüz insani alanlar arasında büyük çaplı ve keskin farklar görülmemesi ve bilgisel açıdan hepsine varlığın birliği temelinde önem verilmesidir. Bu açıdan çocuğun insani alanlar arasındaki bütünlüğü varlık ve var olan algısı dâhilinde kurması için Antik Çağ'daki felsefe ve bilim ilişkisi örnek oluşturmaktadır. Bilimler, Ülken'in (2004) ifadesiyle metafizik ve ontoloji

içerisinde adeta erimektedir (s. 277). Bugün dahi örnek alınacak şekilde, Platon (2010) varlık bahsinde bir taraftan bilimlere ilişkin (bilimlerin parçalı yapısı karşısında) fikirler ileri sürmektedir. Filozof; "Bilim de doğrusu bir'dir, ama herhangi bir tek alan ile ilgili olan onun her bölümü, kendine özgü adını kendisi için ayrılmış olarak korur, özel sanatlar ve bilimler için birçok adlar olması bundandır." (s. 608) demektedir. Aristoteles'te (2012) ise sonunda mutluluğa ulaştırması hedeflenen iyi amacı hem bilimlere hem de mesleklere yön vermektedir. Başka deyişle bilimin yolu apayrı bir yerde değildir ve mutlaka ahlaki sahadan geçirilmektedir. Ahlaki saha ise zaten metafizik ve ontoloji ile bezelidir (s. 9-21).

Bu çalışma eğitim incelemesi olarak bugünkü bilimlerin metafizik ve ontoloji içerisinde eriyebileceğini ileri sürebilecek güçte değildir. Ancak günümüzde felsefe, bilim, din gibi alanlar arasındaki farklar eğitim teorisinin kendisine zarar verir hâle gelmiştir. Bu zarar eğitim pratiğinde bütün alt kademelerdeki içeriğe yansıtılmıştır. Oysa farklar eğitimin üst kademelerinde belirginleştiğinde daha çok incelemeye dayandığı daha kolay idrâk edilebilir. Eğitim kademelerinin içeriği tasarlanırken eğitim nedir ve insan nedir soruları yerine çağın bilgisel durumunun geldiği nokta ön plandadır. Buna göre çağa özgü bilgi sahibi insanı yetiştirmek için alt kademeden üst kademeye doğru bilgi yığını ve derinliği artırılır. Bu durum neredeyse bir eğitim anlayışı haline gelmiştir. Antik Çağ'da geçici ve hakikate ulaşmada aracı olarak görülen bilimsel bilgiye yönelik güvenin bugün çok daha güçlü olması bir dereceye kadar normaldir. Ancak insani alanlarda bilime tanınan ayrıcalığı eğitimin bütün kademelerine yansıtmak yerine alt kademelerde insani alanların bütünlüğü noktasında çocuk kendini var ettiği bütün alanlara dair bir kavrayış bütününe erişmelidir. Mevcut eğitim anlayışında bu kavrayış bütününü kademelere göre ayarlamak gibi bir kaygı öne çıkmamaktadır. Bu noktada Antik Çağ'ın varlık ve bilgi arasında kurduğu bağlantı dikkate değerdir. Eğitimi ve insanı bir var olan olarak kabul edip anlamaya çalışmak bahsi geçen sorunların önüne geçmek için eski felsefeden çıkarılması gereken bir derstir. Bilimsel bilginin merkeze yerleşmesiyle birlikte insani alanların birbirine karşı rolleri ve dengesi yitirilmiştir. İnsani alanların hepsine gereken önemi vermek bilimsel bilgiye güveni ortadan kaldırmayacağı gibi ontolojik kuraklıktan kaynaklanan sorunları gidermede yardımcıdır.

Eski felsefe yapma tarzına ve metafizik ile ontolojiye sahip çıkan akımlar, hâkim akımlar tarafından çoğu zaman anti-bilimsel, gerçeklikte sınanamaz ve akıl dışı ilan edilmiştir. Varlığı dikkate alan ve epistemolojik çemberin dışına çıkmaya çalışan filozofların soruna müdahaleleri felsefe içerisinde kalmıştır. Eğitim, bu filozofların görüşlerinin yaşamda bir karşılık bulmadığının en açık belirtilerini sunar. Büyükdüvenci (1987) de eğitim felsefesinin

tarihsel gelişimi içerisinde, Rönesans'ın kültürel değişimlerinin yeni bir felsefe doğurduğunu ve sonrasında yirminci yüzyılda eğitim felsefesinin bilim ve bilimsel yönteme dayandırıldığını ifade etmektedir (s. 60). Sosyoloji ve psikoloji gibi yirminci yüzyıl eğitiminde önemli bir yer kaplayan bilimler de kuruluş aşamalarında felsefeden kurtulmak istemiştir. Yeni felsefenin hâkim akımları ise bilim karşısında denetleyici pozisyonda kalmaya çalışmıştır. Biçilen denetleyici pozisyon, felsefeyi bilimlere göre organize edilmiş ve bilimlere yaklaştırmak için kurgulanmış bir alan yapmıştır. Felsefe eleştiri yapma, bütünleme, sınama, çözümleme, yardımcı olma, denetleme, tamamlayıcı olma gibi görevlerle bilimlere yegâne katkı sağlayacak alan olarak gösterilmeye çalışılsa da böylesi görevler bilimin temel metafizik kabulleri dışına çıkmadan gerçekleştirilmek istenmiştir. Dolayısıyla eğitim teorisi içinde eğitsel bağlamın ortaya çıkması noktasında felsefe herhangi bir işlev göstermemiştir ve denetleyici pozisyon adeta takipçiliğe dönüşmüştür.

Varlık sahasının metafizik karakterini ortadan kaldıran süreç (Uludağ, 2016, s. 213) yerine eğitim ontolojisi aracılığıyla varlık yeniden eğitimin gündemine getirilebilirse eğitimin diğer insani alanlarla bağlantısı birlik içerisinde ve dengeli şekilde kurulabilir. Din, dil, bilim, teknoloji, hukuk, ekonomi, ahlak, kültür, sanat, ideoloji gibi insani alanlarla eğitim arasındaki birlik ve bütünlüğün kurulması eğitilen öznenin şahsiyet oluşturması bakımdan maddi ve manevi bütünlüğünü sağlamak anlamına gelir. Aynı zamanda insan ve toplum, insan ve evren arasındaki bağlantının da kuvvetlenmesine yol açar. Çünkü eğitim dâhil insani alanların kesiştiği üç konu birey, toplum ve evrendir. Günümüzde söz konusu insani alanlardaki teferruata, farklılıklara, öznelliğe, zorluklara rağmen eğitimin çocuğun yanında olmak görevi sürekli düşünülen, tartışılan ve pratiğe yön veren bir teorinin sağlanmasıdır. Bunun için eğitime kaynaklık eden yönüyle felsefenin ve bilimin bağlantısı güncellenmeli aynı zamanda bu alanlara ilişkin bir eğitsel bakış açısı getirilmelidir. Böylelikle eğitim ontolojisi sayesinde sadece eğitim pratiğinin özneleri (öğretmen ve öğrenci) veya bunların ilişkisi üzerinde (eğitim eylemi) bir tartışma değil eğitime etki eden bütün diğer faktörler hesaba katılır. Eğitim felsefesi gibi disiplinler için anlamlı olan metafiziğin yaşamdaki belirleyiciliğini eğitim teori ve pratiğine sunmaktır. Eğitim felsefesinin uygulama için atacağı ilk adım, eğitim ontolojisi aracılığıyla eğitime temel teşkil eden bilimlerle birlik içerisinde eğitim teorisinin organize olmasını kolaylaştırmaktır. Ancak bu organizasyonda özellikle sosyal bilimlerin kendi içindeki ayrılıkları ve konularını ele alırken diğer yakın disiplinlerle farkını ortaya koyma şeklinin aykırılıkları eğitimin birlik ve bütünlüğünü zedeleyen acil bir sorundur.

İnsanlığın son ve en etkin biliminin kimine göre psikoloji kimine göre sosyoloji olduğu iddiası bu bilimlerin kurucu unsurları tarafından açık şekilde dile getirilmiştir. Ancak bugünden bakıldığında önceliğin sosyolojide veya psikolojide olduğu, birinin diğerine göre daha bilimsel olduğu gibi iddialar geçerliliğini yitirmelerinin yanı sıra eğitim sahası söz konusu olduğunda, sahanın çok boyutlu olması itibariyle oldukça güçsüzdür. Hiçbir disiplin eğitimin sorunlarını ve pratikteki işlevini karşılayacak kadar güçlü değildir. Örneğin antropoloji de en az sosyoloji ve psikoloji kadar ve belirli özellikleriyle, belki de onlardan daha fazla gereklidir. Eğitim tarihi eğitim teorisinin beslenmesi gereken başlıca kaynağıdır. Dahası zikredilen insani alanlara eğitim teorisinin gündeminde doğal bir kabul olarak her zaman yer açılmalıdır. Eğitim teorisi bilimci bir bakış açısından hareketle insani alanlara gerçek yaşamın sadece bir olgusu veya olayı gibi bakmamalıdır. Aksine eğitim teorisi ilkeden hareketle bütün insani alanları kapsayan bir bakış açısı geliştirerek eğitimi de bir insani alan olarak otonom şekilde var etmelidir.

5.3. Eğitim Epistemolojisi için Genel Yaklaşım

Bilgiye ilişkin yolların geniş çaplı bir tartışma alanında değerlendirilmesi eğitimde insani oluş süreçleri açısından yitirilenlerin başındadır. Bilgiye ulaşma yolları bakımından aşağıda sunulacak görüşler küçük parçalara ayrıldığında tamamen yeni değildir. Aksine insan başarıları ve birikimlerinin bütünlüğü içerisinden uzun dönemlerin karşılaştırılması neticesinde günümüz insanının bilgiye ulaşmak bakımından kaybettiklerini göz önüne alarak çıkarımlarla varılan birtakım seçimlerdir.

"Bilginin nedeni nedir?" sorusunu sormayan bir eğitim öğrenciyi yetişkin yaşamında çelişkiyle karşı karşıya bırakır. Çelişki sorunun eğitim sürecinde diyaloğa dökülmek yerine zaten bir kabule dayandırılmasıyla açıklanabilir. Eğitim hazırladığı yetişkin yaşamında aslında örtük olarak tek bir cevaba yönlendirmektedir. Bu cevabın sonucu olan bilginlik halini Burke'nin (2013) "Aşağı yukarı son yüzyıldır özellikle okullarda ve üniversitelerde artan uzmanlaşma (…) eskilerinden çok daha sınırlı bilgisi olan öğrenciler ortaya çıkarmıştır." (s. 14) ifadesi yansıtmaktadır. Sorun Kierkegaard'ın (2017) yirminci yüzyılı karşılarken şu öngörüsünde ifade edilmiştir:

> …yakın zamanda eğitim, tüm dünya çapında, az ya da çok sayıda ezbere yorumun öğrenilmesinden oluşacaktır. Baskı makinesinin mektupları tek elden çıkarması gibi, insanlar da muhtelif olguların arasından uygun olanı seçip çıkarma kapasitelerine bağlı olarak başarı gösterecekler, bu arada hiçbir şeyin anlamından haberleri olmayacak (s. 66).

Bu iki alıntıdaki durum ontolojiye önem vermeyerek epistemolojik açıdan seçenekleri daraltan eğitimle ortaya çıkmıştır. Böylesi sorunları çözmek eğitsel için eğitim teorisi yine eğitim epistemolojisiyle desteklenmelidir.

Anlamdan ve (uzmanlaşma nedeniyle) bütünlükten yoksun, ezbere, olguya, rekabet koşullarına, bireyciliğe ya da toplum içerisinde şahsiyeti eritmeye dayalı bir eğitim neticesinde yetişen bireyde bilginin dayandığı ontolojik kabul çoğunlukla olgu, olay, fiziki gerçek şeklindedir. Eğitim biliminin epistemolojisi ve onun temellerinin yön verdiği müfredat çoğu zaman bilimin filtrelerini kullanmaktadır. Bir benzetmeyle söylenirse, gölden içilecek su insana arıtılarak verilir. Ancak eğitimin sonunda bireyin gölden (insani alanların bilgisi) kendi başına su içtiğini sanması yanılgıdır. Bilgiye ulaşma bakımından insan başarıları ve birikimlerinin bütünlüğü içerisinde bilimin böylesi filtreleri genişletilmelidir. İnsan eğitimin sonunda bilgi kaynağına benzetilen gölle karşı karşıya kaldığında bir bakıma yalnızdır. Yalnız kaldığı için şahsiyete sahip olması gerekir. Şahsiyetin oluşumu açısından eğitim geniş seçenekler içerisinden öğrenciye kendi filtrelerini oluşturma imkânı sunmalıdır. İlk bakışta şahsiyete sahip olmakla bilmek arasında bağlantı yokmuş gibi düşünülebilir. Oysa gölden kendi başına su içebilmek, gerçek ifadesiyle insanın şahsiyete sahip olması en az bilmek kadar insan yazgısının bir parçasıdır ve bilmekle yakından ilişkilidir. Şahsiyete sahip olmak sunulan geniş seçenekler içerisinde irade kullanarak bilgiye dair seçimler yapabilmekle ilişkilidir. Bilgi edinme sistemine dair tüm belirlemelere rağmen insan biraz da kendi bilme süreçlerini zamanla kendisi oluşturmalıdır. Şahsiyete sahip olmakla bilmek arasındaki ilişki varlık ve bilgi arasındaki bağlılık ve bütünlükle sağlanır.

Şahsiyete sahip olma bağlamında öznellik dikkate alındığında, Bachelard'ın (2018) bilimsel çalışmalar bağlamında yer verdiği 'kişisel epistemolojik profil' kavramı (s. 49-50) nesnelliği tamamen karanlıkta bırakmayacak şekilde kullanılabilir. Nesnellik bakımından ise doğruluk ve hakikat arayışı ilkel zamanlarda ya da sadece felsefi düşünmeyle sınırlı kalmamalıdır. Doğruluk ve hakikat insan yaşamı için eğitim neticesinde ortaya çıkması muhtemel bir arayışa dönüştürülebilir. Bu arayışta, öğrencinin bilgiye ulaşma yolları içerisinde seçimler yapabilmesi için bu yollar olabildiğince geniş ve bütünüyle sunulmalıdır. Bu, şahsiyetini oluşturmasını ilgilendiren bir eğitsel içerik olarak kişisel epistemolojik profilini oluşturabilmesi içindir. Bilgiye ulaşma yollarına ilişkin sunulacak içeriklerin çoğu felsefe derslerinde filozoflar öğretilirken bahsedilmektedir. Ancak günümüz eğitiminin sorunları karşısında, eğitim ve insani alanlar ilişkisi, bu içeriğin eğitim sürecinin tamamına yayılmasını gerektirmektedir. Kişisel epistemolojik profil, artık neredeyse beylik hâle

gelmiş olan bir ‘öğrenmeyi öğrenme’ ifadesiyle aynı anlama gelmez. Aksine eğitimin ağırlıklı olarak psikolojinin epistemolojisine ve öğrenmeye indirgendiği durumda eğitim epistemolojisi, ontolojik kuraklığı gidermenin en somut ilk adımıdır.

Varlığı gündeme getiren, varlık ve bilgi arasında öncelik ve sonralık yerine bağlılık ve bütünlüğü esas alan bir eğitim ontolojisi ile zihin teorilerinin, bilişsel bilimlerin sunduğu imkânlar olabildiğince birlikte değerlendirilmelidir. Bu iki durumun bir arada değerlendirilmesi dinamik bir eğitim epistemolojisine imkân sağlar. Eğitim ontolojisinin tartışmaları eğitimde kullanılacak bilgiye ulaşma yollarını belirlediği için eğitim epistemolojisi sadece dış gerçeklikteki bilginin nasıl oluşturulduğu veya edinildiğiyle ilgilenmekle sınırlanmaz. Ayrıca eğitim faaliyeti “Bilginin nedeni nedir?” sorusundan koparılmadığı sürece beklenen yaratıcı veya girişimci insan kaynağı sağlanabilir. Diğer taraftan eğitimden beklenen sadece yaratıcı veya girişimci insan yetiştirmek değildir ve yaratıcılık-girişimcilikten ne anlaşıldığı çok önemlidir.

Bilimler aracılığıyla elde edilen ve eğitimle sunulan bilginin varlığa değil sadece var olana karşılık geldiği açıktır. İnsanın bilgiyle kurduğu ilişki de önemlidir. Varlığın bilgiye eşlik etmesi ve etmemesi insanın bilgiyle kurduğu ilişkiyi belirler. Felsefe insanın bilgiyi nasıl edindiği/kazandığı/yapılandırdığı üzerinde durmanın yanı sıra bilgi ve insan arasındaki ilişkiyi psikolojiye kıyasla çok daha boyutlu ele alır. Çotuksöken’e (2018) göre de felsefe “…insanın dünyayla ve bilgiyle olan ilişkileri üzerinde durur.” (s. 9). Eğitimde her bilgi anlayışının var olana bağlı olsa da bir ilkeye ait olduğu öngörülebilir. Bu ilke varlık boyutunu ilgilendirmektedir ve metafizik içerisinde anılmaktadır. İnsanın maddi ve manevi boyutta birlik ve bütünlüğünü, farklı insani alanların insan üzerindeki şekillendirici etkisini sağlamak için bilginin var olan karşılığı dışında var olanın varlıkla ilişkisi bakımından bir de varlık boyutu dikkate alınmalıdır. Bilginin varlık boyutunun dikkate alınması, bilgide ‘doğruluğun’ sadece olgu, olay ve fiziki gerçekle sınırlandırılması dışına çıkmaktır. Ibáñez (2018, s. 17), “Hayatı dopdolu yaşamayı başarmak için, kendi kendimizden ve nesnelerden kesin bir biçimde emin olmalıyız…” demektedir. Her ikisinden de emin olmak için, özellikle, metafiziğin anlamını ve kullanımını bilmek gerektiğini ileri sürmektedir (s. 17). Ancak, mevcut eğitime yön veren bilimsel kaygılar bilgi temeli bakımından böyle bir talebe ve bilginin bu temeldeki bir sunumuna imkân vermez. Metafiziğin yaşama değen tarafı, arayıp bulduğu anlamla yaşamı anlamlı kılar. Metafiziği eğitsel bir mesele haline getiren budur. Ancak konu insan yetiştirmek için düşünce ve sistem kurmak olduğunda metafiziğin anlamını ve kullanımını bilmek yeterli donanım sağlamaz. Bu gerekçelerle bilgiye ulaşma

yolları öğrenme kuramlarının (psikolojinin epistemolojisini) sınırlandırmalarını aşmalı ve felsefe dersinde aktarılan bir bilgi olmaktan çıkarılarak eğitimin asli bir parçası yapılmalıdır.

Eğitim sürecinin sonunda öğrencinin kendinden ve nesnelerden emin olmak konusunda ya tek bir cevabın sınırları içerisinde kısıtlanmış halde ya da çelişki içerisinde bırakılması eğitim dışındaki insani alanlarla eğitimin bilimsel içeriğinin çelişmesi üzerinden açıklanabilir. Örneğin öğrenci din ve bilim gibi iki ayrı insani alan arasında bakış açısı farkları nedeniyle bocalamaktadır. Din ve bilim ayrımında savunulanlar kabataslak bir şekilde hemen her insanın kendi sorgulamaları aracılığıyla çelişkiler içerisinde kalmasını sağlayacak tarzdadır. Çelişkileri aşmak için eğitim epistemolojik açıdan varlık ve birtakım üst amaçlar (eğitim ideali) yönünde genişletilmelidir. Bu bakımdan eğitim epistemolojisini belirleyen ideal öğrencinin dış gerçekliğe yönelik öğrendiği bilgilerin metafizik arka planına dair kendi kararını verme yolunun açılmasıdır. Bu hakikat arayışıdır ve bilgiyle ilişkisi noktasında anlam kavramı üzerinden açıklanabilir. Öğrenciyi var olan ve varlık arasındaki bağlantıda iki ayrı görüşle karşı karşıya bırakmak, bu alanları birbirinden tamamen ayırmak veya sadece birini dayatmak yerine öğrenciye kendi insan oluşuna ve evrene yönelik bir anlam arayışında bulunabileceği öğretilebilir. Anlam arayışı sunmayan ve her şeyin açıklanabilir olduğu iddiasına dayanan eğitim öğrenciye tekçi bir epistemolojik dayatmada bulunmaktadır. Anlam arayışı ile insanı ve evreni açıklama çabası karşıt olmadığı gibi birbirini destekler şekilde kurgulanabilir. Farklı görüşler veya din-bilim gibi farklı insani alanların kabulleri anlam arayışına yönlendirilerek sunulursa eğitilen öznenin seçenekleri artırılacağı gibi kendi seçeneklerini geliştirmesinin de önü açılır. Anlamanın sınırlandırıldığı koşullarda anlam arayışı bugünün insanından beklenen yaratıcılık ve girişimciliği farklı yönlerden destekler. Yaratıcılık ve girişimciliğin ekonomik beklentilere göre tasarlandığı koşullarda anlam arayışı, Yeni Çağ'daki insan anlayışlarının eğitilen öznede yeni tahribatlar açmasının önüne geçme olanağı sağlar.

Eğitim ontolojisinden kaynağını alan bir 'eğitim epistemolojisi' öğrenme kuramlarının eğitime yaptığı katkılardan farklılaşır. Öğrenme kuramları metafizik-ontolojik kabul itibariyle belirli bir temel üzerine kurulduktan sonra çalışmalarına bu kabulleri sorgulamaksızın, adeta onları unutarak devam ederler. Hâkim felsefi akımlar çok sayıda kesin bilgiye ulaşmak ve yeni bilgiler ortaya çıkarılmasına imkân sağlamak için eğitime nüfuz ederler. Öğrenme kuramları bu asli tartışma yerine bilgi edinmeye ilişkin ele geçirecekleri bilgilere ve aynı metafizik-ontolojik temelde olan diğer öğrenme kuramlarıyla mütekabil ayrılıklarına odaklanırlar. Bu noktada psikolojinin epistemolojisi ile eğitim

epistemolojisi arasındaki fark; eğitim epistemolojisinin ontolojik muhtevasını, dinamikliğini, kapsayıcılığını ve insanın bilgi edinme seçeneklerini genişlettiğini, insanı yaşam içerisinde bir özne olarak nasıl dikkate aldığını göstermesi bakımından muazzamdır.

Psikolojinin epistemolojisi ve eğitim epistemolojisi birbirini destekler şekilde de ele alınabilir. Bunun için sadece bilim zihniyetinin insan anlayışı üzerindeki etkilerinden kurtulmak gereklidir. Psikolojinin epistemolojisi bir bilimin epistemolojisi olması bakımından inceleme adına istediği şekilde sınırlarını daraltabilmelidir ve öğrenme kuramları zaten bunu yapar. Burada soruna yol açan piskolojinin epistemolojisinin eğitim epistemolojisinin yerine geçmesidir. Eğitim epistemolojisinin bilimlere indirgenmesi oryantasyon problemiyle birleştiğinde insan anlayışına getirdiği zararlar sorundur. Öğrenme kuramları eğitim epistemolojisiyle tamamlanmadığında veya sorgulanmadığında insan dış gerçeklikle buluşturulabilse de kendisine dair düşünmesinde yeterli bir derinlik sağlayamamaktadır. Kastedilen eğitilen her öznenin bir filozof tarzında derinlik kazanması değil dış gerçeğe bağlandığı için bilme süreçlerini tam bir içselliğe dönüştürememesidir. Dış gerçeğe bağlanarak kendi bilme süreçlerini inşa etmek öğrenciye sunulan sınırlı seçenekler içerisinde aslında bilme süreçlerini değerlendiremez hâle gelmek, dış etkilere karşı savunmasız kalmak, sadece koşullara uyum sağlayan bir var olana dönüşmektir. Dışsal olana ağırlık veren davranışçılık kadar içsel olana ağırlık veren bilişselcilik ve yapılandırmacılık da insanın dönüştüğü bu hâlden sorumludur. Dışarının bilgisini öğrenciyi aktif kılarak deneyim aracılığıyla ve akılla içerde kurmak mevcut insan anlayışında büyük çaplı bir değişiklik getirmez. Bu yönüyle psikolojinin epistemolojisi bilgi edinme süreçlerine odaklanırken insan anlayışı üzerine detaylı bir düşünme gerçekleştirmez.

İnsan bilgiyi oluşturan ve bilginin kullanımını etkileyen koşulları, sunulan bilginin bedeni ve ruhu, değer dünyası ile bireyselliği ve toplumsallığı üzerindeki etkilerini aldığı eğitim sonucunda daha bütünlüklü değerlendirebilmelidir. Bilginin kullanımı açısından insanın varlıksal değerini oluşturması ile güncel yaşamı arasında "geçişkenlik" (Anlı, 2019, s. 743) sağlanmalıdır. Bu gibi hususlar bilgiyi tamamlayan koşullardır ve bilgi anlayışı içerisinde değerlendirilerek eğitimle sağlanmalıdır. Öğrenme psikolojisi bilginin böylesi koşullarını ihmal eder. Bunun, tipik bir Gestaltçılıktan hareketle, bütünün parça üzerindeki tesirini görememek olduğu söylenebilir. Dahası Piaget'den günümüzde çıkarılması gereken ders parçalar arasındaki bağlantıya da dikkat etmek gereğidir. Geleneksel düşünceden çıkarılması gereken ders ise bilginin bütünlüğünün varlığın bütünlüğü içerisindeki anlamını aramak ve insanın yaşamını anlamlı bir şekilde kurmasının önüne geçmemektir. Bilim ve teknoloji

açısından amaç insanın yaşama koşullarını rahatlatmak olsa da beraberinde getirdiği tehlikeler son birkaç yüzyıldaki gibi bugün de söz konusudur.

Günümüzde özellikle teknolojideki süreklilik, örneğin makineler ve insan arasında kurulan benzerlik bağlantıları, insanın kendi ürettiğine bir tür tapınması gibi değerlendirilebilir. Ancak bu bir tapınma ritüeli gibi sabitleşmez. Teknoloji güce ve pazarlama stratejisine dönüştürülür. Bu bakımdan bilim ve teknoloji ulaştığı noktada durmaz. Herhangi bir anlamın olmadığı söylense de arayış sürer. Oysa anlamın söz konusu olmadığı yerde arayış da olmaz. Sadece açıklanabilirlik, aslında yeterli bir motivasyon kaynağı değildir. Bu yüzden insanın önüne gelenekselden farklı bir anlam sunan ve sürekli bir arayışın kazanımları üzerinden hareket eden sanayileşmenin düşünce iklimi yarattığından bahsedilebilir. Bu düşüncede açıklama çabası bir arayış ve parçaları birleştirme sürecinin bir basamağı gibidir. Böylelikle Batıda bilim zihniyeti anlamaya tamamen karşı çıkmaz sadece anlamayı açıklamanın önüne getirip açıklamayı durdurmaz. Batılı bilim adamının karşısına varlığa ve anlamaya ilişkin argüman geldiğinde bunu ayrı bir tartışma olarak görür ve açıklamanın gerekliliğinden vazgeçmez. Bu, adeta gündelik bir kabuldür. Yer yer anlamın olmadığı ve her şeyin açıklanabilir olduğu üzerinden motive olup motive eder. Ancak bu durumda bile arayışın dışına çıkamayacağının bir tür garantisi içerisinde hareket ettiğinin farkındadır. Böyle bir garantinin farkında olmak, anlamın ve arayışın zorunlu ve kitlesel eğitimde dile getirilmesini gereksizleştirir. Ampirizm, rasyonalizm, pozitivizm, pragmatizm, mantıksal pozitivizm ve bilimsel düşünce eğitimde hâkim pozisyona geldiğinde anlamanın dayanakları açıklamaya sabitlenmiştir. Sabitlenenlerin öğretimi veya öğrenimi ise yeterli görülmüştür.

Batı düşüncesi bilimsel bilgi ve açıklama adına on yedinci yüzyıldan yirminci yüzyıla gelene kadar bilgiye ulaşma tartışmasında yer yer bütünlüğe ve sezgiye kadar tekrar yükselmiştir. Ancak bu yükseliş yine de bilginin pratik taraflarına yönelmekten öteye geçemez. Dışarının bilgisini deneyim ve akıl aracılığıyla içeride kurmak özellikle sanayileşmenin bugünkü evrelerinde şahsiyet geliştirme ve bilme arasındaki ilişkiyi kurmada yetersizdir. Psikolojiye indirgenmiş epistemolojinin veya bugünkü bilişe ilişkin bilimsel çalışmaların kendi amaçları gereği bu sınırların dışına çıkmaması olağandır. Özel bir bilimin epistemolojisiyle veya sadece teknolojinin kullanımını ve farkındalığını geliştirmeyi amaç edinen birkaç saatle sınırlı bir dersle sanayileşmenin insan üzerindeki olumsuz etkileri giderilemez. Özellikle bilimsel bilgi ve teknolojinin eğitimle ilişkisi içerisinde, Türkiye gibi ülkelerde, başarılı bir üretici olunacak aşamaya gelebilmek ve olumsuz etkilerden kurtulmak için bilinçli bir

tüketici olmak gereklidir. Bu iki aşamanın koşulları ise eğitimde ontoloji ve epistemoloji arasında iyi bir organizasyon kurarak sağlanabilir.

Bu koşullarda eğitim epistemolojisi bir alan olarak var olmalı, sınırları belli psikoloji gibi özel bilimlerin epistemolojisini içermeli ve onlardan faydalanmalıdır. Eğitim epistemolojisi akışını eğitim ontolojisinden sağladığı için bilimlerle tamamen aynı kurgulanamaz. Ancak eğitimin epistemolojisi tamamen psikolojinin epistemolojisi haline geldiğinde eğitimin bir bilim olarak ele alınması noktasında dile getirilen sorunların hepsi bir araya toplanmaktadır. Eğitimin psikolojinin epistemolojisine indirgenmesi oryantasyon problemi için de düğüm noktasıdır. Bu yüzden eğitim epistemolojisi, eğitimde ontolojiden kopmuş bir epistemolojik hâkimiyetin araçlarını (bir birlik türü ve bütünlük biçimine dayanan öğrenme kuramları ve toplumsallaşma kuramları gibi) sorgulama, denetleme, ayrıntılarıyla açıklama, sonuçlarını tahmin etme gibi görevleri üstlenmelidir.

Birinci olarak eğitim epistemolojisi, eğitim ontolojisinde yakalanan bakış açısının eğitim faaliyetine uygun şekilde "bilgiye ulaşma yollarına" dönüştürüldüğü bir alan olarak iş görmelidir. İkinci olarak eğitim ontolojisinin eğitim epistemolojisiyle bağlantılı faaliyeti ise eğitime temel teşkil eden diğer bilimlerden ve insani alanlardan alınan verilerin eğitim düşünce ve amaçlarına uygun şekilde eğitsel bilgiye dönüştürülebilmesidir. Bu ikinci işlem eğitimdeki birçok branşa ve alt bilimsel disiplinlere ait bir çalışmadır ve bunlar tarafından eğitim epistemolojisinin dikkate alınmasını gerektirir. Ancak eğer birinci durum, yani bilgiye ulaşma yolları psikolojinin epistemolojisinden çıkarılmazsa ikinci işlemdeki bilgi içerikleri eğitim düşünce ve amaçlarıyla uyum sağlayamaz. Bu yüzden eğitim epistemolojisinin başlıca konusu birinci durum içerisinde ifade edilen bilgiye ulaşma yolları üzerinedir. Bilgiye ulaşma yollarında seçeneklerin genişletilmesi metafizik ve ontolojinin kilitlendiği yerden çıkarılmasıdır. Elde edilen eğitsel bilgilerin, bilgiye ulaşma yolları ve eğitim amaçlarıyla tutarlı şekilde kurgulanması gerekliliği farklı her branşın eğitim epistemolojisi ve eğitim ontolojisine dayandığını göstermektedir. Farklı bilimsel disiplinlerin ontolojik ve epistemolojik taraflarının olması Türkiye'deki eğitim teorisinde kullanılmayan ancak aslında olağan şekilde kabul gören bir durumdur.

Eğitim epistemolojisindeki bilgiye ulaşma yolları insani alanların karakteriyle uyumlu olmalıdır. Bu sayede farklı insani alanlar arasındaki yöntemsel ve bilgisel çatışma ve eğitimli insanın yetişkin yaşamındaki çelişkiler azaltılabilir. Ayrıca eğitim epistemolojisindeki tartışma ve sorular eğitime temel teşkil eden bilimlerin yeni araştırmalara girişebilmesine katkı sağlamalıdır. Bunun için eğitim epistemolojisi, eğitim ontolojisi içinde zikredilen ve

farklı insani alanlardan hareket eden bakış açısındaki bütünlüğü işlemelidir. Dolayısıyla eğitim epistemolojisi, metafizikten bilimlere doğru olan akışın eğitim ontolojisinden sonraki en önemli ayağıdır. Bu kurgu, Piaget'de görülen psikolojinin epistemolojiye ihtiyaç duyduğu için onu kendi içeriğine göre daraltmasının aksi istikamettedir. Bu istikamet sadece olgu, olay ve fiziki gerçekliğe dayalı bilginin dışarıda (davranışta) veya içeride (bilişte) nasıl oluşturulduğu şeklindeki ikilemden ayrılır. Bu bakımdan sadece öğrenme değil öğretimin de kabulü desteklenir. Bilgiyi edinme (aktif öğretmen) veya oluşturma (aktif öğrenci) değil her ikisi birden bilgiye ulaşma yolları içinde karşılık bulur.

Bilgiyi edinme veya oluşturmaya ilişkin öğretmen ve öğrenci üzerine kurulan ikilemin esas olarak insan nedir sorusu ve insani alanın geniş bağlamında aşılacağı görülmüştü. Arkonaç'a (2015) göre bilgi işleme yaklaşımı da dışarıdan içeriye, olgudan insana doğru tek yönlü bir akış varsayar (s. 47). Felsefenin hâkim akımlarının desteklediği bu kurguya göre bilgi içeride oluşturulur fakat dış gerçekliğin bilgisidir. Öğrenme kuramlarında bilişin dış gerçeklikle kendini uyumlu hâle getirmesinde öğrenci aktif kılınsa bile beklenen eski felsefedeki 'etkin akıl' değildir. Bu noktada ilk kaybedilen şey insani oluş süreçleri için de harekete geçirici olan bilgeliktir. Çilingir'in (2014) ifade ettiği gibi "…kişisel seviye, insanın neyi bildiğine bağlı değildir… insanın bilim adamı olarak sahip olduğu seviye ile ahlaki nitelikleri dolayısıyla sahip olduğu seviye birbiriyle doğrudan bağlantılı değildir… Buradan hareketle denebilir ki bilgelik öncelikle bilginin eğitimiyle ilgilidir, bilimle doğrudan bir bağlantısı yoktur…" (s. 177). Bu koşul dikkate alınmadığı için mevcut eğitimin bilgi anlayışıyla insani oluş süreçlerinin değer oluşturma, iradesini kullanmayı bilme, doğru bir sosyalleşme, özgürlüğünü hissetme, kemâl, kendini bilme, şahsiyet kazanma gibi özellikleri ortaya çıkarılamamaktadır. Bilginin objektifliği veya kesinliği gibi beklentiler tek düze bir bilgi anlayışı oluşturmuş ve bireysel aklı etkin görerek bilme süreçlerini hiyerarşiye dayandırmak değerini yitirmiştir. Her ne kadar Arkonaç'ın (2015) altını çizdiği post-pozitivist görüşler bireysel aklın edilginliğinin mümkün olmadığını ileri sürse de (s. 99) bilgi ve değeri birleştirirken radikal bir görecelilik varsaymaktadırlar. Buradaki tartışma aslında bilgi ve değer meselesine ilişkin 'değere dayanmayan objektif bilgi' ve 'her bilgi bir değerdir' şeklinde kabaca ifade edilebilecek görüşler arasındadır.

5.3.1. Eğitim Epistemolojisinde Temel Kabuller

Bilgi bahsinde değişen başlıca üç konu göze çarpmaktadır. Birincisi bilmenin öncelikle kendini bilmekle ilişkili olması, ikincisi bilgi ve inanç arasındaki kabul ve bağlantılar,

üçüncüsü ise bilginin değerle ilişkisinin doğruluk temelinde ele alınışıdır. Eğitimde bu üç meseleye dair bilimsel kabuller dışına çıkılamazsa bilgiye ulaşma yollarının genişletilmesinin veya eğitim epistemolojisini psikolojinin epistemolojisi olmaktan çıkarmanın herhangi bir anlamı kalmaz.

Durkheim'da kendini bilmek topluma uyumla çeliştiği için büyük ölçüde inkâr edilmiştir. Öğrenme kuramları ise içsel süreçlere dönmeyi salık verse de kendini bilmeyi bir içsel amaç olarak harekete geçiremez. Kendini bilmenin bir anlamına da Russell'da rastlanır. Psikolojideki iç gözlem kavramından hareket eden Russell (1994) öz-bilinç de demektedir. Buna göre kendini bilmede insan kendi zihnine ve hissettiklerine ilişkin bilgilerden hareketle başkasının zihni ve hisleri olduğunu bilmekte ve orada neler olup bittiğini tanımaktadır (s. 43). Eski felsefede kendini bilme, en önemlisi Tanrıya götüren bir süreç olarak kendi varlığını bilmek anlamındadır. İnsan böyle bir süreci yaşasa da yaşamasa da kendini bilme; edilgenliği ortadan kaldırır ve bilgiye ulaşma yollarının kişisel epistemolojik profil içerisinde geliştirilebilmesi için bir anahtardır.

Bilgi ve inanç arasındaki kabul ve bağlantılara bakıldığında, bilgi ve inanç Yeni Çağ'da bilim ve din alanları açısından ayrılır. Platon'da kurulan bilgi ve inanç bağlantısı zedelenmiştir. Bilmek ve inanmak aynı mı ayrı mıdır ya da aralarında bilmenin üstün olduğu bir derece farkı mı vardır? Biri kesin, diğeri yanıltıcı mıdır? Kesinlikle emin olunan bilgilerin dahi zamanla yanlış olduğu ortaya çıkabilir mi? Bilgi ve inanç farkı günlük konuşmadaki kullanımlarından çıkarılabilir mi? Bir bilgi yanlış da olsa ona bilgi denilebilir mi? Bireyde bilgiyi bilgi yapan şey psikolojik açıdan kesinlik duygusunu yaşaması mıdır? Bilgi ve inanç arasındaki fark birisinin gerekçelendirilmiş diğerininse sadece inanç olması mıdır? (Uslu, 2010, s. 35-39, 40-42). Bilgi ve inanç tartışması bu tarz sorular yoluyla eğitim teorisinde yürütülememektedir. Eğitim teorisinde tartışılamaması pratikte bilgi ve inanç ikileminin aşılamamasıyla sonuçlanır. Türk eğitim düşüncesinde bu sorun eğitimin karakterine uymayacak bir plansızlık içerisinde sürmektedir. Eğitilen öznenin bilgi ve inanca dair sorgulamayı zaman zaman yapması olasıdır. Ancak dünyevi bir bilgi anlayışı içerisinde eğitildiği için ya tercihini dış gerçeklikle uyumlu bilgiden yana kullanmakta ya da çelişkiler içerisinde kalmaktadır. Özellikle bilim ve din gibi insani alanlar arasındaki farklar uç noktalardaki görüşlere dönüştüğünde eğitim dışı unsurların da etkisiyle sadece bir tarafa ağırlık verilmiş olmaktadır. Bu konuda öncelikle eğitim epistemolojisi aracılığıyla bilgiye nasıl ulaşılacağı ve bilginin ne olduğu üzerine geniş ve kapsayıcı bir yaklaşım

geliştirilmelidir. Bir yaklaşıma ve pratikte bir kabule sahip olmak eğitim doğrudan insan yaşamını ilgilendirdiği ve etkilediği için gereklidir.

Wittgenstein'ın görüşü pratik bir kabul içermesi bakımından dikkate değerdir. Wittgenstein (2007) inanmak ve bilmek arasındaki farkı şöyle ifade eder: "Başka birinin ağrısı olduğuna inanabilirim yalnızca, ama benim ağrım olduğunda bunu bilirim. — Evet; 'Ağrısı var' yerine 'Ağrısı olduğuna inanıyorum' demeye karar verilebilir." (s. 120). Ağrısı olduğuna inanmama durumu üzerine "Bir dene bakalım –gerçek bir olayda—bir başkasının endişe ya da ağrısından şüphe etmeyi." (s. 120) demektedir. Filozofun ifadeleri inanmak ve bilmek arasındaki 'kabul' üzerinde oluşan bağlantıyı ortaya koymaktadır. Bu bakımdan dini bilginin bilimsel bilgi karşısında bilgi olarak görülmemesinin olası sonuçlarını tenkit etmektedir. Bu tenkit bilgi türleri konusundaki ağırlığın bir tarafa verilmesini de bir ölçüde açıklığa kavuşturmaktadır. Dünyevileşmenin getirdiği insan anlayışı ve toplumsal sorunlar bir dereceye kadar böylesi kabuller üzerinden çözülebilir. Nasıl ki, karşımızdaki ağrım var dediğinde çoğunlukla şüphe etmeden ağrısı var denilebiliyorsa -ve bundan şüphe etmemek gerekiyorsa- Tanrı'ya inanan kişinin inandığına inanmak ve bunu bilgi olarak kabul etmek gereklidir. Benzer durum Tanrı'nın var olmadığına inananın bilgisi için de geçerlidir. Eğitim teorisi de öğrencinin inanç dünyasını bu kabul üzerinden dikkate almalı, inançtan uzak durmamalıdır. İnancı bilgiden ayırmamanın asıl gerekçesi eğitim ontolojisindeki insan nedir sorusuna ve insani alanlar arasındaki bütünlük sorununa dayanmaktadır. Bu bakımdan eğitim epistemolojisi sadece gerçeklikte doğrulanan bilgiye göre değil inanç alanına göre de kurulmalıdır. İnsan, eğer bir sorgulamada bulunacaksa bunu çoğu zaman eğitimden elde ettiği bakış açılarına göre gerçekleştirir. Bu yüzden inanç alanına dair bilgileri eğitilen öznenin kendisine ait hissedebilmesinin olanağı sağlanmalıdır. Bu hissiyat inanç alanını 'bilgi' düzeyinde gören bir eğitim epistemolojisiyle ortaya çıkarılabilir. Dolayısıyla eğitimde bilgiye ulaşma yolları eğitilen öznenin inancını ve inancına bağlı olarak yaşamını da kurabileceği tarzda insanlığın birikimlerine dayandırılmalıdır. Örneğin insanın günümüz eğitiminde pek dikkate alınmayan mistik yönü, bilimsel faaliyet ve uzmanlık ekseninde topluma katkı sunmasına engel gibi görülmemelidir. Aksine öznenin bilgisel olarak bütün yönlerine seslenebilen ve anlam arayışını ortaya çıkaran bir eğitim bugün insandan beklenen yaratıcılık ve girişimcilik gibi yönleri güçlendirir ve doğru bir temele oturtabilir.

Üçüncü olarak, bilgi ve değer ilişkisinin doğruluk temelinde ele alınması noktasında bilimden farklı bir kabul geliştirilmelidir. Epistemoloji merkezli dönemde değer konusu gölgede kaldığını özellikle 'doğruluk' kavramına atfedilen yaygın kabul ortaya koymaktadır.

Buna göre doğruluk dış gerçeklikle uyum bağlamında bir bilgi ölçütü olarak kurgulanmaktadır. Eğitim sosyolojisi ve eğitim psikolojisi de bu kurguyu güçlendirmiştir. Bilim dışındaki insani alanlarda doğruluk konusunda aşırıya varan bir görecelilik ve faydacılık devreye girmektedir. Mantıksal pozitivistler bu alanları bilgi unsuru içermedikleri düşüncesiyle ya tümden yok saymakta ya da radikal bir göreceliliği savunmaktadır. Bir taraftan aşırıya varan görecelilik ve fayda nedeniyle doğruluğun yakalanabileceğine olan inanç ideal olmaktan çıkarılmış diğer taraftan doğruluk anlayışı olarak bilimsel bilginin dış gerçeklikle uyumu üzerinden yola devam edilmektedir. Böylelikle din, değer, kültür, gelenek gibi alanlardaki içerikler 'bilgi' olma özelliğini yitirmektedir. Doğruluk kavramında görülen içerik kaybı değerlerin de unutulmasını getirmiştir. Değerin unutulması nedeniyle baş gösteren ahlaki sorunlarla birlikte değerler eğitimi farklı ülkelerde eğitime dâhil edilmiştir. Ancak bilgi ve değerin birlikteliği sağlanamadıkça ve her ikisi farklı alanlar olarak kurgulandıkça değerler eğitiminin başarıya ulaşma şansı yoktur.

Bilgi merkezliliğin eğitimi şekillendirdiği koşullarda değerler eğitimini, bilgiden ayrı bir alan olarak kurgulamak ikilikleri devam ettirmektir. Sorunun çözümü ve şahsiyet oluşturmak için bilgi kadar değerin de eğitilen özne üzerindeki etkisinin artırılması yetmez. Bilgi ve değer bir ve aynı olarak değerlendirilmelidir. Bu bakımdan sorun "Kişilik ki küçük bir âlem ve büyük bir nüshadır. İki ayrı ustanın elinden çıkabilir mi?" (Ülken, 2012, s. 15) sorusundaki kavrayışla ele alınmalıdır. Eğitimde bilgi anlayışı üzerinden ortaya çıkan sorunları gidermenin yolu Platon'un (2012) binyıllar önce doğruluk için "…Aradığımız, gözümüzün önündeymiş de haberimiz yokmuş!" (s. 144) dediği gibidir.

Almond (2019) doğruluğun ve onun bilgiyle ilişkisinin hâlâ üzerinde konuşulması ve ilerletilmesi gerektiği, eğitimi yakından ilgilendirdiği görüşündedir. Çünkü kültür veya değer gibi konularda aşırı görecelik "…müfredatı sadece güvenli bir temelden mahrum etmekle kalmaz, fakat aynı zamanda özel bir bilginin, anlayışın veya kavrayışın ileticisi olarak öğretmenin otoritesini de şüpheli hale getirir…" (s. 297). Bu noktada H. Putnam'ın doğruluk savunusundan hareketle "…mutlak doğruluk fikrini değilse de en azından mutlak doğruya gittikçe daha çok yaklaşma imkanı olduğuna dair inancı sürdürme imkanı sunar…" (s. 299) demektedir. Eğitimde de kapıyı göreceliliğe tam olarak açmaktansa bilgi ve değerin birlikteliği içerisinde 'doğruluk' kavramının geleneksel ve kültüre uyumlu içeriği bilgi anlayışını değiştirecek şekilde gündeme getirilmelidir. Görecelilik ve doğruluk üzerine karşılıklı bir tartışma yürütülebilir. Ancak göreceliliğin son noktada hoşgörü değerine dayanması ile doğruluğa dair inancı sürdürme imkânı karşı karşıya getirilmemelidir. Eski

felsefede doğruluk Sokrates'ten başlayıp Antik Çağ'daki birçok filozofta bilgeliğe götürecek şekilde, bilgi ve değer birlikteliği içerisinde ve ilkesel düzeyde değerlendirilmiştir. Görecelilik ve fayda tartışmalarına karşılık olarak hem bilgi güçtür yaklaşımı ile hem de pragmatizmle nasıl bir uzlaşmazlık sunduğunu göstermek bakımından Platon'un doğruluk anlayışı dikkate alınabilir. Platon (2010) güç ve bilgiyi özdeşleştiren ve bilgiyi faydaya indirgeyen yaklaşımlara doğruluğu ölçüt almadıkları için karşı çıkmaktadır (s. 68-73). Doğruluk ölçütü sadece bilginin dış gerçeklikteki karşılığına indirgenmemektedir. Bilgi ve değer birlikteliği içerisinde doğruluk yaklaşımı bilimler için de gerekli görülmektedir. (Platon, 2012, s. 152). Ruhtan gelen bir düşünmeyle ortaya çıkan doğruluk (Platon, 2010, s. 92, 11) bilgiyi varlık temeline bağlayarak sağlamlaştıran bir özün, güzelin ardındaki güzelliğin, doğru görünenin ardındaki doğruluğun, var olanın ardındaki varlığın arayışıdır (Platon, 2012, s. 201-204, 207, 17, 244).

5.3.2. Bilgiye Ulaşma Yolları Üzerine Düşünme

Hakikat arayışının bilgideki karşılığı olan 'anlam' konusuna yaklaşımın değişmesi, eğitimde insani alana dair sunulan içeriği 'bilgi dışı' durumuna düşürür. Moles (2012) bu durumu "…ölçü ile şeyi karıştırma ve bir şeye hâkim olmak için onu ölçmenin, yapmak için bilmenin, anlamak için açıklamanın yeterli olacağına inanma eğilimi doğmuş ve karşı çıkılmaz bir bilgiye ulaşma çabası içinde, kesinlik serabına uğranılmıştır." (s. 25) ifadesinde özetlemektedir. Anlama bakıştaki değişim kesinlik, edilgenlik, kendini bilmekten vazgeçme, değerlerden kurtulma, inanç ile bilginin arasını açmakla doğrudan bağlantılıdır. Eski içeriği yitirse de insan yine de anlama etkinliği içerisinde yaşamakta ve var olmaktadır.

Anlama; eğitimle içeriden geliştirilmek ve dışarıdan desteklenmek üzere bütün bilgiye ulaşma yollarının birlikte çalıştığı, bir araya toplandığı bir yetidir. Anlama yetisi (müdrike) Burckhardt'a (1994) göre modern psikolojinin kurtulmayı ya da ampirik yöntemle sınırlamayı tercih ettiği bir oluşumdur (s. 53). Locke'tan (2000) beri anlama yetisine dair derinlemesine düşünme bir kurgu olarak görülür ve tercih edilmez. Anlama yetisi parçalanarak ve sadece kesinlik bulanacak şekilde bilginin oluşumu incelenmek istenir (s. 31-33, 133). Bu, anlama yetisinin mahiyetine yönelik bir görüştür. Çünkü Locke (2000; 1999) anlama yetisine varlık temelinde yaklaşmanın bilginin oluşumunu incelerken herhangi bir getirisinin olmayacağı görüşündedir. Kaynağını nesneden alan insan bilgisi için anlama yetisi deneyimle çevrelenmiş akıldır. Başlangıçta tamamen boş olan zihin anlama yetisi sayesinde doldurulur ve duyum ve algı onun ilk ve en önemli aracıdır. Ayırt etme,

birleştirme, soyutlama gibi zihin işlemleri ise iç duyumlarda akıl yardımıyla yapılır (s. 51-61, 101, 133-136, 218; s. 21, 28-29, 280, 366-367). Kant'ın (2002) feneomen ve numen ayrımında, numendeki varlık kabul edilir ve numen alanından deneysel alana tatbik edilebilen düşünceler getirilebilir. Ancak numen alanın tam bilgisine ulaşmak mümkün değildir. Bu noktada filozof anlama yetisi ve duyumu birbirinden ayırmaktadır. Deney ve algıyı da birbirinden ayırarak deneye saf akıldan gelen a priori bazı özel kavramların ve ilkelerin yüklenebileceği görüşündedir. Anlama yetisi ise saf aklın a priori ilkelerinin barındırılabileceği yerdir. İnsan deney nesnesi veya duyular dünyası şeklinde yaklaşabildiği doğaya, anlama yetisindeki yasaları buyurabilir. Bu tarz yasalar anlama yetisinde bulunabildiği için ilke metafizikten çıkarılmamalıdır. Ruh, ezelilik ve ebedilik, Tanrı gibi içerikler fenomen alanı için ilke olarak görülemez. Örneğin ölüm sonrası ruhun kalıcılığı ispatlanamaz. Bunlar gerçeklikte değil anlama yetisinde bulunan sadece düşünme varlıklarıdır (s. 44-68, 72, 74, 120, 84, 96, 88). Böylelikle Kant'la birlikte eski ontoloji neredeyse ortadan kaldırılır (Mengüşoğlu, 1958, s. 140-141). Filozofun metafizik ve ontolojideki tartışmaları anlama yetisine özgü kılması aslında varlık ve var olan ile aklın ilkeleri arasındaki ayrımı kuvvetlendirmiştir (Topçu, 2005, s. 57). Metafizik ve felsefi bilgi ile bilimler ayrılırken metafiziğe yer açılsa da bilimsel bilginin oluşumunda metafiziğin bilimlerden uzaklaşması gereklidir (Kant, 2002, s. 13-14, 25, 65).

Biri ampirist diğeri rasyonalist iki büyük filozoftan sonra anlama yetisine ilişkin kabul ve sınırlandırmalar bilgi edinmeye odaklanmakta ve biliş süreçlerini inceleyen disiplinler altına girmektedir. Oysa eğitim başladığından beri var olan anlama bugünkü içeriğinde farklıdır. Eski felsefe 'anlama'ya çok yönlü ve insanı sadece bilimle sınırlandırmayan tarzda özel bir yer ayırmaktadır. İnsan anlayışında yitirilen görüşlerin 'anlama'nın geçirdiği bu değişimle açık bağlantısı vardır. Bahsi geçen değişimle birlikte anlam yaygın olarak "…eğitimcinin kısmen kendi düşüncelerine ve gözlemlerine ve kısmen de başkalarından edindiği bilgilere dayanan öznel düşünce yapısı…" (Brezinka, 1992, s. 10) şeklinde kabul görmektedir. Başer'e (2013) göre insanın anlama işlemini "toplumdaki sosyo-ekonomik faaliyetler, bunların ürettiği değerler, gelenekler, tarihî tecrübe, değer yargıları, ahlâk anlayışı, estetik formasyon, bilgi ve eğitim modelleri…" sınırlandırmakta, biçim ve sentezlerle belirlemektedir. İnsanın anlama faaliyeti, bu etkiler göz önüne alınarak eğitimde bilgiye ulaşma yolları içerisinde özel olarak değerlendirilmelidir. Eğitim sosyolojisi ve eğitim psikolojisi eski felsefedeki gibi bir epistemolojik arka plana sahip olmadığı gibi anlama konusunda sınırlandırma, biçim ve sentezlere ağırlık vermektedir. Anlamanın çok yönlülüğü

ve derinliğinin dikkate alınarak incelenmesi yine insan tarafından anlama yoluyla değerlendirilebilecek teorik bir çalışmadır. İlgili bilimlerin, bilme sürecinde parçaları öne çıkararak anlama sürecine dair özel ve bütünlüklü değerlendirmeler yapamaması, anlamaya nüfuz edememiş olması kayda değer bir noktadır. İncelemede analizi ön plana çıkaran, bilme sürecini ise parçalayarak biçimlendiren bu yaklaşım Dewey'de açıkça görülmektedir.

Yirminci yüzyılın ünlü eğitim düşünürü Dewey'de (2004a) beyin bilgi teorileri içerisinde deneysel bir inceleme nesnesi olarak gerekçelendirilir (s. 360). Nörobilimin geldiği noktada beyin incelemesinin gerçekten de deney ve gözlem boyutunda karşılığı vardır. Ancak insanın bilme sürecinin bütünlüğü deney ve gözleme indirgenerek yitirilmemelidir. Dewey'e (2004a) göre artık "…Bilgiye ulaşma sürecinin her türlü etkinlikten yalıtılmış bir biçimde kendi içinde bir bütünlük arz ettiği düşünülmeyecektir." (s. 361). Bu açıdan bir taraftan beyin bilgi edinme veya öğrenmenin en önemli organı haline gelmiş ve yakından incelenebilmesi için gerekçe sağlanmıştır. Diğer taraftan evrim teorisinin felsefi bir karşılığı ve etki unsuru olarak çevre deneysel olarak işe koşulmuştur (Dewey, 2004a, s. 361). Bu iki duruma yol açan ve derinlerde yatan neden epistemolojinin teorik yönünün ve bilgi edinmenin vicdan, temaşa, sezgi, hayal gücü gibi unsurlarının öneminin azalmasıdır. Bu unsurlar aslında insan bilgisine bütünlük sağlar. Bu durum, Dewey'in (2004a) "…O halde bilgiye ulaşma sürecini kendi içinde bir bütün olarak gören ve dünyaya sadece bir seyirci ya da izleyici gözüyle bakan yaklaşımın terk edilmesi şarttır…" (s. 361) ifadesine yansımıştır. Burada seyirci ya da izleyici gözüyle bakmak temaşa kavramına gönderme yapmaktadır. Oysa eski felsefenin bilme süreçlerini hiyerarşik ele alan tarzında bilgi edinme sadece temaşa değildir. Temaşa hiyerarşinin üst kısımlarında yer alan ve bütüncüllüğü sağlayan önemli bir bilme unsurudur.

Ampirizmin kurgusallık eleştirisi, özellikle bilimlerin insan anlayışı üzerinde belirleyici olduğu koşullarda, rasyonalizmle ve pragmatizmle kuvvetlendirilmiştir. Anlama yetisinin bilimle bağlantısı zayıflamış bilim dışındaki alanlarla bağlantısı ilgi görmemiştir. Duyum ve algı önemli bir pozisyona terfi etmiştir. Metafizik ve ontolojik içeriğe uygun bilgilerin edinilmesini sağlayacak başlıca bilgiye ulaşma yolları ihmal edilmiştir. Başta bilgisel boyutu olan vicdan olmak üzere temaşa, akıl, sezgi, hayal gücü gibi yollar içeriğini ve değerini yitirmiştir. Eğitimde deneyim kavramı ise yeni bir bağlamla sunulmuştur.

İnsanın bütünlüğü içerisinde bir var olan olarak varlıkla irtibat kurması bilgiye ulaşma yollarıyla yakından ilişkilidir. Eğitim epistemolojisi eliyle eğitim pratiği içerisinde buna imkân sunmak eğitime ontolojik bir derinlik katmaktır. Varlık ve var olan irtibatını kurma yolunu arayıp bulmak için vicdan eğitim teorisinin bilgi kısmında yer bulmalıdır. Vicdan

kendi özüne ulaşmanın ve şahsiyet oluşturmanın yoludur. Kendi özüne ulaşmak ve şahsiyet oluşturmak sadece metafizik ve ontolojik değil epistemolojik bir meseledir. Öz kavramı ilk bakışta sadece metafizik ve ontoloji için problem teşkil eder gibi görülür. Ancak metafizik ve ontolojiden epistemoloji ve bilime doğru bir akış sağlandığında kişinin kendini bilmesi ve şahsiyetini oluşturması için ulaştığı bilgilerle yakından bağlantılıdır. İbn Haldun (2007) tarafından vicdan kavramının böylesi insani oluş süreçlerini ortaya çıkaracak şekilde sezme ve bulma anlamlarına temas edilmektedir (s. 283, 291, 287, 295). Varlıktan koparılan bilgi anlayışı veya epistemoloji merkezli ve psikolojinin epistemolojisine indirgenmiş bir eğitimde vicdan epistemolojik bir mesele olarak kabullenilmez. Ancak vicdan bilgiye ulaşma yolları içerisinde en az duyum-algı-beyin-bilişsel yapı kadar ön plana çıkarılmalıdır.

Anlama söz konusu edildiğinde 'temaşa' kavramının tartışmalı hâle getirildiği görülmüştür. Metafizik-ontoloji temelindeki görüşlerde temaşa ve anlama, çokluk alanından ayrılan üstün bir zihinsel özelliktir. İnsanın kendini ve diğer var olanları bilmesiyle ilişkilidir. Temaşa insanın kendi özüne yönelik saf/katışıksız şekilde bir görme ve bilme hareketidir. Bilgelik olanağı sağlayan temaşa sadece teorik değil yapıp etmeyi (pratiği) tamamen bir kenara koymayan üstün bir faaliyet olarak görülmektedir. Aristoteles'in (2016) bilimler ayrımı bağlamında sunduğu 'temaşa' ve 'yapıp etme' (s. 47) bilgiye ulaşma noktasında günümüz eğitiminde bir arada değerlendirilmelidir. Temaşa ve yapıp etmenin bir arada değerlendirilmesi, mevcut öğrenme kuramlarındaki deneyim anlayışından bir farklılaşmadır.

Rousseau'nun (2011) "Öğrencinize sözlü dersler vermeyin; ona yalnızca deneyim yoluyla öğretilmelidir…" (s. 75) sözünde de görüldüğü gibi deneyim Yeni Çağ eğitiminde başat kavramdır. Natüralizm dışında ampirizm, mantıksal pozitivizm, Durkheim sosyolojisi, yapılandırmacılık gibi akımların hemen hepsi deneyimi başlıca kavram olarak aksettirmiştir. Deneyim; duyum, algı, bilişsel işlem gibi bilgi edinme süreçlerinde değerlendirilen ve bunların bilimsel açıklamasıyla geliştirilmek istenen bir kavram olmuştur. Türk eğitim düşüncesinde etkili olan pragmatizm, Scheffler'in (1987) ifade ettiği gibi, bilginin deneyle kontrolüne ve dolayısıyla ampirizme önem verir (s. 25-26). Piaget'de aklın işlemlerine verilen önem de deneyimden sapmaz. Çağdaş felsefi rasyonalizm aklın deneyim aracılığıyla gerçeklikle ilişki kurduğu fikrini tümden yadsımaz. Ayrıca insani alanlarda analizin ön plana çıkması, insana dair konuları incelerken katkı sunsa da çelişki ve yetersizlik de getirir. Çünkü insana dair sentezler, bilginin oluşumundaki duyum, algı, deneyim gibi analitik düşünmeye yakın süreçleri aşarak spekülatif düşünmeyle de kurulmaktadır. Bu açıdan bahsi geçen felsefi ve psikolojik yaklaşımların bilgi edinme açıklamaları ve insan anlayışı arasında

çelişkiler vardır. Çelişki ve yetersizliklerin kapatılması için aklı dış gerçeklikle uyumlu kılmak veya bilgi edinmede öznelliği kabul etmek de yetmez. Kaldı ki bu kabul aklı ve öznelliği duyum, algı, deneyim gibi seviyelere sabitlemektir. İlaveten deneyim kavramına verilen bu önem hafızayı bir depo konumuna getirmesiyle insanlığın hatırlama çabasından hareketle köken arayışını zedelemiştir.

Öte yandan gözlem, deney, duyum, algı, idrak, akıl gibi bilgiyi oluşturmaya yardımcı bileşenler göz ardı edilmemelidir. Kaldı ki gelinen noktada, öğrenme sahasının deneyim temelinde bu bileşenlerden hareketle hem içsel hem de dışsal olan süreçleri oluşturmaya olanak sağlamaktır şeklinde genel bir kabul üzerinde uzlaşıldığı söylenebilir. Özellikle içsellik öğrencinin kendi bilgiye ulaşma yollarını açığa çıkarmasına imkân tanır. Öğrencinin deneyimleriyle sınırlı kalması ve insan yaşamının birçok açıdan (demokrasi, toplum yaşantısı, diğer var olanlarla ve dünyayla bağlantı gibi çevresel unsurlar) akla yatkınlık arz etmesi arasındaki bağlantı yoğun şekilde işlenmiştir. Bu bileşenlerin, hem insanın diğer var olanlarla ilişkisini ve kendisini temaşa etmesi noktasındaki kabulü hem de bilimsel açıdan incelenmesi önemlidir. Ancak dikkat çekilmek istenen ayrım noktası, eğitim aracılığıyla öğrenciye bilgiye dair her şeyin ve bütün bilgi türlerinin deneyimde doğrulanmasının dayatılmasıdır. Bu şart deneyimle bilinemeyen var olanların bilgisine erişilebileceği fikrini yok saydığı için bahsi geçen akımların görüşlerinin insan anlayışına verdiği zarar karşısında tarafsız kalınamaz. Bu zararlar bağlamında deneyimin manevi taraflara da sahip olduğu dile getirilmelidir. Dolayısıyla deneyim kavramı göz ardı edilemez ancak bu tarz bilgi anlayışlarına daha dikkatli yaklaşmak gereklidir. Bu noktada Topçu'nun (1997) maddenin bilgisinin dayatılmasının çocuğun kendini aramasını engellemesi (s. 70) vurgusu önemlidir.

Akıl ve deneyimi dış gerçekliğe sabitleyen, onların eşzamanlı çalıştığını varsayan veya deneyimden hareketle aklın işlemlerini açıklayan görüşlerin yaşamda ve eğitim pratiğinde karşılığı vardır. Ancak sadece bu görüşlerle varlığın insana kattığı olanaklar açığa çıkarılabilir mi? Bunun yerine eğitim epistemolojisi aracılığıyla bilginin var olana ve varlığa bağlılığı bilme süreçlerindeki hiyerarşi dikkate alınarak savunulabilir. Aklın deneyimden üstün olduğu, dahası Uludağ'ın (1994) ifadesiyle akıl ve kalpten birinin diğeri için feda edilmeyeceği (s. 239) bir eğitim epistemolojisi ihtiyaçtır. Bunun için öğrenciyi tikel ve sınırlı parçalar üzerinde bırakmayan, aklını çevreleyip bütünüyle belirlemeyen, duyum ve algıyı aşabilen, öğrencinin genele-bütüne-tümele ulaşmasına olanak veren ve bilgilerini ilke düzeyinde toparlayabileceği bir deneyim kabulü gereklidir. Gerçekliğin değişebilirliğine dayanan bilgiler kadar insan yaşamında değişmezliklerin de olanağını arayan bir deneyim

anlayışı öğrenciye kazandırılmalıdır. Öğrencinin bilgi edinme sistemini bütünleştirebilmesinin koşulu bilgi anlayışının varlıkla buluşturulmasıdır. Deneyime ilişkin böylesi özellikler öğrencinin kendini var ettiği insani alanlarla ilişkisi için de geçerli kılınmalıdır. Böyle bir deneyim anlayışı insanın dünyayla ilişkisini daha anlamlı ve değerli yapar. Deneyimin bu sonucunun ortaya çıkması için insanın var olabilmeyi idrak etmesini (bilgiye dönüştürmesini) sağlayan ve genel olarak varoluşsal iletişimini belirleyen ilke önemlidir. Bu içsel süreç, günümüz eğitimi içinde bireyi ve toplumsal ilişkilerini belirleyen bazı çevresel etmenlerden daha değerlidir. İçsel sürecin sağlanması Schumacher'in (1990) ifade ettiği boşluk duygusunun ortadan kaldırılmasıdır. Bu, dünyayı herkese ait ve diğerlerini kardeş olarak görmekle bağlantılı kendinin farkında olma şeklinde ortaya çıkan varlık düzeyidir (s. 38). Söz konusu düzey, etkin bir bilme sayesinde anlama yetisine hiyerarşik bakılarak ve duyumların tikelle olan bağlantısı üzerinde anlama yetisinin tümele olan meylini belirleyici kılmakla yakalanabilir. Dış duyunun yanıltıcılığının fark edilmesi kolaydır. Ancak eğitim ortamında iç duyuları geliştirme imkânı artırılmazsa, bilgi işleme insan oluşa ilişkin yanılmanın kaynağı olabilir. Eğitilen özneye kendi varoluşuna dair maddeden arınarak saf bir temaşa üzerinde düşünebileceğinin ve bu düşünmeyle birlikte yeniden maddi alanda kendini var edebileceğinin koşulları sunulmalıdır. Hafızanın sadece derslerde öğretilen bilgileri ezberlemek değil şahsiyetini oluşturma yönünde hem varlık alemiyle hem de kendi varoluşuyla bir arada ilişkilenebilecek şekilde kullanılabilmesi eğitimin planlı faaliyetinin parçası yapılmalıdır. Bunun için temaşa kadar sezgi ve hayal gücü de bilgiye ulaşma yolları olarak eğitim epistemolojisinde derinlemesine tartışılmalı ve eğitim pratiğinde işlevli kılınmalıdır.

Felsefe tarihinde bilginin elde edilmesine ilişkin çok sayıda filozof sezgiye yer vermiştir. Filozofların sezgi anlayışları 'gruplandırma' yoluyla sunulabilir. Sezgiyi bilgiye sabitleyen grup sezginin manevi alanla veya duyumlar karşısında ruhi bir üstünlükle ilişkilendirilmesine karşı çıkıp onu mevcutla ilişkilendirir. Bilginin merkeze kaydığı dönemin daha başlarında Ockham'la (1964b) birlikte sezgi var olanlar üzerinde sadece bir soyutlama kabiliyeti olarak (s. 25-27) görülmüştür. Epistemoloji başlıca disiplin pozisyonuna gelmeye başladığında, bilgi işlem süreçlerinde zihindeki bilginin dış gerçekliğe dayandığı ve kesinliğinin doğrudan algılanması savunulmuştur. Özellikle insanın kendi var oluşuna ilişkin sezgisellik yerine deneyim getirilmek istenmiştir (Locke, 1999, s. 197, 189-190, 322, 342). Bu açıdan ilahi olan kabul edilse de epistemolojik açıdan hiyerarşik bağlantı kurulmaya gerek görülmemiştir. Bergson gibi filozofların metafizikle ilişkili olacak şekilde

sezgi kavramını ileri sürmesi karşısında Russell (1996) gibi mantıksal pozitivistler tarafından metafizikçiler sezgiyi açıklayan eğitimsiz kişiler olarak görülmüştür (s. 30). Mantıksal pozitivizm sezgiyi hiyerarşik değerlendirmemek gerektiğini, yanıltıcı olabileceğini, mantık, matematik ve bilimler içinde olguda doğrulanmak şartıyla bir tür varsayım olarak görülebileceğini ileri sürmüşlerdir. Olguda doğrulanmadıkça sezgiyle ulaşılan bir şeyin bilgi olarak görülemeyeceği sonucuna ulaşmışlardır (Ayer, 1998, s. 11-12, 23, 113-114; Russell, 1996, s. 26-27, 29; 1994, s. 91-96, 112, 114-115, 120). Buna yapılandırmacılık üzerinde etkili olduğu görülen Wittgenstein'ın (2007) sezginin belirsizlik getirdiği yönündeki (s. 103) görüşleri de dâhildir. Mevcut eğitimde bilme süreçleri için zikredilen sezgi görüşleri kabul görmektedir

Bilimsel bir varsayım oluşturmada, kendi var oluşunu anlamada, soyutlama yapmada sezginin katkısı vardır ve içsel yönüyle de belirsizlikler içerir. Ancak sezginin kullanımını sadece dış gerçekliğe dayalı deneyimden edinilenlerle sınırlandıran eğitim eksiktir. Eksiği kapatmak için, örneğin sezgideki belirsizlik eğitimdeki 'biçimlendirme' unsurunun kötüye kullanımı karşısında insan oluşun, şahsiyet oluşturmanın bir gerekliliği olarak da değerlendirilebilir. Hatta insanın belirsizlikler içermesiyle sezgi arasında eğitimin ihmal edemeyeceği bariz bir örtüşme vardır. Metafizik ve ontoloji temelindeki görüşlerde sezgi adeta insan bilgisi için üst bir aşamayı, var olandaki sınıra hapsolmamayı ifade eder. Sezgisel bir arayış içerisinde tanrısal ışık ön plana çıkarılarak en yüksek varlığın bilgisine sezgiyle ulaşılacağı ileri sürülmektedir. Sezginin, anlam ve yorumun öğretimiyle güçlendirilebileceği düşünülür. Sezginin bu üstünlüğü, söz konusu filozofların duyuma ve akla yer vermedikleri anlamına gelmez. Özellikle Bergson'da (2011) sezgi analizi ortaya çıkaran, aşan ve tamamlayan unsurdur. Bilim ile metafiziği birleştirecek şekilde, bilimlerin kavrayış farkındalığını artıracak bir bilme etkinliği olarak görülmektedir. Dahası insanın içsel varlığı için kurucu bir unsur olarak etraflıca değerlendirilir (s. 43-44, 48, 65-70, 79-80, 88). Bergson'un sezgiciliği son noktada duyusal olsa da (Guénon, 1991, s. 75) eğitimde bilgiye ulaşma yollarında nasıl detaylara sahip olduğunu göstermesi bakımından işlevlidir.

Sezgi'nin önemi, Carpenter'ın (2008) gerekçelendirmesiyle, insanın içindeki merkezi gücün yeniden tesis edilmesinden gelir ve bunun için beden manevi sezgiye düşman kesilmemelidir (s. 44). Guénon (1991) ise sezginin önemini 'entelektüel sezgi' kavramıyla göstermektedir. Bilimlerin bir eksiği olarak geleneksel bilimlerin veya metafiziğin ilkesel bilgisine ulaşmak için entelektüel sezgiye işaret etmektedir. Batının modern bilimleri, eski "ilahi bilimlerde" kullanılan bu kavramdan yoksundur. Her şey insani ölçütlere indirgendikçe ve aşağının

bilgisiyle sınırlandıkça kullanımı yok olmuştur. Oysa entelektüel sezgiye dayalı bilgi, bilgi biçimlerinin en dolaysızı ve yükseğidir. Çokluk ve değişimin hâkim olduğu duyusal ve akli düzlemin etkisinden bağımsızlaşmıştır (s. 25-26, 55-67, 67). Eğitimin mevcut sorunlarını azaltmak ve insani oluş süreçlerini eğitimle desteklemek için eğitim epistemolojisinde sezgi var olandan varlığa, ilkeye ve bütünlüğe doğru bir düşünme tarzıyla ele alınmalıdır. Sadece aklı değil kalbi de dikkate alan bir eğitimde sezginin bu yönü öğrencinin bilgiye ulaşma yolları içerisinde detaylandırılarak işlenmelidir.

Bahsi geçen bilgiye ulaşma yollarının bir mekanizma gibi bilimsel olarak açıklanması zordur. Dahası, bilme süreçlerinin sürekli kurulup yeniden yıkılan 'bilişsel yapı' olarak uygun şekle getirilmiş deneyler aracılığıyla gösterilmesi de muğlak kalır. Beynin faaliyeti içerisinde bilme işleminin nasıl gerçekleştiğinin gözlem ve deneyle ortaya koyulmasının eğitsel açıdan yadsınamaz katkısı vardır. Ancak bahsi geçen temaşa, sezgi gibi bilgiye ulaşma yolarına bu şekilde nüfuz edilememesi insanın bilme süreçlerinde açık bir role sahip oldukları gerçeğini değiştirmez. Eğitim teorisinin bu yollar üzerine düşünmemesi, bilme süreçlerinin biliş ve deneyimle sınırlandırılmış şekilde eğitim pratiğine yansıtılması öğrencinin yetişkinlikte 'düşünen' değil 'yapan' bir insan olmaya yönlendirilmesidir. Vicdan, temaşa, sezgi gibi yollar insanın bilme süreçlerinin deney ve gözlemin çok daha ötesine geçtiğini ve sürekli bir derinlik oluşturduğunu göstermektedir. Bu yüzden eğitim epistemolojisinin teori ve spekülasyona ihtiyacı had safhadadır. Teori ve spekülasyon üzerinden eğitim epistemolojisini geliştirebilmek, eğitim bilimleri içerisindeki yaygın eğilimlerin çekindiği tarzda kaos veya aşırı öznellik ortaya çıkarmaz. Aksine zihinlerin derinlik içerisinde birbirini dikkate alması, bilme süreçlerinin derinleştirilmesi anlamına gelir. Eğitim bilimlerinde nasıl ki teori ve spekülasyondan uzak duruluyorsa bahsi geçen bilgiye ulaşma yollarından da uzak durulmaktadır. Bu bakımdan içsellik nedeniyle öznelliğin had safhaya çıktığı bileşenler olgu, olay ve fiziki gerçeğe yöneltilerek bilimin bilgiyi doğrulama tarzına indirgenir.

Oysa duyum, algı ve deneyimin anlamdan yoksunlaştırılmadan öğrencinin kendini bilmesi adına etkin olacağı şekilde işlenmesi mümkündür. Bunun için temaşa, akıl ve sezgiye eski felsefedeki içerik atfedilmelidir. Bu bileşenlere hayal gücü de eklenmelidir. Hayal gücünün geliştirilmesi eğitimde uzun zamandır keşif ve icatları, dehayı, yaratıcılığı ve girişimciliği olumlu yönde etkileyecek şekilde değerlendirilmektedir. Ancak bu değerlendirme hayal gücü için bir sınırlandırmadır. Çünkü bilgiye ulaşmada asli değil sadece destekleyici olarak görülmemektedir. Mevcut eğitimde hayal gücü daha çok dış gerçeklikle birebir örtüşmeyen

her şeydir. Bu bir yönüyle hayal gücünün dışlanmasıdır. Durumu gösteren birkaç örnek üzerinde durulabilir. Hume'da (1986) eski felsefenin hayal gücü ve deneyi birbirine karıştırdığı işlenir. Tanrısal konular deneyden tamamen ayrıştırılmıştır ve sadece vahiy konusudur. Günlük hayat ve pratikteki işleyişte yer bulamayacağı için hayal gücü yüce olandan uzaklaştırılmalı, anlama yetisinden ayrıştırılmalı, sanatçılara ve şairlere bırakılmalıdır (s. 246-250). Benzer şekilde Kant'ta (2002) da akıl ve hayal gücü karşıtlığı öngörülerek hayal gücü dizginlenmelidir (s. 69-70). Russell (1996) birçok disiplin için temele koyduğu dilsel incelemede; gizemci, edebi, metafizik, kuruntuya yol açan hayal gücünü 'özgür' bırakıp olanı çözümlemek gerektiğini düşünür. Hayal gücüyle oluşturulan bir bütünlük öğretisi hayal gücü ile yıkılacak kadar güçsüzdür (s. 16-18, 45, 48-49, 153).

Bu görüşlerin etkisiyle aslında hayal gücü bir yönüyle bilgi oluşturma bakımından işlevini yitirmiştir. Bu sınırlandırmanın olumsuz taraflarının fark edilmesiyle birlikte hayal gücü daha çok yeni bilimsel, teknolojik ve ekonomik girişimlerin harekete geçirilmesi adına işe koşulmak istenir. Ancak bilginin bilgi olabilmesi için dış gerçekle uyuşmayan her şey hayal gücü ve gereksiz olarak etiketlenmeye devam etmektedir. Bu etiket aynı zamanda bilgi ve inanç arasındaki katı ayrımın dayanaklarındandır. Hayal gücü etiketlemesi eski tarzdaki doğruluk tartışması için adeta bir panzehirdir. Hayal gücünün bu ele alınış tarzı öğrenmenin bilgisel içeriğinin insanın varlıksal boyutunu kapsamasının önünde engeldir. Kenny'nin (2018) ifadesiyle hayal gücü Platon ve Aristoteles'ten beri öğrenmenin alanını genişleten bir özelliktir (s. 100). Çocuğun hayal etmesi ona özgü bir tür derin düşünme olarak değerlendirilerek şahsiyetini geliştirmesi için çok daha etkili şekilde eğitim epistemolojisi aracılığıyla değerlendirilmelidir. Bu konuda özellikle masal ve romanlar aracılığıyla ciddi bir yönlendirme ve külliyat söz konusudur. Ancak hayal gücü bilgiye ulaşma yolları bakımından daha eğitsel ve derli toplu bir içeriğe büründürülmeli ve teorik olarak desteklenmelidir. Bu destek ancak akışını metafizik ve ontolojiden alan bir eğitim epistemolojisi ile mümkündür. İbn Haldun'da (2007) hayal gücü kemâlin geliştirilmesi bağlamında vicdana (sezme ve bulma olarak) doğru ve ruh-beden ilişkisi içerisinde değerlendirilmektedir (s. 283, 291, 287, 295). İbn Haldun'daki gibi hayal gücü ve bilgi arasında insan nedir sorusuna dair yapılan tartışmaları ve cevapları destekleyecek epistemolojik içerikler ortaya çıkarılabilir.

Bilgiye ulaşma yollarında duyum, algı, deneyim ve bilişsel işlemler ile anlama yetisindeki bütünlükten bir arada hareket ederek eğitimin sonunda öğrencinin bilgi edinme sistemini bütünleştirebilmesi amaçlanmalıdır. Bu amaca ulaşmak için öğrenci tek başına bırakılamaz

ve öğrencinin öğrenmesi dışarıdan desteklenmelidir. Deneyime verilen önem, güncel öğrenme kuramlarında olduğu gibi öğrenciye göre deneyimli olan öğretmenin deneyiminin bir kenara atılması anlamına gelmemelidir. Eğitim epistemolojisinde bilginin oluşturulması kadar aktarımı da önemlidir. Öğrencinin dışarıyla bağlantısını kuran tek ve en önemli kavram deneyim değildir. Deneyimle elde edilebilen bazı bilgilerde deneyimin otoritesi güçlü olsa da bazı bilgilerde deneyim otoritesini yitirir. Gazali'nin (1960) ifade ettiği gibi ancak bin yılda bir denk gelebilecek deneyimlenemeyen bilgiler de vardır (s. 69). İnanç alanını dikkate alan eğitim epistemolojisi vahiy yoluyla elde edilmiş bilgilerin deneyime dayanmaksızın kabul edilebileceğini çocuğa göstermelidir. Deneyim düzeyine getirilemeyen bilgiler için tesir, telkin, tasvir, tasdik gibi bilmeyi ve düşünmeyi düzenleyen yollar da dikkate alınmalıdır. Kaldı ki eğitim epistemolojisi bilgiye ulaşma yollarını öğretmen açısından da değerlendirmelidir.

Öğrenci merkezli görüşün öğretim karşısındaki en önemli savı öğrencinin yaratıcılığının önüne geçmemektir. Bu sav bir bakıma deha niteliğindeki girişimci bireylerin yanlış bir eğitimle kaybedilmemesi üzerine kuruludur. Buna göre öznellik ihmal edilmemelidir. Ancak öznelliğin dikkate alınması öğretimden vazgeçmeyi ve öğretmeni sınıftaki pozisyonundan etmeyi gerektirmez. Öğrencinin ortamı olgu, olay ve fiziki gerçekliğin bilgisini bilgisini tamamen kendi yapılandırdığı bir sınıf bazı avantajlara sahip olsa da insan oluşun bilgisi için yetersiz kalabilir. Şahsiyet oluşturma açısından boşluk ortaya çıkabilir. Yapılandırmacılığın tersine ancak aşılama gibi bir biçim ve içeriğe düşmeden öğrencinin tesire ve telkine açıklığı savunulmalıdır. Ülken'in (2012) ifade ettiği tesire ve telkine açıklık (s. 6) eğitimin her aşamasında gereklidir ve sonucunda bir karakter özelliği olmalıdır. Tesir, başta kulağa olumsuz gelebilir. Ancak tesir, 'kabul etme özelliği olana (kâbil), bir şeyin veya durumun verilmesi" (Alper, 2016, s. 80) anlamında kullanılır. Bu, aşırı bir tesir ve telkin altında oradan oraya savrulmak ve kişilik yitimi anlamına gelmez. Aksine tesir ve telkinin oranı eskilerin amaçladığı şekliyle kişide dinginlik sağlayacak şekilde ayarlanmalıdır. Aşırı tesir ve telkinden öğrenci uzak tutulmalıdır. Aşırılıktan uzak durmak Diderot'un (1935) değindiği bir tarzdır: Deha zaten kendiliğinden serpileceği için eğitimin sadece onu boğmaması gerekir (s. 39-40). Aşırı telkin ve tesirden uzak durarak eğitimin sonunda öğrencinin belirli bir dinginlik durumuna gelmesine olanak vermek, aynı zamanda, eğitimi propagandadan ayırır. Honer vd.'ne (2003) göre "Eğitim, insanlara karar verme gücü ve kendi başlarına seçimler yapmaları için bilgi vermeyi amaçlar. Propaganda ise (tepki gösteren kişiler neyi, niçin yaptıklarını anlasınlar anlamasınlar), öndeyilenebilir bir görüş ya da tepki oluşturmayı

amaçlar." (s. 78-79). Tesir ve telkine açık eğitimin ideolojiden ayrılan yönü teskinle birleşmesidir. İnsanın sürekli değişime tabi kılan bir eğitime değil değişime ayak uydururken sakinlik ve dinginlik sağlayanına ihtiyacı vardır. Sunulan bilginin yaşam boyutu buna göre organize edilmelidir. Tesire ve telkine açıklık doğrudan bilgelik meselesi değildir, ancak Aristoteles'in (2012) ifade ettiği aklı başında olmakla ilgilidir (s. 125-127). Deneyimin bahsi geçen tarzda ele alınışının uygun bir tesir-telkinle buluşturulması aklı başında olmayı destekleyicidir. Eğitim epistemolojisi istediği kadar bilimsel olarak ele alınsın sınıf ortamına girdiğinde her halükârda tesir ve telkin içerir. Bu yüzden konunun üzerinden atlamaktansa doğru içeriğe kavuşturmak için üzerine gidilmelidir. Bilgiye ulaşma yolları bir yönüyle kurgusal olduğu için öncelikle bilgiye ulaşma yolları bir tesir ve telkin arz etmelidir.

Öğretmen ve öğrenci arasında deneyim bakımından eşitsizlik olduğu için öğretmen sadece bir rehber konumuna indirilemez. Bu yüzden öğrencinin elde ettiği bilgiler çoğu zaman tasvir yoluyladır. Bu bilgiler kendi başına önermesel olsa da öğrencinin eğitsel materyallere ve öğretmene dayalı olarak öğrenmesi sonucu elde edildiği için öğrencinin penceresinde tasvir yoluyla bilgi olarak kalır. Russell (1994) "…Betimlemeyle bilginin başlıca önemi, onun, kendi özel bilgimizin sınırları dışına çıkabilmemizi sağlamasıdır…" (s. 50) ifadesiyle bu tarzın önemini belirtmektedir. Aynı zamanda "...hiçbir zaman deneyimizden geçmemiş şeylerin betimlemeli bilgisini edinebiliriz…" (s. 51) ifadesiyle aktarmanın imkânını vurgular. Filozofa göre bu tarz bilgiler yine de dinleme anında bir maddi gerçekliğe ve deneyime dayanır (s.63). Eğitimin bilimsel tarafı da böylesi bir deneyimden ileri gelir. Oysa içselleştirme söz konusuysa bilimsellik ölçütleri güçsüzleşir. Bu yüzden tasvir yoluyla elde edilen bilgi içeriğinin içselleştirilmesi deneyimle bağlantılı olsa da içeriğin kendisinin deneyimi şart koşmadığı unutulmamalıdır. Bu bir öğrenme deneyimidir ancak vicdan, temaşa, sezgi, hayal gücü gibi bilme süreçleri ön plandadır. Tasviri bilgi içeriğinde bilimdışı alanlarda dış gerçekliğe dayanan deneyimin otoritesi zayıflayabilir. Bu noktada yapılandırmacılık gibi kuramlar benimsenirse sınıfta bir otorite sorunu gündeme gelir. Diğer taraftan, öğretmen bir kenara bırakılarak dış gerçeklikten elde edilen bilgide kişisel deneyim ön plana çıkarılmak istense bile en önemli otorite 'bilimsel bilgi' olur. Günümüzde eğitimin epistemolojik olarak bilimle bağlantı kurması ancak irfanla bağlantısının kurulamaması böylesi tercihlerin sonucudur. Oysa eğitimsel bir gerçeklik olarak tasvir yoluyla bilgi bilim dışında birçok alana gönderme yapmaktadır. Uslu'nun (2010) da açıkladığı gibi

> …tasvir yoluyla bilgi, başkasının şahitliğine, okuduğumuz bir kitaba veya işittiğimiz bir habere, okulda öğrendiklerimize, bilim insanlarının söylediklerine vb. dayalıdır. Afrika'da aslanların yaşadığı, dünyanın yuvarlak olduğu ve güneş çevresinde döndüğü gibi pek çok bilgimiz, çoğumuz için başkalarının tasvirine dayalı bilgilerdir. Bu yönüyle bilgi dağarcığımızın oldukça

> büyük bir bölümünü oluşturan tasvir yoluyla bilgi, 'otoriteye dayalı bilgi' olarak da görülebilir (s. 22).

Otoriteye dayanarak bilgi edinmeyi Locke (1999), "…Herhangi birini babası, öğretmeni, bir kilise papazı ya da saygın bir doktorun kullandığı sözcüklerin doğada gerçekten var olan hiçbir şeyi ifade etmediklerine inandırmak güçtür…" (s. 144) ifadesinde eleştirel şekilde ele almaktadır. Aynı zamanda otorite bir konuda belirli kişi veya kaynağın gösterilmesidir. Dış gerçeğe ve deneyime dayalı bir bilgi anlayışı bu tarz otoriterle uzlaşmayı tercih etmez. Bunun yerine salt bilgi ve olasılığa dayalı kanıtlama şiddetle tavsiye edilir (Locke, 1999, s. 431-432). Değişime ayak uydurmak için bu tarz otoritelere günümüz eğitimi adına karşı çıkıldığı Harari örneğinde görülmüştü. Öğretmen otoritesi ve tasviri yerine öğrencinin bilgiyi yapılandırması, aslında bilim ve teknolojideki değişimin başlıca otorite haline getirilmesini kolaylaştırır. Çünkü bilgi edinme sürecinde tasvirin ortadan kaldırılması tasdikin de güçsüzleşmesiyle sonuçlanır. Tasvir kabul etme hakkı kadar kabul etmeme hakkını da beraberinde getirir. Ancak tasvir söz konusu değilse tasdik gücü de azalır. Tasdik, karar verme ve seçme gücünün geliştirilmesidir. Dış gerçeklikle uyumlu ve hayatta kalmak için yaşama adaptasyon şeklinde yapılandırılan bilgiyle aslında kendiliğinden bir tasdik mekanizması tarif edilir. Ancak karşıtından yoksun olduğu için bu mekanizmanın gelişimi güçsüzdür. Bilgiyi yapmak, bozmak, yeniden yapmak gibi süreçler tasdik mekanizması oluşturmak anlamına gelse de tasvir yitirildiğinde ortaya çıkan durum insan olmayı ve öznelliği sağlayan spekülatif zeminde kurulan karşılıklı diyalogdan yoksundur. Bu aslında kabul etmenin kolaylaştırılması, kabul etmemenin azaltılmasıdır. Çocuğun eğitimin sorumluluğunu taşıyan yetişkinin tasvirine maruz kalmaması basitleştirilmiş bir tasdik mekanizması içinde iradi yönünü yitirmesidir. Böyle bir eğitim aynı zamanda insanlar arası güven unsurunun, özellikle yetişkine ve öğretmene güvenin, yitirilmesidir. Bu yüzden öğrencinin şahsiyet oluşturmada insanlığın birikimlerinden faydalanması, bunlar içinden seçimler yapabilecek bir zihin hali geliştirmesi öğretmenle karşılaşmasına, başka deyişle tasvir karşısında kendi anlama yetisinin bütünlüğünü kurarak tasdik edebilecek kemâle ulaşmasına ve ulaştırılmasına bağlıdır.

Görüldüğü üzere uzak durulması gereken bilgi anlayışı mevcut eğitimde en çok hâkim olan yaklaşımdır. Bilgi sadece dış gerçeklikle uyuşması ve yararı bakımından değil önce varlığı ve var olmayı kavrattığı için sonra bunu sağlayan bilginin kendisi olduğu için dikkate alınmalıdır. Eğitimin temeline bu bakış açısı yerleştirilmelidir. Eğitim bilimle ilerletirken insan oluşu muhafaza etmesi gereken bir faaliyettir. Bunun için bilgi varlık ve var olanla birlikte tartışılmalı ve değerlendirilmelidir. Bu yüzden eğitim metafizik ve bilim arasında

çatışmanın ortasında kalmadan önce ontoloji ve epistemoloji arasındaki bağlantıyla kurgulanmalıdır. Ontoloji ve epistemoloji arasındaki bağlantı gözetilerek eğitim ontolojisi ve epistemolojisi güçlendirilebilirse metafizik ve bilim arasındaki çatışmaların da eğitime ve insana yansıması azalacaktır. Eğer bilim metafiziği ve beraberinde getirdiklerini kabul etmeyecekse bile bu yükseköğretim kademesindeki bir tartışma olabilir. Eğitimin alt kademelerinde eğitim bilimleri kurgusu insan yetiştirme açısından yetersiz kalmaktadır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yeni Çağ'da gelişen eğitim kurgusu insan aklını sadece dış dünyanın bilgisiyle sınırlayan, öğrenen insanı bir mekanizma olarak gören, insanın mutluluğunu hazlara ve refaha bağlayarak hesaplanabilir bir olguya dönüştüren, kemâl veya kendini bilme gibi insani amaçlar gütmesi yerine insanı gündelik pratiğe-yarara ve hayatta kalmak için rekabet içinde yaşama uyum sağlamaya indirgeyen, değerlerini ekonomikleştiren, alet yapmasını öne çıkararak çalışan bir hayvan muamelesine maruz bırakan, bireycilik adı altında toplum olma gücünü ortadan kaldırıp kitle kavramının bir parçası yapan, insanın ideallerini dünyevileştirerek sadece uzmanlığa ve bilime güvenmesini bekleyen, eğitim süreci sonunda yetiştirdiği insanı başarılı çıktı haline getirerek yönetimi ve kârı kolaylaştırmak için bir veri pozisyonuna indirgeyen tarzdadır. Bu sorunlar yirminci yüzyıl eğitimine de büyük ölçüde yansımıştır. Son yıllarda ise insanın baş döndürücü teknolojik değişime sürekli uyum sağlaması yönündeki görüşler eğitime yüklenmek istenmektedir. Sorunlara eleştirel yaklaşıp değiştirmek veya ihtiyatlı olmak isteyen bazı filozof ve düşünürlerin görüşleri ise kâğıt üzerinde kalmış ve eğitime etki etmemiştir. Tespit edilen sorunlardan uzak durmak Türk eğitim düşüncesi ve gelecek nesiller için önemli bir adımdır. Bu çalışmada sorunlar tespit edilmekle yetinilmemiş eğitim teorisi için çözüm yollarını artıracak yeni bir teori zemini sunulmuştur. Türk ve İslam düşünce geleneğinde de bu teorik zemine ve tatbike uygun, insan ve eğitim düşüncesindeki sorunları aşmaya olanak verecek birçok içerik söz konusudur.

Toplumsal sistem, devlet, insan yaşamı gibi eğitim için birer üst başlık konumundaki hususlar için eğitim adeta bir enerji kaynağıdır. Bu kaynak verili ve doğal olduğu kadar insan tasarımıdır. Metafizik-ontoloji ve epistemoloji-bilim olmak üzere iki ayrı temel ve tarihsel dönemde problem haline getirilerek ele alınan konu, eğitimin hem doğal ve değişmez hem de insan yapımı ve değişebilir karakterini göstermiştir.

Eğitimdeki durumun sürekli bir ilerlemenin son halkası olduğu fikri tek odak olmaktan çıkarıldığında insana yaklaşım tarzında köklü bir değişimin gerekliliğine işaret eden büyük bir tarihsel uyumsuzluğun içerisinde olunduğu görülebilir. Eğitimin nüfus, toplumsal tabaka ve sistemle, insanlığın bilgisel birikimindeki ilerlemeyle, eğitim kurumlarındaki gelişmelerle, bilim ve teknolojideki baş döndürücü değişimle ilişkilendirilen tarihi ve insan ve eğitim düşüncesi düzeyindeki tarihinin bir arada gözetilerek incelenmesi tarihsel uyumsuzluğu göstermektedir. Eğitimin beslendiği kaynaklardan (temellerinden) gelen sorunları tarihsellikten, çoğulluktan, derinlikten aynı zamanda ilkeden soyutlanarak ele alınamazdı. Eğitim düşüncesindeki birlik ve bütünlüğün çözüm adına yakalanması da aynı kaynaklardan beslenmekle mümkündür. Bu sayede eğitimin felsefi tarihi, eğitimin temellerinin ne olduğuna ve kişinin neye inandığına ilişkin daha sahici cevaplar bulabileceği bir alan haline getirilebilir.

Bilginin insan üzerindeki şekillendirici özelliği, Antik Çağ dâhil, her dönemde kabul görmüştür. Ancak varlık ve bilgi arasındaki merkez değişimi eğitimdeki sorunlarda belirleyici olmuştur. Bu yüzden varlık ve bilgi arasındaki bağlantıya özen gösteren bir düşünme tarzına önem verilmelidir. Eğitimin sorunları üzerinde varlık ve bilgi gibi çok daha temel kavramlar üzerinde bir tartışma yürütülmeli ve diğer birçok ara kavram bu bağlantı içerisinde ele alınmalıdır.

Aksi durumda eğitimin sorunları karşısında alternatif anlayışlar son yüzyılın yerleşik eğitim tablosunun dışına çıkamamakta ve sorunlara yenileri eklenmektedir. Bu açıdan eğitim uygulamalarına yön veren bilimsel disiplinlerin beraberinde neleri getirdiği temel ve sürekli bir sorgulama haline getirilmelidir.

Eğitim, varlıkla ilgili bir arayış olan ‘İnsan nedir?’ sorusundan uzak durmamalıdır. İnsanın varlıkla ilişkisi var olanın sınırlarına hapsedilmemeli, bilmeye ilişkin insanın kendi dayanağı güçsüzleştirilmemelidir. Varlıktan, insan ve evren ilişkisine dair tam bir kavrayış halini aramaktan ve bütünlükten vazgeçilmemelidir. Varlık düşüncesinin yitirilmesi ve bilgiye odaklanılması eğitimde bilim dışındaki diğer insani alanların ihmalini ortaya çıkardığı gibi insanın ne olduğuna dair yaklaşım tarzında da birçok sorun doğurmuştur. Özellikle insan ve eğitimi ilgilendiren konularda ontolojik açıdan insanın niteliksel farkına özen gösterilmelidir.

İnsanlığın uzun tarihi dikkate alınırsa, Yeni Çağ’ın bilgi anlayışı ve bilimsel zihniyetindeki olumsuz yönlerin insanı (eğitilen özneyi) peşinden sürükleyip kontrolü altına alması, eğitim sahasının özgünlüğüne nüfuz etmesi oldukça kısa bir zaman diliminde ve yoğun olarak

gerçekleşmiştir. Eğitimde niteliksel bir değişme ve yenilenme ihtiyacını karşılayabilmenin yollarından birisi eğitim ontolojisi temelinde fikri bir zemine gereken önemi vermektir.

Ontolojik yenilenme birçok bakımdan bütüncül bir yaklaşımın eğitime tatbikidir. İnsanlık tarihine felsefe, medeniyet, eğitim, bilim vb. birçok açıdan bütünlüklü bakma çabasıdır. Bir var olan olarak insanın bazı yönleri parçalanarak incelenebilse de diğer var olanlarla ve varlıkla ilişki içerisinde bütünlüklü değerlendirilmesidir. Eğitim kendi dışındaki alanlardan birine indirgenmemeli, önce kendi içinde bir bütün oluşturmalı ve sonra diğer insani alanlarla bütünleşmelidir. Bu noktada eğitimde oryantasyon probleminin bir eğitim sorunu olduğunun farkında olarak bilimlerin hâkimiyet mücadelesinden uzak durulmalıdır. Örneğin psikoloji biliminin epistemolojisi ile eğitim epistemolojisi birbirinden açıkça ayrılmalı, farklı içerikler üstlenmeli ve ardından eğitim teorisi içerisinde insan kavramı etrafında yeniden birleştirilmelidir. Bütün bunlar eğitim ontolojisinin katkısıdır. Bu çerçeveye ve içeriğe ulaştıktan sonra farklı bölge, coğrafya ve farklı zaman dilimlerindeki eğitim düşünceleri zenginleştirilebilir.

Eğitim, özelliklerinden yalıtılmış bir toplum için değil maddi ve manevi özelliklere, kültüre sahip bir millet için tasarlanır. Eğitimin hedeflerinden biri bu özellikleri bir kapasiteye dönüştürerek karşılığını bulmaktır. Bu özellikler eğitimin kültürel, felsefi, dini, ahlaki, bilimsel (sosyolojik, psikolojik, antropolojik, ekonomik ve hukuki) temelleri içerisinde tek tek incelenerek detaylandırılmalıdır. Türk eğitim düşüncesinde millî tarafların gündeme getirilebilmesinin olanağı, öncelikle, eski ile yeni arasında hâlâ süren Batı orijinli gerilimin aşılmasıyla mümkündür.

İnsan ve eğitim anlayışına katkı yapacak görüşlerin insanlık tarihinden bugüne akmasını sağlayacak damarlar epistemoloji ve bilim merkezli düşünce tarafından tıkanmıştır. Türk eğitim düşüncesi, dünyadaki gelişmeleri yakalamak adına ithal ettiği insan nedir sorusuna örtülü de olsa cevap içeren bu yaklaşımların etkisinden kurtarılmalıdır. Bunun için tipik bir sosyal bilim inceleme tarzı yerine eski felsefedeki filozofların varlık, bilgi, insan, bilim ve eğitim görüşleri ile mevcut eğitimdeki görüşler ve felsefe yapma tarzına dayalı farklar görülebilmelidir. Ontoloji ve epistemoloji arasında eğitim sorunu özellikle bu farkları etraflı şekilde göz önüne getirebilme imkânı sağlamıştır.

Eğitim sosyolojisi ve eğitim psikolojisi eğitime eşlik eden diğer alanları da ihmal etmeksizin Türk eğitim düşüncesinin bir ihtiyacıdır. Yeni kuramlar her zaman takip edilmelidir. Ancak tıkanık damarları açmak yerine ortadan kaldıran eğitim sosyolojisi ve eğitim psikolojisi kuramlarının Türk düşünce ve eğitiminin tarihi içerisinden serpilip gelen şekilde millî

olmadığı açıktır. Dahası, ilgili disiplin ve kuramların görüşleri içerisinde evrensel yön de sınırlıdır.

İnsanın bilme süreçleri veya eğitim-toplum ilişkisi ihmal edilemez çalışma alanları olsa da eğitimde tek belirleyici toplumdur veya bütün eğitsel süreçler nihayetinde psişiktir ve psikoloji eğitim için en önemli alandır gibi indirgemeci görüşlerle eğitim teorisi kurulamaz. Kuram deneysel çalışmaya kapı aralamak amacıyla inşa edilse de sosyoloji ve psikolojide nihayetinde kuramdan kopulmamıştır. Sahanın gereği olarak kuramsal gelişmeler ve değişmeler dikkate alınır ve neticesinde deneysel vb. çalışmalar gerçekleştirilir. Eğitim (bilimleri) alanında sık karşılaşılan durum ise bu kuramların ölçme araştırmalarını tekrar etmekten ibarettir. Bu kuramların kendisine ilişkin neredeyse bir tartışma yapamayacak durumda olduğumuz gibi eğitimimizi (bilimlerimizi) –bir kılıcı taşa saplar gibi- bu kuramlara saplamış durumdayız. Bu duruma gelmemize neden olan başlıca etken metafizikten kurtulma şeklindeki popüler görüşe tutularak kendi geleneğimizi de metafizik olarak görmek ve söküp atmaya çalışmaktır. Pratiğe indirgeme, metafizikten arınma vb. saplantılarla Türkiye'de eğitim teorisi yenilenmeyi sağlayacak vasıflarını yitirmiştir. İnsan yetiştirme adına elde kalan sonuç hep bir uyumsuzluktur. Bu açıdan Türk eğitim düşüncesinin de eğitim kültürü ve eğitsel bağlam oluşturacak şekilde kendi geleneğiyle bağlantısı kurulmalıdır.

Eğer eğitimde çok yönlü ve iyi vatandaşlar yetiştirememekten, eğitimi ülkeyi kalkındırmak için aracı kılamamaktan, dünyadaki değişimleri yakalayamamaktan ve bir eğitim felsefesinin yokluğundan bir yüzyıl daha şikâyet edilmek istenmiyorsa eğitim felsefesinin analitik, sorgulayıcı, eleştirel ve bütünleyici yönlerine ağırlık verilmelidir. Türk eğitim sistemi bir eğitim felsefesine sahip olmadığı gibi faydalı bir eğitim bilimleri anlayışına da sahip değildir. Türk eğitim düşüncesi son yüzyılda olduğu gibi kendini belirli yaklaşımlara güdümleyerek, mevcut modalara uyarak ve sürekli bir değişim dalgasının içerisinde çırpınarak değil tarihten ve güncelden bütünlüklü hareket ederek yenilenmelidir. Bunun için dünyadaki son gelişmeleri ve kendi geleneğini dikkate alan özgür bir düşünme ortamı gereklidir. Bu yenilenmeyi sağlayacak kuramsal akıl; eğitim ve insanı belirleyen bütün diğer alan, konu, görüş ve kavramları dikkate alan yoğun, çok boyutlu, geniş katılımlı, uyumlu niteliklere sahip bir araştırma ve çalışma içerisinde ortaya çıkabilir. John Dewey ve Amerikan eğitim düşüncesi sadece araştırma ve çalışmanın bu nitelikleri açısından bir örnek teşkil edebilir.

Eğitim felsefesi geliştirebilme imkânı metafizikten hareket eden ve eğitim epistemolojisine akseden bir eğitim ontolojisiyle sağlanabilir. Eğitim ontolojisi ve eğitim epistemolojisi aracılığıyla eğitime temel teşkil eden bilimlere, insani alanlara ve eğitim pratiğine doğru bir akışın olanağı yaratılmalıdır. Ancak eğitim felsefesi bu akışın tersini de gözetmeli ve dikkate almalıdır. Çalışma içinde detaylandırılan bu öneri, Türk eğitim sisteminin kuruluşunu, sorunlarını, çözüm yollarını, pratiğini ilgilendirmektedir ve ilk adımı teoride atılmalıdır. Ancak eğitimde yaşanan gerçeklik üzerinden düşünüldüğünde her geçen gün daha da detaylandırılması, tartışılması, değiştirilmesi, geliştirilmesi gereken bir taslak gibi görülmelidir. Taslak evrensel olduğu kadar millîdir. Kaldı ki ne felsefe ne de eğitim düşüncesi evrensellik ve millîlikten kurtulabilir.

Eğitim araştırmalarına bir milletin eğitimine ilişkin maddi ve manevi özelliklerin bir arada değerlendirilebileceği daha genel ve bütünlüklü bir ontolojik anlayış yön vermelidir. Türk eğitim düşüncesinde bu ihtiyaç ya yanlış hesaplanmış ya da hesaba katılmamıştır. Millete özgü maddi ve manevi özelliklerin -birbirine eşit oranda mı yoksa birinin diğerine üstün mü olduğu tartışmasına girmeksizin- birbirini harekete geçirici olduğu odağa alınmalıdır. Bir diğerini ihmâl etmeden hareket etmek hangisine nerede, ne kadar ağırlık verilebileceğinin tespit edilmesi için vesile kılınabilir. Aksi durumda milletin karakterine uygun millî bir eğitim sadece bir nitelemeden öteye geçemez.

Milleti oluşturan ve ayakta tutan maddi ve manevi unsurları değerlendirmek bir bakıma eğitimin niteliği üzerine konuşmaktır. Bu unsurları dikkate alan eğitim araştırmaları, eğitim teorisini Türk eğitim düşüncesi için bir kuruluş ve düzenleme yönünde değerlendirmelidir. Bunun için başlıca eğitim amaçları üzerine düşünülmelidir. Belirlenen her eğitim amacı ‘ideali’ de içerir. Maddi ve manevi unsurların eğitim teori ve pratiğinde doğru bir oranda dağılması noktasında araştırmacılar ayakları hiç yere basmayan bir ütopyacılıktan, davranış mühendisliğine soyunan kati bir ideolojik eğitimden, eğitimin ideal tarafıyla örtüşmeyecek boş vermiş ve içi boş bir öğreticilikten uzak durmalıdır. Başka deyişle eğitim araştırmalarına yanılsamalı bir ontoloji veya sığ ve dar bir ontoloji yön vermemelidir.

Eğitim araştırmalarındaki ortak nokta varlığı hak ettiği şekilde dikkate alan ve bilgiyle ilişkilendiren, eğitimin temelindeki bilimsel bilgileri eğitim pratiğine etkili şekilde kazandırırken insan anlayışı üzerindeki olumsuz etkilerinden arındıran tarzda olmalıdır. Maddi ve manevi unsurların oran ve bütünlüğüne öncelik verilmesi eğitimin öznesi insanı (öğretmen ve öğrenciyi) içinde yaşadığı medeniyet ve zamanla ve bunları oluşturan geçmişle birlikte dikkate almaktır.

Bu maddi ve manevi özellikleri inceleyen disiplinler doğrudan doğruya eğitime ilişkin duyarlılık ve sorumluluk ölçütlerini yeterince işletmeyebilir. Kaldı ki akademik özgürlük gereği böylesi ölçütleri üstlenmeleri de gerekmez. Ancak konu eğitim olduğunda durum değişmektedir. Farklı birçok disiplinin ve bu disiplinlerin altındaki oluşumların (kuramların) birbirinden ayrılıkları karşısında eğitim kavramı kendisine ulaşılması noktasında daha derli toplu bir bakış açısı talep etmektedir. Bunların hangisine ağırlık verileceği araştırmacının arka plan bilgisine ve bakış açısına göre değişebilir. Araştırmalar ilgili disiplinin sınırlandırmalarına dayansa da araştırmacı tek bir disiplin altındaki incelemenin eğitim kavramına çok sınırlı bir nüfuz anlamına geldiğinin bilincindedir. Özellikle böyle bir bilince sahip olunmadığında, farklı alanlar arası bağlantılar eğitimin otonomluğunu zedelemeden kurulmadığında ve eğitimin düşünce tarihi dikkate alınmadığında ortada eğitim kavramının muhtevası bakımından herhangi bir şey kalmamaktadır.

Eğitime eşlik eden farklı bilimsel disiplinler kendi bilimleri için bir alt disiplin olmaya devam etse de bir noktadan sonra eğitime ait hâle gelmektedir. Eğer bu disiplinler eğitime ait olarak görülmezse veya Millî Eğitim bu disiplinler üzerinde birtakım haklar iddia etmezse eğitim teorisi disiplinlerin karşılıklı eleştiriler yönelttikleri ve kavga ettikleri bir sahneye dönüşür. Kuramsal akıl yoluyla eğitim teorisinde zamanla bazı ölçütler ortaya çıkarılmalıdır. Millî Eğitim sistemi özellikle bu ölçütler üzerinde durmalı ve eğitim pratiğine yönelik araştırmaların önerilerinde adeta bir filtre görevi görmelidir. Bu ölçütler araştırma özgürlüğünü engellemeyen ve bu disiplinler üzerinde bir tahakküm kurmayan tarzda olmalıdır. Buna rağmen Türk eğitim sisteminin ve düşüncesinin bir geleneğe dönüşebilmesi için belirli araştırma tarzları ve hedefleri doğrultusunda bir eğitsel bağlam ortaya çıkarılmalıdır. Eğitim (veya eğitim bilimleri) araştırmaları ve Millî Eğitim'in karar mekanizmaları arasında karşılıklı birbirini harekete geçiren bir denge sağlanmalı ve ilgili Bakanlık ile Eğitim Fakülteleri arasındaki bağ kuvvetlendirilmelidir. Bu ifade edilenler basit bir özerklik ve özgürlük tartışmasına kurban gitmeden Türk eğitim düşüncesinin gelişimi için gerekli olduğu kadar eğitimle ilgilenenlerin gelecek nesillere borcudur.

Millî Eğitim'in karar mekanizmaları ve akademik saha arasındaki bu ilişki toprağa bağlı yaşayan ve geçimini topraktan sağlayan bir çiftçinin durumuna benzetilebilir. Çiftçi arazisine her bulduğu fidanı ve tohumu ekmez, hep aynı şeyleri ekmez, yer yer bunları değiştirir ve arazisine göre planlama yapar. İyi bir çiftçi toprağını sadece ekip mahsul aldığı bir nesne gibi görmez, toprağıyla yakından ilgilenir. Eğitim sahası için akademik camia herhangi bir bilimden farklıdır. Akademik camia millî eğitimin toprağı gibidir. Ancak Türk

eğitim düşüncesi açısından öğretmen yetiştiren akademik saha planlı kullanılamamakta, hizmet öncesi eğitim bilgi ve veri şişkinliği dolayısıyla aksamaktadır. Bunun nedeni eğitime temel teşkil eden birçok disiplinin ve alan eğitimi araştırmalarının belirli kuram, konu, yöntem ve tekniklere takılıp kalması ve ölçütlere sahip bir eğitim teorisi organizasyonunun organize bir şekilde ilerletilerek yeniliklere açık, özgün bir geleneğe dönüşememesidir. Eğitimin temelleri ister akademi içerisinde ister akademi dışında olsun sadece bilim insanı değil eğitimci olmanın getirdiği kamusal bilinç ve sorumlu vatandaş tavrıyla ele alınmalıdır.

İnsan başarılarının geldiği noktada bilim ve teknolojinin son gelişmelerini insan olma süreçleri açısından süzgeçten geçiren ve insan başarılarının tarihsel ve farklı alanlardaki bütünü üzerinden seçim yapabilen bir eğitsel bağlam geliştirilmelidir. Eğitsel bağlam için Millî Eğitim Bakanlığı ve akademisyenler arasındaki kurumsallık güçlendirilmeli ve özel çalışmalar yürütmelidir.

Eğitim felsefesi, eğitim sosyolojisi, eğitim tarihi, eğitim psikolojisi, eğitim antropolojisi, eğitim ve kültür, eğitim ve din, eğitim ve edebiyat, eğitim ve hukuk, eğitim ve ekonomi, eğitim ve bilim-teknoloji gibi birçok alanda birbirini takip eden ve birbiriyle bağlantılı çalışmalar yapılmalıdır. Özellikle son yıllardaki nörobilim, nöropsikoloji, yapay zekâ gibi alanlardaki gelişmelerin insan anlayışındaki hassasiyetler ve eğitimle ilişkisi içerisinde çalışılmasına ağırlık verilmelidir. Bu çalışmalarda Türk ve İslam düşüncesinden, evrensel düşünceden ve güncel durumdan gelen eğitsel bağlam, eğitim kültür ve geleneği, eğitimin otonomluğu dikkate alınmalıdır.

Eğitim felsefesi eğitim fakültelerinde sadece bilgi aktarmak üzere okutulan herhangi bir ders olmaktan çıkarılmalı ve lisansüstü düzeyde devam ettirilmelidir. Bunun için eğitimle ilgili lisansüstü programlarda "Varlık ve Bilgi açısından Eğitilen İnsan" gibi bir ders yüksek lisans düzeyinde, "Eğitimin Temelleri ve Kuramsal Yöntemsel Tartışmalar" gibi bir ders bir tür eğitim bilimleri felsefesi veya eğitimin meta-teorisini tartıştırmaya yön verecek şekilde doktora düzeyinde ortak zorunlu ders hâline getirilebilir.

Öğretime ve aktarmacılığa bilginin öğrencide oluşturulması yönündeki itirazlar eğitim amaçlarını silikleştirdiği gibi içerikten verilen tavizlere yol açmıştır. Böylesi tavizler eğitimdeki rekabet ortamıyla birleştiğinde insani birlik ve bütünlük gibi eğitim amaçları açısından zararlıdır. Öğrenci seçme ve yerleştirme sınavlarından beklentilerle felsefe, tarih, edebiyat gibi derslerdeki içeriğin eğitsel yönü birbirinden farklıdır. Bu tarz derslerde içeriği sınırlandırmak yerine 'insan yetiştirme' fikri üzerinde bir bütünlük sayısal derslere de gönderme yapacak şekilde ele alınmalıdır. Bunun için sınav kaygısı, diploma arzusu, çok

bilgili olma ve mesleki pratikteki üstünlük gibi beklentiler bir kenara koyulmalıdır. Aktarım ve spekülasyonun öğrenciye katkısından vazgeçilmemelidir. İçerik öğrenciyi yüksekokul düzeyinde bilgi ve 'akademik başarı' gibi hedeflerle detaylarda boğmak değil insan oluşa yönlendirmeyi hedeflemelidir.

Bu noktada eğitim sistemini ilgilendiren en önemli konu eğitim amaçlarıdır. Eğitim amaçları 'ideal' kavramıyla birlikte ele alınmalıdır. Eğitim ideali, eğitim pratiğine yol gösterebilmesi için eğitim teorisinde sürekli tartışılarak derinleştirilmelidir. Bu sayede 'idealler' öğrencinin yetişkinlikteki yaşamı için eğitsel bir katkıya dönüştürülebilir. Çağın girişimci, değişime yön veren insan beklentisi irade ve hürriyet sahibi, şahsiyetini oluşturmuş, erdemli yaşayan insan amacıyla birleştirilebilmelidir. Bu durum mevcut eğitim amaçlarında değişiklik gerektirmektedir. Mutluluk, bilgelik, kemâl, doğruluk ve hakikat arayışı, kendini bilme gibi unsurlar kamusal eğitsel sorumluluğa dönüşerek eğitim idealleriyle buluşturulmalı, desteklenmeli ve eğitim pratiğine yansıtılmalıdır. Bu unsurların eğitim idealine dönüştürülmesi karakter ve değerler eğitimiyle yakından ilgilidir.

Değer anlayışının iktisadi temele oturmasından ve görecelilik yaklaşımıyla bilgi karşısında ikinci plana atılmasından kurtulmak için mevcut mutluluk anlayışı kökten değişmelidir. Bilgi ve değer arasındaki birliğin kurulması, bilgiden elde edilecek kazanç yerine varlıktan kaynağı alan bilgi anlayışıyla mümkündür. Tüketim mallarını satın alabilme veya konforla elde edilen, hesaplanabileceği varsayılan, hazzın bir türevi olan veya duyusal alanla sınırlandırılmış ve yarara indirgenmiş bir mutluluk anlayışı bilgi sahibi olmanın verdiği güçle bağlantılıdır. Eğitimi bu güç için aracı kılmak yerine insan; varlıkla ve diğer var olanlarla irtibatının gerçekleştiği, özne olarak kendi yerini ve önemini idrak ettiği, erdemli bir yaşamla elde edilebilecek bir mutluluk idealiyle yoğrulmalıdır. Bu, eğitimin teori ve pratiğinde sadece bilişsel, fiziksel ve duyusal değil ruhi yönlere de eğilmeyi gerektirir. Maddi mutluluk anlayışını dengeleyebilmek ve olması gerektiği seviyeye geri çekebilmek böylelikle insana iç huzurunu geri kazandırabilmek için bilgelik, kemâl, doğruluk ve hakikat arayışı, kendini bilme gibi kavramların eski ele alınış biçimine yeniden ihtiyaç vardır.

Eğitim teorisinde evrensel içerikler, felsefe ve bilim birlikteliği bilgelik üzerinden yakalanabilir. Eğitilen özne açısından, eğitim epistemolojisi içerisinde yer bulduğu şekliyle bilgelik bilginin eğitimidir. Bilginin eğitimi bilgi anlayışı oluşturmaktır. Eğitimle kazandırılacak bütüncül bilgi anlayışı insanın belirsiz yönlerini ve olanaklarını düşünmesini sağlayarak kendi irade ve hürriyetini açığa çıkarmasının, varlıkla irtibat kurarak dünya görüşü ve yaşama şekli oluşturmanın yollarını sunmalıdır. Ayrıca bilgeliğin mesleki yaşamı

dikkate alan ve ona hazırlayan bir biçimlendirme anlayışı adına eğitim programları içerisinde yer bulması için özel çalışmalar yürütülmelidir.

Hakikat arayışını eğitimde gündeme getirmek öğrencinin dünyayla ilişkisini kurmak isteyen ve eğitimin felsefi temeline eşlik eden özelleşmiş bir biçimdir. Hakikat arayışı, bilen ve bilinen ayrımının ortadan kalktığı en yüksek noktanın aranması için bir teşviktir. Hakikat arayışı akıl yürütme olarak bireysel bir arayış olsa da evrensel ve mutlak olana ulaşma çabasıdır. Hakikati bir arayış yapan hakikatin kendisinin göreceli olmamasıdır. Hakikat arayışı insanın bilme ve öğrenme sürecinde onu parçalı, sonsuz sayıdaki bilgi ve yapıdan kurtararak 'insan' olma vasfı kazandırır. İdeal sunar, bilme ve öğrenme sürecine birlik bütünlük kazandırır. Bu arayış sayesinde öğrenci aklen etkin bir pozisyona geçebilir, değerlerini seçebilir ve kemâle ulaşmak için çabalayabilir.

Öğrencinin aklen etkinleşebilmesi kendini bilme çabasıyla mümkündür. İnsanın kendini bilmesi (kendi üzerine derinleşebilmesi) ona kişisel dönüşüm ve nasıl düşündüğünü öğrenebilme olanağı sunan, onu diğer var olanlardan ayıran, diğer var olanları bilebilmesini sağlayan bir ölçüttür. Bilgiye ulaşma yollarının psikolojinin epistemolojisinden çıkartılarak çok yönlü şekilde genişletilmesi gerektiği fikri dikkate alındığında öğrenmeye kendini bilme gibi bir amaç da katılmalıdır. Kendini bilme amacı doğrultusunda, öğrencinin kişisel epistemolojik profil oluşturabilmesi için bilme süreçleri hiyerarşik ele alınmalıdır. Diğer eğitim amaçları, insanın kendi üzerine düşünme faaliyetine dayandırılabilirse, insan nedir sorusu karşısında sınırlayıcı veya indirgemeci bilimsel içerikler aşılabilir.

Bilgelik için uğraşmayı, varlık eksenindeki bilgilerin yaşama dökülmesini sağlayan, insana bir hakikat ve doğruluk arayışı olarak aklı başında olmayı sunan amaç kemâldir. Eğitim, öğrencinin erdemli bir şekilde potansiyellerini açığa çıkarması ve toplumla bütünleşmesi için kemâle ulaşmayı beden ve ruh bütünlüğü içerisinde hedeflemelidir. Öğrenci insan oluşunu (diğer var olanlardan ontolojik ve niteliksel farkını ve biricikliğini) ruhî olana yaklaştıkça artan kemâl sayesinde anlar. Kemâle ulaşma çabasının kavranabilmesi için evrimci ve mekanik insan ve evren tasavvurlarına dayanan öğrenme kuramlarına ve eğitim teorisindeki sadece bilimsel kabullere dayanan epistemolojiye dikkat edilmelidir.

Bu idealler insanı sınırlandırmak değil aksine mevcut sınırları genişletmektir. Eğitimle ulaşılabilen, küçük, açık ve maddi hedefler koyularak vaat edilen tarzdaki bir mutluluk anlayışıyla insan sınırlandırılmıştır. Mutluluk ideali bahsi geçen ideallerle buluşturularak eğitim düşüncesine yansıdığında gerçek anlamını bulabilir. Karakter, şahsiyet, değer, irade ve özgürlük bu sınırsızlık içerisinde oluşturulabilir.

KAYNAKLAR

Abelardus, P. (1993). Mantık (logica ingedientibus'un birinci bölüm) (B. Çotuksöken & S. Babür, Çev.). *Metinlerle ortaçağda felsefe* içinde (s. 199-252). İstanbul: Kabalcı.

Adam, C. (1967). *İlkeler Üzerine Önsöz* (M. Karasan, Çev.). Felsefenin İlkeleri. İstanbul: Millî Eğitim.

Adam, J. (2019). *Antik Yunan'ın din öğretmenleri* (Ö. Orhan, Çev.). İstanbul: Pinhan.

Adler, A. (1998). *Sorunlu okul çocuğu* (K. Şipal, Çev.). İstanbul: Cem.

Adler, M. (2012). İnsan doğası, eğitim ve kültür (G. Birinci, Çev.). *Atılım Sosyal Bilimler Dergisi, 2*(2), 54-66.

Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (2014). *Aydınlanmanın diyalektiği felsefi fragmanlar*. (N. Ülner & E. Öztarhan Karadoğan, Çev.). İstanbul: Kabalcı.

Akgün, M. (2017). *Sokrates Öncesi Dönemde (Atomculara Kadar) Yunan Felsefesi ve Metinler*. Ankara: Elis.

Aktulum, K. (2009). Felsefi Metin Okuma ve Yazma Yöntemleri Ders Notları. *Art-e Sanat Dergisi*, *2*(3), 1-21.

Allan, K. (2020). *Çağdaş sosyal ve sosyolojik teori toplumsal dünyaları görünür kılmak* (H. Ergül, Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Almond, B. (2019). Bilginin değeri. R. Bailey, R. Barrow, D. Carr, & C. McCarthy (Ed.), *Eğitim felsefesi kılavuzu* içinde (H. Ünder Çev. Ed., & H. Arı, Çev.) (s. 291-300). Ankara: Pegem.

Alper, Ö. M. (2015). Önsöz. Ö. M. Alper (Ed.), *Osmanlı felsefesi seçme metinler* içinde (s. 5-8). İstanbul: Kalsik.

Alper, Ö. M. (2016). *Varlık ve insan Kemâlpaşazâde bağlamında bir tasavvurun yeniden inşası*. İstanbul: Klasik.

Altuğ, T. (1993). Locke'un 'Göstergeler Öğretisi' ideler ve sözcükler. V. Hacıkadiroğlu (Ed.), *Felsefe tartışmaları 14. Kitap* içinde (s. 26-47). İstanbul: Kent.

Anderson, B. (2011). *Hayali cemaatler milliyetçiliğin kökenleri ve yayılması* (İ. Savaşır, Çev.). İstanbul: Metis.

Anlı, F., Ö. (2019). Epistemolojik dönüş ve bilim felsefesinin ontolojisi-bilimsel dünya kavrayışı'ndan eleştirel realizme ontolojinin epistemoloji ile temellendirilmesi-. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 18(2), 736-758.

Annan, N. (1995). J. S. Mill, & M. Cranston (Ed.), *Batı düşüncesinde siyaset felsefeleri* (N. Muallimoğlu, Çev.) içinde (s. 125-134). İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı.

Anselmus, (1993). Hakikat üzerine (B. Çotuksöken, & S. Babür, Çev.). *Metinlerle ortaçağda felsefe* içinde (s. 161-194). İstanbul: Kabalcı.

Aquinas, T. (2007). *Varlık ve öz* (O. Özügül, Çev.). İstanbul: Say.

Arendt, H. (2012). *Geçmişle gelecek arasında siyasi düşünce konulu altı deneme* (B. S. Şener Çev.). İstanbul: İletişim.

Arendt, H. (1994). *İnsanlık durumu* (B. S. Şener Çev.). İstanbul: İletişim.

Aristoteles. (2012). *Nikomakhos'a etik* (S. Babür, Çev.) Ankara: BilgeSu.

Aristoteles. (2013). *Politika* (M. Temelli, Çev.). İstanbul: Ark.

Aristoteles. (2016). *Metafizik* (G. Sev, Çev.) İstanbul: Pinhan.

Arkonaç, S. A. (1999). *Psikolojide insan modelleri*. İstanbul: Alfa.

Arkonaç, S. (2011). Kollektif bilinç/kollektif temsiller: Wundt ile Durkheım. *İstanbul University Journal of Sociology*, *3*(21), 103-113.

Arkonaç, S. A. (2015). *Psikolojide bilginin eleştirel arka planı.* İstanbul: Hiperlink.

Arslan, A. (2006a). *İlkçağ felsefesi tarihi 1 Sokrates öncesi Yunan Felsefesi*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi.

Arslan, A. (2006b). *İlkçağ felsefesi tarihi 2 Sofistlerden Platon'a*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi.

Arslan, A. (2007). *İlkçağ felsefesi tarihi 3 Aristoteles.* İstanbul: Bilgi Üniversitesi.

Arslan, A. (2010). *İlkçağ felsefesi tarihi 5 Plotinos, Yeni Platonculuk ve erken dönem Hıristiyan felsefesi.* İstanbul: Bilgi Üniversitesi.

Arvasi, S. A. (1995). *Eğitim sosyolojisi*. İstanbul: Burak.

Aslan, C. (2020a). An analysis on the development of sociology of education in USA and England. *African Educational Research Journal, 8*(2). 186-195.

Aslan, C. (2020b). Eğitim sosyolojisinin Türkiye'deki gelişimi üzerine bir değerlendirme. *Turkish Studies - Education, 15*(3), 1499-1520.

Aslan, C. (2019). Türkiye'de eğitim bilimlerinin kurumsal gelişimi. (B. Aslan, & F. Bıkmaz, Ed.), *Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek'e armağan* içinde (s. 407-441). Ankara: Ankara Üniversitesi.

Augustinus, (2010). *İtiraflar* (Ç. Dürüşken, Çev.). İstanbul: Kabalcı.

Aune, B. (1992). Metafizik nedir? (V. Hacıkadiroğlu, Çev.). *Felsefe Tartışmaları 11. Kitap* içinde (s.19-28). İstanbul: Panorama.

Ayer, A. J. (1984). Algılama. V. Hacıkadiroğlu (Ed.), *Algılama, Duyma ve Bilme* (V. Hacıkadiroğlu, Çev.) içinde (s. 8-58). İstanbul: Metin.

Ayer, A. J. (1985). Mantıkçı pozitivizm ve kalıtı A. Ayer ile söyleşi. B. Magee (Ed.), *Yeni Düşün Adamları* (A. Oksal Buldam, Çev.) içinde (s. 129-147). Ankara: Birey ve Toplum.

Ayer, A. J. (1992). Metafizik ve sağduyu. V. Hacıkadiroğlu (Ed.), *Felsefe tartışmaları 11. Kitap* (V. Hacıkadiroğlu, Çev.) içinde (s. 5-18). İstanbul: Kent.

Ayer, A. J. (1993). Adlar ve betimlemeler. V. Hacıkadiroğlu (Ed.), *Felsefe tartışmaları 14. Kitap*, (V. Hacıkadiroğlu, Çev.) içinde (s. 7-25). İstanbul: Kent.

Ayer, A. J. (1998). *Dil, doğruluk ve mantık* (V. Hacıkadiroğlu, Çev.). İstanbul: Metis.

Aytaç, K. (1972). *Avrupa eğitim tarihi Antik Çağdan 19. Yüzyılın sonlarına kadar*. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi.

Bachelard, G. (2008). *Yeni bilimsel tin* (A. Tümertekin, Çev.). İstanbul: İthaki.

Bachelard, G. (2018). *Hayır diyen felsefe* (A. Tümertekin, Çev.). İstanbul: Nora.

Bacon, F. (2002). *Yeni Atlantis* (H. Dereli, Çev.). İstanbul: Akyüz.

Bacon, F. (2004). *Denemeler ya da ahlaka ilişkin uygulamalı öneriler* (E. Günçe, Çev.). İstanbul: Morpa Kültür.

Bacon, F. (2012), *Novum organum, tabiatın yorumu ve insan âlemi hakkında özlü sözler* (S. Önal, Çev.). Ankara: Say.

Bahçivan, E. (2017). Eğitim bilimlerinde epistemoloji araştırmaları: düne, bugüne ve gelecek perspektiflere eleştirel bakış. *Mersin University Journal of the Faculty of Education, 13*(2), 760-772.

Banks, J. A. (2013). *Çokkültürlü eğitime giriş* (H. Aydın, Çev.). Ankara: Anı.

Barrett, W. (1985). Heidegger ve çağdaş varoluşçuluk W. Barret ile söyleşi. B. Magee (Ed.), *Yeni Düşün Adamları* (Ü. Gökberk, Çev.) içinde (s. 77-102). Ankara: Birey ve Toplum.

Bartlett, S., & Burton, D. (2014). *Eğitim bilimine giriş* (B. Aybek, Çev.). Ankara: Anı.

Başdemir, H. Y. (2010). Gettier ve bilgide şans unsuru. H. Y. Başdemir (Ed.), *Epistemoloji temel metinler* içinde (s. 151-173). Çorum: Hititkitap.

Başer, S. (2013). *Türk anlama ve inanma modeline dair*. https://saitbaser.com/2013/11/18/turk-anlama-ve-inanma-modeline-dair/ sayfasından erişilmiştir.

Başer, S. (2011). *Yahya Kemal'de Türk Müslümanlığı*. İstanbul: İrfan.

Başer, S. (2017). *Anlama Krizi.* İstanbul: Post.

Bauman, Z. (2010). Modernite ve kesinlik başarısız bir aşk öyküsü (Y. Alogan, Çev.). *Dipnot Üç Aylık Sosyal Bilim Dergisi*, *1*, 101-115.

Bayrakdar, M. (1988). *İslâm felsefesine giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.

Bayraktar, İ., & Bayraktar, O. (2016). Varoluşçuluğun İnsan Yaklaşımına Göre Sekizinci Sınıf Türkçe Kitabı Örneğinin İncelenmesi. K. Ersanlı (Ed.), *Hedefe Doğru İnsan Psikolojik Danışma ve Rehberlik I* içinde (s. 532-546). Samsun: Canik Belediyesi Kültür.

Bayraktar, İ., Bayraktar, O., & Durukan, E. (2017). Dil felsefesi ve Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *6*(4), 2639-2668.

Bayraktar, O. (2015). *Türk eğitim sistemi içerisinde yapılandırmacılığın kuramsal çözümlemesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Bayraktar, O. (2016). Descartes'ın İnsan Değerlendirmesi Bağlamında Psikolojiye Kazandırdıkları. K. Ersanlı (Ed.), *Hedefe Doğru İnsan Psikolojik Danışma ve Rehberlik I* içinde (s. 584-598). Samsun: Canik Belediyesi Kültür.

Bayraktar, O., & Dombayci, M.A. (2020). The problem of education between ontology and epistemology and application of Kierkegaard thought to the problem. *International Journal of Progressive Education, 16*(6), 245-272.

Bayraktar, O., & Uludağ, Z. (2017). Descartes felsefesinde eğitim düşüncesinin ve unsurlarının çözümlenmesi. *Researcher: Social Science Studies, 5*(5). 582-597.

Bergson, H. (1997). *Şuurun doğrudan doğruya verileri* (M. Ş. Tunç, Çev.). İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.

Bergson, H. (2011). *Metafiziğe giriş* (A. Altınörs, Çev.). İstanbul: Paradigma.

Bergson, H. (2014). *Metafizik dersleri giriş uzay, zaman, madde* (B. G. Beşiktaslıyan, Çev.). İstanbul: Pinhan.

Berner, H. (2013). *Pedagojide güncel akımlar* (Z. Uludağ, Ç. Uğursal, & N. Bakır, Çev.). Ankara: Nobel.

Best, S., Kellner, D. (2011). Postmodern teori eleştirel soruşturmalar. (M. Küçük, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.

Bianchi, U. (1999). *Dinler tarihi araştırma yöntemleri* (M. Ünal, Çev.). Kayseri: Geçit.

Biesta, G. J. (2010). Why 'what works' still won't work: From evidence-based education to value-based education. *Studies in philosophy and education, 29*(5), 491-503.

Bloch, E. (2002). *Rönesans Felsefesi üzerine* (H. Portakal, Çev.). İstanbul: Cem.

Bochenski, J. M. (1997). *Çağdaş Avrupa felsefesi* (S. R. Kirkoğlu, Çev.). İstanbul: Kabalcı.

Boethius. (2006). *Philosophia consolatio felsefenin tesellisi* (Ç. Dürüşken, Çev.). İstanbul: Kabalcı.

Bourdieu, P. (1997). *Televizyon üzerine*. (T. Ilgaz, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi.

Bowe, G. (2011). Sokrates ve yedi bilge: Delfi kahini, protreptik ve Sokratik problem (B. Kılıç, & U. Polat, Çev.). *Felsefe Tartışmaları 47. Kitap a Turkish journal of philosophy* içinde (s. 66-107). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.

Brauner, C. J. (1987) .Eğitim felsefesi. S. Büyükdüvenci (Ed.), *Eğitim felsefesi yazılar* (S. Büyükdüvenci, Çev.) içinde (s. 49-55). Ankara: Yargıçoğlu.

Brezinka, W. (1992). *Philosophy of educational knowledge an ıntroduction to the foundations of science of educatıon, philosophy of education and practıcal pedagogics* (J. S. Brice, & R. Eshelman, Çev.). Dordrecht: Springer Science & Busıness.

Brubacher, J. S. (1987a). Eğitimin amaçları. S. Büyükdüvenci (Ed.), *Eğitim felsefesi yazılar* (S. Büyükdüvenci, Çev.) içinde (s. 77-89). Ankara: Yargıçoğlu.

Brubacher, J. S. (1987b). Pragmatizm-aletçilik ve deneycilik. S. Büyükdüvenci (Ed.), *Eğitim felsefesi yazılar* (S. Büyükdüvenci, Çev.) içinde (s. 90-96). Ankara: Yargıçoğlu.

Brugger, W. (1988). *Philosophisches wörterbuch*. Freiburg: Herder.

Bruno, F. J. (1996). *Psikoloji Tarihi* (G. Sevdiren, Çev.). İstanbul: Kıbele.

Burckhardt, J. (1974). *İtalya'da Rönesans kültürü I* (B. S. Baykal, Çev.). Devlet Kitapları.

Burckhardt, J. (1977). *İtalya'da Rönesans kültürü II* (B. S. Baykal, Çev.). İstanbul: Millî Eğitim.

Burckhardt, T. (1994). *Aklın aynası geleneksel bilim ve kutsal sanat üzerine denemeler* (V. Ersoy, Çev.). İstanbul: İnsan.

Burke, P. (2013). *Bilginin toplumsal tarihi* (M. Tunçay, Çev.). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.

Büyükdüvenci, S. (Ed.). (1987). *Eğitim felsefesi yazılar*. Ankara: Yargıçoğlu.

Cals, C. (2012). İslam felsefesi. J. Russ (Ed.), *Felsefe Tarihi Cilt II Modern Dünyanın Yaratılması* (İ. Yerguz, Çev.) içinde (s. 105-129). İstanbul: İletişim.

Cangızbay, K. (1996). *Sosyolojiler değil sosyoloji*. Ankara: Öteki.

Cangızbay, K. (2006). Toplumsal değişme kavramı üzerine. *21. yy'da Türkiye'de Sosyal Bilimler ve Toplum Sorunları Sempozyumu Bildiriler Kitabı Akademisyenler Birliği*, 44-45.

Carnap, R. (2005). *The logical structure of the world; and, Pseudoproblems in philosophy* (Rolf A. G., Çev.). İllinois: Open Court.

Carpenter, E. (2008). *Batı uygarlığının krizi* (O. Düz, Çev.). İstanbul: Külliyat.

Carrel, A. (1965). *İnsan bu meçhul* (V. B. Nazikoğlu, Çev.). İstanbul: Arif Bolat.

Cassirer, E. (2018). *Rönesans felsefesinde birey ve evren*. (E. C. Ercan, Çev.). Bursa: Verka.

Cevizci, A. (2001). *Ortaçağ felsefesi tarihi*. Bursa: Asa.

Cevizci, A. (2007). *Felsefeye giriş*. Bursa: Sentez.

Cevizci, A. (2012). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Say.

Cevizci, A. (2013). *On yedinci yüzyıl felsefesi*. İstanbul: Say.

Cevizci, A. (2016). Önsöz. *Platon Euthyphron Bütün Yapıtları 5* (F. Akderin, Çev.) içinde (s. 19-34). İstanbul: Say.

Chalmers, A. (1997). *Bilim dedikleri*. Ankara: Vadi.

Charlot, B. (2010). Fransa'da eğitim bilimleri: sindirilmiş bir disiplin, ortak bir kültür, belirsiz bir araştırma alanı. L. I. Ünal & S. Özsoy (Ed.), *Eğitim bilimleri felsefesine doğru* (S. Özsoy, Çev.) içinde (s.19-43). Ankara: Tan.

Cihan, A. (2007). *Osmanlı'da eğitim*. İstanbul: 3F.

Coladarci, A. P., (1956). The relevancy of educational psychology. *Association for Supervision and Curriculum Development*, 489-492.

Comte, A. (1952). *Pozitivizm ilmihali* (P. Erman, Çev.). İstanbul: Millî Eğitim.

Comte, A. (2001). *Pozitif felsefe kursları* (E. Ataçay, Çev.). İstanbul: Sosyal.

Condorcet, M. (1990a). *İnsan zekâsının ilerlemeleri üzerinde tarihi bir tablo taslağı I* (O. Peltek, Çev.). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Condorcet, M. (1990b). *İnsan zekâsının ilerlemeleri üzerinde tarihi bir tablo taslağı II* (O. Peltek, Çev.). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Conford, F. M. (2003). *Sokrates'ten önce ve sonra* (U. C. Akın, Çev.). Ankara: Ayraç.

Coplestone, F. (1989). *Felsefe tarihi cilt VI Bölüm I aydınlanma* (A. Yardımlı, Çev.). İstanbul: İdea.

Corsi, P. (2014). Bilim ve Teknik-Giriş. U. Eco (Ed.), *Ortaçağ barbarlar, hıristiyanlar, Müslümanlar* (L. T. Basmacı, Çev.) içinde (s. 11-41). İstanbul: Alfa.

Cubberley, E. P. (2004). *Eğitim tarihi-I Eğitimin uygulamalarının ve eğitimin gelişmesinin Batı medeniyetinin genişlemesinde bir süreç olarak düşünülmesi* (E. Noyan, Çev.). Ankara: Yeryüzü.

Çankı, M. N. (1954). *Büyük Felsefe Lûgatı Birinci Cilt*. İstanbul: Cumhuriyet Matbaası.

Çilingir, L. (2014). *Felsefeye giriş*. Ankara: Elis.

Çotuksöken, B. (1993). Felsefe-metafizik ilişkileri: Yeni bakış açıları. V. Hacıkadiroğlu (Ed.), *Felsefe tartışmaları 14. Kitap* içinde (s. 84-91). İstanbul: Kent.

Çotuksöken, B. (1994). *Felsefi Söylem Nedir?* İstanbul: Kabalcı.

Çotuksöken, B. (2018). *Felsefenin gör dediği I antropontoloji ya da insan-varlık bilgisi*. İstanbul: Notos.

Çotuksöken, B., & Babür, S. (1993). *Metinlerle ortaçağda felsefe*. İstanbul: Kabalcı.

Çüçen, A. (2005). *Bilgi felsefesi*. Bursa: Asa.

Çüçen, K., Zafer, M. Z., & Esenyel, A. (2011). *Varlık felsefesi*. Bursa: Ezgi.

Davis, A. (2019). Öğrenme. R. Bailey, R. Barrow, D. Carr, & C. McCarthy (Ed.). *Eğitim felsefesi kılavuzu* (H. Ünder Çev. Ed., & Z. Ölmez, Çev.) içinde (s. 317-330). Ankara: Pegem.

D'Alembert. (2000). *Felsefenin öğeleri ya da insan bilgilerinin ilkeleri üzerine deneme* (H. Köse, Çev.). Ankara: Öteki.

Delacampagne, C. (2010). *20. yüzyıl felsefe tarihi* (D. Çetinkasap, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.

Delanty, G. (2013). *Avrupa'nın icadı: Fikir, kimlik, gerçeklik* (H. İnaç, Çev.). Ankara: Adres.

Deniz, G., & Dombaycı, M. A. (2020). Eğitimde yitirilen boyut mutluluk. A. Ceylan, İ. Durmuş, S. Çeçen (Ed.), *Current Debates on Social Sciences 4 Multidisciplinary Studies* içinde (s. 137-149). Ankara: Bilgin Kültür Sanat.

Descartes, R. (1967a). *Felsefenin İlkeleri* (M. Karasan, Çev.). İstanbul: Millî Eğitim.

Descartes, R. (1967b). *Aklını İyi Kullanmak ve İlimlerde Hakikati Aramak İçin Metot Üzerine Konuşma* (M. Karasan, Çev.). İstanbul: Millî Eğitim.

Dewey, J. (1910). *The influence of Darwin on philosophy, and other essays in contemporary thought.* New York: Henry Holt and Company.

Dewey, J. (1939). *Türkiye Maarıfi Hakkında Rapor*. İstanbul: Devlet.

Dewey, J. (2004a). *Demokrasi ve eğitim* (T. Göbekçin, Çev.). Ankara: Yeryüzü.

Dewey, J. (2004b). Davranış birimi (Psikolojide refleks ark kavramı). İ. Doğu (Ed.), *Felsefi Metinler Pragmatizm* (A. Doğan, Çev.) içinde (s. 263-275). İstanbul: Üniversite.

Dewey, J. (2004c). Gerçekliğin pratik karakteri. İ. Doğu (Ed.), *Felsefi Metinler Pragmatizm* (A. Doğan, Çev.) içinde (s. 276-289). İstanbul: Üniversite.

Didero, (1935). *Felsefe* (H. Rifat Çev.). İstanbul: Şirketi Mürettibiye.

Diemer, A. (1997). Ontoloji. D. Özlem (Ed.), *Günümüzde Felsefe Disiplinleri* (D. Özlem, Çev.) içinde. (s. 97-135). İstanbul: İnkılâp.

Dikeçligil, F. B. (2017). *Ontolojiyi hatırlamak sosyolojide yöntem sorunu*. Konya: Çizgi.

Direk, Z. (2001). Türkiye'de felsefenin kuruluşu. T. Bora, S. Sökmen & K. Şahin (Ed.), *Sosyal bilimleri yeniden düşünmek sempozyum bildirileri defler ve toplum ve bilim dergileri ortak yayını* içinde (s. 69-80). İstanbul: Metis.

Dombaycı, M. A. (2011). Felsefenin 'değerler'i. *Eğitime Bakış, 7*(19), 59-62.

Dombaycı, M. A. (2014). A study into philosophical anthropology of the teaching of philosophy in turkey, *The Anthropologist, 18*(2), 315-324.

Dombaycı, M. A., & Ercan, O. (2017). Öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık düzeyleri ve bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(3), 1265-1284.

Dombaycı, M. A., Bayraktar, O., & Doğru, S. G. (2020). *Felsefi okuma ve yazma*. Konya: Çizgi.

Ducasse, C. J. (1987). Felsefenin eğitim kuramına etkisi. S. Büyükdüvenci (Ed.), *Eğitim felsefesi yazılar* (S. Büyükdüvenci, Çev.) içinde (s. 33-48). Ankara: Yargıçoğlu.

Dumont, J. P. (2018). Presokratikler. J. Russ (Ed.), *Felsefe Tarihi Cilt I Kurucu Düşünceler* (İ. Yerguz, Çev.) içinde (s. 23-38). İstanbul: İletişim.

Durakbaşa, A. (2001). Türkiye'de sosyolojinin kuruluşu ve Comte-Durkheim geleneği. T. Bora, S. Sökmen, & K. Şahin (Ed.), *Sosyal bilimleri yeniden düşünmek sempozyum bildirileri defler ve toplum ve bilim dergileri ortak yayını* içinde (s. 98-115). İstanbul: Metis.

Durant, W. (2009). *Felsefenin öyküsü* (E. Gürol, Çev.). İstanbul: İz.

Durkheim, É. (2004). *Ahlak Eğitimi (1902-1903)* (O. Adanır, Çev.). İzmir: Dokuz Eylül.

Durkheim, É. (2015a). *Sosyoloji ve felsefe* (M. Elma, Çev.). İstanbul: Pinhan.

Durkheim, É. (2015b). *Sosyolojik yöntemin kuralları* (C. B. Akal, Çev.). Ankara: Dost.

Durkheim, É. (2016). *Eğitim ve sosyoloji* (P. Ergenekon, Çev.). İstanbul: Pinhan.

Eco, U. (2014). Ortaçağa giriş. U. Eco (Ed.), *Ortaçağ barbarlar, hıristiyanlar, Müslümanlar* (L. T. Basmacı, Çev.) içinde (s. 11-41). İstanbul: Alfa.

Eliade, M. (2003). *Dinler tarihine giriş* (L. Arslan Özcan, Çev.). İstanbul: Kabalcı.

Erdem, H. H. (2003). Karl Jaspers felsefesinde insan problemi. *Felsefe Dünyası*, *37*, 173-178.

Erdem, H. H. (2010). Hannah Arendt'in Eıchmann Davası üzerine düşünceleri. *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (9), 1-16.

Erdoğan, İ. (2016). Eğitim psikolojisine dair ontolojik bir değerlendirme. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(2), 89-102.

Ergün, M. (2018). *Modern eğitim sistemlerinin doğuşu ve gelişimi Cilt I*. Ankara: Pegem.

Ertuğrul, İ. F. (2014). Lûgatçe-i Felsefe (Transkripsiyonlu Metin). (N. Ertuğ, Haz.). Ankara: Aktif Düşünce.

Esgin, A. (2013), The Crisis of the Sociology of Education and Its Reflections in Turkey: On the Critique of Functionalist and Eclecticist Pragmatic Tradition, *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research, 50*, 143-162.

Evans, R. I., Krossner, W. J., & Ginsbur, H. J. (1999). Piaget'nin gelişim modeli, Skinner, Freud ve Eriksonla karşılaştırmalar. R. I. Evans, (Ed.), *Jean Piaget insn ve fikirleri* (Ş. Çiftçioğlu, Çev.) içinde (s. 129-152). Ankara: Doruk.

Farabî. (2004). *Farabi'nin üç eseri mutluluğu kazanma (tahsîlu's-sa'ade) Eflatun felsefesi ve Aristo felsefe*si (H. Atay, Çev.). İstanbul: Morpa Kültür.

Fay, B. (2001). *Çağdaş sosyal bilimler felsefesi çokkültürlü bir yaklaşım* (İ. Türkmen, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.

Feyerabend, P. (1991). *Bilim kilisesi özgür bir toplumda bilim*. İstanbul: Pınar.

Fontana, J. (1995). *Avrupa'nın yeniden yorumlanması Avrupa'yı kurmak* (N. Elhüseyni, Çev.). İstanbul: Alfa.

Fosnot, C. T., & Perry, R. S. (2007). Oluşturmacılık Psikolojik Bir Öğrenme Teorisi. Catherine Twomoy Fosnot (Ed.), *Oluşturmacılığın yansımaları. oluşturmacılık teori, perspektifler ve uygulamalar* (S. Durmuş, Çev.) içinde (s. 9-42). Ankara: Nobel.

Foucault, M. (2011). *Bilginin arkeolojisi* (V. Urhan, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.

Foucault, M. (1994). *Kelimeler ve şeyler insan bilimlerinin bir arkeolojisi*. (M. A. Kılıçbay, Çev.). Ankara: İmge.

Freund, J. (1991). *Beşerî bilim teorileri* (B. Yediyildız, Çev.). Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Gazali. (1960). *El-munkızu min-ad-dalâl* (H. Güngör, Çev.). Ankara: Maarif.

Geertz, C. (2010). *Kültürlerin yorumlanması*. (H. Gür, Çev.). Ankara: Dost.

Gellner, E. (1985). Felsefenin toplumsal içeriği Ernest Gellner ile Söyleşi. B. Magee (Ed.), *Yeni Düşün Adamları* (S. Can, Çev.) içinde (s. 347-362). Ankara: Birey ve Toplum.

Gellner, E. (2008). *Uluslar ve Ulusçuluk* (B. Ersanlı, & G. G. Özdoğan, Çev.). İstanbul: Hil.

Geuss, R. (2019). *Konuyu değiştirmek Sokrates'ten Adorno'ya felsefe* (İ. Yıldız, Çev.). Ankara: Dipnot.

Giddens, A. (1994). *Modernliğin sonuçları* (E. Kuşdil, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.

Gilson, E. (1999). *Tanrı ve felsefe* (M. S. Aydın, Çev.). İstanbul: Birleşik.

Gilson, E. (2003). *Ortaçağ felsefesinin ruhu* (Ş. Öcal, Çev.). İstanbul, Açılım.

Gordon, S. (2015). *Sosyal bilimler tarihi ve felsefesi* (H. Kösebalaban, & Ü. Tatlıcan, Çev.). İstanbul: Küre.

Guillaume, P. (1995). Psikolojiden felsefeye. A. Cuvillier (Ed.), *Felsefe yazarlarından seçilmiş metinler Cilt I* (M. M. Yakupoğlu, Çev.) içinde (s. 40-42). Ankara: Bilim ve Sanat.

Guénon, R. (1991). *Modern dünyanın bunalımı* (N. Avcı, Çev.). İstanbul: Ağaç.

Gündoğan, A. O. (2018). Toplu Soruşturma. Levent Bayraktar (Ed.), *Türk Felsefesi İmkân ve Ufku* içinde (s. 19-54). Eskişehir: Kırmızılar.

Güven, İ. (2000). *Türkiye'de devlet eğitim ve ideoloji*. Ankara: Siyasal.

Hadot, P. (2017). *İlkçağ felsefesi nedir?* (M. Cedden, Çev.). Ankara: Dost.

Hadot, P. (2018). *Helenistik felsefe*. J. Russ (Ed.), *Felsefe Tarihi Cilt I Kurucu Düşünceler* (İ. Yerguz, Çev.) içinde (s. 105-121). İstanbul: İletişim.

Hamilton, M. L., & Pinnegar, S. (2015). Oriented Toward the Ontological. M. L. Hamilton & S. Pinnegar (Eds.), *Knowing, Becoming, doing as Teacher Educators: Identity, Intimate Scholarship, Inquiry* (pp. 159-183). United Kingdom: Emerald Insight.

Hamlyn, D. W. (1992). Metafizik. V. Hacıkadiroğlu (Ed.), *Felsefe tartışmaları 11. Kitap*, (V. Hacıkadiroğlu, Çev.) içinde (s. 29-36). İstanbul: Kent.

Hansen, D. T., & Laverty, M. J. (2019). Öğretim ve pedagoji. R. Bailey, R. Barrow, D. Carr, & C. McCarthy (Ed.), *Eğitim felsefesi kılavuzu* (H. Ünder Çev. Ed., & B. Söylemez, Çev.) içinde (s. 319-332). Ankara: Pegem.

Harari, Y. N. (2018). *21. Yüzyıl için 21 ders*. (S. Siral, Çev.). İstanbul: Kolektif Kitap.

Hartmann, N. (1998). *Ontolojinin ışığında bilgi* (H. Tepe, Çev.). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.

Harvey, D. (2010). *Postmodernliğin durumu kültürel değişimin kökenleri* (S. Savran, Çev.). İstanbul: Metis.

Heidegger, M. (2003). *Metafizik nedir* (M. Ş. İpşiroğlu, & Ş. K. Yetkin, Çev.). İstanbul: Kaknüs.

Heidegger, M. (2011). *Metafiziğe giriş* (M. Keskin, Çev.). İstanbul: Avesta.

Heimsoeth, H. (2011). *Felsefenin temel disiplinleri* (T. Mengüşoğlu, Çev.). Ankara: Doğu Batı.

Heineman, F. (1997a). Metafizik. D. Özlem (Ed.), *Günümüzde Felsefe Disiplinleri* (D. Özlem, Çev.) içinde. (s. 137-162). İstanbul: İnkılâp.

Heineman, F. (1997b). Bilgi Kuramı. D. Özlem (Ed.), *Günümüzde Felsefe Disiplinleri* (D. Özlem, Çev.) içinde. (s. 181-203). İstanbul: İnkılâp.

Hızır, N. (1977). Felsefe Tarihi. *Felsefe Kurumu Seminerleri 1. Günümüzün Sorunları 2. Türkiye'de Felsefe Eğitimi 3. Türkiye'de Tarih Eğitimi*, 339-344. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Hobsbawm, E. (2003). *Sermaye çağı 1848-1875* (B. S. Şener, Çev.). Ankara: Dost.

Hocaoğlu, D. (2006). Yirmibirinci yüzyıl felsefesi için temel bir problem alanı insan ve tabiat. *21. yy'da Türkiye'de Sosyal Bilimler ve Toplum Sorunları Sempozyumu Bildiriler Kitabı Akademisyenler Birliği,* 88-127.

Honer, S., & Hunt., T., (1990). Felsefe ve insan doğası (H. Ünder, Çev.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (JFES), 23*(2) , 807-825.

Honer, S. M., Hunt T. C., & Okholm, D. L. (2003). *Felsefeye çağrı* (H. Ünder, Çev.). Ankara: İmge.

Hospers, J. (2002). *Felsefi çözümlemelerde yöntem* (Ş. Filiz, & M. Harmancı, Çev.). Konya: Kökler.

Hume, D. (1986). *İnsan zihni üzerine bir araştırma* (S. Evrim, Çev.). İstanbul: Millî Eğitim.

Huyssen, A. (1994). Postmodernin haritasını yapmak. M. Küçük (Der.). *Modernite versus postmodernite* (M. Küçük, Çev.) içinde (s. 107-130). Ankara: Vadi

Hyde, B. (1995). *An ontological approach to education*. Paper presented at the Annual Meeting of the Western States Communication Association, Portland, OR, February 10-14.

Ibáñez, F. M. (2018). *Felsefe Öyküleri* (H. Koyukan, Çev.). Ankara: İmge.

İbn Haldun (2007). *Mukaddime I* (S. Uludağ, Haz.). İstanbul: Dergâh.

İnalcık, H. (2018). *Rönesans Avrupası Türkiye'nin Batı medeniyetiyle özdeşleşme süreci*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.

İyi, S. (1993). "Niçin metafizik sorunu." V. Hacıkadiroğlu (Ed.), *Felsefe tartışmaları 14. Kitap* içinde (s. 92-102). İstanbul: Kent.

İyi, S. (1999). *Çağımızda metafizik sorunu*. Ankara: Ayraç.

James, W. (1986*). Pragmacılık I* (M. Aşkın, Çev.). İstanbul: Millî Eğitim.

Jaspers, K. (2010). *Felsefe nedir?* (İ. Z. Eyuboğlu, Çev.). İstanbul: Say

Janet, P. (1995). Davranışlar psikolojisi. A. Cuvillier (Ed.), *Felsefe yazarlarından seçilmiş metinler Cilt I* (M. M. Yakupoğlu, Çev.) içinde (s. 49-51). Ankara: Bilim ve Sanat.

Jenks, C. (2007). *Altkültür toplumsalın parçalanışı*. (N. Demirkol, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.

Jouffroy, T. (1995). Bilinç psikolojisi. A. Cuvillier (Ed.), *Felsefe yazarlarından seçilmiş metinler Cilt I* (M. M. Yakupoğlu, Çev.) içinde (s. 43-45). Ankara: Bilim ve Sanat.

Kant, I. (2002). *Gelecekte bilim olarak ortaya çıkabilecek her metafiziğe prolegomena.* (Kuçuradi, İ., & Örnek, Y., Çev.). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.

Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel.

Keat, R., & Urry, J. (1994). *Bilim olarak sosyal teori* (N. Çelebi, Çev.). Ankara: İmge.

Keklik, N. (1978). *Felsefe mukâyeseli temel bilgiler ve kaynaklar*. İstanbul: Çağrı.

Keklik, N. (1996). *Türk İslam felsefesi açısından felsefenin ilkeleri*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.

Keller, W. (2003). *İnsan doğası* (A. Kanat, Çev.). İzmir: İlya.

Kenny, A. (2018). *Batı felsefesinin yeni tarihi (Cilt I) antik felsefe* (S. Uslu, Çev.). İstanbul: Küre.

Kenny, A. (2017). *Batı felsefesinin yeni tarihi (Cilt IV) modern dünyada felsefe* (B. Doğan, Çev.). İstanbul: Küre.

Kerdeman, D., & Phillips, D.C., (2014). Continental/Analytic Divide in Philosophy of Education, D. C. Phillips, (Ed.), in *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy* (s. 179-181). Washington DC: Sage.

Keskin, F. (2001). İnsan bilimlerinin bir telosu var mı? T. Bora, S. Sökmen, & K. Şahin (Ed.), *Sosyal bilimleri yeniden düşünmek sempozyum bildirileri defler ve toplum ve bilim dergileri ortak yayını* içinde (s. 239-242). İstanbul: Metis.

Kierkegaard, S. (2009*). Kaygı kavramı mevrus günahı konu edinen dogmatik problem üzerine psikoloji açısından yalın bir tefekkür* (T. Armaner, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.

Kierkegaard, S. (2013). *Felsefe parçaları ya da bir parça felsefe* (D. Şahiner, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.

Kierkegaard, S. (2014a). *Ölümcül hastalık umutsuzluk* (M. M. Yakupoğlu, Çev.). Ankara: Doğu Batı.

Kierkegaard, S. (2014b). *Korku ve titreme diyalektik lirik* (N. Beier, Çev.). İstanbul: Pinhan.

Kierkegaard, S. (2017). *Şimdiki çağ: Başkaldırının ölümü üzerine* (B. Tokdemir, Çev.). İstanbul: Paris.

Koç, E. (2016). F. H. Bradley Metafiziği Üzerine. *SDÜ Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (37), 51-63.

Kotzee, B. (2014). *Education and the growth of knowledge; perspectives from social and virtue epistemology.* United Kingdom: John Wiley & Sons.

Köktürk, M. (2018). Toplu Soruşturma. L. Bayraktar (Ed.), *Türk Felsefesi İmkân ve Ufku* içinde (s. 191-246). Eskişehir: Kırmızılar.

Kösemihal, N. Ş. (1971). *Durkheim sosyolojisi*. İstanbul: Remzi.

Krings, H., Baumgartner, H.M. (1997). Bilgi kuramı tarihçesi. D. Özlem (Ed.), *Günümüzde Felsefe Disiplinleri* (D. Özlem, Çev.) içinde. (s. 205-229). İstanbul: İnkılâp.

Kuçuradi, İ. (1977a). Felsefi bakış. *Felsefe Kurumu Seminerleri 1. Günümüzün Sorunları 2. Türkiye'de Felsefe Eğitimi 3. Türkiye'de Tarih Eğitimi*, 9-11. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Kuçuradi, İ. (1977b). Felsefe ve kişi eğitimi. *Felsefe Kurumu Seminerleri 1. Günümüzün Sorunları 2. Türkiye'de Felsefe Eğitimi 3. Türkiye'de Tarih Eğitimi*, 55-60. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Kurşunoğlu, M. S. (2006). *İnsan-evren ilişkisi ve antropik ilke*. Ankara: Elis.

Kurşunoğlu, M. S., (2020). Eksen Çağ'da Türk kozmogonisi, eski Çin (Chou) düşüncesi ve Antik Grek felsefeleri Taoizm etrafında bir araya geliyor: Taoizm ve Timaios diyaloğunun yapısal ilişkileri. *Temaşa Erciyes Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi*, (13), 6-32.

Küken, G. (2001). *Ortaçağda eğitim felsefesi*. İstanbul: Alfa.

Kükürt, R. O. (2015). A critical analysis of ontological foundations of modern education understanding. *Journal of Education and Future*, (7), 79-98.

Leibniz, G. W. (1999). *Metafizik üzerine konuşma* (A. Timuçin, Çev.). İstanbul: Cumhuriyet Dünya Klasikleri.

Levison, A. B. (1987). Felsefenin işlevleri ve eğitimcilerin sorunları. S. Büyükdüvenci (Ed.), *Eğitim felsefesi yazılar* (S. Büyükdüvenci, Çev.) içinde (s. 10-17). Ankara: Yargıçoğlu.

Lévi-Strauss, C. (1994). *Yaban düşünce* (T. Yücel, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi.

Lévi-Strauss, C. (2013). *Mit ve anlam* (G. Y. Demir, Çev.). İstanbul: İthaki.

Locke, J. (2000). *İnsanın anlama yetisi üzerine bir deneme I-II. kitap* (M. Delikara Topçu, Çev.). Ankara: Öteki.

Locke, J. (1999). *İnsanın anlama yetisi üzerine bir deneme III-IV. kitap* (M. Delikara Topçu, Çev.). Ankara: Öteki.

Locke, J. (2004), *Eğitim üzerine düşünceler* (H. Zengin, Çev.). İstanbul: Morpa Kültür.

Lyotard, J. F. (2013). *Postmodern durum* (İ. Birkan, Çev.). Ankara: Bilgesu.

Mack, L. (2010). The philosophical underpinnings of educational research. *Polyglossia, 19*, 5-11.

Maclyntre, A. (2001). *Homerik çağdan yirminci yüzyıla Ethik'in kısa tarihi* (H. Hünler, & S. Zelyüt Hünler, Çev.). İstanbul: Paradigma.

Mardin, Ş. (1982). *İdeoloji*. Ankara: Turhan.

Matthews, M. R., (2002). Constructvism and science education: a further appraisal. *Journal of Science Education and Technology, 11*(2), 121-134.

Mauthner, F. (1923). *Wörterbuch der philosophie Erster Band*. Leipzig: Verlag von Felix Meiner.

McCarthy, C. (2019). Zihin anlayışları. R. Bailey, R. Barrow, D. Carr, & C. McCarthy (Ed.). *Eğitim felsefesi kılavuzu* (H. Ünder Çev. Ed., & A. Oruç, Çev.) içinde (s. 301-316). Ankara: Pegem.

McLellan, D. (2009). *İdeoloji*. (B. Yıldırım, Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Mengüşoğlu, T. (1958). *Felsefeye giriş*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.

Mengüşoğlu, T. (1977). Felsefî antropolojinin ışığında eğitim. *Felsefe Kurumu Seminerleri 1. Günümüzün Sorunları 2. Türkiye'de Felsefe Eğitimi 3. Türkiye'de Tarih Eğitimi*, 12-18. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Mengüşoğlu, T. (1988). *İnsan felsefesi*. İstanbul: Remzi.

Mengüşoğlu, T. (2014). *Kant ve Scheler'de insan problemi*. Ankara: Doğu Batı.

Merlau-Ponty, M. (1995). Fenomenolojik (görüngübilimsel) psikoloji. A. Cuvillier (Ed.), *Felsefe yazarlarından seçilmiş metinler Cilt I* (M. M. Yakupoğlu, Çev.) içinde (s. 42-43). Ankara: Bilim ve Sanat.

Merleau-Ponty, M. (2006). *Algının önceliği ve onun felsefi sonuçları* (Y. Yıldırım, Çev.). İstanbul: Kabalcı.

Merleau Ponty, M. (2008). *Algılanan dünya sohbetler* (Ö. Aygün, Çev.). İstanbul: Metis.

Mialaret, G. (2010). Eğitim Bilimlerinin Epistemolojisi ve Metodolojisi. L. I. Ünal & S. Özsoy (Ed.), *Eğitim bilimleri felsefesine doğru* (S. Özsoy, Çev.) içinde (s.79-94). Ankara: Tan.

Millet, L. (2004). *Metafizik* (T. Karakaya, Çev.). Ankara: Elis.

Moles, A. (2012). *Belirsizin bilimleri insan bilimleri için yeni bir epistemoloji* (N. Bilgin, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi.

Montagu, A. (2005). *Çocuklarınıza ahlâki değerleri nasıl kazandırabilirsiniz?* (R. Öncül, Çev.). İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.

Moore, G. E. (1984). Algılama üzerine birkaç yargı. V. Hacıkadiroğlu (Ed.), *Algılama, Duyma ve Bilme* (V. Hacıkadiroğlu, Çev.) içinde (s. 80-108). İstanbul: Metin.

Morris, V. C. (1987). Felsefe ve eğitim ortak görevleri. S. Büyükdüvenci (Ed.), *Eğitim felsefesi yazılar* (S. Büyükdüvenci, Çev.) içinde (s. 1-3). Ankara: Yargıçoğlu.

Nash, P. (1987). Eğitimde mükemmellik ve eşitlik. S. Büyükdüvenci (Ed.), *Eğitim felsefesi yazılar* (S. Büyükdüvenci, Çev.) içinde (s. 68-76). Ankara: Yargıçoğlu.

Nasr, S. H. (1985). *İslâm kozmoloji öğretilerine giriş* (N. Şişman, Çev.). İstanbul: İnsan.

Naville, P. (1995). Davranışçılık. A. Cuvillier (Ed.), *Felsefe yazarlarından seçilmiş metinler Cilt I* (M. M. Yakupoğlu, Çev.) içinde (s. 46-49). Ankara: Bilim ve Sanat.

Nietzsche, F. (2011). *Şen bilim ana metin I*. (A. İnam, Çev.). İstanbul: Say.

Noddings, N. (2016). *Eğitim Felsefesi* (R. Çelik, Çev.). Ankara: Nobel.

Nutku, U. (2013). *Daha güncel felsefe*. Ankara: Anı.

Ockham, W. (1964a). On the notion of knowledge or science. (P. Boehner, Çev.). *Philosophical writings a selection* içinde (s. 3-17). New York: The Bobbs-Merril.

Ockham, W. (1964b). Epistemological problems (P. Boehner, Çev.). *Philosophical writings a selection* içinde (s. 21-48). New York: The Bobbs-Merril.

Ockham, W. (1993). Terimler üzerine (de terminis) (B. Çotuksöken, & S. Babür, Çev.). *Metinlerle ortaçağda felsefe* içinde (s. 324-358). İstanbul: Kabalcı.

Oelkers, J., & Lehmann, T. (2003). *Eğitime hayır'a hayır* (Z. Uludağ, Çev.). İstanbul: Değişim.

Oizerman, T. I. (1988). *Felsefe Tarihinin Sorunları* (C. A. Kanat, Çev.). İstanbul: Amaç.

Ozankaya, Ö. (1968). Toplumsal davranışların dilimi: Sosyal psikoloji. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, *23*(2), 223-238.

Öncü, A. (2001). Sosyal bilimlerde yeni meşruiyet zemini arayışları. T. Bora, S. Sökmen, & K. Şahin (Ed.), *Sosyal bilimleri yeniden düşünmek sempozyum bildirileri defler ve toplum ve bilim dergileri ortak yayını* içinde (s. 48-52). İstanbul: Metis.

Özakpınar, Y. (2013). *Psikoloji Tarihi Başlangıcından Bugüne Psikolojinin Dönüşümü*. İstanbul: Ötüken.

Özakpınar, Y. (2014). *İnsan inanan bir varlık*. İstanbul: Ötüken.

Özden, Y. (2013). *Eğitimde yeni değerler, eğitimde dönüşüm*. Ankara: Pegem Akademi.

Özlem, D. (2001). Evrenselcilik mitosu ve sosyal bilimler. T. Bora, S. Sökmen, & K. Şahin (Ed.), *Sosyal bilimleri yeniden düşünmek sempozyum bildirileri defler ve toplum ve bilim dergileri ortak yayını* içinde (s. 53-66). İstanbul: Metis.

Özlem, D. (2013). *Felsefe ve doğa bilimleri.* İstanbul: Notos.

Parmenides. (2015). *Doğa hakkında şiir* (Y. G. Sev, Çev.). İstanbul: Pinhan.

Peterson, L. P., Clark, C. M., & Dickson, W. P., (1990), Educational psychology as a 'foundation' in teacher education: Reforming an old Notion. *Teachers College Record* 91(3), 322-346.

Piaget, J. (1992). *Epistemoloji ve psikoloji* (S. Selvi, Çev.). İstanbul: Sarmal.

Piaget, J. (1999a). Bölüm III zekâ, değerler ve araştırma felsefesi. R. I. Evans, (Ed.), *Jean Piaget insn ve fikirleri* (Ş. Çiftçioğlu, Çev.) içinde (s. 81-95). Ankara: Doruk.

Piaget, J. (1999b). Bölüm IV Birkaç bilim dalıyla ilgili araştırma ve Piaget kavrmlarının eğitimle bağlantısı. R. I. Evans, (Ed.), *Jean Piaget insn ve fikirleri* (Ş. Çiftçioğlu, Çev.) içinde (s. 95-107). Ankara: Doruk.

Piaget, J. (1999c). Bölüm VI Öğrenme, merak ve yaratıcılık R. I. Evans, (Ed.), *Jean Piaget insn ve fikirleri* (Ş. Çiftçioğlu, Çev.) içinde (s. 117-129). Ankara: Doruk.

Piaget, J. (1999d). Bölüm I Psikanaliz ve psikolojideki diğer temel kavram ve görüşlere tepkiler. R. I. Evans, (Ed.), *Jean Piaget insn ve fikirleri* (Ş. Çiftçioğlu, Çev.) içinde (s. 57-66). Ankara: Doruk.

Piaget, J. (1999e). Genetik epistemoloji. R. I. Evans, (Ed.), *Jean Piaget insn ve fikirleri* (Ş. Çiftçioğlu, Çev.) içinde (s. 37-53). Ankara: Doruk.

Piaget, J. (1999f). Zekâ, değerler ve araştırma felsefesi görüşleri. R. I. Evans, (Ed.), *Jean Piaget insn ve fikirleri* (Ş. Çiftçioğlu, Çev.) içinde (s. 81-93). Ankara: Doruk.

Piaget, J. (2007). *Yapısalcılık* (A. Ş. Okyayuz Yener, Çev.). İstanbul: Doruk.

Pisa Eleştirisi. (2014). https://www.egitimpedia.com/pisa-elestirisi/ adresinden erişilmiştir.

Plakitsi, K., & Kokkotas, V. (2010). Time for education: Ontology, epistemology and discursiveness in teaching fundamental scientific topics. *AIP Conference Proceedings, 1203*(1), 1347-1353.

Platon. (2010). *Diyaloglar* (M. Gökberk, Çev.). İstanbul: Remzi.

Platon. (2012). *Devlet* (Ş. Yeltekin, Çev.). İstanbul: Araf.

Platon. (2015). *Phaidon* (F. Akderin, Çev.). İstanbul: Say.

Platon (2016). *Euthyphron* (F. Akderin, Çev.). İstanbul: Say.

Plotinus (1993) *Dokuzluklar* (enneades) *altıncı kitap IX*. (B. Çotuksöken, & S. Babür, Çev.). *Metinlerle ortaçağda felsefe* içinde (s. 42-46). İstanbul: Kabalcı.

Plotinus. (2011). *Dokuzluklar V* (enneades) (Z. Özcan, Çev.). Ankara: Birleşik.

Popkin, R. H. (2016). Metafiziğin kısa tarihi. Ahmet Cevizci (Ed.), *Metafiziğe Giriş* (A. Cevizci, Çev.) içinde. (s. 145-286). İstanbul: Say.

Poyraz, H. (2018). Toplu Soruşturma. L. Bayraktar (Ed.), *Türk Felsefesi İmkân ve Ufku içinde* (s. 55-94). Eskişehir: Kırmızılar.

Prause, G. (1978). *Dâhiler de öğrenciydi yüz dâhinin okul öğrenimi yılları* (F. Yener, Çev.). İstanbul: Milliyet.

Quine, W. V. O. (1985). Quine'in fikirleri W. V. O. Quine ile Söyleşi. B. Magee (Ed.), *Yeni Düşün Adamları* (F. Akatlı, Çev.) içinde (s. 195-209). Ankara: Birey ve Toplum.

Reboul, O. (1991). *Eğitim Felsefesi* (I. Gürbüz, Çev.). İstanbul: İletişim.

Reichenbach, H. (1981). *Bilimsel felsefenin doğuşu* (C. Yıldırım, Çev.). İstanbul: Remzi.

Ribot, T. (1995). Bilim olarak psikoloji. A. Cuvillier (Ed.), *Felsefe yazarlarından seçilmiş metinler Cilt I* (M. M. Yakupoğlu, Çev.) içinde (s. 37-40). Ankara: Bilim ve Sanat.

Rorty, R. (1994). Habermas, Lyotard ve postmodernite. M. Küçük (Der.). *Modernite versus postmodernite* (M. Küçük) içinde (s. 153-169). Ankara: Vadi.

Rousseau, J. J. (2011). *Emile ya da çocuk eğitimi* (C. Atay Çev.). İstanbul: Parşömen.

Russ, J. (2011). *Avrupa düşüncesinin serüveni antik çağlardan günümüze*. (Ö. Doğan, Çev.). Ankara: Doğu Batı.

Russ, J. (2012). 18. yüzyılda Fransız düşüncesi. J. Russ (Ed.), *Felsefe Tarihi Cilt III Aklın Zaferi* (İ. Yerguz, Çev.) içinde (s. 15-21). İstanbul: İletişim.

Russ, J. (2018). Önsöz. J. Russ (Ed.), *Felsefe Tarihi Cilt I Kurucu Düşünceler* (İ. Yerguz, Çev.) içinde (s. 7-19). İstanbul: İletişim.

Russell, B. (1972a). *Batı felsefesi tarihi Ortaçağ İslâm felsefesi Hristiyan felsefesi* (M. Sencer, Çev.). Ankara: Bilgi.

Russell, B. (t.y.). *Batı felsefesi tarihi 3 modern çağ- yeni çağ* (M. Sencer, Çev.). Ankara: Bilgi.

Russell, B. (1994). *Felsefe sorunları* (V. Hacıkadiroğlu, Çev.). İstanbul: Kabalcı.

Russell, B. (1996). *Dış dünya üzerine bilgimiz* (V. Hacıkadiroğlu, Çev.). İstanbul: Kabalcı.

Russell, B. (2010). *Bilimin toplum üzerindeki etkileri* (D. D. Yüzer, Çev.). İzmir: İlya.

Saffet, M. (1933). *Muasır Avrupa felsefesi Kant'tan zamanımıza kadar*. Ankara: Milliyet.

Sagan, C. (1982). *Kozmos evrenin ve yaşamın sırları* (R. Aşçıoğlu, Çev.). İstanbul: Altın.

Sarup, M. (2004). *Postyapısalcılık ve postmodernizm* (A. Güçlü, Çev.). Ankara: Bilim ve Sanat.

Scott, D. (2010). *Education, epistemology and critical realism*. Newyork: Routledge.

Scheffler, I., (1987). Epistemoloji ve eğitim. S. Büyükdüvenci (Ed.), *Eğitim felsefesi yazılar* (S. Büyükdüvenci, Çev.) içinde (s. 23-32). Ankara: Yargıçoğlu.

Schopenhauer, A. (2014). *Bilim ve bilgelik* (A. Aydoğan, Çev.). İstanbul: Say.

Schopenhauer, A. (2018). *İnsan doğası üzerine* (E. Yıldırım, Çev.). İstanbul: Oda.

Schumacher, E. F. (1990). *Aklı karışıklar için kılavuz* (M. Özel, Çev.). İstanbul: İz.

Scruton, R. (2018). Modern felsefenin kısa tarihi. (U. Özmakas, Ü. H. Yolsal, Çev.). Ankara: Dipnot.

Searle, J. (1985). Dil felsefe John Searle ile söyleşi. B. Magee (Ed.), *Yeni Düşün Adamları* (T. Alkan, Çev.) içinde (s. 213-235). Ankara: Birey ve Toplum.

Seifert, K., & Sutton, R., (2009). *Educational psychology*. Saylor Foundation. http://www.saylor.org/site/wp-content/uploads/2012/06/Educational-Psychology .pdf sayfasından erişilmiştir.

Selim, F. (2019). *Richard Rorty'nin radikal postmodernizmi ve siyasi uzanımları*. Doktora Tezi. TC Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe Anabilim Dalı. Sivas.

Siegel, H. (2019). Bilgi ve doğruluk. R. Bailey, R. Barrow, D. Carr, & C. McCarthy (Ed.), *Eğitim felsefesi kılavuzu* (H. Ünder Çev. Ed., & H. Arı, Çev.) içinde (s. 277-290). Ankara: Pegem.

Simard, J. C. (2003). Epistemoloji (R. Adıbelli, Çev.), *Bilimname: Düşünce Platformu,* (2), 13-21.

Smith, E. E., & Kosslyn, S. M. (2014). Beyin zihinsel faaliyetlere nasıl yol açar-aracılık eder. Smith, E. E., & Kosslyn, S. M, (Ed.), *Bilişsel Psikoloji Zihin ve Beyin* (N. Torun Yazıhan, Çev.) içinde (s. 1-48). Ankara: Nobel.

Smith, Philip G. (1987). Felsefi Düşünmenin Boyutları. S. Büyükdüvenci (Ed.), *Eğitim felsefesi yazılar* (S. Büyükdüvenci, Çev.) içinde (s. 4-9). Ankara: Yargıçoğlu.

Sözer, M. A., & Sel, B. (2015). John Dewey'in görüşlerinin ontolojik ve epistemolojik temelde irdelenmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty, 16*(3), 313-327.

Sözer, A. (1992). *Felsefenin Abc'si*. İstanbul: Simavi.

Spencer, H. (2002). *The study of sociology*. London: Henry S. King.

Spencer, H. (2013). *Zihin, ahlak ve beden eğitimi* (M. M. Ertegun, Çev.). (Yayına Hazırlayanlar: İ. Balcı, S. Kaymakçı, & Ö. F. Sönmez). Ankara: Pegem.

Spiegel, A. (2014). *Doğu ve Batı'nın öğrenmeye farklı bakışı*. https://www.egitimpedia.com/dogu-ve-batinin-ogrenmeye-farkli-bakisi adresinden erişilmiştir.

Stevenson, L. (2005). *Yedi insan doğası kuramı* (N. Arat, vd., Çev.). İstanbul: Say.

Störig, H. J. (2000). *İlkçağ felsefesi Hint Çin Yunan* (Ö. C. Güngören, Çev.). İstanbul: Yol.

Swingewood, A. (2010). *Sosyolojik düşüncenin kısa tarihi* (O. Akınhay, Çev.). İstanbul: Agora

Şeriati, A. (2010). *Bütün eserleri dinler tarihi I* (E. Okumuş, Çev.). Ankara: Fecr.

Şulul, C. (2003). Metafiziğin Tarihsel Evrimi. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 11*(11), 57-69.

Tarnas, R. (2011a). *Batı düşüncesi tarihi I (Antik Yunandan Modern döneme)* (Y. Kaplan, Çev.). İstanbul: Külliyat.

Tarnas, R. (2011b). *Batı düşüncesi tarihi II (Moderniteden Günümüze Kadar)* (Y. Kaplan, Çev.). İstanbul: Külliyat.

Taşdelen, V. (2015). Zihin durumları: hafıza ve idrak. *Türk Dili*, (767), 115-120.

Tekeli, İ. (2001). Toplum bilimlerin önünü açmaya insan modellerini tartışarak başlamak. T. Bora, S. Sökmen, & K. Şahin (Ed.), *Sosyal bilimleri yeniden düşünmek sempozyum bildirileri defler ve toplum ve bilim dergileri ortak yayını* içinde (s. 13-33). İstanbul: Metis.

Tepe, H. (1993). Platon-Aristoteles'ten N. Hartmann'a bilgi sorunlarında ontolojik bakışın yeri. V. Hacıkadiroğlu (Ed.), *Felsefe tartışmaları 14. Kitap* içinde (s. 103-115). İstanbul: Kent.

Tezcan, M. (1993). *Eğitim Sosyolojisinde çağdaş kuramlar ve Türkiye*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Thomson, G. (1997). *Eski Yunan toplumu üstüne incelemeler ilk filozoflar* (M. H. Doğan, Çev.). İstanbul: Payel.

Timuçin, A. (2012). *Düşünce tarihi ikinci cilt gerçekçi düşüncenin gelişimi Rönesans'dan XIX. Yüzyıla.* İstanbul: Bulut.

Timuçin, A. (2010). *Felsefeye giriş.* İstanbul: Bulut.

Topçu, N. (1997). *Türkiye'nin maarif dâvası*. İstanbul: Dergâh.

Topçu, N. (1998). *Kültür ve medeniyet*. İstanbul: Dergâh.

Topçu, N. (2005). *Felsefe*. İstanbul: Dergâh.

Topçu, N. (2011). *Bergson*. İstanbul: Dergâh.

Touraine, A. (1994). *Modernliğin eleştirisi* (H. Tufan, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi.

Tunalı, İ. (2009). *Felsefeye giriş*. İstanbul: Altın.

Tunçel, A., & Gülenç, K. (2014). *Siyaset Felsefesi Tarihi Platon'dan Zizek'e*. Ankara: Doğu Batı.

Turan, İ. (2014). Karakter eğitimi: Amerika örneği. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, (1), 75-92.

Turner, B. S. (2002). *Oryantalizm, postmodernizm ve globalizm* (İ. Kapaklıkaya, Çev.). İstanbul: Anka.

Türkdoğan, O. (2002). *Osmanlı'dan günümüze Türk toplum yapısı*. Ankara: Çamlıca.

Uludağ, Z. (1994). Şehbender-Zâde Filibeli Ahmet Hilmi'nin eğitime bakışı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*, 233-245.

Uludağ, Z. (2004). *Modernism sürecinde anti-pedagoji ve kritik*. İstanbul: Değişim.

Uludağ, Z. (2007). *Eğitim üzerine makaleler*. Samsun: T2 Tasarım.

Uludağ, Z. (2016). Batı medeniyet içinde kaybolan varlık İnsan. *VI. Uluslararası Canik Sempozyumu, Hedefe Doğru İnsan Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, 210-218.

Uludağ, Z. (2019*). Eğitim felsefesi bir giriş denemesi*. Ankara: Nobel.

Uslu, F. (2010). Bilgi ve inanç kavramlarının analizi. H. Y. Başdemir (Ed.), *Epistemoloji temel metinler* içinde (s. 15-48). Çorum: Hititkitap.

Ülken, H. Z. (1958). *Felsefeye giriş ikinci kısım*. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.

Ülken, H. Z. (1969). *Sosyoloji sözlüğü*. İstanbul: MEB Talim ve Terbiye Dairesi.

Ülken, H. Z. (2001). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Ülken.

Ülken, H. Z. (2004). *Türk tefekkürü tarihi*. İstanbul: Yapı Kredi.

Ülken, H. Z. (2008). *Felsefeye giriş-1 doğa bilimleri, felsefe ve metodolojisi*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.

Ülken, H. Z. (2012*). Aşk ahlâkı.* İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.

Ünal, L. I., Özsoy, S. Güngör, S., & Tunç, B. (2010). Eğitim bilimlerinin ontolojik temelleri: sorun odaklı bir yaklaşım. I. L. Ünal & S. Özsoy (Ed.), *Eğitim bilimleri felsefesine doğru* içinde (s. 43-78). Ankara: Tan.

Ünder, H. (2010). Yapılandırmacılığın epistemolojik savlarının Türkiye'de ilköğretim fen ve teknoloji dersi programlarında görünümleri. *Eğitim ve Bilim, 35*(158), 199-214.

Värri, V-M., & Pulkki, J. (2015). *Why ontology of education*. Paper presented at ECER 2015, Education and Transition, September, 8-10.

Versényi, L. (2007). *Sokratik hümanizm* (A. Cevizci, Çev.). Bursa: Sentez.

Von Aster, E. (2005). *İlkçağ ve ortaçağ felsefe tarihi* (V. Okur, Çev.) İstanbul: İm.

Vorlander, K. (2004). *Felsefe Tarihi* (M. İzzet, & O. Saadeddin, Çev.). İstanbul: İz.

Walsh, W. H., & Wilshire, B. W. (2016). Metafizik nedir? Ahmet Cevizci (Ed.), *Metafiziğe Giriş* (A. Cevizci, Çev.) içinde (s. 11-144). İstanbul: Say.

Weber, A. (1998). *Felsefe Tarihi* (Çev. H. V. Eralp). İstanbul: Sosyal.

West, D. (1998). *Kıta Avrupası felsefesine giriş* (A. Cevizci, Çev.). İstanbul: Paradigma.

Whitehead, A. N. (2011) *Düşünme biçimleri* (Y. Kaplan, Çev.). İstanbul: Külliyat.

Williams, B. (1985). Dilbilimci felsefenin büyüsü Bernard Williams ile söyleşi. B. Magee (Ed.), *Yeni Düşün Adamları* (A. Ünsal, Çev.) içinde (s. 151-168). Ankara: Birey ve Toplum.

Wittgenstein, L. (2007). *Felsefi soruşturmalar* (H. Barışcan, Çev.). İstanbul: Metis.

Wolff, C. (1963). *Preliminary discourse on philosophy in general* (R. J. Blackwell, Çev.). New York: The Bobs Merrill.

Von Glasersfeld, E. (2007). Giriş. Catherine Twomoy Fosnot (Ed.), *Oluşturmacılığın yansımaları. oluşturmacılık teori, perspektifler ve uygulamalar* (S. Durmuş, Çev.) içinde (s. 3-7). Ankara: Nobel.

Von Glasersfeld, E. (1983). Learning as constructive activity. J. C. Bergeron, & N. Herscovics (Ed.), *Proceedings of the 5th Annual Meeting of the North American Group of Psychology in Mathematics Education*, 1, (s. 1-17). Montreal: PME-NA.

Wulf, C. (2010). *Eğitim bilimi yorumsamacı yöntem görgül araştırma eleştirel teori* (H. H. Aksoy, H. Ö. Aras, & A. Kayahan, Çev.). Ankara: Dipnot.

Yalçın, Ş. (2010). Doğal epistemoloji mümkün müdür? H. Y. Başdemir (Ed.), *Epistemoloji temel metinler* içinde (s. 211-226). Çorum: Hititkitap.

Yasa, M. (2001). *Felsefi ve deneysel dayanaklarla ölüm sonrası yaşam*. Ankara: Ankara Okulu.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yıldırım, C. (1991). *Bilim Felsefesi*. İstanbul: Remzi.

Yıldırım, C. (1992). Metafizik Üzerine Bir İrdeleme. V. Hacıkadiroğlu (Ed.), *Felsefe tartışmaları 11. Kitap* içinde (s. 37-44). İstanbul: Kent.

Zophy, J. W., (2019). *Ateş ve su üzerinde dans Rönesans ve Reform Avrupası'nın kısa tarihi* (B. Karakurt, Çev.). İstanbul: Dergâh.

GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR…