

EĞİTİM FELSEFESİ CAN MI ÇEKİŞİYOR *

D.C.Philip **

Çev.: Dr. Necmettin TOZLU ***

İnsanlık tarihi hiç görmediği bir yol ayrımı ile karşı karşıya-
dır. Yollardan biri çaresizliğe ve ümitsizliğe götürür. Diğeri ise
tamamen yok olmaya... Doğru seçimi yapacak hikmete sahip olmak
için dua edelim.

Woody Allen, "Mezunlara Hitabım"

Eğitim felsefecileri de kendi yönlerinden bu müthiş ikilem ile
karşı karşıyadırlar. Onların çoğu, bir yandan eğitim siyaseti ve
uygulamalarına da katkıda bulunmak isterler. Onlar zamanımızın
Clark Kents'leri olmayı şiddetle arzu ederken yumuşak tavırlarıyla
uygun fırsatlar bulduklarında, mavi-kırmızı elbiseler giyerek adalet,
ve Amerikan örf ve âdetleri uğrunda veya hiç olmazsa bu
kavramların eğitimsel karşılıkları adına mücadeleye koyulurlar.
Buna bir örnek verirsek, Harry S.Broudy eğitim felsefesi hakkındaki
endişelerini şöyle ifade etmiştir : "Eğitim felsefesi meslekî uygula-
maların ayrıntılarından oldukça uzaktır".¹ Ayrıca eğitimcilerin,

* Eğitim felsefesi çalışmaları Amerika'da oldukça ileri bir
safhada olmasına rağmen, bu konuda bugün öyle problemlerle
karşılaşmaktadır ki, neredeyse şimdiye kadar yapılan çalışmaların
yetersiz ve değersizliğine inanılacak duruma gelinmiştir.

Ülkemizde henüz yeni başlamakta olan eğitim felsefesi
çalışmaları, Amerika'daki ve benzeri ülkelerdeki çalışmalardan
faydalanırken, onlardaki hataları tekrarlamamak ve daha sağlıklı
bir gelişme seyri izlemek için, bir nev'i Amerika'daki eğitim felsefesi
çalışmalarının muhasebesini veren bu makaleyi, yazarla
mektuplaştıktan sonra tercüme etmeyi tercih ettik. Bu makale,
"Educational Studies"de, Vol.: 14, Num. 1, Spring 1983'te yayınlan-
mıştır.

** D.C.Philips, Stanford Üniversitesi'nde eğitim ve felsefe
profösörü olarak görev yapmakta, ayrıca öğretim programları
değerlendirme direktörlüğünü de yürütmektedir.

*** Atatürk Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümü
Öğretim Üyesi

"eğitim felsefecilerinin genelde eğitim problemlerini ve okul eğitim ve oğretimine etkili olan meseleleri ele almalarını beklemeye hakları olduğunu ileri sürmüştür"² (Öyle görünüyor ki Broudy filozofların filozof olmalarından dolayı bu hizmeti yürüttüklerine inanıyor). Problem şu ki, Süperman dünyadaki yanlışları düzeltmek üzere nasıl donatılmış ise, sahip olduğu silah ve teczihat ile eğitim felsefecilerinin bu konuda aciz ve çaresiz olmaları için hiç bir sebep yoktur. Aslında bu ikilemi daha da kesin ve içinden çıkılmaz bir biçimde ifade edersek şöyle bir iddiada bulunabiliriz: Eğitim felsefecilerinin, sadece kendi felsefelerini bir yana bırakmak suretiyle bile olsa, eğitim uygulamaları ve politikası alanlarında birşeyler başarma arzu ve hevesini duymaları ihtimal dahilindedir.

Thomas F. Green'in ifade ettiği gibi,

"Flozoflar hangi yetkiye ve özel maharete sahiptirler?

Onlar tipik devlet dairelerinin yetkisini kullanamazlar. Sahip oldukları akademik özelliğin, onlara ekonomistlerin, hukukçuların, sosyal bilicilerin ve bir başka meslek mensuplarının haklı veya haksız olarak politika üzerinde konuşabilme yetkisini vermediği de aşıkardır"³.

Green, filozofların filozofluk sıfatıyla, genel eğitim politikasını oluşturmada özel bir katkıları bulunduğunu ileri sürmenin bile okul müdürleri ve yönetim kurulu üyeleri için "abes" olacağını belirtiyor. (Çıkmazı daha da çetrefil bir duruma getiren odur ki çok yakın geçmişte eğitim felsefecileri ve okul müdürleri eğitim felsefecilerinin pratik yardımlarda bulunabileceklerini ummuşlardı, oh ne âlá !).

Çıkmazın diğer bir yönü işe şudur : Eğitim felsefesiyle meşgul olanlar arasında öyleleri vardır ki felsefi disipline katkıları yüzünden şöhret kazanmağa can atarlar. Nihayet onlar eğitim filozoflarıdır. Matematik felsefesi yapanlar felsefeye katkıda bulunurlar. İlim felsefesi de öyle... O halde eğitim felsefecileri neden olmasın? Problemlerin bir çoğu burada yatmaktadır. Bunlardan birisi herhangi bir eğitim fakültesinde eğitim felsefecisine artık yer verilmemekte olmasıdır. Zira felsefeye katkıda bulunmak isteyen diğer akademisyenlere -bilim felsefecileri ve ötekilere- hemen hemen daima felsefe bölümünde görev veriliyor ve bunların dersleri çoğunlukla felsefe oğrencileri tarafından alınıyor. Fakat bir diğer daha ciddi endişe verici husus, eğitim felsefecilerinin diğer ve felsefeciler arasında çok az bir yekün tutmasıdır. Ira Stainberg'in ifade ettiği gibi "eğitim felsefecileri, eğitimci meslektaşlarınca ve oğrenciler tarafından genellikle anlaşıl-

maz insanlar olarak görülürler. Fakat bu anlaşılmazlık muhtemelen gerçek bilim adamına uygun düşmeyen ikinci dereceden, önemsiz bir değerlendirmedir" 4.

Setinberg, "şimdiye kadar yapılanın aksine, şayet geleceğin eğitim felsefecileri, daha derin ve köklü felsefe bilgisi olan adaylar arasından daha dikkatli bir şekilde seçilebilirse, bu problemin halledilmesi düşünülebilir" diye devam ediyor. Eğer eğitim felsefecileri birinci sınıf filozof olsalardı onların, eğitimin felsefi cephesi üzerindeki çalışma ve araştırmaları baskın çıkacak ve meselenin eğitimle ilgili tarafı tamamıyla ortadan kalkmış olacaktı. O halde bu ikilemi daha belirgin bir biçimde ifade edelim : Eğitime, birçok kimsenin arzu ettiği gibi, katkıda bulunmak için eğitim felsefecileri felsefeden uzaklaşmak zorunda kalabilirler. Öte yandan felsefeye katkıda bulunabilmeleri için felsefecilerin bu sahadaki maharetlerini geliştirmeleri gerekebilir. Bu taktirde eğitime duydukları ilgilerini tamamen terketmek zorunda kalabilirler. Yahut R.S. Peters'in belirttiği gibi "eğitim felsefesindeki tehlike, diğer herhangi uygulamalı bir sahada olduğu gibi, iki zıt görüşten birisini hâkim kılmaktır. Böyle bir çalışma pratiğe uygun düşebilir, fakat felsefi olarak zayıf kalabilir, ya da felsefi yönden doyurucu, ancak pratikteki problemleri çözmekten uzak olurdu"⁵. Bu konuda akla gelebilecek ilk itiraz, bu ikilemin gerçek bir çıkmaz olmadığıdır. Zira zıtlıkları değişik tarzlarda bağdaştırmak mümkündür ve önemli bir nokta da bu konuda birçok şeyin, esas alınan felsefe tanımına bağlı olduğudur. Herşeyden önce azimli bir kimsenin felsefeye katkıda bulunması ve böylece eğitim politikası ve uygulamasını etkilemesi mümkündür. Mümkün evet, muhtemel hayır ! (Hele aynı anda bir çırpıda iki türlü katkıda bulunmak mümkün değildir). Geçen yüzyıl içerisinde sadece bir kaç düşünür bunda muvaffak olabilmıştır. Yüzyılın sonunda idealist filozof ve Teorik Felsefe Dergisi'nin yazı işleri müdürü William Terey Harris ilk defa Birleşik Devletler Eğitim Komisyonu üyesi olarak hizmet etmiş, ondan sonra da John Dewey'nin etkileri görülmüştür (Gerçekten her iki sahaya da aynı eseriyle katkıda bulunmuştur). 1930'larda İngilterede B.Russell ciddi felsefi ilgilerini arka plâna iterek ilerici anlayışla bir okul açtı ve bu okul için para temin etmek gayesiyle eğitim üzerine birçok eser yazdı. 1960-1970 yılları arasında saygıdeğer filozof R.S.Peters eğitim felsefesi sahasına döndü. Ayrıca, onun ders programı ve öğretmen yetiştirme konularında da bazı etkileri oldu. (Aynı şey Harvard'da Scheffler için de söylenebilir).

Özellikle Birleşik Devletler'de herhangi bir felsefeyi bir yana bırakıp, şu veya bu eğitim reformunu savunanlar da vardı.

Olduğu varsayılan bu ikilemin ikinci çözüm yolu ise, böyle bir çıkmazın varlığını bütünüyle reddetmektir. Felsefe ile eğitim alanındaki uygulamalar arasında hiçbir çelişki yoktur. Herhangi bir sahada doğruluğu kabul edilmiş uygulama ile kavramların açıklığına kavuşturulması ve tartışılması genellikle bir arada bulunabilir. Ama buna rağmen eğer fizikçiler kavramları karıştırmışlarsa uygulamalarının başarılı olması ihtimal dahilinde değildir. Bunun gibi mühendisler de muhakeme hatası içerisinde iseler onların meydana getirdikleri yapıların ayakta durması mümkün olmayacaktır. Böylece eğitim hakkında felsefe yapmakla -yani eğitime ait kavramların açıklanması, tartışmaların değerlendirilmesi, faraziyelelerin ortaya konması, ahlâki meselelerin ayrıntılı olarak aydınlatılması ve bu kabilden hususlar-eğitim felsefesi, eğitim uygulamalarına hayati bir katkıda bulunuyor demektir.

Aslında bu yol, hem eğitim felsefesinin bir araştırma sahası olduğunu ispat etmek hem de bu çıkmaza bir çözüm getirmek için kabul edilmiş bir metod haline gelmiştir. R.S.Peters belki bu konunun önde gelen sözcülerinden biri olarak şöyle der :

"Eğitimin gayeleri üzerinde birleşilmiş değildir. Çeşitli konularda bizzat öğretim faaliyetinde bulunan farklı şahısların anlayışları, kaideler, usuller ve muameleler daima değişik ve tartışmaya açıktır. Okul teşkilâtı, sınıf idareci ve müfredatla ilgili temel problemler sürekli olarak ortaya atılmaktadır. Ahlâki eğitim sahasında ise, oldukça farklılaşmış bir cemiyeti karakterize eden ölçülerin farklı oluşlarından dolayı iş daha da anlaşılmaz hale gelmiştir. Böylece problem, herhangi bir öğretmenin yaptığı şey konusunda felsefi bir düşünceye dalıp dalmaması değil, görevini titizlikle yahut kayıtsız olarak yapıp yapmamasıdır"⁶.

Peters'in de kabul edeceği gibi , bu kayıtsız tutumdan kaçınması gerekenler sadece öğretmenler değildir. Eğitim alanında çalışan bütün meslek sahipleri, araştırmacılar, program geliştiricileri, değerlendiriciler, yönetmelik hazırlayıcılar müfettişler ve eğitim harcamalarını karşılayan daire memurlarının hepsi yaptıkları şeyler hakkındaki felsefi yaklaşımlarında titiz olmak zorundadırlar. Eğitim felsefesinin rolü, bunu teşvik etmek ve bu lâkaydıliğı önlemek veya ortaya koymaktır.

Bu kayıtsız yaklaşımın zararlarını ve eğitimin genel ölçüleri üzerinde felsefecilerin ne kadar az etkisi olduğunu gösteren bir örnek, daha geçenlerde Phi Delta Kappa Araştırma Geliştirme ve

Değerlendirme Merkezi tarafından yayınlanan bir büroşürün giriş cümlelerinde ifade edilmiştir. Eger eğitimin şeref cemiyeti lâkayt olursa olağan üstü lâkayit- bu sorumluluk eğitim felsefecilerine yüklenebilir mi? Söz konusu broşürde şöyle denilmektedir :

"Motivasyon bir kavramdır. Fakat bütün soyutlamalarda olduğu gibi, varolan ve ölçülebilen bir gerçek olarak ele alınmıştır. Tek başına kavramın kendisi bile böyle bir işlemin bir örneğidir. Kısmen isim olarak bir kavram olsa bile, çoğu insan onu gerçekte varolan bir şey olarak görür. Motivasyon böyle bir kavramdır veya psikologların ifadesiyle bir "yapıdır". Bir yapı olarak, etki ve tepki arasındaki münasebeti sağlayan, harekete sevkeden bir sebep yahut teşvik unsuru olarak kavramlaştırılmıştır. Fakat bunun izahı bu kadar basit değildir"⁷

Bütün kavramlar soyutlama yoluyla mı yapılırlar? Soyutlama "gerçek dışı" ile aynı mıdır? Soyut veya nazari varlıklara gerçek olarak bakılamaz mı? (Atomlar, atomu meydana getiren proton, nötron ve elektronlardan herhangi birine ve genlere ne diyeceğiz?) Gerçekte varolan nesnelere bunların zihnimizdeki kavramları arasındaki münasebet nedir? "Yapı ", "kavram"la eş anlamlı mıdır? Kavramlaştırma tanımlama ile aynı mıdır? Bu sorular daha çok felsefenin neden bahsettiği esasına yöneliktir. Fakat yukarıya alınan paragraf ise, bu tartışmalara ışık tutan felsefi yayınlar yokmuş gibi meseleleri dehşet verici bir şekilde birbirine karıştırmakta ve bazı görüşlerin doğru, bazılarının yanlış olduğunu üstü kapalı bir şekilde ifade etmektedir.

Zamanımızdaki Çabalar

Bu kalem tecrübesinin gayesi ne Phi Delta Kappa'ya hücum etmek ne de Peters'in eğitim felsefesinin savunmasını desteklemektir. Arnaç, özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitim felsefesinin yakın geçmişteki gelişmelerini gözden geçirmektir. Yukarıda ifade edilen ikilem ve beraberinde getirdiği çözüm yolları bize faydalı bir tartışma çerçevesi sağlıyor.

Ana temayı geliştirme süresi içinde eğitim felsefesi hakkında çeşitli olumsuz noktalar ileri sürülebilir :

a) Bazı analitik çalışmalar eğitime ait önemli kavramların açıklığa kavuşmasını sağlamış, ancak sadece bu kadarla kalmış ve eğitim politikasında ve uygulamasında Peters ve çalışma arkadaşlarının, bu konuda bilgisiz ve kayıtsız olanları reforma inandırma- ya yönelik çabaları ölçüsünde fayda sağlamamıştır.

b) Çoğu eğitim felsefeleri sıkıcı ve bunların bazıları anlaşıl- maz niteliktedir.

c) Bazı eğitim felsefecilerinin çalışmaları ilgi çekicidir, hatta bunlar eğitim uygulamaları için önemlidir. Fakat felsefi değeri çok azdır.

d) Eğitim felsefecilerinin bazı çalışmaları felsefi mahiyettedir. Fakat bunların da felsefeleri yetersizdir.

e) Eğitimde en ilgi çekici ve uygulamada önem taşıyan felsefi çalışmaların bir kısmı, felsefeciler ve eğitim felsefecileri tarafından değil, eğitim araştırmacıları, psikologlar ve buna benzer kişiler tarafından yapılmıştır.

Bu iddiaları ispatlayacak ve esas tezi geliştirecek belgeleri ortaya koymadan önce, arka plandaki bazı sebepler açıklanmalıdır. İlerideki sayfalarda bu makalenin meslektaşları arasında hasıl edeceği düşmanlık hislerini, İnciden alınan aşağıdaki satırlar kısmen hafifletebilir.

"Hatasını düzeltmeyi seven bilgiyi de sever,

fakat ikazlardan nefret eden kimse zalimdir"⁸.

(Eğitim felsefesi cemiyetinin kıdemli ve şeref üyeleri, genellikle eski başkanları bu eleştiriden istisna edilmişlerdir). Burada, "ancak güçlü olanlar dayanabilir, katlanabilir).

İç Tarihle Dış Tarih Karşı Karşıya :

Çağdaş eğitim felsefesinin sağlıklı durumu tartışıldığında, bazı çevreler disiplinin bizzat dışında yatan sebeplerin varlığını belirleme eğilimini göstermişlerdir. Bu eğilim bir başka deyimle, Imre Lakatos'un "dış tarih"⁹ olarak adlandırdığı şeyle ilgilenmek anlamına geliyor. Eğitim felsefesinde mevcut akademik mevkilerin sayısı azalmaktadır. Bunun sebebi, çoğu kere ileri sürüldüğü gibi öğretmen eğitiminde ülke çapında veya milletlerarası ölçüde kısıntı yapmaya gidilmesi olmuştur. Ve bu durum, felsefecilerin eğitim fakülteleri bünyesindeki mevkilerini koruma yolunda verdikleri politik mücadeleyi kaybetmeleriyle daha da kötüleşmektedir. Diğer taraftan eğitim fakültelerinde eğitim felsefesi dersini alan öğrenci sayısı azalmaktadır. Buna sebep olarak, akademik mevkilerin sayısı azaldıkça, her öğrencinin bir kaç saat da olsa eğitim felsefesi okumasını sağlayacak bir ders programını gerçekleştirecek politik güçten mahrum olmaları ileri sürülmektedir. Okutulan bazı derslerin seviyesi çok düşüktür. Zira felsefi ve temel kavramları ihtiva eden asıl dersler felsefeciler tarafından değil (çünkü hiç yoktur) eğitim psikologları ve sosyologlar tarafından verildiğinden bu durum akademik pozisyonların kaybını doğurmaktadır¹⁰. Yeni

fikirlerin yokluğu, kısmen zeki ve iyi eğitilmiş felsefecilerin öğretmenlik mesleğine alınmasındaki güçlüklerden kaynaklanmaktadır. Çünkü bunlar için boş kadro yoktur (Bu belki de bir meslek için kaderin en zalim hükmü sayılabilir. Tıpkı devamlı taze kan bulamadığı için ölüme mahkûm olan Kont Drakula gibi).

Bu sahadaki problemler sadece dıştan gelen bu gibi faktörlerden ibaret değildir. Bu problemlerin eğitim felsefesi tarihi için değil, bilim tarihi için söz konusu olduğunu belirten Lakatos, bir disiplindeki gelişmenin büyük ölçüde akli olduğunu ve bunun da ancak disiplinin kendi iç gelişme tarihini de göz önüne almakla gerçekleşebileceğini ileri sürüyor. Bu hususta girilecek gayretler ilgili bilim adamlarının çözmeye çalıştığı problemleri, sahip oldukları metodik görüşleri ve bilgiyi, ortaya koydukları teoriler için geliştirdikleri ana prensipleri ve birbirlerine yönelttikleri eleştirileri de içine alır.

Nihayet öğretmenlerin, okul müfettişlerinin ve benzeri kişilerin akademinin politikasının şekillenmesinde çok az etkileri vardı. Eğitim felsefesinin akademik bir meslek olarak itibarını kaybetmesinin sebebi diğer öğretim üyelerinin gözlerinden düşmesiydi. O halde, samimi olarak ifade etmek gerekirse bu üzücü durum, büyük bir çoğunlukla, yapılan çalışmaların ilgi çekici ve yeterli olmayışından, yani disiplinin kendi içerisindeki sebeplerden ileri gelmekteydi. Bu hipotezi destekleyen ilk makûl örnek, Eğitim Araştırmaları Ansiklopedisi'nde yeni yayınlanmış olan 256 makaleden sadece dördünün felsefeciler tarafından yazılmış olması gerçeğidir. Bu saha daha çekici olsaydı, çok daha değerli eserler verilebileceği farzedilebilirdi. Bu husus Disiplinlerin Yaşaması Kanunu haline dönüştürülerek şöyle ifade edilebilir : "İlim adamları ilgi çekici çalışmalar yapan meslek arkadaşlarının şevkini kırmaz" veya Altın yumurtlayan bir kazı sadece bir deli öldürebilir".

Eğitim felsefesi, yetersiz araştırmaları yeterli ve mükemmel uygulamalarla telafi etmekle veya uygulayıcılarla görüş alışverişinde bulunmakla akademik bir disiplin olarak asla yaşayamaz. Bu sonuncu husus, disiplinin yaşaması için zorunlu bir şart olabilir (veya olmayabilir), fakat bu, birinci hususla mukayese edildiğinde kesinlikle yetersizdir ve birinci çalışma şekli şüphesiz zorunludur.

Eğitim felsefesinin kendi içinden gelen akademik yetersizlikleri tartışmaya başlamadan önce, ön hazırlık mahiyetinde ele alınması gereken önemli bir diğer husus da şudur: Bizâtihi felsefenin kendi yapısı. Elbette dar ve tek taraflı bir felsefe anlayışını şart koşarak eğitim felsefesinin "can çekişmekte" olduğunu ortaya koymak mümkün olabilir, ne varki bu varılacak sonucu daha başlangıçta belirlemek olacaktır. Haliyle burada meseleyi karmaşık hâle getiren faktör, felsefenin ne olduğu hususunda kuvvetle benimsenen birbirinden farklı düşüncelerin varlığıdır.

Değişik Felsefi Gelenekler

Felsefe mesleğine mensup olmayan birisine ilk bakışta tuhaf gelen şey, felsefecilerin maharetlerini "İçer doğru" çevirmeleri ve bizâtihi felsefenin mahiyetini araştırmaya koyulmalarıdır. Felsefecilerin çok sık yaptığı bir iştir bu. Fakat konu, bu "İçer dönük" bakış açısından ele alındığında ortada herhangi bir acayiplik yoktur. Felsefe, insan bilgisinin temelleri, aksiyonların doğru olup olması, gibi hususlarla meşgul olur. Böylece bu genel hususların araştırılmasından elde edilen bilgi ve maharetleri, tabii olarak felsefi bilginin değeri ve temelleri gibi özel problemlere uygulamaya çalışır. Ludwig Wittgenstein eserinde -ki belki de 20.yy. ilk çeyreğinde felsefe dünyasında en etkili kitap -felsefi bir yazının (kendisinininki de dahil) baştanbaşa saçma süper şeyler olduğunu ifade etmiş olsa bile, felsefenin tabiatı hakkında şimdiye kadar ulaşılan sonuçların çeşitliliği hayret vericidir. 12

Eğitim felsefecileri de kendilerini "içer yönelmeğe" teşvik eden bu harekettten kurtulamamışlardır (Bu makalemizde bu konuyu açıklamaya çalışacağız).

Böyle bir "vicdan muhasebesi" veya kendi kendini tahlil ortamı içinde genellemeler yapmak veya geniş bir manzara olarak tasvire çalışmak tehlikelidir. Felsefeciler kendi disiplinleri üzerinde anlayamazlar ve hatta önemsiz ayrıntılar yüzünden öskelenebilirler. Frankena 1956'da hakaret görmeği göze alacak kadar cesaret göstermişti. O'nun fikrine göre felsefe oldukça geniş şu üç geleneğe ihtiva eder : Metafizığe veya Teoriye ait gelenekler, ölçüye (Normatif) ait gelenekler ve tahlil (Analitical) gelenekler¹³. Frankena, geçmişte büyük düşünürlerin çalışmalarını bu üç gelenek sahasında sürdürme eğiliminde olduklarına işaret ediyor. Plato'nun Cumhuriyet'i buna en çarpıcı bir örnektir. Avrupa kıtasında birçok düşünürün hâlâ aynı şeyi yapmakta olduğunu vurgulamak gerekir^{xx} (Mamañih

xx Şunu belirtmek gerekir ki felsefe öteki kompleks disiplinler gibi, değişik şekilde sınıflandırılabilir ve bölümlenebilir. Felsefi faaliyetlerin çeşitlerini ve dallarını gösteren bir genel şema, felsefi meselelerin ele alınıp işlendiği ruh halinden (anlayıştan) ziyade, (bu anlayış yukarıda bahsettiğimiz, Frankena'nın güçlü tasnifine esas teşkil ediyor) araştırılan, soruşturulan meselenin temel yapısını ve mahiyetini aksettirir.

Bu yaklaşıma göre felsefenin bölümlerini mantık, politika felsefesi, epistemoloji (Bilgi Teorisi), ontoloji (varlık veya varolan üzerinde çalışma), estetik (güzelliğin yapısı üzerinde çalışma) ve etik (iyilik ve kötülük üzerinde çalışma, hoş gidebilen davranışlar veya bu türden hususlar gibi). Bu sınıflama Eğitim ve Felsefe başlıklı 1981 NSSE yıllığının düzenlenmesinde esas alınmıştır.

Plato'nun eseri açıktır ve bir gelenekten diğere geçtiğini anlamak nisbeten kolaydır. Aynı şey, 20. asrın yazarları için söylenemez. Meselâ, Jurgen Habermas gibi). Bununla beraber hayati öneme haiz olan mesele şudur: 20. asırda, özellikle İngilizce konuşulan ülkelerde, otuz-kırk yıl süreyle (genellikle 'dışa dönük' sebepler yüzünden, Hitler analitik felsefecilere zulmedip, onları İngilizce konuşulan memleketlere sürmüştür), özellikle ilk iki tip çalışmayla meşgul olanlara iftira etmek ve sadece analitik çalışmalar üzerinde araştırmalarını yoğunlaştırmak filozoflar arasında çok yaygın ve tutulan bir davranıştı. Gerçekten, kısaca görüleceği gibi, felsefe alanındaki görüşleri kıtasal, analitik ve gelenekçi yaklaşımlar olarak kabataslak bir şekilde vermek uygun değildir.

Metafizik

Metafizik felsefi anlayışlar, insanın doğrudan ve vasıtasız kavradığı yaşantıyı aşmayı dener. Bunlar, günlük hayat tecrübeleri, ilim adamlarının hukukçuların, sanatkarların ve âşıkların başından geçen yaşantılardır. Metafizik bunların temelinde yatan ilkeleri keşfedip temel bazı meseleler koymak ister. Güzelliğin özü, cevheri nedir? Tabii alimler, hücre fizyolojisi veya genetik psikoloji tarafından izah edilemeyen üniversal insan tabiatının özellikleri nelerdir? Kâinatın varoluşunda ilk sebep nedir? Bedenin ölümünden sonra insan şahsiyeti yaşar mı? İnsan zihninin yapısı nedir? Fizik kanunlarıyla açıkça çelişmesine rağmen bedene nasıl etki eder?

Bu tip sorular daima spekülasyonu davet eder. Fakat bütün bu spekülasyonların metafizik olmadığını bilmek önemlidir. A.E. Taylor'ın 1903'de işaret ettiği gibi metafiziğin "dinle olduğu kadar hayal mahsulü olan edebiyatla da bazı benzerlikleri vardır" fakat o, "ruhu ve metodu" ile her ikisinden de farklıdır. A.E. Taylor devamla, metafizik varlığın temel problemlerini, saf bir ilmi anlayışla ele alır. Konusu zihni tatmin, metodu ise doğrudan doğruya sezgiye veya tahlil edilemeyen duyguya başvurma değil, kavramlarımızın sistematik analizi ve kritiğidir der. ¹⁴

Öteki filozoflar Taylor'ın metafizi sınırlandırmasına tamamen iştirak etmiyorlar. Mesela, Sir Karl Popper, ilmi kesin olarak metafizikten ayırır. Ona göre, ilmi ifadelerin başka bir tarzda izahı ve reddi prensip olarak mümkündür. Fakat metafizik ifadeler, tahlil, tenkid edilebilmelerine ve tartışılmalarına rağmen, bunların reddi mümkün değildir. Daha pozitivist temayülde olan filozoflar görüşlerinde Pop-per'dan da ileriye gideceklerdir. Çünkü metafizik ifadelerin tecrübe edilmesi ve ölçülmesi güç olduğu gibi mânaları da yetersizdir.

Normatif Felsefe :

Filozoflar insanın problemlerine çözümler getirmek için normlar koymaya, standartlar geliştirmeye, veya temel prensipler oluşturmaya çalışırken, çoğu kere metafiziğe ait araştırmalarında ulaşılan sonuçlarla bunları desteklemeye gayret etmişlerdir. Plato Cumhuriyet'te düşündüğü (mükemmel, âdil) cemiyetin sınıflı yapısını izah ederken, bu normatif geleneğe bağlı kalmıştı. Koyduğu müzik ve edebiyat kanunları da buna elverişli olacaktı. Eğitim felsefecileri de, eğitimin amaçlarını ortaya koyarken -geçmişte genellikle yaptıkları gibi- normatiftirler.

Felsefi düşünceye dayanan normatif faaliyetler, dinî ve politik kanaat ve itikatlardan kaynaklanan faaliyetlerden ayırd edilmelidir. Frankena'nın ifade ettiği gibi, normatif filozoflar üç husus üzerinde uğraşırlar : İnsanın hangi davranışlarının mükemmel ve işlenmeye ve eğitime tâbi tutulmaya değer olduğunu, bu karakter ve davranışların niçin mükemmel sayılabileceklerini gösterirler ve ayrıca bunların nasıl eğitilebileceğini tartışırlar. ¹⁵

Bu görüşlerin ikincisi özellikle felsefidir. Normatif tavsiyeleri haklı göstermek gayretiyle bu yolla bir takım metafizik (analitik felsefeye bile ait olabilir) iddialar ve deliller sağlayacaklardır. Ancak, bunun tam tersine, normatif olmaya eğilimli politikacılar, bunları birbirinden ayıran çizginin çok hassas olduğunu kabul etmezler (Hitler'in, Stalin'in öğretilerini düşünün).

Analitik Felsefe :

Felsefe tarihi boyunca pek az ilgi çekici ve heyecan verici olmasına rağmen yine de önemli analitik problemler üzerinde uğraşmıştır. Önemli araştırmalara esas teşkil eden kavramlar açıklığa kavuşturulmuş, iddiaların geçerliliği değerlendirilmiş ve gizli kalmış bir takım farazyeler göz önüne serilmiştir. Analitik felsefeyle uğraşan filozoflar, genellikle kendilerini "görünür faaliyetleri açma" çalışmalarıyla görevli sayarlar (Bu sahanın iç gelişimine ait oluşumları anlamak için bu anlamlı bir noktadır). Önemli olan husus, felsefi analizlerin, kavramların ve herhangi bir yerde oluşan iddiaların (fizik, eğitim gibi alanlarda hatta günlük hayattaki bazı konularda) incelenmesi ve değerlendirilmesini içine alır. İşte bu alanlardaki kavramların asıl anlamlarında kullanılması, fizikçiler ve eğitimciler tarafından iddialar ortaya atılması, ilk plânda ve en önce ele alınan bir faaliyet ise, o taktirde daha sonraki soyut bir düzeyde bu kavramlar üzerinde felsefi tefekkür (ki bu meta-seviyesi veya ikinci kademe faaliyettir.) ve en sonra da bu düşüncenin

uygulama alanına konulduğu yol ve usuller incelenir ki bu da üçüncü kademe faaliyet şeklidir. O halde, analitik felsefe, değişik alanlarda ikinci tip ve daha yüksek seviyedeki soyutlamalarda oluşan aydınlatıcı yahut kavramlaştırıcı bir faaliyet olarak düşünülebilir. Bununla birlikte bu konuda değişik ekollerin, meseleleri karmaşık hâle getiren analiz şekilleri mevcuttur.

Şöyle ki, mantıkî tecrübeciler (mantıkî pozitivistlerin bir uzantısı mahiyetindedirler) çabalarını esas olarak modellerin veya mükemmel mantıkî dillerin inşası üzerinde yoğunlaştırırlar. Onlar tabii dillerin ideal dillerden nasıl ayrıldığını vurgularlar (böylece felsefi problemlerin ortaya çıkmasına sebep olurlar). Basit, alelâde dili savunan filozoflar dikkati, terimlerin en yaygın kullanımı üzerine çekerler ve ana dilini akıcı bir şekilde konuşan kimsenin vereceği manalara başvururlar. Bunu yapmalarındaki amaç felsefi problemleri çözmektir. Bunların yanında bir de sadeliği ve kesinliği ön plâna alıp, bütün felsefi meselelerin dilin yanlış kullanılmasından ileri gelmediğini veya lengüstik yahut kavram analizleri ile çözülemeyeceğini kabul edenler de vardır.

Felsefeci Olmayanların Katkısı :

Herhangi bir kişi metafiziğe, normatif felsefeye yahut analitiğe ait bir problemle karşı karşıya gelmek için, felsefeci olmak zorunda değildir. Bir çok fizikçi verdikleri eserler vasıtasıyla metafizik üzerinde düşünmeye koyulmuşlardır (Sir Arthur Eddigton, Schrodinger, ve Einstein buna güzel birer örnektir). Asıl çalışma sahası beyin fizyolojisi olan Nobel armağanı sahibi Sir John Ecclec, beden-zihin münasebeti problemini ele alan eserini, ilim felsefeci Sir Karl Popper'la birlikte yazmıştır. Davranışçılardan Watson ve Skinner, yazılarında üç felsefi geleneğin hepsini kapsamışlardır. Onlar "zihni kavramların psikolojide nasıl anlaşılması gerektiğini izah ettikleri için analitikçi, psikolojide yapılan ilmi araştırmaların nasıl yürütülmesi gerektiğini ortaya koydukları için normatif ve zaman zaman zihin-beden problemi tartıştıklarında metafizikçiydiler.

Kendileri filozof olmadıkları halde önemli analitik çalışmalar yapanların sayısı çoktur. Zira, herhangi bir zihni çalışmayı gerektiren alanda ikinci kademe bir faaliyet olan analiz, özellikle kendi meslekî ilgi alanlarında düşünen uygulamacılara açıktır. Bu yüzden, Einstein relativite teorisi üzerinde çalışırken "olayların eş zamanlı oluşu" kavramına da açıklık getirmiş oluyordu. Benjamin Bloom ve çalışma arkadaşları Eğitim Hedeflerinin Sınıflaması

teorisini geliştirirken "bilgi" kavramını oldukça bilinçli bir biçimde açıklıyorlardı.

Felsefenin, meslekten olmayan düşünce adamlarının çalışmalarına açık oluşu, çağdaş eğitim felsefesinin yapısına ışık tutar. Zira eğitime ait kavramların eğitimciler tarafından kullanılması meselesinin, eğitim felsefecilerinin ilgi alanlarından biri olması şaşırtıcı değilse de, bu sahanın dışındaki bir çok kimseye hayret verici gelen şey, filozof olmadığı âşikâr birtakım insanların yazılarına hayli önem verilmiş olmasıdır. Gerçekten de bu yazılar felsefi eserlermiş gibi kabul edilmişlerdir. İşte burada şüphe götürmez bir gerçek ortaya çıkıyor : Evet, çok kere öyledir, yani bunlar filozoftur. Burada felsefenin darb-ı mesel haline gelmiş şu gerçeğini ifade etmeliyiz : "Fizikçilerin diğer fizikçilerin eserlerini tartışır, psikologlar, diğer psikologların eserlerini tartışır, fakat eğitim felsefecileri Lawrence Kohlberg'i tartışırlar".

Harvard Üniversitesinin bu psikolojistinin adını anmak hiçte sebepsiz değildir. On yıl, hatta daha fazla bir süre Kohlberg'in eseri üzerinde eğitim felsefesi dergilerinde (**Eğitim Teorileri**, **Eğitim Felsefesi** ve **Teorisi** ve **Eğitim Felsefesi Dergisi** gibi belli başka olanlarında) bir seri makale döktürülmüştü. Ayrıca Eğitim Felsefesi Cemiyeti'nin senelik toplantıları O'nun ahlâki gelişme teorisi üzerinde sohbetler yapılan sempozyumlara dönüşmüştü.¹⁶ Ayrıca eğitim felsefecilerinin makalelerini ihtiva eden kitaplar yayınlanmıştı.¹⁷ Böylece Kohlberg filozof olmayan bir kimsenin, felsefe yönünden son derece ilgi çekici şeyler yapabileceğini gösteren bir örnek teşkil edebilir.

Kohlberg, şüphesiz Piage anlayışında çalışan tekâmülcü ve sosyal bir psikologdur. Çocuktaki ahlâki anlayışın gelişmesine dair bir teori ileri sürmüştür. O'nun teorisine göre, bir çok insan sadece dördüncü veya beşinci safhaya kadar ilerleyebiliyorsa da, geçilmesi gereken altı safha vardır. Bu safhalar değişmez bir hiyerarşi teşkil ederler. Bu teoriye göre, herhangi bir safhanın atlanması, sıraya uyulmadan geçilmesi veya geri dönülmesi mümkün değildir. Bu safhalar ahlâki problemler hakkındaki düşüncenin yeterliliğini ve gittikçe artan karmaşıklığını gösterir. Kohlberg, bu safhaların genel sıralanışını tecrübeye dayalı olarak değil, mantıki bakımdan zorunlu olarak görür. O, Chomsky'nin ve Vygotsky'nin ifadelerini şöyle reddeder : Safhaların adım adım gelişme düzeni sabittir. Bu silsile ahlâki kavramların içten, genel ve mantıki düzenini ifade eder. Bütün kültürlerin eğitim uygulamalarında görülen genel geçerli bir düzeni, yahut sınır sistemlerine bağlı düzenli bir iletişim

şebekesini değil. Her safhadaki yeni ve temel bir farklılaşma, mantıki olarak bir önceki safhaya bağlı olduğundan, bundan başka bir farklılaşma düzeni mantıki olarak mümkün değildir.¹⁸

Kohlberg'in eseri bazı önemli tartışma ve eleştiri yolları açmıştır. Birincisi, ahlaki idrâk ile ahlaki davranış arasındaki bağ meselesidir. (İnsanlar doğrunun ne olduğunu bilirler ve doğru olanı yaparlar mı?) Bu problem en azından Plato'ya kadar uzanır. İkincisi, Kohlberg'in, tecrübi sonuçların ortaya çıkardığı doğru neticeleri yeter derecede destekleyecek kadar emin ve sağlam olup olmadığı sorunudur. Bundan başka, Onun, asıl alanın dışındaki bazı yan konularda, zuhurata göre bir dizi değişiklikler yapmak suretiyle teorisinin özüne yönelik eleştirileri saptırmak istemesinin, teorisinin ilmi verimliliğini arttırmadığı ileri sürülmüştür. Onun, safhaların "mantıki zorunluluğu" kavramına hücum edilmiştir. Ancak tenkitlerin çoğu Kohlberg'in "Ahlâki yeterlilik" kavramına yönelmişti. Şöyle ki, altıncı safhada görülen düşüncenin, dördüncü ve beşinci safhalardaki ahlâki düşünceden hangi bakımdan daha ileride, yani "daha yeterli" olduğu ileri sürülebilir. Birçok büyük ahlâk felsefecisinin kabul ettikleri teorilerin, Kohlberg alt-düzye teorileri olarak telakkî edileceğini ifade eder. Mesela faydacılar gibi. Şüphesiz bu teoriler yanlış olabilir. Fakat yetersiz idrâk seviyesinin neticeleri olarak suçlanamazlar. Kohlberg'in bu konudaki tartışmaları çok ayrıntılı bir biçimde gözden geçirilmiştir. Kohlberg gibi "Meslekten olmayan düşünürlerin" eserlerine sarfettiği dikkat esnasında eğitim felsefesinin "Pür felsefeden" ziyade ilim felsefesine yakın olduğu görülür. İlim felsefecileri ister istemez ilim adamlarının eserleri üzerinde dikkatle dururlar. Bunların yazıları Newton, Einstein, Mach, Poincare, Heisenberg v.b. gibi düşünürlerden yaptıkları alıntılarla yüklüdür. Eğitim felsefecileri, ilim felsefecilerinin karşılaştığı benzer problemlerle (özellikle yazılarını yayınlamada) karşı karşıyadırlar. İlim felsefecileri yazılarını ilmi dergilerde arasına yayınlatabilirler ve bunları çok az sayıda bilim adamı okur. Aynı şekilde, eğitim felsefecilerinin eğitim psikologlarının veya eğitim sosyologlarının meslekî dergilerinde yazı yazmaları pek nâdirdir. Program ve öğretmen eğitimi dergilerinde yahut genel eğitim dergilerinde veya **Harvard Educational Review ve Teachers College Record** gibi bazı genel eğitim dergilerinde birkaç makale çıktığı olur. (Fakat işin acıklı tarafı Kohlberg'in eseri üzerindeki tartışmaların çoğu, en az faydalı olabileceği yerlerde yayınlanmıştır. Yani Kohlberg ve arkadaşlarının yazılarının çoğu, eğitim felsefecisine ve kendilerine birşeyin danışılmadığı dergilerde çıkmıştır.

İçerideki Savaş :

Eğitim felsefesinin tarihçesi konusunda bu kadar bilgi çok bile. Şimdi asıl konuyu ele alalım : Eğitim felsefesi de dahil, felsefe tarihinin önemli bir bölümü yukarıda ana hatlarıyla anlattığımız değişik felsefi geleneklerin takipçileri arasındaki savaş açısından ancak 20. asırda yazılabilir. Bununla beraber bazı filozoflar, geçen yirmi yıl kadar zaman içerisinde üç tip faaliyet arasında ortak yönler olduğu ve birbiriyle çakıştığı sonucuna varmıştır (belki de bu gerçeği yeniden keşfetmişlerdir). Metafizığe, tahlili metotlarla yaklaşılabilirdiği gibi, bazen problemlerin analiz yoluyla aydınlatılması normatif durumların kabul edilmesine yol açabilir. Fakat kehanette bulunanlar genellikle kendi ülkelerinde itibâr görmezler ve barış taraftarlarının çevresinde savaş öfkesi hiç eksik olmamıştır.

Böylece son on yıl içerisinde bile, Amerikan Felsefe Cemiyeti'nin (APA) yıllık toplantılarında rakip guruplar arasında çok şiddetli mücadele sahneleri oldu (Çoğu kere liberal analiz ekolü galib çıkıyordu). 1981'de APA'nın bir bülteninde, nesiller boyunca Amerikan Felsefe Cemiyeti'nin kendilerini kabaca "analitik" ve "kıtasal" olarak niteleyen gelenekler arasında sun'i ve verimsiz, semersiz bir bölünmeye maruz kaldığı belirtilmektedir (Daha önce belirtildiği gibi, bu geleneklerden ikincisi yani kıtasal olanı, yaklaşık metafizik ve normatif katagorilerin çöküşü şeklinde düşünülebilir). Bülten, şöyle devam ediyor: "bu hizipleşme, felsefi eğitimin kurulu düzeni ve yapısı ile öylesine bütünleşmişti ki, artık onun ayrılmaz bir parçası halinde kendiliğinden devam eder duruma gelmişti. Bülten bu savaşın çeşitli bakımlardan "pahalı"ya malolduğunu belirtiyor.

Benzer bur durum da Eğitim Felsefesi Cemiyeti'nin (PES) içerisinde meydana gelmişti. 1980'deki milli konferansta Richard Pratte toplantı başkanı olarak yaptığı konuşmada birbirine rakip durumundaki mevki ve pozisyonlar arasındaki çatışmanın, "eyalet meclisleri ve öteki güçler"den eğitim felsefesine yapılan tehdit edici baskılara karşı alınan etkili politik tedbirleri engellediğini ifade etmişti²⁰ (Bir başka ifadeyle, Pratte'in eğitim felsefesini tehdit eden muhtemelen öldürücü hastalıktan bu "dış" tarihi sorumlu tutmak istediği ve felsefecileri de bu hastalığa karşı yeterli kadar sert bir şekilde karşı koymamakla itham ettiği farz edilebilir.

Eğitim Felsefesi Cemiyeti'nde, kuruluşundan sonraki 20-30 yıl içinde tahlilci felsefeciler azınlıktaydı. Gizli gizli ve gece geç saatlerde toplantı yapıyorlardı. Yavaş yavaş "özel bir ilgi grubu" durumuna geldiler. 1960'lı yılların ortasında cemiyetin kontrolünü

ellerine aldılar. Bu defa "Kıtacılar"^x, onlar gibi gizli toplantılar yapmaya başlamış olmalılar.

Bu makalenin yazarı meslekdaşlarının güneş battıktan sonra giriştikleri işler konusunda derin bilgi sahibi değildir. Ama şu sıralarda bu gurubun konferans programlarında pek az bir yer işgal ettiklerine şüphe yoktur.

1980 yılındaki PES (Eğitim Felsefesi Cemiyeti Konferansı) özellikle ilgi çekiciydi. Bu ilgi çekicilik sadece Pratte'in başkan olarak yaptığı konuşmasından ileri gelmiyordu. Konferansın çok nadir yapılan ve kıymetli "kıtasal" oturumlarından birinde, fenomenolojist Leroy Troutner, daha önce sunduğu bir tebliğde, eğitimin fenomenolojik gücünün yetersizliği meselesini gündeme getiren genç bir tahlilci felsefeciyeye şiddetli bir şekilde hücum etti.²¹ Troutner sözünü esirgemiyerek, genç felsefecinin tenkit ettiği hususları fenomenolojinin yanlış anlaşılmasının belirgin örnekleri olarak vasıflandırdı. Bu eleştirilerin ve yanlış anlamaların fenomenolojinin kaynağından öğrenilmesinden ve daha başlangıçta, fenomenolojiye karşı duyulan "felsefi duyarsızlıktan" ve fenomenolojiyi kendi dili dışında bir dilde ifade etme teşebbüslerinden kaynaklandığını ifade etti.²²

Genç eleştirmenin fenomenoloji hakkında gayet sert ve olumsuz bir ifadeyle verdiği : Fenomenoloji olsa olsa koyu bir ilim aleyhtarlığı ve kötü bir mistisizmdir" hükmünü, Troutner, Onun gençlik heyecanı ve taşkınlığına bağladı.²³

Bu sözlerin, konferansın tansiyonunu yükselteceği şüphe-sizdi. Fakat farklı iddia sahipleri birbirlerinin görüşlerine ne bakımdan karşı idiler? James'in ifadesiyle, katı fikirli tahlilci felsefecilerle, mutedil fikirli "kıtasal" (Avrupa) felsefecileri birbirlerine hangi noktalarda karşı idiler?

x William James'in, filozofları tasnif için kullandığı iki kategori bir çok bakımlardan "analitik ve kıtasal" kavramlarından daha faydalıdır. James'in ifadesiyle birincisi yerine "katı fikirli" ikincisi yerine de "mutedil fikirli" denilmelidir. Şurasını belirtmek gerekir ki, bu guruplardan hiçbiri bölünmez, mütecanis bir bütün değildir. Herbirinin içinde ekoller ve alt bölümler vardır. Bu yüzden genellemeler yapmak tehlikelidir. Her bir gurup hakkında söylenen her şey, o gurubun bütün üyeleri için olamaz. Ama James, Frenkena ve APA bu genel terimleri kullandığına göre biz niye kullanmayalım.

Katı Görüşlerin Mutedilleri Eleştirmesi :

Tahlilci felsefeciler, fenomenolojistlerin, egzistansiyalistlerin, tenkitçi teorisyenlerin (Frankfurt Okulu'nun mensupları) ve değişik iddiaları olan metafizikçi yazarların eserlerine karşı bir çok hususlarda tahlil ve tenkitler ileri sürdüler. Fakat bunlardan ikisi özellikle bu araştırmamızla ilgili olarak dikkati çekiyor.

(İ) Tahlilci felsefecilerin ikinci kademedeki çalışmalarını baskarmaları için "bir şeyi" analiz etmek zorunda olduklarını daha önce belirtmiştik. Onların inceledikleri kavramlar ve ortaya attıkları iddiaların bir yerden alınması gerekmektedir. Her ne kadar sık sık eğitimciler, ilim adamları v.b. gibi şahısların yazıları üzerinde duruyorlarsa da, tahlilci felsefecilerin eserleriyle de ilgilenmeleri hiçte şaşırıcı olmayacaktır. Onların özellikle ele aldıkları tartışma ve kullandıkları kavramları ince inceye tetkik ettikleri ve son derece dikkat gösterdikleri fikir sahalarından birisi metafizik felsefe sahasıdır. 20.asrın üçte ikisinden daha fazla bir süre boyunca elde edilen sonuçlar metafizik felsefe açısından ümit verici değildi. Hatta bugüne kadar bazı analitikçi filozoflar, metafiziğe karşı görüşlerinde dikkate değer derecede bir yumuşama göstermemişlerdir.

Birçok tahlilci felsefecinin nazarında metafizikçi filozofların ilgilendikleri konular, dilin yanlış kullanılmasından doğmuştur. Bu yüzden, ölümden sonraki hayatla ilgilenmek, "hayat" teriminin tuhaf ve acıip bir şekilde kullanılması yüzünden cazip bir mesele haline gelmiş olmalıdır. Aynı şekilde mekân ve zaman âleminin ötesinde neler bulunduğu meselesiyle ve kainatın varlık sebebinin ne olduğu konusuyla ilgilenmek "illet" kavramının yanlış kullanılmasıdır. Yine burada mecazî olarak kullanılan, ama lugat bakımından anlam ifade etmeyen "dışında" terimi de insanı cezbeden bir kavram oluyor. Aslında anlamsız bir kelimedir. Zirâ hiçbir şey zaman ve mekânda varolan şeylerin bütünlüğü "dışında" kalamaz. İlk eserinde metafiziğe karşı beslediği şüphede öteki felsefecilerden belki daha ileri giden Wittengstein, eseri Tractatus'un son bölümünde, insan dilinin bütün meseleleri ele alacak şekilde donatılmış olmadığını söyle ifade ediyordu : "felsefede doğru metot aslında şöyle olmalıdır : Söyleneyen şeyin dışında hiçbir şey söylememek. Yani tabii ilimlerin önermeleri gibi. Yahut felsefeyle en ufak bir ilgisi olmayan şeyler. Dahası var, herhangi birisi, bir başkasına, önermelerindeki bazı belirli işaretlere anlam vermekte başarısız olduğunu göstermek için, metafizik nitelikte birşey söylemek istese.... Hakkında birşey söyleyemediğimiz şeyi sessiz geçmeliyiz.²⁴

Wittengstein'in hakkını teslim etmek için, Onun sessizce geçiştirmek zorunda olduğumuz bu gibi meselelerin beşeri değerini küçümsemediğini belirtmeliyiz. Şimdi bir diğer örneğe geçebiliriz. Çoğu insan, zaman zaman beşeri olan şeylerle haklı olarak ilgilen-

miştir. Şüphesiz bu ilgiye Wittengstein de katılmıştır. Fakat o ve diğer analizci felsefeciler, cevher tabiat ve hatta bu konu üzerinde düşünen "kıta felsefecilerinin" kullandığı "hürriyet" kavramı gibi kavramlar konusunda şüphecidiler.

Varoluşçu, Van Cleve Morris'in, Eğitim Teorisi dergisinde yayınlanan ilk makalesinden alınan aşağıdaki pasajların ifade ettiği anlama karşı, analizci filozoflar tarafından bir takım acımasız yargılara varılmıştır. "Böylece insanı, menşe insan, yani herhangi bir özden mahrum, saf bir şekilde varolan olarak görürüz. O... kendi tabiatını belirlemede tamamen serbetlidir. Eğer insanın bir özü varsa bu özden, bu cevherden gelen hürriyeti ve bu seçme hürriyetinin neticesinde istediği gibi olacaktı.²⁵

Buradan anlaşıldığı gibi, yukarıdaki satırlarda verilen bilgi eğitim uygulayıcılarının sürekli ilgilerine cevap vermekten uzaktır. Gerçekten Morris, bu konuda "sonuç olarak şunu söyleyebiliriz; Varoluşçuluk herhangi bir biçim ve formu ile eğitim arasında ilişki sağlayacak imkândan yoksundur²⁶ diyor. Bu anlayış, gerçekten felsefe ile uygulama arasında büyük bir uçurum yaratmaktadır.

20. asrın ortalarında felsefe de "dil bilim" devri belirgin hale geldi. Mantıkta ve dilbilim terimlerinin fonksiyonlarını ve tiplerini anlama konusunda bir çok teknik gelişmeler kaydedildi.

Mamafih burada metafiziğin hikâyesini bir tarafa bırakmak bizi yanlış yöne sevk edebilir. Bir yönden analitik felsefecilerin hücumunun hayli başarılı olduğu açıktır ve felsefeyle meşgul olanların dışındakiler (en azından İngilizce konuşulan ülkelerde) metafizik hakkında bulanık da olsa bir görüş sahibi olmaya başlamışlardır. Amerika Birleşik Devletleri'nde faydacıların ve davranışçıların etkisi (bunlar mantıkçı pozitivistlere çok şey borçluydular) bu olumsuz yargıyı altını çizerek belirtmiş olmaktadır. Bu yüzden eğitim araştırmacılarının eğitiminde geniş çapta kullanılan bir kitabın yazarı olan Fred Kerlinger kendinden emin bir şekilde şunları yazabiliyordu: "İlim adamları gözlemlenebilen fenomenler arasındaki ilişkileri açıklamaya girişirken "metafiziksel açıklamalar" olarak adlandırılan izahları dikkatli bir şekilde ayıklarlar. Bir metafiziksel açıklama denenerek doğruluğu anlaşılmayan bir önermeden başka birşey değildir".²⁸

Diğer taraftan felsefenin başka dallarında az da olsa metafiziğe eski değerini verme temayülünde olan yeni gelişmeler görülmektedir. Çağdaş filozoflar, metafiziğe ait problemleri, 19. asrın sonunda görülen hatalara düşmeden daha kesin bir biçimde tartışabilecek metotları bulmuşlardır. Popper'in dediği gibi, metafiziğe ait ifadeler, karar verilemeyen cinsten olsa bile artık

manasız yahut tartışılmaz problemler sayılamazlar (Eğitim Felsefesinden bir örnek verecek olursak) James McClellan, materyalist bir metafizikten sözeder. O'nun yazıları Marx'ın^x, Quine'in ve modern mantığın acıip fakat göz alıcı (?) bir sentezi mahiyetindedir. 29

Mamafih Kerlinger'in görüşünü paylaşanlar için asıl güçlük sözde "yeni ilim felsefesi" 30'nden geliyor. Ya Kuhn ya da Lakatos bilim anlayışında haklı iseler (bilinen kötü şöhretli iki şahsı zikrediyorum) o taktirde ilmi örneklerde (Kuhn'un durumunda olduğu gibi) yahut araştırma programlarında (Lakatos'un durumu) temel öğeler vardır ki, bunların delillerle desteklenmesi veya inkârı mümkün değildir. Bir başka ifadeyle, ölçülebilen ilimle, ölçülemeyen metafizik arasındaki fark burada ortadan kalkmaya başlar (Ayrıca, "ilim bir ağ gibidir. Ağın bütünü tecrübe edilip incelenebilir. Fakat testler bu ağın hangi bölümünün hatalı veya değiştirilmeyi gerektirdiğini göstermezler. Çeşitli ilim adamları ya kendi başlarına veya meslektaşlarıyla birlikte bu ağın muhafaza edilmesi gereken kısımlarını tartışır" diyen Quine de burada zikretmeye değer).

Bilim felsefesi, eğitim felsefecilerinin gözünden kaçmış değildir. Fakat bütün şubeleri henüz tamamen teşekkül etmemiştir. 31

(İ) Tahlilci Felsefeciler, sık sık mutedil "kıtasal" (Avrupa'lı) gelenekçilerin eserleri hakkında ve konuyla oldukça âlâkalı başka eleştiriler de yapagelmışlerdir. Meslekten olmayan okuyucular da onlarla birlikte bu işe burunlarını sokmuşlardır. Metafizığe ait kavramlar müphem olmakla kalmıyor, aynı zamanda yazıların uslûbu baştan başa, son derece ağır ve dolanbaçlıdır da.

Popper, bu eleştiriye en güzel ve kısa bir biçimde gözönüne sermiştir. Frankfurt Okulu'nun tenkitçi teorisyenleri (özellikle Habermas ve Adorno hakkında yazdığı yazılarda, onların son derece tumturaklı bir dil kullandıkları halde bir takım boş laflar ettiklerini belirtiyor. Onların bu gibi şeyleri hiçbir zaman tatmin olmayan öğrencilerine öğrettiklerini ve öğrencilerin hâlâ aynı şeyi yapmaya devam ettiklerini³²söylüyor. Böylece, "cemiyet sosyal münasebetlerden ibarettir" deme yerine Adorno aynen şöyle der: "Toplumsal bütünlüğün bızatihi bir birlik halinde birleştirdiği ve buna karşılık kendisini de bu suretle meydana getiren cüzlerin (şeylerin) üstünde ve ötesinde kendi başına bir hayatı olamaz".³³

x Marksım'in durumu, geleneğin bir bölümü olarak, enterasan ve karmaşıktır.

Popper bu "anlaşmazlık mezhebinin" varacağı uğursuz sona şöyle işaret eder : "Onlar son derece etkili ve güç bir dilin fikri değerinin en mükemmele denk olduğunu şuursuzca öğrenir ve kabul ederler. Yanıldıklarını anlayacaklarına veya gerçek gibi, gerçeğin araştırılması gibi hataların tenkit süzgeçinden geçirilerek giderilmesi gibi veya berraklık, açıklık gibi başka ölçü ve değerlerinde var olduğunu idrâk edeceklerine dair en ufak bir ümit yoktur. Anlaşılması çok zor fakat etkili bir ifadenin gerçekle ve aklı eleştiri ile açıkça çeliştiğini ve çatıştığını da anlayacaklardır. Çünkü gerçeğe ve akla dayalı eleştiri değerleri herşeyden önce açık olmaya bağlıdır".³⁴

Benzer eleştiriler öteki mutedil felsefecilere karşı da yapılmıştır. Fenomenolojiyi eleştiren genç bilim adamı PES (Eğitim Felsefesi Cemiyeti)'nin konferansında Troutner'in itirafına karşı aşağıdaki şekilde cevap vermişti: "Fenomenolojiyi yanlış anladığıma zira ona karşı kayıtsız olduğum şeklindeki eleştiriye cevaben şunu demek isterim: Trouther işi ters taraftan ele alıyor. Evet, Ona karşı isteksizim, çünkü onu anlaşılabilir buluyorum."³⁵

Kıtasa (Avrupa'lı) gelenekçi mutedil birçok felsefecinin uslubunun ağır şekilde tenkit edilmesindeki asıl amaç, onların sadece acı çekmesini, kıvrınmasını seyretmek veya eserlerinin hiçbir değeri olmadığını zihinlere yerleştirmek değildir. Zira bir eserin değerli olup olmadığına hemen kolayca karar verilemez. Onların fikirleri iyi niyetli, zeki ve hatta felsefede önemli bilgi birikimi olan okuyucular tarafından bile kolay kolay anlaşılabilir. Eğitim felsefesinin değerinin, halkın gözünden düşmesinin iç sebeplerinin araştırılmasında bu nokta önemli bir değer taşıyor. Eğitimin diğer bölümlerindeki ilim adamları, öğretmenler, müfettişler ve okul idarecileri acil eğitim problemlerinin çözüm beklediği ve kaynakların kıt olduğu zamanlarda düşüncelerini iyi anlayamadıkları yahut kabuledilebilir bir şekilde ifade edemeyen bir gurup eğitimcinin katkısını, yardımını nasıl değerlendirebilirler? Bu bağlamda şu hususu belirtmek yerinde olur. Troutner fenomenolojiden beklentiler konusundaki iddiasını ileri sürerken şu sonuca varıyor : "Amerika'da halk eğitimi hastadır" Troutner devamla "fenomenolojinin" eğitimin ne demek olduğunu ve neye yaradığını daha iyi anlamaya yardım edecek yeni bir bakış açısı olduğunu ifade ediyor.³⁶ Şimdi Husserl'in temel kitaplarının birinin 1913'de basıldığını düşünürsek aradan geçen 70 seneden beri bu va'din niçin gerçekleşmediğine şaşan şüphecileri mazur görmek gerekir

(yahut gerçekleştiyse, niçin gerçekten gönüllü olarak eğitimle ilgilenen bu insanlarla eğitimcilerin bu yenilikten faydalanmasını sağlayacak yollar bulunmadı). Buna benzer düşünceler varoluşçular için de ileri sürülebilir.

Kierkegard 19. asrın ilk yarısında eserlerini vermiştir. Jasper, Heidegger ve Marcel ise 20. asrın ilk on yılı içerisinde eserlerini yazmışlardır.

O halde asıl önemli nokta hem üzücü, hem de basittir. Genel olarak eğitim felsefesindeki temel akımı ne halk anlayabilir, ne de bu akımın önemli ve dikkate değer bir katkıda bulunabileceği açıkça gösterilmiş değildir. (Kıtasal düşünce hayatının çeşitli dalları arasında Marxsızım, içerden ve dışardan şiddetli tenkitlere ve içerde de kavgalara maruz kalmasına rağmen, yolunda yürümeye devam ettiği görülüyor. Diğer akımlar daha mı başarılı bir yoldalar acaba?)

Katı Fikirlerin Eleştirisi :

Tahlilci felsefe, hem kendi içindeki farklı düşünen felsefecilerden, hem de dışındaki felsefecilerden (Avrupalı) eleştiriler almıştır. Bu farklı kaynaklardan gelen oklar bazen aynı hedefe saplanıyordu.

(1) Kıtasal felsefenin mutedil düşünceye sahip taraftarları aslında tahlilli faaliyete genellikle karşı değillerse de felsefenin faaliyet sahasını sadece analitik düşünceyle sınırlamanın hata olduğuna her zaman inanmışlardır. Onlara göre bu davranış dikkatlerin ufak tefek önemsiz meseleler (ve önemsiz olmakla birlikte gerek mantiki olarak gerek kelime anlamıyla müphem) üzerinde yoğunlaşmasına sebep oluyordu. Max Weber bu hususu asrımızın başında şöyle ifade etmiştir: Bu hastalığın dildeki kusur ve hatalardan ileri geldiğini kabul etmiyorlardı. Eğitim felsefecilerinin eğitimcilerle iletişim kurmaları gittikçe güçleşiyordu.³⁷

Broudy bu hususta şüphesiz haklıydı. Fakat buna önemli bir hususu ilave etmek gerekir ki, analitik felsefe (eğitim felsefesi dahili) diğer bir çok disiplinde cereyan eden oluşuma paralel bir gelişmeye sahne oldu. Teknik veya kavramsal bir âlet veya vasıta belirli bir alandaki ilim adamlarının hizmetine hazır hale gelir gelmez derhal dikkatlerini buna çevirirler, onu geliştirirler, sınırlarını çizerler ve bu iş böylece devam eder gider. Bu husus meseleye dışardan bakan gözlemcileri hayal kırıklığına ve ümitsizliğe sevkeder ve de bizim için yegâne önemli problem, ne yapacağız ve nasıl yaşayacağızndan ibarettir. Bundan sonraki on yıllar boyunca Avrupa'da çoğu kimse tahlilli metodun yukarıdaki problemi kavra-

yacak yeterlilikte olmadığını gördüler. Nihayet İngilizce konuşan memleketlerdeki Eğitim Felsefesi Cemiyeti'nin üyeleri bu ilgiyi paylaştılar. 1918'de yayınlanan Eğitim Felsefesi NSSE Yılığında çıkan incelemesinde Harry S. Brouduy analitikçi felsefecilerden şöyle bahsediyordu; "Onların mantıkî berraklığa ve kullanılan dilin sıhhatli olmasına karşı besledikleri arzu takdire şayan olmasına rağmen, kullandıkları şifa verici tahlil metotlarından faydalananlar, bu tedavi metodunun, hastalıklarına en uygun gelecek taraflarını her zaman seçip alamamışlardır. Burada bu saha için büyük bir anlam ifade eder. Kaç eğitimci biokimyada, atom fiziğinde, matematikte ekonometri'de v.b. ilimlerde yeni gelişmeleri takibedebilir? Ve bunların kaç tanesi bu tür bilimleri anlayabilir ve bunların alet ve vasıtalarını kullanabilir? Niçin Stanford Lineer Accelerator'daki ilim adamları daha daha büyük makinalar yapmak istiyorlar ve uzunluğu iki mil bulan makına kâfi gelmiyor? Bu özel sahaların dışında kalan kaç kişi bu gibi konular karşısında heyecan duyabilir?

Bu düşüncelerin ışığı altında Eğitim Felsefesi Cemiyeti'nin son toplantısında başkanın yaptığı ve çok değişik konulara temas eden "dışım ağrıyor" kabilinden çeşitli anlamlar çıkarılabilecek olan konuşmasıyla "eğitimcilerle iletişim kurabilmesinin mümkün olamayacağı aşikârdır. Zaten konuşmanın niyeti de bu değildi. Bu konuşma "zihne, düşünceye mahsus dilin" anlamı gibi meselenin kendi içinden gelen ve teknik bir konuya bir katkı sayılabılırdi. Hele aşağıda okuyacağınız şu saçma sapan lafları "Pulitzer edebiyat ödülüne" layık görmek pek kolay olmasa gerek. (Söz konusu parçayı ve daha sonra gelecek bu tür parçaları İngilizce olarak aktarmayı uygun gördük)*

The contention that in the sentence, "I have a toothache, "the predicate term is normally used to signify an entity rests upon the claim that the term has the earmarks of being employed in this way. Since the time of Plato, to be sure, philosophers have often disagreed over what might count as an entity, It is an entity but they have usually allowed that things, at least, are entities. That is, they have commonly acknowledged that any individual and concrete existent is an entity in this sense that "a toothache" seems to be utilized to signify. First, the term is employed to intend an existent, for the sentence, "I have a toothache", does purport that there is a toothache. 38

* Tercüme ediniz ifadesidir.

Şüphesiz tekniğin girdabına bir hayat kıvılcımı üfleyebilecek kabiliyetli birkaç kişi çıkabilir. Meselâ yukarıdaki paragrafı felsefeci Daniel Dennett'in Brainstorms adlı eserindeki güzel üslup ile karşılaştırınız. Bu eserin son bölümü felsefi anlamı bakımından oldukça derin olsa da tanınmış komedyen ve mizah yazarı Woody Allen'i bile nüktecilik ve canlılık itibariyle kışkırtabilecek derecede mükemmeldir. Şüphesiz böyle kabiliyetler dağıtılırken, eğitim felsefecilerinden pek azı oradaydı ama tekniğe göre hareket etmek gerektiği zaman olmalı ve meslekten olmayanların havsahasının alamayacağı şeyler yapmak şüphesiz affolunmayacak suçlar değildir.

Bütün bunların kuta felsefecilerine kapıları yeniden açacağı düşünülebilir. Zira onların Habermas ve Adorno'nun eserlerinin teknik olduğundan anlaşılmasının zor olduğunu iddia etmeleri muhtemeldir. Mamafih bu nokta da bir fark var gibi. Dış ağrılardan bahsetmek manasız gibi görünüyor. Dış ağrılardan bahsetmek manasız değildir. Sadece önemsizdir? (donuk, muğlak, müphem) Eğer cümle cümle ele alınsa anlaşılabilir. Aynı şeyin Habermas ve ötekilerin yazıları hakkında geçerli olup olmayacağı belli değildir. Aşağıdaki iki alıntıyı karşılaştırınız. Birincisi Eğitim Felsefesi Cemiyeti Başkanının konuşmasıdır.

In saying that he has a toothache, a person might, conceivably, be using the term "a toothache" to signify some behavior, but he typically employs the term to intend something else. The sort of something else which he may be understood to mean can be determined, perhaps, by inspecting the various possibilities which come to mind :
an entity, a manner, and a quality. 39

İkinci olarak Jurgen Habermas'ın meşhur "Bilgi ve insan'ın İlgileri" adlı kitabın ekinde (Appendex to Knowledge and Human Interests) aktaralım.

The conception of theory as a process of cultivation of the person has become apocryphal. Today it appears to us that the mimetic conformity of the soul to the proportions of the universe, which seemed accessible to contemplation, had only taken theoretical knowledge into the service of the internalization of norms and thus estranged it from its legitimate task.⁴⁰

Birinci parçanın tesirli olmadığı açık. Bunun aksine ikinci parça heyecan verici kelimelerle dolu : Teori (theory), terbiye (cultivation) müphem (apocryphal) ulaşılabilir (accessible), taklit(mimetic), kainat(universe), teemül (contemplation), bilgi (knowledge), beynelmil (internalization), normlar(norms), yabancılaşma (estranged) ve meşru (legitimate). Fakat bu yanyana sıralanan terimlerin ne ifade ettikleri açık değildir. Halbuki ilk iş (pasajın manası) birinci okumada anlaşılabilir.

(İİ) Analitik olarak adlandırılan felsefenin "verimsizliği" ve bu felsefenin pratik hayattan kopukluğu hususunda gittikçe büyüyen bir endişeye paralel olarak metafiziğe ve normatif problemlere karşı insanın yaratılışından gelen tabii ilgi de devam etmektedir. Analitik felsefeciler son 20-30 yıl içinde bu daha çekici araziye aramak (otlakları bulmak) amacıyla meslektaşlarından ayrı bir yol seçtiler (sürüden ayrıldılar). Belki de Sir Karl Popper'in ilim felsefesi ve bununla ilgili alanlardaki etkili çalışması bunu teşvik edici olmuştur. Popper şüphesiz mutedil fikirli felsefeciler ekolünden olmamasına rağmen analitik felsefenin oldukça aşırı (müfrit) şubelerini eleştiren ilk kişi idi (Wittgenstein'in ilk ve son dönem felsefesi ile mantıkçı pozitivism). Kendine ait "taklit edilebilirlik" metoduyla bilimi metafizikten kesinlikle ayıran Popper bunlardan ikincisini inkar etme niyetinde değildi. İnkâr etmek şöyle dursun, metafiziği "en büyük öneme" sahip bir saha olarak kabul ediyordu.

Popper, "metafizik teorilerin eleştirilere ve tartışmalara karşı hassas olduğunu çünkü bunların problemleri çözmek için girişilmiş teşebbüsler sayılacağını" iddia ediyor ve "problemler her zaman iyi veya kötü çözümlere açıktır" diyor.⁴¹

Eğitim felsefesi sahasında "yeni normativ" eğitim teorilerine uzun süredir ihtiyaç hissedilmektedir. Yukarıda ifade ettiğimiz gibi daha geçenlerde birkaç katı fikirli felsefeci bu yöne döndüler. Mutedil görüşlü Avrupalı felsefeciler bu teşebbüsler hakkında pek fazla birşey söylemediler. Fakat felsefi gerçekliğini daracık yolundan sapmayan öteki analitikçi felsefecilerin çalışmaları neticesinde geçerli ve verimli sonuca ulaşılacağını şüphe ile karşıladıkları konusundaki deliller de pek sağlam değildir.

Bu makalenin başında ortaya attığımız ikileme temas eden enterasan bir problem vardır. Eğer bir analitikçi felsefeci özel bir normatif problemle ilgilenecek olursa (mesela bazı sosyal gruplara açıkça haksız davranmak gibi) burada tahlil metodu sadece mütevazı bir katkıda bulunabilir. O, ancak lüzumlu anahtar kavramların değişik anlamlarını aydınlatmaya yardım edebilir (Bu

durumda adalet kavramına).⁴² Fakat bu tür bir açıklığa kavuşturma yaygın politik hareketin eşitliği sağlamasını teşvik etmeyebilir. O taktirde felsefeci aktivist olmaya itilir ki, bu da beşeri ve namuslu bir reaksiyondur. Aynı zamanda felsefeciyi, mesleğinin ötesinde bir rol oynamaya sevkeden bir reaksiyon. Böyle reformist bir ruh içerisinde yazılan herhangi bir yazı artık felsefî değildir, bir müdafaadır (veya felsefe sayılırsa da teknik ölçütlerle ele alırsak, kötü bir felsefe olma yolundadır. Zira, bu konuda gerçek ve mantık, politik etkinlik gibi mülahazalar yanında ikinci derecede faktörler olmuşlardır).

Eğitim Felsefesi Cemiyeti'nin son toplantısında, başkanlığı adına Jane Ronald Martin tarafından yapılan konuşma örneğini dikkate alarak düşünün. Başarılı, sağlam düşünceli bir eğitim felsefeci olarak o meseleyi feminist bir zihniyetle ele almıştı (Bu makalenin yazarının ve bir çok Eğitim Felsefesi Cemiyeti üyesinin bütün kalbiyle desteklediği bir tutumdur bu). Martin bu problemi felsefî açıdan ele aldı, fakat vardığı sonuçlar, felsefî yönden hayal kırıklığı doğurdu. Martin'in konuşması R.S.Peters ve Paul Hirst'ün yazılarında görüldüğü gibi (analitikçi eğitim felsefesi sahasında üç veya dört devden ikisidir) eğitilmiş şahıs mefkureciliğine hücum edildi. Onlara göre, erkek veya kadın olsun herhangi bir şahıs (matematik, fen, tarih, edebiyat v.b.) değerli ilimlere başlayabilecek ölçüde eğitilir. Eğitilmiş şahıs çoğu nesnelere, "sebeplerini" "niçinini" bildiği gibi, yukarıdaki ilimlerin tabiatında mevcut bulunan ilahî kanunları ve aklı ölçüleri de bilir. Peters'in ve Hirst'ün eserleri evvelce tenkit edilmişti.⁴³ Fakat Martin yeni bir itham ileri sürüyor.

Ben sizlere, ne dereceye kadar ve hangi alanlarda insanın zihni disiplinlerinin birleşmek suretiyle bir erkeğin dünyayı idrak edeceği perspektifi elde edebileceğini ve böylece, Hirst'ün liberal eğitim görmüş insanıyla, onun ikiz kardeşinin Peters'in eğitilmiş insanın eşyalara ne ölçüde erkek gözüyle baktıklarını göstereceğim.⁴⁴

Martin bu hususu özellikle örnekler vererek tartışmıştı. Tarihçiler özellikle "cemiyetin yeni nesiller vasıtasıyla devam etmesine" kadınların katkısını görmezlikten gelerek, kadınların rollerine de pek fazla dikkat etmemişlerdir. Kadınların verdiği eserler "çoğunlukla edebiyattan ve güzel sanatlardan dışlandı" "Psikoloji de, kadınlık şahsiyeti gibi yanlış bir görüşü benimsedi.

James McClellan, Martin'in konuşmasına verdiği cevapta, erkeklere mahsus idrak tarzı anlayışını (cogspec) tehlikeli buluyordu. Martin'in düşüncesinin mümkün olan çeşitli yorumlarını ele

alıp, "Cogspec'i her iki yorumunda da, gelecekteki felsefi ve politik çalışmalarda faydalı olacak bir kavram olarak görmediği" sonucuna vardığını söyledi. S.McClellan şöyle devam etti : Arzuların kadarıyla Prof. Martin matematiğin de böyle erkeklerin hakim olduğu bir anlayışın etkisi ve baskısı altında olduğunu ileri sürüyor. Bu cevap sadece kavramsal olarak saçma olmakla kalmayıp, politik açıdan da zararlıdır. Programlar bir çok şeylerin gerçekliliğini inkâr ederler veya yanlış tanımlarlar. Çünkü cemiyette hakim fikirler, bu hâkim sınıfın, cinsin ve ırkın fikirleridir. O "cogspec" gibi tamamen soyut bir kavram değildir.⁴⁵

Kilit durumundaki bu felsefi meseleyi bir başka açıdan ele alırsak, Peters ve Hirst, fende ki, tarihteki veya diğer herhangi bir ilimdeki belirli bir programın muhtevasını savunmuyorlardı. Herhangi bir sahadaki yetersiz teorileri ortadan kaldıracak çalışmalara karşı çıkmaya sevkedecek durumda değillerdi. Onların eserleri (hatalı olsun olmasın) eğitilmiş bir ferdin (erkek veya kadın) neleri bilmesi gerektiğini göstermek hedefine yönelikti. Böyle bir şahıs, kendisini asırlardan beri geliştirilen disiplinlerde yer almış olan akli formlara bağlamalıdır. Böyle bir durum, Martin'in yapmaya çalıştığı gibi bazı tarihçilerin, edebiyat tenkitçilerinin veya psikologların, kadınlar hakkında hatalı görüşlere sahip oldukları gösterilerek çürütülemez.

Eğitim felsefesi alanında son zamanlarda yepyeni bir sahaya el atan filozoflara bir başka örnek de David Nyberg'dir. Kuvvetin gerek kaba biçimde, gerek kurnazca (hassas olarak) kullanılmasının, yaygınlaşmasının, modern dünyanın durumunu göstermesine rağmen, bu konuda ilmi bir dikkat sarfedilmediği gibi, bu fenomenin eğitimsel yönde dallanıp budaklanmasında hiç hesaba katılmamıştır. Onun (iktidâr) üzerine yazdığı kitabı ve tebliği, kısmen denge meselesini ele alır.⁴⁶ Bu hususta ilginç bir katkıda bulunmasına rağmen, yaptığı şeyin her zaman felsefe olduğu söylenemez. Değişik kuvvet tiplerini ve kuvvetin kullanılabilirdiği durumların yer aldığı bir sürü özellik ve nitelikleri tartışarak, kuvvet ahlâkı üzerinde duruyor. Bir diğer ifadeyle, Nyberg bir çeşit politika ilmi yaparak ilgi duyduğu sosyal konuları (büyük bir inceleme) başkalarına iletir. Fakat eserlerinin çoğu, felsefi analizlerin kendisine sağladığı hak ve yetkileri aşmaktadır.

(İİİ) Analitik felsefeyi eleştiren ve az çok bu mesleğe mensup sayılabilecek birkaç felsefeci vardır. Bunları mutedil düşünceli kıtasal (Avrupalı) felsefeciler saymak pek haklı olmasa gerek. Bu yüzdendir ki, Wittgenstein'nin son eseri, Bertrand Russel'li bile rahatsız etmiş ve Ernest Gellner'in "dil felsefesine" karşı yazılmış

çok insafsız bir eleştiri kitabı olan ve hâlâ önemini koruyan eseri **Kelimeler ve Şeyler'e** (Words and Things) 1959'da bir önsöz yazdı. Kitap o derece tahkir edici bir eser kabul ediliyordu ki, Gilbert Ryle, kitap hakkında "Mind" dergisinde tanıtma yazısı yazılmasını reddetti. Böylece kitaba karşı kamuoyunda daha sert bir tepki doğmasını tahrik etmeyi düşünmüştü.

Gellner, daha sonra ön plâna çıkacak olan bir çok konuyu gündeme getirmiştir. Ancak o, "tarafsızlığın genellikle dil felsefesinin tarafını tutarak⁴⁷ ve bununla bağlantılı olarak pozitif bir doktrin-den uzak iddialarla ilgilenmiştir. Sıradan dil profesörleri, felsefi problemleri ifade edildiği dili açıklığa kavuşturmak suretiyle çözmeye çalışırken, bir dilin toplum tarafından kullanıldığı ve bu yüzden bir takım metafizik faraziyelerden ve normatif saplantılara bağlanmaktan kurtulamıyacağı gerçeğini görmezlikten geliyorlar. Dahası, fikirlerimizin geçerli olup olmadığına "alışık olduğunuz kavramlarımızın yahut günlük dilimizin içerisinde oluşan ölçülere kavuşmak suretiyle" karar verilemez. Çünkü, bu da birçok alışkanlıklarımızdan biridir ve herhangi bir durumda hızlı değişimlere uğrayabilir. Ve bu böyle devam edip gider. "Gellner, sonuç olarak (1979) da ortaya çıkan problemi yeniden ele alarak anlam nosyonunu bizi semalara yükseltecek (cennete götürecekt) bir merdiven olarak kullanamayız" diyor. ⁴⁸

Bu problemler analitik eğitim felsefesinin "neyin kavramlarını analiz edelim, eğitimin mi, öğretimin mi, yaratıcılığın mı?" şeklinde ortaya koyduğu sorularla ilk defa su yüzüne çıkmıştır. William Dray, 1966'da Toronto'da yapılan kongrede Richard Peters'i "Eğitimin Gayeleri -Kavramsal Bir Araştırma" adlı tebliği okuduktan sonra bu sorularla sorguya çekti. Dray çeşitli kişilerin "eğitim" gibi kavramları değişik anlamlarla kullandıklarını ve Peters'in "Mantıkî analiz" diye ortaya attığı şeyin de belirli tipte bir kimsenin veya belirli bir gurup insanın tercih ettiği bir kullanma biçiminden başka birşey olmadığını vurguluyordu. Dray, sorusuna şöyle devam etti : Peters, "Felsefecinin gerçekte yaptığı şeyin, insanların aslında nasıl olmaları gerektiği konusundaki hayalî görüşünden kaynaklanan bir sunî kavramı oluşturduğu iddiasına karşı ne diyebilir? "Bir diğer ifadeyle Dray, "Felsefi analiz yapmaya teşebbüs etmenin aslında normatif sonuçları gizlemek ve olduğundan başka göstermek için yapılmış olabileceğini" ileri sürüyordu.

Peters, 1966 kongresinde gerçekten bu fikre karşı koydu. Fikrinde şöyle ısrar ediyordu: "Benim yaptığım analiz muhtevânın

dışındadır, muhtevâdan bağımsız olarak yapılıyor" diyordu.⁵⁰ Ancak bu cevap dinleyicilerin çoğunu tatmin etmedi. 1971'den önceki yıllarda radikal öğrenciler, Londra'da Peters'i (ve dolaylı olarak birçok eğitim felsefecisini) felsefeyi "değerler sistemine" saldırmak ve aynı zamanda sosyal bakımdan hâkim değerleri desteklemek için (belki de farkında olmadan) bir vasıta olarak kullanmakla suçluyor ve analitik felsefenin bu muhafazkâr fonksiyonunun tamamen ideolojik olduğunu iddia ediyorlardı. 1979'larda Avusturyalı Marksist Kevin Harris, eseri "Bilgi ve Eğitim"de buna benzer bir analiz yaptı.⁵¹ Avusturyalı Eğitim Felsefecileri, Analitik Eğitim Felsefesi teriminin İngilizcesi'nin baş harflerinden meydana gelen ve dikkat çekici olduğu ölçüde saygısız bir anlam taşıyan (APE)⁵² terimini icad edip kullanmaya başlamışlardı (Analytical Philosophy of Education kelimelerinin baş harflerinden oluşur ve Taklitçi Maymun anlamına gelir).

Bu bölümü özetlemek istersek, çağdaş eğitim felsefesinin ikinci akımı olan, analitik akımın teknik olduğu kadar, donuk ve muğlak bir hâl almış olduğunu söyleyebiliriz. Ortaya koyduğu metodoloji hep saldırılara maruz kalmış ve uygulayıcılarından bazıları, uygulamada asıl ilgi sahasından ayrılmamak yolunu seçerek felsefeciler zümresinden oldukça farklı bir yol takip etmişlerdir.

Analitik Görüş Dayalı Eğitim Felsefesi Geliştirilebilir mi? (APE 'Maymun' Evrime Uğrayabilir mi?)

Netice olarak bu konuda herhangi bir ümit yok mudur? Eğitim Felsefesi, gelişigüzel çizilmiş bir tarihçenin doğurduğu ikilemin iki sivri ucuna çakılıp kalacak mıdır? Yahut, o, bu meşum kaderden hayatını devam ettirmesini sağlayacak yolları seçerek kurtulabilir mi?

Manzara ümit verici değildir. Fakat, eğer eğitim felsefesinin halihazır anatomisini açıklığa kavuşturmak için herhangi bir yerde, herhangi bir imkân varsa bu inceden inceye gözden geçirilmeye değer.

Eğitimin Dili :

Eğitim felsefesini tahlili (analitik) görüş açısından inceleyen dalda, bu husus yıllardır önemli bir ilave konu olmuştur. **Scheffler**'in ilk ve çok etkili eserlerinden birisi "**Eğitimin Dili**" adını taşıyordu (1960). Bunu bir yıl arayla, **Smith** ve **Ennis**'in düzenleyip yayına hazırladıkları "**Eğitimde Dil ve Kavramlar**" başlıklı, denemelerden oluşan kitap takip etti. Bütün bunların ve diğer eserlerin bir

neticesi olarak oldukça faydalı bir dizi ayırıcı kavram ve terimler kabul edilmiştir. Meselâ, gösterişli, zahiri (suri) bilgi verici, şart koyucu gibi. Ayrıca programlama ile ilgili tarifleri ve "öğretme" gibi kelimelerin görev ve başarı yönünü belirten anlamları da geliştirmiş oldu. Eğitime ait sloganların mantığı açıklığa kavuşturuldu.

Mecazî anlamda kullanılan kavramların ele alınması oldukça sonraları mümkün olabildi. (Scheffler ve diğerlerinin eserleriyle)⁵³ Genel olarak şunu da ifade etmek gerekir ki, bu alanda pek fazla ümit yoktur ve bir zamanlar safça ümit edildiği gibi geçmişteki eserler pratik hayatta harikulâde gelişmeler sağlayamamıştır. Eğitime ait düşünce ve muhakemelerin mantığını yeni bir anlayışla açıklamakla, analitik eğitim felsefesinin bu ikilemden kurtulması mümkün olamaz. Ama yine de bu demek değildir ki, bu konudaki sürekli ilgi tamamen terkedilmelidir.

Eğitime Ait Kavramların Analizi

Bir takım tehditkâr şikayetlere yol açmasına rağmen bu husus analitik anlayışa dayalı eğitim felsefesinin kalbi durumundadır. Ve öyle olmaya da devam edecektir. Eğitim, öğretim, öğrenme, ders verme ve herhangi bir ilmin başlıca esaslarını öğretme (belli doktrinlere göre) gibi kavramlar üzerinde başlıca açıklayıcı eserler Peters, Hirst, Scheffler, Green,⁵⁴ Solist⁵⁵ ve diğer birkaç yazar tarafından meydana getirilmiş bulunmaktadır.

Peters'in "Eğitim Analizi" ve Hirst'ün "Liberal Eğitim" üzerindeki etkili eserlerinden daha önce bahsetmiştik. Öğretim kavramı ufak çapta bazı iç tartışmalara sebep olmuştur. Öğretim, öğrenmeyi gerektirir mi? Öğrenciler birşey öğrenmemişlerse, bir kimse birşey öğretmiş olduğunu iddia edebilir mi? Doktriner öğretim, sadece bir öğretim tipi midir? Bazı felsefeciler doktriner öğretim hususunu esas mesele yaptılar çünkü bu konu hariçte bırakılmıştı. Bu husustaki düşünce, doktriner öğretimi açıklığa kavuşturmakla, öğretim ve eğitim ile arasındaki sınırın belirlenebileceği idi. ⁵⁶

Eğitimdeki kavramsal çalışmaların pek fazla kabul göreceğine ümit bağlamamalıdır. Bulanık durumda olan öteki kavramlar da hernekadar önemli ise de, zekâ, yaratıcılık, eşitlik, adil imtihan, idrâkın yapısı... bunların açıklığa kavuşturulması asla geniş ilgili bir okuyucu kitlesine mal olmayacaktır. Bu kavramların çoğu tekniğe ait kavramlardır. Tahlili eğitim felsefecileri iyi bir çalışma yapmak için işin içerisine psikologları veya diğer bu sahanın dışındaki meslektaşları da katmaları ve onların meslek sırlarını

öğrenmeleri gerekecektir. Fakat iş bu kadar kolay değildi ve bazı felsefeciler kolları sıvıyarak değişik sahalardaki eğitim araştırmacıları meslektaşlarıyla birlikte işe koyuldular.

Bilginin Yapısı :

On yıl öncesine kadar eğitim felsefesini analitik açıdan ele alan bir uygulayıcı için Hirst'ün, herbirinin kendi mantıki yapısı olan bilginin yedi formu kavramı üzerine bir makale yahut bir kitap yazmak, hemen dini bir merasim gibi kabul edilirdi. **Martin, Gribble, White, Philips, Halstead** gibi, bunun sonu gelmez. Ne var ki, bu kişiler Hirst'ün hiç pişmanlık duymamasına rağmen kendi sistemlerini onun felsefesinin kalıntılarından hemen hemen temizlemiş durumundadırlar.⁵⁷

Burada disiplinlerin yapısı hakkında sürekli olarak dikkatimizi çeken bir husus var. Bu husus kesinlikle zaman zaman şu veya bu konunun felsefi bakımdan anlaşılması ileriye doğru bir takım hamleler, sıçramalar yapılmasına yol açmakta ve bu anlayışın ayrıntılarıyla müfredat programlarına alınması konusunu yeniden gündeme getirmektedir. Böylece son yirmi senedir. İlimin yapısı konusu felsefede çok önemli bir konu haline gelmiş ve Popper'in, Kuhn'in, Lakatos'un ve Feyerabend'in eserleri bu alanda infial uyandırmıştır. Burada eğitim felsefecileri aktif bir rol oynamıştır. Şüphesiz matematikte, sanatta, edebiyatta ve tarihte bir avuç eğitim felsefecisinden tam anlamıyla faydalanılmasına yetecek ölçüde de olsa buna benzer şeyler olmuştur ve olacaktır.

Organizasyon ve Politika :

Ülkedeki "**Eğitim Kuruluşları**" adını taşıyan bölümlerin çoğu isimlerini "**Eğitim Politikası Araştırmaları**" şeklinde değiştirmiş bulunuyorlar. Bunu yaparken herhalde insanların bazen aldatılabileceğini umuyorlardı. Mamafih bazı eğitim felsefecileri bedava ellerine geçen bu hediyeyi kurcalamağa karar verdiler. Ciddi olarak bazı önemli konuları incelemeye koyuldular. **Nyberg**'in daha önce sözettiğimiz kuvvet üzerine yazdığı eseri **Donna Kerr**, Politikanın mahiyeti hakkında⁵⁸ bir makale yayınladı. **Tom Green** de "eğitim sistemi" hakkında kısmı bir teori ortaya koydu⁵⁹. Çok az sayıda analitik eğitim felsefesi sosyal programların geliştirilmesi meselesini düşünmeye koyuldular.⁶⁰ Bütün bunlarda, hiç olmazsa bir potansiyel var. Ama önemli olan bu potansiyeli iyiye kullanmak, teknik olarak çalışmaktır, yoksa tahlili eğitim felsefesi hakkında kitlelerde histeri uyandırmak için değil.

Mezar Kitabesi :

Denilebilir ki, yangından sonra bitkiler eskisinden daha gür olarak büyürler. Eğitim felsefecileri belki şanslı olacaklardır. Diğer taraftan **Büyük Sahra** bir zamanlar bahçeydi, ama artık ebediyen kaybolmuştur. Neler olacağını ancak zaman gösterir, ama sadece akıllı olanlar bu tehlikeyi göze alabilirler tıpkı **Woody**'nın dediği gibi.

Kısaca geleceğin büyük inkânlara gebe olduğu açıktır, ayrıca tuzaklarla da doludur. Maharet tuzaklardan sakınmak ve fırsatları değerlendirmek eve tam vaktinde dönmektir.⁶¹

DİPNOTLAR

- (1) Harry S. Broudy, "Philosophy of Education Between Yearbooks", Teachers College Record, 81 (Winter 1979), s.130
- (2) a.g.m., s.142
- (3) Thomas F. Green, "Philosophy and Policy Studies", Teachers College Record 81 (Winter 1979), s.212
- (4) Ira S. Steinberg, "From Our American Correspondent", Educational Analysis, 4 (1982), s.16
- (5) R.S.Peters, Education and the Education of Teachers, London, 1977, Bölüm 8.
- (6) a.g.e., s.136
- (7) Phi Delta Kappa's Center, "Motivation," Practical Applications of Research (Newsletter of Phi Delta Kappa's Center on Evaluation), 5 (Sept., 1982) , s.1.
- (8) Proverbs, Bölüm 12, s.1
- (9) Imre Lakatos, The Methodology of Scientific Research Programs, Philosophical Pappers Volume : I, Cambridge 1978, s.118-121 (Cambridge,
- (10) (The Philosophy of Education Society. (PES) : "Eğitim Felsefesi Cemiyeti'nin mesleki işler üzerinde çalışan bir komisyonu vardır. Bu komisyon, eğitim felsefesi sahasının dışından gelen problemlere dıştan çareler bulmaya çalışır".
- (11) Imre Lakatos, A.g.e, s.118
- (12) Ludwig Wittgenstein, Tractatus Logico-Philosophicus London, 1961.
- (13) William Frenkane, "Toward a Philosophy of the Philosophy of Education," In What is Philosophy of Education New York, 1969.
- (14) A.E. Taylor, Elements of Metaphysics, London , 1961, s.5
- (15) W.Frankena, Three Historical Philosophies of Education Chicago, 1965, s.8.
- (16) Belli yerlerde çok sınırlı sayıda verilen konferanslar hariç, son on yıldan beri aktedilen konferanslarda onun eseri üzerinde hiç olmazsa bir bildiri sunmak, âdeta bir alışkanlık haline gelmişti.

- (17) Bak. Örnek olarak D.Cochrane,
C.Hamm ve A.Kazapides, The Domain of Moral Education
New York, 1979.
- (18) Lawrence Kohlberg, "Stages of Moral Development as a
Basis for Moral Education" in
Critenden and Moral Education,
Toronto, 1971, s.48 .
- (19) *APA, "Continental and Analytic
Perspectives in the Philosophy
Curriculum", APA Newsletter on
Teaching Philosophy, 2 (Spring
1981), s.1
- (20) Richard Pratte, "Getting the fly Out of the Bottle",
Criticism of Something Called
Analytic Philosophy of Education,
Presidential Address, in Philosophy
of Education, Society, 1980, s. 3.
- (21) David N. Silk, "The Poverty of a Phenomenology of
Education", in Philosophy of
Education 1977 (Proceedings of the
Thirty third Annual Meeting of the
Philosophy of Education Society,
1977). s. 222-230.
- (22) Leroy F.Troutner, "The Promise of Phenomenolgy : A
Response to Silk's The Poverty of a
Phenomenology of Education" in
Philosophy of Education 1980
(Proceedings of the Thirty - Sixth
Annual Meeting of the Philosophy of
Education Society, 1980), s.65-66.
- (23) A.g.m., s.64.
- (24) Ludwig Wittgenstein, Tractatus, London, s. 7, 53.
- (25) Van Cleve Morris, "Existentialism and Education",
Educational Theory IV (Oct. 1954), s.
250,
- (26) a.g.m., s.258
- (27) Richard Porty, The Linguistic Turn, (University of
Chicago Press, Chicago, 1970).
- (28) Fred N. Kerlinger, Foundations of Behavioral
Research, New York : 1973, s. 5.

* APA (American Philosophical Association).

- (29) Bak. tipik bir parça olarak James McClellan'ın "First Philosophy and Education" ile Jonas Soltis'in "Philosophy and Education", Chicago 1981, s.263-288.
- (30) Yeni İlim Felsefesinin planı hakkında bak, D.C.Phillips, "Post Kuhnian Reflection on Educational Research", in Philosophy and Education, s.237-261.
- (31) Bazıları yeni ilim felsefesinin subjektivizme veya relativizme ulaştığına inanırlar. Bu kararı vermek için esas eserler veya örnekler arasında açık bir yol yoktur. Diğer felsefeciler bunu tartışırlar (Harvey Siegel'in Educational Theory, Educational Philosophy ve Theory'de yayınlanan makaleleri açıklayıcı bakımdan oldukça yeterlidir). Bak. Urael Scheffler, The Rationalty of Science, London : 1981.
- (32) Karl Popper, "Reason or Revolution?", Theodor Adorno, The Positivist Dispute in German Sociology, New York : 1976, s. 296.
- (33) A.g.m., s.297.
- (34) A.g.m., s.294
- (35) David N. Silk, "Rejoining the Argument," in Philosophy of Education 1980 (Proceedings of the Thirty - Sixth Annual Meeting of the Philosophy of Education Society, 1980). s.78.
- (36) Leroy Troutner, A.g.m., s.71.
- (37) Harry S. Broudy, A.g.m., s.71.
- (38) Robert D.Heslep, "Sensantions", Presidential Address, Philosophy of Education 1977 (Proceeding of Thirty - third Annual Meeting of the Philosophy of Education Society, 1977), s.9
- (39) A.g.m., (Sayfa belirtilmemiş).
- (40) Jurgen Habermas, Knowledge and Human Interests, Boston 1971, s.304
- (41) Karl Popper, Unended Quest, Illinois, 1976, s.150.
- (42) Bu kavramın farklı açıklamaları için bak; N. Burbules, A. Sherman ve Thomas Green, Philosophy of Education 1979 (Proceedings of the Thirty fifth Annual Meeting of the Philosophy of Education Society, 1979), s.105-120.

- (43) Belki onların eserlerinin en güzel bir inceleme özeti P. H. Hirst ve R. S. Peters'in, *The Logic of Education*, London : Routledge, 1970 adlı eserlerinde bulunabilir. Bu konuda ayrıca güzel bir tenkit için D. C. Phillips'in, "Perspectives On structure of Knowledge and the Curriculum," ile P. W. Musgrave'in, *Modern Studies in the Curriculum*, Sydney : 1974, s.15-29 eserlerine bakılabilir. Bir diğer kaynak için, D. C. Phillips'in "The Anatomy of Autonomy", *Educational Philosophy and Theory*, 7 (Sept., 1975) : 1- 12 bakılabilir.
- (44) Jane Ronald Martin, "The Ideal of the Educated Person", Presidential Address, *Philosophy of Education 1981 (Proceedings of the Thirty - Seventh Annual Meeting of the Philosophy of Education Society, 1981)*, s.6.
- (45) James McClellan, "Response to Jane Martin, "Philosophy of Education 1981 (Proceedings of the Thirty - Seventy Annual Meeting of the Philosophy of Education Society, 1981), s. 24.
- (46) David Nyberg, "A concept of Power for Education", *Teachers College Record* 82 (Summer 1981) s. 535 - 551, ve *Power Over Power*, Ithaca : Cornell University Press, 1981.
- (47) Ernest Gellner, *Words and Things*, London, 1979, s.74.
- (48) A. g. e., s.24.
- (49) W. H. Dray, "Commentary", *The Philosophy of Education Oxford : Oxford University Press, 1973*, s.39.
- (50) R. S. Peters, "Reply," *A.g.e.*, s. 43.
- (51) Kevin Harris, *Education and Knowledge* (London : Routledge, 1979).
- (52) Bak. Colin Evers, "Analytical Philosophy of Education : Mantıkî bir görüş açısından yapılan bir inceleme. *Educational Philosophy and Theory* II (November, 1979), s.11 - 16.

- (53) Israel Scheffler, Beyond the letter (london : Routledge, 1979), ve Andrew Ortony, Metaphor and Thought (Cambridge : Cambridge University Press, 1979).
- (54) Thomas F. Green, The Activities of Teaching (New York , Mc Graw - Hill, 1971).
- (55) Jonas Soltis, An Introduction to the Analysis of Educational concepts Massachusetts: Addison, 1978.
- (56) Ivan Snook, Indoctrination and Education London : Routledge, 1972).
- (57) Paul H. Hirst, Knowledge and Curriculum (London : Routledge, 1974).
- (58) Donna H. Kerr, Educational Policy, New York : David McKay, 1976.
- (59) Thomas F. Green, Predicting the Behavior of the Educational System, Syracuse, New York : Syracuse University Press, 1980.
- (60) Phillips Smith, D. Bob Gowin, Fred Ellett ve D.C. Phillips bunlara dahildir. Şüphesiz Micheal Seriven, "saf felsefe" den buraya sığınanlardan birisidir ki değerlendirme çalışmalarında büyük bir şöhreti vardır.
- (61) "Woody Allen, "My Speech to the Graduates," in his Side Effects (New York : Random House, 1980), s.61.