



Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,
The Journal of Social Sciences Institute
Sayı/Issue: 40 – Sayfa / Page: 157-172
ISSN: 1302-6879 VAN/TURKEY

Makale Bilgisi / Article Info
Geliş/Received: 11.04.2018 Kabul/Accepted: 25.05.2018

EĞİTİM VE FELSEFE
-EĞİTİMİN DOĞAL/İNSANÎ, TOPLUMSAL VE FELSEFÎ
TEMELİ-

EDUCATION AND PHILOSOPHY
-NATURAL/HUMANITARIAN, SOCIAL AND PHILOSOPHICAL
FUNDAMENTALS OF EDUCATION-

Prof. Dr. Hasan Hüseyin BİRCAN
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi
Felsefe Bölümü
hhbircan@konya.edu.tr

Öz

Eğitim her dönem ve şartta dikkat edilmesi ve tartışılması gereken bir olgudur. Özellikle modern dönemlerde, her insan, örgün ya da yaygın bir şekilde eğitim gördüğü için bu olgunun önemi kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Zira eğitim hemen fark edilebileceği gibi çok karmaşık ve aynı zamanda birçok unsur ile birlikte düşünülmesi gereken bir olgudur. Bu nedenle bütün ilgili unsurlar üzerine düşen katkıyı sağlamalıdır. Bu itibardır ki eğitim üzerine aynı zamanda “felsefi bakış tarzı”yla da düşünmek bir zorunluluk olarak görünmektedir. Hele Türk Eğitim Sistemi söz konusu olduğunda, yapılan onca çabaya rağmen çok ciddi kavramsal, yapısal ve yöntemsel sorunları olduğu konusunda ilgili herkes mutabıktır. Öyleyse toplumun bu konuyla ilgili her kesimi, belli yaklaşım ve bakış açılarını, yargılarını “askıya alıp” üzerine düşeni yapması gerekir. Açıktır ki, eğitimin sosyo-kültürel, siyasi, ekonomik, düşünsel, psikolojik... sonuçları devamlı olarak gözden geçirilmesi gerekmektedir. Bu gözden geçirmenin tek bir alanla sınırlandırılmayacak çok çeşitli yolları vardır. Eğitime yaklaşımların ve onun gidişatını fark etmenin en başta gelen yollarından biri ise, bütüncül, gerekçeli, analitik, sentetik ve eleştirel bakıştır. İşte bizim bu çalışmada dikkat çekmeye çalıştığımız temel tema, bu bakış tarzını temsil eden “felsefi bakış tarzı”nın eğitime yaklaşımlarda ve eğitimle ilgili kararlarda ihmal edilmemesi gerektiğine dikkat çekmekten ibarettir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Eğitim felsefesi, Eğitim ve toplum, Eğitim ve insan.

Abstract

Education is a phenomenon that must be cared and discussed in different perspectives regardless of epochs. Particularly, during modern ages, since each individual are educated whether formal or informal, it is salient that it is of exclusive interest in modern age. In fact, education is a phenomenon that must be conveyed in conjunction with a variety of agents with a complicated structure as it is obviously noticed. Hence, all pertaining elements must play the designed role. Therefore, thinking with a “philosophical view” over education seems as an imperative. Especially if the Turkish Education system is at stake, it is agreed that it has a myriad of theoretical, structural and methodological problems in spite of entire effort given for that. Thus, all parts of society related to this issue must deal with the process properly by “putting aside” specific approaches and viewpoints. It is obvious that socio-cultural, political, economic, cognitive, and psychological results of education are to be checked on a regular basis. The given checking methods are not limited a few but a myriad of techniques. One of the most remarkable methods to check the route of approaches towards education is encompassing, reasoned, analytical, synthetic and critical view. In this respect, this paper aims at clarifying the given theme which is in favor of “an philosophical approach” to education and must be taken into in setting agenda in regard to education.

Keywords: Education, Philosophy of education, Education and society, Education and human being.

Giriş

Türk eğitim tarihine ve günümüz Türk eğitim sistemi ve işleyişine baktığımızda, işlerin hiç de yolunda gitmediği açıktır. Nitekim devletin en üst makamlarında bulunan kişiler dahil herkes eğitim alanında bir başarısızlıktan ya da istenen vasatın yakalanamamasından şikayetçidir. Aslında özellikle Türkiye Cumhuriyeti tarihi boyunca, her iktidarın ya da “her kesim”in en çok tartıştığı, üzerinde durduğu, en çok sözün söylendiği, en çok kavganın edildiği kurumların başında Milli Eğitim’in geldiğini söylemek mümkündür. Ne var ki yapılan bütün tartışmalar, önerilen çözümler ve alınan tedbirler sorunun çözümüne kalıcı katkılar sunmamakta; hatta bazen sorunun görülmesine bile mani olabilmektedir.

Şüphesiz bu çalışmada Türk Milli eğitiminin ya da genel olarak eğitimin bütün sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri üzerinde durulmayacaktır. Bizim burada dikkat çekmek istediğimiz şey, önemli diğer faktörlerle birlikte eğitime “felsefi bakış tarzı” ile yaklaşmanın zorunluluğudur. Zira eğer eğitim gelişime ve değişime açık canlı/hareketli bir faaliyet ise ve eğer bu yönleri göz ardı edilip

toplumsal, kurumsal ve kültürel olarak kronikleşmiş bir sorun haline gelmiş ise, yapılacak ilk şeylerden biri bu sorunun bütün kavram ve ilkelerinin ilk önce “bütüncül, eleştirel” bir yaklaşımla “analiz” edilerek belli bir takım olumlu ya da olumsuz “sentezler” ortaya koymak gerekmektedir. Bunun için de öncelikle en bilinen ama sorun olarak görülmeyen kavram ve problemlerden başlamak gerekmektedir. Zira asıl sorun, belki de, sorun olarak görmediğimiz ve tanımında uzlaştığımızı zannettiğimiz kavramlardadır ya da “eğitim vasatında oluşmuş kültürdedir”. Biraz daha özelleştirecek olursak sorun, belki de, eğitimin öznesi ve nesnesi olan “insan” algısında yatmaktadır. Belki de eğitimin “amaç” ya da “amaçlar”ı belirsizdir. Hatta asıl sorun belki de “eğitim öğretim çevresi”nin düzenlenmesinde, “yöntemde” veya “ölçme ve değerlendirme” biçimlerindedir. Ya da temel sorun eğitimi oluşturan temel faktörlerin öncelik ve sonralık tespitinde ya da “kurumsallıkta” ve “yönetimde”dir.

Burada tüm bu sorunların detaylarının ortaya konulması ve bunlara çözüm önerisinde bulunulması imkân dâhilinde olmadığı için, sadece eğitimde felsefeye duyulan ihtiyaca ve eğitim felsefesinin gerekliliğine vurgu yapmakla yetinilecektir.

Felsefe ve Eğitim

Felsefenin neliği konusunda bir uzlaşma yoktur ve böyle bir uzlaşmanın olmaması onun tabiatıyla da ilgilidir. Her filozof ve çağ ondan bir şey anlamış ve kendine göre onu “tanımlamıştır.” Ancak “felsefe” bir tanıma sıkıştırılabilecek bir faaliyet değil, sürekli ve canlı bir düşünsel faaliyettir. Bu nedenle felsefenin bir “olgu” olmaktan çok bir “oluş” olduğunu söylemek mümkündür. Zaten kelimenin Yunanca aslının anlamı da bunu çağrıştırmaktadır: *Philosophia* (seve isteye bilgeliğin, hakikatin peşinde olmak; hakikate, bilgiye tutkun olmak). Dolayısıyla diğer tanımlanamayan şeyler gibi, felsefe hakkında da, onun temel niteliklerine vurgu yaparak konuşmak gerekmektedir. Buna göre felsefeyi, “*analitik, sentetik, bütüncül, gerekçeli, refleksif, sorgulayıcı ve rasyonel bir düşünce*” olarak betimlemek mümkündür. Yani felsefe bir düşünmedir; ama kendine özgü bir düşünmedir. Dolayısıyla bu düşünmenin kendine özgü nitelikleri vardır. O, bu niteliklerden bir kısmında diğer düşünce biçimleriyle ortaktır. Ancak ontolojik kavramlarla ifade edecek olursak, eğer “felsefe” ve “bilimi” belli niteliklerin kendilerine yüklenildiği iki ayrı töz olarak alırsak, söz gelimi bilim de analiz ve sentez yapar, felsefe de. Ancak söz konusu nitelikler bu iki töze yüklendiğinde, birinde diğerinden ayrı olarak kimi nüanslar ortaya çıkabilmekte ve bunlar da onların anlamlarında farklılaşmalara yol açabilmektedir. Burada ayrıca belirtelim ki, tarihî

vasatı içinde felsefe, zaman zaman bir bütün olarak kavramsal, normatif ve eleştirel boyutlarıyla sunulmuş, zaman zaman da bir felsefi tutum olarak bu yaklaşımlardan sadece biri özellikle *felsefe* olarak öne çıkarılmıştır.

Eğitime gelince, eğitimin de çok değişik tanımları yapılmıştır. Burada bunlara girilmeyecektir. Sadece bazı yönlerine vurgu yapmakla yetinilecektir. Yani onun anlaşılması için nerelerden hareket edilmelidir ve nelere dikkat edilmelidir!? Eğitim faaliyetinin kendisi veya bu faaliyeti ifade etmek amacıyla kullandığımız fiil, bizim düşünce geleneğimizde eğitim (*te'dib*) ve öğretim (*ta'lîm*) ayırımı da yapılarak, “eğitme”, “öğretme”, “adet”, “alışkanlık kazanma ve kazandırma”, “bir yeteneği elde etme ve kazandırma”, “telkin”, “alıştırma”, “kendine özgü suretini/formunu kazanma ve kazandırma” gibi alt kavramlarla da ilişkilendirilerek açıklanmaktadır. *Öğretim*, eğitimin daha çok teorik yönünü; *eğitim* ise pratik (*ahlak ve siyaset*) yönünü meydana getirmektedir. Örneğin Fârâbî'nin ifadeleriyle “öğretim” (*ta'lîm*), teorik (*nazarî*) ilimleri öğrenmekten ibarettir; zira özelliği sadece bilinmek olup insan tarafından yapılamayan teorik bilgiler hakkındaki yetkinlik, sadece bilmektir. “Eğitim” (*te'dib*) ise ahlâkî erdemleri ve amelî/siyasî sanatları bilfiil varlığa getirme yöntemidir. Yani bilme ve yapma ile ilgili olan pratik (amelî) felsefenin gerçekleştirilmesidir (Fârâbî, 1992: 165; Fârâbî, 1987: 220-221. Ayrıca bak. Fârâbî, 2010: 52; Fârâbî, 2008: 52-53; Bircan, 2016: 117-118). Gutek de genel olarak eğitim ve öğretimin aynı zamanda ahlâkî bir yaptırım olduğunu belirterek onun kuram ve uygulamanın dikkatli sentezi olduğunu vurgular; zira ona göre kuramsız uygulama yararsız, kuram ile yönlendirilmeyen uygulama ise hedefine kesinlikle ulaşmamaktadır (Gutek, 2011: 1). Kısaca Kant'ın ifadeleriyle eğitim “eğitimi (terbiye, disiplin) ve öğretimi tazammun etmektedir” (Kant, 2009: 34).

“Eğitmek” ya da “öğretmek” fiili, Latince’de hayvanları veya bitkileri yetiştirmek ve yaygın olarak da çocukların bakımını üstlenmek manasına gelen *educare*’den gelmektedir. İnsanla ilgili olarak o, kısaca “yetiştirmek, büyütme ve rehberlik edip formasyon kazandırmak” anlamına gelmektedir (Bk. Reboul, 1991: 20; Frankena, 2007: 115). Ancak Reboul’un da dediği gibi etimoloji, her zaman yeterli olmamaktadır, dolayısıyla onu anlamak için eş anlamlılarına müracaat etmek gerekmektedir. Onun belirttiğine göre eğitmek fiilinin birçok eş anlamlısı vardır ki bunlardan üç tanesi onun anlaşılmasına katkı yapması bakımından önemlidir: a) Yetiştirmek/terbiye etmek, b) öğretmek ve c) şekillendirmek/biçimlendirmek. *Yetiştirmek*, dar anlamda eğitime, esas olarak ailenin eğitimine indirgenir ve bunda

kendiliğinden bir eğitim söz konusudur. *Öğretmek* ise kasdî bir eğitimi betimler; amaçları açık olan, yöntemleri az veya çok kanıtlanmış olan, bir kurum içinde uygulanan ve profesyoneller tarafından yürütülen bir faaliyettir. Şu halde yetiştirmek ve öğretmek birbirinden farklı ve bazen birbirlerini dışlayan faaliyetlerdir. İkisi de gerekliyse de ikisini aynı anda yapmak ve bunları tek bir kişinin sorumluluğuna vermek zordur. *Biçimlendirmek (formation)* ise, ister teknik, ister meslekî, askerî, sportif olsun ve hatta bütün yeniden yetiştirimleri kapsasın, bireyin şu ya da bu toplumsal fonksiyona hazırlanmasıdır (Reboul, 1991: 20-22). Bu öğrenim biçimlerinin fark ve benzerliklerini bir yana bırakırsak, eğitimin bütün alanlarda, doğumdan son güne/ölüme kadar bir insanî öğrenme süreci olduğunun altını çizmemiz gerekmektedir. Ve ailesel eğitim (yetiştirmek), öğretim ve formasyon bu öğrenme sürecinin kısımlarıdır. Bütün durumlarda, insan olmak öğrenilir (Reboul, 1991: 23-24). Şu halde eğitimin tanımlanması, eğitim ile ilgili sorunların görülmesi ve bu konuda çözümler bulunmak isteniyorsa, öncelikle ve bilhassa “insan” üstüne düşünülmesi gerekmektedir

Eğitim ve İnsan

Kant’ın ifadeleriyle “eğitimden ‘ahlâkî terbiye ile birlikte bakıp büyütme (çocuğun bakılıp doyurulması), umumî talim ve terbiye’ anlaşılmaktadır” ve “eğitime ihtiyaç duyan tek varlık insandır. Çünkü insan birbiri ardı sıra bebeklik [bakım ve beslenmeye muhtaç olma, çocukluk talim ve terbiyeye muhtaç olma] ve talebelik [tahsil ve irşada/rehberliğe muhtaç olma] evrelerinden geçmektedir.” (Kant, 2009: 31). Ve yine Kant’ın ifadeleriyle “İnsan ancak eğitimle insan olabilmekte; o her ne ise, her ne olmuşsa eğitim sayesinde olmaktadır.” Fakat bazı şeyler insana eğitimle verildiğinden, bazı şeyler ise ancak eğitimle geliştirildiğinden, bu nedenle de insanın tabii kabiliyetlerini tam olarak kestirmek bizim için güç olduğundan eğitimin sürekli düzeltilip geliştirilmesi gerekmektedir. Ancak bu sayede nesillerin birbirleri ardına insanlığın mükemmeliyetine doğru bir adım daha ilerlemeleri mümkündür; çünkü insan tabiatının mükemmeliyetinin büyük sırrı eğitimde saklıdır (Kant, 2009: 35-36). Öyleyse eğitim nedir?

Eğitim, çok genel anlamda, insanı kültürel hayata hazırlayan tüm sosyal süreçleri içermektedir. İnsan türü biyolojik olarak diğer canlı organizmalar gibi ürer. Biyolojik üreme, biyolojik açıdan ortaya çıkma, aynı zamanda kültürel üreme değildir. Yaşayan ve bir kültürü paylaşan henüz tam olarak sosyalleşmemiş bir insan derece derece bir kültürün üyesi ve alıcısı haline gelir. Kişiler ve sosyal kurumlar gencin

kültür edinme süreci için gereklidirler (Guttek, 2011: 5). Bu kurumların başında şüphesiz eğitim kurumu gelmektedir.

Gerçi “Doğuştan mı insan olunur yoksa eğitim yoluyla mı insan haline gelinir?” sorusu hep tartışılmalıdır. Burada tek bir cevabın yetersizliğini hatırd tutarak Reboul’un şu tespitine katılmak mümkündür: İnsan bilimlerinin de gösterdiği üzere, bugünün yeni doğmuş bebeğinin prehistorik çağların yeni doğmuş bebeğinden hiçbir farkı yoktur. İnsanlığın elde etmek için binlerce yıldır çabaladığı ve biriktirdiği her şey “kültürel”dir, doğal değildir, başka deyişle miras yoluyla değil eğitim yoluyla aktarılmaktadır. Kısacası insanı insan yapan her şey; dil, düşünce, duygular, teknikler, bilimler, sanatlar, ahlâk ve diğer... İnsan bunlara sahiptir, çünkü bunları öğrenmiştir. Antropoloji, insanın ‘zamandan önce doğmuş’ bir hayvan olduğunu belirtir. Organizması, özellikle sinirsel bağlantıları tamamlanmıştır. Dolayısıyla küçük hayvanın tersine, her şeyi öğrenmek zorundadır ve öğrendiği sürece, değerlerine ve yetişkinlere bağımlıdır. İnsanın bu tamamlanmamışlığı aynı zamanda onun büyüklüğüdür; hayvan doğuştan ne ise o iken, insan türünün çocuğu, Fichte’nin dediği gibi, olması gereken şey haline gelmek zorundadır. Fakat bu elverişsiz durum sonuçta çifte bir avantaj sağlar. Öncelikle çocuğun zayıflığı, yıllar boyunca onu koruma, bakma, eğitme zorunluğu, kuşkusuz toplumun en önemli faktörlerden birini oluşturur; sonuçta toplum olmadan çocukluk olmayacak, dolayısıyla insanlar olmayacaktır. İkinci olarak tamamlanmamış olduğu için çocuk, hayvandan sonsuz derecede daha ileriye gidecektir. Doğasının potansiyel sınırsızlığı ise, aynı zamanda onun doğrulanabilirliğinin bir ifadesidir (Reboul, 1991: 24-25). Öyleyse vahşi çocuklar şu ya da bu şekilde eğitilebilirler, oysa hiç kimse bir hayvana dili, teknikleri veya ahlâklılığı öğretemez. Şu halde tam olarak öğrenme olanağına dayanan evrensel bir insan doğası pekâlâ mevcuttur. Ve bu saptama yalnızca teorik değildir (Reboul, 1991: 27).

Eğitim yaklaşımları ve uygulamaları bakımından “insan doğası” kavramının önemli bir hareket noktası olduğu açıktır. Zira bu kavram aynı zamanda insan davranışlarını anlamak için de önemli bir başlangıç noktasıdır. Dolayısıyla eğitim kuramları ortaya konulurken, insanla ilgili bir şekilde, insanın deneyim ve düşünme süreçleri gibi birçok insani faktörün şüphesiz dikkate alınması bir zorunluluk olarak kendisini belli etmektedir, ancak bütün bunlardan önce “insan doğası” hakkındaki kanaatler kuramın asıl belirleyicisi olmaktadır. Sözelimi insan doğası hakkındaki “iyimser” ya da “kötümser” yaklaşımlar (bk. Guttek, 2011: 197-198, 236-237), eğitim ve eğitim uygulamaları hakkındaki yaklaşımları da bir birlerinden tamamen farklılaştırabilmektedir.

İnsan doğası kavramının önemi, eğitimde her şeyin mümkün olmadığını, eğiticinin ne tanımazlıktan geleceği ne de eğitimi bozmadan değiştirebileceği bir direnişle karşılaştığını gösterir. Doğa aynı zamanda her çocuğa özgü karakterdir, onun hareket etme, hissetme ve öğrenme tarzıdır. Bunu bilmezlikten gelmek, çocuğu ortak bir kalıp içine sokmaya çalışmak, onu “kardeşi gibi çatışmaya” zorlamak, kendi gücüne güvenmeyerek bir daha tamir edilemez şekilde onun cesaretini kırma tehlikesi taşır. Eğitmek bir modele göre yetişkinler üretmek değildir, her insanda kendi olmasını engelleyen şeyi açığa çıkarmak, ona kendi tekil “deha”sına göre varolma olanağı tanımaktır. Kısaca eğitimin içeriği değişken ise de eğitmek zorunluluğu evrenseldir, çünkü insana içkindir. İnsan doğası eğitmeyi gerekli kılar; fakat aynı zamanda eğitimin her şeyi yapamayacağını da hatırd tutmak gerekir. Buna karşılık eğitim her şeyi yapamasa da onsuz da hiçbir şey yapılamamaktadır (Reboul, 1991: 27- 28).

Eğitim ve Toplum

İnsan doğasıyla ve konumuz olan eğitimle ilgili olarak ortaya çıkan önemli bir sorun da “birey-eğitim-toplum” ilişkisidir. Eğitim, belirtildiği gibi, genel anlamda insanı kültürel hayata hazırlayan tüm sosyal süreçleri içermektedir. İnsan türü, biyolojik olarak diğer canlı organizmalar gibi üremektedir. Biyolojik üreme/ biyolojik açıdan ortaya çıkma aynı zamanda kültürel üreme değildir. Yaşayan ve bir kültürü paylaşan henüz tam olarak sosyalleşmemiş bir insan, diğer canlılardan farklı olarak, derece derece bir kültürün üyesi ve alıcısı haline gelmektedir. Dolayısıyla hemcinsleri yanında aile ve okul gibi sosyal kurumlar çocuğun kültürelleşme süreci için gereklidir. Bir aile, bir akran grubu, topluluk, medya, dini kurumlar ve devlet birey üzerinde biçimsel olarak etkilidir. Başka kişilerle birlikte yaşarken, deneyimsiz olan çocuk onlarla nasıl ilişki kuracağını öğrenir, onların tavırlarını, davranışlarını ve dillerini örnek alır. Nitekim eğitim resmî ve düşünsel anlamda; kişilerin değerler, yetenekler ve bilgi bakımından eğitildikleri sosyal kurumlar olan okullarda yapılır (Gutek, 2011: 5). Bu bağlamda eğitimi şöyle tanımlamak mümkündür: *Kültüre giriş insanı hayvandan ayıran özellik iken, eğitim, her insan çocuğuna tedrici olarak kültüre girme olanağı sağlayan süreçler ve yöntemler bütünüdür* (Reboul, 1991: 31).

Eğitim-toplum ilişkisi, sosyal fırsatlar ve sosyal eşitsizlikler; sınıf, cinsiyet, etnisite ve ırk konuları; devlet/rejimin statüsü, kültürelleme, özgürlük ve ferdi farklılıklar; ekonomi, değişme, bilimsel ve bilimsel sorunlar gibi birçok problemi içinde barındırmaktadır (Moore, 2015: 3vd). Örneğin eğitim daha eşitlikçi bir toplum yaratmanın başlıca

aracı olarak görülür. Bazıları için bu fırsat eşitliğinin eşitsizlik haline gelmesi, başka bazıları için sonuçları itibarı ile daha fazla eşitliğin başarılması demektir. Bu konuda ideal olan, sosyal ödüllerin miras alınmış, hak edilmemiş sosyal avantajlar ve dezavantajlara göre değil, yeteneklere/mezihyetlere göre dağıtılmasıdır (Moore, 2015: 11).

Eğitim süreçlerinin, bunların birbirlerini tamamlayacak şekilde nasıl biraya getirilebileceği sorusu bu bağlamda en çok araştırılan sorunlardandır. Eğitim kuramcıları ve filozoflar artık insanların ve toplumların etkileşimlerinin eğitimsel rolünü kabul ederken insan potansiyeline katkıda bulunan sosyal düzenin ana hatlarını belirlemeye çalışmaktadırlar (Gutok, 2011: 5).

Burada insan doğasının tek belirleyici olduğunu savunan ve bunu reddederek toplumu ve kültürü önceleyen iki genel yaklaşım söz konusudur. İnsan doğasını reddeden ampirist veya kültürcü doktrinler, çocuğun, topluma özgü değerlerin fonksiyonu olarak toplum için eğitildiğini söyleyeceklerdir. İnsan doğasını savunanlar ise tersine çocuğun kendisi için, kendi doğasına göre büyümesini olanaklı kılmak için eğitildiğini iddia edeceklerdir. Birinci tez, geçmişin ve ataların mirasını çocuklara ve gençlere aktarmayı, içinde yaşayacakları topluma daha iyi uyabilmeleri için fikirler ve gelenekler vermeyi içerir (Reboul, 1991: 28). Bu tezin kendi içinde bir gerçekliği vardır. Zira onların sonuçta yalnızca büyümeleri hedeflenirse, her durumda kendilerinin olacak olan ortamları bütünleşme yeteneğinden yoksun birer marjinal haline gelebilecekleri açıktır. Dahası, her toplumun, kendini tehlikeye sokmadan vaz geçemeyeceği gerçeklikler vardır. Üstelik toplum eğitimden, çocuğa toplumsal hayatın olanaklı olmasını sağlayan değerleri öğretmesini isteme hakkına sahip değil midir? Sözelimi bir toplumun elinden alınamaz olan ortak mirası olan dile bakacak olursak, eğer öğrencilerin yaratıcı kendiliğine saygı bahanesiyle, onları kendilerini iyi ifade etmek ve iyi anlamak için zorlamaktan vazgeçilirse, sonuçta bizzat iletişime zarar verilecektir. Aynı şekilde gençlere, tam olarak yetişkin hale gelmelerini sağlayacak olan bilim, sanat, ahlâk hazinelerini iletmekten vazgeçilirse, yine onlara zarar verilmiş olur. Kısacası bu tezin gücü, çocuğun topluma adapte edilmesi ve toplumla bütünleştirilmesi aynı zamanda onun iyiliği için çalışıldığının göstermesinde yatmaktadır (Reboul, 1991: 28-29). Ne var ki, burada iki önemli güçlük vardır: 1. Ebeveynlerin genellikle sadece çocuklarının bu dünyada muvaffak olmalarını nazarı itibara almaları ve bunun endişesini taşımaları. 2. İdareci mevkiinde bulunanların tebaalarını sadece kendi amaçlarını gerçekleştirmek için birer araç olarak görmeleri (Kant, 2009: 41).

İnsan doğasını savunan yaklaşımlar ise, yukarıda sözü edilen güçlükleri de dikkate alarak çocuk ve gençlerin her birindeki yeteneklerin en üst düzeyde geliştirilmesini ve bu geliştirmenin onların gelecekteki başarılarını sağlama yönünde olması gerektiğini iddia ederler. Aşkın her türlü değeri savunmayı reddeden bu doktrin, eğitimin “bilimsellik” iddiasını taşıyan normlara dayanmak zorunda olduğunu savunarak tam bir konformizme varır. Buna göre her şeye rağmen Mozart ve Beethoven, Rousseau ve Nietzsche, Van Gogh ve Gauguin uyumsuz kişilerdi ve dehaları bizzat uyumsuzluklarından kaynaklanıyordu (Reboul, 1991: 29). Yine bu yaklaşıma göre özellikle ahlâkî açıdan, toplumsal bütünleşme tartışılmaz bir norm olmaktan uzaktır, çünkü her toplumun bir fanatizm yönü, bir de kutsal egoizm yönü bulunmaktadır. Üstelik böyle bir eğitim bizzat toplum için zararlıdır, çünkü o başlangıçta her şeyi dondurmaya, körleştirmeye katkıda bulunur. Toplum, ne basittir ne de durgundur. Ve eğitim çocuğu onun karmaşıklığına ve evrimine hazırlamak zorundadır. Kısacası bireyi toplumun bir aracı haline getirmek isterken onun saygınlığı unutulmaktadır ve üstelik o oldukça yoksul bir araç haline getirilmektedir (Reboul, 1991: 29).

Bu konuda belki de Kant’ın şu görüşüne ya da daha doğrusu “dileğine” katılmak mümkündür: “Çocuklar içinde bulunulan zaman dilimi için değil, fakat gelecekte insanın mümkün gelişmiş durumu için eğitilmelidir; bir başka ifadeyle insanlık fikrini ve insanın umumi kaderini gözden kaçırmayacak [buna intibak edebilecek] bir tarzda eğitilmelidir. Bu ilke büyük önemi haizdir. Ebeveynler çocuklarını genellikle, dünya ne kadar kötü olursa olsun, kendilerini mevcut şartlara uydurabilecekleri tarzda eğitirler yalnızca. Fakat onlara bundan çok daha iyi eğitim vermelidirler ki, böylelikle gelecekte daha iyi bir dünya kurulabilsin (Kant, 2009: 41). Burada eklenmesi gereken en önemli şey şudur: Onlara verilen eğitim sadece gelecekte daha iyi bir dünya kurulabilmesi için değil, aynı zamanda kendi dünyalarının da iyi olması içindir. Ancak bu konuda birini diğerine indirgemeyecek “ölçü”yü belirlemenin yolu galiba keşfedilmiş değildir.

Eğitim, “toplum için mi yoksa çocuk için mi?” sorunsalında belki de yanlış bir alternatif söz konusu edilmektedir. Şöyle ki, her terimin değeri ötekinin eksikleriyle ölçülür. Çünkü birey ve toplum arasında üçüncü bir terim mevcuttur: *İnsanlık*. Ve eğitim bizzat buna tanıklık eder. Çocuğun, çocuk kalması için eğitilmediği gibi, o “bir emekçi veya bir yurttaş” olması için de eğitilmemelidir. O, öncelikle ve bilhassa insan olması için, yani insanî eserler ve kişilerle iletişim kurmaya yetenekli bir kişi olması için eğitilir. Çünkü bütün kültürlerin ötesinde, her şeyden önce birbirleriyle iletişim kurabilecekleri olgusuna

dayanan kültür vardır; örneğin diller vardır, fakat hiçbiri çevrilemez değildir. Oysa insanî model dışarıdan empoze edilemez; çocuğun zekâsını ve kişiliğini uyararak, ona kendi olma olanağını sağlayarak onu insan yapar (Reboul, 1991: 29-30).

Kant'ın dediği gibi insan, eğitim sayesinde sadece *terbiye olmakla* kalmamakta, o hayvanlardan farklı olarak düşünmeyi öğrenerek sabit-değişmez ilkelere göre hareket etmesini de öğrenmektedir (Kant, 2009: 45). Ona göre “Safi mekanik olan her türlü eğitim birçok hatayı ve kusuru da beraberinde getirmektedir, çünkü üzerine oturacağı güvenilir ilkelere sahip değildir. Eğer eğitim insan tabiatını varlığının amacına erdirtirebilecek şekilde geliştirecekse o zaman bünyesinde kesinlikle *yargı gücünün* kullanımına yer vermelidir.” (Kant, 2009: 40. Kant'ın “yargı gücü” hakkındaki görüşü için bkz. Cassirer, 1996: 289vd.).

Sonuçta bize göre eğitimin amacı, her şeye, gerçekten insani olan bir kültür içinde kendi doğasını gerçekleştirme olanağı sağlamaktır. Bu amaç ütöpik gibi görünüyorsa da, “aşılama eğitimi” (daimici ve esasici yaklaşımlar) olduğu kadar “bırakın yapsınlar” (liberal ve gelişmeci yaklaşımlar) eğitimi koruyan tek amaç budur. Şu halde eğitimi bir terbiyeden ve kendiliğinden bir olgunlaşmadan farklı kılan şey insani olanla kurulan bu temel bağıdır. İnsan olmak, insan haline gelmeyi öğrenmektir. Öyleyse burada iki önemli saptamanın altının çizilmesi gerekmektedir: Bunlardan birincisi, iki öğrenme tarzı vardır; a) bizzat toplum içinde yaşamaktan gelen kendiliğinden bir süreç olarak öğrenme ve b) öğretmenleri ve hedefleriyle birlikte bir kasıtlı yöntemler bütünü olarak öğrenme. İkincisi ise “insan haline gelmenin” hiçbir zaman tanımlanamaz ve mutlak anlamda insani kültüre ulaşmanın mümkün olmamasıdır; yani eğitime son verecek bir insanlık diplomasının yokluğudur (Reboul, 1991: 30).

Eğitim Felsefesi

Eğitim felsefesini, çok genel bir şekilde, eğitimi *felsefî bir düşünüş tarzıyla* ele alan felsefenin bir disiplini şeklinde betimlemek mümkündür. O, başta eğitimin neliği olmak üzere eğitimle ilgili bütün kavramları sorgular. Sonra eğitimin amacı, eğitim programı/müfredatı, eğitim öğretim çevresi, öğretmen, öğrenci, eğitim-öğretim yöntemi, ölçme ve değerlendirme gibi başat eğitim sorunları üzerinde kendi yöntemiyle yoğunlaşır; analiz eder, eleştirir ve çoğu zaman normlar da belirler. Tabii ki, eğitim felsefesi, her şeyden önce bir *felsefedir*. Dolayısıyla eğitim felsefesinin, felsefenin bizatihi kendisinde olduğu gibi, kavramsal, normatif ve eleştirel boyutları vardır. Eğitim felsefesi eğitim olgusuna veya konusuna yaklaşırken, belirtildiği gibi, başta

eğitimin ne olduğunu ele alır ve eğitimin ölçütlerini tartışır. Felsefe, yine eğitim teriminin farklı kullanımlarını sorgulayıp eğitim faaliyetini meşrulaştırmanın veya gerekçelendirmenin farklı yolları üzerinde durur. Bunlara ek olarak “eğitim” terimiyle çoğu zaman farklı şeyler de anlatılmak istenir. Bu terimle zaman zaman ebeveynlerin ve öğretmenlerin yaptığı, zaman zaman da okul ve benzeri kurumlarda yapılan şeyler; küçükleri ve genç insanları eğitime faaliyeti ya da süreci sırasında olup bitenler kastedilir. Kimi zaman da eğitimle çocukta veya genç insanda bu sürecin sonunda elde edilen şey veya sonuç anlatılmak istenir. Eğitimle çok daha önemlisi bu faaliyetler üzerine yükselen bir disiplinin eş deyişle terimin ilk üç anlamında olup bitenleri konu alan disiplinin kast edildiği de olur (Frankena’ya atıfla Cevzci, 2012: 14).

Eğitim felsefesi, “*ayrı ya da müstakil bir felsefe disiplini olarak*” eğitimin giderek evrensel bir faaliyet türü haline geldiği, eğitime etki eden sosyal ve politik unsurlar fazlasıyla arttıkları zaman; Sanayi Devriminin ardından ve modernleşme süreçlerinin bir parçası olarak zuhur etmiştir. Hatta onun esas olarak 20. yüzyılda eğitim fakülteleri üniversitelerin kapsamı içinde kendilerine bir yer bulmaya başladıklarında müstakil bir felsefe disiplini haline geldiği söylenebilir (Cevzci, 2012: 11). Fakat bu, problemin sadece bir yönünü meydana getirir. Bir kere eğitim son derece önemli bir faaliyet olup, başta Kant olmak üzere, pek çok filozof tarafından da söylendiği üzere, “İnsan ancak eğitimle insan olabilmektedir. Eğitimin kendisinden çıkardığı [oluşturduğu] her ne ise o sadece odur [Ya da o her ne ise, her ne olmuşsa eğitim sayesinde olmuştur] (Kant, 2009: 35). İnsan eğitim aracılığıyla sadece eğitim sayesinde kültür dünyasına dahil olup bütün yönleriyle gelişebilme imkanı bulabilmektedir. Bu kadar önemli bir faaliyet olan veya olabilecek en temel konulardan birini meydana getiren eğitimin, 20. yüzyılda ayrı bir disiplin haline gelinceye kadar felsefe tarafından ele alınmamış olması düşünülemez. Eğitim, kökleri çok gerilere giden bir faaliyet olup onun tarihi neredeyse insanlık tarihi kadar eskidir; hatta pek çoklarına göre, eğitim veya eğitime etkinliği insanın en eski mesleğinden biridir. Kökleri bu kadar gerilere giden, insanın en önemli çabalarından birini meydana getiren bir disiplin ya da faaliyetin, tarihin içinde farklı toplumlarca ele alınmış olması, bu faaliyetin kavramının enine boyuna tahkik edilmiş olması kadar doğal ve anlaşılır bir şey olamaz. Nitekim eğitim tarihsel süreç içinde farklı uygarlıklarda farklı şekillerde tanımlanıp farklı düşünce okulları ya da filozoflar tarafından farklı bakış açılarından ayrıntılı olarak ele alınarak neredeyse bütün yönleriyle değerlendirilmiştir. İşte buradan hareketle eğitim felsefesinin felsefenin bizatihi kendisi kadar eski olduğunu söylemek yerinde olur (Cevzci, 2012: 12).

Nitekim eğitim felsefesinden söz edildiğinde, İdealizm, Realizm, Naturalizm ve Pragmatizm gibi felsefi akımların eğitime ilişkin görüşleri “Eğitim Felsefesi” olarak kabul edildiği gibi Esasicilik (essensializm, Özcülük), Daimicilik/evrenselcilik (perennializm), İlerlemecilik (progressivizm), Yeniden-inşacılık (reconstructionizm), Muhafazakarlık (konservativizm) ve Marksizm gibi özellikle bir eğitim kuramı olarak gelişmiş akımlar da “Eğitim Felsefesi” olarak kabul edilmektedir. Bu ikinci grubun bazıları bir felsefeden bazıları ise bir ideolojiden hareket ederler; kimisi eleştirel bir yaklaşımın kimisi ise eğitimdeki uygulamalardan kaynaklanan ve bazı durumlara bir tepkinin sonucu olarak ortaya çıkmışlardır (Gutek, 2011: 10 vd).

Belirtildiği üzere çok uzun bir zamandan beri insanlık için ciddi bir sorun ve konu olan eğitimin kapsamı içinde eğitim felsefesini bir şekilde belirleyen pek çok unsur vardır. Bunların en başında hiç kuşku yok ki, öğrenci ya da eğitilen insan, öğretmen veya eğiten kişi, öğretimin içeriği veya müfredat, eğitim faaliyetinin kendisi veya amaçları eğitim yoluyla kazandırılan değer ve tutumlar gelir. Buradan da anlaşılacağı üzere, tıpkı felsefenin epistemoloji, ontoloji, etik ve siyaset felsefesi türünden teorik ve pratik dallarının olması gibi, eğitim felsefesinin de epistemolojik, ontolojik, etik ve politik boyutları vardır. Öğretmen ve öğrencilerin kendileriyle ve varlık arasında kurulan ilişkinin mahiyetinin eğitim felsefesinin varlık veya *ontolojik boyutu* meydana getirdiği söylenebilir. Eğitim faaliyeti sırasında öğrenciye kazandırılan bilişsel alışkanlıklarla öğretilen bilgi, bu çerçevede gündeme gelen öğrenme kuramları, eğitici kişi tarafından kullanılan öğretim yöntemleri, onun bilgiyle ilgili yönünü ya da *epistemolojik boyutu* belirler. Bunların yanında gerçek eğitimi ve öğretimi aşılardan veya ideoloji aktarmaktan ayıran ölçütlerin ne olması gerektiğiyle ilgili tartışma da eğitim felsefesinin *etik boyutu* ana hatlarıyla ortaya koyar. Başka bir deyişle bu etik boyutuyla eğitim felsefesi eğitici faaliyetler sırasında uyulması gereken kurallarla ilkelerin ve eğitilen insana aktarılacak değerlerin ne olması gerektiğini sorgular, ahlâk eğitiminin mahiyetini araştırır. Etik boyutla birlikte siyasî ya da *politik boyuta* gelince eğitimi toplumu şekillendirme ve amaçlarını belirleme noktasında gündeme gelen misyonu, demokrasi benzeri yönetim biçimleri ve çok kültürlülük türünden ideal politik durum ya da yönelimlere verdiği pozitif destek, onun mevcut sosyal ve politik düzeni koruyup yeniden üretmeye mi yoksa dönüştürmeye mi yönelik olduğu, eğitim felsefesinin politik boyutu içinde gündeme gelir (Cevizci, 2012: 12-13).

Bu durumda eğitim kavramının gerçekte neyi ihtiva ettiği, eğitimin anlaşılabilmesi ve felsefenin yapılabilmesi açısından son

derece önemli olup sıkı bir kavram analizini gerektirir. Eğitim olgusuna kavram analizi üzerinden yaklaşan bu eğitim felsefesi *analitik felsefe anlayışını* temsil eder. Öte yandan eğitim felsefesi eğitimin nasıl olması gerektiğini söylerken, alternatif felsefi konum veya duruşlardan yola çıkarak eğitimin nasıl olması veya nasıl anlaşılması gerektiği noktasında normatif olduğu kadar “açıklayıcı, tanımlayıcı” bir tutum geliştirir. O nihayet eğitime, yürürlükteki eğitim anlayışlarına karşı eleştirel ve sorgulayıcı bir tutum ve kavrayış geliştirerek yaklaşır. Eğitim felsefesinin bu üçüncü versiyonu çok büyük ölçüde eğitim faaliyetlerini, çeşitli eğitim anlayışlarını normatif ya da politik bir çerçevede eleştiren, eğitimin belli bir dünya görüşünün ideolojik aygıtı ya da hegemonya aracı haline gelişini en azından göstermeye çalışan tutumu ifade eder. Bu durum, yani eğitim felsefesinin, tıpkı felsefenin kendisi gibi analitik, eleştirel ve normatif yönleri veya temellerinin bulunması olgusu, eğitim felsefesinde, özellikle 20. Yüzyılda çok belirgin hale gelecek şekilde üç temel yönelim veya eğilimin bulunduğu anlamına gelir (Cevizci, 2012: 14-15. Bu yönelimler için bkz. Cevizci, 2012: 15vd.).

Sonuç olarak eğitimin temelinde “Nasıl bir insan yetiştirelim?” sorusunun yer aldığı ve bu soruya verilen cevap ile belirlenen insan anlayışı ile nasıl bir eğitim verileceği konusunda karara varıldığı göz önüne alınırsa, eğitimin, insanların hayatındaki bütün faaliyetleri kapsayan bir alan olduğu kolayca anlaşılacaktır. Böyle bir alanın felsefe gibi sorgulayıcı bir etkinlik tarafından ele alınması kaçınılmazdır. Ayrıca denebilir ki felsefe, şeylerin artık kendiliğinden gitmediği yerde, herkes için açık olanın artık açık olmadığı yerde, Sokratesçi ironi ile başlar. Şu halde eğitim felsefesi her şeyden önce bir sorgulamadır; bir bilgiler topluluğu değil, fakat eğitim üzerine bildiğimiz ya da bildiğimizi sandığımız her şeyin bir sorgulanmasıdır. Hiçbir alan bu sorgulamadan kaçamaz. Gerçi felsefe her şeye el atmaz, ama her şey üzerine felsefe yapılabilir; Tanrı üstüne, nezaket üstüne, sanat üstüne, bilim üstüne, dil üstüne... Ve eğitim felsefesini meşrulaştıran da budur. Yine felsefe en derine gitmesi anlamında *radikal*dir. Örneğin herkes kendine şöyle sorar: “Saat kaç?” Felsefe ise kendine şöyle sorar: “Zaman nedir?” Eğitim söz konusu olduğunda soru aynıdır. Felsefe kendine “okuma ve okuduğunu anlama güçlüğünü” (disleksi) nasıl gidermek gerektiğini değil, fakat okuma bilme olgusunun nasıl bir değer veya nasıl bir anlam taşıdığını sorar. Bir okul programı çıkarmaya çalışmaz, öğretilmeye layık olanın ne olduğunu sorar. En emin ve en etkili araçları aramaz, eğitimin amaçlarının neler olduğunu sorar (Reboul, 1991: 7-8). Son olarak, bu nedenle onu doğuran tamamen spekülasyon bir çıkarılamaması anlamında felsefi

sorgulama *hayatî*dir. “Zaman nedir?” diye sorulduğunda, yalnızca zaman değil fakat biz, kaygımız ve neşemiz, hayatımız ve ölümümüz söz konusudur. Bir bilgelik aşkıyla felsefe yalnızca bir bilgiyi değil, fakat bir varolma bilgisini, bilgi yoluyla varolma bilgisini araştırır (Reboul, 1991: 8). Ancak hatırdan çıkarılmamalıdır ki, “Diğer hepsinden daha güç olduğunu düşünebileceğimiz iki insan buluşu vardır: Yönetim sanatı ve eğitim sanatı. Fakat insanlar bunların anlamları hususunda hâlâ bir kesinliğe varamamışlardır (Kant, 2009: 39).

Sonuç

Yukarıda betimlenmeye çalışılan eğitim “olgusu” da gösteriyor ki, eğitim üzerine aynı zamanda “felsefî bakış tarzı”yla da düşünmek bir zorunluluk olarak görünmektedir. Asıl önemlisi de Türk Eğitim Sistemi’nin, yapılan onca çabaya rağmen çok ciddi kavramsal, yapısal ve yöntemsel sorunları olduğu konusunda yöneticiler, öğreticiler, öğrenciler ve veliler yani herkes mutabıktır. Öyleyse toplumun bu konuyla ilgili her kesimi, belli yaklaşım ve bakış açılarını, yargılarını “askıya alıp” üzerine düşeni yapması gerekir. Ancak konunun aynı zamanda bir uzmanlık işi olduğu ve hassasiyeti dikkate alındığında, yapılması gereken ilk iş, problem üzerinde uzmanların uzun süre araştırmalar yaparak sorunun çözümü için bir zemin oluşturacak somut öneriler sunmalarıdır. Sonra bu öneriler üzerinden sadece sorunun çözülmesi motivasyonu ile tartışmaların yapılabileceği bilimsel faaliyetler gerçekleştirilmelidir. Daha sonra bütün bu verileri, daha önceki uygulamaları da göz önünde tutarak değerlendirebilecek bir uzman topluluğu oluşturulup uygulama imkânları gözden geçirilmelidir. Bu noktada eğitim bürokratlarının “eğitimci”, eğitim konusunda uzman ve eğitimin farklı alanlarını temsil edecek çeşitlilikte olmaları çok önemlidir. Çünkü bürokrasinin yöneticinin kararlarını uygulama sorumluluğu yanında, alanıyla ilgili gelişmeleri ve aksaklıkları takip ederek yeni öneriler ve çözümler sunma gibi, tanımı gereği önemli bir görevi de vardır.

Eğitim aynı zamanda “devamlılık” gerektiren bir süreçtir; ancak o devamlı olarak “tekâmüle” açık olacak bir şekilde gözden geçirilip “tadilatlar” yapılmazsa, eğitimin bütün bir toplumu “kör ve sağır” edeceği açıktır. Öyleyse onda yolunda gitmeyenlerin tadilatı yapılırken yolunda gidenlerin korunmasının uyulması gereken zorunlu bir ilke olduğu hatırdan tutulmalıdır.

Şüphesiz “devletin ve milletin bekası” da eğitim ile mümkündür. Bunun için bir “kültür aktarımı”, bir “değerler eğitimi” veya bir “ahlâk eğitimi” verilir. Ancak bunların içeriği, nasıl ve ne şekilde verileceğinin “ayarlanması” çok önemli olmakla birlikte, bu

konuda asıl önemli olan bunların eğitimin “ruhunu” temsil eden bir boyutu olduğunun unutulmamasıdır. Dolayısıyla onların bir “indirgeme” ve “ayrıştırma” aracına dönüştürülmemesi gerekmektedir ki, bu konuda asıl sorumluluk siyasi erke ve öğretmenlere aittir. Burada belki de en çok dikkat edilecek bir başka husus, “disiplin” ile “özgürlük” gerginliğidir.

Sonuçta modern dönemlerde herkes bir şekilde eğitilmekte ya da eğitim almaktadır. Dolayısıyla toplumsal, kültürel, etik, ekonomik, siyasi, bilimsel... sorunların kaynağında eğitimin olduğunu söylemek bir tespit olmasa gerek. Öyleyse herkesin bir şekilde eğitime kafa yorması ve bu konuda bir farkındalığın oluşturulması gerekmektedir –bu herkesin eğitimi değiştirecek şekilde müdahil olması anlamında değildir!-. Bunun için öncelikle yapılması gereken ise, Eğitim Fakültelerine ve Sosyal ve Beşerî/İnsanî İlimler Fakültelerinde hatta İlahiyat Fakültelerinde “Felsefeye Giriş” ve “Eğitim Felsefesi” derslerinin, zorunlu dersler kapsamında müfredata dâhil edilmesidir. Zira eğitim konusunu sorun edinmeyen bir eğitimcinin eğitime hiçbir olumlu katkı yapabileceği iddia edilemez.

Kaynakça

- Bircan, H. H. (2016). Fârâbî’ye Göre İnsanlığı Gerçekleştirmenin ve Medeniliğin Zorunlu Bir Şartı Olarak Eğitim ve Öğretim. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı: (Bahar 2016). ss. 104-123.
- Cassirer, E. (1996). *Kant’ın Yaşamı ve Öğretisi*. (Çev. D. Özlem). İstanbul: İnkılap Kitabevi Yayınları.
- Cevizci, A. (2012). *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Fârâbî, (1987). *Risâletü’t-tenbîh alâ sebîli’s-saâde*. (Thk. Sahban Halifât). Amman. [Fârâbî, (1992). *Mutluluk Yoluna Yönelme*. (Çev. H. Özcan). İzmir].
- Fârâbî, (1992). Tahsîlü’s-saâde. (Thk. C. Ali Yasin). *el-A’mâlü’l-felsefiyye* İçinde (119-197). Beyrut: Dâru’l-Menâhil. [Fârâbî, (1999a). *Mutluluğun Kazanılması*, (Çev. A. Arslan). Ankara: Vadi Yayınları].
- Fârâbî, (2008). *Kitâbü’l-burhân*, (Metin ve Tercüme. Çev. Ö. Türker ve Ö. M. Alper). İstanbul: Klasik Yayınları.
- Frankena, W. K. (2007). “Eğitim”. *Felsefe Ansiklopedisi*. (Ed. A. Cevizci). Ankara: Ebabel yayınları.
- Gutok, L. G. (2011). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. (Çev. N. Kale). Ankara: Ütopya Yayınları.
- Kant, I. (2009). *Eğitim Üzerine*. (Çev. A. Aydoğan). İstanbul: Say Yayınları.
- Moore, R. (2015). *Eğitim ve Toplum-Eğitim Sosyolojisinde Sorunlar ve Açıklamalar*-. (Çev. H. Arslan). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Noddings, N. (2016). *Eğitim Felsefesi*. (Çev. R. Çelik). Ankara: Nobel Yayınları.
- Reboul, O. (1991). *Eğitim Felsefesi*. (Çev. I. Gürbüz). İstanbul: İletişim Yayınları.

