

# EĞİTİMDE KURAM VE UYGULAMA BAĞININ KURULMASINA YÖNELİK FELSEFİ BİR ARAŞTIRMA

**Vefa TAŞDELEN**

*Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Görevlisi*

## **ÖZET**

Eğitimde kuram ve uygulama arasındaki ilişkinin doğasını irdelemeyi amaçlayan bu makale, eğitim pratiğinin eğitim kuramı, eğitim kuramının da eğitim pratiği açısından taşıdığı değere dikkat çeker. Bunun için, kuramı öncelikle felsefenin kendi kendini üretim tarzı olarak alır ve felsefe tarihinde, “özcü”, “empirik” ve “insan merkezci” olmak üzere başlıca üç kuram anlayışı olduğunu öne sürer ve bu yaklaşımların eğitim felsefesi alanında rasyonalist, idealist, realist, pragmatist, materyalist, varoluşçu ve yorumcu eğitim anlayışları olmak üzere yansımalar bulunduğunu belirtir. Varlığını “bilmeye duyulan sevgi”ye borçlu olan felsefe ile eğitim pratiği arasında bir köprü oluşturabilmek amacıyla “felsefi kuram”dan “eğitim felsefesi”ne (alan felsefesi), eğitim felsefesinden “eğitim kuramı”na (alan kuramı), eğitim kuramından “eğitim düşüncesi”ne (eğitim üzerine refleksiyon) ve oradan da “eğitim pratiği”ne (kuramsal bir temeli olan eğitim işi veya eğitim eylemi) gelen bir aşamalar sistemi önerir. Bu aşamalar aynı zamanda somuttan soyuta gidişi ve soyuttan somuta gelişi de göstermekle, eğitimde kuram ve uygulama arasındaki işleyişi de netleştirir. Bu sistem, eğitim felsefesi ve eğitim kuramı arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri de ortaya koyar. Buna göre, eğitim kuramı, eğitim felsefesi ile eğitim pratiği arasında aracı konumundadır. Felsefedен alır pratiğe, pratikten alır felsefeye götürür. Bunu yaparken, eğitim felsefesinden farklı olarak sosyoloji, psikoloji, antropoloji, ekonomi, siyaset, vb. disiplinlerden de yararlanır. Makale, böylece, felsefedен eğitim felsefesine, eğitim felsefesinden eğitim kuramına, eğitim kuramından gündelik yaşam içindeki eğitim düşüncesine ve oradan da eğitim pratiğine uzanan bir aşamalar sistemi oluşturmayı amaçlar ve sağlıklı bir eğitim pratiğinin bu işleyişin sağlıklı bir şekilde ortaya çıkmasıyla gerçekleşebileceğine dikkat çeker.

**Anahtar sözcükler:** Felsefe, kuram, düşünce, pratik, eğitim felsefesi, eğitim kuramı, eğitim düşüncesi, eğitim pratiği.

## **ABSTRACT**

It is aimed to deliberate the nature of relation between theory and practice in this article, and focused on importance the educational theory to educational practice, and the educational practice to educational theory. It is assumed that theory as a production style of the philosophy itself, and argued that has been found main theory essentialist, empirist and humanistic in the history of philosophy. The theoretic styles reflects on education as rationalist, idealist, pragmatist, existantialist and hermeneutical educational theory. It is also aimed to form a stage system between philosophy and practice. Theory is somewhere which mediates philosophy and practice, it is the consciousness of practice. Also, educational theory mediates philosophy of education and educational practice. It guides educational practice. As it moves from the philosophy of education and educational practice, philosophy becomes more and more concrete. There is a mutual correlation between theory and practice. Theory improves practice and practice improves theory, as well. Regarding the above mentioned as its subject matter, this article takes attention to the significance of the theory of education in terms of educational practice, and the significance of educational practice in terms of educational theory. And it emphasizes the fact that an effective educational action is based on the ideal synthesis of theory and practice. It also investigates whether there is a difference between educational theory and philosophy of education or not.

**Key words:** Philosophy, theory, reflection, practice, philosophy of education, educational theory, educational practice.

## Giriş

Bireyler ve toplumlar için eğitimin önemi büyüktür. Eğitimle, güzel yaşama ve iyi insan olma sanatını öğrenen insan, sorularını ve sorunlarını, aldığı eğitimin kendisine kazandırdığı tutumla cevaplar. Eğitim, insanı doğadan ayırarak bir kültür varlığı haline getirir, varoluşun olasılıkları ve imkanlarıyla tanıştırır. Toplum da, eğitim vasıtasıyla, kendisini ayakta tutan değerleri geçmişten alır, işler ve geleceğe aktarır. Kuram ise düşünce tarihinin en önemli kavramlarından biridir. Bu önemini, yalnızca felsefi düşünce tarafından ortaya konulan bir ürün olmasından değil, aynı zamanda felsefeyi üreten ve tarih içinde bilimlere temel hazırlayan bir etkinlik oluşundan da alır.

Eğitim kuramı ve eğitim pratiği arasındaki ilişkide üç temel durumla karşılaşırız: (1) kuramsız uygulama, (2) uygulanmaz kuram, (3) kuramın ve uygulamanın birlikteliği. Kuramsız uygulama, bilinçsiz bir devinim, uygulanmaz kuram ise düşüncenin gerçeklik alanından kopması ve kendi bedenini yitirmesidir. Eğitim kendi tanımına, kuramın ve uygulamanın birlikteliğinde kavuşur.

### 1. Kuramın Doğası

Teori (*the`ría*) bakma, görme, kurgulama, düşünme anlamına gelen Grekçe bir sözcüktür (Peters, 194). Latince’de, dikkatle bakma, gözleme, müşahade etme, inceleme, tetkik etme, düşünme anlamına gelen ‘contemplare’ sözcüğü ile karşılanmıştır (Kabaağaç - Alova, 127). Yakın zamana değin dilimizde kullanılan “bakma” anlamına gelen Arapça ‘n-z-r’ kökünden türeyen «nazariye» sözcüğü de, teorinin karşılığı durumundadır. Günümüzde ise «kurma» fiilinden türeyen «kuram» sözcüğü ile karşılanmaya çalışılmaktadır.

*The`ría*’yı sıradan bir sözcük olmaktan çıkarıp ona bir kütük, bir tarih ve bir kimlik kazandıran, insan düşüncesinin varlıkla ilgisi kuşatabilecek denli içerikli hale getiren, felsefedir. Felsefe, her filozofla az ya da çok değişime uğradığı için, felsefe tarihi aslında bir “felsefeler tarihi”dir. Yine de bu değişime ve farklılaşmaya karşın, hep bir *the`ría edimi* olma özelliğini korumuştur. Felsefe kendini kuramlarla ortaya çıkarır, kuramlarla üretir. Kuram, felsefe yapma, felsefe de kuram geliştirme edimidir. Bu iki edim, birbirleri tarafından üretilirler. Bununla birlikte, Platon’un kuramı ile Bacon’ın kuramı, Bacon’ın kuramı ile Dilthey’in kuramı arasında fark olduğundan, kurama tek bir anlam yüklemek ve onu tek bir bakış açısından ele

almak yanıltıcı olur. Filozof sayısınca farklı felsefe, felsefe sayısınca da farklı kuram vardır. Kurama verilen anlam, filozofların felsefe anlayışları ile doğrudan ilgilidir.

Felsefe tarihinde “özcü” (essentialist), “empirist” ve “insan merkezci” olmak üzere başlıca üç temel kuram biçimi olduğundan söz edebiliriz. Bu yaklaşımların temelinde, kuram nesnesi ve bu nesneye ilişkin bilginin elde ediliş tarzındaki görüş farklılıkları bulunur. Sözelimi, kuramın nesnesi nedir? Varlık mıdır? Fiziksel dünya mıdır? Varoluş evreni midir? Bunların bilgisini nasıl elde ederiz, kurgusal yöntemle mi, deneysel yöntemle mi, anlama yöntemi ile mi? Bu tür sorular, kuram anlayışlarındaki farklılaşmayı doğurur. Spekülatif felsefe, özcü bir yaklaşımla varlığa, “varlığım kendisine”, deneyci yaklaşım nesnel dünyaya, insan merkezci yaklaşım tinsel evrene, insanın tüm varlığı ile içinde yer aldığı anlamlar dünyasına yönelir. Özcü kuram özleri, bir başka deyişle, bir şeyin nasıl olduğunu değil, ne olduğunu araştırır. Varlığı, tüm değişken yüzlerinden arındırmaya ve öz olarak kavramaya çalışır. Tekil, rastlantısal ve gelip geçici olguların yer aldığı “oluş” evreni değildir araştırma alanı, ideal ve zihinsel alandır. “Grekler için evren düzenli bir oluşum, bir *kosmos*’du; evrende akla uygun, değişmez, kalıcı bir düzen vardı ve bu düzen akla uygun olduğu için salt rasyonel düşünce yoluyla kavranabilirdi. Temel nedenlerin, değişmez, kalıcı ve düzenli olanın bilgisine ise salt rasyonel düşünce etkinliği olarak *theoria* yoluyla ulaşılabilirdi. *Theoria* etkinliğine ana örnek ise *felsefeydi*. Felsefe değişmez, kalıcı, genel geçer olanın bilgisi peşindedir; onun konusu değişebilen, gelip geçici olan, rastlantısal ve bireysel olan şeyler, kısacası *oluş* değil, bu görünür gerçekliğin ardındaki *varlıktır*. Böylece *physei* alanı, doğa, empirik gözlemlerle elde edilen *oluş bilgisine*, yani bireyselliklerin bilgisine değil, *theoria* etkinliğinin yöneldiği *varlık bilgisine* göre ele alınabilirdi” (Özlem, 1996: 10). Bu yaklaşım içinde kuram, her hangi bir nesneyi, her hangi bir olayı, “oluş alanı”nda yer alan her hangi olguyu değil, bu görünür evrenin ardında bulunan ilkeyi, bir şeyi o şey yapan özü kavramaya yönelen tümdengelimci bir bakıştır. Bir şeyi kendisi yapan öz, oluşum içinde ortaya çıkan olguların tüm değişken yüzlerinden arınmış, kendi kendisiyle özde, ne ise o olan, zaman üstü bir varlıktır. Bu özü kavrama etkinliği olan kuram (*the`ría*), Platon ve Aristoteles gibi filozoflara göre gerçek bilgiyi, varlığın bilgisini (*epistēmē*) oluşturan bir felsefe

edimidir.<sup>1</sup> Bu anlayış, her türlü rasyonalist ve idealist yaklaşımın temelidir. Empirik kuram ise bir şeyin ne olduğu ile değil nasıl olduğu ile ilgilenir. Tümevarımsal bir yöntemle, tekil olgulardan hareketle, fiziksel evrendeki oluşumun yasalarına ulaşmaya çalışır. Francis Bacon'ın görüşleri ile başlayan bu yaklaşım, hakikatin görünür evrenin yasalarının deneysel yoldan tespitinde olduğunu söyler (Bacon, 7-13). Francis Bacon, *Yeni Mantık (Novum Organum)* adlı eserinde yer alan bu görüşleriyle, modern bilimin üzerinde temellendiği bilimsel anlayışı da ortaya koyar. "Yeniçağda ise, F. Bacon'la birlikte, teorik bilme ile empirik ve historik bilme arasına konan karşıtlıktan, *theoria-empiria* ortadan kaldırmak ister ve Antikçağın tersine, *theoria* etkinliğinin salt rasyonel bir etkinlik olarak sürdürülemeyeceğini, bu etkinliğin *empiria*ya dayanması gerektiğini vurgular. Artık *theoria*, varlığı bilmeye yönelen bir salt düşünme etkinliği değil, tam da bu oluşun empirik yoldan (deney, gözlem, sayım, vb.) incelenmesi ile elde edilmiş olan verilere dayanılarak yine bu oluştaki düzenlilikleri, *yasalılıkları* bilmenin hizmetinde olmalıdır" (Özlem, 1996: 12). Bu yaklaşım içinde kuram, özleri arayan, özlere ulaşmaya çalışan bir edim olmaktan çıkıp görünüşleri, oluşum içinde olan evreni araştıran, bu evrenin yasalarına ulaşmaya çalışan bir *empiria* etkinliğine dönüşür. Her türlü deneyci, duyumcu ve olgucu yaklaşımları bu kategori içinde değerlendirilebiliriz.

İnsan merkezci yaklaşımda ise, bireyin varoluşu ve bu varoluş süreci içinde ortaya çıkan tinsel evreni anlama çabaları yoğunlaşır. Varoluşçu ve yorumcu (hermeneutik) yaklaşımlar bu kategori içinde yer alır. Varoluşçu kuram, Kierkegaard'ın Hegel'in özcü kuramını eleştirisi ve varoluşa yönelmesi ile ortaya çıkar. Bu anlayış içinde, kuram öze değil varoluşa yönelir. Varoluş, Kierkegaard'a göre, sonlunun ve sonsuzun, geçicinin ve kalıcının, ruhun ve bedeninin, özgürlüğün ve zorunluluğun bir bileşkesi olan bireyin içinde yaşadığı süreçtir. Soyutlayan ve genelleştiren kurgusal ve nesnel düşüncenin nesnesi haline getirilemeyecek bir yaşantıdır. Varoluşa soyut bir konu olarak yaklaşmak, onu yok etmek olacaktır. Varoluş, bir kavram, bir ide, bir öz, soyut bir içerik değildir. Soyut varoluş, gerçekliğe sahip değildir. Soyut dil, varoluş sorununa nüfuz edemez ve varolan bireyi yakalayamaz. Varolan birey, soyut düşüncüyü

ilgilendirmez ve kişi bir varoluş olarak soyut düşüncenin içinde yer almaz. Kurgusal (*speculative*) felsefe için varoluş önemsiz bir şeydir. Onun için, yalnızca saf varlık (pure being) vardır. Kierkegaard'ın bu düşünceleri onun bir cümlesiyle özetlenebilir: "Varoluşun sistemi olmaz, bir varoluş sistemi oluşturulamaz" (Kierkegaard, 109, 118).

İnsan merkezli yaklaşımlardan biri de yorumcu (*hermeneutic*) yaklaşımdır. Bu yaklaşımın öncülerinden Dilthey şu görüşleri öne sürer: Tinsel evren fiziksel evrenle aynı yasalara tabi değildir. Tinsel dünyanın anlaşılması, doğal dünyanın açıklanmasından ve bilinmesinden farklılık gösterir. Biz doğayı nedenlerine dayalı bir biçimde açıklarız, evrendeki düzenliliği keşfederiz. Doğal dünyada öngörülebilir bir yasallık söz konusudur, tinsel evren ise, insanların özgür iradeleri, duyguları, düşünceleri, ihtiyaçları, inançları ve değerleri ile oluşan bir evren olduğundan, doğa bilimsel yöntemle açıklanamaz. "Doğal evreni açıklarız, tinsel evreni, bu evren içinde bulunan anlamı ise anlarız" (Dilthey, 1988: 229). İnsan merkezci yaklaşımlarda, insan varoluşu ve bu varoluşla birlikte ortaya çıkan kültür dünyası kuramın başlıca ilgi alanıdır. Empirist yaklaşımın özcü yaklaşıma, insan merkezci yaklaşımın da her ikisine karşı bir tepki olarak doğduğunu söyleyebiliriz.

Kuramda, özne ve nesne arasında bakma ve seyretme aktı ile kurulan bir ilişki söz konusudur. Bu eylem, felsefenin yazgısını açığa vuran bir özellik taşır. Nesne, kendisine ilişkin hayret ve merak duygularının eseri olarak vücut bulan 'nedir' sorusunun eşlik ettiği bir süreçle seyre (contemplation) dalmır.<sup>2</sup> Bu seyir, duygusal, estetik ve ekonomik bir bakış değil, baktığı şeyin özüne nüfuz etmek, ne olduğunu ve nasıl olduğunu anlamak isteyen bir bakıştır. Kuram, ister özcü, ister empirist, ister insan merkezci yaklaşımın eseri olarak ortaya çıksın, özde soyutlayan ve genelleştiren bir edimdir. Sözelimi, "varolan nedir" sorusu, belirli bir nesneye işaretle "bu nedir" şeklinde ortaya çıkmaz. Soru konusu olan, aynı türden nesnelere, bu nesnelere ilişkin bilgi ve düşüncelerin içinde yer aldığı genel bir kavramdır. Kuram, özellikle özcü ve empirist yaklaşımlarda olup bitmekte olanın, oluş ve bozulmuş içinde bulunanın ardında yatan yasayı, değişmez ilkeyi görmeyi amaçlar. Böylece, öze, yasaya, ilkeye

<sup>1</sup> Bkz. Platon, 1987: 540a, 1990: 176b-c, 186c, 1995: 211-212, Aristoteles, 1985: 86, 87, 88, 90.

<sup>2</sup> Platon, 1990: 154d, Aristoteles, 1985: 87-89, Heidegger, 1995: 49.

ilişkin bir bilgi, kavram ve düşünce olarak ortaya çıkar.<sup>3</sup>

Kuram, varlığı ve gerçekliği dilde felsefi olarak yeniden kurma denemesidir. Filozof, bunu yaparken varolanla doğrudan değil, dil ile ve dil üzerinden ilişki içine girer. Dilsel bir inşa olması, kuramın gerçekliği ne ölçüde karşıladığını tartışılır hale getirir.<sup>4</sup> Kuram, filozofun varlığa ve gerçekliğe

---

<sup>3</sup> Gerçi varoluşçu yaklaşımın, genelleştiren, soyutlayan ve kavramsallaştıran kurgusal felsefeye bir tepki olarak doğduğunu Kierkegaard'ın Hegel felsefesine gösterdiği tepkilerinden anlayabiliriz. Ne var ki, sonuçta kendisi de, en azından belirli ölçüde eleştirdiği bu edime katılmaktan uzak kalamamıştır. Bu durum, Sartre'ın 1964 yılında UNESCO'nun düzenlemiş olduğu "Yaşayan Kierkegaard" toplantısında sunduğu "Tekil Evrensel" (The Singular Universal) bildirisinde görülebilir. Aynı konu, Ricoeur'ün "Kierkegaard'tan Sora Felsefe" (Philosophy After Kierkegaard) isimli makalesinde de ele alınır.

<sup>4</sup> Bazı filozoflar, felsefi dilin kuruluşunu, gündelik dilin doğasının bozulması olarak değerlendirirler. Felsefe gündelik dilden ayrılmakla ve gündelik dilin anlam yapısını bozmakla, sorularını çözemediği gibi onları gittikçe çoğaltmış ve karmaşık hale getirmiştir. Felsefi sorunlar, soyutlama ve kavramsallaştırma edimiyle sözcük ve nesne arasındaki gerçeklik bağlantısının sarsılması ve koparılması sonucu ortaya çıkar. Her felsefi sorgulama, bir yanlış üzerinde gerçekleşir. Felsefe, dilin anlamsızlaşması, anlamsızlaştırılması ve içeriğinden boşaltılması edimidir. Sözcük, *theoria* eylemiyle gerçekliği temsil edemez duruma gelince, kendi özünden boşanmış ve anlamını yitirmiş olur. Gündelik dil, her zaman sözcüklerle temsil ettikleri nesnelere arasındaki anlamsal bağlantıyı korur. 'Felsefi problemler dil tatile gittiği zaman ortaya çıkar.' 'Bizim yaptığımız, sözcükleri metafizik kullanımlarından günlük kullanımlarına geri getirmektir.' 'Dil hakkında konuştuğum zaman gündelik dili konuşmalıyım' (Wittgenstein, 1998: 34, 74, 75).

Filozoflar 'nedir' diye sorarlar ve sözcüklerin anlamlarını tartışırlar. Sözelimi 'kalem nedir?' diye sorduklarında, şu ya da bu kalem değil, 'kalem idesini' sorarlar. Sözcüklerin anlamı nedir diye sormaya başladığımızda, filozof olmaya da başlarız. 'Nedir', 'anlamı nedir' gibi sorular, özel bir şeyi, belli bir nesneyi sormazlar, geneli sorarlar, bir şeyi o şey yapan özü sorarlar. Oysa nesnel bir karşılığı olmayan soru biçimi 'tümüyle saçma'dır. X'in anlamı nedir sorusu ancak x özel ve belirli bir şeye karşılık geldiğinde anlamlı olur. Genel bir soru düşünmek sahte bir soru tipi düşündürür ve bu genellikle felsefede ortaya çıkar. Felsefe bir sözcüğün anlamını sorduğunda bunun ayırt edici özelliği, cevabında bir kavramın, bir idenin ortaya çıkmasıdır. Bunu başlatan, yanıtında bir genellik ve soyutlama ortaya

ilişkin yorumudur. Filozof, varlığın dildeki anlamını derinleştiren, zenginleştiren, sistemli ve tutarlı hale getiren kişidir. Varlık, dilde anlamına kavuşur. Dil, varlığa bir eklenti, ama varlığı anlamlı kılan bir eklentidir. İnsan, kendini dil ile varlığa, varlığı da kendi anlamlar dünyasına katar. Kuram, anlamlandırıcı, düzenleyici, sınıflayıcı, soyutlayıcı ve genelleyici bir bakıştır. Bilinç kendisine görüneni (fenomen) bilinç dışılığın belirsizliğinden ve karanlığından kurtarır ve dil vasıtasıyla ona bir anlam elbisesi giydirir. Filozof da, varlığın dildeki anlamını sistemli ve tutarlı hale getirmeye, böylece varlığı bir düzen içinde kavramaya çalışır. Filozofun bu etkinliği, kuramsal bir edimdir.

Kuram, gerçekliğe sorularla bakar. "Nedir", "anlamı nedir" soruları kuram ediminin yolunu aralar. Ne var ki, bu, nesnesini özelleştiren bir soru değildir. Sözelimi, "karşıda duran şey nedir" diye sormaz. Varlık nedir, bilgi nedir, eğitim nedir, anlama nedir, mutluluk nedir, diye sorar.<sup>5</sup> Varlık, bilgi, eğitim, anlama, mutluluk ise, "şudur" diye gösterebileceğimiz somut bir şey değildir. "Nedir" sorusunun cevabı ile ortaya çıkan husus, kendisine ilişkin olarak "nedir" diye sorulan gerçekliğin dilde yeniden kurulması, bir kavram, bir ide olarak belirlenmesidir. Kuramın içine tek tek gerçeklikler girer girmesine, ancak o bu gerçeklikle sınırlı değildir. Burada, felsefenin soyutlayıcı, genelleştirici kavram oluşturucu gücünü buluruz. Genelleme, soyutlama ve kavramsallaştırma, kuramın doğasını oluşturur. *Theoria*'nın bakışı ve seyri, artık tek tek nesnelere bir atıfta bulunma, göz ucuyla dokunup geçme değil, özüne nüfuz etme, değişen yüzlerinden kurtarma, ayrıntılarından temizleme, bir araya toplama, benzemeyenleri ayırma, benzerlerle kıyaslama gibi süreçleri içerir.

Peki bu bakışın ve seyrin doğası nedir? Gözlerindeki keskinliği yitirenler böyle bir eylemi

---

çıkaran 'nedir' sorusudur. Bu sorunun yanıtı, basit bir yanıt değildir, felsefenin kendine özgü üslubunun zorluğunu taşır. Austin, bu zorluk karşısında şöyle bir temennide bulunur: 'Filozoflar için basit bir şey yoktur. Gelecekte şöyle denildiğini iştinmenizi umarım: Aşırı basitleştirme, filozofların meslek hastalığıdır (Bkz. Austin, 56-59, 252).

<sup>5</sup> Soru bu haliyle her hangi bir nesneye karşılık gelmez. Felsefeye özgü 'nedir' sorusu belli bir gerçekliğe göndermede bulunmaz. O, soyutlayıcı, kavramsallaştırıcı ve genelleyici bir sorudur. Bu nedenle, 'nedir'le başlayan felsefi dil, Wittgenstein ve Austin gibi filozoflara göre, gerçekliğini yitirmiş bir dildir (Wittgenstein, 1998: 32 - Austin, 1988: 56-59).

gerçekleştiremezler mi? Kuram (*the`ría*) ile tecrübe etme, deneyimleme (*emperia*) arasında bir zıtlık gören özcülere göre kuramdaki görme, gözle görme edimi değildir. Gözlerimiz bize, sürekli olanı değil, değişeni, bozulanı ve oluşanı gösterir. Kuram ise bizi nesnelere özüne ve ilkesine götürür. Bu eylemi gerçekleştiren öyle bir gözdür ki, bakışı, değiştiği nesnenin özüne nüfuz ederek onu değişen yüzlerinden kurtarır. Oluş ve bozuluş içinde olanı, değişmez ilkelere varıncaya değin elemeye devam eder. Bu göz, Platon'un deyişi ile "zihnin gözü"dür (*mind's eye*). Zihnin gözüyle "aydınlatan gerçek varlığın kendisini" seyreden kişi, İyi'nin ve Güzel'in kendisini de görür.<sup>6</sup> Duyusal yetileri daha gelişmiş olan kişilerin içlerinde kuramdaki bakışı ve seyri gerçekleştirecek gözler açılmaz, onlar şeylerin "ne olduğunu" değil, fakat daha çok "nasıl olduğunu" merak ederler, gördüklerinin, duyduklarının ve tattıklarının etkisinde yaşarlar. Aristoteles'e göre bedensel ve duysal hareketlerden ayrılan kuram, zihinsel bir etkinlik olması özelliği ile insanın en yüksek ve en değerli etkinliğidir. Verdiği haz, bedeninin ve duyunun verdiği hazdan daha üstün ve daha süreklidir (Aristoteles, 1977: 322, vd.). "Düşüncenin gözü ne zaman iyi görmeye başlar" diye sorar Platon; cevabını da verir: "Gözlerimiz keskinliğini yitirince" (Platon, 1995: 219a). Bu durum bize, kuramın sürekli bir çaba ve yoğunlaşma işi olduğu kadar, bir mizaç, yetenek ve sabır işi olduğunu da gösterir. Bunu, Kant'ın şu zarif ifadesinden de anlayabiliriz: "Herkesin metafizikle uğraşması gerekli değildir; görüye daha çok yaklaşan esaslı ve derin bilimlerde büyük başarı gösteren bazı yetenekli insanlar vardır ki, sırf soyut kavramlara dayanan araştırmaları beceremezler; böyle bir durumda o düşünsel yetenekleri başka konularda kullanmak gerekir" (Kant, 12). Aristoteles'e göre ise, "yeteneği olan herkesin felsefe yapması zorunludur. Zira felsefe yapmak, ya yetkin yaşamın kendisidir, ya da -salt sağladığı olanak açısından- ruhu oraya en çabuk götürür" (Aristoteles, 1996: 46).

Felsefenin pratikten (*praxis*) kurama (*the`ría*) geçişle başladığı, felsefe tarihçilerinin üzerinde ihtilafa düşmedikleri bir konudur. "Felsefenin tarihi, pratiğin değil, kuramın tarihidir" (Noonan, 99). İnsanlar, pratiğe ilişkin soruları ve sorunları bırakıp merak, hayret ve şaşır kalma duygusu

(*páthos*) içinde dünyanın seyrine daldıklarında ve "nedir" diye sormaya başladıklarında felsefe de başlamıştır. "Bu adam [köle eğitimi almış olan kişi] haksızlık üzerine alışıktığımız sorulardan vazgeçip de adaleti ve adaletsizliği [bu iki kavramın özünü] incelemeye razı olsa", diğer insanlarla kendi arasındaki "farklar meselesini ve kral hazineleriyle mutlu mudur" sorusunu bir yana bıraksa ve genel olarak yönetim, mutluluk ve bahtsızlık kavramlarını [bunların anlam ve özlerini] düşünmeye başlasa, "bulunduğu yükseklikten başı dönecek ve saçmalamaya başlayacaktır. Bu eylem, "köle eğitimi" almamış, özgür insanların işidir" (Platon, 1990: 175b-e). Buna göre, insanlar, pasif ve konunun özüne nüfuz etmekten yoksun bir şekilde adaletsizlikten yakınmayı bırakıp adaleti ve adaletsizliği sorgulamaya başladıklarında, felsefenin yolunu da tutmuş olurlar.

Kuram, özcü felsefede görünenin ayrıntılarında kaybolmakta değil, onları bir ilke etrafında birleştirmekte, varlığın "ilk nedenleri"ne, kendisini bilmekle diğer tüm ayrıntıların da bilinebileceği genel ilkelere yönelmekte ortaya çıkar. Mümkün olduğu kadar her şeyi bilmek, en yüksek ölçüde tümelin bilgisine sahip olmaktır. Tümeller duyulardan uzak oldukları için genel olarak bilinmesi en zor olan şeylerdir.<sup>7</sup> Bu felsefi eylem, tutkulu bir hakikat arayışı, bir bilgi aşkı, bir merak etme olayı olarak kendi başına bir değerdir. Bu eylemi yönlendiren soru, 'bu benim ne işime yarar, onu nerede kullanabilirim' sorusu değil, amacı kendi içinde olan, her an kendine eşlik eden hayret duygusuyla beslenen ve yalnızca bilmeye karşı duyulan sevgiyle açıklanabilen 'nedir' sorusudur. "Kuram, kendisi için ve kendisinden dolayı yapılan ve istenen yegane aktivite olarak görünüyor. Zira onun kendisinden başka, kendisinin dışında hiç bir kazancı yoktur. Oysa pratik aktivitelerimizden az ya da çok bir kazanç umarız" (Aristoteles, 1977: 329). Aristoteles, pratik bir değer taşımadığı için felsefeyi eleştirenleri kınar ve "Her yerde şeylerin kendisinden ayrı bir yarar aramak, 'bu bizim ne işimize yarar' ve 'bunu ne için kullanabiliriz' diye sormak, gerçekten de gülünçtür" der (Aristoteles, 1996: 27). Aynı zamanda bir felsefe tarihi niteliğinde olan *Metafizik*'inde ise, doğa filozoflarına atıfla şöyle der: "Şimdi, bilgisizlikten kurtulmak için felsefe yapmaya giriştiklerine göre, onlar kuşkusuz

<sup>6</sup> Bkz. Platon, 1987: 540a, 1990: 176b-c, 186c, 1995: 211-212.

<sup>7</sup> Bkz. Aristoteles, 1985: 86, 87, 88, 90, vd., Descartes, 1983: 37.

herhangi bir faydacı amaçla değil, sırf bilmek için bilimin peşine düşmüşlerdi. Olaylar da bunu doğrulamaktadır: Çünkü hemen hemen hayatın bütün ihtiyaçları ve konforu ile ilgili şeyler tatmin edilmiş olduğunda böyle bir bilgi aranmaya başlanmıştır. O halde bizim onu başka herhangi bir yarar için aramadığımız açıktır. Nasıl ki, bir başkasının amacı için değil, kendi amacı için var olan insana özgür insan diyorsak, aynı şekilde bu bilimi biricik özgür bilim olarak aramaktayız. Çünkü yalnızca o kendi amacı için vardır” (Aristoteles, 1985: 88). Platon’un felsefeyi, köle eğitimi almış insanların değil, özgür insanların gerçekleştirebileceğini ifade eden yukarıdaki görüşleri ile Aristoteles’in bu ifadeleri birleştirildiğinde, kuramın özgür kişilerin özgür eylemi olduğu sonucu ortaya çıkar.<sup>8</sup> Kuram, pratik yarar karşısında hakikate öncelik tanıyan bir eylemdir. İlk filozoflar, “pratik yarar için değil de sadece doğru uğrunda soruları ile boğuşurlarken” felsefenin doğuşunu da hazırlamışlardır (Kranz, 27). Kuramın sağladığı bilgi insanın ulaşabileceği en yüksek erdemdir ve insan ancak onunla ‘tam mutluluğa’ ulaşabilir. Aristoteles’e göre, tam mutluluk, kuramsal bir etkinlik ve bir kuramsal düşünme biçimidir. Böyle bir eylemi gerçekleştiren bilge kişi en yüksek derecede mutlu olur. Kuramla ortaya çıkan zihinsel etkinlik, kişiye üstün bir yaşam biçimi kazandırır: “İnsan için en güzel, en mutlu ve en hoş yaşam, zihinsel yaşamdır. Çünkü, zihin, insanlık anlamının en yoğun olduğu yetidir” (Aristoteles, 1977: 331).

Özcü felsefenin, kuram ediminin pratik bir yarar gözetmediği iddiasından, felsefenin pratik yaşama yansımayaacağı ve orada bir karşılık

<sup>8</sup> Buradaki özgürlüğü, bedensel özgürlük olarak değil, ruhsal ve zihinsel özgürlük olarak anlamak daha uygun olacaktır. Kaldı ki, Platon da, kölelerin değil, ‘köle eğitimi almış olanların’ felsefe yapamayacaklarına işaret etmektedir. Kölelik, farklı şekillerde ortaya çıkabilir. Sözgelimi, hakikat arayışını hakikat sevgisine değil de, kendi çıkarlarına dayalı olarak gerçekleştiren kişi, kendi çıkarlarının kölesi olacaktır. Öte yandan, gerçekten köle olan Epiktetos, bedensel olarak olmasa bile zihinsel ve ruhsal olarak kendini özgür hissettiğinden felsefe yapabilmıştır. Felsefe yapmaya engel olan köleliği, her hangi bir şeye, hakikati feda edebilecek derecede bağlı olmak, diye yorumlayabiliriz. Pratik yarar gözetmemesi, felsefenin özgür doğasının oluşumuna önemli derecede katkı sağlar. Bu bağımsızlık, onun özgürlüğünü garanti eder. Bunun için Aristoteles, ‘Hakikat, pratik çıkardan önce gelir.’ der. (Aristoteles, 1977: 69).

bulmayacağı anlamı çıkmaz. Felsefe, doğrudan veya dolaylı olarak insana yönelir, soruları ve sorgulamaları ile bu hayatı aydınlatmaya çalışır. Kuram, bilgece bir yaşamın ürünüdür, böyle bir yaşam içinde ortaya çıkar ve esas olarak böyle bir yaşamın ortaya çıkmasına hizmet eder. “Ne yapmalıyım, nasıl yaşamalıyım, yaşamın anlamı nedir” gibi sorular, yalnızca kuramsal bir merakın ürünü olarak ortaya çıkmazlar, felsefi kuram insan olarak bizi kuram ve uygulama gözetmeksizin derinden ilgilendiren sorularla da ilgilenir. Epiktetos, kuramın yaşamla olan bağıını şu şekilde kurar: “Bu harikulâde temaşadan (hayattan, dünyadan), yalnız şöyle bir görmüş olarak çıkıp gitme. Gör, tanı, öv ve kutsa!” Böyle bir bakışla, gördüğü her şeyin kendisine mutluluk verdiğini söyleyen filozof, felsefe ve uygulama arasındaki ilgiyi bir yaşama sanatı olarak ortaya koyar. Ona göre felsefe, kişinin kendisini kurtarması sanatıdır, bir yaşama biçimidir. “Felsefenin en önemli kısmını da kuralların uygulanmasından söz eden kısım’ oluşturur” (Epiktetos, 11, 25, 46, 55). Bu sözler, felsefenin her şeyden önce bilgece yaşama sanatı olduğunu gösterir. Aristoteles de, “bir yaşama biçimi”, “düşünsel aktivitelerin en yükseği”, “en yüksek erdem ve en yüksek mutluluk” olarak nitelediği kuram edimine ilişkin olarak şunları söyler: “Bilge kişi kuramı gerçekleştirir, daha bilge olanı ise onu daha fazla eyler” (Aristoteles, 1977: 329) Husserl, felsefenin pratikle olan bu tarihsel “erdem bağı”nı şu şekilde kurar: “Felsefe baştan beri, kendisinin en yüksek teorik sorulara yanıt verebilecek ve etik-dinsel yönden saf akıl normlarına göre düzenlenmiş bir hayatı olanaklı kılacak bir bilgi olduğunu savunur. Bu sav, bazen güç kazanmış, bazen zayıflamış, fakat hiçbir zaman elden bırakılmamıştır” (Husserl, 1995: 3). Görüleceği üzere, ilgilendiği sorunlar “en yüksek kuramsal” niteliğe sahip olsa da, felsefe sonunda, hep düşünülen bir yaşamı ortaya çıkaracak bilgiyi elde etmenin peşinde olmuştur.

Felsefe, bakmayı, görmeyi, duymayı ve yaşamayı yeniden öğrenmektir. Pratik ilgilere uzak gibi görünse de, istenildiğinde yaşanmaya hazırdır. O, insanı olgunlaştırmakta amacına ulaşır ve ancak bu amacın gerçekleşmesi durumunda kendine bir ortam bulabilir. Felsefenin pratik yaşamda insana kazandırdığı erdem konusunda, Descartes’in tespitlerinden yararlanabiliriz: “Elbette insanın kendini yönlendirebilmesi için kendi gözlerini ya da diğer organlarını kullanması, kuşkusuz, gözü kapalı olarak başkalarının ardından

sürüklenmesinden çok daha iyidir. Ancak, kapalı gözlerle kendini yönlendirmeye ve yönetmeye çalışmaktansa, gözü açık başkalarının ardından gitmek iyi olacaktır. Açıkçası, felsefesiz yaşamak, açmayı denemeden, gözü kapalı yaşamaktır.” Descartes, felsefenin insanları yabanıl yaşamdan kurtararak uygarlaştıracağını ve ince ruhlu yapacağını söyler. Ona göre, ‘bir devlette bulunabilecek en büyük nimet, o devlette gerçek filozofların bulunmasıdır’ (Descartes, 34-35). Platon’un ve Aristoteles’in, devlet işlerinin yerine getirilmesinde, adaletin sağlanmasında, özel yaşamımızın güzel ve anlamlı bir biçimde yaşanmasında, felsefeyi ve bilgi severliği koşul olarak görmeleri böyle bir yaklaşımın ürünüdür. “Hayatında akli izlemiş değerli bir adam, rastlantısal olanın kurbanı olmaz, tersine kendisini rastlantıya bağlı olandan kurtarmasını diğer insanlardan daha iyi bilir.” (Aristoteles, 1996: 23).

Erdeme ilişkin bilginin erdemi, sanata ilişkin bilginin sanatı, bilime ilişkin bilginin bilimi öncelediği tarihsel örnekleri ile gösterilebilir. Felsefe sözde kalmaz; giderek sanatı, bilgiyi ve erdemi üreten bir tutum haline gelir. Ortaya çıktığı toplumlarda, sanattan politikaya, bilimden eğitime varıncaya değin hemen her alanda uygulamaları etkiler ve yönlendirir. Felsefe ne kadar soyut da olsa, pratik yaşamda köklü dönüşümler yapabilme gücüne sahiptir. Sartre, “Her felsefe, hatta ilk bakışta en seyirsel (contemplative) görüneni bile, kılışal (pratik)’dır” der (Sartre, 1988: 17). Kuram ve uygulama arasındaki ilişki, insanın akli ile eli arasındaki ilişki gibidir. Felsefe, istendiğinde amaca ve niyete göre, pratikle ilgisi kurulabilecek ve uygulama şansı bulabilecek bir özelliğe sahiptir. Bu konuda önemli olan “felsefe ne işe yarar” sorusunu, kendimize yönelterek ciddi cevaplar aramamızdır. Bunun için, “felsefe nedir” sorusu, “felsefe ne işime yarar” sorusundan önce gelmelidir.

Kuram ve pratik arasındaki ilişki, empirist kuram anlayışında daha da açık hale gelir. Sözgelimi, bilmek artık salt bir merak ürünü, bilmeye duyulan sevginin motive ettiği bir edim olmaktan çıkar ve giderek “egemen olma”ya dönüşür. Francis Bacon’ın modern bilimin temelini kuran bilimsel anlayışında bu tür bir egemenlik iddiası vardır. Bu şekilde, kuram ediminin amacı da farklılaşmaya uğrar. Özcü felsefede bilmeye duyulan sevgiden yola çıkan kuram edimi, empirik kuram edimi ile idelerin soyut dünyasından gerçeklik alanına iner. Amacı yalnızca anlamak

değildir artık, egemen olmak ve gerçeği değiştirmek de öncelikleri arasındadır.

## 2. Kuram ve Uygulama Arasındaki Aşamalar

Felsefi kuram ve pratik arasındaki ilişkiyi somutlaştırmak için belirli aşamalardan söz edebiliriz. Örneğin, felsefeyi üreten ve felsefenin de kendisini ürettiği felsefi kuramdan eğitim felsefesi, sanat felsefesi, devlet ve toplum felsefesi, bilim felsefesi, ahlak felsefesi gibi “alan felsefeleri”ne, alan felsefelerinden sanat kuramı, siyaset kuramı, bilim kuramı, eğitim kuramı gibi “alan kuramları”na, alan kuramlarından günlük yapıp etmelere yön veren düşüncelere ve oradan da bir kurama dayalı olarak ortaya çıkan pratiğe doğru inen ve tekrar pratikten kurama ve felsefeye doğru aynı şekilde geri dönen bir aşamalar sisteminden söz edebiliriz. Buna göre, felsefe doğrudan doğruya pratiğe yansımaz, ancak pratiğe yön veren alan kuramları üzerinden dolaylı olarak pratiği etkiler. Alan kuramları, felsefi yöntemi kullanmakla beraber, farklı bilim ve disiplinlerden de yararlanmak suretiyle felsefeden ve alan felsefelerinden ayrılırlar, bu yönüyle de pratiğin dünyasına daha yakın dururlar. Felsefi düşünce, bu aşamalar arasında adım adım ilerleyerek soyuttan somuta iner, pratik dünyanın verilerini alır ve kendi bünyesine katar. Bu şekilde, kuram, felsefe ve uygulama arasında aracılık yapar, pratik dünyanın verilerini felsefeye, felsefenin verilerini de pratiğe taşır.

Bu sistem içinde ortaya çıkan bir başka aşama da “düşünce aşaması”dır. Düşünce, insanın ufkudur. Kendini kuram ve uygulama, gerçek ve gerçek dışı diye sınırlamaksızın ortaya çıkar. Eyleme ilişkin gerçekleştirebileceği gibi, kuramsal bir özellik de taşıyabilir. Bir sorunun izini sürme, gideceği yere kadar götürme, tutarlı hale getirme, temellendirme, kavramsallaştırma, soyutlama, genelleştirme, sistemleştirme gibi öncelikleri yoktur. Pratiğe bulaşmış halde bulunur. Kendini bu alandan soyutlamaya başladığında, kuramsallaşmaya da başlar. Kuram ve uygulama arasında yer alır. Kuram genel ilkeleri verir, düşünce bu ilkelerin pratikle olan ilgilerini kurar, kuramdan alır uygulamaya, uygulamadan alır kurama götürür. Düşünce, felsefe ve kuram kadar yabancı gelmez insanlara, onu kendi doğalarında bulurlar ve ondan yararlanırlar. Düşünce, gündelik yaşantılarında olumlu sonuçlar verecek küçük kuram denemeleri yapmalarını sağlar. Kuramlarla ilgi kurmalarını

kolaylaştırır ve onların pratiğe taşınmalarına aracılık eder. Günlük yaşamın doğası, düşünme ve düşünce ağlarıyla örülüdür. Burada, felsefeden pratiğe gelen çizgide düşünme ve düşünce arasında da bir ayırım yapılabilir. Bu ayırım, ayrıca, düşüncenin kendi içinde uğradığı değişimleri göstermesi açısından da önemlidir: “Düşünme çeşitli şekillerde ortaya çıkar: Eğer düşünme, tipik olmayan bir durumu hemen kavarsa, düşünmenin bu görünüş şekline ‘zeka’ adını veriyoruz. Eğer düşünme, belli problemleri tasarlar, onları kavramlarla anlatır ve bunlar üzerinde refleksiyona dayanan açıklamalar yaparsa, düşünmenin bu şekline ‘akıl’ adını veriyoruz. Eğer düşünme, algılama alanında olan bir olayı hiç bir refleksiyon yapmadan doğrudan doğruya kavarsa, düşünmenin bu şekline de ‘anlama’ adını veriyoruz. Eğer düşünme, olup-biten bir şeyi yahut içinde bulunduğumuz bir durumu doğrudan doğruya, yani hiçbir kavrama başvurmadan ‘his’ ederse, düşünmenin bu şekline ‘seziş’ adını veriyoruz. Eğer düşünme, hiçbir kayıt ve koşula bağlı kalmadan ortaya çıkarsa, düşünmenin bu şekline de hayal (fantazi) adını veriyoruz. Eğer düşünme, real alanla ilgili olan algı-aktım, bu ağıktan sonra yeniden canlandırırsa, buna da ‘tasavvur’ adını veriyoruz; ve en sonunda düşünmenin objektifleşmiş ürününe de ‘düşünce’ adını veriyoruz. Adı geçen bütün bu fonksiyonlar bir ve aynı düşünmenin çeşitli şekillerdeki görünüşleridir.’ ‘Düşünme, ayırma, birleştirme ve karşılaştırma yapmaktadır. Başka bir deyişle düşünme, birleştirmek, parçalamak ve karşılaştırmaktır” (Mengüşoğlu, 63, 65-66). Nesnelleşmiş, ifade edilmiş haliyle düşünce, pratiğe olan yakınlığı bakımından kuramdan sonra gelir. Düşünme ise, düşünce ile pratik arasında yer alır. Bu açıdan bakıldığında, düşünce ve eylem, günlük yaşamın içinde bulunmaları nedeniyle, insanlara daha tanıdık gelir. Bu açıdan, “kuram ve uygulama” yerine “düşünce ve ‘eylem’den, hatta “söz ve iş”ten<sup>9</sup> söz etmek, kuram ve uygulama ilişkisinin daha da somut bir zeminde ele alınmasına katkı sağlar. İster “kuram ve uygulama”, ister “düşünce ve eylem”, isterse “söz ve iş” olsun, bunların hepsi de zihin ile el arasındaki uyuma, birlikteliğe ve gerekliliğe dikkat çeker. Uygulama yalnızca yapmayı, kuram ise bilerek yapmayı ifade eder, işteki kaliteyi ve bilinci ortaya koyar. Günlük eylemlerimiz nasıl ki bir düşünceden hareketle ortaya çıkıyorlarsa, kuramlar da eğitim, ekonomi,

bilim, sanat, siyaset gibi konulardaki uygulamaların hareket noktasını oluştururlar.

Felsefe: kuram (theoria) edimi
e a
Alan felsefeleri: Eğitim Felsefesi, ahlak felsefesi, sanat felsefesi, hukuk felsefesi, vb.
e a
Alan kuramları: belirli alanlara ilişkin, felsefenin eleştirel ve sorgulayıcı yöntemi kapsamında oluşan pratiğe yönelik disiplinler arası çalışma: Eğitim kuramı, ahlak kuramı, sanat kuramı, vb.
e a
Düşünce ve düşünme: kuramın pratiğe, pratiğin kurama aktarılması
e a
Pratik: Kurama dayalı eylem, iş, edim

Felsefe ve pratik arasındaki aşamalar sistemi

### 3. Eğitim Kuramı

Kuram konusundaki özcü, empirist ve insan merkezci (varoluşçu ve yorumcu) yaklaşımların, felsefenin hemen her alanında olduğu gibi eğitim felsefesi alanında da karşılıkları ve yansımaları vardır. Eğitim kuramları; bilgi, bilginin kaynağı, bilginin sınırları, öğrenme, öğretme, ahlak, sosyal ve bireysel yaşam gibi konularda hem özcü, hem empirist, hem de insan merkezci yaklaşımlardan esinlenirler. Bu kuramların eğitim alanındaki karşılıklarını, onların genel ilkelerinden çıkarsayabiliriz. Her şeyden önce, özcü, empirist ve insan merkezci kuram anlayışlarını, kuram ve uygulama açısından şu şekilde özetleyebiliriz: Özcü yaklaşım, kuramdan uygulamaya gelmeyi; empirist ve insan merkezci yaklaşım ise uygulamadan kurama gitmeyi tercih ederler. Ama, her iki durumda da kuram ve uygulama arasında karşılıklı bir ilgi ve geliş gidiş bulunur.

Özcü yaklaşım sabit değer ve tanımlarla eğitime yaklaşırken, eğitimi genel bir kavram, bir ide olarak ele alır. Eğitimin nasıl olduğuna değil, ne olduğuna bakar. Bu konuda görüşler öne sürer ve tanımlamalarda bulunur. Uygulamadan kurama değil, kuramdan uygulamaya gider. Deneyci yaklaşım ise özcü kuramın aksine, eğitim yaşantısından hareketle genel ilkelere, nesnel yarımlardan hareketle nesnel sonuçlara ulaşmaya çalışır. Eğitim alanında yapılan empirik araştırmalar, ilke olarak böyle bir yaklaşımdan beslenirler. Özcü ve empirik anlayışlara bir tepki

<sup>9</sup> “Düşünce” ve “eylem” Kissack’a (Kissack, 247), “söz” ve “iş” de N. Uygur’a aittir. (Uygur, 23).



olarak ortaya çıkan insan merkezci yaklaşım ise, eğitimi, bir ide, bir kavram, neden ve sonuç ilişkisi içinde işleyen bir doğa olayı gibi görmememiz gerektiği hususuna dikkat çeker. Yorumcu yaklaşıma göre, doğadaki düzenlilik insan alanında yoktur. Bu alanda insan iradesi, özgürlüğü, tasarısı, kararı ve seçimi söz konusudur; tarihsel, kültürel ve siyasal bakış açıları söz konusudur. Eğitim; din, dil, bilim, sanat ve felsefe, ekonomi, hukuk ve siyaset gibi, Dilthey'in ifadesiyle, "tekil insan varoluşunun büyük formları"ndan biridir (Dilthey, 1999: 83). O, doğada, doğanın bir parçası olarak bulunmaz, kültür alanında, insani yaşantı ve üretimler alanında yer alır; bu üretimleri etkiler ve onlar tarafından etkilenir. Bu yaklaşıma göre "eğitimin ve eğitime ilişkin konuların anlaşılması ve yorumlanması gerekir" (Danner, 226). Varoluşçu kuram ise, başlıca, bireyin kendisini gerçekleştirme teması üzerinde yoğunlaşır. Bireyin özü değil varoluşu, ne olduğu değil olduğu konusu üzerinde durur. Kişinin kendini gerçekleştirme ve kendi varoluş sorumluluğunu üstlenmesi temaları, eğitimsel alanda karşılık bulur. Bu bağlamda; benlik, tasarı, özgürlük, seçim, sorumluluk, kaygı, bağlanma gibi kavramlar önem kazanır ve ahlaksal değerlerin yeniden sorgulanması gündeme gelir (Bkz. Büyükdüvenci, 44, vd.).

Pratiğin dünyası, bir hız dünyasıdır, yarışlar, kazanmalar ve kaybetmeler dünyasıdır. Bu hız içinde, çoğu kez ne yaptığımızın, niçin yaptığımızın farkına bile varmayız, eylemlerimiz üzerinde durup düşünmeyiz. Ne var ki, eğitimci, ne yaptığını, niçin yaptığını ve ne yapmak istediğini iyi bilmesi gereken biridir. Yaptığı ve yapmak istediği eylemin anlamı buna bağlıdır. Kuram ediminin eğitime yönelmesi, eğitim bilincinin oluşmasını sağlar. Eğitim kuramı, eğitim pratiğini üreten, anlamlandıran, yönlendiren ve temellendiren bir bilinçtir. Eğitim kuramının yolunu aralayan, "eğitim nedir", "eğitimin anlamı nedir", "insan eğitilmeli midir, eğitilecekse niçin eğitilmelidir", "eğitimin amaçları nelerdir" gibi sorulardır. Bu sorularda, şu ya da bu ülkenin eğitim sistemi, şu ya da bu öğretinin eğitim anlayışı sorulmaz, eğitimi eğitim yapan öz sorulur, eğitimin anlamı, insan açısından taşıdığı değer sorulur, dün de eğitim olan, bugün de eğitim olan ve yarın da eğitim olacak olan temel ilke sorulur. Böylece, eğitimin değişken yapısını belirleyen öze, kavramsal yapıya, anlama ve ana ilkeye ulaşılmaya çalışılır. Soruların cevapları, soyutlama ve genelleme biçiminde ortaya çıksalar da, sonuçta eğitim pratiğinin

yönlendirilmesinde etkili olurlar. Eğitim kuramı, çeşitli durumlara uygulanabilirliği olan genellemelerden oluşur; anlamı, farklı durumları ve koşulları içerecek biçimde genişletir.

Eğitimi baştan savma, rastlantısal, üstünkörü ve gelişigüzel olmaktan kurtarmak için kurama ihtiyaç vardır. Yetkin bir eğitim edimi, kuramın ve uygulamanın uyumlu birtelliğinden oluşur. Uygulamasız kuram yararsızdır; kuram ile yönlendirilmeyen uygulama hedefsizdir. Kuram, pratikle çözülür, hayata geçer, sözcüklerden eyleme dökülür ve günlük hayatta kendine bir yaşam alanı bulur. Eğitim kuramı, eğitim pratiğini gerekçelendirir. Eğitimciler, ancak eğitim kuramlarından yararlandıklarında, yaptıkları işin anlamını ve değerini, ne yaptıklarını ve niçin yaptıklarını açıklayabilirler. "Öğretmen, yapmak istediği şey üzerinde, onu nasıl ve niçin yapacağı konusunda düşünme gereği hisseder. Bu etkinlik onun mesleki hazırlığının zorunlu bir parçasını oluşturur. Kuram, öğretmeni öğrettiği bilginin doğası üzerine düşünmeye sevk eder. Bilgiyi öğretme biçimini, öğrenci ödevlerini değerlendirme ölçütlerini, ders planlarını ve genel olarak okul müfredatının organizasyonu etkiler" (Kissack, 249). Eğitim kuramı, öğretmenin kendi mesleki kimliği konusunda, yaptığı işin anlamı ve amacı konusunda bilinçlenmesini sağlar. Bu yalnız öğretmen için geçerli değildir; anne ve babalar da, öğrenciler de en az öğretmenler kadar içine girdikleri eğitim yaşantısının anlamını ve amacını merak ederler. "Eğitimde felsefe gereksinimi, öğretmenlerin veya ebeveynlerin eğitimin amaçları ve anlamı konusunda bir soru ile karşılaşmalarında daha iyi ortaya çıkar. Sözgelimi, eğitimin amaçları ile ilgili bir soruyu ele alalım: 'Doğru amaç var mıdır? Yaşamın doğası belirli amaçlar ister mi? Eğitimin 'uygun' amaçlarının neler olduğunu bilebilir miyiz? Amaçlar, yaşamın pratik edimlerinden ve günlük hayatta karşılaşılan sorunlardan mı çıkar? Amaçların ne olması gerektiği konusunda verilen kararlar, bu amaçların elde edilebilmesi için uygun teknik ve müfredat biçimlerinin saptanmasında da etkili olur. Bundan sonra, bilginin doğası, öğrenme, öğretme gibi konularda pek çok felsefi soru ortaya çıkar. Brubacher, okullarda görev yapan pek az eğitimcinin bu sorulara yeterli cevabı verebildiklerini görmüş ve bu konuda onlara yardımcı olabilmek için eğitim felsefesi çalışmalarını sürdürmüştür" (Ozmon - Craver, 292).

Eğitim kuramı; eğitimin amaçlarının tespit edilmesinde, insan doğasının araştırılmasında,

insanın kendini gerçekleştirme düşüncesinin temellendirilmesinde, toplumsal değerlerin sorgulanmasında, ayrıca eğitim, öğretim, bilgi, program gibi eğitime ilişkin kavramların çözümlenmesinde, insanın sonluluğu sonsuzluğu, inancı, değerleri ve nihai hedefleri gibi etik ve metafizik konuların tartışılmasında merkezi bir yere sahiptir. Eğitim kuramı, “öğüt verici” ve “yol gösterici” bir özelliğe sahiptir. Bu yönü ile, her türlü ahlaksal ve metafiziksel değer yargılarından arınmaya çalışan bilimsel kuramdan ayrılır.<sup>10</sup> “Eğitim kuramı, bilimsel kurama benzemez. Bilimsel kuram, metafizik inançlar ve değer yargıları gibi bilim dışı öğeleri ayıklamaya çalışır ve deneysel bir çalışma sonucu ortaya çıkar. Eğitim kuramı ise rasyonel eğitim uygulaması için bir tasarı olarak ortaya çıkar. Eğitim kuramı, eğitim pratiğinin temelini oluşturur, ona rehberlik eder ve yön verir. Bilimsel kuram, bilginin üretilmesini ararken, eğitim kuramı pratiğin üretilmesini arar. Eğitim kuramı, tanımlamayı, açıklamayı, yorumlamayı, eğitim etkinliği içindeki insanlar arasındaki günlük ilişkilerin yönlendirilmesini içerir” (Bkz. Ozmon - Craver, 290-294).

Eğitimin amaçlarının saptanmasını isteyen ‘niçin’ sorusu; eğitimin yalnız ekonomik, politik ve toplumsal işlevlerine işaret etmekle kalmaz, onu ahlaksal bir etkinlik haline de getirir. Amaçları ve değerleri olan bir etkinlik oluşu, eğitimi kaçınılmaz bir biçimde ahlaksallaştırır. Doğada, iyi ve kötü değeri yoktur, doğru ve yanlış yoktur. Bu değerler, insanın kurduğu düzenin içinde vardır ve ancak bu düzen içinde kendi özgül anlamlarına kavuşabilirler. Toplumsal değerleri işleyen, üreten ve ileten bir etkinlik oluşu, eğitimi toplum bilincini ve vicdanını besleyen ana damar haline getirir; işlevini yerine getiremez olduğunda toplum bundan olumsuz yönde etkilenir. Değerleri sorgulamak, kavramsal belirsizlikleri gidermek, kavramlar ve değerler arasındaki çelişkileri çözümlenmek, eğitimin kavramsal yapısını kurmak, mantıklı ve tutarlı hale getirmek, eğitim felsefesine ve eğitim kuramına düşen önemli görevlerdendir. Birey, toplum, iktidar, rejim, eğitim hakkı, fırsat eşitliği gibi eğitimin sosyal ve siyasi temelleri konusunda sorgulamalarda bulunan eğitim kuramı, eğitim politikalarının saptanmasında ve geliştirilmesinde yol gösterici bir işleve sahiptir. Eğitime ilişkin kuramların, alternatif bakışların oluşmadığı

<sup>10</sup> Konu ile ilgili şu kaynaklara bakılabilir: Brubacher, 421; Best, 262, Ozmon - Craver, 292; Ducasse, 86; Tozlu, 120.

toplumlarda, bilinçli ve uzağı gören eğitim politikaları da oluşmaz, gelecek duygusundan yoksun ‘günübirlik’ uygulamalarla yetinilir.

İnsan, kısa ve uzun vadeli olmak üzere eylemlerine amaçlar koyabilen ve bu amaçlar doğrultusunda davranışlarda bulunabilen bir varlıktır. Amaç, eylemin ardındaki niyeti ve zihinselliği gösterir. İnsan, neyi elde etmek istediği konusunda açık bir fikre sahip olmadan ciddi eylemlerde bulunamaz. Eğitimin amaçları, eğitimin yönünü gösterir, onu amaçsız, niyetsiz ve bilinçsiz bir etkinlik olmaktan kurtarır, programların hazırlanışında etkili olur, değerlendirmeler için ölçüt teşkil eder. Amaçlar belirgin bir biçimde saptanmazsa, gerekli ölçütlerden yoksun olunacağı için, başarının ve başarısızlığın ölçümü yapılamaz. Rastgelelik, ölçütü olmayan ve değerlendirmesi yapılamayan bir belirsizlik durumudur. Rastlantıyı ve gelişigüzeleliği ortadan kaldırmak, genişliğine ve derinliğine düşünmeyi gerekli kılar. Her program, her plan, her tasarı, her amaç, az ya da çok kuramın görüşüne ihtiyaç duyar. Bunun sonucunda, rastlantının yerini plan, uyumsuzluğun yerini ahenk, karmaşanın yerini düzen, belirsizliğin yerini amaçlılık alır. Anlam ve anlaşılabilirlik, eylemlerin amaçlılığından ve zihinselliğinden kaynaklanır. Özgürlük, seçim, tasarı temelinde bir amaca yönelik ortaya çıkan insan eylemleri, bu nitelikleriyle, doğal nesnelerin, doğa bilimleri tarafından açıklanabilen özelliklerinden uzaklaşarak anlamlı içerikleriyle anlamının nesnesi haline gelirler. Anlaşılabilirliğin düzeni anlamın düzenidir, anlamın düzeni insanın düzenidir. Rastgelelikte anlam yoktur. Amaçlar ve bu amaçlara ulaşım yolları, geleceğe yönelik bir bakışı ve tasarımı zorunlu kılar. Eğitimin amaçlarının saptanması, eğitim kuramının etkin olduğu alanlardan biridir. “Başlığında ‘felsefe’ ve ‘eğitim’ sözcüklerinin birleştirildiği modern metinler dikkatlice okunursa, hemen hemen hepsinin aynı şeyi varsaydıkları, yani eğitimin amacının bir tür felsefi soruşturma tarafından sağlanabileceğini varsaydıkları görülecektir” (Best, 270).

Ne var ki, eğitim, salt zihinsel bir sorun da değildir. Günlük hayatta bir gerçekliği ve karşılığı vardır, her insan az ya da çok bu gerçeklik içinde yaşar. Bu açıdan, eğitim kuramı, durgun bir görüntüyü seyretmez. Karşısında, insanları biçimlendiren ve yönlendiren, onlara güzel yaşamayı ve iyi insan olmayı öğreten ya da öğrettiğini iddia eden bir etkinlik vardır. Eğitim kuramı, bu nedenle, tüm anlamını, uygulamaya

yönelmede bulur. Eğitim bilimleri kapsamında yer alan disiplinler, eğitim kuramlarından yararlanmakla kendilerini gerçekleştirecek temele de kavuşurlar. Bu onlar için zaruri bir ihtiyaçtır. Kuram yoksunluğu, kargaşayı, belirsizliği, el yordamı ile hareket etmeyi ve bilinçsiz bir devingenliği ifade eder.

Kuram pek çok yönden pratiğe hizmet eder, ona bakış açısı ve öngörü kazandırır, olasılıkların değerlendirilmesinde yardımcı olur. Güçlüklerin tanımlanması, karışıklıkların dil ve düşünce planında giderilmesi kuramın görevleri arasındadır. Pratik de kuram için hammadde sağlar ve onun test alanını oluşturur. Eğitim kuramcısının temel kaynaklarından biri kuramlar tarihi, diğeri de uygulamalardır. Eğitim tarihi, bir uygulamalar tarihi olarak kuramların oluşumuna ve yeniden düzenlenmelerine katkı sağlar. Eğitim kuramları, yeni kuramların oluşumunda birinci ayaktır. İkinci ve üçüncü ayakları ise mevcut eğitim uygulamaları ile eğitim tarihi oluşturur. “Eğitim pratiğinden bir takım sonuçlar çıkarmak ve bu konuda sorular sormak, pratikten *kurama* bir adımdır. Bu ikisi, yakın ilişki içindedir. Kuram aydınlatmaya ve eğitimsel gerçekliği yorumlamaya yönelir. Bununla birlikte, eğitimsel uygulama, çocuk, eğitim, okul ve benzeri konularda kuramları içerir. Eğitimsel kuram ve uygulama, dairesel biçimde birbirleriyle ilgilidir: uygulama kuramı, kuram da uygulamayı içerir. Kuram uygulamayı, uygulama da kuramı aydınlatır ve yönlendirir. Aralarında karşılıklı ve vazgeçilmez bir ilişki vardır. Yeni deneyimler, yeni kuramların ortaya çıkmasına neden olur. Eğitim pratiği, eğitim kuramının test alanıdır. Uygulamanın başarısı, kuramın da başarısıdır. Uygulamadan doğan deneyim, kuramın olduğu gibi sürdürülmesini ya da yeniden gözden geçirilmesini gerektirebilir. Böylece, “kuram ve uygulama, kendilerini birbirleri üzerine inşa ederler” (Ozmon - Craver, 292). Gerçekliğe dayalı olmaksızın ortaya çıkan ifadeler içerikten yoksundurlar. Özellikle, uygulamalı bir alana ilişkin olan eğitim kuramı, salt kurgusal bir özellik taşımamalı, başlıca varlık nedeni olan eğitim pratiğini sürekli göz önünde bulundurmalıdır. “Eğitim kuramının, uygulamadan, gerçek çocuktan, gerçek eğitimsel ilişkilerden ve olaylardan türetilmesi gerekir. Öte yandan eğitimsel uygulama da kuram tarafından yönlendirilmelidir. Kuramcı kadar, eğitim uygulayıcısı da, birini diğerine göre ölçerek uygulama ve kuram arasında sürekli gidip gelmelidir. Kuram, uygulamanın daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunur, eğitim

uygulanması da eğitim kuramı için ufuk sağlar” (Danner, 237). Eğitim kuramı, eğitim etkinliği içinde ortaya çıkabilecek yeniliklere ve reformlara kaynaklık eder. Yenilik fikri yenilikten, reform fikri de reformdan önce gelir. Eğitim kuramı, bu fikrin oluşmasını sağlar. “Eğitim alanındaki sürekli gelişme ve reformların beslendiği ana kaynaklardan biri eğitim kuramlarıdır. Kuramsız bir eğitim anlayışı sırf uygulamalarla, pratikle yetinen bir üretimden öteye geçmez. Ancak sadece teoriye dayanan bir eğitim anlayışı da, mevcut uygulamalara fazla bir şey veremez” (Tozlu, 217). Eğitimde en ideal kuram; en yükseğe, en mükemmeye, en iyiye işaret eden kuram değil, uygulanabilirliği olan kuramdır. Eğitim, yalnız kuramdan oluşmaz, ama yalnız pratikten de oluşmaz; o, hem kuramın, hem de pratiğin ortak paydasıdır. “Ne ‘kuram’a ne de ‘eylem’e indirgenebilir eğitim. *Bir bakıma* kuramsa, *bir bakıma* eylemdir. Öyle bir dokudur ki “eğitim”, “kuram ile eylem”i birlikte özümsemiştir. ... Kuram ile eylemdeki birliği parçalayıp bölerek “eğitim”i kavramaya çalışmak, deyim kullanılış mantığına aykırıdır” (Uygur, 135).

Kuram ve düşünce arasında yaptığımız ayırmadan hareketle söyleyecek olursak, eğitimde kuram yoksunluğu, düşünce yoksunluğu anlamına gelmez. Çünkü, düşünce her insanda bulunur, fakat her insan kuramsal olarak düşünmez. Günübirlik eylemler, genellikle bir kurama dayanmazlar, fakat düşünce aracılığı ile ortaya çıkarlar. Eğitim kuramının oluşmadığı durumlarda, “eğitim düşüncesi” eğitim kuramının yerine geçer. Bu durum, eğitimi sığ ve günübirlik bir etkinlik haline getirerek gelenekle bağımlı keser ve onu gelecek duygusundan yoksun bırakır. Bu durumda, günübirlik gereksinimler, günübirlik politikalar, günübirlik kaygılar, günübirlik beklentiler eğitim uygulamasının yapısını oluşturur. Eğitim kuramı, eğitimi günübirlik bir etkinlik olmaktan kurtarır. Eğitim düşüncesinin, eğitim kuramının görevini de üstlenmesi, tıpkı bir organın diğer bir organın da görevini üstlenmesi gibidir. Sözgelimi, gözler görüş yetisini yitirdiğinde, kişi elleriyle yoklayarak yönünü bulmaya çalışır. İşte, eğitimde kuram yoksunluğu tam da bu duruma, bu “el yordamı”na karşılık gelir. Kuramı ve uygulamayı aracılıyarak (düşüncenin, kuram ve uygulama arasında yer aldığı, bu ikisi arasında aracılık ettiği hususuna değinilmişti) günübirlik beklentilere cevap veren eğitim düşüncesi, eğitim kuramının görevini de üstlendiğinde, eğitim etkinliği ciddi bir risk altına

girer. Eğitim pratiği açısından kuram, “ne bir lüks, ne de kolayca vazgeçebilecek bir ektir. Tam tersine, eğitim sürecindeki çeşit çeşit uğraşlarda dallanıp budaklanan uygulamaların dağınıklığını gidermekte; eğitime, program ve strateji yönünden birlik, tıksızlık ve sağlamlık kazandırmaktadır. “Eğitim bilimi”, “eğitim politikası”, “eğitim psikolojisi”, “eğitim felsefesi” türünden hangi ada bürünürlerse bürünsünler, bütün bu kuramsal çalışmalar, hangi duygusal-toplumsal çıkarların mayasıyla oluşurlarsa oluşsunlar, kuramsal güçlerini, yöntemce, mantıkça, bilimce örgütlenmelerine borçludurlar. Örnekse, klasik bir kitabı, Rousseau’nun *Émile*’ni anmakla yetinebiliriz. Gerçekten de *Émile*, birbirine akraba, bazen da birbirine benzemeyen çeşitli eğitim uygulamalarına İncil’lik etmiş; eğitimdeki eylemselliğin hem öncesi hem de sonrası olarak, kuramın eğitimdeki rolünü apaçık ortaya koymuştur” (Uygur, 134).

Eğitim pratiği için bir değil, pek çok kuram olmalıdır. Kuram çokluğu, karmaşa değil, zenginliktir. Tek kuramın, çözümsüzlük ve verimsizlik karşısında alternatifi bulunmaz. Bu da, en az rastgelelik kadar zararlı ve verimsizdir. Bu durum, eğitim pratiğinin kalıplaşmasına, düşüncelerin sabitleşmesine ve arayışların sonlanmasına neden olur. Kuramlardaki aksaklıkları, uygulamadan hareketle düzeltmek mümkündür. Kuramsızlık ise, tümüyle bir eksikliktir. Bu ise, eğitimin kendi kendisini düşünmemesi, kendi sorunlarına eleştirel bir gözle bakamaması, kendisini değiştirememesi ve yenileyememesi gibi ağır sonuçlar doğurur. Farklı kuram denemeleri, eğitimin ufkunu aralayacak ve onu olası tıkanmalardan ve yozlaşmalardan koruyacaktır. Eğitim kuramı, eğitimin gören gözüdür.

#### 4 Eğitim Kuramı ve Eğitim Felsefesi

Eğitim kuramı, eğitimin somut koşullarına yönelir. Burada, eğitim felsefesi, eğitim kuramı üzerinden adım adım somuta ve güncele yaklaşır. Eğitim kuramı, eğitim felsefesi ve eğitim pratiği arasında aracılık eder. Eğitim pratiği ise günlük hayatın içinde yer alan bir iş ve eylem olarak kuramı ve uygulamayı birleştirir. Bu sıralama, felsefeden pratiğe doğru geldikçe cisimleşir ve özelleşir, pratikten felsefeye doğru gittikçe genel ve soyut bir yapıya bürünür. Felsefe, böylece, kuramla kendisinden ayrıldığı pratik alanına yeniden köprü atar. Eğitim felsefesi, eğitim kuramına, eğitim

kuramı eğitim düşüncesine, eğitim düşüncesi eğitim eylemine dönüşürken, nedir’den niçin’e, niçin’den nasıl’a doğru bir cisimleşme ve somutun dünyasına yaklaşma süreci içine girer ve böylece amaç, teknik, politika, yönetim, program, öğretim, ölçme ve değerlendirme gibi uygulama alanlarına yönelmiş olur. En genel ve en soyut olan felsefe, alan felsefelerine, alan felsefeleri kurama, kuram düşünceye, düşünce uygulamaya dönüşürken, kuramın cisimleşmesi, somutlaşması ve güncelleşmesi ile karşı karşıya geliriz. Eğitim felsefesi, felsefeden uygulamaya doğru inerken, yalnızca eğitimsel amaçların tespitinde etkin olmaz, aynı zamanda bu amaçlara ulaşmada “sahip olunan güçlerin en iyi şekilde nasıl kullanılacağı ya da en iyi araçların neler olduğu konusu”nun tespitinde de etkili olur (Ducasse, 86).

Eğitim kuramı, eğitimin özelliklerini ortak ilkeler ve kavramlarla ifade eder, eğitimi eğitim yapan öze bakar, eğitimi soyutlar, genelleştirir ve kavramsallaştırır; eğitime ilişkin ilkelere ulaşmaya ve yaşanan sorunları bu ilkeler etrafında çözümlenmeye çalışır. Bu özellikleri ile eğitim felsefesiyle özdeşleşir. “Nedir” ve “niçin” soruları, soyutlayıcı ve genelleyici cevaplarıyla eğitim felsefesini ve eğitim kuramını bir ve aynı şey yapan sorulardır. Ne var ki, eğitim kuramı, pratiğe dönük yüzü ile somut işleyişi anlamaya çalışan, amaçların ve ilkelerin uygulama biçimini irdeleyen ‘nasıl’ sorusunu da dikkate alır. Bu, eğitim düşüncesi ile ortaya çıkan bir süreçtir. Eğitim düşüncesi, kurama dayalı olarak eğitim pratiğinin nasıl gerçekleşeceği sorusuna cevap arar, eğitim pratiği ile eğitim kuramı arasında aracılık yapar, kuramdan alır uygulamaya, uygulamadan alır kurama götürür, bu ikisi arasındaki dengeyi ve uyumu gözletir.

Felsefe, bir “kavramsallaştırma sanatı” olduğuna göre (Deleuze – Guattari, 14, vd.) eğitim felsefesi de, eğitimin kavramsal yapısının kurulmasını, bu alana ilişkin soruların ve sorunların tespit edilmesini sağlar. Eğitim filozofu, eğitime ilişkin sorunları, geniş bir bakış açısından, eleştirel bir gözle, sistemli ve tutarlı bir biçimde ele alarak eğitimin kavramsal yapısını kurmaya çalışır. ‘Eğitim nedir’, ‘eğitimin anlamı nedir’ sorusundan hareketle eğitimi tanımlar, eğitime ilişkin konuların ve kavramların içeriklerinin oluşturulmasını sağlar; eğitime rasyonel bir temel kazandırır, eğitim etkinliğinin gerekçelerini sağlar, amaçlarını saptar. ‘Eğitimden beklenen nedir, insan niçin eğitilir?’ diye sorar. Tüm amacı, insanı ve evreni anlamak olan felsefe, Dewey’nin dediği gibi ‘genel eğitim

kuramı' olarak da tanımlanabilir (Dewey, 306, 308). Felsefe ile eğitim felsefesi arasında özce bir ayırım olmamakla beraber eğitim felsefesinin ve eğitim kuramının tümüyle aynı ya da tümüyle farklı şeyler olduğunu söylemek de mümkün değildir. Bu konuda iki farklı görüş ortaya çıkar. "Bazı eğitim filozoflarına göre, eğitim felsefesi ve eğitim kuramı arasında önemli bir ayırım yoktur. Onlar, eğitime ilişkin sorunların çözümüne rehberlik etmek, eğitimi kılavuzlamak anlamında aynı işlevi görürler, "şimdi ve gelecekte ne yapılması gerektiğini söylerler. Böyle düşününlerin başında Dewey gelir. Ona göre, eğitim kuramı eğitim felsefesi, eğitim felsefesi de eğitim kuramıdır. Brubacher de, aralarında küçük farklar olmasına karşın, eğitim felsefesini ve eğitim kuramını birbirine yakın etkinlikler olarak görür. Davranışçılık ekolünün görüşleri de bu yöndedir: eğitim kuramı tam olarak felsefi bir sistem olmamasına karşın, felsefi düşünüşte dallanıp budaklanan özgürlüğün niteliği, insan doğası, toplumsal denetim, varoluşun bireysel ve toplumsal biçimleri gibi pek çok sorun alanı, eğitim kuramının sosyal bilimlerden çok felsefeye eğilimini gösterir. Bazı eğitim filozofları da, eğitim kuramının eğitim felsefesinden daha kapsayıcı olduğunu düşünürler. Sözelimi, Richard Pratte, felsefi varsayımlara sahip olsa bile, eğitim kuramının felsefi olması gerekmediğini söyler. Başka bir deyişle, eğitim kuramı, yalnızca felsefi bir bakış değildir, o aynı zamanda psikoloji, sosyoloji, antropoloji, tarih, ve benzeri disiplinlerle de ilgi kurar. Felsefe bize daha uygun bir eğitim kuramı üretmemiz konusunda yardımcı olabilir. Öte yandan, eğitim kuramının felsefeden daha fazla bir şey içerdiği de düşünülebilir, çünkü o çok farklı alanlardan katkılar alır. Kuram, eğitime ilişkin düşüncelerin düzenlenmesine kılavuzluk eder, eğitim sürecinin düzenli ve anlaşılır bir biçimde işlenmesini sağlar."<sup>11</sup>

Yukarıda yapılan aşamalar sisteminden yararlanarak söylersek, eğitim kuramı, eğitim felsefesinden çıkar, ne var ki bu çıkışla eğitim pratiğine bir adım daha yaklaşmış olur. Bu yakınlaşma, farklı disiplinlerle bir diyalogu ve iş birliğini de oluşturur. Bu açıdan bakıldığında, eğitim kuramı felsefenin yöntemini kullanmakla beraber, disiplinler arası bir özellik gösterir. Yalnız felsefe ile değil, psikoloji, sosyoloji, tarih, ekonomi, siyaset, biyoloji, mimari, sanat, spor gibi pek çok

bilim dalı ve disiplinle ilişki içindedir. Eğitim kuramı, ilke, kavram ve amaçların saptanmasında ve uygulanmasında dikkate aldığı "niçin" ve "nasıl" sorularını cevaplarırken, yalnız felsefeden değil başka disiplinlerden de yararlanır. Bu durum, eğitim kuramı ile eğitim felsefesinin özdeş olduğunu söylememizi güçleştirir. Öte yandan, onların tümünden farklı şeyler olduklarını söylemek de mümkün değildir. Eğitim felsefesi eğitim kuramını, eğitim kuramı da eğitim felsefesini kuran ve geliştiren bir yapıdadır. Kuramsız felsefe, felsefesiz de kuram olmaz; bu iki alan birbirlerinin varlık koşulu durumundadır. Bu konuda şu söylenebilir: Eğitim felsefesi ile eğitim kuramı arasında özce bir farklılık olmamasına karşın, eğitim felsefesini felsefeye, eğitim kuramını da uygulamaya yakın alanlar olarak görmek ve bu şekilde değerlendirmek daha uygun bir yaklaşım olacaktır. Eğitim felsefesi eğitim kuramına göre daha çok felsefe, eğitim kuramı ise eğitim felsefesine göre daha çok uygulamadır. Eğitim kuramının uygulamaya daha yakın oluşu ve bu alana ilişkin sorunları göz önünde bulundurması, onu felsefi yönü daha az, buna karşın pratik değeri daha fazla bir etkinlik haline getirir. Onu eğitim felsefesinden ayıran en önemli özellik, eğitimin değişken yüzüne ilişkin soruları da dikkate alan bir etkinlik oluşudur. Eğitim kuramı, eğitim felsefesi ile eğitim uygulaması arasında bulunan bir ara renktir. Bu ara rengin nerede başlayıp nerede bittiğini tespit etmek tam olarak mümkün değildir. Bir renk bitip hemen diğeri başlamaz, aralarında bir geçiş ve kaynaşma süreci vardır. Bu süreç, nedir'den niçin'e, niçin'den nasıl'a doğru uzanır.

Bu iki alanı ayırmaya çalışmaktan alınacak bir sonuç yoktur. Pratik kaygılar öne çıktığında eğitim felsefesi eğitim kuramı olarak kendini gösterir, felsefi tartışmalar söz konusu olduğunda ise, eğitim kuramı eğitim felsefesi olarak belirir. Bu iki alan arasında kesin sınırlar koymak ve bu konuda kesin bir saptamalar yapmak zordur. Bu uğurda her çaba, yapay ve zorlama olacaktır. Ancak şu söylenebilir: Onlardan birinin olduğu yerde diğeri de vardır, birinin olmadığı yerde diğeri de yoktur. Ne tam olarak aynı, ne de tam olarak farklı şeylerdir. Sonuçta her ikisi de eğitimin kendisi hakkındaki bilincini oluştururlar, bu sayede eğitim kendisinin farkına varır. Eğitim kuramı, eğitim uygulamasının kendisini görmesini, sorgulamasını ve anlamasını sağlar, amaçlarının saptanmasındaki katkısı ile onu gelişigüzel, üstünkörü, sığ, günübürlük ve el yordamı ile yapılan bir etkinlik olmaktan kurtarır,

<sup>11</sup> Tırnak içindeki ifadeler özetlenerek alındı, bkz. Ozmon - Craver, 290-294.

anamlı ve bilinçli bir etkinlik haline getirir. Eğitim kuramı, eğitim felsefesinin pratiğe bakan gözüdür.

### Sonuç

Kuram, bir konuya ilişkin ortaya çıkar; içeriğini, bakılan ve seyredilen nesnenin niteliği oluşturur. Bilgi kuramı bilgiye, eğitim kuramı eğitime bakar, mevcut bilgiyi kullanarak ele aldığı konu üzerinde sistematik bir biçimde düşünür; sorularını, sorunlarını ve kavramlarını belirleyerek konunun zihinsel bir haritasını çıkarır. Kuram, gerçekliğin dilde felsefi olarak ve felsefe açısından yeniden kurulması, bu açıdan karşılık ve anlam bulmasıdır. Gerçekliğin dilde kurulması, yalnızca gerçekliğin farklı bir açıdan anlaşılmasına ve anlamlandırılmasına yaramaz, aynı zamanda pratik alanda değiştirilmesine ve düzenlenmesine de öncülük eder. Eğitim kuramı da kendi hakikatini gerçeklik alanı ile uyumda değil, ona müdahale etmede, alternatifler sunmada, değiştirmede ve yeniden düzenlemede bulur. Bunu başarabilmek için, kuramlar tarihi ile ilgilenir, eğitim pratiğine bakar, eğitimi bir bütün olarak kavramaya çalışır.

Konuyu, günlük yaşamda karşılaştığımız kuram ve uygulama arasındaki ilişkiye yöneltecek olursak, bu ikisi arasında somut bir gereklilik bağı kurabiliriz. Kuram, uygulamanın makul ve ölçülü olmasını sağlar. Eylemin niyetini, amacını, anlaşılabilirliğini ve anlamını oluşturur. Yapılan işin gerekçesini oluşturur ve tutarlı olmasını sağlar. Bilerek yapmayı ve yaparak bilmeyi ifade eder. Onlar, birbirlerinin koşuludur. Bazen kuram uygulamayı düzeltir, bazen de uygulama kuramın kendisini düzeltmesine neden olur. Aralarında yapıcı ve tamamlayıcı bir ilişki vardır. İyi bir kuram, her zaman iyi uygulama anlamına gelmeyebilir, iyi bir uygulama da her zaman iyi bir kurama dayanmaz. İlke olarak iyi bir uygulama, iyi bir kuramdan hareket eder, ancak, iyi senaryodan her zaman iyi film çıkmaz. 'Senaryo iyi ama filmde iş yok' sözü, iyi bir senaryodan kötü filimler de çıkabileceğini gösterir. Bunun kuram ve uygulamadaki karşılığı, 'kuram olarak iyi, uygulama olarak kötü'dür. Kuram olarak iyi olan bir şey uygulama olarak kötü, uygulama olarak iyi olan bir şey de kuram olarak kötü olabilir mi? Burada, uygulayıcıların yeteneğini, becerisini ve inisiyatifini de unutmamak gerekir. İyi bir kuram beceriksiz uygulayıcıların elinde pekala kötü sonuçlar doğurabilir, aynı şekilde kötü bir kuram da, iyi uygulayıcıların elinde başarılı sonuçlar verebilir. Bu tür uygulamalarda, uygulayıcıların becerisi kadar, rastlantıların da payı vardır.

Kuramsız uygulama, temel olarak rastlantısal bir durumu, şansa bırakılmış bir işleyişi ifade eder.

Eğitim kuramı, bir tür eylem planıdır, eğitim pratiğinin tasarısıdır. Uygulama ile arasında karşılıklı bir ilişki vardır: kendini uygulamadan üretir, ancak uygulamayı da yönlendirir, uygulamayı olduğu gibi sürdürmeyi değil, değiştirmeyi ve geliştirmeyi amaçlar. Bu karşılıklı gereklilik bağı açısından bakıldığında, eğitim etkinliğinin kalitesi, kuramın ve uygulamanın uyumlu birlikteliğini yansıtır. Eğitimdeki başarı bu birlikteliğe bağlıdır. Bu dengenin iyi bir biçimde kurulabildiğini söylemek mümkün müdür? Bu soruyu, çağımız eğitiminin tanıklarından ikisi yazdıkları ortak kitapta şu şekilde cevaplarlar: 'Eğitim pratiği gelişirken, eğitime ilişkin kuramlar da gelişti, ancak, kuram ve uygulama arasındaki ilgiyi gözden kaçırmak ve kuramdan kopuk bir biçimde uygulama ile meşgul olmak kolayımıza geldi. Bugün, eğitim kuramlarının çözümlenmesi ve pratikle ilgilerinin kurulması hususundan çok eğitimin uygulama yönü ile meşgul olduğumuzdan, bir çıkmaz içindeyiz. İhtiyaç duyduğumuz şey, yalnızca eğitime ilişkin daha güzel kuramlar ya da uygulamalar değil, aynı zamanda bu ikisini birleştirici bir çabadır. Eğitim hakkında, pratik yanını göz önünde tutmaksızın düşünmek, eğitim filozoflarını yalnızca akademik çalışmalarla yükümlü düşünce gezginleri haline getirir. Öte yandan, ciddi düşüncelere sahip olmaksızın eğitim yönetimi üzerinde durmak da, eğitim pratiği açısından fazlaca bir değer taşımayacaktır' (Ozmon - Craver, 1x). Evet, sorun, daha iyi bir eğitim kuramı ya da daha iyi bir eğitim uygulaması değil, kuramın ve uygulamanın ideal birlikteliğidir. Eğitim, amaçlarına, ancak bu birliktelikle ve bu birliktelikle kavuşabilir. Kısaca söylemek gerekirse, eğitim felsefesi ile eğitim pratiği arasındaki karşılıklı bağın korunması gerekir. Felsefeden alan felsefelerine, alan felsefelerinden alan kuramlarına, alan kuramlarından düşünceye, düşünceden düşünmeye, düşünmeden pratiğe gelen çizgide, kuram ve eğitim arasındaki karşılıklı ilişki canlı tutulmalıdır. Bu karşılıklı ilişkinin kurulmadığı bir eğitim pratiği, eksik ve özrürlü olacaktır. Uygulamanın kuramla, kuramın da uygulanma ile denetlendiği ve yönlendirildiği bir eğitim etkinliği, en zor koşullarda bile kendi yolunu aralayabilecek güce sahip olacaktır.

## KAYNAKÇA

- Aristotles. (1977). **Ethics** (Trans. J.A.K. Thomson). London: Penguin Books.
- Aristoteles. (1996). **Felsefe Yapmaya Çağrı** (Çev. Ali Irgat). İstanbul: Afa Yayınları.
- Aristoteles (1985) **Metafizik** (Çev. Ahmet Arslan). İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Austin, J.L. (1988). **Philosophical Papers**. Oxford, New York, Toronto, Melbourne: Oxford University Press.
- Bacon, F. (1999). **Novum Organum** (Çev. S. Önal Akkaş). Ankara: Doruk Yayınları.
- Best, E. (1994). Eğitim Kuramında Yaygın Karışıklıklar (Çev. Hasan Ünder). **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt 27, Sayı 1**, 261-277.
- Brubacher, J. S. (1983). Eğitimin Amaçları (Çev. Sabri Büyükdüvenci). **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt 16, Sayı 1**, 413-426.
- Büyükdüvenci, S. (2001). **Varoluşçuluk ve Eğitim**. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Danner, H. (1995). Hermeneutics in Educational Discourse: Foundations. (In Philip Higgs (ed.), **Metatheories in Philosophy of Education**) p. 221- 244. Johannesburg: Heinemann Press.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1995). **Felsefe Nedir** (Çev. Turhan Ilgaz). İstanbul: YKY.
- Descartes, R. (1983). **Felsefenin İlkeleri** (Çev. Mesut Akın). İstanbul: Say Yayınları.
- Dewey, J. (1996). **Demokrasi ve Eğitim** (Çev. M. Salih Otaran). İstanbul: Başarı Kültür Yayınları.
- Dilthey, W. (1996). **Hermeneutics and the Study of History** (Trans. Rudolf A. Makkreel & Frithjof Rodi). Princeton: Princeton University Press.
- Dilthey, W. (1989). **Hermeneutik ve Tin Bilimleri** (Çev. Doğan Özlem). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Ducasse, C.J. (1987). Felsefenin Eğitim Kuramına Katkısı (Çev. Sabri Büyükdüvenci). **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt 19, Sayı 1-2**, 85-100.
- Epiktetos. (1989). **Düşünce ve Sohbetler** (Çev. Burhan Toprak). İstanbul: M.E.B.
- Heidegger, M. (1995). **Nedir Bu - Felsefe?** (Çev. Ali Irgat). İstanbul: Afa Yayınları.
- Husserl, E. (1995). **Kesin Bir Bilim Olarak Felsefe** (Çev. Tomris Mengüşoğlu). İstanbul: YKY.
- Kabaağaç, S. & Alova, E. (1995). **Latince Türkçe Sözlük**. İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Kant, I. (1983). **Prolegomena** (Çev. İ. Kuçuradi-Y. Örnek). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Kierkegaard, S. (1992). **Concluding Unscientific Postscript to Philosophical Fragments** (Trans. H. V. Hong & E. H. Hong). New Jersey: Princeton University Press.
- Kissack, M. (1995). Hermeneutics and Education: Reflections for Teachers of the Humanities (**Methatheories in Philosophy of Education**), 245-261). Johannesburg: Heinemann Press.
- Kranz, W. (1984). **Antik Felsefe** (Çev. Suad Y. Baydur). İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Mengüşoğlu, T. (1983). **Felsefeye Giriş**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Noonan, J. (1999). Philosophy in a Fagmented World. **International Studies in Philosophy 29: 1**, 99-109.
- Ozmon, H. & Craver, S.M. (1986). **Philosophical Foundation of Education**. Ohio: Merrill Publishing Company.
- Özlem, D. (1996). **Metinlerle Hermeneutik**. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Peters, F. E. (1976). **Greek Philosophical Terms / A Historical Lexicon**. New York: New York University Press.
- Philips, D.C. (1992) Eğitim Felsefesi Can mı Çekişiyor (Çev. Necmettin Tozlu, **Eğitim Problemlerimiz Üzerine Düşünceler**), 81-114. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Platon (1987) **The Republic** (Trans. Desmond Lee). London: Penguin (Türkçesi: **Devlet**, Çev. S. Eyüboğlu - M. Ali Cimcoz. İstanbul: Remzi Kitabevi.).
- Platon (1990) **Theaitetos** (Çev. Macit Gökberk) İstanbul: MEB.
- Platon (1995) **Şölen** (Çev. A. Erhat - S. Eyüboğlu). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ricoeur, P. (1998). Philosophy After Kierkegaard. In Jonathan Ree & Jane Chamberlain (Ed.), **Kierkegaard: A Critical Reader** (p. 9-25). Oxford: Blackwell Publishers.

Sartre, J.-P. (1972). The Singular Universal. In Josiah Thompson (Ed.), **Kierkegaard, A Collection of Critical Essays** (p.230-265). New York: Anchor Books.

Tozlu, N. (1992). **Eğitim Problemlerimiz Üzerine Düşünceler**. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Uygur, N. (1996). **Kuram - Eylem Bağlamı**. İstanbul: YKY.

Wittgenstein, L. (1998). **Felsefi Soruşturmalar** (Çev. Deniz Kanıt). İstanbul: Küyerel Yayınlar.