



GAZİANTEP UNIVERSITY JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

Journal homepage: <http://dergipark.org.tr/tr/pub/jss>



Araştırma Makalesi • Research Article

DOI: 10.21547/jss.1872459

Antik Yunan'dan Günümüze Eğitim ve Felsefe Arasındaki Bağın Tarihsel Gelişimi

The Historical Development of the Relationship Between Education and Philosophy from Ancient Greece to the Present Day

Buket KAYIŞLI ARKADAŞ^{a*}

^a Arş. Gör. Dr., İnönü Üniversitesi, Felsefe Bölümü, Malatya / TÜRKİYE
ORCID: 0000-0002-1083-7002

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 26 Ocak 2026

Kabul tarihi: 1 Haziran 2026

Anahtar Kelimeler:

Eğitim Felsefesi,

Tarihsel Gelişim,

Özerklik,

Eleştirel Pedagoji,

Normatif Eğitim.

ARTICLE INFO

Article History:

Received: January 26, 2026

Accepted: June 1, 2026

Keywords:

Philosophy of Education,

Historical Development,

Autonomy,

Critical Pedagogy,

Normative Education

ÖZ

Çalışma, Antik Yunan'dan günümüze eğitim ile felsefe arasındaki ilişkinin tarihsel gelişimini normatif ve kavramsal bir çerçevede incelemektedir. Çalışmada "eğitim ve felsefe arasındaki bağ", eğitim kurumlarının ayrıntılı kurumsal tarihi olarak değil; eğitime ilişkin felsefi düşüncenin farklı dönemlerde hakikat, erdem, fayda, otorite, özgürlük, özerklik, adalet ve toplumsal sorumluluk gibi kavramlar etrafında nasıl yeniden kurulduğu sorusu üzerinden ele alınmaktadır. Tarihsel-felsefi literatür incelemesine dayanan bu nitel derleme çalışmasında, Antik Yunan'da Sofistler, Sokrates, Platon ve Aristoteles'in eğitim anlayışları; Helenistik ve Roma dönemlerinde etik kendilik inşası, retorik, hukuk ve kamusal görev bilinci; Orta Çağ'da kilisenin epistemolojik otoritesi, skolastik düşünce ve üniversiteleşme; Rönesans, Reform, Bilimsel Devrim ve Aydınlanma'da ise hümanizm, özgür düşünce, akıl, deneyim ve bireysel özerklik tartışılmıştır. Modern ve çağdaş dönemde Rousseau, Dewey, Freire ve güncel eğitim felsefesi tartışmaları üzerinden eğitimin demokratik katılım, eleştirel bilinç, epistemik sorumluluk, toplumsal adalet ve teknolojik-etik sorunlarla ilişkisi değerlendirilmiştir. Çalışmanın temel savı, eğitim tarihinin yalnızca dönemlerin ardışık aktarımı olarak değil, eğitimin neye hizmet etmesi gerektiği sorusu etrafında şekillenen süregelen felsefi gerilimler üzerinden okunması gerektiğidir. Bu yönüyle çalışma, çağdaş eğitim anlayışının eleştirel düşünme, özerklik, etik yönelim, demokratik sorumluluk ve birey-toplum ilişkisi bakımından dayandığı düşünsel temelleri görünür kılmayı amaçlamaktadır.

ABSTRACT

This study examines the historical development of the relationship between education and philosophy from Ancient Greece to the present within a normative and conceptual framework. In the study, the "relationship between education and philosophy" is not addressed as the detailed institutional history of educational institutions, but through the question of how philosophical thought on education has been reconstructed across different periods around concepts such as truth, virtue, utility, authority, freedom, autonomy, justice, and social responsibility. Based on a historical-philosophical literature review, this qualitative review study discusses the educational views of the Sophists, Socrates, Plato, and Aristotle in Ancient Greece; ethical self-formation, rhetoric, law, and public responsibility in the Hellenistic and Roman periods; the epistemological authority of the Church, scholastic thought, and the rise of universities in the Middle Ages; and humanism, free thought, reason, experience, and individual autonomy in the Renaissance, Reformation, Scientific Revolution, and Enlightenment. In the modern and contemporary periods, the study evaluates the relationship between education and democratic participation, critical consciousness, epistemic responsibility, social justice, and technological-ethical issues through the contributions of Rousseau, Dewey, Freire, and current debates in philosophy of education. The central argument of the study is that the history of education should be read not merely as the sequential transmission of periods, but through enduring philosophical tensions shaped around the question of what education ought to serve. In this respect, the study aims to reveal the intellectual foundations on which contemporary understandings of education rest in terms of critical thinking, autonomy, ethical orientation, democratic responsibility, and the individual-society relationship.

* Sorumlu yazar/Corresponding author.
e-posta: buket.kayisli@inonu.edu.tr

EXTENDED ABSTRACT

This article examines the historical development of the relationship between education and philosophy from Ancient Greece to the present within a normative and conceptual framework. The study does not aim to provide a detailed institutional history of educational systems, schools, or pedagogical practices. Instead, it analyzes how philosophical thought on education has been reconstructed across different historical periods through recurring questions concerning truth, virtue, utility, authority, freedom, autonomy, justice, and social responsibility. In this respect, education is treated not merely as the transmission of knowledge, but as a normative field in which competing assumptions about human nature, knowledge, society, and the good life are continuously negotiated.

Methodologically, the study is designed as a qualitative historical-philosophical review. It is based on the examination of primary philosophical texts, major secondary literature, contemporary scholarship in philosophy of education, and relevant Turkish literature on educational philosophy. The periodization adopted in the article is not based solely on chronology, but also on major conceptual shifts in the understanding of education. Accordingly, Ancient Greece, the Hellenistic and Roman periods, the Middle Ages, the Renaissance and Reformation, the Scientific Revolution, the Enlightenment, the nineteenth and twentieth centuries, and the contemporary period are examined as interconnected stages in which the meaning and purpose of education were redefined.

The roots of the education–philosophy relationship can be traced to classical Athens, where education became a central concern of ethical and political philosophy. In Plato and Aristotle, education was conceived as a public and normative project directed toward cultivating rational and virtuous citizens capable of individual and collective self-government. However, this ideal was challenged by the Sophists, who emphasized rhetoric, persuasion, practical success, and public effectiveness. With figures such as Protagoras, education came to be associated not only with truth and virtue, but also with practical judgment and social advancement. This early conflict established a lasting philosophical question: Should education primarily serve moral and epistemic formation, or should it serve instrumental effectiveness and public success?

In the Hellenistic and Roman periods, this relationship underwent an important transformation. With the decline of the classical polis and the rise of larger political formations, the focus of education shifted from civic formation toward ethical self-formation, inner discipline, and the art of living. Stoic, Epicurean, and Skeptical traditions reoriented education toward judgment, self-control, emotional balance, and reflective distance from external circumstances. In Rome, Greek philosophical and educational ideals were reworked according to legal, rhetorical, administrative, and public needs. Thus, education became closely connected with rhetoric, law, public speech, civic responsibility, and institutional participation.

The medieval period further transformed the educational-philosophical relationship by placing the epistemological foundations of education within a theocentric worldview. Education was shaped by the authority of the Church, scholastic thought, Latin intellectual culture, and the institutional life of monastic, cathedral, and university learning. Yet medieval education should not be reduced to dogmatic transmission. Scholastic education involved grammar, rhetoric, logic, interpretation, disputation, and systematic reasoning. The emergence of universities gave education a more institutional and methodologically structured character. Therefore, the Middle Ages represent a stage in which education and philosophy were reconfigured through theology, epistemic authority, textual interpretation, and institutionalized intellectual practice.

During the Renaissance and Reformation, this medieval configuration was challenged by classical humanism, philological inquiry, textual interpretation, individual conscience, and debates over religious and intellectual authority. Humanist education emphasized classical languages, rhetoric, history, moral philosophy, and the cultivation of judgment through engagement with classical texts. The Reformation intensified the importance of literacy, interpretation, conscience, and personal responsibility. These developments prepared the ground for the Scientific Revolution and the Enlightenment, during which the source of knowledge was increasingly relocated from inherited authority to reason, experience, method, and reflective judgment.

This shift became especially influential in the educational philosophies of Descartes, Locke, and Rousseau. Descartes and Locke contributed to a view of the learner as a rational subject capable of examining beliefs, exercising judgment, and taking responsibility for thought and action. Rousseau radicalized this transformation by re-centering education on the individual rather than the polity. In *Émile*, education is conceived as a process designed to preserve freedom, protect authenticity, and cultivate autonomous judgment against the corrupting pressures of society. This individual-centered orientation later shaped modern pedagogical theories concerned with development, experience, autonomy, and resistance to authoritarian instruction.

The nineteenth and twentieth centuries witnessed the expansion and institutionalization of philosophy of education as a distinct field. In the analytic tradition, Richard S. Peters emphasized that education involves initiation into what is considered valuable, together with the development of understanding, judgment, and intellectual formation. In the American context, John Dewey redefined education through a pragmatist and democratic lens, treating schools as spaces of inquiry, cooperation, problem solving, and participatory social life. Paulo Freire later extended this trajectory by presenting education as a practice of freedom and critical consciousness, foregrounding domination, oppression, emancipation, and social transformation. These approaches show that modern educational philosophy cannot be reduced to curriculum design or instructional technique; it must also address the ethical and political conditions of education.

In contemporary philosophy of education, education is expected to pursue multiple and sometimes competing aims, including personal flourishing, autonomy, democratic competence, epistemic responsibility, economic participation, equality, and social justice. Current debates increasingly focus on how learners can navigate complex epistemic environments, evaluate expertise responsibly, participate in pluralistic democratic societies, and respond to ethical challenges generated by technological and social transformation. Digital technologies, artificial intelligence, the Metaverse, and brain-computer interfaces make these questions even more urgent. Such technologies should not be treated merely as technical innovations, but as developments that reactivate classical philosophical questions concerning autonomy, privacy, equality, epistemic agency, human integrity, and educational justice.

The main contribution of this article is to show that the relationship between education and philosophy has never been secondary or external. Across historical periods, education has been shaped by broader philosophical assumptions about truth, knowledge, virtue, authority, freedom, human nature, and social order. Therefore, the history of education should not be read merely as a sequence of educational theories, but as a history of changing human, epistemic, ethical, and political ideals. In conclusion, educational questions are never merely technical, administrative, or curricular. They are fundamentally ethical, political, epistemological, and normative. The question of what education is cannot be separated from the more decisive question of what education ought to serve.

Giriş

Felsefe ile eğitim arasındaki ilişki, Batı düşüncesinin en kalıcı tartışma alanlarından biridir. Bu ilişki, yalnızca insanın nasıl öğrenmesi gerektiği sorusuyla sınırlı değildir; aynı zamanda nasıl yaşaması, nasıl yargıda bulunması ve nasıl bir toplumsal düzen içinde yetiştirilmesi gerektiği sorularını da içerir. Eğitim felsefesi, M.Ö. dördüncü yüzyıl Atina'sında insan işleri felsefesinin belirgin bir yönü olarak ortaya çıkmış ve düşünce tarihinin önemli bir bölümünde felsefi sorgulamanın ayrılmaz bir parçası olarak varlığını sürdürmüştür (Curren, 2025, ss. 69-71). Bu nedenle eğitim, yalnızca bireysel gelişimi destekleyen teknik bir süreç değil, insan ve toplum tasavvurunu biçimlendiren normatif bir alan olarak değerlendirilmelidir.

Antik Yunan'da bu normatif çerçeve, eğitimin bilgi, erdem ve yurttaşlık temelinde insanı biçimlendiren kurucu bir süreç olarak düşünülmesiyle belirginleşmiştir. Platon'un *Devlet*'te ve Aristoteles'in siyaset ve eğitim üzerine görüşlerinde görüldüğü üzere, eğitimin amacı yalnızca bireysel başarı değil, yurttaşları akla uygun bireysel ve kolektif öz-yönetim için yetiştirmektir (Curren, 2000, s. 132). Bu yaklaşım, eğitimi bir *paideia* projesi olarak konumlandırır; yani eğitim, insanı ortak yaşamın ahlaki ve siyasal sorumluluklarına hazırlayan kapsamlı bir yetiştirme düzenidir. Bununla birlikte Sofistlerin yükselişi, eğitimin hakikat ve erdem arayışına mı, yoksa pratik fayda, ikna ve siyasal etkinliğe mi hizmet etmesi gerektiği sorusunu erken dönemde tartışmaya açmıştır. Protagoras'ın *euboulia* kavramı, eğitimin bireyin kendi işlerini ve kamusal meseleleri etkili biçimde yönetme yetisiyle ilişkilendirilebileceğini göstermiş; İskrates'in Sofistlere yönelttiği eleştiriler ise eğitimin etik sorumluluk ve hakikat arayışından koparılamayacağını ortaya koymuştur (Bonazzi, 2024, s. 318e, 319a; Norlin, 1980, ss. 1-5).

Bu tarihsel gerilim, erken modern dönemde birey, özgürlük ve özerklik kavramları etrafında yeni bir içerik kazanmıştır. Rousseau, toplumsal yaşamın insanı yozlaştırıcı etkileri karşısında bireysel özgürlüğün nasıl korunabileceği sorusunu eğitimle ilişkilendirmiştir (Bertram, 2023). *Émile ya da Eğitim Üzerine* adlı eserinde belirginleşen yaklaşım, eğitimi otoriter müfredatın pasif aktarımı olarak değil, çocuğun doğal gelişimine uygun biçimde ilerleyen ve özerk keşfi destekleyen bir süreç olarak görmektedir (Hung, 2023, ss. 3-8). Böylece modern eğitim düşüncesinde birey merkezli yönelim, Antik Yunan'daki yurttaşlık ve erdem eksenli çerçeveden farklılaşarak özgürlük, doğal gelişim ve bireysel yargı kapasitesi üzerinden yeni bir normatif zemin kazanmıştır.

Yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren eğitim felsefesi, felsefenin belirgin ve sistematik bir alt alanı olarak daha açık biçimde kurumsallaşmıştır. 1960'lardan sonra alanın belirginleşmesi ve 1980'lerden itibaren büyümesiyle eğitim felsefesi, yalnızca eğitim sistemlerini açıklayan yardımcı bir alan olmaktan çıkarak eğitimin amaçları, içeriği, yöntemleri, yetkisi ve sorumlulukları üzerine yoğunlaşan bağımsız bir normatif sorgulama alanına dönüşmüştür (Curren, 2025, s. 39). Bu çağdaş çerçevede eğitim; bireysel refah, toplumsal iyilik, kişisel özerklik, demokratik yetkinlik, ekonomik üretkenlik ve etik sorumluluk gibi çoklu amaçlar üzerinden tartışılmaktadır. Brighouse ve arkadaşlarının belirttiği gibi modern toplumlarda eğitimin temel hedefleri arasında ekonomik verimlilik, kişisel özerklik, demokratik yeterlik ve kişisel tatmin gibi kapasitelerin geliştirilmesi yer almaktadır (Brighouse vd., 2018, s. 22). Peters da eğitimi “değerli olan”a giriş sağlayan ve öğrencilerin zihin gelişimini destekleyen bir süreç olarak tanımlayarak, eğitimin yalnızca bilgi aktarımı değil, değer ve anlam dünyasına katılım meselesi olduğunu vurgulamıştır (Peters, 1965, s. 65).

Freire'nin eleştirel pedagojisi, eğitimi yalnızca bilgi aktarımı olarak gören “bankacı eğitim modeli”ne karşı güçlü bir eleştiri geliştirmiştir (Freire, 2000, s. 72). Freire'ye göre geleneksel eğitim öğrencileri edilgen alıcılar hâline getirirken, eleştirel pedagojinin amacı

bireylerde eleştirel bilinç geliştirmek ve onları toplumsal gerçekliği sorgulayan aktif öznelere dönüştürmektir (Freire, 2000, ss. 81-83). Eğitim, bu yönüyle yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda etik ve politik bir praksis olarak değerlendirilmelidir. Yansıma ve eylemin birliğine dayanan bu süreç, bireylerin kendi toplumsal koşullarını dönüştürebilecek farkındalık ve eylem kapasitesi kazanmalarını hedefler (Freire, 2000, s. 126, 211). Bu yaklaşım, eğitim tarihinin farklı dönemlerinde ortaya çıkan hakikat, otorite, özgürlük ve toplumsal sorumluluk gerilimlerinin çağdaş bir yeniden formülasyonu olarak okunabilir.

Çalışma, başlıkta ifade edilen “eğitim ve felsefe arasındaki bağ”ı, eğitim kurumlarının veya eğitim uygulamalarının ayrıntılı kurumsal tarihi anlamında değil; eğitime ilişkin felsefi düşüncenin tarihsel ve normatif dönüşümü bağlamında ele almaktadır. Çalışmanın odağı, felsefe disiplini ile eğitim pratiği arasındaki tüm kurumsal ilişkilerin eksiksiz dökümünü sunmak değil; eğitimin hangi amaçlara hizmet etmesi gerektiği, insanın nasıl yetiştirilmesi gerektiği ve eğitim yoluyla nasıl bir birey-toplum ilişkisi kurulacağı sorularını tarihsel-felsefi bir çerçevede çözümlemektir. Bu yönüyle makale, Antik Yunan’dan günümüze eğitim düşüncesini hakikat, erdem, fayda, otorite, özgürlük, özerklik, demokrasi, adalet ve toplumsal sorumluluk gibi normatif kavramlar üzerinden incelemektedir.

Mevcut eğitim felsefesi tarihi anlatılarından farklı olarak dönemleri yalnızca kronolojik bir gelişim çizgisi içinde değil, eğitimin hangi normatif amaçlara hizmet ettiği sorusu etrafında karşılaştırmalı biçimde ele almaktadır. Benzer tarihsel derlemelerden ayrıldığı temel nokta, eğitim felsefesinin gelişimini yalnızca düşünürler ve dönemler üzerinden aktarmaması; hakikat-fayda, erdem-başarı, otorite-özgürlük, bireysel özerklik-toplumsal sorumluluk ve teknik ilerleme-etik sınır gibi süregelen gerilimler üzerinden yorumlamasıdır. Bu çerçevede makalenin temel savı, eğitimin tarih boyunca yalnızca ne yaptığıyla değil, esas olarak neye hizmet etmesi gerektiği sorusu etrafında şekillenen normatif bir mücadele alanı olduğudur.

Yöntem

Çalışma, nitel araştırma yaklaşımı içinde tasarlanmış tarihsel-felsefi bir derleme çalışmasıdır. Araştırmada eğitim ile felsefe arasındaki ilişkinin Antik Yunan’dan günümüze uzanan düşünsel dönüşümü, birincil felsefi metinler ve konuya ilişkin ikincil akademik literatür üzerinden incelenmiştir. Çalışmada “eğitim ve felsefe arasındaki bağ” ifadesi, kurumsal eğitim tarihinin ayrıntılı bir dökümü olarak değil, eğitime ilişkin felsefi düşüncenin tarihsel gelişimini ve bu gelişimin normatif temellerini açıklayan kavramsal bir çerçeve olarak kullanılmıştır.

Kaynak seçiminde üç ölçüt esas alınmıştır. İlk olarak Platon, Aristoteles, Rousseau, Dewey ve Freire gibi eğitim felsefesi tarihinde kurucu kabul edilen düşünürlerin temel metinleri ve bu metinlere ilişkin yorumlayıcı çalışmalar dikkate alınmıştır. İkinci olarak eğitim felsefesi, siyaset felsefesi, eleştirel pedagoji, epistemik özerklik, demokratik eğitim ve çağdaş eğitim etiği alanlarında yayımlanmış akademik kitaplar, kitap bölümleri ve hakemli makaleler kullanılmıştır. Üçüncü olarak ulusal literatürde eğitim felsefesinin gelişimini, Türk eğitim düşüncesinin felsefi temellerini ve çağdaş eğitim sorunlarını ele alan çalışmalar değerlendirmeye dâhil edilmiştir.

Çalışmada kullanılan dönemlendirme, yalnızca kronolojik ardışıklığa değil, eğitim düşüncesindeki felsefi kırılma noktalarına dayandırılmıştır. Bu doğrultuda Antik Yunan, Helenistik-Roma dönemi, Orta Çağ, Rönesans-Reform, Bilimsel Devrim, Aydınlanma, modern dönem ve çağdaş dönem ayrı başlıklar altında ele alınmıştır. Söz konusu dönemler; eğitimin erdemli yurttaşlık, ruhun kurtuluşu, hümanist formasyon, rasyonel özerklik, bilimsel muhakeme, demokratik katılım, eleştirel bilinç ve teknolojik-etik sorumluluk gibi farklı normatif zeminlerde yeniden tanımlandığı tarihsel eşikler olarak değerlendirilmiştir.

Yorumlama sürecinde betimleyici tarih aktarımından çok kavramsal ve normatif analiz benimsenmiştir. Bu nedenle her dönem, yalnızca hangi düşünürlerin hangi görüşleri savunduğu bakımından değil; eğitimin neye hizmet ettiği, hangi bilgi anlayışına dayandığı, nasıl bir insan tasavvurunu merkeze aldığı ve birey-toplum ilişkisini nasıl düzenlediği bakımından ele alınmıştır. Analizde hakikat, erdem, fayda, otorite, özgürlük, özerklik, demokrasi, adalet, epistemik sorumluluk ve toplumsal dönüşüm kavramları temel izlekler olarak kullanılmıştır. Çalışmanın sınırlılığı, eğitim kurumlarının, okul sistemlerinin ve pedagojik uygulamaların ayrıntılı kurumsal tarihini bütün yönleriyle incelememesidir. Bunun yerine araştırma, eğitime ilişkin felsefi düşüncenin tarihsel gelişimine ve bu gelişimin normatif temellerine odaklanmaktadır.

Antik Yunan’da Eğitim ve Felsefe

Felsefe ile eğitim arasındaki ilişki, Batı düşünce tarihinin en eski ve en kurucu tartışma alanlarından birini oluşturmaktadır. Antik Yunan’da bu ilişki, insanın nasıl yaşaması gerektiğine ilişkin felsefi sorgulamanın, insanın nasıl yetiştirilmesi gerektiği sorusuyla birleşmesi sayesinde belirginleşmiştir. Bu nedenle eğitim, yalnızca bilgi aktarımına indirgenebilecek teknik bir süreç olarak değil; bireyin akıl yürütme kapasitesini, ahlaki muhakemesini, karakterini ve kamusal yaşama katılım yeterliğini biçimlendiren normatif bir oluşum alanı olarak kavranmıştır. Başka bir ifadeyle Antik Yunan’da felsefe, eğitimin yalnızca içeriğini değil, amacını, meşruiyetini ve toplumsal işlevini de belirleyen temel düşünsel zeminlerden biri hâline gelmiştir. Curren’in (2025) belirttiği üzere, eğitim felsefesinin klasik kökenleri, iyi yaşam ile eğitim arasındaki ayrılmaz bağın düşünülmesinde ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla Antik Yunan’daki eğitim anlayışı, bireyi salt bilişsel bakımdan donatmayı değil, onu siyasal ve etik topluluğun etkin bir üyesi hâline getirmeyi amaçlayan kapsamlı bir insan yetiştirme tasavvuruna dayanmaktadır.

Bu çerçevede eğitim, bireysel gelişimin ötesine geçen kamusal ve siyasal bir anlam kazanmıştır. Felsefenin temel ilgilerinden biri, arzu edilen yaşamın ne olduğunu ve bu yaşamı mümkün kılan bilgi, erdem ve becerilerin nasıl edinileceğini açıklamak olduğundan, eğitim bu hedeflerin toplumsal yaşam içinde gerçekleşmesini sağlayan pratik alan olarak önem kazanmıştır. Platon’un *Devlet* adlı eserinde adaletin doğası, ideal siyasal düzen ve bireyin toplum içindeki konumu tartışılırken eğitimin merkezi bir yere yerleştirilmesi, bu ilişkinin güçlü bir göstergesidir (Plato, 2021). Platon açısından eğitim, ruhun yalnızca bilgiyle donatılması değil, hakikate ve iyi ideasına yönlendirilmesi anlamına gelir. Bu nedenle eğitim, bireyin iç düzeni ile siyasal düzen arasında bağ kuran kurucu bir araçtır. Benzer biçimde Aristoteles de yurttaşların yetiştirilmesini özel alana bırakamayacak kadar önemli görmüş ve eğitimde kamusal düzenlemeyi savunmuştur; nitekim Curren’in (2000, s. 132) yorumunda da bu yaklaşım, eğitimin ortak iyiye hizmet eden bir kamusal zorunluluk olarak kavrandığını göstermektedir. Dahası, eğitimin toplumsal üyeleri gelişen bir yaşamın ortakları hâline getirmeyi amaçlayan çok yönlü niteliği, Curren’in (2023, ss. 29-44) vurguladığı üzere, sivil ortaklık içinde kolektif bilgelik üretebilecek erdemlerin yetiştirilmesiyle ilişkilendirilmiştir. Bu bakımdan Antik Yunan düşüncesi, Nussbaum’un (1997, s. 47) “liberal eğitim” kavramsallaştırmasına uzanan hattın erken teorik zeminini oluşturmuş; iyi bilgilendirilmiş ve eleştirel biçimde düşünülmüş yargılar kurma kapasitesini eğitimin temel işlevlerinden biri hâline getirmiştir.

Antik Yunan’da felsefe ile eğitim arasındaki bağ tek yönlü ve uzlaşmış bir ilişki olarak gelişmemiştir. Eğitime yüklenen yüksek normatif anlam, M.Ö. beşinci yüzyılda Atina demokrasisinin gelişmesiyle birlikte ciddi bir meydan okumayla karşı karşıya kalmıştır. Bu meydan okumanın başlıca temsilcileri olan Sofistler, kendilerini gezgin profesyonel eğitimciler olarak konumlandırmış ve geleneksel temel eğitimin ötesinde, özellikle kamusal konuşma, ikna

ve başarı becerilerine dayalı yeni bir öğretim modeli geliştirmişlerdir. Taylor ve Lee'nin (2025, s. 177) gösterdiği gibi, Sofistler yalnızca bilgi aktaran öğretmenler değil, aynı zamanda kamusal yaşamın rekabetçi yapısına uygun söylemsel ve stratejik yeterlilikler kazandıran yeni bir entelektüel tip olarak öne çıkmışlardır. Bu nedenle Sofistik eğitim anlayışı, bireyi evrensel hakikate ulaştırmaktan çok, değişken toplumsal koşullar içinde etkili kılmayı hedefleyen pratik bir yönelim taşımaktadır. Burada eğitim, ruhun hakikate yönelmesi olarak değil, kamusal alanda avantaj sağlayan becerilerin geliştirilmesi olarak anlam kazanmaktadır. Böylece Antik Yunan eğitim düşüncesinde temel bir ayrışma ortaya çıkmıştır: Eğitim hakikatin ve erdemin aranmasına mı hizmet etmelidir, yoksa bireyi toplumsal mücadele içinde etkin kılacak araçsal yetkinlikleri mi geliştirmelidir?

Sofistik hareketin en güçlü isimlerinden biri olan Protagoras, bu dönüşümün teorik çerçevesini belirginleştiren başlıca figürdür. Taylor ve Lee'nin (2025, s. 183) işaret ettiği üzere Protagoras, yalnızca belli bir alanda uzmanlaşmış bir öğretici değil, çok çeşitli konular üzerinde tartışabilen ve kamusal muhakeme kapasitesini önceleyen bir düşünür olarak temayüz etmiştir. Onun öğretisinin merkezinde yer alan *euboulia*, yani iyi müzakere ve yerinde karar verme yetisi, bireyin hem kendi özel işlerini hem de kamusal meseleleri en etkili biçimde yönetebilmesini ifade etmektedir; Bonazzi de (2024, s. 318e, 319a) bu yönelimi Protagoras düşüncesinin ayırt edici boyutlarından biri olarak değerlendirmektedir. Dahası, Protagoras'ın "İnsan her şeyin ölçüsüdür" şeklinde özetlenen görelilik tezi, doğruluğu bireyin deneyim ve algısına bağlayarak eğitimin amacını sabit ve nesnel hakikatlerin aktarımıyla sınırlamayan bir yaklaşım geliştirmiştir. Taylor ve Lee'nin (2025, s. 184) belirttiği üzere bu yaklaşım, bilginin toplumsal ve deneyimsel olarak biçimlendiğini düşündürmekte; böylece eğitimi, mutlak doğruları öğretmekten çok, bireyin değişken koşullar içinde anlam kurma, yargı geliştirme ve etkili davranma kapasitesini güçlendiren bir süreç olarak konumlandırmaktadır. Sonuçta Protagoras örneği, eğitim düşüncesinde epistemolojik çoğulluk ile toplumsal işlevsellik arasında güçlü bir bağ kurmuş; hakikat, algı, ikna ve kamusal başarı ilişkisini eğitim ile felsefe arasındaki bağın merkezî meselelerinden biri hâline getirmiştir.

Ancak bu pragmatik ve görelî yönelim, Antik Yunan düşüncesinde eleştirisiz kabul edilmemiştir. Sofistlerin eğitimi başarı ve ikna merkezli bir beceri alanına dönüştürme eğilimi, özellikle İsostrates tarafından ciddi biçimde sorgulanmıştır. Norlin'in çeviri ve değerlendirmesinde görüldüğü üzere, İsostrates eğitim alanında faaliyet gösteren kişilerin yerine getiremeyecekleri vaatlerde bulunmalarını sert biçimde eleştirmekte ve eğitimcinin öncelikle gerçeği söylemeye istekli olması gerektiğini savunmaktadır (Norlin, 1980, s. 1). Yine Norlin'in aktardığı üzere İsostrates, Sofistlerin hakikati arıyormuş gibi görünmelerine rağmen daha başlangıçta yanıltıcı vaatler ileri sürdüklerini belirtmekte ve bu durumun söz konusu öğretmen tipine yönelik toplumsal güvensizliği beslediğini ifade etmektedir (Norlin, 1980, s. 6). Bu eleştiri yalnızca belirli bir öğretim tekniğine değil, eğitimin ahlaki statüsüne yöneliktir. Başka bir ifadeyle İsostrates, eğitimin yalnızca etkili konuşma becerisi kazandıran bir uzmanlık alanına indirgenemeyeceğini; onun aynı zamanda karakter oluşumu, kamusal sorumluluk ve entelektüel dürüstlikle ilgili olduğunu vurgulamaktadır. Bu yönüyle İsostrates'in müdahalesi, eğitim faaliyetinin etik zeminden koparılamayacağını ortaya koymakta ve modern eğitim teorilerinde de önemini koruyan "eğitimcinin sorumluluğu" meselesine erken bir felsefi temel sunmaktadır.

Antik Yunan'da felsefe ile eğitim arasındaki ilişkinin bir diğer belirleyici boyutu ise, eğitimin dayandığı normatif ilkelerin kaynağına dair yürütülen tartışmada görünür hâle gelmektedir. Özellikle *nomos* ile *physis* arasındaki gerilim, normların doğadan mı yoksa insan uzlaşısı ve toplumsal düzenlemelerden mi türediği sorusunu merkezileştirmiştir. Taylor ve Lee'nin (2025, s. 192) ortaya koyduğu üzere, bu ayrım yalnızca soyut bir ontolojik ya da hukuki

tartışma değil; aynı zamanda eğitimin hangi değerlere dayanacağı, hangi davranış biçimlerini meşru sayacağı ve nasıl bir yurttaş tipi üreteceğiyle doğrudan bağlantılıdır. Bu nedenle eğitim, Antik Yunan bağlamında yalnızca bireysel öğretim faaliyeti değil, doğa ile yasa, erdem ile siyaset ve birey ile toplum arasındaki ilişkinin yeniden üretildiği kurucu bir alan olarak değerlendirilmelidir. Böyle bakıldığında, Antik Yunan eğitim düşüncesi modern eğitim felsefesinin temel sorularını daha o dönemde formüle etmiş görünmektedir: Eğitim hangi değerleri aktarmalıdır, bu değerler neye dayanarak meşrulaştırılmalıdır ve eğitim bireyi nasıl bir toplumsal düzenin öznesi hâline getirmelidir?

Tartışmalar, makalenin başlığında ifade edilen eğitim ve felsefe arasındaki bağın Antik Yunan'daki somut görünümünü ortaya koymaktadır. Çünkü bu dönemde felsefe yalnızca eğitime konu olan soyut bir düşünce alanı değildir; aynı zamanda eğitimin amacını, yöntemini, meşruiyetini ve toplumsal işlevini belirleyen normatif bir çerçevedir. Platon ve Aristoteles'te eğitim, hakikat, erdem ve ortak iyi ekseninde yurttaş yetiştirme projesi olarak düşünülürken; Sofistlerde eğitim, kamusal başarı, ikna ve pratik yarar sağlayan bir beceri alanı olarak öne çıkmıştır. Protagoras'ın görecilik ve *euboulia* kavramı üzerinden geliştirdiği işlevsel eğitim anlayışı, eğitim ile bilgi anlayışı arasındaki bağı görünür kılmış; İsostrates'in eleştirileri ise eğitimin etik sorumluluktan koparılamayacağını göstermiştir. Böylece Antik Yunan, eğitim ile felsefe arasındaki ilişkinin yalnızca tarihsel başlangıcı değil, aynı zamanda bu ilişkinin temel gerilimlerinin kurulduğu ana zemin olarak değerlendirilebilir.

Antik Yunan'da eğitim, salt öğretim faaliyeti olarak değil, insanın kendisini ve içinde yaşadığı siyasal topluluğu nasıl kuracağına ilişkin kapsamlı bir felsefi problem olarak ele alınmıştır. Platon ve Aristoteles'in eğitimi hakikat, erdem ve ortak iyi ekseninde yapılandıran yaklaşımı; Sofistlerin kamusal başarı, ikna ve pratik yarar merkezli pedagojik yönelimi; Protagoras'ın görecilik ve *euboulia* kavramı üzerinden geliştirdiği işlevsel eğitim anlayışı; İsostrates'in ise eğitimin etik sorumluluğunu yeniden öne çıkaran eleştirisi birlikte düşünüldüğünde, bu dönemin modern eğitim felsefesinin temel gerilimlerini önceden haber verdiği açıktır. Curren'in (2025) genel çerçevesi ile Curren'in (2023, ss. 29-44) liberal eğitim tartışması ve Nussbaum'un (1997, s. 47) özgürlük, muhakeme ve yurttaşlık arasındaki ilişkiye dair vurgusu birlikte değerlendirildiğinde, Antik Yunan'ın yalnızca tarihsel bir başlangıç değil, eğitimin normatif amaçlarını hâlâ belirleyen kurucu bir referans alanı olduğu görülmektedir. Bu nedenle söz konusu dönem, eğitim düşüncesinin geçmişi olmanın ötesinde, güncel eğitim felsefesi tartışmalarının teorik omurgasını oluşturmaya devam etmektedir.

Helenistik Dönem ve Roma Etkisi

Antik Yunan'da eğitim felsefesi, özellikle klasik polis düzeninde yurttaşlık, erdem, beden-zihin dengesi ve kamusal yaşama katılım gibi amaçlar etrafında şekillenmiştir. Bu dönemde eğitim yalnızca bireysel bilgi edinme süreci olarak değil, insanın hem ahlaki hem siyasal bakımdan yetiştirilmesini hedefleyen kapsamlı bir *paideia* anlayışı içinde değerlendirilmiştir. Antik Yunan eğitim anlayışının *kalokagathia*, yani bedensel ve ahlaki yetkinlik ideali etrafında biçimlenmesi, eğitimin yalnızca zihinsel değil, aynı zamanda karakter ve yurttaşlık formasyonu olarak görüldüğünü göstermektedir (Akgün Kaya, 2023; Ağaoğulları, 2009; Cevizci, 2016).

Helenistik döneme geçildiğinde ise polis merkezli siyasal yapının çözülmesi ve büyük krallıklar ile imparatorluk ölçekli yapılanmaların ortaya çıkması, eğitim ile felsefe arasındaki ilişkinin yönünü değiştirmiştir. Klasik dönemde eğitim daha çok yurttaşın kamusal yaşama hazırlanmasıyla ilişkilendirilirken, Helenistik çağda felsefi ilgi bireyin iç dünyasına, ruhsal dinginliğine, etik kendilik inşasına ve yaşam karşısında dayanıklılık kazanmasına yönelmiştir. Bu nedenle eğitim, yalnızca polis için yurttaş yetiştiren kamusal bir düzenleme değil, bireyin

değişen toplumsal ve siyasal koşullar içinde kendi yaşamını anlamlandırmasını sağlayan etik-felsefi bir formasyon süreci olarak yeniden yorumlanmıştır (Akgün Kaya, 2023; Arslan, 2010; Saç, 2022).

Bu dönüşüm, eğitim ile felsefe arasındaki bağı ortadan kaldırdığı anlamına gelmemektedir; aksine bu bağı kamusal yurttaşlık merkezli yapıdan bireysel etik formasyon merkezli bir yapıya evrildiğini göstermektedir. Helenistik çağda birey artık dar bir polis topluluğunun üyesi olmaktan çok, genişleyen siyasal coğrafyalar ve belirsizleşen toplumsal ilişkiler içinde konumlanan daha kırılgan bir özne hâline gelmiştir. Bu bağlamda felsefe, bireye yalnızca hakikatin ne olduğunu öğretmekle kalmamış; aynı zamanda korku, arzu, ölüm, kader, haz, acı ve belirsizlik karşısında nasıl yaşayacağına ilişkin bir yaşam rehberliği işlevi üstlenmiştir (Arslan, 2010; Öztürk vd., 2017; Saç, 2022).

Bu dönüşümün en belirgin yansımaları Stoacılık, Epikürcülük ve Septisizm gibi Helenistik okullarda görülmektedir. Stoacılar için eğitim, dışsal koşulları denetlemekten ziyade kişinin kendi yargılarını, tutkularını ve tepkilerini akla uygun biçimde düzenleyebilmesini sağlayan bir iç disiplin anlamı taşımaktadır. Bu nedenle erdemli yaşam, yalnızca bilgi sahibi olmanın değil, aynı zamanda öz-denetim, duygusal ölçülülük ve yazgı karşısında akla uygun tavır geliştirme becerisinin sonucu olarak düşünülmüştür. Epikürcülük ise bireyin haz ve acı arasındaki ilişkiyi doğru değerlendirmesini, gereksiz korkulardan arınmasını ve ruhsal sükûnete ulaşmasını merkeze almıştır; Septik çizgi ise dogmatik kesinlik iddialarına mesafe koyarak zihinsel dinginlik ve yargıda ölçülülük anlayışını öne çıkarmıştır (Arslan, 2010; Öztürk vd., 2017; Saç, 2022).

Bu bağlamda Helenistik dönemde eğitim, klasik dönemdeki gibi öncelikle ideal yurttaşın kamusal terbiyesi olmaktan çıkmış; bireyin *eudaimonia*’ya, yani iyi, dengeli ve anlamlı yaşama ulaşmasını destekleyen etik-felsefi bir oluşum alanı hâline gelmiştir. Bu yönüyle Helenistik eğitim anlayışı, felsefenin yalnızca teorik bilgi üretme etkinliği olmadığını; aynı zamanda bireyin yaşama biçimini, yargılarını, alışkanlıklarını ve duygusal tutumlarını dönüştüren pratik bir formasyon alanı olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla Helenistik çağ, eğitim ile felsefe arasındaki bağı yurttaşlık merkezli siyasal terbiyeden bireyin içsel özerkliği, öz-denetimi ve yaşam sanatı yönünde genişletmiştir (Arslan, 2010; Öztürk vd., 2017; Saç, 2022).

Roma’ya gelindiğinde ise Yunan eğitim ve felsefe mirası bütünüyle terk edilmemiş, tersine büyük ölçüde devralınmış; ancak bu miras Roma’nın hukuki, idari ve kamusal yaşam gereksinimlerine göre yeniden işlenmiştir. Roma eğitim sistemi, Helenistik dönemin bireysel etik yönelimini korumakla birlikte, onu retorik, hukuk, yurttaşlık ve yönetim pratikleriyle daha sıkı biçimde ilişkilendirmiştir. Bu nedenle Roma’da eğitim, yalnızca bireyin kişisel erdemini geliştiren bir süreç değil, aynı zamanda onun kamusal düzende görev almasını, normları yorumlamasını, konuşma ve ikna becerileriyle toplumsal yaşama katılmasını sağlayan kurumsal bir formasyon alanı olarak öne çıkmıştır (Dürüşken, 2001; Uzun, 2023; Yıldız, 1990).

Roma’da retorik eğitiminin merkezîleşmesi, eğitim ile felsefe arasındaki bağı daha pratik ve kurumsal bir nitelik kazandığını göstermektedir. Retorik yalnızca güzel konuşma sanatı değil; mahkemede, mecliste, yönetimde ve kamusal tartışmalarda etkili olmanın temel aracı olarak değerlendirilmiştir. Antik Yunan’da doğan retorik eğitiminin Roma’da sistemli bir eğitim alanına dönüşmesi, felsefi muhakeme, dilsel yetkinlik, hukukî düşünme ve kamusal sorumluluk arasında güçlü bir bağ kurmuştur. Bu nedenle Roma eğitim anlayışı, düşünsel mirası yalnızca teorik düzeyde aktarmamış; onu hitabet, hukuk, yönetsel muhakeme ve kamusal görev bilinciyle ilişkilendirerek toplumsal işlevi güçlü bir modele dönüştürmüştür (Dürüşken, 2001; Özdemir, 2016; Yıldız, 1990).

Bu noktada Roma eğitim anlayışı, Antik Yunan'daki felsefi idealizm ile Sofistik geleneğin pratik beceri vurgusunu yeni bir sentez içinde birleştirmiştir. Retorik eğitiminin kökleri Antik Yunan'daki kamusal konuşma, ikna ve tartışma kültürüne dayanmakta; Roma'da ise bu miras hukukî muhakeme, siyasal temsil ve idari görevlerle daha doğrudan bağlantılı hâle gelmektedir. Böylece eğitim, yalnızca bireyin karakter oluşumunu değil, onun kamusal alanda etkili konuşabilmesini, hukukî normları kavrayabilmesini, yönetsel süreçlere katılabildiğini ve toplumsal düzende saygın bir rol üstlenebilmesini hedefleyen pratik bir yapı kazanmıştır (Dürüşken, 2001; Uzun, 2023; Yaraş, 2021).

Quintilianus'un Roma eğitim geleneğinde merkezi bir figür hâline gelmesi de bu bağlamda anlam kazanmaktadır. Roma eğitim sistemi hakkında bilgi veren kaynaklarda Quintilianus, retorik eğitimi, karakter terbiyesi ve kamusal sorumluluk arasında bağ kuran önemli düşünürlerden biri olarak değerlendirilmektedir. Onun eğitim anlayışında iyi konuşan kişi, yalnızca teknik olarak ikna edebilen kişi değil; aynı zamanda ahlaki bakımdan sorumluluk taşıyan, kamusal düzende yer alabilecek ve toplumsal güven oluşturabilecek kişi olarak düşünülmektedir. Bu nedenle Roma retorik eğitimi, salt araçsal bir beceri öğretimi değil, felsefi ve etik boyutu bulunan bir insan yetiştirme programı olarak okunabilir (Dürüşken, 2001; Uzun, 2023; Yaraş, 2021).

Helenistik dönem ile Roma arasındaki geçiş, yalnızca bir tarihsel ardıllık değil, eğitim ile felsefe arasındaki bağın amacında ve yöneliminde meydana gelen anlamlı bir yeniden yapılanmadır. Helenistik çağ, polis'in çözülmesiyle birlikte eğitimi bireyin etik kendilik inşası, ruhsal dengesi, öz-denetimi ve mutluluğu ekseninde yeniden düşünürken; Roma bu mirası kurumsal yaşamın, hukukun, hitabetin ve yönetsel etkinliğin ihtiyaçlarıyla sentezlemiştir. Bu nedenle Helenistik dönemde eğitim daha çok içsel özerklik, erdem ve yaşam sanatıyla; Roma'da ise bunlara ek olarak kamusal rol yeterliği, hukuk bilgisi ve söylemsel güçle ilişkilendirilmiştir (Ağaoğulları, 2009; Arslan, 2010; Dürüşken, 2001).

Helenistik dönem ve Roma etkisi, makalenin temel savı açısından kritik bir ara evre oluşturmaktadır. Bu evrede eğitim ile felsefe arasındaki bağ, klasik polis merkezli yurttaşlık idealinden bireyin içsel yaşamını düzenleyen etik formasyona; oradan da Roma'nın hukuk, retorik ve yönetim pratikleriyle birleşen kamusal pedagojisine doğru genişlemiştir. Böylece eğitim, yalnızca bilgi aktarımı ya da mesleki beceri kazandırma faaliyeti değil, insanın kendisini, başkalarıyla ilişkisini ve toplumsal düzen içindeki yerini kurma biçimi olarak anlam kazanmıştır. Bu yönüyle Helenistik-Roma mirası, eğitimin hem bireysel özerklik hem de kamusal sorumluluk bakımından taşıdığı çift yönlü işlevi görünür kılmakta ve sonraki dönemlerde ortaya çıkacak otorite, özgürlük, erdem, yurttaşlık ve kurumsal eğitim tartışmaları için güçlü bir tarihsel-felsefi zemin hazırlamaktadır (Akgün Kaya, 2023; Arslan, 2010; Dürüşken, 2001; Uzun, 2023).

Orta Çağ'da Eğitim ve Felsefe İlişkisi

Orta Çağ'da eğitim ile felsefe arasındaki ilişki, Antik Yunan'daki yurttaşlık ve erdem merkezli çerçevenin devamı olmakla birlikte, bu ilişkinin epistemolojik temeli ve kurumsal dayanakları köklü biçimde dönüşmüştür. Antik Yunan düşüncesinde akıl, erdem ve kamusal yaşam ekseninde kurulan felsefi yönelim, Orta Çağ'da hakikatin ilahi temele dayandırıldığı teosentrik bir bilgi anlayışı içinde yeniden biçimlenmiştir. Bu dönüşüm, felsefi sorgulamanın yönünü yalnızca “nasıl yaşamalıyız?” sorusundan “hakikatin nihai kaynağı nedir ve insan bu hakikate hangi bilgi düzeni içinde ulaşabilir?” sorusuna doğru genişletmiştir. Orta Çağ'da eğitim, yalnızca bireyin toplumsal yaşama hazırlanmasını sağlayan bir etkinlik değil, insanın Tanrı, evren, bilgi ve ahlaki düzen içindeki konumunu kavramasına aracılık eden normatif ve kurumsal bir formasyon alanı hâline gelmiştir (Evkuran, 2003, s. 37; Aydın, 2015, ss. 1-2).

Bu çerçevede Orta Çağ düşüncesi, yalnızca kurumsal bir din yapısı değil, Tanrı merkezli (teosentrik) bir varlık ve toplum anlayışına dayanan bütüncül bir paradigma olarak şekillenmiştir. Bu paradigmatik yapı, yalnızca inanç sistemini değil, aynı zamanda etik, siyasal ve toplumsal düzeni de belirleyen temel bir çerçeve sunmaktadır. Bu nedenle Orta Çağ eğitimi, yalnızca dinî bilgi aktarımına indirgenemez; aksine hakikatin kaynağının, bilginin meşruiyetinin ve insanın nihai amacının teolojik bir dünya görüşü içinde yorumlandığı epistemolojik bir alan olarak değerlendirilmelidir. Böylece eğitim ile felsefe arasındaki bağ, Antik Yunan'daki yurttaşlık ve erdem merkezli çerçeveden uzaklaşmadan, ilahi hakikat, otorite ve ahlaki düzen ekseninde yeniden kurulmuştur (Evkuran, 2003, s. 37).

Orta Çağ'da bilgi, büyük ölçüde kilisenin kurumsal otoritesi, Latince entelektüel kültür ve kutsal düzen fikri içinde kavranmış; eğitim de bireyin siyasal öz-yönetim kapasitesini geliştiren bir alan olmaktan çok, onu Hristiyan kozmolojisi içinde konumlandıran ve ruhun kurtuluşuna yön veren bir disiplin olarak şekillenmiştir. Bu yapı, yalnızca dogmatik bir öğretim düzeni olarak değil, belirli bir epistemik otorite rejimi içinde gelişen entelektüel bir faaliyet alanı olarak da anlaşılmalıdır. Bu bakımdan Orta Çağ eğitimi hem otoriteye bağlılık hem de bu otorite içinde akıl yürütme, yorumlama ve kavramsal düzen kurma çabasını birlikte barındıran çift yönlü bir yapıya sahiptir (Marenbon, 2022).

Orta Çağ'da felsefe ile teoloji arasında keskin bir ayrım bulunmamaktadır. Erken skolastik dönemde filozof olmak büyük ölçüde teolog olmakla özdeşleşmiş; yüksek öğrenim üzerinde teologların belirleyici etkisi söz konusu olmuştur. Ancak bu durum, felsefi düşüncenin ortadan kalktığı anlamına gelmemektedir. Aksine, dil, düşünce ve gerçeklik ilişkileri Tanrı'nın varlığı ve kutsal metinlerin yorumu bağlamında ele alınmış; epistemolojik ve ontolojik tartışmalar bu teolojik çerçeve içerisinde gelişmeye devam etmiştir. Bu nedenle Orta Çağ'da eğitim ile felsefe arasındaki ilişki, felsefenin bağımsız ve seküler bir alan olarak kurumsallaşmasından önce, teolojik hakikatin kavramsal olarak açıklanması ve öğretilmesi süreci içinde şekillenmiştir (Bingöl, 2023, s. 61; Aydın, 2015, ss. 1-2).

Bu dönemde eğitim ile felsefe arasındaki ilişkinin kurumsal boyutu da önemli bir dönüşüm geçirmiştir. Skolastik düşünce, inanç ile akıl, vahiy ile muhakeme ve ilahi düzen ile insan düşüncesi arasındaki ilişkiyi sistematik biçimde çözümlemeye çalışan bir düşünme biçimi olarak ortaya çıkmıştır. Bu nedenle Orta Çağ'da eğitim, yalnızca kutsal metinlerin aktarımına dayalı bir faaliyet değil; trivium ve quadrivium çerçevesinde tartışma, yorum ve usullama becerilerini geliştiren bir okul kültürü olarak işlev görmüştür. Böylece eğitim, felsefi düşüncenin yalnızca içeriğini değil, aynı zamanda yöntemini de taşıyan bir kurum hâline gelmiş; mantık, retorik, gramer ve matematiksel disiplinler aracılığıyla öğrencinin düşünme biçimini düzenleyen sistematik bir formasyon alanı oluşturmuştur (Marenbon, 2022; Nederman, 2021).

Özellikle 11. ve 12. yüzyıllarda Avrupa'da yaşanan ekonomik ve kentsel gelişmeler, eğitim alanında önemli dönüşümlere zemin hazırlamıştır. Bu süreçte eğitim faaliyetleri manastır merkezli yapıdan kentsel ortamlara taşınmış; Paris ve Bologna gibi merkezlerde üniversitelerin ortaya çıkışıyla birlikte eğitim kurumsal ve sistematik bir nitelik kazanmıştır. Bu gelişme, aynı zamanda düşünsel üretimin bireysel bir faaliyet olmaktan çıkarak kurumsal bir yapıya kavuştuğunu göstermektedir. Nitekim Jacques Le Goff (1993), Orta Çağ entelektüellerinin üniversiteler etrafında şekillenen yeni bir toplumsal sınıf oluşturduğunu ve bilginin bu kurumsal yapı içinde sistematik olarak üretildiğini vurgulamaktadır. Ayrıca İslam dünyasından yapılan tercüme, özellikle Aristoteles ve İbn Sina gibi düşünürlerin eserlerinin Latinceye aktarılması yoluyla Avrupa'da felsefi ve bilimsel düşüncenin gelişimine önemli katkılar sunmuş ve eğitim programlarının içeriğini zenginleştirmiştir. Bu yönüyle üniversiteleşme süreci, eğitim ile felsefe arasındaki bağın yalnızca teolojik otoriteye bağlı bir

aktarım biçimi olmadığını; aynı zamanda metin, yorum, tartışma, çeviri ve kurumsal uzmanlaşma aracılığıyla gelişen dinamik bir bilgi üretim alanı olduğunu göstermektedir (Sebetci, 2016, s. 91; Le Goff, 1993, ss. 3-5; Sebetci, 2016, ss. 98-99).

Orta Çağ düşüncesi içerisinde Augustinus ve Aquinas gibi figürler, eğitim ile felsefe arasındaki ilişkinin yeniden tanımlanmasında belirleyici rol oynamıştır. Augustinus, hakikatin ilahi temeline ve içsel yönelime yaptığı vurgu ile eğitim düşüncesini teolojik bir zemine oturtmuş; Aquinas ise Aristotelesçi mantık ve bilim anlayışını Hristiyan teolojisiyle uzlaştırarak inanç ile aklın birbirini dışlayan değil, aynı kaynaktan gelen iki düzen olduğunu savunmuştur. Bu yaklaşım, eğitim faaliyetini yalnızca vahyin aktarımı olmaktan çıkararak, sistematik düşünme ve kavramsal çözümleme yoluyla hakikati araştıran bir disipline dönüştürmüştür. Böylece Orta Çağ'da eğitim, felsefi aklın bütünüyle askıya alındığı bir alan değil, aklın teolojik hakikati anlama, açıklama ve öğretme sürecinde belirli sınırlar içinde işlev kazandığı bir düşünsel pratik olarak değerlendirilebilir (Tornau, 2019; Pasnau, 2022).

Bunun yanı sıra, Orta Çağ'da din ile bilimin mutlak bir çatışma içinde olduğu yönündeki yaygın kabul de güncel çalışmalar tarafından sorgulanmaktadır. Nitekim bu dönemde gerçekleştirilen bilimsel faaliyetlerin, modern bilimin oluşumuna katkı sağladığı ifade edilmektedir. Bu durum, Orta Çağ eğitiminin yalnızca dogmatik bir yapı olarak değil, belirli sınırlar içinde entelektüel ve bilimsel üretimin sürdürüldüğü bir alan olarak değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Orta Çağ'da eğitim ile felsefe arasındaki ilişki, tek boyutlu bir itaat ya da aktarım ilişkisi olmaktan çok, otorite, yorum, akıl, inanç ve bilimsel merak arasında kurulan karmaşık bir bilgi düzeni olarak okunmalıdır (Salgar, 2024, s. 53).

Orta Çağ, ne felsefe ile eğitimin donduğu bir boşluk ne de yalnızca Aydınlanma'ya geçiş için işlevsel bir ara dönemdir. Aksine bu dönem, otorite, hakikat, bilgi ve insan yetiştirme anlayışlarının yeniden tanımlandığı, Batı eğitim düşüncesinin dönüşümünde belirleyici rol oynayan özgün bir tarihsel evre olarak değerlendirilmelidir. Bu çerçevede Orta Çağ'da eğitim, hakikatin ilahi temeline dayanan ve kurumsal otorite tarafından şekillendirilen bir yapı içinde gelişmiştir. Ancak bu teosentrik ve otorite temelli yapı, Rönesans ile klasik metinlere dönüş, hümanizm ve bireysel muhakemenin yeniden keşfi üzerinden köklü biçimde sorgulanmaya başlanmıştır. Bu durum, eğitimin amacının ilahi hakikatin aktarımından bireysel aklın ve eleştirel yargının geliştirilmesine doğru yöneldiği önemli bir düşünsel kırılmayı işaret etmektedir. Böylece Orta Çağ bölümü, makalenin temel savı açısından eğitim ile felsefe arasındaki bağın tarihsel olarak kopmadığını, fakat her dönemde farklı bir hakikat, otorite ve insan tasavvuru içinde yeniden kurulduğunu göstermektedir (Marenbon, 2022; Pasnau, 2022).

Rönesans ve Reform Dönemi: Hümanizm ve Özgür Düşünce

Hümanizm ve özgür düşüncenin entelektüel kökleri, eğitimin merkezine tanrısal ya da kozmik düzeni değil, insanın kendisini ve insan işlerini yerleştiren daha eski felsefi yönelimlere kadar uzanmakla birlikte, bu yönelimin ilk güçlü felsefi biçimlerinden biri Antik Yunan'daki Sofist hareket içinde görünür hâle gelmiştir. M.Ö. 5. yüzyılda Sofistler, geleneksel temel okuryazarlık eğitiminin ötesine geçerek, bireyin toplumsal yaşamda başarı ve siyasal etkinlik elde etmesi için gerekli becerileri kazandıran gezgin profesyonel eğitimciler olarak öne çıkmışlardır (Taylor ve Lee, 2025, s. 165). Bu yönelim, felsefi ilgiyi doğa ve varlık sorunlarının soyut alanından insan işleri, etik, siyaset, dil ve kamusal ikna meselelerine kaydırdığı için, Bonazzi'nin (2020, s. 145) de işaret ettiği üzere, insanı düşünmenin merkezine yerleştiren erken bir hümanist duyarlılık üretmiştir. Protagoras'ın *Hakikat* adlı eserinin açılışında yer alan "İnsan her şeyin ölçüsüdür" önermesi, var olanların ve var olmayanların ölçüsünü insan deneyimi ve yargısına bağlayarak epistemik otoriteyi dışsal ve aşkın bir zeminden bireysel değerlendirme alanına çekmiştir (Protagoras, 80B1 DK; Lee, 2005, ss. 24–29; Taylor ve Lee, 2025, s. 170).

Bu nedenle Rönesans hümanizmine giden hat düz bir tarihsel devamlılık olmasa da insanı bilginin ve eğitimin etkin öznesi olarak konumlandıran temel yönelim bakımından Sofistik miras önemli bir ön-tarih oluşturmaktadır; nitekim Sofistlerin insan işleri ve siyasal yaşam üzerindeki vurgusu, Rönesans'ta insan merkezli düşüncenin ve eğitim idealinin güçlenmesini anlamak bakımından tarihsel bir arka plan sunmaktadır (Ağaoğulları, 2009; Cevizci, 2016).

Protagoras'ın görelilik ve öznel yargı yönündeki bu çıkışı, aynı zamanda özgür düşünce ve epistemolojik özerklik fikrinin erken biçimlerini de beslemiştir. Onun her konuda birbirine karşıt iki savın (*logoi*) bulunabileceğine ilişkin yaklaşımı, bireyleri verili normları sorgulamaya, alternatif yorumlar üretmeye ve retorik aracılığıyla daha güçlü görünen argümanı inşa etmeye yöneltmiştir (Protagoras, 80B6a DK; Taylor ve Lee, 2025, s. 169, 174). Dahası, Protagoras'ın tanrılar hakkında bilgi sahibi olunamayacağını belirten agnostik tutumu, dinsel ve geleneksel otoriteyi doğrudan hedef alan bir düşünsel cesaret olarak okunmuş; Bonazzi'nin (2020, s. 145) yorumunda bu tavır, radikal hümanizmin ayırt edici öğelerinden biri olarak değerlendirilmiştir. Tarihsel ayrımı net kurmak gerekir: Rönesans hümanizmi, Sofistlerden doğrudan türemiş bir tekrar değil, Orta Çağ sonrasında klasik metinlere dönüş, filolojik titizlik ve *studia humanitatis* ekseninde gelişen yeni bir eğitim programıdır. Bu bağlamda hümanizm, klasik diller, retorik, tarih ve ahlak felsefesini merkeze alan bir eğitim anlayışı geliştirmiş; Desiderius Erasmus gibi figürler bu çizgiyi Hristiyan reform duyarlılığıyla birleştirmiştir (Kristeller, 1979; Grafton ve Jardine, 1986). Böylece özgür düşünce, yalnızca otoriteye karşı çıkış olarak değil, aynı zamanda insanın kendi yargısını klasik metinler, dilsel çözümleme ve ahlaki öz-kültür yoluyla geliştirmesi olarak yeniden tanımlanmıştır. Rönesans hümanizminin klasik kültüre dönüş, insan merkezli düşünce, eleştirel okuma ve eğitim yoluyla insan potansiyelini geliştirme iddiası, eğitim ile felsefe arasındaki bağın teolojik otorite merkezli yapıdan bireysel muhakeme ve kültürel formasyon merkezli bir yapıya doğru genişlediğini göstermektedir (Akkaya, 2020; Gümrükçü ve Kılıç, 2023).

Rönesans ve Reformasyon'u takiben gelen erken modern dönemde ise bu entelektüel miras, dinsel ve siyasal otoritelerden bağımsız düşünme idealini daha sistematik bir epistemolojik çerçeveye taşımıştır. Reform hareketi Batı kilisesinin birliğini sarsarak dinî otoritenin merkezî yapısını dönüştürmüş; bunun sonucunda metin okuryazarlığı, bireysel vicdan ve öğretinin yorumlanması meseleleri eğitim bakımından yeni bir önem kazanmıştır (MacCulloch, 2004). Aynı zemin üzerinde René Descartes gibi filozoflar eğitimin uygun amacını evrensel bilgelik olarak görmüş ve doğal aklı insanın ortak mülkiyeti, bilimin ve yaşamın düzenlenmesinde temel rehber olarak savunmuşlardır (Descartes, 1628/1985, 1637/1985, 1641/1985, 1644/1985; Curren, 2025). Benzer biçimde John Locke (1706/1996), doğal aklın kullanılmasını kişinin eylemlerine dayanak oluşturan inançların sorumluluğunu üstlenmesi için bir epistemik gayret standardı olarak ortaya koymuş ve bunu hem epistemik hem de pratik özerkliğin zemini saymıştır (Locke, 1706/1996, s. 12). Bu nedenle erken modern rasyonalist ve empirist çizgi, hümanist ilginin insan merkezli karakterini korumakla birlikte, onu çok daha güçlü bir özne, akıl ve gerekçelendirme teorisine dönüştürmüştür. Eğitimin amacı artık yalnızca klasik kültüre dönüş değil, bireyin kendi düşüncesini, değerlerini ve eylemlerini sorumlulukla temellendirebilme kapasitesini geliştirmek olarak belirginleşmiştir. Reformasyon'un bireysel vicdan, metne dönüş ve dinî otoritenin yeniden yorumlanması bakımından yarattığı kırılma, eğitimin otoriteye bağlı aktarım işlevinden eleştirel okuma, yorumlama ve kişisel sorumluluk eksenli bir formasyon işlevine yönelmesini hızlandırmıştır (Akkaya, 2020; Cevizci, 2016).

Bu hümanist ve özgür düşünce eksenli dönüşümün pedagojik anlamda en etkili yansımalarından biri Rousseau'nun çalışmalarında görülmektedir. Rousseau'nun temel kaygısı, artan toplumsal karşılıklı bağımlılık içinde insan özgürlüğünü nasıl koruyabileceği sorusudur;

bu nedenle onun eğitim projesi, bireyi hazır normlara boyun eğen pasif bir varlık olarak değil, kendi gelişim ritmi ve muhakemesi doğrultusunda yetkinleşen bir özne olarak tasarlar (Rousseau, 1762/1979, ss. 37-42). Her ne kadar metindeki “kendi işlerini ve kamusal işlerini en etkili şekilde yönetme” ifadesi doğrudan Protagoras’ın *euboulia* tartışmasıyla daha yakından ilişkili olsa da Bonazzi’nin (2024, s. 318, 319) işaret ettiği pratik muhakeme ve insani ölçü fikri, modern özerklik tartışmalarına giden hattın antik arka planını anlamak bakımından burada yine de işlevseldir. Modern eğitim felsefesinin özerkliği, bireyin “nasıl yaşayacağına ve günlük yaşamında ne yapacağına dair iyi bilgilendirilmiş ve üzerinde iyi düşünülmüş yargılar oluşturma ve bunlara göre hareket etme yeteneği” olarak tanımlaması da bu hattı sistematikleştirmektedir (Brighouse vd., 2018, s. 23). Rönesans’ın klasik insana dönüşü, Reform’un otoriteyi sarsan dinsel müdahalesi ve Aydınlanma’ya açılan özgür düşünce çizgisi birlikte değerlendirildiğinde, eğitim teolojik ya da siyasal itaati yeniden üreten bir araç olmaktan çıkarak bireysel özerkliğin, muhakeme yetisinin ve yetkin yurttaşlığın geliştirilmesine adanmış bir felsefi alan olarak yeniden şekillenmiştir. Bu nedenle Rönesans ve Reform dönemi, makalenin temel savı açısından eğitim ile felsefe arasındaki bağın ilahi hakikat ve kurumsal otorite merkezli yapıdan insan, akıl, yorum, özgür düşünce ve bireysel sorumluluk merkezli yeni bir zemine taşındığı belirleyici bir tarihsel eşik olarak değerlendirilmelidir (Ağaoğulları, 2009; Akkaya, 2020; Cevizci, 2016).

Bilimsel Devrim ve Eğitimin Dönüşümü

Bilimsel Devrim ve onu izleyen erken modern dönem, eğitimin dayandığı bilgi anlayışını ve dolayısıyla eğitimin temel amacını köklü biçimde dönüştüren tarihsel bir kırılma noktası oluşturmıştır. Antik ve Orta Çağ boyunca eğitim büyük ölçüde yerleşik otoriteler, kurumsal gelenekler ve yorum toplulukları içinde temellendirilirken, on yedinci yüzyılda Aristotelesçi bilimlerin çözülmesiyle birlikte bilgi artık sabit otoritenin mirası değil, yöntemli sorgulama, gözlem ve aklın etkin kullanımıyla temellendirilen bir alan olarak yeniden düşünülmeye başlanmıştır (Curren, 2025, s. 42). Bu bağlamda Descartes, bilimin temelini oluşturan ve aynı zamanda yaşamın idaresine rehberlik eden doğal akıllı (*natural reason*) insanların ortak bir mülkiyeti olarak savunmuş; böylece eğitimin amacını ayrıcalıklı bir zümrenin aktardığı yerleşik doğruları benimsetmekten çıkarıp, bireyin kendi aklını kullanarak hakikate yönelmesini sağlayan bir süreç olarak yeniden tanımlamıştır (Descartes, 1628/1985, 1637/1985, 1641/1985, 1644/1985). Bilimsel Devrim, yalnızca yeni bilimsel içeriklerin ortaya çıktığı bir dönem değil; eğitimin otoriteye dayalı meşruiyetinden yöntemli düşünmeye, gözleme, deneye ve eleştirel akla dayalı meşruiyetine geçiş yaptığı epistemik bir yeniden kuruluş evresi olarak değerlendirilmelidir. Bu yönüyle Bilimsel Devrim, eğitim ile felsefe arasındaki bağın teolojik ve geleneksel otorite merkezli yapıdan bilimsel yöntem, akıl yürütme ve kanıta dayalı bilgi anlayışı yönünde yeniden kurulmasına zemin hazırlamıştır (Cevizci, 2016; Salgar, 2023).

Bu yeni epistemolojik yönelim, eğitimin merkezine yalnızca bilgi edinimini değil, aynı zamanda bireysel özerkliği ve düşünsel sorumluluğu da yerleştirmiştir. Locke ile Descartes, doğal aklın kullanımının, kişinin eylemlerine dayanak oluşturan inançların sorumluluğunu üstlenmesi ve onları “kendinin kılması” için yeterli bir epistemik gayret standardı sunduğunu ileri sürmüşlerdir (Locke, 1706/1996, s. 12). Bu yaklaşım, bireyin kendisine sunulan bilgileri edilgen biçimde benimsemesi yerine, onları sorgulaması, gerekçelendirmesi ve kendi muhakemesiyle sahiplenmesi gerektiği düşüncesine dayanır; bu nedenle söz konusu kapasite hem epistemik hem de pratik özerklik için kurucu görülmüştür (Curren, 2025). Erken modern dönemde eğitimin felsefi yönelimi, tam da bu nedenle, öğrencileri yalnızca bilgiyle donatmak değil, onların iyi bilgilendirilmiş ve üzerinde iyi düşünülmüş yargılar oluşturma ve bu yargılara göre hareket etme yeteneğini geliştirmek olarak belirginleşmiştir (Brighouse vd., 2018, s. 23).

Böylece Bilimsel Devrim sonrasında eğitim, hakikatin aktarımına dayalı bir öğretim faaliyetinden çok, hakikati araştırabilecek zihinsel yetkinliklerin yetiştirildiği özerklik temelli bir pedagojik projeye dönüşmüştür. Bu dönüşüm, eğitim felsefesi açısından öğrencinin yalnızca bilen değil; sorgulayan, kanıt arayan, gerekçelendiren ve bilgi karşısında sorumluluk üstlenen bir özne olarak düşünülmesini beraberinde getirmiştir (Cevizci, 2016; Şen, 2018).

Bilimsel bilginin genişlemesi ve uzmanlaşmanın derinleşmesi, bu özerklik idealini daha karmaşık hâle getirmiştir. Kültürün, dillerin, sanatların ve özellikle bilimlerin gelişimi, akıl yürütme alanını genişletmiş; fakat aynı anda bireylerin hiçbir zaman bütünüyle hâkim olamayacakları uzmanlık alanlarında başkalarının bilgisine bağımlılığını da artırmıştır. Bu durum, Aristotelesçi eğitim geleneğinde varsayılan türden tam epistemik öz-yeterlilik idealini modern dünyada daha sorunlu hâle getirmiştir. Curren'in (2025) vurguladığı gibi, çağdaş eğitim felsefesi bu nedenle epistemik özerklik idealini artık tek başına yeterli görmemekte; bunun yerine güvenilir bilgi kaynaklarını ayırt etme, uzman otoritesini eleştirel fakat yerinde biçimde değerlendirme ve entelektüel erdemler geliştirme gibi boyutları içeren daha geniş bir epistemik sorumluluk anlayışı önermektedir. Bilimsel bilginin kamusal politika, toplumsal refah ve ortak iyi bakımından taşıdığı önem göz önüne alındığında, günümüzde bilim eğitiminin amacı da yalnızca öğrencilere belirli içerikleri öğretmek değil, onları güvenilir bilimsel uzmanları, yöntemleri ve kurumları tanıyabilecek bir bilimsel okuryazarlık düzeyine ulaştırmak olarak yeniden formüle edilmektedir. Bu nedenle Bilimsel Devrim'in eğitime bıraktığı miras, basitçe "akla dönüş" değil; akıl, uzmanlık, güven, yöntem, kanıt ve kamusal muhakeme arasındaki ilişkinin yeniden tanımlanmasıdır. Eğitim, bilimsel bilgiyi aktaran bir kurum olmanın ötesinde, bireyin bilimsel düşünme, eleştirel değerlendirme ve epistemik sorumluluk becerilerini geliştiren felsefi bir formasyon alanı hâline gelmiştir (Cevizci, 2016; Salgar, 2023; Şen, 2018).

Bu dönemdeki felsefi değişim, pedagojik uygulamalara da doğrudan yansımıştır. Rousseau'nun *Émile*'de önerdiği eğitim vizyonu, çocuğun kendi gözlemleri aracılığıyla doğayı keşfetmesini ve böylece akıl yürütme yeteneğini içeriden geliştirmesini savunması bakımından bilimsel akıl yürütmenin pedagojik karşılığı gibi görünmüştür; ancak bu yaklaşım, bilimsel bilginin tarihsel olarak biriken yöntemsel, kavramsal ve kurumsal boyutlarını yeterince hesaba katmadığı için eleştirilmiştir (Matthews, 2000; Matthews, 2015; Curren, 2025). Matthews'un çalışmaları, bilim eğitiminin yalnızca bireysel keşif metaforu üzerinden değil, bilim tarihini, kavramsal gelişimi ve yöntem tartışmalarını da içeren daha güçlü bir okuryazarlık anlayışıyla kurgulanması gerektiğini göstermektedir (Matthews, 2000; Matthews, 2015). Ausubel'in (1968) öğrenmeyi bilişsel yapı ve anlamlı ilişkilendirme temelinde açıklayan yaklaşımı ile Eyisi'nin (2016, s. 205) eğitimin hakikati keşfetme amacının akıl yürütme ile deneyimin birlikteliğini gerektirdiğine ilişkin vurgusu birlikte düşünüldüğünde, bilim eğitiminin yalnızca içerik aktarımı değil, kavramsal anlama ve muhakeme geliştirme süreci olduğu daha açık biçimde ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde Eyisi'nin (2016, s. 208) bilim ve teknoloji eğitiminin ulusal kalkınma ile ilişkisini ve Eyisi'nin (2016, s. 228) problem çözme ile akıl yürütme becerilerinin eğitimsel değerini öne çıkaran değerlendirmeleri, Bilimsel Devrim sonrasında eğitimin yalnızca bireysel zihinsel gelişimi değil, aynı zamanda toplumsal ve kurumsal ilerlemeyi de hedefleyen çok katmanlı bir yapıya dönüştüğünü göstermektedir. Bu dönem, eğitimi otoriteye dayalı gelenekten uzaklaştırarak bilimsel muhakeme, epistemik sorumluluk, kavramsal anlama ve kamusal yarar ekseninde yeniden biçimlendirmiş; böylece modern bilim eğitimi tartışmalarının temelini atan belirleyici bir kırılma üretmiştir. Bu kırılma, makalenin temel savı açısından eğitim ile felsefe arasındaki bağın tarihsel olarak yalnızca değerler ve erdemler üzerinden değil, bilgi anlayışı, yöntem, kanıt ve bilimsel düşünme biçimleri üzerinden de yeniden kurulduğunu göstermektedir (Cevizci, 2016; Salgar, 2023; Şen, 2018).

Aydınlanma Çağı ve Modern Eğitim Felsefeleri

Eğitim felsefesi tarihindeki en önemli kırılmalardan biri olan Aydınlanma Çağı, Antik Yunan'ın kolektif erdem ve siyasal yetkinlik merkezli eğitim idealini bütünüyle terk etmeksizin, onu bireysel özgürlük, rasyonel muhakeme ve özerklik ekseninde yeniden tanımlamıştır. Bu dönemde epistemolojik otorite, geleneksel dinî ve kurumsal yapılardan alınarak giderek bireyin kendi aklına dayandırılmış; böylece eğitimin amacı da yerleşik doğruların aktarılmasından çok, bireyin kendi yargısını oluşturabilecek bir özneye dönüştürülmesi olarak kavranmıştır. Curren'in (2025) vurguladığı üzere, Descartes eğitimin uygun amacını evrensel bilgelik olarak görmüş ve bilime olduğu kadar yaşamın idaresine de rehberlik eden doğal aklı insanlığın ortak mülkiyeti olarak değerlendirmiştir. Locke'un doğal aklın kullanımını kişinin eylemlerinin temelini oluşturan inançları sorgulaması ve onların sorumluluğunu üstlenmesi bakımından bir epistemik gayret standardı olarak sunması da bu yönelimi güçlendirmiştir (Locke, 1706/1996, s. 12). Bu bakış açısı, inançların birey tarafından eleştirel biçimde sahiplenilmesini, yani "kendinin kılınmasını", hem epistemik hem de pratik özerkliğin vazgeçilmez koşulu olarak düşünmüş; böylece Aydınlanma, bireyin hakikate ve kendi yaşam düzenine ancak kendi muhakemesiyle yaklaşabileceği tezini eğitimin merkezine yerleştirmiştir (Curren, 2025). Bu yönüyle Aydınlanma, eğitim ile felsefe arasındaki bağı ilahi otorite, gelenek ve kurumsal aktarım merkezli yapıdan akıl, eleştiri, bireysel yargı ve özerklik merkezli yeni bir zemine taşımıştır (Cevizci, 2016; Gökberk, 2016).

Bu yönelim yalnızca bilgi kuramı bakımından değil, eğitimin normatif amacı bakımından da belirleyici sonuçlar üretmiştir. Aydınlanmacı eğitim anlayışında birey, toplumsal düzenin edilgen taşıyıcısı değil, gerekçelendirebilen, sorgulayabilen ve kendi yaşamı hakkında rasyonel kararlar verebilen bir özne olarak düşünülmektedir. Bu nedenle eğitim, yalnızca faydacı ya da araçsal bir beceri kazandırma süreci olmaktan çıkıp, rasyonel ajanlara saygı gösterme yükümlülüğüne dayanan, kendi içinde değer taşıyan bir formasyon süreci hâline gelmiştir. Curren'in (2025) yaklaşımı, Scheffler'in (1973) öğretim ile akıl arasındaki ilişkiye yaptığı vurgu ve Siegel'in (1988) rasyonellik ile eleştirel düşünmeyi eğitimin merkezine yerleştiren çalışması birlikte düşünüldüğünde, Aydınlanma'nın eğitime bıraktığı mirasın salt "akılcılık" değil, aynı zamanda non-enstrümantal bir insan yetiştirme ideali olduğu görülmektedir. Bu dönemde eğitim, bireye yalnızca bilgi sunmakla yetinmez; onu gerekçeli inanç, eleştirel muhakeme ve öz-yönetim kapasitesi bakımından güçlendirmeyi hedefler. Böylece Aydınlanma, modern eğitim felsefesinde hâlâ belirleyici olan şu temel soruyu kurumsallaştırmıştır: Eğitim bireyi neye uyumlu kılmalıdır değil, onu nasıl özgür ve sorumlu bir yargı öznesi hâline getirmelidir? Bu nedenle Aydınlanma düşüncesi, eğitim felsefesinin merkezine "nasıl bir insan yetiştirilmeli?" sorusunu yerleştirerek modern pedagojik tartışmaların normatif zeminini güçlendirmiştir (Aytaç, 2018; Cevizci, 2016; Sönmez, 2020).

Bu rasyonalist zemin üzerinde yükselen Rousseau'nun düşüncesi ise, eğitim felsefesinde birey merkezli en radikal dönüşümlerden birine yol açmıştır. Rousseau, filozoflara sıklıkla kuşkuyla yaklaşıp da temel kaygısını bireylerin birbirine bağımlı hâle geldiği bir dünyada insan özgürlüğünün nasıl korunabileceği sorusu etrafında kurmuştur (Bertram, 2023). *Emile ya da Eğitim Üzerine*'de ayrıntılandığı eğitim projesi, bir yandan özerkliği beslemeyi, diğer yandan benmerkezciliğin ve yapay toplumsal yozlaşmanın yıkıcı biçimlerinden kaçınmayı amaçlamaktadır (Bertram, 2023; Rousseau, 1762/1979, ss. 37–42). Rousseau'nun insanın doğası gereği iyi olduğu, fakat toplum tarafından bozulduğu yönündeki temel tezi, eğitimin yönünü kökten değiştirmiştir; çünkü bu anlayışa göre eğitim, çocuğu dışsal kalıplara zorla uyduran bir disiplin değil, onun doğal gelişim ritmini koruyan dikkatli bir rehberlik olmalıdır. Bu nedenle Rousseaucu "negatif eğitim", öğretmeni önceden belirlenmiş bir müfredatın otoriter aktarıcısı olmaktan çıkararak, öğrencinin kendi deneyimiyle sonuç

çıkarabilmesi için ortamı dikkatle düzenleyen bir aracı figüre dönüştürür (Bertram, 2023; Rousseau, 1762/1979, ss. 37-42; Curren, 2025). Böylece eğitim, bireyin kendi yaşamına ilişkin iyi bilgilendirilmiş ve üzerinde iyi düşünülmüş yargılar oluşturma ve bu yargılara göre hareket etme kapasitesini geliştiren bir süreç olarak tanımlanır; Brighouse ve arkadaşlarının (2018, s. 23) özerklik tanımı da tam bu doğrultuda modern eğitim felsefesinin kavramsal çerçevesini tamamlamaktadır. Ulusal literatürde de Rousseau'nun natüralist eğitim anlayışının özgürlük, doğallık, deneyim ve bireyin kendi gelişim ritmine saygı gibi ilkeler üzerinden modern eğitim düşüncesini etkilediği vurgulanmaktadır (Cevizci, 2016; Tütüncü, 2012; Yıldırım, 2010).

Aydınlanma'nın özerklik, rasyonalite ve bireysel yargı merkezli güçlü mirası, yirminci yüzyılda eğitim felsefesinin bağımsız bir disiplin olarak kurumsallaşmasının da başlıca zeminlerinden birini oluşturmuştur. Peters'in (1973a) işaret ettiği gibi eğitim felsefesi, yalnızca pedagojik uygulamaları açıklayan yardımcı bir alan değil, eğitimin amaçları, içeriği, yöntemleri, meşru otoritesi ve sorumlulukları üzerine sistematik normatif sorgulama yürüten özgül bir düşünce alanıdır. Doyle (1973), Kominsky (1993) ve Curren (2025) tarafından da belirtildiği üzere, özellikle 1960'lardan itibaren bu alan belirgin bir alt disiplin olarak şekillenmiş; Aydınlanma'nın merkezî soruları, modern çoğulcu toplumların etik ve siyasal koşulları içinde yeniden yorumlanmıştır. Böylece modern eğitim felsefesi, artık yalnızca "ne öğretilim?" sorusuyla değil, "hangi amaçlarla, hangi meşruiyet temelinde ve kimin yararı için eğitim verelim?" sorularıyla da ilgilenmektedir. Bu doğrultuda çağdaş yaklaşım, eğitimin yalnızca bireyin kişisel iyiliğine değil, aynı zamanda toplumun ortak iyiliğine de hizmet etmesi gerektiğini savunur; bu nedenle Rousseau'nun bireysel fayda ile kamusal fayda arasındaki gerilimi nasıl uzlaştıracığımıza ilişkin klasik ikilemi hâlâ canlılığını korumaktadır (Rousseau, 1762/1979, ss. 37-42). Türkiye'deki eğitim felsefesi literatüründe de modern eğitim tartışmalarının yalnızca öğretim tekniğiyle sınırlı olmadığı; eğitim amaçlarının insan, toplum, değer, özgürlük ve demokrasi anlayışlarıyla birlikte ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Cevizci, 2016; Sönmez, 2020; Tozlu, 2014).

Günümüzde modern eğitim felsefesi, Aydınlanma'dan devraldığı özgürlük ve rasyonalite mirasını daha karmaşık toplumsal hedeflerle birleştirmektedir. Brighouse ve arkadaşlarının (2018, s. 22) belirttiği üzere eğitim, öğrencileri ekonomik verimlilik, kişisel özerklik, demokratik yetkinlik, sağlıklı kişisel ilişkiler kurma, kişisel tatmin ve daha genel anlamda iyi yaşam için gerekli temel kapasitelerle donatmayı hedeflemektedir. Bu çerçevede eğitim, yalnızca bireyin bilişsel becerilerini artıran bir araç değil; onun değerli olanı ayırt etmesini, başkalarıyla adil ilişkiler kurmasını ve kamusal yaşamda sorumlu biçimde yer almasını sağlayan çok boyutlu bir formasyon sürecidir. Peters'in (1965) zihin gelişimi ve değerli olanı takdir etme vurgusu da tam bu noktada anlam kazanır; çünkü eğitim, yalnızca bilgi aktarımından ibaret değil, aynı zamanda bireyin yargı ufku genişleten ve onu özgür yurttaşlık pratiğine hazırlayan tarihsel bir misyon taşımaktadır. Aydınlanma Çağı ve ondan beslenen modern eğitim felsefeleri, eğitimi teolojik ya da siyasal itaati yeniden üreten bir mekanizmadan çıkarıp, eleştirel düşünme, rasyonel muhakeme ve özerk yurttaşlık üretme hedefiyle tanımlayan güçlü ve kalıcı bir normatif gelenek oluşturmuştur. Bu yönüyle bölüm, makalenin temel savı açısından eğitim ile felsefe arasındaki bağın modern dönemde bireysel özerklik, demokratik sorumluluk, eleştirel düşünme ve iyi yaşam arayışı üzerinden yeniden kurulduğunu göstermektedir (Aytaç, 2018; Cevizci, 2016; Sönmez, 2020).

19. ve 20. Yüzyılda Eğitim ve Felsefe

Aydınlanma Çağı'nda Locke ve Rousseau tarafından güçlendirilen bireysel özerklik, akıl yürütme ve insanın kendi yaşamına ilişkin yargı oluşturma kapasitesi, 19. ve 20. yüzyıllarda eğitim felsefesinin hem tematik hem de kurumsal dönüşümünü hazırlamıştır. Eğitim felsefesi her ne kadar M.Ö. dördüncü yüzyıl Atina'sından itibaren insan işleri felsefesinin köklü bir yönü

olarak varlığını sürdürmüş olsa da modern dönemde özellikle ayrı bir uzmanlık alanı hâline gelmesi çok daha geç gerçekleşmiştir (Curren, 2025). Nitekim alanın 1960’larda felsefenin belirgin bir alt dalı olarak kurumsallaştığı ve 1980’lerden itibaren dikkat çekici bir büyüme gösterdiği hem Curren’ın güncel değerlendirmesinde hem de alanın klasik tasniflerinde açık biçimde belirtilmektedir (Peters, 1973a; Doyle, 1973; Kominsky, 1993; Curren, 2025). Bu nedenle 19. ve 20. yüzyıl, yalnızca yeni eğitim teorilerinin ortaya çıktığı bir dönem değil; eğitim felsefesinin, kendi kavramlarını, yöntemini ve normatif sorunlarını daha bilinçli biçimde tanımladığı tarihsel evre olarak görülmelidir. Bu dönüşüm, eğitim ile felsefe arasındaki bağın yalnızca tarihsel olarak devam etmediğini, aynı zamanda modern toplumlarda okul, demokrasi, birey, değer ve adalet tartışmaları üzerinden yeni bir kurumsal ve normatif içerik kazandığını göstermektedir (Cevizci, 2016; Sönmez, 2020).

Bu kurumsallaşma sürecinin özellikle İngiliz analitik geleneğinde belirginleşen boyutu, eğitimin ne olduğu ve hangi ölçütlerle “eğitim” sayılabileceği sorusuna yönelik yoğun kavramsal çözümlemeler üretmiştir. Richard S. Peters, eğitimi yalnızca bilgi aktarımı veya davranış değişikliğiyle sınırlamayan, aksine öğrencilerin zihin gelişimini destekleyen ve onları değerli görülen düşünme, hissetme ve eyleme biçimlerine gönüllü olarak başlatan bir süreç olarak tanımlamıştır (Peters, 1965, s. 65). Bu yaklaşımda eğitim, öğrenciyi sanatların, bilimlerin ve kamusal kültürün kavramsal kaynaklarıyla ilişkiye sokarak onun dünyayı daha derinlikli biçimde görmesini, anlamasını ve takdir etmesini amaçlar. Peters’in daha sonraki çalışmaları da bu anlayışı genişleterek eğitimin yalnızca bireysel ya da toplumsal faydalarla araçsal olarak haklı çıkarılamayacağını, aksine değerli bir yaşamın içkin mallarıyla, yani sorgulama, anlama ve kültürel iştirak gibi etkinliklerin kendi doğasında bulunan değerlerle temellendirilmesi gerektiğini savunmuştur (Peters, 1973b, s. 247). Bu yönüyle analitik eğitim felsefesi, Aristotelesçi liberal eğitim düşüncesiyle modern kavramsal çözümlemeyi buluşturarak, eğitimi salt yararçı gerekçelerle açıklamaya çalışan yaklaşımlara güçlü bir sınır çizmiştir. Türkçe eğitim felsefesi literatüründe de eğitimin yalnızca teknik bir öğretim faaliyeti değil, insanın değer, bilgi, özgürlük ve toplumla ilişkisini biçimlendiren felsefi bir alan olduğu vurgulanmaktadır (Cevizci, 2016; Gül ve Soysal, 2025; Sönmez, 2020).

Aynı dönemde Amerika’da ise eğitim ile felsefe arasındaki ilişki, John Dewey’nin pragmatist yaklaşımıyla bambaşka bir doğrultuda derinleşmiştir. Dewey’nin demokratik eğitim anlayışı, eğitimi yalnızca bireysel zihinsel gelişimin alanı olarak değil, aynı zamanda ortak yaşamın ve kamusal sorun çözmenin asli kurumu olarak düşünmesi bakımından kalıcı bir etki yaratmıştır (Dewey, 1916; Riley ve Welchman, 2003; Kitcher, 2021). Dewey, demokratik toplumu üyelerinin farklı kaygılarını çoğulcu biçimde ele alabildiği, buna karşın bilimsel yöntemlere ve kamusal akla ortak saygı temelinde kolektif soruşturma ve problem çözme pratiği geliştirdiği bir yaşam biçimi olarak tasavvur etmiştir (Dewey, 1927; Dewey, 1939). SEP’nin yurttaşlık eğitimi maddesinde de vurgulandığı gibi, Dewey için demokrasi yalnızca bir yönetim rejimi değil, okul yaşantısında da öğrenilmesi ve yaşanması gereken bir toplumsal ilişkilene biçimidir; bu nedenle tüm çocuklar demokratik eğitimi hak eder. Bu çerçevede eğitim, öğrencileri yalnızca ilerideki demokratik vatandaşlığa hazırlayan bir ön basamak değil; onların çocukluk ve yetişkinlik boyunca gelişebilecekleri sivil bir yaşamın doğrudan parçasıdır (Dewey, 1939; Kitcher, 2021). Türkiye’de Dewey üzerine yapılan değerlendirmelerde de onun eğitim anlayışının deneyim, demokrasi, yaparak yaşayarak öğrenme ve okul-toplum ilişkisi bakımından modern eğitim düşüncesinde belirleyici bir yere sahip olduğu belirtilmektedir (Bender, 2005; Cevizci, 2016).

Dewey’nin yaklaşımının bir başka ayırt edici yönü, geleneksel müfredat ayrımlarını sorgulamasıdır. Klasik sanatları ayrıcalıklı öğrencilere, mesleki eğitimi ise diğerlerine ayıran hiyerarşik model, Dewey açısından hem pedagojik hem de demokratik bakımdan sorunludur;

bu nedenle o, tüm öğrenciler için deneyim, düşünme, yapma ve kamusal katılım boyutlarını birleştiren karma bir yaklaşımı savunmuştur (Dewey, 1916; Curren, 2025). Bu pragmatist yönelim, eğitimi soyut ve durağan bilgi birikiminden, somut toplumsal problemleri anlama ve çözme kapasitesine doğru kaydırmıştır. Eyisi'nin (2016, s. 205) bilim, deneyim ve akıl yürütmenin birlikte işlediği bir eğitim anlayışına yaptığı vurgu da bu çizgiyle uyumludur; çünkü modern toplumların değişen ihtiyaçları karşısında eğitimin yalnızca içerik aktarımıyla yetinmesi artık yeterli görülmemektedir. Bu nedenle ilerici müfredat tartışmaları, geleneksel okul yapısının dinamik toplumsal ihtiyaçlara cevap veremediği iddiası etrafında gelişmiş ve eğitimin toplumsal yaşama daha etkin biçimde bağlanması gerektiği savunulmuştur (Eyisi, 2016, s. 205). Böylece 19. ve 20. yüzyılın pragmatist damarı, eğitimi hem bireysel gelişimin hem de toplumsal yenilenmenin kurucu aracı olarak yeniden tanımlamıştır. Ulusal literatürde de Dewey'nin öğrenciyi merkeze alan, deneyimi önceleyen ve eğitimi demokratik toplumun kurucu unsurlarından biri olarak gören yaklaşımının çağdaş eğitim anlayışları açısından güçlü bir referans oluşturduğu ifade edilmektedir (Bender, 2005; Sönmez, 2020).

20.yüzyılın son çeyreğine gelindiğinde ise eğitim felsefesinin ağırlık merkezi, kavramsal çözümlemeler ile demokratik pedagojinin ötesine geçerek adalet, eşitlik, fırsat dağılımı ve siyasal etik sorunlarına daha doğrudan yönelmiştir. Curren'in (2025) belirttiği gibi çağdaş eğitim felsefesi, siyasi felsefe ile uygulamalı etik arasında giderek daha yoğun bir etkileşim kurmuş; Harry Brighouse, Helen Ladd, Susanna Loeb ve Adam Swift gibi isimlerin çalışmaları, eğitimi somut politika sorunlarıyla ilişkili "eyleme geçirilebilir etik analiz" ekseninde ele almaya başlamıştır (Brighouse vd., 2018). Bu yaklaşım, Rawls'un adalet kuramı ve siyasal liberalizmiyle (Rawls, 1971, 2001), Anderson'un demokratik eşitlik anlayışıyla (Anderson, 1999), Levinson'un demokratik eşitlik ve eğitim çalışmalarının yanı sıra Schouten ve Brighouse'un eğitim fırsatlarında adalet ölçütlerine ilişkin değerlendirmeleriyle de beslenmiştir (Levinson, 2023; Schouten ve Brighouse, 2015). Böylece eğitim felsefesi, yalnızca bireyin nasıl yetiştirileceği sorusunu değil, aynı zamanda adil bir toplumun hangi eğitim düzenini gerektirdiği sorusunu da merkeze almıştır. Türkiye'deki çağdaş eğitim felsefesi tartışmalarında da eğitimin bireysel gelişim ile toplumsal bütünleşme, özgürlük ile sorumluluk ve fırsat eşitliği ile demokratik yurttaşlık arasında denge kurması gerektiği vurgulanmaktadır (Gül ve Soysal, 2025; Sönmez, 2020; Tozlu, 2014).

Bu çağdaş dönüşüm içinde eğitimin amacı da daha çoğul ve toplumsal açıdan duyarlı biçimde yeniden tanımlanmıştır. Brighouse ve arkadaşları, modern toplumlarda her bireyin sahip olması gereken temel eğitimsel çıktıları ekonomik verimlilik, kişisel özerklik, demokratik yetkinlik, sağlıklı kişisel ilişkiler, başkalarına eşit muamele etme kapasitesi ve kişisel tatmin olarak sıralamaktadır (Brighouse vd., 2018, s. 22). Aynı çalışmada özerklik, bireylerin nasıl yaşayacaklarına ve günlük yaşamlarında ne yapacaklarına ilişkin iyi bilgilendirilmiş ve üzerinde iyi düşünülmüş yargılar oluşturma ve bu yargılara göre hareket etme yeteneği olarak tanımlanır (Brighouse vd., 2018, s. 23). Bu bakımdan çağdaş eğitim felsefesi, Aydınlanma'dan devraldığı bireysel özerklik idealini korurken, onu eşitlik, tanınma, demokratik vatandaşlık ve kamusal adalet gibi daha geniş normatif yükümlülüklerle birlikte düşünmektedir. Rawls'un adil kurumlar vurgusu ile Gutmann'ın demokratik eğitim anlayışı bu bağlamda, eğitimin yalnızca bireyin çıkarına değil, toplumun kendisini adil biçimde yeniden üretebilmesine de hizmet etmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Curren, 2025; Gutmann, 1987; Rawls, 1971, 2001). Bu çerçevede modern eğitim felsefesinin temel meselesi, yalnızca bilgi aktarımının niteliği değil; hangi birey, hangi toplum, hangi yurttaşlık ve hangi adalet anlayışının eğitim yoluyla üretildiği sorusudur (Cevizci, 2016; Gül ve Soysal, 2025).

19 ve 20. yüzyılda eğitim ve felsefe ilişkisi, yalnızca Aydınlanma'nın bireyci mirasının sürdürülmesinden ibaret değildir; aksine bu dönem, eğitim felsefesinin bir disiplin olarak

kurumsallaştığı, kavramsal olarak derinleştiği, demokratik yaşamla yeniden bağlandığı ve nihayet adalet ile eşitlik sorunları etrafında siyasal bakımdan genişlediği bir evredir. Peters’in değerli olanı aktarmaya dayalı analitik çerçevesi, Dewey’nin demokratik-pragmatist pedagojisi ve Brighouse, Rawls, Gutmann gibi düşünürlerle belirginleşen çağdaş adalet tartışmaları birlikte düşünüldüğünde, modern eğitim felsefesinin yalnızca bireysel gelişime değil, aynı zamanda toplumun adil, çoğulcu ve sürdürülebilir biçimde örgütlenmesine ilişkin normatif temelleri de sorgulayan merkezî bir alan hâline geldiği görülmektedir. Bu nedenle söz konusu dönem, eğitimi ne salt kültür aktarımı ne de salt ekonomik araç olarak gören; onu özgür yurttaşlık, kamusal akıl ve adil toplumsal yaşamın kurucu kurumu olarak değerlendiren güçlü bir felsefî sentezi temsil etmektedir. Bu yönüyle bölüm, makalenin temel savı açısından eğitim ile felsefe arasındaki bağın modern dönemde disiplinler, demokratik ve siyasal-etik bir zeminde yeniden kurulduğunu göstermektedir (Bender, 2005; Cevizci, 2016; Gül ve Soysal, 2025; Sönmez, 2020).

Günümüzde Eğitim ve Felsefe İlişkisi

Günümüzde eğitim ile felsefe arasındaki ilişki, eğitim felsefesinin kurumsal olarak olgunlaşması ve küresel, teknolojik ve etik sorunlara doğrudan temas eden normatif bir alan hâline gelmesiyle yeni ve daha karmaşık bir aşamaya ulaşmıştır. Nitekim eğitim felsefesinin 1960’larda felsefenin belirgin bir alt alanı olarak kurumsallaştığı ve özellikle 1980’lerden sonra dikkat çekici bir büyüme gösterdiği hem alanın klasik değerlendirmelerinde hem de güncel felsefe literatüründe açık biçimde belirtilmektedir (Peters, 1973a; Doyle, 1973; Kominsky, 1993; Curren, 2025). Bu çerçevede çağdaş eğitim felsefesi, yalnızca eğitimin ne olduğu sorusuyla değil, eğitimin hangi amaçlara hizmet etmesi gerektiği, hangi içeriklerin meşru olduğu, hangi yöntemlerin savunulabileceği ve eğitsel otoritenin hangi sınırlar içinde kalması gerektiği gibi doğrudan normatif sorularla ilgilenmektedir (Curren, 2025, s. 40). Brighouse ve arkadaşlarının (2018, s. 22) ortaya koyduğu biçimiyle ekonomik verimlilik, kişisel özerklik, demokratik yetkinlik, sağlıklı kişisel ilişkiler, başkalarına eşit muamele etme ve kişisel tatmin gibi temel kapasitelerin eğitimin ana amaçları arasında sayılması da bu normatif yönelimi açıkça göstermektedir; çünkü söz konusu kapasitelerin geliştirilmesi hem eğitilmiş bireyin hem de başkalarının refahını destekleyen ortak iyiler olarak düşünülmektedir (Brighouse vd., 2018, s. 22). Dahası, çağdaş alanın giderek “eyleme geçirilebilir etik analiz”e yönelmesi, eğitim felsefesinin soyut ilke tartışmalarından uzaklaşıp eğitim adaleti, kamusal politika ve kurumsal düzenleme sorunlarına daha doğrudan müdahil olduğunu göstermektedir (Brighouse vd., 2018; Levinson, 2023; Curren, 2025). Ulusal literatürde de eğitim felsefesinin temel problemlerinin bireysel gelişim, toplumsal sorumluluk, demokratik yaşam, etik yönelim ve çağdaş eğitim sorunlarıyla birlikte ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Cevizci, 2016; Gül ve Soysal, 2025; Sönmez, 2020).

Bu çağdaş tabloda felsefenin eğitimdeki en merkezi işlevlerinden biri, özerklik idealini epistemik sorumlulukla birlikte yeniden düşündürmektir. Özerklik, bireylerin hem nasıl yaşayacaklarına hem de gündelik yaşamlarında ne yapacaklarına ilişkin iyi bilgilendirilmiş ve üzerinde düşünülmüş yargılar oluşturma ve bu yargılara göre hareket etme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Brighouse vd., 2018, s. 23; Curren, 2025, s. 62). Bu nedenle özerkliğin geliştirilmesi, yalnızca araçsal bir beceri kazanımı değil, öğrencileri rasyonel failler olarak yetiştirmeye dayanan non-enstrümantal bir formasyon amacı olarak görülmektedir (Curren, 2025, s. 51). Modern bilgi dünyasının genişlemesi, bireyleri uzmanlaşmış alanlardaki uzmanlara karşı derin bir epistemik bağımlılık içine soktuğu için, çağdaş eğitim felsefesi artık özerkliği saf öz-yeterlilik olarak değil, güvenilir bilgi kaynaklarını ayırt etme, inançların sorumluluğunu üstlenme ve entelektüel erdemler geliştirme kapasitesiyle birlikte ele almaktadır (Curren, 2025, ss. 48–50). Bu noktada Pritchard’ın (2023, s. 136) epistemik erdemler vurgusu

ile Siegel'in (1988) eleştirel düşünmeyi eğitimin merkezine yerleştiren yaklaşımı, çağdaş eğitimin asıl hedefinin yalnızca bilgi biriktiren değil, aynı zamanda güvenilirlik değerlendirmesi yapabilen, kendi kanaatlerini gerekçelendirebilen ve epistemik açıdan sorumlu davranabilen bireyler yetiştirmek olduğunu göstermektedir. Türkiye'deki güncel eğitim felsefesi çalışmalarında da eleştirel düşünme, etik duyarlılık ve birey-toplum dengesinin çağdaş eğitimin temel problemleri arasında yer aldığı belirtilmektedir (Gül ve Soysal, 2025; Sönmez, 2020).

Çağdaş eğitim felsefesi aynı zamanda eğitim adaleti, demokratik eşitlik ve tartışmalı kamusal meselelerin öğretimi gibi sorunlara yoğunlaşarak, eğitimin bireysel gelişim kadar toplumsal dönüşümle de ilgili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu yönelim, bir taraftan Dewey'nin demokratik eğitim vizyonunun ve kamusal akla dayalı ortak soruşturma anlayışının etkisini sürdürmesiyle, diğer taraftan Rawls'un adalet teorisinin eğitim fırsatları ve kurumsal meşruiyet tartışmalarına uygulanmasıyla güçlenmiştir (Dewey, 1916; Kitcher, 2021; Rawls, 1971). Wheeler-Bell'in (2023, s. 280) vurguladığı gibi, öğrencilerin yalnızca mevcut kurumlara uyum sağlayan öznel olarak değil, adaletsiz yapıları tanıyabilen ve demokratik eşitliği ilerletmek üzere kolektif eylemde bulunabilen yurttaşlar olarak yetiştirilmeleri gerekir. Bu nedenle ırk, cinsiyet, iklim değişikliği ve sürdürülebilirlik gibi tartışmalı alanlar, çağdaş eğitim felsefesinde hem içerik hem de yöntem bakımından ciddi biçimde ele alınmaktadır (Thompson, 2023; Mayo, 2021; Ferkany, 2023; Curren ve Metzger, 2017). Hand (2008), Drerup (2023) ve Tillson'un (2017) çalışmaları da siyasal olarak tartışmalı konuların öğretiminde "tarafsızlık" ile "epistemik sorumluluk" arasında nasıl bir denge kurulması gerektiğini sorgularken, alanında yetkin uzman topluluklar tarafından güçlü biçimde desteklenen bilgilerin yönlendirici biçimde öğretilmesinin felsefi olarak savunulabilir olup olmadığını tartışmaktadır. İklim değişikliği ve sürdürülebilirlik eğitiminin gezegensel, ekonomik ve toplumsal sistemler arasındaki karşılıklı bağımlılığı görünür kılan bütünleşmiş müfredatlar yoluyla küresel vatandaşlık ve iş birliğini geliştirmesi gerektiği yönündeki yaklaşım da bu hattın önemli bir uzantısıdır (Curren ve Metzger, 2017, ss. 153-179; Kitcher, 2023, ss. 15-26). Bu çerçevede çağdaş eğitim felsefesi, öğretim içeriklerinin yalnızca pedagojik uygunluğunu değil, aynı zamanda bu içeriklerin adalet, yurttaşlık, kamusal sorumluluk ve toplumsal dönüşüm bakımından hangi sonuçları doğurduğunu da sorgulayan normatif bir alan hâline gelmiştir (Bender, 2005; Gül ve Soysal, 2025; Sönmez, 2020).

Çağdaş eğitim felsefesi hızla gelişen teknolojilerin ortaya çıkardığı yeni etik sorunları da eğitimin amaçları, araçları ve sınırları bakımından sorgulamak zorundadır. Curren'in (2025, s. 116) belirttiği üzere, iklim kaynaklı kitlesel göçler ve yapay zekâ alanındaki gelişmeler, eğitim adaleti, yurttaşlık eğitimi ve çalışma hayatının geleceği hakkında yeni felsefi sorular doğurmaktadır. Bu geniş çerçeve içinde "Metaverse" ve Beyin-Bilgisayar Arayüzleri (BCI) gibi teknolojiler, artık yalnızca teknik yenilikler olarak değil, eğitimin mahremiyet, özerklik, eşitlik, siber güvenlik ve psikolojik bütünlükle ilişkisini yeniden düşünmeyi gerektiren örnekler olarak önem kazanmaktadır. Karabacak'ın (2023, ss. 197, 201) belirttiği gibi, Metaverse tabanlı eğitsel ortamlar ve BCI uygulamaları sürükleyici öğrenme deneyimleri ve erişim kolaylığı gibi avantajlar sunsa da mahremiyet ihlalleri, siber güvenlik riskleri, sanal bağımlılık, davranış bozuklukları ve toplumsal izolasyon gibi ciddi etik ve psikolojik sorunları da beraberinde getirmektedir. Cabrera ve Weber'in (2023, ss. 213–215) BCI etiğine ilişkin vurgusu da bu teknolojilerin yalnızca fayda ve verimlilik açısından değil, özellikle özerklik, adalet ve insan bütünlüğü bakımından yeniden değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Günümüzde felsefenin eğitimdeki rolü, yalnızca klasik anlamda amaç, içerik ve yöntem tartışmalarını sürdürmek değil; aynı zamanda teknolojik dönüşümlerin hangi insan tasavvurunu, hangi yurttaşlık modelini ve hangi eğitim adaleti anlayışını güçlendirdiğini eleştirel biçimde

incelemektir. Bu bakımdan çağdaş eğitim felsefesi, tarihsel mirasını korumakla birlikte, bugünün sorunlarını doğrudan hedef alan daha uygulamalı, daha normatif ve daha kamusal bir düşünme alanı hâline gelmiştir. Türkiye’de Metaverse ve eğitim ilişkisine dair güncel çalışmalar da bu teknolojilerin eğitimde yeni imkânlar sunduğunu, ancak öğrenme ortamlarının etik, psikolojik, pedagojik ve erişim boyutlarıyla birlikte değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir (Yıldırım ve Keçeci, 2024). Böylece Metaverse ve BCI tartışmaları, bu makalenin temel savı açısından eğitime dışarıdan eklenen teknik meseleler değil; eğitim ile felsefe arasındaki tarihsel bağın çağdaş teknolojik bağlamda özerklik, mahremiyet, adalet ve insan bütünlüğü üzerinden yeniden kurulmasını gerektiren güncel problem alanlarıdır (Gül ve Soysal, 2025; Yıldırım ve Keçeci, 2024).

Sonuç

Antik Yunan’dan günümüze uzanan eğitim–felsefe ilişkisi, yalnızca düşünce tarihinin süreklilik gösteren bir teması değil, eğitimin amacı, meşruiyeti ve toplumsal işlevi üzerine yürütülen kalıcı bir normatif sorgulama alanıdır. Bu çalışmada ulaşılan temel sonuç, eğitimin hiçbir tarihsel dönemde salt bilgi aktarımına indirgenmediği; tersine insanın nasıl yetiştirileceği, nasıl yaşayacağı, hangi değerler etrafında biçimleneceği ve nasıl bir toplumsal düzen içinde konumlanacağı sorularıyla birlikte anlam kazandığıdır. Bu nedenle eğitim felsefesinin tarihi, basit bir kuramlar dizisi değil; insan, toplum, özgürlük, erdem, otorite ve adalet anlayışlarının karşılaştığı uzun erimli bir düşünsel mücadele olarak değerlendirilmelidir.

Çalışmanın ortaya koyduğu birinci çıkarım, eğitim ile felsefe arasındaki bağın her dönemde farklı bir insan, bilgi ve toplum tasavvuru üzerinden yeniden kurulduğudur. Antik Yunan’da eğitim, erdemli yurttaşlık, akla uygun öz-yönetim ve ortak iyi idealiyle ilişkilendirilirken; Helenistik ve Roma dönemlerinde bireyin içsel yaşamı, etik kendilik inşası, retorik, hukuk ve kamusal görev bilinciyle daha geniş bir anlam kazanmıştır. Orta Çağ’da eğitim, dinî otorite, skolastik düşünce ve kurumsal bilgi düzeni içinde teolojik hakikatle ilişkilendirilmiş; Rönesans ve Reform dönemlerinde klasik kaynaklara dönüş, hümanist yorum, bireysel vicdan ve özgür düşünce üzerinden yeni bir yönelim kazanmıştır. Bilimsel Devrim ve Aydınlanma ise bilginin kaynağını dışsal otoriteden bireyin aklına, deneyimine, yöntemli sorgulamasına ve eleştirel muhakemesine bağlayarak eğitimin yönünü özerklik, rasyonel yargı ve özgürlük ekseninde yeniden kurmuştur.

Çalışmanın ikinci çıkarımı, eğitim tarihinin aynı zamanda insan tasavvurlarının tarihi olduğudur. Antik Yunan’da erdemli yurttaş, Orta Çağ’da ilahi hakikate yönelen özne, Rönesans ve Reform’da klasik metinler ve bireysel vicdanla biçimlenen insan, Aydınlanma’da akıl sahibi özerk birey, modern dönemde demokratik yurttaş ve çağdaş dönemde etik-teknolojik sorumluluk taşıyan öğrenen figürü, eğitimin her tarihsel evrede belirli bir insan anlayışına dayandığını göstermektedir. Bu durum, eğitimin yalnızca pedagojik bir düzenleme değil, aynı zamanda hangi insan tipinin, hangi değerler sistemi içinde ve hangi toplumsal amaçlar doğrultusunda yetiştirileceğine ilişkin felsefi bir tercih olduğunu ortaya koymaktadır.

Üçüncü çıkarım, modern eğitim felsefesinin eğitim meselesini yalnızca bireysel gelişim sorunu olarak değil, aynı zamanda demokrasi, adalet, eşitlik ve toplumsal sorumluluk sorunu olarak ele almasıdır. 19. ve 20. yüzyıllarda eğitim felsefesinin bağımsız bir alan olarak kurumsallaşması, eğitimin amaçları, içeriği, yöntemi ve meşruiyeti üzerine daha sistematik bir tartışma zemini oluşturmıştır. Bu dönemde eğitim, yalnızca bireyin bilgiyle donatılması değil; eleştirel düşünme, demokratik katılım, epistemik sorumluluk, toplumsal duyarlılık ve adil yaşam koşulları bakımından yetkin bireylerin yetiştirilmesiyle ilişkilendirilmiştir. Böylece eğitim, bireysel ilerlemenin olduğu kadar toplumsal düzenin adil ve sürdürülebilir biçimde yeniden kurulmasının da temel araçlarından biri hâline gelmiştir.

Dördüncü çıkarım, günümüzde eğitim ile felsefe arasındaki bağın teknolojik dönüşümler, bilgi ekosistemindeki kırılmalar, demokratik gerilimler ve küresel etik sorunlar karşısında daha da kritik hâle geldiğidir. Bugünün eğitim tartışmaları yalnızca neyin öğretileceğiyle sınırlı değildir; nasıl bir insanın, nasıl bir yurttaşlık anlayışının, nasıl bir bilgi sorumluluğunun ve nasıl bir toplumsal geleceğin destekleneceği sorularını da içermektedir. Bu nedenle Metaverse, yapay zekâ ve Beyin-Bilgisayar Arayüzleri gibi güncel teknolojiler, eğitime dışarıdan eklenen teknik meseleler olarak değil; özerklik, mahremiyet, adalet, insan bütünlüğü ve öğrenenin konumu açısından yeniden düşünülmesi gereken felsefi sorun alanları olarak değerlendirilmelidir.

Bu bağlamda çalışmanın temel savı, eğitim ile felsefe arasındaki ilişkinin tarihsel olarak kesintiye uğramadığı; ancak her dönemde farklı hakikat, otorite, insan, bilgi ve toplum anlayışları çerçevesinde yeniden kurulduğudur. Eğitim, kimi dönemlerde erdemli yurttaş yetiştirme, kimi dönemlerde ilahi hakikate yönelme, kimi dönemlerde rasyonel özerklik geliştirme, kimi dönemlerde demokratik bilinç ve toplumsal adalet üretme, günümüzde ise etik-teknolojik sorumluluk kazandırma göreviyle tanımlanmıştır. Bu tarihsel çeşitlilik, eğitimin sabit ve teknik bir faaliyet değil, her dönemin temel felsefi sorunlarıyla birlikte yeniden anlam kazanan normatif bir alan olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak bu çalışma, eğitim tarihini dönemlerin ardışık bir özeti olarak değil; hakikat, erdem, fayda, otorite, özgürlük, özerklik, sorumluluk ve adalet arasında kurulan süregelen felsefi gerilimler üzerinden okumaktadır. Bu okuma, eğitimin ne olduğu sorusundan daha belirleyici olan sorunun, eğitimin neye hizmet etmesi gerektiği sorusu olduğunu ortaya koymaktadır. Bu yönüyle eğitim felsefesi, yalnızca açıklayıcı değil; aynı zamanda kurucu, eleştirel ve yönlendirici bir düşünme alanıdır. Eğitim ile felsefe arasındaki bağ, geçmişe ait tarihsel bir miras olmanın ötesinde, günümüz eğitim politikalarını, teknolojik dönüşümleri, demokratik yaşamı ve toplumsal adalet arayışını değerlendirmek için vazgeçilmez bir çerçeve sunmaktadır.

Kaynakça

- Ağaoğulları, M. A. (2009). *Kent devletinden imparatorluğa*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Akgün Kaya, E. (2023). Arkaik Dönem’den Hellenistik-Roma Dönemi’ne Antik Yunan eğitim anlayışı ve Anadolu. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, Ö13, 719-740. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1379215>
- Akkaya, B. (2020). Rönesans ve Reformasyon. *Karadeniz Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 6(9), 184-211.
- Anderson, E. (1999). What is the point of equality? *Ethics*, 109(2), 287-337.
- Arslan, A. (2010). *İlk Çağ felsefe tarihi 4: Helenistik dönem felsefesi: Epikürosçular, Stoacılar, Septikler*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart & Winston.
- Aydın, H. (2015). Ortaçağ felsefesinde dil, düşünce ve gerçeklik ilişkileri. *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 1-28.
- Aytaç, K. (2018). *Avrupa eğitim tarihi*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Bender, M. T. (2005). John Dewey’nin eğitime bakışı üzerine yeni bir yorum. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 13-19.
- Bertram, C. (2023). *Rousseau and the education of free citizens*. Routledge.
- Bingöl, M. (2023). Batı Orta Çağ’da teoloji ve felsefe üzerine bir değerlendirme. *Cumhuriyet University Journal of Social Sciences (CUJOSS)*, 47(1), 61-67.
- Bonazzi, M. (2020). Protagoras. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy*.
- Bonazzi, M. (2024). *Protagoras and the challenge of relativism: Plato’s Protagoras, Theaetetus, and Cratylus*. Cambridge University Press.

- Brighouse, H., Ladd, H. F., Loeb, S., & Swift, A. (2018). *Educational goods: Values, evidence, and decision-making*. University of Chicago Press.
- Cabrera, L. Y., & Weber, A. (2023). Ethical priorities for brain-computer interfaces. *Neuroethics*, 16(2), 211-229. <https://doi.org/10.1007/s12152-023-09524-1>
- Cevizci, A. (2016). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Curren, R. (2000). Aristotle on the necessity of public education. In A. O. Rorty (Ed.), *Philosophers on education: Historical perspectives* (pp. 69-91). Routledge.
- Curren, R. (2023). Liberal education and the cultivation of judgment. In D. Hansen & M. Merry (Eds.), *The Oxford handbook of philosophy of education* (pp. 29-44). Oxford University Press.
- Curren, R. (2025). *Philosophy of education: A very short introduction*. Oxford University Press.
- Curren, R., & Metzger, E. (2017). *Living well now and in the future: Why sustainability matters*. MIT Press.
- Descartes, R. (1628/1985). *Rules for the direction of the mind (Regulae ad directionem ingenii)*.
- Descartes, R. (1637/1985). *Discourse on the method (Discours de la méthode)*.
- Descartes, R. (1641/1985). *Meditations on first philosophy (Meditationes de prima philosophia)*.
- Descartes, R. (1644/1985). *Principles of philosophy (Principia philosophiae)*.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Dewey, J. (1927). *The public and its problems*. Henry Holt.
- Dewey, J. (1939). *Freedom and culture*. G. P. Putnam's Sons.
- Doyle, J. (1973). Philosophy of education as a discipline. *Educational Theory*, 23(1), 1-10.
- Drerup, J. (2023). Teaching controversial issues: Epistemic and political perspectives. *Studies in Philosophy and Education*, 42(4), 511-528.
- Dürüşken, Ç. (2001). *Antikçağ'da doğan bir eğitim sistemi: Rhetorica: Roma'da rhetorica eğitimi*. İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları.
- Evkuran, M. (2003). Ortaçağ paradigması ve siyasal düşüncenin evrimi. *Gazi Üniversitesi Çorum İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(4), 37-58.
- Eyisi, J. (2016). The place of science and technology in national development: The Nigerian experience. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(1), 205-229. <https://doi.org/10.5901/mjss.2016.v7n1p205>
- Ferkany, M. (2023). Climate, science, and sustainability education. In R. Curren (Ed.), *Handbook of philosophy of education* (pp. 353-364). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003172246>
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.). Continuum.
- Gökberk, M. (2016). *Felsefe tarihi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Grafton, A., & Jardine, L. (1986). *From humanism to the humanities: Education and the liberal arts in fifteenth- and sixteenth-century Europe*. Harvard University Press.
- Gutmann, A. (1987). *Democratic education*. Princeton University Press.
- Gül, F., & Soysal, B. (2025). Eğitim felsefesinin problemleri üzerine. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 12(1), 1-20. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15513953>
- Gümrükçü, G., & Kılıç, Y. (2023). Kültürel ve entelektüel canlanmanın öncüleri: 14. ve 15. yüzyıl İtalyan hümanistlerinin Rönesans'a katkıları. *Abant Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(3), 1772-1790.
- Hand, M. (2008). *A theory of moral education*. Routledge.
- Hung, T. Q. (2023). The philosophy of education of Jean-Jacques Rousseau and its application in Vietnam's educational reforms. *Kalagatos: Revista de Filosofia*, 22(3). <https://doi.org/10.52521/kg.v22i3.16632>

- Karabacak, A. (2023). Metaverse’de eğitim ve etik sorunlar. *Journal of Educational Technology and Ethics*, 5(2), 197-205.
- Kitcher, P. (2021). *Dewey’s dream: In pursuit of democracy and education*. Columbia University Press.
- Kitcher, P. (2023). Educating for the future. In R. Curren (Ed.), *Handbook of philosophy of education* (pp. 15–26). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003172246>
- Kominsky, L. (1993). Philosophy of education: The state of the art. *Educational Studies*, 24(1), 1-20.
- Kristeller, P. O. (1979). *Renaissance thought and its sources*. Columbia University Press.
- Le Goff, J. (1993). *Intellectuals in the Middle Ages* (T. L. Fagan, Trans.). Blackwell.
- Lee, M. (2005). *Protagoras and the challenge of relativism: Plato’s Protagoras*. Routledge.
- Levinson, M. (2023). *Democratic equality and education*. Cambridge University Press.
- Locke, J. (1706/1996). *Of the conduct of the understanding*. Thoemmes Press.
- MacCulloch, D. (2004). *The Reformation: A history*. Viking.
- Marenbon, J. (2022). Medieval philosophy. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy*. Metaphysics Research Lab, Stanford University.
- Matthews, M. R. (2000). Time for science education: How teaching the history and philosophy of pendulum motion can contribute to science literacy. *Science & Education*, 9(1-2), 115-149.
- Matthews, M. R. (2015). *Science teaching: The contribution of history and philosophy of science* (2nd ed.). Routledge.
- Mayo, C. (2021). *LGBTQ youth and education: Policies and practices*. Teachers College Press.
- Nederman, C. J. (2021). Medieval political philosophy. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy* (Winter 2021 ed.). Metaphysics Research Lab, Stanford University.
- Norlin, G. (Trans.). (1980). *Isocrates I: To Demonicus. To Nicocles. Nicocles or the Cyprians. Antidosis* (Loeb Classical Library No. 209). Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Harvard University Press.
- Özdemir, M. (2016). Antik Yunan’dan Roma’ya retorikten propagandaya. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 149-174.
- Öztürk, F., Çalışkan, S., & Özdemir, M. (2017). Geç dönem Stoa felsefesinde yaşam sanatı olarak etik anlayışı. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 3(2), 31-39.
- Pasnau, R. (2022). Thomas Aquinas. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy* (Winter 2022 ed.). Metaphysics Research Lab, Stanford University.
- Peters, R. S. (1965). *Ethics and education*. George Allen & Unwin.
- Peters, R. S. (1973a). Philosophy of education. *British Journal of Educational Studies*, 21(3), 200-210.
- Peters, R. S. (1973b). *Authority, responsibility and education*. George Allen & Unwin.
- Plato. (2021). *The Republic* (B. Jowett, Trans.). Project Gutenberg. (Original work published ca. 360 BCE)
- Pritchard, D. (2023). *Epistemic virtues and education*. Routledge.
- Protagoras. (n.d.). Fragmanlar (DK 80B1, 80B4, 80B6a). In H. Diels & W. Kranz (Eds.), *Die Fragmente der Vorsokratiker* (6th ed.). Weidmann.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Harvard University Press.
- Rawls, J. (2001). *Justice as fairness: A restatement*. Harvard University Press.
- Riley, P., & Welchman, J. (2003). *Dewey, democracy and education revisited*. Southern Illinois University Press.

- Rousseau, J.-J. (1762/1979). *Emile, or On education (Émile, ou De l'éducation)* (A. Bloom, Trans.). Basic Books.
- Saç, S. (2022). Yazgı ile özgürlük arasında antik bir gelenek: Stoacılık. *Temaşa Erciyes Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 18, 5-26.
- Salgar, E. (2024). Batı Orta Çağ düşüncesinde din ve bilim ilişkisi. *Tabula Rasa*, 43, 53-74.
- Salgar, E. (2023). Bilimsel devrim: Aristotelesçi bilimden modern olana geçişin kısa bir öyküsü. *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 36, 295-321. <https://doi.org/10.53844/flsf.1346912>
- Scheffler, I. (1973). *Reason and teaching*. Bobbs-Merrill.
- Schouten, G., & Brighouse, H. (2015). *Measuring fairness in educational opportunity*. Springer.
- Sebetci, H. (2016). 11.-12. yüzyıllarda Ortaçağ Avrupası'nın eğitime genel yaklaşımı. *Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 91-105.
- Siegel, H. (1988). *Educating reason: Rationality, critical thinking, and education*. Routledge.
- Sönmez, V. (2020). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şen, Z. (2018). Eğitim ve bilim düşüncesi. *Journal of University Research*, 1(1), 1-6. <https://doi.org/10.32329/uad.371662>
- Taylor, C. C. W., & Lee, M. (2025). *The Sophists*. Cambridge University Press.
- Thompson, A. (2023). Racial justice and education. In H. Brighouse & M. Levinson (Eds.), *The Oxford handbook of philosophy of education* (pp. 210-228). Oxford University Press.
- Tillson, J. (2017). Children, religion and the ethics of influence. *Journal of Philosophy of Education*, 51(1), 23-40.
- Tornau, C. (2019). Saint Augustine. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy* (Winter 2019 ed.). Metaphysics Research Lab, Stanford University.
- Tozlu, N. (2014). *Eğitim felsefesi*. Bayburt: Bayburt Üniversitesi Yayınları.
- Tütüncü, K. (2012). Demokratik ve özerk bireyin yetişmesi: Jean-Jacques Rousseau'nun eğitim anlayışı. *Kaygı. Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 19, 177-194.
- Uzun, T. (2023). Lucius Ampelius'un *Liber Memorialis* eseri ve Roma eğitim sistemindeki yeri. *Mediterranean Journal of Humanities*, 13, 277-294.
- Wheeler-Bell, Q. (2023). Democracy and educational justice. In H. Brighouse & M. Levinson (Eds.), *The Oxford handbook of philosophy of education* (pp. 270-285). Oxford University Press.
- Yaraş, A. (2021). Antik çağın en önemli eğitim kurumu: Gymnasionlar. *Cedrus*, 9, 1-28.
- Yıldırım, C. (2010). Jean-Jacques Rousseau'nun natüralist eğitim anlayışı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 73-89.
- Yıldırım, P., & Keçeci, G. (2024). Metaverse ve eğitim: Yeni bir dönem başlıyor! *Millî Eğitim Dergisi*, 53(243), 1635-1654. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1240070>
- Yıldız, N. (1990). Eskiçağda Yunan-Roma döneminde hukuk eğitim ve öğretimi. *Anadolu Araştırmaları*, 12, 397-410.