

## EĞİTİM KURAMINDA YAYGIN KARIŞIKLIKLAR

Edward BEST

Çev. Hasan ÜNDER\*\*

Üniversitelerin eğitim bölümlerindeki öğrenciler eğitim psikolojisi, eğitim istatistiği, eğitim tarihi, karşılaştırmalı eğitim, eğitim sağlığı vb. gibi konuları çalışırlar ve anlaşılabilir bir konuşma tutumluluğundan ötürü insanlar bunların tümünün etrafına bir kordon atıp ona 'eğitim' demişlerdir. Belki de bu ad çok belirsiz olduğu için, İngiltere'de ve başka yerlerde, uzmanlar gerçek öğretim pratiği ile ilgisi daha bir açık olan çalışmalarını ayırtetmek için 'eğitim kuramı' terimini icat etmişlerdir.

Öğretmen-yetiştirmenin özünü oluşturan bu çalışmaların gelişmesiyle birlikte onların, eğitim sorunlarının uygun bir şekilde ele alınıp çözülmesini sağlayacak birleşmiş, uzmanca bir bilgi bütününe kapsadığı yanılması yayılmıştır. Bu yanılısamaya belki de en çok, bize sık sık öğretme sanatının, dışınıninkine benzeyen kesin ve uzmanca bir bilgiye dayandığını, bu bilgi olmadan, öğretmenin layıkıyla öğretemeyeceğini söyleyen okul öğretmenleri arasında değer verilmiştir. Gerçekten de, eğitilmemiş öğretmen -yani, bu bilgiden yoksun birisi- bir doktor taslağı ile karşılaştırılacaktır -şu farkla ki, birisi sadece bedensel bir felakete yol açarak diğeri çocuğun zihninde daha ciddi hasara yol açacaktır.

'Kuram' sözcüğünün bir kaç farklı şekilde kullanıldığını göstermek için bir çok örnek aktarılabilir. Sözcüğün kullanımındaki belki en büyük farklılık 'fiziksel kuram' ile 'eğitim kuramı' terimlerini karşılaştırdığımız zaman görülür. Bir kuramın statüsü ile ilgili sorunun, bir kaç satırda yetkin bir şekilde ele alınması olanaksızdır. Bununla birlikte, bir eğitim kuramının sunulmasının, diğerrinin sunulmasında hiç uygun kaçmayacak bir dili zorunlu olarak kullanmamızı gerektirdiği kolayca gösterilebilir.

Önce bir fizik kuramı hakkında bir şeyler söyleyerek bunu daha açık hale getirebiliriz. Basit bir örnek yeterli olacaktır. Geçen yüzyılın

\* Edward Best, "Common Confusions in Educational Theory", Reginal D. Archambault (editör), *Philosophical Analysis and Education*, (London: Routledge & Kegan Paul, 1972).

\*\* Araş. Gör. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fak. Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri Anabilim Dalı.

ortalarında gazların davranışının, moleküllerin varlığıyla açıklanabileceği evrensel olarak kabul edildi. Bunun sonucunda, Clausius, şu iddiayı ortaya attı: Her hangi bir anda tam bir esneklikle ortaya çıkan şansa bağlı çarpışmalar nedeniyle, bir gazın molekülleri her yönde, her hızla hareket etmektedir. Bu öncüllerden matematiksel olarak şu önerme çıkarıldı: Bir gazın basıncı, gazın yoğunluğuyla çarpılan müküllerin hızının karesinin ortalama değerinin üçte birine eşittir. Bu şekilde betimlenen elementer gazlar kuramı, gazların davranışında tanık olunan gözlenebilir olguların türetilebileceği matematiksel bir formülle ifade edilebildi. Böyle bir kuram, empirik olarak test edilebilir bir hipotez olarak, ya doğrulanacak ya da yanlışlanacaktır.

Şimdi, tarihsel olarak ünlü eğitim kuramlarından her hangi birine sadece şöyle bir göz atmamız, okuru, bu kuramların belli, önemli bakımlardan, mesaj iletme tarzlarının fiziksel bilimlerin ders kitaplarında bulunacak her hangi bir şeyden oldukça farklı olduğuna ikna edecektir. Çünkü bilimsel bir kuramın ifade edilmesinde hangi gizli dilsel incelemeler bulunursa bulunsun, bilimsel kuramın amacı hiçbir zaman öğüt vermek ya da bir eylem dizisini tavsiye etmek değildir. Öte yandan, bir öğüt ya da, daha genel terimlerle ifade edecek olursak, bir buyruk ima etmeksizin, tanınmış eğitim kuramlarından herhangi birinin aşma uygun bir versiyonunu vermek bütünüyle olanaksızdır. Örneğin, *Some Thoughts Concerning Education*'ı yazarken John Locke'un amacı, genç bir Hristiyan asilzadenin, 17. yüzyılın sonlarındaki İngiliz orta sınıfının prototipinin ortaya çıkarılması idi. Ve -insan sözkonusu mantığı taktir etse de- buradan hareketle buyruk türünden şöyle sonuçlara varıldı:

Eğitim konusunda en çok dikkat edilmesi gereken şey, çocuklarda hangi alışkanlıkları yerleştireceğinizdir.

Oyun oynama ve çocukça eylemler tamamen serbest bırakılacak ve kısıtlanmayacaktır.

Şimdi, bir eğitim kuramı içinde belirsizlik olsa da -örneğin, bir yazar, görünüşte betimleyici öncüllerden, belirli bir biçimde davranma ödevi çıkarma çağrısında bulunduğu zaman olduğu gibi- eğitim kuramlarının, öğretmenlere eğitim etkinliklerinde yol gösterme ve öğüt verme amacı taşıdığı konusunda anlaşmazlık yoktur. Öğüt dilinin nasıl bir açıklamasını verirsek verelim, bu doğrudur. Maalesef, bununla birlikte, dili açıkça öğütleyici ve buyurucu olan eğitim kuramları, içinde öğütlerle belli bilimlerin önermelerinin, hatta kuramlarının, karıştığı eğitim

kuramlarıyla karşıtlık içine konabilir. Bu nedenle, eğitim konusunda yazan birisi, yeni bir öğretme yöntemini savunurken, yönteminin sözde sonucunu, 'gestalt kuramı' olarak bilinen psikolojik açıklamayla izah edebilir; öyle ki, bir ve aynı izahat içinde büsbütün ayrı iki kuram verir: Empirik olarak doğrulanabileceğini varsayabileceğimiz bilimsel bir kuram ve doğrulanabilirliğinden söz etmenin hiçbir anlam taşımayacağı bir eğitim kuramı. İşaret edeceğimiz karışıklıklardan bir tanesi 'kuram' sözcüğünün bu iki anlamını birbirinden ayırdedemeden kaynaklanır.

### Eğitim Psikolojisinin Dili

Bu tür karıştırmalar eğitim psikolojisinin amacını tanımlayan çeşitli girişimlerde görülebilir. Örneğin, Charles E. Skinner, bu çalışmanın (eğitim psikolojisinin) metodlarının, toplumsal eğitim süreci içinde, insan davranışını inceleyen bir bilimin metodları olduğunu savunur. Ona göre, eğitim psikolojisi 'sürekli büyüme ve bütünsel kişilik gelişimi'nin 'temel problemi'nde 'odaklaşır'. Bize, eğitim psikologunun 'öğrenme'yi (bir süreç olarak?) ve 'öğretme'yi (bir etkinlik olarak?) anlamaya çalıştığı söylenir. Eğitim psikologu 'öğretmene yardım etmeyi amaçlar'; öyle ki, 'öğretmen çocukların öğrenmesini ve büyümesini daha etkili olarak güdüleyip yönlendirebilsin'. Öğretmen, öğretme sürecinde 'rehberlik' vermeyi amaçlar. Bununla birlikte, eğitim psikolojisinin amacı, eğitimin amacı gibi spekülasyonların amacıyla karşıtlık içine konmalıdır<sup>1</sup>. J.M. Stephens, eğitim psikolojisini, eğitimsel büyüme fenomenlerini anlamayı amaçlayan bir şey olarak betimler -tıpkı sosyal psikolojinin toplumsal fenomenleri anlamayı amaçlaması gibi. Ama gene de onun amacı, öğretmene, 'sorumluluklarını yerine getirmesi'nde yardımcı olmaktır. Bununla birlikte, en tüketici incelemelerden sonra bile eğitimde 'doğrular' (rights) ve 'değerler'le ilgili bir çok şey vardır<sup>2</sup>. G.M. Blair da eğitim psikolojisinden söz ederken, onun, öğretmene 'yükümlülük ve görevlerini' yerine getirmesinde yardımcı olan bir şey olduğunu söyler<sup>3</sup>. Eğitim psikologunun görevi, diye yazıyor R.S. Ellis, bize arzulanan belli sonuçlara nasıl ulaşabileceğimizi gösteren mühendisin görevi gibidir; yapmaya değer olanın ne olduğu ve ne yapıl-

1 C.E. Skinner, *Educational Psychology*, (Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1959), s. 11; s. 1 ve devamı.

2 J.M. Stephens, *Educational Psychology*, (New York: Holt, Rinehart ve Winston, 1957), s. 6-10 ve s. 16.

3 G.M. Blair, aktaran R.S. Ellis, *Educational Psychology* (Princeton, New Jersey: Van Nostrand, 1951), s. 6.

ması gerektiği soruları eğitim psikolojisinin alanını aşan 'pratik hedefler'dir<sup>4</sup>. Bununla birlikte o, psikolojik ilkelerin, eğitimin amaçları üstüne önemli bir etkiye sahip olduğunu savunur. Çünkü, ona göre, psikolojik ilkeler bazı amaçların uygulanabilir olduğunu ya da 'belli amaçların bazı yaş grupları için uygun, diğerleri için uygun olmadığını' gösterir. Bu nedenle, G.S. Counts'u aktararak şu görüşü onaylar:<sup>5</sup>

Demokratik inanç özgür insanların disipliniyle beslenir, ...  
Çocukların disiplinli eğitimindeki amacımız, bireyde toplumsallaşmış öz-denetimin geliştirilmesidir.

Ve bu, eğitimin amaçlarıyla ilgili olmayan, güya bir bilim hakkında yazılmış bir elkitabında!

W.W. Charters ile H.L. Hollingworth de eğitim psikologunu, sonuçları azami etkinlikle ortaya çıkarmaya çalışan mühendisle karşılaştıranlar arasındadır<sup>6</sup>. Eğitimin amaçları eğitim ruhbilimcisini doğrudan ilgilendirmez. Bununla birlikte, Hollingworth programdan ve sözkonusu 'seçme ilkeleri'nde söz ederken, bu kararların 'yeterli psikolojik zeminler üstüne inşa edilmesi gerektiğini' savunur<sup>7</sup>. J.B. Stroud, eğitim psikologunun işlevinin, öğrenme kuramları sağlamak olduğunu belirtir. Eğitim psikologu 'genetik psikolojiye ve sınıf koşullarına' aşına olduğu için ondan, 'öğretmeni öğrenmenin gerçekleriyle tanıştırmaması' ve '*etkili öğretim ve öğrenme durumlarıyla ilgili öğüt*' vermesi 'beklenir'<sup>8</sup>.

Temelde yatan aynı amaç karmaşasını, eğitim psikologlarının istikrarlı bir müfredat programı inşa etmedeki açık başarısızlığı üzerine insanların gösterdiği şaşkınlıkta belki ayırdedebilir kişi. N.B. Cuff ve diğerleri, eğitim psikolojisinin neleri içermesi gerektiği sorununu ortaya atmışlar ve incelemede ele alınan metinler arasında sadece iki kitabın konularının üçte birinin ortak olduğunu söylemişlerdir<sup>9</sup>. 'Bir dereceye kadar dikkate değerdir ki', diye yazıyor birisi, 'eğitim psikolojisi konusunda bir kitabı açtığımızda, onun olasılıkla hangi konuları

4 R.S. Ellis, age, s. 12.

5 Aynı eser, s. 489 ve devamı.

6 W.W. Charters, "Is There a Field of Educational Engineering?", *Educ. Research Bulletin*, 24, (Ohio State Univ., 1945), s. 29 ve devamı; H.L. Hollingworth, *Educational Psychology* (New York: Appleton-Century, 1933), s. 3 ve devamı.

7 Aynı eser, s. 521 ve devamı.

8 J.B. Stroud, *Psychology in Education* (New York: McKay, 1956), s. 393 (italikler eklendi).

9 N.B. Cuff, "What Should be Included in Educational Psychology?", *Journal of Educational Psychology*, (1935, 26), s. 689 ve devamı.

içerdiğini hiçbir zaman bilemiyoruz! Böyle bir konu çeşitliliği, 'fiziksel bilimlerin ders kitaplarından beklemeğe alıştığımız bir-örneklige tamamen aykırı'dır<sup>10</sup>. Bu nedenle, eğitim psikolojisi konusundaki rasgele seçilmiş kitaplardan bir paragraf çıkarıp alsak, şöyle bir cümleyle karşılaşabiliriz: 'Çeşitli türden becerilere ulaşma metodu, şimdi dikkat ve çaba sarfetmemizi gerektirecek'<sup>11</sup>. Çok önemli bir karar olan, 'beceri'-yi dahil etme kararını kim verdi?

W.A. Brownell, eğitim psikolojisinin otuz yılının sonunda, öğretimin ve öğretimin sonuçlarının hiç de daha iyi olmadığından şikayet ederek, öğretmenlerin doğru öğretim programlarına göre yetiştirilmediğini ima eder. O, bu nedenle, yeni bir yaklaşım önerir: Eğitim psikologu öğretmenin ne isteyeceğini önceden tahmin etmek yerine, öğretim sorunlarının gerçekten ne olduğunu araştırmalı; öyle ki, bu sınırlı amaca uygun bir prosedür bulunabilsin<sup>12</sup>. Yukarıda anılan R.S. Ellis, kendi eğitim psikolojisini bu şemaya uygun olarak yazdı. Öyleyse, olasılıkla, 'toplumsallaşmış öz-denetim'in nasıl geliştiğini açıklayacak psikolojik bir kuramı betimleme işine koyuldu. Şu halde, onun, "böyle bir kuramın ölçütü, belirli bir öğretim metodunun toplumsallaşmış öz-denetimin gelişimine gerçekten yol açıp açmayacağıdır" sonucuyla tatmin olduğunu varsayabiliriz. Kısacası, o, 'bu metot öz-denetimin gelişimine yol açacaktır' cümlesinin *doğru* mu yoksa *yanlış* mı olduğunu dikkate almaya çağırır.

Gerçek ise şudur: Böyle çalışmaların söz dağarcığı (vocabulary) sistematik olarak yanlıştır. Çünkü, böyle söz dağarcıkları okuyucuyu doğru (true) ya da yanlış (false) olabilen şeyi onaylama ile yapılmaması gereken bir şeyi onaylama arasında belirsiz bir durumda bırakır. Şimdi bu tür söz dağarcıklarından bazılarını oldukça ayrıntılı olarak inceleyeceğiz. P. Sandford, eğitim psikolojisinin, tek arzusu anlamak olan kişilerin araştırmalarına dayandığını savunmuştur. Uygulayıcı ruhbilimci, diyor, 'israftan kaçınma' vb. gibi konularla, eğitim ruhbilimcisi de 'öğrenmenin sürekliliği' ve '(duygusal ve içgüdüsel tepkileri) toplumsal denetim altına almanın en iyi metotları' gibi konularla ilgilenir<sup>13</sup>. 'İlgilenir' gibi bir sözcük, burada, belirli durumlar

10 R.L. Archer, "Educational Psychology, American and British: Some Points of Comparison", *British Journal of Educational Psychology*, 11 (1941), s. 128.

11 C. Fox, *Educational Psychology*, 1925 (New York: Harcourt, Brace and World, 1926), s. 111.

12 W.A. Brownell, "Learning Theory and Educational Practice", *Journal of Educational Research*, 41 (1948), s. 481 ve devamı.

13 P. Sandford, *Foundations of Educational Psychology* (New York: Longmans, 1938), s. 32 ve devamı.

karşısında bir tutumu –örneğin, hiçbir ‘israf’ içermeyen bir tutumu– buyurmak için kullanılmıştır. Yüzeysel olarak bakıldığında, ‘ilgilenir’ sözcüğünün bu kullanımı, Sandford’un kitabından alınan aşağıdaki pasajdaki ‘ilgi’ sözcüğünün kullanımıyla elbette aynıdır.

Bu treytlerin kalıtım yoluyla geçişi, çeşitliliği vb. deneysel ruhbilimcinin ilgi alanına giren konulardır.

Bununla birlikte, önemli bir fark vardır. Bir kişi, belirli doğal fenomenleri kabul etmekten başka bir şey yapmadığı halde, israftan kaçınmayı, öğrenmeyi sürekli kılmayı, belirli duygusal ve içgüdüsel tepkileri toplumsal denetim altına almayı yeğler. Eğer bir kimsenin israftan kaçınma ile ilgilendiğini söylemesek, o kişinin israftan kaçınmanın arzu edilir bir şey olduğuna karar verdiğini ve bu amaca ulaşmanın bir yolunu aradığını ima ederiz. Öte yandan, bir kimsenin bir treytlin kaynağıyla ilgilendiğini söylersek, çoğu zaman, o kişiye, söz gelişi, konkolojinin değil de, ilgilendiği şeyi açıklayan bir çalışmanın cazip geldiğini ima ederiz. Sözcük, normal olarak, insanlarda değiştirmelerinin istenmediği bir türden özellikleri göstermekle birlikte, çağdaş kullanım ‘treyl’ sözcüğüne hafifçe yermeli bir anlam verir. Ve bu, bir sözcüğü tırnak içine almanın anlamına benzer. ‘İlgi’ sözcüğünün hiç değilse şu iki cümledeki anlamında önemli hiçbir fark yok gibidir:

Smith bu treytlerin kalıtım ve çeşitliliği ile ilgilenir; ve  
Smith proteinlerin oluşumu ve çeşitliliği ile ilgilenir.

Bununla birlikte, Smith’in doğum kontrolüne ilgisi, kalıtım yoluyla geçen treytlere ya da proteinlerin oluşumuna ilgiyle aynı tutumu zorunlu olarak ima etmez. Eğer kullanan kimse olmasaydı, israf da olmazdı. Öyleyse, israf konusundaki ilgi ile treytlar konusundaki ilgi arasındaki farkı oluşturan şey, eylemlerimize yön veren dilsel anlamlardır (sense) –ki bu da, bazı hallerde mevcut ama diğer bazı hallerde mevcut değildir (ya da belirsiz olarak mevcuttur). ‘İsraf’ sözcüğü maddi bakımdan neye işaret ederse etsin, onun bize kaçınılacak bir şey olduğunu anlatan dilsel bir kullanımı tanıyoruz. Aynı zamanda ‘sosyal denetim’ deyimiiyle hangi betimlenebilir sonuç gösterilirse gösterilsin, onun bu olguyu (state of affairs) salık vermek için kullanıldığını kabul ederiz. Herhangi bir kimse, çoğu zaman, sadece sözcüğü içeren bir cümleinin hitabettiği kişileri gözönünde tutarak doğru anlamı çıkarabilir. Eğer bir öğretmene ‘bu metot çocukların duygusal ve içgüdüsel tepkilerini sosyal denetim altına alacak’ dersek, öğretmen samimiyetimizden şüphe etmedikçe, metotla ilgili başka ne söylersek söy-

leyelim, sosyal kontrolü bir öğretim hedefi olarak ileri sürdüğümüzü varsayacaktır.

Öğretmen, 'öğrenme ekonomisi', 'öğrenmenin sürekliliği' ve 'sosyal kontrol' gibi deyimleri eğitim amaçlarının betimlemeleri olarak değil, buyrukları olarak anlayacaktır. Eğitim ruhbilimcilerinin bazı pratik, dersane prosedürünün sonucu olarak öndeyilediği 'sosyal kontrol', böyle bir metodu kullanmayı kabul eden öğretmen için, Quintilian gibi bir yazarın açıkça buyurduğu amaçtan hiç de daha az bir amaç değildir. Eğitim ruhbilimcisi bir kez araştırma bulgularını, öğretmenin, işini başka türlü değil de belirli bir şekilde yapması gerektiğinin sebepleri olarak sundu mu, belli amaçların varolduğu varsayılır. Bu, bir kimsenin, örneğin, bu konular hakkındaki bilgimizin genişletilmesi dışında başka hiçbir amaç gütmeksizin, çocukların öğrenme biçimini inceleyebileceğini yadsımak değildir. Açıktır ki, bir kimse öğrenme sürecini, bir dizi kimyasal eylemi incelerken olabilecek aynı nesnellikle inceleyebilir. Öğrenme konusunda çok araştırma yapılmıştır ve herkesçe bilinen sebeplerle bu malumatın çoğu desaneden türetilmiştir. Bu ve buna benzer araştırma parçalarının (pieces) bir özel bilim alanına ait olduğunu kavramak zor değildir. Ve bu durumda, doğrulanabilirlik koşulunun karşılanmasını istemenin hiçbir karışıklığa yol açma ihtimali yoktur. Öte yandan, (ve I.M.D. Little'nin<sup>14</sup>, ön-varsayımları (presupposition) arasında 'insan mutluluğu' gibi terimler olmadan refah ekonomisi biliminin niçin geliştirilemeyeceğini açıklarken gösterdiği aynı sebeplerden ötürü) belli değer terimleri olmaksızın eğitim psikolojisinin geliştirilmesi mantıksal olarak imkansızdır. Çünkü, ister ekonomide olsun ister psikolojide, sadece betimleme amacı taşıyan herhangi bir açıklamada değer terimlerinin varlığı bizi çok kederlendirse de, konuşurken ya da yazarken -ki bunların amacı insanlara ne yapmaları gerektiğini anlatmaktır- değer terimlerinin varlığını kabul etmek zorundayız. Bu bölümü bitirmeden önce, iki örneğe bakalım -örneklerin birinde yanlış anlama, konuşmanın iki kullanımının karıştırılması nedeniyle ortaya çıkabilir. Aşağıdaki alıntı, eğitim psikolojisi konusunda çok tanınmış bir ders kitabında bir egzersiz olarak geçmektedir<sup>15</sup>:

Piaget'nin, çocuklarda akılyürütmenin gelişimine ilişkin görüşlerinin matematik öğretimi için implikasyonlarını tartışınız...

14 I.M.D. Little, *A Critique of Welfare Economics* (New York: Oxford University Press, 1957), s. 82; s. 267 ve devamı.

15 E.A. Peel, *The Psychological Basis of Education* (Philosophical Library, 1956), s. 84.

Şimdi burada vurgu, hemen hemen tamamen, çocuklarda akıl-yürütmenin gelişimi ile ilgili bu kuram üstündedir. Eğer kuram makul ise, genç çocuklar her ne kadar sayıların *adlarını* kolayca öğrenseler de, onların daha formal ilişkileri ancak somut manipülasyonlarla kavrayacakları sonucunun çıkacağı gösterilebilir. Hatta daha eski öğretim metotlarının, belirli bir yaşın altındaki çocuklarda hiçbir sonuç vermeyeceği sonucu çıkabilir. Kuramdan türetilen önermenin -'X metodu Y sonucuna yol açar' önermesinin- empirik olarak doğrulanabileceğini varsayalım. Bunun bir versiyonunun Piaget'nin görüşlerinin implikasyonu olduğunu kabul edersek, alıntının manasını anlayamamız çok zor olacaktır. Ve buna verdiğimiz tepki

Piaget'nin görüşlerinin implikasyonlarından birisi... çocuklarda aritmetiği öğrenmek için X metodunu kullanmamız gerektiğidir.

olsa bile hiçbir yanlış anlamaya sapsın olmayacağız. Genellikle, '*gerekir*'-in bu kullanımı karşılık yaratacak bir biçimde belirsizdir. 'Niçin (yapılması) gerekir?' diye soran birisine yanıt olarak, 'öyle ki zaman tasarrufu yapacaksın, iyi bir şey' denmiş olabilir. Ve elbette bir kimsenin zamandan tasarruf edip etmemesi gerektiği herhangi bir deneysel prosedürle belirlenemez. Doğrulama istemek hakikaten anlamsız olur. Bununla birlikte, gerçekten zaman tasarrufunun arzu edilirligi tartışılmaz bir gerçek olarak kabul edilebilir; öyle ki '*gerekir*'i başka bir anlamda okuruz. 'X metodunu kullanmamız gerekir...' cümlesi sadece X metodunun Y sonucuna yol açtığını bize bildiren bir deyim olarak okunur. Örneğin, zorunluluk bildiren deyimler sık sık bu şekilde kullanılır. 'Treni durdurmak için zinciri çek' buyruğunun 'zincirdeki gerilim treni durdurur' dan-ki buyruk bakımından nötrdür- daha fazla bir anlamı olmayabilir<sup>16</sup>. Ama şu cümleyi hangi biçimde anlayacağız?:

Yeteneklerin farklılaşmasının implikasyonlarından birisi, üç kısımlı bir ortaöğretim sisteminin olması gerektiğidir.

Son cümle, (on bir yaşın üstündeki çocuklarda) 'çeşitli özelleşmiş intellektüel faktörler lehinde karşı konulmaz kanıtlar olduğundan' bu faktörlerin seçici bir eğitimle geliştirilmesi sağlanabilir, anlamına gelebilir. Bu da empirik olarak test edilebilir. Bununla birlikte, cümle aynı zamanda, empirik olarak doğrulanabilir dizinin dışında yatan çeşitli nedenlerle, böyle üç bölümlü bir ayrımın arzu edilir olduğu anlamına

<sup>16</sup> Bkz. R.M. Hare, *The Language of Morals* (New York: Oxford University Press, 1952), s. 35.



da gelebilir. Yeteneklerin farklılaşmasının implikasyonu bu durumda şu olur: On bir yaşın üstündeki çocuklar için üç tür okula sahip olmamız gerekir (yani, sahip olmakla yükümlüüz). Bununla birlikte, bu sebepler verilmezse, 'gerekir'in kullanımı düzeltilemez bir biçimde belirsizdir. Görmüş bulunduğumuz gibi, eğitim kuramından beklenen rol, arzu edilir olan şeyi emretmektir. Fakat neyin arzu edilir olduğu, herhangi bir empirik inceleme ile test edilemez. Bu buyurucu rol, sık sık, eğitim psikolojisinin, özel bir dağılım alanı içindeki kuramların doğrulanması (ya da yanlışlanması) ile ilgili kısmı içine alınmıştır. Ve sonuç olarak ortaya çıkan karışıklık, kullanımı belirsiz bu dilsel formlarda görünür hale gelir.

### Eğitim Felsefesinin Dili

Hemen denebilir ki, İngilizce konuşan bir çok filozof 'eğitim felsefesi' deyiminin çok kötü seçilmiş bir deyim olduğunu düşünecektir. eğer bir çok sorumlu kişinin, böyle bir deymi kendi teknik anlamlarında kullanma konusunda anlaştıkları gösterilebilirse, bunun sorun olması tabii çok zordur. Kişi, buna, eğitim felsefesi olarak adlandırılan yazılardan bir örneklem okuyarak karar verebilir ancak. Eğer yazarlar diğer empirik eğitim metotları ile yanıtlanamayacak belli olgusal sorulara yanıtlar vermeye çalışıyorlarsa, kişi onların metodolojik prosedürlerini teşhis edebilecektir. Bununla birlikte, eğer onlar -yanıtı sanki (herhangi bir) bir metodolojik prosedürle verilebilirmiş gibi- 'eğitimin amaçları nedir?' gibi sorular sorar gibiyse, okuyucu, oldukça haklı olarak, onların iddialarına atfedilebilecek herhangi bir anlam olup olmadığını sorabilir. Böylece, okur, bu yazarların ikinci türden soruyu, sanki o birinciyile aynı *genredanmış* (cinstenmiş) gibi, cevaplamanın bir yolunu sağlamayı amaçladığını görürse, onların dilin iki farklı kullanımını karıştırmakta olup olmadıklarına bakabilir. Felsefenin öğretmene yararıyla ilgili referanslarda eğitimle ilgili bol yazı vardır. Fichte, bir defasında, eğitim sanatının felsefesiz hiçbir zaman berraklığa erişemeyeceğini söyledi. Herbert Spencer, hakiki eğitimi ancak hakiki bir filozofun yapabileceğini; Giovanni Gentile, eğitimin kesin doğasının, ancak felsefenin ince problemleriyle tanışık kişiler tarafından anlaşılacağını; B.H. Bode gibi daha küçük yazarlar da hedeflerin belirlenmesinde yol gösterici bir felsefe olmadan eğitimde hiçbir yere varamayacağımızı savundu. Robert R. Rusk şöyle yazdı<sup>17</sup>:

17 R.R. Rusk, *The Philosophical Bases of Education* (Boston: Houghton Mifflin, 1928), s. 23 ve 15.

Hiçbir kişi yoktur ki, pratiği, felsefesi tarafından öğretmeninden daha çok etkilensin. Öğretmen ondan kaçmamadığı gibi, hakim olabildiği kadar kafi derecede yeterli bir felsefeyi sabırlı bir çalışmayla kazanmak onun için gereklidir. Program sorununa karşı yakın zamanlarda ortaya çıkan sevindirici ilgiyi řu anda felsefi bir ölçüdüün eksikliği zaptetmiştir. (kısaltılmıştır)

Başlıkta 'felsefe' ve 'eğitim' sözcüklerinin birleştirildiği modern metinler dikkatlice okunursa, hemen hemen hepsinin aynı şeyi varsaydıkları, yani, eğitimin amaç ya da ereğinin bir tür felsefi soruşturma tarafından sağlanabileceğini varsaydıkları görülecektir. J.S. Brubacher'e göre, eğitim felsefesinin aradığı şey, eğitimin kapsayıcı ereği, yani çeşitli kaynaklardan elde edilen verilerin sentezidir. Ya da genel bakış açısının bütünlüğü ya da birliği onun meşru hedefidir<sup>18</sup>.

Belli bir fakülte şöyle ya da böyle yeni . . . bir teknik getirme ile geleneksel prosedürlere yapışıp kalma arasında kararsızdır. . . . Felsefe kendi işlevini, çatışmaları azaltmak için, deneyim farklarının daha büyük ortak paydasını bularak, bir konudaki tecrübenin çeşitli faktörlerini aydınlatmak olarak görür.

Eğitimcilerin hangi yönü takibedecekleri konusunda kararsız oldukları noktada, eğitim filozofu onları doğru yola koymak için müdahale eder:

(Eğitim felsefesi) yeni bir uyarlamayla, önceki eğitim sürecini sürdürerek eğitim sürecinin sürekliliğini sağlar.

Öyleyse, eğitim felsefesi bu işe nasıl başlayacaktır? Bazı eğitimcilerin, amaçları, sosyal kurumların tarihsel bir analizinden ya da çağdaş yaşamın bir analizinden hareketle belirlemeye çalıştıklarını okuyoruz. Bu gruptaki kişiler okulların öğrencilerde düzeltmeyi amaçlaması gereken kusur ya da hataların kaydını tutmuşlardır. Diğerleri, eğitimin amaçlarını, insanın asıl doğasına ilişkin psikolojik bir çalışmadan hareketle ortaya koymayı denemiştir. Ama bu amaçlar, yazara göre, sadece sosyal bilimlerin normal prosedürleridir, onun kafasındaki şeyler değil. Onlar toplumda hangi değerlerin geçerlikte olduğunu betimlerler, ama hangi değerlerin korunması ya da değiştirilmesi gerektiğini söylemezler; onlar nelerin arzu edildiğini söylerler ama nelerin arzu edilir olduğunu söylemezler. O, bir kimse, eğitimin

<sup>18</sup> J.S. Brubacher, *Modern Philosophies of Education* (New York: McGraw Hill, 1950), s. 5 ve devam.

amaçlarını ancak felsefe yoluyla, belirleyebilir, diye yazıyor<sup>19</sup>. Buna uygun olarak o, eğitsel değerleri belirli bir düzen içinde düzenleyebileceklerini iddia etmiş olan eğitim filozoflarının incelenmesini önerir.

Oldukça uzun kitabımı yazarken Profesör Brubacher öğretmenlere hiçbir şekilde iyi ve sağlam öğütler vermezlik etmez; ama insanın yaklaşımı ne kadar hoşgörülü olursa olsun, ilgili bölümleri ne kadar titizlikle okursa okusun, bu filozofların yazarın andığı türden düsturlara nasıl ulaştıkları konusunda hiçbir işaret yoktur. Bir yerde, “eğitimin nihai amacı intellektüel deneyimi, bu deneyimin kendisi için aramaktır” der; başka bir yerde, “eğitimin amaçları eğitsel sürecin kendi sonuçlarında ayırdedilebilir” denir. Bu amaçlar nasıl ifade edilirse edilsin –ki çoğu gerçekte açıkça buyruktur<sup>20</sup>– gene de, dilbilgisel (grammatic) deyim tarafından gizlenebilse bile, onların *tümü* buyruk kipindedir.

Başlıca eğitim kuramlarının tarihi üstüne mükemmel yazılarıyla tanınan S.J. Curtis *An Introduction to the Philosophy of Education*'da aynı tarzda konuşur. Eğer şimdiye kadar bir ‘eğitim felsefesi’ için bir zaman olduysa, o zaman şimdidir, der bize. İnsan felsefeye, öğretmenin çalışmasını sağlam bir temele oturtmasını sağlayacak ilkeler temin etmek için bakar<sup>21</sup>. Doğrusu, felsefede farklılıklar vardır ama belki bir sentez onları ‘aşabilir’. Bu sentez, eğitimin nihai amacı olamaz mıydı? Kitap boyunca ‘realizm’, ‘idealizm’, ‘pragmatizm’ vb. adlarla karakterize edilen çeşitli eğitim görüşleri üstüne, konunun dışına çıkan uzun sözler var. Ama yazar kendi adına, içinde her bir ayağın ‘izimler’den birini temsil ettiği, alışılmadık üç ayaklı bir sehpa benzetmesiyle betimlediği eklektik bir yaklaşımı tercih eder. Dikkatli bir okur belki, eğitimsel düşüncenin büyük filozoflarını –Dr. Curtis’in, bu filozofların okullarının temsilcisi olarak andığı– o büyük sonuçlara kesin olarak hangi adımların görürdüğünü bulabilir. Bununla birlikte, onların sonuçlarının her biri farklı bir şeyi buyursa bile, tümü istinasız olarak buyruktur. Nihai amaç, yaşamın, anlamı büyük bir fikir olan büyük amaç altında mükemmel şekilde örgütlenmesidir. Öğrencinin kişiliğine derinden saygı duymalıyız; öğretmenin görevi ‘öğrenciyi kendisiyle diyalog kurmaya ve zihninin odacıklarında, orada olan hakikatı bulmaya yöneltmektir’; eğitimin temel ‘etmeleri’i özgürlük ve otoritedir; temel öneme sahip

19 *Aynı eser*, s. 105 ve devamı.

20 *Aynı eser*, s. 331 ve devamı.

21 S.J. Curtis. *An Introduction to the Philosophy of Education* (London: University Tutorial Press, 1958), s. 7.

bir nokta da, *uyum* (adjustment) sorununda –eğitimin ‘amacı ve özü’– öğretmenin rolüdür; öğretmenin rolü, arzu edilir yatınlıklara götüren tepkileri harekete geçirecek çevreyi yaratmaktır. ‘...malıyız’, ‘öğretmenin görevi’ gibi açıkça buyruk biçiminde olan sonuçlardan ayrı olarak ifade edilen bu sonuçların her birinin buyruksal manası, ‘büyük amaç’, ‘uyum’ ve ‘arzu edilir yatınlıklar’ gibi deyimlerle yeterince ilétilir. Yazar görünüşte bildirsel cümlelerin bile –ki bunların aleni buyrukları yazarın kullanma (use) değil de anma (mention) niyeti ile gizleniyor– aynı öğütsel manaya sahip oldukları gösterilebilir;<sup>22</sup>

... [P]ragmatik bir eğitim felsefesinden farklı olarak, kişiselci bir eğitim felsefesinde öğretmen sadece çevreyi sağlamaz, aynı zamanda, kendisi de çevredir; sadece uyarıcıları değiştirmez aynı zamanda bir uyarıcıdır...

Bu gibi kitaplarda üstünde durulan konuların muhtevalarından ve bu konuların ele alınışından, ‘eğitim felsefesi’nin başkalarının ‘eğitim kuramı’ dedikleri şeyden hiçbir ayırdedilebilir fark göstermediği açıkça görülür. Bir eğitim *felsefesi*, süslü bir ad altında, olduğundan başka türlü görünen bir eğitim kuramıdır sadece. Ve insan, bu deyimli serbest bir biçimde kullananların çoğunun sadece, filozof olarak tarihsel bir üne sahip kişilerin eğitim kuramlarını kastettiklerinden şüphe etmekten başka bir şey yapamaz. Bu yüzden Platon, Aristoteles, Augustinus, Thomas Aquinas, Locke, Rousseau, Kant ve Dewey ‘eğitim felsefeleri’ yazdıkları halde Vittorino, Vives, Sturm, Hartlib ve Froebel gibi daha küçük kişiler kuramlar yazmaya daha eğilimlidirler. ‘Eğitim felsefesi’ne görünüşte başka bir yorum vermek için yola çıkan L.A. Reid gibi bir yazara, aşağıdakine benzeyen pasajlarda kendi rolü konusunda kesin olarak ne düşündüğünü sormak belki haksızlık olur;<sup>23</sup>

Bu bölümlerde benim savduğum şey gerçekte şu olmuştur: Öğretmenler kendileri, her şeyden öte, kendileri için bir yaşam derinliği duygusu –ki eğitimin varacağı yerdir– keşfetmeye istekli bir biçimde girişmelidir. Böyle yapmakla onlar belki, bazıları için beklenen korkunç bir durum olan gelecekte yaşayan bir ölü olmazlar ... başkalarının yaşaması için yolu açarlar.

<sup>22</sup> Aynı eser, s. 108.

<sup>23</sup> L.A. Reid, *Philosophy and Education, an Introduction* (London: Heinemann, 1962), s. 182.

Kitleye uygu (mass conformity), boşlunalık duygusu, can sıkıntısı gençlerin ifadesiz yüzleri onu dehşete düşürmüştür. Ve yukarıdaki gibi tavsiyede bulunarak sözlerini noktalar. Ama bu hangi anlamda bir eğitim felsefesine bir *giriştir* (ya da böyle bir girişin parçasıdır)?

Profesör Reid bize, eğitim felsefesinin, felsefenin metotlarının eğitim sorunlarına uygulanması olduğunu söyler<sup>24</sup> –ki bunun kendisi hayli belirsizdir. Çünkü bu, ‘psikoloji, istatistik metotlarının insan davranışına uygulanmasıdır’ (C.L. Hull) ifadesinden hangi anlamda farklıdır? Ama felsefenin *metotları* nelerdir? Yazar, geç Oxford filozofu F. Waismann’dan, besbelli bir onamayla, alıntı yaparak, felsefenin kesin olarak kanıtlayıcı anlamda herhangi bir ispat ortaya koyabileceğini reddeder. Fakat *problem* sözcüğünü eğitim kuramına özgü anlamında ele almak yerine –ki bu pekala bazı ilginç sonuçlara yol açabilecek bir yoldur– etik kuramından, pratik öğütlerden ve eğitime yapılan münferit imalardan oluşan sevimli bir karışım yazar.

Reid, eğitimle ilgili edimlerimizi ‘uygun ve doğru’ diye temellendirebileceğimiz bir tek başat ‘ilke’nin var olup olmadığını sorar. ‘Olması gerekir’i, ‘yapması gerekir’i ve ‘iyi’yi kabul etmek, bir eylem yönünde bir tutumu benimsemeyi kabul etmektir; bu sözcükleri içeren yargıların anlamı, onların olgusal önermeler gibi kanıtlanabilir olmadığını gösterir, derken, eğitimde söylenmesi gereken bir şeyi söylemeye çok yakın bir yere gelir. Gene de, eğitim pratiğinin felsefi düşünüş yoluyla dönüştürülmesi konusundaki aşınmış deyimlere döner. Öyleyse, insan ‘Felsefenin Eğitime Uygulanması’ başlıklı bölümün kesin olarak kitabın özü olmasını bekleyebilir.

Eğitim kuramının deyim ve sloganları sadece söylemek yeterli değildir, diye yazar Reid. Öğretmen ‘titizce bir çalışmayla deyim ve sloganların arasında yolunu bulmalıdır’. Felsefi düşünüşün ‘sıkı düşünme’ ama bundan daha öte, *kişinin* etkinliği olması gerektiğini okuyoruz. Bunun ‘her şeyin anahtarı’ olduğu söylenir. Düşünme, her türlüde hisseden, değerlendiren ve eylemde bulunan bir kişinin düşünmesidir. Sıkı düşünme, öğretmeni başka türlü asla olamayacağı şey yapar (çünkü o öğretmenin, ‘ister iyi ister kötü’ olsun, yaptığı her şeyi nazik bir biçimde etkiler. Aynı zamanda onlara karşı bu ahlaksal tutumlardan birini benimsemeden bu eğitim fikirlerini düşünmek olanaksızdır. Ama yakınlık kazanmak felsefe değildir. Felsefe, öğretmeni uygun yakınlığa ikna eden sıkı düşünmenin tümüdür. Kabaca ifade edildiğinde, Profesör

24 *Aynı eser*, s. 17.

Reid'in temel fikri sanki şudur: 'Öğretmen, örneğin, eğitimsel fırsat eşitliğinin mümkün anlamı üstünde refleksiyonda bulunarak fırsat eşitliği ile ilgili bir şey yapmak için gerçekten bir itki kazanır'.

"Eğitim felsefesi, eğitim amaçlarının açıklanması ve muhtemelen savunulmasıdır" görüşü, aynı zamanda, üniversite bölümlerinin kursları için daktiloyla yazılmış özetler hazırlayan kişilerin ifade edilmiş görüşleri gibi görünmektedir. Kurs, insanları ve . . . onların eğitimini anlama . . . özünde felsefi bir anlama olmalıdır varsayımına dayanmaktadır' diye yazıyor birisi. Ama çok fazla inceleme yapmadan bile, açıkça görülür ki, 'anlama'nın bu bağlamdaki, özellikle onun nesnesi insanların yetiştirilmesi olduğu zamanki anlamı belirsizdir. Bir fizyologun insanların organik yapısını, bir psikologun da aynı şekilde öğretmenin şu ya da bu özel metodu niçin kullanmakta olduğunu ya da öğretmenin öğrencilerinde hangi betimlenebilir nitelikleri ortaya çıkarmakta olduğunu bilmesi anlamında, bir gözlemcinin bir eğitim sistemini anladığı söylenebilir. Bununla birlikte, 'anlamak' sözcüğünün, bir onama yargısının bir parçasını oluşturduğu belli başka bir anlamı da vardır. Bu nedenle, örneğin, 13-19 yaşları arasındaki kimseleri anlamak genellikle bu kişilerin yaptıkları şeyleri belli bir biçimde onaylamak anlamına gelir ve yukarıdaki alıntıda niyet edilen anlam, hemen hemen kesinlikle benzer bir değerlendirmedir. Çocukların eğitimini anlamak, genellikle, onları başka bir biçimde değil de belli bir biçimde eğitime gerekçelerimiz arasında bulunan değerleri ayırt etmek anlamına gelecektir. 'Onların eğitimini anlama' benzeri olmayan tek bir eğitim sisteminin gerekçelerini onaylama anlamına bile gelebilir. Bu gerekçeler ancak felsefenin verdiği özel bir kavrayış aracılığıyla açığa vurulabilir, önermesi temel düşünce gibi görünecektir. Bu yorumu destekleyenler, Eğitim Felsefesi konusundaki kendi kurslarının, öğrencilerin, felsefi eserleri, insanlara ilişkin kavrayışlarını genişletme ve derinleştirmenin ve onların eğitime ilişkin algılarını daha bir inceletmenin bir aracı olarak kullanmalarına yardım edeceğini daha belirttik şekilde ifade edenlerdir. Fakat 'eğitime ilişkin algı' gibi bir deyim, insanların nasıl eğitilmesi gerektiğine ilişkin bir tür kabul (recognition) dışında, ne anlam verilebilir?

Önemli gibi görünen şey, ayırt etmenin doğru türden olması gerektiğidir. Bu yüzden, bu 'eğitim felsefesi' kursunu destekleyen kimseler 'güçlü davranışçı ve pozitivist eğilimler' taşıyan konferansçılardan kaçmacaklardır. Çünkü bu 'tüm hakiki eğitimi değerli kılan özsel amaç'a -koşulları özgür ve ussal tercihlerle dönüştürme' amacına aykırı olacaktır.

Öyleyse, eğitim (felsefesini) incelemenin başlıca amacı ... öğrencileri özgür, ussal ve sorumlu tercihlerin nasıl yapılacağı konusunda aydınlatmak, ... bu özsel insan gücünün farkına varmaya teşvik etmek' gibi görünecektir. Öğrenci bu yolla, şu, insanlık ve özgürlük gibi sözcüklerin en büyük düşünürler tarafından kullanıldığı şekliyle, rasyonel ve zekice yorumlarını yapma 'yeteneği'ni arttıracaktır, denir, Burada, bize, eğer uygun olarak yönlendirilse, 'eğitim felsefesi', 'en dolaysız ve derin pratik' etkisine sahip olacaktır, denmektedir. Profesör L.A. Reid, Eğitim Bölümlerinin ve Öğretmen Okulları'nın (büyük harflerle), İngiliz eğitiminin kabul edilmiş değerlerini benimsemeyen kişileri eğitim felsefesini öğretmek için tayin etmeyeceği konusunda bize güvence verdiği zaman, hemen hemen aynı şeyi yazar. Tabii, bölümler ve okullar sadece *kişi* olarak istedikleri kimseleri atama hakkına sahiptir. Fakat bunun, işi, eğitimin amaçlarını ezacıdan hiç de daha çok ima etmek olmayan filozofun işleviyle ne alakası vardır?

Eğitim amaçlarının açık hale getirilmesi işi filozofa tahsis edilmiş bir görev değildir, hiçbir zaman da olmamıştır. Böyle amaçların zaman zaman filozoflar tarafından getirilmiş olması tamamen rastlantısaldır. En etkili eğitimsel amaçlar, her tür ve her durumdaki insanlar tarafından ortaya atılmıştır. Colet ve Rosmini ruhbandı; Francis Bacon bir devlet adamıydı; Cossiodorus önceleri Gotik rejiminin resmi görevlisi, sonra bir keşişti; Quintilian, Vittorina ve Pestalozzi, her biri kendi tarzında, ünlü öğretmenlerdi. Bazıları gerçekten filozoftular da. Ama onların eğitimsel amaçlarının, kendilerinin ustası oldukları özel bir felsefi uzmanlıktan çıktığını varsayma saçma olacaktır.

Örneğin, John Locke'un eğitime ilişkin yazıları ünlü felsefi deneşmesinde söylediklerinden tamamen bağımsızdır ve bu bir insanın bekleyeceği bir şeydir. Locke'un *Essay Concerning Human Understanding*'indeki amacı o zamanki felsefi yazındaki karışık duruma bir düzen vermek, 'bilgiye giden yolda bulunan bazı çerçöpü' gidermektir; ve bu metot analitiktir. *Some Thoughts Concerning Education*'da ise o, Edward Clarke'a çocuğunu ileri gelen bir Hıristiyan olarak nasıl eğiteceğini anlatır.

Söylediklerimizin filozofların eğitime ilişkin yazılarını salt *obiter dicta*\* diye küçülttüğü söylenemez. Locke, engin deneyimli, önemli derecede zeki, biraz bilge, ve yazma yeteneği olan bir insandı; bir kaç

\* *Obiter dicta* (Latince): Bir hakim tarafından, dava dışı ve mahkemeyi bağlamayacak şekilde ileri sürülen fikir; rasgele söz.

yıl yurt dışında yaşamıştı; bazen politik olayların merkezine yakındı ve biraz baskıya da uğramıştır; Shaftesburg'un, Cudworth'un ve Newton'un arkadaşıydı. Kuşkusuz onun eğitim konusundaki düşünceleri dikkate değerdir; ama bunun nedeni sırf yaşamının sonraki yıllarında İngiliz felsefesinin en kıdemli üyesi olması değildir.

Filozof, filozof olarak, eğitimsel amaçların ifade edilmesi sorusuyla, tamamen teknik bir sorun olan yarı kör çocuklara okuma öğretme sorunuyla olduğundan daha çok ilgili değildir. Eğitimsel bir amaç herhangi bir kimse tarafından ortaya atılabilir; ama onun iyi mi yoksa kötü mü, aptalca mı yoksa akıllıca mı olduğu, herbirimizin hakkında karar vermesi gereken bir şeydir. Felsefe burada yardım edemez. Eğitim Felsefesinin normal problemleri metod problemleridir. Onlar da, onları özel bilimlerden birinin işlem kurallarına uygun olarak 'çözeceğine', güvenilen eğitim ruhbilimcilerine ya da istatistikçilere pekala bırakılabilir. Eğer bir kişi sözcüğün orijinal anlamının bir biçimde bozulmasına göz yumabilirse, bu uzmanların belirli bir sonucun nasıl elde edilebileceğinin bir *apodeixisini*, bir ispatını, verdiği söylenebilir. Ve bu anlamda, bu uzmanlar sorunun bir çözümünü verirler. Eğer filozofun eğitimde bir rolü varsa, bu, özel bilimlere özgü kurallardan herhangi biriyle karşılanamayacak başka tür bir problem, bir *aporia* ya da güçlüktür. Belki filozofun işinin, kanıtlama anlamında hiçbir çözümü bulunmayan bir problemler kümesiyle olduğu gösterilebilir.

Bu, böyle güçlüklerin gerçek olmadığı anlamına gelmez; gerçekten özel bilimlerin metodlarının herhangi biriyle karşılanamayan eğitime ilişkin güçlük çok gerçek bir güçlüktür. Bununla birlikte, bir kişi böyle bir güçlüğün kökeninin eğitim kuramının dilinde olduğunu gösterebilirse, öyle ki daha önce bir güçlüğün bulunduğu yerde artık bir öyle bir güçlük kalmayacak şekilde bir kanıtlama değil –çünkü bunu istemek saçma olacaktır– ama bir *lisis*, güçlüğün bir çözümünü verebilirse, eğitime belki yararlı bir hizmette bulunulduğu varsayılabilir. Eğitim kuramının bu tür güçlüklerle nefesi tıkanmıştır. Ama J.S. Brubacher'in yukarıda tartışılan kitabında geçen güçlüklerden rasgele birisi şudur:

... [F]ilozof, çocuklar türdeş biçimde gruplandıklarında öğrendikleri kişisel üstünlük ya da aşağılık tutumlarıyla ... ve bu grupların, demokratik bakış açısı üstüne etkileriyle ilgilenir.

Böyle bir kitapta, ima edilen bu sorunun geçişi, onun, deneysel psösedürleri kullanan eğitimcilerin çözümsüz diyerek terkedecekleri prob-



lemlerden birisi olduğunu; filozofların, kendi özel teknikleriyle ele almaları gereken problemlerden bir tanesi olduğunu ima eder. Ama filozof buna ne tür bir yanıt verecektir? Profesörü Brubacher'e göre yanıt, görünüşe bakılırsa, bilim adamından daha ince bir türden olsa da, bir *apodeixis*, belirli tutumların demokratik topluma zararlı olduğunun (ya da olmadığının) kanıtlanmasıdır. Onun yanıtının alabileceği biçim şöyle olacaktır: 'Evet, bu tutumlar zararlıdır, vb..'

'Türdeş gruplama nedir?' ve 'bu gruplar tarafından öğrenilen bazı tutumlar nelerdir?' gibi daha basit soruların yaygın olarak kullanıldıkları biçimlerin dikkatle incelenmesi, onların en geniş bir betimlemeler alanına imkan verdiğini ve bunların baştan sona tercihle noktalandığını gösterecektir. Bu sorulara empirik araştırmayla yanıtlar verilmez. Gene de yukarıdaki alıntıda ima edilene benzer sorular, sanki bir prosedür türüyle cevaplanabilmiş gibi sorulur ve biz onların gerçek güçlükler oluşturduğunu varsayamaktan başka bir şey yapamayız. Filozofun görevlerinden biri böyle cümleleri çözümlemek ve onların gerçek problemler olmadığını göstermek olabilir mi? Ve hemen, eğitim felsefesi üstüne yeni bir kitap fazlalığı için bir istek olarak yorumlanmaması için, tasarlanan bu görevin denemelerde, eleştirel notlarda ve hatta kitap eleştirilerinde pekala yapılabileceğini söyleyelim.

Belki, birisi şöyle diyebilir: Eğitim konusunda yazarların dili üstüne yan cepheden saldırılar yaparak eğitim konularından kaçınıyor. Şimdi dürüstçe kabul edilmelidir ki filozof hiçbir zaman işinin bir parçası olarak eğitim sistemleri kuramaz. Aynı zamanda, filozofların, analitik teknikler yoluyla özel bilimlerde gelişmelerin ortaya çıkmasında dolaylı bir etkiye sahip oldukları gözden kaçırılmamalıdır. İnsanın hemen aklına gelen bir örnek Berkeley'in Newton'cu matematiği eleştirisi. Eleştiri, temelde, *fluxion* kavramındaki ve hataların telafisi olarak bilinen metottaki sözel çelişkilere yöneltilmişti. Berkeley ve diğerleri arasında dolaştırılan bir kaç risalede incelenen sorunlar, matematikçilerin 18. yüzyılda fiziksel bilimlerinin gelişiminde oynadıkları yol gösterici rolden ayrılmış gibi göründü. Gene de Berkeley'in eleştirisi sağlamdır ve söz konusu tartışmanın -ki felsefi analizin erken bir uygulamasıdır- bir sonucu olarak *fluxionların* ve hataların telafisi metotlarının işe yaramaz terminolojisi silindi ve kalkülüs daha sonra sınırlayıcı oranlar (limiting ratiolar) metodu üstünde geliştirildi.

Analiz, eğitim kuramında, pekala, sistematik olarak karışıklığa yol açan bir vokabülerin silinmesine görüdürebilir.