

Ansîklopedîya Kurdî ya Feylezofî ya

Zanistnameyê



Çapa pdf. ya gotara

Felsefeya Perwerdeyê

Nivîskar: Harvey Siegel, D.C. Phillips, û Eamonn Callan

Wergêr: Şehmus Kurt

Edîtor: Ozlem Salmîş

Siegel, Harvey; Phillips, D.C.; Callan, Eamonn. “Felsefeya Perwerdeyê”. *Ansîklopedîya Kurdî ya Feylezofî ya Zanistnameyê* (Bihara 2023ê). Şehmus Kurt (Wergêr). Lînk = <<https://zanistname.com/nk/entries/education-philosophy/>>.

Navnîşana gotara orjînal li *Ansîklopedîya Feylezofî ya Stanfordê*:

Siegel, Harvey; Phillips, D.C.; Callan, Eamonn, “Philosophy of Education”, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2018 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/win2018/entries/education-philosophy/>>.

Perbendî: Erwend Salarî

Hemû mafên vê berhemê parastî ne ji aliyê Ansîklopedîya
Kurdî ya Feylezofî ya Zanistnameyê ve.

<https://zanistname.com/>

Felsefeya Perwerdeyê

Harvey Siegel, D.C. Phillips, û Eamonn Callan

Wergêr: Şehmus Kurt

Felsefeya perwerdeyê ew şaxa felsefeya tetbîqî an jî pratîkîyê ye ku bi sirûşt û armancên perwerdeyê ve eleqedar e. Herwisa ew bi wan pirsên felsefî ve jî eleqedar e ku ji teorî û pratîka perwerdeyê dertên. Pratîka perwerdeyê li her derê cîhanê û di nav hemû civakên mirovî de pêk tê û bi şêwe û şikilên cîyawaz derdikeve holê, bandora wê kûr e, mijarên wê ji hev cuda ne, lewma ew dikeve nav mijarên etîk û felsefeya civakî/sîyasî, epîstemolojî, metafîzîk, felsefeya hiş û zimanî û her wisa qadên din ên felsefeyê. Ji ber ku felsefeya perwerdeyê di nav xwe de berê xwe dide disîplîna malbatî û li der ve jî, berê xwe dide pratîka perwerdeyê û peywendên civakî, qanûnî û sazûmanî yên ku têde pêk tê, ew xwe di nava her du aliyên cudahîya kevin a teorî û pratîkê de bi cih dike. Naveroka wê hem ji mijarên felsefî ên bingehîn (wekî sirûşt a zanînên hêjayî hînkirinê, karakterê wekhevî û edaleta perwerdeyê hwd.) pêk tê hem jî ji pirsgirêkên der heqê sîyaset û pratîkên perwerdeyê yên taybet de (wekî arezûdariya mifredat û ezmûnkirina standartkirî, rehendên civakî, aborî, qanûnî û exlaqî yên fonkirinên taybet, erêkirina biryarên mifredatê hwd.). Tam li vir, feylesofên perwerdeyê qîmetê didin zelalîya têgehî, zehmetîya nîqaşî, fikirîna maqûl ya li ser eleqedarîya hemû kesên ku dikeve nav an jî bin bandora kar û kiryarên perwerdeyê, her wisa ew qîmetê didin nirxdarkirina agahdar û maqûl ya armanc û midaxeleiyên perwerdeyê.

Ji nîqaşên Sokrates yên li gel sofîstan bigire heta roja me, felsefeya perwerdeyê xwedan dîrokeke dûrûdirêj û girîng e di nerîta felsefî ya Rojavayî de. Gelek ji kesayetên mezin ên vê nerîtê fikrên li ser perwerdeyê derbasî nav rojevên xwe yên berfireh ên felsefî kirine (Curren 2000, 2018; Rorty 1998). Herçendî li vir armanc û fokûsa me ew dîrok nebe jî, hêjayî gotinê ye ku ew îdealên ji aliyê Sokrates û şopînerên

wî ve hatine parastin ji mêj ve ye bandordar in li ser wê nêrînê ku divê perwerde, hindî derfet hebe, meyla hemû xwendekaran bide lêgerîna sedeman û wê şîyanê bide xwendekaran ku sedeman bi awayekî qanihker binirxînin û bi wan nirxandinên xwe ve bigihîjin bawerî, kiryar û darazan. Ev nêrîna ku dibêje di navenda perwerdeyê de şopandina sedem û maqûlîyê heye, bi vegotin û taybetmendîyên xwe yê jihevçuda ve ji alîyê piranîya wan kesayetên dîrokî ve hatîye pejirandin; û herwisa ew hê jî ji alîyê feylesofên perwerdeyê ve tête qebûlîkirin (Scheffler 1973 [1989]; Siegel 1988, 1997, 2007, 2017). Lê wekî gelek tezên felsefî ew jî xwedan dubendîyan e; hinek alîyên wan dubendîyan li jêr hatine vekolîn.

Ev *serenav* vekolîneke hîlbijartî ye li ser xebatên girîng ên hevçerx ên di felsefeya perwerdeyê ya Anglofon de; lewma ew bi hûrgilî berê xwe nade xebatên nû yê derveyî vê peywendê.

- 1. Pirsgirêkên Pênasekirina Qadê
- 2. Felsefeya Perwerdeyê ya Analîtîk û Bandora Wê
- 3. Qadên Çalakîya Hevçerx
 - 3.1. Naveroka Mifredatê û Erk û Armancên Xwendîngehkirinê
 - 3.2. Felsefeya Civakî, Sîyasî û Exlaqî
 - 3.3. Epistemolojîya Civakî, Epistemolojîya Fazîletê û Epîstemolojîya Perwerdeyê
 - 3.4. Îhtilafên Felsefî der heqê Lêkolînên Perwerdeyê yê Empîrîk de
- 4. Gotinên Dawî
- Bibliyografî
- Çavkanîyên din ên ser înternetê

1. Pirsgirêkên Pênasekirina Qadê

Nêrîna navxweyî/derveyî ya li ser qada felsefeya perwerdeyê ya ku li jorê hatibû behskirin, berê mirovî dide pênasekirina qadê, anku her çiqas tevlihev be jî ew

berê mirov dide hindê ku wêneyekî giştgir yê entelektûelîyê bigire (ji bo agahîyên bihûrgilî yên vê topografîyê, bnr. Phillips 1985, 2010). Lê divê bê gotin ku hinek feylesof digel fokûsa li ser mijarên razber ên der heqê qadên xwe de, di heman demê de bi nêrîneke derveyî ve berê xwe dane nîqaş an jî şîroveyên li ser mijarên ku bi awayekî giştî dikevin nav qada perwerdekarên profesyonel, lêkolerên perwerdeyê, rayedarên perwerdeyê û yên wekî wan. (Yek ji wan Michael Scriven e ku di destpêka karîyera xwe de feylesofekî zanistê yê girîng bûye; ew dûre bûye kesayetekî navendî di pêşvebirina qada veguherîna bernameyên perwerdeyî û civakî de, bnr. Scriven 1991a, 1991b.) Di heman demê de, di qada perwerde û yên ji nêz ve têkildar de hinek kesayetên profesyonel hene ku di pêvajoya xebatên xwe de berê xwe dane hin mijarên felsefîk. (Psîkologê reftarparêz B.F. Skinner, kesayetê navendî yê hînbûna programkirî û berteka mercî yek ji wan kesan e ku di xebatên xwe yên wekî *Walder Two* (1948) û *Beyond Freedom and Dignity* (1972) de – herçendî bi awayekî nîqaşî jî be – mijarên felsefî yên mezin xebitîye ku bi xebatên wî ve eleqedar in.)

Feylesofên serkeftî yên ku tevkarîyên mezin kirine li ser disîplînên xwe, li ser mijarên perwerdeyê jî xebat pêk anîne. Ev yek qada felsefeya perwerdeyê bêtir bêşekil dike; jixwe ew xebatên wan bi naveroka felsefî ve kêma eleqedar in an jî bi temamî jê bêpar in, ew jî vê rastîyê radixe ber çavan ku feylesof her dem li ser felsefeyê nanivîsin. Lê belê dîsa jî xebatên wihareng pir caran wekî tevkarîyên li ser felsefeya perwerdeyê hatine qebûlkirin (Hinek ji wan mînanan ev in; xebata John Locke ya bi navê *Some Thoughts Concerning Education* [1693] û berhemên Bertnard Russel ên bikêf ku bêtir ji bo hindê hatibûn nivîsîn da ku alîkarîya aborî berhev bike ji bo xwendengeheke pêşverû ya ku wî li gel xanima xwe bi rê ve dibir (bnr. Park 1965).

Wek ku li jor jî hatibû destnîşankirin, qada perwerdeyê gelek berfireh e, mijarên têkildar hema bêje bêsînor in û têra xwe tevlihev in, herwisa girîngîya civakî ya qadê jî ji her tiştî zêtedir e. Ev taybetmendî, bala hejmareke zêde ya rewşenbîrên bi mijarên civakî ve eleqedar dikêşîne ser diyarde û pirsgirêkên perwerdeyê. Ew rewşenbîr çarçoveyên xwe yên têgehî – têgeh, teorî û îdeolojî, metodên analîzkirinê û argumankirin, metafîzîk û pêşqebûlên din û yên wekî wan, bi xwe re tînin nav

qadê. Lewma gelek asayî ye ku akademîsyenên li ser vê qada berfireh dixebitin di felsefeya perwerdeyê de jî ji xwe re cihekî peyda bikin.

Wek encama van faktorên zêde, meylên girîng yên rewşebîrî û civakî yên van çend sedsalên dawîyê û herwisa pêşveçûnên girîng yên di felsefeyê de bi hev re bandordar in li ser naveroka arguman û metodên argumankirinê yên felsefeya perwerdeyê; Marksîzm, psîko-analîz, hebûnparêzî, fenomenolojî, pozîtîvîzm, post-modernîzm, pragmatîzm, neo-lîberalîzm, çend pêlên femînîzmê, bi zimanê xwe yê asayî û şiklên cuda ve felsefeya analîtîk, belkî tenê qismekî biçûk in di vî warî de.

2. Felsefeya Perwerdeyê ya Analîtîk û Bandora Wê

Analîza têgehî (conceptual analysis), nirxandina argumanan ya bi baldarî, berterefkirina xumamîyê, xêzkirina cudahîyên diyarker – ku hemû jî kêma zêde alavên felsefî ne – ji destpêka qadê heya niha di felsefeyê de wekî çalakîyên rêzdar hatine hesabandin. Bêguman ew rêya tevlihev a dîroka fikrê dê hêsantir be, heke bête gotin ku ew tiştê di sedsala bîstan de – ewil di disîplîna malbatê bi xwe de, dûvra bi dehsalan an jî zêdetir di felsefeya perwerdeyê de – pêkhatî ew e ku analîza felsefîk ji aliyê hinek feylesofan ve wekî çalakîya (an jî rêzeçalakîyên) felsefî ya sereke, heta wekî tekane çalakîya guncav û hêja hatiye dîtin. Bi her halî ve, ji ber ku di destpêka sedsala bîstan de di heyama bilindbûna felsefeya analîtîk de teknîkên analîtîk derketin pêş û qederekê serdest jî bûn, wan teknîkan di çaryeka dawî ya wê sedsalê de li ser felsefeya perwerdeyê jî serwerîya xwe ava kir (Curren, Robertson, & Hager 2003).

Xebata pêşeng a bi temamî di halê analîtîk de ye û di serdema hevçerx de derketîye, pirtûkeke kurt a C.D. Hardie ye ku bi navê *Truth and Fallacy in Educational Theory* hatiye çapkirin (1941; sala 1962an dîsa hate çapkirin). Hardie (yê ku li gel C.D. Broad û I.A. Richards xebitîbû) di beşa Destpêkê de bi awayekî aşkere diyar dîke ku wî hemû sermîyana xwe razandîye ser analîza zimanî ya asayî.

Dubendîyên di navbera feylesofan de çi der heqê rastîyan de bin, çi der heqê bikaranîna peyvan de bin an jî wek ku pir caran dibe, tenê

dubendîyeke hestîyar be jî ekola analîtîk a Cambridgeê ku pêşengên wê Moore, Broad û Wittgenstein in, hewl da ku pêşnîyazan wisa analîz bike ku ew dê her zelal be. Bi ya min êdî wext e ku helwesteke wekî wê di qada teorîya perwerdeyê de jî berbelav bibe. (Hardie 1962: xix)

Dehsalan piştî Şerê Cîhanê yê Duyemîn derîyên xebatê vebûn û lodeke mezin a berhemên analîtîk peyda bû; ev berhema di rêzê de tenê mînakek e ji wan. D.J. O'Connor pirtûka bi navê *Destpêkek bo Felsefeya Perwerdeyê* [*An Introduction to Philosophy of Education* (1957)] çap kir ku têde, li kêleka hin mijarên din, wî dida pey bayê nîqaşê ku peyva “teorî”yê bi halê xwe yê bikaranîna di peywendên perwerdeyê de ji serenavekî nazikîyê pêvetir tiştêk nebû, ji ber ku teorîyên perwerdeyê yên wisa nebûn ku di zanistên sirûştî de wî navî li xwe bikin. Israel Scheffler yê ku li Amerîkaya Bakur bû feylesofê perwerdeyê yê sereke qederek berhemên girîng derxistin. Ji wan berhema ya ewil *Zimanê Perwerdeyê* [*The Language of Education* (1960)] bû ku têde analîzên zelalker û bandordar (wî ferq danî navbera cureyên reportive, stipulative û programîk) û mantiqa dirûşman (ku ew pir caran bêwate ne û li gor wî ew argumanên qusandî ne) hebûn; berhema duyem a Scheffler, *Mercên Zanîne* [*Conditions of Knowledge* (1965)] hê jî destpêka herî serkeftî ye der heqê aliyê epîstemolojîk ê felsefeya perwerdeyê de; di *Mantiq û Hînkirinê* [*Reason and Teaching* (1973/1989)] de jî bi rêya rêzeke gotarên dorfireh û bandordar Scheffler hewl da ku şopandina mantiqîbûn/fikirîna rexneyî bibe îdeala bingeşîna a perwerdeyê (cf. Siegel 2016). B. O. Smith û R. H. Ennis edîtorîya pirtûka bi serenavê *Ziman û Têgeh di Perwerdeyê de* [*Language and Concepts in Education* (1961)] kirin; û R. D. Archambault jî pirtûka bi navê *Analîzên Felsefî û Perwerde* [*Philosophical Analysis and Education* (1965)] kir ku ji gotarên nivîskarên sereke yên brîtanî pêk dihat, yên ji hemûyan jî girîngtir R.S. Peters (ku statûya wî ya li Brîtanyayê beramberî ya Scheffler a li Amerîkayê bû), Paul Hirst û John Wilson bûn. Mijarên wê berhema edîtoriyal a Archambault ji wan mijaran bûn ên ku di çîna îngilîzî-axêv de bûne “nav û av” ji bo felsefeya perwerdeyê ya analîtîk (FPA) – anku perwerde wekî pêvajoya destpêkê, perwerdeya lîberal, sirûştî zanîne, cureyên hînkirinê û hînkirin li hember endoktrînasyonê.

Analîza ku ji alîyê Hirst û Peters (1970) û Peters (1973) ve li ser têgeha perwerdeyê bi xwe hatîye kirin di FPAYê de ji hilberên herî bandordar têne hesibandin. Ew analîz “bikaranîna îngilîzîya asayî” wek xala destpêkê werdigire û digihîje van encaman: kesên perwerdekirî (ne yên hinkirî an jî endoktrînekirî) (i) ber bi başîyê ve vediguherîne; (ii) ew guherîn bidestxistina zanînan, şîyanewerîyên fikrî û pêşvebirina têgihîştinê dihewîne; û (iii) ew kes dibe şareza an jî dildarên qadên zanîn û şîyanên ku dest bi hînbûnê kirine. Metoda Hirst û Peters herî baş bi analojîya têgeha “jinûveavakirin”ê tete îfadekirin, jixwe wan berê ew ji bo ravekirinê bi kar anîbûn. Sûcdarên ku ji nû ve hatine avakirin (reformekirin) ber bi başîyê ve veguherîne û bûne dildarên şeweya jîyanê ya nû (heke yek ji wan mercan pêk nehatibe, axêverên îngilîzîya standart nikarin bibêje ku ew kesên sûcdar ji nû ve hatîne avakirin). Bi awayekî aşkere dîyar e ku ev analojîya jinûveavakirinê ferqê dixê navbera zanîn û mercên têgihîştinê. Li hin cihên din Peters Peters têgeha berhemdar a “perwerde wekî destpêk” derdixê pêş.

Têgeha endoktrînasyonê gelek zêde bala feylesofên perwerdeyê yên analîtîk kişandîye, ji ber ku dihate gotin ku heke tiştê endoktrînasyonê ava dike tam bête fehmkirin, hingê endoktrînasyon jî ji pêvajoya maqûl a perwerdeyê baş tete cudakirin. Bi wî awayî, ji naveroka hînkirinê, ji nîyeta hînkeran, ji rê û rêbazên hînkirinê, ji encamên hînkirinê an jî ji têkeleke van hemû tiştan dîyar dibe ka pêvajoyeke hînkirinê dibe endoktrînasyon yan nabe. Şopînerên analîzên jihevçada heman cureyê giştî yê argûmanan dane ber xwe da ku vê yekê dîyar bikin, anku bikaranîna normal û ya anormal ji hev cuda bikin. Lê mixabin, analîzên zimanî yên asayî der heqê sînorê vê yekê de rê nedane yekîtiya fikran û lewma jî der heqê wê têgehê de analîzên dijber hatine pêkanîn (Snook 1972). Xetereya sînordarkirina analîzên zimanê asayî (“bikaranîna normal a îngilîzî”) di serî de ji alîyê Scheffler ve hatîye pejirandin ku nêrînen wî yên li ser analîzê hatine tercîhkirin:

ya yekem tevlihevbûna mezintir a der heqê zimanî û hevbandorîya ziman û vekolînê de, ya duyem bi ruhekî empirîk ve ji dil û can, bi baldarîya li ser hûrgilîyan, bi rêzdarîya bo guhertoyan û bi objektîfîya rêbazan ve hewldana wî ji bo şopandina mînakên hevçerx ên zanistan, û ya sêyem

bikaranîna teknîkên mantiqa sembolîk di van pêncî salên dawî de ew gihandîye kamilbûnê... Ew yekîtiya ruhê zanistî û rêbaza mantiqî ye ku ji bo zelalkirina fikrên bingehîn ên ku felsefeya analîtîk a roja me pêk tînin [û hewce ye ku felsefeya perwerdeyê ya analîtîk jî pêk bînin]. (Scheffler 1973 [1989: 9–10])

Piştî serdemeke serdestiyê, bandora FPAYê ji ber hin sedemên girîng kêmtir bû. Di serî de hejmara rexneyan li ser zêde bû ku xebatên feylesofên perwerdeyê yê analîtîk êdî li ser tiştên hûr disekin û ya herî li pêşçav jî nebûna girîngiya pratîkî bû. (Hêjayî gotinê ye ku gotareke ku di sala 1966an de di kovara *Time*ê de derketî û di pirtûka Lucas (1969) de dîsa jî hatîye çapkirin, heman rexne li felsefeya giştî jî dikirin. Ya duyem jî li Brîtanyayê xwendekarên radîkal ên salên ewil ên 1970yî analîzên zimanî yê Peters bi mihafazakarîyê tewanbar dikirin û digotin ku ew bi awayekî veşartî piştgirîya “nirxên nerîtî” dikin – wan dida dû wê pirsê ka gelo divê bikaranîna îngilîzî ya kê bête analîzkirin?

Rexneya sêyem ya li ser analîza zimanî ya di felsefeya giştî de qederekê berbelav bû û piştî bi derengîyeke çend salan ew jî kete ber bala feylesofên perwerdeyê; hetta di wextekî wekî sala 1959an zû de, li Brîtanyayê li ser raya giştî ya xwîneran asteke ecêb ya baldarîyê çêbû, hingê edîtorê kovara *Mind*ê, Gilbert Ryle nexwest di koma nirxandina pirtûka Ernest Gellner ya bi navê *Words and Things* (1959) de cih bigire. Ew pirtûka Gellner rexneyeke tûj a felsefeya Wittgenstein û alîgirê analîza asayî ya zimanî bû. (Li gor Ryle pirtûka Gellner yeke biçûkxistinê bû, wisa ku Bertrand Russel ber bi aliyê Gellner ve dikêşa – di çapemenîya rojane de jê kêmtir nebû; Russel hejmareke zêde ya xebatên biçûkxistinê ji berhemên feylesofên mezin ên berê derxistin. Bnr. Mehta 1963).

Richard Peters sala 1966an, li konferanseke li Kanadayê hate hişyarkirin ku rewşa FPAYê baş nîne; piştî ku Peters gotareke bi navê “Armancên Perwerdeyê: Vekolîneke Têgehî (The aims of education: A conceptional inquiry)” pêşkêş kir ku li ser analîza asayî ya zimanî bû, feylesofek (William Dray) rabû ji Peter pirsî ka “gelo em têgehên kê analîz dikin?” Dray gotinên xwe berdewam kirin û bal kişande ser hindê ku li nav civakê, li nik her kesayet û komê têgehên perwerdeyê yê cuda

hene. Bi pênc salan berîya ku xwendekarên radîkal heman mijar bianîya rojevê, Dray destnîşan dikir ku tiştê Peters li bin banê “analîza mantiqî” pêşkêş kiribû, tenê bikaranîna çîneke mirovên dîyarkirî bû – çîneke ku Peters jî têde dihate dîtin (bnr. Peters 1973, li wir bi saya edîtorî ew daxilbûna Dray ji nû ve hatîye çapkirin).

Ya çarem jî ew e ku di salên 1970yî de, gava ku ew rexneyên cuda yê felsefeya analîtîk ketibûne pêvajoya qîmetwindakirinê, lodeke wergerên ji Parzemînê li Brîtanya û Amerîkayê hinek feylesofên perwerdeyê hişyar kirin ku berê xwe bidine aliyên nû û şêweyekî nû yê nivîsîn û argumankirinê bi kar binin. Xebatên sereke yê Gadamer, Foucault û Derrida bi inglîzî çap bûn û piştî wan jî di sala 1984an de berhema Lyotard a bi nave *Mercê Postmodern (The Postmodern Condition)* derket. Hinek heyranên nû ji berhemên klasîk ên Heidegger û Husserl re jî peyda bûn; û dengê feylesofên perwerdeyê yê feminîst jî bilind bû – Maxine Green salên 1970 û 1980yî rêzeke berheman çap kir, *Dîyalektîka Azadîyê [The Dialectic of Freedom (1988)]* yek ji wan bû; pirtûka bandordar a Nel Noddings a bi navê *Xwedîkirin: Nêrîneke Femînen li ser Etîk û Perwerdeya Exlaqê (Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education)* di sala 1984an de çap bû û piştî wê bi salekê jî pirtûka Jane Roland Martin a bi nave *Qebûlkirina Sohbetê (Reclaiming a Conversation)* derket. Di van salên dawîyê de ev berhemên sereke hê jî tene tercîhkirin. FPA êdî di navendê de nebû û hê jî nîne, lê wek ku li jêr tete vegotin, hê jî deng jê tê.

3. Qadên Çalakîyên Hevçerx

Wekî ku di destpêkê de li ser hatibû rawestan, qada perwerdeyê gelek berfireh e û têde mijarên bêhed û hesab hene ku di heman demê de mijarên felsefeyê jî ne. Heke mirov hewl bide di pirtûkekê de, nexasim di nav serenaveke ansîklopedîyekê de, bi awayekî giştgir behs bike ka feylesofên perwerdeyê di nava vê gelemşeyê de çawa xebitîne, ew dê bibe hewldaneke bêfeyde. Lê dîsa jî di pirtûka bi nave *A Companion to the Philosophy of Education* (Curren 2003) de, ji bo nêrîneke giştî helwdaneke wêrek hatibû dayîn. Di wê berhemê de ku ji şeş sed rûpelî zêdetir e û li ser çil û pênc beşan hatîye dabeşkirin, her beşek li ser jêreqadeke mijarê hatîye amadekirin. Ev

serenavên li vir wekî mînak hatine rêzkirin, baş nîşan didin ka qewareya naveroka berhemê çend berfireh e: perwerdeya zayendê, perwerdeya taybet, perwerdeya zanistê, perwerdeya estetikê, teorîyên hînkirin û hînbûnê, perwerdeya dînî, zanîn, rastî û hînbûn, avakirina sedeman, pîvana hînkirinê, perwerdeya pirçandî, perwerde û sîyaseta nasnameyê, perwerde û standartên jîyanê, serwerîya polê û motîvasyon, femînîzm, teorîya rexneyî, postmodernîzm, romantîzîm, armancên zanîngehan, kiriyara erênî ya perwerdeya bilind û perwerdeya profesyonel.

Pirtûka Oxfordê ya Felsefeya Perwerdeyê ya Destan (Siegel 2009) jî xwedî naverokeke wisa berfireh a gotaran e, li ser (gelek mijaran, bi taybetî li ser) epîstemîk û armancên exlaqî yên perwerdeyê, perwerdeya lîberal û temenê wê yê kurt, fikirîn û aqilkirin, xeletîparêzî û xeletîkirin, endoktrînasyon, otentîkî, avakirina rasyonallîteyê, hînkirina Sokratîk, perwerdekirin û xeyalkirin, xwedîkirin û empatî di perwerdeya exlaqê de, sînoren perwerdeya exlaqî, bicihkirina karakterê, perwerdeya nirxan, mifredat û nirxê zanîne, perwerde û demokrasî, huner û perwerde, perwerdeya zanistê û tehemila dînî, binyatgerî û rêbazên zanistî, perwerdeya pirçandî, pêşdarazî, otorîte û meyîldarîyên zarokan û nêrînên pragmatîst, feminîst û postmodernîst ên der barê felsefeya perwerdeyê de.

Ji ber ku qewareyeke ewqas mezin heye, ne pêkan e ku ji bo nîqaşên berfirehtir tenê hejmareke kêma mijaran bêne hilbijartin, ne jî pêkan e ku mijarên hatine hilbijartin bi kûrahî bêne pêşkêşkirin. Tercîha van mijarên jêrîn bi armanceke wisa hatine kirin ku xebatên hevçerx ên ku têkîlîyeke xurt heye bi mijarê ve û li ser nîqaşên girîng ên felsefeya giştî û/an jî civatên perwerdeya akademîk û lêkolînên perwerdeyê zêdekarîyan dike.

3.1. Naveroka Mifredatê û Armanc û Erkên Xwendingehkirinê

Naveroka mifredatê – anku mijarên ku dê di hemû astên perwerdeyê de ji bo xwendekaran bêne hînkirin babeteke bingehîn e û ew di heman demê de babeteke gelek zor û zehmet e ku mirov pê ve mijûl bibe. Gava mirov berê xwe dide vê mijarê, divê teqez ferqekê dîyar bike di navbera perwerde û xwendingehkirinê de – ji ber ku herçiqas perwerde di xwendingehan de pêk bê jî, ew dikarin bibin cihê perwerdeya

xerab jî, herwisa gelek tiştên din ên ku ji alîyê perwerdeyê ve asayî ne jî dikarin li wir biqewimin (bo mînak dayîna firavînên belaş an jî erzan û dîsa avakirina torên civakî); û herwisa divê neyê jibîrkin ku li malê, li pirtûkxane û mûzeyan, li dêr û komeleyan, li têkîlîyên hevgirî yê medyaya civakî û cih û mekanên wekî wan jî perwerde pêk tê.

Di çêkirina mifredatê de (çi li ser qadeke taybet, çi jî li sazî an jî pergaleke perwerdeyê bi awayê berfireh ê naverokî ve) hinek biryarên zehmet hene ku divê bêne wergirtin. Mijarên wekî bicihkirin an jî rêzkirina naveroka dersan, maweyê dema ku ji bo her babetê bête terxankirin, karê laboratûwarê, gera keşfê an jî projeyên guncav bo her babetê, ev hemû jî wekî alîyên teknîk tîne hesibandin ku tenê perwerdekarên xwedan tecrûbeya kûr li gel koma armanc an jî pisporên psîkolojîya hînbûnê an jî kesên wekî wan dikarin pê ve mijûl bibin. Lê belê hin mijarên kûrtir hene li vir, ku bi derbasdarîya (validity) piştrastkirinê hatine kirin ji bo daxilkirin/derxistina ders û babetên li sazîyên fermî yê perwerdeyê tîne pêşkêşkirin. (Çima hewce ye ku werar (evolution) an jî “zanista” afirandinê wekî mijarekê hebe an jî nebe di darsa Bîyolojîyê ya li lîseyên standart de? Gelo piştrastkirinê tîne kirin ji bo dayîna darsa Aborîyê li hin xwendîngehan têra xwe hevgir û qanîhker in? Gelo piştrastkirinê hatine kirin ji bo hebûn an jî nebûna agahîyên li ser kontrola zayînê, welatperwerî, Holokost an jî weşeta şerî di mifredata hin xwendîngehên hin herêman de li lêkolîna rexneyî tîne?

Piştrastkirinê ji hev cuda yê ku ji hewildanê pêşeng ên Platon heta roja me ji alîyê feylesof û kesên din ve ji bo her mijara naveroka mifredatê hatine kirin, bi awayekî veşartî an jî aşkere me dibin ser hindê ku teorîsyenê rêzdar herî kêr li ser sê rêzemijaran disekin.

Di serî de, gelo armanc û/an jî erkên perwerdeyê çi ne (hewce nîne ku armanc û erk yek bin)? Gelek armanc hatine pêşniyazkirin, hinek ji wan ev in; hilberîna zanîyê û xwendekarên ber zanîyê, zêdekirina mereq û lêgerînê, dewlemendkirina têgihîştinê, berfirehkirina xeyalkirinê, medenîkirina xwendekaran, zêdekirina rasyonallîteyê û/an jî xweserîyê û pêşvebirina baldarî, eleqedarî û şîyan û helwestên têkildar di xwendekaran de (ji bo lîsteyeke dirêjtir bnr. Siegel 2007). Piştrastkirinê

ku ji bo van hemû armancan hatine pêşnîyazkirin yê tevlihev bûne û herwisa piştrastkirineke alternatîf a bo yek ji wan armancan jî dikare tevliheviya felsefî provoke bike. Bo mînak li ser armancê xweserîyê bifikirin. Arîstoteles wiha pirsîye: “Gelo ma hewce ye perwerde bide dû wan tiştên ku jîyaneke baş û/an jî rehetîya mirovan ava dikin (Curren 2013)?” Ev her du formûlekirin bi hev re eleqedar in, lewma cihê nîqaşê ye ka gelo lazim e sazîyên me yê perwerdeyê ji xwe re bikin armanc ku kesayetên bigihînin da ku bidin dû vê jîyana baş. Lê ev yek zêde ne zelal e, ji ber ku ne dîyar e ka jîyaneke baş û rehet ji bo hemû kesan jî baş û rehet e, herwisa ne dîyar e ka ev tiştêkî wisa ye ku ji berê de bê destnîşankirin, an jî ji aliyê xwendekaran bi xwe ve bête dîyarkirin. Lewma, bo mînak heke şîyana fikirîn û tevgerîna xweser hebe di nav nêrîna me ya der heqê rehetîya mirovan de, hingê dikare bê gotin ku sazîyên perwerdeyê – û mifredata wan – divê ji xwe re bikin armanc ku kesayetên xweser amade bikin, an jî ji bo amadekirinê bibin alîkar. Piştrastkirineke dijber ya armanca xweserîyê, ya ku bi Kant ve tete girêdan, dibêje ji bo perwerdeyê lidûçûna xweserîyê divê ne li ser bingehên rehetîya mirovan, lê li ser mecbûrîyeta hindê be ku bi rêzdarî û wekî mirovan li gel xwendekaran bide û bistîne (Scheffler 1973 [1989]; Siegel 1988). Dîsa jî hin kes ji çavkanîyên tegerhî yê Arîstotelesîyên û Kantîyên sûtê werdigirin û didin zorê ku lidûçûna xweserîyê li ser bingehê meyildariyên xwendekaran be (Brighouse 2005, 2009). Herwisa pêkan e ku mirov lidûçûna xweserîyê wekî armanceke perwerdeyê nehesibîne jî (Hand 2006).

Faraza ew armanc hate piştrastkirin, hingê helbet ne zelal e ka dê alîkarîya xwendekaran çawa bête kirin da ku ew bibin kesên xweser an jî bikaribin tegerhîstineke jîyana baş ava bikin û wê jîyanê bijîn. Jixwe gelek xebatên felsefîk hatine kirin li ser hindê ka naveroka mifredata dê herî baş çawa bête dîyarkirin. Xetêke bandordar a nîqaşê ji aliyê Paul Hirst ve hatîye avakirin; li gor wî zanîn bingeh e ji bo avakirin û berdewamkirina jîyaneke baş. Dîsa li gor wî, wek ku analîza mantiqî jî nîşan dide, heft şeweyên bingehîn ên zanînê hene, lewma mirov dikare bibêje ku divê erka mifredatê ew be ku her yek ji wan şeweyan hînî xwendekaran bike (Hirst 1965; bnr. Phillips 1987: ch. 11). Xetêke din a nîqaşê jî ji aliyê Scheffler ve hatîye danasîn; li gor wî divê naveroka mifredatê wisa bête dîyarkirin “ku ew naverok bi rêya herî kurt berê kesên hînxwaz (learner) bide hindê ku ew teta xwe bikin.” Rê û hemanên

hînkirinê ji çavkanîyan, ji hewildanên mamosteyan, ji hewildanên xwendekaran, û nirxê giştgir û derbasbûnê yê naverokê pêk tê. Herçî têraxwekirina xwendekaran e, ew jî ji van pêk tê;

haydarîya jixwe, giranîya xeyalkirinê ji bo rêyên cuda yên tevgerînê, têgihîştina tercîhên mirovan û terzê wan ê jîyanê, israra nehişk, xelasîya ji rêyên edetî yên fikirîn û wergirtina agahîyan ... empatî ... pêjnwergirtin (intuition), rexnegirî û daraza azad. (Scheffler 1973 [1989: 123–5]).

Her du jî li ser astengîyên naveroka mifredata hînkirinê bandoreke mezin dikin.

Ya duyem jî ew e ku mirov dikare mifredata sazîyeke perwerdeyê wisa bi cih bike ku bibe alavek ji bo berjewendî û armancên sosyo-polîtîk ên komeke serdest, an jî komeke din a dîyarkirî, bo mînak ya mirovî bi xwe; û bi wê ve têkildar, gelo mirov dikare mifredatê wisa bisêwirîne ku bibe alaveke kontrol an jî ya endazyarîya civakî? Di çend deh salên dawîya sedsala bîstî de gelek nîqaş hebûn li ser teorîyên mifredatê, bi taybetî jî ji aliyê nêrînên Marksîst û postmodernîst ve. Wan nîqaşan analîzên serwest dikirin li ser hindê ku, demokrasîyên Rojavayê jî têde, li gelek pergalên perwerdeyê mifredat di eslê xwe de berjewendîyên elitên hêzdar temsîl dike. Zêde zelal nîne ka di vê rewşê de (heke bi rastî jî rewşa sazîyên perwerdeyê yên hevçerx wisa be) ka dê çi bête kirin û bala piranîya xebatan jî li ser navrûya (interface) felsefeya perwerdeyê û felseya sosyal/polîtîk e ku qismekî wan li jêr hatiye nîqaşkirin. Pirseke gelek têkildar jî ev e: Gelo hewce ye ku sazîyên perwerdeyê wisa bêne sêwirandin ku armancên civakî yên ji berê de dîyarkirî pêş ve bibin, an jî wisa bêne sêwirandin ku ji bo nirxandina serkeftî ya wan hemû encaman rê li ber xwendekaran vekin? Li gor Scheffler divê em ya duyem tercîh bikin: Li gor wî dive em;

wê fikra şekildan an jî qalibkirina hişê xwendekaran terk bikin. Erka perwerdeyê... di eslê xwe de azadkirina hişî ye û herwisa bihêzkirina aliyên wî yên rexneyî ye, [û] wî bi zanîne bihesibîne û kapasîteya lêgerîna serbixwe pê bide bidestxistin. (Scheffler 1973 [1989: 139])

Ya sêyem jî ev e: Gelo hewce ye bernameyên perwerdeyê yên asta xwendingehên

seretayî û navîn li ser armancên jihevçada bêne avakirin da ku kesên xwedî meyl, şîyan û mereqên cuda yê hînbûnê bikarin bidin dû mifredata guncav? An jî ma hewce ye ku her xwendekar li gor şîyanên xwe bide dû heman mifredatê? Divê neyê jîbîrkin ku berê, hema bibêje hemû mifredat li ser daxwaz û meylên wan xwendekaran bûn yê ku xwedî mereqa akademîk bûn an jî ji çîna elît bûn. Di dawîya sedsala bîstan de Mortimer Adler û hinekên din jî ev aforîzma bi kar dianîn “perwerdeya herî baş ew e ku ji bo herkesê perwerdeya baş be.”

Mirov dikare fikira li vir bi rêya analojîyekê rave bike: nexweşîyêke vîrûsê ya ku ji kontrolê derketî heye û ji bo tedawîyê jî tenê dermanek heye; heke dozeke zêde ya wî dermanî bê xwarinê ew gelek bandordar e û hêvî ew e ku mirov piçêkê jî jê bixwe – her çend kêmtir bandorê bike jî – çêtir e ji hindê ku mirov qet dermanî nexwe. Ji aliyê tibî ve ev tiştekî gumanbar e, lê belê guhertoya wê ya perwerdeyê – anku mirov xwendekaran li ser mijarên ku qet bala wan nakêşe û qet meyl û motîvasyonê wan li ser nîne bide zorê heta ku ew ji pergale derdiçin – hêj ji wê mînakê tibê bêqedirtir e. (Ji bo nirxandineke Adler û berhema wî ya bi navê *Paideia Proposal* bnr. Noddings 2015.) Tiştekî seyir e ku mirov nêrîna modern ya “yek mifredatê ji bo hemû kesan” berawird bike digel wê nêrîna ku di *Dewlet*’a Platon de hatiye destnîşankirin. Li gor Platon hemû xwendekar – û helbet yê keçik jî – dest bi heman rêya perwerdeyê dikin. Bi herka demî re dê aşkere bibe ku hinek ji wan bi awayekî xwezayî gihîştine armancên destnîşankirî û lewma ew dê bêne vederkirin ji bo rolên civakî yê guncav ku bikarin ji bo xwe karekî peyda bikin, ji ber ku şîyanên wan li wan rolan tên. Ewên ku li ser xwendina xwe berdewam in dê dawîya dawî bibin endamên çîna rêveber a Zêrevanan.

3.2. Felsefeya Civakî, Sîyasî û Exlaqî

Derketina pirtûka John Rawls a bi navê *A Theory of Justice* (1971) bûyera herî balkêş a dîroka felsefeya sîyasî ye di sedsala borî de. Wê pirtûkê serdemeke sakîn a felsefeya sîyasî hişyar kir ku berê xwe bide gelek qadên nû, yek ji wan jî lêgerîna nû ya li ser temayên bingeîn ên perwerdeyê bû. Mihtemelen rêzikên edaleta belavkirina perwerdeyê li ser wan temayan serdest bûn û bandora Rawls a li ser geşedana wê jî

gelek berfireh bû.

Teorîya edaletê ya Rawls ew meseleya qaşo “wekhevîya fersendên adîlane” ji xwe re kirîye rêzikeke bingehîn. Li gor wekhevîya fersendan divê perwerde wisa neyê belavkirin ku zarokên kesên xwedan meslek û mewkîyên bilind ji alîyê reqabetê ve li ser yê din bigirin, anku li ser zarokên şîyanewer û dilxwaz ên ku ji bo bidestxistina heman mewkîyan dixebitin (Rawls 1971: 72–75). Armanca wekhevîya fersendan ew e ku rê bigire li ber stûrbûna cudahîyên sosyo-ekonomîk ên kastên civakî, yê ku ji nîfşên berê derbasî nîfşên nû bûne. Rexneyeke aşkere ya li ser wekhevîya fersendan ew e ku ew wê belavkirina perwerdeyê ji holê ranake ya ku çavkanîyan bi berfirehî dide xwendekarên şîyanewer lê fersendên biçûk dide yê din. Li gor vê nêrînê tu rêzîkên wekhevîya fersendan nayên bînpêkirin, ji ber ku xwendekarên neşîyanewer ên ji malbatên dewlemend jî bi qasî xwendekarên neşîyanewer ên feqîr ji fersendan kêmtir sêdê werdigirin. Lewma wekhevîxwazên herî maqûl jî dibe ku berbelavkirineke wihareng wekî tiştêkî dilreşker bibînin.

Dîsa jî dibe ku ew dilreşkirin bi rêya awayê giştî yê têgehkirina edaletê ya Rawls ve hinekî hatibe normalîzekîrin, ji ber ku ew mafê wan kesan jî diparêze yê ku di pêşbazîya perwerdeyê de bi ser nakevin. Divê hemû hemwelatî ji heman azadîyên bingehîn sêdê wergirin û azadîya wekhev ji alîyê exlaqî ve her dem li ser fersenda wekhev e: mirov qet nikare bipêşvebirina ya duyem ve ya yekem bi dest bixe. Wêdetir, destûra newekhevîya di dahat û dewlemendîyê de tenê hingê heye, gava ew rê dide berjewendîyên koma civakî ya herî bidezavantaj. Lê dîsa jî digel van taybetmendîyên xwe, wekhevîya fersendê ya adilane kêmtir dikeve ber nîqaşê ku ew adil e ji bo hemû kesan. Li gor rêzîka Rawls gelek bêeleqe ye ku perwerdeya wan li şûna xwegihandina mewkîyên civakî yê herî berkeftî, encamên wekî teqdîra hunerî, cureya xwe-zanînê ya ku bi xwendinê tê wergirtin, an jî fazîleta sîvîl bi dest bixe. Lê belê heke ew rêzîka edaletê perwerdeyê bibe bersiv ji bo hemû hilberên ku ji alîyê perwerdeyê ve girîng in, hingê ew miheqeq eleqedar dibe.

Heke em nêrîna xwe ya der barê qencî û başîyên berbelavkirina perwerdeyê de ku, em bêjin; teqdîra estetîk, têgihîştina pêwîst û fazîleta hemwelatîbûna dilpak jî bi qasî şîyanewerîyên kar û pîşeyî bi qedir bin. Hingê wateyeke balkêş ya kiryarê ew e

ku mantiqa hewceyîya wekhevîyê ya li bin hemû berbelavkirinên adilane hêdî hêdî kêmîr zelal dibe. Ew jî ji ber hindê ye ku şîyanên bi kar û pîşeyan ve girêdayî yên mewkîyî ne, lê belê hilberên din ên perwerdeyê wisa nînin (Hollis 1982). Heke ez û tu her du, serî li karekî rêveberîya ticarî bidin ku em her du wekhev têrbar in, hingê zêdebûneke di şîyanan de yên bi kar ve eleqedar bo min dibe dezavantajek. Hilberên mewkîyî bi xwe xwedî sazûmeneke reqabetî ye, lê berhemên perwerdeya sivîl an jî ya estetîk nakevîne çarçoveya wê sazûmanê. Heke ez û tu hewil bidin ku bibin hemwelatîyên baş û em her du jî xwedî heman têgihîştina sivîl û fazîletê bin, hingê zêdebûna te ya di perwerdeya sivîl da bo min dezavantaj nîne. Berevajîyê wê, hindî ku hemwelatîyên dî kesên baş bin, bo me jî hêsantir e ku bibin kesên baş. Qet nebe, hindî ku berhemên ne-mewkîyî bingeha têgihîştina me ya perwerdeya baş bin, hingê rîskên exlaqî yên newekhevîyê kêmîr dibin.

Ya rastî, ji bo wekhevîya fersendê alternatîfeke nû derdikeve holê; rêzika ku bingeha têrbarîya di serkeftin an fersendê de wekî standarta girêdayî berbelavkirinê dihesibîne. Lê dibe xeletî heke mirov vê yekê wekî dijberîya di navbera têgihîştinên wekhevîxwaz û têrbarxwaz de pêşkêş bike. Ji aliyê felsefî ve şîroveyên ciddî yên têrbarîyê bingeha xwe ji îdeala hemwelatîya wekhev digirin (Satz 2007; Anderson 2007). Dîsa, di teorîya Rawls de wekhevîya adilane ya fersendan jî ji îdealeke bingehîntir ya wekhevîya di navbera hemwelatîyan de werdigire. Ev yek di berhema *A Theory of Justice* de zêde xuya nake, lê belê di berhemên piştî wê de bi awayekî aşkere cihê xwe heye (Dworkin 1977: 150–183; Rawls 1993). Lewma hem rêzika Rawls hem jî alternatîfa nû xwedî bingehê hepar a wekhevîxwaz in. Helbet nîqaşa şopînerên fersenda wekhev û yên ku wê bi xeletî wekî têrbarxwazî bi nav dikin, hêj jî berdewam e (wekî Brighouse & Swift 2009; Jacobs 2010; Warnick 2015). Pêşveçûna zêdetir dê mihtemelen piştî xwe bide ravekirina têgeha herî zor û zehmet ya bingeha wekhevîxwaz ya ku divê rêzîkên berbelavkirinê bêne wergirtin. Alternatîfeke din a ku îlhama xwe ji fikirên Rawls werdigire jî berbelavkirina “pêşanîxwaza” serkeftinan an jî ya fersendan e ku wekî rêzika herî baş xuya dike ji bo me. Ew rêzîk berjewendîyên xwendekarên herî bidezavantaj li ser hemûyan digire (Schouten 2012).

Weşandina pirtûka Rawls a bi nave *Lîberalîzma Sîyasî (Political Liberalism)* di sala 1993yan de îşaretên guherîneke bingehîn a fikrî didan. Di pirtûka berê de teorîya edaletê wisa hatibû pêşkêşkirin heçku ew li hemû gerdûnê derbasdar e. Lê belê Rawls li xwe mikûr hat û qebûl kir ku teorîyeke edaletê ya wihareng ji bo îtîrazên mantiqî vekirîye. Nêrîneke din a maqûltir ya bingehîkirinê (justification) ji bo edaletê li bingehên wisa gerîya ku wê bi nav bike wekî adilbûna lihevkirina gelek nîrx û doktrînen mantiqî yên ku di çanda sîyasî ya demokratîk de berbelav. Rawls digot ji îdealên hevpar ên hemwelatîya azad û wekhev çandêke wisa pêk tê ku ji piştrastkirina têgeha edaletê re çarçoveyeke nû û bi temamî demokratîk temîn dike. Ji bo Rawls veguherîna ber bi lîberalîzma sîyasî, di naveroka rêzikên wî de bi xwe re guherandinên biçûk anîn. Lê balkêşîya ku wê veguherînê daye pirsên derheqê hemwelatîyê, di dilqê teorîya sîyaseta lîberal de xwedî tetbîqên girîng ên perwerdeyî bû. Mirov dikare hemwelatîya azad û wekhev bi awayekî çawa di nav perwerdeyê de bi cih bike ku cihê wan nîrx û doktrînen mantiqî jî hebin yên ku bi lihevhatinê hatine dorpeçkirin? Lîberalîzma Sîyasî desteyeke bersivan da ji bo vê pirsê (cf. Callan 1997; Clayton 2006; Bull 2008).

Ji bilî Rawls, feylesofên din jî di salên 1990î de li ser perwerdeya sîvîl lodeke pirsan pirsîn ku hemû jî ne xwedî nêrîneke lîberal bûn. Pirtûka Alasdair Macintyre ya bi navê *After Virtue [Piştî Fazîletê]* (1984) li ser pêşveçûna teorîya sîyasî ya civakparêz (communitarian) bandoreke mezin kir. Wek ku ji navê wê jî diyar e, wê berhemê digot ku di navenda lîberalîzmê de çandyarkirina (cultivation) civakê raserî piranîya pîrgirêkên din ên mafên kesayetan e. Wek alternatîfeke tam û têkûz bo lîberalîzmê, kêmtîşt hene ku mirov der heqê civakparêzîyê de bibêje. Lê belê ew bûye ajoyek ji bo feylesofên lîberal da ku li ser bifikirin ka civak çawa dikarin bêne avakirin û berdewamkirin da ku piştevanîya projeyên navdartir ên sîyaseta lîberal bikin (bo mînak Strike 2010). Wêdetir argûmanên wê pir caran nêzîkî yên şîrovekarên femînîst ên etîka xwedîkirinê ne (Noddings 1984; Gilligan 1982). Ji nava wan bi taybetî berhema Noddings gelekî girîng e ji ber ku wê ji bo reforma xwendîngehan rojeveke xurt û radîkal daye ber ya ku ji têgeha xwe ya xwedîkirinê derxistîye.

Di teorîya hemwelatîyê de xaleke berdewam ya nelihevkirinê jî der heqê hindê de ye ka gelo welatparêzî wek fazîleteke hêja hatiye fehmkirin, ji ber ku di cîhana ku bi lez dibe yeke bihevvegirêdayî de berpîrsîyarîyên me dikevin nav destên kesên ne ji welatê me, herwisa dîroka xerab ya nîjadperestîyên jî heye ku bi netewedewletên modern ve tê girêdan. Ew nelihevkirin qismen der heqê naveroka hînkirina di xwendîngehan de ye û pir caran ji alîyê feylesofan ve di wê peywendê de hatiye nîqaşkirin (Galston 1991; Ben-Porath 2006; Callan 2006; Miller 2007; Curren & Dorn 2018). Ew nelihevkirin bi pirseke kûrtir û berbelavtir ve girêdayî ye; gelo divê têgihîştina me ya hemwelatîya herî baş ji alîyê exlaqî û entelektûlî ve çawa bê backirin. Heke backirin zêde be, guhertoyên perwerdeya sîvîl dê zêdetir sînordar bin. Feylesofên hevçerx ên sîyasetê ji bo van mijaran argûmanên ji hev cuda pêşkêş kirine. Bo mînak, Gutmann û Thompson wisa îdîa kirine ku hemwelatîyên demokrasîyên cuda divê “terzên cuda yên jîyana hemwelatîyên xwe fehm bikin” (Gutmann & Thompson 1996: 66). Ew pêdivî ji hewcetîya beramberîyê (reciprocity) tê ku li gor feylesofan (ên wekî Rawls) divê di nav hemwelatînyê de bê bicihkirin. Ji ber ku dive ez ji alîyê sîyasî – yê ku hem bo wan hem bo min derbasdar e – li hevgerîya kesên din bigerim da ku bikevim nav wê nêrîna ku dikare naveroka cuda fehm dike. Gelek ji wan nêrînan di demokrasîyên lîberal de pêşve diçin û wisa jî peywira têgihîştina beramberîyê mecbûren bi zehmettir dikeve. Dîsa jî heke hevgerîya sîyasî ya li gel hev bo me hemwelatîyên (cuda) û exlaqî meqbûl û bi temamî mimkûn bin, hingê divê wek hemwelatîyên hişyar kiryarên me li ser wê beramberîyê ava bibin. Ev yek wekî wê ye ku emrek hebe ku mirov di nav rolê hemwelatînyê de serbixwe bifikire ji ber ku em nikarin bi nêrîneke teng ve li hemberî fikrên rexneyî yên exlaqî yên ku bo fikra min bîyanî ne bisekinim bêyî ku wekî hemwelatîyekî hişyar berpîrsîyarîyên xwe ragirin.

Her çiqas têgehên herî binecîh ên hemwelatîya wekhev ji bo têkilîyên civaka sîvîl û malbatê tetbîqên berfireh hebin ji perwerdeya sîvîl qada perwerdeya exlaqî danagire. Perwerdeya exlaqî bi awayekî neritî sekina xwe ji etîka rêzikparêz (normative) wergirtiye ne ku ji felsefeya sîyasî, ev yek bêtir ji berhemên van deh salan dîyar dibe. Li vir geşedana herî mezin vejîna etîka fazîletê (virtue ethics) ye wekî alternatîfeke teorîyên deontolojîk û encamparêz (consequentialist) yên ku

piranîya sedsala bîstî di nîqaşan de serdest bûn.

Pênaseya etîka fazîletê ev e: dive pîveka me ya rast û xeletîyê ji têgehiştineke wisa bê derxistin ka fazîlet dê ferqa di navbera her duyan de çawa bizane. Lewma etîka fazîletê alternatîf e ji bo encamparêzî û deontolojîyê ku ya ewil pîveka têkildar bi hilberîna encamên baş ve, ya duyem jî wê pîvekê bi peydakirina pêdivîyên erka exlaqî ve girê dide. Nîqaşa der heqê nirxên berawirdî yên van teorîyan de hê jî nehatine çareserkin, lê belê ji berçavka perwerdeyê ve ew kêmtir girîng in ji halê berê, wek ku ji bo dijberan xuya dibû. Bê guman dibe ku biryardayîna di navbera teorîyên dijber yên etîka rêzikparêz de rê veke ji bo şîroveya herî baş a perwerdeya exlaqî. Herwisa dibe ku nêrîna felsefî ya li ser pêvajoyê bo me bibe alîkar ji bo biryardayîna di navbera teorîyan de. Li ser xûy û fazîletê qederek xebat hatine kirin ku piranîya wan îlhama xwe ji Arîstoteles wergirtine (Burnyeat 1980; Peters 1981). Lê qet dîyar nîne ka ev yek dê ji bo avakirina serdestîya etîka fazîletê li ser dijberên wê bikare tişteki pêk bîne. Alîyên din ên perwerdeya exlaqê – bi taybetî pêvajoya cot ya rol-modelkirinê û pênasekirinê – hêjayî zêdetir bal û lêkolînê ye (Audi 2017; Kristjánsson 2015, 2017).

3.3. Epîstemolojîya Civakî, Epîstemolojîya Fazîletê û Epîstemolojîya Perwerdeyê

Mijarên ku bi taybetî bi armancên perwerdeyê yên epîstemîk û mijarên beşdaran ên ku bi epîstemolojîyên civakî û fazîletê ve eleqadar in, di heman demê de bi mijarên armanc û erkên perwerde û xwendîngêkirinê yên ku li jor hatine vegotin re jî têkildar in. (Gotarên ku di Kotzee 2013 û Baehr 2016 de hatine berhevkirin têkilîyên halîhazir û berdewam yên di navbera epîstemologên civakî, epîstemologên fazîletê û feylesofên perwerdeyê de nîşan didin.)

Di serî de nîqaşa zindî ya der heqê armancên epîstemîk ên farazî de heye. Alvin Goldman dibêje ku rastî (an jî zanîna ku di halê “lawaz” ê bawerîya rast de tê fehmkirin) armanceke epîstemîk a bingeîn e (Goldman 1999). Piranîya feylesofên perwerdeyê yên girîng jî tê de feylesofên din dibêjin ku fikirîna rexneyî (critical

thinking) an jî rasyonâlîte û bawerîya maqûl (an jî zanîna di halê “bihêz” de ku piştrastkirin jî yek ji wê ye) armanca epîstemîk a bingehîn e bo perwerdeyê (Bailin & Siegel 2003; Scheffler 1965, 1973 [1989]; Siegel 1988, 1997, 2005, 2017). Catherine Z. Elgin (1999a,b) û Duncan Pritchard (2013, 2016; Carter & Pritchard 2017) ji wan cudatir gotine ku armanca bingehîn *têgihîştin* e. Nêrîna Pritchard *têgihîştinê* bi fazîleta entelektûelîyê ve girê dide: Jason Baehr (2011) bi awayekî sistematîk wekî armanca epîstemîk a bingehîn a perwerdeyê pêşvebirina fazîletên entelektûelî diparêze. Ev loda nêrînan nîqaş û gengeşeyên berdewam pêk tînin. (Lîteratûra berfireh a vê yekê di Carter û Kotzee 2015 de hatîye berhevkirin, dîsa di Siegel 2018 de kurteya wê hatîye pêşkêşkirin û bi awayekî mifadar di Watson 2016 de hatîye analîzkirin.)

Dijberîyeke mezintir li ser cihê şahidî û pêbawerîyê yê di fêrgehê de ye. Gelo divê di çî rewşê de xwendekar bi gotinên mamoste bawer bin, û çima? Li vir epîstemolojîya perwerdeyê ji alîyê epîstemolojîya civakî, bi taybetî ji alîyê epîstemolojîya şahidîyê ve tê avakirin; li vir mirov dikare dijberîya redûktîyonîst/dij-redûktîyonîst a navdar li ser xwendekar û mamosteyan tetbîq bike. Kesên dij-redûktîyonîst, ên ku şahidîyê wekî çavkanîya bingehîn a piştrastkirinê dibînin, dibe ku bi îtîdal qebûl bikin ku xwendekar gotinên mamosteyan wekî nirxê berbiçav bibînin û ji gotinên wan bawer bikin; lê dibe ku yê radûktîyonîst vê yekê qebûl nekin. Gelo şahidîya mamosteyan bi xwe sedemek baş e ji bo bawerîya xwendekaran?

Ji bo vê pirsê jorîn bersiva rast ev e: “Li gor rewşê diguhere.” Ji bo zarokên biçûk yê ku mijarê baş nizanin an jî nikarin gotinên mamosteyên xwe bi lêkolîna rexneyî bipîvin, ji qebûla gotinên mamosteyan zêdetir hîlbijêrk nînin. Lê ji bo xwendekarên mezintir û ji alîyê hişî ve pêşdaçûyî zêdetir hîlbijêrk hene: Ew dikarin gotinên mamosteyan li gor pêbawerîyê bipîvin, wan bidin ber fikrên din, sedemên mamosteyan binirxînin û wan bi awayekî xweser hilsengînin û hwd. Heke gotina “mamoste dibêje ev ‘p’ ye” bi tena serê xwe wekî sedemeke baş bê dîtin ji bo pêbawerîyê, ew yek dijberî wê nêrîna berbelav e ya ku dibêje armanceke girîng a perwerdeyê ew e ku bo xwendekaran bibe alîkar da ku ew bikarin bawerîyên berdest li gor xwe binirxînin û wisa jê bawer bikin. Digel vê yekê jî hemû alî li hev dikin

ku hin caran, xwendekar jî têde, hemû bawermend xwedî sedemên baş in ji bo ku ji gotinên kesên din bawer bikin. Lewma di vê mijarê de hê gelek kar heye li ber epîstemologên civakî û feylesofên perwerdeyê (ji bo zêdetir nîqaşan bnr. Goldberg 2013; Siegel 2005, 2018).

Lodeke mezintir a pirsên der barê eleqeya domdirêj a feylesofên perwerdeyê de jî li ser endoktrînasyonê ne: Gelo ew bi giştî çawa cuda dibe ji hînkirina qanûnî? Ma gelo ew tiştekî bivênevê ye û heke wisa be belkî jî tiştekî xerab nîne? Pirsê ewil ev e, ew çî ye? Wek ku me berê jî di tiştiye, analîzên berdest li ser armanc an jî nîyetên kesên endoktrîner, rêbazên tînan bikaranîn an jî naveroka hînkirinê hûr dibin. Heke endoktrînasyon serkeftî be hingê ev encam derdikeve: Xwendekar/qurban nakin, dê nekin an jî nikarin materyala endoktrînekirî bidin ber pîvana nirxandina tîkûz a epîstemîk. Ew bi vî awayî hem bawerîya ku nikare bê piştrastkirin an jî dijber hildiberîne hem jî ji bo bawerîyê encamên nenirxandî. Lewma diyar dibe ku endoktrînasyon, hindî ku hatîye fehmkirin, ji aliyê perwerdeyî ve ne tiştekî bi dilê me ye. Lê belê wisa diyar dibe ku, qet nebe, zarokên gelek biçûk ji bawerîya tiştên bêdelîl pêvetir tu hilbijêrk nînin; wan hê ew şîyan bi dest nexistîye ku li delîlan bigerin û wan binirxînin, an jî bê par in ji şîyana nasîn an jî nirxandina delîlan. Lewma jî wisa diyar dibe ku berê me ber bi vê nêrînê ye: Hem mirov nikare xwe ji endoktrînasyonê xelas bike, hem jî ew tiştekî xerab e divê em xwe jê dûr bixin. Zêde ne zelal e ka mirov çawa nêzîkî vê dubendîyê bibe. Hilbijêrkek ew e ku mirov di navbera endoktrînasyona maqûl û ya nemaqûl de ferq û cudahîyê bike. Ya din jî ew e ku di navbera endoktrînasyonê (ya ku her dem xerab e) û telqîna bawerîya ne-endoktrînasyon de ferq û cudahîyê bike. Telqîna bawerîya ne-endoktrînasyon ew e ku hinek tişt (wekî alfabe, hejmar, xwendin û hejmartin û hwd.) bêyî sedem û delîl bêne hînkirin, lê bi rê û rêbazeke wisa ku nirxandina rexneyî ya van materyalan hemûyan (û ya her tiştên din jî) tîte berdewamkirin û xelatkirin (Siegel 1988: ch. 5). Di dawîyê de ferqa her du hilbijêrkan hema bêje wekî hev in (Siegel 2018).

Perwerde, wek qebûleke giştî, bawerî ye: wekî wê mînaka berbelav, Xelîl “p”yê hînî Celîl dike û heke her tişt asayî berdewam bike, Celîl hîn dibe û jê bawer dike. Perwerdeyê her dem fikra vekirî daye ber xwe û herwisa xeletbarîya me jî qebûl dike:

Hemû teorîsyenan behsa vê yekê kirine, bi taybetî jî teorîsyenên alîgirên fikirîna rexneyî û fazîleta entelektûelî li ser girîngîya wê li hev kirine. Lê dibe ku fikirîna rexneyî û fazîleta entelektûelî li hev nekin jî. Heke Celîl bi rastîya “p”yê bawer bike, ma ew dê di hema demê de der heqê hindê de hişvekirî jî be? Gelo ma ew dikare hem wisa bawer bike ku erdhej encama tevgerên tektonîk in û hem jî jê bawer neke? Divê demildest li ser van hêmanên girîng bê rawestan; ew ji aliyê Jonathan Adler (2002, 2003) ve bi awayekî serkeftî û mifadar hatine nîqaşkirin. Ew dibêje ku her du hêmanên dawî, anku fikirîna rexneyî û fazîleta entelektûelî helwestên bilind in der heqê bawerîyên bingehîn yên kesan de, lewma ew asta bawerîyan û girêdana bi wan bawerîyan ve kêr nakin.

Endîşeyên din ên epîstemolojîk ên nerîtî ku li ser epîstemolojîya perwerdeyê bandoreke mezin hiştine, bi van xalan ve eleqedar in: (a) *mutlaqîyet (absolutism)*, *piranîparêzî û rêjeyetî (relativism)* ya der heqê zanîn, rastî û piştrastkirinê de ne ji ber ku ew bi naveroka hînkirinê ve eleqedar in, (b) karakter û statûya epîstemolojîyên koman û îhtimalên têgihîştina van berhemên epîstemîk bi awayê “bitûnîparêzîya (universalistically)” di dilqê zehmetîyên “parçeparêzî (particularist)”yê de, (c) têkilîya di navbera “zanîna-çawanîyê (knowledge-how) û “zanîna wê (knowledge-that)” û cihê wan yê bilind di mav mifredatê de, (d) endîşeyên ji pirçandîparêzîyê dertên û daxilkirin/vederkirina nêrînên kenarîkirî (marginalized) yên naverokê û yên polê, û ya dawî jî (e) mijarên berfirehtir ên der barê hinkirin û hînbûnê de. (Ew qas zêde ne ku mirov nikare li vir bi kurtî jê behs bike; ji bo zêdetir referans û lêhûrbûna sistematîk cf. Bailin & Siegel 2003; Carter & Kotzee 2015; Cleverley & Phillips 1986; Robertson 2009; Siegel 2004, 2017; û Watson 2016).

3.4. Îhtilafên Felsefî der heqê Lêkolînên Perwerdeyê yên Empîrîk de

Ev sedsal an jî zêdetir e ku hewldanên lêkolîna perwerdeyê tête nirxandin ji aliyê sîyasetmedar, rayedar, rêvebir, sazkarên mifredatê, mamoste, feylesofên perwerdeyê û lêkoleran bi xwe ve, lê belê rexneyên wan dijberî hev in. Tawanbarîyên wekî “gelek navend-teorî ye û li bircên bilind e” peyda dibin li kêleka “gelek li ser pratîkî

hûr bûye û bêteorî maye”; lê li ser ronahîya nêrînên John Dewey û William James, ku li gorî wan erka teorîyê dê bibe rêber bo pratîka entelektûelî pirs-çareserkirinê, wisa dîyar dibe ku bêtir li rewacê ye ku dubendîya “teorî li hember pratîkê” tişteki xelet e. (Ji bo agahîyên ronîker ên li ser geşedana dîrokî ya lêkolîna perwerdeyê û pirsgirêkên wê, bnr. Lagemann 2000.)

Mirov dikare meyleke wekî ya jorîn, li ser şerê dîrûdirêj ê di navbera du komên rikber ên rêbazên lêkolînê de jî bibîne – li alîyekî nêrînên çendanî/îstatîstîkî yê lêkolînê hene, li alîyê din jî malbata lêkolînan a çawanî/etnografîk. (Li vir tercîha serenavan bi temamî ji xeletîyan bêpar nînin, ji ber ku ew di nav pêşbazîyekê de ne; wêdetir, nêrîna ewil bêtir bi xebatên “ezmûnî (experimental)” ve tete girêdan û ya din jî bi “xebatên qadê” ve, lê belê ev vegotîneke pir bi ser ve ye.) Lêkolîneran û çend feylesofên perwerdeyê ew her du alîyên rikber ên metodolojîk qedere çil pêncî salan wekî paradîgmayên rikber dihesibandin (her çend bi şêweyê gelek sist bin jî, fikrên Kuhn li qada lêkolîna perwerdeyê bandordar bûn), û dubendîya di navbera wan de wekî “şerê paradîgmayan” dihate binavkirin. Di eslê xwe de ew mijar tişteki epîstemolojîk bû: endamên koma çendanî/ezmûnî wisa bawer dikirin ku mirov dikare tenê bi rêbazan re xwe bigihîne îddîa û agahîyên qanîhker, bi taybetî jî yê der heqê hêmanên sedemî yê dîyardeyên (phenomena) perwerdeyê de, û ew kes rêbazên çawanîyê bi temamî lawaz dibînin; li alîyê din jî şopînerên nêrînên çawanî/etnografîk jî koma din gelek “pozîtîvîstîk” dibînin ku bi nêrîneke netêrbar a sedemîyê ve bi mijarên mirovî re eleqedar dibin – ku cihê ajo û aqilî, hebûna paşxaneyê têkildar a agahîyan, haydarbûna ji normên çandî û tiştên wekî wan paşguh dikin. Ji şîrovekarên “şerê paradîgmayan” kêmkêşan jî gotîye rê nehatiye girtin ku mirov her du nêrînan di bernameyê lêkolînê de bi kar bîne – bi şertê ku ew li dûv hev an jî paralelî hev bêne bikaranîn; ew li bin banê epîstemolojîyên jihevçuda hatine rêzkirin, lewma nabe ku li hev bêne têkelkirin û bikaranîn. Lê vê dawîyê meyil ber bi jinûveavakirinê ve ye, anku ber bi wê nêrîne ye ku di eslê xwe de her du malbatên metodolojîk li hev diguncin û ne wekî pênaseya paradîgmayên Kuhnî ne, û ev meyla dawî her diçe berbelavtir dibe. (Ji bo nîqaşên hûrgilîtir ên li ser van “şeran”, bnr. Howe 2003 û Phillips 2009.)

Lê belê nîqaşên herî dawî û zindî yê der barê lêkolînê perwerdeyê de di destpêka mîlennyûmê de dest pê kirin, wextê Hikûmeta Federal a Emerîkayê tenê berê xwe da fonkirina lêkolînên perwerdeyê yê qet'î – anku ew cure lêkolînên ku bikarin hêmanên sedemî ava bikin ji bo rêberîya polîtîkayên di pratîkê de sûdewer. (Dihate gotin ku bingeheke wisa ya zanyarîya sedemî ji bo biryardayîna tibî berdest e.) Lê belê “zanîstîya qet'î” ne ji aliyê civaka lêkolîner lê ji aliyê sîyasetmedaran ve dihate pênasekirin û ew pênase li ser bikaranîna rêbaza lêkolînê ya mewzûbehs dihate kirin. Bi gotineke din wisa dîyar bû projeyên hêjayî wergirtina fonên Federal, ezmûn an jî lêkolînên qadê yê ku bi tesadûfî kontrolkirî (Randomized Field Trial- RFT) bûn. Di van deh salên dawîyê de RFT bûne “standartên zêrîn” ên metodolojîyê.

Konseya Neteweyî ya Lêkolînan [The National Research Council (NRC)] ya ku şaxek e ji Akademîyên Neteweyî yê Emerîkî bo Zanistan raporek weşand ku di bin bandora felseya zanistê ya postpozîtîvîst de ye (NRC 2002). Li gor wê raporê ev pîvan yeke pir teng e. Dûre hejmareke zêde ya gotaran hate weşandin ji bo nîşan bidin ka ew “standartên zêrîn” ên qet'îbûna zanistê çawa zîyanê didin dîroka zanistê, ka çawa ew siruşt a aloz (complex) a têkilîyên di navbera delîl û sîyasetrêjî (policy making) de hatîye xerabkirin û wekî tiştê gelek hêsan û sade hatîye nîşandan (bo mînak rolê nirxdayîne yê girêdana destkeftîyên ezmûnî bi fermanên sîyasî ve pir caran biçûk hatîye dîtin), herwisa lêkolînerên çawanîyê jî li ser siruşt a zanistî ya xebatên xwe bi şîd rawestîyane. Dîsa jî û mihtemelen ji ber ku wê hewil da hevseng be û piştevanîya bikaranîna RFTyan bike di hin peywendên lêkolînan de, ew rapora NRCyê bû mijara sempozyûmên çar kovaran, li wir kêman kesan parêzvanîya wê kir û gelek aliyên felsefî jî êriş birine ser wê: Nivîskarên wê raporê kesên pozîtîvîst bûn, wan bi awayekî xelet jê bawer dikir ku divê vekolînên perwerdeyê dikarin bêalî (notr) bin, lewma jî wan rêyên bikaranîna hêza ku pêvajoya lêkolînê sînordar dikir, paşguh dikirin. Wan siruşt a dîyardeyên perwerdeyê xelet fehî kiribû û her wisa tiştên wisa dibûn. Ev loda mijaran hê jî ji aliyê vekolerên perwerdeyê û feylesofên perwerde yê zanistê ve tîn nirxandin, gelek caran babetên felsefeya zanistê jî dikevin navê: Avakirina delîla garantîker, siruşt a teorîyan û ya erêkirin (confirmation) û ravekirinê (explanation) û hwd. Berhema nû û girîng a Nancy Cartwrightê ku li ser sedemî (causation), delîl û sîyaseta bingehe-delîl hatîye nivîsandin, zêdekarîyên alozîya

felsefî û analîzên pratîk ên cîhana rasteqîn dike li ser mijarên navendî yên ku li jor hatine nîqaşkirin. (Cartwright & Hardie 2012, Cartwright 2013; ji bo nêrîneke giştgir a dubendîyên der barê delîlê di perwerde û lîteratûra felsefeya perwerdeyê de cf. Kvernbekk 2015.)

4. Gotinên Dawî

Wek ku berê jî li ser hate rawestan, ne mimkûn e ku mirov di sernamekî ansîklopedîyayê de hemû qada felsefeya perwerdeyê pêşkêş bike. Dewletên cîhanê nerîtên xwe yên entelektûlî hene û herwisa her yekê ji wan rê û rêbazên xwe yên cuda hene ji bo sazûmankirina felsefeya perwerdeyê di nav derdorên akademîk de, lê hîç yek ji wan nîqaşan jî di vê nivîsa berdest de nînin. Lê belê divê bê gotin ku di cîhana Anglo-Amerîkî bi xwe de jî ew qas cudahiya nêrînan heye ku nivîskarên ku ji bo hilberîna berhemeke giştgir hewl bidin, dê di demeke zû de bigihîjin sînorên şîyanên xwe. Wek ku bi awayekî aşkere di vê nivîsa berdest de pêk hatiye.

Lê mala Xwedê ava, di van sî salên dawîyê de hinek çavkanî peyda bûn ku bi taybetî pirsgerêk hinekê hêsantir kirin. Rêzeke sernavên ansîklopedîyan peyda bûn, hem bi giştî li ser qadê hem jî li ser gelek babetên taybet yên ku di vê nivîsê de baş nehatine ravekirin (bnr. see, as a sample, Burbules 1994; Chambliss 1996b; Curren 1998, 2018; Phillips 1985, 2010; Siegel 2007; Smeyers 1994), du “Ansîklopedî” (Chambliss 1996a; Phillips 2014), “Rêberêk” (Blake, Smeyers, Smith, & Standish 2003), pirtûkeke “Hevkarîyê” (Curren 2003), du “Pirtûkên Destan” Siegel 2009; Bailey, Barrow, Carr, & McCarthy 2010), antolojîyeke giştgir (Curren 2007), ferhengeke têgehên sereke yên qadê (Winch & Gingell 1999), û yek an jî du pirtûkên dersê (Carr 2003; Noddings 2015) hatine amadekirin. Her wisa qedereke pirtûkan ji nû ve hatin çapkirin û hinek jî berhevokên gotarên li ser mijarên taybet hatine amadekirin ku li vir bi kurtî behsa wan hate kirin (ji bo mînakeke dîtir bnr. . Rorty 1998, Stone 1994). Dîsa komeke kovarên navneteweyî yên wekî *Theory and Research in Education*, *Journal of Philosophy of Education*, *Educational Theory*, *Studies in Philosophy and Education*, û *Educational Philosophy and Theory* derketin. Lewma

têra xwe materyal hene ku xwînerê eleqedar pêve mijûl bibin.

Çavkanî

- Adler, Jonathan E., 2002, *Belief's Own Ethics*, Cambridge, MA: MIT Press.
- , 2003, “Knowledge, Truth and Learning”, in Curren 2003: 285–304. doi:10.1002/9780470996454.ch21
- Anderson, Elizabeth, 2007, “Fair Opportunity in Education: A Democratic Equality Perspective”, *Ethics*, 117(4): 595–622. doi:10.1086/518806
- Archambault, Reginald D. (ed.), 1965, *Philosophical Analysis and Education*, London: Routledge.
- Audi, Robert, 2017, “Role Modelling and Reasons: Developmental and Normative Grounds of Moral Virtue”, *Journal of Moral Philosophy*, 14(6): 646–668. doi:10.1163/17455243-46810063
- Baehr, Jason, 2011, *The Inquiring Mind: On Intellectual Virtues and Virtue Epistemology*, Oxford: Oxford University Press. doi:10.1093/acprof:oso/9780199604074.001.0001
- (ed.), 2016, *Intellectual Virtues and Education: Essays in Applied Virtue Epistemology*, New York: Routledge.
- Bailey, Richard, Robin Barrow, David Carr, and Christine McCarthy (eds), 2010, *The SAGE Handbook of the Philosophy of Education*, Los Angeles: Sage. doi:10.4135/9781446200872
- Bailin, Sharon and Harvey Siegel, 2003, “Critical Thinking”, in Blake et al. 2003: 181–193. doi:10.1002/9780470996294.ch11
- Ben-Porath, Sigal R., 2006. *Citizenship Under Fire: Democratic Education in Times of Conflict*, Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Blake, Nigel, Paul Smeyers, Richard Smith, and Paul Standish (eds.), 2003, *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*, Oxford: Blackwell. doi:10.1002/9780470996294
- Brighouse, Harry, 2005, *On Education*, London: Routledge.
- , 2009, “Moral and Political Aims of Education”, in Siegel 2009: 35–51.
- Brighouse, Harry and Adam Swift, 2009, “Educational Equality versus Educational

- Adequacy: A Critique of Anderson and Satz”, *Journal of Applied Philosophy*, 26(2): 117–128. doi:10.1111/j.1468-5930.2009.00438.x
- Bull, Barry L., 2008, *Social Justice in Education: An Introduction*, New York: Palgrave MacMillan.
- Burbules, Nicholas C., 1994, “Marxism and Educational Thought”, in *The International Encyclopedia of Education*, (Volume 6), Torsten Husén and T. Neville Postlethwaite (eds.), Oxford: Pergamon, second edition, pp. 3617–22.
- Burnyeat, Myles F., 1980, “Aristotle on Learning to be Good”, in Amélie Oksenberg Rorty (ed.), *Essays on Aristotle’s Ethics*, Berkeley CA: University of California Press, pp. 69–92.
- Callan, Eamonn, 1997, *Creating Citizens: Political Education and Liberal Democracy*, Oxford: Clarendon Press. doi:10.1093/0198292589.001.0001
- , 2006, “Love, Idolatry, and Patriotism”, *Social Theory and Practice*, 32(4): 525–546. doi:10.5840/soctheorpract200632430
- Carr, David, 2003, *Making Sense of Education: An Introduction to the Philosophy and Theory of Education and Teaching*, London: RoutledgeFalmer.
- Carter, J. Adam and Ben Kotzee, 2015, “Epistemology of Education”, *Oxford Bibliographies Online*, last modified: 26 October 2015.
- Carter, J. Adam and Duncan Pritchard, 2017, “Epistemic Situationism, Epistemic Dependence, and the Epistemology of Education”, in Abrol Fairweather and Mark Alfano (eds.), *Epistemic Situationism*, Oxford: Oxford University Press, pp. 168–191. doi:10.1093/oso/9780199688234.003.0010
- Cartwright, Nancy D., 2013, *Evidence: For Policy and Wheresoever Rigor Is a Must*, London: London School of Economics and Political Science.
- Cartwright, Nancy D. and Jeremy Hardie, 2012, *Evidence-based Policy: A Practical Guide to Doing It Better*, Oxford: Oxford University Press.
- Chambliss, J.J. (ed.), 1996a, *Philosophy of Education: An Encyclopedia*, New York: Garland.
- Chambliss, J.J., 1996b, “History of Philosophy of Education”, in Chambliss 1996a, pp. 461–472.
- Clayton, Matthew, 2006, *Justice and Legitimacy in Upbringing*, Oxford: Oxford University Press. doi:10.1093/0199268940.001.0001

-
- Cleverley, John and D.C. Phillips, 1986, *Visions of Childhood: Influential Models from Locke to Spock*, New York: Teachers College Press.
- Curren, Randall R., 1998, "Education, Philosophy of", in E.J. Craig (ed.), *Routledge Encyclopedia of Philosophy*, vol. 3, pp. 231–240.
- , 2000, *Aristotle on the Necessity of Public Education*, Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- , (ed.), 2003, *A Companion to the Philosophy of Education*, Oxford: Blackwell. doi:10.1002/9780470996454
- , (ed.), 2007, *Philosophy of Education: An Anthology*, Oxford: Blackwell.
- , 2013, "A Neo-Aristotelian Account of Education, Justice and the Human Good", *Theory and Research in Education*, 11(3): 231–249. doi:10.1177/1477878513498182
- , 2018, "Education, History of Philosophy of", revised second version, in *Routledge Encyclopedia of Philosophy Online*. doi:10.4324/9780415249126-N014-2
- Curren, Randall, Emily Robertson, and Paul Hager, 2003, "The Analytical Movement", in Curren 2003: 176–191. doi:10.1002/9780470996454.ch13
- Curren, Randall and Charles Dorn, 2018, *Patriotic Education in a Global Age*, Chicago: University of Chicago Press.
- Dworkin, Ronald, 1977, *Taking Rights Seriously*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Elgin, Catherine Z., 1999a, "Epistemology's Ends, Pedagogy's Prospects", *Facta Philosophica*, 1: 39–54
- , 1999b, "Education and the Advancement of Understanding", in David M. Steiner (ed.), *Proceedings of the 20th World Congress of Philosophy*, vol. 3, Philosophy Documentation Center, pp. 131–140.
- Galston, William A., 1991, *Liberal Purposes: Goods, Virtues, and Diversity in the Liberal State*, Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139172462
- Gellner, Ernest, 1959, *Words and Things: A Critical Account of Linguistic Philosophy and a Study in Ideology*, London: Gollancz.
- Gilligan, Carol, 1982, *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's*

- Development*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Goldberg, Sanford, 2013, “Epistemic Dependence in Testimonial Belief, in the Classroom and Beyond”, *Journal of Philosophy of Education*, 47(2): 168–186. doi:10.1111/1467-9752.12019
- Goldman, Alvin I., 1999, *Knowledge in a Social World*, Oxford: Oxford University Press. doi:10.1093/0198238207.001.0001
- Greene, Maxine, 1988, *The Dialectic of Freedom*, New York: Teachers College Press.
- Gutmann, Amy and Dennis F. Thompson, 1996, *Democracy and Disagreement*, Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- Hand, Michael, 2006, “Against Autonomy as an Educational Aim”, *Oxford Review of Education*, 32(4): 535–550. doi:10.1080/03054980600884250
- Hardie, Charles Dunn, 1941 [1962], *Truth and Fallacy in Educational Theory*, New York: Teachers College Bureau of Publications.
- Hirst, Paul, 1965, “Liberal Education and the Nature of Knowledge”, in *Philosophical Analysis and Education*, Reginald D. Archambault, (ed.), London: Routledge, pp. 113–138.
- Hirst, Paul and R.S. Peters, 1970, *The Logic of Education*, London: Routledge.
- Hollis, Martin, 1982, “Education as A Positional Good”, *Journal of Philosophy of Education*, 16(2): 235–244. doi:10.1111/j.1467-9752.1982.tb00615.x
- Howe, Kenneth R., 2003, *Closing Methodological Divides: Toward Democratic Educational Research*, Dordrecht: Kluwer. doi:10.1007/0-306-47984-2
- Jacobs, Lesley A., 2010, “Equality, Adequacy, And Stakes Fairness: Retrieving the Equal Opportunities in Education Approach”, *Theory and Research in Education*, 8(3): 249–268. doi:10.1177/1477878510381627
- Kotzee, Ben (ed.), 2013, *Education and the Growth of Knowledge: Perspectives from Social and Virtue Epistemology*, Oxford: Wiley. doi:10.1002/9781118721254
- Kristjánsson, Kristján, 2015, *Aristotelian Character Education*, London: Routledge.
- , 2017, “Emotions Targeting Moral Exemplarity: Making Sense of the Logical Geography of Admiration, Emulation and Elevation”, *Theory and Research in Education*, 15(1): 20–37. doi:10.1177/1477878517695679
- Kvernbekk, Tone, 2015, *Evidence-based Practice in Education: Functions of*

- Evidence and Causal Presuppositions*, London: Routledge.
- Lagemann, Ellen Condliffe, 2000, *An Elusive Science: The Troubling History of Educational Research*, Chicago: University of Chicago Press.
- Locke, J., 1693, *Some Thoughts Concerning Education*, London: Black Swan in Paternoster Row.
- Lucas, Christopher J. (ed.), 1969, *What is Philosophy of Education?*, London: Macmillan.
- Lyotard, J-F., 1984, *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- MacIntyre, Alasdair, 1984, *After Virtue: A Study in Moral Theory*, second edition, Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Martin, Jane Roland, 1985, *Reclaiming a Conversation: The Ideal of the Educated Woman*, New Haven, CT: Yale University Press.
- Mehta, Ved, 1963, *Fly and the Fly-Bottle: Encounters with British Intellectuals*, London: Weidenfeld and Nicolson.
- Miller, Richard W., 2007, "Unlearning American Patriotism", *Theory and Research in Education*, 5(1): 7–21. doi:10.1177/1477878507073602
- National Research Council (NRC), 2002, *Scientific Research in Education*, Washington, DC: National Academies Press. [[NRC 2002 available online](#)]
- Noddings, Nel, 1984, *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, Berkeley: University of California Press.
- , 1992, *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*, New York: Teachers College Press.
- , 2015, *Philosophy of Education*, fourth edition, Boulder, CO: Westview.
- O'Connor, D.J., 1957, *An Introduction to Philosophy of Education*, London: Routledge.
- Park, J., (ed.), 1965, *Bertrand Russell on Education*, London: Allen and Unwin.
- Peters, R.S., (ed.), 1973, *The Philosophy of Education*, Oxford: Oxford University Press.
- , 1981, *Moral Development and Moral Education*, London: G. Allen & Unwin.
- Phillips, D.C., 1985, "Philosophy of Education", in *International Encyclopedia of Education*, Torsten Husén and T. Neville Postlethwaite, (eds.), pp. 3859–3877.

- , 1987, *Philosophy, Science, and Social Inquiry: Contemporary Methodological Controversies in Social Science and Related Applied Fields of Research*, Oxford: Pergamon.
- , 2009, “Empirical Educational Research: Charting Philosophical Disagreements in an Undisciplined Field”, in Siegel 2009: 381–406.
- , 2010, “What Is Philosophy of Education?”, in Bailey et al. 2010: 3–19. doi:10.4135/9781446200872.n1
- , (ed.), 2014, *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*, Los Angeles: Sage.
- Pritchard, Duncan, 2013, “Epistemic Virtue and the Epistemology of Education”, *Journal of Philosophy of Education*, 47(2): 236–247. doi:10.1111/1467-9752.12022
- , 2016, “Intellectual Virtue, Extended Cognition, and the Epistemology of Education”, in Baehr 2016: 113–127.
- Rawls, John, 1971, *A Theory of Justice*, Cambridge MA: Harvard University Press.
- , 1993, *Political Liberalism*, New York: Columbia University Press.
- Robertson, Emily, 2009, “The Epistemic Aims of Education”, in Siegel 2009: 11–34.
- Rorty, Amélie Oksenberg (ed.), 1998, *Philosophers on Education: New Historical Perspectives*, New York: Routledge.
- Satz, Debra, 2007, “Equality, Adequacy, and Education for Citizenship”, *Ethics*, 117(4): 623–648. doi:10.1086/518805
- Scheffler, Israel, 1960, *The Language of Education*, Springfield, IL: Thomas.
- , 1965, *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*, Chicago: Scott, Foresman.
- , 1973 [1989], *Reason and Teaching*, Indianapolis, IN: Hackett.
- Schouten, Gina, 2012, “Fair Educational Opportunity and the Distribution of Natural Ability: Toward a Prioritarian Principle of Educational Justice”, *Journal of Philosophy of Education*, 46(3): 472–491. doi:10.1111/j.1467-9752.2012.00863.x
- Scriven, Michael, 1991a, “Beyond Formative and Summative Evaluation”, in Milbrey McLaughlin and D.C. Phillips (eds.), *Evaluation and Education: At Quarter Century*, Chicago: University of Chicago Press/NSSE, pp. 19–64.

-
- , 1991b, *Evaluation Thesaurus*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Siegel, Harvey, 1988, *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*, New York: Routledge.
- , 1997, *Rationality Redeemed?: Further Dialogues on an Educational Ideal*, New York: Routledge.
- , 2004, “Epistemology and Education: An Incomplete Guide to the Social-Epistemological Issues”, *Episteme*, 1(2): 129–137. doi:10.3366/epi.2004.1.2.129
- , 2005, “Truth, Thinking, Testimony and Trust: Alvin Goldman on Epistemology and Education”, *Philosophy and Phenomenological Research*, 71(2): 345–366. doi:10.1111/j.1933-1592.2005.tb00452.x
- , 2007, “Philosophy of Education”, in *Britannica Online Encyclopedia*, last modified 2 February 2018. URL = <<https://academic.eb.com/levels/collegiate/article/philosophy-of-education/108550>>
- , (ed.), 2009, *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*, New York: Oxford University Press. doi:10.1093/oxfordhb/9780195312881.001.0001
- , 2016, “Israel Scheffler”, In J. A Palmer (ed.), *Routledge Encyclopaedia of Educational Thinkers*, London: Routledge, pp. 428–432.
- , 2017, *Education’s Epistemology: Rationality, Diversity, and Critical Thinking*, New York: Oxford University Press.
- , 2018, “The Epistemology of Education”, *Routledge Encyclopedia of Philosophy Online*, doi:10.4324/0123456789-P074-1.
- Skinner, B.F., 1948 [1962], *Walden Two*, New York: Macmillan.
- , 1972, *Beyond Freedom and Dignity*, London: Jonathan Cape.
- Smeyers, Paulus, 1994, “Philosophy of Education: Western European Perspectives”, in *The International Encyclopedia of Education*, (Volume 8), Torsten Husén and T. Neville Postlethwaite, (eds.), Oxford: Pergamon, second Edition, pp. 4456–61.
- Smith, B. Othanel and Robert H. Ennis (eds.), 1961, *Language and Concepts in Education*, Chicago: Rand McNally.
- Snook, I.A., 1972, *Indoctrination and Education*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Stone, Lynda (ed.), 1994, *The Education Feminism Reader*, New York: Routledge.
- Strike, Kenneth A., 2010, *Small Schools and Strong Communities: A Third Way of*

School Reform, New York: Teachers College Press.

Warnick, Bryan R., 2015, “Taming the Conflict over Educational Equality”, *Journal of Applied Philosophy*, 32(1): 50–66. doi:10.1111/japp.12066

Watson, Lani, 2016, “The Epistemology of Education”, *Philosophy Compass*, 11(3): 146–159. doi:10.1111/phc3.12316

Winch, Christopher and John Gingell, 1999, *Key Concepts in the Philosophy of Education*, London: Routledge.

Çavkaniyên din ên li ser înternetê

- [PES \(Philosophy of Education Society, North America\)](#)
- [PESA \(Philosophy of Education Society of Australasia\)](#)
- [PESGB \(Philosophy of Education Society of Great Britain\)](#)
- [INPE \(International Network of Philosophers of Education\)](#)

Spasî

Nivîskar û editor ji dil spasîya Randall Curren dikin ji bo ku wê qederek pêşnîyazên avaker şandin ji bo nûjenkirina Havîna 2018an a vî serenavî.