

**T.C.**  
**MALTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**FELSEFE ANABİLİM DALI**

**ANTROPONTOLOJİK AÇIDAN EĞİTİM**  
**KAVRAMI ve EĞİTİMDE ETİK SORUNSALI**

**DOKTORA TEZİ**

**ŞEHRİBAN CENAN**

**10 11 50 101**

**Danışman Öğretim Üyesi:**  
**Prof. Dr. Betül ÇOTUKSÖKEN**

**İstanbul, Eylül 2016**

**T.C.**  
**MALTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**FELSEFE ANABİLİM DALI**

**ANTROPONTOLOJİK AÇIDAN EĞİTİM**  
**KAVRAMI ve EĞİTİMDE ETİK SORUNSALI**

**DOKTORA TEZİ**

**ŞEHRİBAN CENAN**

**10 11 50 101**

**Danışman Öğretim Üyesi:**  
**Prof. Dr. Betül ÇOTUKSÖKEN**

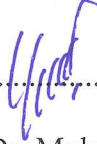
**İstanbul, Eylül 2016**

T.C. Maltepe Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,


20.05.2016 tarihinde tezinin savunmasını yapan Şehriban CENAN'a ait,  
"Antropontolojik Açıdan Eğitim Kavramı ve Eğitimde Etik Sorunsalı" başlıklı çalışma,  
Jürimiz Tarafından Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı Felsefe Doktora  
Programında Doktora Tezi Olarak **Oy Birliği/Oy Çokluğu** ile kabul edilmiştir.



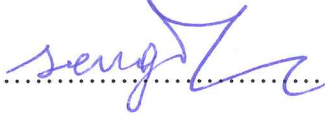
Prof. Dr. Betül ÇOTUKSÖKEN  
(Başkan)  
(Danışman)



Prof. Dr. Muhsin YILMAZ  
Jüri Üyesi



Prof. Dr. Zekiye KUTLUSOY  
Jüri Üyesi



Prof. Dr. Sevgi İYİ  
Jüri Üyesi



Doç. Dr. Uğur EKREN  
Jüri Üyesi

## ÖNSÖZ

İnsana ve işine olan saygısıyla hayranlık duyduğum; felsefe doktora programına başladığım günden beri yardımlarını, desteğini benden esirgemeyen, yaklaşımlarıyla ufkumu açan, özgün felsefesini yaptığı çalışmalarla yaşama geçirmiş olması nedeniyle örnek aldığım sayın hocam Prof. Dr. Betül Çotuksöken'e danışmanlığımı kabul ettiği için teşekkür ederim.

Felsefeye adanmış yaşamıyla bizlere örnek olan ve felsefe bilgime olan katkılarından dolayı saygıdeğer hocam sayın Prof. Dr. İoanna Kuçuradi'ye, sonsuz sabrıyla her zaman beni dinleyen ve beni hep yüreklendiren sayın hocam Prof. Dr. Zekiye Kutlusoy'a, sorduğu sorularla farklı bakış açıları geliştirmeme katkıda bulunan sayın hocam Prof. Dr. Sevgi İyi'ye, değerli jüri üyesi sayın Prof. Dr. Muhsin Yılmaz'a ve danışmanlığı süresince yardımlarını bizden esirgemeyen sayın Doç. Dr. Ahu Tunçel'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

İstanbul, Eylül 2016

ŞEHRİBAN CENAN

## ÖZET

Bu tezin bütününde, eğitimin tamamının etik bir etkinlik olabilmesi için, eğitime insan felsefesi açısından bakmanın yararlı olacağı ileri sürülmektedir.

Üç bölüm olarak hazırlanan bu tezin birinci bölümünde, eskiçağ, ortaçağ, yeniçağ ve 20. yüzyıldaki eğitim anlayışları, filozofların eğitim üzerine görüşleri irdelenmiştir. İkinci bölümde antropontoloji açısından eğitim ele alınmıştır. “Dil ve kültür varlığı olarak insan”, “söz edimleri kuramları”, “eğiten ve eğitilen varlık olarak insan” konuları incelenmiştir. Son bölümde de “etik açıdan eğitim”, “eğitim-sorumluluk-etik” ve “eğitim-özgürlük” bağlamı irdelenmiştir.

Sonuçta, etik nitelikli bir eğitim konusunda eğiten ve eğitilen insan “düşünme” ve “dil”den ayrı düşünülemeyeceği ortaya konulmaya çalışılmıştır.

**Anahtar sözcükler:** Antropontoloji, dil, eğitim, etik, özgürlük, sorumluluk

## **ABSTRACT**

In the whole of this thesis, it is proposed that it's useful to look at education in terms philosophical anthropology for the entire education to be an ethical activity.

In the first part of this thesis prepared in three parts, ancient, medieval, early modern and 20th century understandings of education, the philosophers' views on education are examined. In the second part, education is discussed in terms of anthropontology. "Human as the being of language and culture", "speech acts theories", "human being who educates and is educable" subjects are analyzed. In the final part, "ethical education", "education - responsibility – ethics" and "education-freedom" context is examined.

As a result, it is tried to put forward that human being who educates and is educable cannot be considered separate from "thinking" and "language".

**Keywords:** Anthropontology, language, education, ethics, freedom, responsibility

**İÇİNDEKİLER**.....Sayfa

Tez onay Sayfası.....	İ
ÖNSÖZ .....	İİ
ÖZET.....	İİİ
ABSTRACT .....	İV
İÇİNDEKİLER .....	V

**GİRİŞ** .....1

**BİRİNCİ BÖLÜM: FELSEFE TARİHİNDE EĞİTİME BAKIŞ**

1. 1 Eskiçağda Eğitime Bakış .....	11
1. 2 Ortaçağda Eğitime Bakış .....	24
1. 3 Yeniçağda Eğitime Bakış.....	41
1. 4 Yirminci Yüzyılda Eğitime Bakış.....	53

**İKİNCİ BÖLÜM: İNSAN FELSEFESİ AÇISINDAN EĞİTİM**

2. 1 Dil Kültür Varlığı Olarak İnsan.....	66
2. 2 Söz Edimleri Kuramı ve Eğitim.....	73
2. 3 Eğitilen Varlık Olarak İnsan.....	85
2. 4 Eğiten Varlık Olarak İnsan.....	98

**ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: ETİK AÇIDAN EĞİTİM**

3. 1 Etik Bir Bilgi Olarak Değer Bilgisi.....	110
3. 2 Eğitim - Sorumluluk - Etik Bağlamı.....	135
3. 3 Eğitim - Özgürlük Bağlamı.....	150

<b>Sonuç .....</b>	<b>159</b>
<b>Kaynaklar .....</b>	<b>165</b>
<b>Özgeçmiş.....</b>	<b>173</b>





## GİRİŞ

Günümüzde özcü, aktarmacı, ezbere dayalı eğitim sistemlerinin, insanın bir amaç varlık olarak yetişmesini ve yeryüzündeki özel yerini kazanmasını sağlamadıkları görülmektedir. Her eğitim şeklinin etik temelli olmadığı açıktır; ancak, “etik”ten uzak bir eğitime eğitim denilebilir mi? Eğitimden ne anlaşılmalıdır? Bu tezin amacı, eğitimin sadece etik boyutu olan bir etkinlik değil, tamamının etik bir etkinlik olabilmesi için özcü olmayan, insanın “disharmonik” yapısını hesaba katan, insanı bir olanaklar varlığı olarak gören ve eğitimde dilin önemine dikkat çeken “antropontolojik” bakış açısına ihtiyaç olduğunu ortaya koyabilmektir.

Antropoloji ve ontolojiyi birleştiren bir kavram olan antropontoloji, başka bir deyişle insan-varlık bilgisi, “hem bir bakış açıdır, yaklaşımdır hem de temel bir felsefe disiplini” (Çotuksöken, 2014, s. 52). Etik, insan ilişkilerinin olağanlığı içinde ortaya çıkan ve insanların eylemlerini yöneten; ahlaksal, kültürel ve yerel normlardan farklı olarak “eylem-özne, eylem-kural, eylem-değer, eylem-dil ilişkisini çözümlenmeye çalışan bir bilgi türü olarak ortaya çıkar” (Çotuksöken, 2014, s. 50).

Eğitilme ve eğitime, insanın olanaklarından. Eğitim, insanı diğer canlılardan ayıran başlıca niteliklerden biridir. Hayvanda “eğitilme” değil, “terbiye edilme” söz konusudur. Fransızca’da *eduquer* insan eğitimi için, *dresser* hayvan eğitimi için kullanılır (Mengüşoğlu’dan aktaran Kaynardağ, 1997, s. 49-50). İnsan ancak eğitimle insan olabilir (Kant, 2007, s. 31). Reboul’e göre de “insan haline gelmek” için eğitim gerekir (Reboul, 1991, s. 30).

Eğitime “antropontolojik” yaklaşımın, tek başına etiği öncelediği söylenemez. Etiğin de her zaman “antropontolojik” bakış açısına sahip olduğu savunulamaz. Eğitim ve

etik konularında literatür taraması yapılarak hazırlanan bu tez, insanı insan yapan “etik” bir eğitimin ancak etik bilgi ve “antropontolojik” bakış açısının birleşmesiyle sağlanabileceğini göstermeye çalışması ve Eskiçağdan başlayarak günümüz antropontolojisine getiren yolu incelemesi bakımından önemlidir.

Eğitimle insanın iyiye yöneleceğini düşünen filozoflar kimlerdir? İnsana özcu yaklaşmayan felsefi yaklaşımlar nelerdir? Eğitimde dilin önemi nedir? Dil olanağı insan dünyasına neler katar? Sorularına da yanıt arayan bu tez, üç bölüm olarak hazırlanmıştır.

Birinci Bölümde; Eskiçağda, Ortaçağda, Yeniçağda ve 20. Yüzyılda eğitim üzerinde durulacak, filozofların eğitimle ilgili düşünceleri belirtilecektir.

Eskiçağda eğitim, kamusal bir gereklilik olarak görülür; kent devletindeki bireylere gelenekler ve üstlenecekleri görevler öğretilir (Cubberley, 2004, s. 38-49). Eskiçağda, Sofistler, bireycilik ruhunu eğitimle bütünleştirirler (Davidson, 2008, s. 116) ve insanı değişebilen/değiştirilebilen bir varlık olarak değerlendirirler. Protagoras için “insan her şeyin ölçüsüdür” (Magee, 2000, s. 18). Sofistlerin bu yaklaşımına karşılık Sokrates için “Kendini bil !” temel ilkedir. Platon da kötülükleri ortadan kaldırmak için *Devlet* kavrayışını ortaya koyar ve toplumun bütünüyle dönüştürülmesini öne çıkarır (Davidson, 2008, s. 149-150). Platon’a göre gerçek bir devlet adamının başlıca işi, yurttaşlarını “iyi”ye ulaştırmak ve bunun yollarını bilmektir (Gökberk, 2010, s. 56). Mağara alegoriyle de eğitimin ve bilginin önemine dikkat çeken Platon için eğitim, bilgiden yoksun ruha bilgi koymak değil, ruhu iyiye yöneltmedir (Platon, 2009, 518c-518d). İnsana form vermenin en dikkat çekici örneğini veren Platon için devlet, toplum için bir eğitim kurumudur. İdeal devlet aynı zamanda ahlaki ideali de gözler önüne serer.

Platon ve Aristoteles'in söylemlerinden de yakalayabildiğimiz tümeller/genel kavramlar tartışması, Ortaçağın en belirgin tartışma alanı olmuştur. Tekil tümel gerilimini yaşayan insan, Ortaçağdan günümüze karşıtlıklar içinde kendisini yeniden oluşturan, değişebilen/değiştirebilen dolayısıyla kendisini, kendisi aracılığı ile eğitebilen bir varlık olmayı sürdürmüştür.

Ortaçağda eğitim kavramı, teolojiyle birlikte anlam kazanır; fakat tümelleri savunan görüşlere tepki gösteren nominalistler, inanç ile bilgi arasına kesin ayırım koyar (Gökberk, 2010, s. 156). Nominalizmin en dikkate değer temsilcilerinden biri olan Ockhamlı William'a göre tümeller dilde yer alırlar. Tümeller tartışmaları sonucunda, varolanların tek bir özü olduğu anlayışından, değişimin de temel bir kategori olabileceği düşüncesine doğru bir yol alınır (Çotuksöken, 2011a, s. 164-165). Bu durumda, zaman içinde bireyin, bireysel varoluşun önem kazanmaya başladığı görülür.

Ortaçağdan Yeniçağa geçerken, Yeniçağda da Ortaçağda olduğu gibi "akıl" ve Tanrı kavramları gündemdedir. Fakat Betül Çotuksöken'e göre ortaçağ filozofları tanrıbilimsel konuları ele almada *a priori* yaklaşımı sergilerken, Yeniçağ filozofları tavırlarını *a posteriori* olandan yana koymuşlardır (Çotuksöken, 2011a, s. 252).

Yeniçağda doğayı bilme ve dönüştürme isteğiyle onu nesne kılma çabası Bacon ve Descartes ile kendini gösterir. Bilimin dönüştürücü gücüne inanan Bacon için "bilgi güçtür".Descartes, insanın tüm varlığını düşünme edimine dayandırarak, insan varlığını düşünme edimi aracılığıyla özne haline getirir. (Çotuksöken, 2002b, s. 62-65). "Descartes'in doğru/kesin bilgiye sarsılmaz bir temel arayışında ortaya koyduğu *cogito* kavramı, başka deyişle "düşünen ben" (bilen özne), insanın dünya karşısında

yalnızca kendi akılsal olanaklarına dayanarak varoluşunu gerçekleştirme yönünde en etkili adım olmuştur” (Günay, 2013, s. 93).

Doğduğumuzda zihnimizin boş bir sayfaya benzediğini ileri süren Locke’un ortaya koyduğu düşünceler, herkesin eğitimle özgürleşebileceği inancına yol açar (Magee, 2000, s. 105). Eğitilme kadar eğitmeye de önem veren Kant için insan, kendisinden sonraki nesilleri eğitmekten sorumludur. “Bu yüzden insanın bir ödev olarak üstlenebileceği ve kendisini adayabileceği en büyük ve en güç sorun eğitim meselesidir. Çünkü anlayış-kavrayış eğitime, eğitim de sırasında anlayışa-kavrayışa bağlıdır” (Kant, 2007, s. 35). Filozofların eğitim üzerine düşünceleri Kant’tan günümüze devam etmiştir.

20. yüzyılda eğitim ve demokrasi kavramlarının birlikte anılmasını sağlayan John Dewey’e göre demokrasinin merkezinde eğitim vardır (Dewey, 2014, s. 42-43). Nermi Uygur için eğitimde hem “bilgi” hem de “eylem” birlikte yer almalıdır (Uygur, 2012a, s. 135). Betül Çotuksöken’e göre, 20. yüzyılda insanın başarısı, dilin bağımsız bir araştırma konusu yapılması ve insanı dili aracılığıyla kavramaya başlamasıdır. Antropolojik nitelikli varlık anlayışının, insanda türsel olarak gördüğü özgül ayrımlardan ikisi düşünme ve dildir (Çotuksöken, 2002a, s. 238). Eğitim kavramını dilden ayrı ele almak olanaklı değildir, bilgi ancak dil aracılığıyla aktarılır. Bu bağlamda her eğitimci, dil öğreticisidir (Uygur, 2012b, s. 130-131). Chomsky de dildeki yaratımlar sayesinde gerçekleşen insanın sonsuz söylem olanaklarına vurgu yapar (Chomsky, 2002, s.151).

Bu tezin ikinci bölümünde, insan felsefesi açısından eğitim ele alınacaktır. “Dil ve kültür varlığı olarak insan”, “söz edimleri kuramları”, “eğiten ve eğitilen varlık olarak insan” irdelenecektir. Bu bölümde özellikle, insana özgü bir olanak olan “dil”in önemi

üzerinde durulacaktır. Günümüz dünyası açısından bakıldığında da insanın değer üreten bir varlık olmasını onun eğitilmesiyle ilişkilendiren Çotuksöken, eğitilmenin temel bir hak (insan hakkı) olarak korunması gerektiğini ifade eder (2008, s. 30). İnsan hakkı olan eğitim hakkında “dil”in önemi yadsınamaz. Eğitim etkinliği dil üzerinden yürütülen bir etkinlik olduğundan kültürün izlerini de taşır. Dile verilecek önem aynı zamanda kültürün gelişmesine katkıda bulunacaktır. Uygur’a göre de kültürün sınırı genellikle dile bağlıdır, dilce belirlenir (Uygur, 2013, s. 22-23).

Takiyettin Mengüşoğlu’ya göre “dil, hem insanın kendisinin, hem de onun dünyasının bir aynasıdır” (Mengüşoğlu, 1988, s. 218). Uygur açısından dil, insan olmanın tüm olanaklarını içinde barındırır (Uygur, 2012b, s. 163). Çotuksöken’e göre “dil, her şeyden önce, düşünenin zihinsel tasarımlarını yansıtan, dile getiren bir varolan alanıdır” (Çotuksöken, 2000a, s. 53).

J. R. Searle, “söz edimleri kuramı”yla söz edimlerinin önemine dikkat çeker (Searle, 2000, s. 83). Austin’in “Sözeylem Kuramı”, sözcelerin iletişim sürecinde, yalnızca saptama işlevini yerine getirmediğini, aynı zamanda kimi durumlarda bir eylemle özdeşleştiğini, bir eylemi yerine getirdiğini (“söylemek yapmaktır”) ileri süren bir kuramdır (Rıfat, 2013, s. 210). Bu açıdan bakıldığında sözün eylem değerinin göz ardı edilmemesinin gereği ortaya çıkar. Austin’in “söz eylem kuramı”, iletişimde bulunurken dilin gerçekleştirdiklerini ortaya koyar. Bu kuramlar, dilin kullanımı bakımından eğiticilere sorumluluk yükler. Çotuksöken, söz edimlerinin eğitim-öğretim süreçlerindeki önemini vurgularken öğretmenin dil kullanımı konusunda özel olarak yetiştirilmesinin gereğine ve önemine dikkat çeker (2002a, s. 240-241).

Eğitimle “ ‘eğilip-bükülebilen’ bir varlık olan insan, dünyaya geldiği zaman, sadece şu veya bu yönde geliştirilebilecek ‘olanak’lara, ham yetenekler ve çekirdeklere sahiptir” (Mengüşoğlu, 1988, s. 174). İnsan olmak, sadece biyolojik varlık olmaktan çok daha fazla anlamlar taşır. İnsan, deneyimlerini gelecek kuşaklara aktarır; “eğitilebilen ve eğitebilen” olmasını bir olanaklar yumağı olarak dünyaya sunar (Nutku, 1998, s. 151). “İnsan-dünya-bilgi arasında aracı ortamı oluşturan eğitim, bir yanıyla deneyimdir, bir yanıyla tümüyle bilgidir, bir yanıyla da insanı oluşturan, dönüştüren bir değerdir” (Çotuksöken,2008, s. 30).

Eğitimi bir sanat olarak gören Rousseau’ya göre bu sanat, “çocuğun dikkatini hiç yararı olmayan önemsiz şeyler üstünde yoğunlaştırmak değildir, uygar bir toplumun iyi ya da kötü düzeni hakkında akıl yürütebilerek, yerinde hükümler verebilmesi için onu bir gün mecbur kalacağı önemli ilişkilere yaklaştırmaktır” (Rousseau, 2009, s. 358). Eğitim yoluyla insanın hak ve adalet duyguları geliştirilebilir (Mengüşoğlu, 2008, s.185). İnsanın kendini, yakın çevresini ve dünyada olup bitenleri anlaması ve kendi hayatına yön verebilmesi etik temelden hareket etmeyi zorunlu kılar (Morin, 2010, s. 32).

Yaşadığımız dünyanın içinde bulunduğu durum, dünü ve bugünü oluşturan insanların eseridir. Eğitimde amacın eğitime yeni bir davranış kazandırma olarak anlaşılması ve bu bağlamda insanların zorlanması, insanlığı zaman zaman kültürlerarası çatışmalara götürmüştür. Eğitim tarihinde *paideia* sözcüğü ile dile getirilen, eğitime düşünsel/bilgisel yeteneklerini ve etik yeteneklerini birlikte geliştirme imkânı veren bir eğitim ancak bu tür sorunlara çözüm olabilir (Kuçuradi, 2007, s. 17).

Bu tezin üçüncü bölümünde etik açıdan eğitim konusu ele alınacak, bu aşamada “etik bir bilgi olarak değer bilgisi”, “eğitim-sorumluluk-etik” ve “eğitim-özgürlük” bağlamı

irdelenecektir. Bu bölümde öncelikle “değer bilgisi”nin neden etik bir bilgi olduğu araştırılacaktır. Bir insan etkinliği olan eğitim ile değer ilişkisine bakmadan önce de insan-değer ilişkisi ele alınmıştır. “İnsan” ve “değer” ilişkisini farklı ilişki boyutlarında ele almak mümkündür. Kuçuradi’ye göre, “insanın değeri” ve “insan değerleri” birbirinden farklıdır.

‘İnsanın değeri’ derken kastedilen, insanın, cins olarak insanın, diğer varlıklarla (insan olmayan herşeyle) ilgisi bakımından özel durumu ve bu özel durumdan dolayı kişilerin insanlararası ilişkilerde sahip olduğu bazı haklar, başka bir deyişle insanın varlıktaki özel yeridir (Kuçuradi, 2010, s. 40).

İnsanın başarıları ise insanın değerleri olarak ifade edilmektedir. Çeşitli moraller de insan başarıları arasında yerini alır.

‘İnsanın değerleri’nden kastedilen şey, cins olarak insanın bütün başarılarıdır: bilgi, bilimler, sanatlar, felsefe, teknik, moraller, kültürlerdir. Bunlar, insanın varlık imkânlarının gerçekleşmesidir; varlık şartlarının ürünü olan fenomenlerdir (Kuçuradi, 2010, s.40).

Eylemlerin hangi değerlerle bağlantılı olarak gerçekleştirildiğini anlamak için de antropontolojik yaklaşımın eşliğindeki etik gerekir. Çünkü insanın özne oluşu her şeyi belirlemektedir (Çotuksöken, 2014, s. 53-54).

Çotuksöken’e göre “insan-ontolojisine ya da insan-varlık bilgisine dayalı bir etik, ya da antropontolojik bakış açısından etik, varolanı bilme bağlamına taşımanın yolunu açar” (Çotuksöken, 2014, s. 62). İnsanı merkeze alan ve insanın belirleyici yönünü, onun özne oluşunu tüm saptamalarının temeline koyan Çotuksöken, “antropontolojik” bir yaklaşım ileri sürerek insanı kendine dayandırır.

Eğitimle verilen etik bilgi, insanın kendi değerinin ve değerlerinin farkına varabilmesini sağlar. İnsanın kendi değerinin ve değerlerinin farkına varabilmesi de ancak olanaklarını sonuna kadar kullanmakla ve bunu talep etmekle olur. İnsanı merkeze alan Kuçuradi’ye göre “insan etkinliklerini, amaçlarının bilincinde ve işlevleri yerine gelecek şekilde gerçekleştiren, böylece de insanın bu olanaklarının

bilgisini edinmemizi sağlayan, tek tek insanlardır. B a z ı kişiler, yapıp ettikleriyle, insanın b u olanaklarının bilgisini edinmemizi sağlarlar” (Kuçuradi, 2011, s. 179).

Eğitim ve sorumluluk ilişkisi de bu tezin üçüncü bölümünde değerlendirilmiştir. Eğiten ve eğitilenin karşılıklı etkileşimi, hem eğitene hem eğitilene önemli sorumluluklar yükler. Bu aşamada insanın karşısına “etik alan” çıkar. Haynes, *tutarlılık-sonuçlar-önemseme*’den oluşan üçlü bir etik sınıflandırmadan hareket eder ve bu sınıflandırmayı hiçbir öncülü ya da son noktası olmayan bir sarmal olarak tanıtır (Haynes, 2002, s. 29). Söz konusu üçlü yaklaşım bir bakıma sorumluluk kavramının geniş bir anlamlandırılması olarak karşımıza çıkar. Haynes’e göre etik, ne yapmak gerektiğini düşünürken başkalarının haklarını ve çıkarlarını da dikkate almayı gerektiren bir durumdur (Haynes, 2002, s. 19).

Pieper’e göre “etik yalnızca normatif sorularla (olması gerekenle) değil, fiili bir olgusal durumla ilişkili sorularla da, yani ‘durum nedir?’ anlamındaki bir olgusallıkla, gerçek durumla da ilintilidir” (Pieper, 2012, s. 66). Durum nedir? diye sormaya başladığımızda tekil- tümel gerilimi ve “sorumluluk” kavramı yeniden devreye girmeye başlar.

İnsan, eylemlerinden sorumlu bir varlıktır. İnsan eylemleri nesne edinildiğinde hep sorulması gereken en temel soru da “insan nedir?” sorusudur. Bu soru bizi etik ile antropolojiyi bir arada ele almaya yöneltir. Çotuksöken’e göre, etiğe antropolojik açıdan bakıldığı zaman, insanı, insan-dünya-bilgi ilişkisinde olgusal/doğal, toplumsal, tarihsel ve kültürel yanıyla yakalamak, anlamak mümkün olur. “Antropontoloji bu gerçeğin altını çizirken öte yandan da bir felsefe disiplini olarak, doğrudan insan açısından varolana bakmanın önemine işaret etmektedir. İnsan olarak elimizde de başka bir şey yoktur” (Çotuksöken, 2014, s. 62).



Sorumluluk sahibi insan, kendi kendini inceleme yeteneğine sahiptir. Edgar Morin, “insan idesi”ne ulaşan yolun kendi “insan”lık durumlarımızın farkında olmaktan ya da olamamaktan kaynaklandığını ileri sürerken yine sorumluluk bağlamında bir bilince vurgu yapar: “Kendi kendini sürekli olarak inceleme zihinsel pratiği gereklidir, zira kendi zayıflık ya da eksiklerimizi anlama, başkasınınkileri anlamanın yoludur” (Morin, 2010, s. 71).

Felsefe tarihinde, daha önce de belirtildiği gibi “kendini bilme ve /veya tanıma” son derece önemli bir izlektir. Örneğin; Schopenhauer’a göre de kişinin kendi kendini bilmesi ile kendini eğitmesi arasında çok önemli bir bağ vardır. Kendisi hakkında bilgi sahibi olan insan, “kendi güçlü yanlarını ve zayıf yanlarını bilerek kendi kendini eğitebilir, kendine biçim verebilir, karakter edinebilir, kendi karakterini kazanabilir; öyle ki, kendi kendisinin olmayan bir yola girmemek için ‘kendini yenerek’ kendisi olur” (Kuçuradi, 2006, s.77).

İnsanın sorumluluk alması, potansiyelini ortaya çıkarabilmesi, yeteneklerini geliştirmesi için “özgür” olması gerekir. Eğitim ve özgürlük arasında çok sıkı bir ilişki vardır. Pieper’e göre eğitimin amacı iyi insan değil (niyet iyi olsa da ), etik, bilgiyi temele alan ve kendi özgürlüğüne ve özgür düşünme hakkına sahip çıkan insanı yetiştirmektir. “Etiğin değişmeyen amacı terbiye edilmiş, emirlere eleştirmeden uyan ve onları uygulayan bir varlık yaratmak değil bağımsız, kendi özgürlüğüne sahip çıkan insanı oluşturmaktır” (Pieper, 2012, s. 122).

Özgürlük ve yaratıcılık iç içedir; özgür bir biçimde düşünebilen insan aynı zamanda yaratıcı insandır. Yaratıcılığın önkoşulu, insanın önce kendini yaratması ve dışdünyaya kendi anlamlarını yüklemesidir. Üretilmiş anlamlara bağlı insan ise

yaratıcı değil, bir tür tutsaktır (Büyükdöveni, 2000, s. 201). Felsefe, insana duyduğu saygı gereği bireyleri özerk kişiler sayar ( Arat, 1990, s. 115).

İnsanın kendisi olabilmesi, var olan potansiyelini ortaya çıkarabilmesi için gerekli olan bilgi ve özgürlükler, somutlaşmış etik olan “İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi”nde de yer alır. Ancak “Gündeminde, insanın onurlu ve saygı duyulması gereken bir varlık olduğu anlayışına yer vermeyen; insanı özcü varlık anlayışıyla değerlendiren ortamlarda, insan haklarından, insan hakları kavramından söz edilemez” (Çotuksöken, 2012, s. 17). Böyle bir ortamda eğitim hakkının da korunamayacağı açıktır.

“Sorunlara çözüm olabilecek eğitim nasıl bir eğitimdir?” sorusu, Kant’ın sorduğu “insan nedir?” sorusu yanıtlanmadan anlam kazanacak bir soru değildir. Eğitime felsefeyle baktığımızda belli bir insan tasarımına yönelmeksizin, insanın antropolojik bir varlık olmasından hareketle, onun tüm potansiyelini ortaya çıkaracak, eğitime etik bir nitelik kazandıracak olan antropontolojik bir yaklaşım gerektiği açıktır.

Ayrıca bu tezde, Türkiye’nin yetiştirdiği felsefecilerin yaptıkları “insan felsefesi” çalışmalarının bir sonucu olarak, onların özgün görüşlerinin elden geldiğince değerlendirilmesi ve felsefe alanına yaptıkları katkıları dikkate alarak, eğitim alanında onların görüşlerinden yararlanılması amaçlanmıştır.

# 1. FELSEFE TARİHİNDE EĞİTİME BAKIŞ

## 1.1 Eskiçağda Eğitime Bakış

Eskiçağın en önemli uygarlık merkezlerinden biri olan Atina'da eğitime genel çizgileriyle baktığımızda insan ve eğitim ilişkisine yön veren kavramları anlamak kolaylaşacaktır.

Eskiçağda kamusal bir gereklilik olarak görülen eğitim kent devletindeki bireylerin gelenekleri öğrenmelerini sağlamanın yanı sıra, bireylerin üstlenecekleri görevlerin neler olduklarını kendilerine göstermeyi amaçlamaktadır. Eğitimin bir başka amacı da bireyleri, dış düşmanlara karşı devleti savunmak üzere bilgilendirmektir. Bir mevki edinmek ve vatandaşlık için eğitim temel koşul olarak ortaya çıkmakla birlikte, devlet her vatandaşı çocuğunun eğitimini düzenlemede serbest bırakmaktadır. Gençlere okuma, yazma, müzik ve jimnastik gibi sınırlı konularda eğitim verilmektedir. Okumanın, hitabet sanatının ve müziğin birbiriyle olan ilişkisi eğitimin temel amacını da ortaya koymaktadır: Amaç duygulara seslenmek, ahlak bağlamında ve görev alanlarında onların iradelerini canlandırmaktır. Eskiçağ ölçütlerine göre dürüst ve ahlaklı olmak üzere yetiştirilen çocuğun eğitimi evde ve okulda devam ederken onların geleneklerini öğrenmeleri ve dinsel değerlere saygı duymaları önemlidir. Bu dönemde vatandaş olmakla ilgili gerekli donanıma sahip olmanın yanı sıra yönetimde de söz sahibi olmak isteyenler eğitimlerini yirmi yaşına kadar devam ettirmek zorundaydı. Eğer aileler bu eğitimi devam ettirmek isterlerse o andan itibaren devlet eğitimi üstleniyordu (Cubberley, 2004, s. 38-49).

Tarihte ilk kez devlet, gençlerin eğitimiyle bu denli yakından ilgilenmeye başlamış ve bu işi en temel görevleri arasında saymıştır. Bu dönemde eğitim hem günlük yaşamda

hem de devletin iç-dış düşmanlardan korunması konusunda bir gereklilik olarak görülmüştür. Bu eğitim toplum bireylerinin tanrılardan korkmalarını, dürüstçe çalışmalarını, yasalara uymalarını, kendilerine ve soylarına saygı duymalarını, bunun yanı sıra ahlaksızlığı küçümsemelerini amaçlamıştır. Müzik, edebiyat, din, özenli bir beden eğitimi, vatandaşlık için gerekli tüm eğitim bağlamları, eğitim sisteminin ana doğrultusunu oluşturmaktadır. Ancak bu eğitim tarzının sınıfsal bir eğitim olduğu ve toplumun belli bir bölümü için ön görüldüğü anlaşılmaktadır. Dikkati çeken bir başka nokta da bu eğitim düzeninde kızların eğitimine yer verilmemiş olmasıdır (Cubberley, 2004, s. 52-53).

Eğitimin temel amacının insanın bireysel gelişiminden çok toplumsal gereksinmelere yönelmesi, söz konusu dönemin koşullarıyla ilişkilendirilebilir. İnsanın yetiştirilmesinde önceden belirlenmiş idealler çerçevesinde bir programın tercih edilmesi aynı zamanda insan karakterinin söz konusu toplumun değerlemeleriyle yönlendirilmesi anlamına gelmektedir. Eğitimin insanın dünya ile kurduğu bir tür ilişki şekli olduğunu ön görürsek bu bağın ancak belirlenen ideler etrafında oluşması kaçınılmazdır. Bu durum eğitimin nasıl bir insan anlayışının üzerinde yürüdüğünü bize göstermektedir.

Daha sonraki yıllarda örneğin, Eskiçağda bütün özgür yerleşimcilerin vatandaşlığa kabul edilmesi Atina'nın kültürel hayatında hızlı değişimlere neden olmuştur. Vatandaşlık artık ticaretle uğraşan sınıflara da açılmıştır. Eğitim bundan böyle artık sadece küçük ve ayrıcalıklı bir sınıfa ait değildir. Kişisel çıkarların hiç olmadığı kadar önemli olduğu bir döneme girilmiştir. Böylelikle ilk dönem vatandaşlık kavramı değişime uğramıştır. Entelektüel ve politik gelişmeler sonuçta kapalı bir toplumun gereksinimlerine cevap verecek niteliklerden uzaktır. Bu yüzden eski eğitim yeni ve kozmopolit yapılı yeni devletin gereksinimlerinden uzaktır. İlk dönemin katı eğitimi

yerini daha zevkli ve daha kolay bir eğitime bırakmıştır. Gençlerin eğitiminde kullanılan eski yazarlar yerlerini daha yeni yazarlara bırakmıştır. Bu dönemde eğitimin daha bireysel ve kuramsal özellikler gösterdiği görülmektedir. Gramer ve retorik çalışmalarının önem kazanmasıyla birlikte düzenlenen tartışmalarda akılcılığın ödüllendirildiği gözlemlenmektedir. Önceden on sekiz-yirmi yaş arası alınan eğitimde daha çok fiziksel eğitime ağırlık verilirken artık bundan böyle entelektüel-düşünsel çalışmalara ağırlık verilmeye başlanmıştır. Öğrencilerin eğitiminde sözcüklerle yeni ifade biçimleri oluşturmak, kelimeleri belirlemek ve cümlelerin gramer yapısını dikkate alarak cümleyle retorik bir etki yaratmak başlıca amaç olarak benimsenmiştir (Cubberley, 2004, s. 57-59).

Tarihteki bu gelişmeler de dikkate alındığında toplumdaki siyasal ve sosyal değişimin kaçınılmaz olarak insan gereksinimlerini önemli ölçüde etkilemesinin eğitim-insan ilişkilerini yeniden ele almayı gerekli kıldığı ileri sürülebilir. Eskiçağda örneğin, Eski Yunan Aydınlanmasının öncüleri veya en önemli temsilcileri sayılan Sofistler, öncelikle eğitimcilikleriyle, gezgin öğretmenler olma özellikleriyle öne çıkarlar (Cevizci, 2011b, s. 65). Filozoflar, Sofistlerin parayla ders veren gezgin öğretmen olmalarına ve alışılmış felsefe ve filozof anlayışını değiştirmelerine karşı çıkarlar. Bu dönemde özellikle Platon ve kısmen de Sokrates gibi filozofların aşına ve hayran oldukları bir gelenek, sözgelimi Pythagorasçı gelenek vardır. Bu felsefe anlayışına göre bilgelik; dostlar, özellikle de birbirlerini sevenler arasında paylaşılacak bir şeydir. Bu bilgelik, insanı hem arındırır, hem de dünyadan bağıni kopartarak, özgürleştirir. Oysa Sofistler öğrettikleri şeyler karşılığında para alarak, kendilerini özgürlükten mahrum bırakırlar; diledikleri meclise katılıp gönüllerinin çektiğiyle felsefe tartışmak yerine, ücretlerini ödeyen herkesle konuşmak ve öğrenebilecek olsun ya da olmasın ona bir şeyler öğretmek zorunda olduklarını hissederler. “*Atina'nın özgür filozofları*

*için bu, insanların akıllarını ya da fikirlerini satmaları, bedenlerini satmalarından hiç de daha iyi bir şey değildir*” (Cevizci, 2011b, s. 66-67). Sofistlerle başlayan bu bireyci anlayış, insanın kendisini en çok söylemiyle var etmeyi öğrenmesinin önemini göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Diğer taraftan eğiten/öğreten kişi olarak filozof ya da bilge insanın öz niteliklerini göstermesi bakımından da dikkate değerdir.

Atina, siyasi-iktisadi yönden kalkınan Eski Yunan dünyasının ağırlık merkezi olunca, o güne kadarki eğitim sistemi yeterli olmamış “başarılı yurttaş nasıl yetişir?” sorusu, en temel nitelikli eğitim sorununa dikkati çekmiştir. Bu gereksinimi karşılamayı da “Sofistler” denemişlerdir (Gökberk, 2010, s. 38-39).

Sofistliğin kurucularından Protagoras’ta Sofistlerin dışındaki filozofların da bazı özellikleri yer almaktadır. Öncelikle, hepsinin ortak kaygısı, insanın doğasını anlamaktan çok, insanı kuşatan ortak çevrenin doğasını anlamaktır. Hatta insan doğası gibi bir kavrama sahip olunup olunmadığı da tartışılır. Dikkati çeken bir diğer nokta, Sofistlerin hiçbir engel tanımadan gözü pek kuramlar ortaya koymalarında açığa çıkar. Protagoras için “*insan her şeyin ölçüsüdür*” (Magee, 2000, s. 18). Sofistler, insanın dünya ile bağını eğitim sorunu çerçevesinde ele alırken insanın değişebilen/değiştirilebilen bir varlık olarak değerlendirilmesinin en önemli göstergelerini sunmuşlardır.

“İnsanın her şeyin ölçüsü olduğunu” söyleyen Protagoras’ın bu sözü, herkesin farklı bilgilere ve farklı ihtiyaçlara sahip olması nedeniyle, bir değerler çokluğunu mümkün kılar. İşte bu farklı bakış açılarına, ilgi ve çıkarılara sahip insanların, bir toplum düzeni içinde bir araya gelmelerini ve barış içinde yaşamalarını mümkün kılacak yetenekleri, siyaset sanatı ve politik erdemleri öğretenler Sofistlerdir (Cevizci, 2011b, s. 66). Thomas Davidson’a göre Sofistlerin bireyciliğin ruhunu temsil ettikleri kabul edilir;

“Yeni Eğitim”i oluşturan asıl öge, bu bireycilik ruhunun eğitimle bütünüleşmesidir (Davidson, 2008, s. 116). İnsanın toplumsal yönünün öncelendiği ve tüm varlığının devlet kavramı içinde eritildiği bu dönemde insanın bireysel yanının öncelenmesi büyük önem taşımaktadır.

Kendileri için en büyük mutluluğun öğrencilerini bilge ve saygın yurttaşlar olarak görmek olduğunu dile getiren Sofistlere, hem zengin ailelerin politikaya girmek isteyen çocukları, hem de bir Sofist olarak yetişmek isteyen gençler olmak üzere, iki grup insanın gittiği bilinmektedir. Sofistler, bu dönemde siyaset ya da yönetim sanatını öğretmeye, insanları iyi yurttaşlar olarak yetiştirmeye çalıştılar. Başta Protagoras olmak üzere, Sofistler devlette düzensizliği ve devletin çözümlenmesini önleyecek iyi yasaların nasıl hazırlanacağını, toplumsal örgütlenme için yasalar, gelenekler ve yaşam biçimleri tasarlayan siyaset sanatını öğretmeyi amaçladılar; onlar kendilerince toplumsal bir gereksinimi karşıladıkları kanısını taşıyorlardı. Ayrıca insanın toplumsal çevresiyle olan karşılıklı ilişkilerinin nasıl düzenleneceğini, doğru politikaların en iyi bir biçimde nasıl sunulacağını öğretim iddiasında olmuşlardır (Cevizci, 2011b, s. 65-66).

Eski Yunan eğitiminin temelini oluşturan “iyi yurttaş yetiştirme” anlayışı aynı zamanda eğitimin idesinin de ortaya konması anlamına gelmekteydi. Bütün bu belirlemelerin ışığında Sofistlerin, insanın varoluşuna ilişkin belli bir görüşe sahip oldukları saptaması yapılabilir.

Sofistliğin en önemli boyutu, onların eğitimcilikleri ve erdemin öğretilbilirliğine ilişkin inançlarıdır. Çünkü Eski Yunan toplumu, söz konusu inanç ve pratiğin, erdemin doğuştan getirildiğine, belli bir soya ya da sınıfa mensup olmanın, soylu sınıftan gelmenin siyasi iktidara yükselebilmek için yeterli olduğuna inanırdı. Oysa Sofistler

bir bakıma bu savın tam tersini ortaya koyuyor; verilecek eğitimle ancak erdemini kazanılabileceğini iddia ediyorlardı. Bu nedenle de Sofistlerin görüşlerinin Eski Yunan toplumu üzerinde devrimci bir etkisi olmuştur; nitekim onlara göre yönetici olabilmek, siyaset alanında yükselebilmek için birtakım pratik becerileri kazanacak, özellikle de retorik sanatını öğrenecek şekilde belli bir eğitimden geçmek, önemli görülmeye başlanmış ve 5. yüzyıl Atina'sında bu konu gündemde fazlasıyla ağırlıklı olarak yer almıştır. Bundan dolayı, Sofist Protagoras'ın demokratik yönetimin teorik temellerini ortaya koyan ilk filozof olduğu kabul edilir (Cevizci, 2011b, s. 66). İnsan yetiştirmede belli değerlerin, örneğin politik erdemlerin öne çıkarılması insanın bir eylem varlığı olmasına bağlı olduğu anlaşılmıştır ve bununla bağlantılı olarak eğitimin eylemsel yanı da ortaya konulmuştur. Bu durum eğitime yön veren kavramları aynı zamanda insan anlayışıyla birlikte değerlendirmeyi gerekli kılmaktadır.

Bilgi anlayışlarında relativist olan Sofistler için önemli olan yeni yaşam düzeni için yararlı ve becerikli yurttaşlar yetiştirmektir. Sofistlerin en dikkate değerlerinden biri olan Protagoras, nesnel geçerli bir bilginin olamayacağını savunur. Bunu da Herakleitos'un öğretilerine dayandırır: Hiçbir şey belli, belirli bir "şey" değildir. Çünkü, bir şey her an başka şeylere göre şöyle ya da böyle bir şey olmaktadır. Protagoras'a göre hiçbir nesne için "bu, şudur" denilemez. Böyle bir durumda söylenebilecek olan, sürekli değişen bağıntılar içinde başka nesnelere göre onun ne olmakta olduğudur. Duyu algısından sanı ( doxa) doğar ve bilgi dediğimiz şey budur. Dolayısıyla her sanının doğru olduğu kabul edilebilir ve hiç kimse yanlış bir şey düşünemez. Bu düşüncenin sonucu olarak da onun için "*insan her şeyin ölçüsüdür*". Protagoras bilgiyi doğruya göre değil yarara göre düzenler. Ona göre önemli olan, bir sanının başka bir sanıdan daha doğru olması değil, daha iyi, daha yararlı olmasıdır. Daha yararlı sanıları olanlar da daha bilgilidirler. Bunlar başkalarını yetiştirebilirler (Gökberk, 2010, s. 39-



40). Sofistler, her insan ve her toplum için genel geçer ahlak olamayacağını savunurlar; çünkü kesin doğru bilgi yoktur. Ahlak, topluma ve zamana göre değişir (Sönmez, 1996, s. 27). Burada yapılan belirlemeler insanı bilgi ile olan ilişkisinde anlamayı önemsemektedir.

Sokrates ise temelde eğitim konusuyla ilgilenmiş ve Sofistlerin “insan her şeyin ölçüsüdür” anlayışına karşılık, gençleri Sofistlerin bireyci tutumlarından uzaklaştırmaya, genel geçer doğruların varlığını onlara göstermeye çabalamıştır. İyi bir hayat sürmenin doğru ve genel geçer doğruları gerektirdiğini göstermek istemiştir. “Kendini bil” onun temel ilkesi olmuştur. Sokrates, günlük hayattaki ahlak sorunlarıyla doğrudan ilgilenmiştir. Eğitim-bilgi ilişkisi Sokrates’te, varlık olarak insanın “ne bildiğini” sorması, dolayısıyla kendini sorgulaması, nesnel bilginin en önemli niteliklerinden biri olarak ortaya çıkmıştır. İnsanın bilgi ve eylemleriyle günlük hayatın içinde varlığını sürdürüyor olması ve kendini erdemler yoluyla, ahlaki değerleri de bilgi konusu yapması etik alana girildiğinin göstergesi olmuştur.

Sofistlerin yarara ve hazza dayanan dünya görüşlerinin karşısına, Platon’un tam bir Sokratesçi olarak “iyi” kavramıyla çıktığı ileri sürülebilir. Platon’a göre “iyi”, doğru bir yaşayışın kesin ölçütü, biricik ereğidir (*telos*). Gerçek bir devlet adamının başlıca işi de, yurttaşlarını “iyi”ye ulaştırmak ve bunun yollarını bilmektir (Gökberk, 2010, s. 56). “Devlet seçkin yurttaşlar yetiştirmeye uğraşıyorsa, bu onların keyiflerince yaşayıp, dilediklerini yapmaları için değil, devlet düzenini sağlamlaştırmaya yardım etmeleri içindir” (Platon, 2009, 520a). Betül Çotuksöken’in de belirttiği gibi “Platon’un felsefesi –toplumsallık içinde ve İdea öğretisiyle koşutluk içinde- insanı yeniden belirlemeye özgülüştür. Bu söylem ayrıca, bu görevi –belirleme görevini- yerine getirmede, bilginin ne denli önemli olduğunu da gösterme ideali üzerine kurulmuştur” (Çotuksöken, 1998, s. 94).

Platon, ideal bir devlet tasarımı ortaya koyarak, bütün felsefesini bunun üzerinden kurmaya çalışmıştır. Ona göre eğitim, politikanın ve dolayısıyla adaletin sağlanması için kesin koşuldur (Cevizci, 2011a, s. 36). Platon *Devlet*'i yazdığında içinde yaşadığı toplumsal düzenin kötülük ve tehlikelerinden etkilenmiştir; bu etki, Sokrates'in öğretisi ve trajik ölümüyle daha da derinleşmiştir. Onun gördüğü biçimiyle kötülükler şöyle sıralanabilir: çocukların eğitimlerindeki kusur, kadınların ihmali ve bireycilikle devletin topyekûn dağılması. İktidar; bilgelik ve erdem sahibi olanların yerine, cahillerin ve çıkarlarını önceleyenlerin ellerine geçer. Platon, bu kötülükleri ortadan kaldırmak ve tehlikeleri önlemek için, *Devlet* tasarısını hazırlar. Bu tasarı, toplumun sağlığa kavuşturulması için bir reçetedir, toplumun bütünüyle dönüştürülmesini öne çıkarır. Böyle bir dönüşümün sonucunda devlet her şeydir; aile kurumu ve özel mülkiyet ortadan kaldırılır; kadınlara özgürlük verilir; kadınlar, erkeklerin eğitimini ve görevlerini paylaşırlar; devlet çocukların eğitimini yakından izler (Davidson, 2008, s. 149-150). Bu bağlamda ortaya konulanlar, bizi eğitimin amacı üzerinde düşünmeye yöneltir. Çünkü eğitimde bir amaç, bir ide ortaya konulmadan etkinlik göstermek olanaksızdır. Ancak burada belirleyici unsur idenin içinin nasıl doldurulacağıdır. İnsana form vermenin en iyi örneğini gösteren Platon için devleti, dolayısıyla toplumu bireye göre öncelemek eğitimin idesini de ortaya koymaktır. Onun insanı varlık olarak devletin nesnesi durumundadır.

Platon'un ideal devletinin yasası tam bir aristokrasidir. Bu devlet biçiminde, “en iyilerin” yani en bilgili ve erdemli olanların başta bulunması istenir. Filozoflar, bilge kişiler kanunları oluştururlar ve topluluk hayatını etkin bir biçimde düzenlerler (Gökberk, 2010, s. 61). Platon, bilgiye dayalı bir toplumun kurulmasında bireyin ahlaki açıdan biçimlendirilmesi anlayışından hareket eden hocası Sokrates'ten farklı olarak “en bilgili”nin, başka bir ifadeyle filozof kralın iktidarı ile devlette reform

yapma yolunu seçer (Cevizci, 2011a, s. 35–36). İnsanın değişebilir bir varlık oluşunu karakter eğitimi aracılığıyla ideal bir insan inşa etme arzusuna dönüştüren Platon bilgiyi de bir değer olarak ortaya koyar. Ancak iyi eğitimin sadece seçilmiş ya da entelektüel bakımdan seçkin olan insanlara verilmesi, aynı zamanda insanı kendi varlıksal olanaklarını artırma konusundaki özgürlüğüne de sınır getirmiş olur.

Platon'un adaleti sağlamak üzerine kurmayı amaçladığı siyasal sisteminin temelinde, idealist metafizik anlayışının yanı sıra; birey, toplum ve devlet arasında kurduğu analogi ve üç parçalı ruh anlayışının olduğu ileri sürülebilir. Bu anlayışa göre, insan ruhunda üç ayrı parça ve bunlara karşılık gelen üç farklı arzu söz konusudur. Birincisi iştaktır; yemeye, içmeye ve cinselliğe karşılık gelir. Bütün bunları elde etmek üzere eyleyenin maddesel olanlara ilişkin yönelimlere sahip olduğu iddia edilebilir. Ruhun ikinci bölümü, zafer, şan ve şeref için duyulan arzuları içerir. Üçüncüsü ise, akıldır; bilgiye ve hakikate yönelen arzuyu temsil eder. Platon'da bu üç ayrı tip arzu, farklı insan tiplerinin belirleyici öğelerini oluşturur; onların karakterlerini ve değer anlayışlarını belirler. Bu belirlemelerin ardındaki yaklaşıma göre insanlar en fazla arzuladıkları şeylere değer verirler. Bu yüzden farklı arzuların hüküm sürdüğü insanlar farklı değer anlayışlarına sahiptir. Bununla beraber bir insanın kendisine neyin hükmettiği, ruhindaki arzunun gücüne olduğu kadar, aldığı eğitime de bağlıdır. Platon'da eğitimin nihai amacı insanların ruhlarına bilgi aktarmak değil, onların arzularını eğitmek ve gereği gibi toplumsallaşmalarını sağlamaktır. Eğitim, ona göre öncelikle bir karakter eğitimidir (Cevizci, 2011a, s. 38-39). Eğitim yoluyla insanı özüne, asıl yapısına döndürmeyi amaçlayan Platon, aynı zamanda toplumsal adaleti oluşturmanın yolunu insanın ruh yapısında, ruhunun eğilimlerinin eğitilmesinde görmesiyle, eğitimin insanın yapısını değiştirebileceğini de bize göstermektedir.

Bir insanın ruhu olması gereken durumda ise o insan mutludur. Çünkü ruhun doğru eğitimi, insanın ussal ve ahlaksal bir varlık olarak kişiliğinin gerçek gelişimini insanın en yüksek İyisine ve dolayısıyla yaşamın genel uyumlu gönencine yöneltir (Copleston, 2013, s. 95). İnsan mutluluğunu onun ahlaki olgunluğuna bağlayan Platon'a göre mutluluk ancak toplumun uyumlu yaşamıyla olanaklıdır. İnsan, içinde bulunduğu toplumun refahına katkısıyla kültürel görevlerini de yerine getirmiş olmaktadır. Bu sayede bir bakıma başkalarının hayatından da sorumludur.

Platon'da yöntem olarak dialektik,<sup>1</sup> felsefede eğitim yöntemidir; filozofun filozof olacak kişiyi eğitme yoludur, filozof olurken kişinin yürüdüğü ve filozofun yürüttüğü yoldur. Bu yürüyüşte, eğitilen kadar eğiten de önemlidir (Kuçuradi, 2009, 101). Platon, eğitim yönteminin eğitimin amacına ulaşmasında ne denli önemli olduğunu görmüştür. İnsanın dünya ile olan ilişkisinde akıl ve kavrama, insana doğru yolu buldurmaktadır.

İnsan dialektikayla duyuların hiçbirine başvurmadan, yalnız aklı kullanarak her şeyin özüne varmayı ve iyinin özüne varmadıkça durmamayı denediği zaman, görülen dünyanın da sonuna varır, kavranan dünyanın da (...) "Dialektika yürüyüşü" dediğimiz de bu değil midir? Budur (Platon, 2009, 532a - 532b).

Yalnız dialektika metodu, varsayımları birer birer atarak, ilkenin ta kendisine yükselir. Orada da kendini sağlama bağlar. Yalnız o, ruhun gözünü, gömülü olduğu dünyanın çamurundan kurtarır (Platon, 2009, 533c - 533d).

---

<sup>1</sup> Platon'da 'dialektiğin' birkaç anlamı vardır. 1- "Metot" olarak dialektik a) bir "y ü r ü y ü ş" (*poreia*) ve b) bir "u s t a l ı k" (tekhne) tir, bunların yanında 2- bir bilgi türü, bir b i l m e ç e ş i d i (*episteme*) dir. Filozof olurken kişinin yürüyüşünün aşamaları, Platon Politeia'da bir allegoriyle, Symposion'da da Sokrates'in ağzından anlatılır (Kuçuradi, 2009, s. 99).

Mağara alegorisi, eğitim açısından önemlidir. İoanna Kuçuradi'ye göre bu allegori, “bir yolu yürüme olarak dialektiğin dört adımıdır (Kuçuradi, 2009, s. 100). Platon’a göre, insanların büyük çoğunluğu veya Sokrates’in yanlış değerlerin peşinden sürüklendiklerine inandığı için eleştirdiği Atinalıların büyük bir bölümü karanlık bir mağarada yaşamaktadırlar. Bu insanların düşünceleri de gölgeler dünyasının yanılsamaları tarafından şekillendirilmektedir. İnsanları bu yanılsamalardan kurtarmak, onları mağaranın karanlığından güneş ışığıyla aydınlanan, mağaranın dışındaki dünyaya çıkarmak, eğitimin işidir (Cevizci, 2011b, s. 89). *Devlet* kitabında mağara şöyle anlatılır:

(...) İnsan denen yaratığı eğitimle aydınlanmış ve aydınlanmamış olarak düşün. Bunu şöyle bir benzetmeyle anlatayım: Yeraltında mağaramsı bir yer, içinde insanlar. Önde boydan boya ışığa açılan bir giriş... İnsanlar çocukluklarından beri ayaklarından, boyunlarından zincire vurulmuş, bu mağarada yaşıyorlar. Ne kimıldanabiliyor, ne de burunlarının ucundan başka bir yer görebiliyorlar. Öyle sıkı sıkıya bağlanmışlar ki, kafalarını bile oynatamıyorlar. Yüksek bir yerde yakılmış bir ateş parıldıyor arkalarında. Mahpuslarla ateş arasında dimdik bir yol var. Bu yol boyunca alçak bir duvar, hani şu kukla oynatanların seyircilerle kendi arasına koydukları ve üstünde marifetlerini gösterdikleri bölme var ya, onun gibi bir duvar (...). Bu alçak duvar arkasında insanlar düşün. Ellerinde türlü türlü araçlar, taştan, tahtadan yapılmış, insana, hayvana ve daha başka şeylere benzer kuklalar taşıyorlar. Bu taşıdıkları şeyler, bölmenin üstünde görülüyor. Gelip geçen insanların kimi konuşuyor, kimi susuyor (...). Bu durumdaki insanlar kendilerini ve yanlarındakini nasıl görürler. Ancak arkalarındaki ateşin aydınlığıyla mağarada karşılarına vuran gölgeleri görebilirler (...). Bu adamlar aralarında konuşacak olurlarsa, gölgelere verdikleri adlarla gerçek nesnelere anlattıklarını sanırlar (Platon, 2009, 514a-515b).

Günün birinde aralarından birinin boynu çözülür ve arkasına dönüp bakarsa, ateşin saçtığı ışık gözlerini kamaştırır. Duvar üzerindeki seçemez, çanak çömlekleri seçebilmek için, daha önce boynu bağlıyken gördüklerinin bunların gölgeleri olduğunu anlayabilmek için, gözlerinin alışması gerekir. Birisi gelip onu mağaranın

dışına çekip çıkarırsa, güneş ışığına gözlerini sıkı sıkı kapar, kendini mağaradan çıkarana kafa tutar. Mağaranın dışındakileri görebilmek için de gözlerinin alışması gerekir. Gözleri iyice alışınca güneşe bakar, onu yerinde görür ve daha önce gördüğü her şeyin kaynağının güneş olduğunu anlar. “O zaman her şey anlam değiştirir onun için: o daha önceki yanılığın içindeki rahatına dönmektense, yoksul bir çiftçinin yanında ırgat olmayı yeğ tutar. O ancak başkalarını çözmek için mağaraya iner bir daha” (Kuçuradi, 2009, s. 99-100). Platon ön gördüğü eğitim yöntemiyle insanı insan yapan şeyin eğitim olduğunu, gerçek bir aydınlanma olmadan insanın kendi varlığını tanıyamayacağını vurgulamış olur. Gerçek bir eğitim bir bakıma insanın özgürleşmesidir.

Platon için, görünen dünya mağara zindanı, mağarayı aydınlatan ateş güneşin yeryüzüne vuran ışığı, üst dünyaya çıkış ve yukarıda seyredilen güzellikler, ruhun düşünceler dünyasına yükselişidir. Kavranan dünyanın sınırlarında “iyi” ideası vardır, onu görebilmek için, dünyada iyi ve güzel ne varsa, hepsinin ondan geldiği anlaşılmalıdır. Kavranan dünyada da doğruluk ve kavrayış ondan gelir, insan ancak onu gördükten sonra iç ve dış hayatında bilgece davranabilir (Platon, 2009, 517b-517c). Platon’a göre eğitim, bilgiden yoksun ruha bilgi koymak değil, ruhu iyiye yöneltmedir. Platon’a göre:

Eğitim birçoklarının sandığı şey değildir. Onlara göre eğitim, bilgiden yoksun bir ruha bilgi koymaktır. Kör gözlere görme gücü vermek gibi (...) Her ruhta bir öğrenme gücü ve bu işe yarayan bir örge vardır. Gözün karanlıktan aydınlığa çevrilmesi için nasıl bütün beden bir den dönmesi lazımsa, bu örge de bütün ruhla birlikte geçici şeylere sırtını dönüp varlığa bakabilmesi, varlığın en ışıklı yönüne, “iyi” dediğimiz yönüne çevrilebilmesi gerekir, değil mi? (...) Eğitim, ruhun bu gücünü “iyi”den yana çevirme ve bunun için en kolay, en şaşmaz yolu bulma sanatıdır. Yoksa ruha görme gücünü vermek değil; çünkü güç, onda kendiliğinden vardır; ama kötü yöne çevrildir. Bakılmayacak yana bakmaktadır. Eğitim onu yalnız iyi yana yöneltir (Platon, 2009, 518c -518d).

İnsana ikili bir “dünya” sunan Platon insanı bu dünyaların tam ortasına koymakla karanlık-aydınlık, iyi-kötü, doğru-yanlış, geçici-kalıcı gibi gerilimlerini de belirgin kılmış olur.

Sokrates ve Platon ile başlayan gelenekte sanı (*doxa*) ya da inançlar bilgi açısından hiç bir değer taşımaz. Çünkü inançlar çatıştığında doğru bilgi kanıların çoğunluğunun eline geçer. Oysa hakikat, iyi bir temellendirme ve kanıtlarla olur (Cevizci, 2011a, s. 35). Platon için kötülük yalnızca bilgisizlik ya da yanılmadan gelmez, ölçsüzlük ve kendine egemen olamamaktan da gelir (Sönmez, 1996, s. 28).

Eğitilmiş insanla eğitilmemiş insan arasında gerçeğe ulaşma bakımından büyük bir fark vardır. Sanmak ile bilmek arasındaki ayırımı güneş ve ay kadar farklı gören Platon bir bakıma eğitimi insan için bir değer olarak göstermektedir. Mahkûmun karanlık yerine ışığı görebilmesi için onun kendisini zincirlerinden kurtarıp bütün vücudunu arkaya çevirmek durumunda olması gibi, ruhun da Platon açısından, kendisinde bir körlüğe yol açan aldaticı görünüşler dünyası ve iştihadan uzaklaşarak gerçeklik dünyasına dönmesi gerekir. Eğitim öyleyse, tamamen dönüşümle ilgili bir meseledir; ruhun görünüş dünyasına sırt çevirerek gerçeklik alanına dönmesidir (Cevizci, 2011b, s. 89).

Platon’un ideal toplumu, ideal devleti ve ideal insanı, temelde insan varlığı üzerinden şekillendirdiğini söyleyebiliriz. İnsan olmadan toplum, toplum olmadan devlet olamayacağından kurgulamalar ancak insan üzerinden yapılabilmektedir.

Platon için devlet, toplum için bir eğitim kurumudur. İdeal devlet aynı zamanda ahlaki ideali de gözler önüne serer. O, Sofistlerle savaşırken aslında insanın doğal amacı olan mutluluğu sağlayacak yaşama biçiminin ne olduğunu aramaktadır. Platon’un amacı tek insanı değil, devlet çerçevesinde bir araya gelmiş olan topluma dikkatini

vermektedir. O, yetkin insanın değil, yetkin toplumun peşindedir. Onun ahlak anlayışı aşırı bireyciliğe karşı duruşuyla sosyal bir ahlakıdır (Gökberk, 2010, s. 59-61).

Eğitim kavramı, felsefe açısından bakıldığında belli ya da belirsiz olarak insana yönelik bir anlayış sergilenmeden açıklanmış sayılmaz. Çünkü eğitim hem bilgi hem de bir eylem varlığı olan insanın dünya ile kurduğu bağın boyutlarını değerler açısından da gözler önüne sermektedir. Genel olarak Eskiçağda, ne türden olursa olsun, eğitimle bilgi arasında güçlü bir bağ kurulmuştur.

## **1.2 Ortaçağda Eğitime Bakış**

Ortaçağda eğitim kavramı teolojiyle birlikte anlam kazanırken, eğitim bu dönemde de felsefi bakımdan çok da uzağa atılabilecek bir alan değildir. Dönemin ilk zamanlarından itibaren verilen eğitim, insanın dünya ile kurduğu bilgisel bağı bu kez bu dünya-öteki dünya gerilimi üzerinden gündeme taşımaktadır.

Bu dönemde eğitim dar bir sınıfa verilmekte ve doğasında ilköğretimden çok ortaöğretim niteliği taşımaktadır. Verilen eğitim halkın ihtiyacından çok bir kurumun ihtiyacını karşılamak ve eğitim verdikleri kişileri bu kurumlar için çalışmaya yöneltmek amacıyla yapılmaktadır. Söz konusu kurumlar da kendi üyelerini bu dünyadan çok öteki dünya için hazırlama çabasında ortaya çıkmaktadırlar. Bağımsız okul ya da bilginlerin olmadığı bu dönemde keşişler ve ruhban sınıfı eğitilmiş bir sınıfı temsil etmektedir. Teoloji tek profesyonel çalışma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Kutsal metinler her şey için otoriter bir kaynak olurken, kilise baskıcı ve otoriter yaklaşımını birçok yolla göstermektedir. Örneğin Yedi Liberal/Özgür Sanattaki (*septem artes*



*liberales*)<sup>2</sup> eğitim altı yüzyıl boyunca değişmeden kalarak bilgi yığını olarak daha sonraki kuşaklara miras olmak üzere geçmiştir. Bu eğitim, öğretmekten çok, bilgi vermeyi içermekteydi (Cubberley, 2004, s. 186-188). Eğitimi sadece belli bir insan topluluğunun hakkı olarak gören, tek kanaldan, tek otorite üzerinden şekillenen eğitim anlayışı insanın kendi iradesini, kendi düşünmesini başka bir kaynağa (iradeye) teslim etmesinin gerçekte insanın kendisini insan olarak kavrama çabasının en uç sonucu olduğunu söyleyebiliriz.

Çotuksöken'e göre, Ortaçağda eğitim kurumu genel olarak incelendiğinde tanrıbilimsel bilgiyi hazırlama sürecinde aklın payını öne çıkarma söz konusudur. Bunun en önemli kanıtlarından biri Ortaçağda eğitimin ilk basamağını düşünme ve dil edimlerinin yapısını anlamaya, yansıtmaya yönelik bilgi dallarının oluşturmasıdır. *Septem artes liberales* (yedi özgür sanat) adı altında toplanan bilgi dalları dikkatli bir biçimde incelendiğinde bu sanatın her bir ana ögesi (*trivium*: dilbilgisi, mantık/diyalektik, retorik); *quadrivium* (aritmetik, geometri, müzik, astronomi) ya düşünme ile ya da dille ilgilidir. Böylelikle zihinler felsefeyi ve tanrıbilimsel konuları anlamaya hazırlanmaktadırlar. Çağın egemen anlayışına göre akıl, tanrısal yaratmayı anlamak üzere bu yolla eğitilmelidir (Çotuksöken, 2011a, s. 130).

---

<sup>2</sup> Önemli manastırlarda ve katedrallerde verilen dersler Ortaçağın Yedi Liberal Sanatı olarak bilinmektedir. Bu alanlardaki bilgi dönemin ileri eğitimini oluşturmaktadır. Toplumun yeniden yapılanması için önemlidir. 1. Trivium (Gramer, Retorik, Diyalektik) 2. Quadrivium (Aritmetik, Geometri, Astronomi, Müzik). Teoloji ilk dönem Ortaçağ dönemine ait profesyonel bir çalışma alanını temsil ederken söz konusu ileri eğitim teoloji alanına ulaşmanın alt basamaklarını oluşturmaktadır (Cubberley, 2004, s. 168-169).

Ortaçağ söz konusu olduğunda “bilme” ve “eyleme”de aklın rolünü sorgulayan Çotuksöken şu çıkarımlarda bulunur: Aklın rolünü belirlemek bir bakıma sadece bilme ve eylemde bulunmanın sınırları içinde kalmamak demektir. Çünkü tanrısal bağlamda ele alındığında hem var olmayı, var etmeyi/yaratmayı hem de bilmeyi ve eylemde bulunmayı içeren “akıl” Tanrı-insan farklılığı içinde kendini daha da iyi gösterecektir.

Akıl ile varlığın örtüşmesi, tek tek varolanlar düzleminde doğada, insanda, insanın bilgisi ve eylemlerinde kendini farklı derecelerde göstermektedir. “Mutlak akıl-mutlak varlık” tanrısal düzlemle, “mutlak olmayan varlık-mutlak olmayan akıl” insansal düzlemle eşleştirilen belirlemelerdir. Akıl işleyiş ve etkinliği yönünden ele alındığında insanın ve Tanrının konumunu belirlemede ölçüt görevi görmektedir. Akıl bir yanıyla varolanı belirleyendir diğer yanıyla varolanı bilmeyi, düşünmeyi ve başkalarına da iletmeyi sağlayan bir temeldir (Çotuksöken, 2011a, s. 121).

Bu çağın dünya görüşüne göre, insan doğal dünyanın (doğa dünyasının) sınırları içinde mutluluk hedeflerini gerçekleştiren ve klasik dünyanın kendi kendine yetme becerisi olan bir varlığı değildir. İnsan mutluluğu ancak kendi yaratıcısında bulacak şekilde yaratılmış bir varlık olarak anlaşılmalıdır. İnsan doğası Tanrıyla veya yaratıcıyla olan ilişkisinde anlaşılacak nitelikler taşımaktadır. İnsan; özüne yabancı, bu dünyaya atılmış, mutluluğu ancak Tanrıda bulabilecek ve kendi eksik ve kusurluluğunu ancak Tanrının yol göstermesiyle aşabilecektir. Tanrının yol göstericiliğine muhtaç olma durumu, bu çağın insanının eğitiminde önemli bir anlam ifade eder. Çünkü vahyi bütün anlamıyla aktaracak olan dini bilimlerin eğitimde yerini alması kaçınılmazdır (Cevizci, 2011a, s. 244-245). Ortaçağ insanı bilgi açısından bir bakıma doldurulması, doyurulması gereken bir varlıktır ve bilme ihtiyacı Tanrıyı bilme ile kendini bilme arasında şekillenmektedir. Eğitilme ihtiyacı onun her zaman kendi eksikliğini ve güçsüzlüğünü yüzüne vuracaktır.

Augustinus, Homeros destanlarında tanrılarla ilgili olarak anlatılan mitosların döneminin eğitim sisteminden kaldırılmasını ister. Tıpkı Platon gibi o da eğitilecek gençler için son derece zararlı olduğunu düşündüğü mitosların yüzyıllar geçmesine rağmen, eğitim ortamında ısrarla sürdürülmesine karşı çıkar. Eskiçağ Yunan felsefesinde insanı yücelten, insanı adeta tanrılaştıran bir düşüncenin hâkimiyeti söz konusudur. Eski Yunan'da insan zayıflıkları ve eğitilmemiş yanı sıra Tanrıya yaklaştırılırken ona göre insan artık eğitilmiş bir birey olarak erdemleriyle Tanrıya yaklaşacaktır (Küken, 2001, s. 145). Değerlerin ve insana yönelimin farklılaştığı bu dönem insanın büyük bir yanlıştan döndüğü izleniminden çok insanın değişebilen yönüne dikkat çekmektedir.

Augustinus'a göre insanı her şeyden önce ahlaki yönden eğitmek gerekir. İnsanlara kalıplaşmış, derinliği olmayan bilgiler aktarmanın hiçbir anlamı yoktur. Diğer insanlara iyi ve saygılı davranan bir kişi herhangi bir gramer kuralını çok iyi bilen birinden daha çok saygıyı hak etmektedir (Küken, 2001, s.148). Erdem anlayışının giderek dini bir motif kazandığı bu dönemde insan, aklını Tanrının sözlerine yönelttiğinde erdem kendini gösterecektir.

Mutluluk arayışını insan yaşamının temeline koyan Augustinus'a göre bütün insanlar mutlu olmak isterler. Mutluluk anlayışı insandan insana değişir. Ancak ne var ki insanı gerçek mutluluğa götüren yol Tanrı sevgisinden gelmektedir. Mutluluğun tek güvencesi Tanrı'dır. Bu yüzden Tanrıyı aramak gerekir. Tanrı'yı aramak demek insanın kendisini araması demektir. Ona göre Tanrıyı bilen Kendini de bilir. "*Tanrı'yı bil, kendini bil!*" için özüdür. (Küken, 2001, s.157). İnsan ancak Tanrıyı bilmek, Tanrı'yı aramakla anlam bulurken "bilmek" demek "Tanrıyı bilmek" demektir. Bilginin temeli Tanrıdır, tümel olan Tanrı bilgisidir. Ancak insan yine kendi insani varlığının yönelimiyle bunu ortaya koyabilecektir.

Dua ve yakarışa büyük önem veren Augustinus insanın kendini aramasının temelini itiraf etmede bulur. Onun için insan ancak Tanrı aracılığıyla anlaşılacaktır. Tanrıyı bilme salt zihinsel bir bilme değil, birlikte olma halidir. Böylece gerçeği tümüyle kavrama söz konusu olacaktır (Çotuksöken & Babür, 2011b, s. 55). Bilimleri öğrenmenin asıl amacının Tanrı bilgisine ulaşmak olduğunu savunan Augustinus açısından bütün bilimleri bilmesine rağmen Tanrı bilgisinden habersiz olan biri, Tanrı bilgisine sahip olduğu halde bilimlerden habersiz olan birine göre daha zavallı bir durumdadır (Küken, 2001, s. 151).

Augustinus'a göre akıl Tanrının çocuğudur. Tanrıya benzer bir varlık olarak insan Tanrıyı anlamaya ve bilmeye çalışmalıdır. Akılsız bir varlıkta imanın değerinden bahsedilemeyeceğinden bir şeyi anlamak için önce inanmak gerektiğini vurgular ve imanı akla göre önceler. Din ile akıl arasında bir uygunluk bulunduğunu vurgulamak için “inanmakla başlamayan öğrenemez” inancını söylemlerinde dile getirir ve sık sık “anlamak için inanıyorum” ifadesini kullanır. İnsan için ulaşılması gereken en yüce amaç bilgeliktir ve bu bilgelik Tanrıya sahip olmak anlamına gelir. Ona göre Tanrı akılı, bize, kendisini anlamamız, öğrenmemiz için vermiştir. Bu sebeple hem gerçek din hem gerçek felsefe aynı şeydir. Çünkü felsefe akılla görmektir (Küken, 2001, s.149). İnanmayı bilginin ve öğrenmenin ilk koşulu olarak karşımıza çıkaran Augustinus “akıl” kavramını bunun için bir araç olarak ortaya koyar. Daha sonraki yüzyıllarda insanın bir “akıl varlığı” olarak karşımıza çıkacağı düşünülecek olursa, insanın eğitiminde insana bakışın ne denli belirleyici olduğu anlaşılabilir.

Augustinus, Hıristiyan inancıyla da uyum içinde olan insanın doğuştan günahkâr olduğu düşüncesini taşır. Ona göre bir günlük bebek dahi Tanrı karşısında günahsız değildir. İnsan yaşamının dünyadaki durumunu bir “deneme” olarak gören Augustinus'a göre beden ruha, ruh da bedene aykırı istekler içindedir. Beden ve ruh

yeterince eğitilmediği için sürekli bu çatışmayı yaşayan insan, iradesi bakımından hep zayıf kalır. Bu dünyada güvence yoktur. İnsan sürekli bir “ayartma” ortamındadır. Kötü olan daha iyi olabildiği gibi iyiden de kötüye dönülebilir (Küken, 2001, s.159). Böyle bir anlayış ya da düşünme biçimi insanın eğitim yoluyla bir bakıma iyiye doğru yöneliminin yöneliminin sağlanabileceğine olan inancı dile getirmektedir. Bu, iyi ve kötü kavramlarıyla insanın değişmeyen bir özü olduğu anlayışına örtük bir itiraz olarak değerlendirilebilir.

Felsefe literatürüne yeni ‘bilme’ türleri de katan, bilgiyi özne ile nesnenin yalın bir karşılaşması olarak görmeyip özneye ilişkin bilmeyi, öznenin kendisini bilmesini ön plana çıkaran tutumuyla felsefi söyleminin özgül ayrımını gözler önüne sermiştir. ‘Kendini bilme’ sorununa ilişkin yanıtlarını tanrıbilimsel öğelerle de zenginleştirerek bilmenin bireysel, varoluşsal boyutuna yer vermesi ve bunu bir ölçüde kavramsallaştırması, onu ancak çok sonraları felsefenin gündemine bilinçli olarak girecek olan düşünüş biçiminin, varoluşçuluğun en verimli kollarından biri durumuna getirmiştir (Çotuksöken & Babür, 2011b, s. 20).

Ahlak eğitimi ya da karakteri şekillendirme Ortaçağın eğitiminin temelindedir. Ortaçağın eğitim anlayışı ile Eskiçağ eğitim anlayışlarının ve uygulamalarının aralarındaki farklara rağmen ahlak eğitimi her iki dönemin eğitiminin de temelini oluşturmaktadır. Bu noktada aralarındaki tek ve en büyük ayrım, Hıristiyan Batıda ilk günah öğretisinin Renaissance’a kadar eğitim düşüncesini belirleme noktasında etkin bir rol üstlendiğidir. Tanrının cennetinden kovulmuş, sadece İsa’nın kurtarıcı gücüne gereksinim duyan insan, eğitim söz konusu olduğunda da hem ahlaki hem dini otoritenin Tanrıdan geldiği inancındadır. Dolayısıyla, eğitimin dini kurumlarda Tanrı adına, ahlaki ve dini kurtuluşu sağlamak adına yapılması söz konusudur (Cevizci, 2011a, s. 284-285). Dini erdemlerin ön planda olduğu bu çağda Tanrı bilgisi ve sözü insan varlığının bilgi ile olan ilişkisini, dolayısıyla eğitimle olan ilişkisini de

belirlenmektedir. Ahlaklı olmanın insanın kendisini Tanrı'ya adanması üzerinden şekillenmesi, toplumsal ahlakın bir başka biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Hıristiyan inancına bir öğreti niteliği kazandırmayı amaçlayan deneme ve çabaların sonucu oluşan Patristik Felsefenin ardından gelen ve bu öğretiyi temellendirmek ve sistematik bir hale getirmek için uğraş veren felsefe Skolastik Felsefe adını alır. Dar anlamda Ortaçağ Felsefesidir ve bu çağın ağırlık merkezini oluşturmaktadır (Gökberk, 2010, s. 138).

Patristik ve Skolastik terimleri, iki ayrı tarihsel dönemi göstermekten öte, açıklama ve inanç karşısında iki ayrı tutumu dile getirir. Patristik dönemde felsefe Yeni Platonculuktan esinlenen, inancı akıl temeline oturtma çabaları içindeki bir felsefe niteliği taşıırken; skolastik dönemde Aristoteles'e bir başka açıdan bakma çabası yanında, ya inancı akılla kanıtlama yoluna gidilmiş ya da açıklamadaki hakikat ile yalnızca insan aklının güçleriyle ulaşılabilen hakikatler arasında ayırım yapılmaya çalışılmıştır (Çotuksöken & Babür, 2011b, s. 12-13).

Skolastik bilginlerin çalışmalarının temel amacı kilisenin öğretilerini dogmatik ve sistematik biçimde düzenlemektir. Bu kişiler teolojinin bir öğretim konusu olması için çaba göstermişler ve bu yönde örgütlenmişlerdir. Bu bilginler bilgi alanını geliştirmede fazla çaba sarf etmemelerinin yanı sıra bilgiyi insan ve doğa sorunlarına da uygulama gibi bir kaygı taşımamışlardır. Soyut ve felsefi bir özellik taşıyan çalışmalarının ana çalışma konusu teolojik sorunlar olmuştur. Kilise inancını savunacak eğitilmiş ve bilgili insanlar yetiştirmeyi hedeflerken, yöntem olarak çözümlenme, karşılaştırma, sınıflandırma ve tümdengelim kullanmışlardır. Teoloji eğitimi konusunda son derece başarılı olmuşlardır (Cubberley, 2004, s. 205). Eğitimin merkezini oluşturan teoloji eğitimi, Tanrı idesi çerçevesinde kurulmuş tümdengelim,

kanıtlamaları ve ispatlarıyla insanı tek bir kavram ile belirleme yoluna başvurmuştur. Temelinde kendi otoritesini korumayı ve sürdürmeyi hedefleyen dini kurumların, farkında olmadan insanın inanan yönünü, insanın değişiminden ve dönüşümünden yana kullandıkları ileri sürülebilir.

Platon ve Aristoteles'in söylemlerinden de yakalayabildiğimiz tümeller/genel kavramlar tartışması Ortaçağın en belirgin tartışma konusu olmuştur. Felsefe tartışmaları bu temelde sürdürülmüştür. Tekil denilen şey, bireysel, bölünmez bir bütünlük taşıyan somut varolandır. Tümel ise söz konusu tekil varolanlarda ortak olan ve zihinde oluşturulan genel kavramlardır. Bir bakıma tümeller tartışmasının ana eksenini zihinsel olanla tekil olanın, yani dışdünyaya ait olan teklğin düşünmeyle olan gerilimi oluşturmaktadır. Bu, problemin kendisini “kavram gerçekçiliği” “kavramcılık” ve “adcılık” olarak ortaya koymak anlamına gelmektedir. Bu tartışmalar varolanların tek bir özü olduğu anlayışından, değişimin de temel bir kategori olabileceği düşüncesine doğru bir yol almışlardır (Çotuksöken, 2011a, s. 164-165). Gerilimin aslında insanın antropolojik yapısından ileri geldiği söylenebilir. Çünkü insan karşıtlıklar içinden kendisini yeniden oluşturan bir varlık olarak bir kültür varlığı olduğunu en keskin, en katı belirlenimlerin olduğu böylesi çağlarda bile ortaya koymuş ve kendisini tanıma çabasının bir sonucu olarak değişebilen/değiştirebilen, dolayısıyla kendisini, kendisi aracılığı ile eğitebilen bir varlık olmayı sürdürmüştür.

Avrupa Ortaçağında bu türden tartışmaları verimlendiren okullarla birlikte “yazılı/ kitaplı” kültür önemli ölçüde öne çıkmıştır. Geleneklerin aktarılabilmesi için büyük çaba sarf edilmiş ve okullar çeşitlenmiştir. Bunlar: Kilise okulları, manastır okulları ve üniversitelerdir. Öyle ki 13. yüzyıl üniversitelerin yüzyılı olmuştur denilebilir. Okulların çeşitlenmesine hız kazandıran şey ticaretin giderek artması, yeni kentlerin kurulması ve günlük yaşama biçimleriyle birlikte yeni bir kent kültürünün oluşmasıdır.

Eđitim ihtiyacının giderek artması 12. yūzyıldan bařlayarak bir meslek olarak karřımıza çıkarmaktadır. Eđitim sistemi, okul ortamında kūuk yařtan bařlayıp uzun yıllar boyunca sūren bir etkinlik olarak 1rgūtlenmiřtir. Okullardaki deđiřim çađın okur-yazarını, aynı zamanda teolog olan bir filozof olarak kimliklendirmiřtir. 1nceleri sadece dar bir kesimde ilgi g1ren teolog filozoflar geniř halk kitlelerinin de ilgisini ve talebini çeker olmuřlardır (otuks1ken, 2011a, s. 166-167).

Skolastik (scholasticus) deyimini Latince schola (okul) s1zūnden gelmekte, dolayısıyla skolastik felsefe de “okul felsefesi” anlamını tařımaktadır. ūnkū bu felsefenin geliřtiđi yer din adamlarının yetiřtirildiđi manastır ve katedrallerdir. Skolastik felsefe bir okul 1đretisi niteliđi tařır. Burada amaç 1đretmek ve 1đrenmek için iřlenmiř ve sistemleřtirilmiř *teolojidir*. “Scolasticus” deyimini hem teoloji 1đretmenleri için hem de “yedi 1zgūr sanat”ı 1đretenler için kullanılmıřtır. Daha sonraları geniřleyerek 1đrenenler ve bu okullardaki iřleyiř için de kullanılmıřtır (G1kberk, 2010, s. 139). Kurumsallařmanın belki de en iyi 1rneklerini g1rdūđūmūz Ortaçađ, eđitim etkinliđine “okul” adını verirken, bu d1nemde insanı okul aracılıđıyla belirleme, biçimlendirme s1z konusudur.

Skolastik felsefenin akılı, vahyin doğrularına y1neliktir ve akıl aracılığıyla inanca dair konuların kavranılır olması istenmektedir. Bunu yaparken amaç vahye karşı ileri sūrūlebilecek itirazları akıl yoluyla karşılayabilmektir. Amaç, yeni bir bilgi bulmak değil; temellendirme ya da urūtmedir. Bu yūzden Skolastik felsefe daha en baştan Aristoteles mantığına sıkı sıkıya bağlıdır. Kesin olarak formūllenmiř otoriteye dayanan 1nermeler temellendirilip sistematik hale getirilip daha baştan belirlenebilmektedir. 1rneğin, “anlayayım diye inanıyorum” g1rūřū bu yaklaşımın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Bu anlayışta *bilmek* demek, Tanrının egemen olduğu gerçeği 1nermeler ve sonuç çıkarmalarla yansıtılmaktır. Bu yapı ve formlar



ortaya konulurken bir bakıma gerçek birebir tekrarlanmaktadır. Bu anlayışa göre Tanrının “söz”leri de bu yapı ve formu ele vermektedir. Skolastik, doğal olarak, yalnız şüpheciliğe değil, bilginin öznelleştirilmesine ve dolayısıyla göreceliliğe karşı durmaktadır (Gökberk, 2010, s. 140). Tanrıbilimin yaygınlaşması için çaba gösteren skolastik, sadece Tanrı gerçeklerini sağlam bir biçimde aktarmak için bilgiyi sunmuş ve insanı tek bir amaç etrafında toplamakta başarılı olmuştur. Böylece insan *teolojik* bir varlık olarak bırakılmamış, aynı zamanda *teleolojik* bir varlık olarak da karşımıza çıkmıştır.

Ortaçağ düşünme biçimi içinde atasözleri, özdeyişler önemli bir işleve sahip olmuş, halkın eğitilmesinde oldukça önemli bir yer tutmuştur. Her durum, her olay ahlaka yöneltten birer örnek kanıt olarak sunulmuştur. Çoğu halkı iyiye yönlendiren, ibret verici örneklerin oluşturduğu yüzlerce atasözü, özdeyiş gündelik dilde kullanılmaktadır. Böylelikle atasözlerini sıkça kullanan halk karışık akıl yürütmelerden ve boş sözlerden kurtulma olanağını etmiştir. Halk akıl yürütme ve yargı işini eğitilmiş kişilere bırakarak, her özel durumu bir atasözünün otoritesiyle bağdaştırma eğilimindedir. Düşüncelerin atasözlerinde somutlaşmış olması toplum için yararlı olmakla birlikte her özel durumu ahlaki bir özdeyiş ve örnek olay karakteri vererek açıklama alışkanlığı halkta düşünme tembelliği yaratırken aynı zamanda da eleştirel düşünmeden de uzaklaştırmaktadır (Küken, 2001, s. 89). Bir kültür varlığı olan insanın günlük yaşam içinde varolanlarla kurduğu bağ, onun eğitim-dil-kültür ilişkisi içinde kendini ortaya koymasına yardımcı olmaktadır. Toplumsal ahlakın yaygınlaşmasında kurumsal/kuramsal yapı kadar, dil-kültür bağlamı da büyük önem taşımaktadır.

Ortaçağ Batı insanının genel olarak yaşam anlayışına bakıldığında o sadece imanla ilişkisinde ve felsefeyle ve teoloji spekülasyonları çerçevesinde ele alınmamalıdır.

Onu gündelik bilgelik ve geçerli ahlak kuralları içinde de değerlendirmek gerekmektedir. Bu çağda toplumun en üst kademesindeki insanlar ile en alt tabakasındaki insanları yöneten düşünce akımları aynı yöndedir. Ortaçağın yüksek spekülasyonlarında görülen alışkanlık ve formların çoğunluğu gündelik yaşamda da kendini gösterir. Gündelik yaşama ait uygulamaların hemen hepsi tanrısal düzlemde karşılığı olan şeyler olarak kabul edilmektedir. En sıradan uygulamalarla en yüksek değerler olarak görülen şeyler iç içedir. Zihinsel işleyişin tabanını Skolastiğin “gerçekçilik” anlayışı kaplamaktadır (Küken, 2001, s. 88). Ortaçağa yönelimde, Ortaçağı anlama çabasında birçok soru sorulabilir. Bu kadar uzun bir dönemi kapsayan bu çağı “eğitim” bağlamında anlamak da birçok soruyu beraberinde getirir. İnsan yaşamını önemli ölçüde belirleyen değerler, yüksek ya da sıradan oluşlarına bakılmaksızın “değer” algısı ya da anlayışını da beraberinde getirmektedir. Eğitim söz konusu olduğunda insanın değer ile olan ilişkisi daha da ön plana çıkmaktadır.

Ortaçağı anlama çabası içine girildiğinde sorulması gereken sorulardan belki de en önemlisi, “Hangi ortaçağ?” sorusudur. Elbette birçok ortaçağ var: Burada söz konusu olan sıradan insanların ortaçağı mı? Entelektüellerin ortaçağı mı? Dinsel kurumların ortaçağı mı? Eskiçağın uzantısı olan ortaçağ mı? Üniversitelerin ortaçağı mı? Bunlar birbirinden çok farklı belirlemeleri içermektedir. Bu durumda da çoğun önyargılarla yaklaşılan Avrupa Ortaçağı’nın asıl yüzünü görebilmek gittikçe zorlaşmaktadır (Çotuksöken, 2011a, s. 162).

Çotuksöken’e göre Ortaçağın beslendiği kaynakları dikkate almak gerekir. Örneğin Eskiçağın önemli düşünce akımları Ortaçağı belirleyen önemli unsurlardandır. Diğer taraftan örgütlenen Kilise yapısı birçok kültür ögesinin korunup yaşatılmasında etkili olmuştur. Yazılı kültür ürünlerinin Kutsal Kitap’a dayalı olarak irdelenmesi, Kutsal Kitap’ın kendi iç gerçekliğinin dışında yeniden biçimlendirilmesi amacıyla felsefe yorumlanması yoluyla yeni bir içerik kazanması Ortaçağın beslendiği belli başlı kaynaklar olmuştur. Ortaçağın durağan bir yapısı olduğu ve Eskiçağın düşünce

ürünlerini olduğu gibi aldığı düşüncesi, gerçeği tam olarak yansıtmamaktadır. Çünkü konular yeni amaçlar için farklı düzlemlere çekilerek tartışılmıştır denebilir. Örneğin tümeller tartışması (Çotuksöken, 2011a, s. 162-164).

İnsan dünya ile olan ilişkisini kurarken varolduğunu düşündüğü gerçeklik üzerinden tasarımlar kurma eğilimindedir. Tümeller dediğimiz genel kavramlar da insan varlığını algılayışımızda katı ve değişmez yapılar sunabildiği gibi, insanı açık bir varlık olarak değişimi de temel bir kategori olarak ele almaya neden olabilecek çok geniş bir bakış açısı da sunabilmektedir. İnsan anlayışları üzerinden şekillenen eğitim etkinliği aynı zamanda etik bir varlık olan insanın varlıkça yapısı ve nasıl bir insan tasarımının ortaya konacağına ilişkin görüşlerin çeşitlenmesine de temel oluşturmaktadır.

Tümeller tartışmasının temel sorunları tümel kavramların varoluş biçimleri ve bu kavramların tek tek nesnelere olan ilişkisinin nasıl değerlendirilmesi gerektiğine ilişkin sorular üzerinden şekillenir. Bu sorulara verilen başlıca yanıtlar kısaca şöyle tanımlanabilir: Birincisi: Tümel kavramların tanrısal ideler oldukları ve nesnelere önce başlı başına nesnel bir gerçekliklerinin olduğu yönündedir. Başlıca temsilcisi Anselmus'tur. İkincisi: Tümel kavramlar nesnelere içindedir; nesnelere özleriyle ilgili formlardır. Bu anlayışta da tümel kavramlar gerçek varlıklardır; ancak bu gerçekçilikleri nesne ile olan ilişkisi bakımından aşkın değil içkindir. Başlıca temsilcileri Abælardus, Albertus Magnus ve Thomas Aquinas'tır. Üçüncüsü: Tümel kavramlar nesnelere sonra gelmektedirler. Bu anlayışa göre ise tümel kavramlar insanın sonradan kurduğu öznel ifadelerdir. Diğer bir ifade ile bizim verdiğimiz adlardır. Başlıca temsilcileri, Roscelinus ve William Ockham'dır (Gökberk, 2010, s. 144).

Bu tartışmanın Hıristiyan Kilisesi açısından hayati önemi vardır. Skolastik Felsefe, Hıristiyan dogmasını kavramsal bir çerçeveye oturtmak ve sistemleştirmek için akılla bağdaşan bir öğretiyi temellendirme çabasıdır. Bunu gerçekleştirebilmek için önceleri Platon'dan daha sonra ise Aristoteles'in felsefesinden yararlanılmıştır (Gökberk, 2010, s. 144).

Augustinus'un "anlamak için inanıyorum" önermesinden yola çıkarak inancın en yüksek sınırlarına açık ve kesin bir biçimde anlam kazandırmaya yönelmiş ve bunu akıl ile temellendirmeye çalışmış olan Anselmus'a göre doğruluğun olması için ilgili olduğu objenin de olduğunu varsaymak gerekir. Bütün varolan şeyler de mutlak bir varlığın olduğunu var sayarlar. Dolayısıyla "mutlak bir varlık" olmalı ki "varolan şeyler" de ona katılıp ondan pay alabilsinler. "Mutlak iyi", "mutlak değer" yoksa iyi olan, değerli olan bir şey de yok demektir. Sonuç olarak, bir "mutlak varlık", bir "mutlak iyi" yani Tanrı vardır, varolmalıdır. Augustinus, Platon'un İdealarını, tümel kavramları gerçek sayan kavram realizmini temele alarak Tanrının varlığını tanıtlamayı dener (Gökberk, 2010, s. 142-143).

İnsan dünyası varlık bakımından olduğu gibi iyi ve değerli olma bakımından da "ideal" olanda; diğer bir ifadeyle Tanrıda anlam bulur. İnanmayı bilgiden önceye koyan bu anlayışta eylemleri açısından da insan "mutlak" bir ölçütün dolayımında hareket etmek durumundadır. Eğitim açısından bakıldığında bilgi ve eylemi ile insan tümel olanla kendisini belirlemeyi tercih etmiş olur.

Anselmus'a göre insan akıl sahibidir ve anlamak zorunda olduğu şeyi anlama olanağı kendisine verilmiştir. İnsan; bütün gerçeklerin Tanrıda köklü bir biçimde birleştiğini anlamak zorundadır. İnsana düşen görev anlamak zorunda olduğu şeyi istemesidir. Anselmus'a göre insanın anlama çabasına girmesi aslında inanmadığındandır. Ona

göre iman, bilgiden önce gelmektedir. İnanmayan insan hiçbir amaca ulaşamaz. Ancak inanan insan öğrenmeye ve anlamaya yönelir. Din konusunda iman etme, bilimdeki deneyin rolünü üstlenir. İman düşüncenin başlangıcı değil, aksine sürekli bir ilkesi durumundadır. Anselmus açısından adaletli ve iyi olmak Tanrının istediği niteliklere sahip yetkin insan olmayı gerektirir. İnsanın ve eylemlerinin iyi olarak adlandırılabilmesi için hem eylemin nesnel olarak iyi hem de eylemde bulunanın niyetinin iyi olması gerekir. Yalnızca cezalandırılmamak adına eylemde bulunmak yetkin bir ahlakın göstergesi olamaz. Özgürlük de buna bağlı olarak bir yetkinlik durumudur (Küken, 2001, s. 384-385).

İnsanın öğrenmeyi istemesi için bir bakıma inanmayı da istemesi gerekmektedir. İnanmanın ve bilginin koşutluk içinde olması insanın eylemlerinin ilkelerini, istemelerini belli bir ahlaki temele yerleştirmesini de beraberinde getirir. Bu dönemde insanı eğitmek demek ahlaki açıdan yetkin kılmak anlamına gelmektedir.

Tümelleri, soyutlama yoluyla mantıksal işlemlerle biçimlenmiş kavramlar olarak gören Abælardus ise bir Aristotelesçi olarak insanın bütün anlamlandırmalarının deneye bağlı olduğunu ifade eder. Felsefenin gücünü kullanarak inanca ilişkin belirlemelerdeki çelişkileri ortaya koymaya çalışır. Eskiçağın erdem anlayışı ile dinin içerdiği erdem anlayışının yetersizliğini gösterme çabasındadır. En yüce İyi'ye ulaşmanın yollarını felsefe ile aşmaya çalışır ve insanlara erdemli olmayı öğretmeyi hedefler (Küken, 2001, s. 410). Abælardus özellikle ahlak felsefesinin üzerinde önemle durur ve bu eğitimin başka herhangi bir bilgiden daha üstün olduğunu savunur. Ona göre En Yüce İyi ile en aşağılık kötü üzerine insanları olabildiğince bilgilendirmek gerekir. Aynı zamanda da farklı dinsel inanışların dünyayı bölmesi konusunda insanları uymayı görev edinir. Abælardus'a göre ahlak felsefesi ile uğraşan bir filozof akla ve erdeme verdiği önem nedeniyle araştırma konusu yaptığı

farklı inançları, objektif bir biçimde inceleyecek böylelikle de yargıları tutarlı olabilecektir (Küken, 2001, s. 410).

Çotuksöken'in belirlemelerine bakıldığında Abælardus'un ahlaka ilişkin değerlendirmelerinde eylemin yeterli olmadığı, insanın başlangıçta ne iyi ne de kötü olarak tanımlanabileceği yönündeki düşüncelerini ifade eder.

Eylem Abælardus'a göre kendi başına bir varlık alanı olarak ne iyi ne de kötüdür. Kendi kendine eylem ayrımsızdır; tıpkı dışdünyadaki tek tek nesnelere gibi. Eylem de tıpkı bir nesne gibi bilgi objesidir; ama bu bilgi değerlerin bilgisidir. Eyleme iyi-kötü nitelemesiyle yaklaşılır. İlk planda değerler alanından bağımsız olan eylemler, yüzeysel bir bakışla kendilerine yaklaşılabilecek bir alan değildir. Sıradan bir bakışla eylemin değeri hakkında yargıda bulunulamaz. İstencin farklılığına göre, eylem iyi ya da kötü niteliği kazanacaktır; öyleyse eylemin belirleyicisi niyettir, istençtir (Çotuksöken, 2011a, s. 316).

İnsan anlayışında, insanı değerlendirilmesinde akla, insanın akıl yanına, ruhunda aklın egemen olmasına en üst değeri veren Abælardus'un ahlak anlayışı da kuşkusuz, akla en büyük yeri, değeri veren bir anlayış olacaktır.

Abælardus, "insan nedir?" diye sorup, ardından buna uygun bir ahlak anlayışı geliştirmemiş, aksine tasarladığı ahlak anlayışına uygun bir insan anlayışı sergilemiştir. İnsanın bilen, duyumları olan ve akli aracılığıyla farklı düzeylerde bilgi sahibi olan bir varlık olarak göstermiştir. Buradaki asıl amacı, ahlak durumundaki insanı sorgulamaktır, ortaya koymaktır. İnsan yaratılmış bir töz olarak başlangıçta ne iyi ne kötüdür. Aklını kullanmaya başladığında bu yönünü belirlemektedir (Çotuksöken, 1988, s. 56).

İnançlara ilişkin belirlemelerdeki çelişkileri ortaya koyması, çağının aksine daha sorgulayıcı bir yaklaşım içinde olması Abælardus'un ahlak felsefesi temelinde ele alındığında, insan kavrayışında geleneksel Ortaçağ düşünme biçiminin dışında bir

anlayışın ipuçlarını verdiği ileri sürülebilir. İnsanın olup-bitene anlam vermesini tekil üzerinden değerlendirmek, insanı ve eylemlerini gözlemlemek bu bağlamda son derece önemli görünmektedir.

Tarıbilimi felsefe açısından inceleyen Abælardus, akıl ile imanı uzlaştırmayı denerken, dinin dogmalarının ancak akıl ile sorgulandıktan sonra kabul edilebileceğini savunmuştur. Onun açısından, bir hakikat tanrı sözü olduğu için değil, belki eşyanın hakikatine uygun olduğu için doğrudur. Bir konuda saplanıp kalınan dogmatizme şiddetle karşı çıkan Abælardus, bilgi edinme söz konusu olduğunda her türlü kaynağa ve veriye aynı ölçüde yaklaşılması gerektiğini vurgulamıştır. İnsanların gelenek ve görenek, özellikle de dinsel inançların etkisi altında kalarak hayatları boyunca hiçbir akıl yürütme yapmadan ve eleştiri haklarını kullanmadan önceki nesillerin kendilerine sundukları her değerın kölesi olduklarını fark etmediklerini, bu durumu aşmanın yolunun da çok iyi bir eğitimden geçtiğini ilkece benimser (Küken, 2001, s. 411-412).

Abælardus'un benimsediği varlık anlayışı, beraberinde insanı bu varlık anlayışının hangi noktasında konumlandığı, dolayısıyla bilgiden ne anladığı, insanın dünya ile, insanın bilgi ile ve insanın insan ile olan ilişkisini, eylemlerini ve niyetlerini belirlemektedir. O zaman eğitilecek bir varlık olan insan "ne için, hangi amaçla, ne umularak eğitilmektedir" soruları en başta sorulması gereken sorular olarak belirlemektedir.

Nominalizmin en önemli temsilcisi olan William Ockham'a göre de bütün gerçek tek tek nesnelere kurulmuştur. Ancak tümeller diye adlandırılan şey yapma şeyler olup, birbirine benzeyen şeylere bu benzerlik yüzünden bizim verdiğimiz anlamların işaretleridir. Ona göre sadece "tek"ın gerçekliğinden söz edilebilir. Bu yüzden deney her türlü bilginin temelidir. Dolayısıyla önermeleri deneyde kontrol edilemeyen

rasyonel teolojiyi ya da ruhun ölümsüzlüğünü tanıtlamaya çalışmak anlamsızdır. Tanrının varlığı kesin olarak tanıtlanamaz. Tanrı ile ilgili bütün önermelerimiz bilgi konusu değil sadece inanç konusu olabilir. Söz konusu inanç önermeleri Kutsal Kitabın ve Kilise geleneğine dayanılarak ancak inanılmak suretiyle kabul edilebilir. William Ockham bu yolla inanç ile bilgi arasına kesin bir sınır koymuş olur (Gökberk, 2010, s. 156).

İnanç-bilgi bağlamını insan-bilgi bağlamına aktarılmadan yürütülmesi oldukça güç görünen bir tartışma odağı gibi görünmektedir. Eğitimin kavramsal olarak arka planında neler vardır? Nasıl bir insan tasarımı vardır? Bu en geniş ifadesiyle “*eğitim kavramını insan-dünya-bilgi ilişkilerinde taşıdığı önem bakımından ele almak demektir. İnsan-eğitim, dünya-eğitim, bilgi-eğitim belirlemeleri, insanın özellikle varlıksal nitelikleri göz önünde bulundurularak çözümlenebilir*” (Çotuksöken, 2008, s. 25-26). İnsan belirleyen midir yoksa belirlenen midir? Bu soru hep gündemde tutulması gereken bir sorudur. Her dönemde olduğu gibi, Ortaçağda da bu sorular üstü örtülü de olsa sorulmuşlardır.

Eğitim insanın olmazsa olmaz varlık koşuludur. İnsanın eğitilmediği bir çağdan, bir dönemden kuşkusuz söz edemeyiz. Bu durum insan dünyasına tarihsel bir biçimde yön vermektedir. Eğitim hem bir bilgi temeli hem de yapıp etme temeli üzerinden ilerler. Eğitim bir etkinlik olarak dönemsel ölçekte değerlendirildiğinde her dönemin kendine özgü koşullar içinde insanın düşünsel ve eylemsel açıdan nasıl bir varlık olarak nitelendirildiği, onun etik olarak da değerlendirmesini gerekli kılar. Söz konusu Ortaçağ olduğunda nasıl bir insan anlayışı genellikle söz konusudur?

Burada değer anlayışına da dikkati çekebiliriz. Çünkü değer anlayışı, insan anlayışından bağımsız değildir. Dönemin değer anlayışı eğitimde neyin değer olarak



kabul edildiğinin göstergesidir. Çünkü eğitim insan için değerli ve gerekli olanın bilgisini vermek üzere yapılandırılır. Bu açıdan Ortaçağa baktığımızda, bilmenin, anlamının değerli olduğu kanısına varırız. Ancak “bilmek” Tanrı bilgisi olduğunda değer kazanır. Diğer bir değer de “inanmak”tır. İnsan ancak “inanın insan” olduğunda anlam ya da değer kazanır. Bir bakıma insanın insan olmasında kendi başınlık yeterli bir koşul değildir. Diğer taraftan bu dönemde eğitimin sadece belli bir sınıfın hakkı olarak görülmesi sıradan insanın değersizleştiğinin de kanıtı sayılabilir. Kentleşmenin getirdiği bazı özellikler birçok şeyin yanı sıra eğitimin de değişeceğinin habercisi olacaktır. Özellikle Renaissance’la yeni bir dünya kavrayışı ön plana çıkacaktır.

### **1.3 Yeniçağda Eğitime Bakış**

Ortaçağdan Yeniçağa geçerken yine gündemde “akıl” kavramı vardır. Ancak Ortaçağ filozofları tanrısal olandan yola çıkarken, dolayısıyla temel düşüncelerini ona dayandırırken, Yeniçağ filozofunun gündeminde yine Tanrının olmasına rağmen, insan kendi aklından ve deney dünyasından yola çıkmaktadır. Ortaçağ filozofları tanrıbilimsel konuları ele almada *a priori* yaklaşımı sergilerken, Yeniçağ filozofları tavırlarını *a posteriori* olandan yana koymuşlardır (Çotuksöken, 2011a, s. 252).

Renaissance ile başlayan insanın özneleşme sürecinde Ortaçağın mutlak özne karşısındaki “çekinik insan öznesi”nin yerini “başat insan öznesi” almıştır. İnsanın doğayı ve dünyayı nesne, kendini de özne kılması önemli bir kırılmadır. İnsan hem bilen özne hem de eylem öznesi konumuna geçmiş ve kendini yeniden kurmuştur. Doğayı bilme ve dönüştürme isteğiyle onu nesne kılma çabası Bacon ve Descartes ile özellikle baş göstermiştir (Çotuksöken, 2002a, s. 133).

Renaissance ile birlikte, ideal devlet tasarımlarının romanlaştırılmış örnekleri olarak karşımıza çıkan “ütopya”lar temelini Platon’un devlet tasarısından almıştır. Örneğin Thomas Morus. Platon ideal bir devlet için özellikle devleti yönetenler üzerinde durmuş, onların nasıl olmaları ve nasıl eğitilmeleri gerektiği üzerinde durmuştur. Morus’un ideal devletinde ise tasarım bütün yurttaşlar içindir (Gökberk, 2010, s. 189). Ütopya yazarları, eğitimin yeni bir toplum yaratmada olduğu kadar, buna bağlı olarak yeni bir insan yaratmadaki önemini göstermektedirler (Çotuksöken, 2012, s. 113).

Devlet yurttaşların yararsız işlerle yorulmasını istemez. Utopia’da toplum kurumlarının amacı; halkın ve bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak, herkesi bedenin köleliğinden kurtarmak, düşüncesini özgürce işletmesini sağlamak, kafaca yeteneklerini bilimler ve sanatlarla geliştirmek için mümkün olduğu kadar çok zaman yaratmaktır. Utopia’lılar için gerçek mutluluk, işte bu düşüncenin gelişmesinden başka bir şey değildir (Morus, 2014, s. 68).

Dünyaya ve bilgiye yönelik bakışını Descartes’a gelinceye kadar kendisi ve kendisi olmayan üzerinden kuran insan, Descartes’la birlikte bilme ediminde tekrar kendine dönmüş; özellikle niteliği de “apaçıklık” olan bilme ediminde kendini anlamaya girişmiştir. *“Bu bağlamda da felsefenin temel ilgi alanı insan olmuştur; düşünen varlık olarak insan öne çıkmıştır”* (Çotuksöken, 2013, s. 22). İnsan, tarihsel ya da toplumsal dönüşümlerin içinden geçerken insan varlığının çok boyutluluğu, “kendini bilme”nin yeniden öne çıkışı, onu dışdünyanın herhangi bir varolanı olmaktan çıkarıp, düşünmenin ve bilmenin merkezi durumuna getirmiştir. O, özne dediğimiz, kuran bir varlık olmuştur. Kuran bir varlık olmak insanı bilmenin ve eylemde bulunmanın sorumluluğunu da kendisine yüklemiştir.

Özne kavramı ve problemi, Descartes’la birlikte modern felsefenin ve modern zamanların temel bir kavramı ve unsuru olagelmıştır. Daha öncesinde ise insani-özne değil, Tanrısal-özne söz konusudur. Bu noktada Descartes’ın doğru/kesin bilgiye sarsılmaz bir temel arayışında ortaya koyduğu *cogito* kavramı, başka deyişle “düşünen ben” (bilen özne), insanın dünya

karşısında yalnızca kendi akılsal olanaklarına dayanarak varoluşunu gerçekleştirme yönünde en etkili adım olmuştur. Descartes ve Bacon'da karşılaştığımız özne, doğayı bilgiye dayanan gücüyle denetim altına almaya, onu nesneleştirmeye yönelen öznedir (Günay, 2013, s. 93).

İnsanın; aklın, dolayısıyla düşünmenin olanaklarını kendi düşünmesi üzerinde yoğunlaştırarak özneleşmesi insana kendi varlıksal gücünü deneme ve bu gücü kullanma konusunda özgüven sağlamıştır. Bu bağlamda çağın en etkin figürü Francis Bacon olmuştur.

Bacon için bilgiyi oluşturan ve yaratan insan önemlidir. İnsanın kurucu öğeleri olarak beden ve ruh arasındaki ilişkiler sorgulanmaktadır. Kant'a kadar devam edecek olan bu tutum insandaki tözsel olan ile ilineksel olanın asıl niteliklerini araştırma konusu yapacaktır. Ortaçağ için en temel olan tözsel yapı Bacon için son bulmuş gibi görünse de daha sonra gelecek olan Descartes ve Spinoza için varlığını sürdürecektir. Doğal oluşumlar artık insandan sözel açıklamalardan çok doğrudan olayların, görüngülerin kendisine eğilmesini istemektedir (Çotuksöken, 2011a, s. 66). Böylece dışdünya ile doğrudan ilgilenme olanağını kullanan insan ilineksel olanın en az tözsel olan kadar kendi varlık yapısında ve dünya tasarımlarında belirleyici olduğunun farkına varabilmiştir.

Bacon için güvenilir bilgiye ulaşmak üzere zihnimizdeki farklı biçimlerde yer alan *idoller* dediği önyargıları temizlemek gerekmektedir. Çotuksöken'e göre idollerin Bacon'ın ileri sürdüğünden daha fazla olduğu söylenebilir.

Bilinçle özdeşleşen bellek, yargılama gücümüze işlevsellik kazandırıyor ama, ürettiği (ön) yargılarla bizi var kılsa, başarılı kılsa bile başkalarını acaba nasıl yargılıyor ve başkalarıyla ilgili (ön) yargılar dönüp dolaşıp bizim de başımızı yakan idoller olup çıkmıyor mu? Başkasına zarar veren insan, bu zararın giderek artan etkilerinden kendini kurtarabilir mi? (Çotuksöken, 2011a, s. 68).

Bacon güvenilir bilgiye ulaşmada karşılaşılan bu türden engellere “putlar” der. “İnsan zihninde bilgi olarak duran ve her eyleminde harekete geçen bu ön yargıların bilinmesi ve bunlardan kaçınılması eğitim ve öğrenim açısından önemli midir?” sorusu sorulabilir burada. “Söz konusu ön yargılar eğiten ve eğitilen insanın ahlaki tutumlarını değerlendirmede bir anlam ifade etmekte midir?” sorusunu da burada sormak olanaklıdır.

Düşünmeyi kendi düşünmesi üzerine çevirmesi, insanı Descartes’ta olduğu gibi eğitimi ve bilgiyi birlikte sorgulama noktasına getirebilmekte ve bilginin neliğinin peşine düşerken bir bakıma eğitim-bilgi ilişkisini gündeme taşımaktadır. İnsanın eğitilirken daha en baştan özne ya da nesne konumu öne çıkmaktadır.

Çotuksöken *Radyoda Felsefe* kitabında “insan nasıl özne olur?” sorusunu Descartes’in kendi hayat serüveninden yola çıkarak gözler önüne serer. Descartes kendisine eğitim adı altında verilenleri sorgulayarak yola çıkar. O, kendisine bilgi nitelmesi adı altında sunulanları gözden geçirir. Aynı zamanda aldığı eğitimden kaynaklanan doğrunun tekliğine ilişkin bir yargı da taşımaktadır. Doğruya, açık ve seçik olana ulaşma hedefindedir. Descartes, insanın tüm varlığını düşünme edimine dayandırarak, insan varlığını düşünme edimi aracılığıyla özne kılmıştır (Çotuksöken, 2002b, s. 62-65). Descartes’in bildikleri konusunda kuşkulanmasına neden olan, sonra da onu düşünmeye yönelten şeyin ne olduğunu araştırırken, kendisinin aldığı eğitimi sorgulayarak başlaması bizim konumuz açısından önemlidir. İnsan eğilip bükülebilen bir varlık olduğu için eğitilebilen bir varlıktır. İnsanı belli bir forma sokmak ancak eğitimle olur. Eğitim insana bir yandan özne olma olanağını sağlarken, diğer yandan düşünmenin sınırlarını zorlamayı ve sorgulamalarını derinleştirmeyi öne çıkarır. Bu açıdan bakıldığında düşünmenin bir bakıma ön yargıları paranteze almak anlamına

geldiğini saptayabiliriz. Eğitime etik açıdan bakıldığında her türlü ön yargının insan anlayışlarına etkisi ayrıca tartışılabilir.

İnsan ve doğa merkezli bir anlayışla kendini karakterize eden yeniçağ, “insan doğasını bilme” konusuna yöneldiğinde de farklı bakış açıları ortaya koymuş; ancak insanın değişebilen bir varlık yapısı olduğunu göstermiştir.

Dinin yerini önemli ölçüde bilimin aldığı bu dönemde insan doğası söz konusu olduğunda Hobbes'ta insan hareket halindeki bir madde olarak görülür. Locke'ta ise insan zihni boş bir levha benzetmesiyle tanımlanırken, Rousseau'da insanın iyi olduğu ifade edilir. Bu natüralist insan doğası anlayışlarının ortak noktasında insanın eğitimle insan olduğu, insanın eğitim yoluyla istenildiği şekilde veya özüne uygun bir doğrultuda değiştirilebileceğinin iddia edildiği ileri sürülebilir. İnsanı gelişmeye açık, daha iyi olabilecek bir varlık olarak görme anlayışı, 20. yüzyılda pragmatizme, dolayısıyla onun ilerlemeci eğitim anlayışına dönüşmesine zemin oluşturmasının sebebi sayılmaktadır (Cevizci, 2011a, s. 245-246).

Natüralist eğitim felsefesi olarak nitelendirilen bu dönemin eğitim anlayışı çocuk merkezli eğitimin ilk örneklerinden biri olarak eğitimin amaçlarını belirlerken, doğanın ayrılmaz bir parçası olduğu düşünülen insana, onun doğasına doğrudan yönelir. Duyular aracılığıyla anladığımız doğadaki tüm süreçlerin yavaş yavaş ve aşamalı bir biçimde olduğu bilgisinden hareketle, eğitimin hiçbir şekilde aceleye getirilecek bir şey olmadığını; belli bir plana ve doğa yasalarına uygun olarak yapılması gerektiğini ifade eder. İlerlemeciliği temele alan bu yaklaşım ezbere dayalı eğitim yerine insan varlığının doğayla olan koşutluğuna dikkat çeker (Cevizci, 2011a, s. 84-85). İnsan doğasının değişebilir olduğu varsayımı insanın açık bir varlık oluşunu öncelerken her zaman eğitimde etik temelden hareket edildiği anlamına gelmez. Bu

defa sorulması gereken soru “söz konusu eğitimin amacı nedir? Neyi hedeflemektedir?  
Bu amaç hangi otoriteye hizmet etmektedir? İnsanın özerkliği/özneliği korunabilmiş  
midir?

Doğa durumunda insanın sadece egoizminin söz konusu olduğunu söyleyen Hobbes için önemli olan insanın kendi çıkarlarıdır. İnsan iyi ve kötü ile ilgili bir belirlenime sahip değildir. Bencilliğin ve sınırsız özgürlüğün insanları savaş durumuna sürükleyeceğini, dolayısıyla akli bir karar ve seçimle kendi özgürlüklerinin bir kısmından vazgeçme eğilimi gösterdiğini vurgular. Bu durum siyasal otoriteyi yaratır ve sivil toplum düzeni içinde ahlaki değerler asgari ortaklıklar olarak kendini gösterir. Rousseau’da da değerler insandan, insan doğasından türetilir. Ancak Hobbes’un bencil insan anlayışının aksine “doğa durumundaki insan” özünde iyi bir varlıktır. İnsan bir yandan hayvandan farklı olarak irade sahibidir, özgürdür; diğer yandan da kendi kendini geliştirebilme ve yetkinleşebilme özelliğine sahiptir. Bu açılardan bakıldığında insan bütünüyle potansiyel bir varlıktır. O, önceden belirlenmiş bir varlık olmayıp, özgür bir olanaklar varlığıdır (Cevizci, 2011a, s. 88-89).

“İnsanı iyi-kötü ekseninden değerlendirmeye tabi tutmak bir bakıma insan nedir?” ve “insanın nasıl bir varlık yapısı vardır?” sorularını gündeme getirmek demektir. Burada ayrıca “ ‘insanın bu dünyadaki yönelişlerinin ortak paydası nedir?’ sorusu büyük önem taşımaktadır. İnsan davranışlarını, tutumlarını, tavır takınmalarını nasıl bir doğa (yapı, öz) belirlemektedir?” (Çotuksöken, 1998, s. 93) .

İnsanın disharmonik bir yapısı olduğunu ileri süren antropolojik yaklaşımın (Mengüşoğlu, 1988) aksine insanın varlık yapısının tek yönlü olarak ele alınışı insan sorunlarını görmeyi zorlaştırmaktadır.

Böyle bir yapı hem iyinin hem de kötünün, hem haklılığın hem de haksızlığın, hem melek olmanın hem de şeytan olmanın birbirine karşıt “çekirdeklerini” içinde taşımaktır. İnsanın bu disharmonik yapısı ve özerkliğinin ona yüklediği sorumluluk ve birbirine bağlı bu özelliği, etik alanındaki çalışmaların kendilerine dayanacağı temeli de oluşturmaktadır (Anğ, 2013, s. 89).

Eğitim alanı söz konusu olduğunda daha da belirginleşen etik tutum “insan doğası kavramı”nı bilgi ve eğitim temelinde ele almayı zorunlu kılmaktadır.

Çotuksöken’e göre eğitimi dün, bugün ve yarın ekseninde birbirinden ayırt eden ölçüt eğitim bağlamında belirlenen amaç ya da amaçlarda belirginlik kazanır. Amaç saptamalarında ortaya çıkan durum bazen bilerek bazen bilmeden aslında amaç saptayanların sahip oldukları insan anlayışlarıdır (Çotuksöken, 2002a, s. 228). Bunu her çağda farklılaşan insan anlayışlarında, dolayısıyla farklılık gösteren eğitim anlayışlarında görebiliriz.

Eğitim fenomeni söz konusu olduğunda yerel olanla evrensel olanın ya da bireysel olanla toplumsal olanın çatıştığı söylenebilir. Çünkü her eğitim etkinliğinin (daha çok da örgün eğitim) eğitilecek olanı kendi bireysel/yerel ortamından belli oranda ayırması söz konusudur. Ayırmanın ölçüsünü belirleyen de eğitimde belirlenen amaçlardır. Bu durumda söz konusu amaçların farklı derecelerde direnme noktalarını oluşturması kaçınılmazdır (Çotuksöken, 2002a, s. 231).

İnsanın doğuştan boş bir levha veya iyi olduğunu düşünen natüralist anlayışa göre, toplum ya Locke ve Hobbes’ta olduğu gibi bireylerden oluşan ya da Rousseau’da olduğu gibi insanın doğal yapısı olan iyiliğini bozan bir oluşum, yapı olarak görülmektedir (Cevizci, 2011a, s.90). Oysa ne toplum ne de birey tek başına insan dünyasını belirleyebilir. İnsan; bir ilişkiler ağı içinde insan, toplum ve insanlık (tür) döngüsü içinde birbirini durmadan yeniden biçimlendirir. Üstelik insan bunu dil-kültür ilişkisi içinde varlık gösteren her türlü ilişki bağlamında somutlaştırır.

Rousseau, insanın yeni şeyler öğrenirken sahip olduklarının üzerine bir şeyler koyarak, yapılandırarak bilme durumuna geçtiğini; başka bir ifadeyle gerçekliği pasif olarak alımlamak yerine yarattığını ve yapılandırdığını ifade eder. Locke; bilgiyi bir tür bilgi alımlaması olarak görmesinin yanı sıra, o bilmeyi de bir tür yaratma ve yeniden yapılandırma olarak değerlendirir (Cevizci, 2011a, s. 94-95). Locke doğduğumuzda zihnimizin boş bir sayfaya benzediğine inanır, bu nedenle de gelecekteki bütün gelişmeler bireyin gördüğü eğitime bağlıdır. Locke'un düşünceleri herkesin eğitimle özgürleşebileceği inancına yol açmıştır (Magee, 2000, s. 105). Eğitim-olanak ilişkisi doğru kurulduğunda insan hem kendi türünün bir temsilcisi olarak değer üreten, varolanı değerli kılan, hem de bireysel yaşamına anlam katan bir varlık olarak "kendini bilecek"tir.

Locke için eğitimin görevi, doğal gelişimi desteklemektir. Yaşamda işe yarar şekilde düzenlenecek eğitim, otoriter ve baskıcı olmamalıdır. Aşırı sertlik, çocuğun özgür doğasını bozar. Köleci disiplin, kölelik ruhu yaratır. Bu nedenle, çocuklar için öğretim eğlence ve dinlenme etkinliği şeklinde olmalıdır. Çocuk, sırasıyla konuşmayı, okumayı, yazmayı öğrenmelidir. Fakat her çocuk farklı eğitilmelidir. Ayrıca, sınıflara göre de farklı eğitim verilmelidir. Bir prens, aristokrat veya yoksul halk tabakası çocukları ayrı tarzlarda eğitilir. Halk tabakasından çocuklar, üç, on dört yaş arasında iş okullarına gitmeli, dini görüş ve ahlakla yetiştirilmelidir (Sönmez, 1996, s. 182).

İnsanın eğitiminde gittikçe özne temelinden daha çok hareket edilmiş olsa da toplumsal ahlak anlayışlarından uzaklaşılması pek de kolay olmamıştır. Yeniçağın "düşünen ben"inin insan varlığının ahlak ve değer anlayışını bilgi temeline yeterince yerleştiremediğini ileri sürebiliriz. Vehbi Hacıkadıroğlu'nun belirlenimlerinden yararlanırsak;



Bütün insanlığını, özgürlüğünü ve mutluluğunu başka insanlara borçlu olduğunu derinliğine kavrayan bir kimse, ahlâkın bütün kurallarını kendiliğinden bulup uygulayabilecek durumdadır. Böyle bir kimse bencilliğin, çıkarıcılığın ve yalancılığın; son aşamada, insanın kendi çıkarlarına zarar vereceğini kolayca görebilir (Hacıkadıroğlu, 1996, s. 37).

Yeniçağda eğitimin bir etkinlik olarak ne olduğu üzerinde durulmuştur. Bu sebeple de Locke önemli bir duraktır. Ona göre, eğitimin amacı insanı düşünen varlık haline getirmektir.

Locke, eğitim teorilerini pratikte uygulamış ve teorilerini zihin süreçleri olarak düşünmüştür. Locke, öğrenilen şeyden ziyade öğrenme sürecinin önemli olduğuna tamamen inanmaktaydı. Ona göre eğitim bedene disiplin kazandırmak, iyi alışkanlıklar oluşturmak, gençleri ahlaklı yetiştirmek, disiplin değerinden ötürü seçilmiş çalışmalarla zihni eğitmek sürecinden oluşmaktaydı (Cubberley, 2004, s. 449).

Düşünme özgürlüğü ve eylemlerimizi akla göre düzenlemek anlayışını en geniş ölçüde temele alan Locke'a göre birey özgür olmalı ve akli hayatın kılavuzu yapmalıdır. Bu yüzden kültürün her alanında olduğu gibi eğitimde de gelenek ve otoritenin her türlüünden kurtulmak gerekmektedir (Gökberk, 2010, s. 293).

İnsanın hem tarihsel bir varlık oluşundan hem de toplumsal bir varlık oluşundan kaynaklanan arada kalmışlığı bireyi zorunlu olarak gerilimli ilişkilerin odağında bırakmıştır. Birey-toplum çatışması eğitim kavramının da merkezinde olmaya devam etmiştir. Eğitimde insan anlayışını bu bağlamda değerlendiren Reboul birey toplum arasına “insanlık” kavramını koyarak bu gerilimi ( Çotuksöken'in tümel-tekil gerilimi olarak adlandırdığı) örtük biçimde ifade etmiştir.

Toplum için mi yoksa çocuk için mi? Belki de burada yanlış bir alternatif sözkonusudur, şöyle ki her terimin değeri ötekinin eksiklikleriyle ölçülür. Çünkü birey ve toplum (yani bir toplum) arasında, üçüncü bir terim mevcuttur: *insanlık*. Ve eğitim bizzat buna tanıklık eder. Çocuk, çocuk kalması için eğitilmez. Fakat “bir emekçi veya bir yurttaş” olması için de eğitilmez. O,

insan olması için, yani insanî eserler ve kişilerle iletişim kurmaya, duygu ve düşünce birliği kurmaya yetenekli bir kişi olması için eğitilir. Çünkü bütün kültürlerin ötesinde, her şeyden önce kültürlerin birbirleriyle iletişim kurabilecekleri olgusuna dayanan kültür vardır; örneğin diller vardır, fakat hiçbiri çevrilemez değildir. Oysa insanî model dışardan empoze edilmez; çocuğun zekâsını ve kişiliğini uyararak, ona kendi olma olanağını sağlayarak onu insan yapar. Dil çerçevesinde kalırsak, Montaigne ve Rabelais, Gide ve Proust aynı dili öğrendiler, fakat her biri, klişelerin ötesinde, kendi tarzlarını bulmayı ve kendilerini ifade etmeyi bildiler (Reboul, 1991, s. 29-30).

Eğitimin amacını açıklarken bir yandan da insanın dünyaya açık bir varlık oluşuna aynı zamanda bir kültür varlığı oluşana dikkat çeken Reboul, değişimin ve değiştirmenin kaçınılmaz oluşunu ifade etmektedir. Tıpkı Kant'ta olduğu gibi “insan olmayı” insanın eğitilebilen bir varlık olmasına bağlamaktadır.

Sonuçta bize göre eğitimin amacı, her bireye, gerçekten insanî olan bir kültür içinde kendi doğasını gerçekleştirme olanağını sağlamaktır. Bu amaç ütopyik gibi görünüyorsa da, aşılama eğitimi olduğu kadar bırakınız yapınlar eğitimi de koruyan tek amaç budur. Şu halde eğitimi bir terbiyeden veya kendiliğinden bir olgunlaşmadan farklı kılan şey insanî olanla kurulan bu temel bağıdır. İnsan olmak, insan haline gelmeyi öğrenmektir. İki saptama yapalım. İlk olarak, iki öğrenme tarzı vardır: bizzat toplum içinde yaşamaktan gelen kendiliğinden bir süreç ve öğretmenleri ve hedefleriyle birlikte bir kasıtlı yöntemler bütünü. İkinci olarak “insan haline gelmek” hiçbir zaman tamamlanmaz ve insanî kültüre ulaşmak hiçbir zaman elde edilemez: eğitime son verecek bir insanlık diploması yoktur! (Reboul, 1991, s. 30).

Toplumsal-tarihsel ve kültürel bir varlık olan insan, (Yeniçağda), bilme söz konusu olduğunda öznenen/bireyden hareket etmiş olsa da, öznenen/bireyde durup kalmamış insan idesine, insanda ortak olana ulaşmanın yollarını eğitim yoluyla aramıştır.

Yeniçağ felsefesinde özne anlayışlarında, bilgisel ve ahlaki temellendirmeler ön plandadır. Öznenin öteki öznenlerle ve dünya ile (gerçeklikle) ilişkisi, akıl ve duysal deneyime dayandırıldığı için, toplumsal ve tarihsel koşullar söz konusu edilemez. Descartes, Locke ve Kant gibi filozofların epistemolojik öznesi, tarih-dışı, zaman-dışı bir öznenedir. İnsanı toplumsal

ve siyasal boyutlarıyla ele alan Hobbes ve Rousseau gibi filozoflarda da, insan toplumsal bir varlık olarak düşünülse de, söz konusu insanın/öznenin değişmez bir doğası bulunduğu vurgu yapılarak, tarihsellik düşüncesinden uzak kalındığı saptanabilir (Günay, 2013 s. 93-94).

Sınırlar üzerinde düşünmeyi insan ve bilgi çerçevesinde ele alan Kant, dünyaya dolaylı olarak yönelmiştir. Onun en büyük çabası insanı özne olması bakımından ele alarak; bilen ve eyleyen bir varlık olarak anlamaya çalışmasıdır. Kant “insan nedir?” sorusunu sorarken de aslında insanı farklı edimlerde kavramayı ve anlamaya çalışmaktadır. İnsan felsefesinin de önemli kurucularından olan Kant, insanı felsefenin merkezine en belirgin biçimde koyan bir filozoftur aynı zamanda (Çotuksöken, 2013, s. 23).

Eğitilmiş olmakla insan olmayı eş değerlilikte gören Kant, bir bakıma eğitimi bir değer olarak ortaya koymuştur. Eğitim insan olmanın ön koşulu ve onu önemli ölçüde kuran bir öğedir.

İnsan ancak eğitimle insan olabilir. Eğitimin kendisinden çıkardığı (oluşturduğu) her ne ise o sadece odur. İnsanın ancak insan tarafından – yani kendileri eğitim görmüş insanlarca eğitilmesi dikkat çekicidir. Bu sebepten ötürüdür ki bazı insanların bizzat kendilerinin disiplin ve eğitime (talim ve terbiyeye) muhtaç durumda olması, onları önlerindeki eğitmek için uygun olmayan eğitimciler yapar. Eğitimimizi üstlenecek insana göre daha yüksek tabiata sahip bir varlık olmuş olsaydı eğer, insanın neye muktedir olduğunu (neler yapabileceğini) o zaman görebilirdik. Ne var ki insanın tabii kabiliyetlerini tam olarak kestirmek bizim için güçtür. Çünkü bazı şeyler insana eğitimle verilir, bazı şeylerse ancak eğitimle geliştirilir (Kant, 2007, s. 31).

Kant açısından insan kendini eğitmekle olduğu kadar kendinden sonraki nesilleri eğitmekle de sorumludur. Kant şöyle der: “*Birbirini takip eden nesiller boyunca insan soyunun eğitiminde takip edilen süreci, tek bir kişinin eğitiminde takip (taklit) etmemiz gerekmez mi?*” (Kant, 2007, s. 35).

Kant, eğitimin ne denli karmaşık ve zor bir sorun olduğunu da şöyle ifade eder:

*“Bu yüzden insanın bir ödev olarak üstlenebileceği ve kendisini adayabileceği en büyük ve en güç sorun eğitim meselesidir. Çünkü anlayış-kavrayış eğitime, eğitim de sırasında anlayışa-kavrayışa bağlıdır”* (Kant, 2007, s. 35).

Öznenin/bireyin doğuşu ile başladığı düşünüldüğünde tekdüze olanı amaçlaması bakımından eleştirilen modernlik, haklarla ilgili belirlenimler söz konusu edildiğinde de birey-toplum ayrışmasıyla kendini göstermekte ve bu ayrım bir ölçüt olarak ortaya kanmaktadır. Modernliğin dikkati çektiği gereksinimler, bunların çeşitliliği ve söz konusu gereksinmelerin karşılanması konu edildiğinde ancak “aklın kamusal kullanımı” ile birlikte çözüm üretmek olanaklı görünmektedir. Modern olanın çözüm yolu aklın kamusal kullanımıyla koşutluk içindedir (Çotuksöken, 2012, s. 32) . Eğitim açısından da bu iki çerçeveyi ayırt etmek büyük önem taşımaktadır.

Kant’ın aklın “özel kullanımı” ve” kamusal kullanımı” konusundaki ayrımı üzerinden bir çözümlemeye bulunan Çotuksöken insanda ortak bir yapı olan aklın işlevsel yönüne dikkat çekerek modernliğin getirdiği sorunlara nesnel bir bakış açısı sunmaktadır. Eğitimin kamusal bir nitelik taşıdığı düşünülecek olursa Kant’ın eğitim konusundaki düşüncelerinden özneyi toplumsallıktan ve tarihsellikten uzak tutmadığını ileri sürebiliriz.

İnsanlık, pek çok alanda olduğu gibi eğitim alanında da yüzyıllar boyunca dinsel olanı yol gösterici olarak seçmiş; daha sonraki yüzyıllarda ise bilimsel olanın peşine düşmüştür. Ancak ne var ki eğitim alanında bilimsel olan, tek başına çözümler sunamamıştır. Bunun nedeni bilimsel olanın felsefeyi temele koymayı göz ardı etmiş olmasında kendini gösterir. Çünkü felsefe dünya sorunlarını keşfederken, gerilimleri

fark etmeyi ve olanı bağlantıları içinde görmeyi öğretmektedir (Çotuksöken, 2002a, s. 233-234).

Eğer Kant, insan varlığını felsefenin merkezine koymamış olsaydı, özellikle insanın eğitimle olan ilişkisini antropolojik temelde ele almamış olsaydı, insanın hem dünyaya açık hem de dünyayı açan bir varlık olarak farkına varılması zor olabilirdi.

Olanaklarını önemli ölçüde eğitim yoluyla geliştirebilen insan, insan olmanın onurunu da bu sayede elde etme yolunda önemli bir yol kat etmiştir bu çağda. “İnsansal akıl”, “düşünen insan”, “özne olma”, “insan doğası” gibi kavramlar bu çağda ön plana çıkmıştır. Böylelikle eğitim kavramına felsefe açısından bakıldığında yeniçağ için en belirleyici unsurun birey-toplum gerilimi olduğu saptanabilir. Öyleyse eğitimde ahlaksal olanla etik olanın geriliminin farkına da kolaylıkla varılabilir. Yerel olan ahlaki değerler, bilgi ile yeterince bağ kurulmadığında eğitilen insana belli bazı açılardan bakma alışkanlığı getirmektedir. İnsanın değerinin bilgisi ancak eğitime, dolayısıyla eğitimin odağı olan insana etik açıdan yaklaşmakla mümkün olabilmektedir. İnsanı felsefi bilginin merkezine koymanın eğitim sorunsalına geniş bir bakış açısından bakmayı kolaylaştıracağı ifade edilebilir. Yeniçağda bu anlamda epeyce mesafe alınmıştır denebilir.

#### **1. 4 Yirminci Yüzyılda Eğitime Bakış**

Bilgiyi, bilmeyi doğru ve vazgeçilmez bir yönteme dayandırma düşüncesinden hiç vazgeçmeyen felsefe, 20. yüzyıla gelindiğinde de onu bir “değer” algılayışıyla beraber eğitim alanına taşımaktan da vazgeçmemiştir. Bu bağlamda pragmatist eğitim anlayışı 20. yüzyılda oldukça etkili olmuştur.

Bilgi edinmede en büyük başarının temel bilimlere ait olduğu düşüncesinden hareketle en güvenilir bilginin de bu alana ait olduğunu gören Dewey, yaşama alanında bu bilginin insan için daha yararlı olacağını savunmaktadır. Onun için her türlü bilme edimi insani bir etkinliktir. Ona göre bilim, pek çok alana uyarlanması yararlı olacak, disiplinli, mantıksal ve öz eleştirel bir soruşturma biçimidir. Eleştirinin temel bir rolü olduğunu var saydığından toplumsal bir etkinliktir aynı zamanda. Dewey, çocuk eğitiminin “yaparak öğrenme” adını verdiği problem çözme etkinliğine dayanması gerektiğini savunur. Bunun nedeni kuramı pratikle birleştirmek ve çocukları böylelikle daha yaratıcı olmaya özendirme. Eğitimin; dik başlı bir çocuğu, kendi iradesi dışında kalan, sert bir disiplin anlayışının hâkim olduğu bir dayatma olduğu bir dönemde o, çocuğun doğal enerjisinden yararlanma yolunu seçmiştir (Magee, 2000, s. 190-191). Her türlü bilme edimi gibi insani bir etkinlik alanı olan eğitim, insanın bütünlüğünü bilme ve eylemde bulunmanın birlikteliğinde kendini gösterebileceği “en insana özgü alan” olarak ortaya çıkmaktadır. İnsanın kendi varlıksal yapısının sınırlarını genişletme ve belki de olanaklarını en etkin biçimde kullanmanın bir aracı olarak eğitimi değerlendirmek, eğitime kategorik bir anlam yükleme yolunu da açmaktadır.

Eğitim kavramını kuram ve eylem ekseninde değerlendiren Nermi Uygur’a göre de kuram ile eylemdeki birliği parçalayıp bölerek eğitimi kavramaya çalışmak, deyimini kullanılış mantığına aykırıdır. Eğitim ne sadece “bilgi” ile açıklanabilir ne de sadece “eylem”e indirgenebilir. Her ikisi de eğitimde belli ölçülerde bulunmak durumundadır. Bunun ölçüsü eğitimin içeriğine bağlıdır. En soyut konulardan en somut konulara kadar eğitim bir bakıma *yapmaktır* bir bakıma *bilmektir*. Öğretilecek konunun bazen eylemsel bazen de bilgisel yönü ağırlık kazanabilir. Ancak ağırlık durumu ne olursa olsun bilgi eyleme, eylem bilgiye dönüşmek için birbirine yardım eder. Kuram ve

eylem'i birbirinden bağımsız ele alarak eğitim kavramını yeterince açıklayamayız (Uygur, 2012a, s. 135). İnsanı farklı varlık alanlarına ayırmadan ona tamamen bütüncül olarak yaklaştığımızda insan varlığını kendine özgü fenomenleriyle bir bütün olarak değerlendirmek onun varlığını başlı başına bir değer olarak kabul etmeyi gerektirir.

Deneyim ve buna bağlı olarak elde edilen bilginin en değerli bilgi olduğu savından hareket eden Dewey, gerçek eğitimin deneyimler yoluyla gerçekleştiğini ileri sürse de bu her deneyimin eğitim açısından eş düzeyde eğitici olduğu anlamına gelmemektedir.

Deneyim ve eğitim birbiriyle doğrudan anlam kazanmaz. Çünkü bazı deneyimler yanlış yönde eğitici değildir. Başka deneyimlerin gelişmesini engelleyen her türden deneyim eğitici deneyim değildir. Bazı deneyimler de birbirinden öylesine kopuktur ki her biri kendi başına heyecan verici olsa da deneyimler arasında sayıca giderek artan ve güçlenen bağlar kurulamaz duruma gelir. Böyle bir durumda da kişi dağınık fikirli olur ve bu dağınıklık, bütünlüğü olmayan ve savruk alışkanlıklar doğurur. Bu tür alışkanlıkların oluşması da gelecek deneyimlerin kontrol edilmesinde yetersizlikler doğurur. Dewey'e göre geleneksel eğitim bu türden deneyim örnekleriyle doludur. Ancak deneyime dayalı bir öğrenme planı olarak ilerlemeci eğitimde deneyimin devamlılığı esastır (Dewey, 2011, s. 30-31). Bilimsel yöntemler sonucu elde edilen bilgi daha sonraki bilgilerin temelini oluşturuyorsa ve bu durum hayata, dolayısıyla insanlığın gelişmesine ve ilerlemesine katkıda bulunuyorsa, eğitimde de aynı yöntemin kullanılması insan varlığı söz konusu olduğunda ne türden sonuçlar verecektir? Diğer taraftan insan, deneyimlerin belirlenimciliği ile ne ölçüde açıklanabilir bir varlıktır?

Deneyim felsefesine bu denli vurgu yapmasının nedenini Dewey şöyle açıklamaktadır: "İlerlemeci" ya da "yeni" kelimelerinin anlamı eski eğitime karşı yeni eğitim ya da

geleneksel eğitime karşı ilerlemeci eğitim konusu değil, bunlardan herhangi birinin *eğitim* adını hak edebilecek kadar değerli olabilmesi için nasıl olması gerektiği problemidir. İhtiyaç duyulan eğitim saf ve sade bir eğitimidir. Burada amaç eğitimin sadece bir slogandan öte bir gerçeklik olması için oluşturulması gereken koşulların neler olduğudur. Bu yöndeki çabalar daha kesin ve hızlı ilerlemeyi sağlar (Dewey, 2011, s. 111).

Söz konusu ilerlemeci eğitimin okul ile olan bağı çerçevesinden yapılan eleştirileri aktaran Mustafa Ergün bu bağlamda şunları ileri sürmektedir.

Eğitim, geleneksel hayatın değişmez standartlarını öğretmek yerine sürekli değişen hayatı öğretmelidir. Eğitilen kişi hayata uyum sağlamak için değil, hayata yön vermek için eğitilmelidir. Çocuğun ilgilerine yönelen bu anlayışta, her çocuk kendi hayatını kendisi kurmaya çaba göstermektedir. Bu eğitimin uygulanmasında bazı eksiklikler tespit edilmiştir: Okul, gerçek hayat değildir, ancak suni bir öğrenme ortamı olabilmektedir. Eğitim sırasında çocuğu serbest bırakıp hayata yönelik amaçlarını saptamak uzun yıllar sonrasında tasarlamayı gerektirir ki, bu yetişkin ve eğitilmiş kişilerin bile kolay yapabileceği bir şey değildir. Çocuğun daha çok kendi problemlerinin çözümüyle ilgilenmesi düşüncesi modern hayatın hızı ile yeterince bağdaşmaz. Ayrıca, disiplinden yoksun, öğrenci ilgi ve problemlerine yönelmiş bir eğitimin ondan beklenen (eğitimden) pek çok işlevi yerine getirmesi güçtür (Ergün, 2014, s. 53).

Günümüzde geleneksel okul kavramının tartışıldığı bilinmektedir. Bu durumda okulun işlevine odaklanmak, insanın toplumsal- tarihsel- kültürel yanının, toplumla olan bağlarının okul eğitimini doğrudan etkilediğini ileri sürmek mümkündür. Ancak birey üzerinden şekillenen eğitim anlayışları belli bir yere kadar insan varlığının kendi türüne özgü yaratıcılıklarını besleyen ve destekleyen unsurları temele alıyor olsa da



insanın toplumsal-tarihsel ve kültürel yapısını göz ardı etmektedir. Çünkü yaşam bilimsel ölçülerin dışındadır. Hatta Dilthey’in söylemiyle bilimin kendisi yaşamın bir ürünüdür.

Eğitim ve demokrasi kavramlarının birlikte anılmasını sağlayan Dewey’e göre demokrasinin merkezinde eğitim vardır. Geleneksel eğitime göre “eğitim hayata hazırlıktır”, onun için ise eğitim “hayatın ya da gelişimin ta kendisidir”.

Dewey’e göre, demokratik olmayan okul sistemi özgür iradede, yaratıcılıktan, keşfetme yeteneğinden uzak durduğu sürece sorunlar çözülemez. Öğretmenler, beceriksiz ve sorumsuzlarsa onlara sorumluluk vererek eksiklikleri giderilebilir. İnsanlar, entelektüel ve sosyal sorumluluk alacak düzeye gelinceye kadar beklenmelidir. Fakat bütün reformların kalite, karakter ya da öğretmenler üzerinde kurulması doğru değildir. Öğretmenin bireyselliği üzerindeki demokratik olmayan baskılar, öğrencinin zekâsının kısıtlanmasına neden olabilir. Çocuğu önceden hazırlanmış ve dışarıdan zorlanan materyallere maruz bırakmak, demokrasinin ilkelerini reddetmektir (Dewey, 2014, s. 42, 43). Demokrasi için eğitim mi, yoksa eğitim için demokrasi mi ikilemi eğitim etkinliği söz konusu olduğunda hep akılda tutulması gereken bir noktadır. Çünkü öncüllere göre alınacak sonuçların farklılık göstereceği açıktır. Açık bir varlık olarak insanın olanaklarını ancak demokratik bir ortamda gerçekleştirebileceği de bir gerçektir.

Demokrasi ve eğitim arasında karşılıklı bir ilişki olduğunu belirten Dewey için demokrasi “eğitimsel bir ilke”dir aynı zamanda. Ancak ailede ve okulda verilen eğitim olmadan demokrasinin varlığından söz edilemez. Okul, herhangi bir sosyal gruba ait değerlerin ve hedeflerin dağıtımında önemli bir rol üstlenir. Herhangi bir sosyal grubun anlam yüklediği değerleri, ulaşmak istediği hedefleri dağıtan ve eve ulaştıran

ve böylelikle bireyin düşüncelerini, gözlemlerini ve seçimlerini yansıtan en önemli araçtır. Ne kadar iyi idealler belirlenmiş olursa olsun, bunlar ancak uygulandığında ya da insanlara ulaştırıldığında bir değer ifade eder. Demokratik bir toplumda okul eğer gerçek anlamda eğitsel işlevini görüyorsa bu, demokratik bilgi ve anlayış oluşturma düşüncesine, eylemin gücüne ve bireyin karakterine katkıda bulunduğu anlamına gelmektedir (Dewey, 2014, s. 239). İnsan bütünlüğünü karşılıklı ilkelerin birbirini beslemesi gerektiği düşüncesinden hareketle eğitim-demokrasi eşleştirmesi yapan Dewey, değerlerin okul platformunda oluşturulması ve yayılması fikrini benimsemektedir. İnsanın değer yaratmalarının ancak görünür olduğunda ve başka insanlarla bağlantıya geçtiğinde bir anlam ifade ettiği konusunda haklı olmakla birlikte, değerlerin belli bir grubun değerleri olması durumundan kendini kurtaramamıştır.

Pragmatizme gelince, herhangi bir alandaki problemlerin çözümü konusunda olduğu kadar insanı anlama konusunda da bilimsel yöntemi benimseyen pragmatizm hem dünyanın hem insanın doğasına daha uygun düşmesi bakımından ve varlık görüşü bakımından çoğulculuğu ön plana çıkarır. Pragmatizm bireyin her şeyin belirleyicisi olduğu düşüncesinden hareketle öznel bir yapı sunarken, gerçekliğin ve ahlakın kurucu unsuru olarak sonuçları öne çıkarır. (Cevizci, 2011a, s. 122).

Mutlak ve değişmez değerlerin olmadığı, değerlerin aşkın bir temel ya da dini inanca ya da bir otoriteye göre değil, pratik sonuçları bakımından değerlendirilmesi gerektiğini ileri sürer. Değerin dünya ya da varlık düzeninin ayrılmaz bir parçası olduğunu ileri süren idealist ve realist ahlak anlayışlarına karşı çıkar. Değerleri öznel durumlar olarak ele alan bu anlayışa göre değerler, insanların değişen çevresel koşullara göre verdikleri tepkilerin sonucunda oluşurlar. Tıpkı düşünmenin bir problem halinde ortaya çıkması gibi, değerlemeler de istek, arzu ve seçimler arasında

çatışma söz konusu olduğunda ortaya çıkarlar. Böyle bir çatışmayı önlemek için çatışan isteklere bir yapı kazandırmak zorunluluk olarak kendini gösterir. Bu durumun eğitim açısından önemi ise; kişinin hedefleri doğrultusunda ilerlerken istek ve arzularına önem ve öncelik açısından bir düzen verme noktasında kazanım olarak kendini gösterir (düzen kazandırma). Bu değerlendirme anlayışı Dewey’de olduğu gibi eğitimle ayrılmaz bir bütün olan demokrasi için de önemli bir katkı sunar (Cevizci, 2011a, s. 125-126). Sonuçlar üzerinden oluşturulacak değer anlayışı insan idesinden çok olayı ya da olguyu önceleyeceğinden ve sadece demokrasiye yaptığı katkı bağlamında değerlendirileceğinden, bireyin kendi çıkarları doğrultusunda hareket etmesine yol açabilecektir. Ayrıca demokrasiye değer aktarılırken her türlü ilişkinin temeli olan etik ilişkinin sorgulanabilir hale gelmesinin kaçınılmaz olduğu bu bağlamda ifade edilebilir.

İnsanın varlık yapısını belirlemeyi öne çıkaran felsefi antropoloji 20. yüzyılda öne çıkan bir disiplin olmuştur.

Diğer dönemlerde örtük biçimde ele alınan ve Kant ile birlikte başlayan süreçte insan 20. yüzyıla gelindiğinde felsefenin tam olarak araştırma konusu olmuştur. Felsefi antropoloji insanın varlık olarak kendisini tanımanın olanaklarını bizlere sunmuştur.

Örneğin, dil-kültür bağı üzerinden insanı anlama burada söz konusudur diyebiliriz.

Antropolojik nitelikli varlık anlayışı, insanda türsel olarak özgül ayrımlar görür. Bunlardan ikisi düşünme ve dildir. Başta Descartes olmak üzere tüm Renaissance ve Yeniçağ felsefesi temsilcileri, insanı salt düşünmesi aracılığıyla kavramışlardır. Yüzyılımızın başarısı, dilin bağımsız bir araştırma konusu yapılması ve insanı dili aracılığıyla kavramaya başlamasıdır (Çotuksöken, 2002a, s. 238).

Ancak bu belirlemenin yanı sıra, insanı felsefi antropolojinin dışında, dil varlığı olarak görme, dile önem verme 20. yüzyılın en dikkate değer yönelimlerinden biri olmuştur. Örneğin 20. yüzyılın en önemli dilbilimcilerinden/göstergebilimcilerden Saussure, dil-söz (langue/parole) ayırımına dikkat çekerken bir bakıma dilin insan için neler başarabileceğini ifade etmiştir. Chomsky de dildeki yaratımlar sayesinde insanın sonsuz söylem olanaklarının önemine vurguda bulunmuştur. Söz konusu olanakların dil-düşünme, dil-eylem ve dil-dil ilişkilerine söylem olarak yansıdığını burada ileri sürebiliriz.

Bir dilde ustalaştığında, insan, daha deneyimleri açısından yeni olan, dilsel deneyimini oluşturan anlatımları dış görünüm açısından birazcık olsun anımsatmadığı gibi hiçbir biçimde benzemeyen sonsuz sayıda anlatımı anlayabilmekte; bu anlatımların yeni olmalarına, görünürde de bir uyarın desteği olmamasına karşın, uygun durumlarda, büyük bir kolaylıkla ya da zorlukla, böyle anlatımlar üretebilmekte; bugün de gizemini koruyan bu yeteneği paylaşan başkaları tarafından anlaşılabilir. Dilin olağan kullanımı, bu anlamda, yaratıcı bir etkinliktir. Olağan dil kullanımının bu yaratıcı yanı, insan dilini, bilinen hayvan iletişim dizgelerinden ayıran temel bir etmendir (Chomsky, 2002, s. 151).

İnsanın dili kullanması kavramlar aracılığıyla gerçekleşir. İnsan kavramlar sayesinde şimdiki zamanın ve şimdiki mekânın dışındaki şeylerden söz edebilir, söz edilenler arasında bir bağ kurabilir. İnsanlar birbirlerinin düşünce dünyasına kavramlar sayesinde girme olanağı bulur. Bunu sağlayan da hiç kuşkusuz dilin insana vermiş olduğu olanaktır. Dilin vermiş olduğu bu olanakla insanlar birbirleriyle anlaşma sağlayabilirler. Böyle bir anlaşma ortak/genel/nesnel bir alanın sorumluluğunu da insana yüklemiş olur. Bir bakıma konuşmak sadece konuşmak değildir.

Dil, her şeyden önce, düşünenin zihinsel tasarımlarını yansıtan, dile getiren bir varolan alanıdır. İletişimi sağlamada en önemli aracı ortamlardan biridir dilsel varolan alanı. Ancak dil gerekli koşuldur ama, yeterli midir? İletişimin oluşması için dilsel göstergelerin ortak kavramsal

alanlarla bađ kurucu bir nitelikte belirmesi gerekmektedir. Asıl iletiřim, temelde, zihinsel planda kurulmaktadır. İletiřim dil alanına geçirilir, geçirilebilir; ama aslında iletiřim dūřınme alanında, kavramların oluřturulduđu alanda kurulur. Gōsterimsel olarak da iletiřim dilde, dil alanında kurulur. İletiřimde dil dolayımı, iletiřim olgusunun gerekli ama yeterli olmayan kořuludur; iletiřimin yeterli kořulu ise zihinsel dūzlemde kendini gōsterir. Ancak iletiřim olgusunun gerçekleřmesinde dūřınme ve dil –dūřınce– birlikteliđi asıl bađlamı oluřturur ve dūřınme ile dilde varolanlar birbirinden ayrılmaz bir birliktelik kurarlar. Dil ve dūřınme alanında varolanların būtūnlūđu, birlikteliđi –birbirini yansıtıyor oluřu– iletiřimin gerçekleřtiđi temel, aynı zamanda ortak bir zemindir (otuksōken, 2000a, s. 53).

İnsan-dil iliřkisine dikkati çekmek kadar, eđitim dil iliřkisine de dikkati çekmek son derece önemlidir ve eđitimi dilden ayrı ele almak olanaklı deđildir. ūnkū eđitim dil aracılıđıyla aktarılır; dil yoksa bir bakıma eđitim de yok demektir. Anne çocuđunu, đretmen öđrencisini eđitirken dili kullanmak zorundadır. Ancak dilin hangi çerçevede kullanıldıđı da būyūk önem tařır. Kullanılacak dilin kipi, verilen eđitimin niteliđini önemli lūde etkiler. đđt verici, emredici ya da gereklilik ifadelerinin ađır bastıđı eđitim ortamları tek taraflı bir etkileřimin gōstergesidir. Birbirini dinlemenin, karřıdakini anlamaya çalıřmanın, soru sormanın ve bir durumu paylařmanın sōz konusu olduđu eđitim ortamlarında ancak gūlū iletiřimden ve etkileřimden sōz edilebilir. Denilebilir ki eđiticinin dili eđitimin dilidir. Bu durum “řimdi” ve “burada” olanın dikkate alınması anlamına da gelmektedir.

Belli tūrden bilgilerin de kendine zgū diller oluřu eđitim ve dil iliřkisine bařka bir açıdan da ilgi gōstermemizi gerekli ve anlamlı kılar.

Dilin eğitimdeki önemi, kaçınılmaz bir eğitim aracı olmasından ileri gelmiyor yalnızca. Eđiticinin, yetiştireceği kimseye bilgi aktarmak, yapma yetisi ve ustalığı kazandırmak için başvurduğu bir gereç olarak dili tanımlamak, doğru ama eksik bir tanımdır. Eđiticinin aktardığı bilgilerin *de* belli bir dil olduğu unutulmamalıdır. Tektok bilgilerin kurduğu būyūk ilgi öbekleri, yani ayrı ayrı bilimler, özel birer dilden başka birşey değildir. Nitekim belli bir

bilim öğreniminden geçmek demek, o bilimin özel dilini, o bilime özgü uzmanlık dilini girdi-çıkıtısıyla öğrenmek demektir. İster matematik, ister fizik, ister kimya, isterse de tarih okutsun, her öğretmen, öğrencisini belli bir dile alıştıırıp bu dille içli-dışlı kılmaya çalışır. Her *eğitimci*, işte bu anlamda, *dil öğreticisidir*. Buna göre, gerek eğitenden eğitilene giden yol bakımından, gerekse bu yolla yer değiştiren kültür-değeri bakımından, eğitim işlerinin her kıybucağına yayılmıştır dil (Uygur, 2012b, s. 130-131).

Eğiten ve eğitilen olarak insan dil aracılığıyla değişen ve değiştiren bir varlık olma hakkını kullanmakta ve dil aracılığıyla kendini var etmektedir. Değerleri aktarmanın kültür ayağıını oluşturan dil, insanın dünya ile olan bağıdır aynı zamanda. Ancak Nermi Uygur'un da belirttiğı gibi insan-olma durumunun tam bir yansımasıdır dil. “*Geniş, bol, derin, tükenmez bir insan-olma alanıdır dil... görüp değerlendirebildikten sonra herşey, insan-olmanın tüm olanakları dilin içinde barınır, dilde boy atıp verimlenir*” (Uygur, 2012b, s. 163). İnsanın olanakları olan bir varlık olması bir bakıma dil olanağı ile çevrelenmiştir.

Böylelikle, dilin kültür ile olan bağı, kültürün ise eğitim ile olan bağı dikkate alındığında bir kültür varlığı olan insanın değer olarak nitelendirdiğı şeyleri dil-eğitim ilişkisi içinde anlamlandırdığımızı ileri sürebiliriz.

Aynı olguyu farklı biçimlerde kavramlaştırmak, dile getirmek, farklı tanımlamalar yapmak insana özgü bir durumdur. Ne var ki bu durum farklı anlamları ve farklı anlam vermeleri de beraberinde getirir. Haynes bu durumu şöyle açıklar:

Etik karar verme sürecini, salt bireysel bir konu gibi ele almak dilin ortak gelenekleriyle biçimlendirildiğini yadsımak olacaktır. Bir durumu, etiğe uygun ya da aykırı görürüz; aynı fiziksel eylemi kabadayılık ya da erdemlilik olarak betimleriz (Haynes, 2002, s. 223).

Kültürel değerlerin dile yansıması olarak nitelendirebileceğimiz böylesi durumlar eğitim etkinliği söz konusu olduğunda kendini daha fazla göstermektedir.

Eğiten ve eğitilenin karşılıklı etkileşiminin hem eğitene hem eğitilene önemli sorumluluklar yüklediğini söylemek mümkündür. Bu aşamada insanın karşısına “etik alan” çıkar. Eğitenin yönlendirici değil yol gösterici durumunda kalarak nesnel unsurları elden geldiğince eğitim ortamlarına aktarması genellikle söz konusudur. Eğitimin hem düşünme dünyası hem dil dünyası açısından buna gereksinim vardır. Eğitilene hangi düşüncelerin hangi dil bağlamlarında aktarıldığı eğitimin içeriğini önemli ölçüde belirler.

*“Anlamın anlaşılması, öğrenen öznenin dikkatli ve yaşantıya açık olmasını gerektirir. Ancak, dilsel olmayan yaşantıları anlamlandırmaya açıklık, ahlâki özne olmanın göstergelerinden biridir”* (Haynes, 2002, s. 228). Düşünen, eylemde bulunan ve dile getiren bir varlık olarak insan, bu bağlamdaki olanaklarını artırdığı ölçüde özerkliğini koruyabilecektir.

İster araçsal, ister işlevsel, isterse anlamsal açıdan dile yaklaşılsın bu durum insanın olanaklarının çokluğunun da bir göstergesidir. Böyle bir olanağın verimli bir biçimde kullanılabilmesi ise ancak eğitim açısından değerlendirildiğinde ortaya konulabilir. Dil-kültür-eğitim-insan dünyası ya da yaşama dünyası bir bütünlük içinde kendini gösterir. Bu bütünlük 20. yüzyılda artık iyice fark edilmiş ve eğitim, yaşam boyu eğitim olarak yeniden örgütlenmeye başlanmıştır.

“Yaşam boyu eğitim” kavramı, 20. yüzyılın önemli, belirleyici bir kavramı olmuştur. Eğitimin belli bir zaman aralığına sıkıştırılmayacak kadar insan varlığını kuşatan ve onu neredeyse eğitilmiş olmakla var kılan, olmazsa olmaz varlık koşulu sayan bir tutumun benimsendiği söylenebilir. Ayla Oktay’ın aşağıdaki belirlemelerinden de bunu görebiliriz.

Uzun yıllar okul çağı ile birlikte anılan “eğitim kavramı” geçmiş çağlara göre hızlı değişimlerin yaşandığı 20. yüzyılın son çeyreğinden itibaren insanın gelişiminin yaşam boyu sürdüğüne ilişkin bilimsel bulgularla birlikte eğitim-öğretim işlerinin belirli bir yaş dönemine sıkıştırılmayacağı öngörüsüyle eğitim insanın yaşamı boyunca devam edecek bir süreç olarak görülmeye başlanmıştır. Yaşam boyu eğitim kavramı bugün Birleşmiş Milletlerin eğitim/kültür birimi UNESCO ve çocuklar için kurulan UNICEF’in de sıklıkla üzerinde durduğu bir kavramdır. Oktay, yarım yüzyıl önce 50 yaşındaki bir insan için ‘yaşlı’ ifadesini kullandığımızı bugün ise aynı yaştaki insanlar için daha çok genç deyimini kullanmamızın bu konudaki değerlendirmelerimizin değiştiğinin bir göstergesi olduğunu ifade etmektedir. Yine Oktay’a göre belirli bir yaşın üzerindeki insanların genç ya da orta yaşlı olarak anılmasının onlardan beklenenlerin farklılaşacağını belirtmekte ve bununla bağlantılı olarak, onların, daha üretici ve daha yaratıcı olmalarının da kendilerinden bekleneceğini vurgulamaktadır. Bu ise sonuçta elbette kişilerin kendilerini yetiştirme ve geliştirebilme olanaklarıyla yakından ilgilidir (Oktay, 2004, s. 19-20).

Eskiçağdan bugüne insan varlık olarak kendini yaşadığı çağın koşullarının da etkisi ile her defasında yeniden belirlemek durumunda kalmıştır. İnsan, insan olarak kendisiyle (düşünmelerinde), insan olarak başka insanlarla olan ilişkilerinde (eylemlerinde) özne olma ile nesne olma arasında sıkışıp kalmıştır. Bir dil varlığı olarak söylemlerinin geri planında neler olduğunun ise yeni yeni farkına varmaya başlamıştır. İnsan olanaklar varlığı olarak düşünme-eylem-dil ilişkisi içinde hem olanaklarını artırmış hem bu ilişkinin tutarlılığını koruyabildiği ölçüde etik bir varlık olmanın sınırlarına ulaşmıştır. İnsan, ister “deneyim”i ister “bilgi”yi isterse “söylem”i varlık koşulu olarak birini veya birkaçını temele alsın, sonuçta bunların hepsi insan olmakla anlam bulacaktır. İnsanın



en önemli varlık koşullarından biri olan eğitim, insanın insan olmasında en büyük payı ve katkıyı içermektedir.

Eğitimin üretici-oluşturucu-kurucu niteliğinin her çağda göz önüne alındığını ileri sürebiliriz. Eğitim üreticidir; çünkü, etik bağlamda bilgi-eylem-söylem üretir. Eğitim oluşturucudur; çünkü, insanı değişebilen bir varlık olarak yeniden oluşturur. Eğitim kurucudur; çünkü, insanı değiştirebilen bir varlık olarak dünya ile olan bağı çerçevesinde yeniden kurar.



## 2. İNSAN FELSEFESİ AÇISINDAN EĞİTİM

### 2.1 Dil-Kültür Varlığı Olarak İnsan

Eğitimin üretici-oluşturucu-kurucu işlevini “yeniden” yerine getirebilmesinin temelinde dil fenomeninin olduğunu söyleyebiliriz. Dilin insanlar arasında ilişki kurmadaki rolü, kendisini, fenomenlerinin bütünlüğünde gösteren insan için çok şey ifade eder. İnsan kendi varlık yapısı içinde kapanıp kalan bir varlık olsaydı, tarihselliğinden yoksun kalacağı gibi aynı zamanda da bundan söz etme olanağından da yoksun kalırdı.

İnsanı fenomenler temelinde tanımaya ve anlamaya çalıştığımızda onu dil fenomeninden ayrı düşünemeyiz. Çünkü “*bütün insan fenomenleri, insanın yapıp-etmelerinin ürünü olan başarılar, ifadesini dilde bulmakta ve dil sayesinde betimlenmekte ve saptanmakta, başkalarına bildirilmektedir*” (Mengüşoğlu, 1988, s. 212).

Uygur açısından da dil insan olmanın tüm olanaklarını içinde barındırır. Dil dışında bir insan dünyasından söz etmek olanaksızdır. Dışdünyaya her yönelişimiz dil sayesinde olur.

Dili, hazırlop değerleri başkalarına aktaran rasgele bir iletken sanmak yanlış. Amacı, düşünceyi, değeri vareden, kuran, yaratan ortam aslında dil. İnsan için duyuş, görüş, düşünüş varsa, ancak dille var. Dilden önce, dilin ötesinde, dilden bağımsız bir yerde böyle şeyler var gibi görünüyorsa da yok aslında; ya da tam varlığına ulaşmamış, yarımıyamalak bir biçimde var (Uygur, 2012b, s. 163).

Dil olmadan insanın yaşama dünyasından söz edilemez. Onun dünyasına ait fenomenler dil ile birlikte anlam bulur. “*Bu fenomenlerin, insandan insana, kuşaktan*

*kuşağa, insan topluluklarından insan topluluklarına aktarılmaları için önce dil tarafından saptanmaları, saklanmaları gerekir”* (Mengüşoğlu, 1988, s. 212). Dil tarafından saptanma, saklanma ve aktarma insanın tarihsel bir varlık oluşunun bir sonucudur. Tarihsellik ise aynı zamanda insanın eğitilebilen ve eğitilen bir varlık olmasıyla bağlantılıdır. O halde dil ve eğitim kavramlarının birlikte anlam buluşunun, insanın varlık koşullarını betimlemede ön sıralarda yer alabileceğini vurgulayabiliriz.

Dil insanı hem dışdünyaya hem kendi iç dünyasına bağlayan bir yapıdır. Dilsiz bir düşünme yetisinden söz edemeyiz. İnsan sadece düşünen bir varlık olarak kalsaydı – böyle bir durumda buna düşünme de denmeyebilirdi- kendi sınırları içerisinde kalan, dışdünyaya ve diğer insanlara kapalı bir varlık olarak varolurdu. Oysa düşünme dile, dil düşünmeye dönüşerek karşılıklı olarak insan bütünlüğünü oluşturmakta ve insanın dünya ile bağını ortaya koymaktadır. *“Çünkü bütün insan fenomenleri –yapılan betimlemelerde ortaya çıktığı gibi- birbirine dayanıyor, birbirinin varlığını gerektirir; bütün bu fenomenler dili özel bir varlık-alanı olarak öne sürüyorlar; dilin varlığını gerekli kılıyorlar”* (Mengüşoğlu, 1988, s. 213).

Düşünmeyi dile bağlı bir erdem olarak gören Uygur da bir bakıma dilin özel bir varlık-alanı oluşuna dikkat çeker.

İnsan düşünmesi, hiçbir zaman dil dışında gerçekleşme olanağı bulamaz. Düşünme dilde, dil aracılığıyla olup biter. Düşünme, tam düşünme, dile bağlı bir erdemdir; bu arada en özel, en içten, en tez bir dil olarak anadile son derece büyük bir rol düşer. Anadil, düşünen insana, kimi dar kimi geniş bir doğa görünümü diye sunup sergiler kendini; yolların, çıkmazların, caddelerin, köprülerin, kestirmelerin, merdivenlerin, ormanların, dağların, akarsuların uzandığı görünümüdür bunlar – dili konuşanın yetisi, yetkisi oranında kolay ya da zor geçit veren görünümler... (Uygur, 2013, s. 49).

Düşünmeyi verimli bir alana çevirmenin yolunun dili verimli bir alan çevirmekle mümkün olduğunu ileri sürebiliriz. Dil ve düşünmenin koşutluğu; dil içinde düşünme ve düşünmenin dile gelmesi/getirilmesi insanın kültürel varoluşuna ev sahipliği yapar.

İşte bundan ötürü düşünmenin pekçok şeyi daha önce dilde belirlenir; düşünmenin pekçok belirlenimi dönüp dolaşıp dile dayanır. Kuşkusuz sözcük-gömüsüne, tümce-kuruluşuna, sözdizimsel birleşme kurallarına ilişkin bilgiler, kısaca, bir insanın konuştuğu dilin gerek tümünü gerekse belli bir anlam-alanını yansıtan yapısı, o insanın düşünmesinde son derece büyük rol oynar. Orası öyle, dil düşünmez, insan düşünür; ama insan dil *çinde* düşünür, bunu da dilini her yönden düşünme uğrunda verimli kılarak başarır (Uygur, 2013, s. 49).

Dil konusunda felsefi antropoloji açısından sorulabilecek en önemli soru “*dil insan için, insan başarıları için ne gerçekleştirir?*” (Mengüşoğlu, 1988, s. 214) sorusudur. Olanaklar varlığı olan insana verilmiş olan bu “dil olanağı” insan dünyasına neler katar?

Dil, insanla insan, insanla varolan şeyler arasında birleştirici bir bağ kurar. Çünkü insan ancak dili sayesinde başka insanlarla ilişki kurabilir. İmdi dil, insanın başka insanlarla, hayvan ve bitki dünyasıyla, anorganik, teknik gibi varlık-alanlarıyla, her türlü olaylarla, hayat durumlarıyla bilgiye dayanan bir ilgi dünyası kurmasını sağlar. İnsan gördüğü, işittiği, düşündüğü, hissettiği, bildiği, anladığı, niyet ettiği her şeyi; gerçekleştirmiş ve gerçekleştirmekte olduğu şeyleri başka insanlara dil ile bildirir. İnsan, dil yardımıyla başkalarının düşüncelerini, tavır ve hareketlerini öğrenir. Dil, insanla insan, insanla insan dışı şeyler arasındaki ilişkinin saptanmasını sağlar. Bu saptama bir bildirmedir de. Dilin bu saptama ve bildirme işlevi insan hayatı için çok önemlidir. Çünkü insana has bütün başarılar, sanat, bilim ve felsefe, teknik dile dayanır (Mengüşoğlu, 1988, s. 214).

İnsan başarıları kültürün yapı taşlarını oluştururken dil ve kültür birbirinden koparılamaz, ayrı düşünülemez bir varlık alanıdır. Uygur’da kültürün tüm alanlarını dil ile varlık kazanması, aynı zamanda dilin kültürle olan karşılıklı etkileşimi başlı başına bir varolma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Algılama, duyma, eyleme, düşünme ve benzeri gibi hepsi günübürlük önemli mi önemli bazı tektek başarılar hesaba katıldığında, apaçık bir görünüm ortaya çıkar: Dil ile kültür arasındaki ilişki içten bir varlık bağlamıdır. Dil ve kültür özce bağlıdır birbirine; biri öbürünü zorunlukla varsayar; karşılıklı bir döngü içinde birbirlerine kenetlenirler. Dil-kültür ilişkisi özel bir ortak-yaşarlık meydana getirir, içerik ve biçimce son derece zengin bir içiçe-örülmedir. Dilin güçlü ve yaygın etkisi kültürün her yöresinde, her kıyı-bıcağında kendisini duyurur. Ayrıca: kültürün belirgin damgasını taşımayan hiçbir dilsel kur-uluşa, hiçbir sözcüğe rastlanmaz. Olumsuz bir saptamayla, bu gerçek, dilce düşüşe, çok korkulan bir kültür-bunalımı gözüyle bakılmasından bellidir. Olumlu bir saptamayla da: bir dilde sözcük zenginliği, kavram keskinliği, anlam yoğunluğu gibi doğrultularda erişilen dilce atılışların ve yenilenmelerin, çok kez, o dile ilişkin kültür bakımından da atılım ve yenilenmeleri birlikte getirme-sinden bellidir (Uygur, 2013, s. 23).

Eğitim ve dil ilişkisini kültür üzerinden ya da eğitim ve kültür ilişkisini dil üzerinden yürütmek eğitim etkinliğini, kendisini kuran bu iki öge açısından da değerlendirmek demektir. Eğitim etkinliği dil üzerinden yürütülen bir etkinlik olduğundan kültürün izlerini taşır. Dile verilecek önem aynı zamanda kültürün gelişmesine katkıda bulunur. İnsan günlük hayatında yaşadığı şeylerden bir şeyler öğrenir, deneyim kazanır. Bu deneyimlerini başkalarına aktarırken dili kullanır. İnsan, hayvanlardan farklı olarak başkalarının da bu deneyimden yararlanmasını sağlayabilme olanağını bulur. Böylelikle dilin; saptama, saklama ve başarıları bildirme işlevi gerçekleşmiş olur. Devredilip devir alınan başarılarını dil sayesinde tarihsel bir alana koyan insan, aynı zamanda da insandan insana, nesilden nesile, bir toplumdaki başka bir topluma aktarmış olmakla bu başarıların geliştirilmesinin olanağını da kültür aracılığıyla yaratmış olur. Bu gelişmeler insanın devraldıklarıyla hesaplaşması sonucunda gerçekleşir (Mengüşoğlu, 1988, s. 215). İnsanın devraldıklarıyla hesaplaşması, başka bir ifade ile gelişmeye açık bir varlık olması, dil-kültür varlığı olarak değişen ve değiştiren niteliklerinin bir sonucudur. İnsan bir kültür varlığı olarak dilini

tarihselliğinin kendisine sağladığı olanakları da kullanarak başarılarını bir araya getirme olanaklarına sahiptir.

Dilin en önemli ve özel işlevi, onun insan tarafından gerçekleştirileni saklaması, insan başarıları arasında kesintisiz bir bağ kurmasıdır. Dilin bu işlevi, insanın tarihsel bir varlık olmasını sağlıyor. İmdi tarihsellik dilin bir başarısıdır. Çünkü tarihsellik, insan başarıları arasında bir bağ kurmakla ortaya çıkar. İnsan bu sayede kendi başarılarını, yapıp-etmesinin ürününü, yoklamak, bu başarılarla hesaplaşmak, onlara yenilerini katmak, onları engelleyeni, hata olarak katılanı terk etmek olanağı kazanır. Eğer başarıları kaybolsaydı, yahut insan, kendi başarıları arasında bir bağ kurmak olanağından yoksun kalsaydı, o zaman insanın her şeye daima yeniden başlaması gerekecekti. Böyle bir durum tarihsizliktir (Mengüşoğlu, 1988, s. 216).

Olanaklarını eğitim sayesinde geliştirebilen insan için dil olanağını da eğitim sayesinde geliştirebildiği söylenebilir. İnsan kendisine ait hiçbir şeyi kendiliğinden hazır olarak bulamadığına göre dili için de çaba harcamak durumundadır. Çünkü *“insan ne ise, dil sayesinde odur; insanı insan yapan dilidir (...) Her insan, her toplumun kendisinin ne olduğunu, niteliklerini dili sayesinde açığa çıkarır. Bundan dolayı dil, hem insanın kendisinin, hem de onun dünyasının bir aynasıdır”* (Mengüşoğlu, 1988, s. 218).

Eğitim ortamı olarak dili temele alan Uygur, dil-eğitim-yetişim ilişkisini şöyle betimler:

Eğitim-yetişim’de önemli ağırlığı var *dil’in*. Eğitim-yetişim *büyük ölçüde* dille gerçekleştirilir. Dile başvurmayan eğitim az gelişmişlikten öteye geçemez. Dilsiz yetişim olmaz. Çünkü kültür işidir, kültürle beslenir. Kültür de olanca yapısıyla dile dayanır, kültürün candamarıdır dil. Şöyle ya da böyle, dil-siz, dolayısıyla da yazı-sız bir kültür tasarlanamaz (Uygur, 2004, s. 322).

Uygur’a göre dil, insanın onsuz olmaz eşidir ve bu nedenle eğitim etkinliğinin tüm süreçlerinde dile sarılmak ertelenecek bir durum değildir. Eğitim işlerinde dili

önemsememek yıkımlara neden olabilir. Dolayısıyla dil ve eğitim birlikteliğinden yoksun bir yaşam tasarlanamaz.

İnsan diğer insanlarla iletişim kurarken aynı dili kullanması, kavramların anlam içerikleri açısından aynı kültürel/zihinsel yapıya sahip olmayı da kolaylaştırmaktadır. Aynı kültürden gelen insanların kolay iletişim kurması dil-kültür bağının kazanımları üzerinden yeterli şekilde kurulmasıyla olanaklıdır.

Kültüre dil açısından baktıkta, şu özellikleri saptamadan edemeyiz: Kültüre götürüp de dilden geçmeyen hiçbir doğal, hiçbir bolverimli yol yoktur, bir bakıma. Gerçekte insanın anadilini öğrenmesi, kültür edinmesinden başka birşey değildir. En küçük konuşma edimi bile düpedüz bir kültür edimidir. Dil yönünden kişisel bir büyüüp serpilme kültürce zenginleşmeyle elele gider. İnsan dilde ne denli güçlenirse kültürde köksalan kökleri de o denli derinlere gidip yayılır. Dilde ustalaşma, dünya ve kültür yöneltilenleri açısından da ustalaşmayla eşanlıdır (Uygur, 2013, s. 22-23).

İnsanın anadili sayesinde dilin verimli kılınması, dil kullanımındaki ustalaşma, yaratıcılık günlük dil kullanımıyla kendini gösterirken eğitim/yetişme kültürün tüm öğelerini kendinde topladığından, dil eğitimine özel bir önem vermenin gerekliliği kendiliğinden ortaya çıkmaktadır.

Gerek insan teklerinin gerek insan kuşaklarının zengin deneylerini bir kültür dünyası kurarak düzenlemesi, ancak dile ilişkin söyleyiş, sözcük-gömüsü, kavram alanı, vurgulama, tümce kalıbı ve benzeri türden düzenlerle boğum boğum gerçekleşir. Kültür durumları, öznel-nesnel koşulların gerektirip elverdiği oranda, kimi bir depremölçer inceliğiyle, kimi toptancı bir tutumla tektek konuşma ve dil durumlarında yansır. Bu bağlamda kültüre özgü bütünlüğü sağlayan başlıca kaynağın anadilde bulunduğunu gözden yitirmemek gerekir. Çünkü kültürün sınırı genellikle dile bağlıdır, dilce belirlenir. Alabildiğine geniş etki ve etkenliğinden ötürü dilin, tek bir kültürün çeşitli dalları arasında da birlik sağlama katkısı büyüktür. Nitekim çoğumuz, kültürün ayrı ayrı türden öğelerini içten bir bütünde toplarken, gösterge olarak, o kültüre damgasını basan dili kullanırız (Uygur, 2013, s. 23).

Yirminci yüzyılın en önemli dilbilimcilerinden Saussure, yukarıda da belirttiğimiz gibi dil-söz (langue/parole) ayırımına dikkat çekerken bir bakıma dilin insan için neler başarabileceğini ifade etmektedir. Dildeki yaratımlar sayesinde sonsuz söylem olanaklarına da bu bağlamda vurgu yapmaktadır; Saussure, Uygur örnekleri ve birçok filozof, dilin kültür-eğitim ilişkisindeki rolünü söylemlerinin temel konusu yapmaktadırlar.

Örneğin Uygur'a göre her insanın dışdünya ile karşılaşması, karşılaştığı nesneyi kendi kültür dünyası içinde kendi diline çevirmesi gerçekte bir kültür çevirisidir. Bir yabancı dil öğrenmek bir kültür öğrenmektir diyebiliriz bu noktada.

İnancıma göre *her dil belli bir karşılaşmanın olup bittiği ortamdır. Ondan, bu karşılaşma her dilde başkadır. Her dil, evreni kendince dile getir. Her dilin evreni dilce biçimleyişi öbürünkünden ayırır. Evren her dilde o dilce yansır. Deveye ilişkin binbir durumu belirtebilen Arapçanın evreni yoğuruşu ile bu belirlemelere yer vermeyen Almancanın evreni yoğuruşu birbirleriyle özdeş değildir. Her dil tektek sözcüklerinin söylenişi ve öbekenme kuralları bakımından, birçok andırmalara, dolayısıyla çevrilme olanaklarına karşın yalnız o dile özgü, biricik bir insan-evren karşılaşmasının sonucudur (Uygur, 2012c, s. 68).*

İnsanın başarıları dünya ile kurduğu bağ ile ortaya çıkar ki bu bağ bir bakıma insan-dünya-bilgi ilişkisinin (Çotuksöken) bir yansımasıdır. İnsan her şeyi bilgiye dönüştürür. Bilgi ise eğitimin başlıca işidir. İnsanın eğitilebilen ve eğitebilen bir varlık olması bilgi dediği ürünleri saptayabilmesi, saklayabilmesi ve aktarabilmesiyle mümkündür. Öğrenme ve öğretme dediğimiz şey de böylece gerçekleşir. Dil işlevini burada da gösterir.

Dilin kültür ile olan bağı, kültürün ise eğitim ile olan bağı eğitimin üretici-olusturucu-kurucu yönünü de ortaya çıkarır. Eğitenin eğitilen ile bir kültür ortamında etkileşimi söz konusu olduğundan eğitenin içinde yaşadığı kültürün ve çağını tüm dinamiklerinin



yerel ve evrensel boyutlarıyla farkında olması gerekmektedir. İşinin bir gereği olarak da eğiten bunu dille verimlendirmek durumundadır.

Böylece, insanın dil-kültür varlığı oluşu, en belirgin biçimde eğitim etkinliğinde kendini gösterir.

## 2.2 Söz Edimleri Kuramı ve Eğitim

Konuşmak ya da iletişimde bulunmak dilin edimsel özelliğinden dolayı sadece bir konuşma değildir. Başka bir ifadeyle bir sözcük sadece bir sözcük, bir tümce sadece bir tümce değildir. Varlık olarak insanın adeta bir dilsel edim evreninde yaşadığını ve insan insana karşılıklı olarak bir eylem üretiminde bulunulduğu ileri sürülebilir. Eğitim etkinliğinin dilsel bir ortamda gerçekleşmesi, eğiten ve eğitilenin en önemli eğitim aracının dil olması nedeniyle, dilin sadece bir aracı unsur olarak ele alınamayacağını ifade edebiliriz. İletişimin belli bir dilsel edim ile sonuçlanmasının kaçınılmaz sonucu olarak eğitim ortamlarının insan dünyasında söz edimlerinin belirgin olarak görülebileceği en elverişli ortamlar olduğunu ileri sürebiliriz.

J. R. Searle, neden söz edimlerini incelemek gerektiğini şöyle ifade eder:

Bir dili konuşmak demek, söz edimlerinde bulunmak, yani bildirimde bulunmak, emir vermek, soru sormak, söz vermek vb. ile göndermede bulunmak ve yüklemek gibi biraz daha soyut edimlerde bulunmak demektir; bu edimleri olanaklı kılan, çoğunlukla, dilsel öğeleri yöneten kurallardır; bu edimler de bu kurallara göre yerine getirilir (Searle, 2000, s. 83).

Bu bakış açısına göre bir dili konuşmak demek, o dildeki sözcükleri dile getirmenin ötesinde belli ölçülerde etik değerlendirmelere konu olabilecek iletişimsel/edimsel

anlamlara dayanmak demektir. Dili bu bağlamda incelemeye tabi tutmak pek çok açıdan değerlendirilebileceği gibi eğitim açısından da değerlendirilebilir.

Eğitim açısından dilin önemi ile eğitim açısından insanın önemi birlikte düşünmeyi gerektiren konular olarak karşımıza çıkmaktadır. Gerçekleş(tiril)en eğitim, insan anlayışının da bir sonucudur. İnsan anlayışı, belli bir dil/söylem anlayışını da beraberinde getirir. Çotuksöken'e göre de eğitim ortamlarında buyrukların ve öğütlerin dışında benimsenecek söylemler ancak insanı birey olarak görme anlayışının bir sonucu olabilir.

Benimsenecek olan eğitim anlayışı her şeyden önce eğitimin, insana ilişkin onsuз olunmaz koşullarını bilinçlice gözden geçirmeli; “nasıl bir insan idealimiz var? Nasıl bir insanı amaçlıyoruz” sorusu hep gündemde tutulmalıdır. Eğitimin dayandığı ilkelerin, temel kavramların (düşünsel yön) sık sık gözden geçirilmesi; ilkelerin uygulamaya konmasında (araçlar-amaçlar bağlamında) sürekli olarak bilginin ve fenomenlerin gözetilmesi; kullanılan dilin buyrukları, kuralları içeren “öğütsel” bir dil olmaması; yaşantılarla doğrudan bağlantılı, örnekleri gözler önüne seren bir söylemin benimsenmesi büyük önem taşımaktadır (Çotuksöken, 1998, s. 97-98).

Austin'in söylem kuramı, iletişimde bulunurken dilin gerçekleştirdiklerini diğer bir ifadeyle dilin edimsel yönünü ortaya koymaktadır. Bu açıdan bakıldığında sözün eylem değerinin göz ardı edilmemesinin gereği ortaya çıkar.

Söylem kuramı: (Fr. *théorie des actes de langage*; İng. *theory of speech acts*; İt. *teoria degli atti linguistici*). Sözcelerin iletişim sürecinde, yalnızca saptama işlevini yerine getirmediğini, aynı zamanda kimi durumlarda bir eylemle özdeşleştiğini, bir eylemi yerine getirdiğini (“söylemek yapmaktır”) ileri süren kuram. Söz eylem kuramı üçlü bir şemaya bağlı kalarak sözceleri çözümlenmeyi önerir: Sözcelim *Kitabı getir* tümcesinde üç söz biçimi birlikte yer alır: *düzsöz* (“bu tümcenin söylenmesi”), *edimsöz* (“aynı tümcenin bir emir vermesi”), ve *etkisöz* (aynı tümcenin bir şeyin gerçekleşmesini sağlama amacı taşıması) (Rıfat, 2013, s. 210).

Eğitim ortamlarında hangi türden söz edimlerinin kullanıldığı ya da kullanılması gerektiği sorulabilecek önemli sorular olarak karşımıza çıkmaktadır. Bazı kipler örneğin –meli, -malı gibi gereklilik ifade eden ya da -yap !, -et ! gibi emir kiplerinin eğiten/eğitilen iletişiminde eğitilene karşı özne yaklaşımı gösterilmiş olduğu söylenebilir mi?

Austin bazı örnek kalıplar vererek bizleri söz edimleri açısından uyarmaktadır.

“Bildirim” kategorisi dışında bu güne kadar kabul gören herhangi bir dilbilgisel kategoriye girmeyen, saçma olmayan, filozofların şimdiye dek keşfettikleri, ya da keşfettiklerini düşündükleri sözel tehlike işaretlerinden hiçbirini (“iyi” ya da “her” gibi netameli sözcükler, “-meli” ve “-ebilmek” gibi kuşku kiplikler, koşul cümleleri gibi kararsız yapılar) içermeyen birtakım sözcelemleri ilk örneklerimiz olarak alalım. Bunların hepsinde tekrar tekrar belli birtakım fiillere rastlansın, bu fiiller de birinci tekil kişi şimdiki zaman bildirme kipinde ve etken çatıda olsun. Bu koşulları yerine getiren sözcelemler bulmak mümkün, ancak

- A. bunlar bir şey “betimlemezler”, “aktarmazlar”, ya da saptamada bulunmazlar; “doğru ya da yanlış” olmazlar;
- B. bunlarda tümceyi sözcelemek,<sup>3</sup> eylemde bulunmaktır, ya da eylemde bulunmanın parçasıdır ve bu eylem de *normal olarak* bir şey söylemek, ya da “yalnızca” bir şey söylemek olarak betimlenemez.

---

<sup>3</sup> Sözceleme (Fr. *énonciation*; İng. *enunciation*; İt. *enunciazione* ).Bir bireyin, belli bir anda ve belli bir bağlamda sözce üretme edimi. Göstergibilim açısından sözceleme kavramının iki tanımı vardır. Birinci tanıma göre, sözceleme, dilsel iletişime temel oluşturan, dildışı bir özelliktir: Bu durumda, “iletişimin gerçekleştiği durum”dan ya da “sözcelerinin üretimine bağlı ruhsal-toplumsal bağlam”dan söz edilir. Bu yaklaşım biçimine göre sözceleme bir söz edimidir ve edimbilimin inceleme alanına girer. İkinci tanım açısından, sözceleme, sözcenin mantıksal olarak varsaydığı, dolayısıyla izlerini ya da belirtilerini taşıdığı bir dilsel aşamadır. Bu anlamıyla da sözceleme göstergibilimin incelediği anlam üretim sürecinin sözceyle birlikte ele alınan bir bileşenidir (Rifat, 2013, s .209).

(Örn. a) Evlilik töreni sırasında söylenen “Evet (X’i karım olarak kabul ediyorum)”.

(Örn. b) Geminin pruvasında şişeyi kırarken söylenen “Bu gemiye ‘Queen Elizabeth’ adını veriyorum”.

(Örn. c) Bir vasiyetnamede yer alan “Saatimi kardeşime miras bırakıyorum”.

(Örn. d) “Seninle beş lirasına bahse girerim, yarın yağmur yağacak” (Austin, 2009, s. 42-43).

Austin’in dilin sadece saptayıcı, betimleyici yönünden bahsedilemeyeceğini ifade etmesi, dildeki eylemin gücünü ya da niteliğini fark etme zorunluluğu ön plana çıkarır. Öyleyse hiç kimse dilsel ifadelerin bağlayıcılığından kendini soyutlayamaz. Çünkü, günlük yaşantımız böylesi ifadelerle doludur.

Bu örneklerde, tümceyi (elbette, uygun koşullarda) sözcemenin, yapmakta olduğumu sözcelerken söylemiş olduğum şeyi *betimlemek*, ya da yapmakta olduğumu bildirmek olmadığı, o şeyi yapmak olduğu çok açık görünüyor. Anılan sözcemelerin hiçbiri ne doğru ne yanlıştır: (...) Söz konusu sözcemelerin “sizi bilgilendirmeye yaradığı” söylenebilir –ama bu da çok farklı bir şeydir. Gemiye ad vermek (uygun koşullarda) “...adını veriyorum” sözlerini söylemek*dir*. Görevlinin ya da mihrabın vb. önünde “Evet” dediğimde bir evlilikle ilgili aktarımda bulunmuyorum: Evlilik ilişkisine giriyorum (Austin, 2009, s. 43-44).

Austin’in edimsel tümce ya da edimsel sözcem dediği bu tip cümlelerin ifade edilmesi bir “durum”un oluşmasına ve tıpkı diğer insan yapıp etmelerinde olduğu gibi bir sonuç doğurmasına neden olmaktadır.

Eğitim ortamlarının dilsel bildirimlerle oluşan ortamlar olduğunu düşünen bir eğitmen açısından bakıldığında ister anadil eğitimi veren eğitmen olsun ister herhangi bir dersin öğreticisi olsun kullandıkları tümcelerin sadece bir dilsel bildirim olmayabileceği (kimi durumlarda ve uygun koşullarda) dilsel/edimsel durumların oluşabileceğinin ne kadar farkındadır?

Bunun farkında olmak eğiticiye ne gibi sorumluluklar yüklemektedir? Bu durumun eğitim etkinliğinin etik boyutu ile ilişkisi ne ölçüde olabilmektedir?

“Söylemek söyleneni yapmak olabilir mi?” diye bizi uyarın Austin için “Evlenmek, bir-iki söz söylemektir” ya da “Bahse girmek, yalnızca bir şey söylemektir” (Austin, 2009, s. 45) demek yeterli bir açıklama sayılamaz. Böyle bakıldığında eğitim/öğretim ortamlarında ister öğretmen/eğiten ister öğrenci/eğitilen açısından bakıldığında “söylemek, söyleneni yapmak olabilir mi? Yoksa bazı sözceler sadece söylenmiş sözler midir?

Emir kipi kullanımının son derece yaygın olduğunu belirten Austin, bu kipi kullanıldığında sözcemi bir ‘buyruk’ haline getirdiğini, diğer bir ifadeyle bu kipi kullanıldığı bağlama göre bir teşvik, bir izin, bir taviz vb. şeylere dönüştüğünü vurgular. Bir sınıf ortamında öğretmen öğrencisinden; camı kapatmasını, yerine oturmasını, arkadaşından özür dilemesini, bir yazıyı okumasını, cevap vermesini, soru sormasını vb. sözcemde bulunduğunu düşünebiliriz. Austin’e göre “kapat” emir kipi birçok bağlamda verilebilir:

“Çabuk, kapat”, “Sana kapatmanı emrediyorum”a benziyor.

“Bana kalırsa, kapat”, “Sana kapatmanı tavsiye ederim”e benziyor.

“İstersen, kapat”, “Kapatmana izin veriyorum”a benziyor.

“Tamam öyleyse, kapat”, “Kapatmana rıza gösteriyorum”a benziyor.

“Cesaretin varsa, kapat”, “Hodri meydan, kapat bakalım”a benziyor.

Bundan başka kiplikleri de kullanabiliriz:

“Kapatabilirsin”, “Kapatmana izin veriyorum, rıza gösteriyorum”a benziyor.

“Kapatmak zorundasın”, Kapatmanı emrediyorum, tavsiye ediyorum”a benziyor.

“Kapatırsan iyi olur”, “Kapatmanı tavsiye ediyorum”a benziyor (Austin, 2009, s. 100-101).

Bir sözcemin etki gücünü göstermesi bakımından ele aldığımız bu örnekten hareketle bir dilin olanaklarından yararlanarak eğitenin kullandığı dilin edimsel yapısının bir sonucu olarak iletişim ortamlarında yaratacağı etkisi üzerinde düşünmenin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu durum eğitim ortamlarının, etiğe ortam

hazırlaması bakımından dilsel/düşünsel yanı ne kadar dikkate alınması gerekiyorsa aynı zamanda eylemsel/dilsel yanını da aynı oranda dikkate alınması gereğini ortaya koymada bize yol gösterici olabilmektedir. Eğitim ortamlarında söylemlerin edimsel etkileri göz önüne alınarak iletişimde bulunulması eğitimin dilinin, söz konusu etkinliğin önemli bir yapıcısı olan eğitenin dili ile paralellik gösterdiğini ifade edebiliriz. Eğitilenin bir özne olarak muamele gördüğü eğitim ortamlarında ne türden söz edimleri kullanılmaktadır sorusu gündeme getirilebilir gözükmektedir.

Bir şey söylerken bir şey yaparız, bu kadarla da kalmayıp hatta bir şey söyleyerek bir şey yaparız diye nitelendirebilecek ve kısaca bir şey söylemek bir şey yapmaktır söylemini benimseyen Austin (Austin,2009, s.117) söz edimlerini seslendirme, dillendirme ve anlamlandırma edimlerinden oluşan düzsöz edimi, bir şey söylerken belli bir güce sahip olan edimsöz edimi ve bir şey söyleyerek birtakım etkilerin gerçekleştirilmesi olan etki söz edimi olarak üç ana grupta toplayarak birbirinden ayırır (Austin, 2009, s. 138).

Edimsözleri güçlerine göre sıralayan Austin şöyle bir sınıflandırma yapmaktadır.

- (1). Hüküm-belirticiler (Bunlar birbirlerinden ayrılabilirdikleri kadarıyla değerler ya da olgularla ilgilidir. örn: değerlendirmek, nitelenmek, diye anlamak, suçlu bulmak vs.).
- (2). Erk-belirticiler ( Belirli bir eylem biçiminin lehine ya da aleyhine bir karar vermeyi, ya da belirli bir eylem tarzından yana olmayı içerir. Örn: Tavsiye etmek, zorlamak, uyarmak, tercih etmek, emretmek vs. ).
- (3). Sorumluluk-yükleyiciler (Bir sorumluluk-yükleyicinin bütün ereği, konuşan kişiye bir eylem tarzının sorumluluğunu yüklemektir. Örn: Söz vermek, karşı çıkmak, niyetinde olmak, amaçlamak, rıza göstermek vs.).
- (4). Davranış-belirticiler (Başka birisinin davranışına ya da başına gelenlere reaksiyon gösterme ve başka birinin geçmişteki ya da hemen biraz önceki davranış şekli karşısında tutum

takınma ve takınılan tutumları ifade etmeyi içerir. Örn: Özür dilemek, teşekkür etmek, takdir etmek, onay vermek, suçlamak, eleştirisi olmak vs.).

(5). Serimleyiciler (Görüşleri açıklamayı, temellendirmeler yapmayı, kullanışlara ve göndermelere açıklık getirmeyi içeren serimleme edimlerinde kullanılır. Örn: doğrulamak, bilgilendirmek, çıkarımda bulunmak, gözden geçirmek, itiraz etmek vs.) (Austin, 2009, s. 162-173).

Austin, hüküm-belirticilerin bir yargı uygulaması, erk-belirticilerin ise nüfuz ve güç kullanımını, sorumluluk-yükleyicilerin bir yükümlülük üstlenme ya da niyet beyan etme olduğunu ifade ederken; davranış-belirticilerin bir tutumu benimseme olduğu, serimleyicinin ise gerekçe, uslamalara ve iletilere açıklık getirme olduğunu ifade etmektedir (Austin, 2009, s. 173).

Ricoeur'e göre söz edimleri kuramının ve eylem alanındaki ahlak felsefesi kuramının ortak göndermeleri vardır. Bunlar:

Bir yandan, söz edimleri eylem çeşitleridir; bu, 'in-' önekinin Lâtincede karşılığı olan 'il-'in içinde yer aldığı " force illocutionnaire teriminin belirttiği gibi, konuşurken yaptığımız şeylerdir. Diğer yandan âhlaksal ilkeler, anlamlarının bir bölümünü, eyleme kılavuzluk ettiği görünümü verdikleri işlevden alırlar (Ricoeur, 2000, s. 27).

Ricoeur, böylelikle; ahlak teorisi, eylem kuramı ve söz edimleri kuramının birbiriyle kesiştiğini ifade eder. Dolayısıyla karşılıklı konuşma ortamlarının etik karakter taşıdığını öngörmektedir.

Edimsözlerin farklı güçleri olduğunu varsaydığımızda bir eğitim ortamında eğiticinin yoğunluklu olarak belli türden edimsözleri kullanma eğiliminde olduğu düşünülecek olursa bunun sonuçları hakkında nasıl fikir yürütmek gerekir? Bir eylem türü olarak adlandırabileceğimiz bu türden söz edimlerinin etik açısından bir değerlendirilmesi

yapılabilir mi? Eğitimin dilini bir bakıma eğiticinin dili belirlemektedir diyebilir miyiz?

Çotuksöken de söz edimlerinin eğitim-öğretim süreçlerindeki önemini vurgularken öğretmenin dil kullanımı konusunda özel olarak yetiştirilmesinin gereğini ve önemini şu şekilde ifade eder:

Eğitici rolü öteden beri bilinen felsefenin, felsefi nitelikli eğitimin, eğitilecek olanlara, belli konuları öğretmek üzere yetiştirilecek, eğitilecek öğretmene sağlayacakları nelerdir?

Yetiştirilecek olan öğretmenin kendisini tanıyabilme;

— Yetiştireceği bireyleri birer özne olarak algılayabilme;

— “Düzsöz edimleri”nden oluşan bilgiyi aktarırken kendi söylemini bir “etkisöz edimi” olarak da kurabilme.

— Eğittiği tarihsel öznelerin kendi söylemlerini oluşturmalarında yardımcı olma (Çotuksöken, 2002a, s. 240-241).

Eğitim ortamlarının aynı zamanda birer iletişim ortamları olduğu göz önüne alındığında dil kullanımının/söylemin önemi daha da önem kazanmaktadır. Çotuksöken’e göre ancak felsefe bu bilinci verebilmektedir.

Bu durumda dil kullanımı, öğretmenin oluşturacağı sözel yapı büyük önem kazanmaktadır. İletişim ortamı olan dilin öznelerarası ilişkide her birey açısından bir söylem haline getirildiği konusunda eğitilenlere kazandırılacak olan bilincin/bilginin temel dayanağı felsefi söylemdir; felsefi söylemin dil kullanımı doğrultusunda vereceği bilinçtir. Öğretmen dil kullanımı konusunda özel olarak yetiştirilmelidir. Öğretim ve eğitim bağlamında dil kullanımı gerekli ve yeterli koşulların tümünü içerir. Daha açık bir deyişle, öğretim-eğitim ortamında gerekli koşulu örneğin, bilimsel bilgiler toplamı oluştururken, yeterli koşulu felsefi söylem/felsefe bilgisi oluşturmaktadır (Çotuksöken, 2002a, s. 241).



Felsefe konusunda özellikle de insan felsefesi konusunda yeterli bilgiye sahip olan eğitimin, dil kullanımına daha fazla önem vereceğini ve bir bakıma insanın/eğitilenin insan/özne olma sürecinin eğitimle gerçekleşeceğini bunun da dille sağlandığının bilincinde olacağını söyleyebiliriz. Eğitime felsefi bir bakışın gerekliliğine değinirken eğitimin aracı/unsuru gibi görünen dile de felsefe açısından yaklaşmanın gerekliliğinden söz etmek mümkündür. Bu bütünlük sağlanmadan eğitimde “insan”ın yeteri kadar dikkate alınmış sayılmayacağını vurgulayabiliriz.

“İnsanı hem ontolojik ve de epistemolojik olarak bireysel ekseninden çıkarmayı amaçlayan eğitim” (Çotuksöken, 2012, s. 57) etkinliği dilin yapıcı ve yaratıcı unsurlarının sayesinde bireysel ve evrensel olanı ayırt etmenin yollarını ortaya konmasında bize yol göstermektedir. Çotuksöken’e göre felsefi düşünüş biçimi eğitimde şu bilinci oluşturacaktır: “Eğitim ‘kuram’ ile ‘eylem’in bir aradalığıdır. Düz söz/etkisöz edimlerinin birlikteliğidir” (Çotuksöken, 2002a, s. 242).

Dille aktarılacak, iletilecek içeriğin de her açıdan önce insanın varoluşuna, onun ortak özelliklerine, ilineklere ilişkin olması, her tek insanda hem bireysel hem evrensel olanın kavranması büyük önem taşımaktadır. Dil kullanımının bir bilgi aktarım ortamı olarak, dolayısıyla da bir dönüştürme ortamı olarak somutlaşması ancak insanın bu konularda yeterince uyarılmasıyla ilgilidir. Başkalarını dille dönüştürmeyi amaçlayan kişiler olarak öğretmenlerin eğitilmesinde, yaratılmasında felsefenin sağlayacakları yeterli olanı/olanları aynı zamanda da zorunlu olanı/olanları imlemektedir (Çotuksöken, 2002a, s. 241-242).

Türkçenin eğitimi ve öğretimi alanı için edimbilimsel edinimi önceleyen araştırmaların eksikliğini gidermeye yönelik olan bir çalışma (Gökmen & Dilber, 2011) bizim açımızdan da önemlidir. Söz konusu çalışmanın amacı, edimbilim bağlamında söz edimlerinin Türkçe öğretimi programındaki ele alınış biçimini inceleyen ve ortaokul öğrencilerinin “izin isteme” söz edimi kullanımlarındaki hitap, dikkat çekme, isteğe hazırlık, izin isteği, incelik bildirim ve incelik düzeyi, gerekçe bildirim

edimlerine ilişkin eğilimlerini betimlemeyi amaçlayan bir çalışma olarak dikkat çekmektedir. Yapılan çalışmada amaca uygun olarak şu sorulara yanıt arandığı ifade edilmektedir.

1. MEB Türkçe Dersi İlköğretim 6-8. Sınıflar (2006) Öğretim Programı'nda söz edimler nasıl ele alınmıştır?
2. Türkçe çalışma kitaplarında ve öğretmen kılavuz kitaplarında söz edimlerin öğretime ve fark ettirilmesine yönelik ne türden etkinlikler düzenlenmiştir?
3. Ortaokul 6. ve 8. sınıf öğrencilerinin "izin isteme" söz edim türlerini kullanımları nasıl bir dağılım sergilemektedir?

Bu çalışmaya göre öğretmen kılavuz kitaplarındaki yönergeler incelendiğinde öğrencilerin çeşitli bağlamlardaki söz edim kullanımlarını zenginleştirmeye ve geliştirmeye yönelik yeteri kadar açıklamanın ve yönlendirmenin yer almadığının görüldüğü ifade edilmektedir. Öğrenci çalışma kitapları incelendiğinde ise belirtilen becerileri geliştirmeye yönelik etkinliklerin olmadığı ve söz konusu etkinliklerin öğrencilerin birinden bir şey (yapmasını) isteme, izin isteme, öneride bulunma, kabul etme ve reddetme gibi söz edim kullanımlarını olumlu anlamda artırmaya yönelik olmadığı ifade edilmektedir.

MEB Türkçe Dersi İlköğretim 6-8. Sınıflar (2006) Öğretim Programına ve Türkçe ders kitaplarına ilişkin bulguların ve programdaki kazanımların, dolayısıyla da ders kitaplarının öğrencilerin izin isteme, teşekkür etme, rica etme gibi söz edim kullanımlarını geliştirmeye ve zenginleştirmeye yönelik yeteri kadar etkinlik ve yönerge içermediğinin ifade edildiği araştırmada ayrıca öğrencilerin söz edimlerinin günlük hayatta kullanımlarının nasıl olduğunu anlamak için öğrenciler "Konuşma Tamamlama Testi"ne tabi tutulmuş ve bunun sonucu olarak da Türkçe derslerinde bu türden etkinlik ve yönergelere ihtiyaç olup olmadığı konusunun da incelendiği gösterilmiştir. Söz konusu "Konuşma Tamamlama Testi" ile öğrencilere iki farklı

bağlam sunularak ve öğrencilerden kendilerinden yaşça büyük, tanımadıkları, yetişkin bireylerden bağlama göre izin istemeleri istenmiştir.

1. Bağlam: *Postanedesin ve şehir dışına bir paket göndereceksin. Alıcı adresini yazmak için kaleme ihtiyacın var. Postane memurunun kalemini kullanmak için nasıl izin istersin?*

2. Bağlam: *Halk kütüphanesinden ödünç bir kitap aldın ve kitabı bugün teslim etmen gerekiyor. Ancak kitapla işin henüz bitmedi. Kütüphane görevlisinden kitabın birkaç gün daha sende kalması için nasıl izin istersin?*

Sonuç bölümünde yer alan bulgular dikkat çekicidir:

Öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmesi beklenen anadil Türkçe derslerinin söz edimleri açısından öğrencilere yeterince verilemediği gösterilen çalışmada “izin isteme” söz edimi üzerinden değerlendirmeler yapıldığı ifade edilmektedir. MEB Türkçe Dersi İlköğretim 6-8. Sınıflar (2006) Öğretim Programının incelenmesi sonucu, öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci çalışma kitabında yapılan inceleme göre; öğretmen kılavuz kitaplarında söz edimlerinin doğrudan öğretimine ilişkin yönergelerin olmadığı, farklı yayınevlerine ait ders çalışma kitaplarındaysa herhangi bir etkinliğe rastlanılmadığı vurgulanmaktadır. Ayrıca “Konuşma Tamamlama Testi’ne ilişkin bulgularda da öğrencilerin izin isterken çoğunlukla, seslenme, dikkat çekme ve incelik bildiriminde bulunmadıkları gösterilmiştir.

Söz edimlerinin öğretimine yönelik etkinliklerin Türkçe anadil derslerinde daha fazla yer verilmesi dil temelli, edimsel temelli düşünmeyi geliştirmeye katkı sağlayacağından hem eğitmenler hem eğitilenler açısından felsefi bir kazanım olacağı açıktır. Sonuç bölümünde öneriler şu şekilde sıralanmıştır:

MEB Türkçe Dersi İlköğretim 6-8. Sınıflar (2006) Öğretim Programı’nda yer alan “*Bulunduğu ortama uygun bir konuşma tutumu geliştirir.*” gibi genel ifadeler içeren kazanımların ayrıntılandırılması ders kitaplarında farklı söz edimlerin öğretimine yönelik etkinlik ve yönergelerin yer almasını kolaylaştırabilir.

Öğrencilerin iletişim yetilerinin gelişmesini sağlamak amacıyla farklı söz edimlerinde kullanılan toplumdilbilimsel kurallar öğrencilere Türkçe dersi aracılığıyla fark ettirebilir.

Etkinliklerde öğrencilerin günlük yaşamda daha sık karşılaşabilecekleri örneklere öncelik verilerek öğrencilerin söz edim kullanımlarının gelişimi daha kolay gözlemlenebilir.

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin yalnızca izin isteme söz edim kullanımları incelenmiştir. Farklı bir çalışma konusu olarak öğrencilerin diğer söz edim kullanımlarına da bakılabilir. Söz edimlerin öğretimiyle ilgili uygun etkinlikler önerilebilir (Gökmen & Dilber, 2011).

Düz söz ediminden farklı olarak edim söz edimi bir edimi hem eylem hem sözle gerçekleştirmek anlamına gelmektedir. Sözel iletişimin önemli bir bölümünü oluşturan teşekkür etmek, özür dilemek, rica etmek gibi, konuşurken aynı anda o eylemin gerçekleştirildiği ifadeler dil eğitiminde öğretim programlarının planlanmasında kuram-eylem birlikteliğinin dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Ayrıca ister düz söz edimlerini aktaran olarak ister edim söz edimlerini hem aktaran hem eyleyen olarak eğitenin söylemlerinde söz edimlerini dikkatli kullanması gerektiğini ifade edebiliriz. Söz edimleri konusunda felsefi bilgiye sahip olan eğitenin etki söz edimi konusundaki bilinci dilin/söylemin etik açıdan önemli olduğunu da bizlere sezdirmektedir. Ayrıca anadil ders araçlarının kullanılmasında eğitime bu işin kuramsal boyutta da yeterli bilgi aktarımı yapılarak söz edimlerinin önemini eğitime de aktarılması sağlanabilir.

Çoğu zaman düşünme ve dil bağı hep gündemde tutulsa bile eylem ve dil ilişkisine de dikkat çeken Uygur açısından da dilin eyleme katkısı yadsınamaz.

*Eylem* de dille sıkı sıkıya ilgilidir; çoğu zaman dil, düşünmeye karşıt bir şey diye yorumlansa bile bu böyledir. Gerçekte söz, eylemi boşandıran bir güçtür. Günlük yaşamın belirli durumlarında, bazan birçok sözcük birçok eyleme birden yolaçar: iyi, kötü, önemli, soylu, kutsal, basbayağı, töreye uygun, töreye aykırı türden çeşit çeşit eylemler bunlar. Övücü, yüceltici, değerlendirci sözlerin; ayıplayıcı, aşağılayıcı sözlerin; acı paylaşan, sevgiyle çeken, tiksintiyle iten sözlerin eylemler üzerinde öylesine kuvvetli bir etkisi vardır ki. Dilin eyleme katkısı yalnızca tektek eylemlerde değil, güç saptayan, yüreklendiren, yönveren sözcüklerde,

sözdüzenlerinde, tümcelerde ortaya çıkar; öyle sözlerdir ki bunlar, insanların tekbaşına işgörmesini ya da ortaklaşa eylemesini olanaklı kılarlar. Bu önemli gerçeğe ne ozanca dikkati çekiyor Novalis: “Bir tek buyruk sözcüğü orduları kımıldatır, özgürlük sözcüğü ulusları”. Pekçok eylem düşünmeye dayandığına göre, bu durumda düşünme-dil bağıını da gözden yitirmemek gerekir (Uygur, 2013, s. 16).

Sözün eylem üzerindeki etkisi söz edimleri açısından değerlendirilebilir. Bir bakıma yaşama dünyamızda dil ile çevrili bir kuşatma söz konusudur. Dil/söz, eylemi boşandıran bir etkiye sahipken etkisöz edimi insan dünyasında somut etkisini göstermektedir. Günlük dil kullanımı açısından bakıldığında da “söz” ve “iş”in birbirinin yerini tuttuğunu çözümleyici bir açıklamayla bize gösteren Uygur, söz edimlerini kuram-eylem birlikteliği çerçevesinde ele almaktadır.

Eğitmek eğitimcinin dil ile gerçekleştirdiği “iş”i dir demek pek de yanlış bir ifade olmaz. Buna karşılık eğitimcinin işi bir bakıma onun “söz”üdür de diyebiliriz. Bu açıdan bakıldığında somut insan varlığının dilsel bir varlık olarak kendini ortaya koyabileceği en önemli etkinlik alanlarından olan eğitimde söz edimlerinin insanın eğiten varlık/eğitilen varlık olma durumunun kesişme noktasında yer alması onu eyleme hazır hale getirmektedir. Eylemlerinden sorumluluk duyan varlık olarak insan dil-eylem birlikteliğini etik alana taşır. Eğiten kendi söylemini kurarken, eğitilenin kendi söylemini kurmasında üretici-oluşturucu-kurucu bir etkenliği sahiptir diyebiliriz.

### **2.3 Eğitilen Varlık Olarak İnsan**

İnsan varlığına felsefe açısından bakıldığında iki temel özellik insanı belirlemede baş rolü oynamaktadır. Birincisi insanın bir “olanaklar” varlığı olması, ikincisi

değişen/değiştiren bir varlık olması. Bu iki özelliğini ona sağlayansa hem toplumsal, hem tarihsel hem de kültürel bir varlık olmasıdır.

(...) İnsan bir “olanaklar varlığı”dır. Bu, insanın bütünlüğü ile eğilip-bükülebilmesine dayanır. “Eğilip-bükülebilene” bir varlık olan insan, dünyaya geldiği zaman, sadece şu veya bu yönde geliştirilebilecek “olanak”lara, ham yetenekler ve çekirdeklere sahiptir. Bu “olanak”ların, bu işlenmemiş yeteneklerin ve çekirdeklerin gelişmesini, ona uygulanan eğitim sağlar. Eğitimden ancak eğitilecek yetenek ve çekirdeklerin bulunduğu bir yerde söz edilebilir. Bu da ancak doğa tarafından kayrılmayan, hazır başarılarla donatılmayan insan için söz konusu olabilir (Mengüşoğlu, 1988, s. 174).

İnsanın varlık yapısı ve nitelikleri hayvandan farklıdır. Hayvan doğduğunda yaşamını sürdürecektir donanıma sahiptir. Oysa insanın yaşamsal varlığını sürdürebilmesi için eğitilmesi gereklidir. Eğitim hayvan açısından bir anlam ifade etmez. Çünkü sahip olduğu hazır bilgi/içgüdü sayesinde buna gereksinim duymaz. İnsan varlığı ise pek çok olanakları yapısında barındırır. Bu olanakların işlenip ortaya çıkarılması gerekir. Bu, insanın hem kendi varlığını sürdürebilmesini hem de başka insanların yaşamına katılabilmesini sağlar.

İnsan olmak, sadece biyolojik varlık olmaktan çok öte anlamlar taşır. Bu anlamlar ve algılayışlar o kadar farklıdır ki her algılayış insanın farklı yönlerini öne çıkarmak ister ve onu farklı biçimlerde tanımlar.

Tanımların çokluğu, bir yarışmadan dolayı değil, olanakların çokluğundandır. İnsanda: Yalnız sesle bildirişim değil, kavramlarla iletişim ‘konuşan’ olmasını; yalnız alet kullanma değil, alet yapma ‘çalışan’ olmasını; yalnız etkiye tepki davranışında bulunma değil, tutunduğu değerler uğruna davranma ‘değerleri duyan ve kendisini bir şeye veren’ olmasını; dünyayı yalnız algılama değil, algıladığı üzerine düşünme ‘bilen’ olmasını; bilgisini, deneyimlerini bireysel ömrü içinde bırakmayıp kuşaklara aktarması ‘eğitilebilen ve eğitebilen olmasını’ bir olanaklar yumağı olarak dünyaya sunmuştur (Nutku, 1998, s. 151).

İnsanın eğitilebilen bir varlık olması onun insan olmasında (insan-lığında) yine insana özgü diğer niteliklerini geliştirebilmesi ve başarılar ortaya koymasında kilit öneme sahiptir. Çünkü eğitilebilme, insanın tüm insani olanaklarını kullanabilmesinin önünü açan ve ancak insanla birlikte bir anlam ifade eden bir fenomendir. İnsan, olanaklarını potansiyel olarak taşıyan bir varlıktır.

Mengüşoğlu'nun tanımı ile “*bilen, yapıp-eden, değerleri duyan, tavır takınan, önceden gören ve önceden belirleyen, isteyen, özgür ve tarihsel bir varlık olan, ideleştiren, bir şeye kendisini veren, çalışan, eğiten ve eğitilebilen, inanan, sanat ve tekniğin yaratıcısı olan, konuşan, disharmonik, biyopsişik bir varlık olan insan*” (Mengüşoğlu, 1988, s. 49) fenomenlerinde kendi varlığını bir bütün olarak ortaya koyar. Söz konusu fenomenler insana yapışık, insanla anlam bulan, aynı zamanda da insanı bir bütün olarak anlamlandıran fenomenlerdir. Bu anlamlandırmalar hem insan idesiyle hem de eğitim idesiyle ilişki içindedir. “Eğitilebilme” fenomeni insan fenomenlerinden yalnızca biri olmakla kalmaz insanı yaşamı boyunca değişime uğratarak onu yeniden kuran bir fenomendir.

Biraz önce sayılıp dökülen ve daha da sayılacak olan fenomenlerin ortaya çıkabilmesi için, insanın “bütün” olarak bu “çekirdekleri”, bu ham biyopsişik yetenekleri geliştirmesi gerekmektedir. İşte bunu gerçekleştiren eğitim ve “eğitilebilme”dir. Bunun anlamı insanın “bütünlüğü” ile öteki canlı varlıklardan farklı olan bir özelliğe sahip olmasıdır. Bu özellik insanın bir “bütün” olarak biyopsişik yetenekleri bakımından “eğilip-bükülebilmesi”, bir form kazanabilmesidir. İşte biz böyle bir yeteneğe M. Scheler'in bir deyimini kullanarak, insanın *plastisitesi* adını veriyoruz (Mengüşoğlu, 1988, s. 173).

Takiyettin Mengüşoğlu'ya göre bir canlı varlığın ‘eğilip-bükülebilmesi’ onun bir form kazanması, bu kazandığı formu bütün hayatı boyunca geliştirebilmesi, işleyebilmesi anlamına gelmektedir. Bütün canlı varlıklar arasında yalnız ve yalnız insan, *plastisitesi* olan bir varlıktır.

İnsan varlığının eğilip-bükülebilmesi, bütünlük kavramını doğal olarak göz önüne almayı gerekli kılar. Bir bütünün küçük bir parçasının bile eğilip-bükülmesi yalnızca parçada değişiklik yapmakla kalmaz, bütünün de eğilip-büküldüğü anlamına gelir. Böyle bakıldığında eğitim bir yandan insanı insan yaparken öte taraftan da insana özgü diğer fenomenlerin varolmasına, gelişmesine ve değişmesine önemli katkılarda bulunur. İnsana her yöneldiğimizde onu “o yapan” bu farklı niteliklerini ve bu niteliklerin birbiriyle ve eğitimle olan ilişkilerini görebiliriz. Böyle bir yönelme farklı bir bakışı da beraberinde getirir. Bu bakış, “ontolojik bakış”tır.

Diyebiliriz ki, bu, o l a n a yönelen ve o l a n ı ilişkileri-bağlantıları içinde görmeye ve aynı zamanda onun ilişkilerini-bağlantılarını görmeye çalışan bir bakıştır. Y a da: nesne edinilenin varlıkça yapısına veya neliğine yönelen ve bağlantılarını olduğu kadar diğer şeylerle ilgisini ve onlardan farkını gören bakıştır. Nesne edinilenin ne olduğunu görmeye çalışan bu b a ğ l a n t ı s a l bakışa “ontolojik” bakış denilebilir (Kuçuradi, 2009, s. 167).

İnsanın varlıkça yapısını görmeden, yapıp-etmelerinin temelinde neler olduğunu bilmeden insana yönelik belirlenimlerde bulunmak eksik bir etkinliktir diyebiliriz. Düşünen, eyleyen, konuşan, karar veren, bilen ve bildiğini aktaran, yargıda bulunan ve daha birçok niteliği olan insan; bilim, sanat, edebiyat vs. gibi pek çok alanda başarılar ortaya koyar. İnsan olduğu gibi kalan statik bir varlık olmadığından, ancak eğitim sayesinde söz konusu insansal olanaklarını geliştirebilir. Böyle bir anlayışta insan varlığına bütüncül bir yaklaşımı içinde barındıran bir bakışa ihtiyaç vardır.

Felsefeyi “dışdünya, düşünme dünyası ve dil dünyası” (Çotuksöken, 2000a) arasındaki ilişkileri inceleyen bir etkinlik olarak nitelendiren Çotuksöken’e göre eğitim kavramını da insanın dünya ile kurduğu ilişki bağlamında bütüncül bir çerçevede ele almak olanaklıdır.



Eğitimin dışdünyası, başta toplum bireyleri, onların görünür davranışları ve eğitim bağlamında sergilenen her türlü davranış biçimidir. Eğitimin aracı ortamlarıdır. Örneğin; okullar, kitaplıklar, araç-gereçler, kitaplar birer ortam olarak, eğitimin dışdünyasını oluştururlar. Eğitimin düşünme dünyasını, eğitimi, eğiten ve eğitilen olarak gerçekleştirilen insanların taşıdığı düşünceler, tasarımlar, imgeler, yaklaşımlar, niyetler, amaçlar “dogmatikler”, paradigmlar, eğitim modelleri, yaklaşımları oluşturur. Eğitimin dil dünyasını ise tüm eğitim süreçlerinde kullanılan dil bağlamı/bağlamları oluşturur (Çotuksöken, 2008, s. 27).

Böylelikle eğitilen bir varlık olarak insanın varlık dünyasını çevreleyen eğitim ilişkileri bir yandan ona olanaklarını geliştirebilme imkânı sunarken diğer yandan kendisini insan kılmada vazgeçilmez koşullarını belirtir.

Bu belirlenimlerin yanı sıra Çotuksöken’e göre “*insan-dünya-bilgi arasında aracı ortamı oluşturan eğitim, bir yanıyla deneyimdir, bir yanıyla tümüyle bilgidir, bir yanıyla da insanı oluşturan, dönüştüren bir değerdir*” (Çotuksöken, 2008, s. 30).

Eğitilen varlığın eğitim yoluyla deneyimlere, bilgiye açık olması onu değiştiren, geliştiren ve yaşama dünyasındaki hak ettiği yeri alabilmesi, aldığı eğitime büyük ölçüde bağlıken insanı “değer”e dönüştüren eğitimin, eğitilen açısından vazgeçilmez bir hak olduğu kolaylıkla söylenebilir.

Günümüz dünyası açısından bakıldığında da insanın değer üreten bir varlık olmasını onun eğitilmesiyle ilişkilendiren Çotuksöken de eğitilmenin temel bir hak (insan hakkı) olarak korunması gerektiğini şöyle ifade etmektedir.

Eğitim, yapısı gereği insan-dünya-bilgi ilişkisini kurar; büyük ölçüde bilgiye ve deneyime dayanır ve değer üreten bir varlık olarak insanın vazgeçilmez varlık koşuludur. Böyle bir varlık koşulunun gerçeklik kazanması için bir hak olarak değerlendirilmesi, günümüz dünyası için bir zorunluluktur. Eğitimin, insanın olanaklarının ortaya çıkarılmasında vazgeçilmez bir temel oluşturması, onun bir hak olarak korunmasını ve geliştirilmesini gerekli kılar. Eğitimin aynı zamanda bir gereksinim olarak algılanması, yine insan hakları düşüncesiyle bu bağlamda da

bir arada düşünülmesi, eğitim felsefesinin geldiği yeni durumu gözler önüne serer (Çotuksöken, 2008, s. 30).

İnsanın olanaklarının çokluğu onun eğitilebilen bir varlık olmasıyla yakından ilişkilidir. Onun eğilip-bükülmesi, her defasında yeniden ve yeniden şekil alması/form kazanması onu bir yandan dünyaya açık bir varlık yaparken, diğer yandan dünyayı açan, diğer bir ifadeyle dünyayı yeniden anlamlandıran bir varlık olarak da kendini ortaya koymasına neden olabilmektedir. Bu bağlamda “eğitim kavramı” üzerinde konuşmak demek “insan kavramı” üzerinde konuşmak demektir.

Eğitim herkesin üzerinde fikir yürütmede, değerlendirmede, çözüm önerileri sunmada kendisini yetkili gördüğü, görmek istediği bir alan. Gerçi eğitimin çok boyutluluğu insanlara bu imkanı veriyor gibi görünüyor; ama sorunun özüne inildikçe ya da boyutlar arasındaki ilişkiler doğru ve sağlıklı bir şekilde kavrandıkça ortaya çıkan gerçek (...) sorunun özünde insan idesinin, insan anlayışının olduğudur (Anđ, 2006, s. 64).

Her eğitim anlayışı aynı zamanda bir insan anlayışından, insanın neliğinden söz etmeden açıklığa kavuşturulamaz. Örneğin antropolojinin insan varlığını “bütünlük” kavramı içinde değerlendirmesi “insan idesi”ni “eğitim idesi”ne taşıırken varlık koşullarını temele almak durumdadır. O artık eğitilen öznedir.

Kendisini ve başkalarını eğitmeyi ve başkaları tarafından da eğitilmeyi insanın varlık koşulu, yani insanın olmazsa olmaz özgül ayrımı olarak gören Antropoloji için eğitimin hem öznesi hem nesnesi olan “insan idesi”nin nasıl algılandığı, nasıl değerlendirildiği temel sorudur. İnsan felsefesinde, insan anlayışında iki tür bütünlük söz konusudur. Bunlardan birincisi insanın somut biyopsişik bütünlüğüdür. İkinci tür bütünlük ise yukarıda belirtilen insanın özgül ayrımlarının, insanın varlık koşullarının oluşturduğu bütünlüktür. Yani insanın bilmesi, yapip etmesi, değerleri duyması ve gerçekleştirilmesi, tavır takınması, inanması, sanatı yaratması, kurumsallaşması ve örgütlenmesi, eğitime ve eğitilmesinin bunların hepsinin oluşturduğu bütünlük ( Anđ, 2006, s. 63).

Bilmeye yönelen, yapan/eyleyen, değer duygusuna sahip olan, tavır alan, önceden gören ve önceden belirleyen, isteyen, özgür, bir şeye kendini adayan, çalışan/üreten, inanan, sanat yapıtları yaratan insanın bu olanaklarını geliştirmesi kendi elindedir. Bu gelişmeyi sağlayacak olan da insanın eğitim olanaklarının geliştirilmesiyle gerçek anlamını bulur. Bu bağlamda ele alındığında insan zengin bir varlıktır; bu zenginlik onun olanaklarının çokluğundadır.

Ne yazık ki, zenginlik deyince yer, eşya, yeme içme, para pul türünden şeyler anlaşılıyor. Oysa kişinin zenginleşmesi aslında yaşama boyutlarının artması; dünyaya bakma, insan olarak eyleme, birlikte-yaşama olanaklarının çoğalması; kişi-toplum-kültür yönünden seçeneklerine yenilerini katmasıdır (Uygur, 2012b, s. 62).

İnsanın seçeneklerinin artmasını, yaşadığı çağın kendisine sunduğu olanaklarla ilişkili olduğunu var saysak da onlardan yararlanabilmesi, yaşadığı toplumun bireyin eğitim yoluyla kendi payına düşeni alabilmesiyle de paralellik gösterir.

İlkçağlardaki insanın bilgi ve deneyimi, çağlar boyunca insanın bilgi ve deneyimine eklenmiş, kuşaktan kuşağa aktarılarak günümüze kadar ulaşmıştır. İnsan biriktiren bir varlıktır; bu da onun varlık olarak tarihsel bir süreçten geçerek geldiğinin kanıtıdır. Hiç şüphe yok ki bundan sonra da böyle devam edecektir. Böylece insan herhangi bir anda herhangi bir yerde dünyaya gelerek bu tarihsel sürece katılmış olur. İşte bu andan itibaren eğitime gereksinimi ortaya çıkmıştır.

Bir canlı varlığın bakımından, eğitimden, kendisini yetiştirme ve form kazanmasından söz edilebilmesi için, onun bir yandan hazır olmayan çekirdek ve yeteneklere dünyaya gelmesi, bir olanaklar varlığı olması, öte yandan tek bir insanın, tek bir ulusun malı olmayan, bütün insanlığın katıldığı başarılarla sahip olması gerekir. Bunlar bilim, felsefe, sanat, teknik, sosyal kurumlar gibi başarılardır. Bu insan başarıları yalnız devralınıp devredilmekle kalmazlar, aynı zamanda kuşaktan kuşağa gelişirler, ilerler de. Bu, insanın tarihsel bir varlık olması demektir.

İşte çocuk bu insan başarılarının dünyası içinde, belli bir tarihte doğar ve gelişir (Mengüsoğlu, 1988, s. 176).

Eğitim fenomeninin dolayısıyla insan varlığının tarihselliğinin en önemli kanıtlarından biri de insanın öğrendiklerinin kendi kişisel ömrü ile sınırlı kalmayıp kuşaklar arasında aktarımının olabilmesidir. İnsan dünyası için sözü edilen “kuşaklararası çatışma” olgusu bile böyle bakıldığında insan olanakları bakımından değerlendirilebilir. Eğitilen olarak insan başarılarından payına düşeni almak üzere ve bir sonraki eğitime payına düşeni aktaracak olan insan bir bakıma eğitim yoluyla kişi-toplum-kültür döngüsüne katkıda bulunabilecektir.

Türüne özgü başarıları konusunda insan ve hayvan arasındaki farkı öğrenme edimi açısından değerlendiren Mengüsoğlu'ya göre insan eğitilmek için başka insanlara gereksinim duyduğu kadar başka insan başarılarına da gereksinim duyar. Bu insanın bir tarihsel varlık olmasından ileri gelmektedir. Oysa bir hayvan yavrusunun öğrenmiş olduğu her şey kendisindedir ve aynı zamanda başka bir hayvana devredilemez.

Halbuki insan dünyasındaki durum tamamiyle başkadır; çünkü insan yeteneklerinin gelişmesi, insanın bir form kazanması, ne kendiliğinden gerçekleşebilir, ne de bu gelişme, tek bir işidir. İnsan yeteneklerinin gelişmesi, bir form kazanması, yalnız başkalarının yardımını gereksinmekle kalmaz, aynı zamanda daha önce meydana getirilen başarıların da bulunmasını gerektirir. Bu, insanın tarihsel bir varlık olması demektir (Mengüsoğlu, 1988, s. 174).

Tarihsel bir varlık olarak insan, bir yandan yaşadığı çağda olup bitenlere olumlu ya da olumsuz maruz kalırken, diğer taraftan da çağını oluşturan insan başarılarının da üreticisi-oluşturucusu-kurucusu durumundadır. İnsanın kendi kendini yetiştirebilmesi/eğitmesi özerk bir tutum gerektirir. İnsan, hem varoluşsal özellikleri açısından hem varlıksal özellikleri açısından kendi kendisi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığında, onun özerkliğinden söz edilemez. Özerkliğin olmadığı yerde de

kendi kendini yetiştirme bir olanak olmaktan çıkar. Ayrıca görülen muamelenin bunu desteklemesi de gerekmektedir.

Kendi kendini yetiştirme aile ile başlayıp okul ile son bulan bir süreç değildir. İnsan, yaşamı boyunca bunu sürdürür. Önemli olan bu kaygıyı taşımaktır. Kendi kendini yetiştirme edilgin olmaktan çıkıp etkin bir form kazanmadır. Kazanılan form katı bir şekilde korunmaya çalışılmaz; aksine gerektiğinde değişime ayak uyduracak esnekliğe sahip olmayı gerektirir. Bu olgu birden fazla faktörün bir arada olmasına bağlıdır:

1. İnsanın özerk olmasına ya da olmamasına,
2. İnsan başarılarının seviyesinin düşük ya da yüksek oluşuna,
3. O çağın insanların “değer”den ne anladığına ve nasıl değerlendirmede bulunduğu; ayrıca insan başarılarının niteliğine bağlıdır.

Bu nedenle kendini yetiştirme kişiden kişiye değişebileceği gibi, çağdan çağa, toplumdan topluma farklılıklar gösterebilir. Mesleki eğitimle, dolayısıyla sadece okul eğitimiyle yetinilen toplumlarda ve zamanlarda kendini yetiştirmeden en az şekilde söz edilecektir. Bu türden yaklaşımlara, genellikle pragmatik nedenlerle gerçekleştirilen eylemlerin etkin olduğu ortamlarda rastlanır; bu türden ortamlarda ayrıca, değer yargılarının egemen olduğu görülmektedir. Ayrıca böyle ortamlarda insanın kendi kendisini yetiştirmesi pek bir anlam ifade etmez. Çünkü burada bilgi ve yeterlilik açısından insan başarıları göz önüne alınmaz. Bir bakıma insanın kendini geliştirmesi onun zararına bile olabilmektedir. Bu durumda da insan kendisini değişime ve bilgisel açıdan geliştirmeye kapatabilir. Bilim dahi bundan olumsuz anlamda etkilenebilmektedir. Bilim, sanat, felsefe, edebiyat vs. gibi alanlarda başarıların ortaya konulması artık bireysel çabalara kalmaktadır (Mengüşoğlu, 1988, s. 179-180).

İnsan-varlık bilgisini (antropontoloji) temel bir bilme biçimi olarak nitelendiren Çotuksöken'e göre bu türden bir bilgi "*bireysel olanla olmayanı ayırt etme konusunda düşünene bir bilinç kazandırabilir ve buna bağlı olarak, sırasında bireysel/tekil olandan ne ölçüde, nasıl, ne yolla uzaklaşmak gerektiği konusunda bilgi verebilir; kişiyi bilgilendirebilir, kişiyi aydınlatabilir*" (Çotuksöken, 2012, s. 57).

Böyle bir açıdan bakıldığında, eğitimi, bireysel olanla olmayanı ayırt etme konusunda eğitime bir bilinç kazandırma etkinliği olarak da görmek mümkündür. Bu bilinç insanın, kişi olarak kendisinde insan olarak başkasında ortak olan özelliklerinin farkına varmasını sağlamakla kalmaz, ona özerk bir varlık olduğunu da hatırlatır. Eğer insan varlıksal olanaklarını eğitim yoluyla geliştirebilirse hem kendisine hem insanlığa, insan başarılarını ortaya koyabilme bakımından katkıda bulunabilir.

Edgar Morin'in birlik-çesitlilik ilkesi üzerinden yaptığı eğitim değerlendirmesi insan varlığını kendisinden hareketle "insanlık" kavramına taşınması, eğitilen açısından ben/başka-benler konusuna etik bir giriş niteliğindedir.

Eğitim, insan türünün birliği düşüncesinin türün çeşitliliği düşüncesini ve türün çeşitliliği düşüncesinin de türün birliği düşüncesini ortadan kaldırmamasını gözetmelidir. İnsanın bir birliği bir de çeşitliliği vardır. Birlik sadece *homo sapiens* türünün biyolojik özelliklerinde bulunmaz. Çesitlilik, insan varlığının ruhsal, kültürel, toplumsal özelliklerinden ibaret değildir. İnsanın birliği içinde bir de tamamen biyolojik bir çeşitlilik vardır; sadece beyinsel değil, ama aynı zamanda zihinsel, ruhsal, duygusal, anlksal bir birlik vardır; dahası en çeşitli kültür ve toplumlar ortak üretici ya da örgütleyici ilkelere sahiptirler. İçinde yer alan çok sayıdaki çeşitliliklerin ilkesini kendinde barındıran yine insanlıktır. İnsanı anlamak, onun çeşitlilik içinde birliğini, birlik içindeki çeşitliliğini anlamak demektir. Çokluğun birliğini, tekin çokluğunu kavramak gerekir (Morin, 2010, s. 32).

Morin'e göre eğitim üstelik böyle bir birlik/çeşitlilik ilkesini tüm alanlarda ortaya çıkarmalıdır. O halde eğitimin bu birlik/çeşitlilik ilkesinin ortaya çıkartılmasının güçlüğü nerededir? Böyle bir ilke etik ile ilişki kurmayı gerektirir mi?

İnsanın yapıp-etmeleri onun değerleri duyan bir varlık olmasına dayanmaktadır. İnsan böyle bir yeteneğe sahip olmamış olsaydı hayatı sallantıda kalır, bocalar ve hayatta karşılaştığı olaylar karşısında şaşırır ve rastgele davranışlarda bulunurdu. Hayat akışı içindeki insan şu ya da bu biçimde davranmaya, karar vermeye ve harekete geçmeye mecburdur. Dolayısıyla insan hayatının merkezi “gelmekte olan” üzerinden yürür. İnsanın gerçekleştirilmesi gereken eylemlerini düzenleyen, amaçlarını, hedeflerini belli bir sıraya koyan bir “değer-duygusu” taşımaktadır. İnsan ancak sahip olduğu bu değer-duygusuna dayanarak istediklerini gerçekleştirme olanağına sahiptir (Mengüşoğlu, 1988, s. 97). Eğitilen bir varlık olarak insan değer-duygusu geliştiği ölçüde kendi yaşamına yön verebilir. Değer-duygusunu ahlaki öğütlerle aktarmak bir sonuç vermezken eylemlerini seçenin kişinin kendisi olduğu bilinci, söz konusu duygunun gelişmesi açısından eğitimin önemini göstermektedir. Bazı değerlerin amaç edinilmesi bazı değerlerin ise isteklerin gerçekleşmesi için araç olarak kullanılması insanın değer açısından nasıl eğitildiği ile yakından ilgilidir. O halde eğitim değer ya da değerlerle yakın ilişki içindedir.

Eğitim dediğimiz etkinlik yeni durumlarla baş etmenin bir yolu olarak eğitilene/bireye kendi düşünme edimi üzerinde düşünme fırsatı da verebilir.

Beklenmeyen bizi şaşırır. Bunun nedeni kendi kuram ve düşüncelerimiz içinde kendimizi çok büyük bir güvenlik içinde görmemiz ve bunların, yeniyi kabul etmelerini sağlayacak hiçbir yapıya sahip olmamasıdır. Oysa yeni durmadan ortaya çıkar. Kendini nasıl göstereceği hiçbir zaman öngörülemez, ama geleceği beklenmeli, yani beklenmeyen beklenmelidir. Ve bir kez beklenmeyen geldiğinde, yeni olguyu gerçekten kabul etmekten, aciz kuramın içine onu zorla

sokmaktansa, kuram ve düşüncelerimizi gözden geçirmeyi becerebilmeliyiz (Morin, 2010, s. 11).

İnsan ve yaşam birbirinden ayrılmaz iki varolandır. Yaşam karmaşık, çok boyutlu ve değişken yapılıdır. İnsan da yapısal nitelikleri bakımından pek çok unsuru kendinde barındırır. Yaşam bu denli hızlı ve değişken olunca (özellikle de günümüzde) insanların sadece belli niteliklerinin öne çıkarılması diğer niteliklerinin adeta köreltmeye bırakılması ne kadar gerçekçidir? İnsanın kendini, yakın çevresini ve dünyada olup bitenleri anlaması ve kendi hayatına yön verebilmesi etik temelden hareket etmeyi zorunlu kılar. İnsan-eğitim-yaşam döngüsü, birbirini karşılıklı olarak üreten-oluşturan-kuran ögeler bütünüdür aynı zamanda. “*Gerçekten insani olan her gelişme, bireysel özerkliklerin, topluluğa katılımların ve insan türüne ait olma duygusunun birlikte gelişimini ifade eder*” (Morin, 2010, s. 32). İnsanın kendi bütünlüğünü görebilmesi söylemi, eylemi ve niyeti bakımından onu daha tutarlı ve özerk yaparken; ailesine, içinde yaşadığı topluma, çevreye ve doğaya karşı daha fazla sorumluluk bilinciyle hareket etmesinin de yolunu açar.

Eğitim kavramı pek çok bileşeni içinde barındırır: Aile, okul, çevre, yöntem, araç-gereç, eğiten, eğitilen vs. gibi. İnsana belli bir form kazandırma edimi olarak eğitim, bilerek ya da bilmeyerek eğitileni belli bir yönde geliştirerek istenen sonucu alma çabası olarak da görülebilmektedir. Oysa ister aile, ister okul ya da çevre insanın kendi varlık olanaklarını geliştirebilmesinin ortamını sağlarken eğitilenin değer duygusunu geliştirmekle kalmaz aynı zamanda değer üretme yetisini de kazandırma olanağı sunar. Her insan birçok yeti/yetenekle donatılmıştır. Bunlar işlendikçe insan varlığına özgü kılınmış başarıların ortaya konulmasının yolu da açılmış olur.

İnsanın eğitimi sadece aile ile başlayıp okul ile son bulan bir süreç değildir. İnsan yaşamın akışı içinde yenileme/yenilenme durumlarının içinden geçer. Bu da insanın



kendisini bir gelişim/değişim varlığı olarak ortaya koyması anlamına gelmektedir. Bu durum kaçınılmazdır ve “eğitim, insana has bir fenomen” (Mengüşoğlu, 1988, s. 175) olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsan kendine özgü fenomenlerini yaşarken çoğu zaman farkında olarak, bazen de farkında olmadan eğitilen olur. Günlük hayat içinde pek çok karşılaşma -kişi-kişi, kişi-grup, kişi-durum vs. insanı eğitilen durumuna getirir.

Örneklilik etmenin eğitimin aracı ortamları olduğunu ifade eden ve eğitilenin bireysel ekseninden çıkarak kendisini başkasının yerine koyabilme yeteneğini geliştirmesindeki yerini ve önemini vurgulayan Çotuksöken’e göre bu, eğitimdeki amaçların tümelliği ve evrenselliği gözetmesiyle mümkün olabilecektir.

Bilgi alanında, insanın bilmeye ilişkin yöneliminde öteden beri tümel olana ağırlık veren felsefe, eylem alanı söz konusu olduğunda da evrensel olana ağırlık vermektedir; bütün filozofların çabası tümelliğe, evrenselliğe, nesnelliğe yöneliktir. Felsefi bakış açısıyla beslenen eğitim de tümelliği, evrenselliği, nesnelliği gözetecektir (Çotuksöken, 1996, s. 51).

Bu eğitim, insanın öne çıkarılmasını sağlar. Bu anlamda “hümanist” bir eğitim olarak bu eğitimin önemi şuradadır:

Böyle bir eğitim bireyselliklere saygı gösteren ama bununla birlikte öznellikleri öncelleyen, bireyin toplum içinde, diğer bireylerle ilişkileri içinde kendini daha iyi ifade edebileceğine ilişkin yargının –kanının- öne çıktığı bir eğitim olacaktır. Bu eğitim kendisini başkasının yerine koyabilmeyi; ötekini de, başkasını da hesaba katmayı bireylere, gündelik, sıradan bir davranış biçimi olarak benimseten bir eğitim olacaktır. Ancak bunların salt yazılı kurallar ya da güzel ama, boş söz olmaktan kurtulabilmesi için örneklerle gereksinme vardır. Özellikle toplumda yön verici durumda olan mekanizmaların temsilcileri (yöneticiler, politikacılar, iletişim alanında etkili olan herkes, hukukçular, ana-babalar) belirtilen doğrultularda örneklilik etmek zorundadırlar (Çotuksöken, 1996, s. 51)

Eğitimi büyük ölçüde bir insanlaşma süreci olarak ifade eden Hacıkadiroğlu için de eğitileni işbirliği paydasına dahil eden bir durum söz konusudur.

Bir çocuk, yetişme süreci içinde insanlığını kazanmaktadır. Bu süreç içinde, bir bakıma, insanlığın yüz binlerce yıllık insanlaşma serüvenini yeniden yaşamaktadır. Eğitim ve öğretim bu insanlaşma sürecinin bir düzen içinde geçmesini sağlayarak en kısa zamanda en iyi insanın yetiştirilmesini amaçlar (Hacıkadıroğlu, 1996, s. 33).

Söz konusu insanlaşma sürecine bağlı olarak, eğitilenin özgür bir biçimde toplumla işbirliğine dâhil edilmesinin önü açılmış olur.

Her çocuğun içinde doğduğu toplum, belli bir fiziksel ve kültürel altyapı üzerinde, özgürleşmeye götüren işbirliğini gerçekleştiren insanlardan oluşmaktadır. Eğitimin amacı da, çocuğun, ileride katılacağı işbirliği düzeni için en uygun insan olmasını sağlamaktır (Hacıkadıroğlu, 1996, s. 33).

İnsanı bir değer olarak görebilme öncelikle insanı/eğitilene bir değer olarak, değerli bir varlık olarak görebilmenin ön koşulu olarak karşımıza çıkmaktadır. Kendi bireysel yaşamına ve ait olduğu türüne saygı duymayı, değerleri duyan bir varlık olarak etik değerleri eylemlerine yansıtabilmeyi ve eğitilen olarak hak ettiği muameleyi görebilmeyi temel bir bilgi olarak eğitime dâhil etmek felsefi bir anlayışı eğitime dâhil etmek anlamını taşımaktadır.

## **2.4 Eğiten Varlık Olarak İnsan**

“Eğitim nedir?” sorusu “insan nedir?” sorusu yanıtlanmadan anlam kazanacak bir soru değildir. Bu soru aynı zamanda insan dünyasını da yakından ilgilendirir. Çünkü insan her şeyini kültür dünyasında ortaya koyar; her şeyini kültür dünyasına borçludur. İnsan felsefesinin felsefenin temel disiplinlerinden biri olması yirminci yüzyılın sonlarında gerçekleşmiştir. İnsan fenomenleri, felsefe tarihi boyunca filozofları belli yönleriyle

ilgilendirmiştir. “Bunun böyle olmasının temelinde felsefenin temel sorularını ele alan alanlar olarak *varlık, bilgi ve mantık* dallarının *insan* sorunu dolayında *etikle* tamamlanıp bütünleşmesi vardır” (İyi, 2006, s. 57). Ancak felsefi antropolojiyle birlikte (ontolojik temelli) insanın özerk bütünlüğü somut bir inceleme alanı olabilmıştır.

“*Felsefi bir bilgi olan antropolojinin çabası, insanı tanımaktır; insanı varlık-yapısı bakımından öteki canlı varlıklardan ayırdeden yanını görmektir*” (Mengüşoğlu, 1988, s. 42). Eğitene düşen görev kendi türünü, dolayısıyla kendini ve eğiteceği varlığı tanıması gerekir ki ona form kazandırma nasıl gerçekleşecek ve sonuçları açısından nasıl değerlendirilecektir?

Bu antropoloji, önyargısız, yalın, naiv bir görüşten kalkar; herhangi bir önvarsayımaya başvurmadan saptanabilen, temelini insanın somut varlığında, somut yapıp-etmelerinde bulan fenomenleri ele alır. Bu fenomenler, ne sadece psişik, ne de biyolojiktirler. Bir bütün olarak incelenmesi istenilen somut insan ne demektir? Bunun anlamı şudur: İnsan bilim tarafından uydurulmuş bir kavram değildir; o bütün yapıp-etmeleriyle birlikte öteki varolan şeyler yanında yerini alan bir varlık-alanıdır (Mengüşoğlu, 1988, s. 49).

İnsan somut varlığı ile yaşama dünyasına katılır. İnsanı ve onun dünyasını anlamak ve açıklamak için onu fenomenleri ile birlikte değerlendirmek realiteyi ve problemleri de göz önüne almaktır. Mengüşoğlu’ya göre insan problemleri konu edinildiğinde eğer fenomenlerden değil de kavramlardan hareket edilirse çabalar sonuçsuz kalır.

Herhangi bir kavramdan –bu kavram neyin kavramı olursa olsun- kalkılırsa, antropolojik problemlerde ontolojik temel kaybedilir; yani fenomenlere uygun sonuçlara varılamaz. Zorlamalara, kurgulara başvurulur (Mengüşoğlu, 1988, s. 48).

İnsanın eğitilebilir ve eğiten bir varlık olması onun toplumsal-tarihsel-kültürel-doğal<sup>4</sup> bir varlık olmasıyla yakından ilişkilidir. İnsanı varlık bütünlüğünde ve fenomenlerinde yakalamak ve insan problemlerine bu açıdan bakmak, onun varlığını kavramlara sıkıştırmamak anlamına gelir ki, bir eğitimin idesinin oluşturulmasının güçlüğü de buradan gelmektedir.

Eğitim ortamlarının en temel iki unsuru olan öğretme ve yaptırma eğiten tarafından gerçekleştirilir. Ancak eğiten kendi eylemliliğinin sonuçlarının eğitilene ne ölçüde etkilediğine duyarsız kalamaz.

İlk bakışta eğitimin eylemsel yönü dikkati çeker. Çünkü, eğitmek; yetiştirmektir, büyütmektir, bakmaktır, geliştirmektir bir bakıma. Yapma edimi olmadan, yani bir hareket, bir davranış olmadan eğitim ortamından söz edilemez. Gerek eğiten gerekse eğitilen hep bir eylemlilik halindedir. Eğiten hem kendi başına bir eylem üretir, örneğin; konuşur, yürür, oturur, kalkar vs. hem de eğitilene bir içerik aktarırken, gösterir, yaptırır, uygulatır. Eğitilen açısından da durum benzerlik gösterir. Eğitilen de kendi payına düşen eylemlerde bulunur, örneğin; bir beceriyi kazanırken yapa yapa öğrenir. İster en basit teknik bir konunun isterse en soyut kültür konusunun öğretilmesi veya öğrenilmesi olsun eğitim, “yapma” ediminden ayrı düşünülemez (Uygur, 2012a, s. 131-132).

---

<sup>4</sup> Bu yaklaşım toplum-tarih-kültür kavramlarının öne çıktığı 19. yüzyıldan beri gündemdedir. Özellikle Hegel’le birlikte kendini gösteren bu ve benzer yaklaşımlar, insan ve toplum bilimlerinin gittikçe önem kazandığının da göstergesidir. Dilthey çizgisinde daha da ağırlık kazanan bu yaklaşım, Türkçe felsefe literatüründe en çok Nermi Uygur ve Betül Çotuksöken’in söyleminde yer almaktadır.

Eğitimde verilen bilgi genellikle kullanılmaya hazır bir bilgi olarak değil daha çok depolanacak ve günü geldiğinde kullanılacak bir malzeme olarak aktarılmaktadır. Kullanılma zamanı geldiğinde ise söz konusu bilgi geçerliliğini yitirmese bile işe yararlılığı azalmış olarak karşımıza çıkar. İnsanın dünya ile kurduğu bağın büyük ölçüde bilgisel bir bağ olduğu düşünüldüğünde; bu bağın canlı tutulabilmesi için aktarılan/öğretilen bilginin bağlarıyla birlikte ele alınması ve işlenmesi insanın olanaklarının gelişmesinde ve artırılmasında önemli bir yer tutacaktır.

Eğitim kavramına açıklık getirirken kuram da göz ardı edilemez. Bilgi olmadan eğitimden söz edilemez. Eğitmek; okutmaktır, bilgi vermektir. Eğiten; öğretendir, eğitilen öğrenen. Eğitimin amacı oluşturulurken, onun belli bir kuramsal temele oturtulması beklenebilir. Bu durum eğitime aktarılan içeriği de bir çerçevede tutar (Uygur, 2012a, s. 133-134).

Eğitim ne sadece “bilgi” ile açıklanabilir ne de sadece “eylem”e indirgenebilir. Her ikisi de eğitimde belli ölçülerde bulunmak durumundadır. Bunun ölçüsü eğitimin içeriğine bağlıdır. En soyut konulardan en somut konulara kadar eğitim bir bakıma *yapmaktır* bir bakıma *bilmektir*. Öğretilecek konunun bazen eylemsel bazen de bilgisel yönü ağırlık kazanabilir. Ancak ağırlık durumu ne olursa olsun bilgi eyleme, eylem bilgiye dönüşmek için birbirine yardım eder. “Kuram ve eylem”i birbirinden bağımsız ele alarak eğitim kavramını yeterince açıklayamayız ( Uygur, 2012a, s. 135).

Uygur söz konusu kavramı kuram ve eylem ekseninde değerlendirmiş ve “*kuram ile eylemdeki birliği parçalayıp bölerek ‘eğitim’i kavramaya çalışmak, deyim kullanılış mantığına aykırıdır*” (Uygur, 2012a, s. 135) ifadesi ile bu birlikteliği dile getirmiştir.

İnsan fenomenleri arasında bir öncelik-sonralık ya da önemli-önemsiz ayrımı yapılamaz ya da birinin diğerine üstünlüğünden söz edilemez. İnsanı insan yapan

fenomenler ancak bütün olarak ele alındığında bir anlam taşırlar. Çünkü insan tüm fenomenlerini kendi somut bütünlüğünde yaşar. Bu fenomenlerin ise büyük ölçüde eğitim fenomeniyle anlam kazandığı söylenebilir. Eğitim fenomeni bir bakıma “çerçeveleyici” olma özelliği ile kendini gösterir. Bu çerçeveleme hem yatay hem dikey özellik taşır. Şöyle ki: İnsanın eğitebilir ve eğitilen olması, hem “şimdi ve burada” olmakla ilgilidir hem de geçmişten geleceğe uzanan bir tarihselliktir. Eğitenin kendi somut bütünlüğünün farkında olması eğitilecek varlığa yönelimini de aynı ölçüde etkiler.

İnsanı bir yandan biyopsişik diğer yandan somut bir bütün olarak ele alan antropolojik yaklaşım, ilk bakışta insanı varlık olarak iki ontik alana ayırıyor gibi görünse de burada bir ikileştirme söz konusu değildir. Bu ikileştirme insanın varlık-birliğini parçalamak anlamına gelmez. Ancak, görüş açısının ikileştirilmesidir (Mengüşoğlu, 1988, s. 180).

Eğitim işlerinde hâlâ çok eski olan, derinliklere kök salan görüşlere yapışıp kalıyoruz; bu görüşler çocuğu, genellikle insanı ontik olarak çeşitli alanlara ayırıyor ve bu alanlardan birisine ve ya bir ötekisine önem veriyor. Antropolojik temellere dayanan bir eğitimden konuşabilmek için, bu eski olan, bu derinliklere kök salan görüşleri bırakmak zorundayız; ve insanı biyopsişik bir bütün olarak ele almaya, ona şekil vermeye, onun “hazır” olmayan, ham çekirdek ve yeteneklerini geliştirmeye çalışmalıyız. Ancak antropolojik bir temele dayanan bir eğitim, insanı bir bütün olarak, yani onun bütün çekirdek ve yeteneklerini geliştirebilecek bir durumdadır. Bundan dolayı eğitimin bir plânını, yahut “idesini” tasarlamak yalnız çok güç olmakla kalmaz, aynı zamanda çok ağır bir sorumluluk taşır. Çünkü insan, her şeyi eğitim sayesinde elde eder; bütün çekirdek ve kabiliyetlerini eğitim sayesinde geliştirir (Mengüşoğlu, 1988, s. 178).

Sadece insanı bir kavrama indirgemeyen anlayış antropolojik bir temelden hareket eder. Kendisi de bir olanaklar varlığı olan insanın eğitimle elde ettiği olanaklar her

zaman geliştirilmeye açıktır. Eğitimin bir “ide”sinden söz edilecekse bu ancak “insan ide”sini içeren bir “eğitim idesi” olabilir.

Eğitimin amacı genel anlamda insana içinde yaşadığı toplumun yaşam anlayışını aktarmaktır. Oysa toplumun yaşamı algılayışı, kendisine ait değerleri değişikliğe uğradıkça amaçlar ve araçlar konusunun tekrar gözden geçirilmesi zorunlu hale gelecektir. Edilginlikten sıyrılmış ve sorumluluğunun farkında olan kişilerin etkinliği eğitimin önemli bir parçası haline gelebilmelidir (Haynes, 2002, s. 76). Eğitimin dışdünyası hem eğitene hem eğitilene sürekli baskı altında tutmaktadır. Çünkü eğitim bir çevre dolayımında gerçekleşir. Özne olmayı başaramamış bir eğitenin, eğitilene özne olmasını da kesintiye uğratabileceği çıkarımında kolaylıkla bulunabiliriz.

Eğitim, amaçsız, araçsız ve içeriksiz gerçekleşebilecek bir etkinlik değildir. Amaç eğitime sürecinin başında ortaya konulan ve en sonunda varılmak istenileni gösterir. Bazen sadece eğitenin bazen de hem eğitenin hem de eğitilene birlikte anlamlandırdığı bir sürecin sonudur. Amaçsız bir eğitimden söz edilemeyeceği gibi, eylemden uzak bir amaçtan da söz edilemez. Çünkü, eğitimde amaç bir değişme/değiştirme başka bir ifade ile olumlu bir yönde gelişme/geliştirme etkinliğidir. Belli bir yetkinlik kazanmak eylem halinde olmayı şart koşar (Uygur, 2012a, s. 132-133).

Eninde sonunda, tektek kişilerin kendi kendileriyle, birbirleriyle ve doğa ile ilişkilerini ayarlamaya yönelmeyen eğitimsel amaç yoktur. Kişiye, kimi dar kimi geniş bir alanda, beceri kolaylığı, kullanma yetisi, yapma gücü, edim alışkanlığı kazandırmaktır amaç (Uygur, 2012a, s. 133).

İnsanın tarihselliğinin bir varlık alanı oluşturması, insanlar ve insan grupları arasındaki yaşanan olayların bu alanda gerçekleşmesindedir. İnsanlar tarihsel süreçte pek çok başarılar ortaya koyar ve bu başarılar hem süreç hem de sonuç bakımından birbirine

içten bağlıdır (Mengüşoğlu, 2008, s. 159). “Gerçekten bütün insan başarılarının bir tarihi vardır. Çünkü insanın kendisi tarihsel bir varlıktır” (Mengüşoğlu, 2008, s. 159).

Etkileyen ve etkilenen bir varlık olarak insan farkında olsun ya da olmasın bir görüş tarzının içinde yapıp-etmelerini gerçekleştirir. Bu yapıp-etmeler ise insan dünyasının zeminini oluşturur. İnsan başarıları bir yandan çağındaki etkin olacak görüş tarzlarının oluşmasını etkilerken, varolan görüş tarzları da insan başarılarının oluşmasını ve niteliklerini etkiler. İnsan başarılarının bir tür aracısı konumundaki eğiten, sahip olduğu görüş tarzını da eğitime aktarmak durumundadır.

Tarihsel varlık-alanını oluşturan insan başarıları ve olaylarının bir sosyal-birliği etkileyebilmesi ile o sosyal-birliğin, hayat, insan, doğa hakkındaki görüşü arasında sıkı bir ilgi vardır. Nitekim aynı kültür çevresi ile anlatılmak istenen şey, hayat, insan, doğa hakkındaki görüşlerin birbirine yakın ya da birbirinin benzeri olmasıdır (Mengüşoğlu, 2008, s. 178).

Bu görüş ortaklığı insan yaşamında olup bitenlerin yönünü belirlemede etkin rol oynar. İnsan başarıları bu görüş ortaklığı zemininde kendine yer açar.

Görüş tarzı, yani sosyal-birlikteki bireylerin, hayat, insan ve doğa karşısındaki tavırları, onları kavrayışları, tarihsel varlık alanındaki başarıları, olup bitenleri etkiler (...) Çünkü tarihsel varlık-alanı, insan başarılarının, insan olaylarının bir varlık-alanıdır; ve onların temelinde daima bir görüş tarzı gizlidir. Bu görüş tarzı, sindirilmedikçe, benimsenmedikçe *yaratmalara* katılmaya olanak yoktur (Mengüşoğlu, 2008, s. 178).

İnsan dünyasının önemli bir bölümünü oluşturan düşünme dünyası; eyleme dünyası ve dil dünyası ile karşılıklı ilişki içindedir. Bu ilişki insan dünyası için üretici-olusturucu-kurucudur. Görüş tarzı, insan dünyasını büyük ölçüde eğitim yoluyla belirleyen en önemli faktörlerden biridir.

Tarihsel varlık-alanı bakımından önemli bir determinasyon ilkesi olan görüş tarzı, ne hazır bir şekildedir, ne kendiliğinden şekil kazanır, ne de onun şekil kazanmasını sağlayan etkenler



hafife alınabilir. Onun oluşu kısa bir zamanın işi olmadığı gibi, tek bir etkenin işi de değildir. Onda yüzyılların, çeşitli ilke ve faktörlerin payı vardır. Bu ilkelerin en önemlileri eğitim, değerler, gelenek gibi determinasyon ilkeleri ve dinsel görüş, bilimsel ve felsefi bilgi gibi önemli etkenlerdir (Mengüşoğlu, 2008, s. 184).

Bu etkenlerden biri olan eğitim, bir görüş tarzı kazanmanın yolunu açarken, bir sonraki kuşakların insan ve değer konusunda belli bir düşünce geliştirmelerinde de önemli bir rol oynar.

Bir sosyal-birliğin insan, hayat, doğa hakkındaki görüşü, ancak eğitim yoluyla şekil kazanır ve gelişebilir. Çünkü ancak belli bir eğitim sistemiyle yeni yetişen kuşaklar yoğrulur, belli bir görüş yönü kazanabilir (Mengüşoğlu, 2008, s. 184).

Bir görüş tarzı edinmek, bu görüş tarzını geliştirmek, çağın şartlarına göre zaman zaman yeniden gözden geçirmek, insanın olanaklarını yaratıcı bir biçimde bu yönde ilerletmek anlamına gelir; insan varlığının dünyaya açık oluşu ve içinde yaşadığı topluluğun değişime istekli oluşu bunda etkilidir. Değerlerin çoğunlukla toplumun tamamını kapsayan eğitim etkinliği yoluyla aktarıldığı düşünüldüğünde eğitim ve değer ilişkisi, bir yandan topluluğun görüş tarzı içinde şekillenir, diğer yandan eğitime değer aktarıcısı görevi ve sorumluluğu verir.

Fakat bir sosyal-birliğin görüş tarzını değiştirmek, ona yeni bir yön vermek, sanıldığı gibi kolay değildir. Bunun elde edilmesi, köklü bir eğitim sisteminin uygulanmasına bağlıdır. Böyle bir eğitim sisteminin amacı, her şeyden önce belirlenen bir görüş tarzının benimsenmesi, sindirilmesi üzerinde toplanmalıdır. İmdi böyle bir eğitim sistemi, deneysel, gelip geçici önlemler almaya değil, hakiki, halis bir eğitim-idesine dayanmalıdır. Böyle bir eğitim sistemi, yeni yetişen kuşaklarda sosyal-birliği ilerletecek, geliştirebilecek halis yüksek değerlerle birlikte araç-değerlerin uyum içinde uyanmasını hedef edinmelidir. Fakat böyle bir eğitim sistemi uzun vadelidir; sabır ve süreklilik ister. Bu alanda acele yargıların, deneysel önlemlerin bir yeri olmamalıdır. Bu alanda alınacak önlemler, verilecek yargılar, bilimsel ve felsefi bir temele dayanmalı; şimdiden çok geleceği göz önünde bulundurmalı; böyle bir eğitim

sisteminde *sayı* düşüncesinden çok, nitelik düşüncesi ağırlık kazanmalıdır (Mengüşoğlu, 2008, s. 185).

Bir eğitim idesinin yeni yetişecek kuşaklarda hem sosyal-birliği ilerletecek olması, hem de aynı zamanda yüksek-değerler ile araç-değerleri bir arada uyum içinde vermeyi hedeflemek insanın somut bütünlüğünü dikkate almak ve insan dünyasını gerçekçi bir biçimde değerlendirmek anlamına gelir. Çünkü insan ne sadece günü birlik ihtiyaçlar varlığıdır ne de sadece yüksek değerler varlığıdır. İnsan aynı zamanda disharmonik, farklı, karşıt nitelikleri kendinde taşıyan bir varlıktır da.

Eğitim yoluyla form kazandırma, eğitene belli bir görüş tarzı içinde hareket etmeye yönelttiğinde eğitilene belli bir görüş tarzına uydurma insanın değerli bir varlık olmasıyla örtüşmez. Bu görüş Mengüşoğlu'nun şu ifadelerinde de görülmektedir.

Fakat insan, hiçbir alanda hazır başarılarla konmadığına, onun bütün başarıları, kendi emek ve çalışmalarının, çabalarının, didinmelerinin sonucu olduğuna göre, belli bir görüş tarzını, insanın kendisinin edinmesi gerekir (Mengüşoğlu, 2008, s. 184).

İnsan kendi görüş tarzını oluştururken farklı görme biçimleri olduğunun da farkına varabilir. Bu da kişi-insan idesi ayırımına varılmasını sağlayabilir.

Eğitim yoluyla insanın hak ve adalet duyguları geliştirilebilir ve insan başarıları gelişen bir yöne çevrilebilir; ve kendisi de bu başarıların sadece alıcısı olmakla kalmaz, aynı zamanda bu başarıların yaratıcısı da olur (Mengüşoğlu, 2008, s. 185).

Yaşadığımız dünyanın içinde bulunduğu durum dünü ve bugünü oluşturan insanların eseridir. Bu insanlar nasıl bir amaçla eğitilmişlerdir? Bu soruya verilecek cevap farklı farklı olsa da eğitimde amaç eğitilene önceden belirlenen davranışlar kazandırmayla sonuçlanmıştır. Önceden belirlenen ve istenenler ise topluluğun ve ya kültürün değer anlayışıyla koşutluk içindedir. Böyle anlayışların sonucu insanlığı kültürlerarası çatışmalara götürmüştür (Kuçuradi, 2007, s. 17). Yine Kuçuradi'ye göre, eğitim

tarihinde “paideia” sözcüğü ile dile getirilen, eğitime düşünsel/bilgisel yeteneklerini ve etik yeteneklerini birlikte geliştirme imkânı veren bir eğitim ancak bu tür sorunlara çözüm olabilir.

Kişinin düşünsel/bilgisel yeteneklerini geliştirmesine yardımcı olan eğitim: eğitilenin, bilmek istediğini nesneleştirme ve doğrudan doğruya –başkasının gözlüklerini kullanmadan- bilmesini sağlayan, onu kendi gözleriyle görmesini sağlayan eğitimidir; öyle ki böyle bir eğitimden sonra kişi, hayatta da bunu kendi başına yapabilecek duruma gelsin. Bu, eğitime nereye bakacağını gösteren eğitimidir; baktığı yerde ne göreceğini söyleyen eğitim değil (Kuçuradi, 2007, s. 17-18).

Bireylerin sadece düşünsel ve bilgisel yönlerinin geliştirilmesi eğitim için tek başına yeterli değildir. Eğitimde etik yeteneklerin de geliştirilmesi hedef olarak değerlendirilebilir. Eğer bireyin etik yönleri de geliştirilirse kendisi gibi tüm insanları ortak bir payda olan ‘insan olma’ kimliğinde görebilir. Böyle bir bakış başkalarına araç olarak değil, amaç olarak davranmayı birlikte getirir (Kuçuradi, 2007, s. 17).

Eğitim kavramı insanın varlığının bir ön koşulu olarak düşünüldüğünde, diğer bir ifadeyle insanın insan olarak yaşamını sürdürmesinde eğitimin vazgeçilmezliği ön görüldüğünde eğitim bir insan hakkı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eğitim kavramını insan dünyası açısından özetlemek gerekirse, “insanı hem ontolojik hem epistemolojik olarak bireysel ekseninden çıkarmayı amaçlayan eğitim” (Çotuksöken, 2012, s. 57) bir bakıma insana kendini hatırlatmaktır. Ona insan olduğunu unutmaması gerektiğini vurgulamaktır. Böylelikle, başta kendi varlığı olmak üzere tüm insan dünyasını oluşturan varolanları nesneleştirme, insanın bir tür nelik sorgulaması yapmasının da yolunu açmaktadır.

Eğitimi, her türlü ilişki ve iletişim biçiminin olmazsa olmazı olan insan-dünya-bilgi çerçevesinde ele alan yaklaşım biçimi, insana özellikle önemli bir yer ayırmakta ve tüm

varolanların belirginleşmesini, bilgi bağlamına taşınmasını insan etmeniyle ilgisi içinde değerlendirmekte; insan-varlık bilgisi (antropontoloji) yaklaşımıyla tüm varolanları “nesne kılma”, “nesneleştirme” amacını gütmektedir. Öyleyse bu noktada benimsenen varlık anlayışıyla insan anlayışının bir bütünlük içinde insan-varlık bilgisi çerçevesinde ortaya çıktığını, başka bir deyişle, antropontolojinin, eğitim olgusu ve kavramıyla bağlantısı içinde temele alındığını daha baştan ileri sürebiliriz (Çotuksöken, 2012, s. 130).

Kavramlar yoluyla iletişim kuran bir varlık olarak insan, yaşadıklarını iletebilme bakımından dilde var eder. İnsan problemlerinin çoğunluğu fenomenler alanında gerçekleşiyorsa ve insanın insanla olan antropolojik ortaklığı görmezden geliniyorsa, eğitim kavramını incelerken insan fenomenlerine yönelmek bir zorunluluk gibi görünmektedir. Bu zorunlulukta “kavram” ve “olguyu” birlikte ele almak insanı ve onun dünyasını anlamanın bir yolu olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitenin varolanı nesne kılma becerisi eğitilene de aynı biçimde yaklaşma gereğini ortaya koymaktadır. Öğretmenliği bir sanat olarak değerlendiren Rousseau’ya göre bu sanat “*çocuğun dikkatini hiç yararı olmayan önemsiz şeyler üstünde yoğunlaştırmak değildir, uygar bir toplumun iyi ya da kötü düzeni hakkında akıl yürütebilerek, yerinde hükümler verebilmesi için onu bir gün mecbur kalacağı önemli ilişkilere yaklaştırmaktır*” (Rousseau, 2009, s. 358) şeklinde ifade eder. Rousseau öngördüğü eğitim düzeninde hem bir birey olarak hem de bir vatandaş olarak insanın şerefini kazanabilmesinin yollarını aramaktadır (Küken, 1996, s. 159). İnsanın birey oluşu ve aynı zamanda toplumsal bir varlık oluşu onu gerilimlerin ve arada kalmışlığın zorluğunu her zaman hissetmesine neden olmuştur. Bu söz konusu antropolojik sıkışmışlık eğiten ile eğitilen arasındaki ilişkilerin de belirleyicisi olabilmektedir.

Nietzsche de eğiticiye verdiği değeri şu şekilde ifade etmektedir:

Senin gerçek öğretmenlerin ve yetiştiricilerin sana senin kendi varlığının, eğitime ve yetiştirilme yeteneğinden tamamen yoksun olan, buna karşılık her olayda eli kolu bağlanarak felç edilmiş ve ulaşılması güç olan o varlığının, gerçek anlamını ve temel malzemesini göstereceklerdir. Eğitimcilerin senin kurtarıcılardan başka bir şey olmayacaktır (Nietzsche, 2009, s. 12).

İnsan varlığı gördüğü muameleyi bir bakıma model olarak almakta, kendi yaşamına geçirmektedir. Eğiten varlık olarak insan, eğitilen ile toplum arasında en önemli bağı oluşturmaktadır. Eğitenin tutum ve davranışları, eylemleri eğitilen açısından örnek oluştururken, eğitenin etik yeteneklerinin gelişmişlik düzeyi eğitilenin birey olmasına önemli katkılar sunabilmektedir. Etik ilişkilerin en yoğun biçimde yaşandığı bir etkinlik alanı olarak eğitim, birey olmayı başarabilmiş eğitenler ile ancak gerçek anlamını bulabilmektedir. İnsanın değerli bir varlık olduğu, onun değişebilen, kendisine olanaklar sunulduğunda gelişebilen ve değer üretebilen bir varlık olduğu bilgisine sahip bir eğiten, ancak eğitimde etik ortamların oluşmasına katkıda bulunabilecektir.

### 3. ETİK AÇIDAN EĞİTİM

#### 3.1 Etik Bir Bilgi Olarak Değer Bilgisi

Eğitim sadece etik boyutu olan bir etkinlik değil tamamı etik bir etkinliktir. Çünkü eğitim en genel anlamıyla önceden belirlenen, istenen, amaçlanan davranış kazandırma olarak tanımlanmaktadır. Kişiyi istenen davranışı kazandırmak istenenin neye göre, kime göre, hangi ideale göre olduğunu ayrıca belirlemek son derece önemlidir. Belli tek bir kavramdan hareketle insanı belirleme, eğitim söz konusu olduğunda insan fenomenlerinin tümünü dikkate almamak demektir. Bu durumda insana yönelirken “bilgi” temeli göz ardı edilmiş olur.

Eğitim etkinliği söz konusu olduğunda insan bilgi ve eyleme alanını bazı durumlarda tek başına bazı durumlarda birlikte ele almak durumdadır. Eğiten ve eğitilen olarak insan bilen ve eyleyendir çoğu zaman. Eylemlerimizi belirleyen, bizi o eylemde bulunmaya bu ya da başka şekilde eylemeye götüren, eylemimizi seçmemizi sağlayan, bir bakıma onu bizim için değerli kılan şey, “değer” ile olan ilişkimizdir. Bir insan etkinliği olan eğitim ile değer ilişkisine bakmadan önce insan-değer ilişkisine bakmak gerekir.

“İnsan” ve “değer” ilişkisini farklı ilişki boyutlarında ele almak mümkündür. Kişi ve insan ayrımının altını özellikle çizen Kuçuradi’ye göre değer ve değerlerin de farklı planda ele alınması kaçınılmazdır. Bu durum insanın varlık yapısı ile yakından ilişkili farklı fenomenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Kuçuradi kişi/insan, değer/değerler ayrımını şu şekilde ortaya koyar:

“ ‘İnsanın değeri’ başka, ‘insan değerleri’başkadır. ‘Kişinin değeri’ başka, ‘kişi(nin) değerleri’ başkadır. ‘B i r kişinin değeri’ başka, ‘bir kişinin değerleri’ de başkadır” (Kuçuradi, 2010, s. 40).

Bir kişiden hareketle kişi olmaya, kişi olmaktan hareketle insan olma durumunun farklı fenomenler içerdiğini görmek bilgiyi temele almak anlamına gelmektedir. Buna “insan idesi”nden yola çıkmak da diyebiliriz. Varolma ve bilme düzlemlerinin farklı olmasından dolayı insan ve değer ilişkisinde birbiri içine geçmiş olan değer/değerler ayrımını her zaman göz önünde bulundurmamak bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Kuçuradi insanın değerini, insanın varlık yapısına, varlıktaki özel yerine dayandırmaktadır. Bu özel yer aynı zamanda insanın temel haklarının dayanağıdır.

‘İnsanın değeri’ derken kastedilen, insanın, cins olarak insanın, diğer varlıklarla (insan olmıyan herşeyle) ilgisi bakımından özel durumu ve bu özel durumdan dolayı kişilerin insanlararası ilişkilerde sahip olduğu bazı haklar, başka bir deyişle insanın varlıktaki özel yeridir. Dünyaya gelen her kişinin yaşama, beslenme, eğitilme hakkı, dokunulmazlığı, kısaca çeşitli uluslararası bildirilerde ve anayasalarda birçoğu “insan hakları” adı altında toplanan —ama hergün binlerce defa çiğnenen— haklar, temellerini insanın değerinde bulurlar (Kuçuradi, 2010, s. 40).

Kuçuradi “insanın değerlerini de şöyle belirlemektedir:

‘İnsanın değerleri’nden kastedilen şey, cins olarak insanın bütün başarılarıdır: bilgi, bilimler, sanatlar, felsefe, teknik, moraller, kültürlerdir. Bunlar, insanın varlık imkânlarının gerçekleşmesidir; varlık şartlarının ürünü olan fenomenlerdir. Ürünlerini kişilerin birbirine bağlı olarak ortaya koydukları bu başarılar, kişi-üstü değerler olarak insan dünyasının belli başlı öğelerindedir (Kuçuradi, 2010, s. 40).

İnsanın aynı zamanda toplumsal bir varlık olmasının sonucu olarak “kişi değeri” kazanması değer ve değerler bakımından, ayrıca insan ilişkileri bakımından önem taşımaktadır. Bu ayrımı da Kuçuradi şu şekilde ifade etmektedir:

'Kişinin değeri', kişinin toplumla ilgisi bakımından özel durumdur. Kişinin bir sayıdan fazla birşey olması, "insan hakları" bakımından diğer kişilerle eşitliği, hiçbir şekilde araç olarak kullanılmaması gerekliliği ve bu gibi şeyler kişinin değerinin ifadesidir (Kuçuradi, 2010, s. 40-41).

İnsanın değerlerinin yanında bir de "kişi değerleri" önemli bir kavram olarak karşımıza çıkar.

'Kişinin değerleri', kişilerarası ilişkilerde doğrudan doğruya veya dolaylı olarak ortaya çıkan sevgi, dürüst olma, bağlılık, saygı, âdil olma gibi ve açık düşünebilme, doğru bağlantılar kurabilme gibi kişi imkânlarıdır (Kuçuradi, 2010, s. 41).

Toplumun bir üyesi olan kişinin, kişilerarası ilişkiler söz konusu olduğunda artık karşımıza tek tek kişiler olarak çıkması insan varlığının tüm imkânlarının "bir kişi"de görünür kılınmasıdır. Kim olduğumuzu, aynı zamanda yaşamla bağımızı ortaya koyan, ayrıca insanlarla ilişkilerimizde özne oluşumuzun olanağını sağlayanlar kendi değerimiz ve kendi değerlerimizdir. Kuçuradi bunun için de "o kişi olma" temelinde değer ve değerlerin fenomenolojik ayırımını yapar:

'Bir kişinin değeri' ise diğer kişilere göre onun o tek olan yapı bütünlüğüne sahip olması, onun o kişi olma özelliği ve bütünlüğünün bu özelliğinden dolayı diğer kişilerden farklı imkânları, farklı yaşantıları, farklı gerçekleştirmeleridir. Bir kişinin kahraman, özgür, dürüst, seven... bir kişi olmasının ifadesidir kişinin değeri; bir Brand'ın, bir Prometheus'un, bir Antigone'nin, bir Schweitzer'in, bir Küçük Prens'in değeri (Kuçuradi, 2010, s. 41).

Bir kişinin değerleri ise kişi değerlerinden farklılık gösterir.

'Bir kişinin değerleri' de, o kişinin yaşamında ön plâna koyduğu değerler; yaptıklarında, yaşamında ağır basan kişi değerleri ve diğer değerlerdir (Kuçuradi, 2010, s. 41).

Genelden özele bir kavram içeriklendirilmesi olarak da düşünebileceğimiz bu türden ayırımlar insan dünyasını bilgisel bağlamda kavramamıza yardımcı olmaktadır.



Kuçuradi'ye göre değer ve değerler ayrımı, bu konuya ilişkin sorunlara bakarken daha da belirginleşir. Her iki durumdaki bilgisel plan farklılık göstermektedir. Çünkü nesne edinilenler farklı farklı fenomenlerdir. Değer, çeşitli bağlamlarda ele alındığında genellikle olumlu bir anlam taşır ve kendi türünden şeyler arasındaki özelliğini belirtir. Bu özelliklerin saptaması yapılırken bazen değerlendirme bilgisel temelde yapılabildiği gibi, ezbere de yapılabilmektedir. Böyle bakıldığında “*değer, tür olarak insanın varlığa kattığı bir bilinç boyutudur*” (Kuçuradi, 2011, s. 190).

Etik değerden söz ediyorsak, değerlendirme konusu yapılan, eylem ya da kişidir ve eylem de kişi de gerçektir. “*Etiğin çerçevesi içinde bakıldığında değer sorunları, insanlararası ilişkilerde ortaya çıkan sorunlardır: başka bir deyişle ‘değer’, eylemlerin ve kişilerin bir özelliği olarak karşımıza çıkar*”. Bir eylemin ve bir kişinin değerinin ortaya konulduğu böyle durumlarda; eylem diğer eylemlere göre, kişi de diğer kişilere göre özelliğini göstermiş olur (Kuçuradi, 2011, s.190).

Buradan hareketle, bir eylemin değerinden söz edildiğinde, insan olan herkes için ifade ettiği anlam, felsefi bir bilgiye dayandırılmış ve insan olanaklarının bilgisi dikkate alınmış demektir. “*Gerçek eylemlerden edinilen bu felsefi bilginin, belirli bir etik ilişkide bir eylemin değerlendirilmesinde kullanılması veya oluşmasında belirleyici olabilmesi, değerlendirmede veya eylemde bulunan kişinin bu bilgiye en azından sahip olmasını gerektiriyor*” (Kuçuradi, 2011, s. 192). İnsanı dikkate alarak yapılabilecek böyle bir değerlendirme, değerlendirmeyi yapan açısından olduğu kadar değerlendirilen açısından da önem taşımaktadır.

İnsan farkında olsun ya da olmasın yaşama dünyasını düzenleyebilmesi açısından kendini bilmeye her şeyden çok ihtiyaç duymaktadır. Kendi dünyası bakımından özne, toplumsal yaşam açısından birey ve kendi türü bakımından insan olma, insanın “değer”

ile olan ilişkisini bilgisel açıdan görmeyi karmaşık bir hale getiriyor gibi görünse de felsefenin ortaya koyduğu bilgi yol göstericidir.

Öyleyse etik değerler, kişileri içine, insanlarla ilişkilerinde gerçekleştirebilecekleri eylem ve yaşantı olanakları oluyor. Ama ancak bazı insanlar gerçekleştiriyor bu olanakları yaşamda. Onlar bu olanakları gerçekleştirmekle 'etik değerleri' gerçeklik alanına katıyorlar (Kuçuradi, 2011, s. 193).

İnsanın değeri ve insan değerlerini hem birlikte hem de ayrı ayrı ele almaya, diğer bir ifadeyle soru konusu yapmaya başladığımızda “insan nedir?” sorusu yine temel soru olarak kalmaktadır. Kuçuradi'ye göre insan kavramımız felsefe açısından bakıldığında şöyle ifade edilebilir:

Felsefede insan üzerine —: tür olarak insan üzerine — ortaya konan bilgi, en genel dile getirilişiyle “insan nedir?” sorusunu yanıtlamayı, çok defa da insanın diğer varolanlar arasındaki yerini belirlemeyi amaçlar. İnsanın yapıp ettiklerine ve ortaya koyduklarına bakılarak ortaya konan bu bilgi, insanın (doğal) yapısının —: tür olarak tekliğini oluşturan özelliklerin— bilgisidir. Bu özelliklerin bilgisi, insan kavramımızı oluşturur (Kuçuradi, 2011, s. 178).

İnsanın, tür olarak özelliğini oluşturan etkinlikleri onun değerini gösterirken, kendi olanakları çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilirler.

İnsanın yapısının özelliğini meydana getiren öğeler arasında belli başlı bir kategori, insanın etkinlikleridir: bilme, değerlendirme, eylemde bulunma, çalışma, yaratma ve diğer etkinlikleri. Kişilerce çeşitli tarzlarla gerçekleştirilen bu etkinlikler, bize insanın olanaklarının tanıttıkları. Bu olanaklardan bazıları ise, tür olarak insana diğer varlıklar arasında özel yerini —: değerini— sağlarlar (Kuçuradi, 2011, s. 178).

İnsan etkinlikleri işlevsel olarak karşımıza çıktığıdaysa insanın değerlerini bize gösterirler.

Şimdi, insanın özelliğini meydana getiren etkinlikler belirli bir şekilde, o etkinlikler olarak amaçlarının bilincinde ve işlevleri yerine gelecek şekilde kişilerce gerçekleştirildiğinde —söz gelişi ampülü yapan bilim, bilginin ya da adaletin ne olduğunu göstermeye çalışan felsefe, *Calais Burjualarını* yapan sanat, *ombudsman*'ı getiren hukuk, insan haklarını korumaya yönelik ilkeleri etkili kılmaya çalışan siyaset olarak karşımıza çıktığında—, insanın değerlerini oluştururlar (Kuçuradi, 2011, s. 178).

Kuçuradi'ye göre, “ ‘insanın değerleri’ amaçlarına uygun şekilde gerçekleştirilen insan etkinlikleridir. Kişilerce bu şekilde gerçekleştirilen insanın etkinlikleri, bize insanın b a z ı o l a n a k l a r ı n ı n bilgisini sağlar. Bu olanakların bilgisi de, bize insanın değerinin bilgisini sağlar” (Kuçuradi, 2011, s. 178). İnsanın kendi değerinin farkına varabilmesi, olanaklarını sonuna kadar kullanmakla ve bunu talep etmekle olur. Ancak o zaman insan olmanın koşulları yerine gelmiş olur.

Kuçuradi, insanın değeriyle ilgili tüm bilgiyi bize verenin tek tek insanların eylemleri olduğunu söylemektedir. Çünkü biz ancak bir insanın neler yapabildiğine bakarak bazı bilgiler edinebiliriz. Şöyle der:

İnsan etkinliklerini, amaçlarının bilincinde ve işlevleri yerine gelecek şekilde gerçekleştiren, böylece de insanın bu olanaklarının bilgisini edinmemizi sağlayan, tek tek insanlardır. B a z ı kişiler, yapıp ettikleriyle, insanın b u olanaklarının bilgisini edinmemizi sağlarlar (Kuçuradi, 2011, s. 179).

Toplumsal ilişki içindeki insanların, insan olarak olanaklarını gerçekleştirebilmelerinin koşullarının bilgisi bireysel, dolayısıyla da toplumsal değerleri oluşturur. Eğer bunlar talep olarak ortaya konabilirse temel insan haklarını meydana getirir. Bu talepler tarihsel gerçeklik düzleminde insanın değerinin birey olarak kişilerde korunmasının istenmesidir. Bireyin değerleri ya da toplumsal değerler olarak sayabileceğimiz adalet, temel haklarda eşitlik, laiklik bu türden değerlerdir. Dolayısıyla “Bireyin değerleri, insanın değerinin korunabilmesinin —: insanın

olanaklarının kişilerce gerçekleştirilebilmesinin— nesnel koşullarının bilgisidir” (Kuçuradi, 2011, s. 179-180). Kuçuradi’ye göre toplum içinde birey olarak gerçekleştirildiklerinden edinilen bilgi yine insanın olanaklarının bilgisini verir bize. Burada artık etik olandan söz etmek gerekir. Yine olanaklar üzerinden gidecek olursak tek tek kişilerden yola çıkarak insanın değerine ilişkin eylem olanaklarının kişilerce yaratılması ve “değer” olarak ortaya konması çok önemli görünmektedir.

Etik değerler kişinin bazı olanaklarıdır: yaşantı ve eylem olanakları. Gerçekliklerinde ise, başka bir kişiye ilişkin değerlilik yaşantıları tortuları ve bazı kişi özellikleri olarak karşımıza çıkarlar (Kuçuradi, 2011, s. 180).

İnsanın etik kişi olarak değerlendirilebilmesini sağlayan söz konusu olanaklar insan eliyle yaşama aktarılabilmekte ve kişiyi/insanı değerli kılmaktadır.

Böylece, insanı diğer varlıklardan ayıran olanakların kişilerce gerçekleştirilebilmesinin “öznel” koşulları olan ve bir kişinin belirli özellikleri ve yaşantıları olarak karşımıza çıkan etik değerler, insana farklı varlık ilişkileri açısından bakıldığında sözü edilebilecek farklı türden değerlerin en temelinde bulunuyor. Başka bir deyişle: insan olmanın özelliğini oluşturan olanakların gerçekleştirilebilirliğinin koşullarının sürekli yaratılması ve insana özgü etkinliklerin amaçları ve işlevleri yerine gelecek şekilde gerçekleştirilmesi, etik ilişkilere bağlı görünüyor (Kuçuradi, 2011, s. 180-181).

Değer fenomenini anlamının bir diğer yolu da değerlendirme fenomeninden geçer. Kuçuradi’ye göre nesne edinilenin ne olduğuna göre farklı farklı değerlendirme yapılabilir. Şöyle ki, olayların ve durumların değerlendirilmesi; insan başarılarının değerlendirilmesi; tek tek eserlerin değerlendirilmesi; bir insanın değerlendirilmesi; kişi değerlerinin ve kişilerarası ilişkilerde değerlerin değerlendirilmesi birbirinden farklı bir şeydir. Hatta, bunlardan her birine değer biçmek, bunlara değer atfetmek de farklı fenomenlerdir (Kuçuradi, 2010, s. 45-46).

Konumuz açısından insan-değer-eğitim söz konusu olduğu için “bir insanın değerlendirilmesi” ve “kişi değerlerinin ve kişilerarası ilişkilerde değerlerin değerlendirilmesi” son derece önemli konulardır. Bir değerlendirmenin doğru yapılabilmesi pek çok koşulun bir araya gelmesini gerektirir. Fakat en belirleyici faktör değerlendiren bakımından “insan idesi”nin içeriğindeki anlamda somutlaşır. Kuçuradi’ye göre de böyle bir etkinlik hem değerlendirenin ‘anlama’ kapasitesiyle hem de zihninde önceden oluşmuş ‘insan imgesi’yle yakından ilişkilidir.

Bir insanın doğru değerlendirilmesi, onun yapı bütünlüğünün görülüp anlaşılmasına dayanır. Bu anlama, onu o insan yapan özelliklerini yakalayabilmek, dolayısıyla belirli bir durumda onun nasıl davranacağını az çok kestirebilmek demektir. Bu ise, sürekli bir çabadan öteye gitmez. Bir insanı o insan yapan bazı ana özelliklerini yakalamanın hemen arkasından, değerlendirilenin yapı bütünlüğünün değerlendirenin bir yandan kafasındaki insan örneğiyle—insanlardan beklediği şeylerin bütünü olan insan imgesiyle—, öbür yandansa bildiği diğer insanlarla karşılaştırılması gelir. Bunun sonucu olarak da değerlendirilen, değerlendirenin içinde kendiliğinden yerini alır (Kuçuradi, 2010, s. 56-57).

Bir insanın yapısını anlamak, onu doğru değerlendirmek çaba gerektirir. Bu çaba değerlendirenin bir bakıma aynı zamanda başkaları tarafından değerlendirilen olma durumuyla da yakından ilişkilidir.

Bir insanın değerlendirilmesi için dayanak, değerlendirilen insanın görme gücünün, yapıp ettiklerinin, değerlendirmelerinin, yorumlarının, varsa özel imkânlarının ve bu gibi şeylerin olabildiği kadar tam bilgisidir. Değerlendirenin kafasındaki insan örneğinin nasıl bir insan olduğu, insandan neler beklediği ise; değerlendirenin insan olarak kendi yapısına, kendi kendini eğitmesine, kendi gözlerini eğitime derecesine, değerler dünyasına bağlıdır (Kuçuradi, 2010, s. 57).

Değerlendirenin bu konuda eğitilmiş olması ya da kendi kendini eğitmiş olması değerlendirmeyi bilgi temelinde açıklığa kavuşturmuş olmayı sağlar. Oluşacak sonuçlar da doğal olarak farklılık gösterecektir. Sorgulanmamış her türlü

değerlendirme temelini “iyi”den de alsa doğru bir değerlendirme olmaktan uzak olacaktır. Kuçuradi’ye göre insanın kişi olarak kendi türünün değerine göre hareket etmesi çok da kolay değildir.

İnsan, kendisine kabul ettirilmiş insan örneğine göre değerlendirme yapıyorsa, o, kendisini eğitmemiş demektir. İyi niyetli de olsa bu insan kendi seviyesini aşan insanları anlayamayacak ve doğru değerlendiremeyecektir; kafasındaki insan imgesine göre değer biçecektir. Kendisine kabul ettirilen insan örneğinde hoşgörü varsa sorun yaşanmayabilir, ancak tam tersi bir örnekte insana karşı saldırganlık dahi yapılabilir. İnsanlara kabul ettirilmiş insan imgesi her çağda ve her çevrede farklı farklı olabilir. “İyi” insan ve “kötü” insan örneği moralden morale değişiklik gösterir. Bir moralin olumlu olarak değerlendirdiği değer yargılarının çoğunu kendinde taşıyan insan, o anlayışa göre “iyi” insan niteliğini taşır. Bir insana değer biçme olarak adlandırabileceğimiz ve temelinde ne olduğuna bakılmadan yapılan bu değerlendirme soyut, ezbere dayalı bir değerlendirmedir (Kuçuradi, 2010, s. 57-58).

İnsan nedir? Sorusunu hiç sormamış bir değerlendirmede, iyi insan-kötü insan değerlendirmesinin hazır yargılarla yapılması son derece doğaldır. Günlük hayatı ve ilişkileri kolaylaştıran bu tutum insanı zora sokan bir durum olabilir. İnsan, kendini kendi türü eliyle değerlendirebildiği gibi aynı zamanda değersizleştirebilmektedir de.

Kuçuradi’ye göre *“bir insanın doğru değerlendirilmesinde asıl problem, değerlendiren bakımından ortaya çıkmaktadır. Ne var ki değerlendirilen her kişi, kendisi de aynı zamanda değerlendiren, bu arada kendini de değerlendiren bir kişidir”* (Kuçuradi, 2010, s. 58). Bu türden değerlendiren-değerlendirilen durumlarının içiçeliği insanı değerlendirme yapmaktan alıkoymadığı gibi kendisi gibi özne olanı ya

da özne olmayan bir durumu değerlendirme söz konusu edildiğinde birbirini karşılıklı olarak kurma, yeniden değerlendirme döngüsü ve bir “değer koridoru” oluşmaktadır.

Yaşayan her insan sürekli bir şekilde değerliyerek, değerlendirerek, değer atfederek ve değer biçerek —ya da değerliyerek ve sadece değer atfederek ve değer biçerek— yaşar. Yaptığı değerlemeler, onun değerlendirilmesinin temelini meydana getirir. Ama bu değerlemelerini doğru değerlendirebilmek, değerlendirenin insan olarak çapıyla ilgilidir. Bir insanı doğru değerlendirebilmenin şartlarından biri de, değerlendirilenin yaşantı imkânlarını aşmaması; başka biri de değerlendirenin, değerlendirdiği kişinin çeşitli, özellikle kritik durumlarda nasıl davrandığını görmüş olması ve bunlar üzerinde kafa yormuş olmasıdır (Kuçuradi, 2010, s. 58).

Tüm bunlar insanın/kişinin hangi durumda değerlendiren olduğunu, hangi durumda değerlendirilen olduğunu, değerlendirirken ya da değerlendirilirken bilgi temelinde mi yoksa edinilmiş/öğrenilmiş/öğretilmiş yargılar altında mı kaldığını fark etmesi pek de kolay gözükmemektedir. Her biri, karar veren insanı, eylemlerini seçen insanı ancak kendi edimleri üzerinde düşünmeye yönelttiğinde anlam kazanmaktadır.

İnsanın kendi varlığının değerinin farkına varması, olanaklarının farkında olmasını ve bunları bilerek talep etmesini “bir insanın kendi kendini değerlemesi” olarak nitelendiren Kuçuradi aynı zamanda önemli bir saptamada bulunarak bir bakıma insanı değer parantezinin içine koyduğu gibi parantezin dışında kalmanın da insanın kendi elinde olduğunu vurgulamaktadır. Bunu da şöyle ifade etmektedir:

Bir insanın değerlenmesi ise, o insana her anlamda lâıyk olduğu şeyleri vermek, onları ona sağlamakla olur. Ve bir insanın kendi kendini değerlemesi, çabalar ve didinmelerle, kendine sınır çizmeler ve gözlerini uyanık tutmalarla kendi insansal imkânlarını bile bile ve ısrarla gerçekleştirmeğe çalışmakla olur. Bu, kişinin kendi kendini kurması ve kendi kendini gerçekleştirmesidir (Kuçuradi, 2010, s. 59).

Konumuz bakımından önemli ikinci değerlendirme edimi olan kişi değerlerinin ve kişilerarası ilişkilerdeki değerlerin değerlendirilmesi form (kavram) ve fenomen

ayrımının iyice belirginleştığı bir inceleme alanıdır. Değer'in aynı kaldığı ama yaşanma biçimlerinin değişik biçimlerde ortaya çıkması değer'i bilgi /fenomen/nesne düzeyinde tutarken, değer'in bir kavram olarak görülmesi ise farklı anlama düzeyleri nedeniyle farklı anlamların yüklenmesine yol açmaktadır. Kuçuradi daha çok olanaklar ve kavramlar bağlamında bunun farklılığını ortaya koymaktadır: Çünkü Kuçuradi'ye göre kişi değerleri kavramlar değildir, gerçek yaşantılar ve imkanlar olduğundan kişi değerlerinin kavram olarak görülmesi yanlıştır.

Kişi değerlerinin ve kişilerarası ilişkilerdeki değerlerin hep yeniden değerlendirilebilmesi, bu değerlerin göreliliğini göstermekten çok uzaktır. Aynı değerlerin başka başka biçimlerde yaşanmasıdır bu. Görelilik ise, aynı söze —aynı ada— farklı kişiler farklı anlamlar verdiğinde ortaya çıkar. Bu bakımdan, ancak değerleri kavramlar olarak kabul eden görüşler, değerlerin göreliliğinden söz edebilir; çünkü farklı kişiler aynı değer adından farklı şeyler anlayabiliyor ve aynı sözü kullanırken başka başka şeyler kastedebiliyor (Kuçuradi, 2010, s. 59).

Şu zamana kadarki izleklerimiz bize ahlak ve etik ayrımını doğru bir şekilde ortaya koymamız gerektiğinin ipuçlarını verir. Bu ayrım sağlıklı bir şekilde yapılmadığı takdirde bilgi ile bilgi olmayan birbirine karıştırılacak, sonuçları bakımından da insana/kişiye önemli sorumluluklar yükleyecektir. Değerlerin değerlendirilmesi bilgisel düzeyde yapıldığında ancak etik dediğimiz bilgiye ulaşabiliriz.

Kuçuradi'ye göre kişi değerlerinin ve kişilerarası ilişkilerde değerlerin değerlendirilmesi ve bu değerlerin anlamını ve değerini göstermek etğin işidir. Bu aynı zamanda değerlerin değerlendirilmesi anlamına da gelmektedir. Kuçuradi, değer yargıları ile ilgili durumu ise şöyle ifade eder:

Kişi değerlerine ve kişilerarası ilişkilerdeki değerlere değer biçme ise, genel moral değer yargıları olarak, yani çeşitli moraller olarak karşımıza çıkar. Her moral, bir kavram olarak görülen bu değerleri gerçekleştiren edimlere veya davranış şekillerine biçilen değer ifadesidir. Sadece bir kavram, bir ad olarak kabul edilen bu değerler, ne oldukları



düşünülmeden, içi boş kavramlar olarak, formlar olarak şu veya bu şekilde —iyi, kötü ve bu gibi şekillerde— nitelendirilir; dolayısıyla kendilerine form bakımından bu ad verilebilecek edimlere ve davranışlara bu aynı nitelik yüklenir (Kuçuradi, 2010, s. 60).

Etik yaklaşım bir bakıma kişiden hareketle “durum”u temele alan bilgisel bir etkinliktir diyebiliriz. Aksi takdirde değer’den değil değer yargılarından söz etmiş oluruz. Böyle bir durumda insanın değeri”nden de söz etme imkânı ortadan kalkmış olur. Kuçuradi’ye göre;

Böylece, yapıldığı duruma ve yapana bakmadan, tek tek eylemlere, formlarına göre, görünüşlerine göre değer biçilir. Görünüşte aynı, hatta sonuç bakımından aynı, ama, temel, anlam ve değer bakımından birbiriyle ilgisi olmayan eylemler —dolayısıyla kişiler— aynı muameleyi görür; aralarındaki değer farkı, dolayısıyla bunları yapanların kişi olarak farkı görülmez olur (Kuçuradi, 2010, s. 60-61).

Eylemin değerini belirleyecek ölçü nedir? Bu soru en temel ve aynı zamanda en genel soru olarak kalmaya devam etmektedir. Tüm eylemlerimizin dünyaya yönelişimiz olduğunu ve bu yönelişte kendisi ve kendisi olmayan ilişkisinin kurulduğunu söyleyen Çotuksöken bunun da insan, dünya ve bilgi arasındaki kesişme noktasında gerçekleştiğini ileri sürer. Dolayısıyla farkında olsun ya da olmasın insan için her karşılaşma bir bilgi bağlamı taşır. Etik bilgi olarak adlandırabileceğimiz bu yön insandan dolayı varlık kazanır. Çotuksöken etik ile ahlak ayırımına şöyle ifade etmektedir:

Varolana yönelen, eylemde bulunan, seçen, karar veren, değerlendiren, yargıda bulunan bir varlık olarak insan, belli bir bilinç ve bilgi düzeyinde başkalarının eylemleri üzerinde ve kendi eylemleri üzerinde düşünür. Bu düşünmenin sonunda ortaya çıkan bilginin adı etik, ahlakın bilgisi ya da ahlak felsefesidir. Böyle bir belirlemeye göre ahlakın bilgisi, ahlak felsefesi ya da etik, insanlar arasındaki ilişkide bir bakıma olağanlığı içinde ortaya çıkan ve adına “ahlak” ya da “toplumsal ahlak” dediğimiz topluluk ya da toplum içindeki insanların eylemlerini yöneten ve belirleyiciliği ağır basan “eylem kuralları”ndan, çoğun ahlaksal-kültürel-yerel normlardan

farklı olarak, eylem-özne, eylem-kural, eylem-değer, eylem-dil ilişkisini çözümlenmeye çalışan bir bilgi türü olarak ortaya çıkar (Çotuksöken, 2014 s. 49-50).

Bu türden çözümlenici bir tutum ya da eylem sergilerken, karşımızda özneler arası bir ilişki söz konusu olabileceği gibi yine insanla bağlantılı bir “durum” la da karşı karşıya olunabilir. Her iki durumda da çözümlenme bilgi temelinde gerçekleşir.

Eylemin yöneldiği nesne, bir başka özne olabileceği gibi, insan-olmayana, herhangi bir dünya durumuna da karşılık gelebilir. Çünkü insan; kendisi-kendisi olmayan ilişkisini, daha somut olarak insan-dünya-bilgi üçgeni içinde kurar. Bu bağlamda eğer dünyayı insanın evi olarak nitelendirecek olursak; dünyaya, insan olmayanla özdeşleşen dünyaya yönelim ve ona ilişkin tüm eylem biçimleri, insan için, insandan dolayı ve insan bağlamında olmasıyla ilintili olarak, varolan karşısındaki duruşumuz, tüm eylemlerimiz etik bir nitelik, başka bir deyişle etik bir yön kazanır (Çotuksöken, 2014, s. 50).

İnsanı merkeze alan ve insanın belirleyici yönünü, onun özne oluşunu tüm saptamalarının temelinde koyan Çotuksöken antropontolojik bir yaklaşımı benimseyerek insanı, insanın kendine dayandırmaktadır. Dolayısıyla eyleyen insandan hareketle eylem-özne, eylem-kural, eylem-değer, eylem-dil ilişkisini kavrayabilmek ve ahlaksal olmayan bir bilgiye ulaşmanın özel bir çaba gerektirdiğini ileri sürer.

Çotuksöken’e göre;

Bilgi, insanın bilgisi; dünya da insanın dünyasıdır. İnsan, dünyayı kendi dünyası olarak sürekli bir biçimde yeniden oluşturmaktadır. Öyleyse antropontoloji insan-dünya-bilgi ilişkisini dikkate alan düşünme doğrultusu olarak öteden beri varlığını sürdürmektedir. Antropontolojik yaklaşımın eşliğindeki etik ise toplumsal ahlakı, kendi doğallığı içinde çözümlenerek, eylemlerin hangi değerlerle bağlantılı olarak gerçekleştirildiğini anlamaya çalışır (Çotuksöken, 2014, s. 53).

İnsanın özne oluşunun her şeyi belirlediği bir varlık anlayışının temele alınmasını kaçınılmaz kılan; varolana yönelme, varolanı kavrama ve onu anlama çabasının,

insanın; varolanı değiştirmeye, dönüştürmeye yönelmesidir. İnsanı merkeze koyan bir varlık anlayışı belirleyici olandır aynı zamanda. Doğru eylemde bulunmanın zorluğunun da çıkış noktası olan bu durum, aynı zamanda ölçüt koymayı zorlaştırır. Sorun eylemin yapılmasındaki niyette olabileceği gibi, hem niyetin hem sonucun birlikte değerlendirildiği insani durumla da ilgili olabilmektedir (Çotuksöken, 2014, s. 54).

Haynes'e göre de doğru eylemde bulunmak, insansal durumu dikkate almakla bağlantılı olabilmektedir. Değer konusunu hukuksal, ahlaksal ve etik açıdan değerlendiren Haynes için "ahlk, bilinçli insanlar arasında ve onlarla ilişkili olarak sergilenen tutumlar hakkındaki bir kararın sonucu olan davranışlarla ilgilenir" (Haynes, 2002, s. 18). Bu durumu şöyle bir örnek ile ifade eder:

"şunu yapmalısın" ya da "şunu yapmalıyım" dediğimizde, bu ifadenin içinde gömülü bir değer unsuru her zaman vardır, fakat bu etik bir değerden çok, hukuksal bir değer olabilir. Hukuk ve ahlk, özellikle etik bakış açısından farklı şeylerdir. Bütün ocukların okula devam etmesi gerektiği konusunda ısrar etmek yasal olabilir; ama eğer çocuklardan biri, öğretmeninin kendisine zorbalık etmesinden ölesiye korkuyorsa, bu ısrarcılık etiğe uygun mudur? Yasal bir düzenleme, oluşturuluşunun altında yatan ahlki niyetlere karşın uygulamada ahlka aykırı olabilir. 10 yaşındaki bir çocuğun mazereti olmaksızın okula devam etmemesi yasal değildir, ama çocuğun hasta bir ebeveynin tek bakıcısı olması gibi koşullar vardır ki burada davranış etiğe uygun olabilir. Herhangi bir yasanın etik açıdan anlamlı olup olmadığı ayrı bir konudur. Bu ayrılık, hukukun ahlki ağırlığı olmadığı anlamına gelmez. Yasalar genellikle ahlki temeller üzerine kabul edilir. Zorunlu eğitim, ocuk sömürüsünü ve okuldan kaçmayı önlemek için yasalaştırılmıştır (Haynes, 2002, s. 18-19).

Haynes'e göre etik, ne yapmak gerektiğini dşnrken başkalarının haklarını ve çıkarlarını da dikkate almayı aynı zamanda gerektiren bir durumdur (Haynes, 2002, 19).

Doğru eylemde bulunmak kolay bir iş değildir. Eylemle ilgili her türlü koşul dikkate alınsa bile eylemin sonuçları bakımından neyle karşılaşılacağını kestirmek kendi içinde birçok zorluğu barındırır. Kültürel bir varlık olan insan, içinde yaşadığı dünya ile kendi öznel dünyası arasında sıkışmışlık yaşamaya âdeta mahkûm hisseder kendini. Yaşam her an eylemde bulunmayı gerektirirken hep doğru eylemi gerçekleştirmek ahlaksal olan ile etik olan arasında gelgitler yaşatır özne olan, özne olmayı seçen insana. Çotuksöken gereksinim/değer gerilimi olarak tanımladığı bu durumu şöyle ifade eder:

Bu noktada üzerinde en çok durulması gereken konu, insanın duyumsadığı gereksinimlerle, içinde bulunduğu kültür dünyasındaki çoğun yerleşiklik içinde kendini gösteren değerler, erdemler arasındaki ilişkilerdir. Asıl sıkıntı da buradan doğmaktadır. Gereksinimlerle değerler ve erdemler arasındaki gerilim, her bir insanlık durumunu dikkate alarak, eylem-niyet/amaç-dil ilişkisi üzerinde durmamızı bizden beklemektedir. Bunlar bir bakıma eylemde bulunmayı saran, kuşatan yapılardır. Gereksinimler özel olanı, bir bakıma hatta belirsiz olanı, her zaman değişebilir/değiştirilebilir olanı imlerken; değerler, erdemler daha belirgin olanı imlerler; daha açık bir anlatımla bunlar, ne türden olursa olsun, insan ilişkilerindeki davranış ya da eylemde bulunma çerçevelerini imlerler. Eylemde bulunan kişi farkına varsın ya da varmasın, bu iki yanın gerilimli ilişkisi çerçevesinde dünyaya yönelirler (Çotuksöken, 2014, s. 54-55).

Eylemde bulunurken gerilimli bir süreçten geçen, diğer bir ifade ile eylemlerken ahlak-etik gerilimi yaşayan özne ancak eylemini bilgi konusu yaparak durumu önce anlamaya sonra da çözümlemeye ve doğru bir temel bulmaya yöneldiğinde tercihini etikten yana kullanmış olur. Sebep-sonuç-niyet-koşullar vb. pek çok düşünsel etkinliği aynı anda gerçekleştirmek ve bunlar hakkında bilgi sahibi olmaya çalışmak sağlıklı bir “durum değerlendirmesi/çözümlemesi” için önemli, aynı zamanda gerekli çabalardır. Çotuksöken’in de üzerinde durduğu gereksinim/değer geriliminin “durumlaştırılması” özneye pek çok ödev yüklemektedir:

Gereksinim-değer/erdem gerilimini çözmeye çalışan özne, hazır eylem kalıpları olarak alışkanlıklardan/geleneklerden yola çıkar ya da bunların hepsini, kendisiyle ve diğer öznelerle ilişkisi içinde, içinden geçilen somut durumlar çerçevesinde sorgular. Bu ikincisi çoğun olağan bir tutum olarak değerlendirilemez. Yaşama dünyasında bir şeylerin pek de yerinden edilmesini istemeyen eylem öznesi, gereksinimleriyle, alışkanlıkları arasındaki dengeyi bozmamaya çalışır. Sorgulama süreci doğru eylemde bulunmanın koşullarını anlamayı kendine iş edinirken ya alışkanlıklara başvurur ya da hazır bilgiyle dahi yetinmeyip, tam anlamıyla araştırmaya girişir. Bu noktada artık “durum çözümlenmesi” ya da “durum çözümlenmeleri” yapılır. Buna ek olarak içinde bulunulan ya da tanık olunan, farkına varılan duruma “bilgi”yle yaklaşmak, asıl önemli olanı imler. Etik ya da ahlakın bilgisi, öznenin, kendisiyle, eylemleriyle, başka öznelerle ve onların eylemleriyle, içinde bulunduğu koşullarla, gereksinimleriyle, alışkanlıklarıyla, inançlarıyla, gelenekleriyle, değerlerle, erdemlerle olan ilişkileri ayrıntılı bir biçimde ele alır. Bu öyle bir ele alıştır ki, hiçbir eylem bir bakıma olağanlaştırılmaz, alışkanlık ya da refleks olarak görülmez (Çotuksöken, 2014, s. 55).

Değerlendirme etkinliğinin/işinin başka bir türü de kişi ile kişi ilişkisinde eylemin doğru değerlendirmesinin nasıl yapılacağı konusudur.

Kuçuradi’ye göre kişi ile kişi ilişkisinde bir eylemin doğru değerlendirilmesi üç aşamadan oluşur. Bu aşamalar gerçekleştiğinde ancak eylem doğru değerlendirilmiş olur. Özne eylemde bulunurken böyle bir değerlendirmeyi temel alıyorsa ancak o durumda öznenin eylemi için etik eylem ya da başka bir ifade ile değerli bir eylem olma yolu açılır (Kuçuradi, 2011, s.18).

İnsanlararası ilişki söz konusu olduğunda “değer”den anlaşılan ya da anlatılmak istenen şey aslında kişi değerlendirmesi ile durum değerlendirmesinin aynı anda yapılmasıdır. O kişinin o eylemi neden yaptığı, o eylemin sonuçları bakımından nelere yol açtığı ve insanın kişiden yola çıkmasına karşın kişiden bağımsız olarak değerinin belirlenmesidir. Kuçuradi değerlendirme etkinliğini “tam anlama” olarak ifade edebileceğimiz anlama/görme/ilişkilendirme etkinliği olarak ortaya koymaktadır.

İnsanlararası ilişkilerde ilk yaptığımız eylem, karşımızdaki insanın eylemini ya da tutumunu değerlendirmek, belirli bir durumda o kişi hakkında yargıda bulunmaktır. Bu türden bir değerlendirme birbiri içine geçmiş üç aşamalı bir bilgi sorunudur. İlk aşamada yapılan, değerlendirilen eylem ya da tutumun temelinde ne olduğunu “anlama”dır. Değerlendirmeyi yapanın bir eylemi ya da tutumu doğru anlaması için ilişkide olduğu kişinin o eylemde bulunurken ya da o tutumu gösterirken neden başka bir eylem ya da tutum sergilemek yerine bunu seçtiğini anlamaktır. Bir eylemin nedenlerini doğru anlayabilmek için, eylemi gerçekleştiren kişi ve olan biten hakkında yeterince bilgi sahibi olmak gerekir. Aksi takdirde eylemin etik değerlendirmesinin dayanağı belli ölçülerde ortadan kalkar. Bir eylemi değerlendirmenin ikinci aşaması, söz konusu eylemin, başka eylem olanakları bakımından özelliğini görmedir. Bu aynı zamanda eylemin nelere yol açtığını da görebilmedir. Değerlendirmenin bu iki adımı, o eylemin değerinin bilgisini sağlar. Böyle bir değerlendirme aynı zamanda eylemin etik değerini de belirler. Bununla birlikte eylemin değerinin insanın değeriyle ilgisinin kurulması değerlendirmenin üçüncü aşamasını oluşturur. “Eylemin değerinin insanın değeriyle ilgisi, o eylemin değerliliğini – değersizliğini ya da doğruluğunu – yanlışlığını belirler” (Kuçuradi, 2011, s. 17-18). Böylelikle doğru eylemin ölçüsü belirlenmiş olur.

Eylemin değeri ile insanın değerinin ilgisinin sağlıklı bir biçimde kurulması bilgi temelinde hareket etmeyi, insan varlığını her eylemde akılda tutmayı, ezberletilmiş, öğretilmiş hazır yargıların dışına çıkabilmeyi şart koşar. Kuçuradi değer sorunu ve buna bağlı olarak insan anlayışı sorununu şöyle ifade eder:

Böylece bir eylemin değerliliği, o eylemin insanı ifade ettiği anlam olarak karşımıza çıkar. Bunu görmek, o eylemle insanın değerinin nasıl korunduğunu ya da insanın değerinin harcanmasına nasıl yol açtığını görmek demektir (Kuçuradi, 2011, s. 18).

Kuçuradi'ye göre etik ilişki söz konusu olduğunda değerlendirilen, bir insan durumudur: Bir insanın ya da bir insan grubunun durumu. Durum karşısında yapılan değerlendirme işi olgusal temelde olacağı gibi, tekil/öznel/tarihsel temelde de olabilmektedir. Her iki türden değerlendirme farklı anlamlar taşımaktadır.

Olayların akışı arasında her insan ya da grup, her “an”, bir durumu içinde ve bir durumu da dir. Ama her durumun kendisi, ortaya çıkan bir sonuçtur.: çeşitli olayların yarattığı etkilerin belirli bir şekilde örgülenmesinin, çeşitli olayların bir insanın ya da grubun etrafında bir ‘an’daki özel bir düğümlenişinin, kendi aralarında ilgili-ilgisiz olayların bir insan ya da grupta aynı anda ki ilgisinin sonucu. Bir durumun eşitsizliğini yaratan (: onun tarihsel gerçekliğini, bir defalığını oluşturan), olayların bir insan ya da grup etrafındaki bu özel düğümlenışıdir. Çünkü bir durumu oluşturmuş olaylardan herbirinin ayrıca başka binbir etkisi olabiliyor, başka binbir durum da yaratabiliyor; ve başka zaman ve mekânlarda olan biten olaylar benzer durumlar (: olgusallığında aynı durumlar) ortaya çıkarabiliyor (Kuçuradi, 2011, s. 90-91).

İnsanda bir durum değerlendirmesinde bulunmaya yönelten hareket ettirici ilk unsurun kendinde meydana gelen “rahatsızlık durumu” olduğunu ifade eden Kuçuradi, bu aşamadaki değerlendirmelerin ya bilgi temelli ya da ezbere dayalı olarak yapıldığını ifade eder. Tercihini bilgiden yana kullanan değerlendirici, durumu saptayıp adını koymakta; durumun tarihselliğini dikkate alıp onun “bir defa”lığının farkına varmakta; bu işi insanın değeri bakımından korunan ya da korunmayan şeylere bakarak gerçekleştirebilmektedir.

Bu değerlendirmede ilk adım, durumu saptamakla—: bir insan ya da grupta ilgililerinde olan bitenleri “durumlaştırmak”la— atılır. Bu “saptamak”tan veya “durumlaştırmaktan” anladığım, bir insanın ya da grubun içinde bulunduğu koşulları kavramak ve bu koşullar bütününe, bir insansal durum olarak özelliğine göre, adını taktırmaktır (Kuçuradi, 2011, s. 92).

Bir durumun adını doğru koymak, durumun tarihselliğini/olguşallığını doğru ifade edip, onun insanın değeriyle ve insan haklarıyla olan ilişkisini doğru ilişkilendirmek, ezbere yapılabilecek bir değerlendirme değildir.

Bir durumu tarihselliğinde ortaya koymak, bir durumu değerlendirmenin ikinci aşamasını oluşturur. Bu, bir durumun olguşallıklarında aynı olan durumlara göre özelliğini ortaya koymak; yani onu a) açıklamak ve b) biliniyorlarsa, olguşallıklarında aynı ama yine de birdefalık olan başka (açıklanmış) durumlarla karşılaştırmak demektir. Bu ise, belirli bir durumun bilimsel açıklanmasından başka bir şey değildir (Kuçuradi, 2011, s. 94).

Tekil olanı, durumun bir defalığını gözeterek değerlendirmede bulunmak, bilimsel ya da felsefi olanı anlamak ve ortaya koymak anlamına gelir; ancak bu, durumun olguşallığını yok saymak anlamına gelmez.

Olguşallığında saptanmış bir durumu açıklamak, bir insanla ya da gruba ilgilerinde neleri n n a s ı l düğümlendiğini açığa çıkarmak demektir. Bu, a) ondaki h a n g i etkileri h a n g i olan bitenlerin yarattığını ve b) bu etkilerin o n d a n a s ı l düğümlendiğini bulmakla; yani bir insan ya da grubun o durumunu yaratan kendi dışındaki koşullar ile kendi koşulları ve bu koşullarda tutumu ya da tepkisi arasındaki ilgileri kurabilmekle olur (Kuçuradi, 2011, s. 94-95).

Tekil/tarihsel olanla olguşal olanın farkına varabilmek ve bu ayrımı yapabilmek, belli bir bakış açısına ulaşmayı, diğer bir ifadeyle eğitilmiş olmayı gerektirir. Bu, etik bir değerlendirme yapmadır.

Bir insanın ya da grubun durumu saptanıp açıklandıktan sonra, bu durumun onlarda o anda nelerin harcanmasına yol açtığını, ya da nelerin korunmasını sağladığını açığa çıkarmak, etik ilişkide bir durumu değerlendirmenin üçüncü aşamasını oluşturur (Kuçuradi, 2011, s. 96).

Kuçuradi bir durumun olguşallığında insanın değeriyle ilgisini kurmakla tarihselliğinde ilgisini kurmanın farklı olduğunu belirtir; bu iş bir “muhasabe” işi gibidir.



“İlk “muhasebe”, yani bir insan durumu olarak olgusallığında bir durumun insanın değeriyle ilgisini kurmak: b ö y l e bir koşullar bütünü, insanın hangi olanaklarının gerçekleştirilmesine elverişli-elverişsiz-engelleyici olduğunu belirlemek şeklinde olur. İkincisi, yani tarihselliğinde bir durumun insanın değeriyle ilgisini kurmak: o belirli bir defalık durumda korunan-korunmayan-çığnenen insan hakları ile o durumun bir oluşturucusu olan bir insan ya da grubun o andaki kendi özel koşullarında korunabileceği- çığnenebileceği k a d a r ı arasında ilgi kurmak; başka bir deyişle, ortaya çıkmış düğümden d o l a y ı o insan ya da grubun hangi temel haklarının çığnendiğini, hangilerinin ne kadar korunamadığını —ya da tersini— belirlemek şeklinde olur (Kuçuradi, 2011, s. 96).

Olgusallık düzleminde yapılan değerlendirme insan olanaklarıyla ilişkilendirilirken, bir durumun bir defalığını dikkate almak korunan ya da korunamayan haklarla bağlantılıdır. Öyleyse insan haklarının korunması bir defalık durumların doğru değerlendirilmesini şart koşar.

İlk “muhasebe”, değerlendiren kişinin genellikle o insansal duruma karşı tutumunun oluşmasında rol oynar; ikincisiyse doğrudan doğruya yapmayı belirler —: o belirli koşullarda neyin isteneceğini ve o durumda yapılması gerekenin ve yapılabilecek olanın bulunmasını sağlar. Bu ikinci “muhasebe”nin doğruluğu-yanlılığı, bu ilişkide eylemin doğru veya yanlış olmasını sağlayan ana noktalardan biridir (Kuçuradi, 2011, s. 96).

Bir insansal durumla karşı karşıya kalındığında bir insanın önce tutumunu belirlemesi, daha sonra yapılması gerekene/doğru eyleme karar verilmesi noktası kritik öneme sahiptir. Çünkü insan hakları bilincinin oluşması, yaşanan her durumda kendini hissettirmekte ve her yeni durum yeni “haklar”ın oluşmasına öncüllük etmektedir.

Bir insanın ya da bir grubun durumunu doğru değerlendirmedeki bu üçüncü adım, aynı zamanda, tarih içinde değer korumaya yönelik yeni ilkelerin türetildiği ve bu arada insan haklarının —”yeni” insan haklarının— bilincine varıldığı yerdir. Bu bilince dolaylı bir yoldan varılır: başka gerçek koşullar bütününde gerçekleşmiş bazı insan olanaklarının o koşullar bütününde gerçekleşmemesi, gerçekleş e b i l m e s i n i sağlayan, ama daha farkına varılmamış

etkenin —: gerçekleşebilmesinin bir koşulunun— bilgisini sağlar. Bu koşul bir istem ya da pratik bir ilke olarak dile getirildiğinde, bir “insan hakkı”yla karşı karşıya geliriz (Kuçuradi, 2011, s. 96-97).

Yukarıdaki belirlemelerin sağlıklı yapılabilmesi için felsefi bilgiye sahip olunması gerektiğine dikkati çeken Kuçuradi, insansal durumlara bu açıdan bakabilmenin ancak eğitim ile gerçekleşebileceğini ifade etmektedir. O halde felsefi bilgi, eğitimde temel bir bilgidir diyebiliriz. İnsana bu açıdan bakmayan eğitim anlayışı daha baştan temelini kaybetmiş demektir.

Etik ilişki türünde eylemin değerini belirleyen noktalardan ilkinin oluşturan bu muhasebenin, yani durum değerlendirmesi etkinliğinin amacına göre gerçekleşebilmesi için, değerlendiren bakımından koşulları, değerlendiren kişinin insanın olanaklarına, insan haklarına ve diğer sorunlara ilişkin felsefi bilgiye sahip olması ve bütün insansal durumlara bu açıdan da ve bu bilgiyle bakmada eğitim görmüş olmasıdır (Kuçuradi, 2011, s. 98).

Kuçuradi'ye göre, günlük yaşamda eylemlerin dayandığı durum değerlendirmelerine bakıldığında çoğunlukla ezbere değerlendirmelerle karşılaşılır. Söz konusu durum değerlendirmeleri genellikle değer biçmeler olarak görülür.

Bir durumu değerlendirme niyetiyle, zamandaş o l a y l a r a hazır teoriler uygulanarak ya da “geçmiş deneylere” dayanılarak yapılan durum “açıklamaları”, bu tür ezbere değerlendirmenin en belirgin örneklerindedir. Bu tür değerlendirmelerde birdefalık olaylara olgu muamelesi yapılır, olmuş olaylar arasında olmanın ilgiler kurulur ve ezbere değerlendirilen a y n ı durum b i r k a ç durum olarak; olgusalıklarında f a r k l ı durumlarda a y n ı adla önümüze sürülür. Durumu ezbere değerlendirenin tutumu ve eylemi de, duruma verdiği a d a g ö r e oluşur: kişi, durumu istenilir veya istenmez bir durum olarak görmesine göre eylemde bulunur. Böylece, daha karışık yeni gerçek durumlar y a r a t ı l ı r (Kuçuradi, 2011, s. 100).

Bir insan ya da grubun bir andaki durumunun nasıl ortaya çıktığı değil, neden ortaya çıktığının ortaya konulmaya çalışılması, ezbere durum değerlendirmesi yapılmasına neden olur. Böylesi bir ezbere dayalı yapılan açıklamayla ya duruma olay muamelesi

yapılmış olur ya da aynı adla adlandırılan durumlar aynı nedenlerle ilişkilendirilir (Kuçuradi, 2011, s. 100-101).

Oysa bir durumun oluşmasında bazı olayların rolü, etrafında olup bittikleri insana ya da gruba olan etkilerinin aracılığıyla olur; durumların olgusallıklarında aynılıkları ise, (birdefalık olan) oluşturucularının “aynılığında” değil, bu oluşturucular arasındaki ilgililerin kurulum tarzının—koşullardaki düğümlenişin— aynılığındadır (Kuçuradi, 2011, s. 101).

Ezberle yapılan durum değerlendirmelerdeki yanlışlar, bilgisel yanlışlar olup, söz konusu durumun değişmesinin ya da değişmemesinin istendiği zamanlarda ortaya çıkmaktadır. Bir durumun istenilen yönde değiştirilmesi ya da bir durumun istenmeyen durum olarak görülmesi, etik değer sorunlarının başladığı yerdir (Kuçuradi, 2011, s. 101).

Değerlendirenin gözünde bir durumu istenmeyen bir durum kılan ve tutumunu belirleyen artı etken, kişiden gelen ve kişi bakımından raslantısal olmıyan bir belirleyicidir. Aynı durum karşısında farklı kişilerde farklı tutumlar oluşturan bu artı etken, ağır basan etken olarak, kişinin kendi koşulları veya insana “dünya”ya “hayat”a ilişkin tasarımları ya da değerlilik inançlarıdır: a) ideleri, “dünya görüşü”, “hayat görüşü”, v.b. ve b) kişinin değerine verdiği önemdir (Kuçuradi, 2011, s. 105).

Bir insansal durum karşısında, başka başka kişilerce farklı tutumlar belirlenmesi, yine tutumların sonucu olarak bu kişilerce farklı eylemlerde bulunulması, insan-dünya-bilgi çerçevesinde ele alınabilir. İnsanın; hayata, dünyaya, başka öznelere bakışı ve değer anlayışı bunda belirleyicidir. Ancak yine Kuçuradi'nin aşağıda belirttiği gibi bir durum karşısında başka başka insanlar tarafından aynı tutumun ve eylemin sergilendiği zamanlarda da tutumun ve eylemin arkasındaki belirleyici (niyet) farklı olabilmektedir. Bu, bir durumu istenmeyen durum yaparken, insanın gerçekleştirilebilir olanaklarıyla ilgisini kurabilmek ve insanın kendisi için istemeyeceği bir durumu başka insanlar için de istenmeyen durum saymak şeklinde de olabilir. Böyle bir

durumda eylemin değerini belirleyen Şey insanın değerinin bilgisidir diyebiliriz (bilgisinin bilinmesi ya da bilinmemesidir diyebiliriz).

Kişinin tutumunu belirlemede, yani işlev bakımından, bu üç tőr belirleyici hiçbir fark gōstermezler: üçü de bir durumu, değerlendirenin gōzünde istenmiyen durum kılarlar. Ne var ki, herbirinde durumu istenmiyen bir durum yapan “Şeye” felsefeyle baktığımızda, aralarında çok önemli farklar gōrőlmektedir. Durumun kimin için sorun yarattığı veya ne için elverişsiz olduğu, oluşan tutumlar —hatta bunları izliyen davranışlar aynı olduğu zaman bile oluşan eylemler— arasında değer farkları yaratır: kimi, kendisiyle ilgisinde istemediği bir duruma karşı olur; kimi, kendi “dőnya gōrőŐü” ya da “hayat gōrőŐün”ne gōre istenilir olmıyan bir duruma karşı olur; kimi de, insanın olanaklarının geręekleŐebilirlięiyle ilgisinde —insan olan herkes için istenmeyecek olan— bir duruma karşı olur. Ne var ki aynı duruma bile, raslantısal olarak, üç ayrı kişi bu üç farklı ilgi açısından, aynı Şekilde istenmiyen bir durum olarak karşı çıkabilir (Kuçuradi, 2011, s. 105-106).

Tek tek insansal durumların bilgi eşliğinde ele alınması çok önemlidir ve otuksōken’e gōre Kuçuradi’nin etiği bir durum etiğidir.

İnsan ontolojisini temele alan bir etik anlayış, varolanı bilme bağlamına taŐırken antropontolojik bir bakış açısının da önünü açmaktadır. Varolanı bilgi dőzleminde ele aliŐ, Kuçuradi’nin etiğinde “durum etiği” olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu, (bilen) özneyle, (bilinen) nesne arasına hiçbir Şey koymamak demektir. Olup bitenin hem olgusallığını dikkate almak, hem de özellikle tarihselliğini gōz ardı etmemek anlamına gelmektedir. Olguyu olgu yapan, tarihi tarih yapan yine insanın kendisidir. Bu sebeple burada gōsterilen “durum etiği” insanla birlikte, insana dayalı olarak geręekleŐmektedir. Bōyle bir bakış açısı daha baştan antropontolojik bakışı ele vermektir (otuksōken, 2014, s. 62-63). Aristoteles’in de kategoriler arasında saydığı “durum kategorisi” tekil olanı paranteze almanın yolunu ve imkânını bize gōstermektedir.

Aristoteles'te "durum" bir kategoridir. Yalnızca tek tek şeyler yargılarımızın konusu olabilirler ve dolayısıyla her yargı belirli bir obje karşısında belli sorulara karşılık gelir. Bunlardan biri de "durum"dur. Kategoriler düşünmenin formları olduğundan, aynı zamanda düşüncenin sözlerle dile getirilişidirler, varlığın da. (Gökberk, 2010, s. 71).

Antropontolojik bakış bir yandan insanın kendisiyle ve kendisi dışındaki her şeyle ilişkisini insana dayalı olarak ve tekil olan üzerinden kurarken, insan hakları düşüncesinin temelini oluşturmaktadır; insana ve duruma dair yapılan değerlendirmeleri de bilgi temeline oturtmaktadır. Böylece tekilin bilgisine yönelen insan, tekilin değerini de "durum etiği" olarak ortaya koymaktadır diyebiliriz.

İoanna Kuçuradi'nin durum etiği, insan dünyasını anlamada bilgiyi önecelemekte, ancak bu bilgi, sonunda tekdüzeliğe, hatta giderek ezber dayalı değerlendirmelere yol açabilecek bir olgusalığa karşı çıkmaktadır. Bu noktada, "tekilin bilgisi", "bir defalık olanın bilgisi" öne çıkmakta; en genel kavramsal çerçeveyi, etik ilkeler olarak insan hakları oluşturmaktadır. İnsan haklarının bu bağlamdaki değerlendirilmesi de bizi yine antropontolojik olana, insanın dünyadaki "özel yeri"ne götürmektedir. Dünyada özel bir yeri olan ve olanaklar varlığı olan insanın söz konusu olanaklarının gerçeklik alanında kendisini göstermesi, insan haklarıyla bağlantılı kılınmaktadır. Ayrıca, etikteki yaklaşımını "durum etiği" olarak nitelendirdiğimiz İoanna Kuçuradi'nin, insan-dünya-bilgi ilişkisini, etiğe yaklaşımını antropontolojik açıdan ya da insan-ontolojisi açısından kurduğunu bir kez daha ileri sürebiliriz (Çotuksöken, 2014, s. 63).

Ancak durumların içindeki eylemlerin neyin eşliğinde değerlendirildiği dikkati çekmektedir. Değerlendirmenin insan haklarına dayalı olması burada söz konusudur. Bu saptamayı eğitim için dikkate aldığımızda da eğitimin bir hak olduğunu görmek kolaylaşır. Başka bir deyişle, insanı değerli bir varlık sayıyorsak eğitilme bir hak olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eğitim insanın olanaklarının en geniş kullanma ve dünyaya açılma alanıdır. Eğitim insana "o kişi" olma olanağını sunarken, insan olma olanaklarını da sunar aynı

zamanda. Karşısındaki insanı, sadece insan olarak görmek ya da önce insan olarak görmek eğitimin temel koşullarını oluşturur. Eğitilmiş kişi, etik kişi değerlerine sahip kişi demektir. İnsan olmanın koşullarının sürekli yaratılabilmesi ancak eğitimle olur. Her eylemi insan değeriyle ilişkisinde değerlendirmek ancak etik bilgiye sahip olmakla mümkün olur. Etik bilgiye giden yolda ancak antropoloji, insan-varlık bilgisi açılımıyla insan varlığını eğitim ve değer ilişkisinde bilgi temeline oturtmaktadır. İnsan, değerler yaratabildiği için değerli bir varlıktır. Öyleyse insanın değerler yaratmasına olanak sunduğu ölçüde eğitim gerçek işlevini yerine getirir. İnsan olanaklarının kişilerce amaçlarına ve işlevlerine uygun bir biçimde gerçekleştirilebilmesinin nesnel koşullarının bilgisi olan etik değer bilgisi, eğitimin temeli olabilirse, amaca ulaşmış demektir.

İnsan her koşulda eğiten/eğitilen durumundadır. İnsan, insanı her tür karşılaşmada yeniden kurmakta, değiştirmekte ve değişmektedir. İnsan; düşünmenin, eylemenin ve söylemin arasında olan bir varlık olarak hep bir durum içindedir. Bu durumda'lık hali insanın dünya ile kurduğu bağı bilgi bağlamına taşır. Durumları ve durumların içindeki kişileri etik değerlerle karşılamak için etik, değer ve insan arasındaki ilişkiyi bilmek gerekir. Diğer bir ifadeyle özcü olmayan/antropolojik temelde eğitilmiş ya da bu bilgiyi edinmiş olmayı gerektirir. Ancak böyle bir felsefi bilgi temelinde yapılandırılmış eğitim etkinliği, sözel ve yazınsal içerikleri de dâhil olmak üzere, başta eğitimin idesini belirleyecek olan kamu yönetimine, uygulayıcılara ve eğitime nesnel bir temel kazandırabileceğini ileri sürebiliriz.

### 3. 2 Eğitim - Sorumluluk - Etik Bağlamı

İnsanı insan yapan eğitimidir dediğimizde ve insan etik bir varlıktır savını ileri sürdüğümüzde, eğitimin başlı başına etik bir etkinlik olduğunu söylemek kaçınılmaz olarak karşımıza çıkar. O halde eğitimde etik temelden hareket etmeyi eğitimin olmazsa olmaz koşulu sayabiliriz. Diğer bir ifadeyle eğitim dışdünyası ile etik, düşünme dünyası ile etik, dil dünyası ile etik bir etkinliktir. Etik, eğitim alanı söz konusu olduğunda aynı zamanda bir tür sorumluluk dünyası olarak karşımıza çıkar.

İnsan dünyasının düşünme/dil bağlamında kurulduğu düşünüldüğünde insan-insan karşılaşması, eğitim dünyasını da kuşatır; bu dünya aynı zamanda iletişim dünyasıdır. Bu durumda, bir bilinç ve sorumluluk etiğinin temelleri dil bağlamında atılmış olur. İletişim bilinci sadece başkalarıyla iletişim kurma yeteneğini geliştirmekle sağlanamaz. Öncelikli olarak insanın kendi kendisiyle iletişim halinde olmasını gerektirir. Kendi düşünmesi ve kendi eylemleri üzerine düşünme edimi “şimdi” ve “burada” olanı değerlendirmenin ilk basamağını oluşturur. Böyle bir değerlendirme aynı zamanda insana kendi düşünmesi, niyetleri ve eylemleri arasındaki tutarlılığı gözlemleme olanağını da verir. Bu olanak hem “eğiten insan” için hem de “eğitilen insan” için geçerlidir. Bu noktada eğitimin bir tür dilsel karşılaşma olduğunu ifade edebiliriz.

Eğiten ve eğitilenin karşılıklı etkileşiminin hem eğitene hem eğitilene önemli sorumluluklar yüklendiğini ileri sürebiliriz. Bu aşamada insanın karşısına “etik alan” çıkar. Etiğin art alanında sorumluluk duygusu/kavramı ya da sorumluluk/yükümlülük kavramını beraberinde taşıdığını tez olarak belirleyebiliriz. Eğitenin yönlendirici değil yol gösterici durumunda kalarak nesnel unsurları elden geldiğince eğitilene aktarmaya

çaba göstermesi etik davranmayı gerektirdiği kadar sorumlu davranmayı da gerekli kılar. Eğitimin hem düşünme dünyası hem dil dünyası açısından buna gereksinim vardır. Eğitilene hangi düşüncelerin hangi dil bağlamlarında aktarıldığı eğitimin içeriğini önemli ölçüde etkiler.

Eğitim kavramını dilden ayrı ele almak olanaklı değildir. Bilgi ancak dil aracılığı ile aktarılır. Dil yoksa bir bakıma eğitim de yok demektir. Anne çocuğunu, öğretmen öğrencisini eğitirken dili kullanmak zorundadır. Ancak dilin hangi bağlamda kullanıldığı büyük önem taşır. Kullanılacak dilin kipi verilen eğitimin niteliğini önemli ölçüde etkiler. Öğüt verici, emredici ya da gereklilik ifadelerinin ağır bastığı eğitim ortamları tek taraflı bir etkileşimin ve özcü yaklaşımların bir sonucudur. Birbirini dinlemenin, karşıdakini anlamaya çalışmanın, soru sormanın ve bir durumu paylaşmanın söz konusu olduğu eğitim ortamlarında ancak güçlü iletişimden ve etkileşimden söz edilebilir. Eğiticinin dilinin, eğitimin dili olduğu ileri sürülebilir. Denilebilir ki eğiticinin dili eğitimin dilidir. Bu durum, aynı zamanda, “şimdi” ve “burada” olanın dikkate alınması anlamına da gelmektedir. Sorumluluk, insanı insan yapan, onu etik davranmaya iten ahlaki bir gereklilikten çok etik bir gereklilikte anlamını bulur.

Genellikle, etiğin, uygulamaya yönelik ‘Burada ve şimdi ne yapmalıyım?’ gibi âhlaki soruları daha geniş, şematik ya da kuramsal bir bakış açısından incelemek üzere, bunları sormanın ötesine geçmesi bakımından âhlaktan farklı olduğu düşünülür. Ve bu, etik ile âhlaki birbirinden ayırmanın yoludur (Haynes, 2002, s. 19).

Yaşanan her problem eğitene pek çok açıdan düşünmeye sevk ederken aynı zamanda da eylemde bulunmadan önce sorumluluk bilinciyle hareket etmeye yöneltir. Hiçbir eğitimci bundan kaçınmaz.



Haynes, etiğin akılcılık üzerine kurulu olduğunu ve etik durumlara tepki verirken akıl yürütme yönteminin kullanılabilirliğini vurgular. Eğitim alanında yönetici durumda olanların aşağıda verilen üç yönü düşündüğü ölçüde etik davranmış olacağını savunur. Bir tür “etik sorumluluk” anlayışı üzerine kurulu olduğunu iddia edebileceğimiz “durumu karşılama” edimi insan açısından ele alınabilir.

- Benim için ve diğerleri için kısa ve uzun erimli sonuçlar nelerdir ve herhangi bir olası edimin yararları zararlı etkilerine ağır basar mı?
- Durumda etkisi olan bütün kişiler kendi geçmiş eylemleri ve inançlarıyla tutarlı davranıyorlar mı? Yani, benzeri başka bir durumda uygulamayı isteyecekleri bir etik ilkeye/etik ilkelere göre mi hareket ediyorlar? Başkalarına kendilerine yapılmasını isteyecekleri şeyi mi yapıyorlar?
- İnsan olarak diğer kişilerin gereksinimlerine yanıt veriyorlar mı? Bu durumdaki diğer insanları, kendileri gibi duyguları olan kişileri önemsiyorlar mı?”( Haynes, 2002, s. 51).

Haynes, *tutarlılık-sonuçlar-önemseme*’den oluşan üçlü bir etik sınıflandırmadan hareket eder ve bu sınıflandırmayı hiçbir öncülü ya da son noktası olmayan bir sarmal olarak tanıtır (Haynes, 2002, s. 29). Bunları şöyle sıralar:

1. Tutarlılık: Kişinin bir uygulamayı içselleştirerek, onu amaçlanmış bir edim olarak görmesini sağlayan “öznel” yön. Burada etik eylem, içselleştirilmiş kuralların, anlamın ve değerlerin kişisel tutarlılığı içinde düşünülmüş, seçilmiş, biçimlendirilmiş ve haklı gösterilebilir duruma getirilmiştir.
2. Sonuçlar: Etiğin, uygulamayı, nedenleri ve sonuçları bakımından dışsallaştırılmış bireysel ya da toplumsal davranış olarak gören “nesnel” yönü.
3. Önemseme: Önemseyenin, önemsedini geniş bir ilişkiler ağı çerçevesinde, seçici olmayan özel bir ilgi ve kendini vermeye dikkate almasıdır. Kişinin özel bir biçimde kendini dışarıya açması ve başkalarına yardım etmek için bütüncül ve duyarlı biçimde karşılıklı bağlantıların kurulmasıdır (Haynes, 2002, s. 29).

Bunun sadece eğitim alanında değil her alanda bir tür gerekçelendirme mekanizması olarak da iş görebileceğini ve yine bunun kişiyi özerklik, bireye adalet, eylemlerinin sonuçlarının farkında olma ve ötekine önem vermeye yönlendireceğini savunur (

Haynes, 2002, s. 236). Söz konusu üçlü yaklaşım bir bakıma sorumluluk kavramının geniş bir anlamlandırılması olarak karşımıza çıkar. Böylelikle eğitimde tek yönlü sonuçcu yaklaşımların yerine insanın yapısına uygun olan bütüncül anlayışa ağırlık verilmiş olur. Eğer özerk bir kişinin yaşanan bir durum karşısındaki tutumunun ele alınması söz konusu ise ahlaki eylemle etik arasındaki ilişkinin sınırlarının iyi belirlenmesi gerekir. Felsefi etiğin amacı insana evrensel bir ahlak anlayışı sunmak değildir. Felsefi etiğin görevi bir bakıma insanı, kendi düşünme edimi üzerinde düşünmesini sağlamaktır. Aksi takdirde herhangi bir ahlak anlayışından farkı kalmaz buradaki belirlemelerin. Çünkü insanı insan yapan “sorumluluk” bilincidir. Söz konusu sorumluluk bilici etiğin bir bilgi türü olduğunu akıldan çıkarmamak anlamına gelmektedir. Olması gerekene, her durumda yapılması gereken en doğru eylemi bulmaya yönelik insan, bilgi temelinde hareket ettiği sürece her tekil durumu tarihselliğinde değerlendirmeyi alışkanlık haline getirebilir. Pieper de bu konuyu şöyle ifade eder:

Etik yalnızca normatif sorularla (olması gerekenle) değil, fiili bir olgusal durumla ilişkili sorularla da, yani “durum nedir?” anlamındaki bir olgusallıkla, gerçek durumla da ilintilidir; çünkü değişen, iyiye doğru gelişebilen bir şeyin olduğu yerde gereklilikten anlamlı olarak söz edilemez. Her şey olduğu şekliyle iyiye “olması gereken” duruma yönelik taleplere gerek kalmaz (Pieper, 2012, s. 66).

“Durum nedir?” diye sormaya başladığımızda tekil ve tümel gerilimi başlamış ve “sorumluluk” anlayışı/kavrayışı artık işlevsel kılınmış demektir. Olan ile olması gereken gerilimi, durumu değerlendirme ve sorumluluk alma/almama aynı anda söz konusudur. İnsanın, duyguları tekil olana, aklı tümel olana yönelirken, sorumluluk her iki durumu da dikkate almayı/görmeyi gerektirir.

O halde etik, *olan* ile *olması* gereken arasında; olgusal ve normatiflik arasında bir gerilim söz konusu ise anlamlıdır ve çoğu antropolojik tasarımlar, insanın özünü bu gergin ilişkiden hareketle belirlemeye çalışır. Dolayısıyla insan bu tasarımlara göre eylemler aracılığıyla birbirleriyle ilintilenip bütünlük oluşturması gereken kendi içinde ikiye ayrılmış karşıt bir varlıktır; bir duyu varlığı ve akıl varlığı, beden ve ruh; maddi vücut ve manevi, zihinsel bir durumu temsil etmektedir. İnsan ne yalnızca duyularıyla hareket eden ne de yalnızca akılla davranan bir varlıktır; daha çok, farklı şekillerde de olsa, hem o hem diğereğidir. Bu nedenle insanın bu iki yönünden hareketle kendi kimliğine nasıl ulaşabileceğı sorusu, antropolojiyi ilgilendirir (Pieper, 2012, s. 69).

İnsan eylemleri nesne edinildiğinde her zaman sorulması gereken en temel soru “insan nedir?” sorusudur. Bu soru da bizi etik ile antropolojiyi bir arada ele almaya götürür. İnsanın varlık olarak yapısal nitelikleri insanın eylemlerinin ne şekilde nitelendirilebileceğinin de araştırılmasını gerekli kılar. Etiğe antropolojik açıdan bakmanın insanın kendisi açısından bir tür sorumluluğı olduğunu ifade edebiliriz.

Etiğe antropolojik açıdan bakmak demek, insanı, insan-dünya-bilgi ilişkisinde olgusal/doğal, toplumsal, tarihsel ve kültürel yanılla yakalamak, anlamak demektir. Antropoloji bu gerçeğın altını çizirken öte yandan da bir felsefe disiplini olarak, doğrudan insan açısından varolana bakmanın önemine işaret etmektedir. İnsan olarak da elimizde de başka bir şey yoktur (Çotuksöken, 2014, s. 62).

İnsan açısından varolana bakmak insanın, insan olarak hem görevi hem sorumluluğudur. Çünkü toplumsal/kültürel kuşatılmışlıklar ahlakı zorunlu olarak insan yaşamına dâhil ederken, insan tarihsel/tekil olan yanılla da söz konusu ahlaki eylemlerini bilgi düzlemene taşıma olanağına sahip olur.

Kişiyeye ahlaki eylemin anlamının yöntemsel ve sistematik biçimde aktarılması etik aracılığıyla olur. Ama etik, ahlaki eylemin yerini tutmaz; bu tür eylemlerin bilgiye dayalı yapısını ortaya çıkarır. Bir diğereğ deyişle, etik, bir yandan ahlaki davranış modellerinin ve temel tutumların betimlenmesi ve çözümlenmesi, öte yandan ahlaklı davranma gerekliliğini yöntemsel açıdan

temellendirerek pratiğin değerlendirilmesini mümkün kılacak eleştiri kriterlerini aktararak, kompleks ahlaki eylem alanını kavramlarla açar ve insanın bu alanı aklıyla kavramasını sağlayacak hale getirir (Pieper, 2012, s. 21).

Ahlaki eylemin çözümlenmesi etik sayesinde bir yandan kavramsal çerçevede ele alınmış olur ki, böyle bir imkân kişiye doğru eylemde bulunmanın yolunu da açmış olur.

Böylece, herhangi bir çıkarı nedeniyle eylemde bulunan, eylemini etik açıdan temellendirmek isteyen kimseye argüman kullanma stratejileri sunulmuş olur; bu stratejiler yardımıyla, insan eylemlerine ilişkin ahlaki sorunları ve çelişkileri sorun ve çelişki olarak görebilmek mümkün olacak; muhtemel çözüm önerileri geliştirebilmek, bu önerilerin ahlaki sonuçları üzerinde inceden inceye düşünebilmek ve düşünmenin olgunlaşmasıyla da “haklı gerekçelerle” belirli bir çözüme bağımsız karar verebilmek imkân dahiline girecektir (Pieper, 2012, s. 21).

Ahlaki sorunları ve ahlaki çelişkileri, “sorun” ve “çelişki” olarak görmek nesnelliğin en önemli göstergesi durumundadır. Bu felsefenin insana sunduğu bir olanaktır. Tekil olan ile tümel olanın gerilimi bir tür ahlak ve etik gerilimidir. Öyle ki ahlak ve etik gerilimini bir tür sorumluluk gerilimi olarak nitelendirebiliriz. Varolana insan açısından bakma alışkanlığı, doğru eylemi belirlerken de hangi yönde hareket edileceği konusu sorumluluktan kaynaklanan gerilimi beraberinde getirir. Söz konusu gerilim birbiriyle çelişen durumlar söz konusu olduğunda daha çok kendini gösterir. İnsan yetiştirmek söz konusu olduğunda ise ahlaki ya da etik tercihlerde bulunma eğitimin dışdünyası, düşünme dünyası ve dil dünyası açısından zorlayıcıdır.

Etik, başkaları hakkında âhlaki yargılarda bulunan, başka insanların eylemlerini öven ya da kınayan herkesle ilgilidir. Eğitimde özel bir önem taşır; çünkü öğretmenler ve yöneticiler, hem âhlaki sorunlarla kuşatılmıştır, hem de şu anda öğrencilerinin, yani gelecek kuşağın eğitiminin ve âhlaki iyiliğinin sorumluluğu her zamankinden çok onlardadır (Haynes, 2002, s. 17).

Sorumluluk/yükümlülük ayırımına dikkat çeken Çotuksöken'in de belirttiği gibi en çok kamusal alanda görebileceğimiz bu gerilimin zorlama bir yükümlülük anlayışından çıkıp gerçek ve içten gelen bir sorumluluk anlayışına dönüşmesini bize sağlayacak olan yine eylem, eylemin arkasındaki niyet ve değerlendirmeye dayalı dil bağlamıdır. Bu bağlamda sorumluluğun sorumluluğu en çok kamusal alanı örgütleyenlerin elindedir.

Günümüzde eylemle, eylemin amacı arasındaki ilişki, çoğun sorumluluk/yükümlülük (: içsel zorunlulukla bağlanma) üzerinden kurulmamaktadır ya da hukuksal nitelikli olsun olmasın, yasal olanın kurala dayalı olanın, dıştan gelenin zorlamasıyla ancak sorumluluk/yükümlülükler yerine getirilmektedir. Sorumluluğun, kişinin duruşuyla doğrudan bağlantılı olan etik boyutu, zaman zaman özcü kutsallaştırmaları da içeren yaşama doğrultularında ya da salt boş söz olarak beliren r e t o r i k kullanımında kendine yer bulmaktadır. Bu bağlamda da salt sözel olanın, herhangi bir durumu imlemeyenin ortaya çıkacağı, öne çıkacağı açıktır. Koşullu ilişkilerin alabildiğine çoğaldığı, her şeyin bir istek ya da arzu nesnesi olarak alımlandığı ya da arzu nesnesi durumuna getirildiği ve aşırı teknikleşmenin bu bağlamdaki tüm girişimlere büyük bir ivme ve çeşitlilik kazandırdığı böyle bir ortamda ne yapmalı, özerkliğe dayalı halis sorumluluğu yeniden ve nasıl kışkırtmalı harekete geçirmeli sorusu, belki de yanıtlanması en güç sorulardan biri olarak karşımızda durmaktadır (Çotuksöken, 2004).

Çotuksöken'in bu belirlemelerine ek olarak sorumluluk kamusal alanda nasıl paylaşılmalı sorusu da gündemde tutulmalı ve her zaman dikkate alınmalıdır. Bu açıdan bakıldığında tekil/tarihsel olanı anlamaya giden yolun etik bilgi düzleminde gerçekleşeceği açıktır. Anlama, insanın karşılıklı olarak birbirini zenginleştirmesidir ve bunun en önemli aracı söyleme yansıyan değerlendirmedir. Değerlendirmelerin sağlıklı yapılabilmesi için “durum”lar dikkate alınmalıdır. Bu durumların her biri aslında insansal durumlardır.

Burada bir noktayı daha işaret etmek gerekmektedir: Sorumluluklarla/yükümlülüklerle ilgili söylemi salt öğüt verici söylem bağlamı olmaktan kurtaracak olan nedir?

Olandan/olması/yapılması gerekene ilişkin sıçramayı sağlayacak olan nedir/nelerdir? Sorumlulukları/yükümlülükleri yerine getirmede, başka bir deyişle yapılması gerekenleri yapmada bir bakıma en genel çerçeveyi insan açısından çizen Kant'ın bakış açısına ek olarak, tekil/tarihsel durumları anlamaya yönelik bilgi bağlamı (: her türlü bilgi) yaklaşıma dikkati çekebiliriz. Bu nokta da Kant'ın bir bakıma tarih üstü belirlemelerinin, bilgiyle ilişkisinde, kapla, kabın içindeki nesne gibi olduğunu söyleyebiliriz. Kişilerarası ilişkide ya da kişi-çevre, kişi-eşya ilişkisinde ancak somutlaşan sorumluluğun/yükümlülüğün günümüzde kamusal alanın temelini dokuduğunu, dokuması gerektiğini, felsefi-etik bilgiyle (: eylem, eylemin ardındaki niyet/isteme, değerlendirmeye dayalı dil bağlamı arasındaki ilişkiler bütününe ilişkin bilgi) dayalı olması gerektiğini, bunun da sorumluluğun sorumluluğuna ilişkin bilince işaret ettiğini ileri sürebiliriz (Çotuksöken, 2004).

Kamusal alanın örgütlenmesinde en büyük pay aslında eğitimin örgütlenmesini üstlenenlerdedir. Sorumluluk sahibi bir varlık olmasının insanın insan olmasında önemli bir paya sahip olduğu düşünüldüğünde ve eğitimin en önemli kamusal yapı olduğu varsayıldığında, sorumluluk ve insanı anlama önemli bir kavşak noktasıdır diyebiliriz. Eğitim etkinliğinde “anlamayı öğretme”nin önemini vurgulayan Morin, iki tür anlama olduğunu, bunlardan birincisinin açıklama gerektiren düşünsel ve nesnel anlama, diğersinin ise insanı anlama olduğunu ifade eder. Aslında söz konusu her iki tür anlamının da insanı hem içten hem dıştan saran bir sorumluluk bilincine yönelttiği açıktır.

İnsana özgü anlama, öznenin özne tarafından bilinmesini içerir. Nitekim ağlayan bir çocuk gördüğümde, onu, gözyaşlarının tuzluluk derecesini ölçerek değil, ama kendi içimdeki çocukluğumun üzüntülerini yakalayarak, onu kendimle özdeşleştirerek ve kendimi onunla özdeşleştirerek anlamaya çalışırım. Başkası sadece nesnel olarak algılanmakla kalmamış, onunla özdeşleşilen ve onu kendisiyle özdeşleştiren (*alter ego* haline dönüşen bir *ego alter*) bir başka özne olarak algılanmıştır. Anlamak, bir empati, özdeşleşme ve kendini yansıtırma sürecidir zorunlu olarak. Her zaman kendi içinde öznel olan anlama, açıklık, sempati, cömertlik gerektirir (Morin, 2010, s. 66-67).

İnsanı anlamanın önündeki engellerin bazılarını şöyle ifade eder:

- Başkasının tören ve âdetlerini, özellikle görgü kurallarını, bilmezlik vardır; bu başkasını bilinçsizce kırmaya ya da başkası karşısında saygınlığını yitirmeye yol açabilir.
- Başka bir kültür içinde yaygınlık kazanmış zorunlu değerlerin anlaşılmaması vardır: Geleneksel toplumlarda yaşlılara saygı, çocukların koşulsuz itaat etmesi, dinsel inanç ya da tersine çağdaş demokratik toplumlarımızda birey kültü ve özgürlüklere saygı...
- Bir kültüre özgü etik zorunluluklara ilişkin anlayışsızlık vardır: Kabile toplumlarında intikam mecburiyeti, gelişmiş toplumlarda yasanın buyuruculuğu.
- Bir felsefe içinden bir başka felsefeyi anlamamanın olanaksız olması gibi, bir dünya tasarımı çerçevesinde, başka bir dünya tasarımının düşüncelerini ya da kanıtlarını anlamamanın olanaksızlığı vardır.
- Nihayet ve özellikle, iki zihinsel yapının birbirini anlamasının olanaksızlığı vardır (Morin, 2010, s. 67-68).

Tekil ve tarihsel olanı anlamak bu türden engelleri aşmayı gerektirir. Tekil ve tarihsel olanı anlamak aynı zamanda bireysel ve toplumsal gerilimin farkında olmayı da gerektirir. Bu anlamayı ya da insanı anlamının önündeki bu özcü bakış açısının yaratacağı sorunların farkında olmak sorumluluk bilincini bir kez daha insan olmanın koşulu saymamızı önceler. Morin'e göre de özcü bakış açıları anlamamanın önündeki en büyük engellerdir.

İki tür anlamamanın iç engelleri çok büyüktür; bunlar yalnızca kayıtsızlık değil, aynı zamanda kendilerini dünyanın merkezine yerleştirme ve kendilerine yabancı ya da uzak olan her şeyi ikincil, anlamsız ya da hasım olarak görme gibi ortak özelliklere sahip olan benmerkezcilik, etnik merkezcilik, toplum merkezciliktir de (Morin, 2010, s. 68).

Bir anlayış etiği ihtiyacına vurgu yapan Morin'e göre:

Anlama ne bağışlar ne de suçlar: Bizden, sanki biz hiç kusur işlememiştir, hiç hata yapmamıştır gibi, tartışmaya yer vermeyecek kesinlikle, geri dönüşü olmayacak biçimde mahkûm etmekten

kaçınmamızı ister. *Mahkûm etmeden önce anlamasını öğrendiğimizde, insani ilişkileri insancillaştırma yoluna girmiş olacağız* (Morin, 2010, s. 71) demektir.

Anlayış etiğinde “içe bakış” durumunun gerekliliğine vurgu yapan Morin, “insan idesi”ne ulaşan yolun kendi “insan”lık durumlarımızın farkında olmaktan ya da olamamaktan kaynaklandığını ileri sürerken yine sorumluluk bağlamında bir bilince dikkati çeker:

Kendi kendini sürekli olarak inceleme zihinsel pratiği gereklidir, zira kendi zayıflık ya da eksiklerimizi anlama, başkasınınkileri anlamının yoludur. Hepimizin aldanabilir, kırılğan, yetersiz, eksikleri olan varlıklar olduğumuzun farkına vardığımız andan itibaren, hepimizin karşılıklı bir anlaşılmaya gereksinim duyduğumuzu keşfedebiliriz (Morin, 2010, s. 71).

Kendini nesnel bir biçimde yargılamak da insanın kendine karşı sorumluluğudur diyebiliriz.

Kendi kendini eleştirel olarak inceleme, bize, göreceli olarak kendi merkezimizden uzaklaşma, dolayısıyla kendi benmerkezciliğimizi tanıma ve yargılama olanağını verir. Kendimizi her şeyin yargıcı yerine koymamamızı sağlar (Morin, 2010, s. 72).

Tekil/tümel geriliminin ortadan kaldırılması ya da en aza indirilebilmesi için karşılıklı etkileşime dayalı bir anlama/sorumluluk bağlamının ancak eğitim düzleminde ele alınabileceği ortaya konmaktadır.

Anlama, insan iletişiminin hem aracı hem amacıdır. Karşılıklı anlama olmadan bireyler, uluslar, kültürler arası ilişkilerde ilerleme olması mümkün değildir. Anlayışın yaşamsal önemini anlamak için, zihniyetlerde reform yapmak gerekir, bu da karşılıklı bir eğitim reformunu gerektirir (Morin, 2010, s. 75).

Antropolojik ontolojinin diğer bir ifadesiyle insan-varlık bilgisinin etik bir yaklaşım olduğunu burada da ileri sürebiliriz. Böyle bir etik anlayışı gerilimleri daha baştan kabul etmeyi, insanın toplumsal-tarihsel ve kültürel yanlarını hem ayrı ayrı hem



birlikte ele alma olgunluğunu gösterme biçimidir. Buradan hareketle eğitimin bu gerilimlerin ortasında üretici-oluşturucu ve kurucu özelliğini bu döngüden aldığını ileri sürebiliriz. Birey diğer bir ifadeyle tekil olan, toplumsal olan ve insan türüne ait olan (kavramsal olan) yine insan dolayımında insanın etrafında, insan açısından gerçekleşmiş olur. Birey –toplum, birey- tür; toplum-birey, toplum-tür döngüsünden ya da geriliminden söz ederken aynı zamanda birey-toplum-tür arasında insani bir sorumluluk döngüsünden de söz etmek olanaklıdır. Morin’e göre insan olma bilinci ya da sorumluluğu birbirini üreten söz konusu üçlü sarmalın bir sonucudur.

Bireyler, insan türünün üreme sürecinin ürünleri olmakla sınırlı değildir, zira aynı süreci her kuşaktan bireyler üretmektedir. Bireyler arasındaki etkileşimler toplumu üretir ve toplum da bireyler üstünde etkide bulunur. Kültür, tür açısından, kendini üreten bu etkileşimlerden doğar ve bu etkileşimlerle birlikte toplumu ve bireyleri üretir (Morin, 2010, s. 77).

İnsan olmanın doğal bir döngüsü olan bu etkileşim süreci tekil olanın sorumluluğunu daha fazla ortaya çıkarır. Çünkü, toplum bilinci insan olma bilincini ortaya çıkaran unsurdur.( Ana malzeme insandır.)

Böylece, *birey*  $\leftrightarrow$  *toplum*  $\leftrightarrow$  *tür* sadece birbirinden ayrılmaz olmakla kalmazlar, aynı zamanda birbirlerinin üreticisidirler. Bu terimlerin her biri diğerlerinin hem aracı hem amacıdır. Bunlardan sadece biriyle üçlü döngünün yüce amacı oluşamaz; o, bizzat kendi içinde dönüşümlü olarak kendi amacıdır. Dolayısıyla bu halkalar birbirinden kopartılamaz: İnsan cinsindeki her gelişme, bireysel özerkliklerin, ortak katılımların ve insan türüne aidiyet duygusunun birlikte gelişmesi demektir. Bu karmaşık üçlü döngü içinden bilinç su yüzüne çıkar (Morin, 2010, s. 77-78).

Morin’e göre üçlü döngünün sonucu olarak ortaya çıkan etik “antropo-etik”tir ve aşağıdaki düşünceleri bilinçli olarak benimsemeyi ön koşul sayar:

- İnsan olmanın koşulu *birey*  $\leftrightarrow$  *toplum*  $\leftrightarrow$  *tür* döngüsünü, varlığımızın karmaşıklığı içinde benimsemek.

- Bizzat kendimizdeki insanlığı, kişisel bilincimizde gerçekleştirmek.
- İnsan yazgısını, kendi antinomaları ve kendi bütünlüğü içinde kabul etmek.

Antropo-etik bizden yeni binyılın antropolojik misyonunu üstlenmemizi istiyor:

- İnsanlığı insanileştirmek için çalışmak.
- Gezegeenin ikili yönetimini gerçekleştirmek: Yaşama boyun eğmek, yaşama yön vermek.
- Gezegeenin birliğini, çeşitlilik içinde, gerçekleştirmek.
- Başkasında, hem kendisiyle olan farklılığına hem kendisiyle olan benzerliğine saygı göstermek.
- Dayanışma etiğini geliştirmek.
- Anlayış etiğini geliştirmek (Morin, 2010, s. 78).

İnsan olmanın karmaşıklığı içinde sadece insan olmanın yalın halini kedinde taşıyan insan için etik vazgeçilmez bir varlık koşulu olarak ortaya çıkar.

Böylece, antropo-etik, insanlığın bilinç ve dünya yurttaşlığı olarak, gerçekleşeceğine olan umudu içerir. Dolayısıyla, her etik gibi, bir özlem ve bir istenç, ama ayrıca belirsiz olan içinde bir bahsi içerir. O, bireyliğin ötesinde, bireysel bilinçtir (Morin, 2010, s. 78-79).

Karşılıklı anlayış, dayanışma gibi durumların etik konusuna dâhil edilmesi rastlantı değildir. Haynes'in de vurguladığı gibi, eğitimin belli bir anlayışa ait düşünsel tasarımlar içermesi, diğer bir ifadeyle özcü tasarımlara saplanıp kalmak, değişimlerin yaşanmasının kaçınılmaz olduğu insan dünyasında eğitimin amaçlarını ve istenileni elde etmek için kullanılacak araçları, yöntemleri etik temelden uzaklaştırmak demektir. İnsan ancak; anlayış, dayanışma ve insan olma sorumluluğunu taşıyarak etik bir varlık olduğunu gösterebilir. Haynes bu konuda şöyle diyor:

Nasıl tanımlarsak tanımlayalım, eğitimin amacı belli bir yaşam biçimini haklı çıkarmaktır ve toplumsal değerler değiştikçe, o yaşam biçimi de değişecektir. Bu şeyler öğrenilir ve onlara uygun öğrenme biçimi, amaçların kavranmasını, amaçlar ve onlara götürecektir araçların düşünülmesini içerir. Girişimde bulunabilen ve yaptıklarının sorumluluğunu kabul edebilen

etkin kişiler olarak insanları oluşturan etkinlikler, bana, eğitimin asıl parçası ve dolayısıyla da amacı gibi görünüyor. İnsanların kendileri için en iyi olacak yolu kendilerinin düşünmesini istiyoruz (Haynes, 2002, s. 76).

Bu durumda eğitim politikaları belirlenirken ne kadar etik temelden hareket ediliyor sorusu sorulması gereken en temel soru olarak karşımıza çıkmaktadır. Üstelik bu soru, günümüzde özel eğitim kurumlarının çok çeşitli olmasını da dikkate alacak olursak, acaba eğitimde temel soru olan “insan nedir?” sorusunun nasıl karşılık bulduğu ya da farkında olunup olunmadığı gibi konuların üzerinde önemle durulmasını gerekli kılar. Bu durum başlı başına eğitimi tasarlayanların sorumluluğundadır ve insanın antropolojik bir varlık olduğu gerçeğinden ne kadar hareket edebildiği ya da ettiği ve ne kadar insan-dünya-bilgi düzlemini temele aldığı ölçüde etik bir sorumluluk taşıdığı söylenebilir. Kamunun sorumluluğunun eğitim politikalarını belirlemede en üst düzeye çıktığını gösteren en iyi örneklerden biri olan Aristoteles’te, eğitimin politik işlevini bize gösteren Muhsin Yılmaz bunu şöyle ifade eder:

Sitedeki her birey, yurttaş olma potansiyeline göre gerekli eğitimi alarak bir yandan kendi potansiyelini edimselleştirme yoluyla kendi amacı olan bireysel mutluluğu gerçekleştirirken, bir yandan da site içindeki sosyal/toplumsal işlevini yerine getirmesi yoluyla yaptığı katkıdan dolayı daha yüksek düzeydeki iyinin, yani toplumsal mutluluğun gerçekleşmesine katkıda bulunmaktadır. Böylece gerek bireysel düzlemde gerekse toplumsal düzlemde iyinin gerçekleştirilmesi yoluyla ulaşılabilecek ya da elde edilecek olan erdemli yaşam, eğitim etkinliği ile siyasi etkinliğin karşılıklı işlevlerini gerektirdiği biçimde ya da düzeyde yerine getirilebilmesi koşuluna bağlanmış gibidir. Bu ise, eğitim ve siyasi süreçlerden, birisi olmadan diğerinin işlevini tam olarak yerine getiremeyeceği gibi bir sonuç doğurmaktadır ki bu anlamda, özellikle Aristoteles’te eğitim düşüncesinin politik bir işlev ya da karakter taşıdığı saptamasına olanak vermektedir (Yılmaz, 2010).

Yılmaz, sonuç bölümünde, eğitim kavramının politik karakterinin (işlev) günümüz modern toplumları için de geçerliliğini hâlâ koruduğunu belirtirken, eğitim kavramının

politik niteliği, Aristoteles'in ortaya koyduğu gibi genel/evrensel bir nitelik taşıdığını ve bu durumun kaçınılmaz olduğunu ifade eder. Yılmaz'a göre bu durum kendini öğretim kuramlarında da gösterir.

Hatta şu da ileri sürülebilir ki, modern dönem eğitim kurumlarında, bireylere belirli beceriler ya da davranışlar kazandırmak için geliştirilen öğretim kuramları, yalnızca, bireyin toplum içindeki yaşamını sürdürebilmesi için edinilmesi elzem olarak sunulan kimi beceri ya da davranışların nasıl daha hızlı ve etkin biçimde kazandırılabilceğini öngörmenin ötesinde, daha temel bazı sorumluluklara da işaret etmek zorundadırlar. Eğitim ya da öğretim adına ortaya konulan hiçbir kuram, yaklaşım ya da yönetmelik, yalnızca sözel içerimleriyle sınırlı kalmamaktadır. Onların ötesinde, politik düzlemde nasıl bir birey ya da kişilik hedeflendiğini de belirlemektedir. Bu nedenle, beceri ya da davranış eğitimi kadar, aynı süreç içinde nasıl bir yurttaş profilinin öngörüldüğü de, eğitimin kendisinden beklenen kişilikler yetiştirme işlevini yerine getirebilmesi açısından son derece önemlidir (Yılmaz, 2010).

Eğitimin temelini oluşturan insan tasarımının örtük kalması ya da kalmaması konusu, eğitimin gerçek işlevini yerine getirmesi açısından son derece önemlidir. Tekil ve tarihsel olanın saf dışı bırakıldığı anlayışların, kamunun özellikle eğitim konusundaki etik sorumluluğunu yerine getirmesinin önündeki önemli bir engel olarak durduğu söylenebilir. Çotuksöken'e göre de toplumsal-tarihsel ve kültürel nitelikler taşıyan insan ilişkileri özellikle eğitim söz konusu olduğunda çok farklı kategorilerin izlerini taşır:

Burada genellikle toplumu yönetenlerin, karar vericilerin, kamuyu taşıyanların, devletin, sivil toplumun, örneğin eğitim dünyasını biçimlendirirken benimsedikleri, yaygınlaştırmaya çalıştıkları değerler, öncelikler, önemli olduğunu düşündükleri noktalar, özellikle de bireylerin, genellikle de toplumun yaşama dünyası, insani değerler vb. hakkındaki yaklaşımlarının tümüne işaret eden "görüş tarzı" eğitimle ilgili olan her şeyi belirleyen, etkileyen temellerdir (Çotuksöken, 2012, s. 132-133).

Eğitim alanında yapılması gerekenlerin belirlenmesi, etkin olan görüş biçimi tarafında belirlendiğinden, insanın ve toplumun şekillenmesinde önemli bir rol oynar. Eğitimle ilgili belirlenen/kullanılan ya da belirlenmeyen/kullanılmayan kavramlar eğitim işlerine yön verir.

Toplumun hazır bulunuşluğu; örneğin, toplumun, kamu yaşamının “zgrlk”, “zerklik”, “tartışma”, “eleştirme”, “hesap verebilme”, “saydamlık” vb. kavramlarla olan bağı, bu kavramlara yakın duruşu ya da bu kavramların hiç farkında olmayışı veyahut da bu kavramlara ilişkin yaygın ve kalıcı yanlışlar; bu kavramlara ilişkin içerikler; başka bir deyişle bu kavramları ieriklendirme biçimleri; bu kavramların anlamsal boyutları karşısında benimsenen tutumlar, bir bakıma her şeyi belirlemektedir; özellikle eğitimin tüm işleyişinin bu kavramalara ilişkin tutumlarla yakından ilgili olduğu ileri sürülebilir. Eğitimin hangi yönde, nasıl gerekleştireleceği, hangi ğretim araçlarının kullanılacağı, eğitilecek olanlara, nelerin hangi yollarla öğretileceği, karar vericilerin insan, eğitim, kültür anlayışıyla yakından ilgilidir. Bu belirlemelerin hepsi, eğitimin dış dünyasını, düşünsel yönünü ve bu bağlamda kullanılan dili oluşturur (Çotuksöken, 2012, s. 133).

O halde hem kamunun hem özel sektörün eğitime dair tasarımılarını açık bir şekilde ortaya koyması, nasıl bir insan anlayışı temelinde hareket edildiği ya da edileceğinin belirlenmesi eğitim hakkını kullananlar açısından sorulması/sorgulanması gereken bir durumdur. Bu durum eğitimin içeriğinin etik ile bağının ortaya konması kadar önemlidir. Varolana insan açısından bakmak, eğitim söz konusu olduğunda her durumda etik bir değerlendirme yapma sorumluluğunu insanın kendisine; eğitimi her bakımdan örgütleyen insanlara/kişilere yükler. Sonuç olarak, ister insan-insan ilişkilerinde ister kamusal görevler stlenildiğinde, karşımızda hep insan vardır ve her durum insandan dolayı gerçekleşir. O halde eğitim kategorik olarak insanı temele alığında insan dünyasına ait sorunları çözüme ulaştırmak kolaylaşır. İnsanı insan yapan eğitim, toplumu da toplum yaparken, insan kendi antropolojik yapısından

kaynaklanan gerilimlerini ancak yine eğitim sayesinde aşabilir. Bu insanın hem kendine hem de diğer insanlara karşı sorumluluğudur.

### 3.3 Eğitim - Özgürlük Bağlamı

İnsanın değişen ve değiştiren olarak varlığını sürdürmesinde eğitim fenomeni önemli bir yer tutar. Söz konusu fenomenin kavram olarak araştırılması ise insan eylemlerini konu edinen etik alan açısından araştırılmasını kaçınılmaz kılar. Eylemin düşünsel/dilsel arka planı ancak düşünsel ve dilsel özerkliğin, özgünlüğün diğer bir ifadeyle özgürlük kategorisinin etkisindedir. Yukarıda çerçevesi verilmeye çalışılan inceleme alanı, ancak antropolojik temelde ele alındığında insana, birey olarak kendi özerkliğine ve topluma katkı yapabilecektir. Eğitim ise bunu insana verebilecek en örgütlü yapıdır.

Pieper, felsefi ve pedagojik açıdan eğitimin görevini ve öğretmenin kişiliğini belirleme çabalarının tek tek durumlarda alabildiğine farklı olduğunu belirtirken, iki noktada ilkece bir örtüşme görüldüğünü ifade eder. Birinci nokta, ahlaki, normatif düzeyde de olsa iyi insan yetiştirmek eğitimin başlıca amacı olsa da, etik temelden yoksun bırakılamaz. Bunun varacağı son nokta kendi özgürlüğüne sahip çıkan, sorumluluk bilinci gelişmiş bireyler yetiştirmek, değişime, insani gelişmişliğe her zaman açık olmaktan geçer. Pieper'e göre;

Bir eğitim kuramı için etik amaçlar kovalamak şarttır; çünkü son tahlilde, insanın iyi bir insan olmak için nasıl olması gerektiğini söyleyen ahlaki, normatif anlayış gerek öğrenimin içeriklerini gerekse eğitimin verilme biçimini tayin eder. Eğitimin ölçüsü olması gereken bu iyi insan tasarımının, bu ahlaki normatif tasarımın içinde elbette ampirik, zamanın ruhu ve

yaşama koşullarıyla belirlenen tayin edici uğraklar da yer alır. Bu da kendine göre iyi anlamı taşır (Pieper, 2012, s. 122).

Eğitim gerilimli bir etkinlik olarak tekili ve tümeli baskı altında tutar. Bu baskı, ahlaki olan ile etik olanın gerilimidir. Pieper'e göre eğitimin amacı iyi insan değil (niyet iyi olsa da ), etik, bilgiyi temele alan ve kendi özgürlüğüne ve özgür düşünme hakkına sahip çıkan insanı yetiştirmektir.

Özellikle de burada etiğin görevi, bu çağın anlayışının ve zihniyetinin damgasını yemiş insan tablosunun nihai olmadığını ve dogmatik hale getirilip sabitleştirilemeyeceğini, aksine araya eleştirel mesafe koyulmasıyla, yeni, daha iyi, insan onuruna yakışır belirlenimlere açık tutulması gerektiğini sürekli hatırlatmaktır. Etiğin değişmeyen amacı terbiye edilmiş, emirlere eleştirmeden uyan ve onları uygulayan bir varlık yaratmak değil bağımsız, kendi özgürlüğüne sahip çıkan insanı oluşturmaktır (Pieper, 2012, s. 122).

İkinci ortak nokta, eğitenin sorumluluğunu etik açıdan ortaya koyar.

Giderek eylemlerini kendi sorumluluğunda gerçekleştirecek şekilde kendini özgürleştirecek insanı temel alan bu etik amaç, öğretmenin işlevini de önemli ölçüde belirler. Öğretmen öğrencinin gelişmekte olan özgürlüğünü, özgürleşim sürecini, kendini bu sürecin aracına dönüştürerek desteklemek durumundadır. Diğer deyişle ders, bir beyin yıkama biçiminde olmayacak; öğretmen, öğrencinin kişiliğinde gelecekte erginliğe ulaşmış, ilkesel olarak kendisiyle boy ölçüşecek insanı dikkate alacak ve bu amacı mutlaka gerçekleştirmesi için onu motive edecektir (Pieper, 2012, s. 122).

Eğitenin eğitilen ile ahlaki değil etik bir ilişki içinde olduğu düşünüldüğünde, eğitenin görevi de etik ilkeler doğrultusunda eğitilenin özerk bir insan olarak gelişmesini sağlamak; onu başkalarının özerkliğine de saygı duyacak bir şekilde yetiştirmektir. Bu da eğitilen insanın kendi ben'iyle arasına mesafe koyabilmesi, kendisine dışarıdan bir gözle bakabilmesi anlamına gelir. Bu bakış ona, düşüncelerini, eylemlerini ve kullandığı dili sorgulama olanağı da sunar. Kendi ben'ine mesafeli bakış insanı bir

yandan da başka ben'lere yaklaştırır. Bu bağlamda ele alındığında ancak, düşünen ve düşündüren insan eğitilmiş insandır diyebiliriz.

“Düşünce özgürlüğü” ile “düşünme özgürlüğü” kavramları arasındaki farka dikkat çeken Bedia Akarsu 'ya göre insan, özgürleştikçe düşünür ve düşündükçe özgürleşir. Burada önemli olan, belli bir düşünceyi ifade edebilme özgürlüğüdür. İnsan ancak düşünmeyi başarabildiğinde ki bize bunu sağlayacak olan etik temelli bir eğitim anlayışıdır, eğitim gerçek amacına ulaşmış olur.

Düşünce özgürlüğü, düşündüğünü söyleyebilme özgürlüğüdür, düşüncelerini ifade edebilme özgürlüğüdür. Ama bunun için önce insanın düşünebilmesi gerek. Belli bir düşünce üretmek için insanın belli sorununun olması gerekir. O sorun üzerinde düşünüp taşınmak, o sorunun çıkış nedenlerini, yayılmasını, daha önceki ele alınmış biçimlerini, o sorunun ortaya çıkaracağı yeni sorunları, bütün bunlar üzerinde sistemli olarak çalışmak, araştırmak, bütün bunları irdelemek, sorgulamak, aralarındaki bağıntıları kurabilmek, işte düşünme bütün bunları gerektirir. Önce düşünen kafa, düşünebilen insanlar gerekli. Bunların yetiştirilmeleri gerekli. (Akarsu'dan aktaran Anđ, 2000, s. 77-78).

Özgürlüğün farkına varılabilmesi, ulaşılabilmesi ve korunabilmesi için “eğitim” gereklidir. Eğitim insanı insan yapan temel niteliklerden biridir. Mengüşoğlu'ya göre eğitim ve eğitilebilme insanı hayvandan ayıran başlıca niteliklerden biridir. Hayvanlarda ancak belli alışkanlıklar kazanmak, belli uyarımlara tepki göstermek anlamında bir eğitimden söz edilebilir. Hayvanda “eğitilme” değil, “terbiye edilme” yeteneği vardır. “Terbiye” Arapça'da eğitim karşılığıdır. Fakat Mengüşoğlu eğitim sözcüğünü, Batı dillerindeki gibi yalnızca insan için kullanır. Örneğin Fransızcadaki *eduquer* insan eğitimi için, *dresser* hayvan eğitimi için kullanılır (Kaynardağ, 1997, s. 49-50). Terbiye edilen değil, eğitilen, antropolojik açıdan farkına varılan insanı eğitilmiş bir insan olarak değerlendirebiliriz. Belirlenmiş kalıplara sokulan insan gerçek bir eğitimden payına düşeni yeterince alamamış demektir. Özgürce üreten, düşünen ve



düşündüğünü ifade edebilen insan eğitilmiş ve kendi türüne karşı sorumluluğunu yerine getirmiş olarak insanlığın yaşama dünyasına katkısını ortaya koyabilecektir.

Bio-psişik varlık olarak insan kendisinde birçok olanaklar taşır. Bu olanaklar her an açığa çıkıp gelişmeyi bekleyen çekirdekler halindedir. Mengüşoğlu, felsefi antropoloji açısından hareket ederek, önce insanın bir bio-psişik bütünlüğü olduğunu, sonra da onun eğitilebilirliğini belirtmektedir ( Kaynardağ, 1997, s. 51). İnsan yalnızca bazı istekler duyup bunları karşılayabilen alelade bir hayvan değildir. “Ben neyim ve ne olmak istiyorum?” sorusunu sorabilen bir varlıktır. Özgür olabilmek için kişinin kendini sorgulama yetisinin olmasının yanı sıra bilgi de gerekir. Ancak bu bilgi, salt dış dünyanın bilgisi olmaz; çünkü bilimler ne denli gelişirse gelişsin bizi özgür kılmaz. Özgürleşmek için kişinin kendisinin ne olduğunu bilebilmesi, “ben”ini değiştirebilmesiyle olanaklıdır (İnan, 2001, s. 116). Schopenhauer’a göre de kişinin kendi kendini bilmesi ile kendini eğitmesi arasında çok önemli bir bağ vardır. Kendisi hakkında bilgi sahibi olan insan, *“kendi güçlü yanlarını ve zayıf yanlarını bilerek kendi kendini eğitebilir, kendine biçim verebilir, karakter edinebilir, kendi karakterini kazanabilir; öyle ki, kendi kendisinin olmayan bir yola girmemek için ‘kendini yenerek’ kendisi olur”* (Kuçuradi, 2006, s.77).

İnsanın kendisi olabilmesi, var olan potansiyelini ortaya çıkarabilmesi için gerekli olan bilgi ve özgürlükler, somutlaşmış etik olan İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nde eğitim bağlamında da yer alır.

Madde 26- Herkes eğitim hakkına sahiptir (...) Eğitim insan kişiliğini tam geliştirmeye ve insan haklarıyla temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır(...)

İnsan haklarının düzenlenmesi, özgürlükler düzeninin genişlemesine önemli katkı sağlar. İnsan hakları hukuku ulusal hukukların özgürlük sistemlerinin genişlemesine

yardım eder. “İnsan haklarından yararlanarak, insanlar kendilerini başka canlılardan ayıran etkinlikleri gerçekleştirirler. İnsanların bu etkinlikleri engellendiğinde, bedensel yapısı dışında insanı diğer canlılardan ayıran bir şey kalmaz” (Uygun, 2001, s. 93). Ancak “Gündeminde, insanın onurlu ve saygı duyulması gereken bir varlık olduğu anlayışına yer vermeyen; insanı özcü varlık anlayışıyla değerlendiren ortamlarda, insan haklarından, insan hakları kavramından söz edilemez (...)” (Çotuksöken, 2012, s. 17). İnsan haklarını koruyabilmenin önemli koşullarından biri, insanın varlık yapısı, özellikleri, olanakları konusunda sahip olunan bilgidir. Bu bilgi insan-insan ve insan-dünya ilişkisinde bilgiyi önceleyen antropolojik bilgidir (Çotuksöken, 2012, s. 44). Bu tür bilgi, insan haklarının korunması, özgürlüklerin, insanı insan yapan özelliklerin korunması için gerekli olduğu kadar bir düşünme yolu olarak da özgür düşüncenin önünü açar; öğrenciyi kendi başına düşünmeye, eleştirmeye, yorumlamaya, diğer bir ifadeyle okuduğunu, söyleneni anlamaya ve “anlamlandırmaya” yönlendirir. Bu nedenle insan düşünmeye özen göstermeli ya da özenli düşünmek üzere çaba harcamalıdır.

Anlamın varlıksal temeli, yaratıcısı, taşıyıcısı, sadece varolmakla, yaşamakla yetinmeyen, anlam vermeyi amaçsal edim olarak belirleyen insandır. Bu yaklaşıma göre, anlamlandırma çabası insan açısidandır; anlamlandırmanın kalkış noktası insandır; insanın yaşadığı “bu dünya”dır. Anlamlandırma insan içindir. Anlamlandırma çabasının güvencesi de yine insandır (Çotuksöken, 2000b, s. 206).

“Anlamak”, bize söyleneni ya da okuduğumuz makaleyi, gördüğümüz her şeyi olduğu gibi nakletmek, aktarmak değildir. “Anlamak”, gördüklerimiz, okuduğumuz ya da işittiğimiz sözcükler, tümceler, bilgi birimleri arasında bağıntılar kurabilmektir. Bir konu hakkında yalnızca bilgilenmiş olmak, o konuyu anlamak anlamına gelmez (Sayın, 1990, s. 28-29).

‘Anlamak’, konusuna eğilen kişinin, edindiği bilgiler ışığında, ama kendi bilinciyle, özgür düşüncesiyle konuyu irdelemesi, birimleri arasındaki ilişkilerin farkına varabilmesi, yeniden bileşimler kurabilmesi demektir. ‘Anlamak’, aynı zamanda öğrendiği, edindiği bilgilerin bütünü ile tek tek *parçacıkların* arasında da bağıntılar kurabilmek demektir. Örneğin, tek tek derslerini çok iyi bilen bir tıp öğrencisinin, hattâ uzman bir hekimin koyduğu tanı’nın doğru olması, ancak o hekimin tıp bilgilerinin bütün’ü ile hastanın o an şikâyet konusu olan alan ile arasında bir bağ kurabilmesi ile olanaklıdır (Sayın, 1990, s. 30).

Anlamak ve soru sormak özerk/özgür düşünebilen ve özne’liğe giden bir yoldur insan için.

Anlamak istemek ve soru sormak her çocukta var olan bir eğilimdir. Bu eğilim köreltilmemelidir. Bilgi ezberlenip yinelendiği zaman değil, yaşandığı, insanlığa yarar ve katkısı olduğu, insanın kendini ve dünyayı anlamasını sağladığı zaman değerlidir (Arat, 1990, s. 117).

Eğitim sürecinde öğrenci, bilgi yığılan bir nesne olmaktan çıkarılmalı ve ona, anlama ve bilgi üretme sürecine giren bir özne niteliği kazandırılmalıdır. Özgür ve bilimsel düşünce gücüne sahip öğrencilerin yetiştirilmesi için, onlara her şeyden önce anlamayı öğretmek gerekir. *“Bilindiği gibi insana, kişiye, kendisi ile dünya arasında bağlar kurmakta yardımcı olan, onu düşünmeye, anlamaya yönlendiren alanlardan biri de – tüm bilim dallarının kökeni olan- felsefedir. Bu nedenle okullarda felsefe dersleri zorunlu olmalıdır”*. ( Sayın, 1990, s. 33). Felsefe, insana duyduğu saygı gereği bireyleri özerk kişiler sayar ( Arat, 1990, s. 115). Bağımsız düşünebilen nesiller için felsefe dersi okutmak şart değildir; çünkü felsefe bir derse hapsedilecek bir konu değildir. Aksine tüm eğitim süreçleriyle örgülenmiş, düşünme-dil kullanımlarıyla yazılı ya da sözlü her bir eğitim unsuruna giydirilmiş ve eylem alanına etik bir bilgi temeli olarak aktarılabildiği ölçüde, başka bir ifadeyle felsefi düşünme tarzının benimsendiği, antropontolojiyi temele alan eğitim ortamlarında etik bir eğitimden söz edilebilir.

Baktığını görmek, gördüğünü anlamlandırmak özgür insanın özelliğidir. Buna ancak antropolojik ve etik temelli bir eğitim olanak verir.

Özgürlük ve yaratıcılık da iç içedir; özgür düşünebilen insan aynı zamanda yaratıcı insandır. Yaratıcılığın önkoşulu, insanın önce kendini yaratması ve dış dünyaya kendi anlamlarını yüklemesidir. Üretilmiş anlamlara bağlı insan ise yaratıcı değil, bir tür tutsaktır ( Büyükdüvenci, 2000, s. 201). Yaratma; bilimsel, edebi ve sanatsal olsun, insan olanaklarının sonuna kadar kullanılmasıyla insan dünyasında anlam bulur.

Eğitim söz konusu olduğunda, tekil ile tümel arasındaki gerilimlerin biri de özgürlük sorumluluk sınırında gerçekleşir. Çocuğun özgürleşme sürecinin gerilimli bir süreç olduğunu vurgulayan Kant, tekil olanla kültürel olanın çatışmasını eğitim bağlamında dile getirir. “Eğitim Üzerine” adlı eserinde Kant, söz konusu gerilimi şöyle ifade eder:

Eğitimin en büyük meselelerinden biri çocuğun kendi özgür iradesini kullanma yeteneğinin zorunlu sınırlamaya boyun eğmeyle nasıl birleştirileceğidir. Çünkü sınırlama zorunludur! Sınırlamaya (itaat edilmesi mecburi güce) rağmen özgürlük duygumu nasıl geliştireceğim? Talebimi özgürlüğünün kısıtlanmasına tahammül etmeye alıştıracam ve aynı zamanda özgürlüğünü doğru kullanmasına kılavuzluk edeceğim. Bu olmadıkça her türlü eğitim mekanik (bir eğitim) olmaktan öteye geçemez ve eğitimi tamamlandığında çocuk özgürlüğünü yerli yerinde kullanabilecek duruma hiçbir zaman ulaşmayacaktır. (O sebeple) erken yaşlarda toplumun kaçınılmaz muhalefeti hissettirilmeli ki, böylelikle kendi kendine yetmenin, mahrumiyete katlanmanın ve kendisini başkalarına bağımlılıktan kurtarmada elzem olan şeyleri elde etmenin ne kadar güç olduğunu öğrenebilsin (Kant, 2007, s. 50).

Dewey’in de bir bakıma insanın toplumsal ve kültürel bir varlık olmasından hareketle bireyin özgürlüğü konusunu tekil-tümel gerilimi düzleminde ele aldığı söylenebilir. Kültürün; eğitim ve dil bağlamında bireylere aktarıldığı varsayıldığında bu gerilim kaçınılmaz görünmektedir. Dewey, bir arada yaşamak zorunda olan insanın özgürlüğü

sorununu birey-kültür etkileşimi içinde üretici-oluşturucu ve yeniden kurucu bir karşılıklılık ilkesine oturtur:

Birlikte iş gören bireylerin özgürlüğü sorunu, kültürün iç yapısında ele alınması gereken bir sorundur. Kültür, birçok etkenlerin karşılıklı çatışmasıdır. Bu etkenlerin başlıcaları: Yasa ve politika, endüstri ve ticaret, bilim ve teknik, anlatma ve haberleşme sanatları ya da insanların üstün gördükleri değerler ve değerlendirmelerdir. Bunlara, doğrudan doğruya olmasa da, insanların uydukları temel koşulları haklı göstermek ya da eleştirmek için başvurdukları genel düşünce sistemini, toplum felsefelerini de katabiliriz. Bizim sorunumuz, daha çok, özgürlük sorundur, yoksa onun çözümlenmesi değil. Bizce, kültürü kuran insanın ilkel doğası üzerinde etkisi olan öğeler, onun içyapısına yerleştirilmedikçe, çözümlenmeler boşunadır. Tartışmanın temel konusu şudur: Herhangi bir öğe, şu ya da bu zamanda ne kadar güçlü olursa olsun, onu tek başına düşünmek, anlayışımızı da, düşünce gücümüzü de kısırlaştırır. Oysa bu etkenleri, sık sık, birbirinden ayırırlar: Ya insan doğasında bir şeyi üstün hareket kaynağı sayarlar, ya toplumsal bir çabanın belli bir biçimini varılacak son amaç bilirler ( Dewey, 1987, s. 26-27).

Eğitim bu gerilime kurban edilebilir mi? Yoksa eğitim, bu gerilimden beslenerek insanı; olanaklarını genişletecek, haklarını yeniden üretecek şekilde düzenlenebilir mi sorusunu bu aşamada sorabiliriz.

Çotuksöken'in vurguladığı, insansal varoluş biçimi olarak adlandırabileceğimiz “insanın arada olan” bir varlık olma durumu, insanı, özneleşen insanı ele vermektedir. “ ‘Arada olma’ bir durum ve aynı zamanda bir duruş biçimidir”. İnsan arada olan bir varlık olduğu için duruşu olan bir varlık olarak soru sorar ve sorunları saptar. Arada olmayanın soru sorma olanağı da yoktur. O halde arada olma yalnızca insana özgü bir durumdur ve yalnızca arada olan bir varlık olarak insanın düşünme ve düşünce üretme olanağı ve buna bağlı olarak bilme ve bilgi üretme olanağı vardır. Bunun sonucu olarak da eylemde bulunma olanağı vardır. Arada oluş insanı böylelikle varlıkta ve varolanlar arasında özel bir yerde konumlandırır (Çotuksöken, 2016, s. 188). Arada olmanın

yalnızca insana özgü oluşu insanı antropontolojik temelde özgür kılar. Yalnızca insana dayalı bir bilgi türü olarak antropontoloji, özgür düşünmenin ve özgür düşüncenin yolunu açar.

Harun Tepe, Unesco verileri ışığında yaptığı bir değerlendirmede çocuklar için yapılan felsefe eğitiminin temel hedefinin çocuklara düşünmeyi (felsefi düşünmeyi) kazandırmak olduğunu, ancak bu düşünmenin niteliğini sorgulamak gerektiğini ifade eder. *“Bu, eleştirel bakış kazandırma olabileceği gibi, refleksiyon yapabilme, doğru akıl yürütme, yaratıcı düşünme, bağımsız (özgür) düşünme, kendi üzerine düşünme de olabilmektedir”*. Tepe’ye göre, bu düşünme biçimleri arasında fark vardır. Bu düşünme sorun çözmeye yönelik olabileceği gibi kavramlaştırmaya yönelik düşünme de olabilir. Bu düşünmeyle hedeflenen doğru çıkarımlar yapabilme olabileceği gibi doğru değerlendirmeler, etik kararlar vermeyi sağlama da olabilir (Tepe, 2013, s. 80-81). Felsefe sadece kavramlara indirgenmiş bir etkinlik olmadığından ve aynı zamanda günlük hayatla iç içe bir etkinlik olduğundan; özne olabilmek, özerk olabilmek, özgür/bağımsız düşünme temelinde gerçekleşir ki bu da yukarıda sayılan tüm düşünme biçimlerinin bir arada olmasını gerekli kılar.

Bize göre etik/antropontolojik bir eğitim insanı özgür kılar ve yine ancak bu özgürlüğün sonucu olarak insan, olanaklar bakımından, insan başarıları açısından ve insan hakları açısından kazanımlar ortaya koyar. Özgür insan sorun çıkarmamaya değil, hem kendi sorunlarını çözmeye hem de kendi dışındaki insanların sorunlarına cevap bulmaya çalışır. İnsanlığın gelişmesi bir bakıma etik alanın olanaklarının sonuna kadar açık tutulmasıyla anlam bulur. Eğitim olanaklarının gerektiği gibi kullanılması, diğer bir ifadeyle insanı insan olarak yetiştirmek için kullanılması özgürlüğü etik sınırlar içinde tutabilir. Bir kez daha söyleyebiliriz ki insanı insan yapan eğitimidir ve her şey insandan dolayı ve insan içindir.

## SONUÇ

“Antropontolojik Açıdan Eğitim Kavramı ve Eğitimde Etik Sorunsalı” başlıklı bu tezde, eğitimin tamamının etik bir etkinlik olabilmesi için, eğitime “antropontolojik” bakış açısıyla bakmanın gerekliliği gösterilmeye çalışılmıştır. Bu tezde geçmişten günümüze, eğitimle ilgili tüm sorunların, Çotuksöken’in ortaya koyduğu gibi insan-dünya-bilgi ilişkisinde ve özellikle dışdünya-düşünme-dil ilişkileri kapsamında insan eksenli olarak ele alınması gerektiği anlaşılmıştır.

Eğitim, insanın olanaklarının en geniş kullanma ve dünyaya açılma alanıdır. Eğitim insana “ o kişi” olma olanağını sunarken insan olma olanaklarını da gerçekleştirmiş olur. Karşısındaki insanı, sadece insan olarak görmek ya da önce insan olarak görmek eğitimin temel koşullarını oluşturur. Eğitilmiş kişi, etik kişi değerlerine sahip kişi demektir. İnsan olmanın koşullarının sürekli yaratılabilmesi ancak eğitimle yoluyla olur. Her eylemi insan değeriyle ilişkisinde değerlendirmek ancak etik bilgiye sahip olmakla gerçekleşir. İnsan değerler yaratabildiği için değerli bir varlıktır. Öyleyse insanın değerler yaratmasına olanak sunduğu ölçüde eğitimin gerçek işlevini yerine getirdiği sonucuna varabiliriz.

Eğitimi etik temelli bir etkinlik olarak ele alan bir yaklaşım, bir bakıma kişiden hareketle “durumu”nu temele alan bilgisel bir etkinliktir diyebiliriz. Aksi takdirde değer’den değil değer yargılarından söz etmiş oluruz. Böyle bir durumda insanın değerinden de söz etme imkânı ortadan kalkmış olur.

Antropontolojik bakış bir yandan insanın kendisiyle ve kendisi dışındaki her şeyle ilişkisini insana dayalı olarak ve tekil olan üzerinden kurarken, insan hakları düşüncesinin de temelini oluşturmaktadır; insana ve duruma dair yapılan

değerlendirmeleri de bilgi temeline oturtmaktadır. Böylece tekilin bilgisine yönelen insan, tekilin değerini de “durum etiği” olarak ortaya koymaktadır diyebiliriz.

İnsan olanaklarının kişilerce amaçlarına ve işlevlerine uygun bir biçimde gerçekleştirebilmesinin nesnel koşullarının bilgisi olan etik değer bilgisi ancak insan olanaklarının kişilerce amaçlarına ve işlevlerine uygun bir biçimde eğitim sayesinde gerçekleşebilir. İnsan insanı her tür karşılaşmada yeniden kurmakta, değişmekte ve değiştirmektedir. Her koşulda eğiten/eğitilen durumunda kalabilen insan; düşünmenin, eylemenin ve söylemin arasında olan bir varlık olarak hep bir durum içindedir. Bu bir “durum” içinde olma hali insanın dünya ile kurduğu bağı bilgi bağlamına taşır. Durumları ve durumların içindeki kişileri etik değerlerle karşılamak için etik, değer ve insan arasındaki ilişkiyi bilmek gerekir. Diğer bir ifadeyle özcü olmayan/antropolojik temelde eğitilmiş ya da bu bilgiyi edinmiş olmayı gerektirir. Ancak böyle bir felsefi bilgi temelinde yapılandırılmış eğitim etkinliğinin, sözel ve yazınsal içerikleri de dâhil olmak üzere, başta eğitimin idesini belirleyecek olan kamu yönetimine, uygulayıcılara ve eğitilene nesnel bir temel kazandırabileceğini ileri sürebiliriz.

İnsan gördüğü muameleyi bir bakıma model olarak almakta, kendi yaşamına geçirmektedir. Eğiten varlık olarak insan, eğitilen ile toplum arasında en önemli bağı oluşturmaktadır. Eğitenin tutum ve davranışları eğitilen açısından örnek oluştururken, eğitenin etik yeteneklerinin gelişmişlik düzeyi eğitilenin özne olmasında önemli katkılar sunabilmektedir. Etik ilişkilerin en yoğun biçimde yaşandığı bir etkinlik alanı olarak eğitim, özne olmayı başarabilmiş eğitmenler ile ancak gerçek anlamına ulaşabilir. İnsanın değerli bir varlık olduğu, onun değişebilen, kendisine olanaklar sunulduğunda gelişebilen ve değer üretebilen bir varlık olduğu bilgisine sahip bir eğiten, eğitimde etik ortamlar oluşmasına katkıda bulunabilir.



Değer kavramının eğitimi belirleyici işlevi göz önüne alındığında özellikle iki yön dikkati çekmektedir: Uygulamada eğitimi yönetenler ve eğitimin düşünsel boyutunu, idesini tasarımılayan açısından “değerlendirmeler” ve “insanın değeri”. Eğitimi yönetenler açısından ele alındığında, eğitim ortamları sürekli biçimde değerlendirmelerin yapıldığı ortamlar olarak karşımıza çıkar. Burada yapılan değerlendirmeler insanın varlıktaki özel yerini dikkate alması gereken değerlendirmelerdir.

Çotuksöken’in ifade ettiği gibi, “insan-ontolojisine ya da insan-varlık bilgisine dayalı bir etik, ya da antropontolojik bakış açısından etik, varolanı bilme bağlamına taşımının yolunu açar” (Çotuksöken, 2014, s. 62). İnsanı merkeze alan ve insanın belirleyici yönünü, onun özne oluşunu tüm saptamalarının temeline koyan bu bakış açısı insanı kendine dayandırır. Dolayısıyla etik temelli bir eğitim için antropontolojik bir bakışa ihtiyaç olduğu açıktır.

Araştırmalarımızda, eğitime felsefeyle yaklaştığımızda etik bilgi ile ahlaki değerlerin ayırımına kolaylıkla varılabileceği görülmüştür. Buradan hareketle, değer kavramını antropoloji/antropontoloji üzerinden kuran bir anlayış eğitime hâkim olursa etik bir eğitimden söz edilebileceği sonucuna varılabilir.

Eğitim ve dil ilişkisi eğitim etkinliğini etik boyuta taşıyan önemli etkenlerden biridir. İlkçağlardan bugüne insan varlık olarak kendini yaşadığı çağın koşullarının da etkisi ile her defasında yeniden belirlemek durumunda kalmıştır. İnsan insan olarak kendisiyle (düşünmelerinde), insan olarak başka insanlarla olan ilişkilerinde (eylemlerinde) özne olma ile nesne olma arasında sıkışıp kalmıştır. Bir dil varlığı olarak söylemlerinin geri planında neler olduğunun ise yeni yeni farkına varmaya başlamıştır. İnsan olanaklar

varlığı olarak düşünme-eylem-dil ilişkisi içinde hem olanaklarını artırmış hem bu ilişkinin tutarlılığını koruyabildiği ölçüde etik bir varlık olmanın sınırlarına ulaşmıştır.

Austin'in "Sözeylem Kuramı" ile sözcelerin iletişim sürecinde, yalnızca saptama işlevini yerine getirmediğini, aynı zamanda kimi durumlarda bir eylemle özdeşleştiğini, bir eylemi yerine getirdiğini ("söylemek yapmaktır") ileri süren bir kuram geliştirmiştir. Bu açıdan bakıldığında sözün eylem değerini gözler önüne sererken, dilin etik boyutunu ele verir. Bu kuramlar, dilin kullanımı bakımından eğitimcilerle sorumluluk yükler. Eğiten kendi söylemini kurarken eğitilenin kendi söylemini kurmasında üretici-oluşturucu- kurucu bir etkenliği sahip olduğunu ileri sürebiliriz. Eğitime dil açısından bakıldığında etik bir dil ortamının gerekliliği ve eğitimcilerin yetiştirilmesinde dilin önemi ortaya konmuş olur. Böylelikle eğitim dilinin özcü olmamasının gereği ortaya çıkar.

Eğitim ve dil ilişkisini kültür üzerinden ya da eğitim ve kültür ilişkisini dil üzerinden yürütmek eğitim etkinliğini, kendisini kuran bu iki öge açısından da değerlendirmek gerekmektedir. Eğitim etkinliği dil üzerinden yürütülen bir etkinlik olduğundan kültürün izlerini taşır. Dile verilecek önem aynı zamanda kültürün gelişmesine katkıda bulunacaktır.

Eğitimde kullanılan dil, insanı değiştirip dönüştürmekte, toplumu da şekillendirmektedir. Eğitim dilinin özcü olmamasına, insanın özgürlüklerinin önünü kapamamasına ve bu yolla "tek tip" insan yetişmemesine özen gösterilmiş olur. Böylelikle eğitim etkinliklerinde dilin önemi kavranmış olur.

Tüm bu belirlemelerle birlikte insan, eylemlerinden sorumlu bir varlıktır. İnsan eylemleri nesne edinildiğinde hep sorulması gereken en temel soru da "insan nedir?" ve "doğru eylemin ölçütü nedir?" sorularıdır. Bu sorular bizi etik ile antropolojiyi bir

arada ele almaya yöneltir. Etiğe antropolojik açıdan bakıldığı zaman, insanı, insan-dünya-bilgi ilişkisinde olgusal/doğal, toplumsal, tarihsel ve kültürel yanıyla yakalamanın mümkün olacağı görülebilmektedir. Bu gerçeği bize gösteren antropontolojik bakış açıdır. Bu nedenle varolana insan açısından bakmak, insanın sorumluluğudur diyebiliriz. İnsanı insan yapan eğitim etkinliğinin temelleri bu sorumluluğun yükü altındadır sonucuna varabiliriz.

Eğitimin temelini oluşturan insan tasarımının örtük kalması ya da kalmaması konusu, eğitim gerçek işlevini yerine getirmesi açısından son derece önemlidir. Tekil ve tarihsel olan dikkate alınmadığında, kamunun özellikle eğitim konusundaki etik sorumluluğunu tam olarak yerine getirmemiş olacağı ileri sürülebilir.

Yine buradan hareketle, etik bir eğitim insanı özgür kılar ve yine ancak bu özgürlüğün sonucu olarak insan, olanaklar bakımından, insan başarıları açısından ve insan hakları açısından kazanımlar ortaya koyar. İnsanlığın gelişmesi bir bakıma etik alanın olanaklarının sonuna kadar açık tutulmasıyla anlam kazanır. Eğitim olanaklarının gerektiği gibi kullanılması, diğer bir ifadeyle insanı insan olarak yetiştirmek için kullanılması özgürlüğü etik sınırlar içinde tutmanın yolunu açabilir.

Somutlaşmış etik olan “insan hakları”nı bilen insanların yetişmesini sağlayacak olan etik temelli bir eğitimde antropontolojik bakış açısından yararlanılırsa, insan haklarının talep edilmesinin ve bu hakların uygulanmasının yolunun açılacağı; her insanın potansiyelini ortaya koyabilmesi ve yeteneklerini geliştirebilmesini sağlayacağı görülmüştür.

Felsefi bilgi olmadan bu belirlemeler yapılamaz. Felsefi, etik, antropontolojik bilgi eğitimin tasarlanmasında, yönetiminde ya da uygulanmasında temel bilgi bağlamı olarak ortaya çıkar.

Sonuçta, eğitim zorlu bir uğraş alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü insanın, insan ve dünya anlayışı aldığı eğitime bağlıyken; yeni nesilleri yetiştirecek olan eğitim anlayışı da insan ve dünya anlayışını belirlemektedir. İnsan, birey-toplum-tür döngüsü içindeki varoluşunun farkında olacak şekilde yetiştiğinde/edildiğinde bireysel olanla evrensel olanı ayırt edebilir duruma gelebilir. Bunun için varolanı nesneleştirilmeyi sağlayan, diğer bir ifadeyle varolanı bilgi bağlamında ele alan, değerlendiren bir yaklaşımı benimsemek hem insan hem insanlık için yararlı olmaktadır sonucuna varabiliriz.

Yerel ve evrensel değerlerin iç içe geçtiği günümüz dünyasında, eğitimin tamamının etik bir etkinlik olabilmesi için, özcü olmayan, insanın “disharmonik” yapısını hesaba katan, insanı bir olanaklar varlığı olarak gören ve eğitimde dilin önemine dikkat çeken “antropontolojik” bakış açısına ihtiyaç olduğu ortaya konmuştur.

## KAYNAKLAR

Anđ, Tüten, (2000), “Bedia Akarsu ile Aydınlanma Üzerine Söyleşi”, *Bedia Akarsu Armağanı*, (Haz.) Betül Çotuksöken, Doğan Özlem. İstanbul: Inklap Kitabevi, s.77-80.

Anđ, Tüten, (2006), *Felsefe, Eğitim, Tarih ve İnsan Üzerine Düşünceler*, İstanbul: Toroslu Kitaplığı.

Anđ, Tüten, (2013), “İnsan Felsefesi Felsefenin Temel Disiplini Olabilir mi?”, *Felsefe Söyleşileri VII-VIII*, İstanbul: Maltepe Üniversitesi Yayınları, s. 83-90.

Arat, Necla, (1990), “Felsefe Eğitimi”, *Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim*, (Haz.) Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği, İstanbul: Cem Yayınevi, s.113-121.

Austin, J. L.,(2009), *Söylemek ve Yapmak*, (Çev. R. Levent Aysever), İstanbul: Metis Yayınları.

Büyükdüvenci, Sabri, (2000), “Özgürlük ve Yaratıcılık”, *Bedia Akarsu Armağanı*, (Haz.) Betül Çotuksöken, Doğan Özlem. İstanbul: Inklap Kitabevi, s.189-204.

Cevizci, Ahmet, (2011a), *Eğitim Felsefesi*, İstanbul: Say Yayınları.

Cevizci, Ahmet, (2011b). *Felsefe Tarihi*, İstanbul Say Yayınları.

Chomsky, Noam, (2002), *Dil ve Zihin*, (Çev. Ahmet Kocaman), Ankara: Ayrıç Yayınları.

Copleston, Frederick, (2013), *Felsefe Tarihi Yunanistan ve Roma I B , Platon*, (Çev.

Aziz Yardımlı), İstanbul: İdea Yayınevi.

Cubberley, Ellwood P., (2004), *Eğitim Tarihi*, (Çev. Engin Noyan), Ankara: Yeryüzü Yayınevi.

Çotuksöken, Betül, (1988), *Petrus Abelardus'un Ahlak Anlayışı*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Çotuksöken, Betül, (1996), (Ed.), “Eğitim Kavramı Üzerine” *Felsefe Açısından Eğitim ve Türkiye’de Eğitim*, Seminer Bildirileri 17-18 Kasım 1995, İstanbul: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları, s. 47-53.

Çotuksöken, Betül, (1998), *Kavramlara Felsefe ile Bakmak*, İstanbul: İnsancıl Yayınları.

Çotuksöken, Betül, (2000a), *Felsefi Söylem Nedir?*, İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Çotuksöken, Betül, (2000b), “Hümanist Metafizik ve Antropolojik Ontoloji”, *Bedia Akarsu Armağanı*, (Haz.) Betül Çotuksöken, Doğan Özlem, İstanbul: İnkılap Kitabevi, s. 189-214.

Çotuksöken, Betül, (2002a), *Felsefe: Özne-Söylem*, İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Çotuksöken, Betül, (2002b), *Radyoda Felsefe*, İstanbul: Notos Kitap Yayınevi.

Çotuksöken, Betül, (2004), “Sorumluluk-Yükümlülük Üzerine”, Kocaeli Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümü 29 Nisan-01 Mayıs 2004 günleri, “Sorumluluk” konulu Uluslararası Sempozyum.

Çotuksöken, Betül, (2008), “Eğitim Felsefesinde Son Gelişmeler”, *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla, Türkiye Cumhuriyetinde Eğitimin Çağdaş Değerlerle İrdelenmesi Çalıştayı*, 1-3 Mart, (s. 25-30 arası), Ankara: Ankara

Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Çotuksöken, Betül, (2011a), *Ortaçağ Yazıları*. İstanbul: Notos Kitap Yayınevi.

Çotuksöken, Betül & Babür, Saffet, (2011b), *Metinlerle Ortaçağda Felsefe*, Ankara: Bilgesu Yayıncılık.

Çotuksöken, Betül, (2012), *İnsan Hakları ve Felsefe*, İstanbul: Papatya Yayıncılık.

Çotuksöken, Betül, (2013), “İnsan Felsefesi: Kavramlar-Sorunlar”, *Felsefe Söyleşileri VII-VIII*, Editörler: Betül Çotuksöken, Dilek A. Çil, İstanbul: Maltepe Üniversitesi Yayınları, s. 15-26.

Çotuksöken, Betül, (2014), “.Etiğe Antropontolojik Yaklaşım ve İoanna Kuçuradi’de Durum Etiği”, *İoanna Kuçuradi Çağın Olayları Arasında*, Editörler: Betül Çotuksöken, Gülriz Uygur, Hülya Şimga, İstanbul: Tarihçi Kitabevi, s. 49-64.

Çotuksöken, Betül, (2016), *Felsefede Antropontolojik Yöntem*, Yeditepe’de Felsefe Felsefede Yöntem Özel Sayısı, Ed. Saffet Babür, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Yayınevi.

Davidson, Thomas, (2008), *Greklere Eğitim Düşüncesi* (Çev. Ahmet Aydoğan), İstanbul: Say Yayınları.

Dewey, John, (1987), *Özgürlük ve Kültür*, (Çev. Vedat Günyol), İstanbul: Remzi Kitabevi.

Dewey, John, (2014), “Günümüz Dünyasında Demokrasi ve Eğitim”, *Günümüzde Eğitim John Dewey* (Çev. Hüseyin Çalışkan), (Çev.Ed. Bahri Ata, Talip

Öztürk) Ankara: Pegem Akademi Yayınları, s. 237-245.

Dewey, John (2011), *Deneyim ve Eğitim*, (Çev., Sinan Akıllı), Ankara: ODTÜ  
Yayıncılık.

Dewey, John, (2014), “Eğitimde Demokrasi” *Günümüzde Eğitim John Dewey*, (Çev.  
Zihni Merey), Ankara: Pegem Akademi Yayınları, s. 40-46.

Ergün, Mustafa (2014), *Eğitim felsefesi*, Ankara: Pegem Akademi.

Gökberk, Macit, ( 2010), *Felsefe Tarihi*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Gökmen, Seda & Dilber, N. Çağlayan, (2011), “Türkçe Derslerinde Söz  
Edimlerinin Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme”, *Dil Dergisi*, Sayı: 154  
Ekim-Kasım-Aralık, 2011, s. 44-60.

Günay, Mustafa,(2013), “ Tarihsel Bir Özne Olarak İnsan”, *Felsefe Söyleşileri VII-  
VIII*, Editörler: Betül Çotuksöken, Dilek A. Çil, İstanbul: Maltepe  
Üniversitesi Yayınları, s. 91-107.

Hacıkadıroğlu, Vehbi, (1996), “Özgürlük İçinde İşbirliğini Amaçlayan Eğitim”,  
*Felsefe Açısından Eğitim ve Türkiye’de Eğitim, Seminer Bildirileri 17-18  
Kasım 1995*, Ed. Çotuksöken, B., İstanbul: Türkiye Felsefe Kurumu  
Yayınları, s. 33-39.

Haynes, Felicity, (2002), *Eğitimde Etik*, (Çev. Semra K. Akbaş), İstanbul: Ayrıntı  
Yayınları.

İnan, İlhan, (2001), “Küreselleşme Özgürlük Getiriyor mu?”, *Felsefe Tartışmaları 28*,  
İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, s. 115-119.



İyi, Sevgi, (2006), *Cumhuriyet Döneminde Aydınlanma ve İnsan Felsefesi Çalışmaları*, İstanbul: Toroslu Kitaplığı.

Kant, Immanuel, (2007), *Eğitim Üzerine*, (Çev. Ahmet Aydoğan), İstanbul: Say Yayınları.

Kaynaradağ, Arslan, (1997), “Takiyettin Mengüşoğlu’nun Düşünce Dünyasında Eğitim Kavramı ve Eğitim Sorunları”, *Yüzyılımızda İnsan Felsefesi Takiyettin Mengüşoğlu’nun Anısına*, (Haz.) İ. Kuçuradi, Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları, s. 49-66.

Kuçuradi, İoanna, (2006), *Schopenhauer ve İnsan*, Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

Kuçuradi, İoanna, (2007), “Paideia ya da İnsanlaştırma Eğitimi”, *Cumhuriyet, Eğitim Reformu ve Dewey*, İstanbul: Forum İstanbul Enstitüsü Yayınları, s. 16-21.

Kuçuradi, İoanna, (2009), *Çağın Olayları Arasında*, Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

Kuçuradi, İoanna, (2010), *İnsan ve Değerleri*, Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

Kuçuradi, İoanna, (2011), *Etik*, Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

Küken, A. Gülnihal, (1996), *Felsefe Açısından Eğitim*, İstanbul: Alfa Yayınları.

Küken, Gülnihal, (2001), *Ortaçağda Eğitim Felsefesi*, İstanbul: Alfa Yayınları.

Magee, Bryan, (2000), *Felsefenin Öyküsü*, (Çev. Bahadır S. Şener) Ankara: Dost

Kitabevi.

Mengüšođlu, Takiyettin, (1988), *İnsan Felsefesi*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Mengüšođlu, Takiyettin, (2008), *Felsefeye Giriş*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

More, Thomas, (2014), *Utopia*, İstanbul: Sis Yayıncılık.

Morin, Edgar, (2010), *Geleceğin Eğitimi İçin Gerekli Yedi Bilgi*, (ev. Hüsnu Dilli),  
İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Nietzsche, Friedrich, (2009), *Eğitimci Olarak Schopenhauer* (ev. Cemal Atila),  
İstanbul: Say Yayınları.

Nutku, Uluğ, (1998), *İnsan Felsefesi alışmaları*, İstanbul: Bulut Yayınları.

Oktay, Ayla, (2004), “21.Yüzyılda Yeni Eğilimler ve Eğitim”, *21.Yüzyılda Eğitim ve  
Türk Eğitim Sistemi*, İstanbul: DEM Değerler Eğitimi Merkezi Yay,  
s. 13-30.

Pieper, Annemarie, (2012), *Etiğe Giriş*, (ev. Veysel Atayman, Gönül Sezer),  
İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Platon, (2009), *Devlet*, (ev. Sabahattin Eyüboğlu, M. Ali Cimcoz), İstanbul: Türkiye  
İş Bankası Yayınları.

Reboul, Olivier, (1991), *Eğitim Felsefesi*, (ev. Işın Gürbüz), İstanbul: İletişim  
Yayıncılık.

Ricoeur, Paul, (2000), *Söz Edimleri Kuramı ve Etik*, (ev. Atakan Altınörs), Bursa:  
Asa Kitabevi.

- Rifat, Mehmet, (2013), *Açıklamalı Göstergelilim Sözlüğü*, Ed. Rûken Kızıler, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Rousseau, Jean-Jacques, (2009), *Emile ya da Eğitim Üzerine* (Çev.İsmail Yerguz), İstanbul: Say Yayınları.
- Sayın, Şârâ, (1990), “Çağdaş Eğitimde Amaç ve Yöntem”, *Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim*, (Haz.) Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği, İstanbul: Cem Yayınevi, s. 25-36.
- Searle, John R., (2000), *Söz Edimleri*, (Çev. R. Levent Aysever), Ankara: Ayraç Yayınları.
- Sönmez, Veysel, (1996). *Eğitim Felsefesi*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tepe, Harun, (2013), “Unesco Verileri Işığında Dünyada Çocukları İçin Felsefe”, *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi*, (Yay. Haz. Betül Çotuksöken-Harun Tepe), Ankara:Türkiye Felsefe Kurumu.
- Uygun, Oktay, (2001), “Küreselleşme ve Özgürlük”, *Felsefe Tartışmaları 28*, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, s. 91-105.
- Uygun, Nermi, (2004), *Eşekler, İkindiler, Yetişimler*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Uygun, Nermi, (2012a), *Kuram-Eylem Bağlamı*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Uygun, Nermi, (2012b), *Yaşama Felsefesi*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Uygun, Nermi, ( 2012c), *Dilin Gücü*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Uygun, Nermi, (2013), *Kültür Kuramı*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Yılmaz, Muhsin, ( 2010), “Aristoteles’te Eğitim Kavramının Politik İşlevi”, Uludağ Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, *Kaygı Dergisi*, Sayı: 15, 2010/Güz, Bursa, s. 29-40.



## ÖZGEÇMİŞ

İstanbul, Kartal Lisesi'nden (1986); Marmara Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransızca Öğretmenliği'nden (1990) mezun oldu. Marmara Üniversitesi'nde Yüksek Lisans Eğitimini tamamladı (1995). Cumhuriyet Gazetesi Kitap Eki'nde: Anlam Kavramı Üzerine Yeni Denemeler (2012), Hermeneutik ve Tin Bilimleri (2012). İnsancıl Dergisi'nde: 21. Yüzyılın Başında İnsan Haklarının Korunmasında Karşılaşılan Sorunlar (2012) adlı kitapların tanıtım yazılarını yazdı. Uludağ Üniversitesi II. Uluslararası Felsefe Kongresi'nde "İnsanın Değeri ve Şehirdeki Hakları" başlıklı bildiri sundu (2012).