

**FELSEFİ ANLATILARIN HUKUK EĞİTİMİNDEKİ YERİ
PLATON'UN MAĞARA ALEGORİSİ ÖRNEĞİ****PHILOSOPHICAL NARRATIVES IN LEGAL EDUCATION
EXAMPLE OF PLATO'S ALLEGORY OF THE CAVE**Zeynep İSPİR*  **Makale Bilgi**Gönderi: 03/05/2024
Kabul : 25/06/2024**Anahtar Kelimeler***Alegori,
Platon,
Mağara Alegorisi,
Anlatı ve Hukuk,
Hukuk Eğitimi.***Article Info**Received: 03/05/2024
Accepted: 25/06/2024**Keywords***Allegory,
Plato,
The Allegory of The
Cave,
Narrative and Law,
Legal Education.***Özet**10.21492/inuhfd.1478019 

Felsefi bilgi, sağladığı kavram bilgisi ve bağlantı kurma becerisiyle, hukuk için yol gösterici niteliğe sahiptir. Bu çalışmada, felsefenin rolü açısından, bundan biraz daha fazlasına, bir tür “inşa etme” özelliğine de vurgu yapacağım, zira felsefi bilgi, kişilerin hem kendilerini hem de oluşturdukları kurumları, örneğin hukuku, inşa etmelerine, onları yapılandırıp biçimlendirmelerine ve böylece de bu kurumların amaçlarına uygun eylemde bulunmalarına yardımcı olabileme imkanını bünyesinde barındırıyor. Söz konusu tartışmayı somutlaştırmak üzere anlatı öğelerinden bir tanesi olan alegorinin olanaklarından yararlanmaya çalışacağım. Anlatı öğelerinin hukuk felsefesi alanında kullanımını yeni değildir. Platon’un “mağara alegorisi” bu kullanımın en bilinen örneklerindedir. Platon bu alegoriye özellikle eğitimle ilgisinde yer verir. Bununla birlikte, mağara alegorisini, bilginin doğasıyla ilişki kurarak epistemolojiyle; gerçeklik kavramıyla ilintilendirerek metafizikle; alegorinin mekanı olan mağarayı ve mağaranın dışını bu mekanlarda roller üstlenen özneleri de değerlendirmeye alarak politika kurumlarıyla bağlantılandıran çalışmalar da öne çıkan diğer yorumlama biçimleri olarak belirtilebilir. Bu çalışmada, anlatıların ve özellikle felsefi anlatıların, kamu yaşamında ve dolayısıyla hukukun tartışma alanındaki hareketle, mağara alegorisinin ne gibi düşünme araçları sunduğu üzerinde duracağım. Çalışmanın temel sorusu, bu alegori türünden felsefi araçların sunduğu düşünme imkanlarının hukuk eğitiminde rol üstlenemeyeceğidir.

Abstract

Philosophical knowledge, with its knowledge of concepts and its ability to make connections, has a guiding character for law. In this paper, I will emphasize also a constructive role of philosophy, since philosophical knowledge contains an ability to construct and shape both persons and the institutions –such as law– they create, and thus to act according to the purposes of these institutions. I will try to utilize the possibilities of allegory as an element of narrative to concretize this discussion. The use of narrative elements in the philosophy of law is not new. “The allegory of the cave” is one of the well-known examples of it. Plato uses it especially in relation to education. However, other prominent interpretations link this allegory to epistemology by relating it to knowledge; to metaphysics by relating it to reality; and to the politics by evaluating the inside and outside of the cave and the subjects therein. In this article, I will focus on what kind of thinking tools this allegory offers to public life and thus to the field of legal debates. The main question of the article is whether possibilities of thinking offered by philosophical narratives such as allegory of the cave can play a role in legal education.

 Bu eser [Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) ile lisanslanmıştır.

* Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Üniversitesi, Hukuk Fakültesi, Hukuk Felsefesi ve Sosyolojisi Anabilim Dalı.

Atıf Şekli | **Cite As:** İSPİR, Zeynep, “Felsefi Anlatıların Hukuk Eğitimindeki Yeri-Platon’un Mağara Alegorisi Örneği”, İnÜHFD, 15(1), 2024, s.214-226. **İntihal** | **Plagiarism:** Bu çalışma intihal programında kontrol edilmiş ve en az iki hakem incelemesinden geçmiştir.

| This article has been controlled via plagiarism software and reviewed by at least two blind referees.

EXTENDED SUMMARY

Philosophy, with its knowledge of concepts has a guiding characteristic for law, as it is for many other disciplines. One of the main reasons for this is that philosophical knowledge has the potential to guide individuals to shape and structure both themselves and the institutions they create, such as the law, and thus to act in accordance with the purposes of these institutions. Philosophy, as a field provides conceptual knowledge, also has tools enable one to make connections, and to evaluate and reason based on these connections. In doing so, it creates an environment for open and understandable discussion and opens a space for accountability. For the law, as an institution that deals with the causes and consequences of the decisions and actions that must be taken and implemented in order to live together in the public sphere, such areas of discussion are very important. This article aims to focus on how these possibilities offered by philosophy can be demonstrated through Plato's allegory of the cave as an example of narrative. The main question of the article is whether the potentials ensured by philosophical tools such as this allegory may play a role in legal education.

In this study, I try to illustrate the idea that "philosophical tools, and more specifically philosophical narratives, may serve as a source of knowledge not only for understanding public problems, but also for making and applying the law, that is expected to develop just solutions to them" through the allegory of the cave example. To this end, I will first examine the relationship between narratives and law, and then, drawing on the views of Martha C. Nussbaum, consider the role that philosophical narratives can play in legal education. In the following section, I discuss Plato's allegory of the cave and the possible implications of the examples of connections that can be made based on this narrative for the "legal understanding" that is expected to be developed in legal education.

The use of narratives in philosophy and philosophy of law is not new. In fact, it has been argued that there is a mutual dependence and complementarity between narrative and law. Two important fields of research that exemplify the relationship between law and narrative are the field of law and literature and the narrativity approach, which allows a more comprehensive understanding of law beyond the realm of norms. This article emphasizes the importance of integrating philosophical narratives into legal education to ensure that philosophical thinking is taken together with legal thinking. In this context, in the first part of the article, I draw on Nussbaum's views on the need to include the basic sciences and the arts in educational programs, regardless of discipline. The abilities that Nussbaum deems essential for citizens to cultivate in order to guarantee a civilized, humane democracy are strikingly similar to those that legal education should cultivate. In the context of this study, it can be argued that the contribution of philosophical thinking skills is at the center of the relationship between the two, since the goals that philosophy may guide, such as thinking critically with concepts, being accountable with this conceptual knowledge, and establishing a social order to live together by observing the requirements of responsible and ethical relations, are similar to those put forward by Nussbaum. I will apply to Plato's allegory of the cave, which is one of the well-known examples of philosophical narratives to illustrate this discussion.

Plato uses the allegory of the cave especially in relation to education. However, as Rebecca LeMoine presents an example, there are also studies that link the allegory of the cave to epistemology by relating it to the knowledge; to metaphysics by relating it to the concept of reality; and to the politics by evaluating the cave and outside of the cave, the spaces of the allegory, and the subjects who assume roles in these spaces. So indeed, the purpose of education and what it can accomplish; the nature and types of the knowledge, and the way it is acquired; how people exhibit the characteristics of being a political entity from the moment they come together are the most familiar examples of the interpretive contexts of this allegory. It is possible to evaluate these forms of interpretation also in relation to the legal education, in terms of the basic aims of this education, the characteristics of the normative nature of law, and the relationship between law and politics. The third part of the article specifically focuses on these different modes of interpretation of the allegory of the cave.

Plato's allegory of the cave, in addition to the various contextual analyses mentioned above, sheds light on different kinds of human possibilities and potentialities. If these possibilities can be recognized and developed by the subjects of legal education, they may help to construct the institution of law in line with its purpose. In this context, the final section of the article delves into the implications of this allegory for understanding law as a realm of societal negotiation, for making connections and reasoning in law, for contemplating the possibilities of human beings such as freedom, endeavor and the power of seeing to present the role of these capacities to create just law. In the light of the main question of this article, this last section claims that these possibilities which can be more concretely demonstrated with the guidance of philosophy, need to be incorporated into legal education, and that philosophical narratives such as the allegory of the cave offer functional epistemological tools to achieve this.

I. GİRİŞ

Felsefe insanın sahip olduğu diğer düşünme ve etkinlik alanlarından, dayandığı kaynakları, bilgisel özellikleri ve akıl yürütme biçimiyle ayrılır. Düşünsel bir etkinlik olarak felsefe, nesne edindiği farklı türden şeyler hakkında sorular sorar. Bunu, “örneğin gerçekliğin bütünü üstüne, varlık veya mutlak üstüne (metafizik), neyi bilebileceğimiz üstüne (bilgi teorisi), ne yapmamız gerektiği üstüne (ahlak), neyi yaşayabileceğimiz (etik, politik, estetik) veya umabileceğimiz (din) üstüne kendimizi sorgulayarak¹” yapar. Bilgi, bilim, özgürlük, toplum, devlet, adalet gibi kavramların ne’liklerine ilişkin sorularla bu kavramların içerikleri, varsa gereklerine ilişkin yanıtlar felsefece temellendirilmeye çalışılır. Bu araştırma alanı içinde varlık, bilgi ve değer problemleri özellikle dikkati çeker. Bu problemler ve bunlarla ilgili olarak sorulan sorular etrafında ayrıca birer felsefe disiplini oluşur. Felsefe disiplinleri, tartışma konusu edindikleri kavramları (bilgi, bilim, sanat, insan, dil, tarih, etik gibi) enine boyuna incelerler. Kavramlar üzerine belirli bir ele alış tarzıyla düşünmek, eylemlerimizde bu kavramların yerini, anlamlarını ve amaçlarını da düşünmeyi sağlar. Böylece felsefi sorgulama ve akıl yürütmeler her birimizin yaşamında yer edinir. Kavramsal düzey, eylemlerle ve onların değerlendirilmesi aracılığıyla uygulanan somut pratiklerle iyice görünür olur.

Kavram bilgisi sunan bir alan olarak felsefe, aynı zamanda bağlantılar kurma yeteneği kazandıran, kurulan bağlantılarla değerlendirme ve muhakeme yapma imkanı veren araçlara sahiptir. Bu yolla, açık ve anlaşılır biçimde tartışma ortamı yaratır. Ayrıca, gerekçeler sunarak ve temellendirilmiş gerekçeler üzerinden akıl yürütmelerde bulunulmasını sağlayarak, düşüncelerin farklı açılardan görülmesine ve görüşlerin gözden geçirilmesine yardımcı olur. Bu açıdan felsefenin, düşüncelere ilişkin bir tür “hesap verme alanı” açtığını, bunun için de mantıksal argümanlar, akıl yürütmeler gerektiğini söylemek mümkündür. Bu çerçeveden bakıldığında, kamusal alanda beraberce yaşamak için alınması ve uygulanması gereken kararların ve bunlara dayalı eylemlerin böylesi bir akıl yürütmeden kaynaklanması halinde, varsa, felsefe disiplininin sağlayabileceği rehberlik, bir tür inşa etme olarak görülebilir.

“Belirli bir şeyi bilmek mümkün müdür?”, “Belirli bir sorun varlıklar için neden önemlidir?” gibi sorular çerçevesinde akıl yürütmeye bir bağlam veriyor oluşu, felsefenin yaşamlarımızın ve özellikle de kamu yaşamının inşasında rol üstlenmesi bakımından üzerinde durulması gereken bir diğer özelliğidir. Herhangi bir reçete vermektense çeşitli türden sorulara ve bunlara yönelme nedenlerimize odaklanan felsefi bilgi, toplumsal yaşamda tek durumların kendi subjektif özellikleriyle sarılı olmamız olgusu karşısında, mümkün olduğunca objektif çözümler üretebilmeye bu sayede olanak tanır.

Filozofların metinlerine bakmak felsefenin hangi sorunlarla uğraştığını görmenin en elverişli yollarındandır. Bu sorunların ilgili metinlerdeki ele alınma biçimleri, bir başka deyişle yöntem sorunları da ayrıca yol gösterici olabilirler. Platon ve Aristoteles’in metinleri özelinde yaptığı bir değerlendirmede İoanna Kuçuradı, bu metinlerin belirli bir biçimde okunmaları halinde sunabilecekleri katkıya ilişkin şunları söylemektedir:

“Aristoteles ve Platon’un metinlerini –çoğu Ortaçağ gözlükleriyle yapılan okumalar temelinde gerçekleştirilen Batı dillerine çevirilerinden değil– orijinallerinden dikkatli bir şekilde okuma, felsefi bilginin çeşitli nesnelere benim ontolojik bakış olarak adlandırdığım bakışın öneminin anlaşılmasına katkıda bulunabilir; dolayısıyla da bugünkü felsefeye ve çeşitli bilimlere bilginin nesnesini ve yüzyıllardır unutulmuş olan, bugünkü bilim teorilerinin de farkında olmadığı bu bilgi nesnelere ontolojik farklarını hatırlatabilir. Günümüzde karşılaşılan ve çağımızın çeşitli sorunlarına yaklaşmayı büyük ölçüde zorlaştıran bir dizi sözcük sorun, bu ontolojik farkların bilinmeyişinden kaynaklanmaktadır –açıklığa kavuşturulmuş kavram eksikliğinin, insan haklarının korunmasında yarattığı olumsuz sonuçlar gibi².”

Felsefe metinleri kamu yaşamında yapıp etmelerimizi, eylemlerimizi izleme, bunların değerlerini görme, beraberce paylaşılan sorunlar için çözümler bulma konusunda bir düşünme pratiği sunması bakımından da önemli bir iş görürler. Platon’un Devlet isimli diyalogunun “mağara alegorisi” olarak isimlendirilen bölümünde anlatılanlar, bu çalışma çerçevesinde, bağlantılar kurarak görme ve bağlantılar kurarak öğrenme konusu üzerine düşünmeye neden oldu. Böylesi bir görme ve öğrenme yolu, kamu yaşamında özellikle hukukun oluşturulması ve uygulanmasında felsefenin kişiler ve yurttaşlar olarak bizler açısından ne gibi bir rol üstlenebileceği sorusunu yanıtlamaya yardımcı oluyor.

Bu çalışmada yukarıda dile getirilen savdan hareketle, bahsi geçen görme ve öğrenme yolunun hukuk eğitimi açısından nasıl tartışılabilirliği üzerine yoğunlaşacağım. Bu bağlamda, felsefe bilgisi ve daha özelinde felsefi anlatılar, kamusal sorunların anlaşılmasında olduğu kadar, bunlar için adalete uygun çözümleri geliştirmesi beklenen hukukun oluşturulup uygulanmasında da bilgisel kaynak olarak iş görebilir düşüncesini mağara alegorisi aracılığıyla örneklendirmeye çalışacağım. Bunun için aşağıda öncelikle anlatı-hukuk ilişkisinin, ardından Martha C. Nussbaum’un görüşlerinden yola çıkarak hukuk eğitiminde felsefi anlatıların üstlenebileceği rolün üzerinde duracağım. Ardından gelen bölümde Platon’un mağara alegorisine yer verip, ilgili anlatıdan hareketle kurulabilecek bağlantı örneklerinin hukuk eğitiminde geliştirilmesi beklenen “hukuki kavrayışa” muhtemel etkisini tartışmaya açacağım.

II. ANLATI-HUKUK İLİŞKİSİ VE HUKUK EĞİTİMİNDE FELSEFİ ANLATILARA YER VERMEK

A. Anlatı ve Hukuk İlişkisi

En yalın biçimde “bir olayın ya da bir dizi olayın tasviri³” şeklinde ifade edilebilen anlatılar geniş bir

¹ COMTE-SPONVILLE, André: Felsefe Nedir?, İsmet Birkan (çev.), İletişim Yayınları, İstanbul, 2022, s.21.

² KUÇURADI, İoanna: “Platon ve Aristoteles’i Ortaçağ Gözlüklerini Çıkararak Okumak”, Trans, No:25, <https://www.inst.at/trans/25/platon-ve-aristotelesi/>, (Erişim: 15.4.2024)

³ ABBOTT, H. Porter: The Cambridge Introduction to Narrative, Second Edition, Cambridge University Press, Cambridge, 2008, s.57. Abbott, bu satırların devamında, bir anlatıdan söz edilebilmesi için bir olay ya da eylemin varlığının gerektiğini, bunlar

anlam alanına karşılık gelir. Bu alan içinde bir olayın ya da olgunun merkeze alındığı hikayelerden daha fazlası yer alır⁴. Anlatı kavramı böylesi geniş bir şekilde anlaşılırsa, hukukun kendisinin de başlıbaşına bir anlatı olduğunu söylemek mümkündür.

Anlatılar ile hukuk arasındaki bağlantılar üzerinde uzunca bir süredir duruluyor, anlatı ile hukuk arasında karşılıklı bir bağımlılık ve birbirini tamamlama ilişkisi olduğu dile getiriliyor⁵. Farklı türden anlatılar aracılığıyla anlatı ve hukuk ilişkisini inceleyip, bunu hukuksal düşüncü içerisinde tartışabilmek üzere üstlendikleri rolü ele aldığımızda, iki önemli alan özellikle dikkati çekiyor. Birinci alan hukuk ve edebiyat çalışmaları alanıdır. Bu alan bir yandan edebiyat eserlerinin sunduğu çeşitli imkanlar aracılığıyla hukuki kurum ve kavramların incelenmesini sağlarken, bir yandan da hukukun kendisini metinsel özellikleri bakımından bir edebiyat eseriymiş gibi inceleyerek çözümleme ve değerlendirme örnekleri sunar.

Hukukun anlatılarla ilişkisi sadece edebiyatla kurulan böylesi bir bağlantıyla sınırlı değildir. Bu bağlamda değinilmesi gerekli olan ikinci bir çalışma alanı ise anlatisallık yaklaşımını hukukla ilgisinde ele alan disiplindir⁶. Hukukun, sunduğu norm alanına hapsedilmeden, daha kuşatıcı biçimde kavranabilmesinde bu çalışma alanının önemli bir yeri bulunur. Büyük oranda yazınsal özellikleri ve dile getirdikleri nedeniyle felsefi, sosyolojik, politik, ekonomik pek çok anlatının merkezinde olan hukuka anlatisallık özelliğini veren bir diğer husus, içerdiği özneler aracılığıyla sunduğu anlatılardır. Gerçekten de özne olmak bakımından hukukun muhatapları oldukça çeşitlidir. Kimi zaman bu özneler farklı hukuki statülere (vatandaş, yabancı, gerçek kişi, tüzel kişi gibi) sahip olmaları sebebiyle belirli bir anlatının öznesi olurlar. Yine çeşitli hukuki kategoriler içerisinde özellikle yargılamaya katılan özneler (tanık, sanık, davalı, davacı, avukat, hakim, savcı, adalet hizmetlerine yardımcı personeller gibi) anlatılarıyla hukuk açısından ayrı bir yargılama anlatisi inşa ederler. Peter Brooks, anlatı-hukuk ilişkisini hukuki süreçler içerisindeki anlatı ve hikayelerle bağlantılı olarak incelerken, bir davadaki süjelerin ifadeleri, tanıklıkları ve beyanlarını kapsayan anlatıların ve hikayelerinin yanısıra hukuki aktörlerin bu anlatılar karşısındaki tutumlarının da (dile getirilenlerin bir kısmını önemli görüp bir kısmını önemli görmeme gibi) anlatıyı yeniden yapılandırdığının ve hukuki süreci etkilediğinin altını çizer⁷. Pozitif hukukun oluşturucuları olarak kanunkoyucular, bunlara ilişkin literatürü oluşturan bilimsel çalışmaları hazırlayanlar, hukuk eğitimi alanının süjeleri olarak öğrenci ve öğretmenler de kendi anlatılarıyla hukukun anlatisine katılırlar. Bütün bu öznelerin, kişi ve kurumların ve bir bütün olarak hukukun anlatisi, farklı türden hukuki olgu ve kurumların kendine ait özellikleri, ilişkileri ve sundukları bağlamla birlikte hukukun bütününe kavramaya yardımcı olur.

Burada kısaca değinilenler de dahil olmak üzere anlatının pek çok özelliğini dikkate alarak anlatı-hukuk ilişkisi çeşitli bağlantılar üzerinden açıklanabilir. Bunun bir örneğini veren Flora Di Donato üç hususu belirtir. Birincisi, anlatisallık yaklaşımı “hukuki davaların analizi ve yeniden yapılandırılmasına ilişkin bir metod olarak” kullanılabilir. Yazar, ikinci olarak, anlatisallık yaklaşımının “gerek davanın taraflarıyla ilişkide, gerekse davanın ortaya konması aşamasında tarafların anlatıları ile kendi anlatılarını anlamak bakımından hukukçuların eğitiminde bir metod olarak” kullanılabileceğini vurgular. Üçüncü ve son olarak ise anlatisallık yaklaşımı “marjinalize edilen veya bastırılan sesleri hukuki söylem içerisine dahil etme aracı olarak” kullanılabilir⁸.

Anlatı-hukuk ilişkisini yukarıda örnekleri verilen yaklaşım biçimleriyle kurmak mümkündür. Hem hukuk-edebiyat çalışmaları hem de anlatisallık yaklaşımıyla ilgisinde düşünülebilecek ve bu çalışmanın temel problemine ışık tutması bakımından önemli gördüğüm bir diğer husus ise, felsefi düşünüşün hukuki düşünüşle beraber ele alınmasını sağlamak için, hukuk eğitiminde felsefi anlatılara yer verilmesidir. Bu bağlamda, çalışmanın problemini yanıtlamada elverişli bir çerçeve sunması bakımından, Martha C. Nussbaum’un hangi alandan olursa olsun eğitim programlarına, temel bilimler ile sanatın dahil edilmesi gereğini merkeze alan görüşlerinden yararlanacağız.

B. Martha C. Nussbaum’un “Sessiz Kriz” İçin Çıkış Yolu Önerisi Çerçevesinde Hukuk Eğitiminde Felsefi Anlatılara Yer Vermek

Nussbaum, ‘Her Şey Çıkar İçin Mi?-Demokrasi Neden İnsanlığa İhtiyaç Duyuyor?’ başlıklı kitabının önsözünde insan bilimlerinde gördüğü esaslı bir eksikliğin eskilere götürdüğü kaynağını şu şekilde dile getiriyor:

“İnsan bilimleri ilk günden beri tehdit altındadır. Sokrates’in sorgulama yöntemi rahatsız edicidir ve iktidardaki insanlar kendi adlarına düşünebilen bağımsız yurttaşları değil uysal yandaşları yeğler. Dahası, durumların, arzuların ve başkalarının acılarının farkında olan canlı bir hayal gücü yorucu bir

olmaksızın elinizde örneğin bir tanımlama, bir açıklama, bir argüman olabileceğini; ancak bir anlatıdan söz edilemeyeceğini ileri sürer.

⁴ MILLER, Binny: “Telling Stories About Cases and Clients: The Ethics of Narrative”, Georgetown Journal of Legal Ethics, 14(1), 2000, s.1. Miller’in bu belirlemesinde göndermede bulunduğu Jane B. Baron ve Julia Epstein, hikaye ile anlatı arasındaki ayrımı şu şekilde işaret ederler: “... ‘Hikaye’ terimini, zaman içinde gelişen ve başlangıcı, ortası ve sonu, başlangıçta harekete geçirilen sorunu çözmeye (veya çözmeye olasılığını sorgulamaya) yönelik bir olay veya olaylar dizisinin anlatımı alanında kullanıyoruz... ‘Anlatı’ terimini, hikayelerin anlatılmasını (üretilmesini) ve alınmasını (yeniden algılanmasını) kapsayan daha geniş bir girişimi ifade etmek için kullanıyoruz...” (BARON, Jane B./ EPSTEIN, Julia: “Is Law Narrative?”, Buffalo Law Review, 45, 1997, s.147.)

⁵ Bkz. Dİ DONATO, Flora: The Analysis of Legal Cases-A Narrative Approach, Routledge, 2020, s.2. Linda H. Edwards kural-anlatı ilişkisinin içiçeliği için şunları söylemektedir: “Kurallar anlatı toprağından doğar ve bu toprağına geri döner, ancak anlatı kuralların istikrarına, rasyonelliğine ve öngörülebilirliğine ihtiyaç duyar. Bu simbiyotik ilişkiyi ne kadar iyi anlarsak, hem hukuk sistemini hem de hukukçuların bu sistem içindeki önemli çalışmalarını o kadar iyi anlarız.” (EDWARDS, Linda H.: “Speaking of Stories and Law”, Legal Communications and Rhetoric: JALWD, 13, 2016, s.179.)

⁶ Anlatisallık yaklaşımı ile hukuk ilişkisinin nasıl kurulabileceğine işaret eden ve bu ilişkinin farklı türden örneklerini içeren bir çalışma için bkz. Hukukta Anlatı-Hukukun Anlatisi, Uygur, Gülriiz/İspir, Zeynep (ed.), Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2021.

⁷ Bu hususa ilişkin detaylı analizi için bkz. BROOKS, Peter: “Narrative Transactions-Does the Law Need a Narratology?”, Yale Journal of Law & Humanities, 18(1), 2006, s.1-28.

⁸ Dİ DONATO, s.3.

edinimdir; ahlaki duygusuzluk çok daha kolaydır. Bu yüzden insan bilimlerinin bugün de her zamanki gibi saldırı altında olmasına şaşırılmamalıdır. Sorumlu demokrasi ve uyanık yurttaşlık her zaman zor ve belirsizdir. Ama hem acil hem de kazanılabilir ve insan bilimleri bunu kazanmanın büyük bölümünü oluşturur.”⁹

Nussbaum, odağını eğitimin psikolojik temellerine yasladığını belirttiği bu yaklaşımında eleştirel düşünmeyle birlikte, içgörü, kendisinden başkasını da anlama ve farklılıklarla birlikte ortak ve demokratik esaslara dayalı ve küresel yurttaşlığı temele alan bir toplum modeli kurma, özgün ve yaratıcı olma gibi kazanımları öğrenciler açısından eğitimin en temel gerekleri olarak belirtiyor¹⁰. Esasında Nussbaum’un yürüttüğü tartışmanın temelinde, ekonomik büyümenin her zaman yaşam kalitemizi artıracığı yönündeki görüşün şekillendirdiği bugünün eğitim programlarının bir eleştirisi bulunuyor. Eğitim alanında dünya çapında bir “sessiz kriz” içinde olduğumuzu belirten Nussbaum, demokratik toplumların gençlere öğrettiği şeylerde üzerinde yeterince düşünülmemiş köklü değişiklikler olduğunu; ulusal kazanç peşinde olan ülkeler ve eğitim sistemlerinin demokrasinin ayakta kalması için gereken insansal becerileri pervasızca gözden çıkardığını; insan bilimleri ve sanatın eğitim programlarında yer almasının politika yapıcılar tarafından bir lüks, kurtulunması gereken gereksiz şeyler olarak görüldüğünü ileri sürüyor¹¹. Düşünür bu durumun sonuçları için yaptığı saptamaları şu şekilde ortaya koyuyor:

“...Bu eğilim sürerse dünyanın her yanındaki ülkeler kısa süre sonra kendi adlarına düşünebilen, geleceği eleştiren ve diğer insanların acılarının ve başarılarının önemini anlayan tam yurttaşlar yerine faydalı makine nesilleri yetiştirecek. Dünya demokrasilerinin geleceği tehlikede... Aslında, bilim ve toplum bilimlerinin insani tarafları diyebileceğimiz –imgelemsel, yaratı tarafı ve özenli eleştirel düşünme tarafı– şey de zemin kaybediyor; çünkü ülkeler kar etmeye uygun yararlı ve yüksek uygulamalı becerileri geliştirerek kısa dönemli kazanç peşinde koşmayı yeğliyor¹².”

Nussbaum, son yıllarda doğru bir şekilde eleştirel düşünme, mantıklı çözümleme ve hayal etme yetilerinin öğretilmesine odaklandığını belirttiği bilim eğitiminin uygun biçimde yapılması halinde insan bilimleri için de çok önemli olduğunu belirtmekle beraber¹³, temel bilimler ve sanat eğitiminin sağlayacağı gelişmiş eleştirel düşünme ve derin düşünme yeteneklerinin, sorunların üstesinden sorumlulukla gelebilme becerisinin ve ötekinin deneyimini düşünebilme yetisinin demokratik toplumlar için vazgeçilmez olduğunu altını çiziyor¹⁴. Bu bakımdan düşünürün “insanların tamamına yaşam, özgürlük ve mutluluk arayışı fırsatları sağlamak isteyen, yutar, insana karşı duyarlı bir demokrasinin sağlanması için yurttaşlarda geliştirilmesini gerekli gördüğü yetenekler¹⁵” hukuk eğitiminin kazandırması gerekenlerle ortaklık taşıyorlar. Bu çalışma bağlamında bu ikisi arasında kurulacak ilişkinin merkezinde felsefi düşünme becerisinin sunacağı katkının yer aldığını düşünüyorum; zira kavramlarla eleştirel biçimde düşünme ve bu kavramsal bilgiyle hesap verebilme, sorumlu ve etik ilişkinin gereklerini gözeterek beraberce yaşanacak bir toplumsal düzen kurma gibi felsefenin yol gösterebileceği amaçlar Nussbaum’un ortaya koyduklarıyla benzerlikler gösteriyorlar¹⁶.

Nussbaum, çalışmasının “Sokrates’in Pedagojisi: Savın Önemi” başlıklı dördüncü bölümünde Sokratesçi sorgulamanın¹⁷ işlevine ve önemine yer veriyor. Düşünüre göre, Sokrates’in sorgulama yöntemi

⁹ NUSSBAUM, Martha C.: Her Şey Çıkar İçin Mi?-Demokrasi Neden İnsanlığa İhtiyaç Duyuyor?, İrem Sağlamer (çev.), Sander Yayınları, İstanbul, 2022, s.23.

¹⁰ Örnekleri için bkz. NUSSBAUM, s.15 ve devamı, s.34.

¹¹ NUSSBAUM, s.30.

¹² NUSSBAUM, s.30.

¹³ NUSSBAUM, s.35.

¹⁴ NUSSBAUM, s.37. Nussbaum, kârı destekleyen bir eğitim biçimiyle iyi yurttaşlığı destekleyen bir eğitim biçimi arasında sıkışıp kalmaya da şu şekilde itiraz ediyor: “...kârı destekleyen bir eğitim biçimiyle iyi yurttaşlığı destekleyen bir eğitim biçimi arasında seçim yapmak zorunda değiliz. Gelişen bir ekonomi, yurttaşlığı destekleyen aynı becerileri gerektirir ve bundan dolayı ‘kâr için eğitim’ ya da –daha kapsamlı ifade etmek için– ‘ekonomik büyüme için eğitim’ diyeceğim şeyin yandaşları kendi amaçlarına ulaşmak için gerekenlere dair güçsüz bir anlayış benimsemişti. Ancak bu görüş, demokratik kurumların istikrarıyla ilgili görüşün hizmetinde olmalıdır çünkü güçlü bir ekonomi kendi içinde bir amaç değil insanın amaçları için bir araçtır. Çoğumuz demokratik olmaktan çıkmış, müreffeh bir ülkede yaşamak istemeyiz...” (NUSSBAUM, s.37-38.)

¹⁵ Nussbaum, yurttaşlarda geliştirilmesini gerekli gördüğü ve benim bu çalışma çerçevesinde hukuk eğitiminin de sağlaması gereken kazanımlar olarak gördüğüm yetenekleri, şu şekilde sıralıyor: “Ülkeyi etkileyen siyasal sorunları iyice düşünme, inceleme, dile getirme, tartışma ve müzakere etme, geleceğe ve yetkeye boyun eğmeme becerisi; diğer yurttaşları, ırkları, dinleri, toplumsal cinsiyetleri ve cinsellikleri farklı olabileceği eşit haklara sahip insanlar olarak kabul etme becerisi: onlara saygıyla, insanın kendi çıkarı için kullanacağı araçlar değil amaçlar olarak bakmak; başkalarının hayatlarını düşünme, çok çeşitli politikaların çok çeşitli yurttaşların ve kişinin kendi ülkesinin dışındaki insanların fırsatları ve deneyimleri için ne anlama geldiğini kavrama becerisi; bir insanın yaşamının öyküsü ilerledikçe onu etkileyen çeşitli karmaşık konuları iyice kafasında canlandırma becerisi: çocukluk, gençlik, aile ilişkileri, hastalık, ölüm ve çok daha fazlasını sadece toplu verilerle değil çok çeşitli insan öykülerinin anlaşılmasının sağladığı bilgilerle düşünmek; siyasal liderleri eleştirel bir şekilde ama onlara sunulan olanaklar hakkında bilgili ve gerçekçi bir anlayışla yargılama becerisi; yalnızca kendi yerel topluluğunun değil bir bütün olarak ülkenin iyiliğini düşünme becerisi; kendi ülkesini, çok çeşitli sorunların çözümünün ülkeler arasında zekice görüşmeler gerektiren karmaşık bir dünya düzeninin bir parçası olarak görme becerisi.” (NUSSBAUM, s.50-51.)

¹⁶ Benzerlik ve bir karşılaştırma imkanı sunması bakımından bkz. NUSSBAUM, s.69.

¹⁷ Özellikle eğitim alanında bu sorgulama yöntemi “Sokratik metod” denilen metodu içerecek biçimde açıklanır. Nel Noddings bu metodun işleyişini kısaca şöyle açıklıyor: “...Bu öğretim metodu özellikle hukuk fakültelerinde popülerdir. Öğretmenin basit görünen bir soru sormasıyla başlar. Örneğin, ‘Doğruluk nedir?’ ya da ‘Adil olmak ne anlama gelir?’ gibi bir soru sorarak başlar. Bir öğrenci cevap verdiğinde, öğretmen öğrenciyi daha derin düşünmeye ve yeni bir cevap vermeye itecek başka bir soruyla karşılık verir. Bu süreç –ayrım, yıkıcı çapraz sorgu (ya da bilgililik) olarak da adlandırılan süreç– öğretmenin ya da öğrencinin ya da her ikisinin birden analiz an itibarıyla götürebilecekleri yere kadar gittiğini hissetmesine kadar devam eder.” (NODDINGS, Nel: *Eğitim Felsefesi*, Raşit Çelik (çev.), Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, 2020, s.3-4.) Noddings, Sokratik metodun bugünün eğitimi içerisinde kullanımında özen gösterilmesi gereken sonuçlarına da çalışmasında şu şekilde yer vermektedir: “Profesyonel öğretmenler olarak –ya da profesyonel öğretmenler olmak üzere olan öğrenciler olarak– Sokratik metodun Sokrates’in kullandığı haliyle modern sınıflarda kullanılabilir olup olmadığını kendinize sormalısınız. Hatta Sokrates’in bunu her zaman sizin uygun bulduğunuz yollarla kullanıp kullanmadığını değerlendirmeyi bile isteyebilirsiniz. Öğrencilerinin haysiyetine yakışır saygı gösterdi mi? Ara ara bir fikri onlara dayattı mı (ya da öyle göründü mü)? Bir öğrenciyi akranlarının önünde acımasızca çapraz

iyi amaçların güvencesi olmasa da en azından takip edilen amaçların açıkça görülmesini ve önemli sorunların acelecilik ve dikkatsizlik yüzünden gözden kaçırılmamasını güvenceye alır¹⁸. Sokratesçi sorgulama yönteminin bir diğer işlevi, kişilerin kolay etki altında kalmalarının ve tartışmanın doğası yerine söz söyleyenin statüsünün belirleyici ve baskı kurucu olmasının önüne geçmesidir¹⁹. Ayrıca bu sorgulama yöntemi karşı tarafa saygı göstererek eşitlerarası bir tartışma ve uzlaşma zemini yaratmanın kapılarını aralarken, bir yandan da insanların fikirlerinin kendi sorumlulukları olarak görüldüğü bir hesap verebilirlik kültürünü de destekler²⁰. Temel olarak insanların birarada ve adaletin gerekleri doğrultusunda çatışmasız ve değerler yaratarak yaşayabilme imkanının önünü açması beklenen insansal bir kurum olarak hukukun Sokrates'in düşünme yöntemini içermesi gereğini, Nussbaum'un şu saptaması ışığında değerlendirmek hukukun bugün üstlendiği rol açısından da oldukça önemli görünüyor:

“Sokrates'in düşünme yöntemi her demokraside önemlidir. Ancak etnik kökenleri, kastları ve dinleri farklı insanların varlığıyla baş etmesi gereken toplumlarda özellikle önemlidir. İnsanın kendi düşüncesinin sorumluluğunu alması ve başkalarıyla düşünmeye yönelik karşılıklı saygı içeren bir ortamda fikir alışverişinde bulunması fikri, hem bir ülkenin hem de etnik ve dinsel anlaşmazlıklar nedeniyle giderek daha fazla kutuplaşan bir dünyanın uyumsuzluklarının barışçı çözümü için çok gereklidir²¹.”

Yukarıda dile getirilen Sokratesçi düşünme biçiminin ve daha genelinde felsefenin örgün eğitim programlarına ne şekilde dahil edilebileceğini de ayrıca düşünmek gerekiyor. Bunun için Nussbaum öğrencilere yeteneklerini ortaya koyabilecek birer özne olarak yaklaşılması gereğini, “bütün öğrencilere zihinlerinin güçleri gelişen ve sınıf tartışmasına etkin ve yaratıcı katkıları beklenen bireyler olarak davranılmalıdır²²” sözleriyle vurguluyor. Aynı bölümün devamında eğitimin Sokrates'in değerlerini öğretebilecek şekilde nasıl tasarlanabileceği sorusu da yanıtlanıyor. Bu bağlamda “öğrenciler araştırmayı, kanıtları değerlendirmeyi, iyi yapılandırılmış savlarla ödevler yapmayı ve kendilerine diğer metinlerde sunulan savları çözümlenmeyi öğrenirken eleştirel düşünmenin çeşitli derslere aşılmasını²³”nın da altı çiziliyor. Bu yöntemin öğrenciler tarafından öğrenilmesi için, savın yapısına yönelik odaklanılmış dikkat ihtiyacının, üniversitelerde en az iki yarıyıl felsefe dersini zorunlu kılan bir modelle desteklenebileceğini dile getiren Nussbaum, bu çalışmada da üzerinde durulacağı üzere bazı felsefi metinlerin bir başlangıç noktası oluşturacağını, bu açıdan Platon'un diyaloglarının araştırmaya ve etkin düşünmeye yöneltmekte rakipsiz olduğunu ileri sürüyor²⁴.

Nussbaum'un da dile getirdikleriyle beraber düşünüldüğünde örgün eğitimin hemen her düzeyinde dolayısıyla üniversite eğitiminde de eğitim alanların mesleki ve kişisel gelişimleri açısından temel bilimler ve sanatın sağladığı imkanların, eğitimin amacının gerçekleşmesi bakımından bir gereklilik olduğunu söylemek mümkündür. Çalışmanın problemi ön planda tutularak, bu başlık altında özellikle felsefenin sunabileceği rehberlikle ilgili örnekler verilmiştir. Bu bakımdan, aşağıda, bir felsefi anlatı örneği olarak mağara alegorisi aracılığıyla, felsefede yürütülen tartışmaların hukuk eğitiminde hangi bağlantılar içinde değerlendirilebileceği üzerinde durulacaktır.

III. PLATON'UN MAĞARA ALEGORİSİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ

Rebecca LeMoine, Platon'un diyaloglarında ana kahramanın, tartışılan sorunun doğasını daha açık hale getirmek ve muhataplarının zor bir kavramı kavramalarına yardımcı olmak için sıklıkla bir “imgе” kullandığına dikkati çeker²⁵. Bu imgeler, diyaloglarda, muhatapları ve okuyucuları ele alınan sorunu daha derin bir felsefi düzlemde tartışmaya çekmenin aracı olarak iş görürler²⁶. Bu imgelere kimi zaman alegorik bir anlatış da eşlik eder. Kuçuradi, hareket noktasını kavramlaştırılmış gerçeklik olarak belirttiği alegorik anlatış, “belli bir kavramın somut şeylerle gösterilmesi” şeklinde tanımlanmaktadır²⁷. Platon'un Devlet diyalogunun 7. kitabında Sokrates, bize bu yolla bir hikâyeye anlatır. Aşağıda bir bölümüne yer vereceğim “mağara alegorisi” olarak da bilinen bu hikâyede Sokrates, anlattıkları aracılığıyla, sonradan pek çok bağlamda felsefi tartışmalara neden olan çeşitli insansal durumları gözümüzde canlandırır²⁸ ve bu sayede

sorguya çekmek doğru mu (hangi anlamda ‘doğru’)? Kendi ahlaki standartlarımıza uygun şekilde bu metodun uyarlanabileceği yolları düşünebilir misiniz? Son olarak, eğer Sokratik bir öğretmen olmaya hevesliyseniz, kendinizi geliştirmek için neler yapmalıyız?” (NODDINGS, s.5-6.)

¹⁸ NUSSBAUM, s.73.

¹⁹ NUSSBAUM, s.74-75.

²⁰ NUSSBAUM, s.75-77.

²¹ NUSSBAUM, s.78.

²² NUSSBAUM, s.78.

²³ NUSSBAUM, s.78-79.

²⁴ Bkz. NUSSBAUM, s.79. Elbette bu başlangıç metinlerine ek olarak genel mantıksal yapıyı önemseyen modellere yer vermek, farklı metinlerle çalışmak, sınıf içi tartışmalar ve ödevlerle öğrencilere öğrendikleriyle ilgili alıştırmalar yaptırmak ve geri bildirim vermek bilginin içselleştirilmesi bakımından gerekli diğer araçlardır. (NUSSBAUM, s.79.)

²⁵ LEMOINE, Rebecca: Plato's Caves: The Liberating Sting of Cultural Diversity, Oxford University Press, New York, 2020, s.56.

²⁶ LEMOINE, s.56.

²⁷ KUÇURADI, İoanna: “Simgesel Anlatışa Yaklaşma”, Sanata Felsefeyle Bakmak, 4. Baskı, Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları, Ankara, 2009, s.79. İlgili bölümde, alegorik anlatışla simgesel anlatış arasındaki fark için Kuçuradi şunları söylemektedir: “...alegorik anlatışla simgesel anlatış arasında çok önemli farklar vardır. Alegorik anlatış, belli bir kavramın somut şeylerle gösterilmesidir. En özgünü bile, herkesçe bilinen benzetmelere değilse de, herkesçe kabul edilen değerlendirmelere dayanır veya onlara dikkati çekmeyi amaçlar. Alegorik yapıtın, çoğu zaman hicvi-didaktik veya ‘estetik’ (resimde, heykelde) kaygıları vardır. Simgesel anlatışta ise kavramlar değil, kişi tiplerinin, dolayısıyla insanın yapısında var olan şeyler –sorunlar, değer ilişkileri– somut olaylarla, somut örnekletirilmiş kişilerle, kişilerarası ilişkiler ve davranışlarla verilmek istenmektedir. Simgesel anlatışın hareket noktası gerçeklik, alegorik anlatışınki ise kavramlaştırılmış gerçekliktir...” (KUÇURADI, “Simgesel Anlatışa Yaklaşma”, s.79.)

²⁸ PLATON: Devlet, Eyüboğlu, Sabahattin/Cimcoz, M. Ali (çev.), 9. Baskı, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2005, 514 a, s.183 ve devamı.

ortaya konan farklı yorumlara da kaynaklar sunar.

A. Mağara Alegorisi

Esasında eğitim meselesinin tartışıldığı bu alegoriye göre bir mağarada, boyunlarından, ayaklarından zincirli mahpuslar vardır. Sırtları bir tür paravanla arkalarını göremeyecekleri biçimde kapalıdır. Arkada bir blok üzerinde kuklalar taşıyanlar vardır ve onların arkasında da yüksek bir yerde yanan bir ateş. Tıpkı Karagöz-Hacivat gölge oyunu perdesindeki yansımalar gibi gölgeler yansır mahpusların önündeki mağara duvarına ve onlar da mağara duvarına yansıyan bu gölgeleri izlerler. Aralarında konuşarak gölgesi yansıyan nesnelere, şeylerin ne olduğunu tahmin etmeye çalışırlar. Hatta kendi aralarında sıradaki gölgenin ne olacağına ilişkin yarışmalar yapıp iyi tahminciyi ödüllendirirler, tüm hayatları bu şekilde geçer. Bu kurgusal hikâyede gölgeleri izleyerek etkileşim halinde olanlar, bir topluluğun belirli bir üyesi olan kişilerdir. Bir gün mahpuslardan birisi bir biçimde dışarı çıkar. Bu kısım diyalogda şöyle anlatılır:

– Şimdi düşün: Bu adamların zincirlerini çözer, bilgisizliklerine son verirsen, her şeyi olduğu gibi görürlerse, ne yaparlar? Mahpuslardan birini kurtaralım; zorla ayağa kaldıralım; başını çevirelim, yürütelim onu; gözlerini ışığa kaldırsın. Bütün bu hareketler ona acı verecek. Gölgelerini gördüğü nesnelere gözü kamaşarak bakacak. Ona demin gördüğün şeyler sadece boş gölgelerdi, şimdiyse gerçeğe daha yakınsın, gerçek nesnelere daha çevriksin, daha doğru görüyorsun dersek; önünden geçen her şeyi birer birer ona gösterir, bunların ne olduğunu sorsak ne der? Şaşırakalmaz mı? Demin gördüğü şeyler, ona şimdikilerden daha gerçek gelmez mi?

- Daha gerçek gelir.

- Ya onu aydınlığın ta kendisine bakmaya zorlasak? Gözlerine ağrı girmez mi? Boyuna başını bakabildiği şeylere çevirmez mi? Kendi gördüğü şeyleri, sizin gösterdiklerinizden daha açık, daha seçik bulmaz mı?

- Öyle sanırım.

- Onu zorla alıp götürsek, dik ve sarp yokuştan çıkarıp, dışarıya, gün ışığına sürükleysek, canı yanmaz, karşı koymaz mı bize? Gün ışığında gözleri kamaşıp bizim şimdi gerçek dediğimiz nesnelere hiçbirini göremeyecek hale gelmez mi?

- İlk bir şey göremez herhalde.

- Yukarı dünyayı görmek isterse, buna alışması gerekir. Rahatça görebildiği ilk şeyler gölgeler olacak. Sonra, insanların ve nesnelere sudaki yansılarını, sonra da kendilerini. Daha sonra da, gözlerini yukarı kaldırıp, güneşten önce yıldızları, ayı, gökyüzünü seyredecek.

- Herhalde.

- En sonunda da, güneşi; ama artık sularda, ya da başka şeylerdeki yansılarıyla değil, olduğu yerde, olduğu gibi.

- Öyle olsa gerek.

- İşte ancak o zaman anlayabilir ki, mevsimleri, yılları yapan güneştir. Bütün görülen dünyayı güneş düzenler. Mağarada onun ve arkadaşlarının gördükleri her şeyin asıl kaynağı güneştir²⁹.”

Alıntıda dile getirildiği üzere, zincirlerinden kurtulan mahpusun önce ışıktan gözleri kamaşır. Mağaradan dışarı çıkıp da yürüdüğü yol boyunca daha önce tecrübe etmediği pek çok şeyi tecrübe eder. O güne dek yürümediği yollardan yürürken mağarada bir kısmının sadece gölgelerini gördüğü farklı nesnelere karşılaşır. Gölgelerin esas kaynağının bu nesnelere olduğunu anlar. Sonra güneşle karşılaşır³⁰. Işığın ve güneşin de farkına varan bu kişi, nesne ve onun gölgesi dışında bir unsur da görmüş olur. Kişi çeşitli nesnelere görüş bunlara ilişkin birtakım bilgileri öğrenerek, bugün bilimsel bilginin açıkladığı şekliyle yansımanın unsurlarını, nesnenin canlı hali ile yansıması halindeki form farklılığını, üç boyutluluğu vs. görerek, bir biçimde eğitim almış olur³¹.

B. Farklı Bağlamlar İçinde Mağara Alegorisi

Mağara alegorisi üzerine yürütülen tartışmalar, bu çalışmada daha önce de belirtildiği üzere, alegoriyi büyük ölçüde eğitimle ilgisinde ele almaktadır. Eğitim felsefesinin temel sorularından birisi olan kimlerin ne şekilde eğitilmesi gerektiği sorusu Platon'un özellikle değerlendirme konusu yaptığı ve tartışmasını toplumun ihtiyaçlarını ve insan yeteneklerinin çeşitlerini analiz ederek başlattığı bir konudur³². Hatta Nel Noddings, 2., 3., 5. ve 7. kitaplarına atıfla, Devlet'in büyük kısmının eğitim problemleriyle ilgili olduğu saptamasında bulunur³³.

Mağara imgesinin “kısmen Platoncu eğitim, epistemoloji ve metafiziğin bir örneği olsa da, aynı zamanda bir polis veya siyasi topluluktaki yaşamın doğasına, özellikle de siyasetin gerçeklik algılarını etkilemedeki rolüne dair içgörüler aktardığı” da ileri sürülmüştür³⁴. Mağara alegorisi analiziyle LeMoine,

²⁹ PLATON, 515 d-516 c, s.184.

³⁰ Bu karşılaşma anı ve sonrasında güneşin ne anlam ifade ettiğini tartışan bir örnek şu şekildedir: “Burada güneş felsefi bilgiyi (episteme) simgeler. Eğitimle aydınlanmış kişi, felsefi bilgiye ulaşmış kişidir; ‘varsayımları aşa aşa asıl olana varan’, ‘türleri ayırabilen, aynı türden olanı başka başka, başka olanı da aynı türden görmeyen’, ‘bütünü, bütünlüğü görebilen’ kişidir.” (Bkz. DİNÇER, Kurtuluş: Kısaca Felsefe, Pharmakon Yayınları, Ankara, 2010, s.12.)

³¹ Bu sürece ve mağara alegorisinin tamamına ilişkin değerlendirmeleri için bkz. AYGÜN, Ömer: “An Apology in the Cave Light”, in Fagan, Patricia/ Russon, John (ed.), Reexamining Socrates in the Apology, Northwestern University Press, USA, 2009, p.250-270.

³² NODDINGS, s.2.

³³ Bu belirlemesi ve Platon'un öğrencilerin kapasitelerine göre eğitilmeleri gerektiği yönündeki söyledikleri ile insanların üç kategori altında sınıflandırılarak “devletin ihtiyaçlarını karşılayan ehil yetişkinleri üretmesini” amaçlayan işlevselci eğitim modeli hakkında söylediklerinin eleştirel değerlendirmesini yaptığı kısım için bkz. NODDINGS, s.7-10.

³⁴ Bkz. LEMOINE, s.57. LeMoine, mağarayı siyasi bir topluluktaki yaşamın temsili olarak görerek, mağaranın tüm siyasi toplulukların iskelet yapısını veya temel durumunu ortaya çıkardığını, ancak diyalogun bir bütün olarak mağaranın daha ince özelliklerinin topluluktan topluluğa farklılık göstereceğini vurguladığını ileri sürer. Bu yoruma göre esasen tek bir mağara yoktur. Farklı mağaralar, farklı gölgeler etrafında yanyana bulunan farklı insan toplulukları ve bunların herbiri birbirinden farklı sosyo-kültürel yapıları vardır. Gerçeklik her birinde farklı biçimlerde sosyal ve aynı zamanda kültürel olarak inşa edilir. Yazar bu anlatı

Platon'un dünya görüşünün geleneksel olarak düşünülenden daha eşitlikçi olduğu; Platon'un hiçbir kültürün homojen olmadığını kabul ettiği ve ayrıca entelektüel özgürleşme için kültürlerarası etkileşim potansiyelini gördüğü gibi sonuçlara ulaşmaktadır. Bu yoruma göre yol gösterici imge olarak mağaralar Platon'un kültürel çeşitlilik hakkındaki düşünceleri ile yabancılar hakkındaki görüşlerini tartışmak için de elverişli bir araçtır.³⁵

Bu başlık altında, LeMoine'in çizdiği çerçeveden yararlanarak, mağara alegorisinin eğitimle, epistemoloji ve metafizikle, bir de siyasetle ilişkilendirilerek nasıl farklı biçimlerde yorumlandığına ilişkin üç farklı perspektiften örnek vermekle yetineceğim.³⁶

1. Mağara Alegorisini Eğitimle İlişkisinde Değerlendirme

Devlet'in 7. kitabı mağara alegorisine açılır ve "insan denen yaratığı eğitimle aydınlanmış ve aydınlanmamış olarak düşün"³⁷ cümlesiyle başlar. Bu yolla Sokrates, mağarayı insanın bu her iki yönünü kapsayacak biçimde insan doğasına benzetir³⁸ ve alegoriyi ortaya koyduktan sonra da doğrudan eğitimle ilgili aşağıdaki çıkarımda bulunur:

"...Eğitim birçoklarının sandığı şey değildir. Onlara göre eğitim, bilgiden yoksun bir ruha bilgi koymaktır. Kör gözlerle görme gücü vermek gibi..."

- Öyle derler gerçekten.

- Oysa ki, bizim konuşmalarımız da şunu gösteriyor: Her ruhta bir öğrenme gücü ve bu işe yarayan bir örgen vardır. Gözün karanlıktan aydınlığa çevrilmesi için nasıl bütün beden bir den dönüşmesi lazımsa, bu örgenin de bütün ruhla birlikte geçici şeylere sırtını dönüp varlığa bakabilmesi, varlığın en ışıklı yönüne, 'iyi' dediğimiz yönüne çevrilebilmesi gerekir, değil mi?

-Evet.

-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 devriktir. Bakılmayacak yana bakmaktadır. Eğitim onu yalnız iyi yana yöneltir.³⁹"

Burada anlatılanlar ve kurulan bağlantıdan hareketle LeMoine, "Sokrates'in bu hikâyeyi anlatmaktaki temel amacının muhataplarının eğitimin gerçekte neyi içerdiğini anlamalarına yardımcı olmak olduğu" şeklinde bir yorumlama yapılabileceğini; mağaranın cehalet durumunu, mağaradan çıkışın ise aydınlanma sürecini temsil ettiğini; mağara alegorisinde, eğitimin aşamalarıyla bilginin farklı aşamalarının (hayal gücü, güven, düşünce, akletme) örtüştüğünü ve bunlar aracılığıyla diyalogun ardından eğitimin gerçek doğasının ve ideal kent yöneticilerinin eğitim müfredatının ortaya konduğunun söylenebileceğini dile getirir.⁴⁰ Burada vurgulanması yerinde görünen saptama, mağara imgesinin gerçek eğitimi, kişinin eski yaşam tarzını istemeyeceğini gösteren dönüştürücü bir deneyim olarak sunmasıdır.⁴¹ Mağara imgesi, yurttaşların eğitim alırken gerçek bilgiye doğru acı verici ve zor bir tırmanışa zorlanmak yerine hoş ama entelektüel açıdan boğucu bir öğrenme biçimine mahkum edildiği bir eğitim sisteminin esaslı bir eleştirisini de içerir.⁴² Yalnızca filozoflar öğrencileri entelektüel özgürleşme arayışına teşvik edebilecektir ki bu durum, yani felsefe yoluyla aydınlanma, mağara dünyasında acı verici, yararsız ve tehlikeli bulunarak reddedilir.⁴³

Mağara alegorisinin eğitimle ilgisini, zincirlerinden kurtulan mahpusun yeniden mağaraya dönüp başkalarının bilgi edinmesini sağlayabilmesiyle ilişkili olarak değerlendiren Mark Debono ise meseleyi pedagojik açıdan bilginin aktarılmasının farklı yolları üzerinden inceler ve şu soruları sorar:

"Mağara sakini başkalarının bilgi edinmesini nasıl sağlayacaktır? Bu görev, bilgiyle ilgili ayrıcalıklı bir konum benimsenerek mi yerine getirilecektir yoksa mağara sakini, arkadaşlığı bilginin öğretilmesinden önce gelen bir değer olarak görmeyi tercih ederek farklı bir rol mü üstlenecektir?⁴⁴"

Bu yorumlama biçimiyle Debono, eğitimde "katılımcı" bir pedagojik yöntemin önemini ortaya koyar. Buna göre bilginin öğretene tarafından "aktarılan" bir şey olmaktan ziyade öğretmen-öğrenci ilişkisi sayesinde eleştirel bir bakışın kazanılabileceği katılımcı bir süreç olarak ele alınabileceğini ileri sürer.⁴⁵ Bu gönüllü ve karşılıklı etkileşimi içeren eğitim süreci mağaradan çıktıktan sonra tekrar mağaraya dönen mahpusun bilgisini paylaşma arzusuyla ilişkilendirilir. Bilgi sahibi olarak ayrıcalıklı konumda olanın bir hakikati öğrenene aktardığı bir eğitim modeli, uyum içinde, arkadaşlığı ön planda tutan, sadece aktaracaklarını söylemek için değil, başkalarının söyleyeceklerini dinlemek için onlarla birlikte olan katılımcıların öznelere olduğu bir eğitim modeli örneği aracılığıyla eleştirilir.⁴⁶

aracılığıyla, Platon'un halklar arası ilişkiler ve kültürler arası etkileşim vizyonuna erişme imkanımız olduğunu belirtmektedir. (Bkz. LEMOINE, s.57.)

³⁵ Bkz. LEMOINE, s.57.

³⁶ Bu yorumlamaya dayalı olarak yaptığı tasnif için bkz. LEMOINE, s.60-68.

³⁷ PLATON, 514 a, s.183.

³⁸ LEMOINE, s.60.

³⁹ PLATON, 518 c-d, s.186.

⁴⁰ LEMOINE, s.60-61.

⁴¹ Bkz. LEMOINE, s.61. Eski yaşamın zincirlerinden kurtulan tutsak tarafından artık arzu edilir bir yaşam olmayacağını ortaya koyan diyalogun ilgili bölümü için bkz. PLATON, 516 c-d, s.184-185.

⁴² Bkz. LEMOINE, s.61.

⁴³ LeMoine, alegorinin eğitimle ilgisini kurduğu bu yorumuna söz konusu eğitimin siyasetten ayrı düşünülmemeyeceği sonucunu da şu sözleriyle ekler: "...Sokrates'in mağara tasavvurundaki amacı yalnızca gerçek eğitimin neye benzediğini ortaya koymak değil, aynı zamanda filozofların yönetimini kurmanın hem zorluklarını hem de iddia edilen faydalarını açıklığa kavuşturmadır –yani eğitim hakkında yadsınmaz siyasi çıkarımlar içeren bir mesaj iletmeektir." (LEMOINE, s.60-61.)

⁴⁴ DEBONO, Mark: "Lessons on Knowledge Transmission From Plato's Allegory of the Cave: The Influence of Reason and Companionship on Transmissive and Participatory Pedagogies", Ethics and Education, 18(2), 2023, s.181.

⁴⁵ Bkz. DEBONO, s.181-182 ve s.189-192.

⁴⁶ Bkz. DEBONO, s.192.

2. Mağara Alegorisini Epistemik ve Metafizik Bir Yorum Işığında Değerlendirme

Mağara alegorisinin eğitimle ilişkilendirilme dışında bir diğer ele alınma şekli, bilginin doğası (epistemoloji) ve gerçekliğin kendisi (metafizik) hakkında söylenebileceklere odaklanır⁴⁷. Buna göre mağaranın içindeki ve dışındaki zıt imgeler dolayısıyla hakikatin ne olduğu, bildiklerimizi nasıl bildiğimiz ve bilinebilecek olanın ne olduğu üzerinde durulur; mağara duyulur nesnelerin görünür alemi temsil ederken, mağaranın dışındaki dünya, fikirlerin veya formların anlaşılabilir alanını temsil eder⁴⁸.

Mağaradan çıkan mahpusun yolculuğu üzerinden doxa ya da fikirden hakikate doğru ilerlemeye geçilirken, mahpus mağarada neyi nasıl gördüğü ile mağara dışında neyi nasıl gördüğünü karşılaştırmak yoluyla bilmenin ne anlama geldiğini gösterir⁴⁹. Bu durumu LeMoine şöyle ifade ediyor:

“Tek ışık kaynağı arkasında yanan ateş olduğundan, bir mahpus olarak duvarda sadece gölgeler görünürken, mağaradan çıktıktan sonra güneşin doğrudan aydınlatması sayesinde dışarıdaki nesnelere görmeye başlar –bir süre sonra doğrudan görebildiği bir başka nesne. Bunu güneş benzetmesi ve bölünmüş çizgi analojisiyle birleştirdiğimizde, duysal deneyimle edinilen bilginin akletme yoluyla edinilen bilgiden daha aşağı olduğu ve görünür dünyanın bilgisinin akledilir dünyanın bilgisinden daha aşağı olduğu sonucu ortaya çıkar. Formları ve güneşin durumunda İyinin Formunu temsil eden mağaranın dışındaki nesnelere, gerçekten bilmek isteyen birinin gözünü dikmesi gereken şeylerdir. Bu tür bir bilgi ancak akıl yürütme yoluyla ortaya çıkabilir; bu nedenle muhafız sınıfının eğitim programı matematik, geometri ve astronomiden –zihni duysal algının ötesine çeken çalışmalardan– oluşur ve diyalektikle doruğa ulaşır⁵⁰...”

Mağaranın içindeyken verili bir duruma dayanma ve duyuların sağladığı deneyime güvenerek düşünmenin zorlayıcılığına direnme söz konusudur⁵¹; ancak dışarı çıkıldığında başka tür bilme imkanlarına kapı aralayan bilimsel araçlara erişilir. Edward J. Conry ve Caryn L. Beck-Dudley bilgiye ulaşmayla ilgisinde mağara alegorisini değerlendirirken, “Bu alegori, hukukçulara hakikate ilişkin net algılara ulaşmanın çok zor olduğunu anlatır. Sıkı çalışma, sabır ve yeni hakikat vizyonlarına uyum sağlamak için zaman gerekir⁵².” şeklinde bir belirlemede bulunurlar.

Mağara alegorisi, nesne ve o nesnenin kavramının bilgisi bağlamında form-idea üzerine tartışmalar gerçekleştirilirken; idealizm-materyalizm ayrımı hakkında fikir yürütülürken; nasıl bildiğimiz, nasıl anlaştığımız, dilin sembollerle ilişkisinde neyi ifade ettiği ortaya konurken; gerçek olan-gerçek olmayan ayrımı ya da bir şeyi gerçekten bilebilir miyiz sorusu etrafında düşünülürken kendisine referans verilen bir kaynağa dönüşmüştür.

3. Mağara Alegorisini Politikayla İlişkisinde Değerlendirme

Mağara alegorisinin bu yorumlanma biçiminde, mağaranın kendisi, içinde farklı rolleri olan bireylerin (mahpuslar, kuklacılar) yer aldığı bir toplumu ve tıpkı şehirler gibi anlaşılabilir bir ortak yaşam alanını sembolize eder. Alegorinin farklı yorumlarına bakıldığında bu iki grup insanın varlığı bile toplumun farklı katmanlarının siyasal yaşamdaki rolleri üzerinden ele alınabilmektedir⁵³. Örneğin hareket serbestisine sahip olmaları ve görülenlerin ne biçimde görülebileceğine etkileri gibi nedenlerle kuklacıların mahpusların durumundan önemli ölçüde sorumlu olduğu şeklinde bir yorum yapılmıştır⁵⁴. Bu yoruma göre, mahpusların yaşadığı mağarayı, prangaya vurulmuş olmalarından hareketle bir hapisaneye benzetmek, bu mağarayı doğal bedensel arzu ve ihtiyaçların bir temsili olarak görmek, mahpusların kendiliğinden bir hareketsizlikle sadece görmeleri istenen şeyi görebilecekleri bir hayatın içinde olduklarını ve kukla gösterisinin de kendi tarzında bir hapsedme aracı olarak görülebileceğini belirtmek yoluyla bir siyasal ortam tahayyülü gözümüzde canlandırılır⁵⁵. Kuklacılar kamuoyunu manipüle edenlerdir ve kendileri de mağarada sıkışıp kalmışlardır. Onların durumu için LeMoine şunları söylemektedir:

“...Söylenebilecek olan kuklacıların bir toplumda yalnızca kamuoyunun yanlışlığının farkında olmakla kalmayıp, aynı zamanda aldatmacanın yaratılmasında aktif olarak rol alan, ancak kendileri de mağarada sıkışıp kalmış bireyleri sembolize etmiştir...Zayıfların neleri görmesine, duymasına ve yapmasına izin verileceğini belirlerler, ancak mağaranın ötesinde bir yaşamı kabul etmezler. Kuklacıları ‘daha güçlü’ olarak yorumlamak, hem mahpusların hem de kuklacıların varlığını kabul ettikleri ve mağaradan hiç çıkmadan kendilerini kuklacı yaptıkları sürece, çeşitli insan gruplarını bu kategoriye dahil etmemize olanak tanır. Böylece, yasa koyucular, şairler ve sofistlerden oluşan bir bireyler yelpazesi hayal edilebilir⁵⁶.”

Mağara içindeki iktidar ilişkileri sadece mahpuslar ve kuklacılar üzerinden yorumlanmaz; mahpusların kendilerinin de bir tür iktidar mücadelesi içinde oldukları, gölgeler üzerine yürütülen tahmin yarışmaları aracılığıyla somutlaştırılır. Bu girişilen rekabet vesilesiyle birbirleri üzerinde güç kazandıkları ileri sürülür. Bu yorumlama biçimi, kuklacıların tüm mahpuslar üzerinde tesis ettiği “gölge devlet” gücüyle kıyaslandığında, mahpuslar arasındaki ilişkinin daha zayıf bir altlık-üstlük ilişkisine karşılık geldiğini

⁴⁷ LEMOINE, s.62.

⁴⁸ LEMOINE, s.62-63.

⁴⁹ LEMOINE, s.63.

⁵⁰ LEMOINE, s.63.

⁵¹ LEMOINE, s.64.

⁵² CONRY, Edward J./BECK-DUDLEY, Caryn L.: “Meta-Jurisprudence: The Epistemology of Law”, American Business Law Journal, 33(3), 1996, s.386.

⁵³ Bu farklı katmanların kimler olabileceği ve rolleri üzerine eleştirel bir inceleme için bkz. WILBERDING, James: “Prisoners And Puppets in The Cave”, in Sedley, David (ed.), Oxford Studies in Ancient Philosophy, Oxford University Press, 2004, s.117-139

⁵⁴ Bkz. LEMOINE, s.65.

⁵⁵ Bkz. LEMOINE, s.65-66.

⁵⁶ LEMOINE, s.66.

belirtse de, mahpuslar açısından olup bitenler bir siyasi topluluğun dinamiklerini yansıtır, ona benzerler⁵⁷. Alegoride yer alan ve serbest bırakılan mahpusun tekrar mağaraya dönmek istemesi halinde başına gelebileceklerin tartışıldığı bölüm de⁵⁸ politik bir yorumla ele alınmıştır. Buna göre zihinleri prangaya vurulmuş olan topluluğun üyeleri, serbest bırakılan mahpus tarafından zincirlerinden kurtarılıp yukarı çıkarılmak istenirlerse buna direnecekler, imkanları olsa özgürlüğüne kavuşan mahpusu öldürmek isteyeceklerdir⁵⁹.

Hannah Arendt'in mağara alegorisi üzerine yazdıklarına bakıldığında da zincirlerinden kurtulmuş mahpus ve siyasal bir birim olarak şehrin (polis) ilişkisine yaptığı vurgu dikkati çeker⁶⁰. Konuşma ve eylem faaliyetlerinin olmadığı mağaradan çıkan filozof, mağara sakinlerinin dünyasıyla yetinmemiş ve mağaradaki görünür gerçekliğin asıl gerçekliğin bir çarpıtması olduğunu farketmiş, şeylerin ne olduklarının nedenlerini araştırmaya başlamış ve görünüşler mağarası dışında tek başına şeylerin nedenlerini ve özlerini (ki bunlar fikirlendir) keşfetmiştir⁶¹.

Gabriel Zamosc, mağara imgesiyle Platon'un Atina toplumu ve siyasetine ilişkin bir eleştiri getirdiğini şöyle açıklar:

“Mağara imgesi aracılığıyla Platon, Atina toplumu ve siyasetine yönelik eleştirisini daha da ilerletir. Mağaranın kendisi, şehir için genişletilmiş bir metafordur. Platon, yozlaşmış kültürlerin, özellikle de demokratik eğilimli olanların, felsefi ruh üzerindeki korkutkî etkileri hakkında siyasi bir açıklama yapmaktadır. Bu nedenle ideal şehrin ancak hükümetin tamamen yeniden yapılandırılmasıyla hayata geçeceğini iddia eder. Kültürel ortamın karşısına çıkardığı engelleri mucizevi bir şekilde aşmayı başaran ve olması gereken kişi haline gelen felsefi ruh, onu reforme etmek için mağaraya geri dönmelidir... O halde mağara, filozofun şehirle ilgili deneyimine dair siyasi bir alegoridir⁶².”

Bu bölümde yer verilen mağara alegorisinin yaygın yorumlanma biçimlerinden örneklerin her birine eğitimde, dolayısıyla hukuk eğitiminde ilgili bağlamlarda yer vermek mümkündür. Bununla birlikte bu çalışmada Platon'un alegorisinin sunduğu bir imkana özellikle yoğunlaşmayı amaçlıyorum. Bu imkan, “bağlantılar kurarak düşünme”dir. Bu bağlamda aşağıdaki son bölümde mağara alegorisinde özellikle bağlantılar kurarak düşünme, bunlarla kavram bilgisine ulaşma, neden-sonuç ilişkisini görme, gerekçe verme gibi bilimsel araçların örnekleniyor oluşunun altını çiziceğim. Söz konusu bilimsel araçların bugün kamu yaşamında ve hukuk oluşturma ile uygulamada hayati bir rol üstlenebileceği; bu bakımlardan hukuk eğitiminde bağlantılı düşünme becerisi geliştirmek açısından bu alegorinin kullanılması imkanını tartışmaya açacağım. Bağlantılı düşünme becerisine ek olarak, hukuku bir toplumsal müzakere alanı olarak ele almak ile “özgürlük, çaba, görme gücü” gibi çeşitli insan olanaklarını hukuk eğitimi içerisinde tartışabilmek bakımından da mağara alegorisine göndermede bulunulabileceği düşüncesine yine bu son bölümde yer vereceğim.

IV. MAĞARA ALEGORİSİ VE HUKUK EĞİTİMİNDE FELSEFENİN İMKANLARINDAN YARARLANMAK

Yukarıda değinildiği üzere mağara alegorisinde dile getirilenler ile “kamusal yaşamda kişi” arasında çeşitli türden bağlantılar kurmaya yardımcı olan ve dolayısıyla hukuksal düşünme açısından yol gösterici olabilecek hususlardan bir tanesi, bu alegori aracılığıyla bir toplumsal müzakere alanı üzerine düşünmek; diğeri, ilgili alegorinin bağlantılar kurma ve akıl yürütme bakımından söyledikleri; bir başkası, mağara alegorisinin yardımıyla özgürlük ve çaba olanaklarının görünür kılınması; son olarak da hemen her koşulda bir potansiyel olarak insanın “görme” gücü üzerine bu alegorinin düşündürdükleridir.

A. Platon'un Mağarası Aracılığıyla Bir Toplumsal Müzakere Alanı Üzerine Düşünmek

Felsefenin sağladığı kavram ve bağlantı kurma bilgisiyse, düşünceleri değerlendirmek ve bunlardan hareketle yeni düşünceler ortaya koymak mümkün hale gelir. Bunu kişiler olarak kendi kendimize de yapabiliriz; ama insan aynı zamanda bir ilişki varlığıdır. Kendisiyle olduğu kadar karşındakıyla, başkalarıyla ilişkiler kurar. Diyaloğun ilgili bölümü bağlamında, Ömer Aygün, ilk olarak “An Apology in the Cave Light” başlıklı makalesinde ortaya koyduğu “mağara içindeki” sosyal ilişki vurgusunu⁶³, “Platon'un Mağarasına Dönüş” başlıklı bir sunumunda şu şekilde ifade eder:

“...Öyleyse mağaradaki gündelik yaşam demin düşündüğümüzden çok daha ilginç: mahpusların ‘kendi aralarında’ [par’ allélôn] konumları, övgüleri ve ödülleri var. Bu demektir ki, düşündüğümüzün tersine, mahpus toplumsal bir yaşam sürüyor, sürekli iletişim halinde, öbür mahpuslarla (ve mahpus olmayanlarla [515d2 ve devamı]) ortak bir dil konuşuyor, dolayısıyla ortak bir doğru-yanlış ayrımları var, ortak arzu ve hırsları var, çünkü mağarada güç ilişkileri var ve o güç için rekabet var, üstelik o gücün kaynağı mahpuslardan başka birisi (örneğin kuklacılar vesaire) değil; ortak bir iyi-kötü ayrımları var, yani ortak değerleri var ve hatta bu değerler ve ödüller dışarıdan değil mahpusların kendilerinden kaynaklanıyor (par’ allélôn, ‘kendi aralarında’)⁶⁴...”

⁵⁷ Bu değerlendirmeleri için bkz. LEMOINE, s.66-67.

⁵⁸ Bkz. PLATON, 517 a-e, s.185-186.

⁵⁹ Bu bölümün insanların “ruhlarını doğru yöne çevirmeye cüret ettiği için” Sokrates'i idama mahkum eden toplum yapısını eleştiren biçimde okunabileceği yönündeki değerlendirmeleri için bkz. LEMOINE, s.68; ZAMOSC, Gabriel: “The Political Significance of Plato's Allegory of the Cave”, Ideas y Valores, 66(165), 2017, s.257.

⁶⁰ Bkz. ARENDT, Hannah: “What Was Authority?”, NOMOS: American Society for Political and Legal Philosophy, 1, 1958, s.89-90. Arendt'in diğer eserleriyle karşılaştırmalı analizi için bkz. ABENSOUR, Miguel: “Against the Sovereignty of Philosophy over Politics: Arendt's Reading of Plato's Cave Allegory”, Social Research: An International Quarterly, 74(4), 2007, özellikle s.958-965.

⁶¹ PINKOSKI, Nathan: “The Allegory of the Cave and the Problem of Platonism in Hannah Arendt and Leo Strauss”, Ethics & Politics, 21(3), 2019, s.211.

⁶² ZAMOSC, s.261-262.

⁶³ AYGÜN, “An Apology in the Cave Light”, s.252.

⁶⁴ AYGÜN, Ömer: “Platon'un Mağarasına Dönüş”, ODTÜ Pazartesi Konuşmaları, 11 Kasım 2019,

https://www.academia.edu/40946772/2019c_Sunum_%C3%96mer_Ayg%C3%BCn_Platonun_Ma%C4%9Faras%C4%B1na_D%C3%B6n%C3%BCs%C5%9F_ODT%C3%9C_Pazartesi_Konu%C5%9Fmalar%C4%B1_12_11_2019_, s.3. (Erişim :

Mağara alegorisindeki tek tek kişilerin yaşamları içerisinde ve gölgeler karşısında yanyana olmalarında, çeşitli konuşmalar yaparak bir biçimde sosyalleşmelerinde olduğu gibi, bizler de parçası olduğumuz grupların, daha geniş çerçevede içinde yer aldığımız toplumun düzenine katılırız. Toplumsal düzeni inşa edip buna katılırken bu düzenin gereklerinde uzlaşmak her zaman doğrudan bir onaylamayla gerçekleşmez. Yanyana yaşamayı mümkün kılacak işbirliği araçlarını, insanca yaşama yollarını ve koşullarını geliştirmek üzere felsefi bilgi toplumsal kararların oluşumunda bir müzakere aracı olarak iş görür. Elbette mağaradaki mahpusları biraraya getiren, iletişime geçiren (alegoriden anlayabildiğimiz kadarıyla) tek başına bir toplum inşa etmek değildir; bununla birlikte yanyana bir yaşam kurma pratiğinin örnekleniyor oluşu, “bugünün dünyasında böylesi bir pratik daha insanca koşullarda yanyana ve beraberce yaşamak için nasıl iş gördü?” sorusunu akla getiriyor. Bu bağlamda alegoride yer alan ve bir kamusal müzakere ortamını anımsatan yan yana yaşam pratiğinin, Platon’un Devlet’inden yüzyıllar sonra başka düşünürler tarafından farklı bağlamlarda ele alındığını söylemek mümkündür. Bunun bir örneği, Jürgen Habermas’ın kamusal yaşamda müzakere ve tartışmaya yer verdiği yaklaşımında görülebilir⁶⁵. Yasa koyucunun yaptığı faaliyetler karşısında, hukuk öznesinin müzakere ortamına katılarak bu faaliyetin karşılıklı bir parçası olabilmesi gerektiği üzerinde duran Lon L. Fuller’ın görüşleri de bu bağlamda değerlendirilebilir⁶⁶.

B. Gölgeler, Nesnelere ve Güneş Arasında Bağlantılar Kuran İnsan Aracılığıyla Akıl Yürütme Becerisi Üzerine Düşünmek

Çeşitli türden özellikleriyle, olanaklarıyla insan üzerine düşünmek felsefenin insanı açıklamada izlediği yollardan birisidir⁶⁷. Bu özelliklerden bir tanesi insanın etik eylemde bulunabilme olanağıdır. Bu olanağın hayata geçmesi için bir değerlendirme faaliyetinin gerekli olduğu ve ilgili faaliyetin her aşamasının tutarlı bağlantılar kurma ve bunu bir amaçla ilişkisinde yapma yeteneği gerektirdiğini söylemek gerekir. Mağara alegorisinde de kişiler, mahpusken dahi, çeşitli şeylerle ilgili bağlantılar kurarlar. Mağara duvarına yansıyan gölgeler hakkında, aktarıldığı kadarıyla, doğal bir biçimde tahminlerde bulunurlar ve gölgelere ilişkin tahmin yarışmaları düzenlerler⁶⁸. Zincirinden kurtulup dışarı çıkabilen mahpus, bağlantı kurma konusunda bir adım daha ileri gitmiş, nesnelere, ışık, gölge ve güneş arasında bağlantılar kurmuştur. Aygün, mahpusun bu süreçte yaşamış olabileceklerini değerlendirirken böylesi bir “ilişki kurarak anlama” durumuna dikkatimizi çeker:

“...[Mahpus] daha önce anladığını sandığı bir şeyi anlar: gölgenin *gölge* olduğunu, yani bir gölgenin zorunlu olarak *başka bir şeyin gölgesi* olduğunu, dolayısıyla varolanların ikircikli olabildiğini: hem başlı başına bir karaltı, hem başka bir şeyin gölgesi.

Olaylar arasında yeni bir bağlantı keşfeder: olaylar arasındaki ardışıklık ilişkisinin ötesinde, tartışmalarla karar arasındaki ilişkinin ötesinde, mahpus başka bir nedensellik biçimi keşfeder: gölge-kukla arasındaki fiziksel nedenselliği. Bunun da dışında, edilgin bir biçimde sürüklenmeye indirgenemeyecek kendiliğinden⁶⁹.”

Mağara alegorisinde zincirlerinden kurtulan kişinin (ve hatta zincire bağlı mahpusların) doğal olarak ve sonra birtakım bağlantılı akıl yürütmeler sonucu kurdukları kavramsal ilişkiler aracılığıyla mağarada ve dışarısında görülenleri anlamlandırmaları durumu ile kamu yaşamında karar alma ve kurumlar oluşturma aşamalarındaki bağlantılı akıl yürütme arasında bir bağ kurmak mümkündür. Kamusal karar alma mekanizmalarının tamamında bu türden bir insan olanağına özellikle ihtiyaç duyulur; çünkü örneğin normlar hazırlayıp hukuk oluştururken, yeni toplumsal kurumlar inşa ederken, kaynağını insan eylemlerinden alsa da almasa da, karşılaşılan toplumsal sorunlar karşısında çözümler üretirken bu eylemlerin amacını belirlemek gerekmektedir. Kamuyu etkileyecek eylemlerin amaçlarını gerekçeleriyle ortaya koymak için de nedensellik ve bağlantılı düşünme yollarından yararlanılması beklenir. Gerekçelendirme aranan bu bağlantılı düşünme yeteneği, hukuk normlarının veya mahkeme kararlarının hazırlanıp uygulanması açısından özellikle önemlidir.

C. Mağaradan Çıkan İnsanın “Özgürlüğü” ve Bir Olanak Olarak “Çaba” Üzerine Düşünmek

Mahpuslardan birisinin dışarı çıktığı anların anlatıldığı bölüm mağara alegorisinin en çarpıcı bölümlerindedir. Bu kişi zincirinden sıyrılıp mağaranın basamaklarından tırmandığı ve sonra dışarıda geçirdiği zamanlar boyunca kendisini, daha önceden yaşamadığı bir tecrübenin içinde bulur. Bu sorgulama, keşfetme ve öğrenme aşamalarının her birinde insanın çabasını okuruz. Belki de ilk defa bu kadar kuvvetli bir ışık kaynağıyla karşılaşan kişi, mağaraya dönmek yerine yola devam eder. Öğrenme ediminin her bir aşamasında şu ya da bu şekilde karşılaşılabilecek güçlüklerle mücadele eder, sebat gösterir. İsrarı belirli

15.4.2024.)

⁶⁵ Örnek olması açısından bkz. HABERMAS, Jürgen: Söylem Etiği, Seyit Coşkun (çev.), Fol Yayıncılık, Ankara, 2020, s.19-20; HABERMAS, Jürgen: Kamusal İhtiyaçın Yeni Bir Yapısal Dönüşümü ve Müzakereci Demokrasi, Tanıl Bora (çev.), İletişim Yayınları, İstanbul, 2023, özellikle s.9-54 ve s.71-88.

⁶⁶ Bir örneği için bakınız FULLER, Lon L.: Hukukun Ahlakı, Engin Arıkan (çev.), Tekin Yayınevi, İstanbul, 2019, s.221-222.

⁶⁷ İnsanı çeşitli tür özellikleriyle beraber ele alan yaklaşımın iki örneği için Takiyettin Mengüşoğlu’nun felsefi antropolojisine ve Martha Nussbaum’un yapabilirlikler yaklaşımına bakmak mümkündür.

⁶⁸ Bkz. PLATON, 516 d, s.185. Alegoride bahsi geçen bu tahminler önceki günlerdeki kuklaların yansımalarının anımsanması ve bağlantılı anımsanması yoluyla yapıyor gibi görünüyor. Bu konuda, anımsamalar ve bağlantılı anımsamalar üzerine daha detaylı bir açıklamayı mağara alegorisinde değil ama bu iki kavram arasında bir ayırım yapan ve bağlantılı anımsamanın insana özgü bir şey olduğunu ortaya koyan Aristoteles’te buluyoruz. Şöyle söylüyor Aristoteles: “Anımsamak, bağlantılı anımsamaktan yalnızca zaman bakımından ayrılmaz, şu bakımdan da ayrılır: pek çok öteki hayvan anımsamadan pay alırken, bildiğimiz hayvanların hiçbirisi –insan hariç– bağlantılı anımsamadan pay almaz. Bunun nedeni şu: bağlantılı anımsama bir tür çıkarımdır. Nitekim bağlantılı anımsayan kişi, daha önce gördüğüne, işittiğine ya da bu türden bir şeye maruz kaldığına ilişkin bir çıkarım yapar ve bu, bir tür soruşturmadır. Bu ise yalnızca, kendilerinde enine boyuna düşünme olanağı da bulunanlar için söz konusudur. Nitekim enine boyuna düşünme, bir çıkarımdır.” (ARİSTOTELES: Anımsama ve Bağlantılı Anımsama Üzerine, Basut, Lale Levin/ Babür, Saffet (çev.), BilgeSu Yayıncılık, Ankara, 2022, s.12.)

⁶⁹ AYGÜN, “Platon’un Mağarasına Dönüş”, s.12.

bilgilere erişmesine imkan sunar. Diyalogda, dışarı çıkan kişinin aydınlıktan mağaranın karanlığına dönmüş bu gördüklerini paylaşması halinde olacaklar konusunda pek iyimser bir tablo çizilmez⁷⁰, zincirinden kurtulan mahpus kişi bu durumdan bağımsız olarak, yine de özgürlüğünü kullanmaya çabalar, “bir başkasının hareketiyle sürüklenmek yerine, kendi kendine hareket eder⁷¹.”

Mahpusun özellikle ışıkla ilk karşılaşmasının ardından yaptığı bir diğer şey çeşitli türden belirsizlikler içeren bu yolculuğu sürdürme iradesi göstermesidir. Bu durum Edgar Morin’in “geleceğin eğitimi için yedi gerekli bilgi”si içinde eğitimin karşılaması gerekenler arasında saydığı “belirsizlikleri göğüslemek” üzerine söylediklerini anımsatıyor⁷². Mağaradan dışarı çıkma anından itibaren, “belirsizlikleri göğüsleyerek” belirli bilgilere erişebilen mahpusun durumu, bilgiye erişme kanallarını açık tutan bir eğitim için felsefeden yararlanılabileceğini gösteren bir örnek. Böylesi bir eğitimin amaçları ve koşullarını oluşturacak bilgileri ortaya koymak da felsefenin bugün hukuk eğitimine sunabileceği araçların en önemlilerinden birisi olarak görünüyor.

D. Mağaranın İçinde ve Dışında Var Olan Bir Potansiyel Olarak “Görme Gücü” Üzerine Düşünmek

Mağara alegorisinin bize gösterdiği bir diğer şey, kişilerin görme gücüne sahip bir potansiyelleri oluşudur. Felsefe eğitiminin ve burada örneği verilen anlatıların hukuk eğitimine dahil edilmesi bu potansiyelin ortaya konmasında yol gösterici olabilir. Burada sözü edilen görme farklı biçimlerde ele alınabilir. Örneğin kamusal yaşamın belirli değerlerle ilişki kurularak yaşanmasından örnekler göstermesi açısından mağara alegorisinden yararlanılabilir. Böylesi bir bağlantıyı görme ile iyi isteme arasında kuran Valerie V. Peterson, mağara alegorisindeki aydınlanmanın yalnızca güneşi gördüğü için kendini mutlu saymak olmadığını, aynı zamanda karanlığa yeniden girmenin neden olduğu körlüğe rağmen mağaraya dönmek anlamına gelse bile iyiyi yapmak, sahip oldukları vizyonu diğerleriyle paylaşmak demek olduğunu dile getirir⁷³. Hukuk eğitimi özelinde ele aldığımızda adalet, eşitlik, özgürlük gibi hukukla ilgili temel değerlerin insan için anlamının “görülmesi”, adaletsizliğin ve adaletsizliğin aşılması için gereken adımların neler olabileceğinin “görülmesi”⁷⁴, bu bağlamda düşünülebilir.

Felsefenin gelişmesine katkıda bulunduğu “görme gücü”nü, yukarıda üzerinde durulan bağlantı kurma becerisi ve kişi özgürlüğüyle beraber değerlendirmek bu çalışmanın sorusu bakımından daha faydalı görünüyor; zira bu üç imkan tek tek bireylere ve toplumun üyesi olarak yurttaşlara, en çok da hukuku oluşturan ve uygulayanlara kendileriyle ve yaptıklarıyla ilişkileri hakkında düşünme fırsatı sunar. Bu yaptıklarımızın içinde değerli eylemlerimizle amaçlarını gerçekleştirmek üzere meslekler oluşturup bunlarla kamu yaşamına katılmak; devlet gibi kamusal örgütlenmeler oluşturmak; insan hakları, eşitlik, özgürlük gibi kavramları temel alan bir hukuku yapılandırmak da vardır. Bu kurumların aksayan yanlarının görülmesi ve yeniden yapılandırılmaları için de belirli bir görme gücüne ihtiyaç duyulur.

V. SONUÇ

Kendi kendimize ya da gerçekten görmeyi gösterebilen rehberler eşliğinde düşünme olanağı sunmak ve bunları hayata geçirme yeteneği kazandırmak felsefenin sağladığı en önemli olanaklardandır. Değerlendirmeler yapmak, kamusal olanları da içeren kararlar almak, bu kararların ve sonuçlarının değerini fark etmek, türleri arasındaki farkları görmek, belirli bir amaca yönelmelerini sağlayabilmek esasında felsefi bilginin yardımıyla olmaktadır. Toplumsal yaşamı kuranın tek tek kişiler olduğu düşünüldüğünde, çeşitli türden erdemleri kamusal yaşamda hayata geçirebilmek de, bunu tesadüfi biçimde yapmıyorsak yine felsefi bilgi gerektirir. İnsansal bir etkinlik olarak felsefi akıl yürütmenin, mesleği, konumu ve tüm diğer özellikleri bakımından farklılaşan yanlarıyla herkesin yapabileceği, hatta yapmadan duramayacağı bir şey olduğunu göstermek bakımından Platon’un mağara alegorisi işlevsel bir örnektir.

Yukarıda dile getirilen kazanımların hukuk normlarının oluşturulması, uygulanması ve bir bütün olarak hukuk kurumunun amacının tartışılması çerçevesinde hukuk eğitimine dahil edilebilmesi bakımından mağara alegorisi türünden felsefi anlatılardan yararlanılabilir. Bu çalışmada yer verilen bağlamlar dikkate alındığında, öncelikle farklı türden bilgilerin edinilmesinin, politikanın amacının, genel olarak eğitim faaliyetinin sağladıklarının hukukla ilişkisini göstermede söz konusu alegori bir araç olarak kullanılabilir. Kişiden gelen bağlantılı düşünme becerisi ile “özgürlük, çaba, görme gücü” gibi çeşitli insan olanaklarının örneklerinin görülmesi ve hukukun bir toplumsal müzakere alanı olarak tartışılması bakımından da bu anlatıya başvurulabilir. Dolayısıyla bu alegorideki özneler, nesnel ve mekanlar üzerine yürütülecek tartışmaları hukuk eğitimine –özellikle hukuk felsefesi eğitimi– dahil etmek, hem hukuk fakültelerinde eğitim verenler hem de hukuk fakültesi öğrencileri açısından yol gösterici bir araç olarak değerlendirilebilir.

⁷⁰ Mahpus mağaraya geri döndüğünde muhtemelen olabilecekler hakkında eserden bir örnek şu şekildedir: “...Daha gözleri karanlıklara alışmadan, ki kolay kolay da alışmaz, yeniden bu karanlıklar içinde düşünmek, zincirlerinden hiç kurtulmamış mahpuslarla gördükleri üzerinde tartışmak zorunda kalsa, herkes gülmez mi ona? Yukarıya, boşu boşuna çıkmış, üstelik de gözlerini bozup dönmüş demezler mi? Bu adam onları çözmeye, yukarıya götürmeye kalkışınca, ellerinden gelse, öldürmezler mi onu?” PLATON, 517 a, s.185.

⁷¹ AYGÜN, “Platon’un Mağarasına Dönüş”, s.11.

⁷² Morin bu bölümde şunu ifade ediyor: “Yeni bir bilinç su yüzüne çıkmaya başladı: Her yandan belirsizliklerle karşılaşan insan dünyası yeni bir serüvene sürüklendi. Belirsizliği göğüslemeyi öğrenmek gerekir. İşte bu nedenle eğitim, bilgiye bağlı belirsizlikleri tanımlıdır...”(MORIN, Edgar: Geleceğin Eğitimi İçin Gerekli Yedi Bilgi, Hüsni Dilli (çev.), 4. Baskı, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2013, s.57.)

⁷³ PETERSON, Valerie V.: “Plato’s Allegory of the Cave: Literacy and ‘The Good’”, Review of Communication, 17(4), 2017, s.274.

⁷⁴ Özellikle adaletsizliği böyle bir perspektifle görmenin önemine ilişkin yaptığı belirlemeler için bkz. UYGUR, Gülriş: Hukukta Adaletsizliği Görmek, Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları, Ankara, 2013, özellikle s.85-140.

KAYNAKÇA

- ABBOTT, H. Porter: The Cambridge Introduction to Narrative, Second Edition, Cambridge University Press, Cambridge, 2008.
- ABENSOUR, Miguel: “Against the Sovereignty of Philosophy over Politics: Arendt’s Reading of Plato’s Cave Allegory”, *Social Research: An International Quarterly*, 74(4), 2007, s.955-982.
- ARENDT, Hannah: “What Was Authority?”, *NOMOS: American Society for Political and Legal Philosophy*, 1, 1958, s.81-112.
- ARİSTOTELES: Anımsama ve Bağlantılı Anımsama Üzerine, Basut, Lale Levin/ Babür, Saffet (çev.), BilgeSu Yayıncılık, Ankara, 2022.
- AYGÜN, Ömer: “An Apology in the Cave Light”, in Fagan, Patricia/ Russon, John (ed.), *Reexamining Socrates in the Apology*, Northwestern University Press, USA, 2009, s.250-270.
- AYGÜN, Ömer: “Platon’un Mağarasına Dönüş”, ODTÜ Pazartesi Konuşmaları, 11 Kasım 2019, https://www.academia.edu/40946772/2019c_Sunum_%C3%96mer_Ayg%C3%BCn_Platonun_Ma%C4%9Faras%C4%B1na_D%C3%B6n%C5%9F_ODT%C3%9C_Pazartesi_Konu%C5%9Fmalar%C4%B1_12_11_2019_, (Erişim : 15.4.2024.)
- BARON, Jane B./EPSTEIN, Julia: “Is Law Narrative?”, *Buffalo Law Review*, 45, 1997, s.141-187.
- BROOKS, Peter: “Narrative Transactions-Does the Law Need a Narratology?”, *Yale Journal of Law & Humanities*, 18(1), 2006, s.1-28.
- COMTE-SPONVILLE, André: Felsefe Nedir?, İsmet Birkan (çev.), İletişim Yayınları, İstanbul, 2022.
- CONRY, Edward J./BECK-DUDLEY, Caryn L.: “Meta-Jurisprudence: The Epistemology of Law”, *American Business Law Journal*, 33(3), 1996, s.373-450.
- DEBONO, Mark: “Lessons on Knowledge Transmission From Plato’s Allegory of the Cave: The Influence of Reason and Companionship on Transmissive and Participatory Pedagogies”, *Ethics and Education*, 18(2), 2023, s.181-194.
- Dİ DONATO, Flora: The Analysis of Legal Cases-A Narrative Approach, Routledge, 2020.
- DİNÇER, Kurtuluş: Kısaca Felsefe, Pharmakon Yayınları, Ankara, 2010.
- EDWARDS, Linda H.: “Speaking of Stories and Law”, *Legal Communications and Rhetoric: JALWD*, 13, 2016, s.157-179.
- FULLER, Lon L.: Hukukun Ahlakı, Engin Arıkan (çev.), Tekin Yayınevi, İstanbul, 2019.
- HABERMAS, Jürgen: Söylem Etiği, Seyit Coşkun (çev.), Fol Yayıncılık, Ankara, 2020.
- HABERMAS, Jürgen: Kamusalığın Yeni Bir Yapısal Dönüşümü ve Müzakereci Demokrasi, Tanıl Bora (çev.), İletişim Yayınları, İstanbul, 2023.
- KUÇURADİ, İoanna: Sanata Felsefeyle Bakmak, 4. Baskı, Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları, Ankara, 2009.
- KUÇURADİ, İoanna: “Platon ve Aristoteles’i Ortaçağ Gözlüklerini Çıkararak Okumak”, *Trans*, No:25, <https://www.inst.at/trans/25/platon-ve-aristotelesi/>, (Erişim: 15.4.2024)
- LEMOINE, Rebecca: Plato’s Caves: The Liberating Sting of Cultural Diversity, Oxford University Press, New York, 2020.
- MILLER, Binny: “Telling Stories About Cases and Clients: The Ethics of Narrative”, *Georgetown Journal of Legal Ethics*, 14(1), 2000, s.1-54.
- MORIN, Edgar: Geleceğin Eğitimi İçin Gerekli Yedi Bilgi, Hüsnü Dilli (çev.), 4. Baskı, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2013.
- NODDINGS, Nel: Eğitim Felsefesi, Raşit Çelik (çev.), Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, 2020.
- NUSSBAUM, Martha C.: Her Şey Çıkar İçin Mi?-Demokrasi Neden İnsanlığa İhtiyaç Duyuyor?, İrem Sağlamer (çev.), Sander Yayınları, İstanbul, 2022.
- PETERSON, Valerie V.: “Plato’s Allegory of the Cave: Literacy and ‘The Good’”, *Review of Communication*, 17(4), 2017, s.273-287.
- PINKOSKI, Nathan: “The Allegory of the Cave and the Problem of Platonism in Hannah Arendt and Leo Strauss”, *Ethics & Politics*, 21(3), 2019, s.201-228.
- PLATON: Devlet, Eyüboğlu, Sabahattin/Cimcoz, M. Ali (çev.), 9. Baskı, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2005.
- UYGUR, Gülriiz: Hukukta Adaletsizliği Görmek, Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları, Ankara, 2013.
- UYGUR, Gülriiz/İSPİR, Zeynep (ed.), Hukukta Anlatı-Hukukun Anlatısı, Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2021.
- WILBERDING, James: “Prisoners And Puppeteers in The Cave”, in Sedley, David (ed.), *Oxford Studies in Ancient Philosophy*, Oxford University Press, 2004, s.117-139.
- ZAMOSC, Gabriel: “The Political Significance of Plato’s Allegory of the Cave”, *Ideas y Valores*, 66(165), 2017, s.237-265.

Yazar Beyanı | Author’s Declaration

Mali Destek | Financial Support: Yazar Zeynep İSPİR, bu çalışmanın araştırılması, yazarlığı veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır. | Zeynep İSPİR, who is the author has not received any financial support for the research, authorship, or publication of this study.

Yazarların Katkıları | Authors’s Contributions: Bu makale yazar tarafından tek başına hazırlanmıştır. | This article was prepared by the author alone.

Çıkar Çatışması/Ortak Çıkar Beyanı | The Declaration of Conflict of Interest/Common Interest: Yazar tarafından herhangi bir çıkar çatışması veya ortak çıkar beyan edilmemiştir. | No conflict of interest or common interest has been declared by the author.

Etik Kurul Onayı Beyanı | The Declaration of Ethics Committee Approval: Çalışmanın herhangi bir etik kurul onayı veya özel bir izne ihtiyacı yoktur. | The study doesn’t need any ethics committee approval or any special permission.

Araştırma ve Yayın Etiği Bildirgesi | The Declaration of Research and Publication Ethics: Yazar, makalenin tüm süreçlerinde İNÜHFD’nin bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyduğunu ve verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığını, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde İNÜHFD’nin ve editör kurulunun hiçbir sorumluluğunun olmadığını ve bu çalışmanın İNÜHFD’den başka hiçbir akademik yayın ortamında değerlendirilmediğini beyan etmektedir. | The author declares that she complies with the scientific, ethical, and quotation rules of InULR in all processes of the paper and that she does not make any falsification of the data collected. In addition, she declares that Inonu University Law Review and its editorial board have no responsibility for any ethical violations that may be encountered, and that this study has not been evaluated or published in any academic publication environment other than Inonu University Law Review.