



KAYGI

Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi
Bursa Uludağ University Faculty of Arts and Sciences Journal of Philosophy

KAYGI hakemli bir dergidir | KAYGI is a peer reviewed journal
Cilt 21, Sayı 2, 2022 | Volume 21, Issue 2, 2022

Dizinler ve Platformlar | Indexes and Platforms

TR Dizin – Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı | TR Index – Social Sciences and Humanities
Database
(<http://cabim.ulakbim.gov.tr/tr-dizin>)

Sosyal Bilimler Atıf Dizini | Social Sciences Citation Index
(<http://atif.sobiad.com>)

Google Akademik | Google Scholar
(<https://scholar.google.com.tr>)

İletişim Bilgileri | Contact Information

Genel Ağ | Web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kaygi>
E-posta | E-mail: kaygi@uludag.edu.tr
Telefon Numarası | Phone Number: +90 224 294 0000

Bursa Uludağ Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, Bursa, Türkiye
Bursa Uludağ University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Philosophy, Bursa, Türkiye

Yayın Tarihi | Publication Date

Eylül 2022 | September 2022

Yayıncı | Publisher

Bursa Uludağ Üniversitesi | Bursa Uludağ University

e-ISSN: 2645-8950



KAYGI

Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi
Bursa Uludağ University Faculty of Arts and Sciences Journal of Philosophy

KAYGI hakemli bir dergidir | KAYGI is a peer reviewed journal
Cilt 21, Sayı 2, 2022 | Volume 2, Issue 2, 2022

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ ADINA SAHİBİ | OWNER on the BEHALF of BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

Prof. Dr. / Prof. Dr. A. Kadir ÇÜÇEN

Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa, TR | Bursa Uludağ University, Bursa, TR
kadir@uludag.edu.tr

BAŞ EDİTÖR | EDITOR-in-CHIEF

Prof. Dr. / Prof. Dr. A. Kadir ÇÜÇEN

Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa, TR | Bursa Uludağ University, Bursa, TR
kadir@uludag.edu.tr

ALAN EDİTÖRLERİ | SECTION EDITORS

Doç. Dr. / Assoc. Prof. Dr. Sinan Tankut GÜLHAN

Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, TR | Gaziantep University, Gaziantep, TR
sinantgulhan@gantep.edu.tr

Doç. Dr. / Assoc. Prof. Dr. Ufuk ÖZEN BAYKENT

Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa, TR | Bursa Uludağ University, Bursa, TR
ufukozen@uludag.edu.tr

YARDIMCI EDİTÖRLER | CO-EDITORS

Doktora Öğrencisi / PhD Candidate Mehmet ÇİÇEK

Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa, TR | Bursa Uludağ University, Bursa, TR
mehmetcicek3521@gmail.com

Doktora Öğrencisi / PhD Candidate Esra TÜRKSEVER

Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa, TR | Bursa Uludağ University, Bursa, TR
esra.turksever1905@gmail.com

İNGİLİZCE DİL EDİTÖRÜ | ENGLISH LANGUAGE EDITOR

Arş. Gör. / Res. Assist. Erdem TANER

Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa, TR | Bursa Uludağ University, Bursa, TR
erdemtaner@uludag.edu.tr

YAYIM TARİHİ | PUBLICATION DATE

Eylül 2022 | September 2022

e-ISSN: 2645-8950



KAYGI

Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi
Bursa Uludağ University Faculty of Arts and Sciences Journal of Philosophy

KAYGI hakemli bir dergidir | KAYGI is a peer reviewed journal
Cilt 21, Sayı 2, 2022 | Volume 21, Issue 2, 2022

YAYIN KURULU ÜYELERİ | MEMBERS of the EDITORIAL BOARD

Prof. Dr. / Prof. Dr. Çetin BALANUYE

Akdeniz Üniversitesi, Antalya, TR | Akdeniz University, Antalya, TR
balanuye@akdeniz.edu.tr

Doç. Dr. / Assoc. Prof. Dr. Ayşe Gül ÇIVGIN

Bartın Üniversitesi, Bartın, TR | Bartın University, Bartın, TR
ag.civgin@gmail.com

Prof. Dr. / Prof. Dr. Andrej DÉMUTH

Trnava Üniversitesi, Trnava, SK | Trnava University, Trnava, SK
demuthovci@yahoo.com

Doç. Dr. / Assoc. Prof. Dr. Xatira GULİYEVA

Azərbaycan Milli İlimlər Akademisi, Bakü, AZ | Azerbaijan National Academy of Sciences, Bakü, AZ
xatire_6262@mail.ru

Doç. Dr. / Assoc. Prof. Dr. Ahmet Umut HACİFEVZİOĞLU

Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul, TR | Nişantaşı University, İstanbul, TR
umuth72@yahoo.com.tr

Doç. Dr. / Assoc. Prof. Dr. Paweł KOROB CZAK

Wrocław Üniversitesi, Wrocław, PL | University of Wrocław, Wrocław, PL
pawel.korobczak@uwr.edu.pl

Prof. Dr. / Prof. Dr. Aliye KARABÜK KOVANLIKAYA

Galatasaray Üniversitesi, İstanbul, TR | Galatasaray University, İstanbul, TR
aliyekk@gmail.com



KAYGI

Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi
Bursa Uludağ University Faculty of Arts and Sciences Journal of Philosophy

KAYGI hakemli bir dergidir | KAYGI is a peer reviewed journal
Cilt 21, Sayı 2, 2022 | Volume 21, Issue 2, 2022

YAYIN KURULU ÜYELERİ (*devm.*) | MEMBERS of the EDITORIAL BOARD (*cont.*)

Doç. Dr. / Assoc. Prof. Dr. Marita Brčić KULJIŠ
Split Üniversitesi, Split, HR | University of Split, Split, HR
mbrbic@ffst.hr

Doç. Dr. / Assoc. Prof. Dr. Şahin ÖZÇINAR
Akdeniz Üniversitesi, Antalya, TR | Akdeniz University, Antalya, TR
sahinozcinar@akdeniz.edu.tr

Doç. Dr. / Assoc. Prof. Dr. İsmail SERİN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, TR | Ondokuz Mayıs University, Samsun, TR
ismail.serin@omu.edu.tr

Doç. Dr. / Assoc. Prof. Dr. Mariusz TUROWSKI
Wrocław Üniversitesi, Wrocław, PL | University of Wrocław, Wrocław, PL
turowski@uni.wroc.pl

Prof. Dr. / Prof. Dr. Bogdana TODOROVA
Bulgar Bilimler Akademisi, Sofya, BG | Bulgarian Academy of Science, Sofia, BG
bonytdorova@gmail.com

Doç. Dr. / Assoc. Prof. Dr. Eray YAĞANAK
Akdeniz Üniversitesi, Antalya, TR | Akdeniz University, Antalya, TR
erayyaganak@gmail.com



KAYGI

Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi
Bursa Uludağ University Faculty of Arts and Sciences Journal of Philosophy

KAYGI hakemli bir dergidir | KAYGI is a peer reviewed journal
Cilt 21, Sayı 2, 2022 | Volume 21, Issue 2, 2022

HAKEM KURULU | BOARD of REFEREES

- ACAR KESKİN Sengün M. (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara)
AKTOK Özgür (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, İzmir)
ALTAN Senem (Doğuş Üniversitesi, İstanbul)
ALTINÖRS S. Atakan (Galatasaray Üniversitesi, İstanbul)
ARIKAN SANDIKÇIOĞLU Pakize (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, İzmir)
BERKE Zeynep (Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa)
ÇIVGIN Ayşe Gül (Bartın Üniversitesi, Bartın)
ÇİÇEKDAĞI Caner (Artvin Çoruh Üniversitesi, Artvin)
ÇÜÇEN A. Kadir (Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa)
DAĞ Ahmet (Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa)
DİNÇER Evren Mehmet (Abdullah Gül Üniversitesi, Kayseri)
GÖÇMEN Doğan (Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir)
GÖKER Zeynep Gülru (Sabancı Üniversitesi, İstanbul)
GÜNŞOY TUROWSKI Funda (Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa)
GÜR Aysun (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın)
GÜVEN Özgüç (İstanbul Üniversitesi, İstanbul)
KADER DÜŞGÜN Cemzade (Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman)
KALAYCIOĞULLARI İnan (Ankara Üniversitesi, Ankara)
KART Berfin (Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın)
KILIÇ Sinan (Erciyes Üniversitesi, Kayseri)
KÜÇÜKALP Kasım (Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa)
NESLİOĞLU SERİN E. Funda (Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun)
NUYAN Elif (Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa)
ÖNER Murat (Çankırı Karatekin Üniversitesi, Çankırı)
ÖZTÜRK Ümit (Gümüşhane Üniversitesi, Gümüşhane)
SALĞAR Ercan (Selçuk Üniversitesi, Konya)
SERİN İsmail (On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun)
TANER Erdem (Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa)
TUNCEL Gül (Marmara Üniversitesi, İstanbul)
TÜRER Celal (Ankara Üniversitesi, Ankara)
ÜREK Ogün (Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa)
VARLIK Selami (İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, İstanbul)
YAĞANAK Eray (Akdeniz Üniversitesi, Antalya)
YAKIN Soykal (Ege Üniversitesi, İzmir)
YENİŞOY ŞAHİN Eylem (Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa)
YILMAZ Muhsin (Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa)



K A Y G I

Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi
Bursa Uludağ University Faculty of Arts and Sciences Journal of Philosophy
e-ISSN: 2645-8950

İÇİNDEKİLER | CONTENTS

Cilt 21, Sayı 2, 2022 | Volume 21, Issue 2, 2022

Araştırma Makaleleri | Research Articles

[1]. Mehmet Fatih ELMAS. “Platon’un Etik ve Politik Düzensizliği Çevreleyen Varlık Anlayışı” [*Platonic Ontology as Form-Giver of Ethics and Politics*], *Kaygı*, 21(2) /2022: 468-494.

[2]. M. Ahmet TÜZEN. “MacIntyre's Virtue Ethics as a Historicist Interpretation of Rational Moral Tradition” [*Rasyonel Ahlak Geleneğinin Tarihselci Bir Yorumu Olarak MacIntyre'in Erdem Etiği*], *Kaygı*, 21(2) /2022: 495-516.

[3]. Ceylan Pınar GENÇ. “Modern Sanatın Doğuşu: Flaneur Figürü ve Aktör-Ressam Manet” [*The Birth of Modern Art: Flaneur and Actor-Painter Manet*], *Kaygı*, 21(2) /2022: 517-529.

[4]. Yasemin ÖNER- Hasan ATSIZ. “Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Mekân Bağlamında Analizi: Feminist Yaklaşımlar ve Özen Etiği Perspektifi” [*Analysis of Gender Roles in The Context of Space: Feminist Approaches and Ethics of Care Perspective*], *Kaygı*, 21(2) /2022: 530-559.

[5]. Ramazan AKAN- Asude BİLGİN. “Türkiye'deki Eğitim Kurumlarında Uygulanan Çocuklar İçin Felsefe (Philosophy For Children- P4c) Program Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” [*Evaluation of The Philosophy for Children- P4c Program Applications Applied in Educational Institutions In Turkey According To Teacher's Opinions*], *Kaygı*, 21(2) /2022: 560-592.

[6]. Beyhan BAYRAK. “Essensializmin Yeniden Doğuşu: William Bagley ve Arthur Bestor’un Temel Eğitime Yönelik Bakış Açıları” [*The Rebirth of Essentialism: William Bagley and Arthur Bestor's Perspectives on Basic Education*], *Kaygı*, 21(2) /2022: 593-623.

[7]. Eylem ÖZALTUN. “Should We Be Modest? Dummett and McDowell on Theories of Meaning” [*Mütevazi mi olmalıyız? Dummett ve McDowell Anlam Kuramları Üzerine*], *Kaygı*, 21(2) /2022: 624-643.



[8]. Hatice FAKİOĞLU BAĞCI. “Dönüşümün İmkânı Olarak Tecrübe: Dewey ve Gadamer’in Bakış Açılıyla” [*Experience As an Opportunity for Transformation: The Perspectives of Dewey and Gadamer*], *Kaygı*, 21(2) /2022: 644-669.

[9]. İbrahim GÜNAYDIN. “Eleştirel Bir Deneme: Heidegger’in Düşüncesi Bağlamında “Logos” a Dair Yeni Bir Karakterizasyon” [*A Critical Essay: New Characterization of “Logos” in The Context of Heidegger’s Thought*], *Kaygı*, 21(2) /2022: 670-697.

[10]. Sedat BİNGÖL. “Paul Ricoeur’de Sembol Hermeneutiği” [*Symbol Hermeneutics in Paul Ricoeur*], *Kaygı*, 21(2) /2022: 698-720.

[11]. Birgül ULUTAŞ. “Dijital Sonrası (Post-Digital) Teori Bağlamında Bilim Üretimi: İnsanı Önceleyen Bir Büyük Yakınsama (Meta Convergence) Yaklaşımı İçin Notlar” [*Science Production in the Context of Post Digital Theory: Notes for a Meta Convergence Approach Prioritizing Humans*], *Kaygı*, 21(2) /2022: 721-743.

[12]. Tayfun TORUN. “Evrensel Pragmatik Nedir? İletişim Eyleminin Dilbilimsel Temelleri” [*What Is Universal Pragmatics? Linguistic Foundations of Communicative Action*], *Kaygı*, 21(2) /2022: 744-778.

[13]. Vural BAŞARAN- Tarık Tuna GÖZÜTOK. “Atom Teorileri Paradigma Değişimi Açısından Değerlendirilebilir mi?” [*Can Atomic Theories Be Evaluated in Terms of Paradigm Shift?*], *Kaygı*, 21(2) /2022: 779-805.

[14]. Tuğba AYAS ÖNOL. “Estetiğin Etik Dönüşü: Jacques Rancière’in Jean-François Lyotard Eleştirisi” [*The Ethical Turn of Aesthetics: Jacques Rancière’s Critique of Jean-François Lyotard*], *Kaygı*, 21(2) /2022: 806-837.

[15]. Saniye VATANSEVER. “Kant’ın Aydınlanma Anlayışı: Tarihi Arka Planı ve Aydınlanmada Eğitimin Rolü” [*Kant’s Conception of Enlightenment: The Historical Background and the Role of Education for Enlightenment*], *Kaygı*, 21(2) /2022: 838-880.

[16]. Serdal TÜMKAYA. “Yapay Bilinç Tartışmasında Biyolojik Doğalcı Yaklaşımın Hataları” [*The mistakes of the Biological Naturalist Approach to the Artificial Mind*], *Kaygı*, 21(2) /2022: 881-901.

“Kaygı Yayın İlkeleri | Kaygı Publication Rules”, *Kaygı*, 21(2) /2022: 902-903.



Makale Geliş | Received: 10.05.2022
Makale Kabul | Accepted: 22.07.2022
Yayın Tarihi | Publication Date: 30.09.2022
DOI: 10.20981/kaygi.1177020

Mehmet Fatih ELMAS

Dr. Öğr. Üyesi | Assist. Prof. Dr.
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, Karaman, TR
Karamanoğlu Mehmetbey University, Faculty of Literature, Department of Philosophy, Karaman, TR
ORCID: 0000-0002-9728-2635
m_fatihelmas@hotmail.com

Platon'un Etik ve Politik Düzensizliği Çevreleyen Varlık Anlayışı*

Öz: İlk dönem Yunan düşünürlerinden itibaren evren, insan ve toplum üzerine bütünlüklü bir tarzda düşünme çabalarına rastlanır. Platon da eserlerinde bu üç problem ağı üzerine son derece kapsamlı bir biçimde eğilir. Platoncu sistemde filozofun idealara referansla gerçekleştirdiği etkinlik, bir yönüyle evren, diğer yönüyle ise insanla ve toplumsal düzenle ilgilidir. Bu çerçevede, olanların (*ta onta*) meydana gelmesi, kendisi bir *olan olmayan* Demiurgos'un etkinliğine bağlanacak tarzda irdelenir. Ancak evrenin yapılandırılmasında karşımıza çıkan Demiurgos'un fiilleri ile bu fiilleri saf düşünme düzeyinde idrak edebilen filozof yöneticinin etkinliği arasında bir anlamda yakınlık vardır: her iki fail de belirli bir biçimlendirme ustasıdır. Nasıl ki ontolojik kurulumda Demiurgos ideaları temel/doğal malzemeye aksettirmek suretiyle evreni bir düzenlilik olarak şekillendirip, güzel bir iş ortaya çıkarmışsa, tıpkı bunun gibi filozofun işi de bu ontolojik zeminde bireysel mutluluğu olanaklı kılabilen, herkesin hakkaniyet içinde bir yaşam sürebileceği politik bir örgütlenmeye dayalı bir site kurmaktır. Bu yazıda Platon'un varlık ve oluş konusundaki düşünceleri üzerine -arka planını oluşturan etik ve politik motivasyonu bütünlüklü- bir irdelenecek yapılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Evren, İnsan, Toplum, İdealar, Filozof.

Platonic Ontology as Form-Giver of Ethics and Politics

Abstract: From the very first ancient Greek thinkers on, it has always been a philosophically central activity to think on the universe, man and society comprehensively. These three problem nets were scrutinized also in Plato's work exhaustively. Platonic system supposes the philosopher to philosophize by drawing on Ideas and this activity is on the one hand deals with the universe and with the man and social order on the other. In this regard, emergence of the existing things (*ta onta*) is examined in a way that links these to Demiurgos' activity, who itself is not an existing thing.

*Bu yazı 2019 yılında yayımlanan *Metafizik: Filozofların Metafizik Sistemleri* (Edit. A. Kadir Çüçen, Sentez Yayıncılık: Bursa) adlı kitapta yer alan "Platon'da Varlık ve Oluş Sorunu" adlı bölümün yeni bir bakışla gözden geçirilmiş/yeniden yapılandırılmış versiyonudur. Yazıyı titizlikle okuyan, önemli uyarılarıyla yazıya dokunuşları olan kıymetli meslektaşlarım Doç. Dr. Ümit Öztürk ve Arş. Gör. Ali Furkan Arıcıoğlu'na teşekkür ederim.

Nevertheless, there is a resemblance between Demiurgos' deeds and the philosopher king's duty, who is supposed to conceive the latter via reason: Both agents are masters of giving a form. Just as Demiurgos had projected Ideas upon the natural material and thus given the universe an order and done well, the philosopher king should, upon that ontological ground, form a city-state, where its settlers are able to live a just and happy life. In this essay, Plato's thoughts on being and becoming are examined by including the ethical and political motivation behind these metaphysical conclusions.

Keywords: Universe, Man, Society, Ideas, Philosopher.

Giriş

Platon'un düşünceleri üzerine yazarken, 'nereden başlamalı?' sorusunun yanıtı pek çoklarının tereddüt durağıdır. Burası düşünmenin devinimini sekteye uğratan uğraktır. Genel olarak öğretilerini diyaloglara serpiştirdiği ve metafiziksel olarak kurduğu ikili sahnede sıklıkla metaforlara başvurduğu için ortaya çıktığı düşünülen bu sorun (Cottingham 2003: 25), Platon üzerine çok sayıda yorum yapılmasının ve böylece geniş bir literatürün oluşmasının da -diğerleriyle birlikte- nedenleri arasında gösterilir. Bunlara bir de içerisinde kendisinin yerine başkalarının konuşmacı olarak yer aldığı diyaloglarda kimin Platon'u temsil ettiğini kestirmenin güçlüğü, diyaloglar arası birbirine geçmiş yapı ya da iç-içelik örgüsü ve Sokrates'in diyaloglardaki alaycı ve oyuncu yönü eklenince, metinlerin bir bütün oluşturacak şekilde anlaşılması epey güç hale gelir. Benzer güçlükler, Antik Yunan kültürüne, yaşam tarzına ve düşünsel iklimine uzaklığı ölçüsünde 'modern' bir okuru Platon'un düşünce evrenini anlama çabasında çaresiz bırakabilmektedir. Platoncu düşünce sistemlilik, tutarlılık ve 'metodolojik açıdan uygunluk' gibi ölçülerle *bir bütün olarak* okunmaya çalışıldığında, bir konuyu birçok bakımdan işlemek mümkün görünür. *Bütünlüklü bir yaklaşım* sergileyerek, söz gelimi, bazıları sistemin temelini bilgi kuramını, bazıları varlık kuramını, diğer bazıları ise politika kuramını yerleştirerek bir okuma gerçekleştirir. Bununla birlikte, diyalogların amacı bakımından bazı yorumcular Platon diyaloglarının doğrudan teorik boyutuna dikkat çekerken, bazıları ise onun pratik, yani eğitici ya da tecrübi yönünü ön plana çıkararak, teorik olarak sistemin anlaşılması çabasını

ikincil plana iterler. Çünkü onlar, Platon'un *bildirmek* için değil, bireyleri *eğitmek* üzere ve fikirler kadar karakterlerin de tartıldığı diyaloglar kaleme aldığını, bu nedenle sistemi yöntemsel olarak kavramaya çalışmak yerine (Platon'un her bir diyalogunun *kendi içinde tutarlı* olduğunu teslim etmemiz gerekir), filozofun yaşatmak istediği deneyimi kendinde hissederek, dönüşmeyi temele almamız gerektiğini teklif ederler (Hadot 2011: 79-80).¹ Platon irdelemelerindeki bu çok çeşitli yönelimler ve dolayısıyla ortaya çıkan güçlükler bir yana, en azından diyaloglarının kronolojik olarak sınıflandırılmış olması –her ne kadar bu konuda da uzlaşıldığını söyleyemesek de- bir konuyu işlerken, filozofun bütün eserleriyle tutarlılık oluşturmayı amaçlayarak değil, dönemsel olarak sınıflandırılmış haliyle bir yaklaşım sergilemeyi ve böylece konuda derinleşmeyi mümkün kılmaktadır. Bu nedenle, bu yazıda Platon'un daha ziyade olgunluk ve yaşlılık dönemi yazmaları olarak bilinen *Şölen*, *Phaidros*, *Phaidon*, *Politeia*, *Theaitetos*, *Sofist*, *Parmenides*, *Philebos* ve *Timaios* adlı eserleri dikkate alınarak, varlık ve oluş konusundaki düşünceleri ana hatlarıyla ortaya koyulacaktır. Bununla birlikte, varlık ve oluş ekseninde yürütülen tartışma, arka planındaki etik-politik motivasyon ile *bir bütün halinde* görülmeye çalışılacak ve sonuç olarak tartışmayı başlatan motivasyon ve tartışma sonunda ulaşılan etik-politik çıkarımlar da bütünlük içerisinde aktarılacaktır.

2. Etik Problemler Ağında

Platonculuk denildiğinde varlık, bilgi ve etik –öncelikle- akla gelir. Fakat bu üç alandan çok daha önemli ya da onların kurulum nedeni sayılabilecek olan bir diğer kuram etikle iç içeliğinde siyasettir. Platon'u felsefe yapmaya iten esas kaygının *bir bütün olarak okunduğunda* devletle, toplumla, yani siyasetle ilgili olduğu konusunda Platoncular arasında adeta gizli bir anlaşma vardır (Arslan

¹ Ferguson da Platon'un özellikle alegorilerinde ontolojik ya da epistemolojik bir amaç gütmmediğini, yalnızca insanı eğitimsizlikten kurtarmak üzere yazdığını söyler (Ferguson 1921).

2010: 200). Hatta *Akademiayı* sırf 'doğru bir devlet' tesis etme imkanının peşinde filozof-krallar yetiştirilmesi bakımından kurduğu bir vakiadır (Arslan 2010: 203). Onu felsefe yapmaya götüren kaygıya odaklanmak, temel sorununu anlamak için vazgeçilmezdir.

Platon, siyaset ile ahlaki veya etiği keskin çizgilerle birbirinden ayrı düşünmemiştir. Aslına bakılırsa, Klasik Grek düşünme tarzında genel olarak bu iki alan birbirine sıkı sıkıya bağlı şekilde kurgulanmıştır. Buna göre insanın bireysel olarak mutluluğu -iyi bir yaşam sürmesi- politik bir örgütlenmeyle mümkündür. Politik örgütlenme, bir site devleti kurmaya yöneliktir. Bu devletin başına ise erdemleri kendi ruhunda (*psukhē*) bir araya getiren; ölçülülüğü, cesareti ve bilgeliğiyle başkalarına karşı adaletle hükmedecek olan bir filozof-kral geçecek ve bu şekilde insanlar 'doğru olan'a, 'güzel olan'a ve 'iyi olan'a sevk edilerek, herkesin bir arada hakkaniyet içerisinde ve mutlu bir biçimde yaşayacağı site tesis edilecektir. Bir başka deyişle, ahlaki hayatı *sıkı sıkıya* düzenlemenin yolu, siyasal hayatın aynı sağlamlıkta kuruluşundan geçer.

Atina ve civar-sitelerdeki çözümlenin politik nedenlerinin altında yatan düşünsel ve ahlaki düzeydeki çözülmeye işaret eden Platon, bundan *bir şekilde* Sofistleri sorumlu tutmuştur. Bilindiği gibi Sofistler, insanın her şeyin ölçüsü olduğuna yönelik tezleriyle, hakikatin ölçütünü bireysel olana indirgemiş ve böylece evrensel bir hakikatten söz etmenin imkanını ortadan kaldırmışlardır. Nitekim Leontinoi'lu Gorgias, *Var Olmayan ya da Doğa Üzerine* adlı eserinde birbirini izleyen üç temel fikir ileri sürüyordu: "bunların birincisi: hiçbir şey yoktur. İkinci olarak: varsa bile insan için kavranılmazdır. Üçüncü olarak: kavranılır (bilinebilir) olsa da öteki insanlara bildirilemez ve anlatılamaz" (Kranz 1994: 197). Böylece, herkesin kendi istek ve arzularını retorik gücü üzerinden haklı göstermeye çalıştığı bir düzende huzur ve barış ortamı ortadan kalkmış ve insanların (herhangi) bir konuda uzlaşma zemini kaybolmuştur. Bu kaos ortamı değerler alanında çöküşü hazırlamış ve zamanla *en güçlü* olanın *en haklı* olduğu bir

örgütlenme tarzı baş vermiştir. Buradan hareketle, epistemik bakımdan görecelilik; ahlaki bakımdan değerler anarşisi ve dinsel bakımdan şüphecilik, bilinemezlik ve tanrıtanımazcılığın hüküm sürdüğü düzende doğal olan yasal olana galip gelmiştir (Arslan 2010: 211).

Hâl böyleyken, Platon, siyasi, ahlaki kaos ve anarşi halinden çıkmanın yolunu aramış ve öncelikle sabit, değişmez, oluş ve bozuluşa tabi olmayan bir varlığın bulunduğunu ortaya koymanın gerekliliğini sezinlemiştir. Fakat öncelikle böyle bir varlığın bilinebilir olduğunu ve insanda onu bilmeyi mümkün kılan bir yeti olduğunu göstermek gerekiyordu. Bu yeti şüphesiz saf düşünme ve bilme yetisidir (*nous*). Çünkü yalnızca saf düşünme ve bilme yetisi sayesinde değişmez bir evrensel doğrunun/hakikatin varlığından söz etmek mümkün olabilir. Öyle ki bu bilgiyle insan doğasına ilişkin araştırmalar yapılabilir ve insana gerçek mutluluğu temin edecek olan şeyin mahiyeti saptanabilir. Buna mukabil, doğaya, insan doğasına ve ruhuna yönelik bulgular, ahlak alanında değerlerin kuşatıcı olarak tesisini sağlayacak ve nihayetinde bu bilgiler ışığında ideal bir devletin inşasına yönelik imkân yakalanabilecektir.

3. Varlık Araştırması

Platon, kriz çağında ahlaki alanda güçlenmekte olan kuşkucu eğilimlere karşı, bir eyleme ahlaki değerini veren standardı saptamak için sağlam bir zeminin olması gerektiğini düşünerek, idealar kuramını geliştirmiştir. İdealar birtakım ahlaki standartları ve dolayısıyla kesin bilgiyi mümkün kılan kendinelikler olarak Varlık'ı (*to on*) ruh bünyesinde kuşatmamızı sağlayan mefhumlardır. Bu durum göstermektedir ki Platon için etik, epistemolojik sorunların tümünü, *tesis edilecek bütünlüklü bir teorik faaliyet* yoluyla aşmak mümkündür. İdealar, Platon'da, dünyanın varlığının ve bilinebilirliğinin bir şartı olarak işe koşulur. Bu kuramla birlikte, Sokrates-öncesi düşünürlerin varlığa yönelik düşüncelerini reddederek, her şeyin açıklamasını yapacağı, aslen var olduğunu söylediği modeli geliştirir.

Örneğe, kendisinden önceki düşünürlerin bir cismin güzelliğini, onun renginde ya da biçiminde aradıkları yerde, Platon o cismin güzellik ideasından pay almak suretiyle güzel olduğunu ileri sürer (Platon 1995: 100a). Aynı şekilde kendinde güzel, kendinde iyi, kendinde büyük gibi şeylerin varlığını kabul eder. Bu durak, Platon'un aradığı, sırtını yaslayacağı sağlam zemini açık eder. Böylece, bu ölçü temelinde onunla uyum içinde olan her şey doğru, fakat onunla ters düşen her şey - ters düştüğü ölçüde- yanlış olacaktır. Tüm bunların yanında, genel bir çerçevede ifade edildiğinde, Platon'a göre İyi diye bir şey var'dır ve Varlık İyi'dir. İyi ideası burada nihai ilke işlevi görür. Bu gerçekten varolanın, mutlak olanın, kavramı hiçbir başka şeyin kavramını gerektirmeyenin bir ilkesidir. Gerçekliği idealar aracılığıyla saf düşünmede idrâk etme faaliyetinin kendisi felsefe ve bunu gerçekleştiren de filozofsa, Platon'un tam olarak böyle bir iş gerçekleştirmekte olduğunu söyleyebiliriz. Bununla birlikte, idealar varlığın esasıyla ilgili pek doyurucu açıklama vermez araştırmacıya. Onlar zihne dolayimli şekilde gelir ve daha ziyade şeyleri bilme imkânı sağlamaları bakımından önemlidirler. Gerçek anlamda varlık idealarla açılar kendisini. Fakat idealara varlık kazandıran şeyin ne olduğunu soruşturduğumuzda, 'gerçek varlık'ın izini süreriz. Klasik olarak şöyle de sorulabilir: Şeyleri şey yapan şey nedir? Bu soru esasen felsefe tarihine damgasını vurmuş olan 'töz nedir?' sorusunun ilkel versiyonudur. Bu bağlamda, *Kratylos*'taki şu soru önemlidir: "Hiçbir zaman aynı durumda olmayan bir şeye nasıl olur da varlık bağlanabilir? O şey nasıl olur da var olabilir?" (Platon 1992: 439c). Bu soruya verilen yanıtı geçmeden önce Platon'da yanıtı hazırlayan serüvene kısaca değinelim.

Bu sorunun kadimliğinin kanıtı, onun Platon tarafından sorulmamış, fakat sadece miras alınmış olmasıdır. Platon bu bakımdan Thales, Anaksimandros, Anaksimenes, Pythagoras, Parmenides, Empedokles ve diğerlerinin halefidir. Bu düşünürlerin hepsindeki ortak yön, evrene dair *logosa*/akla dayalı açıklamalarda

bulunmuş olmalarıdır.² Çünkü öncesinde mitos/efsane vardı ve evren antropomorfik oluşumlar arasındaki çatışmayla açıklanıyordu. Bilindiği gibi, kozmogoniler genel olarak evrenin, insanın ve halkın yaratılışını konu edinir. Onların her biri birer efsane sunar okuyucuya. İlk Yunan düşünürleri sayılan kişiler, kimi zaman efsaneleri de göz önünde bulundurarak, evrene, insana ve siteye ilişkin akılcı kuramlar oluşturmaya çalışmışlardır (Hadot 2011: 22). Onların kuramlarını rasyonel kılan, evreni fiziksel gerçeklikler-arası-ilişkilerin nihayete erdiği bir küme olarak düşün/me/ce/de kurmalarıdır. Bu bakımdan, İlk Yunan düşünürlerinin düşünme nesnesi, *physis* olarak doğadır. Buna göre, evren, *physisin* özdevinimiyle doğar ve gelişir. *Physis* burada hem bir başlangıç hem bir devamlılık ilkesi ve hem de bir sonuçtur.³

Sokrates-öncesi düşünürlerin varlıkla ilgili çeşitli yaklaşımlarına ilişkin Platon'un *Sofist*'teki şu sözlerine tanık oluruz:

Bana öyle görünüyor ki, onların her biri bize bir tür masal anlatıyor, tıpkı çocukluğumuzda olduğu gibi. Onlardan biri varolanın [*to on*] üç olduğunu söylüyor: Bunların bazıları zaman zaman birbiriyle savaşa tutuşurlar. Ama sonra da yeniden sevişirler; öyle ki evlenirler, döllerler ve çocuklarını yetiştirip büyütürler. Bir başkası ise varlığın yalnızca iki olduğunu söylüyor: Yaş ile kuru veya sıcak ile soğuk. Sonra o, bunları giydiren kuşandırıp evlendirir. Bizde çıkan Elea Okulu üyesi Ksenophanes'ten ya da eskiden beri yapılagelen masalımsı açıklamalarda, genellikle nesnelere hepsi diye adlandırılanın yalnızca bir şey olduğu kabul edilir. Ama daha sonra, İonia'lı ya da

² Sokrates-öncesi düşünürlerden özellikle Herakleitos, Parmenides ve Pythagoras'ın Platoncu sistemin şekillenmesinde etkisi büyüktür.

³ Kozmogonilerde karşılaştığımız üç ögeyi (evren, insan ve halk) açıklama çabasını, İlk Yunan düşünürlerinde ve dahi sonrasında görmek mümkündür. Platon'un eserlerinde evrenin, insanın ve sitenin –Atina'nın– başlangıcı sorun edilir. Örnekte, Atinalılar Tanrı'nın –Demiurgos'un– eylemiyle şekillenen evrensel düzende yaşamaktadırlar. Ne ki bu düzen ruhun *logosa* dayalı özdeviniminden doğmuştur. Bu yönüyle, Platon için *physis* ruhla bir ve aynı ilkeye işaret eder. *Phaidros*'ta Sokrates'in ilke üzerine tespitlerine rastlarız. Ona göre ilke doğası gereği hiçbir şeyden meydana gelmeyen, yokluktan etkilenmeyen, yani var ya da yok edilemeyen bir şeydir (Platon 2016: 245c-d). İlke, devinimini kendiliğinden alır; başka hiçbir şeyden etkilenmez ve onun devinimi daimidir. Gelgelelim, bazı şeyler başkalarını devindirir ya da başkaları tarafından devindirilir. Oluşan bir şey olduklarından, yokluktan da etkilenirler. Sokrates için her daim devinmekte olan şeyler, aynı zamanda bütün her şeyi devindirmekte olduğu için devinimin kaynağıdır ve bu yanı sıra ölümsüzdür. Öyleyse, bir şey kendi kendine devinebiliyorsa, o şey ölümsüzdür. Fakat devinimini bir başka şeye borçluysa, o şeyin devinimi sona erdiğinde kendisinin de yaşamı son bulur. Sokrates, kendi kendine devinen her şeyin doğası gereği bir ruhu olduğunu, fakat dışarıdan bir etkiyle devinen şeylerin de ruhsuz olduğunu ileri sürer. Demek ki ruh başka şeyler aracılığıyla oluşmadığı gibi, onun ölümsüz olması da bir zorunluluktur (Platon 2016: 246a).

Sicilya'lı Mousa'lar, en sağlam yolun ikisini birleştirmek olduğu düşüncesine vardılar. Yani varolan, hem çok hem birdir ve düşmanlıkla dostluk birbirine bağlıdır. Çünkü ayrılan daima yeniden birleşir. İşte böyle diyor o yaman Mousa'lar. Ama daha yumuşak başlı olanları da, her zaman böyle olması gereken bu yasayı görmezden gelip her şeyin, sıra ile bazen bir olduğunu, Aphrodite'in gücü (yani sevi) sayesinde birbirleriyle dost olduğunu, bazen yeniden çok olduğunu, kavga diye adlandırdıkları şey yüzünden birbirleriyle düşman olduklarını öne sürüyorlar. Bununla birlikte onlardan birinin doğru mu, yanlış mı söyleyip söylemediğini ayırtlamak güçtür. Öyle görünüyor ki, bu denli ünlü ve değerli eski adamlarla böylesine önemli sorular üzerinde tartışmak için biraz da olsa yer vardır (Platon 1999a: 242d-243a).

Bu yaklaşımlardaki sorunlar şöyle sınıflanabilir: Varlık bir mi, yoksa çok mudur? Maddi mi, yoksa gayr-ı maddi midir? Varlığın maddesel olduğunu savunanları 'Toprağın Oğulları' diye selamlayan Platon, onun ruhla ilgili olduğunu ileri sürenleri ise 'Kavramlara/İdealara Dost Olanlar' olarak niteler. İdea dostlarına göre düşünme kuvvetimiz aracılığıyla gerçek ve değişmez olan varlıkla irtibat halindeyizdir. Bu irtibat zihnin varlık tarafından etkiye maruz bırakıldığını ve varlığın zihin tarafından bilindiğini, yani zihne maruz kaldığını gösterir. Bir başka deyişle, zihin gerçekten var ise, bir biçimde hareketli olmak durumundadır. Bu durumda varlıkla ilgili soruların istikameti değişir birdenbire: Varlık hareketli midir? Varlığın hareketle ilişkisinde onun a) mutlak anlamda hareketsiz (Parmenides), b) mutlak anlamda hareketli (Herakleitos) ve c) bir bakıma hareketli, fakat bir bakıma da hareketsiz (Platon) olduğunu savunanlara rastlarız. Varlığın mutlak olarak hareketsiz olduğu savunulduğunda, bir şeyin başka bir şeye nasıl yüklem olabildiği sorusu yanıtlanmayı bekler. Aynı şekilde, onun mutlak olarak hareket halinde olduğu ileri sürüldüğünde, her şey her şeye yüklenebilmekte ya da aslında hiçbir şey hakkında hiçbir şey söylenmemektedir. Platon buradan bazı şeylerin bazı şeylere yüklenip, bazılarının yüklenemeyeceğini savunarak bir *sentetik güzergâh* bulur kendine: *Megiste Gene/En Yüksek Cinsler*. Ona göre her şeye yüklem olabilen en yüksek cins, Varlık'tır. Bütün varolanlar Varlık'tan pay alır. Nitekim her şey var'dır. Fakat her şey ya hareket halinde ya da hareketsizlik içinde vardır. Bu bakımdan, hareket ve sükûnet de Varlık gibi bir en yüksek cinstir. Bununla birlikte, üç en yüksek cins, her şeyin kendilerinden pay aldıkları iki cins daha ekler Platon: Aynılık ve başkalık

(Platon 1999a: 250a ve sonrası). Bu beş cins arasında en yüksek olanı yine de Varlık'tır.

Theaitetos'taki şu ifade varlık sorununu epistemik güzergaha taşıması bakımından önemlidir: "Onun için, insanın, daha varlığı algılayamayan bölümünün (yani vücudun) gerçeği [hakikati] kavraması mümkün müdür?" (Platon 1999b: 186c). Platon'un *İdealar Kuramı*, değişmenin, çokluğun, yokluğun ve hareketin olduğu duyusal dünyaya bir değişmezlik, kalıcılık, birlik, varlık kazandırma ya da değişmez ve kalıcı olanın ne olduğunu belirleme projesinin aracıdır. Şeyleri ne ise o olarak gösteren idealar, bilgi söz konusu olduğunda temeldir. İdea ile kastedilen esasında 'bakıldığında bize görünen form'dur. Platon onun yerine kimi zaman *eidōs* (şekil, öz) sözcüğünü de kullanır. Bilindiği gibi *nedir'li sorularla* nesnelere bir kavram altında düşünülür ve böylece haklarında yargı vermek mümkün hale gelir. Bir başka ifadeyle, yargıda bulunmanın ön koşulu, nesneyi genel kavramlarla düşünmektir. Platon'un 'gerçek bilgi' dediği (*epistēmē*), algılarla değil, fakat algılar üzerine düşünmeyle ulaşılabilir olandır:" O halde duyularla alınan izlenimlerde bilgi bulunmaz; fakat bu izlenimler hakkındaki düşüncelerde bulunur, zira görüşüne göre varlığa ve gerçeğe bu alanda varılır; ötesinde ise imkansızdır" (Platon 1999b: 186d). Öyleyse, izlenimlere sahip olduğumuz, sürekli olarak değişmekte olan tek tek şeylerin içinde yer aldığı duyulur dünya ile bu şeylerin kendilerinden pay aldığı idealar dünyası olarak iki sahne kurulur. İdealar sürekli değişmekte olan şeylerin hakiki varlığını içeren, varolan olarak varolan kavramlardır (Marias'tan aktaran Dürüşken 2014: 186).

Phaidros'ta ise (Sokrates) Platon, konuşmayı ve düşünmeyi mümkün kılan iki ilkeden söz eder. Bunlar toplama ve bölmedir. *Timaios*'ta⁴ belirtildiği gibi, çok sayıda şeyi bir bütün olarak birleştirip, sonrasında yeniden çok şey olarak bölme işlemi, evreni düzenlerken sadece Tanrının yapabileceği bir iştir. İnsani yetenekten

⁴ *Timaios*, evrenin teleolojik yapılanmasına yönelik fikirleriyle, altıncı yüzyıl ile on üçüncü yüzyıl arası Batı Hıristiyan dünyasının genel kozmolojisi için temel bir eser, *locus classicus* olarak takdir görmüştür. Benzer etkinin Yahudi ve İslam dünyasında da olduğu bilinir.

beklenen ise *Phaidros*'ta görüyoruz ki öncelikle birbirine geçmiş çokluğun tek bir idea altında birlik oluşturacak şekilde toplandığını ve ardından oluşan birliğin *ustaca bir dokunuşla doğal olarak birleşen noktalarından çokluğa bölündüğünü* keşfetmektir. Platon, bu iki ilkeyi uygulama yöntemine diyalektik, uygulayan – “şeylerin doğaları gereği birliğe toplandığını ve çokluğa bölündüğünü görebilen”- kişiye ise diyalektikçi adını verir (Platon 2016: 266c). Bilinenlerin tepe noktasına, varlığı şu ya da bu yönüyle değil de bir bütün olarak bilmeye çalışan, tüm bilimlerin ilk ilkelerini araştıran ve onların yöntemlerini çözümleyerek yeni bir yöntem geliştiren diyalektikçi⁵, ‘bilimlerin kraliçesi’ sıfatıyla konutlayan Platon, doğrudan varlık olmak bakımından varlık’ın kendisini araştırır.

Platon’a göre bir şeyi tekliğinde bir teklik olarak gördüğümüz sürece, varlığın özüne nüfuz edemeyiz. Ne ki teklik kendisini çokluk olarak gösterir, işte o zaman düşünme teklemeye başlar. Düşünmeye devinimini veren bu çelişme hali araştırmacıyı tekliğin ne’liğini soruşturmaya gönderir. Bu soruşturmaya ki ancak varlığın özünü yüz yüze geliriz. Bir başka deyişle, bir ve aynı şeyi hem tek hem de çok olarak görme, insanı gerçek varlığa yükseltir (Platon 2014: 525a).

Tekrar etmek gerekirse, Platon’da bilme söz konusu olduğunda *idealar* temeldir. Onlar düşünmeyle ya da akli bir görmeyle kavranabilen numune varlıklar olarak, hem varlıklarını (*einai*) hem de özlerini (*ousia*) İyi’den alırlar. Bu bakımdan, araştırmacı için her şey İyi’yi tecrübe etmekle açık ve seçik hale gelir. Ne ki İyi’nin tecrübesinin kavramsal düzeyde aktarımı hayli zordur: “Sonra, birçok şeyler görülür, kavranmaz. İdealarsa, kavranır, görünmez” (Platon 2014: 507c). İyi’yi tecrübe etmenin muhakemeyi aşan, bilginin ötesinde bir yönü söz konusudur. Çünkü İyi, özün de ötesindedir (Platon 2014: 509b). ‘Varlığın ve bilginin ötesinde’ olan İyi ideası, rasyonel olarak ne’liği açıklanamayan, fakat aynı zamanda Platoncu sistemin en önemli öğelerinden biridir. *Devlet*’te konuyla ilgili şu sözleri okuruz:

⁵ *Philebos*’ta diyalektikle (veya varlık bilgisiyle) ilgili şu sözleri okuruz: “Bu bilimi mutlak herkes bilir. Gerçekten, bana kalırsa, biraz zekâsı olan herkes, en gerçek bilginin varlık bilgisi olduğundan mutabıktır. Varlık bilgisinden de gerçekten var olan ve özü değişmeyen şeyi konu alan bilgiyi kastediyorum” (Eflatun 1997b: 58a, 111).

“En yüksek bilimin konusu, iyinin ta kendisi, ideasıdır. Doğruluk ve bütün öteki değerler, insanı iyiye götürürlerse, yararlı olabilirler. (...) Yalnız şunu ekleyeceğim ki, bu iyi dediğimiz şeyin ne olduğunu kesin olarak bilmiyoruz. Bunu bilmeyince de, onun dışındaki her şeyi, ne kadar bilirsek bilelim, bir işe yaramaz” (Platon 2014: 505a-b). Platon, İyi’yi, analogi ya da imge yoluyla ışık metaforu olarak bildiğimiz şekilde anlatır diyaloglarda. Bilen özneyle bilinen nesne arasındaki irtibat, İyi yoluyla, onun ışığıyla sağlanır. Yine aynı eserde şöyle der: “Herhalde benim düşünceme göre kavranan dünyanın sınırında ‘iyi’ ideası vardır. İnsan onu kolay kolay göremez. Görebilmek için de, dünyada iyi ve güzel ne varsa, hepsinin ondan geldiğini anlamış olması gerekir. Görülen dünyada ışığı yaratan ve dağıtan odur. Kavranan dünyada da doğruluk ve kavrayış ondan gelir. İnsan ancak onu gördükten sonra iç ve dış hayatından bilgece davranabilir” (Platon 2014: 517c).

Platon’a göre nasıl ki güneş, görülür dünyadaki şeyleri görülür kılıyorsa ve kendinden önce onları dünya sahnesinde mevcut hale getiriyorsa, tıpkı bunun gibi bilinir şeyleri de bilinir kılan İyi’dir. Her ne kadar varlığın iyi olduğunu söylese de İyi bir varlık değil, fakat ondan daha güçlü, daha parlak bir şeydir (Platon 2014: 509b). İyi, Platon’da, dış dünyayı anlaşılır kılmanın temelinde aşkın bir ilke olarak konutlanır. Aşkın bir ilke olarak İyi, öyleyse, varlığın ötesinde, fakat aynı zamanda en gerçek olan’dır. Bu nedenle, böyle bir varlığın ne’liği tanımlanabilir değildir. Onun en fazla sezgisel olarak kavranabilir bir yapısı olduğundan söz edilebilir ya da Platon’un *Mektuplar*’daki ifadesiyle, “ruha düşen kıvılcımın aniden parlaması” şeklinde bilinebilirdir. Öyleyse, İyi, rasyonel düşüncenin ilkesi olmakla birlikte, kendisi rasyonel olarak kavranamayan bir şeydir. Her şey onunla olan irtibatı neticesinde/ölçüsünde değer kazanır. Bu bakımdan, İyi dünyaya anlam ve amaç kazandıran bir ilkedir.

Yeniden varlık sorununa bağlanarak şunları sorabiliriz: varlığın yapısı, varlık ve oluş yüklemelerini yüklenenlerin karşılıklı konumlanışları nasıldır? Denebilir ki Platon için varlık (*to on*) bir kavram olarak insan bilişince şu üç öğeyle

kuşatılmaya çalışılır: Demiurgos, İdealar ve *Khora*. Oluş dünyası (*genesis*) ise usta olan yapıcı Tanrı-Demiurgos ve O'nun kendilerine bakarak evreni biçimlendirdiği idealarla açıklanır. Bu ilişkinin sonucunda ise duyulur dünya biçimlenir. Demiurgos ideaları ya da formları maddeye aksettirir. Bu sayede şeyler duyusal dünyada tanımlanabilir bir nitelik kazanırlar. Her ne kadar Demiurgos, duyulur dünyayı kaostan kozmosa dönüştürürken, ideaları *paradeigmalar* olarak alıp, maddeye aksettirmişse de belirtmek gerekir ki ideaların varlık nedeni değildir. Çünkü idealar ezeli-ebedidir. Demiurgos da evrenin yapıcı ustasıdır. Bu konuda Demiurgos'tan ziyade -ideaların ondan bağımsız ve dahi daha yüksek bir varlığa sahip olduğu düşünülerek- Tanrı adına İyi ideasının daha çok layık olduğunu ileri sürenler olmuştur (Arslan 2010: 257). Bu ikisini özdeşleştirmeye yönelik okumalar yapılmaktadır. Fakat Platon'un böyle bir aynılaştırma yapmadığı açıktır. O, Tanrı'yı idealardan ayrı düşünerek, sadece İyi'ye bakarak oluş dünyasını akla uygun ve iyi olarak biçimlendiren bir usta olarak konumlandırır. Tanrı İyi ideası değil, fakat iyidir. O, iyiliği ve cömertliği sayesinde idealara bakıp evreni şekillendirir yalnızca. Oluşu açıklamanın belirli bir metaforla derinleştirildiği *Timaios*'ta üç tarz var "olma"dan söz edilir:

Ne olursa olsun, şimdilik şu üç çeşidi kafamıza yerleştirelim: olanı, olanın olduğu yeri, bir de olanın kendisine göre meydana geldiği örneği. Olanın yatağı bir anaya, örneği bir babaya, bunların arasındaki öz bir çocuğa benzetilebilir. Şunu göz önünde tutmalıyız ki damganın görmeğe imkân olan bütün şekilleri göstermesi gerekiyorsa bu damganın vurulduğu yatak, alacağı bütün şekillere sahip olmadıkça bu sonuca elverişli olmaz (Platon 1997c: 50d).

Öyleyse, var olanın kendisine bakılarak husûle getirildiği *paradeigma* olarak baba; var olanın kendisi olması bakımından çocuk ve var olanın olduğu yer olarak ana, üç ayrı düzleme işaret eder. Bu düzlemlerin yanı sıra, yine *Timaios*'ta Platon varlığın (*ousia*) üç kullanım biçimini verir. Kaosun kozmosa dönüştürüldüğü bağlamda *ousianın genesisle* bağını ortaya koyar. Buna göre a) hiçbir değişime maruz kalmaksızın hep kendi aynılığını koruyan, bölünemez, b) hiç kendi aynılığını korumaksızın hep değişmekte olan, bölünebilir ve c) bu iki ögenin karışımıyla bir

yandan değişmeyen, diğer yandan ise değişime maruz kalan yönüyle *ousianın* üç anlamı vardır (Platon 1997c: 35a).

İnsan zihninin varlık'ı kendisiyle ihata ettiği üçüncü öge *khora*'dır. Platon'a göre insanlar bedensel yanlarıyla -duyumları aracılığıyla- oluş'a (*genesis*) ve ruhsal yanlarıyla da -düşünme aracılığıyla (*logismos*)- gerçek varlık'a yönelirler. Bu iki alan arasındaki irtibatı, yani oluşa tabi olan ile oluşa tabi olmayanın ilişkisini kurabilmek için ne ilki ne de ikincisiyle izah edilebilen bir üçüncü türü işe koşmak gerekir. Platon *khora*'yı şöyle tanımlar: "her şeyi içine alan ve kavranılabilenle belirsiz, anlaşılması zor bir ilgisi olan gözle görünmez, şekilsiz bir türdür" (Platon 1997c: 51b). *Khora*, değişmenin kendisinde gerçekleştiği kap ya da yer veya mahal anlamına gelir. Onun temel özelliği, anlaşılacağı gibi, kendine özgü bir yapısının olmaması, buna karşın her şey olabilen bir yapıya sahip olmasıdır. Bu yönüyle *khora* şu ya da bu olarak çerçelenemez. Çünkü duyu yoluyla algılanabilir bir şey değildir; insan zihni tarafından kuşatılmış nesnel bir yapıya da sahip olmadığından, sadece düşünmeyle ya da yapılacak olan birtakım akılyürütmelerle -bulanık bir biçimde de olsa- kavranabilir (Platon 1997c: 52a). Gelgelelim, *khora* saptaması, irtibatı sağlayıcı güç değildir; o sadece bir bileşendir. Bu bağlantı aktif bir kuvvet aracılığıyla gerçekleşir.

Aynı sorun için *Philebos* metnine baktığımızda, Platon'un meseleyi bir başka yönüyle ortaya koyduğuna tanık oluruz. O, evrendeki bütün 'olan'ları ilkin üçe ayırır. Buna göre Tanrı sonsuz ve sonlu olmak üzere evrende iki öge meydana getirmiştir. Sonsuz ile sonlunun birbirine karışımıyla da üçüncü unsur elde edilir. Üçüncü tür, ölçünün etkisiyle meydana gelir. Gelgelelim, bir dördüncü ögeye daha ihtiyaç duyulur; o da sonsuz ile sonluyu ne amaçla birbiriyle karıştırdığımız sorusuyla kendisini açar. Bir başka ifadeyle, husûle gelen bir şeyin oluşunda mutlaka bir sebep vardır. Bu uğrak noktası esasen dört neden öğretisinin şekillendiği yerdir. Metinde şu sözlere rastlarız: "Birincisi sonsuz, ikincisi sonlu olur; sonra, bu ilk ikisinin birbiriyle karışmasından meydana geleni, üçüncüsüdür.

Nihayet bu karışma ile bu meydana gelmenin sebebine de dördüncü dersem, bunda yanılmış olur muyum?" (Platon 1997b: 27c). Sözü edilen üçüncü tür Platon'da oluş dünyasına karşılık gelir. Sonsuz olan, idea; sonlu olan da madde ise, oluş dünyası üçüncü tür olan karışımdır.

Yine aynı diyalogda Sokrates Protarkhos'la birlikte iki şeyi anlamaya çalışır: varlık ve oluş. Buna göre 'genel olarak oluş', 'genel olarak varlık' içindir (Platon 1997b: 54a-d). Yani, biri kendisi için var iken, diğeri hep bir başkasını gerektirir. Ona göre doğayı incelemeye başlayan bir kimse, bütün yaşamını evrenin nasıl ve neden meydana geldiğini ve yine evrendeki her şeyin sebep ve sonucunu araştırmaya adanır. Bu kişi hep-daima varolana değil, 'olmuş', 'olan' ve 'olacak olan'a yönelir. Dolayısıyla, nesnesinin değişmez bir yanı söz konusu değildir. Böyle olunca da nesnesine ilişkin değişmez bir bilgi edinemez. Çünkü değişmezlik ve hakikat, hep kendi aynılığını koruyan şeylerde ve onlarla en çok irtibatlı olanlarda bulunur (Platon 1997b: 59c). Bu ifade, bir başka şekliyle, daha doğrusu tersinden okunarak yine aynı eserde şöyle dile gelir: "İçine hakikati sokmadığımız hiçbir şey asla var olamaz. Gerçek olarak da asla var olmamıştır" (Platon 1997b: 64b).

Varlık üzerine soruşturmalarında *Philebos*'un Sokrates'i "oluş ve bozuluşa bağlı olmayan şeyler"i birlik olarak görmeyi teklif eder (Platon 1997b: 15a). Ona göre bu birlik, kendisi hep aynı kalsa da oluşa tabî sonsuzca varolanda bulunur ve bütünlüğünü yitirmeksizin parçalara ayrılıp çoklaşabilir. Onun Protarkhos'dan anlamasını istediği husus, bir ve aynı birliğin aynı anda bir ve birçok şeyde bulunuyor olmasının imkanını yakalayabilmesidir. Çünkü Sokrates bu meseleyi aklın ezeli-ebedi bir hakikati olarak ortaya koyar: "Diyorum ki bir ve birçok, her yerde, her zaman, dün olduğu gibi bugün de her düşüncede bulunur. Hiçbir zaman bulunmamazlık etmeyeceği gibi, bugün meydana çıkmış da değildir. Fakat bana kalırsa bu, asıl, aklımızın en içten, ölmez ve kocamaz bir vasfıdır" (Platon 1997b: 15e).

Öyleyse, varolanlar bir ve birden çoktan oluşmuştur ve sonlu ile sonsuz doğada –doğanın *doğası* gereği- bir araya gelmiştir. Bu bakımdan, Platon için aklın gereği olarak şeylerde birer ideanın varlığını kabul etmek gerekir. İdea üzerine yapılan araştırmalarda şeylerin her birinde kaç tane ideanın olduğunu ve sonrasında bu ideaların her birini de soruşturmak şartıyla ilk ideanın kendinde kaç idea barındırdığını kavrayacak düzeye erişinceye dek araştırmayı sürdürmeliyiz. Tam da burada okuyucuya önemli bir uyarı gelir: “Çokluğa, sonsuz ile birlik arasındaki bütün sayıları düşünce ile kavramadan önce, sonsuzluk ideasını tatbika kalkışmamalıdır” (Platon 1997b: 16c). Çünkü ancak sayılar kavrandıktan sonra birliği sonsuzlukla ilişkilendirebiliriz. Öyleyse, birlikten sonsuza götüren yolun orta noktasındaki sayıları göz ardı edip, aceleyle sonuca varmaya çalışmak, hakikate giden asıl güzergahtan sapma anlamına gelir. Oysa, diyalektik yasalarının araştırmacıdan beklediği, operasyonu sıralamaya uygun gerçekleştirmektir. Aynı şekilde, işe sonsuzdan başlayacaksa da yine çokluğu ihtiva eden sayıyı düşünceyle kavradıktan sonra birliğe ulaşmak gerekir.

Peki varlık ve oluş yüklemine alan varolanlar, bir ve çok, sonlu ve sonsuz, idea ve madde *neden* meydana gelmiştir? Platon'un fail nedeni Demiurgos'tur. Demiurgos, kozmosa ayniyetini koruyarak ya da değişmezliğinde sonsuz bakışını idealar aracılığıyla aksettirmesiyle düzen verir. Çünkü öncesinde kaos vardı. Tanrı bütün nesnelere gerek kendi içlerinde gerekse birbirine karşı oran fikriyle düzenlemiştir/donatmıştır. Bunu sağladıktan sonra içinde sonluları ve sonsuzları kapsayan evreni şekillendirmiştir. Akabinde ölümsüz tanrıları yaratıp, onlara, kendisini örnek almak suretiyle ölümlü insanları yaratma görevi vermiştir (Platon 1997c: 69). Demiurgos'un kendisi iyi; bu edimi de zorunlulukla güzeldir ve güzel olanda *orantı (logos)* vardır. Çünkü gözlerini *ebedi olandan* ayırmamıştır. Platon'a göre bir bileşimin ya da karışımın değeri veya değersizliği öncelikle *ölçü ve orana* bağlıdır. Çünkü ölçünün ve oranın olmadığı bir bileşimin öğeleri bir arada yığın haline gelir (Platon 1997b: 64d). Bununla birlikte, ölçü ve oran içerisinde her şeyde karşılaşacağımız iki şey, güzellik ve erdemdir. Güzellikte iyiliğin özü

kavranır. *Philebos*'un Sokrates'i, iyiliğin katını güzellik, oran ve hakikat fikriyle açımlar ve bunları karışımın yaratıcıları olarak belirler. Ona göre bir karışımı iyi yapan şey, bunların iyiliğinden gelir (Platon 1997b: 65b). Bu saptamadan hareketle iyiliğe ilişkin sıralama yapılır. Sıralamaya göre ölçü, birinci iyiliktir; oran fikri, güzellik, mükemmellik ve yeterlik gibi nitelikler, ikinci iyilik türüdür; zekâ ve bilgelik, üçüncü iyiliktir; sadece ruha ait olma vasıflarıyla bilimler, fen ve sanatlar ile doğru düşünce dördüncüsüne karşılık gelir ve son olarak hazlar beşinci iyiliktir (Platon 1997b: 66b).

Platon'a göre evrenin meydana gelmesindeki en önemli ilke, Demiurgos'un hiçbir hırsla kapılmaksızın her şeyi kendisine benzetme arzusuyla formasyon kazandırmış olmasıdır. Tekrar etmek gerekirse, evreni oluşturan iyidir ve iyi olanın biçimlendirdiği evren de güzeldir. Usta iyi ve eseri de güzelse, Platon'a göre, değişmeyen *paradeigmalar*dan hareket edilmiştir. Çünkü doğmuş olan ve sürekli değişime maruz kalan bir şeyden hareket ederek, evreni düzenlemenin imkânı yoktur. Bu nedenle, kavranışı mutlaka değişmez örneklerle göre ve akıl yoluyla gerçekleşmek durumundadır. Platon, akılla birlikte giden ve dolayısıyla sonucu iyi ve güzel olan neden ile akıldan ayrı, rastlantıların eseri olan nedeni birbirinden ayırır. Ona göre evrenin meydana gelişinde akıl ve zorunluluk birlikte bulunur. Ne ki akıldan kaynaklanan şeylerin diğerleri karşısındaki üstünlüğü onu zorunluluğun da önüne geçirmiştir. Böylece zorunluluk aklın egemenliği altına girmiştir (Platon 2018: 59). Bununla birlikte, Platon'a göre iki ayrı türden nedene sahibiz: zorunlu nedenler ve tanrısal neden. Tanrı evreni şekillendirirken, zorunlu nedenlerden yararlanmış ve doğan her bir şeye⁶ iyilik yüklemiştir:

⁶ *Philebos*'ta konuşan Sokrates'e göre tüm canlıların doğasında dört öge bulunur: Ateş, su, hava, toprak. İnsanlarda bunların her birinden en fazla bir parça vardır. Onların saf hali hiç kimsede hiçbir biçimde bulunmaz. Dört ögenin tek bir bedende ya da bütünde bulunması, vücut dediğimiz organı meydana getirir. Bu bakımdan, evren de bir vücuttur. Evrenin vücudu bizim vücudumuzu doyurur. Tıpkı bunun gibi, ruhumuz da evrenin vücudunda bulunan ruhtan gidasını alır; *Philebos* 30a. Yine Sokrates'e göre evrende 'yılları, mevsimleri, ayları düzene sokan' ve bunları yöneten bir sebep vardır ki buna bilgelik ve zekâ denir.

Tanrı evreni düzenlemeden önce ateş, hava, su ve toprak kendilerine uygun şekillerin bir kısmını alsalar da, tanrı olmadığı zaman doğal durumları neyse kendileri de o şekildeydiler. Tanrı onları bu şekilde aldı ve hepsine çeşitli idealarla ve sayılarla şekiller verdi. Mümkün olduğunca iyi olsunlar ve bir araya gelsinler diye bir düzen kurdu (Platon 2018: 66).

Bu bakımdan, zorunlu nedenler, tanrısal olana ulaşmak için birer araçtır. İnsan, kendi yaşamını en iyi hale getirmek için bu tanrısal nedenin peşinden koşmak durumundadır” (Platon 2018: 87). Çünkü düzen aslında oran demektir. İnsanlar küçük şeylerdeki oranı çoğu zaman görebilseler de, büyük resim karşısında zihin gözleri o kadar kesin olamayabiliyor: “Kuşkusuz, hakikati hiç görmemiş olan bir ruh insan biçimini alamaz. Çünkü insanın, duyular çokluğundan, akıl yoluyla bire indirilmiş idea [*eidōs*] adı verilen şeye göre görmesi zorunludur” (Platon 2016: 249c).

4. Filozofun Konumu

Buraya kadar Platon'un idealarından, onların işlevinden, varlık ve oluş ilişkisinden ve varlık nedenlerinden söz edildi. Şimdi ise Platon'un hitap ettiği kesime neden ve ne şekilde seslendiğine ve bu metafizik *nutukun*, yukarıda anlatılan temel kaygısıyla nasıl iç içe olduğuna geçelim.

Platon'a göre Parmenides'in *einai* ve *me einai*, yani olma ve olmama arasında yaptığı ayrımla oluş dünyası anlaşılabilir değildir. O, *babamız* diye selamladığı Parmenides'e karşı derin saygısını saklı tutmak suretiyle, var olmayanın da bir bakıma var olduğunu ileri sürer. Bu, felsefe tarihine meşhur 'baba katli vakası' olarak geçmiştir (Soykan 1991: 119, 241d-e). Platon, oluş dünyasının anlaşılabilirliği açısından *to on* ve *me on-ouk on* kavramlarını işe koşar. *Timaios*'ta iki ayrı tarzda var olanı iki soruyla tanımlamaya çalışır: 1) Hiç doğmamış olduğu halde hep baki olan, gerçekten var olan nedir? (*aei on*) 2) Hep geliştiği halde *gerçekte* hiç *aslen* var olmayan nedir? (Platon 1997c: 28a). Bunlardan ilki, hep kendi aynılığını koruyan ve hiç değişmeksizin hep gerçekten var olandır. İkincisi

ise duyularımızla tasarlanan ve gerçekte hiç aslen var olmayan ve var olurken bile hep bir nedene tabî olan var olanlardır (*ontos de oude pote on*). *Sofist*⁷ adlı diyaloga baktığımızda bu iki tarzda var olanlar *to on* ve *me on* kavramıyla tariflenir. Grekçe *on* sıfat-fiilinden [(var) olan] türeyen *ontos* sözcüğünün fiil hali *eimi* olup, 'gerçek', 'gerçeklikte' gibi anlamlara sahiptir. Yine, *on* sıfat-fiiline *me* olumsuzluk ön ekinin gelmesiyle elde edilen *me on* (var)olmayan demektir (Soykan 1991: 11). Soykan'a göre *ontos* varlık ise, bu durumda *me on*'a varlık-olmayan demek gerekir. Fakat Grekçe'de sözcüğün varlık-olmayan için kullanılan hali *me onta*'dır. Kaldı ki Platon *me on*'dan söz ettiğinde, onunla varlık'tan ayrı olanı kastettiği için, Türkçe'de *me on*'u 'var olmayan' ile karşılamak uygun olacaktır. Çünkü varlık olarak *to on*'un karşıtı *me on*, var olmayan değildir (Soykan 1991: 257b). Platon, *to on* ve *me on* arasında farkı netleştirmek için *Sofist*'te birkaç bakımdan ayırmamayı sürdürür. Söz gelimi, *dunamis* (güç) açısından bakıldığında, *to on* etkileyen ve etkilenen boyutuyla tanımlanabilir:

Öyleyse açıklıyorum: Hangi tarzda olursa olsun bir güce sahip olan her şey, ya herhangi diğer bir nesnede değişiklik yapar ya da en önemsiz nesne bile onda çok az da olsa etki bırakır. Bu yalnızca bir kerecik bile olsa, tüm bu şeyin gerçek varlığa sahip olması için yeterlidir, çünkü varolan hakkındaki benim bu açıklamam, gücün var olması durumunda bir açıklamadır (Soykan 1991: 247eb).

Yine, 'filozof olan'ı sofistlerden ayırırken de *to on-me on* ayrımı üzerinden bir yol bulur. Ona göre sofist *me ontos*'un, var olmayanın karanlığında iş görür. Karanlık, şeylerin bilinebilirliğini güçleştirir. Oysa filozof *ontos*'un, gerçekten var olanın idesi üzerine hep düşünür. Filozofun sahasının aşırı derecede parlak-aydınlık olması, tanrısal olana uzun süre bakmaya alışmamış gözler için gerçekten var olanın kolaylıkla bilinemeyeceğinin işaretidir aynı zamanda (Platon 1999a: 333, 254b). Bu doğrultuda *Devlet*'in beşinci kitabındaki gerçek filozofun kimliği ile ilgili soruşturmaya bakılabilir. Kimdir gerçek filozof? Şöyle bir yanıt gelir: "Doğruyu görmesini sevenler" (Platon 2014: 475e). Bu ifade, herkesin filozof

⁷ Bu diyalog İdealar Kuramı'nın son şeklinin verildiği tarihlerde yazılmış olup, 'idealar' burada sadece birer zihinsel form olarak göz önünde bulundurulmuştur.

ismine layık olmadığını açık eder. Çünkü salt görünürlere bakıp, onlara göre düşünen kimseler esasında bir rüyadadır; onlar güzel şeyleri güzelin kendisiyle bir tutmaktadırlar. Bu bakımdan, görünürlere göre konuşan ve düşünen kişilerin fikri bir sanıdan öteye geçmez. Bilgi adına layık olan fikir, güzelin kendisinin ne olduğunu bilen, rüyada değil, gerçeklikle yaşayan, hep aynılığını koruyarak, ebedi kalan öz varlıkları temaşa eden kişilere aittir. Gelgelelim, bazı şeyler hem var hem de yok denecek türdendir. Bu yüzden, bunlara- “bilgi varlığa, bilgisizlik de yokluğa bağlı olduğu için”- varlık ile yokluğu ya da bilgi ile bilgisizliğin ortasında şeyler denir. Demek ki sanı ve bilgi öncelikle nesnesi bakımından birbirinden ayrılır. Bu durak esasen görünüş ve gerçeklik olmak üzere iki sahneye işaret eder. Buna göre bilginin konusu varlığın özü olmak bakımından gerçekliktir. Sanı ise ne varlığın ne de yokluğun kendisine bağlanabilir. Bu nedenle, sanıyı bilgi ya da bilgisizlik olarak kavrayamayız. Platon’un ifadesiyle, sanı, bilgiye göre karanlık, fakat bilgisizliğe göre de aydınlıktır (Platon 2014: 478c). Tek tek güzel şeylere bakıp, salt güzelliği göremeyen ya da salt güzelliği görenin peşine takılmayan kişilerin sanılarından söz edebiliriz. Çünkü onlar güzel şeyleri seyretmekten, güzel şeyleri dinlemekten, güzel şeyleri tatmaktan keyif alırlar. *Şölen*’de Sokrates’le konuşmasında Diotima, filozofu, bilgi ile bilgisizliğin ara noktasında bir yerlere koyutlar. Bu konuma göre filozof bilge değildir, çünkü bilgeliğe ulaşmış birisinin bilgiyle meşguliyeti tamamlanmıştır.⁸ Fakat bilgisiz de değildir, çünkü bilgisizler bilge olmak için çaba göstermez ya da bilgeliğe özenmezler. Filozof, bilginin peşinde olandır; ne ona sahiptir ne de ondan tümüyle yoksundur (Platon 2008: 204a). O, bilgi ile bilgisizlik arasında bir ara form olan ‘doğru düşünme’yi gerçekleştiren kişidir (Platon 2008: 202a). Filozof, güzel şeylere yönelik keyif alma sürecinin ardından güzelliğin kendisini, öz varlıklarını temaşa etmek ister.⁹ Bu isteği, onun gerçek yaşamın keyfine varmasını sağlar ki ancak bu şekilde doğum sancıları kesilir (Platon 2014:

⁸ Belirtmek gerekir ki Platon bilge unvanının sadece Tanrı’ya uygun olduğunu da ekler (Platon 2016: 278d).

⁹ Bu bakış, 20. yüzyılda Emmanuel Levinas’ın ‘varlıktan kaçış’ temalı bir düşünme gerçekleştirmesini esinleyecektir.

490b). İnsan yaşamını yaşanmaya değer kılan, aslında, güzelin ne olduğunun bilgisini edinmektir. Dünyevi güzelliklerden hareketle aşamalar kaydedip, nihayetinde yüce güzelliğe yükselmenin hafifliğini tecrübe etmek, sevginin gizemini keşfetmek, sevgi dünyasına giriş yapmak, hakikate bağlanmaktır (Platon 2008: 211c). İnsan, ancak *dünya içinde bir olan* olarak bütün şeyleri/nimetleri peşi sıra gördükten sonra,¹⁰ güzelliğin özü ile yüz yüze gelir: “İnsan dialektikayla duyuların hiçbirine başvurmadan, yalnız akli kullanarak her şeyin özüne varmayı ve iyinin özüne varmadıkça durmamayı denediği zaman, görülen dünyanın da sonuna varır, kavranan dünyanın da” (Platon 2014: 532a). İşte bu tecrübeyle birlikte insan yüzeysel zenginlikler, güzellikler, şöhretlerden güzelliğin kendisine yüzünü dönerek, tanrısallığa katılır ve ölümsüzlük şerbetinden içer. Platon, felsefe etkinliğinin gerçekte ne olduğunu şu cümleyle özetler: “Ruhu karanlıktan aydınlığa çevirme, yani gerçek varlığa yükseltme işi bu. Bizim gerçek felsefe dediğimiz de budur işte” (Platon 2014: 521c).

5. Değerlendirme

Platon'un düşünsel macerası esasında *Devlet* adlı eserinde kurguladığı ünlü mağara alegorisinde imgelere bakmaktan kurtulan esirin filozofa dönüşme hikayesi gibidir (Platon 2014: 514a-516c). Alegoride yeraltında çocukluklarından beri elleri-kolları ve boyunlarından bağlı şekilde girişi ışığa doğru uzayan bir mağarada yönleri mağaranın duvarına dönük oturmakta olan insanlar üzerinden - yine bir filozofun eşlik ettiği- filozofluk mertebesine doğru yükseliş anlatılır. Yüzleri mağaranın duvarına dönük insanların arka tarafında girişte ama yüksek bir yerde yanmakta olan ateşin ve giriş ile insanların oturduğu yer arasından geçmekte olan yolda daha alçak bir duvarda ellerinde bir takım malzemeye gezen,

¹⁰ En yüksek iyiye erişimde vurgu genelde maddi dünyadan el-etek çekmeye yapılır ki en az bunun kadar önemli olan Platon'da maddi dünyadaki güzellikleri seyretmektir. Yani, beden önemsiz değildir burada. İyi, güzel ve doğru olanı görülemeyi mümkün kılan bedensel şeylerdir; süreç diyalektik işlemektedir (Dürüşken 2014: 193).

konuşan ve susan insanların olduğu bir sahne kurgulanır. Elleri-kolları bağlı insanlar için tek gerçeklik, duvarın üstünde gezenlerin duvara yansıyan gölgeleridir. Bir gün, gerçekleşen bir mucizeyle, bağlı olanlardan biri boyun bağından kurtulup, yönünü ateşin olduğu tarafa çevirir ve gözleri kamaşır bir den. Parlaklık, duvarda gezmekte olanları görmesini engeller. Buna alışması için zamana ihtiyacı vardır. Birinin yardımıyla -güç de olsa- elleri ve kollarındaki bağ çözülüp, mağaranın dışına doğru yürütüldüğünde güneş ışığıyla temas eder. Önce onu yürüten kişiye asilik yaparak, sınıksız kapatır gözlerini. Çünkü henüz *aydınlığa bakmaya uygun bir göze* sahip değildir. Görüş alanı uygun hale geldiğinde sırasıyla gölgeleri, yansımaları, asılları, göğü, ayı, yıldızları ve nihayet mağaranın dışını, güneşi görür. Bu tecrübeyle gördüğü her şeyi görünür kılanın güneş olduğunu kavrar. Bu kavrayışla her şeyin anlamı birdenbire değişir kendisi için. Bu tecrübenin sonucunda gölgeler dünyasındaki rahatlığa dönüş yapmaz istemez. Ancak filozof ana yurduna, diğer esirlerin yanına, onları bağlarından kurtarmak üzere geri döner. Platon düşünmenin yüzeysel kısmını oluşturan etik-politik meseleyi seyrederek düşünmenin devinimini başlatmış ve sonrasında insan zihninin varabileceği en yüksek hakikate ulaşmaya dek akli yükseltmiş ve sonunda tekrar başladığı yere, bu kez bambaşka biri olarak dönmüştür. Bu alegoriyle Platon esasında filozofun yolculuğunda kaydettiği dört adımlık yolu betimler: 1) İmgeler (*eikasia*), 2) canlılar ve yapılmış nesnelere (*zoa ve skeuata*), 3) hipotezler (*hypotheseis*), 4) idealar (*eide*) (Kuçuradi 2010: 100).

Özetle, bu yazıda varlık sorununu ele alırken, idealar kuramını sorunun epistemik boyutları söz konusu olduğunda yerli yerinde kullanmaya özen göstermeye çalışıldı. Girişte de ifade edildiği gibi, Platon'un düşüncelerini diyalog formundan dolayı bütün olarak ele almak güçtür. Bu güçlük nedeniyle, Platon'un bir konuda bütün olarak düşüncelerini aktarırken, sisteminin merkezine yerleştirdiği bazı temel kavramları keskin bir şekilde birbirinden ayırarak, sistem içinde konutlamak okuru zor durumda bırakabilmektedir. Buna karşın gerek kullandığı kavramların zenginliği gerekse meseleleri ele alış tarzı bakımından

felsefenin kendisinden sonraki terminolojisini ve güzergahını belirleme gücüne ve modern/postmodern dünyada tartışılan pek çok sorunsalın temellendirilişinde başvuru kaynağı olma vasfına sahip düşünceleri, ünlü düşünür Whitehead'in meşhur cümlesini akla getirir: "Avrupa felsefe geleneğinin en güvenli genel özelliği, Platon'a düşülmüş bir dizi dipnottan meydana gelmesidir." (Whitehead 1978: 39).

Platon'un temel kaygısı siyasete ilişkindir. Düşünmesinin istikameti ise varlıktan hareketle bilgiye, bilgiden etiğe ve etikten siyasete doğrudur. Atina sitesinin içinde bulunduğu toplumsal ve politik çöküntü halinin iyice derinleşmesi üzerine Platon krizin arka planında gerçeklikle ilgili kurgulanmış varlık ve bilgi sorununun olduğunu fark ederek, işe varlık sahnesi üzerine düşünmekle başlamıştır. Ona göre Sofistler ve diğerlerinin sandığının aksine görünüşten başka daha yüksek bir gerçeklik söz konusudur ve bilginin asıl nesnelere gerçekten varolanlar olduğu için felsefe bu gerçekliğin peşinde olmak durumundadır. Bir başka deyişle, Platon, bir düşünürün bilgiden anladığı şeyin esasında çağının sorunları karşısındaki konumunu belirlediğini bildiğinden, Sofistlerin hilafına, mutlak ve kesin bilginin mümkün olduğunu savunmuştur. Çünkü değişen şeylerin kesin anlamda bilgisi olmaz. Bu bakımdan, tikeller ya da oluşa tabi varolanlar bilinemezler. Bilinebilir olan, her şeyden önce değişmez, kalıcı, sabit olmak zorundadır ki Platon buna idea adını verir. 'Gerçekten var olan nedir?' sorusuyla Platon okumalarında derinleşilir. Çünkü genel olarak bilinen, gerçekten varolanların idealar olduğudur. Yukarıda görüldü ki oluş dünyasının ontolojik olarak temellendirilmesi için idealar kuramını işe koşan Platon'da idealar insan bilişinin Varlık'ı kendileriyle kuşatabildiği ezeli-ebedi, zaman ve mekân dışında genel kavramlardır. İdealar varlığın kendisini açıklamasıyla bilinir olan varlıklardır. Aynı zamanda Demiurgos'un kendilerine bakarak, evreni biçimlendirdiği, düzensizliğe düzen verdiği birer ölçüdürler. Sonuç olarak, Platon, mevcut toplumun içinde bulunduğu etik ve politik anarşi halinden çıkışın, bir eylemi ahlaklı kılacak standardı belirlemenin zeminini oluş ve bozuluşa tabi olmayan, değişmez, sabit idealarla kurmuştur. Ancak onlar sayesinde Varlık ruhen

kuşatılabilecek ve eylemsellik alanına ilişkin standartlar belirlenebilecektir. Bir başka açıdan, Platon için mevcut epistemolojik, etik ve politik sorunların tümünü, bütünü kuşatan teorik bir faaliyetle aşmak olanaklı görünmüştür.

Platonic Ontology as Form-Giver of Ethics and Politics

Summary

Mehmet Fatih ELMAS

Assist. Prof. Dr.

Karamanoğlu Mehmetbey University, Faculty of Literature, Department of Philosophy, Karaman, TR
ORCID: 0000-0002-9728-2635

From the very first ancient Greek thinkers on, it has always been a philosophically central activity to think on the universe, man and society comprehensively. These three problem nets were scrutinized also in Plato's work exhaustively. Platonic system supposes the philosopher to philosophize by drawing on Ideas and this activity is on the one hand deals with the universe and with the man and social order on the other. In this regard, emergence of the existing things (*ta onta*) is examined in a way that links these to Demiurgos' activity, who itself is not an existing thing. That Demiurge formed the things with desire to imitate itself in things, but surely without greed, is the main principle underlying the universe. Demiurge, which is identical to itself, projects its gaze, which is influenced by the immutable Ideas, onto the universe and thus builds it. Through such a deed by the builder sensible things become definable, because only through such a deed the universe with infinite and finite things inside is formed and the things are bestowed with the idea of ratio –in relation to each other– (*logos*), since without any ratio a mixture is expected to be mere heap – a formless multitude. Demiurge is good and thus is supposed to build beautifully. Anything built beautifully is done according to a ratio. Also, the essence of goodness is conceived in beauty. Nevertheless, there is a resemblance between Demiurgos' deeds and the philosopher king's duty, who is supposed to conceive the latter via reason: Both agents are masters of giving a form. Plato, as exemplifying the classical Greek way of thinking, takes ethics and politics not as distinctly separate areas of inquiry, since to that way of thinking good life of an individual or individual happiness is possible only within a proper political organization, whose ideal form for Greeks is the city-state. The ideal city-state should be ruled by the philosopher king, who is supposed to have a character fostering all virtues, namely temperance, bravery and wisdom, and to rule the city justly, so that he can guide his citizens to the truth, the beauty, and the goodness. Citizens therein would live in peace, in unity and in justice. In this regard, Plato points out what the philosophy is in fact for: "So this, it seems, would not be the whirling of the shell in the children's game, but a conversion and turning about of the soul from a day whose light is darkness to the veritable day—that ascension to reality of our parable which we will affirm to be true philosophy." Just as Demiurgos had projected Ideas upon the natural material and thus given the universe an order and done well, the philosopher king

should, upon that ontological ground, form a city-state, where its settlers are able to live a just and happy life. Platonic course of reasoning starts with being, goes on to knowledge, then towards ethics and politics respectively, because he concluded that the ethical and political turmoil of Athens in his time could be settled only by reflecting on being and knowledge. Sophists are known for their claim that man was the measure of everything, which made it impossible to claim a universal truth, since after that the measure of truth is expected to be merely individual. To Plato there is a reality, opposed to Sophists and the like, deeper than mere appearances and these *more real* beings must be the subject matter of philosophy, as what we call knowledge is only applied to what really exists. Plato, in other words, claimed that absolute truth *did* exist as opposed to Sophists because he knew that the way a thinker describes knowledge reveals his position against the social problems in his age. What is mutable cannot be known. For this reason, particulars or the things that are becoming cannot be known and what is known, in turn, must be eternal and immutable, which is called Idea by Plato. He, therefore, developed his theory of Ideas in order to posit a ground to judge actions' ethical values against the rising ethical skepticism of his time. Ideas, to Plato, on the one hand, are the way, out of time and space, through which the human cognition can conceive being and models of Demiurge in his forming the universe and giving the chaos an order, on the other. Ideas make ethical standards, absolute knowledge, and our conception of being (*to on*) in our soul possible. Plato, therefore, finds the way out of ethical and political anarchy in pointing out the Ideas, which are immutable and imperishable, as the measure of ethical judgement. Only through them being can be conceived by the soul and the standards for actions can be determined. In other words, for Plato, epistemological, ethical, and political problems can be overcome only by a comprehensive theoretical, reflective activity. In this essay, Plato's thoughts on being and becoming are examined by including the ethical and political motivation behind these metaphysical conclusions.

KAYNAKÇA | REFERENCES

- Arslan, A. (2010). *İlkçağ Felsefesi Tarihi 2; Sofistlerden Platon'a*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 3. Baskı, İstanbul.
- Cevizci, A. (2012). *İlkçağ Felsefesi Tarihi*. Bursa: Asa Kitabevi.
- Cottingham, J. (2003). *Akılcılık* (çev. B. Gözkân). Ankara: Doruk Yayıncılık.
- Dürüşken, Ç. (2014). *Antikçağ Felsefesi: Homeros'tan Augustinus'a Bir Düşünce Serüveni*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağ. San.
- Ferguson, A. S. (1921). Plato's Simile of Light Part-1: The Simile of The Sun and The Line. *The Classical Quarterly*, 15, ¾.
- Hadot, P. (2011). *İlkçağ Felsefesi Nedir?* (çev. M. Cedden). Ankara: Dost Kitabevi.
- Kranz, W. (1994). *Antik Felsefe* (çev. S. Y. Baydur). İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Kuçuradi, İ. (2010). *Çağın Olayları Arasında*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Plato (1997a). *Complete Works* (ed. by John M. Cooper & D. S. Hutchinson). Indianapolis/Cambridge: Hackett Publishing Company.
- Platon (1995). *Phaidon* (çev. A. Cevizci). İstanbul: Gündoğan Yayınları.
- Platon (1997c). *Timaios* (çev. E. Güney & L. Ay). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Platon (1999a). Sofist ya da Varlık: Dil Üstüne. *Diyaloglar 2* (çev. Ö. N. Soykan). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Platon (1999b). Theaitetos. *Diyaloglar 2* (çev. M. Gökberk). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Platon (2001). *Parmenides* (çev. S. Babür). Ankara: İmge Kitabevi.
- Platon (2008). *Şölen-Dostluk* (çev. S. Eyüboğlu & A. Erhat). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Platon (2011). *Euthyphron* (çev. G. Sar). İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Platon (2014). *Devlet* (çev. S. Eyüpoğlu & M. A. Cimcoz). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Platon (2016). *Phaidros ya da Güzellik Üzerine* (çev. B. Akar). Ankara: BilgeSu Yayınları.
- Platon (2018). *Timaios* (çev. F. Akderin). İstanbul: Say Yayınları.
- Platon (Eflatun) (1997b). *Philebos* (çev. S. E. Siyavuşgil). İstanbul: M.E.B. Yayınları.
- Platon (1992). Kratylos. *Diyaloglar I* (çev. T. Aktürel). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Soykan, Ö. N. (1991). *Metin Okuma, Platon: Sofist* (Yunanca-Türkçe). İstanbul: Ara Yayıncılık.

Whitehead, A. N. (1978). *Process and Reality: An Essay in Cosmology*, New York: The Free Press.



Makale Geliş | Received: 29.05.2022
Makale Kabul | Accepted: 15.07.2022
Yayın Tarihi | Publication Date: 30.09.2022
DOI: 10.20981/kaygi.1111103

M. Ahmet TÜZEN

Assist. Prof. Dr. | Dr. Öğr. Gör.
Gümüşhane University, Faculty of Letters, Department of Philosophy, Gümüşhane, TR
Gümüşhane Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, Gümüşhane, TR
ORCID: 0000-0001-8358-0140
atuzen@gumushane.edu.tr

MacIntyre's Virtue Ethics as a Historicist Interpretation of Rational Moral Tradition

Abstract: Alasdair MacIntyre, who does not see tradition as a dead concept but evaluates it as an argument that has expanded historically and socially embodied in terms of methodology, asserts that the rational virtue tradition created by Aristotle, a figure that unites the predecessor and the successor of a very ancient tradition should be revived in order to overcome the moral and socio-political problems of the contemporary world. According to MacIntyre, the consistent and rational basis that moral philosophy has lost due to liberal individualism in a period of about three centuries can be restored by the Aristotelian tradition. This study deals with MacIntyre's analyses of the problems of modern moral philosophy which focus on the view that the tradition in question has an understanding of the teleological human nature and the essence that determines the real purpose of man.

Keywords: MacIntyre, Aristotelianism, Virtue Ethics, Community, Tradition.

Rasyonel Ahlak Geleneğinin Tarihselci Bir Yorumu Olarak MacIntyre'in Erdem Etiği

Öz: Alasdair MacIntyre, who does not see tradition as a dead concept but evaluates it as an argument that has expanded historically and socially embodied in terms of methodology, asserts that the rational virtue tradition created by Aristotle, a figure that unites the predecessor and the successor of a very ancient tradition should be revived in order to overcome the moral and socio-political problems of the contemporary world. According to MacIntyre, the consistent and rational basis that moral philosophy has lost due to liberal individualism in a period of about three centuries can be restored by the Aristotelian tradition. This study deals with MacIntyre's analyses of the problems of modern moral philosophy which focus on the view that the tradition in question has an understanding of the teleological human nature and the essence that determines the real purpose of man.

Anahtar Kelimeler: MacIntyre, Aristotelesçilik, Erdem Etiği, Topluluk, Gelenek.

Introduction

Believing that principles and practices arise from a certain context and that this context is an ancient tradition of virtue, against modern moral conceptions that do not accept the existence of impersonal standards that constitute the common good and that evaluate morality in a way that is dependent on the autonomous agent, Alasdair MacIntyre replaces the destructive and reconciliatory attitude of modernity with a historicist interpretation of the rational moral tradition initiated by Aristotle. According to MacIntyre, the reason for the confusion in the field of morality in the contemporary world is that moral concepts are detached from their contexts that give them a certain meaning and importance, and as a result, disjointed parts of a certain conceptual framework significantly hinder theoretical and practical understanding at the moral level. But stating that the regularity of moral language has left its place to confusion due to the transformation of moral concepts in recent centuries, MacIntyre argues that the perspective of the tradition created by Aristotle is needed in order to understand the emergence of modern morality and its dilemmas/conflicts.

MacIntyre, known as a Neo-Aristotelian¹, revises Aristotle's view of virtue, which lacks a historicist view, and deals with morality by focusing on its historical and socio-cultural connections. For this reason, MacIntyre, who thinks that societies reveal different understandings of virtue within the framework of the conditions they are in, not only deals with the difficulties that arise in these schemes but also develops a critical approach to modern moral conflicts and antagonisms while following the various forms of Aristotle's schema of virtues. In

¹ Communitarians such as Michael Sandel, Charles Taylor, and Michael Walzer, including MacIntyre, who complained about the collapse of moral and political communities in contemporary societies, have been called "Neo-Aristotelian". Apart from this unclear usage, the term "Neo-Aristotelianism" is used to express two more argumentations. "Neo-Aristotelianism", which is identified with a neo-conservative social diagnosis, especially regarding the problems of late-capitalist societies, also describes hermeneutic philosophical ethics that accepts the Aristotelian *phronesis* concept as its starting point (Benhabib 2007: 25).

this context, MacIntyre creates virtue ethics within the framework of an understanding that is parallel to the human understanding of the classics, against modern theories that reject the concept of a human that is thought to have a basic nature, purpose or "function" and deny the founding role of the community.

1. Aristotelianism as a Virtue Tradition

MacIntyre, who does not consider Aristotle as the sole figure in a search for a moral basis but claims it to be a particular school of thought, argues that Aristotelian thought can be brought back to the present day with various revisions by considering the tradition which he does not believe to be obsolete, as an argument that has expanded historically and become socially embodied. MacIntyre attempts to develop an understanding of virtue by excluding Aristotle's understanding of virtues in the context of metaphysics and presupposing "metaphysical biology"². According to MacIntyre, "the Aristotelian tradition can be restated in a way that restores intelligibility and rationality to our moral and social attitudes and commitments" (MacIntyre 2007: 259).

In the book of *After Virtue*, MacIntyre challenges Nietzsche's genealogy and identifies the material to be used in developing a new understanding of the virtues while describing the history of changing conceptions of virtues in the literary, sociological and philosophical texts of contemporary society, starting from the myths and epics of the archaic society before philosophy (Zelyüt 2001: XVI). In this context, MacIntyre draws attention to the role played in the past in shaping of moral culture by building a bridge between heroic literature and the contemporary world, and he thinks that Aristotle is in an activity of understanding, discovering,

² According to Bernstein, Aristotle's ethics and politics are intricately intertwined with his metaphysics, cosmology, psychology, and biology. It is quite difficult to translate this metaphysical thought into the present; For this reason, these initiatives are works that reveal the truth of classical texts through interpretation, not justification (Bernstein 1983: 188-189).

and producing in the light of various³ narratives such as stories, epics and poems that embody the worlds of thought of older societies. “Nonetheless it is Aristotle whose account of the virtues decisively constitutes the classical tradition as a tradition of moral thought, firmly establishing a good deal that his poetic predecessors had only been able to assert or suggest and making the classical tradition a rational tradition, without surrendering to Plato's pessimism about the social world” (MacIntyre 2007: 147).

MacIntyre, who argues that the above-mentioned design of moral thought is also related to social conditions, observes Aristotle himself is not a figure who created an understanding of virtue; but someone who sheds light on to an understanding that is implicit in the action, discourse and thought of an educated Athenian and expresses it openly. According to Aristotle, who seeks to be the rational voice of the best citizens of the best city-state, the city-state is the only political structure in which virtues can be truly and fully realized. Therefore, a philosophical theory of virtues has a necessarily sociological or – as Aristotle put it – political⁴ point of view (MacIntyre 2007: 147-148; Aristotle 1915: 1181a).

Aristotle, who sees ethics as the starting point of politics, has tasked himself with bringing an explanation for the "good", which is localized in the police⁵ and determined in part by the distinctive features of the police, but it is also cosmic and

³ According to MacIntyre, works such as stories and fairy tales, which are educational/transmission tools of certain moral thoughts and actions, form the historical memories of societies and provide explanations for the moral background of the ongoing contemporary debates about classical societies. Therefore, it is imperative to understand heroic literature in order to understand classical society and its successors, whether it actually existed or not (MacIntyre 2007: 121).

⁴ Aristotle, who does not use the concept of "politikos" only in the sense of the political, thinks that this concept encompasses both the political and the social (MacIntyre 1998: 38). However, David Ross expresses the relationship between politics and ethics in Aristotle as follows: “The supreme practical science—that to which all others are subordinate and ministerial—is politics, or, as we, with our fuller consciousness of man’s membership of communities other than the state, might be more inclined to call it, social science. Of this science ethics is but a part, and accordingly Aristotle never speaks of ‘ethics’ as a separate science, but only of ‘the study of character’ or ‘our discussions of character’” (Ross 1995: 197).

⁵ In the small-scale Greek city-state, the police are institutions where both the administration and its executive apparatus are determined, and the face-to-face relations of social life find their home (MacIntyre 1998: 67).

universal. According to Aristotle, who claims that the subject of ethics is 'good', every human activity, research, and practice aims at some good because what is meant by 'good' is what human beings characteristically aim for (Aristotle 2009: 1094a). Human beings, like all other species, have a nature of their own, and that is a nature in which they move towards a special telos. Accordingly, good is defined according to their distinctive features (MacIntyre 2007: 148).

Aristotelian ethics, which dominated medieval Europe for long periods with different forms it took in the historical process, is based on a teleological scheme that includes a radical opposition between the existing human being and the human that can become when he realizes his true nature. Ethics, a discipline that allows people to understand how to move from the first stage to the second stage, presupposes a certain understanding of potential and action, a certain understanding of the essence of human as a rational animal, and a certain human telos. Orders that recommend various virtues and forbid their corresponding frailties teach how to move from the state of potentiality to the state of act, how to realize the true nature of human, and how to reach his original purpose. While desires and emotions are regulated by the use of such orders, the mind teaches both what the real purpose is and how to achieve it (Aristotle 2009: 1098a-1098b). Thus, it becomes a three-element schema that contains human nature (human nature in its own ignorance) that initially does not agree with and contradicts the orders of ethics, and that must be transformed into the human nature, which can be possible if it becomes conscious of its own telos through the practical reason and the training of experience (MacIntyre 2007: 52-53).

The schema above is not changed in essence although it becomes more complex as it is placed within a framework of religious belief in later periods by Aquinas in Christianity, Maimonides in Judaism, and Averroes in Islam. Ethical orders start to be understood not only as purposive orders but also as manifestations of a divine law. The list of virtues and frailties is rearranged, some

additions are made, and the concept of sin is added to Aristotle's concept of mistake. However, the aforementioned three-element schema maintains its central place in the religious understanding of evaluative thought and judgment. Thus, the attainment of man's original goal can no longer be fully realized in this world, but only in the afterlife (MacIntyre 2007: 53).

According to MacIntyre, this tradition never limited itself to Aristotle, although it used *Nicomachean Ethics* and *Politics* as the main texts whenever it could. Because it is this tradition that has always created itself in a dialogic relationship without entering into any simple approval relationship with Aristotle (MacIntyre 2007: 165). Therefore, Aristotelian virtue ethics, which should not be limited to Aristotle's thoughts, is an effort to bring together previous studies and a source that activates subsequent thoughts.⁶

2. The Dissolution of Aristotelianism and Emotive Ethics

In the Middle Ages, when the religious form of classical morality dominated, the moral discourse had a double meaning: to tell a person what to do and to say what the law decreed by God and grasped by reason. Many medieval proponents of this idea believed that the moral schema was a part of God's self-disclosure, but that it was also an exploration of the mind. However, this area of consensus began to crumble with the appearance of Protestantism and the first predecessors of the Jansenist Catholic understanding at the end of the Middle Ages.⁷ They embodied a new understanding, arguing that reason cannot provide any fundamental understanding of man's true goal. In this context, Jansenist Pascal, who realized that the concept of mind, which was a mixture of Protestantism and Jansenism, and the concept of reason used by the science and philosophy of XVII. century, were

⁶ According to MacIntyre, when the modern world comes to the point of systematically rejecting the traditional structure and the classical view of human nature, the realization that it is Aristotelianism that must be defeated supports this approach.

⁷ For the destruction of the meaningful order of the universe, which is full of religious and moral meaning, see. West 1997: 11-13.

largely similar, represented an important stage of this historical process. In this new understanding, it has been argued that the mind, which cannot grasp essences or the transition from potential state to action, is only computational, that is, it can evaluate factual truths with mathematical relation, but its power is limited because it cannot do more. Therefore, this anti-Aristotelian understanding argued that reason can only speak of means in the field of practice, and that it should be silent when it comes to aims. After Pascal, Hume and Kant, who accepted the negative features of this concept of mind as they were, thought that reason could not comprehend any teleological features or any essential structure in the objective universe that could be the subject of natural sciences (MacIntyre 2007: 54-55).

Accordingly, the combined effect of secular opposition to Christian theology and the scientific and philosophical rejection of Aristotelianism led to the exclusion of the notion of a human being to appear when each species becomes conscious of its own telos. However, in both Greek and Medieval versions of the Aristotelian tradition, moral orders and arguments were based on a concept of a *human being* considered to have an essential nature, purpose, or "function." Accordingly, "human" meant "good person" and this approach was taken as the starting point of ethics. In other words, according to the classical tradition, to be human meant to fulfill a set of roles, each of which has its own meaning and purpose, that is, to be a family member, a citizen, a soldier, a philosopher, or a religious official (MacIntyre 2007: 58-59). However, the fundamental rejection of the classical tradition in its entirety meant the abandonment of the traditional meaning of "human", who was thought of as an individual separate from and prior to all these roles and purposes.

Thus, modern thought, rejecting the classical notion of human, tried to replace what they thought as traditional forms of morality with a kind of worldly morality and had to find a new status for it. But, according to MacIntyre, these attempts by Hume, A. Smith, Diderot, Kant, and their contemporaries did not go beyond contributing to a series of unresolved debates (Zelyüt 2001: XV). The

problem was further deepened when Kierkegaard introduced a type of choice in *Enten-Eller* (*either-or*) that cannot be rationally justified at all. In this context, moral problems have been rendered insoluble by evaluating moral judgments as a tool of individual will or as expressions of emotion. According to MacIntyre, who sees the cause of the aforementioned deadlock as emotivism, this theory "is the doctrine that all evaluative judgments and more specifically all moral judgments are nothing but expressions of preference, expressions of attitude or feeling, insofar as they are moral or evaluative in character" (MacIntyre 2007: 12).

Although emotive elements started to be seen in Hume's moral theory in the 18th century, emotivism, of which G. E Moore was the founding father, emerged as a theory on its own in the twentieth century in England. In general, three elements come to the fore in Moore's emotive moral theory in his *Principia Ethica*. (i) Propositions that state that something is "good" are intuitions. These propositions are not open to confirmatory or falsifying demonstration; no positive or negative evidence can be given about them. (ii) To call an action "true" is to say that it is an action that produces the "best" among possible alternative actions as a factual situation. (iii) Personal affections and aesthetic tastes include all the highest good, and this is considered the most fundamental truth of moral philosophy (MacIntyre 2007: 14-15). From this point of view, emotivism, which basically argues that there are no objective and impersonal moral standards, is based on the argument that every attempt to rationally ground an objective morality actually fails (MacIntyre 2007: 19).

Although it claims to be universal, emotivism, which is a theory that has emerged and developed in very unique historical conditions, is connected with a special stage of moral development or regression. Likewise, the emotive self or the modern self is the end product of a long and complex set of developments (MacIntyre 2007: 87). In the emotive self, which does not encounter any limitations on the ground on which it will stand while making a judgment,

everything is evaluated from any point of view that the individual has adopted. As a matter of fact, according to modern moral philosophers, being a moral agent⁸ depends on refraining from all the features that a person may have in all situations, and being able to make judgments about them from a completely universal and abstract point of view, detached from the particular features of the society. Therefore, anyone can be a moral agent because it is the self itself, not social roles and practices, where moral activity should be placed (MacIntyre 2007: 31-32).

With no necessary social content and identity, this democratized self can be anything, adopt any role, or adhere to any point of view. "But from this it follows that the emotivist self can have no rational history in its transitions from one state of moral commitment to another. Inner conflicts are for it necessarily *au fond* the confrontation of one contingent arbitrariness by another. It is a self with no given continuities, save those of the body which is its bearer and of the memory which to the best of its ability gathers in its past" (MacIntyre 2007: 33).

According to MacIntyre, such a conception of personality, completely detached from social formation and having no rational history of its own, has an abstract character. As a matter of fact, the emotive individual, while establishing dominance in his own field, has lost the traditional framework of social identity and the understanding of human life directed towards a specific purpose⁹ (MacIntyre 2007: 33-34).

3. MacIntyre and His Multilayered View of Virtue

According to MacIntyre, since Aristotelian teleology was banished from the moral world after the sixteenth century, the primary question for moderns has

⁸ According to the modern individualist view, the moral agent is defined as an independent person with the capacity to make choices, change their choices, and form commitments with any community through rational reflection (Christman 2002: 7).

⁹ Sandel, who thinks alike with MacIntyre in this regard, defines the subject, who can break away from his given goals as he wishes and is able to stay out of the community, as the "non-labile self" (Sandel 1984: 87).

been about moral codes and principles; whereas research, in order to understand the function and authority of moral codes, must begin from the virtues as Aristotle did (Zelyüt 2001: XVI). In this respect, MacIntyre, who utilized Aristotle's explanation of virtue and reckoned with the weaknesses of this thought, attempted to reconstruct Aristotelianism by taking into account historicity.

Since every moral understanding presupposes certain sociology,¹⁰ MacIntyre, who thinks that even within the same tradition of thought there can be different and incompatible ideas of virtue, argues in his *After Virtue* that a unifying, core concept of virtue¹¹ can be discovered by analyzing the different ideas of virtue by Homer, Sophocles, Aristotle, the New Testament, and medieval thinkers, and this discovery can be revealed together with the conceptual integrity of the tradition mentioned. Three notions play a role in the logical development of this complex, historical and multi-layered concept: practice, narrative unity, and tradition. The explanation of these three notions constitutes the three stages of the core concept in question, the next of which includes the previous one (Zelyüt 2001: XVI).

What MacIntyre meant in the first place by the concept of practice is "socially established cooperative human activity through which goods internal to that form of activity are realized in the course of trying to achieve those standards of excellence which are appropriate to, and partially definitive of, that form of activity, with the result that human powers to achieve excellence, and human conceptions of the ends and goods involved, are systematically extended" (MacIntyre 2007: 187)." MacIntyre, who gives playing football rather than hitting

¹⁰ Every moral philosophy explicitly or implicitly offers a partial conceptual analysis of the moral subject's relationship to his reasoning, motives, intentions, and actions, and in doing so often presupposes the claim that these concepts are embodied in social life (Knight 1998: 73).

¹¹ In general terms, in Homeric poems, a virtue is a quality that enables a person to fully fulfill the requirements of his well-defined social role. In Aristotle's understanding, although some virtues can only be attained by certain types of people, in general virtues are nevertheless attributed to people simply because they are human, not because of the social roles they occupy. Although the New Testament's understanding of virtue is different in content from the Aristotelian understanding, it is the same as Aristotle's in terms of logical and conceptual structure. A virtue is a quality that, if practiced, leads to human telos, as in Aristotle (MacIntyre 2007: 184-185).

the ball skillfully, architecture rather than building walls as examples for this kind of practice, also considers the creation and continuity of human communities within the classical tradition as a practice. In order to understand the concept of practice, which expresses and develops human capacities by pointing to sociality, it is necessary to explain the good that is internal to practice, the standard of superiority suitable for practice, and their relationship with virtues.

According to MacIntyre, who states that an activity devoid of inner good will not have the feature of being practical, while the good that is internal to practice can only be determined and defined by the experience of taking part in that practice; external goods are those that can be obtained through other practices (MacIntyre 2007: 188). Therefore, the person who is far from or deprived of the relevant practice cannot have knowledge and experience about the internal good. Participating in practice requires adhering to standards and rules of superiority as well as attaining the good. Because it is not possible to participate in practice without accepting the authority of changeable standards that have been formed up to that point in the specified field (Zelyüt 1997: 158). The external good, which has an individual character, is the characteristic object of competition in which there should be losers as well as winners. The internal good, on the other hand, is the product of the struggle for superiority, and its achievement is only possible if it is good for the general community of all individuals participating in the practice (MacIntyre 2007: 190).

Drawing on the good internal to practice, MacIntyre gives an initial definition of the notion of virtue, which will be developed later: "A virtue is an acquired human quality the possession and exercise of which tends to enable us to achieve those goods which are internal to practices and the lack of which effectively prevents us from achieving any such goods" (MacIntyre 2007: 191). Thus, according to MacIntyre, who defines the virtues without which practices cannot be sustained as courage, honesty, and justice, the fact that societies historically

embody their own understanding of courage, honesty, and justice does not change this fact (MacIntyre 2007: 191). This is because virtues, which are the kind of good that we determine our relations with other people with whom we share the standards and purposes that shape the practice by referring to them, have a historical dimension.

To participate in practice now is to enter into a certain relationship not only with the contemporary practitioners of that practice but also with those who have taken part in it before, especially with those whose achievements have brought the event to where it is today. However, practices that have a tradition and a history of their own do not have a single goal or goals that are fixed for all time because goals change within the respective activity's own history (MacIntyre 2007: 193-194).

On the other hand, according to MacIntyre, practices and institutions should not be confused with each other; chess, physics and medicine etc. are one of the practices; chess club, research centers, universities and hospitals are institutions. Institutions that are characteristically and necessarily related to external goods are places where money and other material goods are acquired. They are formed according to power and status, and in return, they distribute money, power, and position as rewards (MacIntyre 2007: 194). Institutions, however, are carriers of practices; no practice can last long unless supported by institutions. The ideals and creativity of practice are easily undermined by the institution's pursuit of profit. Therefore, without the virtues of justice, courage, and honesty, practices cannot resist the corrupting power of institutions (Zelyüt 1997: 159-160). Although institutions have destructive power, the creation and survival of human community forms, and therefore institutions, is possible with the implementation of a practice.

The second step in explaining MacIntyre's notion of virtue is the narrative unity of human life. In his own words; "unless there is a telos which transcends the limited goods of practices by constituting the good of a whole human life, the good

of a human life conceived as a unity, it will both be the case that a certain subversive arbitrariness will invade the moral life and that we shall be unable to specify the context of certain virtues adequately. These two considerations are reinforced by a third: that there is at least one virtue recognized by the tradition which cannot be specified at all except with reference to the wholeness of a human life-the virtue of integrity or constancy. [...] This Notion of singleness of purpose in a whole life can have no application unless that of a whole life does" (MacIntyre 2007: 203).

According to MacIntyre, every contemporary attempt to design human life as a whole and to present virtues with an adequate telos encounters two different kinds of obstacles, social and philosophical. Social barriers arise from modernity's division of human life into a number of segments, each with its own behavioral norms and styles. With this fragmentation of human life, working life has been separated from resting, private space has been separated from public space, things in common have been separated from what is personal, childhood has been separated from the old age period and each turned into a separate space. All of these resolutions have been carried out in a way that creates not the integrity but the eccentricity of each individual's life, who passes through each of these phases by thinking and feeling as he is taught. Philosophical obstacles other than social ones are caused by two different tendencies; one is the tendency that is predominantly, if not exclusively, tamed in analytical philosophy, and the other is the tendency that finds itself at home in both sociological theory and existentialism. The first is the tendency to think of the human act as atomistic and to analyze complex acts and interpersonal relations in terms of their basic components. The other is the tendency to separate the individual and the roles he plays or the roles in individual life, as in both Sartre's existentialism and Ralf Dahrendorf's sociology (MacIntyre 2007: 204).

In this direction, according to MacIntyre, since the nihilistic tendencies of modernity¹², which destroyed the idea of the unity of human life, contain a threat to the self along with morality, the solution to the moral problems of modernity should also explain how the concept of personal identity can be saved from the corrosive effects of modern life. For this reason, according to MacIntyre, who refers to a narrative notion, just as an action is made meaningful by placing it in a story, a life can be made meaningful by finding its narrative structure that gives it its meaning or importance in the story. Based on this notion, self-identity, which is a project, can be given meaning by providing a narrative unity and what is good can be discovered (Poole 1996: 127-128).

MacIntyre argues that human actions can be identified and understood by placing them in the context of a series of narrative history and says that human, as a story-telling animal in his practices and actions, is a narrator of stories desiring the truth within his own history. In this context, every person is a part of other people's stories; any single life story is an element of a nested set of stories (MacIntyre 2007: 218-219). The purpose of a person, which includes what he should do, is also related to the story or stories he accepts himself as a part of. A person who participates in society with the characters and roles attributed to him has to learn what these are in order to understand how to interpret both the reactions he receives from others and the reactions he gives to them (MacIntyre 2007: 216). Thus, the narrative self-concept means, on the one hand, to be as perceived by others in one's life from birth to death, and on the other hand, to be the subject of a history with a unique meaning that belongs only to itself and not to anyone else. To be the subject of a narrative is to be held responsible for the acts and experiences that make up a narrative life. In this respect, the person who makes his life meaningful is the person who takes responsibility for his actions and turns towards the telos, or an ultimate goal (MacIntyre 2007: 217-218).

¹² According to MacIntyre, modern individualist thought, which includes the rejection of all ideas of the common good, is the source of nihilism (Mouffe, 1993: 29).

For MacIntyre, it is the unity of the story embodied in an individual life that gives one's life unity and meaning. Accordingly, what is good for the individual goes through questioning how to define and experience this unity in the best way, that is, the quest that creates moral life with its unity. "The unity of a human life is the unity of a narrative quest. Quests sometimes fail, are frustrated, abandoned or dissipated into distractions; and human lives may in all these ways also fail. But the only criteria for success or failure in a human life as a whole are the criteria of success or failure in a narrated or to-be-narrated quest (MacIntyre 2007: 219)," so what does the quest mean?

Concerning the key concept of the 'quest', MacIntyre appeals to two important features of medieval design of it; the first of these is the idea that without a partially determined final telos design, no quest can be made. From where can this design, which requires to be humane, be formed? Such a design can be drawn from questions that will push one to strive to transcend the limited idea of virtue available through and within practices. In other words, it emerges in the search for a kind of good design that will make it possible to rank the other good according to itself, that will allow expanding the understanding of the content and purpose of the virtues, and that will make it possible to grasp the place and importance of unity and stability (perseverance) in the kind of life that is initially defined in terms of a quest for a good. The second feature is related to the nature of the quest because the medieval design of the quest is not similar to a search for something that has been fully characterized before, such as a miner's search for gold or a geologist's search for oil. The goal of the quest is finally understood in full in the course of the quest itself and is only possible in encountering and coping with the various evils, dangers, temptations, and destructions that create any quests with its phases and events. The quest is always an education about both the character of the thing sought and the self-knowledge (MacIntyre 2007: 218-219).

Thus MacIntyre gives the second-stage definition of the notion of virtue: “The virtues therefore are to be understood as those dispositions which will not only sustain practices and enable us to achieve the goods internal to practices, but which will also sustain us in the relevant kind of quest for the good, by enabling us to overcome the harms, dangers, temptations and distractions which we encounter, and which will furnish us with increasing self-knowledge and increasing knowledge of the good. The catalogue of the virtues will therefore include the virtues required to sustain the kind of households and the kind of political communities in which men and women can seek for the good together and the virtues necessary for philosophical enquiry about the character of the good. We have then arrived at a provisional conclusion about the good life for man: the good life for man is the life spent in seeking for the good life for man, and the virtues necessary for the seeking are those which will enable us to understand what more and what else the good life for man is” (MacIntyre 2007: 219). MacIntyre, who shows not only the connections of virtues with practices, but also their connection with a good life for man, defines the third stage in virtue explanation by referring to the notion of tradition.

The moral life, which is characterized by the quest for the good life, is not basically a life in which the individual alone is evaluated. This is partly because the design of the good life embodied in human life and the so-called good life change based on the circumstances. The good life for a fifth-century Athenian general is not the same for a medieval nun or a seventeenth-century farmer. This situation includes not only that different individuals live in different social environments, but also that people are carriers of a certain social identity. As MacIntyre states; “I am someone's son or daughter, someone else's cousin or uncle; I am a citizen of this or that city, a member of this or that guild or profession; I belong to this clan, that tribe, this nation. Hence what is good for me has to be the good for one who inhabits these roles. As such, I inherit from the past of my family, my city, my tribe, my nation, a variety of debts, inheritances, rightful expectations and obligations.

These constitute the given of my life, my moral starting point. This is in part what gives my life its own moral particularity” (MacIntyre 2007: 220).

According to modern individualism, which largely contradicts these ideas, the person who can easily bracket the mentioned roles is determined by his/her choices. However, according to the narrative individual understanding, an important part of the person's social roles and relationships are considered given for the purposes of personal evaluation (Kymlicka 2002: 221). In this respect, the life story of a person is always hidden in the story of the communities in which he finds his identity. A person comes into the world with a certain past; trying to cut ties with this past means damaging one's current relationships. In this respect, having a historical identity and having a social identity are always intertwined. However, despite everything, it should not be forgotten that rebellion against one's identity is always one of the possible forms of expressing one's identity (MacIntyre 2007: 221).

In addition to what is stated above, the more the communities such as family, neighbors, city and tribe, in which a person finds his/her identity through membership, unite their members within their own borders, the more they separate themselves from the members of other communities and individualize themselves (Bauman 2016: 62). According to MacIntyre, without these moral particularities, the individual would not have a starting point because the idea of escaping from these particularities and taking refuge in the realm of universal principles unique to humans is nothing but an illusion (MacIntyre 2007: 221). MacIntyre, then does not accept that lifestyles or moral and political realities can be evaluated from a position of autonomy without participating in any way in a particular way of life, culture, or tradition (Sperger 2003: 40).

In this respect, who or what a person is depends to a large extent on what he or she has inherited, namely, on the private past that now survives to some extent in him. MacIntyre explains; “I find myself part of a history and that is generally to

say, whether I like it or not, whether I recognize it or not, one of the bearers of a tradition” (MacIntyre 2007: 221). Thus, the individual's pursuit of his or her own good takes place in a context that is characteristically determined by the traditions which the individual's life is a part of and which is valid for both the good that is internal to practice and the good that is embodied in a single life. In this way, MacIntyre refers to another point where the phenomenon of being embedded in the narrative sense comes from: “the history of a practice in our time is generally and characteristically embedded in and made intelligible in terms of the larger and longer history of the tradition through which the practice in its present form was conveyed to us; the history of each of our own lives is generally and characteristically embedded in and made intelligible in terms of the larger and longer histories of a number of traditions. I have to say 'generally and characteristically' rather than 'always', for traditions decay, disintegrate and disappear. What then sustains and strengthens traditions? What weakens and destroys them?”¹³

In this case, keeping the traditions alive depends on whether the relevant virtues are implemented or not. “The virtues find their point and purpose not only in sustaining those relationships necessary if the variety of goods internal to practices are to be achieved and not only in sustaining the form of an individual life in which that individual may seek out his or her good as the good of his or her whole life, but also in sustaining those traditions which provide both practices and individual lives with their necessary historical context” (MacIntyre 2007: 223). The absence of the virtues of justice, honesty, courage, and intellectual virtues such as *phronesis* and *sophia* leads to the destruction of tradition. Recognizing this fact is also recognizing the existence of an additional virtue; the virtue of having a competent understanding of the tradition to which a person adheres or which

¹³ According to MacIntyre, tradition does not only cover the narrative of an argument; rather, it may be in conflict with other controversial retellings. This is why tradition is always in danger of falling into inconsistency (MacIntyre 1977: 461).

surrounds him. According to MacIntyre, who argues that an adequate sense of tradition manifests itself in capturing future possibilities that the past makes possible for the present, living traditions have a definite and determinable character because they perpetuate an unfinished story; as long as they have this kind of character, they face a future that draws from the past (MacIntyre 2007: 222-223).

In general, MacIntyre tries to base particularity on to being a member of the tradition arguing that there is no practical reasoning that is ahistorical and with which everyone agrees; that the self has no ahistorical essence; and that it is impossible to say what is good for human in a universal way from a standpoint outside of a tradition (Zelyüt 1997: 172).

Conclusion

Believing that contemporary societies have inherited only fragments from the past that represent some moral beliefs, and considering modern moral theories as vague efforts to unite these disjointed fragments, MacIntyre claims Aristotelian tradition can guide modern societies in restoring moral attitudes and obligations to their former integrity. According to Aristotle, morality is primarily related to the "good", localized in the polis and partly determined by the distinctive features of the polis, but it is also universal. In this context, Aristotle, who acts from the socio-cultural structure he is in and describes himself as a person who tries to be the rational voice of the best citizens of the best city-state, relates that the polis is the environment where virtues will be implemented and defined. In line with these thoughts, MacIntyre accepts the key role of the community in moral life and does not see the community as an arena where each individual pursues the design of the good life, which is his/her choice, as advocated by liberal individualism. For him, the community, with its moral particularity, is a starting point for its members. The idea of escaping from these particularities and taking refuge in the realm of universal principles unique to human beings is an illusion.

In this way, according to MacIntyre, since the nihilistic tendencies of modernity, which detach people from their social dependencies and destroy the idea of the unity of human life, contain a threat to the self along with morality, the solution to the moral problems of modernity should also explain how the concept of personal identity can be saved from the corrosive effects of modern life. MacIntyre's understanding of virtue with a purpose as such has a multi-layered and historical structure. In this context, the first definition of the concept of virtue, in which three notions, such as practice, narrative unity and tradition play a role, a virtue is a quality whose possession and practice help to achieve the good internal to the practice, but its absence prevents achieving the good. According to the definition in the second stage, virtue is the tendencies that will enable one to overcome evil, danger, temptation and destructions, and it supports us in the process of seeking the good, and equips us with an ever-increasing self-knowledge and the knowledge of the good. In accordance with the third stage, virtues have the function of ensuring the continuity of traditions that create both practices and individual lives with their necessary historical contexts.

For this reason, according to MacIntyre, who refers to a narrative notion in virtue ethics, just as an action is made meaningful by placing it in a story, a life can be made meaningful by finding its narrative structure that gives it its meaning or importance in the story. In this context, the human being, who is thought of as a story-telling animal in his practices and actions, is a narrator of stories desiring the truth in his own history. Within the scope of this notion, self-identity, which is a project, is given meaning by providing a narrative unity, and this is the same as the discovery of the good. The moral life, which is characterized by the quest for the good life, is not basically a life in which the individual is evaluated alone. Since human is born into a world with a certain past, he has both a social and historical identity. In this respect, one's quest for the good life is hidden in the stories of the communities in which he finds his identity.

BIBLIOGRAPHY

- Aristotle (1915). *Magna Moralia Ethica Eudemia* (trans. W. D. Ross, M. A.). Oxford: At the Clarendon Press.
- Aristotle (2009). *The Nicomachean Ethics* (trans. David Ross). Oxford: Oxford University Press.
- Bauman, Z. (2016). *Postmodern Etik* (çev. Alev Türker). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bernstein, J. R. (1983). *Beyond Objectivism And Relativism: Science, Hermeneutics, And Praxis*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Behhabib, S. (2007). *Situating the Self Gender, Community and Postmodernism in Contemporary Ethics*. Cambridge: Polity Press.
- Sperger, C. M. (2003). Ahlak Felsefesi, *Siyaset Felsefesi Sözlüğü* (yay. haz. P. Raynaud, S. Rials, ss. 30-41). (çev. İ. Yerguz). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Christman, J. (2002). *Social and Political Philosophy: A Contemporary Introduction*. London and New York: Routledge.
- West, D. (1997). *An Introduction to Continental Philosophy*. Cambridge: Polity Press.
- Knight, K. (1998). *The MacIntyre Reader*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Kymlicka, W. (2002). *Contemporary Political Philosophy An Introduction*. New York: Oxford University Press.
- MacIntyre, A. (2007). *After Virtue*. United States: University of Notre Dame Press.
- MacIntyre, A. (1998). *A Short History Of Ethics*. London: Routledge.
- MacIntyre, A. (1977). Epistemological Crises, Dramatic Narrative and the Philosophy of Science. *Monist*, 60, 453-472.
- Mouffe, C. (1993). *The Return of the Political*. London & New York: Verso.
- Poole, R. (1996). *Morality And Modernity*. London & New York: Routledge.
- Ross, D. (1995). *Aristotle*. London and New York: Routledge.
- Sandel, M. J. (1984). The Procedural Republic and the Unencumbered Self. *Political Theory*, 12 (1), 81-96.
- Zelyüt, S. H. (1997). *İki Adalet Arasında Liberal ve Komunitaryan Düşüncelerin Çatışma Alanı*. Ankara: Vadi Yayınları.

Zelyüt, S. H. (2001). Sunuş: Alasdair MacIntyre. *Ethik'in Kısa Tarihi* (çev. H. Hünler & S. Zelyüt Hünler). İstanbul: Paradigma Yayıncılık.



Makale Geliş | Received: 02.06.2022
Makale Kabul | Accepted: 06.06.2022
Yayın Tarihi | Publication Date: 30.09.2022
DOI: 10.20981/kaygi.1125355

Ceylan Pınar GENÇ

Dr. Öğretim Üyesi | Assist. Prof. Dr.
İstanbul Aydın Üniversitesi, Mimarlık ve Tasarım Fakültesi, İstanbul, TR
İstanbul Aydın University, Faculty of Architecture and Design, İstanbul, TR
ORCID: 0000-0002-9332-1342
ceylanpinar@hotmail.com

Modern Sanatın Doğuşu: Flaneur Figürü ve Aktör-Ressam Manet

Öz: Her devrim gibi Sanayi Devrimi'nin de üretim ve ekonomik ilişkilere olan etkisi, sosyal ve toplumsal alanda önemli değişimleri beraberinde getirmiş; ortak yaşamın paylaşıldığı kent anlayışının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu erken dönem modern, yeni kent yaşamındaki gelişmeler insanların duygu ve düşüncelerini etkileyerek kentli insan algısının oluşmasını sağlamış ve şehirli insan profillerini yaratmıştır. İlk olarak Charles Baudelaire'in 'Modern Hayatın Ressamı' kitabında karşılaşılan kentli insan profillerinden 'Flaneur' de bunlardan biridir. Baudelaire'e göre Flaneur, modern kentin en ücra köşelerini dahi dolaşan, kalabalıklardan ve kentin kaosundan faydalanarak gizlenen/peçelenen, kalabalıkların gizlediği kent insanıyla empati kuran, onların kılığına bürünen, taklit eden fakat kendi benliğinin aralarında erimesine izin vermeyen bir modern kent kahramanıdır. Flaneur haber arayan, haberi bulmak için dolaşan bir gazetecinin görevi gibi değil de kent ile bütünleşen, dokusuna karışan bir seyyah, bir aylaktır. Hayatını bir kent seyyahı, flaneur olarak sürdüren Manet, Paris sokaklarındaki modern değişiklikleri ve sakinlerinin hayatlarını kaydetti. Manet'in büründüğü flaneur figüründe, ressamlığın aslında bir aktörlük oluşunda keşfederek mümkün olabilmiş görünmektedir. Manet'in modern sanatın babası oluşuna dair yerleşik sarsılmaz yargının anlamı da budur. Bu durum neden 20. yüzyıl estetiğinin öncesinden bu kadar sert bir ayrımla farklılaştığını da açıklar. Sanatçılar artık sonuç yapıta değil, giderek artan bir tarzda yaratıcı fiile odaklanmaya başlamışlardır.

Anahtar Kelimeler: Flaneur, Charles Baudelaire, Manet, Empresyonizm, Paris, Haussmann, Modern Sanat.

The Birth of Modern Art: Flaneur and Actor-Painter Manet

Abstract: Like every revolution, the effect of the Industrial Revolution on production and economic relations brought about important changes in the social and social field; has led to the emergence of the city concept where common life is shared. The developments in this early period of modern, new urban life affected people's feelings and thoughts, created the perception of urban people and created urban people profiles. One of these is the 'Flaneur', an urban human profile first

encountered in Charles Baudelaire's book 'The Painter of Modern Life'. According to Baudelaire, Flaneur is a modern urban hero who wanders even the farthest corners of the modern city, hides/veils by taking advantage of the crowds and the chaos of the city, empathizes with the urban people concealed by the crowds, disguises them, imitates them, but does not allow his own self to melt among them. Flaneur is a traveler, a wanderer who integrates with the city and blends into its fabric, rather than the task of a journalist looking for news and wandering around to find it. Continuing his life as a city traveler, flaneur, Manet recorded the modern changes in the streets of Paris and the lives of its inhabitants. It seems to have been possible by discovering that painting is actually an actor, in the figure of the flaneur that Manet takes on. This is the meaning of the established unshakable judgment that Manet is the father of modern art. This also explains why the 20th century aesthetics differed from its predecessor with such a sharp distinction. Artists are no longer focusing on the final work, but increasingly on the creative act.

Keywords: Flaneur, Charles Baudelaire, Manet, Impressionism, Paris, Haussmann, Modern Art.

1. Paris'in Dönüşümü

III. Napolyon, Belediye Başkanlığı'na 1853 senesinde, kendini daha önce özellikle Bordeaux Valiliği makamında kanıtlamış ve ismi ileride Paris'in dönüşümünün sembolü haline gelecek olan bir yönetici atar. Haussmann, imparatorun kendisine devrettiği bu misyonu, on beş yıllık bir çalışma süresi içerisinde gerçekleştirir. Misyonu, kargaşa içindeki başkenti şık ve düzenli bir metropole dönüştürülme. Paris'te onlarca şantiye açılmıştır. Binlerce bina yıkılmakta, kenarlarından burjuvaların binalarının yükseldikleri geniş bulvar açılmakta, valilik binaları, tiyatrolar, kiliseler, parklar inşa edilmekte, su ve gaz şebekeleri yerleştirilmekteydi. Bazıları onu işçilerle, fakirleri şehirden kovmakla suçlarlar. Fakat Haussmanncılık, Fransa'nın diğer şehirlerine de yayılarak bir ekol haline gelmiştir.

19. yüzyıl ortalarında, Paris'in şehir merkezi Ortaçağ'daki halinin neredeyse aynısıydı: sokaklar dardı, aydınlatma yetersizdi ve önemli bir kirlilik sorunu vardı. Bugün Paris 3. Bölgesi'nin kapsadığı alanda bulunan semtlerde 2 metrekare başına 1 kişinin yaşadığı, bu sayının, Champs-Élysées gibi yeni gelişen semtlerde 186 metrekare başına 1 kişi olduğu belirtilmektedir (Moncan 2019: 21).

1832 yılındaki büyük kolera salgınının ardından yayılan nüfus, mal, hava ve su akışlarını kolaylaştıran bir şehir planlaması oluşturmak isteyen Haussmann, “Büyüyen, Güzelleşen ve Temizlenen Paris” kampanya sloganıyla projelerine başladı. Bu amaçla kalabalık ve sağlıksız Ortaçağ mahallelerinin yıkılması, bunlar yerine geniş caddelerin açılması; parklar ve geniş meydanlar yaratılması; kent çevresindeki banliyö semtlerinin kente ulaşımının sağlanması; yeni kanalizasyon, çeşme ve su yollarının yapımı gibi projeler oluşturulmuştur.

Politik olan bir başka amaç ise, Paris'te sık görülen olası halk ayaklanmalarını önlemektir. Kolluk kuvvetlerinin dar sokaklara kurulan barikatlar nedeniyle ayaklanmalara müdahale zorluğu yaşaması, Paris'in geniş caddeli şehir planlamasının bir nedeni olarak gösterilmektedir. Haussmann projeleriyle Paris'in eski merkezinin yıkılarak yeniden düzenlenmesi, yeni mahallelere dağılan işçi sınıfının örgütlenmesini zorlaştırmıştır.



Hausmann renovasyonunu gösteren empresyonist resim: Gustave Caillebotte, “Paris caddesi, yağmurlu gün”, 1877

2. Kültürel Değişim ve Sanat: Flaneur Figürü

Her devrim gibi Sanayi Devrimi'nin de üretim ve ekonomik ilişkilere olan etkisi, sosyal ve toplumsal alanda önemli değişimleri beraberinde getirmiş; ortak yaşamın paylaşıldığı kent anlayışının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu erken dönem modern, yeni kent yaşamındaki gelişmeler insanların duygu ve düşüncelerini etkileyerek kentli insan algısının oluşmasını sağlamış ve şehirli insan profillerini yaratmıştır. İlk olarak Charles Baudelaire'in 'Modern Hayatın Ressamı' kitabında karşılaşılan kentli insan profillerinden 'Flaneur' de bunlardan biridir. Ahmet Cemal'in Walter Benjamin'in 'Pasajlar' kitabındaki çevirisinde "Fransızca'da 'avare gezinen' anlamını taşıyan sözcük, Benjamin'de temel kavram niteliğindedir ve yaya dolaşırken, aynı zamanda çevre izlenimleriyle düşünce üreten kişi anlamında kullanılmıştır" (Benjamin 2012: 92). Bu bakımdan Flaneur'ü avareden ayıran en belirleyici özellik "[...] çevresini izlemek, gözlemlemektir. Ama bu gözleyiş boş bir bakınma değildir, flaneur gezip bakınırken düşünür, düşünce üretir. [...] Onu avareden ayıran da bu, sahip olduğu boş vakti düşünerek değerlendirme eğilimidir" (Doğan 2007: 103).

Baudelaire'e göre Flaneur, modern kentin en ücra köşelerini dahi dolaşan, kalabalıklardan ve kentin kaosundan faydalanarak gizlenen/peçelenen, kalabalıkların gizlediği kent insanıyla empati kuran, onların kılığına bürünen, taklit eden fakat kendi benliğinin aralarında erimesine izin vermeyen bir modern kent kahramanıdır. Flaneur haber arayan, haberi bulmak için dolaşan bir gazetecinin görevi gibi değil de kent ile bütünleşen, dokusuna karışan bir seyyah, bir aylaktır (bkz. Demirkıran 2017).

Nasıl ki kuş havada, balık suda yaşarsa o da kalabalıklarda var olur. Aşkı, işi, gücü kalabalıklardır. Kusursuz Flaneur için, tutkulu gözlemci için, ahalinin tam orta yerini, hareketin gel git noktasını, gelip geçici ile sonsuzun arasını mesken tutmak müthiş bir keyiftir. Evden uzak kalmak ama her yerde evinde hissetmek; dünyanın merkezinde olmak, dünyayı gözlemlemek ama dünyadan saklı kalmak.



Paul Gavarni, Le Flaneur, 1842

En ücra köşelerine kadar metropolü arşınlar ve modern hayatın bütün görünümelerini müthiş bir aşkla gözlemler, ayıklar ve hafızasının arşivine kaydeder. Kalabalıklarda barınır, kalabalıklarda nefes alıp verir, kalabalıklarda mest olur. Tebdil-i kıyafet gezer. Kimse onu fark etmez; o ise herkesi fark eder. İnsan sarrafıdır. Modern hayatın kahramanlarını o seçer. [...] Bedenini arayan gezgin ruh misali, istediği zaman istediği kişiye geçiverir. [...] Flaneur kılıktan kılığa girerken onlarda erimez, aksine her defasında bireyselliği yeniden pekiştirir. Bir dedektif gibidir; kalabalıkların peçelediği izleri sürer” (Baudelaire 2013: 33).

Flaneur’ün tüketim toplumunun gözlemcisi olarak ortaya çıktı söylenebilir. Çevresinde olup bitenleri eleştirel bir gözle takip eden, sadece kendine ait bir iç dünya kuran kişilerdi flaneur’ler. Bir nevi arşivcilerdi. Bazıları, gözlemlerini yazıyla, resimle ve diğer sanat dallarıyla belgeliyordu. Özellikle empresyonizm (izlenimcilik) akımında yer alan ressamalarda bunun sonuçlarını başlı başına bir akım ve ilk modern sanat akımı olarak gözlemleyebiliriz. Örneğin; Edgar Degas, Édouard Manet, Claude Monet, Pierre-August Renoir ve Henri de Toulouse-Lautrec, Gustave Caillebotte; kimi kent yaşantısını konu alarak kimi de doğrudan açık havada çalışmayı seçerek atölyeyi tüm bir dünya hâline getirmişlerdir.

3. Manet: Aktör-Ressam

Şair Charles Baudelaire ve sanatçı Gustave Courbet ile arkadaş olan Manet, sanatın, tarihi veya mitolojiyi değil, modern yaşamı temsil etmesi gerektiğine inanan diğer ilerici düşünürler arasında hareket etti.



Kırda Piknik (Le Dejeuner sur l'Herbe), 1863

Kırda Piknik (Le Dejeuner sur l'Herbe, 1863) birkaç nedenden dolayı en çok eleştiriyi aldı. Rönesans imaları izleyicilere bir anlam ifade etmiyordu, ancak anladıkları şey, tuvalden onlara bakan bir kadının utanmaz ve gerçekçi bir şekilde

işlenmiş çıplaklığıydı. Eleştiriler, resmin "kaba", "alçakgönüllü" ve "sanatsız" olduğu yorumlarını içeriyordu. Karşımızda duran artık bir arzu nesnesi olarak eril bakışa verilmiş, sunulmuş erotik özelliğinde estetize edilmiş edilgin bir kadın bedeni değil, kendisini seyredene bakan bir bakışın sahibi etkin bir birinci tekil şahıs bilinci olarak başka bir öznedir. Bu anlamda Manet bakış ve resimsel mekân arasında söz konusu karşılıklı etkileşimi olgusallıkla iç içe geçirerek resimsel mekânı Rönesans perspektifinin sahnesinde söz konusu kompozisyon kurgusunun ötesinde yaratıcılığın imkânlarına açmış oluyordu. Söz konusu olan artık bize bakan resimlerdir. Modeli Victorine Meurent'ün daha sonra Fransız Ressamlar Topluluğuna kabul edilerek ressam olarak eserlerini geleneksel Salon dahil çeşitli sergilerde sergilemesi, "Kırda Piknik" resminin bakış/espas diyalektiğinin olgusal gerçekliğe dönüşmesi olarak görülebilir: Model olarak resmedilen, ressam olarak resmedene dönüşür.

Yine aynı modelin yer aldığı Olympia'yı (1863) ürettiğinde tartışmalar devam etti. Manet, modeli Meurent'ün tüm vücudunu dünyanın görmesi için boyarken, gerçeği onun yüzünde gördüğünü iddia etti. Bu, 1865 Salonunda, bakıldığında Paris halkı için çok çatışmacı ve kabul edilemez olduğunu kanıtladı. Yakın arkadaşı Baudelaire'e şöyle yazdı: "Üzerime hakaret yağdırıyorlar, hiç böyle bir dansa yönlendirilmedim." Manet geleneksel estetik anlayışı yıkarak burjuvazinin ikiyüzlü kültürünü ifşa etmekle sanatta gerçekçiliğe oldukça farklı yaklaşabileceğini gösterdi.

Manet, Rue des Batignolles'de yaşadı. Café Guerbois'de Henri Fantin-Latour, Edgar Degas, Emile Zola, Nadar, Camille Pissarro, Paul Cézanne ve Claude Monet, Pierre-Auguste Renoir ve Alfred Sisley ile bir araya gelirlerdi. Zola'nın "Baignolles Grubu" olarak adlandırdığı kişilerin toplantıları kişiliklerin, tavırların ve sınıfların bir karışımıydı; hepsi yeni sanatsal tarzlarının ilkelerini oluşturmak için bağımsız fikirli, avangard sanatçılar olarak bir araya geldi.

1866 Salonu, *The Fifer* (1866) ve *The Tragic Actor* (1866) adlı eserlerini reddetti. Buna karşılık, Manet kendi stüdyosunda halka açık bir sergi açtı. Bu avangard hareketi desteklemek için Zola, *L'Evenement*'ta Manet hakkında bir makale yazdı. Ertesi yıl Manet, Paris Exposition Universelle'den çıkarıldı ve Salon'a hiçbir şey göndermemeye karar verdi ve bunun yerine Courbet'nin sergisinin dışında çalışmalarını sergilemek için bir çadır kurdu ve burada yine ciddi bir şekilde eleştirildi. Manet, 1875'te daha hafif bir palet ve Monet'in İzlenimciliğinin etkisini gösteren *Argenteuil* (1874) sunumuyla Salon'u bir kez daha kızdırdı. *Argenteuil* ile birlikte Manet, Salon'a, grubun 1874'teki ufuk açıcı sergisine katılmamış olanlar için tasarlanan, ortaya çıkan tarzın bir manifestosu olan bir şey gönderdi. 1876'da Salon onun birkaç eserini reddetti, bu yüzden Manet kendi stüdyosunda 4.000'den fazla ziyaretçiyi çeken başka bir sergiye ev sahipliği yaparak karşılık verdi. Ve basında pek çok kişi Salon'un reddinin haksız olduğunu iddia ederken, dışlanmaya devam etti. Hayatını bir kent seyyahı, flaneur olarak sürdüren Manet, Paris sokaklarındaki modern değişiklikleri ve sakinlerinin hayatlarını kaydetti. Kafe konserleri bu değişikliklerin büyük bir simgesiydi- farklı toplum düzeylerinden kadın ve erkeklerin kaynaşabildiği, arkadaşlığın, içkinin ve eğlencenin tadını çıkarabildiği yerlerdi. En sevdiği kafe konserinde en çok övülen eserlerinden biri olan *Folies-Bergère*'deki *A Bar*'ı (1881-82) yarattı.

Empresyonistler için dışarı çıkmak ve açık havada resim yapmaktan daha büyük bir provokasyon yoktu. Yetenekli bir ressamın veya heykeltıraşın kendisini içinde bulacağı eşsiz konumu tanıyan Baudelaire, yaşadıkları çağı belgelemenin yaşayan sanatçıların yükümlülüğü olduğuna inanıyordu (Gompertz 2015: 40). Baudelaire, sanatçıları modern yaşamın içinde geçici ebedi olanı bulmaya çağırıyordu ve sanatın asıl amacınında bu olduğunu düşünüyordu. Şimdi ve bu anda olanın içerisinde evrenseli yakalamak ve bunu yapmak içinde kentsel yaşama kendisini “gömmesi, izlemesi, düşünmesi, hissetmesi ve nihayetinde de kaydetmesiydi” (Gompertz 2015: 41).

Bu sanatsal düşüncenin Manet'ye geleneksel akademik olana karşı koyma cesaretini verdiğini söyleyebiliriz. Modern Sanatın hikayesinden süzülüp gelen bu düşünce Manet'den sonra olacak olanların da bir habercisi olma niteliğindedir. Gerçi ilginç bir biçimde Le Figaro'daki makalelerinde Baudelaire uzun uzun modern hayatın ressamı olarak gördüğü kimse aslında bir muhabir olan, hiçbir akademik eğitim almamış sulu boya ressamı ve dergi illüstratörü Constantin Guys'di ancak yine de Manet bizzat bunun bilincinde olarak ilk ve belki de en büyük flaneur'dür. Manet tıpkı bir aktör gibi Baudelaire'nin flaneur'le tarif ettiği role bürünür. Buradan hareketle tiyatro bağlamında mimesis kavramının rol ve oyunculuk içindeki yerine bakacak olursak; bir oyuncu oynayacağı rol için doğrudan zihin ve beden bütünlüğü içinde tümüyle kendisini malzeme olarak alır. Böylece de oynayacağı karaktere kendi bedeninde hayat vermek suretiyle, bir başkasını kendisinden vücuda getirir. İşte o anda aktörü rolünden ibaret görürüz; çünkü artık karşımızda bir aktör değil doğrudan oynamakta olduğu rolün durduğunu anlarız (Haşlakoğlu 2020: 31).

4. Sonuç ve Değerlendirme

Manet'nin Flaneur kişiliğini giyinmesi, tıpkı aktörün rolüne benzetilebilir. Manet'nin mimetik 'organon'u (araç; alet) hem ressamdaki gibi dışsal bir malzeme hem de aktördeki gibi bilinç ve beden olarak kendisidir. İlginç bir biçimde tüm betimlemelerinde aslında aktörü ortaya koymalarına rağmen ne Baudelaire ne sonra Benjamin doğrudan flaneur'ü bir aktör olarak tanımlamadılar. Oysa Baudelaire'nin tebdil kıyafet gezen prensi de Benjamin'in iç ve dışın sınırında pasajlarda gezinen kent seyyahı da aslında içinde bulunduğu sahneyi dışından kuşatan bilinciyle bütünsel mimetik etkinliği içindeki aktörün porteleridir. Bu aynı zamanda kent ve sanat ilişkisini kültürel olanın ötesine taşıyan bir bakış açısını da bize sunabilir; bizatihi kentin sanatın sahnesi hâline gelmesi. 20 yüzyılda önce Fovizm sonra da özellikle Kübizm'le sanatta başlayan devrimsel yaklaşımların, Rönesans'ın perspektifle sabitlenmiş değişmez sahnesini yerle bir ederek sanatı

her defasında yeni bir sahne kurmaya dönüştürmüş olmaları, esin ve kökenini Manet'in büründüğü flaneur figüründe, ressamlığın aslında bir aktörlük oluşunda keşfederek mümkün olabilmiş görünmektedir. İttifakla Manet'in modern sanatın babası oluşuna dair yerleşik sarsılmaz yargının anlamı da budur. Bu durum neden 20. yüzyıl estetiğinin öncesinden bu kadar sert bir ayrımla farklılaştığını da açıklar. Sanatçılar artık sonuç yapıta değil, giderek artan bir tarzda yaratıcı fiile odaklanmaya başlamışlardır.

The Birth of Modern Art: Flaneur and Actor-Painter Manet

Summary

Ceylan PINAR GENÇ

Assist. Prof. Dr.

İstanbul Aydın University, Faculty of Architecture and Design, İstanbul, TR

ORCID: 0000-0002-9332-1342

ceylanpinar@hotmail.com

Napoléon III commissioned Georges-Eugène Haussmann to do a city planning to help with the spreading population after the cholera epidemic and the inflow of goods, air and water. Haussmann, who started his projects with the slogan “Paris that Grows, Flourishes and Cleanses”, aimed for the demolition of over-populated medieval districts and replacing them with boulevards, creation of parks and squares, transportation between the suburbs and the city, creation of new sewers, fountains and waterways and further similar projects. Like every revolution, the effect of the Industrial Revolution on production and economic relations brought important changes in society and social spaces and has led to the emergence of a city concept where common life is shared. The progresses made during this early period of modern and new urban life affected people’s feelings and thoughts thus created a perception about urban profiles and helped the creation of urban people. The “flâneur”, one of the very first urban profiles, is encountered in Charles Baudelaire’s “The Painter of Modern Life” book. According to Baudelaire, “flâneur” is a modern urban hero who wanders even the farthest corners of the modern city, hides/veils by taking advantage of the crowds and the chaos of the city, empathizes with the urban people concealed by the crowds, disguises them, imitates them, but does not allow his own self to melt among them. Flâneur is a news-seeker but his search for news is not like the task of a journalist. He is a wanderer who integrates with the city and blends into its fabric. Continuing his life as a city traveler, flâneur, Édouard Manet recorded the modern changes in the streets of Paris and the lives of its inhabitants. Manet came to the understanding that being a painter is actually being an actor whist he disguised himself in the role of flaneur. This is the meaning of the established judgment that Manet is the father of modern art. This situation explains why the aesthetic of 20th century is this harshly distinct from the aesthetic of the previous centuries. Artists are no longer focusing on the final work, but increasingly on the creative act.

There was nothing more provocative for impressionists to go out and paint in the open air. Baudelaire, who recognizes the unique position in which a talented painter or a sculptor will find themselves believed that it was the obligation of living

artists to document the era in which they lived (Gompertz 2015: 40). He urged artists to find the temporary eternity in modern life, and he thought that this was the main purpose of art. In order to capture the universal in now and present time he had to “bury, watch, think, feel and eventually record” the urban life (Gompertz 2015: 40).

We can say that this artistic belief gave Manet the courage to oppose to the traditional academic. This idea, which oozed through the story of Modern Art, is also a precursor of what will happen after Manet.¹ Interestingly, though, in his articles in *Le Figaro*, the person Baudelaire long regarded as the painter of modern life was actually a reporter, watercolor painter and magazine illustrator Constantin Guys, who had no academic training.² However, Manet was perhaps the first and the greatest flâneur who was conscious of the title he embodied. Just like an actor, Manet takes on the role that Baudelaire describes with the flâneur. From this point of view, if we look at the place of the concept of mimesis in the context of theater in role and acting; an actor takes himself completely as a material for the role he will play, directly with the unity of mind and body. Thus, by giving life to the character he will play in his own body, he brings in another person to exist within his own body. At that moment, we see the actor nothing more than the role he’s playing; because from now on the person standing in front of us is no longer an actor, he’s the role himself (Haşlakoğlu 2020: 31).

Manet embodying the flâneur persona can be compared to the role of an actor. Manet's mimetic 'organon' (tool; instrument) is both an external material as in the painter and consciousness and body itself as in the actor. Interestingly, neither Baudelaire nor later Benjamin did not directly describe the flaneur as an actor, although in all their descriptions they actually present the actor. However, Baudelaire's prince wearing disguise and Benjamin's city traveler wandering around the passages on the border of interior and exterior are actually portraits of the actor in holistic mimetic activity with the consciousness surrounding the scene he is in from outside. This can also offer us a perspective that takes the relationship between city and art beyond the cultural one; the city itself becoming the stage of art. The revolutionary approaches that started in art in the 20th century, first with Fauvism and then especially with Cubism, destroyed the fixed stage of the Renaissance with perspective and transformed art into setting up a new stage each time. This approach drew inspiration and its origin in the role of the flâneur that Manet takes on, and the fact that being a painter is actually being an actor. This is the reason behind the established judgment that Manet is the father of modern art. This also explains why 20th century aesthetics differed from its predecessor with such a stern distinction. Artists are no longer focusing on the final work, but increasingly on the creative process.

¹ In this context, Pablo Picasso and Marcel Duchamp can also be regarded as a flaneur.

² Or he was the painter of modern art just like how he saw himself.

KAYNAKÇA | REFERENCES

Baudelaire, C. (2013). *Modern Hayatın Ressamı* (çev. A. Berktaş). İstanbul: İletişim Yayınları.

Benjamin, W. (2012). *Pasajlar* (çev. A. Cemal). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Demirkıran, Y. (2017). 19. Yüzyıl Erken Modern Kent Karakteri Olarak Charles Baudelaire'in Flaneur Kavramı'nın Yeni Medya'daki İzdüşümü. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 20, 105-121. DOI: <https://doi.org/10.18603/sanatvetasarim.370735>.

Doğan, T. (2007). Walter Benjamin'de ve Yusuf Atılgan'da Flaneur İmgesi Üzerine Bir Deneme. *Cogito*, 52, 101-122.

Gompertz, W. (2015). *Pardon Neye Bakmıştınız?* (çev. S. Evren). İstanbul: YKY.

Haşlakoğlu, O. (2020). *Sanat Felsefesi ve Estetik Yazıları*. İstanbul: Sentez Yayıncılık.

Moncan, Patrice de (2019). *Le Paris d'Hausmann, Mécène*.



Makale Geliş | Received: 04.02.2022
Makale Kabul | Accepted: 15.07.2022
Yayın Tarihi | Publication Date: 30.09.2022
DOI: 10.20981/kaygi.1068464

Yasemin ÖNER

Doktora Öğrencisi | Phd. Candidate
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri A.B.D, Samsun, TR
Ondokuz Mayıs University, Institute of Social Sciences, Department of Philosophy and Religion, Samsun, TR
ORCID: 0000-0001-7247-0093,
yaseminoner@gmail.com

Hasan ATSIZ

Dr. Öğretim Üyesi, | Assist. Prof. Dr
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe Tarihi A.B.D, Samsun, TR
Ondokuz Mayıs University, Faculty of Divinity, Department of History of Philosophy, Samsun, TR
ORCID: 0000-0002-5932-1314,
hasan.atsiz@omu.edu.tr

Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Mekân Bağlamında Analizi: Feminist Yaklaşımlar ve Özen Etiği Perspektifi¹

Öz: Bu makale, kadınların toplumsal cinsiyet normlarının tarihsel koşullarıyla sınırlandırılmasına karşı ciddi bir literatüre sahip feminist çalışmalarda, kadın ve ev mekânı arasında kurulan bağı incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sınırları çerçevesinde, kadınların özel alan pratiklerinin ayrı bir değer ve kültür oluşturduğu iddiasına sahip feminist özen etiği perspektifi ve onun bir kritiğine yer verilmiştir. Öncelikle feminist perspektifin ev ve ev işlerine bakışına değinilmiştir. Özel alanın, kadınları ikincil kılan bir cinsel farklılığının kurulmasında ön plana çıkarıldığı görülmüştür. İkinci olarak özen etiği yaklaşımın kadınların toplumsal cinsiyet rollerine atfettiği bakım (care) kavramına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Son olarak Carol Gilligan'ın özen etiği yaklaşımını, homojen bir kadınlık ve erkeklik varsayma riski açısından sorunsallaştıran Joan Tronto'nun açtığı bazı sorular incelenmiştir. Kadın ve erkek psişelerinin farklı işleyişini, kadınların bilme yapıları ve ahlaki muhakemelerinin farklılığını annelik ve ev deneyimi ile ilişkilendiren özen etiği yaklaşımı; kadınları, "ilişkisellik" temelinde anlamaya/anlamlandırmaya çalışmaktadır. Buna göre, kadın-erkek farklılığının kabul edilerek bazı problemlerin aşılabileceğine dair umut taşıyan; ilişkisellik, bağlantılılık, görecelik ve çok anlamlılığın önemini hatırlatan feminist özen etiğinin alternatif bakış

¹ Bu konu "Özen Etiği Bağlamında Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Anlamı Üzerine Bir Analiz" başlığı ile 04-05 Kasım 2021 tarihinde Ondokuz Mayıs Üniversitesi Kadın ve Toplum Uygulama ve Araştırmaları Merkezi tarafından düzenlenen Uluslararası Kadın ve Aile Sempozyumu'nda sunulmuştur. Tam metnin elektronik veya matbuu basımı ve yayını yapılmamıştır.

açısı hem etik hem de feminist çerçeveyi yeniden yorumlamaya imkân tanımaktadır. Yine de bu yaklaşım, ön planda tuttuğu ve değer verdiği bakım kavramı hakkında, kadınların bireysel özerkliğinin gerçekleşmesine engel olabileceği eleştirisiyle başa çıkmak durumundadır. Ayrıca özenin bir cinsel farklılık teması olarak sunulmasındaki ısrar, güçlü bir etik teori kurma ve politik eylemi yönlendirmede yetersizlikle eleştirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ev mekânı, Toplumsal cinsiyet, Özen etiği, Carol Gilligan, Joan Tronto.

Analysis of Gender Roles in The Context of Space: Feminist Approaches and Ethics of Care Perspective

Abstract: This article aimed to examine the bond between women and home space in feminist studies, which have a serious literature against the limitation of women's gender norms with their historical conditions. Within the framework of the study, the perspective of feminist care ethic, which claims that women's private sphere practices create a separate value and culture, and a critique of it are included. First of all, the feminist perspective's view of house and housework is mentioned. It has been seen that the private sphere is brought to the fore in establishing a sexual difference that makes women subordinate. Secondly, the views of the approach called care ethics on the concept of care, which women ascribe to their gender roles, are included. Finally, some questions opened by Joan Tronto, who problematized Carol Gilligan's approach to the ethics of care in terms of the risk of assuming a homogeneous femininity and masculinity, were examined. The care ethic approach, which relates the different functioning of the male and female psyches, the differences in women's cognitive structures and moral reasoning, with the experience of motherhood and home; It tries to understand/make sense of women on the basis of "relationship". Accordingly, there is hope that some problems can be overcome by accepting the difference between men and women; The alternative perspective of feminist care ethics, which reminds the importance of relationality, connectedness, relativity and polysemy, allows to reinterpret both the ethical and feminist framework. However, this approach still has to deal with the criticism of the concept of care, which it prioritizes and values, that it may hinder the realization of women's individual autonomy. Insisting on presenting care as a theme of sexual difference has also been criticized for being insufficient to construct a strong ethical theory and guide political action.

Keywords: Home space, Gender, Ethics of care, Carol Gilligan, Joan Tronto.

Giriş

“Toplumsal cinsiyetin toplumsal olarak belirlenmesinin tanınması, cinsiyet farklılığının reddi anlamına gelmemelidir.”

Alain Touraine

Geleneksel bakış açısı, erkeği kamusal alana ait olarak görürken kadını daha çok mahrem sayılan özel alan yani ev ile özdeşleştirmektedir. Kadının “doğası gereği” ve “kendi rızası” ile ev içinde ona biçilen rollere uyararak yaşaması, ataerkil olarak adlandırılan kavrayışın temel beklentisidir. Bu beklentinin ötesine geçme çabaları ahlaki açıdan sorgulanmaya açık bırakılmıştır. Fakat erkeklik ve kadınlık rollerinin belirlendiği kamusal-özel alan ayırımına karşı çıkan feministler bu ilişkinin yeniden tanımlanması gerektiği üzerinde ısrarcıdır. Bu bağlamda geleneksel rol dağılımının, kadınları toplumda ikincil hale getirdiği ve cinsiyetçi roller ile sınırlandırılmanın, kadın öznelliğinin ya da özerkliğinin gelişmesine engel olduğu dile getirilmiştir.

Kadınların ev odaklı yaşamlarının onları ikincilleştirdiğini savunan feminist yaklaşımlara göre, kadınlarla erkekler arasındaki farkın yaratıldığı mekân olarak ev, kadının emeğinin hapsediği yerdir. Kadınların tarih boyu özel alana ait görülerek siyasal ve kamusal iktidarın dışında tutuldukları, ev içi emeklerinin de görünür olmadığı yoğun bir şekilde dile getirilmiştir. Bu açıdan özel ve kamusal alanda çoğu toplumda kadınlarla erkekler arasında var olan zıtlığın sürekli tekrar eden psikolojik, kültürel ve toplumsal nedenleri üzerine yapılan çalışmalar hem sosyal bilimlerin “anlama” çabasının örnekleri, hem de politik alanın dönüştürülmesine katkı sağlayan verimli kaynaklar olmuştur (Michelle 1974; Lamphere 1993).

Fakat adalet ve cinsiyetler arası eşitlik için yapılan mücadeleler toplumdan topluma değişen zamanlarda ve boyutlarda sürerken, feministler arasında kadınların eşitliğinin mi yoksa farklılığının mı vurgulanması gerektiği konusunda tam bir fikir birliği olduğu söylenemez. Belki de A. Touraine’nin vurguladığı gibi, *“kadınların erkeklerle özdeşleştirilmesine varan evrensellik; somut, yaşanmış ve*

eşitlik mücadelelerinin temelinde yer alan bir farklılık bilincini tatmin edemez.” (Touraine 2007: 47).

Feminist teori, kamusal alan ile özel alanı birbirinden tümüyle koparan ve kadını özel/mahrem alana ait gören anlayışın eleştirisi yönünde epeyce yol almıştır. Soyut yurttaşlığın aslında erkeği merkeze alan akılcı öznenin kendisini evrensel norm olarak sunduğunun açığa çıkarılması, siyasal kavrayışların ve siyasal kurumların dönüştürülmesine hatırı sayılır katkılarda bulunmuştur. Ayrıca feminist kuramcılarının çoğu, kadınların toplumdaki geleneksel rolüne ve uğraşlarına karşı sert eleştiriler yapmış ve mevcut haliyle kadınlara biçilen rollerin saygı ve değer bulmadığını belirtmişlerdir. Bu yüzden kadının durumunda gerçek bir değişimin, sosyal yapı ve kurumları yeniden yapılandırmaktan geçtiğini savunmuşlardır (Yazıcı 2008: 84).

F. Berkday, Patricia Moynagh'tan *“feministlerin kamusal alanın ortadan kaldırılması değil, dönüştürülmesi için mücadele etmeleri gerekir.”* sözünü hatırlatırken ayrıca *“kişisel olan politiktir”* sloganının, bütün sloganlar gibi mutlaklaştırılma tehlikesi ve sınırlılıkları yok mudur? şeklinde bir soru sormuştur (Berkday 2003: 114). F. Berkday, bu soruya dair:

“kişisel olanın politik olduğunu söylemek, bu sloganın düzelttiği anlayışın bu kez de tam tersi ucuna savrulmak, yani siyasal alanın özgüllüğünü reddetmek, özel olan ile kamusal olan arasında hiçbir ayrımın olmadığını öne sürmek anlamına gelmiyor. Mahrem ilişkiler alanının dışında, kendine özgü süreçleri ve pratikleri olan bir kamusal alan vardır (Berkday 2003: 114).”

diyerek kamusal alanın ayrıcalığını yeniden dile getirmektedir. Benzer şekilde başka bir kaygı, özel alanın ortadan kaldırılmasına yönelik de gelişebilir. Farklı bir ifadeyle bu kaygıdan hareketle, ev ve ailenin kendine özgü süreçler ve pratikler içermesinden bahsedilebilir. Fakat zaten tartışmanın can alıcı noktası, kendine

özgü süreç ve pratiklerin neyle temellendirildiği sorunudur. Gerçekten de bu konunun dayandırılabilceği bir öz var mıdır?

19. ve 20. yüzyıllarda feminizm hareketi kadınların birçok tarihsel ve politik nedenden ötürü baskı ve ezilmeye maruz kaldığını yüksek sesle dile getirmiştir. Ezilmenin kaynağı olarak görülen patriarşi/ataerki olarak nitelendirilen yapının sosyal, politik, dînî ve psikolojik tüm unsurlarına dair bir yazın ve mücadele alanı ortaya çıkmıştır. Feminizm kadınların bağımlılığını ataerki kavramıyla açıklarken liberalizm, kapitalizm, Marksizm ve psikanaliz gibi pek çok düşünce akımıyla da etkileşim içinde olmuştur. Örneğin, Mary Wollstonecraft ve Sarah Grimke'nin kadınların erkeklere hizmetçilik ederek toplumsallaştıklarına dair vurguları, kadın liberalleşmesi ile; kadının ev içine çekilerek ataerki yapıya hizmet etmesinin tarihsel özel mülkiyetin getirdiği birikimsel sürecin sonucu olarak bir sömürüye dönüştüğünü iddia eden görüşler, doğrudan sosyalizmle ilgilidir. Diğerleri ile eşit derecede önemli görülen bir başka eğilim de kültürel feminizm adı altında gruplandırılabilir. Söz konusu eğilim siyasal değişime odaklanmaktansa daha geniş kapsamlı bir kültürel dönüşüm kaygısı taşımıştır. Eleştirel düşünme ve hakları elde etmenin yanı sıra yaşamın irrasyonel, sezgisel ve kolektif boyutuna dair bir yazın geliştirilmiştir. Kadın erkek eşitliğinden ziyade kadınlık niteliklerinin değer boyutunu açıklamaya çalışan düşünürler özellikle din, evlilik, yuva gibi kurumlara feminist literatürün alışık olmadığı bir bakış getirmiştir. Onlar genel olarak dişil etki ve değerlerin daha iyi bir toplum için önemine dikkat çekmek istemişlerdir. Kurmaca ifadesini on dokuzuncu yüzyıl kadın edebiyatında gösteren bu fikirler, yirminci yüzyılda psikanalizle buluşan ve ona yeni yorumlar getiren çalışmalar ortaya koymuştur (Donovan 2020: 73-74). Kadın bireyselliğinin gecikme nedenleri biyolojik, psikolojik ve toplumsal açıdan ele alınmıştır.

Bu çalışma kadın ve mekân bağlamını feminist iddialarla birlikte değerlendirmeyi amaçlamıştır. Feminist yazında evin kadını toplumsal yaşamdan yalıtığı, yaratıcı potansiyelini kısıtladığı ve erkeklere bağımlı hale getirdiği sıklıkla

vurgulanmıştır. Fakat toplumsal anlamda ikincil olma durumunun kadınları kendi potansiyellerine yabancılaştırdığı düşünülürken mekânın taşıdığı potansiyellere daha farklı bakılabilir mi? Nitekim sevgi, güven, merhamet, rekabetsizlik, kendiliğindenlik, bağlılık, cinsel zevk gibi insani ilişkilere dolaysız ulaşma imkanının açık olduğu bir yer olarak ev farklı imkânları da barındırmaktadır. Buradan hareketle çalışmanın temel sorunu şudur: Tarih boyunca geleneksel olarak geçimlik ya da armağan ekonomisi içinde yaşamış kadınların özel alandaki deneyimlerinin (ev işleri, çocuk bakımı ve kullanım değeri) feminist literatürdeki anlamı nedir? (Donovan 2020: 325). Bu sorundan yola çıkarak “bir kadın epistemolojisi ve etiğinin” imkanını tartışan görüşler incelemeye değerdir. Ayrıca “Kadın emeği ve akıl yürütme farkının ev mekânı dışında nasıl bir varlık alanı açabileceği” sorusu ve “cinsel farka dayanan bir epistemolojinin homojen bir kadınlık ve erkeklik varsaymasının sorunlu yanları” da kritik edilmelidir.

I

“Pek az iş Sysphus’un işkencesine sonsuzca tekrarlanan ev işleri kadar benzer. Temiz olan kirlenir, kirlenen temizlenir, tekrar ve tekrar, gün be gün. Ev kadını, zamanın dışındadır o hiçbir şeyi değil sadece şimdiki sürükler.”

Simone De Beauvoir.

Ev ve ev işleri, kadınlığın inşasında önemli bir yere sahiptir. Ev işlerine dayanan ev kadınlığı, geleneksel bir yaklaşımla kadınlığın doğasına ait gibi öne sürülse de aslında tarihsel bir konumdur. Ev işleri ve çocukların bakımının yine kadınlar tarafından sağlandığı, fakat ev ile çalışma mekânı arasında ayrışmanın olmadığı zamanlarda “ev kadını” diye bir kavramlaştırma yoktur. Bu kavramın ortaya çıkışı, üretim ilişkilerinin değiştiği ve kapitalist üretim biçiminin yaygınlaştığı son iki yüz yıla dayandırılabilir. Ekonomi ile ilişkili düşünüldüğünde ev ile iş yerinin ayrılması, evin üretim ekonomisinin dışında bir yer olarak algılanması ve tüketim yeri konumu verilmesi tarihsel bir görüngüdür.

Ataerkil denilen geleneksel toplum yapılarında kadınla ev arasında metafizik bir bağ kurulmuş gibidir. İçeri ve dışarı şeklinde bir ayrımın belirginleştiği bu yapıda erkeğin evi kurgulaması ve kendini buradan dış dünyaya

açılan, kadın ve çocukları da içeride kalan olarak planlaması söz konusudur.² Ayrıca kökenleri çok eskilerde bulunabilecek olan namus, temizlik gibi sembolik değerler ve toplumun ahlaki değerlerinin koruyucusu olma işlevi kadına (daha bariz biçimde orta sınıf kadınına) atfedilmiştir.³ Erkeklerden daha namuslu, daha ahlaklı görülmek istenen kadınların, piyasa faaliyetlerinin onların iffetine zarar vereceği endişesiyle, ayrı alanda, evlerinde tutulması gerektiği fikri on dokuzuncu yüz yılda yaygınlık kazanmıştır (Davidoff 2021: 145).

Kadın özneliğinin kurulmasında ev hanımı tipinin idealleştirilmesi önemli bir yere sahiptir. Evin hanımı olarak kadın, Batı düşüncesinde doğa ve kültür şeklindeki ayrımın sınır mekânı olarak görülen evin öznesidir. Cinsiyet eşitsizliğinin kültür aşırı formu sayılan “kadının doğaya, erkeğin kültüre ait görülmesi” varsayımı, kültürle doğa arasındaki sınırı bekleme ve koruma işlevini - temizleme ve derleyip toparlama yoluyla⁴- kadınlara yüklemiştir (Bora 2010: 61). Leonore Davidoff, *Feminist Tarih Yazımında Sınıf ve Cinsiyet* adlı kitabının “Ev İşinin Rasyonelleştirilmesi” adlı bölümünde kültür, ev işleri ve cinsler arası iş bölümüne değinirken şöyle bir betimleme yapmaktadır:

² Erkeklerin böyle bir kurgulamada aslında bir türlü eve ait olamayan ya da evsiz olduklarına dair değerli bir yorum: “... Tarihsel süreç içinde bir yeri iç mekân (ev) ve dış mekân (sokak, kamusal alan) şeklinde bölen varlık erkeğin kendisidir. Erkek, bu ayrımı yapan ve farklı mekânlar oluşturan bir güç ya da iktidar olarak doğrudan bu ayrım çizgisi (ev ve sokak arasındaki eşik) tarafından temsil edilir. Dolayısıyla ataerkillik, daima erkeğin özü itibarıyla evsizliği anlamına gelir. ... Buna göre ev, erkeğin temeldeki evsizliğinin üstünü eğreti biçimde örten ve gizleyen bir mekânın inşasıdır. Bir başka deyişle ataerkillik sistemde her ev, erkeğin evsizlik (eve ait olmama) dediğimiz var olma biçimine dayalı bir mekân üretimidir. Erkek hiçbir zaman eve ait olmaz, çünkü ev erkeğe aittir. Buna paralel olarak dışarıya yani sokak veya kamusal alan yine erkeğe aittir. Sonuçta ataerkillik, ev ve sokağın erkeğin belirlediği sınır çizgisi veya aidiyet noktası ekseninde bir araya getirilişidir.” bkz. Burhanettin Tatar, “Ev Metafiziği ve Eve Düşüş Sarkacında Kadın”, 7. Toplumsal Cinsiyet Adaleti Kongresi KADEM, 04.03.2021, <https://www.youtube.com/watch?v=4yEUw-UmJzg> 1:43:37-1:44:28 dakikalar aralığı.

³ Örneğin Amerika’da Susan Strasser’in ev işlerinin tarihçesine dayanan çalışmasında roman, hikâye ve dergilerde sevimlilik, namus ve iffetin bulunduğu yer olarak evi kutsayan örtük anlayışa işaret edilmiştir (Strasser, 2000: 181).

⁴ Hijyenin, doğal dünyaya kültürel örüntüler dayatma çabası olarak tanımlandığı, temizlik ve düzen algısının kültürün sınırlarını çizmedeki kurucu işlevine vurgu yapan bir antropolojik çalışma olarak *Purity and Danger* dikkat çekicidir. Bkz. (Douglas, 1984).

“Ev işi, en temel anlamıyla, faaliyetlerden, insanlardan ve malzemelerden anlamlı örüntüler oluşturarak, yakın çevrede düzen sağlayıp sürdürmekle ilişkilidir. Böylesi bir düzenin yaratılmasında en önemli bölüm, temel bileşenlerin ayrıştırılarak onların aralarındaki sınırların belirgin kılınmasıdır. Örneğin yemek pişirilmesi, çiğ malzemelerin yeni bir maddeye dönüşümüdür. temizleme de (toplamak, düzenlemek, ayıklamak) aynı türden bir başka işlemidir. İsteneni istenmeyen maddeden ayırırken, neyin döküntü olduğunu neyin saklanması gerektiğini tanımlarken bir örüntü inşa ediyor, dayatıyor, sınırlar çiziyoruz (Davidoff 2021: 147-148).”

Fakat evdeki malzemelerden anlamlı örüntüler oluşturmak ve evin dünyasındaki sınırları çizmek, evdeki dönüşümün aktörü olmak gibi tarihsel ve sosyal bu rolü başka bir açıdan gören ve yüksek sesle dile getiren bir kadın düşüncesi doğmuştur. Genel olarak feminist kuramda ev ve ev işleri negatif bir temele oturtulmuştur. Simon De Beauvoir’ın *The Second Sex* (İkinci Cins) adlı eserinde ev işlerinin Sisiphos işkencesine benzetilmesi çok güçlü bir anlatımdır. Bu söylemin -daha naif ama- bir benzeri, Türk toplumunda kadınlar arasında “ev işi nankör iş” deyimiyle ifade edilebilir. Öyleyse hayatı sürdürmek için yapılan bu etkinliklerin değeri nedir?

Beauvoir açısından bakıldığında kadının kendini adadığı ev işleri onu tekrara ve içkinliğe hapseder. Erkeğin durumu ise bundan radikal şekilde farklı görünür. Tekrara değil yaratıma dayalı işlerle meşgul olan erkek, şimdiki zamanın dışına taşar ve geleceğin kapısını açar. Doğal dünyayı devam ettirmek için değil onun sınırlarını aşmak ve onu kontrol etmek için etkinliklerde bulunan erkek, bireyselliğin ve aşkınlığın yollarını tutmuştur (Beauvoir 2021: 93). Anonim ve genel olan kadın etkinlikleri ise bireyselliğin ifadesi olamayacaktır. Bu etkinliklerdeki içkinlik ya da süreğenlik (immanence), tarihin değil hayatın hareketinde gerçekleşir. Yemeklerin hazırlandığı, bebeklerin büyütüldüğü, hastaların bakıldığı hayat zorluklarla doludur. Erkekler ve çocukların aşkın bireyler haline gelmesinde kadınların faaliyetleri ve emeği vardır. Fakat erkekler (kadınların hizmeti sayesinde) öznellesirken yaptığı işler kadını kendi

özneliğinden mahrum bırakır. Beauvoir'e göre ev odaklı yaşamak kadınları ikinci cins haline getirmektedir (Bora 2010: 62).

Kadınların yaptığı gündelik ve döngüsel işlerin yanı sıra, doğurganlıkları ve yaşamın yeniden üretimindeki emek ve zahmetleri de yalnızca bilinçsiz bir doğa döngüsünün parçasıymış gibi görülebilmektedir. Bu eylemler (kadın) insanın doğa ile karşılıklı etkileşimi ya da gerçek bir insan eylemi olarak değil, bitki ve hayvanları da bilinçsizce meydana getiren ve süreç içinde hiçbir kontrolü olmayan doğaya ait eylemler olarak görüldüğünde kadının doğadaki rolü nedir? Anlam ve bilinçle dolu olmadığında bu doğa kavramı ne iş görmektedir? Maria Mies bu konuda biyolojinin sirayet ettiği bir doğa kavramı ile tahakküm ve sömürü ilişkisinin üzerinin örtüldüğüne işaret etmiştir. Ona göre *"kadınların ezilmesi ve sömürülmesinin nedenlerinin önündeki en köklü engel, belki de Freud'un anatominin kader olduğu ifadesiyle açıkladığı, gizli ya da açık biyolojik determinizmdir (Mies 2020: 103)."* Biyolojik determinizm, kadınların sömürülmesindeki tarihsel ve toplumsal faktörleri gizleme gibi olumsuz bir etkiye sahiptir. Kadın ve doğa ile ilgili yanlış algının emek kavramına nasıl sirayet ettiği hakkında Mies şöyle bir açıklama yapmaktadır:

Kadınların doğa ile etkileşiminin biyolojik olarak tanımlanması yüzünden hem doğurma hem çocukları büyütmenin yanı sıra ev işlerinin geri kalanı da çalışma ya da emek olarak görünmez. Emek kavramı, genellikle, artı değer üretmek amacıyla yapılan çalışma anlamına gelen, erkeklerin kapitalist koşullarda üretken çalışmasına karşılık olarak kullanılır. ... Bu emeğin aletleri ya da bu kavramın imlediği bedensel üretim araçları eller ve kafadır; kesinlikle bir kadının rahmi ya da göğüsleri değildir. Böylelikle yalnızca erkeklerle kadınların doğayla etkileşimleri farklı tanımlanmış olmakla kalmaz, hatta insan bedeninin kendisi de sahiden insanî kısımlar (kafa ve el) ile doğal ya da sırf hayvanî kısımlara (cinsel organlar, rahim vb.) bölünmüş olur (Mies 2020: 104-105).⁵

İkinci dalga feminizm, kadının ikincilleştirilmesinin esas alanı olarak ev ve aileyi gösterirken ilk dalganın siyasal, istihdam ve eğitim alanlarındaki eşitlik

⁵ M. Mies'e göre bu bölünme yalnızca erkeklerin evrensel cinsiyetçiliğine de mal edilemez. Yukarıdaki analiz, insan bedenini bir makinenin uzantısı gibi algılayan kapitalist üretim biçiminin ürünü olan bir düşünceyle ilgilidir.

taleplerinin "özel alan"da ayrımcılık kalkmadığı sürece gerçekleşemeyeceği düşüncesiyle bu alanı politik mücadelenin odağına koymuştur. Ataerkilliğin bir cinsiyet rejimi olarak gücünün kendini yeniden üretebilme kapasitesinde yattığını düşünen feministler, bu yeniden üretimin esasen aile içinde gerçekleştiğini söylemişlerdir (Bora 2020: 40). Buna göre, aile yaşamında kadının üstlendiği işler dolayısıyla yerine getirdiği rol, onu ikincil kılmaktadır.

Bir taraftan ev ve ailenin yabancılaşma denen çetin problemden bazı açılardan daha uzak olduğunu düşündüren özellikleri de vardır. Sevgi, güven, merhamet, rekabetsizlik, kendiliğindenlik, bağlılık, cinsel zevk gibi insani ilişkilere dolaysız ulaşma imkanının açık olduğu bu yer⁶; diğer taraftan yabancılaştırıcı etkenlerin mekânı olarak görünmektedir. Feminist literatür yoğun olarak ikinci nitelendirmeyi benimsemiştir. Nitekim Maria-Rosa Dalla Costa evin kadını toplumsal yaşamdan yalıtıldığını, yaratıcı potansiyelini kısıtladığını ve erkeklere bağımlı hale getirdiğini vurgulamıştır (Morsünbül, 3). Benzer şekilde Mies, kadının ev içine çekilerek ataerkil yapıya hizmet etmesinin tarihsel özel mülkiyetin getirdiği birikimsel sürecin sonucu olarak bir sömürüye dönüştüğünü iddia etmiştir. Değişen ekonomik ve toplumsal koşullarla birlikte bu sömürünün varlığını devam ettirdiğini; *"aileye ait özel alanda ya da 'yeniden üretimde' kadınların ezilmesi 'ataerkinin' işidir ve ataerki üst yapının parçası olarak görülür, işyerinde ve fabrikada çalışan işçiler olarak sömürülmesi ise kapitalizmin işidir"* şeklinde ifade eder (Mies 2012: 95'ten aktaran: Aydoğan 2020: 79).

Oysa eve ekmek getiren anlamında güçlü ve birincil olan "koca" ve yuvayı yapan "kadın" olarak bölümlenen normatif örüntünün yıllar içinde değiştiği düşünülebilir. Fakat kadın emeğinin sömürülmesi ya da ikincil olma durumu tamamen aşılmış mıdır? Başka bir deyişle ev mekânının dışına çıkmış olmak bu derin problemi çözmek için yeterli midir? Kamusal ve özel dünyalar arasındaki

⁶ Örneğin Susan Sontag, ev ve dünya arasında kurulan karşıtlığı doğru bulmayarak ev ya da özel alanın kapitalist endüstriyel toplumda esasında tek yabancılaşmamış mekân olduğunu vurgular (Donovan, 2020: 153).

aşırı ayırmda değersizleşen şey nedir? Bir taraftan kadının potansiyelinin tek bir mekânla sınırlandırıldığı geleneksel yapıda, onun varlık potansiyeline yönelik bir şiddet açığa çıkarken⁷ diğer taraftan iş gücü olarak topluma katılan kadının uğradığı şiddet görmezden gelinmektedir.⁸ Belki de ev, tek tek bireylerin etkileme gücünün yetmediği sert toplumsal endüstriyel dünyadan ütöpik bir geri çekilme şansının bulunduğu mekândır.⁹

II

“Duvarların ve mobilyaların içsel dengesinde, kadınlar tarafından inşa edilmiş bir evin bilincine vardığımız söylenebilir. Erkekler, evi yalnızca dışarıdan inşa etmeyi bilirler.”

Gaston Bachelard.

Kadın yaşamının belki de en önemli nesnesi evdir. G. Bachelard *Mekânın Poetikası*'nda ev işleri üzerine kurulan düşlere dair şöyle yazmıştır:

“Ev işleri evi etkin biçimde korur, evde en yakın geçmişi en yakın geleceğe bu işler bağlar, ev işleri, evi var olmanın güvenliği içinde tutar. ... Evde özenle yapılan günlük işler, nesneden nesneye geçerken, çok eski bir geçmişi yeni güne bağlayan iplikleri dokur. evi canlı tutmak ve ona var olmanın tüm açıklığını kazandırmak için gösterdiğimiz özenle, içimizde bir ev kurma bilincinin uyandığını hissederiz. Gösterilen özenle ışıldayan ev, içeriden yeniden inşa edilmiş, içeriden yenilenmiş gibi gelir bize (Bachelard 2018: 98-99).”

Bir kadının inşa ettiği evi herhalde ancak bir fenomenolog, parlaklığın her gün yenilenmesinde izleyebilir. İş ve düşlemenin böyle bütünleşmesinde poetik bir

⁷ Bu konuda Tatar; kadına yönelik en genel şiddetin onun varlık potansiyelinin tek bir mekânla sınırlandırılması; başka bir ifadeyle ev mekânının potansiyeli ile kadının potansiyelinin özdeş sayılması ve bu anlamda mekânın kadın varlığına öncelenmesi olduğunu belirtir. Kadının ev mekânıyla özdeşleşmesi ve böylece kendini fark edemez hale gelmesi, kendine yabancılaşması hakkında ayrıntılı felsefi bir tahlil için bkz. B. Tatar, *Ev Metafiziği ve Eve Düşüş* Sarkacında Kadın, 1:55:50-1:56:20 saat aralığı.

⁸ Kadınların iş gücü olarak ev dışına çıkmasının yabancılaşmayı tamamen ortadan kaldıracığını düşünmek de doğru görünmemekte. Nitekim bakıcılık, hizmetçilik gibi yaptıkları pek çok işin niteliksiz kabul edilmesi ve düşük ücretli istihdamları somut bir problem alanıdır. Bu açıdan kadınların işlerinin ya da kadınca işlerin kamusal alanda saygı görmemesi, toplumsal cinsiyet kültürünün mü yoksa yaşamın sınıfsal algılanmasının mı ürünüdür? sorusu ayrıca tartışmaya değer, fakat bu çalışmamızın sınırlarını aşmaktadır.

⁹ Yabancılaşmamış mekân ve kapitalizm arasındaki ilişkiye dair kapsamlı bir çalışma için özellikle bk. (Zaretsky, 1976: 29-61).

özgürleşme ve yüceltme fenomeniyle karşı karşıya kalırız. Fakat kadın ve erkeklerin farklı hayatlar sürmesindeki hak ve adalet ihlallerine dayanan bir tartışma geleneğinde, kadınların özellikle evdeki yaşama dair olumlu algılarının nasıl bir yeri olabilir? Bu bölümde haklar temelindeki bir eşitlik mücadelesinin değerini teslim etmekle birlikte, kadınların farklılığında da keşfedilecek şeyler olduğunu düşünmeye davet eden yaklaşımlara değineceğiz.

Bazı feminist kuramcılar kadınlığın evle ve bakımla kurulmasının, kadınların erkeklerden farklı bir değer bilgisine sahip olmalarına neden olabileceğini düşünmüşlerdir. Bu açıdan bakıldığında, evin olumlu bir farklılığın kurulduğu yer olarak algılanması söz konusudur. “Erkek” ve “kadın” arasında ayırım gütmeye geleneğinin hiçbir deneysel temeli olmayan kültürel bir mit olduğu sesi toplum ve siyasette yankı bulurken bazı çağdaş feministler, feminist bir siyasal etiğin ancak kadınların geleneksel kültürü, pratiği ve deneyimlerinden çıkartılabileceğini dile getirmişlerdir (Donovan 323-350). Bu fikir, kadınların erkeklerle eşit görülmesinin haklar temelinde pratikte mümkün olduğunu, ancak kadınların ve erkeklerin farklılığında da keşfedilecek şeyler olduğunu düşünmemizi istemektedir.

Bireyciliği, hakları ve kişisel başarıları vurgulayan liberal feminizmden farklı olarak kadın değerlerine ve tutumlarına önem veren ve kültürel feminizm adı verilen yaklaşım, kadınları farklı ya da öteki yapan “*kültür ve değerlerin neler olduğu ve bunların kadınların deneyimlerinin tarihsel maddi temelleriyle nasıl bağlantılı olduğuna ilişkin kuramsal açıklama*” ihtiyacını ortaya koymuştur (Donovan 2020: 319-321).

Evrensel aklın, arzu ve duygulanımdan soyutlanarak eril olarak cinsiyetlendirilmiş olduğu¹⁰; oysa olayların indirgenemez özgüllüğüne ve özne ile

¹⁰Aklın eril, duygulanımın ise dişille ilişkilendirildiği tezine dair önemli çalışmalardan biri Genevieve Lloyd’un *The Man of Reason* adlı eseridir. Eser, Batı düşünce tarihinde aklın simgesel erkekliğini ortaya koymayı hedefler. Lloyd’a göre: “Rasyonalitenin gelişimi boyunca bir kenara atılması gereken şeyler başlangıçtan bugüne simgesel olarak kadınlıkla ilişkilendirilmiştir. Erkeklik

bağlam arasındaki ilişkiselliğe daha fazla dikkat kesilenin kadın olduğu dile getirilmektedir. Sempati, şefkat, ilgi, anlayış ve özen gibi kadınlarla özdeşleştirilen yönelimler, yaşamın sürdürülmesi ve birlikteliğin devamı için çok değerli olmasına rağmen, tarihsel ve politik olarak sınırlanmış özel alanın dışında bir değeri yokmuşçasına dikkate alınmamaktadır. Örneğin geleneksel siyaset felsefesinde kadınların deneyimlerinden çıkan bilginin tıpkı yaptığı işler gibi ikincil ya da değersiz görüldüğünü düşünen Seyla Benhabib, özel alan ve kamusal alan arasında çizilen politik ayrımın hiyerarşik ve cinsiyetçi yapısı nedeniyle, kadınların akıl yürütme ve ahlaki düşünme biçimlerini dışarıda bıraktığını vurgulamaktadır (Benhabib 1987: 77-95). Bedenden ve bedenle ilgili olandan soyutlanan bir akıl yürütmenin yüceltilerek ahlakın da kaçınılmaz olarak eril biçimlendirmesine sebep olmasına karşın; “*akıl yürütme süreçlerini, toplumsal durum, sosyal konum, duygular, bilinçdışı arzular, ilişkiler, kimlikler ve hepsinin etkileşiminin şekillendirdiğini*” göz ardı etmemek gerekir (Göker 2020: 5-6).

Kadınların farklı bir akıl yürütme tarzına sahip olduğuna ilk defa dikkat çeken isim, kadın ve erkek psişeleri üzerine yaptığı çalışmalarla tanınan Carol Gilligan’dır. *In a Different Voice*’ da kadınların “farklı” bir sesle akıl yürütme eğiliminde olduklarına ve bunun ya görmezden gelindiği ya da erkek egemen anlayışla yorumlandığına işaret etmiştir. Kadınların ahlaki yargılarındaki farklılıklara odaklanarak Lawrence Kohlberg’in ahlaki gelişim evreleri modeline karşı analizler ve eleştiriler yapmıştır. Bilindiği üzere Kohlberg’in ikilemi eşinin hayatını kurtarmak için ilaç çalmak ile onu hastalığa terk etmek arasında seçim yapmak zorunda kalan bir adamı içermektedir. Fakat bu somut ikilemle ilgili kız ve erkek çocuklarının farklı akıl yürütmeleri üzerine yapılan çıkarımlar, öğrencisi Gilligan tarafından kadınların düşünme biçimlerini yeterince aydınlatmadığı gerekçesiyle eleştirilmiştir. Ona göre erkekler ahlaki sorunlara hak (right)

düşüncenin açık ve kesin, kadınlık ise muğlak ve belirsiz biçimleriyle ilişkilendirilmiştir.” Hakkında bk. (Lloyd 2015: 24).

açısından, kadınlar ise daha çok özen (care¹¹) açısından yaklaşmaktadırlar. Gilligan, erkeklerin ve kadınların genellikle aynı olduğunu düşündükleri farklı dilleri konuştuklarını öne sürmüş ve ahlaki akıl yürütmede erkek bakış açısını insanlığın prototipi olarak alma eğilimini düzeltmeye çalışmıştır.¹²

Kadınların anlık işlerle meşgul olmalarından ötürü ahlaki muhakemelerinin de erkekler kadar gelişmemiş olduğu düşüncesi çok eskiden beri var olan bir ön yargıdır. Örneğin Freud, Oidipus kompleksinin erkeklerde süper ego ve vicdanın oluşumuna yol açtığını, kadınların böyle kişisel olmayan ve çetin bir temelden yoksun oldukları için ahlaki yargılarının adaletle daha az ilişkili, sevecenlik ya da düşmanlık gibi kişisel duygularla ise daha çok ilişkili olduğunu düşünmüştür. "*Kadınlar için etik olarak normal olanın seviyesi erkeklerde olduğundan başkadır*" şeklindeki farklılık gözleminden, kadınların "*erkeklerden daha az adalet duygusu gösterdiği, büyük zorunluluklara boyun eğmeye daha az hazır oldukları*" sonucuna varmıştır (Freud 1925: 257-258'den akt., Gilligan 1982: 7).

Bir başka düşünür Nancy Chodorow ise Gilligan gibi farklılığı olumlamaktadır. O, "*eril ve dişil kişilikleri ve rolleri karakterize eden genel ve neredeyse evrensel farklılıkların her bir nesil içinde yeniden üretilmesini*" açıklamaya çalışırken, cinsiyetler arasındaki bu farklılıkları anatomiye değil, daha çok evrensel olarak kadınların erken yaşlardan itibaren çocuk bakımından büyük ölçüde sorumlu tutulmalarına bağlamaktadır. Ona göre bu erken sosyal çevre, erkek ve kız

¹¹ "Care" kavramı ilgi, alaka, özen, bakım gibi kelimelerle dilimize çevrilmektedir. Bu makalede en çok kullanılan çevirilerden özen ve bakım kelimelerinden bazen biri, bazen her ikisi birlikte verilmiştir. Ayrıca çevirilerin anlamı karşılama yeterli olmadığı düşünülerek yapılan bir öneri de "ihdimam" sözcüğüdür. Bk. (Çekem 2020: 67).

¹² "Gilligan tematik bakış açısını Kohlberg'in çalışmalarında "Heinz ikilemine" yanıt veren iki çocuk "Jake" ve "Amy"nin ahlaki muhakemesi aracılığıyla dile getirir. Bu ikilemde çocuklara, "Heinz" adlı bir adamın hasta karısının hayatını kurtarmak için pahalı bir ilacı çalması gerekip gerekmediği sorulur. Jake, Heinz ikilemini, yaşam hakkının mülkiyet hakkının önüne geçtiği, tüm insanların Heinz'in ilacı çalması gerektiğine dair makul bir yargıya varabileceği bir matematik problemi olarak görüyor. Öte yandan Amy, Heinz'in hapse girip karısını başka bir çıkmazda bırakmaması için ilacı çalması gerektiğine katılmıyor. İkilemi, iletişim yoluyla onarılması gereken kırık ilişkileri içeren, zaman içindeki ilişkilerin bir anlatısı olarak görüyor. Dünyayı tek başına duran insanlar yerine ilişkiler ağlarıyla dolu olarak anlayan Amy, durum yeterince açıklanabilirse eczacının ona yardım edebileceğini düşünüyor." Bkz. <https://iep.utm.edu/care-eth/>

çocuklar için farklı olduğu ve farklı şekilde deneyimlendiği için, kişilik gelişiminde temel cinsiyet farklılıkları kendini göstermektedir (Gilligan 1982: 7).

İnsanın yaşamın ilk yıllarındaki temel bakım işleri genellikle bir kadın tarafından yapılmaktadır. Fakat Chodorow erkek ve kız çocuklarında cinsiyet kimliğinin kişilerarası dinamiklerinin farklı olduğunu söylerken neyi kastetmektedir?¹³ *The Reproduction of Mothering*'de durumu özetle şöyle ifade etmektedir: Kızlar kendilerini anneleri üzerinden benzerlik ilişkisiyle deneyimleyerek, kimlik oluşumu ile bağlanma deneyimlerini kaynaştırırlar. Erkekler ise kendilerini annelerinden farkları ile deneyimleyerek ve benliklerini erkek olarak tanımlayarak annelerinden ayırırlar. Sonuçta, erkek gelişimi daha vurgulu bir bireyleşmeyi ve benliğin sınırlarının daha savunmacı bir şekilde sertleştirilmesini gerektirir. “*Erkekler için, farklılaşma sorunları cinsel sorunlarla iç içe geçmiştir*” (Chodorow 1978: 166-167; Gilligan 1982: 8).

Chodorow'a göre erken bireyleşme ve ilişki deneyimlerinin geliştiği çocukluk döneminde cinsiyet farklılığı, kadınların benlik sınırlarının erkeklerden daha zayıf olduğu şeklinde yorumlanmamalıdır. Dahası, Freud'un kadın psikolojisine dair olumsuz ve kökensel tanımını daha dolaysız ve olumlu bir açıklamayla değiştirmemiz gerekir:

“Kızlar, başkalarının ihtiyaçlarını veya duygularını kendininki gibi deneyimlemek (ya da birinin başkasının ihtiyaçlarını ve duygularını böyle deneyimlediğini düşünmek) için daha güçlü bir temelle ortaya çıkar.” Bu temel, kadınların benlik algılarına yerleşen 'empati'dir. Ayrıca Freudyen perspektifin önemseydiği preoidupal gerginlik kızlarda bulunamayacağından, egolarına dair tehdit hissetmeme eğilimindedirler. Sonuç olarak kızlarda kendilerini diğerinden ayıran sınırlar erkekler kadar sert değildir, onlar dış dünya nesnelere daha sürekli ilişkiler içindedir, iç dünyalarına da farklı biçimde yönlendirilmiştir” (Chodorow 1978: 167; Gilligan 1982: 8).

¹³ Chodorow, kız ve erkek çocukların farklılaşmalarına ilişkin çalışmalarıyla bilinen Robert Stoller'in “cinsiyet kimliğinin kişilik gelişiminin özünde yer aldığını ve istisnalar hariç, her iki cinsiyet için de üç yaş civarında kurulduğunu” gösteren analizlerine dayanmıştır. Bkz. (Stoller 1964: 220-226)

İlişkiler ve bağımlılık sorunlarının erkekler ve kadınlar tarafından farklı deneyimlenmesi ne anlama gelmektedir? Erkek çocuklar ve yetişkinler için anneden ayrılma, dolayısıyla bireyleşme önemsendiğinde, ayrılma ve bireyleşme cinsiyet kimliğine kritik bir şekilde bağlanmaktadır. Kadın kimliğinin gelişimi ise anneden ayrılma başarısına ya da bireyleşme sürecine bağlı görülmemektedir. Ayrıca erkeklik ayrılma (bireyleşme), kadınlık ise bağlanma ile tanımlandığında erkek cinsiyet kimliği yakınlık; kadın kimliği de ayrılık tehdidi altındadır. Bu nedenle erkeklerin daha çok ilişki problemleri yaşarken, kadınların bireyleşme problemleri yaşadığı düşünülmektedir. O halde burada ortaya konulan farklılık ne zaman sorun olarak algılanmaktadır? Bireyleşme (ayrılma), yalnızca tanımlayıcı bir farklılık değil; gelişimsel bir sorumluluk ve gelişimin parametresi olarak görüldüğünde kadınların ayrılmadaki (bireyleşmedeki) başarısızlığı, tanım gereği bir gelişme başarısızlığı anlamına gelmektedir. Bireyleşme ve bireysel başarıya odaklanma baz alındığında ve olgunluk kişisel özerklikle eşitlendiğinde; ilişkilerle ilgilenme, bir insan gücünden ziyade kadınların zayıflığı olarak ortaya çıkmıştır (Gilligan 1982: 17). Buna karşılık Chodorow, kitabının özellikle “Post-Oidipal Gender Personality” bölümünde, Freud’un ısrar ettiği değer yargularını dayatmadan erkek ve kadınlarda süper ego oluşumuna ilişkin düşüncelere yeni bir bağlamda katkı sağlamaya çalışmaktadır. Buna göre eril gelişimi, bağımlık duygusunun inkârı ve duygulanımın yalıtılmasından ötürü daha katı ve cezalandırıcı bir süper ego üretmeyle ilişkilendirilmektedir. Aksine iç ve dış nesne ilişkilerinin ve bunlara bağlı duygulanımların o kadar bastırılmadığı kadınsı gelişim; iknaya ve başkalarının yargularına daha açık, yani duygusal kökenlerinden bağımsız olmayan bir süper egoya yol açabilir (Chodorow 1978: 169).

Erkeklerin çocukluktan itibaren “hak ve kuralların anlaşılmasına” ilişkin bir adalet ve ahlak anlayışı geliştirdikleri;¹⁴ kadınların ise bakım etkinliği, sorumluluk

¹⁴ Gilligan, çocukluk dönemi oyunlarında gözlemlenen farklılıklardan hareketle, cinsiyet farklılığının kişilik oluşumundaki etkisine vurgu yapan bazı çalışmalardan da örnekler vermiştir. Jean Piaget ve George Herbert Mead’ın çalışmalarında, çocukların oyunlarda kuralların nasıl

ve ilişkilerin anlaşılması etrafında gelişen bir ahlaki anlayışa sahip oldukları şeklindeki düşüncede sorun olan şey, bir tarafın diğerine üstün görülmesidir. Aslında, kadın ve erkeklerin ahlaki yargı farklılıkları göstermelerine ilişkin çalışmalarda vurgulanan akıl yürütme biçimlerinden çok, bu akıl yürütme biçimlerine verdiğimiz değer sorgulanmalıdır.

Özen etiği yaklaşımında kadınların bakım etkinliği ve özenle ilişkilendirilen, erkeklerin ahlaki akıl yürütmesinden daha az değerli olmayan bir ahlak anlayışına sahip olduğu vurgulanmıştır. Gilligan'ın iddiasına göre mevcut etik anlayışlar insan yaşamındaki ilişkilerin ve bağımlılıkların temel unsurlarının ahlaki bir önem taşıdığını göz ardı etmektedir.¹⁵ Oysa yaşamın bir yönü de rekabet eden haklardan ziyade çatışan sorumlulukları problem edinmeyi, sorunları çözmede soyut olmaktan çok bağlamsal ve anlatsal düşünmeyi gerektirir (Gilligan 1982: 8).

Özen etiği düşünürleri, yaklaşımlarında vurguladıkları farklılığın; kadınlar için bir eksiklik, zorlama ya da dezavantaj olarak görülmek yerine, değeri anlaşılması gereken bir husus olduğunu ileri sürerler. Kadınların zayıflıkları olarak değerlendirilen bazı şeyler örneğin itaatkarlık ya da -Virginia Woolf'un da eleştirdiği- yargılamada kafa karışıklığı, kadınların kendine has güçlü değerlerinden kaynaklanamaz mı? Gilligan'a göre bunları yalnızca kadınların ikincil toplumsal konumlarına atfetmek yerine, onların ahlaki kaygılarının içeriği ile ilgilenmeliyiz. Başkalarının ihtiyaçlarına karşı hassasiyet ve koruma sorumluluğu, kadınları kendi seslerinden farklı seslere katılmaya ve yargılamalarında başkalarının bakışını dikkate almaya yöneltmektedir. Bu

oluşturulabileceği, nasıl değiştirilebileceği ve kurallara saygı duyulması gerektiğini öğrendiği vurgulanmıştır. Kohlberg buna oyunlarda anlaşmazlıkları çözme sürecinin ahlaki gelişime katkı sağladığını eklemiştir. Kızların oyunlarına içkin ahlaki derslerin, erkeklere göre daha az olduğunu, yargılama gerektiren uyuşmazlıkların daha az ortaya çıktığını söylemiştir. Jean Lever'in araştırmasında kızların bir tartışma çıktığında anlaşmazlığı çözmek için yeni bir kurallar üzerine çekişmektense, çoğunlukla oyunu bitirmeleri, oyunun devamını ilişkilerin devamına bağlı görmelerine işaret etmektedir. Bkz. (Gilligan 1982: 8-10).

¹⁵ Gilligan daha önce yapılan yorumlar ve çalışmaların eksik yanlarını şöyle ifade etmektedir: "Kadınları incelemeye başladığımızda ve onların yaşamlarından gelişimsel yapılar türettiğinizde, Freud, Piaget veya Kohlberg tarafından tanımlanandan farklı bir ahlaki anlayışın ana hatları ortaya çıkmaya başlar (Gilligan 1982: 19)."

nedenle, kadınlar için zayıflık olarak nitelendirilen dağılma ve yargı karmaşası, ilişkilere ve sorumluluklara duydukları kaygının ağır gelmesinden, yani aslında ahlaki açıdan güçlü olan yanlarından ayrı tutulamaz (Gilligan 1982: 16-17).

Fakat kimi zaman fedakârlık ve kendinden feragat etme, kişilik ve kendiliğin oluşması önünde bir engel oluşturmaktadır. Kadınların, dünyayı anlamlandırmalarında ilişkileri önemseyişleriyle (relation/caring) kendi bireysellikleri (individualism) arasındaki dengeyi sağlamaları kolay olmamaktadır. Kadınlar çoğu zaman erkeklerden farklı olarak, kendi ihtiyaçları ile başkalarının ihtiyaçları arasında ikilemde kalmakta ve tercih yapmaları onlar için daha zorlayıcı olmaktadır.

Kadınların ikilemelerinde neyin erdem neyin eksiklik olacağı hakkında düşünebilmek için, özen etiğinin temelinde yer alan “koruma” kavramını netleştirmek yerinde olacaktır. Koruma/bakım/özen annelik, arkadaşlık gibi yakın ilişkilerin yanı sıra yabancılar, yardıma ihtiyacı olanlar ve hayvanları da içerir. Korumanın genel kapsamında insan yaşamını ve toplumu koruma ve devam ettirmede başkalarının ihtiyaçlarını düşünmeye ve karşılamaya yönelik “rasyonel edimler” yer alır. Bu eylemler ancak ilgi, duyarlılık ve saygı erdemleriyle gerçekleştiğinde etik bir değer ve anlam taşır. Buna karşılık koruma eylemlerinin ahlaki niteliğe sahip olduğunu söylemek, koşulsuz olarak bu değere sahip olduğunu söylemek midir? Her şeyden önce koruma verenin diğer kişinin ihtiyaçlarını fark etmek ve nasıl karşılanacağını bilmek için yeterli bir bilinç düzeyine sahip olması gerekir (Yazıcı, 2008: 3). Ayrıca, bir insanın diğerinin ihtiyaçlarına cevap vermeye çalışmasında, özen gösteren ve özen gösterilen arasında, Nel Noddings’in meşgul olma (engrossment) tecrübesi olarak nitelendirdiği bir “karşılıklılık” olmalıdır. Çünkü ideal bir özenli ilişki, koruma/bakım veren tarafından ortaya konulan özen tanındığında gerçekleşebilmektedir (Noddings 2013: 112, 122, 126).

Yine de yüceltilen ya da idealize edilen bir koruma verme sorumluluğu kadınların özerkliği ve bağımsızlığını zedelemeyebilir mi? Özen etiği, koruma verenin özerkliğini korumasını nasıl mümkün görmektedir? Bu soruların cevabı ne tür bir bireysel özerklik anlayışına sahip olduğundan ayrı değerlendirilemez. Bu durumda, farklı birey anlayışlarına sahip iki etik söz konusu olmaktadır: Hak etiği ve özen etiği. Yazıcı, ikisi arasında görülen farkları şöyle özetlemektedir:

“Hak etiği insanın ayrı bir birey olmasından başlar ve ahlâkî yükümlülüklerimizi anlamada seçim ve istenç kavramlarına vurgu yapar. Buna karşılık koruyucu etik insanın bağlı bir birey olmasından başlar ve diğerlerine karşı yükümlülüğümüzü seçmekten çok fark etmemiz üstünde durur. Diğer bir deyişle hak etiği için özgürlük başlangıç noktasıyken, koruyucu etik yükümlülüğü başlangıç noktası olarak alır. Hak etiğinin genel amacı birinin diğerlerine karşı yükümlülüklerinin kendi bireysel özerkliğini çiğnemenin nasıl ortaya çıkacağını göstermek iken; koruyucu etiğin genel amacı, birinin diğerlerine karşı ahlâkî yükümlülüklerini çiğnemenin bireysel özerkliğe nasıl ulaşacağını göstermektir (Yazıcı, 2008: 80).”

Koruma/özen perspektifli bir etik, ahlâkî değerlendirmede mutlak bir özerklik kavramına odaklanmak yerine, ilişkiler ve bağlantılı olduklarının ihtiyaçlarını dikkate almaya ve sosyal-bilişsel bir kapasite ve yeterlilik durumu olarak özerkliğin farklı boyutlarına odaklanmaktadır. Feminist özen etiği için korumanın özsel yapısı ve verili tarihsel bağlamda ortaya çıktığı pratik arasındaki ayrım, özerklik kavramını anlamak için önemlidir. Ayrıca özerklikle eylemin ahlaki değeri birlikte değerlendirilmelidir (Yazıcı 2008: 88). Dış dünyadan kopuk, ilişkisiz bir özerklik, toplumcu -ve feminist- eleştirilere açıktır.¹⁶

¹⁶ Felsefe tarihinde özerkliğe dair “mutlak” ve “belirlenimci” özerklik (autonomy) yaklaşımları ortaya konmuştur. Immanuel Kant’ın ahlak felsefesinin temel kavramlarından özerklik, özne bir eylemi dış etkenlerden bağımsız olarak ahlaki tarzda eylemeye karar verdiği zaman söz konusudur. Bu açıdan mutlak otonomi görüşünün örneğidir. Özerklik sorunu bir ahlaki değer sorunu olarak ele alınırsa, Kant’a göre özerkliğin tüm ahlaki eylemlere önceliği vardır. Fakat Kant’ın düşüncesinde arzu, duygu ve eğilimler yetkin ödevler alanında olmadığı için ahlaki değere sahip görünmüyor. Buna göre Kant’ın özerklik anlayışında özen etiğinin yücelttiği değerler, ahlaki özerklik alanının dışında bırakılmıştır. Özen etiğine göre ise yetkin olmayan ödevlerin, dolayısıyla korumanın (caring) da bir değeri olmalıdır. Özerkliğin felsefi ve psikolojik dayanakları hakkında daha fazla bilgi için bkz. (Cevizci 1999: 665; Clement 1996; Haworth 1986).

Bireysel özerklik boşlukta değil, somut bir bağlamda, sosyal olarak oluşmaktadır. Somut bir bağlamda sosyal olarak gelişen bir özerklik anlayışına göre, koruma/bakım odaklı eylemleri yalnızca kadınların zayıf, edilgen ve ikincil oldukları tarihsel bağlamda düşünmek bizi özenin gerçek anlamını keşfetmekten uzaklaştırır. Koruma/bakım sağlama; başkalarının arzu ve ihtiyaçları için kendi arzu ve ihtiyaçlarını feda etmek, en önemlisi başkaları için kendi kimliğini göz ardı etmek değildir. Ama özsnel bir bağımsızlık da değildir. Çünkü hayatın gerçekliğinde birbiriyle bağlantılı ve bağımlı ilişkiler söz konusudur. Her istediğini yapmak ile gerçekten istediğini yapmak arasındaki farkı bu ilişkilerde özerk olup olmadığımızı sorgularken düşünebiliriz.¹⁷

Özen etiğine bireysel özerklikten başka yöneltilen itirazlardan biri de dar görüşlülüğe eğilimli olması şeklindedir. Örneğin, kişinin iç mekân ve yakın çevre ile ilgiyi (eş ya da anne olma) çok tatmin edici bulması ve kamu alanındaki endişelerden mutlu bir şekilde geri çekilmesi muhtemeldir. Fakat bu örnek, kadınların bunu geçmişte bir bakım etiğine sahip oldukları için mi yoksa kamusal alanda reformlar yapılmasında fiilen güçsüz oldukları için mi yaptıklarını açıklamamaktadır.

III

“Örtbas edilen şey, erkeklerin sahip olmadıkları bir kadın kapasitesinin var olduğudur.”

Carole Pateman.

Yirminci yüz yılın sonunda postmodernist ve çok kültürcü teorilerin etkisiyle feminist teori daha spesifik noktalara değinmeye başlamıştır. Bu konudaki temel ayırım, kadınların kendi değerleri ve pratiklerinden doğan ayrı bir

¹⁷ Meyers, kadınların özerklik sorununu psikolojik bir çözümlemeyle ortaya koyduğu üç özerklik boyutuna göre değerlendirmeyi önermektedir: Programatik, anlık ve elde edilebilir kısmi özerklik. Buna göre geleneksel bakım/koruma veren kadının da Kantçı anlamda en azından anlık özerklik boyutuna sahip olduğu düşünülebilir. Fakat Yazıcı'nın belirttiği gibi, “Yine de Meyers'in yaklaşımı Kant'ın tam da eleştirdiği yaderklik koşulları içinde özerklik durumu arayan geleneksel yaklaşımla temelde aynıdır (Yazıcı 2008: 85-87).

kültür oluşturduğunu düşünenlerle bunu eleştirenler arasındadır (Donovan 2020: 349). Önceki bölümde kültürel feminizmin çıktılarında biri olan özen etiğinden bahsedilmişti. Önemli bir entelektüel kaygıyı dile getirirse de özen etiğinin “bakım” ile “kadın” arasında kurduğu denklem sorgulanmaya açıktır. Nitekim Joan Tronto, cinsiyet farkı ile ahlaki bakış açıları arasındaki ilişkiyi destekleyen açıklamaların yetersiz olduğunu vurgulamıştır. Ona göre:

“Cinsiyet farklılığının basitçe öne sürülmesi, dışının aşağılığının bir imasını içerir. Felsefi olarak boğucudur çünkü feministler bakım etiğini cinsiyet farklılığına göre kategorize ederlerse, bir etiğin felsefi vaatlerine ve sorunlarına eleştirel bir gözle bakmak yerine, kadın ahlakını savunmaya çalışırken tuzağa düşmeleri muhtemeldir” (Tronto, 1987: 646).

Kohlberg’in cinsiyet farklılığı perspektifi ile geliştirdiği ahlaki gelişim psikolojisinin eleştirisini yaparak kendi özen etiğini kuran Gilligan’ın teorisinde, bir başka açıdan bakıldığında pek çok soru keşfedilmemiş olarak durmaktadır. Tronto’ya göre Gilligan, bakımın modern toplumda “tâbi olma koşuluyla yaratılan bir etik olma olasılığını” düşünmemiştir. Ona göre “*bakım etiği toplumsal cinsiyet kaygısından ayrılırsa, çok daha geniş bir seçenek yelpazesi ortaya çıkar*” (Tronto 1987: 646).

Gilligan “farklı bir sesle düşünmek” şeklinde formüle ettiği, kadınların bağlamsal ve anlatsal düşünme tarzından kaynaklandığını ileri sürdüğü farklı bir ahlaki gelişimin değerini ortaya koymak istemiştir. Fakat bu tür farklılık iddialarının her şeyden önce kadın ve erkeği hangi temelde farklı gördüğü net değildir. Özen etiği; Kohlberg’in adalet etiğinden farklı kavramlar, haklar ve kurallardan ziyade sorumluluk ve ilişkileri merkezde tutmuştur. Biçimsel ve soyut olmaktan çok somut koşullara bağlı bu ahlak en iyi şekilde bir ilkeler dizisi olarak değil, bir etkinlik, “özen etkinliği” olarak ifade edilmiştir. Adalet ve bakım arasındaki farkı cinsiyetle ilişkili gören ve Gilligan’a destek veren çalışmalar yürütülmüştür. Örneğin, ahlaki bakış açısındaki farklılığı benlik kavramıyla açıklamak isteyen çalışmalardan birinin ulaştığı sonuç, erkeklerin kendi/diğerleri

algılarında genellikle "ayrı/nesnel" oldukları ve kadınların kendilerini daha çok "bağlı" bir benlik açısından gördükleridir.¹⁸ Bu çalışmalar, kadınların farklı düşünmesi ve farklı toplumsal bağlamlara sahip olmasının erkeklere göre daha üstün bir ahlaki potansiyele sahip olma gücü taşıdığı imasını içermektedir (Tronto 1987: 648).

Öyleyse özen ya da bakım etkinliği, kadınların kadınlıklarını elde ettiği ya da erkekliğin ona karşı şekillendiği kurucu bir faaliyet midir? Tronto, özen etiğinin vurguladığı cinsiyet farklılığına dayanan bu tür psikolojik temellendirmelerin, homojen bir kadınlık ve erkeklik varsayma riski taşıdığını düşünmektedir. O, alternatif olarak şu soruyu yöneltmektedir: Kadınların ahlaki farklılıklarını açıklayacak psikolojik boyutlar ne olursa olsun, aynı zamanda bunun sosyal bir nedeni olamaz mı? Nitekim kadınların farklı ahlaki ifadeleri, onların ikincil veya geçici sosyal konumlarının bir işlevi de olabilir. Ya da psikolojik nedenler, ikincil statünün sosyal koşullarına dayanan ara nedenler olabilir. Ahlaki farklılığın temeline cinsiyetin kendisini koymak, kadın deneyimlerinin tarihsel maddi temelleriyle nasıl bir bağlantısı olduğuna dair yeterli bir açıklama değildir. Tronto'ya göre, ahlaki muhakeme farklılığı eğer toplumsal konumun bir işlevi ise Gilligan'ın kadınlarla özdeşleştirdiği ahlak, onların toplumda ikincil olmaları ya da azınlık statüsüyle daha iyi tanımlanabilir (Tronto 1987: 646).

Bir özen etiğini kadınlarda ya da azınlık statüsündeki erkek ve kadınlarda mümkün kılan şey, onların toplumdaki dezavantajlı durumu olabilir mi? Örneğin kadınların günlük yaşamlarında çokça bakım veren konumunda olmaları, onlara bu ahlaki duyguyu geliştirme fırsatı sağlamıştır denilebilir. Öyleyse bakım deneyimlerine daha uzak olan, fakat kamusal ayrıcalıklı sayılabilecek erkekler bu

¹⁸ Benzer şekilde ahlaki muhakeme farklılığını ırk temelinde örneklemek ve açıklamak isteyen bazı çalışmalar da mevcuttur. Örneğin beyaz Amerikalılar ve siyahlar arasında farklı düzeylerde benlik kavramları olduğu; siyahilerin "iş birliği, karşılıklı bağımlılık ve kolektif sorumluluğu" vurgulayan genişletilmiş bir benlik duygusuna sahip olduklarını ifade eden bir başka azınlık çalışması için bk. (Nobles 1976: 15-24).

ahlaki imkândan yoksun mudur? Deneyimleri onları yaşamı sanki matematiksel formüller ya da salt bilişsel sorularmış gibi soyut, evrenselci terimlerle ifade edilebileceğini düşünmeye mi yönlendiriyor? Bu sorular keskin bir kamusal/özel alan ayrımı gözetildiğinde anlamlı görünebilir. Ancak “kadın ahlakı” gibi kadınlara özgü bir değer ortaya koymaya hizmet eden bir kavram daima kamusal/özel alan ayrımının kadınları örtük olarak değersizleştirme tehlikesini barındırır.¹⁹ Kadınların erkeklerden farklı bir potansiyel taşıdıklarını ve bunun, kamusal alanın gücüyle beraber erkekler tarafından değersizleştirildiğini düşünen kültürel feministler, ideolojik bir değer değişimini öncelerler. Buna karşın Tronto, özen kavramını yalnızca ev mekânı/özel alanla sınırlamamak gerektiği ve bir cinsiyet farklılığı perspektifine değil, etik incelemeye konu etmenin önemini vurgulamaktadır. Çünkü kamusal ve özel ayrı değil, eşit ahlaki alanlar olarak görülmedikçe, kadın farklılığına dayanan herhangi bir teori doğası gereği ikincil ve bağımlı kalacaktır (Tronto 1987: 654).

Tronto, ev içi alanda hem kadınları hem de ahlaki duyguları içeren argümanların gelişmesine yol açan durumun aslında on sekizinci yüzyıl yaşamının tarihsel koşulları koşulları olduğunu iddia etmektedir (Tronto 1993: 76). Yine de kadınların bakım emeği ve akıl yürütme farkının, özel alan (ev) dışında nasıl bir varlık alanı açma potansiyeli taşıdığı sorusu yöneltilebilir. Bunlar şimdiye dek geleneksel etik ve epistemolojik anlayışlarda kadınları ikincilleştirmişti. Ama tersinden bir ele alışla kültürel feministlerin yüceltmek istediği cinsiyet farkına dayandığını vurgulamakta ısrarcı olmak da savunmacı bir feminist duruştur.

Kadınlara dair psikolojik ve toplumsal farklardan kaynaklanan bir özen etiğinin, parçası olduğu toplumsal ve siyasal teorinin yeterliliğine bağlı olarak meşruiyet kazanabilmesi mümkün görünebilir. Feministler özen etiğini, kadınların üstünlüğüne işaret eden bir toplumsal cinsiyet farkı faktörü olarak sunmakla

¹⁹ Ev ya da özel alanı dar ve ikincil bir nokta olarak gören geleneksel anlayışa karşı, ancak evde öğrenilen bir yaşam biçimi olarak bakım/özen/koruma kavramı ve pratiğinin sosyal politikalara rehberlik etme potansiyeli olduğunu vurgulayan bir düşünce için bk. (Noddings 2002).

yetinmemeli, bunun yerine Tronto'nun deyişiyle, ancak eksiksiz bir bakım teorisi inşa etme zorlu görevine başlamalıdır (Tronto 1987: 662-663). Fakat bahsettiği gibi bu zorlu bir iştir. Çünkü bakım/özen (care) kavramı, doğası gereği teoriye direnecek ya da bağlam, onun için kurulan bir teoriyi her zaman aşma potansiyeline sahip olacaktır.

Sonuç

Bu çalışmada kadınların özel alan/ev ile ilişkisine dair feminist bakış açılarına değinilmiştir. Ev ve ev işlerinin doğal bir görev şeklinde kadınlara ait özsel işler olarak görülmesinin toplumsal cinsiyetin tarihsel olarak kadınlar üzerindeki kültürel belirlenimi olduğu anlaşılmıştır. Bunun farkına varılması ve kültürel belirlenimin olumsuz yüklemelerinin ilanı, feminizmin göz ardı edilmemesi gereken bir başarısıdır. Ayrıca, erkeklerle kadınların eşitliği mücadelesinin hak ve adalet arayışında çok önemli siyasi ve politik kazanımları olduğu unutulmamak kaydıyla, kadınları erkeklerden ayıran bazı özelliklerin etik değer taşıdıklarına vurgu yapan bir yaklaşım olarak özen etiği dikkate değer görülmüştür. Kadınların bireysel özerkliğinin erkek egemen toplumlarda gelişemediği iddiası yanlış değildir. Diğer taraftan kadın-erkek farklılığının kabul edilerek de bazı problemlerin aşılabileceğine dair umut taşıyan; ilişkisellik, bağlantılılık, görecelik ve çok anlamlılığın önemini hatırlatan feminist özen etiğinin alternatif bakış açısı hem etik hem de feminist çerçeveyi yeniden yorumlamaya imkân tanımaktadır. Yine de bu yaklaşım, ön planda tuttuğu ve değer verdiği bakım kavramı hakkında, kadınların bireysel özerkliğinin gerçekleşmesine engel olabileceği eleştirileri ve bir bakım teorisinin cinsiyet farkına mı yoksa etik teoriye mi dayanacağı sorunuyla başa çıkmak durumundadır. Özen etiğinde kadın kimliğinin erkeklerden daha fazla ilişkiyel bağlantılarla anılması, olgusal ve sosyal bir realiteye gönderme yapmıştır. Bu ilişkiselliğin kadınlar için olumlu bir farklılık temelinde ele alınması özgün olmakla birlikte, politik eylemi yönlendirmekte ne

kadar güçlü bir teori oluşturabileceği tartışmaya açık bir konu olarak karşımızda durmaktadır. Özen etiği savunucuları, ahlaki aktörler için bağlam olarak anladıkları sosyal ve politik kurumları netleştirebilirse, keskin ve dar görüşlü bir kamusal/özel alan ayrımının ötesine geçme olanağı daha mümkün görünmektedir.

Analysis of Gender Roles in The Context of Space: Feminist Approaches and Ethics of Care Perspective

Summary

Yasemin ÖNER

Phd. Candidate

Ondokuz Mayıs University, Institute of Social Sciences, Department of Philosophy and Religion, Samsun, TR
ORCID: 0000-0001-7247-0093,
yaseminoner@gmail.com

Hasan ATSIZ

Assist. Prof. Dr

Ondokuz Mayıs University, Faculty of Divinity, Department of History of Philosophy, Samsun, TR
ORCID: 0000-0002-5932-1314.
hasan.atsiz@omu.edu.tr

Introduction

In feminist literature, it has often been emphasized that the house isolates women from social life, limits their creative potential and makes them dependent on men. But when it is thought that the state of being secondary in the social sense alienates women from their own potential, can the potentials of the space be looked at differently? As a matter of fact, as a place where direct access to human relations such as love, trust, compassion, non-competition, spontaneity, commitment and sexual pleasure is open, the house also contains different possibilities. From this point of view, the main problem of the study is this: What is the meaning of women's experiences in the private sphere (housework, childcare and use value) who have traditionally lived in a subsistence or gift economy throughout history in feminist literature? (Donovan 2020: 325). Based on this problem, the article includes the ethics of care, which enables to discuss "a woman's epistemology and ethics". Later, these views were criticized by Joan Tronto's views on the question "How can the difference between women's labor and reasoning open up a space of existence outside the home" and "the problematic aspects of an epistemology based on sexual difference assuming a homogeneous femininity and masculinity".

I

As it is known, throughout history, there is a patriarchal tradition that considers the work of men more important and trivializes the work of women. This tradition nurtured the hierarchy between men and women. One of the sources that feeds it is the distinction established between the public sphere and the private sphere. While the traditional point of view sees the man as belonging to the public sphere, it identifies the woman with the more private sphere, namely the house. According to feminist approaches, which argue that women's house-based lives put

them in a secondary position, the house, as the place where the difference between men and women is created, is the place where women's labor is imprisoned.

After Simone De Beauvoir's famous work (Beauvoir 2021), which wants to reveal the historical and material foundations of the subordination of women, many studies have been produced from both Marxist and liberalist wings. Some of them thought that their home and work was the site of the exploitation of women, and that the recipe for women's emancipation was hidden in women's participation in the social workforce (Donovan 2021: 149-151). Others thought that women actually contributed to the establishment of an unalienated space through house and housework (Donovan 2021: 153-155).

A literature and struggle area has emerged about all the social, political, religious and psychological elements of the structure, which is seen as the source of oppression and defined as patriarchy. In addition to critical thinking and seeking justice, a literature on the irrational, intuitive and collective dimension of life is also developing. This literature points out that other potentials of home space, which are seen as the cause of alienation, are ignored. According to them, direct access to human relations such as love, trust, compassion, non-competition, spontaneity, commitment, sexual pleasure is open; The complete negation of the house does not seem right. Throughout history, opinions have been developing that suggest that the special experiences of women (housework, childcare, and use-value) who have traditionally lived in a subsistence or gift economy contributed to the establishment of women's epistemology and ethics.

II

The idea that women show a different psycho-social development than men depending on their historical relationship with the home space is an interesting idea that can be processed both positively and negatively. As a matter of fact, the discussion of men's identification with reason and rationality and women with emotions has recently been revived by the ethics of care, which states that what is truly valuable has been overlooked. Carol Gilligan's thesis that "women think in a different voice" is one of them (Gilligan 1982). Accordingly, women have a different moral reasoning style than men. In addition, Chodorow's thesis that girls and boys experience different developmental processes in psycho-social terms is an important contribution to sexual difference (Chodorow 1978). All of these may indirectly contribute to reconsidering the unimportant or secondary status of house and housework, which is one of the historical and material foundations that build femininity. However, there are also points that need to be criticized in theses that involve affirming the difference about women.

III

Although it expresses an important intellectual concern, the equation established by the ethics of care between "care" and "women" is open to question. As a matter of fact, Joan Tronto emphasized that the explanations supporting the relationship between gender difference and moral perspectives are insufficient. According to Tronto, Gilligan did not consider the possibility of care being "an ethic created by subordination" in modern society. According to her, "if the ethics of care is

separated from the concern of gender, a much wider range of options emerges” (Tronto 1987: 646).

Tronto thinks that such psychological justifications based on gender difference emphasized by the ethic of care carry the risk of assuming a homogeneous femininity and masculinity. She alternatively poses the question: Whatever psychological dimensions might account for women's moral differences, can't there also be a social reason for it? Putting gender itself at the foundation of moral difference is not an adequate explanation of how women's experiences relate to their historical material foundations. According to Tronto, if moral reasoning difference is a function of social position, the morality Gilligan identifies with women may be better defined by their secondaryness in society or their minority status (Tronto 1987: 646).

Cultural feminists, who think that women have a different potential than men and that this is devalued by men with the power of the public sphere, prioritize an ideological value change. On the other hand, Tronto emphasizes that the concept of care should not be limited to the home space/private sphere and it is important to subject it to ethical examination, not to a gender difference perspective. Because unless public and private are seen as equal moral domains rather than separate, any theory based on female difference will remain inherently secondary and subordinate (Tronto 1987: 654).

Conclusion

In summary, feminist perspectives on women's relationship with private sphere/home are mentioned. It has been understood that the view of housework as a natural duty as essential work for women is the cultural determination of gender on women historically. Recognizing this and declaring the negative attributions of cultural determination is an achievement of feminism that should not be ignored. In addition, it is noteworthy that the struggle for equality between men and women has very important political gains in the pursuit of rights and justice, ethics of care is noteworthy as an approach that emphasizes the ethical value of certain features that distinguish women from men. The claim that women's individual autonomy cannot develop in male-dominated societies is not wrong either. On the other hand, there is hope that some problems can be overcome by accepting the difference between men and women; the alternative perspective of feminist care ethics, which reminds the importance of relationality, connectedness, relativity and polysemy, allows to reinterpret both the ethical and feminist framework. Nevertheless, this approach has to deal with the notion of care that it prioritizes and values, the criticisms that it may hinder the realization of women's individual autonomy, and the problem of whether a care theory should be based on gender difference or ethical theory. The fact that women's identity is associated with more relational connections than men in the ethics of care made a reference to a factual and social reality. While it is unique to consider this relationality on the basis of a positive difference for women, it remains a debatable issue how strong a theory it can create in guiding political action. If advocates of the ethics of care can clarify the social and political institutions they understand as the context for moral actors, it seems more possible to move beyond a sharp and narrow-minded public/private space distinction.

KAYNAKÇA | REFERENCES

- Aydoğan, A. D. (2020). Kapitalizm Kadını Özgürleştirdi mi? Köleleştirdi mi? Soruları Bağlamında 'Nefesim Kesilene Kadar' Filminin İncelenmesi. *MEDIAJ*, 3 (2), 72-91.
- Bachelard, G. (2018). *Mekânın Poetikası* (çev. A. Tümertekin). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Beauvoir, S. (2021). *İkinci Cinsiyet* (çev. G. A. Savran). İstanbul: Koç Ü. Yayınları.
- Benhabib, S. (1987). The Generalized and the Concrete Other: The Kohlberg Gilligan Controversy and Feminist Theory (eds. S. Benhabib & D. Cornell). *Feminism as Critique: On the Politics of Gender in Late-Capitalist Societies*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Berktaş, F. (2003). *Tarihin Cinsiyeti*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Cevizci, A. (1999). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Chodorow, N. (1978). *The Reproduction of Mothering*. Berkeley: University of California Press.
- Clement, G. (1996). *Care, Autonomy and Justice: Feminism and The Ethic of Care*. Colombia: Westview Press.
- Çekem, K. (2020). Etik ile Politikanın Kesişiminde İhtimam. *Humanitas*, 8 (16), 66-86.
- Davidoff, L. (2021). *Feminist Tarih Yazımında Sınıf ve Cinsiyet* (çev. Z. Ateşer & S. Somuncuoğlu). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Donovan, J. (2020). *Feminist Teori* (çev. A. Bora vd). İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Douglas, M. (1984) *Purity and Danger*. London & New York: Routledge.
- Eisenstein, Z. (1989). *The Female Body And The Law*. Berkeley: University of California Press.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Göker, Z. G. (2020). Özenli Vatandaşlık: Feminist Bakım Etiğini Yeniden Politikleştirmek. *Kadın/Woman*, 21(1), 89-106.
- Haworth, L. (1986). *Autonomy: An Essay In Philosophical Psychology and Ethics*. New Haven: Yale University Press.
- Internet Encyclopedia of Philosophy. Care Ethics, <https://iep.utm.edu/care-eth/> erişim: 22.08.2021
- Lamphere, L. (1993). The Domestic Sphere of Women and The Public World of Men: The Strengths and Limitations of an Anthropological Dichotomy, (der. C. Bretiel & C. Sargent). *Gender in Cross-Cultural Perspective*. New Jersey: Prentice Hall.
- Lloyd, G. (2015). *Erkek Akıl*, (M. Özcan). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Michelle, R. (1974). *Woman, Culture and Society*. New York: Stanford University Press.

Mies, M. (2012). *Ataerki ve Birikim* (çev. Y. Temurtürkan). Ankara: Dipnot Yayınları.

Morsünbül, B. C. Toplumsal Cinsiyet Roller ve Feminist Etik Kramer Kramer'e Karşı Filminin Özen Etiği (Care Ethic) Bağlamında İncelenmesi. <http://evici-adalet.hukukfelsefesi.org/wp-content/uploads/sites/4/2015/09/%C3%96zen-Eti%C4%9Fi-Kramer-Kramere-Kar%C5%9F%C4%B1-Bilgen-Cennet-Mors%C3%BCnb%C3%BCI.pdf>. Son erişim: 15.09.2021

Nobles, W. W. Extended Self: Rethinking the So-called Negro Self-Concept. *Journal of Black Psychology*. (2), 15-24.

Noddings, N. (2013). *Caring: A Feminine Approach to Ethics & Moral Education*. Berkeley: University of California Press.

Noddings, N. (2002). *Starting at Home*. Berkeley: University of California Press.

Stoller, R. J. (1964). A Contribution to the Study of Gender Identity. *International Journal of Psycho-Analysis*, (45), 220-226.

Strasser, S. (2000). *Never Done: A History of American Housework*. New York: Henry Hold & Company.

Tatar, B. "Ev Metafiziği ve Eve Düşüş Sarkacında Kadın", 7. Toplumsal Cinsiyet Adaleti Kongresi KADEM'de sunulmuş bildiri, İstanbul. 04.03.2021, <https://www.youtube.com/watch?v=4yEUw-UmJzg> (saat aralığı, 1:40:38-2:06:57). Son erişim: 11.01.2022

Touraine, A. (2007). *Kadınların Dünyası* (çev. M. Moralı). İstanbul: Kırmızı Yayınları.

Tronto, J. C. (1987). Beyond Gender Difference To A Theory Of Care. *The University of Chicago Press Journal*, 12 (4), 644-663. <https://www.jstor.org/stable/3174207>

Tronto, J. C. (1993). *Moral Boundaries*, New York: Routledge.

Yazıcı, A. (2008). Kantçı ve Feminist Etik Kuramlarda Bireysel Özerklik Tartışması, *Kaygı*, (11), 77-90.

Zaretsky, E. (1976). *Capitalism, The Family and Personal Life*. New York: Harper.



Makale Geliş | Received: 21.03.2022
Makale Kabul | Accepted: 09.08.2022
Yayın Tarihi | Publication Date: 30.09.2022
DOI: 10.20981/kaygi.1090736

Ramazan AKAN

Dr. | Dr.
T.C Millî Eğitim Bakanlığı Akçalar Fahriye Sayarel İlkokulu Nilüfer, Bursa, TR
Republic of Turkey Ministry of National Education Akçalar Fahriye Sayarel Primary School Nilüfer, Bursa, TR
ORCID: 0000 0002 0525 0389
ramazanakan48@hotmail.com

Asude BİLGİN

Prof. Dr. | Prof. Dr.
Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim ABD, Bursa, TR
Bursa Uludağ University, Education Faculty Department of Basic Education, Bursa, TR
ORCID: 0000 0001 8153 9080
asudebilgin@uludag.edu.tr

Türkiye'deki Eğitim Kurumlarında Uygulanan Çocuklar İçin Felsefe (Philosophy for Children- P4c) Program Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Öz: Yapay zekanın egemen olmaya başladığı günümüzde çocukların var olan olay, olgu ve durumlarla ilgili kavramlar geliştirirken sorgulaması ve tartışmacı bir tutum sergilemeleri çocukları anlamlı öğrenmeye taşımakta ve bilgilerin kalıcılığının sağlanmasını sağlamaktadır. Bu araştırmaya veri elde etmek amacıyla yapılan çalıştaydı Türkiye'deki eğitim kurumlarında uygulanan çocuklar için felsefe (P4C) program uygulamalarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmaya veri elde etmek amacıyla Eğitim kurumlarında "Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Programı" uygulamalarına dönük yapılan çalışmaların belirlenerek ortaya çıkan açık alanlara yönelik stratejiler ile eylem ve faaliyet önerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu araştırma durum deseni çalışması olup, örneklem seçiminde çoklu çeşitlilik kullanılmıştır.

Araştırma çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Türkiye'de uluslararası bir kongreye katılan farklı branşlardan oluşan gönüllü öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada veriler üç gruptan oluşan, her bir grupta yer alan beş katılımcıdan oluşan toplamda on beş öğretmenin görüşleri doğrultusunda gerçekleştirilen çalıştay ile swot analizi ile bilgiler toplanmış ve alınan görüşler doğrultusunda betimsel analizi yöntemiyle çalışılmıştır. Öğretmen görüşlerinden oluşan doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bu araştırma konusu üzerinde öğretmenlerin yeterli düzeyde hizmet içi eğitime katılmamış olmaları, Çocuklar için Felsefe (P4C) uygulama sahası olarak alanda yeni bir yaklaşım ve uygulama çalışması olması bu bağlamda fiziki donanım ve materyal eksikliklerinin ihtiyacı karşılar nitelik ve nicelikte olmayışı, öğrenci ve öğretmenlerin sorgulamacı ve tartışmacı davranış sergilemede kendilerini ifade etmede özgür ve özgüvenli hissetmemiş olmaları yanlış anlaşılma kaygıları bu araştırmada karşılaşılan sorunlar olarak gözümüze çarpmaktadır. Buna karşın öğretmenlerin Çocuklar için felsefe yaklaşımını doğru soru sorma ve

analizinin gerçekleştirilmesinin çocukta öz güven, sorgulama, yaratıcılık, eleştirel düşünme, işbirlikli ve özenli düşünme yönlerini desteklemesi nedeniyle öğrencide akademik başarı, öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından olumlu görüş bildirdiklerini, kendilerini geliştirme fırsatını verdiğini ve farklı bakış açısı kazandırdığını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Çocuklar İçin Felsefe, Eleştirel Düşünme, İşbirlikli Düşünme, Yaratıcılık, Özenli Düşünme.

Evaluation of the Philosophy for Children- P4c Program Applications Applied in Educational Institutions in Turkey According to Teacher's Opinions

Abstract: In today's world, when artificial intelligence has begun to dominate, children's inquiring and argumentative attitude while developing concepts about existing events, facts and situations leads children to meaningful learning and ensures the permanence of information. In the Workshop, which was held in order to obtain data for this research, it was aimed to evaluate the philosophy for children (P4C) program applications applied in educational institutions in Turkey according to the opinions of teachers. In order to obtain data for this research, it was aimed to develop strategies and action and activity proposals for the open spaces that emerged by determining the studies on the "Philosophy for Children (P4C) Program" practices in educational institutions. This research is a case design study and multiple diversity was used in sample selection.

The research working group consists of volunteer teachers from different branches who participated in an international congress in Turkey in the 2020-2021 academic year. In the study, data were collected by swot analysis with a workshop held in line with the opinions of fifteen (15) teachers, consisting of three (3) groups and five (5) participants in each group, and the data were studied with descriptive analysis method in line with the opinions received. Direct quotations from teacher opinions are included. The fact that the teachers did not participate in sufficient in-service training on this research subject, there is a new approach and practice study in the field as a philosophy for children (P4C) application field, in this context, the physical equipment and material deficiencies meet the need, not in quality and quantity, students and teachers are questioning and argumentative. The fact that they did not feel free and self-confident in expressing themselves in exhibiting behaviors and misunderstanding concerns stand out as the problems encountered in this research. On the other hand, since the realization of asking the right questions and analyzing the philosophy for children approach of the teachers supports the self-confidence, questioning, creativity, critical thinking, cooperative and attentive thinking aspects of the children, the academic success of the students, the teachers' positive opinions in terms of their professional development, it gives them the opportunity to develop themselves, and the different perspectives. They stated that it gives an angle.

Keywords: Philosophy for Children, Critical Thinking, Collaborative Thinking, Creativity, Thoughtful Thinking,

Giriş

Felsefe, birer insan başarısı olarak insanı ve onun problemlerini ele almak, işlemek için vardır (Mengüşoğlu 2003). Sokrates'a göre felsefe, insanın neleri bilmediğini bilmesi, Platon'a göre insanın doğruyu bulmasında düşünsel çabası, Epikuros'a göre mutlu yaşamayı sağlamak için tasarlanmış eylemler bütünü (Hançerlioğlu 2006), Plutarkhos'a göre yaşama sanatı, Kindi'ye göre insanın kendini tanıması, Camus'a göre ise insanın hayatın anlamını bulmaya çalışmasıdır (Cevizci 2010).

Geçmişten günümüze eğitimin içinde var olan ancak önemi henüz çok fazla keşfedilememiş ve eğitimin içinde yerini tam olarak edinememiş düşünme eğitimi programı olarak yer alan çocuklar için felsefe (P4C) uygulaması Amerika'da Matthew Lipman tarafından ortaya atılmıştır. Çocuklar için felsefe, çocukların ortaya atılan kavramlar ve sorunlar üzerinde düşünmesi, sorular sorması, tartışması, çocuğun olay, olgu, duruma göre farklı bakış açısı kazanması, alanında uzman yetiye sahip kolaylaştırıcılar rehberliğinde birlikte yol alınan süreç odaklı bir yaklaşım olarak tanımlanır (Lipman 2000).

Lipman, (2000), çocukların doğası gereği, yaşantılarının akışı içinde felsefi sorgulamalara hâkim olduklarını; hatta ilk erken yıllar döneminde çocukların "saf" bakış açılarının yetişkinlerden daha çok felsefe yapmaya yatkın olduklarına inanır. Öğrenmeyi isteme yolculuğunda, bilgisizliğin farkına varılması durumu ile ortaya çıkan merakın filozof ve çocuğu birbirine yaklaştırdığı ifade edilir. Felsefe eğitiminin temel amaçlarından biri, problemleri fark edebilen bilinçli bireyler yetiştirmektir. Bunun yanı sıra felsefe yapmanın temel işlevi, olan bitene önyargısız bakmak, bağımsız düşünme ve doğru değerlendirmeye zemin hazırlamaktır (Kale 1994).

Çotuksöken'e göre (2005) felsefe eğitimi, "gerekçeli düşünmeyi kolaylaştırır" şeklinde ifade edilmiştir. Felsefe yapmanın çocuğun yaratıcı,

bağlantılı ve ayrıntılı düşünmeyi kazanması, başkalarına güven duyma, kendini ise özgüvenli hissetmesi vb. üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği açıkça ortaya konmuştur. İlk erken çocukluk yıllarında felsefe eğitiminin verilmesi ile verimlilik elde etme arasında güçlü bir bağ bulunmaktadır. Böylelikle ilk erken çocukluk yıllarında çocuklar, herhangi bir fikrin özgürce tartışılabildiğini bizzat deneyimleyerek kavramları açıkça ortaya koymayı, tahminde bulunma ile kavramların geçerliliğini sınamayı, başkalarının delillerini ve akıl yürütmelerini dikkatle sorgulamayı öğrenir (Gülenç 2006).

Türkiye’de ilk kez Nuran Direk 1992 yılında çocuklar için felsefe alanında çalışmalar başlatmış ve ilköğretime yönelik çocuklar için felsefe programları geliştirmiştir. 9-12 yaş grupları için Filozof Çocuk; 13-15 yaş grubu için Küçük Prens Üzerine Düşünmek adlı kitapları yazılmış; 15-18 yaş grubu için de Felsefe Kulüpleri açılmıştır (Direk 2002). Türkiye Felsefe Kurumu da Çocuklar için Felsefe ile ilgili olarak 1993 yılında bir birim kurmuştur (Direk 1993).

MEB 2023 vizyon hedefleri arasında eleştirel düşünebilen, iletişim becerileri yüksek, sorunlar ile yaşam becerileri arasında bağ kurabilen bireyler yetiştirmek amaçlamaktadır. MEB’in bu alanda yetkinlikleri ve becerileri ortaya koyabilecek öğretim programı ve yenilikçi yaklaşımları hayata geçirme konusunda Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca onaylı öğretim programı planlaması, kaynak kitapları ve öğretmen eğitimleri çerçevesinde yapılan çalışmalar incelendiğinde henüz yeterli düzeye ulaşamadığı görülmektedir. 21.yy becerileri olarak ifade edilen yaratıcı, özenli, eleştirel düşünme, etkili iletişim kurabilme ve işbirlikli grup becerilerini hayata geçirme konularında hangi yaklaşım, yöntem ve teknikle çocuklar için felsefenin öğretileneğinin belirlenmesi hazırbulunuşluk için önemlidir. Aynı zamanda tüm bunların gerçekleşmesi adına çocukların, gençlerin ve toplulukların sorgulayan, eleştiren, yaratıcı düşünebilen ve yenilikçi düşünme becerilerine sahip bireylerin yetişmesi ve hayata hazırlanması için MEB’e çok önemli görevler düşmektedir (MEB 2018).

Dünyada çocuklar için felsefenin temelini atan Lipman ilk uygulamalı felsefe dersi denemesini ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri ile birlikte gerçekleştirmiş ve orada yer alan soruları onlarla birlikte tartışmıştır (Karakaya 2006). Lipman'ın felsefi içerikli hikâyeler ve bunların öğretmen el kitabından oluşan programlarının ilki 1970 yılında basılmış olan "Harry Stottlemeier Discovery" adlı eseridir. Bu alandaki programların geliştirilmesi ve Çocuklar İçin Felsefeye yönelik öğretmen eğitimi, Lipman'ın görev yaptığı New Jersey'deki Montclair Üniversitesi'nde Çocuklar İçin Felsefeyi Geliştirme Enstitüsü (IAPC) tarafından gerçekleştirilmiştir. Lipman 1980 yılında Felsefe ve Genç Çocuk, 1994 yılında ise Çocukluk Felsefesi adlı eserleriyle, çocuk ve felsefe ilişkisine farklı bir bakış açısı kazandırmıştır (Kennedy 1999).

Çocuklar için felsefe alanında UNESCO'nun da çalışmaları bulunmaktadır. Bu çalışmalardan en kapsamlısı Felsefe Bir Özgürlük Okulu, Felsefeyi Öğretmek ve Felsefe Yapmayı Öğrenmek: Durum ve Beklentiler başlıklı 2007 yılında yayınlanan rapordur (Unesco 2007).

21 yy'da düşünen, sorgulayan, doğru soru sorma yöntem ve teknik bilgisine ve tartışmayı yürütme yeterliklerine sahip bir nesle duyulan ihtiyacın gerekliliğinden yola çıkılarak eğitim kurumlarında çocuklar için felsefe uygulamalarına daha etkin ve katılımlı olarak eğitim programı içerisinde yer verilmesinin gerekliliği ve alanda bulunan eksikliklerin tespiti bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır. Bu doğrultuda Türkiye'de Eğitim kurumlarında "Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Programı" uygulamalarına dönük yapılan çalışmaların belirlenerek ortaya çıkan geliştirmeye açık alanlara yönelik stratejiler ile eylem ve faaliyet önerilerinin öğretmen görüşlerine göre geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Bu araştırma, aynı zamanda öğretmenlerin eğitim kurumlarında ve kurumların geliştirilmeye açık alanlarında felsefi bilgiye ihtiyaç duydukları kadar, doğru soru sorma yöntem ve teknik bilgisinin geliştirilmesine, tartışmayı yürütme yeterliklerinin ve bu konuda sahaya cevap olabilecek uygulamaların gerekliliğinin

ihtiyaç olduğunu göstermiştir. İşte tam da bu nedenler dikkate alındığında bu araştırmanın amacı, Türkiye’de Eğitim kurumlarında “Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Programı” uygulamalarına dönük yapılan çalışmaların belirlenerek ortaya çıkan açık alanlara yönelik stratejiler ile eylem ve faaliyet önerilerinin öğretmen görüşlerine göre geliştirilmesi olarak belirlenmiştir.

Bu amaca bağlı olarak Türkiye’de Eğitim kurumlarında “Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Programı” uygulamalarına dönük aşağıdaki durumlara cevap aranmıştır.

1. Türkiye’deki eğitim kurumlarında Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Programı’nın uygulamalarında yaşanan sorunlar nelerdir? Bu konuda önerileriniz nelerdir?

2. Türkiye’deki eğitim kurumlarında Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Programı’nın geliştirilmeye açık alanları nelerdir? Bu konuda önerileriniz nelerdir?

3. Türkiye’deki eğitim kurumlarında Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Programı’nda belirlenen açık alanlara yönelik gerçekleştirilecek eylem ve faaliyetler aşamasında stratejiler geliştirilebilirliği ile bu süreçte karşılaşılması olası sorunlar nelerdir? Bu konudaki önerileriniz nelerdir?

2. Yöntem

Bu araştırma durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Durum çalışması deseni, güncel olan ve araştırmacının var olan durum üzerinde kendi kontrolündeki durumlarla ilgili sebepleri ve sonuçları anlamak, tanımlamak ve yorumlamak için kullanılan araştırma yöntemidir. Durum çalışmasında sınırlar araştırmacı tarafından ortaya konularak bir durumun fotoğrafını ortaya koyar (Yıldırım ve Şimşek 2020). Çalışma “çalıştay yöntemi” ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın içeriğinden dolayı “durum tespit çalıştay yöntemi” ve “strateji çalıştay yöntemi” harmanlanarak birlikte kullanılmıştır. Durum çalıştay yöntemi ile tespit edilen gerekçe ve sonuçlar çalışmaya katılanların yanında gerçekleştirilmiş ve

analizi tamamlanmıştır. Strateji çalıştay yöntemi ise stratejik yönetim sürecini aktif hale getirerek işler duruma gelmesine katkı sunar.

2.1. Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu ise 2020-2021 eğitim öğretim yılında Türkiye'de uluslararası bir kongreye katılan farklı branşlardan oluşan gönüllü öğretmenlerdir. Araştırmada veriler üç gruptan oluşan, her bir grupta yer alan beş katılımcının yer aldığı, toplamda 15 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma örnekleme amaçlı örnekleme yönteminden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buradaki ölçütümüz Türkiye'de uluslararası bir kongreye katılan farklı branşlardan oluşan gönüllü öğretmenlerdir. Öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin 14 kadın, bir erkektir. Dokuz öğretmen 5-10 yıl arası, altı öğretmen 14-24 yıl arası mesleki kıdeme sahiptir.

Tablo 1. Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler

Öğret.	Kıdemi	Branşı	Çalıştığı Kurum
ÖE1	14	Sınıf Öğretmeni	İlkokul
ÖK7	17	Sınıf Öğretmeni	İlkokul
ÖK10	14	Sınıf Öğretmeni	İlkokul
ÖK8	15	Sınıf Öğretmeni	İlkokul
ÖK5	12	Okul Önc.Öğt.	Anasınıfı
ÖE3	23	İngilizce Öğt.	Lise
ÖE15	10	Sınıf Öğretmeni	İlkokul
ÖK1	24	Sınıf Öğretmeni	İlkokul
ÖK13	19	Okul Öncesi Öğt.	Anasınıfı

ÖE4	18	Okul Öncesi Ögt.	Anasınıfı
ÖK2	22	İngilizce Ögt.	Ortaokul
ÖK4	20	Rehber Öğretmeni	Ortaokul
ÖK11	22	Türk Dili ve Edebiyatı	Lise
ÖE2	21	Tarih Öğretmen	Lise
ÖK12	19	Sınıf Öğretmen	İlkokul

2.2. Veri Toplama

Veriler çalıştay yürütücüsü ve ekibi tarafından hazırlanan tematik format içeren yarı yapılandırılmış sorular ile toplanmıştır. Verilerin toplanmasında zaman sınırlaması bulunmaktadır. Birinci tema için veriler 30 dakikada, ikinci tema için 25 dakikada ve üç ve daha fazla tema için veriler 22 dakikada toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme; araştırmacının önceden belirlediği ya da görüşme esnasında ortaya çıkan soruların eklendiği bir nitel veri toplama yöntemidir (Güler, Taşgın, 2015). Yarı yapılandırılmış görüşme formu alan yazın taranıp pilot görüşmeler yapıldıktan sonra alan uzmanlarının da görüşleri alınarak hazırlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek 2016). Başlangıçta gruplara üç dakika süre verilmiş, katılımcılar birbirini ismen tanıyıp temsilcilerini seçmişlerdir. Çalışma üç dakikanın sonunda başlamıştır. Bu koşullarda başlayan çalışmalarda birinci temanın birinci kâğıtları tüm gruplara dağıtılıp üç dakika süre verildi. Her katılımcı ilgili temaya bir sorun yazarak, yazdığı kâğıdı sağdakine verdi. Herkes kendine verilen kâğıda aynı anda aklına gelen sorunu yazmalı, boş bırakmamalıydı. Örneğin yedi kişilik bir grupsa yedi kâğıt değişiminde çalışma bitmektedir. Ancak süre dakikayı geçemez, yazma işlemi üç dakikada sona erer. Bu aşamada grup başkanlarına en üstte sorun puanlama çizelgesi, altında öncelikli sorunlar çizelgesi ve en altta faaliyet öneri çizelgesi olmak üzere temaya ait kâğıtlar toplu verildi.

Grup çalışma kâğıtlarında toplanan tüm sorunları yansız “sorun puanlama çizelgesine” hızlıca geçirdi. Burada aynı ve birbirine yakın olan betimleme sorun örnekleri grup kararıyla tekrar yazıldı. Ve yine cümle düşüklükleri düzeltildi. Bu işlem yapıldıktan sonra her grup katılımcısına 1’den 5’e kadar bir sayı verildi. Belirlenen sorun alanlarına kendilerine verilen 1’den 5’e kadar sayıları her birini bir kere kullanmak şartıyla en yüksek gördüğü sorun alanına 5 vermek şartıyla kullandı. Grup temsilcisi verilen puanları topladı. Birinci çalışmada 12 dakika, ikinci çalışmada 11 dakika ve diğerlerinde 10 dakika zaman kullanıldı. Bu aşamada “öncelikli sorunlar” çalışmasına geçildi. Burada grup temsilcisi sorun puanlama çizelgesindeki en yüksek puan almış dört sorun alanını “öncelikli sorunlar” çizelgesindeki ilgili sütuna yazdı. Burada grup, temsilcisinin moderatörlüğünde her soruna en az iki olmak üzere üç çözüm önerisi sunuldu. Bunun için beyin fırtınası yöntemiyle sorunlara ait fikirler söylenerek, fikirler tartışıldı ve ortak kararlar ilgili satıra yansız yazıldı.

Tüm öncelikli olarak belirlenmiş sorun alanları tamamlanınca katılımcılara 1’den 5’e kadar puanlar verildi. Katılımcılar sorun alanlarına hiç bakmadan çözüm önerilerine bu puanları yalnız bir kere kullandı. Bir katılımcı en fazla beş madde puanlayabilir ve her verdiği puan önem derecesidir ve diğer verdiği puan ile aynı olmamalıdır. Bu aşamadan sonra grup temsilcisi puanları topladı ve en yüksek puanı almış çözüm önerisini belirleyip grup ile paylaşıldı. Birinci çalışmada sekiz dakika, ikinci çalışmada yedi dakika ve diğerlerinde altı dakika zaman verildi. Son aşamada “öncelikli sorunlar” çizelgesinde belirlenen en yüksek “çözüm önerisi” alındı ve son kâğıtta ilgili satıra yazıldı. Bu aşamadan sonra çözüm önerisine yönelik her birime en az iki faaliyet önerilmek zorunlu idi. Ayrıca yine başka faaliyet önerisi varsa diğer satırında belirtildi. Faaliyetler ile ilgili fikirler grup temsilcisi moderatörlüğünde gerçekleştirilen beyin fırtınası ile elde edildi.ve grup çoğunluğu göz önüne alınarak yazıldı. Bu işlem tamamlandığında katılımcılara 1’den 5’e kadar puanlar verildi. Katılımcılar faaliyet önerilerine “gruplara” bakmadan bu puanları yalnız bir kere kullandı. Bir katılımcı en fazla beş madde

puanlayabilirdi ve her verdiği puan önem dereceli idi. Bir başka ifadeyle verdiği puan ile aynı olamazdı. Bu aşamadan sonra grup temsilcisi puanları topladı ve en yüksek puanı almış çözüm önerisini belirleyip grup ile paylaştı. Birinci çalışmada yedi dakika, ikinci çalışmada yedi dakika ve diğerlerinde altı dakika zaman verildi. Birinci tema çalışması bittiğinde çalışma kâğıtlarının tümü toplandı. Sırayla karıştırmadan arşivlendi. İkinci tema için kâğıtları dağıtıldı ve aynı yöntemle ikinci çalışma yapıldı. Fakat ikinci çalışmada süre 25 dakikaya, diğer gelecek çalışmalarda 22 dakikaya indi. İkinci çalışmaya başladıktan 10 dakika sonra birinci çalışma kâğıtları toplandı. Bu diğer çalışma bitimlerinde de aynı şekilde yapılarak çalıştay sona erdirildi.

2.3. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırma çalışmalarının en zor olan yönü geçerlilik ve güvenirliliğin sağlanmasıdır. Bundan dolayı araştırmamızda kullanılan görüşme formları uzman görüşü alınarak geliştirilmiş ve araştırma sorularının pilot uygulaması üç öğretmen ile yapılmıştır. Uygulama sonrasında görüşme sorularına son şekli verilip görüşmelere başlanmıştır.

Shenton (2004) araştırmanın güvenirliliği için katılımcılara çalışmaya katılmayı reddetme hakkının verilmesi gerektiğini öne sürmüştür. Bu çalışmaya katılan farklı branş öğretmenleri tamamıyla gönüllülük esası ile seçilmiştir. Bu durumun güvenirliliği artırdığı düşünülmektedir. Bulgular aktarılırken direkt alıntılara yer verilmesi de güvenirlilik için yerine getirilmesi gereken ölçütlerden bir başkasıdır (Shenton 2004). Araştırmacı bulgularını ortaya koyarken katılımcıların söylemlerini hiçbir değişikliğe uğratmadan sunmuştur.

Araştırmada inandırıcılığın sağlanabilmesi için öğretmenlerle 30-35 dakika sürelerle “uzun süreli etkileşim”, farklı özellik ve branşlara sahip katılımcıların araştırmaya dâhil edilmesiyle “çeşitleme” ve araştırmadaki veriler ile bu verilere ilişkin sonuç ve yorumların veri kaynaklarıyla (katılımcılarla) teyit edilerek “katılımcı teyidi” stratejileri kullanılmıştır. Araştırmada aktarılabilirliği sağlamak

için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış ayrıca elde edilen veriler derinlemesine analiz edilmiş ve bulgular bölümünde doğrudan alıntılara yer verilerek okuyucuya aktarılmıştır. İnanırcılığın ve aktarılabirliğin sağlanması bakımından araştırmanın geçerli olduğu söylenebilir.

Araştırmada teyit edilebilirliği sağlamak için de görüşmeler sürecinde yer alan öğretmenlerle görüşme için gönüllü olup olmadıkları sorulduktan sonra çalıştay için hazırlanan yuvarlak masa etrafında gönüllü katılımcılar yerlerini almış ve oturum süreci başlatılmıştır. Ham veriler analiz sürecinde açık kalmıştır. Bulgular aktarılırken oluşturulan anlamlar ham veri metni ile karşılaştırılmıştır. Analiz aşamasında yapılan kodlamalar gerekli olan bir durumda sunulabilecektir. Bu bakımdan araştırmada verilerin kodlama tutarlılığın sağlandığı ve araştırmanın güvenilir olduğu söylenebilir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde, önceden belirlenmiş temalar üzerinden elde edilen veriler özetlenir ve bunun üzerinden yorumlanır. Betimsel analizde bireylerin sunduğu görüşlere dikkat çekmek için doğrudan alıntılara sıkça yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenleyip yorumlayarak paylaşımına sunmaktır. Ortaya çıkan temalardan yola çıkarak ilişki kurma, anlamlandırma ve geleceğe yönelik tahminlerde bulunma da söz konusudur. Betimsel analiz kapsamında yer alan 'Tematik çerçeve 'ye göre verilerin işlenmesi bu araştırmada kullanılmıştır. Tematik çerçeve daha önceden belirlenmiş çerçeve kapsamında verilerin düzenlenmesidir. Oluşturulan çerçeveye göre bazı veriler dışarıda bırakılmaktadır. Sonuçların yazım aşamasında doğrudan alıntılara da yer verilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Betimsel analizde aynı soru hakkında çalışmaya katılan her bireyin farklı düşüncelerinin değiştirilmeden aktarılmasıdır. Yıldırım ve Şimşek (2011)'e göre; betimsel analiz önceden belirlenmiş bir çerçeveye bağlı olarak nitel verilerin işlenmesi, bulguların

tanımlanması ve tanımlanan bulguların yorumlanması adımlarını içeren analiz yaklaşımıdır.

3. Bulgular-Yorum

Bu bölümde katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlar incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Çalışmada öğretmenlerden toplanan veriler sonucu ulaşılan bulgular incelenerek her bir öğretmen için cevaplar çalıştay formuna işlenmiştir. Buna bağlı olarak öğretmenlerin verdiği cevaplara ilişkin olarak elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin 2020 eğitim öğretim programında çocuklar için felsefe yaklaşımına yönelik görüşlerini belirttikleri üç başlık üzerinden araştırma alt sorularına cevaplar aranmıştır. Bu bölümde öğretmenlerin “Çocuklar İçin Felsefe” Programı’nın eğitim kurumlarında uygulamaları, programın geliştirilmeye açık alanları ve bu alanlara yönelik uygulanacak eylem ve faaliyetlere ilişkin stratejik çalışmalar” konularındaki görüş ve önerilerine göre bulgular alt problemler gruplandırılarak verilmiştir.

Tablo 2. 1. ‘Türkiye’deki eğitim kurumlarında Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Programı’nın uygulamalarında yaşanan sorunlar nelerdir? Bu konuda önerileriniz nelerdir?’ alt problemine ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda Tablo 2’de gösterilmiştir.

1- Öğretmen görüşlerine göre “Çocuklar için Felsefe yapmanın eğitim kurumlarında uygulamalarına” yönelik engel olan nedenler

Engeller	Toplam Puan Sayısı
Öğretmenler P4C eğitimindeki eksiklikler	28
Ders programının yoğunluğu	19

Sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu	14
Ders müfredatlarının bu yaklaşıma izin vermemesi	13
Öğretmenlerin P4C çalışmasını bilmemesi	16
Eğitmen eğitimi olmaması	15
Bakanlığın teşvik eksikliği	10
İdarecilerin önyargısı	7
Kaynak Eksikliği	7
Fiziksel Ortam Yetersizliği	15
Toplam:	144

Tablo 2. Eğitim kurumlarında uygulamalarda yaşanan engeller ve çözüm önerileri

Engeller	Öneriler
Öğretmenler P4C eğitimindeki eksiklikler 28	Tüm öğretmenlere hizmet içi P4C eğitimlerinin verilmesi
Ders programının yoğunluğu 19	Uygun konularda P4C yönteminin kullanılması Seçmeli ders olarak P4C'nin konulması
Öğretmenlerin P4C çalışmasını bilmemesi 16	Öğretmenlere eğitimin tanıtılması Geri bildirim alınması Eğitimcilerin teşvik edilmesi

Eğitmen eğitimi olmaması 15	Hizmet içi eğitim planlaması Eğitimcilerin katılacağı felsefe Kulüplerinin kurulması
Fiziksel ortam yetersizliği 15	Dersliklerin U şeklinde düzenlenmesi Ergonomik açıdan desteklenebilir olması Teknolojik imkanlarla kazanımların fiziksel ortamda fiziksel ortamda desteklenmesi
Sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu 14	Okulların bina olarak arttırılması Derslik sayılarının arttırılması Kulüp faaliyetlerinin özendirilerek yapılı hale getirilmesi

Katılımcıların verdikleri cevaplar betimsel analizi ile irdelenmiş tabi tutulmuş, analiz sonuçlarına göre elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerine göre "Çocuklar için Felsefe yapmanın eğitim kurumlarında uygulamalarına" yönelik olarak ortaya çıkan engeller yapılan çalıştay görüşme sonrasında 10 adet konu başlığından oluşmaktadır. Bu konu başlıkları öğretmenlerin üzerinde beyin fırtınası yaparak üzerinde konuşup tartışarak karar verdiği başlıklardan oluşmaktadır. Bu belirtilen engeller öğretmenler arasında en önemlileri olarak bir ve beş puan aralığında puanlamaya tabi tutulmuş ve son aşamasında 10 adet engelden verilen puanlar doğrultusunda birbirine yakın puanlara sahip ve önemli başlıklardan oluşan engeller tablo içerisine yerleştirilmiştir. Yukarıda oluşturulan tabloya baktığımızda bu konu üzerinde yeterli bilgiye sahip olmayan öğretmenlerin varlığı ve P4Ceğitimindeki eksiklikler, eğitici öğretmenliği ve eğitim programının yoğunluğu ve sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu bu yaklaşımı uygulamaya uygun fiziksel ortamın

olmayışı en çok üzerinde durulması gereken konular olarak tespit edilmiştir. Engellerin tespiti sonrasında çalıştay yönergesinde yer alan her engele en az iki, en fazla üç öneri verilmiştir. Verilen öneriler incelendiğinde sahaya katkı sunacak nitelikte olup bu konuda yapılması gereken çalışmalara ışık olabilecek kapsamdadır. Son 2021 Kasım ayı ara tatilinde hizmet içi eğitim kapsamında temel seviye olarak bu konu başlığı altında öğretmenlere eğitim verilmiş ve bu araştırmanın gerekçesini ve bu eğitimin gerekliliğini haklı çıkarır bir süreç izlenmiştir.

2. 'Türkiye'deki eğitim kurumlarında Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Programı'nın geliştirilmeye açık alanları nelerdir? Bu konuda önerileriniz nelerdir?' alt problemine ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda Tablo 3'te gösterilmiştir.

Geliştirilmeye Açık Alanlar	Toplam Puan Sayısı
P4C Öğretmen Eğitimi	20
Sınıf Mevcutlarının P4CEğitimi için Uygun Olmaması	12
Fiziksel Ortam ve Haklar	6
Disiplinler arası geçiş sağlamada fırsat yaratılması	6
Öğrencilerin birbirlerinin fikirlerine saygı duymaması	22
Sorgulama becerisindeki yetersizlikler	20
Müzik ve resim derslerinin uygulanışındaki aksaklıklar	18
Düşüncelerin ifadelerindeki yetersizlik	17
Soru sorma korkusu	8
Öğretmen ve yöneticilerin sorgulanmak istememeleri	8

Ebeveynlerin şekilci tutumları	8
Eğitim programında (müfredatta) yer almaması	8
Toplam:	153

Tablo 3 Türkiye'deki eğitim kurumlarında Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Programı'nın geliştirilmeye açık alanları ve bu konudaki öneriler

Geliştirilmeye Açık Alanlar	Öneriler
Öğrencilerin birbirlerinin fikirlerine saygı duymamasının önüne geçilmesi 22	Farklı fikirlere saygı duyan öğrencilerin ödüllendirilmesi Farklı fikirleriyle öne çıkmış, toplumda önemli noktaya gelen kimselerin tanıtılması Farklı düşünen kimselerin duygularının drama yöntemiyle canlandırılması
P4C Öğretmen Eğitimi 20	Mahalli ve merkezi düzeyde uzman kişiler tarafından yüz yüze eğitim verilmesi Ders planları ve modüllerin geliştirilerek kuramların entegre edilmesi Hizmet içi eğitimlerinde eğitici eğitimleri düzenlenmesi
Sorgulama becerisindeki yetersizlikler 20	Farklı soru soran öğrencilerin ödüllendirilmesi Öğrencilere ele alınan konuyu sorgulayan soru cümleleri kurdurmak
Müzik ve resim derslerinin uygulanışındaki aksaklıklar	Orff yöntemiyle müzik derslerinin etkin hak getirilmesi Öğrencilere hayallerindeki

18	insanların resmini çizdirmek
Düşüncelerin ifadelerindeki yetersizlik 17	Öğrencilere özgür düşünce ortamı hazırlamak Farklı etkinliklerle düşünceleri korkusuzca ifade etmelerini sağlamak Öğrencilere mutlak doğrunun olmadığı düşüncesini ve özgür olduğunu hissettirmeleri
Sınıf mevcutlarının P4C eğitimi için uygun olmaması, sınıf içi mevcut sayı fazlalığı 12	Grup çalışması Sosyal kulüp İç içe U düzeni alt çember uygulaması

Öğretmenlerin görüşlerine göre "Çocuklar için Felsefe (P4C) programının geliştirilmeye açık alanlarına yönelik neler olduğuna ait öğretmen görüşleri 12 adet konu başlığından oluşmaktadır. Bu konu başlıkları öğretmenlerin üzerinde beyin fırtınası yaparak üzerinde konuşup tartışarak fikir birliğine vardığı başlıklardan oluşmaktadır. 'Çocuklar için Felsefe (P4C) programının geliştirilmeye açık alanlarına" yönelik olarak ortaya çıkan geliştirilmeye açık alanlar yapılan çalıştay görüşme sonrasında tespiti yapılan açık alanların en önemlilerini tespit etmek için, bir ve beş puan aralığında puanlamaya tabi tutulmuş ve son aşamasında 12 adet geliştirilmeye açık alanlar arasında verilen puanlar doğrultusunda birbirine yakın puanlara sahip ve önemli başlıklardan oluşan alanlar tablo içerisine yerleştirilmiştir. Yukarıda oluşturulan tabloya baktığımızda öğrencilerin birbirlerinin fikirlerine saygı duymaması, P4C Öğretmen Eğitimi, sorgulama becerisindeki yetersizlikler, müzik ve resim derslerinin uygulanışındaki aksaklıklar, düşüncelerin ifadelerindeki yetersizlik, sınıf mevcutlarının P4C eğitimi için uygun olmaması gibi konuların geliştirilmeye açık alanlar olarak değerlendirildiği görülmektedir. Sonrasında çalıştay yönergesinde yer alan her

alana yönelik en az iki en f Verilen öneriler incelendiğinde hizmet içi eğitimin gerekliliği, sınıf mevcut sayılarının azaltılması gerektiği gibi önerilerin sunulduğu saptanmıştır.

3. 'Türkiye'deki eğitim kurumlarında Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Programı'nda belirlenen açık alanlara yönelik gerçekleştirilecek eylem ve faaliyetler aşamasında stratejiler geliştirilebilirliği ile bu süreçte karşılaşılabilecek sorunlar nelerdir? Bu konudaki önerileriniz nelerdir?' alt problemine ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda Tablo 4'te gösterilmiştir.

-1-Öğretmen görüşlerine göre " Çocuklar için Felsefe (P4C) programının geliştirilmeye açık alanlarında uygulanacak eylem ve faaliyetlere yönelik stratejik çalışmaların uygulanmasını etkileyen sorunlar

Eylem ve Faaliyetlere Yönelik Stratejik Çalışmaları Etkileyen Sorunlar	Toplam Puan Sayısı
Millî Eğitim Bakanlığının strateji geliştirme planlarına P4C'yi Programına almaması	9
Yöneticilerin vizyon eksikliği	5
Çalışmaların nitel ve nicel araştırma üzerine yapılması	4
Öğrencilerin birbirlerinin fikirlerine saygı duymaması	9
Öğretmenlerin dersi yönetme becerisindeki yetersizlikler	8
P4C'nin öneminin kavranamayışı	8
Velilerin öğrencilerin düşünsel yapısını etkilemesi	4
P4C Eğitimi ile ilgili planlamaların etkin olarak yapılmaması	15
Uygulanabilir çalışmaların sahada yer almaması	13

Modüllerin bulunmaması	12
Eğitim programlarındaki eksiklik	9
Toplam	96

Tablo 4. Türkiye'deki eğitim kurumlarında Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Programı'nda belirlenen açık alanlara yönelik gerçekleştirilecek eylem ve faaliyetler aşamasında stratejiler geliştirmeye sürecinde karşılaşılabilecek sorunlar ve bu konudaki öneriler

Eylem ve Faaliyetlere Yönelik Stratejik Çalışmalardaki Sorunlar	Öneriler
P4C Eğitimi ile ilgili planlamaların etkin olarak yapılmaması 15	Denetimin bu konuda daha fazla takip edilmesi, eksikliklerin giderilmesi Eğitimin çocuklar üzerindeki etkisi, güvenilirliği ve başarısı noktasında daha fazla desteklenmesi, 21.yy yetkinlik alanında bu konuda yetişmiş eğitimcilerin hizmet içi eğitici eğitimleri ile artırılması
Uygulanabilir çalışmaların sahada yer almaması 13	Yaygınlaştırma çalışmalarının bu konuda eksikliğini tamamlanması Yerel ve merkezi Kurum kuruluşlarca Materyal eksikliğini desteklenerek giderilmesi Kaynak aktarımının MEB tarafından

	desteklenmesi
Modüllerin bulunmaması 12	Yetişmiş akademik anlamda uzmanların yeterlilik düzeyinin artırılması Teknolojik bilgi açısından eksikliklerin giderilmesi
Millî Eğitim Bakanlığının strateji geliştirme planlarına P4C'yi programına almaması 9	P4C eğitmenlerinin yetiştirilmesi gerekliliği P4C uygulamalarının eğitim programına(müfredata) dahil edilmesi
Eğitim programlarındaki eksiklik 9	Bu alanda yeterli düzeyde veri bulunmadığı uygulanan çalışmaların kaynak olarak paylaşımının sahaya etkin olarak paylaşılması Bu alanda yapılan Akademik çalışmaların çok fazla olmaması nedeniyle kaynağa dönüştürülmemesinin önüne geçilmesi gerektiği
Öğrencilerin birbirlerinin fikirlerine saygı duymaması 9	Öğretmenlerin yapılan uygulama çalışmaları ile öğrencilerine rol model olması Sosyal medyanın öğrenciler üzerinde seçici kullanımının sağlanması gerekliliği

Öğretmenlerin görüşlerine göre “Çocuklar için Felsefe (P4C) programının geliştirilmeye açık alanlarına uygulanacak eylem ve faaliyet stratejik çalışmaların uygulanmasını etkileyen sorunlara yönelik öğretmen görüşlerinin yer aldığı 11 adet konu başlığından oluşmaktadır. Bu konu başlıkları öğretmenlerin beyin

fırtınası yaparak üzerinde konuşup tartışarak fikir birliğine vardığı başlıklardan oluşmaktadır. Çalıştay görüşme sonrasında 11 adet konu başlığından oluşan öğretmen görüşlerine göre, en önemlilerini tespit etmek için, bir ve beş puan aralığında puanlamaya tabi tutulmuş ve son aşamasında 11 adet geliştirilmeye açık alanlara yönelik stratejik çalışmalar arasında verilen puanlar doğrultusunda birbirine yakın puanlara sahip ve önemli başlıklardan oluşan alanlar tablo içerisine yerleştirilmiştir. Yukarıda oluşturulan tabloya baktığımızda Çocuklar için Felsefe (P4C) Eğitimi ile ilgili planlamaların etkin olarak yapılmaması, uygulanabilir çalışmaların sahada yer almaması, modüllerin bulunmaması, Millî Eğitim Bakanlığının strateji geliştirme planlarına Çocuklar için Felsefe (P4C)'yi programını almaması, Eğitim programlarındaki eksiklik, Öğrencilerin birbirlerinin fikirlerine saygı duymaması görüş olarak sunulmuştur. Bu görüş sonrasında çalıştay yönergesinde yer alan her alana yönelik en az iki en fazla üç öneri verilmiştir. Verilen öneriler incelendiğinde genel olarak sahada yer alan çalışmaların azlığı ve kaynağa ulaşılamaması ve eğitimler, materyal eksikliğinin giderilmesi için gerekli desteklerin verilmesi gibi önerilerin öne çıktığı rapor edilmiştir.

4. Tartışma, Sonuç, Öneriler

Bu araştırma kapsamında Türkiye'de Eğitim kurumlarında "Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Programı" öğretmen görüşleri alınarak değerlendirilmiştir. Çalışmanın birinci alt probleminde "Öğretmen görüşlerine göre" Çocuklar İçin Felsefe yapmanın eğitim kurumlarında uygulamalarına" yönelik engel olan nedenler ve öneriler nelerdir? " sorusuna cevap aranmıştır. Çocuklar İçin Felsefe (P4C) eğitimindeki eksiklikler, eğitici öğretmenliği, eğitim programının yoğunluğu ve sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu ve bu yaklaşımı uygulamaya uygun fiziksel ortamın olmayışı en çok üzerinde durulması gereken konular olarak tespit edilmiş

olup görüşme sonucunda öğretmenlerin Çocuklar İçin Felsefe (P4C) eğitim içeriği ve uygulamaları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2021 Kasım ayı ara tatilinde hizmet içi eğitim kapsamında temel seviye olarak Çocuklar İçin Felsefe (P4C) başlığıyla öğretmenlere eğitim verilmiş olması sahanın bu konuda ihtiyacı kanıtlar niteliktedir. Ancak verilen eğitim temel seviyeden oluşmuş olup uygulama içermediğinden öğretmenlerin bu konuda yeterli donanıma ulaşamadığı sonucuna varılmıştır. Bu ortaya çıkan tespit araştırmanın gerekçesini ve bu eğitimin saha için gerekliliğini haklı çıkarır bir süreç içermektedir.

İkinci alt problemde “Size göre Çocuklar İçin Felsefe (P4C) programının geliştirilmeye açık alanlarına yönelik neler olduğunu yazınız? Size göre bu geliştirilmeye açık alanlara çözüm önerileriniz nelerdir? ” sorusuna cevap aranmıştır. Programın geliştirilmeye açık alanlarına yönelik var olan engeller öğretmen görüşlerine göre, Çocuklar İçin Felsefe (P4C) öğretmen eğitiminde görülen eksiklik, sınıf mevcutlarının Çocuklar için Felsefe (P4C) eğitimi için uygun olmadığı, fiziksel ortam ve sunulan haklar yönünden eksiklik, disiplinler arası geçiş sağlamada fırsat yaratamama konusunda farklı disiplinlerde yer alan öğretmenlerin birbirinden habersiz olması, öğrencilerin birbirlerine karşı fikir alışverişinde bulunma ve dinlemede saygı unsurunun henüz içselleşmemiş olması, öğretmenlerin bu alanda yetişmemiş olmasından kaynaklı sorgulama becerisinde eksiklik yaşanması, sosyal aktivite derslerinin uygulama yöntem ve tekniğinde yaşanan aksaklıklar, öğrencilerde düşüncelerin ifade edilmesinde görülen yetersizlikler, öğrencinin kalabalık ortamlarda alay konusu olma endişesi ile soru soramama korkusu, öğretmen ve yöneticilerde görülen farklı sorgulama teknikleri ile karşı karşıya kalmak istemeyişi, ebeveynlerin çocuklarına ve dışarıya karşı gösterdiği şekilci tutumun varlığı, tüm bunlara temel oluşturacak Çocuklar İçin Felsefe (P4C) uygulamaların Eğitim programında yer almaması bu durumun

öğretmene, öğrencilere, velilere sunacağı katkının geri planda bırakılmış olması oldukça dikkat çekici olarak değerlendirilmiştir.

Üçüncü alt problemde, Öğretmen görüşlerine göre " Çocuklar için Felsefe (P4C) programının geliştirilmeye açık alanlarında uygulanacak eylem ve faaliyetlere yönelik stratejik çalışmaların uygulanmasını etkileyen sorunların" neler olduğu sorusuna cevap aranmıştır. Millî Eğitim Bakanlığının strateji geliştirme planlarına Çocuklar İçin Felsefe (P4C)'yi programına almaması öğretmenler tarafından uygulama aşamasında büyük bir sorun olarak görülmekte iken, yöneticilerin kendilerini geliştirme ve yetiştirmede vizyon eksikliklerinin bulunması da rapor edilmiştir.

Çocuklardaki akıl yürütme becerilerinin gelişimini nicel araştırma yöntemi kullanarak inceleyen araştırmaların yanında (Lam 2012; Marashi 2009); nitel araştırma yöntemi kullanarak çocuklardaki tartışma ve diyalog yürütme becerilerinin gelişimini değerlendiren çalışmalar (Cassidy ve Christie 2013; Poulton 2014) da mevcuttur. Bu konuda etkin dikkat çeken çalışmaların nitel ve nicel araştırma ile taçlandırılmış olması ancak alanda yapılan çalışmaların yeterince ses getirecek boyutta hissedilmemesi sahada yapılan akademik araştırmaların da bu konuda eksikliğini gösterir niteliktedir.

Öğrencilerin birbirlerinin fikirlerine saygı duymaması, öğretmenlerin dersi yönetme becerisindeki yetersizlikler, Çocuklar İçin Felsefe (P4C)'nin öneminin kavranamayışı, velilerin öğrencilerin düşünsel yapısını etkilemesi, Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Eğitimi ile ilgili planlamaların etkin olarak yapılmaması, uygulanabilir çalışmaların sahada yer almaması, modüllerin bulunmaması, eğitim programlarındaki eksiklik sorunların tespitinin yapıldığı bu çalışmayla ortaya konmuştur.

Alanyazında dünyanın birçok ülkesinde çocuklarla felsefe yapma modelleri geliştirilmiş ve sistematik olarak uygulama denemeleri yapılmış ve başarılı sonuçlar alınmıştır. En önemli sonuç, felsefe sayesinde düşünsel zekâyı

geliştirmeleri, uygulama modelleri sayesinde de duygusal zekâlarını geliştirmeleridir. Ülkemizde Milli Eğitimin temel hedefleri arasında çocuklarımızın düşünsel yetilerini geliştirme yer almış ve öğretim programlarında da ifade edilmiş olmasına karşın sistematik uygulama yoktur. Bunun için öncelikle üniversitelerin eğitim fakültelerinde çocuklar için felsefe öğretimi (didaktiği) ile ilgili bölümler açılmalı, daha sonra eğitim ve öğretim kurumlarında çocuklar için felsefeyi ders olarak ve diğer derslerle de disiplinler arası bağlam oluşturulması için kademeler bazında yer verilmesi önerilmektedir.

UNESCO (2007) çocuklar için felsefe eğitiminin amaçlarını, bağımsız düşünebilme, özenli vatandaş olabilme, kişisel gelişimi destekleme, dil, konuşma ve tartışma becerilerini geliştirme ile felsefeyi kavramsallaştırma olarak sıralamıştır. Çocuklar için felsefe eğitiminde öğretmenin rolü ise, sorgulama tabanlı öğretimle farklı seçenekler sunarak keşfetmelerini sağlayan, görüşlerinin arkasında yatan nedenleri ortaya çıkarmalarını sağlama hususunda rehber olan kişidir. Öğretmen felsefeyi bilen değil aynı zamanda bilgisini doğru zaman ve doğru sorularla ortaya koyarak öğrencilerde keşfetme isteğini uyandırarak meraklandırandır (Lipman, Sharp ve Oscanyan 1980).

Felsefe yapma yetisi, düşünce barındıran kavramlar üzerinde konuşmak, öğretmenlerin bir konu hakkında donanımlı bilgiye sahip olması ve felsefi konuşma gerçekleştirebilecek duruma gelmeleri için üniversitede ve mesleği devam ettiren öğretmenlere yönelik etkin bir program içeriğinin oluşturulması gerektiği belirtilmiş bunun öğretmen için ekstra bir görev olarak değil ,eğitim programının içeriğinde yer alan uygulanması gerekli 21. yy becerisi olarak hayata geçirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye'de çocuklar için felsefe uygulamaları yeni bir yaklaşım olması nedeniyle henüz istenilen nitelikte eğitim öğretim hayatı içinde yer almamaktadır. Öğretmenlerin bu yaklaşımı tam olarak tanımamaları, uygulamalar ve kazanımlara entegre etme konularında yeterli hizmet içi eğitimi almamış olmaları ve eğitim

veren yetkin uzmanların sayısının az olması, okulların fiziki şartlarındaki donanım eksikliği, sınıf mevcutlarının sayısının kalabalık olması, bu yaklaşımın uygulanması ve eğitimin içinde aktif olarak yer almasını engelleyen faktörler arasında yer almaktadır. MEB çocuklar için felsefe hakkında uzaktan eğitim semineri olarak öğretmenlere hizmet içi eğitimi 2021 yılında açmış ancak bunun sınıflarda uygulanabilmesi ve içselleştirilmesi için gerekli bilgi ve uygulama örneklerinin yeterli olmadığı gözlenmiştir.

Bu programın sahada yer alması ve uygulanması hususunda büyük eksiklikler olduğu ve bu konuda özenli bir çalışma gerçekleştirilerek öğretim programının içeriğindeki bu boşluğun 21. yy. becerilerini destekleme ve 2023 vizyonu ışığında revize gerektirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenleri mesleki gelişim eğitimi ile desteklemek, öğrencileri sorgulama tabanlı öğretim yöntemiyle uygulamalara aktif olarak dahil ederek doğru rehberlik sunmak, öğrenciye ve öğretmene eleştirel bakış açısı kazandırmak günümüz gelişen yenilikçi dünyası için bir zorunluluk olarak algılanmalı ve bu çalışmadan edinilen verileri doğru değerlendirilmelidir.

Aşağıda çocuklar için felsefe yaklaşımını kullanacaklara ve ileride bu konuyla ilgili çalışma yapacaklara yönelik bazı öneriler yer almaktadır.

Eğitim kurumlarında uygulanabilirlik konusunda sunulan öneriler,

- Tüm öğretmenlere hizmet içi çocuklar için felsefe(P4C) uygulama eğitimlerinin verilmesi,
- Uygun konularda çocuklar için felsefe (P4C) yönteminin kullanılması, seçmeli ders olarak kademeler bazında okul öncesinden başlamak üzere ilköğretim, ortaöğretim program kapsamında çocuklar için felsefe(P4C)'nin konulması,

- Öğretmenlere eğitimin tanıtılması, geri bildirim alınması, eğitimcilerin teşvik edilmesi, Eğitimcilerin katılacağı felsefe kulüplerinin kurulması,

- Dersliklerin U şeklinde düzenlenmesi, uygulama için sınıfların ergonomik açıdan desteklenebilir olması, teknolojik imkanlarla kazanımların fiziksel ortamda desteklenmesi,

- Okulların bina olarak arttırılması, derslik sayılarının arttırılması, kulüp faaliyetlerinin özendirilerek yapılar hale getirilmesi

Geliştirilmeye açık alanlar için öğretmen görüşlerine göre öneriler,

- Farklı fikirlere saygı duyan öğrencilerin ödüllendirilmesi, farklı fikirleriyle öne çıkmış, toplumda önemli noktaya gelen kimselerin tanıtılması,

- Farklı düşünen kimselerin duygularının drama yöntemiyle canlandırılması mahalli ve merkezi düzeyde uzman kişiler tarafından yüz yüze eğitim verilmesi,

- Ders planları ve modüllerin geliştirilerek kuramların entegre edilmesi hizmet içi eğitimlerinde eğitici eğitimleri düzenlenmesi,

- Farklı soru soran öğrencilerin ödüllendirilmesi öğrencilere ele alınan konuyu sorgulayan soru cümleleri kurdurmak,

- Öğrencilere hayallerindeki insanların resmini çizdirmek, öğrencilere özgür düşünce ortamı hazırlamak farklı etkinliklerle düşünceleri korkusuzca ifade etmelerini sağlamak öğrencilere mutlak doğrunun olmadığı düşüncesini ve özgür olduğunu hissettirmeleri,

- Grup çalışması, sosyal kulüp, iç içe U düzeni alt çember uygulaması,

Stratejik eylemler ve faaliyetler için sunulan öneriler öğretmen görüşlerine göre şu şekilde ifade edilmiştir.

- Denetimin bu konuda daha fazla güçlendirilmesi, eksikliklerin giderilmesi,
- Eğitimin çocuklar üzerindeki etkisi, güvenilirliği ve başarısının daha fazla desteklenmesi,
- 21.yy yetkinlik alanında bu konuda yetişmiş eğitimcilerin hizmet içi eğitici eğitimleri ile arttırılması yaygınlaştırma çalışmalarının eksikliğini tamamlanması
- Yerel ve merkezi kurum kuruluşlarca materyal eksikliğini desteklenerek giderilmesi,
- Kaynak aktarımının MEB tarafından desteklenmesi, yetişmiş akademik anlamda uzmanların yeterlilik düzeyinin arttırılması,
- Teknolojik bilgi açısından eksikliklerin giderilmesi,
- Çocuklar için felsefe (P4C) öğretmenlerinin yetiştirilmesi gerekliliği, çocuklar için felsefe (P4C) uygulamalarının öğretim programına dahil edilmesi,
- Bu alanda yapılan akademik çalışmaların çok fazla olmaması nedeniyle çalışmaların kaynağa dönüştürülmesinin desteklenmesinin gerektiği,
- Öğretmenlerin gerçekleştireceği çocuklar için felsefe (P4C) uygulama çalışmaları ile öğrencilerine rol model olması, sosyal medyanın öğrenciler üzerinde seçici kullanımının sağlanması gerekliliği önerileri sunulmuştur.

Evaluation of the Philosophy for Children- P4c Program Applications Applied in Educational Institutions in Turkey According to Teacher's Opinions

Summary

Ramazan AKAN

Dr. | Dr.
Republic of Turkey Ministry of National Education Akçalar Fahriye Sayarel Primary School Nilüfer, Bursa, TR
ORCID: 0000 0002 0525 0389
ramazanakan48@hotmail.com

Asude BİLGİN

Prof. Dr. | Prof. Dr.
Bursa Uludağ University, Education Faculty Department of Basic Education, Bursa, TR
ORCID: 0000 0001 8153 9080
asudebilgin@uludag.edu.tr

Philosophy is the activity of thinking about "philosophical questions". Philosophy is the love of wisdom. Love is effort and effort requires exertion. Gaining knowledge means labor and struggle. Philosophy is to love; can be defined as the passion for knowledge. Unlike traditional education mentality and practices, with Philosophy for Children, children are taught how to reach information instead of giving memorized one. The target of Philosophy for Children P4C is to teach learning. There is a facilitator that will enable the student to get out of the trouble situation they are in, and there is a situation that encourages the student to think. In the traditional understanding of education, the teacher is in the position of absolute knower.

Individuals are expected to have 21st century skills such as creativity and renewal, critical thinking and problem solving, communication and cooperation, learning and renewal skills. Inquiring generations are needed for the discovery of the new world in individuals who are expected to have skills in our age, the 21st century. According to doctor Tony Wagner from Harvard University, 21st century skills are expressed as critical thinking and problem solving, collaborating and leading with influence, speed and adaptability, assertiveness and entrepreneurship, effective oral and written communication, accessing and analyzing information, curiosity and imagination. Though Philosophy for Children, P4C education the skills to be gained are also revealed as creative thinking, critical thinking, cooperative thinking, attentive thinking, listening-thinking with care/respect. We can state that the 21st century skills and the skills obtained from the Philosophy for Children acquisition are complementary to each other. The pedagogy of "Philosophy for Children" developed

by Lipman, who pondered on the inclusion of Philosophy for Children in the program with the belief that critical and creative thinking skills can be acquired at a young age, which is a method used today has more than 60 countries in the world, mostly European countries. It is necessary to create a space where children can freely explore new ideas. Children can make mistakes in this area. The facilitator does not tell the children that they have made a “mistake” and the children realize their mistakes on their own.

In order to gain these skills in individuals, it is among our aims to reveal how much space is given in the curriculum so as to have the ability to ask the right questions and to have the right knowledge about Philosophy for Children. According to the French positivist thinker Auguste Comte, science "is the study of what exists to decide what will happen." According to Einstein, science is “an effort to reconcile sensory data, devoid of any order, with logically ordered thinking.” Scientific thinking is a method of understanding, finding and verifying. The values of science, which are regarded as the skills that are expected to support the development of individuals and to be gained in them, appear as value in life and intellectual value. Value in life; has a great importance in developing and supporting the acquisition of curiosity with the practices to be included in the education program, with Philosophy for Children studies via the effort to know and perceive the intellectual value as technology, benefit - benefit, welfare, and happiness.

The research working group consists of volunteer teachers from different branches who participated in an international congress in Turkey in the 2020-2021 academic year. In the study, the data were collected by swot analysis with a workshop held in line with the opinions of fifteen teachers, consisting of three groups and five participants in each group, and the data were studied with the descriptive analysis method in line with the opinions received. Direct quotations from teacher opinions are included. The fact that teachers have not participated in sufficient in-service training on this research subject, there is a new approach and practice study in the field as a field of philosophy for Children (P4C), in this context, the lack of physical equipment and materials meets the need, not in quality and quantity, students and teachers are inquisitive and argumentative. The fact that they did not feel free and self-confident in expressing themselves in exhibiting behaviors and misunderstanding concerns stand out as the problems encountered in this research. On the other hand, since the realization of asking the right questions and analyzing the philosophy for children approach of the teachers supports the self-confidence, questioning, creativity, critical thinking, cooperative and attentive thinking aspects of the children, the academic success of the students, the teachers' positive opinions in terms of their professional development, it gives them the opportunity to develop themselves, and the different perspectives. They mentioned that it gives an angle. MEB aims to raise individuals who can think critically, have high communication skills, and connect problems and life skills in its 2023 vision goals. When the studies carried out within the framework of curriculum planning, resource books and teacher trainings approved by the Board of Education and Discipline in implementing the curriculum and innovative approaches that can reveal the competencies and skills of the Ministry of National Education in

this field are examined, it is seen that it has not reached a sufficient level yet. It is important for readiness to determine which approach, method and technique to teach philosophy to children in terms of creative, attentive, critical thinking, effective communication and cooperative group skills, which are expressed as 21st century skills. Based on the necessity of a generation that thinks, questions, asks the right questions, the necessity of including philosophy practices for children more effectively and participatively in the education program in educational institutions and the determination of the deficiencies in the field have been made forms the subject of the study in terms of the method and technical knowledge, and the competencies to conduct the discussion in the 21st century. In this direction, it is aimed to develop strategies and action and activity proposals for areas open to development by determining the studies on the practices of the "Philosophy for Children (P4C) Program" in Educational Institutions in Turkey, depending on the opinions of teachers. This research has also shown that teachers need philosophical knowledge in educational institutions and areas that are open to development, as well as the need for the development of correct questioning method and technical knowledge, their competence to conduct the discussion, and the necessity of practices that can respond to the field in this regard. Considering precisely these reasons, the aim of this research was determined as the development of strategies for open spaces and action and activity proposals according to the opinions of teachers, by determining the studies on the practices of "Philosophy for Children (P4C) Program" in Educational Institutions in Turkey.

1. What are the problems experienced in the implementation of the Philosophy for Children (P4C) Program in educational institutions in Turkey? What are your suggestions about this?

2. What are the areas open to improvement of the Philosophy for Children (P4C) Program in educational institutions in Turkey? What are your suggestions about this?

3. What are the possible problems to be encountered in this process, with the ability to develop strategies during the actions and activities to be carried out for the open spaces determined in the Philosophy for Children (P4C) Program in educational institutions in Turkey? What are your suggestions in this regard?

"Philosophy for Children (P4C) Program" in Educational Institutions in Turkey was evaluated by taking the opinions of teachers. In the first sub-problem of the study, an answer was sought to the question "What are the reasons and suggestions that hinder the practice of philosophy for children in educational institutions," according to the views of teachers. The deficiencies in Philosophy for Children (P4C) education, the training of trainers, the intensity of the training program and the crowded classrooms, and the lack of a physical environment suitable for this approach were determined as the most important issues to be emphasized. Children P4C) did not have enough information about the educational content and practices. It has been concluded that there are great deficiencies in the inclusion and implementation of this program in the field and that this gap in the content of the curriculum requires revision in the light of

the 2023 vision and supporting 21st century skills. Some of the suggestions presented on the applicability in educational institutions are as follows.

- Giving all teachers practical training on philosophy for in-service children (P4C),
- Using the philosophy for children (Philosophy for Children P4C) method on appropriate subjects, introducing Philosophy for Children P4C as an elective course on the basis of grades, starting from pre-school, primary education and secondary education program,
- Suggestions were made by expressing the introduction of education to teachers, receiving feedback, encouraging educators, and establishing philosophy clubs in which educators will participate.

KAYNAKÇA | REFERENCES

- Cassidy, C. & Christie, D. (2013). Philosophy with children: Talking, Thinking and Learning Together. *Early Child Development and Care*, 183 (8), 1072-1083.
- Cevizci, A. (2010). *Felsefeye Giriş*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çotuksöken, B. (2005). Çocuk ve Felsefe Sözel Bildiri. *II. Uluslararası Çocuk ve İletişim Kongresi*. İstanbul.
- Direk, N. (1993). Çocuklar için Felsefe ve Okul Öncesi Eğitim. *Eğitim ve Toplum*, Kış (35).
- Direk, N. (2002). *Küçük Prenses Üzerine Düşünmek*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Gülenç, K. (2006). Polemikçi Bir Gelenek Olarak Felsefe. *Felsefe nedir acaba. Kimin için felsefe* (eds. B. Çotuksöken & S. İyi, ss. 59-75). İstanbul: Heyamola Yayıncılık.
- Güler, A. & Taşgın, A. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Teorik Çerçeve*. Seçkin Yayıncılık
- Hançerlioğlu, O. (1995). *Düşünce Tarihi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kale, N. (1994). Felsefe Öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (1), 113-120.
- Karakaya, Z. (2006). Çocuk Felsefesi ve Çocuk Eğitimi. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6 (1), 23-37.
- Kennedy, D. (1999). Philosophy for Children and Reconstruction of Philosophy. *Metaphilosophy*, 30 (4), 338-359.
- Lam, C. (2012). Continuing Lipman's and Sharp's Pioneering Work on Philosophy for Children: Using Harry to Foster Critical Tinking in Hong Kong Students. *Educational Research and Evaluation*, 18 (2), 187-203.
- Lipman, M., Sharp, A., & Oscanyan, F. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Marashi, M. S. (2009). Teaching Philosophy to Children: A New Experience in İnan. *Analytic Teaching*, 27 (1), 12-15.
- Mengüşoğlu, T. (2003). *Felsefeye Giriş*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Poulton, J. (2014). Identifying a k-10 Developmental Framework for Teaching Philosophy. *Educational Philosophy and Theory*, 46 (11), 1238-1242.

Shenton, A. K. (2004). Strategies for Ensuring Trustworthiness in Qualitative Research Project. *Education for Information, 22(2)*, c 63-7502.01.2022 tarihinde "<http://2023vizyonu.meb.gov.tr>" adresinden ulaşılmıştır.

Unesco (2007). *A School of Freedom*. UNESCO, France.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A., & Simsek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yıldırım, A & Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A & Şimşek, H. (2020). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_03/01175437_MillY_EYitim_BakanlYY_2018_YYIY_Ydare_Faaliyet_Raporu_YayYn2.pdf.



Makale Geliş | Received: 12.03.2022
Makale Kabul | Accepted: 01.06.2022
Yayın Tarihi | Publication Date: 30.09.2022
DOI: 10.20981/kaygi.1086879

Beyhan BAYRAK

Dr. | Dr.
ORCID: 0000-0001-7428-936X
kalkanbeyhan@hotmail.com

Essensializmin Yeniden Doğuşu: William Bagley ve Arthur Bestor'un Temel Eğitime Yönelik Bakış Açılı

Öz: Tarihsel süreç içerisinde farklı eğitim teorileri ortaya çıkmış ve bu teoriler ülkelerin eğitim sistemlerini etkilemiştir. Bu süreçte eğitimi kültürel değerlerin aktarımı olarak nitelendiren ve temel disiplinlerin öğretmen tarafından aktarılmasını savunan özcü anlayış ortaya çıkmıştır. Essensializm (Özcülük) özellikle 20. yüzyılın başlarında, ilerlemeci anlayışa karşı göstermiş olduğu tepkiler sonucunda organize bir hareket olmuş ve bir kuram haline dönüşmüştür. Özcülerin eleştirdiği ilerlemeci eğitim anlayışı pek çok ülkenin eğitim sistemini etkilediği gibi Türk ve Amerikan eğitim sistemini etkilemiştir. Özcü düşünürlere göre son dönemde Avrupa okullarının standartları ve başarıları artarken, ilerlemeci anlayışı benimseyen ve disiplinli temel eğitimi göz ardı eden Amerikan okullarının akademik standartları düşüşe uğramıştır. Bu çalışmanın amacı da, ilerlemeci ve yapılandırmacı teorilerin eğitim sistemini zayıflattığını ve güçsüzleştirdiğini düşünen ayrıca 20. yüzyıl Essensialist yaklaşımın kurucuları olarak değerlendirilen William Bagley ve Arthur Bestor'un eğitime yönelik fikirlerini analiz etmektir. Çalışmada, öncelikli olarak Bagley'in temel eğitime dair görüşleri ve öğrenci deneyimini ön planda tutan ilerlemeci anlayışa karşı açmış olduğu savaşı irdelenecektir. Daha sonraki süreçte Bestor'un liberal eğitim çerçevesinde oluşturduğu disiplinli entelektüel eğitim anlayışı ve eğitimi hayata hazırlık olarak nitelendiren ilerlemeci anlayışa yönelik eleştirileri analiz edilecektir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Felsefesi, Özcülük, W. Bagley, A. Bestor, İlerlemecilik

The Rebirth of Essentialism: William Bagley and Arthur Bestor's Perspectives on Basic Education

Abstract: In the historical process, different educational theories have emerged and these theories have affected the education systems of countries. In this process, an essentialist approach has emerged, which describes education as the transfer of cultural values and advocates the transfer of basic disciplines by the teacher. Essentialism, especially in the early 20th century, became an

organized movement and turned into a theory as a result of the reactions it showed against the progressive understanding. The progressive education approach criticized by the Essensialists has affected the education system of many countries as well as the Turkish and American education systems. According to Essensialist thinkers, while the standards and achievements of European schools have increased recently, the academic standards of American schools, which adopt a progressive approach and ignore disciplined basic education, have decreased. The aim of this study is to analyze the ideas of William Bagley and Arthur Bestor, who think that progressive and constructivist theories weaken and weaken the education system, and who are considered to be the founders of the 20th century Essentialist approach. In the study, Bagley's views on basic education and his war against the progressive understanding that prioritizes student experience will be examined. In the next process, the disciplined intellectual education approach created by Bestor within the framework of liberal education and his criticisms of the progressive understanding that characterizes education as preparation for life will be analyzed.

Keywords: Educational Philosophy, Essensialism, W. Bagley, A. Bestor, Progressivism

Essensializmin (Esasicilik, Özcülük, Temelcilik), genel anlamda amacı yeni nesillere kültürel mirası aktarmak ve eğitimli iyi vatandaşlar yetiştirmektir. Bu bağlamda geçmişte yararlı olan bilimlerin, sanatların ve temel yeteneklerin, eğitim sayesinde geleceğe yansıtılmasını savunan bir kuramdır (Gutek 2014: 289). Özcülük bu temel konuları çalıştırarak, temel prensipler çerçevesinde eğiterek, sağlam disipline alışkanlıklar geliştirerek ve otoriteye saygıyı öğreterek amacını gerçekleştirmek ister (Tuncel 2004: 229). Disiplini, düzeni, kontrolü ve çalışkanlığı önemle vurgulayan Özcüler; okuma, yazma, matematik ve çağdaş toplumsal davranışlar gibi temel yeteneklerin insanı en üst seviyede donanımlı bir varlık durumuna getirdiğine inanır. Kurama göre araçsal bu yetenekler ilkökul müfredatında bulunmalı; ortaokul düzeyinde ise tarih, matematik, fen bilimleri, yabancı diller ve edebiyat gibi derslerden temel bir müfredat oluşmalıdır. Bir yüksekokul müfredatında da hem sosyal hem de fen bilimleri yer almalıdır. Doğal ve sosyal çevreyle ilişkili olan konularla bilgilenen öğrenciler bu sayede uygar bir topluma katılabilmek için en doğru biçimde sürece dâhil olurlar (Gutek 2014: 289).

Temel eğitim, tarihsel süreç içerisinde okullarda uygulanmış ve kendini hissettirmiştir. Ancak eğitiminde çeşitli biçimlerde dile getirilmesine rağmen özcülüğün, ilerlemeciliğe karşı bir tepki olarak ortaya çıktığından 1930'lara kadar organize bir hareket olmamıştır. Özcülük açıkça tanımlanmış bir eğitim felsefesi olarak 1938'de William C. Bagley tarafından formüle edilir ve Bagley'in liderlik ettiği

Essentialist Committee for the Advancement of Education (Eğitimin İlerlemesi için Essentialist Komitesi) 1920'lerde destek kazanan ve güçlenen ilerlemeciliğe bir saldırı başlatır (Null 2007; Tuncel, 2004: 228). İlerlemeci anlayış genel anlamda eğitimi hayata hazırlık olarak değil "hayatın kendisi" olarak görür. Her öğrencinin kendine özgü eşsiz bir potansiyeli vardır ve eğitimin görevi de deneyimler yoluyla bu potansiyeli tam olarak hayata geçirmek olmalıdır. Bunun için de eğitimde, öğrencilerin anlamı inşa etmelerini mümkün kılacak etkinlikler, onların mevcut bilgilerine yeni bilgiler katmalarını temin edecek bir müfredat programı, iş birliği içinde karşılıklı öğrenme anlayışı, projelere dayalı değerlendirme teknikleri yer almalıdır (Cevizci 2016: 131). Böylece eğitimde, öğretmene rehber olma görevi yüklenirken, öğrenciye her şeyin merkezinde olan ve deneyimlerini kendi edinen bir görev verilmektedir. Buber'e göre, eğitimde güç iradesine sahip öğretmen geçmişi yani tarihi temsil etmektedir. Tarihin geleneksel yapısını taşıyan öğretmen çocuğa daha önceden düzenlenmiş bilgiler doğrultusunda değerleri aşar ve çocuğu bu değerlerin içine çeker. Öğretmen tarihin aktarıcısı ve güç sahibi olarak kendini gördüğü için otoriter tutumunu çoğu zaman arttırır. Öğrenciyi her bakımdan zorlamaya başlar. Zorlama, olumsuz bir gerçekliktir ve eğitimde zorlama ayrılık, aşağılama ve isyan demektir (Bayrak 2021b: 192). Özcülüğün savunucusu olan Bagley'e göre ise, ilerlemeci anlayışın benimsenmesiyle birlikte Amerikan eğitimi uzun zamandır 'disiplin' terimini kelime dağarcığından çıkarmıştır. Disiplin kavramına karşı gelen teorisyenler, öğretmen tarafından dayatılan tüm öğrenme görevlerini 'otoriter' olarak kabul edip karşı çıkarken, ne öğreneceğini kendi seçen öğrencinin hakkını savunmuşlardır. "Sistematik ve sıralı öğrenmeyi göz ardı edip, öğrenciyi az direnç ve en az çabayla kendisini ilgilendirmeyen bir göreve yönlendirdiler ve bu durumu mantıklı hale getirirdiler. Bütün bunları demokrasi ve özgürlüğün sihirli isimleriyle savundular" (Bagley 1938: 253). Ancak özcülerin bakış açısına göre öğretmen hem açıklayıcı hem de yönetici veya rehber olarak eğitimde merkezi bir öneme sahiptir. Bu bağlamda öğretmen hem uzmanlık

bilgisine sahip olma noktasında, hem de öğretim yeteneği bakımından profesyonel bir öğretici olmalıdır (Cevizci 2016: 50).

Tarihi süreçte esasicilik 1950'lerde soğuk savaş sırasında ve 1980'lerde "temellere dönüş hareketi" ile birlikte diğerlerine üstün gelen bir eğitim hareketi olur ve Reagan hükümeti sırasında Eğitim Bakanı William J. Bennett ve yardımcısı Hyman Rickover ile tarihçi Arthur Bestor tarafından temsil edilir (Tuncel 2004: 228; Urban, 2003: 16). Bu dönemde temel eğitim unsurlarının yeniden canlanışında üç gelişim evresi gerçekleşir; *birincisi*, 1950'lerde, Bestor'un entelektüel disiplin müfredatını temel alan ve temel akademik konu ve yeteneklere dayalı çalışmalar yapan Temel Eğitim Kurulunun oluşturulmasıdır. Bu kurul liberal konulardan ve fen bilimlerinden oluşan bir içeriğe çok önem vermiştir. *İkincisi*, bazı ebeveynlerin, iş adamlarının, politikacıların ve meslekteki uzman eğitimcilerin çeşitli nedenlerden dolayı eğitim konusundaki hoşnutsuzluklarda hemfikir olmalarıdır. Bu eleştiriler farklı nedenlerden kaynaklanmakla birlikte hepsinin bulunduğu nokta temel yeteneklere, konulara ve değerlere geri dönüş arzusudur. *Üçüncüsü*, bu gelişmelerin federal yönetim tarafından desteklenmesi ve buna Reagan yönetiminde eğitim bakanı olan Terrel Bell'in 1983'te "Tehlikede Bir Ulus" başlıklı bir rapor yayınlatarak öncülük etmesidir. Bagley ve Bestor'un eleştirilerini yansıtan bu rapor; toplumun eğitim temellerinin gelişigüzel olgularla aşındırıldığı ve bunun da ulusun ve halkın yalın geleceğini tehdit ettiği konusunda uyardığıdır (Gutek 2016: 299).

Özcülüğe dair bu yeni dönemde, düşünürler arasında eğitime yönelik birtakım farklılıklar olmasına rağmen, pek çok merkezi noktada da hemfikirlerdir. *İlki*, eğitim teorisinin, informal öğrenmenin aşırı derecede popüler hale geldiği bir dönemden sonra öğretmenin birincil rolünü yeniden vurgulaması gerektiğine yöneliktir. *İkincisi*, müfredatın organizasyonunda makul miktarda sistemin öneminin yeniden tesis edilmesidir. *Üçüncüsü*, öğretmenlerin, totaliter devletler kurma girişimleriyle mücadele etmek için demokratik ideallerin özünü öğrencilerine öğretmeleridir. *Dördüncüsü*, her çocuğun, konuyu onlara bütünlük

içinde öğreten bir öğretmene ihtiyacı olduğuna yöneliktir. Ayrıca, bu konu bütünüünün öğrenilmesi toplumsal ilerleme için gereklidir. *Son* olarak, öğrencilerin sadece kendileri için değil, aynı zamanda Amerikan kültürünün gelişmesine katkıda bulunabilmesi için eğitimlerini sürdürmeleri gerektiğine yöneliktir (Null 2007: 1041).

Bu düşünceler çerçevesinde özcüler tarafından okulun en belirgin amacı, genel düşünsel disiplinleri ve yaygın yetenekleri gençlere aktarma olarak belirlenmiştir. Okul, bu yetenek ve konuları aktararak kültürel mirasın sürekliliğini sağlar. Özcülük kavramı ile bir yandan temel kültürel unsurlar belirlenirken bir yandan da okula bunların sürekliliğini sağlayabilmesi için kültürel aktarıcılık rolü yüklenmektedir. Bu anlayışa göre okulun öncelikli misyonu eğitimidir; yoksa kültürel ilerlemecilerin ve yeniden-yapılandırmacıların ileri sürdüğü gibi toplumsal mühendislik değildir. Değişim ve yeniliklere şüpheyle bakan esasiciler okulların müfredat ve öğretimle ilgili yeteneklerin test edilmesinde kullanılan deneysel laboratuvarlar haline getirilmesine karşıdır. Test edilmeyen yenilikler okulun öncelikli ya da temel işlevini zayıflatan belirsiz bir atmosfer yaratır (Guttek 2016: 302). Özcülük, amaçlı öğrenmeyi, motive edici etkinlikleri ve anlamlı deneyimleri onaylar ve destekler (Null 2007: 1042).

Özcülerde, okulun eğitimsel işlevinin korunması önemlidir. Bu doğrultuda okulları akıldışı bir düzensizliğe sürükleyecek olan çocukça isteklere ve geçici heveslere karşı çıkmışlardır. Zira bu anlayışa göre son dönemde Avrupa okullarının standartları ve başarıları artarken böylesi yanlış hevesler barındıran Amerika okullarının akademik standartları düşüşe uğramıştır. Bu çalışmanın amacı, ilerlemeci ve yapılandırmacı teorilerin eğitim sistemini zayıflattığını düşünen ve 20. yüzyıl özcülük yaklaşımının kurucuları olarak görülen Bagley ve Bestor'un fikirlerini analiz etmektir. Bu düşünürlerin neden temel eğitimin önemini bu kadar vurguladıklarını ve ilerlemeci eğitimi eleştirdiklerini ortaya çıkarabilmektir. Bu doğrultuda çalışmada, öncelikli olarak özcüler açısından kurucu bir özelliğe sahip

olan Bagley'in eğitime dair görüşleri ve ilerlemeci anlayışa karşı açmış olduğu savaşı irdelenecektir. Daha sonraki süreçte Bestor'un liberal eğitim çerçevesinde oluşan disiplinli entelektüel eğitim anlayışı ve eğitimi hayata hazırlık olarak sınırlandıran ilerlemeci anlayışa karşı eleştirileri analiz edilecektir.

William Chandler Bagley

William Bagley (1874-1946), eğitimle ilgili görüşlerinden ve çalışmalarından dolayı 20. yüzyılın başlarında tekrar gündeme gelen Esasiciliğin önde gelen savunucusu olarak görülmektedir (Tuncel 2004: 228; Null 2003: 201; Null 2008). Yaşadığı dönemde önemli bir yere sahip olan ilerlemeci eğitim anlayışından dolayı Amerikan eğitiminin ve diğer ülkelerin eğitiminin gün geçtikçe zayıfladığını ve gerilediğini düşünmektedir. Bagley'in savunuculuğunu yaptığı özcü anlayışa göre eğitimin ilk işlevi, kültürel değerlerin özünü korumak ve gelecek nesillere bu değerleri disiplinli bir temel eğitimle aktarmak olmalıdır. Zira etkili bir demokrasi, bir kültür topluluğu gerektirir. Böylesi bir durum eğitimsel olarak, her neslin ortak öze veya insan mirasının en değerli unsurlarını temsil eden fikirlere, anlamlara, anlayışlara ve ideallere sahip olması anlamına gelir. Evrensel eğitimin temellerinde, kişinin yakın deneyiminin ötesinde bir dünya bilgisinin olduğu, geçmişle ve özellikle de kendi ülkesinin hikâyesiyle konuşan bir evrensel okul programının erken yaşta sağlanmış olması gerektiği fikri yer almalıdır. Belirtilen esasları içeren belirli bir çalışma programı, demokratik bir sistemin veya eğitimin kalbi olmalıdır. Ona göre demokratik toplumlar, "demokratik amaç ve ideale, güç ve dayanışma kazandıracak bir demokratik disiplin olmadıkça, totaliter devletlerle ne rekabetten ne de çatışmadan kurtulamazlar. Demokrasi teorisi disipline yer bulamazsa, teori çok geçmeden yalnızca tarihsel öneme sahip olacaktır" (Bagley 1938: 251). Buradaki uyarı çok önemlidir ve son dönemde eğitimde yaşanan sıkıntılara yöneliktir.

Geniş kapsamına ve topluma ağır maliyetine rağmen, Amerika halk eğitiminin birçok yönden korkunç derecede zayıf ve etkisiz olduğunu düşünen

Bagley, bu zayıflığı farklı açılardan gösterebilmek için özcü çizgide birtakım kanıtlar sunar. *İlk kanıtı göre*; Amerikalı (Amerikan Birleşik Devletleri) ilkokul öğrencilerinin eğitimdeki başarı standartları diğer birçok ülkenin ilkokullarındaki başarı standartlarını karşılayamamaktadır. İlkokuldaki başarısı olabileceğinden ve olması gerekenden çok daha aşağıdadır. *İkinci olarak*; Amerikalı ortaöğretim öğrencilerinin bilgi düzeyinin başka ülkelerdeki 18 yaşındaki gençlerden geride kaldığını belirtir. Ona göre, öğrencilerin okuma becerilerinde eksiklik gün geçtikçe belirgin hale gelmiş ve matematik, gramer ve doğa bilimleri gibi alanlarda özellikle lise eğitiminde başarısızlıklar artmıştır (Bagley 1938: 241). Bunun nedeni ise öğrencilerin etkili bir şekilde bu alanlarla ilgili bilgileri okuyamamalarından kaynaklanmaktadır. Bagley, bu durumla ilgili çözüm önerisinde bulunur:

Telafi edici okuma dersleri, öğrencileri ilk ve orta dereceli öğretimin sağlaması gereken ve garanti edebileceği bir okuryazarlık standardına getirmek için artık ortaöğretim düzeyinde de gereklidir (Bagley 1938: 241).

Aynı şekilde lise öğretmenleri okullarda, öğrencilerine İngilizce dilbilgisinin temellerini öğretecek programlar uygulamalıdır. *Üçüncü olarak*; tüm uygar ülkeler gibi eğitime yönelik yapılan harcamaların ve çabaların artmasına rağmen, suç oranlarında belirgin bir artış olduğunu ve hatta diğer ülkelerden daha fazla olduğunu belirtir (Bagley 1938: 242). Bagley, Amerikan eğitimindeki bu olumsuzlukları iki nedene bağlamıştır. Bunlardan ilki "*Genel Ekonomik ve Sosyal Faktörler*"dir. Amerikan eğitimi, nüfustaki hızlı artıştan kaynaklanan zor ve karmaşık sorunlarla karşı karşıyadır. Genel ekonomik ve sosyal faktörlerden kaynaklanan nedenleri şu şekilde sıralar;

...sürekli ilerleyen bir sınırdan; milli servetteki artıştan; çok çeşitli ulusal kökenlerden gelen milyonlarca göçmenin her yıl gelişinden; ırksal farklılıklarla ilgili karmaşık sosyal ve politik durumlardan; tarımsal bir uygarlıktan, endüstriyel bir uygarlığa geçişin getirdiği köklü değişikliklerden; büyüme veya şehirlerden; nüfusun giderek artan hareketliliğinden ve tarihte eşi benzeri görülmemiş ve dünyanın herhangi bir yerinde benzeri olmayan bir güçle işleyen diğer faktörlerden kaynaklanmaktadır (Bagley 1938: 243).

İkinci neden ise “*Eğitim Teorileri*”dir. Genç nüfustaki artışla birlikte eğitim kurumlarının sayısı da artmıştır. Ancak, artan ve çeşitlenen eğitim kurumlarıyla birlikte eğitimdeki skolastik standartlar gevşetilmiş ve yeni eğitim teorileri oluşturulmuştur. Bagley’in özellikle üzerinde durduğu ve sürekli olarak eleştirdiği yeni eğitim teorisi “ilerlemeci” eğitim teorisidir. Öğrencinin özgürlüğünü, ilgi ve isteklerini merkeze koyup temel disiplin konularının etkisini azaltan ilerlemeci eğitimle ilgili sıkıntıları farklı açılardan ele almaktadır. Ona göre okuryazarlık, fikirlerin geliştirilmesini ve genişletilmesini sağladığı gibi ayrıca demokratik kurumların özü olan akıllı anlayış, kolektif düşünce ve yargının temeli anlamına da gelir. Bu ihtiyaçlar, etkili bir demokrasi için temeldir ve onları öğrencinin veya öğretmenin kaprislerine bırakmak yanlış olur.

O halde, Essentialist'in esasları arasında, olgunlaşmamış öğrencinin, ya kendi bireysel refahı için ya da demokratik grubun refahı ve ilerlemesi için ihtiyaç duyulduğunda rehberlik ve yönlendirme hakkının tanınması vardır. Olgunluğun, olgunlaşmamış olanın eğitimi ve kontrolünden sorumlu olması, insani olgunlaşmamışlığın ve gerekli bağımlılığın uzun süresinin biyolojik anlamıdır (Bagley 1938: 244).

Bagley’e göre gevşeyen standartlarla birlikte ilerlemeciler, Amerikan eğitiminde çocuğun ilgilerine, özgürlüğüne, acil ihtiyaçlarına, kişisel deneyimine ve oyun oynamasına çok fazla önem verip, çaba, çalışma, disiplin, isyan etme hedefleri, ırk-deneyimi, mantıksal sıralama gibi olguları ihmal etmiş ve öğretmen inisiyatifini itibarsızlaştırmıştır. Doğal olarak yeni nesillerde güçlü bir çekicilik yaratan ilerlemeci teori, okulları giderek daha fazla etkilemiştir. Öğretmen inisiyatifini itibarsızlaştıran ilerlemeciler, kontrol ve disiplini aptalca ve acımasız olarak görür. Zira Bagley açısından, öz-disiplinin gelişimine duyulan ihtiyacı inkâr etmek ve iradeli olgunluğun büyümesiyle dış disiplinin gevşemesini sağlamak beyhude olacaktır. Özgürlüğün sorumlulukla el ele gitmesi gerektiğini ve sorumlu özgürlüğün her zaman bir fetih olduğunu savunur (Bagley 1938: 245). Böylelikle demokrasinin ilerlemesi ve güç kazanmasında öğretmenin rolü bir kez daha ön plana çıkar (Null 2007: 304).

İlerlemeci eğitimin ortaya çıkmasıyla birlikte birçok okul sisteminde, öğrencilerin sınıf geçmelerinin bir koşulu olan katı skolastik başarı standartlarının tamamen terk edildiğini belirtir. Bu durumla birlikte sınıf tekrarlarından dolayı oluşan farklı yaş grubu yerine temel eğitim açısından eksikliği olan yüksek not almış öğrenci sınıfları oluşmuştur. Bagley'e göre, okulda başarısızlık hoş değildir ve sınıf tekrarı maliyetlidir ve çoğu zaman etkili değildir. Bu doğrultuda unutulmamalıdır ki, tüm öğrenciler aynı oranda ilerleyemez. Bazıları eğitime başlarken zorluk çekecek ve çok yavaş ilerleyecektir. Doğru bir temel eğitimle birlikte ilk engelleri aştıklarında hızla ilerleyeceklerdir. Öte yandan, eğitim katı standartları terk ederse ve öğrenmenin gerektirdiği çabaya etkili bir teşvik sağlamazsa, birçok kişi on iki yıllık eğitim sonrası kendisini, cehaletin ve temel eğitim eksikliğinin giderek arttığı bir dünyada bulacaktır (Bagley 1938: 245).

Eğitimde ilerlemecilerin “sistematik ve ardışık öğrenmeye, öğrenme materyallerinin mantıksal, kronolojik ve nedensel ilişkisine, düzenli bir şekilde biriken ve akademik gelişmeye dayanan müfredat yerine tesadüfi ve doğal öğrenmeye, faaliyetlere ve projelere dayanan bir programa” (Bagley 1938: 246) önem verdiğini belirtir. Ancak hareketli nüfusları olan ülkelerde, derslerin ve özellikle de önemli konuların sırası ve derecelendirilmesi konusunda bir anlaşma olmalıdır. İlerlemecilere göre insanlar gerçekleri ve ilkeleri, çözmeye değer olduğunu düşündükleri hayati sorunlara hareket halinde (yaparak yaşayarak) uyguladıklarında öğrenebilir. Ona göre, ilerlemecilerde sözde bu ‘faaliyet hareketi’nin yaygınlaşması ‘proje-yöntemi’nin bir sonucuydu ve bu da, çözümünde arzu edilen öğrenmelerin gerçekleştirilebileceği sorunları veya hayati amaçları bulma ve öğrencileri bulmaya teşvik etme çabasıdır. Ayrıca etkinlik hareketi ve bunun sonucunda ortaya çıkan ‘etkinlik programları’ ve ‘etkinlik müfredatları’, tüm eğitim kademelerinde proje yöntemi gibi önemli bir yere sahiptir. Dolayısıyla sistematik ve sıralı öğrenmenin arka plana atıldığı ve daha da ileri giderek, etkinlik yoluyla herhangi bir şey öğrenilip öğrenilmediğine bakılmaksızın, bu etkinliği kendi başına yeterli bir amaç olarak görme eğilimi söz konusudur (Bagley 1938: 246). Ona

göre 'Temel Bilgiler', öğretmenlerin sorumlu olması gereken, sistematik bir çalışma ve faaliyetler programı aracılığıyla öğretilmelidir (Watras 2012). Öğrenenler tarafından başlatılan deneyimler yoluyla öğrenme önemlidir ve örgün eğitim yelpazesi boyunca bu tür deneyimler için bol fırsatlar sağlanmalıdır. Bununla birlikte, deneyimler ilköğretim ders notlarının ötesinde, resmi olmayan öğrenmenin baskın olabileceği yerlerde, merkezi olmaktan ziyade tamamlayıcı olarak görülmelidir (Bagley 1938: 246).

Bagley'e göre ilerlemeci eğitimle birlikte kesin ve titiz çalışmalar gözden düşürülmüştür. Ortaöğretim programında Latince, cebir ve geometri gibi konular evrensel gereksinimlere göre pratik yolla öğretilecek şekilde yer almıştır.

Belki de doğal ve yaygın olarak öğretildiğinde, bu konulara hâkim olmadaki zorluklar öğrencilerin büyük bir kısmının ötesindeydi. Aynı zamanda, deneklerin pratik değerini savunmak zordu. Bununla birlikte, müfredattaki merkezi yerlerinin ve ustalıklarının, dâhil olduğu zihinsel disiplin tarafından yüksek derecede haklı olduğuna inanılıyordu. Bu gerekçeyi itibarsızlaştırmak için, yukarı doğru genişleme veya kitlesellik, eğitimden sorumlu kişiler tarafından ele geçirildi (Bagley 1938: 247).

Aynı zamanda genel lise ve diğer eğitim hareketlerinin savunucuları tarafından, doğası gereği ortalama akıl için zor olan konuların gerekliliği deneysel bulgulardan yararlanmak için engellenmiştir. Bu tür koşullar altında kanıtlar, garanti edilen deneylerden çok daha büyük ölçüde genelleştirilmiş ve okul uygulamasında geniş kapsamlı sonuçlar elde edilmiştir. Bagley, ilerlemeci eğitimin temel disiplinlere yönelik savaşını şöyle ifade eder:

Latince derslerine kayıtlı öğrenci sayısı artmış olsa da son on yılda liselerden mezun olan öğrencilerin sadece küçük bir kısmı Latinceyi hatırlamıştır...İlkokullarda edinilen aritmetiğin giderek etkisiz hale gelmesinin ötesinde, ilkokul matematiği herhangi bir eğitimden oldukça masum hale getirilmiştir. Ancak önemli gerçek şu ki, yetkin öğrencileri bile kesin ama titiz çalışmaları üstlenmekten caydırmak için artan bir uygulama olmuştur; bu nedenle kitlesel eğitimin yukarı doğru genişlemesi, içtenlikle demokratik bir hareket olsa da, kendisini demokrasinin en ölümcül tuzağına karşı korumamaktadır. Zor bir görevin çözümünü yüzleşmek ya da tesviye etmek yerine kasıtlı olarak kolay olanın politikasını benimsemiştir ve

demokrasinin geleceği tartışmasız bir şekilde bu olasılığına bağlıdır (Bagley 1938: 248).

Bagley, ilerlemecilerin yeni bir sosyal düzen kurmak için okulları kullandıklarını belirtir. Zira ilerlemeci ve yapılandırmacı anlayışta eğitim, toplumsal olaylarla doğrudan ve uyumlu bir biçimde karşı karşıya gelmeli, gerçek yaşamla yüzleşmeli, toplulukla doğal bir ilişki kurmalı, gerçekçi ve kapsamlı bir refah teorisi geliştirmelidir (Bayrak 2021a: 281). Ona göre, kendilerince belirledikleri yeni bir toplumsal düzene yönelik daha olgunlaşmamış öğrencilere telkin etme yoluyla büyük sapmalar içeren öneriler sunulmuş ve eğitimler uygulanmıştır. Ancak öğrenciler, temel ve yerleşik öğrenmelerden ziyade sorgulanmayan bilgi ve değerlerle yetiştirildikleri için bu tür çabalar son derecede yüzeysel kalacaktır (Bagley 1938: 249).

Bagley, ilerlemeciler tarafından 'müfredat-revizyonu' hareketinin başlatıldığını belirtir. Tüm insanların temel kültüründe, özellikle de demokraside ortak unsurlara duyulan ihtiyaç fiilen reddedilmiştir. Bütün bunlara ek olarak, müfredat-revizyon hareketinin açık eğilimi, temel öğrenmeleri en aza indirerek yüzeysel olanı büyütme, sırayı ve sistemi küçümsemek, alt okulların zayıflığını ve etkisizliğini ağırlaştırmak olmuştur. Ancak Bagley açısından müfredatlar, temel eğitime göre çocukların öğrenmesi gereken bilgi ve becerileri merkeze alarak hazırlanmalıdır (Bagley 1938: 251). Görüldüğü gibi Bagley, Amerikan eğitimini zayıflattığını düşündüğü ilerlemeci yaklaşımı sürekli eleştirip, temel eğitimin önemini ve değerini tekrar gün yüzüne çıkarmaya çalışmıştır.

Arthur Bestor

Arthur Bestor (1908-1994), disiplinli entelektüel eğitim anlayışını savunup, ilerlemeci eğitime karşı açmış olduğu savaşla tanınmaktadır. "*Eğitimsel Çorak Topraklar (Educational Wastelands, 1953)*" ve "*Öğrenmenin Yenilenmesi (The Restoration of Learning, 1956)*" adlı eserlerinde, ilerlemeci anlayışı merkeze alan eğitim kurumlarına yönelik yaptığı eleştirileri ve resmi okullarda temel konulardan

oluşması gereken bir müfredatın biçimine yönelik fikirleri yer almaktadır. Bestor'a göre, Amerikan demokrasisi için eğitim hayati bir öneme sahiptir. Demokratik bir hükümet sisteminde, yüksek düzeyde okuryazarlar, doğru bilgilendirilmiş ve rasyonel, eleştirel düşünce süreçlerinde titizlikle eğitilmiş vatandaşlar yer almalıdır. Okullar bu zihin nitelikleriyle donatılmış bir ulusu yetiştiremezse, insanların bilim, ekonomi, siyaset ve uluslararası ilişkilerde sürekli gündeme gelen karmaşık sorunlarla akıllıca başa çıkama konusundaki yetersizlikleri ortaya çıkacak ve özerklik çökme tehlikesiyle karşı karşıya kalacaktır (Bestor 1956: 6). Bu hususu şöyle ifade eder;

Evrensel ve kamusal demokratik eğitim ilkesine inancım tamdır...Anaokulundan, yüksek lisans ve profesyonel eğitim seviyelerine kadar kamu tarafından finanse edilen eğitimin, bildiğimiz ve değer verdiğimiz Amerikan demokrasisi için gerekli olduğuna inanıyorum...Bununla birlikte, eğitim fırsatını genişletirken, kalitesini düşürmemekle yükümlüüz, çünkü bunu yaparsak, en sonunda söz verdiğimiz entelektüel ve kültürel ayrıcalıklardan sıradan insanı mahrum etmiş oluruz (Bestor 1956: 4-5).

Demokratik bir devletin ekonomik, politik ve ruhsal sağlığı; eğitim sisteminin, modern yaşamın giderek artan ağır entelektüel taleplerine başarılı bir şekilde uyum sağlamasıyla gerçekleşir. "Medeniyetimiz bilim, tarih, ekonomi, felsefe ve diğer temel disiplinlerin sağlam bilgisine dayanan çeşitli karmaşık beceriler gerektirir... Üniversiteye giden öğrencinin elbette bunlara sahip olması gerekir. Ama üniversiteye girmek istemeyen lise öğrencisi de öyle olmalıdır" (Bestor 1956: 27). Demokratik bir toplum için hayati önem taşıyan okullaşma türü, bilginin yayılmasına ve bilime önem veren, genel aklın eğitimle güçlendirilmesi gerektiğini kabul eden ve insanların sağduyularını bilgilendirmeyi amaçlayan türden olmalıdır (Bestor 1953: 2). Bu çerçevede, özgür bir halkın özgür kalması için okulun gerçekleştirmesi gereken amaçları vardır ve bunlar entelektüel amaçlardır. Devlet okullarındaki eğitimin amacı bir bütün olarak Amerikan halkının entelektüel seviyesini yükseltmek olmalıdır (Bestor 1956: 17). Çünkü Bestor için gerçek eğitim, "entelektüel eğitimidir" (Bestor 1953).

Bestor, okulların bir şeyler öğretmek için var olduğunu ve bu şeyin ise “*düşünme gücü*” olduğunu iddia etmektedir (Bestor 1953: 2). Düşünmeyi, kişinin entelektüel güçlerini bir problemin çözümüne yönelik gerçekleştirdiği eylem olarak nitelendirir. Modern yaşamın sorunları o kadar karmaşıktır ki, bunları ele almak için geniş bir bilgi birikimi ve entelektüel süreçlerin kullanımında gelişmiş bir beceri gerekir. Ona göre, düşünmeyle ilgili üç ana alan vardır. *Birincisi*, temel araçlara, yani okumaya tam hakimiyettir. *İkinci* ana alan, güvenilir bir bilgi deposuna bağlıdır. *Üçüncü* alan, temel bilimsel araştırma alanlarında geliştirilen sistematik düşünme yollarında uzun süre devam eden uygulamayı gerektirir. Bu bağlamda bu alanlar bir problemin çözümünü ortaya koyduğu zaman düşünme gerçekleşir (Bestor 1956: 57).

Amerikan okulları Bestor'a göre, her vatandaşa ayırım yapılmaksızın disiplinli entelektüel eğitimin sunulacağı yeni bir sosyal düzen inşa etmek için yaratıldı (Bestor 1956: 83). Ulus, entelektüel eğitimi bir bütün olarak vatandaşlarına aktarmak için okullarına ve kolejlerine bağımlıdır. Zira toplumun bu konuda güvenebileceği başka hiçbir kurumu yoktur. Okullar ve kolejler entelektüel eğitimi göz ardı ederse hiçbir zaman tam anlamıyla varlığını ortaya koyamayacaktır. Bestor, temel entelektüel disiplinleri eğitim sürecinde birincil materyal olarak görmektedir. Zira disiplinli zihin, her düzeyde eğitimin üretmeye çalışması gereken şeydir. Büyük entelektüel disiplinler de yalnızca gerçeklerin ve formüllerin koleksiyonları değil, kendilerine ait organize yapıların düşünme biçimleridir (Bestor 1956: 28).

Modern yaşamda bazı entelektüel disiplinler, temel alan oldukları için okulların müfredatlarında yer almaktadır. Bilim, matematik, tarih, İngilizce ve yabancı diller ortaokul müfredatının esaslarıdır çünkü çağdaş entelektüel hayat bu özel disiplinlerin bir temeli üzerine inşa edilmiştir (Bestor 1956: 40). Temel derslerin önemi üzerine fikirlerini şöyle dile getirir;

Bilim, açıkça-19. yüzyılda olduğundan daha fazla- bugün insanlığın temel ilgi alanlarından biridir. Matematik sadece bilimin değil, aynı zamanda nicel verilerden yararlanan diğer modern etkinliklerin de temelini oluşturur.

Tarih, özellikle değişen dünyayla ilgili bir disiplindir, çünkü değişimin doğası, onun başlıca ilgi alanlarından biridir. Üstelik yüzleşmemiz gereken dünya sorunlarının çoğu, yalnızca tarihsel gidişatı açısından anlaşılabilir. Kendi diline ve edebiyatına hâkim olmak, eğitilmiş insanın tartışılmaz özelliklerinden biridir. Ve bir arada olmaları gereken uluslar arasında, gerçekten etkili vatandaşlık için tek bir dilden fazlasını bilmek ön koşuldur (Bestor 1956: 51).

Bestor'a göre, ilkokulda okuma-yazma ve matematik zorunlu alanlar olmalı ayrıca ilkokul öğrencisine tarihin, coğrafyanın ve doğal bilim alanlarının yöntemlerine yönelik bir giriş yaptırılmalıdır. Ortaokulda fen, matematik, tarih, İngilizce ve yabancı diller temel konular olmalıdır. Öğrenciye daha sonra biyoloji, fizik veya kimya gibi farklı disiplinler öğretilmelidir. Liselerde öğrencilerin bir konuyu metodolojik açıdan kavrama ve soyut akıl yürütme yeteneğine sahip olmaları beklenmeli, özellikle de, matematik; cebir, geometri, trigonometri, analitik gibi konularla çeşitlendirilip, kimya, fizik ve biyolojideki sistematik yapı ile bilimsel bilgiyi ortaya çıkaran unsurlar gösterilmelidir. Tarihsel süreç ve örnekler vurgulanmalı, İngilizce doğru, açık ve incelikleriyle öğretilirken, bir den fazla yabancı dilin öğretimine geçilmelidir. Savunduğu bu müfredat tüm öğrencilere önerilmektedir (Gutek 2016). Bestor, müfredat ile ilgili önerilerini, Illinois Eyaletinin Okul Sorunlarını İnceleme Komisyonuna sunmuştur. Komisyona sunduğu önerisinde şu ifadeler yer almaktadır;

Bu yasa uyarınca kurulan her okul uygun seviyelerde; okuma, yazma, heceleme, dilbilgisi ve İngilizce kompozisyonunda; aritmetik, cebir, geometri, trigonometri ve mümkün olduğu kadar matematiğin daha yüksek dallarında; klasik ve modern İngiliz ve Amerikan edebiyatında; en az iki yabancı dilde (her birinde en az iki yıllık çalışma şartıyla); fizik, kimya ve biyolojinin doğa bilimlerinde; Amerika Birleşik Devletleri'nin, antik çağlardan günümüze Avrupa'nın ve modern dünyanın tarihinde; ilkelerde veya temsilde, anayasal hükümete; müzik dahil güzel sanatlarda; beden eğitiminde; endüstriyel sanatlarda veya tarımda; okul yönetim kurulu veya ilçe seçmenleri gibi diğer dallarda, okul yönetim kurulu üyelerinin yıllık seçiminde; bu maddede belirtilen branşlarda yapılan uygulama yeterli görülmedikçe bu tür ilave konular açılmamak kaydıyla; ve ayrıca, bu tür ek konuların bu bölümde belirtilenlerin yerine geçmemesi şartıyla eğitimi sağlayacaktır (Bestor 1953).

Bestor, günümüzdeki müfredatlarda birtakım sorunların olduğunu vurgular. Bu sorunlar, müfredatı kontrol eden eğitim kurullarının, profesyonel eğitimcilerden aşırı derecede etkilenmesinden kaynaklanmaktadır. Çünkü eğitim kurulları, yerel veya eyalet çapında, profesyonel ve uzman olmayan vatandaşlardan oluşmuştur ve bu kurullar profesyonel eğitimcilerin tavsiyesine ihtiyaç duyarlar. Ona göre, okul yöneticilerinden, eğitim profesörlerinden ve eğitim bürokratlarından oluşan profesyonel eğitimcilerin yer aldığı danışma grubuna ihtiyaç vardır (Bestor 1956: 125). Ancak böylesi bir grup yerine, pedagoji profesörlerinin kendilerini tek gerçek eğitim danışmanı olarak gördüklerini belirtir. Pedagoji profesörleri akademik terminolojinin talihsiz gevşekliğinden yararlanarak, kendilerini kamuoyuna, eğitimin nihai amaçları konusunda danışılması gereken üniversite fakültelerinin yegâne üyeleri olarak tanıtmaktadırlar (Bestor 1956: 104). Zira Bestor'a göre, herhangi bir okul sistemine yönelik dengeli ve yeterli bir müfredat tasarlamak için birçok insanın bilgeliğinden faydalanılmalıdır. Tek bir bireyin kapsayabileceğinden daha fazla alanda düşünme biçimlerine ilişkin bir iç görüş oluşturulmalıdır. Bunun içinde çeşitli entelektüel disiplinlerin her birinin ulusun entelektüel, sivil ve teknolojik refahını geliştirmede oynaması gereken rolün açık bir şekilde kabul edilmesi gerekir (Bestor 1956: 253). Bu doğrultuda müfredat hazırlamak, bir bütün olarak öğrenilen dünyaya ait bir görev olduğu için pedagoji uzmanları, farklı çalışma konularına yönelik karar verme yetkinliğine sahip değildir. Onların asıl işlevi, öğretim yöntemlerini geliştirmektir; içeriğini de belirleme yetkileri yoktur. En yetkin kişiler olarak akademisyenler, bilim adamları ve profesyonel eğitimciler bir araya gelerek müfredatın içeriği hakkında önemli tavsiyelerde bulunmalıdırlar. Zira Bestor açısından;

Onlar, gelişen durumda ulusun yaşamını sürdürmek için hangi entelektüel becerilerin hayati derecede gerekli olduğunu bilen insanlardır, çünkü bilgiyi iletmeyle ve onu günümüz dünyasının pratik sorunlarına uygulamakla aktif olarak ilgilenenlerdir. Halkın kararının akıllıca olması için, pedagoğlardan çok onlar, devlet okulu müfredatının içeriği hakkında insanlara tavsiyelerde bulunmalıdırlar (Bestor 1956: 253).

Müfredatın oluşturulmasında profesyonel eğitimcilerin etkisini kontrol etmek için iki şey önerir. Bunlar; yasa koyucunun katılımı ve bilim adamlarından oluşan ayrı bir komisyondur. Bu bağlamda *ilk adım*, eğitilmiş dünyanın, devlet politikası hakkındaki görüşlerini bağımsız ve birleşik bir şekilde ifade edebileceği tamamen kendisine ait bir kurum yaratmasıdır. İlkokul ve ortaokullarda sunulan programların entelektüel sağlamlığı konusunda her zaman üzerinde düşünülmüş bir yargı olmalıdır. Eğitim politikasına ilişkin nihai kararları veren halka açıklamalar doğrudan yönelmelidir. Yasa koyucu sözlerinin başkaları tarafından boğulmasına, bükülmesine ya da sansürlenmesine izin vermeden, hatasız bir şekilde kendine ait bir sesle konuşmalıdır (Bestor 1956: 223). *İkinci adım* ise, bilim adamlarından oluşan komisyonun, ulusun bilgin toplulukları tarafından kurulmasına yöneliktir. Komisyon, tüm siyasi ve ekonomik baskı gruplarından ve dolayısıyla tüm meslek dışı derneklerden bağımsız tutulmalıdır. “Eğitim derneklerinin dışlanması... kasıtlı olmakla birlikte, bir düşmanlık jesti olarak tasarlanmamıştır. Bu sadece iki gerçeğin kabul edilmesidir: profesyonel eğitimciler zaten tamamen organize ve seslidirler ve akademisyenler kamu eğitim politikasının birçok hayati meselesinde onlardan açıkça farklıdır” (Bestor 1956: 227).

Müfredatın yapısı ve oluşumuyla ilgili genel çerçeveyi oluşturan Bestor, daha sonraki okulda “yavaş öğrenenler” sorununa yönelir ve bu öğrenciler için programlar oluşturulmasına ilişkin önerilerde bulunur. Çünkü “eğer bir eğitimci kapsamlı bir entelektüel eğitimin her yurttaş için değerli ve uygun olduğuna inanmıyorsa, o zaman demokratik bir eğitimci gibi davranmamalıdır” (Bestor 1953: 22). Bestor, bu hususta eğitim felsefesini üç temele dayandırır; *birincisi*, entelektüel disiplinler için her zaman mevcut olan sınırlılık; *ikincisi*, yavaş öğrenenlerin öğrenebileceği ancak normalden daha yavaş bir şekilde ve *üçüncüsü*, okulun homojen bir şekilde gruplandırılması ve derecelendirilmesi gerektiğidir. Çözüm olarak *ilk öncül* için, yavaş öğrenen kişiye entelektüel disiplinler öğretilmelidir. *İkinci öncül* ile ilgili olarak, testler yavaş öğrenenlerin öğrenebileceklerini göstermektedir. Düşük zekâ veya kültürel yoksunluk, kişinin öğrenemeyeceği

anlamına gelmez. Sadece, kişinin normalden daha yavaş öğrendiği anlamına gelir. *Üçüncü öncül*, ilk ikisinin doğal sonucudur. Ona göre yavaş öğrenenlere yönelik entelektüel disiplinleri öğretme önerisi kabul edilirse, ortalama öğrencilerin öğrenme hızını geciktirmemek için bu yavaş öğrenenleri homojen bir şekilde gruplamak mantıklı olacaktır (Bestor 1953: 114-116).

Yavaş öğrenenlere yönelik gerekli olan entelektüel disiplinlerin aktarılması için farklı önerilerde bulunur. Ona göre, okulların not sistemleri gerektiğinde yeniden yapılandırılmalıdır, böylece temel disiplinler tüm öğrencilere öğretilbilir ve her birinin kendi hızında ilerlemesi desteklenebilir (Bestor 1953: 116). Öğrenciler yeteneklerine göre değil, eğitimsel gelişimlerinde geldikleri noktaya göre gruplandırılmalıdır. Bu önkoşullardan oluşan ve sıkı bir şekilde uygulanan sistemdir. "Tüm entelektüel yetenek yelpazesini temsil eden öğrenciler aynı sınıfa karışır, ancak çalışmalarını başarıyla yapmak için kanıtlanabilir bir şekilde hazırlanana kadar hiçbirinin üst sınıfa girmesine izin verilmez" (Bestor 1953: 303-304).

Bestor, homojen gruplandırmayı, üç koşul belirleyerek açıklamaya çalışır. *İlki*, sınıfın akıl yürütmesine dayalı çalışmalarını, eşit bir anlayışla değerlendirebilmek için tüm öğrencilerin belirli bir entelektüel olgunluk düzeyine ulaşması gerekir. *İkincisi*, herhangi bir derse başlamadan önce gerekli olan bilgileri tüm öğrencilerin edinmiş olması gerekir. Başka bir deyişle, çeşitli entelektüel süreçlerde ortak olarak belirli asgari miktarda bilgiye ve belirli bir asgari beceriye sahip olmalıdırlar. *Üçüncüsü*, bir dereceye kadar bireyselleştirilmiş öğretimin gerekli olduğuna yöneliktir (Bestor 1953: 302). Bununla birlikte Bestor, kademeli ve homojen gruplamaların, yavaş öğrenenleri eğitmenin tek uygulanabilir yolu olduğunu iddia eder. "...homojen gruplamalar, öğretmenin öğrencilerin bireysel sorunlarıyla sempatik ve ustaca başa çıkmasını gerçekten sağlayabilir, çünkü bu tür sorunları öğretmen için gerçekten yönetilebilir sınırlar içine sokan tek sistem budur" (Bestor 1953: 292).

Temel entelektüel eğitime yönelik düşüncelerini bu doğrultuda temellendirirken bir yandan da ilerlemeci anlayışla karşılaştırmaktadır. Öncelikle ilerlemeci eğitimin, çıkış dönemindeki amacının farklı olduğunu ve zamanla yaşanan değişikliklerden dolayı gerileyen bir eğitim haline dönüştüğünü belirtir. Bestor'a göre;

İlerici eğitimcilerin o verimli yıllarda yapmaya giriştikleri şey, temel disiplinlerin öğretimini modern pedagoji ışığında mümkün olan en yüksek mükemmelliğe getirmektir. Bunu, pratik yaşam ve vatandaşlık sorunlarıyla bilgi ve entelektüel becerilerin ilişkisini vurgulayarak yaptılar... Ancak kendisini ilerici olarak nitelendiren eğitim, yurttaşların ve bilim adamlarının temel olarak kabul ettiği amaçları daha etkili bir şekilde gerçekleştirme çabası olmaktan çıktı. İlerlemecilik, yeni amaçların ikame edilmesini ima etmeye başladı (Bestor 1953: 46; Bestor 1956: 143).

İlerlemecilerin amacındaki böylesi bir değişimin, bilgili dünya ile halk arasındaki entelektüel bölünmeden kaynaklandığını belirtir. Çünkü pedagoji uzmanları, öğretimin geliştirilmesi konusunda kendilerine düşen görevlerinden vazgeçtiler ve eğitimin amaçlarını yeniden tanımlamaya çalıştılar. Bu yeni eğitimciler, bilimsel ve profesyonel dünyanın dikkate alınan eğitim görüşlerini göz ardı ederek veya kesin olarak reddederek, orta ve yüksek öğretim arasındaki ayrımı salt örgütsel bir olgudan çok büyük bir entelektüel bölünmeye dönüştürmeyi başardı. "İlerici eğitim, gerileyen eğitim haline geldi, çünkü ilerlemek yerine, liberal eğitimin büyük geleneklerini baltalamaya ve onların yerine daha küçük amaçları, karmaşık amaçları ya da amaçsız olanı koymaya başladı" (Bestor 1956).

Bestor'a göre, gençlerin ortak ve bireysel ihtiyaçlarını karşılamak ilerlemecilerde okulun işi ve görevi olarak görüldü. Ancak böyle bir pozisyonunun "eğitim sistemini mahvedebileceği" inancındadır. Zira eğitim, bir öğrencinin günlük yaşamının küçük ve yüzeysel ayrıntılarıyla tamamen iç içe geçtiğinde, onu entelektüel güçlerle donatma fırsatını kaybeder. Okul, ergenlerin hissedilen ihtiyaçları üzerine zaman harcadığında, öğrencilerini, olgun ve disiplinli bir zekânın tüm kaynaklarını sınavabileceği gerçek yaşam ihtiyaçları karşısında çaresiz bırakacaktır" (Bestor 1953: 75-76).

İlerlemeci anlayışı eleştirmeye devam ederken, liberal eğitimin önemini daha fazla vurgular. Çünkü "liberal eğitim, özünde entelektüel gücün iletilmesidir" (Bestor, 1956: 35). Bestor, buradaki güç üzerine yoğunlaşır ve tanımlamaya çalışır. Entelektüel disiplinler, insanın entelektüel ustalığa ulaşmak için keşfettiği çeşitli yolları ve dolayısıyla karşılaştığı çeşitli problemler üzerindeki pratik gücü temsil eder. Bu güç, kendi üzerinde ve diğer her şey üzerinde güç anlamına gelen, entelektüel disiplinlerin varlığını sürdürür (Bestor 1956: 35). Bu hususta Bestor bir uyarıda bulunur:

Entelektüel eğitim ürkütücü bir ifade gibi görünebilir. Ancak bu, düşünme yeteneğinin kasıtlı olarak geliştirilmesinden başka bir şey ifade etmez. Akıl ve duygular arasında doğal olmayan bir ayrım anlamına gelmez, çünkü insanlar duygusal ve estetik sorunlar hakkında düşünebilir ve onlar hakkında daha net düşünceleri öğretilir. Düşünme sürecinin kendisine herhangi bir karşıtlık içermez ve rasyonalite her geçerli etik sistemin bir bileşenidir. Ahlak, yaşamın tüm odalarına girdiği gibi sınıfa ve çalışma alanına girer. Entelektüel dürüstlük, salt bir tabuyu etik bir buyruğa dönüştüren duygulanım türü olarak özel bir biçim alır (Bestor 1953: 28).

Entelektüel disiplinlerin önemini ve değerini vurguladıktan sonra "entelektüel güç" ile "özgürlük" arasındaki ilişkiyi ele alır. İki olgu arasında güçlü bir bağ vardır. Zira disiplinli entelektüel eğitim sayesinde insan özgürleşir ve özgürlüğünü güvence altına alır. Bu hususu şöyle ifade eder;

Temel entelektüel disiplinlerin, insanları özgürleştirme ve onları özgür tutma gibi benzersiz bir güce sahip olmaları tesadüf değildir... Ne de olsa, disiplinler, insanların entelektüel güçlerini en etkin biçimde eyleme geçirerek özgürlüklerini güvence altına almak için mükemmelleştirdikleri yöntemlerden başka bir şey değildir...özgür eğitim, özgür bir insana layık eğitimidir. Dahası, insanın özgürlüğüne kavuşmasını sağlayan eğitimidir... Kendini gerçekten özgür kılmak için, onu dar geçici görevlere bağlayan, dünyevi ve manevi konularda kendisinden üstün olanların otoritesini kabul etmeye zorlayan entelektüel zincirleri kırmalıdır. Liberal bir eğitim bir insanı, güçlerini genişleterek ve disipline ederek özgürleştirir (Bestor 1953: 38; Bestor 1956: 421).

Ancak burada kastettiği özgürlük siyasi ya da ekonomik anlamdaki özgürlükten ziyade entelektüel özgürlüktür. Bestor, entelektüel özgürlük ile

düşünme kavramı arasındaki ilişkinin önemini vurgular. Bu bağlamda bir insanın sorunlarına özgürce alternatif çözümler üretmesinin temelinde düşünme bulunmaktadır. Disiplinli düşüncenin katıksız gücü ise, insan ırkının yaptığı tüm büyük entelektüel ve teknolojik ilerlemelerde kendini gösterir. “Disiplinli bir akıl adamının, bu gücü, özellikle eğitilmemiş olduğu problemler üzerinde etkili bir şekilde yönlendirme yeteneği, sayısız örnekle kanıtlanmıştır” (Bestor 1953: 59).

Etkili düşünmenin en az dört şeyi içerdiğini öne sürmektedir. *İlk olarak*, etkili düşünme, temel entelektüel araçlara tam olarak hâkim olmayı gerektirmektedir. *İkincisi*, etkili düşünme, zihnin yararlanabileceği güvenilir bir bilgi deposuna bağlıdır. *Üçüncüsü*, etkili entelektüel çaba ve bilimsel araştırmanın çeşitli temel alanlarında geliştirilen sistematik düşünme yollarında uzun süre devam eden uygulamayı gerektirir. *Dördüncüsü ise*, entelektüel güçlerin bütününde, bir problemin çözümüne ulaşması için gerekli olan eylem gelmektedir. Bu durum, tam anlamıyla düşünme olarak adlandırılabilir tek adımdır (Bestor 1956: 60). Bestor, problem çözme noktasında konuyu biraz daha ileriye taşır:

Bir insanın karmaşık bir sorunu gerçekten çözdüğü süreci bir an için düşünün... İlk zorunlu adım analizdir. Sorunu sadece içinde yuvarlanarak çözemez. Ondaki uzak durmalı ve onu unsurlarına ayırmalıdır. Bunu yaptıktan sonra, önemli olarak kabul ettiği çeşitli kurucu problemlerle etkili bir şekilde başa çıkmak ve bunların yeterli olup olmayacağını belirlemek için mevcut bilgisinin ve entelektüel becerilerinin envanterini çıkarmalıdır (Bestor 1956: 59).

Bestor'a göre, liberal eğitim her zaman 'hayata hazırlık' olarak düşünülmüştür. Bu durum, geçim kaynağının sağlanması için gerekli olan ve uygun şekilde yapılan hazırlık anlamındadır. Ancak eğitim, yalnızca bu amaca yönelikse liberal olmaktan çıkar, çünkü o zaman özgür yurttaşlık değil, meslekleri tarafından köleleştirilmiş insanlar üretir. Bu bağlamda, temel disiplinlerdeki liberal eğitimin hayata bir hazırlık olduğunu inkâr etmek, hayatta pratik olduğu kadar entelektüel olarak da başarılı olanların tanıklığını reddetmektir (Bestor 1953: 61; Bestor 1956: 83). İlerlemecilerin savunduğu 'hayata uyum hareketinde' de, mesleki eğitim

verilmiş, sosyal ve kişisel sorunlara yönelik gençlerin gerçek hayattaki ihtiyaçları karşılanmayı çalışılmıştır. Eğitimin bu iki işlevine şiddetle karşı çıkar. Okulun kiliseler, hastaneler ve bazı devlet kurumlarıyla birlikte topluma ait bir kurum olduğunu belirtir. Okulun toplumda eğitici bir işlevi vardır ve bu nedenle yetki alanı dışında herhangi bir işlev üstlenmesi mümkün değildir (Bestor 1956: 116-119). Diğer kurumların işlevlerini yerine getirememesi durumunda bile okulun yeni işlevler benimsememesi gerektiğini belirtir. Aynı doğrultuda, başarıya ve olgun vatandaşlığa hazırlık olarak mesleki eğitimin, temel entelektüel disiplinlerin yerini alabileceği fikri, büyük bir yanılgıdır ki, “onu öne süren herkes yenilmez cehaletini veya insan deneyimini itiraf eder” (Bestor 1956: 83).

Bestor'a göre, meslekleri ister kasap ister televizyon spikeri, ister inşaat mühendisi olsun, toplumun düşünceli vatandaşlara ve kültürlü insanlara ihtiyacı bulunmaktadır. Meslekleri ne olursa olsun insanların sağlam ve kapsamlı bir eğitim almaları gerekir (Bestor 1956: 82). Zira tarih boyunca bu entelektüel disiplinler, pratik yaşam ve vatandaşlık eğitiminde olduğu kadar alaylı eğitimde de temel kabul edilmiştir. Modern dünyada mesleklere her zamankinden daha fazla hayati önem verildi ve her meslek daha karmaşık hale geldi. Daha önceki bir yüzyılın zanaatkârı, okuma yazması olmamasına ve temel aritmetikte bilgi sahibi olmamasına rağmen dünyada yolunu bulabilirdi. Bugün en basit işlemler bile çok daha fazlasını gerektiriyor (Bestor 1956: 27). Bu bağlamda liberal eğitim, özgüveni artırmak için tasarlanmıştır. İnsanların genel zekâsını kullanarak sorunları çözebilmesini bekler. Mesleki ve hayata uyum programları ise köle bağımlılığını doğurur (Bestor 1953: 63). Ona göre, liberal ve profesyonel veya mesleki eğitim arasındaki en belirgin fark, “birincisinin temel bilgiyle, ikincisinin bilginin belirli pratik sorunlara ve belirli mesleklere uygulanmasıyla ilgili olmasıdır” (Bestor 1956: 66). Liberal eğitim, öğrenciye belirli bir meslek veya zanaatın potansiyel bir üyesi olarak değil, her şeyden önce insan ırkının bir üyesi olarak davranması bakımından hem profesyonel hem de mesleki eğitimden farklıdır (Bestor 1956: 75).

Eğitime tamamen mesleki bir yaklaşımın eksikliklerini anlamak kolaydır. Pedagoji eğitimi veren bir okul da dâhil olmak üzere herhangi bir meslek okulunda, öğrencilerden nadiren bilgiyi araştırarak elde etmeleri istenmektedir. Bilgi basitçe gerçektir, konudur, yerleşik, inatçı, durağan ve sorgulanmayan bir veriler bütünüdür. Bestor'a göre, nihai tüketici için işlenmek ve paketlenmek üzere dışarıdan beslenen hammaddedir. Bir meslek okulunda önemli olan, hammaddenin her zaman geleceğini kabul ederek işleme ve paketlenme tekniklerini öğrenmektir (Bestor 1956: 82). Genel olarak bakıldığında Bestor'un, eğitim ile ilgili görüşlerini disiplinli entelektüel eğitim anlayışı çevresinde oluşturduğu görülmektedir. Ona göre, eğitimin güçlenmesi ve doğru adımlarla ilerleyebilmesi için zihinlerin temel eğitimin öğeleriyle donatılması gerekir.

Sonuç

Bu çalışmada, tarih boyunca varlığını sürdüren ancak 20. yüzyılda ilerlemeci anlayışa karşı tepkisini ortaya koyarken bir kuram haline dönüşen özcü yaklaşımın genel yapısı ve bu yaklaşımın öncülerinden olan Bagley ve Bestor'un eğitime yönelik düşünceleri analiz edilmiştir. Özcülere göre eğitim, temel entelektüel disiplinler etrafında düzenlenmeli ve bu süreçte disiplini, düzeni, kontrolü ve çalışkanlığı merkeze koymalıdır. Böylesi bir eğitimde, zihinsel gelişimin tam ve doğru bir şekilde gerçekleşmesi için öğretmen otoritesi ön planda tutulmalıdır. Ancak ilerlemeci anlayışta ise eğitimin görevi, her öğrencinin kendine özgü potansiyelini deneyimler yoluyla hayata geçirmesine olanak sağlamaktır. İlerlemeci anlayışla birlikte temel eğitimin öğeleri bir araç haline dönüştürülmüş, öğrencilerin hayata yönelik ilgi ve istekleri amaç olarak belirlenmiştir. Eğitime hâkim olan güç artık öğrencidir. İşte bu noktada, özcü eğitimin öncüleri devreye girmiştir. Bagley ve Bestor'a göre, Amerikan eğitimi ilerlemecilik anlayışıyla birlikte disiplin kavramını eğitimden çıkarmış ve entelektüel disiplinleri amaç olarak değil araç olarak görmüştür. Bu çerçevede zamanla her şeyin merkezinde olan, eğitimi önemsemeyen şımarık

çocuklar yetişmeye başlamıştır. Ancak özcülerin bakış açısına göre öğretmen hem açıklayıcı hem de rehber olarak eğitimin merkezinde olmalıdır.

Sonuç olarak, bir ülkedeki eğitimin kalitesini belirleyen en önemli unsur benimsediği eğitim felsefesidir. Yeni nesillere kültürel değerlerin aktarılması için temel eğitim öğelerini ve disiplini benimseyen özcülük çağlar boyunca etkisini göstermiştir. Özcü kuramın baskıcı olduğunu düşünen ve eğitimi öğrenci hâkimiyetine bırakan ilerlemeci-sosyal yapılandırmacı eğitim anlayışları Türkiye'de ve Amerika'da eğitimin temeline yerleşmiştir. Ancak zamanla özcülüğün üzerinde durduğu ve günümüzde de tartışılan birtakım sorunlar ortaya çıkmıştır. Bu sorunlar; temel bilgiler olmadan öğrencilerin problemlerini nasıl çözeceğine, eğitim sadece hayatla ilgili basit sorunları çözebilecek şekilde uyarlanırken (deneyler, projeler, geziler vb. tekniklerle) içeriğinin gün geçtikçe nasıl zayıflatıldığına, öğretmenin varlığının neden sürekli bir şekilde yok sayıldığına, vb. yöneliktir. Nitekim bu çalışmada görülmektedir ki özcü düşünürlerden Bagley ve Bestor, sorunlara yönelerek farklı çözümler üretmiş ve düşünceleriyle özcü-temel eğitimin yeniden günümüzde canlanmasına vesile olmuştur.

The Rebirth of Essentialism: William Bagley and Arthur Bestor's Perspectives on Basic Education

Summary

Beyhan BAYRAK

Dr.

ORCID: 0000-0001-7428-936X

kalkanbeyhan@hotmail.com

Introduction

General purpose of essentialism is to transfer cultural heritage to new generations and to raise educated good citizens. In this context, it is a theory that advocates reflecting the sciences, arts and basic abilities that were useful in the past to the future through education (Gutek 2014: 289). The essentialists, emphasizing discipline, order, control and diligence; believes that basic abilities such as reading, writing, mathematics and contemporary social behaviors make people a highly equipped being.

Basic education has been applied and made itself felt in schools throughout the historical process. However, although it was expressed in various forms in his education, there was no organized movement until the 1930s, since essentialism emerged as a reaction against progressivism. Essentialism as a clearly defined educational philosophy was introduced by William C. Bagley in 1938. It is formulated by the essentialist, led by Bagley. Committee for the Advancement of Education launches an attack on progressivism, which gained support and strength in the 1920s (Null 2007; Tuncel 2004: 228). The progressive understanding generally sees education not as a preparation for life, but as "life itself". Every student has a unique potential, and the task of education should be to fully realize this potential through experience. This includes activities that will enable students to build meaning, a curriculum that will enable them to add new information to their existing knowledge, a mutual understanding of learning in cooperation, and assessment techniques based on projects (Cevizci 2016: 131). Thus, in education, while the teacher is assigned the task of being a guide, the student is given a task that is at the center of everything and acquires his own experiences. According to Buber, the teacher with the will to power in education represents the past, that is, history. The teacher, who carries the traditional structure of history, instills values in the child in line with the information arranged beforehand and draws the child into these values. He begins to coercion the student in every way. Coercion is a negative reality and coercion in education means separation, humiliation and rebellion (Bayrak 2021b: 192). According to Bagley, who is an advocate of essentialism, American education has long removed the term 'discipline' from its vocabulary with the adoption of the progressive understanding. Theorists who oppose

the concept of discipline defended the right of the student to choose what to learn, while accepting and opposing all learning tasks imposed by the teacher as 'authoritarian' (Bagley 1938: 253). However, from the essentialists point of view, the teacher is of central importance in education, both as an explanatory and as a manager or guide. In this context, the teacher should be a professional instructor both in terms of having expertise and teaching ability (Cevizci 2016: 50).

In the new era of essentialism, although there are some educational differences among thinkers, they agree on many central points. The most prominent purpose of the school was determined by essentialists as transferring general intellectual disciplines and common skills to young people. The school ensures the continuity of cultural heritage by transferring these skills and subjects. According to this understanding, the primary mission of the school is education; otherwise it is not social engineering, as cultural progressives and restructuringists argue. In essentialists, it is important to preserve the educational function of the school. In this direction, they opposed the childish desires and fads that would lead the schools to an irrational disorder. Because, according to this understanding, while the standards and achievements of European schools have increased recently, the academic standards of American schools have decreased due to such false enthusiasms. The aim of this study is to analyze the ideas of Bagley and Bestor, who think that progressive and constructivist theories weaken the education system and are seen as the founders of the 20th century essentialist approach. It is to reveal why these thinkers emphasize the importance of basic education so much and criticize progressive education. In this direction, in this study, Bagley's views on education, which has a founding feature in terms of essentialists, and his war against progressive understanding will be examined. In the next process, Bestor's disciplined intellectual education approach formed within the framework of liberal education and his criticisms against the progressive understanding that limits education as preparation for life will be analyzed.

William Chandler Bagley

William Bagley (1874-1946) is seen as the leading advocate of Essentialism, which came to the fore again at the beginning of the 20th century due to his views and studies on education (Tuncel 2004: 228; Null 2003: 201; Null 2008). He thinks that American education is weakening and regressing day by day due to the progressive education approach that had an important place in his lifetime. According to the essentialist understanding advocated by Bagley, the first function of education should be to preserve the essence of cultural values and to transfer these values to future generations through a disciplined basic education. Because an effective democracy requires a cultural community. Educationally, this means that each generation has ideas, meanings, understandings, and ideals that represent the common core or the most valuable elements of human heritage. The foundation of universal education should be the idea that there is knowledge of the world beyond one's immediate experience, that a universal school program that speaks to one's past and particularly to the story of one's own country must be provided at an early age. A particular program of study with the stated principles must be the heart of a democratic system or education. According to him, democratic societies "cannot escape from competition or

conflict with totalitarian states unless there is a democratic discipline that will bring strength and solidarity to the democratic goal and ideal. If the theory of democracy does not find a place in the discipline, the theory will soon have only historical significance (Bagley 1938: 251).

Considering that, despite its wide scope and heavy cost to society, American public education is in many ways terribly weak and ineffective, Bagley provides some essential evidence to illustrate this weakness from different angles. *According to the first evidence*; the educational achievement standards of American elementary school students do not meet the achievement standards of many other countries' elementary schools. His success in primary school is far below what he could and should have been. *Secondly*; He states that the level of knowledge of American secondary school students lags behind those of 18-year-olds in other countries. According to him, deficiencies in reading skills of American students have become more evident day by day and failures in fields such as mathematics, grammar and natural sciences have increased especially in high school education. *As the third*; He states that although the expenditures and efforts for education have increased, like all civilized countries, there has been a significant increase in crime rates and even more than in other countries (Bagley 1938: 241-242).

Bagley attributed these negativities in American education to two reasons. The first of these is *"General Economic and Social Factors"*. American education faces difficult and complex problems arising from the rapid increase in population. The second reason is *"Theories of Education"*. With the increase in the young population, the number of educational institutions has also increased. However, with the increasing and diversifying educational institutions, the scholastic standards in education were relaxed and new educational theories were created. The new education theory that Bagley particularly emphasizes and constantly criticizes is the "progressive" education theory. It focuses on the student's freedom, interests and wishes, and deals with the problems of progressive education, which reduces the impact of basic discipline issues, from different perspectives. According to him, along with the slackening standards, the progressives placed too much emphasis on the interests, freedom, immediate needs, personal experience and play of the child in American education, neglecting the phenomena such as effort, study, discipline, race-experience, logical sequence, and discredited the initiative of the teacher. Progressive theory, which naturally creates a strong appeal in new generations, has increasingly affected schools. Progressives who discredit teacher initiative see control and discipline as stupid and cruel. For Bagley, it would be futile to deny the need for the development of self-discipline and to allow external discipline to loosen with the growth of willful maturity. He argues that freedom must go hand in hand with responsibility and that responsible freedom is always a conquest (Bagley 1938: 245).

He states that with the advent of progressive education, in many school systems, the rigid scholastic standards of achievement that were a condition for students to pass grades were completely abandoned. With this situation, instead of different age groups due to staying in classes, classes of students with high grades who lacked in basic education were formed. According to Bagley, failure in school is unpleasant and grade

retention is costly and often ineffective. In this direction, it should be noted that not all students can progress at the same rate. Some will have difficulty starting training and progress very slowly. With the right basic training, they will progress rapidly when they overcome the first hurdles. On the other hand, if education abandons strict standards and does not provide an effective incentive to the effort required to learn, many will find themselves after twelve years of education in a world where illiteracy and lack of basic education are growing (Bagley 1938: 245). He states that progressives in education attach importance to “systematic and sequential learning, the logical, chronological and causal relationship of learning materials, a program based on incidental and natural learning, activities and projects rather than a curriculum based on regularly accumulated and academic development” (Bagley 1938: 246). However, in countries with mobile populations, there should be agreement on the order and grading of courses, and especially important topics. For progressives, people can learn facts and principles when they apply them in action to vital problems they think are worth solving. According to Bagley, the spread of this so-called activity movement among progressives was a result of the project - method, which is an effort to find problems or vital goals in the solution of which the desired learning can be achieved and to encourage students to find them. In addition, the activity movement and the resulting 'activity programs' and 'activity curricula' have an important place in all education levels, as does the project method. Therefore, there is a tendency to see this activity as a self-sufficient goal, regardless of whether or not anything is learned through the activity, where systematic and sequential learning is thrown into the background (Bagley 1938: 246). According to him, 'Basics' should be taught through a systematic program of work and activities for which teachers should be responsible (Watras 2012).

He states that progressives used schools to establish a new social order. Because, in a progressive and constructivist understanding, education should confront social events directly and harmoniously, face real life, establish a natural relationship with the community, and develop a realistic and comprehensive theory of welfare (Bayrak 2021a: 281). According to Bagley, suggestions containing great deviations were presented and trainings were implemented by inculcating the immature students towards a new social order that they determined by themselves. However, such efforts will remain extremely superficial, as students are brought up with unquestioned knowledge and values rather than basic and established learning (Bagley 1938: 249). As it is seen, Bagley constantly criticizes the progressive approach that he thinks weakens American education and tried to bring the importance and value of basic education to light again.

Arthur Bestor

Arthur Bestor (1908-1994) is known for his fight against progressive education by advocating disciplined intellectual education. According to Bestor, education is vital to American democracy. A democratic system of government should include citizens who are highly literate, properly informed and rigorously trained in rational, critical thought processes. If schools cannot rise a nation equipped with these mental qualities, people's inability to deal intelligently with the complex problems that are constantly on

the agenda in science, economy, politics and international relations will be revealed and autonomy will be in danger of collapse (Bestor 1956: 6).

The economic, political and mental health of a democratic state; it happens when the education system successfully adapts to the increasingly heavy intellectual demands of modern life. The type of schooling, which is vital for a democratic society, should be of the type that gives importance to the dissemination of knowledge and science, accepts that the general mind should be strengthened by education, and aims to inform the common sense of the people (Bestor 1953: 2). In this framework, for a free people to be free, the school has goals to achieve, and these are intellectual goals. The purpose of education in public schools should be to raise the intellectual level of the American people as a whole (Bestor 1956: 17). Because for Bestor, real education is "*intellectual education*" (Bestor 1953). Bestor claims that schools exist to teach something and that this thing is the "*power of thinking*" (Bestor 1953: 2). He characterizes thinking as the action performed by one's intellectual powers towards the solution of a problem. The problems of modern life are so complex that tackling them requires extensive knowledge and advanced skill in the use of intellectual processes. According to him, there are three main areas of thinking. *The first is complete* mastery of the basic tools, namely reading. *The second* main area depends on a reliable information repository. *The third* area requires prolonged practice in the ways of systematic thinking developed in basic scientific research areas. In this context, thinking occurs when these areas reveal the solution of a problem (Bestor 1956: 57). American schools, according to Bestor, were created to build a new social order in which disciplined intellectual education would be offered to every citizen without discrimination (Bestor 1956: 83). The nation as a whole depends on its schools and colleges to impart intellectual education to its citizens. Because there is no other institution that society can trust in this regard. If schools and colleges ignore intellectual education, they will never fully demonstrate their existence. It sees basic intellectual disciplines as primary material in the educational process. For the disciplined mind is what education at all levels should strive to produce. The great intellectual disciplines are not merely collections of facts and formulas, but ways of thinking of their own organized structures (Bestor 1956: 28).

Bestor emphasizes that there are some problems in today's curricula. These problems are due to the fact that the education boards that control the curriculum are heavily influenced by professional educators. Because boards of education, local or statewide, are made up of professional and non-professional citizens, they need the advice of professional educators. According to him, there is a need for an advisory group consisting of professional educators consisting of school administrators, education professors and education bureaucrats trained by the latter (Bestor 1956: 125). But instead of such a group, he states that pedagogy professors see themselves as the only real educational advisers (Bestor 1956: 104). Because, according to Bestor, the wisdom of many people should be used to design a balanced and adequate curriculum for any school system. Within this, the role that each of the various intellectual disciplines must play in promoting the intellectual, civic and technological well-being of the nation must be clearly acknowledged (Bestor 1956: 253).

Bestor, who creates the general framework for the structure and formation of the curriculum, later addresses the problem of “*slow learners*” at school and makes suggestions for the creation of programs for these students. Because “if an educator does not believe that a comprehensive intellectual education is valuable and appropriate for every citizen, then he should not behave like a democratic educator” (Bestor 1953: 22). In this regard, Bestor bases its educational philosophy on three pillars; *first*, the limitation that is always present for intellectual disciplines, second is that slow learners can learn but more slowly than usual, and *third*, school should be grouped and graded homogeneously. For the *first premise* as a solution, the slow learner must be taught the intellectual disciplines. Regarding the *second premise*, *tests show that slow learners can learn*. Low intelligence or cultural deprivation does not mean that a person cannot learn. It simply means that the person is learning more slowly than usual. *The third premise* is the corollary of the first two. According to him, if the proposal to teach intellectual disciplines for slow learners is accepted, it would be reasonable to group these slow learners homogeneously so as not to delay the learning rate of average learners (Bestor 1953: 114-116).

While grounding his thoughts on basic intellectual education in this direction, he also compares them with a progressive understanding. First of all, he states that the purpose of progressive education in the exit period is different and it turns into a regressive education due to the changes experienced over time. He states that such a shift in the progressives aim is due to the intellectual split between the learned world and the people. Because pedagogy experts gave up their role in improving teaching and tried to redefine the aims of education. These new educators succeeded in transforming the distinction between secondary and higher education from a purely organizational phenomenon into a profound intellectual divide by ignoring or outright rejecting the considered views of education from the scientific and professional world (Bestor 1956). Meeting the common and individual needs of young people was seen as the school's job and duty by progressives. However, he believes that such a position can “destroy the education system” (Bestor 1953: 75). While continuing to criticize the progressive mentality, he further emphasizes the importance of liberal education. Because liberal education is essentially the transmission of intellectual power. Bestor concentrates on the power here and tries to define it. Intellectual disciplines represent the various ways man has discovered to achieve intellectual mastery and therefore practical power over the various problems he encounters. This power continues to exist in intellectual disciplines, which means power over oneself and over everything else (Bestor 1956: 35). Bestor, liberal education has always been thought of as 'preparation for life'. This means the necessary and appropriate preparation for the maintenance of livelihood. But education ceases to be liberal if it is for this purpose alone, because then it produces people enslaved by their profession, not free citizenship. In this context, to deny that liberal education in the basic disciplines is a preparation for life is to reject the testimony of those who are successful intellectually as well as practically in life (Bestor 1953: 61; Bestor 1956: 83). In the 'adaptation to life movement' advocated by the progressives, vocational training was provided, and the real-life needs of young people were tried to be met by addressing social and personal problems. He strongly opposes these two functions of education. It states that the school is a community-owned

institution along with churches, hospitals, and some government institutions. The school has an educational function in society and therefore it is not possible to undertake any function outside its jurisdiction (Bestor 1956: 116-119).

Bestor, regardless of their occupation, people should receive a solid and comprehensive education (Bestor 1956: 82). Because throughout history, these intellectual disciplines have been accepted as the basis in mock education as well as in practical life and citizenship education. In the modern world, professions have been given more vital importance than ever, and every profession has become more complex. The craftsman of an earlier century could find his way in the world despite his illiteracy and lack of knowledge in basic arithmetic (Bestor 1956: 27). In this context, liberal education is designed to increase self-confidence. Expects people to be able to solve problems using their general intelligence. Occupational and life adaptation programs lead to slavery addiction (Bestor 1953: 63). According to him, the most obvious difference between liberal and professional or vocational education is that “the former relates to basic knowledge, the latter to the application of knowledge to particular practical problems and to particular professions” (Bestor 1956: 66). In general, it is seen that Bestor formed his views on education around a disciplined intellectual education approach. According to him, minds should be equipped with the elements of basic education in order for education to become stronger and move forward with the right steps.

Conclusion

In this study, the general structure of the essentialist approach, which has existed throughout history but turned into a theory while showing its reaction against the progressive understanding in the 20th century, and the educational thoughts of Bagley and Bestor, who are the pioneers of this approach, are analyzed. As a result of these analyzes, it is seen that the most important factor determining the quality of education in a country is the education philosophy it has adopted. Essentialism, which adopts basic educational elements and discipline to transfer cultural values to new generations, has shown its effect throughout the ages. The progressive-social constructivist understanding of education, which thinks that the essentialist theory is oppressive and leaves education to student domination, has become the basis of education in our country and in the United States. However, over time, some problems have emerged, which essentialism focuses on and which are still discussed today. These problems are; how to solve students' problems without basic knowledge, how its content is weakened day by day while education is adapted to solve only simple problems related to life (with techniques such as experiments, projects, excursions, etc.), why the teacher's presence is constantly ignored, etc. oriented. As a matter of fact, it is seen that Bagley and Bestor, who are essentialist thinkers, have produced different solutions by turning to these problems and with these thoughts, they have been instrumental in the revival of essentialist-basic education today.

KAYNAKÇA| REFERENCES

- Bagley, W. C. (1938). An Essentialist's Platform for the Advancement of American Education. *Educational Administration*, 24(4): 241-256.
- Bayrak, B. (2021a). George S. Counts'un Sosyal Yeniden Yapılandırma Anlayışında Toplum, Eğitim ve Kültür İlişkisi. *The Journal of Academic Social Science*, 9(123): 280-296.
- Bayrak, B. (2021b). Martin Buber'in Diyolojik Eğitim Anlayışı ve Karakter Eğitimine Yansıması, *Sosyal ve Beşerî Bilimlerde Araştırma ve Değerlendirmeler*, 1(1): (ed. A. Ç. Ceylan, vd., ss. 185-203). Ankara: Gece Kitaplığı.
- Bestor, A. E., JR. (1953). *Educational Wastelands: The Retreat from Learning in our Public Schools*, Urbana, IL. University of Illinois Press.
- Bestor, A. E., JR. (1956). *The Restoration of Learning: A Program for Redeeming the Unfulfilled Promise of American Education*. New York: Alfred A. Knopf.
- Cevizci, A. (2016). *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Referans Kitaplar.
- Gutek, G. L. (2014). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Null, J. W. (2003). An Intellectual Progressive Educator: Toward a Rereading of William Chandler Bagley, 1874–1946. *The Educational Forum*, 67(4): 300-307.
- Null, J. W. (2007). William C. Bagley and the Founding of Essentialism: An Untold Story in American Educational History. *Teachers College Record*, 109(4): 1013-1055.
- Null, J. W. (2008). William Bagley Versus Arthur Bestor: Why the Standard Story is Not True. *The Educational Forum*, 72(3): 200-214.
- Tuncel, G. (2004). Öğretmenlerin Kendi Eğitim Felsefelerini İnşa Etmeleri Üzerine. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(10): 223-242.
- Urban, W. J. (2013). Anti-progressivism in Education: Past and Present. *International Journal of Progressive Education*, 9(1): 14-24.
- Watras, J. (2012). Developing a Democratic View of Academic Subject Matters: John Dewey, William Chandler Bagley, and Boyd Henry Bode. *Philosophical Studies in Education*, 43: 162-170.



Makale Geliş | Received: 21.03.2022
Makale Kabul | Accepted: 22.08.2022
Yayın Tarihi | Publication Date: 30.09.2022
DOI: 10.20981/kaygi.1091261

Eylem ÖZALTUN

Dr. Öğretim Üyesi | Assist. Prof.
Koç Üniversitesi, İnsani Bilimler ve Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, İstanbul, TR
Koç University, College of Social Sciences and Humanities, Department of Philosophy, Istanbul, TR
ORCID: 0000-0002-1876-3378
eozaltun@ku.edu.tr

Should We Be Modest? Dummett And McDowell On Theories of Meaning

Abstract: In this paper I engage with a certain debate between Michael Dummett and John McDowell on the possibility of the full-blooded theories of meaning. This is a debate on what sort of semantic theories can be of use in giving an account of the speaker's knowledge of a language. After defining modesty and full-bloodedness for a theory of meaning, I proceed to uncover Dummett's reasons for his two central claims: *Truth-conditional theories of meaning are modest* and *a theory of meaning must be full-blooded*. Then I critically evaluate McDowell's and Richard Kimberly Heck's takes on the latter claim. I conclude that with the same descriptions of our linguistic competence it is impossible to characterize our language use as a rational activity and also give a full-blooded theory of meaning that can be used to study thought.

Keywords: Davidson, Dummett, McDowell, truth-conditional semantic theories, theories of meaning, theories of understanding, modest and full-blooded theories

Mütevazı mı olmalıyız? Dummett ve McDowell Anlam Kuramları Üzerine

Öz: Bu makale Michael Dummett and John McDowell'in güçlü anlam kuramlarının imkânı üzerine yürüttükleri tartışmayı incelemeyi hedefler. Bu tartışma, bir dilin kullanıcılarının o dile dair bilgisini açıklamakta ne tür semantik kuramların faydalı olacağına odaklanır. Bir anlam teorisini betimlemek için kullanılan mütevazı ve güçlü kavramları tanımlandıktan sonra, Dummett'in, "Doğruluk koşullu anlam kuramları mütevazıdır" ve "Anlam kuramları güçlü olmalıdır" biçimindeki iki temel iddiasının dayandığı nedenler açıklanır. Ardından, McDowell ve Heck'in ikinci iddiaya

ilişkin düşüncelerinin bir eleştirisi sunulur. İncelemenin sonunda ise, aynı betimleyicilere başvurarak hem dili kullanımımızı rasyonel bir eylem olarak tasvir etmenin hem de düşünceyi irdelemeye yetkin güçlü bir anlam kuramı inşa etmenin mümkün olmadığı sonucuna varılır.

Anahtar Kelimeler: Davidson, Dummett, McDowell, Doğruluk koşullu anlam kuramları

Human language is differentiated from other arbitrary sounds or arbitrary strings of symbols in its expressions being meaningful. Everyday questions of the form “what does ‘X’ mean?” where ‘X’ is an expression of a language, seek specifications of the meanings of the particular expressions of a given language. Semantic theories, or theories of meaning¹, are aimed at answering this sort of question in a systematic and exhaustive way for a specific language. However intuitive their job might be, the shape these theories must take is far from being clear. One venerable attempt is to conceive a semantic theory as a theory of truth. In such theories the unit of meaning must be an expression to which truth may apply, that is, a declarative sentence. Roughly speaking giving the meaning of a sentence amounts to stating the states of affairs that would make the sentence a true sentence. For example,

(1) ‘Snow is white’ is true if and only if snow is white.

Where the left hand side of the biconditional is the name of an expression in the object language and the right-hand side is in meta-language. If the states of affairs that we can express with the proposition ‘snow is white’ obtains then the sentence ‘snow is white’ is true and otherwise, not. According to truth-conditional semantic theories (1) is equivalent to

(2) ‘Snow is white’ means snow is white.

Thus a truth-conditional semantic theory is a body of (1)-type sentences where each one of these sentences is either an axiom or a theorem of the theory.

¹ The use of the expression of “theory of meaning” to refer to a detailed theory relating to a particular language that gives the meanings of all words and sentences of that language, as opposed to a branch of philosophy, goes back to the earliest writings of Donald Davidson on language. Michael Dummett also adopts this use. See (Dummett 1993: ix)

The literature is full of discussions on the vices and virtues of such theories. In this paper I focus on a debate that concerns the use of such theories in a philosophical understanding of the essence of linguistic competence. This is a debate on whether a truth-conditional semantic theory ought, so can, be of use in giving an account of the speaker's knowledge of a language. My aim is to locate Michael Dummett's, John McDowell's and Richard Kimberly Heck's views in this debate. First I will define modesty and full-bloodedness for a theory and then proceed to uncover Dummett's reasons for his two central claims:

- 1) Truth-conditional theories of meaning are modest.
- 2) A theory of meaning must be full-blooded.

Then I will critically evaluate McDowell's and Heck's takes on the second claim.

I. Modest vs. Full-blooded theories of meaning

In his "What is a Theory of Meaning I" Dummett defines *modesty* and *full-bloodedness* for a theory of meaning by contrasting them with each other as follows:

...To demand of the theory of meaning that it should serve to explain new concepts to someone who does not already have them is to place too heavy a burden upon it, and that all that we can require is that it give the interpretation of the language to someone who already has the concepts required. Let us call a theory of meaning, which purports to accomplish only this restricted task a *modest* theory of meaning, and one which seeks to actually to explain the concepts expressed by primitive terms of the language as *full-blooded* theory. (Dummett 1993b: 5)

According to Dummett a satisfactory theory of meaning should be full-blooded. But why? To answer, we need to first understand why we ask for a theory of meaning in the first place. In the very beginning of the same paper Dummett tells us, not very informatively, that "a theory of meaning is required to make the workings of language open to our view" (Dummett 1993b: 4). A modest

theory, i.e. a theory which associates the concepts that are expressible in that language with the expressions of the language, cannot, he must think, fulfill this requirement of “making the workings of the language open to view”. In order to see what this requirement amounts to, we need dig deeper into Dummett’s views on the relation of language to thought:

If a theory of meaning gives an account of the working of the language to which it relates...it must embody an explanation of all the concepts expressible in that language, at least by unitary ones. (Dummett 1993b: 4)

By claiming that *a theory of meaning is a theory of understanding* Dummett emphasizes the intimate relationship between concepts and linguistic expressions, which cannot be accounted for by a theory that only associates some concepts with expressions, *as if* we had a storage of concepts *represented non-verbally beforehand*. And he states this is exactly what we cannot have:

...[T]he concept has no representation intermediate between it and the verbal expression. Or if it does, we still have the question what makes it a representation of that concept. (Dummett 1993a: 98)

Dummett proceeds to show that two well-known proposals are modest and also cannot fulfill his requirement. First he considers Quine’s. There is no difficulty in rejecting Quine’s translation manuals as good candidates for theories of meaning: A translation manual explains the meanings of expressions of one language by appealing to the meaning of expressions of another language. So a translation manual can serve as a theory of meaning for a specific language only if we have already mastered another language. The worry is that the theory itself explains nothing about what the mastery of a language is in the first place: it only tells us how we can master another language if we have mastered one. We might say Quine’s proposal is overtly modest: it does not even try to be a theory of understanding.

II. Dummett on Davidson's theory of meaning

Dummett spends more time on Davidson's proposal as it at least aspires to be a full-blooded theory. Davidson is aware of the insufficiency of a translation manual to serve for a theory of meaning and he seems to agree with Dummett in that a theory of meaning must be a theory of understanding. Moreover, his theory does not appeal to the master of another language.

Davidson's theory of meaning is based on a Tarskian theory of truth. According to this theory, the meaning of a sentence *S* is given by the appropriate T-sentence for *S* that is derived from the axioms of the truth theory. The axioms give the denotation of proper names and the satisfaction conditions of the primitive predicates of the language. At least for the homophonic theories the truth of the axioms is evident, that is, I can grasp their truth by just observing their structural features. For example "Moses' denotes Moses." Suppose I do not have any understanding of the name 'Moses' prior to being introduced to the axiom that governs this name. In that case my grasp of the axiom is limited to my knowing its truth and my knowing that this is the axiom that governs the name Moses. Now the question is whether this much knowledge is enough for mastery or use of the name 'Moses' in the language. The only thing I know about Moses, who or what ever it may be, is that it is the bearer of the name 'Moses'. The grasping the truth of the axioms does not entail grasping the proposition that is expressed by the axiom, and the latter is crucial to the mastery of the word of which the meaning is given by the axiom. Dummett concludes that Davidson's theory must be presupposing a stricter knowledge of the axioms of the truth theory. Hence Davidson's theory of meaning presupposes a grasp not of all the concepts that can be expressible by the language as a translation manual does, but it at least presupposes the grasp of the primitive concepts involved in the axioms, which makes it short of being a theory of understanding of the workings of the language. Therefore, Davidson's theory is, perhaps not overtly, but *essentially* modest.

Can this be the end of the story? Another important element in Davidson's account is the way he combines holism with a molecular notion of truth. Maybe the gap between the knowledge of the truth of the axioms and the knowledge of the proposition expressed by the axioms can be filled by some holistic account. Dummett considers this possibility.

One option for Davidson would be to maintain that knowledge of the truth theory as a whole is the theoretical model of our practical ability to use the language. But if he chooses this option then the truth theory cannot give an answer to the question "what do I need to know besides knowing the truth of the T-sentence in order to grasp the proposition expressed by a particular sentence, or the concept expressed by a particular word?"

Davidson takes a different route and introduces the notion of a radical interpreter. A radical interpreter is someone who is observing a linguistic community speaking a language, and he knows nothing about their language. He has a theory of truth that is given for that language. This theory consists of a set of T-sentences, whose right-hand sides state conditions under which the speakers of the language hold invariably true the sentences named on the left-hand side. So the radical interpreter, by observing that the speakers of the language give assent to which sentences and what conditions obtain when they give assent, will verify the theory. And the meaning of the sentences of the language will be nothing but the conditions that obtain whenever the sentence is true. By means of the notion of a radical interpreter, now we can define the condition that should be imposed on the theory of truth if it is to serve as a theorem of meaning: it must be verifiable by a radical interpreter. The idea is that not every theory of truth for a language can serve as a semantic theory, but only the ones that can be verified by the radical interpreter. In the process of verification the radical interpreter's knowledge of the truth of the T-sentences will turn into knowledge of the propositions that are expressed by the axioms. The gap will be filled in the process of verification of the

theory as a whole. There are certain assumptions that must hold for such verification to take place: We must grant the observability of assent and observability of the relevant states of affairs that accompanies each act of assent.

Dummett argues that even if we grant to Davidson the observability of some lower level beliefs like assent or dissent in outward behavior, still radical interpretation cannot uncover the meanings. First, considering cases like irony, jokes, roleplay, it is easy to see that the speaker's knowledge of the conditions that must hold in order for a specific sentence to be true, will *not* make her assent to the utterance of that sentence *only when* those conditions hold. Second, we cannot differentiate disputes on meaning and on facts from the outside. Therefore, radical interpretation may not lead a unique semantic theory from a given theory of truth. The second point is related to another important issue. According to Dummett, what determines the meaning of a word is not so much what in practice normally prompts its application, but rather what is agreed on to be conclusively establishing its correct application in cases of dispute (see Dummett 2007). Since we cannot differentiate disputes on meaning from outside, what determines the meaning is not available to the radical interpreter. Dummett concludes that

a theory of meaning, if one is possible at all, must accord with an atomistic, or at least molecular, conception of language, not a holistic one; that it must be full-blooded, not modest...It need not issue in any direct ascriptions of meaning; but it must give an explicit account, not only of what anyone must know in order to know the meaning of any given expression, but *of what constitutes having such knowledge*. (Dummett 1993b: 22)

III. The Code Conception Theory of Language

We have seen why Davidson's theory is not full-blooded for Dummett, but not yet the problem with modesty in general. Dummett's criticism of modesty goes beyond showing that the available modest theories of meaning are unsatisfactory. He insists that none such theory can be satisfactory. He argues that the search for a modest theory of meaning relies heavily on a mistaken conception of language

and thought. According to this mistaken view, formation of thought and its verbalization are two distinct acts of mind, and so, it is possible to examine the latter taking the former granted. Dummett calls this view *the code conception view of language*.

The conception of language as a code requires that we may ascribe concepts and thoughts to people independently of their language. (Dummett 1993a: 97)

According to the code conception, a language user would have at least some concepts prior to mastery of her mother tongue, and in learning her mother tongue she simply associates those concepts with the words. Even if we grant the prior grasp of some concepts, Dummett argues, this grasp cannot be used to account for our understanding of the word that corresponds to that concept. Consider Dummett's own example. It is conceivable that prelinguistic children have the concept square, in the sense that they can differentiate square things from non-square ones. Suppose now such a child learns the word square. How would she manifest her mastery of "square"? By calling square things with "square". The association of "square" with the concept square is manifested by verbally differentiating square things from others. In order to account for her verbal ability, we still need to explain what it means to associate a concept with a word. The prior grasp of the concept square does not explain the association of this concept with a word. Hence, it is an illusion to think that having a grasp of the concept prior to gaining linguistic competence will make the relationship between word and concept less problematic.² Having the concept prior to verbal representation is not sufficient to explain what it means for a speaker to use the word to represent that concept. Hence whether the concept or the word is epistemically prior will have no

² The illusion might be due to a false analogy: one might think that word-concept association is analogous to the association of a word with its synonym. To associate one linguistic expression with another is to consider them as the representations of the very same concept. But this association presupposes the association of each word with the concept, therefore it cannot be used to explain what it is to be a verbal representation of a concept.

bearing on the question “What is it for a word to mean what it means?” The question is metaphysical.

Dummett’s criticism of the code-conception does not stop here. He does not urge the code-conception theorist for an explanation of the association of the word with concept, but to abandon this conception altogether. Behind the code-conception, he detects a tacit assumption which misconstrues language’s relation to concepts as constituents of thought. We have seen above that the ability to distinguish squares from non-squares can be manifested prior to linguistic abilities and accepted as the mark of having the concept square. Nevertheless, having the concept in this sense does not entail having also a prelinguistic representation of the concept which can be constituents of thoughts involving that concept. If one presupposes such a representation then the code-conception might look plausible: the relationship of the word with the concept could be explained by appeal to an association of verbal representation with that non-verbal representation, bypassing a need for an account of the metaphysical relationship between representation and the represented. But the pre-linguistic manifestations of concept-possession do not entail availability of a more basic and intelligible representation of concepts. Moreover even if we assume such non-verbal representations, the relationship between a concept and its non-verbal representation must be explained. Instead of iterating the metaphysical question one step further by positing a form of representation that we have no characterization of, Dummett chooses to take verbal expression as the most immediate representation of concepts, and so of thoughts, that we can make sense of.

[T]he concept has no representation intermediate between it and the verbal expression. Or if it does, we still have the question what makes it a representation of that concept. (Dummett 1993a: 98)

Only if we take language to be a code can we hope to strip off the linguistic clothing and penetrate to the pure naked thought beneath: the only

effective means of studying thought is by the study of language, which is its vehicle. (Dummett 1993a: 99)

Under my reading of this passage, the dictum “language is the vehicle of thought” means for Dummett³ that language is the most immediate conscious representation of thought, and by the same token words are the most immediate representations of concepts. Thus, an investigation of the problems of meaning and understanding must be conducted at the level of language; there is no deeper level to go for us. This is the underlying understanding of language-thought relation that animates Dummett’s claim that a theory of meaning must be a theory of understanding, that is *full-blooded*.⁴

IV. What is wrong with Modesty?

We use language to express our thoughts and the capacity to express thoughts is a feature of linguistic activity which should not be taken for granted while constructing a theory of meaning. For Dummett, the question “what is it for an utterance of a sentence to express the thought it does?” is one of the questions that philosophers of language need to address. We have seen in the previous section that the most immediate conscious representation of thought is the linguistic expression of it, that is, thought is not available to us by any means independent of linguistic practice. If we can give an account of the workings of the language without appealing to thoughts or the concepts represented in it, the same account can also be used to study thought itself! Modest theories, by taking thought for granted and explaining the linguistic practice by means of it, are missing this point, and consequently, they give up on the most important project of

³ For a detailed study of the vehicle thesis with its different versions in Dummett and Davidson see Özaltun 2021.

⁴ It is important to note that by this reading I present Dummett’s claim as a methodological claim about how to study meaning dictated by the metaphysical relation of language and thought, of representation and represented. It is not a claim about epistemic or metaphysical priority of language over thought.

analytic philosophy: studying thought by means of language. But we do not need to give up this project as Dummett maintains that we can make sense of linguistic practice without invoking the contents of particular speech acts. Unlike thoughts, meanings are directly available to speakers of that language, and thoughts are known by means of meaningful speech acts, not the other way around. We understand what someone says not because we infer what he wants to express, but rather, we understand him because we understand what he says. This is how Dummett interprets and incorporates a famous dictum from Wittgenstein: *meaning lies open to view in linguistic practice*. In appealing to thoughts expressed to explain the meanings of sentences, modest theorists are rejecting that meaning is open to view and commits themselves to a code conception view of language. Modesty implies code-conception view of language, and that is what is wrong with it.

V. McDowell for Modesty

McDowell's defense of modesty is a set of arguments targeted both at Dummett's arguments against modesty and directly at the notion of full-bloodedness itself. I will examine the former in this section and proceed to the latter in the next.

According to McDowell modesty implies the code conception of language only if thoughts are hidden. But thoughts are hidden only if we have a very limited conception of what we are given in linguistic communication. McDowell calls this limited conception "sense-datum conception of linguistic communication" in analogy with sense-datum theories of perception, according to which what we are given in perception is not the world but merely sense impressions. Similarly, according to the sense-datum conception of linguistic communication what is given to us in speech is merely certain sounds and body movements but not the contents. Now if this is all we are given, meaning would be open to view only if we

can construct the meanings out of these sounds and bodily movements just like a radical interpreter. If meaning cannot be fully characterized by what is given in linguistic communication in this limited sense, we have to infer what is said by conjecturing the psychological states of the agent. Consequently, the proponents of Modesty must embrace what Dummett calls the code-conception view of language. But are thoughts hidden? Should we adopt sense-datum conception of linguistic communication?

In adopting the sense-datum conception, Dummett separates sharply the outward and inward aspects of linguistic practice and conceives the former in a behaviorist spirit: it consists in purely physical manifestations and is content-free. McDowell argues that what is available to us in linguistic practice are not just some sounds and gestures but also the contents themselves. When we hear words we immediately hear their contents. For a speaker of a language, it is not possible to hear the words of that language without the contents they carry. She is never in the predicament of a radical interpreter. In speech we are given much more than what Dummett allows in the outward aspect. Hence, McDowell questions whether we can separate sharply the content-free aspects of linguistic practice from its contentful aspects.

If there is no such sharp separation, a non-behaviorist characterization of the outward aspect of language will be available to the proponents of modesty. They can insist both that we *cannot* make sense of meanings without appealing to contents, and that the outward aspect of language *is* sufficient to provide meanings. According to McDowell it is true that the outward aspect of language is capable of characterizing meaning, but only because it is already content involving. In McDowell's version (McDowell, 1998b) *meaning lies open to view in linguistic practice* only because *thought is open to view in linguistic practice*. Meaning is no hidden because nothing is hidden including the contents of mind! Therefore, McDowell concludes modesty does not imply the code conception, if one is not also

committed to the Dummett's behavioristic version of 'meaning lies open to view' thesis.

This point is made not only to undercut one of Dummett's arguments against modesty, but also to raise doubts about the possibility of the project Dummett is advocating. Dummett himself demands a theory of meaning must satisfy two conditions. The first condition is a precaution against behaviorism: a theory of meaning must characterize language use as a rational activity. The second condition, on the other hand, is a precaution against psychologism: a theory of meaning should not imply a picture of linguistic communication which makes our understanding of others a mere hypothesis about other minds. McDowell agrees with Dummett's demands; however, he argues that it is impossible to give a theory of meaning that meets them by employing only the means that Dummett permits. Dummett's behavioristic conception of the outward aspect of language is the very obstacle in the way of meeting these demands. If thoughts are hidden and a theory of meaning cannot employ them, then such a theory cannot situate the mind in its proper place in linguistic practice. If the outward aspect of language is not content involving, then a theory of meaning based on this aspect cannot capture the rationality of linguistic activity, nor can it be compatible with the fact that we get to know each other's mind in linguistic communication.

This is a serious objection to the feasibility of Dummett's project, however does it also diminish the project's appeal? As we have seen in §III, full-blooded theory aims to examine the metaphysical relationship between the representation and the represented: linguistic expressions and their contents. McDowell seems to think only against a background of a bifurcated picture of the inward and outward aspects of language, this relationship requires an explanation. In such a setting, the question of how we can understand what is said, which is a matter of content, by the direct perception of the content-free aspects of speech acts needs to be addressed. According to McDowell, this is the setting which provides significance

for Dummett's quest for a full-blooded theory. If we reject the sharp distinction between contentful and content-free aspects of language, and accept that the outward aspect of language is rich enough to supply us with contents, the question "What is it for a word to mean what it means?" also becomes uninteresting.

And yet, I think Dummett would still want to know in virtue of what words represent the contents they do. Even though McDowell is right in that it is impossible to separate those two in linguistic practice, even though they are indistinguishable in the experience of a language speaker, still linguistic items are not identical to their content. Moreover, I think Dummett agrees with McDowell in that there are no distinct acts of the mind that correspond to hearing and understanding speech, or thinking and verbalizing. Nevertheless, this only shows how immediate the relationship between representation and represented is; it does not account for the relationship.

VI. McDowell against full-bloodedness

The appeal of the full-blooded theories will last as long as a non-content-involving description of linguistic practice that accounts for the meanings of its expressions is logically possible. Not pursuing this possibility would be defeatist. Assuming the logical possibility, McDowell questions whether such descriptions will be adequate by Dummett's own standards: can a theory of meaning that employs non-content involving descriptions characterize language use as a rational activity? Can we make sense of the rationality of language use without appealing to the contents of speech acts?

There are two ways in which we can understand this worry. I believe that both of them are meant by McDowell. The weak version is a descriptive claim and reads as follows:

[O]ur capacity for rational understanding gets its grip on linguistic behavior precisely under the descriptions of the sort Dummett disallows. (McDowell 1998a: 112)

Linguistic behavior can be characterized by different sorts of descriptions. The way *we* see our linguistic practice as a rational activity is under the propositional description of language. We do not know whether there is another kind of description that captures the rationality of linguistic activity without invoking the contents of speech acts. Therefore, it is not clear that Dummett's project is feasible. Perhaps Dummett is asking for the moon.

The strong version is a metaphysical claim and reads as follows:

[W]e can see that there is no plausibility in the idea that linguistic behavior would still present itself to us as rationally intelligible, if we were restricted to viewing it in terms that Dummett allows. (McDowell 1998a: 114)

According to the strong version there is no hope of finding a description that will do the job Dummett requires. The propositional descriptions by which we ordinarily make sense of the rationality of language are the *only* descriptions under which linguistic practice is rational. I believe that McDowell makes both claims and the strong one can lead to a principled, non-defeatist rejection of the possibility of full-blooded theories. I take it McDowell proceeds from the weak to strong version in a Wittgensteinian manner, by raising doubts about the metaphysical urge that motivates Dummett's enquiry.

[W]hat reason is there to suppose that the sense we make of linguistic behavior is still available to us, if when we contemplate the behavior we are required to deny ourselves the very terms in which we ordinarily make sense of it? (McDowell 1998a: 114)

Our ordinary practices in which we make sense of linguistic behavior presuppose descriptions that invoke notions like thought, content, etc. It is not clear whether the same practices would make sense to us as linguistic behavior or even rationality will mean the same thing it usually does, when we restrict ourselves to descriptions that do not invoke thought.

Perhaps this is not enough to give up the project but certainly we need more than the logical possibility of non-content involving and rationalizing descriptions of language use to go on. Dummett did not give us such a notion of language use. I think McDowell is successful in shifting the burden to the full-blooded theorist: we need at least one description of language use under which we recognize linguistic practice as rational and that this description of linguistic practice is more fundamental for the discussions of the rationality of speech than the propositional description, so that the notion of rationality captured by this description is already a part of our ordinary understanding of rationality as it functions in our ordinary practices.

VII. The way out?

In this penultimate section I will consider whether the verbal descriptions of linguistic performances might be just what the full-blooded theorist needs. We find such a proposal in Heck 2007. I will not follow their proposal closely but focus on the practical aspect of language that underlies it. Dummett claims that language use, and so understanding, is a practical ability. This is no doubt true in one sense: if you know how to speak a language, this knowledge would be manifest in your use of the language. However, Dummett seems to say something more here, something which has a bearing on the question of what it is for a word to mean what it does. In knowing how to use a word, I must know what it means, but is there anything more to this knowledge than my ability to use the word in the relevant circumstances, that is, to manifest the verbal behavior that constitutes its use? Dummett seems to think the answer is no and this is the significance of his characterization of language use as a practical ability: an ability the description of which does not require attribution of mental states whose content explains the having of the ability. Let us consider another learned practical ability: cycling. In describing someone as cycling, I characterize her cycling as intentional, and in

doing so, I attribute her the knowledge of what she is doing: the knowledge that she is cycling and also a practical ability to cycle, the knowledge-how to cycle. In attributing the latter, I take it she will know how to move her arms and legs and balance in the way one does in order to cycle. Now none of these sub-parts of her cycling need to be intentional and she does not need to know that she moves her arms as the way she does. The means by which she cycles, which manifest her practical ability, can be described purely behavioristically without appeal to her conscious mental states. And her having the practical ability to cycle is just her ability to move in such and such ways.

We use words to express our thoughts. Language use is an intentional activity under the description of expressing a thought. To express a thought, I need to utter a sentence. Uttering a sentence is my means of thought expression. Is uttering a sentence similar to moving my legs when I cycle? Can we make sense of the intentionality of thought expression while describing our ability to utter the words in such an expression purely behavioristically? Can we give a description of linguistic competence without appeal to mental states? In calling linguistic competence a practical ability, Dummett wants to say yes. However, the analogy to practical abilities such as cycling does not hold. Language use is different in a crucial respect: it is intentional even at the level of utterance. Uttering a sentence is not like subpersonally registered movements of the body in performing an intentional action. Suppose an agent intended to express her belief that snow is white and so she uttered the sentence 'snow is white'. One way to describe what happened here is by appealing to the propositional content of the utterance: She told that snow is white. One cannot tell that p without having conscious attitudes that p (belief, disbelief, doubt, wonder, etc.) But we could also describe what happened under its verbal description: She uttered the sentence "snow is white". Can we describe what happened under this verbal description purely behavioristically? Unless the agent is a parrot, or a child that imitates certain sounds he heard in a parrot like fashion, the answer is no.

Taken as a means of thought expression, and not just blabbering of words, uttering a sentence is acting intentionally. Hence in describing someone as uttering a sentence, we *ipso facto* attribute her conscious mental states. Even in those cases that we do not assume that people believe what they say—cases of irony, lying, joking, etc.—we assume that they know the meaning of the words that they utter. We assume that we speak the same language. Thus, we attribute beliefs about the meanings of the words to the agents, and that is the way we explain their word choice in their utterances. Of course, the word choice does not need to take the shape of explicit consideration of alternatives, say as in cases like writing a difficult letter or paper. Nevertheless, in each case we conceive the agent to have drawn on her knowledge of the meanings of the words in uttering them. The mind is involved even at the level of uttering. The language use is intentional even under its verbal descriptions. This fact also explains our “strong intuition that only rational agents are capable of using language, that one is not *using language* unless what one says is connected in the right kind of way with one thinks” (Heck 2007: 543).

We can make sense of language use as a rational activity under the verbal description of speech acts without invoking the contents of particular speech acts. But we still need to invoke mental contents that store semantic knowledge. Hence, we seem to have found a non-propositional description of language use which nevertheless describes it as rational. This is what motivates Heck to use the verbal expressions in constructing a Dummettian notion of language use that meets McDowell’s challenge.

Yet I think neither Dummett nor McDowell would be satisfied with this proposal. Neither of them would take such an account of language use as able to support a full-blooded theory. Recall that we need such a theory to give us a theory of meaning which is a theory of understanding. The verbal description being intentional, is a description that invokes the mental states of the agent, the states

that store semantic knowledge. It is true that they are not the same mental states that McDowell invoked, since they are not about the content of particular utterances. Nevertheless, they are not states that are “open to view” to the extent that by means of them we can distinguish a difference between our language and a Martian language that sounds like English but differs from it semantically. Thus, Dummett’s requirement of transparency of meaning in use might not be satisfied if we characterize use by those mental states. A characterization of language use in its verbal description relies on understanding of words if not of the contents expressed with those words. So, it does presuppose a capacity for thought in general. Hence it cannot be used to study thought as Dummett demands it. If it were not for this demand, I think Dummett would not insist on the behavioristic characterizations of language use. McDowell is vindicated in thinking that fullbloodedness preclude nothing but behavioristic descriptions of language use and our language use is unrecognizable as the rational activity it is under such description

REFERENCES | KAYNAKÇA

- Davidson, D. (2001a). Radical Interpretation. *Inquiries into Truth and Interpretation*. Oxford: Clarendon Press, 17–42.
- Davidson, D. (2001b). Truth and Meaning. *Inquiries into Truth and Interpretation*. Oxford: Clarendon Press, 17–42.
- Dummett, M. (1991). *The Logical Basis of Metaphysics*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Dummett, M. (1993). *The Seas of Language*. Oxford: Clarendon Press.
- Dummett, M. (1993a). What Do I Know When I Know a Language? *The Seas of Language*. Oxford: Clarendon Press, 94–105.
- Dummett, M. (1993b). What is a Theory of Meaning? (I). *The Seas of Language*. Oxford: Clarendon Press, 1–33.
- Dummett, M. (2007). Reply to McDowell. *The Philosophy of Michael Dummett*. (Ed. L. Hahn). Chicago: Open Court, 367-382.
- Grice, H. (1989). Logic and Conversation. *Studies in the Ways of Words*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 22–40.
- Heck, R. K. (2007). Use and Meaning. *The Philosophy of Michael Dummett*. (Ed. L. Hahn). Chicago: Open Court, 531-557 (originally published under the name “Richard G. Heck, Jr”).
- McDowell, J. (1998a). Another Plea for Modesty. *Meaning, Knowledge, and Reality*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 108–31.
- McDowell, J. (1998b). Anti-Realism and the Epistemology of Understanding. *Meaning, Knowledge, and Reality*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 314–43.
- McDowell, J. (1998c). In Defence of Modesty. *Meaning, Knowledge, and Reality*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 87–107.
- McDowell, J. (1998d). Meaning, Communication, and Knowledge. *Meaning, Knowledge, and Reality*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 29–50.
- McDowell, J. (1998e). Truth-Conditions, Bivalence, and Verificationism. *Meaning, Knowledge, and Reality*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press., 3–28.
- McDowell, J. (2007). Dummett on Truth Conditions and Meaning. *The Philosophy of Michael Dummett*. (Ed. L. Hahn). Chicago: Open Court, 351-366.
- Özaltun, E. (2021). Dummett and Davidson on the Dependence of Thought on Language. *Beytulhikme An International Journal of Philosophy*, 11 (1), 47-74.



Makale Geliş | Received: 04.02.2022
Makale Kabul | Accepted: 15.07.2022
Yayın Tarihi | Publication Date: 30.09.2022
DOI: 10.20981/kaygi.1134934

Hatice FAKİOĞLU BAĞCI

Dr. | Dr

İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İstanbul, TR
Istanbul Medeniyet University, Faculty of Educational Sciences, Basic Education, Istanbul, TR
ORCID: 0000-0002-9901-3850
hatice.fakioglu@medeniyet.edu.tr

Dönüşümün İmkânı Olarak Tecrübe: Dewey ve Gadamer'in Bakış Açılılarıyla¹

Öz: Bu çalışmanın amacı, tecrübe kavramını insanın dönüşümü çerçevesinde ele almaktır. Bu amaç doğrultusunda tecrübenin sözlük anlamından başlamak üzere onun çeşitli anlamlarına yer verilmektedir. Amerikalı eğitim filozofu John Dewey ve Alman filozof Hans-Georg Gadamer'in düşüncelerinden hareketle tecrübenin insanın dönüşümünün bir imkânı olduğu tezi ileri sürülmektedir. Günümüzde eğitim kavramının insanın aydınlanarak hakiki bir şekilde dönüşmesi şeklindeki tanımı dikkate alındığında insanın tecrübeleri yoluyla dönüşümünün eğitimsel bir tarafı olduğu aşikârdır. Eğitim, sürekli yolda olmak ise tecrübeler, insanın yolda dönüştürerek devam etmesine imkân tanınması açısından önem arz etmektedir. Bu çalışmada tecrübe kavramı eğitim felsefesi ve din eğitimi açılarından ele alınmakta ve onun insanın dönüşümünde bir imkân olarak nasıl işlerlik kazandığı açıklanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Felsefesi, Din Eğitimi, Dönüşüm, İmkân, Tecrübe, John Dewey, Hans-Georg Gadamer.

Experience As an Opportunity for Transformation: The Perspectives of Dewey and Gadamer

Abstract: The aim of this study is to address the concept of experience within the context of human transformation. For this purpose, the study addresses the various meanings of experience, starting with its dictionary definition. Based on the thoughts of the American educational philosopher John Dewey and the German philosopher Hans-Georg Gadamer, this study puts forward that experience is an opportunity for human transformation. Considering the fact that the concept of education is

¹ Bu makale yazarın *Dewey ve Gadamer'in "Tecrübe" Anlayışlarının Din Eğitimi Açısından Felsefi Olarak İncelenmesi* başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

currently defined as the true transformation of human through enlightenment, human transformation through experiences obviously has an educational aspect. If education is to be constantly on the path, experiences are important in terms of allowing people to navigate this path by transforming. This study discusses the concept of experience in regard to philosophy of education and religious education and explains how experience gains functionality as a possibility of human transformation.

Keywords: Philosophy of Education, Religious Education, Transformation, Opportunity, Experience, John Dewey, Hans-Georg Gadamer.

Giriş

İnsan çeşitli şekillerde ve vasıtalarla değişip dönüşebilen bir varlıktır. Bu vasıtalarından biri de insanın yaşadığı tecrübelerdir. Bu çalışmada Amerikalı eğitim filozofu John Dewey (1859-1952) ve Alman filozof Hans-Georg Gadamer'in (1900-2002) tecrübe anlayışlarından hareketle *tecrübenin insanın dönüşümünde bir imkân olduğu* tezi savunulacaktır. Onların tecrübe anlayışlarına geçmeden önce, dayandıkları felsefi gelenekler ve kendilerine mahsus felsefeleri hakkında biraz bilgi vermek faydalı olacaktır.

Son iki yüzyıldaki Batı felsefesine bakıldığında, genel olarak iki ana çizginin hâkim olduğu görülmektedir. Bunlardan birincisi, Aydınlanma düşüncesinin temel kabullerini benimseyen analitik felsefe, ikincisi ise bu düşünceyi bazı noktalarda eleştirerek ona muhalefet eden Kıta Avrupası felsefesidir (Küçükalp & Cevizci 2014: 175-176). Bu tasnife rağmen iki felsefi gelenek arasında keskin bir ayırım yapmak güçtür ve bazı konularda örtüşmelerin olması olağandır. Söz konusu iki filozofun fikirleri incelendiğinde Dewey'in felsefesinin analitik felsefe içinde kabul edilen *pragmatizmle*, Gadamer'inin ise Kıta Avrupası felsefesi içinde kabul edilen *hermenötik gelenekle* ilişkili olduğu görülür.

Dewey'in *pragmatizmi* ve *natüralizmi* sentezleyen kendine mahsus felsefesi için genellikle *pragmatik natüralizm* ifadesi kullanılmaktadır. Felsefenin birçok alanıyla ilgilenmesine ve eser vermesine rağmen, onun en çok önem verdiği alan

eğitim felsefesi olmuştur (Noddings 2017: 25-26). Ona göre felsefe, eğitimle ilgili genel bir kuram, eğitim ise felsefi görüşlerin uygulandığı ve test edildiği bir sahadır. Öyleyse eğitim felsefesi, insanın çağdaş yaşamda karşılaştığı problemlere çözüm formülleri üretmeye çalışan bir alan olmalıdır (Dewey 1954: 383-386).

Hermenötik geleneğin önemli isimlerinden olan Gadamer ise, *felsefi hermenötiği* ilk olarak geliştiren filozoflardan kabul edilir (Porter & Robinson 2011: 10). Felsefi hermenötik temelde şunu sorgular: Dünyayla ilgili her türlü anlama nasıl meydana gelir? (Gadamer 1977: 18). Bu felsefenin hareket noktası ise “anlamanın ancak anlayanın özgül tasarımıyla devreye sokmasıyla mümkün olacağı olgusu”dur. Yani anlama, anlayan kişinin kendine özgü yorumunu içerir (Gadamer 1995: 23).

Görüldüğü üzere Dewey ve Gadamer, birbirlerine oldukça uzak gibi duran felsefi ekollerden gelmekte ve odak konuları farklılık arz etmektedir. Bu farklılıklara rağmen ortak konuları da bulunmaktadır. Bunlardan biri “tecrübe” kavramına ilişkin fikirleridir. Tecrübeye dair yaklaşımları büyük oranda farklı olsa da her iki filozof tecrübenin insanı olduğu yerden farklı bir yere taşıyarak onu dönüştüren bir faktör oluşunda hemfikirdirler.

1. Tecrübenin Sözlük Anlamları

Bu çalışmanın temel kavramı olan “tecrübe” Arapça asıllı bir kelimedir. Aslı ise *تَجْرِبٌ* veya *تَجْرِبَةٌ* olup *جَرَبَ* kökünden gelmektedir. *جَرَبَ* kökü uyuz olmak anlamına gelmektedir. Bu fiilin tef'il babındaki malum-mazi şekli *جَرَّبَ* 'dir. *جَرَّبَ* fiilinin klasik Arapça sözlüklerdeki karşılığı ise *اِحْتَبَرَ* yani denemek/sınamaktır (İbn Manzûr, 259-261; Zebidi 1975: 145-153). Bu fiilin masterlarından biri olan *تَجْرِبٌ* deneme, test, tecrübe etme, dert, keder anlamına; bir diğer masterı olan *تَجْرِبَةٌ* ise bir şeyi sürekli tekrar ederek sınamak manasına gelmektedir (Mutçalı 1995: 111). Tecrübe kelimesinin asılları olan bu masterlar, tef'il babının 7 masterından ikisidir. Burada tef'il babının bir özelliğine dikkat çekmek gerekirse, Arapça'da

tefil babının binası teksirdir yani bu bab teksir için kullanılır. Daha açık bir ifadeyle bir işin çok kez, aşırı, kuvvetli ve şiddetli yapıldığını bildirir (Çörtü 2003: 69). Tecrübe kelimesinin bu babdan gelmesi, *tekrarın* ve *etkilenmenin* tecrübede içkin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tecrübenin terim anlamına gelecek olursak, Türkçe sözlüklerde bu kavram için şöyle tanımlamalar bulunmaktadır: “Uygulama, faaliyet, çalışma, gezme ve yaşama yoluyla kazanılmış birikim, kapasite” (Cevizci 2003: 383); “karşılaşılan çeşitli olaylardan elde edilen görgü, olayların insana kazandırdığı olgunluk.” (Ayverdi 2005: 3072). Görüldüğü üzere tecrübe, insanın belli eylemler ya da çeşitli olaylardan elde etmiş olduğu bir birikimi, görgüyü ve olgunluğu içerir. Bu birikim, görgü ve olgunluk çok sayıda *tekrarlanan* eylem veya olay yoluyla elde edilebildiği gibi, tek seferde gerçekleşen *etkili* bir hadise ile de kazanılabilir. Burada bir hususa dikkat etmek gerekir ki, tecrübe bu tekrarlanan ya da tek seferde gerçekleşen eylemin veya olayın kendisinden ibaret değildir, fakat ondan bağımsız bir şey de değildir. O halde tecrübe nedir?

Tecrübenin kelime karşılığı olarak *bilimsel deney* ve *deneyim* kavramları da kullanılmaktadır (Mutçalı 1995: 111; Skirbekk & Gilje 2014: 209-210). Sözgelimi tecrübe için yapılan şu tanımlama tam olarak *deney* kavramına karşılık gelmektedir: “*Nedensellik (illiyet, sebep-sonuç) ilişkilerini müşahade etmek veya bir hipotezin doğru olup olmadığını anlamak için, bir fenomeni, belirli şartlar içinde, meydana getirmek (yapılan tecrübe)*” (Foulquiê 1994: 490). Oysa bilimsel bir etkinlik olarak deneyde nesnellik söz konusu iken, tecrübede öznellik ağır basmaktadır. Bununla birlikte ileride üzerinde durulacağı gibi tecrübe kavramı, bilimsel bir faaliyet olan deneye indirgenemeyecek kadar komplekstir.

Tecrübenin karşılığı olarak kullanılan bir diğer kavram, *deneyimdir*. Sözlükte *deneyim* şöyle tanımlanmaktadır: “Bir nesneye dokunduğumuz, bir yemekten tat aldığımız, bir melodiyi dinlediğimiz, bir bulantı yaşadığımız zaman, söz konusu olan edim ve içerik” (Cevizci 2015: 116). Buna benzer bir tanım ise

şöyledir: “Genel olarak özneye dış dünyadaki varlıklar arasındaki bağıntı ya da karşılıklı etki ne salt öznel ne de salt nesnel olan bir şey olarak, canlı organizma ile çevresi arasındaki ilişki” (Cevizci 2003: 99). Bu iki tanımdan hareketle deneyimin, insanın herhangi bir şey ile teması ve ilişkisi anlamına geldiği söylenebilir.

Oysa insanın herhangi bir şeyle yalnızca teması ve ilişkisi, tecrübe değildir. Tecrübe, insanın bu temastan ve etkileşimden çıkardığı anlamdır (Vergote 1997: 126-127). Daha açık bir deyişle, insanın gerçek bir şeyle doğrudan doğruya kurduğu ilişki sonucu elde ettiği bilgi ve anlayışlar, tecrübe denilen şeye varlık verirler (Hökelekli 2005: 123). O halde tecrübe, *deneyimi* de kapsayan daha geniş bir kavramdır.

Özetlemek gerekirse, tecrübe için *deney* ve *deneyim* kavramları kullanılsa da derinlemesine bir analiz yapıldığında, tecrübenin bu iki kavramın işaret ettiği manaları içermekle birlikte onlardan daha geniş bir anlam skalasına sahip olduğu görülmektedir.

2. Etkileşimin Bir Sonucu Olarak Tecrübe

Bu kısımda Dewey ve Gadamer'in tecrübenin mahiyetine dair fikirlerinden yola çıkılarak kavramsal bir analiz yapılacaktır. İlk Dewey'den başlamak gerekirse, ona göre tecrübe (experience), insanın çevresiyle kurduğu etkileşimden ibaret değildir. Gerçek anlamda tecrübe, insanın bu etkileşimden çıkardığı anlamlı sonuçtur. Daha açık bir ifadeyle, tecrübe, insanla çevresi arasındaki etkileşimin kapsam ve içeriğini anlamaktır (Dewey 1980: 43-44; Türer 2009: 43; Eroğlu 2011:33-34). Bu noktada Dewey, tecrübenin doğasını daha iyi açıklamak için onu meydana getiren aktif-pasif öğelerden ve bunlar arasındaki bağlantılardan söz eder. Ona göre bir şeyi *denemek* ya da *yapmak*, tecrübenin aktif bir öğesidir, bu yapmanın sonuçlarına *maruz kalmak* ise tecrübenin pasif bir öğesidir. Tek başına *yapma* ya da *maruz kalma* tecrübe değildir. Tecrübe, bu yapmanın ve maruz kalmanın özgün bir birleşimidir. Burada Dewey, bir çocuğun elini ateşe değdirmesi

örneği üzerinden konuyu detaylandırır. Ona göre bir çocuğun elini ateşe değdirmesi, tecrübenin sadece aktif bir ögesidir. Bu eylemden sonra çocuk acı duyarsa yani yaptığı şeyin sonucuna maruz kalırsa, o zaman tecrübenin pasif ögesi de gerçekleşmiş olur. Çocuk, acı duyma hadisesinden sonra elini ateşten çekerse, o zaman elini ateşe değdirme ve acı çekme arasındaki ilişkiyi kavramış olur ve *tecrübe* denen şey oluşur (Dewey 1954: 163-164).

Tecrübeye dair benzer bir yorum Gadamer'de de görölmektedir. Ona göre tecrübenin (Erlebnis), iki önemli özelliği vardır. Birinci özellik, *dolaysızlık* yani "bir şey vuku bulurken hâlâ hayatta olmak" demektir. Daha açık bir ifadeyle, tecrübenin dolaysız olması ile kast edilen, bir şey olurken insanın bizzat orada olması" ve "iştirak etmesi"dir. Diğer bir deyişle, tecrübe edilen şey, bizzat kişinin kendisi tarafından yaşanmıştır. İkinci özellik ise, bu dolaysızlıkta keşfedilen ürün ve sonuçtur. Yani insanın herhangi bir şeyle kurduğu bu dolaysız ilişkiden çıkardığı anlamdır (Gadamer 1975: 55-56; Gadamer 2008: 83-84).

Gadamer'e göre bu ilişkiden çıkarılan anlam *değişmeyen bir sonuç* değildir. Tecrübenin anlamı, bir "ben"e aittir ve onun hayatının tümüyle ilişkilidir. "Ben", yaşamaya devam ettiği müddetçe, bu anlam da her defasında yeniden üretilir. Tam bu noktada Gadamer, Nietzsche'den yaptığı bir alıntı ile konuya açıklık getirir: "Her tecrübe derin insanlarda çok uzun süre yaşamaya devam eder." Yani tecrübenin anlamı, hemen unutulamaz ve söylemekle tüketilemez. Bu anlam, kişi ile yaşamaya devam eder ve zaman içerisinde yeni anlamlara kaynaklık eder. Burada söz konusu olan şey, tek bir tecrübe ile tüm hayat arasındaki parça bütün ilişkisidir. Her tecrübe kendi içinde anlamlı bir parça olmakla birlikte kişinin bütün hayatıyla bağlantılıdır ve bu bağlantılar da diyalektik bir hareket içerisindeyler. Hayat devam ettikçe, kişi parçadan bütüne- bütünden parçaya bu bağlantıları yeniden kurar. İşte her an kurulmakta olan bu yeni bağlantılar sayesinde, eski tek bir tecrübeden çok sayıda anlam üretmek mümkün hale gelir. Bu bağlamda Gadamer, her tecrübenin tıpkı bir *macera* gibi olduğunu söyler. Macera insanın hayatının

tümünden bağımsız bir parça değildir. Bununla birlikte maceranın, insanın gündelik akışını kesintiye uğrattığı da bir gerçektir. Tam bu kesinti anında insan, o macera ile eş zamanlı olarak yeni bağlantılar kurar ve hayatına daha zengin ve olgun biri olarak devam eder. Benzer şekilde her tecrübe, bir yandan hayatın sürekliliğini kesintiye uğratar, bir yandan da hayata dair yeni anlamlar bulmaya olanak sağlar (Gadamer 1975: 59-60; Gadamer 2008: 91-96).

Görüldüğü üzere hem Dewey hem de Gadamer, tecrübenin insanın herhangi bir şey ile doğrudan temasından ve etkileşiminden çıkardığı anlamlı sonuç olduğu konusunda hemfikirdirler. Gadamer'in işaret ettiği gibi tecrübeden çıkarılan bu anlamın sabit kalmayarak hayatla beraber sürekli değişmesi, tecrübe eden kişinin de değişmesi ve dönüşmesini beraberinde getirir. Diğer bir deyişle, kişi değişip dönüştükçe tecrübelerinden çıkardığı anlamlar da farklılaşır. Bu anlamlar farklılaştıkça da -dairesele bir döngü gibi- kişinin kendisi de değişip dönüşür.

Dewey, insanla çevresi arasında meydana gelen etkileşimin- en azından etkileşimdeki çevresel unsurların- düzenlenmesi yoluyla eğitici tecrübeler oluşturmanın mümkün olduğuna işaret eder (Dewey 1938: 42-47). Oysa Gadamer, tecrübe bahsinde *oluşturmacı* değil *tarihselcidir*. Ona göre tecrübe, tam anlamıyla planlanamaz ve kontrol altına alınamaz. Tecrübe bazen kaçınılmaz olarak insanın başına gelir ve ondan kaçmak mümkün olmayabilir (Gadamer 1975: 316-317; Gadamer 2009: 128-129). Dolayısıyla Dewey, eğitici tecrübeler yoluyla insanoğlu için istendik bir dönüşüm oluşturmayı hedeflerken; Gadamer, tecrübelerin planlamaz oluşundan hareketle bunun mümkün olmadığını ima eder. Beklenmedik tecrübelerinin sonunda insan neye dönüşeceğini kestiremez.

İki filozof arasındaki bu farklılığa ek olarak Dewey, tecrübede *alışkanlık* ve *bilginin fonksiyonu* konusunu irdelerken; Gadamer, tecrübedeki *doğrulamadan* ziyade *yanlışlamaya* ve bu yanlışlamada içkin olan *açıklığa* dikkat çekmektedir. Bu meseleyi izah etmek için bir sonraki kısımda "doğrulama ve yanlışlama olarak tecrübe" konusu ele alınacaktır.

3. Doğrulama ve Yanıtlama Olarak Tecrübe

Dewey'e göre her tecrübenin iki ilkesi vardır. Bunlar, etkileşim ve devamlılık ilkeleridir. Etkileşim ilkesi, her tecrübenin insanın öznel koşullarıyla dış dünyanın nesnel koşullarının etkileşimiyle meydana geldiği anlamına gelir. Devamlılık ilkesi ise her tecrübenin öncekilerden bir şeyler alması ve sonrakilerin niteliğini değiştirmesini ifade eder (Dewey 1938: 35-42). Bu ilke, tecrübeye hem benzerliği (doğrulama) hem de farklılığı (yanıtlamayı) varsayar. Daha açık bir ifadeyle, bir tecrübe, kendinden önceki tecrübelerin izini taşıdığı gibi kendinden sonraki tecrübelerin niteliğini değiştirme ve dönüştürme potansiyeline de sahiptir.

Tecrübeye benzerliği ve farklılığı doğuran etkenler nelerdir? Dewey'e göre tecrübeye benzerliği sağlayan şey, *alışkanlık*; farklılığı doğuran şey ise *bilgidir*. Alışkanlığın tecrübeye işlevi, "bir tecrübeyi daha sonraki tecrübelerde kullanabilir yapmaktır". Bilginin işlevi ise, "bir tecrübeyi başka tecrübelerde 'serbestçe' kullanabilir yapmaktır". Buradaki 'serbestçe' ifadesine dikkat etmek gerekir, zira bu ifade, alışkanlık ve bilgi arasındaki farka işaret etmektedir. Görüldüğü üzere hem alışkanlığın hem de bilginin tecrübeye işlevi, bir tecrübeyi başka tecrübelerde kullanabilir yapmaktır. Fakat bilgi bu işlevini 'serbestçe' yapar. 'Serbestçe' yapmak demek, değişen koşullara uygun şekilde birçok seçenek arasından seçim yapabilmek demektir. Oysa alışkanlık, tecrübeye daima benzerliği varsayar. Tecrübelerdeki değişim ve dönüşümü sağlayan şey, yeni bir bilgidir (Dewey 1954: 395-396).

Dewey'in tecrübeye dair bu düşüncelerinden yola çıkarak şunu söylemek mümkündür: Benzer tecrübe dizisine sahip olmak, alışkanlıkların devam ettiğini ve önceki tecrübelerin doğrulandığını gösterir. Bu benzerlik ve doğrulama zincirini kıran şey, yeni bir bilgidir. Yeni bilgi, önceki tecrübelerin sonucu olan düşüncelerin doğruluğunu sorgular ve onları yanıtlama yönünde bir eğilimin doğmasına öncülük eder.

Tecrübenin doğrulama veya yanlışlama içermesi konusunda Gadamer'in ne düşündüğüne bakacak olursak, ona göre sürekli doğrulanmış olma tecrübenin doğasının bir parçasıdır. Sürekli doğrulama ise, sadece tekrarlarla mümkündür. Oysa tekrarlanarak doğrulanan bir tecrübe, yeni bir tecrübe değildir. Ancak beklenmeyen ve önceki tecrübelerle benzemeyen tecrübe, sahibi için yeni bir tecrübedir. Hakiki tecrübe, önceki tecrübeleri doğrulamayan hatta yanlışlayan tecrübedir. Bu tecrübe, daima negatif bir süreci barındırır. Yani önceki sahte genellemeleri çürütür veya red eder. Zira bir konuda yeni bir tecrübe yaşamak, o konu hakkında ufak bir düzeltme yapmak anlamına gelmez, aksine o konuda daha önce yanlış düşündüğümüz anlamına gelir. Dolayısıyla hakiki tecrübe daima sınırlı bir çürütmeyi veya reddi içerir. Kişi bu reddedişi başardığında artık yeni bir tecrübe sahibi olur. Bu yeni tecrübe sayesinde insanın bilinci kendine döner ve insan yeni bir ufuk kazanır (Gadamer 1975: 316-317; Gadamer 2009: 128-129).

Peki, insanın yeni bir ufuk kazanması neyi değiştirir? İnsanın geçmiş yaşantılarını ve gelecek tecrübelerini nasıl etkiler? Öncelikle şunu belirtmek gerekir ki, geçmişte yaşananları değiştirmek mümkün değil fakat geçmiş yaşantılardan üretilmiş eski anlamlar, yeni bir ufuk ile yeniden yorumlanarak değişebilir. Böylelikle tarihsel olarak olmuş bitmiş bir hadise, bilincin yeni ufuk içerisindeki ileri-geri hareketleri (diyalektik hareketleri) sayesinde ona yüklenen eski anlamlar terk edilebilir ve ondan yeni anlamlar çıkarılabilir. Her yeni anlam ise yeni bir tecrübeye yönelimi ima eder ve yeni tecrübeler için açık bir alan sunar. Tam da bu nedenle, Gadamer'e göre *tecrübeli kişi* herşeyi bilen ya da herhangi birinden daha fazla şey bilen demek değil, aksine çok fazla tecrübeye sahip olduğundan yeni tecrübelerle açık olan kişidir. Diğer bir ifadeyle gerçek manada *tecrübe*, herhangi bir şey hakkında kesin bilgilenmeden ziyade, insanın beklentilerini karşılamayan şeyleri bizzat yaşamasını ve bu yaşanmışlıktan dolayı yeni tecrübelerle açık olmasını ifade eder (Gadamer 1975: 317-319; Gadamer 2009: 2/ 129-132).

İki filozofu karşılaştırmak gerekirse, Dewey, insanın alışkanlıklarla süregelen benzer tecrübe halkasını bozan şeyin *bilgi* olduğunu belirtirken; Gadamer, tecrübenin herhangi bir konuda bilgi sahibi olmakla ilgili olmadığını aksine onun insanın beklentilerini karşılamayan yaşantılarla ilgili olduğunu söyler. Gadamer'e göre insanı yeni tecrübelerle yönelten şey, bu yaşantıların sonunda eriştiği ufuktur. Bu yeni ufuk ile kişi, geçmiş tecrübeleri yeniden anlamlandırabileceği gelecekteki yeni tecrübeler için de bir açıklık kazanır. Sonuç olarak Dewey ve Gadamer, tecrübenin ilkeleri olarak farklı hususları öne çıkarırlar da her ikisi de tecrübenin insanın değişim ve dönüşümünde işlevsel olduğu konusunda benzer fikirlere sahiptirler.

4. Eğitimsel Bir Olgu Olarak Tecrübe

Daha önce değinildiği üzere Dewey'e göre tecrübe, insanın öznel koşulları ile çevrenin nesnel koşulları arasındaki etkileşimin bir sonucu olarak meydana gelir. İnsanın öznel koşullarını değiştirmek mümkün olmadığına göre yapılması gereken, çevrenin koşullarını değiştirmek suretiyle *eğitici tecrübelerin* oluşumunu sağlamaktır. Çevrenin nesnel koşulları, kişinin eğitim-öğretim gördüğü sınıf ve okul ortamları olabildiği gibi içinde yaşadığı toplumun koşulları da olabilir. Ona göre bu koşullar, kişinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlendiğinde bu ortamlarda meydana gelen tecrübelerin *eğitimsel bir değeri* olur (Dewey 1938: 42-47).

Dewey'in bu görüşünden hareketle, onun eğitim bahsinde *oluşturmacı* ve *deneysel* bir yaklaşıma sahip olduğu söylenebilir. Zira onun bu yaklaşımında insanın tecrübelerini bir deneyi düzenler gibi oluşturmak ve kontrol etmek önem arz eder. Söz gelimi, tecrübeye etkili olan nesnel koşulların ayarlanması suretiyle eğitici tecrübeler yaratmanın mümkün olduğu savunulur. Böylelikle eğitici tecrübelerle sahip istedik insanların yetişmesi sağlanabilir. Bu yaklaşımda doğa bilimlerinin deney olgusunun insanın eğitiminde işe koşulduğu görülebilir. Dahası

her şeyi akıl, mantık ve deney bakış açısıyla yorumlayan Aydınlanmacı düşüncenin etkilerine de rastlanabilir.

Gadamer'e bakıldığında ise onun bu konuda *tarihselci* bir yaklaşım sergilediği söylenebilir. Ona göre insan, bir geleneğin içine fırlatılmıştır ve bilinci tarihsel hadiselerin etkisi altındadır. Bu nedenle geleneğin ve tarihsel olayların, insan hayatı üzerindeki etkilerini yok saymak mümkün değildir (Gadamer 1972: 238). Geçmişten gelen bu etkilerle birlikte insan, beklenmedik ve kaçınılmaz bir şekilde bazı hadiselerle karşılaşır. Daha açık bir deyişle, insan içinde yaşadığı geleneğin ve tarihsel olayların etkilerine maruz kaldığı gibi öngörülemez şekilde bazı tecrübeler de maruz kalır. Dolayısıyla insani tecrübe, planlanamaz ve kontrol altına alınamaz, o beklentilere karşı hareket eden bir şeydir (Gadamer 1975: 315-319; Gadamer 2009: 126-132).

Bu konuda Gadamer'in Dewey'den farklı düşündüğünü söylemek mümkündür zira Dewey, eğitici tecrübeleri oluşturmanın öneminden söz ederken; Gadamer, hakiki tecrübenin planlanamaz oluşuna ve beklenmedik bir şekilde gerçekleşmesine dikkat çekmektedir.

Gadamer'e göre beklenmedik tecrübelerin başa gelmesinin ardından insanın yaşadığı hayal kırıklığının eğitici bir yönü vardır. Bu tecrübeler çoğu zaman beklentilerin karşılanmamasından doğan hayal kırıklıklarını içerdiği için insana acı verir. Fakat "acı çekerek öğrenme" denilen hadise de tam olarak bu sırada gerçekleşir. "Acı çekerek öğrenme" sadece *acı çekerek bilgeleşme* anlamına gelmez, daha çok *insanın acı çekerek Tanrı karşısında sınırlı bir varlık olduğunu derinden kavraması* anlamına gelir. Diğer bir deyişle insanın acı çekerek öğrendiği şey, onu Tanrı'dan ayıran insani sınırlılığını idraktır. Bu idrak ile kişi, geçmişin ve geleceğin efendisi olmadığını bilir. Kendi öngörüsünün ve planlarının her zaman işlemeyeceğini anlar. Kendi gücünün ve aklının sınırlarını keşfederek en nihayetinde sınırlı bir varlık olduğunu fark eder (Gadamer 1975: 319-320; Gadamer 2009: 132-134). Görüldüğü üzere Gadamer, acı bir tecrübenin insana her

açıdan kendi sınırlılığını idrak etmede önemli bir rolü olduğunu vurgular. Onun düşüncesinde *tecrübeden öğrenme*, insanın kendisiyle yüzleştiği varoluşsal bir sancıyı içerir.

Dewey, pragmatik bir yaklaşımla *tecrübeden öğrenmeyi*, “bir tecrübeye işe yarayan bir şeyin, daha sonraki bir durumun zorluklarıyla başa çıkmakta kullanılması” olarak tarif eder (Dewey 1954: 53). Ona göre insan tecrübe ile birçok zorluğun üstesinden gelebilir, hatta doğayı ve çevreyi de kendine göre düzenleyebilir. Bu bakış açısında tecrübe, insanın sınırlılığının değil aklının ve özgürlüğünün simgesidir. İnsan, tecrübeye kullandığı aklıyla onu sınırlayan eskimiş geleneklerin ve alışkanlıkların prangalarından kurtularak ilerleme yolunda özgürleşir. Diğer bir ifadeyle onun düşüncesinde tecrübe, insanı geçmişe bağlılıktan uzaklaştırarak onu ilerleten ve özgürleştiren bir güçtür (Dewey 1920: 84-96). İnsanın dönüşmesini sağlayan şey, tecrübenin kalitesidir (Dewey 1954: 89).

Dewey ve Gadamer'in bu görüşlerinden hareketle, onların tecrübe bahsinde oldukça farklı düşündüklerini söylemek mümkün fakat her ikisinin de hemfikir oldukları nokta, tecrübenin insanın değişimi ve dönüşümüne olanak tanıyarak, onu olduğu yerden farklı bir yere taşınmasıdır. İster Dewey'in belirttiği şekilde isterse de Gadamer'in çizdiği istikamet doğrultusunda olsun her halükârda tecrübenin, insanı değişim ve dönüşüme sevk ettiği söylenebilir. İnsanın tecrübeyle değişim ve dönüşümü söz konusu olduğunda iki filozofun eğitim anlayışlarını da izah etmek gerekir. Zira onların eğitim anlayışları, tecrübe anlayışlarıyla doğrudan bağlantılıdır.

Dewey'e göre eğitim, sürekli olarak bir gelişme halinde olmaktır (Dewey 1938: 36). Bununla birlikte eğitim, tecrübenin sürekli yeniden yapılandırılmasıdır (Dewey 1954: 89). Diğer bir ifadeyle eğitim hem gelişmenin kendisidir hem de sonraki tecrübeleri düzenleyerek veya yeniden yapılandırarak onları yönlendirendir. Tabiri caizse eğitim hem yolda olmaktır hem de yoldaki

tecrübelerden hareketle yolun gidişatını belirlemektir. Dolayısıyla Dewey'in düşüncesinde eğitim, insanın tecrübelerinden ve onun dönüşümünden bağımsız bir şey değildir. İnsanın tecrübe ederek değişmesi ve dönüşmesi, eğitimin ta kendisidir.

Gadamer'e bakıldığında ise o eğitimi, *Bildung* kavramı ile ilişkilendirerek açıklar. Ona göre Bildung, insanın içsel gelişim sürecinden doğan sürekli bir oluşum halidir. Diğer bir ifadeyle Bildung, insanın öğrendikleri ve yaptıklarıyla (tecrübeleriyle) kendine şekil vermesi demektir (Gadamer 1975: 10-12; Gadamer 2008: 12-15). Bu anlamıyla Bildung, insanın kültür yoluyla değişerek ve dönüşerek kendini şekillendirmesini, dolayısıyla eğitmesini ifade eder. Bu bağlamda, ona göre hakiki eğitimci, kişinin kendisidir. Eğitimci olarak nitelendirdiğimiz diğer kişiler (anne-baba ve öğretmenler vb.) ise bu eğitim sürecine mütevazı rolleriyle sadece katkı sağlarlar. Hakikatte eğitim, daima bir öz eğitimidir (Gadamer 2001: 529-530).

Peki, öz eğitim adı verilen bu kendini eğitme hadisesi nasıl olacaktır? Gadamer'e göre kendini eğitme, en iyi şekilde, diğer insanlarla yaşanan informel diyalektik tecrübeler yoluyla olur. Bu iddiasını desteklemek için insanların yabancı bir dili öğrenme sürecini örnek verir. Ona göre yabancı bir dili öğrenirken, en iyi metot, formel uygulamalardan ziyade, diyalog yapmaktır. Diyalogda ise muhatabın sorusunu anlamak ve uygun cevaplar vermek, oldukça önem arz eder. Bunun için de kişi ciddi bir çaba harcamalıdır. Benzer şekilde öz eğitim sürecinde de kişi, öteki insanlarla informel diyalektik tecrübeler yaşayarak onları anlamaya çalışır ve bunun için çabalar. Böylelikle kendine dönerek kendini daha iyi anlar ve eğitir (Gadamer 2001: 533-537). Görüldüğü üzere Gadamer, eğitim sürecinde kişinin kendine şekil vermesinden ve bu şekil vermede öteki insanlarla yaşanan informel diyalektik tecrübelerin öneminden söz etmektedir.

Dewey ise yaşamı, tüm tecrübelerin toplamı olarak görmekte ve bu tecrübelerin bir sonraki nesle aktarımının gerekli olduğunu belirtmektedir. Ona göre bu aktarım da informel ve formel eğitim aracılığıyla yapılır. Informel eğitim,

tesadüfi ve doğal olarak gerçekleşirken, birçok alanda meydana gelen gelişmeler nedeniyle bu aktarımın daha sistemli yapılması ihtiyacı doğmuş ve formel eğitim ortaya çıkmıştır. Ancak bu durum beraberinde yeni sorunlar getirmiştir. Formel eğitimdeki sorunlardan biri, hayattan kopuk bilgilerin bir rutin çerçevesinde öğrencilere aktarılmasıdır. Bu durumda yapılması gereken şey, informel ve formel eğitim türleri arasındaki dengeyi sağlayacak bir yöntemin bulunmasıdır (Dewey 1954: 1-11). Görüldüğü gibi Dewey, informel eğitimin doğallığını kabul etmekle birlikte iki eğitim türü arasında bir dengenin kurulması gerektiğinden bahsetmektedir. Bununla birlikte Dewey'in eğitim düşüncesinde öne çıkan hususun, formel eğitimin nesnel ve bilimsel bir metot çerçevesinde yapılması gerektiği yönünde olduğu söylenebilir (Dewey 1975: 200).

Öte yandan Gadamer, formel bir eğitimin gerçekleştiği üniversitelerde bile informel bir eğitim tarzına yönelik çeşitli önerilerde bulunmaktadır (Gadamer 1992: 47-59). Bu önerilerinden ve yukarıda belirtilen fikirlerinden, onun insanın eğitiminde formel uygulamalardan ziyade informel bir eğitim tarzına daha çok önem verdiği söylenebilir. Aralarındaki bu farklılıkla beraber, her iki filozofa göre *de eğitim, insanın çeşitli tecrübelerle dönüşmesini içerir.*

5. Kutsal'la İlişki Olarak Dinî Tecrübe

Dinî tecrübe, din felsefesi alanında, "Tanrı'nın doğrudan tecrübe edilerek bilinmesi, anlaşılması ve hissedilmesi" olarak tanımlanmaktadır (Topaloğlu 2001: 174) Bu anlamıyla dinî tecrübenin Tanrı'nın varlığına delil olup olmadığı sorunu epistemolojik bir çerçevede geniş bir şekilde tartışılmaktadır (Topaloğlu 2014: 225-227). Dinî tecrübenin epistemolojik açıdan nesnelliği tesis edilemezse de bundan onun önemsiz olduğu sonucu çıkmamaktadır. Aksine bu tecrübe, dinî, ahlakî, felsefi, varoluşsal, psikolojik ve sosyolojik açıdan önem arz etmektedir. Bu önemine binaen dinî tecrübenin, indirgemeci bir yaklaşım sergilenmeksizin, daha

derin, bütüncül ve kapsamlı araştırmaları hak ettiği ifade edilmektedir (Tüzer 2006: 349-355).

Bu kısımda ilk olarak Dewey ve Gadamer'in din ve dinî tecrübeye dair fikirlerine yer verilecektir. İki filozofun dinî tecrübeye dair görüşlerinden hareketle bu tecrübenin de insanın dönüşümünde önemli bir imkân oluşundan ve bunun bir disiplin olarak Din Eğitimi için anlamından söz edilecektir.

Dewey'in din görüşünden başlamak gerekirse, bu konuda Aydınlanmacı düşüncenin tipik bir örneğini sergilediği söylenebilir. Ona göre dinin (religion) bir anlamı inanç demektir ve çok sayıda inanç vardır. İnançlar olarak dinler, sadece bilimle çatışmaz aynı zamanda birbiriyle de çatışır. Dinî (religious) olan ise insan tecrübesinin bir niteliği olup, varlığın veya varoluşun kendini gerçekleştirme yoludur. Bu manada Dewey'in din ile dinî olan arasında bir ayırım yaptığı görülür. Bu bakış açısı içerisinde onun, dinlere inançlar ve hatta dogmalar olarak bakarken, dinî tecrübeleri oldukça önemsemesi manidardır. Ona göre kurumsal dinler, sıklıkla insanların yaşamlarında dinî olanı tecrübe etmelerini önlemektedir. İnsanlar belirli bir dini reddettiklerinde yaşamlarında dinî olanın önemini de reddederler. Oysa kurumsal bir dini, red veya kabul etmek başka bir şey, dinî olanı tecrübe etmek başka bir şeydir. Dewey'e göre burada dinî tecrübelerin, hakikat olup olmadığı sorununu bir kenara bırakıp bu tecrübelerin insanların yaşamlarındaki etkilerine bakmak gerekir. Bu çerçevede dinî tecrübeler, bir bütün olarak benliği evrene göre ayarlama işlevini yerine getirirler, başka bir ifadeyle benliğin evrene adaptasyonunu sağlarlar (Alexander 2013: xxii-xxiii). Buradan yola çıkarak Dewey'in kurumsal dinlere sıcak bakmadığı ancak dinî tecrübeleri, kişinin evrene uyumunu sağlayarak insanın dönüşüm yolculuğunda önemli etkilere sahip olması nedeniyle olumlu olduğu söylenebilir.

Din konusunda Gadamer'e bakıldığında, onun ilk olarak insanlığın dine ihtiyaç duyup duymadığı sorununa cevap bulmaya çalıştığı görülür. Ona göre Aydınlanma düşüncesinin etkisiyle şekillenen çağdaş medeniyetin bu soruya

yanıtı, olumsuzdur yani insanlığın dine ihtiyacı yoktur. Ne var ki günümüzde yapılan araştırmalar, bilim çağında bile dinin insan yaşamı üzerinde etkileri olduğunu göstermektedir. Öyleyse durum sanıldığı kadar basit değildir. Bu bağlamda Gadamer, Aydınlanma düşüncesinin sübjektifliği olumsuzlayan ve her şeyin kanıtlanabilir (test edilebilir) olduğunu varsayan objektivist bakış açısını eleştirir. Ona göre bu bakış açısı, sübjektifliği sadece duygu kavramına özgü kılar ve bu kavramı de belirsiz bir şekilde çerçeveler. İşte bu durum, dini, iman edilen şeyin ispat edilip edilmeyeceği meselesine indirgemektedir. Hâlbuki dindeki iman kavramı, modernitenin bilimsel bakış açısıyla değerlendirilemez (Gadamer 1999: 119-126).

Gadamer'e göre Aydınlanma düşüncesi, dine ve imana tek yönlü ve ideolojik olarak yaklaşmaktadır. Bu düşünce dinin, birey ve toplum üzerindeki etkilerini yok saymakta ve insanın hayatta karşılaştığı bazı sorunlara verdiği yanıtları önemsememektedir. Oysa yapılması gereken şey, dine ve imana ilişkin hususların salt deneye ve gözleme dayalı araştırmalar ile anlaşılabilen iddiasını terk etmektir. Zira iman, *usun (logos)* aksine *mite (mythos)* ilişkin bir husustur. Mit ise, hakikatin kendisi olmayıp onun çok çeşitli görünülerinden sadece biridir. Mite ancak inanılır fakat her zaman kanıtlanmaya muhtaç değildir. Bu nedenle mite ilişkin bir husus olan imanın, bilimin objektivist bakış açısıyla değerlendirilmesi doğru değildir (Gadamer 1999: 123-127).

Anlaşıldığı üzere Gadamer dini ve imanı, hakikatin çok çeşitli görünülerinden biri olan ve kesinliğinin bilim tarafından onaylanmaya gerek olmadığı mite ilişkin bir husus olarak ele almaktadır. Bu konuda Dewey ve Gadamer arasında bir karşılaştırma yapıldığında, her iki düşünürün de dinin ve imanın ispata konu olmaması gerektiği konusunda hemfikir oldukları görülmektedir.

Dinî tecrübe konusunda Gadamer'e bakıldığında, onun derin tecrübelerle dinî bir motif kattığı görülmektedir. Ona göre derin tecrübelerin sonunda insanın

anladığı şey, Tanrı karşısında sınırlı bir varlık olduğu gerçeğidir (Gadamer 1975: 320; Gadamer 2009: 133-134). Buna ilaveten o, estetik tecrübeye de dinî bir motif görür. Onun şu sözleri estetik ve dinî tecrübe arasında özel bir bağlantı kurduğu kanaatini uyandır: “Güzelin tecrübesi ve özellikle sanatta güzelin tecrübesi, nerede olursa olsun, potansiyel olarak, bütün ve kutsal bir düzenin çağrılmasıdır.” (Gadamer 1986: 32). Gadamer'in insanın derin tecrübelerini, en nihayetinde Tanrı ile olan ilişkisine bağlaması, estetik ve dinî tecrübe arasında özel bir ilişki varsayması, onun düşüncesinde dinî tecrübenin önemli bir yeri olduğunu gösterir. Görüldüğü kadarıyla onda dinî ve diğer tecrübeler içe içe bir görüntü arz etmektedir.

Daha önce de belirtildiği gibi hem Dewey hem de Gadamer'e göre her tecrübenin diğer tecrübelerle bir iç ilişkisi bulunmaktadır. Bu bağlamda dinî tecrübeleri diğer tecrübelerden ayırmak, kategorik bir varsayım olup yaşamsal değildir. Konunun din eğitimi ilgilendiren tarafına gelecek olursak, din eğitimcileri insanın çeşitli tecrübelerini bir bütün olarak ele almalı ve bir faaliyet olarak din eğitiminin hedeflerini belirlerken bu bütünlüğü göz önünde bulundurmalıdır.

Din eğitimin hedefleri konusunda dünyada birçok yaklaşım vardır. Bunlardan biri de Deborah Court'un yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma göre din eğitiminin hedeflerinden biri de dinî tecrübeleri kapsayan spiritual hedefler olmalıdır. Bu hedefler doğrultusunda din eğitimi, insanların dinî tecrübeler yaşamalarını cesaretlendirmeli ve kolaylaştırmalıdır (Court 2013: 251). İnsanların dinî tecrübeleri üzerine yoğunlaşan bir diğer din eğitimi yaklaşımı ise David Hay tarafından dile getirilmiştir. O, “*Experiential Learning in Religious Education*” başlıklı yazısında, öğrencilerin dini tecrübelerinden yola çıkarak çoğulculuğa yönelik bir *farkındalık* oluşturmak için bazı önerilerde bulunmaktadır (Hay 2000: 70-87). Ne var ki bu yaklaşımda da, Court'un yaklaşımında olduğu gibi, öğrencilerin daha çok dini tecrübelerine yoğunlaşmaktadır. Oysa din eğitimcileri

dinî tecrübeleri önemsemekle beraber, diğer tecrübeleri de dikkate almalıdır. Zira, yukarıda da ifade edildiği gibi, tecrübeler döngüsel olarak birbirlerini etkiler. Bu açıdan bakıldığında insanın tecrübelerini birbiriyle ilintili olarak gören daha bütüncül bir yaklaşıma ihtiyaç vardır.

Din eğitiminde tecrübeler söz konusu olduğunda bütüncül bir yaklaşımın olması gerektiğini dile getirenler de vardır. Söz gelimi Willem L. Wardekker ve Siebren Miedema'nın birlikte kaleme aldıkları "*Identity, Cultural Change, and Religious Education*" adlı makalede Dewey'in yukarıda ifade ettiğimiz fikirlerine de atıf yapılarak dinî tecrübelerin insanın diğer tecrübelerini etkilediği, bu nedenle de dinî tecrübelerle insan hayatındaki diğer tecrübeler arasında mesafe koymanın doğru olmadığı vurgulanmaktadır. Buradan hareketle din eğitiminin sadece dinî tutum ve tecrübelerin kazanılmasına yönelik olmaması, insan hayatındaki diğer alanlarda da yaratıcı tecrübelerin yaşanması için fırsatlar sağlaması gerektiği belirtilmektedir (Wardekker & Miedema 2001: 76-87).

Özetlemek gerekirse, her iki filozofa göre de tecrübeler, insanın değişiminin ve dönüşümünün önemli imkânlarıdır. Dinî ve diğer tecrübeler arasında bir ilişkisellik olduğundan söz konusu bu imkânlar, dinî tecrübeler için de geçerlidir. O halde buradan Din Eğitimi disiplini için şöyle bir sonuç çıkarılabilir: Din Eğitimi, insanın dinî ve diğer tecrübeleri arasında bir ilişkisellik olduğunu kabul edip insanın tüm tecrübelerini bir bütün olarak değerlendirmeli ve tecrübelerin insanın değişimi ve dönüşümünde önemli imkânlara sahip olduğunu göz önünde bulundurmalıdır.

Sonuç

Bu çalışmada tecrübe kavramı, Amerikalı eğitim filozofu John Dewey ve Alman filozof Hans-Georg Gadamer'in görüşleri çerçevesinde ele alınmıştır. İki filozofun fikirlerinden hareketle tecrübenin insanın dönüşümü için bir imkân olduğu tezi ileri sürülmüştür. Dewey ve Gadamer, farklı felsefi geleneklerden

gelmeleri nedeniyle tecrübe kavramını farklı bağlamlarda ele almalarına karşın, her ikisi için de tecrübe, insanın kendisi dışındaki varlıklarla kurduğu etkileşimin/ dolaysız ilişkinin sonunda çıkardığı anlamdır. Bu anlamın hayatla birlikte sürekli değişmesi, tecrübe eden kişinin de değişmesi ve dönüşmesini beraberinde getirir. Bu manada tecrübe, insanın dönüşümü için bir imkândır. Bunun nasıl bir imkân olduğu daha açık bir şekilde tecrübenin ilkelerinde görülür.

Dewey, tecrübenin ilkeleri olarak *etkileşim* ve *devamlılıktan* söz eder. Etkileşim ilkesi, tecrübenin insanla çevresi arasındaki etkileşimden meydana gelmesini; devamlılık ilkesi ise tecrübenin kendinden öncekilerden izler taşıması ve sonrakilerin niteliğini değiştirebilmesini ifade eder. Son ilkeye göre tecrübe, hem benzerliği (doğrulama) hem de farklılığı (yanlışlamayı) içerir. Tecrübede benzerliği alışkanlık sağlar, farklılığı ise bilgi doğurur. Daha açık bir ifadeyle benzer tecrübe dizisine sahip olmak, alışkanlıkların devam edilmesiyle önceki tecrübelerin doğrulandığı anlamına gelir. Benzer tecrübe zincirini kıran şey, yeni bir bilgidir. Yeni bilgi, önceki tecrübelerden kaynaklanan fikirlerin doğruluğunu sorgular ve onları yanlışlamaya doğru yöneltir. İşte bu sorgulama süreci, aynı zamanda insanın önceki fikirlerini geride bırakarak yenilerine açık olmasını sağlar ve böylece kişinin dönüşmesinin bir imkânı olur.

Gadamer ise tecrübenin temel bir ilkesi olarak, onun daima negatif bir süreci barındırmasını öne çıkarır. Ona göre doğrulanmış olma, tecrübenin bir parçası olmakla birlikte yeni bir tecrübe, öncekilere benzemeyen ve beklenmedik bir şekilde insanın başına gelen tecrübedir. Yani hakiki tecrübe, önceki tecrübeleri çürütmeyi veya reddi içerir. Kişi bu reddediş ile birlikte yeni bir ufka erişir, artık eski tecrübelerine yeni anlamlar yükler ve yeni tecrübeler de açık hale gelir. Böylelikle kişi değişir ve dönüşür. Görüldüğü üzere Dewey ve Gadamer, tecrübenin ilkeleri olarak farklı hususları öne çıkarmalarına rağmen, her ikisi de tecrübenin insanın dönüşümünde etkili olduğu konusunda hemfikirdirler.

Dewey'e göre insanın tecrübe ederek değişip dönüşmesi, eğitimin ta kendisidir. Gadamer'e göre ise eğitim, insanın öğrendikleriyle ve yaptıklarıyla kendine şekil vermesi demektir. Bu kendine şekil vermede diğer insanlarla yaşanan informel diyalektik tecrübelerin önemi büyüktür. Fakat Dewey, insanın eğitimini formel bir çerçevede ve bilimsel yöntemlerle düzenlemekten söz etmekte ve ancak bu yolla istenilen şekilde insanların yetişebileceğini belirtmektedir. Oysa Gadamer, insanın eğitiminde informel uygulamaların daha etkili olduğunu vurgulamaktadır. Aslında Dewey ve Gadamer'in eğitime dair bu yaklaşımları, onların genel manadaki felsefeleriyle uyum arz etmektedir. Zira Dewey *oluşturmacı*, Gadamer ise *tarihselcidir*. Aralarındaki bu farklılığa rağmen, her iki filozofa göre de eğitim, insanın çeşitli tecrübeler yoluyla dönüşmesini içerir.

Son olarak din ve dinî tecrübe konularına gelindiğinde, Dewey ve Gadamer'in dinin insan yaşamındaki yeri konusunda farklı düşüncelerine rağmen ikisinin de din ve imanın ispata konu olmaması gerektiği konusunda hemfikir oldukları görülmektedir. Hemfikir oldukları bir diğer konu, dinî tecrübenin insan hayatına olan olumlu etkileridir. Buna ilaveten iki düşünür de her tecrübenin, diğer tecrübelerle ve hayatla bir iç ilişkisi olduğunu belirtir. Buradan yola çıkılarak dinî tecrübelerin diğer tecrübelerden yalıtılmaması gerektiği kanaatine varılabilir. O halde, tecrübeler, insanın dönüşümünün imkânları olarak kabul edilirken, dinî tecrübeleri bu imkânlardan saymamak doğru bir yaklaşım olamaz. Bunun Din Eğitimi disiplini için anlamı şu olabilir: Din eğitimcileri, insanın çeşitli tecrübelerini birbirlerinden ayırmaksızın bir bütün olarak dikkate almalı ve bir faaliyet olarak din eğitiminin hedeflerini belirlerken bu bütünlüğü göz önünde bulundurmalıdır.

Experience As an Opportunity for Transformation: The Perspectives of Dewey and Gadamer

Summary

Hatice FAKİOĞLU BAĞCI

Dr.

Istanbul Medeniyet University, Faculty of Educational Sciences, Basic Education, Istanbul, TR.

ORCID: 0000-0002-9901-3850

hatice.fakioglu@medeniyet.edu.tr

Introduction

Humans are beings who are able to change and transform in various ways through various means. One of these means is human experience. This study proposes that experience is an opportunity for human transformation based on how experience was conceived by the American educational philosopher John Dewey (1859-1952) and the German philosopher Hans-Georg Gadamer (1900-2002).

1. Dictionary Meanings of Experience

Experience is the meaning that a person extracts from interacting with something (Vergote 1997: 126-127). Put more clearly, the knowledge and conceptions that a person acquires as a result of one's direct relationship with a real thing give rise to experience (Hökelekli 2005: 123).

2. Experience as a Result of Interaction

According to Dewey, experience does not just concern how humans interact with their environment. In its real sense, experience is the meaningful result that humans derive from this interaction. Put more clearly, experience means understanding the extent and content of the interaction between humans and their environment (Dewey 1980: 43-44; Türer 2009: 43; Eroğlu 2011: 33-34).

Gadamer made a similar remark regarding experience. According to him, *Erlebnis* [experience] has two important features. The first is immediacy (i.e., being alive while something occurs). Stated more clearly, what is meant by the immediacy of experience is that humans are actively present and participating. In other words, the thing being experienced is experienced by the person themselves. In other words, experience is the meaning that humans extract from their immediate relationship with something (Gadamer 1975: 55-56; Gadamer 2008: 83-84).

As can be seen, Dewey and Gadamer agree upon experience being the meaningful result that humans extract from their immediate contact or interaction with something. This meaning that is derived from experience does not remain

constant and always changes throughout life. This brings about the change and transformation of the person who is experiencing it.

3. Experience as Verification and Falsification

According to Dewey (Dewey 1938: 35–42), experience has two principles: interaction and continuity. The principle of interaction means that every experience occurs through the interaction of the subjective conditions humans have with the objective conditions of the outside world. Meanwhile, the principle of continuity indicates that every experience takes something from previous experiences and changes the quality of later ones. This principle presupposes both similarity (confirmation) and difference (falsification) in experience.

According to Dewey (Dewey 1954: 395–396), what provides similarity in experience is habit, and what creates difference is knowledge. Based on Dewey's thoughts on experience, the following can be stated: Having a similar series of experiences shows that habits continue and previous experiences are confirmed. New information breaks this chain of similarity and verification, makes one question the accuracy of the thoughts that are the result of previous experiences, and leads to a tendency to falsify them.

When examining Gadamer's (Gadamer 1975: 316–317; Gadamer 2009: 128–129) thoughts about whether experience includes confirmation or falsification, according to him, experience is constantly validated by definition. Continuous verification is possible only through repetition. However, an experience that has been verified by repetition is not a new experience, while an experience that is unexpected and unlike previous experiences is a new experience for its owner. Genuine experience neither confirms previous experiences nor even falsifies them. This kind of experience always involves a negative process. Namely, it refutes or rejects previous false generalizations, because having a new experience regarding a subject does not mean making a small correction to that subject, On the contrary, it means that what one had thought about it previously was wrong. Thus, genuine experience always involves a limited refusal or denial. A person who succeeds in this rejection thus acquires a new experience. Thanks to this new experience, human consciousness turns inward, and one gains a new horizon.

To compare the two philosophers, Dewey stated the thing that disrupts a human's habitual circle of experience to be knowledge, whereas Gadamer held experience to be not about having knowledge about anything but to contrarily be about experiences that do not meet expectations. As a result, although Dewey and Gadamer highlighted different aspects as the principles of experience, they agreed that experience is functional in human change and transformation.

4. Experience as an Educational Phenomenon

According to Dewey (Dewey 1938: 42–47), experience occurs as a result of the interaction between the subjective conditions of humans and the objective conditions of the environment. Due to the impossibility of changing human beings' subjective conditions, one must ensure the creation of educational experiences by changing environmental conditions. The objective conditions of the environment might be a

classroom or school environments where a person is educated, or the conditions of the society in which one lives. According to Dewey, when these conditions are arranged according to one's interests and needs, the experiences that occur in these environments gain an educational value.

Based on this view of Dewey, one can say that he had a constructivist and experimental approach to education, because creating and controlling human experiences as if one is designing an experiment are important in his approach. For example, he argued that creating educational experiences is possible by adjusting the objective conditions that affect the experience. In this way, one can ensure that proper people are raised with educational experiences.

As for Gadamer (Gadamer 1972: 238), he exhibited a historicist approach to this issue. According to him, humans have been thrown into a tradition, and their consciousness is under the influence of historical events. For this reason, ignoring the effects of tradition and historical events on human life is impossible. Moreover, people encounter unexpected and inevitable events alongside these effects from the past (Gadamer 1975: 315-319; Gadamer 2009: 126-132).

According to Gadamer (Gadamer 1975: 319-320; Gadamer 2009: 132-134), an educational aspect is present in the disappointment a person experiences after unexpected experiences. These experiences are painful because they often involve disappointments resulting from unmet expectations. However, the phenomenon referred to as learning through suffering takes place exactly at this time. Learning through suffering does not simply mean gaining wisdom through suffering, but rather deeply realizing that, through suffering, one understands that they are a limited being before God. As can be seen, Gadamer emphasized painful experiences to have an important role in making people realize their own limitations.

Based on these views of Dewey and Gadamer, they can be said to have thought quite differently about experience. However, they did agree that experience allows people to change and transform and that experience transports people to a place different from where they are.

5. Religious Experience as a Relationship with the Sacred

To begin with Dewey's view of religion, one can say that he exhibited a typical example of Enlightenment thought in this regard. According to him, one meaning of religion is belief, and many beliefs exist. Religions as beliefs not only clash with science but also with each other. On the other hand, religiousness is a quality of human experience and is a way of being or existence realizing itself. In this sense, Dewey made a distinction between religion and religiousness. From this point of view, he noteworthyly attached great importance to religious experiences while viewing religions as beliefs and even dogmas. According to him, institutional religions often prevent people from experiencing what is religious in their lives. When people reject a particular religion, they also reject the importance of what is religious in their lives. However, rejecting or accepting an institutional religion and experiencing religiousness are different things. According to Dewey, the question of whether religious experiences are truth or not needs to be left aside; instead, the effects these experiences have on people's lives need to be looked at. In this framework, religious

experiences fulfill the function of adjusting the self in accord with the universe as a whole (Alexander 2013: xxii-xxiii). From this point of view, although Dewey did not take kindly to institutional religions, he did affirm religious experiences as having important effects on people's transformational journey by ensuring their harmony with the universe.

When one explores what Gadamer had to say on the subject of religion, he first tried to find an answer to the question of whether humanity needs religion or not. According to Gadamer (Gadamer 1999: 119-126), this question of modern civilization was shaped by the influence of Enlightenment thought. His answer was in the negative; namely, humanity does not need religion. However, recent research has shown religion to have effects on human life, even in the age of science. Thus, the situation is not as simple as it appears. In this context, Gadamer criticized the objectivist perspective of Enlightenment thought, which negates subjectivity and assumes everything to be testable. According to him, this perspective limits subjectivity to the concept of emotion and frames this concept ambiguously. This situation reduces religion to the issue of whether what is believed can be proven or not. However, the concept of faith in religion cannot be evaluated by the scientific understanding of modernity.

To compare Dewey and Gadamer on this subject, both thinkers agreed that religion and faith should not be an issue of proof.

Gadamer (Gadamer 1975: 320; Gadamer 2009: 133-134) added a religious motif to deep experiences. According to him, what a human understands at the end of deep experiences is the fact that one is a limited being before God. In addition, Gadamer (Gadamer 1986: 32) viewed a religious motif in aesthetic experience. That Gadamer associated human's deep experiences to their relationship with God and assumed a special relationship between aesthetic and religious experience shows the important place religious experience had in his thought. As seen, Gadamer believed religious and other experiences to be intertwined.

In summary, both Dewey and Gadamer stated every experience to have an internal relationship with other experiences. In this context, separating religious experiences from other experiences is a categorical assumption and not vital. When addressing religious education, religious educators should consider the various experiences of human beings as a whole and also take this integrity into consideration when determining the goals of religious education as an activity.

KAYNAKÇA | REFERENCES

- Alexander, T. M. (2013). Introduction. *A Common Faith* (John Dewey, pp. ix-xxxvi). New Haven: Yale University Press.
- Ayverdi, İ. (2005). *Misalli Büyük Türkçe Sözlük* (1. Basım). İstanbul: Kubbealtı Yayınları.
- Cevizci, A. (2003). *Felsefe Terimleri Sözlüğü* (Gözden Geçirilmiş 2. Basım). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Cevizci, A. (2015). *Felsefe Sözlüğü* (5. Basım). İstanbul: Say Yayınları.
- Court, D. (2013). Religious Experience as an Aim of Religious Education. *British Journal of Religious Education*. 35 (3), 251-263. DOI: [10.1080/01416200.2012.750596](https://doi.org/10.1080/01416200.2012.750596).
- Çörtü, M. (2003). *Sarf-Nahiv Edatlar* (3. Basım). İstanbul: Marmara Üniv. İlahiyat Fak. Vakfı Yayınları.
- Dewey, J. (1980). *Art as Experience*. New York: A Perigee Book.
- Dewey, J. (1954). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education* (27th Edition). New York: The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Dewey, J. (1975). *Philosophy of Education (Problems of Men)*. New Jersey: Littlefield, Adams & Co.
- Dewey, J. (1920). *Reconstruction in Philosophy*. New York: Henry Holt and Company.
- Eroğlu, Ayşe (2011). John Dewey'de Deneyim ve Sanat [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Foulquiê, P. (1994). *Pedagoji Sözlüğü* (1. Basım) (çev. C. Karakaya). İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Gadamer, H. G. (2001). Education is Self-Education. *Journal of Philosophy of Education*, 35(4), 529-538. DOI: [10.1111/1467-9752.00243](https://doi.org/10.1111/1467-9752.00243).
- Gadamer, H. G. (1975). *Truth and Method*. New York: The Seabury Press.
- Gadamer, H. G. (2008). *Hakikat ve Yöntem, Cilt 1*. (çev. H. Arslan & İ. Yavuzcan). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Gadamer, H. G. (2009). *Hakikat ve Yöntem, Cilt 2*. (çev. H. Arslan & İ. Yavuzcan). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Gadamer, H. G. (1995). Hermeneutik (der. & çev. O. Bilen). *Hermeneutik (Yorumbilgisi) Üzerine Yazılar* (ss. 11-28). Ankara: Ark Yayınevi.
- Gadamer, H. G. (1999). Reflections on the Relation of Religion and Science (trans. J. Weinsheimer). *Hermeneutics, Religion, and Ethics* (pp. 119-127). New Haven: Yale University Press.
- Gadamer, H. G. (1977). On the Scope and Function of Hermeneutical Reflection (trans. David E. Linge). *Philosophical Hermeneutics* (ed. D. E. Linge, pp. 18-43). Berkeley: University of California Press.

Gadamer, H. G. (1972). The Continuity of History and Existential Moment. *Philosophy Today*, 16(3), 230-240. DOI: 10.5840/philtoday197216322.

Gadamer, H. G. (1992). The Idea of the University-Yesterday, Today, Tomorrow (trans. Lawrence Schmidt and Monica Reuss). *Hans-Georg Gadamer on Education, Poetry, and History*. (Ed. D. Misgeld and G. Nicholson, pp. 47-59). Albany: State of New York Press.

Gadamer, H. G. (1986). *The Relevance of the Beautiful and Other Essays* (trans. N. Walker). (Ed. R. Bernasconi). UK: Cambridge University Press.

Hay, D. (2000). The Religious Experience and Education Project: Experiential Learning in Religious Education. *Pedagogies of Religious Education* (ed. M. Grimmitt, pp. 70-87). Essex: McCrimmons.

Hökelekli, H. (2005). *Din Psikolojisi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

İbn Manzûr. M. M. (ts.). *Lisânü'l-'Arab, Cilt 1*. Beyrut: Dâru Sadr.

Küçükalp, K. ve Cevizci, A. (2014). *Batı Düşüncesi -Felsefi Temeller-* (3. Basım). İstanbul: İSAM Yayınları.

Mutçalı, S. (1995). *El- Mucemu'l- Arabiyyü'l-Hadis (Arapça-Türkçe Sözlük)*. İstanbul: Dağarcık Yayınevi.

Noddings, N. (2017). *Eğitim Felsefesi* (çev. Raşit Çelik). Ankara: Nobel Yayınları.

Porter, S. E. & Robinson, J. C. (2011). *Hermeneutics: An Introduction to the Interpretive Theory*. Michigan / Cambridge: William B. Eerdmans Publishing Company.

Skirbekk, G. & Gilje, N. (2014). *Antik Yunan'dan Modern Döneme Felsefe Tarihi* (çev. E. Akbaş ve Ş. Mutlu). Ankara: Kesit Yayınları.

Topaloğlu, A. (2001). *Teizm ya da Ateizm: Tanrıtanımazlığın Felsefi Boyutları*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Topaloğlu, A. (2014). *Filozofların Tanrısı-Teistik Perspektif*. İstanbul: Ufuk Yayınları.

Türer, Celal (2009). *Pragmatist Estetik (John Dewey'in Sanat Felsefesi)*. Kayseri: Laçın Yayınları.

Tüzer, A. (2006). *Dinî Tecrübe ve Mistisizm-Felsefi Bir Yaklaşım-*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Vergote, A. (1997). *Religion, Belief and Unbelief (A Psychological Study)*. Amsterdam-Atlanta, GA: Leuven University Press.

Wardekker, W. L. & Miedema, S. (2001). Identity, Cultural Change, and Religious Education. *British Journal of Religious Education*, 23 (2), 76-87. DOI: [10.1080/0141620010230202](https://doi.org/10.1080/0141620010230202).

Zebidi, M. M. (1975). *Tâcü'l-Arûs min Cevâhiri'l Kâmûs, Cilt 2*. (thk. İbrahim Terzi). Beyrut: Dâru İhyait-Türasi'l- Arabi.



Makale Geliş | Received: 09.03.2022
Makale Kabul | Accepted: 30.08.2022
Yayın Tarihi | Publication Date: 30.09.2022
DOI: 10.20981/kaygi.1085365

İbrahim GÜNAYDIN

Dr. | Dr.

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, İstanbul, TR
Mimar Sinan Fine of Arts University, Faculty of Science and Literature, Department of Philosophy, Istanbul, TR
ORCID: 0000-0002-2794-594X
ibrahimgunaydin1@gmail.com

Eleştirel Bir Deneme: Heidegger'in Düşüncesi Bağlamında "Logos"a Dair Yeni Bir Karakterizasyon

Öz: Bu çalışma *logos* sözcüğünün yeniden karakterizasyonuna dair girişim niteliğinde bir araştırmadır. Araştırma sürecinde mümkün merteye Heidegger'in fenomenolojik yöntemi dikkate alınacaktır. Heidegger'in 1927 yılında yayımlanmış eseri *Varlık ve Zaman*'in "Mukaddime"sinin "İkinci Bölümü"nde geçen "logos"a dair açıklamalar çalışmanın kapsamını oluşturacaktır. Çalışma dört aşamada araştırmasını ortaya koyacaktır. Bu aşamaların ilkinde logos kavramına genel bir bakış yapılacaktır. İkincisinde Heidegger'in, *Varlık ve Zaman* isimli kitabında *logos* sözcüğünü nasıl ele aldığı, hangi yöntemi izlediği ve bu yöntemin dayandığı temel tezler soruşturmaya tabi tutulacaktır. Üçüncü aşamada Heidegger'in fenomenoloji anlayışı özelinde "alêtheia", "gösteren", "gösterilen", "fenomen", "görünüş" gibi terimler fenomenolojik ilişkiler özelinde tartışılacaktır. Bunun yanında bu çalışmanın yapmış olduğu şey özünde *logosa* dair fenomenolojik bir açıklama olduğu için fenomenolojik açıklamayı açıklama, çalışmanın kapsamına ayrıca girecektir. Bu açıklamaya yardımcı olması için "explain" ve "interpret" sözcükleri devreye sokulacaktır. "Logosun Yeniden Karakterizasyonu" adlı dördüncü aşamadaysa çalışmanın asıl meselesi olan *logos* sözcüğü ele alınarak aslına uygun bir şekilde nasıl ifade edilebilir olduğu sorgulanacaktır. **Anahtar Kelimeler:** Logos, Karakterizasyon, Hermeneutik, Fenomenoloji, Fenomenolojik Yöntem.

A Critical Essay: New Characterization of "Logos" in The Context of Heidegger's Thought

Abstract: This study is an attempt critical research on the recharacterization of the word logos. In this research process, Heidegger's phenomenological method will be taken into account as much as possible. Explanations on the *logos* in the "Second Chapter" of Heidegger's "Preface" of *Being and Time*, published in 1927, will form the scope of the study. The study will present its research in four stages. In the first of these stages, an overview of the concept of logos will be made. In the second of these stages, the following subjects will be investigated: how Heidegger handles the word *logos* in his book *Being and Time*, what method he follows here, and what are the main theses on which this method is based. In the third stage, the terms "alêtheia", "signifier", "signified", "phenomenon", "semblance" will be discussed in Heidegger's phenomenology understanding. As a matter of fact, each of these are terms with which this study directly or indirectly relates. In addition, what this study has done is essentially a phenomenological exposition of the *logos*. Therefore, this exposition will also be included in the scope of the study. The words "explain" and "interpret" will be used to aid this exposition. In the fourth stage, "Recharacterization of the *Logos*", the main issue of the study, the word *logos*, will be discussed and it will be questioned how it can be expressed in accordance with its original form.

Keywords: Logos, Characterization, Hermeneutic, Phenomenology, Phenomenological Method.

1. Logos Kavramına Genel Bir Bakış

Logos sözcüğü düşünce tarihinde farklı anlamlarda kullanılmıştır. Herakleitos dünyanın kökeninde ve tüm süreçlerinde her yeri kaplayan bir *logos*tan bahseder. Sabit bir yasaya göre her şeyin ateşten kaynaklandığını söyleyen Herakleitos *logosun* kendisini aynı zamanda ateşin kendisi olarak da görür (Turner 1903: 55). Herakleitos'un *logosuna* dair şu üç şey ön plana çıkar: 1. *Logos*, Ksenophanes'in dünya tanrısı gibi ezeli ve ebedîdir; 2. Hem maddi hem de manevi dünyadaki her şey *logos* aracılığıyla gerçekleşir, böylelikle o ortak ya da evrensel kozmik bir ilke olarak ortaya çıkar; 3. Bu *logosa* uymak ve böylece kendisini doğanın geri kalanıyla uyumlu hale getirmek insanın görevidir (Arnold 1911: 17).

Platon *Devlet* adlı eserinde bu terimle "ruhun düşünce sorunlarıyla ilgili kısmı"na gönderimde bulunur (Audi 1999: 518). Nazile Kalaycı'nın çevirmenliğinde Platon'un *Phaidon: Ruh Üzerine* adlı eserinde *logos* sözcüğü metin boyunca farklı şekillerde tercüme edilmiş, yorumlanmıştır. Örneğin Kalaycı tarafından ilgili kitabın 47. sayfasında *logos*, "söz", 52'de "neden", 53'te "kanıt", 66'da "konuşma", 113'te

"önerme", 145'te "sav", 197'de "düşünce" şeklinde çevrilmiştir (Platon 2012). Aristoteles, ilk ilkeler üzerinden bir *logos* sunar ve terimi "açıklama, tez, argüman" anlamlarında kullanır (Audi 1999: 518). Bunun yanında evrendeki olayların önceden belirlenmiş olduğunu varsayarak kaderci bir düşünce üzerine kurulu olan Stoacılık, dünyayı sınırsız bir güç ve iyi niyetle yöneten yüce bir Tanrı'nın insanlarda *logos* (divine word) şeklinde tecelli ettiğini düşünür (Arnold 1911: 17). Dolayısıyla *logos* Stoacı düşüncede "ilahi düzen" in kendisini gösterir. Neo-Platonist çevrede bu terim "duyulur dünyada sergilenen anlaşılır, düzenleyici güçler" olarak düşünülür (Audi 1999: 518). Diğer taraftan Yunan ve Musevî düşünce tarzlarının kaynaşmasını yapan Yahudi Philo, "hikmet" (wisdom) sözcüğünün yerine *logos* [word] sözcüğünü ikame eder. Bu sözcük onun eserlerinde Tanrının yayılışı, ortaya çıkması, sudûru şeklinde tanımlanır (Arnold 1911: 23). Ayrıca bu terim Hıristiyanlıkta, "Tanrı'nın Sözü"nü, "Onun yaratılıştaki etkinliğinin somutlaşması" nı imlerken Yeni Ahit'teyse bu terim "Mesih'in kişiliği" ne atıfta bulunur. (Audi 1999: 518).

Klasik felsefe üzerine çalışmalar yapmış olan William Keith Chambers Guthrie (1906-1981), Yunan felsefe tarihi üzerine yazmış olduğu serinin *A History of Greek Philosophy: The Earlier Presocratics and The Pythagoreans* isimli ilk kitabında Grekçede *logos* sözcüğünün anlamına dair birçok farklı kullanım aktarır. Bunlardan bazıları şöyledir: "söylenen veya yazılan herhangi bir şey (anything said or matter written)", "kurmaca ya da gerçek olsun bir öykü ya da anlatı (a story or narrative whether fictitious or a true history)", "durum veya koşulların açıklaması (explanation of situation or circumstances)", herhangi bir şeyi hesaplama/tartma (an account of anything)", "haberler, müjdelere (news, tiding)", "konuşma, söylev (a speech)", "genel olarak konuşma (talk, conversation in general)", "ölçü, tam veya gerekli ölçü (measure, full or due measure)" "yazışma, ilişki, orantı (correspondence, relation, proportion)", "genel ilke ya da kural (general principle or rule)" (William Keith Chambers Guthrie 1962: 419-423).

Guthrie'nin Grekçede *logosun* kullanımlarına dair dile getirdiği bu anlamlar incelendiğinde ilk olarak bu sözcüğün söylenen bir şeye gönderimde bulunduğu

görüüyor. Ancak burada söylenilen şeyin kendisinin ilk olarak nerede ve nasıl bir pozisyona sahip olduğu pek anlaşılammamaktadır. Acaba söylenilen şey olarak *logos* doğaçtan söylenilenden mi ibaret yoksa bir yerde yazıyla düzenli bir şekilde kayıt altına alınan şeyin sonrasında söylenilmesi mi olarak mı düşünülebilir? Belki de bu söylenilenin yeri ve nasıllığı zihinsel olabilir. Bu durumda doğaçtan olmasından ziyade zihinsel bir süreç bu söylenilene eşlik ediyordur. Bunun yanında özellikle bu *logos* sözcüğünün gönderiminde öykü, hikâye, anlatı gibi kurmaca ya da gerçeğe dair yazılan şeylere dair bir içerik de söz konusudur. Bu içerik, *logos* olan şeyin doğaçtan söylendiği esnada varlık alanına çıkmadığına işaret eder. Diğer deyişle bu içerik *logosun* ilk olarak yazılan sonrasında söylenilen şeyi imlediği izlenimini verir. Ancak yine *logos* genel olarak bir konuşmanın da kendisine gönderimde bulunur. Burada yer alan genel konuşma ölçülü olması itibariyle duygularını ve düşüncelerini bir dilin sözcükleriyle anlatmak şeklinde düşünülmelidir. Dolayısıyla bu söylenilen şey en genel anlamda bir düşüncenin aktarımıdır. Bunu yanında *logos* özelinde bu söylenilen şeyin de alelade bir şey olmadığı, bilakis bunun bir durum açıklaması ve bu açıklamanın ölçülmüş, tartılmış ve hesaplanmış bir şey olması da söz konusudur. Böylelikle *logosun* ilkesel bir şey olduğu da ortaya çıkmış olmaktadır. Zaten *logosun* içerikleri arasında, dinleyenlere belli bir düşünceyi anlatmak, bir duyguyu aşlamak ereğiyle yapılan coşkulu, güzel konuşma olarak ifade edilen söylev de vardır. Söylevler başlı başına ölçülülük üzerine kurulu, orantılı olma esasıyla hareket eden, bütünsel bir şekilde ilişkiler ağını ortaya koyan konuşmalardır. Bu bağlamda söylev anlamındaki *logos*, gerçek yaşamın somut olgu ve olaylarıyla doğrudan doğruya bir özdeşlik ilişkisi kurulmasına elverişli olduğu gibi yaratısal bir sürecin içinden de doğabilir. Ancak her iki ihtimalde de *logos* salt bir söylenilen şeyden ibaret olmaktan ziyade bir şeydir. Bu ziyadelik onun yazıyla kurmuş olduğu ilişkiden de doğar. Dolayısıyla *logosun* içeriğini sadece söz üzerinden değil düşüncenin belli imlerle saptanma eylemi olarak yazı üzerinden de düşünmek lazım. Böylelikle *logos* özelinde söylenilen şeyin dolayimsız olmadığı ortaya çıkacaktır. Sonuç olarak yukarıda Guthrie tarafından dile getirilen içerikleri üzerinden *logos* her şeyden önce bir düşüncenin aktarımı şeklinde düşünülmelidir. İlkesel, ölçülü, orantılı ve bir ilişkiler ağıyla ortaya çıkan bu düşünce aktarımı bir durum ya da koşulun açıklanması

şeklinde söz yoluyla ortaya çıkabildiği gibi yazı yoluyla da kendisini dışı vurabilir hatta bu aktarım dil ve yazı dolayımı olmaksızın bir imaj üzerinden de söz konusu olabilir.¹ Dolayısıyla *logosun* karakterinde ileride Heidegger'in düşüncesinde de görüleceği üzere, onun sesli bir beyan olması vazgeçilmez bir nitelik arz etmez.

2. Heidegger'de *Logosun* Otantisitesi

Heidegger *logosun* farklı anlamlara geldiğinin farkındadır. O gerek Platon'un gerekse Aristoteles'in *logos* sözcüğünü birçok farklı anlamda kullandığını dile getirir. Heidegger'in ifadesiyle bu anlamlar bir temel anlamın (Grundbedeutung) rehberliğine dayanmamaktadır (Heidegger 2008b: 33).² Heidegger'in ortaya koyduğu bu iddia şu temel teze dayanmaktadır: Herhangi bir sözcüğe ait olan birbirinden farklı anlamlar, aslında tek bir kaynaktan gelir. Bu kaynak, araştırmacı tarafından aslına sadık kalmak şartıyla olabildiğince belirgin hale getirilmelidir. Geri kalan diğer anlamlar da bertaraf edilerek kaynağın aslına uygun bir şekilde dile dökülmesi gerekir. Böylece üzerine araştırma yapılan sözcük, temel anlamına uygun olarak daha da açık hale getirilmek istenir. Heidegger'in iddiasının temelinde yatan bu tez, onun fenomenoloji anlayışıyla temas halinde olan bir tezdır. Nitekim bir sözcüğün temel anlamı ve bu anlamın aslına uygun bir şekilde tayini meselesi, fenomen ve onun görünüşleri üzerinden şekillenmektedir. Bu şekillenmede sözcük gerek özdeksel tarafı olan harfler gerekse de anlamını ifade eden içeriği (temel anlam) ile bir bütün olarak fenomendir. Zaten Heidegger düşüncesinde bu itibarla sözcük üzerinde fenomenolojik bir araştırma yapılabilir. Dolayısıyla *logos* özelinde Heidegger'in yapmış olduğu bu araştırma bu nitelikte olan bir araştırmadır.

¹ Bu bağlamda yazmış olduğumuz bir çalışma olması itibarıyla şu makaleye bakılabilir: "Heidegger Özelinde Varlığın Sessiz Bir Beyanı Olarak İmaj" (Günaydın 2021: 179-192).

² Heidegger'in *Sein und Zeit* adlı eserine atıfta bulunurken bu kitabın orijinal diliyle 1953 tarihli edisyonuna "1953a", J. Macquarrie ve E. Robinson tarafından aslından İngilizceye *Being and Time* şeklinde çevrilen 2001 tarihli çevirisine "2001c", Kaan H. Ökten tarafından *Varlık ve Zaman* olarak çevrilen çevirisine de "2008b" şeklinde atıfta bulunulacaktır. Bu şekilde karşılaştırmalı bir kaynak kullanımı yapmak hedeflenmektedir.

Dile getirmek gerekir ki Heidegger'in varlık anlayışına göre fenomen varlığın kendisidir. Varlık da kendini kendinde gösteren olarak var olandır (Sich-an-ihm-selbst-zeigende) (Heidegger 1953a: 38). Bu bağlamda kendisini kendinde gösteren olarak fenomen, aslî olarak her şeyden ama her şeyden önce kendinden menkuldür. Diğer bir ifadeyle fenomen, aslî olarak herhangi bir şey üzerinden değil bizatihi kendi üzerinden, kendini ve sadece kendinde olmak üzere başka bir şeyde değil ya da başka bir şey aracılığında değil bizatihi kendinde ortaya koyar, tezahür ettirir, gösterir, belirtir, var eder. Heidegger bu varlık anlayışı özelinde *logos* sözcüğünün kökenine inmeye ve oradaki temel anlamı bulmaya gayret eder. Dolayısıyla *logos* sözcüğünün yukarıda dile getirilen anlamları Heidegger için bir araştırmayı gerekli kılmaktadır. Bu araştırmada amaç, zikri geçen anlamların içerisinde yatan temel anlamı bulmaktır. Bu temel anlam üzerinden bir fenomen olması itibarıyla *logos* açığa çıkartılmalıdır. Aynı zamanda bu temel anlamın açığa çıkartılmasıyla beraber *logos* için dile getirilen diğer anlamların da ne olduğu görülecektir. Zira Heidegger'e göre *logosa* dair dile getirilen her şey o, olamaz; ancak olacak bir şey illaki vardır ve olmalıdır. Geri kalan diğer anlamlar da semantik düzlemde bu olacak şeyin kendisine bağlanabilse de temel anlam olmadıklarından ve dolayısıyla karışıklığa sebebiyet verme ihtimallerinden dolayı dışarıda bırakılmadığıdır. İşte Heidegger bu düşünce üzerinden hareket eder ve *logosa* dair nitelikli bir araştırma gerçekleştirir.

Diğer yandan Heidegger'e göre bir şeyin kendisi olmayan her şey, birer görünüştür (Schein) [semblance / appearance] {görünüş/zevahir} (Heidegger 2008b: 33). Bu durum doğal olarak *logos* için de geçerlidir. *Logos* da Heidegger için şeyin kendisi ve görünüşleri üzerinden ele alınır. Heidegger'in burada üstlendiği görevse bu görünüşleri ortadan kaldırıp şeyin kendisine yani temel anlamına yönelmektir. Nitekim bu görünüşler gerek Platon'da gerekse de Aristoteles'te görüldüğü üzere *logosa* dair dile getirilmiştir; ancak aslında onun temel anlamını vermediği için kendisi değildir. Heidegger'e göre bir şeyin kendisi olmayan şey de ancak o şeyi örter. Diğer bir ifadeyle *logosun* görünüşleri örtü pozisyonundadır. Bu örtüler *logos* sözcüğünün temel anlamına ulaşmada birer engeldir. Bundan dolayı sözcüğün örtülü olma durumunun bertaraf

edilmesi, bunun için de onun temel anlamına odaklanması ve bunun ortaya çıkartılması, belirtik hale getirilmesi gerekir. Bu ortaya çıkarma, belirtik hale getirme *logosun* temel anlamının tayininden başka bir şey değildir. Öyle görülüyor ki Heidegger'in bu hamlesi *logos* kavramının neyi imlediğini görebilmenin ilk adımını oluşturmaktadır. Bu ilk hamleyle birlikte sonrasında en az onun kadar önemli olan ikinci hamle yerine getirilmelidir. Bu da tayin edilen anlamın aslına sadık bir anlam olmasıdır.

Heidegger *Varlık ve Zaman*'ın "Giriş" kısmında, "Varolmanın Ontolojik Çözümlemesi" için yapacağı araştırmanın ön hazırlığı olarak fenomenolojik yöntemi ve bunun temeli olarak *fenomen* ve *logos* sözcüklerini ele alır. Heidegger'e göre *logos* kavramının temel anlamı "söz"dür (Rede) [discourse] (Heidegger 1953a: 43; Heidegger 2001c: 55).³ Yukarıda Guthrie'den yapılan aktarımda da *logosun* başka anlamlarının yanında söz ve söze dair birtakım şeyler için kullanıldığı görülmekteydi. Ancak Heidegger *logos* sözcüğüne dair kendisine kadar gelen tercümelemlerle yetinmemiş ve onu yeniden anlama sürecinin içerisine girmiştir. Bu süreçle birlikte o *logosa* dair dile getirilen sözlü ya da yazılı kültürün içinden çıkmıştır. Bir başka ifadeyle Heidegger, *logos* sözcüğüne dair dile getirilenleri görmek maksadıyla kendisine kadar gelen ve hatta içinde doğduğu kültürün iç taraflarına girdikten sonra onun dışına çıkarak kendi yorumunu oluşturmuştur. Böylelikle *logosa* dair kendi düşüncesini ortaya koymuştur.⁴ O bu düşüncesinde kendi varlık anlayışına uygun gelecek şekilde *hermeneutik*⁵ (tüm

³ Heidegger'in *Sein und Zeit* adlı eserini *Being and Time* şeklinde İngilizceye çeviren J. Macquarrie ve E. Robinson, Heidegger'in *logos* sözcüğünün karşılığı olarak kullanmış olduğu Almanca *Rede* sözcüğüne karşılık olarak ilgili çevirilerinde "discourse" sözcüğünü tercih etmişlerdir. Bu sözcük bir şeyin ayrı bir pozisyona geçtiği anlamını veren Grekçe önek olan "dis-" ile birçok anlamının yanında "akmak, dökülmek" gibi anlamlara gelen "course" sözcüğünden müteşekkildir. Bu teşekkül "disappointed", "display", "disease" gibi örneklerde de görülebilir. Bu teşekkül üzerinden öyle anlaşılıyor ki burada "discourse" *logos* olanın niteliklerini kendisinde barındırmasının yanında bir de akışın içinden alınan bir şey olarak da kendisini ortaya koyar. Bu anlamıyla "discourse" çalışmanın ileriki bölümlerinde *logosa* dair yapılacak karakterizasyonun izlerini taşımaktadır.

⁴ Bu aynı zamanda Heideggerci anlamda otantik bir varoluşun kendisini verir.

⁵ Antik Yunanda Apollon'un Delphoi'daki kehanet ocağına elçiler gönderilirdi. Buradaki kâhinlere tanrıların niyetleriyle alakalı birtakım sorular sorulur, kâhinler de tanrıların niyetleriyle alakalı birtakım cevaplar verirdi. Sorulara dair verilen ilgili cevaplar literal bir okumadan ziyade açıklama ve yoruma dayalı derin bir okuyuşa tabii kılınırdı. Dolayısıyla Antik Yunanlılar söylenen sözün literal düzeydeki anlamından ziyade onun gerçekten ne anlama geldiğine [hermeneia]

yön ve unsurlarıyla varlığı anlama süreci) bir etkinlik icra etmiştir. Onun düşüncesinde burada icra edilen *hermeneutik* etkinlik, bir *fenomenin* dilde yeniden, öznel bir şekilde tesis edilme ameliyesi şeklinde algılanmamalıdır; bilakis bu etkinlik *fenomenin* kendisinin örtük olmaklığı varsa onu kaldırmak, yoksa onu daha da görünür kılmak adına yapılan saf, katışıksız bir anlama icraatından başka bir şeye gönderimde bulunmaz.

Dile getirilen bu *hermeneutik* etkinlik Heidegger'in fenomenoloji anlayışı üzerinden doğar. Diğer bir ifadeyle Heidegger'in fenomenolojisi onun *hermeneutik* etkinliğini doğurur. Nitekim Heideggerci fenomenoloji henüz keşfedilmemiş olanı keşfetmek, açığa çıkartmak ya da üstü örtülerek unutulması sağlananın üstünü açmak şeklinde iki göreve sahiptir (Çüçen 2003: 52-3). Bu bağlamda *logosun* kendisini örten görünüşlerini bertaraf edip onun anlamını tayin etmekle başlayan bu *hermeneutik* etkinlik Heideggerci fenomenolojide yapılması gereken iki görevin kendisine dönüşür. Dolayısıyla Heidegger'e göre *logosun* kendisini kendisinde göstererek fenomenal tarafını ortaya koymak *hermeneutik* etkinlikle, diğer bir ifadeyle fenomenolojik açıklamayla mümkün olur.

Bu ortaya koyuş onun varlık anlayışına da uygun olmasından dolayı Heideggerci fenomenoloji üzerinden doğan böylesi bir *hermeneutik* etkinlik aynı zamanda ontolojik bir hüviyete sahiptir (Gülenç 2010: 293). Bu *hermeneutik* süreçte fenomenin kendisi imkân dâhilinde olan bütünsel bir perspektifle ele alınır, onun en ince noktaları görülmeye çalışılır, ulaşılabilen bütün yönleri, ele alınabilen bütün durumları gözden geçirilir ve sonrasında o fenomenin kendisi dile dökülür. Bir fenomenin böyle bir süreçten geçmesi *hermeneutik* etkinliğe dair edimin özünü verir. Bu süreçte dile dökülen şey, Heideggerci ifadeyle temel anlamdır. İşte bu temel anlam, fenomene yaklaşarak, ona erişerek, onun kendisini açığa çıkarmasına izin vererek ortaya çıkar. Dolayısıyla

yoğunlaşarlardı. İşte *hermēneia* bu anlama sürecindeki yoğunlaşmanın kendisidir (Dürüşken, Çoraklı 2017: 59-60). İşte bu bağlamda Heidegger'in düşüncesinde, bir sözcüğün görünüşlerini bir tarafa alarak kökenine inip orada yer alan temel anlamı bulmak sonrasında bu temel anlamı açığa, açıklamaya açılmaya orta yere; göz önüne, gün yüzüne çıkarmaya çalışmak *hermeneutik* bir etkinliktir. Heidegger de kelimenin tam anlamıyla *logos* özelinde böyle bir etkinlik icra eder.

Heidegger'de bir sözcüğün temel anlamı o sözcüğün *hermeneutik* bir etkinlik sonucu bütün örtülerinin bertaraf edilmesiyle geriye kalan özüne gönderimde bulunur.

Diğer taraftan Heidegger'e göre dünyaya fırlatılmış ya da atılmış bir varlık olarak insan kendini diğer tüm varlıkların arasında ve ortasında bulur. Bu fırlatılmış ya da atılmış olma durumu onun gerçekliği ve olgusallığıdır (Çüçen 2003: 116). Bu şu anlama gelir, insan kendisinden önceki tarihsel özneler tarafından oluşturulmuş kültürel bir dünyada doğar. İşte Heidegger'e göre tesis edilmiş bir yapı olan bu kültürel dünyayı görüldüğü gibi diğer bir ifadeyle görünüşleriyle (Schein) anlamak sahici bir anlamak değildir. Tesis edilmiş olan şeyin kendisini tesis edilmemiş şekliyle, örtülerinden arındırılmış bir şekilde, katışıksız haliyle görmeye çalışmak; ilgili şeyin tesis edilmiş halini parçalarına ayırmak ve bu parçaların kendisinin ne olup olmadığını ve aslında ne olduğunu araştırmak ki bir nevi otantisitesini yakalamaya çabalamaktır bu, gerekir. İşte Heidegger'in yukarıda *Varlık ve Zaman* adlı kitabından alıntıladığım "Logosun temel anlamı "söz"dür" ifadesi yukarıda çerçevelemeye çalıştığım araştırmanın temel sorgusunun sonucunu verir. Bu sorgulama haddi zatında Heideggerci anlamda *hermeneutik* etkinliğin ürünüdür. Bu yukarıdaki ifade aynı zamanda *hermeneutik* etkinliğin bir süreç olduğunun göstergelerinden biridir. Bu *hermeneutik* süreç bir ön araştırmadan sonra şu şekilde başlamış: "Logos, örtük bir kelimedir", sonrasında: "Söz haricinde olan her şey, onun görünüşüdür" devam etmiş ve "Logos, sözle sözü edilenin açığa çıkarılmasıdır." şeklinde nihayete ermiştir. Süreçte *logos* için tayin edilen anlamın aslına sadık bir anlam olması yukarıda dile getirdiğim ilk adımın ikinci adımını ortaya koyar.

Heidegger, *logosa* dair bu *hermeneutik* sürecin son aşamasında "sözle sözü edilenin açığa çıkarılması" şeklinde dile getirdiği ifadeyi daha da belirtik kılmak adına "δηλουν" (belirtme, gösterme, açığa çıkartma) kelimesini devreye sokar ve akabinde *logos* sözcüğünün bu kelimeyle bir yakınlığı olduğunu dile getirir (Heidegger 2008b: 33). Böylelikle *logosun* "açığa çıkarma" şeklindeki ontolojik görevi pekiştirilmiş olur. Heidegger *logosun* bu görevini şu kelimeyle ifade eder: "Reden" (Sehenlassen) (Heidegger 1953a: 44). Burada söz olarak *logos*, bir şeylerin görülmesine izin verendir.

İfade edildiği gibi bu onun ontolojik görevidir. Heidegger *logosun* ontolojik statüsünü de şu kelimeyle ifade eder: "Sprechens". Bu şekilde o, *logosun* sesli beyan olduğunun altını çizer. Sesli beyanın kendisi olması itibariyle de *logos*, *phone* (φωνη) olanın kendisini verir. Böylelikle *logosa* dair şu ontolojik formülasyon gündeme gelir: "λογος ist φωνη μετα φαντασιας" (phone meta phantasias) [sayesinde bir şeylerin görünür hale geldiği sesli beyan] (Heidegger, 2008b: 34).

3. Logos Özelinde Heidegger'de Fenomenolojik İlişkiler

Bir göstergenin belirttiği gerçek ya da düşsel nesne veya varlık; göndermede bulunduğu bağlam ya da durum, dilbilimsel anlamda göndergenin kendisidir. Dilsel gösterenle gösterilenin birleşmesinden doğan birim olarak göstergenin özdeksel yönü gösterendir. Gösterenle birleşerek göstergeyi oluşturan içerik de gösterilendir. Örneğin "kalem" göstergesinin gösterileni "yazmaya yarayan araç"tır. Bu, göstergenin içeriğini oluşturmaktadır. Gösterense özdeksel yönüyle beş harften oluşan "kalem" sözcüğüdür. Ancak "Bazı savaşlar kalem ile kazanılır" ifadesinde yer alan "kalem" sözcüğünün göstergesinin gösterileni "yazmaya yarayan araç" olarak "kalem" değildir (Vardar 2007: 104-8). Bu dilbilimsel bağlamda öncelikle belirtmek gerekir ki *logosun* göndermede bulunduğu varlık "söz"dür. Ancak bu "söz" sıradan bir söz olmaktan ziyade bir şeydir. Bu "söz", "sayesinde bir şeylerin görünür hale geldiği sesli beyan" olan bir "söz"dür. Böylesi bir "söz" *logos* göstergesinin gösterilenini yani içeriğini ortaya koyar. Gösterense *logos* sözcüğünün özdeksel tarafı olan beş harftir: "l", "o", "g", "o", "s". Gösteren (*logos*) ile gösterilen (söz) arasındaki bu ilişki fenomenolojik bir ilişkidir.⁶ Nitekim gösteren nicelik olarak bir şeydir. Fenomen olması itibariyle de gösterilen nicelik olarak bir şeydir. Burada iki farklı şey yoktur. Bu durum gösteren ve gösterilenin aynı şey olduğunu ve nicelik olarak çokluk barındırmadıklarını ortaya koyar. Ancak gösterilenin Heideggerci bağlamda iki yanı olduğunu, bir yanının sınırı olmayan

⁶ Heidegger *Varlık ve Zaman*'da *logos* sözcüğünü fenomenolojik olarak açıklarken, bir göstergede gösteren-gösterilen ilişkisinin kendi düşüncesinde ne anlama geldiğini de ortaya koymuş olmaktadır.

görünümler diğler yanının da bir fonomen olduğunun altını çizmek gerekir. Bu bağlamda Heidegger'in *logos* için dile getirdiği "sayesinde bir şeylerin görünür hale geldiği sesli beyan" şeklindeki ifade, *logosun* fenomenal tarafını ortaya koyarken "akıl", "yargı", "kavram", "tanım", "neden/zemin", "ilinti/ilişki" gibi düşünce tarihinde *logosa* dair dile getirilen diğler anlamlar onun görünümlerine gönderimde bulunur.

Heidegger'e göre fenomen ile görünüş farklı şeylerdir. Fenomenler müstakillen görünümler hep bir şeylerin görünümleridir (Heidegger 1953a: 50). Diğler bir deyişle fonomen *şeyin* tespit edilen kendisine gönderimde bulunurken görünüş öyle değildir. Ancak şunun altını çizmek gerekir, *şeyin* kendisi olmamak aslında *şey* olmamak değildir; sadece *şey* olup da *o şeyin* kendisi olmamaktır. Demek oluyor ki *şeyin* kendisi olmamak başka bir *şey* olmaktır. Başka bir *şey* olmak da fenomen olmaktır. Bu bağlamda her görünüş, kendisinin görünüşü olduğu *şeyin* kendisi olmadığı için görünümler; ancak o görünüş başka *şeyin* kendisi olması itibariyle de fenomendir. Örneğin sayesinde bir şeylerin görünür hale geldiği sesli beyan olarak "söz" *logosun* bizzatı kendisiyken "akıl" ya da diğler görünüş sayılan şeyler *logosun* kendisi değildir. Ancak bu görünümler her biri başka şeylerin kendisi olmalarıyla görünüş değil, fenomendirler.

Diğler taraftan Heideggerci bağlamda gelecek her zaman şu durumu gösterme olasılığına sahiptir: Gösteren-gösterilen ilişkisiyle birlikte ortaya çıkan göstergenin belirttiği şey olarak gönderge, gerçek anlamda fenomeni örten, gizleyen bir görünüş olabilir. Nitekim yukarıda da açıklamaya çalışıldığı gibi Heidegger'in kendisi de bu olasılık üzerinden hareket ederek "akıl", "yargı", "kavram", "tanım", "neden/zemin", "ilinti/ilişki" gibi *logosun* "söz" haricindeki göndergelerini örtü pozisyonunda görmüş ve *logosun* asıl göndergesine yönelmiştir. Dolayısıyla bu olasılığın ilkesel olarak her zaman ön planda tutulması gerekir.

Heideggerci fenomenoloji bağlamında *logosun* esası değil de görünümleri devreye sokulursa ilgili fenomen olarak *logosu* görünür kılmaktan uzaklaşılır. Bu görünür kılma işi de yanlış olur. Nitekim bir sözün doğru olması, üzerine söz edileni keşfediyor olup olmadığıyla ilgilidir. Onu keşfetmeyip; bilakis örtüyorsa o söz yanlıştır.

İşte böyle bir durumda susmak konuşmaktan yeğdir. Heidegger bu aşamada eski Yunancada "doğruluk" ya da "hakikat" anlamına gelen *alêtheia* (Peters 2004: 32) sözcüğünü devreye sokar.⁷ O, bu sözcüğü "keşfetmek" veya "açımlamak" olarak çevirir (Ökten 2017: 103; Woleński 2004: 341). Bu bağlamda Heidegger'e göre *alêtheia*, *logos* özelinde ifade edilecekse, esası olmayan sözcükler sebebiyle *logosun* üzerine örtülen peçenin kaldırılma işidir. Diğer bir ifadeyle doğru olan şeyin ortaya çıkartılmasıdır. Burada *alêtheia* hem bir süreç hem de bu sürecin sonucuna gönderimde bulunur. *Alêtheia hermeneutik* yöntemi kullanarak örtülen peçeyi kaldırır. Burada fenomenolog bir kâşif, *logosun* fenomenal tarafıysa bir keşiftir. Dolayısıyla *alêtheia* fenomenin fenomenelliğinin yüzeye çıkartılma işi olmasıyla Heideggerci fenomenolojide önemli bir unsur olarak ön plana çıkar.

Görünüşler bir şeyi kendinde olmadığı gibi gösterirler. Kendini kendinde gösterenler sadece fenomenlerdir (Heidegger 1953a: 50). Heidegger "Eski Yunancadaki *logos* karmaşık bir kök anlama sahipse de esasen söz demektir. Bundan hareketle de akıl, yargı, kavram, tanım, neden, ilişki, yasa, kural gibi anlamlara sahip olabilmıştır." (Heidegger 2008b: 33) derken şunu demek istemektedir: "*Logosun* birçok görünümü olsa da onun tek bir fenomeni vardır. Bu da "söz"dür."⁸ İşte bundan dolayı Heidegger'e göre görünüşler fenomenal tarafla her ne kadar irtibatlı olsa da onu örter. Yani her ne kadar "akıl", "yargı", "yasa" vb. anlamlar *logosun* esası olan "söz" ile ilişkili olsalar da onun bu sözcüklerin yerine kullanılması söz konusu olamaz. Nitekim böyle bir kullanım

⁷ "Meydana çıkmak, açığa çıkma, gizinden çıkma, görünüverme, gerçek, hakikat, sahici" gibi birtakım anlamlara gelen *alêtheia* sözcüğü, "gerçeği konuşmak, doğru söylemek, emin ve sadık olmak" gibi birtakım anlamlara gelen "*alêtheúô*" fiili üzerinden türetilmiştir. İlgili fiilin bu anlamları insanlar hakkında konuşulduğunda ortaya çıkar. Aynı zamanda bu fiil, *şeyler* için de kullanılmaktadır. Şeyler için kullanıldığında ilgili şeyin "hakiki" ya da "gerçek" olduğunu imler (Peters 2004: 32).

⁸ Heidegger bir şeyin görünümü ile kendini göstermeyi ayırmaktadır. Bir şeyin görünümü o şeyin kendisini göstermediği için o şeyin kendisini göstermesi de değildir [Appearing is a not-showing-itself] (Heidegger 2001c: 52) [Erscheinung ist ein Sich-nicht-zeigen] (Heidegger 1953a: 39). Bundan dolayı fenomen olarak kendini göstermek ayrı bir şeydir onun görünümü ayrı bir şeydir. Ancak şunu belirtmek gerekir ki Heidegger için her ne kadar "görünmek", fenomen anlamında kendini gösterme değilse ve öyle olmasa da yine görünüm, bir şeylerin kendini gösterebilmesi zemini üzerinde mümkündür. Bu duruma Heidegger, yapmış olduğu şu formülasyonda veciz bir şekilde işaret etmektedir: "Fenomenler, asla görünüm değildir. Fakat her görünüm, bir fenomene muhtaçtır" (Heidegger, 2008b, 30).

onun esası olan "söz" olurluluğunu gizler. Tam bu bağlamda Heidegger varlık anlayışına uygun olarak *logosu* kendisinin kendisini kendinde gösterdiği şekliyle görmek ister. Dolayısıyla *logos* sözcüğünün görünüşlerinden olabildiğince uzaklaşmak Heideggerci anlamda fenomenolojik bir görevdir. Ancak Heidegger şu ilkesel tavrı her zaman hatırdadır: fenomen kendisini nasıl açıyorsa onu o şekilde ele almak gerekir. Bu ilkesel tavırdan dolayıdır ki ona göre fenomenolog hiçbir zaman fenomene müdahil olmaz; olmamalıdır. Bu şu anlama gelir: fenomenoloji icra edilirken bu etkinliği yapan olarak fenomenoloğun kendini geride tutması vazgeçilmez bir kriterdir. Demek oluyor ki fenomenolog yapacağı keşifte kendine, aklına, diline hâkim olan kişidir. Diğer bir deyişle eşyanın kendisinin kendi başına dile gelmesine izin verir. Nitekim yukarıda Heideggerci anlamda fenomen başkasının eli, vasıtası vb. şeylerle kendisini göstermez. Aynı zamanda o kendisini başkasında kendisiyle de göstermez. O yukarıda ifade edildiği üzere kendini kendinde gösterendir. Heideggerci fenomenoloji özelinde bir fenomene yaklaşmak ve ona erişmek ancak bu şekilde olur. Böylelikle bir fenomenin her nasılsa öylece açığa çıkması amaçlanır.

Diğer taraftan Heidegger, *logos* sözcüğüne dair araştırmasında yukarıdaki bölümlerde de değinildiği üzere "δηλον" ve "φωνη" gibi bazı sözcükler kullanır. O bu sözcükler ile logosun temel anlamına ulaşmaya çalışır. Diğer bir deyişle o, bir sözcüğün kendisini, o sözcükle semantik bir ilişkisi olan başka bir sözcük üzerinden açmaya çalışır. Dolayısıyla Heidegger özelinde fenomenolojiyi ve bunun üzerinden doğan fenomenolojik açıklamayı daha iyi anlamak adına *explain* ve *interpret* sözcüklerini devreye sokmak yararlı olacaktır.

Explain sözcüğü, doğasında bir açıklama barındırmasından dolayı fenomenolojik etkinliğe semantik yakınlık gösterir. Bu sözcük, genel anlamda "bir şeyi zihinde açık hale getirmek" (to make something clear in the mind), "o şeyi anlaşılır kılmak" (to make something intelligible) şeklinde tanımlanır (Etymonline, *Explain*, 10,

Mayıs, 2021).⁹ Sözcük Latince *explanare* üzerinden gelir. Bakıldığında bu Latince sözcüğün birebir karşılığı "to make level, flatten"dır; yani "düzleştirmek", "eşitlemek"tir. Sözcük Latince ön ek olan ve "out" anlamına gelen *ex* ve "derinliği az olan, derin olmayan, yayvan" olarak "düz, sade, yalın" karşılığında kullanılan *planus* şeklinde iki kelimeden oluşur. *Explain* sözcüğünü aslına sadık olarak "derinliğe sahip olma potansiyeliyle beraber sade olanın dışı doğru açılması" şeklinde düşünmeliyiz. Bu durum yukarıda ifade edilen fenomenolojik açıklamaya gayet uygundur. Ancak fenomenolojik açıklamaya daha da uygun oluşuyla daha fazla ilgi çekici olan şey, bu ikinci sözcüğün *-pele* formundaki Proto-Hint-Avrupa kökenindeki anlamıdır (Etymonline, *pele*, 11, Mayıs, 2021). Bu kök anlam "yayılmak, yaymak, açmak"tır. Bu takdirde *explain* sözcüğü "dışa doğru yaymak, açmak, yayılmak, açılmak" anlamında kullanıldığında Heideggerci fenomenoloji için son derece uygun bir sözcük olur. Bu sözcük Heideggerci fenomenolojiye daha da uygun olarak şu şekilde açıklanabilir: Kendini kendisinde gösteren olarak *fenomen* yayılır. Diğer bir ifadeyle var olan şey Heideggerci dünyada hiç ara vermeksizin oluş içindeki karakteriyle bir yayılımın içindedir. Fenomenolog bu yayılımın daha da yayılmasını sağlayan kişidir. Dolayısıyla fenomenolojik açıklama, dünya içinde kendini kendisinde yayan fenomenin, fenomenolog tarafından daha da yayılmasını sağlama işidir. O zaman *explain* sözcüğünün yukarıdaki kök anlamıyla şunu diyebiliriz: "fenomen kendi kendine yayılır (explain) ya da fenomenolog ona müdahil olmaksızın onu yayar (explain).

Fenomenolojik açıklamayı daha da belirgin hale getiren bir diğer sözcük de *interpret*dir. Bu sözcük "arasında" (*between*) anlamındaki *inter* ve "gidip-gelmek, takas etmek, alıp satmak, tekrar tekrar tutmak, dokunmak, ovmak" anlamlarında kullanılan kök sözcük *-per*'den müteşekkildir (Etymonline, *İnterpret*, 13, Mayıs, 2021). *Interpret* sözcüğü bu kök anlamlar üzerinden düşünüldüğünde, temel olarak "iki ya da daha fazla

⁹ Çevrimiçi dijital bir platform olan www.etymonline.com şeklindeki web sayfasının temel kaynakları arasında şu sözlükler yer almaktadır: Ernest Weekley (1865-1954) *An Etymological Dictionary of Modern English*, Ernest David Klein (1899-1983) *A Comprehensive Etymological Dictionary of the English Language*, Oxford Üniversitesi *Oxford English Dictionary*, Robert K. Barnhart (1933-2007) *Barnhart Dictionary of Etymology*, Ferdinand Holthausen *Etymologisches Wörterbuch der Englischen Sprache*, Barbara Ann Kipfer ve Robert L. Chapman (1920-2002) *Dictionary of American Slang*.

şey arasında gidip gelme"yi gösterir. Bu gidip gelme akışı içinde yer alan şeyler, fenomenler ve onların temel anlamlarıdır. Ancak altını çizmek gerekir ki burada fenomen ve anlamı olmak üzere ayrı ayrı duran iki şey yoktur. Olmaya devam eden tek bir şey vardır. Diğer bir ifadeyle görünürde fenomen ve anlam olacak şekilde düalist bir yapı söz konusu değildir. Fakat *interpret* sözcüğünün "iki ya da daha fazla şey arasında gidip gelme" şeklinde tespit edilen temel anlamıyla iş bitmiş sayılmaz; aynı zamanda bu sözcüğün Heideggerci fenomenolojiye uygun olan anlamının ne olduğunu ortaya koymak gerekir. Burada fenomen ile onun anlamı arasında bir gidiş geliş vardır. Nitekim bakıldığında kendisini kendisinde yayma süreci esasında bir salınımdır; kendine doğru bir salınım. Bu şu demektir: Fenomen, sürekli bir biçimde kendi anlamına salınır. Anlam ufuksal bir yayılımdır ve her daim fonomen bu yayılımı gerçekleştirerek kendi anlamıyla temas halindedir. Belirtmek gerekir ki bu salınım aşağı, yukarı, öne, arkaya vb. mekânsal öğelerden arınmış bir salınımdır. Bu bağlamda *interpret* bu salınıma işaret ettiği sürece fenomenolojik açıklamaya uygundur.

4. Logosun Yeniden Karakterizasyonu

İlk olarak belirtmek gerekir ki *logos* sözcüğünün kendisi ve burada açıklamaya çalışılacak olan karakteri aynı şeye gönderimde bulunmaktadır. Nitekim bir şeye dair yapılan karakterizasyon (alm. Charakteristik) o şeyin kendisini ortaya koyma girişiminin temsilidir. Bakıldığında karakter (character) [χαρακτήρ] sözcüğü, "nokta atma, çizik atma, damgalama, keskin hale getirme, oyma, kazıma" anlamındaki "charássein" (χάρασσειν) fiilinden türetilmiş olup "bir şeyi gösteren, onu ortaya koyan" şeklinde temel bir anlama sahiptir (Liddell Scott 1940: 1977). Diğer taraftan bu anlamı destekler nitelikte eski Yunan'da köleleri ve ayrıca hayvanları hemcinsleri arasında belirtik kılmak adına onların üzerlerine işlenen damganın adı da karakterdir (Dwds,

Charakteristik 5 Mayıs, 2021).¹⁰ Bundan dolayı karakter, bir şeyin kendisini belirttik hale getirmekle kalmaz, o şeyi hemcinsleri arasından da ayırır. Heidegger'in *Varlık ve Zaman*'da vurguladığı temel anlam (Grundbedeutung) ifadesi de *logos* ve karakteri şeklinde ifade ettiğim gönderimin kendisini verir. Nitekim kelimelerin göndermeleri onların fenomenelliğine işaret etmediği sürece Heideggerci anlamıyla birer görünüş olmaktan kurtulamazlar. Görünüş olan şey de ne karakter ne de temel anlamdır; gerçek anlam hiç değildir. Bu sebeple *logosun* görünüşünden uzaklaşarak onun fenomenal tarafını irdelemek gerekir. Dolayısıyla yukarıdaki temel anlamları üzerinden düşünüldüğünde karakterizasyon bir fenomen araştırmasına gönderimde bulunur. Ayrıca bu durum ilgili fenomenin bizatihi kendisine dokunma, ulaşma çabası olmasından dolayı Heideggerci fenomenolojiyle dirsek teması içindedir.

Logos Grekçe "demek, söylemek, konuşmak, beyan etmek, hesaplamak" gibi anlamlara gelen "legein" sözcüğünden türetilmiştir (Etymonline, *logos*, 15, Mayıs, 2021). Bu sözcüğün kökeni Proto-Hint-Avrupa diline dayanmaktadır. Bu kök "toplamak, derlemek, bir araya getirmek" anlamındaki Sanskritçe "leg" sözcüğüdür (Etymonline, *leg*, 15, Mayıs, 2021). "Leg" in bu anlamları Latince "toplamak, seçmek, koparmak, okumak" anlamlarında "legere" sözcüğünde de gözükmektedir. Örneğin bu kelimedenden türetilen "lignum" "yakmak için toplanan odunlar" için kullanılır. Hatta daha da kapsamlı bir şekilde "lignum" "toplanan her şey" için kullanılan bir sözcüktür. Aynı zamanda yine aynı köke sahip Latince "legare" sözcüğü "yasa" için kullanılmıştır. Muhtemel ki buradaki kullanım "kuralların toplamı" anlamındaki yasa şeklindedir. Burada "leg" in anlamları olan "toplamak, seçmek, bir araya getirmek" söz konusudur. Hatta etimolojiye dair kitaplar bu kelimenin Hint-Avrupa Dilleri'nden Cermen dili olan Gotçada ve Arnavutça, Litvanca, Hititçede farklı varyantlarla geldiğini ve "toplamak, hasat, hasat etmek" (to collect, harvest) anlamlarında kullanıldığını söyler (Etymonline, *leg*, 15, Mayıs, 2021). Bunların yanında "select, collect, selection, legal, legend" gibi

¹⁰ Çevrimiçi dijital bir platform olan *Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache (DWDS)*, Berlin-Brandenburg Academy Sciences and Humanities kuruluşunun Almanca eski ve yeni kelimelerin anlamlarına dair bilgi sistemini içermektedir. Bu dijital platformun web adresi, www.dwds.de şeklindedir.

bildiğimiz birçok kelimenin kökü "leg"e dayanır. Hatta "intelligence" kelimesi de iki kelimedenden müteşekkil olup birincisi "inter" ikincisi de bu kök yani "leg"e gönderme yapar. Dolayısıyla "intelligence" kelimesi "zekâ, akıl" vb. anlamlarının yanında bir de "istihbarat" anlamına gelir. Diğer bir deyişle haber toplamanın kendisine "intelligence" denilir (Etymonline, intelligence, 15, Mayıs, 2021). Görüldüğü üzere burada da "seçerek toplama; bir araya getirme" söz konusudur.

Logosa dair beliren bu etimolojik temel anlam üzerinden, onun akıl (Vernunft) [reason/ratio], yargı (Urteil) [judgment], kavram (Begriff) [concept], tanım (Definition) [definition], neden/zemin (Grund) [ground], ilinti/ilişki (Verhältnis) [relationship], söz (Rede) [discourse] şeklindeki tercümelerini diğer bir ifadeyle yorumlarını anlamak gerekir. *Logosun* akıl yerine kullanılması doğaldır; çünkü bir anlamıyla akıl, sağduyudur. Ayırt etme gücünün kendisidir; doğru ve yanlış birbirinden ayırma ve doğru yargılama gücü olarak ifade edilir. Bunun yanında güzeli çirkinden, iyiyi kötünden ayırt etmek insanın farklı yetileriyle olduğu gibi aklıyla da söz konusu olur. Dikkat edildiği gibi böyle bir tanımda aklın seçme eylemi ağır basmaktadır. Ancak apriori bilginin koşulunu sağlayan akıldaysa (Kant) toplama, bir araya getirme eylemi ön plandadır. Böylesi bir akıl ideler üreten ve kendisine gelen bazı verileri ilkeler altında toplamayı, bir araya getirmeyi, düzenlemeyi sağlayan bir yetidir. Sonuç olarak düzen vermek maksadıyla seçip bir araya getirmek *logosun* bir işlevi olmasından dolayı bu sözcük yukarıdaki anlamlarıyla akıl yerine kullanılmıştır.

Diğer taraftan *logosun* yargı şeklinde kullanılması da gayet anlaşılabilir. Yargı en genel olarak sav ile karşısavdan bir sonuca varma işidir. Diğer bir ifadeyle yargı, akıl yürütme sonucunda varılan neticenin kendisidir. Bu bağlamda *logos*, nasıl aklın kendisi için kullanılmışsa aynı şekilde o, aklın ortaya çıkarttığı ürün için de kullanılmıştır. Diğer taraftan belirtmek gerekir ki yargı olan şey de bir seçmeden ibarettir. Nitekim bir şeye dair olan yargı öncelikle o şeye dair olan düşünceler arasında bilinçli bir şekilde seçilen şeyin kendisidir. İlgili şeye dair olan düşüncelerin her biri yargı olma potansiyeline sahipken yargı olarak tercih edilen şey onların arasından seçilerek öne konulmuştur. Başka bir ifadeyle düşünceler, bir topluluğu gösterirken, o düşünceler

arasından tercih edilen şey yargının kendisidir. Hâkimin bir davayı yargıya bağlaması bu durum için son derece uygun bir misaldir. Dolayısıyla *logosun* yargı olarak kullanılması onun temel anlamıyla semantik ilişkisini göstermektedir.

Logosun kavram için kullanılması da onun temel anlamında yer alan "toplama; bir araya getirip düzenleme" işine uygundur. Değinildiği gibi *logos* aynı zamanda "düzenlemek maksadıyla bir araya getirme, toplama işi"dir. Ancak buradaki bir araya getirme seçerek toplamanın kendisidir. Kavram da nesnelere ya da olayların ortak özelliklerini içine alan ve onları bir ortak ad altında bir araya getiren genel tasarımıdır. Tasarım ise bir oluşturma işidir. Bu, bir şeyin belirgin bir varlık kazanmasını sağlamak, biçimlendirip ortaya çıkarmak, oluşmasını sağlamaktır. Bundan dolayı tasarım bir bütündür. Onun oluşumundaysa birtakım parçalar vardır. Bu parçalarla birlikte ancak bir tasarımdan bahsedilebilir. Genel bir tasarım olmasıyla da kavram, düzen vermek gayesiyle seçerek toplama işinin ürünüdür. Eskilerin kavrama dair şu ifadesi bunu gayet iyi bir şekilde tarif eder: "Efrâdına câmi ağyarına mâni" [Hemcinsi olmayanları bertaraf ederek hemcinsi olanları bir araya getiren]. Burada kendi cinsinden olan şeyleri toplayıp bir araya getirme, aynı cinsten olmayan şeyleri eleme söz konusudur. Dolayısıyla *logosun* kavram olarak kullanımı onun temel anlamıyla münasebet içerisinde olan bir kullanımdır.

Tanım, bir tanıma işinin kendisidir. Bu tanıma işi özünde bir açıklama barındırır. Bu açıklama bir kavramın ya da bir terimin veya bir sözcüğün ne anlama geldiğini, özel ve başlıca niteliklerini belirterek anlatmadır. Görüldüğü gibi burada bir şeyi gelişigüzel bir şekilde anlatma söz konusu değildir; bilakis burada o şeyin karakterini ortaya koyan birtakım bilgilerin seçilerek toplanması ve sonrasında dile dökülmesi söz konusudur. Bu bağlamda *logosun* kendisi için dile getirilen bir tercüme ya da yorum olan tanım, onun temel anlamını barındırmaktadır.

Logosun neden ya da zemin için kullanılması da gayet makuldür. Bu durumu şu şekilde ifade etmek mümkündür: İnsandaki ayırt etme gücü olarak aklın, birtakım düşünceler arasında seçme işi yaptığını, bu seçme işinin de esasında bir yargı olduğunu dile getirmiştik. İşte herhangi bir kişi bu yargıya göre eylemde bulunur. Bir nevi eylemi

doğuran, onu oluşum sürecine sokan ya da onu etkileyerek onun var olmasını ve sonradan gelişmesini belki de değişmesini ya da sönüp gitmesini sağlayan şey ana dayanak/ana gerekçe bizatihi bu yargıdır. Bu olasılıklara sahip eylemin nedeni ya da zemini, aklın önceden ortaya koyduğu yargıdır. İşte bu bağlamda "neden" ya da "zemin" denilen şey, *logos* olarak dile getirilir. "Kişi hangi nedenden ya da hangi zeminden hareket ederek bu eylemini gerçekleştirdi?" sorusu bir temel arama sorusudur. Buradan hareketle *logos*, neden ya da zemin olarak yorumlanabilmiştir.

"Neden" aynı zamanda bir şeyin başka bir şeyle olan bağlantısını da verir. Bu bağlantı iki şey arasındaki herhangi bir yöne dair bir ilgi değildir; bilakis o iki şeyi birbirine bağlayan bağ ya da yakınlık gibi bir ilişkidir. Bu bağlamda *logos* iki şey ya da şeyler arası bir ilişki ya da bağın kendisi olarak görülmektedir. Değindiği gibi *logos* seçerek toplamanın kendisidir. Seçerek toplanılan şeyler her zaman birbirlerine yakın ilişkiler ağıyla bağlıdır. Dolayısıyla *logosun* ilişki/ilinti olarak kullanılması da gayet tabiidir.

Logosun söz yerine kullanılması da yukarıdaki kullanımlarından bir kullanım olarak görülmelidir. Diğer bir ifadeyle *logosun* söz olarak yorumlanması ve semantik açıdan bu durumun gerekçelendirilmesi onun akıl, yargı, kavram vb. sözcükler karşılığında kullanılmasından farksızdır. Bu bağlamda yukarıda tespit edilen temel anlam olarak "düzen maksadıyla seçerek toplayıp bir araya getirme" *logosun* söz olarak kullanılmasına da bir gerekçe olarak kullanılabilir. Her şeyden önce birtakım kelimelerin konuşmacı tarafından toplanılması söz denilen şeyin doğasında vardır. Ancak belirtmek gerekir ki buradaki toplama, tek tek durumdaki şeyleri bir araya getirmektir. Diğer bir ifadeyle derli toplu bir duruma getirmek, düzene sokmaktır. Bundan dolayı bu toplama, gelişigüzel bir toplama olmaktan ziyade konuşmacının konuşmak istediği şeyle alakalı olan kelimeleri toplaması olacağından ötürü bilinçli bir şekilde seçerek toplamadır. Buradaki seçme eylemi idealize edilmiş bir seçme eylemi değildir. Anlatılmak istenen şeyi karşı tarafa asgari düzeyde iletebilecek kelimeleri bulmanın kendisi de bir seçmedir. Bundan dolayı konuşmacı kelimeler arasında iletişimi sağlayabilmek adına onlardan uygun bulduğu bazılarını kenara ayırarak toplamayı

seçer. Bu söze dair dile getirilenler bağlamında sözün aslında bir süreci gösterdiği söylenebilir. Bu sürecin ilk aşaması toplama, ikinci aşaması bu toplanılanları seçme, son aşaması da bunları düzenli bir şekilde bir araya getirmedir. Bu süreç söz denilen şeyin oluşumunu gösterir. Sözün bu oluşum süreci düşünüldüğünde *logos* sözcüğünün söz için neden kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Özetle fenomenoloji sözcüğünün sonundaki Grekçe *logos* sözcüğü esasında kök itibariyle "düzen vermek maksadıyla toplamak, seçmek, bir araya getirmek" anlamlarına gelen "leg" üzerinden gelmiştir. Buradan alınarak ayırt etme gücü olarak "akıl"a, düşünceler topluluğu içerisinde ayırt edilen şey olarak "yargı"ya, bir şeye dair oluşturulan yargı üzerinden o şeyin meydana gelme zemini olarak "neden"e, şeyler arası ayırt etme, belirtik kılma eyleminin ürünü olarak "kavram"a ya da "tanım"a, bir topluluk arasındaki bağları göstermek amacıyla "ilişki"ye, sözcüklerin bir araya getirilmesi, toplanılması ve sonrasında bunların dile getirilmesi olarak "söz"e karşılık gelir. Ancak *logosa* dair dile getirilen bu yorumların hepsi birer görünüşten ibarettir. *Logos* aslında "seçerek toplama"yı barındırır. Bu görünüşlerin hepsi de böyle bir zeminde anlamını bulur.

Sonuç

"Eleştirel Bir Deneme: Heidegger'in Düşüncesi Bağlamında "Logos"a Dair Yeni Bir Karakterizasyon" adlı bu çalışma *logos* sözcüğünün temel anlamının "düzen verme gayesiyle seçerek toplayıp bir araya getiren" şeklinde belirlemiştir. Heidegger dâhil bu sözcüğün tercümesine diğer bir ifadeyle yorumuna dair yapılan aktarımlar Heideggerci anlamda birer görünüştür. Bir fenomen olarak *logos* özellikle semantik alanda yeniden anlaşılmaya çalışılmıştır. Bütün yön ve unsurlarıyla bu anlama etkinliği (hermeneutik) yadırganmaması gereken ve hatta Heideggerci anlamda otantik potansiyelini ortaya çıkartan insanî bir etkinliktir. Nitekim Heideggerci terminolojide insan dünyaya fırlatılmış bir varlıktır. Bu insan tesis edilmiş bir yapının içinde doğmuştur. İki seçeneğe sahiptir; ya yapının içinde olacaktır (Nietzsche [sürü insanı])

ya da yapının karşısına geçip onu destrüksiyona (Destruktion) tabi tutacaktır. Bu durum her alanda böyledir. İnsan kendinden önceki tarihsel özneler tarafından oluşturulmuş kültürel dünyanın hergünlüğüne kendini kaptırdığında otantik bir varlık olmaktan çıkar, diğer bir deyişle kendi olamaz. Heideggerci anlamda kendi hermeneutik varoluşunu gerçekleştiremez. Bundan dolayı tesis edilmiş bir yapı olan bu kültürel dünyayı görüldüğü gibi anlamak sâhici bir anlamak değildir. Tesis edilmiş olan şeyin kendisini tesis olmadığı şekliyle, katıksız bir şekilde görmek; anlamak gerekir. Bu sebeple burada yapılan sorgulama haddi zatında hermeneutiktir. Bu çalışmanın *logosa* dair yapmış olduğu şey de mevcut tesis edilmiş yapıya karşı bir sorgulamadan ibarettir. Bu sorgulama bir nevi hergünlükten çıkıp otantik bir varlık olmanın gerekliliğini yerine getirmenin sadece bir tezahürüdür. Heideggerci fenomenoloji anlayışı içerisinde hermeneutik hüviyete sahip bu sorgulama süreci şu soruyla başlamıştır: “*Logos*, halen Heidegger’den sonra da örtük bir kelime olmaya devam ediyor olabilir mi?” Bu soru tarihsel bir özne olan Heidegger tarafından ortaya konulan tarihsel olarak tesis edilmiş bir düzenin merkezine indirilmiş bir soru olarak düşünölmelidir.

Yukarıda da ifade edildiği gibi bu çalışma *logosa* dair yapmış olduğu bu fenomenolojik açıklamada *logosun* temel anlamını şu şekilde belirler: “düzen verme gayesiyle seçerek toplayıp bir araya getiren şey”. Bu ifadeyi daha da belirtik kılmak için Heideggerci anlamda fenomeni betimlemek adına yukarıda ortaya konan temel anlamlarıyla “explain” (yayılmak, yaymak) ve “interpret” (iki ya da daha fazla şey arasında gidip gelme) kelimelerini devreye sokmak uygun olacaktır. Bu durumu “explain” kelimesiyle düşünelim. Kendini kendisinde gösteren olarak fenomenin yayılmasıyla birlikte “seçerek toplayıp bir araya getiren şey” olarak *logos* yayılımın oluşturduğu kaotik durumdan çıkmak ve bu durumu düzenlemek gayesiyle fenomene dair olan şeyleri bir araya getirmeye çalışır. Ancak şunu belirtmek gerekir ki fenomen, dünyada sürekli bir biçimde devinim içindeki karakteriyle bir yayılımın içindeyken *logos* bu hareketliliğe dokunur. Bu dokunma yayılımın daha da yayılmasını sağlayabilir de sağlamayabilir de. Her iki ihtimalde de *logos* dokunuşlarla bir tesis sürecine girmekten kendisini alıkoyamaz. Diğer bir ifadeyle Heidegger’in “fenomen kendisini

nasıl açıyorsa onu o şekilde ele almak gerekir" şeklindeki ilkesel tavrı burada söz konusu olamaz. Dolayısıyla fenomenolog aklına, diline hâkim olarak kendini geride tutamaz.

Şimdi de "düzen gayesiyle seçerek toplayıp bir araya getiren şey" olarak *logos*u *interpret* kelimesiyle ele alalım. "Bir noktadan diğer bir noktaya gidip-gelen bir şey" olarak fenomen sürekli bir hareketliliğin içerisinde. Fenomen bu hareketlilik içinde kendine doğru bir salınım durumundadır. Onun kendisi bu salınımla birlikte kendi oluşunun içerisinde. Bu oluş süreci fenomenin kendisine dair anlamının da salındığının göstergesidir. Diğer bir ifadeyle fenomenin anlamı bir salınım içerisinde olduğu için değişmez bir niteliğe sahip değildir. "Seçerek düzen maksadıyla toplayıp bir araya getiren şey" olarak *logos* da bu bağlamda salınımın saçtıkları şeyleri bütünsel bir niyetle derleyip belirleyemez. Nitekim her deneme, gelecekte gelecek bir başka denemenin kendisini Heideggerci anlamda destrüksiyona uğratacağı korkusuyla var olur.

Diğer taraftan bu çalışma *logos*u "düzen maksadıyla seçerek toplayıp bir araya getiren şey" şeklinde belirleyerek algıyı sadece dile indirgemekten kaçınmıştır. Bir başka ifadeyle dünya dilin nesnesi değildir. Aynı zamanda bu kaçınma şu önermeyi içine alır: Dünya sadece dille açıklanmaz. Mesela dilsel olarak kodlanma güdümüne maruz kalmayan bir imaj, dünyayı açıklayabilir. Dünya -ya da fenomen denilsin-kendisiyle açığa çıktığı gibi başka şeyle de açığa çıkartılır ki bu şu anlama gelir: sözlü bir beyan olsun ya da olmasın seçerek toplayıp bir araya getirme özelliğine sahip olan her şey Heideggerci anlamda fenomeni açığa çıkartma imkanına sahiptir. Bu açığa çıkarmanın kendisi de mutlak iyinin ve doğrunun yokluğudur. Nitekim düzen maksadıyla seçerek toplayıp bir araya getirme özelliğine sahip olan her şey -din, akıl, yasa, söz vb.- fenomeni açığa çıkarma işlevine sahipse aslında hiçbir şey otantik anlamda onu açığa çıkartamıyordur.

A Critical Essay: A New Characterization of "Logos" in The Context of Heidegger's Thought

Summary

İbrahim Günaydın

Dr.

Mimar Sinan University, Faculty of Science and Literature, Department of Philosophy, Istanbul, TR,

ORCID: 0000-0002-2794-594X

ibrahimgunaydin1@gmail.com

1. An Overview of the Concept of *Logos*

The word *logos* has been used in different meanings in the history of philosophy. For example, Heraclitus mentions of an all-encompassing *logos* and immanent to everything. Its means this (*logos*) is at the origin of the world and plays a role in all its processes. Plato refers to the "part of the soul concerned with the problems of thought" in his book *The Republic* with this word. Aristotle presents a *logos* on first principles and uses the term to mean "explanation, thesis, argument". Stoicism thinks that a supreme God, who rules the world with unlimited power and good will, is manifested in humans in the form of *logos* (divine word).

Guthrie, in the first book of his series on the history of Greek philosophy, titled *A History of Greek Philosophy: The Earlier Presocratics and The Pythagoreans*, cites many different uses of the Greek word *logos*. Some of them are: "anything said or matter written", "a story or narrative whether fictitious or a true history", "explanation of situation or circumstances", "an account of anything", "news, tiding, a speech", "talk, conversation in general", "measure, full or due measure", "correspondence, relation, proportion", "general principle or rule".

When Guthrie's quotes are analyzed, *logos* is, first of all, the transmission of an idea. This idea emerges in principle, in proportion, in proportion and through a network of relations. This transfer may take the form of a discourse as a statement of a situation or condition. Maybe it can express itself through writing, and even this transfer can occur through an image without the mediation of language and writing.

2. The Authenticity of *Logos* in Heidegger

Heidegger in *Being and Time*, says that *logos* has different meanings. He points out in his book that Plato and Aristotle used *logos* in many different meanings. However, according to Heidegger, these meanings are not based on the guidance of a basic meaning (*Grundbedeutung*). In the other words Heidegger was not satisfied with the interpretations about *logos* in the history of thought and then expressed his thought about *logos* examining the meanings of it in the book.

According to him, the first thing to do is to find the basic meaning of *logos*. Therefore, Heidegger goes back to the root of *logos* and tries to find its basic meaning. While doing such a research, he moves from its thought of phenomenology. In accordance with his thought, phenomenon is Being-in-itself. That means being shows (manifests) itself in itself (Sich-an-ihm-selbst-zeigen). In this context, the phenomenon does not show itself through anything else.

Heidegger asks the question: What is the basic meaning of the word *logos*? Anything other than this basic meaning is a semblance what shows itself as something which it is not or an appearance what does not show itself, but rather reports itself by way of something else that does show itself. In this context, if the meaning of a word is not its basic meaning, then that meaning covers that word. Hence the task Heidegger undertakes is to eliminate these semblances and appearances and turn to basic meaning. He performs a hermeneutic activity in accordance with his thought. The hermeneutic activity performed is not the re-establishment of a phenomenon. In other words, it does not enter into the process of making sense of the related word. This activity is to remove the covered of the phenomenon or to make it more visible if it does not have any cover. In this wise he discards semblances and appearances and then turns to the basic meaning. According to him, the basic meaning of the concept of *logos* is "discourse" (Rede). That means it is to make manifest what one is talking about in one's discourse. As a result, the basic meaning of the *logos* is an utterance which something is sighted in each case.

3. Phenomenological Relations in Heidegger in Specific to *Logos*

As examined above, what the *logos* refers to is discourse. The character of this discourse is that it is an utterance which something is sighted in each case. Besides, the discourse makes other things visible. In other words, it removes the veils on things. These veils are always an obstacle to reach the basic meaning of that thing. Heidegger's research on *logos* in *Being and Time* is based on such a ground. As pointed out in the above section, there is a network of phenomenological relations within this research. It is necessary to know what these relations are. In this way, the important points of the research made on *logos* will be obvious.

The primary pillar of this phenomenological relationship is signifier, signified and referent. The combination of these three forms a sign. The letters that make up *logos* are the material side of signifier. The meaning determined for *logos*: "an utterance which something is sighted in each case" is the referent and at the same time the basic meaning of the signifier (*logos*). The material side and the referent together form the signifier. A signifier can show many things but one of these things is the basic meaning of the signifier. As seen in *logos* research anything in Heidegger's thought rises to the level of phenomenon with its basic meaning. Otherwise it's just an semblance. Therefore phenomenon is one thing and semblance or appearance is another, but semblance or appearance can be a phenomenon in another context. This means that being gets its basic meaning in its particular field.

On the other hand, such Heideggerian thought, any future research, has the possibility to show that a referent, which is one of the elements of a sign, may in fact be a semblance that hides a phenomenon. This article was born out of such a possibility. Then it is possible to say perhaps what Heidegger has expressed on *logos* is

only a semblance or an appearance. Just as Heidegger argues that interpretations of the logos are actually a semblance or an appearance, so his own interpretation can be like that. Because in Heidegger's phenomenological thought, there is no universally stable criterion. As a matter of fact, the condition for a thing to be true is that it discovers being. If it does not discover it and at the same time covers then it is a lie. This idea is understood from Heidegger's research on *logos*. Moreover Heidegger introduces the word *alêtheia*, which means "truth" in Ancient Greek. He gives this word the meaning of "discover", "explore". In this context, according to Heidegger, *alêtheia* is the removal of the veils on the word logos.

4. Recharacterization of the *Logos*

Logos and its character refer to the same thing. As a matter of fact, the characterization made about something is the representation of the attempt to reveal the thing. This representation has emerged as a result of an investigation. The basis of this investigation is aletheia as the act of removing the veils. Aletheia prompts the investigation to act, it's like phenomenological activity of Heidegger in Being and Time. In other words, this investigation is the product of aletheia.

Logos is derived from the Greek word "legein" which means "to say, to speak, to declare, to calculate". The root of this word is based on the Proto-Indo-European language. This root is the Sanskrit word "leg", which means "to gather, compile, put together". These meanings of "leg" appear in the Latin word "legere" which means "to gather, to choose, to pluck, to read". As a result, the logos at the end of the word phenomenology originally came from the word "leg" which literally means "to collect, select, bring together for the purpose of ordering". It was taken from this root meaning and used for "reason/ratio" as ability to distinguish. *Logos* is also used for "judgment" as what is distinguished from collection of thoughts. Judgment about something has reasons. Therefore, one of the transferred meanings of the *logos* is cause. On the other hand, *logos* is also used for concept or definition. Because every concept and definition encompasses and brings together. One of the meanings used for *logos* is relationship that shows the ties between a community. Moreover *logos* corresponds to "discourse" as putting words together, collecting them and then expressing them. However, all of these comments (meanings) on *logos* are just semblances. Actually, the basic meaning of logos is "to collect by choosing". Through this basic meaning of *logos*, semblances or appearances aboved have emerged.

Conclusion

The basic meaning of *logos* is "the thing that selectively collects and brings together for the purpose of order". The interpretations made in the history of thought about this word, including Heidegger, are semblances or appearances in Heideggerian thought. Investigation in this article is based on Heidegger's hermeneutic method. What this study has done about *logos* is an investigation against the structure established by Heidegger. The revolt in this critical essay was made using his method aboved. Also this investigation is the manifestation of an authentic being who wants to get out of everydayness.

Phenomenon is in a spreading in the world with its non-stop and constantly moving character. *Logos* constantly touches phenomenon through its basic meaning expressed above. These touches can affect this spread in a positive or negative way. This spread of the phenomenon will slow down, perhaps accelerate. At the same time, these touches can reduce phenomenon to phenomenologist, contrary to Heidegger's thought. Thus, phenomenologist can distort the pure form of the spread of phenomenon in any way.

On the other hand, this study avoids reducing perception to language by determining the *logos* with the basic meaning above. The world is not the object of language and it cannot be explained by language alone. For example, an image that is not linguistically coded can reveal the world. Its mean everything that has the feature of selectively collecting and bringing together, whether it is an utterance or not, has the opportunity to reveal the phenomenon in Heideggerian thought. Such a thing indicates the absence of absolute good and truth. As a matter of fact, if everything that has the ability to selectively gather and bring together for the purpose of order, such as religion, reason, law, word, has the function of revealing the phenomenon, in fact, nothing can reveal it in an authentic sense.

KAYNAKÇA | REFERENCES

- Arnold, E. V. (1911). *Roman Stoicism: Being Lectures on The History of The Stoic Philosophy with Special Reference to Its Development The Roman Empire*. London: Cambridge University Press.
- Audi, R. (1999). *The Cambridge Dictionary of Philosophy*. New York: Cambridge University Press.
- Vardar, B. (2007). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. (2. bsm.). İstanbul: Multilingual.
- Çüçen, A. K. (2003). *Heidegger'de Varlık ve Zaman*. Bursa: Asa Kitabevi.
- Dürüşken, Ç. Çoraklı, E. (2017). "Antik Çağda Hermēnia". *Cogito*. 89. (59-77). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Dwds. *Charakteristik*. <https://www.dwds.de/wb/Charakteristik>. Erişim Tarihi: 5 Mayıs 2021.
- Etymonline. *Explain*. https://www.etymonline.com/search?q=explain&ref=searchbar_searchhint. Erişim Tarihi: 10 Mayıs 2021.
- Etymonline. **pele*. https://www.etymonline.com/word/*pele?ref=etymonline_crossreference#etymonline_v_52599. Erişim Tarihi: 11 Mayıs 2021.
- Etymonline. *interpret*. https://www.etymonline.com/search?q=interpret&ref=searchbar_searchhint. Erişim Tarihi: 13 Mayıs 2021.
- Etymonline. *logos*. https://www.etymonline.com/search?q=logos&ref=searchbar_searchhint. Erişim Tarihi: 15 Mayıs 2021.
- Etymonline. **leg*. https://www.etymonline.com/word/*leg?ref=etymonline_crossreference#etymonline_v_52572. Erişim Tarihi: 15 Mayıs 2021.
- Etymonline. *intelligence*. https://www.etymonline.com/word/intelligence?ref=etymonline_crossreference. Erişim Tarihi: 15 Mayıs 2021.
- Grondin, J. (2017). *Hermeneutik*. (Çev. H. K. Ökten). *Cogito*. 89. (7-41). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Guthrie, W. K. C. (1962). *A History of Greek Philosophy: The earlier Presocratics and The Pythagoreans*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gülenç, K. (2010). Bilim, Düşünme ve Varlık: Heidegger'de Fenomenolojik Hermeneutik. *Cogito*. 64. (280-299). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Günaydın, İ. (2021). Heidegger Özelinde Varlığın Sessiz Bir Beyanı Olarak İmaj. *Özne*. 35. (179-192). İstanbul, Konya: Çizgikitabevi.
- Heidegger, M. (1953a). *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Heidegger, M. (2008b). *Varlık ve Zaman*. (Çev. K. H. Ökten). İstanbul: Agora Kitaplığı.

- Heidegger, M. (2001c). *Being and Time*. (Çev. J. Macquarrie ve E. Robinson). Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Liddell, H. G.; Scott, R. (1940). *A Greek-English Lexicon*. London: Oxford University Press.
- Ökten, K. H. (2017). Giriş'e Giriş: Varlık ve Zaman'ın "Giriş" Kısmı Hakkında Notlar. *Cogito*. 64. (89-105). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Palmer, R. (2003). *Hermenötik*. (Çev. İ. Görener). İstanbul: Anka Yayınları.
- Peters, F. (2004). *Antik Yunan Felsefesi Terimleri Sözlüğü*. (Çev. Hakkı Hünler). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Platon. (2012). *Phaidon: Ruh Üzerine*, (Çev. N. Kalaycı). İstanbul: Kabalcı Yayıncılık.
- Turner, W. (1903). *History of Philosophy*. New York: Ginn & Company.
- Woleński, J. (2004) Aletheia in Greek Thought until Aristotle. *Annals of Pure and Applied Logic*. 127. (339-360).



Makale Geliş | Received: 20.04.2022
Makale Kabul | Accepted: 12.09.2022
Yayın Tarihi | Publication Date: 30.09.2022
DOI: 10.20981/kaygi.1106675

Sedat BİNGÖL

Arş. Gör. | Res. Assit.
Mardin Artuklu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, Mardin, TR
Mardin Artuklu University, Faculty of Letters, Department of Philosophy, Mardin, TR
ORCID: 0000-0002-8431-4159
sedatbingol2@gmail.com/sedatbingol@artuklu.edu.tr

Paul Ricoeur'de Sembol Hermeneutiği

Öz: Ricoeur açısından dilsel ifadeler çoğunlukla kapalıdır, bulanıktır, açık-seçik değildir. Dilde bir söylemin birincil/literal/lafzi anlamının içinde başka bir anlam kendini gizler. Dilde yer alan bu çok anlamlı yapıyı sembol olarak adlandıran Ricoeur, metaforu çok anlamlılığı yaratması bakımından sembole geçiş aşaması olarak görür. Yorumu da semboldeki bu çok anlamlılığı kavrayan, bu anlamların şifresini çözen bir düşünce faaliyeti olarak belirler. Yorumlama kuramı veya yorumbilgisi olarak Hermeneutiği ise, semboldeki anlam belirsizliğini, anlam çeşitliliğini ve anlam zenginliğini kavramaya yönelik bir yöntem olarak tanımlar. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı sembol ile yorum, sembol ile anlam ve sembol ile metafor arasındaki ilişkiyi açıklayarak Ricoeur'de sembol hermeneutiğinin nasıl ortaya çıktığını ortaya koymaktır.

Anahtar Kelimeler: Anlama, Hermeneutik, Metafor, Sembol, Yorum.

Symbol Hermeneutics in Paul Ricoeur

Abstract: According to Ricoeur, linguistic expressions are mostly obscure, blurred, and not explicit. In language, another meaning conceals itself within the obvious meaning of discourse. Naming this polysemous structure in language as a symbol, Ricoeur sees metaphor as a transitional stage to symbol in terms of creating polysemy. He determines the interpretation as a thought activity that grasps this polysemy in the symbol and decodes these meanings. He defines hermeneutics as a method for grasping the ambiguity of meaning, diversity of meaning, and abundance of meaning in the symbol. In this context, the aim of this study is to reveal how the symbol hermeneutics emerges in Ricoeur by explaining the relationship between symbol and interpretation, symbol and meaning and symbol and metaphor.

Keywords: Hermeneutics, Interpretation, Metaphor, Symbol, Understanding.

Giriş

Hermeneutik, konusu yorumlayıcı bir yaklaşım gerektiren birçok disiplinde rol oynar. Bir disiplin, insan niyetleri, inançları ve eylemlerinin anlamıyla veya sanatta, tarihi tanıklıkta ve diğer eserlerde olduğu şekliyle insan deneyimiyle ilgili olduğu sürece daima bir yoruma ihtiyaç duyar. Geleneksel olarak hermeneutiğe dayanan disiplinlere teoloji, İncil çalışmaları ve sosyal bilimlerin bazı alanları örnek olarak gösterilebilir (George 2021). Hermeneutik, bir eseri aydınlatma, gizemden arındırma ve anlaşılır hale getirme çabası, yorumlama ve anlamamanın yöntemsel esaslarını belirleme çalışması ve anlamamanın nasıl gerçekleştiği ile anlamamanın ne olduğu sorularını çözümlen bir yorumlama kuramı olarak karşımıza çıkar. Metinlerde temel/asil/birincil anlamın ötesinde, hiçbir zaman doğrudan verilmeyen bir yan/ikincil/figüratif anlam söz konusudur. Ricoeur bu çift anlamlı ifadeleri sembol olarak tasvir eder ve düş alanıyla birlikte kutsal ve poetik alanı sembollerin ortaya çıkışının üç formu olarak belirler. Ricoeur semboller ya da çift anlamlılar alanını da "hermeneutik alan" olarak betimler; hermeneutik, sembollerin şifresini çözer. Ricoeur'ün bir sembol hermeneutiğine ihtiyaç duymasının sebebi de dildeki çifte anlam sorunudur.

Ricoeur, kötülüğün itirafı ile ilgili bir incelemesinde, kötülüğün itirafının tümüyle sembolik bir anlatım olduğunu fark eder ve bu inceleme onu sembolün yapısını soruşturmaya, bu soruşturma da onu genel hermeneutik sorununa götürür (Ricoeur 1972). Ricoeur, sembolün yapısını soruştururken, sembolü yorum, anlam ve metafor ile ilişkisi bağlamında ele alarak sembol kavramını, kendisinin sembol hermeneutiği olarak adlandırdığı bir yaklaşımla ele alır. Yorumun tarihsel arkaplanına bir bakış atan Ricoeur, Kutsal Kitap yorumundan gelen yaklaşımın bir eleştirel yorum kuralları bilimi olduğunu dile getirir. Onun semboller ya da çok anlamlılar/çift anlamlılar alanının anlaşılması ve kavranması olarak ele aldığı sembol hermeneutiği projesi de temel olarak Kutsal Kitap'ın eleştirel yorumundan gelen yaklaşımdan doğar. Bu çalışma, Ricoeur'de sembol

hermeneutiğinin ortaya çıkmasının sebebinin tek anlamlı ifadelerle çok anlamlı ifadeler arasındaki farklılık olduğunu iddia etmektedir.

1. Çift Anlamlı İfade Olarak Sembol

Ricoeur açısından Freud'un eserleri üzerine düşünmek, yalnızca psikiyatrinin yenilenmesi değil, düşlerden sanata, ahlaktan dine kadar, kültürle ilgili tüm üretimlerin yeniden yorumlanmasına katkı sağlar. Freud'un külliyatına bakıldığında, sanat, ahlak ve din ile ilgili metinler, *Rüyaların Yorumu* isimli eserinden hemen sonra gelir. Dolayısıyla kültür kuramının düş ve nevroz kuramıyla ilgisini anlayabilmek için *Rüyaların Yorumu*'na dönmek gerekir. Çünkü Ricoeur açısından mitoloji ile edebiyat arasındaki bağlantı, ilk olarak o zaman kurulmuştur. Ricoeur, Freud'un *Rüyaların Yorumu* adlı eserinin bize şunu önerdiğini iddia eder; düşler uykuda görülen kişisel mitolojiler, mitler ise halkların uyanırken gördüğü düşlerdir. Bu anlamıyla bir mit olarak Sophokles'in *Kral Oidipus*'u ya da Shakespeare'in *Hamlet*'i düşlerin yorumlandığı gibi yorumlanmalıdır. Ricoeur için yorumlanan ya da yorumlanabilecek olan düş değil, düşün anlatıldığı metindir. Psikanalist ise bu metnin yerine, yine bir metin olarak arzunun birincil sözü olan metni koyar. Psikanalist tarafından merkeze alınıp soruşturulan ve ardından çözümlenen, arzunun kendisi değil, arzunun dilidir (Ricoeur 2007: 19). Ricoeur açısından Freud, arzu ile dil arasındaki ilişkiyi doğrudan düşlerde aramaktadır. Dolayısıyla düşler dolaysız anlamların yeri olan dilde bulunur. Ricoeur'e göre düş, söylediğinden başka bir şey kasteder; çift anlamlıdır. Benzer şekilde dil de söylediğinden başka bir şey kasteder; açık seçik değildir, bulanıktır, çift anlamlıdır. Bu nedenle Ricoeur açısından düşler, net olmayan, kapalı, karmaşık anlamların yeri olarak ortaya çıkan dil alanında yer alır. Dil bölgesinde dolaysız anlamın içinde başka bir anlam daha kendini hem ortaya çıkarır hem de gizler. İşte Ricoeur bu çift anlamlı bölgeyi "sembol" olarak adlandırır (Ricoeur 2007: 20). O, ""Sembol"ü doğrudan, birincil, literal/lafzi

anlamın işaret ettiği, ilaveten dolaylı, ikincil ve figüratif olan ve yalnızca birincisiyle kavranabilen bir başka anlamın dizayn ettiği herhangi bir anlamlandırma yapısı olarak tanımlıyorum” der (Ricoeur 2009: 14). Sembol, birincil anlamın ötesinde, hiçbir zaman doğrudan verilmeyen ikincil bir anlama gönderme yapan çift anlamlı ifadedir (Ricoeur 1981: xliii). Sembol, ikincil anlamı, birincinin içinde, birinci anlam yoluyla kastetmektir. Sembolün daha fazla anlam içerdiğini görmemizi sağlayan literal anlamın, yani birincil anlamın kabulüdür. Ricoeur açısından sembolik anlam, yalnızca birincil anlam yoluyla ikincil anlama erişerek açığa çıkar. Birincil anlam ya da asli anlam, ikincil anlamı doğurur (Ricoeur 2019: 72). İlk anlam bizi ikincisine yöneltir. Sembolik anlam, sözcük anlamının içinde, sözcük anlamı yoluyla oluşur (Ricoeur 2007: 28). İkincil anlam, birincil anlamın içinde yaşar, orada ikamet eder. Birincil anlam, ikincil anlamı ortaya çıkaran unsurdur, ikincil anlama ulaşmamızı sağlayan araçtır.

Sembolün birincil anlamdan farklı olarak ikinci bir anlama atıfta bulunması, bizi “artı anlam” a ulaştırdığını gösterir. Ricoeur açısından özellikle Psikanalizde, şiirde ve dinde, sembol “artı anlam” olarak iş görür. Örneğin, Freud’un küçük Hans’ın kurdunu ele alış tarzı, bizim bir kurdu betimlediğimizde kastettiğimizden daha fazla anlam içerir. Antik Bâbil mitlerinde deniz, bizim gördüğümüz denizden daha fazla anlam ifade eder. Bir şiirdeki gündeğümü, basit bir meteorolojik olaydan daha fazla anlam bize sunar (Ricoeur 2019: 72). Semboldeki bu çoklu anlam ya da anlam fazlalığı, anlamı kapalı hale getirir, başka bir ifadeyle anlamı gizler, görünmez kılar. Görünmeyeni görünür hale getirmek, gizleneni açığa çıkarmak, yanılsamaları azaltmak veya kapalı olanı açmak yorumlamayı gerektirir. Dolayısıyla sembol ile yorum arasında doğrudan bir ilişki söz konusudur.

2. Sembol ve Yorum İlişkisi

Sembolik ifadeleri, belirsiz ve iki anlamlı doğaları sebebiyle yorumlamak kolay değildir. Daha önce de belirtildiği gibi sembol, söylenenden daha fazlasını

ifade eder. Kaplan'a göre, sembolik bir anlatım hem bir şeyi ifade eder hem de bir şeye işaret eder. Sembolik bir ifade, yalnızca öznenin amaçladığı şeyin değil, aynı zamanda sembolün gösterdiği şeyin de bir işlevidir (Kaplan 2003: 20). Ricoeur açısından yorum, birincil anlamda dolaylı olarak ifade edilen anlam düzeylerinin gün ışığına çıkarılmasını içeren düşünce faaliyetidir (Ricoeur 2009: 14). Sembol ve yorum böylece birbiriyle ilişkili kavramlara dönüşür; nerede çok sayıda anlam varsa orada yorum da vardır ve anlamlar çoğulluğunu aydınlatan yorumdur. Sembol, esasen çözülmeyi bekleyen bir *enigma*(bilmece)dır. Ricoeur için bilmece zihni kilitlemez, aksine kışkırtır. Sembolde her zaman açığa çıkarılacak bir şeyler vardır. Ricoeur açısından bu çift anlamdır; çift anlam, ikinci anlamı, birincinin içinde birinci anlam yoluyla kastetmektir. Bu bağlamda en eski sembollerde, ceza çeken kişi leke anlamının içinde aynı zamanda kirlenmeyi kastetmektedir. Sapma ve günah ile yük ve kusur arasında da böyle bir benzerlik vardır. Birinin düş gördüğü, peygamberlik ettiği ya da şiir yazdığı yerde bir başka kişi yorum yapmaya başlar. Yorum, sembolik düşünceye ve onun çift anlamlılığına aittir (Ricoeur 2007: 30). Bilmeceyi çözecek, bilinmeyi bilinir hale getirecek olan yorumdur. Dolayısıyla sembolik alan yorum aracılığıyla kavranır. Yoruma elverişli her dilsel anlatım sembol içerir. Yani, bir ifade yorumlamaya uygunsa o ifade sembolik bir ifadedir. Dolayısıyla diyebiliriz ki, sembol sorununun bir dil problemi olması yorum vasıtasıyla olur. Sembol ve yorum kavramları birbirlerine göre tanımlanır ve yorum sembollerin şifresini çözer. Bu nedenle yorum, çoklu anlamlarla başa çıkma kabiliyeti olarak karşımıza çıkar.

Ricoeur açısından yorumlamak demek, iki anlamı birlikte kavramak demektir. Yani, sembolik alanı oluşturan çift anlama sahip ifadeler bölgesini kavramak. Yorum vasıtasıyla hem birincil/literal hem de ikincil/figüratif anlam aynı anda kavranabilir. Ricoeur için psikanaliz hem sembollerin hem de farklı yorum tarzlarının karşı karşıya geldiği bir alandır. O, psikanalizden daha geniş, ancak psikanalizin düşünce gücünü oluşturan dil kuramının bütününden daha dar olan semboller ya da çift anlamlılar alanını "hermeneutik alan" olarak betimler.

Hermeneutik, eleştirel bir yorumun veya belirli bir metnin ya da metin kabul edilebilecek bir grup göstergenin bağlı bulunduğu kurallarla ilgili kuramdır (Ricoeur 2007: 22). Sembol, hermeneutiği gerektirir çünkü çift anlamlı bir ifadedir, hermeneutik ise sembolleri deşifre etme sanatıdır (Kaplan 2003: 20). Dolayısıyla hermeneutik, çifte anlamı, yani, birincil ve ikincil anlamı kavrama sanatıdır. Hermeneutik, bir söylemin, anlatımın ya da ifadenin apaçık anlamı boyunca hem ikincil hem de birincil olan, yani en gizli ve en temel olan anlamın yeniden kavranmasıdır (Foucault 2001: 519). Ricoeur açısından tefsirden psikanalize kadar bütün hermeneutiklerin ortak unsuru anlam mimarisidir. Bu anlam mimarisi çift anlam ya da çoğul anlam olarak adlandırılabilir. Hermeneutiğin her alandaki rolü, saklı olanı, görünmez olanı, müphem olanı açığa çıkarmaktır (Ricoeur 2009: 13). Ricoeur için sembolik anlatımlar veya ifadeler hermeneutik alanının ayrıcalıklı temasını meydana getirir. Bu nedenle sembol sorunu dil felsefesine yorum edimi vasıtasıyla dahil olur. Sembol, yoruma ihtiyaç duyan çift anlamlı bir ifade, yorum ise sembollerin şifresini çözmeyi amaçlayan bir anlama çabasıdır (Ricoeur 2007: 22). Burada üzerinde durulması gereken nokta, Ricoeur açısından sembol sözcüğünün, gerçeklik kavrayışımızın doğrudan olmadığını belirtmek için kullanıldığıdır. Sembol, bize daima bir başka anlamın da var olabileceğini gösterir. Anlamın çoklu yapısını ortaya çıkaran ve sembolün söyleme ait olduğunu gösteren yorumun tarihsel arkaplanını ortaya koymak, sembol hermeneutiğinin nasıl doğduğunun anlaşılması açısından çok önemlidir.

3. Yorumun Tarihsel Arkaplanı: Aristoteles ve Kutsal Kitap Yorumu

Ricoeur açısından gelenek, iki yorum kullanımı önerir. Birinci kullanım Aristoteles'ten gelir, ikincisi ise Kutsal Kitap'ın eleştirel yorumundan gelir. Bilindiği üzere, Aristoteles'in düşünme ve ifade etme araçlarını ele aldığı mantık kitaplarının toplamı olan *Organon*'un ikinci kitabı, *Peri Hermenias* (Yorum Üzerine)'tir. Ricoeur için birinci yorum geleneği *Peri Hermenias*'tan gelir. Ricoeur

açısından Aristoteles'in *Peri Hermenias*'ta kullandığı biçimiyle yorum kavramı sembol kullanımını hatırlatır. Aristoteles'teki *sumbolon*¹ kavramı da ruhun halleri açısından çıkarılan seslerin anlatım gücüne işaret eder. Yorum ve sembol hem ifade değerleriyle hem de anlam verme ve anlam aktarma değerleriyle bütün uzlaşımsal göstergeleri kapsar (Ricoeur 2007: 31). *Peri Hermenias*'ta sembol sözcüğü bir kez geçer ancak yorum (*hermeneia*) sözcüğü yalnızca başlıkta geçer. Kitabın *Peri Hermenias* başlığını da Aristoteles koymamıştır. Bu nedenle *hermeneia* sözcüğünün yorum anlamına gelip gelmediği konusu tartışmalıdır. Örneğin Aristoteles'in *Poetika* adlı eserinin Türkçe çevirisinde Ömer Aygün ve Ari Çokona *hermeneia*'yı "anlam"² olarak çevirmiştir. Nazile Kalaycı "yorum"³, Samih Rifat ise "aktarım"⁴ olarak çevirmeyi uygun bulmuştur.

Y. Gurur Sev'in aktardığına göre, *hermeneia*, Aristoteles'in farklı eserlerinde farklı manalarda kullanılır. *Ruh Üzerine* ve *Solunum Hakkında* isimli eserlerde "iletişim", *Hayvanların Kısımları*'nda "iletişim kurmak", *İskender'e Retorik*'te "anlam/iletişim" ve *Topikler*'de "anlatım" manasında kullanılır. Aristoteles'in çeşitli eserlerine bakıldığında *hermeneia*, insanlar söz konusu olduğunda "anlatım"a, hayvanlar söz konusu olduğunda "ötme", "havlama" gibi çeşitli yollarla "iletişim" kurmaya işaret eder (Sev 2017: 80-84). Palmer açısından Aristoteles *Peri Hermenias*'ta yorumu "dillendirme" olarak tanımlar. Böyle bir tanımlama "söyleme" veya "ilan etme"yi çağrıştırır. Palmer'e göre, Aristoteles *hermeneia*'yı bir şeyin doğru veya yanlışlığına yönelik zihinsel bir etkinliğe işaret edecek şekilde kullanır (Palmer 2015: 52,53).

¹ Aristoteles, *Yorum Üzerine* adlı eserinde sembolden sadece bir kez söz eder. (16a28) "Çünkü adların hiçbiri doğal değil, ad oluşları simge olmağıdır".

² "Daha önce de söylendiği gibi, dil kullanımı derken, bir anlamın (*hermeneia*) sözcükler aracılığıyla dışavurulmasını kastediyorum; ölçülü sözde de düzyazıda da gücü aynıdır" (Aristoteles 2018: 17). *Hermeneia* sözcüğünü çevirmenler parantez içinde belirtmiştir.

³ "Daha önce de söylediğim gibi, sözcükler aracılığıyla yapılan yoruma 'sözel ifade' diyorum hem ölçülü sözlerde hem de düzyazıda işlevi aynıdır bunun" (Aristoteles 2017: 29-31).

⁴ "Sözel dışavurum derken, yukarıda da belirttiğim gibi, bir şeyin sözcükler aracılığıyla aktarılmasını anlıyorum; dizelerde de düzyazıda da işlevi aynıdır bunun" (Aristoteles 2020: 32).

Hermeneia kavramını yalnızca Aristoteles değil, Platon da birkaç kez isim şeklinde kullanır. Ayrıca Sophokles de *Oidipus Kolonos'ta* başlıklı trajedisinde kullanır. Aynı terim, Zenophon, Euripides, Epicurus ve Lucretius gibi antik yazarların eserlerinde de farklı biçimlerde kullanılır. Palmer'in aktardığına göre, fiil *hermeneuein* ile isim *hermeneia* elçi-Tanrı Hermes'e kadar dayanır. Hermes'ten türetilen *hermeneutes* sözcüğü, Tanrılarının mesajlarını ölümlülere olduğu gibi aktaranlara verilen isimdir, yani, tercüman. Bu tercümanın yaptığı iş de mastar halinde *hermeneuein* (yorumlamak-tercüme etmek) fiilidir. Hermes, kaderin mesajını getirir; *hermeneuein*, mesaj yüklü bir şeyi, mesajın yerine koyabilecek şekilde açıklamaktır. Böyle bir açıklama aynı zamanda şairler tarafından söylenmiş olan şeyi açıklayarak 'şekillendirme, belirleme'dir. Platon'a göre, bu şairler Tanrı'nın elçileridir (Palmer 2015: 41-43). Şair bir aracıdır; o, tanrılarının, esin perilerinin/tanrıçalarının kullandıkları bir araçtır. Onun söyledikleri kendisine değil, tanrılara, özellikle esin tanrıçalarına aittir⁵ (Özlem 2019: 10).

Ricoeur açısından Aristoteles'in kullandığı biçimiyle *hermeneia*, anlamla ilgili bir bilime değil, anlamın bizzat kendisine, ismin, fiilin, önermenin ve genel olarak söylemin anlamına işaret eder. Ricoeur için "çıkarılan her anlam yüklü ses, bir yorumdur" (Ricoeur 2007: 32). Onun açısından bir şeyler üzerine bir şeyler söylemek, kelimenin tam anlamıyla yorumlamaktır. *Hermeneia*'nın tam anlamı ancak cümle ile ortaya çıkar. Ricoeur'ün deyişiyle "*hermeneia*, tam anlamı ile aldığımızda cümle anlamlaması demek" (Ricoeur 2007: 32). Ancak bir mantıkçı bakış açısıyla bakıldığında, *hermeneia*, içerisinde doğruluk ya da yanlışlık taşıyan cümle (*Peri Hermeneias 17a2*) manasına gelir. Semantik sesin ve gösteren sözün yorum olduğunu ileri süren Ricoeur açısından gerçeklik imleyerek söylenir, imleyerek söylemek yorumlamaktır (Ricoeur 2007: 32,33). *Hermeneia*'nın Aristoteles'in farklı eserlerinde kullanılma biçimine bakıldığı zaman bu terimin

⁵ *İon* (534e) "Bana öyle geliyor ki tanrı bu şairle, o güzel şiirlerin ne insanlarca yapılmış, ne de insan malı olduklarını, tanrısal ve tanrılarının elinden çıkmış bulduklarını, şairlere bir tanrı malı ve elçisi diye bakılmak gerektiğini bize göstermek istemiştir."

“yorum” anlamına gelmediği ve dolayısıyla Hermeneutiğin ilk biçimi olmaktan uzak olduğu söylenebilir. Ancak Ricoeur açısından ağızdan çıkan anlam barındıran her ses bir yorumdur. Dolayısıyla *hermeneia*'nın Aristoteles'te iletişim, anlatım, anlam ya da ifade etme manalarında kullanılması, bu terimin karşılığının yorum olamayacağı anlamına gelmez. Ricoeur'ün her anlam yüklü sesi yorum olarak nitelenmesi, ifade etmenin, anlatımın ya da iletişimin de bir bakıma yorum olduğunu gösterir. *Hermeneia*'nın karşılığının yorum olup olamayacağı konusundaki tartışmanın sebebi, yorum sözcüğünü kavrayış konusundaki farklılıktır. *Hermeneia*, Ricoeur'ün anladığı biçimiyle yorum manasına gelir.

Ricoeur, Aristoteles'in, kendisinin incelediği şekliyle çok anlamlılar sorununu ortaya koyduğunu söylemez. Aristoteles'in yorumu, “bir şey üzerine bir şey söylemek” olarak tanımlaması, Ricoeur için Aristoteles'in mantık üzerine düşüncelerinden farklı bir anlambilim ortaya koyar. Aristoteles'in *Metafizik*'te belirttiği üzere varlık birçok şekilde söylenir.⁶ Ricoeur için, Aristoteles'te “varlık” demenin birkaç yolunun olması -töz, nitelik, nicelik, zaman, mekan vb.- varlık kavramının çoklu anlamları konulu bir tartışmadır. Bu tartışma, salt mantıksal ve ontolojik olan tek anlamlılık teorisinde bir kırılma yaratır. Ancak bu kırılma, çok anlamlıların anlaşılması olarak ele alınacak bir yorum teorisinin kurulduğu anlamına gelmez (Ricoeur 2007: 34). Ricoeur açısından bizi böyle bir yorum teorisinin kurulmasına yaklaştıracak olan Kutsal Kitap'ın eleştirel yorumudur.

Ricoeur açısından Kutsal Kitap yorumu anlamındaki hermeneutik, bir eleştirel yorum kuralları bilimidir. Hermeneutik, eleştirel yorum kuralları bilgisi, eleştirel yorum ise belirli bir metnin ya da metin olarak ele alınmış göstergelerin yorumudur. Aristoteles'ten gelen yorum anlayışı, hermeneutiği yazı veya sözle verilen bir mesaj ya da bize seslenen bir anlamın gösterilmesi ve eski durumuna getirilmesi olarak anlarken, Kutsal Kitap'ın eleştirel yorumu, hermeneutiği

⁶ (1028a10) “Varlık, çeşitli anlamlara gelir.” Aristoteles. (2014). *Metafizik*. (Çev. Ahmet Arslan). İstanbul: Sosyal Yayınlar.

(1028a10) “Varolan, birçok şekilde söylenir.” Aristoteles. (2016). *Metafizik*. (Çev. Y. Gurur Sev). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.

gizemden arındırma, yanılsamayı azaltma ve kapalılığı aydınlatma olarak anlar (Ricoeur 2007: 34-37). Dolayısıyla hermeneutiğin doğuşu, Kutsal Kitap'ın eleştirel yorumuna dayanır. Ricoeur açısından Kutsal Kitap yorumundan doğan hermeneutik, aynı zamanda Kutsal Kitap'ı yorumlamak için bir araç olarak kullanılır. Örneğin, Schleiermacher'in benimsediği anlamdaki genel hermeneutik, yani, anlamının ne demek olduğu, okurun yeri, anlamın tarihselliği üstüne geliştirilen düşünce, Kutsal Kitap'ı yorumlamak için bir *organon* olarak iş görür (Ricoeur 2017: 205). Ricoeur, gizemden arındırma, şifre çözme ve kapalılığı açığa çıkarma ile anlamın eski durumuna getirilmesi arasında gidip gelen dil bunalımını ortaya çıkarır. Aristoteles'ten gelen yaklaşım, yorumu anlamın anımsanması ve eski durumuna getirilmesi olarak ele alırken, Kutsal Kitap'ın eleştirel yorumundan gelen ikinci yaklaşım, yorumu kuşku uygulaması olarak ele alır. Bu kuşku uygulaması, hermeneutiğin gelişmesine önemli bir katkıda bulunur. Çünkü bu yaklaşımla birlikte hermeneutik, "anlamak" olarak tanımlanmaya başlanır.

4. Kuşkunun Hermeneutiği

Kutsal Kitap'ın eleştirel yorumundan gelen yaklaşım "kuşkunun hermeneutiği" olarak adlandırılır. Ricoeur için Marx, Nietzsche ve Freud bu yaklaşımın üç temsilcisidir. Ricoeur açısından kuşkunun bu üç büyük ustası, kutsanmış ben-bilincinin adını taşıyan yanılsamaya saldırırlar. Üçü de doğrudan bilinci, "yanlış bilinç" olarak niteler. Descartes, şeylerin göründükleri gibi olduğu konusunda kuşku duyar, ancak bilincin kendisine nasıl görünüyorsa öyle olduğundan kuşku duymaz. Ricoeur açısından Marx, Nietzsche ve Freud'dan itibaren bundan da kuşku duyulmaya başlanır. Bu üç düşünür sayesinde, nesne kuşkulu hale geldikten sonra bilinçten de kuşku duyulmaya başlanır. Kuşkunun ustalarının, yalnızca yıkıcı eleştiri aracılığıyla değil, yorum sanatının icadıyla da ufkumuzu özgürleştirdiğini düşünen Ricoeur; Marx, Nietzsche ve Freud'un, bilinç hakkındaki kuşkularını anlamın yorumlanması yoluyla aştığını ileri sürer. Bu üç düşünürün anlam arayışı, anlam bilincinin açıklanması değil, bilincin ifadelerinin

şifresinin çözümüdür (Ricoeur 2009: 168). Ricoeur, anlamın anımsanması ya da eski durumuna getirilmesi olarak anlaşılan yorumun karşısına, kuşkunun ustalarının temsil ettiği kuşku okulunu çıkarır. Bu üç düşünür, çağın önyargılarıyla ve bu önyargılara karşı, anlamla ilgili, doğrudan bir bilince indirgenemeyen, dolayımlanmış bir bilim yaratmışlardır. Ricoeur açısından Nietzscheci anlamdaki ahlak soykütüğü, Marksçı anlamdaki ideolojiler kuramı ve Freudçu anlamdaki idealler ve yanılsamalar kuramı gizemden arındırmanın farklı tezahürleridir. Üçü de bilincin illüzyonlarıyla ilgili kuşkulardan yola çıkıp, çözme işleminin kurnazlıklarıyla yola devam etmiş, bilincin karşısında olmaktan ziyade, genişlemesini hedeflemişlerdir. Üç kuşku ustası, Aristoteles'ten gelen ve anlamın yeniden anımsanması ya da eski durumuna getirilmesi olarak tanımlanan hermeneutik biçimine kökten karşıdırlar. Gizemden arındıran ve şifre çözen hermeneutik, yanılsamanın ve öykü anlatmanın karşısına zorunluluğu çıkarır. Ricoeur açısından Spinoza'nın bize öğrettiği şeydir bu: Kişi önce kendini köle gibi görür, köleliğini anlar ve zorunluluğu anlamasıyla birlikte özgür olur (Ricoeur 2007: 43,44). Richard Kearney açısından Ricoeur, kuşkunun hermeneutiğinin kültürün yeni bir eleştirisini mümkün kıldığını ileri sürer. Bu üç düşünür, yalnızca epistemolojik kavramın öznel bağlamında değil, sosyal söylemin bir boyutu olarak yanlışlık ve yanılsama ile ilgilenir. Böylelikle Marx, yanlış bilinci, sınıf mücadelesinin bir yansıması olarak; Nietzsche, zayıfın güçlüye karşı intikamı olarak; Freud ise kültürel yasakla bastırılan insan arzusunun tarihi olarak kavrar. Kearney açısından Ricoeur'ün gözlemlediği biçimiyle her üçü de, tahakküm, arzu ve istem stratejilerini deşifre etmek için kurulmuş kültürel kodları mitolojiden arındırmaya zorlayan ortak bir hermeneutik şüphe tarafından motive edilir. Bu şüphe anı, anlamın iki yüzlü ve aldatıcı işleyişini tanıdığı ve bilincin hilelerinin maskesini düşürmeye çalıştığı ölçüde, genel hermeneutik projesine önemli bir katkı sunar (Kearney 1994: 105). Hermeneutiğin deşifre ettiği, sırrını çözdüğü ve gizeminden arındırdığı şey sembollerdir. Daha önce de belirtildiği gibi, sembol sorununun bir dil problemi olması da yorum aracılığıyla olur. Ancak Ricoeur'ün

sembol sorunu ile karşılaşması yorum ediminden bağımsızdır. Ricoeur'ün sembol sorunuyla karşılaşması kötülüğün itirafı ile ilgili bir incelemesi sırasında olmuştur. Ricoeur'ün sembol sorunuyla karşılaşması problemine bu çalışmanın en başında değinmememizin sebebi, sembolün ne olduğu, sembolün yorumlama edimiyle ilişkisi ve yorumun tarihsel arkaplanın doğru anlaşılmasının, Ricoeur'de sembol sorunun nasıl ortaya çıktığını kolaylaştırdığını düşünmemizdir.

5. Kötülük Sembolleri: İtiraf Dili

Ricoeur, kötülükle bağlantılı doğrudan bir itirafın olamayacağından hareketle sembol kavramını, sembol hermeneutiği dediği yaklaşımla ele alır. Onun açısından itiraf kendisini daima dilin bir unsuru olarak ortaya koyar. Burada dil esasen semboliktir (Ricoeur 1972: 10). Ricoeur açısından sembolik dil olmadan amaçlı eylemler hakkında konuşulabilir, ancak hermeneutik olmaksızın kötü isteme ya da kötülük hakkında konuşulamaz. Ricoeur için bu, dil sorununun bir dil felsefesi problemi değil de bir isteme felsefesi problemi olarak ortaya çıktığı ilk yerdir (Ricoeur 1973: 90). Ricoeur'ün kötülüğün itirafı ile ilgili incelemesi, onu sembolün yapısını soruşturmaya, bu soruşturma da onu genel hermeneutik sorununa götürür.

Ricoeur açısından kişi bir kötülük yaptığında, kötülüğünü itiraf ederken her zaman gündelik deneyimden alınma dolaylı anlatımlara başvurur ve bu anlatımlar analogi aracılığıyla başka bir deneyime işaret eder. Ricoeur açısından bu deneyim, "kutsalla ilgili" bir deneyimdir. İtirafın eski bir formu olan leke imgesi -kişinin sildiği, yıkadığı, çıkardığı leke- analogi yoluyla kutsallık boyutunda günahkarın kirliliğine işaret eder. İtirafı ilgili temizlenme ya da arınma edimleri salt fiziksel temizlenmeye indirgenemez. Bu nedenle kötülüğün itirafı bütünüyle sembolik bir anlatımdır. Kişi, günah ve suç deneyimine geçerken, önce sapma, yanlış yol, başkaldırma imgeleriyle, daha sonra yük ve hata imgeleriyle, en sonunda da kölelik imgesiyle etiketlenmiş bir dizi sembolik yolculuk yapar (Ricoeur 2007: 25,26).

Thompson'ın aktardığına göre, suç, günah ve leke sembollerinin her birinde, kötülük önce dünyanın veya kozmosun bazı yönlerinde, örneğin yeryüzünde veya güneşte okunur. Bu kozmik yön daha sonra düşsel bir tepkide, örneğin endişe ya da korku duygusunda öznel olarak deneyimlenir. Son olarak bu iki boyut, sembole biçimini veren ve onun dilde ortaya çıkışını belirleyen şiirsel bir imgede birleştirilir (Thompson 2003: 45). Dolayısıyla sembolün kendini açığa vurduğu, kendini gösterdiği çeşitli ortaya çıkış bölgelerinin olduğu kolaylıkla söylenebilir. Bunlar, Ricoeur açısından dinsel/kozmetik alan, düşsel bölge ve şiirsel imgelemdir. Sembolün ortaya çıktığı bu alanlar birbirleriyle ilişkilidir ve aralarında da bir ortaklık söz konusudur. Ricoeur için bu üç form, her hakiki sembolde mevcuttur.

6. Sembolün Ortaya Çıktığı Üç Alan: Kozmos, Düş, Poetik Dil

Sembolün dinsel/kozmetik alandaki belirleniminin ayin ve mitoslarla ilişkili olduğunu ifade eden Ricoeur, bu sembollerin kutsalın dilini oluşturduğunu belirtir. Güçlü, değişmez ve bilge mecazlar olarak ortaya çıkan cennet sembollerinden, doğan, ölen ve yeniden doğan bitki sembollerinden ya da temizleyen, canlandıran su sembollerinden söz edildiğinde, aslında bütün bunların tükenmez bir sembolleştirme kaynağı olduğu görülür. Ricoeur için bu semboller, dilden bağımsız olarak ortaya çıkmazlar. Gerçeklik, sembolik boyuta söylem aracılığıyla ulaşır. Sembolün taşıyıcıları evrene ait unsurlar (Sema, Dünya, Su, Hayat vb.) olduğunda dahi kozmik anlatımı ifade eden sözdür; bunlar, kutsama ve yakarma sözleri ile mitik yorumlardır. Bunun sebebi, güneş, dünya, su ve hayat gibi sözcüklerin taşıdığı çift anlamdır. Ricoeur'e göre, dünyanın ifade edilebilirliği, dile çift anlam olarak sembol yoluyla ulaşır (Ricoeur 2007: 26, krş; Ricoeur 1972: 11).

Sembollerin ortaya çıkışının bir diğer formu olan düşsel alanda da daima bir çift anlam söz konusudur. Düşler, daima kastedilenden başka bir şey ifade edildiğini doğrular. Açık anlam, yani, birincil anlam, gizli anlama, bir başka deyişle ikincil anlama göndermede bulunur. Düşün bilinmeyen bir şey olduğunu iddia

eden Ricoeur, ancak uyanıldığında anlatılması yoluyla düşün ulaşılabilir hale geldiğini ileri sürer. Psikanalistin yorumladığı da bu anlatıdır. Analist bu anlatının yerine arzunun düşüncesi saydığı metni koyar. Düşler, anlatılmaya, analize ve yorumlanmaya uygun oldukları için dil ile yan yana dururlar. Düş ile dilin ilişkili olması gibi, Ricoeur açısından şiirsel imgelem de dil ile iç içedir. İmgelem, imge oluşturma gücünün adıdır şeklinde tanımlandığında, bu tanım, imgeyi gerçek dışı bir şeyin tasarlanması ya da olmayan bir şeyi var kılma olarak anlaşılırsa, bu tanım doğru bir tanımlama olmaz. Bu nedenle Ricoeur açısından şiirsel imgelem, olmayan bir şeyin ya da gerçek olmayanın zihinsel resmini oluşturma gücüne indirgenemez. Şiirsel imgelem kişiyi konuşan varlığın kökenine yerleştirir. Şiirsel imge, dilin yeni bir varlığı durumuna gelir, kişiyi ifade eder, dile getirir, dile getirdiği şey kılar. Bu bağlamda Ricoeur için sembol, imgesel temsili belirten sözdür (Ricoeur 2007: 27).

Ricoeur açısından sembolün gücü kaynağını kozmosun dile getirilebilirliğinden, arzunun söylediklerinden, öznenin hayal dünyasından alsa bile, konuşan insandan önce sembolik hiçbir şey yoktur. Kozmos, arzu ve imgelem söze her defasında dil içinde ulaşır. “Gökler Tanrı'nın şanını anlatır” denildiğinde, konuşan gökler değildir, gökler konuşmaz. Tanrı, peygamber aracılığıyla, kutsal kitaplar yoluyla konuşur. Dünyayı ele alıp kehanete dönüştürmek için söze ihtiyaç vardır. Benzer biçimde düş de kendi içinde kapalıdır, düş söze döküldüğü zaman bilinir hale gelir. Şair de kozmosun ve ruhun içinde gizli olan sözün doğuşunu gösterir (Ricoeur 2007: 27,28). Dolayısıyla Ricoeur açısından bütün bir dil faaliyetini başlatan semboldür. Bir mit, şeylerin nasıl doğduğunu anlatmıyorsa veya bu sürece yeniden hayat veren bir ritüel yoksa Kutsal olan beliremez, ortaya çıkamaz. Güç aracılığıyla bir şey yapma kipi olan ritüel, söz olmaksızın, güç tezahürüne yanıt olarak nasıl eylemde bulunulması gerektiğini ileri süren söylem olmaksızın, zamanı ve mekânı düzenleyen güçten yoksun kalır. Doğanın kutsallığı, kendisini sembolik olarak dile getirerek açığa çıkarır (Ricoeur 2019: 79). Bir şey dile gelmeden önce sembolden söz etmek mümkün değildir. Sembolden önce de

bir dil olanaklı değildir. Ricoeur, sembolün bu çeşitli ve dağınık ortaya çıkış formlarına -dinsel/kozmetik alan, düşsel bölge ve şiirsel imgelem- bir birlik, bağlılık, uyum ve tutarlılık kazandırmak için onu ortak bir anlamsal yapıyla, yani çifte anlamla tanımlar.

Ancak sembolün çeşitli ve dağınık ortaya çıkış formları çifte anlam problemini ele almak açısından büyük bir güçlük yaratır. Psikanalizin düşlerle ve sembolik derin ruhsal çatışmalar olarak onlara benzer kültürel nesnelere ilgilenmesi; poetiğin sembolleri, bir yazarın eserlerine veya bir edebiyat okuluna hakim olan imajlar, bütün bir kültürün kendi bilincine vardığı uzun ömürlü figürler ve insanlığın yücelttiği büyük arketip imajlar olarak anlaması; dinsel alanda ise, ağaçların, merdivenlerin ve dağların, zaman-mekan veya hareket-aşkınlık sembollerini temsil etmesi, sembol incelemesinin çift anlam yapılarına nüfuz etmesini zorlaştırır. Sembollerin psikanalizde başka poetikte başka dinde başka bir şeye atıfta bulunması, büyük bir karmaşıklık yaratır. Ricoeur için bu karmaşıklık metafor teorisi bağlamında ortadan kalkabilir. Metaforik ifadelerin literal/birincil ve figüratif/ikincil anlamı arasındaki ilişki, sembolün uygun semantik unsurlarını belirleyebilmemiz için kılavuzluk yapar. Metafor teorisi, her sembol formunu dile bağlar ve sembollerin çeşitli ortaya çıkış formları olmasına rağmen sembollerin birliği teminat altına alır. Metafor, sembollerin dile yakın boyutunu ortaya çıkarır (Ricoeur 2019:70,71).

Sembolün belirginlikten ve açık-seçiklikten yoksun olması, sembolün deneyim alanına ait olmasından ve deneyim alanlarının farklı soruşturma yöntemlerine – psikanaliz, poetik – açık olmasından kaynaklanır. Ricoeur için sembol hem belirginlikten yoksundur hem de kutsal evrenle sınırlıdır ve yalnızca dünyanın unsurlarının kendilerini saydam hale getirdikleri ölçüde dile gelirler. Sembol ile metafor arasındaki bütün farklılıkları, sembollerin bu sınırlı karakteri yaratır. Ricoeur'ün deyişiyle, “metafor söylemin özgür icadıdır; sembol kozmosla sınırlıdır” (Ricoeur 2019:78). Semboller, köklerini yaşamın, duygunun ve evrenin

sağlam kümelerine saldıkları ve bir kalıcılığa sahip oldukları için asla ölmez, yalnızca dönüşür. Metafor ise, bir diğer metafora davetiye çıkarır ve her metafor, bütün şebekeyi canlandırma gücünü koruyarak hayatta kalır. Dolayısıyla İbrani geleneğinde Tanrı; kral, baba, koca, efendi, çoban ve yargıç olarak anıldığı kadar, kurtarıcı, ıstırap çeken veya hizmetkar olarak da isimlendirilir. İnsani deneyimler, en ilkel metaforik düzeni yöneten doğrudan bir sembolizm yaratır (Ricoeur 2019:79-82). Metafor teorisi, bizi sembol teorisine götüren bir analiz olarak işlev görür ve metafor ile sembol, yorum teorisinin kapsamını belirler. Metaforik bir ifade bir nesnenin hem ne olduğunu hem de ne olmadığını söyler. Bir şey için iki farklı fikir vererek yeni anlamlar üretir ve böylece çok anlamlılığı yaratır. Çok anlamlılık da semboldür. Dolayısıyla metafor, sembole geçiş aşamasıdır.

Sonuç

Ricoeur açısından tüm felsefi soruşturma alanları dilde kesişir. Wittgenstein'in soruşturmaları, İngiliz dil felsefesi, fenomenoloji, Heidegger'in araştırmaları, Yeni Ahit ile ilgili çalışmalar, dinler tarihi, mitos, ayin ve inanç tarihi ile ilgili çalışmalar dil alanında kesişir (Ricoeur 2007: 17). Ricoeur, psikanalizi de dil boyutuyla ele alır ve onun Freud'un düşüncelerine olan özel ilgisi kendisine özgü bir hermeneutik inşa etmesine yol açar. Psikanalizi hermeneutik bir bilim olarak gören Ricoeur, Freud'un düş analizini hermeneutiksel bir çalışma olarak görür. Dolayısıyla Freud'un *Rüyaların Yorumu*'nda yaptığı gibi, düşler hermeneutik aracılığıyla çözümlenebilir. Ricoeur, düş alanını anlam fazlalığının, anlam çokluluğunun bulunduğu bir alan olarak betimler. Onun açısından düş, ifade edilenden başka bir şey imler; çift anlamlıdır. Benzer şekilde dil de Ricoeur'ün deyişle ifade edilenden başka bir şey kasteder; çift anlamlıdır. Bu nedenle düşler, belirsiz ve karmaşık anlamların yeri olarak ortaya çıkan dil alanında yer alır. Ricoeur, böyle çift anlamlı ifadeleri sembol olarak adlandırır. Ricoeur için sembol, çift anlamlı ifadelerdir, sembolik ifadeler de hermeneutiğin alanıdır; hermeneutik,

sembollerin şifresini çözer, yanılsamaları ortadan kaldırır. Sembol, yorum ve metafor arasında bir bağıntı söz konusudur. Metafor sembole geçiş aşamasıdır ve çok anlamlılığı yaratır. Çok anlamlılık sembolün alanıdır. Yorum ise sembolü, eş deyişle, çok anlamlılığı kavramaktır. Yorum, semboldeki çok anlamlılığı ve anlam belirsizliğini ortadan kaldırmaktan ziyade anlam belirsizliğini ve zenginliğini anlamaya ve açıklamaya çalışır. Sembolün çifte anlam yapısı aslında anlam belirsizliğidir, sözcüklerin çok anlamlılığıdır. Hermeneutik, çok anlamlılığı, anlam farklılığını, anlam karmaşıklığını kavrama işidir. Bu çalışmada temel olarak sembolün tanımlarına, sembolün yorum ile ilişkisine, yorumun tarihsel arkaplanına, sembolün ortaya çıkış formlarına ve metafor teorisine temas edilerek sembol hermeneutiğinin nasıl ortaya çıktığı izah edilmiştir. Nihayetinde sembol hermeneutiğinin ortaya çıkmasının tek anlamlı ifadelerle çok anlamlı ifadeler arasındaki farklılıktan kaynaklandığı ortaya konmuştur.

Symbol Hermeneutics in Paul Ricoeur

Summary

Sedat BİNGÖL

Res. Assit.

Mardin Artuklu University, Faculty of Letters, Department of Philosophy, Mardin, TR

ORCID: 0000-0002-8431-4159

sedatbingol2@gmail.com/sedatbingol@artuklu.edu.tr

Introduction

Hermeneutics emerges as an interpretation theory that analyzes the methodological principles of interpretation and understanding and analyzes the questions of how understanding occurs and what understanding is. Beyond the literal meaning in the texts, there is a figurative meaning that is never directly understood. Ricoeur depicts these polysemous expressions as symbols. Ricoeur also describes the field of symbols or polysemous as the "hermeneutic field" and hermeneutics decodes symbols. The reason why Ricoeur needs a symbol hermeneutics is the polysemy problem in language. This study claims that the reason for the emergence of symbol hermeneutics in Ricoeur is the difference between univocal and polysemous expressions.

1. Symbol as a Polysemous Expression

For Ricoeur, Freud seeks the relation between desire and language directly in dreams. According to Ricoeur, a dream means something other than what it says; it is polysemous. Similarly, language means something other than what it says; it is mostly obscure, blurred, and not explicit. Therefore, for Ricoeur, dreams take place in the field of language that emerges as the place of unclear and complex meanings. In language, another meaning is both revealed and hidden within the direct meaning. Ricoeur calls this polysemous field "symbol" (Ricoeur 2007: 20). A symbol is a polysemous expression that refers beyond the literal meaning to a figurative meaning that is never directly given (Ricoeur 1981: xliii). This multiple meaning or excess of meaning in the symbol makes the meaning obscure, in other words, it hides the meaning and makes it invisible. Making the invisible visible, revealing the hidden, reducing illusions, or exposing the obscure requires interpretation. Thus, there is a direct relation between the symbol and the interpretation.

2. Relation Between Symbol and Interpretation

For Ricoeur, interpretation is an activity of thought that provides the clarification of the meanings expressed indirectly in the literal meaning (Ricoeur 2009: 14). Symbol

and interpretation thus become related concepts; where there are many meanings, there is also interpretation, and it is the interpretation that illuminates the plurality of meanings. The symbol is essentially an *enigma* (Ricoeur 2007: 30). It is the interpretation that will solve the *enigma*. Thus, the symbol is grasped through interpretation. Every linguistic expression suitable for interpretation contains symbols. That is, if an expression is suitable for interpretation, it is a symbolic expression. Therefore, we can say that it is through interpretation that the symbol problem is a language problem. The concepts of symbol and interpretation are defined relative to each other, and interpretation decodes symbols. For this reason, interpretation appears as the ability to deal with polysemous.

The problem of symbols enters the philosophy of language through the act of interpretation. A symbol is a polysemous expression that needs interpretation and interpretation, on the other hand, is an understanding effort aimed at deciphering symbols (Ricoeur 2007: 22). The symbol always shows us that there may be another meaning. It is very important to reveal the historical background of the interpretation, which reveals the multiple structures of meaning and shows that the symbol belongs to the discourse, in terms of understanding how symbol hermeneutics was born.

3. Historical Background of Interpretation: Aristotle and Biblical Interpretation

For Ricoeur, tradition suggests the use of two interpretations. The first usage comes from Aristotle, the second from the critical interpretation of the Biblical. The tradition of the first interpretation for Ricoeur comes from Aristotle's *Peri Hermenias* (Ricoeur 2007: 31). For Ricoeur, hermeneutics in the sense of biblical interpretation is a science of rules of critical interpretation. Hermeneutics is the knowledge of the rules of critical interpretation, and critical interpretation is the interpretation of a particular text. Understanding of interpretation from Aristotle grasps hermeneutics as the display of a message given in writing or verbally, or a meaning that appeals to us. Critical interpretation of the Biblical understands hermeneutics as demystification, reduction of illusion, and the illumination of incomprehensibility (Ricoeur 2007: 34-37). While the approach from Aristotle treats interpretation as remembering, the second approach, coming from the critical interpretation of the Bible, treats interpretation as the practice of suspicion. This practice of suspicion makes an important contribution to the development of hermeneutics. Because with this approach, hermeneutics begins to be defined as "understanding".

4. Hermeneutics of Suspicion

The approach that comes from the critical interpretation of the Biblical is called the "hermeneutics of suspicion." For Ricoeur, Marx, Nietzsche, and Freud are three representatives of this approach. Ricoeur opposes interpretation, understood as the remembrance of meaning, to the school of suspicion represented by the "masters of suspicion". The three masters of suspicion are fundamentally opposed to the form of hermeneutics derived from Aristotle, which is defined as the remembering of meaning. Hermeneutics is about necessity rather than illusion and storytelling. For Ricoeur, this is what Spinoza teaches us: A person first sees himself as a slave, understands his slavery, and becomes free when he understands necessity (Ricoeur 2007: 43,44).

Symbols are what hermeneutics deciphers, unravels, and demystifies. As mentioned earlier, the symbol problem is a language problem through interpretation. However, Ricoeur's encounter with the symbol problem is independent of the act of interpretation.

5. Symbols of Evil: Language of Confession

It was during a study of the confession of evil that Ricoeur encountered the problem of symbols. Ricoeur deals with the concept of symbol with the approach he calls symbol hermeneutics, based on the fact that there can be no direct confession related to evil. For him, confession always reveals itself as an element of language. In this sense, language is essentially symbolic (Ricoeur 1972: 10). For Ricoeur, one can talk about purposeful actions without symbolic language, but one cannot talk about evil without hermeneutics (Ricoeur 1973: 90). Ricoeur's examination of the confession of evil leads him to the investigation of the structure of the symbol, which leads him to the general problem of hermeneutics.

According to Ricoeur, when a person does evil he always resorts to indirect statements taken from everyday experience while confessing his evil, and these statements point to another experience by analogy. The confession of evil is a purely symbolic expression (Ricoeur 2007: 25,26). There are several domains where the symbol appears. For Ricoeur, these are the cosmic, the oneiric, and the poetic. These domains where the symbol emerges are related to each other and there is a commonality between them.

6. Three Domains: the Cosmic, the Oneiric and the Poetic

Expressing that the determination of the symbol in the cosmic domain is related to rituals and myths, Ricoeur states that these symbols form the language of the sacred. Reality reaches the symbolic dimension through discourse. Even if the bearers of the symbol are elements belonging to the universe, it is the discourse that states the cosmic expression (Ricoeur 1972: 11). There is always a polysemy in the oneiric domain, which is another form of the emergence of symbols. Claiming that the dream is something unknown, Ricoeur argues that the dream becomes accessible only by telling it on awakening. Dreams stand side by side with language because they are suitable for narration, analysis, and interpretation. Just as dream and language are related, for Ricoeur, poetic is intertwined with language. The poetic becomes a new being of language, expressing the person, stating him, and making what he expresses (Ricoeur, 2007: 27). Ricoeur defines the symbol with a common semantic structure, that is, with a polysemy, in order to give unity, harmony, and coherence to the scattered emergence forms of the symbol - the cosmic, the oneiric, and the poetic.

Since symbols refer to something else in psychoanalysis, something else in poetics, and something else in religion, it leads to great complexity. For Ricoeur, this complexity can disappear in the context of metaphor theory. Metaphor theory links each symbol form to language and assures the unity of symbols, although symbols have various forms of emergence. Metaphor reveals the linguistic dimension of symbols (Ricoeur 2019:70,71). Metaphor theory functions as an analysis that leads us to symbol theory, and metaphor and symbol determine the scope of interpretation

theory. A metaphorical expression tells both what an object is and what it is not. It produces new meanings by giving two different ideas for something and thus creates polysemy. Polysemy is also a symbol. Therefore, the metaphor is the transition stage to the symbol.

Conclusion

For Ricoeur, symbols are polysemous expressions, and symbolic expressions are the domain of hermeneutics. Hermeneutics decrypts symbols, eliminates illusions. There is a correlation between symbol, interpretation and metaphor. Metaphor is the transition stage to symbol and creates polysemy. Polysemy is the domain of the symbol. Interpretation is to grasp the symbol, that is, the polysemy. Interpretation tries to understand and explain the ambiguity of meaning rather than eliminating the polysemy and ambiguity in the symbol. The polysemy structure of the symbol is actually the ambiguity of meaning, the polysemy of words. Hermeneutics is the study of comprehending polysemy, the difference in meaning and complexity of meaning. In this study, it is explained how symbol hermeneutics emerged by focusing the definitions of the symbol, the relation between the symbol and the interpretation, the historical background of the interpretation, the emergence forms of the symbol and the theory of metaphor. Finally, it has been revealed that the emergence of symbol hermeneutics is due to the difference between univocal and polysemous expressions.

KAYNAKÇA | REFERENCES

- Aristoteles. (2002). *Yorum Üzerine*. (Çev. S. Babür). Ankara: İmge Kitabevi.
- Aristoteles. (2014). *Metafizik*. (Çev. A. Arslan). İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Aristoteles. (2016). *Metafizik*. (Çev. Y. G. Sev). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Aristoteles. (2017). *Poetika-Şiir Sanatı Üstüne-*. (Çev. N. Kalaycı). Ankara: Pharmakon.
- Aristoteles. (2018). *Poetika-Şiir Sanatı Üstüne-*. (Çev. A. Çokona-Ö. Aygün). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Aristoteles. (2020). *Poetika-Şiir Sanatı Üstüne-*. (Çev. S. Rifat). İstanbul: Can Yayınları.
- Foucault, M. (2001). *Kelimeler ve Şeyler*. (Çev. M. A. Kılıçbay). Ankara: İmge Kitabevi.
- George, T. (2021). Hermeneutics. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2021 Edition). Edward N. Zalta (ed.).
- Kaplan, D. M. (2003). *Ricoeur's Critical Theory*, USA-Albany: State University of New York Press.
- Kearney, R. (1994). *Modern Movements in European Philosophy*. Manchester and New York: Manchester University Press.
- Özlem, D. (2019). *Hermeneutik ve Şiir*. İstanbul: Notos Kitap.
- Palmer, R. E. (2015). *Hermenötik*. (Çev. İ. Görener). İstanbul: Düşün Yayıncılık.
- Platon. (2011). Diyaloglar. *İon-Şiir Üstüne-*. (Çev. T. Ünlü). İstanbul: Remzi Kitabevi, 261-275.
- Ricoeur, P. (1972). *The Symbolism of Evil*. (Translated from the French by E. Buchanan). Boston-USA: Beacon Press.
- Ricoeur, P. (1973). From Existentialism to Philosophy of Language. *Philosophy Today*, 17(2), 88-96.
- Ricoeur, P. (1981). *Hermeneutics and Human Sciences*. (Edited and Translated by J. B. Tompson). New York: Cambridge University Press.
- Ricoeur, P. (2007). *Yoruma Dair – Freud ve Felsefe*. (Çev. N. Alpay). İstanbul: Metis Yayınları.
- Ricoeur, P. (2009). *Yorumların Çatışması- Hermenoytik Üzerine Denemeler* Birinci Cilt. (Çev. H. Arslan). İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Ricoeur, P. (2017). *Eleştiri ve İnanç: François Azouvi ve Marc de Launay ile Söyleşi*. (Çev. M. Rifat). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Ricoeur, P. (2019). *Yorum Teorisi- Söylem ve Artı Anlam*. (Çev. G. Y. Demir). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.

Sev, Y. G. (2017). Dağ Fare Doğurdu: Aristoteles Külliyyatında Hermeneia. *Cogito*, 89, 78-85.

Thompson, J. B. (2003). *Critical Hermeneutics – A study in the thought of Paul Ricoeur and Jürgen Habermas*, New York: Cambridge University Press.



Makale Geliş | Received: 23.04.2022
Makale Kabul | Accepted: 23.06.2022
Yayın Tarihi | Publication Date: 30.09.2022
DOI: 10.20981/kaygi.1107851

Birgül ULUTAŞ

Dr. Öğretim Üyesi | Assist. Prof. Dr.
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Zonguldak, TR.
Zonguldak Bulent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education, Zonguldak, TR.
ORCID: 0000-0001-8615-9343
ulutas.birgul@gmail.com.tr

Dijital Sonrası (Post-Digital) Teori Bağlamında Bilim Üretimi: İnsanı Önceleyen Bir Büyük Yakınsama (Meta Convergence) Yaklaşımı İçin Notlar¹

Öz: 20. yüzyılda “Yakınsama 1.0” (Convergence 1.0) olarak bilinen ve fizik temelli bilimsel yakınsamalar yoluyla üretilen teknolojik gelişmeler, İkinci Dünya Savaşının itici gücünün gölgesinde gerçekleşmiştir. Bugün insan yaşamının ayrılmaz parçalarına dönüşen radyo, televizyon, telefon, uçak, radar, bilgisayar bu yakınsamaların ürünüdür. 21. yüzyıl ise bilimsel üretimde “Yakınsama 2.0” (Convergence 2.0) olarak adlandırılan biyoloji temelli yakınsamaların çağı olarak görülmekte; kanser savaşçısı nanopartiküller, enerji üretimi için kullanılan virüsler, su filtrelemede kullanılan proteinlerle birlikte anılmaktadır. Bilimsel ve teknolojik ilerlemelerin insanlık onuru, insanın üstün yararı adına kullanılması da üretilmesi kadar önemlidir. Dünyada yaşanmaya devam eden savaşlar, göçün yarattığı dramlar, çevresel felaketler sürerken; bilimsel ve teknolojik gelişmelerin felsefeyi ve sosyal bilimlere de kapsayan daha büyük bir yakınsama yaklaşımıyla ele alınması gerekmektedir. İnsanı önceleyecek bir büyük yakınsama için dijital sonrası teori, kendine özgü kavram ve çözümlenmeleriyle bilim insanlarına önemli bir çerçeve sunmaktadır. Bu araştırma, dijital sonrası teori çerçevesinde insanın yüksek yararını koruyan ve gelecek kuşaklara taşıyan büyük yakınsamaların olanakları üzerine düşünme daveti olarak görülebilir.

Anahtar Kelimeler: Dijital sonrası teori, büyük yakınsama, yakınsama teknolojileri, biyoteknoloji, bilim.

¹ Bu çalışma 11-13 Mayıs 2022 tarihleri arasında İzmir’de düzenlenen XIII. Eğitim Yönetimi Forumu (EYFOR-13) kongresinde “Dijital Sonrası (Postdijital) Teori ve Bilim üretimi” adıyla sunulan sözlü bildirisinin genişletilmiş halidir. Tam metin (elektronik ya da matbu) basılmamış ve yayımlanmamıştır.

Science Production in the Context of Post Digital Theory: Notes for a Meta Convergence Approach Prioritizing Humans

Abstract: Technological developments, known as 'Convergence 1.0' in the twentieth century and produced through physics-based scientific convergence, took place in the shadow of the driving force of the Second World War. The radio, television, telephone, aeroplane, computer and radar, which have become inseparable parts of human life today, are the products of these convergences. The twenty-first century is the age of biology-based convergences in scientific production, called Convergence 2.0., which includes cancer-fighting nanoparticles, viruses used for energy production, and proteins used in water filtration. Using scientific and technological advances in the name of human dignity and the best interests of human beings is as important as the production of science. While wars throughout the world and dramas caused by migration and environmental disasters continue, scientific and technological developments need to be addressed with a meta convergence approach, including philosophy and the social sciences. The post digital theory offers scientists an important framework with its unique concepts and analyses for such a meta convergence that will prioritise human beings. This research can be seen as an invitation to reflect on the possibilities of great convergence, which preserves humans' best interests and carries them to future generations, within the framework of post digital theory.

Keywords: Post digital theory, meta convergence, convergence technologies, biotechnology, science.

Giriş

Birbiri üstüne eklenerek kümülatif şekilde, pragmatik ilkelere göre ilerleyen ve aktarılan bilimsel ve teknik gelişmeler, yüzyıllardır insanlığın elde ettiği kazanımların bir temsilidir; ancak insanlığın elde ettiği bu kazanımların kendisi değildir. Heidegger (1998: 9-10) "teknğin özünün hiç de teknik bir şey olmadığı" vurgusuyla bu konuyu açıklar. Buna göre yalnızca teknik olanla yetinmek, onu kovalamak ya da ondan kaçınmak; insanı tekniğin özünü deneyimlemekten uzaklaştırır. Teknik olanı yansız bir şey olarak düşünmek, şiddetle ona teslim olmak anlamına gelir ve çokça düşülen bu yanılgı tekniğin insani olanla olan bağı görmeye engel olan bir körlük yaratır. Heidegger, 20. yüzyıl başlarında pozitivist bilim anlayışının egemen olduğu bir çağın düşünürü olarak; bilgiye, bilime ve bunun bir ürünü olarak tekniğe yüklenen anlamı içinde yer aldığı bütünden koparan pozitivist bakış açısının erken bir eleştirisini sunmuştur. Bu eleştirinin

ima ettiği şey, bilim ve tekniğin başlı başına bir amaç değil araç olarak görülmesi gerektiğidir. Amaç olan şey, insanın (insanlığın) üstün yararıdır. Bilim ve tekniği üreten ve kullanan insanın kendisidir ve insan, ontolojik olarak içinde yaşadığı siyasi- ekonomik yapıdan, kültürden, sosyal ilişkiler ağından ve tarihsellikten bağımsız olarak düşünülemez.

Savaşlar, göçler, salgın hastalıklar gibi yıkıcı etkileri olan sosyal olguların dünya gündeminde yoğun yer tuttuğu zamanlarda, bir yandan bilimsel ve teknik gelişmelerin önemi belirginlik kazanmakta; öte yandan bilimsel ve teknik gelişmelerin yansımalarının insan yaşamını ve doğayı tehdit eden boyutları üzerinde ontolojik, epistemolojik ve etik sorgulamalar yürütülmektedir. Bu sorgulamalarda “insan”ı bilimsel üretimlerin merkezine yerleştirmenin olanakları; felsefenin olanaklarını da kullanarak sosyal bilimlerde gerçekleştirilecek üretimler sayesinde mümkün olabilecektir. Son yıllarda bu bakış açısına kavramsal bir zemin sağlayan **dijital sonrası (post digital) teori**; bilim ve teknoloji üretiminde disiplinler arasındaki sınır çizgilerinin belirsizleşmesi karşısında kimi kavramlar seti üzerinden sosyal bilimleri ve felsefeyi, dolayısıyla insanı bilimin merkezine - çevresine ya da çeperine değil- yerleştirecek **bir büyük yakınsama (meta convergence) yaklaşımını** önermektedir. Bu yaklaşım, bir yandan “insan” kavramının anlamına, insanın doğa ile ya da bilgi/teknik/teknoloji ile ilişkisi üzerine antik çağlardan beri süregelen ontolojik, epistemolojik, etik ve politik tartışmaların bir devamı; öte yandan içinde yaşadığımız yapay zekâ, dijital bilgi ve algoritmik datalar çağı düşünüldüğünde -dijital sonrası (post-digital), insan sonrası (post-human) ya da gerçeklik sonrası (post-truth) gibi farklı adlandırmalarla da ifade edilen- kendine özgü soru ve yanıtlarıyla birlikte bu tartışmalardan bir kopuş olarak düşünülebilir. Dijital sonrası teori bağlamında öncelikle insanın anlamını, insanın bilim ve teknikle ilişkisinde geçmişten bugüne süregelen tarihsel yaşantılar ve tartışmaları gözden geçirmek, bu bilgiler ışığında şimdiye ve geleceğe bakarken 21. yüzyılda bilim üretiminin temel saiklerini sorgulamak önemli görünmektedir. Bilimin sürdürülebilirliği ve insanlığın yüksek yararı açısından “dijital sonrası

teori” çerçevesinde ortaya konulan kavramsal çözümlerlerin; felsefeyi ve sosyal bilimleri de içerecek şekilde geliştirilebilecek büyük yakınsama yaklaşımının olanaklarını, bu doğrultuda bilim insanının sorumluluklarını aramak bu çalışmanın amaçlarını oluşturmaktadır.

1. 21. Yüzyıla Işık Tutan Felsefi Mirasta “İnsan” ve “Bilim”

Antik çağlardan günümüze dek ontolojik açıdan farklı biçimlerde ele alınan “insan” kavramına dair ilk çözümlerinde özcü ve düalist açıklamalar dikkat çeker. İdealizmin temsilcisi olan Platon’a göre maddi dünya, idealin (buna öz, töz, ruh ya da başka uygun adlar da verilebilir) eksik ve yetersiz bir suretidir. Maddi varlık gelip geçici, sürekli değişen ve asla tam olarak bilinemeyecek olandır ve insanı hakikate ulaştıran tek bilgi, asla değişmez ve mutlak olan idealer dünyasının bilgisidir (Thomson 1991: 73). Platon’da mutlak, değişmez olanı temsil eden idealer kavramı, onun çağından çok sonraları bile uzaklığı, bağımsızlığı hatta belli bir anlamda özgürlüğü ve çıkarlardan ayırt edilebilen bir nesneliliği ifade eden bir kavram olarak kullanılmıştır (Horkheimer 1998, 85). Platon’un düşünceleri, Batı felsefesi açısından merkezi bir yere sahiptir. Hatta tüm Batı Felsefesinin Platon’a düşülen dipnotlardan ibaret olduğu söylenir (Whitehead’den akt. Evangeliou 2001). Platon’un ardılı olan Aristoteles, onun özcü ve düalist yaklaşımını sürdürmüş, ancak duyularla algılanan -maddi- dünyanın da yadsınamayacağını savunarak, bu maddi dünyayı anlamaya dair çabalarıyla bilimsel metodolojinin temellerini atmıştır. Aristoteles’te madde ve ruh Platon’dan farklı olarak gerçekliğin iki temel bileşenidir ve birbirine hiçbir şekilde indirgenemezdir (Ross 2011, 64; Gutek 2006; Arslan 2007).

Platon’un “mağara alegorisi” ile açıkladığı; tüm varlık alanını (dolayısıyla insanı da) madde ve ruh olarak iki merkezde açıklayan düalist (ikicil) yaklaşım, Batı felsefesini de ikiye bölmüştür. Platon’un betimlediği gelip geçici ve değişken olmayan bir mutlak varlık alanı olarak manevi dünyanın belirleyiciliğini öne

çıkarıcı yaklaşımlara karşı; duyu organları ile algılanan maddi dünyanın belirleyiciliğini öne çıkarıcı yaklaşımlar, bugün de güncelliğini korumaktadır. Rafaello'nun ünlü freski "Atina Okulu"nda kompozisyonun merkezinde resmedilmiş iki figür; idealizmi temsilen eliyle gök yüzünü işaret eden yaşlı Platon'a karşı realizmi temsilen eliyle yeri işaret eden genç Aristoteles de bu ikiliğin sanata yansımaları olarak okunabilir. Antik Yunan felsefesinin insan tahayyülü de bu düalizmin tesiriyle ortaya konulmuştur. İnsan varlığı açısından madde onun bedeni, form ise düşünen, akıllı bir varlık olan onun ruhudur (Arslan 2007: 147). Benzer açıklamaları İbn-i Sina, Farabi gibi İslam dünyası düşünürlerinde de görmek mümkündür. İbn-i Sina nefis teorisi ile ortaya koyduğu fikirlerinde bedeni ve ruhu (nefs) birbirinden bağımsız iki ayrı töz olarak kabul ederek Aristoteles fikriyatına yaklaşırken; Farabi'de ruh ve beden, kendiliğinden var olan iki cevher olarak değil, aksine varlıklarını Tanrı'dan alan iki cevher olarak yer bulur (Doğan 2018; Şahin 2008).

Elbette ki felsefe tarihinde yer bulan ontolojik ve epistemolojik açıklamalar, tarihsel zeminden ayrı düşünülemez. Ortaçağlarda monizme evrilen varlık felsefesi, 17. yüzyılda yeniden Descartes'ın Kartezyen düalizmi ile bu kez "zihin ve beden" ikiliği olarak karşımıza çıkar. Rasyonalizmin temsilcisi olarak Descartes, zihin ve bedeni sadece yapı olarak değil, nicelik olarak da karşı tözler olarak ele alır. Duyusal olan bedenle, düşünsel olan ise zihinle temsil edilir. Maddi şeylerden ve bu arada kendi varlığından da kuşku duyan insanı diğer canlılardan ayırt edici kılan özelliği düşünmedir (Descartes 1998, 85; Altuner 2013). 'Tanrısal özne'den 'insan özneye' geçişin önemli kırılmalarına kaynaklık eden bu "*düşünüyorum, öyleyse varım*" felsefesi (rasyonalizm), yüzyıl sonra Immanuel Kant'la birlikte "*aklımı kullanmaya cesaret et*" felsefesine dönüşecektir. Bu süreçte Batı dünyası, coğrafi keşiflerle birlikte başlayan sermaye birikimini Rönesans ve Reformla devam eden sanatsal ve kültürel atılımlara, Aydınlanma Çağına taşıyacak; Sanayi Devrimi ile taçlandırılan bilimsel ve teknolojik gelişmeleri yaşayacaktır. "*Kendi*

*suçuyla düştüğü erişkin olamama halinden kurtulan**** insanlık, 19. ve 20. yüzyıl boyunca, özünde daha iyi bir yaşama doğru ilerlemeyi barındırdığı düşünülen modern dünyanın sunduğu olanaklarla sınanacaktır (Bauman 2003, 20-21). İnsan yaşamı bilimsel ve teknolojik gelişmelerin getirisi olan sanayileşmeye dayalı yeni üretim biçimlerinin etkisiyle değişip dönüşürken; verim, hız ve rekabete odaklanan yeni ilişki biçimlerinin doğurguları sorgulanır hale gelmiştir. Charlie Chaplin'in "Modern Zamanlar" filmi, insanın makinelerle kurduğu ilişkiyi, insanın makineleşmesini ve yabancılaşmasını etkili şekilde gösteren metaforlar üzerinden, konuya sanatsal bir izah sunmaktadır.

İki dünya savaşı ve Soğuk Savaş Dönemleri boyunca yaşananlar, bilimin motivasyon kaynağının 'insanın yüksek yararı' olduğunu düşündürmekten uzaktır. Auschwitz'i bizzat yaşamış bir kuşağın temsilcileri olarak Horkheimer ve Adorno "Aydınlanmanın Diyalektiği (1947)" adlı eserlerinde, Aydınlanmadan beri idealize edilen insani değerlerin "insandıışı /dehumanity" bir tahakküme dönüşmesini sorgulamış; uygarlığın barbarlığa, rasyonalitenin irrasyonaliteye, aydınlanmanın da aptallığa dönüştüğünü, tahakkümün düşüncenin içine, akla kadar uzanmasını, insan özgürlüğünü sınırlandırmasını konu edinmişlerdir (Ulutaş 2020: 54). Aklın kendi başına bir varlıkmişçesine "insan"ı ezen bir deve dönüşmesi, insana dair ontolojik sorgulamaların yeniden önem kazanmasına yol açmıştır. Bu türden bir sorgulamanın "insan"a dair ontolojik tartışmaların üzerine inşa edilmesi beklenir. İnsan kavramının etimolojik kökenleri üzerinden bir düşünme pratiği için, Şemsettin Sami'nin (1317: 313) *Kamus-u Türki*'de yer verdiği tanıma bakmak yerinde olacaktır:

Beşeriyet ile insaniyet arasında çok fark vardır. Beşeriyet; insanın her türlü ahvâl-i tabiiyesine, insaniyet ise ruhani fazilet ve kemâlâtlara aittir. Örneğin unutmama, korku, iştah, şehvet gibi haller beşeriyet; kerem, cömertlik, sözünde durma, kanaat gibi haller ise insaniyet muktezasıdır. Özetle beşeriyet; tarih-i tabiiye, insaniyet ise ahlaka mütealliktir.

** "Aklını kullanmaya cesaret et!" sözüyle insan özneye vurgu yapan Immanuel Kant, Aydınlanma'yı "insanın kendi suçuyla düştüğü erişkin olamama halinden kurtulması" olarak tanımlamıştır (Kant&Beck 1959).

“Beşer” ve “insan” kavramlarının birbirinden farklı anlamlardaki kullanımları, Teoman Duralı (2017) ve Ali Şeriatî (2010)’de de dikkat çeker. Duralı (2017) bu kavramları insanın -biri diğerine kaçınılmazca bağlı olan- iki özelliği olarak açıklar. Buna göre insanın diğer canlılarla ortak olan “beşer” yanı ile beşerüstü olup onu diğer canlılardan ayıran “insan-olma” yanı, Duralı’ya göre Marx’ın nitelemesiyle insanın “altyapı”sı olan “dirim-beşer” yanı ile onun “üstyapı”sını oluşturan “insan-kültür” yanına karşılık gelmektedir. Şeriatî (2010) de isim olarak “beşer” ve sıfat olarak “insan” sözcükleri arasında bir ayrıma gider ve beşer’i doğal fizyolojik bir varlık anlamında kullanırken; insan’ı etin kemiğin üstünde, “beşerin oluş halî” olarak, tarihsel ve sosyolojik bağlamı içinde seçebilen, üretebilen, eyleyebilen bir varlık anlamında ele alır. Bu ayrımın özellikle eğitim ve kültür formasyonu açısından Batı felsefesindeki karşılığı için, “bildung” kavramı yararlı bir pencere açmaktadır.

Bildung kavramı çoğunlukla “kültür” ya da “eğitim” şeklinde Türkçeye çevrilmiş olsa da bu kavramın kültür ya da eğitimden çok daha derin bir anlamsal içeriği bulunmaktadır. Bu kavramın en dikkat çekici yorumlarından birine, 1783’te başlatılan ve Kant’ın da dahil olduğu aydınlanmaya ilişkin tartışmalarda rastlanmaktadır. “Aydınlatmak nedir?” sorusuna cevaben yazdığı denemede Mendelssohn (1729-1786), becerileri, zanaatları ve pratik yetenekleri içeren “kültür” ile teorik ve akılcı bilgiyi içeren “aydınlanma” kavramlarını “bildung”un ayrı ama eşit parçaları olarak tanımlar. Bu üç kavramı (kültür, aydınlanma ve bildung) sadece kitapların diline ait olan, sıradan kitlelerin gündemine henüz girmemiş kavramlar olarak nitelendirir (Horlacher 2016, 7-10). 18. Yüzyıldan beri süregelen anlamıyla insanın yalnızca bilgiyi edinmesi değil; kendi içsel varlığını keşfetmesi ve dönüştürmesi anlamında tüm evreni ve insanlık mirasını kucaklayan bir manevî formasyonu olarak görülebilecek olan bildung (Zauli’den akt. Ulutaş 2020), aslında beşerin insanlaşması sürecinin kendisidir. Büyük olanaklar silsilesi olarak bilim ve tekniği, burada sözü edilen “beşerin insanlaşma sürecinin” bir aracına dönüştürmek; 21. yüzyılın buhranlarını derinleştirmek yerine, -insanın

yüksek yararı için- insanlığın içinde bulunduğu buhranları ortadan kaldıran, böylece insanı önceleyen ve doğayı koruyan bir bilgi üretme süreci kurgulamak nasıl mümkün olabilir? 21. Yüzyıl bilim ve teknolojisinin yapay zekâ gibi büyük olanaklarını insanı ve doğayı yaşatmak için kullanmanın koşullarının ortaya konulabilmesi için bu sorulara yanıt aramak; bunun için de eğitim, kültür, bilim ve teknoloji açısından 21. yüzyılda içinde bulunulan süreci anlamaya çalışmak önemli görünmektedir.

2. Dijital Sonrası Teori Bağlamında 21. Yüzyılda “İnsan” ve “Bilim”

21. yüzyılda bilim ve teknolojinin olanakları, 20. yüzyılın sunduğu olanaklarla kıyaslandığında, Dyson tarafından 2007’de yapılan şu saptama dikkat çeker: “Biyoloji artık fizikten daha büyük. Biyoloji, ekonomik sonuçları, etik sonuçları veya insan refahı üzerindeki etkileri ile ölçüldüğü üzere fizikten daha önemlidir” (Dyson’dan akt. Jandrić 2021). Gerçekten de radyo, televizyon, telefon, uçak, radar, bilgisayar başta olmak üzere nükleer güç, lazerler, MRI ve CT tarayıcıları, roketler, uydular, GPS cihazları, internet ve akıllı sistemler, artık yaşamlarımızın bir parçasına dönüşmüş olmakla birlikte; fizik ile mühendisliğin birleşiminden üretilmişlerdir. Öte yandan kanser savaşçısı nanopartiküller, enerji üretimi için kullanılan virüsler, su filtrelemede kullanılan proteinler, beyin sinyalleriyle çalışan protezler, genom haritalama/düzenleme gibi üzerinde çalışılan pek çok başka teknoloji de fizik bilimindeki birikimlerin, biyoloji ve mühendislikle birleşiminden ortaya çıkarılan yakınsama (convergence) teknolojileri ile ilişkilidir. Biyolojinin, 21. yüzyılda fizikten daha önemli hale geldiğine dair bu öngörü, aslında birinin diğeri ile yer değiştireceği anlamına gelmemekte; daha ziyade fizik ve biyoloji arasında “hem bilginin sonuçlarını hem de yeni biyoloji devrimlerini kullanan ve onları güçlü bir ittifakta bir araya getiren hızlı bir yakınsamaya tanık olduğumuz” anlamına gelmektedir (Jandrić 2021).

Dyson'ın saptamasında 20. yüzyıla mal edilen ve fizik biliminin mühendislikle buluşması sonucu geliştirilen teknolojiler, Yakınsama 1.0 (Convergence 1.0) olarak adlandırılmaktadır. 21. yüzyıla mal edilen biyoloji temelli teknolojiler ise Yakınsama 2.0 (Convergence 2.0) adıyla anılmaktadır. 20. Yüzyılda Yakınsama 1.0 teknolojilerinin üretilmesinde kilit rol oynayan atom fizikçisi Karl Taylor Compton, 1930'ların başında henüz atom fiziğinin potansiyelinin çok yeni ve belirsiz olduğu bir dönemde, Massachusetts Teknoloji Enstitüsü'nün (MIT) başına getirilmişti. Kendisini fizik ve mühendisliğin entegrasyonuna adanmış bu bilim insanı, kısa sürede Roosevelt tarafından keşfedilip Ulusal Savunma Araştırmaları Komitesi'nin (NDRC) başına getirilmişti. ABD'nin endüstriyel ve ekonomik güç merkezi haline gelmesinde, savaşın gidişatının değiştirilmesinde büyük pay sahibi olan bu bilim insanı ayrıca 2. Dünya Savaşı yıllarında General MacArthur'a bilimsel danışmanlık yapmış, 1945'te Başkan Truman'a atom bombası kullanımı konusunda rehberlik etmek üzere atanan sekiz danışmandan biri olmuştu (Hockfield 2019). Bugün yaşamın vazgeçilmezlerini oluşturan kitle iletişim teknolojileri, internet, akıllı telefonlar, GPS cihazlarının kalbinde Compton'ın fizik ve mühendisliği buluşturan vizyonu yer almaktadır. Bilimsel ve teknolojik ilerlemelerde savaş koşullarının hızlandırıcı etkileri ve bunun ne anlama geldiği, bugüne dek John Desmond Bernal gibi bilim insanları tarafından kimi eleştirel metinlere konu edilmiştir (Bernal 2008). Ancak MIT'ye başkanlık etmiş, 21. Yüzyıl yakınsamalarının merkezinde duran bir bilim insanı olarak Hockfield'in, "çağımızın en büyük siyasi sorularından biri" olarak sormaya değer bulduğu şu soru, oldukça anlamlıdır: "Acaba ABD Yakınsama 1.0 için yaptığı gibi Yakınsama 2.0 için de öncülük edebilecek mi? Dahası bunu savaşın talihsiz hızlandırıcılığı olmadan yapabilecek mi?" (Hockfield 2019).

Dünyada biyo-dijital ve teknobilimsel yakınsamalar hakkında daha ileri bir anlama çabası için Peters ve arkadaşları (2021a), "biyo-dijital bilgi ekolojileri" kavramını üretmişlerdir. Bu kavramı teorik-pratik (praksis), bilimsel-teknik (teknobilim), analog-dijital (postdijital), biyolojik-bilgilendirici (bioinformational),

politik-ekonomik (bioinformational capitalism) ve daha fazlası olarak tanımladıkları bir çerçeveye oturtmuşlardır (Peters, Jandrić & Hayes 2021a; Jandrić 2021). Konu alanı her ne kadar ağırlıklı uygulamalı bilimler üzerinden tanımlanıyor olsa da araştırmacı topluluğunun üzerinde durdukları konulara çizilen çerçevenin özellikle ontolojik, epistemolojik, metodolojik, etik ve politik yönleri öne çıkmaktadır. Bu doğrultuda araştırmacılar fizik, biyoloji ve mühendislik yakınsaması ile yetinmeyen; onun ötesine geçerek, 21. yüzyılda “insan” kavramını yeniden masaya yatırmaya girişen bir “büyük yakınsama” yaklaşımı önermektedirler. Bu yaklaşımla ele alınan çözümlenmeleri adlandırmak için kullandıkları “dijital sonrası teori” (post digital theory) kavramı, araştırmacı topluluğunun felsefe ve sosyal bilimlerden de güç alarak, konuyu bütünlüklü biçimde ele almayı ve tartışmayı hedefleyen açıklamalarını içermektedir. Dijital sonrası teori adıyla önerilen büyük yakınsama, araştırmacılar tarafından “bilgi, biyoloji, bilim, teknoloji, politika, toplum ve sözü edilmeyen diğer çeşitli fenomenlerin dijital sonrası bir yakınsaması” olarak açıklanmaktadır (Peters vd. 2021a: 5). Bu yaklaşım dahilinde Peters ve arkadaşları tarafından üretilen ontolojik, epistemolojik, metodolojik, etik ve politik çıkarımlar ile bazı kavram ve çözümlenmelere, örnek teşkil etmesi bakımından aşağıda yer verilmiştir:

2. 1. Ontolojik Çıkarımlar

2000’li yılların başında yapay zekanın hızlı gelişimi, insanlar ve makineler arasındaki ilişkileri değiştirmeye başladıkça büyük ölçüde insan sonrası (posthümanist) düşünce belirmeye başladı (Jandrić 2020: 82-83). Biyolojik ve dijital varlıkların tam fiziksel entegrasyonunun bazı etkileri, bir robota biyolojik bir beyin vermek için -nöral dokuyu kültürlemek ve bunu bir mobil robot platformunda somutlaştırmak yoluyla- biyolojik beyinli robotları ve dijital beyinli biyolojik bedenleri içerebilir. Yakın gelecekte ortaya çıkabilecek bu ‘makine beyinler’, insanlığı geride bırakabilecek ve insanlığın geleceği için tehditler ortaya

çıkarabilecektir. Dijital sonrası teori, böyle bir beynin kesinlikle bilinçli olduğunu iddia etmeden önce, bilincin gerçekte ne olduğu, insan özne olmanın ne anlama geldiği ve insan öznesi fikrinin ne ölçüde yararlı olduğu üzerine ontolojik sorgulamalarla işe başlayacaktır (Peters vd. 2021a).

Dijital sonrası teori, teknolojinin bir düzeltmesi olarak dijitalin eleştirisidir ve bu yüzden giderek biyolojikleşen bilgi alanının epistemolojiden ontolojiye varan etkilerini düzenlemenin olanaklarını taşır. İnsanlar, biyodijital varlıklara dönüşmeye açıktır, aynı zamanda insanların bir parçası olabilecek yeni sentetik yaşam formlarının anlamı, hala yapımı süren bir geleceğe işaret eder. Yeni bitkiler, değiştirilmiş hayvanlar ve değiştirilmiş insanlar hakkında daha derin düşünmelere ihtiyaç bulunmaktadır. Dijital sonrası teori, teknoloji ve insanlar arasındaki çeşitli yeniden yapılanmaları kapsayan açık bir pozisyon veya hatta bir dünya görüşüdür. Bu çerçevede biyodijital, dijital sonrasının tamamı değil, bir kısmıdır; bilgi ve biyolojinin karşılıklı etkileşimi ve entegrasyonunu ifade eder (Peters vd. 2021a; Peters 2021c).

2.2. Epistemolojik Çıkarımlar

Çeşitli terim ve kavramlar, temel disiplinlere indirgenerek kolaylıkla ayırt edilmektedir. Geleneksel sınıflamalarda fizik, cansız dünya (bilgisayarlar, enerji vb.) ve biyoloji, yaşayan dünyayı temsil eden bilgi alanlarıdır. Ancak 21. yüzyılda biyolojinin, 20. yüzyıla damgasını vurmuş olan fizikten daha önemli hale gelmesi; aslında birinin diğeriyle yer değiştirmesinden ziyade fizik ile biyolojinin arasında güçlü bir ittifak anlamına gelen yakınsamaların belirmesi, geleneksel bilgi alanları hakkında yeniden düşünmeyi gerekli kılmaktadır. Genom haritalama ve düzenleme gibi biyoloji uygulamaları bilgisayarlar olmadan düşünülemez ve yeni enerji kaynakları gibi fizik gelişmeleri de bunların Dünya'nın ekosistemi üzerindeki etkileri dikkate alınmadan düşünülemez (Peters vd. 2021c; Jandrić 2021).

Öte yandan teknolojilerin dünkü temel araştırmaların içsel parçalarına dönüşmesi, bilim ve mühendislik arasındaki geleneksel ayrımların da buharlaşmasına yol açmaktadır. Bu yakınsamaların doğurgusu olan yeni bilgi alanlarına ve biyoekonomi gibi karmaşık kavramlara yaklaşıldıkça, indirgemeci yaklaşımın da sınırlarına ulaşılır. Bu sınırlar ontolojiktir; çünkü kolayca tartışılan temel disiplinlere indirgeme, bu kavramların doğasına tam manasıyla karşılık gelmez. Bu sınırlar aynı zamanda epistemolojiktir; çünkü bir kavramın bileşenleri hakkındaki bilgi, bütünün bilgisini vermez. Biyoloji ve bilişim arasındaki kavramsal örtüşmeler; yaşamla yeni biyolojiyi oluşturan genetik ve dijital kodlar arasındaki kesişimler üzerinden, yeni bir episteme (bilgi) olarak belirlemektedir. Bu anlayışla, geleneksel disiplinleri aşan (postdisipliner) bir yaklaşım, dijital sonrası teori olarak adlandırılmakta; bu da hem mevcut teorilerimizden bir kopuş hem de onların bir devamı olarak görülmektedir (Jandrić 2021: 263).

2.3. Metodolojik Çıkarımlar

Bilimin ilerlemesinde binlerce yıldır süregelen analitik yöntemler, Popper ve Kuhn gibi kuramcılarının bilime dair yorumlarının ışığında sürerken, 20. yüzyılın ikinci yarısında bilgisayarların etkisiyle bilimsel araştırmaların sayısal yaklaşımları güç kazanmıştır. Devasa veri kümelerinin oluşturulması ve sonraki aşamada ise bu veri kümelerinin genellikle yapay zekâ ile desteklenen çeşitli sayısal süreçler yoluyla manipülasyonuna kapı aralanmıştır. Son kertede ortaya çıkan ve insanların işleyemeyeceği kadar büyük veri kümeleri daha fazla yapay zekâyı gerektirdiğinde, insan araştırmacılar ve insan olmayan araştırmacılar arasında daha karmaşık bir ilişki söz konusu olmaktadır. Bilgisayar kullanımının bilgisayarlarla iş birliğine evrildiği insan sonrası (post hümanist) geçiş sürecinde artık hayatın dijitalleştirilmesiyle birlikte, dijital dünyadan hayat üretmek söz konusu olmaya başlar. Analitik ve sayısal yöntemler arasındaki bu evlilik, biyoenformasyonel yakınsamanın temelini oluşturur (Peters vd. 2021c).

Teknolojinin bilime öncülük ettiği bu yeni yol, biyo-dijitalizmin ve biyo-dijital teknolojilerin temelini oluşturur. Dijital sonrası çağa doğru ilerlerken, yüksek derecede yakınsamalara dayalı araştırma yaklaşımları ve yöntemleri mantar gibi yayılır. Dijital sonrası teori, bu yaklaşımlar ve sonuçlarının daha geniş bir modernite anlatısında bir araya gelebilmesini mümkün kılar. Biyoloji ve bilgi arasındaki yakınsama, tüm teori ve pratiği yeniden yapılandırır ve hatta eleştirel aklın kendisi artık ekosistemlere ve dünya sistemlerine yönelik biyodijital bir yorumlamayı gerektirir (Peters vd. 2021c). Biyodijital ve teknobilimsel yakınsamalar, geleneksel araştırma metodolojilerinin ötesine geçer (Jandrić 2021: 263). Bir yandan da disiplinler arası sınırların artık kesin veya farklı olmadığını, daha çok akışkan, yakınsak ve yeni biyodijital teknolojiler tarafından yönlendirildiğini ve bunun yapısını, maddesini ve araştırma metodolojilerini değiştirebileceğini öne süren “bilgi ekolojileri” kavramı, yeni bilimsel yaklaşımları anlamada etkili bir çerçeve sunmaktadır (Peters, Jandrić & Hayes 2021b).

2.4. Etik Çıkarımlar

Üretilmiş genin gelecek nesillere aktarılmasına izin verecek hücreler, gen terapisi gibi konular üzerindeki çalışmalar sürerken, bir ailede gelecek nesilleri belirli bir genetik bozukluktan kurtarmanın aynı zamanda bir fetüsün gelişimini beklenmedik şekillerde etkileyebileceği üzerinde de durulmaktadır. Bu türden araştırmaların bilinmeyen yan etkileri nedeniyle ortaya çıkabilecek sonuçlar, beraberinde etik tartışmaları da getirmektedir. Bedenlere ve beyinlere gömülü moleküler ölçekli bilgi işlem cihazları artık bilim kurgu değildir ve hem politik hem de etik sorunları gündeme getirmektedir. Biyolojinin getirdiği sayısız pratik yetenekler, yapay zekanın bir yaşam biçimi olarak kabul görüp görmeyeceğiyle doğrudan ilişkilidir. Vücut, zekâ ve doğanın moleküler yeniden düzenlenmesine dayanan biyodijital teknolojilerin yaşamı teşvik etme ve optimize etme iddiasının sonuçları henüz bilinmemektedir (Peters 2021c).

Pozitif öjeninin eğitime, hayat kurtarıcı ve yaşamı iyileştirici teknolojilere ve 'genetik olarak biçimlendirilmiş çocuklara' girmesi; yeni insan siyasetini ve - tasarım bebekler de dahil olmak üzere- özellikle çocuk biyoteknolojisini çevreleyen etik sorunları belirgin hale getirmektedir. Örneğin etik açıdan üzerinde düşünülmesi gerekli görülen konulardan biri, eğitim alanında gözlenmektedir. Williamson tarafından başlangıç için yararlı bir kavram olarak üretilen "hassas eğitim" (precision education), öğrencilerin duygularının, bedenlerinin ve beyinlerinin ölçülmesine odaklanan yeni bir disiplinlerarası eğitim bilimi, bilim insanları, vakıf fon sağlayıcıları, hayırsever bağışçılar ve ticari kuruluşlar tarafından sahiplenilen bir uygulama olarak hayata geçmiştir. Biyolojik bilimlerdeki psikofizyoloji ve biyometri, nörobilim ve genomik dahil olmak üzere yoğun bilimsel gelişmelere yaslanan hassas eğitim uygulamaları, biyolojinin toplum, politika ve yönetimle kesişme noktaları hakkında önemli etik soruları gündeme getirmektedir (Peters, Jandrić & Hayes 2021a). Dijital sonrası teori, bu soruların yanıtlanmasında etkili bir alan sunmaktadır.

2.5. Politik Çıkarımlar

Virüs temelli piller, protein bazlı su filtreleri, kanseri tespit eden nanopartiküller, zihin okuyan biyonik uzuvlar gibi ürünlerle temsil edilen Yakınsama 2.0 teknolojileri, ABD'de Nano-Bio-Info-Cogno (NBIC) adıyla yükselen bir paradigmaya işaret etmektedir. Bu paradigmanın yaklaşan toplumsal ve ekonomik bir geleceğe işaret ettiği; bu yeni geleceğe hazırlayan güçlü politikalar ve programlar oluşturulması için öngörüler geliştiren araştırma raporlarıyla ortaya konulmaktadır. Örneğin yeni bilgi ekolojileri, bilimsel araştırmalarda ve akademik yayınlarda süregelen bir inanırlık ve kültür krizi üzerinde düşünmeyi de gerektirmektedir. Bu kriz, bilimin sanayileşmiş geleceği ile birlikte gelen eşitsizlikleri, araştırmacılara sunulan pozitivist teşvikleri, kontrol ve ödül

sistemlerini dijital öncesi ve dijital sonrası üzerinden masaya yatıran insan sonrası (post-hümanist) bakış açısıyla politik bir eleştiriyi hak etmektedir (Peters 2021c).

Yeni bilgi ekolojilerinin teknolojik işsizliğe dair getirileri de politik tartışmaların konusunu oluşturur. Yapay zekanın bir türü olan “derin öğrenme” (deep learning), işin otomasyonunu ve buna eşlik eden teknolojik işsizlik sürecini hızlandırma tehdidi içermektedir. Bu konudaki son gelişmelere sıkça alıntı yapılan bir Oxford araştırması, Amerika’daki mesleklerin yüzde 45’inin önümüzdeki yirmi yıl içinde otomatik hale geleceğini öngörmektedir (Frey&Osborne’dan akt. Peters 2020: 19). Sanayi kapitalizminden sanayi sonrası kapitalizme geçişin itici motifi, robotlaşmaya dayalı otomasyon üzerinden insan bilgisine dayalı üretim sistemlerinin, algoritmalar ve büyük veri kümeleriyle çalışan makine öğrenimiyle ikamesi olarak düşünülebilir. Emeğin önce mekanize montaj fabrikalarına ve daha sonra da robotlara ikamesi, dijital alemde özellikle zihinsel emek sürecinin kopyalanması söz konusu olmaktadır. Otomasyon ve genelleştirilmiş "emeğin düşüşü" eğitim, çalışma politikası, sendikalar ve refah için büyük sorunlar ortaya çıkarıyor gibi görünmektedir. Sermayenin endüstriyel kapitalizmin erken aşamalarında ya da işlerin Doğu’ya kaydırıldığı savaş sonrası dönemlerdeki gibi vasıfsız emeğe ihtiyacı kalmamıştır. Nitelikli görevler bile artık robotlar tarafından 7 gün 24 saat tam otomatik tesislerde azalan maliyet seviyelerinde gerçekleştirilebilmektedir. Bu durum, can alıcı bir sorunun yanıtlanmasını zorunlu kılıyor: “Yapay zekanın istihdama etkisi nedir?” Özellikle yaratıcı ve yüksek vasıflı işler konusunda bizleri bekleyen bir işsiz gelecek karşısında neler yapılabileceği; servetin belli ellerde -özellikle de belli ülkelerde- yoğunlaştığı modern kapitalist dünyada sosyal ve eğitimsel eşitsizliklerin nasıl giderilebileceği gibi konular üzerinde sanayi sonrasıktan (postendustrializm) başlayıp bilişsel kapitalizm ve bilgi kapitalizmine uzanan felsefi kavramsallaştırmaların politik yaşama sunacağı katkılar, dijital sonrası teorinin konusunu oluşturmaktadır (Peters 2020: 20-21).

Sonuç

Dijital sonrası teori (postdigital theory), 21. Yüzyılda öne çıkan bilimsel yakınsamalara yeni bir yorum getirmekte; bir büyük yakınsama yaklaşımının temellerini atmaktadır. Yakınsama 1.0 olarak adlandırılan ve 20. yüzyılda fizik ve mühendisliğin yakınsamasını ifade eden bilimsel gelişmeler, kuşkusuz 21. yüzyılın kuruluşuna temel teşkil eden bilimsel bir devrim niteliği taşımaktadır. Tüm kitle iletişim araçlarını, interneti, endüstriyel ağları borçlu olduğumuz bu teknolojilerin geliştirilmesinde Amerika'nın İkinci Dünya Savaşı ve Soğuk Savaş yıllarında, savaş teknolojileri için yaptığı yatırımlar önemli bir itici güç olmuştur. MIT'in ilk kadın ve ilk nörobiyolog başkanı Susan Hockfield'in (2019) bu duruma değinerek, 21. yüzyılda savaşın itici gücü olmadan yeni biyoloji devriminin mümkün olup olmadığının olanaklarını sorgulaması, Bernal'in (2011) eski çağlardan beri bilime barış sanatlarından çok savaş sanatları için talep olduğu yönündeki saptamasını haklı çıkarmaktadır. Bernal'a göre bunun nedeni kuşkusuz bilim insanlarının savaşçı tabiatı değil; savaşın taleplerinin çok daha acil olmasıdır. 21. yüzyılın ileri teknoloji üretiminin ilk elden uygulayıcıları arasında yer alan bir bilim insanı olarak Hockfield'in de dikkat çektiği bu durum, insan hakkında ontolojik olarak süregelen kadim tartışmaların bilimsel ilerlemeler karşısında güncelliğini yitirmediğini göstermektedir.

Öte yandan yaşanan küresel Covid 19 salgını sonrasında aşı geliştirme deneyimleri, patent tartışmaları, sağlığa erişim gibi çok önemli meselelerin bizzat yaşanmış örnek olaylar üzerinden gündeme gelmesi, tek başına fizik ve mühendisliğin biyolojiyle bütünleşmesi anlamındaki yakınsamaların (Convergence 2.0) aslında ne derece yetersiz olduğunu göstermiştir. Bu çerçevede Peters, Jandrić ve Hayes (2021b), sosyal bilimleri ve felsefeyi de içeren geniş çaplı bir yakınsama önerisiyle 21. yüzyıl bilimini anlamak üzere "dijital sonrası çağ", "biyodijital bilgi ekolojileri", "biyodijital felsefe", "biyoepistemolojiler", "viral modernite", "biyoinformasyonun teknolojikleşmesi", "teknokapitalizm", "platform ontolojileri"

gibi kavramları geliştirmişlerdir. 21. yüzyıl bilimini bu kavramlar üzerinden okumak, gelecekte insanlığı bekleyen krizlerin aşılmasında önemli açılımlar sağlayacaktır.

Science Production in the Context of Post Digital Theory: Notes for a Meta Convergence Approach Prioritizing Humans

Summary

Birgül ULUTAŞ

Assist. Prof. Dr.

Zonguldak Bulent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education, Zonguldak, TR.

ORCID: 0000-0001-8615-9343

ulutas.birgul@gmail.com.tr

Introduction

According to Heidegger (1998: 9-10), 'The essence of technique is not technical at all'. Contending with the technical only, chasing it or avoiding it, distracts one from experiencing the essence of the technique. To think of the technical as something neutral means to surrender to it fiercely, and this mistake, which is often made, creates a blindness that prevents the connection of technique with the human. The goal is the supreme benefit of man (humanity). It is man himself who produces and uses science and technique, and man cannot be thought of as ontologically independent of the political-economic structure, culture, social relations network and historicity in which he lives.

In periods when social phenomena with devastating effects, such as wars, migrations and epidemics, took their place at the forefront of the world's agenda, the importance of scientific and technical developments becomes clear. On the other hand, ontological, epistemological and ethical inquiries are carried out on the dimensions of the negative reflections of scientific and technical developments. The possibility of placing 'human' at the centre of scientific productions in these inquiries will be possible thanks to the productions to be realized in the social sciences using the possibilities of philosophy. Post-digital theory, which has provided a conceptual basis for this perspective in recent years, proposes a meta-convergence approach that will place human beings at the centre of science through a certain set of concepts. This approach is 'both a rupture in our existing theories and their continuation' regarding the ontological, epistemological, ethical and political debates that have been going on since ancient times on the meaning of the concept of 'human'. In the context of the post digital theory, it seems essential to review the meaning of human, the historical experiences and debates from the past to the present in the relationship of humans with science and technique, and to question the basic motives of science production in the twenty-first century while looking at the present and the future in the light of this information. Conceptual analyses are put forward within the framework of 'post-digital theory' in terms of the sustainability of science and the best interests of humanity. The aim of this study is to seek the possibilities of the great convergence

approach, which can be developed to include philosophy and social sciences, and the responsibilities of the scientist in this direction in the context of post digital theory.

1. 'Human' and 'Science' in the Philosophical Heritage Shedding Light on the Twenty-First Century

The dualist approach, which explains the entire field of existence (and therefore also of humans) in two centres as matter and spirit, has also divided Western philosophy into two. Two figures are depicted in the centre of the composition in Raphael's famous fresco 'The School of Athens'. Against the old Plato, who points to the sky with his hand to represent idealism, and the young Aristotle, who points to the ground with his hand to represent realism, it can also be read as the reflection of this duality on art. The human imagination of ancient Greek philosophy is also revealed through the influence of this dualism. In terms of human existence, the matter is his body, and form is his spirit, which is a thinking and intelligent being (Arslan 2007: 147). It is possible to see similar explanations in thinkers of the Islamic world, such as Ibn-i Sina and Farabi. Ibn-i Sina approached Aristotle's idea by accepting the body and soul as two separate substances, independent of each other, in his ideas, which he put forward with the theory of soul. However, in Farabi, the soul and body take place, not as two substances that exist by themselves, but as two substances that derive their existence from God (Doğan 2018; Şahin 2008).

In the transition period from seventeenth century rationalism to eighteenth century positivism, the Western world will carry the capital accumulation that started with geographical discoveries to the Age of Enlightenment, and artistic and cultural breakthroughs that continued with the Renaissance and Reform. It will experience scientific and technological developments crowned by the Industrial Revolution. Throughout the nineteenth and twentieth centuries, humanity will be tested by the possibilities offered by the modern world, which is thought to contain progress towards a better life (Bauman 2003, 20-21). At the same time, human life changes and transforms with the effect of new production forms based on industrialization, which results from scientific and technological developments. The implications of novel forms of relationships, focusing on efficiency, speed and competition, have become questionable. Charlie Chaplin's movie 'Modern Times' offers an artistic explanation of the subject through metaphors that effectively show the relationship between humans and machines, and the mechanization and alienation of humans.

The experiences during the two World Wars and the Cold War are far from making us think that the motivational source of science is in the 'best interest of the human being'. Horkheimer and Adorno, as representatives of a generation who have personally experienced Auschwitz, questioned the transformation of human values idealized since the Enlightenment into a 'dehumanity' domination in their works entitled 'Dialectic of Enlightenment' (1947). They talk about how civilization turned into barbarism, rationality into irrationality, and enlightenment into stupidity, and that domination extends into thought and reason and limits human freedom (Ulutaş 2020: 54).

2. 'Human' and 'Science' in the Twenty-First Century in the Context of Post-Digital Theory

Inventions that emerged through the convergence of physics and engineering in the twentieth century (radio, television, telephone, aircraft, radar, computer, nuclear power, lasers, MRI and CT scanners, rockets, satellites, GPS devices, the Internet and smart systems) have become an indispensable part of our lives today. These technologies are called Convergence 1.0. The twenty-first century is characterized by the convergence of biology and engineering (cancer-fighting nanoparticles, viruses used for energy production, proteins used in water filtering, prosthetics that work with brain signals, and many other technologies under study, such as genome mapping/editing). These new technologies are called convergence 2.0 technologies.

To further understand bio-digital and techno-scientific convergences in the world, Peters et al. (2021a) coin the concept of 'bio-digital information ecologies'. They frame this concept as theoretical-practical (praxis), scientific-technical (techno-science), analog-digital (post digital), biological-informational (bio-informational), political-economic (bio-informational capitalism) and more (Peters, Jandrić & Hayes 2021a; Jandrić 2021). Although the subject is defined mainly through applied sciences, the ontological, epistemological, methodological, ethical and political aspects of the framework drawn to the subjects that the research community focuses on stand out. In this direction, researchers propose a 'great convergence' approach that goes beyond the convergence of physics, biology and engineering and attempts to re-discuss the concept of 'human' in the twenty-first century.

Conclusion

Post digital theory brings a new interpretation to prominent scientific convergences in the twenty-first century, laying the foundation for a great convergence approach. Scientific developments, called Convergence 1.0 and expressing the convergence of physics and engineering in the twentieth century, are undoubtedly a scientific revolution that forms the basis of the foundation of the twenty-first century. In the development of these technologies, to which we owe all mass media, the Internet and industrial networks, America's investments in war technologies during the Second World War and the Cold War have been an important driving force. According to Bernal, this is certainly not because of the warrior nature of scientists; the demands of war are much more urgent. This situation shows that the ontologically ongoing debates about human beings have not lost their currency in the face of scientific advances.

The fact that extremely important issues, such as vaccine development experiences, patent discussions, and access to health, which came to the fore through real-life case studies after the global COVID-19 epidemic, showed that Convergence 2.0 is insufficient without social science and philosophy. In this context, Peters, Jandrić, and Hayes (2021b) propose a wide-ranging convergence, including social sciences and philosophy, in order to understand twenty-first century science, including 'the post-digital age', 'biodigital information ecologies', 'biodigital philosophy', and 'bioepistemologies'. They developed concepts such as 'viral modernity',

'technologization of bioinformation', 'technocapitalism', and 'platform ontologies'. Reading twenty-first century science through these concepts will provide important insight in overcoming the crises that await humanity in the future.

KAYNAKÇA | REFERENCES

- Altuner, İ. (2013). Kartezyen Düalizm ve Ruhun Kavramsal Değişimi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı:4, Ekim, ss.55-67.
- Arslan, A. (2007). *İlkçağ Felsefe Tarihi Aristoteles*. 3. Cilt, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Bauman, Z. (2003). *Modernlik ve Müphemlik*. (Çev. İ. Türkmen), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bernal, J. D. (2011). *Bilimin Toplumsal İşlevi*. (Çev. T. Ok), İstanbul: Evrensel Basın Yayın.
- Bernal, J. D. (2008). *Tarihte Bilim I*. (Çev. T. Ok.), İstanbul: Evrensel Basım Yayın.
- Descartes, R. (1998). *Yöntem Üzerine Konuşma*. (Çev. A. Timuçin, Y. Timuçin), İstanbul: Cumhuriyet Yayınları.
- Doğan, M. (2018). İbn Sina Metafiziğinde Nefs-Beden Düalizmi Üzerine Zihin Felsefesi Değerlendirmesi. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*. Haziran, 1/49, ss. 161-184. DOI: 10.29288/ilted.346247.
- Duralı, Ş. T. (2017). *Sorun Nedir? Felsefe-Bilimin Düşünce Biçimi*. 3. Baskı, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Evangelidou, C. (2001). European Philosophy: Simply a Series of Footnotes to Plato? *Mediterranean Studies*, 10, 167-180. Retrieved June 22, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/41166929>.
- Heidegger, M. (1998). *Teknik ve Dönüş*. (Çev. N. Aça), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları
- Hockfield, S. (2019). *The Age of Living Machines: How Biology Will Build the Next Technology Revolution*. New York and London: W. W. Norton & Company.
- Horkheimer, M. (1998). *Akıl Tutulması*. (Çev. O. Koçak), İstanbul: Metis Yayınları.
- Horlacher, R. (2016). *The Educated Subject and the German Concept of Bildung A Comparative Cultural History*. New York and London: Routledge.
- Gutok, G. L. (2006). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. (Çev. N. Kale), Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Jandrić, P. (2020). Postdigital Knowledge Socialism. *Knowledge Socialism*. (ed) Peters M.A., Besley T., Jandrić P., Zhu X. East-West Dialogues in Educational Philosophy and Theory. Singapore: Springer, DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-13-8126-3_5
- Jandrić, P. (2021). Biology, Information, Society. *Postdigital Science and Education*. 3:261-265. DOI: <https://doi.org/10.1007/s42438-021-00220-0>
- Kant, I., & Beck, L. W. (1959). *Foundations of the metaphysics of morals: And What is enlightenment?* New York: Liberal Arts Press (the first edition: 1784).
- Peters, M. A. (2020). Towards a Theory of Knowledge Socialism: Cognitive Capitalism and the Fourth Knowledge Revolution. *Knowledge Socialism*. (ed)

Peters M.A., Besley T., Jandrić P., Zhu X. East-West Dialogues in Educational Philosophy and Theory. Singapore: Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-13-8126-3_5

Peters, M. A., Jandrić, P., & Hayes, S. (2021a). "Postdigital-Biodigital: An Emerging Configuration", *Educational Philosophy and Theory*. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1867108>

Peters, M. A., Jandrić, P., & Hayes, S. (2021b). "Revisiting the Concept of the Edited Collection: Bioinformational Philosophy and Postdigital Knowledge Ecologies", *Postdigital Science and Education*. 3,283-293. DOI: <https://doi.org/10.1007/s42438-021-00216-w>

Peters, M. A., Jandrić, P., & Hayes, S. (2021c). Biodigital philosophy, technological convergence, and new knowledge ecologies. *Postdigital Science and Education*. DOI: <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00211-7>.

Ross, W. D. (2011). *Aristoteles*. (Çev. A. Arslan), İstanbul: Kabalıcı Yayınları.

Sami, Ş. (1317). *Kamûs-u Türkî*, İstanbul: İkdâm Matbaası.

Şahin, E. (2008). Farabi'nin DUALİZMİ. *Felsefe Dünyası*. C.1, S.47, ss.185-197.

Şeriati, A. (2010). *İnsan*. (Çev. Ş. Öçal), Ankara: Fecr Yayınları.

Thomson, G. (1991). *İnsanın Özü Bilimin ve Sanatın Kaynakları*. (Çev. C. Üster), İstanbul: Payel Yayınevi.

Ulutaş, B. (2020). Eğitim Ekonomisinin Ontolojik ve Epistemolojik Temelleri Üzerine. *Türkiye'de Eğitim İktisadi Disiplini*. Ed. N. Beltekin, Ankara: Anı Yayınları.



Makale Geliş | Received: 26.07.2022
Makale Kabul | Accepted: 29.07.2022
Yayın Tarihi | Publication Date: 30.09.2022
DOI: 10.20981/kaygi.1149232

Tayfun TORUN

Arş. Gör. Dr. | Res. Assist. Dr.
Bursa Uludağ Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, Bursa, TR
Bursa Uludağ University, Faculty of Arts and Sciences, Philosophy Department, Bursa, TR
Orcid: 0000-000-7169-5944
torun@uludag.edu.tr

“Evrensel Pragmatik Nedir?” İletişim Eyleminin Dilbilimsel Temelleri

Öz: Habermas'ın İletişimsel Eylem Kuramı'nın en provakatif ve en can alıcı argümanı, iletişim eylemine katılan tarafların, şayet amaçları “birbirleri üzerinde tahakküm/baskı kurmak ya da birbirlerini manipüle etmek değil de anlaşmaya varmak ise, her hâlükârda karşılıklı ortak bir anlaşmaya ve uzlaşma varabileceği iddiasıdır. Onun bir bütün olarak toplum felsefesinin temelinde yer alan bu iddia, iletişim eyleminde anlaşmaya varmanın koşullarının bir analizini gerektirir. Bu bağlamda Habermas söz konusu koşullara ilişkin en detaylı analizi dilbilimsel açıdan “Evrensel Pragmatik Nedir?” adlı metninde gerçekleştirir. Bu makale, “Evrensel Pragmatik Nedir?” adlı metnin ayrıntılı bir okuması üzerinden Habermas'ın İletişimsel Eylem Kuramı'na getirdiği dilbilimsel temellendirmeyi tartışmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Jürgen Habermas, Evrensel Pragmatik, İletişimsel Eylem, Söz Edimleri, İdeal Konuşma Durumu, Anlaşma, Uzlaşım

“What Is Universal Pragmatics?” Linguistic Foundations of Communicative Action

Abstract: The most provocative and crucial argument of Habermas' Theory of Communicative Action is the claim that the parties participating in communicative action can reach an understanding and agreement in any case if they aim to reach an agreement, not to dominate/oppress or manipulate each other. This claim, which is at the core of his social theory as a whole, requires an analysis of the conditions for reaching an agreement in communicative action. In

this regard, Habermas provides the most detailed analysis of these conditions from the linguistic perspective in his article: "What Is Universal Pragmatics?" This article discusses Habermas' linguistic justification for the Theory of Communicative Action through an elaborative reading of "What Is Universal Pragmatics?"

Keywords: Jürgen Habermas, Universal Pragmatics, Communicative Action, Speech Acts, Ideal Speech Situation, Understanding, Agreement

Giriş

Önde gelen Habermas yorumcularından Thomas McCarthy, çağdaş bilimcilik eleştirisinden tarihsel materyalizmin yeniden yapılandırılmasına değin Habermasçı projenin, teorik olduğu kadar normatif bir yapıya da sahip olan bir iletişim tasarımı olanaklılığı düşüncesine dayandığını iddia eder. (McCarthy 1985: 272). Bu düşünce Habermas'ın erken dönem eserlerinden iletişim eylemi kuramına uzanan kesintisiz bir hat olduğunu söylemenin başka bir yoludur. Gerçekten de Habermas'ın erken dönem çalışmaları her defasında iletişimin özgürleştirici gücüne yapılan vurguyla karakterize olur. O halde onun felsefi teşebbüsünü, her ne kadar düşüncesinin gelişiminde daha önce dile getirdiği belirli unsurları terk etmiş ya da değiştirmiş olsa da kesintisiz bir çizgi olarak okumak mümkündür.

Bu çalışmanın temel motivasyonu, toplumsal yaşamın kuramsal bir zeminde kavranmasında olduğu kadar dönüştürülmesi anlamında Habermas'ın düşüncesinde önemli ve merkezi bir rol oynayan iletişim nosyonunun mahiyetinin gösterilmesidir. Eleştirel Kuram, aklın, objektivist ve araçsal bir perspektiften tek taraflı bir şekilde kavramsallaştırılmasına bir tepki olarak doğar ve gelişir. Bununla birlikte, Eleştirel Kuram'ın birinci kuşağı, mevcut duruma alternatif, teori-praksis bağının üzerine inşa edileceği alternatif bir rasyonellik kavrayışı getirememiştir. Habermas'ın İletişimsel Eylem Kuramı, teori-praksis probleminin temelleri üzerine yeniden düşünmeyi mümkün kıldığı, daha geniş bir rasyonellik kavrayışı ve bu kavrayışı temellendirme yolunda yeni ve farklı türden bir alternatif sunduğu için ikinci kuşak içerisinde merkezi bir yere sahiptir.

Habermas'ın, her şeyden önce toplum felsefesi geleneğinin devamında, adil ve özgür bir toplumsal düzenin olanaklılığına duyduğu güvenin temelinde iletişim eylemi kavrayışının olduğunu görmek hayli önemlidir. İletişimin evrensel bir temelinin olduğu gösterilebilirse ve bir iletişim sürecinde nihai bir anlaşma ve uzlaşmanın yakalanabileceği düşüncesi temellendirilebilirse, mevcut problemlerimizin çözümünde iletişimin bir başvuru mercii olarak görülebileceği ve adil ve özgür bir toplumsal düzenin de inşa edilebileceği söylenebilecektir. Habermas'ın felsefesi –en azından olgunluk dönemi eserleri, iletişimin evrensel temellerinin gösterilebileceği ve bu temeller üzerinde işleyen bir iletişim sürecinin sonunda iletişim eyleminin tarafları arasında nihai bir anlaşmanın tesis edilebileceği düşüncesine dayanır.

Habermas İletişimsel Eylem Kuramı'nın dilbilimsel temellerini, öncelikle, "Evrensel Pragmatik Nedir?" adlı makalesinde atar ve geliştirir. "Evrensel Pragmatik" adı verilen araştırma programının görevi, olanaklı bir anlaşmanın (Verständigung) evrensel koşullarını tanımlamak ve yeniden inşa etmektir. (Habermas 1986: 353). Habermas anlaşma yönelimli eylemi diğer bütün toplumsal eylem formlarının temelinde gördüğü için,¹ bu metninde iletişimin genel önkoşullarına değil de iletişim eyleminin genel önkoşullarına odaklanır.² Dili anlaşmanın özgün aracı olarak düşüncesinin merkezine konumlandırır düşünür, bir adım daha atarak bu metninde sözel olmayan eylemlerle, fiziksel bir anlatım değeri olan ifadeleri (Äußerung) göz ardı ederek, apaçık/doğrudan (explizit) söz edimlerine odaklanır. (Habermas 1989: 8). Bu program, karşılıklı bir konuşma ediminde tarafların, *şayet birbirlerini anlamak ve anlaşmaya varmak istemeleri ve de bu yönde eylemeleri halinde*– nihai bir anlaşmaya varabilmelerinin olanaklılığını göstermektedir. Thompson'ın da dile getirdiği üzere, bu program, dili kendisine

¹ Bu bağlamda, "savaş", "yarış" ve bir bütün olarak bütün stratejik eylem türleri gibi diğer toplumsal eylem türleri, anlaşma yönelimli eyleminin türevleridir. (Habermas 1989: 353).

² Habermas iletişimi bir mekanizma olarak düşünüyor. Bu mekanizmayı kullanmaya başladığımız anda iletişim eylemine adım atmış oluyoruz. Bu nedenle iletişim yerine iletişim eyleminin önkoşulları ile ilgilenmektedir.

çıkış noktası kabul eden pek çok diğer yaklaşımla kıyaslandığında, daha fazla dikkati hak eden, özgün ve provakatif bir niteliğe sahiptir.³ İdeal ya da çarpıtılmamış bir iletişimin olanaklılığının gösterilmesi, eleştirel bir toplum kuramı için, mevcut durumda kendisine dayanarak toplumsal problemleri tespit edebileceğimiz bir temel sağlaması bakımından önemlidir.

Habermas'ın bu dönemde gerçekleştirdiği dilbilimsel analizler, yeni bir analitik yönetime dayanır. Bu yöntem *rekonstrüksiyondur*. Helga Gripp'in yorumuyla rekonstrüktif bilimlerin konu ya da nesne alanı sembolik olarak kurulmuş dünyadır. Bu bilimlerin amacı, sembolik olarak kurulmuş düzenin *derin* yapılarının analizidir. Söz konusu derin yapılarla kastedilen, anlamlı sembolik yapıların üretimine imkan tanıyan temeldeki kural sistemidir. Başka bir ifadeyle sembolik yapılar belirli bir kural sistemine göre kurulurlar ve rekonstrüktif yöntem bu kural sistemini ifşa etmeyi amaçlar. Habermas'a göre, eylemde bulunan ve konuşan özneler sembolik düzenlemeleri temelde yer alan bu kural sistemine göre gerçekleştirirken, eylemde bulunurken ya da konuşurken bu kural sisteminin farkında değildirler. Dolayısıyla rekonstrüktif bilimlerin amacı, pratik olarak hâkim olduğumuz örtük kural sisteminin açığa çıkartılmasıdır. (Gripp 1984: 37).

³Thompson'a göre, evrensel pragmatik vurgusunu Habermas'ın erken dönem çalışmaları boyunca da ayırt etmek mümkündür. Marksizmin Ortodoks bir perspektiften ele alınmasına ve anlaşılmasına karşı çıkan Habermas, bir toplumun yalnızca emek/çalışma üzerinden değil, aynı zamanda iletişim/etkileşim üzerinden şekillendiğini iddia eder. "İletişimsel etkileşim, kültürel geleneklerin tarihsel olarak iletildiği ve toplumsal ilişkilerin kurumsal bir şekilde organize edildiği özerk bir alandır." (Thompson 1982: 116-117). Etkileşim alanıyla ilgisinde hermeneutik ve gündelik dilin felsefesine referansta bulunan Habermas, bu yaklaşımları dilin toplumsal ve tarihsel olaylardaki kurucu rolünü dikkate almaları bakımından över. Öte yandan dilin kurucu rolünü idealize etmek de aynı ölçüde tehlikelidir. Nitekim dil, Habermas'ın *Sosyal Bilimlerin Mantığı*'nda dile getirdiği üzere, tahakkümün ve toplumsal baskının aracına dönüşebilen bir karaktere de sahiptir. Bu nokta Habermas'ın düşüncesinde eleştirel toplum kuramına atfedilen misyonu şöyle özetleyebiliriz: "Eleştirel bir toplum kuramı, hem iletişimin aktüel olarak içerisinde ortaya çıktığı çarpıtılmış koşullara rağmen ortak bir uzlaşımın hangi anlamda varılabileceğini ve bu uzlaşımın işlevsel kılınabileceğini; hem de bu çarpıtılmış koşulların, gerçekleşmesi daima ertelenen bir uzlaşım adına, hangi şekilde açıklanabilir ve eleştirilebilir olduğunu göstermek zorundadır." (Thompson 1982: 117). Thompson'a göre, *Bilgi ve İnsani İlgiler/Çıkarlar* adlı eserinde "İnsanın özerklik ve sorumluluğa olan ilgisi tümüyle hayal ürünü değildir, çünkü bu ilgi, *a priori* kavranabilir. Bizi doğanın üzerinde yükselten yegane şey, doğasını bilebildiğimiz dildir." diye yazan Habermas'ın, dil üzerine yoğunlaşan olgunluk dönemi çalışmalarını tam da bu varsayımı temellendirme teşebbüsü olarak okumak mümkündür. (Thompson 1982: 118).

Habermas açıkça sahip olduğumuz iletişim kapasitesinin sınırlarını çizmek suretiyle anlaşmanın evrensel ve değişmez koşullarını göstermek istemektedir.

Habermas öznelarası bir anlaşmanın (Verständigung) birtakım evrensel ve değişmez normatif koşullara dayandığı ve bu koşulların gösterilebileceği iddiasını, K. O. Apel'in düşüncelerinde bulur. Konuşmacı olarak bir söz ediminde bulunduğumuzda, bir söz edimini anladığımızda ya da onu cevapladığımızda, *daima zorunlu olarak* doğrudan ya da irade dışı bir şekilde belirli önkoşulları yerine getirdiğimizi fark ederiz. İşte bu önkoşullar, Apel'in "anlaşmanın olanaklılığının normatif koşulları" adını verdiği şeydir. Söz konusu koşullar, Apel'in düşüncesinde bir yandan *daima* ve *zorunlu* olması anlamında *transendental* bir karaktere, diğer yandan da normatif bir içeriğe sahiptir. Bu bağlamda Apel'e göre, uzlaşmsal söz edimlerinin genel koşullarını belirleyebilmek için, olgu durumlarının gözlenmesi perspektifini bırakmak ve "daima zorunlu olarak kendimizde ve başkalarında anlaşmanın olanaklılığının normatif koşulları olarak varsaymak zorunda olduğumuz ve bu anlamda daima zorunlu olarak kabul ettiğimiz şeyi düşünmek durumundayız." (Habermas 1986: 353-354. Bkz. K. Otto Apel, 1976 und 1982: 10-173).⁴ Habermas'ın burada devraldığı düşünce, bir söz ediminde bulunduğumuzda belirli türden önkoşulları yerine getirmekten kaçınamayacağımızdır. Peki, bu önkoşullar nelerdir?

İletişim eyleminde bulunan kimse, herhangi bir konuşma edimini gerçekleştirdiğinde evrensel geçerlilik iddialarında bulunmak ve bu geçerlilik iddialarının yerine getirilebileceğini [Einlösbarkeit] varsaymak zorundadır. Şayet

⁴ Habermas buradaki "daima" ve "zorunlu bir şekilde" ifadelerine dikkat çekmektedir. Bu ifadeler, Habermas'a göre, bizim bir söz ediminde bulunduğumuz ya da bir söz edimini anladığımız veyahut da ona cevap verdiğimiz zaman konuşmacı olarak tabi olduğumuz transendental zorunluluğa gönderimde bulunur. Kısaca, Apel'in "anlaşmanın olanaklılığının normatif koşulları" ifadesiyle söylemeye çalıştığı şey, bir söz edimini gerçekleştirdiğimizde ya da sonrasında, istem dışı bir şekilde belirli önkoşulları yerine getirdiğimizi fark edebiliriz. (Habermas 1986: 353-354). Ayrıca Habermas'ın ve Apel'in yaklaşımları arasındaki farklar konusunda bkz. Joseph M. Heat, 2006: 120-126. Paulo Ghiraldelli, Jr. 2006: 202-208.

bir kimse herhangi bir anlaşma sürecine katılmak isterse, şu evrensel geçerlilik iddialarında bulunmaktan başka türlü davranamaz:

- bir şey(ler)i anlaşılır bir şekilde *ifade etmek*, (karşılıklı anlama)
- bir şey(ler)i* anlaşılır bir şekilde aktarmak, (paylaşılan bilgi)
- dolayısıyla bir şey(ler)i *bir kimse için* anlaşılır kılmak (karşılıklı güven)
- ve bir başka kimse ile karşılıklı olarak anlaşmaya varmak. (karşılıklı bir ortak onay). (Habermas 1986: 354).

Bir konuşma ediminde, tarafların birbirlerinin anlayabileceği ifadeleri kullanması, bu ifadelerin bir bilgi içeriğine tekabül etmesi, konuşmanın taraflarının birbirine güvenmesi ve ifade edilen üzerinde ortak onaya ulaşılması anlaşmaya varmanın zorunlu ve evrensel unsurlarıdır.

Konuşmacı ve dinleyicinin birbirini anlayabilmesi için, konuşmacı, *anlaşılır* bir ifade seçmek zorundadır; konuşmacı, dinleyicinin konuşmacının *bilgisini paylaşabilmesi* için *doğru* (wahr) bir önermesel içeriği bildirme amacına sahip olmak zorundadır; konuşmacı, dinleyicinin konuşmacının ifadesine *inanabilmesi* (ona güven duyabilmesi) için amaçlarını *samimi/içten* (wahrhaftig) bir şekilde ifade etmeyi istemek zorundadır; konuşmacı, dinleyicinin öne sürülen ifadeyi kabul edebilmesi için, nihai olarak, elde bulunan normlara ve değerlere göre *doğru* (richtig) bir ifade seçmek zorundadır, böylece her ikisi de, konuşmacı ve dinleyici, kabul görmüş normatif bir arka plana dayanarak söz konusu ifadeye *birbirleriyle uzlaşma* (Übereinstimmung) varabilirler. Bundan başka, iletişimsel eylem, yalnızca bütün katılımcılar karşılıklı olarak ortaya çıkan geçerlilik iddialarının doğruluğunu varsaydığı sürece bozulmaksızın devam edebilir. (Habermas 1986: 354-355).⁵

Habermas'a göre, anlaşmanın amacı, karşılıklı anlama, paylaşılan bilgi, karşılıklı güven ve birbiriyle uzlaşma varmanın öznelarası ortaklığında, karşılıklı rıza ya da ortak onayı tesis etmektir. Bir konuda karşılıklı rıza gösterme ya da ortak onaya ulaşma, "anlaşılabilirlik" (Verständlichkeit), "önermesel-

⁵ Burada, farklı dillerde neredeyse aynı anlama gelecek şekilde kullanılan bazı kavramları birbirinden kesin bir şekilde ayırt etmek gerekmektedir. Habermas'ın "Verständigung" kavramı yerine *anlaşma* ya da *anlaşmaya varma*; "Einverständnis" kavramının yerine *karşılıklı rıza* ya da *ortak onay*; "Übereinstimmen" kavramının yerine de *uzlaşım* kullanılacaktır.

doğruluk" (Wahrheit), samimiyet/içtenlik (Wahrhaftigkeit) ve normatif-doğruluk (Richtigkeit)'tan meydana gelen dört geçerlilik iddiasının tanınmasıyla tesis edilebilir. Habermas'a göre Almanca'daki çok anlamlılığına istinaden anlaşma (Verständigung) kavramı, dar anlamda iki öznenin bir dilsel ifadeyi özdeş (identisch) bir şekilde anlamalarına gönderimde bulunurken, en geniş anlamıyla da iki öznenin, ortaklaşa tanınan/kabul edilen normatif bir arka plana dayanarak bir ifadenin normatif doğruluğu (Richtigkeit) konusunda uzlaşma varmalarından meydana gelir. Ancak iletişim sürecinde, bir konuda herkesin rızasını almak ya da ortak onaya ulaşmak, her zaman problemlili bir konu olmuştur. (Habermas 1986: 355). Dolayısıyla anlaşmaya varma süreci, karşılıklı rızayı/ortak onayı gerçekleştirme dinamik perspektifinden ele alınmak durumundadır. "Anlaşma, ortaklaşa tanınan geçerlilik iddialarının önceden varsayılan temeli üzerinde bir karşılıklı rıza ya da onayın gerçekleşmesi sürecidir." (Habermas 1986: 355). İşte bu arka plan uzlaşımı sarsıldığında ya da en azından geçerlilik iddialarından bir tanesinin yerine getirilmesi, yani gerçekleştirilmesi askıya alındığında iletişim eylemi daha fazla sürdürülemez hale gelir. Böyle bir durumda, stratejik eyleme yönelmek ya da iletişimi tümünden sonlandırmak birer alternatif olarak karşımıza çıksa da, sorunlu bulunan geçerlilik iddialarını söylem (Diskurs) çerçevesinde test etmek amacıyla anlaşma yönelimli eylemi argümana dayalı konuşma (Rede) düzleminde yeniden inşa etmek gibi temel bir olasılık da vardır. (Habermas 1986: 355-356).⁶ Arka Plan uzlaşımı, yani karşılıklı öne sürülen geçerlilik iddialarının ortak bir şekilde tanınması (Anerkennung) şu anlama gelmektedir: (1) Konuşmacı ve dinleyici, anlaşma yönelimli bir eylem anlamında bir iletişimi gerçekleştirilmesi gerektiğinde, söz edilen geçerlilik iddialarını öne sürmek zorunda olduklarını zımni olarak bilirler. (2) Konuşmacı ve dinleyici, iletişimin önkoşullarını gerçekten

⁶"Evrensel pragmatik nedir?" adlı metninde Habermas, söylemi olduğu gibi stratejik eylemi de bir kenara bırakarak "uzlaşım (konsensuelle) söz edimlerini" ele alır. Çünkü evrensel pragmatik programının temel kabulleri en açık şekilde bu teoriye atıfla temellendirilebilir. Söylem, Habermas'ın perspektifinde gündelik yaşam bağlamından soyutlanan bir iletişim alanının sınırlarını belirler. Bu alan, geçerlilik iddialarının askıya alındığı ve argümantasyona dayalı bir testten geçirildiği bir düzlemdir.

gerçekleştirdiklerini, yani öne sürdükleri geçerlilik iddialarının meşru olduğunu karşılıklı olarak kabul eder. (3) Bu, her defasında öne sürülen geçerlilik iddialarının ya (ifade edilmiş cümlelerin anlaşılabilirliği söz konusu olduğunda) zaten halihazırda gerçekleştiğini ya da (önermesel doğruluk, samimiyet/içtenlik ve normatif doğruluk söz konusu olduğunda) gerçekleştirilebilir olduğuna duyulan ortak inanca gönderimde bulunur; çünkü cümleler, önermeler, ifade edilen amaçlar ve önesürümler, uygun yeterlilik-koşullarını karşılar.

Habermas'a göre, ehil bir konuşmacı, yalnızca dilbilgisel cümleler üretme ve bunları anlama kapasitesine değil, aynı zamanda iletişim tarzı ve dış dünyayla bağlantı kurma ve onu anlama kapasitesine sahiptir. Evrensel pragmatik, her olanaklı konuşma durumunda ortaya çıkan, dilsel ifadelerin/öne sürümlerin spesifik türlerinin icrasında üretilen, dilsel açıdan ehil bir konuşmacının ifadelerini pragmatik bir şekilde konumlandırmaya hizmet eden, genel yapıların sistematik bir rekonstrüksiyonunu üstlenir. (McCarthy 1985: 276).

O halde, yukarıda tanımlanan evrensel pragmatik nesne/konu alanının sınırları nasıl çizilebilir? Habermas evrensel pragmatik programını açıklamaya, felsefe yapma tarzının bir ürünü olarak, diğer yaklaşım tarzlarının dile gösterdikleri ilginin sınırlılıklarını göstererek başlar.

Carnap'a kadar geri götürülebilen ve öncelikle dilsel yapının sentaktik ve semantik özelliklerine yönelen dilin mantıksal analizi yaklaşımı ya da yapısalcı dilbilim, dilin pragmatik özelliklerini, başka bir ifadeyle kullanım boyutunu dışta bırakarak büyük bir soyutlama hatasına düşmektedir. Dilin pragmatik boyutunun ihmal edilmesine karşın Habermas, yalnızca dilin (Sprache) değil, aynı zamanda konuşmanın (Rede) formel (dilbilimsel) bir analize imkan tanıdığı iddiasında bulunur:

Yalnızca dilin (Sprache) değil, fakat aynı zamanda konuşmanın (Rede) da, yani cümlelerin ifadelerde/öne sürümlerde kullanımının da formel bir analize açık/elverişli olduğu tezini savunmak istiyorum. Dilin (cümlelerin) temel/elementer unsurlarının olduğu gibi, konuşmanın

(ifadelerin/önesürümlerin) temel/elementer unsurları da rekonstrüktif bir bilimin yöntemsel tavrında analiz edilebilir. (Habermas 1986: 359).

Thomas McCarthy aynı durumu şöyle ifade eder:

Habermas'ın evrensel pragmatik konsepsiyonu, yalnızca *cümlelerin* fonetik, sentaktik ve semantik özellikleri değil, aynı zamanda *ifadelerin/önesürümlerin* belirli pragmatik özelliklerinin de -yani yalnızca dil değil fakat konuşmanın da; yalnızca dil-kapasitesi/yetisi değil fakat 'iletişim kapasitesinin/yetisinin' de- evrenselci bir çerçevede rasyonel bir rekonstrüksiyona imkan tanıdığı argümanına dayanır. (McCarthy 1985: 274).

Konuşmanın evrensel geçerlilik temelini yeniden inşa edilmesine gönderimde bulunan bu evrensel pragmatik programı için en elverişli dayanak noktası, Habermas'a göre, Austin ve Searle tarafından öne sürülen ve geliştirilen söz edimleri kuramında bulunur.

Habermas'a göre mantık, dilbilim ve analitik dil felsefesi yaklaşımları, dilin kullanımına dair süreçlerin formel açıdan ele alınması konusunda hemfikirdir. Evrensel pragmatik yaklaşımı açısından yapılacak bir değerlendirme, söz konusu bu yaklaşımların zayıf yönlerini kolayca görmemizi olanaklı kılar. Habermas bu zayıf yönleri şöyle özetlemektedir: Bu yaklaşımlar, (1) yeterince radikal genellemelere ulaşmakla ilgilenmezler, başka bir ifadeyle, semantik ve pragmatik önkoşullara dair dilbilimsel araştırmalar, rastlantısal bağlamın ötesinde genel ve koşulsuz/kaçınılmaz olana doğru ilerlemez. (2) Kendilerini, pragmatik ilişkileri kavramak bakımından yetersiz olan, mantık ve dilbilgisinin araçlarıyla sınırlama hatasına düşerler. (3) Yeterince analiz edilmemiş kavramların formelleştirilmesine takılıp kalırken, (4) nihayetinde tekil, araçsal eylemde bulunan fail modelini temele aldığı için özdeş anlamların anlaşılmasındaki ya da geçerlilik iddialarının öznelerarası tanınmasındaki ortak özgün momentin uygun bir yeniden yapılandırılmasını gerçekleştiremez. Bununla birlikte söz edimleri kuramı Habermas'a göre bu güçlüklerden muaftır.

Şimdiye kadar yalnızca dilin (Sprache) değil aynı zamanda konuşmanın (Rede) da formel analizinin mümkün olduğu dile getiren Habermas tarafından "formel analiz"den temel/standart yüklemeler mantığı ya da belirli bir mantık çerçevesini kastetmez. Bu analiz, genel olarak, bizim kavramların, kriterlerin, kuralların ve şemaların rasyonel yeniden inşasında takındığımız rekonstrüktif yöntemsel tavra atıfla karakterize olur. Elbette ki empirik-analitik bilimler için de, örneğin temel kavramsal çerçevelerin açıklanmasında, öncelikle gündelik konuşma dilinde formüle edilmiş kabullerin şekillendirilmesinde, müstakil hipotezler arasındaki sonuç ilişkilerinin açıklanmasında, ölçüm sonuçlarının anlamlandırılmasında vs. rekonstrüktif yöntemin önemli olduğu söylenebilir. Bununla birlikte rekonstrüktif yöntem, gözlemlenebilir şeyler ve olaylar alanı üzerine nomolojik hipotezler geliştiren bilimler için değil, daha çok *teori-öncesi bilgiyi sistematik bir şekilde yeniden inşa eden* bilimler için karakteristik bir nitelik arz eder. (Habermas 1986: 363).

Habermas bu noktayı açıklığa kavuşturmak için bir dizi ayrıma gider. (A)Duyu deneyimi ya da *gözlem* ve iletişim deneyimi ya da *anlama* (Verstehen) arasındaki ayırmadan hareket eden Habermas'a göre, "Gözlem algılanabilir şeyler ve olaylara (yani durumlara), anlama ise ifadelerin/önesürümlerin anlamına yönelir." (Habermas 1986: 363). Gözlemci, her ne kadar deneyimlerin içerisinde objektiflik talep eden deneyimler olarak organize edildiği kategorik ağ daima daha çok birey tarafından (ya da bütün bireyler tarafından) paylaşılıyorsa da, deneyimini tek başına gerçekleştirir. Buna karşın anlamı anlayan, yani yorumcu, olgusal olarak bir kitapla, bir belgeyle ya da bir sanat eseriyle ilişkide bulunduğu zaman bile, diğer bireylerle semboller aracılığıyla üretilmiş öznelerarası bir ilişki temelinde iletişime katılan bir taraf olarak deneyimde bulunur. (Habermas 1986: 363-364). Habermas, *gözlem* ve *anlama* arasında yapmış olduğu ayırım üzerinde algılanabilir gerçeklik ile bir sembolik yapının anlaşılabilir anlamı arasındaki düzlemsel farka atıfta bulunur. "Duyu deneyimi gerçeklik parçasıyla dolaysız ancak iletişim deneyimi dolaylı olarak ilişkilidir." (Habermas 1986: 364).

Burada Habermas üç farklı ilişkiye atıfta bulunmaktadır: (1) Deneyim edimleri ve onların nesnelere arasındaki epistemik ilişkiler. Bu bağlamda gözlem edimi gerçeklikle, anlama edimi ise *sembolik ifadeyle* ilişkilidir. (2) Bir gerçeklik boyutunun bir ifadede temsil edilmesi ile ilgili ilişkiler. Gözlem cümlesi bir gerçeklik parçasını temsil ettiği gibi bir anlamlandırma cümlesi de semantik içeriği temsil eder. (3) Amaçlı edimlerin ifadeleri arasındaki ilişkiler. Bu bağlamda gözlem cümlesinin önermesel içeriğinde gözlemin ifade edilmesi gibi, anlamlandırma cümlesinin önermesel içeriğinde anlayış (Verständnis) ifade edilir. Sonuç olarak, duyu deneyimi gerçeklik parçasıyla dolaysız bir ilişkiye sahipken, iletişim deneyimi dolaylı bir ilişkiye sahiptir. Başka bir ifadeyle bu fark, yani algılanabilir olan ve sembolik olarak önceden yapılandırılmış gerçeklik arasındaki düzlemsel fark, gerçekliğe doğrudan erişim ile gerçeklik *üzerine* bir ifadenin anlaşılması aracılığıyla iletişimle dolaylanmış erişim arasındaki farkı dile getirir. (Habermas 1986: 364-365).

(B) İkinci aşamada Habermas "algılanabilir gerçeklik" versus "sembolik olarak önceden yapılandırılmış gerçeklik" ve "gözlem" versus "anlama" kavram çiftlerinin sırasıyla "betimleme" (Beschreiben) versus "açıklama" (Explikation) kavramlarının altında sınıflandırılabilceğini dile getirir. "Bir gözlemi anlatan bir cümle yardımıyla gerçekliğin gözlemlenmiş yönünü *betimleyebilirim*; sembolik bir yapının anlamının yorumlayan bir cümle yardımıyla, böyle bir ifadenin anlamını *açıklayabilirim*." (Habermas 1986: 365). Kolaylıkla anlaşılacağı üzere, eğer sembolik yapının anlamı belirsizse müstakil bir analitik adım olarak açıklamaya (Explikation) başvurulur. Bununla birlikte, kendisi yardımıyla gerçekliği betimlediğimiz cümleler söz konusu olduğunda belirsizlik farklı düzeylerde karşımıza çıktığı için, farklı açıklama türlerine ihtiyaç duyarız. Betimlenmiş olan fenomen *açıklanmaya muhtaç* olduğunda, gerçekliğin nasıl işlediği ve açıklanmaya muhtaç fenomenin nasıl meydana geldiğini anlaşılır kılan bir açıklama talep ederiz. Buna karşın *betimlemenin kendisi* anlaşılmaz ise, gözlemcinin ifadesiyle kastettiği şeyi ve aydınlatılmaya muhtaç sembolik ifadenin nasıl meydana geldiğini anlaşılır

kılan bir açıklama talep ederiz. Birinci durumda, tatmin edici bir açıklama nedensel bir hipotez yardımıyla icra ettiğimiz bir açıklama formuna sahipken, ikinci durumda ise bir anlam açıklaması formuna sahip olacaktır. (Habermas 1986: 365-366). Böylece Habermas açıklanmanın, açıklanmaya muhtaç fenomenlerin açıklanmasından, ifadelerin anlamlarının açıklanmasına doğru yol aldığını söylemektedir.

(C) Habermas bir adım daha atarak anlam açıklamasının iki türünü birbirinden ayırt etmeyi dener. Habermas yüzey yapılarına yönelen ilk anlam açıklama türünü *içerik anlaması* olarak adlandırır:

Eğer yazılı olarak belirlenmiş bir cümle, bir eylem, bir jest, bir sanat eseri, bir araç-gereç, bir teori, bir kullanım nesnesi, tarihi bir doküman, vb.nin anlamı belirsizse, anlam açıklaması öncelikle sembolik yapının semantik içeriğine yönelir. Onun içeriğini anlamaya çalıştığımızda cümleyi yazmış, jestte bulunmuş, araç-gereci kullanmış, teoriyi uygulamış vs. olanın takındığı tavrın aynısını benimseriz; sık sık da yazar/fail/üretici tarafından kastedilen amaçların ötesine geçmek ve onun bilincinde olmadığı bu bağlamı göz önüne almak durumunda kalırız. (Habermas 1986: 366).

Ancak tipik bir şekilde bu tür bağlantıların *içeriğini anlama*, anlaşılmaz yapının yüzey unsurları bir başka yapının yüzey unsurlarına bağlanır. Böylece dilsel ifade, aynı dilde başka kelimelerle ifade edilerek açık hale getirilebilir –her iki durumda da ehil konuşmacı sezgisel olarak bilincinde olunan anlam ilişkilerini kullanır. Bu anlam ilişkileri bir dilin lexikonlarının içerisinde ya da iki dilin lexikonlarında mevcuttur. Birinci durumda, yani içerik anlaşılmasıyla istenilene ulaşılamazsa yorumcu tavrını değiştirebilir ve söz konusu ifadelerin üretim yapılarına yönelebilir. Bu ikinci tür anlam açıklaması, anlamlı bir sembolik yapıyı oluşturan yazarın bu yapıyı üretirken dayandığı kurallara geri gidilmesidir. Alışıl gelmiş olan başka kelimelerle ifade etme ve tercümede yorumcu, içerik semantiğiyle ilgili anlam ilişkilerini (örneğin bir dilin farklı sözcükleri arasındaki), bir dilin ehil konuşmacıları ile paylaşılmış olan bilgiyi yalnızca kullanır. Buna karşın ikinci tavrıda, konuşmacının sezgisel bilgisini yalnızca kullanmak değil yeniden inşa

etmek söz konusudur. Artık yüzeysel yapıların değil sembolik yapının kendilerine dayanılarak ortaya konduğu kuralları keşfetmektir mesele. Yukarıdaki örnek çerçevesinde düşünüldüğünde, bir dilin lexikonunun kendilerine dayanılarak üretildiği kurallardır, önemli olan. (Habermas 1986: 367). "Anlamanın nesnesi artık daha fazla sembolik bir ifadenin içeriği ya da belirli durumlarda belirli yazarlar tarafından onunla kastedilen şey değildir; dahası ehil bir konuşmacının kendi diline ilişkin sahip olduğu sezgisel *kural bilincidir*." (Habermas 1986: 367-368).

(D) Bu aşamada Habermas temelde yer alan sezgisel kural bilincinin anlaşılması meselesini açıklamak için Ryle tarafından yapılmış olan *know-how* ve *know-that* ayrımına başvurur. Ryle'in ayrımı, ehil bir konuşmacının, bir şey üretmesi ya da belirli bir performansı gerçekleştirilmesi olarak anlaşılabilir uzmanlığı/teknik bilgisi/becerisi (*know-how*) ile bunu nasıl ürettiğinin veya gerçekleştirdiğinin açık bilgisi (*know-that*) arasındaki ayrıma tekabül eder. Habermas bu ayrımı kendi sorunsalına şöyle uyarlar:

Bizim durumumuzda, yazarın bir ifade ile kastettiği ve bir yorumcunun ondan içeriksel olarak anladığı şey, *birinci seviye* bir *know-that*'tir. Yazar ifadesini, söz konusu ifade bütünüyle kurallara uygun bir şekilde geliştirilmiş ve böylece anlaşılır bir ifade olduğu sürece, belirli kurallara ve belirli yapılara binaen üretmiştir. O, dilinin kural sistemine ve bağlama özgü kullanımına dair bilgi sahibidir; o, bu kural sisteminin, ilgili ifadeyi kullanmak için, daima yeterli olan teori öncesi bir bilgisine sahiptir. Bu zımni kural bilinci bir *know-how*'dır. Buna karşılık yorumcu, ehil konuşmacının bu zımni bilgisini yalnızca paylaşmak değil aynı zamanda anlamak isterse, zımni bir bilgi olarak *know-how*'ı *ikinci seviye* bir *know-that*'e taşımak zorundadır. Bu *rekonstrüktif anlamamanın*, yani sembolik yapıların oluşturulmasının temelinde yer alan üretim yapılarının rasyonel yeniden yapılandırılması anlamında anlam açıklamasının görevidir. (Habermas 1986: 368).⁷

⁷ McCarthy, rekonstrüktif bilimlerin bazı ayırt edici özellikleri olduğunu dile getirir. Her şeyden önce bu bilimlerin konu alanı, toplumsal dünyanın "sembolik olarak yapılandırılmış gerçeklik" alanına aittir. Bu bilimlerin, diğer bilimlere kıyasla, bu gerçeklik alanının derin yapılarını araştırıp, açıklamayı amaçlar. Rasyonel rekonstrüksiyon, anlamlı sembolik konfigürasyonlarının üretimini temelinde yatan kural sistemini keşfetmeyi esas alır. Burada kastedilen, açık olmayan anlamsal yapıların başka kelimelerle ifade edilmesi ya da doğrudan tercüme edilmesi değildir; Habermas'ın

Daha önce anlam açıklamasının iki türünü, (a) aynı dilde başka türlü ifade etme ya da başka bir dile tercüme etme yoluyla bir yazarın ne kastettiğinin anlaşılmasına gönderimde bulunan içerik anlaması ile (b) sembolik bir yapının kendisi aracılığıyla üretildiği kuralların araştırıldığı ifadelerin üretim yapılarının anlaşılmasını birbirinden ayırt etmiştik. O halde, anlam açıklamasının birinci türü (içerik anlaması) birinci seviye *know-that*'e, ikinci türü (üretim yapılarının anlaşılması) ise ikinci seviye *know-that*'e karşılık gelmektedir. Yazarın anlaşılır bir ifadeye bulunabilmek için sahip olduğu örtük kural bilinci de bu durumda *know-how* olmaktadır. Özetle Habermas'a göre rekonstrüktif yöntem, ehil bir konuşmacının pratik olarak sahip olunan teori-öncesi bilgisini (know-how) objektif ve açık bilgiye (know-that) taşıyan bir 'formel analiz'dir.

Habermas'ın temel amacı, ehil bir konuşmacının sahip olduğu bu zımnı/örtük kural bilincinin yeniden yapılandırılarak anlaşılması yoluyla türe özgü evrensel iletişim kapasitesini ifşa etmektir. Bu, konuşmanın (Rede) formel analizi ortaya konacak olan şeydir: teori öncesi evrensel bilginin açık bir bilgi haline gelmesi. Bu süreç, sistematik bir şekilde düzenlenmiş örnekler yardımıyla yürütülen bir inceleme/araştırma olması anlamında *maeutisch* bir süreçtir. Ona göre, Chomsky'nin en büyük başarısı belirli bir bağlamda da olsa evrensel temele işaret ediyor olmasındandır:

Dilbilgisi teorisinin (Grammatiktheorie)ödevi, genel hatlarıyla, bütün ehil konuşmacılarda ortak olan sezgisel kural bilincini yeniden yapılandırmaktır. Bu rekonstrüksiyon önerisi, potansiyel konuşmacılara en azından müstakil bir L dilinde, bu dilde dilbilgisel açıdan geçerli olan belirli cümleler üretme ve anlama (aynı zamanda L ile ilgili doğru formüle edilmiş cümleleri dilbilgisel olmayanlardan ayırma) kapasitesi kazanma imkanı veren bir kural sistemini temsil eder. (Habermas 1986: 370).

perspektifinden rasyonel rekonstrüksiyonun anlamı, bir öznenin anlamlı ifadeler üretebilme yeteneğinin temelini oluşturan kuralların ve yapıların açık seçik bilgisinin ortaya konmasıdır. (McCarthy 1985: 276).

Chomsky dilbilimsel kapasiteye odaklanmıştır. O her ne kadar evrensel bir temele işaret ediyor olsa da monolojik bir kavramsallaştırma yolunu seçtiği, başka bir ifadeyle iletişim süreçlerini göz ardı ettiği için Habermas tarafından eleştirilir. O, monolojik bir kapasite olarak kavramsallaştırdığı linguistik kapasiteyi, tekil insan organizmasının türe özgü ekipmanı olarak ele alır. Habermas'a göre, konuşmacı dilbilimsel kural kapasitesi dışında iletişim kapasitesine de sahiptir. Diğer bir deyişle, konuşmacı yalnızca dilbilgisi kurallarına uygun cümleler üretmez, bu cümleleri başarılı söz edimleri içerisinde konumlandırma kapasitesine de sahiptir. (Thompson 1982: 119).

Habermas, daha önce de belirttiğimiz gibi, iletişim kapasitesi/yeteneği teorisine başlangıç noktası olarak Austin ve Searl tarafından geliştirilen söz edimleri teorisini alır.⁸ Searl'ün yaptığı gibi Habermas da söz edimini dilsel iletişimin temel birimleri olarak kabul eder. Söz edimleri kuramı evrensel pragmatik programı açısından, konuşmanın (Rede) temel birimlerini (ifadelerin/önesürümlerin) linguistiğin dilin (Sprache) temel birimlerini (cümleler) ele aldığı tarzda, inceleme imkânı sunar. Rekonstrüktif dilsel analiz, ehil bir konuşmacının dilbilgisine uygun cümleler kurabilmek ve onları kabul edilir bir şekilde ifade edebilmek için sahip olmak zorunda olduğu kuralları açık bir şekilde betimlemek ister. Bu görev, onun linguistikle ortak noktasıdır. (Habermas 1986: 386-387).

Bu (linguistik), yetişkin her konuşmacının, içerisinde linguistik kural kapasitesinin (cümleler üretmek) ifade edildiği, rekonstrüksiyona açık örtük bir bilgiye sahip olduğunu varsayarken; söz edimi teorisi benzer bir iletişimsel kural kapasitesi postüle eder -yani cümlelerin *söz edimlerinde/konuşmalarda* kullanımını. (Habermas 1986: 387).

⁸ Habermas'a göre, söz edimleri üzerine yapılan tartışmada, evrensel pragmatik'in temel kabullerinin dayanağını oluşturacak düşünceler ortaya çıkmıştır. Bir başlangıç noktası olarak seçilmiş olmasına karşın, ele aldığı perspektif ve kullandığı yöntem, Habermas'ın ifadesiyle, söz edimleri teorisinin klasik kavrayışını fazlasıyla aşan bir karaktere sahiptir. Austin ve Searl'ün yeterince radikal bir genelleştirmeye gitmediğini dile getiren Habermas, onların rastlantısal bağlamlar düzeyinden genel ve kaçınılmaz önkoşullara ilerlemediğini iddia eder. Buna karşın, evrensel pragmatik programı, yalnızca belirli söz edimlerini değil, genel söz edimlerinde bulunabilme kapasitesinin edimsel yönleriyle ilgilidir. (Thompson 1982: 120).

Bundan başka, iletişim kapasitesinin –linguistik kapasitede olduğu gibi, evrensel bir çekirdeğe sahip olduğu kabul edilir. Bundan dolayı genel bir söz edimleri teorisi, *ifadelerde cümlelerin başarılı bir kullanımı için gerekli koşulları* yerine getirebilen yetişkin bir konuşmacının sahip olması gereken temel kural sistemini tam anlamıyla betimleyebilir.

Dil kullanımını kapasite (Kompetenz) teorisi açısından inceleme önerisi, kapasite ve edim (Performanz) kavramlarının bir revizyonunu da beraberinde getirir. Chomsky cümlelerin fonetik, sentaktik ve semantik unsurlarını linguistik dil-kapasitesinin bir rekonstrüksiyonu ve ifadelerin pragmatik unsurlarını da bir konuşma-performansı çerçevesinde araştırma önerisini anlamlı bulur. Habermas da linguistik ve evrensel pragmatik arasındaki sınırı belirlemek için cümleler ve ifadeler/önesürümler arasındaki mevcut ayrıma başvurulabileceği kanaatindedir. "Cümlelerin dilbilgisi kurallarına göre üretilmesi, aynı cümlelerin konuşma durumlarının genel alt yapısını oluşturan pragmatik kurallara göre kullanımından başka bir şeydir." (Habermas 1986: 387). Dolayısıyla cümlelerin dilbilimsel analizi ile ifadelerin/öne sürümlerin pragmatik analizi arasındaki ayrım gözden kaçırılmamalıdır. Anlaşma yönelimli eylem sınırları içinde yer alan bir edimde bulunarak doğru formüle edilmiş bir cümle öne sürerken bir konuşmacı, cümle yapılarında tesis edilmiş bir şeyi gerçekleştirir. Bununla birlikte bu ayrım yine de yanlışlanmış olmaz. Bu ayrım (dilbilgisi kurallarına uygun bir cümlenin *üretimi* ve olanaklı bir anlaşma durumunda bu cümlenin *kullanımı* arasındaki ayrım) önemli ve gerekli olmakla birlikte, ehil bir konuşmacının her iki durumda da yerine getirmek zorunda olduğu evrensel koşullar arasındaki fark çok büyük değildir. (Habermas 1986: 388).

Konuşmacı, bir cümle ifade edebilmek/öne sürebilmek için *iletişimin genel önkoşullarını* yerine getirmek zorundadır. O, bizatihi kullanılmış olan cümle ile halihazırda verili olan yapılarla uygun bir şekilde bu önkoşulları yerine getirirse, aynı zamanda konuşmaya özgü spesifik önkoşulları yerine getirmeksizin cümlenin kendisini sağlıklı bir şekilde oluşturabilir. (Habermas 1986: 388).

Habermas bu konuyu daha açık kılmak için gerçeklik ilişkileri (Realitätsbezüge) kavramına başvurur. Habermas'a göre, bir konuşma ediminde her defasında üç gerçeklik alanıyla bağlantı kurarız: dış dünya, iç dünya ve toplumsal gerçeklik alanı.

Bir cümle öne sürüldüğünde, söz konusu cümle algılanabilen şeyin dışsal gerçekliği ile ilişki içinde (b) bir konuşmacının amaçları diye ifade etmek istediği şeyin içsel gerçekliği ile ilişki içerisinde ve en nihayetinde (c) toplumsal ve kültürel olarak tanınan bir şeyin normatif gerçekliği ile ilişki içinde yer alır. Dolayısıyla öne sürülen cümle belirli geçerlilik iddiaları altında yer alır. (Habermas 1986: 388).

Bu geçerlilik iddialarından ilki, dilin doğasına içkin yegane geçerlilik iddiası olan "anlaşılabilirlik"tir. Bu geçerlilik iddiası, ona göre, dilbilgisel bir adım olarak daima öncelikli olarak yerine getirilmesi gereken bir iddiadır.

Bir semboller zinciri, doğal bir dilin (örneğin bu dile "L" diyebiliriz), eğer bu dilbilgisel kural sistemine uygun bir şekilde (örneğin buna da "GL" adını verebiliriz) formüle edilmişse, cümlesi sayılır. Bir cümlenin dilbilgisi kurallarına uygunluğu, (pragmatik açıdan) söz konusu cümlenin GL'ye hâkim bir konuşmacı tarafından ifade edildiğinde/öne sürüldüğünde *anlaşılır* (verständlich) olduğu anlamına gelir. (Habermas 1986: 389).

Habermas'a göre, anlaşılabilirlik koşulu dışında daha önce de belirttiğimiz üzere, farklı üç geçerlilik iddiası daha vardır:

İletişime katılanlar tarafından bir cümlede ortaya konabilen "anlaşılabilirlik" (Verständlichkeit), dile içkin bir şekilde gerçekleştirilen/yerine getirilen yegâne evrensel iddiadır. Buna karşın, önesürülen bir bildirim/önermenin (Aussage) geçerliliği, bir deneyimi ya da bir olguyu anlatıp anlatmadığına; dile getirilen bir amacın geçerliliği, konuşmacının kastettiği amaçla örtüşüp örtüşmediğine ve yerine getirilen bir söz ediminin geçerliliği, bu eylemin tanınmış normatif bir arka plana karşılık gelip gelmediğine bağlıdır. Dilbilgisi kurallarına uygun bir *cümle* anlaşılabilirlik iddiasını yerine getirirken, başarılı bir *ifade/önesürüm* (Äußerung) diğer üç geçerlilik iddiasını karşılamalıdır: o, dünyadaki bir şeyi temsil ettiği ölçüde, katılımcılar/ilgililer tarafından doğru (wahr); konuşmacı tarafından kastedilen bir şeyi ifade ettiği ölçüde samimi/içten (wahrhaftig); ayrıca toplumsal olarak tanınmış beklentileri karşıladığı ölçüde de normatif açıdan doğru (richtig) sayılmak zorundadır. (Habermas 1986: 389).

Habermas'a göre, bu geçerlilik iddialarıyla birlikte yerine getirilen/gerçekleştirilen üç pragmatik fonksiyonu da çıkarmak mümkündür. Önerme içeriğine sahip cümleleri, *bir deneyim ya da olgu durumunu betimlemek* için, amaç bildiren ifadeleri *konuşmacının amaçlarını ifade etmek* için ve edimsel (performative) cümleleri de *konuşmacı ve dinleyici arasında öznelerarası bir ilişki tesis etmek için* kullanırız.

Dilbilgisi kurallarına uygun bir cümle üretmek için, ehil bir konuşmacının yalnızca anlaşılabilirlik iddiasını yerine getirmesi gerekmektedir. Söz konusu konuşmacı uygun dilbilgisel kural sistemine hakim olmak zorundadır -buna dilbilimsel açıdan analiz edilebilir kural sistemi adını veriyoruz. Yalnızca pragmatik analize açık olan iletişim-kapasitesi ise başka bir şeydir. Habermas bununla anlaşmaya hazır bir konuşmacının doğru formüle edilmiş bir cümleyi gerçeklik-ilişkilerinin içerisinde konumlandırabilme kapasitesini kastetmektedir. (Habermas 1986: 390). Buna istinaden bir konuşmacı, bir deneyim ya da olgu durumunu, amaçlarını ve niyetlerini uygun bir şekilde yansıtan ve son olarak karşılıklı tanınmış normlara gönderimde bulunan bir ifade seçer.

Habermas da tıpkı analitik felsefenin ikinci kuşak filozoflarının "dil kullanım bağlamı"na belirleyici bir fonksiyon atfetmektedir.⁹ Ancak Habermas

⁹20. yüzyıla damgasını vuran felsefe akımlarından birisi olan "analitik felsefe", "dilsel analiz/çözümleme" etkinliğini yöntem olarak benimsemeleri dolayısıyla felsefe tarihinde ortak bir paradigma içerisinde anılan bir grup filozof ve bu filozofların öne sürdüğü düşünceler toplamına gönderimde bulunur. Bu filozoflar ve düşünceleri her ne kadar ortak bir paradigma içerisine yerleştiriliyorsa da, bir gelenek ya da bir felsefe akımı olarak analitik felsefe, kendi içerisinde bir akımlar, teoriler ve uygulamalar çeşitliliği ihtiva eder. Bütün bu çeşitliliğin gerisindeki ortak temel ise, Rossi'nin de ifade ettiği üzere, "tek tek her durumda felsefi problemleri dil açısından ele almak ve bu problemlere dil analizi yaparak bir çözüm aramaktır." (Rossi 2001: 1). Akımlar, teoriler ve uygulamalar çeşitliliğini ihtiva eden analitik felsefe dil ile girilen ilişkinin ya da dile gösterilen ilginin türlerine (sentaktik, pragmatik ve semantik) göre bir sınıflamaya tabi tutulabilir. Rossi'nin kavramsallaştırmasıyla kendi gelişimi içinde analitik uygulamanın üç büyük biçimi, analitik filozofların üç kuşağına karşılık gelen üç evre şöyle ifade edilebilir: "Gündelik dildeki sözcelerin [énoncé] formel bir dil içinde yeniden formüle edilmesi biçiminde iyileştirici bir amaçla dilin mantıksal çözümlemesine öncelik veren ve galebe çalan bir mantıkçılığı temsil eden bir çağdaş filozoflar kuşağının; dilin içinde kullanıldığı durumların, bağlamların ve koşulların açıklanmasına bel bağlayan ve mantıkçılığın reddiyle ayırıcı özelliğini kazanan bir filozoflar kuşağının; standart mantığın çerçevesinden dışarıya taşan mantık sistemlerinin kuruluşundan yararlanan ve sofistike

evrensel pragmatik adını verdiği yaklaşımın ayrıncı noktasını şöyle ifade eder: Evrensel pragmatik dilsel ifadelerin anlamını, tipik ya da rastlantısal kullanım durumları tarafından belirlenen bir şey olarak kabul etmez; dilsel ifadelerin anlamını belirleyen şey konuşma durumlarının *bir bütün olarak formel özellikleridir*. (Habermas 1986: 393). Konuşmanın formel özellikleriyle kastedilen kuşkusuz geçerlilik iddialarıdır.

"Konuşmanın elementer birimi [Einheit] söz edimiyken, dilin elementer birimi cümledir." (Habermas 1986: 393). Dilbilgisel olarak doğru formüle edilmiş bir cümle anlaşılabilirlik iddiası için yeterlidir. İletişimsel açıdan başarılı bir söz edimi ise anlaşılabilirlik geçerlilik iddiasının ötesine geçmeyi gerektirir. İletişime katılan her şeyden önce anlaşmaya hazır olmak ve her durumda doğruluk, samimiyet/içtenlik ve normatif doğruluk iddialarından bulunmak ve bunların karşılıklı olarak yerine getirildiğini varsaymak zorundadır. (Habermas 1986: 393). Dolayısıyla cümleler dilbilimsel, söz edimleri ise pragmatik analizin nesnelidir.

Habermas'a göre evrensel pragmatik iddiası, cümleleri gerçeklik ilişkileri içerisinde kullanan ve bu sayede üç pragmatik işlevi yerine getiren[temsil etme (Darstellung), kendini temsil etme (Selbstdarstellung) ve öznelarası ilişkilerin üretimi (Herstellung interpersonal Beziehungen)] ehil bir konuşmacının bu kapasitesini yeniden yapılandırmaktır. (Habermas 1986: 394).

Habermas elbette ifadelerin/önesürümlerin öznelarası ilişkilerin tesis edilmesinde üstlendiği pragmatik işlevi, iletişimsel eylem kuramı için merkezi kategori olarak ele alır. O tam da bu nedenle söz edimleri kuramına yönelir. Bu nedenle söz edimleri kuramının temel ilkesi, dilsel ifadelerin edimsel statüsün açıklanması, aydınlığa kavuşturulması gerekmektedir.

teorik modelleri sık sık ince ayrımlara ve hatta gündelik dilin belirsizliklerine uyumlu kılmaya çalışan bir filozoflar kuşağının ardışık olarak ortaya çıktığı görülebilmektedir. Aşırı şematize ederek denebilir ki, birinci kuşak filozoflar dilin özellikle sentaktik görünümüyle, ikinci kuşak pragmatik görünümüyle ve üçüncü kuşak ise semantik görünümüyle ilgilendi. Hatta denebilir ki, birinci kuşak filozoflar doğal dilleri kurban etme pahasına mantığı; ikinci kuşak mantığı sırt çevirme pahasına gündelik dile önem verdi; üçüncü kuşak ise (mantığın teklifini parçalamak pahasına) doğal dillerin mantıksal bir formelleştirmesine teşebbüs eder." (Rossi 2001: 3-4).

Austin anlamı, söz edimlerinin edimsözel (illokutive) gücü olarak ele alır ve inceler. Ona göre, birine söz verme, bir iddia veya ikaz ifadesi kullanmak aynı zamanda bir eylem gerçekleştirmektir. Özetle, bir söz ediminde bulunmak, yani konuşmak aynı zamanda bir eylemde bulunmaktır. Oysa Habermas söz edimlerinin can alıcı noktasını, biz söz ediminde bulunmanın aynı zamanda bir eylemde bulunmak olduğunu noktasında aramaz, daha çok söz edimlerinin *üretici gücü* dediği şeye ithaf eder. (Habermas 1986: 397). Ona göre, söz edimlerinin üretici gücü, bir söz ediminin başarılı ya da başarısız olabilmesine bağlıdır.

Konuşmacı ve dinleyici arasında bir ilişki –ve aslında konuşmacı tarafından amaçlanan bir ilişki meydana geldiğinde ve dinleyici, konuşmacı tarafından öne sürülen içeriği onun kullandığı anlamda –örneğin söz verme, iddia etme, öneride bulunma vs. anlayabildiği ve kabul edebildiği takdirde bir söz ediminin başarılı olduğunu söyleyebiliriz. O halde üretici güç, konuşmacının bir söz ediminde bulunurken dinleyiciyi öznelerarası bir ilişki kurabileceği tarzda etkilemesinden meydana gelir. Bu durumda yalnızca söz edimleri için değil her türlü etkileşimin öznelerarası bir ilişki meydana getirdiği iddia edilebilir. İletişim eylemleri, aynı oranda dilsel bir form alsın ya da almasın, bir eylem normları ve değerler bağlamı ile ilişkilidir. Alışkanlıkların, rollerin, sosyo-kültürel açıdan işleyen yaşam formlarının –kısaca geleneklerin (Konventionen) normatif arka planı olmaksızın, tek bir eylem bile anlamlı olamazdı. Bütün iletişim eylemleri, normatif olarak belirlenmiş/karara bağlanmış toplumsal eylem beklentilerini ve gelenekleri yerine getirir/gerçekleştirir ya da zedeler. Eylemde bulunarak bir geleneği yerine getirmek/gerçekleştirmek, konuşma ve eyleme yeteneği olan bir öznenin en azından başka bir özne ile öznelerarası bir ilişki kurması demektir. (Habermas 1986: 397-398).

Söz edimlerinin üretici gücü, öznelerarası bir ilişkiyi tesis etme gücüne gönderimde bulunur. Habermas söz edimlerinin standart formu için üç temel örneği ele alır:

"Ich.... dir, dass....."

Verb Satz

Fiil Cümle

z.B. "Ich verspreche dir (hiermit), dass ich morgen kommen werde."

Örn. (Sana –burada– yarın geleceğime söz veriyorum.)

"Es ist (bzw. wird)..... .."

Verb Satz

Fiil Cümle

z.B. "Es wird gebeten, das Rauchen einzustellen."

Örn. (Sigara içmeyi bırakman rica olunur.)

"Ich..... dich..... , dass....."

Hilfsverb Verb Satz

Yard. Fiil Fiil Cümle

z.B. "Ich kann dir versichern, dass ich es nicht gewesen bin."

Örn. (Sana –onun– ben olmadığımı garanti edebilirim). (Habermas 1986: 398).

Söz edimlerinin temel formu, bir *edimsözel kısım* ve bir de *önermesel kısımdan* meydana gelir. Edimsözel kısım, edimsel bir cümle aracılığıyla kurulan bir edimsöz-ediminden meydana gelir. Söz konusu edimsözel kısım, bir önermesel içerik cümlesi aracılığıyla kurulan önermesel bir kısımla tamamlanır. Önermesel kısımda, doğrudan bir bildirim formunda ya da dolaylı olarak önermesel bir içerikten söz edilmesi formunda olsun, bir konuşma eylemi aracılığıyla *dünya üzerine söylenebilen bir şeyleri* temsil ederiz. Habermas bu ikili yapının kısımlarının birbirlerinden bağımsız olarak değişebilir olduğunu görmenin büyük bir önem taşıdığını söyler. Bir önermesel içerik, ortaya çıktığı farklı türden söz edimleri karşısında sabit bir şekilde korunabilir.

Peter'nın pipo içtiğini iddia ediyorum.

Senden (Peter), pipo içmeni rica ediyorum.

Sana (Peter), pipo içip içmediğini soruyorum?

Seni (Peter), pipo içtiğin için uyarıyorum. Vb. (Habermas 1986: 406).

O, söz edimlerinin edimsözel ve önermesel kısımlarının birbirlerinden ayırt edilebilir olmasını konuşmanın ikili yapısının ayrıştırılabilmesi için gerekli olduğu kanaatindedir. Başka bir ifadeyle Habermas, amaçlarını/niyetlerini birbirlerine bildirmek isteyen konuşmacı ve dinleyicinin *eş-zamanlı olarak üzerinde anlaşmak zorunda oldukları iki iletişim düzlemi* arasındaki ayrımı göstermek ister.

Habermas konuşmacı ve dinleyicinin, (a) edimsöz edimleri aracılığıyla karşılıklı olarak anlaşmaya imkan veren bir ilişki kurdukları öznelerarasılık düzlemi ile (b) öznelerarasılık düzleminde ortaya çıkan iletişim ile üzerinde anlaşmaya varılan deneyimler ve olgular/durumlar (Sachverhalt) düzlemi arasında bir ayrıma gider. Konuşmacı ve dinleyici edimsözel edim aracılığıyla öznelerarası bir ilişki tesis ederken, bu ilişki aracılığıyla deneyimler ve olaylarla/durumlarla ilgili olarak anlaşmaya varırlar. Her ifade dolayısıyla ilişki ve içerik yönünden analiz edilebilir; ilişki, söz edimlerinin edimsözel kısmına karşılık gelir gelirken, içerik, önermesel kısma tekabül eder. (Habermas 1986: 406). Bu anlamda Habermas tarafından yapılan şu tespit hayati bir öne sahiptir: "Edimsözel edim önermesel içeriğin kullanım anlamını ve edim tümleci, belirlenmiş iletişim fonksiyonu altında '...bir şey olarak' anlaşılan içeriği belirler." (Habermas 1986: 406).¹⁰

Her iki durumda da dinleyicinin bir şeye dair anlamaya ulaştığını söyleyebiliriz. Nitekim yüklemel (prädikativ) anlama, dünya içerisinde varolan *bir şey(ler) üzerine* bir anlamaya götürürken; edimsözel anlama, bir dünya ilişkisini/bağlantısını ifade eden öznelerarası bir ilişkinin kabulüne sevk eder. O,

¹⁰ Habermas'a göre, bir nesnenin yüklemel (prädikativ) anlamda "... bir şey olduğunu" örneğin "kırmızı", "hafif", "ideal" olduğunu söyleyebileceğimiz gibi, edimsözel edimle de bağlantısında bir önermesel içeriğin bir "emir" ya da örneğin "iddia" vs. olduğunu söyleyebiliriz. Bu hermeneutik açıdan, her iki kısmın da kendine özgü bir anlam taşıdığına inanılır.

nihayetinde konuşmanın ikili yapısını dikkate alarak, bir konuşmanın taraflarının her iki düzlemde de eş zamanlı olarak iletişimde bulunma zorunluluğunun altını çizmektedir. Onun vurgusu özellikle edimsöz kısının taşıdığı anlamın ihmal edilmiş olmasıdır. Kuramsal yaklaşımda konuşmanın ikili yapısının kurucu anlamı ihmal edilmektedir. Buna karşın evrensel pragmatikğin ödevi, konuşmanın ikili yapısının rasyonel temelini yeniden inşasıdır. Bu ödevin anlam ve geçerlilik problemleriyle olan bağlantısı ise çok daha önemli bir meseledir.

Söz edimleri kavrayışında *force* ve *meaning* arasında ayırım yapan Austin, *force*'u yalnızca önermesel içeriğe sahip cümlelerin edimsöz edimi için saklı tutarken, *meaning* kavramını önermesel kısma tahsis eder. Dolayısıyla Austin için anlam, söz ediminin önermesel kısmına aittir. Habermas işte bu noktada edimsöz kısının taşıdığı pragmatik anlamın gözden kaçırıldığını iddia eder. Dolayısıyla bir söz ediminde bu iki anlam boyutu birlikte ele alınmak zorundadır. Edimsöz kısımları Austin'in yaptığı gibi yalnızca pragmatik bir operatör olarak kullanmak hatalıdır. Habermas'ın özellikle vurgulamak istediği nokta bu anlamda, bir cümlenin dilbilimsel açıdan taşıdığı anlam ile bu cümlenin özgün bir bağlamda bir ifade olarak kullanıldığı pragmatik anlam -sürekli birlikte karşımıza çıkan, ancak birbirinden farklı şeylerdir.

Söz edimlerinin sahip olduğu ikili yapıyı açıkladıktan sonra Habermas, söz edimlerinin türlerini ele almaya geçer.

Tarafların yalnızca bir şeyler üzerine iletişimde bulunduğu iki iletişim düzlemine eş zamanlı olarak iştirak etmeleri halinde dilsel bir iletişimin meydana gelebildiğini gördük: öznelerarası bir ilişkinin kurdukları öznelerarasılık düzlemi ve iletişimin içeriğini oluşturan deneyimler ve olgular düzlemi. (Habermas 1986: 421).

Buna istinaden bir konuşmada iki unsurun, ya da daha çok kişilerarası ilişki boyutunun ya da daha çok önerme içeriği boyutunun ön plana çıkartılabileceğini söyleyebiliriz. Başka bir ifadeyle dilimizi ya *etkileşimsel* ya da *bilişsel* bir şekilde kullanırız.

Etkileşimsel dil kullanımında, ifadelerin/önesürümlerin önerme içeriğinden yalnızca *bahsederken*, konuşmacı ve dinleyicinin örneğin uyarma, söz verme, talep etme olarak kurduğu ilişkiyi sorunsallaştırırız. *Bilişsel dil kullanımında*, buna karşıt bir şekilde, öznelerarası ilişkiyi yalnızca arada dile getirirken, dünya içerisinde verili (ya da meydana gelebilecek olan) bir şey üzerine bir önerme olarak ifadenin içeriğini sorunsallaştırırız. (Habermas 1986: 421).

Habermas "Ich behaupte (Dir gegenüber), dass..."¹¹ ifadesinin dilin bilişsel kullanımına bir örnek teşkil ettiğini dile getirir. Bu örnekte yine de öznelerarası ilişkiye değinilmektedir. "Ich berichte Dir, dass.../Ich erkläre Dir, dass..."¹² gibi diğer formlar da kısa olmakla birlikte dilbilgisel açıdan doğru ve kullanışlıdır, ancak öznelerarası ilişkiyi dikkate almazlar. (Habermas 1986: 421). Dolayısıyla içeriğin sorunsallaştırıldığı bilişsel dil kullanımı belirli söz edimleri formunda karşımıza çıkmaktadır: önerme içeriğinin açıkça bildirim cümlesi formunu alabildiği *betimleyici* (konstativ) söz edimleri. Betimleyici söz edimlerinde bulunduğumuzda daima sözü edilen önerme içeriğinin *doğru* (wahr) olduğu iddiasında bulunuruz. O halde betimleyici söz edimleri "doğruluk" (Wahrheit) geçerlilik iddiasıyla bağlıdır. Buna karşın, öznelerarası ilişkinin tematik olarak ön plana çıkarıldığı etkileşimsel dil kullanımında, söz edimlerinin dayandığı normatif arka planın geçerliliği ile ilgiliyizdir. Burada söz edimleri *normatif doğruluk* (Richtigkeit) ya da *uygunluk* (Angemessenheit) geçerlilik iddiasında bulunan *düzenleyici* söz edimleridir.

Doğruluk (Wahrheit), o halde, konuşmanın formel yapılarındaki en çarpıcı, fakat yegane geçerlilik iddiası değildir. Öznelerarası bir ilişki tesis eden söz edimlerinin edimsözel gücü, karşılıklı olarak tanınan/kabul edilmiş eylem ya da değerlendirme normlarından gelir. Kurumların, üstlenilen rollerin, sosyo-kültürel yaşam formlarının, kısaca uzlaşımların (Konvention) arka planda oynadıkları normatif rol gerçekten de öznelerarası bir ilişkinin tesisi için bir ölçüt görevi görür. Bu açıdan düzenleyici bir söz ediminde bulunduğumuzda, yaptığımız eylemin bu

¹¹ "(Senin karşında).....yı ileri sürüyorum/iddia ediyorum/savunuyorum."

¹² "(Sana)yı bildiriyorum/anlatıyorum; "(Sana).....yı açıklıyorum."

arka plana atıfla normatif açıdan doğru olduğunu iddia ederiz. (Habermas 1986: 422).

Normatif doğruluk ya da uygunluk geçerlilik iddiası, Habermas'a göre, tıpkı doğruluk geçerlilik iddiasında olduğu gibi konuşmanın formel yapısının değişmez, evrensel bir parçasıdır. Her söz ediminde bu parça mevcut olmasına rağmen düzenleyici söz edimlerinde, örneğin emirlerde, uyarılarda, yasaklarda, reddetmelerde, söz vermelerde, anlaşmalarda, fesihlerde, özürlerde, tavsiyelerde, tavizlerde vs. kendisine dayanılan normatif arka planın geçerliliği ön plana çıkarılır ve vurgulanır. Buna istinaden de önermesel içeriğin gerçeklikle olan bağı geri plana itilir, örtük bir karakter taşır. Açık bir şekilde doğruluk geçerlilik iddiasında bulunan betimleyici söz edimlerinde ise, bu normatif doğruluk geçerlilik iddiası geri planda, örtük bir şekilde kalır. (Habermas 1986: 422-423).

Özetle Austin'in yaklaşımında "betimleyici" (constative) ve "edimsel" (performative) şeklinde iki kategoride ele alınan söz edimleri, Habermas tarafından, "bilişsel" (kognitiv) ve "etkileşimsel" (interaktiv) ayrımına dönüştürülür. "*Bilişsel dil kullanımından betimleyici söz edimleri yardımıyla bir ifadenin/önesürümün önerme içeriğini, etkileşimsel dil kullanımında düzenleyici (regulativ) söz edimleri yardımıyla kurulmuş öznelarası ilişki türünü sorunsallaştırırız.*" (Habermas 1986: 423). Habermas'a göre, bu sorunsallaştırma, konuşmanın yapısında bulunan hangi geçerlilik iddiasını seçtiğimiz ve vurguladığımıza göre değişir. Daha önce de söylediğimiz gibi, bilişsel dil kullanımında doğruluk (Wahrheit), etkileşimsel dil kullanımında ise normatif arka plan geçerliliğini yani normatif doğruluğu (Richtigkeit) seçer ve vurgularız. Habermas'ın Austin'e yönelttiği eleştiri, onun geçerlilik iddiaları çeşitliliğini karşılayacak bir açıklama modeli geliştirememiş olmasındandır. Austin'in bakış açısı, örneğin bir ifadenin "anlaşılabilirlik" (Verständlichkeit) önkoşulunu yerine getirmek zorunda olduğunu hesaba katmadığı için sınırlıdır. Habermas, her söz

ediminin her şeyden önce "anlaşılabilirlik" önkoşulunu yerine getirmek zorunda olduğunu ileri sürer.

Onun bir diğer katkısı, üçüncü bir kategori olarak "*anlatımsal*" (expressiv) söz edimlerini işe dahil etmesidir. Bu söz edimleri, ifadede/öne sürümde bulunan konuşmacının "samimiyet/içtenlik" (Wahrhaftigkeit) geçerlilik iddiasının ön plana çıkarıldığı ve diğer iki geçerlilik iddiasının geri plana itilerek örtülü bir şekilde kaldığı söz edimleridir.

İletişim eylemi düzleminde bir önermenin doğruluğu ve öznelerarası bir ilişkinin normatif doğruluğu (yani uygunluğu) gibi benzer bir şekilde vurgulanabilen şey, konuşmacının amaçlarını ifade ettiği *samimiyet/içtenlik* (Wahrhaftigkeit) iddiasıdır. Samimiyet/içtenlik dilsel bir şekilde tasvir edilen özneliliğin şeffaflığını garanti altına alır. O, özellikle *anlatımsal dil kullanımında* vurgulanır/ön plana çıkartılır. (Habermas 1986: 426).

Habermas, bu söz edimi türü için "Sana özlem duyuyorum" ve "....yı diliyorum" gibi örneklerin verilebileceğini ileri sürerken, örneğin ilk cümlelerin "Burada senin karşında sana özlem duyuyor olduğumu dile getiriyorum" şeklindeki tam formülasyonunun *doğru* ancak *kullanışsız* olduğunun altını çizer. Bu uzun formülasyon kullanışsızdır, çünkü anlatımsal söz edimleri, öznelerarası ilişkiyi değil, bir öz-temsili fonksiyonunu, yani bireyin kendisini temsilini ön plana çıkarır. Anlatımsal bir söz ediminde bulunan ehil bir konuşmacı, ifadesinde/önesürümünde samimi/içten (wahrhaftig) olduğu geçerlilik iddiasında bulunur. Bu geçerlilik iddiası da, dinleyici tarafından doğrudan anlaşılmadığında, sorunsallaştırılabilir ve karşılıklı bir argümantasyon sürecinde test edilebilir. O, iletişim tarzlarına ilişkin değerlendirmesini aşağıdaki gibi şemalaştırır:

Tablo 4. İletişim Tarzları (Habermas 1986: 427).

İletişim Tarzı	Söz edimleri	Konu	Konuyu Belirleyen Geçerlilik İddiaları
Bilişsel	Betimleyici	Önerme İçeriği	Doğruluk
Etkileşimsel	Düzenleyici	Öznelerarası İlişki	Normatif Doğruluk/Uygunluk
Anlatımsal	Temsil Edici	Konuşmacının Amaçları/Niyetleri	Samimiyet/İçtenlik

Sonuç olarak Habermas'ın söylemeye çalıştığı ehil bir konuşmacının temelde bu iletişim tarzlarından birisini seçme alternatifine sahip olduğudur. Ehil bir konuşmacı, her bir söz ediminde bir arada bulunmak zorunda olan 4 temel geçerlilik iddiasından ("anlaşılabilirlik" in diğer geçerlilik iddiaları arasındaki ayırt edici yerini de göz önüne alarak) ya doğruluğu ya normatif doğruluğu veyahut da samimiliği/içtenliği seçerek ön plana çıkarma ve tematize etme olanağına sahiptir.

Onun analizinin odak noktası kuşkusuz öznelerarası ilişkinin tesis edilmesi meselesidir. Öznelerarası ilişkinin tesis edilmesi, Habermas'a göre, bir söz ediminin başarılı olmasına bağlıdır. Bir söz ediminin başarılı (Gelingen) olması, yalnızca dinleyicinin ifade edilen/öne sürülen cümlelerin anlamını anlamasına değil, aynı zamanda onu gerçek anlamda kabul etmesine de bağlıdır. Dolayısıyla konuşmacı, yalnızca anlaşılabilirlik koşullarını yerine getiren bir söz edimi değil, fakat "kabul edilebilir" (annehmbar) bir söz ediminde bulunmak zorundadır. Başka bir ifadeyle konuşmacı, samimi/içten bir şekilde *ciddi bir öneride* bulunmalıdır. Habermas'ın sözleriyle, " 'Ciddi bir öneri' konuşmacının belirli bir taahhüdünü/angajmanını gerektirir." (Habermas 1986: 429). Konuşmacı olarak, kabul edilebilir bir söz ediminde bulunduğumuzda belirli bir sorumluluk üstleniriz, yani bir taahhütte bulunuruz. O, söz edimlerinin edimsözel gücünü bu perspektiften ele alır: "*Kabul edilebilir bir söz ediminin edimsözel gücü, dolayısıyla, dinleyiciyi konuşmacının söz edimlerine özgü sorumluluklarına/taahhütlerine güvenmek için harekete geçirebilmesinden meydana gelir.*" (Habermas 1986: 432). Habermas'a göre, edimsöz edimleriyle geçerlilik iddialarında bulunuruz ve bu iddiaların tanınmasını talep ederiz. (Habermas 1986: 432). Öyle ki bu iddialar Habermas'a göre test edilmeye açık olduğu için rasyonel bir zemine sahiptir.

Bilişsel dil kullanımında konuşmacı, söz edimine için *temellendirme sorumluluğu/yükümlülüğü* üstlenir. Bilişsel söz edimlerinde, gerektiğinde konuşmacının önermenin doğru olduğuna dair *kesinlik* temin edeceği *deneyim kaynağı* ile ilişki kurma önerisi içerilir. Eğer bu dolaysız temellendirme o anda ortaya çıkan kuşkuyu gidermezse, öne sürülen

problemlili doğruluk iddiası kuramsal bir söylemin (Diskurs) konusu olabilir. Etkileşimsel dil kullanımında konuşmacı, söz edimine içkin *haklılandırma sorumluluğu/yükümlülüğü* üstlenir. Düzenleyici söz edimleri elbette yalnızca gerektiğinde konuşmacının, ona ifadesinin normatif açıdan doğru olduğu inancını veren *normatif bağlama* işaret etme önerisini ihtiva eder. Eğer bu dolaysız haklılandırma o anda ortaya çıkan kuşkuyu gideremezse pratik söylem düzlemine geçebiliriz. Bununla birlikte, doğrudan söz ediminin bağlı olduğu normatif doğruluk iddiası değil, *temelde yer alan normun* geçerlilik iddiası söylemsel sınamanın nesnesi olur. Nihayetinde konuşmacı anlatımsal dil kullanımında da söz edimine içkin bir sorumluluk üstlenir; yani, onu yönlendiren amacı tam olarak ifade ettiğini eyleminin sonuçlarında gösterme, *doğruluğunu gösterme sorumluluğu/yükümlülüğü*. (Habermas 1986: 434).

Nihayetinde Habermas, bireylerin dört temel alanla, "dış doğa", "toplum", "iç doğa" ve "dil" in kendisi ile olan ilişkilerini dilsel iletişim yoluyla belirlediğini söylemektedir. Dış doğa, ehil bir öznenin algılayabildiği ve manipüle edebildiği bir gerçekliğe karşılık gelir. Burada söz konusu özne nesneleştirici bir tavra sahiptir. (Habermas 1986: 437). Toplum, sembolik olarak önceden yapılandırılmış ve nesneleştirici tavrın aksine iletişim eylemi üzerinden anlaşılabilir, cümlelerin, eylemlerin, kültürel değerlerin vs. alanıdır. İç doğa ise bir kimsenin yaşam deneyimlerini yansıtan bütün amaçlarına tekabül eder. Öte yandan dilin kendisi de Habermas'ın perspektifinden iletişim eyleminin ve ifadelerin gerçekleştirilebilmesinde yarı-transendental bir rol oynar. Bu bağlamda dil, konuşan ve eylemde bulunan bir özne için, kendine özgü bilinç öncesi bir karaktere sahiptir. (Habermas 1986: 438).

O, burada öne sürdüğü modelin evrensel geçerlilik iddiaları üzerinde dilbilgisi kurallarına uygun cümlelerin, üç gerçeklik ilişkisi içerisine konumlandırıldığı bir iletişim modeli olduğunu savunur. Öyle ki, bu geçerlilik iddiaları yine üç temel işlevi yerine getirir: (1) Temsil/Tasvir etme (Darstellung), (2) öznelerarası ilişkilerin oluşumu (Herstellung der interpersonalen Beziehung), (3) öz-temsil/kendini tasvir etme (Selbstdarstellung). (Habermas 1986: 438).

Tablo 5. Evrensel Pragmatik Dil Modeli (Habermas 1986: 440).

Gerçeklik Alanları	Gerçeklik İlişkilerinin Görünür Formu	Örtük Geçerlilik İddiaları	Genel Edimlerinin Fonksiyonları	Söz
Dış Doğa	Objektiflik	Doğruluk	Olgu durumlarının tasviri	
Toplum	Normatiflik	Normatif Doğruluk	Öznelerarası ilişkinin kurulması	
İç doğa	Öznellik	Samimiyet/İçtenlik	Özel deneyimlerin ifade edilmesi	
Dil	Öznelerarasılık	Anlaşılabilirlik	---	

Evrensel pragmatik programını detaylı bir şekilde açıkladıktan sonra, artık Habermas'ın "ideal konuşma durumu" ile kastettiği şeyi açıklayabiliriz. Zira ideal bir konuşma durumu, ehil bir konuşmacının sahip olduğu evrensel pragmatikler üzerine inşa edilir. İdeal konuşma durumu, Habermas'ın iletişimin önündeki bütün bariyerlerin kaldırılmış olduğu öznelerarası bir iletişim durumudur. (Habermas 1986: 118 vd). O ideal bir konuşma durumunu iletişimin kendi doğasından kaynaklanan bariyerlerin de ortadan kalktığı bir konuşma durumu olarak tanımlar. İletişimin kendi yapısı, bütün olanaklı katılımcılar için yalnızca ve yalnızca söz edimlerini seçme ve uygulama konusunda simetrik bir dağılımın var olduğu durumda hiçbir sınırlama üretmez. (Thompson 1982: 123).

Simetri formları varsayımı, ideal konuşma durumunun genel çerçevesi yukarıda açıkladığımız dört grup söz edimi sınıflandırması aracılığıyla daha ileri düzeyde şöyle detaylandırılabilir: (1) Bir söylemin bütün potansiyel katılımcıları, iletişimsel söz edimlerini kullanmak için eşit şansa sahip olmak zorundadır. Böylece onlar, iddialar, karşı-iddialar, soru ve cevap aracılığıyla bir söylemi her zaman açabilirler ve sürdürebilirler. (2) Söylemin bütün katılımcıları yorumlar, iddialar, tavsiyeler, açıklamalar ve gerekçelendirmelerde bulunma (yani

betimleyici söz edimlerini kullanma) ve onların geçerlilik iddialarını problematize etme, temellendirme ya da çürütme konusunda eşit şansa sahip olmak zorundadır. Böylece hiçbir görüş sorunsallaştırma ve eleştiri sürecinden mahrum kalmaz. (3) Söyleme yalnızca anlatımsal söz edimlerini kullanmak (yani tavırlarını, duygularını ve isteklerini dile getirmek gibi) için eşit şansa sahip konuşmacıların katılmasına izin verilir. Böylece bütün potansiyel katılımcılar için öteki katılımcılar karşısında şeffaf olma koşulları yaratılmış olur. (4) Söyleme yalnızca düzenleyici söz edimlerini (yani emir vermek, emre karşı gelmek, izin vermek ve yasaklamak gibi) eşit kullanma fırsat eşitliğine sahip konuşmacıların katılmasına izin verilir. Böylece tek taraflı eylem ve değerlendirme normlarından kaynaklanan ayrıcalıklar ortadan kaldırılmış olur. (Habermas 1986: 177 vd.).

Thompson'a göre, Habermas tarafından burada resmedilen durum gerçekten de ideal bir durumdur, çünkü empirik konuşma durumları Habermas'ın çizdiği ideal konuşma durumu tablosundan gerçekten de çok farklıdır. Bununla birlikte o, ideal konuşma durumunu olanaklı bir konuşmanın yapısında halihazırda ihtiva edilen bir şey olarak görür. Öyle ki söz edimlerinin yerine getirilmesinde sanki bu türden bir ideal durumdaymışız gibi davranırız. (Thompson 1982: 124). Maeve Cook'un değerlendirmesi, Habermas'ın Evrensel Pragmatik yaklaşımı gerçekten de güçlü bir idealleştirmenin (strong idealization) ürünü olduğu yönündedir. Öyle ki bütün sistemin üzerine bina edildiği bu temelin tartışmalı bir hale gelmesi, onun diğer düşüncelerinin de sarsılmasına neden olacaktır. (Bkz. Cook 1997).

Habermas ideal konuşma durumunun koşulları sağlandığında anlaşmaya varmanın mümkün olduğuna yönelik bir düşünceye dayanır. Nitekim bu koşullar sağlandığında iletişim sürecini belirleyecek olan artık daha fazla manipülasyon, çarpıtma, güç ve baskı vb. değil, "en iyi argümanın zorlamasız zorlaması" olacaktır. En iyi argüman konuşma sürecinde kendisini zorunlu olarak dayatacaktır.

"What Is Universal Pragmatics?" Linguistic Foundations of Communicative Action

Summary

Tayfun TORUN

Res. Assist. Dr.

Bursa Uludag University, Faculty of Arts and Sciences, Philosophy Department, Bursa, TR

Orcid: 0000-000-7169-5944

torun@uludag.edu.tr

The leading motivation of this study is to show the nature of communicative action, which plays a significant and central role in Habermas's thought. The most provocative and crucial argument of Habermas's Theory of Communicative Action is the claim that the parties participating in communicative action can reach an understanding and agreement in any case *if they aim to reach an agreement*, not to dominate/oppress or manipulate each other. He explains and justifies this claim in detail in his article "What is Universal Pragmatics?"

Habermas argues that reaching an intersubjective agreement depends on some universal and immutable normative conditions. When we participate in any communicative action, we cannot avoid fulfilling specific prerequisites, consciously or unconsciously. He calls these prerequisites validity claims. According to him, there are four fundamental validity claims underlying communicative action: comprehensibility, truthfulness, sincerity, and rightness.

Habermas describes these conditions as follows:

The speaker must choose a comprehensible [*verständlich*] expression so that speaker and hearer can understand one another. The speaker must have the intention communication a true [*wahr*] proposition (or a propositional content, the existential presuppositions of which are satisfied) so that the hearer can share the knowledge of the speaker. The speaker must want to express his intentions truthfully [*wahrhaftig*] so that the hearer can believe the utterance of the speaker (can trust him). Finally, the speaker must choose an utterance that is right [*richtig*] so that the hearer can accept the utterance and speaker and hearer can agree with one another in utterance with respect to a recognized normative background. Moreover, communicative action can continue undisturbed only as long as participants suppose that the validity claims they reciprocally raise are justified. (Habermas 1979: 2-3)

According to Habermas, the participants of the communicative action reach a mutual agreement on the horizon of these reciprocally shared validity claims in the background. However, once this background consensus is shaken, or at least one of the validity claims is suspended, the communicative action becomes unsustainable. In this case, it is possible to turn to strategic action or terminate communication entirely. On

the other hand, Habermas's theory points out another alternative at the discourse level for the parties aiming to reach a mutual agreement. Problematic validity claims can be problematized at the discourse level (at the level of argument-based speech), and agreement-oriented action (communicative action) can be reconstructed. Habermas claims that, at this level, the guarantor of agreement or consensus is the principle of unforced force of the best argument. The participants of communicative action whose purpose is to reach a mutual agreement have no choice but to surrender to the power of the best argument. He refers here explicitly to an ideal speech situation. The ideal speech situation is an intersubjective communication in which all barriers to discourse are removed. In this case, the features of the discourse can be listed as follows:

(1) All potential discourse participants must have an equal chance to use communicative speech acts. Thus, they can always open and maintain a discourse through claims, counter-claims, and questions and answers. (2) All participants in the discourse must have an equal chance to make comments, arguments, recommendations, explanations, and justifications (i.e., using descriptive speech acts) and to problematize, justify, or refute their validity claims. Thus, no view is deprived of thematization and criticism. (3) Speakers participating in the discourse should have an equal chance to use expressive speech acts (i.e., expressing their attitudes, feelings, and wishes). Thus, the conditions for transparency toward other participants are created for all potential participants. (4) Only speakers equally entitled to use regulatory speech acts (i.e., to command, disobey, allow, and prohibit) are allowed to participate. Thus, privileges arising from unilateral action and evaluation norms are eliminated.

In order to justify communicative action, Habermas's linguistic analyses depend on a new analytic method called reconstruction. The essential purpose of this method is to reveal the deep structures of rule systems that symbolic constructions of communicative action produced regarding these rule systems that we implicitly possess. According to these rule systems, Habermas claims that acting and speaking subjects unconsciously realize symbolic regulations. A capable speaker has not only the capacity to produce and understand grammatically correct sentences but also to use them to establish a relationship with the outer world through communication. The fundamental task of universal pragmatics is to reconstruct general structures which serve to locate propositions of a capable speaker pragmatically.

"I would defend the thesis that not only language but speech –that is, the employment of sentences in utterances– is accessible to formal analysis. Like the elementary units of language (sentences), the elementary units of speech (utterances) can be analyzed in the methodological attitude of a reconstructive science." (Habermas 1979: 6)

In order to explain the universal communication capacity, Habermas takes the theory of speech acts developed by Austin and Searl as a starting point. Regarding the universal pragmatic program, speech act theory offers the opportunity to study the basic units of speech (utterances) in the same way that linguistics deals with

language's basic units (sentences). Habermas's notion of validity claims refers to the universal core of speech in communicative action.

Habermas points out the concept of reality relations at this moment. In a speech act, we simultaneously connect with three reality domains: the external, the inner world, and the social reality.

In being uttered, a sentence is placed in relation to (1) the external reality of what is supposed to be an existing state of affairs, (2) the internal reality of what a speaker would like to express before a public as his intentions, and, finally, (3) the normative reality of what is intersubjectively recognized as a legitimate interpersonal relationship. It is thereby placed under validity claims that it need not and cannot fulfill as a nonsituated sentence, as a purely grammatical formation. (Habermas 1979: 27-28)

The first of these four validity claims is comprehensibility, the only one regarding the nature of language. A sentence conforming to the grammatical rules of a language has a comprehensible character when spoken by a competent speaker. Therefore, the speaker must grasp a language's grammatical rule system, which can be analyzed linguistically, to construct a comprehensible sentence. On the other hand, communicative capacity, which is open to pragmatic analysis, refers to the capacity to position a sentence within reality relations. Based on this, a speaker chooses an utterance that appropriately reflects an experience or state of affairs, aims, and intentions and finally refers to mutually recognized norms. As a result, using sentences in reality relations means fulfilling three essential universal pragmatic functions: "to represent something in the world, to express speakers intentions, and to establish legitimate interpersonal relations" (Habermas 1979: 33)

The importance of Habermas's fundamental analysis of validity claims is clarifying the illocutionary status of linguistic expressions. Austin's speech act theory's core notion is that performing a speech act is an action. However, Habermas argues that the crucial point of speech acts must be sought in their 'generative power': In other words, whether speech acts are successful or unsuccessful.

It is to this generative power that I trace the fact that a speech act can succeed (or fail). We can say that a speech acts succeeds if a relation between the speaker and the hearer comes to pass –indeed the relation intended by the speaker– and if the hearer can *understand and accept* the content uttered by the speaker in the sense indicated (e.g., as a promise, assertion, suggestion, and so forth). Thus the generative power consists in the fact that the speaker, in performing a speech act, can influence the hearer in such a way that the latter can take up an interpersonal relation with him. (Habermas 1979: 35)

Ultimately, when the speaker performs a particular speech act, he demands acceptance of the underlying validity claims. The acceptance of these demands represents the success of the speech act. Habermas argues that these claims are open to testing and that disagreements can ultimately be resolved at the level of discourse because these claims are always open to rational testing.

According to Thompson, the situation described here by Habermas is exceedingly ideal since empirical speech situations significantly differ from

Habermas's picture of the ideal speech situation. However, he accepts the ideal speech situation as something already contained in the structure of a possible speech. It seems that in the performance of speech acts, we behave as if we were in such an ideal situation. (Thompson 1982: 124). Likewise, Maeve Cook argues that Habermas' Universal Pragmatic procedure depends on a solid idealization. For this very reason, if this foundation, on which the whole system is established, is shaken, his other ideas will also become controversial. (See Cook 1997). Habermas assumes that it is possible to reach an agreement when the conditions of the ideal speech situation are realized. When these conditions are realized, there will be no more manipulation, distortion, power, and pressure that will determine the communication process. Instead, it would be "the unforced coercion of the best argument" because the best argument will necessarily impose itself in the speech process.

KAYNAKÇA | REFERENCES

Apel, K. Otto (1976 und 1982). Sprechakttheorie und tranzendente Sprachpragmatik zur Frage ethischer Normen. *Sprachpragmatik und Philosophie*. Frankfurt: 10-173.

Maeve Cook (1997). *Language and Reason: A Study of Habermas's Pragmatics*. MIT Press. Massachusetts.

Ghiraldelli, Jr., Paulo (2006). Marxism and Critical Theory. *A Companion to Pragmatism*. Ed. by John R. Shook, Joseph Margolis. Blackwell Publishing: 202-208.

Gripp, Helga (1984). *Jürgen Habermas*. UTB. Schöning-Paderborn.

Habermas, Jürgen (1979). What Is Universal Pragmatics?. *Communication and the Evolution of Society*. Trans by Thomas McCarthy, Beacon Press. Boston: 1-68.

Habermas, Jürgen (1986). *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*. Zweite Auflage. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main.

Habermas, Jürgen (1986). Was heißt Universalpragmatik?. *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*. Zweite Auflage. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main: 353-440.

Heat, Joseph M. (2006). Jürgen Habermas, *A Companion to Pragmatism*. Ed. by John R. Shook, Joseph Margolis. Blackwell Publishing: 120-126.

McCarthy, Thomas (1985). *The Critical Theory of Jürgen Habermas*. MIT Press. Cambridge. Massachusetts and London, England.

ROSSİ, Jean-Gérard (2001) *Analitik Felsefe*. Çev. Atakan ALTINÖRS. Paradigma Yay. İstanbul. Eylül.

Thompson, John B. (1982). Universal Pragmatics. John B. Thomson & David Held [Ed.] *Habermas: Critical Debates*. The Macmillian Press:116-133.



Makale Geliş | Received: 05.08.2022
Makale Kabul | Accepted: 25.09.2022
Yayın Tarihi | Publication Date: 30.09.2022
DOI: 10.20981/kaygi.1156777

Vural BAŞARAN

Dr. Öğretim Üyesi | Assist. Prof. Dr.
Ankara Üniversitesi, Felsefe Bölümü, Bilim Tarihi Anabilim Dalı, Ankara, TR.
Ankara University, Philosophy of Department, History of Science Section, Ankara, TR.
ORCID: 0000-0002-2721-5234
vbasaran@ankara.edu.tr

Tarık Tuna GÖZÜTOK

Arş. Gör. Dr. | Res. Assist. Dr.
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Felsefe Bölümü, Bilim Felsefesi ve Bilim Tarihi Anabilim Dalı, Karaman, TR.
Karamanoğlu Mehmetbey University, Philosophy of Department, History and Philosophy of Science Section, Karaman, TR.
ORCID: 0000-0003-0525-8214
tunatg@gmail.com

Atom Teorileri Paradigma Değişimi Açısından Değerlendirilebilir mi?

Öz: Önce doğa felsefesinin, sonra ise doğa bilimlerinin en tartışmalı ve ilgi çekici konularından birisi olan atom, antik dönemlerden beri bir şekilde insanların zihinlerini kurcalamıştır. Antik Yunan atomculuğu ile başlayan bu serüvene Orta Çağ'da Müslüman bilginlerinin de katkıları olmuştur. Atomculuk, erken dönemlerde deney yapma olanaklarından uzak olduğundan daha çok aklı muhakeme ile ispat edilmeye çalışılmıştır. XIX. yüzyılda, atom kavramı çağdaş bilimin temel olgularından birisi hâlini almıştır. XX. yüzyıla gelindiğinde ise hem deneysel kanıtlar hem de bilimsel ve teknolojik gelişmeler sayesinde, bölünemez olduğu düşünülen bu temel parçacığın daha temel parçalara ayrılabilirdiği anlaşılmıştır. Hatta atom sayesinde daha önceleri tahayyül dahi edilemeyecek enerjiler elde edilmeye başlamıştır.

Bu çalışmada öncelikle atom fikrinin geçirdiği tarihsel yolculuk kısaca ele alınmıştır. Daha sonra XX. yüzyılın ikinci yarısında bilim tarihi çalışmalarını derinden etkileyen Kuhncu yaklaşım irdelenmiştir. Bunun için öncelikle paradigma ve eş-ölçüştürülemezlik kavramları ele alınmıştır. Sonra Kuhncu bu yaklaşımın çalışmanın ilk kısmında verilen atom tarihindeki yeri tartışılmıştır. Kuhncu paradigma özellikle astronomi tarihini açıklaması bakımından Kuhn ve takipçileri tarafından sıklıkla kullanılmıştır. Bizim çalışmamızda ise bu yaklaşımın atom tarihi incelendiğinde açıklayıcılığının zayıf olduğu ve tadil edilmesi gerektiği gösterilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Atomculuk, T. Kuhn, Paradigma Değişimi, Bilimsel İlerleme.

Can Atomic Theories Be Evaluated in Terms of Paradigm Shift?

Abstract: Atom is one of the most controversial and interesting subjects of first natural philosophy and natural sciences. It has preoccupied people's minds since ancient times. This historical adventure, which started with the ancient Greek atomism and Muslim scholars in the Middle Ages also contributed to ideas of atom. Since atomism was far from the possibilities of experimentation in the early periods, it was tried to be proved by rational reasoning. XIX. In the 19th century, the concept of the atom has become one of the fundamental phenomena of modern science. By the 20th century, it was understood that this fundamental particle, which was thought to be indivisible, could be divided into more fundamental parts, thanks to both experimental evidence and scientific and technological developments. In fact, thanks to the atom, energies that could not even be imagined before having begun to be obtained.

In this study, first, the historical journey of the atomic ideas will be briefly discussed. And the Kuhnian approach, which deeply affected the history of science studies in the second half of the 20th century, will be examined. For this, the concepts of paradigm and non-comparability will be discussed. Then, the place of this Kuhnian approach in the history of the atom, which is given in the first part of the study, will be discussed. The Kuhnian paradigm was frequently used by Kuhn and his followers, especially in explanations in the history of astronomy. In our study, it will be shown in the explanatory power of this approach is weak when the atomic history is examined.

Keywords: Atomism, T. Kuhn, Paradigm Shift, Scientific Progress.

Giriş

Nesnenin ya da daha genel anlamda varlığın özü asırlardan beri insanların merak ettiği konuların başında gelmiştir. Her gün gördüğümüz nesnelere nelerden ve nasıl meydana geldikleri hakkında tarih boyunca çeşitli fikirler ortaya atılmıştır. Evreni anlama ve anlamlandırma çabamız içinde önemli bir yere sahip olan bu konu günümüzde en yalın haliyle “maddenin en küçük birimi -yapı taşı nedir?” sorusuna verilebilecek cevaplarla karşılanabilir. Bugün bahsi geçen soruya vereceğimiz yanıtların temellerinde; ilk çağlardan beri süregelen felsefi sorgulamaların ve bilimsel araştırmaların yer aldığını düşünürsek, bu tarihsel serüvene kısaca değinmemiz yerinde olacaktır.

Bu tarihsel serüven sayesinde bilimsel ilerlemenin biçimini sorgulayabilme imkanına sahip olabiliriz. Böylelikle çalışmamızın temel problemi olan atomcu öğretilerin bilimsel gelişme açısından yeri ve önemi ile bu konudaki gelişmelerin devrimsel nitelikler taşıyıp taşımadığı hakkında fikirler edinebiliriz. O halde sorumuza yanıt aramak adına gerekli olan verilere yani atom tarihinin oldukça kısa bir şekilde göz atabiliriz. Bu sorgulama tarihsel süreç içindeki tüm ayrıntıları

gözeterek yapılırsa elbette daha net sonuçlar elde edilebilir. Ancak ilerleyen satırlarda görüleceği üzere temel bazı hususlara değinmek dahi sorumuza cevap vermeye yetebilecek düzeyde sayılabilir. Bu nedenle ilkin bahsi geçen kısa tarihsel sürece değindikten sonra ilerlemenin nasıl olduğuna dair fikirlerimiz sunulacaktır.

Atomcu Öğretinin Oluşum ve Gelişim Serüveni

İlk çağlarda düşünsel zenginliği ile önce çıkan Antik Yunan'da "varlık nedir?", "varlığın özü nedir?" gibi evrene dair soruların yanıtları ile varlık ve oluş sorunu her ne kadar ilkin mitlerde aranmış olsa da zamanla bu durum değişmiştir. Bu değişimin öncüleri arasında genellikle Miletli Thales (MÖ 624/623-548/545) gösterilmiştir. Yüzünü doğaya dönen ilk filozoflar arasında gösterilen Thales, Aristoteles'in *Metafizik* adlı eserindeki ifadelerle göre, varlıkların ilk prensibi olarak suyu göstermiş ve evrendeki her şeyin suyun değişimiyle meydana geldiğini savunmuştur (Aristoteles 1996: 91). Thales sonrasında suyun yerine, hava, ateş gibi temel unsurları koyanlar olduğu gibi Empedokles (MÖ? -434.) de dört temel ögenin tamamını (ateş, hava, su, toprak) ilk prensip (arkhe) olarak önermiştir. Ancak Antik Yunan düşüncesi içinde yer alan ve oldukça kısaca bahsetmiş olduğumuz bu görüşlerden farklı olarak, maddenin atomlardan oluştuğunu benimseyen atomculuğun¹ oldukça farklı bir yeri vardır.

Sınırlı sayıdaki kaynağa dayanan verilere göre Leucippus (MÖ V. yüzyıl) tarafından ortaya atıldığı kabul edilen atomculuk, öğrencisi Demokritos'un (MÖ 460-370) da katkılarıyla bilinmektedir. Demokritos'a göre gerçekte atom ve boşluktan başka bir şey yoktur (Leucippus & Democritus 1999: 9). Atomlar ise boyut ve sayı olarak sonsuzdurlar ve bir girdap içinde bütün olarak taşınarak ana unsurları yani ateşi, suyu havayı ve toprağı üretirler (Leucippus & Democritus 1999: 58).

¹Atomizm ya da atomculuk kavramı günümüzde çoğunlukla, *indirgemeci* anlamını vermek üzere kullanılmaktadır. Örneğin, epistemik atomizm, mantıksal atomizm, biyolojik atomizm, dilbilimsel atomizm vb. Çalışmamız boyunca atomculuk kavramı, fiziksel atomizm çerçevesinde kullanılacaktır.

Aristoteles'in *Demokritos Üzerine* adlı yorumundaki şu kısa alıntı atom hakkındaki görüşlerini ortaya koyabilir:

Demokritos'a göre ezeli şeylerin doğası sonsuz sayıdaki küçük maddeden oluşur ve bunlar mekânda ayrı ve sonsuz ölçüde yer alır. O bu mekâna, "boşluk", "hiçlik", ve "sonsuz" isimlerini vermiştir ve bu şeylerin her birine de "şey", "katı madde" ve "olan" der. Bunlar öyle küçük şeylerdir ki duyularımızla algılanamazlar. Bunlar bütün formlarda, biçimlerde ve büyüklükte dirler ve bunlardan görülebilen ve algılanabilen nesnelere meydana gelir...(Leucippus & Democritus 1999: 77).

Demokritos'un düşüncesinde atomlar her şeyin onlardan çıktığı, her şeyin onlara döndüğü doğanın temel tözleridir. Ancak görülen dünyanın sürekli yok oluşu bir sona varmaz, yeni görünüşler kurulur ama atomun kendisi temel olarak hep aşağıda durur (Marx 2001: 100). Atomun, doğanın tözleri konumunda olması sayesinde, evrenin işleyişine ilişkin pek çok olay da kolayca açıklanabilir. Söz gelimi, tat, koku alma, dokunma, görme ve duyma gibi beş duyumuzun işleyişi bile atomlarla ilişkilendirilebilir, buna ruh da dâhil edilebilir. Çünkü ona göre ruh, atomlardan meydana gelir ve ölüm denilen şey de ruh atomlarının bedeni terk etmesidir (Leucippus & Democritus 1999: 104).

Atomcu fikirlerin muhaliflerinden büyük Yunan filozofu Aristoteles, *Fizik* adlı eserinin başlarında kan, et, kemik gibi şeylerin oluşması için dört temel unsurun asgari oranda birleşmesi gerektiğini bildirmiştir (Aristoteles 2001: 25). Maddenin tözü ve boşlukla ilgili görüşleri atomculardan hayli farklıdır. Aristoteles'e göre boşluk var olamaz, çünkü bir şeyin varlığa gelebilmesi için bir maddesinin ve bir de formunun olması gerekir (Aristoteles 2001: 167). Kısaca değinmemiz gerekirse Aristoteles üç tür tözden söz eder: madde, form ve madde ile formdan oluşan bileşik varlık. Bir şeyin töz olabilmesi için tüm yüklemelere konu olması ve bağımsız-bireysel bir varoluşa sahip olması gerekir. Töz kavramı ekseninde bir ontoloji kuran Aristoteles'in varlık kavrayışı sonrasında İslam ve Hıristiyan Ortaçağ felsefesi üzerinde hayli etkili olmuş ve dönüşmüştür. Çünkü bu dönemlerde Aristoteles'in töz kavramı Tanrı merkezli varlık kavrayışlarına dahil

edilerek, esas zemininin dışında yeni bir anlam yüklenmiştir (Elmas, 2015: 63-64). Buna karşın, atomcu görüşün karşısına konan Aristotelesçi görüş, hâkim teori ya da anlayış olma özelliğini modern atom teorileri ortaya çıkana kadar sürdürmüştür.

Epikuros'un atoma dair görüşleri atomların ağırlıkları, boşluk içinde rastgele hareket etmeleri gibi faktörlerle Demokritos'tan ayrılmaktadır. Ayrıca Epikuros ruhu kabul etmeyerek, daha mekanik ve maddeci bir görüş ortaya koymuştur (Marx 2001: 84). Epikuros ve Lucretius'tan (MÖ 95-55) sonra Batı'da XVI. yüzyıla kadar atomla ilgili önemli bir düşünce ortaya çıkmamıştır. Bunun nedeni olarak Aristoteles'in Orta Çağ Batı düşüncesindeki etkisi gösterilebilir.

Doğuda ise Eş'arîler, Tanrı ile evren ilişkisini açıklamak için atomculuğa başvurmuşlardır. Başta Seyyid Şerif Cürçânî² (1340-1413) olmak üzere mütekellimler atomcu görüşleri Antik Yunan ve Antik Hint'den gelen etkilerle kendi düşüncelerine uyarlamış ve geliştirmişlerdir.

Antik dönem ve Orta Çağ atomcularının görüşleri deneyden bağımsız akıl yürütme ile ortaya çıkan yaklaşımlardı. XVI. yüzyılda başlayan ve daha sonra bilimsel devrimler olarak adlandırılan gelişmelerin sonuçları atomculuk açısından da çok mühim olmuştur. Avrupa'da Nicolaus Copernicus'un (1473-1543) 1543 yılında yayımladığı *Göksel Kürelerin Devinimi Üzerine*'de (*De revolutionibus orbium coelestium*) güneş merkezli evren modelini önermesiyle başlayan bu bilimsel gelişmeler, XVI. yüzyıl ve sonrasında hız kesmeden devam etmiştir.

Öncelikle, Galileo Galilei (1564-1642), Johannes Kepler (1571-1630) ve Isaac Newton (1643-1727) gibi isimlerle gök ve yer mekaniği alanlarında yapılan bilimsel çalışmalar bilimsel ilerlemenin motoru haline gelmiştir. Daha sonra Pierre Gassendi (1592-1655), atomların asgari bir boyuta sahip olmaları gerektiğine dair fikriyle ve René Descartes (1596-1650), Thomas Hobbes (1588-1679) gibi

² Bu konuda ayrıntılı bilgi için bakınız: (Başaran 2019).

düşünürler de atomculuğa dâhil edilebilecek görüşleri ile bilimsel gelişmelere farklı açıdan katkı sunan önemli isimler olmuşlardır (Whyte 1961: 47).

XVII. yüzyılda, Gottfried Leibniz (1646-1716) ve Isaac Newton atomculuk açısından kayda değer iki önemli isim olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Kütle çekim yasası, hareket yasaları ile fizik ve astronomi alanlarında yeni bir sayfa açan, ayrıca optik alanındaki eşsiz katkılarıyla da bilim tarihindeki en önemli isimler arasında gösterilen Newton ile felsefe tarihinde monadlar adını verdiği sınırsız sayıdaki basit madde ile evrenin oluştuğuna dair düşüncesiyle yer edinmiş olan Leibniz'den atomculuk konusunda kısaca bahsetmemiz gerekir. Bilim tasarımı atomcu mekanik doğa tasarımına dayandıran Newton, Robert Boyle'un (1627-1691) atomcu madde teorisine düşünsel olarak kuvvet faktörünü eklemiş ve benzer şekilde deneysel olmasa dahi atomculuk görüşlerine katkı sağlamıştır (Chalmers 2009: 123). Leibniz ise her ne kadar metafiziksel bir kavram olarak monadları ortaya atmış olsa da başta R. J. Bosovich (1711-1787) gibi isimleri fiziksel atomculuk açısından etkilemiştir (Whyte 1961: 56).

XVIII. yüzyılda artık atoma dair görüşler giderek deneysel düzleme taşınmaya başlamıştır diyebiliriz. J. Joachim Becher (1635-1682) ve George-Ersnt Stahl (1659-1734) ile bilinen Filojiston Teorisi³ ve bu minvalde büyük oranda gazların kimyasına ilişkin çalışmalar ön plana çıkmıştır. Joseph Priestley (1733-1804), Karl Wilhelm Scheele (1742-1786), Antoine- Laurent Lavoisier (1743-1794) gibi önemli isimlerin gazlar üzerine yapmış oldukları deneysel çalışmalar sonrasında oksijen başta olmak üzere çeşitli kimyasal elementlerin bulunması konusunda ciddi adımlar atılmıştır.

Lavoisier sonrasında XIV. yüzyıl atom açısından yeni fikirlerin ve buluşların deneylerle beslenmeye başladığı bir zaman dilimi olarak kabul edilebilir. Bilimsel

³ Filojiston Teorisi, XVIII. yüzyılda yanma olayını açıklamak için birtakım bilim insanları tarafından önerilmiştir. Buna göre yanma olayı sırasında yanan madde filojiston denen bir madde salar. Her ne kadar bu görüş yanlış olsa da teori üzerine çalışanlar daha sonra oksitlenme ve yanma olayının keşfine yol açacak deneyler tasarlamışlardır.

ve teknolojik gelişmelerin etkisiyle ve bazı temel kanunlar keşfiyle nicel değerlendirmelerle kimyasal olaylar açıklanmaya başlamıştır.

İlkçağlardan beri araştırılan *varlığın özü ve yapısı nedir* sorusunun yanıtı XIX. yüzyıl ile mantıksal akıl yürütmeler ya da hipotezler kurmaktan ziyade bilimsel araştırma yöntemleri vasıtasıyla aranmaya başlanmıştır diyebiliriz. Bir başka deyişle XIX. yüzyılda bu soruya verilen yanıtlar, deneysel ve matematiksel bazı argümanlarla desteklenmeye başlamıştır.

XIX. yüzyılda atom fikri ve atomculuk iki farklı kaynaktan beslenmiştir. Bunlar kimyasal atomculuk ve fiziksel atomculuk olarak isimlendirilmiştir. Adlarından da anlaşılacağı üzere bunların bir kısmı kimyacılar tarafından ortaya atılmış iken diğeri fizikçilerin çalışmaları sonucunda doğmuştur.

Maddenin temel yapı taşının atom olduğuna dair bilimsel argümanlar geliştiren isimlerin başında kimyasal atomculuğun kurucularından İngiliz meteorolog, kimyacı ve fizikçi John Dalton (1766-1784) gelir. Çalışmalarına önce meteorolog olarak başlayan, gazların ve atmosferin yapısının su ile olan ilişkilerini araştıran Dalton, zamanla Lavoisier'in Kütlenin Korunumu Kanunu'ndan ve Joseph Proust'un (1754-1826) Sabit Kütle Oranı'ndan (elementlerin bileşik oluştururken belirli oranlarda olması) yararlanarak, Katı Oranlar Yasası'nı bulmuştur (Thackray 1970: 256-66). Böylelikle atomların yapısına ilişkin görüşlerini temellendirecek matematiksel bir düzleme sahip olmuştur. Onun atom teorisi ise genellikle şu şekilde özetlenmektedir:

“1. Her element atom adı verilen çok küçük ve bölünemeyen taneciklerden oluşmuştur. Atomlar kimyasal tepkimelerde oluşamazlar ve bölünemezler,

2. Bir elementin bütün atomlarının kütlesi (ağırlığı) ve diğer özellikleri aynıdır. Fakat bir elementin atomları diğer bütün elementlerin atomlarından farklıdır,

3. Kimyasal bir bileşik iki ya da daha çok sayıda elementin basit sayısal bir oranda birleşmesiyle oluşur.” (Petrucci, Herring, & Madura 2008: 34-36).

İtalyan kimyacı Amedeo Avogadro (1776-1856) ise Dalton Yasaları üzerine kaleme aldığı çalışmasıyla gaz halinde bulunan moleküllerinin, birer atomlu değil ikişer atomlu olduklarını ve aynı koşullar altında bulunan gazların eşit hacimde ve eşit sayıda molekül bulunduracağını kabul etmiştir (Avogadro 1811). Çalışmasındaki bazı oranlarda hatalar olsa da ulaştığı sonuç -yani aynı sıcaklık ve eşit basınç altında farklı gazların eşit hacimlerde aynı sayıda parçacığa sahiptir- oldukça önemli bilimsel gelişmelere kapı aralamıştır.

Kimyasal atomcular ile fiziksel atomcular arasında birtakım farklılıklar göze çarpmaktadır. Mesela, kimyacılar için atom hemen hemen dokunulur, elle tutulabilir nitelikleri haiz olmuştur. Onlara göre atom bir şekilde, temsil ettiği özün karakteristiğine sahip olmuş ve kendi niteliklerine göre diğer atomlarla birleşip ayrılabilmiştir. Kimyacılar çoğunlukla atomların hareketsiz bir yığın halinde durduklarını ve bir sandığı dolduran portakallar gibi uzayı doldurduklarını farz etmişlerdir. Buna karşın birazdan anlatacağımız fizikçilerin atomları boş uzayda yüksek hızlarda her yöne uçuşan küçük, sert parçacıklardan meydana gelmiş ve ara sıra birbirlerine çarpıp birbirlerini sektirebilecek niteliklerde olmuştur (Lindley 2008: 14-15).

Fizikçiler, gazların kinetik teorisini açıklamaya çalışırken fiziksel atomculuğa dair ilk deneysel kanıtları da bulmaya başlamışlardır ve gazların kinetik kuramında maddenin çok sayıda atomdan ya da temel parçacıklardan oluştuğu, bunların elektriksel olarak etkileştiği ve mekaniğin yasalarına uydukları kabul edilerek, çeşitli atom yığınlarının davranış şekillerini anlamaya çalışmışlardır (Feynman, Sands, & Leighton 2020: 39).

Söz konusu bu kinetik teori ile hacim, sıcaklık ve basınç arasında ilişki kuran gaz yasaları açıklanabilmiştir. Aynı zamanda Avogadro ve Gay Lussac (1778-1850) yasalarını da izah edebilmiştir. Bunlara ek olarak deneylerle doğrulanabilen

gazların viskozitesi gibi fenomenleri de öngörmüştür. Bu sonuçlar teorinin başarılı bir teori olma yolunda emin adımlarla ilerlemesine sebep olmuştur (Chalmers 2019).

Yukarıda ifade ettiğimiz gazların kinetik teorisi atomculuğa güçlü bir destek sağlamışsa da yüke sahip kütleli parçacıklar için en güçlü deneysel kanıtlar, Joseph John Thomson (1856-1940) tarafından ortaya konulmuştur. Thomson, atomu “üzümü kek modeli” adını verdiği yapı ile izah etmiştir. Elektron veren atomun pozitif yüklü olacağını göstermiş, atom içerisinde proton ve elektronun homojen olarak dağıldığını düşünmüştür. Modelinin üzümlü keke benzemesi atomların içine gömülü olan elektronlardan ve homojen bir şekilde dağılan protonlardan kaynaklanmıştır.

Thomson’un modelinde eksik olan protonlar şu soruyu doğurmuştur: Negatif yüklü elektronlar taneli (üzüm taneleri gibi) olduğu halde pozitif yük neden ve nasıl kesiksiz, gömülü olarak atomik hacmi doldurabiliyor?

“Üzümlü kek”in içinde ne var?” Bunu anlamanın yolu içine bakmak. Ancak daha önce bahsettiğimiz üzere atomlara arası boşluk ile ışığın dalga boyu arasında fark, atomu görmeyi imkânsız hale getirmiştir. Röntgen, X-ışınlarını 1895 yılında keşfetmiştir. Rutherford ise radyoaktif ışınla yoluyla, *alfa* ve *beta* ışınlarını keşfetmiştir. *Gama* ışınını ise öğrencisi Paul Villard fark etmiştir ancak gama ismini kendisi vermiştir. Nihayet atomun içine bakmayı Ernest Rutherford, X-ışınları sayesinde gerçekleştirmiştir.

Ernest Rutherford'un (1871-1937), 1908 ve 1913 yılları arasında atomun resmini çizmek için tasarlamış olduğu, Saçılma Deneyi (Gold Foil Experiment) temelde dört ana deneyden oluşmaktadır. İlk atomun iç yapısını öğrenmeye yönelik olarak hazırlanmış olan düzeneklerle alfa parçacıklarını inceltmiş bir altın folyoya gönderilip, folyonun öbür yanına, kendisine alfa parçacığı çarptığı zaman görünür ışık parıltısı veren, hareketli, çinko sülfürlü ekran yerleştirilmiştir ve alfa parçacıklarının büyük bir kısmının folyo içinden doğrudan geçeceği, belki bir

kısımının küçük sapmalara uğrayacağı yönünde sonuç alınması beklemiştir (Manners 2000: 28).

Öğrencileri Geiger (1882-1945) ve Marsden (1889-1970) ise alfa parçacıklarının sapma açısını 0,87 derece olarak hesaplamışlar ve elektronlar çok küçük kütleli olduğu için alfa parçacıklarının hareketinde önemli bir etkide bulunmazlar diye beklemişler (Geiger 1910). Ancak sonuç beklenenden çok farklı olmuştur. -Çünkü atom, Thomson'un "üzümlü kek"i gibi değildi.- yaklaşık 20.000 alfa parçacığından birinin 90 derecelik bir açıyla saçıldığını tespit ettikleri deneyin sonuçları 1911 yılında yayımlanmıştır (Rutherford 1911).

Rutherford'un saçılma için verdiği bağıntı ile ekrana ulaşan, birim yüzölçümü başına, alfa parçacıklarının sayısına ulaşılabilirdi. Bu bağıntı şu şekilde ifade edilmektedir:

$$N(\theta) = \frac{N_g n t Z^2 e^4}{(8\pi\epsilon_0)^2 r^2 K E^2 \sin^4(\theta/2)}$$

İnce bir varaktan geçirilen alfa tanesi bu bağıntıya uygun olarak saçılmaktadır. Burada t varakın kalınlığı, KE alfa parçacıklarının kinetik enerjisi, r toplayıcı ekranın varaktan uzaklığı, Z varak atomlarının atom sayısı, N_g ise ekrana ulaşan alfa parçacıklarının toplam sayısını vermektedir (Rutherford 1911).

Bu bağıntı ve bağıntının yorumu atomun merkezinde protonlardan oluşan bir çekirdek ve çekirdeğin etrafında dolanan elektronlardan oluştuğu sonucunu bildirilmiştir. Atomun iç yapısını, Thomson'dan farklı olarak "Güneş Sistemine" benzeterek resmetmiştir.

Niels Bohr'un (1885-1962) ortaya koyduğu model de Rutherford'un tasvirinden farklı olmuştur. Onun atomun matematiksel formalizmi ve atom tasvirini vermek, çalışmamızın konusunu daha net ortaya koyabilmek adına faydalı olabilir. Şöyle ki tıpkı güneş sistemi gibi elektronların çekirdek etrafında döndükleri varsayılır ve bu elektronun hızını v ve yarıçapını r ile verilir.

Merkezkaç ve Coulomb çekimi arasındaki denge olduğu varsayılır. Böylece hidrojen atomu için

$$\frac{e^2}{4\pi\epsilon_0 r^2} = m_0 r \omega^2$$

ifadesine sahip olunur. Karşılık gelen enerji kinetik ve potansiyel enerjilerin toplamıdır:

$$E = E_{kin} + E_{pot}$$

Buradan kinetik enerji ve potansiyel enerji için gerekli ifadeler yazılır ve denklem düzenlenirse toplam enerji:

$$E = \frac{1}{2} m_0 r^2 \omega^2 - \frac{e^2}{4\pi\epsilon_0 r}$$

Bu ifade, Rutherford tarafından ortaya konan modelle uyum içindedir fakat klasik fizik açısından sorunlu sayılmaktadır. Çünkü klasik fiziğe göre çekirdek tarafından yörüngede tutulan elektronlar, her ivmelenen yük gibi elektromanyetik dalgalar salarak enerji kaybedecek ve bu yüzden çok kısa bir süre içinde çekirdeğin içine düşecek ve atom yok olacaktır. Bu problemin ortadan kalkması için kuantum fiziğinin açıklamalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Öyle ki atomların yapıları ancak elektronların aynı anda hem parçacık hem de dalga oldukları fikriyle açıklanabilmektedir. İşte Danimarkalı fizikçi Niels Bohr'un öne sürdüğü bu yeni atom modeli, atomların özelliklerini ve kararlı olmalarını bu bağlamda açıklayabilmiştir.(Alpar 2019).

Max Planck, 1900'de fizikçilerin gündemini bir süredir meşgul eden kara cisim ışıması probleminde dair ortaya bir hipotez atmıştır. Bu, kuantum fiziğinin başlangıcını ve maddenin temeline dair araştırmamızı derinleştiren bir keşif olmuştur. Ortaya koyduğu bağıntıya göre bir kuantanın enerjisi, verilen ya da alınan ışımının frekansına

$$\epsilon = h\nu$$

şeklinde bağlıdır. Burada h günümüzde Planck sabiti⁴ (değeri $6.62607015 \times 10^{-34}$ Joule/saniye) olarak adlandırılan bir sabittir. Bu bize dalgaların enerjisinin her değeri alamadığını ve kuantumlanan bu parçacıkların enerjisinin dalgaının frekansı ile orantılı olduğunu söylüyordu. Bu devrimci bir atılımdır ve Bohr'un⁵ atom modelini oluşturmasında önemli bir yere sahiptir. Hem Thomson hem de Rutherford ile çalışma imkânı bulan Bohr kendi adıyla bilinen atom modelini geliştirmekte bu isimlerden fazlasıyla etkilenmiştir. Yukarıda verdiğimiz bağıntıda eğer klasik sınırlarda kalınırsa atomun çökeceğini ifade etmiştik. İşte Bohr tam da bu noktada Planck'ın verdiği denklemden faydalanarak bir fotonun $h\nu$ enerjisini son yörüngesindeki elektronun enerjisi cinsinden

$-E = \frac{n}{2} h\nu$ ($n=1, 2, 3, \dots$) olarak kuantumlu bir biçimde ifade etmiştir. Bohr daha sonra gerekli işlemleri yaparak hidrojen atomu için elektronun izin verilen değerlerini

$$E_n = \frac{-2\pi^2 m e^4}{h^2 n^2} \quad (n= 1, 2, 3, \dots)$$

olarak elde etmiştir. Bu denklem hidrojen atomu için Balmer formülünün de elde edilmesine izin verir (Cushing 2003: 144-147).

Böylece Bohr'un tasavvur ettiği atom şu hâli almıştır:

“1. Elektron, protonun çevresinde Coulomb çekim kuvvetinin etkisi altında dairesel bir yörüngede hareket eder.

2. Atomda yalnızca belirli yörüngeler kararlıdır. Bu kararlı yörüngeler, elektronun (dolayısıyla atomun) ışımaya yapmadığı yörüngelerdir. (Enerji sabit ya da kararlı olduğundan elektronun hareketini tanımlamak için klasik mekanik kullanılabilir).

⁴ Bu sabitin değeri $6.62607015 \times 10^{-34}$ Joule/saniyedir.

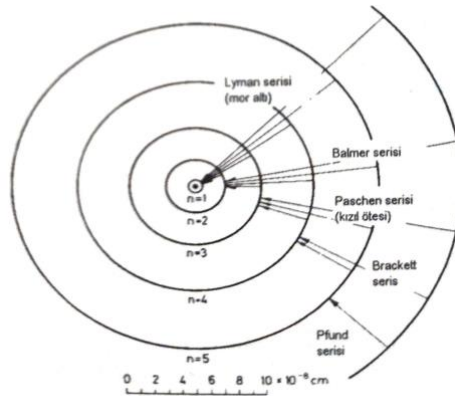
⁵ Bunun tarihsel gelişimi ile ilgili Kuhn'un çok detaylı bir makalesi mevcuttur: (Heilbron ve Kuhn 1969).

3. Işık yaymayan atom, yani en düşük enerjili atom için temel durumdaki atom nitelemesi yapılır. Enerji almış bir atoma ise uyarılmış atom denir. Uyarılmış atomlar, temel duruma geçerken ışık yayınlar. Bu sıçramalı, ani geçiş, klasik olarak gösterilemez ya da ele alınamaz. Bu sıçramalı geçişte fotonun frekansı, elektronun yörüngesel hareketinin frekansından bağımsızdır.

4. Elektron yörüngesinin izin verilen büyüklüğü, elektronun yörüngesel açısal momentumuna dayanan ek bir kuantum koşulu ile belirlenir. Başka anlatımla elektron $n=1, 2, 3, 4...$ gibi özel tamsayılarla gösterilen baş kuant sayılı enerji düzeylerinde bulunabilir” (Karakale 2005: 268).

Bohr’un atom teorisi, çekirdek etrafında belirli bir yörüngede dönen elektronlarla, atomun iç yapısını açıklamıştır. Planck’ın keşfinden faydalanarak elektronların sadece belirli yörüngelerde bulunmalarının mümkün olduğu sonucuna ulaşmıştır (Ronan 2005: 551-552).

Bohr atom modeli bu özellikleri sayesinde bize bir atom tasviri sunmaya yardımcı olur. Bu da aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



Şekil I. İlk Beş Spektral Seriyi Gösteren Bohr Atom Modelinin Şematik Gösterimi (Haken & Wolf 2000: 106)

Bohr atomun kuantumlu yani dalga-parçacık ikiliğine dayanan özelliğini yakalayıp kendinden önce gelen bilim insanlarının modellerini geliştirmiştir. Ancak Bohr'un yaklaşımı yani elektronların kuantumlu yaklaşımında dalganın nereden geldiği sonu hâlâ güncelliğini korumuştur. Onun yaklaşımı daha sonra muhtelif fizikçiler tarafından ele alınmış ve geliştirilmiştir. Dalganın tüm özellikleriyle resmedilebilmesi sonraki yıllarda yapılmış, Schrödinger ve farklı bir biçimde Heisenberg kuantum mekaniğinin temel denklemi olan Schrödinger Dalga Denklemini ortaya koymuştur. Bu denklemin çözümü olan $\psi(x, y, z)$ dalga fonksiyonu da elektronun nerede olduğuyla ilgili bilgi verilmiş ve bir dalga ile betimlenen elektron herhangi bir anda belli bir yerde bulunmamış, belli bir hıza ya da momentuma da sahip olmamıştır. Fizikçi Max Born dalga fonksiyonunun mutlak değer karesinin $\psi(x, y, z)^2$ şeklinde elektronun uzayda herhangi bir (x, y, z) noktasında bulunma olasılığını verdiğini öne sürmüştür (Alpar 2019).

Atomcu Öğretilerin Gelişim ve Değişiminin Kuhncu Bilim Anlayışı Açısından Değerlendirilmesi

Atomculuğun tarihsel gelişimine baktıktan sonra aklımıza şu soru gelmektedir. Antik atomculuk ve modern atomculuk birbirlerinden ayrı mı yoksa aynı paradigma içinde mi değerlendirilmelidir? Yani antik atomculuk, modern atomculuğun atası mıdır? Eğer öyleyse Kuhncu bakımdan ele aldığımızda atom tarihi bağlamında bilimde ilerleme kaydedildiği söylenebilir mi? Çalışmamızın bu kısmında bahsi geçen temel problem tarihsel art alanı göz önünde bulundurularak irdelenecektir.

Antik atomculuk ile modern atomculuk farklı paradigmalardır mıdır? Kuhncu bir soruşturmaya tabi tutmadan önce bazı modern filozof ve bilim insanlarının bu iki atomcu görüşe dair fikirlerini kısaca vermek meselenin zorluğunu göstermesi bakımından gereklidir. Örneğin Gomperz, Cournot, Bertrand Russell ve J. Burnet gibi isimler antik atomculuğun modern atomculuğun atası olduğunu iddia etmişlerdir. Benjamin Farrington bazı bakımlardan iki yaklaşımın da pek çok ortak

noktası bulunduğunu belirtmiş, Charles Sherrington ise eski atomculukla modern atomculuk arasında çok temel farklar olduğunu söylemiştir. Schrödinger ise eski ve yeni atomculuk arasında çok fazla ortak nokta olduğunu ifade etmiştir. Şimdi biz de bu meseleyi Kuhncu bir analize tâbi tutarak yukarıdaki düşünürlerden hangisinin bu bağlam içine oturtulabileceğini tartışabiliriz.

Thomas Kuhn, 1962'de *Bilimsel Devrimlerin Yapısı* adlı eseri kaleme aldıktan sonra bilim tarihi araştırmalarında yeni tartışmalara yol açmıştır. Metnin kendi iç problemleri ve bilim tarihine getirdiği yeni yaklaşım *Bilimsel Devrimlerin Yapısı'nı* sosyal bilimlerin en çok atıf yapılan kitaplarından birisi hâline getirmiştir. Yazarın daha sonra yazdığı metinler bu kadar şöhret kazanmasa da felsefi düşüncelerinin derinleştirdiği çalışmalar olarak karşımıza çıkmaktadır. İlk eserinden itibaren paradigma, olağan bilim, eş-ölçüştürülemezlik ve bilimsel devrim gibi kavramları bilim tarihçilerinin tartışmasına açmıştır.

Kuhn'un kullandığı kavramlar sıklıkla tartışılmıştır. Örneğin daha *Yapı'yı* yayımladığı yıllarda kendine ait olan paradigma kavramını birbirine uymayan biçimde farklı anlamlarda kullandığı ifade edilmiştir. Kendisi de buna karşın yedi sene sonra yazdığı *Sonsözde* eleştirilere cevap vermeye çalışmıştır. Biz de aşağıda bu *Sonsözdeki* paradigma kavramını temele alarak atom tarihine dair bir yorum yapmaya çalıştık.

Paradigma kavramı Kuhn felsefesinde sıklıkla ilerleme bunun felsefesi anlamıyla beraber tartışılmıştır. Buna dair yürütülen tartışmalar sonucunda Kuhn felsefesine göre "1- Bilim ilerlemeci değildir, 2- Bilim ilerlemecidir ama birikimsel değildir, 3- Olağan bilim ilerler ama olağanüstü bilim ilerlemez, 4- İlerleme varsa doğrusal olmak zorundadır ancak Kuhn'a göre bilim doğrusal ilerlemez, dolayısıyla bilimsel ilerleme diye bir şey yoktur" iddiaları ortaya atılmıştır.⁶ Spektrumun bu kadar geniş olması Kuhn felsefesinin kafa karıştırıcı bir özelliğini gösterir. Bunlara ek olarak Tümkeya "Bütün bu sıralanan gerekçeler nedeniyle Kuhncu bilim

⁶ Konuya dair detaylı analiz için bakınız: (Tümkeya: 2018), (Salgar 2015: 250-253).

ingesinde sadece olağan bilimin birikimsel bir ilerlemeci karakter taşıdığını değil ama ayrıca kelimenin biraz rafine edilmiş sınırlı bir anlamında devrimler yoluyla olan ilerlemenin de birikimci olduğu sonucuna varıyoruz.” diyerek hem olağan hem de devrimci dönemde bilimin birikimsel bir ilerleme gösterdiği fikrinin Kuhn’un temel metinlerinden anlaşıldığını göstermeyi amaçlamıştır (Tümkiye 2018: 252). Bu çalışma Kuhn’da ilerleme fikrinin birikimsel olduğuna dair ikna edici argümanlar ortaya koymakla birlikte, paradigmanın diğer bir kardeş kavramı eş-ölçüştürülemezlik meselesi yine de sorun olarak çözülememiş görünmektedir. Bu çalışmadaki amacımız Kuhn’un ilerlemeyi nasıl tanımladığı ya da ilerlemeyi kabul edip etmediğini araştırmak olmadığından bu konu ele alınmamıştır.⁷ Bununla beraber Kuhn’un ilerleme fikrine, birikimsel olsun ya da olmasın, sıcak baktığı Tümkiye’nin metninde açıkça ortaya konduğu kanaatini taşıyoruz.

Kuhn, meşhur çalışmasını yayımladıktan sonra tıpkı ilerleme fikrinde olduğu gibi paradigma kavramı üzerinden de bir tartışma başlamıştır. Her şeyden önce bu kavramın anlamı farklı araştırmacılar tarafından muhtelif biçimlerde verilmiştir. Kuhn karışıklıkları gidermek için kitabın yayımlanmasından yedi yıl sonra paradigma kavramı için verdiği tanımları açıklamak durumunda kalmıştır. Biz de bu çalışmada nihai olarak *Bilimsel Devrimlerin Yapısı*’na yazılan *Sonsözde* Kuhn’un yaptığı açıklamaları temele alarak⁸ antik atomculuk ile modern atomculuk paradigmalarının Kuhn’cu anlamda aynı mı yoksa farklı paradigmalar mı olduklarını anlamaya çalışacağız.

Kuhn *Sonsözde* paradigma terimini iki ayrı anlamda kullandığının açık olduğunu ifade eder. Bir tarafta terimin belli bir topluluğun üyeleri tarafından paylaşılan inançların, tekniklerin ve değerlerin bütünü temsil ettiğini söylemiştir (Kuhn 2017: 281). Bu terimin sosyolojik anlamıdır. Terimin ikinci anlamının daha felsefi ve daha derinlikli olduğunu ifade etmiştir. Böylelikle “terim bir yanda “belli bir topluluğun üyeleri tarafından paylaşılan inançların, değerlerin,

⁷ Detaylı bilgi için bkz: (Salgar 2015: 247-250)

⁸ Bu konuda yapılan detaylı bir analitik inceleme için bakınız: (Öztürk 2012).

tekniklerin bütünü”nü imlemektedirken, diğer tarafta, bu bütünün içinde bulunan tek bir unsuru göstermekte olup, “model yahut örnek olarak kullanılan” somut başarıları adlandırılmıştır (Öztürk 2012: 187). Paradigma terimi *Sonsözde* Kuhn tarafından ifade edildiği üzere, 1) disiplinler matris ve 2) örneklikler anlamlarında kullanılmıştır.

Disipliner matris Kuhn’un “simgesel genellemeler”, “modeller” ve “değerler”den oluşan üçlü bir yapıdır (Kuhn 2017: 291-95; Öztürk 2012: 187). Bunlardan simgesel genellemeler zaman zaman bilim insanlarının doğa yasası olarak adlandırdığı ve bilimin nicelleşmesinde önemli bir rolü olan $F=ma$ gibi ifade edilebilen yapılardır. Modeller ise esasen ortak ilkeler düzeyindeki inançlardır (Kuhn 2017: 293). “Algılanabilen bütün olaylar, boşlukta nitel olarak nötr olan atomların deviniminden ya da karşılıklı etkileşiminden meydana gelir” (Öztürk 2012: 188) önermesi yine bu inançlara bir örnek olarak gösterilebilir. Söz gelimi değerler, disiplinler matrisin en başat öğelerinden biri olarak gösterilirse bu çerçevede değerler, bilim topluluklarınca disiplinler matrisin diğer bileşenleri olan ‘simgesel genellemelerden’ ve ‘modellerden’ çok daha geniş çapta paylaşılırlar ve bir topluluk ruhu oluşturmada daha etkili olabilirler (Salgar 2016: 401). Diğer ikisine nispetle farklı paradigmlar yanında ortak olarak daha rahat paylaşılabilen değerler hususunda Öztürk şunları söylemektedir: “Bu değerler farklı bilim toplulukları veya farklı paradigmlara sahip olağan bilimsel etkinlik uygulayıcıları tarafından simgesel genellemeler ve modellere nazaran daha fazla paylaşılsalar da, aslında Kuhn’a göre somut ve belirli bir durumda belirli bir değer tam olarak ne anlam ifade ettiği veya farklı kuramların belirli değerlere göre karşılaştırılmasının ne şekilde gerçekleştirileceği kimi zaman salt rasyonel bir etkinlik olmayıp problematiktir” (Öztürk 2012: 188).

Paradigma teriminin ilk katmanından sonra Kuhn örneklikler anlamındaki ikinci katmanına geçiş yapar. Kuhn’a göre, bilim öğrencilerinin bilimsel eğitimlerinin başından itibaren, gerekse de mesleğine adım atmış bilim

insanlarının mesleklerini icra ederlerken, bilimsel etkinliğin nasıl gerçekleştirileceğini ve öğrenebileceğini belirleyen “somut bulmaca çözümleri” örneklileri oluşturur (Öztürk 2012: 189). Yani olağan bilim dönemi içinde yapılan bir faaliyettir. Paradigma kavramı üzerine yürütülen tartışmalara çok fazla girmeden biz de hem Öztürk’ün bu analizini hem de Kuhn’un kendi *Sonsözündeki* paradigma teriminden yukarıdaki serimlemeyi anlıyoruz. Yani 1) disiplinler matrkis ve 2) örneklikler. Böylece paradigma kavramı en azından *Sonsözde* anlamını kazanmış sayılabilir.

Kuhn, Batlamyus astronomisinden, Kopernik astronomisine geçişte bilimsel devrim şemasını uygulamıştır. Peki atom fikrinin gelişiminde meseleye nasıl yaklaşmalıyız. Öncelikle şuna karar vermeliyiz. Antik ve modern atomculuklar tek bir paradigma mıdır yoksa iki farklı paradigma mıdır? Burada bahsettiğimiz paradigma Kuhn’un ortaya koyduğu kavramdır. Yine yukarıda bahsettiğimiz üzere Kuhn bu kavramı iki katman içinde incelemiştir. İlk katman olan disiplinler matriste Antik Çağ atomculuğu ile modern atomculuk arasında sadece bir ortaklık görünüyor. O da modeller adı verilen ve esasen ortak temel inancı kapsayan bölüm. Her iki atomculukta da maddenin bölünemez temel yapılardan oluştuğu görüşü vardır. Ancak disiplinler matrisin diğer iki basamağı yani simgesel genellemeler ve değerler iki atomcu yaklaşımda da birbirlerinden çok farklılık arz etmektedir. Bu, yukarıdaki tarihsel serimlemede açıkça görülmektedir.

Örneklilikler ve bulmaca çözümü açısından bakınca da eski ve yeni atomculuk arasında ciddi farklılıklar olduğu göze çarpar. Örneğin eski atomculukta henüz oturmuş net bir teori olmadığından öğrencilerin çözebileceği bir bulmaca yoktur. Demokritos, Leukippos ve Epikuros, hatta ondan sonra gelen İslam atomcuları dahi bulmaca çözmekten ya da örnekliler bulmak üzerinden değil de daha çok teorik temel sayılıtlarını yani atom fikrini kendi felsefeleri ile bütünleştirme amacı gütmüşlerdir. Bu da ikinci katman bakımından iki atomcu yaklaşımın da farklı paradigmlar olduğuna işaret etmiştir.

Sonuç

Demokritos, 20. yüzyılın büyük fizikçilerinden Richard Feynman'ın bir dersine girse onun şu sözleriyle karşılaşacaktı:

Bilimsel bilginin tümü büyük bir felakette yok olsa ve gelecek kuşak yaratıklarına sadece tek bir cümle iletebilseydi, en az sözcükle en çok bilgi içeren ifade ne olurdu? Bunun *atom varsayımı* (ya da atom olgusu veya nasıl adlandırırsanız o) olduğuna inanıyorum. *Her şey atomlardan yapılmıştır; sürekli hareket halinde dolanıp duran, aralarında biraz mesafe varken birbirlerini çeken, fakat birbirleri üzerine iyice sıkıştırıldıklarında birbirlerini iten küçük parçacıklardan...* Sadece biraz hayal gücü ve biraz da düşünmeyle, bu tek cümlenin doğa hakkında ne kadar çok bilgi içerdiğini görebilirsiniz.⁹ (Feynman vd. 2020: 29).

Demokritos ya da başka bir antik atomcu bu sözü sevinçle dinleyebilirdi. Şüphesiz kendisi Caltech'te Feynman'ın bir dersine giremez, ancak yukarıdaki sözleri kendilerine atfedilen bir fragmana göre Yunan atomcularının şu görüşleri ile mukayese edebilir:

Demokritos, onun öğrencileri ve sonra Epikuros hepsi aynı doğaya sahip olan bölünemez elementlerin ağırlığı olduğunu, ancak bazılarının daha ağır, bazılarının ise daha hafif olmakla birlikte diğerleri tarafından itilerek yukarıya çıktığını söyler. Onların yaptığı bu açıklamaya göre bazılarının hafif, bazılarının ağır olduğu görülmektedir (Leukippos & Demokritos 2019: 30).

Yukarıdaki iki alıntı arasında iki bin yılı aşkın bir süre vardır. Bu da Thomas Kuhn'un disipliner matrisindeki modeller kısmına tekabül edebilir. Demokritos her ne kadar bu modellerden mutlu olsa da Feynman'ın dersini takip ederken disipliner matrisin diğer bir yanıyla karşılaşabilir. Formül ve sayılar. Yani simgesel genellemeler. Yukarıda Rutherford ve Bohr'da kısaca verdiğimiz denklemler bu türden genellemeler ve bağıntılardır. İşte bu simgesel genellemeler onun canını çok sıkabilir. Çünkü anlamakta güçlük çekmesi kuvvetle muhtemeldir. Matematikselleşme ve simgesel genellemeler, bilim insanlarının uzunca süre uğraştığı ancak Galileo ve Newton'dan sonra bilimin en temel yöntemlerinden ve

⁹ Vurgular yazara aittir.

dillerinden birisi olmuştur. Bu yüzden Feynman'ın elinde yaklaşık beş yüz yıllık bir birikim varken Demokritos bunlardan mahrum olmuştur. Disipliner matrisin en son ayağı değerler aşamasıdır. Antik atomcular ve modern atomcular birbirlerinden hayli farklı değerlere sahip olmuşturlar. Birincilerin temel amacı bir kozmogoni kurmak iken ikinciler doğayı anlamaya ve açıklamaya heves etmişlerdir.

Kısaca Kuhn'un *Sonsöz*'de verdiği paradigma tanımı bir disipliner matrise işaret edebilir. Bu da üç dayanağa sahip olarak sunulabilir. Antik atomculuk ile modern atomculuk belki bunlardan sadece biri olan modeller konusunda fikir birliği içinde olabilir. Bu da bize bu iki atomculuğun birbirlerinden farklı paradigmlar olduğu sonucuna götürebilir. Biz de bunların sonucu olarak antik ve modern atomculuğun farklı iki paradigma olduğu sonucuna ulaşıyoruz. Öte yandan Kuhn son dönem çalışmalarını ele aldığı *Yapı'dan Sonraki Yol*'da görüşlerini biraz daha yumuşatmıştır. Özellikle bilimsel devrimleri ve paradigma değişimlerini daha çok dilsel bir analize tâbi tutmak istemiştir. Burada ortak-ölçsüzlük ya da eş-ölçüstürülemezlik olarak ifade edilen kavram üzerindeki tartışmanın tümünün "asıl itibariyle doğru fakat genelde yorum fazlası olan, iki kuramın ortak-ölçsüz olmasının, karşılıklı olarak çevrilemez iki dilde ifade edilmeleri gerektiğine dayanmakta" olduğunu söyler (Kuhn 2019: 49). Burada Kuhn'un bu çalışması üzerinden atomcu paradigmları değerlendirmedik ancak Kuhn burada her ne kadar bazı düzeltmelere gitse de meselenin özü korunmaktadır ve *Yapı'dan Sonraki Yol*'da ele aldığı konular bakımından da bu iki atomculuk farklı birer paradigmaya işaret eder.

Öte yandan bu paradigmlar mukayese edildiğinde atom kavramının teorik ve pratik olarak antik dönemlerden çok daha ilerde olduğu da aşikardır. Bu hem deneyler yoluyla hem de atom enerjisi gibi pratik uygulamalar vasıtasıyla hemen gösterilebilir. Böylece eğer Kuhn'cu yaklaşım Tümkaya'nın iddia ettiği gibi hem olağan bilim döneminde hem de devrimler döneminde ilerlemeyi savunuyor ise bu atom teorisinin gelişimini açıklamada yardımcı olabilir. Gerçekten de Kuhn'un son

dönem çalışmalarında “bilimsel gelişimin büyük çoğunluğu bu normal birikimsel türdendir” (Kuhn 2017: 25) diyerek olağan bilimin döneminin birikimselliğini açıklar. Bizim örneğimizde modern atom bir bilimsel devrim örneği olarak da ilerlemeye işaret eder. Bu yüzden verdiğimiz örnekler üzerinden Kuhn’un daha gerçekçi bir açıklama modeli sunması için ilerleme fikrinin hem olağan bilimde hem de devrimler döneminde kabul edilebilir. Eğer Kuhn’un yaklaşımı ilerleme fikrini dışarıda bırakıyorsa, yaklaşımı tarihsel verilere uyan daha gerçekçi bir yaklaşımla yenilenmesi gerekir.

Can Atomic Theories Be Evaluated in Terms of Paradigm Shift?

Summary

Vural BAŞARAN

Assist. Prof. Dr.

Ankara University, Philosophy of Department, History of Science Section, Ankara, TR.

ORCID: 0000-0002-2721-5234

vbasaran@ankara.edu.tr

Tarık Tuna GÖZÜTOK

Res. Assist. Dr.

Karamanoğlu Mehmetbey University, Philosophy of Department, History and Philosophy of Science Section,

Karaman, TR.

ORCID: 0000-0003-0525-8214

tunatg@gmail.com

Introduction

The question of what the essence of an object is and being has been one of the questions that people have looked for answers for centuries. This problem, which occupies an important place in our effort to understand the universe, has evolved into the question of what is the smallest unit of matter or universe? The historical background of this process is primarily reviewed. As a result of this review, the structure of the development of scientific theories.

The Development of the Idea of the Atom in History

In Ancient Greece, which stood out with its intellectual richness in the early ages, the question of the origin of “being” has become one of the main issues of philosophers. One of the famous philosophers of Ionia, Thales of Miletus, turned his face to nature and tried to find a natural answer to this question, and proposed water as the first principle of beings and said that everything occurs with the change of water (Aristotle 1996, s. 91). After Thales, elements such as air and fire were proposed instead of water, and finally, the theory of four elements (earth, water, air, fire) was proposed as the basic arche with Empedocles. However, an oppositional approach, which can be called atomism, has also been put forward against this theory.

According to data based on a limited number of sources, the idea of atomism put forward by Leucippus has become an independent doctrine with the contributions of his student Democritus. According to this teaching, atoms are the smallest unit of matter. They are infinite in size and number and are transported as a whole in a void producing the main elements, i.e. fire, water, air and earth (Leucippus & Democritus 1999, s. 58).

Greek atomism has not been able to become an effective paradigm against Aristotelian doctrine of the four elements for many years. Although it has not completely disappeared, Aristotelian physics has managed to be effective until the

founding processes of modern physics. In addition, atomic ideas also emerged in the Islamic World of the Middle Ages. In particular, kalam thinkers (mutakallimün) have used atomist ideas to prove their own theology (Başaran 2019).

The atomist views which were put forward in ancient times and the Middle Ages, were based on conclusions reached by logical reasoning. The fact that the idea of experimentation has not yet developed in the sciences, it pushed these thinkers logically to the idea of atomism. The results of the developments which started in the 16th century and were later called scientific revolutions have also been very significant in terms of atomism.

First, scientific studies conducted by names such as Galileo Galilei, Johannes Kepler, and Isaac Newton in the field of celestial and terrestrial mechanics have become the engine of scientific progress. Then, Pierre Gassendi proposed that atoms should have a minimum size and the thinkers such as René Descartes, Thomas Hobbes have become important figures who have contributed to scientific developments in different ways with their views which can be included in atomism (Whyte 1961, s. 47).

It can be said that the answer to the question of what *the basic structure of matter* is began to be sought through scientific studies rather than logical reasoning or hypotheses in 19th century. In other words, the answers to the questions began to be supported by some experimental and mathematical arguments in the 19th century.

The former was accomplished by the chemists and the latter one was accomplished by the efforts of physicists. Dalton, one of the prominent chemist-atomists of this period put forward an atomic model known by his own name. Then Avogadro benefited from his ideas and acknowledged that molecules in the gas state do not consist of one atoms but two-atoms and gases under the same conditions would contain an equal volume and number of molecules (Avogadro 1811).

After chemists, physicists also studied atoms, they have greatly advanced our knowledge on this subject in the 20th century. Here, Rutherford and Bohr came to the fore at this stage. As a result of his experiments, Rutherford demonstrated that the particles delivered to a gold plate deviate, and the mathematical expression of this deviation is shown in the following formula. With the Rutherford's scattering equation, it is possible to gain alpha particles per unit area that could reach the screen. This correlation is expressed as follows:

$$N(\theta) = \frac{N_g n t Z^2 e^4}{(8\pi\epsilon_0)^2 r^2 K E^2 \sin^4(\theta/2)}$$

The alpha grain passed through a thin foil is scattered in accordance with this correlation. t is thickness of the foil, KE is the kinetic energy of alpha particles, Z is the number of foil atoms, and N_g is the total number of alpha particles that reach the screen (Rutherford 1911).

It is concluded that the atom consists of a nucleus consisting of protons in the center and electrons circulating around the nucleus. Unlike Thomson, he depicted the internal structure of the atom with solar system analogy. After Rutherford, Bohr also

developed the atomic theory, which will be named after him. Bohr has created a unique theory of the atom by incorporating quantum physics.

Can the History of the Atom Be Given as an Example of the Kuhnian Paradigm?

Based on this historical example, the following questions can be asked: Can the history of the atom be explained by Kuhnian paradigm shifts? For this, it needs to be found out what the paradigm means in Kuhn's philosophy at first.

If the paradigm is to be expressed in the refined form, it means 1) disciplinary matrix and 2) examples, as stated by Kuhn in the *Epilogue*. Of these, the disciplinary matrix has a triple structure which comprises of "symbolic generalizations", "models" and "values" (Kuhn 2017, ss. 291-295; Öztürk 2012, s. 187).

Symbolic generalizations are especially the product of the modern period and refer to the use of equations and symbols such as $f=ma$. Models are beliefs at the level of common principles. The proposition that all perceptible phenomena occur from the motion or interaction of qualitatively neutral atoms in space (Öztürk 2012, s. 188) can be shown as an example. For instance, if values are demonstrated as one of the most dominant elements of the disciplinary matrix, values are shared more widely by the scientific community than the other components of the disciplinary matrix, 'symbolic generalizations' and 'models', and may be more effective in creating a community spirit (Salgar 2016, s. 401).

Conclusion

If Democritus attended a lecture of Richard Feynman, one of the great physicists of the century, he would be greeted with these words. If, in some cataclysm, all scientific knowledge were to be destroyed, and only one sentence passed on to the next generations of creatures, what statement would contain the most information in the fewest words? I believe it is the atomic hypothesis (or the atomic fact, or whatever you wish to call it) that all things are made of atoms little particles that move around in perpetual motion, attracting each other when they are a little distance apart, but repelling upon being squeezed into one another. In that one sentence, you will see, there is an enormous amount of information about the world, if just a little imagination and thinking are applied (Feynman, Sands, & Leighton 2020, s. 29).

Democritus or any other ancient atomist could have listened to this remark with delight. Of course, he himself cannot attend a lecture by Feynman at Caltech, but Feynman's words can be compared to a trailer attributed to them:

The followers of Democritus, and later, Epicurus say that all atoms of the same nature have weight. However, because some are heavier, they sink down and doing so they push the lighter ones up. Hence they say, some are light and others are heavy (Leukippos & Demokritos 2019, ss. 29-30).

There is more than two thousand years between the two quotes above. This may correspond to the model's part in Thomas Kuhn's disciplinary matrix. Although Democritus is delighted with these models, he may encounter another side of the

disciplinary matrix while following Feynman's lecture. Formula and numbers, i.e., symbolic generalizations. These symbolic generalizations can annoy him a lot. Because he is likely to have difficulty in comprehending these generalizations. Mathematization and symbolic generalizations have been one of the most basic methods and languages of science that scientists have been working on for a long time after Galileo and Newton. Therefore, while Feynman had about five hundred years of experience, Democritus was deprived of them. The last base of the disciplinary matrix is the values stage. Ancient atomists and modern atomists had quite different values. While the primary purpose of the former was to establish a cosmogony, the latter aspired to understand and explain nature.

Briefly, the paradigm defined by Kuhn in the *Epilogue* can point to a disciplinary matrix. This can be presented with three bases. Ancient atomism and modern atomism may agree on only one of them, models. This may lead us to the conclusion that this two atomism's are different paradigms from each other. On the other hand, when these paradigms are compared, it is obvious that the atomic concept is much more advanced than the ancient times, both theoretically and practically. This can be demonstrated instantly both through experiments and practical applications such as atomic energy. Therefore, for Kuhn to present a more realistic model of explanation through the examples given in this paper, the idea of progress must be acceptable both in normal science and in the era of revolutions.

KAYNAKÇA | REFERENCES

- Alpar, Ali. (2019). Atom Nedir? II – Bohr'un Atom Modeli. *Sarkaç*.
- Aristoteles. (1996). *Metafizik*. 2. İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Aristoteles. (2001). *Fizik*. 2. İstanbul: YKY.
- Avogadro, Amedeo. (1811). Essay on a Manner of Determining the Relative Masses of the Elementary Molecules of Bodies, and the Proportions in Which They Enter into These Compounds. *Journal de Physique* (73): 58-76.
- Başaran, Vural. (2019). Cürcânî'de Atom Kavramı ve Felsefesi. *Dört Öge* (15): 111-22.
- Chalmers, Alan. (2009). Newton's Atomism and Its Fate. Ss. 123-38 içinde *The Scientist's Atom and the Philosopher's Stone*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Chalmers, Alan. (2019). Atomism from the 17th to the 20th Century ed. E. N. Zalta. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring 2019 Edition)*.
- Cushing, James T. (2003). *Fizikte Felsefi Kavramlar*. (Çev. B. Özgür Sarıoğlu), İstanbul: Sabancı Üniversitesi Yayınları.
- Elmas, M. F. (2015). *Spinoza ve İnsan*, İstanbul: Sentez Yayıncılık.
- Feynman, Richard P., Matthew Sands & Robert Leighton. (2020). *Feynman Fizik Dersleri*. C. 1. 1. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Geiger, Hans. (1910). The Scattering of α -Particles by Matter. *Proceedings of the Royal Society of London. Series A, Containing Papers of a Mathematical and Physical Character* 83(565): 492-504. doi: 10.1098/rspa.1910.0038.
- Heilbron, John L., & Thomas S. Kuhn. (1969). The Genesis of the Bohr Atom. *Historical Studies in the Physical Sciences* 1:vi-290. doi: 10.2307/27757291.
- Karakale, Ramazan. (2005). *Atomun peşinde: A-tomos'tan Kuantum'a*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Kuhn, Thomas S. (2017). *Bilimsel Devrimlerin Yapısı*. İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Kuhn, Thomas S. (2019). *Yapı'dan Sonraki Yol*. İstanbul: İletişim.
- Leucippus & Democritus. (1999). *The Atomists, Leucippus and Democritus: Fragments: A Text and Translation with a Commentary*. Toronto; Buffalo: University of Toronto Press.
- Leukippos & Demokritos. (2019). *Atomcu Felsefe Fragmanları*. Edt. C. C. Çevik. İstanbul: Türkiye İş Bankası.

Lindley, D. (2008). *Uncertainty: Einstein, Heisenberg, Bohr, and the Struggle for the Soul of Science*. Anchor Books.

Manners, Joy. (2000). *Quantum Physics: An Introduction*. Bristol: Open University.

Marx, K. Heinrich. (2001). *Demokritos ile Epikouros'un Doğa Felsefelerindeki Genel Ayırım*. Ankara: Ayraç Yayınları.

Öztürk, Ümit. (2012). Thomas Kuhn'un Paradigma Kavrayışı Üzerine Analitik Bir İrdeleme. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi* (19): 173-91.

Petrucci, Ralph H., F. Geoffrey Herring & Jeffry D. Madura. (2008). *Genel kimya: İlkeler ve modern uygulamalar*. Ankara: Palme Yayıncılık.

Ronan, Colin A. (2005). *Bilim Tarihi: Dünya Kültürlerinde Bilimin Tarihi ve Gelişmesi*. 4. bs. Ankara: TÜBİTAK.

Rutherford, E. (1911). The Scattering of α and β Particles by Matter and the Structure of the Atom. *Philosophical Magazine* 92(4): 379-98. doi: 10.1080/14786435.2011.617037.

Salgar, Ercan. (2015). Bilimsel İlerleme Nedir? *Felsefe Dünyası*, (62): 233-257.

Salgar, Ercan. (2016). Kuhn'un Bilim Tasarımında Değerlerin Yeri ve Önemi Üzerine. *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi* (22): 386-403.

Thackray, Arnold. (1970). *Atoms and powers: an essay on Newtonian matter-theory and the development of chemistry*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Tümkaya, Serdal. (2018). Thomas Kuhn ve devrimler yoluyla birikimsel ilerleme. *Maltepe Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Dergisi*: 238-56.

Whyte, Lancelot Law. (1961). *Essay on Atomism: From Democritus to 1960*. Connecticut: Wesleyan University Pres.



Makale Geliş | Received: 08.02.2022
Makale Kabul | Accepted: 11.08.2022
Yayın Tarihi | Publication Date: 30.09.2022
DOI: 10.20981/kaygi.1070039

Tuğba AYAS ÖNOL

Dr. Öğretim Üyesi | Assist. Prof. Dr.
Sakarya Üniversitesi, Sanat, Tasarım ve Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Bölümü, Sakarya, TR
Sakarya University, Faculty of Art, Design and Architecture, Department of Architecture, Sakarya, TR
ORCID: 0000-0003-3983-5147
tugbaayas@gmail.com

Estetiğin *Etik Dönüşü*: Jacques Rancière'in Jean-François Lyotard Eleştirisi

Öz: Jacques Rancière, özellikle 1990 yılı sonrasında Jean-François Lyotard'ın politika ve sanatta "etik dönüş" (*ethical turn*) olarak ifade edilebilecek bir sapmaya neden olduğunu iddia eder. Ona göre Lyotard uyuşmazlığı (*dissensus*) bir yanlış (*wrong*) ya da felaket olarak mutlaklaştırmak suretiyle politikayı; estetik deneyimi temsil edilemeye tanıklık statüsüne indirgeyerek de sanatı bir *etik dönüş*e sevk eder. Bu makalede sadece estetiğin etik dönüşü ele alınacaktır. Rancière açısından bakarsak günümüzde estetik ve sanat alanındaki sorun aslen *politik ve entelektüel* olan estetik alanın politik niteliğinin etiğe indirgenmiş ve bu vesileyle de politik kapasitesinin elinden alınmış olmasıdır. Rancière'e göre özellikle Lyotard'ın, Kant'ın yüce teorisi aracılığıyla estetik otonomi ile Kantçı ahlaki otonomiye birleştirmiş olması, estetiğin politik niteliğinin etiğe indirgenmesine sebep olmuştur. Bu çalışma ilk olarak Rancière'in bu iddialarını sırasıyla ele alarak estetik ve sanatta sözü geçen etik dönüşün nasıl gerçekleştiğine odaklanacaktır. Ardından Lyotard'a yönelmiş olduğu iddialar özelinde Rancière'e yapılan eleştirileri de göz önüne alarak son bölümde bu iddiaların haklılığını değerlendirmeye çalışacaktır.

Anahtar Kelimeler: Rancière, Lyotard, Kant, estetik, yüce, uyuşmazlık, etik dönüş

The Ethical Turn of Aesthetics: Jacques Rancière's Critique of Jean-François Lyotard

Abstract: Jacques Rancière contends that especially after 1990, Jean-François Lyotard caused a deviation in politics and art that can be described as an "ethical turn". According to him, Lyotard leads politics to an ethical turn by absolutizing *dissensus* as a *wrong (tort)* or disaster; and by reducing aesthetic experience to the status of sheer witnessing to the *unrepresentable* he also leads arts to an ethical turn. This article shall discuss only the ethical turn of aesthetics. From Rancière's point of view, the problem in the field of aesthetics and art today is that the political aspect of the aesthetic field, which is essentially political and intellectual, has been reduced to ethics and thus, its political capacity has been taken away. According to Rancière, the reduction of the political quality of aesthetics to ethics was caused especially by Lyotard's uniting of aesthetic autonomy with Kantian moral autonomy through Kant's theory of sublime. This study shall first address Rancière's claims respectively and focus on how the aforementioned ethical turn in aesthetics and art took place. Then in the last section it shall try to evaluate the legitimacy of these allegations by also taking into account the criticisms made against Rancière in particular for his allegations against Lyotard.

Keywords: Rancière, Lyotard, Kant, aesthetics, sublime, dissensus, ethical turn.

Giriş

"Estetik", sanatın yücelikleri ile bir su pompasının sesi arasındaki, yaylıların perdeli bir tınası ile yeni bir insanlık vaadi arasındaki düşünülmesi zor tekil düğümü ifade eden, bundan iki yüzyıl önce oluşturulmuş kelimedir.
(Jacques Rancière 2012:19)

Jacques Rancière, günümüzün düşünce ve sanat dünyasının-Hal Foster'ın deyişiyle- son düşünce ustaları (*maîtres à penser*) arasında sayılabilir. Adını ilk kez 1965 yılında- daha yirmi beş yaşındayken- *Lire Le Capital (Kapital'i Okumak)* adlı derlemede yer alan yazısıyla¹ duyuran Rancière'in, düşünsel yol haritası 1974 yılında basılan ilk kitabı *La Leçon d'Althusser (Althusser'in Dersi)* ile ortaya çıkar. Bu kitapta proleterlerin düşünsel kapasitelerine elitist yaklaştığı iddiasıyla Althusser'in 1968 olayları sırasındaki tutumunu eleştirir. Ardından 1981'de arşiv çalışmalarına dayalı tezi *La Nuit des Prolétaires'i (Proleterlerin Gecesi)*; 1983'te filozofların seçkin düşünme biçimlerini eleştiren *Le Philosophe et ses pauvres*

¹ Bu iki ciltlik kolektif eserde hocası Althusser'in yanında Balibar, Establet ve Macherey'in yazıları da bulunur.

(*Filozof ve Yoksulları*) ve 1987 yılında da eşitlik iddiasını en açık biçimiyle ortaya koyduğu *Le Maitre ignorant*² (*Cahil Hoca*) gelir. Öğrencilik yıllarından itibaren döneminin baskın entelektüel paradigması olan yapısalcılıktan uzak bir düşünce geliştirmeye çalışır ve bunu yaparken de dönemin *fark filozoflarına* (Derrida, Lyotard ve Deleuze) oldukça mesafeli yaklaşır (Rockhill ve Watts 2009: 2). Bu tutumu ve politika ve estetik arasındaki ilişkiyi ele alış biçimi onu, kendi deyimiyle aynı üniversitede felsefecilerden oluşan bir komitenin reddettiği, estetikçilerden oluşan başka bir komitenin ise işe almak istediği biri haline getirir (Rancière 2019b:13). Rockhill'e göre düşünür başına buyruk bir entelektüeldir ve estetik ve politika arasındaki ilişkiyi yeniden düşünme biçimi ve tartışmalara katkısı bir Kopernik Devrimi olarak tanımlanabilir. Estetik ve politikayı birbirinden ayrı entiteler olarak düşünüp ayrıcalıklı bir kesişim noktası aramak yerine hem sanat hem de politikanın *duyulurun paylaşımına* (*distribution of the sensible*) dayandığını ve böylece politikanın estetik bir mesele olduğunu ve aynı şekilde neyin görülebilir, duyulabilir ya da söylenebilir olduğunu belirleyen bir duyusal çerçeveyi yani duyulurun paylaşımını belirleyen olarak estetiğin de politik olduğunu belirtir (Rockhill 2011:28).³ Yani Rancière'e göre estetik ve politika iki farklı şey olmak şöyle dursun sanat ve politika duyulurun paylaşımının farklı tanımlama rejimlerine tabi oldukları için farklılaşmış iki formudur.⁴

² *Le Maitre ignorant: Cinq Leçons sur L'émancipation intellectuelle* (*Cahil Hoca: Zihinsel Özgürleşme Üzerine Beş Ders*).

³ Estetiğin Politikası (*The Politics of Aesthetics*) başlıklı yazı serisi estetik ve siyaset arasındaki bu ilişkileri tartışmaya açar (2009, 115-116). Ancak bilmemiz gerekir ki Rancière düşüncesinde estetik ne bir sanat bilimi ya da teorisi ne de güzelin teorisi ya da güzelin gözlenmesinin teorisi (2019a: 33). Aksine bir paradoksal düşünce rejimidir. Bu tip bir düşünme rejiminde biçim herhangi bir kavrama bağlı olma zorunluluğu olmadan tanımlanabilir, sanat alanı da spesifik bir deneyimi, sanatı sanat-olmayandan ayıran herhangi bir sınır tanımlamadan düşünebilir (Rancière 2009:116).

⁴ Bu noktada filozofun bu düşüncesinin teorik bir sabitliği olmadığını vurgulamak gerekir çünkü sanat ve politikanın yollarını ayırdığı ve hatta birbirini dışladığını savunduğu da olmuştur. Rockhill (2011), Rancière'in hem politika hem de estetik için üçer farklı tanım yaptığını ve bu tanımların zaman zaman birbirleriyle çeliştiğini tespit eder. Örneğin Rancière *Özgürleşen Seyirci* (2010)'de politik sanatın spesifik örnekleri üzerine yazarken- estetik ve politikanın kandaş olduğunu belirttiği yani ikisinin de duyulurun paylaşımının farklı formları olduğu iddiasıyla çelişecek biçimde- politik sanat işlerinin ya politik olarak sanat olmağını iptal edeceğini ya da bir müzede hapsolarak

Rancière'in düşüncelerinin ayrıntılarına geçmeden önce filozofun kendi eserlerini nasıl tanımladığını ve kullandığı metot üzerine yazdıklarına göz atmak yerinde olur. Rancière'e göre bir düşünürü araştırmanın iki düzeyi vardır. İlk düzeyde düşünürün fikirleri incelenir, diğer düşünürlerin fikirleriyle karşılaştırılır ve bu fikirlerin teoriden pratiğe geçildiğinde oluşacak iyi ya da kötü sonuçları yargılanabilir. İkinci düzeyde ise fikirlerin nasıl ortaya çıktığı, neyin haritasını çıkardıkları, çözüm ya da açmaz üretme biçimleri yani *metotları* incelenebilir. Rancière'e göre bir metot, bir patikadır aslında. Bu patika düşünürün izlediği değil, kurduğu bir patikadır ve araştırmacı da düşünürü incelerken kendi patikasını kurmak zorunda kalır. Yani bir metodu incelerken yaptığımız şey fikirlerin nasıl maddesel olarak üretildiğini incelemektir ve aslında fikirler her zaman materyal gerçekliklerdir Rancière'e göre (2009:114). Buna göre Rancière'in tüm kitapları da ele aldıkları konudaki farklı tezlere birer müdahale çabası olarak okunmalıdır. Hiçbir zaman bir politika, estetik, edebiyat ya da sinema teorisi üretme niyetinde olmamıştır. Alaycı biçimde dünyada hali hazırda fazla sayıda teori olduğunu ve ağaçları çok sevdiği için bu külliyata yeni bir teori ekleyerek ağaç kıyımına katkıda bulunmak istemediğini ifade eder. Onun ilgilendiği şey şimdinin koşullarının ya da *şimdi ve burada'nın*, bizi yerleşik düşünce biçimlerini ya da kabullerini sorgulamaya ve değiştirmeye nasıl zorladığıdır (Rancière 2009:114-115). Bu anlamda kendi katkısının yeni bir teori değil, *polemikçi müdahaleler* olduğunu ve önerdiği kavramların *söylem fabrikası* dediği dinamik, değişken ilişkiler içinde anlam yüklendiğini yazar. Onun yaptığı şey sabit kalmayan bir topografya için hareketin kendisi tarafından sürekli modifiye edilen bir harita yapmak olarak nitelenebilir ve bu yüzden kavramları da tözsel değil değişkendir (Rancière 2009). Düşünürün fikirlerini tüm bu genel çerçeveyi aklımızda tutarak incelemek daha verimli olacaktır.

politik iddiasını kaybedeceğini yazar (Rockhill 2011: 37) Rockhill'e göre bu bir çelişki olmakla birlikte verimli bir çelişki olması muhtemeldir. İddianın ayrıntıları için bkz. (Rockhill 2011).

2003 yılında bir röportajında Rancière, 1981 tarihli doktora tezine dayanan *La Nuit des Prolétaires*'i yazmaktaki amacının “politik ve toplumsal olarak adlandırılan bir hareketin aynı zamanda entelektüel ve estetik bir hareket olduğunu göstermek” olduğunu söyler (Rancière 2013). Bu estetik hareket “görünür ve düşünülebilir olanın çerçevelerini yeniden düzenlemeye yönelik bir hareket”tir ve -1995’te yayınlanan *Le Mécontente*’ye (*Uyuşmazlık*) göre- esasen “yerleri ve zamanları, konuşmayı ve sessizliği, görünenler ile görünmezleri paylaşma ya da bölüştürme biçimlerini yeniden düzenleme meselesi” olan siyaset de tam bir estetik meselesidir (Rancière 2005; 2013; 2019b). Görünür ve düşünülür olanın çerçevelerini yeniden düzenlemek de şuna benzer sorulara odaklanmaktan geçer: Bir durumda, bir toplanmada, bir açıklamada ya da bir eylemde politik olanın ne olduğunu nasıl belirleriz? Bir “siyasi örgütün” hangi noktaya kadar ne derecede siyaset yaptığını nasıl belirleyebiliriz? (Rancière 2009:118). Tüm bu soruların cevapları mevcut siyasetin belirlemiş olduğu görünme ve duyulma biçimlerine -yani mevcut siyasette sözü geçerli olana- bir karşı çıkış içerir. Bu anlamda görünür ve duyulurun farklı bir biçimde yeniden belirlenmesine yönelik bir mücadele olarak siyaset aynı zamanda estetik bir boyut da taşır.

Rancière estetik ve politikanın karşılıklı ilişkisini “estetik/politika sorusu iki taraflıdır” diye ifade eder. Bu ilişki bir yandan-estetiğin tarihsel bağlamına karşılık gelen-estetik rejimin formları ile siyasetin modern biçimleri arasında var olan bağlantının özel biçimlerini ortaya koyar. Diğer yandan da siyasi eylemlerin ve çatışmaların aslında görünür olana, söylenebilecek olana, bir konuda kimin söz söyleme ve eylemde bulunma hakkına sahip olduğuna dair çatışmalar olduğuna işaret eder. Bu durumda politik bir çatışma- neyin görülür ve neyin duyulur olmaya layık olduğu konusunda bir anlaşmazlığı işaret ettiği için- daha başından estetik bir meseledir. Örneğin eşitlik siyasi eylemin bir prensibidir ancak bu eylemin kendisi duyulurun paylaşımına yapılan estetik bir müdahaledir (2009:121).

Meseleyi estetik üzerinden tekrar etmek gerekirse: Estetik ilk olarak görünür ve söylenebilir olana, kimin görüp kimin göremediğine, kimin konuşup kimin gürültü yaptığına karar veren polemikler yani *duyulurun paylaşımı* anlamında bir siyaset düşüncesinin sistemleştirilmesi olarak anlaşılabilir (2009:115). Rancière, estetiğin bu ilk anlamının⁵ insanın dünya üzerinde yaşadığı deneyimle, dünyevi boyutla ilgisini sıklıkla vurgular. Rancière, önerdiği estetik perspektifin 1970'lerde işçilerin özgürleşmesini yani başka bir türlü düzenlenmiş bir dünyada yaşama isteği ve mücadelesini anlattığı yazılarında bulunabileceğini belirtir (2019a: 29). Rancière işçilerin zihnen özgürleşme sürecinden kendisinin *estetik boyut* olarak nitelendirdiği ve temelde farklı bir duyumsal dünya içinde yaşama çabasını ifade eden bir perspektif geliştirir. İşçiler dünyayı Kantçı, her türlü ilgiden bağımsız estetik bakış açısıyla gördükleri zaman toplumsal bir değişim potansiyeli doğar. Rancière'in örneğiyle, marangoz Gauny çalıştığı villada gözlerini ellerinin satılık emeğinden dünyaya çevirdiği zaman "ilgisiz bir bakışı varmış gibi yapmayı seçer ve kötü ücret almasına, bir patron için ve de zenginler için çalışıyor olması gerçeğine rağmen estetik bir yargı edinir" (2019a: 29). Dünyayı bu şekilde deneyimlediği zaman da *verili* olan bu duyusal dünyayı farklı şekilde deneyimleme potansiyelini sahiplenir, ellerini yazmak, çizmek ve okumak için kullandığı zaman duyulurun paylaşımına müdahale etme arzusunu harekete geçirmiş ve başka türlü bir dünya için mücadelesini, bir *estetik devrimi* başlatmış olur (2019b: 29-30; 2005:14). Rancière'e göre "özgürleşmede söz konusu olan şey budur: Sıradan duyusal deneyim yollarından sıyrılmak". Ve filozof "bu düşünce, iktidar ilişkileriyle değil, duyusal dünyanın kendisinin çerçevelenmesiyle ilgili olan siyaset fikrim için önemliydi" diye belirtir (2019a). Yani burada bahsi geçen estetik, düşünürün kendisinin *tarihsel* diye nitelediği çalışmalarının bir sonucudur ve bu tür bir estetik-tıpkı Kantçı ampirik deneyimin *a priori* yöneticileri olan

⁵ Estetiğin ikinci anlamı olan "estetik sanat rejimi", tarihsel olarak sanata sanat kimliğini veren belirli bir rejimine karşılık gelir. Bkz. (Rancière 2008; 2012)

zaman ve mekan⁶ gibi- deneyimi kuran bir estetikdir yani basitçe herhangi bir sanat ya da zevk (*taste*) meselesi değildir (2005:13). Bu anlamda marangoz Gauny ve işçiler zamanın paylaşımını (*partition of time*) değiştirerek, geceleri zamanlarını okumak, yazmak ve tartışmak için kullanarak bir estetik devrimi başlatırlar (2005:14). Yani emek gücünü ertesi gün yeniden üretebilmeleri için geceleri sadece uyumakla yükümlü işçiler bu zamanı farklı şekilde kullandıklarında estetik bir müdahale başlatmış olurlar. Benzer biçimde kendilerine dayatılan yaşam koşullarını sorgulayan ve eşit haklar için sokaklara çıkan işçiler, işveren ve patronların kararlarını tartışan sesleriyle politik bir devrim yanında estetik bir müdahale iddiasında da bulunmuş olurlar. Bu iddia onların seslerinin de duyulur olması gerektiği iddiasıdır. Bu noktada bu tip bir girişimin işveren ve kural koyan yani duyulurun nasıl paylaşılacağına karar verenler tarafından konuşma/tartışma olarak değil, anksiyetik çatlak sesler olarak algılanacağını tahmin edebiliriz. İşte politik çatışma tam da bu yüzden, insanların ağızlarıyla ne yaptıklarıyla ilgilendiği noktada aslında estetik bir meseledir. Tekrar etmemiz gerekirse eşitlik siyasetin bir ilkesidir ama işçilerin sokaklara döküldükleri gün ağızlarıyla yaptıkları şeyler olarak tartışmak, slogan atmak, konuşmak- işverenin belirlediği haliyle- duyulurun paylaşımına estetik bir müdahale hamlesidir (Rancière 2009:121).

Bu noktada dikkat etmemiz gereken önemli bir husus var: Estetik ve politika kandaş olmalarına rağmen aralarında bir eşitlik söz konusu değildir; yani estetik politikayla aynı şey değildir. Bu iki alan zaman zaman birbirlerinin sınırlarını ihlal edebilir yani estetiğin politik alana ve politik olanın da estetik alanına haksızca girmesi söz konusu olabilir. Rancière'e göre estetiğin politik alan ile arasındaki sınırı ihlal etmesine en iyi örnek -öncelikle yeni bir sözde sanatsal paradigma olarak ilan edilen- postmodernizmin⁷, hem kolektif özgürleşme

⁶ Kantçı deneyimde zaman ve mekân ham duyuşsal veriyi düzenleyen ve deneyimin yöneticileri olan *a priori* görüledir. Bkz. (Kant 2009:157-162).

⁷ Rancière postmodernizm özelinde "realizm/modernizm/post-modernizm anlatısıyla ilgili ilk problemim, son iki yüzyıl boyunca sanatta ve estetik deneyimde neler olduğunu anlamamıza yardımcı olamaması" der. Üstelik bu akımlar arasındaki ayırım da anlamsızdır ona göre: "tarihsel

perspektifini kaybetmiş olan çağımızın politikasını ve hem de dünyanın küresel bir tanımını ifade eder hale gelmesidir. Yani Rancière öncelikle postmodernizmin yeni bir sanatsal paradigma olarak ilan edilmesine karşı çıkar. Üstelik bu tanımlamaya ek olarak zikredilen Helgelci “sanatın sonu” ve estetiğin başarısızlığı ifadeleri daha da ileri taşınarak sanatın “temsil edilemeyen”i ifade etmesine dönüşür. Bu noktada estetikten politik alana bir sıçrama gerçekleşir: bu ifade totalitarizmin suçlarına katılan sanatsal ütopyaların geriye dönük olarak kınanmasına karşılık gelir. Rancière’e göre işte tüm bu iddiaların “ütopyaların sonu” nu ilan eden küresel gerici söylemin bir parçası haline gelmesiyle de politika estetik alanının sınırını ihlal etmiş olur.

Bu yazıya konu olan, Rancière’in Lyotard’ı eleştirdiği nokta işte tam da bu sınır ihlali meselesidir. Rancière’e göre “savaşın ertesinde avangardist bir sanat hareketinin ürünü, 1960’larda siyasetin radikal eleştirisi, bugün var olan düzenin “eleştirel” astarı halini almış Sitüasyonist söylemin güzergâhı, estetik ile siyaset arasındaki çağdaş gidiş gelişleri ve avangard dışı temsil, düşüncenin nostaljik düşünceye dönüşümlerini ele veren bir belirti” (2008:144) olarak okunmalıdır. Avangardist bir sanat yaklaşımının eleştirel düşüncenin yasını tutan bir göreve getirilmesi yani estetiğin politik alanı ele geçirmesi ilk kez Lyotard’ın metinlerinde görülür. Lyotard’ın Kantçı yüce çözümlemesi, Kant estetiğinde sanatlarla ilgisi kurulmamış olan bu kavramı sanata ithal eder ve Lyotard düşüncesinde sanat Rancière’in deyişiyle “düşüncenin kökensel uçurumu ile düşüncenin yanlış tanınmasının felaketi arasındaki dramaturjinin devam ettiği yer” olarak ilan edilir (2008:144;168). Bunun sonucu olarak insanlığın modernlik ideali yani kendi kendini özgürleştirme arzusu modern delilik olarak soykırım kamplarında önlenemez biçimde kendini göstermiş ve postmodernizm de bu andan itibaren bu

olarak modernizm aslında tam tersi hakkındaydı: sanatın modern yaşama adanması, sanatın artık resimler, senfoniler ve benzerlerini değil, yaşam formları yaratması gerektiği fikriydi” (2019a).

şok edici deneyimi kınayan, *temsil edilemez/baş edilemez/ kefareti ödenemez* olanın *büyük temasına* dönüştürülmüştür (Rancière 2008:168).

Bu çalışmada ele alacağımız etik dönüş/sapma estetik ve politika arasındaki ilişkinin etik alana kaymasını ifade eder. Ancak estetik ve politikanın etik dönüşümü ifadesi ile kast edilen şey sanat ve politikanın prensip ve pratiklerinde ahlaki yargılara gün geçtikçe daha fazla maruz kalması değildir. Aksine etik dönüşüm nedeniyle yasa ile gerçeklik yani olması gereken ile olan arasındaki ayrımın çözülmüş olmasıdır yani norm, aktüelin içinde erimiştir. Bu noktada Rancière'in ahlak ile etik kavramlarını eş anlamlı kullanmadığını vurgulamak gerekir. Rancière'e göre ahlak kavramının temelinde gerçek ile yasa yani olan ile olması gereken arasındaki fark yatar. Ancak filozofa göre uzlaşmaya (*consensus*) dayalı yaklaşım artık bu ayrımı ortadan kaldırmıştır. Rancière'e göre uzlaşma bir topluluğu oluşturan asıl politik çekirdeğin yani uyuşmazlığın (*dissensus*) içini boşaltır. Bu durumda da aktüel olan ile olması gereken (yasa) birbirinin içinde erimiştir (2006:2).

1. Estetik ve Etik Dönüş

“Ya Musa'nın yasası ya da McDonald's'in yasası: Yüce-estetiğinin estetik metapolitikaya kattığı son söz bu. Musa'nın bu yeni yasasının, McDonald's'inkine karşıt olduğu su götürür. Ancak, estetiği de politikayı da, bugün etik adını alan biricik yasa lehine ortadan kaldırdığı kesindir” (Rancière, 2012:105)

Etik dönüşümün konsensüse dayanarak politikanın ve hakların mevcut farklarını silmesi, sanatlar ve estetik düşünüm için de benzer bir duruma yol açar. Nasıl ki bu etik dönüş içinde siyaset, konsensüs ve sonsuz adalet ikilisinde eridiyse, sanatlar ve estetik düşünüm de kendilerini, toplumsalın hizmetine adanmış bir sanat vizyonu ile onu felaketin bitmez tükenmez tanıklığına adayan bir estetik düşünce içinde paylaşırma eğilimindedir (Rancière 2006:10). Filozofun, felaketin

sanatı ya da felaketin affedilemezliğinin sonsuz tanığı olarak ilan edilen sanata atıf yaparken sıklıkla Lyotard'dan ve onun öne sürdüğü modern sanat anlayışından bahsettiğini biliyoruz. Hatırlamak gerekirse Lyotard'a göre (1991) modern sanat yani avangard sanat, temsil edilemeye tanıklık eder. Ona göre *modern*,

gerçeğin geri çekilmesi içinde ve temsil edilebilen (*le présentable*) ile kavranabilen (*le conceivable*) arasındaki yüce ilişkiye göre gerçekleşir/var olur. Ve bu ilişkinin içinde iki farklı ton sezilebilir; "Bir yandan, gösterme yetisinin güçsüzlüğü, insani öznenin yaşadığı mevcudiyet (*présence*) nostaljisi", diğer yandan "bu özneyi her şeye rağmen harekete geçiren karanlık ve beyhude istem". Buradan hareketle modern sanatı ele alırsak hem edebiyat hem de plastik sanatlar, özellikle avangard sanat, temel dayanağını yüce estetiğinde bulur (Lyotard'dan aktaran Ayas Önol 2019:309).

Rancière'e göre ise estetik düşünüşün etik dönüşümünde işte bu *gösterme yetisinin güçsüzlüğü* yani *temsil edilemezlik* nosyonu problemin temel kaynağı olarak karşımıza çıkar. Rancière'e göre sanatta temsil edilemezlik iki ideyi bir arada sunar: imkânsızlık ve yasak (*interdiction*). Yani bir şeyin temsil edilemez olduğunu söylediğimizde temelde iki şey iddia etmiş oluruz:

1) Sanatın mevcut araçları, temsil edilmek istenen şeyin tekliğini karşılayacak kapasitede değildir (Rancière 2006:12). Başka bir deyişle ya temsil edilmek istenen şeye uygun bir duyulur sunum biçimi mevcut değildir ya da *şeyin* duyulabilir gücüne karşılık gelebilecek düzeyde bir anlaşılabilirlik şeması yoktur (Rancière 2008:112).

2) Bu noktada temsilin imkânsızlığı aynı zamanda sanat adına bir yasağı da imler. Uç bir terör ya da ıstırap örneğini estetik beğeni için taklit etmek çoğu durumda kabul edilemezdir ve bu anlamda aslında yasaktır. Yani sanatın, haz ve oyun gibi kipleri nedeniyle temsil edilecek şeyin ciddiyeti zedelenebilir (Rancière, 2006: 12-3). Bu nedenle bazı şeylerin sanatın temsil alanını aştığı söylenmektedir. Bu noktada yasak fikri yeni bir sanat yani temsil edilemeyen sanatını talep etmiş olur (Rancière, 2006: 12; 2008:112). Ve aslında Lyotard'ın benimsediği bu yaklaşım, temsil alanını aşan ve düşünülemeyen ama şüphesiz "bizi etkileyen şey

ile düşüncemizin bu şeyin ne kadarına hâkim olabildiği arasındaki özsel uyumsuzluğa tanıklık eden bir sanata çağrı yapar.” (Rancière, 2008: 113).

Rancière'e göre temsil edilemezlik fikrine içkin olan imkânsızlık ve yasak nosyonları, *gösterme yetisinin güçsüzlüğü* fikrinin aynı zamanda iki farklı tanık statüsü talep ettiğini gösterir. Birinci pozisyonun tanığı, sanatta temsil edilemeyen imkânsızlığına vurgu yapan Platoncu mimesis anlayışına aittir. Bu iddia Platon'un iyi ve kötü mimesis ayrımında temellenir. Burada ideaların ikinci düzeyde bir kopyası yani simulakrı olan sanat karşısında deneyime dayalı ilk elden ve basit anlatı yüceltilir. İkinci durumda ise tanık “düşünceyi aşan bir oldu'nun tanıklığını” yapar ve bu da Lyotard'ın iddia ettiği düşünce ile düşünceyi aşan şey arasındaki uyumsuzluğa tanıklık eden yeni bir sanata işaret eder (Rancière 2008:113). Bu aynı zamanda Lyotard'ın modern sanat yaklaşımıdır: “Kavramlaştırılabilir, ama ne görülebilir ne de gösterilebilir bir şeyin varolduğunu göstermek: İşte modern resmin davası bu” (1994a:52) diye yazar Lyotard. Görülemeyen ya da gösterilemeyen bir şeyin varlığı nasıl gösterilir sorusunun cevabı da Kant'ın yüce anında temsil edilemeyen sonsuzluk idesinin *negatif* temsilini düşünmek suretiyle aşılır. Kant negatif temsil için İncil'deki “... Hiçbir suret yapmayacaksın, vs.... (Çıkış 20,4)” diyen ve mutlağın tüm olası gösterimlerini yasaklayan buyruğu örnek gösterir. Rancière'e göre bu buyruğa uygun olarak Lyotard'ın “resim olarak elbette bir şey "gösterecek", ama olumsuz olarak, figürasyon ve temsilden kaçınacak, bir Malevitch karesi gibi beyaz olacak; gösterecek, ama görmeyi imkansız kılarak, hazzı ancak acı vererek üretecek” (1994a:52) sözleri bize “yüce resim estetiğinin bir eskizini” sunar.

Hem Kant'ın hem de Lyotard'ın yaklaşımda temsilin olanaksızlığına işaret eden bir tutum vardır fakat Lyotard'da aynı zamanda sanatın *temsil edemezliği* başka bir sanata yol açar. Rancière'e göre ise sanat bir kavram değil, bir *dispositif*dir, bir aygıttır öyle ki “sanat nesnelere sanat nesnesi kimliği verilmesine aracı olan, bir sunum mekânının şekillendirilmesidir” (2012: 27). Örneğin sanatı

politik kılan toplumsal yapı, çatışma ya da kimlikleri temsil edebilme biçimi değil, “bu işlevlerle arasına koyduğu mesafe, tesis ettiği zaman ve mekân, bu zamanı şekillendirme” yani tam da temsili mesafenin ayarlanmasıdır (Rancière 2012: 27). Ama Rancière’de mesele temsili mesafe ile ilgili iken Lyotard’ın yaklaşımında temsilin olanaksızlığı sorununa dönüşür ve yasak da kendini sanki nesnenin bir özelliğiymiş gibi sunarak bu olanaksızlığın içine sızar (Rancière 2008:114). Rancière, “temsil edilemeyen sanatından bahsetmek için temsil edilemeyen fikrinin sanat dışı bir yerden gelmiş olması muhtemeldir ki bu alan din alanıdır” (2006:16) diye yazar. Tanrının tasvirinin yasak olması prensibi sanat alanına temsil edilemeyen olarak transfer edilmiştir. Ve artistik modernite ya da modern sanat temsil edilemeyene tanıklık etme görevini üstlenmiştir. Ancak Rancière’e göre Kant’ın referans verdiği Musa’nın “suretler yapmayacaksın” şeklindeki buyruğundan İdea ile duyulur sunum arasındaki sapmaya tanıklık edebilecek yüce bir sanata dair hiçbir fikir çıkmaz aslında (2004a:8; 2008:133; 2012:90). Rancière bu noktadan hareketle Lyotard’ın “yüce sanat”ının konfigürasyonunu aşağıdaki şekilde ifşa etmek ister:

Yücelik bir yandan sureti yasaklayan buyruk formu altında, bir yandan da yasağa tanık olan bir suret formunda olamaz. Sorunu çözmek için, sureti yasaklayan buyruğun yüceliğini temsili olmayan bir sanat ilkesiyle özdeşleştirmek gerekmektedir. Ama bunun için Kant’ın sanat dışı yücesini sanatın içinde tanımlanmış bir yüceyle özdeşleştirmek gerekmektedir. Kant’ın ahlâki yücesini Burke’ün çözümlendiği poetik yüceyle özdeşleştirerek Lyotard bunu yapar (2008:133).

Rancière’e göre bu yaklaşımla Lyotard yalnızca anti-temsil yarılmasının anlamını değil, aynı zamanda Kantçı yücenin de anlamını değiştirmiştir. Modern sanatı yüce kavramının altında düşünmek hem temsil araçlarını hem de temsil edilebilenin özgürlüğünü ya da sınırsızlığını tam tersine yani duyulabilir maddesellik ile düşünce arasındaki temel uyumsuzluğun deneyimine dönüştürür. Kantçı yücede imgelemin temsil etmede yaşadığı zorluk nedeniyle usun sınırsızlığına sığınması ve imgelemin usun yardımıyla yüceyi tetikleyen nesneyi temsil edebilir hale gelmesi estetikten ahlak alanına geçişi imler. Rancière’e göre

Lyotard işte bu sanat dışı geçişi sanatın yasası haline getirir. Ama bunu yapmanın bir bedeli vardır; roller değiştirilmiştir. Artık usun isteklerine uymayan duyumsama fakültesi değildir. Aksine ruhun kendisi duyulur dünyada bir tikelliği temsil etmenin imkânsız görevi ile karşı karşıyadır. Yani etik yasa açıklayamayacağı benzersiz bir tikel örnek karşısında boyun eğdirilmiş ve bu duyumsanabilir tikel de sonsuz kere tekrarlanan tek ve biricik bir borca indirgenmiştir. Rancière'e göre Lyotard, bu borcu hatırlatmayı artistik avangard'ın görevi olarak belirlemiş olur. Bu durumda artistik avangardın işlevi bu jesti tekrarlamaktır.

Artistik avangard, önceleri sadece maddenin duyumsanabilirlik karakterinde şoke edici bir değişikliği, temsile direnişi imlerken daha sonraları Freud'un hem dile hem de dolaysız anlık duyusal deneyime bağlı bir dizi duyusal izlenim olarak tanımladığı "şey" kavramı ile özdeşleştirilir. Daha sonra da Musa'nın yasasının buyruklarından biri olan imaja getirilen yasakla ilişkilendirilir. Radikal bir gerçeklikle tarihsel bir sanat konfigürasyonunun bu biçimde ilişkilendirilmesi tam da Rancière'in yasanın aktüelin içinde erimesi dediği şeye yol açar. Öyleyse yüce olanın 'etik' dönüşümünün anlamı şudur: Estetik özerklik ve Kantçı ahlaki özerklik tek ve aynı heteronomi yasasına dönüşmüştür yani zorunlu ahlaki emir (*olması gereken*), radikal gerçeklikle (*olan*) özdeş ilan edilerek ahlak ve estetik tek ve aynı yasaya dönüştürülmüştür (Rancière, 2006:16). Başka bir deyişle mesele duyulurun maddiliğinin temsile gösterdiği dirençmiş gibi başlayıp, Ötekinin yasasına tabi olmak olarak sonlanır.

Rancière, Lyotard'ın Kant'ı yanlış anladığını ya da yanlış okuduğunu iddia etmediğini belirtir. Aksine 'Lyotard neden Kant'ı bu şekilde okuyor?' yani "Lyotard neden Kantçı yüceyi sanatsal avangardın ve etik heteronomi yasasının birleşik bir ilkesi olarak okuyor?" sorusunu sormanın daha mantıklı olduğunu düşünür. Ve soruyu şu şekilde sorar: "Lyotard'ın Kant'a niçin ihtiyacı var? Peşinde olduğu şeyi - bir sanatsal avangard kuramı, avangarda düşen görev olarak öznenin sefaletine

tanıklık, heteronomi yasası olarak ahlaki yasa fikri- onu bulma ihtimalinin en düşük olduğu yer olan Kant'ın metinlerinde aramak neden?" (2012: 95). Rancière'in -estetik konusunda Schiller'in Kant okumasını tercih etmesinin yanında- bu soruları sormasının asıl nedeni Lyotard'ın Kant okumasının bir paradoks içerdiğini düşünmesidir. Ona göre Lyotard Kant'ın estetiğinin politik bir okumasını yaparak başlar ancak geldiği son noktada tüm olası politik potansiyeli de sonsuza kadar silmiş olur (2004a:12).

Rancière'in-Lyotard'ın sunduğu şekliyle-avangard sanata yönelttiği- eleştirinin iki temel ayağı vardır. Bunlardan ilki Lyotard'ın Kant estetiğini okurken ortaya koyduğu paradoksal tavır, diğeri ise spesifik bir sanat biçimi olarak avangard sanatı mutlak bir politik tavır olarak ortaya koyması ve üstelik bu tavrın Adornocu ve hatta Greenbergci bakış açısından daha özgün olmamasıdır. Buna göre Lyotard'ın savunduğu avangard sanat kuramı Rancière için tarihsel olarak avangarda "ticari estetizasyon biçimlerine verilecek her türlü tavize karşı sanatsal yeniliği koruma" sorumluluğunu dayatan Adornocu modernist geleneğin bir devamı olmanın ötesine geçemez. Adorno'nun yaklaşımı ile olan benzerliği Lyotard'ın trans-avangardizme karşı çıkışında görülebilir:

Aynı yüzeyde neo -ya da hiper-realist motifler ile lirik ya da kavramsal motifleri karıştırmak, her şeyin tüketilebilir olduğunu ve dolayısıyla her şeyin birbirine eşdeğer olduğunu iddia etmektir. Bu yeni bir "zevk"i yerleştirmek ve onaylamaktır. Bu zevk bir zevk değildir. Eklektizm, mecmua okurlarının alışkanlıklarına, standart endüstriyel imge tüketicisinin ihtiyaçlarına, süpermarket müşterisinin zihnine hitap eder (Lyotard 1991:127).

Lyotard bu eleştiride trans-avangardizm ya da neo-ekspresyonizm hareketlerini, zevk olamayacak şeyi yeni bir zevk olarak tanıtmakla suçlar. Fakat Rancière'e göre Lyotard bu noktada neyin zevk olup olamayacağına keyfi karar verir ve bu tutumuyla bize Adorno'nun müzik konusundaki tavrını hatırlatır. Adorno *Yeni Müziğin Felsefesi*'nde müzik eğitimi almış kulakların, 'hilekârlık söz konusu olmadığı sürece' eksilmiş yedili akorlara artık tahammül" edemediğini

iddia eder (2012:96). Rancière için bu iki tutumda da sanatı eleştirme ölçütleri keyfidir. Sonuç olarak Adorno ve Lyotard izlekleri birebir aynı olmasa da sanatın gündelik yaşamdan uzak durmak koşulu ile toplumsal anlamda özgürleştirici ya da sanatsal anlamda yenilikçi olduğunu belirterek paralel biçimde düşündüklerini kanıtlamış olurlar.

Rancière'in bu iddiasını dayandırdığı iki temel nokta şunlardır: İlk olarak hem Adorno hem de Lyotard Kantçı güzel yargısının her türlü ilgiden bağımsız (*disinterested*) olma özelliğini, sanat eserinin tüketim nesnelere karşı ilgi duymaması olarak yorumlanmıştır. İkinci olarak iki düşünür için de sanat bir tür uzlaşmazlık taşır ya da başka bir deyişle iki düşünür için de yüksek sanat uzlaşmaya dayanmaz. Adorno'ya göre sanat bir iç-çelişki içerir. Bu çelişki, eserin ticari estetik yani gündelik tüketim nesnelere karşı estetiği karşısındaki yaratıcı gücü (erk) ile eseri "emeği keyiften ayıran kurucu yabancılaşmanın tanığı kılan bir yetersizlik" (erksizlik) arasında belirir. Sanatın toplum için bir özgürleşme vaadi taşıması onu ticari estetiğin karşısına koyan bu iç çelişkiye dayanır. Lyotard'a gelince, onun teorisinde de sanat piyasa koşullarından bağımsız yaratmalıdır ancak Rancière'in iddia ettiği biçimle burada olan Adorno'nun teorisinin *tersyüz* edilmesidir. Lyotard'da çelişki artık "felaket" olarak anılır (Rancière 2012:96-7). Lyotard'ın Adorno'nun izinden giderek yaptığı şey özgürleşme vaadini de ortadan kaldırmak olmuştur. Tam tersine sanatı artık tüm özgürleşme vaatlerini bir yalan olarak niteleyen sonsuz bir yas düşüncesi içine hapsetmiştir (Rancière 2006:18; 2004a:14) Yani Adorno'nun anladığı biçimiyle özgürleşme vaadini yerine getirecek olan sanatı ticari estetik biçimlerden mutlak biçimde ayıran estetik ayırım korunamaz ve Lyotard düşüncesinde estetik deneyim temsil için ehlileştirilemeyecek olana bir tanıklık olarak tanımlanmış olur (Rancière 2011:11; 2005:22).

Öyleyse Lyotard'ın önerdiği biçimiyle 1980'li yıllarda avangarda düşen görev, "tuval üstünde soyut motifler ile figüratif motifleri karıştıran yeni resim

eğilimlerinin eklektizmini reddetmek” (Rancière 2012:95) olur. Eklektizme başvuran postmodernizmi reddeden Lyotard şöyle yazar:

Bu postmodernizm eleştirmenler, müzeciler, galeri yöneticileri ve koleksiyoncular aracılığıyla, sanatçılar üzerinde güçlü bir baskı uygulayarak, resimsel araştırmayı "kültür"ün şu andaki haline göre hizalar ve sanatçıları "sunulamaz olan" meselesiyle uğraşmaktan azade kılar. Oysa benim gözümde hayat ve düşünce bakımından gelecek yüzyılın yegâne önemli meselesi budur (Lyotard 1991:127)

Lyotard'ın "sunulamaz olan" ifadesiyle tikel duyuşsal tecrübe karşısında imgelem ve duyuşsalın kavramla boy ölçüşemiyor olmasını ifade eder. Temsil edilemeyeni Kantçı İdea'nın nesnesine benzetir. Deneyimi regüle eden İdeaların tikel bir nesnesi, sembolü yoktur ya da karşılık geldikleri tikel bir olay bulunamaz (Lyotard, 1991:126). Çünkü bunu yapmak mutlağı tikel bir temsile indirgemek anlamına gelir. Ona göre duyuşsal gerçekliğin radikal karakterinin gösterilemiyor oluşu karşısında yapılabilecek olan "gerçekliği sağlamak değil, gösterilemeyen kavranabilir için yeni imâlar icat etmektir" (1994a:58). Lyotard'ın işaret ettiği dil ile gerçeklik arasındaki bu temsil imkânsızlığı Rancière için tüm potansiyel düşünce yollarının baştan iptali anlamına gelir.

Rancière'e göre Lyotard'ın yaklaşımı yüksek sanat- ticari sanat ayrımını ortadan kaldırmakla nasıl Adornocu özgürlük vaadini geçersiz kıldıysa, sanata duyuşsal ile kavramın yüce uyumsuzluğunu yani "*aistheton'un* şokunu kayda geçirmek" gibi bir görev yüklemekle ve "bu şoku 'kölelik durumunun' silinemez tanıklığı olarak tahlil" etmekle Schiller'in "*estetik hal'in* askıya alınması" olarak tanımladığı ve yeni bir özgürlük vaadi taşıyan bakış açısını da tam olarak ters döndürmüş olur (2012:98). Ona göre Schiller'in estetik deneyimi hem aklın hem de usun yasalarını askıya alan yani öznenin bilme ya da arzu etme deneyiminde söz sahibi olan iktidar ilişkilerini askıya alan bir deneyimdi. Bu kabul, Kant'ın güzel yargısının temeli olan nesnenin salt biçimi ile tetiklenen fakülteler arası "özgür oyunu" nun aslında temelde bir uyumsuzluk olarak başladığını iddia eder. Yani estetik deneyim Kantçı bir özgür oyun sonucu fakültelerin bir uyuma ve

sonrasında güzel yargısına varmadan önce fakülteler arası ilişkiyi askıya alan özel bir deneyime işaret eder. Rancière'e göre Schiller'in Kant okuması estetik durumun özgürlük vaadine zarar vermez. Aksine özel otonom bir özgürlük vaadi taşır. Schillerci estetik yargı anlayışın, usun ve imgelemin boyunduruğunda olmadığı ve hatta bunlar arasındaki hiyerarşik ilişkiyi de geçersiz kılan spesifik bir sensoryuma karşılık geldiği için burada sözü geçen uyum- aklın tüm fakültelerinin tahakkümünü reddeden bir deneyim olarak- aslında bir uyumsuzluğa da işaret eder. Rancière'e göre Schiller'i takip edersek uyumsuzluk nosyonu için Kantçı yüceye başvurmaya gerek yoktur. Üstelik Schiller'in *İnsanın Estetik Eğitimi Üzerine Mektuplar*'da güzel yargısının temeline ikili bir olumsuzluğu (*double bind*), çekim ve itimin çifte boyunduruğunu koymasını estetik deneyimin politik potansiyelinin korunmasını sağlar (Rancière 2004a).

Bu politik karakteri daha iyi anlamak için Schiller'in bu ikili olumsuzluğu örnekleyen, Juno Ludovisi heykeline yaptığı yoruma bakılabilir. Ona göre bu heykel güzelliğiyle bizi cezbeder fakat aynı zamanda kendine yeterliğiyle ulaşılmaz olduğunu hissettirir. Rancière, burada hem uyum hem de uyumsuzluğu bir arada sunan Schiller'in yaklaşımında politik potansiyel bağlamında iki önemli yenilik görür. Birinci yenilik bu yaklaşımın Kantçı sağduyu (*sensus communis*) yerine "yeni bir evrensellik" önermesidir. Fakülteler arası tüm hiyerarşileri askıya alan estetik deneyim toplumda estetik beğenin Kantçı toplumsal hiyerarşik bakışını da ortadan kaldırır. Bu yeniliği izleyerek Schiller'in ikinci olarak "duyulur eşitlik biçimini taşıyan eşi görülmemiş bir deneyim kipi"ne işaret ettiği söylenebilir. Bu noktada Kant'ın ne akıl ne de arzunun kurallarına tabi olan estetik deneyiminde ne... ne de kalıbı Rancière'e göre Schiller'in elinde bir devrimi işaret eder: *duyulur varoluşun biçimlerinin devrimi* (Rancière, 2012:99). Rancière'in bu yaklaşımda gördüğü potansiyel kendisinin duyulurun paylaşımı dediği konfigürasyonları yeniden, başka biçimde tasavvur etmek anlamına gelen estetik devrim fikriyle yakından ilgilidir. Schiller'in bakış açısı estetik devrimde hedeflenen siyasal özgürlüğü ve onun çatışkılarını aşabilecek bir özgürlük vaadi taşır. Estetik

deneyim, Schiller'in önerdiği biçimle "yaşanmış duyulur dünyanın biçimlerinde" bir devrim önermiş olur ve bunu "devlet biçimlerinin altüst oluşunun karşısına koyan bir politikanın -daha doğrusu metapolitikanın- ilkesi olur" (2012:100; 2012: 33-40).⁸ Juno Ludovisi heykelinin ne buyurmaya ne de itaate kendini teslim etmeyen duruşu politik olarak tüm pozisyonları dışlayarak uyumsuzluktan çıkarılan bir eşitlik ve "ayrışmamış kolektif yaşam formları" olarak yeni bir cemaat önermiş olur. Yani Schiller'de duysal âlem, tahakküm sonsuzluğu ve başkaldırının vahşeti arasında başka üçüncü bir yolun mümkün olduğunu işaret eder (Rancière, 2004a:14).

Rancière'e göre Adorno'nun sanat eserinde gördüğü iç çelişki ya da Lyotard'ın yücede bulduğu uyumsuzluk Schillerci bakışın yorumlanmasıdır fakat artık ikisi de Schillerci anlamda bir özgürlük ve eşitlik vaadi taşımazlar. Aksine Adorno ve Lyotard'ın örneklediği bu karşı-hareket başka bir metapolitika örneği olarak öncelikle estetik ayrımı yeniden kurar. Buna göre estetik ayrım sanatın saflığına ya da homojenliğine vurgu yapmaz. Estetik ayrım, estetiğin bağımsız bir deneyim olarak "iktidar oyunları ve tahakküm biçimleriyle arasına koyduğu mesafenin saflığı" anlamına gelir (2012:101). Schillerci ikili uyumsuzluk Adorno'da sanat eserinin iç çelişkisi haline getirilir ve özgürlük vaadi uyumsuzluğun güçlendirilmesine ve her tür uzlaşmanın reddine dayanır. Lyotard ise uzlaştırılmaz olanı kaydeder ama artık "siyasal özgürleşmeyi sanatsal modernizmden ayırmak, başka bir tarihsel anlatıya bağlamak" niyetindedir. Lyotard özelinde anlatı, siyasal özgürleşme yani proleterlerin özgürleşmesi yerine Yahudilerin soykırımını kayda geçirmek olarak değiştirilir. Bu noktada Schiller'in estetik deneyimin tahakküm ve boyun eğme düzeninin arasında üçüncü bir yol

⁸ Düşünre göre "metapolitika, politik meseleleri, toplumsal yaşamın gerçek mekanizmalarını ve gerçek topluluk biçimlerini saklayan görünüşler olarak görür. Bu nedenle, görünüşler ve görünüşle ilgili çatışmalar aşamasından kolektif yaşam biçimlerinin üretildiği ve dönüştürülebildiği 'gerçek' aşamaya geçmeyi önerir" (2005:18) ve Marksizm bu tip bir politikanın "tamamlanmış biçimini" temsil eder çünkü "siyasetin görünümünü üretici güçlerin ve üretim ilişkilerinin gerçekliğiyle" ilintilendirir "ve yalnızca devletin biçimini değiştiren devrimler yerine maddi hayatın üretim biçiminde devrim yapmayı vaat" eder (2012:37).

olarak önerdiği “rasyonel yasama ve yeni bir duyulur cemaat biçimi” Lyotard’ın elinde “ya kölelik ya ölüm” formülüne indirgenir. Burada Lyotard yalnızca üçüncü bir yol olarak estetik deneyimin yeni özgürlük fikrini iptal etmekle kalmaz üstelik avangard sanata özgürleşme vaadinin bir kandırmaca olduğunu hatırlatma görevini yükler. Lyotard ile “estetik deneyim, köleleşmiş, duyulur olanın kölesi olmuş, özellikle de duyulur olana bağlılığı dolayısıyla Öteki'nin yasasına köle olmuş bir zihnin deneyimi” haline gelir; “bağımlılığın göstergesi” olarak ilan edilir (2012:104-5).

Rancière'nin temel argümanı şöyle özetlenebilir: Temel problem bir şeyi temsil edip edemeyeceğini bilmek değildir. Asıl olan neyi temsil etmek istediğini ve bunu temsilin hangi modu ya da araçları ile yapacağını bilmektir (2006:13). İşte tam da bu noktada klasik temsil mantığına karşı gelen, temsil edilemeyen (*non-representable*) değildir. Aksine temsil edilecek konuların seçimini ya da onları temsil etme biçimlerini kısıtlayan herhangi bir sınırın bastırılmasıdır. Bu anlamda anti-temsil sanatı temsil etmeyen sanat değildir; anti-temsil sanatı temsil edeceği konular ya da onları temsil etme biçimleri konusunda kısıtlanmamış-özgür- olan sanattır. Rancière bu açıklamalarında Yahudi Soykırımı'nın sanatta temsil edilebilirliğini tartışır. Ona göre gaz odaları, katliam sahneleri ya da kurbanları göstermeden de soykırımın sıra dışı karakteri temsil edilebilir. Ve bu şekilde meta dünyasından ve günlük yaşamdan ödünç alınmış nesnelere dayanan konu ile ilgili enstalasyonlara ya da çizgi ve karelerden oluşan soyut sanat resimlerine göre daha çağdaş bir temsilden bahsedebiliriz (2006:14-5). Nitekim Yahudi Soykırımı'nın, bizzat tanıkları tarafından sanatta temsil edildiğini de belirtir ve Primo Levi'nin ya da Robert Antelme'in parataktik stillerinin temsil edilemezlik sorununu aştığını iddia eder (2010:69). Yine *Shoah* filminin yönetmeni Lanzmann için soykırımın temel özelliği, organizasyonunun mükemmel rasyonalitesi ile bu organizasyonun neden yapıldığının hiçbir yeterli açıklayıcı nedenin olmaması arasındaki boşluktur ve film, soykırımın temsilini yapmak yerine bu temsil boşluğunu vurgulayabilmekte oldukça başarılıdır (Rancière 2006:13).

Rancière'e göre Lyotard'ın, temsil edilemez sanat ile temsil-karşıtı sanat arasında kurguladığı bağ sahte bir ilişkiye dayanıyor öyle ki Lyotard buradan hareketle "koskoca bir sanat rejimine kutsal terör yaftasını" yapıştırıyor. İşte tam bu noktada ona göre Lyotard'ın yaptığı şey, reddetmeye ya da ifşa etmeye çalıştığı aklın düzenini son noktasına taşımak. Öyle ki: "Olaydaki düşünülemez ölçüsünde sanatta bir sunulamazı ileri sürmek için, bu düşünülemez kendisini bütünüyle düşünülebilir kılmak, düşünceye göre bütünüyle zorunlu kılmış olmak gerekir. Temsil edilemez mantığı yalnızca sonunda onu yok eden bir abartıdan destek alır" (Rancière, 2008:137). Bu tespit önemli çünkü Rancière'e göre bu estetikten politikaya uzanan orijinal yolu tıkamak ve estetiği etiğe götüren çıkmaz bir sokağa sürüklemek demek (2010: 68). Bu çıkmaz sokakta da sanat ve sanat pratikleri politik karakterlerini yani görülebilir ve söylenebilir olana müdahale etme, eleştirme ve değiştirme potansiyellerini kaybederler. Bu noktada Lyotard'ı, Rancière'in kara listesine sokan temel neden budur demek yanlış olmaz.

Rancière, şüphesiz ki bu etik dönüşü/sapmayı hararetle reddeder ve bu sapmanın bir yanlış anlaşılma olmadığına da ısrar eder. Etik dönüş tarihsel bir zorunluluk değildir aksine belli bir tarih anlayışının yani çizgisel tarih anlayışının bir ürünüdür. Lyotard'ın tarih anlayışı devrim, özgürleşme ve kurtuluş vadeden modernite projesi ile Yahudi Soykırımı ile mutlak olarak başarısız olan bu projenin artık sadece felaket fikrinin sonsuz bir tekrarından başka bir şey önermeyen modern sonrası halinden oluşur. Rancière'e göre modernitenin içsel bir zorunluluğu yerine getirmeye adanmış bir zaman anlayışı olarak önce umut ve sonra felaket getirmesi fikri aslında zamanın belirli bir teolojisini ters yüz etmektir. İşte etik dönüş bu yeniden kodlama kapasitesine dayanır. Ve burada söz konusu olan, sanat ve politika arasındaki anlaşmazlığı basitçe ortaklık düzeninde yatıştırmak ya da uzlaştırmak değildir. Lyotard'ın anlayışı bu anlaşmazlığı uzlaştırmaktan daha ziyade mutlak kılmak için çalışır (Rancière, 2006:18). Rancière ise politika ya da sanat tartışmalarındaki tarihin "sonu" düşüncesinin ya

da Lyotard'a atıfla- herhangi bir *büyük anlatımın* tek yönlülüğünün karşısında bir tavır aldığını ve tartışmalara temel katkısının bu tavrı olduğunu belirtir (2005:19).

Özetlemek gerekirse Rancière'e göre Lyotard'ın temsil ettiği estetik ve sanattaki etik sapmanın sonuçları şunlardır: 1) Adorno'nun modernist yaklaşımındaki sanatın özgürleştirici potansiyelini kültür endüstrisinden ayırma çabaları Lyotard'da sanatın, temsil edilemeyen felaketin etik tanıklığını yapmasına indirgenir; 2) Kantçı ahlak yasasının otonomisi, Ötekinin yasasına etik olarak maruz kalmaya dönüşür; ve son olarak 3) Sanat alanında "radikal sanat ile estetik ütopyanın yerine, yalnızca dünyayı dönüştürme yetisinden değil, nesnelere tek illiği iddiasından da vazgeçmiş bir sanat" (Rancière 2012: 25) önerilmiş olur. Politikada bu tip bir etik dönüşün sonuçları ise şöyle sıralanabilir: 4) Arendt'in⁹ siyasi özgürlüğü toplumsallıktan bağımsız kılan siyasi pürizmi var olan ortaklık düzeninin gereksinimlerinin meşrulaşmasına hizmet eder hale gelir; 5) İnsan hakları intikam almak isteyen ayrıcılığı haline gelir¹⁰; 6) Dünya destanı, savaş ve ona karşı olan terör olarak ikiye ayrılır (2006:18).¹¹ Tüm bunları arka arkaya sıraladığımızda şunu görebiliriz: artık arı bir politika ya da arı bir sanat veya bir estetik yoktur. Böyle bir saflıktan, bir arılıktan bahsetmek hem sanat hem de politikanın etik bir belirsizlik içinde birbirine karışmasıyla sonuçlanır (2005:22). Bu sorunun farkına varıyorsak günümüzün etik konfigürasyonunun dışına çıkmak, siyaset ve sanatın icatlarını farklılıklarına geri döndürmek, onların saflık fantazmasını reddetmeyi gerektirir. Bu, icatlara statülerini her zaman belirsiz, güvencesiz, ihtilafli kesintiler olarak geri vermek demektir. Bu, zorunlu olarak onları herhangi bir zaman teolojisinden, herhangi bir ilksel travma ya da gelecek bir kurtuluş düşüncesinden ayırmayı gerektirir (Rancière 2006:18). Bu düşünce

⁹ Rancière'e göre Arendt insanı salt yaşamla (*zoë*), yurttaşı ise iyi yaşamla (*bios politikos*) özdeşleştirerek politik öznenin kim olacağını ontolojik olarak verili olduğunu iddia etmiş olur ve bu da insan haklarının depolitizasyonuna yol açar (2004b).

¹⁰ Bu madde Lyotard'ın "Ötekinin Hakları" (1994b) başlıklı yazıya gönderme yapıyor. Rancière' göre Lyotard bu yazıda insan haklarına karşı ihlali ya da insanlığa karşı bir işlenmiş suçu, tüm insanlığın suçuna dönüştürüyor (2004b:308).

¹¹ 4, 5 ve 6. maddeler Rancière'e göre Lyotard'ın politikada neden olduğu etik sapmanın sonuçları olduğundan çalışmanın son bölümünde sadece ilk üç maddenin haklılığını tartışmaya açacağım.

estetik bir karışıklığa yol açacaksa şu unutulmamalıdır ki estetik karışıklık "karışıklığa son vermek için ayrıştırma iddiasında olduğumuz sanat nesnelere, deneyim biçimlerini ve sanat düşüncelerini belirlememizi mümkün kılan bir "karışıklık"tır" ve belki de düğümü hiç çözülmemelidir (Rancière 2012:10).

2. Rancière Eleştirileri ve Sonuç

Bu çalışmanın son kısmında Rancière'in estetik eleştirilerini değerlendirmeye çalışacağım. Rancière'in Lyotard'a sert bir tonda ve ilgi çekecek sıklıkta yönelttiği eleştirileri, Lyotard düşüncesini bilen okuyucuyu oldukça şaşırtacaktır. Eleştirilerin elbette haklılığı vardır ama Rancière'in Lyotard'a önemli noktalarda haksızlık ettiğini düşünenler de vardır. Örneğin, Emmanuel Alloa'ya göre Rancière, yüce bir sanattan bahseden Lyotard'ın yüceye yaklaşımıyla-yani onu sanatla ilişkilendirme şekliyle-Hegelci bir sanat anlayışına Kant'tan daha yakın olduğu konusunda haklıdır. Ancak Rancière temsil edilemezi (*unrepresentable*) düşünülemez (*unthinkable*) olanla aynı şeymiş gibi düşünerek Hegelci geleneğe Lyotard'dan daha fazla bağlı olduğunu kanıtlamış olur ve dolayısıyla sezgisel ve kavramsal arasındaki karşılaştırılmazlığı (*incommensurability*) ıskalar ki bu nokta Lyotard'ın bizi özellikle uyardığı bir noktadır (2015: 386; Lyotard 1994: 52-53).¹² Bu noktayı açmak gerekirse Lyotard için temsil edilemez (*unpresentable*), varlığı duysal olarak ifade edilemeyen, bir örneği, durumu, sembolü gösterilemeyen şeydir ve sadece entelektüel anlamda kavranabilen bir Idea'nın objesi gibidir (1991:126). Temsil (*representation*) ise bir ortak zemin ya da sağduyu ile çalışır. Bu anlamda mesela avangard sanat Kantçı güzele değil yüceye daha yakındır çünkü var olduğu yüzyılın tekno-bilimsel endüstriyel dünyasında ortak değerler sistemi ya da dil ile ifade edilemeyen ancak tüm yaşamların verili koşullarını belirleyen bir şeyin varlığını sunmaya (*present*) çalışır ki bu da Lyotard'a göre sunumun acı çekmesidir.

¹² Farklı ifadelerle benzer bir iddia için bkz. (Özdem Bacak 2021).

Bu noktada yukarıda 3. maddede geçen Lyotardcı sanatın dünyayı dönüştürücü gücünden vazgeçmiş olması iddiası haklı görünür. Ancak Lyotard'ın Kantçı yüceye yönelmesini ve avangard sanatın çekirdeğini yücede bulmasının sebebi bu deneyimin formülünde yatar. Kantçı yüceyi tetikleyen deneyimde imgelem fakültesi duysal sunumu gerçekleştirmediği için özne zihinsel bir kısa devre anına maruz kalır. Bu acı veren andan usun aracıyla kendi kurucu özneliğini kutladığı yani Kantçı bir özne olmanın ne demek olduğunu deneyimlediği bir haz anına geçiş yapar. Buna benzer şekilde sunulacak (*present*) şeyi genel, bilinen bir ifade ya da sembolle sunamayan sanatların örneğin resmin, temsil çaresizliği içinde “resim nedir?” sorusunu sorması ve bu sorunun cevabını (Newman ve Malevich örneğinde olduğu gibi) tümünden bir figürasyon sorgulamasında ve nihayet reddinde bulması pekâlâ Kantçı yücenin seyri ile ilişkilendirilebilir. Rancière bu noktada figürasyonun reddini potansiyel tüm yolları iptal etmek olarak yorumlasa da resim özelinde-bu sorgulamanın figürasyonun reddi ile sonuçlanmasına rağmen- adı geçen sanatçılar söz konusu olduğunda evrensel, ayırtırmayan bir temele geri dönme çabası, Kantçı yücede kendi dünyasının kurucusu olarak özneliğin tam bir olumlamasını gerçekleştiren öznenin evrensellik iddiası ile paralel olarak okunabilir.

Rancière Lyotard'ın Adorno ile olan ilişkisinin sınırlarını da zorluyor gibi görünür. Yine Alloa, Lyotard'ın Adorno ile anılmak istemediğini açıkça dile getirdiğini hatırlatır (2015). Lyotard'ın 1974 yılında “Şeytan Adorno” başlıklı bir yazı kaleme aldığını biliyoruz. Ve bu yazıda Lyotard, *Ästhetische Theorie* (1970) ve *Philosophie der neuen Musik* (1949)'a dayanarak Adorno'nun farkında olmadan eleştiriyi bir tanrı nostaljisine dönüştürerek hükümsüz kıldığını ve dolayısıyla sanattaki direnişi yok ettiğini yazar (1974).¹³ Bu noktada, ilginçtir ki Rancière de Lyotard'ın Adorno'nun direniş fikrine tutunduğunu-yani aslında Adorno'da bir direniş fikri olduğunu- ancak Lyotard'ın bu direniş fikrini temsil edilemeyen ya

¹³ Bu makalenin kapsamı dışında ancak Lyotard'ın da Adorno'yu yanlış okuduğuna dair ilginç bir çalışma için (bkz. Webb 2009).

da duyuşal olarak sunulamayanın yasını tutmaya çevirdiğini iddia eder. Tartışmayı takip etmek zor olsa da Lyotard'ın Adorno'ya yönelttiği eleştiriyi Rancière de Lyotard'a yöneltir. Lyotard'ın "yüce, etik olanın estetik alanda kurban edilış anıdır. Böylesi bir felaket çerçevesinde ahlaki bir pratik değil de, bir sanat, resim ya da müzik, nasıl bir şey olacaktır?" (1988:149) ifadesini takip ederek sanat alanından etik alana girişin sanatın karakteristiği olarak kabul edilmesinin yanlışlığını vurgulayan Rancière'e hak vermek de mümkün görünür. Ona göre bu teori estetik rejimin özgürleştirici karakterini karşılamaz ve sanat, politika yerine etik ile yakınlaştığı zaman yani filozofun etik sapma ya da dönüş diye ifade ettiği dönüşüm gerçekleştiğinde sanat izleyicisine duyulur olanın sabit ve değişmez olduğunu söylemiş oluruz (Tanke 2011: 99).

Sorunu özetlersek Lyotard mutlak bir olanaksızlığı aklın bir idesi gibi deneyimleyen (sonsuzluğu deneyimlemek gibi) bir sanattan bahseder. Buna göre hep "çoktan oldu" nun yası tutulur. Rancière ise bu karamsarlık yerine temsilin araçlarının potansiyeline vurgu yapar. Ancak önemli soru şu: Lyotard Hegel gibi sanatın sonunu ilan etmek ister mi? Mutlak yanlışı merkeze koyup farklı sanat dallarında temsilin farklı biçimleriyle bu mutlağa tanık olunabileceğini, ama merkezdeki imkânsızlığın değişmeden kaldığını mı söyler? Gerçekten bir ağıt mı yakar? Bu iddia da bazı akademisyenlerce abartılı bulunur. Zira Lyotard heterojenliği, sanatın etik mekanizması olarak ayrıcalıklı kılar, ancak kapitalizm eleştirisini Rancière'in dediği gibi yas gözyaşlarında boğmaz. Yani sanatın radikal tutumu Holokost'ta öldürülen Yahudilere tanıklık etmekle heterojenliğini ya da eleştiri gücünü yitirmez (Zepke 2017). Lyotard'ın yüce sanat üzerine yazılarını "melankolik yansıma veya felç edici ağıt" ilan ederek aynı zamanda "çeviri çabasının sonsuz bir şekilde yenilenmesi gerektiğini" ifade ettiğini gözden kaçırmamak da önemlidir (Wortham 2015: 62). Özellikle bu iddia Rancière'in kültürel anlamda ötekilik meselesine duyarsız olmakla suçlanmasına ve Lyotard'ın teorisinin tercih edilmesine sebep olmaktadır (bkz. Deotte 2017: 87). Bu anlamda Lyotard her ne kadar Kantçı yüceyi Hegelci gelenekle okuyor gibi yorumlanabilse

de önerdiği sanat, her tür sunumdan kaçan, sistemi suskun tanıklıkla da olsa deşifre etme özelliği taşır. Bu çalışmada sormak istediğim son soru buradan temelleniyor: Rancière'in, temsili olasılığa taşıyan yaklaşımı düşüncenin kavrayamadığı, onu gücüyle, etkisiyle aşan fenomeni -sanatsal araçlarla- indirgeme riski taşıyor mu? Bana kalırsa temsilin araçlarının potansiyeline yapılan vurgu oldukça değerli ve verimli bir dinamiğe işaret ediyor ancak politik sanat özelinde yaptığı yorumlarla (bkz. bu çalışma dipnot.3) Rancière'in kendisinin de Shaviro'nun altını çizdiği dinamik artistik *dissensus* pratiklerinin kapitalist sistem tarafından soğurulma riskini kabul ettiğini varsayabiliriz. Shaviro (2007)'ye göre Rancière, Althusserci Marksist geçmişini reddettiği için çalışmaları herhangi bir politik ekonomi önerisi taşımaz. Üstelik düşünürün iddialarına bakılırsa artistik alanda bir *dissensus* görsel kültürün metalaştırılmasıyla doğrudan ilişkili değildir, aksine ondan önce gelir. Hâlbuki biliyoruz ki Rancière, "estetik imgeyi, dar anlamda sanatın alanından çıkararak, sosyal düzenliliğin kurulma biçimleriyle, sosyal yaşantının organize olma biçimleriyle ve sosyal hayatın öne çıkardıklarıyla ortaya çıkan farklı algılama-algılayış biçimleriyle" (Şiray 2019: 557) ilişkilendirmeyi arzular. Ancak Shaviro gibi düşünürler için bu ilişkilendirme düzeyi yeterli değildir yani estetiğin bir politik ekonomi ile ilişkilendirilmemesi sorunludur. Rancière'in politik estetiği aslında genel anlamda Deleuze'ün ve Lyotard'ınki gibi üretken olabilecek iken Rancière için bu üretken kapasite, hali hazırda var olan- duyuluru paylaştıran- tarafından zaten negatif olarak tanımlanır. Ortaya konacak olan bu yeni politik-estetik dinamik doğası sebebiyle aynı zamanda olası yapıların içinde soğurulma riski de taşır ve bu anlamda ancak anlık olarak belirebilir. Bunun en vahim sonucu şu olabilir: Rancière'in *dissensus*'ü pekâlâ kapitalist inovasyonun başka bir ismi olabilir ya da en iyi ihtimalle kapitalizme dokunmayan, direniş iddiasıyla da ancak meta üretim kültürünün araştırma ve geliştirme kolu olmaktan ibaret bir şey olabilir. Shaviro'nun iddiası abartılı görünse de Rancière'in estetiği, bir politik ekonomi ile ilişkilendirmemesi onu Lyotard'ın, sorunlu bulduğu estetik yaklaşımı karşısında zor duruma sokuyor.

Tüm bu eleştiriler göz önüne alındığında Rancière'in estetik ve sanatta etik sapma iddiası haklı olsa da Lyotard'ın sanatı sonsuz bir yas düşüncesine hapsetmiş olması, iddiayı derinleştirmiyor. Rancière'in temsil edilemeyen sorununa ısrarla temsili mümkün kılacak doğru medium sorgulaması ile yaklaşması da Lyotard'ın "sanatı, tanımlara teslim olmayan hatta karşı çıkan, dünyayı dinamik bir şekilde deneyimlemeye ve sorgulamaya olanak veren bir performans olarak" (Ayas Önol 2019: 322) gördüğü gerçeğini gözden kaçırıyor. Son söz olarak her ne kadar Rancière Lyotard'a bazı noktalarda haksızlık etse de okuyucunun da Rancière'in, belki de estetik alan tartışmalarına yaptığı en önemli katkının yani *duyulurun paylaşımı* anlatısının estetik dinamiğinin politik önemini ve potansiyelini göz ardı etmemesi gerekiyor.

The Ethical Turn of Aesthetics: Jacques Rancière's Critique of Jean-François Lyotard

Summary

Tuğba AYAS ÖNOL

Assist. Prof. Dr.

Sakarya University, Faculty of Art, Design and Architecture, Sakarya, TR

ORCID: 0000-0003-3983-5147

tugbaayas@gmail.com.

Introduction

Jacques Rancière contends that aesthetics and politics are not distinct entities since they both ground on the *distribution of the sensible* which basically means determining the conditions of what is sayable or visible, who is qualified to speak or be seen and who is worthy of being listened or seen. Therefore, relying on the distribution of the sensible in this sense, aesthetics relates to the political as well as politics relates to the aesthetical. Yet it is important to note that politics and aesthetics are not same things and sometimes they invade each other's territories. The ethical turn, which we will discuss in this paper, refers to the shift of the relationship between aesthetics and politics into the ethical. With the term ethical turn what is meant is not that "politics or art is increasingly subjected today to moral judgements about the validity of their principles and the consequences of their practices" (2006:2) but that the distinction between the fact and law or *what is* and *what ought to be* is cancelled. In other words, the norm is dissolved in the actual. The subject of this paper, the point in which Rancière criticizes Lyotard, is precisely this question of border violation. According to Rancière, Lyotard gives the avant-garde the task of mourning over the death of critical thinking and he does this through his analysis of the Kantian sublime from which he imports the concept of sublime into arts. Yet the sublime of the Kantian aesthetics is not related to the arts *per se*. According to Rancière, this leads to aesthetics' taking over the political field and it is seen for the first time in Lyotard's texts.

1. Aesthetics and The Ethical Turn

According to Lyotard (1991), modern art, namely avant-garde art, bears witness to the *unrepresentable*. However, with respect to Rancière, in the ethical turn of aesthetics it is this idea of non-representability that plays the most important role and in it there are two different notions at play that are impossibility and interdiction. When we claim that something is non-representable we indeed say either that some specific form of art is not capable of representing its singularity (Rancière 2006:12) or that there is no *schema of intelligibility* adequate to provide its representation (Rancière 2008:112). Here the impossibility of representation also marks an *interdiction* in the name of art. To imitate an extreme example of terror or suffering for aesthetic

appreciation is in most cases unacceptable, and in this sense actually prohibited (Rancière, 2006: 12-3). Therefore it is said that some things transcend the scope of representation and thus, the notion of interdiction demands a new kind of art that is the art of the non-representable (Rancière, 2006: 12; 2008:112). This is Lyotard's approach and it calls for an art that exceeds the scope of representation and "that witnesses to the unthinkable in general, to the essential discrepancy between what affects us and what our thinking can master. It is then the peculiarity of a new mode of art- a sublime art- to record the trace of the unthinkable" (Rancière, 2007: 111). Rancière contends that the main problem is not to know that something is representable or not, but it is knowing what to represent and by which modes or means of representation it would be represented (2006:13). At this point it is not the *non-representable* that defies the classical logic of representation but that an act of censoring the selection of representable objects and the means of representing them. Thus, the anti-representative does represent and it is an art which is free in its choice of representable objects and their representation methods (2006:14-5). To sum up Rancière argues that the results of the ethical turn of the aesthetics that Lyotard caused are:

- 1) Adorno's modernist approach that is his effort to separate the liberating potential of art from the culture industry is reduced to the ethical testimony of art of the non-representable disaster in Lyotard's approach.
- 2) The autonomy of the Kantian moral law becomes ethical exposure to the law of the Other;
- 3) In the field of art, Lyotard suggests "instead of radical art and aesthetic utopia, an art that renounced not only its ability to transform the world, but also the claim about the singularity of its objects" (Rancière 2012: 25).

2. Criticisms of Rancière and Conclusion

Rancière's commentary on Lyotard's aesthetics is solid and strong, but there are also those who think that Rancière has been unfair to Lyotard on important points. For instance according to Emmanuel Alloa, Rancière is right when he claims that Lyotard's understanding of a sublime art and his approach to the sublime—that is, the way he associates it with art is closer to a Hegelian understanding of art than that of the Kantian sublime. However, by considering the unrepresentable as the same thing as the unthinkable, Rancière proves himself more committed to the Hegelian tradition than Lyotard. Thus, he misses the incommensurability between intuitive and conceptual, a point Lyotard specifically warns us about (2015: 386; Lyotard 1994: 52-53). As for Lyotard unrepresentable is that whose existence cannot be expressed sensibly; an example, a situation or even a symbol of it cannot be shown, and it is like the object of an Idea that can only be grasped intellectually (1991:126). Representation works with a shared ground or common sense. And in this sense for instance avant-garde is closer to the Kantian sublime rather than Kantian judgement of beautiful because in the techno-scientific industrial world of the century, it tries to present the existence of something that cannot be expressed with language or a common value system but still determines the given conditions of all lives. And this means the suffering of presentation according to Lyotard.

At this point, the claim that Lyotardian art renounced its world-transforming power, mentioned in point 3 above, seems justified. However, the reason why Lyotard turns to the Kantian sublime and finds the core of avant-garde art in the sublime lies in the formula of this very experience. In the experience that triggers the Kantian sublime, the subject is exposed to a mental short-circuit moment, as the faculty of imagination cannot perform the sensory presentation. From this painful moment the subject transitions to a moment of pleasure in which its founding subjectivity that is, the experience of what it means to be a Kantian subject, is celebrated through reason. Similarly, arts that cannot present the thing to be presented with a general, known expression or a symbol, for instance painting ask the question "What is a painting?" in the despair of representation. The fact that it asks the question and finds the answer to this question (as in the case of Newman and Malevich) in a complete interrogation of figuration and finally rejection of figuration can well be associated with the course of the Kantian sublime.

Although Rancière interprets the rejection of figuration as canceling all potential paths, and in the case of painting even though this questioning resulted in the rejection of figuration, in particular the artists' efforts to return to a universal, non-differentiating basis can be read in parallel with the universality claim of the subject who in the Kantian sublime experience realizes a complete affirmation of the subjectivity as the founder of its own world.

To summarize the problem, Lyotard speaks of an art that experiences absolute impossibility as an idea of the mind like experiencing eternity. Rancière, on the other hand, emphasizes the potential of the means of representation instead of this pessimism. But the important question is: Does Lyotard want to proclaim the end of art like Hegel? Does he put the absolute wrong in the center and say that this absolute can be witnessed with different forms of representation in different branches of art, but the impossibility in the center remains unchanged? Is it a lamentation? Rancière's claim seems overreaching to some readers. Lyotard privileges heterogeneity as the ethical mechanism of art, but he does not drown the critique of capitalism in tears of mourning, as Rancière says (Zepke 2017). It is important not to overlook that Lyotard's writings on the sublime art, at the same time state that "the translation effort must be renewed endlessly" (Wortham 2015: 62). In this sense, although Lyotard can be interpreted as reading the Kantian sublime with the Hegelian tradition, the art he proposes which escapes all presentations has the feature of deciphering the system, albeit with a silent testimony.

The last question, doesn't Rancière's approach which carries the representation to possibility carry the risk of reducing the phenomenon that thought cannot grasp and that surpasses it with its power and influence -with artistic means-? It seems that the emphasis on the potential of the means of representation points to a highly valuable and fruitful dynamic however, concerning his comments on political art, we can assume that Rancière himself accepts the risk of being absorbed by the capitalist system of dynamic artistic dissensus practices underlined by Shaviro. According to Shaviro (2007), Rancière's work does not suggest any political economy, as he rejects his Althusserian Marxist background. Moreover, according to the claims of the thinker, a dissensus in the artistic field is not directly related to the

commodification of visual culture, on the contrary, it precedes it. However, we know that Rancière desires to "remove the aesthetic image from the field of art in the narrow sense, and to associate it with the forms of establishment of social orderliness, the forms of organization of social life and the different perception styles that emerge with the highlights of social life" (Şiray 2019: 557). However, this level of association is not sufficient for thinkers like Shaviro, so it is problematic that aesthetics is not associated with a political economy. While Rancière's political aesthetic may in general be as productive as Deleuze's and Lyotard's, for Rancière, this productive capacity is already defined negatively by the already existing—distribution of the sensible. Due to its dynamic nature this new political-aesthetic that is to be revealed, also carries the risk of being absorbed into existing structures, and in this sense, it can only appear momentarily. Shaviro thinks that Rancière's dissensus may well be just another name for capitalist innovation or at best, it can be something that does not touch capitalism, and with the claim of resistance, it only consists of being the research and development branch of the culture of commodity production. Although Shaviro's claim may seem overreaching, Rancière's failure to associate aesthetics with a political economy puts him in a difficult position against Lyotard's aesthetic approach.

Considering all these criticisms, although Rancière's claim of ethical turn in aesthetics and art is justified, the fact that Lyotard confined art to an idea of eternal mourning does not strengthen Rancière's own claim. His persistent approach to the problem of the unrepresentable via the questioning of the correct medium that will make representation possible overlooks the fact that Lyotard sees art as "a performance that does not surrender but even opposes definitions and that allows one to experience and question the world dynamically" (Ayas Önol 2019: 322). In conclusion, although Rancière seems unfair to Lyotard on some points, the reader should not ignore the political importance and potential of the aesthetic dynamic of Rancière's perhaps most important contribution to the discussion of the aesthetic field, namely the *distribution of the sensible*.

KAYNAKÇA | REFERENCES

- Alloa, E. (2015). The Most Sublime of All Laws: The Strange Resurgence of a Kantian Motif in Contemporary Image Politics. *Critical Inquiry*, 41 (2), 367-389.
- Ayas Önol, T. (2019). Lyotard ile Avangard Sanat ve Yüce Estetiği Üzerine Düşünmek. *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (27), 307-324.
- Déotte, J-L. (2004). The Differences between Rancière's *Mésentente* (Political Disagreement) and Lyotard's *Différend*, *SubStance*103, 33(1), 77-90.
- Kant, Immanuel. (2009). *Critique of Pure Reason*. (trans. P. Guyer and A. Wood). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyotard, J. F. (1974). Adorno as the Devil. *Telos*, (19), 28-137.
- Lyotard J. F. (1988). *The Differend: Phrases in Dispute*. (trans. G. Van Den Abbeele). Manchester: Manchester University Press.
- Lyotard, J-F. (1991). *The Inhuman*, (trans. G. Bennington and R. Bowlby). Stanford: Stanford University Press.
- Lyotard, J-F. (1994a). Postmodern Nedir Sorusuna Cevap. *Postmodernizm: Fredric Jameson, Jean-François Lyotard, Jürgen Habermas*, (çev. D. Sabuncuoğlu, ed. Necmi Zekâ). İstanbul: Kıyı Yayınları, 45-58.
- Lyotard, J-F. (1994b). 'The Other's Rights, *On Human Rights*, (eds. S. Shute and S.Hurley). New York: Basic Books.
- Rancière, J. (2004a). The sublime from Lyotard to Schiller: Two Readings of Kant and Their Political Significance. (trans. M. Blechman). *Radical Philosophy*, 126 (July/August), 8-15.
- Rancière, J. (2004b). Who is the Subject of the Rights of Man? *The South Atlantic Quarterly*, 103(2/3), 297-310.
- Rancière, J. (2005). From Politics to Aesthetics? *Paragraph* 28 (1), 13-25.
- Rancière, J. (2006). The Ethical Turn of Aesthetics and Politics, *Critical Horizons*, 7(1), 1-20. DOI: 10.1163/156851606779308242
- Rancière, J. (2007). *The Future of the Image*. (trans. Gregory Elliot). London: Verso Books.
- Rancière, J. (2008). *Görüntülerin Yazgısı* (çev. A. U. Kılıç). İstanbul: Versus Kitap.
- Rancière, J. (2009). A Few Remarks on the Method of Jacques Rancière. *Parallax*, 15(3): 114-123.
- Rancière, J. (2010). The Aesthetic Revolution and Its Outcomes. *The Sublime* (ed. S. Morley, 67-69). Cambridge: MIT Press.
- Rancière, J. (2011). Thinking of Dissensus: Aesthetics and Politics. *Reading Rancière* (eds. Paul Bowman and Richard Stamp, ss. 1-17). London ve New York: Continuum.
- Rancière, J. (2012). *Estetiğin Huzursuzluğu*. (Çev. A. U. Kılıç). İstanbul: İletişim Yayınları.

Rancière, J. ve Hallward, P. (2013). Rancière' le Romantik Devrim, Edebiyat ve Siyaset Üzerine. (Çev. E. Gen). Erişim tarihi: 03.02.2022 (<https://www.eskop.com/skopbulten/ranci%C3%A8rele-romantik-devrim-edebiyat-ve-siyaset-uzerine/1273>)

Rancière, J. ve Dasgupta, Sudeep. (2019a). Sanat Başka Bir Yere Gidiyor ve Siyaset Onu Yakalamak Zorunda: Jacques Rancière ile Söyleşi. (Çev. M. Demirtaş). *Birikim*. Erişim tarihi: 03.02.2022(<https://birikimdergisi.com/guncel/9753/sanat-baska-bir-yere-gidiyor-ve-siyaset-onu-yakalamak-zorunda-jacques-ranciere-ile-soylesi>)

Rancière, J. ve Engelmann, P. (2019b). *Politics and Aesthetics*. (trans. H. Wieland). Cambridge: Polity Press.

Rockhill, G. (2011). Rancière's Productive Contradictions: From the Politics of Aesthetics to the Social Polity of Artistic Practice. *Symposium*, 15 (2), 28-56.

Shaviro, S. (2007). 'Rancière', *The Pinocchio Theory*. Erişim adresi:<http://www.shaviro.com/Blog/?p=610>

Şiray, M. (2019). Jacques Rancière'in İmge Felsefesi: Estetik İmgenin Diyalektiği. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 18 (2), 549-566. DOI: 10.20981/kaygi.622586

Tanke, J. J. (2011). What is the Aesthetic Regime? *Parrhesia*, (12), 71-81.

Özdem Bacak, G. (2021). Jacques Rancière'in Jean-François Lyotard Eleştirisi: Temsil-Edilemeyenin Sanatı Olanaklı Mıdır? *ETHOS: Felsefe ve Toplumsal Bilimlerde Diyaloglar*, 14(1), 67-95.

Webb, D. (2009). 'If Adorno isn't the Devil, it's Because He's a Jew': Lyotard's Misreading of Adorno through Thomas Mann's Dr Faustus. *Philosophy & Social Criticism*, 35 (5), 517-531.

Wortham, S. M. (2015). *Modern Thought in Pain: Philosophy, Politics, Psychoanalysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Zepke, S. (2017). *Sublime Art: Towards an Aesthetics of the Future*. Edinburgh: Edinburgh University Press.



Makale Geliş | Received: 30.06.2022
Makale Kabul | Accepted: 29.09.2022
Yayın Tarihi | Publication Date: 30.09.2022
DOI: 10.20981/kaygi.1138677

Saniye VATANSEVER

Dr. Öğretim Üyesi | Assist. Prof. Dr.
Bilkent Üniversitesi, İnsani Bilimler ve Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, Ankara, TR
Bilkent University, Faculty of Humanities and Letters, Philosophy Department, Ankara, TR
ORCID: 0000-0001-9985-5356
saniye@bilkent.edu.tr

Kant'ın Aydınlanma Anlayışı: Tarihi Arka Planı ve Aydınlanmada Eğitimin Rolü

Öz: Kant bireyin aydınlanmasını insanın kendi suçu ile düşmüş olduğu bir ergin olmama durumundan kurtulması olarak tanımlar. Bu tanımda aydın olamayan bireyler başarısızlıklarından kendileri sorumlu tutulur. Zira bu metinde Kant, aydın bireyler olabilmemiz için gereken tek şeyin – mental olarak sağlıklı her bireyde var olan- düşünme kapasitesini kullanabilmek olduğunu ima eder. Aklını kullanma cesareti ve azmi gösteren herkesin aydın olabileceğini iddia etmesi sebebiyle Kant'ın eşitlikçi bir aydınlanma anlayışını olduğu düşünülebilir. Ancak bu metne daha yakından baktığımızda ve Kant'ın diğer metinlerine danıştığımızda, bireyin aydın olup olmamasında bireyin kontrolü dışındaki başka bir faktörün daha rol oynadığını görüyoruz. Bu faktör de bireyin yetiştirilme tarzı ve aldığı eğitimidir. Eğer aydın olmamızda aldığımız eğitimin rolü varsa ve aydın bireyler olabilmek için herkes gerekli olan eğitimi alamıyorsa, Kant'ın aydınlanma konusunda elitist bir yaklaşıma sahip olduğunu düşünebiliriz. Bu çalışmada bireyin aydınlanması konusunda Kant'ın metinlerinde görünür bir gerilim olduğuna işaret edilecektir. Kant'ın aydınlanma konusunda kendi dönemine hâkim olan Platoncu aydınlanma anlayışından ve buna bağlı olarak gelişen elitist tavırdan farklı olarak Stoacı aydınlanma anlayışını benimsediği ve dolayısıyla da eşitlikçi bir tutum sergilediği gösterilerek bu gerilim çözümlenecektir.

Anahtar Kelimeler: Kant, Aydınlanma, Eğitim, Disiplin, Kültür, Ahlak Eğitimi.

Kant's Conception of Enlightenment: The Historical Background and the Role of Education for Enlightenment

Abstract: Kant defines enlightenment of the individual as emergence of the individual from a self-imposed immaturity. In this definition, individuals who are not enlightened are held responsible for their failures. This is because Kant, in this text, implies that the only thing we need in order to be enlightened as individuals is to be able to use our capacity to think, which is present in every

mentally fit individual. One can infer that Kant has an egalitarian understanding of enlightenment, since anyone who has the courage and determination to use their mind can be enlightened. However, when the text is examined more closely and Kant's other writings are consulted, it becomes clear that another factor beyond the individual's control plays a role in whether an individual is enlightened. This factor is the individual's upbringing and education. If Kant admits that the education one receives plays a role in one's state of being enlightened, and if not everyone is exposed to the education necessary to become an enlightened individual, then Kant would have an elitist approach to enlightenment. In this article, I will first point out the visible tension in Kant's texts about the enlightenment of the individual. This apparent tension, however, will be resolved by showing that Kant stands in opposition to the Platonic account of enlightenment and the elitist attitude attached to it, and instead adopts a Stoic account of enlightenment and thereby develops an egalitarian approach to enlightenment.

Keywords: Kant, Enlightenment, Education, Discipline, Culture, Moral Education.

Giriş

Kant'ın 1784 “*Aydınlanma Nedir? Sorusuna Yanıt*”¹ (bundan sonra “*Aydınlanma Nedir?*” olarak bahsedilecek) başlıklı yazısı genellikle insanların toplum olarak aydınlanmasının nasıl mümkün olduğunu anlatan bir metin olarak görülmüştür.² Her ne kadar Kant bu metinde insanın birey olarak aydınlanmasına çok yer vermemiş olsa da bu konudaki görüşleri de oldukça dikkat çekicidir. Özellikle Kant'ın ahlak konusunda olduğu gibi aydınlanma konusunda da bireyin kendini sorumlu tutması ve aydın bireyler olabilmek için gerekli tek koşulun bireyin aklını kullanabilme cesareti ve kararlılığı olduğunu iddia etmesi çarpıcıdır. Zira Kant bu metinde bir yandan aydınlanmanın ve benzer şekilde aydın olamama

¹ Kant'ın *Eğitim Üzerine* notları dışında Almanca ve İngilizce 'den yapılan çeviriler yazara ait olup, referans verirken, önce eser adı kısaltması sonra da Akademi edisyonundaki sırasıyla cilt ve sayfa numaraları da verilecektir. *Birinci Kritik* için referans verilirken eserin birinci basımı A, ikinci basımı B harfiyle gösterilerek sayfa numaraları belirtilecektir. Kant'ın metinlerinin kısaltmaları şu şekilde kullanılmıştır:

Kritik der Reinen Vernunft: KrV

Prolegomena zu einer jeden kunftigen Metaphysik: Prolegomena

Metaphysik der Sitten: MS

Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?: WiA

Was heißt: sich im Denken orientieren?: DO

Vorlesungen über Ethik: VE

Kritik der Urteilskraft: KU

² Bu sebeple de toplumun aydınlanması için gerekli olan yegâne koşul olarak ifade özgürlüğünün sınırları ve kimleri kapsadığı konusunda tartışmalara yol açmıştır. Bu konudaki tartışmalar için bkz.: Israel 2006: 338-9; Hellmuth 1998: 420-444.

durumunun tek sorumlusu bireydir derken, diğer yandan bireyin yetiştirilmesinde ve eğitim sürecinde vasileri ve koruyucuları tarafından uygulanan yöntemlerin bireyin aydınlanmasındaki önemli rolüne dikkat çekmektedir. Bir başka deyişle, Kant bir yandan bireyin aydın olabilmesi için yalnızca aklını başkasının idaresi olmadan kullanabilme becerisine ihtiyaç duyduğunu iddia ederken, diğer yandan da bireyin aydın olabilmesi için belli bir eğitimden geçmesi gerektiğini vurgular.

Bu çalışma ile bireyin aydınlanması konusunda Kant'ın metnindeki gerilime işaret edilecek ve bu gerilimin Kant'ın aydınlanma ve bunun için gerekli eğitim anlayışının daha iyi idrak edilmesi ile çözülebileceği gösterilecektir. Kant'ın "Aydınlanma Nedir?" metnini yazdığı dönemde gerçekleşen aydınlanma ile ilgili tartışmalara ışık tutularak, Kant'ın kendi çağdaşlarından farkı ortaya konulacaktır. Kant'ın aydınlanma ve eğitim anlayışının doğru anlaşılması, Kant'a göre bireyin aydınlanması ile eğitimi arasındaki ilişkiyi de netleştirecektir. Her ne kadar Kant'a göre aydın olmak için eğitim etkili olsa da görüleceği üzere bireyin aldığı eğitim onun aydınlanmasında belirleyici bir unsur değildir. Tam da bu sebeple akıl yetisi ve özgür irade sahibi olan herkesin (aldığı eğitim ve yetiştirilme tarzından bağımsız olarak) kendi aydın olamama durumundan sorumlu olduğu gösterilecektir.

1. Kant'ın "Aydınlanma Nedir?" Metninin Tarihi Arka Planı

Kant'ın aydınlanma konusunda elitist mi yoksa eşitlikçi bir tavır mı takındığını anlamak için kendi dönemindeki tartışmalara ve Kant'ın bu tartışmalardaki konumuna göz atılması, Kant'ın bu konudaki görüşlerinin daha net anlaşılmasında faydalı olacaktır. Zira Kant'ın "Aydınlanma Nedir?" metnini yazdığı dönemdeki tartışmalara ve dönemin ruhuna göz atarak, Kant'ın bu metnindeki temel tezin ne olduğunu görebilir ve metni daha doğru yorumlayabiliriz. Kant'ın bu metninin yayınlandığı aylık dergi olan *Berlinische Monatsschrift* gizlice toplanan ve bir grup liberal düşünürün oluşturduğu Gizli Berlin Çarşamba Topluluğu [*Geheime*

Berliner Mittwochsgesellschaft] olarak bilinen grup üyelerinin düşüncelerini dile getiren bir yayın merci olarak kullanılmıştır.

Gizli Berlin Çarşamba Topluluğu (bundan sonra Çarşamba Topluluğu olarak bahsedilecek) 1783-1798 yılları arasında varlığını sürdürmüş olup, diğer gizli topluluklar gibi III. Friedrich Wilhelm döneminde kapatılmıştır. Çarşamba Topluluğu, aralarında vaiz, teolog, fizikçi, hukukçu, yazar, şair ve dönemin Prusya maliye bakanı, yüksek mahkeme üyesi, reformist eğitimciler ve Kraliyet Kütüphanesi müdürü gibi o dönemde çok farklı alanlarda önemli pozisyonlarda bulunan maksimum 24 kişilik, entelektüeller ve bürokratlardan oluşan bir gruptur.³ Ayda bir ya da iki defa Çarşamba akşamları bir araya gelen grup, toplantılarında bir üyenin önceden okunması için dağıtılan bir yazısını sunarak, sonrasında sunum yapılan konu ile ilgili tartışmalar gerçekleştirir (Schmidt 1989: 273). Topluluğa kabul edilen üyeler tartışılan konulara ya da bu topluluğun varlığına dair topluluk dışından hiç kimseye bilgi vermemeye söz verirler. Bu gizliliğin sebebi üyelerin politika, ekonomi yönetimi, yasalar, teorik ve pratik felsefe ve edebiyat gibi çok farklı alanlardaki hassas konularda kendi düşüncelerini herhangi bir çekince hissetmeden özgürce tartışmalarına imkân vermektir (Hellmuth 1998: 421).

Berlinische Monatsschrift'in editörleri Johann Erich Biester ve Friedrich Gedike'nin de mensubu olduğu bu gizli Çarşamba topluluğunda tartışılan konuların daha sonra toplulukça basımına uygun görülen makalelerin yayınlandığı ve toplumun aydınlanmasını kendine amaç edinmiş bir dergidir. Dolayısıyla dergide

³ Üyeler arasında Prusya maliye bakanı Carl August von Struensee, maliye danışmanı Johann Heinrich Wloemer (1726-1797), şair Leopold Friedrich Günther von Goeckingk, Christian Konrad Wilhelm von Dohm, tiyatro yönetmeni ve yazar Johann Jacob Engel, Yüksek Mahkeme meclis üyesi vardı. Elçilik müşaviri Friedrich Wilhelm von Beneke, eğitimciler Franz Michael Leuchsenring ve Friedrich Gedike, kıdemli konsey üyesi Karl Franz von Irwing, hukukçu Ernst Ferdinand Klein, Frederick'in kişisel doktoru ve bilim tarihçisi Johann Carl Wilhelm Möhsen ve Christian Gottlieb Selle, vaizler Johann Joachim Spalding ve Johann Friedrich Zöllner ve adalet ve yüksek mahkeme konsey üyesi Karl Gottlieb Suarez bulunmaktadır. Ayrıca dönemin en önemli düşünürlerinden kabul edilen Moses Mendelssohn topluluğun onursal üyesidir. Bu üyelerin ortak özelliği aristokrat ailelerden gelmeyip, orta sınıf ailelerin iyi eğitim almış çocukları olmaları ve buldukları pozisyonlara aldıkları eğitim sayesinde gelmeleridir. Gizli Berlin Çarşamba Topluluğu ile ilgili daha ayrıntılı bilgi için bkz.: Dustdar 2001: 156-165.

aydınlanma ile ilgili makalelere de yer verilir. O dönemde Çarşamba topluluğunu meşgul eden sorulardan biri de aydın bir lider olan Muhteşem Friedrich'in 46 yıllık hükümdarlığı boyunca entelektüellere sağladığı dini konulardaki ifade özgürlüğü ve toleranslı politikalarına rağmen, Alman halkının (özellikle de diğer şehirlerden daha aydın olması beklenen Berlin halkının) neden hala batıl inanç [*Aberglaube*], fanatiklik [*Schwärmerei*] ve ön yargıların [*Vorurteil*] esiri olup aydınlanamadığı sorusudur (Schmidt 1989: 275).⁴

1783 yılının Aralık ayında yayınlanan *Berlinische Monatsschrift*'te Johann Friedrich Zöllner'in bir makalesi yayınlanır ve bu makalenin dipnotunda Zöllner şöyle yazar: "Aydınlanma nedir? Bireyin aydınlanması için önce 'Doğru nedir?' sorusu kadar önemli olan bu sorunun cevaplanması gerekir".⁵ Aynı dönemde Çarşamba topluluğunun buluşmasında "Yurttaşların Aydınlanması için Ne Yapmak Gerekir?" başlıklı bir sunum yapan J. K. W. Möhsen, bu sunumunda aydınlanmanın önündeki problemleri çözebilmek için öncelikle aydınlanma nedir sorusuna cevap vermek gerektiğinin altını çizer (Schmidt 1989: 275).

Çarşamba topluluğunun bazı üyeleri, toplumun aydınlanmasının insanların yanlış yargılardan kurtulup, doğru bilgiye ulaşması ile mümkün olacağını düşünmektedir. Örneğin *Berlinische Monatsschrift*'in editörleri Biester ve Gedike, bu derginin toplumun aydınlanması amacına hizmet ettiğini ve yayınlanan yazılar ile derginin halkın [*Volk*] yanlış yargılardan kurtulup aydınlanmasına yardımcı olacağını düşünürler. Bu bakış açısına göre, aydınlık hakikatin bilgisini, karanlık ise yanlış yargıları, batıl inançları ve saplantılı düşünceleri simgeler. Bu sebeple topluluk üyeleri o dönemde insanlar arasında popüler olan batıl inançları

⁴ Kant'ın gerek Muhteşem Friedrich döneminde ve gerekse onun ölümünden sonra yerine geçen yeğeni II. Friedrich Wilhelm II dönemindeki diyanet ve sansür politikaları karşısında takındığı tavır ve aydınlanma projesinin bu sansürlerden nasıl etkilendiğine dair ayrıntılı bir çalışma için bkz.: Ökten 2016: 87-101.

⁵ *Berlinische Monatsschrift* 1783: 516.

Berlinische Monatsschrift'te ifşa edip insanların benzer inançlara inanmasını engellemeye çalışmışlardır.⁶

Batıl inançları ifşa etmenin yanında onların kökenine dair bilgi verilerek, toplumun batıl inançlardan arınabileceğini düşünen topluluk üyeleri, bu inançların hangi tarihsel olaya ya da pratiğe dayandığını açıkladıkları yazılar yaparlar.⁷ Kısaca o dönemde Çarşamba topluluğunun üyeleri *Berlinische Monatsschrift*'te yayınladıkları makaleler aracılığıyla toplumun geneline hakim olan karanlığı yani batıl inanç ve yanlış yargıları, rasyonel analiz ve tarihsel bilgiler ışığında yok etmeyi ve böylece toplumun aydınlanmasına hizmet etmeyi amaçlamışlardır. Ancak süregelen tüm batıl inanç ya da yanlış yargıların aydınlanma amacıyla yok edilmesi, toplum için önemli rolü olan bir takım inanç, ritüel ve geleneklerin de eleştiriye tabi tutulması anlamına gelir. Bu da aydınlanmanın sınırları konusunu gündeme getirir. Bir başka deyişle, bilimsel dayanağı olmayan her türlü inancı yok etmeyi amaçlayan bir aydınlanma projesinin toplum üzerinde yıkıcı etkisi olup olmayacağı da o dönemin tartışma konularındandır.⁸ Örneğin, Biester 1783 yılındaki bir yazısında evlilik törenlerinde rahiplerin bulunmasının evlilik anlaşmasının diğer anlaşmalardan farklı olarak Tanrı ile yapılan bir anlaşma olduğu ve dolayısıyla diğer konratlardan daha önemli ve bozulamaz bir kontrat olduğu yönünde yanlış bir yargı oluşmasına sebep olduğunu ileri sürer. Bu yanlış yargıyı düzeltmek ve tüm anlaşmaların ve konratların önemli ve bozulamaz olarak düşünülmesi için ya tüm anlaşmalarda dini otoritelerin hazır bulunması ya da hiçbirinde bulunmaması gerektiğini savunduğu bir yazı yayınlamıştır.⁹ Elbette bu

⁶ Derginin editörlerinden Biester, 11 Temmuz'da Berlin'in yerle bir olacağına dair batıl inancı ifşa ettiği ve buna inanıp şehri terk eden insanları rapor ettiği bir yazı yayınlamıştır. Bkz.: Biester 1783(2): 143-50.

⁷Örneğin, Johann August Eberhard bu dergide ölmek üzere olan bir erkeğin evinde beyaz giysili kadın görüldüğüne dair batıl inancın dilsel ve tarihi temellerini araştırıp ortaya serdiği bir yazı yayınlar. Bkz.: Eberhard 1783(1): 3-22.

⁸Çarşamba Topluluğunun bazı üyeleri her konunun özgürce tartışılabilmesi için sınırsız ifade özgürlüğü olması gerektiğini savunurken, bazıları ise birtakım konuların tartışmaya açık olmaması gerektiğini ve ifade özgürlüğünün sınırlandırılması gerektiğini savunur. Topluluğun ifade özgürlüğü ile ilgili görüşlerinin ayrıntılı analizi için bkz.: Hellmut 1998: 420-444.

⁹Biester 1783 (2): 265-276.

yazı, bazı çevreler tarafından toplumun önemli bir yapı taşı olan evlilik kurumunu tehlikeye atan bir öneri olarak değerlendirilmiş ve toplumun yararı için bazı yanlış yargılara müsaade edilip edilemeyeceği sorusunu doğurmuştur.¹⁰

Çarşamba topluluğunun üyeleri genel olarak herkesin eşit derecede aydın olabileceğini düşünmeyip, eğitilmiş elit bir zümrenin aydınlanması ile halkın aydınlanmasının birbirinden farklı amaç ve ön koşulları olduğunu düşünürler. Eğitilmiş elit aydın grubun aydınlanması hakikatin bilgisine ulaşılması anlamına geldiğinden, bu amacın gerçekleşebilmesinin ön koşulu entelektüellerin özgürce düşünün ve bilginin peşinden koşabileceği uygun ortamın sağlanmasıdır. Öte yandan, halkın aydınlanmasının amacı her konuda bilgili olmak değil, herkesin toplum içindeki görevini layıkıyla yapma bilincini elde etmesi olduğunu düşünüldüğünden, halkın tüm önyargı, batıl inanç ve yanlış yargılardan arındırılmasının kendileri için uygun olan aydınlanmaya ters düşeceği savunulur (Hellmuth 1998: 426-28).

Şimdiye kadar, Kant'ın "Aydınlanma Nedir?" metnini yazdığı dönemde faaliyet göstermiş ve o dönemin felsefi tartışmalarına yön vermiş olan Çarşamba topluluğunun üyelerinin aydınlanma anlayışını inceledik. Platoncu aydınlanma anlayışı olarak adlandıracağımız bu tutuma göre, bilimsel veya rasyonel analizler sonucunda hakikatin bilgisine ulaşan bir grup elit entelektüel elde ettikleri bilgiyi topluma aktararak toplumu aydınlatmayı amaçlamaktadırlar. Nitekim Platon'un *Devlet* diyalogunda en ileri seviyede eğitim almış olan filozofun görevi aklını kullanarak ulaştığı ideaların bilgisini halk ile paylaşmak ve böylece deneyim ile elde edilen bilginin hakikatin bilgisi olduğuna dair yanlış yargıya sahip olan halkın bu yargısını düzelterek, halkı cehalet ve yanlıştan kurtarmaktır. Aynı diyalogdaki mağara analogisinde hakikatin bilgisine dair eksiklik ya da cehalet mağaranın karanlığı ile temsil edilirken, gerçeğin ne olduğuna dair yanlış inanç ve yargılar da gölgeler ile temsil edilir. Platoncu aydınlanma anlayışında, mağaranın karanlığında

¹⁰ Tam da bu sebeple Muhtesem Friedrich, "Toplumun kandırılması bazı durumlarda kabul edilebilir mi?" sorusuna cevaben bir makale yarışması düzenlenmesini ve bu yarışma sonucunda bir olumlu bir de olumsuz cevap veren iki makalenin birinci seçilmesini salık verir (Schmidt 1989: 281).

sadece gölgeleri gören insanlar, kendisi mağaranın dışını da görmüş olan filozof tarafından aydınlığa doğru çekilir ve böylece karanlıktan aydınlığa geçiş ile gölgelere dair yanlış yargıların yerini hakiki nesnelere bilgisi almış olur.¹¹

Benzer şekilde, Çarşamba topluluğu üyelerinin benimsemiş olduğu Platoncu aydınlanma anlayışında da amaç toplumun aydınlanmasıdır ve bu ancak eğitilmiş azınlığın, kendi çabalarıyla elde ettikleri bilgiyi halka aktarmaları ve halkı cehalet ve yanlış yargılardan kurtarmaları ile mümkün olur. Ancak halk hakikati tüm gerçekliğiyle kavrayabilecek bir anlayışa ve akılsallığa sahip olmadığı için, halkın ancak yavaş yavaş bu aydın kesim tarafından eğitilmesi gerekir. Bu elitist anlayışa göre aydın elit grup ile bu grup tarafından aydınlatılmaya ihtiyaç duyan halk arasında gerek bilgi gerekse akılsallık açısından net bir ayırım bulunmaktadır (Hellmuth 1998: 426).

Peki tüm bu tartışmalardan haberdar olduğumu tahmin ettiğimiz¹² Kant'ı da bu elitist aydınlanma projesinin bir parçası olarak görebilir miyiz? Kant'ın eleştirel felsefesi bilimsel saygınlığa sahip metafizik bilginin imkanını göstermeyi amaçlamaktadır (Kant *KrV*: Bxv-xvi). Bu bakımdan Kant'ın eleştirel felsefesi de kendi döneminde popüler olan Platoncu aydınlanma projesinin bir parçası olarak yorumlanabilir. Bir başka deyişle, Kant'ın eleştirel felsefesi ile metafizik alanında doğru bilgiye nasıl ulaşılabildiğini ve bu bilginin ne olduğunu göstererek döneminin aydınlanma projesine hizmet ettiğini ve bu bakımdan da Çarşamba Topluluğu'nun Platoncu aydınlanma anlayışını benimsediğini düşünebiliriz.¹³ Zira felsefenin amacı evrensel ve zorunlu bilgiye ulaşmak ise, Kant da eleştirel felsefesi

¹¹ Elbette bu analogiyi çok farklı şekillerde yorumlamak mümkün. Bu makalenin amacı Platon'u anlamaktan ziyade Kant'ın görüşlerinin ne olup ne olmadığını ortaya koymak olduğundan, mağara analogisine dair öne sürdüğümüz bu yorum bu amaç doğrultusunda değerlendirilmelidir. Platon'un mağara analogisinin bireyin aydınlanmasına dair bir metafor olarak okunması gerektiğini iddia eden başka bir yazı için bkz.: Lundy 2013: 391-407.

¹² Belirtildiği üzere Çarşamba topluluğu üyelerinin tartışmalarının pek çoğu yazılı olarak dönemin etkili felsefe dergilerinden biri olan *Berlinische Monatschrift*'te yayınlanmaktadır. Kant'ın bu dergiyi sadece okuyucu olarak değil aynı zamanda sık sık yazılarıyla katkı sunduğu bir mecra olarak takip ettiği bilinmektedir. Zira bu topluluğun onursal üyesi olan Moses Mendelson'ın dergide toplam 8 makalesi yayınlanmışken, Kant'ın toplam 15 makalesi yayınlanmıştır.

¹³ Jean-Jacques Rousseau'nun aydınlanma anlayışının da Platoncu bir aydınlanma anlayışı olduğunu iddia eden argümanlar için bkz.: Williams 2010.

ile kendinden önceki filozofların bu tarz bir bilgi edinimi konusundaki yanlış varsayımlarını ortaya koyup, aklın sınırları ve deneyimin bilgi edinimindeki rolünü açıklayarak bizi yanlıştan doğruya yani karanlıktan aydınlığa çıkarmaya çalışıyor olabilir.

Kant'ın kritik öncesi döneminde yazdıklarına bakarak bu soruya olumlu yanıt verebiliriz. Örneğin, 1 Kasım 1755'te tam da Azizler Günü¹⁴ binlerce insanın öldüğü ve Avrupa'nın en büyük şehirlerinden biri olan Lizbon şehrini yerle bir eden deprem sonrasında depremin Tanrı'nın insanları cezalandırdığı için olduğunu iddia edenler olur (Neiman 2012: 37). Kant bunun üzerine depremin doğal sebeplerini açıklamaya çalıştığı ve "Depremlerin Nedenleri Üzerine" (1756) başlıklı bir yazı yayınladı.¹⁵ Bu yazıda Kant şöyle der: "Tüm insanlığın kaderini etkileyen büyük olaylar, haklı olarak takdire değer bir merak uyandırır [...]. Bu gibi (olağanüstü) durumlarda, doğa filozofunun halka karşı yükümlülüğü, gözlem ve soruşturma yoluyla elde edilen kavrayışı paylaşmaktır" (Kant 2012: 330).

Görüldüğü gibi Kant da filozofun halka karşı ödevinin açıklanması zor olağanüstü olaylara dair gözlem ve rasyonel analize dayalı bilimsel açıklama yapıp, halkın korkusunu gidermek ve yanlış yargılarından kurtulmasına yardımcı olmak olduğunu düşünmektedir.¹⁶ Eğer aydın olmak bazı olaylara dair bilimsel, tarihsel veya dilsel bilgi edinmekle mümkün ise bu bilgiyi elde etmiş bireylerin yani kendi konularında aydın entelektüellerin, toplumu aydınlatma konusunda üzerlerine önemli bir sorumluluk düştüğü aşîkârdır. Ancak çalışmamızın bundan sonraki

¹⁴ Bilinen ve bilinmeyen tüm azizlerin anıldığı Hristiyan bayramıdır.

¹⁵ Aslında Kant Lizbon depremi hakkında üç farklı metin yayınladı (Kant 1756a, 1756b, 1756c). Kant'ın depremlere dair teorisi yanlış olsa da depremleri doğaüstü sebeplerle açıklamak yerine bilimsel verilere dayanarak doğal olarak açıklama çabası bu konudaki ilk sistematik girişim ve bu bakımdan da bilimsel coğrafyanın ve sismolojinin başlangıcını olarak düşünülür.

¹⁶ Benzer şekilde stoa filozofu Seneca da *Doğaya İlişkin Sorular [Naturales quaestiones]* kitabının 6. Bölümünde milattan sonra 62 yılında Pompeii'de gerçekleşen ve tüm şehri yerle bir eden depremin doğal nedenleri üzerine açıklamalarda bulunur. Böylece depremin insanlar üzerinde yarattığı korkuyu bir miktar da olsa giderebileceğini umar. Seneca'nın amacı insanları aydınlatmaktan ziyade, onların depremle ilgili korkularını ve endişelerini bilimsel açıklama ile bir miktar da olsa giderebilmek ve onları teselli etmektir. Bu tesellinin amacı da insanları depremle ilgili duygularından çıkarıp, depremle ilgili rasyonel yargılara varmalarını sağlamak ve onların akılsal duruma geçişini sağlamaktır.

bölümünde, Kant'ın aydınlanma anlayışının yukarıda bahsedilen Platoncu aydınlanma anlayışından ziyade Kant felsefesini pek çok yönden etkilemiş olan Stoacı bir aydınlanma anlayışına yakın olduğu gösterilecektir.

2. Aydınlanma Projesinin Bir Parçası Olarak Kant'ın Eleştirel Felsefesi

Her ne kadar Kant'ın aydınlanma konusundaki düşüncelerini anlamak için genellikle "Aydınlanma Nedir?" ve diğer politik yazılarına bakılsa da Kant'ın üç *Kritik*'te oraya koyduğu eleştirel felsefesinin genel hatları da Kant'ın aydınlanma anlayışını anlamamızda bize yol göstermektedir. Zira Kant'ın eleştirel felsefesinin temel amacı bize hakikatin bilgisini vermektense, yeni bir düşünme metodu önererek, aklımızı kullanırken nelere dikkat etmemiz gerektiğini göstermektedir diyebiliriz. Kant, aklın teorik kullanımında aklın sınırlarına riayet edilmediğinde ortaya çıkan çelişkilerden yani antinomilerden ne şekilde kurtulabileceğimizi gösterir.¹⁷ Bize evrensel ve zorunlu sentetik *a priori* yargıların tam listesini vermek yerine, bu yargıların nasıl mümkün olduğunu her bir bilişsel yetimizin işlevini açıklayarak bu yargılara ne şekilde ulaşabileceğimizi örneklerle ortaya koyar. Benzer şekilde, aklın pratik kullanımında da bize ahlaki ödevlerimizin tam listesini vermektense (ki bu imkânsız bir uğraşıdır), kavramsal ve iradenin doğasından doğabilecek çelişkilerden kaçınarak akla uygun davranışın nasıl mümkün olduğunu gösterir. Her iki durumda da Kant bize bir hakikatler ya da doğru yargılar listesi vermektense, aklımızı teorik ve pratik alanda nasıl doğru kullanabileceğimizi gösteren bir metot önerir.¹⁸ Kısaca, Kant kendi döneminin düşünürlerinden farklı olarak aydınlanmanın teorik bilgi ya da hakikatin bilgisine

¹⁷ Örneğin, Gary Hathfield, Kant'ın birinci *Kritik*'inin bel kemiği olan transandental dedüksiyonunu anlama yetisinin kategorilerinin işlevleri dışında kullanıldığında oluşan problemleri gösteren bir argüman olarak okumaktadır (Hatfield 2003).

¹⁸ Nitekim her üç *Kritik*'te ve *Ahlak Metafiziği*'nde metot öğretisi [*Methodenlehre*] bölümü olması ve bu bölümlerin kitabın sonunda yer alması tesadüf değildir. Hatta Kant birinci *Kritik*'in ikinci edisyonunun önsözünde, bu kitapta ortaya koyduğu eleştirel felsefenin, metafiziğin yöntemi üzerine bir inceleme olduğunu belirtir (Kant *KrV*, Bxxii). Bu konuda fikrimin netleşmesine yardımcı olduğu için Elif Çırakman'ın Kant'ın metot öğretisine dair konuşması ve yorumları için teşekkür ederim.

erişmek ile değil gerek birey gerekse toplum düzeyinde aklın doğru kullanılması ile mümkün olduğunu varsayar.

Bu bakımdan, Kant'ın eleştirel felsefesini, Çarşamba Topluluğu üyelerinin yapmaya çalıştığı gibi bir takım yanlış yargıların yanlışlığının gösterilip, onların doğru yargılarla değiştirildiği bir proje olarak görmek, Kant'ın amacını tam olarak kavramamak demektir. Zira, Kant eleştirel felsefesi ile bize bir düşünme biçimi ve metafizik yapma metodu sunar. Bunu sunarken de dogmatik felsefeden farklı olarak metafiziğin deneyimden tamamen bağımsız olamayacağını ve şüpheci düşünme tarzlarından farklı olarak ise metafiziğin de (tıpkı matematik ve doğa bilimlerinde olduğu gibi) evrensel ve zorunlu prensipleri olduğunu ifade eder.¹⁹ Bu bakımdan Kant'ın eleştirel felsefesinin bize, doğru yargılardan ziyade, temelde sistematik ve bilimsel saygınlığa sahip olabilecek metafizik bilginin imkanını gösteren yeni bir düşünme yöntemi sunduğunu söyleyebiliriz.

Kant'ın eleştirel projesinin amacının kendinden önce gelen düşünürlerin yanlış yargılarını doğrularıyla değiştirmek olmadığını, Kant'ın dogmatik düşünürlerle karşı tutumundan da anlayabiliriz. Kant'a göre dogmatik düşünürler aklın evrensel ve zorunlu prensiplerinin neler olduğu konusunda değil, bu prensiplerin uygulama alanları konusunda yanılırlar. Nitekim dogmatik filozofların doğru kabul ettiği ve geçerliliğini *a priori* olarak bildiğimizi iddia ettiği bazı yasa ve kavramlar (Yeterli Sebep Prensibi, Nedensellik Yasası, nedensellik kavramı, töz kavramı, vb.), Kant'a göre de *a priori* olarak bilinebilir. Ancak dogmatik düşünürlerden farklı olarak Kant aklın bu *a priori* yasa ve kavramlarının deneyimin sınırları dışında kullanılmasının antinomilere yol açtığını savunur. Kant'a göre, dogmatik düşünürlerin aklın sınırlarını belirlemeden bu yetinin *a priori* prensip ve kavramlarını kullanması çocukluk [*Kindesalter*] olarak nitelendirilmelidir (Kant *KrV*, A761/B789) ve akla dogmatik yaklaşımın, metafiziği

¹⁹ Tam da bu sebeple Kant birinci *Kritik*'te hem deneyime bağlı hem de zorunlu ve evrensel yargılar olan sentetik *a priori* yargıların nasıl mümkün olduğu sorusuna cevap arar (Kant *KrV*, B19-22)

çok farklı fikirlerin birbiriyle çarpıştığı bir savaş alanına dönüştürdüğünü iddia eder (Kant *KrV*, Aviii).

Nitekim Kant'a göre Hume tam da bize deneyimden bağımsız saf aklın Nedensellik Yasası (Kant *KrV*, B19) gibi evrensel ve zorunlu olduğu düşünülen metafizik prensiplerin ya da nedensellik gibi zorunluluk ima eden kavramların (Kant *Prolegomena*, 4: 258) *a priori* bilgisini veremeyeceğini göstermesi bakımından önemlidir. Hume aklın doğru kullanımının sınırlarını belirlemek yerine, akıl yetisinin bize rehberlik edemeyeceği sonucuna varır.²⁰

Hume'un saf aklın bir takım *a priori* ürünleri (nedensellik kavramı ve yasası) dolayısıyla metafizik eleştirisi Kant'ı saf akla dayalı metafizik bilginin imkânı konusundaki dogmatik uykusundan uyandırır (Kant *Prolegomena*, 4:257-60). Her ne kadar Kant Hume'un eleştirel yaklaşımını dogmatizmi aşmamız için olumlu bir adım olarak görse de Hume'un sonunda vardığı skeptik tutum Kant'a göre varılacak en son durak değildir. Kant'a göre Hume'un eleştirisinden çıkarılacak ders aklın kullanılmasından tamamen vazgeçmeyi öneren skeptisizmin benimsenmesi değil, aklın kavram ve prensiplerinin kullanımının sınırlarının belirlenmesi ve böylece metafiziği sistematik ve formel bilim olarak ele almanın imkanının aranması gerekliliğidir. Bu sebeple dogmatizme çocukluk diyen Kant için Hume'un skeptik tutumu da metafiziğin ergenlik durumundan ibarettir.

Erişkin [*männlichen*] yargı gücüne sahip olmak için, tek tek aklın ürünlerini değil, aklın kendisinin eleştiriye tabi tutulduğu ve böylece aklın bilgi edinimindeki rolünün doğru anlaşılıp, *a priori* kavram ve prensiplerinin uygun şekilde kullanılması gereklidir (Kant *KrV*, A761/B789). Akla ancak bu şekilde yaklaşıldığında bir zamanlar "tüm bilimlerin kraliçesi" (Kant *KrV*, Avii) olan metafizik yeniden hakkettiği saygıdeğer konuma ulaşabilir. Fakat Hume böyle bir

²⁰ Hume'un kendi deyişiyile, "Felsefi soruşturmalarımda kullanmam gereken [...] yetilerin düzensizliği endişelerimi artırıyor. Ve bu yetileri iyileştirmek ya da düzeltmenin imkansızlığı, beni neredeyse umutsuzluğa düşürüyor ve bu yüzden sonsuzluğa uzanan uçsuz bucaksız okyanusta [rehbersiz] başıboş gezinmektense, [metafizik gemimle] şu anda üzerinde bulunduğum çıplak kayalığın üzerinde yok olmayı yeğliyorum" (Hume 2000: 172).

çözümün ve Kant'ın öngördüğü sistematik metafiziğin olasılığını aklına getirmemiştir. Hume'un skeptik tutumuyla ilgili Kant şöyle yazar:

Hume böyle olanaklı formel bir bilimden hiçbir şey öngörmedi, onun yerine gemisini emniyete almak için onu (şüphecilik) sahiline oturttu ki böylece orada kalıp çürüyebilecekti. Oysa bana göre, ona [metafizik gemisine] eksiksiz bir deniz haritası ve pusula ile donatılmış bir kaptan vermek ve böylece yer kürenin bilgisinden elde edilen dümenciliğin sağlam ilkelerini takip ederek kaptanın kendisine iyi görünen yere güvenle gidebilmesi önemlidir. (Kant *Prolegomena*, 4:262)

Bu pasajdan da anlaşılacağı üzere, Kant metafizik gemisinin kaptanına tek bir gidiş rotası vermeyip, ona varmak istediği yere gidebilmesi için tüm yer kürenin bilgisi ile yönünü kendi tayin edebilmesi için bir pusula vermeyi tercih eder. Böylece kaptan bilgi ve elindeki araçla rotasını kendi belirleyebilecektir. Burada metafizik, gemi ile tasvir edilirken, yer kürenin bilgisi ve pusula da aklın sınırlarının bilgisi ve aklın doğru, yani tutarlı, özgün ve evrensellik ilkelerine uygun olacak şekilde kullanımını sağlayan birtakım maksimler ile tasvir edilmiştir. Geminin kaptanı ise akıl sahibi olan bizleriz. Dolayısıyla Kant'ın eleştirel felsefesi, bize ne düşünmemiz gerektiğini söyleyip düşün dünyamızı yönetmek yerine, formel bir bilim olarak metafizik yapma metodu sunarak bizim düşünmemize yöneticilik değil, rehberlik eden bir düşünce sistemidir. Zira Kant düşünce etkinliğinde yönetimi bize bırakır ve bizim kendi gemimizin kaptanı olmamıza imkân sağlar.²¹

Kant'ın eleştirel felsefesi bizim düşün dünyamızı yönetmekten ziyade, bize rehberlik edecek aracın, yani aklın doğru kullanımına yönelik olduğundan, Kant'ın eleştirel felsefesi bizim erişkin yargı gücüne sahip olup, aklımızı kendi belirlediğimiz amaçlar doğrultusunda kullanmamıza rehberlik eder. Nitekim Kant'a göre "aydınlanma [*Aufklärung*], insanın kendi suçu [*Selbstverschuldet*] ile düşmüş olduğu bir ergin olmama [*Unmündigkeit*] durumundan kurtulmasıdır. Bu

²¹ Samuel Fleischacker'a göre Kant, henüz yeni tanınmaya başladığında aydın bireyler olabilmek için belli başlı metafizik prensiplere ya da inançlara sahip olmanın gerekmediği, aydın olmak için sadece aklın kullanımının yeterli olduğu "minimal aydınlanma" anlayışına sahipken, felsefi çevrelerce tanındıkça ve kendine güveni arttıkça aydın bireyin geleneksel din anlayışına karşı ve eleştirel felsefesinin tikel varsayımlarını kabul eden "maximum aydınlanma" anlayışına evrilmiştir. Bkz. Fleischacker 2013: 32-33.

ergin olmama durumu, insanın kendi anlama yetisini [*Verstand*] bir başkasının yönetimi/idaresi [*Leitung*] olmadan kullanamayışıdır” (Kant *WiA*, 1). Bir başka deyişle, ergin olamayan birey kendi düşünmeyip, düşün dünyasını başkalarının yönetimine bırakır. Ergin düşünce tarzı olarak nitelendirdiğimiz Kant'ın eleştirel felsefesi, bizi ergin bireyler olarak aklın tüm prensip ve kavramlarını aklın sınırları dahilinde ve kendi belirlediğimiz amaç doğrultusunda kullanmaya sevk eder. Bu sebeple, Kant'a göre aydınlanma cehalet durumundan bilgili olma durumuna geçişi ya da birtakım yanlış yargılardan kurtulup doğru yargılara varmayı değil, aklın birey tarafından kullanılmayıp düşün dünyasının başkasının yönetimine bırakılması durumundan bireyin aklını kendi belirlediği amaçlar doğrultusunda kullanabilmesi durumuna geçişi tanımlamaktadır.

Bu bakımdan Almanca *Aufklärung* kelimesi ile ifade edilen aydınlanmanın, diğer dillerde aydınlanma için kullanılan kelimelerden farklı olarak ışık [*Licht*] kelimesini değil²², arınma, açılma, temizlenme anlamındaki *Klärung* kelimesini içermesi daha anlamlı hale gelir.²³ *Aufklärung* karanlıktan ışıklı bir ortama geçişi, yani karanlıkla tasvir edilen cehaletten bilginin ışığıyla kurtulmayı simgelemez.²⁴ Aksine *Aufklärung* sisli, puslu ve fırtınalı havanın açılması anlamında kullanılan meteorolojik bir terimdir (Munzel 2003: 57; Munzel 2012: 68). Dolayısıyla *Aufklärung* kelimesinin birebir tercümesinin de cehaletten bilgili olma durumuna geçişi tasvir etmeye uygun bir kelime olmadığı sonucuna varabiliriz.

Kant'ın doğup büyüdüğü ve yaşamı boyunca hiç ayrılmadığı şehir olan Königsberg (şimdiki adı Kaliningrad), Baltık Denizi'nde bir sahil şehridir. Kant'ın da bildiği üzere, bu şehirdeki gemi kaptanları uçsuz bucaksız denizlerde geceleri yıldızların, gündüzleri de güneşin rehberliğinde kendi belirledikleri rota ile

²² Aydınlanma için İngilizcede “*enlightenment*” ve Fransızcada “*les lumières*” kelimeleri ile karşlanır ve her iki kelime de ışık kelimesini barındırır.

²³ *Aufklärung* kelimesinin diğer dillerde aydınlanma için kullanılan kelimelerden farkına dikkatimi çektiği için Çetin Türkyılmaz'a teşekkür ediyorum.

²⁴ Kartezyen felsefede ‘aklın ışığı’ ya da ‘doğal ışık’ [*lumen naturale*] aklımız sayesinde felsefenin ilk prensiplerinin bilgisine dolaysız olarak erişebilmemizi sağlayan bilme yetisi olarak tanımlanır. Dolayısıyla ışık yine bilgi ve bilme ile ilişkilendirilir Descartes'ın ‘doğal ışık’ kavramının felsefi arka planı ve bu konudaki tartışmalar için bkz.: Morris 1973: 169-187.

hedefledikleri yere giderler. Ancak Kant, ellerinde harita olduğu halde, kaptanların yıldızları ve güneşi göremedikleri fırtınalı, sisli, puslu havalarda yollarını kaybettiklerini de bilmektedir. Kısaca kaptanlar görüşü kısıtlayan etkenlerin ortadan kalkması yani havanın açıp aydınlanması sonucunda yıldızların ve güneşin konumuna bakarak gitmek istedikleri yere doğru emniyetle yol alabilirler. Nasıl ki bulutların, sisin ve pusun varlığı, kaptanın görüşünü engelleyip kendi yolunu bulmasını engelliyorsa, Kant'a göre dogma, yasak ve korkular da akıl yetimizi kullanmamızı ve aklımızı kullanarak kendi belirlediğimiz amaçlar doğrultusunda hareket etmemizi engellemektedir. Bu bakımdan havanın görüşü engelleyen sis ve pusan temizlenip aydınlanması sonucu görüş kabiliyetimizi kullanabilmemiz ile dogma, yasak ve korkulardan kurtularak akıl yetimizi kullanabilmemiz arasında bir benzerlik söz konusudur. Nasıl ki sisin olduğu yerde ışık tek başına havanın aydınlanması ve açılması için yeterli değilse, aklın kullanımının engellendiği durumda da bilgi ya da doğru yargılara ulaşmak Kant'a göre bireyin aydınlanması için yeterli değildir. Tüm bu sebeplerden dolayı Kant'ın aydınlanma anlayışının Stoacı bir anlayış olduğunu söyleyebiliriz. Zira her iki dünya görüşünde de temel üç ortak düşünce mevcuttur. İlk olarak, Kant'a göre aklın doğru kullanılması için özgün olabilmek önemli iken, Stoacı gelenekte de bireyin başkalarının gittiği yerden gitmeyip kendi aklına uygun şekilde hareket edebilmesinin önemi vurgulanır.²⁵

Her ne kadar her bireyin özgün düşünüp kendi amacını belirleme cesareti göstermesi gerekse de belirlenen amaçların akla ve ahlaka uygun olması gerektiği de Stoa ile Kantçı bakış açılarının diğer bir ortak unsurudur. Gerek Kant'ın ahlak öğretisinde gerekse Stoacı ahlak öğretisindeki nihai ve en değerli iyi, ahlaklı yani erdemli olmaktır. Bu amaca ulaşmak için her iki görüş de bireyin kendi akılsal

²⁵ Örneğin, Seneca *Mutlu Yaşam Üzerine* metninde şöyle yazar: "önümüzde ilerleyen güruhu bir koyun gibi izlemeyi vurgulamaktan daha önemli hiçbir şey olamaz. Yolculuk yaparken çoğunluğun gittiği yol bizim gitmememiz gereken yoldur (Seneca 2020: 70).

doğasının amacına uygun şekilde hareket etmesi gerektiğini savunur. Stoa düşünce sisteminde erdemli birey, kendi doğasını bilir ve doğasına uygun yaşar.²⁶

Çalışmamızın ilerleyen bölümlerinde de görüleceği üzere, Kant'a göre de aydın yani kendi aklını kullanabilen bir birey olmak için almamız gereken eğitimin amacı bizim erdemli bir karakter sahibi olmamızdır. Bunun için de karakter gelişimine yani bizde doğal olarak var olan yeti ve becerilerin geliştirilmesine odaklanan bir eğitim gereklidir. Bir başka deyişle, Kant'a göre kendi aklını kullanabilen birey Stoa anlayışında olduğu gibi kendi doğasını tanıyan ve akılsal doğasına uygun hareket edebilen, yeti ve becerilerini onların doğal amacına uygun şekilde geliştiren ve kullanan bireydir.

Son olarak Stoacılık, yıkıcı duyguların üstesinden gelmenin bir yolu olarak özdenetim ve metanetin önemine vurgu yapar. Bireyin öfke, kıskançlık ve korku gibi kötü duygulardan arınarak zihnin bulanıklığının ortadan kaldırılması ve diğer insanların da akıl varlığı olması bakımından kendimizin eşiti olarak kabul edilerek buna uygun şekilde davranılması gerekir.²⁷ Benzer şekilde, Kant'ın aydınlanma anlayışında da korku ve bizi tembelleğe yönelten arzulardan arınarak, her insanın değerli olduğunu unutmadan başkalarının açısından da düşünebilmemiz gerekir (Kant *KU*, §40, 5:294-95). Kant'a göre aydın birey olmanın akıl sahibi herkes tarafından gerçekleştirilebilecek olan, olumsuz duygulardan kurtulup aklımızı kullanma etkinliği olduğunu düşünürsek, Stoacı anlayışta olduğu gibi Kant'ın aydınlanma anlayışının da eşitlikçi ve bilgidan ziyade karaktere vurgu yapan bir anlayış olduğunu görürüz.

Görüldüğü üzere, aydınlanma [*Aufklärung*] ile tasvir edilen yanlış yargıların bilimsel ve rasyonel yargılarla değiştirilmesinden ziyade, tıpkı havanın sis ve

²⁶ Seneca, "Stoa filozoflarının aralarında hemfikir oldukları doğanın önderliğinden sapmamak, onun yasasına ve modeline uygun olarak kendimizi biçimlendirmek bilgeliktir" der (Seneca 2020: 74). Nitekim Seneca'ya göre "mutlu yaşamak ile doğaya uygun yaşamak aynı şeydir" (Seneca 2020: 80) ve gerçek mutluluk erdem üzerine kurulu olduğundan (Seneca 2020: 94), erdemli yaşamak doğaya uygun yaşamaktır

²⁷ Stoacı duygu anlayışı ve duygu-akıl ilişkisi ile ilgili daha ayrıntılı bir tartışma için bkz.: Özcangiller 2019: 189-212.

pustan arınması ve temizlenmesi gibi, bireyin aydın olması da onun düşünmesini engelleyen etkenlerden arınması ve aklın kullanımını baltalayan unsurlardan temizlenmesi durumunu tasvir eder. Bu bakımdan, bireyinin çeşitli konularda konunun uzmanlarından aldığı doğru yargıları onlar üzerinde hiç düşünmeden kabul etmesi ve onları ezberlemesi onu aydın yapmaz. Kısaca, denizciler için havanın açması ve aydınlanması görüşü engelleyen etkenlerin ortadan kalkması anlamına geldiği gibi, Kant'a göre bireyin aydınlanması da düşünmemizi engelleyen etkenlerin ortadan kalkması anlamına gelir. Bu bakımdan da Kant'ın aydınlanma anlayışı Stoacı aydınlanma anlayışındır diyebiliriz. Bir sonraki bölümde göreceğimiz üzere, bireyin aydınlanmasını engelleyen şey sadece cehalet ya da yanlış yargılar değil, düşünmemizi engelleyen aklın süzgecinden geçmemiş içgüdüler ve korku, endişe gibi birtakım olumsuz duygulardır.

3. Bireyin Aydınlanması: Kant Eşitlikçi Mi Yoksa Elitist Mi?

Bir önceki bölümde bireyin aydınlanmasının aklını kullanabilmesine bağlı olduğunu ve bunun için de akıl yetisinin kullanılmasını engelleyen etkenlerin ortadan kalkması gerektiğini belirttik. Bu bölümde Kant'ın "Aydınlanma Nedir?" metni incelenerek, Kant'ın aydınlanma konusunda eşitlikçi mi yoksa elitist bir tutum mu sergilediği sorusu çerçevesinde bireyin aydınlanması ile aldığı eğitim ve yetiştirilme tarzı arasındaki ilişki incelenecektir.²⁸ Kant 1784'te yayınlanan "Aydınlanma Nedir?" metninde aydın olamama durumunu ergin olamama durumu ile tasvir ettikten sonra bunun aşılabilmesi için bireyin cesaret ve kararlılık sahibi olması gerektiğinden bahseder:

Eğer ki bu ergin olmayışın sebebi, anlama yetisi eksikliği değil de aklını başkalarının yönetimi [*Leitung*] olmadan kullanmak için kararlılık [*Entschlieŕung*] ve cesaret [*Mut*] gösterememesi ise, bu duruma kendi suçlu

²⁸ Kant'ın eğitim üzerine yazdıklarından bağımsız olarak eşitlikçi bir aydınlanma anlayışı olduğunu savunanlardan biri de Samuel Fleischacker'dir. Fleischacker, Kant'ın aydınlanma anlayışının bilgi edinmeye bağlı olmamasından ve herkesin kendi başına yapabileceği bir etkinlik olmasından dolayı eşitlikçi bir anlayış olduğunu iddia eder. Daha fazla bilgi için bkz.: Fleischacker 2013: 14, 23, 196n18. Kant'ın aydınlanma anlayışının elitist olduğunu savunanlar için bkz.: Deligiorgi 2005; Lestition 1993: 57-112; Laursen 1996.

ile düşmüştür. [...] Tembellik ve korkaklık, doğanın onları başkasının yönetiminden [*Leitung*] kurtardıktan çok sonra bile insanların büyük bir bölümünün tüm yaşamları boyunca memnuniyetle çocuk [*unmündig*] kalmasının nedenleridir. (Kant *WiA*, 8: 35)

Bir başka deyişle, Kant'a göre aydın birey aklını bir başkasının yönetimine ihtiyaç duymadan kendi belirlediği amaçlar doğrultusunda kullanabilme cesareti ve kararlılığı gösteren bireydir. Bu bakımdan da aydın birey başkalarından bağımsız olabilen ergin birey olarak betimlenirken, aydın olamayan birey ise kendi başına düşünüp kendi amaçlarını belirleyemeyen bir çocuğa benzetilir.²⁹ Platoncu aydınlanma anlayışından farklı olarak aydın bir birey olabilmenin koşulu bilgili olmak olmadığından, birey belli konulardaki uzmanların bilgi aktarımı ile aydın olamaz. Aydın olabilmek için bireyin kendi aklını kullanıp, ne düşüneceğine, hangi davranışın doğru olduğuna ve hayatını nasıl yaşayacağına karar vermesi gerekliliğini Kant şu şekilde ifade eder:

Bana akıl veren bir kitap, vicdanımın yerini tutan bir din adamı, perhizim ile ilgilenen bir doktor olduğunda, kendimin çabalamasına gerek olmaz. Başkalarına para ödeyebildiğim sürece benim düşünmeme gerek kalmaz; bu sıkıcı ve yorucu işten başkaları beni zaten kurtaracaktır.³⁰ (Kant *WiA*, 8: 35)

Kısaca, Kant'a göre akıl sahibi her birey kendi gemisinin kaptanı olup, hayatının her alanında yönünü kendi tayin edebilmelidir. Bu sebeple kitaplarıyla bize ne düşünmemiz gerektiğini söyleyip, bize akıl veren entelektüellere ya da bize

²⁹ Bu bakımdan Kant, Rousseau'nun *Emile* ya da *Eğitim Üzerine* (1762) metninden de etkilenecek, aydınlanmanın teorik bilgidan ziyade karakter oluşumuna bağlı olduğunu düşünür.

³⁰ Bu pasajın Almancası şu şekildedir: "Habe ich ein Buch, das für mich Verstand hat, einen Seelsorger, der für mich Gewissen hat, einen Arzt, der für mich die Diät beurteilt usw., so brauche ich mich ja nicht selbst zu bemühen. Ich habe nicht nötig zu denken, wenn ich nur bezahlen kann; andere werden das verdrießliche Geschäft schon für mich übernehmen." (Kant *WiA*, 8: 35) Kant'ın bu pasajda bahsettiği "Bana akıl veren bir kitap"tan kutsal kitap İncil'den ya da genel olarak kutsal kitapları kastettiği düşünülebilir. Oysa kutsal kitapların akıldan ziyade kalbe, bilgidan ziyade inanca düşünülürse, Kant'ın buradaki amacının bize ne düşünmemiz gerektiği konusunda akıl veren felsefe kitaplarını kastettiğini görebiliriz. Bu bakımdan da kendi döneminin aydınlanma anlayışına bir eleştiri getiren Kant, "vicdanımın yerini tutan bir din adamı"na atıfta bulunarak da kendimizi dini otoritelerin idaresine de bırakmamamız gerektiği konusunda bizi uyarmaktadır.

davranışlarımızın iyi mi yoksa kötü mü olduğunu söyleyen dini otoritelere³¹ veya bize vücudumuza nasıl bakmamız gerektiğini söyleyen sağlık otoritelerine kendimizi tamamen teslim ettiğimizde, din, felsefe ve tıp konularında doğru yargılara sahip olsak dahi aydın bireyler olamayız. Dolayısıyla Çarşamba topluluğu üyelerinin yazdığı bilimsel, felsefi ve tarihsel bilgiler içeren metinlerle toplumu aydınlatma projesinden farklı olarak, Kant'ın aydınlanma anlayışında birey ancak kendi kendini aydınlatabilir, bir başkası onu aydınlatamaz. Zira bireyin aydınlanması onun aktif olması ve düşünme eylemini sürdürmesine bağlıdır.

Kant'a göre doğa insanların aydın olabilmesi için ona gerekli olan aracı yani anlama yetisini [*Verstand*] (ki burada akıl [*Vernunft*] ile eş anlamlı kullanılmıştır) ve bu yetiyi kullanarak özgürce kendi belirlediği amaçlar doğrultusunda hareket edebilme kapasitesini vermiştir. Kant'ın aydınlanma ile ilgili tutumu ilk bakışta eşitlikçi görülse de "Aydınlanma Nedir?" makalesine daha yakından baktığımızda bireyin aydınlanması için cesaret ve kararlılık gibi karakter özelliklerine sahip olmamızda kontrolümüz dışında bir etkenin rol oynadığını görürüz. Kendi aklımızı kullanabilmemiz ve entelektüel bağımsızlığa sahip olabilmemiz için bunu yapabilmemizi sağlayan bir karakter eğitime [*Bildung*] ihtiyaç duyarız. Bir başka deyişle, her birimiz aydın bireyler olmak için gerekli olan düşünme kapasitesine sahip olsak bile, bu kapasitenin etkin olabilmesi ve içimizdeki potansiyelin açığa çıkabilmesi için bazı dış koşulların uygun olması gerekebilir. Örneğin Kant, "Aydınlanma Nedir?" metninde bireyin kendisi adına düşünebilme kabiliyetini kazanması için buna uygun bir eğitime tabii olmasının önemine dikkat çeker. Kant, kendimize vasi ya da koruyucu tayin ettiğimiz kişilerin, ki bunlar aile bireyleri, öğretmenler, dini veya politik otoriteler olabilir, bizim bağımsız düşünme kapasitemizi ne şekilde baskılayıp, karakterimizi ve dolayısıyla aydın bireyler haline gelmemizi ne şekilde engelleyebildiğini şöyle dile getirir:

³¹ Kant'a göre vicdanımız bizim davranışlarımızı yargılayan ve düşünüp taşındıktan sonra davranışlarımızın sonucunda bizi mahkûm ya da beraat ettiren için bir iç mahkeme gibidir (Kant *MS*, 6: 437-438; Kant *VE*, 17: 354).

İnsanlığın en büyük kısmının (tüm kadınlar da dahil olmak üzere) erginliğe adım atmayı yalnızca zor değil aynı zamanda da tehlikeli bulduklarından, vasiler kısa süre zarfında kibarca onların gözetim işini üzerlerine alırlar. Evcil hayvanlarını [*Hausvieh*] aptallaştırdıktan sonra ve dikkatlice bu uysal yaratıkları yürüteçleri olmadan tek bir adım dahi atma cesareti göstermelerini engelledikten sonra yalnız yürümeye çalışırlarsa onları tehdit eden tehlikeyi onlara gösterirler. Aslında bu tehlike o kadar da büyük değildir, çünkü onlar birkaç düşüşün ardından en sonunda yürümeyi öğreneceklerdir. Ancak bu tarz bir örnek utandırır ve genel olarak onları daha sonraki teşebbüslere girişmekten korkutur. (Kant *WiA*, 8: 35)

Görüldüğü gibi Kant, insanların çoğunluğunun cesaret eksikliğinin nedeninin, onları kendi başlarına düşünmenin tehlikeli olduğuna inandırıp onları korkutan ve utandıran koruyucularından kaynaklandığını ifade eder. Zira korkutularak ve kendi aklını kullanması engellenerek yetiştirilen birey zamanla başkalarının düşüncelerini sorgulamadan kabul etmeye ve onların buyruklarına körü körüne itaat etmeye alışır. Böylece, birey zamanla kendi aklını kullanmayı büsbütün bırakır (Kant *WiA*, 8: 36).

Kant'a göre aklımızı kullanabilmemiz ve dolayısıyla aydın bireyler olabilmemizde yetiştirilme tarzımız ve aldığımız eğitim önemli bir rol oynamaktadır. Sadece teorik, mekanik ya da pratik bilgi edimi ile aydın olunamayacağını düşünen Kant, aklın kullanımını engelleyen dogma, yasak ve korkulardan da kurtulmak gerektiğini ifade eder.

Yönetmelikler [*Satzungen*] ve formüller [*Formeln*], onun doğal yeteneklerinin akılsal kullanımı (ya da daha doğrusu yanlış kullanımı) için söz konusu bu mekanik araçlar, daimî ergin olamayışının prangalarıdır [*Fußschellen*]. Biri o prangaları çıkarıp atsa bile yine de en dar hendekten bile güvenli olmayan bir sıçrama yapmış olur, çünkü o böyle özgür harekete alışık değildir. (Kant *WiA*, 8: 36)

Bu alıntıdan da anlaşılacağı üzere, sürekli başkalarının koyduğu kuralları ve başkalarının keşfettiği formülleri sorgulamadan kabul etmeyi öğrenmiş ve onlar doğrultusunda hareket etmeye alışmış bir birey, bu kurallardan kurtulduğunda da tam olarak ergin ya da aydın bir birey olamaz. Zira alışkanlıklardan kurtulmak zordur. Kolay ya da güvenli olduğu için hayatına başkalarının yön vermesine alışmış olan bireyin karakteri de alışkanlıkları doğrultusunda şekillenir. Bu

sebeple, korkaklık ve tembellik ikinci doğası olmuş bir birey, kendi aklını kullanmaktan acizdir ve dolayısıyla aydın bir birey olması beklenemez. Peki, bireyin korkaklığı ve tembelliği onun kontrolü dışında olan yetiştirilme tarzı ve aldığı eğitimden kaynaklanıyorsa, gerçekten herkesin aydın bir birey olabileceğini söyleyebilir miyiz?

Eğer bireyin aydınlanması aldığı eğitim ve yetiştirilme tarzı tarafından belirleniyorsa sadece belli bir eğitimi alabilen bireyler aydın olabilir. Dolayısıyla Kant'ın eşitlikçi gibi görünen aydınlanma anlayışının temelinde elitist olduğu sonucuna varılabilir. Zira akıl (ya da anlama yetisi) her birimizde bulunsa ve aydınlanmanın tek aracı olsa dahi, bu aracın kullanılması yani doğru ve bağımsız bir şekilde düşünme etkinliği öğrenilen bir şey olabilir. Bu da niçin insanların büyük bir çoğunluğunun uygun eğitimi alamadığında aklını kullanmayı öğrenemeyip aydın olamadığını açıklar. Bireyin aydınlanması için sadece aklını kullanmaya ihtiyaç duyduğunu ifade etmesi, Kant'ın aydınlanma anlayışını otomatik olarak eşitlikçi bir teori yapmaz. Zira bireylerin kendi akıllarını kullanabilmeleri için belli bir tarzda eğitim almaları gerekiyorsa ve bu eğitimi sadece ayrıcalıklı belli bir kesim alabiliyorsa, Çarşamba Topluluğu'nun aydınlanma teorisinden çok da farklı bir sonuca ulaşmamış oluruz. Onlar için bireyin aydın olması bazı konularda teorik bilgi sahibi olunmasına bağlı iken, görüleceği üzere Kant'a göre bireyin aydın olmasında belli aşamalardan geçen bir eğitim alması önem taşır. Bu da bireyin aydınlanmayı başaramamasının sorumlusunun her zaman kendisi olmadığı anlamına gelir. Zira bireylerin karakter özelliklerinin belirlenmesinde yetiştirilme tarzı ve alınan eğitimin önemli bir rolü olduğunu kabul edersek, aydın bireyler olmak için gerekli cesaret ve kararlılığa sahip olup olmadığımız ve kendi aklımızla düşünüp düşünemediğimiz yine aldığımız eğitime bağlıdır diyebiliriz.

Bu tarz bir aydınlanma anlayışında, aydın olmak için çeşitli aşamaları olan belli bir eğitimden geçilmesi gerektiğinden, bu eğitimi almamış bireyin aydın olmaması onun kendi suçu ile düşmüş olduğu bir durum olamaz. Nitekim, bireye

çocukluğundan itibaren, önce aile fertleri, daha sonra da öğretmen ve diğer otoriteler kendi aklını kullanmasını engelleyecek şekilde davranırlarsa, bireyin aydın olması beklenemez. Bir başka deyişle, bireyin aydın olamamasının sebebinin onun kendi tembelliği ve korkaklığı olduğunu kabul etsek bile, bu karakter özelliklerinin alınan eğitim tarafından belirlendiği düşünülürken, bireyin tembelliği ve korkaklığı sebebiyle aydın olamaması onun kendi suçu olamaz. Bununla beraber, aydın bireylerin yetişmesi onların düşünmeyi öğrenmelerine bağlı ise, sadece azınlık bir grup insanın düşünmeyi öğreten eğitimi alma şansına sahip olduğu düşünülürken (ki kadınlar bu tarz eğitimlerin uzun süre dışında bırakılmıştır), toplumun küçük bir bölümü aldıkları eğitim sebebiyle kendi aklını kullanarak ergin olmama durumundan kurtulabilir.

Bu bölümde, Kant'ın "Aydınlanma Nedir?" metninin eşitlikçi ve elitist iki farklı okumasının mümkün olduğunu gördük. Eşitlikçi okumada sağlıklı her birey akıl sahibi olduğu için bu yetiyi kullanarak aydın olabilir. Buna rağmen çoğunluğun aydın olamamasının sebebi insanların özgür iradeleri ile kolay ve güvenli olanı seçip, kendi hayatlarının yönetimini başkalarına bırakmalarıdır. Bu sebeple de aydın olup olmaması bireyin kendi sorumluluğudur. Bir başka deyişle, bu okumada aydın olamama durumu bireyin kendi suçu ile düşmüş olduğu bir durumdur. Bu eşitlikçi okumadan farklı olarak, elitist okumada bireyin aydın olması yani aklını kendi belirlediği amaçlar doğrultusunda kullanabilmesi bireyin yetiştirilme tarzı ve aldığı eğitim tarafından belirlenir. Buna göre, aydın bireyler yetiştiren eğitime maruz kalmayan bireyin aydın olması beklenemez ve bunun sorumluluğu sadece ona ait olamaz.

Kant'ın aydınlanma konusunda eşitlikçi mi yoksa elitist bir tavır mı takındığını netleştirmek için onun eğitim anlayışını, özellikle de aydın bireyler olabilmek için gerekli gördüğü eğitim anlayışını incelememiz gerekir. Bunun için bir sonraki bölümde Kant'ın *Eğitim Üzerine Notlar*'ı incelenerek aydın bireyler olabilmek için nasıl bir eğitime ihtiyacımız olduğu ortaya konulacaktır.

4. Aydın Bireyler Olabilmek İçin Nasıl Bir Eğitime İhtiyaç Duyarız?

Bir önceki bölümde de gördüğümüz gibi, “*Aydınlanma Nedir?*” metninde Kant kendisini bize vasi olarak tayin eden koruyucularımızın hem karakterimizin oluşmasında hem de aydın birey olabilmemizdeki önemli rolüne dikkat çeker. Kant'ın aydınlanmadan ne kastettiğini netleştirdiğimize göre, bu bölümde aydın bir birey olmak için almamız gereken eğitimin nasıl olması gerektiği sorusuna geçebiliriz. Çalışmamızın bu bölümünde Kant'ın eğitim üzerine yazdığı notlarından yola çıkarak eğitim anlayışı açıklanacak, bu eğitimin herkes tarafından kolayca benimsenip uygulanabilecek bir eğitim olduğu ve dolayısıyla Kant'ın eğitim anlayışının eşitlikçi aydınlanma anlayışını desteklediği gösterilecektir.

Kant her ne kadar Königsberg Üniversitesi'nde metafizik ve mantık profesörü ünvanına sahip olsa da dört dönem boyunca Pedagoji dersleri vermek durumunda kalmıştır. Bu dersleri verirken de o dönemde oldukça yaygın bir öğretim metodu olan hali hazırda konuyla ilgili yazılmış kitapları takip eder.³² Ancak bu sırada konuyla ilgili kendi görüşlerini notlar halinde kaleme almış ve bu notları derleyip yayına hazırlaması için eski bir öğrencisi ve sonradan meslektaşı olan Friedrich Theodor Rink'e vererek bu notların bir kitap halinde basılmasına onay vermiştir. Bu ders notları 1803 yılında *Über Pädagogik* (bundan sonra *Eğitim Üzerine* olarak bahsedilecek) başlığı ile basılmıştır. Bu kitap Kant'ın ölümünden önce ve onun onayı ile basıldığı için Kant'ın bu konudaki görüşlerini yansıttığını söyleyebiliriz.³³ Kendisinin çocuğu olmadığı ve dolayısıyla bir çocuğun yetiştirilmesinde birebir rol almadığı halde, dokuz yıl özel ders vermiş ve kırk üç yıl boyunca üniversitede çok farklı konularda eğitim vermiştir. Bu sebeple Kant'ın eğitim üzerine notları sadece konuyla ilgili okuduklarına değil, aynı zamanda kendi

³² Kant Pedagoji derslerini verirken Johann Bernhard Basedows'un *Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker* [Ailenin Anne ve Babaları ile Halklar İçin Yöntem Kitabı] adlı çalışması, Friedrich Samuel Bock'un *Lehrbuch der Erziehungskunst zum Gebrauch für christliche Eltern und künftige Jugendlehrer* [Hıristiyan Ebeveynler ile Geleceğin Genç Öğretmenler Tarafından Kullanılmak Üzere Eğitim Sanatı Ders Kitabı] ile Jean-Jacques Rousseau'nun *Émile ou De l'éducation* [Emile ya da Eğitim Üzerine] kitaplarından yararlandığı bilinmektedir. Bkz.: Louden 2012: 40.

³³ Bu notların güvenilirliği ve ne kadarının gerçekten Kant'ın görüşlerini yansıttığı ne kadarının da Rink'in kendi görüşleri olduğu konusundaki tartışmalar için bkz.: Beck 1978: 194-97.

deneyimlerine dayanır. Peki Kant ders notlarında eğitim konusunda bize ne söylüyor?

Öncelikle Kant bize eğitimden ne kastettiğini ve insanın neden eğitime ihtiyaç duyduğunu açıklar: “İnsan eğitime ihtiyaç duyan tek varlıktır. Çünkü eğitimden [*Erziehung*] biz ahlaki terbiye [*Bildung*] ile birlikte bakıp büyütmeyi (çocuğun bakılıp doyurulması), umumi öğretim [*Unterweisung*] ve disiplini [*Zucht*] anlamalıyız” (Kant 2007: 31). Kant, bu metinde eğitimden bahsederken genellikle *Erziehung* kelimesini tercih eder. Kant'ın tanımında da görüldüğü gibi *Erziehung* sadece formel okul eğitimi değil, çocuk bakımı, yetiştirme, disipline etme, ahlak öğretimi gibi çok farklı eğitim şekillerini bünyesinde barındırabilen genel bir terim olarak kullanılır. Kant'a göre eğitime ihtiyaç duyan tek varlık insandır çünkü eğitimin amacı insanda var olan birtakım yetileri geliştirirken potansiyel olarak sahip olduğu iyi özellikleri de ortaya çıkartmaktır (Kant 2007: 31). Hayvanların sahip oldukları yetiler kendiliğinden, doğal olarak gelişirken, onlar içgüdüsel olarak kendi doğalarının amacına uygun şekilde davranabilirler. Bu sebeple hayvanların gelişiminden doğa sorumlu iken, insanlar kendi yetilerinin gelişimi için çaba sarf etmek zorundadırlar. Tam da bu sebeple insan gelişiminden sadece kendi sorumludur (Kant 2007: 31).

Bir hayvan kendi kendine bırakıldığında doğal olarak gelişimini tamamlayabilirken, “insan ancak eğitimle insan olabilir” der (Kant 2007: 35). Bunun sebebi ise insanın kendi doğasına uygun, yani doğal amacına uygun davranabilmek için eğitime ihtiyaç duymasıdır. Bunun için de bize verilen eğitim, yeteneklerin tümüyle gelişimine ve bizi ahlaken iyiye yönlendirecek bir karakterin oluşumuna yönelik olmalıdır.³⁴ Kant'a göre doğa bizi iyiye yönlendirecek her türlü eğilim ve yatkınlıkla donattığından bize düşen görev bu eğilim ve yatkınlıkların eğitim sayesinde geliştirilmesidir (Kant 2007: 38-9).

³⁴ Kant 1778'de Lockeçu-Rousseaucu eğitim prensiplerini benimseyen ve Philantropin olarak bilinen okulun müdürü Christian Heinrich Wolke'a 1778 yılında gönderdiği mektupta teorik öğrenmeden ziyade yetenekleri ve karakter gelişimine odaklanan eğitim sisteminin önemine vurgu yapar (Munzel 2003: 43).

Eğitim Üzerine notlarında Kant insan doğasının amaçsallığına uygun bir şekilde yaşayabilmemiz yani ahlaklı ve aydın bireyler olabilmemiz için verilmesi gereken eğitimin aşamalarını ve her bir aşamanın bu hedefe ulaşmamıza ne şekilde katkı sağladığını ortaya koyar. Kant “insan ya alıştırılıp eğitilebilir ve mekanik biçimde öğretimden geçirilebilir ya da gerçekten aydınlatılabilir” der (Kant 2007: 45). Kant’a göre gerçekten aydın yani aklını kendi belirlediği amaçlar doğrultusunda kullanabilen insanların yetiştirilmesi aşağıdaki dört aşamalı bir eğitimle mümkündür:

1. Disiplin: Eğitimin ilk aşaması olan disiplin, bireyin hayvani doğasına yönelik bir eğitimidir. Bireyin aklını kullanabilmesi için öncelikle aklın kullanımını engelleyen hayvani doğamızın denetim altına alınması gerekir. Bunun için de disiplin ile çocuğa hayvani yönünü temsil eden arzu, istek ve duygularını kontrol etmesi öğretilmelidir. Böylece disiplin ile birey içgüdülerine ve nefesine hâkim olmayı öğrenir (Kant 2007: 43). Bu ilk aşama bireyin davranışlarında ahlaken iyiyi seçmesine imkân sağlar zira Kant’a göre “Kötülük sadece denetim altına alınmamış [hayvani] tabiatın sonucudur” (Kant 2007: 41).

2. Kültür [*Kultur*]: Hayvani doğasını kontrol etmeyi öğrendikten sonra bireye çeşitli konularda bilgi ve öğretim [*Unterweisung*] verilmesi ile farklı konulardaki yetenekleri ortaya çıkartılması gerekir. Bu aşama ile bireyin kendi yetenekleri doğrultusunda belirlediği amaçlara uygun bir şekilde hareket edebilmesi sağlanır (Kant 2007: 43-4). Ancak bireyin yetenekleri geliştirilirken, yani potansiyel olarak sahip olduğu yetiler ve beceriler geliştirilirken diğer insanların varlığı da göz önünde bulundurulmalıdır. Nasıl ki bir ağaç tek başına dalları eğilip bükülerek biçimsiz olarak gelişirken, diğer ağaçlarla çevrelendiğinde olabildiğince boy atıp güneş ışığına ulaşabilmek için düzgün bir şekilde uzarsa (Kant 2007: 42), çocuklar da kendi bireyselliklerini ortaya koyabilecekleri yeteneklerini geliştirirken bir toplumun üyesi olduklarını unutmamalıdır (Kant 2007: 83). “İnsanda sadece iyinin nüveleri vardır” (Kant 2007: 41) diyen Kant,

eğitimin kültür aşamasında bu nüvelerin sağlıklı bir şekilde geliştirilmesi için insanın sosyal yönünün dikkate alınması gerektiğini belirtir.

3. Eğitimin üçüncü aşamasında bireyin politik yönünün geliştirilmesi amaçlanır. Medeni birey olmanın gerekliliği olarak başkalarıyla iyi ilişkiler kurarak bireyin hem kendini hem de başkalarını idare edebilmesi için sevecenlik, zarafet ve nezaket gibi birtakım becerileri kazanması hedeflenir (Kant 2007: 44). Bireyin politik yönünün geliştirilmesi ile beraber, bireyin diğer insanlarla iyi ilişkiler kurarak, başkalarını kendi amaçları doğrultusunda kullanabilme ve bahsedilen yeteneklerini kullanarak onlar üzerinde etki ve saygınlık elde edebilmesi amaçlanır (Kant 2007: 44).

4. Son olarak, akılsal doğasına hitap eden ahlak eğitimi ile bireye ahlaka uygun, yani herkes tarafından onaylanan ve seçilebilecek olan amaçlar benimseyip bu amaçlar doğrultusunda hareket etmesi için ahlaki terbiye [*Moralisierung*] verilmesi gerekir (Kant 2007: 44).

Kısaca, bu dört aşamalı eğitim ile sırasıyla insanın hayvani, toplumsal, politik ve akılsal yönlerinin geliştirilmesi ve böylece bireyin çocukluktan çıkıp, kendini idare edebilen ve kendi aklını kendi belirlediği, ahlaka uygun iyi amaçlar doğrultusunda kullanabilen bir erişkin haline gelmesi amaçlanır.

Bir önceki bölümde aydın bireyler olmanın bireyin aklını kullanabilmesi ve dolayısıyla buna engel teşkil eden faktörlerin ortadan kaldırılmasına bağlı olduğunu gördük. Kant'ın *Eğitim Üzerine* notlarında da bireyin kendi aklını kullanabilmesi için nasıl bir eğitim alması gerektiğinin detaylarını inceledik. Kant'a göre birey aşamalı olarak önce (tembellik, korkaklık gibi) bedensel yatkınlık ve duygularını kontrol altına almayı öğrenmeli ki akla uygun davranabilsin. Daha sonraki aşamalarda ise bireyin bir yandan diğer insanlarla beraber olup toplumun bir parçası olma ihtiyacı, öte yandan da başkalarını kendi bireysel amaçları doğrultusunda kullanma isteğinin birbirleriyle çelişmeden sürdürülebilmesi için gereken karakter özelliklerinin geliştirilmesinin önemi vurgulanır. Bireyselliğin ve toplumsallığın birbiriyle tutarlı bir şekilde sürdürülebilmesini sağlayan

yeteneklerin kazanılmasından sonra, eğitimin son aşaması olan ahlak eğitimi ile tikel yeteneklerimiz doğrultusunda aklın evrensel yasalarına uygun bir amaç belirleyip bu amaca göre yaşayabilmemiz hedeflenir. Bir başka deyişle, Kant'ın dört aşamalı eğitim anlayışında tikel yetenekleri doğrultusunda evrensel ahlak prensiplerine uygun iyi amaçlar belirleyebilen, yani kendi aklını kullanabilen aydın bireyler yetiştirilmesi amaçlanır.

Kant'ın eğitim teorisinden de anlaşılacağı üzere, bizi diğer hayvanlardan ayıran yani bizi insan yapan şey doğuştan sahip olduğumuz akıl yetisi olsa da bu yetinin de eğitim ile geliştirilmesi gerekir. Aklın sadece bireysel arzu ve ihtiyaçlarımızı tatmin etmek için (bir başka deyişle mutluluğa ulaşmak için) değil, akıl varlığı olarak aklın, bizim için belirlediği amaca yani aklın yasalarına uygun hareket eden ahlaklı, aydın ve dolayısıyla mutluluğu hak eden bireyler olabilmek için kullanılması gerekir. Bireyin aklını kullanabilmesi de öncelikle duygularını kontrol edebilmesine, aklının sadece duygu ve arzuların belirlediği amaçlara hizmet eden bir köle ya da araç olmadığını, aksine kendi kurallarını ve amacını içinde taşıyan bir kapasite olduğunu keşfetmesine bağlıdır. Zira Kant "aydın bir birey olmak için kendi aklını kullan" derken, bireyin kendi belirlediği amaçlar doğrultusunda aklını kullanabilmesini kasteder. Bir başka deyişle kendi aklını kullanan birey, bunu yaparken bir başkasının yönetiminde belirlenen hedeflere ulaşmak için değil de aklını kendi özgür iradesi ile belirlediği ahlaka uygun amaçlar doğrultusunda kullanır. Kant'ın aydın olarak tanımladığı birey aklını başkalarının iradesine hizmet etmek için bir araç olarak kullanmaz.

Aklın bizim için belirlediği nihai amaç aklın yani ahlakın evrensel yasalarına uygun yaşayan bireyler olmamız ise, bunun için yetilerimizin bu amaca uygun şekilde gelişmesini (Kant 2007: 95) sağlayan bir eğitim almamızın önemi de aşikardır. Böyle bir eğitim de teorik bilgi veren bir eğitimden ziyade, bizim karakterimize ve yeteneklerimize odaklanan ve sahip olduğumuz yetileri kullanmak için hem pratik aklın sınırları dahilinde yani evrensel ahlak kurallarına uygun hem de bireysel yetenek ve isteklerimize uygun amaçlar seçebilmemizi

sağlayan bir eğitimidir. Bu sebeple Kant “çocukların sadece alıştırılması- uysallaştırılması yeterli değildir; çünkü onların düşünmeyi öğrenmesinin daha büyük önemi haizdir” der (Kant 2007: 45).

Aydın bir birey olmak için alınması gerek eğitim ailede başlayıp, tüm okullarda ve toplumda devam eden, herkesin birbirinin düşüncelerine toleranslı davranmasını ve sahip olduğu yetenekleri tümüyle geliştirebilmesini sağlayan bir yetiştirme ve karakter oluşturma tarzıdır. Bu tarz bir eğitim sadece küçük bir azınlığın alabildiği bir eğitim olmadığından, Kant'ın eğitim anlayışının eşitlikçi bir aydınlanma fikrini desteklediğini söyleyebiliriz. Buna göre aydınlanma, Platoncu bir yaklaşımla cehaletten bilgelige geçiş değil de stoacı bir yaklaşımla aklını kullanamama durumundan aklını kullanma durumuna geçişi tanımlar diyebiliriz. Kaptanı olduğumuz gemide giderken sis, pus ve fırtınalar bizim rotamızı bulmamızı, belirlediğimiz amaca ulaşmamızı engeller. Ancak hava aydınlandığında yani görüşü engelleyen etkenlerden arındığında güneş ve yıldızların rehberliğinde hedefimize ulaşabiliriz. Benzer şekilde, Kant'a göre korku, endişe gibi duygular, önyargılar, dogmalar ve fanatizm aklımızı kullanmamızı ve kendi belirlediğimiz iyi amaçlar doğrultusunda hareket etmemizi engeller. Ancak bu faktörler ortadan kalktığında aklımızı kendi amacına uygun şekilde, aklın kendi evrensel ilkelerinin rehberliğinde bizim belirlediğimiz iyi amaçlar doğrultusunda kullanabiliriz.

Peki, eğitimin bireyin aydınlanmasında önemli bir rolü olduğunu ve aydın bir birey olmak için alınması gereken eğitimin aşamalarını açıklayan Kant, niçin aydın olmayan bireyin durumundan kendisinin sorumlu olduğunda ısrarcıdır? Aydınlanma ile eğitim arasındaki bu yakın ilişkiye rağmen, aydın olamayan birey niçin içinde bulunduğu durumdan dolayı aldığı eğitimi veya yetiştirilme tarzını sorumlu tutamaz? Bir sonraki bölümde bu sorulara yanıt verilecek ve Kant'ın aydınlanma anlayışının eşitlikçi bir anlayış olmasının temelinde yatan neden açıklanacaktır.

5. Eşitlikçi ve Elitist Okumalar Arasındaki Gerilimin Çözülmesi

Şimdiye kadar, Kant'ın aydınlanma tanımından yola çıkarak eşitlikçi ve elitist iki farklı ve birbirleriyle çelişen okuma ortaya koymanın mümkün olduğunu gördük. Bir yandan aydınlanmanın akıl sahibi herkes için eşit derecede mümkün olduğunu çünkü her insanda akıl yetisinin mevcut olduğunu ve her insanın cesaret ve kararlılıkla kendi aklını kullanarak aydın olabileceğini düşünebiliriz. Öte yandan eğitim ve yetiştirme tarzının karakterimizin oluşumundaki ve akıl yetimiz de dahil tüm yetilerimizin gelişimdeki rolünü düşünerek, sadece belli bir elit bir grubun aldıkları eğitim sayesinde sahip oldukları hakikatin bilgisine sahip olabileceğini ve ancak bu elit grubun yazdıkları metinlerle diğer insanları aydınlayabileceğini düşünebiliriz.

Kant, diğer konularda olduğu gibi bu iki kamp arasında orta yolu savunur. Bir yandan her birimizin insan olmak bakımından akımızı kullanma kapasitemiz olduğunu kabul ederken, bu kapasiteyi doğru şekilde kullanmayı öğrenebilmemiz için eğitimin önemli bir rol oynadığını inkâr etmez. Kısaca, sırf akıl yürütme kapasitesine sahip olduğumuz için herkesin eşit derecede kolaylıkla aydın olamayacağını çünkü bireyin eğitim ve yetiştirme tarzının onun aydın olmasında kolaylaştırıcı (veya kötü bir eğitimde zorlaştırıcı) etkenler olduğuna vurgu yapar:

Eğitim sayesinde bireyde aydınlanma kurmak bu sebeple çok kolaydır: bu düşünceye genç zihinleri alıştırmak için yalnızca erken başlamak gerekir. Bununla birlikte, bütün bir çağı aydınlatmak çok uzun zaman alır, çünkü bu tür bir eğitimi engelleyen birçok dış engel onun için zorluk yaratır (Kant *DO*, 8: 146-47n).

Aydınlanma konusunda elitist düşünürlerden farklı olarak da aydın olmak için sadece belli bir grubun erişebildiği bir hakikat bilgisine sahip olmaya değil, sağlıklı her bireyde var olan akıl yetisinin kullanımına bağlı olduğunu düşünür. Bu sebeple de aydın olmak için gerekli olan eğitimden kastı öğretim yani bilgi aktarımı değildir. Kant gerek bireyin gerekse toplumun aydınlanması için farklı yeti ve becerilerinin tümüyle geliştirildiği ve karakter oluşumuna odaklı bir eğitim alınması gerektiğini savunur. Dolayısıyla eğitimin amacı belli bir zümrenin

tekelinde olan hakikatin bilgisinin halkla paylaşılması değildir. Aksine eğitimin amacı sahip olunan kapasitelerimizi ve yetilerimizi kendi amaçlarına uygun şekilde kullanabilmeyi öğrenmektir. Bu sebeple Kant, çocukların eğitim yolu ile teorik bilgi edinmesinden ziyade, düşünmeyi öğrenmelerinin önemine dikkat çeker.

Bireyin aklını kendi belirlediği amaçlar doğrultusunda kullanabilmesi, şüphesiz eğitim ile daha kolay ya da daha zor olabilir. Fakat eğitim aydınlanmanın belirleyici unsuru değil, sadece kolaylaştırıcı bir unsurdur. Bu sebeple de aydın olamayan birey kendi durumundan sorumludur ve ergin olamama durumundan dolayı kendi suçludur. Örneğin bireyin ahlaklı olmaması onun içinde bulunduğu koşullarla açıklanabilir; ancak bu koşullar onun ahlaklı olmayışını gerekçelendirmez. Benzer şekilde aydın olmayan bireyin durumu da aldığı eğitim ve yetiştirme tarzı ile açıklanabilir; ancak bu eğitim bireyin aydın olmasının gerekçesi olamaz. Her iki durumda da dış koşulların aydın ve ahlaklı olmamızdaki önemli rolü kabul edildiği halde, bunların belirleyici olmadığını ve özgür irademizden dolayı tüm zor koşullara rağmen ahlaklı ve aydın bireyler olabilmenin mümkün olduğunu düşünürüz.³⁵ Tam da bu sebeple hem bireyin aydınlanması hem de toplumun aydınlanmasının tek bir koşulu vardır, o da özgürlüktür. Birey için bu özgürlükten kasıt her birimizin sahip olduğu özgür iradeyi ifade ederken, toplum için ise özgürlükten kasıt, ifade özgürlüğüdür.³⁶

Peki bu aydınlanma anlayışında entelektüellere, filozoflara ya da aydınlara düşen rol nedir? Kant aydınlanmanın aydın bireylerden oluşan bir azınlıktan çoğunluğa yayılan bir bilgi birikimi değil bir tavır veya tutum olduğunu düşündüğünden, kendi aklını kullanabilen bireylerin toplumun geri kalanının da bunu yapabilmesi için cesaretlendirme ve teşvik etme görevi vardır. Bir başka

³⁵ Benzer şekilde *Nikomakhos'a Etik*'te Aristoteles de arkadaş ve aileye sahip olmak, güzel veya zengin olmak gibi çeşitli dış etkenlerin bireyin ahlaklı davranmasını kolaylaştırabildiği ancak bu etkenlerin bireyin ahlaklı olup olmasını belirlemediğini iddia eder (Aristoteles, 1941: 945).

³⁶ Kant'ın aydınlanma anlayışında özgürlükten ne kastettiğine ve aydın bir birey olmak için gerekli olan politik koşulların bireyin özgürlüğü üzerindeki etkisi konusundaki tartışmalar için bkz.: Vatansever 2018: 2615-2622.

deyişle, Kant'a göre aydınlar diğer insanlar için rol model oluşturup, aydınlanma ruhunu yaymakla sorumludur:

Zira genel kitlenin atanmış vasileri arasında bile kendileri adına düşünen birkaç kişi daima olacaktır. Bu vasiler, bir kez ergin olmayışın boyunduruğunu üzerlerinden attıklarında, insanın kendi değerine ve her insanın kendisi adına düşünme ödevine duyulan akılsal saygının ruhunu yayacaklardır. (Kant *WiA*, 8: 36)

Şu hâlde okulların sevk ve idaresi bütünüyle en aydın, en bilgili uzmanların kararına bırakılmalıdır. Kültürün her dalı, her şubesi bir insan ile başlar, tek bir insan zaman içerisinde daha sonra diğerlerini yavaş yavaş etkiler. İnsan doğasının hedefine doğru zaman içerisinde giderek ilerlemesi ancak evrensel iyiye ilgi duyan ve içinde gelecekte daha iyi bir dünyanın kurulacağı ümit ve düşüncesini her dem taze tutabilecek geniş görüşlü insanların çabaları sayesinde mümkündür. (Kant 2007: 42-3)

Özetlemek gerekirse, aydın olmama durumu cahil olma durumu veya bilgi eksikliği değildir. Dolayısıyla, aydın olmama durumundan kurtulmak için teorik bilgi elde etmek, ya da birtakım kavramlar konusunda netlik ve açıklık kazanmak veya önyargılardan ve hatalardan sıyrılmak yeterli değildir. Aksine aydınlanma bir eylemdir, yani insanın kendi anlama yetisini kullanabilmesi ve kendi başına düşünebilmesi eylemidir. Bu nedenle, birey olarak aydınlanmak için filozofların, dini otoritelerin veya bilim insanlarının düşüncelerini bilmek yeterli değildir. Ancak bu bilgiler ışığında kendi aklını kullanarak hangi bilginin hakikati yansıttığına karar verebilen birey aydın olabilir. Zira Kant'a göre aydınlanma, öğretim ya da bilgi edinmeye bağlı olan bilgili olma durumu değil, insanın kendi aklını kullanabilmesi ve sadece kendi aklını otorite kabul etmesidir.

Sonuç

Bu makalede Kant'ın bireyin aydınlanmasından tam olarak ne kastettiği ve bunun için gerekli olan eğitimin ne şekilde olması gerektiği incelenmiştir. Öncelikle, Kant'ın aydınlanmadan kastının cehalet durumundan bilgili olma durumuna geçiş olmadığı gösterilmiş ve Kant'ın kendi eleştirel felsefesinin de bize doğru birtakım yargılar ve metafizik konusunda değişmez bilgiler vermek yerine,

düşünme ve aklımızı kullanma konusunda rehberlik ettiği savunulmuştur. Zira Kant'ın amacı bize hakikatin bilgisini vermek değil gerek teorik gerekse pratik alanda doğru yargılara varabilmemizi sağlayacak bir metot önermektir.³⁷

Kant'ın "Aydınlanma Nedir?" metninde bireyin muhafızları ya da vasileri tarafından yetiştirilirken maruz kaldığı yetiştirme tarzı ve eğitimin bireyin karakter özelliklerini ve dolayısıyla aydın birey olup olamamasını etkilediğini gördük. Kant aydın bireyler olabilmek için verilmesi gereken eğitimin teorik bilgi aktarımından ziyade yanında bireyin karakter gelişimine yönelik olması gerektiğini düşünür. Bu sebeple Kant *Eğitim Üzerine Notlar*'da sadece formüllerin ezberletildiği mekanik bir eğitim sisteminin yetersizliğine dikkat çeker.

Aydınlanma, insanın kendi aklını başkasının yönetimi olmadan kullanabilmesi ise, bu kabiliyetin ortaya çıkmasında alınan eğitimin önemli bir rol oynamaktadır. Zira aklımızı kullanabilmek ve kendi aklımızın belirlediği ilkeler doğrultusunda hareket edebilmek için öncelikle bireyin disiplin yoluyla içgüdülerinin ve arzularının efendisi olmayı öğrenmesi gerekir. İçgüdü ve arzularını kontrol edemeyen birey, aklını sadece bu arzu ve güdülerin tatmini için bir araç olarak kullanabilir. Halbuki eğitim yoluyla düşünmeyi ve belirli ilkelere, yani aklın ilkelerine uygun eylemeyi öğrenip sonuç olarak aydın bireyler olabiliriz. Her ne kadar Kant'a göre bireyin aydın olmasında aldığı eğitimin ve yetiştirilme tarzı önem taşısa da eğitim aydınlanmanın belirleyici değil, sadece kolaylaştırıcı bir unsur olarak görülmelidir. Kant, aydınlanma nedir metninde aydınlanmanın akıl yetimizi kullanma etkinliği olarak tanımlarken, toplumun aydınlanmasına paralel olarak bireyin aydınlanması için de tek gerekli ve yeterli ön koşulun özgürlük olduğu ortaya koymaktadır. Ancak toplumun aydınlanması yani aklın kamusal

³⁷ Tam da bu sebeple Kant her üç *Kritik*'te de kitabın en sonunda Kant asıl amaç olan yöntem meselesini okuyucusuna bir kez daha hatırlatarak, *Methodenlehre* yani yöntem öğretisi ile metinlerine son vermektedir. Bazı Kant uzmanları Kant'ın eleştirel felsefesinin özellikle her üç *Kritik*'te yer alan metot öğretilerinin pedagojik bir rolü olduğunu düşünmektedir. Örneğin G. Felicitas Munzel, Kant'ın eleştirel felsefenin eğitimcilere kılavuz niteliği taşıdığı ve bu kitaplarla eğitimcilerin Kant'ın teorik ve pratik alandaki ilkelerinin öğrencilerin karakter eğitimi ile hayata geçtiğini savunur. Munzel'in bu konudaki argümanları için bkz.: Munzel 2003: 43-73.

kullanımı için gerekli ve yeterli önkoşul yasalarla güvence altına alınmış olan ifade özgürlüğü iken, bireyin aydınlanması yani bireyin aklını kullanabilmesinin önkoşulu ise sağlıklı bireyin sahip olduğu akıl yetisini kullanabilme cesareti ve kararlılığıdır. Bireyin aklını kullanabilme cesareti ve kararlılığı gösterebilmesi aldığı eğitim ve yetiştirilme tarzından etkilenmiş olsa da Kant'a göre özgür irade sahibi varlıklar olarak tüm kötü koşullar ve baskılara rağmen bireyin kendi aklını kullanması mümkündür. Tam da bu sebeple birey içinde bulunduğu aydın olmama durumundan dolayı kendisi sorumlu ve suçludur.

Kant's Conception of Enlightenment: The Historical Background and the Role of Education for Enlightenment

Summary

Saniye VATANSEVER

Assist. Prof. Dr.

Bilkent University, Faculty of Humanities and Letters, Philosophy Department, Ankara, TR

ORCID: 0000-0001-9985-5356

saniye@bilkent.edu.tr

Introduction

Kant's 1784 essay entitled "Answer to the Question "What is Enlightenment?" (hereafter "What is Enlightenment?") has often been considered as a text describing the necessary preconditions of an enlightened society. Although Kant did not focus on the enlightenment of the individuals in this text, his views on this subject are quite remarkable. It is especially striking that Kant claims that the individuals should hold themselves responsible for their state of enlightenment, and that the only necessary condition for being an enlightened individual is to have courage and determination to use one's own understanding.

With this article, I will point out an apparent tension in Kant's texts about the enlightenment of the individual. On the one hand, Kant argues that individuals are responsible for their state of enlightenment and their state of immaturity is self-imposed. On the other hand, he recognizes the essential role education and upbringing the individual receives plays in the formation of character traits, such as courage and determination as well as in the development of the ability to use one's understanding, which are necessary preconditions for the enlightenment of the individual. Hence, given that education one receives, which is beyond the control of the individual, plays a significant role in determining the necessary preconditions of enlightenment, it is not clear why the state of immaturity of the individual is self-imposed and why only the individuals are responsible for their immaturity.

Resolution of this tension requires a closer examination of Kant's conception of enlightenment and the kind of education required for it. In order to clarify Kant's account of enlightenment, I will first appeal to the debates about the enlightenment that took place at the time Kant wrote "What is Enlightenment?". As will be clear, Kant's contemporaries adopted a Platonic conception of enlightenment, according to which enlightenment requires acquiring scientific, historical or rational knowledge about certain facts and only an elite group of intellectuals can have access this kind of

knowledge. Thus, the intellectuals who have access to the knowledge of certain facts have the responsibility to share it with the public, and thereby, enlighten the public.

Contra this Platonic conception of enlightenment, Kant thinks that in order to be enlightened one only needs to use their own understanding. According to this egalitarian attitude, to which we will call the Stoic conception of enlightenment, being enlightened does not depend on the acquisition of knowledge, but on the use of reason. Consequently, the education that enables us to be enlightened is not an education that presents us with information, but instead eliminates negative emotions, such as fear, destroys prejudices, superstitions, fanaticism that prevent the use of reason. Finally, even though, education plays an important role in the enlightenment of the individual, as I will argue, it is not a determining factor in one's state of enlightenment. That is why even though education helps us to become enlightened, it does not guarantee it. The only sufficient condition for enlightenment is the use of reason, which in turn means that everyone who has the ability to use their reason (regardless of the education and the upbringing they receive) is responsible for their own state of enlightenment.

1. Historical Background of Kant's "What is Enlightenment?"

In order to determine whether Kant took an elitist or egalitarian attitude towards enlightenment, it would be useful to take a look at the debates during which Kant wrote his "What is Enlightenment?" essay and determine Kant's position in these debates. By examining the spirit of the period Kant wrote his text, we can better understand Kant's conception of enlightenment and the necessary preconditions of it, which would also allow us to interpret Kant's essay more accurately.

Berlinische Monatsschrift, the monthly journal in which Kant's essay was published, was used as a publishing venue for members of the Secret Berlin Wednesday Society [*Geheime Berliner Mittwochsgesellschaft*] (henceforth, Wednesday Society) formed by a group of highly educated liberal thinkers.³⁸ In other words, *Berlinische Monatsschrift* was a journal that published articles on various topics discussed in the Wednesday Society, including articles about enlightenment.³⁹

³⁸. Members included Prussian finance minister Carl August von Struensee, financial adviser Johann Heinrich Wloemer (1726-1797), poet Leopold Friedrich Günther von Goeckingk, Christian Konrad Wilhelm von Dohm, theater director and writer Johann Jacob Engel, member of the Supreme Court. Embassy counselor Friedrich Wilhelm von Beneke, educators Franz Michael Leuchsenring and Friedrich Gedike, senior councilor Karl Franz von Irwing, jurist Ernst Ferdinand Klein, Frederick's personal physician and historian of science Johann Carl Wilhelm Möhsen and Christian Gottlieb Selle, preachers Johann Spalding and Joachim Johann Friedrich Zöllner and justice and supreme court councilor Karl Gottlieb Suarez. In addition, Moses Mendelssohn, considered one of the most important thinkers of the period, is an honorary member of the society. For more detailed information on the Secret Berlin Wednesday Society, see: Dustdar, 2001: 156-165.

³⁹. Wednesday Society existed between 1783 and 1798, and, like other secret societies, III. It was closed during the reign of Friedrich Wilhelm. The Wednesday Society is a group of intellectuals and bureaucrats with a maximum of 24 people who held important positions in very different fields at that time, including preachers, theologians, physicists, lawyers, writers, poets, and the Prussian finance minister of the time, a member of the high court, reformist educators and the director of the Royal Library

Members of the Wednesday Society adopt –what I call– the Platonic account of enlightenment because they thought that they can enlighten the public by sharing their knowledge about certain historical, geographical or scientific facts and replacing people's superstitious or false judgments with true ones.

Plato's conception of enlightenment is best depicted in his dialogue *Republic*, where we see that the duty of the philosopher, who is educated at the most advanced level, is to share the knowledge of the ideas (or forms) he has acquired through reasoning with the public, and thus to correct the false judgments of the people regarding the nature of reality with true judgments about the forms. By doing so, Plato's philosopher saves the people from the darkness of the cave, which represents ignorance and false beliefs and enlightens the public with the truth about reality.

Similarly, the members of the Wednesday Society assume that only a small group of elite intellectuals who possess knowledge about certain facts can enlighten the society. By transferring the information, they have obtained as a result of scientific or rational analysis to the public, the members of the Wednesday Society aim to enlighten the society by exposing superstitions and replacing the false judgments and of the people with the correct ones.⁴⁰

Having examined the discussions and the attitude of the intellectuals of Kant's time towards enlightenment, the immediate question is whether we can consider Kant, who is most probably aware of all these discussions, is part of this Platonic and elitist enlightenment project? In the next section of this paper, I will argue that Kant's understanding of enlightenment is closer to –what I call– a Stoic conception of enlightenment, which has influenced Kant's philosophy in many ways, rather than the Platonist understanding of enlightenment mentioned above.

2. Kant's Critical Philosophy as Part of the Enlightenment Project

We can say that the main purpose of Kant's critical philosophy is to show us what we should pay attention to when using our minds by suggesting a new way of thinking, rather than giving us the knowledge or the truth about reality. Kant shows how we can get rid of the contradictions, namely antinomies that arise when the limits of reason are not respected in the theoretical use of reason. Instead of giving us a list of truths or correct judgments, Kant proposes a method that shows us how to use our minds theoretically and practically. It is no coincidence, therefore, that there is a section on method [*Methodenlehre*] in all three *Critiques* and the *Metaphysics of Morals*, and these sections are located at the end of the books. In fact, Kant states in the preface to the second edition of the first *Critique* that the critical philosophy he put forward in this book is an examination of the method of metaphysics (Kant KrV, Bxxii). In short, unlike the intellectuals of his time, Kant assumes that enlightenment is

⁴⁰ Biester, one of the editors of the magazine, published an article on July 11 in which he exposed the superstition that Berlin would fall to the ground and reported on people who believed it and left the city. See: Biester 1783(2): 143-50. Similarly, Johann August Eberhard publishes an article in this magazine in which he explores the linguistic and historical foundations of the superstition that a woman in white is seen in the home of a dying man. See: Eberhard 1783(1): 3-22.

possible not with theoretical knowledge or access to the truth about reality, but with the accurate use of reason.

In this respect, taking Kant's critical philosophy to be a project in which some judgments of his predecessors are shown to be false and replaced with correct ones, just as the members of the Wednesday Society are trying to do, would miss Kant's main purpose. With his critical philosophy, Kant offers us a novel way of thinking and a new method of doing metaphysics. In this respect, by presenting us a new way of thinking that allows for the possibility of systematic metaphysical knowledge, Kant's critical philosophy does not tell us what we should think, but rather how we should think.

Interpreting Kant's project of enlightenment in this way is also supported by the German word *Aufklärung* because contrary to words used for enlightenment in other languages *Aufklärung* does not contain the word light [*Licht*]. Instead, it contains the word *Klärung*, which means purification, opening, cleansing. Hence, *Aufklärung* does not represent the transition from darkness to a luminous environment, that is, the liberation from ignorance represented by darkness through the light of knowledge. On the contrary, *Aufklärung* is a meteorological term used to mean the opening of foggy, misty and stormy weather (Munzel 2003: 57; Munzel 2012: 68).⁴¹ Therefore, we can conclude that the literal translation of the word *Aufklärung* is not a suitable word to describe the Platonic conception of enlightenment which presupposes the transition from ignorance to knowledge. Hence, *Aufklärung* or enlightenment, for Kant, does not describe the transition from the state of ignorance to the state of being knowledgeable or replacing wrong judgments with the right ones. It rather describes the transition from the situation where the individual is not capable of using their own reason, due to negative emotions like fear, superstitions, prejudices or fanaticism to the situation where the individual can use her own understanding for the purposes she determines on her own.

3. Enlightenment of the Individual: Is Kant an Egalitarian or an Elitist?

In this section, we will see that it is possible to have two different readings of Kant's account of enlightenment, namely an egalitarian and an elitist reading. In egalitarian reading, each and every healthy individual can be enlightened by using their rational capacity for thinking for themselves. Despite possessing the capacity for thinking, however, the reason why the majority of people is not enlightened is that people freely choose what is easy and safe and prefer not to think for themselves and remain under the tutelage of others. According to this egalitarian interpretation, since we are all equally endowed with the capacity to think, it is the individual's own responsibility and fault if they remain unenlightened. In other words, the state of not being enlightened in this reading is a situation in which the individual has fallen through his own fault.

Unlike this egalitarian reading, in elitist reading, the individual's ability to think for themselves and use her own mind for the purposes she has determined, requires a

⁴¹ I would like to thank Cetin Turkyilmaz for pointing out that the etymology of the word *Aufklärung* supports my interpretation of Kant's conception of enlightenment.

particular kind of education and upbringing. Accordingly, an individual who is not exposed to the certain type of education that allows them to have the courage and determination to think for themselves cannot be expected to be enlightened, and the responsibility for their immaturity cannot belong to them alone. On this elitist reading, the majority of people remain unenlightened because they do not receive the necessary education. Thus, it is not a coincidence that only a small group of intellectuals who have access to education can have the ability to think for themselves and be enlightened.

In order to determine whether Kant took an egalitarian or elitist attitude towards enlightenment, we need to examine his account of education, especially the education that he thought is necessary to be enlightened individuals. For this reason, in the next section, I will examine Kant's *Notes on Education*, and identify the characteristics of education we need to get in order to be enlightened individuals.

4. What Kind of Education Do We Need to Become Enlightened Individuals?

In order to determine whether Kant adopts an elitist or an egalitarian conception of enlightenment, in this part of the article Kant's account of education and its role for the enlightenment of the individual will be examined. A close analysis of Kant's lecture notes on education reveals that by education Kant has a style of education that can be easily adopted and applied by everyone, and therefore Kant's understanding of education supports the understanding of egalitarian enlightenment.⁴²

Kant describes the kind of education that is required to be an enlightened individual, i.e., someone who can use their own understanding for the purposes they themselves determine, in the following four steps:

1. Discipline: Discipline, which is the first stage of education, is an education designed to tame the animal aspect of the individual. In order for an individual to use her understanding, first of all, our animality, which prevents the use of reason, must be controlled. For this, with discipline, the child should be taught to control the instincts, desires, and emotions, which represent his animal aspect of humans (Kant 2007: 43). This first step of education allows the individual to choose the morally good while acting because, according to Kant, "Evil is only the result of an uncontrolled [animal] nature" (Kant 2007: 41).

2. Culture [*Kultur*]: After learning to control her animal nature, the individual should be given knowledge and education [*Unterweisung*] on various subjects so that her abilities in different subjects can be developed and the natural abilities and skills that she potentially possesses can be actualized. With this stage, it is ensured that the individual can act in accordance with the goals she has determined in line with her

⁴² Kant generally prefers the word *Erziehung* when he writes about education in this text. As seen in Kant's definition, *Erziehung* is used not only as a formal school education, but also as a general term that can include many different forms of education such as childcare, upbringing, disciplining, and moral education.

own abilities (Kant 2007: 43-4). While developing the abilities of the individual, the presence of other people should also be taken into account.⁴³

3. In the third stage of education, the individual gains certain social and political skills, such as kindness, grace and ability to manage both herself and others by establishing good relations with others (Kant 2007: 44). Along with the development of the political aspect of the individual, the individual can establish good relations with other people, use others for her own purposes, and gain influence and prestige over them by using the aforementioned abilities (Kant 2007: 44).

4. Finally, with the moral education that appeals to her mental nature, the individual should be given moral training [*Moralisierung*] in order to adopt and act in accordance with moral goals that can be approved and chosen by every rational agent (Kant 2007: 44).

In short, this four-stage education aims to develop the animal, social, political and mental aspects of humans, respectively, so that the individual human beings can grow out of childhood and become an adult who can manage themselves and use their own reason for morally good purposes. The education that needs to be taken to be an enlightened individual is a style of upbringing and character building that starts in the family and continues in all schools and society, enabling everyone to be tolerant of each other's thoughts and fully develop their natural talents. Since this kind of education focusing on building a morally good character (as opposed to being knowledgeable or expert in a particular area) is not an education that only a small minority can receive, we can say that Kant's understanding of education supports the idea of an egalitarian conception of enlightenment.

5. Resolving the Tension Between Egalitarian and Elitist Readings

So far, we saw that it is possible to attribute two different and contradictory accounts of enlightenment to Kant, namely egalitarian and elitist accounts. On the one hand, we can think that Kantian enlightenment is equally possible for everyone who possess the capacity for thinking, i.e., the faculty of reason and every one can become enlightened simply by having the courage and determination to use their own reason. On the other hand, considering the role of education and upbringing in the formation of our character and the development of all our faculties, including our rational capacity for thinking, one can argue that only a certain elite group of people who receive the proper education can be enlightened.

Undoubtedly, it may be easier or more difficult for an individual to use their reason for the purposes they determined due to good or bad education they receive. However, education is not the determining factor of enlightenment, it is only a facilitating factor. For this reason, the unenlightened or immature individual is responsible for his own state and is guilty of his immaturity. Just as the individual's lack of moral character can be explained by the conditions she is in, but cannot be

⁴³ Just as a single tree develops formless by bending and twisting its branches, when surrounded by other trees it grows as tall as possible and extends properly to reach the sunlight (Kant 2007: 42), children should not forget that they are members of a society (Kant 2007: 83) while developing their abilities to reveal their individuality (Kant 2007: 42).

justified by the circumstances, similarly, the situation of the unenlightened individual can be explained by the education and upbringing he received, but cannot be justified by it. In both cases, even though we can accept the important role of external conditions, in this case the role of education in our being enlightened, we must understand that one can be moral and enlightened despite all difficult conditions and bad upbringing as long as one has the capacity to think and thereby free will. For Kant, there, there is only one necessary and sufficient precondition for the enlightenment, and that is freedom. In the context of the enlightenment of the individual, this precondition is freedom of the will, while in the context of the society it is freedom of expression.⁴⁴

Conclusion

In this paper, I closely examined Kant's conception of enlightenment and the role of education for the enlightenment of the individual humans. Although, education and upbringing of the individual plays an important role in the enlightenment of the individual, education is not determining factor, but rather a facilitating factor of individual's enlightenment. While Kant defines enlightenment in terms of the activity of using one's own reason, he reveals that the only necessary and sufficient requirement for the enlightenment is freedom. This in turn means that even if having the courage and determination to use one's own mind depends on receiving appropriate education and proper upbringing, according to Kant, one cannot justify their state of immaturity by appealing to the bad education they received. Since Kant assumes that each mentally fit individual has the capacity to use their reason, and thereby, have free will, which is the only necessary and sufficient precondition for being enlightened, it is possible for the individual to be enlightened despite all the negative and unfavorable external conditions. Consequently, even if one has a poor upbringing and receives bad education that makes one fear to use one's own reason, for Kant, that individual's immaturity would still be self-imposed.

⁴⁴ For a discussion of freedom in relation to enlightenment and why Kant holds that the individuals are responsible for their state of immaturity despite the existence of external factors influencing one's ability to think for themselves, please see Vatansever 2018: 2615-2522.

KAYNAKÇA | REFERENCES

- Aristoteles. (1941). *Nichomachean Ethics. The Basic Works of Aristotle*, (Ed: Richard McKeon), Random House, New York.
- Basedows, J. B. (1771). *Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker*. Vol:1-2, Zur Elementarischen Bibliothek, Fritsch.
- Beck, L. W. (1978). *Kant on Education. Essays on Kant and Hume*, New Haven, Yale University Press.
- Biester, J. E. (1783). Der gefürchtete elfte Julius in Berlin. *Berlinische Monatsschrift*, 2, 143-50.
- Bock, F. S. (1780). *Lehrbuch der Erziehungskunst zum Gebrauch für christliche Eltern und künftige Jugendlehrer*, Hartung.
- Deligiorgi, K. (2005). *Kant and the Culture of Enlightenment*. SUNY Press, Albany.
- Dustdar, F. (2001). Kant und die politische Kultur der Berliner Aufklärung. *Kant Und Die Berliner Aufklärung: Akten des IX. Internationalen Kant-Kongresses*. (Ed: Ralph Schumacher, Rolf-Peter Horstmann ve Volker Gerhardt), 156-165, De Gruyter.
- Eberhard, J. A. (1783). Über den Ursprung der Fabel von der weissen Frau. *Berlinische Monatsschrift*, 1, 3-22.
- Fleischacker, S. (2013). *What is Enlightenment?* Routledge.
- Hatfield, G. (2003). What Were Kant's Aims in the Deduction? *Philosophical Topics*, 31, 1/2, 165-98.
- Hellmuth, E. (1998). Enlightenment and Freedom of the Press: The Debate in the Berlin Mittwochsgesellschaft, 1783-1784. *History*, 83, 420-444.
- Hinske, N. (1977). *Was ist Aufklärung? Beiträge aus der Berlinischen Monatsschrift*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hume, D. (2000). *A Treatise of Human Nature*, (Ed: David Fate Norton ve Mary J. Norton), Oxford University Press, Oxford.
- Israel, J. (2006). *Enlightenment Contested: Philosophy, Modernity, and the Emancipation of Man 1670-1752*, Oxford University Press, Oxford.
- Kant, I. (1756a). "Von den Ursachen der Erderschütterungen bei Gelegenheit des Unglücks, welches die westliche Länder von Europa gegen das Ende des vorigen Jahres betroffen hat", *Kant's gesammelte Schriften* (1902), (Ed: Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften), Bd. 1., 417-427, G. Reimer, Berlin.
- Kant, I. (1756b) "Geschichte und Naturbeschreibung der merkwürdigsten Vorfälle des Erdbebens, welches an dem Ende des 1755sten Jahres einen großen Theil der Erde erschüttert hat", *Kant's gesammelte Schriften* (1902), (Ed: Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften), Bd. 1., 429-461, G. Reimer, Berlin.
- Kant, I. (1756c) "Immanuel Kants fortgesetzte Betrachtung der seit einiger Zeit wahrgenommenen Erderschütterungen", *Kant's gesammelte Schriften* (1902),

(Ed: Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften), Bd. 1., 463-472, G. Reimer, Berlin.

Kant, I. (1784) "Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?", *Kants gesammelte Schriften* (1900-), (Ed: Preussischen Akademie der Wissenschaften), Bd. 8., Walter de Gruyter, Berlin.

Kant, I. "Kritik der Reinen Vernunft", *Kants gesammelte Schriften* (1900-), (Ed: Preussischen Akademie der Wissenschaften), Bd. 3., Walter de Gruyter, Berlin.

Kant, I. "Kritik der praktischen Vernunft", *Kants gesammelte Schriften* (1900-), (Ed: Preussischen Akademie der Wissenschaften, Bd. 5., Walter de Gruyter, Berlin.

Kant, I. "Kritik der Urteilskraft", *Kants gesammelte Schriften* (1900-), (Ed: Preussischen Akademie der Wissenschaften), Bd. 5., Walter de Gruyter, Berlin.

Kant, I. "Metaphysik der Sitten", *Kant's gesammelte Schriften* (1900-), (Ed: Preussischen Akademie der Wissenschaften), Bd. 6., Walter de Gruyter, Berlin.

Kant, I. "Vorlesungen über Ethik", *Kant's gesammelte Schriften* (1900-), (Ed: Preussischen Akademie der Wissenschaften), Bd. 27., Walter de Gruyter, Berlin.

Kant, I. (2012). "On the Causes of Earthquakes", (Çev: Olaf Reinhardt), *Natural Science*, (Ed: Eric Watkins), 327-36, Cambridge University Press, Cambridge.

Kant, I. (2007). *Eğitim Üzerine (Ruhun Eğitimi-Ahlaki Eğitim-Pratik Eğitim)*, (Çev: A. Aydoğan), Say Yayınları.

Laursen, J. C. (1996). The Subversive Kant: The Vocabulary of 'Public' and 'Publicity'. *What Is Enlightenment?: Eighteenth-Century Answers and Twentieth-Century Questions*, (Ed: James Schmidt), 253-269, University of California Press, Berkeley.

Lestition, S. (1993). Kant and the End of the Enlightenment in Prussia. *The Journal of Modern History*, 65, 1: 57-112.

Louden, R. B., (2012). Not a Slow Reform, but a Swift Revolution. *Kant and Education: Interpretations and Commentary*, (Ed: K. Roth and C. W. Suprenant), 39-54, Routledge.

Lundy, A. N. (2013). Plato's Republic as Metaphor for Enlightenment: Part I. *Journal of Consciousness Exploration & Research*, 4/4), 391-407.

Morris, J. (1973). Descartes' Natural Light. *Journal of the History of Philosophy*, 11/2, 169-187.

Munzel, G. F. (2003). Kant on Moral Education or 'Enlightenment' and the Liberal Arts. *The Review of Metaphysics*, 57/1, 43-73.

Munzel, G. F. (2019). Kant's Conception of Pedagogy: Toward Education for Freedom. *Studies in Philosophy and Education*, 38, 343-345.

Munzel, G. F. (2012). *Kant's Conception of Pedagogy: Toward Education for Freedom*, Northwestern University Press.

Neiman, S. (2012). We Don't Have Thirty Years Reflections on Lisbon's Earthquake. *Philosophical Readings*, 4/3, 35-41.

- Ökten, K. H. (2016). Kant ve Prusya'da Dini Sansür. *İstanbul Kemerburgaz Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1/1, 87 – 101
- Özcangiller, İ. B. (2019). Stoacı Ruh Öğretisi Bağlamında Duygu ve Akıl İlişkisi. *Kutadgubilig Felsefe ve Bilim Araştırmaları*, 39, 189-212.
- Rousseau, J. J., *Emile*, Dover Publications, New York.
- Schmidt, J. (1989). The Question of Enlightenment: Kant, Mendelsohn, and the Mittwochsgesellschaft. *Journal of the History of Ideas*, 50/2, 269-291.
- Seneca, L. A. (2020). *Yaşamın Kısıklığı Üzerine*, (Çev: B Demiriş & B. Özcangiller) Epsilon Yayınevi, İstanbul.
- Williams, D. L. (2010). *Rousseau's Platonic Enlightenment*, Penn State Press.
- Vatansever, S. (2018). Kant's Definition of Enlightenment: Are We Really Free to Be Enlightened? Violetta Waibel, Margit Ruffing & David Edward Wagner (eds.), *Natur und Freiheit: Akten des XII. Internationalen Kant-Kongresses*. Berlin, Germany: De Gruyter. 2615-2622.



Makale Geliş | Received: 24.03.2022
Makale Kabul | Accepted: 29.09.2022
Yayın Tarihi | Publication Date: 30.09.2022
DOI: 10.20981/kaygi.1092807

Serdal TÜMKAYA

Dr. Öğretim Üyesi | Assist. Prof. Dr.
İbn Haldun Üniversitesi, İTBF, Felsefe Bölümü, İstanbul, TR
Ibn Haldun University, İTBF, Department of Philosophy, İstanbul, TR
ORCID: 0000-0002-2453-4184
serdal82@gmail.com

Yapay Bilinç Tartışmasında Biyolojik Doğalcı Yaklaşımın Hataları

Öz: John Searle tarafından öne sürülen Biyolojik Doğalcı kuramın bir tarafı Church-Turing tezinden güç alan von Neumann mimarili dijital bilgisayarların neleri asla başaramayacağı üzerine iken diğer bir yanı zihin felsefesinde ikicilik olarak bilinen görüşlere karşı bilincin her yönüyle bilimsel, nesnel, üçüncü-şahıs bakış açısından araştırılabileceğini iddia etmektedir. Hem bilincin doğal dünyanın, öznel, asla indirgenemez, niteliksel ama biyolojik bir parçası olduğunu, hem de zihnin seri işlemcili, von Neumann mimarili dijital bilgisayarla taklit edilmesinin mümkün olduğunu kabul eden Searle, diğer yandan, güçlü yapay zekâ doktrininin temel hedefinin halen imkânsız olduğunu düşünmektedir. İçerik yüklü zihin, sentakstan ibaret programdan daha fazlasıdır. Bu kuramın tüm radikal sonuçlarının üstünde yükseldiği tek temel, sentakstan semantiğin çıkamayacağını, Searle tarafından, kavramsal bir doğru olarak kuvvetle benimsenmesidir. Tüm sorun, gelip kendisinin özdeşlik, indirgeme, eleyicilik, simülasyon, kavramsal doğruluk ve nedensellik terimlerini alışılmadık şekillerde kullanmasına dayanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Bilinç, Biyolojik Doğalcılık, İndirgemecilik, Church-Turing Tezi, Nedensel Açıklama, Yönelimsel Nedensellik, Bilgi-İşleme.

The mistakes of the Biological Naturalist Approach to the Artificial Mind

Abstract: One side of the Biological Naturalist approach put forward by John Searle is about what the digital computer with von Neumann architecture, powered by the Church-Turing thesis, will never achieve, while the other side claims that consciousness can be investigated from a scientific, objective, third-person perspective, against the views known as dualism in the philosophy of mind. As consciousness is a subjective, irreducible, qualitative but biological part of the natural world, it is possible to simulate the mind with a von Neumann digital computer with a serial processor. On the

other hand, he thinks that the primary goal of the strong artificial intelligence doctrine is still impossible. The concrete mind with intentional content is more than an abstract program with mere symbols. The only basis on which all his radical conclusions rise is Searle's wholehearted adoption of the assumption that semantics cannot emerge from syntax as a conceptual truth. The whole problem comes down to his unconventional use of the term's identity, reduction, elimination, simulation, conceptual truth, and causality.

Keywords: Flaneur, Consciousness, Biological Naturalism, Reductionism, Church-Turing Thesis, Causal Explanation, Intentional Causation, Information-Processing.

1. Giriş

Bu çalışmada Biyolojik Doğalcılık olarak anılan kuramın, zihin-beden problemine dair materyalist ve düalist bakış açısı arasındaki tartışmayı sona erdirmekten çok yapay zihinlerin bilgisayar programları olarak elde edilebileceğini inkâr ederken kullandığı terimlerdeki tuhafıklar ve kuramdaki boşluklar nedeni ile bu düalizmi daha da derinleştirdiğini savunacağım.¹ Kapıdan kovulmuş gibi yapılan kavramsal düalizm; sentaks ve semantik, soyut ve somut, simülasyon ve duplikasyon, ontolojik ve nedensel, model ve gerçek, biçimsel ve içeriksel gibi çok daha yaygın ve derin dikotomiler olarak bacadan geri girmiştir.

¹ Sözcüklere dair tehlike içeren birkaç noktayı burada ele almak elzemdir. Bilgisayarlardan söz ederken en soyuttan en somuta gidersek şu ifadeleri göreceğiz: evrensel Turing makinesi, herhangi bir Turing makinesi, seri işlemcili von Neumann mimarili makine, gündelik hayatta kullandığımız elektronik, dijital, seri işlemcili bilgisayar. Tümü en nihayetinde hesap yapan mekanizmalardır (*computing machinery*). Buradaki mekanizma soyut bir nosyondur.

Dijital bilgisayarlar birçok kişinin sanabileceğinin aksine elektronik olmak zorunda değildir. Herhangi bir sistemdeki fiziksel özellikleri, biçimsel bir yapıya çevirebilecek çok farklı dijital bilgisayarlar olabilir. Elektronik dijital bilgisayar fiziksel voltaj değerlerini 0 ve 1 olarak biçimsel yapıya çevirirken, ışık yoğunluğunu veya borudaki suyun akışı da aynı görevi daha az veya daha çok verimle yerine getirebilir. Örnekler şuradan: (Bozşahin 2018, p. 553).

Kolaylık açısından, aksi söylenmediği sürece fiziksel, mekanik, yapay bilgisayar derken evimizde kullandığımız şeyleri kastedeceğim. Bunları ifade etmek için genelde sadece bilgisayar terimini tercih edeceğim. Bu ifadeyle atıfta bulunulan nesnelere dair söylenenlerin hepsi, diğer "evrensel Turing makinesi uygulamaları" için geçerli olmayabilir. Bu kavram çok farklı şekillerde hayat bulabilir. Bazen okuru güldürmek için bu farklı gerçekleşme olasılıklarına; çakıl taşları, su boruları, bilyeler, kum taneleri, optik materyaller, sinir hücreleri, DNA parçaları ve hatta kuantum düzeyindeki atom altı parçacıklar ve ışığın kendisi bile örnek gösterilmiştir. Bunların bazıları denenmiş veya halen denemektedir. İnsan da bu tartışmalarda bir bilgisayar olarak görülmüştür (Turing 1950). Searle bazen insan bilgisayarı ve ondan farklı olarak mekanik bilgisayardan bahsetmektedir. Turing'in, makine ve insan zekasını karşılaştırmak için ampirik bir kuram geliştirmek yerine "uygun şekilde programlanmış" olmaktan bahsetmesini talihsiz sonuçlar yaratan bir durum olarak eleştiren bir yazı için bkz. (Bozşahin 2018, p. 544). Aynı eleştiri, bence, bir ampirik kurama dayanmadan bilgisayara zihinsel içerik yüklenmesinin imkânsız olduğunu söyleyen Searle'e de yöneltilebilir.

Searle'e göre kendi teorisinin temel özelliği olgulara yaslanması ve sağduyunun bilimselleştirilmiş hali olmasıdır. Searle için her felsefi kuram en sağlam olguların üzerinde yükselmelidir. Biyolojik Doğalcılık aslında tüm zihinsel haller hakkında bir teori olsa da ben burada Searle'ü takip edip konuyu bilinç ile sınırlandıracağım.

Tek cümlede Searle özeti verecek olsaydık şöyle derdik: İnsan beyni ve zihni içsel olarak yönelimsellik (*intentionality*) barındırır ve yapay bilgisayarlar en iyi ihtimalle gerçek biyolojik beyin süreçlerini, ancak sembol manipülasyonu terimleriyle sentaktik olarak tanımlanabilen, berimsel (*computational*) yöntemlerle simüle edebilirken, bu simülasyondaki örüntülerin tümüyle soyut olması nedeniyle, hiçbir şekilde bilişin nedensel ve dolayısıyla fiziksel, bir açıklamasını veremeyeceklerdir. Sonuçta ne sentaks ne de sembol, fiziksel özelliklerle tanımlanamaz. Ne beyin dijital bilgisayardır ne de zihin bilgisayar programı. Kim ki, "biliş hesaptan ibarettir" veya "zihin gibi çalışan makine zihin sayılmalıdır," diyorsa kategorik olarak ve çok basitçe ispatlanabilir şekilde hatalıdır. Çok bariz bir kavramsal doğru ihmal edilmiştir: Semantik, sentakstan asla çıkamaz. Paralel şekilde, bilgisayar programı insan zihninin yönelimsel nedensellik yaratabilen gücünden mahrumdur (Searle 1984, Chapter 4). Bu böyledir çünkü bilinç insan biyolojisine içseldir, fakat bilgi-işleme ve sembol manipülasyonu gözlemci-bağıldır. İnsanın bilgisayardan farkı budur (Searle 1998).

Sentaks ve fiziksellik arasındaki dışlayıcı ilişkiyi bilgisayara genişleten Searle'ün bunu neye dayanarak yaptığını bilmek zordur. Burada soyut ve somut, fiziksel ile fiziksel olmayan arasında, bunları bağlamsal veya dereceli görmek yerine, bir takım belirsiz sezgilere dayalı zıtlıklar varsayılmıştır. Bilgisayarlar bağlamında soyut ve somutun ne olduğunu belirlemek oldukça zordur. Fiziksel olmayan bir şeyi bilgisayarlarda bulmak ancak şu analogiyle makul olabilir. Searle psikolojik durumları önce zihinsel olarak tarif eder; ama, hemen ardından aslında bunların başka bir tarif düzleminde tümüyle fiziksel olduğunu kabul eder. İşte

ancak bu yüzeysel anlamıyla bilgisayarlarda fiziksel olmayan şeylerden bahsedilebilir. Tabii ben burada bilgisayar derken elle dokunulabilir, fiziksel bilgisayarları kastediyorum. Bu bilgisayarlarla kıyaslandığında evrensel Turing makinesi meşru şekilde soyut olarak nitelenebilir.

Biyolojik Doğalcılık kuramının temel kaygısı, bizim, kendi hakkımızdaki geleneksel zihinselci kavrayışımız ile onunla aşikâr bir çelişkide olan, evreni tümüyle birbirleriyle etkileşen fiziksel sistemler olarak kavlıyor olmamızı uyumlu hale getirmektir. Biz kendimizi, bilinçli, özgür, manaya duyarlı ve rasyonel olarak algılarız. Halbuki bilim bize dünyanın tümüyle anlamsız fiziksel parçacıklardan ibaret olduğunu söyler. Çelişki buradadır (Searle 1984). Kaynağı ise bugünkü bilimsel olguların ürünü olan “tüm zihinselliğin beyin kaynaklı olması” bilgisi ile “on yedinci asırdan kalan zihinselci kategorilerin” doku uyumsuzluğudur.

Searle açısından, güçlü yapay zekâ paradigması, beyni dijital bilgisayarla ve zihni bilgisayar programıyla özdeşleştirir. Bilgisayara doğru programı yüklerseniz, bir zihin elde etmiş olursunuz. Bu özdeşleştirmenin sorunu, insan zihni hakkında özsel olarak biyolojik hiçbir şey olmadığını ima etmesidir. Halbuki yapay zekanın getirdiği tek şey başarılı simülasyonlardır. Fakat, Searle için simülasyon, duplikasyon değildir. Algoritmik yaklaşım, hiçbir şekilde bize beynin dijital bir bilgisayar veya zihnin bir bilgisayar programı olup olmadığını söyleyemez. Beyindeki tüm görme olay ve süreçlerine denk düşen algoritmaları keşfetseniz bile bu sizin görme olayını anladığınız manasına gelmez. Yine de, kendisi, “beyin, dijital bir bilgisayar mıdır?” şeklindeki soruya, cevap ne hayır ne de evettir; doğru yanıt, sorunun açık bir manaya sahip olmadığını, yani bozuk (*ill defined*) olduğunu söylemektir, şeklinde cevap vermiştir.

Bunlar ilginçtir. Öncelikle özdeşlik terimi burada fazla katı şekilde ele alınmıştır. Halbuki olayların doğal akışı içerisinde özdeşlik sıklıkla aynı kategorinin altına alınabilmekten ibarettir. Dolayısıyla, kategoriler amaçlarımıza ve mevcut bilgimize göre ortaya çıkan esnek ve bağlamsal varlıklar olarak görülmelidir.

“Zihin, bilgisayar programıdır” veya “bilis hesaptan ibarettir” ifadeleri görmezden gelinemeyecek kadar kusurlu olabilir. Sonuçta ne zihin ne bilgisayar programı ne de hesap (berim, *computation*) terimleri içerikleri kesinleştirilmiş ve herkes tarafından kabul edilmiş kavramlar değildir. Zihin bu üçü arasındaki en gizemli kavramdır. O kadar ki ortada olan *bir* kavramdan söz etmek bile kolay değildir. Değişik disiplinler birbiriyle açıktan çelişen içerikleri zihin nosyonuna rahatlıkla yükleyebilirler. Tarihsel düşünürsek zihin çok uzun süre bilinçli bilişsel hallere atfedilmişken son bir asırdır terimi böyle kullanmak ciddi sorunlar yaratmaktadır. Aynı şey bilinç, bilis, iç-nitelik, deneyim ve hatta algı ve duyum gibi kategoriler için de aynı şiddette geçerlidir.

Akademnin ana gövdesi, bilis ifadesi ile son derece geniş bir kapsamı anlatırken ana akım analitik zihin felsefesi, bu pratiğe tam zıt şekilde, zihin ve bilisi genelde üst seviye işlevler olarak algılamaya devam etmektedir. Her ne kadar, her zihinsel durum bilinçli görülme de zihin terimi bizde halen sıklıkla bilinçli durumlarla bağlantılı olarak ele alınmaktadır. Zihinsel durumlardaki yönelimsellik ve yönelimsellikte ifadesini bulan farkındalık ne yazık ki farkında olmadan zihni tümüyle bilinçli görmeye sebep olmaktadır. Bu bir alışkanlıktır ve bastırduğınızda analitik felsefeciler, “zihni tümüyle bilinçli görme hatasına asla düşmediklerini” söyleyeceklerdir. Çünkü diğer türlü, yüz senelik beyin çalışmalarını inkâr ederek iddia sahibinin yüzünü kızartırdı. Bilinç dışı, altı veya öncesi zihinsel hallerin karmaşık ve sezgiye çok aykırı doğası ne yazık ki ana akım zihin felsefecileri tarafından henüz majör zihin kuramlarının içine entegre edilememiştir.

2. Searle’ün Dörtlü Bilinç Tanımı

İpin ucunun kaçmaması için önce okuyucuya Searle’ün bilinci nasıl tanımladığını özetleyerek başlamalıyız. Searle, ana akım zihin felsefecilerinden farklı olarak baştan sınırları kesinleştirilmiş bir bilinç tanımı vermek yerine, bilinçli olduğumuz durumlardan en neti olan farkındalık durumuna değinir. Farkındalığın olduğu her yerde bilinç vardır. Fakat bu, bilincin kapsamını çok

daraltan bir geçici tanım olarak görülmelidir; çünkü her farkındalık bilinç içerse de her bilinç farkındalık içermez. Örneğin, *sentience* veya *feeling* durumları da bilinçli durumlar arasında listelenmiştir. Bu psikolojik terimleri Türkçe'ye çevirmek zordur. *Feeling* his olarak belki kısmen karşılanabilir. *Sentience* (teknik Türkçe: *sentiens*) ise duyusal algı ile ilgilidir. Bu algıya düşünceler eşlik etmeyebilir. Biyolojik Doğalci pozisyonda ilginç olan bir şey rüyaların da bilinçli zihinsel haller arasında görülmesidir. Uykunun rüya görülmeyen bölümleri ise paradigmatik bilinçsiz durumlara örnek olarak verilebilir.

Ardından, Searle bize bilincin dört temel özelliğini sıralamaya başlar. İlk özellik ne yazık ki tüm analitik zihin felsefenin üzerinde bir gölge gibi dolanan niteliksel olma özelliğidir. "Kalitatif" olarak da Türkçede karşılık bulan bu terim son derece belirsizdir. "Her tekil bilinçli olma durumuna eşlik eden bir niteliksel his vardır," diye özetlenir. Bunu en çok da Thomas Nagel'in ünlü yarasa makalesindeki bilinç tanımından hatırlıyoruz: X olmak nasıl bir şeydir, X için? Veya ünlü ifadeyle, "Yarasa için, yarasa olmak diye bir şey vardır" (Nagel 1974). Bu da onu bilinçli bir canlı yapar. Ama cansız nesnelere veya evrimsel basamakta çok geride yer alan canlı türlerinde bilinç muhtemelen yoktur.

Bilincin bu tür bir tanımı gerçekten anlaşılmalıdır. Eğer üstelerseniz, size ayran içmek ile Nur Yoldaş'tan *Sultan-ı Yegâh* dinlemek arasında niteliksel bir fark olduğu söylenir. Muhtemelen, bu besteyi Yoldaş'tan dinlemek ile Mor ve Ötesi'den dinlemek de niteliksel olarak farklıdır. Ya, arka arkaya iki kere Yoldaş'tan dinlemek? Evet, o da niteliksel olarak farklıdır. İşte ünlü "öznellik" (*subjectivity*), "bireysel biriciklik" (*idiosyncrasy*) ve hatta "bireye özel veya bireyde gizli olmak" (*privacy*) tartışmasının bilinçlilik tartışmasını sıklıkla baştan aşağıya ele geçirmesinin nedeni budur.

Özetle, Searle'e göre, bu bahsi geçen garip özellik, daha da garip bir terim olan qualia (iç-nitelik) terimi ile aynı şeylere atıfta bulunur. Yani bilinç ile qualia eş-kapsamlıdır (*co-extensive*). Kendisine özel bir deneyim eşlik etmeyen zihinsel

haller olamaz. Hatta bazı yerlerde Searle, bilinç ve qualia için eş-içlemsel demıştır (Searle 1998, p. 1938). Yani bunların özdeşliği zorunludur.

İkinci özellik ise Searle tarafından geliştirilmiş, “ontolojik öznelliğin nesnel şekilde bilgisinin elde edilebileceği” iddiası ile ilgilidir. Önce, “ontolojik öznellik” ne demektir bir bakalım. Bilinçli haller, ancak insan veya hayvan öznelere tarafından deneyimlendiği sürece mevcuttur. Bundan bağımsız bir varlıkları olamaz. Bağımsız varlıkları yoktur ama yine de bilinçli haller doğaldır ve beynin sahip olduğu biyolojik hallerdir. Bilinci, fiziksel dünyada yer alan doğal bir görüngü olarak tanımlayan Searle için bilinç, düalizmdeki gibi ayrı bir töz olmayıp beynin sahip olduğu biyolojik bir süreçtir.

Bilince neden olan, nöral sistemdeki alt seviye beyin süreçleridir. Fakat bilincin kendisi beyinde, nöral sistemin üst seviye bir özelliği olarak gerçekleşir (Searle 1998, p. 1935). Türkçe söylersek, bilinçli haller, örneğin ninenizin muhteşem enginarının sizde bıraktığı biricik tat deneyimi, tekil sinir hücreleri veya sinapslarında bulunamaz. Yine de bunların epistemolojisi nesnel olmalıdır. Öznele ontolojiye sahip varlıkların bilimsel teorisinin yapılabilmesini sağlayan budur (Searle 1998, p. 1937). Bilincin bu “nörobiyolojik nedensel temeli” nesnel, yani üçüncü-şahıs ontolojisine sahiptir. Bilinci doğal yapan bu temeldir.

Yaşadığımız süre boyunca bilincimiz süreklilik arz eder gibi gözükmektedir. Yani, sanki deneyimlerimiz bir öznenin deneyimleri olarak birleşmektedir. Psikolojik kimliğimizi, bütünlüğümüzü sağlayan şey bu olmalıdır. Bilincin üçüncü temel özelliği de nitekim budur.

Son mesele ise bilinçli hallerin çoğunluğunun yönelimsel olmasıdır. Felsefecilerin yönelimsellikten anladığı, zihinsel hallerin nesnelere ve durumlar (*states of affairs*) hakkında olmasıdır.

Bu dört noktayı birlikte düşününce, Searle, zihni ayrı bir töz olarak kabul eden düalizmi bilinç tartışmaları için faydalı bulmaz; materyalizmi ise indirgenemez olan öznele, farkında olma durumlarını kabul etmemesi açısından

eksik olarak değerlendirir. Dolayısıyla Searle'e göre, düalizm bilinç problemini çözülemey yaparken, materyalizm bu problemin varlığını reddetmektedir. Böylece Searle, bu iki görüşe alternatif Biyolojik Doğalcılık yaklaşımını ileri sürer.

3. Zihin-Beyin Probleminin Kavramsal Sorun Kaynağı

Searle'e göre, evrenin maddesel varlığının kabul edilmesi ile zihinlerin farklı bir varlık kategorisine sahip olduğunun kabul edilmesi, felsefedeki geleneksel zihin-beden probleminin temel kaynağıdır. Çünkü zihin ve bedenin birbirinden tamamen zıt olan ontolojik kategorilere gönderme yapması, bu ikisi arasındaki ilişkinin açıklanmasını imkânsız hale getirmektedir.

Searle'e göre sorunun kaynağı geleneksel olarak kullanılan ama arkaik hale gelen, on yedinci asırdan kalma zihin ve beden nosyonlarımızdır; zihin-beden, zihinsel-fiziksel ve nedensellik bahsini ettiğimiz sorunu oluşturan ve aynı zamanda çözümünü engelleyen terimlerdir (Doğan 2018). İlginç şekilde bu fikir kendisinden önce gelen Nagel'in yarasa makalesinin sonundaki ana fikirlerden bir tanesidir (Nagel 1974). Dahası, kendisinden sonra gelen Colin McGinn'in savunduğu gizemci fikirlere anlaşılmadık şekilde kapıyı aralamıştır (McGinn 1989). Anlayacağınız, zihin-beden problemi, son bir asırdır, her on senede bir aşağı yukarı aynı şekilde çözülmekte veya üç yazarın dediği gibi buharlaşmaktadır. Ayrıca, Searle, diğer felsefe alanlarındaki doğallaştırma eğiliminin bilinç konusunda füzuli kaldığını, çünkü bilincin zaten "doğanın; öznel, niteliksel, biyolojik ama indirgenemez bir parçası" olduğunu belirtir.

Materyalist bakış açısına göre zihin, bedene ontolojik olarak indirgenir ve zihnin varlığı yok sayılır. Biyolojik Doğalcılığa göre ise zihin, beyin bir özelliği olduğu için, zihnin, beyin durumlarına yalnızca nedensel olarak indirgenebilmesi mümkündür.

4. Materyalizm Deneyimi İnkâr Ediyor

Materyalizm günlük hayatta var olduğunu deneyimlediğimiz şeyleri inkâr ettiği için Searle onu çürütürken zorlanmadığını fakat düalizmi çürütmekte zorlandığını belirtir. Çünkü düalizm varlığını deneyimlediğimiz ama nasıl var olduğunu tam olarak açıklayamadığımız şeylerin ayrı bir ontolojik kategori olarak var olduğunu söyler.

Searle'ün ifadesiyle “biyolojik doğalcılık” adı, bilincin biyolojik düzeydeki varlığına vurgu yaptığı için “biyolojik” ve bilinç diğer biyolojik fenomenler gibi doğal dünyanın bir parçası olduğu için “doğalcılık” kelimelerini içermektedir (Searle 2017). Searle'e göre zihnin doğallaştırılmasından bahsedilirken, zihnin öznel yanı inkâr edilmektedir (Altınörs 2018). Fakat bilinç, diğer biyolojik fenomenlerden öznel olması bağlamında farklıdır. Bu yüzden de bilinç nesnel bir üçüncü tekil şahıs ontolojisine indirgenemez. Bilim tarihinde yapılan şey, aslında nedensel indirgemeye dayanarak, ontolojik indirgeme yapmaktır. Ancak Searle'e göre “bilinç meselesinde, biz nedensel bir indirgeme yapabiliriz; ancak kavramın içeriğine zarar vermeden ontolojik indirgeme yapamayız” (Searle 1992). Bilinç, ontolojik olarak birinci tekil şahsa, beyin ise üçüncü tekil şahsa aittir; dolayısıyla bu ikisi arasında ontolojik bir eşitlik yoktur. İkisini eşitlemek, eğer metaforik konuşulmuyorsa, kategori hatasına düşmektir; mantıksal bir safyatadır.

Hâlbuki burada ister Biyolojik Doğalcılık ile ister nesnel fenomenoloji kuramıyla olsun, söylenen şey, bilincin bilimsel bir açıklamanın kapsamına sokulabileceğidir. Yeter ki, geleneksel dikotomilerin esaretinden kurtulalım. Özellikle, zihinsel ve fiziksel diye birbirini tümüyle dışlayan bir kutuplaşmış kavram çifti önümüzü tıkamaktadır. Bunlar iki ayrı bağımsız varlık olmak yerine, aynı şeyin iki ayrı tarif biçimi olmasın?

Buraya kadar her şey hoş görünmektedir. Gerçekten yeni paradigmalara doğru ilerleyebilmek için eski çerçevenin bazı temel kavramlarının karşılığını aramakta ısrar etmek yerine onları geride bırakmak daha verimli olabilir. Fakat

Searle'ün diğeri ilişkili ama gerilim yaratan görüşlerini nasıl bu sistemin içine sağlıklı şekilde yerleştirebiliriz? Searle'ün eleştirmenler tarafından “doğalcı düalist,” “belirişçi,” “epifenomenalist” ve benzerleri şeklinde görülmesine yol açan, “bilincin etki yaratan bir şey” olduğunu iddia etmesini şimdilik bir kenara bırakalım.

Daha teknik şeylerden başlayalım incelememize. Örneğin, kendisine sorulduğunda “beyindeki zihin,” kesinlikle bir bilgisayar programı olamaz diyor (Searle 1990a). Çünkü bilgisayar programları sadece sembol manipülasyonu yaparken beyin temsillere anlam ilıştirmektedir. Bütün, “Çin Odası” argümanının üzerinde yaslandığı temel varsayım budur (Searle 1980).

Öncelikle, beynin, genelde bilimciler tarafından, “veriyi aksiyona dönüştüren,” son derece hareket yönelimli bir bilgi-işlemci olarak görüldüğünü hatırlamamız lazım. Kimse bu tanımı kabul etmek zorunda değil, ama kabul edilmesi halinde son derece çekici olan bu tanım, değişik materyaller aracılığıyla aynı hareket yönelimli bilgi-işlemcilerin üretilebileceğini akla getiriyor. Church ve Turing tezi, zaten bunun, hesaplanabilir işlevler için efektif prosedürlerle gerçekleştirilebileceğini göstermemiş miydi? Elbette, Searle de dahil herkes bu teze karşı çıkabilir veya en azından yüksek-seviye insan bilşini ilgilendiren süreçleri kapsayamadığını iddia edebilir.

Nitekim Searle bilgi-işleme ifadesinde ciddi sorunlar yaratan bir “çok anlamlılığın” olduğunu savunur. İnsandaki bilgi işleme ile makinedeki birbirine benzemez. Aynı, kural takibi denilen şeyin insanda gerçekten var olması ama makinede en fazla metaforik şekilde gerçekleşiyor olması gibi, bilgi-işlemecilik de ancak sözün gelişi olarak makineye yüklenebilir. En azından Searle böyle düşünür (1984, Chapter 4). Zaten bilişselci yaklaşımın (*cognitivism*) en büyük hatası burada yatmaktadır. Dolayısıyla doğru çıkma şansı aşağı yukarı davranışçılık kadardır (yani: neredeyse sıfır). Yine de bu tartışmada Searle için destekleyici bir yan vardır. Şimdi buna bakalım.

Nihayetinde, evrensel Turing makinesi kavramına rağmen, Turing teoreminin gösterdiği şeyin şu ana kadarki en verimli uygulaması von Neumann (seri ve dijital) mimarili günümüz bilgisayarları olmuştur; ki bunlar nefes kesen hızda işlemciler ve insanın aklını alan hesap gücüne sahip süper-bilgisayarlara rağmen insanın zerre kadar zorlanmadan yapabildiği kimi şeyleri yapmanın halen ışık yılı uzağında gözükmektedir.

Bu gözlem Searle açısından kendisini destekleyen bir olgudur. Bir yandan geleneksel zihin–beden dikotomisinin ve bu dikotomide içerilen arkaik varsayımların terkinin temsil ettiği ölçüde, Biyoloji Doğalcılık hipotezi büyük bir gelişme sayılmalıdır. Nihayetinde, bu hipotez artık bilincin nöral gerçekleşmesini incelemek için zamanın geldiğini kabul etmektedir. Öte yandan, insan beynini bir makine olarak görmesine rağmen, yapay makinelerin, bırakın bilincin bilinçli kısımlarını, bilincin kendisini gerçekleştiremeyeceğini iddia etmektedir. Daha da ilginç; bilis, algı, anlamak (*understanding*), düşünmek (*thinking*) gibi kategorileri toptan yapay makineye kapalı görmüştür.

Searle, yapay makinelerin, tüm işlevsel açıdan başarılı taklitlerine rağmen bilisi garanti edemeyeceklerini söylemiştir (Searle, 1990a). Çünkü düşünceler (*thoughts*), algılar (*perceptions*) ve anlamalar (*understandings*) mutlaka birer zihinsel içeriğe sahiptirler (1990a, p. 27). “Zihinsel içerik,” “işlemsel anlam” denilen şeydir ve yönelimsellik denen olgunun kaynağıdır. Bu terimler alternatif olarak, sırasıyla, “içerik,” “yönelimsel içerik,” ve “cümle anlamı” olarak da bilinir. Yönelimsellik, zihnin alametifarikası olarak değerlendirilir. Düşünceler ve kavramlar, kendileri dışındaki nesnelere ve durumlar hakkında olmaları bağlamında yönelimsellik sergilerler. Böylelikle düşünceler ve kavramlar, kendileri dışında bir şeyi temsil ederler. Tuhaf şekilde ilkin Brentano’dan bildiğimiz bu kavram ana akım çağdaş analitik zihin felsefesinde büyük bir saygınlık görmektedir.

Bilincin doğal dünyanın, öznel, ontolojik anlamda asla indirgenemez, niteliksel ama biyolojik bir parçası olduğunu söyleyerek, zihnin seri işlemcili, von Neumann dijital bilgisayarla simüle edilmesinin mümkün olduğunu kabul eden Searle, diğer yandan, güçlü yapay zekâ programının temel hedefinin halen imkânsız olduğunu düşünmektedir. Simülasyon, duplikasyon değildir. Algoritmik yaklaşım, hiçbir şekilde bize beynin veya zihnin dijital bir bilgisayar olup olmadığını söyleyemez. Çünkü soru bozuk bir yapıya sahip, anlamı belirsiz, doğruluk değeri alamayacak bir cümlede vücut bulmuştur.

Beyindeki tüm görme olay ve süreçlerine denk düşen algoritmaları *keşfetseniz* bile bu sizin görme olayını anladığınız manasına gelmez. Nitekim tüm Çin Odası argümanı da aslında, Turing testini geçen makinelere bilinç atfedilip edilemeyeceği sorusunda düğümlenir. Bilgisayarların tarihsel olarak ne kadar ilerlediği veya derin öğrenme algoritmalarının deneyim kazandıkça kendilerini ne kadar geliştirdikleri kesinlikle Searle açısından konuyla ilişkisizdir. Olay kendi gözünde çok basittir: herkes bilir ki semantik, sentakstan doğrudan türeyemez. Sembollerin kendi başına anlamları yoktur; anlamlar, onlara bizim tarafımızdan keyfi olarak iliştilir (Searle 1990b). Ne sentaks ne de semantik fiziksel özelliklerle ifade edilemez.

Bütün bunları Searle bazen berim (*computation*) kuramına toptan karşı çıkarak anlatır. Beyin bir berimsel cihaz ve zihin hesaplamayı icra eden bir program değildir. Esas olan sistemin gerçekte nasıl çalıştığını bilmektir. Bunu bildikten sonra berimsel seviye önemsiz hale gelecektir. Bu gerçekten de naif bir iddiadır. Yapay zekâ çalışmaları bakımından değil ama hayvan ve insan bilişinin modellenmesi söz konusu olduğunda, berimsel modeller zaten altta yatan aktüel sistemi çözmek için kullanılan araçlardır. Fakat Searle ısrar eder: berimsel modeller, modellenecek olguların nedensel bir açıklamasını veremez ve ortaya çıkan sonuç başarılı bir simülasyon olsa bile, o sonucun kendisini yeterli derecede garanti edemez.

Biçimsel bir programa atfedilecek olan nedensel açıklama, ne türden bir açıklama olabilir? Bu sorundur, çünkü berimsel süreçler son derece soyuttur ama örneğin bir görsel algının veya bir cümlelerin anlaşılmasının olduğu durumlar son derece somuttur. Sentaks, fiziğe dahil değildir. Ama açıklamaya çalıştığımız süreçler tümüyle fizikseldir. O nedenle bu soyut örüntü simülasyonları hiçbir şekilde gerçek fiziksel nedenselliği bize veremez. En azından, Searle böyle düşünmektedir (1990b, pp. 31–32).

Başarılı simülasyon, örüntülerdeki formel aynılık veya benzerlik anlamına gelir. Fakat bu formel örüntüler son derece soyut olduğundan, nedensel güç barındıramaz. Bu nedenle, hiçbir şeyi açıklayamazlar. Yapay şekilde civciv üretecek kuluçka makinelerinden tüy dökmesini veya jetlerin kanat çırpmasını beklediği sonucuna vardığımız Searle bu konuda sessiz kalmaya devam etmektedir. Bu husus, eleştirilenler açısından Searle tarafından işlenmiş, temel düzey bir mantık hatası olarak görülürken, Searle tarafından karşıtlarının gözden kaçırdığı temel bir gerekliliktir; ama sadece zihinler söz konusu olduğunda bu bir istisnai gerekliliktir. Neden? Neden yapay zihin biyolojik zihnin tüm nedensel güçlerine sahip olmalıdır da yapay kuluçka makinesinin tüy dökmesine gerek yoktur? Bunun cevabını Searle bize vermemektedir.

Sonuç olarak, programlar bilişin nedensel bir açıklamasını sağlayamazlar. İşte bu nedenle güçlü yapay zekâ doktrini yanlıştır ve benzer nedenlerle, daha az aşikâr şekilde olsa da makine işlevselciliği ve bilişselcilik görüşleri de geçersizdir. Searle, beynin bir bilgi-işlemci olarak görülmesine tümüyle karşıdır. Peşinde koşmamız gereken şey, içsel yönelimselliğin somut biyolojik gerçekliği olmalıdır. Biyoloji çok spesifikdir. Görsel deneyim, mesela, beyindeki çok spesifik elektrokimyasal, biyolojik süreçlerin ürettiği somut bir olaydır. Biçimsel sembol manipülasyonu ile bu bahsettiğimiz çok spesifik elektrokimyasal süreçleri ve olayları karıştırmak, modelini gerçeği ile karıştırmaktır. Özetle, bilişsel bilimde

kullanıldığı şekliyle enformasyon terimine dayanarak, beyni bilgi-işlemci olarak nitelemek tümüyle hatalıdır (Searle 1990b, pp. 32–35).

Modeli gerçeği ile karıştırmak kimin hatasıdır diye insan sormadan edemiyor. Yapay zekâ, gerçek zekanın modeli olmalı zaten, gerçeği değil. Gerçeği olsa onun tüm kusurlarını üstünlükleriyle birlikte sergilerdi. Bunu, hangi yapay zekâ araştırma ekibi neden istesin? Anlamak güç. Öyle bir satranç yazılımı düşünün ki hem her zaman kazanmayı hedeflesin hem de insan zihninin kusurları olan dikkat dağılması, yorgunluk, panik ve umutsuzluk gibi hislerle donansın.

Bütün bu akıl yürütmeye rağmen, Searle apaçık şekilde, “beyin, dijital bir bilgisayar mıdır?” şeklindeki soruya verilecek uygun yanıtın ne hayır ne de evet olabileceğini; çünkü, sorunun kötü formüle edilmiş olduğunu belirtir. Dahası, bu sorunun bilgisayarların gelişmişlik düzeyiyle hiçbir ilgisi yoktur. Mesele, dijital bilgisayar tanımının kendisindedir, bir dijital bilgisayarın ne olduğudur (Searle 1984, Chapter 2).

Kendisine göre bir bilgisayar tanımı yapıp, ardından sentaks ve semantik terimlerine—kendisinin biyolojik zihin kavramıyla asla uyuşamayacak şekilde terziden özel yapım çıkmış— içerik yükleyerek, Searle pek çok çözüm denemesini daha emekleme aşamasına geçmeden hemen beşiğinde boğmaktadır. Çürütülmesi gereken hipotez, o hipotezi otomatik olarak saha dışına itecek bir tanımlar setiyle anında, zahmetsizce ve bir çırpıda çürütülmektedir. Tabii Searle bu apaçık kanıtına rağmen insanların neden ikna olmadığına şaşırmıştır. Searle, sentakstan semantiğin asla çıkamayacağı şeklindeki fikrini bir hipotetik varsayım olarak değil ama kavramsal doğru mertebesinde sunduğu için insanların kendisine katılmakta zorlanması doğaldır.

İndirgenme ile elenme olaylarını karıştırıp, soyut ve somutu bağlamsal değil mutlak gören Searle, programları kavramın doğası gereği süzme sentaktik görmekte ve yapay zihinlerin zaten doğal zihinlerin modeli olması gerektiğini ihmal edip, kendi karşıtlarını, modeli gerçeği ile karıştırmakla suçlamıştır.

5. Biyolojik Doğalcılık: İtirazlarım ve Sorularım

● İndirgeme olayı nasıl indirgenen şeyin varlığının inkârı olabilir? Tam tersi olması gerekmez mi? Ancak varlığını kabul ettiğimiz şeylerin indirgemeci açıklamasını verebiliriz. Searle, acaba gerçekte ne demek istiyor olabilir? Mesela, sıcaklık ortalama kinetik enerjiye indirgendiğinde, sıcaklık denilen şeyin varlığını inkâr mı etmiş oluruz?

● Makinelerin kolayca yaptığı ve insanın kolayca yaptıkları şeyler neden örtüşmez? Bu gözlem Searle için destekleyici olgudur ama kendisinin bunun açıklaması olarak gösterdiği şeyler son derece zayıftır. Elbette, burada materyal ile işlev arasında bir ilişki olduğu gerçeği yatmaktadır; ama buradan, şiir yazmak bile başarıyla simüle edilse yine de ortada bilinç olmayacaktır savına nasıl atlanabilir? Sorun, bilinçin simüle edilememesi mi yoksa ortaya çıkan şeyin “yeterince garantili biçimde bilinç” olmaması mıdır? Bazense, “her bilişsel süreç elbette simüle edilebilir ama duplikasyon farklı bir şey olduğundan ortaya çıkan yapay bir bilinç olmayacaktır,” denmektedir.

● Bir özelliği yaratan şey, içinde vücut bulduğu materyalin organizasyonu olsa bile, o özelliğin taklidi neden o organizasyon ve materyalin aynısını gerektirsin? Uçan makineler, aerodinamik açıdan kuşlara benzer ama bir tanesi bile daha yumurtlarken görülmemiştir. Neden, Searle ısrarla simülasyon ve duplikasyon farklı şeylerdir demektedir?

● Gerçekten insan zekasını olduğu gibi taklit eden yapay zekayı kim, neden istesin? Yeterince doğal aptallık da yapay zekaya neden eşlik etsin? Hasta kızınızı, yaratıcılık katılmış bir robota teslim etmek, taksirle evlat katlidir.

● Biyolojik Doğalcılık, düalizmin en çağdaş ve gizli formu olabilir mi? Bir tür “doğalcı ikicilik” derinlerde kök salmış gibi gözüküyor mu? “Etki sahibi zihinsel halleri” savunan biyolojik doğalcılık ile örneğin “etkileşimci zihin felsefesi” arasında ne fark vardır?

● Son birkaç on yıl boyunca aşırı hızlanan işlemciler, devleşen hesap güçleri, on milyonlarca satıra uzanan ve eskisinden çok daha zekice tasarlanmış kodlar acaba Searle-tipi eleştirileri arkaik kılmış olabilir mi? Searle, meselenin bilgisayarların oyunda geri kalması değil ama oyunu hiç oynamıyor olmaları olduğunu neye dayanarak söylüyor olabilir?

● Eğer, özünde fiziksel olan sistemden belirli (emergent) olarak çıkan bilinç bir sorunsu, kimya kuantum düzeyinde fiziğe muhtemelen kolayca indirgenemeyecek doğada olduğuna göre, aynı problem kimya bilimini de indirgenemez kılmaz mı? Bu, bir “saçmaya indirgeme” değil midir?

6. Sonuç

Bu makalede, John Searle tarafından öne sürülen Biyolojik Doğalcı yaklaşımı tanıtıp, ondaki olumlu ve eksik yanları masaya yatırdım. Bir bütün olarak değerlendirildiğinde, bu yaklaşım analitik zihin felsefesindeki birçok karmaşayı ve anlamsız çekişmeyi gidermesi bakımından başarılı olsa da bazı noktalarda ortaya attığı çözümlerle, çözmeye çalıştığı sorunu daha karanlık hale getirmiştir.

Bu sorunlu çözüm önerilerinden bir tanesi ontolojik öznel terimdir. Öznel ifadeinin tanımlanmaması, biriciklik veya şahsılık terimlerinden farkının gösterilmemesi ve ayrıca öznenin toplum içerisinde şekillenmesinden kaynaklı kendisindeki sosyal boyutu ihmal etmesi sebebiyle bu terim son derece sakat doğmuştur. Diğer, bilinci ontolojik olarak kesinlikle indirgenemez ama doğanın öznel, niteliksel ve biyolojik bir parçası olarak değerlendirmesidir. Bilincin doğanın biyolojik bir parçası olduğu en azından doğalcı felsefeciler açısından çoktan yaygın kabul görmüştür. Problem, indirgeme sonucunda indirgenen kuramda içerilen nesnenin yok olacağı şeklindeki yaygın ama bir o kadar da tuhaf inancın Searle tarafından paylaşılmasıdır. Anlaşılmaz şekilde tipik durumlarda, indirgemenin kuramlar arasında olduğu ve genelde kuramda içerilen temel postulatların çoğunun az veya çok modifiye biçimde olsa bile, yeni kuramda korunmasına rağmen, Searle indirgemecilik ile eleyiciliği, bilinç bağlamında aynı kefeyle

koymaktadır. Bu hata, ciddi bir kafa karışıklığına eşlik edebilecek olan ağır bir yanlış ynlendiriciliğe işaret ediyor.

Beşinci kısımda listelediğim itiraz ve soru seti ise hem önceki kısımların şematik ama daha zl şekilde toparlanması için ve daha önemlisi konuyu çalışacak diğer Türkiyeli araştırmacılara yn gösterici olarak düşünülmüştür. Bunların her biri ayrı bir makaleyi gerektirmektedir. Hepsi düzgünce ele alındıktan sonra Biyolojik Doğalcılık tezinin ne derecede bağımsız bir felsefi hipotez olduğu, ne kadar temel meydan okumalara direnebileceği ve nihayetinde hangi ölçüde bilimsel olarak yeterli olduğu ortaya çıkacaktır. Biyolojik Doğalcılık, bilincin bilimsel açıklamasının zamanının geldiğini söyleyen bilimsel bir sağduyu üzerine kurulu olsa da terimlerin belirsiz bırakılması ve indirgeme ile elemenin aynı şey olduğunu varsayması ile bilim ile fil(i)m arasında gidip gelmektedir.

The mistakes of the Biological Naturalist Approach to the Artificial Mind

Summary

Serdal TÜMKAYA

Asst. Prof. Dr.

Ibn Haldun University, İTBF, Department of Philosophy, Istanbul, TR

ORCID: 0000-0002-2453-4184

serdal82@gmail.com

In this study, I will argue that the so-called Biological Naturalism theory, rather than ending the debate between the materialist and dualist perspectives on the mind-body problem, deepens this dualism. The reason is the quirks in the terms it uses and the gaps in the theory while denying that artificial minds can be obtained as computer programs. As a result, conceptual dualism is supposed to be kicked out the door; syntax and semantics, abstract and concrete, simulation and duplication, ontological and causal, model and genuine, formal and contextual, as much more common and profound dichotomies have come back down the chimney.

According to Searle, the main feature of his theory is that it is based on facts and is a scientific version of common sense. For Searle, every philosophical theory must rise based upon solid facts. Although Biological Naturalism is a theory about all mental states, I will follow Searle here and limit the subject to consciousness.

If we were to give Searle's summary in one sentence, we would say: The human brain and mind intrinsically contain intentionality. While artificial computers can, at best, simulate actual biological brain processes with computational methods, which can only be described syntactically in symbol manipulation terms, they will by no means give a causal, and therefore physical, explanation of cognition. The reason is that the patterns in this simulation are wholly abstract. After all, neither the syntax nor the symbol can be defined by physical properties. The brain is not a digital computer, nor is the mind a computer program. Whoever says that "cognition consists of calculations" or "a machine that works like a mind must be counted as mind" is categorically and very simply demonstrably wrong. An obvious conceptual truth has been neglected: semantics can never emerge from syntax. In parallel, the computer program lacks the power of the human mind to create intentional causation. The explanation is that consciousness is intrinsic to human biology, but information processing and symbol manipulation are observer-dependent. Hence, the difference between a human and a computer.

It is not easy to know on what basis Searle extended the exclusionary relationship between syntax and physicality to the computer. Here, some vague

intuitive contrasts are assumed between the abstract and the concrete, the physical and the non-physical, rather than seeing them as contextual or gradable. In the context of computers, it is not straightforward to determine what is abstract and concrete. Finding something non-physical on computers can only be reasonable with this analogy. Searle first describes psychological states as mental, but soon after, he admits that they are, in fact, purely physical on another level of description. Only in this superficial sense can we talk about non-physical things in computers. Of course, when I say computers here, I mean tangible, physical computers. Compared to these computers, the universal Turing machine can legitimately be abstract.

The main concern of Biological Naturalism theory is to reconcile our traditional mentalist conception of ourselves with our conception of the universe as fully interacting physical systems, which is in apparent contradiction with it. We perceive ourselves as conscious, free, sense-sensitive, and rational. However, science tells us that the world consists entirely of meaningless physical particles. The contradiction is here. Its source is the tissue incompatibility between the knowledge that “all mentality originates from the brain,” which is the product of today’s scientific facts, and the “mentalist categories from the seventeenth century.”

For Searle, the strong AI paradigm identifies the brain with the digital computer and the mind with the computer program. If one installs the right program on the computer, she gets a mind. The problem with this identification is that it implies nothing essentially biological about the human mind. However, the only thing that artificial intelligence brings is successful simulations. Despite this, for Searle, simulation is not duplication. The algorithmic approach cannot tell whether the brain is a digital computer or the mind is a computer program. Even if one discovers the algorithms that correspond to all visual events and processes in the brain, this does not mean one understands the visual event. Still, he asks, “Is the brain a digital computer?” the answer is neither no nor yes. The correct answer is that the question does not have a clear meaning. That is, it is ill-defined.

Neither the mind nor the computer program nor the term computation is a concept whose contents have been finalized and accepted by everyone. The mind is the most mysterious of these three notions. Different disciplines can easily ascribe openly conflicting contents to the notion of mind. Historically speaking, the mind has long been attributed to conscious cognitive states, while for the last century, the use of the term has created severe problems. The same is true for categories such as consciousness, cognition, immanence, experience, and even perception and sensation.

While the main body of science accords an extensive scope for cognition, the mainstream analytic philosophy of mind continues to perceive the mind and cognition as high-level functions, in stark contrast to this practice. Although not every mental state is considered conscious, the term mind is often used in connection with conscious states. Intentionality in mental states leads philosophers of mind to see the mind as entirely conscious. It is an entrenched habit; if contradicted, analytical philosophers will say they “never make the mistake of seeing the mind as fully conscious.” Because otherwise, it would make the claimant blush by denying a hundred years of brain work. The complex and counterintuitive nature of unconscious,

subconscious, or low-level mental states has unfortunately not yet been integrated into significant theories of mind by mainstream philosophers of mind.

In this article, I have introduced the Biological Naturalist approach put forward by John Searle and discussed its solid sides and shortcomings. Overall, this approach has successfully eliminated many confusions and meaningless conflicts in the analytic philosophy of mind. However, the solutions it has come up with at some points have made the problem it is trying to solve darker.

One of these defective solutions is the term ontological subjectivity. This term was born flawed because the expression of subjectivity is not defined, and its difference from the terms "uniqueness" or "idiosyncrasy" is not shown. The other one is the consideration of consciousness as an ontologically irreducible but biological part of nature. It is already widely accepted by naturalist philosophers that consciousness is a part of nature. The problem is that Searle shares the common, yet bizarre, belief that the object contained in the reduced theory will disappear due to reduction. Searle equates reductionism with elimination in the context of consciousness. However, in typical cases, a reduction holds among theories, and most of the basic postulates contained in theory, in general, are preserved in the new theory, albeit in more or less modified form. This error points to a severe misdirection, which can be accompanied by serious confusion.

The objections and questions I have listed in the fifth section have been considered both a schematic but more concise collection of the previous sections and, more importantly, a guide for other Turkish researchers who will study the subject. Each of these requires a separate article. Once all have been appropriately dealt with, it will become apparent to what extent the Biological Naturalism thesis is an independent philosophical hypothesis. Furthermore, it will show how many fundamental challenges Biological Naturalism can withstand and, ultimately, to what extent it is scientifically adequate. To conclude, Biological Naturalism leaves the terms vague and assumes that reduction and elimination are the same, even though it is based on upgraded common sense that the time has come for a scientific explanation of consciousness.

KAYNAKÇA | REFERENCES

- Altınörs, S. A. (2018). Zihin-Beden Problemine Searle'ün Yaklaşımı. *Temaşa Erciyes Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 9, 39-59. <http://dergipark.gov.tr/temasa/issue/37848/437134>
- Bozşahin, C. (2018). Computers Aren't Syntax All the Way Down or Content All the Way Up. *Minds and Machines*, 28, 543-567. <https://doi.org/10.1007/s11023-018-9469-2>
- Doğan, M. (2018). Biyolojik Doğalcılık Ekseninde John Searle ve Zihin-Beden Problemi. *MetaZihin: Yapay Zeka ve Zihin Felsefesi Dergisi*, 1(2), 227-240. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/metazihin/issue/41232/491868>
- McGinn, C. (1989). Can We Solve the Mind-Body Problem? *Mind*, 98(391), 349-366. <https://doi.org/10.1093/mind/XCVIII.391.349>
- Nagel, T. (1974). What is it like to be a bat? *Philosophical Review*, 83(4), 435-450. <https://doi.org/10.2307/2183914>
- Searle, J. R. (1980). Minds, brains and programs. *The Behavioral and Brain Sciences*, 3, 417-457.
- Searle, J. R. (1984). *Minds, Brains, and Science*. Harvard University Press.
- Searle, J. R. (1990a). Is the Brain's Mind a Computer Program? *Scientific American*, January, 26-31.
- Searle, J. R. (1990b). Is the Brain a Digital Computer? *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association*, 64(3), 21-37. <http://www.jstor.org/stable/3130074>
- Searle, J. R. (1992). *The Rediscovery of the Mind*. MIT Press.
- Searle, J. R. (1998). How to study consciousness scientifically. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 353(1377), 1935-1942. <https://doi.org/10.1098/rstb.1998.0346>
- Searle, J. R. (2017). Biological Naturalism. In S. Schneider & M. Velmans (Eds.), *Blackwell Companion to Consciousness* (2nd ed., pp. 327-336). John Wiley & Sons.
- Turing, A. M. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind*, 59(236), 433-460. <https://doi.org/10.1093/mind/LIX.236.433>



KAYGI: YAYIN İLKELERİ

1. “Kaygı, Bursa Uludağ Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi” (e-ISSN: 2645-8950), kısa adıyla “Kaygı”, “Mart” ve “Eylül” aylarında olmak üzere yılda iki kez yayımlanır.

2. Dergiye gönderilecek eserler esâsen “felsefe” ve teorik olmak kaydıyla “sosyal / beşerî bilimler” alanlarına dâir olmak zorundadır.

3. Dergide akademik / bilimsel nitelikteki “Araştırma Makalesi” ve “Kitap Değerlendirme” çalışmaları yayımlanır.

4. Dergiye Türkçe, İngilizce, Almanca, Fransızca (ve “Editör Kurulu”nun kararına bağlı olarak diğer dillerde) yazılmış eserler kabul edilir. Gönderilecek çalışmaların, daha önce başka bir dergide yayımlanmamış, yayımlanmak üzere gönderilmemiş ya da yayım için kabul edilmemiş olması zorunludur.

5. Gönderilen Türkçe çalışmalarda “Öz” ve “Anahtar Kelimeler” ile İngilizce “Abstract” ve “Keywords” bulunmalı; çalışmalar dergi “Yazım Kuralları”na göre hazırlanmalıdır. Türkçe eserlerde, İngilizce “Özet / Abstract” yanında, metnin “uluslararası” dolaşımını güçlendirmek için, “Genişletilmiş İngilizce Özet / Summary” bulunması zorunludur. “Genişletilmiş İngilizce Özet,” Türkçe metnin yaklaşık % 25’i kadar olmalı; bu açıdan tıpkı Türkçe metinde olduğu gibi alt başlıklar ve atıflar içermelidir. Yazar(lar)dan beklenen, Türkçe metindeki argümantasyon yapısını, olabildiğince net bir biçimde, “Genişletilmiş İngilizce Özet”de vermeleridir. Bu kısım, “Kaynakça”dan önce, metnin sonuna eklenmelidir [Not: “Genişletilmiş İngilizce Özet”in, eser “Hakem Süreci” neticesinde “Yayın Kurulu” tarafından kabul edildikten sonra gönderilmesi gerekmektedir. Buradaki dil kontrolü (proofreading) vb. hususlar yazarın sorumluluğundadır. Dil açısından yetersiz olan makaleler dil geçerliği sağlanana kadar yayımlanmaz].

6. Dergiye gönderilen tüm eserler öncelikle muhtevâ, akademik özgünlük, alana katkı, yazım kuralları ve benzeri yönlerden “Editör Kurulu” tarafından incelenir ve ancak bu incelemeden geçen eserler için “Hakem Süreci” başlatılır. Bu süreçte ise “çift kör hakemlik” sistemi uygulanır. Bir eserin yayıma kabul edilebilmesi için eserin gönderildiği hakemlerden ikisinin de olumlu raporu gereklidir. Raporlardan birinin olumlu, diğerinin olumsuz olması durumunda ilgili eser üçüncü bir hakeme gönderilir. Üçüncü hakemden gelecek rapor doğrultusunda eserin kabul veya reddine “Editör Kurulu” karar verir.

7. Dergiye gönderilen tüm eserlerin, ilgili süreçler tamamlandıktan sonra, olduğu gibi veya kısmen düzeltilerek yayımlanmasına veya aksine “Editör Kurulu” karar verir ve sonuç, yazar(lar)a bildirilir. Düzeltme istenen eserler, en geç bir ay içinde dergiye ulaştırılmalıdır.

8. Dergide yayımlanan eserlerin yasal sorumluluğu tümüyle yazar(lar)a aittir ve eserlerde savunulan fikirler ne “Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümü”nün ne de “Yayın Kurulu” üyelerinin görüşünü yansıtmaz.

9. Yayımlanan eserler için yazar(lar)a telif ücreti ödenmez. Bu çerçevede, yayımlanan eserlerin telif hakları, ilgili bir beyân olsun-olmasın, “Kaygı” dergisine devredilmiş kabul edilir (Bu husûs aynı zamanda, eser sahiplerinin “Tübitak DergiPark” tarafınca belirlenen “Açık Dergi Sistemleri” kurallarını kabul ettiğini de gösterir).

10. Metnin editoryal değerlendirme süreci başlatılmadan önce tüm yazarlarla “Telif Sözleşmesi” yapılmaktadır. Bu sözleşmenin yazar tarafından onaylanıp, editörlere iletilmesi sonrasında yazının süreci başlatılır.

11. Dergide yayımlanan eserlerden kaynak gösterilmek şartıyla alıntı yapılabilir.



KAYGI: PUBLICATION RULES

1. “Kaygi. Bursa Uludağ University Faculty of Arts and Sciences Journal of Philosophy” (e-ISSN: 2645-8950), “Kaygi” in short, is published biannually in “March” and “September.”

2. To be submitted, articles need to be related to fields of social sciences and humanities with philosophical and theoretical content.

3. Research articles and book reviews are published so long as they meet academic and scientific criteria.

4. Articles in Turkish and English are accepted (acceptance of other languages depends on the decision of the “Board of Editors”). The submitted articles must not have not been previously published in another journal, submitted for publication or accepted for publication.

5. Works submitted in Turkish must include an “Abstract” and “Keywords” in both English and Turkish; and should be prepared in accordance with the “Writing Rules” of the journal. Turkish works should also include an “Extended English Abstract (Summary)” in addition to the English “Abstract” in order to facilitate international circulation of the text. “Extended English Abstract (Summary)” should be approximately 25% of the Turkish text; it should include subheadings and citations, as in the Turkish text. In the “Extended English Abstract (Summary)” the author(s) is expected to mirror the structure of argumentation of the original Turkish text as clearly and closely as possible. This part should be appended to the text before the “Bibliography” [Note: The “Extended English Abstract (Summary)” must be sent after the work is approved for publication by the Editorial Board as a result of the peer-review process. Proofreading etc. are the author’s responsibility. Articles that are inadequate in terms of language are not published until the language is improved].

6. As a first step, all submitted articles are reviewed by the “Board of Editors” in terms of content, academic originality, contribution to the field, spelling, and similar aspects. Then the peer review stage starts for those that qualify, as a double-blind peer reviewing process. To be admitted to publishing, both referees who review the article have to give unanimous approval. In the case of only one referee approving the publication, the article is sent to a third referee. Then, taking into consideration of this third review, the “Board of Editors” decides whether to publish or reject the article.

7. After due processes, the “Board of Editors” decide whether to publish the article (as it is submitted, or after some adjustments) or not, and the author(s) are informed about this decision. When adjustments are required, the new version of the article has to be submitted within a month.

8. The legal responsibility of the articles published in the journal belongs entirely to the author(s) and the views and opinions expressed in the articles do not reflect the opinions or position of “Uludağ University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Philosophy” or the “Editorial Board.”

9. No royalties are paid to the author(s) for published articles. In this respect, the copyrights of published work are deemed to have been transferred to Kaygi, regardless of there being an open statement or not [This also means that the authors have accepted the Open Journal Systems (OJS) regulations of Tübitak DergiPark].

10. A “Copyright Agreement” with the authors is concluded before the editorial review process begins. The process starts once the author approves the agreement and informs the editors of this approval.

11. Provided that the source is indicated, quotations can be made from the works published in the journal.