



CLAUDE ADRIEN HELVÉTIUS VE EĞİTİMSEL EŞİTLİK¹

Özge CANGÖKÇE KOÇ*

Prof. Dr. Hasan ÜNDER**

ÖZ

Bu çalışma, Aydınlanma filozoflarının en radikal çevrecisi (nurture) ve eşitlikçisi sayabileceğimiz Claude Adrien Helvétius'un insan felsefesini, eğitimde eşitlik kavramı üzerinden tartışmayı hedeflemektedir. Çalışmada, Helvétius'un De l'Esprit (Ruh Üzerine) ve De l'Homme (İnsan Üzerine) isimli eserlerinde savunduğu "herkesin eşit öğrenme kapasitesi ile doğduğu, zihnin tüm melekelerinin basit duymalara indirgenebileceği, erdem ve yeteneğin eğitimin bir sonucu olduğu ve eğitimin her şeye kadrlığı" gibi belli başlı tezleri, eğitimde eşitlik problemi açısından içerdiği sonuçlar çerçevesinde tartışılmaktadır. Helvétius, doğuştancıların (nature) bireyler arasında doğuştan yetenek farklılıkları olduğundan eğitim imkânlarını ne kadar eşitlesek eşitleyelim, eğitimin sonuçlarının eşit olması imkânsızdır tezine karşı, bütün bireyler doğuştan eşit yapabilirliklere sahiptir, dolayısıyla eğitim imkânları ve çevresel şartlar tamamen veya neredeyse tamamen eşitlenirse eğitimin sonuçları da eşitlenebilir tezini savunur. Helvétius, başta Locke ve Condillac gibi filozoflardan etkilenmiş olsa da eğitim felsefesi açısından tüm çağdaşlarından farklı olarak başlı başına kendine özgü ve tam eşitlikçidir. Helvétius'un doğuştan eşitlik tezi, eğitimdeki başarı eşitsizliğini tamamen çevresel eşitsizliğe atfetmektedir. Çevresel eşitsizlik de sosyal reformlarla ve eğitimsel tedbirlerle eşitlenebileceği için, eğitim dâhil, kişinin maruz kaldığı çevreyi uygun biçimde düzenleyerek bireylere eşit bilişsel, duyuşsal ve motor becerilerin kazandırılabilmesi savunulmaktadır. Ayrıca çalışmada, Helvétius'un radikal çevreciliğini destekleyen yakın zaman çalışmaları incelenmiş ve Helvétius'un eşitsizlikleri doğuştan özelliklere atıfla haklı çıkarma girişimlerine karşı duran görüşünün sonuçları irdelenmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler; Helvétius, eğitim, eşitlik, eğitim felsefesi

CLAUDE ADRIEN HELVÉTIUS AND EDUCATIONAL EQUALITY

ABSTRACT

This study aims to discuss one of the most radical egalitarian empiricists of the Enlightenment philosophers, Claude Adrien Helvétius' philosophy of education within the framework of the concept of equality in education. In the study, the fundamental principles of Helvétius, which he argued in his main works, De l'Esprit (On the Soul) and De l'Homme (on Human), such as "everyone is born equal in terms of their learning capacities, all the faculties of the mind can be reduced to simple sensations, virtues and abilities are the outcomes of education and the notion of omnipotence of education", are also discussed in relation to the concept of equality in education.

¹ Bu çalışma, TÜBİTAK tarafından 2211/A Yurtiçi doktora bursu ile desteklenen, Özge CANGÖKÇE KOÇ'un, Prof. Dr. Hasan ÜNDER danışmanlığında yürüttüğü "Claude Adrien Helvétius'un Görüşlerinin Doğuştancılık -Çevre İkilemi Çerçevesinde Değerlendirilmesi ve Eğitimde Eşitlik Kavramı Açısından İçerimleri" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

* Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri Ana Bilim Dalı, cangokcekoc@gmail.com, Orcid ID: 0000-0002-1673-3511

** Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri Ana Bilim Dalı, hasanaliunder@gmail.com, Orcid ID: 0000-0003-4322-6221

Contrary to the nativists' premise that no matter how hard we endeavour to equalize educational opportunities, it is impossible to equalize the outcomes of education due to the individual differences in innate capacity, Helvétius' idea of innate equality allows for the equality between individuals and attributes success and failure in education entirely to environmental conditions. Influenced by many of his contemporaries, primarily by Locke and Condillac and different from all his contemporaries, Helvétius is unique and completely egalitarian with regard to his philosophy of education. As the environmental inequality can be equated with social reforms and educational measures, the present study argues that all individuals may attain equal cognitive, affective and motor skills on the condition that their environment as well as educational settings are organized properly. In the study, recent studies corroborating Helvétius's radical empiricism have also been examined. In addition, the outcomes of Helvétius' view, which stands against the attempts to justify inequalities between individuals with reference to innate characteristics has been discussed.

Keywords; Helvétius, education, equality, philosophy of education

1. Eğitimde Eşitliğin Önemi

Karl Marx, komünist toplumun en yüksek evresinde, iş bölümünün ortadan kalkacağını, çalışmanın bir geçim aracı değil, hayati bir ihtiyaç olacağını, bireylerin çok yönlü olarak gelişeceğini, üretici güçlerin artacağını, kolektif zenginlik kaynaklarının gürül gürül fışkıracağını ve bayraklara "Herkesten yeteneğine göre, herkese ihtiyaçlarına göre!" ilkesinin yazılabileceğini söyler (1969: 33). Böyle bir toplumda tahakküm ilişkisi de ortadan kalkacaktır. Herkes eşit saygı görecektir. Yeteneklerdeki eşitsizlik, gelirden ve iktidardan bir dezavantaja yol açmayacağından, belki sadece daha az üretkenliğe yol açacağından pek sorun olmayacaktır. Fakat henüz böyle bir toplumsal durumdan çok uzayız. Hala "herkese katkısına göre" ilkesi yürürlüktedir. Bütün mallar, hatta temiz hava bile, ekonomik maldır.

İnsanlar üretilenlerden, iktidardan ve saygınlıktan eşitsiz pay almaktadırlar. Kaynakların kıt olduğu her yerde, kaynaklara erişimde eşitliği ve eşitsizliği haklı çıkaracak ölçütler farklı olmuştur. Bu ölçütler tarih boyunca çeşitlilik göstermişlerdir. Önceleri ırk ve cinsiyet gibi doğuştan, din ve sosyal tabaka gibi kısmen doğuştan özellikler olmuştur. Fransız Devrimi öncesinde liyakat ölçütü, ancak hak ve görevleri yasal olarak belirlenmiş zümreler içinde aranmıştır. Fakat Fransız Devrimi'nin din, dil, sosyal sınıf ve ırk farkı gözetmeksizin bütün insanların eşit haklara sahip olduğunu ilan etmesiyle, eski dönemlerin belirli toplumsal zümrelere tanıdığı hukuki ayrıcalıklar ortadan kalkmış, makam ve mevkilere gelme hakkı şeklen herkese tanınmıştır. Bu mevkilere gelebilmenin, dolayısıyla üretilenlerden ne kadar pay alabileceğinin başlıca ölçütü liyakat olmuştur.

Liyakat ölçüsüne göre, ait olduğu toplumsal zümre ne olursa olsun, emsalleri arasında aday olduğu makam veya mevkiin işlevlerini gerçekleştirmek için gerekli nitelikler bakımından öne çıkan kişi o makama gelmelidir. Böylece meritokrasi (ya da liyakat) düzeni, yani, "en parlak ve en özenli bireylerin, edindikleri becerilere ve başarılarına dayalı olarak, en önemli pozisyonlara doğru ve etkili biçimde atandıkları bir yönetim biçimi ortaya

çıkıştır (Yair 2007: 2954). Her mevki tipi onu işgal edene (gelir, emeklilik, saygınlık ve iktidar gibi) farklı derecelerde, yani eşitsiz avantajlar sağladığından, meritokraside eşitsizlikler de liyakate dayalı hale gelmiştir. Dolayısıyla, modern toplumlarda liyakat dışı faktörlerden kaynaklanan eşitsizliklerin meşru olmadığı, eşitsizliklerin liyakatlerdeki eşitsizlikleri yansıtmaması gerektiği kabul edilir.

- **Liyakatlerdeki Eşitsizliklerin Kaynağı**

Bir kişinin sahip olduğu liyakatin belirleyicisi nedir? Hiç kimse bir iş için gerekli bilgi, beceri ve tecrübelerle doğuştan sahip değildir. Çağdaş toplumlarda bu yeterlilikler eğitim kurumlarında kazanılır. Eğitimde başarılı olma avantajlı mevkilere geliş şansını artırır. Bu nedenle de eğitimde başarı önemlidir.

2. Eğitim Başarısındaki Eşitsizliğin Nedenleri

Eğitimde eşitlikten (i) herkese aynı derslerin ya da konuların sunulması, (ii) herkese sağlanan imkânların ve gösterilen davranışların eşit olması ve (iii) herkesin aynı eğitim çıktılarına sahip olması, yani süreçlerin eşitliği anlaşılabilir. Biz eğitimde eşitliği, son anlamda kullanıyoruz. “Eğitim’den de örgün eğitim kurumlarında verilen eğitimi anlıyoruz. Fakat onun da okulöncesi, ilkökul, ortaokul ve lise olmak üzere dört kademesi vardır. Yalınlık sağlamak açısından, eğitim derken, ilk ve ortaokulda verilen eğitimi anlıyoruz. İmam-hatip ortaokulları ile normal ortaokulların programları farklılık gösterdiğinden, eğitim ile sekizinci yılın sonunda yapılan merkezi sınavda test edilen konuların öğretimini anlıyoruz. (Elbette öğrencilerin bu kademelerde test edilmeyen veya edilemeyen kazanımları da vardır.) Merkezi sınavda alınan puanları da çıktılardaki ya da eğitimin sonuçlarındaki eşitliğin veya eşitsizliğin göstergesi olarak alıyoruz.

Ortaokulun sonunda yapılan merkezi sınavlardan alınan puanları başarının ölçütü olarak kabul edersek, bu eğitim kurumlarından mezun olan öğrencilerin başarılarının eşit olmadığı açıkça görülür. Bazı öğrenciler diğerlerine göre daha başarılıdır, dolayısıyla onların iyi şeylere erişme şansı daha az başarılı olanlara göre daha yüksektir.

Eğitimde başarının iki değişkenin, (i) yaratılış (*nature*) ve (ii) çevrenin (*nurture*), bir fonksiyonu olduğu konusunda bir uzlaşma vardır. Üçüncü bir değişken olarak bunlara “öğrencinin kendi seçimi” de eklenebilir. Örneğin, öğrenci ‘kendi seçtiği’ yaşam planı ya da kariyer açısından okulda öğretilen derslerde –ya da en azından bazı derslerde– başarılı olmak önemli olmayacağı için o derslere çalışmayabilir. Diğer iki değişken bakımından öğrenciler eşit olsaydı, başarı farklılıklarının öğrencilerin seçimlerinden kaynaklandığını kabul edebilirdik. Onların eğitimdeki başarısızlıklarının yol açtığı sonraki eşitsizlikleri de öğrencilerin kendi özgür seçimlerinin sonucu olduğundan haklı görülebilirdik. Fakat biz “öğrencinin seçimi” değişkenini dışta bırakacağız. Çünkü birincisi, çocukların irade özgürlüklerinin olup olmadığı tartışmalıdır ve kişinin seçimleri yaradılış ve çevre faktörü tarafından belirlenmektedir; ikincisi, öğrenci belirli bir yaşa –mesela 18 yaşına– gelinceye kadar onun seçimleri, istikrarsızdır, kararları sürekli değişir; üçüncüsü, kendisine açık olan

seçenekler ve seçimlerinin sonuçları hakkında yeteri kadar bilgi sahibi değildir ve son olarak, irade özgürlüğüne sahip olmadıklarına inanıldığından, seçimlerinden sorumlu tutulamaz. Geriye, yukarıda belirttiğimiz iki değişken kalmaktadır: yaratılış ve çevre.

2.1. Yaratılış

Yaratılış, bireyin ebeveynlerinden aldığı biyolojik ya da genetik donanıma işaret eder. Akademik başarı için gerekli olan yeteneklerin ve özellikle zekânın, genetik donanıma bağlı olduğu genellikle kabul edilir. Çevre ise yaratılış içine girmeyen her şeyi –örneğin, sağlık ve beslenme koşullarını; aile ortamını, sosyal, kültürel ve fiziksel çevreyi; ekonomik faktörleri; eğitimi; okulları– kapsar. Akademik başarı bu iki faktörün etkileşiminin bir sonucudur.

Fakat bu iki faktörün başarıdaki görece ağırlığı konusunda önemli görüş farklılıkları vardır. Örneğin, başarıda yaratılışın ya da genlerin payı Jensen'e göre %80, Jencks'e göre %45'tir (Jencks 1972: 65). Yine Bouchard ve Segal'e göre oranlar %80 ile %50 arasında değişmektedir. (Gross 2010: 777). Bu konuda farklı görüşleri savunanlar bir süreğen üstüne yerleştirilirse, doğuştancı tarafın, yani genlere ağırlık verenlerin en uç noktasında Francis Galton, çevreci tarafının en ucunda Helvétius, ortalarda da psikologlar yer alır.

Yaratılışçılara göre, bir kişinin genetik donanımı iyi ise ya da halk arasında dendiği gibi kişinin "özünde var" ise çevre koşulları olumsuz da olsa, o kişi bir biçimde yolunu bulur ve yüksek mevkilere yükselir. Bu görüşü desteklemek için, genellikle olumsuz çevre koşullarında doğup büyümüş – Abraham Lincoln, Andrew Carnegie, Aziz Sancar gibi– kişilerin kariyerleri örnek gösterilir.

Genetik unsurun önemini vurgulayan radikal yaratılışçılar, bu örneklerden kendi öncüllerinden bir takım politika sonuçları da çıkarırlar. Onlara göre mademki insanın kaderi genlerindedir ve başarının asıl belirleyicisi insanın doğuştan edindiği genlerdir, öyleyse doğuştan kötü ya da eksik olanların durumunu iyileştirmek için çevresel faktörleri iyileştirmeye yönelik reformlar hiç ya da pek işe yaramayacaktır.

2.2. Çevre

Sosyolojik araştırmalar, dünyanın her yerinde okul başarısı ile sosyo-ekonomik düzey arasındaki ilişkileri (correlation) ortaya çıkarmıştır. 1966'da *Equality of Educational Opportunity* adıyla yayınlanan ve Coleman Raporu olarak bilinen rapordan bu yana yapılan araştırmaların bulgularına göre sosyo-ekonomik bakımdan dezavantajlı ailelerden gelen öğrencilerin toplam okul başarısı düşük, avantajlı ailelerden gelen öğrencilerin toplam okul başarısı ise yüksektir. Başka bir deyişle, araştırmalar alt sosyo-ekonomik gruptan gelen öğrencilerin başarı düzeylerinin düşük, orta ve üst sosyo-ekonomik gruptan gelen öğrencilerin başarı düzeylerinin ise yüksek olduğunu göstermiştir.

Başka araştırmalar, ailenin gelir farklılıklarının ve onunla birlikte giden faktörlerin (beslenme koşullarının, kaliteli eğitime erişim şansının) anne-babanın çocuğa ayırdığı zamanın, iletişim sırasında çocuğa kazandırdığı söz

dağarcığının ve kültürün farklı olduğunu göstermiştir (Barry 2017: 71). Kısaca üst gelir grubunda yer alan ailelerin çocuklarının eğitim başarısı daha yüksek, alt gelir gruplarından gelen çocukların okul başarısı daha düşük çıkmaktadır. Amerika'da 1962-1967 yılları arasında başlatılan Perry Okul Öncesi Projesinin sonuçları da önemlidir. Perry Projesi, yaşları 3-4 olan, aileleri sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı durumda olan okul öncesi çocuklara yönelik bir projeydi. Amerika'nın çok yüksek maliyetlerle başlattığı projenin sonuçlarının başarısı yıllar sonra çocuklar birer yetişkin hale geldikleri zaman ortaya çıkmıştır. Sonuçlara göre proje çocukları daha yüksek gelirli işlerde çalışıyorlar ve suçta daha az meyilliydiler (Alan 2019). Proje, tek boyutlu zekâ testlerine dayalı eğitim anlayışını zayıflatmış ve çevresel faktörlerin eğitimde etkisini bilimsel anlamda ortaya koymuştur.

Yaratılış-çevre sorunu karşısında çevreciler ise iki gruba ayrılabilir: (i) Genetik faktörlerin ne bireyler ne de çeşitli irksal, sınıfsal veya kültürel *gruplar arasında* hiç değişkenlik göstermediğini savunanlar ve (ii) *bireyler arasında* az ya da çok farklılık gösterdiğini, fakat sınıflar arasında farklılık göstermediğini savunanlar. Birinci görüşü sadece Helvétius savunur. İkinci görüşü savunanlar ise genellikle grup farklılıklarının çevresel koşulların eşitsizliğinden kaynaklandığını savunan sosyologlardır. Birinci türden çevreciler, çevre koşulları eşitlenirse, bireyler arasındaki başarı farklılıklarının ortadan kalkacağını savunurlar. İkinci türden çevreciler, bireyler arasında başarı farklılıklarını eşitleyemesek bile, sınıflar arasında başarı farklılıklarını eşitleyebileceğimizi savunurlar.

3. Yaratılış ve Çevre Farklılıkları ve Fırsat Eşitliği

Fırsat eşitliği, arzulanan bir hedefe ulaşmak isteyen yarışmacıların o hedefe ulaşma şanslarının eşitliği olarak tanımlanabilir. Hedef, bir ders puanı, bir kadro, bir makam veya pozisyon olabilir. Biz, eğitimde arzulanan hedef olarak yüksek akademik başarıyı, pratik olarak da merkezi sınavlarda belirli bir puanı alıyoruz. Yüksek başarıyı almamızın nedeni, orta ya da düşük düzeyde bir başarı eşitliğini o seviyenin üstünde başarı gösterenleri engelleyerek gerçekleştirebiliriz ki bu kabul edilemez.

Üstün başarı hedefi için şansları eşitlemek, o hedefe varmanın önündeki engelleri kaldırmayı veya eşitlemeyi gerektirir. Bu engelleri üç gruba ayırabiliriz. (1) Yukarıda belirttiğimiz gibi, Fransız Devrimi'nden önce sosyologlar tarafından cinsiyet, toplumsal tabaka, ırk veya din gibi kazanılmamış veya seçilmemiş fakat "atfedilen statüler" in ölçüt olarak alınması ve bazı insan gruplarının yarış dışı tutulmasıdır. Yine başarı doğuştan yeteneğe ve çevre koşullarına bağlı olduğundan diğer iki engel de (2) engelleyici çevre koşulları (*nurture*) ve (3) doğuştan yeteneklerin (*nature*) eşitsizliğidir. Kaldırılacak engellere bağlı olarak üç farklı fırsat eşitliği de üç anlama gelmektedir.

Bu engellerden birincisi, modern toplumlarda ortadan kalkmıştır. Yarış kuralları herkes için eşit olduğunda, bireyler doğuştan yetenekleri ve ailelerinin çevresel (sosyal, kültürel, ekonomik vb.) imkânları ölçüsünde başarılı

olacaklardır. Bu, genellikle formal fırsat eşitliği olarak adlandırılır. İkinci tür engellerin de kaldırılmasını savunanlar, çevresel faktörlerin başarıda önemi dolayısıyla, çocukların ailelerinin imkânlarının kıtlığı veya bolluğu dolayısıyla geri kalmalarını veya ileri gitmelerini adaletsiz bulurlar. Çünkü doğdukları aileyi ve dolayısıyla ekonomik, kültürel ve sosyal imkânları seçmek çocuğun elinde değildir. Onlar çocuk için “sosyal piyango’dan şans eseri çıkmıştır. Bu nedenle, çevresel bakımdan dezavantajlı olanlara gerekli desteklerin yapılarak, çevresel farklılıklardan kaynaklanan eşitsizliklerin olabildiğince giderilmesi gerektiğini savunurlar. Böyle yapıldığında eşitsizlik sadece doğuştan yeteneklerden kaynaklanacaktır. Rawls, buna “hakkaniyetli fırsat eşitliği” der. (3) Fakat bazıları bunu da yeterli bulmazlar. Hatta Rawls, aralarında eğitimsel başarı eşitliği aranacak kişilerin kapsamını “aynı düzeyde yetenek ve kabiliyete ve kendilerine bahşedilmiş olan yetenekleri kullanma konusunda aynı isteğe sahip olanlarla sınırlandırarak daha da daraltır (Rawls 1971: 73). Daha az yetenekli olanların dezavantajını fark ilkesi ile telafi etme yoluna gider. Çünkü kişiler sahip oldukları yetenekleri ve onların miktarını kendileri seçmiş değillerdir. Onlar, Rawls’ın deyimi ile “doğal piyango” dan çıkmışlardır (1971: 74-75). Bu nedenle, doğal yeteneklerin eşitsizliğinden kaynaklanan eşitsizlikler de hak edilmiş eşitsizlikler değildir. Dolayısıyla doğal piyangoda şanssız olanların da mağduriyetlerinin giderilmesi gerekir. Bunun için gerekirse, dezavantajlılar lehine pozitif ayrımcılık yapılmalıdır. Bu fırsat eşitliği anlayışını da Jencks’i izleyerek “güçlü insancıl adalet” olarak adlandırabiliriz.²

Formal fırsat eşitliği anlayışı, hem doğuştan gelen yetenek farklılıklarının hem de daha çok aileden gelen çevresel farklılıkların sonuçları belirlemesini kabul eder ve öğrencinin de bu eşitsizliğe razı olması gerektiğini ima eder. Hakkaniyetli fırsat eşitliği anlayışı, yaratılıştan gelen yetenek farklılıklarının sonucu belirlemesini kabul eder. Çocuğun da bunu kabul etmesini ima eder. Yani, Rawls (1971), doğuştan yetenek eşitsizliklerinden kaynaklanan eşitsizlikleri, bunlar “doğal piyango’nun şansa bağlı sonucu olduğu için haklı bulmaz. Fakat sonuçların eşitliğini, hatta radikal bir çevresel eşitliği de savunmaz. Yetenek eşitsizliğinin yol açtığı eşitsizlikleri fark ilkesi ile telafi etmeyi önerir.

Fakat çocuk ne doğuştan yeteneklerinden sorumludur ne de ailesinin ekonomik, sosyal ve biyolojik donanımından. Bu nedenle, çocuğun bu iki faktörün olumsuz sonuçlarına razı olmasını beklemek, adalet duygusunu incitir. En makulü olan üçüncüsü, yani doğuştan dezavantajlılar lehine pozitif ayrımcılık, öğrencinin elinde olmayan faktörlerden kaynaklanan eşitsizlikleri

² Fırsat eşitliği anlayışları çeşitli yazarlar tarafından farklı biçimlerde adlandırılmıştır. Örneğin Cohen (2006), birinci engelin kaldırılması olarak fırsat eşitliğine “burjuva veya liberal sağ”, ikinci engelin kaldırılması olarak anlaşılan fırsat eşitliğine “liberal sol”, son engelin kaldırılması olarak anlaşılanına “sosyalist fırsat eşitliği” demektedir. Aynı fırsat eşitliği anlayışlarını Adam Swift (2006) de sırasıyla “minimal”, “geleneksel” ve “radikal” olarak adlandırmaktadır. Jencks (1988) de birincisine “demokratik eşitlik”, ikincisine “zayıf insancıl adalet”, sonuncusuna da metin içinde verdiğimiz gibi, “güçlü insancıl adalet” der.

haksız bulur ve toplumsal politikaların bunları telafi etmesi gerektiğini ileri sürer.

Eşitsizlikleri ya genleri etkileyerek ya da çevreyi düzenleyerek ya da her ikisini de yaparak giderebiliriz. Genleri de iki şekilde etkileyebiliriz: (1) Kısa vadede sonuç veren genetik mühendislik, (2) uzun vadede sonuç veren öjenik, yani insan ırkının genetik özelliklerini bilinçli olarak daha iyi bir konuma getirmek için yapılan bilimsel araştırma ve uygulamaları içeren politikalarla. Çevreyi iki şekilde düzenleyebiliriz: (1) epigenetik, yani çevreyi düzenleyerek verilmiş genlerin aktivasyonunu maniple ederek ve (2) genetik bakımdan dezavantajlılar lehine becerilerin edinimini artırmak için çevresel pozitif ayrımcılık yaparak ya da (3) her ikisini de yaparak.

Buraya kadar söylediklerimizi özetlersek, modern toplumlarda liyakat bir makama ve o makama bağlanmış olan gelir, iktidar ve saygınlığa erişmenin temel ölçütüdür ya da öyle olmalıdır. Liyakati kazanmanın en önemli aracı eğitimidir. Fakat eğitimdeki başarı, doğuştan yeteneklere ve çevresel koşulların elverişliliğine bağlıdır. Doğuştan yetenekleri önemli görenler çevrenin ya da eğitimin her şeyi yapamayacağını, asıl olanın yaratılış olduğunu savunurlar. Çevrenin önemli olduğunu savunanlar da eğitime yer verirler fakat doğuştan yeteneklerin de önemli olduğunu savunurlar. Doğuştan yeteneklerin varlığını ve eşitsizliğini kabul edenler, radikaller hariç, eğitimde eşitliğin imkânsız olduğunu ve doğal piyangoonun sonuçlarına katlanmamız gerektiğini ima ederler.

Bu noktada, çalışmaya konu olan Claude Adrien Helvétius'un radikal çevreci görüşleri, çevrenin ya da eğitimin mutlak gücünü vurgulaması ve doğuştancılıktan bir sonuç olarak çıkan bireyler, ırklar, toplumsal tabakalar veya cinsiyetler arasındaki eşitsizliğin adil ya da en azından kaçınılmazlığı anlayışına, başlangıçta her bireyin eşit öğrenme kapasitesi ile doğduğu varsayımı ile berrak bir alternatif getirmeye imkân vermesi açısından önemlidir.

4. Claude Adrien Helvétius

4.1. Hayatı ve Eserleri

Helvétius, 1715'te Paris'te dünyaya gelmiştir. Babası ve dedesi hekimdir. Helvétius, dayısı gibi vergi toplayıcısıdır. Henüz 23 yaşındayken Kraliçenin jestiyle birçok vilayette vergi toplayarak üç yılda hatırı sayılır bir servetin sahibi olmuştur. 1751'de fakir ama soylu bir ailenin kızıyla evlenmiştir. İşi sebebiyle sürekli seyahat halinde olan Helvétius, içinde yaşadığı Aydınlanma döneminin Montesquieu, Rousseau, D'Alembert, Diderot gibi entelektüelleri ile fikir alışverişinde bulunmuş, onların etkisiyle radikal fikirler geliştirmiştir. Diderot ve D'Alembert'in başkanlığında kurulan ünlü *Ansiklopedi* projesine maddi katkılar yapmıştır. Sonrasında fikirleri de *Ansiklopedi*'de yer almıştır. 1758'de *De l'Esprit* (Zihin Üzerine) adlı eseri yayınlanmıştır. Grossman'a göre bu eser, 18. yüzyılda Rousseau'nun *Emile*'i dışında halkın ilgisini en çok çeken, sivil ve dini otoritelerden en çok tepki gören eserdir (Grossman 1926). Eser, engizisyon, başpiskopos, rahip ve özellikle parlamento gibi otoriteler tarafından ateistik, materyalist, günahkâr, ahlaksız ve baltalayıcı bulunmuş ve yaktırılmıştır. Helvétius, İngiltere ve Prusya'ya

seyahatlerde bulunmuştur. Yaşamının son 12 yılını görüşlerini geliştirmeye ve temellendirmeye adanmıştır. 1771'de ölmüştür.

Ölümünden bir yıl sonra 1772'de *De l'Homme* (İnsan üzerine) yayınlanmıştır. Eğitimin her şeye kadir olduğu savunusuyla dikkat çeken kitap yer yer Rousseau'nun *Emile*'ide ortaya koyduğu eğitim üzerine düşüncelere gönderme yaparak tüm insanların eşit öğrenme kapasitesine sahip olduğuna dair varsayımı savunmuştur. Eser bu yönüyle *De l'Esprit*'in aksine yüceltilmiştir. Eserin temel konusu eğitimi tartışmak olsa da aynı zamanda yönetim ve politika üzerine de geniş yorumlar bulunmaktadır.

Helvétius önemli düşünürleri de etkilemiştir. Onun *De l'Esprit*'i Cesare Beccaria'yı ve onun aracılığıyla da İngiliz faydacılarını, özellikle Jeremy Bentham'ı etkilemiştir. Bentham onun için "kâhin", "tanrısal" gibi övücü sözler söylemiş, kendisini fayda ilkesine götürdüğünü belirtmiştir (Crimmins 2011: 55). Franz Mehring'e göre, Marx Paris'te çalışırken Fransız materyalistleri ile tanışır. Marx'a göre Helvétius ve Holbach, materyalizmi sosyal yaşama taşırlar, insan zekâsının doğal eşitliğini savunurlar ve aklın ilerleyişi ile sanayinin ilerleyişi arasında esaslı birliği gösterirler, insanın doğal iyiliğini, eğitimin her şeye kadirliğini vurgularlar. Marx'a göre onların öğretileri "gerçek hümanizm"dir ve "komünizmin toplumsal temeli'dir (Mehring 1962: 75).

4.2. İnsan Doğası Anlayışı

Helvétius'un insanların temel eşitliğine dair görüşü, onun insan doğasına dair görüşünden kaynaklanır. İnsan doğasına dair onun zamanında yaygın olan görüşleri üç gruba ayırabiliriz: İnsan doğası (1) düzeltilemez bir biçimde kötüdür, (2) ne iyidir ne de kötüdür, boş bir sayfa gibidir ve (3) iyidir, lekesizdir. Bu görüşlerden birincisi en eskisi, en köklüsü ve en otoriteridir. Birinci görüş tipik ifadesini, Augustinus'un etkisiyle (Passmore 1973) Hıristiyanlığın bir doktrini haline gelen Hıristiyanlığın İlk Günah dogmasında bulur. Bu görüşe göre Âdem ve Havva'nın işlediği İlk Günah, bütün insan soyuna geçmiştir ve insanlar sadece Tanrı'nın inayetiyle kurtulabilirler, kendi çabalarıyla kurtulamazlar. İnsanları eğitim yoluyla fanatizmden, cehaletten, hurafelerden kurtarmayı amaçlayan Aydınlanmacıların bu yöndeki çabalarını beyhude hale getiren bu görüş, Ernst Cassirer'in işaret ettiği gibi, bütün aydınlanma düşünürlerinin hedefe aldığı "ortak düşman"dır (Cassirer 1951: 141). Bu görüş, seküler terimlerle Hobbes tarafından da savunulur (Hobbes 2007: 94-95) Kökleri Aristoteles'te (Aristoteles *De Anima*: 429b) olan ikinci görüş, Locke'un adıyla özdeşleşmiş gibidir. Tipik ifadesini, "boş levha" (*tabula rasa*) metaforunda bulur. Buna göre insanlar ne kötü ne de iyi eğilimlerle doğarlar. Onları iyi ya da kötü yapan kendi dışlarındaki ya da çevreden aldıkları etkilerdir. İnsan, çevre onun üstünde iyi etkiler yaparsa iyi, kötü etkiler yaparsa kötü olur (Locke 2000: 133 vd.). Çevre iyi etkiler yapacak şekilde düzenlenirse, İlk Günah öğretisinin iddiasının aksine, insanları iyi yapmak mümkündür. Üçüncü görüş, Rousseau'nun adıyla bilinir. Rousseau'ya göre "Her şey, Yaratıcı'nın elinden çıktığında iyidir; insanoğlunun elinde bozulur" (2009: 4-91). Ona göre sadece kötülük dışarıdan gelir. Eğitimciye düşen şey, insanı iyi yapmak değil, kötü olmasını engellemektir.

Helvétius'a göre de çocuğun zihni doğduğunda boştur; o, doğuştan gelen herhangi bir bilgi ile doğmaz. İnsan doğasında, Rousseau'nun iddia ettiği gibi moral standartlar açısından iyi sayılan şeylere de, Hıristiyanlığın İlk Günah dogmasının iddia ettiği gibi kötü sayılan şeylere de bir eğilim yoktur (Helvétius 1810b: Vol. II: 11). "İnsanlar, fikirleri ve tutkuları olmadan doğarlar. Doğuştan erdem de, erdemsizlik de yoktur. Taklitçi ve uysaldırlar. Eğilip bükülebilir, şekil alabilirler. Alışkanlıkları ve karakterleri aldıkları örneklerin ve talimatların bir sonucudur" (Helvétius 1810b: Vol.1: 280). Dolayısıyla, Rousseau'nun insanın doğuştan kötü olmadığı tezini kabul eder fakat iyi olduğu tezini reddeder.

Helvétius, boş levha görüşünü benimser ve onu Locke'ta olduğundan daha radikal hale getirir. Çünkü birinci olarak, Locke'un görüşleri, Hıristiyanlığın İlk Günah dogmasına karşı radikal olsa da yeteri kadar radikal değildir. Locke, bir yandan insan zihninin boş bir sayfa olduğunu, insanın iyi ya da kötü olmasında eğitimin belirleyici olduğunu vurgularken bunun insanların "onda dokuzu" için geçerli olduğunu söyler, "onda birinin" istisna oluşturduğunu söyler:

Gerçi diğer insanların yardımına gereksinim duymayan, fiziksel ve ruhsal bakımdan doğuştan güçlü insanlar vardır; doğal yetenekleri onları doğumlarından itibaren mükemmeliyete taşır ve şanslı bedenlerinin avantajıyla mucizeler yaratabilirler. Ancak bu tür örnekler az görülür (Locke 2004: 15).

İkincisi, Locke'a göre zihin tamamen boş değildir. Zihinde aktif hale gelmek için duyu verilerinin uyarmasını bekleyen ve onların işlenmesini sağlayan düşünme, soyutlama, akıl yürütme, birleştirme, ayırma gibi bazı yetiler vardır (Yolton 1993: 76-77). Ona göre, "eğer insan aklını ve tabiatın doğuştan kendine verdiği yetileri uygun bir şekilde kullanırsa, kendisine ödevlerini öğretecek bir öğretmen ve onları hatırlatacak bir nasihatçi olmadan, onun tabiat kanununun bilgisini elde etmesi mümkündür" (Locke 1999: 28). Üçüncüsü, çocuklarda bireysel yetenek ve mizaç farklılıklarını da kabul eder. Ona göre yabani ya da yumuşak, atılgan ya da ürkek, merhametli ya da gaddar, dışa dönük ya da içe kapanık olmak doğuştandır. "İnsan her şeyi denemiş bile olsa, terazinin kefi doğanın belirlediği yöne doğru ağır basacaktır" (Locke 1989: paragraf 100, 101, 102, 217).

4.3. İnsanların Radikal Eşitliği

Helvétius'un çağdaşları olan Aydınlanma düşünürleri bütün umutlarını eğitime bağlasalar da herkesin eğitilebileceği konusunda kuşkuları vardır, bazı insanların eğitilemeyeceğinden emin gibidirler. Hume beyaz olmayan ırkların, özellikle zencilerin beyazlara göre yeteneksiz olduğunu ve Kant, Hume'u izleyerek, zencilerin zihinsel kapasitelerinin beyazlardan daha düşük olduğunu savunur (Kant 2011: 58-59). Locke, zencilerin köle yapılmasını normal karşılar (Yolton 1993: 258). Rousseau, kadınlarla erkeklerin eşit olmadığını savunur ve onlar için farklı eğitim önerir (Rousseau 2009: 511 vd.). Kant, kadınlarla erkeklerin yeteneklerinin eşit olduğunu söylemekle birlikte, farklı farklı erdemlere yetenekli olduklarını, entelektüel çalışmaların kadınlar için uygun olmadığını savunur (Kant 2011). Onlar, eğitilebilirlik, dolayısıyla

mükemmelleştirilebilirlik konusunda ırk ve cinsiyet farklılıklarından bağımsız olarak bir toplum içinde halk ile seçkinler arasında da yetenek bakımından bir ayırım yaparlar. Bu ayrımlarını genetik gerekçelere mi yoksa çevresel gerekçelere mi dayandırdıkları temel belli değildir. Peter Gay'e göre, Aydınlanma düşünürlerinin pek çoğunun avamın (*canaille*) eğitilebilirliği konusunda çok ciddi şüpheleri vardır, hatta onların aydınlanmasının imkânsızlığına inanırlar. John Locke, yoksul çocuklara mesleki eğitimi uygun görür; David Hume batıl inançların yönlendirdiği alt sınıfların öngörülebilir bir gelecekte makul hale gelemeyeceklerini söyler; Jean-Jacques Rousseau, yoksulların eğitime ihtiyacı olmadığını ilan eder; Immanuel Kant halkı "budalalardan ibaret" görür; Denis Diderot, halkın kendini aydınlatamayacak kadar budala, sefil ve meşgul olduğunu, ayak takımının niceliğinin her zaman aynı kalacağını; Voltaire, halkı aydınlatmayı hiç düşünmediğini, onun havarilerin işi olduğunu söyler (1995: 517-521).

Helvétius ise insanlar arasında ayırım yapmaz. Ona göre beyazlar ve beyaz olmayanlar, efendiler ve köleler, erkekler ve kadınlar, yoksullar ve elitler ve bu kategorilerin her birinin içindeki insanların yetenekleri birbirine eşittir. O köleliği protesto etmek için plantasyonlarda köle emeği ile üretilen şekerin boykot edilmesini önerir. "Avrupa'ya indirilen her şeker fıçısı, insan kanıyla boyanmalıdır. Şimdi bu malın tarımı ve ihracının yol açtığı sefaleti göz önünde bulunduran onu kullanmaktan kendini mahrum etmeyi, o kadar çok insan kardeşimizin gözyaşı ve yok edilmesi pahasına alınan hazdan vazgeçmeyi kim reddeder?" der (*Helvétius 1810a 21-22*). Aydınlanma düşünürleri arasında bile kadınların yetenekleri konusunda köklü önyargıların olduğu bir dönemde, Helvétius'un kadın erkek eşitliğine dair görüşü özellikle önemlidir. Ona göre kadınlarla erkekler arasında herhangi bir yetenek farkı yoktur. O mirasın erkek veya kız, bütün çocuklar arasında eşit dağıtılmasını, evli kadınlar için mülkiyet ve boşanma hakkını savunur. O ayrıca, toplumun alt sınıflarının da eşitliğini savunur. Helvétius'a göre doğa, herkesin kalbine eşitlik duygusunu kazımıştır (*Helvétius 1810a: 149*). Ona göre en büyük bilim insanları, örneğin Newton ile en sıradan köylüler arasında doğuştan bir yetenek farkı yoktur. Her ikisi de çevrenin, aldıkları eğitimin ürünüdür.

4.4. Bütün İnsanlar Eşit öğrenme Kapasitesi ile Doğarlar

Helvétius tüm çevresel belirlenimcilerden daha radikal bir şekilde, insan doğasının pasif, boş ve sadece duyum alma kapasitesinden ibaret olduğunu ileri sürer. Helvétius'un sistemi her çocuğun doğuştan eşit öğrenme kapasitesi ile doğduğu ön kabulüne dayanır. Helvétius'a göre insan dışsal uyarıcılar karşısında edilgendir. Farklılıklar çevrenin etkisinin sonucudur. İnsan çok iyi bir taklitçi ve örnek alıcıdır. Dışarıdan aldığı telkinler, zamanla onun karakterini ve alışkanlıklarını oluşturur. Mizacın doğuştanlığı varsa bile Helvétius bunu bir engel olarak görmemektedir. Örneğin A ve B kişilerinin doğuştan farklı mizaçlarla dünyaya gelen bireyler olduklarını kabul edelim. Bu onlardan herhangi birisinin öğrenmeye daha yetkin veya uygun olduğunun göstergesi olamaz. A kişisi B yöntemiyle, B kişisi A yöntemiyle öğrenebilir veya tam tersidir. Sonuçta, Helvétius, bireylerin alırlık derecelerinin aynı olduğu

savunusuyla öne çıkar. Burada görmezden gelinse de ciddi bir nokta vardır. İnsanlar doğuştan Helvétius'un dediği gibi değilse bile, doğuştan getirilen mizaç veya bireysel fark, çocuğun öğrenmesine etki etmez. Bu tam öğrenmecilerin “her çocuk öğrenebilir” varsayımıyla karıştırılmamalıdır. Çünkü Helvétius, tam öğrenmecilerden farklı olarak, doğuştan farklılıkları reddeder ve bireylerin alırlıklarının doğuştan eşit olduğunu savunur. Tam öğrenmeciler, çocukların belli bir potansiyelle (farklı limitlerde) dünyaya geldiklerine ve çeşitli yöntemlerle bu potansiyelin açığa çıkarılabileceğine inanırlar. Helvétius'a göre bu öğrenme kapasitesi herkeste doğuştan aynıdır. Helvétius, farklı zihin yapılarına sahip olmanın doğuştan getiriyle değil tecrübe ederek, farklı uyaranlara maruz kalmak ile ilgili olduğunu söylemiştir. Bu bağlamda, insan pasif bir organ olan beyin ile dünyaya gelir ve bu sağlam olarak dünyaya gelmiş ortalama her bireyde aynıdır. Zihin aldığı duyumları depolayarak hafızaya alır ve tecrübeler sonucu davranışları oluşturur. Sonradan ortaya çıkan farkların sebebi kalıtım değil, deneyimle duyumlar aracılığıyla ortaya çıkan ağların farklı olmasıdır.

4.5. Duyumculuk: “Hissetmek yargılamaktır”

Helvétius, John Locke'un düşüncelerinin adaptasyonu olarak görülen duyumcu görüşü temsil eder. Zihnin tüm melekeleri ve özellikleri çevreden alınan duyumlara bağlıdır. İnsanlar doğduklarında sadece duyum alma özelliğine sahiptirler. Duyusal algı Helvétius için her şeyin üzerindedir. Zihin, duyumların pasif alıcısıdır. Duyumlar zihnin tek melekesidir. *De 'l Esprit'*te bunu şu cümlelerle ifade eder: “Fiziksel duyarlılık ve hafıza ya da daha kesin konuşmak gerekirse sadece duyarlılık tek başına bütün fikirlerimizi üretir. Ve gerçekten de hafıza yalnızca fiziksel duyum organlarından biri olabilir” (Helvétius 1810a: 15).

Helvétius aynı şekilde yargılamayı da duyumlara indirger. Fikir ve düşünceler duylara dayanıyorsa, yargılama da düşüncelerimizin bir karşılaştırması olduğundan duyumlara indirgenebilir. Bir düşünceye katılıp katılmama durumumuz o düşünceyi yargıladığımız anlamına gelir. Birbirine yakın iki rengi gördüğümüzde, önce gözümüzün önüne daha önce karşılaştığımız örnekleri getiririz, uyarının bizde yarattığı izlenimin bizde var olup olmadığını düşünür ve farklı izlenimleri kıyaslarız. Sonuçta rengin ne olduğuna karar veririz ve rengi daha sonra kullanılmak üzere hafızaya alırız. Bu uyarının farklı izlenimleriyle karşılaştığımızda daha çabuk karar veririz (Helvétius 1810b: Vol. I: 109). Duyumu alma, kıyaslama ve karar verme bizi yargı sürecine götürür.

Helvétius aynı şekilde zihne de fikirlerin bir toplamı olarak bakar. Bireyin belirli bir anda oluşmuş zihni, kişinin hayatı boyunca içinde bulunduğu toplum veya ideolojinin bir toplamıdır. Helvétius, aynı zamanda benzerlik ve farklılıkları incelemadaki ayrılıklar, farklı nesnelere ayırırken karar verme yani muhakemedeki farkların da davranış ve karakterdeki farklılıklara sebep olduğunu söyler (Helvétius 1810b: Vol. 1: 260-261).

4.6. Farklılıkların Nedeni Şans ve Dikkattir

Helvétius, doğuştan insanlar arasında yetenek farklılığı olmadığını söylerken, çevresel farklılıkların bireysel farklılıklara yol açtığını kabul eder. Çevresel farklılıkların da hep şansa bağlı olduğunu savunur. Ona göre şans, tüm buluşların anasıdır (Helvétius 1810b: Vol. I: 229, 269); tüm keşif ve gelişimimiz şansın bir hediyesidir.

Helvétius'un radikal eşitlikçiliği, tanrı vergisi gizemli bir yeteneğe sahip olduğu varsayılan dehalarla ilgili görüşünde de kendini gösterir. Onun çağdaşları arasında bir tartışmanın başlamasına yol açan görüşüne göre, dâhiler de herkes gibi çevrenin ürünüdür; onların dehası, diğer insanlarda bulunmayan doğuştan getirdikleri olağanüstü bir yetenekten kaynaklanmaz. Dâhi olmayanlar, herhangi bir eksiklikten dolayı değil, çevresel nedenlerle dâhi olamamışlardır. Çünkü Helvétius'a göre eğer bir insanın duyum alma konusunda bir engeli ya da belirli bir zihinsel veya kalıtsal engele dayanan bir hastalığı yoksa o kişi dâhi olabilir (Smith 1965: 13). Dâhi olmak üç şey ile alakalıdır. (1) Hafızanın kuvvetli olması, (2) dikkat süresinin uzunluğu (3) şans faktörü. Şans dışındaki iki faktör kişinin tecrübe, çalışma ve eğitimi gibi çevresel koşullarına bağlıdır. Dikkatin çabuk dağılması anlamayı etkiler. Bu sebeple çocukları erken yaşta itibaren dikkat geliştirme olayına alıştırmak ve dikkatin çabuk dağılmasına engel olabilmek için eğitmek gerekir (Helvétius 1810b: Vol 1: 261).

Helvétius'a göre dâhiler ender rastlanan yeteneklerle doğan kişiler değil, ender rastlanan çevresel etkilerle şans eseri karşılaşan insanlardır. Dehanın göstergesi olarak buluş yapmayı alan Helvétius, *De l'Homme*'da, birçok önemli mucidi örnek verir. Newton'un yer çekimini tesadüfen, şans eseri bulduğu iddiasındadır. O gün o ağacın altında oturması ona büyük bir keşfin kapılarını açmıştır. Vaucanson, dindar annesinin ruhani lideriyle görüşmelerini beklerken, bu rutin ziyaretler sırasında bekleme odasında duran saat ilgisini çeker, saat ve makinelerin çalışma prensiplerine merak duyar, merakının uyanması ile başlayan süreç Vaucanson'ı yenilikçi otomat ve makinelerin mucidi yapar. John Milton, Shakespeare ve Moliere de şanslarının etkisiyle buldukları yerdeki şöhretlerini kazananlar arasındadırlar (Helvétius 1810b: Vol.1: 30-31).

4.7. “Eğitim Her Şeye Kâdirdir”

Helvétius'un felsefesinin temel prensibi, insan zihninin tamamen çevrenin ürünü olduğudur. İncelmiş insanların vahşi insanlardan daha bilgili olması, vahşi insanların incelmiş insanlardan daha çevik olması, çevrenin ürünüdür. İnsanların dürüst, çalışkan, sadık ve insancıl olması hep yaşadıkları yönetime bağlıdır.

Helvétius'a göre bilginin oluşumunda aktif ve pasif olmak üzere iki değişken vardır. Aktif değişken çevredir. Pasif değişken de zihindir. Çevre değiştikçe fikirler de değişir. Zihnin sürekli değişmesi de çevrenin ve uyarıcıların değişimiyle paraleldir (Sworowski 1995). Zihin de, fiziksel duyum ve hafıza olmak üzere iki kısımdan oluşur. Hafıza da devam eden zayıflatılmış duyumdan başka bir şey değildir (Helvétius 1810a: 1-2). Düşünceler de üçe

ayrılır: Faydalı düşünceler, faydasız düşünceler ve fazla duyuma sebep vermeyen ilgisiz düşünceler (Helvétius 1810a: 47). Bu bağlamda boş zihin kavramı Helvétius'ta yeteneklerin tek düzeliğine, aynılığına vurgu yapar. Daha sonra zihinde ve yetenekte oluşan ve gözlemlenebilen davranış farklılıklarının sebebi, bireyin uyarana, tecrübe ve eğitime maruz kalma şansıdır. Yani insanlar sadece aldıkları eğitimin sonunda karakter elde etmezler. Kontrol edilebilen çevre şartları ve imkânlar (çevre), beklenen çıktının tek düze ve eşit olmasını sağlamada çok etkilidir (Sworowski 1995).

İnsan, fiziksel ve sosyal çevrenin ürünüdür. İnsan iyi de kötüyü de doğal olarak çevreden öğrenir. En önemli unsur sosyal çevre ve eğitimidir. İnsan yetişirken şartlar sebebiyle değişir (Ballinger 1959: 199). Benzer çevreler benzer bireyler üretir, farklı çevreler ise eşitsizlik ve bireysel farklılıklara yol açar. Dolayısıyla insanların zihinlerini ve davranışlarını değiştirmek için sosyal çevreyi ve eğitimi kontrol etmek gerekir. Toplumu değiştirmek istiyorsanız önce eğitimi düzenlemek zorundasınız. İnsanın mutluluğu, yaşadığı yerin kurallarına ve aldığı eğitime bağlı olduğuna göre, ilk olarak işe devlete hâkim olan ideoloji ve kural koyuculara verilen eğitime bakarak başlanmalıdır. Helvétius *De 'l Homme'*'a şu sözlerle başlar: "Eğer insanları eğitmek, zihinlerini geliştirmek ve mutlu olmalarını sağlamak istiyorsak, onların ne tür yönergelere ve ne tür mutluluklara duyarlı olduğunu bilmemiz gerekir" (Vol.1 s. 4).

5. Helvétius'un Radikal Çevreciliğini Destekleyen Yakın Zaman Çalışmaları

20. yüzyılda birçok psikoloğun, sosyoloğun, sinirbilimcinin ve eğitim bilimcinin çalışmaları Helvétius'un görüşlerini destekler mahiyettedir.

5.1. Psikoloji Alanında Davranışçılar

Pavlov

Rus Psikolog Ivan Pavlov insan doğasının klasik koşullama yöntemleriyle değiştirilebileceği iddiasındadır. Köpekler üzerine yaptığı deneylerle sinir tiplerinin güçlü veya zayıf olmasının sebebinin ne derece doğuştan veya ne derece çevreyi kontrol ederek değiştirilebilir olduğunu bulmayı amaçladı (Todes 2000: 93). Pavlov çalışmasının öjeniğin zaferiyle sonuçlanacağını öngördü ancak Pavlov'un vurgusu, Galton'ın tersine yetiştirme ve çevre şartlarını düzenleyerek üstün bir insan topluluğu yetiştirmeyi hedefliyordu. Birçok bilim adamı Pavlov'un hem davranış özellikleri hem de davranışların nesilden nesle aktarımı ile ilgili çalışmalarını ilham olarak aldıklarını belirtmektedirler (Todes 2000: 101). Hatta bugün epigenetiğin ispatladığı birçok teorinin köklerinin Pavlov'a dayandığını söylemek yanlış olmayacaktır.

John B. Watson

Davranışçılığın kurucusu Watson'ın Pavlov'un klasik koşullandırmasına dayandığı görüşleri tüm bireysel farklılıkların farklı öğrenme tecrübelerinden kaynaklandığı üzerine kuruludur. Watson, *Davranışçılık* isimli eserinde şu ünlü alıntıyı kullanır:

Bana bir düzine sağlıklı bebek verin, elimde onları kendi yarattığım, içinde büyüyecekleri bir dünyada yetiştireyim. Irklarına, atalarının mesleklerine, yatkınlıklarına, becerilerine bakmadan içlerinden herhangi birine istediğim mesleği kazandırabileceğime dair size garanti veririm; onu doktor, avukat, sanatçı, tüccar ve evet hatta bir dilenci veya bir hırsız yapabilirim (Watson 1924: 82).

Watson'a göre yeni doğanda yetenek ve beceri diye bir şey yoktur.

Skinner

1900'lü yıllarda ünlü Amerikalı psikolog Skinner, çevresel uyarıcıların sıkı bir biçimde kontrol edilmesiyle ve organizmaya haz veren pozitif ve negatif pekiştiricilerin dikkatli bir biçimde kullanılmasıyla organizmanın davranışlarının şekillendirilmesinin mümkün olduğunu ikna edici bir biçimde göstermiştir. Skinner toplumu büyük bir Skinner Kutusuna dönüştürerek çevreyi kontrol edersek saldırganlığı, nüfus artışını, kirliliği ve eşitsizliği yok edebileceğimize dair bir düşünceyi somutlaştırmıştır (Skinner 1971). Kendi yaşantısının da tüm yönleriyle sadece çevresel etkinin izlerini taşıdığına inanır. Örneğin, at sırtında kırsal kesimlerinden gelen bir adam ile uzaydaki bir astronotun yerlerini doğumdan itibaren değiştirirseniz birbirlerinin yerlerini alacaklarını söyleyecek kadar iddialıdır (Skinner 1971: 180). Skinner deneysel ispatları ve çevresel belirlenimciliğe inancıyla Helvétius'un "eğitim her şeyi yapabilir" düşüncesinin başlıca destekleyicilerindendir.

5.2. Eğitim Bilimi Alanında Bloom'un Tam Öğrenme Kuramı

Okulda öğrenme konusunda kırk yıl araştırmalar yapan ve tam öğrenme kuramının isim babası olan Benjamin S. Bloom, neredeyse Helvétius'un sonuçlarına varmıştır. Bloom'a göre öğrenmelerine zarar veren ciddi fiziksel veya coşkususal güçlükleri olan %2-3, son derece kolay öğrenen %1-2 civarında öğrenci hariç tutulursa, "dünyada herhangi bir kişinin öğrenebildiği şeyi, eğer öğrenmenin uygun ön ve güncel (prior and current) koşulları sağlanırsa, *hemen hemen* bütün kişiler [öğrencilerin %95'i] öğrenebilir (Bloom 1985a: 4). Bloom'a göre, okulda öğrenme söz konusu olduğunda ve muhtemelen diğer öğrenmeler için de, hemen hemen bütün öğrencilerin öğrenme potansiyelleri eşittir.

Bir öğrenci, bir alanda çok başarılı ise bunu doğuştan bir yeteneğe atfetmek yerine, uzun öğrenme geçmişine bakmak gerekir. Örneğin, büyük müzik becerisi, daha önceki teşviklerin ve öğrenme fırsatlarının ve onların ardından gelen ve uzun zamana yayılan sistematik eğitimin sonucudur. Dehalar bir anda ve şansla ortaya çıkmaz, keşfedilmez. Onlar görelilik olarak uzun süren sistematik bir gelişmenin ürünleridir. Bloom, okulun seçici işlevinin geri plana atılarak yetiştirici işlevinin öne çıkarılmasını savunur (Bloom 1976: 208-211; Bloom 1985b: 78-79). Bloom, kalıtımın okul öğrenmesine etkisi konusunda "büyük bir varsayımda" bulunmaz, onun araştırılmasını başkalarına bırakır. O sadece, eğitimci olarak öğrencilerde ve öğretimde bulabildiği ve geliştirebildiği en elverişli koşulları araştırır. Bununla birlikte, Bloom toplumun çoğu üyesinin her tip yeterliği kazanabilir olduğunu, kişisel nitelikler ve (okul dâhil) çevresel faktörlerin her bireyin en sonunda hangi yeterlik tipini edineceğini belirlediğini

söyler. Bireylerin bilişsel ve duyuşsal karakteristikleri “yaklaşık olarak” aynıdır. Öğrencilerin %95’i, uygun zaman, yardım ve araçlar sağlanması halinde diğerleriyle eşit ölçüde ve konuya hâkimiyet derecesinde öğrenebilirler. Yetenekler de sabit şeyler olmayıp, uygun çevresel koşullarla ya da okuldaki ve evdeki öğrenme yaşantılarıyla geliştirilebilir şeylerdir. Yetenekler özellikle erken yaşlarda şekillenir.

5.3. Genetik Alanındaki Çalışmalar

19. ve 20.yüzyıl boş sayfa metaforunun sosyal bilimlerde hâkim olduğu bir dönemdir. Günümüzde de sosyal bilimlerde felsefe, sosyoloji ve psikolojideki gelişmeler insanların yetilerinin doğuştan mı çevreden mi geldiği tartışmalarından çok davranışta her ikisinin de etkili olduğunu, hatta çevresel etkinin davranışlar üzerinde daha etkili olduğu yönünde daha çok kanıta dayanan verilere dayanmaktadır. Rutter (2010) zekâ veya sonucu oluşan davranışın kalıtım veya çevre yönüne oransal anlamda çekilmeye çalışılmasının anlamsızlığından bahseder ve işi bireysel farklara döküp işin içinden çıkmaya basite indirgeme ve yanıltma olarak bakar. İnsanların evrensel gelişim dinamiklerini görmezden gelmemelerini ve şans faktörünü öğrenme konusunda göz ardı etmemenin önemine dikkat çeker. Rutter (2010)’ın vurgu yaptığı şans faktörü, Helvétius’un insanın sadece fiziksel duyum alma yetisiyle doğduğu ve dahi olup olmamasına karar veren faktörlerden belki de en önemlisinin şans olduğunu söylediği görüşüne benzer. Ayrıca beynin tecrübe edip gelişmesi için tek ihtiyacı olan duyumlardır. Bireyin ilk yıllarında maruz kaldığı uyarıcı yoğunluğu, davranışlarından organlarının mükemmelliğe ulaşmasına kadar her konuda tek belirleyicidir (Hubel & Wiesel 2005). Prinz *Beyond Human Nature*’da doğuştancılık ve çevre tartışmalarına dikkat çeker. Bir kafeteryada oturan insanları incelerseniz, hiçbirinin aynı kıyafeti giymediğini görürsünüz, hatta aynı kıyafeti giymiş olmak utanılacak bir durumdur. Aynı zamanda hiçbir insanın film zevkleri, sevdikleri yemekler ve filmler birbirleriyle aynı değildir. Örneklere devam ettikçe farklılığın şaşırtıcı boyutlarıyla karşılaşmak mümkündür. Burada şaşırtıcı olan farklı olmaları değil, hiçbir farklılığın tesadüfi olmayışıdır. Tüm bu farklılıkların sebebi bellidir. Biz ona genel olarak “çevre” deriz. Farklılıkları yaratan unsurları çözmek için ilk bakacağımız yer çevredir. Trende karşılaştığınız birinin ideolojik görüşünü merak ediyorsanız ona yönelteceğiniz sorular, yaşadığı çevre, okuduğu okullar, izlediği televizyon kanalları, kiliseye gitme sıklığı vb. sorulardır. Bu sorular size kesine yakın bir tahmin sunar. Çoğu kez tarihe bakmakta iyi bir iç görü sağlar. Birinin muhafazakâr veya liberal olmasının birçok nedeni olduğu gibi yamyam olmasının da birçok çevresel nedeni vardır (2012: 1-2). Şimdiye kadarki süreçte “bilişsel bilim” (yani, insan zihninin nasıl çalıştığını anlamak için bir araya gelmiş antropoloji, bilgisayar bilim, dilbilim, sinirbilim, felsefe ve psikoloji akademik disiplinlerin toplamı) kültürel farkları görmezden gelerek bize zihnin hatalı bir haritasını sundu. Psikolojinin eğilip bükülmez olduğu fikri, insan potansiyelinin küçümsenmesi bir anlamda davranışlarımızın tamamen biyolojimizden kaynaklı olduğunun ilanıydı. Popüler akımın bilişsel bilim insanları insan davranışlarından bahsederken hep değiştirilemez, doğuştan ve genetik ifadelerini kullanarak insanın doğuştan değiştirilemez fabrika ayarları

veya bir yazılım ile dünyaya geldiklerini söylediler (Prinz 2012). Günümüzde ise güncel araştırmalar, doğuştancılık yani kalıtıma bağlı sabit bir yazılımın insan davranışlarını belirlemesinin neredeyse imkânsız olduğunu gösteriyor. Çünkü insanoğlu kendi biyolojik kodlarını radikal bir şekilde değiştirme yeteneğine sahip tek canlıdır (Prinz 2012: 4). Çevrecilerin esnekliği, doğuştancılığın değişmezliği savunduğu dünyada artık sabit belirlenmiş bir yazılımın üzerinden konuşmak insanı yanlış yönlendirmenin dışında aynı zamanda bazı grupları daha avantajlı duruma getirmek veya tam tersi dezavantajlı duruma getirmek anlamına gelmektedir.

5.4. Sinirbilim (nöroloji) ve Beyin Plastisitesi üzerine yapılan çalışmalar

Beyin, hayat boyu değişmeye devam eden tek organdır. Bir bebek anne karnında çevreden uyarıcı almaya başladığı 17. haftaya kadar zihni boştur. Nöronların birbiriyle iletişimi ve duyum almaları 17.hafta civarı gerçekleşir (Gazzaniga 2005). Birçok nöron gebeliğin ilk dört ayında üretilir. Bu yüzden ilk dört ayda üretilen hücre sayısı da çok fazladır. İnsan genomu projesi ve manyetik rezonans görüntüleme (MRI) metotları, günümüzde bize direkt olarak erken tecrübelerin (gebelik öncesi ve gebelik dönemi dâhil çevre etkisi) gen ifadesi ve gelişmekte olan insan beyni üzerindeki direkt etkilerini inceleyebilme olanağını tanımıştır (Casey 2003). Zihnin nasıl çalıştığı, öğrenmenin nasıl meydana geldiği ve beynin çevreye nasıl adapte olduğu soruları sinir biliminde son yıllarda popüler olan konulardandır. Özellikle çocukluk dönemi öğrenmelerinin beynin kurduğu bağlantılar üzerindeki etkisini ortaya çıkarmasıyla beraber anne karnından başlayan serüvenin, bebeklik ve çocukluk döneminde beynimizin, nöronlarımızın yani sinir hücrelerimizin çok hızlı bir şekilde dallanıp budaklanarak, bizi şu an olduğumuz kişiye nasıl dönüştürdüğüne dair yolculuk merceğimize altına alınmıştır. Sonuçlar, insan beyninde önceden programlanmış olan ayrıntılı bir devre şeması olmadığını, genlerin sinir ağlarının genel düzenlenmesi ile ilgili son derece genel talimatlar verdiğini, devrelerin ince ayar ve düzenlenmesinin, sinir hücrelerimiz aracılığıyla deneyimle gerçekleştiğini ortaya koymuştur (Eagleman 2018: 10). Bu çalışmaların önemi, aslında doğuştan belirlenmiş bir kapasitenin olmaması ve sinir hücrelerinin yetişkinlerde dâhil olmak üzere sürekli değişmesidir. Helvétius'un insanların eşit alırlık kapasitesine sahip olduğu varsayımı ve gerekli şartlar sağlanırsa herkesin dahi olabileceği iddiası sinir bilim ve beyin plastisitesi çalışmalarının çıktıkları ile de örtüşmektedir. Zekânın sabit olmaması, beynin düşündükçe, deneyimledikçe gelişmesi bu görüşleri kanıtlar niteliktedir.

Güncel söylemiyle son zamanlarda sinir bilim ve beyin plastisitesinde tartışılan konektom, yani beyindeki sinirsel bağlantıların kapsamlı bir haritasıdır. Biyolojik bir kavram olan et beynin, duyum ve tecrübe sonucu nöron ağları yani bir nevi beyin haritası oluşturarak zihni oluşturma serüvenini ispatlar (Kılıç 2016). Beynin bağlantısal bütünlüğünü ortaya koyar. Helvétius pasif olan zihnin duyum alma yetisi ve depolama (hafıza) yetileri sayesinde, tecrübe ve eğitim sonucu zihinsel bağlantıların kurulduğunu söyler. İnsan

davranışlarının temeli de güncel söylemiyle bu bağlantısal şemaya dayanmaktadır. Sinirsel bağlantılar çevreden alınan duyumlar ile oluşur. Zamanla dallanır budaklanır. Yaşantılar ve tecrübeler beyindeki bu sinirsel bağlantıların oluşmasını sağlar.

Özetle bu çalışmalar, çocukların beyindeki sinirsel bağlantıları sonucu oluşan zekâ ve davranışlarının üzerinde aileden gelen bir taraf olsa bile bunun çok genetik bir tarafının olmadığını göstermektedir. Vücudumuzdaki tüm organlar doğduğumuz andan itibaren işlevlerini gerçekleştirirler. Fakat beyin henüz anne karnında belli bir haftadan sonra duyum almaya başlar ve tüm gelişimini süreç içerisinde karşılaştığı uyaranlar sonucu kazanır, kazanmaya devam eder ve işlevselleştirir (Suskind 2015). Yenidoğan, uyaranların pasif alıcısıdır. Daha sonra sosyal ve fiziksel dünyanın aktif alıcısı haline gelir (Fox & Rutter 2010). Helvétius, yeni doğan bir bebeğin duyumların pasif alıcısı olduğunu, daha sonra çevre ve eğitimin etkisiyle dünyanın aktif alıcısı haline geldiği iddiasındadır. Kısaca, aynı fabrika ayarları ile doğan bebeğin etrafındaki uyaranlar bebeğe farkında olmadan bir yazılım yüklemektedir.

5.5. Epigenetik çalışmalar

Çevreci teze son beş yılda çok güçlü destek sağlayan bir bulgu ortaya çıktı: Epigenetik³. Epigenetik, gücünün doruğundaki genom paradigması için yıkıcı bir devrim oldu. Kılıç (2016) *Son Yılların Üç Önemli Bilimsel Devrimi ve Tırtıldan Kelebek Olma Okulu* isimli yazısında kendi zihin evrenimiz ve yaşayış şeklimizi aslında çevremiz ve aldığımız eğitimin belirlediğine işaret ederek son yıllardaki epigenetik ve konektom üzerindeki çalışmaların önemine dikkat çekmiştir.

Tek yumurta ikizleri aynı genoma sahip oldukları halde, farklı ortamlarda yetiştiklerinde farklı zihin yapılarına sahip olduklarına göre; insan, genomunun değil, nörozihnin - "konektomun" un bir sonucudur. Bu "beynin bilgi ağları" anlayışı, insanı, organ olan beyin sınırlarından alıp bilgi ağı olan zihnin sınırsızlığına ulaştırmıştır.

Zihnin de duyumlardan ibaret olduğunu düşünürsek, epigenetik çalışmalar, insan davranışlarını, genlerin çevreden bağımsız bir biçimde yönetemeyeceğini, aslında genlerin kendilerinin birçok çevre faktörü tarafından yönetildiğini kanıtladı. Epigenetiğin getirdiği kanıtlar geçmişten bugüne insanın salt genlerden ibaret olamayacağını savundu. Başka bir deyişle, genler davranışı etkileme gücüne sahiptir ancak genler de çevreden etkilenir. Dolayısıyla kalıtım tek başına davranışları etkilemede etkili olmamaktadır. Adından da anlaşılacağı üzere, genlerin kendilerinin üzerinde çevresel bir etkiyle aktif veya pasif bir hale gelmelerinin mümkün olduğunun kanıtlanması ile hem sağlık hem de davranış bilimleri adına yeni bulguların ve açıklamaların ortaya çıkacağı bir alan ortaya çıkmış oldu (Meaney & Szyf 2005). Epigenetik örüntüleri oluşturan ve organize eden süreç hem yüksek derecede

³ Kelime kökeni olarak latince "epi" ötesinde ve "geneticae" genetik. Yani genler üstü genetik anlamına gelmektedir. DNA'da kodlu olduğu varsayılan genetik bilginin, açığa çıkmasında meydana gelen değişiklikleri ifade eder.

programlanmış hem de organize olmuş, aynı zamanda dinamik ve çevreye duyarlı bir süreçtir (Szyf, McGowan, & Meaney 2008). Epigenetik, DNA'nın dizilimini değiştirmez, rastlantısal değildir ve programlı olduğu için geri dönüştürülebilir. Epigenetik faktörlerle aktif hale getirilmiş bir gen tekrar etkisiz hale getirilebilir. Epigenetik faktörler organizmanın çevresinden etkilendikleri için, fenotipler ve yaşam tecrübeleri arasında köprü görevi görürler. Epigenetik, genler ve çevre arasındaki köprüdür (Miler 2012). Epigenetik imza, bizim dış görünüşümüzü, davranışlarımızı, stresle başa çıkma şeklimizi, hastalıklarımızı, şüpheliğimizi etkiler. Epigenetik değişimin türleri ve çevre arasındaki bu etkileşim kalıtsal olduğu varsayılan doğuştan bir davranışın, çevresel unsurlar ile değiştirilebileceği veya tamamen yok edilebileceğini kanıtlamıştır. Tecrübe ve çevre aktif olmayan geni aktif hale, aktif olan geni de aktif olmayan hale getirebilir. Gendeki bu değişim de davranışa etki eder. Meaney ve arkadaşlarının yapmış olduğu deney, ebeveynlerin veya çocuğu yetiştirenlerin çocukla etkileşimlerinin ve ilgilerinin, davranışsal anlamda yenidoğandan itibaren çocuğun maruz kaldığı stres düzeyini dolayısıyla öğrenmesini etkilediğini kanıtlamışlardır (Meaney 2010).

Helvétius Açısından Sonuçları

Helvétius, bireylerde doğuştan donanımın eşitliğini iddia eder. Çevresel etkiler öğrenmelere yol açar ve birey tecrübeleri ve aldığı eğitim doğrultusunda davranış kazanır. Epigenetik ise bireylerin doğuştan genlerinin farklı olduğunu kabul eder ve sonuçlarını bu varsayım üzerine inşa eder. Fakat anne ilgisi, beslenme gibi çevresel etkilerin kontrol edilmesiyle doğuştan gelen genlerin aktif veya atıl hale getirilmesiyle genlere müdahale edilerek aynı duruma getirilebileceği iddiasındadır. Başka bir deyişle, epigenetik genlerin doğuştan eşit olmasa bile çevresel müdahaleler ile değiştirilebileceğini savunur. Genlerin sabit ve değişmez olmadığını savunan epigenetik bulguları sebebiyle başlangıç noktası aynı olmasa bile insanları aynı çizgiye getirmek ve öğrenmeye eşit mesafede tutabilmek adına önemli kanıtlara ulaşmıştır. Bu bağlamda vardığı sonuç bakımından Helvétius'un varsayımının sonucuyla örtüşür. İnsanlar en başta aynı çizgiden, eşit alırlık potansiyeli ile doğmuyorlarsa bile yani tek yumurta ikizi değil, farklı yumurta ikizi bile olsalar, sonuç değişmez. Çevresel düzenlemeler ile sahip oldukları genlere müdahale mümkündür. Epigenetik, farklı yöntemlerle bireylerin alırlık derecelerini aynı konuma taşıyabilirken, Helvétius doğuştan alırlık derecelerini eşit varsayarak veya doğuştan kaynaklı bireysel farklılıkları yok sayarak bireyleri öğrenmeye eşit mesafede tutar.

Sonuç

Helvétius'un insanların tek yumurta ikizleri gibi doğuştan tam eşit olduğu, doğal piyangoda herkese çıkan yeteneklerin eşit olduğunu, doğanın başarı kapılarını herkese eşit ölçüde açık tuttuğunu, bütün eşitsizliklerin doğal ve özellikle sosyal çevreden kaynaklandığını savunmasıyla, eşitsizlikleri doğuştan özelliklere atıfla haklı çıkarma girişimlerine kapıları kapatan görüşünün sonuçlarını şöyle özetleyebiliriz:

1. Cinsiyete, ırka ve sınıfa dayalı eşitsizliklerin biyolojik bir temeli yoktur; bu tür eşitsizlikler toplumsal, siyasal ve eğitimsel düzenlemelerden kaynaklanmaktadır ve uygun reformlarla ortadan kaldırılabılır. Böylece insan doğasının kötülüğüne ve değiştirilemezliğine ve doğuştan genetik farklılıklara atıfla haklı çıkarılan her türlü kötülük ortadan kaldırılabilir.

2. Jensen, Galton, Burt ve sosyal darwinistlerin eğitimsel ve sosyal eşitsizliklerin doğal eşitsizliği yansıttığı görüşünün temellerini yıkar.

3. Sınıf, ırk ve cinsiyet grupları arasında yeteneklerin eşit dağıldığını, fakat bireyler arasında eşitsiz dağıldığını varsayan, sonuçlardaki eşitliğin sadece eşit yetenekliler arasında mümkün olduğunu, imkânların bu yetenek grupları için eşitlenmesi gerektiğini savunan zayıf insancıl adalet ya da hakkaniyetli fırsat eşitliğini savunanlara karşı, bütün insanların başarılarının eşitleme girişimleri için teorik bir temel sağlar.

4. Doğuştan yeteneklerin eşitsizliğinden kaynaklanan eşitsizliklerin de giderilmesini, böylece sonuçlarda eşitliğin sağlanması için telafi edici politikaları önerenlere karşı telafi edilecek doğal bir eşitsizlik olmadığını, yapılması gerekenin bütün bireylere, belki öğrenme stillerinin farklılığına göre farklı olabilecek, eşit imkânların sağlanması gerektiğini savunur.

5. Doğal yetenekler bakımından dezavantajlı olanlara pozitif ayrımcılık yaparak, daha çok çevresel (eğitimsel, ekonomik, sosyal) avantaj sağlayarak, onların doğuştan dezavantajlarını telafi etmeyi öneren adalet yaklaşımları, çevrenin gücüne, doğuştan faktörlerin sonuçlarını telafi edebilecek kadar güvenmesi ve bu telafi ile sonuçlarda eşitlik konusunda ısrarlı olması açısından Helvétius'un radikal çevreciliğine yaklaşmaktadırlar. Fakat bu yaklaşımlarda doğuştan yeteneklerin eşitsizliğini kabul etmektedirler.

6. Helvétius, başarı eşitsizliklerini gidermenin tek yolunun çevresel eşitsizlikleri gidermek olduğu yönünde güçlü bir inanç telkin eder.

7. Bütün insanların potansiyellerinin edimselleştirilmesini, dolayısıyla her bir bireyin topluma katkısını ve kendisinin de anlamlı ve değerli bir hayat sürebilmesinin imkânını gösterir.

KAYNAKLAR

ALAN, Şule, (2019), *Öğrenmede Dönüşüm; Zekâ Paradigmasının Düşüşü*, **Ya/da dergi**. Sayı:1

ARİSTOTELES & ROSS, W. D. (1963), *Aristoteles: De Anima*. Oxford: Oxford University Press.

BALLİNGER, Stanley, (1959), The Idea of Social Progress through Education in the French Enlightenment Period: Helvétius and Condorcet. **History of Education Journal**, 10(1/4), 88-99.

- BARRY, Brian, (2017), **Sosyal Adalet Neden Önemlidir**. Çeviren: Ebru Kılıç. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- BLOOM, Benjamin. S. (1976), **Human Characteristics and School Learning**. New York: McGraw-Hill Book Company.
- BLOOM, Benjamin. S. (1985a), **Developing Talent in Young People**. New York: Ballantine Books
- BLOOM, Benjamin. S. (1985b), **Learning for Mastery. Perspectives on Instructional Time**. Fisher, C. W. ve Berliner, D. C. (editors). New York: Longman içinde ss. 73-93.
- BRIGHOUSE, Harry, et al.(2010), **Educational Equality**, Bloomsbury Publishing Plc. ProQuest Ebook Central, <https://ebookcentral.proquest.com/lib/ankara/detail.action?docID=601499>.
- CASEY, B. (2003), Brain plasticity, learning, and developmental disabilities. **Ment. Retard. Dev. Disabil. Res. Rev.**, 9: 133-134. doi:10.1002/mrdd.10072
- CASSIRER, E., Koelln, F., Pettegrove, J., & Gay, P. (1951), **The Philosophy of the Enlightenment**. Princeton; Oxford: Princeton University Press.
- COHEN, G. A. (2006), **Sosyalizm ve Fırsat Eşitliği**. Michael Rosen ve Jonathan Wolff, *Siyasal Düşünce*. Sevda Çalışkan - Hamit Çalışkan. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları içinde.
- CRIMMINS, James E. (2011), **Utilitarian Philosophy and Politics: Bentham's Later Years**, London: Continuum.
- EAGLEMAN, D., & Tozar, Z. A. (2018), **Beyin : Senin Hikayen**. Domingo Yayınları.
- FOX, Nathan. A., & RUTTER, Michael. (2010), Introduction to the special section on the effects of early experience on development. **Child Development**, 81(1): 23–27. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01379.x>
- GAY, Peter. (1995), The Enlightenment: An Interpretation - Volume II: **The Science of Freedom**, 1995. London: W. W. Norton.
- GAZZANİGA, S. M. (Haziran,2005), **The Ethical Brain**, The New York Times.
- GROSS; Richard. (2010), **Psychology: The Science of Mind and Behaviour** 6th Edition. London: Taylor & Francis.
- GROSSMAN, M. (1926), **The Philosophy of Helvétius**, BUREU OF Publications, Teachers College, Columbia University, NYC
- HELVÉTİUS, Claude Adrien, (1810a), **De l'Esprit; or Essays on the Mind and its Several Faculties**. Transl. To Which is Now Prefixed, a Life of Author.
- HELVÉTİUS, Claude. Adrien. (1810b), **De l'Homme**. Eng. tr., 2 Vols. With life of author by William Mudford, Albion Press.
- HOBBS, Thomas. (2007), **Leviathan**. Çeviren: Semih Lim. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

HUBEL D. H, Wiesel T. N. (2005), **Brain and Visual Perception. The Story of a 25-Year Collaboration.** Oxford: Oxford University Press.

JENCKS, Chris. (1972). **Inequality : A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America.** New York Basic Books.

JENCKS, Chris. (1988). *Whom Must We Treat Equally for Educational Opportunity to be Equal?* **Ethics**, 98(3), 518-533.

KANT, Immanuel. (2011), **Observations on the Feeling of the Beautiful and Sublime and Other Writings.** Translated by Paul Guyer and edited by Patrick Frierson and Paul Guyer. Cambridge: Cambridge University Press.

KILIÇ, Türker. (Kasım, 2016), Son Yılların Üç Önemli Bilimsel Devrimi ve Tırtıldan Kelebek Olma Okulu, **Bilişim Dergisi**, <https://www.herkesebilimteknoloji.com/slider/son-yillarin-uc-onemli-bilimsel-devrimi-tirtildan-kelebek-olma-okulu>

LOCKE, John (1989), **Some Thoughts Concerning Education.** Edited by John W. Yolton and Jean S. Yolton (Clarendon Edition of the Works of John Locke). Oxford: Oxford University Press.

LOCKE, John .(2000), **İnsanın Anlama Yetisi Üzerine Bir Deneme**, I.-II. Kitap. Çeviren: Meral Delikara Topçu. Ankara: Öteki Yayınevi.

LOCKE, John. (1690). **An essay concerning human understanding.** Repr., J. Yolton. London: Dent and Sons, 1969. Volume 1.

LOCKE, John. (1999), **Tabiat Kanunu Üzerine Denemeler.** İsmail Çetin. İstanbul: Paradigma.

LOCKE, John. (2004), **Eğitim Üzerine Düşünceler.** Çeviren: Hakan Zengin. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

MARX, Karl, Engels, F. (2009), **Kutsal Aile**, Ankara (s.186)

MARX, Karl. ve Engels, F. (1969). **Gotha ve Erfurt Programlarının Eleştirisi.** Çeviren: M. Kabagil. Ankara: Sol Yayınları.

MEANEY, Michael J, and MOSHE Szyf, (2005)“Environmental programming of stress responses through DNA methylation: life at the interface between a dynamic environment and a fixed genome.”**Dialogues in clinical neuroscience** Vol. VII,2: 103-23.

MEANEY, Michael. (2010), Epigenetics and the biological definition of gene-environment interactions. **Child Development**, 81, 41–79.

MEHRİNG, Franz (1962), **Karl Marx: The Story of His Life.** Translated by Edward Fitzgerald. The University of Michigan Press.

MİLER, Peter (Ocak, 2012), **National Geographic** “A thing or two about twins”

PASSMORE, John. (1973), Perfectibility of Man. **Dictionary of the History of Ideas: Studies of Select Pivotal Ideas.** Vol. III. Edited by Philip P. Wiener. New York: Charles Scribner’s Son içinde ss. 463-476.

- PRINZ, Jesse. J. (2012), *Beyond Human Nature: How culture and experience shape our lives*. London: Allen Lane.
- RAWLS, John, (1971), *A Theory of Justice*. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.
- RAWLS, John, (2020). *Hakkaniyet Olarak Adalet*. Çeviren: Osman Baş. İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques, (2009), *Emile ya da Eğitim Üzerine*. Çeviren: Yaşar Avunç. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques, (1997), *Julie, or the New Heloise*. The Collected Writings of Rousseau, volume VI. Translated by Philip Stewart and Jean Vache. Hanover and London: Dartmouth College Press.
- RUTTER, Michael, (2010), Biological and Experiential Influences on Psychological Development. In D. Keating (Ed.), *Nature and Nurture in Early Child Development* (pp. 7-44). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511975394.002
- SKINNER, Burrhus Frederic, (1971), *Beyond Freedom and Dignity*. Middlesex: Penguin Books.
- SMİTH, Adam., & Derin, H. (2006), *Milletlerin Zenginliği*. Ankara: Türkiye İş Bankası.
- SMİTH, David Warner.. (1965), *Helvétius: A Study in Persecution*. Clarendon Press, Oxford.
- SMİTH, David Warner, (1993), Helvétius and the Problems of Utilitarianism, *Utilitas*,5(2), 275-289. doi:10.1017/S095382080000580X
- SUSKİND. Dana & SUSKİND. Beth., (2015), *Otuz Milyon Kelime*, çev. Dr. Esra Eret Orhan, Barış Satılmış, Buzdağı yayınevi(2018basım)
- SWİFT, Adam (2006), *Political Philosophy: A Beginners' Guide foy Students and Politicians*. Cambridge: Polity Press.
- SWOROWSKİ, Jeffrey,. (1995), *The educational ideas of Claude Adrien Helvétius* (a doctorate thesis in humanities program.)
- SZYF, Moshe. McGowan, Patrick. Meaney, Michael. J. (2008), *The Social Environment and the Epigenome*.
- TODES, Daniel. P. (2000), *Ivan Pavlov: Exploring the Animal Machine*. New York: Oxford University Press.
- WATSON, John. B. (1924), *Behaviorism*. New York: The People's Institute Pub. Co.
- YAIR, Gad. (2007), Meritocracy. *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*. Edited by George Ritzer. **Oxford: Blackwell Publishing** içinde ss. 2954-2958.
- YOLTON, John W. (1993), *A Locke Dictionary*. Oxford: Blackwell.