

**T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

PROGRAM TEORİSİNİN DÜŞÜNSEL TEMELLERİ
(Felsefe-Sosyoloji-İdeoloji Kuramları Açısından)

Alaettin İŞERİ

Bolu-2011

**T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM BİLİM DALI**

PROGRAM TEORİSİNİN DÜŞÜNSEL TEMELLERİ
(Felsefe-Sosyoloji-İdeoloji Kuramları Açısından)

Doktora Tezi

**Hazırlayan
Alaettin İŞERİ**

**Danışman
Prof. Dr. Ali GÜLER**

Bolu-2011

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Alaettin İŞERİ'ye ait '**Program Teorisinin Düşünsel Temelleri (Felsefe-Sosyoloji ve İdeoloji Kuramları Açısından)**' adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında **DOKTORA YETERLİLİK TEZİ** olarak kabul edilmiştir.
24/10/2011

Akademik Unvan Ad ve Soyad

İmza

Üye (Tez Danışmanı) :	Prof. Dr. Ali GÜLER	
Üye	: Doç. Dr. Nurdan KALAYCI	
Üye	: Doç. Dr. Raşit ÖZEN	
Üye	: Doç. Dr. Zeki ARSAL	
Üye:	: Yrd. Doç. Dr. Faruk ÖZTÜRK	

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. Soner DURMUŞ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Etik İlkeler Uygunluk Beyanı

Doktora tezi olarak sunduğum ‘Program Teorisinin Düşünsel Temelleri (Felsefe-Sosyoloji ve İdeoloji Kuramları Açısından)’ başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 24/10/ 2011

Alaettin İŞERİ

ABSTRACT

THE INTELLECTUAL BASES OF CURRICULUM THEORY (In terms of the Theories of Philosophy, Sociology, and Ideology)

İŞERİ, Alaettin

Ph.D.

Department of Educational Sciences

Curriculum Development and Instruction

Dissertation Supervisor: Professor Dr. Ali GÜLER

October-2011, xii + 505 pages

This study was carried out in order to specify intellectual and ideological bases of curriculum with respect to the theories of educational philosophy, educational sociology and ideology. Within the context of research questions, this study is a theoretical one conducted based on the method of the review of the related literature. The findings of the research questions concerning the intellectual and ideological bases of curriculum theory with regard to the theories of philosophy and sociology were determined at two phases. In the first phase, each theory of educational philosophy and educational sociology was examined according to intellectual bases of conceptual categories developed related to epistemology, ethics, aesthetics, and education; thus, intellectual and ideological bases of the theory of ideology were specified by investigating the theory of ideology in terms of the basic claims that it holds. In the second phase, depending on the general frame presentation of the scientific-technical approaches and non-scientific-technical approaches in the field of curriculum theory, the intellectual and ideological bases put forward regarding the theories of educational philosophy, educational sociology, and ideology were considered at length. The presentation of a curriculum theory was made through the intellectual and ideological bases of curriculum theory.

Key Words: Theory, Theories of Philosophy, Theories of Sociology, Theories of Ideology, Curriculum Theory, Curriculum Approaches

ÖZET

PROGRAM TEORİSİNİN DÜŞÜNSEL TEMELLERİ (Felsefe, Sosyoloji ve İdeoloji Kuramları Açısından)

Alaettin İŞERİ
Doktora Tezi
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Ekim-2011, xii + 505 sayfa

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Ali GÜLER

Bu araştırmada program teorisinin, eğitim felsefesi, eğitim sosyolojisi ve ideoloji kuramları açısından düşünsel ve ideolojik temellerinin belirlenmesini amaçlanmıştır. Araştırma soruları bağlamında, araştırma literatür taramasına dayalı olarak yürütülen kuramsal bir çalışmadır. Araştırma sorularının öngördüğü, program teorisinin eğitim felsefesi ve sosyolojisi kuramları açısından düşünsel ve ideolojik temellerine ilişkin bulgular iki aşamada belirlenmiştir. İlk aşamada eğitim felsefesi ve sosyolojisi kuramlarından her birinin; epistemoloji, etik, estetik, eğitime ilişkin düşünsel temelleri geliştirilen kavramsal kategorilere göre incelenmiş, ideoloji kuramlarının temel argümanları açısından irdelenerek düşünsel ve ideolojik temelleri belirlenmiştir. İkinci aşamada, program teorisi alanındaki bilimsel-teknik ve bilimsel teknik olmayan yaklaşımların, program metodolojisi söylemi, eğitim felsefesi, eğitim sosyolojisi ve ideoloji kuramları açısından kuramsal ve ideolojik temelleri irdelenmiştir. Program teorisinin ortaya konulan bu düşünsel ve ideolojik temellerinden hareketle bir program teorisi sunumuna gidilmiştir.

Anahtar kelimeler: kuram/teori, felsefe kuramları, sosyoloji kuramları, ideoloji kuramları, program teorisi, program yaklaşımları, program modelleri

TEŞEKKÜR

“Gerçek özgürlük, başkalarını oldukları gibi kabul eder, kendi inkârıymış gibi görünen öğretileri bile anlamaya çalışır ve hiçbir zaman önce anlamadan yargılamaz.”

Maurice Merleau –PONTY

Yaşamımın bugüne kadarki sürecine, renk ve anlam katan, herkesin bu çalışmaya bir katkısı olduğunu belirtmek, taşımam gereken insani bir sorumluluktur.

Akademik, düşünsel ve sosyal yaşamımda değerli katkı ve destekleri açısından tez danışmanım Prof. Dr. Ali GÜLER hocama teşekkürlerimin yetersiz kalması kaygısıyla beraber kendisine minnettarım.

Tez çalışmasına değerli katkılarından dolayı; Doç. Dr. Nurdan KALAYCI, Doç. Dr. Zeki ARSAL, Doç. Dr. Raşit ÖZEN, Yrd. Doç Dr. Faruk ÖZTÜRK, Yard. Doç. Dr. Samettin GÜNDÜZ ve Yrd. Doç. Dr. Meriç KANBUR TUNCEL hocalarımla katkıları karşısında içten teşekkürlerim umarım sınırlı kalmayacaktır.

Değerli arkadaşlarım Dr. Abdullah ARSLAN, Fulya KURTLUŞ, Ali SİCAK'ın çalışmam sürecinde sundukları değerli katkılar karşısında umarım teşekkürlerim kendilerini kırmayacaktır. Her zamanki desteği, değerli katkıları ve emeklerinden dolayı Tansu Burcu TAYHAN'a olan minnettarlığım, teşekkür kavramıyla sınırlandırılmayacak kadar sonsuzdur...

Bir kurum kültürü ve ekip ruhuyla çalışmaktan mutluluk duyduğum Çapa Anadolu Öğretmen Lisesi'nin yöneticileri, öğretmenleri ve sevgili öğrencilerimin verdiği huzur için de bu tarihi kuruma minnettarım...

İÇİNDEKİLER

ABSTRACT	vi
ÖZET	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER DİZİNİ	vii
TABLolar DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi

BÖLÜM I

1- GİRİŞ	1
1.1. Teori Kavramı ve Düşüncesi	1
1.2. Sosyal Teori	7
1.3. Sosyal Teoriler	11
1.3.1. Felsefî teori	11
1.3.2. Sosyolojik teori	12
1.3.3. Program teorisi	14
1.4. Sosyal Teorilerin Düşünsel Temelleri	19
1.4.1. Epistemoloji	19
1.4.2. Etik	25
1.4.3. Estetik	30
1.4.4. Eğitim	34
1.5. Araştırma Problemi	38
1.6. Araştırmanın Amaç ve Önemi	39
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları	40

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	41
2.1. İdeoloji Kavramı	41
2.1.1. İdeoloji düşüncesinin tarihsel evrimi	46
2.1.2. İdeolojinin nitelik ve işlevleri	48

2.2. İdeoloji Kuramları	51
2.2.1. Francis Bacon'ın ideoloji kuramı	52
2.2.2. Destutt de Tracy'nin ideoloji kuramı	56
2.2.3. Antonio Gramsci'nin ideoloji kuramı	58
2.2.4. Louis Althusser'in ideoloji kuramı	63
2.2.5. Karl Mannheim ideoloji kuramı	69
2.2.6. Yapısalcılık ideoloji kuramı	71
2.3. Siyasal İdeolojik Sistemler	79
2.3.1. Marksizm'in ideolojisi	80
2.3.2. Liberalizm'in ideolojisi	85
2.3.3. Muhafazakarlık'ın ideolojisi	89
2.3.4. Milliyetçilik ideolojisi	94
2.4. Eğitim İdeolojisi	98
2.4.1. Eğitim programları ve ideolojisi	100

BÖLÜM III

3. YÖNTEM	103
3.1. Araştırma Modeli	103
3.2. Çalışma Evreni	104
3.3. Verilerin Toplanması.....	104
3.3.1. Kaynaklara ulaşma	104
3.3.2. Kaynakların özgünlüğünü kontrol etme	105
3.3.3. Kaynakları anlama	105
3.4. Verilerin Analizi	106
3.4.1. Betimsel analiz	106
3.5. Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik	108

BÖLÜM IV

4. BULGULAR ve YORUMLAR	111
4.1. Felsefe Kuramlarının Düşünsel ve İdeolojik Temelleri	113
4.1.1. İdealizmin düşünsel ve ideolojik temelleri	114
4.1.2. Realizmin düşünsel ve ideolojik temelleri	165

4.1.3. Pragmatizmin düşünsel ve ideolojik temelleri	195
4.1.4. Varoluşçuluk düşünsel ve ideolojik temelleri	230
4.1.5. Naturalizmin düşünsel ve ideolojik temelleri	272
4.2. Sosyoloji Kuramlarının Düşünsel ve İdeolojik Temelleri	293
4.2.1. İşlevselci kuramın düşünsel ve ideolojik temelleri	293
4.2.2. Çatışmacı kuramın düşünsel ve ideolojik temelleri	309
4.2.3. Hermeneutik kuramın düşünsel ve ideolojik temelleri	331
4.2.4. Eleştirel teorinin düşünsel ve ideolojik temelleri	351
4.3. Program Teorisinin Felsefe, Sosyoloji ve İdeoloji Kuramları Açısından Düşünsel ve İdeolojik Temelleri	377
4.3.1. Bilimsel-teknik program yaklaşımları	378
4.3.2. Bilimsel-teknik program yaklaşımlarının düşünsel ve ideolojik temelleri	402
4.3.3. Bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımları	424
4.3.4. Bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının düşünsel ve ideolojik temelleri	438
4.4. Bir Program Teorisi Önerisi	463
 BÖLÜM V	
5. SONUÇLAR ve ÖNERİLER.....	471
5.1. Sonuçlar	471
5.1.1. Felsefe kuramlarının düşünsel ve ideolojik temellerine ilişkin sonuçlar	472
5.1.2. Sosyoloji kuramlarının düşünsel ve ideolojik temellerine ilişkin sonuçlar	479
5.1.3. Program teorisinin felsefe, sosyoloji ve ideoloji kuramları açısından düşünsel ve ideolojik temellerine ilişkin sonuçları ...	486
5.2. Öneriler	488
5.2.1. Program teorisi açısından öneriler	489
5.2.2. Program geliştirmeciler ve uygulayıcılar ilişkin öneriler.	489
 KAYNAKÇA	 491

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1- Araştırmada İncelenen Kuramlar	104
Tablo 2- Kaynakların Özgünlüğünü Kontrol Etme İlkeleri	105
Tablo 3- Kaynak Taramasında Uyulan İlkeler	106
Tablo 4- Felsefe ve Sosyoloji Kuramları Düşünsel Temellerinin Temaları.....	107
Tablo 5- Araştırmada Temel Alınan İdeoloji Kuramları ve Argümanları	107
Tablo 6- Araştırmada İncelenen Program Teorileri	108
Tablo 7- Araştırmada Uygulanan Geçerlilik Stratejileri	109
Tablo 8- Araştırmada Uygulanan Güvenirlik Stratejileri	110
Tablo 9- Felsefe ve Sosyoloji Kuramları Düşünsel Temelleri Temaları	111
Tablo 10- İdeoloji Kuramları ve Temel İdeolojik Argümanları	112
Tablo 11- Felsefi Kuramlarının Düşünsel Temellerini İnceleme Kategorileri ...	114
Tablo 12- İdealizmin Düşünsel Temelleri	159
Tablo 13- Realizmin Düşünsel Temelleri	190
Tablo 14- Pragmatizmin Düşünsel Temelleri	225
Tablo 15- Varoluşçuluğun Düşünsel Temelleri	267
Tablo 16- Natüralizme Göre Gelişim Dönemleri	287
Tablo 17- Natüralizmin Düşünsel Temelleri	287
Tablo 18- Sosyoloji Kuramlarının Düşünsel Temellerini İnceleme Kategorileri	293
Tablo 19- İşlevselci Kuramın Düşünsel Temelleri	305
Tablo 20- Çatışmacı Kuramın Düşünsel Temelleri	328
Tablo 21- Hermeneutik Kuramın Düşünsel Temelleri	346
Tablo 22- Eleştirel Teorinin Düşünsel Temelleri	373
Tablo 23- Program Teorisi Yaklaşımları	378
Tablo 24- Felsefe Kuramlarının Epistemoloji Söylemi	405
Tablo 25- Felsefe Kuramlarının Etik Söylemi	406
Tablo 26- Felsefe Kuramlarının Estetik Söylemi	408
Tablo 27- Felsefe Kuramlarının Eğitim Söylemi	409
Tablo 28- Sosyoloji Kuramlarının Epistemoloji Söylemi	411

Tablo 29- Sosyoloji Kuramlarının Etik Söylemi	412
Tablo 30- Sosyoloji Kuramlarının Estetik Söylemi	414
Tablo 31- Sosyoloji Kuramlarının Eğitim Söylemi	415
Tablo-32 İdeoloji Kuramları ve Argümanları.....	417
Tablo 33- Felsefe Kuramlarının Epistemoloji Söylemi	440
Tablo 34- Felsefe Kuramlarının Etik Söylemi	442
Tablo 35- Felsefe Kuramlarının Estetik Söylemi	444
Tablo 36- Felsefe Kuramlarının Eğitim Söylemi	445
Tablo 37- Sosyoloji Kuramlarının Epistemoloji Söylemi	448
Tablo 38- Sosyoloji Kuramlarının Etik Söylemi	450
Tablo 39- Sosyoloji Kuramlarının Estetik Söylemi	451
Tablo 40- Sosyoloji Kuramlarının Eğitim Söylemi	453
Tablo-41 İdeoloji Kuramları ve Argümanları.....	455

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Program Teorisine Bakış	19
Şekil 2. Gösteren-Gösterilen-Gösterge ve İdeoloji	75
Şekil 3. Platon Bilgi Sınıflaması, Çizgi Yöntemi	134
Şekil 4. Bergson'un Bilim ve Metafizik Karşılaştırması	136
Şekil 5. Tyler Program Modelinde Hedeflerin Belirlenmesi Süreci	385
Şekil 6. Tyler Program Geliştirme Modeli	386
Şekil 7. Hunkins Program Geliştirme Modeli	393
Şekil 8. Oliva Program Modeli	397
Şekil 9. Saylor-Alexander ve Lewis Program Modeli	399
Şekil 10. Sistem Yaklaşımı Program Modeli	401
Şekil 11. Weinstein ve Fantini Program Modeli	433
Şekil 12. Program Yaklaşımı-Modeli Geliştirme Teorisi.....	466
Şekil 13. Felsefe ve Sosyoloji Kuramlarının Düşünsel Temellerini Değerlendirme Boyutları	472

BÖLÜM I

1. Giriş

Sosyal gerçekliklerin, belirli üretim bir biçimi veya belirli sosyal ilişkiler ağına dayalı olarak anlamlandırılmasının temelinde belirli düşünce mekanizmaları vardır. Sosyal gerçeklikleri besleyen bir düşünce mekanizması olarak teori, insanın, gerçekliği düşünce aracılığıyla soyutlaması ve düşünceyi de gerçekliğe dönüştürme eylemi olarak genellenebilir. Teorinin etkisi ve gücüne yönelik bir betimlemeye gidilecekse, insanın içinde bulunduğu doğal, sosyal, psikolojik, politik v.b belirsizlikleri aşma veya gerçekliği dönüştürmeye yönelik bir düşünce gücü olarak bakılabilir. Bu yönüyle teori, bilişsel bir güç olup, bu gücü besleyen kaynaklar; insanın içinde bulunduğu, doğa, toplum ve kendine dair bilinmezlikleri veya bilinenlerin yeniden anlamlandırılması ve dönüşümünü öngören bir yapısı önplana çıkmaktadır. İnsanın doğayla etkileşimi ve doğayı dönüştürmesi; sosyal yapı, kurumlar ve değer sistemlerini üretmesi; insanın kendini tanıma ve anlamaya ilişkin tüm eylemleri, teori üzerine inşa edilmiştir. Bu yönüyle teori olgusunun varlığı, insan düşüncesinin varlığı ile eş zamanlı bir tarihsel arka planından bahsedilebileceği gibi tüm bilim alanlarını kapsayan bir genelliği de söz konusudur. Teori olgusunun bu kapsamlı içeriği kavramsal düzeyde betimlenebilir.

1.1. Teori Kavramı

Ornstein, Hunkins (1988; 280)'e göre, teori kavramı Yunanca 'theoria' sözcüğünden gelmekte, zihinsel uyanıklık ve farkındalık, gerçekliğin bir çeşit saf görünümü demektir. Teori, gerçekliği açıklar, insanların kendi dünyalarının ve etkileşimlerinin farkında olmalarını sağlar. Teori kavramının etimolojik temelini Akarsu (1984; 114)'ya göre, Almanca (theorie), Fransızca (theorie), İngilizce (Theory), Yunanca (Theoria, theorien = gözlemek, bakmak), eski Türkçe (nazariye) olduğu, yarar

sağlamayı ya da uygulamayı amaçlamayan salt bilgi olarak açıklar. Taşdelen (2003; 152)'e göre ise teori, (theria) bakma, görme, kurgulama, düşünme anlamına gelen Grekçe bir sözcüktür. Latince'de, dikkatle bakma, gözleme, müşahade etme, düşünme anlamına gelen 'contemplare' sözcüğü ile karşılanmıştır. Yakın zamana kadar dilimizde kullanılan 'bakma' anlamına gelen Arapça 'n-z-r' kökünden türeyen nazariye sözcüğü teoriyi karşılarken, günümüzde 'kurma' fiilinden türeyen 'kuram' sözcüğü ile karşılanmaktadır.

Teoride gerçekliğin bilişsel süreçler tarafından yapılandırılması boyutunda Marshall (2003; 436) teoriyi, dünyanın, görebildiğimiz ve ölçebildiğimiz şeylerin ötesine geçme olarak açıklar. Kuram, ampirik dünyayla ilgili kavramlarımızı ve anlayışımızı sistematik biçimde düzenleyen birbiriyle ilintili bir dizi tanımları ve ilişkileri kapsar. Bu şekilde yoksulluk ile suç arasında istatistikî bir bağ kurulabilir, ancak bu ilişkiyi açıklamak için de çeşitli kuramlara başvurmak durumunda olduğumuzu belirtir. Bu bağlamda düşünsel inşa süreci olarak teoriyi, Taşdelen (2003; 154) ise, varlığı ve gerçekliği dilde felsefi olarak yeniden kurma denemesi olup, var olanla doğrudan değil, dil ile ve dil üzerinden bir inşa sürecini kapsar. Kuramın dilsel bir inşa olması, gerçekliği ne ölçüde karşıladığını tartışılır kılmaktadır. Varlığın, anlamını derinleştiren, zenginleştiren, sistemli ve tutarlı hale gelmesi dil ile mümkündür. Kuramın, anlamlandırıcı, düzenleyici, sınıflayıcı, soyutlayıcı ve genelleyci bir bakıştır. Bilinç kendisine görüneni (fenomeni) bilinç dışılığın belirsizliğinden ve karanlığından kurtarır ve dil vasıtasıyla ona bir anlam elbisesi giydirir. Bu yönüyle genelleme, soyutlama ve kavramsallaştırma, kuramın doğasını oluşturur.

Teori düşünce ilişkisinde Taşdelen (2003; 157), düşünce, kendini kuram ve uygulama, gerçek ve gerçek dışı diye sınırlamaksızın ortaya çıkar. Bu yönüyle düşünce, kuram ve uygulama arasında yer alır. Kuram genel ilkeleri verir, düşünce bu ilkelerin pratikle olan ilgilerini kurar, kuramdan alır uygulamaya, uygulamadan alır kurama götürür. Düşünce kuram kadar insanlara yabancı gelmez, çünkü insanlar onu kendi doğalarında bulurlar ve ondan yararlanırlar. Aynı zamanda insanların günlük yaşantılarında, küçük kuram denemelerini yapmalarını sağlayan da düşüncedir.

Teorilerin düşünsel olarak bir körleşmeyi de doğurabildiğini belirten Morin (2003; 6)'e göre, paradigmlar egemen kavramları belirler ve mantıksal ilişkiyi dayatır. Ayırma, bu ayırmaya boyun eğmeme, ancak gizli veya marjinallik aykırı olabilir. 17. yüzyıldan beri, düalist batı paradigmasının, dünyaya ikili bir bakışı, aslında aynı dünyayı ikiye ayırarak yaklaşır. Bir yanda gözlemlere, deney ve tasarımlara tabi nesneler dünyası; diğer yanda ise, varoluş, iletişim, bilinç, yazgı sorunlarıyla kendini ortaya koyan öznel dünyası. O halde bir paradigma hem aydınlatıcı ve körleştirici, hem de açıklayıcı ve gizleyici olabilir.

Richard Snow, teorinin temelde sembolik bir inşa olduğu, bu inşanın genellenebilir öğeler ve yasaların sistematik bağıntılarına göre tasarlandığını belirtir. Teorinin kendisi, gerçekler, kavramlar, değişkenler ve tanımlanan birimler arasındaki ilişkilerden oluşur. Bazı sosyal bilimciler, farklı bir görüş ortaya koyar; teorinin temelde bir içgörü-sezgisel yapısı olup, aynı zamanda dünyaya bakmanın bir yoludur. Teoriler, dünya ile ilgili tam olarak doğru ya da yanlış olmayan ama belirli gerçekleri ve güçleri netleştirmeye yarayan bakış açıları sunarlar. Dünyaya kendi teorik bakışımızla baktığımızda elde edeceğimiz sonuçlar, kesinlikle teorilerimize bağlı olarak şekillenir ya da oluşur. Tüm bu tanımlamalarda, teori, olayların neden belli durumlarda ortaya çıktığına ışık tutan ilişkili önermeleri kapsadığı veya açıkladığı yönünden tanımlanabilir (Ornstein, Hunkins, 1988; 279).

Teori düşüncesine ilişkin sınıflandırma; Gutek (2006; 284)'e göre, kuram; olgu, bilgi veya uygulamalardan hareketle ulaşılan bir düşüncedir, kuramlar; (a) felsefe veya ideolojiler gibi bir düşünce ya da bir doktrinden ortaya çıkan kuramlar, (b) tepki olarak ortaya çıkan kuramlar, (c) uygulamadan kaynaklı kuramlar olarak sınıflandırmaktadır.

Ornstein, Hunkins (1988; 279-280) teorileri; bilimsel teori ve hümanist-felsefi teori olarak sınıflandırmaktadır. *Bilimsel teori;* yüzyılımızın doğa bilimcileri, bilimsel teoriden geniş bir şekilde yararlanarak, bilgi gerçekliğinde büyük ilerlemeler kaydetmişlerdir. Bazı program uzmanları, bilimsel teorinin program çalışmasını açıklama ve ona rehberlik etmede uygun olmadığını söylemesine rağmen programcılar

hala da bu teoriyi anlamaya gereksinim duymaktadırlar. Bilimsel teori, birbiriyle ilişkili genel gerçekleri, kanunları ya da hipotezleri kapsar. Herbert Feigl'a göre, teori empirik kuralların açıklamasını ortaya koyan ve bu empirik kurallar tarafından karakterize edilen, konunun göreceli olarak heterojen alanlarını birleştirir. Bu tanıma göre teori, belirli durumların, açıklamalarını öneren ve genelleyen mantıksal olarak bağlı ifadelerin bir kümesidir. *Felsefi ve hümanist teori*; hümanist teori düşünürleri, bu teoriyi insanın dünyadaki durumlarını mantıksal olarak açıklamak için kullanır. Bu teoriler, olması gereken, bir dizi inançları ve varsayımları üretir. Bu varsayımlar, bilginlerin dünyaya ilişkin kendi deneyimlerinden tümevarım aracılığıyla ortaya çıkar. Bu açıdan özel alan kuramlarından ayrılırlar. Bu filozofların gerçekliğe ilişkin görüşleri ve konumlarını tanımlar. Bu teorinin bir örneği Platon'un idealar kuramıdır. Eğitim ve programa ilişkin teorilerinin pek çoğu felsefi-hümanist kuramlardan uyarlanmıştır. Varoluşçu kuram temelde insana yöneliktir. İnsanın dünyada kendi iç dünyasıyla fazla iç içe bulunması, etkileşime girmesini öngörür. Bu etkileşim olmazsa bireyler kendilerinden uzaklaşırlar. Bu yönüyle varoluşçuluk bilimsel bir teoriden çok, etik değerlere vurgu yapan, felsefi ve hümanist bir teoridir. Felsefi ve hümanist teori, genel olarak değerlere bağlıdır. Bazı durumlarda ne yapılması gerektiğini veya neleri kapsayıp kapsamayacağını ifade eder. Program geliştirmeciler için böyle bir teori, nelerin olup, nelerin olmayacağını gösteren rehberdir. Bu rehberlik, programda nelerin konulması nelerin çıkarılması gerektiğini verir.

Teorinin işlevleri; Ornstein, Hunkins (1988; 281), pek çok yazar teorinin dört işlevini öne sürer. Bunlar; tanımlama, tahmin, açıklama ve rehberlik işlevleridir. Tanımlama işlevi; bilginin teorik alanda belirli alanlarda sınıflamasını sağlar. Tahmin işlevi; bir teori gözlenemeyen olayların nasıl ortaya çıktığını açıklanabilir ilkelerle tahmin edebilir. Açıklama işlevi; teori sadece fenomenler arasındaki ilişkileri açıklama ya da ortaya koymaz, ilişkilerin nedenlerini de ortaya koyar. Rehberlik işlevi; araştırmacılara hangi verileri seçmeleri gerektiğini ve bu verileri açıklama konusunda yardımcı olmakla beraber, daha fazla araştırma için rehberlik işlevi sağlar.

Teori geliştirme; Ornstein, Hunkins (1988; 281-282), teori geliştirme sürecinin temelinde, tümdengelim ve tümevarım düşüncesi vardır. Bazen bunlar teori geliştirmede

farklı yaklaşımlar gibi görünse de her ikisi de teori geliştirmede bir arada kullanılır. Tümevarım; bir teoriyi, çeşitli sorulara, araştırmalara göre bütünleştirme ve özetlemedir. Bazı teorisyenler, tümevarımla, deneysel bilgileri daha fazla kullanır, hipotezlerinin geçerliliğini temel araştırmalarla test ederler. Tümdengelim ise; tümevarıma karşı olarak gerçekliği kanıtlanmış ya da doğru olduğu düşünülen önermeler kombinasyonundan gerekli bilgileri çıkarma sürecidir. Genelden özele doğru gider. Teori geliştirme basamaklarına ilişkin George Homans, teori geliştirmenin altı basamağını sıralar: (1) Açık, aşına ve ortak olana bak. (2) Açık olanı tüm genelliğiyle belirt. (3) Bir seferde bir şeyi ifade et. (4) Değinilen konuları olabildiğince kısalt. (5) Başladığında bitene kadar devam et. (6) Somutlaştırmanın sınırlarını daralt, soyutlamaya git.

Ornstein, Hunkins (1988; 282-283), teori geliştirmenin üç basamağını belirler; terimleri tanımlama, sınıflandırma, yorumlama olarak sıralamaktadırlar. *Terimleri tanımlama*; teori oluşturmada temel kural terimler konusunda net olmaktır. Beauchamp'e göre, bir teorisyenin yaptığı işteki temel içerik, terimlerdeki ortak fikre ulaşmaktır. Teorisyenlerin kullandığı terimler ve bu terimler tarafından ima edilen kavramlar teorinin yapı taşlarıdır. Terimler iki kurala göre seçilir. Birincisi, kelimelerin kullanımı net olmalı. İkincisi ise bir kez ifade edilen kelimeler-terimler sürekli kullanılmalıdır. Terimler gözlemleneni ifade etmelidir. Terimler kavramlara atıf yapar ve onlar empirik ilişkilerin değişkenleridir. *Sınıflandırma*; teori oluşturmada ikinci eylem sınıflandırmadır. Bu aşamada teorisyenler, teorize edilen alanlarla ilgili bildiklerini organize etmeye ve birleştirmeye çabalar. İki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin değişmezliği, genel-geçer ilkelerin keşfi özetlenir. Sınıflandırmalar ve sınıflandırılan ifadeler, değişen doğruluk derecelerine sahip olabilir ancak bu onların teori oluşturmadaki önemini azaltmaz. Sınıflandırma teorisyenlere (teorileştirme eylemlerine anlam katmak istiyorlarsa) kendi bilgilerindeki, doldurulması gereken bilgi boşluklarını keşfetmelerine imkan sağlar. Bilgi sınıflandırmalarında teorisyenler, gerçeklik ve genellemeleri homojen gruplara ayırırlar. Bununla birlikte, bu kategoriler şekilleniyor gibi görünse de, gerçeklikler ve genellemeler arasındaki ilişkiler eksik olabilir. *Yorumlama*; bilgiyi yorumlamak için teorisyenler tümdengelim ya da tümevarımsal yaklaşımları sergileyebilirler. Tümevarımsal süreç, felsefi ya da

tanımlayıcı teori türlerini üretmeye yöneliktir. Tümünden gelimsel yaklaşım teorisinin mantıksal niteliklerini genellemeye eğilimlidir. Her iki süreç de anlamlı teoriyi genellemek için gereklidir ve teorisyenin genel ifadeleri genellemesini sağlar. Fakat genel ifadeler, üretme ve yorumlama görevinin sonu değildir. Teorisyenler, aynı zamanda genel-teorik ifadelerinden çıkarımlar yapmaları gerekir. Diğer bir deyişle, bildiklerinin ve gözlemlediklerinin ötesine geçebilmek için bu genellemelere gitmek zorundadırlar.

Teori geliştirme ve modeller ilişkisi; Ornstein, Hunkins (1988; 283), bazen teorileştirmenin aşama ve süreçleri, model geliştirmede araştırılan durumu-fenomeni özetlemenin bir aracı olarak modellerle ilgilenirler. Model kelimesinin bazen teorisyenin yerine kullanılmasına rağmen öyle değildir. Modeller kavramaya ve teori oluşturmaya yardımcı olmakla beraber, çok fazla sayıdaki bilgiyi açıklamak ve ekonomik olarak organize etmede modellerin kullanımı faydalıdır. Modeller, teorisyenlerin teorilerinin nasıl şekillendiğini anlamalarını sağlar. Teoriyi genellemek için modeller, cevapları gerekli olan soruları başlatır. Bilimdeki modeller dildeki metaforlar gibidir. Bilinen benzerliklerden yola çıkarak bilinmeyen benzerlikler hakkında bizi aydınlatır. Modellerin bazı dezavantajları vardır. Bunlar: (1) aşırı genelleme, (2) insanları mantıksal yanıtlara yönlendirme, (3) değişkenler arasındaki ilişkileri yanlış gösterebilme, (4) yapılar hakkında yanlış varsayımlar sergileyebilme, (5) geçersiz bilgiyi vurgulayabilme, (6) faydalı enerjiyi üretmeyen aktivitelere dönüştürme olarak belirtmektedirler.

Ornstein, Hunkins (1988; 283-84), modelleri; dilsel, fiziksel, matematiksel ve grafiksel modeller olarak sınıflandırmaktadır. *Dilsel modeller;* dil bağlamında modeller bir kişinin düşüncelerini, bilgilerini, deneyimleri tanımlamaya, kategorize etmeye ve kavramsallaştırmaya yardım ederek organize eder. Phenix'e göre, dil-düşünce süreci için kullanılır, bir çalışma alanının ya da disiplinin modelleri ve teorileri de böyledir. Dilbilimsel modeller, insan düşüncesinin temel aracını temsil eder. Dil, kompleks ve karmaşık olanı, daha tanıdık ve okununca anlaşılır olmasını sağlar. *Fiziksel modeller;* sözel modelleri anlama bazen karmaşık olabilir. Ancak fiziksel ya da çalışan modelleri anlama daha kolaydır. Genellikle üç boyutludurlar, gerçek 'şeyi' sınırlandırmış bir

gerekçede sunarlar. Örneğin, model uçaklar gerçek uçaklar gibidirler aslında değildir. Öğrenciler kimyada molekül ve atom örnekleri görmüşlerdir. Bunlar farklı renkli toplardan yapılır, aslında molekül ve atom değildir. Fiziksel modeller, teorisyenlerin düşünülen değişken ve parçaları görselleştirmesine ve aralarındaki ilişkileri bulmalarını sağlar. *Matematiksel modeller*; bazen düşünülen değişken ve parçaları tanımlamak için en iyi model matematik modelleridir. Böyle modeller, bilinmeyen karmaşık ilişkilerini matematiksel ifade düzenliliğine indirgemeyi sağlar. Fiziksel bilimlerde yaygındır. Enstien'in, $E=mc^2$ formülü bilinen bir matematiksel modeldir. Karar teorisinde, verilen belli bir durumda matematiksel denklemlerin belli hareketlere karar verileceği ihtimalini belirtir. *Grafik modeller*; tanımlanan kavramın ana bileşenlerinden bazılarının yada aralarındaki ilişkilerin bir resmi, çizimi ya da diagramı olabilir. Grafik modeller, yazılı metni şekillerle örneklendirmemizi sağlar. Eski bir deyiş olan bir resim binlerce kelimeye bedeldir ifadesi iyi grafik modelleri doğru bir şekilde ifade eder.

1.2. Sosyal Teori

Sosyal teori düşüncesinin temelinde doğa bilimleri teorisi olarak pozitivist teori yer almaktadır. Pozitivist teorinin sosyal bilimler açısından doğurduğu metodolojik sınırlılık ve bu sınırlılığın sorunlarını betimleyen Keat ve Urry (2001; 36-38)'ye göre, pozitivistlerin bilimi, teoloji, metafizik ve ahlak gibi diğer entelektüel etkinliklerden ayırmanın gerekliliğine inanmaları sonucunda: bir önerme ancak, doğruluğu ve yanlışlığı ampirik gözlem yoluyla kesinleştirilmesi mümkün ise bilimsel olduğu veya olabileceğini iddia etmektedirler. Teorik terimler içeren önermeler, eğer bu terimler gözlenemeyen bütünlüklere atıfta bulunarak inşa edilmiş iseler, bilimselliğin bu ölçütünü karşılamıyor olarak görülürler. Pozitivistler, 'teorik terimler' problemine ilişkin, iki terim seti arası bir dikotomi inşa ederek aşmaya çalışmışlardır. Teorik (veya gözlemsel olmayan) ve gözlemsel (veya teorik olmayan) gibi. Bunun için 'mütekabiliyet kuralları' ile sadece gözlemsel terimleri içeren önermeler yoluyla teorik terimlerin tanımlanması mümkün olmaktadır. Teorik ve gözlemsel olan arasındaki dikotomi, gözlemseli olumlayarak, teorik'i gözlemsel olmayan şey olarak inşa ettiğini belirtirler. Pozitivizmin bu sınırlayıcı ve madde temelli determinist yaklaşımı, bir çok

boyut ve değişkene bağlı olarak farklılaşan ve belirsizlik kazanan sosyal olay ve olguların içeriğini karşılamamaktadır.

Doğa ve sosyal bilimler arasındaki metodolojik farklılığı Baert (2010; 211), doğa bilimlerinde uygulanan araştırma mantığını, bir sosyal araştırmaya kılavuz oluşturmak metodolojik olarak problemlidir. Bu yönde bir girişim bazı mantıksal kusurlara düşme riski içerir. İlk olarak, sosyal araştırmanın temelinde yatan birçok farklı bilişsel-ilgiyi tek bir bilişsel ilgiye, yani açıklamaya, muhtemelen öngörüye indirgeme eğilimi vardır. Bilgiyi bu ‘empirik-analitik bilgi’ biçimine indirgemek, Habermas’ın (1987) işaret ettiği gibi, pozitivist epistemolojiyle ilişkili bazı yazarların içine düştükleri bir mantıksal hatadır. Pozitivist geleneğin sosyal bilimlere etkisi ve sosyal gerçekliği açıklamada yarattığı sorunları Keat ve Urry (2001; 254)’ye göre, pozitivist doğa bilim anlayışı, dünyanın teoriden bağımsız bir gözlem dili yardımı ile betimlenmesi gerektiğini ve bunun da sosyal bilimlerde davranışcılığın benimsenmesine yol açtığını belirtirler. Bu durum, psikolojide pozitivistin benimsenmesi ‘davranışcılık’ olarak çeşitli metodolojik tavırlara yol açmıştır. Söz konusu metodolojik tavırların ortak yanı maksatlar, niyetler, duygular, duygulanımlar, değerler, inançlar ve benzeri subjektif durumlara işaret eden terimlerin açıklayıcılık değerini reddetmektedir. Davranışçılar, gzlenemeyecekleri düşüncesiyle bu tür durumlara kuşku ile bakmışlardır, subjektif durumları ifade eden terimleri psikolojik teorilerden temizlemeye çabaladıkları yönünde teorinin özünün gerçekliği dönüştürmedeki etkisini ortaya koymaktadırlar.

Doğa bilimleri kaynaklı gelişen teorinin, düşünsel ve metodolojik yapısının hem sosyal gerçekliklerin kompleks ve belirsizliği karşısında hem de metodolojik olarak sorunlar doğurmasının sosyal teori düşüncesinin gelişmesinde etkili olduğu belirtilebilir. Wallerstein, Juma, Keller, Kocka, Lecourt, Mudimbe, Mushakoji, Prigogine, Taylor, Trouillot, Lee (2009; 39, 56), 1970’lerde sosyal bilimlere ilişkin iki önemli sorun ortaya çıktı: sosyal bilimin (gerçekte bütün bilginin) ne kadar ‘Avrupa-merkezci’ olduğu ve dolayısıyla sosyal bilim mirasının ne kadar yerel görüşlü kabul edilebileceği sorularının modern düşüncenin temeline yerleştiğini belirtirler. Sosyal bilimlerin bütün dünyaya uygulanabilir ve evrensellik diye ne sürdüğü tezlerinin; 1960’lardan sonra gerçekte insanlığın küçük bir azınlığının görüşleri olduğuna yönelik

bir eleştiri geliştiğini belirtirler. Sosyal bilimlere yöneltilen bu yerel görüşlülük suçlaması, başlangıçta ve belki her şeyden çok, evrenselciliği temsil ettiği iddiasını hedef almaktaydı. Eleştirmenler sosyal bilimin gerçekte yerel görüşlü olduğunu iddia ediyorlardı. Bu eleştiri, sosyal bilimin eril yönelimini sorgulayan feministler ile Avrupa-merkezçiliğini sorgulayan çeşitli gruplarca dile getirildi. Bu yerel görüşlülük eleştirisi karşısında sosyal bilimciler yeni ve ‘meşru’ araştırma konuları ya da sorunları, hatta farklı perspektiflerden yapılan değerlendirmelerin farklı olacağı gibi meselelerden çok öteye giden teorik sorular sormaktaydılar. Bu yeni seslerin iddiası, sosyal bilimlerin teorik düşüncelerinin dayandığı bazı ön kabuller bulunduğu ve bunlardan çoğunun a priori önyargılar ya da ne teorik ne de ampirik hiç bir haklı gerekçesi bulunmayan akıl yürütme tarzları idi; dolayısıyla bu a priori unsurlar ayıklanmalı, çözümlenmeli ve geçerli varsayımlarla değiştirilmeliydi.

Modern teorinin, sosyal gerçeklikleri açıklamada yetersizliğinin, sosyal teorinin inşasını gerekli kıldığına yönelik analitik yaklaşımında Giddens (2005; 2,5), modern sanayi toplumunun doğası ve gelişimini anlamayı sağlayacak ve çağımızı kavramsallaştıracak yeni bir teori; bir yandan modern toplumu araştırarak bir yöntem geliştirecek ve öte yandan sosyal teorinin doğasını sorgulayacak temelleri ortaya koymayı öngörür. Sosyal teorinin sistematik yeniden inşaya ihtiyacı olduğu, toplumsal düşünceyi istila eden mitleri eleştirerek, toplumsal düşünceye musallat olan bu tür bölünmelere ‘yapı’ (kuram-teori) ve ‘eylem’ karşılığında çözüm olarak sunar. Giddens, sosyal teorinin kendini ondokuzuncu yüzyıl toplum felsefesi de düşüncesinden miras kalan düalizmlerden, ikili karşıtlıklardan kurtarması gerektiği, bu düalizmlerin yarattığı eylem/yapı, birey/toplum, makro/mikro, determinizm / iradecilik, öznelcilik/nesnelcilik ve nicel/nitel metodolojik yaklaşımlar gibi ayrımlardan kurtulmayı, dünyadaki şeyleri bağımsız ve karşıt şeyler olarak veya farklı dünya anlayışlarını karşılıklı birbirlerini dışlayan düşünceler olarak almak yerine, onları aynı paranın iki yüzü gibi görmek gerekir. Toplumsal pratiklere bir yüzünden baktığımızda aktörler ve eylemleri, öbür yüzünden baktığımızda yapıları görebiliriz.

Sosyal bilimlerin günümüzde belirli disiplinlerin içine sıkıştırılmasının gerçeklikteki sosyal olaylarla örtüşmediği, bunun için sosyal bilimlerin yeniden

yapılandırılması gerektiğini belirten Gulbenkian komisyonu raporunu hazırlayan Wallerstein v.d. (2009; 95)'ne göre, sosyal bilimlerin yeniden yapılandırılması için sosyal bilim alanı ilgilileri tarafından (üniversitelerin idarecileri, sosyal bilim araştırma konseyleri, eğitim ve/veya araştırma bakanları, eğitim vakıfları, UNESCO, uluslar arası sosyal bilim örgütleri, vb.) desteklenebilecek ve desteklenmesi gereken en az dört yol bulunduğunu belirtmektedirler:

- Üniversitelerin içinde veya onlarla işbirliği yapan ve aciliyeti olan belirli temalar etrafında bir yıl süreyle çalışmak üzere bilim adamlarını bir araya getiren kurumların yaygınlaşması. Bu konuda örnek oluşturabilecek bir kurum 1970'lerden bu yana Bielefeld Üniversitesi'nde (Almanya) bu tür çalışmalar yürüten ZİF'tir (Zentrum für interdisziplinäre Forschung-Disiplinlerarası Araştırmalar Merkezi) ele alınan konulardan bazıları; beden ve ruh, sosyolojik ve biyolojik değişme modelleri, ütopyalarıdır)
- Üniversite yapıları içinde, geleneksel disiplin sınırlarını aşan, belirli entelektüel hedefleri ve belirli zaman dilimi için (örneğin beş yıl) kendi fonlarını oluşturan birleşik araştırma programlarının oluşturulması. Bir araştırma merkezinden çok, kısa süreli birden fazla programın olması.
- Profesörlerin birden çok bölüme atanması zorunluluğunun getirilmesi. Üniversite yapısında herkes iki bölüme atanacaktır; bunlardan birincisi araştırmanın lisansüstü derecesini aldığı, ikincisi de ilgilendiği ya da anlamlı bir düzeyde araştırma yürüttüğü bölüm olacaktır. Sayısızca bileşimi olabilir.
- Doktora öğrencilerine birden çok alanda çalışma zorunluluğu. Belirli bir disiplinde doktora yapan öğrencilerin, başka bir disipline girdiği kabul edilen derslerden bir kaçını alması ve bu dalda bir miktar araştırma yapması zorunlu hale getirilmelidir.

1.3. Sosyal Teoriler

Modern düşünce anlayışının ortaya koyduğu, belirlenimci, kontrol edilebilirlik ve kesinliği öngören doğa bilimleri temelli metodolojik yaklaşımı; sosyal yapıların belirsizliğini, kestirilemezliğini, katı sınırlarla belirleyen pozitivizmin doğa bilimleri

merkezli anlama ve açıklama metodolojisinin sınırlılığı, sosyal bilimler alanında; felsefe, sosyoloji, psikoloji, eğitim ve tarih alanlarında farklı sosyal teorilerin ortaya çıkmasına ve her alanın farklı bir metodoloji geliştirmesinde etkili olduğu belirtilebilir. Burada birer sosyal teori olarak; felsefe, sosyoloji ve program teorisinin yaklaşımları üzerinde durulmuştur.

1.3.1. Felsefi teori

Sahip olduğu bütüncül bakış ve düşünce önünde herhangi bir değere sığınmadan sorgulayıcı yaklaşımı, felsefi teoriyi sosyal ve doğa bilimlerinin temeline yerleştirir. Antik Yunan'a kadar uzanan bir düşünce tarihi birikimi olan felsefi teori; gerçekliği toplum ve doğadan arınık zihinsel soyutlama ve kapsayıcılığı olan genel tasarımlar üzerine inşa eder. Felsefi teoriyi, felsefi düşüncenin temel kavramları ile açıklanabilir. Felsefe kavramı, felsefi düşünce, felsefi düşüncenin evrimi, felsefi düşünce metodolojisi ve bunun sonucunda farklı yaklaşımların temel tezleri açısından irdelenebilir.

Felsefe kavramının etimolojik temelini Hilav (1993; 5), 'felsefe' sözcüğü, eski Yunancadan Arapçaya ve bu dilden Türkçeye geçmiştir. Sözcüğün Yunanca aslı 'philosophia'dır. 'philia', 'sevgi'; 'sophia' ise 'bilgelik' ya da 'bilgi' anlamına gelmektedir. Bu iki sözcüğün birleşmesiyle 'philosophia', bilgi ve bilgelik sevgisi, aşkı anlamına geliyor. 'Philosophos' (filozof) da 'bilgeliği seven', 'bilgiyi arayan ve ona ulaşmak isteyen kişi'dir. Eski Yunanca 'sophia' sözcüğünün, yalnızca kuru ve soyut bilgi anlamına değil, akıllıca davranmak, aşırılıklardan kaçınmak, kendine egemen olmak ve kötü durumlara göğüs germeyi bilmek anlamına geldiğini belirtir.

Taşdelen (2003; 152,157)'e göre, teori kavramına, bir tarih ve bir kimlik kazandıran, insan düşüncesinin varlıkla ilgisini kuşatabilecek denli içerikli hale getiren, felsefedir. Felsefe kendini kuramlarla ortaya çıkarır, kuramlarla üretir. Felsefe tarihinde 'özcü' (essentialist), 'empirist' ve 'insan merkezli' olmak üzere başlıca üç temel kuramdan söz edebileceğini belirtir. Bu felsefi kuramların pratiğe yansımaları ise, felsefi kuram ve pratik arasındaki ilişkiyi ortaya çıkararak açıklar. Felsefeyi üreten

felsefi kuramların, pratiğe yön veren alan kuramlarını dolaylı olarak yollardan etkilemesi sonucu gerçekleştiğini belirtir. Örneğin; felsefenin kendisini ürettiği felsefi kuramlar olan; eğitim felsefesi, sanat felsefesi, devlet ve toplum felsefesi, ahlak felsefesi vb. bu kuramlar, alan felsefelerinden; sanat kuramı, siyaset kuramı, bilim kuramı, eğitim kuramı gibi ‘alan kuramları’ nı etkilerler. Bu alan kuramları da günlük yapıp etmelere ve yön verir. Bunun için felsefe doğrudan doğruya pratiğe yansımaz, ancak pratiğe yön veren alan kuramları üzerinden dolaylı olarak pratiği etkiler.

Dewey (2007; 33)’e göre, her kuram gibi eğitim felsefesi de kelimeler ve sembollerle ifade edilmek zorundadır. Ancak sözle ifade edilebilirliğin ötesinde, eğitim felsefesi, eğitimin yürütülmesinde kullanılacak bir plandır. Bu plan ne yapılması ve nasıl yapılması gerektiği anlamında bir çerçeve içerisine oturtulmak zorundadır. Güçlü, Uzun, Uzun, Yolsal (2002; 455), eğitim felsefesi, eğitimin doğasını, özünü, amaçlarını, kapsamını ve içeriğini araştıran; gerek öğretici gerek öğrenci, açısından ideal bir eğitim ortamı koşullarının neler olduğunu ortaya koyan; ‘Sokratesçi eğitim’den, ‘varoluşçu eğitim’e değin eğitim sürecinde kullanılan belli başlı yöntemleri irdeleyen; eğitimbilimde yanıt aranan soruların kendilerini olduğu kadar, bu sorulara getirilen yanıtları da sorgulayan; öğrenme ile öğretme eylemlerini çözümleyerek eğitimin hangi amaçlara ulaşmakla yükümlü olduğunu belirginleştiren; eğitimin ilkece olanaklı olup olmadığını, olanaklıysa hangi koşullar altında olanaklı olduğunu açıklığa kavuşturan; eğitimin yararlarını ve zararlarını, getirileri ile götürülerini soruşturan; eğitimin belli bir ideolojinin sesi olmaktan nasıl kurtarılabilceği üstüne düşünen vb. eğitim sürecini bütün yönlerini dizgeli bir biçimde anlamaya ve iyileştirilmeye yönelik katkıda bulunmayı öngörür.

1.3.2. Sosyolojik teori

Sosyal gerçekliklerin, dönüşümü veya yeniden üretimini öngören sosyolojik teorilerin odaklandığı, sosyal gerçekliği Tan (1993; 80), 1960’ların siyasal ve ideolojik olaylarıyla eğitsel reform isteklerinin şiddetlenmesi, ırk bağlantılı genetik zeka kuramlarının çökertilmesi, eğitim sosyolojisinde rakipsiz olan işlevselci kuramın yetersizliklerinin keşfi, eğitim sosyolojisinde yeni çözümlemelere zemin hazırladı.

60'lerden sonra ABD'de çatışmacı kuramın etkisi arttı; İngiltere yorumcu kuram'dan esinlendi, simgesel etkileşim, fenomenoloji ve etnometodolojiden yararlanılarak eğitim kurumundaki mikro süreçlere yönelik eğitim sosyolojisi teorilerinin geliştiğini belirtir.

Marshall (1999; 174)'a göre, eğitim sosyolojisi kuramları, okul eğitiminin yaygınlığı ile bireylerin ve toplumların ekonomik ilerlemeleri arasında nedensel bir bağıntı kurulmuştur. Oysa çeşitli toplumlarda yürütülen istatistiki ve alan araştırmaları, toplumsal sınıf kökenleri ile başarı arasında kalıcı bir bağ bulunduğunu saptamış ve okul eğitiminin ancak sınırlı düzeyde toplumsal hareketlilik sağladığını ortaya koymuştur. Bu durum, sınıfsal ve etnik kökenleri itibariyle dezavantajlı konumda bulunan grupların eğitilebilirliğinin belirleyici etkenleri konusunda yoğun tartışmalar başlatmıştır. Sosyolojik araştırmalar, entelektüel gelişmeyi bastırması muhtemel olan çok çeşitli maddi, kültürel ve bilişsel faktörlere işaret etmektedir. Buna bağlı olarak sosyologlar, eğitim felsefesi ve sosyolojisi alanındaki kuramların uygulamada referans alınmasının iktidar yapısı ile tek tek toplumların ihtiyaçlarının belirleyici olduğunu belirtmektedirler.

Tan (1993; 68)'a göre, toplumbilimin eğitim sosyolojisine yansıyan gelişmeleri, 1960'ların sonundan başlayarak araştırma odakları ve yöntemlerinin değişmesine yol açtı. Eğitim sosyolojisi başarı ya da başarısızlığın dağılımına odaklanmış, ama okulda olup bitenlerin bunda nasıl bir etkisi bulunduğunu sorgulamamıştı. Örneğin İngiltere'de, eğitim sosyolojisi fırsat eşitliği konusuna odaklanarak, özellikle de okul başarısının toplumsal kökenle ilişkilerini belirlemeyi öngörüyordu. Eğitimin ekonomi, toplumsal hareketlilik ve siyasal düzenle ilişkilerini belirlemede olduğu kadar; rol kuramı aracılığıyla öğretmen-öğrenci etkileşimi ve okulun yapısını incelemede işlevselci kuram'dan yararlanılıyordu. İşlevselci makro-sosyolojinin eğitimi çözümleyerek genel çerçeveyi kurmakla kaldığı, okul-içi gerçekleri anlamaya yaramadığı düşüncesinin yaygınlaşması, insan yaşamının karmaşıklığını basite indirgeyerek, insanı tümüyle toplumsallaşmanın ürünü sayması, bireysellik, bireyin yaratıcılık ve özgürlüğü küçümsemesi boyutlarında eleştiriliyordu.

Eğitimin en temel sorunlarından birinin, eğitimin toplumsal değişmeye ve

topluma uyum sağlayamama sorunu olduğunu belirten Ergun (2010; 236)'a göre, eğitim sorunları, eğitimin toplumların ihtiyaçlarına uyum sorunlarıdır. Bu bakımdan eğitim sosyolojisinin temel sorunu toplumsal değişme sorunudur. Eğitim sosyolojisi, toplumsal değişimin gerektirdiği toplumsal ve bireysel ihtiyaçlara eğitimin cevap verme/verememesi sorununa yönelir. Buna bağlı olarak eğitimde toplum ve birey arasındaki çelişki nasıl aşılacaktır? Başka bir deyişle, bireylerde 'boyun eğme ve törelere körü körüne bağlılık' düşüncesi ve duygusu aşılamadan, geliştirilmeden toplum okulda eğitilmeyecek midir? Eğitim, bireyi topluma karşı kılmaksızın ya da yalnızlığa itmeksizin geliştiremez mi, yükseltebilir mi? bu soruların cevaplarını değiştirecek toplumlar verecektir bize. Toplumu ve bireyi iki kutup olarak görmeyen bir eğitim anlayışının geçerli olacağı toplumlardır.

1.3.3. Program teorisi

Eğitim düşüncesinin yeniden üretim aracı olarak program teorisi teknik bir tasarımdan ibaret olmayıp; düşünsel, sosyal, psikolojik ve metodolojik unsurları söz konusudur. Bu unsurlar; eğitime farklı bakış açıları ve boyutlarla yaklaşımda felsefe; sosyal yapılarla ilişki ve etkileşimin yönünü belirlemede sosyoloji; kurumsal yapının temel ögesi olarak öğrenci ve temel niteliklerine eğilmede psikoloji ve bu üç alanı birleştirerek uygulamaya aktarma metodolojisi olarak program geliştirme, program teorisinin temel unsurlarıdır.

Program teorisi kavramı ve düşüncesi

Ornstein, Hunkins (1988; 277-280)'e göre, teori kavramı Yunanca 'theoria' sözcüğünden gelmekte, zihinsel uyanıklık ve farkındalık, gerçekliğin bir çeşit saf görünümü demektir. Teori, gerçekliği açıklar, insanların kendi dünyalarının ve etkileşimlerinin farkında olmalarını sağlar. Ornstein, Hunkins'e göre, programcılar bugüne kadar program teorisinin ne olduğu ve uygulayıcılara nasıl yardım edeceği konusunda belirli örnekler sunarak açıklamışlardır. Program çok fazla teorik problemleri olan bir alandır. Programcılar, program teorisi ile ilgilenmelerine rağmen, teori oluşturma konusunda daha keşfetme aşamasındadırlar, çünkü programcılar ne

program teorisinin net bir tanımını ne de onu diğer eğitim teorilerinden ayırt edilebilecek bir kriter sunmuşlardır. Elizabeth Maccia, teoriyi konuşmanın, bizzat teorize etmek olduğunu belirtir. Dorothy ise, kimse tarafından belirtilmemesine rağmen şunu iddia eder; programı teorize eden çalışmaların çokluğunun programın açıklayıcılığını amaçladıklarını belirtmektedir. Posner (1992; 4)’a göre, program teriminin anlamı nedir? Sorusuna ilişkin, programa ilişkin iddialardan birinin, programın, öğrencilerden istenilen ulaşılabilir, içerik ve davranışlar olarak açıklandığını belirtir. Programa ilişkin diğer iddia ise, öğretmenlerin uygulamaya ilişkin öğretim stratejileri planıdır. Bu kavramsal farklılıkların temelinde iki farklı program iddiası vardır. Program, eğitimden beklenen öğrenme çıktılarıdır. Diğer tanımlamada ise program, öğretim araçlarına ilişkin, öğretim planlarını öngörür. Diğer bir iddia da, programın öğretim çıktı-ürününe mi yoksa anlam-sürece mi? yoğunlaşır.

Pinar (2004; 20)’a göre, program teorisi, deneyimin özellikle okul müfredatlarına sokulduğu “eğitimsel deneyimlerin” çalışılmasına ayrılan disiplinler arası bir alandır. Grumet’in belirttiği gibi, program yaşlı nüfusun, genç nüfusa anlatmayı seçtiği şeydir. Okul programı, geçmişimizden hatırlamayı istediğimiz şeyler ile şu an ile ilgili inançlarımız ve gelecekte umduğlarımız arasında bir köprü kurar. Program üzerine olan tartışmalar aynı zamanda Amerika’nın ulusal kimliğine karşı yapılan da bir tartışmadır. Çok fazla sembolik olduğu için, program teorisi, onu tarihi, sosyal ve otobiyografik anlamda tanımlamayı gerekli kılar. Program geliştirme bölümü ve araştırmalar, programı ırksal, politik, teolojik ve tarih açılarından anlamayı da içerir.

Pinar (2004; 23)’a göre, program teorisi, öğretmen eğitimi, öğretmen adaylarını ve öğretmenleri okul dersleri ve günlük hayatı, bölgesel ve global boyutta, bireysel ve sosyal anlamda bir araya getiren disiplinler arası bir çalışmaya tabi tutmak olarak niteler. Böylesi disiplinler arası bir çalışmanın örnekleri, otobiyografi, çok kültürlülük, kadınlar ve cinsiyetle ilgili çalışmalar, popüler kültür, postmodernizm, psikoanalitik teori, kültürel çalışmalar ve globalleşmeyi tanımlamaya çalışan akademik çalışmalar olabilir. Pinar (2004; 25)’a göre, program geliştirme anlayışı, uygulama ve teori arası anlayışa dayanır. Böyle olduğu için de, mantık ve gerçeğin bilimsel normlarına maruz kalmaz. Program geliştirme anlayışı, en iyi insancıl ve sanatsal teorilerin genişletilmesi

ve yeniden tanımlanması olarak tanımlanabilir. Program geliştirme teorisi sosyal ve otobiyografik tepkilerden de faydalanır. Program geliştirme anlayışı, bu yüzden, öğretmen ve öğrencilerin eğitimsel deneyimlerinin otobiyografik ve teorik olarak yansımış şeklidir. Program teorisi tarih ve toplumun öznel yansımasıdır. Bu gerçeğin yansıması olayında dilin rolü ise anahtar kelimedir.

Pinar (2004; 188-193)'a göre, program, süreçten çok daha fazlasını ifade eder. O bir eylem, bir hareket, sosyal bir uygulama ve halkın umududur. Program geliştirme işimizin sadece bir parçası değil aynı zamanda bizimde onunla beraber değiştiğimiz gibi değişen, işimizin ürünüdür. O, süren bir iletişimdir. Programın karmaşık bir iletişim olduğu düşüncesine göre okul derslerinin de kendi içlerinde bir iletişim olduğu doğrudur. Programı iletişim olarak düşündüğümüzde bu şu anlama gelir: akademik disiplinler yaşayan geleneklerdir. Bu tanımla Applebee ne ifade etmek istiyor? O bunu basit bir dille şu şekilde anlatıyor: gelenekler eyleme dökülmüş bilgidir, gelenekler dinamik ve değişime eğilimlidir, katılımı öğrenebilir ve geçmişten ziyade günümüze ve geleceğe odaklanır. Ancak okullar ne yazık ki bilgiyi dersten/konudan öğretiyorlar ve çok önemli konuların açıklanmasına sebep oluyor. “Hareket”, gelenekler ve okulda öğrenilen bilgi arasında bir aracı olan “sınıf dersleri”ni ifade eder/anlamına gelir. Pinar (2004; 208)'a göre, program teorisi ve desteklediği karmaşık iletişim anlayışı, onların politik amaçlar için kullanılmasını değil, olayların şimdiki halini anlamayı amaçlar. Karmaşık bir iletişim olan program akademik bilgilerini, popüler kültürü ve kendi deneyimlerini kullanarak öğrencilerin yaşadıkları dünyayı ve kendilerini tanımlarını sağlar.

Program teorisinin tarihsel gelişimi

Programda ilk teori düşüncesi Ornstein, Hunkins (1988; 284-285)'e göre, program alanının kimlik kazanmaya başladığı ilk yıllarda programcılar, teorik temel oluşturmak kaygısındaydı. Program teorisi alanında F. Bobbit'in 'Program' kitabı programda teorileştirmenin başlangıcı olarak kabul edilebilir. Aynı zamanda bilimsel teori oluşturma da ilk kitaplarından biridir. Eğitimde bilim hareketinin, teoriye yönelik bir yaklaşımın temelini oluşturmuştur. Eğitimde, bilimsel teorinin pek çok kişi

tarafından nesnellik özelliğine sahip olduğu düşünülürdü. Teori bir şeyin ne olduğuna yönelik tanım ve açıklama yapmayı sağlardı. Bilinmeyenlerin teorisi, eğitimcileri belli bilinmeyenleri harekete geçirmenin sonuçlar vereceği konusunda tahminde bulunmalarını mümkün kılardı. Pek çok eğitimci, bilimsel teorinin program anlayışımıza katkıda bulunacağına inandı. Ancak C. Judd gibi bilimsel metotları destekleyenler bilim disiplinde eğitim almayan kişilerin yürüteceği çalışmaların önemsiz ve yetersiz olacağı konusunda endişeliydi.

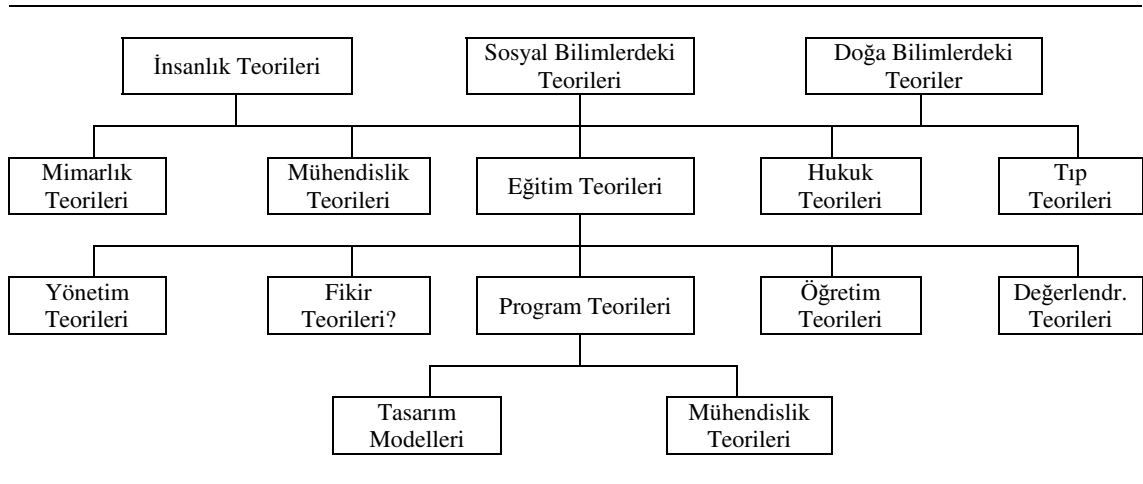
19. yüzyılın sonunda, 20. yüzyılın başında Dewey, program teorisini yaratmaya başlamış. Dewey bunu program teorisi olarak görmese de eğitimde bir bilim olarak görülmüştür. Program teorisyenleri için hala ilgi odağıdır. Dewey'in teorisi, okullarla toplum arasındaki ilişkiyi, göstermeyi amaçlamıştır. Deneyimin farklı açılarını ve eğitimi öğrenen ile olan ilişkisini açığa çıkarır. Yüzyılın ortasında program teorisine ilişkin gelişmelerde önceki tartışmalar, teorinin kendisini dikkate almadı. Fakat 1940'larda program yazımı, asıl teoriyi tartışmaya başladı. Bu konudaki ilk temel tartışma, 1947'de Chicago Üniversitende gerçekleşti. Tyler, programın temel ilkeleri kitabında, program teorisine ilişkin karmaşıklığı ele aldı. Teorik olarak düşünüldüğünde, Tyler'ın yaklaşımı, program teorisinden öte daha çok program geliştirmeye yönelikti. Ancak Beauchamp, program teorisi alanına katkı yapma noktasında, program yaklaşımı araçsaldı. Program teorisi kitabı dört defa yenilense de program teorisi alanında ortak bir düşünce ortaya koymamıştır (Ornstein, Hunkins (1988; 285-86).

Pinar (2004; 209)'a göre, 1960'lı yıllarda demokratikleşme için eğitim anlayışı çok gerilerde kalmıştı. Programın eğitimsel önemini vurgulayan bizler ise bürokrat olmak için doğduğumuzun ancak 60'lardan sonra farkına varabilmistik. Görevimiz, kurumsallaşma, toplum ve öznellik arasındaki karmaşık ilişkiyi anlamak değil, daha ziyade diğerlerinin öğrenmeye değer düşündükleri şeyleri öğrencilerin öğrenmesini sağlamaktır. Pinar (2004; 19)'a göre, 1970'lerden bu yana program geliştirme çalışmalarında şu dönüşümler söz konusudur: (1) iş odaklı model ve sosyal mühendislikten, programı bir iletişim olarak gören anlama odaklanma işine kayması; (2) zihinsel olarak bağımsız yani kurallara bağlı olmayan sosyal ve davranışsal bilimlerden

ziyade insancıl görüş ve sanat alanındaki teorilere, araştırmalara dayanan “anlam odaklı” akademik alanın oluşturulması; (3) öğretmenden ziyade programa önem verilmesi söz konusudur. Pinar (2004; 187)’a göre, son 40 yılda okul programı, başta üniversite ve iş alanı, meslek hayatı olmak üzere okul-ötesi alanlara taşındı. Akademik alanlardaki üniversite bazlı eğitimimiz, 1960’lardan bu yana, akademik meslekileşmeye doğru yol aldıkça ve disiplinler arası çalışmalardan uzaklaştıkça, programı, üniversite programının konu ve hedefleri doğrultusunda planlamaya başladılar. Program geliştiriciler, okul programı amacının akademik alanlarda herkesi uzmanlaştırmak olmadığını vurguluyorlar.

Pinar (2004; 185-186)’a göre, günümüz ve geçmiş programları inceledikten sonra William Reynolds, Patricik Slattery, Peter Traubman ve ben şunun farkına vardık: program bu tür edebi ve kurumsal nitelermeleri birleştirir ancak sadece bunlarla sınırlı olmadığı da aşikârdır. Daha sonra bu sonuca vardık: program oldukça sembolik bir içeriktir. Bir bakış açısına göre okul programı yaşlı neslin genç nesle anlatmayı tercih ettiği şeylerdir. Ders-konu ne olursa olsun, program, tarihi, ırksal, fenomenolojik, otobiyografik, estetik, teolojik ve uluslararasıdır.” Program, nesillerin kendilerini ve dünyayı anlamlandırmaya çalıştıkları bir alandır.” Program, oldukça sıra dışı bir şekilde karmaşık bir iletişimdir”. Program, çok fazla resmileştirildiği ve soyutlaştırıldığı için, onu “iletişim” olarak algılamak zor olacaktır. Çünkü bu kavram daha çok iki kişi birbirleriyle karşılaştıkları zaman ortaya çıkan açık uçlu, bazen kişisel ve ilgili bazı olayları tanımlar.

Ornstein, Hunkins (1988; 2)’e göre, George Beauchamp, bilgi gerçekliğine ilişkin bütün bilgi kategorilerinin, bilginin üç genel kategorisinin ürünü olduğunu belirtir. Bu kategoriler; insan, doğa bilimleri ve sosyal bilimlerdir. Örneğin, insanlık disiplinleri altında, felsefe, müzik, sanat, edebiyat; sosyal bilimler altındaki disiplinler, tarih, sosyoloji, psikoloji ve antropoloji; doğa bilimleri altındaki disiplinleri; kimya, fizik, jeoloji, botanik ve diğerleri olarak betimler. Beauchamp’a göre, program teorisi, eğitim ve sosyal bilimlerdeki teoriler kategorisinde yer almaktadır.



Şekil-1 Program Teorisine Bakış (Ornstein, Hunkins, 1988; 278)

1.4. Sosyal Teorinin Düşünsel Temelleri

Sosyal teoride, bir söylemin sınırları, söylemin kendisinden ibaret olmadığı gibi aynı zamanda diğer alanların da söylem ve içeriğinin değişimine, farklılaşmasına yol açmaktadır. Sosyal bilim düşüncesi açısından bir sosyal teorinin ortaya koyduğu bir durum veya düşüncenin aynı anda, epistemolojik, etik, estetik ve eğitsel boyutları söz konusu olabilmektedir. Bunun için, epistemoloji, etik, estetik ve eğitim olgularının genel olarak kuramsal çerçevesinin belirlenmesi gerekir.

1.4.1. Epistemoloji

Epistemoloji kavramının etimolojik temellerini Akarsu (1984;58)'ya göre, epistemoloji, Almanca; epistemologie, Fransızca; epistemologie, İngilizce; epistemology, Yunanca; episteme=bilim -logos=öğreti, eski Türkçe; mebhası marifet olarak açıklar. Çüçen (2009; 29) ve Cevizci (2010b; 10) ise epistemoloji kavramını, Yunanca “episteme” bilgi ve “logos” bilim, açıklama, kuram kelimelerinin birleşmesinden oluşan ve bilgi kuramı anlamına gelir. Çüçen (2009; 29) “episteme”, sanı, inanç ve kanı bilgisinden farklı olarak, doğru bilgi, bilimsel bilgi veya sistematik bilgi demektir. Platon'a göre episteme bilgisi en aydınlık bilgidir, deneysel ve duyuşsal bilgidir farklı olarak kavrayışla, yani aklın doğrudan bir kavrayışla asıl gerçeklik

üzerine verdiği zorunlu, genel-geçer, tümel, değişmez apriori bilgisidir. “logos” doğru söz, konuşma, düşünce, us, anlam, açıklama, yöntem, neden, ilke ve bilim anlamlarına gelir. Genelde logos, evrendeki ussal düzen ve bu ussal düzenin yaratıcısı olan evrensel akıl olarak anlaşılmıştır. Çağımızda ise incelenen bilgi alanlarının sistemliliğini, düzenliliğini, dizgeliğini veren bilim anlamına gelmektedir

Epistemoloji düşüncesinin üç farklı temel üzerine inşa edildiğini belirten Cevzci (2010b; 14)’ye göre, birincisi; bilginin öznesi olarak bilen zihin; ikincisi bilginin konusu ya da nesnesi olan şey ve nihayet bu ikisi arasındaki ilişkinin ürünü olan bilgidir. Birinci yaklaşım, bilgiyi bilen ile bilinen arasında tesis olunan şey üzerinden ele alır. İkinci yaklaşım bilgiyi, bilenin entelektüel edimini veya zihin halini eler alır; üçüncü yaklaşım ise, bilgidен ziyade, yöneldiği obje türü ve nesnesi ile ilgilenir. Çüçen (2009; 30-31), Honer ve Hunt (1996; 104), epistemoloji, insan bilgisinin, yapısını, imkânını, kaynağını, ölçütlerini, sınırlarını ve neliğine yönelik problem alanlarını inceler. Bu bağlamda epistemolojinin problem olarak cevap aradığı sorular şunlardır:

- İlk problem; doğru bilgi olanaklı mıdır? İnsan zihni, ister bizden bağımsız, ister bize bağımlı olsun gerçek varlık hakkında bilgi sahibi olabilir mi?
- İkinci problem; doğru bilginin kaynağı nedir? Sorusuna yönelik, doğru bilgi tek bir kaynağa mı yoksa birçok kaynağa mı bağlıdır ve bu kaynak nedir?
- Üçüncü problem; doğru bilginin ölçütü nedir? Hangi kriterler sonucunda bir bilgi doğru olmaktadır? Bilgiyi doğru kılan şey nedir? “Epistemoloji”, bilen özne, bilinen nesneyi nasıl bildiği, bilinen nesne, bilen öznenin zihninden bağımsız mıdır? Zihinden bağımsız bir varlık var mıdır? Bilen özne, kendisini bilgi nesnesi yapabilir mi? Bilen özne olarak insan bir şeyi bilebilir mi? Bildiğinin doğruluğunu veren ölçüt veya ölçütler nelerdir? Bilen özne, nereye kadar bile bilir? Bilginin sınır ve kapsamını sorgulayarak neyi bilip bilmeyeceğimizi olanağını sorgular

Epistemolojinin temel kavramları

Doğruluk ve gerçeklik; bilgi felsefesinin temel kavramları olarak “doğru” ve “gerçek” aynı şeyler midir? Yoksa farklı iki ayrı kavram mıdır? Bu sorulara doğruluk

nedir? Sorusuna; bir düşüncenin doğruluğu, onun gerçeklikle uyuşmasından oluştuğu, düşüncenin gerçeklikle uyuşmasının aynı zamanda doğruluğun düşünceye ait bir durum olduğunu, doğruluk yargıda, zihinde, düşüncede ve önermede meydana geldiği sonucuna ulaşılabilir. Gerçeklik nedir, nerededir? Sorusunu ise; gerçeklik, düşünceden bağımsız olarak var olan bir durum, olgu veya nesnedir. Gerçeklik, doğruluğu sağlayan bir varlığın özelliğidir. Doğruluk bir değerdir, öznenin gerçeklik hakkında ileri sürdüğü yargının yanlış ya da doğru olma değeridir. Gerçeklik ise bir tür var olma durumdur (Çüçen, 2009; 37).

Cevizci (2010b; 33)'ye göre, epistemoloji tarihinin temel problemi olarak doğruluk, 'neyin doğru olduğu' sorusundan çok 'doğruluğun ne olduğu' sorusudur. Klasik epistemoloji açısından doğruluk, ne bilenin, ne de bilinen varlığın özelliğidir; o, sonuçta ortaya çıkan ürünün bir özelliğidir. Tek tek kavramların ya da algıların da özelliği değildir. Kavramlar, bir yargıya da önermede bir araya getirildikleri zaman ancak doğruluktan söz edebiliriz.

Doğruluk ve anlamlılık; bir cümlemin doğru veya yanlış değerleri alabilmesi için önce o cümlemin anlamlı olması gerekir. Eğer bir cümle anlamlı değilse, o cümlemin doğruluğundan veya yanlışlığından söz edilemez; ancak anlamlı cümleler bir yargıda bulunur. Anlamlı olmayan bir cümlemin göstereceği veya yöneleceği bir nesne veya olgu yoktur. Bir cümleyi anlamlı yapan nedir? Sorusuna ilişkin ise felsefi yaklaşımlara göre farklılaşmaktadır (Çüçen, 2009; 38).

Bilgi ve bilginin gerekçelendirilmesi; bilgi, bilen ve bilinen arasındaki bilişsel sürecin ürünüdür. Bu süreçte elde edilen bilgilerin doğru bilgi olduğunun gerekçelendirilerek gösterilmesi zorunludur. Aksi takdirde bu bilginin doğruluğundan söz edemeyiz. Bilginin doğruluğu önce o bilgiyi veren cümlemin anlamlı olmasına sonra da anlamlı önermenin dış dünyadaki gerçeklikle ilişkisini gösterecek haklılandırmayı yapmaya bağlıdır. Gerekçelendirme, gerçeklik üzerine olan bilgiyi ifade eden önerme veya cümlemin dayanaklarını ortaya koyma işlemidir (Çüçen, 2009; 39).

Epistemolojide temellendirme sorununa ilişkin farklı teorilerin söz konusu

olduğunu belirten Yalçın (2002; 125), gerekçelendirme konusunda bilgi felsefesi literatüründe öne çıkan iki farklı görüş bulunmaktadır: içsellik ve dışsallık. İçselci görüş, gerekçelendirmeyi, kişinin bilişsel durumunu ilgilendiren içsel bir şey olarak görürken, dışsalcılar; gerekçelendirmeyi özne ile bilgi nesnesi arasındaki dışsal ilişki ile açıklarlar. İçselcilere göre gerekçelendirme, temelde bir inancın doğru olduğuna dair geçerli kanıt sunmak olduğundan doğal olarak normatiftir. Bilen özne, bilgisinin nasıl ve niye doğru olduğunu rasyonel olarak açıklayabilmelidir. Epistemolojik düşüncede içselcilik ve dışsalcılık yaklaşımları Cevizci (2010b, 30)'ye göre; içselcilik, öznenin doğru bir önermeye beslediği inancın gerekçelendirilmesi ve haklılandırılması olarak açıklar. Dışsalcılık yaklaşımında ise, bilen öznenin doğru bir önermeye olan inancının, salt öznenin kendi içsel mekanizmalarıyla gerekçelendirilmeyeceğini çünkü gerekçelendirmenin vazgeçilmez öğeleri, bilen öznenin dışından gelir.

Doğruluk, tutarlılık ve geçerlilik; eğer bir cümle yargı bildiriyorsa bu cümleye mantıkta önerme denir. Bir önerme yapısı bir doğruluk değerine sahiptir; bir durumu veya olayı olduğu gibi bildiriyorsa önermeye doğru, bildirmiyorsa yanlış denir. Tutarlılık ise, önermenin en az bir sefer doğru değer alması veya diğer önermelerle olan ilişkisi sonucu ortaya çıkar. Birden fazla önermenin bir araya gelmesi sonucu oluşan bütünlüğün tutarlılığı ve tutarsızlığından söz edilir. Eğer bu önermeler arası ilişki bir bütünlük oluşturuyorsa tutarlı, oluşturmuyorsa tutarsızdır. Eğer oluşan ilişkinin tutarlılığı her durum ve her zaman için gerçekleşirse, bu duruma geçerlilik denir. Doğru önermelerin oluşturduğu tutarlı ilişkilerin evrensel olması bu ilişkinin geçerli olduğu anlamına gelir (Çüçen, 2009; 41).

Apriori ve aposteriori bilgi; bilgi, deneye bağlı olamadan sadece akıldan geliyorsa bu tür bilgiye “apriori” deneyden önce anlamına gelen “önsel bilgi” denir. Bilgi deneye bağımlı olarak ortaya çıkıyor ise bu bilgiye “aposteriori” bilgi denir. Apriori bilgi, deneyden önce gelen bilgi olduğu için, doğruluğu veya yanlışlığı duyu deneylerine, zamana ve mekana bağlı değildir. Böyle bir bilgi, mantıksal anlamda deneyden önce var olan ve ret edildiğinde insan aklının çelişkiye düştüğü bilgidir. Tüm koşullar, zamanlar ve mekanlar içinde evrensel bir doğruluğa sahiptir. Apriori bilgi, doğru, zorunlu, kesin ve evrensel bilgidir. Kaynağı akıldır. Akıl, mantık ve matematik

bilgileri deneyden çıkarmadan kendisinde bulunduran kaynaktır. Aposteriori bilginin doğruluğu veya yanlışlığı, deneye, duyu verilerine, varlıklara, zaman ve mekana bağlıdır. Deney ve duyu verileri, bireyden bireye göre değiştiğinden bu yolla gelen bilgiler tam anlamıyla güvenilir olamazlar. Bu nedenle genel-geçer, zorunlu ve kesin bilgiler olarak kabul edilmezler, olası bilgilerdir. Belli koşul ve durumlarda belirli zaman ve mekan içinde elde edildiğinde evrenselliğinden söz etmek olanaklı değildir (Çüçen, 2009; 43-44).

Analitik ve sentetik bilgiler; yüklemi yeni bilgi vermeyen, yüklemde düşünülen, anlatılmak istenen, söylenen şeyin öznesinde zaten var olduğu, zorunlu olarak doğru ya da yanlış olan bilgi türüne analitik bilgi, önerme denir. Yeni bilgi değil, öznenin kapsamını geçmeyen bir özdeşlik belirlemesi ve kaplamsal tanım yapmaktadır. Analitik bilgiler, aynı zamanda özdeşlik ilkesine dayandıkları için totolojik bilgilerdir. Mantık ilkeleri doğrultusunda her zaman kesin, zorunlu ve doğrudur. Sentetik bilgi, yüklemi öznesinde içermeyen, değillesi mantıksal bir çelişkiye yol açmayan yargı ya da önerme, dış dünya hakkında yeni bir bilgi verir. Sentetik bilgiler, yeni bilgi verdikleri için olumsal, olgusal, a posteriori ve betimleyicidirler. Sentetik önermelerin doğruluğu ya da yanlışlığı içindeki terimlerin tanımı ya da mantık İlkeleri değil, deney yoluyla yapılan kanıtlamalar sonucu belirlenir. Bir sentetik bilgi, dış dünyayı doğru betimlediği sürece doğrudur (Çüçen, 2009; 45-46).

Doğru bilginin ölçütü problemi

Çüçen (2009; 67), doğru bilginin olanaklı olduğunu savunan yaklaşımlar, bilginin kaynağından sonra “bilgiyi doğru kılan kriter veya ölçüt nedir?” problemini ele almaktadırlar. Bilgi hangi şartlar ve koşullar altında doğru olmaktadır? Bilgiyi değerli kılacak şey onun doğruluğu olduğuna göre, doğru olması için gereken kriterler nelerdir? Sorularına karşılık; doğru bilginin ölçütü uygunluktur, tutarlılıktır, tümel uzlaşımdır, apaçıklıktır ve verdiği yarardır şeklinde yaklaşımlar ortaya çıkmıştır

Uygunluk / müteakabiliyet; Çüçen (2009; 67) ve Cevizci (2010;36)’ye göre, düşüncenin doğruluğunun gerçeklikle olan ilişkisine bağlı olduğu; bir düşünce, inanç,

yargı, cümle ya da önerme, hakkında iddiada bulunduğu varlığın durumuna uygun düşüyorsa doğrudur. Doğru bilgiyi, doğru kılan uygunluk acaba neyin uygunluğudur? Düşüncenin ve gerçekliğin uygunluğudur. Düşünce bir önermeyi veya bir yargıyı ifade etmektedir. O halde bir yargı veya önerme, gerçeklikle uyuyorsa ya da ifade ettiği bilgi, gerçekliğe tekabül ediyorsa, o bilgi doğrudur. Düşünceyle gerçekliğin uygunluğu ne anlama gelmektedir? Düşüncenin gerçeği bilmesi nasıl olanaklıdır? Düşüncenin gerçeği doğru resmetmesi, gerçeğin tam resmini veremez; ancak düşüncenin ve duyu verilerinin kapsamı ve sınırları ölçüsünde resim algılanır. Uygunluk ancak zihnin bilme yetileri çerçevesinde gerçekleşir.

Tutarlılık; tutarlılık doğruluk kuramına göre, düşüncenin gerçekliğe uygunluğundan çok düşüncelerin kendi aralarındaki tutarlılığı doğruluğun ölçütüdür. Bir önermenin doğruluğu sistemde daha önce kabul edilmiş doğru önermelerle çelişmemesine dayanmaktadır. Tutarlılık doğruluk ölçütüne göre, önermenin tek başına doğruluğu önemli değildir, bir bütün içinde diğerleriyle çelişmemesi gerekir. Bu kuram, sistem kuramcıları, idealistler, akılcılar ve metafizikçi filozoflar kabul eder. Sistemci filozoflar için sistemdeki tüm önermelerin bir arada çelişmeden tutarlı olmaları bir zorunluluktur. Yargıların olgularla uyumu doğruluğun gerçek anlamını vermez; çünkü yargılara karşılık gelecek gerçek diye göstereceğimiz olgular yoktur. Metafizikçi filozoflara göre, bir önermenin doğru olması ancak ve ancak gerçekliğin evrensel açılımlarıyla tutarlı olmasına bağlıdır. Tutarlılık doğruluk kuramı, parça karşısına bütünü ve olgu karşısında sistemi öne çıkararak parça ve olguların bilgisinin yerine, bütünün ve sistemin bilgisinin doğru olduğunu savunmuştur (Çüçen, 2009; 69).

Uzlaşım; Bilimsel, matematiksel ve mantıksal hakikatlerin bile insanlar arası oluşan bir uzlaşım sonucu kabul edildiğini ileri süren bu kurama göre her türlü doğruluk tümel uzlaşım sonucu elde edilir. Uzlaşım kuramına göre, herkesin veya çoğunluğun kabul ettiği bilgiler doğrudur. Önerme üzerinde genel bir ortak yargı varsa, doğru veya yanlış değer verme olanağı vardır. Doğa bilimlerinde ortaya konulan yasaların evrensel, mutlak ve değişmez olduğunu söylemek imkânsızdır. Dış nesnel dünyayı açıklamak için öne sürülen, tüm hipotezler ve yasalar aslında doğayı daha iyi anlamak ve kavramak için oluşturulan ortak ifade ya da uzlaşım şekilleridir. Doğa bilimlerinin öne sürdüğü

yasalar, gerçekliğin kendisi değil, bizim gerçekliği nasıl görüp algıladığımız üzerine oluşturduğumuz ortak görüşlerdir (Çüçen, 2009; 72, Cevizci, 2010b;40).

Apaçıklık ve seçiklik; doğruluğun ölçütü; apaçıklık, açıklık, seçikliği ile ilgili; hangi bilgiler apaçıktır, apaçık olmak ne demektir, apaçıklık herkes için nasıl olanaklıdır? Sorularına karşılık; apaçıklık, hem açık hem de seçik onladır. Bir bilgi ya da düşünce, bir bütünlük içinde hiçbir tutarsızlık içermeyen kavranılırsa açıktır; başka bir bilgi ya da düşünce ile karıştırılmadığı durumda ise seçiktir. Bir bilgi açık olabilir fakat seçik olmayabilir (Çüçen, 2009; 73, Cevizci, 2010b; 38).

Yarar; bir yargının doğruluğu verdiği yararlarla özdeşleştirilir. Bu ölçütü kabul eden pragmatistlere göre, bir bilgi yararlı olduğu sürece değerlidir ve doğrudur. Fakat yararın ne olduğu konusunda kendi içlerinde farklılıklar olsa da ortak noktaları yarar değerinde birleşmeleridir. Bir kuram pratikte işe yaradığı ölçüde doğrudur; aksi durumda doğruluk değeri taşımaz. bir kuram karşılaştığımız sorunları çözme başarısına göre doğru veya yanlıştır. Pratik işlev doğruluğu belirler, çözüm üreten, yarar sağlayan ve bir işleve sahip olan her şey doğrudur; çünkü onun bir değeri vardır. Yarar kime göredir? Sorusuna karşılık bu kuram göreceliği barındırmaktadır. Yarar ve işlev değiştikçe doğru da değişmektedir. “Asla deneyimlerimizin ötesindeki mutlak gerçekliğe ulaşamayız”; çünkü mutlak bir doğru yoktur (Çüçen, 2009; 74).

1.4.2. Etik

Etik kavramının etimolojik temellerini Tepe (1998; 10) ve Özlem (2010; 28)’e göre, etik kavramı Yunanca “ethos” sözcüğü ve “moral”in ise Latince “mos” sözcüğünden gelir. Her iki sözcük de gelenek, görenek, alışkanlık anlamlarında kullanılmaktadır. “moral”in karşılığı olarak kullandığımız “ahlak” sözcüğü ise Arapça “hulk” kökünden gelmekte, bu sözcük de, gelenek, görenek, alışkanlık vb. anlamlarına gelmektedir. Bu nedenle etimolojik olarak bakıldığında “ethos” etik ile “mos” moral-ahlak arasında bir anlam farkı yoktur. Ama sözcüklerin kullanım bağlamlarına bakıldığında, farklı şeyleri nitelemek için kullanıldıkları görülür. “ahlaklı bir eylem” nitelemesiyle, kişi o eylemin içinde bulunan grubun değer yargılarına veya değer

yargılarına uygun düşen bir eylemi nitelediği veya eylemin genel olarak kabul gören normlara uygun düşen bir eylem olduğunu belirtir.

Etik kavramının farklı dillerdeki karşılığı ve anlamına ilişkin Akarsu (1984; 62) ve Ulaş v.d. (2002; 496)'ne göre, etik kavramı İngilizce (ethics), Fransızca (ethique), Almanca (ethik), Latince (ethica) Yunanca (ethike) ve eski Türkçe'de İlm-i ahlak olduğunu belirtirler. Bu bağlamda 'etik' kavramı; 'iyi'nin, iyi olanın, iyi davranışların doğasını, özünü ve kaynaklarını araştıran; 'insan için iyi bir yaşam ne tür bir yaşamdır?', 'nasıl bir yaşam yaşamaya değerdir?', 'doğru bir yaşam sürmek için hangi seçimlerin yapılması gereklidir? Türünden birbirini eşleyen sorular eşliğinde 'nasıl yaşamalı' sorusuna yanıt arayan felsefe dalı olarak açıklanır. Etik ve ahlak arasındaki kavramsal ayrım ise; ahlak, her insanın, en kültürsüzü, en uygar olanı dahi, kendine özgü bir ahlak anlayışı, davranışlarını belirleyen bir dizi normu benimseyerek ona göre yaşar. Buna karşı etik ise, ahlakın felsefi açıdan incelenmesine yönelik eleştirel bir soruşturma düzlemine karşılık gelmektedir. Etik düşüncesinin ahlak üzerinden geliştirildiğini belirten Pieper (1999; 98)'a göre, etik ahlak kavramından hareket ederek bir eylem ve davranışın anlamını geliştirir; bu eylem öznel, keyfi, gelişigüzel bir istemenin eseri olmayıp, eleştirel bir mesafeden kendini özgürce belirleyen ve ötekilerin özgürlüğüne göre kendi özgürlüğüne sınırlar koyan bir iradenin eseridir.

Pieper (1999)'e göre, etik bir ahlaki eylem kuramıdır, ama bu kuramı öncelikle bilgi adına değil, eylem adına geliştirir. Bu nedenle etik, kuram oluşturma amacıyla geliştirilmiş olup, düşünce ve eylem ilişkisini öngörür. Etik, içeriği ne olursa olsun, bir eylemin haklı olarak ahlaki diye tanımlanabilmesi için yerine getirilmesi gereken koşulları tamamen biçimsel yoldan yeniden kurarak ahlaksal olanla ilintili bütün sorunları çok genel, ilkesel, dolayısıyla da soyut düzlemde tartışır. Kuçuradi (2009; 47)'ye göre ise, etik, insanlar arası ilişkilerde eylemin ne olduğunu, bir eylemin ne gibi öğelerden oluştuğunu ve ne gibi belirleyicileri olduğunu inceler. Etiğin sağladığı bilgiler, insanca yaşayabilmenin ön şartı olarak görünüyor.

Etik'in türleri ve belirleyici unsurlarını irdeleyen Akarsu (1984; 62)'ya göre,

özero (autonom) etik, ahlak yasasını insanın kendisinin koyması; erk (heteronom) etik; yasanın başka bir değerden gelmesi; biçimsel (formel) etik, ahlak eylemlerinde uyulması gereken genel biçimsel bir ilkenin kabul edilmesi; içeriksel (materyal) etik, değer, erek ve amaçların belli bir somut düzene göre içerikçe kabul edilmesi; düşünüş etik'i; ahlak eylemini o eylemin arkasındaki düşünüşe göre değerlendirir; başarı etik'i, ahlak eyleminin arkasındaki düşünüş ne olursa olsun, sonuç ve başarısına göre değerlendirir; ödev etik'i ve eğilim etik'i; önsel (apriori) etik ve deneysel etik; betimleyici etik; bireysel ve toplumsal etik vb. olarak açıklar.

Etik kavram ve düşüncesinin ahlak ve değerlere yaklaşımını Pieper (1999; 29-46)'a göre, etik, iyi olana değil, bir şeyin iyi olduğu hükmüne nasıl varıldığını söyler. Etik, ahlak üretmez, ahlak üzerine konuşur. Ahlaki yargılar ve ahlaki yargılara ilişkin önermeler farklı dil ve nesne düzeylerinde ikili bir durumu yansıtır. Etik tek tek eylemlere ilişkin ahlaki yargılarda bulunmaz, eylemlere ilişkin ahlaki yargıların nasıl oluştuklarını genel bir bakışla çözümler. Ahlak kavramını belirleyen üç esas söz konudur. Bunlar:

- Ahlak kavramı, kısmen doğal olarak oluşan, kısmen uzlaşım ile belirlenmiş, kısmen de gelenekle aktarılmış karşılıklı kabullenme süreçlerinin sonucunda ortaya çıkan tüm düzen ve anlam yapılarını kapsar.
- Ahlak kavramı, bir düzen kavramıdır, ilke kavramı değildir. Düzen kavramları (örneğin, devlet, bilgi, sanat) çeşitli ampirik verilerle belli bir açıdan bir anlam bütünü oluşturur.
- Ahlak kavramı içeriği doğrultusunda değişebilir, ama ahlaka duyulan talep sabit kalır. Geçerlilik taleplerinin içeriği ya da uygulanma biçimi eskiyebilir, çağdışı kalabilir ama bu, günün birinde artık hiçbir ahlaki geçerlilik talebinin kalmayacağı anlamına gelemmez.

Özlem (2010; 23)'e göre, ahlak bir kişinin, bir grubun, bir halkın, bir toplumsal sınıfın, bir ulusun bir kültür çevresinin vb. belli bir tarihsel dönemde yaşamına giren ve eylemlerini yönlendiren inanç, değer, norm, buyruk, yasak ve tasarımlar topluluğu ve ağı olarak karşımıza çıkar. Bu bakımdan ahlak (moral), her yanda yaşamımızın içindedir; o tarihsel olarak kişisel ve grupsal / toplumsal düzeyde

yaşanan bir şeydir; ona her tarihsel dönemde, her insan topluluğunda mutlaka rastlarız. Bir ‘Hristiyan ahlakı’ndan, bir İslam ahlakı’ndan, bir ‘Yahudi ahlakı’ndan, bir ‘Konfüçyüs ahlak’tan, bir ‘Budist ahlakı’ndan söz edildiğini biliriz.

Etik düşüncesi yaklaşımları

İnsan eylemleri ve değer yargılarının, kaynağı, amacı ve sonuçları üzerine temellendirmelere yönelik farklı etik yaklaşımları bulunmaktadır. Alan yazında bu kuramlar; duygusalcı kuram, kültürel görecelik kuramı, mutlakçılık, nesnel görecelik, ussal seçim kuramı olarak belirlenmektedir.

Duygusalcı kuram; Etik değerlerin birey eksenli olup, bireyin duyguları ile ilintili olduğu yaklaşımını Honer ve Hunt (1996; 165-66), bütün değerlerin her bireye göre değiştiğini, bir şeyin iyi ya da doğru olduğunu ileri sürmek; ondan hoşlanıyorum ya da onu tasvip ediyorum, demek olduğunu ileri sürerler. Değer yargıları için tek temellendirme, kişinin hissediş tarzı ya da neye bağlandığıdır. Değer yargılarını temellendirmeye çalışmanın manasız olup, bizler ancak kişisel hislerimizi ifade edebiliriz. Ne kadar çok gerekçe bulursak bulalım ya da sonuçları ne kadar çok incelersek inceleyelim sonunda keyfi bir “ben öyle tercih ediyorum” diyerek bitiririz. Değerlerin göreliliği ve özneliliği üzerinde, varoluşçularla dilsel çözümlemeciler hem fikirdirler.

Kültürel görecelik kuramı; kültürün, zaman, mekan boyutunda; değer ve düşünce farklılığını gerekli kıldığını Honer ve Hunt (1996; 169)’a göre, kültürel görecelikçilere göre, iyi ve doğru olan şey, belirli bir kültürün iyi ya da doğru dediği şeydir. Amerikanlıların çoğunluğu ifade özgürlüğünün bir değer olduğunu derinden hissediyor; gerçekten onlar için bu bir değerdir. Fakat onlar amerikan toplumunda yetiştirildikleri için bu böyledir. Eğer bu kişiler yetkeci bir ülkede yetişmiş olsalardı ya da Sokrates’in zamanında Atina’da köle olarak doğmuş olsalardı, özgürlüğe değer vermezlerdi. Her şey o belirli kültürün öğrettiğine bağlıdır. Değerler bir grubun yaşam tarzına göredir ve ondan kaynaklanır. Evrensel ya da tüm kültürlerde ortak olan birkaç değer bulunabilir ya da hiç olmayabilir. Kültürel görecelikte, değer yargıları belli bir

kültürün “toplumsal yekte”sine müracaat ederek temellendirilir. Bu temellendirme yöntemi davranış bilimciler olarak, William Summer’ın değerler-töreler ilişkisi; Freud’un üst-ben ve ahlaki değerler ilişkisi, Ruth Benedict’in Kültür Örüntüleri; modern davranışçı psikologların toplumsallaşma, öğrenme ve koşullanma hakkındaki verileri, değerler konusunda toplumsal yetkenin baskınlığını ortaya koymaktadır

Mutlakçılık kuramı; Honer ve Hunt (1996; 172), değerlerin insanlığın dışında bir gerçekliğe dayandığını söyledikleri için nesnelciler olarak da tanımlanmaktadırlar. Mutlakçılar, değerli olan herhangi bir bireyin düşündüğü ya da hoşlandığı şeyden bağımsızdır. Değerli olan aynı zamanda herhangi belli bir toplumun onayladığı şeyden de bağımsızdır. Evrensel olarak saygı gösterilsin, gösterilmesin ya da boyun eğilsin, eğilmesin ahlak yasalarının herkes için evrensel olarak bağlayıcı ve ebediyen doğru olduğuna inanırlar. Mutlak değerlerin temellendirilmesine ilişkin çeşitli yaklaşımlar vardır.

Nesnel görecilik kuramı, etik değer ve olgularının evrensel ve nesnel boyutunun olduğu ancak bu olgu ve değerleri birey ve toplum algısının biçtiği anlamın doldurduğunu Honer ve Hunt (1996; 176)’a göre, tüm değerlerin insani doyuma dayandığını ve “görelî” olduğunu öne sürer. Sevginin mutlak ahlak yasası olması ya da sözünde durmanın aklın koyduğu evrensel bir ilke olması değildir. Sevginin ve sözünde durmanın nefrete ve yalan söylemeye göre daha iyi sonuçlara ve daha çok insani doyuma ulaşmasıdır. Aynı zamanda tüm değerler nesneldir. Çünkü sonuçların (neyin gerçekten en çok doyumu sağladığının) sınanmasında ısrar eder. Bir birey olarak en yüksek değeri paraya verebilirsiniz, toplumunuz da maddi amaçların peşinden gidilmesini onaylayabilir. Nesnel göreciliğe göre; maddi başarı gerçekten (nesnel olarak) size sürekli doyum sağlayacak mı? sorusunu sorar.

Ussal seçim kuramı, İnsanların tarafsız, bilgili, iç ve dış sınırlamalardan kurtulmuş oldukları durumlarda üzerinde anlaştıkları her şeyi değerli olarak kabul eder. Değerlerin belirleyiciliğinde ulaşılan sonuçlardan çok, değerlere ulaşmanın ölçüleri üzerinde anlaşmanın gerekliliğini esas alır. Bir yaşam tarzı; “özgür” olarak seçilmişse, o seçim bilinçsiz bir zihin tarafından belirlenmekten, güçlü coşkudan, katıksız

koşullanmadan ve aşılardan kurtulmuştur. Bir yaşam tarzının “bilgili” seçimi, alternatif yaşam tarzlarının, onları gerçekten yaşamış olmanın olası etkileri de dahil olmak üzere tam bilgisiyle yapılır. Böylece bilgilenmiş olmak, nesnel görecelik kuramında vurgulandığı gibi, empirik delillere dayanmak demektir. Fakat o aynı zamanda alternatif yaşam tarzlarının sanatını, edebiyatını, felsefesini ve dinini anlamayla kazanılacak imgelem aydınlanmasını içerir. Bu görüş kültür kavramını kapsar. Fakat kültürleri, değer tercihlerini keyfi biçimde tanımlayıp sınırlayan mekanizmalar olarak değil, insanların seçebileceği seçenekleri sürekli arttıran insan yaratıları olarak görür. Özgür, tarafsız, bilgili seçim yönteminin, farklı kültürlerdeki düşünen kişilerin gerçek pratiğini betimlediği ve kültürlerarası bir düzeyde, değerler hakkında gerçek anlaşmaya ulaşmak için en olası temeli sağladığı öngörülür (Honer ve Hunt, 1996; 181).

1.4.3. Estetik

Estetik kavramının etimolojik temellerini Ulaş v.d. (2002; 488-91)’ne göre, estetik, Fransızca (esthetique), İngilizce (aesthetics), Almanca (asthetik), eski Türkçe de ise ilm-i bedayi, eski Yunanca, “duymak”, “duyumsamak”, “ilk duyum” anlamlarına karşılık gelen “aisthesis” sözcüğü ile varolan karşısında duyarlı kişi anlamına gelen “aisthetikos” sözcüğünden türetilmiştir. En başta ‘güzellik’ kavramının kendisi olmak üzere, güzelliğe konu olan her türden varlık üzerine hem doğru düşünmenin hem de doğru duymanın yeterli koşullarını araştıran felsefe dalı olarak açıklar. Estetik, sanat yapıtlarının doğasını irdeleyen özel bir araştırma alanı olup; sanat nedir, sanat yapıtı neye denir, sanat ile sanat olmayanı birbirinden ne ayırır, sanat yapıtlarını değerlendirilmesi, yorumlanması ve anlaşılmasında estetik yargılara yönelik nesnel ölçütler var mıdır? Varsa bunlar nelerdir? Tarih boyunca ‘güzel’ ‘çirkin’, ‘imgelem’, ‘yaratıcılık’, ‘anlatım’, ‘tasarım’ gibi sanat felsefesi kavramlarının anlamları, değerleri, işlevleri nelerdir; en önemlisi ‘bilgi’yle, ‘doğru’yla, ‘gerçeklik’le bir ilintileri var mıdır? Varsa bunlar nelerdir? Sorularına cevap aradığını belirtir.

Jimenez (2008; 294), estetik ölçüler ve kurallar, bir toplumun belirli bir döneminin duyarlılığını dile getirirler; bunlar, tarihte keyfine göre dolaştırılacak soyut

varlıklar değildir. Daha öteye gitmek, geçmişe özlem duymaktır, buna bazen saygı duyulabilir, ancak sanatın evrimini anlamaya yetmez. Eagleton (2010), Baumgarten’a yaptığı göndermede, estetik bilgi, aklın genellikleri ile duyunun tikellikleri arasında dolayımında bulunur: estetik olan aklın mükemmelliğinden pay alan, ama bunu ‘bulanık’ bir tarzda yapan varoluş alanıdır. Estetik olan, somut-olanın iç yapısını açığa vurmakla, algıdan ve tarihsel pratikten oluşan hammaddeyi açık kılabilecek bir bilgi alanı olarak yaklaşır.

Eagleton (2010; 51), estetik-olan, halis biçimde özgürleştirici bir güç olarak - heteronom yasadın çok, artık duyusal içtepi ve duygudaşlık tarafından birbirine bağlanmış ve her biri kendi eşsiz tikelliği içerisinde korunmakla birlikte aynı zamanda toplumsal uyuma da sokulmuş olan bir öznel topluluğu olarak- görünür. Estetik –olan, yeni özerklik ve kendini belirleme biçimlerini örneklendirmekle, yasa, arzu, ahlak ile bilgi arasındaki ilişkileri dönüştürmekle, birey ile bütün arasındaki bağları yeniden biçimlendirmekle ve toplumsal ilişkileri görenek, duygulanım ve duygudaşlık temelinde yeniden gözden geçirmekle orta sınıfa, bu sınıfın siyasi emellerinin fazlasıyla çok yönlü bir modelini sunar.

Estetiğin temel kavramları

Estetikte, sanat yapıtlarıyla, dünyayla, doğayla ilişkiye geçmede temel alınan kavramlar söz konusudur. Bunlar; estetik nesne, estetik özne, estetik tutum, estetik yargı, estetik tepki, estetik haz olarak belirtilebilir. Arslan (2010; 237)’a göre, güzellik değerinin taşıyıcısı olan şeylere felsefi dilde estetik nesne, bu değeri algılayan, ona hoş bir heyecan diye adlandırdığımız tepkiyi gösteren varlığa estetik özne denir. Estetik öznenin, gösterdiği tepkiye estetik tavır veya estetik tepki olacaktır. Estetik öznenin, estetik bir tavırla, estetik bir nesneye yaklaşması sonucunda duyduğu estetik heyecan veya duyguya da estetik haz denir. Estetik yargı; en genel anlamda, düşünülebilecek her türden şeye değer verme ya da yükleme eylemini anlatır.

Estetik değer (aesthetic value); bir nesneyle ya da olayla karşılaşıldığında kişide uyandırdıklarına bağlı olarak nesnenin ya da olayın kendisine yüklenen bir dizi

estetik özellik, nesnelerin kendilerini alımlayanlar karşısında taşıdıkları değişik duygular ile hazları uyandırma yetisi. Estetik değerler ne ahlaksal bir iyiliği, ne bilgi kuramsal ya da varlık bilgisel anlamda bir doğruluğu ne de metafiziksel bir yetkinliği anlatmaktadır. Estetik tarihinde, estetik değerlere ilişkin şu sorulara cevap aranmıştır; estetik değer yargılarının nesnel mi yoksa öznel mi oldukları, estetik değerlerin nesnenin kendisinde mi bulundukları yoksa estetik yargıda bulunan kişinin zihninin ürünü mü oldukları estetik alanındaki yaklaşımlara yansımıştır (Ulaş v.d., 2002; 496).

Estetik tutum (aesthetic attitude); nesnelere, insanlara, olaylara, ilişkilere, sanat yapıtlarına, düşünülebilecek her türden şeye olağanın dışında bakma, bütünüyle ayrı ve özgül biçimde görme; estetik tutum, kişisel yararlardan, ekonomik değerlerden, ahlaksal yargılardan, öznel duygulardan bağımsız olarak hiçbir çıkar gözetmeksizin salt yönelinen nesnenin ya da yapıtın kendisini yine kendisi için deneyimlemektir (Ulaş v.d., 2002; 496).

Arslan (2010; 239)'a göre, estetik tavır, genellikle pratik tavrın zıddı olarak tanımlanır. Pratik tavır herhangi bir nesnenin bize sağlayacağı fayda ile ilgili tavidir. Örneğin bir deniz kıyısını oraya inşa edeceği bir otel veya tatil köyü için seyreden bir iş adamının tavrı şüphesiz estetik değil, ekonomik bir tavidir. O söz konusu deniz kıyısını ekonomik olarak kendisine getireceği fayda ve değerle ilgili olarak seyretmektedir. Buna karşılık, deniz kıyısını, herhangi bir amacı olmaksızın sırf kendisi için seyreden insanın tavrı estetik bir tavidir. Estetik tavrın bir özelliği, estetik nesnenin, öznenin kişisel hayatı ile ilgili durum içine sokulmaması olarak belirlenebilir. Örneğin, Shakespeare'in ünlü oyunu Othello'nun temsiline giden biri kendisini oyuna yoğunlaştıracığı yerde, Othello'nun karısı ile olan ilişkisini kendisinin karısıyla olan ilişkisi ile karşılaştırıp oyunu bu gözle seyrediyorsa ve oyundaki olaylara bu açıdan tepki gösteriyorsa, onun kesinlikle estetik bir tavır içinde olmadığı söylenebilir.

Estetik alanındaki yaklaşımlar; ebedi biçimler, böylelik, bütünleşmiş bir yaşantı, duygular yaklaşımı olarak sınıflandırılmaktadır.

Ebedi biçimler yaklaşımı; Honer ve Hunt (1996; 193)'a göre estetik nesnelerin,

ebedi, yetkin, tam bir sonul gerçekliği (hakikat, iyi, güzel) temsil ettiği ya da simgeleştirdiği fikri, estetik düşünce tarihinde sık sık yeniden ortaya çıkar. Keats ve Hegel, güzelliğin duyulur biçimdeki hakikat olduğu; Schopenhauer, müzik bize sonul gerçekliğin (yaşama isteminin zaman dışı biçimlerini) sezgisel kavrayışını; Santanya, güzelliğin maddi bir nesneye yayılmış ebedi, tanrısal öz olduğu; Goethe, sanat nesnesi, tinsel bir anlamın duyumsanabilir bir cisimleşmesi olarak betimlemektedir. Hindu geleneğinde estetik nesneler, tüm kavramsallaştırmaların ve aklın ulaşabileceği tüm ayrımların ötesinde, saf varlık olarak sonul olanın sezgilerini verir. Şeylerin sonul doğasını sezgisel olarak “bilebilir” ya da kavrayabiliriz. Sonul gerçeklik ahlaksal bakımdan yetkin olduğundan, sanatsal ürünler ahlaksal olanı doğru biçimde resmettikleri zaman iyi, ahlaka aykırı olanı temsil ettikleri zaman da kötü diye yargılanabilirler.

Böylelik yaklaşımı; Honer ve Hunt (1996; 194), estetik yaşantı bir şeyi kendinde tam olarak değerlendirmek demekse, “bütün” Zen deneyimi estetiktir. Zen, canlı bir anın, saf “böyleliği”nde anlatımıdır; şimdiki anın tek gerçeklik olduğuna uyanmadır, fakat anın kendisi zaman dışıdır. Zen sanatçıların gözde konuları doğal, somut, her günlük şeylerdir. Zen ustaları, amaçsız olarak zaman dışı bir anda hiçbir yere gitmeyen kişiler olarak resmedilir. Zen sanatı, yaşama, kendini sunduğu haliyle bir evet demedir. “bomboş ve harika”.

Bütünleşmiş bir yaşantı yaklaşımı; Honer ve Hunt (1996; 196)’a göre, bütünleşmiş bir yaşantı yaklaşımı, estetik nesne ve olaylar, tecrübe edilmiş bütünlüğün kendinde tam ve bütünleşmiş olan bir yaşantının bir niteliğini açığa çıkarırlar. Bu nedenle sanat nesneleri, günlük yaşantıda bulunan niteliklerde odaklaşır ve onları zenginleştirir. J. Dewey, sanatı günlük tecrübenin zenginleşmesi olarak gören bir kuram geliştirdi. Tecrübe, canlı varlıklarla çevreleri arasında, bir dizi yapmalar ve yapmamalar içinde sürekli ve karşılıklı etkileşimi gerektirir. Tecrübenin bir başlangıçtan bir doruğa doğru düzen içindeki ilerlemesinin bilincinde olduğumuz zaman, tecrübe bütünleşmiştir ve onun bir tecrübe olduğunu söyleriz. Bir tecrübenin her yanına yayılmış olan bütünleşmiş niteliğine dikkatimizi verdiğimiz zaman, tecrübe estetik tecrübedir.

Honer ve Hunt (1996; 197), bir estetik nesne, ne kadar çok kimsenin paylaştığı yaşantıları cisimleştirirse, o kadar etkileyici olur. Bir sanat yapıtı, sanatçının niyeti demek değildir, zaman içinde uyandırdığı algı yaşantısının bütünleşmiş niteliğidir. İdeal olarak sanat nesnesi, bizim görmediğimiz ya da duyarsız olduğumuz anlamları canlı bir şekilde ve derinden paylaşmayı sağlayan tam, engellenmemiş iletişimin taşıyıcısıdır.

Duygular yaklaşımı; estetik nesnelerin, duyguları ifade ettiğini öne süren kuram olarak dışavurumculuğun üç farklı yorumu söz konusudur; ifade edilen duygular, sanatçının duyguları olabilir; sanat nesnesinde bulunan duygular olabilir ya da algılayan kişide uyanan duygular olabilir. Estetik filozofu Croce’a göre sanat, sanatçının zihin durumunun, bize zihinsel durumların “sezgisel bilgisi”ni veren bir ifadesi (görünür hale getirilmesi)dir. Sanatın, sanatçının duygularını dışa vurduğu görüşünü tezini benimseyen romantizm; içtenliğe, kendiliğindenliğe, tutkuya değer verir. Doğayı, tin’in bir tezahürü olarak görüp, doğayla yoğun olarak ilgilenirler (Honer ve Hunt, 1996; 198).

Honer ve Hunt (1996; 199-200), Susan Langer ve Ernest Cassirer, sanat insan duygularının yapısını simgeleştiren (açık hale getiren) biçimlerin yaratılması olarak betimler. Bir sanat nesnesi insan duyguları hakkında herhangi bir önerme ortaya atmaz. O, insan duygularına simgesel bir işaret edıştır. Bu görüşe göre, iç yaşamı aydınlatma sanatın birincil işlevidir. Sanatın duyguları uyandırmaya yönelik yaklaşımda, estetik nesnelerin huzurunda, kederi, sevinci ve diğer coşkuları tecrübe ettiğimiz yadsınamaz. Sorun duygularımızın, sanatçının niyetleri hakkında, sanat nesnesinin kendisi hakkında, o anki duygusal durumumuz hakkında ya da estetik nesneye yansıttığımız anlamlar ve beklentiler hakkında bir şey anlatıp anlatmadığıdır.

1.4.4. Eğitim

Sosyal bilimler kapsamında inter disiplin olarak yer alan eğitim kavramına ilişkin her tanımlama bir sınırlama ve indirgemeci yaklaşıma götürdüğü gibi aynı zamanda belli bir kuramın referans kodlarını eğitim tanımının içine taşımaktadır. Örneğin eğitimin en genel tanımında geçen ‘eğitimin bir davranış değiştirme süreci’ vurgusu, eğitime psikolojik yaklaşımlardan davranışçı kuramın referans kodlarına

dayanmaktadır. Yine bir diğer tanımlama olan ‘bireyin topluma uyum sağlama süreci’ sosyolojik yaklaşım olarak işlevselci teorinin referans kodlarını tanımın içine çekmektedir. ‘Bireyin kendini gerçekleştirme ve özgürleşme süreci’ ise felsefi yaklaşım olarak varoluşçuluğun referans kodlarını tanımın içine taşımaktadır. Bu bağlamda eğitime ilişkin her yaklaşım belirli bir bakış açısıyla yönelmekte aynı zamanda bu yönelme beraberinde belirli sınırlama ve ilkeleri zorunlu kılmaktadır. Bunun için eğitime mümkün olduğunca farklı kuramların referans kodları kullanılarak açıklandığı sürece, eğitime ilişkin tanımlamanın sınırları o derece genişletilir ve eğitim düşüncesi indirgemecikten de o derece arındırılmış olunur.

Eğitim kavramının farklı dillerdeki karşılığı açıklamasını Akarsu (1984; 56), eğitim, Almanca (Erziehung), Fransızca ve İngilizce (education), Eski Türkçe (terbiye) olduğu, geniş anlamıyla, insanın yeteneklerinin, özellikle ahlaki yetilerinin geliştirilmesi için ona yön ve biçim verilmesi; bu yolda yapılan bilinçli ve bilinçsiz etkilerin tümü olarak açıklamaktadır. Gutek (2006) eğitimin, insanı kültürel hayata hazırlayan tüm sosyal süreçleri kapsadığını belirtir. Bu sosyal süreçlerde ise; insan türünün, biyolojik olarak diğer canlı organizmalar gibi ürediği, oysa kültürün biyolojik üreme (ortaya çıkma) gibi üreyemediği, yaşayan ve bir kültürü paylaşan henüz tam olarak sosyalleşmemiş bir insanın derece derece bir kültürün üyesi ve alıcısı haline geldiği, kişiler ve sosyal kurumların gencin kültürleşme süreci için gerekli olduğunu belirtir. Eğitimin süreç boyutundaki kapsamına dikkat çeken Eğitimi toplumsal yapıya uyum süreci olarak betimleyen Varış (1996), bireyin içinde yaşadığı toplumda davranış biçimleri edindiği süreçlerin toplamının eğitim olduğunu ifade eder. Bu bağlamda Gutek ve Varış ise, eğitime sosyolojik teorilerin referans kodları ile eğitime açıkladıkları belirtilebilir.

Eğitim teorilerinin sadece düşünsel ve mantıksal bir iç tutarlılığı olan bir kurgudan öte gerçek yaşamda bir sorun, bir amacı gerçekleştirmeye yönelik karşılıkları olan ürünler olarak gören Tozlu (1997; 140)’ya göre, herhangi bir eğitim teorisi, herhangi bir şahsın gelişigüzel ileri süreceği bir teori olmaktan çok, felsefi tahlil ve tenkitlerle geliştirilen, ihtiyaçlara dayalı, bütünlük arzeden ve bu konuda birçok probleme cevap verebilecek nitelikte olan bir sistem olarak görülmektedir. Herhangi bir

eğitim teorisi bu ölçüler açısından ele alınmalıdır. İnsani ihtiyaçların toplumla ilgili problemlerin artması ve yeni şekiller almasıyla, insanın amaçları da yepyeni sahalarda farklı boyutlar kazanmaktadır.

Morin (2003)'e göre, 20. yüzyılda eğitimde denenen değişikliklerin, yaşanılabilir bir dünyaya katkıda bulunmadığı, bir katkının sağlanabilmesi için yaygın düşünme biçimlerinin değişmesi gerektiğini belirtir. Morin, eğitimde gördüğü en önemli eksiklerin birincisini; eğitilenlerin, bilmenin ne olduğu üzerinde düşündürülmemesi, onlara bilgiler aktarmakla yetinilmesidir. Böylece hazır bilgiler yüklenilen insanlar, çok defa yanıldıklarını farkına varamıyor, bilgi ile kuruntuyu birbirinden ayıramıyor. İkinci önemli eksiklik olarak 'uzmanlaşma'yı görmektedir. Kişiler bütünü/bütünleri görebilecek biçimde eğitilmiyorlar, dolayısıyla onlara sunulan parça parça bilgileri, ait oldukları bütüne ya da çerçeveye yerleştiremiyorlar. Bunun kaçınılmaz sonucu; kişilerin hakkında konuştuklarını düşündükleri şey ile konuşurken 'baktıkları' şeyin farklı olduğuna yol açan 'nesnesini kaçırma' olgusunu doğuracaktır (Kuçuradi, 2003; x). Morin'in bu yaklaşımı açısından 20. yüzyıldaki eğitim teorisinin düşünsel bir beceri kazandırmamakla beraber, düşünce ve pratik bağıntılarını da üretmedeki yetersizliği açısından okunabilir.

Gutek (2006; 285)'e göre, eğitim teorileri çoğu kez ideolojilerden de kaynaklanırlar. Bu olguyu birçok ülkedeki ulusal eğitim kurumlarının yapısı doğrulamaktadır; çünkü bu sistemlerde hedef ve amaçlar gibi müfredat ve öğretim yöntemleri de ideoloji kaynaklıdır. Sözelimi ABD'deki öğretim Amerikan demokrasi anlayışını yansıtırken, Sovyetler Birliği'ndeki eğitim Marksizm-Leninizm ideolojisine dayanmış; Nazi Almanyası'nda ve İtalya'daki Faşist yönetim zamanında ise eğitim siyasal hedefleri gerçekleştirmek için bir araç olarak kullanılmıştır. Eğitim teorileri hem ideolojik hem de felsefi unsurlar içerebilirler ki söz gelimi sosyal yeniden inşacılık teorisi hem pragmatizm kaynaklı felsefi unsurları hem de ütopyacılıktan kaynaklanan ideolojik unsurları taşımaktadır.

Taşdelen (2003; 159)'e göre, eğitim kuramı, eğitim pratiğini üreten, anlamlandıran, yönlendiren ve temellendiren bir bilinçtir. Eğitim kuramının yolunu

aralayan, ‘eğitim nedir’, ‘eğitimin anlamı nedir’, ‘insan eğitilmeli midir, eğitilecekse niçin eğitilmelidir’, ‘eğitimin amaçları nelerdir’ gibi sorulardır. Bu sorularda, şu ya da bu ülkenin eğitim sistemi, şu ya da bu öğretinin eğitim anlayışı sorulmaz, eğitimi eğitim yapan öz sorulur, eğitimin anlamı, insan açısından taşıdığı değer sorulur, dün de eğitim olan, bugün de eğitim olan ve yarın da eğitim olacak olan temel ilke sorulur.

Kissack (1995)’a göre, eğitim kuramı, eğitim pratiğini gerekçelendirir. Eğitimciler, ancak eğitim kuramlarında yararlandıklarında, yaptıkları işin anlamını ve değerini, ne yaptıklarını ve niçin yaptıklarını açıklayabilirler. Öğretmen yapmak istediği şey üzerinde, onu nasıl ve niçin yapacağı konusunda düşünme gereği hisseder. Kuram, öğretmeni, öğrettiği bilginin doğası üzerinde düşünmeye sevk eder. Bilgiyi öğretme biçimini, öğrenci ödevlerini değerlendirme ölçütlerini, ders planlarını ve genel olarak okul programının organizasyonu etkiler. Eğitim kuramı, öğretmenin kendi mesleki kimliği konusunda, yaptığı işin anlamı ve amacı konusunda bilinçlenmesini sağlar. (Taşdelen, 2003; 159).

Eğitime ilişkin teorileri, insan gerçekliğini tamamlayan parçalar olarak irdeleyen Tozlu (1997; 135)’ya göre, eğitime ilişkin teoriler; insan gerçeğinin bütünlüğü göz önüne alınarak, bir takım genel sonuçlara varılmak istenir. Mesela, çocuğu tabiatın bir vergisi olarak kabul edip, onun yaradılışındaki yetenekleri ortaya çıkarmaya çalışan teolojik modelin bu görüşüyle, aynı çocuğu nötr bir yapıya sahip, işlenmemiş materyallerin bir toplamı olarak gören ve ona istenilen anlayışın mührünü vurmaya çalışan bihevyorist (behaviorist) modelin görüşü tamamen birbirinden farklıdır. Yine çocuğu bir enerji deposu olarak gören ve onun faaliyetlerini kendini gerçekleştirmeye yahut hürriyetini bulmaya yönelik faaliyetler olarak yorumlayan pragmatist modelle, bunların dışında diyalektik, ekzistansiyalist, natüralist v.s. gibi farklı birçok model, kendi içinde de farklı anlayışlara sahiptir. Buradaki durum yaklaşımların yetersizliğinden çok bu teorilerde insan tabiatına ait bazı gerçeklerin aydınlığa çıkarılmasıdır. Buna bağlı olarak bu gerçekliklerin, en iyi şekilde toplumun hangi geleneklerinde yaşatıldığı meselesi açıklığa kavuşturulur.

1.5. Araştırma Problemi

Herhangi bir teoriyi, teorinin içeriğini oluşturan kavram ve öğelerle açıklamak yani teorinin kendi iç tutarlılığını sağlayan kavram, metodoloji ve enstrümanlarla anlamak ve açıklamak, bu teorinin kapsam ve içeriğini hem belirli bir alanla sınırlandırır hem de anlam ve içeriğini teknik bir kurgu haline dönüştürür. Bunun için bir alandaki herhangi bir teorinin bu gibi sorunlarını aşmak ve tutarlılığını daha kapsamlı ve işlevsel kılmak için başka teorilerin kavram, metodoloji ve enstrümanları ile bu teoriyi anlama ve açıklamaya yönelmek gereklidir. Bununla teorinin farklı şekillerde nasıl anlaşılabilceği, eksikleri ve genel-geçerliliği önündeki engellerin nasıl kaldırılabilceği konusunda önemli ipuçlarını bu teorinin dışındaki teorilerin metodoloji, argüman ve kavramları verebilir. Bu bağlamda program teorisi alanındaki yaklaşım ve modellerin kavramsal içerikleri, metodolojisi, enstrümanlarını kendi teknik kurguları ile anlama ve açıklamaya çalıştığımızda, bu yaklaşım ve modellerin önündeki engeller, program teorisinin temelindeki alanları olarak felsefe, sosyoloji, psikoloji ve ideoloji ile ilişkisini kestirilemez. Bu durumda yapılacak en önemli yollardan biri, program teorisinin temel enstrümanlarını, başka teorilerle nasıl açıklanabileceği, bu teorilere göre ne anlam ifade ettiği ve bu alanların argümanlarına göre program teorisinin ne gibi sorun ve engeller doğurduğunun belirlenmesi gerekir. Bunun için felsefe ve sosyoloji kuramları düşünsel temellerinin ne olduğu, ideoloji kuramlarının argümanları açısından nasıl açıklanıp, anlaşılabilceği, bu kuramlarının düşünsel ve ideolojik temellerinin program teorisi ile ilişkisinin ne olduğu veya olabileceği sorunu program teorisi açısından bir sorun teşkil etmektedir. Bunun için program teorisinin düşünsel temellerini oluşturan felsefe ve sosyoloji kuramlarının: ‘epistemoloji’, ‘etik’, ‘estetik’ ve ‘eğitim’ olgularına ilişkin düşünsel temelleri ve bu düşünsel temellerin ideoloji kuramlarının argümanları açısından vurgusu nedir, program teorisine nasıl bir ideolojik temel oluşturması söz konusudur? Sorusu araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Bu sorunun cevabına ulaşmak için ise araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Alt Problemler

Program teorisinin düşünsel temellerini oluşturan;

- a. Eğitim felsefesi ve sosyolojisi kuramlarının ‘epistemoloji’, ‘etik’, ‘estetik’, ‘eğitim’e ilişkin düşünsel temelleri nedir ve ideoloji kuramlarının argümanları açısından ne gibi ideolojik etki-söylemleri söz konusudur?
- b. Program geliştirme yaklaşımlarına, eğitim felsefesi, sosyolojisi ve ideoloji kuramlarının ne gibi düşünsel ve ideolojik etkileri söz konusudur?

1.6. Araştırmanın Amaç ve Önemi

Eğitime ilişkin herhangi bir sistem tasarımı, analizi veya dönüşümü durumunda en temel yaklaşım bu tasarım, analiz ve dönüşümün nasıl yapılacağına yönelik metodolojiyi gerekli kılmaktadır. Sosyal bilimler düşüncesi açısından bu metodolojik belirleme, bütünsel bir yaklaşımı gerekli kılar. Bu bütünsel yaklaşım; tarihsel olarak geçmiş, bugün ve yarın bağlamı üzerine kurulabileceği gibi; teori-pratik bütünselliği, eğitime temel oluşturan farklı bilim ve düşünce kaynaklarının farklı yaklaşımlarını bir bütün içinde görmeyi de gerekli kılabilmektedir. Sosyal bilimlerin bu bütünsel yaklaşımı, eğitimin temelini oluşturan alanlar açısından ele alındığında: felsefi açı, sistemin düşünsel temellerinin tutarlılığı, eleştirisi ve genel-geçerliliği boyutunda sorgulanmayla yaklaşır. Sosyolojik açı, birey-toplumu ilişkisi, sosyal yapı, sosyal yapının işleyişi ve kültürel referanslara uygunluğu yaklaşımı açısından yaklaşır. Psikolojik açı, sistemin temel ögesi olarak bireyin, bilişsel, sosyal, duygusal, bedensel, kişilik-değer gelişimleri ve öğrenmelerine etkisi yönünden yaklaşır. İdeoloji kuramları ise herhangi bir düşünce veya teorinin söylediklerinin ötesinde neyi söylediği, anlatmaya çalıştığı veya söyledikleri kadar neyi de söyleyemediklerini irdelemesini öngörür. Eğitim sisteminin düşünsel ve metodolojik olarak yeniden üretimini sağlayan program geliştirme teorisi ise, belirli bir model veya yaklaşımı dayanak kabul ederek, felsefe, sosyoloji ve psikolojinin öngörülerini sistematik olarak dönüştürerek eğitim-öğretim sürecine yönelik bir yapı inşa eder. Bu yönüyle bir sosyal bilim olarak eğitimde; metodolojik olarak felsefe, sosyoloji, psikoloji ve program geliştirme alanlarındaki kuramların birbirleriyle tutarlılığı ve bütünsel bir etkileşimin gerekliliği önplana çıkarmaktadır. Bunun için bu araştırma, eğitim düşüncesini pratiğe aktaran program teorisinin hem felsefi ve sosyolojik açıdan düşünsel ve ideolojik temellerini

ortaya koymak ve bir program teorisi önerisine gitmek bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu çalışmada öngörülen sorular bağlamında, program teorisinin düşünsel ve ideolojik temellerine yönelik veriler elde etme, sosyal bilim metodolojisi boyutunda politik ve ideolojik yapılardan arınık bir yapıya vurgu yapan program teorilerinin olabilirliğini irdeleme, program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarına da metodolojik bir temel oluşturma açısından önemi belirtilebilir.

1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sınırlılıkları, metodolojik sınırlılıklar ve bulgularda incelenen kuramlar boyutundaki sınırlılıklar olarak belirlenebilir.

- Metodolojik sınırlılıklarda, araştırma türü ve modeline yönelik; araştırma betimsel olup kuramsal bir inceleme olması ve verilerinin alan yazındaki ilgili temel kaynak eserlerden kuramların söylemlerinin incelenmesi ile sınırlıdır.
- Bulgular boyutundan söylemi incelenen kuramlar açısından; eğitim felsefesi kuramlarında, idealizm, realizm, pragmatizm, varoluşçuluk ve natüralizm ile; eğitim sosyolojisi kuramlarında, işlevselcilik, çatışmacı kuram, hermeneutik kuram ve eleştirel kuram ile; program teorisi alanında bilimsel-teknik ve bilimsel-teknik olmayan program yaklaşım ve modelleriyle sınırlıdır.
- İdeoloji kuramları açısından; Bacon'ın, de Tracy, Gramsci, Althusser, Mannheim, yapısalcı kuramın ideoloji düşüncesi ve argümanları, buna olarak siyasal ideoloji kuramlarından, marksizm, liberalizm, muhafazakârlık ve milliyetçilik kuramlarının ideolojik argümanları ile sınırlıdır.

II. BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeve

İdeoloji kavram ve olgusunun, yaşam pratiğini anlamlandırma ve dönüştürmeye yönelik, farklı sosyal olguları açıklama ve meşrulaştırma anlamında modern bir olgu olduğu belirtilebilir. İdeoloji olgusunun teori ve pratiğe ilişkin kapsamının belirlenmesi için, kavramsal çerçevesi, tarihsel dönüşümü, temel nitelik ve işlevleri, ideoloji kuramlarının temel argümanlarının belirlenmesi gerekmektedir.

2.1 İdeoloji Kavramı

İdeoloji kavramına ilişkin literatürdeki etimolojik yaklaşım Aydın (2008;144), Çağan (2008; 11) ve Gökçe (2007; 73)'ye göre, ideoloji kavramı, ideo (bilgi) ve loji (bilim) Grek-Latin sözcüklerinin birleşiminden meydana gelmiş bir kavramdır. Fransızca bir kelime olan 'ideologie' sözcüğünün doğrudan tercümesi olan ideoloji, düşünceler bilimi anlamında kullanılmak üzere icat edilmiştir. İdeoloji kavramının farklı dillerde karşılığını Akarsu (1984; 93), ideoloji kavramı, Almanca (ideologie), Fransızca (ideologie), İngilizce (ideology), Eski Türkçe (ilmi suver-i akliye, fikriyat, ilm-i tasavvur) olduğunu belirtir.

Eagleton (1996;18), ideoloji kavramının anlamını, tarihsel olarak dönüşüme uğradığı farklı anlamlarını maddeler halinde sıralar:

- Toplumsal yaşamdaki anlam, gösterge ve değerlerin üretim süreci,
- Belirli bir toplumsal grup veya sınıfa ait fikirler kümesi,
- Bir egemen siyasi iktidarı meşrulaştırmaya hizmet eden fikirler,
- Bir egemen siyasi iktidarı meşrulaştırmaya hizmet eden yanlış fikirler,

- Sistemli bir şekilde çarpıtılan iletişim,
- Toplumsal çıkarlar tarafından güdülenen düşünce biçimleri,
- Eylem-amaçlı inançlar kümesi,
- Dilsel ve olgusal gerçekliğin karıştırılması,
- Toplumsal olarak zorunlu yanılısma,
- Özneye belirli bir konum sunan şey,
- Bir yönetici sınıfın ya da grubun fikirlerinin çarpıtma yoluyla meşrulaştırılması,
- Toplumun maddi yapısından kaynaklanan inançlar olarak tespit etmektedir.

Gutek (2006; 171)'e göre, ideoloji terimi bir düşünce bilimi yaratmaya çalışan felsefeler tarafından keşfedilene kadar çok çeşitli anlamlar yüklenerek kullanılmıştır. İdeoloji bugün yaşayan, geçmişi anlatan ve geleceğe işaret eden bir grubun benimsediği düşünceler bütünüdür. İdeoloji kavramının kapsamı, Güven (2000; 7)'e göre, ideoloji sosyal bilimlerin temel kavramlarından biridir. İdeoloji kavramı, endüstri devrimi ile birlikte siyasal, sosyal ve düşünsel alanın bir uzantısı haline gelmiştir. Daha sonra modern bilimde farklı anlamlar yüklenerek gücü meşrulaştırmanın bir aracı haline dönüştüğünü belirtir. İdeoloji birden çok kavramı kendinde toplayan çok anlamlı kavramdır. Çelik (2005; 14)'e göre, felsefeden iletişim bilimlerine, antropoloji ve sosyolojiden siyaset bilimine pek çok farklı disiplinin, ideoloji kavramıyla ilgileri farklı noktalarda olmuştur. Bu disiplinlerin ayrı ayrı katkıları, kavramın çok yüzlülüğünü belirginleştirmiştir. Aron (1979; 298)'a göre, her ideoloji bir yanıla genel, spekülative ve soyut iken diğer yanıla belli, sınırlı ve özel menfaatleri temsil eder. İdeoloji olası bütün soruları cevaplamaya çalışırken, aynı zamanda yaşama ve davranma biçimleri, ahlaki tutumlar ve değerler dikte etmeye çalışır. Hiçbir ideoloji bütünüyle doğru ya da bütünüyle yanlış değildir. Bekmen (2009; 236)'e göre ise, İdeoloji toplumun gizli ve muhayyel örgütlenişidir.

İdeoloji, toplum ve kültür ilişkisi

İdeolojinin geleneksel toplum yapısından çok modern toplum yapısının bir ürünü olarak gören Mardin, 1999; 18)'e göre, ideoloji modern dönemlerin belli sosyal

gelişmelerine denk düşmektedir. Modern dönemlerde geleneksel kültür kalıplarının işlevlerini yitirmeleri üzerine, yeni bir “toplum anlamları haritası” olarak ortaya çıkmıştır. Bu çerçevede ideoloji, insan eylemlerinin amacını ve bu amaçlara nasıl varılacağını tanımlayan ve sosyal ve fiziki realitenin niteliğini belirleyen bir değerlendirici prensipler sistemidir. Bundan dolayı da ideolojilerin en önemli yöntemlerinden birisi bir sosyal kimlik görevini yerine getirmiş olmalarıdır. Kapalı ve geleneksel toplumlarda ideolojinin yaşam pratiğinin olmadığını belirten Bayram (2008; 181)’a göre, sosyal değişimin nitel bir dönüşümü gerçekleştirecek kadar kökten olmadığı, geleneğin düzen ve insan doğasına ilişkin soruları özellikle din ve mitolojiye göndermeler yaparak cevapladığı toplumlarda ideolojinin yeri yoktur. Popper’in kapalı olarak adlandırdığı bu toplumlarda, mevcut düzen, mümkün dünyalar içerisinde en iyisi olarak görülür ve alternatif bir sosyal düzen tasarımı gündeme gelmez. Modern toplumda ideoloji artık bu tarihsel bilinç etrafında tüm bu olup bitenleri açıklama, yönlendirme, anlamlandırma ve meşrulaştırma mekanizması olarak işlevsel kazanmıştır. Bu işlevin verimliliği de ideolojinin bilişsel gücü, değerlendirme-eylem yönlendirme gücü ve tutarlılığıyla ilgilidir.

Örs (2009; 40)’e göre, ideolojiler, bireyin ben ‘kimim?’ sorusuna cevap vererek ona kimlik kazandırmaktadır. Bu nedenle, kimlik arayışı içinde olan ve yaşamlarının en bunalımlı dönemini geçiren gençler arasında, çeşitli ideolojilere sorgulamaksızın bağlılık duyma, çeşitli ideolojik eylemlere katılma daha yaygın görülmektedir. Mardin (1997; 16), ideolojinin hangi koşullarda etkin olmaya başladığı ve ne tür kişilik yapıları gösteren kimseler arasında daha iyi tutulduğu ve onlar üzerinde derin etkiler bıraktığına ilişkin sorulara; örneğin Eric H. Erickson’a göre ergenlik çağı ideolojiler için bilhassa uygun bir ortam yaratır. Ergenlik çağındaki gençlerin bazı aramalarını cevaplandırır, bundan dolayı bu yaş grubunca kolay benimsenir. Örs (2009; 13)’e göre, bireyler, yaş, cinsiyet, ırk, din, dil, gelir, sosyal sınıf gibi kriterlere göre bir kimlik ve toplumsal konum kazanır. İdeoloji de bireylere bir kimlik kazandırır ancak bu, kültürün verdiği kimlikten farklıdır; toplumun kendisine biçtiği rol ve kimlik değil, daha geniş kapsamlı ve tutarlı bir dünya görüşünün içinde nerede yar aldığı ve nasıl bir rol ve misyon üstlenmesi gerektiğini içeren bir kimliktir. Bu kültürün verdiği kimlikten farklı olarak, bireyi tüm toplumla bütünleştirmek yerine, tersine daha küçük bir grup ile

bütünleştirerek toplumun geri kalanından ayırır, uzaklaştırır. Bu kimlik, ayrıca, bireyi harekete geçiren, onu ideolojinin çizdiği ideal sosyo-politik yapının kurulmasında rol almaya iten bir kimliktir.

Yaşama farklı bir bakış açısı sunma ve yaşama ilişkin anlamlar inşa etme açısından ideolojiyi irdeleyen Örs (1997; 10)'e göre, ideoloji, kendini ele vermeyen, açıklanmayan toplumsal gerçekliği anlaşılabilir hale getirme, deşifre etme işlevini görür, sosyo-politik seçenekler karşısında yol göstererek bireyin tercih yapmasını kolaylaştırır. İdeolojiler, insanların ve toplulukların eline tutuşturulmuş yol haritalarıdır. Bu haritalar, toplumsal ve siyasal gerçekliğin ne tür ilişkiler ve kurumlar üzerine kurulduğunu, bunların doğru mu yoksa yanlış mı olduğunu, izlenmesi gereken en iyi yol'un ne olduğunu anlatır. Dolayısıyla ideoloji, bir inançlar, normlar, değerler bütünüdür ve aynı zamanda olması gerekeni 'ideal' sosyo-politik düzen modeli içerir.

Habermas'a göre ideoloji, insanları şöyle ya da böyle kontrol altında tutmak için kandırıp yöneten toplumun kendi hakkındaki asılsız düşünceleri ya da inançlarıdır. Ancak ideolojiler, fincanımda kahve varken çay olduğuna inanmam kadar da sıradan, asılsız düşünceler değildir. İdeolojiler, yaygın bir şekilde doğru olduğu varsayılan düşüncelerdir, çünkü neredeyse toplumun bütün kesimleri şöyle ya da böyle bunlara inandırılmıştır. İdeoloji gerçekte herkesin çıkarına gibi görünen aslında küçük bir insan topluluğunun çıkarına hizmet eden bir kurum meydana getirebilir (Finlasyon, 2007; 35).

Barett (2004;170)'e göre, ideolojinin söylem ve dil'le olan ilişkisini irdeleyen Focualt; söylemin kendisi, anlamın dil içinde hareketiyle ortaya çıkan şey olarak tanımlanabilir. İdeoloji ise bu anlamın belli kişi ve gruplar lehine nasıl harekete geçirildiği ile ilgilenir. Buna bağlı olarak Focualt üç nedenden dolayı ideoloji kavramını yetersiz ve tehlikeli olarak görür; ilk olarak ideoloji, alternatifi olduğu hakikat rejimine karşı başka bir hakikat rejimi oluşturmaktadır. İkinci olarak ideoloji, verili bilince sahip hümanist, bireysel bir özneye dayanmaktadır. Son olarak ideoloji, kendi alt yapısı olan ekonomik belirleyiciye göre ikincil konumda olması gerekirken bu kavram temel üst yapı modelini oluşturmaktadır.

Mumby (2005; 129-130)'ye göre, ideoloji, bireye kendiliğinden yerleştirilmiş değildir; ancak bireyin yaşadığı dünyayı oluşturan simgelerin ve anlamların karşılıklı etkileşiminin içine yerleşmiştir. Bu anlamda, ideoloji toplumsal dünyaya yerleşiktir ve birey ruhunun (psyche) ürünü olarak görülmez. Volosinov (1973), ideolojinin kökten bir şekilde göstergesel (semiyotik) bir olgu olduğuna ve devamında, bireysel düzeyden çok toplumsal düzeyde yerleştiğine dikkat çeker. Anlam, insanlar arasındaki göstergesel etkileşim içinde doğar ve bundan dolayı bireysel bilinç, bu etkileşimin bir ürünüdür: bilinç, kendi toplumsal ilişki sürecinde örgütlenmiş bir grup tarafından yaratılan işaretlerin maddiliği içinde biçimlenir ve var olur. Bireysel bilinç, göstergelerde beslenir; gelişimini onlardan sağlar; onların mantığını ve kurallarını yansıtır. Bilincin mantığı, ideolojik iletişimin mantığıdır; bir sosyal grubun göstergesel etkileşiminin mantığıdır. Bilinci kendi göstergesel içeriğinden yoksun bırakırsak, geriye kesinlikle hiçbir şey kalmazdı.

Mardin (1997; 17-18)'e göre ise, ideoloji'nin toplumun değişik 'kat'larında birçok kimseler arasında 'tutma'sının sebebi nedir? Sorusuna karşılık; insanların toplum yaşamlarını belirleyen temel öğelerden biri, bu insanların içinde yaşadıkları toplumu algılama şekilleridir. Her insan kendi toplumu içindeki diğer kişilerle ve özellikle yakın olduğu gruplarla bir 'toplum haritası' paylaşır. Bu toplum içindeki insanlar böyle bir temel 'harita'dan hareket ettikleri için anlaşılabilirler ve içinde yaşadıkları toplumun gereklerini yerine getirirler. Fakat belleğimizde taşıdığımız bu 'toplum haritası' gerçek bir haritada olduğu gibi kesin çizgilerle çizilmemiştir. 'harita'nın taşıdığı anlamlar esnektir ve değişime açık bir 'simge dağarcığı' yoluyla toplumdan insana, kuşaktan kuşağa geçer. Bu simge sistemine 'kültür' diyoruz. İdeoloji gerçeği ile kültür gerçeği ile çok yakından ilintilidir. İdeoloji, geleneksel 'toplum haritaları'nın modern çağlarda faydalarını yitirmelerinin sonucudur; yeni bir toplum anlamları 'haritası' türetme çabası olarak görülebilir.

Mardin (1997; 47-48)'a göre, Freud'un 'ideoloji' kavramına getirdiği yenilik, 'yanlı' algılamayı, buğulu gözlük arkasından hakikate bakmayı bir kişilik sorunu saymasıdır. Onun öğretisinde gerçeği bizden saklayan içinde gömülü bulunduğumuz toplumsal yapı değil, kendi bütünlüğümüzü kazanmaya çalışmamızla ilgili

çözümlememiş kişisel sorunlarımızdır. Mardin'e göre, Wilhelm Reich, Marx'ın ideoloji öğretisiyle Freud'unkini birleştirmeye çalışmıştır. Marx, ideolojiyi Freud gibi 'içsel' bir anlamda değil, 'dışsal' bir anlamda, sosyal yapının fikrin şekillenmesine katkısı anlamında ele almıştı. Freud ise ruhsal gelişme dinamiğinin insanda düşünceleri yaratan ortamı ne şekilde etkilediğini araştırmıştı. Her iki yazar da insan düşüncesinin bu özelliklerinin onları bazen yanlış, aldatıcı fikir kümelerinin, 'ideolojilerin' peşinden sürükleyebileceğine parmak basmıştı. Gerçek, insana doğanın doğrudan sunduğu bir şey değil, birçok zamanlar gerçeği bulmak için önce gerçek gibi görünen bir görüntünün 'maskesini düşürmek' gerekiyor.

2.1.1. İdeoloji düşüncesinin tarihsel evrimi

Vincent (2006; 3)'e göre, ideoloji kavramını ilk olarak Tracy (1796-1798) yılları arasında Paris'teki Ulusal Enstitü'ye sunduğu *Memorie sur la Faculte de Penser* adlı bildiride sunmuştur. Tracy, teolojiye bağımlı olarak kurgulanan insani tecrübe alanının, artık tümüyle akıl aracılığıyla incelenmesi gerektiğini ifade ediyordu. Bu nedenle düşünceler bilimi olarak ideolojinin, fikirlerin doğal kaynaklarını araştırmakla yükümlü kılıyordu. Örs (2009; 9), Özbek (2003; 9)'e göre, Antonio Desttut de Tracy, üretmiş olduğu 'ideoloji' kavramı ile 'düşüncelerin bilimi'ni kastetmiştir. Nasıl ki, zooloji ve biyoloji türlerin bilimi ise, ideoloji de insan aklının bilimidir. Tracy, ideolojinin hangi düşüncenin doğru hangi düşüncenin yanlış olduğunu bulmaya yarayan, daha eğitilmiş bir toplum yaratma projesine sahip, insanların geleceğini kuran bir özelliği olduğunu belirtir. Bu anlamda ideoloji hem insan düşüncesini, düşünce yasalarını ve düşüncenin kaynaklarını inceleyen bir bilim dalıdır, hem de toplumun geleceğine yönelik bir projedir. De Tracy'ye göre, ideoloji bütün bilimlerin üstündedir, çünkü bütün bilimler, düşünceler ve düşünceler arası ilişkilerin ürünüdür.

Tarihsel süreçte ideoloji kavramının evrimine bakıldığında Sancar (2008; 76-79), ideoloji kavramının toplumsal bütünlüğe (totality) ilişkin çözümlemesinin geçirdiği kuramsal değişim ve dönüşümü açığa çıkarmaktadır. Toplumsal bütünlük kavramının altyapı-üstü yapı tartışmasından hegemonya ile kurulan bütünlüğe, oradan da söylem ile kurulan bütünlük kavramlarına götürmüştür. Toplumsal bütünlük kavramı zaman içinde

yerini hegemonya kavramına bırakmış, hegemonyanın kurulması bağlamında tanımlanan bütünlük, kuramsal tartışmayı bitirmiştir. Hegemonya kavramı, ideoloji olgusunu organik ve ilişkisel bir toplumsal bütünlük anlayışı içine yerleştirmiş, nesne ve özne faktörlerinin birlikteliğini olanaklı kılmış, öznenin ideoloji kuramı açısından önemini yeniden ön plana çıkarmıştır. Söylem kavramı ise, ideolojinin, kendisine dışsal olan belirleyicilerin kuramsal alanda otoriterliğin temsili olarak görür. Eagleton (1996:195)'a göre ise, ideoloji kavramı 20. yy'a gelindiğinde daha karmaşık hale gelir. Kavram bu tarihten itibaren iktidar merkezli yeni bir bağlama oturtulur. Dolayısıyla bu tarihten itibaren üretilen bütün tartışmalar ideolojinin egemen formunu ön plana çıkarır.

Larrian (1995; 22)'a göre, ideoloji, geleneksel, aristokratik toplumda burjuvazinin feodalizme karşı verdiği iktidar mücadeleleri sürecinde doğmuştur. İdeoloji kavramının kaynağı Aydınlanmacı gelenek ve ön yargı eleştirisidir. Bu eleştiri aydınlanma düşünürlerine akıldışı, metafizik, dini düşünceleri eleştirme imkânını da vermektedir. Bu dönemde kavuşmuş olduğu anlamıyla ideoloji bir bilim olarak yenilenmiş, bir iyimserliğin yanı sıra ilerleme, akıl ve eğitime güvenmeyi de gerektiriyordu. Gutek (2006; 166)'e göre, 18. yüzyıl Fransız Aydınlanmasındaki felsefeler temelde 'ideoloji' terimini grupların düşünceleri nasıl kullandığını ve genelleştirdiğini açıklamak için epistemolojik açıdan kullanmışlardır. Din, bilim ve metafiziğin geleneksel düşünsel otoritelerine karşı çıkan filozoflar bir düşünceler bilimi yaratmaya çalışmışlardır. Güven (2000; 8)'e göre ise, Fransız aydınlanmacıları, ideolojiyi, bilgi kuramsal (epistemolojik) anlamda düşüncelerin yaratılması süreci olarak görmektedirler. İdeoloji, sosyal ve siyasal kuramlardaki düzenlemeleri değiştiren, eyleme doğru yönelen toplum konusundaki düşünceler olarak kabul gördü.

Mclellan (2005; 9)'a göre, ideoloji kavramının son iki yüz yıllık kullanımında iki temel yaklaşımın egemen olduğunu belirlemektedir. Birinci yaklaşım; Tracy ve çevresinde görülen Fransız Rasyonalist yaklaşımıdır. Ancak onların iyimser rasyonalizmi, Anglo-Sakson dünyada ağır bir ampirizm etkisi altında epeyce değişim geçirmiştir. Bu yaklaşım, toplumun görüş birliğine dayalı doğasına vurgu yapar ve hakikate derin bir düşünme süreciyle ulaşılabileceğini öngörür. Bu görüşle karşıt bir konumda yer alan ikinci görüş ise Alman kökleri olan Marx ve Hegel gibi isimlerle

birlikte Habermas’a kadar uzanır. Hakikatin ne olduğuna karar vermenin nesnel bir yolu olduğundan şüphe eden bir yaklaşımdır. Tarihsel süreçte ideoloji olgusunun dönüşümünü Örs (2009; 13) ideolojinin, mitlerden, kültürden ve bilimden farklılıklarını ortaya koyarak ideolojinin ne olduğuna yönelik kavramın zaman içinde geçirdiği değişim sürecinin literatürde dört kategoride toplamak mümkündür: siyasal düşünce, inançlar ve normlar, dil-sembol ve mitler ve seçkin gücü olarak ideoloji olarak belirlemektedir.

2.1.2. İdeolojinin nitelik ve işlevleri

Mardin (1997; 17)’e göre, ideolojilerin asıl önemli inceleme sorunu birçok ideolojinin bilimsellik iddialarıyla ortaya çıkmalarında toplanıyor. John Maynard, Keynes’in kuşkusuz bilimselliğine inanarak ortaya attığı Keynesci iktisat kuramı, Keynes’den sonra, bazı kimseler için gerçek bir ideoloji fonksiyonu görmüş, kapitalizmin beraberinde getirdiği bazı iktisadi sistem özelliklerini savunmak için kullanılmıştır. Bundan dolayı ‘ideoloji’ görüngüsünü ele aldığımız zaman, ‘ideoloji’nin bilimle eş anlamlı mı yoksa farklı mı bir yapıt olduğu kaçınılmaz bir sorun olarak karşımıza çıkıyor. Oysa Mardin’e göre ideoloji ve bilim arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Bu farkların en önemlisi, bilimin ideal olarak formel işlemlerden kurulu bir yönetime bağlı olmasıdır. Her ne kadar bugünkü bilim anlayışımızda artık kuramların “mutlak” bir geçerliliği olmadığını, zamanla bunların değiştiğini biliyorsak da bilimin formel mantığını iç tutarlılığı görece değildir. Seçtiğimiz formel kalıbın iç mantığının gereklerini yerine getirmezsek “yanlış” yapmış oluruz. İdeolojinin ise formel işlemlerle zorunlu bir bağlantısı söz konusu değildir. İdeolojinin de kendi içinde bir mantığı vardır, fakat bu mantık formel bir mantık değil, duyguların veya şekillenmemiş arayışların mantığıdır. Çağan (2008; 34)’a göre ise, bilim ve ideoloji arasındaki doğal benzeşmeyi destekleyen ve bilimi bir tür ideoloji olarak belirleyen en temel unsur, bilimciliğin ideolojik vurgusunda gizlidir. Bilimin mutlak objektivizmine yönelik kuşkuları çoğaltacak bir biçimde bilimin de, değerler ve inançlarla kayıtlı olduğuna ilişkin düşüncelerin kolaylıkla yanlışlanamıyor olmasıdır. Bilimin hakikatin ya da gerçeğin tek sunumu biçiminde sunulması ve başka yöntemlerin inkâr edilmesi ideolojikliğin bir vurgusudur.

Bauman (2000; 120), Çağan (2008; 32-36)'a göre, yaklaşımında ideoloji, katı ve kesin bir bilimdir. Fikirler bilimi olan ideolojinin temel varsayımları şu şekilde sıralanır: insan davranışlarına insanın savunduğu fikirler yön verir; fikirler insan duyularının işleminden geçirilmesiyle oluşturulur. Bu işlem de doğadaki diğer her şey gibi, katı yasalara tabidir. Bu yasalar sistematik gözlem ve deney yoluyla keşfedilebilir. Keşfedildikten sonra da gerçekliği ıslah etmek için (yanlış duyuların işleminden geçmediğinden ve gerçek duyuların işlem sırasında çarpıtılmadığından emin olmak için) kullanılabilirler. Böylece sadece doğru fikirler, akıl savından geçmiş fikirlerden oluşturularak benimsenmiş olur. Bilimle ideoloji arasındaki katı pozitivist ayrımcı tutum, bilimsel olmayan her şeyi ideolojik varsaymakla, dini olanı da ideolojik olanın alanına itmiş olmaktadır. Dinler özgün biçimleriyle birer ideoloji değildirler; ama dinlere dayanılarak pek çok ideoloji üretildiği bilinmektedir. Dinin ideolojileştirilmesi, onun rasyonelleştirilme süreciyle ilgili iken, ideolojinin dinselleştirilmesi, rasyonel insani dizgelerin, metafizik inanç ilkelerine dönüştürülmesi durumunda ortaya çıkar. İdeolojik fikirler yanlıslanamaz ve değiştirilemez kabul edildiklerinde ya da bir kutsallık inşa ettiklerinde, akıl eksenli bir kutsal yaratıklarında dini dogmatizmle eşitlenmiş olurlar.

Mardin (1997; 14)'e göre, Shils'in 'ideoloji' ancak belirli özelliklerin yoğun olarak belirlenip bütünleştiği düşünce yapılarında ideoloji niteliğini kazandığını belirtir. Shils, ideolojide; görüş açısı, inanç sistemi (creed), sistem, fikir hareketi (movement of thought) ve program açısından sınıflandırır. Shils'e göre bu sınıflandırmanın kapsamı: (a) anlatım kesinliği (explicitness of formulation), (b) merkezi bir ahlaki veya bilişsel (cognitive) eksen etrafında sistematik olarak kümelenme derecesi, (c) geçmişin veya çağın düşünce türleriyle yakınlığı, (ç) yeni unsurlara ve çeşitliliğe kapalılık derecesi, (d) davranışı etkilemeye çalışma derecesi, (e) beraberinde getirdiği etki, (f) katılanlardan istenen fikir birliği, (g) fikrin meşruluğunun ne oranda bir otoriteye bağlandığı, (h) inancı gerçekleştirme üstüne almış bir kurumla ilişkisi olarak sıraladığını belirtir.

Meighan (1981;156-158), ideoloji belli alanlarda görülen düşünce ayrılığı bağlamında karşımıza çıkar. Söz konusu düşünce ayrılıkları özellikle siyasal alanda daha belirgindir. İdeolojilere yüklenen en önemli özellik ve niteliklerden bazıları şöyle

özetlenebilir (Güven, 2000; 23-31):

Ulaşılabilirlik-ulaşılmazlık, ideolojiler uygulamaya kendiliklerinden harekete geçirilebildikleri gibi kuramda da kalabilmektedir. İdeoloji, onu üretenlerin ya da aktarma yollarının yetersizliğinden dolayı veya tercih edenlerin sayılarının yetersizliğinden dolayı etkisiz kalabilir.

Egemenlik, ideoloji bir grubun diğerleri üzerindeki egemenliğini sağlayabilir. Bunu sağlamanın bir yolu kültürel egemenliktir. Gramsci buna egemen kültürün kendini doğal, açık ve yaygın bir kültür olarak sunduğu, diğer bütün öğeleri içine almaya çalıştığı kültürel egemenlik kavramıyla niteler. Böyle egemen bir kültür, egemen ideolojinin de temellerini oluşturur.

İşbirliği, ideoloji başarılı ise başka öğeler ya da olgularla işbirliği içine girebilir. Örneğin radikal eğitimin bileşenlerinden eşitlik ilkesinin geleneksel görüşlerden alınarak radikal bir eğitim ideolojisi oluşturması gibi.

Meşrulaştırma, bir ideoloji egemen olabilmek için savlarının kabul edilmesini sağlamak durumundadır. Bu doğrudan ya da dolaylı olarak gerçekleştirilebilir. Meşrulaştırmanın yollarından bazıları, eğitim, kitle iletişim araçları, dil, hukuk vb. kurumlardır. Bunlar aracılığıyla egemen ideolojinin kabulü sağlanabilir.

Direnme, ideolojiler çok güçlü bir şekilde merkezi kurumların kültürel ürünlerine karşı koyma durumundadır. Kuşkusuz merkezde de bir ideoloji vardır ve bu ideoloji ile karşıt ideolojiler arasında bütünleşme olabileceği gibi ayrışma da olabilir. İdeolojiler bu kurumların ciddi şeyler konusunda gerçeği saptırdıklarını ve böylece adaletsiz bir sistemi ortaya çıkardıklarını iddia eder. İdeolojiler, merkezi değerleri, yetersiz kurumsal sistemleri ve uygulamaların dayatıldığı konusunda suçlamalarını temellendirirler.

Kutsallaştırma, ideoloji, ister dini olsun, ister din karşıtı olsun kutsallıkla ilgilenir, temel değişmez ilkelerin egemenliği altında her parçasını kutsal hale getirmeye çalışır. Bu kutsal otoritede bulunan kutsanmışlık, öncelikle ideolojiyle bilgilendirilmiş, otoritede bulunan kutsanmışlık, öncelikle ideolojiyle bilgilendirilmiş, otoritede daha sonra ideolojinin ele aldığı ve karşı olduğu kötü dünyadaki egemen güçlerde yer alır.

Çarpıtma, ideolojik görüşler ve uygulamalar belli bir dönemin genel özelliğine bağlı olarak ortaya çıkıp, belli bir sosyo ekonomik yapıdan etkilenirler, farklı düşünce ve görüşleri de hesaba katarak belli bir sınıfın kaderini çizmede sosyo-ekonomik

değişiklikleri meydana getirmede önemli olabilir.

Ussallaştırma ögesi olarak ideoloji, ideolojinin ussallaştırmada iki yönü önemlidir; birincisi, kültürel pratikleri ve alışkanlıkları ussallaştırmaya hizmet etmesidir ki ideoloji bu bireyin ussallaştırmanın ayrılmaz bir parçasıdır. Diğer yönü ise bütün ideolojilerin tarihsel olmasıdır; simgeselleştirdikleri diğer kültürler gibi doğar, gelişir-büyür ve kaybolur. Ussallaştırmaya yardımcı kuruluşlar olarak medya, dini kuruluşlar ve okullar akla gelen kurumlardır.

Hannah Arendt, ideolojik düşünceye ilişkin şu totaliter unsurları betimler: Birincisi, ideolojiler somut olguyla ilgilenmekten çok, bütünsel oluşum ve yok olma süreciyle, başka bir deyişle, tüm tarihsel olaylara ilişkin bütünsel bir açıklama getirmekle ilgilenir; ikincisi ideolojiler, sıradan duyularla algıladıklarımızın ardında gizli bir ‘hakikat’ olduğunda, yani ancak ideolojinin öncüsünün sahip olduğu altıncı hisle tespit edilebilecek bir gerçeklik olduğunda ısrar eder ve üçüncüsü, ‘ideolojik düşünüş’, olguları tamamen mantıksal bir usüle göre sıralarken, varsayımsal bir öncülden yola çıkar ve her şeyi bundan çıkarsar; yani, gerçekliğin hiçbir noktasında varolmayan bir tutarlılığa göre hareket eder. İdeoloji, bir fikrin mantığıdır. İdeolojinin konusu ‘fikrin’ uygulandığı tarihtir; bu uygulamanın sonucu, mevcut bir şeyle ilgili bir dizi yargı değil, sürekli değişim halinde olan bir sürecin açılmasındadır. İdeolojiye göre olayların akışı, bu ‘fikrin’ mantıksal serimlenmesiyle aynı ‘yasa’ya tabidir. İdeolojiler, kendi düşüncelerine içkin olan mantık sayesinde bütün tarihsel sürecin sırrını, geçmişin gizlerini, bugünün labirentlerini, geleceğin belirsizliklerini bildikleri iddiasındadırlar (Mclellan, 2005; 57-58).

2.2. İdeoloji Kuramları

İdeoloji düşüncesine ilişkin farklı kuram ve yaklaşımların kapsam ve öngörülere ilişkin belirlemelere bakıldığında; ideoloji kavramının tarihsel dönüşümünün üç başlık sınıflandırıldığını belirten, Sancar (2008; 7), Çağan (2008; 14) ve Gökçe, 2007; 76)’ye göre, ideoloji düşüncesini şekillendiren üç yaklaşım söz konusudur. Birinci yaklaşımda ideoloji, toplumsal gerçekliğin, öznelere bilincinde bir yanılsama ile oluşan bilgi yani yanlış bilinç, bu yönüyle ideoloji, toplumsal gerçekliğin çarpık bozulmuş bir

bilgisi olarak ortaya çıkar. İkinci yaklaşımda ideoloji, toplumsal sistemin çatışmalı yapısını bir arada tutan ve esas olarak toplumsal sistemin kendini yeniden üretmesini sağlar. Üçüncü yaklaşım ise ideoloji, toplumsal düşünce, değer ve anlamların oluşumunda ortaya çıktığı, bu anlamların ise söylem kavramı aracılığıyla ortaya çıktığını belirtirler.

Sancar (2008; 81)'a göre, ideoloji kuramları, tartışmalarının temel sorunu bireye dışsal nesnelliğin bireyin zihniyle olan ilişkisi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Yanlış bilinç kuramı, toplumsal gerçekliğin insan zihninde doğru yanlış yansımaları ayrımını yaparak doğru yansımayı bilim, yanlış yansımayı da ideoloji olarak adandırarak tartışmaları içinden çıkılması zor bir noktaya götürmüştür. Bu çıkmazın nedeni bilim denilen bilgi türünün ideolojiden, dolayısıyla yanılsamadan arınmış bir bilgi türü olarak her şeyi her konumu yargılama üstünlüğüne sahip bir durumu tekeline tutma eğilimini doğurur.

Bu yaklaşımlar bağlamında ideoloji kavramının tarihsel olarak dönüşümünde politik yaklaşımların varlığı kadar, ideoloji algısı ve kavrama ilişkin düşüncenin sınırlarının da farklılaşmasının da bu dönüşümde etkili olduğu belirtilebilir. İdeoloji kavramı, tarihsel gelişimi, nitelik ve işlerinden sonra, ideoloji kavram, düşünce ve algısının gelişiminde önemli rol oynayan ideoloji kuramlarının incelenmesi söz konusudur. Burada incelenen ideoloji kuramları; Francis Bacon, Destuty de Tracy, A. Gramsci, L. Althusser, K. Mannheim, yapısalcı kuram, liberalizm, marksizm, muhafazakarlık ve milliyetçiliğin kapsamı ve temel ideoloji argümanları incelenmiştir.

2.2.1. Francis Bacon ideoloji kuramı

Francis Bacon, ideoloji kuramı; ideoloji kavramına yaklaşım, ideolojiyi temellendirme ve kuramsal ilkeler boyutunda incelendiğinde, Çelik (2005; 46)'e göre, Francis Bacon, on yedinci ve on sekizinci yüzyıllarda modern bilimin ve İngiliz materyalizminin gelişiminde etkili olmuş bir düşünürdür. Özellikle Hobbes, Locke, Condillac, Helvetius, Holbach ve Diderot gibi aydınlanma düşünürleri üzerindeki etkisi açıktır. Bacon, insanla doğa arasındaki ilişkiyi, insanın doğa üzerindeki egemenlik

kurması doğrultusunda açıklamakta ve anlamlandırmaktadır. Ona göre insan, bilgi dolayısıyla bir güç olabilir, doğayı denetim altına alabilir. Öyleyse insan usu doğayı yine doğanın nesnel yasallığıyla kavramak zorundadır. İnsan yalnızca bunu başarabildiği oranda doğayı denetim altına alabilir. Özbek (2003; 20)'e göre, Bacon, bilimin ideolojiden bağımsız olduğunu düşünmek, bilimde de ideolojik bir yanın olabileceğini görmeyi engelliyor. Giderek bir şeyin bilimsel olduğunu söylemek, o şeyin ideolojik olmadığını söylemek aynı anlama geliyor. Bir dönem bilim olarak kutsanan, üniversitelerde okutulan, bilim tarihi kitaplarına giren çalışmaların daha sonraki dönemlerde (pseudo) 'sahte bilim' diye adlandırıldığı unutuluyor. Bunun belki de en çarpıcı örneğini 17. yüzyılın 'ırk teorileri' oluşturduğunu belirtir.

Özbek (2003; 12)'a göre, Bacon, insan usunun doğayı hala egemenlik altına alamamasının nedenini ise, tutukluluk kavramı ile açıklamaktadır. İnsan usu yetişememe ve elden kaçırma tutukluluğuna düşmüştür. Bacon bu tutukluluğu iki nedene dayandırmaktadır. Birincisi düşüncenin tarihsel bağlar taşımasıdır.'düşüncenin tarihsel bağları' ile anlatmak istediği ise tümdengelim ve tasımdır. İnsan usundaki tutukluğun ikinci nedeni, dört ayrı idol (put-önyargı-boş inan) tarafından güdümlenmekte oluşudur. Bacon, Skolastik Felsefe'nin tanrısal olanla insansal olanı karıştırdığını, teoloji ile felsefeyi ilişkilendirdiğini, bu anlamda Hans Barth'ın deyişiyle 'fantastik bir felsefe' yerine 'zındıkça bir din' oluşturduğunu düşünmektedir.

İdol öğretisi

Çelik (2005; 47)'e göre, Bacon, ideoloji kuramlarının erken bir formülasyonu gibi görülen idoller öğretisini ortaya atar. İnsan zihnini kuşatmış olan bu idoller, bilimlerin önündeki engeller olarak tanımlamaktadır. İnsan zihninde nesnel bilgiyi saptıran ve bozan dört çeşit idol ayırt etmektedir. Özbek (2003; 12,14)'e göre, Bacon, insan usundaki bu tutukluk formlarının çözülmesi gerektiğini söyler. Bu sözü edilen çözümleme, insan usunun gerçek bilgiye varması ve idolleri parçalaması için gereklidir. Bu anlamda insan usunun sıkı bir eleştirisi, idol öğretisi olarak görülmelidir. İdol öğretisi'nin yönelimi usun idollerden temizlenmesi için idol çözülmesi gereklidir: İnsan usunu işgal eden ve us'ta köklerini salan putlar ve yanlış kavramlar; gerçeğin

insan usuna girmesine engel olmakla kalmayıp, aynı zamanda usa girmesine izin verilen gerçekleri, putlar ve yanlış kavramlar, insan bunlara karşı dikkatli olmadığı oranda ve olası karşı duruşta bulunmadığı sürece, bilimlerin yinelenmesinde geri geliyorlar ve gerçekleri engelliyorlar. Çelik (2005; 47), Özbek (2003; 15) ve Mclellan (2005; 5)'a göre, Bacon, idolleri dört gruba ayırarak inceler. Bu idoller:

1. *Idola tribus* (soy, kabile putu ya da cins putu/idolleri)
2. *Idola specus* (mağara putu/idolleri)
3. *Idola fori* (Pazar yeri/ piyasa putu/ idoller)
4. *Idola theatri* (tiyatro putu/idolleri).

Bacon'a göre, idoller iki kaynaktan gelir; ya doğuştandırılar ya da insan usunun dışından sonradan edinilmektedirler. Bacon'a göre insan usunun doğasından kaynaklanan idoller, hiçbir koşul altında ortadan kaldırılamaz. Çelik (2005; 47)'e göre, bu ideollerden ilk ikisi, soy idolleri ve mağara idolleri, insan doğasına içkindir, ortadan kaldırılamaz ve oldukları gibi kabul edilmeleri gerekir. Bilişsel süreçte kendiliğinden harekete geçen bu iki tür idolden dolayı insan algısı, tıpkı nesnelerden yansıyan ışığın yönünü saptırarak nesnelerin biçimini bozan aynaya benzer.

Idola tribus; soy putlarının kaynağı insan doğasıdır. Kökleri insan soyunun ya da cinsinin kendindedir. Bacon, bunu şu şekilde açıklar; insan usu tıpkı kıvrımlı bir ayna gibidir; ona yansıyan nesnelerin doğasını, kendi doğasıyla karıştıran bozan ve kirleten bir aynadır. Bununla Bacon, belirli bir bilgi teorisi anlayışına karşı tutum almaktadır. İnsan aklının, balmumu örneğinde olduğu gibi, üzerinde yapılan ya da yapılacak olan her türlü şekillendirmeyi kabul ettiğini belirtir. Bacon, bütün insan bilgisinin içeriksel olarak, yine insanın doğasından kaynaklanan insanbiçimci (antropomorfist) bir şekilde kavrama eğilimiyle, biçimleri bozduğunu savunur (Özbek, 2003; 15). Çelik (2005; 48)'e göre, Bacon, soy idolleri arasında duygularla tutkuları da sayar. Ona göre duygular ve tutkular insan algısı üzerinde bir takım bozucu etkilere sahiptir. Bacon, duygular ve tutkuların insan zihninin bilimsel bilgisine nüfuz ederek, onu saptıran irrasyonel özellikler olarak görür. Jorge Larrian, ideolojinin irrasyonel temellerine dikkat çeken psikoloji temelli kuramlarla Bacon'ın bu savları arasındaki ilişkide olduğu gibi pozitivizmin bilim anlayışında da Bacon'ın ileri sürdüğü

düşüncelerinin izleri görülebilir.

Idol specus; mağara putları tek tek insanların önyargılarıdır. İdola specus, bir ölçüde insanların bilgi biçiminden kaynaklanmaktadır. Yine aynı putlar; diğer insanlarla sürdürülen ilişkiler; okunan kitaplar, insan yaşamına otorite olarak yerleşmiş kişiler karşısında alınan tutumlar, bir görüşün yandaşı olan insanların, başka insanlar üzerindeki etkileri ve sıralanabilecek bu gibi etmenlerden kaynaklanır. Bu açıklama biçimi bize, idola specus'un sonradan edinilir olduğunu, doğuştan gelen bir idol olmadığını da gösterir (Özbek, 2003; 17). Çelik (2005; 47)'e göre, mağara idolleri ise tek tek bireylere özgüdür; her bireyin karakterine, eğitime ve genel eğilimlerine göre değişiklik gösterir. Bunlar bireysel durum ve koşullara bağlı olarak ortaya çıkar ve farklı bireysel görüşleri üretir. Bacon'a göre, 'herkes ...tabiatın ışığını durduran ve bozan kendi bireysel mağarasına sahiptir.' Bacon, soy ve mağara idollerinin, insanın kendi türsel ve bireysel yaratılış özelliklerine hapsedilmiş olması nedeniyle sürekli bozucu etki yaratabildiklerini düşünmektedir.

Idol fori; insan türünün karşılıklı ilişki ve birlikteliğinden kaynaklanan putlar da vardır. Bunları 'pazar' putları diye adlandırır'. Bacon, insanlar arasındaki ilişkinin de bir önyargı kaynağı olabileceğini vurgulamaktadır. İnsanlar arasındaki önyargılar-putlar yaratan ilişkinin dolaysız aracı, hiç kuşku yok ki dildir. İnsanlar dilin aracılığıyla bir arada bulunmaktadır ve bununla birlikte şeyler, kitlelerin anlayışına göre adlandırılmıştır. Özbek (2003; 18), pazaryeri idolleri, toplumsal etkileşim içinde görünür hale geldiklerinden, insan zihnine gizlice sokulup onu tamamen kuşattıklarından bütün idoller arasında en kaygı verici olanlardır. İnsan, nesneleri deneyimlemeden önce onların dilsel işaretlerini öğrenmektedir. Bu işaretlerin öğrenilmesi sırasında zihnin önünde bir engel oluşur. Dil, düşünceyi kısıtlar ve özellikle düşüncenin yeterince olgun ve kesin olmadığı durumlarda zararlı sonuçlar doğurur. İnsanı egemenliği altına alan ve kuşatan sözcükler, insanın kendini sözün efendisi sanmasının sonucunda, aklın şeylere doğrudan erişiminin biricik aracı gibi görünmektedir.

Idol theatri; son olarak felsefenin birçok teoremlerinden ve kanıtlamalarının

yanlış kurallarından insanın usuna girmiş olan putlar var. Onları tiyatro putları diye adlandırıyorum. Çünkü ne kadar felsefi sistem bulunup kabul edilmişse o denli de dünyayı bir tiyatro sahnesine çeviren söylene yaratılmış ve sergilenmiştir (Özbek, 2003; 18). Çelik (2005; 51)'e göre, Bacon, tiyatro idollerine ilişkin, bu idoller, daha eski düşünce geleneklerinin dogmaları ve ilkeleridir. Bacon bunların da zihne yerleşerek onun işleyişini etkilediklerini iddia etmektedir. İnsanlar kör bir itaatle, dünyaya bu eski düşünce sistemlerinin dogmaları ve yanılsamaları içinden bakarlar. Bacon, bu düşünce sistemlerini kurgusal dünyalar yaratan oyunlara benzetir. Bilginin bu kör inançlardan kurtarılması gerektiğini, bu nedenle kaynağını akıldan almayan her tür deneyimin yadsınmasının şart olduğunu savunur. Ancak idollerden arınmış bir zihnin ürünü olan bilim, önyargıların, boş inanların, duyguların ve tutkuların çarpıtmadığı bir gerçekliğin yansıması olabilir.

Bu yaklaşımlardan hareketle Francis Bacon'ın ideolojiyi, aklın önündeki engeller bağlamında ele aldığı ve aklın özgürleşmemesi durumu olarak gördüğü belirtilebilir. Aklın özgürleşmesinin önündeki engelleri ise, düşünsel ve toplumsal yapılara dayandırmaktadır.

2.2.2. Destutt de Tracy ideoloji kuramı

Tracy'nin ideoloji kuramının incelenmesi, ideoloji kavram ve düşüncesini açıklama, bir düşünce bilimi olarak ideoloji kavramını temellendirmesi yönünden irdelenebilir.

Düşünce bilimi olarak ideoloji

Özbek (2003; 35-37)'e göre, Tracy, ideolojiyi 'science des ideas' 'idelerin bilimi' düşünceler bilimi olarak düşünmektedir. Bacon'ın özellikle de 'idol öğretisi', Tracy'nin 'ideler bilimi' olarak ideoloji anlayışı üzerinde önemli oranda etkide bulunmuştur. Tracy, ideolojinin görevi olarak, insanın tinsel yeteneklerini araştırmayı görür. İdeoloji, bunu yaparken hiçbir şekilde dinsel görüşleri dikkate ve ciddiye almamalı, tam bir doğa araştırması gibi davranmalıdır. İdeoloji, insanın bilgi ve

anlayışına, gerçek doğrultusunu kazandırır. Tracy'ye göre; ne metafizik ne de dini ifadeler, bilimsel araştırmanın, bilimin nesnesi olabilirler. 'Metafiziğin bizi mutlu edebileceği, ama hiçbir yeni bilgi veremeyeceği kesindir' şeklinde bir yaklaşımı olduğunu vurgular.

Tracy'ye göre, bütün düşüncelerin kaynağı duyumlardır ve düşünme, bir duyumsama biçiminden başka bir şey değildir. 'Fikirler duyumların işleminden geçirilmesiyle oluşur.' Tracy, kelimelerin duyumlarımızca bize aktarılan verileri barındırdığı fikrindedir. Düşüncelerin oluşumunun, doğadaki diğer her şey gibi katı yasalara bağlı olduğu varsayımı bunu izler. Bu noktadan hareketle ideoloji, doğanın yasalarını keşfetmeyi amaçlayan doğa bilimlerine benzer biçimde, sistematik gözlem ve deney yoluyla düşüncelerin oluşumuna ilişkin yasaların keşfedilmesiyle uğraşacaktır. Gerçek düşünce bilimi olarak ideoloji, kesinlik arayışı içindedir. Özne düşünceler ya da kesin olmayan yargılar bu nedenle, düşünce biliminin başlangıç noktasını oluşturamaz. Düşünce bilimi, kesin olarak bilinebilecek olandan işe başlamalıdır. İdeoloji, tam anlamıyla deneyci, duyumsamacı ve indirgemeci olmak durumundadır: O halde ideoloji içi en uygun yöntem çözümlemedir: bilgi ancak çözümleme yoluyla duyumdaki indirgenemez ögelere ulaşıncaya kadar parçalanabilir; ideolojinin hedefi, bilginin doğasını açıklayabilmek için bu indirgenemez ögelere ulaşmaktır (Çelik, 2005; 39).

Özbek (2003; 37-38)'e göre, Tracy, bilginin oluşması ve yaygınlaşmasının idelerin yardımıyla olasıdır. Böylece bütün bilimlerin temelini oluşturan, en temelde bilim, ideoloji 'idelerin bilimi'dir. Bu temel bilimin üzerinde diğer bilimler yükselir. İdeoloji, idelerin köklerini ve idelerin kurucu ögesini araştırmaktadır. İdeoloji; bütün bilinç içeriklerinin gelişmesinin, yayılmasının en temelde duran öğretisidir. İdeoloji insan bilincinin, yapılanışının ve içeriğinin çözümlemesi olarak tanımlamak ile onu bütün bilimlerin temeli olan bir bilim olarak görmek aynı şeydir. Metafizik; insanı, doğayı ve dünyayı araştırıp, onları ilkeler düzeyinde açıklamayı denemektedir. Metafiziğin bu ilkeleri duyulardan bağımsız olarak verilmiş kesin ilkeler olarak görülmüştür. Böylece metafizik, bilimsellikten uzak peşin yargılarla, düşüncenin tutsaklığının yanlış bir düşünme biçimindeki varsayımdır. İnsan öncelikle böylesine önyargılardan sıyrılarak, toplumsal yaşamın, nesnenin ve içeriğin bilgisini elde edebilir.

İdeoloji bu anlamda, önyargıların kuruluşunun, işleyişinin, genişleyip yaygınlaşmasının çözümlendiği bir bilim olmaktadır.

Özbek (2003; 40)'e göre, Tracy, duyarlılığın (sensibilite probrement dite) beş kavram ekseninde açıklanabileceğini düşünür. Bu beş kavram (yetenek) net bir tarzda birbirinden ayrılmalıdır. Birer duyarlık biçimleri olan: duyumsamak, anımsamak, usavurmak, istemek ve davranmak şeklinde sıralanır. Bunlar düşüncenin parçalarıdır ve insanın temel yeteneğini oluştururlar. İnsanın bu beş yeteneği, daha başka parçalara ayıramaz. Duyarlık (empfinden) varolma ile aynı şeydir. Duyumsama aynı zamanda insanın kendini de duyumsamasıdır. Öyleyse 'kendi olmak' duyarlılığı tanımaktır.

Bu yaklaşımlardan hareketle Tracy, ideoloji düşüncesinin temel dayanaklarının epistemoloji kaynaklı olduğu, bilgiyi, duysal bir gerçeklik üzerine inşa etmekle düşünce biliminin mümkün olduğuna yönelik yaklaşımı söz konusudur. Tracy, ideolojiyi, Bacon gibi aklın önünde bir engel olarak görmek yerine ideolojiyi düşünce bilimi olarak temellendirir. Tracy'nin epistemoloji temelli ideoloji kuramının dönemindeki empirist/pozitivist bilgi anlayışı ile paralel olduğu yönünde bir bağlantı hatalı bir genelleme olmasa gerek.

2.2.3. Antonio Gramsci ideoloji kuramı

Gramsci'nin ideoloji kuramı, ideoloji kavramı, ideolojinin üretim kaynakları olarak hegemonya, tarihsel blok, organik toplum ve devlete ilişkin yaklaşımları boyutunda irdelenebilir.

İdeoloji kavramı

Güven (2000; 13)'e göre, Gramsci, ideolojiyi 18. yüzyıl Fransız maddeciliğinin bir parçası olarak ele almıştır. Gramsci, ideoloji kavramının tarihsel olarak analiz edilmesi, bir üst yapı olarak pratik felsefi kavramlarla ele alınması gerekliliğini vurgular. İdeolojiler kitleleri organize edip ve onlara hareket edebilme olanağı sağlayıp bulundukları durum, çatışma vb. hakkında bilinçlenme sağlar. Burada

yalnız bireysel tercih boyutunda kalmayıp siyasi ve toplumsal tercih de önemli olmaktadır. Özbek (2003; 149)'e göre, Gramsci, açısından ideoloji, sanatta, hukukta, ekonomik etkinlikte, bireysel ve toplumsal yaşamın bütün görünümünde örtükçe bulunan en yüksek bir dünya görüşü olarak açıkladığını belirtir.

Özbek (2003; 152), Gramsci'nin, 'herkese özgü felsefe' kavramsallaştırması bir ideoloji tartışmasıdır. Herkese özgü felsefe üç aşamada rastlanır. Birinci aşama; kavramların bir bütünü olan dilde (her konuşan varlığın kendine özgü bir düşünce biçimi vardır). İkinci aşama; kamusal düşünüş ve sağduyuda. Üçüncü aşama; dinsel inançlarda ya da folklor başlığı altında toplanan bütün inanış sistemlerinde. Gramsci'ye göre, insanlar dünya görüşü açısından, aynı düşünceleri ve davranış biçimlerini paylaşan belirli bir gruba aittirler. Bu anlamda insan ya 'yığın insanı' ya da 'kolektif insan'dır. İnsan bir dünya görüşüne eleştirisel değil de bağlantısız ve tesadüfen katılıyorsa yığın insanıdır. Öte yandan insanın kendi dünya görüşünü eleştiriyor olması, şimdiye kadar ki felsefeyi de eleştiriyor olmak anlamına gelir. Bireyin bu eleştirel çabası 'kendini bil' önermesiyle başlar.

Gramsci'ye göre, ideoloji toplumsal katmanlara şu şekilde yansır: toplumsal katmanların 'en ileri' kesimlerine karşılık gelen dünya görüşü, felsefedir. Bunu ortak duyu izler, folklor ise en aşağıda yer alan toplumsal katmanlara seslenen dünya görüşüdür. Gramsci, Katolik kilisesi örneğiyle sorunu tartışır. Tıpkı Katolik Kilisesi örneğinde olduğu gibi, 'üstün felsefeyle kamusal düşünüş (Alltagsverstand) arasındaki ilişkiyi politika sağlar. Kamusal düşünüş tarihsel bir üründür ve din de bunun bir parçasıdır. Gramsci, kamusal düşünüşün ve dolayısıyla da dinin, tinsel bir düzen oluşturamayacağını savunur. Kamusal düşünüşün ve onun bir parçası olan dinin 'kendiliğinden' bir birliğe kavuşamıyor oluşu bir 'baskı yöntemini' gerektirir. İşte bu noktada politika devreye girer. Kamusal düşünüş, geleneksel ideolojilerle, yönetici sınıfın ideolojisini aynı anda içinde taşır. Kamusal düşünüş, bütünlüklü bir dünya görüşü değildir. O, felsefenin 'folkloru'dür. İdeolojik blokun en alt aşamasına yerleştirilmiş olan folklor, özgün bir olgu olarak kavranmamaktadır. Bir dünya görüşü olarak folklor, ilkel ve bağlantısızdır. Folklor, tarihte karşılaşılan her dünya görüşünün; düzenden yoksun kalıntıları içinde taşır (Özbek, 2003; 152-153).

Tarihsel blok ve üstyapı olarak ideoloji

Özbek (2003; 141), Gramsci'nin, ideoloji anlayışına bir arka plan oluşturan 'tarihsel blok' kavramı, toplumsal biçimleri adlandırmak için kullanılır. Tarihsel blok; 'yapılar' ve 'üst yapılar' olmak üzere iki temel unsur tarafından oluşturulmaktadır. 'Tarihsel blok' sosyo-ekonomik uğrak olan altyapı ile politik-ideolojik üstyapıların organik bütünlüğüdür. Gramsci, 'tarihsel blok'un yapısı ve üstyapıları arasındaki bağın, özel bir toplumsal kategori olan aydınların aracılığıyla sağlandığını belirtir. Bütünleşmiş bir 'tarihsel blok' ancak egemen temel sınıfın, kendi aydınları aracılığıyla hegemonik bir düzeni yerleştirmesiyle oluşur. Sancar (2008; 36-37) ve Çağan (2008; 20), Gramsci için, tarihsel blok, belli bir toplumsal momentte, maddi toplumsal pratikler (altyapı) ile çok sayıda olası ideolojik formlar arasında siyasal/ideolojik mücadelenin (sınıf mücadelesi) belirlediği bilinçliliğin oluşturduğu somut ve belli bir tarihsel momente özgü bütünlüktür. Toplumsal pratik düzeyine tekabül edebilecek sonsuz sayıda ideolojik form mevcuttur. Bu ideolojik formun nasıl biçimleneceği ise siyasal mücadele içinde, toplumsal sınıflar arası ilişkilerin oluşturduğu somut bilinçlenme biçimlerine bağlıdır.

Hegemonya olarak ideoloji

Sancar (2008; 43-44)'a göre, hegemonya çözümlemesi sayesinde Gramsci, ideoloji kavramını 'sistematik düşünce' olarak tanımlamaktan kurtarmış, maddi temeli olan toplumsal pratikler içinde bir pratik türü olarak açıklar. Statik bir tanımdan kurtarılacak toplumda her gün çeşitli biçimlerde yaşanan bir pratiğinin bir parçası haline gelir. Her gün yeniden ve yeniden biçimlenir, bu anlamda hiçbir ideolojik kuruluşun nihai kalıcılığı olamaz. Gramsci, ideolojik öğelerin farklı dokularda eklemleme düzeyleri olarak felsefe, din, sağduyu (common sense) ve folklor arasında bir ayrım yapar. Felsefe en tutarlı ve sistematize edilmiş bir entelektüel yapıyı tanımlarken din ve ortak-duyu çok sistematik olması gerekmeyen kolektif bilinç alanlarını, folklor ise çoğu katılaşmış formlar halindeki popüler kültürel tarzları betimler.

Örs (2009; 22-24)'e göre, Gramsci, bir sınıfın kendi dünya görüşünü (ideolojisini) diğer sınıflara kabul ettirebilmesi durumunu 'hegemonya' kavramı ile

açıklar. Egemen sınıfın dünyası toplumda doğru kabul görüp, algılandığı sürece, bu sınıfın iktidarı meşrudur. Tarihin her döneminde, yükselen sınıflar kendi ideolojilerini topluma yayarak hegemonya sağlamaya çalışmışlardır. Her sınıfın kendi ideolojisini topluma yayacak aydınları vardır. Gramsci bunlara ‘organik aydınlar’ adını vermektedir. Örneğin, feodal sınıfın organik aydınları din adamları olmuştur. Burjuva sınıfının organik aydınları üniversite mensuplarıdır. Sanayi toplumunun daha da gelişmesi ile birlikte, hakim ideoloji teknokratlar tarafından topluma empoze edilmeye başlamıştır. Gramsci, ideolojiye ne olumlu ne de olumsuz bir anlam yükler; ideolojiyi bir mücadele sorunu olarak görür. İktidarın ele geçirilmesinin önkoşulu olarak hegemonya kazanmayı öngörür.

Sancar (2008; 32) ve Güven (2000; 13)’e göre, Gramsci, kuramının temeli, ‘sivil toplum’ ve ‘devlet’ arasında kurduğu ilişkiyi ‘tarihsel blok’ kavramı aracılığıyla ‘hegemonya’ kavramına bağlamasına dayanır. Gramsci’nin sivil toplum ve devlet arasındaki ilişkiyi öngören temel tezi, devlet ile sivil toplum alanının esas olarak iki farklı tür iktidar ilişkisini temel almasıdır. Devletin zora ve siyasal egemenliğe, yani diktatörlüğe dayalı iktidar alanına karşılık sivil toplum ise, onaya dayalı hegemonya alanıdır. Gramsci’nin temel ilgisi kapitalizmin nasıl olup da devletin baskı ve şiddeti meşru ve görünmez kılarak sivil toplum alanında kitlelerin onayına dayalı bir entelektüel ve moral egemenliğini olanaklı kıldığı sorusuna yönelmiştir.

Özbek (2003;142-146)’e göre, Gramsci’nin politik toplumu, kendisini devlet ya da hukuksal hükümet biçiminde dışlaştıran ‘doğrudan egemenlik’ ya da buyurma erkidir. Gramsci çoğu kez politik toplumu, devletle aynı anlamda kullanır. Politik toplum, egemen sınıfın diğer toplumsal katmanlara, yürürlükte olan üretim modeline uygun davranması için uyguladığı zorlama, baskı aygıtıdır. Politik toplum, üst yapının zorlama işlevine bağlı olarak uygulamalarının dile gelişidir. Bu anlamda politik toplum, var olan düzeni zor dolayımıyla sürdürme işidir. Gramsci’nin sivil toplum düşüncesi de ideolojiden ayrı olarak düşünülemez. Sivil toplum, toplumsal bir grubun toplumun tümü üzerindeki siyasal ve kültürel hegemonyası, devletin etik bir içeriği olduğunu belirtir.

Örs (2009; 23), Marx’ta toplumsal gerçekliğin sınıflar tarafından çarpıtılması

olarak tanımlanan ideoloji olgusu, Gramsci’de egemen sınıfların elindeki siyasal alanın (devletin) görünmez baskı ve meşruiyet aracı haline gelmiştir. Gramsci, Marx’tan çok da uzaklaşmıyor, ancak ideolojiye daha farklı bir anlam veriyor. İdeolojiye olumlu ya da olumsuz anlamlar yüklemek yerine, onu tarihsel bir gerçeklik olarak görüyor ve proletaryanın siyasal iktidarı ele geçirebilmesi için önce kültürel iktidarını sağlaması, tüm sınıflara kendi ideolojisini kabul ettirmesi gerektiğini düşünüyor. Gramsci’de ideoloji bir araç haline geliyor

Organik toplum ve organik aydın olarak ideoloji

Mclellan (2005; 32)’a göre, Gramsci, ideolojiyi organik ideoloji ve gelişigüzel ideoloji olarak ayırır. Organik ideoloji, belirli bir tarihsel yapı için gerekli olan ideolojidir. Organik ideolojiler ‘kitleleri örgütler’; insanların üzerinde hareket ettiği ve kendi konumlarının bilincine vardığı mücadele ettiği zemini yaratır. Gramsci, ideolojinin bu geniş anlamına ilişkin kullandığı paradigma dindi; ona göre din de ideoloji gibi, ‘belirli bir dünya görüşüyle, ona tekabül eden bir davranış normu arasında bir inanç birliği’ yaratıyordu. Mclellan’a göre, Gramsci, entelektüellerin neredeyse ideolojiyi yaratmak gibi bir rolü olduğu, ‘geleneksel’ ve ‘organik’ entelektüeller arasında bir ayrıma gider. Geleneksel entelektüeller yanlış bir biçimde kendilerini toplumsal sınıflardan özerk sanar ve sosyo-politik değişimin üstünde ve ötesinde bir tarihsel süreklilik gösterir. Bunun örnekleri; yazarlar, ressamalar, filozoflar ve özellikle din adamlarıdır. Kendilerine hayat veren üretim tarzı yok olduğu halde, zamanlarının çoktan geçmiş olduğunu gizlemek için genellikle idealist bir ideoloji üretirler. Geleneksel entelektüel kavramı esasen tarihseldir. Organik entelektüel ise daha çok sosyolojik bir kavramdır. Bir entelektüellin ne dereceye kadar organik entelektüelliğini belirleyen, üyesi olduğu örgüte, temsil ettiği sınıfa yakınlığı belirler. Organik entelektüeller kendi sınıflarının kolektif bilincini ya da ideolojisini, siyasal, toplumsal ve ekonomik düzlemde dile getirir.

Gramsci’ye göre, bilim, insanlar tarafından sanki yaşamın temeli olan bir olgu gibi kavranılmaya başlanmıştır. Özellikle 1700’lü yıllardan sonra yaygınlık kazanan bu yaklaşım, genel değer sistemi içinde bilimlere oldukça özel yer verilmesini getirmiştir.

Bilimle ideolojik yanılsamalardan uzaklaşılacağı düşünülmüştür. Oysa ‘Gerçekte bilim de bir üstyapı, bir ideolojidir.’ Bu bilimin uzun süreler karanlıkta, bir başka egemen ideoloji olan dinin gölgesinde kalmasından da anlaşılabilir. Ama bilim, bilim adamlarının bütün çabalarına karşın, bilim kendini çıplak nesnel bilgi olarak hiçbir zaman sunmaz. Bilim her zaman bir ideoloji tarafından çepeçevre sarılmış olarak görünür ve somut olarak bilim; nesnel olgunun bir hipotezle ya da hipotezler sisteminin bir ürünüdür. Bu hipotezler yalın nesnel olguları arkalarında bırakır (Özbek, 2003; 154-155).

Gramsci’nin ideoloji kuramında, ideoloji olumsuz bir anlam boyutuyla temellendirilmektedir. Bu olumsuz anlam, Tracy’nin yaklaşımındaki düşünsel bir alanla sınırlandırılıp gerçeğin metodolojisi olmaktan uzak bir temeli söz konusudur. Gramsci açısından ideoloji bir güç ve otorite kaynağına dönüştüğü, toplumsal alanda, iktidarını düşünce aracılığıyla meşrulaştırıp, eylem boyutunda bir otoriteye dönüşmesine vurgu yaptığı belirtilebilir.

2.2.4. Louis Althusser ideoloji kuramı

Althusser’in ideoloji kuramının kapsamı, ideoloji düşüncesine yaklaşım, devletin ideolojik aygıtları, yeniden üretim, özne ve iktidar üretimi boyutlarıyla incelenebilir.

İdeoloji kavramı

Örs (2009; 23)’e göre, 1960’lı ve 70’li yıllarda Fransız düşüncesinin önemli bir ismi olan Althusser, Gramsci’den etkilenmekle birlikte bir adım daha ileri giderek, ideolojiyi ‘sivil toplumun devletleştirilmesinin’ bir aracı olarak yorumluyor. Althusser, her şeyden önce altyapı ve üstyapı arasında Marx’ın iddia ettiği gibi birebir ve katı bir ilişki olmadığını, üstyapının görece özerk olduğunu düşünür. Althusser’in, ideoloji yaklaşımında bireylerin gerçek dünyayı nasıl kurdukları ve ilişkiyi yaşamalarında ortaya çıktığını belirten Sancar (2008; 55) ve Çağan (2008; 22)’e göre, Althusser, ideoloji, kişilerin kendi gerçek varoluş koşullarıyla olan ilişkilerinin imgesel bir tanımlanışdır:

ideoloji insan ile onun dünyası arasındaki yaşanan ilişki sorunudur. Bu ilişki sadece bilinç olarak görülse bile aslında bilinçdışıdır, ideoloji sayesinde insanlar kendileri ile kendi varoluş koşulları arasındaki ilişkiyi değil, fakat bu ilişkiyi yaşama tarzını açıklarlar; bu hem gerçek ilişkileri hem de tahayyüli, yaşanan ilişkileri gerektirir. İdeoloji böylece insanla onun ‘dünya’sı arasındaki ilişkinin açıklanmasıdır. Sancar (2008; 56)’a göre, Althusser’in ideoloji tanımının temel özellikleri şu maddelerde sıralanmaktadır:

- İdeoloji, toplumsal yaşamın organik bir parçasıdır; toplumsalın kaçınılmaz var oluş tarzlarından biridir,
- İdeoloji, insanların gerçek ilişkilerle kendi var oluşları arasında yaşadıkları bir ilişkidir. İdeolojinin yaşanan bir ilişki olması onun sürekli akış ve oluşum içindeki bir pratik olmasına işaret eder,
- İdeoloji, gerçekliğin kendi kendine bir yansıması değil, bireyin bu ilişkiyi tahayyül tarzıdır,
- İdeolojinin gerçeklik ile bunun tahayyülünün karmaşık bir temsili olması, onun sadece bilinç düzeyindeki tasarımları değil, aynı zamanda imgeleri, mitleri, fikirleri, kavramları, bilinçdışı tasarımları ve öznenin alımlayışına bağlı olarak kurması anlamına gelir.

Althusser (2010; 104)’e göre, ideolojinin, kendi ideolojik kimliğinin yine ideolojinin kendisi tarafından pratikte yadsınması da ideolojinin yol açtığı sonuçlardan biridir: ideoloji asla ‘ideolojiğim’ demez. İdeolojideyim (tümüyle kuraldışı bir durum) ya da ideolojideydim (genel durum) diyebilmek için ideolojinin dışında, yani bilimsel bilgide olmak gerekir. Öte yandan iyi bilindiği gibi, ideolojide olma suçlamasını bir tek başkalarına yakıştırır insan, asla kendine yakıştırmaz. Çağan (2008; 23), Althusser’de göre ideoloji her toplumda, insanları bilgilendirmek, dönüştürmek ve onların var oluşsal ihtiyaçlarını karşılamalarını sağlamak ve toplumsal bütünlüğü yeniden üretmek bakımından vazgeçilmezdir. İdeoloji tıpkı bilinçdışı gibi ebedidir. İdeoloji bilinçdışı olduğu için onu ancak düşünülmemiş ya da söylenmemiş, belli ideolojik sistem içinde bastırılmış olan şeyleri araştırarak, kültürel artifaktlar ya da metinlerdeki belirtileri aracılığıyla kavrayabiliriz. Gökçe (2007; 77-78)’ye göre, Althusser düşüncesinde ideoloji, toplumsal bütünlüğün yeniden üretimini sağlayan bir işleve sahiptir. Bu

bağlamda siyasi sistemin yeniden üretilmesinin temeli, siyasi ve ekonomik gücün, ideolojik ikna gücüne bağlıdır. Özbek (2007; 77-78) Althusser, ideolojinin dışında geçiyormuş gibi görünen her şey aslında ideolojinin içinde geçmektedir. Bu ise ideoloji içinde yaşayan bireylerin kendilerini, ideolojinin dışında yaşıyormuş gibi algılamalarını yaratır.

Althusser (2010; 145)'e göre, her sınıf, kendi sınıf mücadelesini yönlendirecek, sınıfı birleştirebilecek bir ideolojide kendini bulur. Feodal sınıf, çözümlemesi gereken nedenlerden dolayı Hristiyanlığın dinsel ideolojisinde bulmuştu kendini. Aynı şekilde burjuva sınıfı da, en azında klasik egemenlik çağında, hukuki ideolojide bulmuştu kendini. İşçi sınıfı, ahlaki, hukuki ve dinsel ideoloji öğelerine duyarlı olsa da, her şeyden önce siyasal kimliğe sahip bir ideolojide kendini bulur; burjuva siyasal ideolojisinde sınıfların ortadan kaldırılması ve komünizmin kurulmasına yönelik sınıf mücadelesinin ideolojisinde kendini bulur.

Yeniden üretim olarak ideoloji

Sancar (2008; 47-50)'a göre, Althusser için ideoloji toplumsal bütünlüğü (formasyon) yeniden üreten temel bir işleve sahiptir. Sistemin yeniden üretilmesinin temeli ise siyasal ve ekonomik iktidarın ideolojik bir ikna sürecine dayanmasından kaynaklanır. İdeoloji, yapının özne üzerindeki bir etkisidir; özneye dışsaldır, çoğu zaman bilinçdışı olarak yaşanır ve öznelere egemen değerleri benimseterek onları sistemle uyumlu hale getirir. Bu anlamda ideoloji bireylere dışsal ve nesneldir; özne tarafından üretilmeyen, fakat özneyi üretendir. Örs (2009; 26)'e göre, Althusser, düşüncesinde 'yeniden üretim' ideolojiye yönelik bir kavramdır. Devletin ideolojik aygıtlarının asıl işlevi, insanın yeniden üretimini sağlamaktır. Mesleki becerilerin, değişen teknolojinin yeni kuşaklara aktarılması, egemen ideolojinin benimsetilmesi, eğitim kurumları, basın, radyo, televizyon, dinsel kurumlar gibi ideolojik aygıtlar vasıtasıyla sağlanmaktadır. Dolayısıyla, yeniden üretim sadece üretim güçlerinin değil, üretim ilişkilerinin de yeniden üretilmesi demektir. Kapitalizmden önce, yeniden üretim işlevini yerine getiren en önemli ideolojik aygıt, dinsel kurumlar idi. Günümüzde ise, dinsel kurumların yerini özellikle milli eğitim kurumları ile basın yayın organları

almıştır. Bu araçlar, çocuklara sistemin değerlerini aşılıyarak içselleştirilmesi sağlanmakta, böylece sisteme başkaldırma olasılıkları azalmaktadır. Bu nedenle egemen sınıfları zayıflatmanın yolu, ideolojik aygıtlardan geçmektedir.

Mumby (2005; 138), Althusser'in yeniden üretim aracı olarak ideoloji yaklaşımı, egemenlik ilişkilerini; (1) toplumsal bir sistemdeki yapısal çelişkileri inkar ederek ve dönüştürerek; (2) kısmi ve bölgesel çıkarları, evrensel olarak kabul edilen ve desteklenen çıkarlarmışçasına temsil ederek; (3) insanlarca yaratılmış olguları sabitlenmiş ve değişmez olarak gösteren şeyleştirme ve nesnelleştirmeyle ve (4) hegemonya süreciyle, boyun eğen grupların, egemen grupların amaçları ve değerleriyle etkili bir biçimde kendi kendilerini özdeşleştirmeleriyle yeniden üretmektedir.

Devletin ideolojik aygıtları

Althusser (2010;168-69)'e göre, egemen sınıf iktidarının devletin baskı aygıtları aracılığıyla kuruluşu ile devletin ideolojik aygıtları aracılığıyla kuruluşu arasında ayrım yapar. Polis, ordu, mahkeme, hapisane, vb. kurumlar esas olarak zorlama ve şiddet kullanımı esasına uygun olarak işlerken; eğitim kurumları, aile, din, medya araçları, siyasal partiler ve sendikalar vb. kurumlar ideolojik onaylama mekanizmalarına dayalı olarak var olurlar. Aygıtlar arasındaki ayrımı belirleyen şey bir aygıtın baskıya mı, yoksa onaya mı öncelik verdiğinin saptanmasıdır. Marshall (1999; 321)'a göre, Althusser'in ideolojik devlet aygıtları, biçimsel olarak devletin dışında duran, toplum kurumlarından etkilenen bireyleri çağırmak ve düzeni muhafaza etmek, her şeyden önce kapitalist üretim ilişkilerini yeniden üretmek üzere var olduklarını belirtir. Devletin ideolojik aygıtları, fiilen devletin değerlerini taşımaya hizmet eden eğitim, kilise, aile, medya, sendikalar ve hukuk gibi kurumları anlatmak için geliştirilen bir terim olarak açıklamaktadır. Çağdaş kapitalist toplumlarda başlıca ideolojik devlet aygıtı olarak kilisenin yerini eğitim almıştır. Gelişmiş kapitalist toplumlarda baskıcı devlet aygıtları yerine toplumlar içinde rızanın sağlanmasında ideoloji önemli rol atfedilmektedir. Mumby (2005; 133-34), Örs (2009; 24)'e göre, Althusser, bir siyasal veya sosyal yapıyı anlamak için, onun derininde yatan yapısal öğelere bakmakta. Bu nedenle, devlet sadece görünen baskı araçlarından oluşmuyor, aynı zamanda şiddet

içermeyen, topluma farklı yollardan nüfuz eden ideolojik aygıtları da içeriyor. Hükümet, polis, ordu, yargı organları, bürokrasi gibi şiddet araçlarına ve yaptırım mekanizmalarına sahip olan örgütler, ‘Devletin Baskı Aygıtları’dır. Ancak, hiçbir devlet sadece baskıcı araçlarla uzun süre ayakta kalamaz. Ayakta kalabilmesi için varlığını haklı, yerinde ve vazgeçilmez kılacak meşruiyet araçlarına da ihtiyacı vardır. Bu araçlara, Althusser, ‘Devletin İdeolojik Aygıtları’ adını vermektedir. Bu aygıtların hepsinin devlet tekelinde olması gerekmiyor. Bunların kısmı sivil topluma aittir. Ancak, devlet, kendi değerlerini topluma öylesine empoze etmiş ve öylesine bir karşılıklı bağımlılık yaratmıştır ki, sivil toplumda devletin ideolojik aracı haline gelmiştir. Bunun için Althusser, ‘Sivil toplumun devletleştirilmesi’ ifadesini kullanmaktadır. Örs’e göre, Althusser, devletin baskı aygıtları şiddeti, ideolojik aygıtları ise ideolojik aygıtları ise ideolojiyi temel araç olarak kullanmaktadır, ancak şiddet aygıtları her zaman şiddeti kullanmayabildiğini (sadece şiddet kullanma potansiyeline sahiptirler) belirtir.

McLellan (2005; 27)’a göre, Althusser, ideolojinin yanlış bilinç olarak görülmesine karşıydı. Bunun nedeni kısmen, Althusser’i asıl ilgilendiren şeyin, ideolojinin yanlış olması olasılığı değil ideolojinin gördüğü işlev olmasıdır. Bundan da önemlisi, ideolojiyi insan zihninin bir ürünü olarak değil; insanların ne düşündüğünü belirleyen yarı maddi bir varlığa sahip olarak görür ve ideolojinin kiliseler, sendikalar ve okullar gibi toplumdaki ‘devletin ideolojik aygıtları’nda, cisimleştiğini öne sürer. Sancar (2008; 52-54)’a göre, Althusser, ideolojik egemenliğin oluşumunu ideolojik aygıtlar içinde nasıl kurulduğu sorusuna ilişkin yaklaşımında; ideolojinin ‘aygıt’lar içinde var olan maddi pratikler bağlamındaki tanımlamasına dönüşür. İdeoloji aygıtlar içindeki ritüellere gömülmüş olarak yaşanan ve çağırma/adlandırma mekanizması olarak çalışan bir oluşum içinde ortaya çıkar. Bu süreç ideolojik öznenin oluşum sürecidir. İdeoloji özneleri adlandırır ve çağırır; Türk, Müslüman, öğrenci, asker, kadın, genç, anne vb. özneler bu ritüeller içindeki pratikler aracılığıyla adlandırma, karşılama, ibadet etme, oy verme, vatani savunma gibi eylemler ile kendi özel konumlarının farkına varırlar. Bir toplumsal pratik ancak ideoloji aracılığıyla, bir ideoloji içinde vardır. Aynı zamanda ideoloji, özne aracılığıyla ve özneler için oluşur. Althusser, ideoloji toplumsal bütünlüğün talebi olarak ortaya çıkar, manevi ve düşünsel değil, nesnel ve özneye dışsaldır. Kendisi hiçbir özne tarafından üretilmeyen, fakat özneleri

üretendir. İdeolojik süreç, aslında eylemsiz öznelerin söylemle yüz yüze gelmesidir. Özneler ideolojinin basit taşıyıcıları, köleleridir.

Althusser (2010; 159-180)'e göre, okul (ancak, kilise gibi başka devlet kurumları ya da ordu gibi başka devlet aygıtları da) bir sürü beceri öğretiyor, ama bunu egemen ideolojiye tabi olmayı ya da bu ideolojinin 'pratiğinin' egemenliğini sağlayan biçimlerde yapıyor. Tüm üretim, sömürü, baskı görevlileri ve de 'ideoloji profesyonellerinin' (Marx) görevlerini 'bilinçli olarak' yerine getirmeleri için şu yada bu oranda, bu ideolojiyi 'benimsemiş' olmaları; yani, ya sömürülenler (proleterler) ya sömürenler (kapitalistler) ya sömürünün yardımcıları (yönetici kadrolar) ya da egemen ideolojinin büyük papazları (devlet memurları) vb. olmaları gerekir. Devletin ideolojik aygıtı olarak okul, tüm toplumsal sınıfların çocuklarını anaokulundan başlayarak alır ve yıllar boyunca çocuğun 'etkiye an açık' olduğu çağda devletin ideolojik aygıtı olarak aile ve okul arasına sıkıştırılır. Egemen ideolojiyle kaplanmış 'beceriler' (Fransızca, aritmetik, doğa tarihi, fen bilgisi, edebiyat) ya da sadece katıksız egemen ideolojiyi (ahlak, felsefe, yurttaşlık eğitimi) çocukların kafasına yerleştirilir. On altı yaşına doğru bir yerlerde dev bir çocuk kütlesi üretimin içine düşer. Barrett (2004; 36)'e göre, Althusser'in kapitalist devletin bir 'ideolojik aygıt'ı olarak okulun işleyişiyle ilgili değerlendirmesinde aşağıdaki seyri izleyen bir pasaj içerir:

- Okul, devletin ideolojik aygıtıdır,
- Her toplumsal sınıftan çocukları ilkokul çağından alır; sonra on yıl boyunca kafalarına egemen ideolojiyle sarılmış bir miktar 'know-how' (doğal tarih edebiyat) ya da basitçe saf haliyle egemen ideoloji (etik, yurttaşlık bilgisi, felsefe) doldurur,
- Yaklaşık 16 yaşlarında çocukların büyük bir kitlesi dışarı atılır (işçiler ve köylüler) biraz daha ileri gider (teknisyenler, sekreterler, alt düzey yöneticiler) bir kısmı zirveye ulaşır (entelektüeller, yöneticiler, polis, politikacılar, idareciler, ideologlar),
- Yolda dışlanan her kitleye, sınıfı toplumda yerine getirmek zorunda oldukları role uygun ideoloji pratik olarak verilir (sömürülen işçilerin 'ulusal' ve 'apolitik' olan bir bilinci vardır; yöneticilerin insan ilişkileri' vardır; baskı araçları itaati güçlendirebilir; ideologlar bilinci manipüle edebilir),

- Bu yaşamsal (sömürenler ile sömürülenler arasındaki ilişkilerin yeniden üretimi) üreten mekanizmalar sonucu doğal olarak okulu ideolojiden arınmış tarafsız bir ortam gibi gösteren evrensel olarak egemen bir ideolojiyle kaplanır ve gizlenir.

Özne ve iktidar üretimi olarak ideoloji

Althusser (2000; 99)'e göre, her ideoloji ancak bir özne aracılığı ile ve özneler için var olabilir. İdeoloji ancak somut (sizin gibi, benim gibi) özneler için vardır ve ideolojinin bu hedefi de ancak özne sayesinde, başka deyişle, özne kategorisi işleyişi sayesinde imkan kazanabilir. Özbek (2003; 181), Althusser, 'ideoloji özne aracılığıyla ve özneler için vardır' saptamasıyla ne anlatmak istemektedir? Özne için olmayan ideoloji olamaz. İdeolojiler ancak ve ancak somut özneler için vardır ve ideolojilerin gerçeklik kazanması öznelerin dolayımıyla olanaklıdır. Yine Althusser'e göre özne kategorisi, başka belirli adlarla da işleyebilir (Platon'un ruh ya da Tanrı kavramı gibi). İdeoloji hangi tarihsel döneme ait olursa olsun özne kategorisi, her ideolojinin kurucu kategorisidir.

Althusser'in ideoloji yaklaşımı en genel anlamıyla, ideolojinin olumsuz bir anlamının olduğu, bu anlamın da ideolojinin bir güç ve otorite aracına dönüşmesinin sonucu olduğu belirtilebilir. Althusser, ideolojinin kurumsal kimlik kazandığını bunun öncü kurumunun devlet olduğunu, devletin kendi ideolojisini; baskı ve onaylamayı öngören ideolojik kurumlarıyla farklı şekillerde kurumsallaştırıldığına vurgu yaptığı belirtilebilir.

2.2.5. Karl Mannheim ideoloji kuramı

Manheim'in ideoloji düşüncesini nasıl açıkladığı, ideoloji düşüncesindeki teorik bir temel olarak tümel ve tikel ideoloji ayrımını düşünsel ve pratik karşılıklarının neler olduğu boyutunda irdelenebilir.

Marshall (1999; 470)'a göre, Mannheim, tüm bilgiyi ve fikirleri, toplumsal

yapı ve tarihsel süreç içindeki belirli bir konuma sığırma olarak görür. Düşünce kaçınılmaz biçimde belirli bir perspektifi yansıtır ve konuma bağılı olarak görelidir. Mannheim, fikirlerin farklı toplumsal konumları esas alan sınıf etmenleri ya da statü grupları biçiminde tasavvur etmiştir. Örneğin olanakları kıt olanların geleceğe umut bağlamalarından kaynaklanan ütopyacı düşünceyi, çıkarı ve statükonun korunmasına bağılı olanlar tarafından ortaya atılan ideolojik düşünceye karşıt bir çizgide ele alır. Bununla birlikte, kuşak farklılıklarının fikirlerle ilişkisine ilişkin, insanın ait olduğu kuşağı, tıpkı toplumsal sınıfı gibi bireye toplumsal ve tarihsel zaman içinde belli bir konum atfeder ve böylece bireyleri belirli bir düşünce tarzına önceden hazırlanmış olur.

Tümel ve tikel ideoloji

Mardin (1997, 61-62)'e göre, Mannheim'in ideoloji hakkındaki teorisi ideolojinin 'özele dönük' (particular) ve 'tümsel' (total) ayrımında toplanıyor. Tümsel düşüncenin incelenmesi, 'her türlü düşüncenin sosyal yanlılığı nereden gelir ve nasıl oluşur? Şeklindeki soruya dönüşür. Mannheim, her devrin ve her 'somut sosyo-ekonomik özelliğin' kendini fikirlerde gösteren bir yanı vardır. Fikir ürünü belirli bir devir veya sınıf açısından 'doğru'yu arar. Tümden doğru olamaz. Örneğin faize karşı 'tabu'yu düşünelim. Faiz karşılığı para vermenin kötü olduğu kuramı ancak insanların birbirlerini iyice tanıdıkları ve komşuluk ilişkilerini sürdürdükleri bir ortamda belirir. Demek ki faiz yasağının belirli bir sosyal yapı ile ilişkisi var. Faiz yasağı hıristiyan kilisesi tarafından formel kural haline getirildi. Fakat zamanla toplum yapısı değişince, bu kuralın mahzurlarının faydalarından çok olduğu anlaşıldı. Kapitalizm tam teşekküllü bir hal alınca kilise bile bu kuramı bıraktı. Mannheim, bir zamanlar toplumun ilişkilerini gerçekten yansıtırken daha sonraki bir devirde toplum yapısıyla artık uyum halinde olmaktan çıkan fikirlere ideoloji diyor. Karl Mannheim'e göre, ideolojinin özel anlamı karşımızdakinin fikirlerinden şüphe ettiğimizi anlatan kullanımlarda ortaya çıkar. O zaman bulguları gerçeği bilerek veya bilmeyerek saklamaya çalışan fikirler olarak görürüz. Karşıtımız bunu, gerçekler ortaya çıktığı zaman çıkarlarına zarar geleceği için yapmaktadır. Bu düşünce türünün özelliği, daha kapsayıcı olan tümsel ideoloji kavramıyla karşılaştırıldığı zaman ortaya çıkar, burada belirli zamanın veya bir sosyo-tarihsel grubun, örneğin bir sınıfın, ideolojisi bahis konusudur.

Giddens (2005; 339), Vincent (2006; 11-12)'e göre, Mannheim, özel-tikel ideoloji anlayışıyla total ideoloji anlayışını birbirinden ayırır. Özel-tikel anlayış, ideolojiye 'birey' açısından bakar; burada önemli olan, bireylerin muhalifleri karşısındaki psikolojileri, ilgileri ve çıkarları önemlidir. Birey için önemli olan, muhalifin konumunu zayıflatmaktır. Total ideoloji anlayışında ise ideoloji kolektif bir kültürün ve belki de bir tarihsel dönemin dünya 'dünya görüşünün' kabullerine göre alır. McLellan (2005; 44-45) Mannheim'e göre, tikel ideoloji kavrayışı sadece söylenen sözü reddediyor ve rakibini hataya düşmekle eleştiriyordu. Oysa bu hatanın koşulu, genel bir kavramsal çerçeveydi; işte 'bütüncül' bir ideoloji kavrayışı ile bizzat bu kavramsal çerçevenin kendisi sorgulanıyordu. Bir kişi kendi konumunu sorgulamadığı ve bunu mutlak kabul ettiği sürece ve rakibinin düşüncesine salt onun toplumsal konumunun işlevi olarak gördüğü sürece, geleceğe dönük en önemli adım atılmamış demektir. Bu tikel formülün aksine araştırmacı, sadece rakibinin bakış açısını değil kendisinininki de dahil tüm bakış açılarını ideolojik incelemeye tabi tutma cesaretini gösterdiğinde ideolojinin bütüncül kavranışının genel formülünü kullanır.

2.2.6. Yapısalcılık ideoloji kuramı

Yapısalcı kuramın, ideoloji kavramına nasıl bir yaklaşımı öngördüğü, bir söylemin nasıl ideolojik bir argümana dönüştüğü, söylem-gösterge ilişkisinde ideolojinin üretimi ve söylem aracılığıyla özne ve iktidarın ideolojik üretimi açısından yapısalcı kuramın ideoloji argümanları incelenebilir.

Yapısalcılık kavramı ve ideoloji

Akarsu (1984; 193)'ya göre, yapısalcılık; Almanca (strukturalismus), Fransızca (structuralisme), İngilizce (structuralism), Latince (structura) olduğu; gerçekliği, belli bir yapı temelinde ele alan, yapı üzerine kurulan bilim kuramı olduğunu belirtir. Yapı, öğeleri birbirine ve kendisine bağlı olan, ama öğelerinin toplamından daha fazla bir şeyi oluşturan bütündür. Çıkış noktasını dilbilimden alan yapısalcılık, bu etki ile insanbilimlerinin yöntemi olmuştur; gerçekliğin yapısını kavramada dili örnek alır, dil örneği insan davranışlarının tüm alanına, özellikle de toplumsal olaylara, belli bir

yönteme uyularak, uygulanır. Yapısalcı yöntem ele aldığı konuyu, bütünleştigi yapı içine koyarak, sonra da daha geniş kapsamlı yapılar içine koyarak aydınlatmaya çalışır.

Keat ve Urry (2001; 198)'ye göre, yapısal düşüncenin savunucuları, Levi-Strauss, Antropoloji; psikolojide Lacan; dilbilimde Chomsky; bilim tarihinde Foucault ve Matematikte Bourbaki'dir. Akarsu (1984; 194), yapısalcılık, yapıya (bütüne) yönelik olarak ilkin 19. yüzyılın sonu ile 20. yüzyılın başlarında, Ehrenfels, Wertheimer, Köhler, Koffka'nın geliştirdikleri biçim-kuramı (Gestalt theorie)nda kendini gösterir. Biçim görüde verilmiş olan bütündür. Örneğin algı bütündür, bir bütünselliktir; öğelere ayrılmış olan algı birliği, öğelerin toplamından daha fazla bir şeydir, bundan dolayı özel bir bütünsellik niteliği vardır; bir melodi, notların toplamından daha fazla bir şeydir.

Örs (2009; 34)'e göre, toplumsal nesnellik ile öznelerin bilinci arasındaki ilişkiyi yapısalcı yaklaşım dilbilim açısından inceler. Yapısalcılar, toplumsal pratiklerin ancak insanın kullandığı dil ile açıklanabileceğine yönelmişlerdir. Sancar (2008; 93)'a göre, yapısalcı dilbilimin izdüşümünü antropolojide takip eden Claude Levi-Strauss ve Roland Barthes, dile ile ideoloji arasında doğrudan birbirini yansıtmayan, dolayimli bir ilişkinin varlığını iddia ettiler. Levi-Staruss totemizm ve mitler üzerinde, Barthes ise yemek yeme, moda, spor gibi ritüeller şeklinde gösterge sistemleri üzerinde yaptıkları çalışmalar ile simgesel düzen çözümlemelerini gündeme getirdiler. Levi-Strauss'un temel iddiası, mitlerin ve genel olarak kültürel olguların toplumun kendini simgesel düzeyde anlatma tarzı olduğu ve bu anlatımın bilinçdışının genel yasalarına göre gerçekleştiğidir. Kültürel olgular simgesel sistemler olarak okunabilir, anlaşılabilir. Modern dönemlerde de siyasal ideolojiler ve hatta bilimler bile mitlerin işleyiş tarzlarına göre var olurlar; diğer deyişle her tür insan edimi, dilsel olgular gibi, bir anlam içeren gösterge sistemleri olarak anlaşılabilir ve çözümlenebilir.

Keat ve Urry (2001; 198-99)'ye göre, yapısalcılar, fenomenlerin tekil öğelerine ayrılamaması ve atomistik olarak incelenmemesi gerektiğini ileri sürer. Bunun yerine her sistem, karşılıklı ilişkili öğelerin örgütlenmiş bir bütün olarak incelenmelidir. Bir göstergeler dizisinin bilgisini edinmemiz, trafik ışıklarının bilgisi gibi, her tekil göstergenin önemliliğini tanımamızın sonucunda gerçekleşmez. Onun yerine, her

göstergenin içinde yerini bulduğu ve önemliliğini kazandığı sistemi öğreniriz. Kırmızı sadece ‘dur’ anlamına gelir. Çünkü yeşil bunun tersi ve ‘git’ demektir. Kırmızıyı gördüğümüzde, gördüğümüz şey aslında kırmızı olan ve yeşil olmayandır. Bu nedenle her öge sadece, diğer oluşturuıcı öğelerle ilişkisi yüzünden, kolayca anlaşılabilir.

Sancar (2008; 129-132)’a göre, hem ideoloji ve hem de söylem, toplumsal edimlerin iletişime dayalı dilsel pratikler dolayımıyla oluşumuna işaret etmekte, bu arada söylem kavramı daha çok dilsel pratiklere ‘içsel’ olan üzerinde yoğunlaşmakta, ideoloji ise daha çok ‘dışsal’ özelliklere gönderme yapmaktadır. İdeoloji kavramı ile söylem kavramının daha yapısalcı bir tarzda ilişkilendirilmesi ise gösterge kavramı ve göstergelerin kodladığı mesajların çözömlenmesine ilişkin geliştirilen modeller çerçevesinde söz konusudur. İdeoloji ile söylem arasındaki ilişki bir bilgisayarda program ile bu program kullanılarak üretilen bilginin ilişkisine benzer. İdeoloji bir bilgisayar programı, söylem ise bu program kullanılarak yaratılan çıktılar ve doğrulardır. Bu bağlamda ideoloji, mevcut mesaj düzeylerinden biridir; mesajların anlamlandırılma düzeyidir. İdeolojiyi okumak, mesajların görünmeyen yüzünü okumak demektir. Söylem, mesajın söylediğı, ideoloji ise söylenebilecek olanı belirleyen kodlamadır. Kodlama düzanlamı, kodaçım ise yananlamı belirtir. Kodaçım, farklı grupların bu koda yükledikleri anlam çerçevesinde oluşur.

Söylem olarak ideoloji

Güven (2000; 19)’e göre, söylem kavramı, klasik özne-nesne ikilemini aşar ve her ikisini de ancak aynı toplumsal pratik içinde birlikte belirleyen konumuna gelir. Söylem, toplumsalı sonsuz bir akış içinde sürekli yeniden ve yeniden kuran merkezdir. Toplumsalı anlamlandıran söylem, egemen sınıf çıkarlarını görünmez kılmak gibi bir işleve indirgenemez. Söylem, Foucault’nun ideoloji eleştirisini anımsatacak bir pozitif üretim tanımına yaklaşmaktadır. Öznenin nesnel-sınıfsal çıkarı, kimliği vb. ancak söylem tarafından tanımlandığında ve anlamlandırıldığında ve sadece bu anlamlandırma pratiğinin özelliklerine bağlı olarak vardır. Sancar (2008; 115)’a göre, söylem çözümlemesi, belli tarihe ve varoluş koşullarına sahip söylemsel ifadelerin nasıl bir bağlama yerleşerek toplumsalın anlamını belirlediğıyle ilgilenmektedir. Söylemsel alanın

temel birimi, yazılı ya da sözlü ifadelerdir.

Sancar (2008; 93-94)'a göre, toplumsal yaşam ile düşünce arasında dil aracılığıyla kurulan bağlantının şeffaf ve dolaysız olmadığı, tersine simgesel temsiller ile dolayımlanan bir ilişki türü olduğu tezini geliştiren yapısalcı antropoloji çalışmaları, dil bilimdeki gelişmelerden yararlanarak bu ilişkilerin işleyiş yasalarını çözümleme çabasına girişmiştir. Anlamın gizil yapısı ve düzeyini gösteren dil, böylece ideolojinin bulunduğu yer olarak tanımlanır. Dilin yapısı ideolojik mesajların kodlanma düzeyidir, fakat dilin kullanıcıları kolaylıkla bu yapının özelliklerini anlayamazlar ve deşifre edemezler. Gökçe (2007; 80-81)'ye göre, dil, toplumsal pratikleri anlamlandırarak düşüncenin oluşumunu sağlar. Toplumsal bütünlüğü meydana getiren bütün pratikler dil içinde var olduğundan, dil, bireyin toplumsal olarak inşa edildiği yer olarak önem kazanır. Söylem bağlamında ideoloji düşüncesini antropolojik bir yaklaşımla ele alan Levi-Strauss, mitlerin ve genel olarak kültürel olguların, toplumun kendisini simgesel düzeyde anlatma biçimine ve bu anlatımın bilinç dışının genel yasalarına göre gerçekleştiği temeline dayandırır. Kültürel olgular, simgesel olarak okunabilir ve anlaşılabilir. Modern dönemlerde de siyasal ideolojiler ve bilimler, mitlerin işleyiş biçimlerine göre var olurlar. Bu süreçte anlamın gizil yapısı ve düzeyini gösteren dil, ideolojinin bulunduğu nokta ve ideolojik mesajların kodlandığı yer olarak belirtilebilir.

Gösterge ve ideoloji

Sancar (2008; 95-96), Barthes'a göre dünya, sadece insanların, sorunların, olguların dünyası değil, aynı zamanda göstergelerin dünyasıdır; toplumsal olan her şey var olmaya başladığı andan itibaren kendisinin bir göstergesine dönüşür. Diğer bir deyişle, toplumsal olan göstergesel olandır ve toplumsalı anlamak için göstergelerden oluşan dizgelerin anlamlandırmayı nasıl oluşturduğunu çözümlemek gerekir. Yapısalcı antropoloji geleneğinin bir devamı olarak Barthes, Saussure'ün dil/söz ayrımından çıkarak, 'söz'ün çözümlemesini dilin çözümlemesinin önüne geçirir; dilin evrimini sağlayan sözdür. Dili sözden ayırmak demek, aynı anda anlamla ilgili oluşu da ortaya koymak demektir. Anlamlandırmayı anlamak için, konuşan bireyin dil kodunu kullanabilmesini sağlayan birleşimlerden ve bunları dışa vurmasını sağlayan

düzeneklerden bahsetmek gerekir.

Sancar (2008; 98-99)’a göre, Barthes, yananlamı, bir gösteren-gösterilen ilişkisinden oluşan gösterge bütünü’nün bir başka göstergenin gösterenine dönüşmesi olarak tanımlar. Birinci gösterge düzeyi düzanlamı, ikinci gösterge düzeyi ise yan anlamı ortaya koyar. Örneğin bir ‘bayrak’ göstergesinde ses imgesi olan b.a.y.r.a.k. ile görsel imge olan kumaş parçası birleşir ve bayrak göstergesini oluşturur. Ama bir evin balkonuna asılmış bir bayrak imgesi bize aynı anda milliyetçi bir tutumun, bir tarafa destek veren bir davranışın ya da herhangi bir ulusal sorunla ilgili bir tartışmada var olan anlamlardan birinin çağrışımını sağlayabilir. İşte böyle bir durumda bayrak imgesi milliyetçilik, etnik ayrımcılık, ulusal bütünleşme gibi ‘gösterilen’lerin ‘gösteren’i durumuna dönüşmüş olur. Yananlam, ideolojik anlamlandırmanın ya da Barthes’ın deyimiyle mitlerin temsil edildiği anlamlama düzeyinin temel çözümleme araçlarından biri olarak var olur. Bathers’ın gösteren-gösterilen ilişkisinde ideolojinin yan anlamlar düzeyinde ortaya çıkışını aşağıdaki şemada gösterir.

Gösteren ses imgesi	Gösterilen görsel imge	
<i>Bayrak</i>		dil
Gösterge <i>Bayrak</i>		Gösterilen <i>Milliyetçilik</i> <i>Etnik ayrımcılık</i> <i>Ulusal bütünlük</i> İdeoloji mit

Şekil-2: Gösteren-Gösterilen-Gösterge İlişkisinde İdeoloji (Sancar, 2008; 99).

Sancar (2008; 100)’a göre, Barthes’a göre yananlamlar düzeyinde ortaya çıkan ideoloji, dilin özelliği sayesinde düz anlamlara bağlanarak doğallaştırmış ve normalleştirmiş olur. Barthes’ın ideoloji tanımının ortaya çıktığı bu noktada dilin işlevinin ideolojiyi doğallaştırmak ve dolayısıyla egemen sistemin çıkarlarıyla bağdaştırmak olduğunu görürüz. Barthes’ın burada ‘egemen ideoloji’ yaklaşımını benimsediğini söylemek gerekir. İdeoloji, egemen çıkarların hizmetinde bir gizleme ve doğallaştırma olarak işleyen mitsel anlamlardır. İdeolojiyi belirleyenin ne olduğu sorusuna Barthes’ın vereceği yanıt ‘yapı’dır; yani yönetici sınıfın iktidarını tanımlayan yapı. Baudrillard, düzanlam/yan anlam ayrımını eleştirerek, gösteren/gösterilen arasındaki ilişkinin hiçbir gerçekliği yansıtmak ya da temsil etmekle ilişkisi

olamayacağını, farklı olarak göstergelerin, olumsal (contingent) bir tarzda kendi gerçekliklerini kendi içlerinde kurduğunu ve tekrar tekrar kurduğunu, simülasyon kavramı aracılığıyla anlatarak postmodern yaklaşımın temelini atmıştır (Sancar, 2008; 101).

Gökçe (2007; 81)'ye göre, Barthes, yaklaşımında dünya, sadece insanların, sorunların ve olguların dünyası değil, aynı zamanda göstergelerin dünyasıdır. Bu bağlamda, toplumsal olan her şey var olmaya başladığından itibaren kendisinin göstergesine dönüşür. Başka bir deyişle, toplumsal olan aynı zamanda göstergeseldir. Bunun için toplumu anlamının yolu, göstergeler dizgesinin anlamlandırmayı nasıl gerçekleştirdiğinin incelenmesinden geçer. Barthes'a göre göstergeler, düz anlamları yanında yan anlamlara da sahiptirler. Yan anlam, bir gösteren-gösterilen ilişkisinden oluşan gösterge bütünü, bir başka göstergenin gösterenine dönüşmesidir. Bu durumda birinci gösterge düzeyi düz anlamı, ikinci gösterge düzeyi ise yan anlamı ortaya koyar. Mumby (2005; 131)'ye göre, Barthes (1973), göstergelerin eş anlı olarak hem düz hem de yan anlam düzeyinde işlev görme tarzlarını göstermiştir. Onun 'Paris Match' dergisinin kapağındaki bir fotoğrafta siyah bir askerin Fransız bayrağını selamladığı meşhur örneği, sadece belirli bir eylemle meşgul olan belirli bir bireyi işaret etmez (düz anlam); ancak mit düzeyinde Fransız emperyalizminin iyilikseverliğine de işaret eder (mit/yan anlam). İdeolojik kırılma süreci, bununla bağlantılı bir tarzda meydana gelir.

Söylem aralcılığıyla özne ve iktidar üretimi

Sancar (2008;113-114)'a göre, Foucault (1972; 27), anlamın metin olarak ortaya çıkan oluşumlar arasındaki sonsuz dil oyunlarının bir ürünü olduğunu savunan (Derrida, vb.) 'metin çözümlemesi'nden farklı olarak, metinselliğe (textuality) değil, söylemselliğe (discursivity) vurgu yapar. Söylemselliğin çözümlemesinde de, sadece dilin yarattığı anlamlar üzerinde duran biçimsel söylem çözümlemecilerinden farklı olarak, söylemin bağlamsallığını (contextuality) odak alır. Foucault' ya göre temel soru, bu söylemsel ifadenin (statement) hangi kurallara göre belirlendiği değil, başka söylemsel ifadelerin yerine neden bu ifadenin ortaya çıktığıdır.

Sancar (2008; 127) ve Çağan (2008; 24)’a göre, Foucault, ideoloji kavramını kullanmayı üç nedenden sakıncalı bulur; ilk olarak, ideoloji kavramı gelenek içinde doğrunun (truth) karşıtı olarak kullanılagelmıştır. Oysa sorun bilimsel ya da doğru bilginin nasıl oluştuğu ve ideolojik olanın da bunun yanılsaması olarak nasıl tanımlanacağı sorunu değildir. Sorun, söylem içinde doğruluk etkisinin (effect of truth), tarihsel olarak nasıl üretildiğini görebilmektir. Bilginin doğruluk iddiası söylem sayesinde üretilir; söylemin karşıtı değil, farklı olarak, söylemin üretilebilmesinin koşuludur. Foucault, söylem ancak doğruluk iddiası üreterek kendini dışlayan ideoloji ve gerçeklik kavramları yerine ancak bir arada var olabilen söylem ve doğruluk kavramlarını yeğlemektedir. İkinci olarak ise ideolojiyi, öznel, kendi nesnel/sınıfsal çıkarlarına göre üretirler. Böylece ideoloji kavramı, önceden oluşmuş ve çıkarlarının tekabül ettiği ideolojik temsillerin farkında olan bir öznenin veri koşullarına dayanır. Yani ideolojiyi insanlar kendi gereksinimlerine göre ‘üretirler’. Oysaki söylem kavramı, öznenin dilsel toplumsal pratiklerle üretilen bir söylemsel konum olduğunu iddia eder. Özne söylemden önce varolmaz; kendisi söylem sayesinde ve söylem içinde üretilendir. Üçüncü olarak Foucault, ideoloji kavramının kendine dışsal bir belirleyici (determinant) gerektirdiğini söyler. İdeoloji bir başka belirleyicinin işlevi gibi tanımlanır. Şan (2008; 116), ideolojinin bilim kadar önemli olup, hakikat üretiminin bir aracı olduğunu belirten Foucault, gerçekliğin hakikatini kavrayan bilime karşı ideoloji yanlış olarak kavranmaktadır. Oysaki ideoloji de bilim gibi bir gerçeklik üretme merciidir. Foucault’a göre ideoloji de bilgi ve hakikat üretmektedir. Bu anlamıyla ideoloji ‘yanlışın egemenliği’ olarak etkileri bakımından olumsuz ya da baskı altında tutan bir şey olarak görülmemelidir. ‘hakikat rejimi’ olarak bir üretkenlik ve olumluluk durumudur. Foucault’ın ideoloji kuramına itirazı, ideoloji kavramının, bilim ile ideolojinin karşıtlık içinde sunulduğunu öne alan bir söylemde kullanılmasına ilişkindir.

Foucault (1980), iktidarı olumlu bir üretme olarak kurgulayan şey söylemdeki doğruluk (discourse of truth) koşuludur. Bizler söylemde üretilen doğruluk değerlerinin bir ürünüyüz; iktidar, doğrunun üretildiği bir söylemsel bağlam olmadan bizi sarmalayamaz; biz de söylemin ürettiği doğruluk olmadan iktidarı uygulayamayız. Zenginliği ürettiğimiz gibi, doğruluğu da üretiriz. Doğru, keşfedilmek, sorgulanmak yoluyla elde edilmez. Kurumsallaşmış, uzmanlaşmış, ödüllendirilmiş doğruyu biz

sadece ‘konuşuruz’. Doğru özgür ruhların ulaşabileceği, başarabileceği bir ayrıcalık değil, söylemin bir etkisidir. Her söylem kendi doğruluk mekanizmasını ve kriterlerini kendi oluşturur. Epistemolojik kökenli doğruluk tanımını yerine söylem merkezli bir doğruluk tanımıdır bu. Söylemin nesneleri ancak o söylem içinde anlamlıdır; söylem dışın bir gerçeklikleri söz konusu olamaz. Doğruluk, öznelerin ‘dil’leridir (Sancar, 2008; 148).

Mclellan (2005; 74)’a göre, Levi-Strauss, insanların mitler kanalıyla nasıl düşündüğünü değil, insanlar gerçeğin farkına varmaksızın mitlerin zihinlerinde nasıl işlediğini, göstermek iddiasındadır. Yapısalcı bakış açısına göre, her gösterge sisteminde, söz ve dil arasında bir ayrım vardır. Söz açık düzeydedir, hemen görülebilir; dilse örtük düzeydedir, gizli yapıdır. İdeolojinin bulunduğu yer de dildir. İdeolojik mesajı içeren bu altta yatan yapı, konuşmada öyle bir biçim alır ki, ne konuşan ne de dinleyen tarafından kolayca seçilebilir. Roland Barthes, bunu bir ifadenin ‘yananlam’ ve ‘düzanlam’ı arasındaki ayrımla açıklar. Yakupoğlu (1999; 76)’na göre, Wittgenstein, insanı yöneten bir dilden bahsediyordu. İnsan dili kullanan bir efendi olmayıp, dilin gereklerini yerine getiren bir uşaktı. O halde insan beyni dilin yapısını çözerek kendi tutsaklığının nedenlerini bulabilirdi. İnsan olarak adlandırılmak bile bir tutsaklık biçimiydi. Yapısalcılık aslında insanı dilin egemenliğinden kurtarma çabasındaydı. Gökçe (2007; 82), Barthes’a göre yan anlam düzeyinde ortaya çıkan ideoloji, dilin özelliği sayesinde düz anlamlara bağlanarak doğallaştırılmakta ve normalleştirilmektedir. Bu bağlamda dilin işlevi, ideolojiyi doğallaştırmak ve dolayısıyla egemen sistemin çıkarlarıyla bağdaştırmak olarak değerlendirilebilir. Bu bakımdan dil egemen ideolojinin yaratılmasını sağlayan bir görev üstlenmiş olur.

Örs (2009; 35)’e göre, hem Marksist hem de yapısalcı modelleri eleştiren Michael Foucault, bu akımın en ünlü isimlerindendir. Foucault’nun temel tezi, dilin anlam yaratma ve düzenleme işlevi ve üretilen kurumlar vasıtasıyla bireylerin itaatkar, uysal özneler haline getirildiğidir. Foucault’nun sorunu, bireyin ve iktidarın yanlış tanımlanmasıdır. Foucault’ya göre, özne (birey) söylem içinde oluşur. Öznenin oluşumu ile bilginin ve iktidarın oluşumu arasında fark yoktur; bunların oluşumu aynı süreç içinde gerçekleşmiştir. Ona göre, iktidar ne devlet iktidarındır, ne de sınıf egemenliğidir.

İktidar, bir söylemdir, bir söylem olarak bireylere gelir ve onları öznelere dönüştürür. Yani söylemin kendisi bir iktidardır ve iktidar etkisi olmayan bir söylem de olamaz.

Örs (2009; 36)'e göre, klasik görüşe göre, iktidar bilginin doğruluğunu çarpıtır, bu nedenle doğru ve özgür bilim imkânsızdır. Bu görüşe karşı çıkan Foucault'ya göre, iktidar ve bilgi bir aradadır, iktidar olmadan bilgi üretilemez. İktidarın ne olduğu ile değil, nasıl olduğu ile ilgilenen Foucault'ya göre, iktidar yeni bilgi nesneleri ve bilgi edinme sistemleri yaratır. İktidarı devlet egemenliğinde, yasalarda, baskının örgütlenmesinde ararsak boşuna çabalamış oluruz. Bunların yerine günlük sosyal ilişkilere, cinselliğe, akrabalık ilişkilerine, kullanılan teknolojiye, ritüellere vb. bakmalıyız. Ancak o zaman, iktidarın bir programlama, bir teknik, bir strateji olduğunu anlayabiliriz. İktidar, bilgi ve beden üzerinde duran Foucault, böylece çeşitli tarihsel dönemlerde insanın nasıl farklı özneler haline getirildiğini göstermeye çalışır. Foucault, bedeni, tarihsel ve kültürel bir bağlamda ele alır, doğal bir bağlamda değil. Beden bilginin aktarıldığı, iktidarın tahakküm ettiği şeydir. İktidar üretilirken bilgi de üretilir, bilgi aktarılan öznenin bedeni yararlı hale getirilir. Dolayısıyla iktidarın (söylemin) üretilme biçimi, öznenin de alacağı biçimi belirler. Özne üretilirken ona çeşitli isimler verilir; deli, yoksul-zengin, hasta-sağlıklı gibi.

2.3. Siyasal İdeolojik Sistemler

Siyasal ideoloji kuramları kapsamında, modern dönem ve sonrasında gelişen siyasal ideolojilerin, temel ideolojik argümanları ve bu argümanların çağdaş dünya normları bağlamında içerikleri yönünden incelenebilir. Siyasal ideolojik sistemler olarak bu başlık altında; marksizm, liberalizm, muhafazakârlık ve milliyetçiliğin kavramsal içeriği ve söylemlerinde ön plana çıkan ideolojik yaklaşımları incelenmiştir.

Guttek (2006; 163)'e göre, 18. yüzyıl aydınlanma döneminden itibaren ideolojiler sosyal, siyasal, ekonomik ve eğitimsel düşüncelerin oluşumunda çok etkili güçler haline gelmişlerdir. İdeolojiler resmi ve resmi olmayan eğitim üzerinde büyük bir etki yaratmışlardır. Söz gelimi birer ideoloji olan liberalizm, konservatizm, sosyalizm

veya faşizm bir vatandaşlık modeli, ideolojik açıdan belirli bir insan modeli çizerler. İdeolog, ideoloji fırçasıyla bu portreyi boyarken tarihsel, sosyolojik ekonomik olguları kullanır. İdeal insan tipini yaratırken ideoloji, ağırlıklı olarak eğitime dayanır. Günümüzde etkisini koruyan ideolojilere ilişkin Gökçe (2007; 83)'ye göre ideolojiler; tutuculuk, gericilik, ilerlemecilik, milliyetçilik, liberalizm, ütopyacılık, Marksizm, otoritercilik olarak sınıflandırılır. Örs (2009; 14)' göre ise, siyasal düşünce olarak ideoloji 'izm'lerle ilgilidir. Liberalizm, Marksizm, Faşizm gibi ideolojiler, birey doğası, tarihsel süreç, sosyo-politik yapı konularında belirli bir inançlar dizisi, açıklama modeli ve toplumun geleceğine yönelik projeleri öngörürler.

2.3.1. Marksizmin ideolojik düşüncesi

Marksizmin ideolojik düşüncesinde, gerçeğin ters yüz edilmesi, yanlış bilinç, egemen sınıfın gücü ve yabancılaşma söylemleri ile karşı çıktığı ideolojik unsurlar ve bununla beraber kendi karşı çıkış söylemindeki ideolojik vurgu yönünden açıklanabilir.

Yanlış bilinç olarak ideoloji kavramı

Çelik (2005; 22)'e göre, Marx'ın ideoloji yaklaşımı, geleneksel epistemolojik şemayı korumasına karşın ideolojiyi eleştirel bir perspektifle ele alması bakımından da önemlidir. İdeoloji, ilk kez Karl Marx'la birlikte sosyal ve siyasal bilimler için çözümleyici ve eleştirel değeri olan bir kavrama dönüşmüştür. McLellan (2005; 23)'e göre, Marksist gelenekte ideoloji kavramının ele alınış şekliyle ilgili üç gelişme oldu, birincisi, Marx'ın fikirlerinin birleştirilip genel bir ekonomik determinizm doktrinine dönüştürülmesiyle birlikte, ideoloji eşittir yanlış bilinç denklemi ön plana çıktı. İkincisi, öncekinin tam aksine, Lenin'le birlikte ideoloji kavramı olumsuz çağrışımlarından sıyrıldı ve bir sosyalist ya da Marksist ideoloji düşüncesi belirdi. Üçüncüsü, devrimci hareketin Batı'da yeterince gelişmemesiyle birlikte, ideolojinin o zamana dek düşünüldüğünden daha etkili ve bağımsız bir güç olduğu izlenimi yaygınlaştı ve dolayısıyla Gramsci ve Althusser gibi Batı Marksistleri bu kavrama daha fazla dikkat ve önem verdiler. Özbek (2003; 65)'e göre, Marx, toplumsal biçimlenmeyi ve toplumsal biçimlenmelerin tarihsel süreçte aldığı formları ayrıntılı olarak inceler. Bu

araştırmalarla varılan sonuçlarından birisi de; insanların belirli bir üretici etkinlikte bulunurken, eşzamanlı olarak toplumsal-siyasal ilişkilere girdiğidir. ‘Toplumsal yapı ve devlet aralıksız olarak, belirli bireylerin yaşam sürecinden doğar.’ Ama bu gelişme, bireylerin öznel tasavvurlarından (vorstellungen), ya da herhangi bir tasavvurdan değil, maddi olarak üretim içinde bulunan, belirli maddi temeller, koşullar ve sınırlılıklar içinde devinen bireylerin yaşam süreçleri sonucunda gündeme gelir. Sorunu böyle dile getirmek aynı zamanda, söz konusu tarihsel gelişmenin, insanların istencinden bağımsız olduğunu vurgulamaktadır.

Gutek (2006; 260-61)’e göre, Marksist düşüncede, modern ulus devlet, siyasi bir kurum olarak üst yapıyı oluştururken toplumda baskın bir ekonomik sınıf olan kapitalistlerin ilgi ve isteklerini yansıtmış; kapitalizmin gücü olan devlet, sömürülen proletaryayı bastırmıştır. Ayrıca devlet; kilise, okul, cezaevi, mahkeme, polis ve asker gibi unsurlarla bu etkin sınıfın baskısını desteklemiştir. Modern endüstri devrimiyle kapitalistler, proletaryanın dikkatini dağıtmak için ulusçuluk (nasyonalizm) olgusunu ortaya atmışlar bu yolla etkilenen işçiler de ülkelerine sadık birer vatandaş olmayı görev edinmişlerdir. İşçiler, sonuçta kendilerini işçi devrimini hazırlayan bireyler olarak görmekten ziyade Fransız, Alman ve İngiliz kimlikli bireyler olarak görmeye başlamışlardır. Ulus devletin yardımcı kurumları olan okul ve kilise de sömüren baskın sınıf olan kapitalistlerin aracı haline gelmiştir.

Güven (2000; 9), Karl Marx, Alman İdeolojisi’nde, ideolojiyi toplumsal gerçekliğin özneli bilincinde bir yanılsama ile oluşan bilgi diğer bir deyişle ‘yanlış bilinç’ olarak tanımlar. Marx, bilincin oluşum temellerini, insanın toplumsal pratiklerinde aramayı önerir ve insanın toplumsal bilincinin, hem onun üretken güçleri ve üretim ilişkilerinin insan tarafından üretildiğinden söz eder. İdeolojinin insanın tarihsel yaşam süreçlerinden beslendiğini söyler. O’na göre ideoloji, maddi gerçekliğin tersine dönmüş bir ifadesidir; maddi koşulların yansıması değil, farklı olarak bu koşulların yanlış bilgisidir.

McLellan (2005; 13), Çağan (2008; 15), Marx’a göre ideoloji, kişisel kanaatlerin ifadesi olmaktan öte, alt yapıdaki çelişkilerin sonucu olarak ortaya çıkan

toplumsal bilinç olarak tanımlamaktadır. Alman ideolojisi'nde Marx, düşüncelerin, kavramlaştırmaların ve bilincin üretimi öncelikle doğrudan insanların maddi etkinliğine ve maddi etkileşimine, yani gerçek yaşamın diline bağlıdır. Anlamak, düşünmek ve insanların zihinsel etkileşimi bu açıdan insanların maddi davranışının dolaysız ürünü olarak ortaya çıkar. Aynı şey siyasetin, yasaların, ahlakın, dinin, metafiziğin vs. dilinde ifade edilen, bir halkın zihinsel üretimi için de geçerlidir. Maddi üretimi ve maddi etkileşimi geliştiren insanlar, bu gerçek dünyalarını değiştirirken aynı zamanda düşüncülerini ve düşüncülerinin ürünlerini de değiştirir. Marx'ın ideoloji kavramına yüklediği anlamı üç başlık altında sınıflandırmaktadır: belirli bir sınıf ya da gruba ait inançlar dizgesi, bilimsel bilginin karşıtı olan düşsel inanç-yanlış düşünceler, yanlış bilinç dizgeleri ve anlam ve düşünce üretiminin genel süreci olarak belirlemektedir.

Bauman (2000; 121)'a göre, insan davranışı, insanların savundukları fikirleri düzelterek değiştirilemezdi, çünkü bu tür fikirleri bizzat üreten dünya yanlış inşa edildiği sürece yanlış fikirler öyle kalacaktı. Bu dünyanın çok büyük ölçekte ürettiği birçok yanılsamadan biri de fikirlerin gücünün her şeye yettiğiydi. Yalnızca hüküm süren yanlış fikirler değil, yanlışın panzehiri olduğu iddia edilen 'ideoloji' kavramını kendisi de, Marx ve Engels'e göre, yanlış inşa edilmiş bir dünyanın zehirli meyvesiydi. 'ideologlar', dünyayı yanlış fikirlerle savaşarak değiştirmeyi düşüneceklerine, en başta maddi dünyayı değiştirmeyi yerleştirmeliydiler, çünkü yanlış fikirler doğurmuş ve doğurmakta olan şey, yanlış inşa edilmiş insan gerçekliğiydi, hala da öyledir. Önce dünyanın yanlışları düzeltilmedikçe doğru düşüncelerin şansı yoktur. Yanlış inşa edilmiş gerçekliğin insan bilinç ve davranışlarına etkisini Örs (2009; 19), Marx, yanlış bilinci açıklamaya yönelik, 'işbölümü'nün ortaya çıkması ve giderek yaygınlaşmasıyla saydamlığını yitirmesidir. İşbölümünün henüz gerçekleşmediği toplumlarda, aynı insanlar hem üretimde bulunuyor, hem üretimde ve günlük yaşamında kullandığı aletlerini yapıyor, hem de düşünce üretiyordu. İşbölümünün gelişmesiyle, örneğin üretim araçları ile üretimi gerçekleştirenler ayrıldı, düşünce başka hiçbir işle uğraşmayan filozofların tekeline geçti, üretim araçlarını zanaatkarlar üretmeye başladı vb. böylece, insanları meşgul oldukları iş çerçevesinde dünyayı algılamaya, farklı ve gerçek dünyayı görmemeye başladılar. Bu durumda, işbölümü, insanların dünyayı ancak bir açıdan görmelerini sağlayan bir toplum yapısını yarattığı belirtilebilir.

Marx’a göre, toplumun ve tarihin yapıcı unsuru düşünce değildir. Fikirleri ve her türlü entelektüel çaba maddi gelişme çizgisi tarafından belirlenmiştir. Marx’ın ideoloji kuramında yoğunlaştığı nokta, düşünce ile toplumsal dünya arasında, fikirleri sınıfsal çıkarların bir ifadesi olarak ele alan, katı, nedensel ve mekanik ilişki bulunduğu fikri etrafında dönecektir. İdeolojiler gerçektir. İdeolojik düşünce ona göre gerçekliği nesnel açıdan gerçek olanın tersine çevrilmiş hali ile ‘baş aşağı’ kavramaktadır. İdeolojiler, altlarında yatan olguları yanlış yorumladıkları, bozdukları ya da gizemli kıldıkları için yanlıştır (Şan, 2008; 92).

Yabancılaşma ve ideoloji

Özbek (2003; 62-67), Marx için yabancılaşmanın iki görünümü söz konusudur. Birincisi ‘gerçek yaşamdaki yabancılaşma’ yani ekonomik yabancılaşmadır. İkincisi ise, düşünsel alanda, yani dinde, devlette, hukukta, ahlakta vb. yaşanan yabancılaşmadır. Marx, insanın dindeki, devletteki, hukuktaki, ahlaktaki varoluşunu, yabancılaşmış bir varoluş olarak görmektedir. İnsanlar neden, niçin ve nasıl gerçek yaşam koşullarının ürünü olan yargılarını, düşsel bir biçimde oluşturmaktadırlar? Marx, bu soruya birbirini tamamlayan iki biçimde yanıt veriyor: “Eğer bireylerin gerçek yaşam koşullarının bilinçli anlatımı düş ürünü ise, eğer onlar tasarımlarında gerçeği baş aşağı ediyorlarsa, bu olayda onların sınırlı eylem biçimlerinin ve bundan doğan daracık toplumsal ilişkilerinin sonucudur. Sorunun bu biçimde yanıtlanmasının kuşatıcı, tüketici olduğunu söylemek pek olası değil. İnsanların tasavvurlarında (ideolojide) ‘gerçeği baş aşağı’ görmelerini, yine aynı insanların sınırlı, dar, ufuktan yoksun toplumsal ilişkileriyle açıklamak, yeni sorular yaratmaktadır.

Egemen sınıf ve ideoloji

Sancar (2008; 15), Giddens (2005; 336), Çelik (2005; 130), Barrett (2004; 20-21), Özbek (2003; 72), her dönemde egemen sınıfın düşünceleri, aynı zamanda egemen düşüncelerdir, yani toplumun egemen maddi gücü olan sınıf, aynı zamanda egemen zihinsel güçtür. Maddi üretimin araçlarının kendi kullanımı için elinde tutan sınıf, aynı zamanda zihinsel üretim araçlarının kontrolüne sahiptir; öyle ki bu yüzden, genel bir

ifadeyle, zihinsel üretim araçlarından yoksun olanların düşünceleri ona tabidir. Egemen düşünceler, egemen maddi ilişkilerin ideal ifadesinden başka bir şey değildir, düşünce olarak kavranan maddi ilişkiler; yani bir sınıfı egemen sınıf yapan ilişkiler, sonuç olarak, onun egemenliğinin düşünceleridir. Egemen ideler, diğer idelerin nitelendirmelerinin ölçütü olmaktadır. Bir idenin ‘marjinal’ oluşu, egemen ideler temel alınarak oluşturulmuş bir söylemdir. Bir idenin ‘sapıkça’ olduğunun ölçüsünü belirleyen, yine egemen olan idelerdir. Sapıklık, egemen ideolojiden sapmaktır.

McLellan (2005; 15)’a göre, Marx, ‘her dönemde hakim fikirler, hakim sınıfın fikirleridir.’ Dolayısıyla bir fikri ideolojik kılan şey, toplumsal ve ekonomik ilişkilerin gerçek doğasını gizlemesi ve böylelikle toplumdaki sosyal ve ekonomik kaynakların eşitsiz dağılımını haklı göstermesiydi. Sonuç olarak, bütün fikirler değil, sadece toplumsal çelişkileri gizlemeye yarayanlar ideolojiktir. Bütün sınıfların, işçi sınıfı da dahil, ideoloji üretmesi mümkün olsa da, ideolojiye ideoloji demek ancak hakim sınıfın çıkarına hizmet ettiği sürece anlamlıydı. Toplum ve toplumun sınıfsal yapısı da sürekli değiştiğinden, bazı düşüncelerin zamanla ideoloji haline gelmesi veya ideoloji olmaktan çıkması mümkündü. Sancar (2008; 13), Marx’a göre toplumsal biçimlenmede maddi üretim araçlarını elinde bulunduran sınıf, aynı zamanda düşünsel üretim araçlarını da elinde bulundurmaktadır. Kendisine düşünsel üretim araçları verilmeyen insanların düşünceleri de aynı zamanda toplumun egemen sınıfına bağlı kalmaktadır. Eğer her ideolojide insanlar ve onların ilişkileri bize ‘camera obscura’da imişçesine baş aşağı görünüyorsa, bu olay da, tıpkı nesnelerin, gözün ağtabakası üzerindeki tersliğinin onun doğrudan fiziksel yaşam sürecinden ileri gelmesi gibi, onların tarihsel yaşam süreçlerinden ileri gelir.

Örs (2009; 17)’göre, Marx’ın ‘mistifikasyon’ ile kasettiği, her sınıfın kendi kafasındaki hayali dünyadır. Her sosyal sınıf, kendi varlığını sürdürebilmek için, var oluşunu meşrulaştıran bir düşünsel sistem üretmektedir. Bu düşünsel sistem, dünyaya buğulu gözlükler arkasından bakan, bu nedenle de hayali çarpıtılmış bir dünyayı (örgütlenme ve ilişkiler biçimini) tarif eden bir sistemdir. Toplumda egemen olan sınıfın ideolojisi tutucudur. Mevcut üretim tarzını, normları, değerleri ve siyasal örgütlenme biçimini doğrulayan, koruyan, vazgeçilmez ve de gerçeğin ta kendisi olarak gösteren bir ideolojidir. Çökmüş sınıflar ise, kendi dönemlerini ‘altın çağ’ olarak nitelendiren,

geçmişe özlemi taşıyan ve bugünkü dünyayı geçmişin gözlüğü ile göre ve ifade eden gerici bir ideolojiye sahiptir. Dolayısıyla Marx'ta ideoloji, toplumsal gerçeğin sosyal sınıflar tarafından çarpıtılmasıdır ve bu nedenle de gerçekle ilgisi yoktur.

Marksizm söyleminde ideoloji, egemen sınıfın çıkarlarının olması gereken ve gerçeğin kendisi olarak sunulduğu belirtilir. İdeolojinin bir egemenlik aracı olduğu ve egemen sınıf çıkarları doğrultusunda, gerçeğin çarpıtılarak yeniden üretildiği, ideolojiyi bilişsel bir düalist karşıtlığı olarak, egemen ve ezilen çatışması üzerine inşa ettiği ve ideolojinin her zaman ezilenlere karşı kullanılan bir silah olarak temellendirildiği belirtilebilir.

2.3.2. Liberalizmin ideolojik düşüncesi

Siyasal bir teori olarak liberalizmin söyleminde ideolojik olarak nitelendirilen şey ile bu nitelendirmenin kendisinin ürettiği ideolojinin neleri öngördüğüne ilişkin ideolojik argümanların kapsamı irdelenebilir.

Berktaş (2009; 50)'a göre, liberalizm sözcüğü, Latince 'liber' sözcüğünden (özgür) türetilmiş ve 18. yüzyılın sonuna dek 'özgür insana yaraşan' anlamında kullanılmıştır. Dolayısıyla insanlar 'liberal sanatlar'dan, 'liberal uğraşlar'dan, 'liberal eğitim'den söz ederlerdi. Böylelikle 'liberal' entelektüel açıdan bağımsız düşünceli, geniş görüşlü, cömert, hoşgörülü kişi anlamını kazandı. 'Liberalizm' ise, devletin merkezîyetçiliğine ve mutlakîyete karşı bir eğilim ya da siyasal sistem anlamına geliyordu. Marshall (1999; 456)'a göre, liberalizmin, batı demokrasilerinin egemen ideolojisi olup, kökenleri aydınlanma düşüncesindedir. Liberalizm, ister monarşik, isterse feodal, askeri, ruhbanî ya da cemaatçi olsun, her çeşit siyasal mutlakîyetçiliğe karşıdır. Bu karşıtlık içinde bireylerin ve grupların otoriter taleplere karşı direnebilmelerini sağlamaya çalışır. Bunun pratikteki anlamı, bir taraftan kamusal dünya ile hakların tanımlanmış olduğu özel dünyanın ayrılması, diğer taraftan, dinin gereklerinin yerine getirilmesinde, konuşmada ve toplanmada insanların özgürce hareket edebilmesini öngördüğünü belirtir.

Guttek (2006; 183)'e göre, liberalizm, 18. yüzyılın sonları ile 19. yüzyılın başlarında ortaya çıkmış; 1776 Amerikan Devrimi ile 1789 Fransız Devriminde siyasi bir eylem kimliğine bürünmüş ve orta sınıfın taleplerinden oluşan liberalizm, bir ideoloji olarak Kuzey Amerika ve Batı Avrupa'da yeşermiştir. Berktaş (2009; 75)'a göre ise, 1870 ile 1930'lar arasında, modern toplumların değişen koşullarıyla baş edebilmek için; sosyal liberalizm ile neo-klasik liberalizm olarak başlıca iki liberal stratejinin ortaya çıktığını belirtir. Bu yaklaşımlardan birincisi, liberal demokrasinin görece güvencede olduğu İngiltere, Fransa ve Birleşik Amerika'da egemen olmuş, ikincisi ise büyük ölçüde demokrasinin ya neredeyse hiç olmadığı ya da varsa bile liberaller tarafından güvenilmediği İtalya, Almanya ve Avusturya'da ortaya çıkmıştı. Sosyal liberalizm daha pozitif bir özgürlük anlayışı ve özellikle ekonomi yönetimi ve sosyal reform alanında daha geniş devlet müdahalesi ile ilintiliydi; neo-klasik versiyon ise, negatif özgürlük anlayışına bağlıydı ve piyasanın kendine yeterliğini vurguluyordu.

Berktaş (2009; 50-51)'a göre, liberalizm son dört yüzyılda Avrupa'da ve Avrupa kültüründen etkilenen ülkelerde pek çok akıma esin kaynağı oldu; liberalizmi batı kültüründen bağımsız olarak tanımlamak olanaklı değildir. Bu akımın temel kaygısı, devletin müdahalesine karşı bireylere sivil özgürlüklerini kazandırmaktı. 19. yüzyıl liberalizmi, altın çağını geçmişte değil gelecekte arayan 'ileriye bakan' bireyin geçmişe olan bağımlılığından kurtulmasını öngören bir ideolojidi. Bu anlamda Liberalizm Aydınlanma'nın hem mirasçısı hem de sürdürücü konumundaydı. İlerlemeden yana olduğu için var olan düzeni değiştirmekten yanaydı ve statükoyu savunan muhafazakârlığın karşısında yer alıyordu.

Guttek (2010; 203)'e göre, Fransız Aydınlanmasından itibaren liberaller gelişmeyi sağlayan insan zekasının özgürleşmesi gerektiğine inanmışlardır. Bu gelişme sürecini, geçmişten kopup, bugünün siyasetine, programlarına ve projelerine önem veren bir gelişme ve ilerlemeyi temel alır. Liberalizm, geleceğin geçmişten çok daha iyi olacağını ileri sürer. İnsan enerjisi ve yaratıcılığının, eylem ve araştırmaların özgürleştirilmesini, bilimsel yöntemin kullanılmasını savunmuş, ilerici bir nitelik taşıyarak, geçmişten ziyade bugün ve geleceğin insanı yönlendirmesi gerektiğinden hareket etmiştir. Ütopyacı olmaktan kaçınan liberaller mükemmel bir toplum

hedeflemezler. Gökçe (2007; 83, 92), liberalizm, ideoloji olarak çok geniş bir düşünce yelpazesine sahiptir; pragmatist, natüralist ve varoluşçuluk liberalizmin felsefi temeli olup, liberalizm farklı ideolojik formlar alabilmektedir. Eğitim boyutunda liberalizm; pragmatizm, natüralizm ve varoluşçuluk felsefeleri temelinde, çocuğun ilgilerine göre problem çözme yöntemini, okulu, yaşamın kendisi olarak değerlendiren, işbirliği temelinde ele alan ve demokrasi içinde düşünen ‘ilerlemecilik’ ile toplumu yeniden düzenleme ve gerçek demokrasiyi kurma ilkesini temel alan ‘yeniden kurmacılık’ ve ‘deneyselcilik’ kuramları temeline dayanır.

Liberalizmde ideoloji kavramı

Berktaş (2009; 51)’a göre, liberalizmin ünlü ismi John Stuart Mill, ‘devletin uzun vadede değeri, onu oluşturan bireylerin değerine bağlıdır’ diyordu. Mill’e göre, ‘iyi amaçlar için bile olsa, itaatkar araçlar haline getirmek amacıyla bireyi küçülttüren her toplumsal düzen, küçük adamlarla büyük başarı elde edemeyeceğini öğrenmek’ zorunda kalırdı. Liberal ideoloji, aydınlanma’nın etkisi altında, insan doğasının iyiliğine ve rasyonelliğine güveniyor ve insan doğasının irrasyonel ve kötü olduğu şeklindeki geleneksel muhafazakar görüşü reddediyordu.

Berktaş (2009; 78)’a göre, 19. yüzyıl klasik liberalizmi ile 20. yüzyıl sosyal refah liberalizmi arasında köprü kuran John Stuart Mill, ‘Özgürlük Üzerine’ eserinde: düşünce ve ifade özgürlüğü, muhalif düşüncelere karşı hoşgörü, rasyonel, ahlaki ve uygar yurttaşın temel özellikleri olduğunu belirtir. Ne devletin ne de halkın çoğunluğunun, başka birisine zarar vermeyen bir bireyin özgürlüğüne müdahale hakkı yoktur. Ona göre, bir görüşü susturduğumuz zaman, hem bugünkü hem de gelecekteki kuşaklara zarar vermiş oluruz; çünkü susturulan görüş doğruysa, ‘yanlış doğruyla değiştirme fırsatını yitiririz’, yok eğer görüş yanlışsa, bu sefer de ‘doğrunun yanlışla çatışmasından doğacak berraklığı ve etkiyi yitirmiş oluruz. Bu nedenle hükümetin, bireye kendisi için daha iyi olacak diye, onu daha mutlu kılacak diye vb. herhangi bir görüşü empoze etme hakkı yoktur. Bütün bunlar o görüş konusunda bireyi ikna etmek için kullanılacak argümanlar olabilir ama, onu zorlamak için bir neden olamaz. Mill (1956; 68)’e göre, insanlık, hakikatin bütün yönlerini, bugün olduğundan çok daha fazla

görebilme yetisine kavuşmadığı sürece, insanların hatadan arınmış olmadıkları; kendi doğrularının büyük ölçüde yarım doğrular olduğu; karşıt görüşlerin eksiksiz ve tümüyle özgür bir karşılaştırmasından doğmadıkça görüş birliğinin arzu edilir olmadığı ve farklılığın kötü değil, iyi bir şey olduğu, insanların hem görüşlerine hem de davranış biçimlerine uygulanması gereken ilkelerdir. İnsanlar mükemmel olmadıkları için farklı görüşlerin varlığının yararlı olması gibi, farklı yaşam deneyimlerinin varlığı başkalarına zarar vermedikçe farklı karakterlere özgürce davranma alanının açılması ve kişilerin kendilerinin uygun gördüğü farklı yaşam biçimlerinin değerli olduğu ilkeleri de yararlıdır (Berktaş, 2009; 80).”

Bireyin özgürlüğü

Gutok (2006; 200-206)’e göre, liberalizmin temel düşüncelerinden biri de kişinin bireyselliğinin topluma göre öncelik taşıdığıdır. Locke, kişinin yaşam, özgürlük ve mal-mülk edinme gibi devredilemez hakları olduğunu ve bunların hükümet tarafından sağlanıp, korunması gerektiğini ileri sürmüştür. Liberaller, bireylerin eşitliğini Fransız Vatandaşlık ve İnsan Hakları Bildirgesi’ndeki ‘tüm insanlar haklar bakımından eşit ve özgür doğarlar’ maddesindeki ifadeyle dile getirirler. Liberaller, mutlak monarşi ve dogmatik kiliselerin baskı ve zorlayıcılığı ile mücadele etmişlerdir. Liberalizmin muhalifleri; nazizm, faşizm, komünizm gibi totaliter ideolojiler ve rejimler olup, bunlar liberalizmi getirdiği ekonomik bencillik, siyasal kararsızlık ve ahlaki ilişkilerdeki mantığı açısından eleştirmişlerdir. Bu ideolojiler, sorgulanamayan doktrinler veya kutsal bir lidere dayanan yeni bir mutlakçılık felsefesine dayanmışlardır.

Gutok (2006; 201-202)’e göre, liberal anlayışta özgürlüğün ve insanların bireyselliğinin gelişimi ön plandadır. Eğitimde de liberaller, bireyin bireyselliğine ve gelişimine çok büyük bir önem verirken, bu olguların grup ve sosyal ihtiyaçlar için feda edilmemesini savunurlar. Herbert Spencer gibi bazı liberaller, eğitimin bireyleri rekabetin hakim olduğu bir dünyaya hazırladığını, John Dewey gibi düşünenler de bir gruba katılımın nasıl olacağının eğitimle kazandırılabilceğini ileri sürmüşlerdir. Liberal eğitimciler, özellikle ABD’de okul müfredatında ve öğretim yöntemlerinde süreç merkezli eğitime çok büyük bir önem vermişlerdir. Hem John Dewey hem de Kilpatrick

eğitimdeki demokratik süreçlerin rolünün çok önemli olduğunu irdelemiştir. Kilpatrick'ın 'yöntem projesi'nin temelini çocukların grup içinde belirli problemleri çözmek üzere eğitilmeleri oluşturmuştur. Öğrencilerin sadece belirli problemleri çözmeye değil, aynı zamanda yaşam içinde karşılaştıkları problemlerde de grup merkezli demokratik süreçleri kullanmaya teşvik edileceklerdir.

Gutok (2010; 212)'e göre, liberalizmin eğitim politikalarında akademik özgürlüğe veya öğretmek-öğrenmek özgürlüğüne özel bir anlam verilir. Liberal kuramda öğretmenlerin yeterlik ve uzmanlık alanlarında bu özgürlüğü yaşamaları gerektiği belirtilir. Şu üç alandaki akademik özgürlük çok önemlidir: (1) kurumsal baskıdan kurtulmak özgürlüğü, (2) kurumsal özgürlüğün ifadesi, (3) yöntembilimsel-metodolojik verimliliğin bir unsuru olarak özgürlük. Eğitim özgürlüğünün teminatı bu ilkelerin yaşama geçirilmesidir. Liberal görüşe göre okullar, siyasal açıdan özgürdürler; belirli siyasal parti, platform veya programların aracı olma işlevini üstlenmezler. Ters durumda okulların üstleneceği siyasal kimlik araştırma/sorgulama özgürlüğüne engel olur. Okulların siyasal ideolojiden uzak tutup onlara liberal vatandaş yetiştirecek işlevler, değerler, davranışlar, yöntemler yükleyerek bir denge oluşturmak, hem zor hem de hassas bir konudur. Liberal görüşe göre; toplumsal yaşamda karar verme okuldaki eğitim özgürlüğüyle ilgilidir.

Liberalizmin ideolojik yaklaşımı genel olarak ele alındığında; liberalizmin, sınıf çıkarlarına dayalı otorite, egemenliğe karşı olduğu; bireyi, toplum ve otoriteye karşı öncelediği; temel ve özgürlüklerle bireyi toplum ve otoritenin egemen çıkarlarına karşı güvence altına almaya çalıştığı belirtilebilir. Birey ve özgürlüğünün, tercihlerinin her şeyden değerli olduğu, toplumda gerçek özgürlüğün herkesin toplum için iyi olan bir doğruya sarılması değil, herkesin farklı düşünce ve değerleriyle toplumda var olması, farklılıkların bir aradalığına temel oluşturduğu gibi bir zenginlik kaynağı da olduğu yönünden liberalizmin ideolojik yaklaşımı vurgulanabilir.

2.3.3. Muhafazakârlık (Konsevtizm) ideoloji düşüncesi

Muhafazakârlık söylemi ve ideolojisi kapsamında, muhafazakârlığın neyi

ideoloji olarak gördüğü, ideolojiye olumlu bir değer olarak mı yoksa olumsuz bir değer olarak mı yaklaştığı, bu yaklaşımının ise nasıl bir ideolojik bir söylemi öne çıkardığı açısından irdelenebilir.

Güler (2009; 121)'e göre, muhafazakârlık başta liberalizm olmak üzere 19. yüzyılın önemli ve belirleyici ideolojileri ile tartışmalar içinde şekillenmiş, liberalizmin alternatifi olarak düşünülmüştür. Muhafazakârlık liberal ve sosyalistlerin dünyayı değiştirme çabalarına karşı savunmacı bir harekettir. Muhafazakârlık ile liberalizmin temel farkı, insan doğasına yaklaşımlarında bulunabilir. Liberal düşüncesinin aksine, muhafazakârlar, Hıristiyanlığın 'ilk günah' doktrinin benimser ve bu nedenle insanın doğuştan 'iyi' ve 'özgür' olmadığı buna karşın olarak kötü olduğu kanısındadırlar. Diğer yandan insanın doğuştan gelen iyiliğini engelleyen toplumsal zincirler bize ahlaki davranış ve özgürlüğün sorumluluk içinde kullanımını öğreten kökleri ve süregelen çerçeveyi sağlar. Muhafazakârlık, sıradan insanın iyi düzenlenmiş bir devlette sadakat, yurtseverlik, dindarlık gibi ilke ve erdemleri gösterebileceğini ümit eder.

Güler (2009; 118-19)'e göre, muhafazakârlık bir 19. yüzyıl ideolojisi olup, modern dünyanın dinamik karakterine bağlıdır. Bu anlamda gelişimi ve yaygın kabulü ile gelenekselcilikten farklıdır. Muhafazakârlık, gelenekselciliğin modern dönemde bilinçli hale gelen ve kendi hakkında düşünmeye başlayan, güncel olanla bağlantı kuran, devrim karşıtı çabalarla somut hale dönüşmüştür. Muhafazakârlık kavramı 1815 sonrası dönemde Chateaubriand tarafından ve genel olarak siyasal yelpazede 'sağ' kanadı tarif etmek için kullanılmış, yaygın olarak Almanya'da 1830'larda ortaya çıkmış, 1835'te İngiltere'de benimsenmiştir. Avrupa'da muhafazakârlığın en önemli kuramcısı olarak Edmund Burke kabul edilir.

Kadim düzen-akıl ve ideoloji

Guttek (2006; 215)'e göre, muhafazakârlık mevcut kurumları ve şartları koruma eğilimindedir. Otoriteyi temel alan geleneğe önem verip, toplumun hiyerarşik düzenini ve yol gösterici olarak da geçmişi benimsemek; sosyal, siyasal, ekonomik, eğitimsel değişme ve yeniliklere şüpheyle bakmak temel felsefesidir. Güler (2009; 117)

ise muhafazakârlık mevcut siyasal, sosyal ve ekonomik düzenin değerine ve mümkün olduğunca korunması gerektiğine inanır. Bu düzen, nesiller boyunca yaratılan gelenekler ve kurumlar, zamanın ve deneyimin zorlu sınavından geçmiş ve kendini, doğruluğunu ve işlerliğini ispatlamıştır. Bu anlamda meşrudur. Değişim ise yavaş ve tedricidir. Muhafazakârlara göre toplum süregelen ve karmaşık bir organizmadır. Yüzyıllar boyunca yaşanan çeşitli değişim ve deneme-yanılmalar sonucu bugünkü halini almıştır. Mollaer (2009; 32)'e göre, muhafazakârlık anti-ideolojik bir içeriği sahip olduğu görüşü, muhafazakâr düşünürlerin temel tezidir. Ancak muhafazakârlığın üzerine inşa edildiği zemin kaçınılmaz bir biçimde ideolojiler çağıdır. O halde, muhafazakârların ideolojiler üstülük iddiasının bizatihi bir ideolojik mesaj olduğu düşünülmelidir.

Mollaer (2009; 39), Burke'a göre, Fransız devrimcileri, medeniyeti tehdit eden bütünsel bir yıkımın mimarlarıdır. Devrimcilerin aydınlanma filozoflarının teorilerine dayanan toplumsal mühendislik etkinliği, sanıldığıının aksine bir inşa faaliyeti değil toplumsal yıkım anlamına gelmektedir. Fransa, tarihe ve geleneğe saygılı olan tedrici bir değişim yerine devrimci kopuşu tercih etmiştir. Bunu yaparken kullandığı temel araçlar, rasyonalizm ve onun siyasal açılımı olan toplumu sıfırdan kurgulamanın rasyonel-modern siyasi bilgisidir. Burke, bu tutumu açık bir 'aşırılık' olarak niteler. Ahlaken ve politik olarak hatalıdır. Gutek (2006; 218)'e göre, Edmund Burke, ılımlı reform politikalarını desteklemekle birlikte, geleneksel siyasi, dinsel ve toplumsal kurumların insan soyunun evrim sonucu gelişmiş dehasının simgeleri olduğunu savunur. Burke, toplumsal sürekliliği sağlayan ve insan soyunda tarih boyunca görülen bilgeliği yüceltmıştır. Kültürel mirasın gençlere aktarılmasını böylelikle de kuşaklar boyunca bu mirasın korunmasını sağlayan eğitim kurumlarına önem vermiştir. Burke'ya göre, kültürel miras, gelenek insanlığın denenmiş başarılarından oluşan bir hazinedir. Aile, devlet, kilise ve okul gibi sosyal, siyasal, dinsel ve eğitimsel kurumlar yüzyıllar boyunca insan yaşantılarını etkilemiş olan kültürel ürünlerdir. Uygarlık, ahlak değeri ve tartışma ölçütleri önemli bir kurala bağlı olarak ortaya çıkmazlar. Çünkü bunlar insan soyunun iletişim kurma bilgeliğinin göstergesidirler. Burke, düşüncesinin temelindeki eğitim ideolojisi ise; gençlerde kurumlara saygı duyarlılığı oluşturmak, geleneksel davranış ve terbiye eğilimini geliştirmektir. Burke, konservatif ideolojinin temel

unsurlarını şu şekilde belirlemiştir: (1) Kurumlar; geleneksel uygulamalar tarihsel süreçte ortaya çıkmış hakları ve görevlerin karmaşık bir bütününden ibarettir; (2) insan davranışı, belirli bir kurumsal sistem içinde şartlama yoluyla gelişir ve kültürel miras bir kuşaktan diğerine aktarılır; (3) insan kültürü ve kurumlar denenmiş insan yaşantısındaki sürekliliği yansıtır; bu yaşantı denenmiş yeni veya devrimsel bir eylemle ortadan kaldırılmamalıdır; (4) Gelenek, kolektif, sosyal zekanın bir hazinesidir.

Mollaer (2009; 77)'e göre, muhafazakârlık, bireylerin küçük akıl stoğuna karşı, tarihin sınavından geçmiş geleneklerin, 'çağların ulusların sermayesi' rasyonalizmin hesapçı aklına göre daha kapsamlı bir bilgelik ve akılcılık içerdiğini vurgular. Güler (2009; 122) ise, muhafazakâr düşünürler bireyciliğe, eşitlik, özgürlük ve halk egemenliği ilkelerine karşı çıkar. Soyut haklara ve sözleşmeye dayalı, rasyonel toplum tasavvuruna, soyut mükemmeliyetçiliğe karşı Ortaçağ köklerini, bu dönemde var olmuş 'kadim toplumsal düzeni', kurumları, yaşantıyı, hukuku ve felsefeyi, esas olarak da toprak, aile, sınıf, din ve loncaya dayanan örgütlenmesiyle devrim öncesi dönemi ve eski rejimi savunur. Klasik muhafazakâr düşüncenin temelleri bu 'eski rejim' ile 'yeni düzen' arasında bir karşılaştırmaya ve ilkinin açıkça onaylanmasına ve övülmesine dayanır.

Güler (2009; 135-140)'e göre, muhafazakâr düşünce, bütün toplumsal öğelerin birbiriyle ilintili ve işlevsel olduğu organizmacı bir düşüncedir. Her şey hakim amaç ve işlevini kendi içinde taşır. Aydınlanma döneminin ortaya koyduğu şekliyle akıl adına görenek, inanç ve kurumlar gözden çıkarılamaz, insan iradesine uygun şekilde değiştirilemez. Burke'e göre tek tek insanlarda bulunan akıl, yüzyılların, ulusların birikimi ile kıyaslandığında küçüktür. Bu bize tarihte bir değişimin varlığını gösterir; ama bu insan aklı ve eylemi aracılığıyla, hele hele kısa zamanlara sıkıştırılmış bir biçimde gerçekleştirilebilir bir şey değildir. Muhafazakâr düşüncede, toplumların uzun tarihleri içerisinde ortaya çıkan önyargı ve kurumların altında yatan 'hikmet' sorgulanamaz derin bir inanç duyulur. Muhafazakârlık, her ülkeye ve kültüre özgü statükonun korunmasına yönelik, özgül konumlanışlar ortaya koymuştur. Muhafazakârlık, milliyetçiliğe benzer bir şekilde, her ülkede o yerelliğin farklı kültürel ve tarihsel yönlerine vurgu yapmış, güncel siyasal anlamda farklı konumlanışlar

sergilemiş, farklı gelenekleri, kurumları ve kültürel özellikleri muhafaza etmeyi önermiştir.

Gutok (2010; 221-26), konservatiflere göre geçmiş, sosyal kurumları ve insan ilişkilerini biçimlendiren geleneklerin bir kaynağıdır. Bu geçmişten dolayı kişiler kültürel bir kimlik kazanırlar ve tarih içinde belirli yer ve zamanda ortaya çıkmış bir ulusun, bir toplumun üyeleri haline gelirler. Konservatifler; eğitimin geçmişle bağlantılar kuran tarih ve edebiyata önem vererek gençlerde kültürel bir kimlik bilinci yaratması gerektiğini ileri sürerler. Okul, kültürel mirası taşıyan değerleri koruyan; böylece de bu değerleri gelecek nesiller için güvence altına alan bir kurumdur. Gökçe (2000; 91)'ye, eğitim amaçlarının oluşturulması bağlamında tutuculuk ideolojisi; idealizm ve realizme dayalı olarak geçmişe, geleneğe, inançlara, otoriteye bağlılığı ve toplumsal hiyerarşiyi öne çıkaran, sosyal değişmeye karşı çıkan, insanı doğuştan günahkar sayan ve toplumsal yabancılaşma korkusunu temel alan 'prenializm' (daimicilik) ve 'essensializm'i (esasicilik) kendine dayanak noktası oluşturacak eğitim amaçlarını, belirten kavramlar çerçevesinde oluşturulmasından yanadır.

Muhafazakârlık söylemi ve bu söylemin ideolojik vurgusuna bakıldığında, muhafazakarlık söyleminin tarihsellik vurgusu önplana çıkmaktadır. Tarihsel olanın beraberinde bir deneyim ve tüm geçmişi kuşatan akli bir birikimi doğurduğu, onun için birey aklının bu tarihsel akli ve deneyimi aşacak bir gücünün olmadığı, bu durumda bireyin yapması gerekenin tarihsel birikimle varola gelen düşünce ve geleneklere ayak uydurması, itaat etmesi gerekir. Bunun için geleneksel değerlerin irrasyonel olmayıp kendi içinde bir rasyonel kurgusu olduğuna yönelik vurgusu ön plana çıkar. Bu bağlamda muhafazakârlık söyleminde toplumsal ve bireysel değişimin bireyin düşünce ve eylemiyle mümkün olamayacağını, ancak geleneklerin zaman içindeki değişimi sonucu birey düşünce ve eylemlerinin değişebileceğini vurgular. Bunun sonucunda bireyi, içinde bulunan dönem koşullarının pasif bir alıcısı olarak yaklaştığı ve değişimi de olumlu bir durum olarak algılamadığı çıkarımına gidilebilir.

2.3.4. Milliyetçilik ve ideolojik düşüncesi

Modern toplum projesinin bir ürünü olarak milliyetçilik ideolojisinin temel tezinin ne olduğu, birey, toplum ve sosyal olgulara yaklaşımının neleri kapsadığı ve nasıl bir yaklaşımı öngördüğü ve bu öngörülerin nasıl ideolojik bir söylemi önplana çıkardığı açısından irdelenebilir.

Milliyetçilik kavramı

Kerestecioğlu (2009; 315-17)'na göre, latince ilk kullanımda 'natio' küçük düşürücü bir içeriğe sahiptir. Roma'da yabancıları anlatmak için kullanılır. Aynı bölgeden yabancılar bir 'natio' grubu oluştururlar. Yabancılar Roma yurttaşı olmadıklarından, statüleri de onların altındadır. Ortaçağ'da 'natio'un kullanımı anlam değiştirir ve üniversitelere gelen öğrenci grupları için kullanılır. Üniversite çatısı altında 'nation'un kullanımı bir süre sonra yeni bir anlam kazanır. Öğrenciler, skolastik tartışmalarda ortak görüşleri geliştirmeye başladıklarında, 'nation' topluluğun kökeninden öte yeni kapsamıyla topluluğun fikrini ve amacını daha fazla bir şeyi anlatmaya başlar. 13. yüzyılın sonlarında ise kelime 'görüş topluluğu' anlamına gelmeye başlar. 16. yüzyılın İngilteresinde ise 'nation' elitleri içeren anlamıyla birlikte halkı anlatmak için kullanılmıştır. Arapça bir sözcük olan 'millet' kavramı da bugünkü anlamına uzun bir süreç sonunda, çeşitli dönüşümlere uğrayarak sahip olmuştur. Arapçada millet, 'community-communitas' (cemaat, topluluk) anlamına gelen bir sözcüktür ve işaret ettiği topluluğun dinsel bir anlamı vardır. Görüldüğü üzere gerek 'nation' gerek 'millet' kavramları oldukça eski kavramlar olmakla birlikte, günümüzde işaret ettikleri anlamlara ancak modern zamanlarda sahip olmuşlardır.

Smith (2004; 118)' göre, milliyetçilik, yeni ya da özlem olarak 'yeni' milletlerin yaratılmasına yardım eder. Bir ideoloji, bir dil olarak 18. yüzyılın sonlarına doğru siyasi arenada ortaya çıkan milliyetçilik görece moderndir. Ama milletler ve milliyetçilik başka bir kültür, toplumsal örgütlenme ya da ideoloji türünden daha fazla 'icat edilmiş' değildir. Milliyetçilik 'çağın ruhu'nun bir parçası olduğu kadar aynı ölçüde daha eski motif, tahayyül ve fikirlere bağlıdır. Milliyetçilik, bir siyasi ideoloji ve

toplumsal hareket türü olduğu kadar bir kültür biçimi olarak da görülebilir. Gökçe (2007; 84)'ye göre, milliyetçilik ideolojisinin ortaya çıkışı, ulus olgusunun ortaya çıkmasından sonradır. Avrupa'da ekonomik ve siyasi olarak değişen koşulların, feodalizmin oluşturduğu kapalı tarım ekonomilerinin sarsmasıyla, feodal yapı, ticaret ve sanayinin de gelişmesiyle yıkılmaya başladı. Ticaretin yapılabilmesi, güvenli yollara olan ihtiyacı yarattınca, ortak dil, coğrafi bölge ve ortak kültürel yapıya dayalı siyasi sistemler ortaya çıktı. Bu durumun ortaya çıkardığı en önemli kavram ise biz duygusuna dayalı milliyetçilik olmuştur. Akkaş (2007; 126)'a göre, milliyetçilik tek bir adla anılmasına rağmen farklı siyasi, akılsal ve sosyal tutumları kapsar. Bazı temel değerler bütün uluslarda müşterek olmasına rağmen (şu anda bütün uluslar milliyetçidir) milliyetçilik her ulusta farklı biçimler altında ortaya çıkar. Bu farklılıklar milliyetçilik çağına girmiş olan halkın kendi durumuna bağlıdır. Milliyetçiliğin köklerini analiz etmek bugünün dünyasını daha iyi anlamak bakımından büyük bir öneme sahiptir. Milliyetçilik doğal bir olgu değil de belirli bir sosyal ve tarihsel gelişmenin ürünü olduğuna göre onun ebedi olduğunu farz etmenin hiçbir nedeni yoktur.

Altuntaş (2005; 174-80), Smith'e göre, milletle etni (etnik topluluk) arasında tarihi ve kavramsal bir çakışma vardır. Etnik bir köken olmadan millet olma süreci yarım kalırdı. Çünkü milletler etnik unsurlara gereksinim duyarlar. Etni, siyasal özellik de kazanarak milliyetçilik şekline bürünmüştür. Hobsbawn (1995), etnisitenin temelinde yer alan kavramın ortak köken düşüncesinin soyla ilgili olduğunu, buna karşın millet kavramına genetik açıdan değil, kültürel açıdan bakmak gerektiğini belirtir. Çünkü milli devletler heterojendir. Bu nedenle etnik kökenin modern milletin özünü oluşturması mümkün değildir. Bu nedenle etnik kökenin, modern milletin özünü oluşturması mümkün değildir. Maiz (2003; 261), milliyetçilik ideolojisine ilişkin üçlü bir ayrım önerir: (1) organik milliyetçilik: etnik gruplar ve onların geçmişte ve günümüzde yaşadığı çatışmalardan beslenir. Otoriter bir nitelik taşır. Söz konusu etnik yapı biyolojik (ırk) ya da kültürel (dil, din, gelenek vb.) boyuta sahip olabilir. (2) kültürel milliyetçilik: liberalizmin normatif gelenekleriyle, ulusal kültür ve dil bağdaştırılmaya çalışılır. Kültürel milliyetçilik, milliyetçiliği etnisitenin biyolojik ve determinist unsurlarından kurtarmaya çalışır. (3) çoğulcu milliyetçilik: milleti siyasal bir topluluk olarak yeniden formüle eder. Ulusal topluluğun çoğulcu yapısında tüm hak ve

garantilere katılımı öngörür. İdeolojik ve kültürel çoğulculuğa izin verir.

Milliyetçilikte ideoloji kavramı

Smith (2004; 127), milli semboller, gelenek ve seremoniler milliyetçiliğin en etkili ve devamlılık arz eden unsurlardır. Bu unsurlar, milliyetçiliğin temel kavramlarını cisimleştirir, bütün topluluk mensupları için görünür ve vazih kılar, soyut bir ideolojinin öğretilerini, topluluğun bütün tabakalarında derhal duygusal tepkiler uyandıran elle tutulur somut terimlerle ifade etmeyi sağlarlar. Sembol ve seremoniler daima Durkheim'in tarif ettiği kolektif duygusal niteliklere sahip olmuşlardır. Kerestecioğlu (2009; 310)'e göre, milliyetçilik bir ideoloji olarak teorik yanı zayıf, ancak siyasi bir pratik olarak oldukça etkili bir harekettir. Milliyetçiliğin, diğer ideolojilerden farklı olarak, ünlü teorisyenleri, ideologları yoktur. Her milliyetçiliğin kendine ait entelektüel/seçkin grubu vardır. Son iki yüzyıllık siyasi gelişmelerin temel çatısını milliyetçi ilkelerin belirlediğini söylemek yanlış olmayacaktır. Ancak kendi başına var olan, sabit, evrensel nitelikli, milliyetçi ilkelerden bahsetmek mümkün değildir. Milliyetçilik her zaman bir 'söylem koalisyonu' olmuş; liberalizm, muhafazakârlık, faşizm ya da sosyalizm gibi farklı ideolojilerin her birine eklenmekte zorluk çekmemiştir. İttifak yaptığı ideolojiye göre de ilkeleri farklılaşmaktadır. Milliyetçilik, dinsel düşünce biçimlerinin ve etkisini yitirmesiyle, geleneksel toplumda dinin gördüğü işlevi, modern toplumda milliyetçiliğin yerine getirdiği fikri, milliyetçi çalışmalarda sıklıkla vurgulanır. Altuntaş (2005; 134), Anderson (1995)'a göre, milliyetçilik kendini çağlara, siyasi rejimlere, ekonomik ve toplumsal yapılara uyarlayabilen ve bu nedenler yer ve zamana göre farklılaşabilen oldukça dayanıklı bir ideolojidir. Milliyetçilik yapısal koşullara, yer ve zamana göre belli olguları temel alarak varlığını büyük ölçüde sürdürebilmektedir. Örneğin batıda ilk ortaya çıktığı dönemde etnik, dini, kültürel vb. özelliklerden çok, vatandaşlığa dayanan ve ulus-devletle vatandaş arasındaki bağı ifade eden klasik liberal milliyetçilik, 20. yüzyılda temelde ortak soy düşüncesine dayanan etnik unsurları öne çıkararak etnik milliyetçilik şeklini almıştır. Günümüzde ise özellikle İslam ülkelerinde dinin etkin olduğu bir milliyetçilikle karşılaşmaktadır.

Modernleştirme ideolojisi olarak milliyetçilik

İrem (2007; 158-159), Avrupa modernitesi, kendisini batı-dışı coğrafyalarda milliyetçilik aracılığıyla yeniden üretir. Batılı kavramsal/söylemin sınırlarına sıkışan üçüncü dünya milliyetçilikleri-ki bu kolonyal bir geçmişe sahip bölgelerde daha açık gözlenen husustur. Bağımsızlıkları sonrasında üst sınıf seçkinciliğine dayanan devletçi, modernleştirici ideolojilere dönüşmüşlerdir. Bu çerçevede üçüncü dünya milliyetçilikleri kendi toplumlarını evrensel modernleşmenin sosyal, ekonomik ve siyasi gereklerine uygun şekilde düzenlemeyi öngörür. Chatterjee (1986), modernitenin batılı olmayan coğrafyalarda kendisini yeniden üretmesinin aracı olarak milliyetçiliği değerlendirirken çok önemli bir tespitte bulunmaktadır. Batı modernitesi kendisini çok farklı kültürel, siyasal-ideolojik gelenekler yoluyla yeniden üretebilmektedir. Milliyetçiliğin; bir taraftan Aydınlanma sonrası Avrupa düşüncesinde ortaya çıkan temalara karşı çıkarken, diğer taraftan da bu temaların üstünlüğünü kitlelere kabul ettirdiğini ifade etmektedir. Milliyetçiliğin batı modernitesinin, batı-dışı toplumlarda kendisini yeniden üretmesine ideolojik-siyasal bir araç olduğu tezi önemli bir başlangıç noktası oluşturmaktadır. Buna göre, batı modernitesi milliyetçilik yoluyla Batı-dışı coğrafyaları kolonize edilmektedir. Üçüncü dünya milliyetçilikleri bütün anti-empyralist/kolonyalist görüntülerine rağmen, modernlik isteğinin taşıyıcıları olmaları hasebiyle, Batı modernitesini kendisine yabancı coğrafyalarda yerleştirerek yeniden üretmektedir.

Gutek (2006; 269-71)'e göre, milliyetçilikle ifade edilen totaliter ideoloji, kitleler üzerinde yoğun korku, düşmanlık gibi duygular yaratıp, bu unsurlarla tüm toplumu etkileyip harekete geçirme amacıdadır. Totaliter toplumda tek bir ideoloji, bilgi, düşünce ve eğitim olgularını yalnızca belli bir kabule göre biçimlendirir. Farklı ve seçenekli görüşlerin açıklanması yasaklandığı için resmi olarak onaylanan ideolojinin sözcüleri önceden saptanmış olan bu ideolojik çerçevenin propagandasını yaparlar. Sansür mekanizmasıyla bilgi kontrol edilerek resmi ideolojiyi değiştirebilecek (etkisini azaltabilecek) düşünceler elenir. Aydın (2008;149)'a göre, Milliyetçilik, modern dönemlerde siyasetle en çok ilişkisi kurulan güncel bir ideolojidir. Çağın en önemli siyasal olgusu olan modern ulus/devlet yapısıyla olan ilişkisi onu daha güncel hale

getirmektedir. Modern devlet oluşumunun inşa ettiği ulus olgusuna, milliyetçilik bu inşa hareketine dayanak olup, ona süreklilik sağlayacak bir ideoloji olarak ortaya çıktı. Milliyetçiliği uluslar değil, ulusları bir siyasal ideoloji olarak milliyetçilik oluşturdu.

Bu çerçeveden hareket edildiğinde, milliyetçilik söyleminin temelinde, olay, olgu ve kavramlara duygusal anlamlar yükleme, kutsallaştırma söylemiyle rasyonelliği değil, ortak duyguya vurgu yaptığı ve bu vurgunun ise milliyetçilik söylemini ideolojik kılan en önemli unsur olduğu belirtilebilir. Milliyetçiliğin bu ideolojik boyutu aynı zamanda modern dönemde dinin toplumda ayıklanmasıyla, toplumu din dışında başka söylemler etrafında toplamanın bir projesi olarak ortaya çıktığı belirtilebilir. Aynı zamanda batının, batı dışındaki toplumları milliyetçilik söylemi aracılığıyla bir modernleştirme projesine de araç olması milliyetçi söylemin diğer ideolojik unsurlarıdır.

2.4. Eğitim İdeolojisi

Gutok (2006; 165-169)'e göre, modern eğitime, ideolojinin etkisi, sosyoloji, psikoloji ve felsefe gibi temel disiplinlerdeki kadar çok derin bir etkisi olmuştur. 19. yüzyılın ortalarından itibaren batı ülkelerinde sayıları giderek artan ideolojilerin açıklama, temellendirme, rasyonelleştirme ve yandaşlarını belirleme gibi işlemler üstlendikleri görülmüştür. Güven (2000; 33-34)'e göre, eğitim ideolojisi, 'bir ülke, devlet, millet, siyasal bir parti ya da siyasal grup tarafından benimsenen; amacı belirli siyasal hedefler olan ve siyasal, sosyal, ekonomik olayları, kurumları bu amaçlara göre yorumlayan düşünceler bütünüdür.' İdeolojiler toplumun istenen yönde gitmesine yönelik programlar için politik öğeleri de taşırlar. İdeolojiyi elinde tutan gruplar özel kültürel miraslarını farklı bir tarzda yeniden üretebilirler.

Güven (2000; 36)'e göre, Gramsci, devlet ve toplumun bütün yönleri arasında yakın bir ilişki olduğu sonucuna gider. Devlet özde ideolojik olarak bir eğitimcidir aynı zamanda üretimde de düzenleyici ve planlayıcıdır. Bu karşılıklı olarak bir belirlenmişlik ilişkisidir. Gramsci açısından, eğitim egemenlik kavramının merkezinde yer almaktadır.

Taraftar kazanmak, halkın bilincini değiştirmek ve modern üretim koşullarına adapte etmek gibi eğitsel süreçler, devletin toplumu şekillendirmesinde önemli bir araç rolü görmektedir. Gramsci, eğitimde egemen ideoloji, okul kitaplarında, eğitici filmlerde, resmi söylem ve öğretmen söylemlerinde ortaya çıkar. Egemenlik sınıflar üzerinde entelektüel ve ahlaki liderliğe sınıf denetiminin olduğu yerde ortaya çıkan sivil topluma karşılık gelmektedir. Bir sınıfın kendi çıkarlarını üstün tutması ve gücü ele geçirmesinin sonucunda egemen ideoloji ortaya çıkar.

Bourdieu ve Passeron (1977), eğitim ideolojisine ilişkin olarak istenen ürünler ve istenen toplumu ortaya çıkarma yollarıyla yakından ilgilidir. Bu da belli bir tip eğitimi gerekli kılmaktadır. Eğitimsel araçlar, süreçler ve eğitimin yapısı bir ideolojinin en göze çarpan parçalarıdır, bu kurumlardaki çatışmalar, kurumsal farklılıklar, değerlendirme tarzlı programın içeriği ve öğretim yöntemleri etrafında yoğunlaşır. İdeolojiye bağlı olarak bu etmenler değişik biçimlerde düzenlenir ve farklı önceliklere sahip olabilir. Eğitsel etkinlikler, sosyal yapıyı oluşturan sınıf ve gruplar arasındaki güç ilişkilerine dayanarak çözümlenir. Eğitim sistemi mevcut düzeni meşrulaştırma işlevini yerine getirmede o kadar başarılıdır ki, birçok etkeni, gözle görülmeyen bir şekilde karşımıza getirir (Güven, 2000; 57). Gökçe (2007; 90-92), eğitim kurumları, siyasi sistemin haklılaştırılmasında tutkal görevi gören ideolojinin üretildiği en önemli kurumlar olarak belirtilebilir. Bu nedenle tüm toplumlarda eğitimin içeriği ve amaçları, egemen ideoloji tarafından belirlenmektedir. Ancak egemen sınıfın siyasi sistemini haklılaştıran ideolojik inançlar, çoğunlukla orta sınıf değerleri olarak üretilmektedir. Bu bağlamda eğitim, egemen ideolojiyi sürekli olarak besleyerek siyasi sistemin kendini yeniden üretmesinde etkin rol oynar. Bu öneminden dolayı; eğitimin, aynı değerlere sahip, aynı yönde davranış gösteren, homojen ve yönetilebilir bir toplum yaratmak amacıyla devlet tarafından düzenlendiği, denetlendiği ve finanse edildiği söylenebilir.

Meighan (1991), aristokratik ideolojiye göre tasarlanmış eğitim sisteminde, eğitim çocukları sosyal rollerine hazırlamanın yollarından birini tanımlar. Bu anlayışta, eğitim bireyler içine doğdukları toplumsal statüleri hazırlayan kurum işlevini görürken, buna karşın burjuvazi ideolojisi ise toplumdaki seçkin rolleri üstlenebilecek bireylerin seçiminde eğitimi aracı bir kurum olarak işlev görür. Eğitimde başarı toplumsal

yaşamda elde edilen prestijle doğrudan orantılı olmaktadır. Demokratik ideolojide ise, eğitim herkese verilmek durumundadır, kimsenin geçmişi, kökeni, sosyal statüsü düşünülmezsizin bu yapılmalıdır. Çocuğun bir bütün olarak gelişimi eğitim sürecinin merkezinde yer alır. Proleter eğitim ideolojisi ise bireylerin toplumdaki işler için hazırlanmasını öngören faydacı, pratik ve amaca uygunluğu esas alır (Güven, 2000; 58-59). İdeoloji özellikle egemen grubun ideolojisi veya resmi ideoloji olarak eğitim-öğretimi şu boyutlarda etkiler Gutek (2006; 181); eğitim politikaları, hedefleri, amaçları ve sonuçlarını belirleme; okul çevresindeki davranış ve değerleri belirleyip kuvvetlendirme; okulun resmi müfredatını oluşturan bilgi ve yetenekler üzerinde etkili olma olarak sıralar. Güven (2000; 60), eğitim ideolojisi mevcut yapı içinde aşağıdaki şekillerde somutlaşabilir: Bilgi-yapısı- içeriği, öğretim kuramları-öğretmenin rolü, öğrenme kuramları-öğrencinin rolü, uygun kaynakların bulunması, öğrenme durumlarının organizasyonu, oluşan öğrenme durumlarının organizasyonu, hedefler, amaçlar-ürünler.

Meighan (1981), eğitim ideolojisine ilişkin sınıflandırmada ise; tutucu, yenilikçi, romantik ve demokratik olmak üzere dört farklı eğitim ideolojisinden söz eder. Birincisi statüko'dan seçkin kültüre kadar uzanır. Revizyonistler ekonomik dille konuşmakta ve pazarın işgücü ihtiyacını karşılama yönünde eğitimin düzenlenmesini öngörür. Romantik tutum ise, (daha çok psikolojik yönelimli) bireyin bir bütün olarak gelişmesi üzerinde durur. Sonuncusu olan demokratik gelenek ise, herkese eğitim verme anlayışının egemenliğine vurgu yapar (Güven, 2000; 59).

2.4.1. Eğitim programları ve ideoloji

Sharp (1980; 146-149), eğitim programlarının içeriği bilginin üretilip yeniden biçimlendirildiği sosyal koşullarla ve bu koşulları yaratan pratik ideolojilerle bağlantılıdır. Program ideolojisi, içeriğin aktarımı ritueller ve uygulamalar bağlamında daha yüksek düzeyde kuramsal ideolojiye, tutarlı bir düşünce sistemi olarak ortaya çıkar. Okulda öğretilen bilgi tarafsız değildir. Zaman içinde farklı ulusal yapılar içindeki sosyal ve ekonomik beklentiler bilginin farklı bileşenlerinde değişiklikler yaratabilir. Bu nedenle programın değişiminde sosyal bir öz de söz konusudur. Bowers (2000),

programın ideolojik ve siyasal çıkarlara katkıda bulunan bir kurum olduğu önemli ölçüde kabul görmektedir. Okuldaki bilgi sadece siyasal değildir, bu egemen sosyal sınıfın ideolojisinin de bir parçasıdır. Okullar bilgiyi işlerler fakat bu bilginin de açık ve gizli işlevleri olduğu unutulmamalıdır. Eğitim kurumlarındaki program, okul ve toplum arasındaki ideoloji ilişkisinde önemli bir basamağı oluşturur. Okullarda öğretilen bilgi rasgele değil, seçilmiş, süzölmüştür ve taraflıdır. Eğitim ve kültür politikaları ise temel bir egemen ideolojinin ürünüdürler (Güven, 2000; 51-68).

Giroux (1981), programların tasarımı, uygulanması ve değerlendirilmesine ilişkin yöntemler değer ve ideolojide yer alan bir yapı olarak görülmelidir. Okul, egemen kültür ve egemen devletin yeniden üretimi modelinin gerçekleştirildiği alan olarak savunulmaktadır. İdeolojik öğelerin okullarda yoğun olarak etkili olduğu alanlar şu şekilde formüle edilebilir: programın içerik ve yapısı, sınıftaki sosyal ilişkilerde yer alan ideolojik kararlar, sözler, hükümler, sınıfta örtük olarak verilen mesajlar, öğrencilerin yaşamında yer alan ortak beklenti ve anlayışlar (Güven, 2000; 48).

Althusser (2010), ideolojik bir aygıt olarak ideolojiye ilişkin Althusser, “ama ne öğretiliyor okulda? Öğrenimde az ya da çok uzun bir yol yürünüyor, fakat yine de okuma, yazma, sayma yani birkaç teknik ve değişik üretim görevlerinde (işçiler için bir öğrenim, teknisyenler için bir başka öğretim, yüksek kadrolar için bir üçüncüsü vb.) doğrudan doğruya kullanılabilen ‘edebiyat’ ya da ‘bilimsel kültür’ öğeleri içeren daha birçok şey öğreniliyor. Yani bir sürü ‘know-how’. Fakat bu bilgilerin yanında ve bu vesile ile de, işbölümünün her görevlisinin ‘tayin edildiği’ yere göre uyması gereken terbiye kuralları, görgü kuralları öğreniliyor okulda: sivil ve mesleki vicdan, ahlak kuralları, açıkçası toplumsal-teknik işbölümüne saygı kuralları ve en sonunda da sınıf egemenliğinin yerleştirdiği düzenin kurallarına saygı. Okulda aynı zamanda, ‘Fransızcayı düzgün konuşma’, düzgün ‘yazma’ da öğreniliyor, yani (gelecekteki kapitalistlere ve uşaklarına) gerçekte ‘düzgün biçimde emretme’, yani işçilerle ‘düzgün konuşma’ vb. öğretiliyor. Başka bir deyişle, okul (fakat aynı zamanda Kilise gibi başka devlet kurumları, ya da ordu gibi başka devlet aygıtları da) bir sürü beceri öğretiyor, fakat bunu yönetici ideolojiye boyun eğmeyi ya da ideolojinin ‘pratiğinin’ egemenliğini sağlayan biçimlerde yapıyor.

Bu bağlamda eğitim ve program ideolojisiinde ön plana çıkan, egemen sınıf değerlerinin, eğitim içerik ve normları üzerinde belirleyici bir etkisinin olduğu, egemen sınıfın değerleri ve seçkin gereksinimlerinin; bireylerin değer, beceri ve düşünsel niteliklerini belirlemede programlar aracılığıyla ön plana çıktığı söylenebilir. Marksist ideoloji kuramının temel argümanı olarak egemen sınıfın, kendi çıkarları doğrultusunda, var olan gerçeği çarpıtarak, yeni bir gerçeği inşa ettiği vurgusu, eğitim ideolojisi açısından okunduğunda, programların, egemen sınıf değerlerinin yeniden üretiminde, gerçeği politik ve siyasal açıdan yeniden inşa etme veya dönüştürmedeki etkisi vurgulanabilir. Althusser ve Gramsci'nin ideoloji argümanları açısından da egemen sınıf ve iktidar gücünün ideolojik etkilerine yönelik geliştirdikleri tezler eğitim ve program ideolojisi açısından okunabilir. Althusser'in devletin ideolojik aygıtı olarak gördüğü okul ve eğitimin bu bağlamda, devletin, beklentilerine uygun değer, bilgi ve kültür üreten ideolojik aygıt olduğu, eğitimin ise bunu da programlar aracılığıyla gerçekleştirdiği bağıntısı üzerinden okunabilir. Eğitim programlarının her ne kadar belirli sosyal bilim süzgeçlerinden geçirilse de, temel alınan program yaklaşım ve modelinin hizmet ettiği belli siyasal politikalar ve yukarıda belirtildiği gibi programlar aracılığıyla aktarılan bilgi ve değerler tarafsız olmadığı gibi tarafsız olma iddiasının kendisi de ideolojinin bir parçası olmaktadır. Bu yönüyle eğitim programları salt kendi başlarına teknik ve çevresel unsurlardan yalıtılmış yapılar olmaktan çok içinde bulundukları ülke politikaları, kültürler, eğitim anlayışlarına bağlı olarak bir ideolojinin de bir parçası olmaktadır.

BÖLÜM III

3. Yöntem

Program teorisinin düşünsel ve ideolojik temellerine ilişkin bu araştırma, betimsel araştırma kapsamında literatür taramasına dayalı olarak yürütülen kuramsal bir incelemedir. Betimsel araştırma süreçlerine dayalı olarak yürütülen bu kuramsal çalışmanın metodolojisi; literatür incelemesi, araştırma modeli, çalışma evreni, verilerin toplanması, verilerin analizi ve araştırmanın geçerlilik ve güvenirlik çalışması süreçlerinin betimlemesini kapsamaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Program teorisinin düşünsel ve ideolojik temelleri bağlamında, araştırma betimsel tarama modellerine dayanmaktadır. Araştırmada, tarama modellerinden genel tarama modeli kapsamında tekil ve ilişkisel tarama modelleri temel alınmıştır. Araştırma problemi bağlamında bu modellerin uygulanması; felsefe, sosyoloji ve program teorisine yönelik farklı kuramları kendi içinde derinliğine irdelemeyi öngördüğünden ‘tekil tarama modeli’ uygulanmıştır. Bu yönüyle, tekil tarama modeli, felsefe ve sosyoloji alanındaki her bir kuramın; ‘epistemoloji’, ‘etik’, ‘estetik’ ve ‘eğitim’e ilişkin düşünsel temellerini belirlemede kullanılmıştır. Felsefe ve sosyoloji kuramları düşünsel temellerinin, program teorisi ve ideoloji kuramları ile ilişkilerinin disiplinler arası (interdisipliner), bütüncül bir yaklaşımla aranmasında ise ‘ilişkisel tarama-karşılaştırma modeli’ kullanılmıştır (Karasar, 2005; 79-81).

3.2. Çalışma Evreni

Program teorisinin düşünsel temellerine ilişkin öngörülen tarama modeline bağlı olarak, araştırmada çalışma evreni temel alınmıştır. Araştırmanın çalışma evreninde; felsefe, sosyoloji, ideoloji kuramları ve program teorilerine ilişkin kaynak eserler üzerinde çalışılmıştır. Araştırmada üzerinde çalışılan kuramların alanlara göre dağılımı aşağıdaki Tablo-1’de verilmiştir.

Tablo-1: Araştırmada Temel Alınan Kuramlar

Felsefe Kuramları	Sosyoloji Kuramları	İdeoloji Kuramları	Program Teorisi Yaklaşımları
İdealizm	İşlevselci Kuram	Bacon İdeoloji Kur.	Bilimsel-Teknik Program Yaklaşımları
Realizm	Çatışmacı Kuram	Tracy İdeoloji Kur.	
İlerlemecilik	Hemenuitik Kuram	Gramsci İdeoloji Kur.	Bilimsel-Teknik Olmayan Program Yaklaşımları
Varoluşçuluk	Eleştirel Teori	Althusser İdeoloji K.	
Naturalizm		Yapısalcılık İdeoloji K	
		Marksizmde İdeoloji	
		Liberalizmde İdeoloji	
		Muhafazakarlık ve İd.	
		Milliyetçilik ve İd.	

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, felsefe, sosyoloji, ideoloji kuramları ve program teorisine yönelik yaklaşımların, literatür taramasıyla ortaya konulan söylemlerine dayanmaktadır (Karasar, 2005; 133). Araştırmada veri toplama süreci, literatür taraması bağlamında, kaynak eserlere ulaşma, kaynak eserlerin özgünlüğünü kontrol etme ve kaynak eseri anlama süreçlerini kapsamaktadır.

3.3.1. Kaynaklara ulaşma

Araştırmada ne tür kaynak eserlere ihtiyacın olduğunun, açık ve kesin bir biçimde saptanmasında araştırma soruları esas alınmış ve araştırma sorularının sunduğu

genel çerçeveden hareket edilmiştir.

3.3.2. Kaynakların özgünlüğünü kontrol etme

Araştırma sorularının sunduğu genel çerçeveden hareketle ulaşılan kaynak eserlerin özgün olup olmadığını kontrol edilmiştir. Temel gerekçe ise, hem araştırmanın hem de araştırmacının güvenilirliği açısından araştırmada bu ilke temel alınmıştır. Kaynak eserlerin incelenmesi sürecinde ulaşılan dokümanların özgünlüğünü kontrol etmede Yıldırım ve Şimşek (2008; 193)'in belirlediği aşağıdaki soruların öngördüğü uygulamalar araştırmada ilke olarak uygulanmıştır.

Tablo-2: Literatür Taramasında Kaynak Eser İnceleme Süreci

Doküman Özgünlüğünü Kontrol İlkeleri	Uygulama Süreci
▪ Dokümanlarda kapsanan veri, araştırma sorularıyla ilişkili görünüyor mu? ▪ İncelenen veriler, birincil kaynaklardan mı yoksa ikincil kaynaklardan mı elde edilmiştir. ▪ Elde edilen dokümanlar asıllarının aynı mıdır? ▪ Herhangi bir şekilde dokümanlar üzerinde oynanmış veya belirli kısımları değiştirilmiş görünüyor mu? ▪ Kim veya kimler tarafından geliştirildiği veya kaleme alındığı belirli mi, ne zaman ve nerede? ▪ Dokümanı geliştirenler veya kaleme alanlar inanılır mı, ilgili kurum ve kuruluşta yasal olarak görevliler mi?	▪ Araştırma sorularına bağlı olarak, incelenen kuramların düşünsel temellerine ilişkin temaların belirlenmesi ve temalara göre belirlenen bu kategorilere göre veriler toplandı. ▪ Veriler, tema ve kavramsal kodlara göre toplandı. Veriler birincil kaynaklar, çeviri ve ikincil kaynaklardan toplandı ▪ Dokümanların orijinallliği ve tahrip edilip edilmediği, aynı tema ve koda göre elde edilen veriler başka kaynaklardaki verilerle karşılaştırılarak test edilmiştir. ▪ Kuramlara ilişkin veriler, kuramı geliştirenlerin çeviri kaynakları ve bu temalara ilişkin akademik yayınlardan toplanmıştır. ▪ Kuramlara ilişkin incelenen yazılı kaynaklar akademik yayınlar olup ve bu yayınların yazarları uzman kişilerden oluşmaktadır.

3.3.3. Kaynakları anlama

Araştırma sorularına bağlı olarak ulaşılan eserleri anlama sürecinde, ulaşılan kaynakların özgünlüğünün kontrolünden sonra elde edilen verilerin anlaşılması ve çözümlenmesi sürecine gidilmiştir. Araştırma literatür taramasına dayalı olduğu için, kaynak eserlerin belli bir sistem içinde ve birbiriyle karşılaştırmalı olarak çözümlenmesi yapılmıştır. Bu süreç aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo-3: Literatür Taramasında Kaynak Eser İncelmede Uyulan İlkeler

Dokümanı Anlama Süreci İlkeleri	Araştırma Sürecinde Uygulanması
▪ Bir dokümanda ifade edilen şeyler başka dokümanlarda ifade edilenler yoluyla doğrulanıyor mu? ▪ Dokümanlar arasında belirli olay ve olgulara ilişkin olarak farklı bakış açıları ve yorumlar mevcut mu? ▪ Aynı olay ve olgulara; farklı kişi, kurum veya bölümler tarafından ne tür farklı anlamlar verildiği ilişkisi irdelenerek farklı yorumlara olanak veren değişik kültür, bakış açılarını belirleme	▪ Tema ve kavramsal koda yönelik toplanan veriler, başka kaynaklarla tutarlılığı açısından veri toplamada dikkate alındı. ▪ Aynı temaya ilişkin farklı açılardan inceleyen kaynaklarda veriler toplandı.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma soruları kapsamında ulaşılan kaynak eserlerden toplanan bulguların betimsel analizi yapılmıştır. Kaynak eserlerin betimsel analiz süreci ve araştırma sorularının kapsamı ile ilişkilendirilmesi aşağıdaki aşamalara göre açıklanmıştır.

3.4.1. Betimsel analiz

Program teorisinin düşünsel temellerine ilişkin kaynak eserlerden ulaşılan veriler; “epistemoloji”, “etik”, “estetik” ve “eğitim” alanlarına göre sistematik olarak düzenlenip yorumlanmıştır. Araştırmada betimsel analiz süreci Yıldırım ve Şimşek (2008; 224)’ın belirlediği aşağıdaki aşamalara göre yürütülmüştür.

- *Betimsel analiz için çerçeve oluşturma:* araştırma sorularının kapsamına yönelik felsefe ve sosyoloji kuramlarının düşünsel temelleri; “epistemoloji”, “etik”, “estetik” ve “eğitim” alanlarındaki söylemleri sistematik olarak düzenlenip işlenmesi için bir genel çerçeve olarak oluşturulmuştur.
- *Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi;* “epistemoloji”, “etik”, “estetik” ve “eğitim” alanlarına göre kuramların söylemlerinin analiz kategorileri geliştirilmiştir. Bu kategoriler, aracılığıyla kaynak eserler incelenmiş, ulaşılan veriler düzenlenmiştir. Araştırma sorularına bağlı olarak kaynak eserlerin incelenmesine yönelik alanların belirlenmesi ve alanlara göre kategorilerin düzenlenmesinde, veri kodlama tekniklerinden; önceden

belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama ve genel çerçeve kategorisi geliştirme tekniği uygulanmıştır. Araştırma sorularına bağlı olarak kaynak eserlerin incelenmesine yönelik alanların belirlenmesi ve alanlara göre kategorilerin düzenlenmesi aşağıdaki Tablo-4’de gösterilmiştir.

Tablo-4: Felsefe ve Sosyoloji Kuramlarına Yönelik İçeriklerin Alan ve Kategorileri

İncelenen Kuramlar	İnceleme Alanları	İncelemede temel alınan kavramsal kodlar
Felsefe Kuramları		
İdealizm	Epistemolojik	Bilgi Kavramı, Bilginin Kaynağı, Bilginin Niteliği, Bilginin Üretimi-Metodolojisi, Bilgi Sınıflaması
Realizm		
İlerlemecilik	Etik	Etik Kavramı, Etik Değerlerin Kaynağı, Etik Değerlerin Genel-Geçerliliği, Etik Değerler Sınıflaması,
Varoluşçuluk		
Naturalizm		
Sosyoloji Kuramları		
İşlevselci Kuram	Estetik	Estetik Kavramı, Estetik Değerlerin Kaynağı, Estetik Değerlerin Genel-Geçerliliği, Estetik Değerler Sınıflaması
Çatışmacı Kuram		
Hemenuitik Kuram	Eğitim	Eğitim Kavramı ve Amacı, Eğitimin Kaynakları, Eğitimin Niteliği, Eğitim Sınıflandırması
Eleştirel Teori		

Tablo-5: İdeoloji Kuramları ve Temel İdeoloji Argümanları

İdeoloji Kuramları ve Söylemleri	
Francis Bacon İdeoloji yaklaşımı - İnsan usu ve tutukluluk - İnsan zihnini kuşatan 4 idol: (İdola tribus - İdol specus İdol fori -İdol theatri)	Yapısalcı ve Post Yapısalcı İdeoloji Yakl - Söylem olarak ideoloji, yeniden üretim - Anlamın gizil yapısı, yananlam ve ideoloji - İktidar ve söylem Özne ve söylem
Desttut de Tracy İdeoloji yaklaşımı - Düşünce, kaynağı duyum, deney - İdeolojide, kesinlik ve nesnellik - İnsan bilinci ve yapısını çözümüleme	Marksizm ve ideoloji düşüncesi - Gerçeklik ve düşünce - Hakim fikir-hakim sınıf - Yanlış bilinç, Camera obscura
Antony Gramsci ideoloji Yaklaşımı - Tarihsel blok kavramı - Hegemonya ve ideolojik geçişler - Organik ideoloji, Politik ve sivil toplum	Liberalizmin ideoloji düşüncesi - özgürlükler - birey yaşamının değerliliği - sosyal farklılıklar
Louis Althusser ideoloji Yaklaşımı - İdeolojinin dışsallığı ve öznenin üretimi - Devletin baskı ve ideolojik aygıtları - Yeniden üretim olarak ideoloji	Muhafazakârlık düşüncesi ve ideoloji - Kadim düzene saygı, kültürel miras - İnsan doğası - Birey aklı- düzen aklı
Karl Mannheim İdeoloji düşüncesi - Tikel/özel ideoloji - Bütüncül/tümel ideoloji	Milliyetçilik düşüncesinde ideoloji - Düzen ve itaatkarlık - Mitleştirme-Sembolleştirme - Tek doğru- duygusal bağlılık

Tablo-6: Program Teorisine İlişkin Düşünsel ve İdeolojik Temelleri İncelenen Yaklaşımlar

Program Teorisi Yaklaşımları	
Bilimsel-Teknik Program Yaklaşımları • Gelenekselci Yaklaşım • Davranışçı Yaklaşım, • Tyler, Yaklaşımı, • Taba Yaklaşımı, • Hunkins Yaklaşımı, • Oliva Yaklaşımı, • Saylor-Alexander-Lewis Yaklaşımı, • Sistem Yaklaşımı	Bilimsel-Teknik Olmayan Program Yaklaşımları • Yeniden kurmacı Yaklaşım, • Deneyimci Yaklaşım, • Açık sınıf yaklaşımı, • Rogers-Hümanist Yaklaşım, • Weinstein ve Fantini Yaklaşım, • Sürece Dayalı Yaklaşım, • Pragmatik Yaklaşım, • Yapısalcı Yaklaşım

- *Bulguların Tanımlanması*; her araştırma sorusu kapsamında kuramların söylemleri; “epistemoloji”, “etik”, “estetik” ve “eğitim” alanına göre ayrı ayrı doğrudan alıntılarla desteklenerek tanımlanmıştır.
- *Bulguların Yorumlanması*; araştırma soruları kapsamındaki, program teorisinin düşünsel ve ideolojik temellerine ilişkin kaynak eserlerden ulaşılan veriler; gerek kendi içinde birbiriyle ilişkilendirmelerinde gerekse ideoloji kuramlarının temel argümanları ve program teorisi ile ilişkilendirmeler ve anlamlandırmalar bağlamında farklı sosyal olay ve olgularla ilişkilendirilmesi bu aşamada yapılmıştır.

3.5. Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına yönelik Lincoln ve Guba (1985) ‘nın ifade ettiği, Yıldırım ve Şimşek (2008; 264)’in aktardığı nitel araştırmanın niteliğini artıran stratejilere başvurulmuştur. Bu çerçevede araştırma literatür taramasına dayalı olarak kuramsal bir çalışma olduğundan, araştırmada geçerlik çalışması kapsamında “iç geçerlik” yerine “inandırıcılık”, “dış geçerlik” yerine “aktarılabirlik” nitel araştırma stratejilerine başvurulmuş olup, bu stratejiler kapsamında yapılan çalışmalar aşağıdaki Tablo-7’de ifade edilmiştir.

Tablo-7: Araştırmada Uygulanan Geçerlik Stratejileri

Geçerlik Stratejileri	Geçerlik Stratejileri Kapsamında Uygulanan Yöntemler
İç Geçerlik “İnandırıcılık”	▪ <i>Uzun Süreli Etkileşim</i>, araştırmacı veri kaynakları olan kuramların söylemleri ile uzun süreli bir etkileşim içinde kalarak veri kaynakları üzerinde kendi varlığından ve öznel algılarından kaynaklanabilecek etkiyi etkileşimi artırarak gözlenen sürecin kendi doğal ortamına geri dönmesi öngörülmüştür ▪ <i>Derin Odaklı Veri Toplama</i>, araştırmacı veri kaynakları olan kuramların söylemlerini, araştırma soruları açısından anlamı, birbiriyle olan ilişkileri, bir bütün olarak örüntüleri ortaya çıkarmak için kuramların söylemlerine eleştirel yaklaşım, verilerin araştırma sorularına yanıt vermedeki yeterliği ve ulaşılan sonuçların gerçeğe uygun olup-olmadığı sorgulanmıştır ▪ <i>Çeşitleme Teknikleri</i>, araştırmada kuramların söylemlerine ilişkin farklı bakış açıları, farklı anlamları, farklı göstergeleri ve farklı kaynakları olabildiğince bütün zenginliği ile araştırma soruları ve temalar altında uygulanmıştır. ▪ <i>Uzman İncelemesi</i>, araştırmada, araştırma deseni, toplanan veriler, verilerin analizi ve bulgu ve yorumlara kadar tüm süreçlerde uzman görüşlerine başvurulmuş, uzman eleştiri ve öneriler doğrultusunda düzenleme ve uygulamaya gidilmiştir
Dış Geçerlik “Aktarılabilirlik”	▪ <i>Ayrıntılı Betimleme</i>, araştırmada hem yöntem hem de verilerin sunumu süreçlerinde doğrudan alıntılar yapılarak, ham veriler ortaya çıkan tema ve kavramlara göre ayrıntılı olarak betimlenmiştir. ▪ <i>Amaçlı örnekleme</i>, araştırma soruları kapsamında yer alan program teorisinin düşünsel ve ideolojik temellerini belirlemede, amaçlı örnekleme ve aşırı ve aykırı durum örnekleme örnekleme yöntemleri uygulanmıştır.

Araştırmada güvenilirlik çalışması kapsamında “iç güvenilirlik” yerine “tutarlılık”, “dış güvenilirlik” yerine “teyit edilebilirlik” stratejilerine başvurulmuş olup, bu stratejiler kapsamında aşağıdaki Tablo-8’deki uygulamalara gidilmiştir.

Tablo-8: Araştırmada Uygulanan Güvenirlik Stratejileri

Güvenirlik Stratejileri	Güvenirlik Stratejileri Kapsamında Uygulanan Yöntemler
iç güvenilirlik “Tutarlık”	▪ <i>Tutarlık İncelemesi</i>, bu süreçte araştırmacının araştırma etkinliklerinde, araştırma deseninin oluşturulması, verilerin toplanması ve analizi aşamaları arasındaki tutarlılıklar ve bu tutarlılıkların benzer bir araştırmada da aynı sonuçlara götürüp-götüremeyeceği sorusu ile sağlanmaya çalışılmıştır.
dış güvenilirlik “Teyit Edilebilirlik”	▪ <i>Teyit İncelemesi</i>; araştırma sonuçlarının gerçeği yansıtıp yansıtmadığı, araştırmacının öznel yargı ve varsayımlarından uzak olması için dışarıdan bir uzmanın araştırmada ulaşılan yargıların, yorumların ve önerilerin ham verilere geri gidildiği zaman, belge, doküman ve uygulamalar yönünden teyit edilip edilmediğine ilişkin değerlendirmesine başvurulmuştur.

BÖLÜM IV

4. Bulgular ve Yorumlar

Araştırma sorularının öngördüğü, program teorisinin düşünsel ve ideolojik temellerine ilişkin araştırma bulguları iki aşamada incelenmiştir. İlk aşamada eğitim felsefesi ve eğitim sosyolojisi kuramlarının düşünsel ve ideolojik temellerini belirleme, ikinci aşamada ise düşünsel ve ideolojik temelleri belirlenen kuramların, program teorisine ilişkisi bağlamında program teorisinin ideolojik temellerini ortaya koymadan oluşmaktadır. İlk aşamada, felsefe alanından; idealizm, realizm, pragmatizm, varoluşçuluk, natüralizm kuramları ve sosyoloji alanından; işlevselcilik, çatışmacı kuram, eleştirel teori ve hermeneutik kuramlarının, epistemoloji, etik, estetik ve eğitim olgularına ilişkin söylemleri ve ideolojik temelleri irdelenerek program teorisinin düşünsel ve ideolojik temellerine ulaşılması öngörülmüştür. Ele alınan her bir kuramın; epistemoloji, etik, estetik ve eğitim olgularına ilişkin söylemleri aşağıdaki Tablo-9'da gösterilen alt boyutları ile incelenmiştir.

Tablo-9: Felsefe ve Sosyoloji Kuramlarının Düşünsel Temelleri Kategorileri

Söylem Kategorileri	Söylemleri Belirlemenin Kavramsal Kodları
Epistemolojik	Bilgi Kavramı, Bilginin Kaynağı, Bilginin Niteliği, Bilginin Üretimi-Metodolojisi, Bilgi Sınıflaması
Etik	Etik Kavramı, Etik Değerlerin Kaynağı, Etik Değerlerin Genel-Geçerliliği, Etik Değerler Sınıflaması,
Estetik	Estetik Kavramı, Estetik Değerlerin Kaynağı, Estetik Değerlerin Genel-Geçerliliği, Estetik Değerler Sınıflaması
Eğitim	Eğitim Kavramı ve Amacı, Eğitimin Kaynakları, Eğitim ve Birey, Eğitime İlişkin Sınıflandırma

İlk aşamanın diğer bir boyutu her kuramın, epistemoloji, etik, estetik ve eğitim alanındaki söylemleri, ideoloji kuramları açısından irdelenerek, ideolojik temellerinin belirlenmesine gidilmiştir. Eğitim felsefesi ve eğitim sosyolojisi kuramlarının söylemleri

ise, şu ideoloji kuramlarının ideoloji argümanları açısından incelenmiştir. Bunlar: Bacon'ın 'İdol öğretisi'; de Tracy'nin 'düşünce bilimi olarak ideoloji yaklaşımı'; Gramsci'nin 'hegemonya ve tarihsel blok' yaklaşımı; Althusser'in 'öznenin üretimi' ve 'devletin ideolojik aygıtları'; Mannheim'in 'tikel ve tümel ideoloji' yaklaşımı; yapısalcı kuramın, 'söylem olarak ideoloji', 'söylemin iktidar ve özne üretimi' yaklaşımı açısından irdelenmiştir. Buna bağlı olarak siyasal ideoloji kuramları açısından ise; Marksizm'in, gerçekliğin, düşünce ve kültür üzerindeki etkisi, 'yanlış bilinç' (gerçeğin ters yüz edilmesi); liberalizm'in 'düşünce ve ifade özgürlüğü', 'bireyin topluma önceliği'; muhafazakâr kuramın, 'kadim düzene saygı, düzenin aklının bireyin aklına önceliği' yaklaşımı ve milliyetçi kuramın, düzen ve otoriteye saygı ve itaat, düşünce ve fikirleri mitleştirme ve sembolleştirme, tekçi doğru' yaklaşımları açısından irdelenmiştir. İdeoloji kuramlarının bu temel ideoloji argümanları aşağıdaki Tablo-10'da gösterilmiştir.

Tablo-10: İdeoloji Kuramları ve Temel İdeoloji Argümanları

İdeoloji Kuramları	
Francis Bacon İdeoloji yaklaşımı - İnsan usu ve tutukluluk - İnsan zihnini kuşatan 4 idol: (İdola tribus - İdol specus İdol fori -İdol theatri)	Yapısalcı ve Post Yapısalcı İdeoloji Yakl - Söylem olarak ideoloji, yeniden üretim - Anlamın gizil yapısı, yananlam ve ideoloji - İktidar ve söylem Özne ve söylem
Desttut de Tracy İdeoloji yaklaşımı - Düşünce, kaynağı duyum, deney - İdeolojide, kesinlik ve nesnellik - İnsan bilinci ve yapısını çözümleme	Marksizm ve ideoloji düşüncesi - Gerçeklik ve düşünce - Hakim fikir-hakim sınıf - Yanlış bilinç, Camera obscura
Antony Gramsci ideoloji Yaklaşımı - Tarihsel blok kavramı - Hegemonya ve ideolojik gereçler - Organik ideoloji, Politik ve sivil toplum	Liberalizmin ideoloji düşüncesi - özgürlükler - birey yaşamının değerliliği - sosyal farklılıklar
Louis Althusser ideoloji Yaklaşımı - İdeolojinin dışsallığı ve öznenin üretimi - Devletin baskı ve ideolojik aygıtları - Yeniden üretim olarak ideoloji	Muhafazakârlık düşüncesi ve ideoloji - Kadim düzene saygı, kültürel miras - İnsan doğası - Birey aklı- düzen aklı
Karl Mannheim İdeoloji düşüncesi - Tikel/özel ideoloji - Bütüncül/tümel ideoloji	Milliyetçilik düşüncesinde ideoloji - Düzen ve itaatkarlık - Mitleştirme-Sembolleştirme - Tek doğru- duygusal bağlılık

Felsefe ve sosyoloji kuramlarının düşünsel temellerinin farklı ideoloji kuramlarının temel argüman ve terminolojisi açısından irdelenmesi aslında her bir kuramın sosyal bilim düşüncesinin temelindeki farklı bir bakış açısının eleştirel vurgusu

ile irdelenmesi, bu irdeme sonucunda ortaya çıkan ideolojik temellerin, program geliştirme teorisine yansımaları önemsenmektedir. Bunun için her bir kuramın epistemoloji, etik, estetik ve eğitime ilişkin söylemi ideoloji kuramlarının bakış açısıyla irdelenmesi esas alınmıştır: Bacon kuramıyla; insan aklının önündeki tarihsel ve gelenekselliğin kalıplarını aşp aşamama; de Tracy'nin ideoloji terminolojisi ile kuramların söyleminin, akılcılık ve duyumsal bir temelinin olup olmadığı; Gramsci'nin ideoloji terminolojisi ile kuramların söyleminin, tarihsel süreçte bir güç ve otorite aracılığını üstlenip üstlenememe durumu, toplumsal gerçekliğin üretim ve dönüşümünde araç rolünü oynamışsa temellindeki ideolojik unsurlar; Althusser'in ideoloji terminolojisi açısından ise, kuramların söyleminin, ideolojik bir kurum olarak devletin, ideolojik aygıtlarının yeniden üretimine araç olup olmadığı; Mannheim'in ideoloji terminolojisi açısından ise kuramın, kendi içinde, sosyal gerçeklik, ve diğer kuramların tezleri karşısındaki kapsayıcılığı açısından tikel ve tümelliği; yapısalcı kuramın temel ideoloji argümanları açısından ise, kuramın söylemindeki iktidar, kuram söyleminin yananamlar boyutunda kodladığı gizil anlam, söylemin dil aracılığıyla ürettiği egemenlik, hakikatin çok boyutluluğu içinde hakikatin bir yüzü olarak söylemi; siyasal bir ideoloji olarak Marksizmin ideoloji argümanları açısından; kuramın, fikirlerinin, egemen sınıfın fikirleri ile örtüşebilirliği, gerçeğin tersyüz edilmesi boyutu; liberalizmin ideolojik terminolojisi açısından, kuramın temel söylemlerinin birey vurgusu, düşünce ve ifade özgürlüğüne ilişkin öncelikleri; muhafazakarlığın ideolojik terminolojisi ile, kuramın, geleneksellik, tarihsellik ve toplumsal düzen ve ruhu yüceltmeye ilişkin vurgusu; milliyetçiliğin ideoloji terminolojisi açısından ise, kuramın temel tezlerinin, düzen ve otoriteye itaatkarlık vurgusu, mitsel değer ve sembollere vurgusu, akılcılıktan çok ortak duygu vurgusu yönünden incelenmiştir.

4.1. Felsefe Kuramlarının Düşünsel ve İdeolojik Temelleri

Felsefe kuramlardan söylem ve ideolojik temelleri incelenen; idealizm, realizm, pragmatizm, varoluşçuluk ve natüralizmin; epistemoloji, etik, estetik ve eğitim olgusuna ilişkin söylem alanları ve kategorileri aşağıda Tablo-11'de verilmiştir.

Tablo-11 Felsefe Kuramlarının Düşünsel Temellerini İnceleme Kategorileri

Eğitim Felsefesi Kuraml.	Söylem Kategorileri	Söylemleri Belirlemenin Kavramsal Kodları
İdealizm	Epistemolojik	Bilgi Kavramı, Bilginin Kaynağı, Bilginin Niteliği, Bilginin Üretimi-Metodolojisi, Bilgi Sınıflaması
Realizm	Etik	Etik Kavramı, Etik Değerlerin Kaynağı, Etik Değerlerin Genel-Geçerliliği, Etik Değerler Sınıflaması,
İlerlemecilik	Estetik	Estetik Kavramı, Estetik Değerlerin Kaynağı, Estetik Değerlerin Genel-Geçerliliği, Estetik Değerler Sınıflaması
Varoluşçuluk	Eğitim	Eğitim Kavramı ve Amacı, Eğitimin Kaynakları, Eğitim ve Birey, Eğitime İlişkin Sınıflandırma
Naturalizm		

4.1.1. İdealizmin düşünsel ve ideolojik temelleri

İdealizmin söylemi ve ideolojik temellerinin irdelenebilmesi için öncelikle; idealizmin genel çerçevede; temel kavram ve tezleri, tarihsel evrimi, öncüleri, farklı yaklaşımları ve eleştirisi boyutlarıyla incelenmesi gereklidir. Bu genel çerçeveden hareketle, idealizmin; epistemoloji, etik, estetik ve eğitime olgularına ilişkin söylemleri belirlenmiştir. Belirlenen bu söylemleri de ideoloji kuramlarının temel algımanları açısından irdelenerek ideolojik temellerine ulaşılması öngörülmüştür.

İdealizm düşüncesinin genel çerçevesi

İdealizm kavramı; idealizm kavramının etimolojisini Akarsu (1984; 91), idealizm kavramının Almanca (idealismus), Fransızca (idealisme), İngilizce (idealism), Eski Türkçe (mefkurecilik, iftikariye) olduğu: felsefi anlamda, gerçekliğin özünü yalnızca görüngü olarak kabul ettiği cisimler dünyasında değil, özdeksel olmayan varlıkta arayan, nesnel gerçekliği, idea, us, tin olarak belirleyen ve özdeği düşüncenin bir görünüş biçimi olarak inceleyen görüş olarak açıklar.

İdealizmin kavramsal çerçevesini gerçeklik ve düşünsellik bağlamında betimleyen Gutek (2006; 20)'e göre, idealizm; gerçekliğin temelini zihinsel, tinsel/ruhsal ve ideal gibi kavramlarla kuran bir felsefe olarak tanımlanabilir. İdealizme göre gerçeklik, temelde tinsel veya zihinsel olan şeylerin sistematüğinden başka bir şey

değildir ve bu felsefe düşüncelerden başka bir şeyi bilme olanağı olmadığını ileri sürer. Büyükdüvenci (1988; 346), Platon için dünya iki alana bölünmekteydi; duyu dünyası, görüşlerin, seslerin ve bireysel nesnelerin dünyası; bu somut, geçici, ölümlü dünya gerçek değildir; yalnızca görünüşlerin dünyasıdır. İkinci alan, ideaların ya da sonsuz (ebedi) özlerin duyuyüstü dünyasıdır. İdealar, orijinal, aşkın kalıplardır ve algılar bireysel nesneler bu ideaların yalnızca kopyaları ya da gölgeleridir. Gerçek olan, değişmeyen idealar ya da özler akıl yoluyla bilinmektedir.

İdealizmin önemi ve tarihselliğinin aynı zamanda idealizmin konu edindiği şeylerin kendisi değil, bu şeylerin gerçeklikle bağlantısını kuran bir metodolojiyi de öngörmesinden kaynaklandığını belirten Hilav (1993; 52)'a göre, Platon'un önemi, doğruluğun araştırılmasında benimsediği yol ve yöntemdedir. Biricik kılavuz olarak akı kabul eder, gerçeği akıl üzerinde temellendirir. İdealizmin düşünce tarihine etkisi; akli gerçeklik ve doğruluğa ulaştıran tek yol olarak görmesi, tarihsel süreçte akılcılık üzerine inşa edilen din ve kültürlerde Platon'un hem düşüncesi hem de metodolojisi önemli etkiler bırakmıştır.

İdealizm düşüncesinin tarihsel evrimi; Hilav (1993; 54)'a göre, Batı felsefe tarihi ve özellikle idealizm üzerinde derin ve sürekli etki yapmış olan Platon'un, daha çok islam düşünce dünyası üzerindeki etkisi de önemlidir. Platon, özellikle İskenderiye Okulu ve Platinos'un yapıtları aracılığıyla İslam düşüncesini köklü bir biçimde etkiledi. Daha önce Süryaniceye çevrilmiş Yunanca yapıtlar Arapçaya aktarılırken, bunların arasında Yeni-Platoncu Platinos'un kitapları da yer aldı. Tarihsel süreçte idealizm düşüncesinin gelişmesinde etkili olan düşünürler açısından bakıldığında, Yeni-Platonculuk, İbni Sina, İbni Rüşt gibi büyük İslam filozoflarında son ve kesin biçimini buldu. İslami bir Yeni-Platonculuk akımı, İslam mistisizmini yani tasavvufu derinden etkiledi; Hint ile İran'dan gelen etkilerle birlikte, bu akımın kuramsal temelini oluşturdu. Aynı etki, Gazali, Muhyiddin İbni Arabi, Mevlana ve İbni Cabirul gibi ünlü düşünürlerde de görüldüğünü belirtir.

Gutek (2006; 16)'e göre, çağdaş dünyada idealizmin tarihsel dönüşüm olarak etkisi irdelendiğinde; genellikle her şeyi insan iradesinin ve özgür isteğinin yarattığını

savunan Schopenhauer ve Nietzsche'nin fikirlerinde; maddeyi insan zihninin bir eseri sayan ve Descartes, Berkeley, Fichte ve Mach'la gelişen rasyonalist ve sübjektif idealistlerin fikirlerinde; insandan ayrı bir düşünce ve ruhsal ilke kabul eden Schelling'in nesnel idealizminde; bütün evreni, düşüncenin kendini ifade etmesi, tarih ve tabiat içinde yansıtması şeklinde açıklayan Hegelcilikte, hatta Husserl'in fenomenolojisinde, Varoluşçulukta, Comte'un pozitivistinde bile idealizm vardır.

Mayer (1992; 19) ve Gutek (2006; 16)'e göre, idealizmin temellerini Eski Yunan filozofu Platon atmıştır. Çağımızda sönmesine rağmen idealizm geçmişte her zaman felsefi bir söylem yaratmıştır. 18. ve 19. yüzyıl Almanya'sında John Gottlieb Fichte (1775-1814) ve George Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) gibi idealistler, idealist felsefeyi biçimlendirmişlerdir. Yirminci asır idealizminde Hegel ve Kant başlıca etkenlerdir. Bu idealizm, realitenin ruhi bir izahına ve düşüncüyü idare eden diyalektik işlemlere açıklık getirmeye yönelmiştir.

İdealist düşüncenin yeniçağdaki önemli düşünürü olarak Hegel, töz olarak 'mutlak akıl' üzerine idealizmi inşa eder. Her şeyin kendi mutlak ideale ulaşmaya yönelik, tarihin mutlak gerçeğe ulaşmanın bir yolu olduğunu vurgular. Büyükdüvenci (1988; 346)'ye göre, Hegel'in idealizminde us, evrenin temelidir. Evren, usun kendini açması sürecidir. Doğa, kendini dış bir biçimde ifade eden mutlak akıl'dır. Düşüncenin yasaları aynı zamanda gerçekliğin yasalarıdır. Tarih, mutlağın kendisini doğada ve insan tecrübesinde gösterdiği bir yoldur. Dünya kendisini düşüncemizde ifade etmektedir. Aytaç (1998; 245)'a göre, Hegel'in mutlak idealizminde, varolan her şeyin esası, mutlak şuur ('absoluter Geist')'dur. Bu şuur alemi, kendi içerisinde katı ve hareketsiz olmayıp mantıki-diyalektik (tez-antitez-sentez) süreç içerisinde açılıp gelişen bir şeydir. Bu mutlak şuur, kendi içerisinde ve kendi kendine karşılıklı durumunda 'sübjektif şuur' olur. Mutlak şuur, objektif şuur halini alınca, hürriyeti gerçekleştirir. Objektif şuur kendisini hukuk, ahlak, din... vb. gibi alanlarda açığa vurur. Bu da; aile, toplum, devlet... vb. gibi kurumları doğurur.

Schopenhauer'a göre aydınlanma düşüncesinin, tinsel olarak idealizm karşısındaki temelsizliğini Cevizci (2010; 919) şöyle açıklamaktadır; aydınlanma

felsefesi, gerçeğin rasyonel ve düzenli olduğu için insan tarafından bilinebildiğini ve bunun sonucu olarak da kolaylıkla dönüştürebileceğini öne süren Batı akılcılığına şiddetli bir karşı çıkışı temsil eden; 19. yüzyıl ilerledikçe giderek daha çok yalnızlaşan ve zavallı hale insana merhametle yaklaşp modern hayatın köksüzlüğünü, insan hayatının boşluğunu, Tanrının sekülerleşmeyle birlikte sahneyi tümünden terk edişinin yarattığı nihilizmi derinden hisseden bir yeni irrasyonelizm ideolojisidir.

İdealizm düşüncesinin eleştirisi; insanlık düşünce tarihinin temelini oluşturan idealist felsefeye ilişkin eleştiriyi; hem idealizmin hangi yönlerden ne gibi eleştirilerin hedefi olduğunun belirlenmesi hem de idealizmin kendi tezlerini temellendirirken diğer düşünce ve teorilere yönelttiği eleştiriler olarak eleştirisi iki boyutta incelenebilir.

Çelik (2010; 86)'e göre, Platon'un bilgi biliminde, bilgiye çok büyük değer yüklendiği, bu nedenle de bilginin son derece idealize edildiği görülebilmektedir; bu bağlamda bir tür ideal varlıkların ideal bilgisi söz konusudur. Bu ideal bilgi de öznenin kendisinde yani bireyin ruhunun derinliklerinde yer almaktadır.

Büyükdövençi (1988; 350)'ye göre, Dewey gibi pragmatistler, idealizmin yeni bir toplum için mücadelede etkin bir katılım yerine modası geçmiş öte dünya tutumunu yerleştirme eğilimi taşıdığını ileri sürmektedirler. Kurumları evrensel bir aklın ifadeleri olarak düşünmek insanların değişim ve ilerlemeden çok düzen ve değişmezlik konularında düşüncelerine yol açabileceği kanısındadırlar. Realistler ve felsefi çözümlemeciler ise, idealizmin tüm empirik kanıtların ötesine çıktığı ve kanıtlarının mecazlara ve insanların umut ve dileklerine dayalı imgesel uçuşlara başvurduğunu ileri sürmektedirler.

Dewey'e göre, idealizmin geçmişle fazla ilgilendiğini, ilim öncesi bir düşünce tarzını devam ettirdiğini ve deney metodu yerine eski usullere itibar ettiğini ileri sürer. Bundan başka, Dewey'e göre, idealizm varlığın numen ve fenomen yüzleri arasında kesin bir ayrım yapmaktadır. Bu ayrım fenomenlerin tasvirine yönelen fakat onların cevherini araştırmayan, ilim tarafından zayıflatılmıştır. Bundan başka, idealizm deney sonuçlarıyla bağdaşmayan dogmatik, ilim alanındaki ilerlemelere az yardımı

dokunduğunu ikinci derecede bir felsefe sistemi olduğuna inandı (Mayer, 1992; 21).

Cevizci, 2010; 120)'ye göre ise, Aristoteles, Platon'un idealara ulaşma yöntemlerinden olan diyalektik yöntem, bir kimsenin diyalektik yöntemle bir şeyin gerçek doğasını gözler önüne sermesinin veya kanıtlamasının imkansız olup, diyalektiğin amacı hakikate erişmek olmayıp tartışmada zafer kazanmaktır. Arslan (2010; 40)'a göre ise, Aristoteles bir yandan Platon'un bilginin şimdi ve burada olanı değil, genel, evrensel olanı ele aldığı görüşünü paylaşıırken ve onun konusunun 'kavramlar' (concept) olduğunu kabul eder.

İdealizm düşüncesinin bu genel çerçevesinden hareketle, düşüncenin evrimindeki rolünün tarihsel süreçte, hem coğrafi olarak yaygınlığı, kabul görmede etkisi farklı olmakla beraber metodolojik olarak da her çağda farklı bir etki bıraktığı söylenebilir. Ortaçağda farklı coğrafyalarda idealizmin özellikle dini inançların düşünceleştirilmesi ve rasyonelleştirilmesinde idealizmin bir meşruiyet kazandırma ve yorumlama aracı olduğu; yeniçağ ve sonrası dönemde ise idealizmin, düşüncenin egemenliğine temel oluşturduğu hatta nesneleşen, maddeleşen düşüncenin özünün yitimine karşı durur. Bu yönüyle idealizmin ortaçağda dini otoritenin, yeniçağ ve sonrasında ise bilgi ve düşüncenin meşruiyet kaynağını oluşturduğu söylenebilir. İdealizmin ortaya çıkışı, varlığa düşünsel bir meşruiyet kazandırmayı öngörürken, ortaçağda dini gerçekliğe meşruiyet kazandırma aracı olarak görüldüğü, modern dönemde ise düşüncenin bilginin gerçekliğine meşruiyet kazandırma aracı rolünü kazandığı belirtilebilir.

İdealizmin düşünsel temelleri

İdealizmin epistemoloji söylemi; idealizmin epistemoloji alanındaki söylemi; 'bilgi kavramı', 'bilginin kaynağı', 'bilginin niteliği', 'bilgi metodolojisi' ve 'bilgi sınıflaması' boyutlarında belirlenmesi ve buna bağlı olarak da idealizmin epistemoloji söylemi ideoloji kuramlarının temel argümanları bağlamında irdelenerek ideolojik temellerinin belirlenmesine gidilmiştir.

Bilgi Kavramı

Platon “Bilgi ne duyumla başlar, ne de duyuma ihtiyaç gösterir. Platon’a göre, içine duyumun karıştığı bir bilgi bilgi değildir. Yalnız başına akıl ve ancak akıl, bilginin kaynağıdır. Çünkü ancak yalnız başına o, bilimsel veya felsefi bilginin standartlarına ulaşabilir. Duyum ise akla yardımcı olması şöyle dursun, ona engeldir (Arslan, 2010; 39).”

Kant’a göre “...bilginin sentetik ‘a priori’ yargılardan oluştuğudur. Analitik yargılar her zaman a prioridirler; tüm uzamlı şeylerin uzamlı olduklarını deneyime başvurmaksızın biliriz; böyle yargılar özdeşlik ve çelişki ilkeleri üzerinde temellenirler. Ama bilgimize ekleme yapamazlar. Sentetik ‘a posteriori’ yargılar bilgimize ekleme yaparlar, ama pekin değildirler; verdikleri bilgi bulanık, pekinliksiz, belkilidir (Thilly, 2010; 380).”

“Schopenhauer açısından, hayvanla insan arasındaki farklılığı yaratan aklın en önemli özelliği, onun kavramsal yapısıdır. Akıl anlama yetisi tarafından kavranan nesnel bağlantıları ele alıp, düşünce için sabit ve sürekli hale getirir. Buna göre, sözgelimi Newton yerçekiminin doğasına tek bir dolayimsız kavrayış ışığıyla vakıf olduktan sonra, onu sözcükler ve matematiksel formüller kullanarak, kavramsal bir yapı içinde ortaya koyabilmiştir. Aklın şu halde belli bir değeri, özellikle de bilimde ve rasyonalist felsefede ortaya çıkan kavramsal bir değeri vardır. Akıl ile sağladığı kavramsallık sayesinde iletişimi mümkün kılar, deneyimlerimizi kaydetmek suretiyle biriktirme imkanı vererek de uzun vadeli ve planlı faaliyetlere zemin hazırlar. Akıl olmasaydı, modern uygarlığın karmaşık iktisadi ve sosyal ilişkileri hiçbir şekilde mümkün olmazdı (Cevizci, 2010; 923).”

“İdealist Epistemoloji:... Platon ve Sokrates’e göre, gerçekliğin bilgisine ancak akıl yoluyla ulaşılır (duyu bilgisi güvenilmezdir). Hegel’ göre, dünya mantıklı bir sistemdir, bizim mantıklı düşüncemiz bu sisteme tekabül eder. Kant’a göre, duyular yolu ile dış dünyadan toplanan bilgi düşünce ile düzenlenir (Çetin, 1994; 660).”

Platon, bilgi kavramına ilişkin bu yaklaşımında, duyularla ilişkili olanın bilgi olamayacağı, bir şeyin bilgi olması için onun eksiksiz, zaman ve mekanla sınırlanmaması gerektiğini, bu yönüyle duyulara dayanan bilginin kusursuz, hatasız olmasının en büyük engelini duyuların içine hapsolması, zaman ve mekan sınırlılığının doğurduğu kusurların onun, bilgi olmasına engel olduğunu belirtir. Bilginin temelinde, zaman ve mekandan bağımsız mutlak ideanın bir parçası ve yansıması olan akıl olarak görülmektedir. Kant ve Schopenhauer’in bu yaklaşımlarına göre ise, idealizmde bilgi, duyulardan bağımsız ve düşünce ürünü olarak öngörmektedir.

Bilginin Kaynağı; idealizmde bilginin kaynağı, Platon’un sisteminde çok temel ve önemli bir rol oynayan epistemolojisi; bilgiye nasıl erişildiğine ve bilginin neden meydana geldiğine ilişkin bir açıklamadan oluşur. Bu açıklama sırasıyla (i) mağara

benzetmesinden (ii) bölünmüş çizgi analojisinden ve (iii) idealar öğretisinden meydana gelir (Cevizci, 2010;86).

Bilgi ve duyu algısı, Platon'a göre, duyu algısı, doğru bilgiyi veremez; duyu verileriyle duyu nesnesinin algılanması veya kavranması yanlış verebilir. Bir nesneye güzel, ağır, veya iyidir diyemeyiz; çünkü o nesne hep diğerlerine göre güzel, ağır veya iyidir. Duyular dünyasının nesneleri hep bir ilişki içinde bilinir, algılanır ve kavranır. Onlar hiçbir zaman kendi başlarına güzel, ağır ya da iyi değildir. Ne zaman duyular dünyasının bir nesnesi hakkında bir yargıda bulunsak, hata ve yanlış düşeriz; çünkü onlar için söylenen her tür yargı bir diğeriyle olan farklarından kaynaklanmaktadır. Platon'un aradığı kendisi için iyi, ağır ve güzel olanıdır. Bunlar ise ancak iyilik, güzellik ve ağırlık form veya idealarıdır (Çüçen, 2009;109).

Platon, bilginin kaynağına ilişkin irdelemede, duyu algısının doğru bilgiye ulaştıramayacağını, çünkü duylara dayanan bilgilerin, tek tek nesnelere ilişkin olup, hep nesnelerin diğerleriyle ilişkileri, farkları, karşılaştırmalarını öngördüğünü belirtir. Bir nesneye ilişkin yargının içeriği; diğerlerine göre üstünlük, eksiklik, farklara ilişkin karşılaştırmaları öngörür. Bunun hata ve yanlış doğurduğunu, bilgi nesnesinde aranılan temel niteliğin herhangi bir nesne veya bilgiyle karşılaştırılmayacak nitelikleri olan ideaların olması gerekliliğini öngörür.

“Felsefe tarihi içinde ilk defa Platon tarafından Menon adlı diyalogunda anımsama kuramını ortaya atmıştır. Bu diyalogda Sokrates okuma-yazma bilmeyen bir genç köleye geometri problemi çözdürme isteğindedir. Problemin geometriden seçilmesi bir rastlantı değildir. Çünkü böyle bir problemin çözümüne duyular yardım etmez. Genç köle problemi çözer; böylece Sokrates genç kölenin daha önceden bildiği bilgileri hatırladığını da ispat etmiş olur. Bu iddianın temelinde insan ruhunun daha önceki varlık durumunda, yani idealar Dünyasında bilgilerle donatılmış olduğu varsayımı vardır. Ruh her şeyi daha önce biliyordu; fakat bu yaşam biçiminde unuttu; amaç ise bu unutulmaları tekrar hatırlamak ve anımsamaktır. Anımsama kuramı, böylece yeni bir öğrenme ve bilgi olmadığını, yalnızca bizde daha önce var olup da, unuttuklarımızın tekrar anımsanması olduğunu öne sürmektedir. Böylece bu kuramla, Platon apriori doğru bilgilerin var olduğunu kabul etmektedir (Çüçen, 2009; 106).

Platon, bilginin kaynağına ilişkin Menon adlı diyalogunda duyuşal bilgileri öngörmeyen tamamen akılsal ilişkileri öngören aynı zamanda bilgilerin duyuşal algı kaynaklı olmaktan çok önerme ve yargıyı kapsayan akıl kaynaklılığa vurgu yapan örnek diyalogu kendi bilgi teorisini de kanıtlamaktadır. Bu diyalogda Platon, okuma-yazma bilmeyen genç bir köleye geometri problemi çözdürür. Diyalogda, Sokrates kölenin problem çözümüne ilişkin önceden bildiği bilgileri hatırladığını ispatlamayı

öngörmektedir. Yani bilginin kaynağının duyusal örneklerle değil, yargı ve önermeyi öngören süreçleri işe koşarak bilginin kaynağını temellendirmektedir.

“...Platon’a göre, her bilme, ruhun yeryüzüne gelmeden önceki hayatında doğrudan doğruya gördüğü nesneleri hatırlamasından başka bir şey değildir. Bu bilgi nesneleri idelerdir ve bilimin yapması gereken iş, gerçek bilgiyi ortaya koyan bu hatıra imgelerini ruhun derinliklerinden çıkartmaktır. Diyalektik, bu ideleri bilinç alanına getirmemizi sağlayan bilimsel yöntemdir (Hilav, 1997; 42).”

“Platon, gerçek bilginin kaynağının içkin olduğunu varsaymakta ve sorularla bilginin kendi kendisini açığa çıkarmanın mümkün olduğunu belirtmektedir. Platon’a göre ideal eğitim matematiksel bir eğitimidir ve burada akıl, ideal formlarla ilgili zorunlu doğruların anlayışına ulaşmakta ve bu tür eğitim, yaklaşık somutlaşmış olarak doğal dünyayı kavramasında öğrenciyi donatmaktadır (Büyükdüvenci, 1985; 130).

“Platon bu dünya varlıklarının, bir başka deyişle değişen, gelişen ama aynı zamanda eksilen, bozulan ve hatta yok olan varlıkların gerçek bir bilgisi / epistemesi olamayacağına inanmaktadır. Bu dünya bilgileri gelip geçici ve değişken doğru inançlar / sanılar, doksalar olabilir ama bunlar da bu nitelikleriyle sahici gerçek bilgi olamıyorlar. Gerçek bilgiler ideaların bilgisi olarak bu dünyadan devşirilemez, bu nedenle bunların barınakları ruhumuzun derinlikleridir (Çelik, 2010; 86).”

Platon’un bu yaklaşımı bilginin kaynağı açısından ele alındığında, Platon’a göre, her bilme eyleminin temelinde insan ruhunun yeryüzüne gelmeden önceki hayatında gördüklerini hatırlamasından başka bir şey olmadığı, tüm bu bilgilerin temelinde duyu-algılardan bağımsız var olan idealara dayandığını, bilimin yapması gerekenin insan ruhundaki bu ideaları ortaya çıkartmaktır. Bunun için diyalektik yöntem, ideaları bilinçaltından bilinç düzeyine getiren yöntemdir. Platon, değişen, gelişen, eksilen, yok olan bilgilerin gerçek, doğru bilgi olamayacağını, bu dünyada var olan bilgilerin tamamen duyusal ve değişken olduğundan gerçek bilgi olamayacağını, gerçek bilgilerin bu dünyadan, zaman ve mekandan bağımsız olup ruhumuzun derinliklerindeki ideaların kendisi olduğunu belirtir.

Berkeley idealizminde, “Ruhumuzun dışında, düşünerek var olduğunu sandığımız, madde değildir, onları gördüğümüz için, şeylerin var olduğunu düşünüyoruz; bu duyuları bize verdikleri için, onların varlığına inanıyoruz. Ama duyularımız, bizim ruhumuzda sahip olduğumuz fikirlerdir. Öyleyse, duyularımızla algıladığımız nesneler, fikirlerden başka bir şey değildir ve fikirler ise bizim ruhumuzun dışında mevcut olamazlar (Politzer, 1974; 46).”

Berkeley'e göre, "Biz, şeyleri, görme duyusunun yardımıyla kavırıyoruz; biz, onları, dokunma duyusunun yardımıyla algılıyoruz; koklama duyusu, bize, koku hakkında bilgi veriyor; tat alma duyusu tat hakkında, ses alma duyusu sesler hakkında bilgi veriyor bize. Bu çeşitli duyular, bize fikirler veriyor; birbiriyle düzenli bir şekilde birleşen bu fikirler dolayısıyla, onlara ortak bir isim veriyoruz ve onları nesneler gibi sayıyoruz. 'Örneğin, belirli bir renk, bir tat, bir koku, bir biçim, bir kıvam gözlemleniyor... Bu küme, bu bütünlük, elma adı ile belirlenen bir nesne gibi tanınmıyor. ...Demek ki, dünyayı ve şeyleri, dıştaki şeyler olarak tanıdığımızı düşündüğümüz zaman, bunlar, sadece bizim zihnimizde mevcut olduğuna göre, öyleyse, biz, yanılsamaların kurbanıyız (Politzer, 1974; 47)."

İdealist epistemolojide Berkeley farklı bir yaklaşımla bilginin kaynağını irdelediği söylenebilir. Berkeley'e göre, sahip olduğumuz duyularımız ve duyularımızın algıladıkları varlıkların bile bizim dışımızda, bizden bağımsız varolan varlıklardan öte, zihinsel tasarımlarımız ve fikirlerimizden başka bir şey değildir. Biz sadece gördüğümüzü, dokunduğumuzu, işittiğimizi zannederiz. Oysa bunların hepsi zihinlerimizde gerçekleşen şeylerden öte bir şey değildir.

Leibniz'in bilgi kuramı metafiziksel varsayımlara dayanır. Leibniz'e göre: "Gerçek bilginin evrensel ve zorunlu olduğu, deneyimden türetilmemiş ilkeler üzerinde temellendiği biçimindeki ussalci ideali kabul eder. Evren şifresini ancak usun çözebileceği matematiksel-mantıksal bir dizgedir. Ruh monad hiçbir dışsal nedenin etkilemeyeceği bağımsız bir varlık olduğu için, bilgi ona dışarıdan gelmez, ruhun kendisinde doğuyor olmalıdır. ...Tüm bilgimiz anlıkta örtük olarak bulunur; duyum ile anlık benzerdir, deneyim bilgiyi yaratmaz, ama bilgi deneyim yoluyla açığa serilir, aydınlatılır, belirtik kılınır....(Thilly, 2010; 360)."

İdealist olarak ruha birinci derecede önem veren Hegel, ruhun değişmelerinin, maddedeki değişmelerin nedeni olduğunu düşünür. Hegel'e göre: "evren maddeleşmiş fikirdir (idee'dir) ve evrenden önce, ilkin ruh vardır ve ruh, evreni bulur. Özet olarak, Hegel, ruhun ve evrenin aralıksız değişme halinde olduğunu saptar, ama bundan maddedeki değişmeleri, ruhun değişikliklerinin belirlediği sonucunu çıkarır. Örnek: mucidin fikri vardır, fikrini gerçekleştirir, işte bu maddeleşmiş fikir, maddede değişiklikler yaratır (Politzer, 1974; 152)."

Hegel'e göre; "Her şey değişme, karşısına geçme eğilimini taşır. Tohum kendisinde başka bir şey, bir başkası olma dürtüsünü taşır: kendi ile çelişme ve kendini aşma dürtüsünü taşır. Çelişki olmasaydı yaşam, evrim, büyüme, gelişme olmazdı; her şey ölü varoluş, statik dışsallık olurdu. Ama çelişki bütün öykü değildir; doğa çelişki de durup kalmaz, onu aşmaya çabalar: şeyin karşısına geçtiği doğrudur, ama devim sürer ve karşıtlıklar yenilir uzlaştırılır; e.d. birleşik bir bütünün parçaları olurlar. Karşıtlar birbirleri açısından karşıtlardır, parçalarını oluşturdukları birlik ya da bütün açısından değil. Kendilerinde alındıklarında değer ya da anlamları yoktur, ama bir bütünün – bir sürecin- plana göre eklemlenmiş parçaları olarak görüldüklerinde değer ve

anlamları vardır... (Thilly, 2010; 441).”

İdealist felsefenin modern dönem düşünürü olarak Hegel’in bu yaklaşımı bağlamında epistemoloji; diyalektik bir süreç ve dönüşüm üzerine inşa edilmiştir. İnsan, doğa ve evren olarak her şeyin mutlak gerçekliğin bir parçası olduğu ve mutlak gerçeklik-mükemmelliğe erişmenin ancak diyalektik süreçle tamamlanacağını belirtir. Bütünün bir parçası olarak her şeyin diğer parçalarla bir çelişki içinde olduğu, bu çelişkinin de maddi olmayıp düşünsel-soyut fikirler aracılığıyla somutlaştığını belirtir.

Bilginin Niteliği

“Platon,... görülen evrenin durmadan değiştiğine, duyuların aldatıcı olduğuna ve bize hakikati vermeyeceklerine, değişmeyen duyularda (le sensible) değil, fakat anlaşılarda (l’intelligible) olduğuna, Heraklitos’un okulunda kanaat getirmiştir. Evrenin ilk prensiplerini olmasa bile, yanılmaz bir iç duygu sayesinde kendi kendimizi ve en yüksek iyiyi bilebileceğimizi Sokrates’ten öğrenmiştir (Weber, 1998;51).”

“Zihin kimi şeyleri kendi aracılığıyla, başka şeyleriyse vücut yetenekleri aracılığıyla düşünür.” Serti ve yumuşağı dokunmakla anlarız. Fakat onların var ve karşıt olduklarını zihin belirler. Varlığa ulaşan, sadece zihindir. Varlığa ulaşmazsak doğruluğa da ulaşamayız. Bundan, şeyleri sadece duyular aracılığıyla bilemeyeceğimiz sonucu çıkar. Çünkü sadece duyularla, nesnelerin var olduğunu bilemeyiz. Dolayısıyla bilgi, izlenimlerde değil, düşüncede yer alır. Algı, varlığı ve sonuçta, doğruluğu kavramada hiçbir payı olmadığı için bilgi değildir (Russell, 1997; 267).”

İdealizmde, zihnin, nesnelerin niteliklerini anlamada, duyular ve algılara başvurduğu ama nesnelerin niteliklerinin birbiriyle ilişkilerinin sonuçlarını ise zihnin kendisinin belirlediğini, bunun için varlığın anlaşılmasında zihnin temel olduğunu, eğer varlığa ulaşmazsak böylece doğruluğa da ulaşamayız. Bunun için sadece duyular aracılığıyla nesneleri bilemeyiz. Dolayısıyla bilgi, izlenimde değil düşüncededir. Algı doğruluğu kavramada payı olmadığı için bilgi değildir.

Bergson; “Kavramsal düşüncenin, hareketi analiz etmeye çalıştığında, ‘paradokslara’ düştüğünü, söz konusu paradoksların, bilimsel hareket anlayışının tutarsız olduğunu gözler önüne serdiğini söyleyen Bergson, bilimlerin evrenin tam ve yeterli bir açıklamasını veremeyeceklerini ve bu nedenle bir başka disiplinin bu bilimleri tamamlaması gerektiğini savunur. Bu disiplin de metafiziktir. Bununla birlikte Bergson, bu metafiziğin yeni ve farklı bir metafizik olması gerektiğinde ısrar eder. Zira klasik metafizik de yine zekanın bir yarattığı olup, bilimlerin mustarip olduğu aynı yetersizliği sergiler. Heraklitos gibi istisnalar bir tarafa bırakılacak olursa, klasik metafizikçiler Bergson’a göre, değişmeyi yanlış anlayıp ona dünyada gerçekten sahip olduğu önceliği vermeyi başaramadılar. Söz konusu eski metafizikçiler, oluş yerine tözsel varlığı mutlak kabul edip, oluşun varlıktan türetililebileceğini iddia ettiler. Demokritos’un atomlarının, Platon’un ezeli-ebedi İdealarının ya da Kant’ın sabit kategorilerinin zekanın, mantık kurallarına göre mekanik olarak birleştirilmiş ya da

ayırt edilmiş değişmeyen birimlerini ortaya koyduğunu söyleyen Bergson, böylesi bir anlayış çerçevesinde zaman ve değişmeyi kavramanın imkansız olduğunu ifade eder (Cevizci, 2010; 978)."

"Bergson, metafiziği yeniden tanımlayıp, onu yeni bir yol ya da yöntemle teçhiz eder. Bu yol da analiz veya zekanın yerini almak durumunda olan sezginin yoludur. O, metafiziğin kavramların ötesine geçerek sezgi yoluyla gerçekliğin bizatihi kendisine ulaşacağı kanaatindedir. Bununla birlikte metafizik ancak kavramın ötesine geçtiği zaman ya da en azından sabit ve hazır verilmiş kavramlardan kurtularak ya da değişebilen, neredeyse akışkan olan kavramlar yaratarak, kendisi olabilir. Zihnin, bunu yapmayı gerçekten istediğimiz takdirde, kendisini hareket halindeki gerçeklik içerisine yerleştirebileceğini ve onu sezgisel olarak kavrayabileceğini söyleyen Bergson'a göre zihnin bunu gerçekleştirebilmek için düşünme sürecini veya işleminin yönünü değiştirebilmesi gerekir (Cevizci, 2010; 980)."

Modern dönemin idealist düşünürü Bergson'un bu yaklaşımı bilginin nitelikleri açısından irdelendiğinde, Bergson, bilgiyi zihinsel etkinlik ve kavramsal düşünme ürünü olarak görürken; duyumlara dayanan bilimsel düşüncenin kendi içinde ve kendisiyle beraber yeni tutarsızlıkları doğurduğunu, bugüne dek var olan metafizik anlayış ve yaklaşımların önceden tanımlanmış, belirlenmiş varsayım ve hipotezlere dayandığından mekanik ve değişmeyen bir kurguyu doğurduğunu, bunun ise değişmenin önünde bir engel oluşturduğunu açıklamaktadır. Bergson, gerçekliğin bizatihi kendisine ulaşmanın yöntemi olarak herhangi bir ön kabul ve belirlenimden arınık sezgiye ilişkin; bilginin üretimi ve ortaya çıkarılmasına ilişkin bir yöntem olarak önceden belirlenmiş, tanımlanmış kurguların doğurduğu, mekanik yapıya göre, bilgi üretmek, bilgiyi belirlenmiş yapı ve kavramlara hapsedmek yerine, bilgiye ancak sezgi yoluyla ulaşabileceğini, yine ancak sezgiyle varolan mekanik ve kurguların ötesine geçilebileceğini vurgular. Bununla sınırlandırılan dondurulan kavram ve bilgiler yerine akışkan, dinamik bilgi ve kavramlara geçilebileceğini vurgular.

Kant, "Salt ilişkisiz, bağlantısız algılar bilgi olmaz. Uzay ve zamandaki nesnelerin salt algıları bilgi vermez. Sıcak bir taşın algılanmasının ardından yalnızca güneşin algılanması güneşin taşı ısıttığını bilmekle aynı şey değildir. Güneşin taşıdaki sıcaklığın nedeni olduğu yargısını ancak bu iki deneyimi düşüncede belli bir yolda bağlantılandırmakla oluşturabilirim. Nesneler bağlantılandırılmalı, ilişkilendirmeli, tasarlanmalı, ya da düşünülmelidirler. Sentetik, düşünen bir anlık olmasaydı, e.d. anlama yetisi ya da anlık (Verstand) olmasaydı bilgi ya da yargı olanaksız olurdu. Us yalnızca alıcı değil ama etkindir, kendiliğindendir. Sezgi algısal, anlık kavramsaldır; kavramlar ile düşünür. Kavramlarımızı duyulur kılmamız, ya da onlara algıda bir nesne vermemiz gerektiği gibi, algılarımızı anlaşılır kılmamız, ya da onları kavramlar altına getirmemiz de gerekir ...Bilgi ancak bu ikisinin birliğinde olanaklıdır (Cevizci, 2010; 384)."

"Bilen özne, kendisinden bağımsız olarak var olan nesnelerin bilgisini ancak kendinde var olan yapı çerçevesinde bilebildiğini savunan görüşe aşkın idealizmin önemli temsilcisi Kant'tır. Bu görüşe göre, bilgi deney alanının ötesinde kalan bir

gerçekliğin bilgisinin bilimsel ve doğru bilgi olmayacağını öne sürer. Bilgimiz, deneylerimiz ve zihnimizin yapısıyla sınırlıdır. ...Aşkın idealizm'e göre, bilen özne, deneyin olanaklı kıldığı koşullara, zihnin apriori kavramları ve kategorilerine bağlı olarak bilgiyi elde eder, bilginin sınırları bu üç ilke çerçevesinde olmaktadır. Bu çerçevenin dışındaki bilgilerimiz sentetik apriori olamaz. Hem yeni bilgi verecek hem de zorunlu, genel ve geçer olacak bilgiler ancak anlığın yapısının sınırları içinde bizim dışımızda var olan nesnelerin bize görüldüğü kısım olan fenomenlere ait bilgilerdir (Çüçen, 2009; 76-77)."

Kant'a göre, "...duyum ya da algı ve düşünme ya da anlık olmasaydı bilgi olanaksız olurdu. Bilginin bu iki öngereği temelden ayırırlar, ama birbirlerini bütünlerler. 'Algı ve kavramlar tüm bilgimizin öğelerini oluştururlar.' Kavramlar olmaksızın algılar kör, algılar olmaksızın kavramlar boştur. Anlığın tüm yapabildiği duyarlık tarafından verilen işlemektir (Thilly, 2010; 381)."

Kant'ın bu yaklaşımları bağlamında bilginin niteliği irdelendiğinde, Kant'a göre, bilginin anlaşılır olması için kavramların, duysal bir dayanağı, gösterge veya nesnesinin olması gerekliliğine öne sürer. Kant'a göre, kavramlar bir düşünce aracıdır, insan kavramlar ile düşünür, insanın sadece duyuların pasif bir alıcısı olmadığının göstergesi ise zihinde kavramlar arasında kurduğu bağıntılardır. Kavramsal arası bağıntıların zihinsel bir süreç olmasına rağmen, kavramların algılanması ve anlaşılır kılınması için duyulara-nesnelere gereksinim duyulduğunu belirtir. Bununla Kant, bilgiyi ne sadece zihinsel bir süreçle ne de sadece duyularla sınırlandırır. Bilginin bu iki durumun birlikteliği ile ancak meydana gelebileceğini belirtir.

İdealistlere göre, metafizik ve epistemolojik süreçlerin altında yatan temel mantık Bütün-Parça ilişkisidir. Doğru; mantıksal, sistematik, bağlantılı bir düzen içinde Büyük Evren ya da Mutlak içinde ortaya çıkar. Her bir önerme/ bilgi daha kapsamlı ve geniş bir önerme ilişkilidir. Bütün, parçaları içerirken parçalar da bütün ile birlikte var olmalıdır. Düzenleyici bir süreç olarak akıl; düşünceleri, kavramları ve önermeleri sistematik bir bütün halinde organize eder"(Gutek, 2006;23).

"İdealistlerin doğruluk ilkesine göre, doğru; düzenli, ilişkili ve sistematik ilişkiler bütünüdür "varolabilmek" veya "varolmak" Bütün-parça veya Makrokozmik-Mikrokozmik arasındaki sistematik ilişkiyi gerektirir. Bir düzenleyici ve özümleyici olan akıl tutarlılığı benimseyip tutarsızlığı ortaya çıkarır. En uygun zihinsel fonksiyon bütünle parçalar arasındaki ilişkiye dayanan bir bakış açısı oluşturmaktır. Tümel akıl ve Mikrokozmetik Akıl, evreni uzay ve zaman olarak bütünsel bir bakış açısıyla düşünür. Bireysel aklın en uygun işlevi Evrensel Akıl taklit etmek, evreni kapsamlı bir bakış açısıyla araştırmaktır. Tutarlı bir akıl bütünü parçaları olan uzayı, zamanı, olay ve olguları birbiriyle ilişkili olarak ele alır. Uzay, zaman, olgu ve olaylar birbirinden kopuk olarak düşünüldüğünde ortaya çıkar (Gutek, 2006;24)."

Bu yaklaşımlara göre idealist epistemolojide bilginin doğruluk niteliği, herhangi bir alandaki bir önermenin kendi başına doğru olduğu anlamına gelmeyeceğini, her bilginin bütün içindeki bir parçaya aitliğini öngörür. Bütün içinde parçaya ait bir bilginin doğru olabilmesi için kendisiyle ilişki içinde olan makrokozmozdaki diğer mikro

alanlardaki bilgilerle düzenli, tutarlı ve sistematik ilişkilerini ortaya koyacak niteliklerinin olması gerektiğini vurgular. Bunun için bilgiyi oluşturmadaki en önemli düşünsel süreç; bütün-parça arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bakış açısı becerisidir. İdealizm, aklın bu sürece göre bütünsel olarak işlediğini, bireysel aklın en önemli işlevinin evrensel aklı taklit etme, evreni kapsamlı bakış açısıyla araştırma, bütün-parça, olay-olguları birbiriyle ilişkili olarak ele alan tutarlılığı öngörmektedir.

“Kant; bilgiyi deneyle başlatır; fakat deneyle bitirmez. Deneyle başlayan algıları anlığın önsel yapısında bulunan form ve kategorilerle birleştirerek, bilgi elde eder. O halde, bizim zihnimizden bağımsız olan varlıkların bilgisini ancak biz de önsel olarak var olan formlarla (zaman ve mekan formlarıyla) algılarız. Bu algılar zihnimizdeki önsel kategoriler yardımıyla bilgi haline dönüştürülür. Bilgilerimiz, bizim dışımızdaki varlıkların gerçek bilgisi olup olmadıklarını içermez; bilgilerimiz anlığımızın yapısı çerçevesinde oluşan görüşlerle sınırlıdır; çünkü deney ölçütüyle elde edilmiş bilgiler bile aslında gerçek diye adlandırdığımız dünya zihnimiz ve anlığımızın oluşturduğu bilgidir (Çüçen, 2009; 77).”

“Kant gerçek bilgiyi evrensel ve zorunlu bilgi olarak tanımlar. Böyle bilginin –fizikte ve matematikte- olduğu konusunda usalcılarla, onun ideal bilgi olduğu, kendilerinde oldukları biçimiyle şeylerin bilgisi değil ama fenomenlerin bilgisi olduğu konusunda görgücüler ile anlaşır; bu yüzden ussal bir metafizik (evrenbilim, tanrıbilim, ruhbilim) olanaksızdır. Yalnızca deneyimlediğimizi bilebildiğimizi, bilgimizin özdeğini duyuların oluşturduğu konusunda yine görgücüler ile, evrensel ve zorunlu gerçekliğin deneyimden türetilmeyeceği konusunda usalcılar ile anlaşır. Duyular bilgimizin gereçlerini sağlar ve anlık kendi doğasının zorunlu kıldığı yollarda bunları düzenler...(Thilly, 2010; 377).”

Kant’a göre, Bilgi nasıl olanaklıdır? Sorusu, duyu algısı nasıl olanaklıdır? Ve anlık nasıl olanaklıdır? Şeklinde iki soruya bölünmüşlüğü, ilk soru Aşkınsal Estetik’te (algılama yetisi öğretisi), ikincisi Aşkınsal Mantık’ta (kavramlar ve yargılar öğretisi) yanıtlanır. Bu ikisi birlikte Aşkınsal Öğeler Öğretisi’ni oluşturur. ...İlk önce aşkınsal estetiği ele alalım. Duyarlık yetisinin ya da duyu algısının mantıksal önkoşulları nelerdir? Algılamak için duyularımız (renk, ses, sertlik vb.) olmalıdır. Ama salt duyum bilgi olmayacaktır; duyum salt bir bilinç değişkisi, bilinçte yer alan salt bir değişim, bizde başka bir şey tarafından üretilen salt öznel bir durumdur (Thilly, 2010; 382).”

İdealist epistemolojide Kant’ın bu yaklaşımlarına göre bilginin nitelik ve doğruluk sınırları; duyular ve deneyimle elde edilen duyuların bilgi niteliği taşımadığını belirtir. Bunların bilgi olabilmesi için zihinde verili olarak bulunan kategori ve formlar aracılığıyla zihnin anlığından geçmesi gerekliliğini vurgular. Bunun için, insan, doğa, evren ve düşünceye ilişkin gerçek bilgi olarak düşündüklerimizin zihinsel birer kurgu olduğunu belirtir. Bununla Kant, metafizik bir alan olarak kavram, düşünce ve zihni; fiziki alan olarak deneyim ve duyularla uzlaştırır. Ancak metafizik alanı, duyu ve deneyim alanına önceler. Çünkü duyu ve deneyimlerin anlam ve niteliğinin, organizasyonu önceden verili zihinsel kategorilerle anlamlı hale geldiğini belirtir.

Bilginin Üretim ve Metodolojisi

“Gizli bilgiyi açık duruma getirmek için Platon’un kullandığı yöntem (teknik) ise, konuşmaya (diyalog) dayanan “diyalektik”tir... Platon, “diyalektik”i üç anlamda kullanır: 1. genel olarak kabul edilegeldiği gibi, “soru ve cevaplarla bilgiyi geliştirme ve ortaya koyma yöntemi”; 2. Ama karşılıklı konuşma içinde bazı şeyleri doğru olarak anlatmak (iletme), aynı zamanda doğru düşünmek olduğuna ve düşünmek ile konuşmak birbirinden ayrılmayacağına göre, konuşmayı doğru bir sonuca ulaştıran: ele alınan türleri, gerektiği gibi birbirinden ayıran ya da bu türlerin birliği ortaya koyan bilim olarak, yani incelenen nesnelerin (varolanların) kavramını doğru olarak belirleyen bilim olarak “diyalektik”; 3. Ama bu türler ya da kavramlar, yani idealar, biricik gerçek ve asli varlık olduklarına göre, “varlığın, yani değişmeyen ve doğru olanın bilimi olarak diyalektik” bu sonuncu anlamda “diyalektik” Platon’un gözünde, felsefeyle özdeştir (bir ve aynı şeydir). Yani bu anlamda “diyalektik”, varolanların hiçbir koşula bağlı olmayan gerçek (mutlak) varlığının; ideaların bilimidir (Hilav, 1993; 47).”

Platon’a göre ideaları nasıl biliyoruz? Sorusuna karşılık ideları üç ayrı şekilde bilinebileceğini belirtir. Platon “İdeları bilme durumu söz konusu olunca, üç ayrı bilme türü veya ilişkisinden söz eder. Bunlardan birincisi, gerçek bilginin öz veya tümellerin deneyimden bağımsız a priori bilgisi olduğunu dile getiren meşhur anımsama öğretisidir. ...Platon işte bu noktada, ideaların özelliklerini taşıyan, onlar gibi ezeli-ebedi, basit, bölünmez, değişmez vb. olan ruhun, bu dünyaya gelmeden önceki varoluşunda idealarla tanıştığını öne sürer. Daha sonra bir beden içine girerek dünyada ortaya çıktığı zaman, bu bilgileri unutan ruhun bilgilenmesi daha önceki varoluşunda kavramış olduğu özleri anımsamasından meydana gelir. İdeaların ya da özlerin bilgisine ulaşmanın ikinci yolu ise diyalektiktir; başka bir deyişle, insan zihni ideaların bilgisine diyalektik yoluyla ulaşır; diyalektik ise kuşku yok ki şeylerin özünü soyutlama ve bilginin çeşitli dalaları arasındaki ilişkileri keşfetme gücüdür. Kişi, diyalektik sayesinde idealar arasındaki ilişkileri keşfederek, tümel ve zorunlu bilgilere erişir. İdeaların zorunlu bilgisine ulaşmanın üçüncü yolu ise aşktır; kişi eros sayesinde, önce güzel nesne ya da kişilerden güzel düşüncelere ve en sonunda Güzelliğin kendisine, Güzellik İdeasına yükselir (Cevizci, 2010; 100).”

Bu yaklaşım bağlamında Platon, bilginin üretim metodolojisi olarak diyalektik yöntemi öngörür. Platon’un, diyalektik yöntemi üç farklı anlamda kullanımı söz konusudur. Diyalektiğin ilk anlamı, soru-cevaplarla bilgiyi geliştirme, ortaya koyma; ikincisi konuşma-düşünme ile doğru sonuca ulaştırma; üçüncüsü ise var olanların hiçbir koşula bağlı olmayan gerçek varlığın idealar bilimi olarak açıklar.

“Platon, Devlet’in VII. Kitabında öncelikle şunu söyler: “insan dialektikayla duyuların hiçbirine başvurmada, yalnız aklı kullanarak her şeyin özüne varmayı ve iyinin özüne varmadıkça durmamayı denediği zaman, görülen dünyanın da sonuna varır, kavranan dünyanın da (Devlet, 2002, s.199). Platon, bunun hemen ardından diyalektiği bilimlerle karşılaştırarak şu belirlemede bulunur: “bilimler, dediğimiz gibi, gerçek varlığın bir yanını yakalarlar sadece, geometri ve benzerleri gibi. Onların edindiği varlık bilgisi bir düşe benzer. Varlığı bütün aydınlığı içinde göremezler, birtakım varsayımlara dayanır ve kanıtlayamadıkları için dokunmazlar onlara. Oysaki bilmediğimiz bir şeyi ilke olarak aldığımız zaman ondan çıkaracağımız sonuçlar, yargılar bilinmeyenle örülü olacak. Bunları ne kadar düzene soksak hiçbir zaman tam bir bilime varmış olamayız. Yalnız dialektika metodu varsayımları birer birer atarak, ilkenin ta kendisine yükselir (Devlet, s.200). Bu iki alıntıda söylenenleri birleştirirsek diyalektik üzerine şunlar söyleyebiliriz: (1) bir şeyin, bir kavramın eğer özüne ulaşmak

istiyorsak bunu ancak diyalektik düşünme ile başarabiliriz. (2) çünkü diyalektik, bilimlerin tek yanlı bakışını aşarak varlığı ya da kavramı özünden yakalamasıyla bir bütün olarak kavramış olur; yani varlık parçalı olarak değil bütüncül bir bakışla kavranmış ve bilinmiş olur. (3) Diyalektik bakış bunu varsayımsal düşünmeyi bir yana bırakarak ve varsayımların üstüne yükselerek ve tüm varolanların asıl ilkesine ulaşarak gerçekleştirir (Çelik, 2010; 68).”

Platon’a göre, bilginin üretiminde diyalektik yöntemle, bilimlin sınırlılığına ilişkin yaklaşımı; diyalektik düşünme metoduyla duyuların hiç birine başvurmada yalnız aklı kullanarak gerçeğe, iyi ve kötünün özüne ulaşılabilceğini belirtir. Platon, diyalektik yöntemi, bilimlerle karşılaştırmasında aynı zamanda bilginin temeline duyuların ulaşmasının sınırlılığını dile getirir. Bilimlerin gerçek varlığın sadece bir yanını yakalayıp, böylece varlığı bütün aydınlığı içinde göremediklerini belirtir. Bunun sonucunda tek yönlü bilim yaklaşımı, hiçbir zaman tam bilgiye ulaşamaz. Bunun karşısında diyalektik, bilimlerin tek yönlü bakışını aşarak varlığı parçalı olarak değil, özünden yakalayıp bütüncül olarak inceler.

“Hegel’e göre, tek bir kavram, bu en yüksek kavram bile olsa bütün bir gerçekliği göstermez. Kavramların yalnızca kısmı doğruları ifade ettiğini, bilginin bütün bir kavramlar sisteminden meydana geldiğini öne süren Hegel açısından hakikat ve bilgi, tıpkı rasyonel gerçekliğin kendisi gibi, canlı mantıksal bir süreçtir. Buna göre, bir düşünce zorunlu olarak bir başka düşünceden çıkar; bir düşünce başka bir düşünce meydana getirmek üzere kendisiyle birleşeceğı düşüncede, bir çelişkiye yol açar (Cevizci, 2010; 831).”

“Hegel’in bilgide en basit, en boş kavramla veya bilginin en aşağı düzeyini temsil eden duyumla yani şeylerin niteliklerinin ve karakteristiklerinin izlenimlerle başladığı ve şeyler arasındaki ilişkileri keşfederek ve bir kavramı içerildiğı başka bir kavramdan çıkarsayarak genele yükseldiğı söylenebilir. Onda tekil olgular anlaşılma olup, akıl dışı bir görünüm arz ederler; söz konusu tek tek olgular ait oldukları bütünün bir parçası, görünümü veya boyutu görüldükleri takdirde anlaşılır hale gelirler. Hegel, düşünmenin bir olgudan başka bir olguya geçmek zorunda olduğunu, bunun gerçeğin ve hakikatin birbiriyle bağlantılı olduğu unsurlardan meydana gelen bütünde bulunmasının ve dolayısıyla tekil olguların vücut verdiğı kavramların doğasının kaçınılmaz bir sonucu olduğunu söyler (Cevizci, 2010; 831).”

Bilginin metodolojisi bağlamında Hegel’in bu düşüncesi irdelendiğinde, Hegel, bilginin kendi başına mutlak bir bilgi veya bütün olmadığını, bütünün bir parçası veya bir başka bilginin karşıtı ve çıkarımı olarak ortaya çıktığını belirtir. Bu yönüyle bir bilgi kendi başına kendini tamamlayan bir niteliğe sahip olmaktan çok içinde bulunduğı bütünün diğer parçaları ile etkileşim ve çatışmaya girerek yeni bilgilerin ortaya çıkmasına yol açarak bilginin üretim sürecine bir açıklama getirdiğı söylenebilir. Hegel’in gelişmeci ve bütüncü bilgi anlayışı bağlamında, bilginin metodolojisi, değişim-dönüşüm ve çelişkilerin çatışması, tikel-tümel bağıntısı üzerinde inşa eder. Hegel, Kant

gibi, bilginin duyularla başlayabildiği ancak duyuların kendisi olmadığı, sadece bir kavramın bir boyutunu oluşturduğunu, kavramın kendisinin tekil olduğu, içinde tümelin tüm niteliklerini taşıması için değişim ve dönüşüme uğraması gerektiğini vurgular.

“Descartes’la birlikte, bir özne felsefesi olarak başlamıştır. Burada özne, nesnenin dışında ve nesneden bağımsız, kendi bilme yetileri ile nesnenin karşısına çıktığı, yani nesnesini pozitive ettiği, pozitive edilmiş bir nesneden bu nesneden gelen duyuları işleyerek bilgi ürettiği ve tüm bunları kendi özerk konumundan hareketle gerçekleştirdiği düşünülen bir öznedir. Bu özne, toplumsallıktan, diğer öznelere gelen etkilerden ve karşılıklı etkileşimden bağımsızdır. O, kendi varoluşunu ‘düşünüyorum’dan, ‘cogito’dan çıkarsar ve bunu yeterli görür (Özlem, 1999;22).”

Spinoza, bilgi kuramına göre “...(1) Bulanık ve yetersiz ideaların kaynağı imgelemidir; duyu-algısına bağımlıdır, ve duyuların nesneleri bedeninde değişkileridir. Eleştirel olmayan deneyim ve salt sanı gerçek bilgi vermez. (2) Yeterli bilgimiz, açık ve seçik idealarımız, ussal bilgimizde vardır. Us şeyleri gerçekten oldukları gibi düşünür, onların zorunlu bağlantısını bilir, onları bengilik biçimi altında kavrar. Şeylerin tüm şeyler ile ortaklaşa taşıdıkları tikel niteliklerde bu şeylerin evrensel özlerini kavrar ve bu zorunlu ilksiz-sonsuz özleri Tanrının varlığı ile ilişkileri içinde anlar; böyle bilgi kendiliğinden açıktır, kendi kanıtını kendisiyle birlikte taşır; bu anlamda gerçeklik kendisinin ölçütüdür; ışığın hem kendini hem de karanlığı açığa vurması gibi gerçeklik de hem kendini hem de yanlışlığı aydınlatır (Thilly, 2010; 201).”

İdealist bir düşünür olarak Spinoza’nın bu yaklaşımına göre bilginin üretimi, aklın gerçek ve yetkin bilginin niteliklerine sahip olduğunu, aklın şeyleri gerçekten olduğu gibi düşünebildiği, gerçeklikteki bağıntıları kavradığını belirtir. Bütünün parçaları olarak şeylerin-tikel varlıkların, tümele ilişkin taşıdıkları özleri kavrayabildiği, duyu algısına değil, verili sezgiye bağlı aklın tümelle ilintileri kurduğu şeklinde açıklanabilir. Bu yaklaşımla, bilginin akla dayalı bir zihinsel süreç ürünü olduğu ancak bilginin üretiminde ise algı veya duyuların değil etkin öge olarak sezgilerin devrede olduğunu belirtir.

Schelling’e göre “Kavramlarla betimlenen şey dinginliktedir, bu yüzden yalnızca şeylerin, sonlu ve duyu yoluyla algılananların kavramları olabilir. Devim kavramı devimin kendisi değildir ve sezgi olmaksızın devimin ne olduğunu hiçbir zaman bilemeyiz. Bunula birlikte, özgürlük ancak özgürlük yoluyla kavranabilir, etkinlik ancak etkinlik yoluyla. Doğa bilimi ve sağ-duyu şeylere statik bir yolda bakar, onların yalnızca varlıklarını kavrar; felsefe ise onları oluşları içinde bilir, onlardaki yaşayan, devinen öge ile ilgilenir. Doğa bilimi ve sağduyu şeyleri ancak dışarıdan görebilir ve onları parçalar; bizim onları içeriden, kendilerinde ve kendileri için oldukları gibi bilmemiz gerekir ve bunu ancak kendimizi bilme yoluyla yapabiliriz (Thilly, 2010; 433).”

Schelling, bilgi metodolojisi olarak, kavramlarla betimlenenlerin duysal olduğu, duyularla algılananların kavramlara sahip olduğu, sezgi olmaksızın hareket,

dönüşümün bilinemeyeceği, doğabilimlerinin statik bir yoldan baktığından sadece varlıklarını kavradığını belirtir. Felsefede ise bilginin şeylerin oluşları bütünselliği ve sezgi ile kavradığını belirtir.

“Platon’un bilgi bilimi (epistemolojisi) veya bilgi teorisi insanların zihinlerinde bulunduğu habersiz oldukları doğruları/bilgileri hatırlama teorisine dayandırmaktadır. Hatırlama teorisine göre her insan, dünyaya gelmeden önce tamamlanmış/mükemmel düşünceler (idealar) ve formların ruhsal/tinsel dünyasında yaşamış bir ruha sahiptir. Dünyaya gelişte yaşanan şokta maddesel bedende ruha hapsolmuş olan mutlak/mükemmel idealar bilinçaltındadır. Ama bu mükemmel formlara ilişkin ideaların bilinçli hale getirilmesi yani öğrenilmesi, öğrenen kişinin öğrenmeye hazır olması ve istekte bulunması, yanlış düşünceleri elemesi ve bilinçli bir biçimde doğruyu araması gereklidir (Guttek, 2006; 19).”

“Theaetetus diyalogunun son bölümünde Sokrates Theaetetus’un “Bilgi kanıtlanmış (akıl veya logosla desteklenmiş) doğru yargıdır.” Tanımını ele alarak, tartışmaya başlar. Menon diyaloguna referansla, bilgi ve logosu bir arada ele alır. Sokrates, Theaetetus’un verdiği bu tanıma karşılık rüya benzetmesini örnek verir. Gerçek varlıkların algılanabilir olduğunu fakat bilinmeleri için algının yetmediğini öne sürer. Algılama, bilmek için yeterli değildir; bilmek için akılla desteklenmiş formlar gereklidir. Böylece Sokrates “rüya” benzetmesini reddederek, bilginin önermede ortaya çıktığını savunmaktadır; çünkü önerme kanıtla veya akılla desteklenmiş bir şeyin yargısıdır. Böyle yargılar da formların (ideaların) bilgisini içermektedir. Fakat burada öne ileri sürülen akıl veya logos nedir ki, inancı bilgi yapmaktadır? Logosun ne olduğuna dair Sokrates üç görüş öne sürer: birinci olarak, logos söylemde veya konuşmada açığa çıkan söz veya kelimedir. Fakat bu tanımlı yeterli bulmaz. İkinci tanımında logosu bilinen şeyin öğelerini bir araya getiren olarak tanımlar; fakat bir araya getirilen bilginin miktarı için yeterli değildir. Üçüncü olarak logos sorulan şeyin kendisidir diye tanımlanır. Bu tanımlı da döngüsel olduğu için reddeden Sokrates, bilginin ne olduğunu tanımlayamadan diyalogu sona erdirir (Çüçen, 2009; 112).”

“Duyular, bizim dışımızda bulunan kopyaları göstererek, içimizdeki bulunan asılları bize adeta hatırlatırlar (anamness). Duyum İdeleri uyandırır, onları asla meydana getirmez. Farkında olmaksızın a priori olarak sahip bulunduğumuz ideleri bize hatırlatmak; işte onun görevi bununla sınırlıdır. Kaldı ki, duyular aldatıcıdır ve bize hakikati vermek şöyle dursun, bizi ondan uzaklaştırırlar. Ona götüren biricik metot, ilk kaynağı sevgide (eros) olan usavurmadır (noesis) (Weber, 1998;58).”

Platon, bilginin üretim metodolojisi olarak hatırlama teorisini temel alır. Hatırlama teorisi ise insan, kendi kendisinin inşa ettiği bir bilgi süreci olmaktan çok doğuştan zihinde verili olan bir nitelik olarak betimler. Platon’a göre bilginin insan zihninde ortaya çıkması süreci; insanın doğuştan önce ruhlar dünyasında düşünceler ve formlara ilişkin bilgilerinin tamamlandığı, dünyaya geliş anındaki şokla -ruhunun maddi bedende hapsolması sonucu- bilgilerinin bilinçaltına hapsedildiğini belirtir. Bu bilgilerin bilinçaltından bilinç düzeyine çıkarılması için de; öğrenen kişinin öğrenmeye hazır olması, istekli olması, yanlış düşünceleri elemesi ve bilinçli bir biçimde doğruyu aramasının gerekli olduğunu ifade eder. Platon, bilginin oluşmu ve üretiminde

algılamının yeterli olmadığı, bilginin akılla desteklenmesi gerektiğini, bilginin akılla desteklenmesinin ise önermelerle mümkün olduğunu belirtir. Çünkü önermenin kanıt ve akılla desteklenen bir yargıyı öngördüğünü, böylece de yargılar formların (ideaların) bilgisinden oluşmaktadır. Bunun sonucunda Platon’a göre, bilgi, kanıtlanmış (akıl ve logosla) doğru yargıdır şeklinde bilgiyi aklın ürünü olarak önermelerle kanıtlanan yargılar olduğunu belirtir.

Kant’a göre “aklın doğuştan belirli çalışma biçimleri vardır (Locke’un aklın doğuştan boş bir levha “tabular asa” olduğu görüşüne karşı olarak). Biçim ve düzen akıl tarafından doğaya zorla kabul ettirilir. Duyusal tecrübe akla yalnızca muhteva sağlamaktadır. Akıl etkindir, duyuların getirdiği ham malzemeyi bir bilgi sistemi içerisinde düzenlemektedir; tıpkı bir çömlekçinin biçimsiz kili alıp ona bir biçim kazandırması gibi akıl da duyuların getirdiği malzemeye biçim vermekte ve onu düzenlemektedir. Böylece dünya ile ilgili düşüncelerimiz geniş ölçüde aklın yapısı tarafından belirlenmektedir. Anlayış, yasaların doğaya dikte etmektedir (Büyükdüvenci, 1988; 345).”

Kant’a göre “Duyum ya da algı ve düşünme ya da anlak olmasaydı bilgi olanaksız olurdu. Bilginin bu iki öngereği temelden ayırdılar, ama birbirlerini bütünlerler. ‘Algılar ve kavramlar tüm bilginin öğelerini oluştururlar’. Kavramlar olmaksızın algılar kör, algılar olmaksızın kavramlar boştur. Anlağın tüm yapabildiği duyarlık tarafından verilen işlemektir. Belki iki yetinin ortak kökü vardır; ama bu bizim için bilinmezdir (Thilly, 2010; 381).”

Kant’ın bu yaklaşımı idealist epistemolojide bilginin üretimi ve metodolojisi açısından irdelendiğinde, Kant, Platon’un yaklaşımı gibi bilginin üretiminde sadece akıl temel almak ve duyu kaynaklı bilgileri dışlamak yerine; akıl ve duyu verilerini birleştirmekte, aklın bilginin üreticisi, düzenleyicisi olduğunu, aklın bazı kategorilere doğuştan sahip olduğu bu kategoriler aracılığıyla alınan bilgilerin düzenlenip organize edildiğini belirtir. Bilginin üretimine yönelik Kant, idealizme farklı bir yaklaşım öngörür. Gerçek bilgede kavramların kendilerine ait algılarının olması gerektiği, duyuların ise altında birleşebilecekleri kavramlarının olması gerektiğini belirtir. Böylece idealistlerin reddettiği duyuları, ideler olarak kavramlar altında toplayarak kavramlarla uzlaştırır.

“Bergson bilgi görüşünde, rasyonel düşünceye güvenmeyip, kuru bir akılcılık ve bilimciliğe karşı çıkar. Bu karşı çıkıştan hareketle de felsefesinin merkezine, ‘bir şeyi bilmenin birbirinden farklı iki yolu bulunduğu’ iddiasını geçirir. Bunlardan birincisinde, insan nesnenin etrafında dönerek, onu dışarıdan ve durağan olarak bilmeye çalışır, oysa ikinci yolda nesne hareket halindeyken ona içeriden nüfuz etme durumuna gelir. Birinci yoldan elde edilen bilgi, nesneyi gözlemlediğimiz bakış açısına, durulan yere bağlıdır. Bergson, bu yoldan elde edilen bilginin her bir gözlemci için farklı ve dolayısıyla, gözlemciye görel olduğunu söyler. Dahası gözlem yoluyla elde edilen bu bilgi sembollerle ifade edilir; burada kullanılan sembol

sadece bu özgül nesneye değil ona benzer bütün nesnelere gönderme yapar. Oysa diğerinde, bilgi mutlaklıktır, çünkü burada bilen özne kendisini herhangi bir perspektif ya da bakış açısının getirdiği sınırlamalardan kurtararak, nesneyi gerçekte olduğu gibi kavrar. Bergson, bunlardan birincisine, o, ‘analizin yolu’, diğerine ise ‘sezginin yolu’ adını verir. Başka bir deyişle, Bergson’a göre, iki ayrı bilme ya da bilme tarzı, iki ayrı bilme yetisini gerektirir. Birincisi donmuş, katılaşmış, oluş ve yaratma ile bağları koparılmış madde ve nesne alanını geometrik esaslara dayalı olarak gözlem yoluyla bilmeye yönelen zekadır. Diğer ise hayat, oluş, yaratma yani süreyi bilmeye yönelen sezgidir (Cevizci, 2010; 975).”

“Bergson, söz konusu iki ayrı bilme tarzı ve yetisinin konularının da farklı olduğunu söyler. Bu durum ona göre, gerçekliğin ikili yapısından kaynaklanmaktadır. Söz konusu ikiliği, madde ve hayat ikiliği olarak ifade etmenin mümkün olduğunu söyleyen Bergson, ...madde ve hayat birbirine taban tabana zıt iki hareket olup, hayat yükselen, madde ise alçalan bir harekettir. Bunlardan maddeyi zeka, hayatı ise sezgi ile biliriz. Zeka, madde ile aynı doğada olduğundan, onu algılayışta bir güçlük çekmez. Onun bilgisi sınırlı ve eksik olabilmekle birlikte, zeka ile maddi nesneler arasında tam bir uygunluk vardır. Zeka maddi gerçeklikler gibi işler; oysa, sezgi bizi nesnenin etrafında dolandırmadan, doğrudan içine yöneltir (Cevizci, 2010; 976).”

“Bergson, zekanın pragmatik bir bilme yetisi olduğunu söyler. Çünkü zeka ve analizin eseri olan kavramsal ya da bilimsel bilgi olayları, doğrudan öngörmeyi ve kontrol altına alabilmeyi amaçlar. Zekanın işlemleri ve nesnesine yaklaşımı bütünüyle geometriktir. Gerçekten de zeka yöneldiği her konuyu mekansal kavram ve terimlerle ifade etmek ister. Hareketi hareketsize, canlıyı cansıza dönüştürerek anlamak amacı güder. İşte bundan dolayıdır ki zeka ne gerçekliğin bizatihi kendisini veya yaratıcı ve gerçek süre’yi, ne yaratmayı ve ne de oluşu anlayabilir. Fakat o, kendini madde dünyasında evinde gibi hisseder ve analiz edebildiği, bölüp parçalarına ayırabildiği bu gerçeklik bölmesinde bilimsel nitelikli kesin ve doğru bilgi elde eder. Ancak oluş ve hayat alanı madde yasaları bağlamında tüketilemez ve bu yöntemlerle onun özüne ulaşılamaz (Cevizci, 2010; 977).”

Bergson’a göre, “ Doğabilimleri zekanın başarısı olmak durumundadır; fakat bu bilimler hakikate erişmek bakımından sınırlıdır. Söz konusu sınırlılık ise, zekanın işleyişi ve işlevindeki sınırlılığı yansıtır. Bilimin bize ancak varlığın dış kabuğunu verdiğini söyleyen Bergson’a göre bu sınırlılık, esas olarak bilimler kendi zaman ve hareket kavramlarını oluşturdıklarında ortaya çıkar. Her durumda ortaya çıkan, durağan bir soyutlamadır. Zaman saatin mekansal olarak ayrı olan birimleri ölçmesi anlamına gelir. Hareket ise, doğrusal bir yol üzerindeki sabit konumların ardışıklığı olarak kavranır. Her iki soyutlama da pratik anlamda faydalıdır; bu soyutlamalar faydalı olmakla birlikte, oluşun en önemli unsurunu yok saydıklarından zaman ve hareketin somut olarak deneyimlenen doğasını çarpıtır. Bu çarpıtma doğrudan doğruya zekanın işleyiş biçiminden kaynaklanır. Zeka özü gereği, yalnızca tekrar edebileni ve rutini yakalayabilir; onun gerçek oluşu kucaklayabilmesi mümkün olamaz (Cevizci, 2010; 979).”

Bergson’a göre, bilgiye ulaşma veya bilgiyi edinme, salt akılcılık ve bilimciliği öngören bir rasyonalizm gerçek bilginin önünde bir engeldir. Bunun için bir şeyi bilmenin iki farklı yolu üzerinde durur. İlki nesneyi dışarıdan gözlemlemek, onu belli bir konumyla dondurarak bilmek, ikincisi ise bilgi nesnesini belli bir konumla dondurmak yerine onu normal haliyle dışarıdan değil, onun işleyiş ve varoluşunun tüm öğelerini kapsayan içeriden, özülle bilmek olarak sınıflandırır. Bergson, ilk yaklaşımının bir bakış açısına dayalı olduğunu, bakış açısına bağlı bilginin sembolleştirme ve soyutlama

doğurduğunu, soyutlama ve sembolleştirmenin ise benzer nesne ve durumlar için genellemeler oluşturduğunu belirtir. İkinci yaklaşımda ise bilginin belli bir yaklaşım ve soyutlama, önceden belirlenmiş ön kabullerden çok gerçekte olduğu gibi kavranmasının söz konusu olduğunu belirtir. Bergson'un bu iki yaklaşımı bilginin üretim metodolojisi olarak birincisine önceden tanımlanmış, donmuş, kalıplaşmış, oluş niteliğini kaybetmiş ön kabullere dayanan analizin yolu; ikincisinin ise önceden tanımlanmış ve belirlenmiş kabuller yerine oluş, yaratmayı öngören sezgilere dayandığını belirtir.

Bilginin Sınıflanması

Platon'göre "nasıl ki iki ayrı çizgi söz konusu varlık alanlarına tekabül edecek şekilde, iki farklı biliş tarzı ya da türü olduğunu dile getirir. Bunlardan biri ideaları konu alan, ezeli-ebedi, zorunlu ve akıl yoluyla değil de duyu yoluyla idrak edilebilir fenomenlerine ilişkin kanaat anlamında, doksa'dır. Bu iki farklı biliş tarzının epistemolojik değerini belirleyen şey bir yanda nesnelerin mahiyeti, diğer yandan da biliş türlerine tekabül eden zihin hallerinin açıklığıdır. Çizgi analojisi yoluyla, bilinebilir olan şeylerin sanı ya da kanaate konu olan, inanılabilir nesnelerden farklı olduğunu öne süren Platon'a göre, sadece hakiki olan, gerçekten var olan bilinebildiği için bir tek idealar bilgisinin nesnesi olabilirler buradan çıkan sonuç açıktır: değişen hiçbir şekilde bilinemez (Cevizci, 2010; 90)."

Platon "Bilgi kuramı bize üç tür bilgi olduğunu göstermiştir –duyu-algısı, sanı ve gerçek bilgi ya da Bilim (Wissenschaft). Bu bölümlere Platon'un ruhbilimini etkiler. Duyum ve sanıda ruh bedene bağımlıdır; ideaların arı dünyasını göre bildiği sürece ruh arı ustur. Öyleyse, gerçekliği arılığı içinde görmesi için ruhun kendini ondan kurtarması gereken bedensel bölüm bilgiye bir engeldir. Arı ideaların eşlemleri fenomenler dünyasında varoldukları için yalnızca ussal ruhu düşünmeye güdülerler; duyum ideları devime geçirir, onları üretmez. Bu yüzden ruh deneyim dünyası ile ilişkisinde önce ideaları her nasılsa taşıyor olmalıdır. Platon ruhun ideaları daha önce görmüş, ama unutmuş olduğunu öğretir; ideaların duyu dünyasındaki eksik eşlemleri ruha geçmişini geri getirir, ona bir bakıma daha önce görmüş olduğu şeyleri anımsatır; tüm bilgi anımsamadır (anamnesis) ve tüm öğrenme bir yeniden-uyanıştır (Thilly, 2010; 80)."

"Platon duyu bilgilerini kendi içinde iki düzeyde ele alarak incelemektedir. Bu konuyu aşağı bilgi türlerinden yukarı bilgi türlerine doğru yükseliş sürecini betimleyebilmek amacıyla, Devlet diyalogunda, altıncı kitapta "bölünmüş çizgi" benzetmesi çerçevesinde açıklama yolunu tutmuştur. Platon'a göre işin kötü tarafı, insanlar çoğunlukla bunun farkında olmazlar ve bilgilerini gerçek sınırlar, ama değildir ve bunun farkında bile olmamaları da bir yanılgı içinde yaşadıklarını gösterir. Oysa bir insan duyuların sağladığı ile yetinmeyip, görünenin ötesine, öze doğru gidebildikçe pistis ile episteme arasındaki gerçek daha iyi görebilecek ve pistisin yetersizliğini fark ederek epistemeye doğru özlemle yola devam edecektir. Gerçekte bunu yapabilen kişilerin bilge kişiler yani filozof nitelikli kişiler olduğu da açıktır. İnsanların büyük çoğunluğu doksa/sanı, kanı türünden, bir başka deyişle, kanaat ya da inançlar toplamı türünden bilişsel kazanımları ile yaşamaya devam ederler, daha fazlasını istemezler, hatta daha fazlasının olabileceğini düşünmezler bile (Çelik, 2010; 60-63)."

Varlıklar	Ruhtaki bilgi durumları
İyi (İdealar)	D. Kavrayış (noesis) Bilgi (episteme)
Kavranan Dünya	
Matematik varlıklar	C. Çıkartış (dianoia)
Görünen Şeyler	B. İnanç (pistis)
Görünümler Dünyası	
	A. Sanı (eikasia)

Şekil-3. Platon, bilgi sınıflamasına ilişkin çizgi yöntemi (Çüçen, 2009; 107).

Yukarıdaki şekilde belirtildiği üzere, her biri farklı varlıkları konu alan dört ayrı bilme tarzı vardır. Platon, bilgi sınıflamasında da bilgide metafizik ve duylara bağlı bir sınıflamayı öngörmektedir. Metafizik alanda bilginin kategorilerini öngören alanlara görüngüler/duyular dünyasında bu metafizik kategorilere karşılık gelen alanları karşılaştırır. Bu alanlar şöyle açıklanmaktadır:

- (A) En altta olan bilme tarzı, Platon'un sanı (eikasia) dediği düş, gölge ve yansılarla ilişkili olan duysal bilmedir. Çölde görülen bir serap, gündüz düşü gibi olaylar, bu tür bilmeye aittir. Asıl varlıktan değil de gölge veya yansısından hareketle yapılan tahmin ya da sanı ile elde edilen bilgilerdir; Bu tür bilme, en altta olan nesnelerin; gerçek varlığa ve bilgisine üçüncü derece uzak olanın bilgisini verdiği için insanı gerçeklerden uzaklaştırır.
- (B) Aşağıdan yukarı doğru ikinci sırada duysal nesnelerin bilgisi olan inanç bilgisi vardır. İnsanlar, ağaçlar, taşlar, hayvanlar, dağlar, bitkiler ve evler gibi duysal nesnelerin algıya dayanan bilgileri bu aşamada elde edilir. Sanılara göre daha güvenilir olmalarına rağmen yine de mutlak doğru ve gerçek bilgiler değildir. Görünen nesnelere ait bu bilme türü, tikel bilmeyi içerir. Platon'a göre tikelin bilgisi bilimin bilgisi değildir. Doğru bilgi tümelin bilgisidir. Burada değişmeyen gerçek varlığın değil de görünen tikel varlıkların duyu bilgisi söz konusudur. Bu tür bilme empirik veya duysal olması nedeniyle rasyonel olanı tam olarak vermez.
- (C) Üçüncü bilme türü, duysal bir algılamayla değil çıkartışla elde edilen sayı, düzlem, şekil, üçgen gibi matematiksel nesneleri konu edinen bilgilerdir. Bu bilgi türü daha önceki iki bilgi türüne göre daha aydınlık ve gerçeğe daha yakın olmalıdır; fakat yine de Platon'a göre mükemmel, değişmez, doğru ve gerçek bilgi değildir. Çünkü matematik her şeyden önce varsayımlara dayanan ve ön kabullerin bilimidir. Önceden tanımlanan ve kabul edilen varsayımlar üzerine genel bilgiler elde edilir. Böyle bilgiler yalnızca varsayımların bilgisidir. İkinci olarak bu tür bilgiler anlatılırken ve öğretilirken duysal nesnelere ihtiyaç duyarlar. Bu nedenle, tam olarak rasyonel olma özelliğine sahip değildir. Bu iki nedenden dolayı, platon çıkartışla elde edilen matematiksel bilme türünü de en aydınlık bilgi olarak görmez.
- (D) En üstte duysal olandan bağımsız yalnızca kavranan dünyaya ait olan rasyonel bilgi vardır. Bu bilgi, doğrudan idealaların bilgisi olan episteme'dir. Burada varsayıma dayanan bilgi de yoktur. Kavratışla elde edilen rasyonel bilgi türü

olan episteme, idealarla doğrudan tanışıklıkla bilinir. Böyle bir bilgi, diyalektik yöntemle elde edilir. Diyalektik bilgi, varsayım ve duyularla değil, iyi ideasıyla ilişkili olarak ilk nedenleri ve ilkeleri veren tümel bilgidir (Çüçen, 2009;108), (Copleston, 1998; 31-34), (Cevizci, 2010; 89-93), (Çelik, 2010; 60-63).”

Platon’un idealist düşüncede öngördüğü epistemoloji sınıflaması bilgiye yönelik bir hiyerarşiyi öngörmektedir. Bu hiyerarşi, bilginin mutlaklığı ile duyular arasındaki ilişkiye dayanır. İdealizmin bu yaklaşımını irdeleyen Copleston (1998) ve Cevizci (2010)’ye göre, Platon’un bilgileri; sanı, inanç, çıkarış ve kavrayış olarak bir hiyerarşiye tabi tutar. Bunları çizgi yöntemi ile somutlaştırır. Çizgi yönteminde, sanı ve inanç görünüşler dünyasına ilişkin iken, çıkarış ve kavrayışa ilişkin bilgiler de kavranan dünyaya ilişkin olarak verilmektedir. Platon görünüşler dünyasındaki (inanç, sanı) bilgilerin temelinde duyular olduğundan yanıltıcı bilgiler olduğunu belirtir. Kavranan dünyaya ilişkin (çıkarış ve kavrayış) bilgilerin de akli düşünceyi öngördüğünden idealar bilgisi olarak öngörür. Platon’a göre görünüşler dünyasındaki sanı (eikasia) duyulara dayandığı için basit bilme tarzı olarak belirler. Duyulara dayandığı için varlığın tümüne değil, sınırlı ve yanıltıcı bilgileri öngörür. Görünüşler dünyasına ilişkin ikinci basamakta inanç (pistis)’a ilişkin bilgiler, sanılardan daha kapsamlı, ancak bu kapsam sadece duyular aracılığıyla nesnelerin algılanmasına dayanır. Burada değişmeyen varlığın tümel bilgisi değil, görünen varlığın tikel bilgisi söz konusu olduğu belirtilir.

“Schopenhauer aslında, iki tür bilgi arasında bir ayrım yapar. Bunlardan birincisi, iradenin ihtiyaçlarına hizmet etmek, istek ve arzularımızı tatmin etmek, istek ve arzularımızı tatmin için var olan gündelik bilgidir. Yeter sebep ilkesince yönetilen ve dolayısıyla, bize ancak görünüşün bilgisini veren bu tür bir gündelik bilginin sistematizasyonunun, o bilime karşılık geldiğini söyler. Söz konusu bilginin yanında, bir de ezeli ve ebedi olanın ya da ideaların bilgisi vardır. İdealar ezeli ve ebedi olarak var oldukları için Schopenhauer’e göre, kendimizi bu ideaların temasına kaptırdığımız taktirde, o zaman Platonik İdealar içinde kaybolur ve zamanın sınırlarını aşarak bireyselliğimizi tümünden unuturuz. Bu türden estetik deneyimler, insanın doğal güzelliğe verdiği tepkilerde ortaya çıkmakla birlikte, sanat eserlerinin de Platonik İdeaların en sağlam ve en güçlü taşıyıcıları olduğunu unutmamak gerekir (Cevizci, 2010; 928).”

İdealist düşüncede bilginin sınıflamasına ilişkin Schopenhauer, iki tür bilgiyi öngörür. Birinci tür bilginin ihtiyaç, arzu ve isteklere karşılık gelen duyulara dayalı gündelik bilgidir. İkincisi ise duyumlara ve gündelik bilgilere indirgenemeyen zaman ve mekân üstü bilgiler olduğunu belirtir.

Bergson, bilimden vazgeçmek yerine, bilimin sınırlarını belirleyerek, bilimi

metafizik yardımıyla temellendirme ve anlamlandırmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda metafizik ve bilime ilişkin sahip oldukları niteliklere göre bir sınıflandırmaya gitmiştir:

Metafizik	Bilim
Zaman merkezli	Mekan merkezli
Sezgisel	Entelektüel / matematiksel /bilimsel
Mutlak	Görelî
İçsel	Dışsal
Akış	Durağanlık
Dinamik	Statik
Sembolik olmayan	Sembolik
Dolaysız	Dolaylı /düşünsel
Yaratıcı	Yerleşik / oturmuş sonuçları kullanır

Şekil-4. Bergson’un bilim ve metafizik karşılaştırması (Cevizci, 2010; 980).

Bergson’un bu yaklaşımına göre, önceden belirlenmişliği, kurguları öngören bilim anlayışı ile önceden belirlenmiş yapı ve kurgulardan bağımsız olarak sezgisel yaklaşımın ayırımına gitmektedir. Bergson, bilim ve metafiziğin niteliklerine ilişkin betimlemede, bilimin niteliklerinin sınırlı, önbelirlenimci, statik, mekânla sınırlandırıldığını, metafizik’in ise sezgisel, değişken, önceden tanımlanıp açıklanamayan ve yaratıcılığı öngördüğünü belirtir.

İdealizmin etik söylemi; idealizmde etik söyleminin temellerini; ‘etik kavramı’, ‘etik değerlerin kaynağı’, ‘etik değerlerin genel-geçerliliği’, ‘etik değerler sınıflaması’na yönelik bağıntılarının belirlenebilir. Buna bağlı olarak da idealizmin etik alanındaki söylemi, ideoloji kuramlarının temel argümanları bağlamında irdelenerek ideolojik etkilerine ulaşılabilir.

Etik Kavramı

“İdealist değer- bilimde (aksiyon) değerler, kişilerin talep ettiklerinden çok daha fazladır; bunlar, evrenin yapısında gerçekten vardır ve doğuştan itibaren hep varolurlar. Değer yaşantısı temelde, Mutlakta bulunan iyinin bir taklidine dayanır. Değerler mutlak ve içsel olup, değiştirilemez ve evrenseldir. İyilik, doğruluk ve güzellik Bütünsel Varlıkta yer alırlar. Duyumsama veya tercihlerin bakış açısı veya bunların ilişkiyi olumsuz etkilemesi kişilerin etik kararlar verirken yanlışlar yapmalarına neden olur (Gutek, 2006; 25).”

“İdealist Değerler: İdealistlere göre, değerler ve etikler cevherdir. İyi, doğru ve güzel anlayışları kuşaktan kuşağa ya da toplumdan topluma değişmez. Onlar insan yapısı değillerdir. Büyük evrensel doğanın, dolayısıyla evrensel insan doğasının birer parçasıdır (Çetin, 1994; 661).”

İdealizmde etik kavramının genel çerçevesine yönelik bu yaklaşımlar irdelendiğinde; etik ve değerler, temel nitelikler boyutunda evrenseldir, mutlaktır, bütünseldir. İdealizmde etik ve değerlerin kendisi evrenselliği, zaman, mekan, birey ve kültür boyutunda bir göreceliği söz konusu olamaz. Değerin bütünsel olduğu, değer yaşantısının ise mutlak ve bütünsel olmadığı için taklide dayandığını belirtir. Bu yönüyle insan düşüncesi ve yapısının ürünü olmayıp, insanın ait olduğu evreni, bir bütünü simgeler.

“...mutluluk, iyiye sahip olmaktır. İyi ise herkesin istediği şeydir. Bu sorunu incelerken Platon, bireyi değil, toplumu göz önünde bulundurur. Birey ülküsünden çok tür ülküsüne yönelir, yetkin insanı değil de yetkin toplumu anlatır. O’na göre en yüksek iyi, bilgi ve hazzın ölçü, güzellik ve doğruluğa göre birleşmiş bir karışımıdır. Erdem, ruhun doğruluğu, düzeni ve uyumudur. Kötülük ise bu düzen ve uyumun bozulmasıdır. İnsan erdemli olduğu ölçüde özgürdür, çünkü böyle bir insanın ruhunu usu yönetir. Usu egemen olduğu için erdemli kişi, mutlu, dengeli ve huzurludur. Tutkularının kölesi olan kimse ise, mutsuzluk, uyumsuzluk ve huzursuzluk içindedir (Arat, 1996; 20).”

“Platon’a göre herkes iyiyi ister, en azından iyi olduğunu düşündüğü şeyi ister – çünkü erdem ve bunun sonucu olan mutluluk yalnızca bu yolla gelir-; birisi iyi diye kötü bir şey yapmışsa, bunun nedeni olsa olsa bilgi eksikliğidir, bilgisizliktir. Neyin iyi neyin kötü olduğuna ilişkin bilgisizlik, kısaca erdeme ilişkin bilgisizliktir (Tepe, 1998;14).”

Platon’a göre “...insanın ahlaksal yaşamının ereği, ‘en yüksek iyi’ olarak, mutluluğa, mutluluk ideasına ulaşmaktır. Bunun için de insanın çok çeşitli olan bedensel ve psişik edim ve işlevlerinin bir denge ve uyum içinde olması gerekir. Ve ancak sağlıklı bir bedende (soma) ve ruhta (psike, psuhe, psyche) bir denge ve uyum ortaya çıkabilir. Organizma bir bütündür ve bütünü oluşturan parçalardan biri, örneğin bir organizma hasta olduğunda, bu hastalık bütün bedeninin denge ve uyumunu bozar. Beden için organların birlikli ve tam işlevsel olması nasıl ki denge ve uyum için koşulsu, ruhun da kendi parçalarının birlikli ve tam işlevsel olması ruhsal denge ve uyum için koşuldur (Özlem, 2010; 51).”

İdealizmde etik kavramı genel kapsamına ilişkin Platon’unun bu düşünceleri irdelendiğinde, Platon’a göre; mutluluk, iyiye erişmek; erdem ise, ruhun doğruluğu ve uyumu, bireyi değil toplumu, en yüksek iyiye erişme, bir denge ve uyum içinde yaşama olarak çerçevelendirir. Bu kapsamda idealizm etik ve değeri, iyiye erişmek olarak görürken iyiye erişmenin aynı zamanda insanın temel amacı olduğu, çünkü iyiye erişmenin aynı zamanda mutluluk olduğunu belirtir. Buna bağlı olarak erdemin de ruhun düzen ve uyum içinde yaşaması, özgürlüğün ise ancak erdemlilikle edinebildiği, kötülüğün ise iyilik ve erdeme ilişkin bilgisizliğin ürünü olduğunu belirtir. Bedenin, ruhun doğrularına göre, onunla uyum içinde yaşamasını erdem olarak görmektedir.

Etik Değerlerin Kaynağı

“İdealistler, değerlere ilişkin etik özün insan aklından kaynaklandığını ileri sürerler. Etiksel bir davranış gerçeklikteki sosyal ve kültürel geleneğe ilişkin hep olagelen olaylara ilişkin olarak ortaya çıkar. Değer eğitiminin zengin kaynağı tarih, edebiyat, din ve felsefe gibi kültürel konularda bulunabilir. Bu konular, insanlık tarihi boyunca Mutlak’a ilişkin ortaya çıkmış düşünceleri yansıtır (Gutek, 2006; 25).”

İdealistler, etik değerlerin insan aklı ürünü olduğunu, etik değerlerin, gerçeklikteki karşılığı olarak kültürel geleneğe ilişkin oluşan değerlerin kaynağının ise edebiyat, tarih, felsefe ve din olduğunu çünkü bu alanların tarihsel süreçte hep mutlaka ilişkin düşüncelere yoğunlaştığını belirtmektedir.

Hegel ahlaki failin niyetlerinin öncelikle kendi kişisel iyiliği ve mutluluğuna yöneldiğini, hatta yönelmesi gerekliliğini şu şekilde belirtmektedir: “...bir insanın kendi kişisel iyiliğini arama ve mutluluğunun peşinde koşma hakkına sahip olduğunu söylerken, bir insan varlığı olarak kişinin ihtiyaç ve isteklerini tatmin etmesinin, arzu ve eğilimlerinin peşinden koşmasının ahlaklılığın bir parçası olduğunu kabul eder. Bu açıdan bakıldığında, Kant’ın doğal eğilimlerden kaynaklanan, kişisel istek ve arzulara dayanan eylemlerin ahlaki bir değerden yoksun olduğu düşüncesine karşı çıktığını kolaylıkla görebileceğimiz Hegel, bununla birlikte, ahlaklılığın sadece bireysel iradenin kendi kişisel iyisinin peşinden koşmasından meydana geldiğini kabul eder. Kişinin kendi iyiliğinin peşinden koşmaya mecbur olduğu düşüncesi ahlak alanında korunması gereken temel bir düşünce olsa da gerçek anlamda ahlak, bireysel irade kendisini bütünüyle rasyonel ve dolayısıyla genel olan iradeyle özdeşleştirdiği ve herkesin iyiliğini, mutluluğunu amaçladığı zaman ortaya çıkar (Cevizci, 2010; 837).”

Schopenhauer’e “İradenin akıldışı kudreti insanda, esas içgüdüsel tepiler, arzu, istek ve dürtüler şeklinde ortaya çıkar. Hazzın sadece bu istek ve arzuların geçici tatminine tekabül ettiği ve bütünüyle olumsuz olduğu yerde, Schopenhauer’e göre, bu arzuların yokluğu hayatın biricik gerçekliği ve özünü meydana getirir. İnsanın sürekli ve derin arzuyla yetersiz doyum arasında her daim gidip geldiğini, hep isteyen, arzulayan insanın doyuma hiçbir zaman tam olarak erişemeyeceğini; bundan dolayı acının sürekli, hazzın geçici olup insanın en büyük hatasının dünyada olmak olduğunu söyleyen Schopenhauer’a göre, insanın mutsuzluğunun ve çektiği acıların kaynağında, tatmin edilmesi hiçbir zaman mümkün olmayan arzular, tam olarak karşılanmayan istekler, amaçsız ve boşuna çabalama vardır (Cevizci, 2010; 920).

Hegel ve Schopenhauer’in bu yaklaşımları idealizmde etik değerlerin kaynağı yönüyle irdelendiğinde; bireyin kişisel iyiliği ve mutluluğu peşinde koşma hakkına sahip, kişilerin ihtiyaç ve isteklerinin tatmin etmesi, arzu ve isteklerinin peşinde koşması, insan doğası ve ahlaklılığın bir parçasıdır. Gerçek anlamda ahlak, bireysel irade kendisini bütünüyle rasyonel ve dolayısıyla genel olan iradeyle özdeşleştirdiği, herkesin iyiliğini ve mutluluğunu amaçladığı zaman ortaya çıkar. Hegel bu anlamda ahlakın, bireysel eylem olarak ortaya çıkıp toplumsal bir değer olarak ise tamamlandığı söylenebilir. Hegel bu yaklaşımı ile Platon’un ahlak öğretisi bağıntısı kurulacak olursa, insanın en alt düzeydeki ruhsal nitelikleri olan fizyolojik ihtiyaçlar temelli nitelikleri,

Hegel’de ahlakın çıkış noktası olarak kabul edilebilir. Ancak ahlakın nihai seviyesi ve düzeyi olarak kabul etmez. Bunların nihai düzeyi bu bireysel istek ve arzuların toplum için genel bir mutluluk ve iyilik öngördüğü zaman ortaya çıkabildiği söylenebilir.

Kant’ın ahlak teorisine göre, “insan, bir yandan tabiata bağlı duyusal bir varlık, diğer yandan da akla bağlı ahlaki bir varlıktır. İnsan ancak bu ikinci yönüyle, yani ahlaki bir varlık oluşuyla, diğer yönü üzerinde, yani içgüdülere ve duygulara bağlı tabiat varlığı oluşunun üstüne çıkar ve onun üstünde hâkimiyet kurabilir (Aytaç, 1998; 232)”.

“Kant, etiğin temelini, üzerinde hiçbir uzlaşım olmayan ‘mutluluk’ gibi bir ereğe bağlamanın yanlış olacağından hareket eder. Başka bir deyişle, adı ‘mutluluk’ olarak konulmuş olsa da, herkesin üzerinde uzlaşacağı bir ‘en yüksek iyi’ yoktur. O halde etik için bir temel aranacaksa, bu temel başka bir yerde aranmalıdır. ...Kant, etik alanında gördüğü ve hiçbirinin sağlam ve genelgeçerli temellere dayanmadığını saptadığı öğretiler çokluğu karşısında, etiğin de a priori temelleri olabileceği sayıtlısıyla yola çıkmaktadır. Kant’a göre bilgide olduğu gibi etiğin temelinde de herkes için aynı olan, herkes için geçerliliğe sahip bulunan a priori bir temelin, bir yasanın bulunması gerekir. Kısacası, etik, ancak genelgeçerli bir yasaya dayandığı takdirde biricik ve evrensel bir etik olabilir... (Özlem, 2010; 76).”

Kant’ın bu yaklaşımına göre, etik değerlerin temelini oluşturan, duyu ve algılar ile aklın bütünselliği, bir aradalığı, epistemoloji yaklaşımında olduğu gibi burada da devrededir. Kant’ın ahlak teorisi, insanın duyusal bir varlık ve akla bağlı ahlaki bir varlık olarak niteliklerini önplana çıkarması temeldir. Kant’ın bu yaklaşımında; insanın tabiat, içgüdüleri ve fizyolojik gereksinimlerinin güdümünden kurtuluşunun aklına bağlı olduğunu belirtir. İnsanın en önemli niteliği olan akli, insanı bunların üstüne çıkardığı gibi onu ahlaklı da kılar. Kant, etiğin kaynağı olarak; mutluluk etiğin temeli olamaz. Mutluluk en yüksek iyi kaynağı değildir. Etiğin a priori temeline bağlı genel-geçerli bir evrensel yasası etiğin temeli olabilir. Bununla Kant, Platon’un, en yüksek iyinin amacı mutluluktur, tezine karşı çıkar. Kant, en temelinde herkesin üzerinde uzlaşabildiği bir mutluluk ve iyiliğin olmadığını vurgular. Ahlakın kendisinin sonradan rasyonel olarak üretilen bir a pestrori rasyonel bir değer olmayıp, insanın sahip olduğu akli ve fizyolojik nitelikler kadar a priori bir temelinin olduğu, bu temelin ancak herkesin üzerinde uzlaşabildiği bir ahlak yasasına tekabül ettiğini vurgular.

Kant’a göre, “...insanın ahlaklı olması için özerk olması gerekmektedir. Gerçekten de ahlaklı olmak demek kişisel olmayan, genel, birey ve kişisel çıkarlarından bağımsız amaçların yaşama geçirilmesi demektir. Akıl doğuştan genele, kişisel olmayana eğilimlidir zira tüm insanlarda, hatta tüm mantıklı davranan varlıklarda değişmez bir ortak paydadır. Bu anlamda akıl (geneldir) tektir. Öyleyse akılla donanmış her varlık ahlaki bir şekilde davranacağı gibi, aynı zamanda tamamen kendi özgür iradesiyle davranmış olacaktır çünkü insan doğasındaki akılcı yasaya uymaktan başka bir şey

yapmamış olacaktır (Durkheim, 2010; 140).”

Kant’a göre, “Kendi dürtüleri, bencil istekleri, itkileri tarafından değil, ama ahlaksal yasa tarafından yönetilen bir insan özgürdür. Hayvan isteklerinin ve içgüdülerinin onun-topudur; içindeki ahlaksal yasanın bilgisi yoluyla insan tümü de bencil hazzı hedefleyen duyuusal itkilerine direnebilir. Ve duyuusal doğasını bastırabildiği için özgürdür: yapması gerekir, öyleyse yapabilir. Moral imperativ (ahlaksal buyrum) insanın gerçek ‘kendi’sinin, tam olarak varlığının ilkesinin anlatımıdır. Kendini ahlaksal yasada anlatan en iç ‘kendisi’dir; ahlaksal yasa onun buyruğu, her ussal varlığın buyurğudur. Yasayı kendi kendisine dayatır: bu onun özerkliğidir (Thilly, 2010; 404).”

Kant’a göre “Ahlaksa buyrum olgusu istenç özgürlüğünü belirtir. Ahlaksal doğamız ya da kılğısal us olmasaydı, özgür istencin bir tanıtılması söz konusu olamazdı. Sıradan bilimsel bilgimizşeylerin görüngüleriyle, uzaysal-zamansal düzen ile ilgilenir ve bu düzende herşey zorunlu yasalara göre düzenlenmiştir: fenomenal dünyadaki olaylar görmüş olduğumuz gibi saltık olarak belirlenmişlerdir. Eğer bu zamansal, uzaysal ve nedensel düzen gerçek dünya olsaydı, özgürlük olanaksız olurdu. Ama Kant duyularımıza görünen dünyanın gerçek dünya olmadığını öğretir. Bu yüzden özgürlük olanaklıdır (Thilly, 2010; 404).”

Kant’ın bu düşüncesi, ahlaki değerlerin kaynağına ilişkin ön koşullar yönünden ele alındığında, Kant, ahlaklılık için; özerklik, kişisel olmayan genel, bireysel çıkarlardan arınmışlık ve aklın kişisel olmayana eğilimi mantıklı varlıkların değişmez ortak paydası olduğunu belirtir. Bu boyutuyla Kant, idealizmde etik değerlerin kaynağının koşullarına vurgu yapar. Ahlaklılığın en önemli niteliği olarak bireylerin ahlaka ilişkin eylemlerinin bireysellikten arınmışlığı, kişisel çıkardan arınmayı öngördüğünü belirtir. Çünkü ahlakın aklı öngördüğü, akıl ise kişisel, sınırlı, tutarsız bir nitelik olmayıp, genel, tutarlılık ve herkesi kapsama nitelikleri söz konusudur.

Etik Değerlerin Genel -Geçerliliği

“Her ne kadar yaşamımıza yarayan arpa unu ile yulaf ununun yapılması güzel icatlar da tam manasıyla bir bilge meydana getirmek için işe yaradıkları söylenemez; çünkü yapmak sözünün kendisi bile bir can sıkıntısını anlatır. Genel olarak, ziraat da tam bir bilge yetiştiremez, çünkü insanlar toprağı sürmeyi sonradan sanat olarak öğrenmiş değillerdir. Bu daha çok, doğal bir şeydir, bir tanrı vergisidir. Tıpkı bunun gibi, evlerin tertibi her türlü yapıcılık, bütün ev eşyasının yapılması, demircilik, doğramacılık, kalıpcılık, dokumacılık ve aletlerin yapılması için de aynı şeyi söyleyebiliriz. Bütün bu işler faydalıdır ama erdem bakımından hiç değerleri yoktur. Yaygın ve ustalıklı olmakla beraber avcılık da böyledir. İnsana ne ruh büyüklüğü kazandırır ne de bilgelik. Bilcilik, tefsircilikle de buna ermek mümkün değildir. Çünkü bunlar zaten söylenmiş olanlardan haricini bilmezler. Böyle olunca onların bunu öğrenmiş oldukları söylenemez. ...gerekli olan nesnelerin sanat yoluyla elde edildiğini, ama hiçbir sanatın insana bilgelik kazandıramadığını gördük (Platon, 2001; 11-12).”

Platon’a göre “...Erdem (arete), bir işlevi yerine getirme yeterliliği, becerisi ve kapasitesidir. Erdem, bir şeyin, bir organizmanın kendi işlevini, gerçekleştirmesiyle belirir. Ruhun parçaları arasında denge ve uyum sağlama da erdemle ilgilidir. Ruhun her bir parçasının işlevselliğini sağlayan erdemler vardır. Örneğin, istek, arzu ve

iştahların bulunduğu parça için temel erdem, ölçülülüktür. Bu erdem, istek ve arzulara aşırıya kaçmama, ölçüyü kaçırmama, yapay gereksinimleri bastırıp gerçek gereksinimleri karşılama yeterliliği ve becerisidir. Bu nedenle ölçülülük erdemi, aynı zamanda kendini kontrol erdemi özdenetim olarak adlandırılabilir (Özlem, 2010; 55-56).”

“Platon’un ahlakında toplumsal bir yan vardır; ahlak ve mutluluk, sadece bireyin sorunu olarak değil, ondan çok daha fazla, toplumun sorunu; bir toplumsal sorun olarak ele alınmıştır... Platon’a göre erdem (ahlaklılık), önce devlette ortaya çıkmalıdır. Ancak ondan sonra vatandaşın erdemli (faziletli) olmasından söz edilebilir ve vatandaşın ahlaksal davranışlarda bulunması istenebilir (Hilav, 1993; 48).”

Leibniz’e göre ahlak yasalarının kaynağı, “İnsanların doğuştan gelen ahlak yasalarına hep uymadıkları doğrudur, ama bu onları bilmediklerini göstermez. Bir ahlak ilkesinin ahlak ilkesi olarak tanınmadığını söylemek onun doğuştanlığına karşı bir tanıtı değildir, ne de böyle bir yasanın halk tarafından çiğnenmesi buna bir tanıttır; bu daha çok yasayı bilmemenin bir tanıtıdır. Gerçek şudur ki bu kurallar her zaman açıkça algılanmazlar, tanıtlama isterler, tıpkı geometri önermelerinin belgitlenme gerektirmeleri gibi. Dikkat ve yöntem onları yüzeye çıkarmaları için zorunludur ve bilginler bile onların tam olarak bilincinde olmayabilirler (Thilly, 2010; 360).”

İdealizmde etik değerlerin genel-geçerliliği bağlamında, Platon’un ahlak anlayışında toplumsal bir vurgusunun önplanda olduğu, aynı zamanda erdemlerin öncelikle devlet/toplumun sorumluluk alanında olduğu, bunların öncelikle devlet ve toplumda var olması gerektiğini, ancak devlette var olduğu zaman vatandaşın erdemli olabildiği ve buna bağlı olarak vatandaşın ahlaksal davranışlarda bulunmasının istenebildiğini belirtir. Bununla ahlak ve mutluluk sadece bireyin sorumluluk ve sorunu değil daha çok toplumun sorumluluk alanı olduğunu belirtmektedir. İdealizmde etik değerlerin genel-geçerliliği, günlük yaşam pratiklerinin, insan değer dünyası ve ruhuna ilişkin beceriler olmayıp, teknik beceri ve uzmanlıkların insanın değer dünyasına bir katkısının olmadığı, ruhuna bir şey katmadığını öngördüğü söylenebilir. Teknik becerilerin günlük yaşam içinde bir fayda sağladıkları, erdem açısından da teknik işlerin bir değerinin olmadığı, insana ne ruh ne de bilgelik kazandırdığı belirtilebilir. Bu yönüyle etik değerlerin genel ve geçerliliğini sağlayan niteliklerin, erdem, uyum, akla uygunluk olarak sıralanabilir.

Hegel’e göre, “İnsanların kendi refah ve mutluluklarıyla ilgilenmelerinin sadece meşru değil, fakat ahlaken de doğru olduğunu söyleyen Hegel’e göre, akılsallık ilkesi insanların iradelerini, özgürce eyleyen başka insanların iradelerinin de kendi iyilerine veya mutluluklarına erişebilmelerini mümkün kılacak şekilde hayata geçirmelerini talep eder. İşte bu noktada ahlakın kendisinin de diyalektik süreçte bir evre olduğunu görmek gerekir. Bu süreçte tez, tek tek her bireyin soyut hakkıdır. Buna mukabil antitez ahlaktır, çünkü ahlak genel iradenin bireysel iradeye getirdiği sınırlamalar olarak ödevleri temsil eder. Söz konusu iki irade arasındaki ilişki hak ile ahlak, özgürlük ile ödev, öznellik ile nesnellik arasındaki ilişkidir. Etik alandaki diyalektik süreç, öznellik ile nesnellığın daha yüksek düzeyde gerçekleşecek birliğine doğru

ilerlediği için Hegel, gerçekten iyi olanı önce, ‘özgürlüğün gerçekleşmesi’ olarak tanımlar. Fakat özgürlüğün, ona göre, ödev sınırları içinde hayata geçirilmesi gerekir. Bu açıdan bakıldığında, en özgür kişilerin ödevlerini en eksiksiz bir biçimde gerçekleştiren kişi olduğu söylenebilir (Ceviz, 2010; 838).”

Hegel, “Kendisini etik hayat içinde gerçekleştiren birey Hegel’e göre, ikinci bir anlamda daha, yani başka bireylerle beraber olan bir birlik anlamında somut tikteldir. Bu, ahlaki failin hayata geçirmek durumunda olduğu benlik ya da özün sosyal bir benlik olduğu anlamına gelir; o, kendini başka bireylerden tecrit edilmiş, onlardan koparılmış bir varlık, bir atom olmayıp, başkalarıyla anlamlı ilişkilerinden dolayı olduğu gibi olan, sosyal bir olarak ötekilerle paylaşacak bir özü bulunan bir bireydir. Burada toplumun bireylerle olan ilişkisi, aynen bütünlüklü bireyin kendi münferit eylemleriyle olan ilişkisini yansıtır. Tıpkı ahlaki failin ne bireysel eylemlerinin toplamı ne onlardan tamamen kopuk ve bağımsız bir şey olması, ama onların yapı ve düzen kazanmış birliği olması gibi, organik da yalnızca bireylerin bir toplamı olmayıp, onların tek tek her birinde tamamen mevcut olan bir bütündür (Cevizci, 2010; 840).”

Hegel’in bu düşüncesi, idealizmde etik değerlerin genel-geçerliliği bağlamında, insanların kendi refah ve mutluluklarıyla ilgilenmelerinin meşru olmakla beraber ahlaken de doğru bir eylem olduğunu belirtir. Bireyin salt bireysel bir yaşam, düşünce ve pratiğin ürünü olmayıp, tam bir etkileşim ve paylaşım içinde kendini etik yaşam içinde gerçekleştirir. Birey ne bireysel eylemlerinin toplamı ne de onlardan tamamen kopuk ve bağımsız bir şeydir. Hegel’in yaklaşımındaki diyalektik sürece göre, bireyin bu meşru ve doğru eylemi ona bir hak kazandırır. Bireyin hakkı tez iken buna karşın ahlak da antitez olarak bireyin karşısına çıkar. Bu hak ve ahlak ilişkisi, özgürlük ve ödev, öznellik-nesnellik arasındaki bağıntı gibidir. Bu boyutuyla Hegel ahlaki değerlerin genel-geçerliliğini diyalektik sürece göre işleyen, zaman, mekan ve kültürel birikim bu süreci farklılaştırırsa da temel olan ise hep hak-ahlak ve ödev çatışması sonucu olarak açıkladığı belirtilebilir.

“Kant’a göre ahlaklılık, yalnızca bireylerin değil, ayrıca toplumun ve devletin bir görevidir; hatta insanlığın bir görevidir. Bu nedenledir ki, insanlar arasındaki bütün ilişkilerin kademeli bir tarzda insancıl bir biçime sokulması ve ahlaklaştırılması gerekir (Aytaç, 1998; 233).”

“Kant için, evrende uzam ve zaman koordinatları içinde yaşayan bir doğal varoluş olarak insan, tüm gereksinim, güdü, dürtü ve duygulanımlarıyla, doğada hüküm süren nedensellik yasalarına tabidir. O, bu durumuyla özgür değildir. Doğal varoluş olarak insan heteronom bir konumdadır; yani kendisi dışındaki bir şeyler (doğa yasaları) tarafından belirlenmiştir. Bu durumda o, ancak kendi koyduğu bir yasa, bir ahlak yasası altında yani istenç (irade) sahibi bir varoluş olarak eylemde bulunduğu özgür olabilir. Ve insan özgür olabilir; çünkü o, istenç (irade) sahibi varoluş olarak otonomi sahibidir. Heteronomi, ‘yasası kendisi dışında olmak’ iken; otonomi, ‘yasası kendi içinde olmak’tır ki o, özgür olmak anlamına geldiği gibi, ahlaklılığın da koşuludur (Özlem, 2010; 78).”

“Kant için, ahlak yasası şu veya bu somut duruma uygun bir içeriğe sahip değildir.

Ahlak yasası içerikli değil, formel bir yasadır. Böyle bir yasayı, hazza, mutluluğa, yarara vb. göndermeler yaparak somutlaştıramayız. Çünkü haz, mutluluk, yarar vb. insanın nedensellik yasalarınca belirlenmiş doğal yanına ait şeyler olarak, varoluşlarını heteronomiden alırlar. Dolayısıyla bu türlü içerikler, özgür insanın istençli olarak yönlendiği değil, doğal insanın istençsiz olarak yönlendirildiği ve tam da bu yüzden ahlaklılık taşımayan içeriklerdir. Ahlaklılığın biricik göstergesi, yineleyelim, insanın kendi istenci ve aklıyla kendine koymuş olduğu yasanın buyruğuna girmesidir. Bu yasa, bir doğa yasasının ‘zorunluluğuna’ sahip değildir. Fakat bu yasa onu kendisine koyan insan tarafından tıpkı doğa yasasıymış gibi zorunluymuşcasına konumlanır. Dolayısıyla ondaki zorunluluğun kaynağı doğa değil, biziz. Ahlak yasası bize kendisine uymamız gerektiğini buyurur; ona uymak bize ‘ödev’ olarak görünür. Bu yüzden, doğa yasasını zorunluluk (müssen) tasarımı altına sokarız. Doğada olup biten her şeyi, tek bir sözcükle ‘olan’ olarak adlandırırsak, ahlak yasasının bize buyurduğu şey, bir ‘olması gereken’ olarak adlandırılabilir... (Özlem, 2010; 80-81).”

“Kant’a göre insan yalnızca ahlak kanunlarını tanımak suretiyle, yani ahlakiyet ile dir ki kendi kişisel özgürlüğünü, onurunu ve şahsiyetini kazanır. Çünkü ahlak kanunlarında ikinci derecede olan ‘ben’ değil, fakat insanlık, yani akla dayalı dünya düzeni dile gelir. Ancak bu yolla bütün insanlar, teker teker her insanın sahip olduğu ve her akıllı varlık tarafından kabul edilen şeyi izler ve buna uygun olarak davranmış olur (Aytaç, 2010; 232).”

“Kant, kendisi bize böyle der. (1) Ahlak kutsallık, eksiksizlik ve saltık olarak iyi bir istenç ister. (2) Bununla birlikte insan bu ideali bütünüyle gerçekleştiremez. Yalnızca Tanrı eksiksiz ve kutsaldır; insanın güçlü istekleri ve dolayısıyla günaha eğilimi vardır. Tüm yapabileceği yasaya saygı göstermek, görevine bağlılığa bir yatkınlık kazanmaktır. (3) En yüksek iyi ancak gelecek yaşamda gerçekleştirilebilir. (4) Ahlaksal yasa ile eksiksiz bir uyum içinde olan bir karakterin, eksiksiz biçimde ahlaksal olan bir insanın sonsuz değeri vardır ve tüm olanaklı mutluluğu hak eder. (5) Ama ahlaksal yasa mutluluk sözü vermez; mutlu olsak da olmasak da doğruyu doğru olduğu için yapmalıyız. Ahlaka boyun eğmek mutluluk güvencesi vermez. (6) bununla birlikte, usumuz bize ahlaklı insanın mutluluğa değer olduğunu söyler... (Thilly, 2010; 406).”

İdealizmde etik değerlerin genel-geçerliliği bağlamında Kant’ın bu düşüncesi, insanın zaman ve mekanla sınırlandırılmış bir varlık olup, doğa yasalarına tabi olan insan heteronom konumdadır. Bu yönüyle insan özgür değildir. İnsanın heteronom konumundan otonom konuma geçmesi için ancak kendi koyduğu bir yasa, ahlak yasası altında eylemde bulunduğu özgür olabilir. Etik değerlerin genel-geçerliliği boyutunda Kant, ahlaki değerleri, insanın zaman, mekan ve doğa egemenliğinden kurtuluşunu sağlayan, özgürleştiren bir güç olarak ahlak yasalarını öngörür. Aynı zamanda bu ahlak yasaları da her ne kadar irrasyonel (a priori) de olsa onların rasyonel bir temeli öngördüğünden insan özgürleşmesinin bir aracı olması, insanın aynı zamanda özgürleşmesi ve ahlaklılığı da bir ödevdir.

Etik Değerler Sınıflaması

“Devlet’te Platon dört ana ya da önemli erdemi irdeler –bilgelik (sofia) yiğitlik ya da

dayanaklılık (Anderia) ılımlılık (Sofrosune) ve türe (Dikaaiosun). Bilgelik ruhun ussal parçasının erdemyken, yiğitlik ise yürekli parçasının erdemidir; öte yandan ılımlılık yürekli ve itkisel parçaların usun yönetimi altında birleşmelerinden oluşur. Türe ruhun her parçasının kendi özgün görevini yeterli bir uyum içinde yerine getirmesinden oluşan genel bir erdemdir (Copleston, 1998; 97).”

“Platon’un erdem (ahlak) anlayışı ruhun üç yönlü oluşu ile ilgilidir. Her yön, üzerine düşeni gerçekleştirmekle erdemli olabilir: akıllı yön bilge, istenç yönü cesur, duyusal yön ölçülü olur. Adalet ise bu üç yön arasındaki uyumdan doğar. Bilgelik, cesaret, ölçülülük ve adalet de dört temel erdemdir. Platon’ göre erdemler ancak devlet-toplum içinde gerçeklik kazanabilirler. İnsan ancak öteki insanlarla bir arada olduğunda ahlaklı olabilir. Dolayısıyla devlet bir ahlak eğilimi kurumudur (Gökberk, 1979; 10).”

“Platon’un erdem (ahlak) anlayışı ruhun üç yönlü oluşu ile ilgilidir. Her yön, üzerine düşeni gerçekleştirmekle erdemli olabilir: akıllı yön bilge, istenç yönü cesur, duyusal yön ölçülü olur. Adalet ise bu üç yön arasındaki uyumdan doğar. Bilgelik, cesaret, ölçülülük ve adalet de dört temel erdemdir. Platon’a göre erdemler ancak devlet-toplum içinde gerçeklik kazanabilirler. İnsan ancak öteki insanlarla bir arada olduğunda ahlaklı olabilir (Gökberk, 1979;10).”

İdealizmde etik değerlerin sınıflanması boyutunda Platon’un etik değerleri; bilgelik (sofia), yiğitlik (Anderia), ılımlılık (sofrosune) ve türe (Dikaaiosun) olarak sınıflandırmaktadır. Platon, ahlak anlayışının temelinde insan ruhunun dört yönünün; akıl, istenç, duyusal ve adalet yönlerinin yer aldığı, erdemin bu üç yönün sahip olduğu nitelikler doğrultusunda sorumluluklarını yerine getirmesi ile erdemli oluna bileceğini belirtir. İnsanın akıllı yönünün bilgeliğe, istenç yönünün cesarete, duyusal yönünün ölçülülüğe, adalet yönünün ise bu üç yön arasındaki uyumu dayalı olduğunu belirtir. Platon, etik/ erdem değerlerinin bireysel yaşamın bir yaratımı olmayıp ancak yaşam, bunların ortaya çıkabileceğini ifade eder.

Platon’un ahlak öğretisi, onun ruh öğretisine dayanır: “...Ruh üç parçalıdır: En aşağı düzeyde güdüler, bedensel istekler, arzular, iştahlar yer alır. Burası yaşamın sürdürülmesi için gerekli maddi gereksinimlerin hissedildiği yerdir. Ruhun en üst parçası ise, merak, anlama ve anlamlandırma isteği ile hakikati keşfetme veya kavrama dürtüsünün yeri olarak, akıldır. Akıl, idealar dünyasına yükselecek, bilginin ve eylemin ilk ilkelerini (Prothe principiae, Uprinzip) keşfederek, birey olarak insanı ve aynı zamanda toplumu yönetecek olan parça, Tanrının ruha yerleştirdiği kutsal parçadır. Akıl ile en alt parça arasındaki parça ise, nefis (pneuma) veya can adını alır (Özlem, 2010; 55).”

“Platon, erdemin tek değil, birçok olduğunu, ruhun bölümlerine karşılık gelen erdemler bulunduğunu öne sürüyor: Bunlar, Bilgelik (sophia), Yiğitlik (andreia), ölçülülük (sophrosyne), doğruluk (dikaiosyne) ve Dinlilik (osiototes)dir. Bilgelik usa özgü olup ruha egemendir. Yiğitlik, insanın korkulacak ve korkulmayacak şeylerle, haz ve acı veren şeyler karşısındaki davranışdır. Ölçülülük ve doğruluk genel erdemler olarak bütünün uyumunu kurarlar. Platon, doğruluğu bütün erdemleri kendisinde toplayan en yüksek erdem sayıyor: bilgelik, anlığın doğruluğudur. Yiğitlik kalbin doğruluğudur. Dinlilik, bizim Tanrılıkla olan ilişkimizdeki doğruluktur. (Arat,

2010; 24).”

“Adalette esas erdemdir, üç ruhun her birine ait erdemlerin anasıdır. Zeka için adalet, düşüncenin doğruluğundan ibarettir (sophia, philosophia); irade için, cesaret (andira); duyarlılık için, ölçülülüktür. (sophrosyne) Bilgelik zihin adaletidir; cesaret kalbin adaletidir; ölçülülük, duyuların adaletidir. Dindarlık (osiotes), bizim Tanrısal varlıkla olan ilişkimizdeki adalettir; bu genel olarak adaletle aynı anlama gelir (Weber, 1998; 64).”

Platon’un bu yaklaşımı idealizmin etik değerlerin sınıflandırılması açısından irdelendiğinde, Platon, insanın etik değer gereksinimini, ruhun üç aşamasıyla ortaya koyar. Bunlar en aşağı düzey, güdüler; en üst düzey akıl; ikisinin ortası olarak da nefis ve canı yerleştirir. Ahlaki değerlerin kaynağı olarak Platon’un ahlak öğretisi; en alt düzeydeki ruh niteliğinin, fizyolojik gereksinimleri öngörürken, en üst düzey ruh niteliklerinin de entelektüel nitelikler olarak merak güdüsünü karşılamayı öngörmektedir. Bu alt ve üst ruh düzeyleri arasındaki düzey olarak can/nefis ise bu iki düzeyi yaşatma ve yaşantıya geçirme eğilim oranına verilen öneme göre farklı yoğunluklarda ortaya çıkar. Platon’un, değerler ilişkin sınıflamasında adaletin ruhun üç yönünün de temeli olduğunu, zihin, kalp ve duyuların ancak adaletle erdem niteliği kazanabileceğini vurgular. Burada, zihnin adaletle bir araya gelmesinin bilgeliği; kalbin duyarlılığının adaletle bir araya gelmesinin cesareti; ölçülülüğün adaletle birleşmesinin ise duyuların adaletini doğurduğunu ifade eder. Platon, dindarlığın ise insanın tanrısal varlıkla olan ilişkisinin adaleti olduğunu vurgular. Bu yönüyle idealizmde değer ve erdem sosyal yaşamın düzenleyicisi, iyilik ve mutlaklığa ulaştırıcı bir ideallliği öngörmektedir. Bu ideal mutlak tasarımın insanın sınırlılığı, toplumun yaşam koşulları, birikimi, tarihsel deneyimle ile çevrili olduğu yönünden açıkladığı belirtilebilir.

“Bergson’a göre statik din, ritüele dayanan dogmatik bir dinken, kapalı ahlak statik ve mutlakçıdır. Ahlak burada bir kurallar ve yükümlülükler sistemi olarak ortaya çıkar. O, işini ve mesleki sorumluluklarını yerine getirmek, başkasının malına zarar vermemek türünden kolektif bütününe indirgenen genel, ortak ve gündelik bir ahlakıdır. Kapalı ahlakta aşkın yükümlülüklerden ziyade, toplumun kendi varlığını koruma ve sürdürme, istikrarını temin etme eğilimini ifade eden, sosyal zorunluluklar söz konusu olur. Toplum denen organizmanın kendi varlığını koruma ve sürdürme eğiliminden dolayı, bu büyük organizmaya özgü biyolojik kontroller söz konusu olduğu için kapalı ahlaka muhafazakâr ve konformist özellikler egemen olur. Bireylere toplumun yerleşik ve standart pratiklerini kabul etmeleri için baskı uygulayan bu ahlak türünde, özgürlük ve yaratıcılık en alt düzeydedir (Cevizci, 2010; 985).”

İdealizm etik değerlerin sınıflandırması bağlamında Bergson’un bu düşüncesi irdelendiğinde, Bergson; statik din ve kapalı bağıntısına bağlı olarak, kapalı ahlakta,

toplumun kendi varlığını koruma, istikrarını temin etmeye yönelik sosyal zorunluluklar söz konusu olduğu için kapalı ahlakın muhafazakâr ve konformist niteliklerinin egemen olduğu, özgürlük ve yaratıcılığın ise en alt düzeyde olduğunu vurgular. Bergson'un bu düşüncesi kapalı ahlak anlayışı ile statik din anlayışının örtüştüğünü, değişmezliği öngördüğü, bireylere toplumun yerleşik değer kalıplarını empoze ettiğini bu yönüyle kapalı ahlak niteliklerini vurgular.

İdealist yaşama felsefesinin Fransa'daki en büyük temsilcisi olan Henri Bergson, varlığın gerçekliğini kuran ve yaşam akışının gelişimine etki eden iki önemli faktör olarak; anlak (zeka) ve içgüdü'nün ahlak ve dini değerlerin kaynağı ve türlerine etkisini şu şekilde açıklar: "Bergson'un ahlak ve din görüşü de bu fizikötesi görüşü ile bağlantı içinde. Anlak ve sezgi (intuition) ahlak ve dinin iki kaynağını oluşturur. Anlağın meydana getirdiği ahlak kapalı toplum ahlakıdır. Bir topluma egemen olan alışkanlıklarda, törelerde ve yasalarda belirir; orada özgürlük değil, yasalar egemendir. Ödevler yaşama gereksinimleriyle birlikte gider. Sezgi ahlakı ise içinde sevgi ve özgürlüğün egemen olduğu açık toplum ahlakıdır. Burada artık yasa değildir geçerlikte olan, örnektir kımıldatıcı. Bir atılımdan doğar bu ahlak ve ilkin kahramanlar tarafından yaşanır (Akarsu, 1979; 58)."

"Bergson, açık ahlakın bir gün kaçınılmaz olarak kapalı bir ahlaka dönüşebilmesi tehlikesine dikkat çeker. Başka bir deyişle, sosyal alışkanlıklar bütününden başka bir şey olmayan kapalı ahlak, geçmişin büyük ahlaki yenilik ve atılımlarının bir tür soğuk ve donuk kurallar haline getirilmiş sonucu olmak durumundadır. Gerçekten de yeni ahlaklar sonundan törelere gider ve yerleşik alışkanlıklar kümesine dönüşürler. Bunu önlemenin en iyi yolu, baskı yerine özgürlüğe başvuran, sevgiyi temele alan, yaratıcılığı teşvik eden açık toplumu güçlendirmektir (Cevizci, 2010; 986)."

"Bergson bir tür duygu ahlakı olarak tanımlayabileceğimiz ahlak anlayışında, söz konusu kapalı ahlakın karşısına açık ahlakı geçirir. Açık ahlak, kahramanın veya azizin vicdanında cisimleşen hakiki ahlak, bir özgürlük ve değer ahlakıdır. Onun kahramanları veya azizleri, kitlenin alışkanlıklarından uzaklaşarak, bir atılım içinde yeni değerler yaratma faaliyetinin temeline, yaşam atılımı ve heyecanını yerleştirir. Ona göre, kahramanı ve azizi harekete geçiren heyecan, yaratıcı bir heyecandır (Cevizci, 2010; 985)."

İdealizmde etik değerlerin sınıflandırması boyutunda Bergson'un bu yaklaşımı, etik değerler, anlak ve sezgi ahlakı olarak ikiye ayrılır. Anlak ahlakı, kapalı toplum ahlakıdır. Bir topluma egemen olan töre, yasa, alışkanlıklarda ortaya çıkar. Burada özgürlük değil, yasa egemendir. Sezgi ahlakı ile içinde sevgi ve özgürlüğün egemen olduğu açık toplum ahlakıdır. Burada geçerliliği sağlayan yasa değildir. Bergson'un bu ahlaki değerler sınıflaması aynı zamanda iki toplum tipini de öngörmektedir. Bu yönüyle referans kaynak ve değerleri farklı olan iki toplum tipini de belirler. Tozlu (1997; 48), idealizmin değerlerin mutlak ve değişmez olduğunu, iyilik ve güzelliğin insani bir yapıdan çok evreninin yapısının bir parçası olduğu kabul edilir. Bu değerlerin eğitiminin ise eğitim politikaları ve eğitim idaresinin sürekli, değişmez prensipler üzerinde inşa

edilmesi gerektiği, çocuğun hayatı, kendisini ruhi bütünlükle ahenkli bir hale getiren değişmez değerler yoluyla öğrenmelidir. Çağdaş idealistlerin, kötülüğün, düzensizlik ve sistemsizlikten doğduğunu, bunun sadece insana değil, toplum ve evrenin ruhuna da karşı olduğunu ifade etmektedirler.

İdealizmde estetik söylemi; idealizmin estetik söylemini çok boyutlu bir bağlam içinde ortaya koyabilmek için; ‘estetik kavramı’, ‘estetik değerlerin kaynağı’, ‘estetik değerlerin genel-geçerliliği’, ‘estetik değerler sınıflaması’ alanlarındaki yaklaşımının belirlenmesi gerekir. Buna bağlı olarak da idealizmin estetik alanındaki söylemi, ideoloji kuramları bağlamında irdelenerek ideolojik etkilerine ulaşılabilir.

Estetik Kavramı

“Gerçekten de dünyanın felsefe tarafından keşfedilmesi gereken, metafiziksel ve ahlaki bir düzeni olduğunu öne süren Platon’a göre, sanatın bu düzenin doğru bir temsilini verebilmesi durumunda ancak bir değeri olabilir. Onun gözündeki gerçeğin ya da gerçekten var olanın bilgisine sahip olamadığı için ezeli-ebedi olan tümellerle değil de gelip geçici olan tikellerle ilişkili bulunan yani değişen nesneleri konu edinen taklit edici sanat bu doğru temsili veremez (Cevizci, 2010; 110).”

“Güzelin idesini veya mutlak güzeli (auto kalon) alalım. Sansüalist için, güzel, iyi gibi, adaletli gibi duyulur şeylerden zihnimize ayırdığımız (abstrahere) ve bu şeylerden ayrı bir şekilde varolmayan bir niteliktir. Platon için güzeli sadece gerçek olan bir varlık değil, bütün güzel şeylerden sonsuz derecede daha gerçek olan bir realitedir. Devam eden, daha dayanıklıdır ve –şu halde- geçici şeyden daha gerçek’tir. İmdi her güzel şey, insan veya heykel, hareket veya birey, ölüme ve unutulmaya mahkumdur; güzellik’in kendisi yok olmaz. Şu halde, o sansüalistin güzel dediği bütün şeylerden hakikatte daha gerçektir. Bunun gibi, örnek insan bir bireyden daha gerçektir, çünkü değişmeden kalır ve birey ortadan kalkar; ağaç, çiçek İdesi, şu ağaçtan, filan çiçekten daha gerçektir, çünkü daha çok devam eder (Weber, 1998; 54).”

Schelling “...evreni bir sanat yapıtı olarak yorumladı: Saltık amacını bir evrenin yaratılışında olgusallaştırır. Bu yüzden en yüksek insansal işlev felsefi bilgi değil ama sanattır. Sanat ürünlerinde özne ve nesne, ideal ve reel, biçim ve özdek, anlık ve doğa, özgürlük ve zorunluluk birdir ya da iç içe geçerler: burada felsefenin aradığı uyum başarılı ve gözlerimizin önüne serilir. ...Doğa kendisi büyük bir şiirdir ve gizi sanat tarafından açığa serilir. Yaratıcı sanatçı idealini reelleştirirken doğanın yarattığı gibi yaratır ve böylelikle doğanın nasıl işlediğini bilir; bu nedenle sanat dünyanın sezgisi için saltık model olarak hizmet etmelidir... (Thilly, 2010; 433).”

Estetik alanında Schiller’in öğretisi, estetik idealizmi temsil eder. Kendisi bir ahlakçı ve estetikçi olarak teorik ve pratik esastaki bütün çabalarında bu iki yönü birbirleriyle birleştirmeye uğraşmıştır. Schiller, Kant’ın ‘Pratik akıl’ ve ‘Hürriyet’ teorisinden hareket etmekle birlikte, Kant’ın ‘estetik’ ile ‘etik’ arasında yaptığı keskin ayrımı, kabul etmemektedir. Bu nedenle de sürekli olarak bir sentez kurmayı aramakta ve “san’atkar” ile “san’at eserinde”, bu sentezi bulduğuna inanmaktadır. Schiller’a göre, san’at eseri, gözle görülür hale gelmiş hürriyettir. Çünkü, san’at eseri şuur ile tabiatı, şekil ile maddeyi, hürriyet ile bağımlılığı kendisinde birleştirir (Aytaç, 1998; 242).

İdealizm, estetik kavramını, sanatın zaman-mekanla sınırlı, değişken nesneleri konu edinen tikelliği değil tümelliği öngören, tümellik düşüncesinin kendisini sanat olarak görür. Zaman ve mekana göre değişen nesneleri konu edinen taklitçi sanat, sanatın kendisi olmadığı gibi sanatı da ifade edemez. Güzelin kendisi tek tek varlıklara indirgenemez. Tüm varlıklara ilişkin bir şeydir, güzellik. Örneğin insan düşüncesi, bireyden daha gerçektir. Değişime uğramaz ama birey yok olur.

Platon'a göre "...salt geometrik biçimlerin güzel olduğunu öne sürmekte biçim güzelliğinin sayı ve sayıların orantısından doğan matematik bir güzellik olduğunu ve bir düzeni, bir uyumu (harmony) dile getirdiğini söylemektedir. Yalnız burada biçim güzelliği, daha çok nesneleri güzel kılan bir ilke olarak anlaşılmalıdır. Platon'a göre, evrendeki düzen, doğadaki tek tek nesnelerde ve sanat yapıtlarında da görülebilir. Güzelliğin belirleyicisi de artık orantı ve bakışımdır (simetri). ...'bakışım ve orantı her yerde güzellik ve erdemle özdeşleştirilir' (Arat, 1996; 44)."

"Platon'un en sevdiği ve iyi ile bir tutmaktan zevk duyduğu ide'yi alalım. Onun duyulur alemdeki görünüşleri ancak, rölatif olarak yani çirkin olan başka şeylere oranla güzeldirler; fakat daha güzel başka şeylerle karşılaştırıldıkları vakit güzellikleri yoktur. Bugün güzeldirler; fakat daha güzel başka bir şeylerle karşılaştırıldıkları vakit güzellikleri yoktur. Bugün güzeldirler, yarın güzel değildirler; şu yerde, bu durumda, şu ışık altında, filan kimsenin gözünde güzeldirler; başka yerde, farklı şartlar içerisinde ve başka kimselere göre güzellikleri yoktur. Şu halde olay alemindeki güzelde (la beau phenomenal) her şey rölatif, geçici, devamsızdır. İdeal güzel (auto to kalon) ezeli ve ebedidir, başlangıcı ve sonu yoktur, ne büyür e yok olur; değişmez olduğu gibi kalır, mutlaktır (monoeides, aei on); her ilişki içinde ve her bakımdan güzeldir; daima güzel, her yerde ve herkes için güzeldir, her karışımdan, her kirden uzaktır, maddi değildir... (Weber, 1998; 54)".

Platon'un bu yaklaşımı bağlamında idealizmde estetik düşüncesi, zaman-mekan, varlık ve nesneye indirgenmeyecek derecede kapsamlı olup, Platon, estetiğe ilişkin tezlerini duyumcu yaklaşımın tezleri ile karşılaştırmada duyumcular için güzel ve iyi düşüncesi duyular aracılığıyla zihnimizde oluşturduğumuz düşünceler olarak belirlerken; Platon, duyularla hissedilmeyen, algılanmayan, zaman ve mekan üstü var olan bir gerçekliği iyi ve güzel olarak algılar. Bir nesnenin herhangi bir konum veya zamandaki varlığı güzellik değildir. Tüm varlıklara ilişkin bir düşüncedir. Çünkü duyuların algıladığı her şey belli bir zaman ve mekanla sınırlıdır. Yok, olmaya mahkumdur. Güzelliğin kendisi yok olmaz. Güzel ve iyi olan mutlaktır, duyuların algıladığı güzellik ve iyiliğin hiçbir niteliğini taşımaz.

Estetik Değerlerin Kaynağı

Platon'a göre "İdealar demek ki duysal dünyada kopya ya da suretlerini gördüğümüz nesnelerin ezeli-ebedi ilk örnekleri veya örüntüleridir. Örneğin güzel bir

kız Güzellik İdeasının bir kopyasıdır. Platon’a göre, biz bu kızın Güzellik İdeasından pay aldığını fark ettiğimiz için söyleyebiliyoruz. ...Güzellik İdeası (i) her zaman vardır, (ii) ne varlığa gelir ne de yok olup gider, (iii) ne büyür ne de küçülür, (iv) ne bir parçasıyla güzel, başka bir parçasıyla çirkindir, (v) ne belli bir zamanda güzel, başka bir zamanda çirkindir, (vi) ne birine güzel başka birine çirkin görünür. Demek ki fenomenal şeylerin, duysal nesnelerin daima belirli koşullara göreli, başka duysal nesnelerle olan ilişkilere bağımlı oldukları yerde, idealar tüm koşullardan bağımsız, duysal şeylerden olduğu kadar birbirlerinden de yalıtılmış olan gerçek varlıklardır (Cevizci, 2010; 97).”

“Platon, sanatın aslında taklit olduğunu ileri süren ilk filozoftur. Platon’un dünyayı asıl var olan şeyler, yani idealarla aslında onların bir tür kopyaları, hayalleri olan duysal dünyadaki varlıklar olmak üzere ikiye ayırdığını biliyoruz. Başka deyişle Platon duysal dünyadaki varlıkları, İdeaların birer kopyası, birer taklidi olarak ele almaktadır. Öte yandan sanat eserleri de bu doğal nesnelerin bir taklidir. O halde Platon’a göre sanat, temelde taklidin taklidir. Bu ise hakikati ifade etmesi bakımından sanat eserinin hiçbir değeri olmadığı anlamına gelir (Arslan, 2010; 255).”

“İdealistlere göre, estetik deneyimimiz yaşama ilişkin şeylerin idealleştirilmesinden kaynaklanır. Sanat, yaşamımızdaki şeyleri idealize ederek yansıttığında başarılıdır. Edebiyat, drama, resim ve heykelde iyi yapıtlar bir perspektif ve uyum/ahenk taşıdığına başarılı eserlerdir. Estetik eğitiminde öğrenciye önemli resim ve edebiyat eserleri açıklanmalı ve onun bu eserleri değerli kılan özellikleri/özü yakalaması sağlanmalıdır (Gutek, 2006; 26).”

Platon, sanat kavramını tanımlamak için kullandığı yöntem, sanatın kaynağına dönmekle başlar. Platon, Prometheus söylencesi ile sanatın kaynağını: “Evren olduğu sırada Tanrılar, hayvanları soğuktan korunmaları için uzun tüylü postlarla; düşmanlarına karşı güvenliklerini ve yiyeceklerini sağlamaları için de güçlü pençelerle donatmışlardı. Ama insan, bu ilk dağıtım sırasında unutulmuştu. O zaman çıplak, yersiz yurtsuz savunmasız insana acıyan Prometheus göklerden ateşi, Athena’dan dokuma, Hephaestus’tan da demircilik sanatlarını çalmıştı. Böylece Grek söylencebilimi, sanatın dünyaya insanın çıplak doğa karşısındaki ilk gereksinmelerini karşılayacak kaynaklar ve beceriler olarak geldiğini söylemeye çalışır. Öyleyse, sanatın kökeninin bu ilk imgesel tasarımı, insanın yaşamasını sürdürmek üzere girişeceği savaşta başarılı olabilmesi için, özellikle usunu kullanarak doğaya eklediği şeyler anlamına geliyor (Ara, 1996; 39-40).”

Estetik değerlerin kaynağı bağlamında Platon’, sanatsal etkinliği ve sanat eserini duysal dünyasında gördüğümüz varlıkların, kendi ezeli ve ebedi idealarının bir kopyalarıdır. Bir kız herhangi bir zaman, mekan, koşul ve konumda varolduğu için değil, güzellik idesi ile bir tutarlılığı temsil ettiği için güzeldir. Bunun için Platon’a göre sanat eserinin kaynağı olarak güzellik ezeli-ebedi, tümel zorunluluğu zaman, mekan ve tikelliğe indirgenemez. Buna bağlı olarak idealizmde sanatın kaynağı yönüyle Platon’un bu düşüncesine göre, insanın varoluşsal niteliğinin bir ürünü olarak sanat, insana doğada diğer tüm varlıkların donanımı karşısında kendisinin savunmasız oluşu, bu savunmasızlığına bağlı olarak sahip olduğu becerilerinin ortaya koyduğu ürünlerin sanatın kaynağı olarak görülebileceği önplana çıkmaktadır.

“Hegel’e göre g z ll k her zaman İdeanın veya gerçek olanın duysal g r n     ya da temsildir; bu y z ndir ki sanat hiçbir zaman tam hakikati veremez, fakat sadece onun somut ve duysal olanda b r nebilece i formu verir. Dahası, sanatın İdeayı tam olarak temsil etmesi, ideale doğru gelişmesi, ancak sanatın tarihsel kültürler ve dönemler içerisindeki ilerlemesi ile birlikte gerçekleşir. Başka bir deyişle sanat, ideayı kavrama ve onu somut biçimi içinde ifade etme derecelerine bağlı olarak çeşitli şekiller alır. Buna göre, İdea ya da Mutlak Tin, kendisini sembolik, klasik ve romantik sanat formları içerisinde, ben bilincini veya kendisine dair bilgisini ilerletecek şekilde cisimle tirir (Cevizci, 2010; 845).”

Hegel, “Gerçekten de sanatın hakikat yolunda kendisinin  otesine yani dine g t rd   n   söyleyen Hegel’e göre, dini sanattan farklılaştıran veya ayır tıran şey, estetik bir deneyimin öncelikle hissetmeyle ilgili olduğu yerde, dinin bir düşünce faaliyeti olmasıdır. Başka bir deyişle, sanat insan zihnini veya bilinci hakikate yakla tırabilmekle veya mutlak’a y neltebilmekle birlikte, Mutlak’ın düşünce olması nedeniyle, din ona çok daha fazla yakınla ır. Fakat din de hakikatin bizatihi kendisine eri me noktasında eksikli kalır. Çünkü dini düşünce, büyük ölçüde resimsel bir düşüncedir (Cevizci, 2010; 846).”

Estetik değerlerin idealizmdeki kaynağı boyutuyla Hegel’in bu yaklaşımı, sanatın hakikati tam olarak veremeyeceği ancak sanatın, ideanın veya hakikatin somut duysal formunu verebildi ini, sanatın hakikati ve ideayı temsil etmesinin tarihsel dönemler veya kültürel d n    m süreçlerinden ilerlemesi ile ger ekle ti ini belirtir. Sanatın ideayı kavrama biçimi ve derecelerine göre farklı formlar kazandığını belirtir. Hegel, sanat, hakikatin maddele mi  biçimi olarak hakikatin bir taklidi olduğu, hakikatin bu maddele mi  biçiminin ise olgunlaşması ve hakikate ilişkin temsiliinin de bir diyalektik çatışma süreci olarak, dönemlere ve kültürel farklılıkların devreye girmesiyle devam ettiğini belirtir.

Schiller’e göre insan, gerek birey ve gerekse tür olarak  u    durumdan geçmek zorundadır: Fiziksel durum, estetik durum ve ahlaksal durum. O, bu konuda şöyle der: “ ‘Duysal bir insanı ahlaksal bir insan yapmak için, onu önce estetik bir insan yapmaktan başka bir yol yoktur.’ O halde eğitim ile kültürün esas görevi, insanı estetik bir insan yapmaktır. İnsanda estetik dürtü harekete geçer geçmez, bunu hemen eğitimin d rt    izler. Schiller’e göre ancak estetik bir devlet, toplumu gerçekten m kemm l bir toplum yapar. Böylece estetik özellik, insanın özüne dayandırılmakta ve tüm insanlık ve kültürün geliştirilmesi yönünde merkezi bir önem kazanmaktadır (Aytaç, 1998; 243).”

Schiller’in bu düşüncesine estetik değerlerin kaynağı açısından yakla ıldı ında, Schiller, estetiği insanın gelişim ve olgunla masının aşamalarından biri olarak görür. Estetiği, insanı duysal bağımlılıktan kurtaran ve ahlaki değerlere hazırlayan bir aşama olarak görmekle beraber, estetik aşamaya birey ve toplumun geçişinin temelinde ise eğitim görür. İnsandaki estetik dürtünün harekete geçmesiyle devlet, toplum ve kültürün gelişiminin temeli olarak görür. Böylece Schiller, insanın duysal bir varlık olduğunu, bu duysallı ın ise bir sınırlılığı öngördüğü, bu sınırlılığı aşkın, ideal ve mükemmelliği

öngören ahlaklılığa dönüştürmenin aracı olarak insanda ve mükemmelliğe ulaştıran estetik güdüye başvurma'nın gerekli olduğunu belirtir.

Estetik Değerlerin Genel-Geçerliliği

“Platon’un estetiği de, idealar kuramına dayanır. İdealar, değişmeyen, öncesiz sonrasız varlıklardır. İdeaları göz önünde tutmamız, onlara uymamız gerektiğine göre, güzel sanatların da onlar gibi değişmez gerçekler olması zorunludur. Bundan ötürü Platon, şiirde ve öteki sanatlarda hiçbir yenilik kabul etmez. İdeal güzellik bir kere ele geçirildikten sonra, sürekli olarak kopya edilmeli ve olduğu gibi canlandırılmalıdır. Zaten sanatın amacı, ahlaka ve siyasal yaşama hizmet etmektir (Hilav, 1993; 51).”

“Platon Yasalar’da sanatın haz verici ve eğlendirici işlevlerine, sağladığı “zararsız hazza” izin verse de, vurguyu her şeyden önce eğitsel ve ahlaksal işlevlerine, yarar getirici haz sağlamasına yükler... sanatın yüce bir işlevi olamasa bile kendine özgü bir işlevi vardır, çünkü eğitim merdiveninde bir basamak oluşturur, bir insan gereksinimini (anlatım) yerine getirir ve gevşeme ve zararsız eğlence sağlar ve böylece insan etkinliğinin belirli bir biçiminin, yaratıcı imgelemin anlatımı olur (gerçi “yaratıcı” sözcüğünün öykünme öğretisi ile bağıntı içinde anlaşılması gerekse de) (Copleston, 1998; 135).”

Estetik değerlerin genel-geçerliliği açısından Platon’un bu düşüncesi irdelendiğinde, estetik veya güzelliğin değişmez gerçeklik olduğu, ideal güzelliğin sanatsal anlamda ancak taklit edilebilirliğinin mümkün olduğunu belirtir. Buna bağlı olarak sanatın amacının ahlak ve sosyal düzene hizmet etme yanı sıra eğitsel ve ahlaki işlevlerinin yanı sıra insanın kendini ifade etme ve aşma gereksinimini karşılamada geçerlilik kazandığını belirtir.

Estetik Değerler Sınıflaması

“Hegel, sanatın ilk evresi olduğunu söylediği sembolik sanatta, duyuşal formun rasyonel içeriği hiçbir dönüşüme uğratmadan sembolize ettiğini, ama ona nüfuz etmediğini belirtir. Eski Hint, İran ve Mısır sanatını karakterize eden bu sanat türünde, örneğin bir aslanın cesareti, bir kuşun ruhu sembolize etmesinde olduğu gibi, sembol bir anlamı ima eder, fakat onu ifade etmez; yani sembol aslında içermeyen bir anlamı belirtir. Sembolik sanat, somut olarak nüfuz edemediği bir ideye dayandığı için bu ideyi maddi form içerisinde bütünüyle uygun bir biçimde sunamaz. Bundan dolayı sembolik sanat, duyuşal form ile rasyonel içerik arasındaki çatışmayla karakterize olur. Sembolik sanatın karakteristik sanat formu, maddi gücü çok yüksek olan mimaridir. Sembolik sanatın duyuşal olan ile rasyonel olanı, doğal olan ile manevi olanı birleştirme çabalarının başarısızlığı, söz konusu sanat formunda tinsel içeriğin soyut olmasından ve duyuşal cisimleşmeye dışsal kalmasından ileri gelir. Oysa yunanlıların sanatı olan klasik sanat formu ilahi olanı somut bir biçimde kavramak suretiyle, sembolik sanatın bu eksikliğini aşar. Onda rasyonel içerik artık forma dışsal bir şey olarak kalmayıp, forma nüfuz eder ve formun ruhu olarak ona içkin hale gelir. ...Klasik sanatta öne çıkan sanat

formu heykel sanatıdır; zira heykel ilahi olanın sonsuz ve kutsanmış sükûnetini ifade etmeye en uygun sanattır. Mutlak İdea ya da Tin'in en yüksek tezahürü, en üst taklidi romantik sanatta gerçekleşir. Zihin kavrayışı ve öznelliği sunma kapasitesi bakımından klasik sanata göre bir ilerlemeyi temsil eden romantik sanatta, zihin en kompleks bir biçimde ifade edilir ve tinsel içerik duyusal formu aşacak şekilde gelişir. Onda tin, duyusalın dışsallığının ötesine, kendi içselliğine işaret ederken, ruhun içsel hayatı, öznelliği ve özbilinci romantik sanatın temel konuları olup çıkar. ...Bu yüzden, temel sanat türleri resim, müzik ve şiir olan romantik sanatta, tinsel içerik, duyusal ifadesi ile bütünlüğünü kaybedecek şekilde kendi başına özgürce gelişir (Cevizci, 2010; 845)."

Hegel'in bu yaklaşımı idealizmin estetik değerleri sınıflandırması boyutuyla irdelendiğinde, Hegel sanatı sembolik ve romantik sanat olarak sınıflandırır. Hegel sembolik sanatı; duyusal formun rasyonel içeriği herhangi bir dönüşüme uğratmadan sembolize ettiği, sembol bir anlamı ima eder, onu ifade edemez. Hegel'e sembolik sanat, duyusal form ile rasyonel içerik arasındadır. Çatışmayla karakterize olur. Sembolik sanatın, sanatsal formunu ise mimari olarak belirtir. Hegel'e göre ikinci tür olan romantik sanat ise, zihnin, kompleks olarak ifade edildiğini belirtir. Tin, duyusallığın, dışsallığının ötesine, kendi içselliğine işaret ederken, ruhun içsel hayatı, öznelliği ve özbilinci romantik sanatın temel konuları olarak görür. Romantik sanatın sanat formları olarak, resim, müzik, şiir olarak görür.

İdealizmde eğitim söylemi; eğitim olgusunun genel kapsamı açısından idealizmin eğitim söylemini ortaya koyabilmek için; 'eğitim kavramı ve amacı', 'eğitimin kaynağı', 'eğitimin niteliği', 'eğitim sınıflaması'na yönelik yaklaşımının belirlenmesi gerekir. Buna bağlı olarak da idealizmin eğitim alanındaki söylemi, ideoloji kuramları bağlamında irdelenerek ideolojik temellerine ulaşılabilir.

Eğitimin Amacı

Cevizci (2010; 89)'ye göre "Platon'un Mağara Benzetmesinin eğitim açısından da önemli bir takım içerimleri olduğu söylenebilir. Platon'a göre, insanların çok büyük bir çoğunluğu veya Sokrates'in yanlış değerlerin peşinden sürüklendiklerine inandığı için eleştirdiği Atinalıların çok büyük bir bölümü böyle karanlık bir mağaranın dibinde yaşamaktadırlar. Böyle bir karanlık zindan içinde yaşayan bu insanların düşünceleri gölgeler dünyasının yanılsamaları tarafından şekillendirilmektedir. İnsanları bu yanılsamalardan kurtarmak, onları mağaranın karanlığından güneş ışığıyla aydınlanan, mağaranın dışındaki dünyaya çıkarmak, eğitime düşen iştir. Öyleyse eğitim bir kimsenin ruhuna sahip olmadığı bilgiyi aktarmakla ilgili bir konu olmadığı gibi, görmeyen gözlerle görü veya görme gücü kazandırmakla ilgili bir şey değildir."

“Platon’un gözünde insanoğlu, akıllı ve akla uygun eylemiyle; adaletli, mutlu, erdemli bir toplum; bir devlet yönetimi kurabilir. Demek ki akıl yalnızca var olanı açıklamakla kalmaz; bu varolana dayanarak, varolması gerekeni de açıklayabilir; doğal bir düzen sanılan toplumu, süzgecinden geçirir ve ona, belirli bir biçim verebilir; insanca bir anlam kazandırabilir (Hilav, 1993; 51).”

“Kant, bunun için terbiyeye büyük mevki verir. Diyor ki: insan ancak terbiye sayesinde insan olacaktır. İnsanlar evvelce beşer tabiatının müsait olduğu kemal hakkında bir fikre malik değildiler. Ancak şimdi insanlar, iyi bir terbiyenin neler yapmaya muktedir olduğunu idrake başladılar. Terbiye evvela, insanları inzibata sokmalıdır. Bundan da maksat insanları vahşetten kurtarmaktır. Saniyen, onları yetiştirmelidir. Hars, talimi ve muhtelif tedrisatı ihtiva eder. Ancak bu sayede her nevi gayeleri idrake müsait bir kabiliyet iktisap edebiliriz. Salisen, tedbir ve ihtiyat sahibi yapmalıdır ve nihayet terbiye, insanı ahlaka sevk etmelidir; yani insan mümkün olduğu kadar hayrı aramalıdır (Atuf, 1929; 89).”

Platon, insanın bu dünyadaki, zaman ve mekana hapsolmuşluğunu açıkladığı mağara benzetmesi, gerçek varlık aleminin ise zaman ve mekan dışında olduğunu, bu hapsolmüşlüğü ise bir araç olarak görür. Platon’un bu düşüncesinde eğitimin amacı, epistemoloji, etik, estetikte olduğu gibi bu dünyanın sınırlılığının dışına çıkarmayı öngören, madde ve duyuları temel almak yerine akıl ve sezgiyi temel almayı öngörmektedir. Bu bağlamda eğitimin amacı, aklını kullanma ve sezgi gücünü geliştirme olarak görmektedir. Platon, aklın varlığı ve işlevinin bireysel yaşamdan çok toplumsal yaşam için de bir sorumluluk olarak görür. Toplumsal yaşamın düzenin güvencesi olarak görmektedir. adalet, mutluluk ve erdemliliği akla uygun eylemin sonucu bir bir toplumun güvencesi olarak görmektedir.

“Devlet yalnızca insanların ekonomik gereksinimlerini karşılamak için varolmaz, çünkü insan yalnızca “Ekonomik İnsan” değildir; mutlulukları için devletin türe ilkeleriyle uyum içinde iyi yaşamda geliştirmesi de gerekir. Bu durum eğitimi zorunlu kılar, çünkü Devletin üyeleri ussal varlıklardır. Ama gerekli herhangi bir tür eğitim değil, ama ancak gerçeğe ve iyiye yönelik eğitimidir. Devletin yaşamını düzenleyenler, eğitim ilkelerini belirleyenler ve devletteki değişik görevleri üyeler arasında bölüştürenler özünde gerçek ve iyi olanın bilgisini taşımalıdır –başka bir deyişle felsefeci olmalıdırlar (Copleston, 1998; 105).”

Platon, devletin var oluşunu, mutluluk ve uyum içinde iyi yaşamı geliştirmesi gerektiğini, bunun da eğitimi zorunlu kıldığını belirtir. Bu eğitimin de gerçeğe ve iyiye yönelik bir eğitim olduğunu belirtir. Bunu gerçekleştiren devlet yöneticilerinin ise gerçek ve iyi olanın bilgisine sahip olmaları gerektiğini belirtir.

“İdealist epistemolojinin ilkelerine göre, eğitimin temel amacı öğrenenleri Makrokozmoz veya Mutlak Akıl nitelikleriyle davranmaları/düşünmeleri için motive etmektir. Öğrenme, öğrencilerde evrene yönelmiş kapsamlı bir bakış açısı veya anlama temeline dayanan zihinsel süreçleri derece derece geliştirme süreci olup, bu

süreç de öğrencilerin kendilerini tanımlamalarını sağlar. Üst düzeyde bir zihinsel süreç olan öğrenme, düşüncelerle/kavramlarla (idealar) işgörmeye ve bunların hatırlanmasıdır. Gerçeklik zihinsel bir olgu olduğu için eğitim de idealar veya kavramlarla ilgilidir. Kişiler, tek tek obje veya olgulara ilişkin farkına vardıkları ve bir sistem halinde düzenledikleri düşüncelerini bütünle sistemli bir şekilde ilişkilendirmeleri yönünde eğitilirler (Gutek, 2006; 24).”

“Eğitim akıl yetilerini geliştirmeye yardım etmelidir. Temelde eğitimin evrensel amacı doğru bilgidir; gerçekliktir. Doğru; evrensel ve değişmez olduğu için gerçek eğitim de evrensel ve değişmez olmalıdır. Okul müfredatı insan yaşamındaki evrensel ve tekrar eden konulara önem vermeli; rasyonaliteyi geliştirecek düşünsel konuları içermeli; mantıksal olmalı ve öğrencilerin düşünme ve iletişim sembollerini yeterince kullanabilmelerine zemin hazırlamalı...” (Gutek, 2006; 306).

İdealizmde eğitim, bireyin akıl yetilerini geliştirme, bütünsel ve tümel olana yönelme, doğru bilgiye ulaştırmayı öngörmektedir. Doğruyu evrensel ve değişmez olarak kabul etmesinden dolayı, gerçekliği zihinsel bir olgu olarak görmekte ve gerçek eğitimin de evrensel, değişmez olan düşünce ve kavramlara dayanması gerektiğini belirtir. Eğitimin de evrensel ve değişmez olması için okulun, akli geliştirecek düşünsel konuları, mantıksallığı, bireylerin düşünme ve iletişim becerilerini geliştirmeyi içermesi gerektiğini belirtir.

Hegel, eğitime ahlaksal açıdan yer verir. Bu görüşüne bağlı olarak Hegel, eğitimi şöyle betimler: “ ‘Eğitim, insanı ahlaklı yapmak san’atıdır. O, tabii bir varlık olarak ele alındığı insanın yeniden doğmasının yollarını gösterir. Onun ilk tabiatını, ikinci bilinçli tabiatı biçimine sokarak bunu onda bir alışkanlık şekline getirir.’ Bu surettir ki, tabii ve subjektif irade ikiliği ortadan kalkar ve bireyin ‘kendine özgü yönü’, ahlaki gerçeklikle kaynaşır. Birey ancak bu suretle ‘iyi bir vatandaş olma’ hakkını elde eder (Aytaç, 1998; 245)”.

“Hegel, eğitimde ferdiyetçiliğe karşı açıkça cephe almaktadır. Böylece, Hegel için eğitim, fertlerin objektif kültür içerisine sokulması ve bunların içerisinde ve bunlara uygun olarak yetiştirilmesidir. Bu yönüyle Hegel, Rousseau’nun karşıt kutbunu temsil etmektedir. Hegel için eğitimde esas ilke, tabiata uygunluk değil kültüre uygunluk’tur. Eğitim, ancak tarihi bir toplum içerisinde var olur. Fertlerin içten şekillendirilmesi, ancak kendi ailesinin, kendi okulunun, kendi ana dilinin, kendi ahlakının... vb.lerinin manevi atmosferi içerisinde yer alır ve onun damgasını taşır (Aytaç, 1998; 245).

Hegel’e göre eğitimde “Eğitimcinin yapacağı iş, çocuğun benliğinde objektif şuur’un gücünü geçerli kılmaktır. Çünkü çocuk kendi içerisinde şuur ve ahlaki özgürlükle dolu olmasına rağmen, diğer bir yönüyle tabiata da bağlı olduğundan dolayı, kendi bireyselliğini dile getirmek ister (Aytaç, 1998; 246).

Hegel’in bu görüşü idealizmde eğitimin amacı boyutuyla ele alındığında eğitimin bireyi ahlaklılığa uyum sağlamasını gerçekleştiren bir sanat olarak görür. Bireyin kendine özgü yönlerini tarihsel düşünce-çelişkilerin çatışması sonucu aranan

nesnel ve doğruluğu taşıyan ahlak sistemiyle uyumunu sağladığını belirtir. Bu suretle Hegel, ‘çocuktan hareket eden’ her türlü eğitim görüşüne karşı gelmektedir. Eğitimin amacını belirleyen temel etmenin birey değil kültür olduğunu belirtir. Hegel, düşüncesinde toplum ve devleti mutlak doğruya ulaştıran taşıyıcılar olarak görmektedir. çünkü toplum ve devletin taşıdığı değerler tarihsel çelişki ve çatışmalardan süzülerek gelen mutlak doğruya yakın olan unsurlardır. Bireyin subjektifliğinin ise tek bir doğruluk ve tutarlılık aracı yoktur. Buna göre eğitimin görevi, tam tersine olarak çocuktaki ‘subjektifliğin düzeltilmesi’dir. Çünkü Hegel’e göre ‘eğitici kişi’, çocuğa karşı, ‘cihan ruhu’nu temsil eder. Bu görüşe bağlı olarak hegel’de eğitim, devletin bir fonksiyonudur. Bunun içindir ki devlet, eğitimde merkezi bir yer tutar. Çünkü devlet, ‘mutlak şuur’u yeryüzünde en iyi şekilde temsil eden kurumdur.

“Platon Devlet-Politeia diyalogunda, bilge, yani filozof nitelikli yöneticilerin nasıl yetiştirilmeleri gerektiğini betimler: buna göre gerçek eğitim, gerçek öğrenim, ancak doksaların, inançların, kanıların tutsağı olmaktan çıkmaya karar vermekle ve asıl bilginin / epistemenin dünyasına adım atmakla olanaklı olacaktır (Çelik, 2010; 63).”

Platon, doğru bilgiye ulaşmak için inanç, duyu ve kanıların tutsağı olmaktan kurtulmakla mümkün olduğunu, bu kurtuluşun ise ancak eğitimle mümkün olduğunu belirtir. Bu tezden hareketle idealizm gerçek ve doğru bilginin en temel nitelikleri olarak, duyu, inanç ve kanılardan kurtulma olarak öngörmektedir.

Kant’a göre, “eğitimin esas amacı, estetikçi-harmonik bir geliştirme değil, kanuna bağlı bir ‘ahlakileştirmedir. İnsan mümkün olduğu ölçüde ‘vazife’ ilkesinden hareket ederek davranmaya, maddi tabiat üzerinde hakimiyet kurmaya ve ahlaki yönden ‘otonom bir şahsiyet’e erişmeye çalışmalıdır. Bunun için de çocuklar, mümkün olduğu kadar erkenden ‘vazife’ ve ‘disiplin’e alıştırılmalıdır (Aytaç, 1998; 233).”

Kant’ın bu düşüncesi bağlamında idealist düşüncede eğitimin amacı, modern eğitimin en temel amacı, yasalar bağlamında ahlakileştirme ve buna bağlı olarak bireyin görev bilinci, doğaya hakimiyet ve otonom şahsiyet gelişimini sağlama olarak görmektedir.

Eğitimin Kaynağı

Modernizm ve değer üretimi Descartes “Modenite’yi, bir önemli yönüyle, Tanrı-Özne’nin yerini İnsan-Özne’nin almasıyla karakterize etmek mümkündür. Tanrısal ve

nesnel Akıl'ın yerini artık öznel Akıl almıştır. Bu özne, her türlü şüphenin ötesinde, kendi özkesinliğine sahiptir (Descartes). O, özkesinliğini sadece 'düşünme' yetisine borçlu özne, 'düşünen-özne'dir. Modernite, düşünen-öznenin her şeyi kendi özkesinliğinden hareketle temellendirmesi, evrensel geçerliliğe sahip ilkeler ve kavramlar araması ve bunu yaşamına sokmaya çalışmanın bir ürünüdür. Bu özne, tarih, gelenek ve otorite karşısında özerklik talep eder; yaşamını kendi aklı ve iradesi ile kendisine koyduğu amaçlar doğrultusunda düzenlemek ister. Bu özerk ve akılcı tavrıyla o, artık birey olmuştur. Ve o, içerisinde yaşadığı toplumu da, aydınlanmacı bir tinle ve akılcı ilkelere uygun olarak yeniden köktenci bir tutumla kurmak ister (Özlem, 1999; 18)."

Descartes'ın yaklaşımı idealist düşüncenin eğitimin kaynağı boyutunda ele alındığında, Descartes, modern dönemde eğitimin gerçekliğin üzerine inşa edildiği, modern dönem öncesinde, gerçekliğin ve doğruların düşünsel inşasında Tanrı-özne ilişkisini temel alırken, modern dönemle bunun insan merkezlilik ve insanı mutlaklaştıran insan-özne ilişkisi doğrultusunda dönüşüme uğradığını belirtir. Bu inşaların arkasındaki düşünsel metodolojilerin de böylece, Tanrısal-nesnel akıldan, insan-öznel akıl olarak dönüşüme uğradığını belirtir. Öznel aklın ise şüphecilik ve sezgicilik yerine öznel aklının nesnellliğini, kendi öz kesinliklerini yarattığını belirtir. Böylece modernitenin düşünen öznesi, kendi öz kesinlikleri aracılığıyla evrensel geçerliliklerini yarattığı, insan-özne merkezli, öznel aklın, geçmişe ilişkin Tanrı-özne merkezli, Tanrısal nesnel aklın ürünü olan, tarih, gelenek, kültür ve otorite karşısında özerklik istemine giriştiğini, bununla bireyi yarattığını belirtir.

Hegel'e göre "Devlet, ben bilincine sahip etik söz olarak, genel ve rasyonel iradenin gerçekleşmesidir. Nesnel ruhun en yüksek ifadesi olan devlet, tinin kendisinden önceki uğraklarının sentezlendiği yerdir. Çünkü burada haklar genel ve rasyonel iradenin ifadesi olarak tesis edilip korunur. Daha önce soyut kalmış olan ahlak da yine bu düzeyde içerik kazanarak, somut etik haline gelir. Bu ise bireyin ödevlerinin toplumsal organizma tarafından belirlendiği anlamına gelir (Cevizci, 2010; 839)."

Hegel, "Modern dünyada özgürlük yolundaki en önemli adım ise, hiç kuşku yok ki Reformasyon'dur. Bu bağlamda anahtar terimler olarak 'basitlik' ve 'yürek'i kullanan Hegel'e göre, Reformasyon'la birlikte, tek tek her insan varlığının Tanrıyla doğrudan tinsel bir temas içine girebildiği kabul edilmiş, birey vicdanının hakikat ve iyiliğin nihai yargıcı olduğu ortaya çıkmıştır. Ama esas Aydınlanmayla birlikte, kendilerinin gerçekliğin efendileri olduklarının düşünen insanlar, kendi kimliklerini akıl olarak belirleyip, evrensel düşünce özgürlüğüne sahip olduklarını görmüşlerdir. Kendi akıl yürütme kapasitesini hakikat ve iyiliği yargılamada özgürce kullanabileceğini gören Aydınlanma insanı, bütün eşya ve kurumlarıyla dünyanın ancak aklın genel ilkelerine uyduğu zaman, tasdik edilip temellendirilebileceğine inanır (Cevizci, 2010; 843)."

Eğitimin kaynağına ilişkin idealizm düşüncesinde Hegel'in bu yaklaşımı, bireyin ödev ve sorumlulukları, kaynakların belirleyicisi olarak toplumsal organizma ve devleti öngörmektedir. Devlet düşüncesinin tarihsel birikimi, kendisinde taşıdığı

nesnelliğin ve gerçekliğin temsilcisi olduğunu aynı zamanda tarihsel çatışmalar sürecinin birikimini kendisinde taşıdığından nesnel ruhun en yüksek ifadesi olarak gördüğü belirtilebilir. Hegel'in bu düşüncesi eğitim değerlerinin kaynağı olarak ele alındığında, Hegel, tarihsel olarak düşünce ve aklın kaynakları yönünden bir dönüşüme uğradığını, bu dönüşümün merkezinde olan bireyin farklı konumlarını ortaya koyar. Modern dünya, bireyin kendi özgürlüğüne ve inancına meşruiyet kaynağı olarak tinsel gücü yerleştirmesi, kendisi ile tanrı arasında bu bağları belirlemesi kendisini gerçekliğin efendisi olarak düşünmesi modern dünya eğitim düşüncesinin temel dinamiklerinin neler olduğunu ortaya koymaktadır.

Eğitim Sınıflaması

İdealizmde insan eğitimi; karakter eğitimi, beden eğitimi, estetik eğitim, mesleki eğitim ve felsefi eğitim olarak sınıflandırıldığını belirtmektedir: “Karakter eğitimi, ortaklaşa sosyal hayat içerisinde oluşur. Bu eğitime, daha küçük çocukluk devresindeki bakım ve yetiştirme yurtları ya da evlerinde başlanır. Burada büyüklere saygı, devlete ve devletin organlarına karşı gerçek bir sevgi uyandırılır (Aytaç, 1998; 39).”

“Eğitim, kız çocukları da dahil olmak üzere, tespit edilmiş bir örgün eğitim yoluyla uygulanır. Bu da jimnastik ile müzik eğitimin şu altı kademe içerisinde oluşmasını öngörür: 0-3 yaşlar: Bakım; 3-6 yaşlar: oyun çağı, okul öncesi eğitimi; 6-10 yaşlar: jimnastik ve askerliğe başlangıç eğitimi, Eğitim kız ve erkek çocuklar için ayrıdır; 10-13 yaşlar: okuma, yazma, hesap; 13-16 yaşlar: müzik, matematik; 16-19 yaşlar: Aritmetik, Geometri, Astronomi, Devlet İdaresi ve Savaş bilgisi (Aytaç, 1998; 42).”

“Çocukların babası devlettir; onları büyüten gene devlettir. Üç yaşına kadar eğitim, sadece çocuğun vücuduna bakmaktan ibarettir. Üç yaşından altıya kadar, efsaneler anlatarak, onun ahlaksal eğitimine başlanır. Yedi yaşından ona kadar cimnastik, on birden on üçe kadar okuyup yazma, ondörtten onaltıya şiir müzik, onaltıdan onsekize matematik, onsekizden yirmiye askerlik talimleri. Yirmi yaşında, devlet askerlik mesleğine elverişli olanlarla devlet yönetimine girmeye yetenekli olanlar arasında ilk bir ayırma işine başlar. Bu sonuncular otuz yaşına kadar bütün bilimleri derinden derine incelerler. Otuz yaşında, ikinci bir ayırma. En az sivrilmiş olanlar, yönetimin ikinci derecedeki yerlerinde görev alırlar; diğerleri, birçok yıllar boyunca diyalektikte ilerlerler ve eğitimlerini ahlakla bitirirler. En yüksek iynin bilgisini öğrendikleri için, devletin en yüksek mevkilerine geçmeye yeteneklidirler. Devlet esas itibarıyla dünya üzerinde iyi ve doğruyu gerçekleştirmeye yarayan bir eğitim kurumu olduğundan, sanata bile, ancak bir eğitim aracı ve iynin hizmetinde olduğu ölçüde müsaade edecektir (Weber, 1998; 65).”

Bireyin gelişim sürecine bağlı olarak bir eğitim sürecini öngörmektedir. Platon'un, eğitim süreci, yaşlara göre içeriği ve uygulama biçimi farklılaşan bir eğitim sistemini öngörmektedir. Bu eğitim süreci bireyin beden bakımını temel alan başlangıç düzeyinden başlayıp, en yüksek iynin bilgisini öğrenmeye kadar devam eden bir süreçtir. Bu süreçte; 0-3 yaş çocuğun vucüt bakımı, 3-6 yaş ahlak eğitimi, 7-10 yaş

jimnastik eğitimi, 11-13 yaş okuma yazma, 14-16 yaş şiir, müzik, 16-18 yaş matematik, 18-20 askerlik talimleri, 20 yaşından askerlik ve devlet yönetimine uygun olanların ayrımı, 30 yaşda ise en az ilerleyenler ikinci kademedeki devlet görevleri, diğerleri en yüksek iynin bilgisini öğrendiklerinde ise devletin en yüksek makamlarına geçmeye yetenekli olduklarını belirtir. Bu sistemde yirmi yaşına kadar devam eden süreçte herkes eğitimden geçer. Platon, bireyin bakım, eğitim ve gelişiminden sorumlu kurum olarak devleti öngörür. Çocuğun babasının devlet olduğunu belirtir.

“Kant’a göre insan ahlaki, teknik ve pragmatik yöndeki güçleriyle, diğer varlıklardan ve canlılardan ayrılır. Var oluşun bu şekillerine göre, eğitimin de çeşitli hedeflere ulaştırıcı bir fonksiyonda bulunması gerekir. Buna göre bireysel eğitim, şu amaçları gerçekleştirmelidir: (a) insanı disiplinleştirmeli...; (b) insanı kültürleştirmeli... (c) insanı medenileştirmeli... (d) insanı ahlakileştirmeli... (Aytaç, 1998; 234)”.

Kant’a göre bireysel eğitimin yanında insanlık eğitimi, “Kant’a göre eğitimde yalnızca bireyi ele alarak alttan başlamak yeterli değildir. Ayrıca ‘insanlığı’ ele alıp yukarıdan aşağı doğru hareket etmek de gerekir. Çünkü Kant’a göre, tek tek her bir insanın eğitiminin amacına, ancak başka insanların eğitimi yoluyla erişilebilir. Ona göre ‘insanlık’ ele alındığı zaman, bütün insanlığın ve onun tüm alinyazısının göz önüne alınması gerekir. Çünkü yalnızca ‘çocuktan hareket eden’ bireyci bir eğitim, bir ‘ütopya’ ve ‘insanlık tarihi içerisinde ahlak dışı’ bir şey olur... Kant, insanlık eğitimine ilişkin “ eğitimin bu yönü, gerek devlet hayatında gerekse uluslar arası ilişkiler alanında, belirli işbirliği yoluyla gerçekleştirilebilir. Bu ise, bu konuda kurulacak belirli ‘uluslar arası kurumlar’ yoluyla ulaşılacak bir amaç olmaktadır (Aytaç, 1998; 235).”

Kant’ın eğitim görüşlerinde, eğitimi; bireysel eğitim ve insanlık eğitim olarak iki boyutuna vurgu yapar. Bu bağlamda Kant, bireysel eğitim boyutunda bireyin kendi öz nitelik ve yetileri üzerinde özerkliğine vurgu yapan bir içeriktn çok, bireyin toplum ve kültüre uyumunu sağlayan toplumsal beklentilerin aktarılması olarak görmektedir. Kant’a göre eğitimin bireye odaklanmayacağını, çocuktan hareket eden bireyci bir eğitimin ütopya olacağı, insanlık tarihi ve kültürel birikimine ilişkin de ahlak dışı durumunun ortaya çıkacağını belirtir. Eğitimin diğer doyutu olan insanlık eğitimine ilişkin ise Kant, sadece devlet tarafından değil, uluslar arası işbirliği yoluyla kurumsallaşan uluslar arası kurumlar aracılığıyla gerçekleştirilebileceğini belirtir.

İdealizmin düşünsel temelleri ve ideoloji

İdealizmin, epistemoloji, etik, estetik ve eğitim alanındaki söylemlerinin ideolojik bağıntılara ulaşabilmek için: epistemoloji, etik, estetik ve eğitime ilişkin söyleminin genel bir çerçevede belirlenmesi gereklidir. Aşağıdaki Tablo-12’de

idealizmin düşünsel temelleri temel genellemeler düzeyinde özetlenmiştir.

Tablo-12: İdealizmin Düşünsel Temelleri

Epistemolojik Temeller ▪ Bilgi duyular üstü ve aşkındır, ▪ Bilginin kaynağı, akıldır ▪ İnsan, kavramlarla düşünür ▪ Duyu algısı, doğru bilgiyi veremez ▪ Bilgi doğuştandır, sadece anımsanır ▪ Varlıklar, zihinsel tasarım ve fikirlerdir ▪ Deneyim bilgiyi yaratmaz, açığa serilir, ▪ Evren maddeleşmiş fikirdir ▪ Kavramlar, sezgiyle bilinir ▪ Bilgi, kavramsal düşünme ürünüdür ▪ Bilgi kategorileri doğuştan vardır. ▪ Kavramlar olmaksızın algılar kör, algılar olmaksızın kavramlar boştur. ▪ Duyu algısı, sanı ve gerçek bilgi ▪ Gündelik ve idealar bilgisi, metafizik(sezgi) ve bilim (zeka) Eğitim Temelleri ▪ Akıl yetilerini geliştirme ▪ Amacı değişmez ve evrensel doğru bilgi ▪ Eğitim, insanı ahlaklı yapma sanatıdır ▪ Eğitimin amacı kanuna bağlı ahlakileştirmedir. ▪ İnsan ancak terbiye sayesinde insandır ▪ Karakter eğitimi, beden eğitimi, estetik eğitim, mesleki eğitim ve felsefe eğitimi	Etik Temeller ▪ Değerler mutlak ve evrenseldir ▪ İnsan erdemli olduğu ölçüde özgürdür ▪ Erdem, ruhun doğruluğu ve uyumudur ▪ Mutluluk iyiye erişmektir ▪ Kant, insan tabiata bağlı olduğundan duyusal akla bağlı ve ahlaki varlıktır ▪ Akıl doğuştan kişisel değil genele eğilimlidir ▪ Ahlaklılık için özerklik önkoşuldur ▪ Ahlaksal yasaya uyma özgürlüktür ▪ Erdem istek ve arzularla ölçülü olmaktır ▪ Erdem; bilgelik, cesaret, ölçülülüktür. ▪ Anlak ahlakı ve sezgi ahlakı Estetik Temeller ▪ Sanat mutlak ideaların taklidinin taklididir. ▪ Sanat, şeyleri idealize ederek yansıtır ▪ Sanat insanın doğa karşısındaki gereksinimini karşılayan kaynak ve beceridir. ▪ Sanat hiçbir zaman tam hakikati vermez ▪ Sanatın amacı ahlaki yaşama hizmet etmektir ▪ Sanat kendisinin ötesine, hakikate götürür ▪ Sembolik sanat ve romantik sanat

İdealizmin düşünsel temelleri, ideoloji kuramlarının temel argümanları bağlamından irdelenerek ideolojik temellerine ulaşılabilir. İdealizm söylemlerinin, Bacon'ın ideol öğretisi kapsamında insan zihnini kuşatan idollerin ortaya çıkardığı 'tutukluluk' kavramı açısından, idealizmin düşünsel temellerinin, metodolojik olarak gerçeklik-doğruluğu, zaman ve mekan üstü aşkın bir öz ile temellendirmesi, bu aşkın öz'ün kavranmasını akılla sınırlandırmasıyla rasyonalist yönü ön plana çıkar. Bacon'ın ise insanın zihnini kuşatan 'tutukluluk' durumunu aşmada akli temel alması durumu ile bir paralellikten bahsedilebilir. Ancak bu metodolojik örtüşme haricinde temel farklılıkları irdelendiğinde Bacon'ın, insan aklının tutukluluğu, insanın doğaya egemen olamaması, aklının yetkinleşememesi sorunu iken, idealizmin düşünsel temellerindeki, duyular üstü aşkın öz'ün akılla kavranmasının temelinde doğaya egemen olma isteğinden çok doğaya egemen ve aşkın gizil gücün kavranmasının bir aracı olarak rasyonalizmi temel almaktadır. Bu bağlamda, Bacon, insanoğlunun 'tutukluluk'

durumunu aşmasının ölçütü olarak akıl aracılığıyla doğanın imkanlarına egemen olmayı öngörürken; idealizm aklın mutlak özü kavramasıyla, insanın mutlak bilgiyle egemen olmasından çok, mutlak bilginin mutlak gücü karşısında aklın pasifliğini ve varolan mutlak özü kavrama ile sınırlılığından söz edilebilir. Bacon'ın doğaya egemen olma olarak tutukluluk durumu, duyumlara bağlılığı öngörürken, idealizmde duyumlar, gerçek bilgi önünde bir engel olarak görülmektedir. Bacon'ın insan zihnini kuşatan dört idol açısından idealizmin düşünsel temellerinin, 'idol theatri' ile bir örtüşmeden bahsedilebilir. Çünkü öngörülen, mutlak ve aşkın öz; bilgi, değerler, düşünme ve doğruluk algısını ürettiğinden, kalıplaşmış belirli değer ve düşünce kalıplarının yeniden üretimi ön plana çıkmaktadır, bu durum da 'idol theatri' ile örtüşmektedir. Bu bağlamda Bacon'ın idol öğretisine göre, idealizmin doğaya egemen gizil gücüne vurgu yapması, doğanın egemen gizil gücünü mitleştirmesi ve doğanın egemenliğine ilişkin kültür ve değer kalıplarının üretimine kaynak olması açısından bir idoldür.

Desttut de Tracy'nin ideoloji yaklaşımı açısından idealizmin düşünsel temelleri irdelendiğinde; Tracy, ideolojiye olumlu bir değer yükleyerek gerçek bilginin kaynağı ve yöntemi olarak görür. Tracy, gerçek düşüncenin kaynağını duyumlara dayandırdığından; kesinlik ve çözümlemenin parçalara ayırmayı öngören indirgemeci metodolojisi ile, idealizmin duyu üstü aşkın öze dayalı düşünsel temellerinde akıl ve sezgiyi temel alan metodolojisinin, duyumları dışlaması, bilgi önünde engel olarak görmesi boyutunda, Tracy'e hem kaynak açısından hem de metodoloji açısından bir örtüşme ve paralellikten çok farklılıkların olduğu vurgulanabilir. Bu bağıntılardan hareketle, de Tracy'nin ideoloji terminolojisine göre idealizm duyumlara dayanmayan kesinlikleri öngörmediğinden gerçeğin bilimi olarak ideolojik bir niteliği söz konusu değildir.

Antonio Gramsci'nin olumsuz bir değer vurgusu olarak ideoloji termonolojisi açısından idealizmin düşünsel temelleri analiz edildiğinde; idealizmin düşünsel temellerinin, zaman ve mekandan arınık, duyular üstü, aşkın varlık temellendirmesi, antropolojik olarak kültürel mitlerin üretimi, bu mitlerin ve inanç sistemleriyle örtüşmesi boyutunda, Gramsci'nin 'hegemonya' tezine geçerlilik kazandırdığı boyutuyla okunduğunda; toplumsal ve kültürel yapıyı kapsayan bir metafizik temel inşa etmesi, bu metafizik temelin de herhangi bir kültürel olguyla yan yana getirildiğinde kültürel ve

mitolojik olguların arkasındaki metafizik unsurlarla tutarlılığı, idealizmin düşünsel temellerinin kültürel ve toplumsal yaşam üzerindeki egemenliğinden bahsedilebilir. Bu duruma tarihsel açıdan da yaklaşıldığında ise Ortaçağda dinin egemen olmasında, idealizmin düşünsel temellerinin bir ‘tarihsel blok’ üretiminde rol aldığı vurgulanabilir. Aynı zamanda ‘tarihsel blok’un referans gücünün, din merkezli olması; kültür, günlük yaşam, düşünce, siyaset ve eğitim üzerinde bir hegemonyaya dönüştüğü vurgulanabilir. Bu tarihsel blok’un ürettiği hegemonya aynı zamanda bu döneme ilişkin sınıfsal olarak organik bir ideoloji’nin varlığı şeklinde de okunabilir. İdealizmin aşkın değerlerinin modern çağın başlangıcında, etkisi ortadan kalkan dinlerin yerini alan ulus olgusunu besleyen metafizik güç olarak idealizmin ulus inşalarında, ırk ve kültürel mitlere dayalı, tarihsel blok, hegemonya üretiminde rasyonel bir aşkın gücün oluşturmadaki etkisi de belirtilebilir. Gramsci’nin yaklaşımıyla bakıldığında, tarihsel süreçte idealizmin düşünsel temellerinin hegemonya gücünün koşullara göre bir devinim içinde olduğu belirtilebilir.

Althusser’in ideoloji argümanları açısından idealizmin düşünsel temelleri irdelendiğinde; idealizmin, zaman ve mekandan arınık, aşkın metafizik temellendirmesi, bir tümel/kolektif akıl ve yapıyı, genelliği incelemektedir. Burada Althusser’in terminolojisi açısından yaklaşıldığında idealizmin, toplumu bireye öncelediği vurgulanabilir. Bu bağlamda bireyin kendi dışında varolan bu aşkın gerçekliği ve varlığı sadece akli aracılığıyla kavrayabilmesi, Althusser’in ‘ideolojinin özneye dışsallığı’ ve ‘ideolojinin özneyi üretmesi’ boyutunda öznenin, mutlak ve aşkın varlığın gerçekliğini sadece kavrama konumunda olması, idealizmin düşünsel temellerindeki söyleminin özneye dışsallığı ve yine bu söylem aracılığıyla öznenin üretimi, ideolojik aygıtların varlığını gerekli kılmaktadır. Althusser, açısından idealist söylem, aşkın ve özneye dışsal söylemini özneye kavratmak, özne üzerinde kendi aşkın gücünü baskı ve iktidar aracılığıyla kurumsallaştırmak için ideolojik aygıtları devreye sokmaktadır.

Mannheim’in ‘tikel ideoloji’ ve ‘tümel ideoloji’ terminolojisi açısından; idealizmin, zaman ve mekandan arınık, aşkın varlık olarak sınırlandıran yaklaşımı, gerçeğin mutlak ve metafizik bir temele dayandırılması, gerçek ve mutlak olana ulaşmanın metodolojisinin akıl ve sezgiyle sınırlandırması, bireyden çok topluma, genel, tümel olana yönelmesi boyutunda, Mannheim’in ‘tümel ideoloji’ argümanı ile

örtüşmektedir. İdealizmin, amaç, kaynak ve metodoloji boyutunda, diğer felsefi ve sosyolojik kuramları ile de karşılaştırıldığında ise, tüm düşünsel ve olgusal temellendirmelerini metafizik üzerine inşa etmesi, metafiziği aşkın ve bir gerçeklik olarak sunması açısından Mannheim'in, tikel ideoloji argümanı ile örtüşmektedir.

Yapısalcı kuramın ideoloji terminolojisi açısından idealizmin düşünsel temelleri; 'söylem', yananamlar ve dil aracılığıyla, söylemin insan üzerindeki egemenliği, söylem aracılığıyla iktidar ve öznenin üretimi, argümanları açısından yaklaşıldığında; idealizmin, düşünsel ve sosyal değerleri aşkın bir varlık üzerine inşa etmesi, bu aşkın ve metafizik varlığı, ancak kavramsal yapı ve rasyonalite aracılığıyla söyleme aktarılabilceğini öne sürmesi; dil ve düşüncenin gerçeklik üzerindeki, insan üzerindeki egemenliğinin önemli göstergelerindendir. Yananamlar düzeyinde idealizmin metafizik ve aşkın temellerinin yeniden üretimine bakıldığında, toplumsal yaşam ve sosyal gerçekliğin, antropolojik-tarihsel gelişimindeki mitolojik, metafizik-teolojik öge ve değer sistemleriyle idealizmin düşünsel referanslarının paralel olması, idealizmin toplumsal değer sistemleri ve mitolojik unsurlarının rasyonel ve düşünsel boyutta hem yeniden üretimi hem de yan anlam düzeyinde ideolojik kodlarının olduğu; metafizik aşkın varlığın sadece akıl ve sezgi aracılığı ile kavranılması ve yine sadece dil ile ifade edilmesi boyutunda da dilin insan ve düşüncesine egemenliği vurgusunun önplana çıktığı yönünden yaklaşılabılır.

Siyasal bir ideoloji olarak Marksizmin ideoloji terminolojisi açısından; doğal ve sosyal gerçeklik, yaşam koşullarının; düşünce, değer sistemleri ve toplumsal yapı üzerindeki belirleyiciliği, egemen fikirlerin her zaman egemen sınıfın fikirleri olması, yanlış bilinç olarak gerçeğin tersyüz edilmesi boyutunda idealizmin düşünsel temelleri ile marksizmin ideolojik argümanlarının bağıntıları irdelenebilir. Toplumsal gerçeklik ve yaşam koşullarının; düşünce ve değer sistemleri üzerindeki belirleyiciliği açısından, idealizmin aşkın/metafizik temellendirmeleri irdelenebilir. Toplumsal gerçeklik algısını besleyen teolojik değer sistemleriyle örtüşebilirliğinden hareketle dini değer ve düşüncelere rasyonel bir meşruiyet kazandırması açısından bakılabilir. Bu yönüyle idealizm marksizme tam ters bir durum arz etmektedir. Bu durum gerçeğin ters yüz edilmesinin bir sonucu olarak görülür. Marksist ideoloji argümanında gerçeklik

düşünceyi belirler, oysa idealizmde gerçeklik, düşünsel ve kavramsal bir yapının ürünü olarak bakılmaktadır. Toplumların metafizik ve mitolojik aşkın kültürel değer kodlarının idealizmin aşkın ve metafizik temellendirmeleri üzerinden rasyonel bir meşruiyet zemini bulması yönünden bakılabilir. Yanlış bilinç olarak gerçekliğin tersyüz edilmesine ilişkin idealizmin, duyularla algılanan, zaman ve mekanla kuşatılmış gerçekliğin, mutlak, aşkın ve metafizik bir varlık alanı üzerine inşa edilmesi, yani gerçekliğin ters yüz edilmesi boyutunda Marksist ideoloji terminolojisi açısından idealizmin bu yaklaşımı bir ideolojidir. Ayrıca bu gerçekliğin tersyüz edilmesi bağıntısından hareketle, egemen fikirlerin her dönemde egemen sınıfın fikirleri olduğu tezi açısından ise, toplumsal gerçeklik, kültür ve dini değerlerin tarihsel ve antropolojik referansı mitler aracılığıyla her dönemde egemenlerin kendi gerçeklikleri doğrultusunda idealizmin düşünsel temellerine bir meşruiyet kazandırdığı vurgulanabilir. Bu bağıntılardan hareketle, Marksist ideoloji terminolojisi açısından idealizmin insanın düşünce ve değer sistemlerini, ilişki ve yaşam değerlerini belirleyen, zaman, mekanla kuşatılan bir gerçekliği zaman ve mekan dışına çıkarması, aşkın ve tümel bir varlık inşa etmesi gerçekliği tersyüz etmesi boyutunda bir ideoloji olduğu, idealist düşüncenin aşkın varlık kapsamında temellendirdiği özlerin egemen sınıflarca içinin dönem koşullarının egemen mitine göre doldurularak gerçekliğin bu defa egemen güçlerin gerçekliğine dönüştüğü ancak ters edilmiş bir gerçeklik olarak, bu bağlamda idealizmin ideoloji olduğu vurgulanabilir.

Siyasal bir ideoloji kuramı olarak liberalizmin; bireyin topluma önceliği, düşünce ve ifade özgürlüğü, bağımsız düşüncenin gerekliliği, doğrunun yanlışla çatışması gerekliliği ve bireyi cüceleştiren toplumsal düzenin doğurduğu özgürlük engelleri vb. temel ideoloji argümanları bağlamında idealizmin düşünsel temelleri ile liberalizmin ideolojik argümanları ile irdelenebilir. İdealizm, aşkın, metafizik temeller üzerine inşa edilen epistemoloji, etik, estetik ve eğitime ilişkin temellendirmelerinin metodoloji olarak akılcılık ve sezgiyi temel alması, araç olarak kavram ve fikirleri öngörmesi sonucu bilgi ve değer sistemlerini ‘mutlak’ bir öz üzerine inşa etmesi; liberalizmin çok yönlülük ve değerlilik, farklılık ve bireyi merkez alan yaklaşımı boyutunda bir örtüşmeden bahsedilemez. İdealizmin düşünsel temellerinin öngördüğü, aşkın ve metafizik kavramsal gerçekliğin, bireyden çok kolektif bir yapı, ruh ve aklı

temel almasıyla bireyi cüceleştiren bir toplumsal düzen ve değer anlayışıyla örtüşmesi, mutlak bir doğru ve gerçeklik anlayışını öngörmesi; düşünce özgürlüğü, farklılıklar ve çoğulculuk, bağımsız düşünce, doğrunun yanlışla çatışması açısından liberalizmin temel tezleriyle örtüşmediği belirtilebilir. Bu bağlamda, idealizmin liberal bir ideoloji temelini olmadığından ideolojik bağıntılar boyutunda bir örtüşmeden bahsedilemez. Ancak liberalizmin genel kapsam ve yaşam pratikliği açısından daha kapsamlı, esnek, farklılıkları kapsayıcı bir ideolojik vurgusunun idealizmi yaşam pratiği açısından aştığı söylenebilir.

Siyasal bir ideoloji olarak muhafazakarlığın temel tezleri ile idealizmin, örtüşme ve ayrılma noktaları, benzerlik ve farklılıklar bağlamında ideolojik göstergeleri belirlenebilir. İdealizmin düşünsel temelleri, muhafazakârlığın; tarihsel gerçeklik ve tarihsel aklın ürünü olan toplum, kültür ve değerlerin toplumsal organizmanın temsil ettiği kadim düzenin varlığı, kadim düzen aklının, bireysel aklı aşması, aşkın olması, toplumsallığın; birey, eşitlik ve özgürlüğü öncelmesi açısından irdelenebilir. İdealizmin, aşkın, mutlak, metafizik değer sistemlerini öngören düşünsel temelleri, muhafazakarlık düşüncesinin, kadim düzen, tarihsel ve toplumsal organizmanın öngördüğü kolektif yapı ve ruhun mutlaklaştırılması, doğruluk ve gerçeğin, birey aklı, yaşamsal koşulları açısından sorgulanabilirlikten uzak olarak görülmesi, kadim düzen temsilcisi değer sistemlerinin mutlak iyi, doğruyu ve mutlak aklı temsil etmesi boyutunda idealizmin düşünsel temelleri ile muhafazakarlık düşüncesinin ideolojik referanslarının bir örtüşmesinden bahsedilebilir. Bu bağıntılardan hareketle idealizmin muhafazakar ideolojik temelini olduğu vurgulanabilir.

Siyasal bir ideoloji olarak milliyetçiliğin temel ideolojik referansları ile idealizmin düşünsel temellerinin ideolojik göstergeleri belirlenebilir. İdealizmin düşünsel temelleri, milliyetçiliğin; düzen, otoriteye itaatkarlık, değerlerin sembolleştirilmesi, mitler ve tekçi bir doğru anlayışı ideolojik terminolojisi boyutunda incelenebilir. Milliyetçilik argümanı, otorite ve düzene itaat ve saygıyı öngörmesi, otorite ve düzenin varlığını toplumun ortak kimliğinin varlığı için gerekliliğini vurgu yapar. Milliyetçiliğin, otorite ve toplumsal düzeni ulaşılmaz aşkın bir güce dönüştürmede, idealizm aracılığıyla meşruiyet kazandığı belirtilebilir. Bu bağtıdan

hareketle, idealizmin milliyetçi bir ideoloji söyleminin olduğunu söylemek önemli bir hata olduğu söylenebilir. Çünkü idealizmin düşünsel temellerindeki gerekçeler milliyetçi söylemin argümanlarından daha kapsamlı ve meşruiyet gücü ön plandadır. Milliyetçi söylemin ideolojik argümanlarının, meşruiyetini idealizmin aşkın ve rasyonalitesine dayandırdığı, milliyetçiliğin düşünsel temellendirmelerinin temellinde idealizm söyleminin temelleri olduğu söylenebilir.

4.1.2. Realizmin düşünsel ve ideolojik temelleri

Realizmin düşünsel ve ideolojik temellerinin irdelenebilmesi için ilk aşamada; realizmin genel çerçevede; kavramsal temellendirmeleri, tarihsel gelişimi, öncüleri, farklı yaklaşımları ve realizmin eleştirisi yönleriyle ortaya konulması gereklidir. Bu genel çerçeveden hareketle, ikinci aşamada realizmin; epistemoloji, etik, estetik ve eğitim olgusuna ilişkin söylemlerinin belirlenmesi gerekir. Bu söylemlerinden hareketle son aşamada realizmin düşünsel temellerinin, ideoloji kuramlarının temel argümanları açısından ideolojik temellerinin belirlenmesine gidilmiştir.

Realizm düşüncesinin genel çerçevesi

Realizm kavramı; Güçlü v.d. (2002; 594)'ne göre, realizm kavramının, İngilizce (realism), Fransızca (realisme), Almanca (realismus), eski Türkçede (hakikiye) olduğu, en genel felsefi anlamıyla; varlığın düşünceden ayrı olduğunu, varolduğu düşünülen her şeyin bilen öznenen, bilinçten, algılayan ya da duyumsayan bir ben'den bağımsız olarak kendi başına bir varlığı bulunduğunu belirtir. Varlığın düşünsel nitelikli olduğu ve düşünce yoluyla ulaşılabilir olduğunu yadsımaktadır. Realizm, evrenin hangi biçimde olursa olsun zihne ya da düşünceye indirgenebileceği düşüncesine karşı çıkarken, evrenin varoluşunun insan bilgisinden ve bilincinden bağımsız bir varlığı olduğu, dünyanın 'olması gerektiği gibi' biçimiyle değil, 'olduğu gibi' nasılsa öyle anlaşılması gerektiği ilkesini temel alır.

Büyükdüvenci (1989; 136)'ye göre, realizmin esası maddenin gerçekliğine olan inançtır. Realist için evren bir illüzyon değil fakat gerçekten ve somut olarak var olan bir

şeydir. Tepeler, ağaçlar, şehirler ve yıldızlar gözleyen bireylerin zihinlerindeki fikirler değildir. Kendi başlarına, akıldan bağımsız olarak vardırlar. Gerçek, gerçeklik ve gerçekçilik terimlerinin anlamlarını ele alırsak; gerçek, fiili olarak var olmadır; hayal ürünü olanın aksine var olan şeylerle ya da olaylarla ilgilidir. Gerçeklik, gerçek olma ya da gerçekten var olma durumu veya niteliğidir (salt görünüş olanın aksine). Gerçekçilik, arzulanan, beklenen şeyin aksine gerçek olana bağlanma anlamına gelebilir. Felsefede “realizm” kelimesi daha teknik bir anlamda kullanılmaktadır. Felsefi anlamda realizm, duyularımıza çarpan objelerin gerçek olduğu fikridir; objeler, bilinmelerinden, algılanmalarından bağımsız olarak vardırlar.

Hilav (1993; 55-59)’a göre, idealizmin aşkın, mutlakçı düşünsel tasarımlarına karşın realizmde Aristoteles’in “madde ve form” yaklaşımı, yalnızca akla dayanan, mantıklı ve bilimsel bir sistemi öngörür. Aristoteles, ruh ile beden arasındaki ilintiyi de, madde ve form kuramı bakımından ele alır. Filozofa göre beden madde, ruh da formdur. Bedendeki değişimler formun ortaya çıkması amacına yönelir; bundan ötürü, bedendeki değişim ve gelişmeleri belirleyen ve bedeni canlı bir beden halinde ayakta tutan ruhtur, yani formdur.

Hilav (1993; 56-57), Gutek (2006; 39) ve Rusell (1997; 284), Aristoteles’e göre oluşun ortaya çıkmasında “dört neden”in etkili olmaktadır. Bunlar, maddesel neden, formel neden, hareket ettirici neden ve ereksel (amaçsal) nedenlerdir. Bu dört neden ilkesi bir heykel örneği ile açıklanmaktadır. Mermerin maddesi, neden; heykelin biçimi, formel neden; heykeli yapan sanatçı, hareket ettirici neden; heykeli yaparken göz önünde tuttuğu amacın ise ereksel neden olarak somutlaştırılmaktadır. Weber (1998; 73)’e göre, realizmde, madde her şeyin başlangıcıdır; fikir (biçim veya form), onun yöneldiği gayedir; madde taslaktır, eksik olan şeydir; form mükemmelliktir, tamamlanmadır (entelekheia). Madde, forma doğru gider, dışının erkeği istediği gibi o da formu ister (oregetia). Şu halde madde ile fikir veya form birbirinden ayrılamayan kavramlardır. Gutek (2006; 38), Aristoteles, doğal gelişmeyi hiyerarşik bir yapı ile tanımlamıştır. En aşağıda kayalar ve mineraller gibi cansız nesneler vardır. Bundan sonra yukarı çıktıkça önce bitkiler ve hayvanlar en üstte ise akıllı bir varlık olan insan yer alır. Aristoteles’in bu hiyerarşisi önemli olup daha sonra realistler tarafından doğal gerçekliğe ilişkin

bilgimizi düzenleyen en yararlı ve doğru bir sınıflandırma olarak kabul edildiğini belirtir.

Realizm düşüncesinin tarihsel evrimi; Gutek (2006; 37)'e göre, realistler; (1) felsefelerini Antik Yunan felsefesine dayandıran klasik realistler; (2) Gerçekliği anlamada bilimsel yöntemi ve doğa bilimlerini temel olarak alan bilimsel realistler; (3) Doğal dünyanın yaratıcısı olarak doğaüstü bir kutsal varlığı kabul eden tektanrıci realistler (Thomistler). Bu farklı görüşlerin ortaya çıkış noktası Aristoteles felsefesidir. Büyükdüvenci (1989; 136), realizmin türleri arasında; yeni realizm, eleştirel realizm, klasik realizm sayılabilir. Tozlu (1997; 49) ise, realizm, bugün reational realizm (akılcı realizm), scientific (ilmi) ve naturel (tabiatçı) realizm olarak üç kola ayrılır. Akılcı realizm de, kendi içerisinde klasik ve dini realizm olarak ikiye ayrılır. Klasik realistler akılla idrak edilebilen evrensel bir ahlaktan, ahlak kanunundan bahsederler. İnsan akli bir varlıktır. Evrende geçerli olan ve herkes tarafından kabul edilebilecek bir ahlakın kaynağı da bu akıldır. Dini realistler ise akli değil de Tanrı'yı kaynak olarak görürler.

Büyükdüvenci (1989; 138), realist düşüncenin evrimine ilişkin bir yaklaşıma gidildiğinde, realizm, farklı türden birçok farklı felsefeyi kuşatmaktadır. Çağdaş realizmde üç eğilim söz konusudur; birincisi, materyalizme doğru kayan bir eğilimdir, mekanistik materyalizm, materyalist olduğu kadar bir realizm yönü de vardır. İkincisi, idealizme doğru kayan eğilimdir, varoluşun temelleri akıl ya da organik bir bütün olan "ruh" olarak düşünülmektedir. Üçüncüsü, gerçekliğin ne fiziksel ne de zihni olduğu, fakat çoğulcu türden bir şey olduğu ve birçok türden entitelerden meydana geldiğini (akıl ve madde bunların yalnızca ikisi olabilir) iddia etmektedirler.

Çetin (1994; 660)'e göre, realist felsefenin tarihsel süreç içerisinde tezlerine ilişkin dönüşüm ve farklılıkları açısından yaklaşıldığında; realist metafizik iki gruba ayrılır. Birincisi rasyonel realizmdir. Bu da kendi içinde klasik realizm ve dinsel realizm (Scholasticism) olarak ikiye ayrılır. Bunların her ikisi de maddi dünyanın gerçek olduğu ve gözlenebildiği konusunda hem fikirdirler. Dinsel realizm (scholasticism)'in ayrıldığı nokta, maddi dünyanın bilgisinin kutsal kitap yoluyla insana tanrı tarafından gönderildiği ve insanın doğayı gözleyerek ve kutsal kitaptaki bilgileri öğrenerek gerçeğin bilgisine ulaşabileceğini varsaymasıdır. Rasyonel realizmin diğer aşaması olan doğal (natural) ve

bilimsel realizm Avrupa’da 15. ve 16. yüzyıllarda bilimin yükselmesi sırasında ortaya çıkmıştır. Bu akıma göre, insan bilimsel yöntemlerle maddeyi inceleyerek gerçekliğe ulaşacaktır.

Realizm Düşüncesinin Eleştirisi; İnsanlık düşüncesinin evriminde birçok düşüncenin etkileyen realizm, tarihsel süreçte hem kendi felsefi düşüncesini inşa ederken ortaya koyduğu eleştiriler hem de bu tarihsel süreçte realizmin kendisinin hangi yönlerden ne gibi eleştirilerin hedefi olduğu açısından eleştirisi irdelenebilir. Çüçen (2009; 241)’e göre, Moore’e göre, idealizmin bilinç ve bilincin nesnesi ayrımını göremediğini belirtir. Zihinsel etkinlik formu ile nesnesi arasındaki ayrımının üzerinde ısrarla durarak, önermelerin inançlarımızın bir nesnesi olduğunu ileri sürdü. Algı ile algılananın aynı şey olmadığını göstererek, idealizmi çürütmeyi amaçlar. Çünkü algıdaki eylemin kendisi ile eylemin nesnesi iki farklı durumdur; bir şeyi algılamak, onun nesnesinin var olduğunu ya da algının nesnesine özdeş olduğunu söylemeyi gerektirmez.

Realizmin düşünsel temelleri

Realizmin epistemoloji söylemi; realizmin epistemoloji söylemini çoklu bir bağlam içinde ortaya koyabilmek için; ‘bilgi kavramı’, ‘bilginin kaynağı’, ‘bilginin niteliği’, ‘bilgi metodolojisi’ ve ‘bilgi sınıflaması’na ilişkin söyleminin belirlenmesi gereklidir. Bu epistemoloji söylemi, ideoloji kuramlarının temel argümanları bağlamında irdelenerek ideolojik temellerine ulaşılabilir.

Bilgi Kavramı

“Aristoteles’e göre, bilgi duyumla başlar, ancak duyum değildir. Bilgide duyumun yanında başka bir öğenin, aklın işe karışması söz konusu olmazsa asla bilim meydana gelmez (Arslan, 2010; 38).

“Realist Epistemoloji: dünya bizim düşüncemiz yoluyla algıladığımız gibi değildir, nasılsa öyledir. Gerçek bilgi dış dünyaya olduğu gibi tekâmül eden bilgidir. Kişi dış dünyayı objektif bir biçimde gözleyerek ve kendisinden öncekilerin tecrübe birikimlerini (kültür mirasını) alarak öğrenir (Çetin, 1994; 660).”

“Aristoteles’in ünlü formülüne göre, ancak genel ve zorunlu olan nesnenin bilimi yapılır. Bilmek varolanı, varlıkları tanımak değil, varolanın genel örneklerini, bütün olabilirliklerin genel ve zorunlu yasalarını bilmektir (Foulque, 1991; 19).”

“Gerçek, zihnimizin dışındadır; zihnimizdeki bilgiler dış dünyadan aldığımız duyumlara göre şekillenir ve yeni faktörler çıktığında da onlara göre değişir. Bilgide

dış dünya esastır, zihnimiz değil! (Ergün, 2009;50).”

“Bilen özne, kendisinden bağımsız olarak var olan nesnelerin gerçek bilgisine sahip olabilir tezini savunan epistemolojik realizm; zihnimiz dışında bir dünyanın varlığını ve bu dünyanın da bilinebileceğini öne sürer. Bilginin sınırları yalnız zihinle sınırlanamaz, bilgi sınırsız bir alana sahiptir; çünkü bizim dışımızdaki dünyanın sınırları ne kadarsa bilgimiz de o kadardır. Dış evrenin sınırları artıkça bilgimizin sınırları ve kapsamı da genişlemektedir (Çüçen, 2009; 77-78).”

Bu yaklaşımlara göre, realizmde bilgi, zihnin bir ürünü olmayıp, zihinden bağımsız olarak dış dünyada vardır, dış dünyada bilgi nasılsa öyle vardır. Realist bilgi kuramında özne kendi dışındaki nesnelerin gerçek bilgisine sahip olmayıp ancak nesnelerin gerçek bilgisinin zihinle sınırlı olmadığını, bilginin sınırlarının dışımızdaki dünyanın sınırları olarak öngörmektedir. Dış evrenin sınırlarının artması ile bilgimizin sınırlarının artmasının doğru orantılı olduğunu belirtir.

“Bilgi nedir? Eğer bilgi tümelin veya evrenselin bilgisi ise Aristoteles’e göre böyle bir bilgiyi bilmek için cins, tür ve ayrımı bilmek zorunludur. ...cins, tür ve ayırım sınıflaması ve bilgi arasındaki ilişki, bilgi ve tanım arasındaki ilişkiye dayanır. Aristoteles ad ve gerçek tanımın ne olduğunu belirleyerek konuyu yanıtlamaya çalışır. Ad tanımları, terimlerin bilgisini veren tanımlardır. Gerçek tanım ise bir şeyin özünün bilgisini veren tanımdır. Temel fark bir şeyin özünü vermek, o şeyin nedenini açıklamaktır. Aristoteles’e göre bir şeyin nedenini açıklamak, o şeyi gerçek anlamda bilmek demektir. Bir şeyin nedenini vermek, ilk ilkeye dayanarak o şeyin özünü kanıtlamaktır. Böyle bir kanıtlama da bilimsel bilgidir (Çüçen, 2009;122).”

“Bilgi tümeldir, Platon gibi Aristoteles de tekilin bilgisini değil de, tümelin bilgisini araştırdı; çünkü bilgi ancak tümelin bilgisidir. Tekillerin bilgisini biliyoruz derken, tümellerin örnekleme olarak onları biliyoruz demektir. Tikeller, tümellerin kendisini gösterdiği yerdur. Aristoteles’e göre, tümeller veya evrenseller tikelde veya tekilde bilinir... (Çüçen, 2009;120).”

Bu yaklaşımlardan hareketle realizmde bilgi kavramının temelleri duyusal verilere indirgense de, duyusal veriler tümel bilgiye ulaştırmada bir araçtır. Duyular salt bilgi değildir, bir anlam da ifade etmez. Bilmenin, bilginin kategorilerini ve bunlar arasındaki ilişkiyi kavramayı doğurduğunu belirtir. Aristo, ad ile terim tanımları ile bir şeyin özünü, gerçeğini ve nedenini açıklayan gerçek tanımlar arasından ayırım yapar. Bir şeye özünü veren, o şeyin nedenini açıkladığını, bir şeyin nedenini açıklamanın ise o şeyi gerçek anlamda bilmek demek olduğunu ve ilk ilkeye dayanarak şeyin özünü kanıtlamak olup böyle bir kanıtlamanın ise bilimsel bilgi olduğunu belirtir. Aristo, bu kanıtlamanın aynı zamanda tümel ve evrensel bilgi olduğunu belirtir.

Bilginin Kaynağı

Aristoteles'e göre "Bilgi her ne kadar duyumla başlasa da duyumun kendi başına bize bilgi verememesinin nedeni, budur. Duyum bize olguların, olup bitenlerin nedenini veremez; onların nasıl olduklarını söyler fakat niçin oldukları gibi olduklarını söyleyemez; örneğin, duyum yoluyla ateşin sıcak ve dolayısıyla hep aynı olduğunu asla gösteremez. Bundan dolayı, Aristoteles'e göre, mühendisler ve mimarlar çalıştırdıkları işçilerden daha bilgili olmak durumundadırlar çünkü işçilerin sadece yapılan işi deneyimledikleri yerde, onlar yapılan işin nedenlerinin bilgisine sahiptirler (Cevizci, 2010;122)."

"Şimdi gerçek bir varlığı meydana getiren nedenler hangileridir? Gerek sanatta olsun, gerek tabiatta olsun, her meydana gelen şeyin bir maddi nedeni (cause materielle) (hyle, hypokeimenon), bir formel nedeni (cause formelle) (o eidos, to ti esti, to ti en einai), bir yapıcı yahut hareket ettirici nedeni (cause efficiente ou motrice) ve bir gayesel nedeni (cause finale) vardır. Sanat alanında örneğin bir mobilya yahut bir heykel; 1 yapıldığı bir madde, tahta mermer veya tunç; 2 heykel için heykeltıraşın zihninde, mobilya için marangozun zihninde bulunan ve ona göre yapıldıkları bir fikir (plan yahut örnek); 3 hareket ettirici kuvvet ve yapıcı neden olarak kollar, eller ve aletler; 4 bu kuvvetleri harekete getiren ve onları güç halinden (la puissance) (dynamis) fiile (l'acte) (energeia) geçiren bir maksat bulunmasını gerektirir. Aristoteles, söz konusu dört nedenin doğada her yerde, gerek canlı gerekse cansız nesnelerde, gerek doğal varlıklarda gerekse insan tarafından vücuda getirilmiş ürünlerde iş başında olduğunu düşünür (Weber, 1998; 71), (Cevizci, 2010; 124)."

Aristo, bilginin kaynağının duyumda olmadığını, duyumların bize şeylerin nasıl olduklarını bildirdikleri ancak şeylerin niçin oldukları konusunda bir şey belirtmediklerini, bilginin kaynağının ise burada olduğunu belirtir. Aristo, ontoloji alanındaki dört neden ilkesini epistemolojiye de uyguladığı, varlığın gerçek bilgisinin, varlığın özünü sağlayan gerçek nedenleri belirlemeye dayandırır. Varlık alanında meydana gelen bir şeyin dört varlık nedeni vardır. Bunlar, maddi nedenler, formel nedenler, yapıcı hareket ettirici neden ve amaçsal neden olarak belirlemektedir. Tabiatta özellikle canlıların bu dört nedenle var olduklarını belirtir. Bu bağlamda dört neden ilkesinin aynı zamanda varlığın gerçek bilgisi ve amacını da kapsamaktadır.

"Bilen özne, bilineni kendi zihinsel içeriklerinin nesnesi veya idesi yapamaz. Nesneyi ideleştirmek veya öznelileştirmek doğru bilgiyi vermez. Özne, kendisi gibi olmayan ve ondan bağımsız bir varlığa yönelerek, onu bilmeye çalışır. ...özneyi etkin bilen yaparak, kendi zihin içeriklerinin dışındaki nesneleri de bilebileceğini savunarak, bilginin sınırlarını daha geniş kapsamlı olarak görür. Bilgi, yalnızca öznenin zihin içerikleriyle değil aynı zamanda zihinden bağımsız nesnelerin bilgisini de kapsamaktadır. Nesnelerin algısı ve deneyi yalnızca öznenin algısı ve deneyi değildir. Özne kendi zihin algısının ötesine geçerek, nesnenin gerçek bilgisine veya algısına ulaşabilir. Bilgi nesnesi, insan zihninden bağımsız olarak var olabilir. Bilgi yalnızca öznenin içerikleriyle sınırlı değil, nesneye doğru kapsamı ve sınırları olan bir faaliyetidir (Çüçen, 2009; 78)."

Duyu verisi ile nesnesi arasındaki ayrıma, algıdaki eylemin kendisi ile eylemin nesnesinin farklı iki durum olduğuna yoğunlaşan Moore'a göre: "Moore, zihnimizden bağımsız olarak varolan gerçekliğin bilineceğinden vazgeçmeden, ne zaman nesnel

biçimde var olan önermenin varlığını içeren bir yanlış inanç olsa bile, yine de kavramsal olarak gerçeklikle örtüşecek bir doğrunun olduğu inancından vazgeçmemeliyiz, demektedir (Çüçen, 2009; 242)”.

Bu yaklaşım bağlamında realizmin bilginin kaynağına yaklaşımı, bilgiyi özne tarafından bilinen bir şey olarak gören realizme göre, bilinen öznenin kendi zihinsel yapılarının ne ürünü ne de amacıdır. Bilineni zihinsel yapıların ürünü olarak görme özneliği; amaç olarak görme ise ideleştirmeyi doğurduğunu belirtir. Bu bağlamda bilgi, özne ve zihinden bağımsız olarak vardır. Özne ancak kendi zihin algısının ötesine geçerek nesnenin gerçek bilgisine veya algısına ulaşabilir.

Bilgi Metodolojisi

Dört nedeni bilmek yoluyla gerçek bilgiye varılır. Birinci olarak, o şeyi var kılan maddi nedeni bilmek gerekir. İkinci olarak, o şeyin formunu; yani o şeyi o şey yapan özünü bilmek gerekir; fakat ilk ikisi bilginin tanımını veremez. Üçüncü olarak, o şeyi yapan etkin (fail) nedeni bilmek gerekir. Son olarak da, o şeyin niçin yapıldığını gösteren ereksel nedeni bilmek gerekir. Dört nedeni bilmekle o şeyi sınıflamış; yani cinsini belirlemiş oluruz. Artık cinsi belirlenmiş olan varlığın yakın türü ile olan ayrımını göstererek onun ne olduğunu tanımlayabiliriz. Örneğin; “insan nedir?” sorusunu bilmek için insan denilen varlığın dört nedenini açıklayarak insanı bir cins olarak belirlemek ve daha sonra da yakın türü olan hayvandan türsel ayrımını göstermek gerekir. “insan akıllı hayvandır.” İnsanın tanımıdır ve bu tanım da bize insanın bilgisini vermektedir (Çüçen, 2009;122).

Aristoteles, bilgi teorisine ilişkin, “Aristoteles’te doğru, zorunlu bilimsel bilgiye götüren yolun adı öncelikle ‘apodeixis’ yani bilimsel kanıtlamadır. Çünkü onda doğru, zaruri bilimsel bilgi nedenlerin bilgisidir; başka bir deyişle, Aristoteles’e göre, kişinin bir şeyi, onun nedenini bilinceye kadar bildiği asla söylenemez (Cevizci, 2010; 121).”

Realist düşüncede, gerçek bilgiye metodolojisi, dört neden ilkesinin bilinmesiyle bir şeyin, sınıflaması, cinsi, yakın türü ile bağıntılarının gösterilerek onun ne olduğunun tanımlanabileceği şeklinde yaklaşılabilir. Bu bağlamda realizmde varlığın gerçek bilgisine, dört neden ilkesinin metodoloji olarak temel alınması ile ulaşılabilirdiği belirtilebilir.

“Aristoteles (384-322) “bilimsel bilginin ne olduğunu” araştırmakla başlar, sonunda da mantığın kurucusu olur. Mantık, ona göre, bilimsel çalışma için bir alettir, gerçek bilgiye varıracak yolu gösteren bir araçtır. Bu mantığın başlıca düşünceleri şunlardır: 1. gerçek bilgiye ancak tümel önermelerle varılabilir. ... Aristoteles’in bilmek istediği ise, tümel değil, tekildir, tek nesnedir. Çünkü ona göre, tümel –idea- tek tek nesnelerin içindedir; onların kavramsal özüdür. Bundan dolayı bilgide yapılacak şey, tekil ile onun içinde bulunan tümel arasında bir bağlantı kurmak; tekil’i tümel’den bir sonuç olarak çıkarmak, türetmektir; bu da tümdengelim yöntemidir (Gökberk, 1979;11).”

“...Aristoteles’e göre hiçbir şüpheye yer vermez. Varlıklar içinde yalnız bizim aktif zihne (l’intellect actif), yani bizzat Tanrıya, ve onun vasıtasıyla, mutlakın bilgisine iştirakimiz vardır; yalnız biz konuşma yeteneğine sahibiz. Dille, eşyayı tasarladığımız şekilde ifade ederiz (kategoroumen); akılla onları oldukları gibi tasarlarız; eşyayı ifade için kullandığımız genel şekiller yahut sözün kısımları (dilin ve gramerin kategorileri), onları tasarladığımız çeşitli şekillere veya müdrikenin kategori’lerine karşılıktırlar (cevher, nicelik, nitelik, bağlantı, yer, zaman, durum, oluş şekli, aksion, passion) ve müdrikenin bu kategorileri de bizzat eşyanın oluş şeklini ifade ederler (kategoriai tou ontos); yani eşya hakikatte ya cevher, ya nicelik, ya bağlantıdır, vb...” (Weber, 1998; 69).”

“Kategoriler ile Aristoteles en genel yüklemleme biçimlerini, her hangi bir şeye ilişkin olarak doğrulanabilen temel ve en evrensel yüklemeleri demek ister. Böyle on, kimi zaman yalnız sekiz kategori sıralar. Bir şeye ilişkin olarak onun ne olduğunu (insan: töz), nasıl oluştuğunu (beyaz: nitelik), ne büyüklükte olduğunu (iki yarda uzunlukta: nicelik), hangi ilişkiler içinde olduğunu (daha büyük, iki kat: ilişki), nerede olduğunu (Liseum’da: yer), ne zaman olduğunu (dün: zaman), hangi duruş ya da konumu aldığını (yatıyor, oturuyor, konum), içinde bulunduğu durumu (giyinik, silahlı), ne yaptığını (yakıyor: etkinlik) ve neye uğradığını (yakılıyor: edilginlik) söyleyebiliriz. Tüm bunun anlamı deneyimimizin nesnelerinin zaman ve yerde varoldukları, edimde bulundukları ve üzerlerinde edimde bulunulduğu, özsel niteliklerinin ve iliniksel niteliklerinin olduğudur. Kategoriler salt düşünce ya da dil biçimleri değildirler –öyle de oldukları kuşkusuzdur-, aynı zamanda olgusallığın kendisinin yüklemeleridir: her sözcük ve kavramın kendisine karşılık düşen olgusal bir şey vardır (Thilly, 2010; 92).”

Realist düşüncede bilginin metodolojisi açısından Aristo’nun bu düşüncesi incelendiğinde, zaman ve mekanda gerçekleşen deneyimlerimizin, nesnelerin varoluşsal niteliklerini belirlemede genel-geçerlilik ve evrenselliği olan kategorilere ihtiyaç duyduğu, bu yönüyle kategorilerin salt düşünsel ürün olmayıp kendi olgusal varlığının biçimleri olduğunu belirtir. Bununla kategoriler nesnelerin doğrulanabilen olgusal niteliklerini yansıtır. Aristo bilimsel bilgiye ulaşmada mantığın, gerçek bilgiye ulaştırıcı yolu gösteren bir araç olduğunu belirtir. Mantık aracılığıyla gerçek bilgiye ulaşmada; tümel önermelerin temel olduğu, tümelin bilgisinin ise tekil nesnelerin içinde olup, nesnelerin kavramsal özüdür. Bunun için bilgiye ulaşmada, tekil ile tekilin içinde bulunan tümel arasında bir bağlantı kurmak tekili, tümelden bir sonuç olarak türeten tündengelim yöntemini uygulamaktadır. Bu bağlamda realizmde bilginin hem kaynağı hem de gerçek bilgiye ulaştırıcı metodolojisi rasyonel bir öze vurgu yapmaktadır. Böylece realizmde tekil öge duyulara denk gelirken, tümel ise tekilden yola çıkarak rasyonel bağtıların kurulmasını öngörür.

“Aristoteles’te Akıl iki yönlüdür: (1) etkin akıl: ideaları bilir, kavrar, bütün insanlarda ortaktır; belki de ölümsüzdür. (2) Edilgin akıl: duyu verilerini işleyerek “tümel kavramları” oluşturur; bulunduğu bireyin özelliğini taşır; herkeste bir değildir (Gökberk, 1979;13).”

“Gerçekliği realist bir tutumla algılamak gerçekliği nesnel bir düzene sokmaktır. Gerçekliği oluşturan objeler onların yapısal benzerlikleri temel alınarak kategoriler halinde sınıflandırılabilir. Tarih, coğrafya, dilbilim, matematik, biyoloji, botanik, kimya gibi çeşitli dallar veya konular, nesneler arasındaki ilişkilerin açıklaması ve yorumundan ibaret olan kavramlar ve genellemelere ilişkindir. Her disiplinin kavramsal bir sistem olarak bir yapısı vardır. Bu yapının kavramsal anlamlarla ilişkili bir iskeleti olup, bunlar fiziksel, doğal, sosyal ve insan gerçekliklerini ifade ederler (Gutek, 1993; 276).”

“Realizm’e göre bilgi gerçeklerin algılanmasına dayalıdır. Bilgi elde etmek için bilimsel yöntem ve duyular kullanılmalıdır. Bilgi kavramsal olarak ortaya çıkar. Tümevarım baskındır (Ocak, 2004; 5).”

“Kavramsallaştırma (conceptualization) veya bir kavram oluşturma, zihnimiz bir nesnenin biçimini seçip, soyutladığında ve onun ait olduğu türü belirlediğinde ortaya çıkan bir olgudur. Nesneleri, farklı sınıflara ait nesnelerin özellikleriyle değil, ama belirleyerek sınıflandırır veya kategorilendiririz (Gutek, 2006; 46).”

Realizmin bu yaklaşımı bugünkü doğa ve sosyal bilimlerdeki farklı disiplinlerin temelindeki gerçekliğin bir algılanışı ve bu algılanışın da farklı kavram ve genellemeler olarak disiplinleri doğurduğu belirtilebilir. Realizmin bu yaklaşımına göre bilginin üretiminde bilginin realist bir tutumla algılanmasının gerçekliği nesnel bir düzene soktuğunu, gerçekliğin yapısal özelliklerine bağlı olarak zihinsel kategorilerin üretilebileceği, bunların bir sınıflandırmayı doğurduğunu bunun da gerçekliğin farklı alanlarına ilişkin kavram ve genellemeleri kapsayan farklı disiplinleri doğurduğunu belirtir. Realizm bilgi düşüncesinin temelinde yer alan kavramsallaştırma süreci; zihin bir nesnenin biçimini seçip, soyutladığında, nesnenin ait olduğu türü belirlediğinde, kavramsallaştırmanın ortaya çıktığını belirtir.

“Gerçekliğe ilişkin bir yapıyı keşfetmeye çalışan gözlemci bir Realist, gerçekliğin kaşifidir ki bu gerçeklik, Realistin onu keşfinden bağımsız olarak önceden var olan bir olgudur. Dikkatli bir araştırma ile nesnelerin yapılarını keşfedebilir ve onların birbiriyle nasıl bir etkileşim içinde olduklarını belirleyebiliriz. Bu nesneler arası etkilerle ortaya çıkan kurallar ve faktörlere dayalı genellemelerin çerçevesini çizebiliriz. Söz gelimi meteorologlar, günlük sıcaklıkları izleyip, açıklamalarda bulunurlar (Gutek, 2006; 48).”

“Aklın veya zihnin yapısı ile nesnenin yapısı arasında direkt deney verisi ortaktır. ‘Bir ağaç gördüm’ önermesi ancak aklın ve nesnenin ortak bir yerde yapı benzerliği göstermesiyle olanaklıdır. Özne, hem aklının hem de nesnenin farkına varmasıyla özne, ‘Bir ağaç gördüm’ önermesini söyleyebilir. Öznelerin aynı şeyi söylemesi ancak duyu deneyinin ortak olmasıyla olanaklıdır. ...Russell’in metafiziği aklın yapısının dış dünyadan bağımsız olduğu, bazen de bağımlı olduğu görüşü üzerinde temellenir. Çünkü; bazı dış nesnel gerçekliği fark etmeden de akıl onlar üzerine veri ve imgeler ortaya koyabilir (Çüçen, 2009; 245-246).”

“Aristoteles’e göre bizim zihnimiz ideleri, şeylerin üstünde değil, şeylerin içerisinde temaşa eder. Çünkü zihin de, ideler gibi maddesel olmayan, yani ruhsal bir varlıktır. Buna göre bilgilerimiz, şeylerden hareket edilerek elde edilmektedir. Zihnimiz,

şeylerin yalnızca dış görünüşlerini değil, bu görünüşleri şekillendiren ‘şeylerin özü’nü de kavrar (Aytaç, 1999; 45).”

Bu yaklaşımlardan hareketle realist düşüncede bilgi metodolojisi, bilginin insan zihninden bağımsız olarak var olan gerçekliğin, zihinsel sorgulamalara bağlı olarak üretildiğini belirtir. Realist epistemoloji, bilginin oluşumuna ilişkin gözlemci-seyirci kuramı, bilginin duyusama ve soyutlama süreçlerinin olduğu, bu süreçte gözlemlerin saf gözlem verisinden yüksek tecrübeye dönüştüğünü, bu tecrübelerin gittikçe farklı soyutlama kategorilerini ürettiğini bununla beraber yine gözleme ilişkin gereçlerin de bilginin üretimine yol açtığını belirtir. Realizme göre gerçekliği bilmek, doğal görüngülerin, toplumun, insanın ve çevrenin yapısı gibi şeylerin doğasını bilmek bir çerçeveyi ortaya koyar.

“Gerçekliği bilmek demek, doğal fenomenlerin, toplumun, insan ve evrenin yapısı gibi şeylerin doğasını bilmek demektir. Realistlere göre bilmek, bir nesneyle ilgili bilgi edinmektir. Bilmek, insan zihniyle, zihnin dışındaki dünyanın karşılıklı olarak birbirini etkilemesini gerektirir. Böyle bir etkileme insanın duyumsal yetileri ile objeden yayılan enerji arasında gerçekleşir. Duyumsama bir nesnenin maddi yanı ile ilişkilidir; madde değişmekte olduğu için duyumsama da şartlara ve durumlara bağlıdır, zamandan zamana ve mekandan mekana değişir. Duyumsama bilmenin başlangıcı iken, bilginin sonu değildir. Objeye ilişkin bilgimiz, objeden çıkan tat, soğuk, sıcaklık, basınç, ses, ışık duman gibi duyumlardan kaynaklanır (Gutek, 2006; 45).”

“Bir realist için bilmek, duyumsama ve soyutlamadan oluşan iki boyutlu bir süreçtir. Bu süreçte madde ve biçim boyutlu düal bir realist kavram oluşur. Duyumsama için madde gerekli olmasına rağmen soyutlama, biçim ve yapı ile ilgilidir. Duyumlarımız nesnelerle karşılaşır ve bize bu nesnelerin maddi görünüşlerine ilişkin bilgi sağlar. Bir nesnenin maddi unsurlarına ilişkin bilgiler, duyular aracılığıyla aynen bilgisayarı programlayan bilgiler gibi zihnimize ulaşır. Bu duyusal bilgiler zihne girer girmez, çözülür, sınıflandırılır ve kataloglandırılır. Soyutlama süreci boyunca zihnimiz veya ortak duyumuz bilgileri iki büyük kategori halinde düzenler (Gutek, 2006; 45-46).”

Edilgin izlenimler ve etkin yargı konusunu Aristoteles, hayal etmede, anımsamada ve anlıkta da mevcut olduğunu söylemektedir. Duyu organlarının duyu algısı gerçekleştirmesiyle elde edilen algılar, hayal gücü (imgeleme) ile imgeler haline dönüşür. İmgeler kendi başlarına tam olarak var olamazlar; ancak bazı yargı formlarıyla birlikte vardır. Anımsama gücü, imgelere dayanmanın yanı sıra geçmişi hatırlamak zorundadır (Çüçen, 2009;121).

Realizme göre bilme eylemi veya bilgi, insan zihniyle, zihnin dışındaki dünyanın etkileşiminin bir ürünü olarak görür. Gerçekliği bilmek ise, doğal fenomenler, toplum, insan ve evrenin yapısı gibi şeylerin doğasını bilmek demektir. Duyumsama bir nesnenin maddi yanı ile ilişkilirken, madde değiştiğinden duyumsama da şartlara ve durumlara bağlıdır. Duyumsama bilmenin başlangıcı iken, bilginin sonu değildir. Realist

düşünce, bilmek, duyumsama ve duyumların algılanması ile zihinde yapılan soyutlamalardan oluşan iki boyutlu bir süreçtir. Duyumsama için madde gerekli iken; soyutlama, biçim ve yapı ile ilgilidir.

Bilginin Sınıflanması

“Beş tümel kavram: tanımlama ve sınıflama, Aristocular bunlara 5 tümel diyorlar. Ve bütün bilgilere ait tanımlamaları ve sınıflamaları buradan çıkarıyorlar. İslam mantıkçıları bu 5 tümele ‘kulliyat-i hams’ diyorlar. Bu konunun derinleştirmesinden Prophyre ağacı diye tanınan bir cetvel çıkmıştır ki bu cetveli Esiruddin Ebheri inceledi. Zatilerin Türleri: (1) Tür: a) Gerçek tür... b) Göreceli tür... (2) Cins: Yakın cins: ... Uzak cins:.. (3) Ayırım: Yakın ayırım:... Uzak ayırım:.. (4) İlinek:... (5) Hassa: ... Eksik tanım:.. Tam tanım:... Tam resim:... Eksik resim:... Aristo mantığından bilimlerin temeli bütün gerçek veya ideal varlıkları ‘tam tanım’a göre yani (yakın cins ve yakın ayırım ile) tanımlamaktır. Tanımlanan şeyler beş tümele dayanarak sınıflanırlar. Yani tanımlar sınıflama ile tamamlanır. Her sınıflama (gerçek veya ideal) varlıkların cins, tür ve sınıflara göre ayrılması demektir ki; bütün ilkçağ bilimi bu esaslara dayanır (Ülken, 2000; 32-34).”

Realist bilgi sınıflaması, tanımlama ve her tanımlamanın kendi içinde bir sınıflaması söz konusudur. Bu sınıflamada beş farklı tanımlama; tür, cins, ayırım, bağıntı, tanım olarak ayrılmaktadır. Bu tanımlamaların her biri kendi içinde farklı sınıflanması söz konusudur.

Bilginin Niteliği

Aristoteles’in bilim kuramına bakarak bilimsel bilginin özelliklerini açıklamak mümkündür. Ona göre, bilimsel bilgi apodiktik; yani olduğundan başka türlü olmayan kesin, değişmez ve zorunlu bilgidir. Bilimsel bilgi, tanımladığı nesneyi veya varlığı ilintisel değil de, özsel olarak tanımlar. Bir şeyin ne olması gerektiği biçimde zorunlu bir bağlantı içinde yapar. Bilimsel bilgi ve kanıtlama, zorunlu, ezeli-ebedi ve tümel ilişkilerle ilgilidir. Bilimsel bilgi, matematikte olduğu gibi, kesin ve zorunlu olarak doğru olan bilgiler kümesidir. Böyle bilgiler, olguların niçin öyle olduklarını açıklar. Bu bilgilerin doğru oldukları kanıtlanabilir. Kanıtlamayı matematik ve mantığı temele alarak düşündüğü için deney ve gözleme dayalı bir kanıtlamadan çok, kanıtlamanın akılsal olması gerektiğini kabul etmiştir (Çüçen, 2009;123).

“Aristoteles’e göre bilimsel bilginin salt algı edimi aracılığıyla bir başka deyişle duyumlara baş vurarak elde edilmesi olanaklı değildir... ona göre duyum yoluyla gelen bilgi bütünü kapsamamaktadır. Parçalı ve tikel nitelikli bir bilgidir. Oysa bilimsel bilgi bütüncüdür, bir türün bütün durumlardaki tüm örneklerine uyan ve aynı zamanda doğruluğu kesin olan bir bilgi türüdür. Bu tümel nitelikli kesin bilgi, bir başka deyişle bilimsel bilgi ancak tanıtlama yoluyla elde edilebilir. Çünkü, tanıtlama yoluyla elde edilen bilgi, doğruluğu zorunlu öncüllerden hareketle elde edilen bir bilgidir; sonucun zorunluluğu-doğruluğu ilişkili olduğu öncüllerin zorunlu doğruluğundan dolayıdır. Tanıtlama aracılığıyla, Aristoteles’e göre, ele alınan şeyin nedeni gösterilmiş olur. Bir şeyin nedenini açıklayarak bilgisini elde etmek demek, öncül ilkelere dayanarak ele alınan tözün özünü gösterebilme işlemi, tündengelimsel düşünme ya da usamlama yolu ile kesin bir biçimde gerçekleşmektedir (Çelik, 2010;98-99).”

Aristoteles’e göre, “bilimsel bilgi her şeyden önce nedenlerin bilgisidir, daha

doğrusu, o, aynı anda hem olgunun kendisine bağlı olduğu nedenin ve hem de olguyla nedeni arasındaki zorunlu bağlantının bilinmesi olup tikel olanın genel olandan ya da koşullu olanın nedeninden söz konusu zorunlu bağıntıyı bilecek şekilde çıkarsanmasıdır. Diğer bir deyişle, Aristoteles'e göre, başka hiçbir olgunun değil fakat yalnızca söz konusu olgunun nedeni olarak, olgunun kendisine bağlı olduğu nedeni bildiğimiz zaman bilimsel bilgiye sahip oluruz. Bu bilgi ise tasımsal, yani tündengelimsel bir yapıda olan bir kanıtlamanın sonucu olan bir bilgidir (Cevizci, 2010; 122)."

Aristoteles'e göre, bilimsel bilginin özelliklerini belirlemede; ilintisel nitelikler değil de özsel, nedensel-ereksel niteliklere yöneldiği, bununla bilimsel bilgide kanıtlamaların tikel değil, tümel niteliklere göre belirlenmesine vurgu yapar. Bilimsel bilginin kesin, değişmez ve zorunlu bilgi olduğunu, bilimsel bilginin ilişkisel olarak değil, özsel olarak olması gereken niteliklere göre tanımlanması gerektiğini belirtir. Bu bağlamda Aristo, bilimsel bilgiyi nedenlerin bilgisi olarak belirler. Bu yönüyle realizmde bilginin algı aracılığıyla, duyumla elde edilmesinin olanaklı olmadığı, duyumlarla el edilen parçalı ve tikel nitelikteki bir bilgi olduğunu belirtir. Buna karşın bilimsel bilginin, bütüncül olduğu, doğruluğu kesin olan bir bilgi türü olup, bir türün bütün durumlardaki tüm örneklerine uyan bilgi olduğunu belirtir.

"Realist bilgi teorisi bir –uygunluk, örtüşme teorisi- olarak da ifade edilebilir. Düşüncelerimiz, kavramlarımız gerçeklikteki objeyle örtüştüğünde veya ona uyduğunda doğru olur. Gerçekliğe ilişkin tezlerimiz –şeylerin- gerçeklikte ne olduklarını açıklar veya onlarla örtüşür. Çünkü bilgi, gerçekliğin teyididir, ki öğretilen konuların da gerçeklikle örtüşmesi gerekir. Örneğin Newton'un evrensel yer çekim kanunu, evrene ilişkin bir olguyla örtüşür. Bu doğrudur ve yeni nesile, hem öğretilmeli hem de bu bilgi akışının devamlılığı sağlanmalıdır. Çünkü bir Realiste göre, real dünyadaki gerçek bir nesneyle örtüşen bilginin kapsamı, bilginin geçerliliğini gösterir (Gutek, 2006; 49)."

"Aristoteles bilim dallarında tekil varlıkların doğru bilgilerini kıyas yoluyla türetebilmek için tümel kavramların evrensel doğruluklarına gereksinim olduğunu gördüğünden, doğru bilgilerin öncelikle tümel kavramların doğru bilgileri olması gerektiğine inanmıştır. Bu nedenle doğru bilginin, tümelin bilgisi olduğunu ve ayrıca tümel kavramlar arasındaki doğru ilişkilerin kurulabilmesinden çıktığını kabul eder (Çelik, 2010;90)."

"Algılar, gerçekliğe uygunluk gösterdiği müddetçe doğru kabul edilir. Doğa, insanın bilebileceği yasalar ve ilkeler içermektedir. Bu yasa ve ilkelerin bilimsel araştırmayla bulunması bilginin son amacıdır (Büyükdüvenci, 1989; 135)."

"Aristoteles her konudan, bilgiden, nesneden mutlaka bir maddi yarar beklemenin "üstün zihniyetli ve özgür doğumlu" insanları küçülteceğini ileri sürmekle birlikte bunlardan beklenebilecek faydanın olsa olsa kişiyi öze; özsel değerlere; bilgilere ulaştırmak olabileceğini savunur; "... çizim ve resim bilgisi, salt özsel alışverişlerde yanlış yapmaktan kaçınalım, yahut eşya alıp-satarken aldanmayalım diye faydalı değildir, daha çok özellikle bize herhangi bir maddi nesnedeki güzelliği gözlemlemeyi öğrettiği için yararlıdır... (Kale, 1993; 273)".

Realist bilgi teorisinde, bilginin doğruluk ve tutarlılık nitelikleri, bilgi kavram ve düşüncesinin, dünyadaki gerçek nesneyle örtüşmesi durumunda, bilginin geçerliliğini ve doğruluğunu ortaya koyduğunu belirtir. Düşünce ve kavramlarımızın gerçeklikteki objeyle örtüştüğünde doğru olduğunu, gerçekliğe ilişkin tezlerimizin şeylerin gerçeklikte ne olduklarını açıkladığını ve onlarla örtüştüğünü belirtir. Çünkü bilgi, gerçekliğin teyididir. Aristo, bilginin işlevine ilişkin, herhangi bir konu, nesne veya bilgiden bir yarar beklemenin özgür ve üstün insan zihniyeti olmadığını, bilgiden ancak insanı öze, özsel değerlere ve bilgilere ulaştırmanın beklenilebileceğini vurgular.

Realizmin etik söylemi; realizmin etik söylemini; ‘etik kavramı’, ‘etik değerlerin kaynağı’, ‘etik değerlerin genel-geçerliliği’, ‘etik değerler sınıflaması’na yönelik temellerinin belirlenmesi ve buna bağlı olarak da realizmin etik söylemi, ideoloji kuramlarının temel argümanları bağlamında irdelenerek ideolojik etkilerine ulaşılabilir.

Etik Kavramı

“Aristoteles’in etik teorisinin temelinde insanın rasyonelliği kavramı vardır. Kainat gibi insanlığın da belli bir hedefi vardır; bu hedef potansiyel olarak her insanda bulunan mutluluk duygusudur. Eğitimde özgür insanlar için amaçlanmış olan liberal sanat ve bilimler insan aklını mükemmelleştirerek bu hedefe ulaşmayı sağlarlar (Gutek, 2006;38).”

“Erdem bir yatkınlık ya da alışkanlıktır ki, bilinçli amacı ya da seçimi gerektirir, kendimize göre olan bir orta noktaya us tarafından belirlenen ya da sağgörülü bir insanın belirleyeceği orta noktaya dayanır (Thilly, 2010; 100).

“Aristoteles’e göre, insan varlığının akıldışı parçasını pratik akıl yoluyla organize etmesi, tercih ve eylemlerini aklı temele alarak düzenlemesi gereği vardır. Başka bir deyişle, insan, ona göre doğasını tam olarak gerçekleştirebilmek için hayvani doğasını yok saymak ya da reddetmek yerine, onu akıl yoluyla kontrolü altına almalı, rasyonel olmayan arzu, itki ve eğilimlerini bastırmak ve bir tarafa bırakmak yerine, eğitip düzene sokamazsa eğer, onlar insana hakim olup, akli fonksiyonlarını hayata geçirmesini engeller ve onu insanlığından uzaklaştırır. Aynı durum hayvani doğamızın bastırılması veya yok sayılması için de geçerlidir. Çünkü bu da bizi, rasyonel ve sorumlu bir varlık olarak gerçekleştirmekten alıkoyar (Cevizci, 2010; 136).”

“...insan formunu ruhta veya ruhun akıllı parçasında, insanı tüm diğer varlıklardan ayıran, onu mutluluğa götürecek salt kendine özgü fonksiyonu ruhun akıllı parçasının faaliyetinde bulan Aristoteles, erdemi bir varlığın fonksiyonunu en iyi biçimde yerine getirme hali, mutluluğu da ruhun akıllı parçasının erdeme uygun faaliyeti olarak tanımlar. İnsan ruhunun akıllı parçasının teorik ve pratik okul gibi iki ayrı yanı olduğundan, onda insan doğasını tamamlayan, insanın kendi gerçek fonksiyonunu en iyi bir biçimde gerçekleştirmesini mümkün kılan iki tür erdemden söz edilebilir (Cevizci, 2010; 134).”

“Aristoteles’te, fikri erdemlerde olduğu gibi kişinin kendisini filozof ya da bilim

adamı olarak gerçekleştirmesini değil de sorumlu bir varlık olarak geliştirmesini ifade ederler. Başka bir deyişle, bu erdemler insanın kendisini ikinci bir yönden daha gerçekleştirmesine, onun doğasının başka bir yönden tamamlanmasına hizmet ederler. Zira insan diğer varlıklardan, sadece rasyonel ya da entelektüel faaliyet bakımından değil fakat söz konusu rasyonel etkinlikten türetilen sorumlu varlık olma özelliğiyle ayrılır. Buna göre, hayvanın sorumlu tutulamadığı yerde, kişi eylemlerinden, onlar rasyonel özne ya da failin kontrol altında tutulabildiği durumların sonucu oldukları sürece, sorumlu tutulabilir. Bu bağlamda insan varlığı istek ve arzularını şekillendirmek, kendine belli amaçlar koymak, belli düşünme tarzları geliştirip bir takım kararlar almak suretiyle rasyonel bir varlık ya da özne olarak potansiyel güçlerini hayata geçirmiş olur. Bunun tam ifadesi ise erdemli bir karakterdir. Erdemler geliştirmek, erdemli olmak rasyonel ve sorumlu özne olarak insanın özünü ifade edip, onun nihai ve en yüksek amacına hizmet eder (Cevizci, 2010; 135)."

Aristo'nun bu düşünceleri, realizmin etik kavramına yaklaşımı açısından; etik değerlerin, insanın özünde mutlu olma duygusuna bağlı olarak insanın tercih ve eylemlerinde akıllı temel alması, bunun da insanın akılcı olmayan duygu eğilimlerini bastırmak yerine onları akıl yoluyla eğitiminin gerekli olduğu, insan mutluluğunun en önemli niteliğinin ruhunun akıllı parçası olduğunu belirtir. Bu düşünceden hareketle realizmde etik kavramı, insanın doğuşunda bulunan mutlu olma duygusunu öngördüğü ve bu mutluluğa erişmeyi ise, akla uygun davranma ve erdemliliğe erişmeye vurgu yapar. Bu yönüyle realizmde etik kavramı, insanın özsel nitelikleri olarak mutlu olma duygusu ve akıllıca hareket etme üzerine inşa edildiği belirtilebilir.

Etik Değerlerin Kaynağı

"Nesnel realist değer teorisine göre, bilgiye ulaşırken nesnelerin değer doğasını kestirebiliriz. Bir eylemin/işin değeri bir nesnede veya nesneler arası ilişkilerde ortaya çıkar; ki bu yolla nesne bilinebilir, değerlendirilir veya hakkında tahminde bulunulabilir. Öznel duyulara/hislere dayalı duygusal teorilere karşın Realistler, eylemlerimizin ve değerlendirmelerimizin, dışımızdaki ölçütlerle önceden kestirebilir ve yargılanabilir olduğunu ileri sürerler (Gutek, 2006; 49)."

"Çağdaş Realizmin temsilcilerinden Klasik bir Realist Henry S. Broudy, yapıtında (bir Eğitim Felsefesi -Building a Philosophy of Education) eğitimin, özellikle etik (ahlak) ve estetik açıdan değer boyutunu serilmemektedir. Broudy'e göre eğitimin en son amacı, kendini tanımlama, kendini anlama ve kendini tamamlama süreçlerinden geçirdiği insanın yetilerini en üst düzeye ulaştırarak, -iyi hayat yaşamasını-sağlamaktır. Böyle bir bakış açısında, eğitimin ve okulun rolü, hayatı bilgiye dönüştürmektir. Değerlerin kaynağı nesnelerle insan doğasının yapısı arasındaki ilişkilerde bulunmaktadır. Bir objenin yapısı, onu hem araçsal, hem de öz/içerik olarak değerli kılar. Aristoteles gibi Broudy de etik kararlarımızın ussal çerçevede verilmesini gerekli görür (Gutek, 2006; 50)."

Realizm etik, değerlerin kaynağını, nesnelerle insan doğasının yapısı arasındaki ilişkilerde bulur. Etik kararlarının ussal çerçevede verilmesi gerekliliğini öngörür. Bu düşünce bağlamında realizmin etik değerlerin kaynağına, insanın varoluşsal ve ayırt

edici niteliklerini yerleştirdiği belirtilebilir.

“...insanların erdemleri kazanmaları ve sürdürmeleri dışsal şeyler (mal mülk) sayesinde olmaz, tersine olur (yani onları erdem sağlar); mutlu yaşamak ise, mutluluk, ister haz duymaktan ibaret sayılsın, ister kişilik niteliklerinden, ister her ikisinden birden, gerçekte kişilik ve zekaca gelişkin, maddi şeylere (mala mülke) sahip olmak bakımından ise ancak ölçülü bulunan kimseler için daha kolaydır (Aristoteles, 2000; 196).”

“Şu halde ahlaklılık karakteri, insan tabiatının ayırdedici niteliğidir ve eğer her varlığın gayesi, tabiatının tam ve baştan başa gerçekleşmesi ise, insan hayatının gayesi, ne sadece hayvansal unsurun gelişmesinde, ne uydurma ve imkansız bir şey olan insanın Tanrı haline gelmesinde olmayıp, çift özümüzün tam ve ahenkli olarak açılıp genişlemesindedir. İnsan için en yüksek iyi, zihinle hayvani unsur arasındaki dengeden doğan mutluluktur (eudaimonia). Bu denge erdemdir. Aktif zihinle pasif zihin arasındaki ahenk, zihinsel erdemdir (arete dianoetike) ve o teorik alanda bilgelik, pratik alanda öngörü ve sağduyu (phronesis, eubolia) olarak kendini gösterir; zihinle irade arasındaki ahenk, etik erdemdir (arete dianoetika), yani cesaret, ölçülülük, cömertlik, soyluluk, şerefilik, tatlılık, samimilik, nezakettir. Erdem kusurun tam zıttı değildir (Platon’un kanısı); o iki zıt (akra) kusur arasında tam orta nokta (to meson) yerde bulunur. Örneğin cesaret bir erdemdir ve bu bakımdan atılganlıkla korkaklık arasında orta yeredir, cömertlik, hasislik ve müsriflikten aynı uzaklıkta bulunur (Weber, 1998; 86).”

“Aristoteles ise insanın en büyük mutluluğa kendi etkinliği ile iyiyi seçerek ulaşabileceğini ileri sürer. Her varlık ona göre, kendi özünün, kendine özgü etkinliğinin gelişmesiyle mutlu olabilir. İnsanın özü de akıl olduğuna göre insanı mutluluğa götürecek olan aklının etkinliğidir. Felsefesinde insanın aklına, (cesaret, ölçülü-düşünceli olma, yüksek ruhluluk, adalet, dostluk gibi) etik erdemlerine eylemine (praxis), doğru görüşüne (phronesis) ve yaratma etkinliğine (polein) verdiği önemden dolayı bugün insan hakları düşüncesinin babası sayılmaktadır (Kale, 1992; 754-755)”

“Değerler doğa yasalarına uygun olanlardır. Estetik değerler ise, doğayı yansıttığı ölçüde güzeldir. Ahlak açısından iyi, en çok insanın yararına olanıdır. Bu da mutluluk, bazıları için erdemdir. Toplumsal değerlerin temelleri, toplumda değil, fiziksel evrende ve tek tek her insandadır. İnsan, iyi ve kötünün bir karmaşası, çevreye uyum gücünde olan bir varlık ve doğal düzenin bir parçasıdır (Ocak, 2004; 5).”

“Aristoteles’in mutluluk konusunda verdiği pratik reçetesi ise ‘orta yol’ öğretisinde ifade edilmiş bulunur. İnsanlar mutluluğa ulaşmak için aşırı uçlardan kaçınmalı, ılımlı, ölçülü davranmalıdırlar. Bir örnek vermek gerekirse Aristoteles’e göre, korkaklık ve gözü karalık iki aşırı uçtur. Bunlar arasında orta yol, cesarettir. Aynı şekilde para harcama konusunda müsriflik ve hasislik iki aşırı uçtur. Bunlar arasında da orta yol, cömertliktir (Arslan, 2010; 154).”

Realizm, ahlaklılığı insan tabiatının temel niteliği olduğunu kabul eder. İnsan hayatının gayesi ne sadece hayvansal unsurun gelişmesinde, ne de uydurma ve imkansız bir şey olan insanın tanrı haline gelmesindedir. İnsan için en yüksek iyinin zihinle hayvani unsur arasındaki dengeden doğan mutluluktur. Bu dengeyi sağlama, yaşama geçirme ve farkındalığına varma ise erdem, ahlaktır. Erdem ise iki zıt kusur arasındaki

orta noktadaki yerdir. Bu bağlamda realizmde erdem, ölçülülüktür. Bu ölçülülüğün kaynağı ise zihinsel bir tasarım olmaktan çok insanın varoluşsal gerçekliği ve amacı ile örtüşmesi söz konusudur. Bu ölçülülük kendiliğinden ortaya çıkan bir değer olmayıp, rasyonel bir değerdir. İnsan değerlerinin oluşumunda aklın etkin rolü aracılığıyla, insanın mutluluk ve ahlaka ulaşabileceği öngörülmektedir.

“Realist Değerler: Realistler bir takım temel değerlerin olduğu konusunda idealistler ile hem fikirdirler, fakat neden öyle olduğuna ilişkin görüşleri bakımından ayrılırlar. Klasik realistler, Aristo ile uyusurlar. Onlara göre, aklın evrenselliğine uygun olarak, evrensel bir moral kanun vardır, bu akıllı varlıklar olan tüm insanlar tarafından paylaşılır. Scholasticler’e göre, tanrı tarafından belirlenmiş evrensel bir kanun vardır. Fakat insanlar günahkâr olarak doğdukları için bunu kendiliğinden öğrenmezler, tanrının yardımına ihtiyaçları vardır. Bilimsel realistler ise, her türlü doğaüstü sansasyonu reddederler. İyi bizim çevremizde bulunur. İnsan doğası ve fiziksel doğa birbirine uyumludur, insan doğruyu akıl yürütme yoluyla öğrenir (Çetin, 1994; 661).”

Etik değerlerin kaynağı realizmdeki farklı yaklaşımlarla değerlendirilmektedir. Klasik realizm aklın egemenliğini ve evrenselliği referansına bağlı olarak akla uygun evrensel ahlak yasalarının olduğunu, akıl sahibi insanlarinsa bunları kavrayıp yaşabilecekleri noktasını öngörürken; skolastikler, Tanrının mutlak kanunları olduğunu insanın günahkarlığının bunu anlamaya engel olduğundan ancak Tanrının yardımcılara gereksinimi gerekli görürler. Bilimsel realist yaklaşımsa, iyinin doğa ve yaşamla iç içe olmakla kavranabilir olduğu, insan ve doğanın birbiriyle uyumlu olması insanın, iyiyi akıl yoluyla bulabileceği açılarından açıklanabilir.

Etik Değerlerin Genel-Geçerliliği

“İmdi altın orta öğretilerine geliyoruz. Her erdem, her biri kötülük olan iki uç arasında orta bir noktadır. Değişik erdemlerin incelenmesiyle saptanır bu. Cesaret, korkaklıkla atılganlık; cömertlik, müsriflikle cimrilik; yerinde gurur, boş yere övünmekle aşırı alçak gönüllülük; ince sözlülük, sululukla kabalık; ağırbaşlılık, utangaçlıkla utanmazlık arasındadır. Kimi erdemler uymaz görünüyor bu şemaya. Sözgelimi, doğru sözlülük. Arasitoteles onun, toksözlülükle yapma bir açık gönüllülük arasında bulunduğunu söyler (1108 a) (Russel, 1997; 290).”

“Aristoteles’te ahlaki erdem hem bütünsel düzlemde ve hem de cesaret, adalet, ölçülülük gibi bireysel erdemler söz konusu olduğunda, ifratla tefrite düşmemekten, iki aşırı uç arasındaki altın ortayı bulmaktan meydana gelir. Burada akıl, doğru düşünmeyle, insanın aşırılık ve eksiklik arasındaki doğru ortayı bulmasını sağlar; alışkanlık yoluyla, kişinin kendisini çok çeşitli hayat durumları içinde sınaması sayesinde, orta doğru ahlaki karakterden adeta kendiliğinden çıkan ya da ahlaki erdem sorumlu failin davranış tarzından neredeyse doğal olarak akan bir şey haline gelir (Cevizci, 2010; 136).”

“...ahlaksal erdemler, ifrata ve tefrite düşmeden, iki uç arasındaki ‘altın orta’yı bulmakta hizmet eden erdemlerdir. Fakat orta yol herkes için aynı olmadığı gibi, her

eylem için de bir orta yol yoktur. ‘Altın orta’ koşullar değiştiği ölçüde, her insana görelidir. Fakat hep bir ‘orta’ vardır. Buna göre ‘cesaret’ erdemi müsriflik ile cimrilik, ağırbaşlılık erdemi utangaçlıkla utanmazlık, adalet erdemi haksızlık yapma ile haksızlığa maruz kalma arasındaki doğru ortadır. Bunun dışında, doğaları gereği ‘kötü’ olan eylemler, örneğin kin, hırsızlık, cinayet vb. eylemleri için doğru orta hiçbir şekilde söz konusu olamaz; bunlar kendi başına kötüdürler (Özlem, 2010; 61).”

Realizmde, etik değerlerin genel geçerliliğini sağlayan altın orta öğretisi kriter olarak kabul edilmektedir. Realizmin bu yaklaşımına göre her erdemin, her biri kötü olan iki uç durum arasındaki orta noktada yer aldığı, etik değerlerin geçerliliğinin orta nokta ve dengede olmasının bir ürünü olarak öngörmektedir. Bu yönüyle orta noktanın nesnelliği kişi, yer, zaman ve koşul değişkenlerine göre farklılaşabilmektedir. Örneğin; cesaret, korkaklıkla, atılganlık; cömertlik, cimrilikle müsriflik; ince sözlülük, sululukla, kabalık arasındaki orta noktada bulunduğunu, bunların ortasının ise içinde bulunulan, zaman, mekan, kişi göre değişken değer alabileceği belirtilir.

“Aristoteles... ahlaklı ve erdemli yaşamın amacının, mutluluk olduğunu ileri sürer. Ama bir varlığın mutlu olabilmesi için, özünü ya da formunu, gerektiği gibi gerçekleştirmesi zorunludur. İnsana özgü olan, onu insan kılan ve ereğini oluşturan öz ise “akıl”dır. Öyleyse mutlu yaşamak, aklını kullanabilen; aklıyla hareket eden kişinin ulaşabileceği bir durumdur. Aristoteles’e göre aşırılıklardan kaçmak; ılımlı davranmak ve orta yolu benimsemek, ahlaklı ve mutlu yaşamın dayandığı temel ilkelerden biridir (Hilav, 1993; 59).”

Aristoteles’e göre, en yüksek iyi mutluluktur ve o ancak iyi bir toplumsal-siyasal düzen içinde gerçekleşebilir. Ancak Aristoteles’e bütün insanlar için doğru olan tek bir mutluluk yoktur ve mutluluk, öte yandan, zorunlu olarak hazzı dışarı atmaz. Aristoteles mutluluğu, ‘ruhun erdeme uygun etkinliği’ olarak tanımlar. Onun bu tanımı, mutluluğu statik bir şey değil, bir etkinlik olarak aldığı göstermesi bakımından önemlidir. Aristoteles şöyle bir şey der gibidir: mutluluk, belli bir tarzda davrandığımızda kendisine ulaşacağımız belli bir hedef değildir, o, daha çok bu hedefe ulaşma etkinliğidir (Arslan, 2010; 154).

“mutlu bir yaşam için hepsi de bir arada bulunması gereken üç öge olduğu gerçeğine hiç kimse karşı çıkamaz: Bedensel varlığımız, zihin ve ahlak niteliklerimiz ve bunların dışında kalan her şey. Bütünü cesareten ya da benlik denetiminden yahut dürüstlükten veya zekadan yoksun olan, sinek vızıltısından korkan, yeme içme tutkusunu doyurmak için hiçbir şeyden geri durmayan, adi bir kar için en yakın dostlarını mahveden, akli ya bir çocuğunki kadar az ya da bir çılgıninki gibi sapık olan bir adamı hiç kimse mutlu saymaz. (Aristoteles, 2000; 196).”

“İnsana özgü mutluluk, erdemli eylemdir. Yaşamda belli bir yetkinliği olanlar mutluluğa ulaşırlar. Mutluluk, yetkin bir yaşam süren ruhun erdemli eylemidir. Haz ise her eylemin bir bütünlenmesi ve sonucudur. En yüksek hazzı, düşünme ve ahlaksal eylem sağlar. Hazzı elde etmeye çalışmak, yaşama içgüdüğü kadar zorunludur. Ama ancak erdemli insanın hazzı, gerçek bir hazzdır. Kılışal (Pratik) eylemden çok, kuramsal eylem insana özgü bir eylemdir (Arat, 1996; 25).”

Realizmde etik değerlerin genel-geçerliliği konusunda Aristo, etik değerlerin

temel niteliğinin, ahlaklı-erdemli yaşamın amacını oluşturan mutluluğu sağlama olduğunu belirtilebilir. Bu bağlamda Aristo, mutluluğu, akla uygun yaşamak olarak görür, akla uygunluğu yaşamın varoluş amacının nedeni olarak gördüğü belirtilebilir. Bu yönüyle Aristo'nun etik değerlerin-geçerliliği için öngördüğü mutluluk koşulu, haz kaynaklı bir mutluluk olmayıp, akla uygunlukla, aşırılıkların 'orta yolu' ile örtüşen bir niteliğinin olması gerekliliğini temel alır.

Etik Değerlerin Sınıflanması

“Düşünen” ve “İsteyen” yönlerine göre Aristoteles insanda iki çeşit erdem ayırır: (1) Düşünsel erdemler, düşünme ve bilmeye üstün durumda olmaktır.(Bilgelik, bilim, anlayış vb.) bu durumda “tanrısal tutuma” yaklaşılar, Tanrı gibi mutlu olunur. (2) Ahlaksal erdemler, insanın istencine egemen olmasından oluşurlar. Bunun için de istencin akla uyacak gibi yetiştirilmesi gerekir. Akla uyunca şunu görürüz: erdem iki aşırılık arasındaki “doğru orta”dır; cömertlik dediğimiz erdemim cimrilik ile savurganlık arasında bulunduğu gibi. Aristoteles’e göre insan “toplumsal bir canlıdır”, dolayısıyla ancak devlet, toplum içinde ahlaklı olabilir (Gökberk,1979; 14).

“Aristoteles’e göre erdem, ruhun akıllı parçasının etkinliğinde insanın işlevlerini en iyi şekillerde yerine getirme halidir. Aklın teorik ve pratik iki boyutu olduğuna göre, teorik akla uygun düşen erdemler olarak ‘dianoetik erdemler’ yanında pratik akla uygun düşen erdemler olarak ahlaksal erdemler veya ‘eudaimonik erdemler’den söz etmemiz gerekir. Dianoetik erdemler teorik bilgelik veya sophia ile belirlenen, felsefeyle, bilim ve sanatla uğraşan, kendilerinde ezeli-ebedi nesneleri, en yüksek varlıkları, ilk ilkeleri konu edinen ruhun erdemleridir. İnsanı en yüksek düzeyde gerçekleştiren, ona en büyük mutluluğu sağlayan, insan varlığını mutlak bir temasa veya tefekkür içinde olan Tanrıya en fazla yaklaştıran bu erdemler, ahlaksal erdemlerden çok daha üstündürler. Ahlaksal erdemler pratik aklın ürünü olup, ruhun arzu, istek ve iştahla belirlenen akıl dışı parçasını veya ruhun hayvansal düzeyini denetim altına alması ve ona yol göstermesi için gereklidirler. Bu erdemler, insanın kendisini filozof veya bilim insanı olarak gerçekleştirmesini değil de sorumlu ve karakter sahibi bir varlık olarak geliştirmesini sağlarlar....(Özlem, 2010; 60).”

“Zekâsal erdemler öğretimden, ahlaksal erdemler alışkanlıktan doğar. İyi alışkanlıklar biçimleyerek kentlileri iyi yapmak yasa koyucunun işi. Adil devinimlere girerek adaletli oluruz. Öbür erdemler de böyledir. İyi davranışlara ulaşmaya zorlanarak zamanla iyi devinimlere girmekte beğeni bulur oluruz (Russell, 1997; 290).”

“Aristoteles erdemler veya üstünlükler içinde bir ayrım yaparak entelektüel erdemleri, asıl anlamında ahlaki erdemlerden ayırır. Entelektüel erdemler tamamen bilmeye, bilgi ile ilgili erdemlerdir. Ahlaki erdemler ise insanların duyguları, tutumları, diğer insanlara karşı davranışlarıyla ilgili daha dar anlamında ahlaki erdemlerdir (Arslan, 2010; 155).”

Aristo'nun bu düşüncesi etik değerlerin sınıflandırılması açısından irdelendiğinde, insanın iki niteliği olan, düşünme ve istenç yönüne göre etik değerleri sınıflandırır. Birincisi düşünsel erdemler, düşünme ve bilmeye yönelik nitelikleri kapsar. Bununla insanın tanrısal tutuma yaklaşılar. İkincisi ise ahlaksal erdemler olup, insanın istenç yönüne egemen olmasıyla oluşan erdemlerdir. Burada istencin akla uygun şekilde

yetiştirilmesi gerekir. İstencin akla uymasının, iki aşırılık arasındaki orta noktaya yöneldiğini, insanın toplumsal bir varlık olmasından dolayı, ancak toplum ve devlet içinde ahlaklı olabileceğini vurgular. Aristoteles'in bu yaklaşımı değerler sınıflandırması boyutuyla irdelenirse, iki farklı erdem kategorisinin olduğunu, bunlar; akla hitab eden erdemler, duygu ve arzulara hitap eden erdemler. Akla hitap eden erdemlerin düşünsel, entelektüel olan zaman ve mekan üstü erdemler olup, aynı zamanda insanı geliştiren, mükemmelliğe yönelten boyutları söz konusudur. Bunun yanında duygu ve arzulara hitap eden erdemler pratik bir yaşamın ürünüdür, ruhun arzulayan yönünü denetim altına almayı yol göstermeyi hedefler. Ahlaksal erdemler ise aynı zamanda insana sorumluluk yükler. Rusell'ın yaklaşımına göre ise, realizmdeki etik değerlerin sınıflandırılması değerlerin aktarım biçimine göre ayırır. Bunlar; zekasal/akılcı ve ahlaki erdemler olarak ayırır. Zekasal-akılcı erdemlerinin öğretimden, ahlaksal erdemlerin ise alışkanlıktan doğduğunu belirlemektedir.

Aristoteles' göre, etik değerleri kazanabilmenin en iyi yolu, onları bizzat yaparak elde etmektir. Mesela, gitar çalgıcısı olabilmek için gitar çalmak, yapı ustası olabilmek için yapı yapmak gerekir. Aynı şekilde, ahlaki erdemleri kazanabilmek için, her şeyden önce o erdemlere uygun şekilde davranmak ve yaşamak gerekir. Aynı şekilde haksever olabilmek için haksever davranmak, cesur olabilmek için cesur davranmak gerekir. Aristoteles' göre ahlaki eğitim, "... insanların birlikte yaşaması ve devletin varlığını sürdürmesi bakımından çok önemlidir. Çünkü Aristoteles'e göre tabiat insana, gayri ahlaki davrandığı zaman, başkalarının zararına kullanabileceği zeka ve fikir gibi güçlü silahlar vermiştir. İnsan eğer ahlaki bir eğitim almaz ise hayvanlar aleminin en tehlikeli varlığı olabilir. Ahlaki eğitim akla uygun olarak yapıldığı zaman daha kolay olur ve 'alıştırmalar' yoluyla mükemmelleştirilir (Aytaç, 1998; 50).

Realizmin estetik söylemi; realizmin estetik yaklaşımını çoklu bir bağlam olarak; 'estetik kavramı', 'estetik değerlerin kaynağı', 'estetik değerlerin genel geçerliliği', 'estetik değerler sınıflaması' açısından düşünsel temellerinin gerekir. Buna bağlı olarak da realizmin estetik söylemi, ideoloji kuramlarının temel argümanları açısından irdelenerek ideolojik etkilerine ulaşılabilir.

Estetik Kavramı

“Sanattaki yaratma, Aristoteles’e göre, düşünme ve eyleme yanında insanın bir başka ana-davranışdır. Sanat bir “benzerini yapma”dır: sanat yapıtı bir “öykünme” ürünüdür; amacı ahlaksaldır; duygulanımlardan arınmayı sağlamaktır. Bilgide olduğu gibi, sanat yapıtı da özel’de tümeli belirtmelidir. Aristoteles için sanat da bilgidir, dolayısıyla sanat da mutlu kılar (Gökberk, 1979; 15).”

Aristo, sanat kavramını, düşünme eylemde bulunmanın yanında farklı bir eylem alanı olarak görür. Sanatın bir öykünme ve bir benzerini yapma eylemlerinin ürünü olduğunu belirtir. Sanatın, insanın düşünme ve eyleme olduğu gibi bir davranış olduğu, amacının ise duygulanımlardan arınmayı sağlayan ahlaksal bir eylem olarak ifade eder. Bu bağlamda realizmde her ne kadar sanat duygusal arınmayı öngören bir sağaltım aracı olsa da amacının insanı mutlu kılma olduğu belirtilebilir.

Estetik Değerlerin Kaynağı

“Filozofa (Aristoteles) göre sanat, “taklide” (öykünmeye); “benzer” yaratmaya dayanan bir etkinliktir. Çeşitli sanatları birbirinden ayıran, taklit ettikleri şey ve bu taklidi gerçekleştirirken kullandıkları araçtır. Örneğin edebiyat, insanı ve yaşamını taklit eder; onların bir benzerini ortaya koyar; kopya ederek yeniden canlandırır. Bunu gerçekleştirirken kullandıkları araçtır. Örneğin edebiyat, insanı ve yaşamını taklit eder; onların bir benzerini ortaya koyar; kopya ederek yeniden canlandırır. Bunu gerçekleştirirken kullandığı araçlar da; söz ritm ve uyumdur. Sanatın amacı, ahlaksaldır. Sanat yapıtı, insanları belli bir biçimde duygulandıracak ve böylece tutku ve korkulardan kurtulmasını; ruhun arınmasını, temizlenmesini sağlayacaktır. Aristoteles, “güzel nedir?” sorusuna da cevap verir. Filozofa göre bir şeyin güzel olabilmesi için şu üç özelliği taşıması gerekir: Düzen, oran ve simetri, belirli ve sağlam bir biçimde sınırlanmışlık (Hilav, 1993; 60).”

Aristo’nun bu yaklaşımı, realizmde estetik değerlerin kaynağı, yöntemi ve işlevi açısından irdelenebilir. Aristo’ya göre estetik eylem, bir yokluktan var etme değil, tam aksine sanatın evrenin, doğanın bir taklidi olduğu ve bu taklidin ise insanın sahip olduğu olumsuzlukların bir dışı vurumunu sağlayan bir arınma aracı olarak görür. Bu arınma eyleminin amacını da ahlaksal bir eylem olarak belirler. Bu ahlaksal eylemin, insanları belli bir biçimde duygulandırarak tutku ve korkulardan kurtulması, ruhunun temizlenmesini sağladığını belirtir. Sanat etkinliğinin ortaya çıkarılmasında sanat etkinliklerinin çeşitlilik kazanması ve farklılaşmasının ise taklit eyleminde kullandıkları araçların farklılaşmasına dayandığını belirtir.

“Şiir sanatı, genel olarak varlığını, insan doğasında temellenen iki ana nedene borçlu gibi görünüyor. Bunlardan birincisi, öykünme-içtepisi olup, bu, insanlarda doğuştan vardır; insanlar, tüm öteki yaratıklardan özellikle öykünmeye olağanüstü yetkili olmalarıyla ayrılır ve ilk bilgilerini de öykünme yoluyla elde ederler. İkincisi, tüm

öykünme ürünleri karşısında duyulan hoşlanmadır ve bu, insan için özyapısal bir durumdur. Sanat yapıtları karşısındaki yaşantılarımız bunu kanıtlar. Öyleyse öykünme, bir temel içtepi olarak insana özgü ve insanı belirleyen bir özelliktir. İnsan öykünen bir varlık, bir zoon mimetikon'dur. ...Aristoteles ise öykünmeyi insanı hayvandan ayıran yeti, bir temel insansal değer olarak belirliyor. Öykünmeyi gerçekleştirme yollarını anlatırken çeşitli sanatların çeşitli araçlar kullandıklarını söylüyor. Örneğin: 'bazı sanatlar, renkler, resim ve figürler aracılığıyla; bazı sanatlar ise ses, müzik aracılığıyla öykünürler (Arat, 1996; 46-47)."

Realizmde estetik değerlerin kaynağı bağlamında, Aristoteles'in bu yaklaşımına göre, estetik değerlerin kaynağının, insana özgü içgüdüsel bir nitelik olduğu ve bunun ise insanı diğer varlıklardan ayıran temel nitelik olarak 'öykünme'nin etkili olduğunu belirtir. Öykünme eyleminin ise temelinde ise insanın doğaya öykünmesi olduğunu belirtir. Aristo, insanın farklı öykünme yollarının farklı sanatların oluşmasında etkili olduğunu belirtir.

Estetik Değerlerin Genel-Geçerliliği

"Estetik yargı, sözelimi bir resim, tiyatro eseri, bir müzik parçası, dans veya bir heykel gibi herhangi bir sanat objesi ile bunları algılayan kişi (suje) arasındaki ilişkiyi, bu objelerle bütünleşmeyi gerektirir. Eğitim, bir sanat eserini değerlendirme yetimizi eğiterek, önceki deneyimimizin sınırlarını çizerek ve sanat eserlerinden hoşlanabilmek için bazı yollar göstererek estetik yaşantılarımızı/deneyimlerimizi geliştirir. Sanat formları kültürel değişimler sergilemesine rağmen, Realistler, sanatsal anlatım ve estetik zevklere insanın gösterdiği ilginin evrensel olduğunu ileri sürerler (Gutek, 2006; 50)."

Realistler, estetik zevklere insanın gösterdiği ilginin evrensel olduğunu belirtir. Sanat formlarının kültürel değişimler sergilemesine rağmen, sanatsal anlatım ve estetik zevkleri anlama ve algılama, sanat eserlerinden hoşlanma yollarını göstererek estetik deneyimlerin eğitim aracılığıyla bu evrensel niteliklerinin geliştirilip, aktarılabileceği söylenebilir. Estetik yargıların, estetik objesi ile bunu algılayan özne ilişkini, ve öznenin objelerle bütünleşmeyi gerekli kıldığını belirtir.

Realizmin eğitim söylemi; eğitim olgusunun genel kapsamı açısından realizmin eğitim söylemi; 'eğitim kavramı', 'eğitimin kaynakları', 'eğitimin niteliği', 'eğitim sınıflaması' olarak çoklu bir bağlam içinde düşünsel temellerinin belirlenmesi gerekir. Buna bağlı olarak da realizmin eğitim alanındaki söylemi, ideolojik temellerine ulaşılabilir.

Eğitimin Amacı

“...yuttaşların anayasaya uygun bir yolda yaşamak için eğitilmeleri. Bireyler bir politeia’nın ilkelerine göre- yani, toplumun yasaları demokratikse demokratik olarak, oligarşikse oligarşik olarak yaşamak üzere yetiştirilmeyecek, ona uygu alışkanlıklar edinmeyeceklerse, o politeia’nın üyesi olan herkesin en faydalı toplum kuralları üstünde anlaşmaları bile işe yaramaz; çünkü bir birey eğitimsizlik yüzünden yoldan çıkabileceği gibi bütün bir şehir de öyle olabilir. Şimdi bir anayasaya göre eğitilmek derken, yalnızca gençlere oligarşik –kafalı ya da demokratik- kafalı insanların yapmaktan hoşlandığı şeylerin öğretilmesini söylemek istemiyorum; gördükleri öğrenim, onların bir oligarşide oligark, bir demokraside demokrat olarak yaşamalarını olanaklı kılmalıdır (Aristoteles, 2000; 162).”

Aristo’nun bu yaklaşımı, eğitimin amaç ve değerleri ile salt toplumun siyasal yapısına göre şekillenemeyeceğini, eğitimin amaçlarının anaysal-evrensel bir içeriğe sahip olması gerektiği, bu süreçten geçen her bireyin hangi siyasal yapı ve toplumsal düzen olsun farklılıkların gereklerine uyum sağlama becerilerine olabileceğini vurgular. Bu yönüyle Aristo, burada eğitimin temel niteliği olarak tarafsız objektif kapsayıcı olarak öngördüğü belirtilebilir.

“Politika’da Aristoteles, uygun bir şekilde eğitilmiş vatandaş ile eğitilmiş bir kişi arasındaki karşılıklı ilişkiyi geliştiren genel bir eğitim modeli ileri sürer. Liberal olarak eğitilmiş akıl sahibi insan aynı zamanda Sitenin (Polis-Yunan Şehir Devleti) veya toplumun değerli bir vatandaşdır. Çünkü Aristoteles’e göre eğitim insanların “Eudaimonia”ya (mutluluğa) ulaşmalarını sağlayan, onları mükemmelleştiren bir araçtır. Liberal veya liberalleştiren bir eğitim insanların zihinlerini mükemmelleştirir. Mükemmel/tam bir akla sahip insan mükemmel (bütün-tamam) bir insan demektir. Eğitimde hedef her zaman mükemmelleşen bir insan doğası olmuştur. Rasyonel sorgulamayı mükemmelleştirmek üzere yönlendirilen bir eğitim, insanların gelecekteki düşünce ve eylemlerini belirleyerek onları liberalleştirir (Gutok, 2006; 43).”

“...Filozofa (Aristoteles)’göre en iyi devlet, vatandaşları, ahlaklı ve iyi yetişmiş kimseler olacak biçimde eğiten devlettir. Bundan ötürü devlet, eğitim işini ele almalı ve düzenlemelidir. Ayrıca Aristoteles, yönetimin biçiminden (demokrasi, aristokrasi, vb) çok, yöneticilerin ahlaksal niteliklerinin önemli olduğunu ve topluluğun mutlu yaşamının, yönetim biçimine değil, yöneticilerin ahlaklı davranıp davranmamalarına bağlı olduğunu söyler (Hilav, 1993; 59).

Bu yönüyle realizmde bilgi-kültür aktarımı, aynı zamanda zihinsel gelişim ve niteliklerini geliştirmeyi temel aldığı söylenebilir. Aristoteles’in yaklaşımı, realist düşüncede eğitimin amacı, özgür olarak eğitilmiş bireyin, toplumun değerli bir üyesi olduğunu, eğitimin; insanların mutluluğa ulaşmalarına sağlayan, onları mükemmelleştiren bir araç olduğunu belirtir. Liberal veya liberalleştirilen bir eğitimin insanların zihinlerini mükemmelleştirdiğini belirtir.

“...eğitim hakkında yasalar konulması ve eğitimin kendisinin ulusal bir sorun

sayılması gerektiği açıktır. Fakat bu eğitimin ne gibi bir eğitim olacağı ve nasıl yürütüleceği sorusunu unutmamalıyız. Çünkü bugünlerde eğitimin uygulanması üstüne karşı görüşler var. Gençlerin erdeme ilişkin olarak olsun, en iyi yaşama ilişkin olarak olsun neler öğrenmeleri gerektiği konusunda genel bir anlaşmaya varılamıyor; onlara verilecek eğitimin, ruh karakterinden daha çok zekâyâ mı yöneltileceği de aydınlanmış değil. Gözümüzün önünde olan şeyler, bu sorunu daha da karmaşıktırmaktadır ve eğitimin yaşamda faydalı şeylere mi, erdem için yararlı olan şeylere mi, yoksa temel-olmayanlara mı yöneltilmesi gerektiği de belli değildir (Bütün bu cevaplar verilmiştir). Gerçekte neyin erdeme götürdüğü üstünde de bir anlaşma yoktur. İnsanların hepsi, aynı erdemi en yüksek saymıyor, bunun için, pek doğal olarak, o erdeme uygun eğitim hakkında da görüş ayrılığına düşüyorlar (Aristoteles, 2000; 234)."

Aristoteles'e göre "Eğitimin ana görevi, insanı içerisinde yer aldığı toplumun ya da devletin erdemli ve bilgili bir unsuru yapmaktır. İnsan, ancak bu şekilde eğitildiği zaman, mutlu olur. Bu ise, insanın akla bağlı yönü ile tutkulara bağlı yönü arasında iyi bir senteze varılması yoluyla sağlanır. ...Aristoteles'e göre "Eğitimin sağlanmasını esas amaç edindiği erdemleri, başlıca şu iki grup içerisinde toplar: 1. Zihni erdemler: bilim, bilgelik, güzel sanatlar ve pratik kavrayış... vs. gibi. 2. Ahlaki erdemler: cesaret, ölçülülük, cömertlik ve her şeyden önce de hakseverlik... vs. gibi. Zihni erdemlerin esas kaynağını, ahlaki erdemler teşkil eder. Bununla birlikte, bu erdemler farklı yollarda elde edilir: Zihni erdemler büyük ölçüde 'açıklamalar'lar yoluyla teşekkül eder, ahlaki erdemler ise daha çok 'alıştırma'lar yoluyla meydana gelir (Aytaç, 1998; 46)."

Aristoteles'e göre "ruh ve vücut, birbirine sıkı sıkıya bağlı bulunmaktadır. Ruh, vücudun canlılık ilkesidir, öz biçimidir. Bu görüş, eğitim ve öğretim işlerinde tek yanlılığa düşmeyi önlemiştir. Buna göre ruh ile beden, daima birlikte etki yaparlar. Bu nedenle de ne tek başına beden eğitimi ne de tek başına zihinsel eğitime önem veren bir yanlılığa düşmemek gerekir. Onun içindir ki, bu iki eğitim çeşidini, birbirinden bağımsız olarak ele alınmamalıdır (Aytaç, 1998; 46)."

"Aristoteles'in özgür insana yakıştırdığı liberal konular mekanik olmayan yani rutin aktivitelerden ziyade ruhsal ve zihinsel faaliyetleri ve daha çok da iyi bir yaşam sürmek için "yüksek yeteneklerle" donanmış yaşantıları; deneyimleri gerektirmektedir, çünkü filozof para kazanmak, maddi fayda sağlamak amacıyla yapılan (illiberal) işlerin insan zihnini sınırlandırıp, zihnin iyi yaşamın önemini ve başka önemli değerleri keşfetmesine engel olacağını ve bu nedenle de ruhu aşağılaştıracığını ileri sürüyor. Oysa liberal konuların en önemli özelliği kendi içlerinde değerli olmaları ve bu değerden dolayı amaçlanmalarıdır. Aristo'ya göre "özgür insanın bir şeyi kendisi ya da arkadaşları için ya da o şeyin iç değerinden ötürü yapması uygundur, fakat aynı eylemi başkalarının hesabına onları hoşnut etmek için yapan bir kimsenin çoğu kez kölenin işini yaptığını kabul edilir (Kale, 1993; 271)."

Realist düşüncede eğitimin amacı, insanın akı-zihni ve ahlaki erdemlerini kapsayan bütüncül bir yaklaşımının olduğu, bunun için zihni erdemlerin daha çok düşünce eylem alanları olarak görülürken, ahlaki erdemleri ise pratik yaşam davranışları olarak belirlemektedir. Aristo'ya göre, insan erdemli ve bilgili olarak eğitildiğinde mutlu olur. Bu mutluluğun ise insanın akıl yönü ile tutku yönünün bir sentezini oluşturduğunu belirtir.

“...bir şehrin iyi olması, o anayasayı paylaşan yurttaşların iyi olmalarına dayanır ve bizim için bütün yurttaşlar, anayasayı paylaşır. Öyleyse, soru bir adamın nasıl iyi olacağıdır? Elbette (yalnız teker teker yurttaşların değil) hepsinin birden iyi olmaları olanağı vardır ve bu daha iyidir, çünkü hepsi her birini zaten kapsar. Fakat gerçekte insanlar üç nedenden ötürü iyi ve erdemli olurlar. Bunlar doğa, alışkanlık ya da eğitim ve akıldır (Aristoteles, 2000; 219).”

“Realistlere göre, evren bizden bağımsız olarak var olduğundan ve üzerlerinde çok az denetimimiz olan yasalarca yönetildiğinden bu evrene uyum yapmak için onun hakkında belirli kesin bilgiler elde etmek bir zorunluluk olmaktadır. Eğitim, öğrencinin içinde yaşadığı dünyanın temel fiziksel, kültürel yapısını tanımaya imkan verecek biçimde ders konusunu merkeze almalıdır. Eğitimin amacı, öncelikle her bir çocuğu kendine özgü, farklı bir kişi yapmak değil fakat fiziksel ve kültürel çevreyle beden ve zihnen uyumlu bir şekilde hoşgörülü ve uyumlu bir kişi olmasını sağlamaktır. Kuşkusuz bu görüş, realistlerin, bireysel yaratıcılığın değerine önem vermediği anlamına gelmemektedir. Whitehead’e göre, tüm doğa yaratıcıdır ve bireysel yaratıcılık evrensel yaratıcı gücün açığa çıkması olmaktadır. Bu nedenle, “uyum”dan bahsedildiğinde, insan doğasında mevcut olan bireysellik, yaratıcılık, merak ve kişisel girişim de söz konusu olmaktadır (Büyükdüvenci, 1989; 144).”

Realist düşüncede eğitimin amacı açısından bu yaklaşıma göre, insan denetimi dışında belli yasalara göre işleyen bir evrenin olduğu, insanın bu evrenle uyumlu yaşaması için işleyiş yasaları hakkında kesin bilgiler elde etme zorunluluğuna sahip olduğunu belirtir. Bu yönüyle, realizmde eğitim, bireyin dışında varolan denetimsiz bir gerçekliğin, özünü kavramayı, bireyi değil nesneye ilişkin bilgiyi incelemektedir. Bu aynı zamanda realistlere göre eğitimin de içinde bulunduğu toplum ve kültürle uyumlu yaşamak için kontrol edemediği yasaları tanıtmak ve bu yasaların verildiği dersleri merkeze almalıdır. Eğitim bireysel farklılıkları ortaya çıkarmayı değil kendi denetimi dışında doğa, kültür ve evrene uyumluluğu beden/zihin geliştirmelidir.

Eğitimin Kaynakları

Aristoteles’e göre; “İnsan kendi’sini ancak toplumda ve Devlette olgusallaştırabilen toplumsal bir varlıktır. Aileler ve köy toplulukları zamanda devlete önselebilirler, ... Devlet insan yaşamının evrimin hedefidir ve böyle olmakla doğası gereği ailelere ve köy topluluklarına ve bireye önsel ve onlardan üstündür. Eş deyişle, toplumsal yaşam insan varoluşunun hedefi ya da ereğidir. Bununla birlikte, Devletin amacı iyi yurttaşlar yetiştirmektir. Burada bireyin yaşamın ereği olduğu görüşü ile toplumun erek olduğu görüşünün bir uzlaştırılmasını buluruz. Toplum bireylerden oluşur ve amacı bireysel yurttaşların erdemli ve mutlu yaşamasını sağlamaktır (Thilly, 2010; 102).”

Aristo’ya göre, “...Erdemli yasalar altında yetişmediği sürece birinin çocukluk günlerinde erdem için doğru bir eğilim kazanması güçtür. Erginliğe eriştiğimiz zaman bize yaşamın tüm ödevini öğretecek yasalara da gereksinim duyarız, çünkü insanların çoğu us ve soyluluk sevgisi ile davranmaktan çok zorunluluk ve cealandırma korkusuyla davranırlar... (Thilly, 2010; 102).”

“Her insan, manevi ve zihni iyilikten pay aldığı ve bunlara dayanan hareketleri yaptığı ölçüde mutlu olur. Tanrı’nın kendisi bunun doğruluğunun bir kanıtıdır. Tanrı, dışsal şeylerden ötürü değil, kendi içinden ve doğası gereğince olduğundan ötürü,

kutsal ve mutludur (Aristoteles, 2000; 197).”

“Değişme değil; gerçek olan değişmemedir. Onun için geçmişte elde edilen kesin doğrular, yeni kuşaklara aktararak hem değişme önlenmeli, hem de kuşaklar arasındaki çatışma engellenmelidir. Geçmişin bilgi ve becerileri yeni kuşaklara kazandırılırsa, onlar da eski kuşaklar gibi davranır; böylece değişme ve çatışma önlenir; kültürel miras da korunur” (Sönmez, 1996, 98).”

Aristo’nun bu yaklaşımı, eğitimin kaynakları olarak, toplum, devlet, birey olarak öngörüldüğü belirtilebilir.

Eğitimin Niteliği

“Akıl, kendi dünyasını oluşturma yerine dünyadan bilgi almaktadır. Bilginin bu öğelerini öğrenmek öğrencinin sorumluluğudur. Dünya ne yapılabileceğine karar vermeden önce, uzmanların dünyaya ilişkin söylediklerini öğrenmesi söz konusudur. Dünyanın gerçek bilgisini öğrenciye kazandırmak görevi de öğretmendir. Öğretmen, istediği şeyi öğrenmesi konusunda öğrenciyi serbest bırakmak durumunda değildir. Çünkü öğrencinin öğrenmek istediği şey çoğunlukla öğrenmesi gereken şeyden daha az önemlidir (Büyükdüvenci, 1989; 143).”

Realist düşüncede bireyin sahip olduğu zihinsel yetilerin, evreni anlamasına imkan tanımadığı, bunun için evreni anlamada dünyadan bilgi aldığını ve alınan bilgilerin içerik ve kapsamını öngörmenin bireyin sorumluluk alanında olduğunu belirtir. Dünyanın gerçek bilgisini öğrenciye kazandırmanın öğretmenin görevi olduğunu, öğretmen, istediği şeyi öğrenmesi konusunda öğrenciyi serbest bırakmak durumunda değildir.

“Realistler, genel olarak toplum içindeki her kurumun özel bir rol ve işleve sahip olduğunu kabul ederler; devlet, kilise ve aile belirli roller sergilerler. Bu açıdan insan aklının geliştirilmesi temel misyonunu üstlenen okul özel nitelikte bir kurumdur. Resmi kurumlar olarak okullar, bir konu veya bir beceriyi öğretme işinde usta olan öğretmenleri istihdam etmek zorundadırlar. Okulun fonksiyonları öğrencilere bilgi aktarmak ve araştırıcılığı öğretmektir. Okulun en temel işlevlerinden birisi zihinsel gelişimi sağlamasıdır (Gutek, 2006; 51).”

“Gözlemci bilme teorisi (realist epistemoloji) pasif hareketsiz bir teori olarak görülebilmekle birlikte birçok dinamik eğitimsel sonuçları olmuştur. Bu bilgi teorisine göre eğitimde gerçekliği keşfetme ve doğru bir şekilde gözleme yetimizi/özelliğimizi geliştirmek için deneyler, araştırmalar ve uygulamalar yapılmalıdır. Yine eğitim, dünyaya ve kainata ilişkin bilgimizi doğru bir şekilde oluşturabilmemiz için teknoloji ve araç-gereçleri kullanmada bize yardımcı/yol gösterici olmalıdır. Realistler, Aristoteles’in insanların doğuştan bilme yetisine sahip olduğuna ilişkin görüşünü paylaşırlarken, bilgiyi de bir araç veya bir değer olarak kabul edip kullanmaktadırlar. Evrene ilişkin doğru bilgiler, hurafe, cehalet, felaket, açlık ve başka olgulardan bizi koruyacak seçimler yapmamızı-kararlar vermemizi sağlar (Gutek, 2006; 48).”

Realizmin bu düşüncesi bağlamında eğitim nitelikleri, öğrencilere bilgi

aktarmayla beraber zihinsel gelişimi öngörmesi, gerçekliği keşfetme, gözlem ve araştırma becerilerinin gelişimini öngörmesi, edinilen bilgilerin doğruluğunun gerçek dışı şeylerden kurtarmayı öngörmesine bağlı olduğu vurgulanır.

Realizmin düşünsel temelleri ve ideoloji

Realizmin düşünsel temellerinin ideolojik bağıntılara ulaşabilmek için: epistemoloji, etik, estetik, eğitime ilişkin söylemlerinin genel bir çerçevede belirlenmesi gereklidir. Aşağıdaki Tablo-13’de realizmin düşünsel temelleri özetlenmiştir.

Tablo-13: Realizmin Düşünsel Temelleri

Epistemolojik Temeller ▪ Bilgi duyumla başlar, ancak duyum değildir ▪ Gerçek zihnimiz dışında ve bağımsızdır ▪ Özne kendisi dışında olan nesnelerin gerçek bilgisine ulaşabilir ▪ Bilginin sınırları zihinle sınırlanamaz ▪ Bilgi tümelin veya evrenselin bilgisidir ▪ Nesneyi ideleştirmek doğru bilgiyi vermez ▪ Bilgi, zihinden bağımsız nesnelerin bilgisidir ▪ Özne kendi zihin algısını aşarak bilgiye ulaşır ▪ Bilgiye ulaşma dört neden ilkesiyle mümkündür ▪ Bilmek duyumsama ve soyutlamadan oluşur ▪ Bilimsel bilgi nedenlerin bilgisidir ▪ Realist bilgi teorisi, örtüşme teorisidir ▪ Algılar, gerçeklikle örtüştüğünde doğrudur Etik Temeller ▪ Etik mutluluğa erişmeyi amaçlar ▪ İyi, zihinle hayvani duygu arasında dengedir ▪ Erdem, iki zıt kusur arasındaki orta noktadır ▪ Mutluluk aşırı uçlardan kaçma, ölçülülüktür ▪ En yüksek iyi mutluluktur ▪ Ahlaklı yaşamın amacı mutluluktur ▪ Mutlu yaşam; beden, zihin, ahlakla varolur ▪ Düşünsel erdemler ve ahlaksal erdemler	Estetik Temeller ▪ Sanat bir benzerini yapmadır ▪ Sanatın amacı ahlaksaldır ▪ Sanat duygulanımlardan arınmayı sağlar ▪ Güzellik; düzen, oran-simetri ve sınırlanmışlıktır Eğitim Temelleri ▪ Eğitim, insanlık tarihi boyunca değişmez ve doğru değerleri öğretmelidir ▪ Eğitimin hedefi, kültürel mirası aktarmaktır ▪ Eğitim, toplum yaşamı için bireyi mutlu ve erdemli kılmaktır ▪ Liberal eğitim, insanların zihinlerini mükemmelleştirir ▪ Eğitimin amacı bireyi, toplumun ve devletin erdemli ve bilgili unsuru yapmaktır ▪ İnsanlar; doğa, eğitim ve akılla iyi ve erdemli olur ▪ Okul, zihinsel gelişimi sağlar

Realizmin, epistemoloji, etik, estetik ve eğitim olgularına ilişkin söylemleri, ideoloji kuramlarının temel argümanları bağlamından irdelenerek ideolojik temellerine ulaşılabilir. Bacon’ın ideoloji terminolojisi açısından realizmin düşünsel temelleri irdelendiğinde; Bacon, insan usunun doğa üzerinde egemenliğinin kuramaması boyutunda insan zihnini kuşatan idollerin yarattığı tutukluluk durumunun olduğunu

belirtir. Buradan hareketle realizmde, insanın akli aracılığıyla gerçeğe ulaşabileceği, gerçeğin zihinden bağımsız varolduğu vurgusu, evrende insan aklının egemenliği tezi boyutunda, Bacon'ın tutukluluk argümanı ile ortak vurgusu önplana çıkmaktadır. İnsan zihnini kuşatan idoller boyutunda ise, idollerin öngördüğü; gelenekselcilik, tutku ve duygular, bireysel önyargılar, sosyal değerlerin düşünceyi kısıtlaması, geçmişin düşünce ve değer kalıplarının, gerçeğe ulaşmanın önündeki engeller vurgusuna karşılık realizmin merkeze aldığı akılcılık, gerçekliğin zihinden bağımsız varlığı ve öznenin gerçeğin bilgisine erişebilme yetkinliği açısından realizmin düşünsel temelleri ile Bacon'ın idol öğretisinin amaç ve metodolojik olarak bir örtüşme ve tutarlılığından bahsedilebilir. Bu bağlamda realizmin düşünsel temelleri Bacon'ın argümanları açısından gerçeğin bilgisine ulaşabilen ideolojik temelleri söz konusudur.

De Tracy'nin gerçeklik ve düşüncenin bilimi olarak ideoloji yaklaşımında; düşüncenin kaynağının duyumlara dayandırılması, bilgide kesinlik ve nesnelliğin gerekliliği, çözümleyici bir yöntemin işe koşulması ile ortaya koyduğu ideoloji terminolojisi ile realizmin düşünsel temellerinin öngördüğü, gerçeğin öznenin akli dışında varlığı, öznenin de bu gerçekliğe akli aracılığıyla ulaşabilmesi boyutunda bir örtüşme ve tutarlılığı görülebilir. Bu bağlamda, Tracy yaklaşımı açısından realizmin düşünsel temellerinin gerçeklik anlayışını, amacı ve metodolojik olarak gerçeğin bilgisini veren bir ideoloji, düşünce bilimidir.

Gramsci'nin, ideoloji terminolojisi olarak; tarihsel blok, hegemonya ve organik toplum yönünden realizmin düşünsel temelleri irdelenebilir. Tarihsel blok açısından irdelendiğinde, realizmin düşünsel temellerinin tarihsel süreçte, toplumsal gerçekliği dönüştürmede 'tarihsel blok' etkisinin belirlenmesi gereklidir. Rönesansla başlayan süreçte, duyum ve aklın egemenliği, gerçeğin öznenin bağımsız varlığına ilişkin; bilgi, bilim, doğa, kültür ve değer üretiminde realizmin düşünsel temellerinin etkisi bu dönemde görülebilir. Realizmin düşünsel temellerinin, modern bilim ve düşünce anlayışı üzerinde bir 'tarihsel blok' etkisinin olduğu belirtilebilir. Buna bağlı, toplumsal kurum, değer, kültür ve politik oluşumların üretiminde realizmin düşünsel temellerinin Gramsci'nin argümanı ile 'hegemonya'ya dönüştüğü, gerçeklik ve hakikatin realizmin bu düşünsel temellerine indirgendiği belirtilebilir. Bu 'tarihsel blok' ve 'hegemonya'

olgusunun realizmin düşünsel temellerinin temsilciliğini öngören, bir ‘organik toplum’ olarak aydınlanma ve çağdaş toplum ve aydınlanmanın değerlerini benimseyen kendi ‘organik aydın’larını ürettiği belirtilebilir. Gramsci’nin ideoloji terminolojisi açısından, realizmin düşünsel temellerinin tarihsel süreçteki etkisi ve etkinliği açısından, tarihsel blok ve hegemonya üretimi yönünden ideolojik bağıntılarının olduğu vurgulanabilir.

Althusser’in ideoloji terminolojisi açısından realizmin düşünsel temelleri; ideolojinin özneye dışsallığı, devletin ideolojik aygıtları, ideoloji aracılığıyla öznenin üretimi açısından irdelenebilir. Realizmin düşünsel temellerinde, gerçeği zihinden bağımsız bir varlık alanı olarak görmesi, bilgiyi duyum ve akılla soyutlaması, değişmez evrensel doğru ve değerlerin varlığını kabul etmesine ilişkin yaklaşımları, ideolojinin özneye dışsallığı ve ideolojinin özneyi üretmesi argümanları ile paralellikinden söz edilebilir. Realizmin düşünsel temellerinin, modern toplum, modern kültür, bilim, devlet ve bireyin üretimini öngören kurumsallaşmalardaki etkisi açısından bakıldığında, devletin ideolojik aygıtları argümanı ile bağıntısı vurgulanabilir. Bu bağıntılardan hareketle realizmin düşünsel temellerinin Althusser’in ideoloji terminolojisi açısından, öznenin üretimi veya ideolojik aygıtları üretme potansiyeli açısından ideolojik temeli belirtilebilir.

Karl Mannheim’in, tikel ve tümel ideoloji terminolojisi bağlamında değerlendirildiğinde, realizmin düşünsel temellerinin; gerçeğin bilgisini, duyum, algı ve akılla sınırlandırması, gerçeğin öznenin bağımsız varlığının madde ile sınırlandırılması, değişmez evrensel doğruların varlığına vurgusu, akılcılığı mutlak ve değerlerin temel ölçütü kabul etmesi, bireysellik, metafiziği, sezgiciliği dikkate almaması, çoğulcu bir anlayıştan çok gerçeklik ve hakikati akılcılık ve maddeye indirgemesi yönünden Mannheim’in tikel ideoloji argümanları ile örtüşmektedir. Bu bağlamda realizmin düşünsel temelleri, eğitim felsefesi ve sosyolojisi kuramlarının bakış açısından da kapsayıcı tümelliğinden çok sınırlılık ve belirli değişkenler üzerine temellendirilmesi yönünden de tikel bir ideoloji niteliği ön plana çıkmaktadır.

Yapısalcı kuramın ideoloji terminolojisi açısından realizmin düşünsel temelleri, söylem argüman açısından; iktidar ve özne üretimi olarak söylem, söylem olarak dilin

insan üzerinde egemenliği, söylemin yan anlamlar aracılığıyla inşa ettiği ideolojik referanslar açısından realizmin düşünsel temelleri irdelenebilir. Yapısalcı kuram açısından realizmin düşünsel temellerindeki söylem; madde, akılcılık ve gerçeğin özne dışında ve öznenen bağımsız varlığı, gerçeğe duyumlar aracılığıyla ulaşılması, söyleminin, gerçekliği madde üzerine inşa etmesi, yine kendi söylemi aracılığıyla; ruh ve sezgi gibi metafizik unsurlardan arınık tekçi bir hakikati kodlaması, aynı zamanda değişmez doğru ve evrensel gerçeklikler söylemiyle bir bilgi ve değer iktidarı üretmesi, bu iktidarın öznelerin üretiminde temel argüman olması, eğitim aracılığıyla değişmez evrensel gerçeklikler olarak kültür aktarımını öngörmesi, özneler üzerindeki biyo-iktidar etkisi boyutunda ideolojik bağıntıları belirlenebilir. Bu bağıntılardan hareketle, realizmin düşünsel temellerinin yapısalcı kuramın söylem argümanı açısından belirli ideolojik unsurları, söylemi aracılığıyla ürettiği vurgulanabilir.

Siyasal bir ideoloji olarak marksizmin temel ideolojik argümanları olarak; yaşam koşulları gerçekliğinin, düşünce ve değerler üretimindeki etkisi, her dönemin hakim fikirlerin hakim sınıfın fikirleri olması, yanlış bilinç olarak gerçeğin tersyüz edilmesi boyutunda realizmin düşünsel temellerinin ideolojik bağıntıları irdelenebilir. Realizmin düşünsel temellerindeki; gerçeğin öznenen bağımsız varlığı, gerçeğe duyum ve akıl aracılığıyla erişebilme, gerçek ve doğruyu maddi bir öz üzerine inşa etmesi ile marksizmin, maddi koşulların, değerler, düşünce ve algı üzerindeki belirleyiciliği etkisi açısından bir paralellikten bahsedilebilir. Buna bağlı olarak marksist terminolojinin öngördüğü her dönemin egemen fikirleri egemen sınıfın fikirleridir, argümanı; aynı zamanda bu egemen fikirlerin doğruluk ve hakikati temsil ettikleri için değil, egemenlerin, gerçek, hakikat ve başkalarının gerçekliğini, kendi çıkarları ve egemenlikleri uğruna çarpıtması açısından realizmin ideolojik bir egemenlik oluşturma potansiyelinden bahsedilebilir. Bu durumda realizmin düşünsel temelleri herhangi bir gerçeği, egemen fikirlerin etkisine bağlılığından çok uygulamada Marksist terminolojiye göre, hakikatin olası temalarını maddi gerçeklikle sınırlandırmasından dolayı egemen bir fikre dönüşebileceği olarak okunabilir. Gerçeğin tersyüz edilmesi olarak Marksist argümanın bağıntıları realizmin düşünsel temellerinde, gerçeklik ve hakikatin olabilecek olası tüm yüzlerini ortaya koyacak yerde, gerçeği madde ve akılla sınırlandırması, düşünce ve aklın içine hapsedmesi boyutunda realizmin düşünsel temellerinin ideolojik

vurgusundan bahsedilebilir.

Siyasal bir ideoloji olarak liberalizmin; bireyin topluma önceliği, düşünce ve ifade özgürlüğü, sosyal farklılıklar, bağımsız düşüncenin önceliği, doğrunun yanlışla çatışması fırsatının gerekliliği, bireyi küçeleştiren toplumsal düzenin birey ve sosyal farklılıklar önünde engel olması vb. liberalizmin ideolojik terminolojisiyle realizmin düşünsel temellerinin bağıntıları irdelenebilir. Realizmin gerçekliğe ulaşma boyutunda öngördüğü duyum-akılcılığın birey açısından yaklaşıldığında; düşünce ve ifade özgürlüğü ve bireyin topluma önceliği açısından liberalizmin öngördüğü temel tezleri ile örtüşmesinden bahsedilebilir. Ancak realizmin gerçek ve doğruya ulaşımı, madde, duyum ve akılcılıkla sınırlandırması boyutunda liberalizmin düşünce ve ifade özgürlüğü, bireysel farklılık ve bireyin önceliği ile örtüşmediği görülmektedir. Bu yönüyle realizmin, liberalizmin çoğulculuk, farklılıkların çatışmasıyla doğrunun mümkün olabileceği değerleri tam örtüşmediğinden bahsedilebilir. Buna bağlı olarak realizmin amaç ve metodolojisinin gerçekliği, madde ve akılcılığın egemenliğine dayandırması, doğruluk ve hakikat arayışı açısından doğrunun ve yanlışla çatışma zeminini oluşturduğu vurgulanabilir. Bu bağıntılardan hareketle realizmin düşünsel temellerinin, akılcılık, birey vurgusu, gerçeklik yaklaşımı açısından liberal ideoloji bağıntıları taşıdığı vurgulanabilir.

Siyasal bir ideoloji olarak muhafazakârlığın; tarihsel birikimin oluşturduğu kadim düzene saygı, kültürel miras, insan doğası, tarihsel birikimin ürünü aklın, birey aklından üstünlüğü yönündeki ideolojik argümanları ile realizmin düşünsel temelleri bağıntıları irdelenebilir. Realizmin değişmez evrensel doğru ve değerlerin varlığı, kültürel miras, erdem ve mutluluk anlayışı, gerçeğin birey-öznenin dışında olması ile muhafazakârlığın düşünsel temellerinin bir paralelliğinden söz edilebilir. Bu yönüyle realizmin muhafazakâr ideolojik bağıntılarından bahsedilebilir. Muhafazakârlığın, tarihsel birikimin ürünü toplumsal/ kurumsal akıl anlayışına itaat ve saygı duymayı öngörmesi ile realizmin düşünsel temellerinin akılcılık, duyum ve algıyla bireyi önplana çıkarmasına karşılık muhafazakarlığın kolektif bir sosyal yapı ve ruhu öngörmesi realizmin akılcılığına karşılık değer ve duyguya vurgu yapması açısından realizmin düşünsel temelleri ile muhafazakârlığın ideolojik terminolojisinin farklılıklarından

bahsedilebilir.

Diğer bir siyasal bir ideoloji olarak milliyetçiliğin; otorite ve düzene itaatkârlık, sembolleştirme, kolektif kimliğe dayalı tek doğru anlayışı ve duygusal bağlılık bağlamında realizmin düşünsel temelleri ile milliyetçilik düşüncesinin ideolojik bağıntıları irdelenebilir. Milliyetçiliğin özneyi otorite karşısında kolektif yapının bir parçası olarak itaatkar ve saygılı bir varlık olarak görmesi boyutunda; realizmin akılcılık temelli doğru ve gerçeklik anlayışı ile milliyetçiliğin otorite kaynaklı, tek doğru anlayışı, akılcılığı öngören bir sembolleştirmeden çok duygusal bir bağlılığa vurgu yapan sembolleştirme yönünden bir örtüşme ve tutarlılıktan bahsedilemez. Ancak milliyetçiliğin var olan toplumsal gerçeklik ve değer sistemini genel-geçer kabul etmesi ile realizmin genel-geçer doğruluk ve evrensellik değerlerinin parallığından bahsedilebilir. Bu bağlamda milliyetçiliğin siyasal bir ideoloji olarak realizmden besleneceği alanların olduğu belirtilebilir.

4.1.3. Pragmatizmin düşünsel ve ideolojik temelleri

Modern çağın felsefesi olarak pragmatizmin düşünsel temelleri ve ideoloji ideolojik temellerinin irdelenebilmesi için pragmatist felsefenin ilk aşamada genel bir kavramsal çerçevesi, tarihsel gelişimi, öncüleri, farklı yaklaşımları ve eleştirisi boyutlarıyla ortaya konulması gerekir. Bu genel çerçeveden hareketle, ikinci aşamada pragmatist felsefenin; epistemoloji, etik, estetik ve eğitim olgusuna ilişkin söyleminin belirlenmesi ve ideoloji kuramları açısından irdelenerek ideolojik temellerine ulaşılması öngörülmüştür.

Pragmatizm düşüncesinin genel çerçevesi

Pragmatizm kavramı; pragmatizmin etimolojik temelleri Akarsu (1984; 146)'ya göre, pragmatizm kavramı: Almanca (pragmatismus), Fransızca (Progmatisme), İngilizce (Pragmatism) Yunanca (Pragma=eylem, yararlı) olduğu: doğruluğu ve gerçekliği yalnızca eylemlerin sonuç ve başarıları ile değerlendiren felsefe öğretisi olup, eylemin bilgi ve düşünceye üstünlüğünü öngördüğü, usun temel görevi bize şeyleri

tanıtmak, onlar üzerinde eylemde bulunmamızı sağlamaktır olarak açıklar. Büyükdüvenci (1987; 327)'ye göre, Pragmatizm terimi Yunanca “üpayna” (action fiil anlamında) kelimeden türetilmiştir. Aynı şekilde “uygulama” (practice) ve “uygulamalı” (practical) kelimeleri de aynı yerden gelmektedir. İlk kez 1878’de Charles Pierce tarafından felsefeye sokulmuştur. Peirce’a göre inançlarımız fiil’in gerçek kurallarıdır ve düşüncelerimizin davranışlarımızın anlamını kavrayabilmek için onların hangi fiillerle en iyi uyum sağladığını belirlememiz gerekmektedir. Çünkü düşüncemizin biricik anlamlılığını bu fiil oluşturmaktadır. Düşüncelerimizin hiç birinin, her şeyi kapsamına alacak denli mükemmel değildir.

Pragmatizmin tek boyutlu bir teze yoğunlaşan düşünce ekolü olmayıp farklı boyutları ile beraber aynı zamanda bir metodoloji olduğunu belirten Doğan (2003; 83), Pragmatizmi bir cümle ile tanımlamak olası değil. Pragmatizm, bir anlam teorisidir (theory of meaning). Ancak, Pragmatizm aynı zamanda bir araştırma teorisi (theory of inquiry), bir gerçek teorisi (theory of truth) ve bir etik teorisidir (theory of ethics). Pragmatizm, dünyanın çoğulcu bir yapıda olduğu, reform ve ilerlemenin mümkün olduğu, bireylerin bu dünyada bir fark yaratabileceği, düşüncelerimizin yanlış olabileceği, hangi davranışın etiksel (ahlaki) olduğu kararının her bir olay bazında verilebileceği ve düşüncelerimizin işlerliği konusunda yaşadıklarımıza bakarak görüş edinilebileceğini belirtir.

Pragmatizm düşüncesinin tarihsel evrimi; Dewey (2007; 35) ve Çetin (1994; 662)’e göre, idealizm ve realizm Avrupa kıtasında gelişmiş felsefi akımlar olmasına rağmen Pragmatizm ise 20. yüzyıl başlarında A.B.D.’de gelişmiş felsefi bir akımdır. Bu akımın eğitimdeki temsilcisi John Dewey’dir. Pragmatizmin Temel varsayımı kişinin yalnızca duyuları yoluyla aldıklarını bilebileceği savıdır. Bu nedenle pragmatizmin temeli kişisel tecrübeye dayanır. Düşünce tarihi içerisinde, pragmatizmin ortaya çıkışı ve bu ortaya çıkışın pratik yaşam düşüncesine etkileri Gutek (2006; 92)’e göre, pragmatizm, bilim ve endüstrinin yeni bir teknoloji toplumu yarattığı dönemde ortaya çıkmış olup, günümüzde hala canlılığını korumaktadır. 19. yüzyıldan 20. yüzyıla geçerken bilimselliğin ölçütü, insan yaşamını daha kolay hale getirmektir. Batıda sınırların açılması ve teknolojinin bilimsel bir işlev kazanması Pragmatizmin popüler bir

felsefe olması için uygun bir zamandı. Pragmatizm, tam spekülatif felsefe olan metafiziği bir kenara atma girişimiydi.

Felsefe tarihinde 20. yüzyıla kadar gelen iki felsefe ekolüne karşı ortaya çıkan bir felsefe olarak pragmatizm Cevizci (2010; 999)'ye göre, düşünce tarihinde üçüncü bir anlayış olan pragmatizm, yirminci yüzyılın ilk çeyreğine damgasını vuran felsefe okuludur. Pragmatizm, Avrupa uygarlığı veya başka medeniyetleriyle kıyaslandığında, kısa bir geçmişi olan ABD'nin felsefi düşünceye yaptığı yegâne özgün katkıyı ifade eder. Pragmatizm, ilk teorik temelini Charles Sanders Peirce; yaygınlaştıırıp, geniş çevrelere tanıtan William James ve pragmatist bakış açısını Amerikan kurum ve toplumsal hayatında uygulama geçiren John Dewey'in katkılarından meydana gelir. Söz konusu üç filozofun aslında, pragmatizmin farklı yönlerini ortaya çıkardıkları, hatta pragmatizmin farklı türlerini geliştirdikleri söylenebilir.

Pragmatizm düşüncesinin öncüleri; Geleneksel felsefi düşünceler ve pragmatizmin temel tezlerini karşılaştırmaya giden Gutek, (2006; 91), geleneksel felsefeler, doğrunun insan deneyimlerinden bağımsız genel geçer olduğunu savunurken, pragmatistler, doğrunun insanın yaşantısından (deneyimlerinden) kaynaklanan deneysel bir olgu olduğunu ileri sürerler. Eski felsefelerin metafiziksel düşüncelerini kabul etmeyen Charles S. Pierce, William James, George Herbert Mead ve John Dewey felsefenin uygulamalı/denenmiş insan problemlerine ilişkin çözümlere gereksinimi olduğunu ileri sürmüşlerdir. Onlara göre düşünceler, pratiksel sonuçlarına dayanılarak yargılanır; doğru kesinliği olan bir iddiadır, deneysel bir yargı problem çözümlerine hipotezlerin uygulamasına dayanır.

Pragmatizm düşüncesinin öncüleri, Pierce, Dewey ve James'ın ortaya koydukları temel tezler açısından incelenebilir. Pragmatizmin üç önemli düşünürü Shook (2003; 12) ve Cevizci (2010; 1000)'ye göre; Peirce, başlangıçta mantık ve bilimle meşgul olurken, James esas itibarıyla psikoloji ve din üzerinde yazmış ve Dewey de kendisini tamamen etik ve sosyal düşünceyle ilgili problemlere kaptırmıştı. Bu üç filozofu birleştiren şey, çok büyük ölçüde gündelik hayatın pratik yönlerine duydukları ilgi; düşünmeyle uygulama arasında sıkı bir ilişki bulunması gerektiğine vurgu

yapmalarıdır. Tozlu (1997; 55)'ya göre, Pragmatizmin başlıca temsilcileri, Charles Sanders Pierce, William James ve John Dewey'dir. Bunlar hem metot anlayışları itibarıyla, hem de ulaştıkları sonuçlarla, birbirinden oldukça farklı görüşlere sahiptirler. Peirce'in pragmatizmi matematik ve fiziğe yönelirken, Dewey'in, sosyal ilimler ve biyolojiye, James'in ise, şahsi ve psikolojik bir temele dayanır. Çüçen (2009; 86)'e göre, Pragmatik felsefe, idealist felsefeye karşı çıkarak kendine özgü görüşlerini oluşturmuştur. Charles Pierce tarafından ilk ilkeleri ortaya atılan pragmatizm, William James, John Dewey ve F.C.S. Schiller'in katkılarıyla anlam ve doğruluk kuramı olarak gelişti.

Geleneksel felsefenin düalist tezlerinden öte, gerçekliği; düşünce, eylem-pratik ve deneyim bağıntısı ile bütünleştiren Dewey düşüncesini Gutek (2006; 100), düşünme ve eylem/pratik birbirinden ayıramaz, düşünme eyleme dönüşmedikçe tamamlanmış sayılamaz. Dewey'in pragmatik felsefesini anlamak için, gerçekliği değişmeyen, aşkın bir olgu olarak kabul eden, geleneksel felsefeye dayanan düalizme karşı çıkan düşüncelerine bakmak gerekir.

Cevizci (2010; 1006), James, düşüncenin, nereden ve nasıl türediğini ya da onun öncüllerinin neler olduğu, ilk nesnelerden, ilkelerden, kategorilerini sormak yerine, ürünlere, sonuçlara ve olaylara yönelmek gerektiğini vurgular. James'a göre, kendisinden önceki klasik felsefe 'nesne nedir?' diye soruyor ve kendisini önemsiz şeylerde kaybediyordu. Oysa, pragmatizm, 'sonuçlar nelerdir?' diye sormakta ve düşüncenin yüzünü, eylem ve geleceğe yöneltmektedir. Nitekim James, hayatı doğrudan ilgilendiren somut olgulara, eylemlere, insanın yaşamını şimdi ve yakın gelecekte doğrudan etkileyen güç ve eyleme önem vermiştir. James'a göre, pragmatizm yalnızca bir yöntemdir. Büyükdüvenci (1987; 324)'ye göre, James, pragmatizmi daha anlaşılır kılmış ve bunun geleneksel felsefelerle karşı bir tepki olduğunu göstermiştir. Pragmatizmi hayatın çeşitli alanlarına, özellikle, etik, dini yaşantı, sanat, bilim, hukuk, devlet ve şüphesiz eğitimin pratik olaylarına uygulamıştır.

Pragmatizm düşüncesinin eleştirisi; düşünce tarihinde felsefi düşüncenin evriminde önemli rol oynayan bir felsefe olarak pragmatizmin eleştirisi iki boyutta

incelenebilir. Eleştirilerin ilki pragmatizmin kendi felsefi düşüncesini inşa ederken diğer felsefelere ilişkin ortaya koyduğu eleştirileri kapsarken, ikinci eleştirisi ise diğer felsefi ekollerin, pragmatizmin ortaya koyduğu tezlere ilişkin eleştirileri kapsamaktadır.

Shook (2003; 14)'a göre, rasyonalistler, pragmatizmi şüpheciliğin bir çeşidi olarak nitelerler, çünkü pragmatizm, rasyonalistlerin inandığı doğrunun eşsiz mahiyetini göz ardı eder. Rasyonalistler tipik olarak, eğer pragmatizm takip edilseydi, sadece pragmatik olarak faydalı olanı öğreneceğimizden dolayı doğruları bilmemiz mümkün olmazdı iddiasında bulunurlar.

Pragmatizmin geleneksel felsefi yaklaşımlara ilişkin Pierce'nin yaklaşımını aktaran Türer (2003; 36), Peirce'göre geleneksel metafizik ve mantık, bize kapalı veya arındırılmış anlam doğruluk ve kâinat teorileri önerir. Diğer bir ifadeyle geleneksel felsefe, bize yeni hiçbir şey öğretmez. Zira mutlak doğruların kapalı sistemi içinde gerçek araştırma yolu kapanmıştır. Pragmatist düşüncenin eleştiri alanlarından biri, düşüncenin farklı bağlamların bir ürünü olduğuna ilişkin Cevizci (2010; 1004), Peirce'ın karşı çıktığı şey, Descartes gibi bilimcilerin geliştirmiş olduğu, geçerlilikleri sadece düşüncelerin kendi aralarındaki tutarlılık ilkesine dayanan bilgi teorileriydi. Söz gelimi Descartes, insanın tüm hakiki veya doğru düşüncelerini zihne yerleştirmişti: onun bakış açısından entelektüel kesinlik, sezgi yoluyla kavranan 'açık seçik düşüncelerde' bulunmaktaydı. Gerçekten de zihni, çevresel faktörlerden, sosyal koşullardan yalıtıldığı zaman başarıyla iş gören teorik bir araç olarak mütalaa eden Descartes'ın gözünde düşünme, esas itibarıyla özbilinçle ilgili bir konuydu. Pierce, pragmatist anlam teorisiyle, bilimciliğin ya da kuru akılcılığın bütün bu kabullerine karşı, düşünmenin, dış koşullardan veya çevresel faktörlerden yalıtılmışlık durumunda değil de her zaman bir bağlam için de ortaya çıktığını savundu. Anlamların bireysel sezgilerden değil deneyimden üretildiğini, bu yüzden bireysel ya da kişisel değil toplumsal ve kamusal olduğunu öne süren Pierce, etkileri veya genel sonuçları itibarıyla test edilmeyen düşüncelerin anlamsız olduğunu söyler.

Cevizci (2010; 1008), James, rasyonalizmi reddeder. Rasyonalizm, dogmatik bir teoridir çünkü dünya hakkında, hayatın pek çok unsurunu karanlıkta bırakan terimler

kullanarak kesin sonuçlu yanıtlar temin etme iddiasıyla ortaya çıkar. James ise bir yöntem olarak tasarladığı pragmatizm, her koşulda hayata yakın durur.

Baert (2010; 183)'e göre, pragmatistlerin 'hakikat'in anlamının araştırılması konusunda kuşkuları vardır. 'Hakikat' ile koşulsuz veya mutlak gerçekliğe tekabül eden bir şeyi kastediyorsak, bir fikir veya teorinin gerçek olup olmadığını değerlendirmek boşunadır. Pragmatistler hakikati söylemenin ilginç bir yanı olmadığını düşünürler; yani, bütün doğru önermelerin paylaştıkları şey hakkında konuşmak anlamsızdır. Baskı yapıldığında, onlar 'hakikat'in basitçe bütün doğru önermelere verilen ortak bir isim olduğunu söyleyebilirler. Pragmatistler için önemli olan şey, fikir veya teorinin başarılı olup olmadığı, yani ulaşmak istediğimiz şeye götürüp götürmediğidir.

Pragmatizmin düşünsel temelleri

Pragmatizmin epistemoloji söylemi; pragmatizmin epistemoloji söylemi; 'bilgi kavramı', 'bilginin kaynağı', 'bilginin niteliği', 'bilgi metodolojisi' alanlarına yönelik belirlenebilir. Belirlenen epistemoloji söylemi, ideoloji kuramlarının temel argümanları bağlamında irdelenerek ideolojik temellerine ulaşılabilir.

Bilgi Kavramı

Dewey, araçsallık adını verdiği bilgi teorisinde; "Zihin sadece, kendisinden bağımsız olan şeyleri bilen bir meleke ya da güç değildir; o, dinamik bir biyolojik organizma olarak insan ile çevresi arasında aracılık etme fonksiyonu görür. İnsan kaygılarıyla, korkuları, arzu ve kuşkularıyla, karşı karşıya kaldığı tehlikelerle ilgili her şeye doğru uzanan zihnin bir faaliyeti olarak bilme, şu halde bilişsel bir edim ya da eylemlilikten meydana gelir. Söz edimi, bilgiyi anlamak açısından çok önemli olmakla birlikte, bilgiye ilişkin tam ve doğru bir tasvirin, Dewey'e göre, bilişsel edimi zaruri kılan problemin çevresel kökenini de bir şekilde ihtiva etmesi gerekir (Cevizci, 2010; 1019)."

"Pragmatist anlayışta matematiksel bilgi; koşullu önermelerin dile getirdiklerini dikkatle işlemek, pratik sonuçlarıyla ilişkilerini göstermek ve karşılıklı ilişkilerini sergilemek için yararlı bir alettir. Tek başına kendisi dünya hakkında doğrudan bir şey söylemez. Ancak kavramlarımıza bir düzen vermede ve bunların sonuçlarını ortaya çıkarmada araştırmanın düzenleyici bir aracı olarak hizmet eder. Araştırmanın kendisi; uygulamanın harekete geçirici sorunlarına cevaplar bulan, kuramın ateşlediği, mantığın düzenlediği bir eylemdir (Büyükdüvenci, 1985; 131)."

"...anlamın ve bilginin doğasıyla ilgili bir takım genellemelerde bulunan Pierce, bir şeyle ilgili kavrayış ve düşüncelerimizin, onun duyuşsal sonuçlarına dair düşüncelerimizin toplamı olduğu hususuna özel bir önem atfeder. Buna göre, o sözcüklerin anlamları olacaksa eğer, insanların 'A ve B' şeklinde ifade edilebilen işlemsel formülleri veya koşullu önermeleri kullanmaları gerektiğini ve pratik hiçbir

etkisi tasavvur edilemeyen bir nesne ya da niteliğe gönderme yapan sözcüklerin anlamsız olduğunu ifade eder. Onun söz konusu analizinden başka her şey bir yana, bir kavramı anlamının eylemle ilişkili olduğu sonucu çıkar (Cevizci, 2010; 1003).”

Pragmatist düşüncenin bilgi kavramına yaklaşım açısından Dewey’in bu yaklaşımı irdelendiğinde; bilgi salt zihinsel bir ürün olmadığı gibi, bilgide zihinsellik de bilgi için kendi kendine yeten bir güç/unsur değildir. Bilginin üretim merkezi olarak zihin, biyolojik bir kaynağı veya boyutu söz konusudur. Oysaki bu biyolojik boyutun oluşum ve düzenlenişine kaynaklık eden; çevre, kültür, toplum, değerler, bireyin yaklaşımı vb. değişkenler bilginin biyolojik boyutu kadar bilginin oluşumunda da etkilidir. Bu bağlamda yaklaşıldığında bilgi kavramı pragmatizm açısından salt zihinsel bir metodolojiyle sınırlandırılması yerine, bilgi; zihin ve deneyim ürünü olduğu gibi, zihin-çevre etkileşiminin de bilginin belirleyici unsurları olarak görülmektedir. Ayrıca bilgide geleneksel felsefelerin başvurduğu, genel-geçer, nesnellik, evrensel genellemeler yerine; bilginin üretim kaynağı olarak rol oynayan bireyin, konumu, deneyim ve birikimi, değerleri, bulunduğu kültürel ve politik koşulların bilgiyi subjektifleştirdiği ve bununla bilgide göreceliğin temel olduğuna vurgu yapılmaktadır.

James’a göre “...Bilgi bir araçtır; bilgi yaşam uğrunadır, yaşam bilgi uğruna değil. James bu pragmatik ya da araçsal anlayışı kılğısal yararlık düşüncesine mantıksal tutarlık ve doğrulamayı katacak şekilde genişletir. Gerçek düşünceler özümseyebildiğimiz, geçerli görebildiğimiz, onaylayabildiğimiz ve doğrulayabildiğimiz düşüncelerdir. Bize hangi olgusallığı bekleyeceğimizi söyleyen düşünceler gerçek sayılırlar. Öyleyse gerçekliğe ilişkin olarak şöyle söyleyebilirsiniz: gerçek olduğu için yararlıdır, ya da yararlı olduğu için gerçektir...(Thilly, 2010; 534).”

Rorty “...bilginin dış dünyanın özünü temsil etmekle ilişkili olduğunu öne süren ‘seyirci bilgi anlayışı’ını terk etmemizi önerir: bilgiyi dış dünyanın iç doğasını yansıtan bir şey olarak anlamak oldukça yanıltıcıdır. O, Dewey gibi, bilgiyi bir eylem tipi, arzularımızı karşılama tarzı olarak almayı önerir (Baert, 2010; 178).”

“Bilgi, doğruluğu (işlerliği, iş görürlüğü) sınamayla kanıtlanmış denencedir. Yani gerçekleşen düşünceler; bizi ereğimize ulaştıran, pratik değer olan, başarıyı sağlayan düşünceler doğrudur. Başka bir deyişle bilgi eylem için yararlı olduğu sürece doğrudur... gerçek sürekli değiştiğinden, elde edilen bilgiler, aletler de değişmektedir. Bu nedenden dolayı (kesin) bilgilerimiz yoktur. Bir diğer deyişle bilgi, görelidir. Yaşantı yoluyla elde edildiğinden dolayı da aposterioridir. İnsanın bilgiyi elde etmekteki amacı, doğayı bilmek ve açıklamak değil, onu denetlemek ve yeniden yaratmaktır (Sönmez, 1996;102).”

“Pragmatist Epistemoloji; Düşünce (kafa) pasif ve alıcı değil, aktif ve müdahalecidir. Dünya kafa’dan ayrı değildir. Bilinen dünya onu bilen düşünce tarafından biçimlenir. Bilgi, insan ve çevresi arasındaki etkileşim yoluyla oluşur. Pragmatiste göre bir fikir işliyorsa doğrudur (Çetin, 1994; 660).”

Bu yaklaşımlar bağlamında pragmatizmde bilginin, kavram, düşünce ve eylem birlikteliğini öngördüğü, etkileşimin bilgiye ulaşmada önemli bir araç olması söz konusudur. Herhangi bir kavram veya önermenin ancak eylemde bir karşılığı varsa, duyuşal dünyada buna denk düşen bir eylem alanı varsa bunun geçerli ve doğru bir bilgi kategorisinde yer alabileceği öngörülmektedir. Bu yönüyle pragmatizmde bilginin aynı zamanda araçsallığı da söz konusudur. Bilgi, mutlak, değişmez bir gerçek olmaktan öte, yaşamın belirli koşullarında yaşama yön vermek için vardır. Yaşama yön veren bilgilerin de pratikte bir karşılığı olduğu için doğru olacaklarını ve doğru olan her bilginin aynı zamanda yararlı olması söz konusudur.

Bilginin Kaynağı

“Pragmatik veya faydacı felsefeye göre, insanın bilmesini kişisel özellikler de etkiler. Bilgi, Kant’ın dediği gibi, yalnızca saf aklın anlama yetisinin bir ürünü olmaktan çok, insanın tüm bilme yetilerinin bir ürünüdür. Çünkü inançlarımız, arzularımız, duygularımızdan bağımsız bir bilme yetisi olamaz. Bunların dışlandığı bir özne mantıksal bir yapının ürünü olabilir. İnsan mantıksal yapıya sahip olduğu kadar, psikolojik yapıya da sahip bir varlıktır. Psikolojik özelliklerimiz, mantığımız kadar inançlarımız ve bilgimiz üzerinde de etki yapar (Çüçen, 2009; 87).”

“Pragmatik doğruluk kuramı kendini psikolojizmle temellendirir. Her türlü bireysel özellikler bilgiyi etkiler; bu nedenle, mantıksal ve metafiziksel düşünmede psikolojiye bağlıdır. Zihinsel etkinlikler ve inançlarımız hem psikolojik hem de pratik etkenlerden bağımsız olamazlar. Bilgilerimiz ve inançlarımız eylemlerimizden doğrudan ve dolaylı etkilenirler. Bilgimiz ve inançlarımız eylemlerimizi başarıya doğru götüren bir etkiye sahipse, doğrudur; aksi halde yanlıştır (Çüçen, 2009; 87).

“Peirce’e göre bizler bir yargıya varmak için, şüphe ve inancın duyumları arasında ayrımlar yapmalıyız. Şüphe ve inanç arasında pratik fark vardır. İnançlar arzularımızı yönlendirir ve eylemlerimizi şekillendirir. Haşhaşiler, kumandanlarının emri ile ölüme koşular; zira onlar, kumandana itaat ile ebedi saadeti kazanacaklarına inanıyorlardı. Onlar, bundan şüphe etselerdi, eylemde bulunmazlardı. İnanma hissi, tabiatımızda var olan ve eylemlerimizi belirleyecek bazı alışkanlıkları az veya çok tatmin eder. Ancak şüphenin böyle bir etkisi yoktur (Türer, 2003; 40).”

Bilginin kaynağı açısından bu yaklaşımlara göre, bilginin bireysel olduğu ancak, bireyin sadece bir yönünün de ürünü de değildir. Bilgi, bireyin sadece zihinsel yönünün ürünü olmayıp, insanın sahip olduğu tüm yönleri olan; inanç, arzu, şüphe, duygu, kültür, deneyim vb. bireysel değişkenlerin bilgiye kaynak oluşturduğu öngörülür. Bunun için bilgi sadece zeka ve akılla sınırlandırıldığında bilginin mantıksal yönüne vurgu yapılır. Bilginin akılcı ve mantıksal yönü kadar bilginin psikolojik, duyuşal yönü de vardır. Pragmatizmin, bilginin kaynağına ilişkin bu vurgusu, bilginin genel-geçerliliği boyutunda, göreceliliği temel alır. Çünkü bilgi salt mantıksal ve zihinsel

bir çerçeveden ibaret olmayıp, duygusal, psikolojik, kültürel ve pratik yönünden dolayı göreceliliğinin geçerlilik kazandığı söylenebilir.

Dewey'in 'izleyici bilgi görüşü' dediği bilgi anlayışında zihin veya zeka; "Dewey'in bakış açısıyla sabit bir töz olmadığı gibi, bilgi de statik kavramlar kümesinden oluşan bir şey değildir. Zeka, kişinin çevresiyle başa çıkmak amacıyla geliştirmiş olduğu bir güçtür. Düşünme de aynı şekilde, dünyadan ve pratik problemlerden yalıtılmış olarak, özel bir çerçeve içinde gerçekleştirilen bir faaliyet değildir. Düşünme veya etkin zekanın problem durumlarında ortaya çıktığını söyleyen Dewey, tıpkı James gibi düşünme veya bilme ile yapma arasında çok yakın bir ilişki bulunduğunu öne sürer (Cevizci, 2010; 1018)."

Dewey'in bu yaklaşımı açısından pragmatizmin bilginin kaynağı sorununa yaklaşımı; bilgi veya düşünmenin çevreden yalıtılmış bir olgu olmadığını, bilginin temelinde yer alan düşünmenin, içinde bulunulan sosyal ve doğal çevredeki problem durumlarına bağlı ortaya çıktığı belirtilebilir. Bunun için pragmatist düşüncede bilgi, düşünme, etkileşim ve eylemin sonucunda ortaya çıktığı belirtilebilir.

Dewey'in araçsallık bilgi kuramıyla ilgili Cevizci (2010; 1019): "Araçsallık, ampirisizmden de rasyonalizmden de işte bu yönden farklılık gösterir. Bu iki bilgi teorisinin bilmeyi statik varlıklar olarak özne ile nesne arasındaki ilişkiyi bazen nesneden hareketle pasif, bazen de öznenin hareketle kurucu bir şekilde kavradıkları, fakat bilmeyi yapmayı her durumda birbirinden ayırdıkları yerde, araçsallık refleksif düşünmenin pratik bir durumu dönüştürme, somut bir problemi çözme işiyle meşgul olur. Düşünme bu yüzden çıkar gözetmeyen bir hakikat arayışı olmadığı gibi, doğruluk da şeylerin statik ve ezeli-ebedi bir niteliği değildir. Düşünme insanın çevresiyle arasında sağlıklı ve ahenkli bir ilişki kurmasına, onun çevresine uyarlanıp çevresini dönüştürmesine imkan veren zihinsel bir faaliyettir."

Dewey'in araçsallık kuramı; bilginin kaynağına ilişkin, empirizm ve rasyonalizmin bilgiyi özne-nesne etkileşimine göre inşa ettiklerini öngörür. Oysaki bu yaklaşımların en önemli hatalarının; empirizmin, öznenin nesne karşısında pasif olduğunu, gelen uyarımların pasif alışıyken, rasyonalizmde ise tersine bir durum olarak özne, nesnenin durum ve niteliklerine ilişkin zihinsel tasarımlar ürettiğini belirtilebilir. Dewey'e göre ise, bu iki yaklaşımda bilginin temel niteliği olan bilme-eylem ve bilgi-pratik birlikteliğinin olmadığını belirtir. Oysa bilgi, eylem ürünü olup, düşünme eylemin bir aracıdır. Bilginin yaşam koşullarının bir aracı olarak üretildiğini belirtir. Bunun için, zaman, mekan ve çıkardan arınık bir hakikat ve mutlakiyetçi boyutunun olmadığı gibi, doğruluğun da statik, ezeli-ebedi bir değer olmadığını belirtir. Çünkü bilgi, insanın çevresiyle etkileşiminin sonucu gerçekleşen zihinsel bir etkinlik olarak temellendirdiği belirtilebilir.

“Bilgi zihni bir eylem sürecinin sonucu olduğu için; düşünmeyi de, bu sürecin sonuçları ile değerlendirmeliyiz. Eylemlerimizin sonuçlarını gözlemlemek ve farklı eylemlere yönelmek için de, çevremizde nelerin olup bittiğini anlamalıyız. Çevre ile etkileşimimizi anlamamız, dünyaya dair tecrübemiz göstergelerle gerçekleştiği için oluşur (Türer, 2003; 144).”

“James, “düşünce” kelimesini bilinç ırmağımızda oluşan herhangi bir şey için kullanır. James’e göre bir düşünce daima kavramsal bir şey değildir, zira bir çok düşünce dilde ifade edilemez. Filozoflar, kavramlar ve kelimelerle ifade edilebilen düşüncelere odaklanırlar, bununla beraber bilişsel düşünceler, düşüncenin sadece bir türüdür. Duygular, duygulanımlar ve arzular gibi hiçbir zaman kavramlarla yeterince ifade edilemeyen pek çok çeşit düşünce vardır. James’e göre kavramsal olmayan düşünceler, kavramsal düşüncelerden daha da önemlidir. Tecrübelerimizin çoğu kavramsal değildir. Filozoflar, mantıki akıl yürütme yeteneğine ilgi duydukları için kavramsal düşüncelere odaklanır. Filozoflar, rasyonel olarak düşünürken bile kavramsal dikkatimizin odağının kavramsal olmayan his ve duyguların “saçakları” ile kuşatıldığını unuturlar (Shook, 2003; 81).”

Pragmatizmde bilginin kaynağı olarak düşünme eylemi, salt zihinsel bir eylem olmayıp, çok boyutlu bir yapıdır. James, bilginin temelinde sadece dil ile ifade edilen kavramsal bir yapıdan ayrı düşünce kaynaklarının olduğu, kavramsal ifadelerin bunlardan yalnızca bir tanesi olduğunu belirtir. Oysa insanın bilişsel yönü haricinde, duygu, arzu ve değerleri bağlamında da insanın kavramsal olmayan hatta kavramlara indirgenemeyen düşünceleri vardır. Bu yönüyle James, kavramlara indirgenemeyen düşüncelerin kavramsal düşüncelerden daha önemli olduğunu belirtir. Bu bağlamda pragmatizm, düşünce tarihinde filozofların mantıksal akıl yürütmeler, kavramsal düşünmeye yoğunlaşmaları sonucu, bilişsel düşünce ile rasyonalizmin özdeşleştirildiği, bununla mekan ve zamanı dikkate alamayan kavramsal düşüncenin, mutlak ve idealleştirmeyi düşüncede temel alırken, gerçeği, deneyim ve pratiğe göre değil zihinsel kurgulara göre inşa edilmesini irdeler.

Bilginin Niteliği

Nesnel bir hakikat tanımayan Pragmatizmde esas sorun “sonuç” olmaktadır. Temel tezi de ne ki yararlıdır o vardır, ne ki vardır o yararlıdır olmaktadır. Hareket noktası olarak da olgular, tecrübeler alınmaktadır. Sadece deneyden gelen bilgiler geçerli sayılmaktadır. Nesneyi insan bilincine bağlı olarak gören Pragmatizm bir anlamda maddesel evreni de reddetmektedir. Bir fikrin, düşüncenin, kuramın yanlış ya da doğruluğundan çok yararlı olup olmadığı, başarıya götürüp götürmediği önem taşımaktadır. Böyle olunca; ödevdi, özgürlüktü, şerefti... bunların tümü insanlara getirdikleri yarar açısından önem taşımakta yoksa hiç biri tek başına ve pratik değerinin dışında anlam taşımaktadır (Büyükdüvenci, 1987; 338).”

“Pierce’e göre, mantıksal bakımdan anlamlı olan her önerme pragmatik bakımdan anlamlı olmayabilir. Örneğin ‘Galaksiler, melankoli kardeşleri atadılar’ önermesi dilsel veya mantıksal bakımdan anlamlıdır, ama pragmatik bakımdan anlamsızdır. Çünkü Pierce, pragmatik sözcüğünü ‘deneysel’ ile eşanlamlı olarak kullanmaktadır. Bu durumda bir önermenin anlamlı olabilmesi için, herkesin ortak olarak paylaştığı

deney dünyasına ait olması ve bu deney dünyasında doğrulanabilir veya yanlışlanabilir bir yapıda olması gerekir. O halde kendisiyle ilgili olarak bir kanıt getirilmesi veya başka bir deyişle doğru veya yanlış olduğunun araştırılması mümkün olan her önerme anlamlıdır (Arslan, 2010; 52)."

"Bilgimizin sınırlarını verdiği yarar, işlev ve sonuçları belirler. Doğru bilgi, işe yaradığı ölçüde aranan ve istenen bir etkinliktir. İşe yaraması sonucu iyi ve doğru değer alan bilgilerimiz, problemlerimizi çözmemizi sağlayabilir. Yararcılara göre, bilgi bilen ve bilinen ayrımı üzerinde açıklanmamalıdır; çünkü bilen, nesneden veya dünyadan ayrı bir durum değildir; dünyanın bir parçası olarak doğal bir etkinliktir. Bilgilerimiz ne kadar çok problemi açıklamaya yarıyorsa o kadar doğrudur. O halde bilgilerimizin sınırları, açıkladığı ve işe yaradığı orandadır (Çüçen, 2009; 82)."

"Pragmatizm, bilgi felsefesinde farklı bilgilerin ya da karşıt kuramların aynı değerde olduğunu kabul eder. Bir bilim adamı ve bir ahlakçının ortaya koydukları bilgiler aynı değerdedir; çünkü doğruların kendi başına bir önemi yoktur. Ancak bu bilgilerin pratikte ne gibi değişikliklere yol açacakları önemlidir. Böylece doğruluk pratikteki işlevi ile ölçülmektedir (Çüçen, 2009; 88)."

Pragmatizmde bilginin niteliği; bilginin sağladığı yararın o bilginin doğru ve yanlışlığında önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda pragmatizmde bilginin niteliği, duyum, madde veya düşünsel bir kurgu yerine bilginin yararlı olup-olmadığı, başarıya götürüp-götürmediğini önplana çıkarmaktadır.

"...doğruluk bazı fikirlerimizin bir özelliğidir. Buna göre bu fikirlerin doğruluğu gerçeklik'le uyuşma'ları, yanlışlıkla da uyuşmamaları anlamına gelir. Doğal olarak hem pragmatistler hem de usalcılar bu tanıımı kabul ederler. Onlar sadece 'uyuşma' terimiyle kesin olarak ne denilmek istenildiğini ve yine gerçeklik fikirlerimizle uyuşan bir şey olarak ele alındığında, gerçekliğin ne anlama geldiği soruları sorulunca birbirleriyle didişmeye başlıyorlar...Bir fikri ya da inancı doğru olarak kabul ettiğimizde, onun doğruluğu herhangi birisinin olgusal yaşamında ne tür bir somut ayrım yapacak? Gerçek nasıl anlaşılacak? Eğer inanç yanlış olsaydı ortaya çıkabilecek olan deneyimlerden farklı ne tür deneyimler olacak? Kısaca, deneyimsel terimler içinde, doğruluğun nakit değeri nedir? (James, 2008; 111)."

"Zihinsel ilişkilerin dünyasında, doğru yine bir yol gösterme işidir. Biz soyut bir kavramı bir diğeri ile ilişkilendiririz ve sonunda büyük mantıksal ve matematiksel doğruluk sistemlerinin çerçevesi çizilmiş olur; bunu yaparken türleri doğru gösteren terimlerin altında deneyimin duyusal olguları er geç birbirlerini düzenlerler; böylece bizim öncesiz sonrasız doğrularımız, aynı zamanda olgusalıklar için de geçerli olurlar. Olgunun ve kuramın bu evliliği sonsuzca bir üretkenlik gösterir (James, 2008; 116)."

"Yarar, faydayı, başarıyı ve sonucu, doğruluğun ölçütü yapan bu görüşe göre, insanın bilgisi idealist düşünürlerin dediği gibi, saf aklın yetisi sonucu değildir. Pragmatizm kendine özgü bir bilgi kuramı geliştirerek, doğruluk ölçütünü klasik doğruluk ölçütleri olan uygunluk ve tutarlılıktan farklı olarak, yarar ölçütüyle özdeşleştirdi (Çüçen, 2009; 87)."

James'in öngördüğü doğruluk teorisi "James'in bakış açısından da doğruluk, şeylerin değil fakat inançların bir özelliği olmak durumundadır. 'Gerçeklikler doğru olmayıp, sadece vardır. Doğru olan onlara ilişkin inançlarımızdır' diyen James' göre, mantıksal doğruluk ve yanlışlık, şeylere veya olgulara değil de önermelere yüklenir. Başka bir deyişle doğru olan, olgunun kendisi değil de olguyu ifade eden önermedir (Cevizci, 2010; 1009)."

Pragmatizmin, bilgide aradığı niteliklerden biri olarak ‘doğruluk’ niteliğini temelde, fikir, düşünce, kavramlar arası bir mantıksal iç tutarlılıktan çok, doğruluğun ancak ve ancak düşünce, fikir ve kavramsal yapıların gerçeklikle uyumsası durumunda doğru olduğunu belirtir. Bu yönüyle pragmatizm kuramsal alanda tüm bilgilere eşit değeri biçerken, pratikte bu bilgilerin, karşıladığı işleve göre bir değer kazandığını, bilgilerin pratikte kazandığı işlevinin, doğruluğu için bir ölçüt olduğu belirtir. Bilginin pratikte bir işlevinin olup-olmadığı aynı zamanda bilginin doğruluğuna yönelik bir test ediliş yöntemi olarak görmektedir.

“İnsan bilgisi, mutlak kesinlikten ziyade kanıtlara dayalı genellemeleri içerir. Tecrübenin oluşturucularıyla karşılaşıldığında yeniden inşası ve genellemenin yeniden kurgulanması gereklidir. Tecrübenin bu şekilde inşası, problematik durumlara uyan genellemeleri, unsurları gerektirir...” (Gutek, 2006;121)

“Mutlak ve nihai hakikati bir ideal olarak en tepeye yerleştirip, ona erişmenin mümkün olmadığını söyleyen Pierce, çare veya kabul edilebilir bir alternatif olarak aşağıya yani sonuç veya eyleme döner ve kendisini hakikat veya inanç ile eylem arasında bir yerde konumlandırır. Gerçekten de Peirce’in bir dünya görüşünden ziyade bir metodoloji yani düşünceleri açığa kavuşturmayı amaçlayan bir düşünme yöntemi olarak olarak tanımladığı pragmatizminin merkezinde bir anlam teorisi, sözcüklerin anlamlarını nasıl kazandıklarıyla ilgili bir açıklamada bulunur. Zaten pragmatizm terimini ‘iş’ ya da ‘eylem’ anlamına gelen Grekçe ‘pragma’ sözcüğünden yola çıkarak kullanmaya başlayan ilk kişi de Peirce’tir. O, bununla hiç kuşku yok ki, sözcüklerin anlamlarını pratikten veya eylemden aldıklarını anlatmak ister (Cevizci, 2010; 1003).”

Dewey (2000:81), Dewey’in felsefesinde bilgi, ayrılmaz bir “bir”lik içerisinde sürekli değişim halindeki doğanın bir parçası olan insanın doğa ile bir anlamda da kendisi ile pratik/pragmatik eylem/deneyimler aracılığıyla etkileşiminde kendisinde ortaya çıkar. Bilgiye yönelik insan eyleminin amacı gündelik hayatı kolaylaştırmak, bu anlamda pratik fayda sağlamaktır. Bu açıdan Dewey’in felsefesinde bilgi problem çözücü bir araçtır ve birey ve toplum hayatında karşılaşılan problemlerin çözümü ancak bu tür bir epistemolojik temele oturtulmuş olan “demokrasi” düşüncesi ile mümkündür... (Yılmaz, 2009; 80).

Dewey’in bu düşüncesine göre, bilginin en temel niteliklerinden biri; problem çözücü bir araç olmasıdır. Ancak bu aracın da doğa, birey, eylem ve düşüncenin etkileşim-birlikteliğiyle ortaya çıkabileceği söylenebilir. Bilginin bu araç olma niteliğinin gerçekleşme koşullarıyla beraber Dewey, bilginin problem çözücü bir araç olabilmesi için, epistemolojik önkoşul olan demokrasi düşüncesinin varlığı ile mümkün olduğunu belirtir. Bu bağlamda Dewey, demokrasinin pratik faydayı öngören, sorunların çözümüne açık olmayı, çoğulcu bir katılımın ürünü olarak görür.

“Gelecekteki olay ve durumları henüz tecrübe edemediğimiz için, onların doğruluğundan söz etmek zordur. Bunun için, bir bilginin veya inancın mutlak doğru

olduğunu söylemek olanaksızdır. Çünkü mutlak ve evrensel doğruluk anlayışı, mantıksal ve matematiksel düşünceyi temele alan filozofların iddialarıdır. Pragmatistlere göre, mutlak doğruluktan bahsetmek olanaklı değildir (Çüçen, 2009; 88).”

“Bu nedenle pragmatistlere göre bir kavramın anlamı, bir olayda, bir harekette, veya bir denemede ortaya çıkar. Bir kavram hakkında ne düşündüğümüzün, ne tasarladığımızın önemi pek yoktur; o kavramın anlamı gerçek yaşamda, yani bireyin çevresi ile olan ilişkilerinde belirecektir. Deneyimlerimiz ve hareketlerimizin sonuçları bize bir kavramın gerçek anlamını öğretecektir. Örneğin, elimizi ateşin altına koyduğumuzda elimiz yanacaktır. Bu “ateş”in niteliklerinden yalnızca biridir ve ateş hakkında bildiğimiz bütün nitelikleri bir araya getirdiğimizde ateşin tanımını elde etmiş olacağız. Peirce’e göre bu deneysel yöntem, düşünce ve kavramları “*semerelerinden tanımak*” olarak bilinen eski bir kuralın özel bir uygulamasından başka bir şey değildir (Peirce, 1978:271), (Doğan, 2003; 84).”

“Şayet fikirler, manalar, telakkiler, kavramlar, teoriler, sistemler belli bir çevreye yeni bir şekil verecek, önemli karışıklıkları düzeltecek araçlar ise, bu takdirde onların değeri bu görevi başarabilmelerine bağlıdır. Onlar görevinde başarı gösterirlerse, o zaman güvenilir, sağlam, geçerli, iyi, doğru olurlar. Karışıklığı düzeltmek, kusurları bertaraf etmekte başarısızlığa uğrar, dağınıklık ve kötülüğü artırırlarsa o zaman hatalı olurlar. Doğruluk görevlerde ve sonuçlarda tasdik edilir (Mayer, 1992; 87).”

Bilginin niteliği açısından pragmatist düşüncede, tüm bilgi, değer, yaklaşım ve inançların aynı doğruluk değerine sahip olduklarını, bunların pratikteki işlevi ve sonuçlarının ancak onların doğruluğunu belirlemede etkili olduğu söylenebilir. Bu bağlamda bilginin bir niteliği olarak ‘mutlak doğruluk’ pragmatizme göre mümkün olmadığı gibi olmayacağını da vurgular. Çünkü doğrunun şu ana ilişkin bir şey olduğu halde geleceği de kapsadığını, bizim ise şimdi, şu anda geleceğe ilişkin bir fikrimizin olmayacağını belirtir. Bu bağlamda pragmatizm, ‘mutlak’ ve ‘evrensel doğru’ yaklaşımlarının, mantıksal ve matematiksel bağıntılardan üretilen zihinsel tutarlılıklar olduğuna vurgu yaptığı belirtilebilir.

Bilgi Metodolojisi

“Bilgiye giden yegane yolun bilimsel yöntem olduğu ve felsefenin bilimleri taklit etmesi gerektiği Peirce’in argümanıydı. Tüm bilgi deneye dayandırılmak zorundaydı ve doğrulanabilir bilgi gözlem ve deneysel tecrübe ile kazanılabilirdi. Belirli bir objeyle ilişkili kavramlar yalnızca o objeyle bağlantılı olarak var olmakta ve bir kavramın tüm anlamı kavram üzerindeki çalışmayı izleyen pratik sonuçlarda yer almaktadır. Böylece, hakikat deneysel tecrübeden doğmaktadır ve sonuçlarını bulmak için hakikat, uygulama içerisinde test edilmek durumundadır; bir fikir uygulamada işleмиyorsa o zaman yanlıştır. Pierce, fikirlerin test edilmesinin son çözümlemede toplumsal bir test olduğunu, yani doğru fikrin, sayısız bir gözlemciler topluluğunun üzerinde anlaşıkları fikir olduğunu göstermeye çalıştı. (Büyükdüvenci, 1987; 324).”

“Duyumlarımız ve objelerle ilişkilerimiz farklı olsa bile, algılamanın kanunlarını, gözettiğimizde; biz, akıl yürütmeye eşyaların gerçekten var olduklarını çıkarabiliriz. Bu yüzden Pierce’e göre bilimsel metot, eğer (bilimsel) araştırmacılar topluluğu tarafından bağımsız olarak yapılır ve uzun vadede gerçekleşirse doğru çalışır (Türer, 2003; 54).”

“Dewey’in deneysel epistemolojisi, öğrenenin karşılaştığı problemlerin çözümünde bir öğretim yöntemi ve kişinin hem özel hem de sosyal problemleri çözümünde bilimsel bir yöntem, bir format gibi kullanılmaktadır. Her problem çözme sürecindeki deneysel evreler öğrenenin deneyimlerinden kaynaklanan ve gerçek problemlerde başvurduğu zihinsel bir yöntem haline gelmiştir.” (Guttek, 2006; 107).

“Bir araştırma kuramı olarak da pragmatizm şüphe durumundan kanaat veya inan durumuna geçmeyi vurgular. Kişinin düşüncelerine çevreden gelen tehditler sonucunda, yani kişinin düşünceleri ile çevresi arasındaki uyumsuzluk belirip arttığında, kişinin önceki kanaatleri şüpheyne dönüşecek ve yeni bir kanaat durumuna, düşünce dinginliği durumuna ulaşılacaktır. Ancak bu yeni kanaat durumu nasıl belirlenecektir? Pragmatizme göre kişiye bu yönde bilimsel yöntem yardımcı olmalıdır. Çünkü, inat, otorite ve a priori yöntemlerde kişi hep insan faktörü tarafından yönlendirilecek, yine insan hatalarıyla dolu şeylere inanacaktır. Ancak bilim nesneldir ve ancak bilim kendi hatalarını bulup düzeltebilme kapasitesine sahiptir. Böylece pragmatizme göre, kanaat ve inançlar, “dışsal bir süreklilik” tarafından oluşturulmalıdır (Doğan, 2003; 92).”

“Peirce’e göre insan gelişmesinin temel yönü, şüphe durumundan inanç durumuna geçmedir. Pierce, nörolojik ve fizyolojik itmenin bir çeşidiyle şüpheyi birleştirir. Şüphelerin, alışkanlıkların çevresel şartlara uyumadığı durumlarda ortaya çıktığını ileri sürer. İnsan, yeni alışkanlıklara yol aldığında yeni inanç arar. Bu yeni alışkanlıklar, şüphenin giderilmesinde ve organizmanın çevresiyle ahenkli ilişkisinin sağlanmasında rol oynar. Bir anlamda şüphenin giderilmesi, inanç durumunu kazanılması çabasıdır. Pierce daha önce zikredildiği gibi bu çabayı araştırma olarak nitelendirir (Türer, 2003; 53).”

Bilgi metodolojisi açısından pragmatizm, bilmenin zihinsel bir süreç olmayıp deneyim kaynaklı bir eylem olduğunu, bu eylemin ise yöntem olarak metafiziksel bir süreç olmayıp, deneyime dayalı bilimsel araştırma yöntemi olduğunu belirtir. Bilimsel araştırma yöntemini, diğer felsefi yaklaşımların metodolojisi ile karşılaştıran Dewey, idealizm ve realizmin kişisel ve toplumsal gerçekliklerden soyutlandırıldığını, statik-dondurulmuş bir kuramsal yapıyı öngördüğünü belirtir. Bu tezler bağlamında pragmatizm, bilginin, bireysel ve toplumsal yaşamın bir ürünü olduğu, bundan dolayı da görecelilik kazandığını ancak bilginin birey ve çevre değişkenleri bağlamında üretiminin bilimsel yöntemi temel alan problem çözme süreciyle mümkün olduğunu belirttiği söylenebilir.

Peirce’e göre “bilimsel yöntem, bir kimseden sadece inandığı doğruyu değil, fakat ona o doğruya nasıl eriştiğini ifade etmesini talep eder. Bilimsel yöntemin söz konusu komünal veya kamusal boyutuna vurgu yapan Pierce, bilimsel yöntemin ikinci olarak özeleştirilmediğini söyler. O, ulaşılan sonuçları sık sık testlere tabi tutar ve gerekli olduğu yerlerde, yani yeni vukuf ve delillere erişildiği zaman, teorilerde değişiklik yapılmasını şart koşar. Bu, Peirce’a göre kişilerin inançlarıyla ilgili takınmaları gereken tutumu ifade eder. Peirce’a göre, üçüncü olarak bilimin bilim adamları topluluğunda hayli gelişmiş bir işbirliğinin olmasını talep ettiğini söyler. Bilimsel yöntemin söz konusu unsuru, birey veya grubu, hakikate kendi çıkarlarına göre şekil vermekten alıkoyma açısından çok büyük bir önem arz eder. Bilimin eriştiği sonuçlar, herkese açık olan, bütün bilim adamlarının erişecekleri sonuçlardır (Cevizci, 2010; 1005).”

James bir yöntem olarak gördüğü pragmatizmi; “düşünceyi yeni ve verimli sonuçlara gidecek şekilde harekete geçirmesine rağmen, mutlak ve değişmez hakikatlerle arasına mesafe koyar. Bilimde ya da felsefede veya teolojide kesin hakikatler olmadığı inancıyla, teorilerin hakikate ancak yaklaşılabileceklerini kabul eder. Bütün bu teorilerin anlamlarının, kendi içsel, sözel tutarlılıklarında değil de problem çözme kapasitelerinde aranması gerektiğini öne süren James, salt tutarlılıktan vazgeçilerek, bir teorinin ‘nakit değeri’nin ortaya çıkarılmasını talep eder (Cevizci, 2010; 1009).”

Bilginin üretim metodolojisi olarak pragmatizmin temel aldığı problem çözme, inanılan ve istenilen bir doğruyu ortaya koyma yöntemi olmayıp, inanılan ve öngörülen bir doğruya nasıl ulaşıldığını gösteren bir süreç olduğu belirtilir. Bununla beraber bilimsel yöntem, özeleştiril olup, ortaya konulan teori, fikir veya inançları test etmeyi öngören yapısı veya metodolojisiyle değişim ve dönüşümü doğurduğu belirtilebilir.

“Dewey açısından düşünme, bir belirsizlik veya sıkıntı durumu ortaya çıktığı, bir ihtiyaç tatmin edilemediği zaman başlar. İhtiyaçları karşılama, problemi çözme noktasında düşünme, insanı problemin çözüme kavuştuğu, güvenli ve tatminkar bir duruma taşıyacak bir araç olma durumundadır. Dewey, düşünceleri de bu çerçevede içinde söz konusu insani hedef insani hedef veya amaçlara erişmede kullanılan araçsal eylem planları olarak görür. Epistemolojisini hatta bilimsel yöntem anlayışını böylesi bir problem çözme stratejisi üzerine inşa ederken, Dewey başlangıçtan sona varıncaya kadar olan süreçte beş ayrı evreyi birbirinden ayırır: bunlardan birincisi, (1) kişinin tamamen belirsiz bir karakter arz eden, kendisini ne yapacağını bilememe haline sevkeden, doğallıkla geçmiş deneyimlerden farklılık gösterirken, bir yandan da bildik faaliyetini engelleme veya bloke etme anlamında varlığını bir ölçüde tehdit eden bir durumla karşı karşıya kaldığı problematik durum evresidir. ikinci evre, (2) ilgili bireyin söz konusu problematik durumu enine boyuna ele aldığı ve durumun sürdürmekte olduğu faaliyeti engelleyen boyutunu tespit ettiği problemi tanıma evresidir. Sonraki evre, (3) problemin aydınlatıldığı, açıklığa kavuşturulduğu sistematik bir sorgulama, soruşturma ve analiz evresinden meydana gelir. Birey ilk kez burada, problemi çözecek, güçlüğü bertaraf edecek eylem planları veya fikirler oluşturma durumuna gelir. (4) Dördüncü evre olan hipotez inşası evresinde, birey Dewey’e göre, problemi çözmenin mümkün araçları olan koşullu önermeleri veya genellemeleri oluşturur. Bu evre aynı zamanda kişinin kendisini geleceğe projekte edip eylemlerinin mümkün sonuçlarını görmeye çalıştığı evredir. Söz konusu hipotez oluşturma ve tahmin sürecinde, kişi arzu edilen sonuçları temin etmeye dönük hipotezler geliştirir. (5) Beşinci ve sonuncu evre, tercih edilen hipotezlerin sınanması evresidir. Buna göre, geliştirilen düşünce veya eylem planları, oluşturulan hipotez istenen sonuçları doğurmak suretiyle, sıkıntıyı veya güçlükleri yaratan problematik durumu ortadan kaldırmaya muvaffak olmuşsa, o başarılı bir düşünce, işe yarayan bir eylem planı ve doğru bir hipotez olarak değerlendirilir (Cevizci, 2010; 1020).”

“Dewey, ‘doğru’yu deneyde karşılaştığımız problemleri çözmemizde bir araç olarak tanımlar. Dewey bilgi hakkında klasik bilen-bilinen ayrımını reddeder. Ona göre insan zihni, doğanın karşısında, ondan ayrı olan bir şey değildir; doğanın içinde, onun bir parçası, bir bölümü olan şeydir. O halde bilgi, dünyanın dönüşü, bir çocuğun ölüşü, herhangi bir deprem, yemek yeme gibi doğanın içinde meydana gelen doğal bir etkinliktir. İnsan deneyinde bilgi edinme eylemi, insanın hayatı bir problemle karşılaştığı anda başlar ve bu problemin başarılı çözümü ile sona erer (Arslan, 2010; 54).”

Pragmatizmde, bilginin metodolojisi açısından Dewey’in bu yaklaşımı,

düşünmenin, belirsizlik, sorunla karşılaşmada, ihtiyaç olarak ortaya çıktığını belirtir. Bu düşünmenin bilimsel ve eleştirel özelliklere sahip olması için problem çözme sürecinde düşünmenin nasıl gerçekleştirilmesi, sürüdürülmesine ilişkin aşamaları aydınlatıldığını belirtir. Bilgiyi ortaya koyma süreci açısından yaklaşıldığında pragmatizmin, bilginin temeline ‘sorun’u koyduğu, soruna bağlı olarak düşünme eyleminin devreye soktuğu, mutlak ve evrensel bir düşünce arayışından çok bireysel ve çevresel koşullara bağlı değişken nitelikte, düşünme eylemini öngördüğü belirtilebilir. Bunun için düşünme, deneyim, doğanın ortaya koyduğu sorunlardan ayrı olmayıp, sorunlarla başlayıp işlevsel bir çözümle bittiği öngörülür.

“Pragmatik doğruluk teorisi, bilginin amaçların bir bağlamı ile ilintili olduğunu söyler. Söz gelimi, bir haritacı arazinin bir kısmının boyutlarını nasıl ölçeceğini bilir ve o bölümün ne kadar alanı kaplayacağını da belirler. Ölçüm bilgisi insanların, kasabalar ve şehirlerin kesin haritasını yapmasını sağlar. Bununla beraber ölçüm bilgisi, sadece küçük arazilerde işler, çünkü ölçüm yöntemleri araziye genellikle düz kabul eder. Ölçümün kullandığı matematik, düz arazilerde işleyen Eukleidesçi geometridir. Eğer haritacı tüm ülkenin arazisini ölçmek istiyorsa, sadece ölçüm bilgisini kullanamaz. Yeryüzü küre şeklinde olduğu için, arazi Eukleidesçi geometriye göre değil küresel geometriye uygundur. Arazilerin haritasını çıkarmanın pek çok çeşidi vardır. Bugün biz, uydu ölçümlemesini kullanıyoruz. ... Bilgiye dair her iki metot doğrudur çünkü farklı amaçlar için işlerler (Shook, 2003; 101).”

“Pek çok felsefe gibi pragmatizm de doğruluk ve öğrenmeyi, bilgi anlayışı vasıtasıyla (basit bir bağlantı kullanarak) birleştirmeye çalışır. Eğer bilinebilen her şey öncelikli olarak öğrenilmeli ve bilginin amacı doğruluk ise o halde öğrenme yöntemi de doğruluğa yönelmelidir. Fakat bu basit ilke öğrenmeye dair üç yaklaşımı ortaya çıkarır: (1) doğruluğun mahiyetine dair daha iyi bir anlayışa sahip miyiz? Eğer sahipsek, bilginin nasıl mümkün olduğunu anlamak için “doğruluk” ile öğrenme metodolojimizi birlikte düzenlemeliyiz. (2) buna karşılık, gerçekten nasıl öğreneceğimize dair daha iyi bir anlayışa sahip miyiz? Eğer böyleyse, öğrenme ile bilinen şey doğruluk olduğu için, doğruluk anlayışımız buna göre yapılandırılmalıdır. (3) son olarak; doğru olan ile öğrenilebilir olanı karşılaştırmak için hem “doğruluğu” hem de “öğrenmeyi” yeterli şekilde anladığımızı farz edebiliriz. Doğruluk ile bilinen şeyi karşılaştırmadaki kabiliyetimiz, bilginin imkânının mümkün olup olmadığı sorusunu akla getirir. Eğer insanların doğruları öğrenmesi mümkünse, bu durumda (3a) bilgi mümkündür; fakat öyle değilse, (3b) bilginin imkanı konusunda şüpheli olmalıyız (Shook, 2003; 13).”

Pragmatizm bilginin doğruluğunun, aynı zamanda elde edilen bilginin amacı ile bağlantılı olduğu belirtilebilir. Çünkü elde edilmek istenen bilginin kapsamının bilginin amacının bir sonucu olduğunu, bilginin amacı değiştikçe, kapsamı, yöntemi ve bilgiye ulaşma araçları da değişecektir. Pragmatizm bilgi, deneyim aracı olduğundan, doğruluğunun da pratikteki işleve göre ortaya konulması, bilginin deneyimden önce, o bilginin bir amaç için üretildiğini, bunun için amaca göre bilginin üretimi ve metodolojisinin farklılaştığını belirtir.

Pierce (1956;10) “...düşünmenin kendisi de temelde bir araştırma edimidir. Neden? Peirce’e göre düşünme eylemi bir kuşku heyecanı tarafından başlatılır. Bu kuşku heyecanı, sonunda bir inanç durumuna ulaşabilmek için bir çaba göstermeye neden olur. Bu çaba gösterme sürecine Pierce, araştırma adını verir (Çelik, 2008; 32).”

Pierce (1965; 255), “... düşünme edimi genel işleyişi bakımından salt bir araştırma edimidir; tek bir amacı vardır, o da inanç üretimidir. Çünkü bu inançlarımız bize eylem alışkanlıkları sağlar. Alışkanlıklar özel deneyimsel sonuçlara ulaşmak için verilen koşullar altında nasıl eylemde bulunmamız gerektiğini gösteren eylem kuralları olarak iş görürler (Çelik, 2008; 33).”

“Peirce’in tecrübeci felsefesinin dört temel prensibi bulunmaktadır (some Consequences of Four Incapacities Claimed For Man, 1878, 265, adlı makalesi).

1. İçe bakış kuvvetine sahip değiliz, ama iç dünyanın tüm bilgisi harici olgulara dair bilgimizden hipotetik akıl yürütme ile çıkarılır.

2. Sezgi kuvvetine sahip değiliz, ancak her biliş (cognition) mantıki olarak daha önceki bilişleri vasıtasıyla belirlenir.

3. İşaretler olmazsa düşünmeye sahip olmayız.

4. Mutlak olarak bilinmeyen hakkında bir fikre sahip değiliz.

İlk prensip, bilgimizin, dünya hakkındaki doğrudan tecrübemizden kaynaklandığını ifade eder. Zihinlerimizin nasıl çalıştığını, dünya hakkındaki bilgilerimizi nasıl öğrendiğimizi keşfetmemize rağmen, bilgi kendi zihinlerimiz veya kendi deruni zihni tecrübemizle başlamaz. İkinci prensip, öğrenilen tüm bilginin daha önce öğrenilmiş farklı türlerden bilgilerin katkısını gerektirdiğini ifade eder. Bu iddia herhangi bir sonsuz geri dönüş ile sonuçlanmaz. Çünkü Peirce’ün felsefesi öğrenmenin derece ve seviyelerini gösteren bir bilgi tanımı önerir... Üçüncü prensip, düşüncüyü anlamlı sembollerle birleştirir. Peirce’nin bilgi ile kastettiği şey, dünyaya dair tecrübemizdeki işaretler ile uyum içinde davranma yeteneğimizdir. İşaretler olmaksızın anlamlı olarak davranamayız ve dolayısıyla hiçbir düşünce oluşmaz. Dördüncü prensip, zorunlu olarak doğru gibi görünmektedir. Pierce, gerçekliği anlamlı ve anlamsız olarak ikiye bölen felsefeler (sözelimi Kant’ın felsefesine) karşı çıkar (Shook, 2003; 40).”

“Peirce’e göre fikirler, önceki duyuların yalın kopyaları değil; aksine yorumlar ve hükümleri temsil eden duyu tecrübesini alışkanlık ve kontrolün aletlerine çeviren araçlardır. Bu gibi durumlarda düşünmek için bir plan yaparız ve bu planla evrensel olarak yaşamımızı güven altına almak için belli amaçlara sahip oluruz. Pierce düşüncesinde araştırma, hayatta kalmada ve devam ettirmede organizmanın en uygun aracıdır. Çünkü şüphe durumundan araştırma durumuna hareket araştırma ile gerçekleşir (Türer, 2003; 54).”

Pragmatist düşüncede bilginin üretim metodolojisi Pierce’e göre, düşünme, bir araştırma sürecidir, bu araştırma sürecini başlatan ise kuşku ve meraktır. Kuşku ve merak giderildiğinde düşünce, bir forma dönüşecek bu form ise karşımıza inanç olarak çıkar. Bu yönüyle bilgi, kuşku, düşünme ve araştırma eylemlerinin ürünüdür. Pierce araştırma eyleminin dört temel ilke doğrultusunda gerçekleştiğini belirtir. İlk ilke olarak bilginin deneyim yoluyla zihinsel işlemlerden geçirildiğini, ikinci aşamada edinilen bir bilginin geçmişte öğrenilen tüm bilgilerle bir bağının kurulduğunu, üçüncü aşamada ise bilginin edinilen bağlantıları, pratikliğe yönelik sembollere dönüştürülür. Son aşamada ise bilginin değeri önplana çıkar, doğruluğu bilinmeyenle bağlantısı gündeme gelir.

“Bilgimizin damlalar halinde geliştiğiyle başlayalım. Bu damlalar büyük ya da küçük olabilir, ama bilgi asla tüm alanları kapsayacak şekilde gelişmez: bir kısım eski bilgi daima olduğu gibi kalır. Varsayalım ki, sizin pragmatizm bilginiz şu anda büyümeye devam ediyor. Ardından, onun büyüklüğü daha önce doğru olarak kabul ettiğiniz fikirlerin dikkate değer bir düzeltimini içerebilir. Ama bu tür düzeltimler bile dereceli olmaya mahkûmdur (James, 2008; 94).”

“Şu halde bizim zihinlerimiz damlalar halinde gelişir; tıpkı yağ tanecikleri gibi, bu damlalar birbirlerine eklenerek yayılır. Ama olabildiğince az yayılmalarına izin veririz; eski inançlarımızda ve önyargılarımızda olduğu gibi, eski bilgilerimizin büyük bir bölümünü elimizden geldiğince değiştirmeden korumaya çalışırız. Biz yenileştirmekten daha ziyade yama yaparız ve oynarız. Yenilik ıslatır ve eski kütleyi lekeler; ama aynı zamanda onu absorbe eden şey aracılığıyla renklenir (James, 2008; 95).”

Pragmatizme göre her bilgi ve deneyim, bilgiye dair bütünü tamamlayan bir parçadır. Sahip olunan herhangi bir bilgi kendi başına yeterli ve tam bir bilgi değildir. Bu bilgi sürekli gelişmeye yeni bilgilerle etkileşimle dönüşüme uğrar. Bilginin üretimine bağlı olarak zihnimizin de işleyiş metodolojisi olmayıp dönüşüme uğradığını öngörür. James, edindiğimiz bilgilerin zihinlerimizde önceden edindiğimiz bilgi/değerlerle tam etkileşime geçemediği için değişim ve dönüşümün de hemen mümkün olmadığı ifade edilebilir. Bu durumun yavaş bir süreç olarak gerçekleşmesinde rol oynayan değişkenlerin ise sahip olduğumuz inanç-değer yargıları, önyargılar vb. değişkenler olarak belirtildiği söylenebilir.

Pragmatizmin, epistemoloji yaklaşımı, düşünce tarihinde var ola gelen, ruh-madde ayırımına ilişkin dualite kavramı ve çatışmasından farklı olarak epistemolojinin özünü, görecelilik, sosyal-doğal sorunlar, etkileşim-dönüşüm, sürekli değişim üzerine inşa etmesi hem metodoloji hem de öz olarak epistemolojinin ekseninde bir evrime yol açmıştır. Epistemolojide mantıksal-rasyonalist bir düşünsel meşruiyeti temel almak yerine pratiğe yönelmesi, bilginin meşruiyetini, pratikteki işlev ve yarara bağlı olarak genel-geçerlik ve doğruluğun meşruiyet bulması pragmatizmi farklı kılan en temel etkenlerden bazılarıdır. Pragmatizmin epistemoloji yaklaşımına ilişkin Tozlu (1997; 56-58), pragmatizmde gerçeğin insan tarafından var edilemeyeceği, ancak gerçeğin ciddi bir araştırma ile kurulacağını, gerçeğin bir takım metot, teknik ve vasıtalarla ciddi bir şekilde yapılan araştırmalarla ortaya çıkarıldığını belirtir. Pragmatistler, bilgiyi insanla onun çevresi arasında oluşan bir şey, bir iş, bir muamele olarak görürler. İnsan zihninin pasif ve alıcı olmaktan çok, aktif ve yaratıcı olduğuna inanırlar. Böylece onlar, ‘insan bilgiyi pasif bir şekilde elde etmez, onu yapar’ şeklinde belirtildiğini ifade eder.

Pragmatizmin etik söylemi; pragmatizmin etik söylemi; ‘etik kavramı’, ‘etik değerlerin kaynağı’, ‘etik değerlerin genel-geçerliliği’ alanlarında düşünsel temellerini belirleme ve ideoloji kuramları bağlamında irdelenerek ideolojik etkilerine ulaşılabilir.

Etik Kavramı

“Bir etik kuramı olarak da pragmatizm, kişiyi belirli bir şekilde davranmaya zorlayan etik değerlerin olduğuna ve olması gerektiğine karşı çıkar. Mademki gerçek ileride belirecektir ve insanlar bugün farklı şeylere inanıp farklı şekilde davranmaktadırlar, o zaman pragmatizme göre değişmez etik değerlerin olduğu savunulamaz. Kişiler kendi deneyimlerine göre bugün kendi gerçeklerine ulaşacaklar ve onlara uygun etik değerler benimseyeceklerdir. Dolayısıyla pragmatizm, çoğulculuğu savunur. Bu çoğulculuk ne bireysel değerlerin ne de toplumsal değerlerin gözden kaçırılmaması gerektiğini vurgulayarak, ikisi arasında bir denge kurmaya çalışır. Etiksel gelişmişlik, mümkün olduğunca değerler arasındaki bağların görülüp iyi bir senteze gidilmesini gerektirir. Böylece pragmatizm, basit bir şekilde sadece araçlara veya sadece amaçlara bakarak belirli bir olay hakkında fikir yürütülmesine karşı çıkar. Hem araçlar hem de amaçlar önemlidir ve ikisi arasındaki ilişkiler düşünülerek bir karara ulaşılmalıdır. Yani pragmatizm, deontolojik yaklaşıma karşı çıktığı gibi faydacılığa da karşı çıkar. (Doğan, 2003; 92)”.

Pragmatizme göre ahlaki değerler de görelidir. Bu tür değerler, toplum ve birey arasındaki etkileşimden oluşur. Birey ve toplum arasındaki iletişim sonucu ortak yarara göre kabul edilenler ahlakidir. Bu değerler, ne toplumu, ne de bireyi temele almalıdır. Hem toplum hem birey korunmalıdır; çünkü toplum bireyin, birey de toplumun eseridir. Ahlakın ancak pratik bir değeri vardır. Yaşam kendiliğinden ne iyi ne de kötüdür; çünkü ahlak, insan tarafından yaratılmıştır. Öyleyse iyi, kişi ya da topluma yararlı olandır. Bu bağlamda hem toplumlar, hem de topluluklar içindeki kişiler, birbirlerine göre ikinci duruma düşmeden dayanışmalı ve kubaşık çalışmalıdırlar” (Sönmez, 1996; 103).

“Peirce’e göre normatif bilimler; mantık, etik ve estetikdir... Etik nasıl düşünmemiz gerektiğini söyler. En temel seviyede yani tabanda estetik bilimi vardır. Estetik hem mantığın hem de etiğin nihai hedefi olan en yüksek iynin ne olduğunu söyler. Üç normatif bilim, iyi ve kötü amaçlar arasında farkı göstererek, metodun doğru ve yanlış kullanımlarını birbirinden ayırır (Türer, 2003; 120).”

Pragmatist düşüncenin etik kavramına ilişkin yaklaşımında; bireylerin davranış ve yaşamlarına müdahale eden biçimlendirici müdahalelere karşı çıkar. Pragmatizm etik/değerlerin temeline bireysel deneyimi yerleştirerek tüm değerleri bu deneyimler üzerine inşa eder. Pragmatizm belirli değerlerin üst değer olarak kabul edilip bireylerin bu üst değerlere zorlanması çoğulculuğa ve sosyal zenginliğe karşı bir durum olarak kabul eder. Çoğulculuk ve farklı değer yaklaşımı hem birey hem de toplum yaşamında temel koşul olarak kabul edilmektedir. Pragmatizm değerleri amaç ve araç basitliğine indirgeyerek birey ve toplum arasında bu bağıntıların kurulmasına da karşı çıkar. Pragmatizm, mutlak ve değişmez etik değerlerin mümkün olamayacağını, bugün mutlak-değişmez olarak görülen, düşünülen değerlerin gelecekte değişeceğini, öngörülen

değişmezliği, şu an, bugüne ilişkin bir şey olduğunu belirtir. Bu bağlamda etik kavramı pragmatizmde, bireysel tercihleri önceler. Bireysel tercihlerin öncelenmediği değerlerin pragmatizmde etik değer olarak görülmediği belirtilebilir.

Etik Değerlerin Kaynağı

“Dewey’in deneyciliği maddi olgular gibi diğer konulara da uygulanmıştır. Evrende varolan değerlerin bir hiyerarşisini yapan geleneksel idealist ve realist filozofların tersine Dewey, değerlerin insanın çevresindeki olgulara/olaylara gösterdiği tepkilerden kaynaklandığına inanan rölativist bir ahlakçıdır. Dewey’e göre, hiyerarşik değer sistemlerinin en önemli kusuru insanlara birbirleriyle çelişen çok çeşitli hiyerarşik basamağın “sağduyu” ilkesine göre kendi içinde kanıtını taşıdığı şeklindeki kabule dayanır” (Gutek, 2006; 108).

“Değerlerin göreliliği, Pragmatizmin temel ilkelerindendir. Pragmatist’e göre, tüm insanlık ve insanlar için geçerli herhangi bir evrensel değer yoktur. Kişiye dışarıdan herhangi bir değer empoze edilemez. O çevresi ile etkileşimi sonucunda “işe yarar” değeri kendisi geliştirir (Çetin, 1994; 661).”

Etik değerlerin kaynağına ilişkin Dewey; değerlerin bir hiyerarşisinin olmadığı, değerlerin kaynağının deneyim olduğu aynı zamanda deneyimin de insanın yaşadığı çevresel koşullar ile sınırlı olduğunu vurgulamaktadır. Bu yönüyle Dewey, etik değerlerin genel-geçer evrensel değerler olmayıp göreceli bir temelinin olduğunu vurgulamaktadır.

“Toplumsal davranış ve toplumsal nedenleme (causation) ile ilgili her monolitik teori, ortaya çıkan sorunlara önceden hazırlanmış bir cevap verme eğilimindedir. Bu cevabın toptancı niteliği, asıl sorunda yer alan özel olayların eleştirel incelenmesine ve ayırt edilir duruma konmasına engel olmaktadır (Dewey, 1962; 96).”

“...James, insanlar gerçekten özgür iradeye sahip değilse, ahlakın mevcut olamayacağını söyler. Ahlak, insanlar davranışlarından şahsi olarak sorumlu olduğunda mevcut olur. Eğer insanlar gerçekten özgür iradeye sahip değilse, ne yapacaklarına hür olarak karar veremezler. Eğer bir insan ne yapacağına özgür olarak karar veremiyorsa o şahıs, yaptıklarından sorumlu olamaz. Ayrıca ahlak, insanların bazen yaptıkları yanlışlardan pişmanlık duydukları için mevcuttur. Fakat bir şahıs, yapmakta kendisini alıkoyamadığı herhangi bir şeyden dolayı pişmanlık duymaz. Eğer hiç kimse özgür iradeye sahip değilse, hiç kimse yaptığı şeyi engelleyemez. Eğer özgür irade mevcut değilse, hiç kimse yaptıklarından pişmanlık duymaz ve bu yüzden ahlak mevcut olmaz (Shook, 2003; 76).”

Etik değerlerin kaynağını bireysel sorumluluk ve özgür iradeye dayandıran James, etik değerlerin varlığının bireylerin özgür iradesine bağlı olduğu, aksi taktirde ahlaki değerlerden bahsedilemeyeceği belirtilebilir. Bunun için etik değerlerin bireysel bir eylem ve sorumluluk alanı olarak öngördüğü söylenebilir. Etik değerlerin, bireylerin davranışlarından sorumlu olmalarıyla ortaya çıktığını, ahlak’ın insanların yaptıkları

hatalardan pişmanlık duydukları eylemlerin sonucu olduğunu, bunun sonucunda ancak insanın sorumluluk alabileceği eylemlerin özgür iradenin sonucu olur.

Dewey, “evrensel hiyerarşilere ya da geleneğe dayanan değer sistemlerine karşı, amaçlarla araçlar arasındaki karmaşık ilişkilere dayanan bir değerlendirme ölçütü öne sürer. Gerçekten de onun değer anlayışı insani istek, arzu, ihtiyaç ve tercihleri temel alır; nitekim tıpkı düşünmenin sadece problematik bir durumda ortaya çıkması gibi, değerlendirme de yalnızca istekler, arzular ve tercihler arasında bir çatışma vuku bulduğu zaman söz konusu olur. Bir insanın sadece tek bir arzusu veya isteği söz konusu olsaydı, o, sadece söz konusu arzuyu tatmin etmek için çalışırdı. Dewey, bir değer çatışmasının söz konusu olması durumunda, görünüşte çatışan arzulara bir birlik kazandırılmıyorsa eğer, bu durumda kişinin çatışan alternatifler arasında birisini seçmesi gerekir (Cevizci, 2010; 1021).

“Dewey, değer belirleyici bir unsur olarak geleneğe dayanan değer anlayışlarına da karşı çıkar. Değerin bu şekilde gelenek yoluyla yani belli bir zaman ve yerde varolmuş olan bir takım hakikatler yoluyla değerlendirilmesinin en büyük sıkıntısı ise, onun statükoyu devam ettirme amacına hizmet etmesidir. Her şeyin bir şekilde karşılıklı bir bağımlılık ilişkisi içinde bulunduğu, teknoloji tarafından belirlenip hızlı bir değişimle karakterize olduğu modern bir toplumda, örf, adet ve geleneklerin değer belirleyicileri olabilmesine karşı çıkan Dewey, kültürler arası çatışmaları barışçıl yöntemlerle çözüme kavuşturacak bir değerlendirme metodolojisi arayışı içine girer (Cevizci, 2010; 1021).”

“Ahlaki idealler, geçmişte çatışmaları çözmeye hizmet ettikleri için bir toplum tarafından değerli görülürler ve onlar, gelecekteki çatışmaları çözmede başarılı olamayacaklarsa daha az değerli olarak değerlendirilir ve diğer ideallerle yer değiştirilirler (Shook, 2003; 134).”

Pragmatist düşüncenin etik değerlerin kaynağına yaklaşımında Dewey; etik değer sisteminin meşruiyetini ne evrensel ve mutlakiyetçi, aşkın bir özde ne de gelenekselci değer sistemi ile açıklar. Çünkü aşkın, metafizik ve gelenekselciliğin öngördüğü değerlerin, belli bir zaman ve mekanla sınırlı olduğunu, bunun şimdiye ve geleceğe dair geçerliliğinin olamayacağını, geçmişe dair bir değer şimdiye yaşatılmasının bir statükoyu öngördüğü bununla beraber belli bir kültürel değer sisteminin referans değerler olarak sunumunun kültürler arası etkileşim yerine çatışmayı doğurduğunu belirtir. Daha farklı bir boyutu ise bu değer sistemlerinin bireyin tercih ve sorumluluğunu elinden aldığı gibi, değerlerin göreceliği ve farklılığına da yaşam alanı sunmadığı şeklinde açıklanabilir. Pragmatizm, değerlerin toplum tarafından onaylanması, doğru kabul edilmesinin temelinde geçmişteki sorunların çözümünde oynadığı rolden kaynaklandığını, bu yönüyle ahlaki değerlerin doğruluğunun temelinde bir sosyal işlevin saklı olduğunu ve bir işlevi yerinde getirdikleri sürece etik değerlerin toplum tarafından doğru kabul edildiğini ifade eder.

Etik Değerlerin Genel-Geçerliliği

“Ahlakta özel kurallara ve özel uygulamalara ihtiyaç vardır. Şekilcilik ve değişmez kurallar yerine dinamik gelişmeye önem verilmeli. Deney tekniği ahlak problemlerine en iyi fayda gözetilerek uygulanmalı (Mayer, 1992; 89).”

“Dewey’e göre, ahlaki davranışlar her ne kadar bireysel gibi görünse de, başkalarını etkilediği için sosyal bir yöne sahiptir (Türer 2006: 293). Bir eylem de, bir doğal hukuk kuralı ile uyumlu olduğu için değil, sosyal iyiliğin gelişmesine katkıda bulunduğu için haklı görülebilir. Dolayısıyla Dewey, eylemleri sosyal alan içinde, sonuçlarına göre değerlendirir. Eylemleri sonuçlarına göre değerlendirmesi de onu pragmatist yapar (Yılmaz, 2009; 87).”

“Nesnel göreci değer kuramı, değer yargılarının göreceliğini pragmatist kuramın öncüsü J. Dewey’in tezleri ile temellendirir: Dewey, iki noktada ısrarlıydı. Birincisi bütün değer iddiaları “sonuçların sınavı”ndan başarıyla çıkmalıdır. İkincisi, bir eylemin ya da bir ahlak ilkesinin sonuçları empirik kanıtlarla doğrulanabilmelidir. Bilimsel tıbbın, büyüclükten daha iyi ve kapsayıcı sonuçlara yol açtığı üzerinde anlaşamaz mıyız? Niçin tüm değer yargılarına aynı ışık altında bakmayalım ve onların yeterliklerine arzulanan sonuçları ortaya çıkarmadaki etkililiklerine göre karar vermeyelim (Honer ve Hunt, 1996; 177).”

“...pragmatizm etiğe dogmatik yaklaşımı reddeder; pragmatizmde bireyi belirli bir şekilde davranmaya zorunlu kılan hiçbir kurallar bütünü yoktur. James’e göre, “bir etik felsefenin önceden dogmatik bir şekilde oluşturulması olası değildir” (James, 1979:141). İnsancılığına (humanism), çoğulculuğuna ve etkileşimci dünya görüşüne (interactionist ontology) uygun olarak pragmatizm, her sorunun kendine özgü nitelikleri olduğunu ve bu nedenle çözümü için değişik bir yol izlenmesi gerektiğini (veya her deneyimin kendine özgü nitelikleri olduğunu) ve bireyin kendi çevresindeki değerlerin oluşturulmasına katıldığını savunur. Böylece, pragmatizme göre etik felsefe yaratma uğraşı tamamlanmış değildir ve belki de hiçbir zaman tamamlanamayacaktır. James şöyle yazar: “yeryüzündeki son insan deneyimlerini edinip söyleyeceklerini söyleyinceye kadar, etikte nihai gerçek var olamaz” (James, 1979:141). Ayrıca pragmatizmin radikal deneycilik (radical empiricism) ve bilimsel yöntemi, herhangi bir davranış kuralının bir ‘hipotez’ olarak kabul edilmesini; yani bireyin çevresiyle etkileşiminde bu kuralın kendi başarısını kanıtlamadıkça benimsenmeyeceğini öngörür. Örneğin Dewey şöyle der: “iyi ve iyi şeyler hakkındaki bütün ilke ve öğretiler hipotez olarak kabul edilecektir. Bu ilke ve öğretiler, değişmez gerçekler değil, bunlara göre hareket edildiğinde doğacak sonuçlar aracılığıyla denenip kabul edilecek ve değiştirilecek düşünsel ürünler (intellectual instruments) muamelesi göreceklidir” (Dewey, 1988: 221, Doğan, 2003; 90).”

James’a göre, “Doğruluk işe yaramakla özdeşleştirildiğine göre ‘doğru’ olan, ahlakta bizim için yararlı olandır. Başka bir deyişle iyi olan, yararlı olandır. Örneğin acaba mali problemlerimizi çözmemiz için doğru olan, banka soymak mıdır, yoksa çalışmak mı? Banka soymanın doğurabileceği sonuçları göz önüne alalım: bunu yaparken yakalanmak, hatta öldürülmek mümkündür. O halde banka soymak pratikte yararlı, işe yarar bir sonuç vermeyeceğinden bizim için iyi değildir, ‘yanlış’tır. Sıkı çalışmayı tercih etmek daha akıllıca, çünkü pratik olarak daha yararlıdır (Arslan, 2010; 53).”

“...bir kimse hazır yapılı bir surette kendini dürüst sandığı müddetçe tamamen ahlaklı sayılamaz. Ahlak alanında aktif olmakla hayatın dinamik yüzü açığa çıkar. Kibirli olmak geriliğimizi ortaya koymaktır. Biz her zaman toplumsal ahlaka yakınlık duymak zorundayız. Sadece kendi mükemmelliğimize çalışmak yetersizdir. Bu sebeple Dewey toplumun bize yüklediği mükellefiyetlere önem verir... (Mayer, 1992; 90).”

“Peirce’e göre bilimsel metot, asli itibarıyla ahlakidir. Çünkü topluluğun iyiliği

lehine, şahis önyargıların reddedilmesini içerir. Bilimsel metodun seçilmesinde fert, araştırmanın sonuçlarını belirleyecek bağımsız gerçeklikler ile tabiatın hakim güçlerine izin verecek ve dolayısıyla onların hakim olmasını sağlayacak şahsi formlardan daha temel ahlaki kararlılığa doğru ilerlemelidir. Bu yüzden Pierce, bilimsel metoda kutsal bir statü verir (Türer, 2003; 63).”

Etik-ahlaki değerlerin zaman ve mekan boyutunda öngörülen değerlerin doğrulanabilir olmasına vurgu yapar. Doğrulanabilirlik yöntemi ise pragmatizmde, değerlerin, düşünsel bir tutarlılık, metafizik referanslarla örtüşen düşünsel bir eylemden çok, empirik, pratiğe ve deneyime dair kanıtlarla doğrulanabilirliği öngörür. Bunun için değer olarak öngörülenlerin pratikte, bir işleve karşılık gelmesi durumunda doğru olabileceği, etik değerlerin genel-geçerliliğinin pragmatizmde deneyim ve pratiğe tabi kılınması, değerlerin etkileşim, değişim ve görecelilik üzerine inşa edilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda pragmatist düşüncede, etik değerler her ne kadar birey davranışlarını muhatap alıyorsa da temelde bunların sosyal temellerinin olduğu çünkü değerlerin varlığı ve amacı sosyal iyiliğin gelişimine bir katkı sağlamayı öngörür. Tabii ki, burada önplana çıkan önemli soru; sosyal iyi nedir? Pragmatizm, sosyal iynin ne olduğuna yönelmez ve bunun belirlenmesinin de mümkün olabileceğini de görmez. Bunun zaman ve mekan boyutunda değişip, görecelileştiğine vurgu yapar.

Pragmatizmde etik düşüncesine ilişkin belirlenen; etik kavramı; etik değerlerin kaynağı, etik değerlerin genel-geçerliliği yaklaşımlarından hareketle temel tezlerinin düşünsel ve sosyal yaşam pratiği açısından karşılığının ne olduğu, nasıl bir yapı ve değer sistemini öngördüğü boyutları ile irdelenebilir. Pragmatizmin, etik yaklaşımı, düşünce tarihinde var ola gelen, ruh-madde ayırımına ilişkin dualite kavramı ve çatışmasından farklı olarak Dewey’in etik olgusuna yaklaşımını aktaran Cevizci (2010; 1021), değeri varolan şeylerin özleriyle irtibatlandıran veya onun aşkın ve ezeli-ebedi bir hakikat formunda ifade edildiğini dile getiren mutlakçı değer felsefelerine Dewey, şiddetle karşı çıkar. Ona göre apaçık bir ilkeye, aşkın bir hakikate dayandığı kabul edilen hiyerarşik değer sistemlerinin en büyük hatası, insanın birbiriyle çatışan çeşitli değer sistemleriyle karşı karşıya gelmesi gerçeğini atlamasıdır. Tozlu (1997; 59)’ya göre pragmatistler için değerlerin göreliliğinin esas olduğu, onlara göre kendilerine dayanılacak hiçbir mutlak prensip yoktur. Bütün değerler, ahlaki ve dini kanunlar, estetik ölçüler, kültürel gelişme sırasında değişmeye uğrarlar. Bu görüşte hiçbir ahlaki prensibin de içerisinde olduğu şartları aşarak, dünya ölçüsünde geçerli herhangi bir değer halini alamayacağı kanaati

hakimdir. Pragmatistler her türlü otoriteden gelen değerleri kabulden çok, tartışmaya ve tahlile çalışırlar. Onlara göre, insanlar gerçeği nasıl araştırıp kuruyorlarsa, değerleri de aynı şekilde araştırıp kurabilirler.

Pragmatizmin estetik söylemi; pragmatizmin; ‘estetik kavramı’na yaklaşımının belirlenmesi ve buna bağlı olarak da pragmatizmin estetik alanındaki söylemi, ideoloji kuramları bağlamında irdelenerek ideolojik etkilerine ulaşılabilir.

Estetik Kavramı

“Sanat kendi başına bir gaye olamaz; o bir görev ve hayatta etkili bir unsur olmalı, klasik estetik teorilerinin hatası sanat ile ilim ve sanat ile ahlak arasında kesin ayrımlar yapmalarıdır. Bu, sanatın fakirleşmesine ve sanatı münzevi bir dehanın yaratma eseri olarak gören, aristokrat bir görüşe yol açar. ...biz teori ve pratik arasında kesin bir ayrım yapamayız. Sadece güzellik ve üstünlükten bahsetmek yeterli değildir; biz sanata, tercihen, görev açısından ve dinamik bir görüşle yaklaşmalıyız (Mayer, 1992; 93).”

Pragmatist düşüncede estetik olgusu veya sanat bir amaç değil, yaşam için, yaşam pratiklerini anlamlandıran bir araçtır. Sanatın yaşam ve düşünce alanlarının bir parçası olduğu ve bu alanlardan beslendiği, sanatla yaşam pratiği arasındaki ayrımların, sanatın yozlaşmasına yol açacağı öngörülmektedir.

Pragmatizmin eğitim söylemi; eğitim olgusunun genel kapsamıyla açısından pragmatizmin eğitim söylemi; ‘eğitim ve amacı’, ‘eğitimin kaynakları’, ‘eğitimin niteliği’ alanları aracılığıyla eğitime ilişkin söylemi belirlenebilir. Bu belirlemelere bağlı olarak pragmatizmin eğitim alanındaki söylemi, ideoloji kuramlarının temel argümanları bağlamında irdelenerek ideolojik etkilerine ulaşılabilir.

Eğitimin Amacı

Dewey öğrenimin amacı haline getirilen şekilciliği ve ezberciliği şiddetle tenkit etti. Öğretmenlerin ezberciliğe önem vermesi sınıfta, hiçbir gayesi olmayan, papağan alışkanlığına yol açar. John Dewey’den önceki eğitimcilerin çoğu, öğrenime hakikat, bilgi ve kültür gibi mutlak hedefler kabul eden bir görüşle yöneldiler. Buna karşı, Dewey için, değişme hayatın temelidir ve hedefler devamlı olarak yeniden gözden geçirilmelidir... Dewey’in eğitim sisteminde, ilgi merkezi öğretmen değil çocuktur. Çocuğun faaliyetleri ve fikirleri derslere öncülük yapacaktır. Böyle bir eğitim sıkıcı olmayacak, bir oyun gibi zevkli ve bir atletik müsabaka gibi güzel olacaktır. Gerçi bu sistemde öğrenci daha az klasik bilgi edinecek, fakat kendi toplumu ve medeniyetin çağdaş problemleri hakkında daha iyi aydınlanacaktır (Mayer, 1992; 98).”

“Eğer öğrenme süreci boyunca birey kendi ruhunu, değerli şeyleri ve erdemleri takdir

etme yeteneğini, öğrendiklerini hayata geçirme isteğini ve her şeyden önemlisi gelecek deneyimlerinden anlam çıkarabilme becerisini kaybedecekse, coğrafya ve tarih hakkında önceden belirlenmiş miktarlardaki bilgiyi veya okuma-yazma becerisini kazanmanın ne anlamı vardır ki? (Dewey, 2007; 59)”.

“Geleneksel okulda işler tutarlı bir şekilde geliştirilmiş bir eğitim felsefesi olmadan da yürütülebiliyordu. Bu anlamda ihtiyaç duyduğu şey sadece kültür, disiplin, büyük kültürel mirasımız vb. gibi bir soyut kelimeler kümesiydi, çünkü zaten sunulan rehberlik bu kavramlardan değil gelenekler ve yerleşmiş tekdüze uygulamalardan yola çıkılarak veriliyordu. İlerlemeci okullar yerleşmiş geleneklere ve kurumsal alışkanlıklara bağlı olmayacağından, bu okulların ya rastgele ilerlemesi, ya da birlikte uyumlu hale getirildiklerinde bir eğitim felsefesi oluşturabilecek düşünceler ile yönlendirilmesi gerekmektedir (Dewey, 2007; 34).

Pragmatizmde eğitimin amacı bağlamında Dewey’in yaklaşımı, eğitimin amacının bireyi geri plana iten, bilginin sorgulanmadan olduğu gibi aktarılması, şekilcilik ve ezberciliğe dayanmak olmadığı gibi, hakikat veya metafizik bir alana gönderme yapan mutlak hedeflerinin de olmadığına vurgu yaptığı belirtilebilir. Buna karşın eğitimin, çocuğu merkeze alan bir gerçeklik üzerine inşa edilmesi, çocuğun fikir, düşünce ve eğlenceleriyle kendini bulduğu, toplum çağın sorunlarıyla aydınlanabileceği bir amaç kapsamının olması gerekliliğini vurgusu ifade edilebilir.

“Öğrenciler, baskısını hissettikleri günlük sosyal, ekonomik ve siyasal problemler üzerine düşündürülmelidir, geleneksel öğretimin yapıldığı sınıflarda savaş, barış, yoksulluk ve kirlilik gibi problemlere ilişkin tartışmalar yapılmalıdır ve öğrencilere okul dışında da benzer şekilde problem yakalama ve çözme öğretilmeli ve bu öğretim onlar birer yetişkin ve oy kullanan vatandaş olana kadar sürmelidir (Gutek, 2006; 107).

“İlerici eğitimde kitapların şekli bilgisine az önem verilir, çünkü Dewey’e göre, yalnızca okumak zihnin gelişmesini sağlamaz ancak kuvvetçe ikinci derecede fikirler yaratır. Arzu edilen gelişme, faydalı işlerle elde edilen, pratik, gerçek bilgide görülür. Şu halde ilerici okulda öğrenci kendisine daha önce verilen şekli hedeflerle yetinmez, canlı tasarımlarla daha çok meşgul edilir (Mayer, 1992; 98).”

Pragmatizm açısından, eğitimin en önemli amacı bireylerin, sosyal, ekonomik ve siyasal sorunlara ilişkin problem çözme, çözebیلme becerisi ve bilincini kazandırmayı öngördüğü söylenebilir. Sözü edilen problem çözme ise teknik bir kurgu ve aşamalar dizisi olmaktan çok, sosyal yaşamda var olan ve yine öğrenciler tarafından problem olarak algılanabilen sorunların çözümüne ilişkin süreci öngörmektedir. Pragmatizmde problem çözme, bireye bir bakış açısı kazandıran, düşündüren, yaratıcı çözümler sunan entelektüel niteliği olan bir sorun çözmedir. Pragmatizm, eğitimi kuramsal ve sınırları belirlenmiş aktiviteler yerine pratik yaşamla iç içeliğinin olmasına vurgu yapar.

Eğitimin Kaynakları

“Kültür, yetişkinlerin kabiliyetlerinin sonraki nesiller tarafından taklit edilmesiyle devam ettirilir. Kültür, başkaları tarafından taklit edilmeye değer olduğu görülen ferdi yaratıcılıklar ile ilerleyebilir. Sosyal gruptaki bireyler, birbirlerinin yaratıcılıklarını desteklediğinde daha hızlı bir gelişme meydana gelir. Eğitimin farklı türleri, bir toplumun üyelerinin grubun iyiliği için yaratıcı problem çözme yöntemlerini kullandıkları eylemler çeşitlerine göre ayırt edilebilir. Tartışılmaz olan, eğitimin herhangi bir kültürün hayatîyetinin devamı ve gelişiminde asli unsur olmasıdır (Shook, 2003; 110).

Eğitimin kaynağı olarak kültür-eğitim etkileşimini Pragmatizm, kültürün taklit edilmeye değer görülen bireysel yaratıcılıklar aracılığıyla ilerleyebileceğini, eğitimin ise kültürün devamlılığı ve gelişiminde temel öge olduğu belirtilebilir.

“...sosyal iyiliklerin düşünüldüğü yerde, değerlendirmeler zorunlu olarak sosyaldir. Bu yüzden sosyal akıl, sorunsal ve çatışan sosyal iyilerin arasında karar vermede gereklidir. Sosyal akıl, insanların sosyal iyiliklerin hoşnutluğunu ve işbirliğini çoğaltmak amacıyla, sosyal değerler üzerinde yaratıcı olarak (imaginatively) düşündüklerinde, pragmatiktir. Sosyal akıl, sadece kendi mutluluklarını düşünen ve kendilerinin tercih ettiği sonuçlar için mücadele eden bireylerde görünmez (Shook, 2003; 133).

Pragmatizmde eğitimin kaynağı olarak sosyal değerler, sosyal aklın, iyilik ve hoşnutluğu, işbirliğini üretmeyi öngördüğü, sosyal değer düşüncesinin, sosyal olanın iyilik ve meşruluğunu öngördüğünden dolayı sosyal aklın pragmatist olduğunu ifade eder. Bireysel mutluluk ve tercihlerin bulunduğu durumlarda sosyal akıldan bahsedilemeyeceği, bu yönüyle, bireysel yaratıcılıklar, kültürel ilerlemenin tetikleyicisi olarak eğitimde sosyal dönüşümü sağlayan temel bir kaynak alanı olarak görüldüğü söylenebilir.

“Dewey’e göre bilimsel sosyal bir zekanın bir toplumda mevcut olabilmesi için o toplumda iki özelliğin olması gerekir; (1) toplum sosyal çatışmalara duyarlı olmalıdır ve (2) toplum, sosyal çatışmaları çözme yollarında kamusal araştırmalara izin vermelidir. Dewey’e göre demokrasi, her iki özelliğe sahip olan bir hayat tarzıdır. Eğer toplumun geniş kesimlerinin sorunsal tecrübelerine yeteri derecede duyarlı olunmazsa demokrasinin tesis edilmesi imkansızdır ve eğer mümkün çatışmaları çözmeye yönelik kamusal araştırmalar engelleniyorsa demokrasinin tesis edilmesi yine imkansızdır (Shook, 2003; 135).”

“Eğitim, demokratik bir problem çözmenin ilerlemeci görünümünü temsil ettiğinden dolayı demokrasi için vazgeçilmezdir. Eğitim, demokrasi için asli olduğu ve demokrasi de toplumda kuşatıcı güç olması gerektiği için, tüm sosyal kurumlar eğitimi desteklemelidir (Shook, 2003;136).”

Toplumsal yapının değişim ve dönüşümünde etkin rol oynayan sosyal zekanın bir değer olarak eğitime kaynak oluşturmada Pragmatizm, sosyal zekanın toplumsal

koşulların bir ürünü olduğu, toplumun bu zekayı üretebilmesi için ise koşulu öngörür: ilk koşul, toplumun sorunlara duyarlı olması, çatışma algının varlığı ve hassaslığının varlığı; ikincisi ise, toplumun çatışmayı çözmeye açık olması bağlamında araştırmalara isteklilik vurgulanır. Toplumun sahip olduğu bu iki koşulun sosyal zekanın gelişiminde önkoşul olabildiği gibi, demokrasinin de bu iki koşula sahip olan bir tarzı olduğu belirtilebilir. Bu bağlamda eğitimin kaynağı olarak toplumun, sosyal sorunlara duyarlılık bilinci ve hassasiyetinin olması, bu hassasiyet yanında çözmeye açık olmanın da çözüm duyarlılığını geliştirdiğini, çözüm duyarlılığının ise değişim ve yeniden üretimi doğurduğunu, yeniden üretimin ise bireysel yaratıcılık ve özgün fikirlerin doğuşunu tetiklediği, farklı fikirlerin çözüme odaklanmasının ise demokrasi kültürünün kendini üretmesi olarak görülebileceği vurgulanabilir.

“Demokratik bir toplumun temelinde insanın kurumsal hayata ve sürece en olanaklı ve yaygın bir şekilde katılması ve bunları paylaşması yatar. Dewey’in felsefesinde karşı çıktığı düalizm, toplumda aralarında ayırım yapılan ve toplumsal hayattan uzaklaşmış kişi veya gruplardaki ikilikleri de (düalistik unsurların) kapsar. Sınıf, ırk, cinsiyet ya da etnik temellere dayanarak gruplaşmış toplumlar tüm insanların (halkın) katılımıyla oluşan toplumsal yaşamdan kaynaklanan sosyal zenginlik ve zeka gibi olanaklardan yoksun kalırlar. Oysa değerler, bu katılım ve gelişmeden kaynaklanırlar” (Gutek, 2006; 109).

Dewey’e göre bu durumda eğitimin ideal hedefi öğrencilerde özdenetim gücü geliştirmesidir. “...Devlet okulları sorunu, bir demokraside, bu okullar herkese açık olduğu zaman, sadece ilk aşamasına varmış demektir. Okutulan şey ve bunun okutulmuş yolu bilimsel davranış temeline dayanmadıkça, okulların sözde eğitim işi demokrasi bakımından rastgele ve tehlikeli bir iş olur (Dewey, 1962; 142).”

Eğitim kaynağı olarak demokrasi düşünce ve kültürüne ilişkin Dewey, sosyal yaşamda bir gerçekliği olmamasına rağmen insan tarafından düalist bir çerçeveye sıkıştırılan gerçekliklerin bir temelini olmadığı gibi bu yapay inşaların sosyal yaşamdaki, farklılıkları sosyal zenginlikleri ve zekasının gelişiminde bir engel oluşturduğu, oysa demokratik bir toplum kültüründe bireyin toplum kurumlarının tüm süreçlerine katılım ve paylaşımında bulunur. Dewey, demokrasi ve devlet okulları çözümlemesinde, devlet okullarının herkese açık olmasının demokrasinin ilk koşulu olduğunu, ancak bunun yeterli olmadığını, okutulan şey ve bunun okutulmuş yolunun bilimsel davranış temeline dayanmadıkça okulların demokrasi işlevini göremediği hatta demokrasi yönünden tehlikeli olduğu yönünde açıkladığı ifade edilebilir.

Eğitimin Niteliği

Dewey'e göre "...Geleneksel eğitim şimdiyi uzak ve az bilindik bir geleceğe feda etmiş olduğu için, eğitimcinin gençlerin şimdide tecrübe ettiği deneyimlerin türü ile ilgili hiçbir sorumluluğu olmadığına inanılmaktadır. Ancak şimdi ile gelecek arasındaki ilişki bir ya o – ya bu ilişkisi değildir. Şimdiki zaman geleceği zaten etkilemektedir. Bu ikisi arasındaki bağlantı hakkında bir fikir sahibi olan kişiler olgunluğa erişmiş olanlardır. Bu nedenle, gelecek üzerinde iyi bir etki yaratacak türden deneyimlerin şimdide oluşabilmesi için gerekli koşulları sağlama sorumluluğu erişkinlerin üzerindedir... (Dewey, 2007; 60)."

"Geçmiş hakkındaki bilginin eğitimin ereği olduğunu reddedip, bu bilginin sadece bir araç olarak önemi üzerinde durabiliriz. Eğer bunu yaparsak eğitim tarihinde tamamen yeni olan bir sorunla karşı karşıya kalırız: gençler geçmişle nasıl bir tanışıklık içerisinde olmalıdır ki bu tanışıklık yaşanan şimdinin anlaşılması için kullanılabilecek kuvvetli bir araç haline gelsin? (Dewey, 2007; 27)."

"Eski yöntemlerin sadece öğrencilerde edilginlik ve alma eğilimi yaratmaya yönelik yaptırımlar olduğunu daha önce söylemiştik. Fiziksel hareketsizlik bu eğilimleri ciddi şekilde pekiştirmektedir. Standartlaştırılmış okul ortamında bunlardan tek kaçış yolu, uygun olmayan itaatsiz davranışlardır. Bir laboratuarda veya sınıf içi uygulamada mutlak sessizlik sağlanması mümkün değildir. Sessizliği en önde gelen erdemlerden biri haline getirmiş olması, geleneksel okulun sosyal olmayan yönünün açık bir göstergesidir... (Dewey, 2007; 77)."

Dewey, geleneksel eğitimin, edilginlik, itaat, hareketsizlik ve sessizliğin erdem olarak görülmesinin, standartlaştırılmış bir okul ortamını doğurduğunu, bu standartların sıradanlığının aynı zamanda itaatsiz davranışları doğurduğu, eğitimin en önemli niteliğinin etkileşim, paylaşımı öngören sosyal yönünün olması gerektiğine vurgu yapar.

"...öyleyse eğitimde ne öğrenilmelidir? Sosyal ilişkilerin ve kuralların durmaksızın değiştiği bir toplumda en önemli öğrenme, ferdin bu değişikliklere intibakında ve bu değişikliklerin sebep olduğu kaçınılmaz çatışmaları çözümlemesinde bulunur. İntibak ve çatışmaları giderme, zorunlu olan sosyal çabalar. Bu çabalar, sadece sosyal etkiler değil aynı zamanda sosyal düşünme süreçleridir. Dewey'e göre demokrasi, akılcı problem çözümüne yönelik zengin fırsatlar sağlayan bir hayat tarzı olduğu için demokrasi, çocukların yanı sıra yetişkinler için de bir eğitimidir (Shook, 2003; 113)."

"Pragmatizm'de eğitim, kişiyi toplumda ehliyetli, güçlü ve verimli bir kişi yapmak için yapılan toplumsal iştir. Ne toplumun ne de kişinin birbirlerine üstünlüğü yoktur. Dayanışma ve kubasik çalışma esastır. Pragmatizm'e göre istendik davranışların ölçütleri, "ehliyet, güç, verimlilik, yarar, kubasik çalışma, problem çözme, yaşantı, dinamik denge, bilginin göreceliği" olarak düşünülebilir (Ocak, 2004; 5)."

Sosyal değerlerin dinamik yapısının eğitime yansımaları pragmatizmde, sosyal kurum ve değerlerin sürekli bir değişim içinde oldukları ve bu değişim süreçlerinin aynı zamanda çatışmalar doğurduğu bu yönüyle eğitimin, bireylerin toplumun bu dinamik yapısına uyum sağlama bilinci ve çatışmaları çözme becerisini kazandırmaya yönelik sosyal etkileşim ve düşünme süreçlerini öngören içeriğinin olması gerekliliğine vurgu yapıldığı söylenebilir.

“Dewey, eğitim felsefesi alanındaki yaklaşımların, tarihsel olarak karşıt görüşler üzerine inşa edildiğini, eğitim kuramının tarihi iki karşıt görüşle şekillenmiştir. Bunlardan ilki, eğitimin öğrencinin doğal yeteneklerine dayalı, içsel bir gelişim olduğudur. Bunun karşıtı olan görüş ise, eğitimin söz konusu yeteneklerden bağımsız bir dışarıdan oluşturma süreci olduğunu savunur. Bu süreç, doğal eğilimlerin giderilmesi ve bunların dışarıdan müdahale ile kazandırılacak alışkanlıklarla yer değiştirilmesi sürecidir. Çağımızda okulun işlevleri geleneksel ve ilerlemeci eğitim görüşleri arasında yaşanmaktadır. Kesin hükümlü olmayacak şekilde geleneksel eğitim anlayışının temelini oluşturan düşünceleri kabaca sıralamak gerekirse; eğitimin konusu ve içeriği, geçmişte işe yarayan bilgi ve becerilerden oluşur; bu nedenle okulun temel görevi bunları yeni kuşaklara aktarmaktır. Geçmişte, davranış standartları ve kuralları da geliştirilmiştir; bu nedenle ahlaki eğitimin amacı bu kurallara ve standartlara uygun davranış alışkanlıkları oluşturmaktır (Dewey, 2007; 19-20).”

Dewey’e göre, “Yeni eğitim anlayışı ve ilerlemeci okullar dediğimiz şeylerin yükselişte olması aslında geleneksel eğitimden duyulan hoşnutsuzluğun bir ürünüdür. Gerçekte, bu durum geleneksel eğitim anlayışının bir eleştirisidir. İmalı yapılan bu eleştiri açıkça dile getirilecek olursa şu görüşler ortaya çıkacaktır. Geleneksel düzen özünde yukarıdan ve dışarıdan zorlamaya dayalıdır. Erişkinlerin standartlarını, konularını ve yöntemlerini, erişkinliğe yavaş adımlarla ilerlemekte olan gençlere zorla kabul ettirmeye çalışır. Aradaki boşluk öylesine büyüktür ki; öğrenilmesi beklenen konular ve öğrenme ve davranış yöntemleri gençlerin mevcut kapasitesinin tamamen üzerindedir. Beklentiler genç öğrencilerin halihazırda sahip oldukları deneyimlerinin çok çok ötesindedir (Dewey, 2007; 21).”

“...Dewey’e göre bedeni cezalar ve öğretmenlerin diktatörce davranışları, gerçek öğrenimi engeller ve öğrenciyi asileştirir, yahut öğretmen iradesinin bir aracı haline getirir. Sert disiplin yetişkinlerin kuvvete karşı şehvetli bir arzu duymalarının eseridir (Mayer, 1992; 97).”

“Özgürlük düşüncesi üzerine kurulu olmasıyla övünen bir eğitim felsefesinin en az kendisinin karşı çıktığı geleneksel eğitim anlayışı kadar dogmatik bir hale gelebileceğini söylemek herhalde çok zor değildir. Çünkü kendi temel prensiplerini eleştirel bir gözle değerlendirme temeline oturtmamış tüm kuram ve uygulamalar dogmatiktir. Diyelim ki yeni eğitim anlayışı öğrencinin özgürlüğünü ön plana çıkarıyor: çok güzel. Burada karşımıza bir sorun çıkıyor. Özgürlüğün anlamı nedir ve hangi koşullar altında gerçekleştirilebilir? Diyelim ki geleneksel okullarda yaygın olan dıştan zorlama düşüncesi gençlerin entelektüel ve ahlaki gelişimini ilerletmekten ziyade sınırlandırıyor. Yine çok güzel! Bu yanlısın varlığının kabul edilmesi diğer bir sorunu ortaya çıkarıyor. Erişkin olmayanların eğitimsel gelişiminde öğretmenin ve kitapların rolü nedir? Diyelim ki geleneksel eğitim anlayışının çalışılacak konu alanı olarak geçmişle bağlantılı gerçekler ve düşünceleri ele aldığını ve günümüzle ve gelecekle ilgili sorunlarla baş etmede neredeyse hiçbir yardımı olmadığını itiraf ettik. Pekala! Şu anda karşımızda deneyim içerisinde geçmişin başarıları ve şimdinin sorunları arasında var olan bağlantıyı keşfetme sorunu duruyor. Ayrıca geçmişle olan tanışıklığın gelecekle etkin bir şekilde başa çıkmak için kullanılacak kuvvetli bir araca nasıl dönüştürülebileceği konusunu karara bağlamak sorunu da var (Dewey, 2007; 26-27).”

Dewey’e göre “...Pedagojik yanlışlıklardan belki de en büyüğü kişinin sadece çalıştığı andaki bilgiyi öğrendiğinin sanılmasıdır. Kalıcı tutumların, beğenilerin ve hoşnutsuzlukların oluşmasına yol açan ek öğrenme, aslında çoğu zaman heceleme alıştırmalarında veya coğrafya ve tarih derslerinde öğrenilenlerden çok daha önemlidir. Çünkü esas olarak, uzun vadede etkili olacak olanlar bu tutumlardır. Oluşturulabilecek en önemli tutum öğrenmeye devam etme arzusudur. Eğer bu yöndeki güdü yoğunlaştırılmak yerine zayıflatılırsa, bu sadece hazırlıksız olmaktan çok ciddi bir soruna yol açar ... (Dewey, 2007; 58-59).”

Dewey, pragmatizm öncesi eğitim kuramının düalist bir anlayış üzerine inşa edildiği, bu düalist anlayışı temsil eden iki yaklaşımdan birinin bireyin zihinsel-işsel niteliklerini öne çıkarırken diğerrinin ise bireyin dışındaki varlığı temel aldığını belirtir. Bu düalist anlayışın geleneksel eğitimin içerik ve amaçlarında belirginlik kazandığı, özellikle geleneksel eğitimin, geçmişin değer ve birikimlerini yücelttiği ve yeni kuşaklara aktarma görevini üstlendiğini ifade eder. Geleneksel eğitimin zorlayıcı, dışarıdan baskıyı öngören, erişkinlerin standart değer, davranış ve bilgilerini zorla gençlere kabul ettirmeye çalıştığı, bu kabul ettirilmesi öngörülenlerin ise tamamen bireyin kapasitesinin üstesinde ve dışında olduğuna vurgu yapar. Bu geleneksel eğitim anlayışlarına bir tepki olarak ilerlemeci eğitimin doğduğunu belirtir.

Pragmatizmin eğitime ilişkin düşünsel temellerine yönelik, Dewey, bireyselliği toplum bağlamında ele alır. Sosyal birey, toplumun varlığıyla anlam bulur. Toplum bir son değil, hayatın bir vasıtası ve medenileşmiş insanın merkezi eğitim kurumudur. Kabiliyetlerimizi ancak bir toplum içerisinde ve medeni hayatın vasıtalarını kullanarak geliştirebiliriz (Mayer 1992: 91). Bireyi, birey yapan, toplumdaki değerler ve özelliklerdir. Bu yönüyle Dewey'in vurgu yaptığı toplum, bireylerin entelektüel ve ahlaki gelişimlerini sağlayan, liberal değerlerin hayat bulduğu bir toplumdur. Tozlu (1997; 60), pragmatizmin, bizi tatmin eden herhangi bir şeyin hakikat oluşu fikri, gerçekte hakikatın inkârıdır. Teoriye üstünlük veren yaklaşımların eksikliği, hürriyet ve demokrasiye önem vermeden ibarettir. Oysa demokrasi sadece aşırı hürriyetle sağlanamaz. Eşitlik ve adaletten beslenmeyen, bir hürriyet anlayışı dengeli toplumu oluşturmaz.

Pragmatizmin düşünsel temelleri ve ideoloji

Pragmatizmin düşünsel temellerinin ideolojik bağınıtlarına ulaşabilmek için: epistemoloji, etik, estetik ve eğitime ilişkin temel söylemlerinin belirlenmesi gereklidir. Aşağıdaki Tablo-14'te pragmatizmin düşünsel temelleri özetlenmiştir.

Tablo-14: Pragmatizmin Düşünsel Temelleri

Epistemolojik Temeller ▪ Bilgi yaşam için bir araçtır, ▪ Bilginin doğruluğu sınamayla kanıtlanır ▪ Bilgi görelidir, nesnel hakikat yoktur. ▪ Bilgi, insan-çevre arası etkileşimle oluşur ▪ Bilgi, insanın tüm yetilerinin ürünüdür. ▪ Fikrin doğruluğu gerçeklikle uyumasıdır ▪ Mutlak doğruluktan bahsedilemez ▪ Bilgiye, bilimsel yöntemle ulaşılabilir ▪ Bilimsel yöntem inanılan doğruyu değil, doğruya nasıl ulaşıldığını talep eder ▪ Pragmatik doğruluk teorisi	Estetik Temeller ▪ Sanat bir amaç değil, yaşam pratiklerini anlamlandıran bir araçtır ▪ Sanat kendi başına bir gaye olamaz ▪ Sanat, birçok teorik ve pratik alanın bir ürünüdür, belirli bir alanla sınırlandırılmaz
Etik Temeller ▪ Ahlaki değerler görelidir ▪ Değişmez etik değerlerden bahsedilemez ▪ Çoğulcu değerlerden bahsedilebilir ▪ Ahlak, özgür iradenin bir sonucudur ▪ Ahlak, insanın şahsi davranışlarından sorumluluğu öngörür ▪ Ahlaki idealler, geçmişin çözümleridir ▪ Ahlaki davranışlar başkalarını etkilediği için sosyal yönü baskındır ▪ Etik nihai gerçek olamaz ▪ Bilimsel yöntem, şahsi önyargıları ötelediği ve iyiliği öngördüğü için ahlakidir.	Eğitim Temelleri ▪ Ebercilik ve şekilcilik hiçbir gayesi olmayan, papağan alışkanlığın yol açar ▪ Eğitim sisteminde ilgi merkezi öğrencidir ▪ Öğrenciler günlük yaşam problemleri üzerinde düşündürülmelidir ▪ Eğitim, faydalı, pratik ve gerçek yaşamdan bilgiyi üretir ▪ Eğitim, sosyal akıl/zekayı geliştirmelidir ▪ Demokratik toplum, sosyal zenginlik ve sosyal zekadan beslenir ▪ Eğitimde, öğrencinin edilgenliği, a sosyal bireylerin yetişmesine neden olur ▪ Eğitim bireyi, toplumda ehliyetli, güçlü ve verimli kılar ▪ Eğitimde dayanışma ve işbirliği esastır ▪ Geleneksel eğitim, yetişkinlerin değer ve yöntemlerini gençlere dayatır

Pragmatizmin, mutlak bir hakikat ve doğrunun olabileceğine karşı çıkar. Gerçeklik ve doğruluğu, göreceliliğe dayalı yaşam pratiğindeki işlevine göre belirler. Sosyal yaşamda kolektiflik ve işbirliğini öngörür. Pragmatizmin bu yaklaşımı, Bacon'ın, insan zihnini kuşatan idollerin insan aklı üzerinde yarattığı tutukluluk durumu boyutunda ideolojik bağıntıları irdelenebilir. Bacon'ın insan aklının tutukluluk durumu açısından, pragmatizmin gerçeklik ve doğruluğu yaşam pratiğinde araması, görecelilik, mutlak bir hakikat ve doğrunun olmayacağı vurgusu açısından insan zihnini kuşatan dört idolün egemenlik ve kuşatıcılığını aşmayı öngörmesi açısından bir paralelliği söz konusudur. Ancak pragmatizmin düşünsel temellerinin, Bacon'ın idol öğretisinin öngördüğü salt duyum ve akılcılığın genel-geçerliliği açısından bir idol niteliği taşımayıp aklı ve göreceliliği temel aldığından Bacon'a göre ideolojik bağıntıları söz konusudur.

Tracy'nin olumlu bir değer ve düşünce bilimi olarak tanımladığı ideoloji terminolojisinde; gerçeğin tek kaynağının duyumlar olduğu, bilgide kesinlik ve nesnellik argümanlarına karşın; pragmatizmin, mutlak gerçeğin olamayacağına ilişkin

yaklaşımı ile örtüşmediği belirtilebilir. Bu yönüyle Tracy'nin ideoloji yaklaşımının, pragmatizmin göreceliliği temel alan esnek ve kapsayıcı yaklaşımı karşısında sınırlı ve tek boyutluluk vurgusu ön plana çıkmaktadır. Pragmatizmin amaç ve metodoloji olarak temel aldığı bilimsel yöntem ile Tracy'nin çözümleyici metodolojisi arasında bir tutarlılık ve paralellikten bahsedilebilir.

Pragmatizmin düşünsel temelleri, Gramsci'nin; 'tarihsel blok', 'hegemonya', 'organik toplum ve aydın' olarak vurguladığı ideoloji argümanları açısından irdelenebilir. Tarihsel blok oluşturmadaki etkisi açısından pragmatizmin düşünsel temellerinin, 20. yy'da tek gerçeğin görecelik üzerine kurulması, nesnel hakikatin imkansızlığı, doğruluğun gerçek yaşam pratiğindeki işlevi açısından ele alınması, sosyal ve düşünsel çoğulculuğa yönelik sosyal kurumsallaşmada, pragmatizmin düşünsel temellerinin 'tarihsel blok' üretimindeki etkisinden bahsedilebilir. Pragmatizmin bu düşünsel temellerinin, 20 yüzyılın, politik ve ekonomik olarak gelişmiş dünya ülkelerinde kurumsallaşmasıyla beraber, kültür, toplumsal düşünce ve değer üretiminde etkili bir 'hegemonyaya' dönüştüğü, bu hegemonyanın ise görecelik anlayışı, özgür irade, bireysel sorumluluk ve çoğulculuk anlayışı, demokrasinin temel referansları ile bir paralelliğinin olduğu ön plana çıkar. Gramsci'nin ideoloji argümanları açısından, pragmatizmin düşünsel temellerinin tarihsel bir gerçeklik temeli ve geçerliliğinin olması yönüyle, tarihsel blok ve hegemonya üretimindeki etkisi açısından ideolojik temellerinin olduğu belirtilebilir.

Althusser'in ideoloji terminolojisi açısından pragmatizmin düşünsel temelleri; ideolojinin özneye dışsallığı, devletin ideolojik aygıtları, ideoloji aracılığıyla öznenin üretimi ideoloji argümanları açısından irdelenebilir. Pragmatizmin, görecelik, nesnel hakikatin imkansızlığı, özgürlük, bireysel sorumluluk, gerçeklik ve doğruluğun yaşam pratiğindeki işlevi açısından yaklaşıldığında, pragmatizmin bu düşünsel temellerinin kurumsallaşarak, kurumlar aracılığıyla bu düşünsel temellerin devlet tarafından yeniden üretimi, devletin baskı ve ideolojik araçlarını devreye koyması, özneye dışsal olması, ideoloji aracılığıyla öznenin üretimini pragmatizmin düşünsel temellerinin ideolojik araçlara dönüşümünün etkisinden bahsedilebilir.

Karl Mannheim'in, tikel ve tümel ideoloji terminolojisi bağlamında

pragmatizmin düşünsel temelleri, analiz edildiğinde, Pragmatizmin, gerçeklik ve doğruluğu, görecelilik üzerine inşa etmesi, toplumsal yaşamda; çoğulculuk, özgür irade, bireysel sorumluluk, paylaşım, işbirliği ve dayanışmaya yönelik yaklaşımları tikel bir eylemin sınırlılığından çok tümel bir eylemin kapsayıcılığı söz konusudur. Ancak, gerçeklik ve doğruluğu, yaşam pratiğindeki işlev ve yarara indirgemesiyle tikel ideoloji ideoloji argümanlarını önpalana çıkarmaktadır. Bu bağlamda pragmatizmin düşünce, değer, bilgi ve nesneleri yaşam pratiğindeki işlevi açısından ele alması Mannheim'e göre tikel bir ideoloji vurgusu önplandadır.

Yapısalcı kuramın ideoloji terminolojisi açısından pragmatizmin düşünsel temelleri; pragmatist söylemin iktidar ve özne üretimi, yan anlamlar aracılığıyla barındırdığı ideolojik kodlar, dilin insan üzerindeki egemenliği açısından pragmatizmin düşünsel temelleri yapısalcı kuramın söylem argümanı açısından irdelenebilir. Pragmatist söylemin düşünsel temelleri her şeyi yaşam pratiğindeki işlev, anlam ve değerine göre doğru kabul etmesi, mutlak gerçeklik ve hakikatin olamayacağına karşılık tek gerçeklik olarak göreceliliği öngörmesi, yaşam pratiğine indirgenemeyen metafizik düşünce vb. unsurları, işlevi olmayan değersiz şeyler olarak görmesi, pragmatist söylemin yan anlamlar aracılığıyla yarar, faydayı ideolojik olarak kodladığı vurgulanabilir. Ancak olası gerçeklik ve doğruluk yaklaşımlarını görecelilik ve çoğulculuk söylemiyle farklılıklara yaşam alanı sunması açısından pragmatist söylem buna açıkken, bunu yarar ve işlev haricinde onaylamaması pragmatist söylemin, şeyleri kendi özsel değer ve hakikatleri boyutunda değil de her şeyi tüketim ve yararı açısından yaklaştığı yan anlamları düzeyinde ortaya çıkmaktadır. Söyleminin yan anlamında bir tüketimciliği ve faydayı vurguladığı belirtilebilir. Pragmatist söylemin düşünce tarihi içerisinde varolan kuramların yaklaşımlarından farklı bir yaklaşım ve metodolojiyi öngören söyleminin kendi içinde bir hakikat olduğu, hakikatin çoğulculuğundan bir boyut kazandırdığı vurgulanabilir. Bu bağıntılardan hareketle pragmatizmin düşünsel temellerine ilişkin söylemini genel-geçer doğru ve değer olarak sunmasının, bir özne ve iktidar üretiminin kodlarını yan anlamlar aracılığıyla ideolojisini ürettiği vurgulanabilir.

Siyasal bir ideoloji olarak marksizmin temel ideoloji terminolojisi açısından; yaşam gerçekliğinin, düşünce, değer ve kültür üretimindeki etkisi, hakim fikirlerin

hakim sınıfın fikirleri olması, yanlış bilinç olarak gerçeğin tersyüz edilmesi boyutunda ideolojik etkileri irdelenebilir. Pragmatizmin, yaşam pratiğinde her şeyin içinde bulunulan koşullara göre bir doğruluk ve geçerliliği ürettiğine ilişkin dayanak aldığı görecelilik yaklaşımı, marksizmin alt yapı-üst yapıyı belirler ideoloji argümanı paralelliğinden bahsedilebilir. Buna bağlı olarak marksist düşüncenin her dönemin egemen fikirleri egemen sınıfın fikirleridir, egemen fikirlerin doğruluk ve hakikati özsel değerleri ile temsil ettikleri için değil, gerçeği ve hakikati veya başkalarının gerçekliğini kendi egemen çıkarları uğruna çarpıtması argümanı ile pragmatizmin de doğru ve gerçekliği yaşam koşullarında fayda ve yarar açısından onaylaması ama bu doğrunun kimin doğrusu olduğuna ilişkin belirsizliği boyutunda bir paralelliği söz konusudur. Marksizmin, gerçeğin tersyüz edilmesi ideolojik argümanının, pragmatizmde karşılığı arandığında, pragmatizmin görecelilik ve çoğulculuk anlayışının gerçek anlamda tüm düşünsel ve sosyal farklılıkları öngören bir yapıya yönelik olmadığı, ancak yarar ve işlevi olan farklılıkların görecelilik ve çoğulculuğa dayalı temelde çıkar çatışmasına yönelik üretiminden söz edilebilir. Marksist argümana göre, pragmatizm gerçek ve hakikatin, olabilecek olası tüm yüzlerini sadece çıkar ve yarar doğrultusunda tersyüz edilmesinden bahsedilebilir. Bu bağıntılardan hareketle, Marksizmin ideoloji argümanları açısından pragmatizmin ideolojik temellerin bahsedilebilir.

Siyasal bir ideoloji olarak liberalizmin ideolojik argümanlarında; bireyin topluma önceliği, düşünce ve ifade özgürlüğünün gerekliliği, bağımsız düşüncenin önceliği, doğrunun yanlışla çatışması ortamının gerekliliği, bireyi küçeleştiren toplumsal düzenin bireysel ve sosyal farklılıklar önünde engel olması vb. ideoloji argümanları ile pragmatizmin düşünsel temellerinin bağıntıları irdelenebilir. Pragmatizmin, mutlak hakikatin imkansızlığı ve tek bir doğru anlayışına karşı çıkması, gerçeklik ve doğruluğu yaşam pratiğindeki işlevselliğine göre ele alması, görecelilik, özgür irade, bireysel sorumluluk çoğulculuk, sosyal yaşamın kolektifliğine yönelik yaklaşımı açısından; liberalizmin, ideolojik argümanları ile pragmatizmin düşünsel temellerinin tutarlılığından bahsedilebilir. Bu ideolojik bağıntılardan hareketle, pragmatizmin liberal ideoloji argümanları taşıdığı vurgulanabilir.

Siyasal bir ideoloji olarak muhafazakârlığın; tarihsel birikimin oluşturduğu

kadim düzene saygı, kültürel miras, tarihsel birikimin ürünü aklın birey aklından üstünlüğüne yönelik ideolojik terminolojisi ile pragmatizmin, mutlak hakikatin imkansızlığı, tek bir gerçeklik ve doğruya karşı çıkışı, gerçeklik ve doğruluğu yaşam pratiğindeki işlevi açısından değerlendiren yaklaşımı; görecelilik, özgür irade, bireysel sorumluluğu temel alan çoğulcu yaklaşımı ile muhafazakarlığın düşünsel temellerinin bir paralelliğinin söz konusu olmadığı, pragmatizmin daha esnek, genişleyici ve kucaklayıcı niteliğine karşılık, muhafazakarlığın daha katı, farklılıklardan uzak ve farklılıkları da düzenin varlığı için bir tehdit ve düzene saygısızlık olarak gördüğünden, bu yönüyle pragmatizmin muhafazakarlığın ideoloji argümanlarıyla bir örtüşme durumundan çok farklılıklar ve çatışan boyutlarının olduğu belirtilebilir. Bu bağıntılardan hareketle pragmatizmin muhafazakar ideolojik bağıntılarından çok muhafazakarlığın pragmatizmin geçerli olduğu ortamda yaşam alanı bulabileceği, ancak pragmatizm açısından yaşam alanı bulması için yaşam pratiğinde bir işlevinin olması gerekir, aksi takdirde yaşam pratiğinde tutunamaz. Muhafazakarlığın, kapsayıcılıktan çok sınırlılığı ve değişime kapalılığına karşın pragmatizmin, değişimi, ilerlemeciliği ve farklılıkların çoğulcu bir ortamda yaşam alanı bulmasını öngörmesi boyutunda pragmatizmin muhafazakar ideolojik argümanları taşımadığı tam tersi karşı olduğu belirtilebilir.

Siyasal bir ideoloji olarak milliyetçiliğin; otorite ve düzene itaatkarlığı gerekli görmesi, milliyetçilik değerlerini mitleştirmesi, tek doğru anlayışı ve duygusal bağlılık vurguları bağlamında pragmatizmin; mutlak hakikat ve doğrunun mümkün olmadığını, gerçeklik ve doğruluğa yaşam pratiğindeki işlevi açısından yaklaşması, görecelilik, özgür irade, bireysel sorumluluğa dayalı çoğulcu sosyal yaşam pratiğini incelemesi ile milliyetçiliğin ideolojik argümanlarının bir paralellikinden söz edilemez. Pragmatizmin daha esnek, genişleyici ve kucaklayıcı niteliğine karşılık, milliyetçiliğin daha katı, farklılıklardan uzak tek tipçi ve farklılıkları bir tehdit unsuru olarak görme boyutunda pragmatizmin milliyetçiliğin ideoloji argümanlarıyla bir örtüşme durumundan çok farklılıklar ve çatışma alanlarının olduğu belirtilebilir. Buna bağlı olarak milliyetçiliğin ancak görecelilik, esneklik ve farklılıklara açıklığı yönünden pragmatizmin içinde yaşayabileceği, ancak yaşam pratiği açısından sosyal değişkenlere bağlı olarak milliyetçiliğin işlevselliği ve faydası pragmatizm için kullanılabilir ve katkısı olan bir değerdir.

4.1.4. Varoluşçuluk (existantialism) düşünsel ve ideolojik temelleri

Modern çağın tek yönlü rasyonalizmi, mekanik uzmanlığı, teknik kuruntusuna karşın, insanlık değerleri ve vicdanının temsilcisi bir karşı duruşun varoluşçu felsefenin ortaya çıkış nedeni olarak görülebilir. Varoluş felsefesinin söylemi ve ideolojik temellerinin irdelenebilmesi için öncelikle varoluşçu felsefenin; kavramsal temelleri, tarihsel gelişimi, öncüleri, farklı yaklaşımları ve varoluşçuluğun eleştirisi boyutlarıyla genel bir çerçevede ortaya konulması gereklidir. Bu genel çerçeveden hareketle ikinci aşamada varoluşçu felsefenin; epistemoloji, etik, estetik ve eğitime ilişkin söylemlerinin irdelenmesi gerekir. Varoluşçu felsefenin belirlenen bu düşünsel temelleri, ideoloji kuramlarının temel argümanları bağlamında irdelenerek ideolojik temellerine ulaşılabilir.

Varoluşçu düşüncenin genel çerçevesi

Varoluş kavramı; varoluş kavramının etimolojik temellerini Akarsu (1984; 188) varoluş kavramının; Almanca (dasein, existanz), Fransızca ve İngilizce (existence), Latince (existentia), Eski Türkçe (vücut, mevcudiyet) olup: var olan, gerçeğe dayalı olarak var olan, gerçek varlık, özün karşıtı, bir şeyin ne olduğu, nasıl olduğu değil, biçim almış her türlü özelliklerin dışında burada olma, nitelikçe belirlenmemiş salt varolma olgusu olarak açıklamaktadır.

Ritter’e göre varoluşçuluk, “köklerinden kopmuş, temelini yitirmiş, geçmişe, tarihe güvenini kaybetmiş, toplumda yabancılaşmış, mutsuz, huzursuz insan varlığını dile getiren” bir felsefedir. Bu felsefede daha çok “toplum içinde yaşayan bireyin tehdit altında olduğu, günümüzle gelenek arasındaki bağlantının koptuğu, insanın manasız bir varlık haline geldiği, kendi kendini yitirmek tehlikesinin baş gösterdiği yerde” ortaya çıkar (Sartre, 2010; 10). Varoluşçu düşüncede, insanın rasyonel bir tanımlama ve tasarımın içine sıkıştırılacak kadar sınırlı olmadığını belirten Gutek (2006;140)’e göre, düşünce tarihinde insanın sadece rasyonel yönünün önplana çıkartılarak, rasyonel tezlerle insanın sınırlandırıldığını, insanın rasyonel kadar irrasyonel yönlerine vurgu yapan varoluşçu düşünceye göre ise: insan hem akılsal (rasyonel) hem akılsal olmayan (irrasyonel); hem düşünen hem de duygulanan bir varlık olarak tanımlar. Sartre (2010;

56), İnsan kendi tasarısından başka bir şey değildir; kendi yaptığı, gerçekleştirdiği ölçüde vardır; yani hayatından, edimlerinin (fillerinin) toplamından ibarettir.

Akarsu (1979; 108-109)'ya göre, insan varoluşunun bir çok yönünün vurgulanır. İnsanın varoluşunun rastlantısal bir gerçekleşimi söz konusudur; bu rastlantısallığın temelinde ise, güçsüzlük ve hiçlik içinde insan; zaman ve tarihsellik içinde insan; ölüme mahkum bir varlık olarak insanın varoluşu; hiçlik karşısında insanın varoluşu, özgürlüğü içinde insanın varoluşu, topluluk içinde kaybolmuş insanın, tek insanın kendini bulması, kendi olması, doğruluk ve ahlaklılık karşısında sahici davranış-tutumu; bütün bu sorunlar varoluşçuluk felsefesinin kapsamını oluşturmaktadır.

Sartre (2010; 8)'a göre, insanda; varoluş, özden önce gelir. İnsan kendi özünü seçer. İçinde doğduğumuz toplumsal sınıfı, zekâmızı seçmemiş olsak bile, bunların karşısında aldığımız tavrı seçebiliriz. Özgürlük, varoluşun özüdür... İnsanda varoluş, özden önce gelir. Yani önce insan vardır; sonra da bu insan, doğa ve toplum karşısında türlü savaşlar, etkiler ve tepkilere girişerek ya da bunlara katlanarak kendi kendini yaratır. Kierkegard'a göre varoluş, insanın gerçekleşmemiş iç varlığıdır. Varlığın potansiyeli olarak varoluş, insanın kendisince, kendi öz iradesince belirlenir. Varoluş tümüyle bilinemez. Özgürlük ise, sonsuz sayıda olanaklar arasında, kişinin tek birini seçmesidir. Bu seçimden kendisi sorumludur; çünkü insan kendi kendini yaratan tek varlıktır. Heidegger, varoluş, kavrayıştır, gerçekten önce gelir. Yani varlık, varlığım sayesinde vardır. İnsan, kendi varlığını kendisi yaratan tek varlıktır. Ağaç, ağaçlığını kendisi yaratmaz; ama insan, insanlığını kendisi yaratır. Toplum gerçek değildir, tersine aldattıcıdır.

Varoluşçuluğun insan doğası, özü ve gerçekliğini arayışına ilişkin yaklaşımını Foulque (1991)'a göre, varoluşçuluk, özlere, olabirlere, soyut kavramlara ilgi duymaz: matematiksel düşüncenin tam karşıtıdır; ilgisi var olana ya da daha doğrusu, var olanın varoluşuna dönüktür. Varoluşçuluk, her şeyden önce, asıl gerçeğe dönmektir. Varoluş bir yüklem değil, bütün yüklemelerin temeli, gerçekliğidir. Varolmadan önce, ne büyük, ne sarışın, ne de sigara tiryakisiyim... ve giderek, varolan bile değilim; ancak varolduktan sonra, büyük, sarışın, ya da tiryaki olurum. Varoluş, varolanda kavranır, kendisinde

değil. Varoluş bir durum değil, bir edimdir; olabilirden gerçeğe geçiş etkinliğidir.

Varoluşçu düşüncede, insanın varoluşunun mantıksal ve rasyonel bir temelinin olmadığı gibi, varoluşun mantıksal ve rasyonel kurgularla da açıklanamayacağına yönelik Thilly (2007; 423), varoluşçuluk, ussalcı olmayan bir felsefedir. Çünkü acı, sevgi, suçluluk ve içsel özgürlük duyumu gibi insan duygularıyla, estetik doğası ve tutkuları ile ilgilenir. Doğruluk düşüncesini birey yönünden ele almaktadır. Gutek (2006;130), varoluşçulara göre, akıl insanı tanımlayan en temel nitelik olarak kabul edildiğinde özgürlük göz ardı edilmektedir; akıl eğer insan doğasının temel oluşturucusu ve yönlendiricisi ise, insanlar tercihlerde bulunmazlar. Oysa varoluşçular insanların değerler üreten, tercihlerde bulunan varlıklar olduğunu ileri sürerken yaşamın karışık, çeşitli, düzensiz olgu ve olayları içerdiğini oysa düzenli bir felsefi kategorilendirmede bu olgu ve olayların söz konusu olamayacağını belirtir.

Varoluşçu düşüncenin tarihsel evrimi ve öncüleri; varoluşçu düşüncenin temellerini hazırlayan sosyal koşullar Özlem (2010; 115)'a göre, varoluşçuluk, kitle kültürüne, yığın ahlakına tepki gösteren, bireyi kitle ve yığın karşısında öne çıkarmayı hedefleyen, bireyci bir etik geliştirmiştir. Özel olarak bakıldığında ise, varoluşçuluk, Batılı insana Aydınlanma döneminden beri yol göstermiş olan akılcılık, bilimcilik, ilerleme yoluyla daha mutlu bir toplum yaratma idealinin derinden sarsıldığı, açlık, yoksulluk, baskı ve zulümün yaygınlaştığı, iki dünya savaşının yaşandığı bir dönemin ürünüdür.

Hilav (1993; 138)'a göre, yüzyılımızda düşünce ve edebiyat dünyasında büyük etki ve yaygınlık gösteren varoluşçuluğun (existansiyalizm) kökleri Pascal, Nietzsche ve özellikle Kierkegard'a uzanır. Bu üç düşünürün başlıca ortak yanı, kişiyi, öznelliği, bireysel yaşamı, felsefenin kaynağı ve konusu olarak görmeleridir. Bundan ötürü varoluşçuluğu, "bireyin somut varlığını ve yaşantısını betimleyen (tasvir eden) ve çözümleyen bir felsefe olarak tanımlanabilir. Cevizci (2010; 1143)'ye göre, 20. yüzyılda varoluşçuluğun, Karl Jaspers, Jean Paul Sartre, Albert Camus ve Maurice Merleau-Pointy gibi filozoflar tarafından temsil edildiği söylenebilir. Varoluşçuluğun soyağacında esas itibariyle iki ana gelenek bulunur. Bunlardan birincisi, 19. yüzyılda

Kierkegaard ve Nietzsche tarafından temsil edilen ve irade sahibi, iradi bir fail olarak insana yaptığı vurguyla seçkinleşen etik gelenektir. Bu etik gelenek, biri Kierkegaard tarafından temsil edilmiş olan teolojik, diğeri ise Nietzsche tarafından temsil edilen seküler kol olmak üzere, iki ana parça ya da kola ayrılabilir. Varoluşçuluğun soyağacındaki ikinci ana öge ise, etik iradeciliğe taban tabana zıt olan Husserlci fenomenolojidir. Mounier (1986; 48) ve Sartre (2010; 12-101)'e göre, varoluşçuluk ağacının kökleri Sokrates'e, Stoacılara, Aziz Augustin'le Aziz Bernard'a uzanır. Varoluşçuluğun temelinde Blaise Pascal (1623-1662), onun üstünde Main de Biran (1766-1824), onun üstünde de Soren Kierkegaard (1813-1855) bulunur. Kierkegaard'dan sonra varoluşçuluk iki dala ayrılır: birinci çeşit varoluşçular, hıristiyan varoluşçulardır. Katolik mezhebinden Karl Jaspers'le Gabriel Marcel bunlardandır. İkinci çeşit varoluşçularsa tanrıtanımaz varoluşçulardır. Bunlar arasında Heidegger'i, Fransız varoluşçularını ve beni sayabilirsiniz. Bu kolu birleştiren ortak yan, her ikisinin de şu düşünceyi benimsemiş olmasıdır: "varoluş özden önce gelir." Büyükdüvenci (2001; 131) ve Tozlu (1997; 61)'ya göre ise, varoluşçu düşüncenin öncüleri olarak; Sören Kierkegaard, Frederich Nietzsche, Martin Heidegger, Karl Jaspers, Gabriel Marcel, Jean Paul Sartre'dir. Bunlara Blaise Pascal, romancı Fyodor Dostoyevsky, Franz Kafka, Albert Camus ve Rus filozofu Nikolai Berdyaev de eklenebilir.

Modern düşüncenin farlılıklardan çok benzerliklerden yola çıkan genelleyciliği ve nesnellik kaygısının bireyin biricikliği ve metafiziği yok ettiğini vurgulayan Kierkegaard'ın yaklaşımı, Cevizci (2010; 933)'ye göre; mutlak bir hümanizmin hakim olduğu bir bilim ve ideoloji çağında, her şeyin soyut ve nesnel terimlerle tanımlandığı bir dönemde, insanın kendi öznel gerçekliğine yabancılaştığı ve kendisini unuttuğunu belirtir. Aydınlanmanın geliştirdiği doğa bilimlerini örnek alan bilgi ve akılcılık anlayışına şiddetle karşı çıkan Kierkegaard, aydınlanmanın nesnelliği vurgularken, geleneksel din ve ahlakın hakikatlerine karşı aldığı düşmanca tavırdan rahatsız olarak, öznel hakikatin önemini vurgular. Hegel gibi, inanç ve aklı, hümanist bir teolojiyle daha yüksek bir düzlemde uzlaştırmaya çalışmak yerine, inançla aklın uzlaşmaz olduğunu savunan ve inançla akıl arasındaki yarığı daha da genişlettiğini belirtir.

Varoluşçu felsefenin eleştirisi; modernizm düşüncesinin kendini aşmasında

önemli katkıları olan bir felsefe olarak varoluşçuluğun eleştirisi; varoluşçuluğun felsefi söylemini inşa ederken diğer felsefelerle ilişkin ortaya koyduğu eleştiriler ve buna karşın diğer felsefi yaklaşımların varoluşçuluğa ilişkin ortaya koydukları eleştiriler olarak iki boyutta incelenebilir.

Honer ve Hunt (1996; 154-155)'a göre, düşünce tarihinde ortaya çıkan düşüncelerin insanı tanımlamaya ilişkin yaklaşımlarının sınırlı ve insan doğasıyla örtüşmekten uzak olduğunu belirten varoluşçu düşünce; şimdiye kadar sunulan dünya görüşlerinin dördü de, talihsiz bir varsayıma dayanır. İnsanın ne olduğu konusundaki görüşleri farklı olmakla birlikte, her görüş insanın bir şey olduğunu, bir özü, verilmiş doğası olduğunu varsaymaktadır. Biri, bizim bedensel bakımdan bir mekanizma olduğumuzu; diğeri bir beden ya da ruh olduğumuzu; üçüncüsü, Tanrı tarafından tanımlandığımızı söyler. İnsanı toplumsal bir hayvan, insanı etkileşiminin bir ürünü, düşünen ve eyleyen biyolojik bir organizma olarak görür. Varoluşçular ise, kişinin tanımlanamayacağını savunurlar. Verilmiş doğamızı keşfetmek için boşuna araştıracağız. Her birimiz kendi benimizi tanımlamak zorundayız. Bir kişi hem bir şeydir, hem de hiçbir şey değildir. Tam gizlilik bir imkandır. Kendimizi hayvan ya da aziz, düzenin adamı ya da asi yapabiliriz. Her birimiz ayrı bir ben seçeriz, fakat her seçim insanlığı içerir. Çünkü her birimiz, 'kişi olmak budur' deriz. Bunu sözlerle değil, her eylemimizle söyleriz; kendimizi bağladığımız yaşam projesiyle söyleriz.

Sartre (2010;10)'a göre, modern insanın yaşam konumunu betimleyen varoluşçuluğa göre, insan gitgide işlettiği makinenin egemenliği altına giriyor. Özünü, benliğini, bilincini, kişiliğini günden güne yitiriyor. Neredeyse dönen çarkın bir vidası haline geliyor, nesneleşiyor. Öbür yandan -sosyalistlerin söylediğine göre- makinenin getirdiği toplumsal üretim düzeniyle bireysel mülkiyet düzeni arasındaki çelişme kişiyi tedirgin ediyor. İki düzen arasında bir uyarlık sağlanamaması insanı gittikçe kendine yabancı, saçma, ezici, güvensiz, anlamsız bir ortamda –hiçlikle karşı karşıya- yaşamak zorunda bırakıyor.

Thilly (2010; 541)'ye göre, geleneksel kavramlara karşı protesto eğilimi ile karşı çıkan Nietzsche, yalnızca eski kuramlara ve yöntemlere karşı çıkmakla kalmaz,

ama eski değerleri süpürüp atar ve modern uygarlığımızın bütün eğilimini kınar, tarihsel tutumu çağımızın zayıflığının nedeni olarak görür: güçlü, saygılı, sorumluluk duyan insan geçmişin çok fazla ağır, tuhaf sözlerini ve değerlerini taşır. Akarsu (1979; 44-46)'ya göre, Nietzsche felsefesi kendi çağına toptan bir karşı çıkışı öngörür. Çağındaki akılcılığa, felsefe dizgelerine, tarih akımlarına ve çağında egemen olan tarih anlayışına ve bütün değerlere bir karşı çıkış ile hareket eder. Nietzsche'ye göre, felsefe Sokrates-Platon'dan sonra entellektüalist bir yola girmiş, insanlık içgüdüsünü hiçe sayan salt akılcı bir bilgiye önem vermiştir. Nietzsche'nin bütün istediği insanı kurtarmak, onu kuru akılcı uygarlıktan uzaklaştırıp kendisinin ne olduğu üzerinde düşündürmek. Nietzsche, Hegel'in idealist ve mutlakçı yaklaşımının, insan ve insanlık gerçeği ile örtüşebilir bağıntısının olmadığı rasyonel bir kurgu olarak görür. Nietzsche'e göre; çağdaş felsefenin temellerini atan Hegel, kendi çağını o zamana kadar gelmiş geçmiş her şeyin amacı ve anlamı imiş gibi, evrensel tarihin bir gerçekleşmesi imiş gibi anlamak eğilimindedir. Hegelciler 'evrensel bir süreç'ten söz etmeye ve kendi çağlarını bu evrensel sürecin zorunlu sonucu olarak görmeye alışmışlardır.

Cevizci (2010; 935), Kierkegaard, Hegel'i her şeyden önce, bireyi tümünden unutan, onu bütün içinde bir nokta, önemsiz bir uğrak haline getiren, nesnel ve evrensel bir sistem inşa ettiği için eleştirir. Nitekim o, gerçekliğin oluşum ve gelişim sürecinde bir uğrak olmayı kesinlikle reddeder. Kierkegaard'a göre Hegel'in nesnel idealist sisteminde, tam ve hakiki tek bir gerçeklik vardır; bu gerçeklik de rasyonel olanın gerçek ve gerçek olanın da rasyonel olmasından dolayı, İdea veya Geist'a tekabül eden rasyonel bütündür. İşte bu gerçeklik görüşünde, her şey bütünle ilişki içinde ve bu ilişki sayesinde var olur.

Cevizci (2010; 934), modern düşüncenin, biriciklik ve özgünlüğü yok edip, prototip anonim bir üst kimlik yarattığı, toplumun tüm bireyelerine bu anonim üst kimliğin empoze edilmesine ilişkin Kierkegaard, 19. yüzyılın kitle ya da sürü toplumunu eleştirirken, insanlar, kişisel kimlik duygusundan yoksun, anonim bir bilince yaslanıp, tavır ve hatta duygularını bile, gazetelerden ya da kitaplardan öğrendikleri klişeleşmiş deyimlerle veya yarı bilimsel terimlerle ifade ettiklerini söylerler. Kitle toplumunun üyelerinin her şeye soyut terimlerle, hazır cevaplarla ve otomatik tepkilerle yaklaştıkları,

kendilerinden beklenen cevapları duraksamadan verirken bile, kullandıkları sözcüklere bir anlam yükleyemedikleri için var olmanın ne anlama geldiğini unuttuklarını belirtir.

Varoluşçuluk, insanın varoluşunun evrendeki varlıkların varoluşundan farklı olduğunu dolayısıyla insan dışı herhangi bir oluşa göre insanın varoluşunun açıklanamayacağı gibi tüm bireyler için de geçerli olabilecek bir varoluştan bahsedilemeyeceğini belirtir. Ayrıca varoluşun mantıksal bağıntılarla rasyonelliğe indirgenemeyecek kadar kapsamlı ve irrasyonel yönünün de olduğu vurgulanır.

Varoluşçuluğun düşünsel temelleri

Varoluşçulukta epistemoloji söylemi; epistemoloji olgusunun genel kapsamı açısından varoluşçuluğun epistemoloji söylemi; ‘bilgi kavramı’, ‘bilginin kaynağı’, ‘bilginin niteliği’, ‘bilgi metodolojisi’ ve ‘bilgi sınıflaması’na yönelik düşünsel temellerinin ortaya konulması gerekir. Buna bağlı olarak da varoluşçuluğun epistemoloji alanındaki söylemi ideoloji kuramları bağlamında irdelenerek ideolojik etkilerine ulaşılabilir.

Bilgi Kavramı

Nietzsche’nin perspektivizmi “...dünya hakkında ancak eksik bir takım yorumlarda bulunulabileceği ve mutlak hakikatlerin mümkün olmadığı varsayımına dayanır. Bilginin hiçbir şekilde mutlak olmadığına, bilgiye ulaşmanın, bilginin peşinden koşmanın mutlaklaştırılmaması gerektiğine inanan Nietzsche, bu yüzden bilgi ve hayatın bir takım metaforlar aracılığıyla ancak belli bakış açılarından kavranabileceğini ileri sürer. Gerçekten de bilincimizi ‘bilinmeyen ama duyumsanan bir metin üzerine az çok düşlemsel yorum’ olarak tanımlayan Nietzsche bir bütün olarak mantığın da gerçekliği daha iyi anlama teşebbüs ve çabamızın bir sonucu olarak, bizim tarafımızdan oluşturulup dış gerçekliğe empoze edilmiş bir şemadan başka hiçbir şey olmadığını düşünür. Bunu biz, gerçekliği daha iyi hesaplayıp formüle edilebilir hale getirmek için yapmaktayız. Dolayısıyla, mantık bizim yaratıp (şey, özne, tahmin, eylem, nesne, töz, form gibi) kavramlarını gerçekliğe dahil ettiğimiz bir yapı olmaktan öteye gidemez. Mantık, şu halde, insan eliyle yaratıldıktan sonra doğru olduğuna inanılan fiktif bir bilim olmaktan öte bir anlama sahip değildir (Cevizci, 2010; 952).”

“Gerçekten de rasyonalizme karşı çıkan, nesnel bilgi idealinin içsel hayata, bireyin öznel deneyimine kör olduğunu savunan, onun insan yaşamını anlamaya hiçbir katkısı olmadığını söyleyen Kierkegaard’a göre, rasyonalist sistemler gerçekliğin tümünü bir düşünce sistemi içine sıkıştırır, her şeyi akla indirger; akıl dışındaki öğeleri ve hepsinden önemlisi var oluşu unuttur. Akıl, toplumu vb. önplana çıkartan bir felsefe kişiliği, kişiselilik ilkesi olan varoluşu, insanın var oluşunu meydana getiren öğeleri hiç dikkate almaz (Cevizci, 2010; 933).”

Varoluşçuluk, bilgide kesinlik ve objektifliğin mümkün olmadığını ve bunun en önemli nedeninin bilginin sezgisel temelini olmasının olmasıdır. Bilginin bireyin zihinsel tasarımları, duyguları, bireysel ölçütler ve yaşantılar ürünü olması nedeniyle bir nesne olarak bilginin kendisi değil, bilgiyi yaratan öznenin kendisinin en önemli unsur olduğuna vurgu yaptığı söylenebilir. Bilgi kavramının kapsamı ve sınırlarına ilişkin Nietzsche, bilginin mutlak olmadığı ve olamayacağını, bilginin şüphe barındıran, eksik yorumlara dayandığını bu yönüyle gerçekliğin daha iyi anlaşılmasına yönelik mantığın bilgide devreye girdiğini belirtir. Ancak mantığın ise zihin yoluyla üretildiğini ve gerçekliğin de bu zihinsel kavramlarla anlamlandırılıp, sınırlandırıldığı gibi mutlaklaştırıldığı bunun ise bir hata ve yanılsamayı doğurduğu şeklinde yaklaşımı açıklanabilir.

Bilginin Kaynağı

Varoluşçu bilgi bilim, bireyin bilgisinden sorumlu olduğunu kabul eder. Bilgi, insanın eylemlerinin sonucu olarak ortaya çıkan duygularından ve bireysel bilincinden kaynaklanır ve aynı zamanda bu olguların oluşumunu sağlar. İnsanlar hem rasyonel hem de irrasyonel niteliklerle donanmışlardır. Bilginin geçerliliği, kişi için taşıdığı anlam ve değere bağlıdır. Varoluşçu bilgebilim, insan bilgi ve eylemlerinin öznel, bireysel, rasyonel ve irrasyonel özellikler taşıdığından hareket eder. Pragmatistler, problem çözümüne bilimsel bir yöntem olarak önem verirken, varoluşçular; insanın estetiksel, ahlaksal ve duygusal ilgilerine de düşünsel olanlar kadar önem vermişlerdir (Guttek, 2006;140).”

Varoluşçu düşünce, bilginin kaynağında, bireyin kendisini yani özneyi görür. Bilginin kaynağındaki bireyin; eylemleri, duyguları, değerleri ve bilinci söz konusudur. Bu yönüyle varoluşçulukta bilginin kaynağı olarak bireyin, hem rasyonel hem de irrasyonel nitelikleri bilginin kaynağını oluşturduğu vurgulanabilir.

Jaspers “ ‘Biz olan Kuşatan’ üç varlık hali ile kendini belli eder. ‘Deneyisel varlık’, ‘Şuur’ ve ‘Ruh’. Deneyisel varlık, benim-biyoloji, psikoloji, antropoloji ve sosyoloji gibi- çeşitli ilimler tarafından incelenen bir obje oluşumu ifade eder. Bu varlık tarzında insan kendini değişik şartlara tabi objeler arasında bir obje gibi tanır. İnsan, henüz insan yönüyle kendini tanımış ve ayırdedici egzistansiyal hürriyetini keşfetmiş değildir. O sadece biyolojik ve sosyal ilimlerin ayrıntılı deneyisel araştırmaları için bir konudur. ‘biz olan varlık’ın ikinci yapı hali ‘Şuur’dur. Şuurun iki manası vardır. Birinci manada şuur, deneyisel varlığın basit bir prensibi olup, ondan ayrı değildir. Şuurun kendi zaman oluşumunda birbirinden ayrı ruh hallerini yaşaması, deneyisel varlığa hayat kazandırır. Bundan başka biz, birbirine benzer ruh hallerini yaşamakla hayatımızın bir yukarı derecesine geçeriz. Bu merhalede insan, her şeyden önce evrensel geçerliliğe sahip fikirler vasıtasıyla kendini tanımaktadır. Bu da şuurun ikinci ve asıl manasıdır. Deneyisel varlık, insanın deneyisel dünya ile olan yakınlığını ifade eder. ‘Asıl şuur’ ise insanın fikirler dünyası ile olan akrabalığını gösterir. Fikirler değişmez ve zamansızdırlar. Buna göre insan kendi zamansız değişmezliği içinde ‘şuur’ludur. ... ‘Biz olan Kuşatan’ın üçüncü yapı hali ‘ruh’tur. Topluluk,

tamlık ve bütünlük meylini ifade eden ruh, asıl ‘şuur’ın hakikatına yönelmiştir. O her şeye açıklık ve birlik getiren zamansız ve evrensel fikirler vasıtasıyla bu yöne çekilir ve bu suretle –her parça bütünün bir üyesi olacak şekilde- varlıkta görülen ayrıntıların gerçek birliğini meydana getirir. Gerçek ruh, ‘deneysel varlık’ ile ‘şuur’ın sentezini ifade eder. Fakat bu, hiçbir zaman sona ermiş bir sentez değildir. Ruh daimi bir yolculuk, asla sona ermeyen devamlı bir gayret halindedir (Magill, 1992; 71-72).”

Jasper’ın, üç kuşatıcı varlık-varoluş yaklaşımı, bilginin kaynağı ile ilintilendirilebilir. Evreni ve insanı kuşatan üç varlık durumu, bilgilerimizin de sınırlarını belirler. İlk kuşatıcı varlık alanı olarak deneysel varlık alanında, insanın oluşturduğu belli bilimlerle, belli obje ve nesnelere yönelmesi, elde ettiği bilgilerle kendini tanıması söz konusudur. İkinci varlık alanı şuur varlık alanıdır. İnsanın deneysel varlık alanından şuur varlık alanına geçmede deneysel bilgilerden öte, evrensel geçerliliğe sahip fikir ve düşünceler aracılığıyla kendini tanımaya yöneldiğini belirtir. İnsanın zamansız ve uzamsız fikirlerle kendini, makro ve mikro kosmos bağlantılarını şuur varlık alanında kavrar. Üçüncü kuşatıcı varlık alanı ise ruhtur. İnsanın ruh aracılığıyla kendini tanıması, kuşatıcı deneysel ve şuur varlık alanlarının sentezine ulaşması olarak betimlenebilir. Bunun ise sonsuz olduğu belirtilmektedir.

Heidegger “İnsan-özne, sadece duyulmayıp tasarlamaz; o hisseder, heyecanlara sahiptir; onun duyguları, tutkuları, iradi yönelimleri vardır. Ve insan-özne tüm bunların çokluğu ve birlikteliği ile Varlık’a yöneldiği ve Varlık’ın anlamını bu çokluk ve birliktelik doğrultusunda kavradığı için, bu kavrama sadece duyulmama ve zihinde tasarlama ile sınırlandırılmış bir bilişsellikle (kognivitat, cognivity) sınırlı olamaz ve böyle bir bilişsellığe indirgenemez; o bir yönelimler çokluğu ve birlikteliği ile sağlanan kavrama olarak anlama adını alır. Öyle ki Heidegger için ‘bilme’ edimi, daha önce Dilthey’in belirttiği gibi, varlıkla ilişkide sadece bir yöndür ve diğer yönlerden arınmış ve bağımsız değildir; o sözü edilen edimler kopmaz biçimde bağlı bir edimdir (Özlem, 1999; 14).”

Nietzsche, “...bilişsel yapı veya kuruluşumuzun duygusal kuruluşumuzdan ayrılmayacağını, logos ile eros’un iç içe geçmesinin olması nedeniyle insanın bilişsel ilgilerinin duygusal ilgilerinden bağımsız olamayacağını savunan Nietzsche’nin perspektivizminin temel niteliği, onun dünyayla ilgili bilginin bağlamsal karakterine yaptığı vurgudan meydana gelir. Bilginin insani ilgilere, çıkarlara, ilişkilere, yani hayatın olumsal yönlerine bağlı olarak değişebileceğini, hakiki bir varlık dünyası olmadığına göre, insanın bir parçası olduğu bu hayatın insani ilgilere bağlı olarak çok farklı şekillerde yorumlanabileceğini ve dolayısıyla mutlak bir hakikat olamayacağını dile getiren söz konusu perspektivizmin hakikat anlayışı da çoğulcu olup bağlamsal özellikler sergiler (Cevizci, 2010; 951-952).”

Schopenhauer’e göre “zaman ve uzay kalıpları içinde kavranan gerçekliğin (dünyanın), özneye bağlı, ona ‘göre’ olduğu görüşünü benimsiyordu: varlığın, benim algıladığım, tasarımıladığım şey olduğunu ilke olarak kabul ediyordu. Bundan ötürü felsefesini ‘dünya, benim tasarımımdır’ sözüyle başlattı. Başka bir deyişle, duyularımızla ve zaman-uzay kalıpları içinde algılayıp kavradığımız evrenin, bir bağımsızlığı, kendi başına bir varlığı olmadığını ve ancak algılandığında, tasarım haline geldiğinde var olduğunu ileri sürüyordu. Bundan başka, bütün bir görüngüler

(fenomenler) dünyası'nın arkasında başka bir şeyin, bir kaynağın, bir dayanağın bulunması gerektiğini de düşünüyordu. ...Schopenhaur, bilgi kuramını ve varlık felsefesini, yukarıda belirttiğimiz gibi 'dünya, benim tasarımımdır' ve 'öznesiz nesne yoktur' sözlerinde özetlemiş ve dile getirmişti (Hilav, 1993; 115, 117)."

Varoluşçu düşüncede bilginin kaynağına ilişkin Heidegger'in yaklaşımı, insanın sadece duyuşsal ve zihinsel tasarılar, eylem ve işlevlerden ibaret olmadığı, bunların yanında duygular, tutkular vb. birçok boyuttan oluştuğundan bilginin de temelinde sadece zihinsel bir tasarımın olmadığı veya tasarımların sadece zihinsel bir boyuta indirgenemeyecek bir kapsamda varlıkla farklı etkileşim boyutlarının olduğunu belirtir. Ancak insanın varlıkla etkileşimi bilişsellikle (zihin/kavram) sınırlandırıldığından, bilme edimi ve bilginin de bilişsellikle sınırlandırılmış olduğunu belirtir. Oysaki varlıkla etkileşim zihinsel bilgidir. Bilginin kaynağına ilişkin Nietzsche, bilgide insanın bilişsel yetileri kadar duyuşsal yetilerinin de etkili olduğu, nasıl ki insanın düşüncesi ile duyguları iç içe ise bilgide de bilişsel ve duyuşsal yetilerin iç içe olduğunu belirtir. Bilgide, insanın ilgileri, çıkarları ve değerlerinin etkili olabildiğini belirtir. Aynı zamanda bu iç içelik bilgide mutlak ve değişmez bir hakikatin mümkün olamayacağını, hakikatin olsa olsa bireysel düşüncelerin farklılığı kadar hakikatlerin de farklı ve çoğulculuğa bağlı olduğu şeklinde açıklanabilir. Schopenhauer'in yaklaşımı açısından ise, bilginin tamamen öznenin bulunduğu zaman ve mekan koşulları bağlamında şekillenen bir zihinsel tasarım olduğunu belirtir. Dünya, bilgi, düşünce vb. temalara ilişkin düşüncelerin, nesnenin kendi öz nitelikleri olmayıp öznenin bir tasarımı olduğunu belirtir.

"Heidegger bilgi özne-nesne ilişkisinin ürünü olmazdan önce bir özneler arasılığı, tarihsel bir ortamın ürünü olduğu görülür. Hakikat, ...bizim dünyada-olmaklığımızla (In-der-Weltsein) sınırlanmıştır ve her farklı zaman diliminde, her tarihsel kesitte, o, insanın farklı şekillerde tanıyıp bildiği bir şey olur. Kısacası hakikat tarihseldir. Zaman boyutunda ve tarihsellikten bağımsız bir hakikat yoktur (Özlem, 1999; 27)."

Heidegger, bilginin kaynağı olarak bilginin tarihselliğine vurgu yapar. Bilginin salt bireysel bir edimden öte, bilgiyi bireyselliğin sınırları dışına taşıyan tarihselliği en önemli etken olduğunu belirtir. Tarihselliğin bir dilimindeki hakikatin başka bir tarihsel dilimde farklı bir hakikati doğuracağı, her tarihsel kesitin hakikatinin farklı olduğu belirtilebilir. Bu yönüyle bilgi tarihsel olup, belirli bir dönemin düşünce birikimi, algı çerçevesi ve yoğunlaşılacak 'öz' ile sınırlı olduğu şeklinde betimlenebilir.

Bilgi Metodolojisi

Jaspers'a göre "...insan için, hiçbir zaman ve hiçbir yerde olmuş-bitmiş, tamamlamış bir şey yoktur, bir felsefe sistemi yoktur, tersine daima oluş ve felsefi düşüncenin bir değişmesi, düşüncenin açık bir metodu vardır; bu düşünme metodu, insanları, existans yönünden (Existenserhellung), kendi mahiyetini kavramaya, kendi varlığının bilmeceğini ve şüpheliliğini bilmeye götürür. Her düşünce-yapısı, diyor Karl Jaspers, daima yarım olan bir şeydir; hakikat olabilmek içinse, bu düşünce yapısının, onu yalnız düşüncelerin birbirini kovalaması olarak düşünen şey ile değil de, aynı zamanda onu, kendi existens'i içinde tarihi olarak oluşturan şeyle de tamalanmağa ihtiyacı vardır (Hübscher, 1963; 58)."

Karl Jaspers'e göre insan için, hiçbir zaman ve hiçbir yerde olup-bitmiş, tamamlanmış bir şey yoktur. İnsan düşüncesi sürekli bir oluş içindedir. Bu nedenle her düşünce yapısı daima yarımdır. Ve tamamlanma gereksinimi duymaktadır. "çağımızın en büyük sorunu insan varoluşunun kendisini tamamlayabileceği ve kendisini sonsuz olarak açık olana yükseltebileceği gerçekliği nasıl yaratacağıdır. Bilim ya da bilimsel bilgi bu gerçekliğin yaratıcısı mıdır? Ve bu gerçekliğin kapsamı arzu edilen özgürlüğü tamamlanmayı içermekte midir? Bilimin varlık kuramları ileri sürmek ve bu konuya ilişkin hipotez oluşturmak gibi bir işlevi yoktur. Tüm bilgi tek tek objelere ilgilidir ve belirli görüş açılarına dayalı olarak belirli yöntemlerle elde edilmektedir." Bu nedenle hiçbir bilgi son ya da mutlak olamaz. Bir kez doğru olarak oluşturulduğunda bilimsel bilgi evrensel olarak geçerlik kazanır ve verilen bilimsel bir önermenin gerçekliğini anlamak için uygun niteliklere sahip herkesten buna uymaları istenir. Ancak böylesi herhangi bir gerçekliğin anlamı sınırlıdır. Çünkü bu gerçekliğin elde edilmesinde kullanılmış olan yöntemlere ve dayanılan varsayımlara bağlıdır. Bu nedenle, hem dünyadaki objeleri hem de öznel insan varoluşunu açıklayacak genel bir gerçeklik kuramı oluşturmak için felsefenin yöntem ve ilkelerine dönmek gerekir (Büyükdüvenci, 2001; 68)."

Bilgi metodolojisine yönelik Jaspers, bilgi elde etme yaklaşımının temeline her şeyin bir oluş halinde olduğundan hiçbir bilginin bu oluşu aşan veya kapsayan bir geçerliliğinin olmadığı için sınırlı ve eksik olduğunu belirtir. Tüm bilgilerin tam/bütüncül bilgi sürecinin bir parçası olduğu ve hiçbir bilginin de son ve mutlak bilgi olamadığını belirtir. Çağımızın bilgi metodolojisi olarak bilimsel yönteme ilişkin eleştirisinde, bilim yaklaşımıyla hiçbir şekilde tam bilgiye ulaşamayacağını, çünkü bilim yaklaşımının tek tek objelerden belli görüş açılarına göre belirli yöntemlerle bilgiyi ortaya koyduğunu, ortaya konulan bilgilerin evrenselliği ve gerçekliğine herkesin uymaları zorunluluğunun söz konusu olduğunu belirtir. Bu bağlamda Jasper'ın yaklaşımı, yine Jasper terminolojisi ifade edilecek olursa; çağımızın varoluş sorununun, deneysel varlık alanından şuur ve ruh varlık alanına nasıl çekilebileceği sorunudur. Çağın bilgi bilincinin, deneysel varlık alanı bilgilerine hapsolunduğu ve bununla beraber evrensel bir geçerliliği olmayan deneysel bilgilerin şuur ve ruh varlık kategorisindeki bilince eşdeğer bir değerde görüldüğü şeklinde belirtilebilir.

"Nietzsche, aynı Aristotelesçi anlayış üzerine kurgulanmış pozitivizmin nesnelci

bilgi ve hakikat anlayışının yerine perspektivizmi geçirir veya geleneksel felsefenin klasik özne, temsil ve hakikat anlayışlarına karşı çıkararak, olguların değil de sadece yorumların bulunduğunu, nesnel ve değişmez hakikatlerin değil de çeşitli bireylerin veya grupların yapım ya da inşalarının var olduğunu öne sürer. Bilgiye, dünyayı belli şekillerde tanımlayan kavramsal bir çerçeveden hareketle erişildiğini söyler. Bilgiye sahip olanlar, ona göre dünyayı hiçbir zaman yalın bir biçimde ve olduğu gibi göremezler. Bilgiye erişme sürecinde, varsayımlara, önyargıların aracı olduklarını, dış-dünya yorumlanırken, kişilerin kavram, ilke ve kabullerden yola çıktıklarını söyleyen Nietzsche, kavramlardan ve kabullerden arındırılmış boş ve yönü olmayan bir zihin tek başına hiçbir şey öğrenemez. Bilenler gördüklerini bir tanım içinde ya da teorileştirerek sunmak zorundadırlar. Bu yüzden bir takım temel önkabuller olmadan, bilginin kendisi de imkansız olur. Nietzsche, pozitivizmin yalnızca varolanı yansıtır, ona kendinden hiçbir şey katmadığı için dünyanın bir aynası olarak anlaşılan bilgi idealinin yanlış olduğunu söyler, çünkü her türlü bilgi, bilenlerin aktif olarak katıldığı bir inşa etkinliği olmak durumundadır (Cevizci, 2010; 951)."

"Nietzsche'nin perspektife dayalı hakikat anlayışı, hiçbir bakış açısı ya da perspektifin hayatı tüketmemesi, düşünce ve bilgi için bir ölçüt oluşturmaması anlamında, her şeyden önce çoğulcu bir nitelik taşır. Öte yandan o, bir perspektifin diğerinin yerini tutamaması anlamında zorunlu olarak sınırlı ve düşüncenin, düşünme koşullarının hem perspektiflerin kendi içindeki hem de perspektifler arasındaki çatışmalardan kaynaklanan gerilimlerden hayat bulması anlamında agnostik bir anlayış olmak durumundadır. Nietzsche'nin, klasik nesnel ve mutlak hakikat anlayışının tam karşıtı olan perspektife dayalı hakikat anlayışı, nihayet perspektiflerin farklı durum ve konumlara bağlı olarak farklılaşmaları özelliğiyle bağlamsal, bağlamın sürekli olarak değişebilmesi anlamında dinamik bir hakikat görüşüne işaret eder (Cevizci, 2010; 952)."

Metodolojiye ilişkin Nietzsche, modern bilim anlayışının temelinde yer alan pozitivizm ve geleneksel felsefenin nesnel bilgi ve hakikat anlayışının düşünsel varsayım ve genel-geçer olgusalılıklar üzerine inşa ettiğini belirtir. Modern bilimin bu metodolojisine karşın Nietzsche, 'perspektivizm' metodolojisini önerir. Nietzsche, nesnel ve değişmez hakikatlerin olmadığı, birey ve grup yapımı inşaların söz konusu olduğunu belirtir. Bir takım ön kabuller olmadan bilginin imkansız olduğu, bunun için bilginin öznel olup nesnel olmayacağı, nesnellik olarak öngörülen bilgilerin de öznellikten ibaret olduğu, bunun için de genel-geçer bir metodolojiden de bahsedilemeyeceğini ancak bunlara uygun olabilecek metodolojinin bireysel perspektivizm olduğunu belirtir.

Jaspers, "bilimlerden tek tek her birinin kendine ait bir konu alanını ayırıp böldüğünü ve bu konu alanına uygun düşen kendi yöntemini geliştirdiğini söyler. Buna bakılarak, çeşitli bilimlerin bir araya getirilmesi suretiyle, bütün bir gerçekliği kuşatan evrensel bir varlık bilimi inşa edilmesi düşüncesine şiddetle karşı çıkar. Bunun de en önemli nedeni, bilimin doğasından kaynaklanan sınırlılıktır. Gerçekten de bilimlerin nesnel verilerle meşgul olduğunu söyleyen Jaspers'e göre, her bilim belirli bir nesne türünü ele alır. Bilim, tanımı gereği gerçekliği nesnelere böler. Bundan dolayı, bilimsel olarak düşünmek demek sadece belirli bir veri türüne, yani nesnel verilere ulaşabilmek demektir (Cevizci, 2010; 1144)."

Jaspers'a göre, "bilimsel kavramlardan yola çıkılarak dünyanın tutarlı bir resmine ulaşmak da mümkün değildir. Dünyanın temelinde sayı mı yoksa madde mi, tin mi yoksa enerji mi vardır? Bilim bize bunu hiçbir zaman söylemez. Bilimin bize verdiği resim kısmi ve görelî bir resimdir; o, bize varlığın ancak görünüşünü ya da daha doğrusu yüzeyini verebilir. Tek bir bilimden söz edilemeyeceği, fakat birçok bilim bulunduğu ve bu bilimlerden biri kendi kabul ya da postulatları üzerinde yükseldiği için de bilimin dünyaya dair bütünsel, kuşatıcı ve doğru bir görüş sağlaması mümkün olmaz. Bilimin kendisi her ne kadar dinde, politikada ve hatta felsefede bilimum dogmalar için bir panzehir olsa da Jaspers'e göre, bize sadece yüzeysel bir bilgi verdiği, en fazla işe yarar bir mitoloji sağladığı için bilim yoluyla varlığı bilemeyeceğimiz aşikar olmalıdır (Cevizci, 2010; 1146)."

Metodoloji olarak Jaspers'a göre, bilimin bütün gerçekliği kuşatan evrensel bir varlık bilimi yerine, gerçekliğin nesnelere bölünerek, bilimlerin konu alanlarına yoğunlaştığını ve her konu alanının da kendi yöntemini geliştirdiğini ifade eder. Bunun için de genel-geçer bir metodolojiden de bahsedilemeyeceği gibi her bilim alanının belirli bir nesne türünü ele aldığından doğası gereği sınırlılık kaynağı olduğu belirtilir. Böylece bilimsel düşünmek demek, belirli bir veri türüne ulaşmak olarak yaklaşıldığı şeklinde betimlenebilir.

Bilginin Niteliği

Nietzsche, yaratıcılığa en temel tehdit olan bilgi için bilgi edinmeyi temellendirmek ve göstermek için Goethe'den bir alıntıyla başlar. "etkinliğimi artırmadan ya da doğrudan doğruya yaşamıma bir şey katmadan, bana yalnızca bilgi veren her şeyden nefret ederim" Nietzsche'nin göndermede bulunduğu bilgi, tarihsel bilgidir; aslında tarih çalışmasıdır. Ona göre elbette tarihe ihtiyacımız var; ancak ona yaşam ve eylemde bulunmak için ihtiyacımız var (Kabadayı, 2001;181).

"Nietzsche ... modern eğitimin amacı, eğitilmiş, özgür ve yaratıcı insanlar yetiştirmek değil; bilgiçlik taslayan bilim ve tarih adamı yetiştirmektir. Bu yüzden eğitilmiş insan ile tarih eğitimi almış insan; yani geçmiş ve pek çok konu hakkında olabildiğince çok şey bilen insan birbirinden tamamen farklıdır. Nietzsche'ye göre biz modern insanlar, kendi kendimize hiçbir ve ancak geçmişin adetleri, sanatları, felsefeleri, düşünceleri ve dinleriyle kafalarımızı doldurduğumuzda düşünölmeye değer hale geliriz. Elbette açlık duyulmadan alınan bu bilgiler zararlı olacak ve yaşamın şekillendirici plastik gücünü tüketecektir. Böylece kişilik zayıflatılır; içgüdüler yok edilir; olgunlaşma engellenir ve yaratıcılık söndürölür... (Kabadayı, 2001; 183)."

Nietzsche'nin, bilginin niteliğine ilişkin yaklaşımında, bilginin bilişsel bir açlık ihtiyacını giderme niteliğinin olması gerektiği aksi takdirde hiçbir işlevinin olmayacağına ilişkin vurgu yapmaktadır. Nietzsche, modern eğitim amacının bu olmadığı için, eğitilmiş, özgür, yaratıcı insanların yetiştirilmesinin mümkün olmadığına vurgu yapmaktadır. Bu yönüyle bilginin bilişsel bir açlık durumuna karşılık gelmesinin belirleyicisini, bilginin kendisi ve bilgi gücünü elinde bulunduran otorite değil, bilgiyle muhatap olan bireyin kendisi olarak görmektedir.

“...Nietzsche, bilginin ve anlamın özdeşlik ilkesi üzerinden anlaşılıp ifade edilmesine karşı çıkar. Değişmez bir anlam, nesnel ve mutlak bir bilgi imkanına karşı çıkan Nietzsche anlamın veya bilginin özdeşlik ilkesi üzerinde temellendirilmesi yolundan saparak, anlamın çoğulluğuna ve bilgide perspektif farklılığının önemine vurgu yapar. Başka bir deyişle, o artık sabit bir bilgi nesnesiyle anlam üretimini sorgularken, özdeşlik ilkesinin belirlediği mütakabiliyet anlayışına dayalı bilginin mümkün olmadığını söyler (Cevizci, 2010; 951)”

“Nietzsche, evrensel gerçeklik diye bir şey yoktur. Evrensel gerçeklik olarak önerilmiş önermeler yanılgılardır. Düşünme gerçekte sağın olmayan algıdır: benzerlikler arar ve ayrımları göz ardı eder, böylece yanlış bir olgusalılık görüntüsü üretir. Doğada kalıcı hiçbirşey, hiçbir töz, hiçbir evrensel nedensel bağ, hiçbir amaç yoktur, hiçbir belirli hedef yoktur; evren mutluluğumuza ya da ahlakımıza aldırılmaz, ve evrenin dışından bize yardım edebilecek hiçbir tanrısal güç yoktur. Bilgi bir güç aletidir. ...düşüncelerimizde dünyayı varoluşumuzu olanaklı kılacak bir yolda düzenleriz, bu yüzden kalıcı ve düzenli olarak yineleyen bir şeye inanırız. Bize sunulan karışık deneyimler çoğulluğunu uydurduğumuz formüller ve imler aracılığıyla ussal ve yönetilebilir bir şemaya indirgeriz; bunun amacı yararlı bir yolda kendimizi aldatmaktır (Thilly, 2010; 341).”

Nietzsche; “salt doğruluk diye bir şey yoktur zaten. Evrende yalnızca değişme vardır. Akıp giden, durmadan değişen bir dünya vardır. Bu değişmeyi sürdüren de yaşamın kendisidir. Öyleyse yaşam, yaşamak her şeyin üstündedir. İşte kendi çağı, ona göre akılcılığa ve tarihe önem vermekle bu yaşama sırt çevirmiştir (Akarsu, 1979; 46).”

“Kıta Avrupa’sının çağdaş felsefecileri arasındaki bir gup olarak varoluşçular, doğru bilgiyi önermede, cümlede, yargıda, deneyde, duyuda kısaca geleneksel felsefenin epistemoloji kavramlarında aramaz. Onlar için doğruluk, Varlık’la ilişkilidir. Varlık ise varoluştur. Bu görüşe göre, doğruluk, hakikat anlamında ele alınmalı ve varlığın bizatihi kendisinde aranmalıdır. Varlığın varoluş tarzlarında hakikat kendini açığa çıkarır (Çüçen, 2009; 260).”

Nietzsche, bilgiyi tek bir anlama sıkıştıran evrensel gerçekliğin olmadığını, değişmezlik ve nesnellik üzerine yöntemini inşa eden özdeşlik ilkesinin, bilgide çoğulcu bir anlama, perspektif farklılığına yer vermediği, bilginin anlam perspektifini sabitleştirdiğini belirtir. Değişmezlik ve nesnellik yanılgısının, bilgiler arası benzerliklere dayandığını, ayrımlar ve farklılıkları göz ardı ettiklerini belirtir. Bunun ise ancak perspektif farklılığı ve perspektifler arası çatışmalarla aşılabileceğini, klasik nesnellik ve mutlak hakikat anlayışları üzerine kurulan düşüncenin yanılgıya dayalı önermelerden oluştuğunu, bunun ise dinamik bir hakikat anlayışı ile aşılabileceğini belirtir.

Kierkegaard “ister idealist, ister çağdaş olsun, bilginin tamamen nesnel, duygudan arınmış, öznel olmayan bir şey olduğunu savunan görüşlere karşı, bireyin ne kadar nesnel olduğunu iddia ederse etsin her zaman için öznel yanılla bütün bir birey olduğunu ve belli bir birey olarak düşüncelerini varoluşu ile ilişkilendirme görevine sahip olduğunu savunur (Gödelek, 2010; 70).”

Kierkegaard, “yalnızca öznellikte kesinlik vardır; nesnelliği aramak hatadır. Sonsuzun içeriği değil tutkusu kesin, belirleyici faktördür çünkü onun içeriği aslında

tam da kendisidir. Böylelikle öznel “nasıl” ve öznellik hakikattir. Kierkegaard, öznel hakikat kişinin nasıl yaşadığı meselesiyken nesnel hakikatin kişinin ne bildiği veya neye inandığı meselesi olduğunu söyler (Gödelek, 2010; 91).”

Kierkegaard’a göre, “ hakikat (verite) öznelidir: ‘Öznellik hakikatı’ diye tekrarlar. Ama, sadece ‘Ben hakikat ancak bende yaşam haline geldiği zaman bilirim’ anlamında değil, özellikle relativist anlamda da: ‘Bilinç, kendinden işe koyularak hakikat olanı yaratır’; hakikat özgürlük edimidir (Foulque, 1991; 94)”.

Bilginin niteliğine ilişkin Kierkegaard, duygusal ve öznellikten arınık bir bilginin mümkün olmadığını, buna karşın öznellik, duygusallık ve arzuların bireyin bütünselliğini tamamlayan parçalar olduğunu belirtir. Öznel veya nesnel ‘hakikat’ın ikisinin de bireyin yaşamına içkin olduğu ve birisinin diğerine indirgenemeyeceğini; öznel hakikatin bireyin nasıl yaşadığını vurgularken, nesnel hakikatin ise bireyin ne bildiği ile ilgili olduğundan bilginin doğruluk ve tutarlılığında tek kesin gerçekliğin, görelilik ve bireyin kendi öznelliğinin söz konusu olduğunu ifade etmektedir.

Varoluşçulukta epistemoloji alanındaki söylemi, bilginin birey dışından bir otorite aracı olarak kullanılması ve bilgiye yönelik öngörülen nesnellik ve genel-geçer bir evrenselliği reddetir. Her tür pratik ve düşünsel eylemde bireyin özgürlük ve özgünlüğüne vurgu yapan yaklaşımı ile kendisinin meşruiyet temellerini yaratır. Varoluşçu düşünce, her yerde ve herkes için objektif, nesnel bilginin imkansızlığını temel alır. Bilginin insan için anlam ve sınırını Camus’a yaptığı gönderme ile açıklayan Hübscher (1963; 26)’e göre; insan akli için nasıl bir imkan vardır? Camus, bunu bize şöyle anlatır: Her çeşitten hakiki bilgi imkansızdır. Akıl yolunu şaşırır ve hiçliğe ulaşır. Fenomenleri açıklayabilecek bir durumda değiliz, onları sadece bir bir sayabiliriz, onların havasını herhangi bir şekilde hissedebiliriz hepsi bu kadar.

Varoluşçuluğun etik söylemi; varoluşçu felsefesinin etik söylemi; ‘etik kavramı’, ‘etik değerlerin kaynağı’, ‘etik değerlerin genel-geçerliliği’ boyutlarında belirlenebilir. Bu bağlamda varoluşçuluğun etik söylemi ideoloji kuramları bağlamında irdelenebilir.

Etik Kavramı

“Öncesiz ve sonrasız doğrular olmadığı gibi öncesiz ve sonrasız ahlak yasaları da yoktur. Biricik mutlak değer özgürlüktür: “özgürlüğü, özgürlük uğruna seçeriz”. Böyle bir anlayışta suça da yer kalmıyor. Özgürlükle yapılan her şey ahlaka uygundur. Bir tek suç vardır ona göre pişmanlık. Kendi yaptığından pişmanlık duyan

kimse, kendi özgürlüğüne dolayısıyla kendi özüne ihanet ediyor demektir. ...Sartre’a göre, öyleyse insanları suçlarından değil, pişmanlıklarından kurtarmalı. Dünyada pek çok kirliliği var ama en kirlisi pişmanlıktır ona göre. Böylece suçunu açık yürekle itiraf da ahlak değerlemesinin ölçütü olur. ...Sartre burada insan “yasalar”, “görenekler”, “alışkanlıklar”, “törelere” arkasına saklanamaz. Burada “karakter”, “soy” ya da “tutku” gibi özürler de kabul edilemez. Burada herkes tanrı karşısında gibi, eylemini kendi üzerine almıştır. Sartre alışılmış değerler ahlakını “alçaklar için bir ahlak” olarak adlandırır. Sorumluluklarıyla birlikte arkasına saklanabilmek için, değerleri bir kalkan gibi önlerine tutmaya çalışıyorlar diyor. Bunu “Gizli Oturum” da işlemiştir (Akarsu, 1979;139).”

Jaspers’e göre, “...özgürlük ahlaki sorumluluk problemini ortaya çıkaracak olan seçimle çok yakından ilişkilidir. Seçmek, tercihte bulunmak, diğer egzistansiyalist filozoflarda olduğu gibi, Jaspers’te de özgür olmak anlamına gelir. Ona göre, ben özgürce seçim yaptığım sürece varım. Ben, benden bekleneni yapmak, bana verilmiş olan kimliği ve değerleri olduğu gibi benimsemek yerine, özgürce kendi kimliğimi yarattığım, özgürlüğümü hayata geçirebildiğim, kendi değerlerimi yarattığım ölçüde varolurum. Bu bağlamda varolmak kişinin özgür olduğunun bilincinde olmasından başka bir şey değildir (Cevizci, 2010; 1148).”

Sartre “...hürriyet insan tabiatına bağlı bir özellik değil, insan tabiatının kendisidir. ...Hürriyetin şuuru sıkıntı (anxiety) ile varılır. ‘insanın kendi hürriyetinin şuuru ermesi sıkıntı ile olur, yahut daha iyisi, sıkıntı varlığı olarak hürriyetin habercisidir. Sıkıntı vasıtasıyla hürriyet kendini ve kendi sorusunu açığa çıkarır’ buna göre yokluk, hürriyet ve sıkıntı arasında iç içe bir bağlantı bulunur. Bunlar insan varlığının birbirine sıkıca bağlı ayırt edici özellikleridir (Magill, 1992; 89).”

Varoluşçu düşünce, etik kavramının genel çerçevesine ilişkin; ahlaki değer ve yasaların mutlak, kesin olmadığını, ahlak alanında mutlak olabilecek tek değer olan özgürlük olduğunu belirtir. Özgürlüğün, varoluşun temeli olup sıkıntı ve sorunların aşılmasıyla ancak özgürlük bilincine erişilebileceğini öngörür. Özgür bir eylemin aynı zamanda ahlaki olduğu, özgürce yapılmayan eylemin pişmanlık doğurduğunu, pişmanlığın ise ahlaki olmadığını belirtir. Bu bağlamda bireylerin ahlaki eylemlerinde toplum, kurum, yasa ve değerlerin arkasına sığınmak yerine özgür olmasının önemli olduğu belirtilir.

“Nietzsche’ye göre, ne nesnel değerlerin varoluşundan ne de ahlaki hakikatleri temellendirmek amacıyla aklı kullanmaktan söz edilebilir. Ahlaki olguların varolmaması nedeniyle ahlaklılığa yaklaşımın da temelden değişmesi gerektiğine inanan Nietzsche’ye göre, insanların ahlaki inançlarını temellendirmeye çalışmak yerine, ahlaklılığı sosyal bir fenomen olarak görmeleri gerekir. Nitekim ‘ahlaki yargıların da tıpkı dini yargılar gibi olmayan gerçekliklere dayandığını, ahlakın yalnızca belirli fenomenlerin bir yorumundan ibaret olduğunu’ öne süren Nietzsche, farklı ahlakların kökenleriyle ilgili tarihsel ve psikolojik bir soruşturmaya kalkışır (Cevizci, 2010; 954).”

Nietzsche, ahlakın kurumsal varlığına ilişkin; ahlakın gerçekliği, nesnelliği ve rasyonel temellerinin olmadığını bu yönüyle ahlakın temellendirilemeyeceğini belirtir. Ahlaki yargıların, dini yargılar gibi olmayan gerçeklik üzerine inşa edildiği; bunun ise

sadece belirli durum ve olayların yorumu olup, bu yorumların da gerçeklik olarak kabul edilerek değer ve kurumsallığa dönüştürüldüğünü vurgular. Ahlakın temellerine ancak tarihsel ve psikolojik soruşturmalarla erişilebileceğine vurgu yapar.

Etik Değerlerin Kaynağı

“Varoluşçuluk’ta geçmiş ve gelecek yoktur. An önemlidir. İnsan değerlerini kendi yaratır, yolunu kendi seçer. İnsan yapıp ettiklerinin bir toplamıdır. Değerler akılcı olmayan kişisel yaşantılardır. Buna göre Varoluşçuluk’ta istedik davranışların ölçütleri, “tek insan, sezgi, an, özgürlük ve sorumluluk, toplumdan kurtulma, sınır durumunda bulunma, kişinin kendini gerçekleştirme, varoluş” olarak düşünülebilir...(Ocak, 2004; 5).”

Varoluşçuluk, değerlerin kaynağını; bireysel yaşantılar, seçimler ve yaratımların bir toplamı olarak görür. Değerlerin akılcı olmayan kişisel yaşantılara dayandığını, etik değerlerin kaynağına ilişkin ise; sezgi, an, özgürlük, sorumluluk, toplumdan kurtulma ve kişinin kendisini gerçekleştirme olarak etik değerlerin kaynağını belirler.

“Ahlak, zor kullanma’dan sonra gelir; aslında ahlakın kendisi, bir süre zor kullanma olarak kalır, hoş olmayan sonuçlardan kaçınmak için ona boyun eğilir. Ahlak sonradan görenek haline gelir, daha sonra özgürce itaat ve sonunda neredeyse içgüdü olur; o zaman, uzun süredir göreneksel ve doğal olan her şey gibi ahlak, memnuniyet ile bir araya bağlanır ve artık erdem diye adlandırılır (Nietzsche, 2010; 295).”

Jaspers’a göre “...varoluş, eksistens, toplumun kuşatımı altındadır; içsel yaşantıların kazanımlarının yerini dışsal şeyler, örneğin kurumlar (kilise, ulus, töre, sendika, parti, vb.) ve dıştan benimsetilmek istenen düşünceler, özellikle ideolojiler almıştır. İnsan burada özgür değildir. Kilisede, partide, onu özgür yapmaya değil, eşit yapmaya çalışırlar. Oysa eşit olan ama özgür olamayan insan hiçbir şekilde ekzistens olamaz. Kendileri birer ekzistens olmaya gayret etmemiş olan din adamları, parti politikacıları, kendileri gibi kendileri gibi ekzistens haline gelememiş insanları, kitleleri, kendi inanç ve dogmalarına bağlanmaya çağırıp dururlar. Oysa inançlar, dünya görüşleri, ideolojiler, ekzistans olmayı engellerler (Özlem, 2010; 125).”

Varoluşçu düşüncede etik değerlerin, ahlak olarak topluma yerleşmesi, üst değer olarak kabul görmesi, itaat ve otorite yaptırımına sahip olmasının sonucu olduğunu, otoriteye karşı gelememenin sonucu olarak itaatin doğduğu belirtilir. İtaatin zamanla görenekleşmesi ve aynı zamanda içgüdü yoluyla genetik bir sosyal koda dönüşümü sonucunda memnuniyet ve erdemle özdeşleştirildiği, şeklinde etik değerlerin kaynağındaki otorite ve yaptırım gücünü ortaya koymaktadır. Bu bağlamda varoluşun, toplumun ve kurumları tarafından kuşatıldığı, özgürlüğün kısıtlandığı vurgulanır.

Karl Jaspers’a göre, eylem, soyut değer kavramlarına dayandırılmaz. Bugün yaygın olan iyi, doğru ve güzele ilişkin düşünceler zihinsel kurgulardan çıkarılan soyutlamalardır; insan davranışı için gerçek ölçüt olarak kabul edilmezler. En yüksek

ahlaksallık özgürlüğü tanımadır; en düşüğü ise, bireysel bilincin önceden belirlenmiş ilkelere ya da ölçütlere bağlı olmasıdır. Ahlaksal davranışta ilk ders toplumsal itaat değil, kendi kendine incelemektir. Çocuk, geleneksel inançlardan, kendi ahlaksal seçimlerinin özgürce gerçekleşmesine olanak tanımayanlardan kurtarılmalıdır. Ahlaksal özgürlük ne ahlaksızlık ne de keyfi bir tutumdur. Korkunç bir sorumluluğu kabul edıştır; çünkü aynı şekilde tüm diğer insanlar da ahlaksal olarak özgür olmalıdır (Büyükdüvenci, 2001;70)."

Sartre'a göre, "Belli bir durum karşısında, neyi seçeceğimizi de ancak biz kararlaştırabiliriz. Hiçbir şey yapmamayı seçişim de, aslında bir seçmedir ve bunun hesabını vermek zorundayımdır. Seçerken yalnızca kendi yaşamımızı belirlemiş olmuyoruz; aynı zamanda, bu seçmemizin temelini oluşturan ilkeleri ve değerleri de belirlemiş ve ileri sürmüş oluyoruz. Ahlaksal idealler ve değerler, yalnızca benim özgürlüğüm üzerinde temellenebilir; bu konuda hiçbir yerden yardım bekleyemem; hiçbir yol gösterici yoktur (Hilav, 1993;141)."

Varoluşçu düşüncede ahlaki değerlerin kaynağı, en yüksek ahlaksallığın temelini özgürlüğü tanımak olduğunu, ahlaksal davranışta toplumsal itaatin değil, bireyin kendi ahlaksal seçimlerini özgürce gerçekleştirmesi olduğu, ahlaksal özgürlüğün ahlaksızlık veya keyfi bir tutum olmayıp, korkunç bir sorumluluğu kabul etmeyi öngördüğünü belirtir. Bununla bireyin seçimlerini, ahlaki değerlerin egemenliğinden kurtarması gerektiği belirtilir. Ahlak olarak sunulan eylemlerin de soyut kavramlara dayandırılmayacağı, mevcut iyi, doğru ve güzelliğin algısal kurguların ürünü soyutlamalar olduğu ve bunların ise eylemler için ölçüt olamayacağını, en yüksek ahlaki durumun özgürlüğü tanımak olup en düşük ahlaki durumun ise bireysel bilincin önceden belirlenmiş ilke ve ölçütlere göre belirlenmesi olduğu belirtilir. Bunun için biricik ahlaki değer, seçme eyleminin kendisi olduğu, seçmenin aynı zamanda seçme eyleminin ilke ve değerlerini de belirlediği vurgulanır.

"Sartre'ın özgürlük anlayışı, ona, 'bizim karşı karşıya kaldığımız durumlara, içinde bulunduğumuz koşullara tabi olmadığımızı, koşullar tarafından belirlenip belirlenmemeye karar veren biz olduğumuz için bu koşulların bizim kararlarımıza bağlı olduğunu' söyleme imkanı verecek kadar radikal olan bir özgürlük anlayışı olmak durumundadır. Onda özgürlük doğrudan doğruya bilinçten çıkar. Çok kabaca ifade edildiğinde, Sartre bizim hem dünyadaki nesnelerin ve hem de öznel olarak kendimizin bilincinde olduğumuzu ve söz konusu ben bilincinin özgürlüğün kaynağı olduğunu söyler. Kendi kendilerinin bilincinde olan varlıklar kendilerini daha güçlü, daha akıllı, daha zengin, daha mutlu, daha ünlü v.s. olarak tahayyül edebilir, kendilerini bu şekilde görmek isteyebilirler. Yani, onlar yoksunluklarının farkında, eksikliğini duydukları şeyin bilincindedirler ve dolayısıyla, bu boşlukları kapatmayı özgürce isteyebilirler (Cevizci, 2010; 1163)."

Kierkegaard, "insan özgürdür çünkü kendisi için düşünebilme yeteneğine sahiptir ve yasalara başvurmamak zorunda olmadığı gibi tarih ve bilimin standartlarına uymak zorunda da değildir. Bu özgürlük yalıtılmışlıkla aynı şeydir. Eğer birisi bir adada tümüyle yalnızsa, her ne kadar dünyadaki bütün anlamlarda özgür değilse de çok önemli bir anlamda özgürdür: Nasıl yaşayacağına karar verme sorumluluğu tamamen kendisine aittir. Uygarlığın bütün getirileri, ahlakın, yasaların ve kurumsallaşmış din ve öğrenmenin desteklerinden sıyrılmıştır. Kierkegaard'ın iman adamı bu adada

özgürdür. Kendisini yönetir ve daha da önemlisi yaratıcıdır. Bu adadaki hiç bir şey o değerli kılmadıkça kendi başına değerli değildir (Gödelek, 2010; 55).”

“Etik birey kendini bilir; ama bu bilgi, sırf tefekkürden ibaret değildir. Çünkü bu durumda birey ihtiyacıyla ilişkili olarak belirlenecektir. Kendini bilme, kendi hakkında düşünmedir ve bu da kendi içinde bir eylemdir ve bu yüzden “kendini bilme” yerine “kendini seçme” ifadesini kullanmada dikkatli davranıyorum. Kendini bilmeye kişi tamamlanmaz; aksine bu bilgi çok üretkendir ve bilmeden gerçek birey doğar (Kierkegaard, 2009; 102).”

“Birey kendisini tanıdığı ve kendisini seçtiği zaman, kendini gerçekleştirme yolundadır; ancak kendisini serbestçe gerçekleştirmek zorunda olduğundan, neyi gerçekleştireceğini bilmesi gerekir. Gerçekleşmesi gereken kesinlikle kendisidir; ancak bu, yalnızca kendi içinden elde edebileceği ideal benliğidir. Eğer kişi, bireyin kendi içinden ideal benliğe sahip olduğunda ısrar etmezse, düşünceleri ve beklentileri soyut olacaktır. Başkasını taklit eden kişi ve normal insanı taklit eden kişi, farklı yollarla olsa da, aynı derecede etkilenecektir (Kierkegaard, 2009; 103).”

Varoluşçu düşüncede, ahlakla özdeş görülen özgürlükte, bireyin ahlaki bir sorumluluğunun olması için öncelikle özgür olması gerektiği, Sartre; özgürlüğün içinde bulunan koşullar bağlamında sunulan bir değer olmayıp, bireysel bilinç ve sorumlulukla kazanılan bir değer olduğunu belirtir. Bunun için varoluşçuluk, etik bir değer olarak özgürlüğün kaynağını, bireysel bilinç ve sorumlulukta arar. Kierkegaard’ın yaklaşımı açısından ise, etik değerlerin kaynağının, özgürlük olduğu, bunun ise sadece özgürlük düşüncesi ile sınırlı olmayıp aynı zamanda pratik yaşam gerçekliğinde karşılığı olan bir özgürlükle örtüşmesi gerekliliğini öngörür. Etik değerlerin kaynağı boyutunda Kierkegaard, etik değerlerin en temel ögesinin birey ve bireysel seçimler olduğu belirtilebilir.

“...öyleyse ahlakın ereği nasıl eşitlik olabilir? Eşitsizlik, güçlülerin güçsüzler üzerine egemenliği doğal olabilir ancak Nietzsche’ye göre. Zamanın ahlakını bir köle ahlakı olarak niteleyen Nietzsche Hristiyanlığın bütün değerlerine başkaldırmış ve bu ahlaka karşı savaş açmıştır. Çünkü bu ahlak, ona göre yaşamı ortadan kaldırıyor; çünkü bu ahlakın arkasında güçlü ve bağımsız olanlara karşı yığınların içgüdüleri vardır, mutlulara karşı acı çekenlerin, olağanüstü olanlara karşı orta hallilerin, sıradan insanların içgüdüleri vardır (Akarsu, 1979; 48).”

Nietzsche “Doğrudan doğruya bildiğimiz her şey isteklerimizin ve içgüdülerimizin dünyasıdır; ve tüm içgüdülerimiz temel içgüdüye –güç istenci- indirgenebilir. Yaşayan her varlık başka varlıkları yenerek gücünü artırmaya çabalar; bu yaşam yasasıdır. Hedef üstün insanların, daha yüksek bir tipin, bir kahramanlar ırkının yaratılmasıdır; savaşım, acı, sıkıntı ve zayıflara zarar verme olmaksızın bu gerçekleştirilemez. Bu yüzden savaş barışa yeğlenebilir; aslında barış bir ölüm belirtisidir... (Thilly, 2010; 542).”

“Yasa bakımından, hepimiz aynı düşünce özgürlüğüne sahibiz. Ama gerçekte, açlıktan, soğuktan ölen bir kimse için düşünce özgürlüğünün ne anlamı olur? Ya okuduğu gazeteler taraflı veya danışıklı iseler, haber alma ve verme işleri özgür değilse, ya da kafaları şişirip alt üst etmek amacıyla yapılan çatışmaların sürekli

baskısı altında kalırsa, o kimse için düşünce özgürlüğünün de anlamı mı kalır? (Sartre, 1973; 61).”

Ahlaki değerleri sorgulayarak ve şüpheyile bakan Nietzsche, ahlakın görünürde eşitliği sağladığı toplumsal değerleri ürettiği ancak bunun kaynağının veya işlevinin bu olmadığını belirtir. Varolan ahlaki değerlerin bir kere eşitsizliği üretmekle beraber varolanı onayladığı ezen-ezilen ilişkisini koruduğu, güçlü-güçsüzlerin savaşımını ürettiğini vurgular. Ahlakın güçsüzlerin, içgüdüleri ve acılarını kontrol eden bir köle ahlakı olarak görünürken, Sartre’ düşüncede özgürlüğün, ahlaki bir değer olarak gerçekliğini sağlayan koşulun yaşam gerçekliği ile örtüşmesinin ön koşul olduğu belirtilebilir.

“...Nietzsche, değerlerin güç istenci ile yaratılması ve böylece insanın kendini aşması, üstinsan olması gerektiğini ileri sürer. İnsan, mevcut değerleri olduğu gibi bir yana bırakmalı, yeni değerler yaratmalıdır. Bunun için de mevcut değerleri aşındırmak, onları yıkıcı bir tavırla derinliğine eleştirmek ve yeni değerler ileri sürmek, kısacası değerleri yeniden değerlendirmek zorundadır. Böyle bir insan için artık değerler hazır olarak bulunan şeyler değil, hep yeniden yaratılmas gereken şeylerdir. Yaşamının dizginsiz akışı içinde, insan güç istenci ile, her yaşama aralığında değerler yaratır. Yaşamının her anı kendi perspektifini üretir ve tam da bundan ötürü perspektifler çokluğu kadar değer vardır. Ve insan, ancak belli bir perspektif altında değer yaratabildiği ölçüde üst insan olarak özgürdür. Üstinsan geleneğe ve muhafazakârlığın rahatlığına ve uyuşturucu kafa lüksüne itibar etmeyen insandır. Özgürlük, böylece, güç istenci ile değerler yaratmak ve yaratılan bu değerlere göre yaşamaktır. Ahlaklılığın başka ölçütü yoktur (Özlem, 2010; 113-114).”

“Nietzsche için değerler insan eylemlerine hükmederler; fakat aynı değerler insan eylemlerinden bağımsızlaştırılıp idealize edildikçe, yaşamdan kopuk, içleri boşalmış şeylere dönüşürler. Özellikle kalıplaşmış katılaşmış geleneksel değerler dünyayı gerçek haliyle görmemizi engelleyen perdeler olup çıkarlar. Buna rağmen, anlam ve amaçlarını kaybetmiş olsalar da, geleneksel değerlerin büyük bir kısmının muhafazasına çaba sarf edilir; çünkü bunlar süreç içerisinde kitlelerin sığınağı olurlar. Özellikle Hıristiyanlığa özgü değerler, kalıplaşmış katılaşmış olsalar bile, kitleler için kompensan, yatıştırıcı ve uyuşturucu işlevi gördüklerinden, özenle muhafaza edilirler. Geleneksel değerler kitle kültürüne aittirler ve kendi ayakları üzerinde durmayı beceremeyen, köle ruhlu insanları rahatlatan şeyler olarak, köle ahlakını pekiştirmeye yararlar (Özlem, 2010; 113).”

Nietzsche “Ahlaki inançların tarihsel köklerini, moral kavram ve fikirlerin kökenlerini ortaya çıkarma anlamında jeneolojik bir etkinlik içine giren Nietzsche, bizi, biri ‘efendi ahlakı’, diğeri ise ‘köle ahlakı’ olmak üzere iki karşıt ahlaka götürür. Başka bir deyişle o, antropolojik bir yaklaşım benimseyerek insanların güçlüler ve zayıflar olarak ikiye ayrıldıklarını, bu insanlar arasındaki ilişkilerin temelinde de ahlaki unsurlar yerine gerçek hayatta bulunan her şeyin olduğunu söyler. Gerek hayatın bizatihi kendisindeki ve gerekse tek tek bireyler arasındaki ilişkiler güç ilişkileri olup, ahlakın mahiyetini belirleyen şey bireyin güçlü ya da zayıf olmasıdır. Buna göre, verili ahlak zayıf, güçsüz karakterli insanların teşekkül ettirdiği bir ahlaksa eğer, bu ahlak köle ahlakıdır; buna mukabil o güçlü, kendilerine güvenen, sağlıklı insanlar arasında teşekkül etmiş olan bir ahlak ise, söz konusu ahlak bu kez efendi ahlakı olmak durumundadır. Nietzsche 19. yüzyıl Avrupa’sında

yürürlükte olan ahlakın, kaynağı itibarıyla çok büyük ölçüde İbrani-Hristiyan geleneğinden çıkmış olan bir köle ahlakı olduğunu ve sadece Sokrates'in değil, fakat Katolisizm, Protestanlık ve bütün bir Aydınlanmanın köle ahlakına yardım ettiğini, hatta onu daha güçlendirip yaymaya çalıştığını ileri sürer (Cevizci, 2010; 955)."

Etik değerlerin kaynağı boyutunda Nietzsche, değerlerin yaşamdan kopuk, dünyanın gerçek haliyle görülmesini engelleyen perdeler olduğu, bireyin eylemlerine hükmeden ve gerçeklikte karşılığı olmayan içi boş bir idealiteyi esas aldığını belirtir. Özellikle geleneksel değerlerin kendi ayakları üzerinde durmayı beceremeyen köle ruhlu insanların sığınağı, kitleler için uyuşturucu işlevi gördüğünden özenle muhafaza edildiğini vurgular. Buna karşın Nietzsche, insanın mevcut değerleri olduğu gibi bir yana bırakmalı, onları yıkıcı bir tavırla yeniden değerlendirerek yeni değerler yaratmalıdır. Yaşamın dizginsiz akışı içinde, yaşamın her anının kendi perspektifini ürettiğini ve perspektiflerin çokluğu kadar değerlerin kendi perspektiflerinin üretilebileceğini, bununla insan ancak belli bir perspektif altında değerlerini yaratabildiği ölçüde üst insan olarak özgür olduğu belirtilir. Bu bağlamda üst insanın sorumluluğu, gelenekselcilik ve muhafazakarlığın rahatlığına uyuşturucu kafa lüksüne itibar etmeyen insan olarak açıklamaktadır.

"Schopenhaur, duygudaşlık ya da acımanın ahlakın temeli ve ölçünü olduğunu ve insan soyunun bencil olduğu için kötü olduğunu öğretir. İyi olması için bir edim arı duygudaşlık tarafından devime geçirilmiş olmalıdır; eğer beni güdüleyen kendi gönencim ise edimin ne olursa olsun hiçbir ahlaksal değeri yoktur; eğer güdü başkalarının zararına ise eylem kötüdür. İnsan görgül karakteri bütünüyle belirlenmiştir; ama pişmanlık olgusu istencin özgür olduğunu imler, istencim öyleyse eninde sonunda karakterimden sorumlu olmalıdır; anlaşılır ben görgül beni biçimlendirmiştir (Thilly, 2010; 462)."

"...Schopenhauer'e göre kendisine kadar gelen ahlak bir öğüt ve nasihat ahlakıdır. 'Ne gibi şeylerin ahlaki ve ne gibilerin ahlak dışı olduğu meselesinde her devrin düşünürleri birleşmektedirler.' diyor. Ve ilave ediyor. 'Ahlaki hareketlerin kökeninde ne var. Hangi kuvvet, hangi güdü hareketlerimizi ahlaki ve gayri ahlaki diye ikiye bölüyor.' İşte bu noktada çoğu düşünürlerin, filozofların hakikati bulmaktan ziyade kendi felsefi sistemlerinin ahlak alanına uygulanması sonucu ahkam yürütmekte. Bazıları ahlakın kaynağını insan tabiatında bulmaya ve bazıları da eşyanın mahiyetinden çıkarmaya gayret etmişse de bütün araştırmalar doyurucu neticelere ulaşmış değildir...(Tanyol, 1998; 42)."

"Schopenhauer, kişinin kendisini başkalarından koparmasının, kendi çıkar ve iyiliğini biricik değer olarak görmesinin sonucu olan egoizmden sadece ahlaksızlığın çıktığını söyler. Başka bir deyişle, acı ve mutsuzlukların kaynağında biraz da insanın bencilliğinin bulunduğunu savunan Schopenhauer'e göre, sadece kendi iradesinin tatminini arayan kötücül insanların bencilliğinden ahlaksızlığın çıktığı yerde, başka insanların acısını kendi acısı bilen insanın merhameti veya duygudaşlığından gerçek ahlaklılık doğar. Doğal duygudaşıktan 'her insanda doğuştan var ve yok edilemez olan, bencil olmayan davranışın biricik kaynağı olduğu ispatlanmış bulunan, gerçek değere sahip duygu' diye söz eden Schopenhauer'a göre, her yere yayılıp, her şeye

nüfuz eden tek bir irade olduğuna göre, başka bir kimsenin acı, mutsuzluk ve günahı bizim, bizim acı, mutsuzluk ve günahımız da onun acısı, mutsuzluk ve günahı olmak durumundadır (Cevizci, 2010; 930).”

Schopenhauer’a göre, normatif bir disiplin olarak etik, geçmişte, ampirik olmayan ve bundan dolayı da olguları değil, fakat olması gerekenleri veya idealleri konu alan bir bilim olarak anlaşılmıştır. Bu bağlamda, deneyimin insanlara, olması gerekeni değil, fakat sadece olanı öğrettiği, insanları ne yapmaları gerektiği konusunda değil, ama yalnızca nasıl davrandıkları konusunda bilgilendirdiği kabul edilmiştir. Schopenhauer’e göre, böyle bir etik konsepsiyonunda, ahlak felsefesinin görevinin, insan doğasıyla ilgili ampirik olguları bir kenara bırakıp, salt akla dayanarak, insanın ödev ve yükümlülüklerini, onun hayata geçirmek için mücadele edeceği değerleri keşfetmek ya da belirlemek olduğuna inanılır (Cevizci, 2010; 929).

Schopenhauer’ın bu düşüncesi, varoluşçu düşüncede, ahlaki değerlerin kaynağının, toplumsal yaşamın bir parçası olan bireyin, kendini bütünsellikten koparıp kendi çıkar ve iyiliğinin biricik değer olarak görmesinin sonucu olduğunu belirtir. Acı ve mutlulukların kaynağında insanın bencilliğinin olduğu ve bu bencilliğinden ahlaksızlığın doğduğu, ahlaklılığın ise başkasının acısını kendi acısı bilen bir duygudaşlığın gerçek ahlaklılık olarak açıklar.

Etik Değerlerin Genel-Geçerliliği

“Peki estetik olarak yaşamak ne demektir? Etik olarak yaşamak ne demektir? Buna, ben cevap verebilirim: bir kimsedeki estetik faktör kişinin gündelik olarak ne olduğudur; etik faktör ise, kişinin (kalıcı olarak) ne olacaksa o olmasıdır. Estetik faktör içinde, bu faktörle ve bu faktör için yaşayan kimse, kendi içinde estetik olarak yaşar (Kierkegaard, 2009; 26).”

“İyi konusunda ise durum farklıdır. İyi benim onu irade etmem yoluyla iyidir; aksi halde bir varlığa sahip değildir. Bu özgürlüğün ifadesidir; aynı durum kötü için de geçerlidir; ancak benim irade etmem halinde kötü vardır. ...iyi, kendi içinde ve kendisi için, kendi içinde ve kendisi için tarafından konumlandırılmıştır ve bu özgürlüktür (Kierkegaard, 2009; 69).”

Kierkegaard, iyi ve kötü kavramlarının temelinde bireysel algının olduğunu, bireyin algılaması sonucu iyi ve kötünün var olduğu, bireysel algının gerçekleşmemesi durumunda iyi ve kötü kavramının olmayacağını, bu algı ve idrak ile kavramların varolmasını da Kierkegaard özgürlük olarak ifade etmektedir. Çünkü bunların birey tarafından konumlandırılması bireysel bir özgürlük eyleminin sonucudur.

“Doğru, bir çağda yerleşik olan görüşlerle uyuşan şeydir. Çağla birlikte o doğruluk da sona erer; çünkü yeni dönemler, yeni çağlar yeni doğrular yaratır, bugünün doğruları yarının yanlışlarıdır. Bundan dolayı bağlanmak zorunda olduğumuz hiçbir gelenek yoktur. Bundan ayrıca şu da çıkar: her yazar kendi çağı için yazar. Öncesiz-sonrasız doğruları ortaya sermek isteyen kimse, yalnızca kitaplık denilen “kitap mezarlıkları” için yazar. Sartre böylece sınırsız bir göreceliğe (Relativisme) ve tarihselciliğe (Historisme) yol açmış oluyor (Akarsu, 1979; 139).”

Marcel “Kendi benliğini merkez edinen şahıs, liyakatsizdir. O kendini ve kaynaklarını başkaları için yararlı hale getirmez. Kendi benliği ile engellenmiştir. Açıklık ve açık kalblilikten uzaktır. Başkalarını sevmekten yana kabiliyetsizdir ve kendi durumunu anlamasını sağlayacak gerekli arkadaşlık duygusundan yoksundur. O, kendi içine kapalı durur, sert kabuğunu kıramadığı şahsi deneyinin küçük dairesiyle sarılmıştır. Kendi tarafından bakılırsa liyakatsiz, başkaları tarafından bakılırsa yararsızdır. Liyakatli ve yararlı ben, şahsi hayatını aşabilen ve başka benlerle yaratıcı bir birlikte yaşamaya açık bulunan ben’dir. Liyakatli ben, her zaman sevgi ve duygu birliği kurmaya hazırdır. Hiçbir zaman kendi üzerine kapalı değildir. Başkalarının iç hürriyetleri ve sübjektif hayatları ile tanışıklık kurar ve böylece hem kendinin, hem de başkalarının objeden ayrı varlık olmalarını temin eder (Magill, 1992; 112).”

Varoluşçu düşüncede, etik değerlerin çağlarla sınırlı olup, çağın değerlerine göre geçerlilik kazandığı, yerleşik görüşlerle uyuşan doğruların göreceli ve sınırlı olduğu, bugünün doğrularının yarının yanlışları olduğu, bundan dolayı tüm çağları kapsayan bir gelenek ve doğrunun, öncesiz ve sonrasız değerlerin olamayacağı yönünde yaklaşımını geliştirir. Marcel, benliğin sahip olduğu değerlerin genel-geçerliliğini benin bakış açısı ve algısına göre değil dışardan bir öznenin bakışıyla irdelemede; bireysel yaşam alanı ve sınırlarının dışına taşınmasıyla mümkün olduğuna vurgu yapar. Marcel ise, kendini aşabilen, başkalarıyla yaratıcı birliktelikle yaşamaya çalışan her zaman sevgi ve duygu birliği kurmaya hazır benlerin/ kişiliklerin, hem kendilerinin hem de başkalarının varolmalarını sağladığını, bunun da liyakatli benlikle ifade edilebileceğini vurgular. Marcel bu değerlerin anlam ve geçerliliğinin, bireyin kendisiyle sınırlandırılmasının bir anlamının olmadığı ancak başkalarıyla etkileşimle değerlerin varoluşunun sağlanacağını ifade eder.

Kierkegaard, “Ahlaksal varoluştaki kişi sosyal projelere katılmak, sosyal kurumlar ağı içinde yer almak için bilinçli bir seçim yapar; evlenir, bir iş sahibi olur ve sosyal rollerin ve kurumların öngördüğü iyi ve kötü standartlarını kabul eder. Ancak, ahlaksal varoluş aşamasındaki bireyin toplumsal olarak kabul gören iyi ve kötü normlarını kendinde bir bilinçlilikle seçmesi onu yığın yaşamındaki bireyin varoluşundan radikal bir şekilde ayırır. Toplumdan kopma ve yabancılaşma aşamalarından geçmiş biri olarak ahlaksal birey, bireyselliğini yitirmeden sosyal ve ahlaksal bir yaşamı seçer (Gödelek, 2010; 63).”

Kierkegaard’a göre “Doğruluk bireyden kopuk olarak değerlendirilemez, onunla birlikte ele alınması gerekmektedir.” Kierkegaard, soyut düşünme ile varoluşçu düşüncenin keskin bir karşıtlığını ortaya koyar: soyut düşünme, mantıksal teknikler aracılığı ile olanaklılık bölgesini keşfeder ve yalnızca varsayımsal bilgilerle ilerler, varoluşçu düşünme ise gerçek, somut birey üzerine doğruluk konusunda ilerler. Varoluşçu doğruluk, nesnel ve kuramsal olarak belirsiz olan bir şeyin içsel bir önsesizidir ve içsel bir birey tarafından kazanılabilen en yüksek doğruluktur (Thilly, 2007; 421).”

“İnsanın kendisini dış dünya ile ilişkilerinde incelemesi gerekir; çünkü, ‘biz ancak dünya aracılığıyla kendimiz oluruz’ ama, dolaysız gözlem yöntemleri de bizi

kişiliğin kökenine indirgemez: insanın kendini iyi tanıması için, eylemini yöneten değerleri ortaya çıkarması gerekir; bu yüzden, klasikleşmiş ‘kendini bil’ özdeyişinin yerine, ‘ne isen o ol’ özdeyişini geçirmek gerekir (Foulque, 1991; 110).”

Ahlaki varoluş ve bireysel varoluş bağlamında etik değerlerin genel-geçerliliğini Kierkegaard, ahlaki varoluşun, bireysel varoluştan farklı olduğunu, ahlaksal varoluşun; toplumdan kopma, ve yabancılaşma süreçlerini aşmayı öngördüğü, Kierkegaard ahlaksal bireyi, bireyselliğini yitirmeden bireyin, sosyal kurumlar ağı içerisinde yer almasına yönelik bilinçli seçimler yapması, toplumun iyi ve kötü normlarını kendinde bilinçlilikle seçmesinin onu yığın yaşamından kurtardığını ifade eder. Varoluşçu etikte bir değer olarak doğruluk düşüncesinin temelinde bireyin içselliği ve önsezilerini merkez kabul eder. Doğruluğun bireysel bir inşa olduğu ve doğruluğun soyut düşünme ve mantıksal teknikler üzerine doğruyu inşa etmenin varsayımsal olduğunu kabul eder. Kierkegaard, birey eylemlerinin, etik değer boyutunda genel-geçerliliğine ilişkin, birey eylemlerinin başkalarını kapsayacak şekilde bir düşünsel çerçevesinin olması gerekliliğini ve bu düşünsel çerçevenin de o eylemden etkilenecek herkes için en iyiyi öngörmesi koşulunu belirler. Kierkegaard, ahlaki eylemde bireysel çıkarların değil, evrensel ve mutlaklığın ölçüt olması gerekliliğini vurguladığı belirtilebilir.

“Sartre’a göre özgürlük, kişinin insan olmasının ve kendi projesini gerçekleştirmeye çalışmasının zorunlu ve yeterli koşuludur. Bu özgürlük özde bireyseldir ve doğrudan kavranır ve yaşanırsa anlamlı olabilir. Çağımız eğitimcileri özgürlük türkülerini çığırarak öğrencilere özgür olmayı öğretmeye çalışmaktadırlar. Sartre’ın düşüncesinde bu bir çelişkidir. Buradaki çelişki özgür bir birey yapmak istediğimiz kişinin özgürlüğünü ele geçirerek bunu yapmaya çalışmamızdır (Büyükdüvenci, 2001;24-25).”

“İnsanın zenginliğini kurutan değerleri atmak ve insanı en yüce değer olarak görmek gerekir; ‘üçüncü kişinin’ egemenliğini kutsayan ahlak yerine ‘birinci kişinin’ egemenliği üzerine kurulu ahlakı geçirmek gerekir: Eğer ahlak varsa, ancak insanın kendisine bağlı kalmasında, kendi doğasının derinine kök salmış gereklerine uymasında vardır (Foulque, 1991; 111).”

“Kierkegaard’a göre, “Varolan bir kişi için tek gerçeklik onun kendi ahlaksal gerçekliğidir; bütün diğer gerçeklikler hakkında o yalnızca bilgi sahibidir, ama gerçek bilgi olanağa tercümedir (Gödelek, 2010; 254).”

“Jasper’ın özgürlük anlayışında, insanın iki boyutuna, Dasein ve existenze bir de aşkınlık boyutu eklenir; dünyada, orada ve sınırlarla birlikte varolan insan, seçimleriyle sınırlara rağmen ve sınırları aşmaya çalışarak özgürlük mücadelesi verirken, yani bilinçli seçim ve eylemlerle kabuğu kırıp çadırı yırtarken, değerleri cisimleştirir, kendini aşmaya başlar (Cevizci, 2010; 1149).”

“Estetik olarak yaşayan kimse için ruh hali daima dış merkezlidir; çünkü merkezi kenardadır. Kişisel varlığın merkezi kendi içindedir ve kendisine sahip olmayan

kimse dış merkezlidir. Ancak etik olarak yaşayan kimsenin ruh hali merkezileşmiştir; kişi kendisi ruh halinin içinde değildir; ruh halinin kendisi de değildir; ruh halinin sahibidir ve ruh hali ondadır (Kierkegaard, 2009; 74).”

Varoluşçu düşüncede ahlaki değerlere geçerlik kazandıran etik bir sorumluluk olarak özgürlüğü Sartre, kişinin insan olmasını, kendine dair seçimlerin bir projesini gerçekleştirmesini sağlayan önkoşul olup, ancak doğrudan kavranıp ve yaşandığında özgürlüğün bir anlamının olduğunu belirtmektedir. Sartre çağımız eğitiminin bireyleri özgürleştirdiği tezinin çelişkili olduğunu, çünkü bireylerin özgürlüğünü elinden alarak onlar adına, onları özgürleştirmeye çalıştığını ifade etmektedir. Varoluşçu düşüncede etik değerler, bireylerin kendilerinin dışındaki herhangi bir ahlaki ilke ve ölçüte aldırmaksızın seçme ve seçenekleri belirlemeyi öngörür. Bu seçme eyleminin bireyleri özgürleştirdiği ve özgürlüklerinin farkına vardırma ve tercihte bulunmanın değerli bir eylem olduğuna ilişkin bilinç kazandırma süreci olarak görüldüğü söylenebilir. Bunun için ahlaki değerlere ilişkin tek gerçekliğin bireyin kendi ahlaki gerçekliği olup, bireyin kendi dışındaki herhangi bir ahlaksal ilke veya ölçüte aldırmaksızın seçme, seçime ilişkin tercihlerini belirlemesi gerektiğini vurgular.

“Okulun temel işlevi bireysel otonomiye geliştirmektir. Ancak okulun karşı karşıya kaldığı temel sorun kişinin nasıl kendisi olacağıdır. “seçme için eğitim” bu sorudan çıkışın yoludur. Eğitimde temel sorun uygun bilgiyi seçmede gerekli ölçütlerle ilgilidir yoksa bilgiyi aktarma teknikleriyle değil. Aynı şekilde ahlaksal eğitim derken de kastedilen çocuğu, kabul edilebilir davranış kazandırma anlamında ahlaksal yetiştirme, ya da toplumun hazır kalıplarına uyan insan yetiştirme değil ahlaksal seçim yapabilecek biçimde eğitmektir. Böylece tam anlamıyla insan olabilecektir. Çünkü ahlaksal bir eylem zorunlu olarak otantik bir eylemdir ve otantik bir eylem de iyi ya da kötü olabilir ve otantik olmayan bir eyleme yeğlenir. O halde denilebilir ki, varoluşçular tüm ahlaksal sorunların önceden formüle edilmiş kararlar olarak oluşturulmalarına karşıdırlar. Bunun yerine çeşitli ahlaksal sorunların ortaya çıkması durumunda bunlara çözümler bulabilen birey tipinden yanadırlar (Büyükdüvenci, 2001; 99).”

Varoluşçu düşünce, ahlaki değerlerin temel niteliği olarak, herkesi kapsayan ve önceden tasarlanmış bir ahlaki anlayışı ve değer sisteminin formüle edilmiş kararlar olarak oluşturulmasına karşı çıkmaktadır. Toplumun hazır kalıplarına uyan insanı yetiştirmeyi değil, ahlaksal seçim yapabilecek biçimde insan yetiştirmek ahlaksal eğitimin temel işlevi olduğunu belirtmektedir. Bununla okulun temel işlevi bireysel otonomiye; ‘seçme için eğitim’ anlayışı ile ahlaksal sorunların ortaya çıkması durumunda çözümler üreten birey tipini öngörmektedir.

Kierkegaard; "...Ahlaki adam, kendini karar vererek seçmiştir ve ihtiras ve içtenlikle var olmaktadır. Estetikçinin şahsiyeti imkanlarla meşguliyetinden dolayı, dağılmış ve yayılmıştır. Ahlaki adamın şahsiyeti ise, kararlı hareket tarzlarına bağlanarak teslim olmasından dolayı, birleştirilmiş ve merkezileştirilmiştir. Bu birleşmenin başlangıç noktası ve bu teslimiyetin en son kaynağı, dini olanın içine girilinceye kadar meydana çıkmaz (Magill, 1992; 41)."

Heidegger; "Gerçek ben, karar vermekle geleceğe yönelir. İnsan zamanda tarihi hareketleri içinde kendini anlamağa başladığı, geçmiş ve gelecek imkanlarını tanıdığı, son imkanı olan ölümün ışığında kendini değerlendirdiği, ve bütün varlığı ile 'an' içinde seçimde bulunduğu zaman benliği bütünlüğe kavuşur. Böyle bir ben, tam ve gerçektir (Magill, 1992; 62)."

"İnsan kendi kendini seçer" dediğimizde, her birimizin kendi kendini seçmesini anlıyoruz bundan. Ama insan kendini seçerken bütün insanları da seçer. Kendini seçmesi diğer bütün insanları da seçmesi demektir aynı zamanda. Olmak istediğimizi kimseyi yaratırken herkesin nasıl olması gerektiğini de tasarlarız. ...şöyle ya da böyle olmayı seçmek bir bakıma seçtiğimiz şeyin değerli olduğunu belirtmek demektir. Çünkü hiçbir zaman kötüyü seçmeyiz. Hep iyiyi (iyi sandığımızı) seçeriz. Herkes için iyi olmayan şey, bizim için de iyi olamaz (Sartre, 2010; 41)

Sartre'a göre "...özgürlük, ancak başkalarının sorumluluğunu üstlenmiş olan insan, artık ancak özgür insandır ve o ancak bu haliyle ekzistans olabilir. Bu yüzden tek mutlak değer özgürlüktür. Fakat sorumluluğa bağlanan, sorumluluk sayesinde olanaklı olan bu özgürlük, aslında katı bir ahlak gerektirir. Doğru eylem, sorumluluğu özgürce üstlenilmiş olan eylemdir. Fakat genelgeçerli ve mutlak bir doğruluk da yoktur. Her çağ kendi doğrusunu yaratır. Ahlaklılık, her çağda kendi doğrusunu kuran insanın özgür eyleminde ortaya çıkar (Özlem, 2010; 128)."

Kierkegaard göre, insanın kişiliğinin gelişmesine, insanın özgürlüğüne engel olan şey insanın dışında değil içindedir; geçerli olan zorunluluk insanın kendi aklının, kendi düşüncesinin zorunluluğudur. İnsanı diğer varlıklardan ayıran şey akıl değil irade gücüdür. İnsan iradesi iyi ve kötü ayrımı üzerinde kurulmuştur. İnsan iyi ile kötüyü bilebildiği kadar, başka bir deyişle, iyi ile kötü arasında bir seçim yapabildiği ölçüde özgürdür. Böylece Kierkegaard'ta kişilik iradeye dayatılmış olmaktadır. Eğitimin en yüksek amacı da insanın kendi kendini araştırmasıdır (Büyükdüvenci, 2001; 50)."

Ahlaki değerlerin kazanılması sürecinde birey ve sorumluluk bilincinin gerekliliğine ilişkin Kierkegaard, etik değerlerin temelinde bireyin, karar vererek kendini seçmesi olduğu; Heidegger ise bireyin karar vermekle geleceğe yöneldiği, insanın zamanın tarihi içinde kendini anlamaya başladığı, geçmiş ve gelecek imkanlarını tanıdığı ve son imkan olarak ölümün ışığında kendini değerlendirdiği 'an' içinde seçimde bulunduğu zaman, benliği bütünlüğe kavuşur. Bu durumda benin tam ve gerçek olduğunu belirtir. Sartre ve Kierkegaard'ın yaklaşımlarına göre, etik bir değer olarak birey seçimlerinin, salt bireyin kendisine ilişkin olmayıp, her bireyin bir seçiminin aynı zamanda başkasına ilişkin de bir seçim olduğu, iynin başkasını kapsayan bir iyi olduğundan, etik değerlerin her kadar bireysel bir seçim ve sorumluluğa dayansa da bu seçim ve tercihlerin başkasının da sorumluluğunu üstlenmeyi gerekli kıldığı belirtilebilir.

Varoluşçuluğun etik söyleminde, heteronom bir ahlak anlayışından çok otonom bir ahlak anlayışı ön plana çıkmaktadır. Değerlerin bireyin dışında bir otorite aracı olarak belirlenmesi ve kullanılmasına çıkar. Etik değerleri, bireyin hür iradesi ve seçimleri doğrultusunda yine bireyin üstleneceği bir sorumluluk olarak görür.

Varoluşçuluğun estetik söylemi; varoluşçu felsefesinin estetik söylemi; ‘estetik kavramı’, ‘estetik değerlerin kaynağı’, ‘estetik değerlerin genel-geçerliliği’ boyutunda belirlenebilir. Varoluşçuluğun estetik söylemi, ideoloji kuramları bağlamında irdelenerek ideolojik etkilerine ulaşılması öngörülmüştür.

Estetik Kavramı

“...Kierkegaard için de, ‘estetik’ sadece sanata değil, aynı zamanda duysal tecrübenin bütün boyutlarına gönderme yapar ve kültürel üretimi ifade etmekten çok günlük hayatın fenomenolojisine atıfta bulunur. Bu haliyle Kierkegaard için estetik otantik olmayanın yurdunu işaret eder. Estetik varoluş zamansal ve tarihsel olanı önceleyen ve öznenin eylemlerinin ancak şüpheli bir şekilde kendine ait sayılabileceği bir varlık alanı, boş ve soyut dolaysızlıktır (immediacy) (Kierkegaard, 2010; 225).”

Kierkegaard, estetik kavramının duysal tecrübenin bütün boyutlarına dayalı olduğu, kültürel ve tarihsel arkaplanı olan bir üretim olmaktan çok günlük yaşamın bir parçası olduğu, zamansal ve tarihsellikten öte özne eylemlerinin ancak şüpheli şekilde kendine ait sayılabileceği bir dolaysızlık olarak betimlediği söylenebilir.

“Nietzsche, ‘Bizler, “hakikat”ten ölmeyelim diye, sanata sahibiz. Sanat, güç istemini ifade eder; fakat güç istemi, dış görünüşten, gelip geçici görünüşten, duysal yüzeyden başka bir şey değildir. Yaşamın kendisi “estetik”tir, çünkü o yalnızca ‘dış görünüşü’, yüzeysel anlamı, yanılgıyı, aldatmayı, benzeşimi, aldanmayı, kendini aldatmayı amaçlar; işte sanat tam da kendi sahteliği içerisinde, bu gerçekliğe sadıktır. Sanat aynı zamanda bu gerçekliğe sadık değildir de, çünkü güçlerin bu anlamdan yoksun savaşımı üzerine, varlığın kısa ömürlü bir durağanlığının damgasını basar; ... (Nietzsche, 2010; 322).”

“ O halde, sanat, ne denli sahte olursa, yaşamın özsel sahteliği açısından o denli hakiki olur; fakat sanat, belirlenimli yanılsama olduğu için, bu sahteliğin hakikatini gizlemektedir de. Sanat tek bir hamle ile hem bize evrenin korkunç hakikatini (veya şu da aynısını demeyi gelir ki hakikat-dışlılığının) belirtilerini vermekte, hem de bu hakikat (-dışlılık)tan bizi korumaktadır; işte bu yüzden sanatın sahteliği ikiye katlanmıştır (Nietzsche, 2010; 322).”

Nietzsche, sanatı hakikatin bir dışavurum aracı olduğu, sanatın kapsam olarak, güç istencinin bir ifadesi olup gelip-geçici dış görünüş, duysalın yüzeyselliğini kapsadığını belirtir. Sanatın bu ilgi alanının yaşam gerçekliğiyle özdeş olduğu, yaşamın

yüzeysel anlamının, yanılgıyı, aldatmayı, benzeşmeyi, aldanmayı, kendini aldatmayı amaçladığı ve sanatın da yaşamın bu gerçekliğine sadık kalmasının hakikatin bir dışavurumu olarak açıklamaktadır.

Estetik Değerlerin Kaynağı

“Sanat, şeyleri kendi özsel hakikatlerine ulaştırır ve bu nedenle Varlık’ın hareketiyle özdeşir. ...Heidegger için estetik bir sanat meselesi olmaktan çok dünyayla kurulan bir ilişki biçimidir –bu böyle bir ilişkidir ki, o dünyanın “hakiki olmayışına” bile Varlık’ın kerim bir tasarrufu olarak öldürücü biçimde kabullenir ve insan öznesini, kavramın ancak kirleteceği hürmet uyandıran, gizemli bir varlığın huzurunda felç edici bir huşu içerisinde kendinden geçmiş halde bırakır (Heidegger, 2010; 392).”

Heidegger’in yaklaşımı açısından, sanatın işlev ve varoluş kaynağı, şeyleri kendi özsel hakikatlerine ulaştırmayı öngördüğü, sanatın, varlık’ın devinim ve oluşum süreciyle özdeş olduğu, estetiğin varoluşunun estetiğin kendisiyle sınırlı olmayıp dünyayla kurulan bir ilişki biçimi olduğu, estetiğin dünyanın hakiki olmayışına ve buna bağlı olarak insanın kendi konumunu kendisine hatırlatan bir temeline vurgu yaptığını belirtir.

“Schopenhauer, yüksek bir değer kaynağı ve bize haz veren bir kaynak, sanatın verdiği haz ise iki türdür. Bunlardan birincisi, bilişsel bir değeri olan nesnel hazdır. Söz konusu haz, bizim Platonik İdealarla temasa geçmemizi ve ide ya da temsil olarak değil de ‘irade olarak dünya’yı kavramımızı mümkün kılan bir yaşantının, dünyanın özüne dair derinlikli bir kavrayışın sonucu olduğu için bilişsel bir değer taşır. İkincisi ise bizi, insani varoluşun ve boş çabalamaya koşuşturmacalardan kurtaran bir duygu hali kazandıran öznel hazdır (Cevizci, 2010; 929).”

Estetik deneyimi geliştirme işlevi olan sanat; müzik, drama, dans, resim, film gibi dalları içermektedir ve varoluşçulara göre, estetik eğitimin amacı, bazı sanatçıların seçilmiş yapıtlarını taklit etmek değildir, bu bir yöntem olarak kullanılmalı ama daha ziyade yaratıcı estetik anlatımlar teşvik edilmelidir. Estetik eğitimde öğretmen öğrencinin duygusunu, zekasını uyarak onda estetik bir ürün yaratma isteği uyandırmalıdır. Öğretmen önceden öğrenenin neyi yaratacağını bilmemekle birlikte, çok çeşitli, yaratıcılığı ortaya çıkaracak araçlar sağlayarak ona eserini/objesini yaratma olanağı açar (Gutek, 2006; 142).

Varoluşçulukta estetik değerlerin kaynağına yönelik Schopenhauer’in yaklaşımı, sanatın kaynağında etkili olan bilişsel ve öznel haz olarak ikiye yarmaktadır. Birinci kaynağın aşkın, merak giderme ve düşünsel arayışı öngörürken, ikinci kaynağın ise insanın zaman ve mekan içindeki sınırlılıklardan kurtaran duygusal kaynağın olduğunu belirtir. Bu yönüyle Schopenhauer, estetik değerleri sınıflandırmada insanın iki temel niteliğinden yola çıkarak bir sınıflandırmaya gitmekte, aynı zamanda, estetik değerlere ilişkin bu iki yönü insanın da iki alandaki estetik gereksinimlerini karşılayan bir sınıflandırma olarak gördüğü belirtilebilir.

“Schopenhaur’ın estetiği de idealar kuramına dayanır. Ona göre, sanatın amacı, tek tek nesneler yani bireysel ve tikel varlıklar aracılığıyla, tümel olanı, mutlak olanı görmek ve kavramaktır. Tek tek nesneler, bir cinsin, bir tipin, bir ideanın kusurlu kopyalarıdır, somutlanmış görünümleridir. Ama idealar açısından baktığımızda, bu tek tek varolanlarda, geçiciliklerinin ve bir dış görünüş olmalarının yanı sıra, ölümsüz ve değişmez bir şey bulunduğunu da kavrarız. Sanatın amacı bunu sezgiyle yakalamak ve canlandırmaktır. Bu ölümsüz ve mutlak şey... zaman ve uzay dışında yer aldığı için tasarımla değil sezgiyle kavranır ancak bundan ötürü de, gerçek sanat yapıtı (bir resim ya da heykel), doğadaki bir tikel varlığın taklidi değildir. Sanat, mantıksal düşünceyi aşarak nesnesini doğrudan doğruya kavrar. Böylece estetik sezgi de, zamandan uzaydan ve nedensellikten sıyrılır; bu sezgi içinde, özne ve idea arasında bir kaynaşma gerçekleşir. Başka bir deyişle sanat sezgisi ve yaşantısı bizi mutlağa; kımıltısız ve dingin ruh haline ulaştırır. Estetik haz, ‘kendinde’ ve ‘kendisi içindir’. Bundan ötürü bir çıkar ya da yarar için içine girince, estetik haz da ortadan kayboluyor (Hilav, 1993; 120).”

Estetik düşünce ve eylemin kaynağı açısından Schopenhauer, sanatın amacı ve bu amaca ulaştıran kaynak ve yöntem açısından baktığı söylenilebilir. Sanatın tek tek nesnelerin, cinsin tümel-mutlağın kopyaları olduğu bunun için sanat tümel ve mutlak olanı görmeye yönelir. Sanatın tümel ve mutlak olanı görmesinin ise mantıksal düşünceyi aşarak nesneyi doğrudan kavrayan sezgiye dayandığını belirtir. Bu yönüyle estetiğin kaynağı olarak sezginin zaman-mekan ve nedensellik ilkesinden sıyrılmayı öngördüğü ve bununla mutlak olana ulaştığı yönünde yaklaştığı belirtilebilir.

Estetik Değerlerin Genel-Geçerliliği

“Estetik dünya görüşlerinin hepsinin umutsuzluk olduğunu söyledik. Bunun nedeni, neyin olup neyin olmayacağı üzerine kurulmuş olmasıydı. Etik yaşam görüşünde durum böyle değildir. Çünkü etik yaşam görüşü, yaşamı kendisinin temel malı olan şey üzerine inşa eder. Estetiğin içinde, bireyin gündelik olarak ne ise o olduğunu söyledik. Etik ise, kişinin olması gereken şekle dönüştüğü yerdir. Burada estetik olarak yaşayan bir kimsenin hiç gelişmeyeceğini söylemiyoruz; bu kişi de gelişir, ama özgürlükle değil, ihtiyaçla gelişir (Kierkegaard, 2009; 70).”

Kierkegaard. “...estetik aşamadaki insan dolaysız olarak ne ise odur... bununla estetik aşamada yaşayan insanın gelişmediğini kastetmiyorum ama onun özgürlük yoluyla değil zorunluluk yoluyla geliştiğini söylemek istiyorum... (Gödelek, 2010; 62).”

Heidegger, “...bugün sanat yapan da sanatı alımlayan da, sanatın yaşam içindeki yerinde meydana gelen dönüşüme, sanatın metalaşmasına ve teknikleşmesine, ne olup bittiğinin farkında olmaksızın, maruz kalmaktadır. Varlığın hakikatinin olaylaşma tarzlarından birisi olan sanatın yerini, bir tüketim maddesi olarak sanat almıştır. Heidegger’e göre insanlık zaten düşünmeye, kendi üzerinde düşünmeye de fazla ilgi göstermiyor günümüzde (Pöggeler ve Alleman, 1994; 73).”

Estetik değerlerin genel-geçerliliğine ilişkin Kierkegaard, estetiğin gündelik yaşama için olup, etik gibi olması gerekenle konumlanmasından çok var olan durum ve ihtiyaçlar bağlamında geçerlilik kazandığı şeklinde yaklaşır. Heidegger ise, varlığın

hakikatinin olaylaşması olarak gördüğü sanatın, varoluş geçerliliğini yitirdiğini, artık hakikatin olaylaştırılmasından öte, sanatın, metalaştığı, teknikleştirdiği ve tüketim maddesine dönüşen bir sanat anlayışının geçerlilik kazandığına vurgu yapar.

Varoluşçuluğun eğitim söylemi; varoluşçu felsefesinin eğitim olgusuna yaklaşımını; ‘eğitim kavramı’, ‘eğitimin kaynakları’, ‘eğitimin niteliği’ alanlarındaki düşünsel temelleri betimsel analiz aracılığıyla belirlenmesi gereklidir. Buna bağlı olarak da varoluşçuluğun eğitim alanındaki düşünsel temelleri ideoloji kuramlarının temel argümanları bağlamında irdelenerek ideolojik etkilerine ulaşılmıştır.

Eğitim ve Amacı

“Nietzsche’ye göre, eğitim sistemi hümanist bakışı terk edip, bilimsel bakışı benimsediği için, eğitimin bayağılaşmış ve eğitimin hedefi de faydalı ve kar getiren insanlar yetiştirmek olmuştur. Dias’a göre Nietzsche, kültürün zayıflatılmasından birinci derecede devleti ve işadamlarını sorumlu tutar. Bunlar, bireyin yavaş yavaş olgunlaşmasına ve kendi kendini sabırla biçimlendirip, oluşturmaya engel olurlarken, gençlerin para kazanmasını ve kazandırmasını olabildiğince çabuk öğrenmelerini sağlayan bir eğitim sistemi oluşturmak isterler (Kabadayı, 2001; 180).”

Nietzsche, eğitim sisteminin; teknik, piyasa koşulları ve ekonomik sisteme göre bireylerin eğitimini öngördüğünü, eğitim sisteminin bu doğurgularının temelinde, bilimsel paradigma ve anlayışının olduğunu belirtir. Bu durumun sonuçları olarak ise, insan değerliliğini öngören humanist anlayış ve düşüncenin eğitimdeki yokluğunun bireylerin olgunlaşması, kendilerini gerçekleştirmelerine olduğunu vurgulamaktadır.

“Öğretmen ve öğrenci arasında var olması gereken ilişki türü ve Sartre’in öngördüğü ilişki biçimi birbiriyle uyuşmadığı gibi birbirine karşıttır da. Öğretim etkinliği kasıtlıdır ve bir amaca yöneliktir. Amaç, öğreneni bilgilendirmek ve davranışında değişiklik oluşturmaktır. Böylece öğretim bir “amaç yönelimli” etkinlik olmaktadır. Amacın doğası ne olursa olsun bu temel özellik değişmez. Öğretimle ilgili bir diğer unsur da öğretmenin sınıfta bir “otorite” olmasıdır. Öğrencinin ileri sürdüğü ölçütlerin geçerliliği ve akıl yürütmelerinin yeterliliği konusunda biricik yargıcı sınıftaki öğretmen olmaktadır (Büyükdüvenci, 2001; 54).”

“Çağdaş toplum ve eğitimin bir diğer niteliği ise bazı toplumsal rolleri öğretmek ve birey üzerinde sosyoekonomik baskı oluşturarak onun kendi kimliğini yaratmasını engellemektedir. Okullar bireyin daha sonra iyi kazançlı bir iş bulmasında ve başarılı olmasında, iyi vatandaş özellikleri taşımasında ve bunun getireceği toplumsal başarıda araç görevi görürler. Öğrencilerin de bu rollere hazırlanmaları ve bunları en iyi şekilde yaşama geçirmeleri hedeflenir. Dolayısıyla kişinin kendi kimliğini belirlemesi için gerekli olan kendi tercihleri ikinci planda kalmakta ve hedeflerin başkaları tarafından belirlenmesi nedeniyle kişinin bireysel sorumluluğu tehlikeye düşmektedir. ...Bu eğilimler bireyi özgülleştirecek olanakları ortadan kaldırır.

Kurumların, kanunların ve kuralların otoriter, emredici yapısı bir zorlama ve baskı oluşturmaktadır. Başlangıçta kişiler için demokratik olarak düşünülen hedefler, ortamlar daha sonra uygulamada toplumun düşüncelerini ve tercihlerini merkeze almaktadırlar (Gutek, 2006; 138)."

Holt; okulların düşünemeyen, hissetmeyen düzene bağlı insan tipine özgü ahlaksal, ekonomik, siyasal ve cinsel değerleri telkin eden kurumlar haline geldiğinden beri insansal işlevlerini kaybettiklerini ileri sürmüştür (Gutek, 2006;145).

Varoluşçu felsefe, çağdaş toplum ve eğitim yaklaşımının bireyler üzerinde sosyo-ekonomik bir baskı oluşturduğu, bu baskı araçlarının bireyin kendi kimliğini yaratmasını engelleme, bireyin kendi kimliğini oluşturacak tercihlerini ikinci plana itme, bireyin yaşamına ilişkin hedefleri, sürekli başkalarının belirlediği için kişinin bireysel sorumluluğu tehlikeye düşürme gibi toplumsallar rolleri ürettiğine vurgu yapar. Kurumlar ve kanunların otoriter, emredici yapısının bir zorlama ve baskı oluşturduğu, başlangıçta bireyler için demokratik olarak düşünülen hedefler, uygulamada toplumun düşüncelerini ve tercihlerini merkeze almaktadır. Bu bağlamda okulların bireyselliği, farklılığı, düşünceleri ve tasarıları olan bireylerden öte düzenin öngördüğü ahlaksal, ekonomik, siyasal ve cinsel değerleri telkin eden kurumlar olmasından dolayı bireylerin, insansal niteliklerini yitirmelerine yol açtığı şeklinde yaklaştığı belirtilebilir.

"Pratik bilgi uzmanlarının ideolojik ve teknik eğitimi de tepeden oluşturulan (ilk, orta, yüksek), dolayısıyla seçmecî bir sistemle belirlenmektedir. Egemen sınıf onlara şunları verecek biçimde düzenlemektedir, eğitimi: a) kendi uygun gördüğü ideoloji (ilk ve orta); b) işlevlerini yerine getirmelerini sağlayacak bilgi ve uygulamalar (yüksek). Yani daha başından onları iki rol için eğitmektedir: ilkinde onları hem araştırma uzmanı hem de egemen güçlerin hizmetkârı, daha açık bir deyişle geleneğin bekçileri yapmaktadır. İkinci rolse, Gramsci'nin deyişiyle onları "üst yapıların görevlileri" olmak için hazırlar; bu kimlikleriyle sosyal egemenliğin ve siyasal yönetimin alt görevlerini (test uzmanları düzenin bekçileri, profesörler seçmecidir, vb) yerine getirebilecek kadar bir güce sahip olurlar. Sessiz sedasız, değerlerin aktarılması (günün gereksinimlerine uydurmak amacıyla onlar yeniden elden geçirerek) ve yeri geldikçe, teknik bilgilerine dayanarak diğer bütün sınıfların gerekçelerine ve değerlerine karşı savaşmakla görevlendirilmişlerdir. Bu düzeyde, kimi zaman açıkça kimi zaman üstü kapalı (evrensel hümanizm, daha doğrusu sahte evrensellik) biçimde ideolojik bir yöreciliğin ajanları durumundadırlar. Üstünde durulması gereken şey, bu düzeyde, üstlerine vazife olmayan şeylerle ilgilenmekle görevli olmalarıdır. Bununla birlikte, kimsenin aklına onlara aydın demek gelmeyecektir: bunun nedeni, aslında egemen ideolojiden başka bir şey olmayan şeyleri bilimsel yasalar diye yutturmalarıdır. Sömürgecilik döneminde, psikiyatrlar beynin anatomik ve fizyolojik yapısını inceleyerek, Afrikalıların (mesela) geriliğini ortaya koyan sözüm ona tutarlı çalışmalar yapmıştı. Böylece burjuva hümanizminin korunmasına katkıda bulunuyorlardı: dış görünüşlerinden başka insanla hiçbir benzerliği olmayan sömürge toplumları dışında bütün insanlar eşittir. Başka çalışmalarla da, benzer biçimde kadın cinsinin zayıflığı kanıtlanmıştı: insanlık burjuvalardan, beyazlardan ve erkeklerden oluşuyordu (Sartre, 2000; 22)."

Sartre, egemen sınıfların öngörülleri, doğruları ve ideolojileri doğrultusunda

eğitimin tasarlandığı, içeriğinin belirlendiği, egemen sınıfların emrinde olan pratik bilgi uzmanlarının öngörülerini, ideolojileri yeniden üreten, egemen sınıf değerlerini aktarıldığı, bunu da egemenlerin hizmetinde çalışan pratik bilgi uzmanlarının yeri geldikçe teknik bilgilerine dayanarak bütün sınıfların gerekçeleri ve değerlerine karşı savaşmakla sorumluluğu üstlendikleri görevlidirler. Pratik bilgi uzmanlarının egemen ideolojiden başka bir şey olmayan şeyleri bilimsel yasalar diye yutturmaları bağlamında eğitim amaçlarına eleştirel bir yaklaşım geliştirir.

“İlk öğretim zorunluluğu var, doğru. Ama bu öğretim de yalnız öze gitmeyen, üstelik bir hayli eskimiş temel bilgilerde kalıyor. XIX. Yüzyıl sonlarında, toplumda yurttaş ve üretici rolü oynamak isteyen her insan için gerekli olan bu en aşağı bilgi bugün artık hiç de yeter değildir. Bu bilgi, onu edinen insanın bugünkü dünyada yönünü bulmasına, kendi durumunu belirten birbirine bağlı koşulları kavramasına, olan biteni yargılamak için gerekli açılardan dünyaya bakmasına elverişli değildir. Ona bir düşünme yolu vermekten çok, bir takım bilgiler kazandırır (Sartre, 1973; 56).”

Varoluşçu düşünceye göre, “Eğitim, insanı kendi öz varlığında bütünün öz varlığını kavrayıp öğrenmeye götürür. İçinde bulunduğu ortamlardan aldıkları kendi davranışlarıyla bütünleşerek ikinci bir doğa oluşur bir bakıma. Kendi gerekçeleriyle özdeşleşen dünya ne denli açık ve yoğun olursa insan da o denli kendisi olma olanağı bulur. Çağımızın temel eğitim sorunu, eğitsel çabaların birleştirici bir düşünceden yoksun olmasıdır. Ezberci eğitim bunun bir sonucudur (Büyükdüvenci, 2001;71).”

“Nietzsche, çağdaş eğitim kurumlarındaki, birbirine karşıt ve tehlikeli olan iki eğilimi tespit eder: bir yandan eğitimin mümkün olduğu kadar yaygınlaştırılmasını amaç edinmiş olan eğilim, diğer yandan da eğitimi devlet hizmetine sokarak onun zayıflatılmasına yol açan eğilim. Nietzsche’ye göre mevcut yükseköğretim kurumları, yalnızca ‘hayat ihtiyaçlarını karşılamayı amaç edinmiş kurumlar’dan ibarettir, ama bunlar, hiçbir zaman gerçek anlamda birer eğitim kurumları değildir. Ona göre gerçek eğitim kurumu, ‘saf ahlaki yetenek ve güçlerin içten yenileştirilmesi ve yükseltilmesini amaç edinmiş olan’ kurumlar olmalıdır. Sonunda, herhangi bir mevki elde etmeyi ya da ekmek parasını sağlamayı amaç edinmiş bir eğitim, gerçek eğitim olamaz (Aytaç, 1998; 303).”

Sartre, yüzyılımızdaki eğitimin en temel niteliğini; eğitimin bireylere bir düşünme yolu vermekten, bakış açısı ve bilinç kazandırmaktan çok bir takım bilgiler kazandırır. Bu bilgiler ise herhangi bir özden yoksun, 19. yüzyıl sonlarında, toplumda yurttaşlık rolüne denk düşecek kadar eski, her insan için gerekli olan basit ve yararsız bilgilerin, bugünkü dünyada, bireylerin olan biteni yargılamak için gerekli bilinç, sorumluluk ve değer sahibi olma açılarından dünyaya bakmasına, elverişli olmadığı şeklinde yaklaşımı açıklanabilir. Nietzsche’ye göre, eğitim politiklarının, eğitimin amaç ve özünden sapmasına neden olduğunu belirtir. Eğitimin devletin tekeline girmesi ve yaygınlaştırılmasıyla, eğitimin gerçek özünden sapmasının temel nedeni olarak gördüğü

söylenebilir.

Eğitimin Kaynakları

“Sadece insanların değil kültürlerin de tek yanlı olabileceğini söyleyen Kierkegaard’a göre, kendisinden beklenen işlevi yerine getiremediği gibi, entelektüel, estetik, ahlaki, ve dini alanların bireyde sağlıklı bir biçimde bir araya gelmesine engel olmak suretiyle, bilimin her şeye tahakküm etmesine izin veren modern kültürdeki tek yanlılığa yol açan şey yanlış felsefe olmuştur. O, böyle bir yanlış felsefe telakkisine karşı, alternatif felsefe tasarımı geliştirir. Böyle bir doğru ve hakiki felsefenin entelektüel, estetik ve ahlaki olanı var olan bireyin yaşayan bedeninde birbirine eklememesi ve insana insani durumunun taleplerini tanımayı, göğüslemeyi öğretmesi gerektiğini söyleyen Kierkegaard’a göre, bu tür bir felsefenin ayrıca bireyin, diğerleriyle karıştırılmamak durumunda olan dördüncü bir kategori olarak imanın da farkına varmasını sağlamalıdır (Cevizci, 2010; 935).”

“Tek insan kayboluyor. Kitle içinde sıradan bir insan oluyor. Tek kişinin kişisel sorumluluğu gittikçe herhangi bir parti, bir ortaklık, bir dernek, herhangi bir kolektif düzen içinde ortadan kalkıyor. Modern insan bir devlet hastanesinin doğum kliniğinde dünyaya geliyor, oradan yuvaya, yuvadan okula, sonra da ya bir fabrika ya da bir büroya geçiyor. Modern insan artık kendi yaşamını sürdürmüyor, ölümü bile kendinin değil çoğu kez. ...”modern çağın insanı! Gerçi çok şey kazandın, ama her şeyi yitirmek tehlikesi içindesin. Bütün evreni ele geçirmenin sevinci içindesin, ama kendi kendini yitirmek üzeresin. Gerçi dev teknolojinin içinde kendine verimli bir güçlenme aracı elde ettin, ama kendini güçlendirme aracında kaygılı bir korkuya düştün. Gerçi atom sırlarını çözdün, ama kendi kendine yabancı oldun. Modern çağın insanı senin çok şeyini aldılar. Ama bir tanesinin alınmasına izin verme: kendi gerçek varoluşun. Yaşamını yeniden kendi eline al. Kolektif yaşamının yürüyen şeridi üzerine bir paket gibi bırakılmaya razı olma. Kendi yaşamına kendin biçim ver” (Akarsu, 1979;111-112).”

Albert Camus, ünlü eseri “Veba”da çağdaş ve eğitilmiş insan kavramını çizdiği altı karakterden Rieux’la simgelemektedir. Çağdaş insan tipi bilinçli olarak kendini vermiş bireydir. Kavrayan birey tipi gibi diğer dört karakteristiğin üstesinden gelmiş ve kendini, veba’nın anlamını ve önemini ve bununla mücadelede kişinin rolünü tam olarak anlamıştır. Ayrıca kavrayan bireyin yaptığı gibi tarafsızlıkla izleme ve insanın oyun alanının dışında kalmaktan çok, bilinçli olarak kendini vererek, insanlık için dövüşmeye kendini adanmıştır; yenileceğini bilerek. Tıpkı yaşamın saçmalığına karşı direnişinin gerçek olması gibi. ...sonuçta yenilgisinin(ölümünün) farkında olması nedeniyle kendisi için barışın asla olamayacağını bilmektedir. İnsanlığa ne olacağı, ne olduğunu anlamış olduğundan, insanlık bunu tam olarak anlayana ve bilinçli bir biçimde veba ile mücadele edene değin acı çekmek durumundadır; insanlık onun ne yaptığını ya da yapmak istediğini anlamasa bile... (Büyükdüvenci, 2001; 68)

Eğitimin kaynaklarından biri olarak kültürün birey ve yaşamına etkilerine ilişkin Kierkegaard, kültürün entelektüel, ahlaki, estetik ve dini alanların sağlıklı olarak bir araya gelmesine en uygun olan tek yanlı bir kültür ürettiğini ve bu tek yönlü kültürün de tek yönlü bireylerin yetişmesine neden olduğu yönünde yaklaşımı ortaya koyar. Eğitim kurumunun en temel ögesi olarak bireyi öngören varoluşçu düşünce, modernizmin bireyi kitleleştirmeyi, kalabalıkların sıradan bir üyesi olmaya yönelttiği, gittikçe yaşamın her alanında tekniğe, teknolojinin doğurduğu yaşam koşullarına mahkum

kıldığı şekilde eleştirel yaklaştığı belirtilebilir. Buna karşın bireyin, bu koşullara yenilmemesinin tek koşulunun, bireyin kendi yaşamı üzerinde tasarruf hakkının olması, kendi yaşamını kendisinin belirlemesi, kolektif ve kitlesel yaşamdan koparak bireyselliği ve farklılıklarıyla kendini inşa etme olarak alternatif ürettiği belirtilebilir.

“Varoluşçu yazarlar, çağımız kişinin (kimine göre bu kişi büyük burjuva, kimine göre işçi, kimine göre küçük burjuva, kimine göreyse bütün insanlıktır) bırakılmışlığını, yalnızlığını, boşuntusunu, umutsuzluğunu, güvensizliğini belirtmekle yetinmezler. Bu kişinin kendini tanımasını, özünü yaratmasını, benliğini kazanmasını, baskıdan kurtulmasını da isterler. İnsanı ezen teknik düzene, kişiliğini silen toptancı topluma, benliğini çiğneyen zorbalığa karşı koyar, gerekirse başkaldırırlar. Bu yüzden öznelliğe ve bireyciliğe büyük önem verirler. Öznellikten kalkarak bireyciliğe varırlar. ...Jasper, bireylerin her işine karışan devlet makinesinin kişiyi yutmasından yakını. Marcel, hayatın toplumsallaştırılmasına öfkelenir. Wahl, bugünkü düzende “bireyin varoluşunun büyük bir kumarda öne sürülen para gibi tehlikede” olduğuna inanır. Tehlikeden kurtulması, Sartre’a göre sorumluluğunu yüklenmesine, durumunu kavramasına bağlıdır. Madem kişi dünyaya atılmıştır, kendi başına bırakılmıştır, öyleyse yaptıklarından sorumludur (Sartre, 2010;11).”

“İnsan ne bir biyolojik güç, toplumsal bir işlev ne de felsefi bir soyutlamadır: oluşmakta olan bir ben’dir, kendine karşı ve kendinden yana, dünyaya karşı ve dünyadan yana, diğer insanlara ve tüm tarihine karşı ve onlarla birlikte oluşmakta olan bir “ben”. İnsan, benlik ve özgürlük açlığı çekmektedir; bu nedenle tam bir varlık değil, eksik bir varlıktır; olmadığı kendisi olmaya gereksinim duyan bir varlık. İnsan kendisi olma görevini başkalarına devretme olanağına sahip olmayacak biçimde kendisine verilmiştir. Ne başka insanlar, Tanrılar, ideolojiler, hükümetler ne de iblisler insanın yalnızca kendisinin seçmesi gereken şeyi onlar için seçemezler (Büyükdüvenci, 2001; 96)”.

Modern toplum yapısının yarattığı sosyo-kültürel ortamın bireyin varoluşu için bir sorunsala dönüştüğü yönünden yaklaşım geliştiren varoluşçular, modern çağın bireyin özgürlüğünü, özgünlüğünü, biricik olma vb. farklı olma seçeneğini bireyin elinden aldığı yönünde eleştirel yaklaşım geliştirdikleri söylenebilir. Bu nitelikleri bireye geri kazandıracak bir eğitim sisteminin kaynağı olarak gördükleri belirtilebilir. Eğitimin kaynağı olarak bireye vurgu yapan varoluşçu yaklaşım, bireyin herhangi bir alandaki niteliklerinin sınırlandırılmayacağı gibi, birey düşünsel olarak tasarlanabilen, kavramsal soyutlamaların içine sıkıştırılıp hapsedilen, belli niteliklerle dondurulan bir varlık da değildir. Bireye ilişkin herhangi bir yaklaşım ne kadar kapsayıcı olsa da yine de herhangi bir bireyi açıklamada yetersiz kalacaktır. Bu bağlamda varoluşçu düşüncede birey, oluşmakta olan bir ‘ben’dir. İnsan benlik ve özgürlük açlığı çektiğinden eksik bir varlık olduğu, temel amacının ise olmadığı kendisi olma görevini başkalarına devretme olanağına sahip olmayacak biçimde kendisine verilmiştir. Bu devretme ne başka

insanlar, tanrılar, ideolojiler, hükümetler ne de iblisler yapabilirler. İnsanın yalnızca kendisinin seçmesi gereken şeydir.

“Çağdaş insan bilinci iki uç arasında bulunuyor. İnsanın kişiliğine, özgürlüğüne, haklarına saygıyı her şeyin üstünde tutanlar, insanları yaşama koşullarının, sınıf beraberliğinin dışında, ayrı ayrı varlıklar olarak görmek istiyorlar. İnsanı ekonomi, teknik ve tarih içinde kolektif bir varlık olarak görenler de sentezci görüşe gidiyor ve grubun dışında insan görmüyorlar. Bireyi düşünenler liberalizm’e, sınıfı düşünenler de toptancı bir devlet düzenine gitmek zorunda kalıyorlar. Zamanımızın sıkıntısı şundan geliyor ki, kimse bu ilkelerin son kertesine varmasını istemiyor: iyi niyetli demokratlar sentezci görüşten, sosyalistler de çözümci görüşten büsbütün ayrılmıyorlar (Sartre, 1973; 74).”

Jaspers’e göre, “Klasik tözsel düalizme veya insan açısından bir ruh-beden ikiliğine şiddetle karşı çıkan Jaspers, bir yandan da insanın iki farklı düzeyi ya da boyutu olduğunu söyler. Bunlardan birincisi, insanın zamansal-mekansal boyutuna tekabül eden, tanımlanabilen birtakım özelliklere sahip olup, teorik incelemenin konusu yapılabilen, oradaki varlık veya nesneleşmiş insan olarak Daseindir. Bu haliyle insan, evrenin bir parçası olup, nesneler arasında bir nesnedir. Bu boyutuyla insan ‘toplum içindeki varlık, yerine başkasının ikame edebileceği bir atomdur. Burada ‘sanılar, erekler, sevinç ve kaygılar fark edilmeden bir insandan öbürüne geçer; farkında bile olunmaksızın, başkasının düşüncesi benimsenir. Böylece, herkesin yaptığını yapmaya, herkesin düşündüğü gibi düşünmeye, herkesin inandığı gibi inanmaya başlarım.’ Kısacası Dasein ‘başkalarıyla ayrı durumda olma’dır. Burada insan Daseinin kuşatımı altındadır; (onda) içsel yaşantının yerini dışsal kurumlar (din, ulus, töre, sendika, parti vb.) ve dış düşünceler (ideoloji) almıştır. Kilise de parti de onu özgür yapmayı değil, eşit yapmaya uğraşıyorlar (Cevizci, 2010; 1147).”

Çağdaş dünyanın düalist yaklaşımı ve bu düalistliğe hapsolmuş bireye ilişkin Sartre, çağdaş dünyada bireyi koşullar üstü, olması gereken bir varlık olarak düşünsel tasarıların içine sıkıştıran yaklaşımların düalistliğin bir ucunda, diğer ucunda ise, bireyin ekonomik, siyasal ve kültürel kalıpların ürünü olarak algılayan kalıpların içine sıkıştırıldığı yönünde eleştirel yaklaşım geliştirir. Bu bağlamda varoluşçu düşünce, bireyin gerçekliği ve özgünlüğünün dışından herhangi bir tasarımın bireyin biricikliğine bir müdahale olarak gördüğü şeklinde yordanabilir.

“İnsan kendinden sorumludur dediğimiz zaman, insanın yalnızca kendinden değil, tüm insanlardan sorumlu olduğunu söylemek istiyoruz... Aslında, olmak istediğimiz insanı yaratırken aynı zamanda insanın olması gerektiğini umduğumuz şekilde bir imgesini de yaratmayan hiçbir eylemimiz yoktur. Şunu veya bunu olmayı seçmek, aynı zamanda seçtiğimiz değerini de doğrulamak demektir, çünkü hiçbir zaman kötülüğü seçemeyiz; seçtiğimiz her zaman iyiliktir ve hiçbir şey herkes için iyi olmadan bizim için iyi olamaz (Sartre, 2010;41, Cuvillier, 2003; 661).”

Heidegger “...insanın dünya içinde varlığı, bir çevre bağlantısı ihtiva eder- ya ‘elde hazır olma’ yahut ‘stok halde olma’ tavırlarıyla. Ancak insanın çevresi onun dünyasının tamamı değildir. İnsanın çevresiyle bağlantısı yanında, birde ‘birlikte bulunma’ (communication) alanıyla ilgisi vardır. Başka bir ifade ile Dasein-Dünya ilişkisi bir Umwelt kadar bir Mitwelt ihtiva eder. İnsanın dünyası başkalarıyla

paylaştığı bir dünyadır. İnsan varlığı esas itibarıyla birlikte yaşamak içindir. İnsan varlığının birlikte yaşama özelliği, onun başkalarıyla bir arada bulunduğu kadar, yalnız kaldığı zaman da kuvvetle kendini gösteren bir fenomendir. Yalnızlık birlikte bulunmanın eksik bir şeklidir (Magill, 1992; 53).”

Jasper “Kuşatan’ın halleri arasında, birlikte bulunma yoluyla içten bağlantı kurmaya çalışan Düşünce, en önemli rolünü egzistansiyal birlikte bulunma sayesinde gösterir. Ancak düşüncenin görevi her şeyden önce, negatiftir. O, her bir haldeki birlikte bulunmanın sınırlarını açığa çıkarır, ve tam varlık ifadesine sahip herhangi bir halin konke özelliğinden soyutlanmasını kontrol eder. Deneysel varlık halinde yapılacak böyle bir soyutlanma, insanın insanlık özelliğini kaybetmesine, madde ve biyolojik hayatla bir tutulmasına ve bilgi konusu varlık haline getirilmesine yol açar. Asıl şuur’un soyutlanması ise boş bir entellektüelizmle sonuçlanır. İnsanın deneysel realitesi zamansız hakikatlerde kaybolur ve ruhun hayatı sönükleşir. Kendi kendine yeten bir ruh anlayışına bağlanıldığı taktirde, her türlü yaratıcılığını genel bir öze feda edildiği katlaşmış bir kültür elde edilir (Magill, 1992; 78).”

“Karşılıklı ilişkiler konusunda Marcel ve Jaspers, Sartre ve Heidegger’in aksine, gerçek hürriyetin ve gerçek varlığın, bizi, başkalarının faaliyetlerine sıcak bir şekilde katılmaya götürdüğüne inanırlar. Hür insanlar olarak, başkalarının hürriyetine bizim hürriyetimizin bağlı olduğunu idrak edişimiz, bizi karşılıklı sevgi ve paylaşma fikrine götürür. Ancak bu etkileşim hür şahsiyetlerin karşılıklı etkileşimidir. Yoksa gurup hayatının ferde dominant etkileşimi değildir (Tozlu, 1997; 67).”

Varoluşçu düşüncenin birey vurgusu, salt bireyin kendisi ile sınırlı olmayıp, bireyin sorumluluk ve özgürlüğünü öngörür. Birey sadece kendinden sorumlu değil, bireyin tüm insanlardan sorumlu olduğu, kendi özgürlüğünün aynı zamanda tüm insanların özgürlüğü olduğu öngörülür. İnsanın varoluşunun çevre ile birlikteliği öngören ‘birlikte bulunma’ tezinin aynı zamanda toplumsal bir sorumluluk ve toplumsal iyiliği kapsadığı belirtilebilir.

Eğitimin Niteliği

Heidegger “İnsan, sadece olduğu değil, aynı zamanda olabileceğidir. Kendini dünyaya atılmış olarak bulan insan, aynı zamanda dünyasına yeni bir şekil vermek için, hürriyet ve sorumluluk denemesinde bulunur ve kendi ilgileriyle kendini yeniden yapar. Bu durum, insan varlığının imkânla sınırlı olması anlayışını gerektirir. Dasein imkânlarını gözeterek seçimle geleceğe doğru tasarır. Buna göre ‘egzistansiyal özellik’, ‘olay özelliği’nin geçmişe kök salmasına karşılık, zaman temeli üzerinde geleceğe uzanır. Olay ve egzistansiyal özellikler, bir bakıma insan varlığının kutup yüzleridir. Olay özelliğinden dolayı insan, daima kendini önceden bir durum içerisine atılmış bulur; egzistansiyal özelliğinden dolayı da imkan içinde geleceğe doğru hareket ederek var olur (Magill, 1992; 56).”

İnsanın geçmiş ve şimdiye dair olmayıp geleceğe ilişkin bir tasarımın ürünü olduğuna ilişkin Heidegger, insan kendi varoluşunu gerçekleştirirken sadece olduğu değil aynı zamanda olabileceğini de tasarlar. İnsan dünyasına şekil vermek için hürriyet ve sorumluluk denemesinde bulunur. Heidegger, olay ve egzistansiyal özelliklerin insan varoluşuna etkilerinde olay boyutunda, insanın geçmişe aitliğini, bir durumu ifade

ederken, egzistanisyal boyutta ise insanın imkan ve olabilirliklerini öngören geleceğe doğru hareket etmesinin söz konusu olduğunu belirtir.

Jaspers'e göre, "her şeyden önce, kitle ve makine çağının hayli tehlikeli kişisizleştirici eğilimlerinin ve planlamacı tavrının kökenini, modernizmin varlığını İlk ve Ortaçağ'daki sürekliliğini ortadan kaldırıp onu parçalayan ve farklı varlık türleri ya da düzeyleri arasındaki sağlıklı ve uyumlu ilişkiyi ortadan kaldıran yaklaşımına bağlanmasından kaynaklanır. ...insan bilim veya dinin, kısacası otoritenin baskısı altında ezilmekte, kendine her geçen gün biraz daha yabancılaşmakta ve kişisizleştirmektedir (Cevizci, 2010; 1143)."

Nietzsche'ye göre, "insan yenilmesi, aşılması gereken bir şeydir. Her varlık kendisinden üstün bir şey yaratmıştır, öyleyse insanın da kendini aşması gerekir. Maymun insanın gözünde ne ise insan da üstün insanın gözünde o olmalıdır. Yeryüzünün ereği ve anlamı da üstüninsandır. Öyleyse yeryüzünün ötesinde tanrısal umutları bir yana bırakıp yeryüzüne bağlı kalmalıdır. İnsan, hayvanla üstüninsan arasına bağlanmış bir köprüdür. İnsanın asıl büyük olan yönü de bu erek değil, bir köprü oluşudur. Üstüninsana ulaşması için insanın kendisini yok etmesi gerekir (Akarsu, 1979; 49)."

Kierkegaard "bir bireyin nasıl bir yaşam sürmesi sorusuna verilen kolektif, sosyal bir çözüm önerisini reddeder. Her birey kendi hayat yolunu kendisi seçmeli ve takip etmelidir... gerçek yaşamda kolektif insan diye bir şeyin olmadığını, yalnızca tek tek bireylerin olduğunu söyler. Kierkegaard, bireylerin yaşam içinde tercihlerle yüz yüze kaldıklarını, dolayısıyla farklı değerleri seçme olanağına sahip olduklarını savunduğu için bireyci bir düşündürdük ve kolektivizmi reddeder (Gödelek, 2010; 71-72)."

Jaspers, "...insandaki gerçek, değerli sahici benliğin, kavramlarla sınırlanamayan, nesnel olarak bilinmeyen, fakat deneyimlenen ya da hissedilen, imkan ve projeleriyle özdeş olan ve dolayısıyla sürekli bir oluşum ve kendisi olma (selbst-werden) süreci içinde bulunan benin, Jaspers'teki adı 'existenz'dir. Existenzin hiçbir zaman sadece bir nesne haline gelemeyeceğini, onun düşünme ve eylemin kaynağı olduğunu söyleyen Jaspers'e göre, varoluş ya da insani benliğin doğası, insanın, yani kendisini ve varlığı anlamaya çalışan bir varlığın imkanlarını gözler önüne seren bir varoluş aydınlanması (Existenzerhellung) yoluyla keşfedilir (Cevizci, 2010; 1146)."

Kierkegaard, varoluşçuluk düşüncesinin öngördüğü bireyselliğin; nesnellikten kurtulmanın kolay olmadığı gibi öznelliği kazanmanın da kolay olmadığını belirtir. Varoluşçu düşüncede çağdaş eğitimin belirleyici unsuru olarak bireye ilişkin, modern dünyanın bireyi içine ittiği kaosa Nietzsche yaklaşımlarıyla çözümler üretmiştir.

Varoluşçuluğundüşünsel ve ideolojik temelleri

Varoluşçu söylemin temel ideolojik bağınıtlarına ulaşabilmek için, epistemoloji, etik, estetik ve eğitime ilişkin en temel söylemlerinin belirlenmesi gereklidir. Aşağıdaki Tablo-15'te varoluşçuluğun düşünsel temellerine ilişkin temel söylemleri özetlenmiştir.

Tablo-15: Varoluşçuluğun Düşünsel Temelleri

Epistemolojik Temeller	Etik Temeller
▪ Bilgi objektif ve kesin değil, sezgiseldir ▪ Bilgide önemli olan nesne değil öznedir ▪ Bilgi mutlak değildir, belli bakış açılarıyla kavranır ▪ Gerçeklik, düşüncenin içine sıkıştırılmaz ve her şey akla indirgenemez ▪ Bilginin geçerliliği, kişi için taşıdığı anlam ve değerdir ▪ Hakikat tarihseldir, tarihsellikten bağımsız hakikat yoktur ▪ Tüm bilgiler, belli obje ve yöntemler sınırlıdır ▪ Bilimsel düşünme, belirli bir veri türü ve yönteme bağlıdır ▪ Evrensel gerçeklik diye bir şey yoktur ▪ Yalnızca, öznellikte kesinlik ve hakikat var	▪ Mutlak doğru olmadığı gibi mutlak ahlak yasası da yoktur ▪ Biricik mutlak değer özgürlüktür ▪ Özgürce seçim yaptım sürece varolabilirim ▪ İnsan değerlerini kendi yaratır ▪ Mevcut ahlak, baskı, görenek, itaat ve içgüdü zinciriyle oluşmuştur ▪ Varoluş, toplumun kuşatımı altındadır ▪ Mevcut ahlak eşitlikçi değil, eşitsizlikçidir ▪ Köle ahlakı ve efendi ahlakı ▪ Ancak birey kendi kendini gerçekleştirebilir ▪ Bugünün doğruları yarının yanlışlarıdır ▪ İnsanın özgürlüğü, insanın dışında değil, içindedir
Estetik Temeller	Eğitim Temelleri
▪ Sanat şeyleri, kendi özsel hakikatlerine ulaştırır ▪ Sanatın kaynağı, nesnel ve öznel hazdır ▪ Sanatın amacı, tikel varlıklar aracılığıyla, mutlak olanı kavramaktır	▪ Çağdaş eğitim, birey üzerinde baskı kurarak kendi kimliğini yaratmasına engel olmaktadır ▪ Okullar, düzene bağlı insan tipini yetiştir-meyle insansal niteliklerini yitirmiştir ▪ Eğitim, egemen burjuva değerlerini üretir ▪ Zorunlu eğitimde, özsel temeli olmayan, gerekli açılardan dünyayı görmeyen bilgiler verilmektedir ▪ Çağımızın eğitimi, birleştirici düşünceden yoksundur, bireyi kitleleştiriliyor

Bacon'ın, aklın tutukluluk durumu olarak insan zihnini kuşatan idoller açısından varoluşçuluğun, düşünsel temellerinin ideolojik bağıntıları irdelenebilir. Bacon'ın insan aklının tutukluluğuna neden olan aklını kullanamama durumu varoluşçulukta, hiçbir mutlak güç ve otoriteye bağlı olmayan bir öznel hakikat, bireysel bir özgürlük ve sezgiyi temel alarak aşmayı öngörmektedir. İnsan zihnini kuşatan idol öğretisinin karşı çıktığı aklın yetkinliğine engel unsurlara varoluşçuluk da karşı çıkmaktadır. Ancak varoluşçuluğun karşı olduğu, bireyin özgürlük, sorumluluk ve öznel hakikatine engel olan unsurlar iken, idol öğretisi kolektif bir akıl ve kolektif aklı referansı alan unsurları bireyin özgürlüğü önünde bir engel olarak görmektedir. Bu yönüyle, insan zihnini kuşatan dört idölü; varoluşçuluk öznel hakikat ve görecelilikle idollerin egemenliği ve kuşatıcılığının aşılması söz konusudur. Bu bağlamda varoluşçulukla Bacon'ın idol öğretisinin ideolojik bağıntılarının örtüşmesinden çok farklılıklarından bahsedilebilir. İdol öğretisi; kesinlik, salt akılcılığı, genel-geçer doğruları öngörürken varoluşçuluk, bunları bireyin önünde kendini aşması ve gerçekleştirmesine bir engel olarak görmektedir. Bu bağıntılardan hareketle, Bacon idol

öğretisi argümanları bağlamında varoluşçuluk ideolojik bir düşüncedir.

Tracy'nin ideolojiyi, düşünce bilimi olarak öngören yaklaşımında; gerçeğin kaynağının duyular olduğu, gerçek bilgi ve değerlerin kesinlik ve nesnel niteliklerinin olduğunu vurgular. Varoluşçuluğun ise, kesin, mutlak gerçeğin olamayacağına ilişkin yaklaşımı ile Tracy'nin ideoloji yaklaşımının örtüşmesinden çok farklılığı söz konusudur. Varoluşçuluğun düşünsel temelleri; nesnellikten çok öznelliği, nesnelliğin öznellikte olduğu, objektif veya mutlak bir bilgi veya değer olamayacağı, her bilgi veya değer temelinde öznellik ve öznel bakış açısının ürünü olduğu, bunların ise sezgiden beslendiği vurgulanır. Bu bağlamda varoluşçu düşünce ile Tracy'nin gerçek bilginin bilimi olarak ideoloji düşüncesi arasında bir paralellikten bahsedilemez. Bu bağıntılardan hareketle Tracy'nin ideoloji argümanları açısından, varoluşçuluğun düşünsel temelleri gerçek ve nesnel bilgiye ulaştırmaktan uzak olduğundan ideoloji (hakikat bilimi) olamayacağı sonucuna ulaşılabilir.

Gramsci'nin; 'tarihsel blok', 'hegemonya', 'organik toplum ve aydın' olarak ideoloji argümanları açısından varoluşçuluğun düşünsel temelleri irdelenebilir. Varoluşçuluğun düşünsel temellerinin bu argümanlar açısından irdelenebilmesi için tarihsel süreçte bir 'tarihsel blok' ve 'hegemonya' üretimi açısından yaklaşımı gerekli kılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında varoluşçuluğun düşünsel temellerinin bir 'tarihsel blok' ve 'hegemonya' üretiminden çok toplumsal yaşam gerçekliğinde etkili olan bir 'tarihsel blok' ve 'hegemonya'ya karşı çıkışı söz konusu olduğu söylenebilir. 20. yüzyılın sanayi toplumunun, her şeyi akılcılık ve mekanik bir düşünce sistematiğine dönüştürmesi, insan ve doğa gerçekliğinin kendisinde barındırdığı tüm farklılık ve gizemleri akılcılık ve düşünsel kavramlara indirgemesi, bireyi kitleleştirmesi, düşünce, bilgi ve değerlerin rasyonalist tekniklerden ibaret yöntemlerle sınırlandırması yönünden modernizmin inşa ettiği 'tarihsel blok' ve 'hegemonya'ya varoluşçuluk karşı çıkar. Varoluşçuluk, var olan gerçekliği, özgürlük ve birey doğrultusunda dönüştürmeyi temel alan, bir 'tarihsel blok' inşa ederek, hegemonyayı öngörmekten çok var olan hegemonya ve kurumlarını kendi tarihsel blok değerleri doğrultusundan dönüşümünü öngörür. Bu bağıntılardan hareketle Gramsci'nin argümanına göre varoluşçuluğun tarihsel blok üretimi doğrultusunda ideolojik bir yönünün olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Althusser'in ideoloji terminolojisi açısından, ideolojinin özneye dışsal olduğu ve öznenin devletin baskı ve ideolojik aygıtları aracılığıyla üretildiği boyutunda varoluşçuluğun, düşünsel temelleri irdelenebilir. Althusser'in terminolojisi açısından varoluşçuluk; modernizmin; birey, toplum ve kültürü, özne dışında, devletin baskı ve ideoloji aygıtları aracılığıyla, tasarlanmış rasyonel bir bireyi, kitleleştirme, metafizik ve irrasyonelliklerden arındırma yoluyla öznenin yeniden üretimini öngördüğü vurgulanabilir. Bu yönüyle varoluşçuluğun düşünsel temelleri, Althusser'in ideoloji terminolojisine göre, modern kültür ve düşüncenin bireyi kurumlarla kuşattığı, belirli değer ve doğruların baskısına maruz bırakarak, özgürlük ve sorumluluk, kendini gerçekleştirme bilincinden çok itaate ve uyum sağlamaya yöneltildiği, bunların da bireye, ideoloji aygıtlarının öznel aracılığıyla bir ideolojiyi dayattığı şeklinde okunabilir. Bu bağıntılardan hareketle varoluşçuluk, modern kültür ve devletin ideolojik aygıtları aracılığıyla kendi öznelini ürettiği, bireyin özgürleşmesi ve kendini gerçekleştirmesinden çok ideolojiyle uyumlu hale getirildiği vurgulanabilir. Buna bağlı olarak varoluşçuluk kurumsallaşan ideolojik yapılara karşı bireyi önceleyen ideolojisi söz konusudur.

Karl Mannheim'in, tikel ve tümel ideoloji argümanları bağlamında varoluşçuluğun, düşünsel temelleri değerlendirilebilir. Varoluşçuluğun düşünsel temellerinin; düşünce, özgürlük, bilgi önünde hiçbir güç, hakikat ve gerçekliği tanımaması açısından kapsamlılığı, esnekliği her ne kadar Mannheim'in ideoloji terminolojisinde tümel ideolojisi ile örtüşmesi söz konusuysa da varoluşçuluğun bu yaklaşımı diğer kuramların vurgusu ile karşılaştırıldığında kapsayıcılığının sınırlı olduğu belirtilebilir. Buna bağlı olarak tikel ideoloji argümanı ile yaklaşıldığında, toplum ve kitleselleştirme eyleminin karşısına bireyi, bireyin özgürlüğünü sorumluluğunu yerleştirmesi, öznel hakikati ve gerçekliği 'bakış açısı' ve 'sezgi' ile sınırlandırması açısından hem Mannheim'in terminolojisi açısından hem de diğer kuramlarla ilişkisi bağlamında kapsayıcılığı tikel ideoloji argümanı ile örtüştüğü vurgulanabilir.

Yapısalcı kuramın temel ideoloji argümanı 'söylem' açısından, varoluşçuluğun düşünsel temelleri; söylemin iktidar ve özne üretimi, varoluşçu söylemin yananamlar aracılığıyla kodladığı gizil anlam buna bağlı olarak dil aracılığıyla ürettiği egemenlik,

hakikatin çok boyutluluğu içinde varoluşçu söylem boyutlarıyla irdelenebilir. Bu bağlamda varoluşçuluğun düşünsel temelleri, söylem ve iktidar ilişkisi boyutunda, otorite kaynağı olabilecek her kurum ve gücün varlığını bireyin özgürlük, farklılık, tercihleri ve kendini gerçekleştirmesine bir tehdit olarak görmektedir. Bu yönüyle varoluşçu söylem bir iktidar üretme yerine öznenin üretimine vurgu yapar. Ancak bu öznenin üretimi de yine öznenin kendisi tarafından gerçekleştirilmesi öngörülmektedir. Varoluşçu söylem, bireyin kendini gerçekleştirmesinin ön koşulu ile toplumsal yapı, kurumlar, değer ve kültürü bireyi engelleyen unsurlar olarak görür. Bireyin bunları ancak özgürlük ve sorumluluk bilinciyle aşabileceği öngörülür. Bu yönüyle varoluşçuluk, söylem aracılığıyla bireye egemen olan söylem iktidarını, temel aldığı amaç, metodoloji ve kaynak ile aşmaya yönelir. Varoluşçuluğun diğer kuramların düşünsel temellerinden farklı yaklaşımı, toplum, birey ve doğaya ilişkin hem metodolojik hem de içerik olarak gerçekliğin farklı bir yüzünü farklı bir bakış açısıyla ortaya koyduğu söylenebilir. Bu bağıntılardan hareketle varoluşçuluğun düşünsel temellerinin yapısalcı kuramın ideoloji argümanı olarak söylem açısından, birey söyleminin, gerçeklik, hakikat, toplum, kültürel değerlerin birikiminin önüne geçirmesi açısından ideolojik saptaması yapılabilir.

Siyasal bir ideoloji olarak marksizmin temel ideolojik argümanları olarak; toplumsal gerçekliğin, düşünce, kültür ve değer üretimi üzerindeki etkisi, hakim fikirlerin hakim sınıfın fikirleri olması, yanlış bilinç olarak gerçeğin tersyüz edilmesi boyutunda varoluşçuluğun düşünsel temellerinin ideolojik bağıntıları irdelenebilir. Varoluşçuluk, toplumsal ve kültürel kurumların baskı ve otorite aracı olduğu, bireyi kuşatan ve kitlenin herhangi bir bireyine dönüştüren, ahlak olarak dayatılan değerlerin, salt ahlaki ve sorumluluğa yönelik olmaktan çok eşitsizliği üreten ve bireyin farklılık, tercih ve seçimlerini ortadan kaldıran otoriter bir sosyal yapı ve değer sistemini ürettiği şeklinde okunabilir. Bu yönüyle varoluşçu düşünce bireyin kendini gerçekleştirme, özgürlük ve özgünlüğüne yönelik sorumluluk bilincinin toplumsal gerçeklik ve alt yapıdan bağımsız olduğunu vurgular. Bu durum marksizmin argümanlarına ters düşmektedir. Oysa varoluşçuluğun karşı çıktığı toplumsal kurumlar ve sosyal değer sistemlerinin bireyi kuşatması, marksist ideolojinin, toplumsal gerçekliğin belirlediği üst yapı ve üst yapı kurumlarının bireyi kuşatarak ve kitleleştirme söylemiyle

örtüşmektedir. Bu açıdan varoluşçuluğun, marksist ideoloji terminolojisi ile bir paralellikinden bahsedilebilir. Marksizmin, gerçeğin tersyüz edilmesi ideoloji argümanının, varoluşçuluktaki karşılığı arandığında, bireyin toplumsallaşması olarak öngörülen, değer sistemleri, toplumsal kurumların varlığı, din, ahlak vb. unsurların bireyin özgürleşmesinin aracı değil, tam tersine, birey üzerinde bir baskı kurma, bireyin kendini gerçekleştirmesine engel olma, düzene bağlı birey yetiştirme, egemen burjuva değerlerini dayatma, kavrayıcı ve özsel temeli olmayan kuru bilgilerin bireye dayatılması boyutunda, bireyin gerçekliğinin tersyüz edildiğine yönelik varoluşçuluğun düşünsel temellerinin temel vurgusu olarak ortaya konulabilir. Bu açıdan varoluşçuluğun yaklaşımı, Marksist ideoloji argümanları açısından okunduğunda varoluşçuluğun düşünsel temellerinin Marksist ideoloji bağıntılarının olduğu vurgulanabilir.

Siyasal bir ideoloji olarak liberalizmin; bireyin topluma önceliği, düşünce ve ifade özgürlüğü, doğrunun yanlışla çatışması ortamının gerekliliği, bireyi küçeleştiren toplumsal düzenin birey ve özgürlükler önünde engel olması vb. ideoloji argümanları ile varoluşçuluğun düşünsel temellerinin bağıntıları irdelenebilir. Varoluşçuluğun düşünsel temellerinin, nesnellik, mutlak hakikat ve objektifliğin mümkün olmadığı, öznenin her alanda özgürlüğünün temel olduğu, bilgi ve değerlerin bakış açısı ürünü ve sezgisel olduğu, gerçekliğin düşünceye sıkıştırılamayacağı, özgürlüğün mutlak değer olduğu, tercih ve seçimde bulunmanın kendini gerçekleştirme için gerekli olduğu, kitleleşmenin bireyin kendini gerçekleştirmenin önünde engel olduğu yaklaşımı ile liberalizmin ideolojik terminolojisinin örtüşmesinden sözedilebilir. Ancak bunun birebir bir örtüşme olduğu söylenemez. Çünkü liberalizm bu tezleri bağlamında siyasal olarak bu düşüncelerinin kurumlarını da üretmektedir. Bu yönüyle, liberalizmin tezleri egemen ve burjuva değerlerini öncelerken, varoluşçuluğun tezleri ise günlük yaşamın içindeki bireyi hegemonya, iktidar ve burjuvanın ezici gücü karşısında önceler. Bu bağıntılardan hareketle varoluşçuluğun düşünsel temellerinin liberal ideoloji bağıntılarının olduğu vurgulanabilir.

Siyasal bir ideoloji olarak muhafazakarlığın ideolojik argümanları açısından varoluşçuluğun düşünsel temelleri irdelendiğinde; muhafazakârlığın tarihsel birikimin oluşturduğu kadim düzen aklını temel aldığı ve bu kadim düzene saygıyı öngördüğü,

kültürel mirası temel değerler olarak kabul etmesi, insan doğasının doğuştan kötü olduğu kadim düzen geleneklerinin onu iyileştirdiği, tarihsel birikimin ürünü aklın birey aklından üstünlüğü temel ideolojik argümanları açısından varoluşçuluğun düşünsel temellerin irdelenebilir. Varoluşçuluğun düşünsel temelleri, bireyi kuşatan toplumsal değer sistemi, geçmişin kalıntıları, geleneksellik vb. geçmişe dönük kurumsallaşmaların bireyin kendini gerçekleştirme önünde engel olduğu, çünkü dünyanın doğrularının bugünün yanlışlarını olduğuna yönelik vurgulamaları ile muhafazakarlığın düşünsel temellerinin bir karşıtlığından bahsedilebilir. Varoluşçuluğun, özgürlük ve birey vurgusu, farklılıklara açık olma, seçim ve tercihte bulunmanın değerliliği, bireyi kuşatan sosyal kurumların otoritesi, gelenekselcilik ve ötekileştirmeye karşılık, muhafazakarlığın katı, farklılıklardan uzak ve farklılıkları bir tehdit olarak görmesi yönünden varoluşçuluğun düşünsel temelleri ile muhafazakarlığın ideolojik argümanları ile bir örtüşme durumundan çok farklılık ve karşıtlıklarının olduğu yönünden okunabilir.

Siyasal bir ideoloji olarak milliyetçiliğin; otorite ve düzene itaatkarlığı gerekli bir değer olarak görmesi, düşünce ve değerlerini mitlere dönüştürmesi, tekçi bir doğru anlayışını öngörmesi ve kolektif bir duygusal bağlılık vurgusu bağlamında varoluşçuluğun, özgürlük ve birey vurgusu, farklılıklara açık, seçim ve tercihlerin değerliliği öngörmesi, bun karşın ise bireyi kuşatan toplumsal kurumlar, otorite, geleneksel ritüellere karşı çıkışı bağlamında; milliyetçiliğin, farklılıklardan arınmayı, homojen bir kitleleştirmeyi öngörmesi, otorite ve düzene karşı farklılıkları bir tehdit olarak görmesi boyutunda varoluşçu söylemin milliyetçi ideolojik bağıntıları öngörmediği vurgulanabilir.

4.1.5. Naturalizmin düşünsel ve ideolojik temelleri

Modernizmin, doğal gerçekliğin yerine, mekanik gerçekliği, insan doğasının yerine tek boyutlu rasyonalizmi geçirmesini natüralizm; toplum, insan ve insanlığın intiharı olarak gördüğünden; doğal insan, doğa ve doğallığı savunur. Naturalizmin düşünsel ve ideolojik temellerinin irdelenebilmesi için öncelikle naturalizmin; kavramsal temelleri, tarihsel gelişimi, öncüleri ve naturalizmin eleştirisi boyutlarıyla genel bir çerçevede ortaya konulması gereklidir. Bu genel çerçeveden hareketle; epistemoloji,

etik, estetik ve eğitime ilişkin naturalizm söyleminin belirlenmesi, belirlenen bu söylemi ise ideoloji kuramlarının temel argümanları açısından irdelenerek irdeolojik temellerine ulaşılabilir.

Natüralizm düşüncesinin genel çerçevesi

Natüralizm Kavramı; Güçlü v.d (2002; 406)'ne göre natüralizm genel anlamıyla, doğanın özünü, kaynağını, varoluşunu ve içeriğini araştıran; doğanın yasalarını ilkelerini açıklığa kavuşturan; doğanın yapısını felsefeye özgü yöntemlerle temellendiren; doğayı olduğu gibi bütün yönleriyle soruşturan felsefe dalı olarak açıklamaktadırlar. Bir doğa varlığı olarak insanın doğayla girdiği ilişkilerin nasıl düzenleneceği, doğa yaşamıyla toplum yaşamı arasındaki ilişkinin nasıl olması gerektiğini temellendirmeye çalışan; doğanın anlaşılmasında çeşitli felsefe akımlarının etkilerini açıklığa kavuşturan, doğanın insan yaşamı bağlamındaki yerini, önemini ve değerini sorgular.

Gökberk (1979; 73)'e göre, Rousseau, aydınlanmanın ilk olarak dökümünü yapan, bilançosunu çıkaran kişidir. 'Bu kültür neyi başarmış, neyi başaramamıştır; iyilikleri yanında ne kötülükleri olmuştur?' sorusunu ilkin eleştirel olarak ortaya koyup yanıtını aramıştır. 'Bilimler ile sanatların yeniden doğması ahlakın düzelmesine yaramış mıdır?' sorusuna, Rousseau 'hayır' der. Çünkü ona göre erdem ve mutluluk ancak yalın ve doğal ruhlarda bulunabilir. Bilim ve sanatların ağır bastığı yerlerde ancak yozlaşma vardır, ayrıca bu yozlaşmanın nedenlerinden biri de eşitsizliktir. Eşitsizliği, hak ve haksızlık kavramlarını getiren bencilliği yerleştiren, özel mülkiyet olmuştur. Geriye doğal duruma dönülemeyeceğine göre, kültürü yeniden doğaya yaklaştırmakla şimdiye kadar ki gelişmenin olumsuz sonuçları, bir yere kadar da olsa, giderilebilir. Bunun için de bir yandan insan, tüm yanlarını geliştirecek doğal bir eğitimle yetiştirilmeli; öbür yandan da toplumun, herkesin doğal haklarını güvence altına almış bir biçimi olmalıdır.

Cevizci (2010; 772)'ye göre, Rousseau, modernite sorununu, politik problemi olabilecek en açık bir biçimde ortaya koyarken, var olan tüm rejimlerin gayri meşru olduğunu ima eder. Modern toplumun kendisini oluşturan bireylerin ahlaki gelişimi ve

moral uyumuyla ilgili söyleyebilecek hiçbir şeyi olmadığını, onun baştan sona adaletsiz olduğunu ileri süren Rousseau, modernitenin tüm sonuçlarını gözler önüne sermeye çalışırken, en büyük yanlışın modern politikanın insanla ilgili eksik bir kavrayışa dayanmasından kaynaklandığını öne sürer.

Natüralizm düşüncesinin tarihsel evrimi; Gutek (2006; 82), naturalistlere göre, doğa çok değişik olguları içerir ve her zaman doğrunun ve insan deneyimlerinin kaynağıdır. Aydınlanmadan etkilenen natüralistler, doğayı insanların da bir parçasını oluşturduğu mükemmel çalışan bir mekanizma olarak tanımlarlar. Aydınlanma filozoflarına göre bilimsel yöntem; doğanın analizi, bu analizle evrenin ve evren içinde yaşayan insanların bağlı olduğu doğa kanunlarına ulaşma gibi olguları içermelidir. Bu filozoflar sözü geçen doğa kanunlarının topluma, ekonomiye, siyasete ve eğitime de uygulanması gerektiğini düşünmüşlerdir. Doğa bir mekanizma ise, insanlar da onu nasıl çalıştıracaklarını keşfetmelidirler.

Rousseau (2008; 7), 18. yüzyıl felsefesinin başta gelen yenilikçi filozofu olarak Rousseau, ahlaksal, toplumsal ve siyasal düşüncelere yön vermiş, bunlara devinim sağlamıştır. Dış otoriteye ve akla karşı duyguyu, uygarlığa ve teknolojiye karşı doğayı savunmuştur; asıl özgünlüğü ise bireyin ‘beni’ni bir inceleme ve yaşama alanı olarak görüp öne çıkartmasındadır. Siyasal ve toplumsal bir özne olarak bireyin konumunu irdelerken, söz konusu bireyin ‘beni’ni göz ardı etmemiştir. Aytaç (1998; 278)’a göre, Rousseau ve Schopenhauer’in etkisinde kalan Tolstoy, tabiata dönmeyi vaaz etmiş, ona göre insanlık, tabiattan uzaklaşıp medeniyete girdikçe bozulmuştur. Medeniyetin her çeşidi bir ‘kötülük’ olup insanlığa yalnızca sefalet getirmiştir. Bu türlü görüşlerinden dolayı Tolstoy, her türlü medeniyetten kaçmayı, kiliseden kaçmayı, devletten ve onun baskısından kurtulmayı öğütler. Tolstoy, eserlerinde çizdiği ütöpik düzende tüm insanlık, sınıfsız ve zümresiz bir cemaat olarak görülmekte ve insanlar, kendi yaptığı kanunlardan daha mükemmel olan Tanrı kanunları ile, yani aşk, vicdan ve sevgi kanunlarıyla birbirine bağlanmaktadır.

Naturalizm düşüncesinin eleştirisi; Cevizci (2010; 773), Rousseau’ya göre, Avrupa uygarlığı, insan doğasının moral ihtiyaç ve taleplerini entelektüel kültürün yapay

cazibesine feda ettiği ve dolayısıyla, doğal ihtiyaçların yerine yapay bir takım ihtiyaçlar ikame ettiği için eleştirir. Söz gelimi, toplumun, sosyal hayatın insanlara empoze ettiği bir örnek ya da tek düze davranış tarzı, Rousseau'ya göre onların ödev ve yükümlölükleriyle beşeri doğanın temel ihtiyaçlarını ihmal etmesine yol açar. Aytacı (1998; 186), Rousseau'ya göre, 18. yüzyıl Fransız kültürü, bir bozulma görüntüsünü temsil eder. Medeniyetin yükselmesi, lüksün artması ve hayatın rasyonelleştirilmesi, insanların dış görünümlere ve sahteliklere önem vermesine yol açmıştır. Bunun sonucu olarak da asli kültür, gitgide medeniyet içerisinde eriyip kaybolmaya başlamıştır.

Thilly (2010; 374), Thilly (2007; 212), Kant, Rousseau'nun düşüncelerinin kendi kavramlarında ürettiği değişime tanıklık eder; 'Ben kendim doğuştan araştırmacıyım, bilgi için çok güçlü bir istek ve onda ilerlemek için coşku bir sabırsızlık duyuduğum gibi ilerlemenin her adımında da doyum alırım. Bir zamanlar tüm bunun insanlığın yüceliğini artırabileceğine inanıyordum ve bilgisiz alt tabakayı küümsüyordum. Rousseau beni düzelitti. Övündüğüm üstünlük yok oldu, insanlara saygı duymayı öğreniyorum ve eğer bu incelemenin tüm başka uğraşlara değer kazandırabileceğine inanmasaydım kendimi sıradan bir işçiden çok daha az yararlı sayardım.

Thilly (2007; 209), Russell (1997; 27), Rousseau'nun doğa düşüncesine ilişkin eleştirilerde, Rousseau, bu doğa kanunu insanlık tarihindeki gerçek bir dönem olarak değil, varsayımsal bir durum olarak ortaya koymuştur. Bu, artık var olmayan, belki hiçbir zaman var olmamış, belki de hiçbir zaman var olmayacak bir yapıdır; içinde bulunduğumuz durumun doğru bir yargısını oluşturabilmek için, gerçek idealara sahip olmak mutlaka gerekli değildir. Bu tarihsel bir gerçeklikten çok toplumsal ve politik bir kurgudur. İnsanoğlunun doğasının bir bölümünü gözler önüne serabilmek için ortaya konmuştur.

Russell (1997; 28-34), Rousseau, Voltaire'e bir denemesini gönderir ve Voltaire şu eleştirileri yazar: insan ırkı aleyhine yazılmış yeni kitabınızı aldım. Teşekkür ederim. Zeka, hepimizi ahmak durumuna getirecek bir tasarımda böylesine kullanılmamıştı hiç. İnsan kitabınızı okurken dört ayağı üstüne yürümek istiyor. Fakat altmış yılı aştı ben bu

alışkanlığı yitireli. Onu yeniden elde etmenin olanaksızlığını umutsuzlukla hissediyorum. Kanada vahşilerine kavuşmak için yollara da düşemem. Mahkum olduğum hastalıklar beni bir Avrupalı cerraha muhtaç ediyor ayrıca o bölgede savaş sürüp gidiyor. Vahşiler de bizden aldıkları örneklerle bizim kadar kötüleşmiş. Rousseau'nun aklı reddetmesi ve modern insana ilişkin öngördüğü vahşi betimlemesine karşılık Russell'a göre, karmaşık ve güç bir şeydir us. Ontolojik kanıt yeme içmeye benzemez. Yine de bilgi deposudur. Rousseau'nun vahşisi, antropologlarca bilinen bir vahşi değil, iyi bir koca, sevecenli bir babadır. Aç gözlü, hırslı değil, doğal sevecenlikle dinine mensup uzlaşılır bir kimsedir. İyi rahibin Tanrı'ya inanmaya götüren kanıtlarını anlayabilirse, masum basitliğinin sağlayacağı felsefesal bilgiyi aşan bir bilgiye sahip olacaktır.

Natüralizmin düşünsel temelleri

Naturalizmin epistemoloji söylemi; naturalizmin epistemoloji söylemi; 'bilgi kavramı', 'bilginin kaynağı', 'bilginin niteliği', 'bilgi metodolojisi' boyutlarında belirlenebilir. Buna bağlı olarak da natüralizmin epistemoloji alanındaki söylemi, ideoloji kuramlarının temel argümanları bağlamında irdelenerek ideolojik temellerine ulaşılabilir.

Bilgi Kavramı ve Kaynağı

"Rousseau'ya göre, 'bütün bilgilerin en önemlisi', 'en az ilerlemiş olanı' insan hakkındaki bilgidir. İnsanı tanımak bizi doğrudan doğruya kötülüğün birinci derecedeki kaynağına, insanlar arasındaki eşitsizliğin kaynağına götürecektir. 'Tutkuların devamlı etkisinin toplumun bağrında değişikliğe uğrattığı insan ruhu, hemen hemen tanınmayacak hale gelecek kadar görünüş değiştirmiştir.' İnsana bir değişim olarak sunulan gerçek, günümüzün de önemli bir sorununu oluşturan başkalaşım problemidir. İnsan doğası bozulmuş ve yozlaşmıştır. Gerçek doğasından uzaklaştırılmıştır insan (Rousseau, 2008; 8)."

Bilginin işlevine ilişkin Rousseau, "bilgi insanlara eylemlerine, gerçek amaçlarını gizleyerek veya mevcut yönelimlerini saklayacak tarzda nasıl şekil vereceklerini öğretmiştir. Dolayısıyla, bilgi hakikati gözler önüne sermek yerine onu gizlemeye yarar. İşte bundan dolayı, doğal insanın hakikaten iyi olduğu yerde, uygar insan hilekardır. O, bununla da kalmayıp, erdeme katkısı olmayan bilginin ilerlemesinin ahlaksızlık, erdemsizlik ya da kötülük tarafından teşvik edildiğini söyler (Cevizci, 2010; 749)."

Rousseau, bilginin zaman ve mekanı kapsayan hakikate dair zihinsel bir süreç olmayıp, bireyin, çevreyle etkileşimine ilişkin eylemlerine temel oluşturan arzu ve

tutkularının ürünü olan duyuşal boyutu olduğuna vurgu yapar. Akıl ve düşünce ürünü bilginin çıkarı korumayı öncelediğinden gerçeğı gizlediğini, çıkarlarla hakikatin örtüşemeyeceğine vurgu yapar. Bununla beraber bilgi sürekli hakikati ötelediğı için erdeme katkısının olmadığını, bunun için de bilginin ahlaksızlık, erdemsizlik tarafından üretiminin teşvik edildiğine vurgu yapar.

Bilgi Metodolojisi

“Natüralizmin odak noktası gerçeğı unsurlarına ayırma/ analiz etme deneyimidir... Natüralistler, gerçeğı bütünden ziyade, her bir parçada görürler. Gerçeğı ileşkin bir doğru ve bilimsel bir sonuç elde etmek için objeleri en küçük parçalar haline getirmek gereklidir. Etienne Condillac (1715-80) gibi duyuşal kuramcılar ve Pastolazzi gibi eğitim reformcuları yanlış düşüncenin kaynağının doğru duyumsamaya dayanmayan kurgusal ve soyut düşünce olduğunu ileri sürerler” (Gutek, 2006; 83).

“Natüralizm’e göre eğitimin hedefleri; Natüralizm’de istendik davranışlar, doğaya uygun olan, insanın doğal gelişimini kolaylaştıran, bilimsel yöntemle elde edilenlerdir. Bunun için tümevarım temele konulmalıdır. Natüralizm’de ölçütler, “doğa, insan, bilimsel bilginin gerçeğı uygunluğu, demokrasi ve en çok incelenmiş zevk” olarak ele alınabilir (Ocak, 2004; 5).”

Natüralizm, bilginin bütünü oluşturan parçalardan olduğı, bunun için gerçeğ, doğru ve bilimsel bir bilgiye ulaşmanın bütünü parçalarına ayırarak gerçeğı ileşkinliğini öngörür.

Naturalizmin etik söylemi; naturalizmin etik söylemi; ‘etik kavramı’, ‘etik değerlerin kaynağı’, ‘etik değerlerin genel geçerliliğı’ alanlarına yönelik belirlenebilir. Buna bağılı olarak natüralizmin etik alanındaki söylemi ideoloji kuramları bağlamında irdelenerek ideolojik temellerine ulaşılabilir.

Etik Kavramı

“...bu gelişmelerde ahlaki saflık bozulmuştur. Ahlak, daha önceleri gerçi kaba idi. Ama aynı zamanda da tabii idi. Şimdi ise sun’ileşmiş ve bozulmuştur. Bilimler ve sanatlar mükemmelleşmeye çabaladığı ölçüde, ahlak sathileşmekte ve dejenere olmaktadır. Ahlaki nitelikler, entelektüel kültür tarafından zedelenmektedir (Aytaç, 1998; 187).”

Rousseau, ahlakı a priori bir değer olarak görür. Bireyin, deneyim ve düşüncesinden bağımsız olarak var olan saf ahlakın, modern bilim ve düşünceyle üretilen bilgi ve sanatların ahlakı özünden uzaklaştırdığına vurgu yapar. Ahlakın bilim ve sanatların üretimi gibi üretilemeyeceğini, bununla ahlakın özünden koparılarak, yapay

bir öz olarak rasyonelliğe göre tasarlanması olduğuna vurgu yapar.

Etik Değerlerin Kaynağı

“Pestalazzi’ye göre söz gelimi ahlak, temel insan ihtiyaçlarından doğar. Beslenme, ısınma gibi çocuğun annesi tarafından karşılanan bu temel ihtiyaçların doyumu, çocukta sevgi, güven ve duygusal güvenlik duygularını oluşturur. Bu duyguları insan daha sonra, ailenin diğer üyeleriyle, toplumun üyeleriyle, ülkedeki vatandaşlarla, dünyadaki diğer insanlarla ve nihayet Tanrıyla ilişkisinde yaşar” (Gutek, 2006; 85).

“Rousseau’ya göre toplumsal sözleşmelerle ve taklitçilikle (doğal olmayan şeylerle) bozulmamış insan iyidir... Rousseau, insanın doğuştan kötü olmayıp, bu kötülüğün bozuk olan toplumdan kaynaklandığını ileri sürer. Rousseau’nun ifadesiyle bir çocuk doğduğunda bütünüyle iyidir. Çocuklar iyi oldukları için ahlaki açıdan verilen bir eğitimde çocukların eğitimleri ve dürtüleri dikkate alınmalıdır; öğretim, müfredat program çocuğun doğasına göre düzenlenmelidir”(Gutek, 2006; 84).

“Natüralistlere göre değerler insanların çevreyle etkileşiminden kaynaklanırlar. İçgüdülerin ve etkilerin baskı altında tutulmaması tersine dile getirilmesi gereklidir. Bu olgu da başkaları tarafından verilen statü ve onura dayalı bir sosyal güvenden kaynaklanmaktan ziyade, başkalarının sömürüsünü, kontrolünü aşmış bir duygu olan doğal bir kendine güvene ya da Rousseau’nun deyişiyle kendini sevmeye (amour de soi) dayanmalıdır (Gutek, 2006; 84).

Rousseau, insanın doğası ve doğal gelişiminin iyi olan üzerine olduğu ancak insan doğasının aksine bir yapı ve değer sistemini barındıran toplumsal işleyişin insan doğasını ve doğal gelişimini zedelediği yönünde yaklaşır. Bu yönüyle ahlaki değerlerin kaynağını, toplumun yapay değer sistemlerinden çok, Pestolazzi’nin belirttiği gibi insanın doğal özüne uygun değerlere dayandırılması gerektiği yönünde yaklaşımı söz konusudur.

Rousseau’ya göre “...İnsan doğal olarak suçsuz ve iyidir; kendini sakınmak ve yeteneklerini geliştirmek için bir dürtü taşır, ama aynı zamanda başkalarına karşı duygudaşlık tarafından esinlendirilir. Ahlak ve din usa dayalı düşünme sorunları değil, ama doğal duygu sorunlarıdır. İnsanın değeri usuna değil, ama özsel olarak duygudan oluşan ahlaksal doğasına bağlıdır: yalnızca iyi istenç saltık değer taşır. Rousseau ansal yaşamımızda bir öge olarak duyguların önemini vurgular ve usun gelişiminin kendisi ile birlikte insanın eksizliğini de getireceği görüşünü kabul etmez. İnsanlar doğal eşittir; mülkiyet kurumu yoluyla toplum insanları eşitsizleştirmiştir, böylece şimdi efendi ve kölelerimiz, eğitilmiş ve eğitimsizlerimiz, varıl ve yoksullarımız vardır. Kültürü ile ondan doğan eşitlikleri ile birlikte, uygarlık bir yandan köle ve efendi erdemsizliklerini, bayağılık, kıskançlık ve nefreti, öte yandan küçümseme, kibir ve acımasızlığı üreterek doğal eğilimlerimizi bozmuş ve yaşamı yapaylaştırmış ve mekanikleştirmiştir. Bu görüşler erdemsizliklerin ve erdemlerin kökenini toplumsal koşullarda arayan ve insanın eksiksizliğini toplumun iyileştirilmesinden bekleyen belli modern toplumcu kuramları andırır (Thilly, 2010; 372, Thilly, 2007; 208).”

Rousseau’ya göre, “Ahlak ve din usa dayalı düşünme sorunları değil, ama doğal duygu sorunlarıdır. İnsanın değeri usuna değil, ama özsel olarak duygudan oluşan ahlaksal doğasına bağlıdır: yalnızca iyi istenç saltık değer taşır. Rousseau ansal yaşamımızda bir öge olarak duyguların önemini vurgular ve usun gelişiminin kendisi

ile birlikte insanın eksiksizliğini mülkiyet kurumu yoluyla toplum insanları eşitsizleştirmiştir (Thilly, 2010; 372).”

Rousseau’nun *Eşitsizliğin Kaynağı*’nda ana düşüncesi, sosyal eşitsizliğin temeli olarak özel mülkiyeti ele almak ve mülkiyetin doğal olmadığını kanıtlayarak eşitsizliğin de doğal olmadığını veya toplumsal olduğunu göstermektir. Bunun için, hareket noktası olarak doğal yaşam dönemi seçilmiştir. Doğal yaşam döneminde bulunan eşitlik ve özgürlük, özel mülkiyetin ortaya çıkması ve özel mülkiyet sahiplerinin bunu kollamak için meşru fizik zor kullananabilen bir mekanizmayı oluşturmaları sonucu yitirilmiş ve eşitsizliğin temelleri atılmıştır: “Doğa halinde hemen hiç bulunmayan eşitsizlik... mülkiyetin ve kanunların yerleşmesiyle sabitleşir ve yerleşir”(Rousseau,1986; 177).

“Rousseaucu felsefede insan, doğası gereği iyidir. Bu doğayı tanınmayacak ölçüde başkalaştıran ve olumsuzlaştıran medeni durumun sistemleştirdiği bozuk ilişkilerdir. Rousseau’nun söyleminde insanı türdeşlerini sevmeye yönlendiren ve aralarında bir dayanışma ilişkisi kuran ‘acıma duygusu’, Max Scheler’in de belirttiği gibi bir tür ‘empati’dir. Türdeşini yaşatmak için bilerek ölüme atılan çağdaş insanla, bu eylemi binlerce yıl önce gerçekleştirmiş bir insan arasında hiçbir fark yoktur. Bu anlamda insanlığın ilerlemesi gerekmez. ...Bu bağlamda ‘vicdan’ olarak ‘acıma duygusu’nun evrimsel bir çizgisi yoktur. Rousseau’nun insan felsefesinin çağdaşlığı ve zaman dışı evrenselliği bu noktada odaklaşır (Rousseau, 2008; 10).

Ahlaki değerlerin kaynağını, insan doğası üzerine inş eden Rousseau, insanın özünde; iyilik, etkileşim ve paylaşım duygusu olduğu, buna bağlı olarak da ahlakın din ve usa dayalı bir düşünsel temelinin olmayıp, insanın taşıdığı doğal duygunun ürünü olarak ahlakın kaynağını belirler. İnsanın varlık değeri ve ahlaki değerlerinin, akla ait bir şey olmayıp, duygusal özünden kaynaklanan değerler olarak yaklaşır. İnsanın sahip olduğu bu doğal öz ve duygunun insanlar arasındaki eşitliği sağladığını belirtir. Oysa toplumdaki bu eşitlik ve doğal dengenin toplum tarafından alt üst edildiği, toplumsal yaşamı yapaylaştıran, mekanikleştiren, doğal eğilimleri bozan ahlaksızlığı ürettiği ve bu ahlaksızlığın temelinde ise özel mülkiyet kurumunu görür. Çünkü mülkiyetin, insanın doğuştan sahip olduğu eşitlik hakkını elinden alarak, belirli varlık ve nesnelere sahip olup-olmama yönünden bir değere tabi kıldığı yönünde yaklaşır.

“...Doğal toplum yurttaşlık özgürlüğü uğruna bireyin bireysel özgürlüğünden vazgeçtiği bir sözleşme üzerine dayanır ve bireysel özgürlük genel istenç ya da halkın ahlaksal istenci tarafından sınırlanır. Özgürlük kendini-dayatan yasaya boyun eğmektir. Egemenlik halkındır; genel istenç-eş deyişle, ortak iyiliği hedeflediği sürece halkın istenci- en yüksek yasadır. Hükümet halkın buyruklarını yerine getirir, halk hükümetin kendisini temsil etme yetkisini sınırlayabilir ya da geri alabilir (Thilly, 2010; 373).”

“İnsanlar ilk masumiyetlerini korudukça doğanın sesinden başka bir rehber ihtiyacı duymamışlardır; kötü olmadıkları sürece iyi olmaya gerek görmemişlerdir; çünkü onlara sıkıntı veren kötülüklerin çoğu doğadan çok insanlardan gelir, öyle ki bir insan bir başkasına zarar vermeye kalkışmadan önce yardımseverlik, iyilik neredeyse boş ve amaçsız bir ödevdi; ve şunu söylemek de mümkündür ki insana mutluluk

veren erdem güzelliğini ve yararını sadece insanın sefaletlerinden alır (Rousseau, 2008; 36).”

Aytaç (1998; 278) Tolstoy, ütöpik düzeninin ahlaki ilkelerini belirlemede; ‘inancım neden ibarettir’ adlı eserinde bu beş ilkeyi: “1. öfkelenmeyeceksin, 2. zina etmeyeceksin, 3. Yalan söylemeyeceksin, 4. kötülüğe şiddetle karşı koymayacaksın, 5. kimsenin düşmanı olmayacaksın. Bu ahlaki ilkelerin egemen olduğu bir toplumda tam bir eşitlik hakim olacağı için, fonksiyonel yönden ne bir organizasyona, ne de farklılaşmaya ihtiyaç vardır. Aksi halde ayırım yapmak olur ve bu da ‘eşitsizliğe’ yol açar. Tolstoy’a göre bütün insanlar toprağa dönmeli, onu kendi elleriyle işlemelidir (Aytaç, 1998; 279).”

Rousseau, insanın doğuştan iyi olduğu, bu doğuştan getirdiği öze bağlı kaldıkça iyi olarak kalacağı, insanın iyi olmaya gereksinim duymasının aynı zamanda ne kadar doğal özünden uzaklaşıp kötüleştiğinin göstergesi olduğunu öne sürer. İnsanın özünün korunduğu bir ortamda, iyilik, dürüstlük ve yardımseverliğin işlevsiz eylemler olarak kalacağı, bunların işlev kazandığı bir ortam ve toplumda ise insanın doğal özünün ne kadar ötelendiğinin göstergesi olduğunu vurgulanabilir.

Etik Değerlerin Genel-Geçerliliği

“Rousseau, ahlaklılığın toplumsal bir varoluşu öngörmesi veya sosyal bir varlık olarak insanın hayatını ihtiva etmesi nedeniyle, ahlaki politikadan ayırmanın imkansız olduğunu, ahlaki politikadan bağımsız olarak ele alanların ne ahlaklılığı ne de politikayı anladığını söyler. Bu, onun felsefesinin en temel noktasını meydana getirir (Cevizci, 2010; 784).”

Rousseau, ahlaklılığın insan doğasının özünü teşkil eden duygu ve duygudaşığa dayandığını, buna bağlı olarak toplum ve insan yaşamını bu duygunun kapsadığını, bu kapsayıcılığın aynı zamanda politika, ekonomi vb. kurumlardan ayrı olamayacağını, politika ve uygulamaların insanlar arasındaki eşitsizliği üreten yapay insan aklına değil, insanın doğal özüne dayanması gerekliliğini vurgular.

“Rousseau (2009; 48), sanat, tavır ve davranışlarımızı biçimlendirmeden önce ve duygularımıza bir yapaylık vermeden önce adetlerimiz, gelenek göreneklerimiz kaba ama doğaldı; insanların farklı davranış biçimleri ilk bakışta aralarındaki karakter farklılıklarını da gösterirdi. Aslında insanın yapısı o zamanlar daha iyi değildi; ama insan birbirlerini kolayca ve çok iyi anladıklarından kendilerini güven içinde hissediyorlardı; ... bugün kendini beğendirme sanatı daha ince özentilerle ve daha bir zevkle bazı kurallar içinde hapsedildiğinden ahlakta ve gelenek göreneklerde sıradan ve yanıltıcı bir tekdüzelik görülmekte, bütün ruhlar aynı kalıba dökülmüş gibi gözükmektedirler: sürekli nezaket ve kibarlık kuralları içinde yaşıyoruz; sürekli bunlara uyma zorunluluğu içinde hissediyoruz kendimizi ama işin özünü düşünmüyoruz. Kimse kendisini olduğu gibi göstermeye cesaret edemiyor, sürekli zorunlulukların baskısı altında kalan insanlar toplum denen bu sürüyü oluşturlar ve belli koşullarda hep aynı şeyi yaparlar...”

“İnsan yasalara tabi olsa da özgürdür ve bir insana bağımlı olursa özgür olamaz;

çünkü bu durumda başkasının iradesine itaat ederim ama, yasalara itaat ettiğimde sadece genel iradeye itaat etmiş olurum ve bu genel irade benim olduğu kadar herhangi birinindir. Ayrıca bir efendi, birine serbest bıraktığı bir şeyi başka birine yasaklayabilir; oysa yasalar hiçbir biçimde tercih yapmadıklarından herkes eşit durumdadır ve dolayısıyla ne efendi ne de köle vardır (Rousseau, 2008; 50).”

“Hiçbir insan başka bir insan üzerinde doğal bir otoriteye sahip değildir. Dolayısıyla kurumsallaşmış ya da itaat edenlerin rızası olmadan uygulanan hiçbir otorite meşru olamaz: doğası gereği top yekün bir rıza gerektiren tek bir yasa vardır. Toplumsal anlaşmadır bu: özgür doğan ve kendisinin efendisi olan hiçbir insan, hiçbir insan tarafından hangi gerekçeyle olursa olsun rızası olmadan itaate zorlanamaz (Rousseau, 2008,b; 40).”

“Emile’de de görüldüğü gibi Rousseau’nun etiğinde, olması gereken etik ilişkilerin temelinde insanın ilk (ilkel), doğal evresi önemlidir. Doğal insan sözel veya soyut, teolojik, felsefi veya kanuni düzenlemeler aracılığıyla değil, çevreyle doğrudan ilişkiye girip, yaşadıklarını kendisi fark eder; bu doğal (saf) varlık başka unsurların etkisi altında kalmadan çevresini doğrudan kendisi algılar. Ama tersine sosyal varlık olarak insan, bu ilk masumiyetini yitirmiştir. Bozulmuş kurumlar aracılığıyla eğitim ve toplumsallaşma süreci boyunca toplumsallaşan kadın ve erkek belirlenmiş rollerini nasıl oynayacaklarını öğrenirler (Gutek, 1997; 85).”

“İnsan özgür doğmuş, her alanda zincirlere vurulmuş. Kimi kendini başkalarının efendisi sanır. Aslında başkalarından daha köledir (Russell, 1997; 36).”

Rousseau’nun yaklaşımına göre, ahlaki değerlerin genel-geçerliliğini sağlayan temel etmen genel iradeyi temsil eden yasalardır. Bu yönüyle yasaların aynı zamanda özgürlüğü de beraberinde getirdiği, kişisel çıkar ve arzulardan öte genel irade ve eğilimleri öngördüğünü belirtir. Yasalar aynı zamanda herkese eşittir ve tarafsızdır. Bu bağlamda yasalar, insanın insana egemenliğini ortadan kaldırdığı, otoritenin genelin rızasını öngörmesi ve genelin rızasını yansıtan tek ögenin de yasalar olduğu naturalizmin etik değerlerin genel-geçerliliği açısından belirtilebilir.

Naturalizmin eğitim söylemi; naturalizmin eğitim söylemi; ‘eğitimin amacı’, ‘eğitimin kaynakları’, ‘eğitimin niteliği’, ‘eğitim sınıflaması’ alanlarına yönelik belirlenebilir. Bu düşünsel temelleri betimsel analiz aracılığıyla ideoloji kuramları bağlamında irdelenerek ideolojik temellerine ulaşılabilir.

Eğitimin Amacı

“Rousseau’da eğitimin ilk ve en temel ihtiyacının sağlıklı bir özgürlük olduğu sonucuna varmak mümkündür. Esas itibarıyla duylara dayanan temel eğitim, şu halde fiziki dünya veya zorunlulukla temasa dayanan kitabi bir öğretimi, bir takım bilgiler aktarmayı tamamen bir tarafa bırakır. Çocuk deneme-yanılma yöntemiyle öğrenirken, dünyayı sözcüklerden ziyade, olgular aracılığıyla deneyimleyip öğrenir. Beşeri sanı ve kanaatlerin zorbalığından kurtulan çocuk, kendisini varoluşunun doğal ve zorunlu ihtiyaçlarıyla özdeşleştirip kendi varlığından mutlu olur (Cevizci, 2010; 783).”

“Tolstoy’un eğitim ideali, tamamen Rousseau’nun kastettiği anlamda, hümanizmin iyimserlik imajı üzerine dayalıdır. Tolstoy’un esas aldığı ‘özgürlük’ kavramı, okulda çocuklar üzerine elden geldiği kadar dıştan az müdahale etmeyi öngörür. Nitekim, Yasnaja Polyana’daki okul denemesi de bu temel ilke üzerine dayandırılmak istenmişti (Aytaç, 1998; 282).”

Rousseau, genel kapsamı itibariyle eğitimin, deneyim kaynaklı, çevre ve doğa etkileşimi önceliğinin olmasını öngörür. Bireyin dünyayı sözcüklerden değil, olgu ve deneyimlerinden öğrenmesi gerekliliği üzerinde durur. Bununla bireyin toplumun öngörü ve zorbalıklardan kurtulduğu varoluşunu doğal ve zorunlu ihtiyaçlarıyla özdeşleştirilmesiyle doğal bir sürecin devreye girdiğine vurgu yapar.

Rousseau’ya göre “mevcut eğitim, insanı (‘I’ ‘homme naturel’) insanı değil, belirli bir vatandaş olan insanı (citoyen) yetiştirmektedir. Eğitimin amacı Rousseau’ya göre tabii bir insanı (‘I’ ‘homme naturel’) yetiştirmek olmalıdır; bu tabii insan, kendi içerisinde bir birlik ve bütünlük gösterir. Halbuki mevcut eğitimin yetiştirdiği medeni insan (homme civil), kendi içerisinde sarsılmış ve bozulmuş bir durum gösterir. Demek oluyor ki, ‘Emil’ de söz konusu edilen eğitim, toplum içerisinde yer alan insanların ‘Tabii eğitimi’ ya da ‘tabii insanı yaratacak olan eğitimidir’ (Aytaç, 1998; 188).”

“Rousseau (2009; 66), ...Hayatımızın daha ilk yıllarında anlamsız ve boş bir eğitim düşüncelerimize yerleşiyor ve yoldan çıkarıyor bizi. her yanda muazzam eğitim kurumları görüyorum... buralarda büyük masraflarla yetişen gençlere kendi ödevleri dışında her şey öğretiliyor... çocuklarımız kendi dillerini bilmiyorlar ama hiçbir yerde konuşulmayan başka dilleri öğreniyorlar; zar zor anlayabildikleri dizeler oluşturuyorlar: doğruyla yanlış ayırmayı beceremezler ama, bunlar aldatıcı birtakım kanıtlamalarla hiç kimsenin anlayamayacağı şeyler haline getirmekte üstlerine yoktur: yüce gönüllülük, adalet, ölçülü olma, insanlık, cesaret sözcüklerinin anlamlarını bilmezler; o hoş vatan sözcüğü kulaklarına yabancıdır; Tanrıdan söz edildiğini duyarlar ama ona saygı duymazlar, sadece korkarlar.”

Rousseau’nun eğitim kuramı, doğal eğitim anlayışına dayanmaktadır. Bu, çocuğun doğal ve katıksız içtepilerinin özgür gelişimi anlamına gelmektedir. Eğitim, bilgi için arzu ortaya çıkana kadar başlamamalıdır. Eğitim çok büyük bir özenle yerine getirilmeyi gerektiren bir olgudur. Çocuğun bireyselliği üzerinde çalışılmalı ve iyi ve kötü içtepiler arasındaki ayırım ortaya konmalıdır. Çocuğun doğal ortamda eğitilebilmesi için, onun toplumsal çevreden soyutlanması akılcıca olacaktır.... Rousseau’nun kuramı, modern eğitim üzerinde büyük etkide bulunacaktır. Basedow, Pestolazzi ve Froebel, onun kuramlarını uygulamaya koyan kişiler arasında bulunmaktadır (Thilly, 2007; 211).”

Eğitimin temel amacına yönelik Rousseau; eğitim belirlenmiş, tasarlanmış insanı, vatandaş insanı yetiştirdiği, oysa eğitimin amacının, doğal insanı, sahip olduğu doğal öz ve bu doğal özün bütünselliğini bozmadan yetiştirmesi gerektiğini vurgular. Ancak, mevcut eğitimin, insanın doğal özüne göre değil, belirlenmiş yapay toplum yapısı ve ihtiyaçlarına göre insanı yetiştirdiği ve bunun da insanın doğal özünü örtüşen yapı olmadığına yönelik eleştirel bir yaklaşım geliştirebilir.

Eğitimin Kaynakları

“modern devlet, ...beşeri varoluşun sadece tek bir yönünü dikkate alan bir politik sistemin insanın kendini gerçekleştirme özlemine cevap vermeyeceğini, dolayısıyla insandan sadakat beklenmeyeceğini öne süren Rousseau’ya göre, kendi varlığını koruma amacına yönelmiş olmaları, insanları gerçekten mutlu kılacak bir yaşam biçimine tamamen karşıt bir hayat tarzına yol açmıştır.... Her insan devlet tarafından oluşturulan genel çerçeve içinde kendi kazancı ve çıkarı peşinde koşarken, erdem unutulmuş, para beşeri değerın yegane ölçüsü haline gelmiştir. Yine aynı şekilde kişisel çıkar, insani ilişkilerin temeli olup çıkmıştır (Cevizci, 2010; 772).”

“Devletin dayanağı insanın doğasında yerleşik olan ‘özgürlük’ ve ‘hak eşitliği’ duygusudur. Doğanın istediklerini yerine getirmek, doğa yasalarını gerçekleştirmek, devletin ödevidir. ‘insan özgür doğa ama kendisini hep bir takım zincirlerle bağlanmış bulur’: bu uyumsuzluğu gidermenin yolu, insanın kendisinin istediği, kendisinin onadığı bir devlet biçimini gerçekleştirmektir. Bunun için de yurttaş, bütünü iyiliğini göz önünde bulunduran bir toplumsal bilinci varlığının temeli olarak duyacak gibi yetiştirilmelidir (Gökberk, 1979; 74).”

“ ‘Çocuk, ne hekim, ne asker ve ne de papaz olmalıdır. O, her şeyden önce insan olmalıdır.’ Mevcut eğitim ve öğretim insanı sathileştirmekte, faydasız ve anlaşılmaz bilgilerle yüklemekte, aynı şahsı hem köle, hem de despot bir kişi yapmaya hizmet etmektedir. Buna karşı Rousseau, insanı Yaradanın elinden çıktığı gibi kabul eden, mevcut sosyal önyargılar ve kölelikten kurtaracak, onu asli, basit, sade ve tabii bir varlık olarak koruyacak bir tabii eğitimi öngörmektedir. Bu tabii eğitimde önplana alınan hususu, belirli bilgilerin çocuğa kazandırılması sorunu değil, çocuğun tabiatının merkeze alınması ve bu tabiatın asli imajına uygun bir tarzda açılıp geliştirilmesine çalışılması teşkil etmektedir (Aytaç, 1998; 188).”

Naturalist düşüncede, eğitimin kaynağı olarak modern toplum yapısı ve değer sisteminin, insanın kendini gerçekleştirmesini mümkün kılmadığını, çünkü modern devlet anlayışının insalığın varoluş alanlarından sadece bir yönü üzerinden inşa edilen politik bir yapı olduğu şeklinde yaklaşılr. Bu sistemin insanları mutlu kılacak bir yaşam biçimini öngörmediğinden, insanların da kendi yaşam ve çıkarlarını korumaya yöneldikleri, böylece insanın doğal özüne ilişkin erdemin yaşamdan dışlandığı, erdem olarak paranın yegane beşeri değer ve ölçü haline geldiğine vurgu yapılır.

“Naturalizm özellikle eğitimde şu düşünceleri temel alır: (1) eğitimin hedefleri belirlenirken, evrensel düzenin bir parçası olan doğaya ve insan doğasına bakılmalıdır. (2) doğayı anlamanın yolu duyumlardan geçer, duyum gerçekliğe ilişkin bilgimizin temelidir. (3) Doğadaki süreç/oluşumlar yavaş, derece-derece ve evrimsel olduğundan eğitimimizin de seyri yavaş olmalıdır (Gutek, 1997; 75-76).”

“Rousseau’ya göre insan doğuştan hem özgür hem de iyidir; toplumun dayattığı kurumlar, görenekler gibi sonradan oluşturulan kısıtlayıcı, bağlayıcı unsurların olmadığı ilk doğa durumunda, insan, barışçı, başkalarıyla uyum içerisinde, özgeci, iyi istençli ve mutlu bir yaşam sürmüştür. Doğayla uyum içerisinde olan iyi yaşam, çağcıl zamanların insanların oluşturdukları toplumsal sözleşmelerle yok olmuştur (Cengiz, 1998; 37).”

“İnsana yaşama sanatını öğretmeyi amaçlayan, insanın en temel ödevinin insan olmak olduğunu söyleyen Rousseau’da bunu en iyi onun eğitim ve eğitimin

kaynaklarıyla ilgili tartışmasında görebiliriz. Buna göre o, eğitimin kaynaklarıyla ilgili üçlü tipolojisinde, bizim üç ayrı şey ya da kaynaktan öğrendiğimizi söyler. Bu eğitimi bize ya doğa ya insanlar ya evren verir. Yeteneklerimizin ve organlarımızın gelişmesi hep doğanın sayesinde. Bize öğretilen bu gelişimin kullanımı ise insanların eğitimidir (Cevizci, 2010; 781).”

“Rousseau’ya göre, terbiyenin üç menbai vardır: terbiye, ya tabiatan, ya insanlardan veyahut eşyadan gelir. Melekelerimizin ve uzuvlarımızın dahili tenemmi ve inkişafı tabiatın terbiyesidir. Bu inkişafı tesri için verilen itiyatlar, işte beşerin terbiyesidir. Bize tesir eden eşya üzerine kendi tecrübemizin nüfuzu da eşyanın terbiyesidir (Atuf, 1929; 83).”

“Bu üç terbiyeden tabiatın ve eşyanın terbiyesi bize tabi değildir. Onlar vazifelerini bize danışmadan yaparlar. Binaenaleyh iyi bir terbiye varmış olmak için şahsın terbiyesini bu iki evvelki terbiye ile yani tabiatın ve eşyanın terbiyesi ile tevfi etmek lazımdır. Şüphesiz terbiye bu bakımdan çok güç, hatta muvaffak olunması adeta imkansız bir san’attır. Şahsın vereceği terbiye tabiata uygun olmalıdır. Tabiatı bozan her terbiye fenadır. Ona temessül eden, uyan, onu sadakatle takip eden, onu muntazaman açan terbiye en iyi ve tabî ki elzem bir terbiyedir (Atuf, 1929; 84).”

Rousseau, insanın doğuştan sahip olduğu öz nedeniyle hem özgür hem de iyi olduğunu belirtir. Toplumun dayattığı kurum ve insan doğasıyla örtüşmeyen kısıtlayıcı ve bağlayıcı unsurların, modern toplum sözleşmesinin insanın barışçıl, başkalarıyla uyum içinde olması, mutlu yaşam sürmesine engel olduğuna vurgu yaptığı söylenebilir. Rousseau, yaşama sanatı olarak eğitimin en önemli amacının, insanın insan olmasını sağlamak olduğunu, bunun en iyi ve temel kaynaklarının doğa, insan ve evrenden oluşan üçlü bir tipoloji belirler. İnsanın sahip olduğu yeti ve becerilerin kaynağının doğa olduğuna vurgu yapar.

Eğitimin Niteliği

“Rousseau’nun eğitim kuramı doğal bir eğitimin bir savunusudur; çocuğun doğal ve bozulmamış dürtülerinin özgür gelişiminin savunusu. Öğretim bilgi isteği doğuncaya dek başlamamalıdır. Dolayısıyla, eğitim büyük ölçüde olumsuz olmalı, elverişsiz koşulları uzaklaştırmaktan oluşmalıdır; bir görev ki en büyük özeni gerektirir. Çocuğun bireyselliği incelenmeli ve iyi ve kötü dürtüleri ayırt etmede doğaya yardımcı olunmalıdır. Öyleyse bu gelişimin özel öğretmenlerin kılavuzluğu altında doğal gidişini izleyebilmesi için, çocuğu toplumsal çevresinden yalıtılmak akılcıdır. Rousseau’nun kuramı modern eğitim üzerinde büyük etki yapmıştır. Basedow, Pestalozzi ve Froebel kuramı kılğısal sınamaya koymuş olanlar arasında yer alırlar (Thilly, 2010, 374).”

“Rousseau, Emile’in sosyal kurum ve anlaşmaların olmadığı kırsal bir ortamda doğal bir şekilde gelişmesini konu edinir; ve Naturalizmle ilerici eğitime dayalı eğitim reformunu olan şu düşünceleri ortaya koyar: 1) insanın zenginleşip gelişmesi için en iyi dönem olan çocukluk döneminin belli bir aşamasında eğitime başlanmalı, 2) doğal özelliklerle donanmış bir çevrede en iyi şekilde yapılacak eğitimle kız ya da erkek çocuklar merakları uyandırılarak düşünmeye ve öğrenmeye hazır hale getirilmeli, 3) Rahat, özgür bir atmosfer içinde öğrenen çocuk tercihlerinde özgürdür; ama yapıp ettiklerinin sonucundan sorumlu olmalı ve sonuçlarına katlanmalıdır (Guttek, 1997; 78).”

“Eğitimde Naturalizmi savunanlara göre, öğretimde duyularımızı nasıl ifade edeceğimizi öğreniriz. İlerlemeciliğin Amerikalı babası olan Francis Parker’a göre (1837-1902) çocuklara doğada kısa turlar yaptırılıp onların ilk elden doğanın içine ve bu yolla doğayı öğrenmeleri sağlanmalıdır. Çünkü bu yöntemle, çocuklar çevrelerindeki objelerle doğrudan ilişkiye girerek, çevrelerinde gördüklerine ilişkin genellemeler yapabilirler. ... (Gutek, 1997; 84).”

Rousseau’ya göre “eğitici, artık kendisine körü körüne itaat edilecek bilgi yüklü bir otorite olmaktan çıkmakta ve çocuğa derin bağlarla bağlı bir arkadaş olmaktadır. Eğitici, çocuğa emirler vermek yerine, onun kendi kendisini bulmasına yardımcı olmaya çalışılmalıdır (Aytaç, 1998; 188).”

“Natüralist reformcuların savunduğu öğretimde, doğal davranışlar sergileyen çocuk bilgiyi pasif bir şekilde alıp, ezberlememeli, öğretimde çocuğun duyularını kullanarak çevreyle ilişkiye girmesi ve problem çözmesi sağlanmalıdır”(Gutek, 2006;87).

Eğitimin temel niteliğinin, insanın doğuştan sahip olduğu doğal öze, erdemlerle uyumlu olması gerektiği, bunun yerine geleneksel dinsel eğitim ve eğitim uygulamalarının öngördüğü dayatmacı, özden yoksun ezberciliğin insanın doğal özüne aykırı olduğunu belirtir. Rousseau’nun öngördüğü eğitim, geleneksel eğitimin körü körüne itaat eden ve bilgi yüklü bir öğrenci anlayışı yerine öğrencinin farkındalık kazanacağı, deneyim ve etkileşim, paylaşıma yönelik niteliklerinin olması gerekliliğini öngörür. Naturalist düşüncede eğitim, doğal özüne uygun davranış repertuarına sahip olan çocuğa, duyularını kullanmayı öngören deneyim alanlarına sahip olması gerekliliğini öngören bir yaklaşımin gerekliliği vurgulanır. Bilginin pasif bir şekilde alınıp ezberlenmemesi, bilginin duyuşal çevreyle etkileşiminde kullanılmasını öngörmektedir.

Eğitim Sınıflaması

Rousseau’ya göre “eğitim, çocuğun her gelişim kademesine uygun düşecek biçimde düzenlenmeli; yani, çocuğun her gelişim kademesindeki ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir tarzda olmalıdır. Onun içindir ki Rousseau, eğitimde cinsiyet farkının gözetilmesini kadın ve erkeklerin eğitiminin farklı olmasını talep eder (Aytaç, 1998; 189).”

“Bedeni, fikri ve ahlaki terbiyesinden sonra Rousseau, Emile’in dini terbiyesile meşgul olur. Şu var ki dini terbiye en sonra gelir. Çocuk tam bir muhakemeye malik olmayınca ona bir din telkin etmek doğru değildir; çünkü muhakemesiz kabul edilen kanaat ve iman sağlam değildir. Çocuk her şeyi gördüklerine kıyas edeceğinden o tabiatile puta tapıcıdır. Binaenaleyh küçük çocuklar için din hurafe ile dolu bir şekil alacaktır. Buna meydan vermemek için beklemeli; ta ki çocukta muhakeme kabiliyeti uyanınsın; bundan sonra çocuğa bir din telkin edelim (Atuf, 1929; 85).”

Rousseau’ya göre “insan, her yönüyle, tüm yetenekleriyle tüm ve harmoni içerisinde gelişmiş bir varlık olmalıdır. Bu nedenledir ki Emile’in önce vücutsal yeteneklerinden başlayarak duyuşal, duygusal, zihinsel ve sosyal yetenekleri bir

bütün olarak geliştirilmiş olmalıdır. Çocuğun gelişmesinin her kademesi ayrı ve kendine has bir öneme sahiptir. Gelişmesinin her kademesi, serbest olarak açılıp geliştirilmelidir. Rousseau, Emile'in eğitimini, şu beş ana kademe içerisinde ele alır:

1. Kitap: Süt çocuğu çağı (Doğumdan 2 yaşına kadar)...
2. Kitap: çocukluk çağı (2-12 yaşlar arası)...
3. Kitap: (12-15 yaşlar arası)...
4. Kitap: Gençlik devri 15-20 yaşlar arası)...
5. Kitap: Erkeklik çağı: 20 yaşından itibaren... (Aytaç, 1998; 190-193)."

"Doğumdan 5 yaşına kadar ki ilk dönem olan bebeklikte insan bakıma muhtaç olup, ihtiyaçlarının karşılanması gerekir. ...Bu dönem boyunca doğal bir varlık olan insanda acı duyma, hoşlanma gibi duygu ve içgüdüler baskın olup, tersine hayal kurma, akıl yürütme gibi zihinsel faaliyetler ile moral değerler gelişmemiştir. İnsan gelişiminde 5-12 yaş arasındaki ikinci dönemde fiziksel gelişim hızlanır, çocuk kendi başına bazı şeyleri yapar hale gelir ve kendisini koruma iç güdüsü gelişir. Çevresindeki objelerle ilişki kurmaya başlayan Emile, çevresindeki toplumsal kötülükler, suçlar ve kötü alışkanlıklardan olumsuz şekilde etkilenir. ...Bu dönem duyuların eğitildiği, çevredeki objelerin detaylı olarak incelenip, karşılaştırıldığı dönemdir. 12-15 yaş arasındaki üçüncü evrede Emile, objelerin işlevlerini/faydalarını ve bunlar arasındaki ilişkileri öğrenmeye başlar. Doğal çevrenin ve fenomenlerin gözlemiyle duyu algılaması ve duygular derece derece düşünceye (kavrama) dönüşür. 15-18 yaşına kadar süren gençlik çağında Emile, artık sosyal ilişkiler dünyasına girmeye hazırdır... gelişimin bundan sonraki döneminde, 18 ile 20 yaş arasında olan Emile, ilk sevgi duygusundan kaynaklanan, iyilik ve adalet değerlerinin ve moral ilişkilerin farkına varır, artık bu duyguları aklı ile aydınlatmaktadır (Gutek, 1997; 81)."

"Rousseau'nun eğitim anlayışı, insanın doğumdan ölümüne kadar olan hayatını birtakım çağlara böler. Buna göre, Emile'in birinci kitabında ele alınan dönem çocuğun 0-3 yaş dönemi olup, Rousseau, ona içgüdü çağı adını verir. burada davranış büyük ölçüde mekaniktir. Rousseau'nun ikinci kitapta eğitim açısından incelediği dönem 4-12 yaş arası çocukluk dönemidir ki o buna Duyumlar Çağı adını verir. Söz konusu iki çağ birlikte Doğa Çağı olarak değerlendirilir. Eğitimi özellikle ilgilendiren dönem Rousseau'nun bir bütün olarak Emile'in üçüncü kitabını kendisine ayırdığı 12-15 yaş arası dönem olup, o buraya fikirler çağı adını uygun görür. Dördüncü kitabın konu aldığı dönem ise tam ergenlik ve nihayet gençlik dönemidir. Söz konusu kriz dönemin Rousseau, ...Duygu Çağı adını verir. İnsan hayatındaki bundan sonra gelen en büyük evre, Emile'in beşinci kitabında ele alınan... tek bir adla nitelendirmekten kaçınan Rousseau, ona zaman zaman Ahlak ve Sorumluluk Çağı adını verir (Cevizci, 2010; 782)."

"Fizyolojik ve psikolojik açıdan hazır hale geldikleri her gelişim evresinde onları olgunlaştıran çeşitli davranışlar sergilerler. Gelişim evreleri birikimli (kümülatif) olup, her bir evre bir sonraki yeni bir evrenin oluşumunu sağlar. Gelişme evreleri teorisi kişiyi uygun bir sosyal veya ekonomik bir role hazırlamak yerine özel türde bir eğitimsel 'uygunluk' kavramını gündeme getirir. Naturalistler, insanın gelişmesi ve hazır oluşuna göre en uygun olan eğitimi belirlerler. Onlara göre eğitimle kişiler prens ya da köylü olacak şekilde yetiştirilmemeli, tersine onlara gelişim evrelerine uygun bir eğitim verilmelidir (Gutek, 1997; 86)."

Rousseau, insanın doğal özü ve gelişimi paralelinde bireyin gelişim niteliklerine göre aşamalı bir eğitim taksonomisi sunar. Bu bağlamda Naturalizm, eğitimin bu yaş dönemlerinin temel niteliklerine göre düzenlenmesi, bireyin bu dönemlerdeki doğal ihtiyaçlarını karşılaması gerekliliğine vurgu yapılır. Naturalizmdeki bu gelişim sürecinin yaş aralıkları, dönemleri ve bu dönemlerin davranış göstergeleri

aşağıdaki Tablo-16'daki gibi özetlenebilir.

Tablo-16: Naturalizme Göre Gelişim Dönemleri ve Davranış Örnekleri

Yaş Aralığı	Dönemin belirgin nitelikleri	Davranış örnekleri
0-3 yaş	İç güdü çağı	Mekanik davranışlar
4-12 yaş	Duyular çağı	Deneyime dayalı davranışlar
12-15 yaş	Fikirler çağı	Kavramlarla düşünme
15-18 yaş	Duygu çağı	Sevgi, adalet ve iyilik duyguları
18-20 yaş	Ahlak ve sorumluluk çağı	Sorumluluk davranışları

Natüralizmin düşünsel temelleri ve ideoloji

Natüralizmin düşünsel temellerinin ideolojik bağıntılarına ulaşabilmek için: epistemoloji, etik, estetik ve eğitime ilişkin en temel söylemlerinin belirlenmesi gerekir. Aşağıdaki Tablo-17'de natüralizmin düşünsel temellerine ilişkin temel söylemleri özetlenmiştir.

Tablo-17: Natüralizmin Düşünsel Temelleri

Epistemolojik Temeller	Eğitim Temelleri
▪ Bilgilerin en önemlisi insan hakkındaki bilgidir ve en az ilerlemiş olanı da. ▪ Bilgi hakikati gözler önüne sermek yerine onu gizlemeye yaramaktadır ▪ Gerçeğe ulaşmak, objeleri küçük parçalarına ayırmakla mümkündür	▪ Eğitim doğal insanı değil, belirli bir vatandaş insanı yetiştirmektedir. ▪ Eğitim, tabi ve doğal insanı yetiştirmelidir ▪ Eğitimin üç kaynağı; tabiat, insan ve eşya ▪ Çocuk her şey önce insan olarak yetiştirilmelidir ▪ Eğitim süreci; bedensel, duygusal, duygusal, zihinsel ve sosyal ahlaki olmalıdır
Etik Temeller	
▪ Ahlaki saflık, sun'ileşmiş ve bozulmuştur ▪ İnsan özgür doğmuş her yerde zincirlere vurulmuştur ▪ Ahlak, insanın temel ihtiyaçlarından doğmuştur ▪ Değerler insanın çevreyle etkileşiminden doğar ▪ İnsanlar doğal eşittir, mülkiyet kurumu onları eşitsizleştirmiştir ▪ Ahlak usa dayalı düşünme değil, doğal duygu sorunudur ▪ İnsanlar kötü olmadıkları sürece iyi olmaya ihtiyaç duymamışlardır ▪ İnsan yasalara tabi olduğu sürece özgürdür	

Natüralizmin düşünsel temelleri, ideoloji kuramlarının temel argümanları bağlamından irdelenerek ideolojik temellerine ulaşılabilir. Natüralizmin düşünsel temelleri ile Bacon'ın, insan zihnini kuşatan idollerin aklın tutukluluk durumu açısından

ideolojik bağıntıları irdelenebilir. Bacon'ın insan aklının tutukluluğuna neden olan aklını kuşatan ve aklını kullanamama durumu ile natüralizmin, doğal insan, insanın doğuştan özgür, eşit ve iyi bir varlık olması, ahlaki değerlerin akıldan çok duygusal temelinin olduğuna ilişkin a priori ve duygusal yaklaşım temelli öngörüler arasında bir paralellikten bahsedilemez. Natüralizm, insanın sadece akla sığınması, doğayı kontrol altına alma çabası, akılla sınırlandırılmış bilgiyi, Bacon'ın, insanın doğaya egemen olması için akla başvurması karşıtlığının bir göstergesidir. Ancak Bacon'ın ortaya koyduğu insan aklını kuşatan idollere natüralizm de karşı çıkar. Bu karşı olma durumu amaçları boyutunda ise farklılaşmaktadır. Naturalizmde bu idoller insanın doğal duygu, düşünce ve değer sistemini bozan toplum ürünü olup, doğal insanın önündeki engel olarak görmektedir. Bacon ise, insanın aklını kullanamama ve doğaya egemen olamama boyutunda karşı çıkmaktadır. Bu bağlamda natüralizmin düşünsel temelleri ile Bacon'ın idol öğretisinin ideolojik bağıntılarının örtüşmesinden çok farklılıklarından bahsedilebilir. Bunun için Bacon'ın idol öğretilerine göre naturalizmin aklın egemenliğini öngörmeyen bir idoldur.

Natüralizmin düşünsel temelleri Tracy'nin düşünce bilimi olarak gördüğü ideoloji terminolojisi açısından irdelendiğinde; gerçeğin kaynağının duyumlar olduğu, bilginin kesinlik ve nesnellik niteliklerine vurgusu natüralizmin de vurgusudur. Bu yönüyle Tracy'nin ideoloji yaklaşımında gerçekliği, duyum, deney ve nesneye dayandırması, yöntem olarak çözümlemeyi temel alması, natüralizmde de ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda varoluşçu düşünce ile Tracy'nin gerçek bilginin bilimi olarak öngördüğü ideoloji düşüncesi arasında bir paralellikten bahsedilir. Ancak farklılık noktası, Tracy'nin ideoloji terminolojisi, gerçek bilgi ve duyum akılcılık vurgusuna karşın natüralizm, insanın doğallığı ve insana dair bilginin temel alınması yönünden farklılıklar söz konusudur. Bu durumda Tracy ile natüralizmin düşünsel temellerinin örtüşmelerinin daha çok metodolojik olduğu, amaç boyutunda farklılıkların ortaya çıktığı şeklinde belirlenebilir. Natüralizmin akılcılık üzerine kurulu toplumsal ve doğal gerçekliğin olduğu bir dünyaya karşı tepkisi olduğu, Tracy'nin ulaşılmasını hedeflediği bir gerçeklik olarak karşılaştırılabilir. Tracy'nin yaklaşımına göre, natüralizmin aklın egemenliğini reddetmesi nedeniyle gerçeğe ulaştırmadığından ideoloji değildir.

Natüralizmin düşünsel temelleri, Gramsci'nin; tarihsel blok, hegemonya, organik toplum ve aydınlar ideoloji terminolojisi açısından irdelendiğinde; natüralizmin de varoluşçuluk gibi, tarihsel süreçte somut ve olumsuz sonuçları ortaya çıkan bir 'tarihsel blok' ve 'hegemonya'ya karşı çıkışı söz konusudur. Bu yönüyle natüralizmin bir 'tarihsel blok' ve 'hegemonya' üretiminden çok; 20. yüzyılın sanayi toplumunun, her şeye akılcılık ve mekanik bir düşünce sistematığı üzerinden yaklaşması, insan ve doğa gerçekliğinin kendisinde barındırdığı tüm farklılık ve gizemleri akılcılık ve düşünsel kavramlara indirgemesi, bireyi doğal, duygusal vb farklılıklarından arındırması, doğal yaşam koşullarından mahrum edilerek makinelere mahkum etmesi, kitleler ve yığın bir parçasına dönüştürmesi boyutunda modernizmin inşa ettiği bir 'tarihsel blok' ve 'hegemonya'ya karşı çıkar. Modernizmin bu ideolojisine karşı naturalizm bir karşı duruşu söz konusudur. Gramsci'nin ideoloji terminolojisi açısından natüralizm; modernizmin mülkiyetle eşitsizleştirdiği, toplumun her yerde zincirlere vurduğu, siyasal ve politikleştirdiği insana karşı; doğuştan eşit, özgür ve iyi insanı temel alana entellektüel bir 'tarihsel blok' ürettiğinden bahsedilebilir. Natüralizmin, bu düşünsel temellerinin 'hegemonya'ya dönüşen bir iktidarı kendi söyleminin içinde üretmediği, ancak iktidara karşı olduğundan düşünsel bir tarihsel blok, egemen hegemonyanın üzerinde etkili olarak tarihsel dönüşümde etkili olduğu söylenebilir. Bu bağıntılardan hareketle natüralizmin düşünsel temellerinin tarihsel blok olarak bir gerçekliği dönüştürmeye yönelik geçerliliğinin olduğu vurgulanabilir.

Natüralizmin, düşünsel temelleri, Althusser'in ideoloji terminolojisi olarak; ideolojinin özneye dışsal oluşu ve devletin baskı ve ideolojik aygıtları aracılığıyla öznenin üretimi boyutunda ideolojik bağıntıları irdelenebilir. Althusser'in terminolojisi açısından natüralizm; modernizmin öngördüğü toplum ve kültürün, birey dışında ve bireye başka özneler aracılığıyla doğal bir insanın değil, belirli bir vatandaş ve modernizm öngördüğü bir insanın yetiştirildiği, modern devletin ürettiği baskı ve ideolojik aygıtların bireyin doğal varlığı ve gelişimine aykırı siyasal bir vatandaş tasarladığı, kitleleştirdiği, irrasyonelliğini ötekileştirdiği, böylece doğal, eşit ve özgür insanın belirli ideolojik aygıtlar sürecinden geçerek doğallığını yitirdiği natüralizm açısından vurgulanabilir. Bu ideolojik aygıt ve baskı araçlarının natüralizm'e göre, doğal insanı, eşitsizleştirmekte, baskı altına almakta, rasyonelleştirmekte, politikleştirmektedir.

Bu bağıntılardan hareketle natüralizmin devletin ideolojik aygıtlarını ve bu aygıtlar aracılığıyla özne üretimini öngören bir ideolojik vurgusunun yaklaşımının olmadığı ancak toplumun en üst kurumu olarak devletin kendi egemenliğinin ideolojisi ile insanın en doğal niteliklerinin yitimine neden olduğu, bu yönüyle natüralist söylemin, insan doğasına aykırı ideolojik kurumlara karşı olduğu belirlenebilir.

Natüralizmin, düşünsel temelleri, Karl Mannheim'in, tikel ve tümel ideoloji argümanları bağlamında değerlendirilebilir. Natüralizmin düşünsel temelleri; toplumun kurumsallaşmış yapısı, değer ve düşünce sistematigi karşısına, doğayı, doğanın içindeki sırrı, insanın doğuştan; eşit, özgür ve iyi olduğunu belirten doğal insanı esas almaktadır. Buna karşın ise modernizmin; bireyin doğal varlığı ve gelişimine aykırı siyasal bir vatandaşı tasarladığı, bireyi kitleleştirdiği, irrasyonelliğini ötekileştirdiği, değerler ve kurallarla zincirlere vurduğundan insanın doğallığını yitirdiğini vurgular. Bu bağlamda natüralizme göre modern toplumun tikel ve tek boyutluluğu, doğal insanı; eşitsizleştirdiği; kurgulanmış bir rasyonelliğe yönelttiği, doğal insanı değil vatandaş olan insanı öncelediğinden karşı çıkmaktadır. Bu yönüyle natüralizm, Mannheim'in ideoloji terminolojisine göre, insan ve doğasını, toplum, kültür, kurumlar ve politikaya öncelediğinden tikel ideoloji ile örtüşmektedir. Bu bağlamda natüralizmin aynı zamanda diğer kuramların yaklaşımları ile karşılaştırıldığında kapsayıcı bir vurgusunun olmadığı belirtilebilir. Yine hem Mannheim'in ideoloji terminolojisi açısından hem de diğer kuramlarla kapsayıcı veya genellik ilişkisi bağlamında natüralizmin düşünsel temellerinin tikel bir ideoloji vurgusu önplana çıkmaktadır.

Natüralizmin, düşünsel temelleri, yapısalcı kuramın temel ideoloji argümanları açısından irdelendiğinde; söyleminin dil aracılığıyla özne ve iktidar üretimi, natüralist söylemin yananamlar aracılığıyla kodladığı gizil anlam, hakikatin çok boyutluluğu içinde bir söylem olarak natüralizm açısından irdelenebilir. Bu bağlamda natüralist söylemin, kendi söyleminin geçerliliğini, modern gerçekliğin doğal insanı; eşitsizleştirmesi, değer ve kurumların ritüelleriyle zincirlere vurması, rasyonelleştirmesi, doğal insanı değil belirli bir vatandaş insan olarak yetiştirmesi açısından modern söylemin egemen içeriğini farklı bir egemenliği temel alarak kurduğu söylenebilir. Bu yönüyle natüralist söylemin yan yananamlar aracılığıyla; otorite ve toplumun önceliği

veya varlığını reddeder, bireyi, özgürlüğü, doğal bir yaşamı ise onayladığına yönelik kodlanabilir.

Naturalizmin, düşünsel temelleri, siyasal bir ideoloji olarak marksizmin; yaşam koşulları gerçekliğinin düşünce değer üretimindeki etkisi, yanlış bilinç olarak gerçeğin tersyüz edilmesi temel ideolojik argümanları boyutunda bağıntıları irdelenebilir. Yanlış bilinç olarak gerçeğin tersyüz edilmesi boyutunda natüralizmin, modern toplum ve düşünce anlayışının doğal insanı; mülkiyet kurumuyla eşitliğini elinden aldığı, yarattığı kurum ve değerlerle özgürlüğünü elinden alarak zincirlere vurduğu, rasyonel değerlerini ötekileştirerek rasyonelliği başat değer olarak dayattığı, insan değil belirli bir vatandaş olmaya zorlandığını vurgular. Bu yaklaşımıyla natüralizm doğal insan gerçekliğinin, modern toplumun ve düşünce sistemi tarafından ters yüz edildiği vurgulanabilir. Bu yönüyle natüralist düşünce, insanın içinde yaşadığı koşullarla uyumlu olduğu yönündeki yaklaşımı Marksist ideoloji terminolojisinin öngördüğü alt yapının, üst yapıyı belirlediği tezi boyutunda bir örtüşmenin olduğu söylenebilir. Ancak natüralizmin karşı çıktığı şey ise Marksist terminolojiye göre alt yapı gerçekliğinin üst yapı kurumlarınca, iktidarın egemen çıkarları doğrultusunda çarpıtılması, üst yapı kurumlarınca bireyin kuşatılması ve yığınlaştırılması, bu açıdan marksist terminoloji ile natüralizmin düşünsel temelleri arasında bir paralellikten bahsedilebilir. Bu bağıntılardan hareketle natüralizmin düşünsel temellerinin marksist ideolojik bağıntılarından bahsedilebilir.

Siyasal bir ideoloji olarak liberalizmin; bireyin topluma önceliği, düşünce ve ifade özgürlüğü, bağımsız düşüncenin önceliği, doğrunun yanlışla çatışması fırsatının gerekliliği, bireyi küçeleştiren toplumsal düzen vb. ideoloji argümanları ile natüralizmin düşünsel temellerinin bağıntıları irdelenebilir. Natüralizmin, modern toplum ve düşünce anlayışının doğal insanı; eşitsizleştirdiği; özgürlüğünün elinden alınarak zincirlere vurduğu, rasyonel bir tasarıma sıkıştırdığı, doğal insanı değil belirli bir vatandaş öngördüğü, değerler ve kurallarla bireyi kuşatarak bireyin doğallığını yitirdiğine yönelik yaklaşımı ile liberalizmin ideolojik terminolojisinin insan merkezilik, özgürlük ve eşitlik boyutunda örtüştüğü yönünde okunabilir. Ancak bu okuma birebir örtüşmenin olduğu söylenemez. Çünkü liberalizm bu tezleri bağlamında siyasal olarak kurumlarını da üretmektedir. Bu yönüyle, liberalizmin tezleri egemen ve burjuva değerlerini

öncelerken, natüralizmin tezleri ise günlük yaşamın içindeki doğal, katıksız insanı hegemonya, iktidar ve burjuvanın ezici gücüne karşın önceler. Bu bağıntılardan hareketle natüralizmin düşünsel temellerinin liberal ideolojik bağıntılarından bahsedilebilir.

Siyasal bir ideoloji olarak muhafazakârlığın ideolojik terminolojisi ile natüralizmin düşünsel temelleri irdelenebilir. Muhafazakârlığın; tarihsel birikimin oluşturduğu kadim düzen aklı ve kadim düzene saygı, kültürel miras, insan doğasının doğuştan kötülüğünün ancak kadim düzenin gelenekleriyle iyiye yöneldiği, kadim düzen aklının birey aklından üstün olduğuna ilişkin temel ideolojik argümanları ile yaklaşıldığında natüralizmin, modern toplum ve düşünce anlayışının; doğal, eşit ve özgür insanı, rasyonel bir tasarıma tabi tuttuğu, belirli bir siyasal vatandaş insanı belirlediği, değerler ve kurallarla zincirlere vurduğundan insanın doğallığını yitirdiğine yönelik yaklaşımı ile muhafazakârlığın ideolojik terminolojisi ile natüralizmin düşünsel temellerinin bir karşıtlığından bahsedilebilir. Bu bağıntılardan hareketle natüralizmin düşünsel temellerinin muhafazakar ideolojik bağıntılarının olmadığı vurgulanabilir.

Siyasal bir ideoloji olarak milliyetçiliğin; otorite ve düzene itaati öngörmesi, değerleri mutlak bir güce dönüştürerek sembolleştirme, tek doğru anlayışı ve bireysel akıl, özgür düşünceden çok duygusal ve kolektif bağlılık vurgusu bağlamında natüralizmin düşünsel temelleri ile ideolojik bağıntıları irdelenebilir. Natüralizmin; modern toplum ve düşünce anlayışının; doğal, eşit ve özgür insanı, rasyonel bir tasarıma tabi tuttuğu, belirli bir siyasal vatandaş insanı belirlediği, değerler ve kurallarla zincirlere vurduğundan insanın doğallığını yitirdiğine yönelik yaklaşımı ile milliyetçiliğin ideolojik terminolojisi ile bir paralellikten çok çatışmasından bahsedilebilir. Natüralizmin, insan doğası ve doğal insan vurgusuna karşılık, milliyetçiliğin, belirlenmiş, mitlerle donanmış insanı, belirli değerlerle kuşatılmış, katı, farklılıklardan uzak, farklılıkları ve farklı olmayı düzene karşı bir tehdit olarak görmesi boyutunda farklılıkların ve çatışmanın olduğu yönünden okunabilir. Natüralimin düşünsel temellerinin milliyetçiliğin ideolojik terminolojisi ile bağıntılardan bahsedilemeyeceği vurgulanır.

4.2. Sosyoloji Kuramlarının Düşünsel ve İdeolojik Temelleri

Sosyoloji alanındaki; işlevselci, çatışmacı, hermeneutik ve eleştirel kuramın, epistemoloji, etik, estetik ve eğitim olgularına ilişkin söylemlerinin belirlenmesine yönelik öngörülen kategori alanları her bir kuram açısından aşağıdaki Tablo-18’de sunulmuştur.

Tablo-18 Sosyoloji Kuramları ve Düşünsel Temellerinin İncelenme Alanları

Eğitim Sosyolojisi Kuramları	Söylem Kategorileri	Söylemleri Belirlemenin Kavramsal Kodları
İşlevselci Kuram	Epistemolojik	Bilgi Kavramı, Bilginin Kaynağı, Bilginin Niteliği, Bilginin Üretimi-Metodolojisi, Bilgi Sınıflaması
Çatışmacı Kuram	Etik	Etik Kavramı, Etik Değerlerin Kaynağı, Etik Değerlerin Genel-Geçerliliği, Etik Değerler Sınıflaması,
Hemenuitik Kuram	Estetik	Estetik Kavramı, Estetik Değerlerin Kaynağı, Estetik Değerlerin Genel-Geçerliliği, Estetik Değerler Sınıflaması
Eleştirel Teori	Eğitim	Eğitim Kavramı ve Amacı, Eğitimin Kaynakları, Eğitim ve Birey, Eğitime İlişkin Sınıflandırma

4.2.1. İşlevselci kuramın düşünsel ve ideolojik temelleri

İşlevselciliğin düşünsel ve ideolojik temellerinin irdelenebilmesi için öncelikle; işlevselciliğin; kavramsal çerçevesi, tarihsel evrimi ve öncülerinin temel tezleri ve işlevselci yaklaşımın eleştirisi boyutlarıyla genel bir çerçevede içeriğinin incelenmesi gereklidir. Bu genel çerçeveden hareketle, işlevselciliğin; epistemoloji, etik, estetik ve eğitim olgularına ilişkin söylemlerini belirleme, bu söylemleri de ideoloji kuramlarının temel argümanları açısından irdeleyerek ideolojik temellerine ulaşılabilir.

Merton’a göre işlevselcilik hem bir kuram hem bir yöntemdir (yönteme az önem verdiği için yöntem kuram içinde kaybolmaktadır; ‘nedir’i aramakta, ‘nasıl’ı sormamaktadır). Böylece işlevselcilik, şeylerin niçin var olduğunu, niçin yürürlükte olduğunu açıklamakta, fakat şeylerin neden değiştiğini açıklamamaktadır. Metron, tarihçiliğe ve tarihselliğe karşı olduğu için cevabı yine şimdiki zamanda aramış ve toplumsal değişimleri açıklamak gerektiğinde, işlev bozukluğu (dysfunction)

kavramından yararlanmıştır (Ergun, 2010; 136). Swingewood (1998; 268)'e göre, işlevselcilik yaklaşımında, sistemin işlevselliği toplumsal düzen temelinde tanımlanmıştır. İşlevselcilik, toplumu bütüncül çerçevede açıklarken, sistem içindeki her şeyi bütünün işlevselliği açısından kavranması gerektiği düşüncesini içermektedir. İşlevselciliği muhafazakar bir sosyolojik teori sayma eğiliminin kaynağı, bütünleşmeye duyduğu ilgi ve toplumu bir insan organizmasına benzetmesi sonucu; toplumsal 'sağlık' toplumsal düzenle, 'hastalık' ise toplumsal çatışmayla özdeşleştirilmiştir.

İşlevselci kuramın genel çerçevesi

İşlevselcilik kavramı; Tezcan (2005; 12) ve Tan (1990; 559)'a göre, işlevsel çözümlemede işlev kavramı, herhangi bir sistemin varlığı için bir gereksinim, gereklilik ya da zorunluluğun doyumunu ifade eder. Sistem düşüncesi ise parçaların birbirine bağımlılığını ve bütüne katkısını ifade eder. Düzenli işleyen bir toplum, temel sorunlarının çözümü için gereken yolları ve sorun çözme mekanizmaları olarak "kurumlar"ı belirler. İnal (1992; 814)'a göre, işlevsel olma, toplumsal sistem içinde belli bir gereksinimi karşılama ve öteki öğelerle ahenkli bütünleşme anlamında kullanılır. Toplumsal sistem içinde ahenk ve dengenin nasıl ve hangi mekanizmalarla sağlanacağı sorusu, bu yaklaşım için oldukça önemlidir. Kongar (1995;153), yapısal-fonksiyonel yaklaşıma göre her yapı, bir fonksiyon sahibi olduğu için gelişir. Yoksa yapılar var olduğu için belli fonksiyonlar ortaya çıkmaz. Bir başka deyişle fonksiyonlar, yapılardan önce ortaya çıkar ve kendilerini yerine getirecek yapıların yaratılmasına yol açarlar. Yapılar fonksiyonları değil, fonksiyonlar yapıları yaratırlar. Swingewood (1998; 272), işlevselcilik yaklaşımında "Toplumlar birer bütündür; birbiriyle ilintili parçalardan meydana gelen sistemler olarak görülür. Her parçanın anlamı, yalnızca, sistem içinde özel bir işlevi yerine getirdiği, bütünle ilişkisi içinde ortaya çıkar.

İşlevselci kuramın öncüleri ve temel tezleri; İnal (1992; 814)'a göre, işlevselci yaklaşım, 20. yüzyılın başlarından itibaren ABD'de ortaya çıkmış; Parsons, Metron, Ogburn, Smelser, Linton vd. bu yaklaşımın gelişiminde önemli roller oynamışlardır.

Tezcan (2005; 14)'a göre, işlevselcilerin ortak yönleri, toplumu dengeli bir

sistem olarak ele alırlardır. Kendi aralarında farklı görüşleri vardır. Bunlar, işlevselci görüşün çeşitlemeleri niteliğindedir. Bunlardan: Birinci görüştekiler, sanayileşmenin evriminde, özelsilikten evrenselciliği ve başarıyı edinmeye geçişte örgün eğitimin rolünü ele almışlardır. Örneğin; Parsons, Turner, Trow gibi yazarlar. İkinci görüş, R. Merton'un yaklaşımıyla ilgilidir. Toplumda geniş gruplar için okulların işleyişinin işlev bozucu etkileri üzerinde odaklaşırlar. Toplumsal sistemin diğer parçalarıyla bağlantısında okulların eşitsizlikleri nasıl yeniden ürettiğini incelemişlerdir. Bourdieu, Perrenoud, Stinchcombe ve Coleman gibi yazarlar bu yaklaşıma örneklerdir. Üçüncü gruptaki işlevseciler, I.Q nun (zekanın) kalıtsallığını, eğitsel ve ekonomik başarıdaki etkisini ele almışlardır. Jensen, Herrnstein, Eysenck ve Kamin gibi yazarlar bu gruptandır. Dördüncü gruptakiler, eşitsizliğin farklı boyutlarının görelî bağımsızlığı ve bu yüzden daha eşitlikçi bir toplum geliştirilmesi için okul reformunun etkisiz olduğu üzerinde durmuşlardır. Bu gruba Jenck, örnek olarak verilebilir. Gouldner'in toplumsal sistemlerin parçalarının birbirlerinden görece bağımsız oldukları görüşüne dayanır.

Tan (1990; 563), işlevselci kurama göre çağdaş toplumun kendine özgü bazı özellikleri vardır. Bunlardan biri, yetenek ve çabanın ayrıcalıktan ve kalıtsal statüden daha fazla önem taşıdığı (meritokratik-liyakata dayalı) bir toplum düşüncesine yönelmesidir. İkincisi, böylesi toplumlarda ekonomik gelişmenin öncelikle akılcı bilgiye dayanması, meslek konumlarının doldurulmasında yüksek uzmanlık eğitimi gören kişilere gereksinim duyulmasıdır. Üçüncüsü, toplumsal adalete, farklılaşmaya ve toplumun tüm üyelerine doyum veren demokratik toplum niteliğidir. Eğitilmiş yurttaş topluluğunun sorumlu, bilgili siyasal kararlar alma ve siyasete etkin katılma olasılığı yüksektir. Ayrıca eğitim önyargıyı ve hoşgörüsüzlüğü azaltır, özgürlük ve adalete yönelen bir toplumun temel dayanaklarından biridir. Bu açıdan bakılınca okullaşmanın artışıyla yüksek konumlara ulaşan yoksul ama yetenekli öğrencilerin sayıları artmakta, böylece fırsat eşitliğine dayalı bir topluma doğru yaklaşılmaktadır.

İnal (1994a; 218)'a göre, pozitivist gelenek içinde yer alan Durkheim, daha çok sosyolojik yöntem ve sosyal olgular üzerinde durmuştur. Durkheim'a göre, toplumbilimde ilk ve en temel kural, toplumsal olguları nesneler gibi düşünmek ve ele almaktır. Bunun için ilk yapılması gereken, değer yargılarından arınmaktır. İkinci olarak,

toplumsal olgunun tanımının yapılmasıdır. Üçüncü olarak, toplumsal olgular bireysel görünümlerinden ayrılmış bir yönünden incelenmelidir.

Marshall (1999; 363), Tezcan (2005; 13) ve Tan (1990; 559)'a göre, işlevselcilikle en yakından ilişkilendirilen kişi, sık sık biyolojiyle benzerlikler kuran ve sosyolojinin kurucusu olan Durkheim'dır. Durkheim, tıpkı bedeninin her uzvunun birbirinin ve bir bütün olarak bedenin çalışmasını sağlaması gibi, toplumu oluşturan her parçanın birbirinin ve bütünü devamlı sağlayan organik bir bütün olarak görür. Toplumun çeşitli kurumları da diğer kurumlarla ilişki içindedirler. Örneğin eğitim kurumunun aile, siyaset, ekonomi kurumu ile ilişkileri gibi. Bunu, toplumu oluşturan organik analogi ile ortaya koyar. Marshall (1999; 579)'a göre, işlevselci kuramın diğer öncülerinden biri Parsons'tur. Parsons, sosyolojinin ana kurucularının çeşitli anlayışlarını bir araya toplayan birleşik bir bütün yaratıp, sosyolojik bütüncü bir kuram oluşturma çabasına girer. Bu çabaları özelde, Weber'in bireyciliği ile Durkheim'ın bütüncülüğünü birleştirmeyi hedefler. Görüşlerinin odak noktası, fikirler, değerler ve normlar ile bunların hepsinin üstündeki toplumsal sistemlerin içindeki norm ve değerlere uyan bireysel eylemlerin bütünleşmesiyle ilgilidir.

İşlevselciliğin eleştirisi; Swingewood (1998; 271)'e göre, sosyal bilimlerin açısından işlevselciliğe yapılan eleştirilerde; işlevselciliğin, tarafsız bir metodoloji oluşturmadığı, muhafazakar ideolojinin bir ifadesi olduğu düşüncesi ortaya atılır. İşlevselcilik, toplumsal istikrar ve toplumsal düzen ihtiyacını açıklamaya çalışırken, yeterli bir toplumsal değişim ve toplumsal çatışma analizi sunmuyordu. Bir süreç ve yapı olarak toplumun tarihsel temeline statik bir yaklaşımı öngördüğünden, toplumsal dayanışma ve toplumsal konsensüs anlayışına odaklanır. Marshall (1999; 661)'a göre, işlevselci kuram, yanlış bir organik analogiyi içermesi, toplumsal çatışmadan ziyade toplumsal düzen araştırmalarını başa alan tutucu bir yanlılığı gerektirmesi, farklılaşma sürecini sadece betimlemekle kalması, bir toplumsal değişim kuramı ortaya koyamaması, toplumsal tabakalaşma ve toplumsal sınıf konusunda yeterli bir açıklama getirememesi, toplumsal fenomenleri berraklaştırmaktan ziyade perdeleyen bir formel terminoloji geliştirmesi yönünden çeşitli eleştirilere uğramıştır. Swingewood (1998; 295)'a göre, işlevselcilik, toplumsal yapılar, toplumsal sınıf, eğitim ve egemen kültüre

bağlı olan çeşitli mekanizmalar aracılığıyla bireylerin içkin potansiyelini sınırlama işlevi gördüğüne yönelik eleştirilere maruz kaldığını belirtir.

Tan (1990; 564)'a göre, işlevselci kuramın, eleştiri alanlarından biri; eğitimle fırsat eşitliği arasında kurduğu bağıntıdır. Buna göre meslek statüsünü eğitsel başarıya dayandırarak, toplumun en yetenekli bireylerinin seçme şansını artıracağını öngörmesi tezinin araştırmalarda desteklenmediğini belirtir. Bireyin ekonomik kazancını belirleyen faktörlerden; ana-babaların toplumsal konumunun, eğitim ya da zeka faktöründen önde geldiğini göstermiştir. Eğitilmiş yurttaş toplumların; sorumlu ve bilgili kararlar alma, hoşgörüsüzlüğü yırtma, özgürlük ve demokrasiyi geliştirme şanslarının sanıldığı kadar yüksek olmadığı, özellikle tüketici kitle toplumlarının deneyimleriyle ortaya konulduğunu belirtir.

İşlevselci kuramın düşünsel temelleri

İşlevselci kuramın epistemoloji söylemi; işlevselci kuramın epistemoloji söylemini çok boyutlu bir bağlam içinde ortaya koyabilmek için; ‘bilgi kavramı’, ‘bilginin kaynağı’na ilişkin söyleminin betimsel analizle belirlenmesi gerekir. Buna bağlı olarak da işlevselciliğin epistemoloji alanındaki söylemi ideoloji kuramları bağlamında irdelenerek ideolojik etkilerine ulaşılabilir.

Bilginin Kaynağı ve Oluşumu

“...Metron için algı, toplumsal bağlantının sonucudur; başka bir deyişle, toplumsal algı toplumsal çerçevenin ürünüdür. (çerçeveyi sağlayan toplumsal etkenler söz konusu olmadan); bireyler, toplumdaki başka bireylerden kurallar, yargılar, özel örnekler alırlar; algı, bireysel ilişkilerin yapısının bir altürünü, bir türevidir (Ergun, 2010; 134).”

Bu yaklaşım bağlamında işlevselci kuram, bilginin kaynağı ve oluşumunu, bireysel, zihinsel süreçlerden çok toplumsal bir dış bağlama dayalı olarak inşa eder. Bilgi, çevresel koşullar, dönemsel algılara bağlı olarak duyu kaynaklı olup algı üzerine inşa edilir. Algının belirleyicileri ise, içinde bulunulan çevre ve zamana göre bir etkileşimin ürünü boyutunda açıkladığı belirtilebilir.

İşlevselci kuramın etik söylemi; işlevselci kuramın etik söylemi; ‘etik kavramı’,

‘etik değerlerin kaynağı’, ‘etik değerlerin genel-geçerliliği’, gibi alanlarda çok boyutlu bir bağlamda belirlenmesi gerekir. Buna bağlı olarak da işlevselci kuramın etik alanındaki söylemi ideoloji kuramlarının öngörülen argümanları bağlamında irdelenerek ideolojik etkilerine ulaşılabilir.

Etik Kavramı

Durkheim, “...ahlaki denilen tüm eylemlerde ortak olan bir özellik vardır diyebiliriz. Bu özellik: tüm ahlaki eylemler daha önceden düzenlenmiş kurallara uyarlar şeklindedir. Ahlaklı davranmak demek belli bir norma göre davranmak demektir. Bu norm belli bir durumda, kişisel görüşümüzü sormadan, uyulması gereken davranış biçiminin ne olması gerektiğini söyler. Ahlak demek görev demektir. Görev ise önceden belirlenmiş bir davranıştır... (Durkheim, 2010; 46).”

Durkheim “İşte bu yüzden ahlaki çok genel, yalnızca ihtiyaçlara göre zaman içinde oluşup, belirlenen bir şey gibi görmemek gerekir. Tam tersine ahlak önceden belirlenmiş bir kurallar bütünüdür. Bu kurallar bir tür biçimsel kalıplara benzemektedirler. Biz de eylemlerimizi o kalıplara göre ayarlarız. Biz bu kuralları eyleme geçtiğimiz anda, daha üst düzeydeki ilkelere bakıp, oluşturmak durumunda değiliz. Bu kurallar bizden önce mevcut olup, bizim için hazırlanmış gibidirler. Bizimle birlikte yaşar ve bize yardımcı olurlar. Onlar ahlaki gerçeklik denilen şeyin ta kendisidir (Durkheim, 2010; 49).”

“20.yüzyıl başlarında pozitivist sosyolog E. Durkheim, ahlaki, toplumsallaşmayı sağlayan ve yöneten yasalar, toplum yasaları altında açıklanabilecek bir olgu olarak ele alır ki, onun bu konudaki çalışmalarında dile getirdiği düşüncelerine daha sonra topluca sosyolojist etik adı verilmiştir. Sosyolojik etiğe yön veren anlayışın sosyolojik belirlemcilik olarak adlandırıldığını da görüyoruz (Özlem, 2010; 107).”

İşlevselci kuramda etik düşüncesi, Durkheim’in bu yaklaşımı açısından açıklandığında; ahlaki değer ve eylemlerin toplumsal organizma tarafından önceden düzenlenmiş normlar ve eylemleri belirleyen kuralların günlük yaşama etkisi açısından işlevsel ve belirleyiciliği söz konusudur. Bu yönüyle, norm ve kuralların, bireyi ahlaki eylemde bulunmaya yöneltmekle bireye ahlaki bir görev-sorumluluk yükleme açısından işlevselci kuramın etik kavramı açıklanabilir.

Etik Değerlerin Genel-Geçerliliği

Durkheim’a göre, “...alışkanlık ve ahlak uygulamaları arasında öylesine bir yakınlık vardır ki, her türlü kolektif alışkanlığın zorunlu olarak ahlaki bir özelliğe sahip olduğunu söyleyebilmek mümkündür. Belli bir grupta belli bir davranış biçimi bir alışkanlığa dönüştüğü anda, bu alışkanlığa uymayanlara karşı tıpkı ahlak kurallarına uymayanlara karşı takınılan türden bir tavır takınıldığını söyleyebiliriz. Bu türden alışkanlıklara ahlak kurallarına gösterilen türden bir saygı gösterilmektedir. Tüm kolektif alışkanlıkların ahlaki bir boyuta sahip olmadıklarını söyleyebiliriz ancak tüm ahlaki davranışların kolektif alışkanlıklar olduğunu yadsıyamayız. Bu yüzden kolektif alışkanlıklara boyun eğmeyenlerin ahlak kurallarına da boyun eğmeyecekleri düşünülmektedir (Durkheim, 2010; 51).”

Durkheim “Oysa düzenlilik ahlaki unsurlardan yalnızca biridir. Bu düzenlilik kavramı derinlemesine çözümlendiğinde bizi, en az kendisi kadar önemli, bir başka kavrama götürmektedir. Düzenliliğin sağlanabilmesi için yerleşik alışkanlıklara ihtiyaç vardır. Oysa alışkanlıklar, tanımları gereği, bireye özgü içsel güçler olarak ifade edilebilirler. İçimizde biriken davranışlar, kendiliğinden denilebilecek bir şekilde dışsallaşmaktadırlar. Alışkanlık içtepsel denilebilecek bir şekilde dışsallaşmaktadırlar. Alışkanlık içtepsel denilebilecek şekilde içten dış doğru giden bir türlü boyun eğme ya da eğilime benzemektedir. Oysa kural özünde bunun tam tersi olup, bireyin dışında yer alan bir şeydir. Kuralı bize dışarıdan... Çünkü bir kural basit bir alışkanlık değil, keyfimize göre değiştiremeyeceğimiz bir davranış biçimidir. Bir anlamda ve bir kural olduğu ölçüde bizim irademiz dışında kalan bir şeydir. Kuralda bize karşı direnen, bizi aşıp geçen, bizi zorlayan ve kendini bize dayatan bir şeyler vardır. İster şöyle ister böyle olsun, kural bize rağmen var olan bir şeydir. Bizi ifade etmek yerine bize hakim olan bir şeydir. Bir duygu ya da bir alışkanlık gibi bütünüyle içsel bir şey olsaydı, bizim ruhsal yapımızdaki tüm değişimler ve dalgalanmaları yansıtmaması gerekirdi (Durkheim, 2010; 51-52).”

Durkheim, “Ahlaki eylemin kişisel amaçları olamaz. Ancak ahlaki eylemin kişisel olmayan amaçları bir ya da birçok insanın çıkarına da olamaz. Bu durumda ahlaki amaçların bireyler dışında bir şeyleri amaçladığını söyleyebiliriz. Bu amaçlar bireyler-üstü amaçlardır. Oysa bireyleri dışladığımızda geriye bireylerden oluşan gruplar yani toplumdan başka bir şey kalmamaktadır. Öyleyse ahlaki amaçların hedefi toplumdur. Ahlaklı bir şekilde davranmak demek kolektif çıkarlar adına davranmak demektir. Önceki görüşleri elediğimiz zaman karşımıza çıkan sonuç budur, bir yandan ahlaki eylem duyarlı ve canlı varlıkların işine yaramak durumundayken, daha özelinde vicdanı olan insana hizmet etmekle yükümlüdür. Ahlakî ilişkiler vicdanlar arası ilişkilerdir (Durkheim, 2010; 86).”

Durkheim “...Hemen her ahlakçı ahlak olayında iyi ve görev sözcükleriyle dile getirilen birbirinden oldukça farklı iki şey bulunduğunu fark etmiştir. Görev demek emredici ahlak demektir. Görev demek boyun eğilmesi demek olan ahlaki otorite demektir. Yalnızca bir otoriteye sahip olması bile boyun eğmek için yeterli olmaktadır. İyi ise iyi bir şey olarak düşünülen, iradeyi kendine doğru çeken, arzusunun doğallaşmasını sağlayan ahlak demektir. Bu noktadan yola çıkarak görevin, bize, kurallarını dayatan, doğamızı sınırlandıran toplum; iyininse bizden daha zengin ve kişiliğimizi zenginleştirdiği için kendisine bağlandığımız bir gerçeklik olarak yine toplum olduğunu kolaylıkla söyleyebiliriz. Bu durumda nereden bakarsak bakalım ahlakın kendini bize ikili bir görünüm şeklinde sunduğunu görebiliriz. Bir yandan emredici ve bizden tam itaat bekleyen yasa gibi bir şey; diğer yanda insani duyarlığın kendiliğinden ulaşmaya çalışacağı kusursuz bir ideal (Durkheim, 2010; 124).

Ahlaki eylemlerin genel-geçerliliğine ilişkin Durkheim, alışkanlıklar ve ahlaki eylem bağıntılarını irdeler. Kolektif bir eylemi öngören her alışkanlığın ahlaki olduğu, buna bağlı olarak kolektif alışkanlıkların ahlaki eylemler gibi kendilerine itaati öngördüğünü belirtir. Ancak alışkanlıkların ahlak görevini öngören ahlaki kurallardan farklı olduklarını belirtir. Alışkanlıkların bireyselliği öngören içsel ve duygusal vurgusuna karşın kuralların ise, bireye dışsal olup, toplumsal kolektif bir ruhu öngördüğü ve kolektif aklı öngördüğü, bunun da bireyi aştığını belirtir. Bu bağlamda ahlaki davranmak kolektif çıkarlara uygun davranmak olup, ahlaki eylemin aynı zamanda vicdanlar arası bir ilişki olduğu yönünden ahlaki değerlerin genel ve

geçerliliğini açıkladığı belirtilebilir.

Durkheim “Ahlaki davranış her zaman şu ya da bu şekilde bilinçli insanın işine yaramak zorunda olan, onun mutluluğunu artırıp, acılarını azaltması gereken bir eylem olarak görülmüştür. Ancak dünyanın hiçbir toplumu ahlaki davranışın salt bu şekilde davranan kişinin işine yaraması gerektiği gibi bir sonucu kabul etmez. Çünkü bütün dünya egoizmi ahlakdışı duygulardan biri olarak sınıflandırmıştır. Oysa bu sıradan gözlemin çok önemli sonuçlara yol açtığı görülebilir. Gerçekten de ben kişisel çıkarı değer vermiyorsam, diğerlerinin de vermeyeceğini söyleyebilirim... (Durkheim, 2010; 91-92).”

“...Ahlak herhangi bir toplumsal gruba ait olduğumuz andan itibaren devreye girmektedir. İnsan nasıl değişik gruplara ait olduğu ölçüde insan olduğunun bilincine varabiliyorsa, ahlak konusunda da (aile, meslek kuruluşu, politik dernekler, vatan, insanlık) bağlı olduğumuz çeşitli toplumlarla kurduğumuz dayanışma ilişkisiyle doğru orantılı bir ahlak anlayışına sahip olduğumuz söylenebilir. Ancak bu farklı toplumlar kolektif yaşamın bütünü konusunda aynı ölçüde önemli olmadıklarından ahlaka aynı önemi affetmemektedirler. Bu yüzden de gündelik yaşamımızda aynı öneme sahip olamazlar... (Durkheim, 2010; 107).”

Durkheim “...her toplum tipi kendine özgü bir ahlak anlayışına sahiptir, tıpkı her biyolojik tipin kendine özgü, onu ayakta tutacak bir sinir sistemine sahip olması gibi. Öyleyse ahlaki toplum üretir ve toplumsal yapı bu ahlaki kusursuz bir şekilde yansıtır. Kendimize karşı yerine getirmemiz gereken görevlerin neler olduğunu bize toplum söyler. Toplum bize belli bir ideal dayatır çünkü bu dayatma hayatı bir öneme sahiptir. Çünkü toplum ancak tüm bireyleri arasında yeterli bir benzerlik varsa, bir başka deyişle tüm bireylerin değişik düzeylerde aynı idealin temel özelliklerini yansıtmamasıyla ayakta kalabilir ki, bunun adı kolektif idealden başka bir şey olamaz. İşte bu yüzden tüm tip ve ülkelere göre değişiklik gösterebilirler (Durkheim, 2010; 114).”

Durkheim (1953)’a göre “Bütün ahlaki sistemler toplumsal örgütlenmenin bir işlevine karşılık gelmekte ve her toplum ‘anormal durumlar’ dışında aksamadan çalışması açısından zorunlu bir ahlak geliştirmektedir (Swingewood, 1998; 265).”

Ahlaki değerler bilinci ve toplumsal yapının ahlaki eylemler üzerindeki belirleyiciliği açısından Durkheim’in bu yaklaşımı irdelendiğinde, Durkheim ahlaki eylemlerin işlevsel yönünün, mutluluğu sağlamak olduğunu, bu mutluluğun bencillikten öte kolektif yapıda var olan ortak bir duygu olduğuna vurgu yapar. Buna bağlı olarak ahlaki bilinci bireysel olmayıp, ahlaki değerler algıdan beslendikleri için, içinde bulunulan sosyal sınıf ve konuma bağlı olarak bireyin bir ahlaki bilinç kazandığını, her toplum tipinin kendine özgü koşulları bağlamında işlevi olan bir ahlak anlayışı geliştirdiği yönünden ahlaki değerlerin genel-geçerliliğini açıkladığı belirtilebilir.

Durkheim “Bir toplumda değerler ve inançların uyumu önemlidir. Fakat onlara nasıl ulaşılır? Antisosyal davranışlı çocukları sorumlu yetişkin durumuna getirmek için ne yapmalıyız? Durkheim’e göre “Ahlak eğitimi” vermek gerekir. Ona göre ahlak eğitimi, toplumun temel değerleri ve inançlarının benimsenmesi sonucunu doğuran toplumsallaşma deneyimlerinden oluşur. Bu eğer başarılı olursa, güçlü bir toplumsal

denetim biçimi olur. Böylece bireyler toplumlarının normlarına inanırlar, doğru ya da ahlaki davranışlarda bulunurlar (Tezcan, 2005; 18).

Durkheim, “özel olarak toplumsal olguların işlevinin ahlaki olduğunu göstermeyi istiyordu: toplumsal kurumlar ‘normal olarak’ toplumsal dayanışmanın hedeflerini yerine getirmek üzere çalışırdı. Ahlak da, bütün toplumun kolektif vicdanını somutlaştıran toplumsal işlevlerin bir yapısını oluşturmaktaydı. Eğitim ile din tam da bu şekilde, farklı bireyleri toplumsal kolektivite halinde birleştiren ahlaki değerleri güçlendirerek etkili oluyorlardı. Benzer biçimde bütün toplumların ‘normal’ ve ‘sağlıklı’ bir özelliği olan suç, hem kolektif duyguları pekiştirmeyi hem de ‘ahlakın ve hukukun normal evrimi’ni kolaylaştırmayı sağlamaktadır (Swingewood, 1998; 266).”

Durkheim’e göre, ahlaki değer ve kuralların bir toplumdaki genel geçerliliğinin, ahlaki değerlerle inançların uyumunda ortaya çıktığını belirtir. Ahlak eğitimi aracılığıyla ise inanç ve değerlerin benimsenmesinin sağlanabileceği bunun da toplumsallaşmayı sağlamakla birlikte, toplumda ahlaki değer ve inançların bir denetim biçimini sağladığını belirtir. Durkheim’a göre, bir organizma olan toplumun, bu organizmayı oluşturan uzuvlar olarak kurumların aynı zamanda ahlaki bir amaçlarının olduğu, toplumsal dayanışma, birlik ve toplumun kolektif vicdanını somutlaştıran kurumlar, ahlaki bir sorumluluk ve toplumsal işlev araçları olarak açıklanmaktadır.

“...ahlak denilen şeyin en önemli görevinin davranışlarımızı belirlemek, onlara süreklilik kazandırmak ve kişisel olmaktan çıkartmak olduğunu göstermektedir. Hiç kuşkusuz bu ahlaki talimatların içeriği, bir başka deyişle uymamız gereken eylemlerin doğası da ahlaki bir değere sahip olup, üzerinde durulması gereken bir şeydir. Bütün ahlaki talimatlar insanların eylemlerini düzenlemeye yönelik olduklarından, bizim bu eylemlerin şöyle ya da böyle bir ahlak anlayışına uygun olmalarını söylemenin ötesine geçerek daha genelinden belli bir şekilde düzenlenmiş olduklarını göstermemiz gerekiyor. Başka bir deyişle ahlakın temel işlevlerinden birinin insan davranışlarını düzenlemek olduğunu göstermektir (Durkheim, 2010; 49)”

Durkheim’in bu yaklaşımı, ahlaki eylemlerin niteliği kapsamında ele alındığında, ahlakın, davranışları belirleme, ahlaki değer ve davranışlara süreklilik kazandırma, bireyi, bireyselliğin duygusalılığından çekip kolektif ruhun korumasına almak olarak işlevselci yaklaşımın etik değerlerin işlevine yaklaşımı olarak açıklanabilir.

İşlevselci kuramın eğitim söylemi; eğitim olgusunun genel kapsamına bağlı olarak işlevselci kuramın eğitim söylemi; ‘eğitim kavramı ve amacı’, ‘eğitimin kaynağı’, ‘eğitimin niteliği’ alanlarında belirlenebilir. Buna bağlı olarak da işlevselciliğin epistemoloji alanındaki söylemi, ideoloji kuramları bağlamında irdelenerek ideolojik etkilerine ulaşılabilir.

Eğitim Kavramı ve Amacı

“İşlevselcilik yaklaşımında tüm toplumların ve toplumsal birimlerin dengeye doğru gittiği genel kabul görmektedir. Mevcut değer yargısı ve norm sistemi doğrultusunda aralarında işlevsel bağlantı bulunan öğelerin işlevlerinin temel amacı ve yönü, toplumun sürekliliğini sağlamak, toplumun yapısının dengeli ve uyumlu çalışmasına katkıda bulunmaktır (İnal, 1992; 814).”

“İşlevselcilere göre insanlar toplumsallaşırken, kültürel norm ve değerleri içselleştirerek rol beklentilerini yerine getirirler. Bu nedenle rollerin bağlandığı kurumlar düzenli olarak çalışır. Bu yoldan toplumsallaşma, toplum düzenini sağlar (Tezcan, 2005; 13).”

Durkheim “...Temel kurumlar toplumsal uyumu ve birliği geliştirir ve korur. Eğitim de bunlardan biridir. Eğitimin özel işlevi (görevi), genç kuşağın metodik olarak toplumsallaşmasıdır. Bireysel yeteneğin toplumun gereksinimleri doğrultusunda geliştirilmesidir. Bununla ifade edilen ise çocukta muayyen değerler ve muayyen entelektüel ve fiziksel beceriler kazandırmaktır. Bu becerileri bireyden hem siyasal toplum hem de özel çevresi ister (Tezcan, 2005; 16).

Diğer işlevselci düşünür olan Talcot Parsons “Okul örgütünde sınıfın iki işlevine değinir: “Toplumsallaşma”, ikincisi “Seçme”dir. Toplumsallaşma, bireylerin gelecekteki rol performansları için gerekli uyum kapasitelerinin gelişmesidir. Eğitim sisteminin ikinci işlevi, öğrencileri farklı meslek alanlarına seçmektir. Kim üniversiteye gidecek, kim gitmeyecek gibi. Çağdaş, teknolojik toplumlarda bu işi okullar yapar. Bunun da temeli başarıdır. Okulların başarı temeline göre çocukları ödüllendirmeleri, modern toplumlarda eğitimsel ve ekonomik bütünleşme görüşünün temelidir (Tezcan, 2005; 21).”

“Yapısal-fonksiyonel model, toplumun alt sistemlerini incelerken bireye kadar iner. Toplumun bir üyesi olarak bireyi, belli bir toplumsal rol içinde ele alır. Bireye de bu nedenle aktör der. Rol kavramı yapısal-fonksiyonel modelin getirdiği ve kullandığı en önemli kavramlardan biridir. Linton’a göre rol, statünün dinamik tarafıdır. Birey, statüsünün hak ve görevlerini yerine getirmeye başladığı zaman bir rolü yerine getirmektedir. Rol ve statü birbirlerinden ayrılmaz. Statü ve rol karışımı, bir bireyin toplumda yerine getirmesi gereken tutum ve davranışları belirler (Kongar, 1995; 154).”

Bu yaklaşımlardan hareketle, şlevselci kuram eğitimin amacını, toplumsal organizmayı oluşturan kurumların işleyişi ile ilişkilendirir. Bu ilişkilendirme bağlamında eğitim kurumunun amacı ise, toplumsal organizmaya bireyin uyum sağlamasının öngören toplumsallaşmadır. Toplumsallaşma süreci, bireyin yetenekleri ve toplumun gereksinimlerine yönelik politik toplum bağlamında geliştirilen bir bir yaklaşımı öngörür.

Eğitimin Kaynağı

Parsons “aktörlerin (bireylerin) davranış tercihlerinin yani toplumsal eylemlerinin toplumsal kurumlar tarafından belirlendiğini söyler. Toplumsal kurumlar, ya da kurumsal kalıplar, belli bir toplumda hangi toplumsal eylemlerin ya da toplumsal ilişkilerin meşru ya da beklenen eylem ve ilişkiler olduğunu belirler. Bir başka deyişle toplumsal kurumlar (din, ahlak, ekonomi gibi), bireylerin belli toplumsal

kişiliklerinde sahip oldukları rollerin yerine getirilmesini düzenler (Kongar, 1995; 160).”

Merton “...değerler ve normlar kültürel çevreyi, insan ilişkileri ise toplumsal çevreyi meydana getirir. Toplumsal çevre ile kültürel çevre arasında uyumsuzluk olduğu zaman gerilimler ortaya çıkar. Bu gerilim, toplumsal çevresinin insanı, kültürel normlara uygun eylemde bulunmaya yöneltmesi demektir (Kongar, 1995; 163).”

Parsons, bireyi denetleme ihtiyacını vurgularken Durkheim’i izlemektedir; “bireyi toplumsal sisteme motive edip yönlendiren, kişisel hedefler değil, kolektif ve toplumsal hedeflerdir. Kolektif hedefleri içselleştiren birey, bu şekilde toplumsallaşmakta ve toplumsal düzeni ikiye katlamaktadır. Bu, bireysel aktörün değerlerle aktif değil, pasif ilişki kurmasını, normların basit alışkanlıklar oluşturma noktasına yaklaşarak içselleşmesini öngören bir bakış açısıdır. Aktör burada, aile, okul ve topluluk gibi açıkça toplumsallaştırıcı kurumlar aracılığıyla ve toplumsal düzeni tartışmalı olmaktan kurtarıp ‘normal’ duruma getirmek üzere, topluma ilişkin hedeflerini başarıyla içselleştirir (Swingewood, 1998; 278).”

İşlevselci kuramın eğitimin kaynağına ilişkin yaklaşımında, toplumsal eylemlerin, toplumsal kurumlar tarafından belirlendiği, bununla toplumsal eylem ve amaçların kurumlar tarafından meşrulaştırıldığı belirtilebilir. Bireylerin kişilik ve rollerinin belirlenmesi, yerine getirilmesinde toplumsal sisteme uyum sağlama ve motive etmede etkili olduğu belirlenebilir. Toplumsal kurumların sadece belirleyici olmayıp, aynı zamanda denetleyici de olduğu, bu yönüyle bireylerin değerlerle etkileşimi aktif olmayıp, itaat ve içselleştirmeyi öngören pasif bir süreç olarak açıklanır. Bireyin değerler karşısındaki pasif konumunu, itaat ve içselleştirmeyi sağlayan okul ve aile kurumları tarafından gerçekleştirildiği belirtilebilir.

Durkheim “Eğitim sistemi ya da eğitim süreci de diğer toplumsal, siyasal ya da ahlaksal kurumlar gibi işlevlerini yerine getirdiği her hangi bir toplumun yapı ve gereksinimlerinin sonucu olan toplumsal bir olaydır. Eğitim herhangi bir toplumda uygulamalar, eylem biçimleri, geleneklerden oluşur. Ortaçağda eğitim dinsel, Rönesansta özgür, onyedinci yüzyılda edebi, bu gün ise bilimsel niteliktedir. Bunun nedeni insan gereksinimlerinin çokluğu ve çeşitliliğine bağlıdır (Tezcan, 2005; 16).”

“Parsons “Toplumsallaşma, bireylerin gelecekteki rollerini en iyi biçimde yerine getirmelerinin önkoşulu olan uyumların ve kapasitelerin gelişimidir. Uyumun iki ögesi vardır: toplumun geniş değerlerinin uygulanmasına uyum: ikincisi ise, toplumun yapısında özel bir rol tipinin icrasına uyum. Kapasite de iki ögeden oluşur: Birincisi, bireysel rollere dahil görevlerin icrası için beceri ya da yeterlik; ikincisi, rol sorumluluğu (başkalarıyla ilişkilerde uygun davranışlar) (Tezcan, 2005; 22).”

İşlevselci kuramın eğitimin kaynağına ilişkin Durkheim’in bu yaklaşımında, eğitimin içinde bulunan dönemin başat değerleri, toplumsal ve kurumsal gereksinimlerin bir ürünü olduğu belirtilebilir. Bu gereksinimlerin tarihsel süreçte eğitimin kaynakları üzerindeki etkisinin; ortaçağda dinsel, rönesans’ta özgür, 17.

yüzyılda edebi, 20. yüzyılda ise bilimsel niteliklerinin ön plana çıktığı bunun da gereksinim ve koşulların eğitim üzerindeki belirleyiciliği olarak açıklanabilir.

Eğitimin Nitelik ve İşlevleri

“İşlevselci Paradigma çağdaş toplumda eğitimin daha önceki toplumlara kıyasla çok büyük önem kazanmasını iki temel işleviyle açıklar: bir kez eğitim, yetenekli kişileri ayırıp seçmekte ve böylece en yetkin ve azimli olanların en yüksek konumlara gelmesini sağlamakta kullanılan etkin ve akılcı bir araç olmuştur. Başka deyişle okullar, kişinin statüsünü aile kökeninden ziyade çabayla yeteneğin belirlediği bir fırsat eşitliği toplumunun yaratılmasına yardımcı olurlar. İkincisi, okullar ekonomik gelişme için giderek bilgiye daha bağımlı hale gelen bir toplumda yetişkin rollerinin gerçekleştirilmesi için gereken bilişsel beceri ve normları öğretirler (Tan, 1990; 560).”

Durkheim’ın eğitim konusundaki işlevsel açıklamalarını kapsayan Eğitim ve Toplumbilim adlı kitabında; “eğitim yetişkin kuşakların henüz toplumsal yaşama hazır olmayanlara uyguladığı etkiler olarak tanımlanmaktadır. Durkheim’a göre eğitimin içeriği zamana ve topluma göre değişir, bu da onun toplumsal bir olgu olduğunu ve belli bir amaca yöneldiğini gösterir. Eğitimin öncül amacı -işlevi- bireysel yetenek ve gizilin toplumun gereksinimleri doğrultusunda geliştirilmesidir. Böylece toplumun varlığını sürdürmesi, bireylerin de muhtaç oldukları normatif ve bilişsel çerçeveler aracılığıyla toplumsallaşması ve insanlaşması gerçekleşecektir (Tan, 1990; 561).”

Gelenekselciliğin tutuculuğu ve modernizmin değişimci ruhunu toplumsal organizmada, toplumsal düzenin kararlılığına yönelik işlevleri açısından bir arada buluşturan, bireyden çok toplum ve değer merkezliliği öngören işlevselci kuramın eğitimin iki temel işlevine getirdiği açıklık burada vurgulanmaktadır. İşlevselci kuram, bireylerin sahip oldukları konumlarının, köken ve aile eksenli olmayıp, bireyin yetenek ve azminin sonucu olup ve bunun da fırsat eşitliğinin bir sonucu olduğunu belirtir. Diğer bir işlevi de ekonomik gelişme ile bilgi arasında geliştirdiği bağıntıdır. Ekonomik gelişmenin temelindeki bilişsel beceri ve normlar, bilginin merkez olarak okul aracılığıyla verilebileceğini öngördüğü yönünden açıklanabilir.

İşlevselci kuramın düşünsel temelleri ve ideoloji

İşlevselci kuramın, ideolojik temellerine ulaşabilmek için: epistemoloji, etik, estetik ve eğitime ilişkin temel söylemlerinin belirlenmesi gereklidir. Aşağıdaki Tablo-19’da işlevselci kuramın, epistemoloji, etik, estetik ve eğitime ilişkin söylemleri özetlenmiştir.

Tablo-19 İşlevselci Kuramın Düşünsel Temelleri

Epistemolojik Temeller ▪ Algı toplumsal bağlantının bir sonucudur. ▪ Toplumsal algı, toplumsal çevrenin ürünüdür. ▪ Bilgi birey ve bilişsel yetilerinden çok toplumsal algı ve bağlamın bir ürünüdür. Etik Temeller ▪ Ahlak önceden belirlenmiş bir kurallar bütünüdür. ▪ Ahlak demek görev demektir. ▪ Ahlak toplumsallaşmayı sağlayan ve yöneten yasalardır. ▪ Ahlakın en önemli görevi davranışları belirlemek ve kişisel olmaktan çıkartmaktır. ▪ Her türlü kolektif alışkanlık zorunlu olarak ahlaki bir eylemdir. ▪ Ahlaki eylemin hedefi kişisel amaçlar olamaz, ahlaki eylemlerin hedefi toplumdur. ▪ Ahlaklı davranmak, kolektif çıkarlar adına davranmak demektir. ▪ Ahlaki sistemler toplumsal örgütlenmenin bir işlevine karşılık gelmektedir. ▪ Ahlak toplumun kolektif vicdanını somutlaştırır. ▪ Ahlakın bir yandan emredici ve itaati öngörürken diğer yandan insani duyarlılığı vurgular	Eğitim Temelleri ▪ Eğitim toplumsallaşmayı sağlar. ▪ Toplumsallaşma, bireylerin gelecekteki rollerini en iyi yerine getirmek için uyum kapasitelerinin geliştirilmesidir. ▪ Birey, toplumsallaşırken kültürel norm ve değerleri içselleştirerek rol ve beklentilerini yerine getirir. ▪ Eğitim, bireysel yeteneklerin toplumun gereksinimleri doğrultusunda geliştirilmesidir. ▪ Toplumsal düzeni korumak ve toplumsal bütünleşmeyi sağlamak eğitimin somut ve pratik amacıdır. ▪ Eğitimde fırsat eşitliği, başarı ve liyakate dayalı rollerin gelişmesine katkı sağlar

İşlevselci kuramın düşünsel temelleri, Bacon'ın, insan zihnini kuşatan idoller olarak aklın tutukluluk durumu açısından ideolojik bağıntıları irdelenebilir. Bacon'ın insan aklının tutukluluğuna neden olan aklını kullanamama durumu işlevselci kuram açısından, toplumsal yapı ve kurumların, rasyonel bir yapıyı öngördüğü, Bacon öngördüğü tutukluk durumunu ortadan kaldırmak için toplumsal işleve gereksinim duyulduğu, bireyin ancak var olan toplumsal yapı ve değer sistemine uyum sağlaması ve toplumsal sistemin beklentilerine göre hareket etmesi sonucu toplumun istenilen bir bireyi haline gelebileceğini vurgulaması, Bacon'ın idol öğretisinin kapsamı ile kesişiminden bahsedilebilir. İşlevselci kuramın, bireyin önceden belirlenmiş ve tasarlanmış bir düzenin içine doğması ve kendisinin sadece bu düzene uyum sağlamasına ilişkin itaat ve beklenen rolleri yerine getirme açısından pasif konumu Bacon'ın idol öğretisi, kolektif bir akıl ve kolektif aklın referansı alan unsurların insan zihnini kuşatması sonucu işlevselci kuramın dört idolden; pazar idölü ve idol theatrinin etkisinin belirgin olarak önplana çıktığı söylenebilir.

İşlevselci kuramın düşünsel temelleri Tracy'nin gerçeğin ve düşüncenin bilimi olarak öngördüğü ideoloji terminolojisinde; duyumlar gerçek bilginin kaynağı olup, duyumların ürünü bilgilerin, deney ve gözleme dayanması, bilginin kesinlik ve nesnellik nitelikleri temeldir. Bu bağlamda işlevselci kuram ile Tracy'nin gerçek bilginin bilimi olarak ideoloji düşüncesine göre, işlevselci kuram; bilginin toplumsal algı temelli inşa edilmesi, etik değerlerin önceden belirlenmişliği ve bireyin buna itaatının zorunluluğun öngörülmesi, eğitimin önceden belirlenen bilgi, değer ve becerileri temel alması, her şeyin ölçütünü toplumsal pratikteki işlevine dayandırması boyutunda Tracy'nin, gerçek bilgi ve duyum akılcılık vurgusu açısından işlevselci kuramla bir örtüşmeden çok farklılıkları söz konusudur. De Tracy'nin gerçek bilgi bilimi ideoloji yaklaşımı ile işlevselci kuramın düşünsel temellerinin örtüşmediği görülebilir.

İşlevselci kuramın düşünsel temelleri, Gramsci'nin; tarihsel blok, hegemonya, organik toplum ve aydınlar ideoloji terminolojisi açısından irdelendiğinde, işlevselci kuramın düşünsel temellerinin tarihsel süreçte bir tarihsel blok ve hegemonya üretiminde modern dönem sonrasında ulus inşalarında ve devletlerin toplumları bir arada tutan tarihsel, kültürel ve ekonomik toplumsal bütünleşmenin bir aracı olarak işlevselci yaklaşımın kullanılması sonucu bir tarihsel blok ve hegemonyaya üretiminin söz konusu olduğu belirtilebilir. Gramsci'nin ideoloji terminolojisi açısından işlevselci kuram, modern devlet ve toplum anlayışının egemenliğine yönelik bir tarihsel blok ürettiği, bir tarihsel blok kuramı olarak işlevselciliğin aynı zamanda kendi teorisinin organik yapısı olarak toplumsal kurumları öngördüğü ve toplumsal işlevin temel mekanizmaları olarak yaklaştığı belirtilebilir.

İşlevselci kuramın, toplum ve toplumsal sistemin işleyişi ve toplumsal bütünlüğün devamını belirleyen düşünsel temelleri olarak; epistemolojik, etik, estetik ve eğitim yaklaşımı, Althusser'in; ideolojinin özneye dışsal oluşu ve öznenin üretimi, devletin baskı ve ideolojik aygıtları boyutunda ideolojik bağıntıları irdelenebilir. Althusser'in terminolojisi açısından işlevselci kuramda, toplumun bireye önceliği ve toplumsal sistem temelli bir kurumsallaşmanın varlığı ve egemenliği öngörmesi, Althusser'in ideolojinin bireye dışsallığı, öznenin üretimi, devletin baskı ve ideolojik aygıtları, bireye dayatılan bir ideoloji ve ideolojinin kurumsallaşmış aygıtlarına karşı

çıkışı söz konusudur. Bu bağıntılardan hareketle Althusser'in ideoloji argümanları açısından işlevselci kuram, toplum ve kurumlarının işlevini incelemesi açısından hem öznenin üretimi hem de baskı ve ideolojik aygıtları işlevsellik kazandırması açısından ideolojik vurgusu söz konusudur.

İşlevselci kuramın, epistemoloji, etik, estetik ve eğitim olgularına ilişkin düşünsel temelleri, Karl Mannheim'in, tikel ve tümel ideoloji argümanları bağlamında değerlendirildiğinde, işlevselci kuramın toplum ve toplumsal sistemi idealleştirme, bireyin topluma uyumuna ilişkin öngörülleri tümel bir yaklaşımı söz konusudur. Bu yönüyle işlevci kuram, Mannheim'in ideoloji terminolojisinde tümel ideoloji anlayışı ile örtüşmektedir. İşlevselci kuram aynı zamanda diğer kuramların yaklaşımları ile karşılaştırıldığında tümel bir kapsayıcılık vurgusunun olmadığından Mannheim'in terminolojisi açısından tikel bir ideoloji olarak okunabilir.

İşlevselci kuramın, epistemoloji, etik, estetik ve eğitim olgularına ilişkin düşünsel temelleri, yapısalcı kuramın, söylem aracılığıyla iktidar ve öznenin üretimi, yananamlar aracılığıyla işlevselci söylemin kodladığı gizil anlam ve dil aracılığıyla üretilen egemenlik, çok boyutlu hakikatin bir yüzü olarak işlevselci kuramın temel ideoloji argümanları açısından işlevselci kuramın düşünsel temelleri irdelenebilir. Bu durumda işlevselci kuram söyleminin, toplumsal iktidar ve otorite gücüne yaslanarak söylemine geçerlilik kazandırdığı, işlevselci kuramın söyleminin yananamlar aracılığıyla kodladığı, gizil anlamın; toplumun egemen düşüncesinin, mutlak doğru ve sorgulanmazlığına yöneltmesi, işlevsellik merkezli yaklaşımı ile yan anlamlarda muhafazakarlığı kodladığı şeklinde okunabilir. Foucault'unun her ideolojinin hakikatin bir yüzü olduğu yaklaşımı boyutunda, işlevselci kuramın, diğer kuramların düşünsel temellerinden farklı olarak, toplumsal örgüt, kurum ve değerlere işlevsel yaklaşımı hem metodolojik hem de içerik olarak gerçekliğin farklı bir yüzünü farklı bir bakış açısıyla ortaya koyduğu söylenebilir.

İşlevselci kuramın; epistemoloji, etik, estetik ve eğitim olgularına ilişkin düşünsel temelleri, siyasal bir ideoloji olarak marksizmin temel ideolojik argümanları olarak; gerçekliğin düşünce ve değer üretimindeki etkisi, alt yapının üst yapı üzerindeki

etkisi, yanlış bilinç olarak gerçeğin tersyüz edilmesi boyutunda ideolojik bağıntıları irdelenebilir. Yanlış bilinç olarak gerçeğin tersyüz edilmesi boyutunda işlevselci kuramın, toplumsal yapı merkezci yaklaşımı, toplum ve değerlerin bireyin değer ve tercihlerini öncelmesi, toplum ürünü değer ve davranış kalıplarını doğru ve gerçek olarak kabul etmesi, üst yapı tarafından bireyin kuşatılması ve yığınlaştırılması, toplumsal yapı ürünü değerleri idealleştirmesi boyutunda, gerçeklik ve doğruluğu tek değer üzerine inşa ettiği, gerçeklik ve hakikatin çok boyutluluğunu gölgelemesi Marksist ideoloji terminolojisi açısından gerçeğin işlevselci kuramca altüst edilmesi söz konusudur. Bu açıdan işlevselci kuram, Marksizmin ideoloji argümanları açısından ideolojik bir düşünce yapısı söz konusudur. Ancak işlevselci kuramın bilgi ve değerleri toplumsal algı ve çevre üzerine inşa etmesi Marksist ideolojiye göre alt yapı tarafından üretilen, toplumsal gerçeklikle bir örtüşmesinden bahsedilebilir. Bu açıdan marksist ideoloji terminolojisi ile bir paralellikten bahsedilebilir. Marksizmde, gerçeğin tersyüz edilmesi olarak ideoloji, bunun üretimine yönelik vurgusu işlevselci kuramdaki karşılığı arandığında, birey gerçekliğinin tersyüz edildiğine yönelik göstergelere ulaşılabilir.

Siyasal bir ideoloji olarak liberalizmin; bireyin topluma önceliği, düşünce ve ifade özgürlüğü, bağımsız düşüncenin önceliği, doğrunun yanlışla çatışması fırsatı, bireyi küçeleştiren toplumsal düzen vb. ideoloji argümanları ile işlevselci kuramın düşünsel temellerinin bağıntıları irdelenebilir. İşlevselci kuramın, toplum öncelikli yaklaşımı, toplum ve değerlerin bireyin değer ve tercihlerini öncelmesi, toplum ürünü değer ve davranışların doğru ve gerçek olarak kabul etmesi, üst yapı tarafından bireyin kuşatılması ve yığınlaştırılması, toplumsal yapı ürünü değerleri idealleştirmesi boyutunda, gerçeklik ve doğruluğu tek değer üzerine inşa etmesi liberalizmin ideoloji terminolojisi ile örtüşmediği belirtilebilir. Bu yönüyle, işlevselci kuramın liberalizmin tezleri ile tamamen zıt olduğundan liberal ideolojik değerlere karşı olduğu belirtilebilir.

Siyasal bir ideoloji olarak muhafazakârlığın; tarihsel birikimin oluşturduğu kadim düzene saygı, kültürel miras, insan doğasının doğuştan kötü olduğu, tarihsel birikimin ürünü aklın birey aklından üstünlüğü temel ideolojik argümanları ile işlevselci kuramın; toplum ve değerlerinin bireyin değer ve tercihlerini öncelmesi, toplum ürünü değer ve davranışları doğru ve gerçek olarak kabul etmesi, üst yapı tarafından bireyin

kuşatılması, toplum ürünü değerleri idealleştirilmesi, gerçeklik ve doğruluğu tek değer üzerine inşa etmesi boyutunda işlevselci kuramın düşünsel temelleri ile muhafazakarlığın ideolojik argümanlarının birebir örtüşmesinden bahsedilebilir.

Siyasal bir ideoloji olarak milliyetçiliğin; otorite ve düzene itaatkarlık, sembolleştirme, tekçi bir doğru anlayışı ve duygusal bağlılık vurguları bağlamında işlevselci kuramın düşünsel temelleri ile milliyetçiliğin ideolojik terminolojisinin bir paralelliğinden bahsedilebilir.

4.2.2. Çatışmacı kuramın düşünsel ve ideolojik temelleri

Çatışmacı kuramın düşünsel ve ideolojik temellerinin irdelenebilmesi için öncelikle; kuramın kavramsal içeriği, tarihsel evrimi, öncüleri ve eleştirisi boyutlarıyla genel bir incelemesinin yapılması gereklidir. Buna bağlı olarak, çatışmacı kuramın; epistemoloji, etik, estetik ve eğitim olgularına ilişkin söylemlerinin bağıntılarını çözümleme, buna bağlı olarak ideoloji kuramları açısından ideolojik temelleri irdelenebilir.

Çatışmacı kuramın genel çerçevesi

Kongar (1995; 185)'a göre, çatışma modellerinde toplum, birbiriyle çatışan birim ve ögelerden kuruludur. Toplumun değişmesi bu ögelerin itici gücü ile meydana gelir. Toplumsal bütünlük ise, toplumsal ögeler ve birimler arasındaki ahenk ve çatışmanın sonucu değil, toplumsal birim ve ögeler arasındaki çatışmaların ortaya koyduğu zıt kuvvetlerin dengelenmesi sonucu ortaya çıkar.

Hilav (1993; 128)'a göre, Marx, klasik felsefeyi reddeder. 'metafizik' diye nitelendirdiği bu iki görüşün (mekanik maddecilik ve idealizm) de, marksçılık içinde yeri yoktur. Marx'a göre bu felsefeler soyut düşüncelerle yetinip, insan ve toplum sorunlarını bunlarla çözmeye çalışmışlardır. Yaptıkları açıklamalar, gerçeğin yalnızca gerçeğin bir yanını alıp, onu, gerçeğin tümüne yaymaktan başka bir şey değildir. Bu felsefeler, mutlağı ve değişmeyen doğruları ararken; değişeni, dinamik olanı, somut

varlığı görememişlerdir. Yani varlığı, bütün yanları içinde, çelişkileri ve değişimleriyle; kısacası tam anlamıyla diyalektik bir gözle görememişlerdir.

Çatışma ve materyalizm kavramı; Aytaç (1998; 286)'a göre, diyalektik materyalizm teorisine göre her türlü faaliyetin ana nedenlerini tayin eden ve bunların dialektik bir ilkeye göre tarihi bir gelişim seyri içerisinde ilerlemesini sağlayan şey, 'şuur' değil, 'madde'dir. Ekonomik yapı, bir toplumun politika, hukuk, ahlak, din, san'at, eğitim gibi tüm toplum hayatını belirler. Buna göre kültürel süreçler, ekonomik şartların sadece bir ifadesinden ibarettir. Marxizm'e göre tarihi gelişim seyri içerisinde üretim güçleri ve üretim şekilleri olarak alt yapı ile üst yapı kurumlarının sürekli bir çelişkisi söz konusudur. Bu çelişki, ancak dialektik bir süreç içerisinde ortadan kalkar ve bu dialektik süreçle gelişme ile ilerleme meydana gelir.

Politzer (1974; 56)'e göre, materyalistler, her şeyden önce, varlık ile düşünce, madde ile ruh arasında belli bir ilişkinin var olduğunu öne sürerler. Onlara göre, ilk gerçek, varlıktır, maddedir. Ruh ise sonradan gelen ikinci bir gerçektir ve maddeye bağımlıdır. Materyalistlere göre, dünyayı ve maddeyi yaratmış olan Tanrı ya da ruh değildir, ama ruhu yaratmış olan dünyadır, maddedir, doğadır. Akarsu (1979; 32-33), çatışmacı kurama göre, evrenin yapısı maddeseldir; madde, bilincin dışında ve bilinçten bağımsız bir gerçeklik olarak vardır; evrenin (maddenin) varoluş biçimi de devinimdir. Devinim olmadan madde olamaz. Madde olmadan da devinim düşünülemez. Evren olmuş, bitmiş bir şey değil, dialektik biçimde ilerleyen bir süreçtir. Gelişme süreci yalnızca niceliksel bir değişme değil, niceliksel değişmelerden niteliksel değişmelere geçen bir ilerleme olarak belirir.

Çatışmacı kuramın öncüleri; Tezcan (2005; 26)'a göre, çatışmacı kuramın görüşleri klasik marksizm, yeni marksçı görüşler ve Marksçı olmayan çatışmacılar olarak iki bölüme ayrılır. Klasik Marksist kuram, Marks ve Engels'in çalışmalarına dayanmaktadır. A.B.D.'de S. Bowles ve H. Gints, Fransa'da L. Althusser'in çalışmalarıyla ise yeni Marxçı görüşün geliştiğini belirtir. Kongar (1995; 186)'a göre, Çatışma modelinin altında iki farklı görüş yatabilir. Bunlardan biri bireysel, öteki toplumsal düzeydeki çatışma nedenlerini belirler. Birinci görüş, çatışmayı bireyin

içgüdüsel bir niteliği olarak ele alır. Çatışma bu nedenle kaçınılmaz ve evrenselidir. Freud ve Simmel bu görüşü temsil ederler. İkinci görüş, çatışmanın, toplum içindeki çeşitli grupların çıkarlarının birbiriyle çatışmasından doğduğunu ve bu nedenle kaçınılmaz olduğunu söyler. Marx ve Dahrendorf da bu görüşün temsilcileridirler.

Tan (1990; 568)'a göre, çatışmacı kuram'ın Marxçı olmayan kanadı, ekonominin dışındaki etmenlere –özelliklere kültürel etmenlere- gruplararası çatışmada çok daha fazla önem tanır. Max Weber'den esinlenen bu kanadın en önde gelen temsilcileri ABD'de R. Colins ve İngiltere'de M. Archer'dır. Collins'ın çağdaş eğitim sistemiyle ilgili çözümlemelerini topladığı 'The Credential Society' (Diploma Toplumu) adlı kitabı kapitalist toplumun yeniden yapılanması, hatta eğitim reformu gibi amaçlar peşinde değildir. Büyük çapta eğitimle ilgili geleneksel görüşleri yadsımaya yönelir.

Çatışmacı kuramın, gerçekliğe ulaşmaya yönelik öngördüğü diyalektik metodolojiyi Ergun (2010; 68), Marx için, maddesel dünya, her türlü düşüncenin dışında ve ondan bağımsız olarak vardır. Dolayısıyla, Marx'a göre düşüncenin diyalektiği tezler, antitezler, geçici sentezler olarak sonuçlanırlar; bu sentezler de tarihsel evrimin evreleridir, maddenin ya da maddesel şeylerin diyalektiğinin bir yansımasıdır. Fikirler, insan düşüncesine yansımış maddesel dünyadan başka bir şey değildir. Akarsu (1979), Marx da, Hegel gibi, evren ve gelişmesinin dialektik sürecini; sav (tez), karşı sav (antitez) ve birleşim (sentez) şeklinde olduğunu söyler. Marx, Hegel'in idealist tarih anlayışı yerine materyalist tarih anlayışını koyar. Tarihin belli bir çağının, belli bir döneminin özneliliğini belirleyen nedir? Hegel'e göre, bu çağın, bu dönemin ideler dünyasıdır. Marx ise, 'bu çağın ekonomik yapısıdır' yanıtını verir. Bir tarih dönemini belirleyen o dönemin üretim gücüdür. Marx'a göre toplumdaki gerçek itici güçler ekonomi ile ilgili güçlerdir. 'bütün tarih bir sınıfların savaşıdır tarihidir'. Cevizci (2010; 848)'ye göre, Marx, Hegel'in bir takım düşüncelerini kendi felsefesinin kurucusu fikirleri olarak devşirmeye başlamıştır. Hegel'in bu temel bu temel düşünceleri arasında, Marx'a göre; (1) tek bir gerçekliğin var olduğu, bu gerçekliğin dünyadaki akılsallığın tezahürü olarak keşfedebileceği, (2) tarihin, gerçekliğin daha aşağı formlarından daha yüksek formlarına doğru ilerleyen bir gelişme süreci olduğu, (3) belirli bir zaman ve yerde bulunan insanların düşünceleriyle davranışlarının o çağın ruhunun etkisi veya

faaliyetiyle açıklanabileceği düşünceleri bulunuyordu. Ergun (2010; 43)'a göre, Karl Marx, batı tarihini ve özellikle İngiltere tarihini inceleyip, bütün toplumların tarihsel evrimine ilişkin bir gelişim çizgisi belirler; 1) ilkel toplum; 2) kölecilik; 3) feodalizm; 4) kapitalizm; 5) sosyalizm olmak üzere beş aşamalı bir şemada göstermiştir.

Swingewood (1998; 244), Antonio Gramsci yirminci yüzyılın ilk yarısının en özgün Marksist teorisyeni sayılmaktadır. Gramsci'nin çalışmaları, kültür problemlerine ve kültürel formasyonların politik tahakkümle ilişkisine eğilir. Gramsci, düşüncesinin merkezinde yer alan tahakküm kavramı, yabancılaşma kadar popülerleşmiş bir terim olarak, sosyal bilimlerde yaygın biçimde kullanılmıştır. Gramsci, marksizmi, tarihsel değişimin şekillenmesinde bilincin ve insan öznenin rolünü vurgulayarak, pozitivizme ve ekonomik determinizmin her biçimine karşıtlık içinde açıklıyordu.

Çatışmacı kuramın öncülerinden Tezcan (2005; 35), Paulo Freire, ekonomik ve kültürel egemenlik biçimleri aynı toplumda bir sınıfın diğeri üzerindeki zımni (örtük) egemenliği olabilir. Ona göre insanın tarihsel görevi, gerçekliğin geçişidir. Bu da kendisinin dönüşümüdür. Çünkü onun gerçeklik kavramı insanlar tarafından oluşur. Toplumun varlığı ve dönüşümü düşünülemez. Nesnel dünyanın tanınması, insanın kendisini tanıması ile olur. Brezilya'da yetişkinler için okuma yazma programlarını yürütürken, eğitim yöntemlerini Marksist bilinç kavramıyla birleştiren bir görüş geliştirmiştir.

Çatışmacı kuramın öncülerinden Pierre Bourdieu Tezcan (2005; 43)'a göre, okulların toplumsal ve kültürel eşitsizlikleri bir kuşaktan diğere aktarması ile ilgilenmiştir. Bu sürecin yeniden üretiminde iki temel kavram kullanır. Birincisi, 'Habitus'(zihin tutumu) ikincisi, 'Kültürel Sermaye'dir. Habitus, temel olarak, özel bir toplumsal grubun ya da sınıfın kültürüdür. Habitus, (zihniyet, zihin tutumu) her kuşakta, çocukların toplumsal gruplarında toplumsallaşma deneyimleri yoluyla toplumsal dünyalarının ve nesnel maddi koşullarıyla ilgili olarak yapılır. Bunu takiben önemli bir nokta da, okul süreçleriyle ilgili olarak kültürel sermayeden oluşan habituslardır. Bu, bilgi, intellektüel üslup, tutum, davranış ve dil bileşimini içine alır.

Çatışmacı kuramın tarihsel evrimi; İnal (1994a; 219)'a göre, 18. ve 19.

yüzyılda doğal toplum modelini benimseyen pozitivistler, toplumsal yaşamı doğal yaşama indirgeyerek açıklarken insan etkinliğini simgesel belirlemelerden ayrı olarak ele alıyorlardı. Marx da pozitivistler gibi insan etkinliğini simgesel belirlenmeden bağımsız olarak ele alıyor ama onu pozitivistler gibi doğaya değil bir başka faktöre yani üretim biçimine dayandırıyor. Marx'ın insan ilişkilerinin öz ve biçimini üretim biçimine indirgemesi, ne tam anlamıyla pozitivisttir ne de simgesel toplum modeline girmektedir. Cevizci (2010; 846)'ye göre, materyalizm 19. yüzyılda kapitalist toplumlarda yaşanan yoğun rekabetin hem bireyi ve hem de toplumu acımasızca sömürmesine karşı koymak amacıyla, yeni bir ekonomik ve politik sistem önerisiyle ortaya çıkan Marx'ın felsefi sistemine karşılık gelir. Onun önerdiği sosyalist sistem yaklaşımı, sosyal sorunların temelinde mülkiyetin bulunduğu tezinden yola çıkarak; mülkiyetsiz ve sınıfsız bir toplum oluşturma amacının bir parçası olarak tasarlanmıştır. Kapitalist toplumların içinde bulundukları kötü koşulları gözler önüne sermek ve kapitalizmin yerini alması düşünülen sosyalizmi meşrulaştırmak için tarihi oldukça farklı bir şekilde yorumlayan Marx, bir yandan tarihsel materyalizm adı altında yeni bir tarih düşüncesi ortaya koyarken, bir yandan da tarihsel materyalizme temel olacak bir materyalist evren telakkisi geliştirdi. Tezcan (2005; 24)'a göre, eğitimin ekonomi ve siyasetle ilişkisi, çatışmacı yaklaşımla işlevselcilerden farklı olarak ele alınmıştır. Bu bakış da, çağdaş toplumda eğitimin rolüne eleştirel bir bakış açısidir. Çatışmacı kuramın temel özellikleri aşağıdaki noktalar etrafında toplayabiliriz:

- Mikro düzeyde etkileşimden çok, makro yapısal etmenler üzerinde odaklaşırlar. Sistem modelini kullanırlar.
- Toplumu oluşturan çeşitli gruplar arasında, bütünleşmeden çok, karşıt çıkarılara dayalı bir temel çatışma vardır.
- Çatışma kuramı, sistemdeki dengesizliklerin ve karşıtlıkların kaynaklarını bulmaya çalışır.
- Çatışma, toplumsal değişimin motor gücü olarak görülür.
- Fırsat eşitliği aldatmacası, ayrıcalıklı kesimlerin üstünlüklerini gizlemeye yarar.

Çatışmacı kuramın eleştirisi; Tezcan (2005; 28)'a göre, Althusser'e yönelik eleştirilerde, kapitalist toplumdaki eğitim çözümlemesinin çok genel bir Marksist bakış

üretmiştir. Onun düşünceleri, kanıtlarla desteklenmiş değildir. Althusser'e göre eğitilmiş gençlerde her hangi bir yaratıcılık, bağımsız tepki ya da farklılaşma olabileceği düşüncesi, gerçek dışıdır. Devletin baskı aracılığı ile uyguladığı baskı sonucu, çocukların aynı tornadan çıkmış kalıp adamlara dönüşmesi kaçınılmazdır.

İnal (1992; 797)'a göre, eğitim olgusuna ezen/ezilen gibi Marksist terminolojiye yakın kavramlarla yaklaşan Freire'e ilişkin eleştirel yaklaşımlarda, kuramsal çerçevesi için gereken verileri daha çok Latin Amerika'dan toplamıştır. Brezilya'da katıldığı Halk Eğitimi çalışmaları Freire'i yoksullara yönelik olarak eğitimin nasıl yararlı olacağı konusuna götürmüştür. Freire'e göre ezme/ezilme sürecinin yaşandığı sömürü toplumlarında eğitim süreci, bir cansızlaşma ve taşlama eğilimi içerir. Buna göre bir anlatan özne (öğretmen) ve dinleyen nesne (öğrenci) vardır. Öğretmen, gerçeklikten kopuk içeriklerle öğrenciyi doldurur. Anlatım ve ezberciliğe dayalı bu sistemde, ezbercilik ile boş bir kap olan öğrenci 'doldurulur'ken devreye 'bankacı eğitim modeli' sokulur. Öğretmen öğrenciye kof bilgiler aktararak yatırım yapmış olur. Yatırımlar, bir yaratıcılığa, dönüşüme yol açmaz.

Akarsu (1979; 24-26), Feuerbach'a göre, 'doğruluk ne materyalizmedir, ne idealizmde, ne fizyolojidedir, ne psikolojide; doğruluk yalnızca antropolojidedir. Ona göre, ne bir Descartes'ın, bir Hobbes'un mekanik doğa anlayışından yanadır, ne de 18. yüzyıl materyalistleriyle bir ortaklığı vardır. Doğayı büyük bir organizma olarak anladığı gibi, insanı da beden ve ruhun organik bir birliği olarak anlar. Feuerbach'a göre din, insandaki bencil eğilimlerin, bencilliğinin bir ürünüdür. İnsan ne istiyorsa Tanrısını da o biçim tasarlamıştır. İnsan her zaman her yerde düşlerine ve dileklerine uygun olan Tanrılar yaratmıştır. Din aslında insanın kendini tanrılaştırmasıdır. Cevizci (2010; 852)'ye göre, Feuerbach'a göre, idealizm 'hakikat, gerçeklik ve duyarlılığın özdeş olduğunu' bilmekle birlikte, bu hakikati, insan varlığını kendisinin nitelikleriyle bezenmiş yani bilinci ve aklı olan bir mutlak varlığa tabi hale getirmek için bastırır. Bu ise, idealizmi sonlu duyusal varlığın, yani insanın gerçek olmadığı yerde, mutlak varlığın gerçek olduğunu düşünmeye sevk eder. Nitekim Hegel'e göre, insan aklı, mutlak varlığın kendisini, kendisine açımamasından başka bir şey değildir.

Akarsu (1979; 41)'e göre, Hegel'in de Marx'ın da tarihin gidişini ve anlamını tek bir tarih olgusundan, tek bir etkenden kalkarak açıklamaya çalıştıklarını görüyoruz. Hegel ide'den, akıldan kalkarak, Marx da ekonomik olaylardan. Oysa toplum olayları tek yanlı bir bağlılık içinde bulunmazlar, tam tersine çok yanlı bir bağlılık içindedirler. Toplumda tek yanlı yapılan her araştırma bütünü kavramaktan uzaktır. Tarih ekonomik bir süreç olduğu kadar, bir düşünceler sürecidir de. Baert (2010; 62)' göre, Weber, Marx'ın tarihsel gelişme 'evreler'inin gerçekliği yansıtmadığını vurgular; onlar aslında belirli bir üretim tarzının temel özelliklerini ortaya koyabilecek ideal tiplerdir. Teorik inşalar empirik betimlemelerle karıştırılmamalıdır. Weber bazı Marksistlerin siyasal görüşleri ve değerlerini toplumsal olguları kaydetme ve yorumlama biçimlerine karıştırmalarından rahatsızdır. Weber, Marksizm'in bilimsel olarak ilerlemeyip ideolojik olarak davrandığıdır.

Pragmatizmin öncü düşünürü Rorty'e göre, Marx'ın çalışmalarının birçok derin noktasının olduğunu belirtir. Marx kapitalist üretim tarzına içkin sömürü ve yabancılaşmayı büyük ölçüde sergilemiş ve açıklamıştır. Dinin ve diğer ideolojilerin çağdaş toplumdaki birçok farklı eşitsizliği nasıl maskelediklerini ve böylece adaletsizlikleri nasıl meşrulaştırmaya çalıştıklarını göstermiştir. Onun yazıları insanları - ayrıca, toplumda daha fazla eşitlik ve adalete yol açan- eylemlere ve farklı değerli hedeflere yöneltmiştir. Bu yüzden, çalışmalarının bütün yanlış kullanımına rağmen, Marx daha iyi bir toplumu biçimlendirmeye hizmet eden merkezi önemde bir kişiliktir (Baert, 2010; 191).

Çatışmacı kuramın düşünsel temelleri

Çatışmacı kuramın epistemoloji söylemi; çatışmacı kuramın epistemoloji alanındaki söylemi; 'bilgi kavramı', 'bilginin kaynağı', 'bilginin niteliği', 'bilgi metodolojisi' boyutunda belirlenebilir. Bu epistemoloji söylemi, ideoloji kuramlarının temel argümanları bağlamında irdelenerek ideolojik etkilerine ulaşılabilir.

Bilgi Kavramı

Lukacs (1971) "Bilme edimiyle birlikte, özne ile nesne çalışmaktadır: Bilginin bilişsel ve pratik öğeleri bu şekilde proleter düşüncesinde kaynaşmış olur.

Proleteryanın topluma ilişkin bilgisi, kapitalizmin devrimci dönüşümüyle özdeştir: sosyalizme yöneliş ve bu yönelişin bilincinde olma bir ve aynı şeydir. Bilgi, salt bir gölge-fenomen, dışsal güçlerin basit bir yansıması değildir; bilgi, proleteryanın devrimci pratiğiyle yakından bağlantılıdır (Swingewood, 1998; 241).”

Feuerbach’ göre “insan, sadece izlenimlerin pasif bir alıcısı değildir, fakat deneyimin oluşumuna aktif ve yaratıcı bir biçimde katılan bir varlıktır. Üstelik bu katılım, yalnızca saf bir ben bilinci ya da Kantçı transandantal egonun soyut ve cisimleşmemiş faaliyeti değildir. O, bütünselliği içinde kişinin, anlama yetisi ya da müdrikesi olduğu kadar, çıkarları, tutkuları, korkuları ve umutları da içeren, pratik faaliyetidir. Bilgi cisimleşmemiş ego ya da zihnin değil de duyumsal, fiziki bir varlık olarak insanın bir özelliğidir. Bilme, başka her şeyden tecrit edilmiş bir özenin faaliyeti de değildir: O, zorunlulukla başka insanları da içerir. Bilgi Feuerbach’a göre, ‘ben-sen’ ilişkisinin özneler arasılığı gerektirir. Hegel’in felsefesinin de işaret ettiği gibi, bilgi, aydınlanma epistemolojisinin tözsel ya da soyut evrensel öznesinden ziyade, tarihsel olarak konumlanmış kültür ve toplumlar tarafından taşınır. Bilgi, kısacası pratiktir, yani, bilgi sosyal ve somut faaliyettir (Cevizci, 2010; 854).”

Çatışmacı kuramın bilgi kavramına ilişkin düşünsel temellerinde; bilginin duyular aracılığıyla zihne yansıması olmayıp, özne ve nesnenin arkasındaki tüm öğelere ilişkin olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda bilginin bir unsuru olarak özne, izlenimlerinin pasif bir alıcısı değildir. İzlenimlerinin aktif yaratıcısı olarak özne, sahip olduğu tüm bilişsel, sosyal, duygusal ve değerlere ilişkin nitelikleri bilgi ve bilme davranışında etkili olduğunu belirtmektedir. Buna bağlı olarak bilgi salt zihinsel bir etkinlik ve eylemin ürünü değil, pratiğin ürünüdür.

Bilginin Kaynağı

“...bütün bilgilerimizin kaynağı duyu organlarımızdır. Ancak duyularımızın bize getirdiği ve verdiği şeyler gerçektir. Her bilginin temeli, ona göre, kavramlarla düşünmek değil, duyular yolu ile elde edilen algılardır. Bundan dolayı gerçek olan yalnızca cisimler dünyasıdır. Bu cisimler dünyasından gerçeklikten kuşku duymaya hakkımız yoktur. ...ruh, bilinç yalnızca beyinle ilgili birer olgudurlar. Bilinç beden, beynin bir işlevidir. ...böylece Feuerbach kendi doğalcı dünya görüşüne bağlı kalarak ahlakı da insanın doğasında bulunan bir şeye, mutluluk içgüdüsüne dayandırmıştır (Aytaç, 1998; 23).”

Politzer (1974; 207)’a göre, Marx, ‘toplumsal varlık’ insanların içinde yaşadıkları toplumun maddi yaşama koşulları tarafından belirlenir. İnsanların maddi yaşama koşullarını belirleyen, onların bilinçleri değildir; bu maddi koşullar, onların bilinçlerini belirler. Maddi yaşama koşulları denen şey nedir? Toplumda zenginler vardır, yoksullar vardır ve onların düşünüş biçimleri ayrıdır; onların aynı bir konu üzerindeki fikirleri değişiktir. Bir yoksul, bir işsiz için, otobüse binmek bir lükstür; ama kendi özel arabası olan bir zengin için, bir aşağılanmadır. Yoksulun otobüs hakkındaki fikirleri, acaba yoksul olduğu için mi vardır, yoksa bu fikirlere, otobüse bindiği için mi sahiptir? Yoksul olduğu için. Yoksul olmak, işte burada, onun yaşayış koşuludur. Öyleyse, insanların yaşama koşullarını açıklayabilmek için, niçin zenginler vardır, niçin yoksullar vardır, ona bakmak gerekir?

“Maddesel yaşamın üretim biçimi toplumsal, politik ve tinsel yaşama sürecini belirler. İnsanın bilinci varlığını değil, tam tersine toplumsal varlığı bilincini belirler.

Bilinç, idealist filozofların düşündüğü gibi, gerçek varlığı yaratmaz, tam tersine bilinç beynin bir ürünü, insan da gerçekliğin bir bölümüdür (Akarsu, 1979; 36)”.

Çatışmacı kuramın bilginin kaynağına ilişkin yaklaşımların odaklandığı nokta, bilginin kaynağının kavramlarla düşünmek değil, duyular yoluyla edinilen olgulardır. Gerçekliğin, bireyin zihinsel ve duygusal dünyası ile ilintili olmayıp, cisimler dünyasının kendisi olduğuna vurgu yapar. Bu bağlamda çatışmacı kuram bilinci, ruh, ahlak vb. olguların beden ve zihnin işleyişi ile sonuçlar olarak görür. İnsanın bilinci, içinde bulunduğu yaşam koşullarının bir ürünü olarak açıklanır. Bunun için üretim biçiminin, sosyal ilişki, değer sistemleri, düşünce ve algılamının belirleyicisi olduğu belirtilebilir.

Bilginin Metodolojisi ve Niteliği

Marx’a göre insan çok yönlü bir varlıktır. İnsanın kendi kendine kavuşması, ancak tüm yönlü özüne kavuşmakla mümkündür. Kapitalist sistemlerde bu hususun gerçekleştirilmesi olanaklı değildir. Çünkü kuram ile uygulamanın birleştirilmesiyle çalışanlar ile çalıştıranlar arasındaki ikilik ortadan kaldırılacağı için buna izin verilmez (Tezcan, 2005; 26).

Freire’e göre “Bankacı modelde ise aktarılanı ezberlemek (tabula rasa’nın doldurulması) temeldir. Bu model yaratıcılığı önler ve bilinci bastırır. Sorun tanımlayıcı model, gerçekliği sürekli deşifre eder ve bilincin su yüzüne çıkması ve gerçekliğe eleştirel müdahalesi için çabalar. Bu modelde bireyler, dünyayı durağan değil, süreç içinde dönüşen bir gerçeklik olarak kavrarlar. Düşünme ve edim, birlikte gerçekleştirilir. Oysa bankacı model, gerçekliği mitleştirerek belirli olguları gizler. Diğer model, mitleştirmeyi bozmaya çalışır. Bankacı model, diyalogu dışlar. Diğer yaklaşım ise, diyalogu algılamının koşulu sayar. Bankacı model, öğrencilere yardım edilecek nesneler olarak bakar. Diğer, öğrencileri, eleştirel düşünürler durumuna getirir. Bankacı model, insanları tarihsel varlıklar olarak dikkate almaz. Diğer, insanın tarihselliğini başlangıç noktası olarak ele alır (Tezcan, 2005; 42).”

Freire “...Diyaoloji belirleyen epistemolojik bağıntılardır ve bu anlamda, diyalog benimsenecek bir taktik değil, bir bilme biçimidir. Ötekinin saffillliğini işin içine katmak için yaratmış olduğum bir şey de değildir. Aynı zamanda, diyalog insanların gündelik sorunlar üzerine yaptıkları sohbetlerin eşanlamlısı da değildir. Epistemolojik bakış açısından diyalog, belli bir bilinebilir nesneye yaklaşmayı ve onu incelemeyi gerektirir (Leistyna, 2006; 82).”

Freire “bilgi nesnesinin görmezden gelinmesi suretiyle, diyalojik bilebilme süreci imkansızlaşır. ...insanlar meraklı varlıklardır. Aslında, varoluşumuzun temel bir ögesidir bu. Dolayısıyla, diyalog merakı önvarsayar; epistemolojik merak çevremizdeki dünyayı anlama arzusu olmadan, diyalog var olamaz (Leistyna, 2006; 82).”

Freire “insanların bilgi nesnesi üzerinde düşünmek ve anlam yaratmak için başlangıç noktası olarak kendi tarihsel konumlarını kullanmaları gerektiği doğrudur da, sorun çoğu zaman kendilerini ya da başkalarını sorgulamayı ihmal etmeleridir. Benim bulunduğum yer, bir nesne belli soruları sorma konusunda beni ister istemez koşullandırır. Ancak, konumumu sınırları içinde dahi, ve de tarihsel ve kültürel etkiler altında, öğrenici olarak benim işim konumumu dünyanın kalanıyla bağlantılandırmaktır. Bir başka deyişle, gerçekliğin daha kapsamlı bir kavrayışını edinebilmek için, diğer tarihsel olaylarla bağlar kurabilmeliyim. ...diyalog, bir öğrenme süreci olarak, bilgi nesnesinin daha derin kavrayışını engelleyen hiçbir

ödünü vermez (Leistyna, 2006; 84).”

Çatışmacı kuramın, bilginin metodolojisi ve nitelikleri açısından bu yaklaşımı irdelendiğinde. Marx, insanın çok yönlü bir varlık olduğu, bu çok yönlülükle örtüşebilecek bilginin ancak kuram ve uygulama birlikteliğini öngören praxis bir yapı ile mümkün olduğunu belirtir. Ancak kapitalist sistemde bu kuram ve uygulama birlikteliğinin mümkün olmadığını belirten Freire’e göre, kapitalist sistemin empirist yaklaşımı ile ezberi öngören bankacı eğitim modelinin, bireylerin yaratıcılığını yok ettiği ve bu durum psikanalitik bakış açısından ise bilinci bastırdığı, gerçekliği mitleştirerek gizlediği, bireye nesne olarak yaklaşp bilgiyi depolaştırmasını eleştirir. Freire, Bankacı modele alternatif olarak önerdiği ‘sorgulayıcı model’de; gerçekliğe eleştirel bir bakış açısıyla bakan, dünyayı sürekli değişen dinamik bir gerçeklik anlığıyla kavrayan bireyleri öngördüğünü belirtir. Bu modelde gerçekliği kavrama ve eleştirel bakış açısının gelişiminin ise diyalog yöntemiyle mümkün olduğunu belirtir. Diyalog bir bilgi nesnesi olmayıp, bilme yöntemi olup, insanın varoluş özünün bir parçası olan anlama arzusu olarak ‘merak’ ‘merak giderme’yi öngörür. Aynı zamanda, bilginin tarihsel bir bağlamı ve konuma göre oluşturulması açısından çatışmacı kuramın bilginin üretim ve niteliğinin açıkladığı belirtilebilir.

Marx, insan düşüncesinin, doğruluğa (hakikate) ulaşp ulaşmayacağı sorunu, soyut olarak değil, insan etkinliği yani pratiği (praksisi) göz önüne alınarak çözülebilir, der. Yani bir bilginin doğru olup olmadığını anlamamız için, onu pratikte sınamamız gerekir. Pratik, doğru ile yanlış, sağlam bilgi ile yanlışlığı birbirinden ayıran ölçüttür. Bilgilerin değeri (geçerliliği) pratik etkinlik ile olan ilişkilerinde kendini gösterir. Pratik doğrulanmaya dayanmayan ileri sürüşlerin değeri yoktur (Hilav, 1993; 133).”

“Praksis, doğa, toplum ve bilim alanında, insanoğlunun gösterdiği nesnel etkinlik ve yaratıcılıktır. Doğa ve bilim alanında teknik ve deneydir; toplum alanında sınıf mücadelesi ve politik eylemdir. Demek ki doğru dediğimiz şey, bu praksisin doğruladığı (doğru olduğunu gösterdiği) şeydir. Bilim alanında, gözlem, deney ve uygulama doğrulanarak ortaya konan şeydir. Toplum yaşamında da, sınıf mücadeleleri praksisinin doğruladığı; ileriye açılan gerçek toplumsal hareketin yönüne uygun düşen bilgi, doğru ve sağlam bilgidir. Bundan ötürü, doğa alanında olduğu gibi, toplum alanında da, sağlam bilgilerimiz, gerçek üzerinde etki yapma, onu değişikliğe uğratma olanağı verir bize (Hilav, 1993; 133).”

Çatışmacı kuramda bilginin metodolojisi açısından Marx’ın bu yaklaşımında; doğruluk, soyut ve kavramsal bir süreç olmaktan çok pratik bir çözümleme süreci olarak belirlenir. Bilginin doğruluk ve geçerliliği, yaşam pratiği ile ilişkisinde ortaya çıkar. Bu bağlamda doğruluk metodolojisi olarak praxisi öngören Marx, eylem ve kuram

birlikteliğini praxisle sağlanabileceğini öngörür. Praxis, kuramın eylemle test edilmesi ve aradaki tutarlılığın da doğruluğa götürdüğü vurgulanır. Praxis'in yaşamın farklı alanlarında farklı bir etkinlikte ortaya çıktığını belirtilir. Bilim alanında praxis deney ve gözlem iken, toplum yaşamında praxis sınıf mücadelesine ilişkin politik eylem olarak bir bilgi metodolojisini öngördüğü açıklanabilir.

Çatışmacı kuramda epistemoloji düşüncesi, idealizmin kavramsal gerçekliği, emprizmin deneyciliğinden öte, soyut bir bilgi yaklaşımından öte kuram ve uygulama birlikteliğini öngören praxis metodolojiyi temel alan, maddi yaşam koşulları ve egemen sınıf güçlerinin bir ürünü olarak belirlendiği açıklanabilir. Çatışmacı kuramın epistemoloji yaklaşımı iki açıdan ele alınabilir. Birincisi çatışma kuramı modernizm düşüncesiyle bağlantılı kapitalist sistemin eleştirisine dayanan eleştirel yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda bilginin tamamen seçkin bir kültürü öngören bilginin; toplumsal gerçeklik, üretim biçimi ve ilişkilerine ilişkin çelişki, gerçeklikleri gizleyen bir bilgi yaklaşımını öne sürer. İkinci yaklaşımı ise, bilginin zihinsel bir süreçle bağlantılı olmayıp, algı kaynaklı olduğu, algının da içinde bulunulan koşullar, maddi gerçeklikler, sınıf ve çelişkiler bağlamında gerçekleştiğine vurgu yaptığı belirtilebilir.

Çatışmacı kuramın etik söylemi; çatışmacı kuramın etik söylemi; 'etik kavramı ve kaynağı', 'etik değerlerin genel-geçerliliği' boyutlarında belirlenebilir. Buna bağlı olarak da çatışmacı kuramın etik söylemi, ideoloji kuramlarının temel argümanları bağlamında irdelenerek ideolojik temellerine ulaşılabilir.

Etik Kavramı ve Kaynağı

"K. Marx için ahlak, altyapı olarak üretim ilişkilerinin belirlediği toplumsal yaşamda, egemen sınıf veya güçlerin ideolojilerine göre tanımlanan 'iyi' ve 'kötü' tasarımları altında yönlendirilmek istenen insan eylemlerinde ve bir üstyapı oluşumu olarak ortaya çıkar. Başka bir ifadeyle, Marksizmde her türlü insani ilişkinin belirleyicisi olan maddi üretim biçimleri, altyapı, insanın ve toplumun kültürel yaşama tarzını (dinsel, ahlaksal, sanatsal vb. tarzları) yani üstyapıyı belirler. Bu nedenle ahlak, bir üst yapı olgusu olarak, üretim araçlarını ele geçirme savaşı veren sınıfların ideolojilerine göre ele alınması gereken bir olgudur. Bu demektir ki herhangi bir ahlak, ancak bir ideolojinin içinde ve onun bir devamı olarak varoluş bulabilir (Özlem, 2010; 108)."

"Çatışma yaklaşımı, değerlerin, toplumdaki gruplar ya da sınıflar arasındaki hiyerarşik düzen, yani alt-üst ilişkileri sonunda ve çıkarların bir sonucu olarak şekillendiğini ileri sürer (Kongar, 1995; 57)."

Çatışmacı kuramın etik kavramı ve kaynağı, Marx'ın ahlak anlayışı açısından irdelendiğinde; ahlak olgusu, üretim biçimi ve ilişkilerinin bir sonucu olarak toplumsal yaşamı yönlendiren egemen sınıfın temel değerlerine bağlı olarak iyi ve kötü tasarımlarının üretildiği, buna bağlı olarak insan eylemlerini sınırlandıran yönlendiren bir üst yapı olarak ahlakın ortaya çıkışı açıklanır. Buna bağlı olarak, tüm üst yapı değerlerinin bireylerin yaşam koşullarını belirleyen üretim biçimi ve üretim araçlarını elinde bulunduran egemen sınıfın üst yapı değeri olarak ahlakı belirlemesinde etkili olduğu, ahlaki değerlerin tüm bireyler ve insanlık için iyi olduklarından değil, egemen sınıfın özlem ve isteklerine uygunluğunun ürünü olarak ortaya çıkarak kendini meşrulaştırdığı yönünden açıklanabilir.

Marx için temel ahlaki iyilik; “insanın kendi özünü özgürce gerçekleştirebilmesinden, onun özgürlüğünü hayata geçirebilmesinden oluşur. Başka bir deyişle onda özgürlük, herhangi bir şekilde ya da hiçbir bakımdan engellenmemiş olma anlamına gelmez fakat daha ziyade, insanın özünün engellenmeden gelişmesi anlamına gelir. İnsanın özünün gerçekleşmesi, onun doğasının hayata geçirilmesi, insanın nihai hedefi, en yüksek iyisi olmak durumundadır (Cevizci, 2010; 868).”

Freire'e göre “...toplumsal gerçeklikle bilinç arasındaki bağ, pedagojik teknikler açısından anahtar bir ögedir. ...öğrenme, idare ve toplumsal eyleme bağlanarak, düşünce ve eylem arasındaki farklılık giderilebilir. Öğrenme bireysel kurtuluş için bir araç durumuna gelir (Tezcan, 2005; 36).”

Freire “İnsan olmak, seçimler yapan ve kendi kaderini yönlendirmeye çalışan bir eyleyen olmaktır. Özgür olmak, bir eyleyen olmak, kim olduğunu, çevredeki toplumsal dünya tarafından nasıl biçimlendirildiğini bilmektir. Kişinin bilincinin ve ideolojisinin yapısını belirleyen, onun toplumsal dünyası ve çevresidir. Bu belirlemenin bilgisine ve bilincine sahip olmadan insanileşme olanaksızdır. Oysa ki insani olmayan bir dünyada insan, kendi kendinin farkında değildir. Varoluşu belirleyen toplumsal güçlerin bilincinde değildir. Bu bilinçten yoksun insanlar, tarihin akışı içinde ‘Eyleyen’ olamamaktadırlar. Tarihin etkilediği “şeyler” olurlar. Bu ezilme durumuna Freire, “Sessizlik Kültürü” demektedir (Tezcan, 2005; 36).”

Freire'in yaklaşımına bağlı olarak etik değerlerin kaynağı ve amacının, ‘insan olma’ olup, bireyin içinde bulunduğu koşulların bilinç ve farkındalığına ulaşmak olarak gördüğü vurgulanabilir. Özgürleşmenin koşulu ve etik bir sorumluluk olarak Freire için, insan olmak; seçimde bulunma, kendisinin farkına varma ve çevre tarafından nasıl bir forma sokulduğunun farkındalığına ulaşma olarak açıklar. Bu bağlamda bireyin kişilik ve bilinci salt bireysel bir edim ve farkındalık ürünü olmayıp, bireyin içinde bulunduğu toplumsal koşulların ürünü olduğu, bu bilinç ve sorumluluğa sahip olmadan insanileşmenin mümkün olmadığını vurgular. Çatışmacı kuramın etik değerlerin kaynağını bireyin insanileşme süreci olarak açıkladığı belirtilebilir.

Feuerbach, mutluluk üzerine bir ahlak felsefesinin kurucusudur. Ona göre: “‘Mutluluk olmadan ahlaklılık anlamı olmayan bir sözcüktür’ ona göre. Mutluluk insanın en temelli içgüdüsüdür, mutlu olmayı istemekle varolmayı istemek birbirinden ayrılmaz. Ama elbette, diyor Feuerbach, yalnızca mutluluğa çabalamadan ahlaklılık diye bir şey de doğmaz. Gerçek anlamda ahlak ancak insanın insanla, tek kişinin başkaları ile, ben’in sen’le bağlantısı olduğu yerde dile gelir. ...insanın insanla birlikteliği, ona göre, ahlakın da başlıca ilke ve ölçüsüdür (Akarsu, 1979; 27-28).”

Feuerbach’ın ahlaka ilişkin yaklaşımı, çatışmacı kuramın etik değerlerin kaynağına yaklaşımı açısından irdelendiğinde; ahlakı anlamlı ve değerli kılan, insanın içgüdüsel olarak sahip olduğu mutluluk isteği, bireyler arası etkileşimin ürünü olarak açıklanır. Mutluluk varolmanın bir parçası iken gerçek anlamda ahlakın bireyler arası ilişkilerin ürünü olarak açıklandığı belirtilebilir.

Çatışmacı kuramın eğitim söylemi; çatışmacı kuramın eğitim söylemi; ‘eğitim kavramı ve amacı’, ‘eğitimin kaynağı’, ‘eğitimin niteliği’, boyutlarında belirlenebilir. Buna bağlı olarak da çatışmacı kuramın epistemoloji alanındaki söylemi, ideoloji kuramlarının temel argümanları bağlamında irdelenerek ideolojik etkilerine ulaşılabilir.

Eğitim Kavramı ve Kaynağı

“Althusser, kapitalist toplumun Devlet aygıtını ikiye ayırır. Baskıcı Devlet Aygıtları ve İdeolojik Devlet Aygıtları. Baskıcı devlet aygıtları, yargı, yürütme, yasama, polis ve ordudan oluşur. Bunların başlıca görevi, sınıf mücadelesine zor kullanarak egemen sınıf adına müdahale etmektir. Fakat üretim ilişkilerinin yeniden üretimi, sadece baskıyla değil, aynı zamanda egemen ideolojiyi yayan ideolojik Devlet Aygıtlarıyla olur. Ona göre okul sistemi devletin ideolojik araçlarının bir parçasıdır. Bunlar eğitim, din, siyaset, aile, refah kurumları, iletişim araçları, hukuktur. Bunlar insanları ikna etmede anahtar role sahiptir (Tezcan, 2005; 27).”

Althusser, eğitimi, kapitalist devlet aygıtlarından biri olarak ele alır, “eğitim dahil tüm üst yapı kurumlarını devlet aygıtının parçaları olarak görür. Bu devlet aygıtı da baskıcı ve ideolojik olmak üzere ikiye ayrılır. Baskıcı devlet aygıtları (ordu, polis, mahkeme vb.) ‘zor’ ile işlerken, ideolojik aygıtlar daha çok ‘ikna’ yöntemiyle çalışırlar. Eğitimin yanı sıra din, aile, siyaset, hukuk, medya en önemli ideolojik devlet aygıtlarıdır. Ortaçağda temel ideolojik aygıt din iken, günümüzde eğitimidir çünkü eğitim çocukluğun ilk dönemlerinden başlar, zorunlu biçimde uzun yıllar sürer. Bu süreçte öğrenciler geldikleri sınıfsal konuma uygun işler için eğitilirler. Üst sınıflardan gelen öğrencilerde yaratıcılık, bağımsız takip ve farklılaşma olasılığı alt sınıftan öğrencilere göre biraz daha fazla olsa da genelde okul, yeniden üretim (reproduction) sürecinde sisteme tek tip insan yetiştirir (İnal, 1992; 801-802).”

Althusser (1971) “sistem, her sınıftan okul çağındaki çocuğu alır ve sonra yıllarca, çocuğun en savunmasız olduğu yıllarda, aile Devlet aygıtı ile eğitsel Devlet aygıtı arasında sıkar, onları zorla, ister yeni ister eski yöntemler kullansın, hakim ideolojiyle (Fransızca, aritmetik, doğa tarihi, bilimler, edebiyat) ya da basitçe saf durumundaki hakim ideolojiyle (etik, yurttaşlık eğitimi, felsefe) satılmış olan belirli

bir miktardaki “know-how”un kalıbına sokar (Swingewood, 1998; 362).”

Althusser, “kapitalist toplumun ‘devlet aygıtı’ nı ikiye ayırır: Baskıcı Devlet aygıtları (BDA) ve İdeolojik Devlet Aygıtları (İDA) olarak Baskıcı aygıtları yargı, yürütme, yasama, polis ve ordudan oluşur, görevi sınıf mücadelesine zor kullanarak egemen sınıf adına müdahale etmektir. Ancak üretim ilişkilerinin yeniden üretilmesi yalnız baskıyla değil aynı zamanda egemen ideolojiyi yayan İdeolojik Devlet Aygıtları sayesinde olur. Bu ideolojik devlet aygıtları din, eğitim, aile, siyaset, hukuk vb.dir. olgun kapitalist sistemlerde, Althusser’e göre, temel İDA eğitimidir. Çünkü eğitim çocuğun en zayıf çağında ve zorunlu olarak yakalar ve çok yönlü olarak etkiler. Bir kez çocuğa gelecekteki işi için gerekli beceri ve teknikleri öğretir. İkincisi gelecekteki ekonomik rolüne uyan ‘iyi davranış kurallarını’ aktarır. Bu davranış kuralları işçilere ‘tevazu, boyun eğme, haline razı olma’yı, baskı ve sömürünün ajanı rolünü üstlenecekler ise ‘kuşkuculuk, yırtıcılık, kin, öz-önem ve hileyi öğretir. Üçüncüsü okul, çocuklara dolaylı ve dolaysız yoldan kapitalist toplumun egemen ideolojisini aşılar. Kapitalist üretim biçiminin gerektirdiği beceri ve ideolojiyle donatılan kitlenin büyük çoğunluğu okul tarafından 16 yaşında üretimin bağrına, ötekiler biraz daha sonra orta düzeydeki teknik ve beyaz yaka işlere şırınga edilirler. Küçük bir azınlık ise eğitimin doruğuna tırmanır, sömürü-baskı ajanı ve uzman ideolog konumuna erişirler (Tan, 1990; 567), (Tezcan, 2005; 28)”.

Bowles ve Gints “Eğitim kurumları ile eşit olmayan ekonomik yapı arasında doğrudan bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, okulların toplumda var olan toplumsal sınıf farklılıklarını sürdürdüklerini vurgulamışlardır. Yine bu yazarlarca, işçi sınıfı çocuklarının okullarda aldıkları eğitimle işçi sınıfına özgü toplumsal ve ekonomik rolleri öğrendikleri ifade edilmiştir. Onlara göre kapitalist toplumdaki okullar, toplumsal sınıflar arasındaki var olan eşitsizlikleri yeniden üreten ve meşrulaştıran kurumlardır. Kapitalist toplum için gerekli değerleri ve kişilik niteliklerini yeniden üretmektedir. Okullarda, gelecekte işçi olacak öğrencilere dakiklik, üstlerine saygı, kurallarına uyma, itaat öğretilirken yönetici olacaklara ise esneklik, ılımlı davranma yeteneği ve değişmeye/yenileşmeye yönelik elverişli tutumlar, serbestçe iş yapabilme kapasitesi, seçenekler arasında zekice seçimler yapabilme öğretilmektedir (Tezcan, 2005; 30).”

Çatışmacı kuramın eğitim kavramı ve kaynağına ilişkin bu yaklaşımlar irdelendiğinde, Althusser’e göre eğitim, kapitalist sistemde devletin ideolojik bir aracı olup, bireylerin egemen sınıfın kendilerine ilişkin beklentilerini öngören rollerini benimsemeleri yönünden açıklar. Althusser’e göre bu roller ise bireyin egemen sınıfın beklentilerine itaat etme ve kendi gerçekliğine kaderci bir razı oluşla yetinme, baskı ve sömürüyü öngören roller olarak sıralar. Bowles ve Gints ise Althusser’in yaklaşımı bağlamında, okulların toplumsal sınıf farklılıkları ve eşitsizliklerine ilişkin gerçekliği yeniden ürettiği, işçi sınıfı çocuklarının ise kendi ailelerinin konum ve rollerini benimsettirdiklerini, egemen sınıf çocuklarının ise kendi ailelerinin seçkin kültür ve sömürü rollerini benimseme boyutundan toplumsal eşitsizliklerinin eğitim aracılığıyla yeniden üretimine eleştirel bir yaklaşımı söz konusudur.

Marx’a göre “Toplumda egemen olan kültür ide’leri bağımsız ve kendi kendini koyan (kendinde) varlıklar olmayıp, tam tersine toplumun temel yapısı olan üretim biçimlerine ve varolan gerçekliğe göre düzene girmiş ilişkilerdir. Bir toplumda hangi devlet, hukuk, ahlak ve ayrıca hangi sanat, dünya görüşü ve din anlayışlarının

egemen olduğu o toplumun sınıfları arasındaki ilişkilere bağlıdır. Bu sınıflar arasındaki ilişkiler de mülkiyet ilişkilerinden çıkar, bunlar da yine üretim tekniği ve üretim biçimi ile belirlenmişlerdir. Ekonomik çıkarlar sınıfları yaratır ve bir sınıfa bağlılık insanın düşüncesine, duygu ve istemesine etki yapar. Örneğin Ortaçağın feodal düzeninin ekonomik ve politik yapısına üst-yapı olarak katolik düşünce dünyası uygundur (Akarsu, 1979; 38-39)."

Bourdieu "egemen kültürü 'Kültürel Sermaye' olarak niteler. Burada servet ve güç önemlidir. Kültürel sermaye sınıf yapısınca dağıtılmaz. Üst sınıflara mensup öğrenciler, avantaja sahiptirler. Çünkü egemen kültürde toplumsallaşmışlardır. Bourdieu, bütün okul eğitiminin başarısının, temel olarak, daha önceki yıllara bağlı olduğunu iddia eder. Okuldaki eğitim, sadece bu temel üzerine kurulur. Önceki beceriler ve önceki bilgi önemlidir. Egemen sınıftaki öğrenciler, okul öncesi dönemde bu bilgileri ve becerileri kazanırlar. Bu yüzden sınıfta aktarılan mesajları çözecek anahtara sahip olmaktadır. Onun deyimiyle, mesajın koduna sahiptirler. Bu yüzden toplumsal grupların eğitimden yararlanmaları, sahip oldukları kültürel sermaye miktarı ile doğrudan ilgilidir. Böylece orta sınıfların çocuklarının başarı oranları, işçi sınıfı çocuklarından daha yüksektir. Çünkü orta sınıf alt kültürü, egemen kültüre daha yakındır (Tezcan, 2005; 45)."

Bourdieu "eğitimin toplumda temel rolünün, toplumsal yeniden üretime (Toplumsal sınıflar arasında güç ve ayrıcalık ilişkilerinin yeniden üretimi) katkıda bulunmak olduğu sonucuna varır. Toplumsal eşitsizlik eğitim sisteminde yeniden üretilir ve sonuçta meşrulaşır. Egemen sınıfların ayrıcalıklı konumu, eğitimsel başarı yoluyla haklı görülür. Alt sınıfların ayrıcalıksız konumları, eğitimsel başarısızlık yoluyla meşrulaşır. Eğitim sistemi, egemen sınıfların gücünü korumakta etkindir (Tezcan, 2005; 45)."

Pierre Bourdieu, kültürel sermaye kavramı yaklaşımı ile "orta sınıf anne-babaların çocuklarını, çeşitli dilsel ve kültürel becerilerden oluşan bir kültürel sermaye ile donattıklarını ileri sürmüştür. Okullarda başarılı olmak için (içeriği zenginlerin denetiminde olan) bu becerilere sahip olmak gereklidir, oysa işçi sınıfından gelen çocuklar bu becerileri okullarda öğrenmezler. Böylece, tarafsızmış gibi görünen okullardaki değerlendirmelerin, sosyo-kültürel becerileri, doğal yeteneğe bağlı eşitsizliklerin sonucuymuş gibi gösteren statü kazanma hiyerarşilerine dönüştürerek aslında ekonomik eşitsizliği meşru kıldığı ortaya çıkmaktadır (Marshall, 1999; 448)."

Bowles ve Gintis 1977'de yayımladıkları 'Schooling in Capitalist America' adlı kitaplarıyla, "günümüz modern toplumlarındaki okullar, kapitalist düzenin çıkarlarına hizmet etmektedir. Yine okullar, baskıcı kapitalist toplum için gereken değerleri ve kişilik niteliklerini yeniden üretmektedir. Okullarda, gelecekte mavi yakalı olacak öğrencilere dakiklik, talimatları yerine getirme yeteneği ve üstlere saygı öğretilirken, yönetici olacıklara ise esneklik, ılımlı davranma yeteneği ve değişmeye / yenileşmeye yönelik elverişli tutumlar öğretilmektedir. Yine okullar, düşük statülü işlere girecek olan öğrencilere kurallara uyma, itaat vb.yi öğretirken, seçkin konumları işgal edecek olan öğrencilere serbestçe iş yapabilme kapasitesi, seçenekler arasında zekice seçimler yapabilmeyi ve dışsal davranış kurallarına uymaktan ziyade normları içselleştirmeyi aşılacaktır. Bu farklılık, özellikle müfredat ve eğitimin sosyal örgütlenmesinde görülmektedir. Düşük statülü meslekler için öğrenci yetiştiren okullarda ödev verme sıklığı yüksek iken ve bu ödevlerin nasıl yapılacağı konusunda daha az seçenek varken ve de öğretmenin daha ayrıntılı denetimine aruz kalınırken, seçkin okullarda daha esnek bir eğitim çevresi oluşturulmaktadır. Bu farklı eğitim modeli gerçekte iki sınıfın değerlerini yansıtmaktadır. İşçi sınıfı ailelerinin tercihi daha katı eğitsel yöntemler olurken, seçkin aileler, girişimciliği ve bağımsızlığı teşvik eden bir okullaşmayı savunmaktadırlar (İnal, 1992, 799-800)."

Poulantsaz da Gints ve Bowles gibi; “alt sınıflardan gelen öğrencilere teknik beceriler değil, disiplin, otoriteye saygı ve zihinsel emeğe yönelişin öğretildiğini belirtir. Kapitalist okulun temel rolü, zihinsel emeği nitelikleştirerek el emeğini on tabi kılmaktır. Okullarda yapılan programların çoğu, iş için doğrudan bir eğitimi temsil etmezler fakat amaçlanan, bireyi zihinsel-el emeği işbölümünün bir yanına yerleştirmektir (İnal, 1992; 803)”

Çatışmacı kuramda eğitimin kaynağına ilişkin tezler bu tezler irdelendiğinde; egemen sınıf yaşam biçimi ve değerlerinin egemen kültür biçimine dönüştüğü, eğitimin egemen kültürün toplumsallaşması sürecini öngören bir kapsamının olduğu, egemen sınıf çocukları okul öncesi dönemde aile içinde bu kültürü yaşadıklarını belirtir. Eğitim aracılığıyla aktarılan egemen sınıf değerleri ve kültürel sermayeye, egemen sınıf çocuklarının bu kültürel olduklara zaten sahip olduklarını, bu değerlere orta sınıf çocuklarının işçi sınıfı çocuklarından daha yatkın olduğu belirtilir. Çünkü orta sınıfın kültürel sermayesi, üretim biçimi ve araçları bağlamında egemen sınıfa daha yakındır. Bunun sonucunda okul egemen sınıfın kültürel sermayesinin yeniden üretim aracı olmakla beraber toplumsal gerçeklikteki toplumsal eşitsizlikleri, eğitim süreci aracılığıyla bu kültürel sermayenin yeniden üretimi bir meşrulaştırma işlevinin de olduğu vurgulanır. Bu eşitsizliğin yeniden üretimi, Bowles ve Gints’e göre, okullar gelecekte düşük statülü işlere, mavi yakalı olacak bireylere düzen, itaat ve otoriteye saygıyı öngörürken, yönetici olarak beyaz yakalılara ise esneklik, ılımlı davranma, değişme ve yenileşmeye açık olma öğretilir. Poulantsaz, Gint ve Bowles, toplumdaki sınıflar arası varolan eşitsizlikler, değer sistemleri, sınıfsal çelişkilerin eğitim aracılığıyla yeniden üretiminin kapitalist sistemin egemenliğinin teminatı olup bir meşrulaştırma aracı olduğundan, eğitimin öğrencilere yaşamsal ve mesleki beceri, değer ve bilgiler yerine disiplin, otoriteye itaat ve saygı duymanın öğretildiğini lığın verildiği şeklinde çatışmacı kuram eğitimi belirleyen kaynakları açıkladığı belirtilebilir.

Collins “Okullar, iddia edilenin aksine, orta sınıf tutum ve davranış biçimlerinin öğretilmesine yöneliktir. Doğrudan bir mesleki beceri öğretilmediği için, diplomalara bu konuda talep olması anlamsızdır. Esasen, tarihsel olarak da okullaşmanın temel işlevi, yararlı bilişsel öğretmek değildir. Egemen kültürün aktarılması amaçlanır. Geçmişteki okulların çoğu, belirli bir grubun, sınıfın değerlerini, ideallerini, davranış biçimlerini ve standartlarını öğretmişlerdir. Bu okullar, geleceğin seçkinlerini, centilmenlerini yetiştirmişlerdir. Seçkinlerin kültürü aşılannıştır (Tezcan, 2005; 34).”

Bowles ve Gints “okulda öğrenci, otoriteye uymayı ve güçsüzlüğü kabullenmeyi öğrenir. Çünkü bunlar, gelecekteki çalışmalarının temel ilkesi olacaktır. Aynı zamanda, başarının bireysel liyakatle olacağını, herhangi bir toplumsal konunun avantajı ile olmayacağını öğrenirler (Tezcan, 2005; 29).”

Collins, Teknokrasi Mit'i kapsamında "Diploma koşulunun olduğu toplum, iki nedenle ussal değildir: a) Pek çok birey, birçok işi diplomasız da becerebildiği halde, sırf diploma olmadığı için o işlerden yoksun kalır, b) Diplomaların elde edilmesi, eğitim kurumlarında uzun zaman ve emek harcanmasına neden olur. Diplomaya dayalı sistemin varlığını sürdürmesinin önemli bir nedeni, teknokrasi miti'dir. Bu mit bir inançtır. Yani modern toplumlarda karmaşık işleri ancak bilişsel beceri düzeyi yüksek olanlar yapabilirler biçimindeki inançtır (Tezcan, 2005; 33)."

Çatışmacı kuramın, var olan toplumsal gerçekliğin eleştirisine ilişkin eğitimin kaynağına yaklaşımında, sosyal sınıfların egemenlik çatışması üzerine tezlerini inşa ettiği belirtilebilir. Bu bağlamda Collins'in yaklaşımı, okulların, bireylerin özgürleşmesine yönelik bilişsel beceriler, yetenek gelişimi ve mesleki eğitimden öte orta sınıfın egemenliğine bağlı olarak, orta sınıf kültürü, değer, idealleri ve davranış biçimlerine eleştirel yaklaşımı geliştirdiği belirtilebilir.

Eğitimin Niteliği

"Marx ile Engels'e göre, geleceğin eğitimi bir 'üretici eğitim'dir. Bu eğitimin merkezinde, ekonomik yönden fayda sağlayan 'üretici iş' yer almaktadır. Yani 'eğitim ile üretici iş birleştirilmektedir.' Bu yeni eğitime, önemli eğitim vasıtaları olarak 'Beden eğitimi' ile 'estetik eğitim' eklenmektedir. Bu sosyalist eğitim modelinde toplumsal iş sürecine iştirak etmek, yeni nesillerin 'her yönlü geliştirilmesi'nin ön şartlarından birisini teşkil etmektedir (Aytaç, 1998; 289)."

Marx ile Engels, eğitimin maddi üretim ile birleştirilmesiyle, şu iki amacın gerçekleştirileceğini ümit ediyorlardı: "a. Toplumsal üretimin artırılması, b. İnsanların tüm yönlü olarak yetiştirilmesinin sağlanması, bu sonuncu ilke, yani 'insanın tüm yönlü olarak geliştirilmesi', Marx'ın eğitim görüşünün esas amacını teşkil etmektedir. Buna göre, 'yeni insan', ancak 'üretici esastaki işe katılmak suretiyle şekillendirilebilir' (Aytaç, 1998; 288)."

Collins "İleri sanayi toplumlarında eğitimin ekonomik sisteme katkısının abartıldığı sonucuna varır. Çünkü eğitim ve ekonomi arasındaki ilişkiyi çözümleyen araştırmaların gözden geçirilmesinden, Collins, şu sonuca varır; ileri sanayi toplumlarında eğitimin yayılmasının çok az bir kısmının sanayinin beceri, öğretim ve bilgi taleplerini doğrudan karşıladığı sonucuna varır. Bir kez kitle okuma yazmasına ulaşıldığında, eğitim, önemli oranda ekonomik kalkınmayı etkilememektedir. Birçok mesleksi beceriler, iş başında öğrenilir (Tezcan, 2005; 34)."

Komünist Manifesto'sunda 'eğitimin üretici iş ile birleştirilmesi' şeklinde ileri sürdüğü görüşünü Marx, 1866'da Cenevre'de toplanan 'Enternasyonal, İşçiler Birliği'ne sunduğu muhtırası (Denkschrift der deutschen Abtheilung (Genf) der Internationalen Arbeiterassociation)'nda şöyle açıklar: "Eğitim ile şu üç şeyi anlamaktayız: Birincisi: Zihni eğitim; İkincisi: Beden eğitimi; jimnastik okullarında ve askeri temrinler yoluyla verildiği şekliyle; Üçüncüsü: Politeknik eğitim; bu öyle bir eğitimidir ki bütün üretim süreçlerinin genel bilimsel ilkelerini öğretecek ve aynı zamanda da çocukları ve gençleri pratik çalışmalara sokacak, her türlü işlerde yararlanılacak teme aletlerin kullanılmasını öğretecektir (Aytaç, 1998; 289)."

Freire'ye göre "yığmacı eğitim modeli, baskıcı bir toplumun pek çok özelliğini taşır. Örneğin, öğretmen öğretir ve öğrencilere öğretilir; öğretmen eylemde bulunur,

öğrenciler ise öğretmenin eylemi aracılığı ile eylemde bulunduklarını sanırlar; öğretmen, öğrenme sürecinin öznesi, öğrencilerse nesnesidirler. Yetişkinlere yönelik okuma yazma programlarında yığmacı kuram, öğrencinin yaşam etkinliği ile pek az ilgisi olan okuma malzemelerini kullanır (Tezcan, 2005; 39).”

Marx’a göre insanın, mevcut iş bölümü yoluyla kendi kendine yabancılaşması hususu, ancak ‘çok yönlü mahiyetine kavuşturulması’ yoluyla aşılmış olacaktır. İnsanın ‘çok yönlü özü’ne kavuşturulması ise, ancak mevcut iş bölümünün aşılması yoluyla gerçekleştirilecektir. ‘Alman ideolojisi’ (1845) adlı eserinde Marx, bu konuda şöyle der: “Nitekim iş bölümü başlayınca herkes, bir daha kendini kurtaramayacağı ve dıştan bir zorunluluk teşkil eden belirli ve tek tek faaliyetler içerisinde kalmaya başladı... insan eğer yaşamasını sürdürmek istiyorsa, böyle kalmak zorundadır (Aytaç, 1998; 287).”

Marx ve Engels “Bireyler yaşamlarını nasıl ortaya koyuyorlarsa öyledirler. Bu yüzden, insanların ne oldukları üretimleriyle, hem ne ürettikleriyle, hem de nasıl ürettikleriyle örtüşür. Dolayısıyla da, bireylerin doğaları üretimlerini belirleyen maddi koşullara bağlıdır (Akarsu, 1979; 202).”

Çatışmacı kuramda eğitimin niteliği açısından Marx ve Engels’in bu yaklaşımında, eğitim, üretici iş ile birleştirilmeli, salt kuramsal olan ve ezbere dayalı öğretimin karşıtı bir görüşle, bedensel iş ile zihinsel iş ayrımını ortadan kaldırmayı öngörür. Yani kuram ile uygulamanın birleşmesini ifade etmektedir. Bireylerin çok yönlü gelişimini öngören bir eğitimin en temel niteliğinin, beden ve estetik eğitimi birleştiren üretici bir eğitim olduğu, üretici eğitimin ise; zihin, beden ve çok yönlü bir pratiği öngören politeknik bir eğitim olarak açıklanır.

Freire’ye göre “okur yazar olmayanlara ders verme yöntemi, insanların günlük yaşamlarının somut bir incelemesi biçiminde olmalıdır. Örneğin küçük bir köyde, bir grup eğitimci, köylülerin yaşam süreçlerinin tematik temsillerini geliştirmek için köylülerle işbirliği içinde çalışmalıdır. Daha sonra bunlar, resim, kaset gibi araçlarla köylülere sunulur. Tematik temsiller, bu kültürde yer alan ve tartışmaya temel oluşturacak bazı sorunları ve çelişkileri içerir. ...bazı temel çelişkileri kullanarak, bu varoluşsal, somut, güncel durumu insanların önüne, onlara meydan okuyan ve sadece entelektüel düzeyde değil, eylem düzeyinde de bir yanıt gerektiren bir sorun olarak getirmeliyiz (Tezcan, 2005; 37).”

Freire’ye göre “okur yazar olmayanlara ders verme yönteminden hareketle “Bu yöntemde dil ve öğrenmenin yaşam süreçlerine bağlanması, düşünce ve eylem ayrımının ortadan kaldırılması amacını taşır. Gündelik yaşamın tematik temsillerine dayanan diyalog, çevredeki toplumsal gerçekliğin daha çok bilincine varılmasını sağlayacaktır. Örneğin gecekondu sakinlerinin yaşam koşullarının bir sahnesi, bir yörenin yoksullarına gösterildiğinde, ortaya koşullar ve bu koşulların toplumsal nedenlerini vurgulayan bir düşünce süreci doğar. Buradaki yoksullara, koşulların neden var olduğuna değin herhangi bir kuram verilmez. Kuram, insanların kendi düşünce ve eylemlerinin bir ürünü olacaktır (Tezcan, 2005; 38).”

Freire’ye göre “okur yazar olmayanlara ders verme yönteminin amacı “sessizlik kültürü içinde yaşayanların, egemen sınıfın içselleştirilmiş imgesinden kurtulmalarına yardım ederek, kendilerini anlamalarını sağlamaktır. Freire yöntemi, hem bilincin gelişmesine, hem de toplumun yapısı tarafından yaratılan yanlış bilincin ortadan kaldırılmasına yöneliktir. ...sessizlik kültüründeki insanlar, kötü durumlarının nedenini, kendilerinde ya da doğa üstü güçlerde ararlar. Örneğin

köylüler, açlığa, kendi yetersizliklerinin yol açtığını sanırlar. Yahut açlığın, tanrıların öfkesini gösterdiğini düşünürler (Tezcan, 2005; 40).”

Freire’e göre, “öğrencilerin dinlemesine dayalı ders saatleri, okuma ödevleri, bilgi değerlendirme yöntemleri, öğretmen ile ders alan arasındaki mesafe, sınıf geçme ölçütleri hep düşünmeyi engellemeye yarar. Düşünmeyi engelleyen ‘bankacı eğitim modeli’nin yerine ‘problem tanımlayıcı eğitim’ konulmalıdır. Mekanik, statik, düşünmeyi ve eylemi denetleyen, insanların yaratıcı gücünü etkisizleştiren bankacı modele karşı ‘problem tanımlayıcı eğitim’ modelinde insanların dünyayla ilişkilerindeki problemler tanımlanır. Böyle bir özgürleştirici eğitim modeli, bilgi aktarımından değil, algı ediminden oluşur. Bu modelin praksi, öğretmen/öğrenci (özne/nesne) çelişkisini daha başından çözümler (İnal, 1992; 798).”

Çatışmacı kuramda eğitimin niteliğine ilişkin Freire’in, kapitalist sistemin birey merkezlilikten uzak, egemen sınıfın normlarını öngören bankacı ve yığmacı eğitim modeline alternatif model olarak öngördüğü sorgulayıcı eğitim modelinin nitelikleri; eğitimin, amaç, içerik ve uygulama boyutunda günlük yaşamın somutluğu ve gereksinimlerine dayanması gerektiğini belirtir. Günlük yaşama yönelik tematik örnekler aracılığıyla bireylerin kendi yaşam koşullarının sorun ve çelişkilerinin bilincine ulaştıklarını vurgular. Bu modelde eğitim, bireylerin kendilerini anlamalarını, toplum tarafından yaratılan yanlış bilince ilişkin, bireyin sahip olduğu kendi gerçekliğini, eleştirel bakış açısı ve diyalogla ortadan kaldırılabileceği, bireyin sessizlik kültüründe, varoluş koşullarının nedenini sorgulayabildiğini belirtir. Bununla eğitimin sadece entelektüel düzeyde değil, eylem düzeyinde de bir pratiğe kavuşacağını, Marx’ın öngördüğü teori ve uygulama birlikteliğini öngören praxise vurgu yaparak çatışmacı kuramın eğitimin niteliğini açıkladığı belirtilebilir.

Çatışmacı kuramın düşünsel temelleri ve ideoloji

Çatışmacı kuramın, ideolojik temellerine ulaşabilmek için: epistemoloji, etik, estetik ve eğitime ilişkin temel yaklaşım ve tezlerini ortaya koyan söylemlerinin belirlenmesi gereklidir. Aşağıdaki Tablo-20’de çatışmacı kuramın epistemoloji, etik, estetik ve eğitime ilişkin söylemleri özetlenmiştir.

Tablo-20 Çatışmacı Kuramın Düşünsel Temelleri

Epistemolojik Temeller ▪ Bilgi, kavramlar değil, duyular yoluyla elde edilen algılardır. ▪ Bilgi, bilişsel ve pratikten oluşur. ▪ İnsan izlenimlerinin pasif alıcısı olmayıp, deneyimlerinin aktif yaratıcısıdır. ▪ Bilme tecrit edilmiş bir öznenin faaliyeti değildir. ▪ Modern bilgi, teknokrasi mit'ine dayanmaktadır, karmaşık işler ancak bilişsel beceri düzeyi yüksek olan bireyler yapabilir ▪ Okullar, egemen, seçkin orta sınıfın tutum, davranış ve kültürünü aktarır. ▪ Bilinç, bedenin ve beynin bir işlevidir. ▪ İnsanın bilinci varlığını değil, toplumsal varlığı bilincini belirler. ▪ Üretim biçimi, toplumsal, politik, ve tinsel yaşama sürecini belirler. ▪ Bilginin doğru olup olmadığını pratikteki sınama belirler. Doğru praxisin doğruladığı şeydir.	Etik Temeller ▪ Ahlak alt yapının belirlediği yaşamda, egemen sınıf ideolojilerine göre tanımlanan iyi ve kötü tasarımlardır ▪ Alt yapı, insanın ve toplumun kültürel yaşama tarzını yani üst yapıyı belirler. ▪ Ahlaki iyilik, insanın kendi özünü özgürce gerçekleştirebilmesidir.
	Eğitim Temelleri ▪ Eğitim devletin ideolojik bir aygıtıdır. ▪ Okullar, sosyal eşitsizliği yeniden üretir. ▪ Zorunlu eğitim toplumun denetim aracıdır. ▪ Okullarda, egemen sınıfların kültürel sermayesi aktarılmaktadır. ▪ Eğitim, toplumsal yeniden üretmedir. ▪ Toplumsal eşitsizlik eğitim sisteminde yeniden üretilir. ▪ Eğitim, zihin, beden, estetik ve üretici/politeknik eğitime çok yönlü olmalıdır. ▪ Eğitim, bireylerin kendi gerçeklikleri, yaşam koşulları hakkında bilinçlenmelerini sağlayacak bir özgürleştirme aracıdır

Bacon'ın, insan zihnini kuşatan idollerin insan aklı üzerinde yarattığı tutukluluk durumu boyutunda ideolojik bağıntıları irdelenebilir. Bacon'ın insan aklının tutukluluk durumu açısından, çatışmacı kuramın gerçeklik ve doğruluğu yaşam pratiğinde araması, insan, düşünce, algı ve değerlerinin toplumun üretim biçimi ve devletin ideolojik aygıtları, egemen sınıfın kültürel sermayesi ve sessizlik kültürünün varlığı çatışmacı kuramın eleştirel yaklaşımla belirlediği ve ideolojik olarak kabul ettiği bu olgular, Bacon'ın insan zihnini kuşatan dört idolden; idol specus, pazar idolü ve idol theatri ile bir örtüşmesi ve ideolojik olarak örtüşebilirliği belirtilebilir.

Tracy'nin, düşünce bilimi olarak ideoloji terminolojisinde; gerçeğin kaynağının duyular olduğu, bilgide kesinlik ve nesnelliğin temel olduğuna ilişkin yaklaşımı, çatışmacı kuramın, bilgi ve değerlerin algı temeline dayandırması, yaşam koşullarının bireyin algı ve değerler sistemini belirlemesi, toplumsal varlığın ve üretim biçiminin insanın bilincini belirlemesi, doğrunun pratikteki sınanma sonucunda doğrulanabileceği, eğitimin bir toplumsal yeniden üretme aracına dönüşmesi ve egemen sınıf değerlerini öngörmesi bağlamında düşünsel temelleri ile Tracy'nin ideoloji yaklaşımının öngördüğü,

duyuların temel alınması, nesnellik ve kesinliğin çatışmacı kuramda söz konusu olduğu belirtilebilir. Çatışmacı kuramın amaç ve metodoloji olarak temel aldığı bilim temelli yöntem ile Tracy'nin çözümleyici metodolojisi arasında bir tutarlılıktan bahsedilebilir.

Çatışmacı kuramın düşünsel temelleri, Gramsci'nin ideoloji terminolojisi olarak; 'tarihsel blok', 'hegemonya' argümanları açısından irdelenebilir. Çatışmacı kuramın düşünsel temellerinin tarihsel süreçte, toplumsal gerçekliği dönüştürmedeki tarihsel blok ve hegemonya olarak etkisi irdelenebilir. Gramsci'nin terminolojisi ile bakıldığında, çatışmacı kuram, modern çağ, kapitalist sistemin üretim biçimi ve egemen sınıfların varlığı açısından bir yaklaşımının söz konusu olduğu, toplumsal yaşam pratiğinde bir tarihsel bir blok ve hegemonoya oluşturmaktan çok var olan bir egemenlik ve tarihsel blok'un eleştirisi üzerine inşa edildiği belirtilebilir. Ancak çatışmacı kuramın düşünsel olarak bir tarihsel blok hegemonya oluşturduğu, kapitalist sistem düşüncesine karşı çıkışı, tarihsel olarak 20. yüzyılda entelektüel anlamda önemli etkilerinin söz konusu olduğu belirtilebilir. Gramsci'nin ideoloji argümanları açısından, çatışmacı kuramın düşünsel temellerinin, farklı bir ideolojik hegemonyaya karşı gelişmekle beraber kendisinin de bir ideolojiye dönüştüğü vurgulanabilir.

Karl Mannheim'in, tikel ve tümel ideoloji terminolojisi bağlamında çatışmacı kuramın düşünsel temelleri analiz edildiğinde, çatışmacı kuramın, karşıt tepki olarak geliştiği modern üretim biçimi ve değer sisteminin tek boyutlu (üretim) eleştirisi karşısında, kendisinin de eleştirel yaklaştığı düşüncenin karşıtını öngören tek boyutlu düşünsel temelleri olan bir sistem inşa etmesi açısından Karl Mannheim'in tikel ideoloji argümanı örtüştüğü belirtilebilir.

Yapısalcı kuramın ideoloji terminolojisi açısından çatışmacı kuramın düşünsel temelleri; çatışmacı söylemin, iktidar ve öznenin üretimi, yan anlamlar düzeyinde ideolojik kodları, dilin insan üzerindeki egemenliğine yönelik, yapısalcı kuramın söylem argümanları açısından irdelenebilir. Çatışmacı kuram söyleminin, bilgi ve değerleri algı temeline dayandırması, yaşam koşullarının bireyin algı ve değer sistemini belirlemesi, insanın toplumsal varlığı ve üretim biçiminin bilincini belirlemesi, doğrunun pratikteki sınanma sonucunda doğrulanabileceği, üretim biçiminin insanın değerlerini belirlemesi,

eğitimin bir toplumsal yeniden üretme ve devletin ideolojik aracına dönüşmesi ve egemen sınıf değerlerini öngörmesine yönelik düşünsel temelleri söyleminin, yan anlamlar aracılığıyla, sınıfsal çatışma, egemenlik, güç ve otoriteye karşı olmayı, yan anlamlar düzeyinde kodladığı ideolojik unsurlardır.

Siyasal bir ideoloji olarak liberalizmin ideoloji terminolojisi; bireyin topluma önceliği, düşünce ve ifade özgürlüğünün gerekliliğini, bağımsız düşüncenin önceliği, doğrunun yanlışla çatışması ortamının gerekliliği, bireyi küçeleştiren toplumsal düzenin bireysel ve sosyal farklılıklar önünde engel olması vb. ideoloji argümanları ile çatışmacı kuramın düşünsel temellerinin bağıntıları irdelenebilir. Çatışmacı kuramın, bilgi ve değerlerin algı temeline dayanması, yaşam koşullarının bireyin algı ve sistemini belirlemesi, insanın toplumsal varlığının bilincini belirlemesi, doğrunun pratikteki sınanma sonucunda doğrulanabileceği, üretim biçiminin insanın değerlerini belirlemesi, eğitimin bir toplumsal yeniden üretme aracına dönüşmesi ve egemen sınıf değerlerini öngörmesine yönelik eleştirel olarak yaklaşımına bağlı ürettiği alternatif düşünsel temelleri ile liberalizmin, ideolojik argümanları ile tutarlılığından bahsedilebilir. Bu ideolojik bağıntılardan hareketle, çatışmacı kuram ile liberal ideoloji argümanlarının birey vurgu, özgürlük ve egemen güçlere yaklaşım açısından paralel yaklaşımları olduğu vurgulanabilir.

Siyasal bir ideoloji olarak muhafazakârlığın; tarihsel birikimle oluşan kadim düzene saygı, kültürel miras, insan doğasının doğuştan kötülüğü, tarihsel birikimin ürünü aklın birey aklından üstünlüğüne ilişkin ideolojik terminolojisi ile çatışmacı kuramın, bilgi ve değerlerin algı temeline dayanması, yaşam koşullarının bireyin algı ve değer sistemini belirlemesi, doğrunun pratikteki sınanma sonucunda doğrulanabileceği, üretim biçiminin insanın değerlerini belirlemesi, eğitimin bir toplumsal yeniden üretme ve devletin ideolojik aracına dönüşmesi ve egemen sınıf değerlerini öngörmesine yönelik düşünsel temelleri, muhafazakarlığın, tarihselliği öngören, kurumsallaşmayı sağlayan düzen ve otorite öngörülleri yönüyle çatışmacı kuramın düşünsel temelleri ile muhafazakarlığın ideoloji argümanlarının bir örtüşme durumundan çok farklılıklar ve çatışan boyutlarının olduğu belirtilebilir. Çatışmacı kuram, değişme, gelişme ve ilerlemeyi birey bazında ve eleştiri temelli ele alırken, muhafazakarlık ise toplum ve

değerler ve tarihsel süreç temelli bir dönüşümü temel alır. Bu bağıntılardan hareketle çatışmacı kuramın, değişime açıklık, düzen ve otoritenin egemen gücünü sorgulama, değerlerin aşkın değişmezliğinden çok yaşam pratiği bağlantılı olduğuna yönelik yaklaşımına muhafazakârlığın karşı olduğu ve değişmez değerleri kabul ettiği belirtilebilir. Bu durumda çatışmacı kuramın muhafazakâr ideolojik temelini olmadığı belirtilebilir.

Siyasal bir ideoloji olarak milliyetçiliğin; otorite ve düzene itaatkarlığı gerekli görmesi, değerlerini mitleştirilmesi, tek doğru anlayışı ve duygusal bağlılık vurguları bağlamında çatışmacı kuramda, bilgi ve değerlerin yaşam pratiğine dayandırılması, yaşam koşullarının bireyin algı ve değer sistemini belirlemesi, insanın toplumsal varlığının bilincini belirlemesi, doğrunun pratikteki sınanmayla doğrulanabileceği, eğitimin bir toplumsal yeniden üretme aracına dönüşmesi ve egemen sınıf değerlerini öngörmesine yönelik düşünsel temelleri ile milliyetçiliğin düşünsel temellerinin bir çatışmasının söz konusu olduğu belirtilebilir. Milliyetçiliğin ideoloji argümanlarıyla çatışmacı kuramın düşünsel temellerinin bir örtüşmesinden çok farklılıklar ve çatışma alanlarının olduğu belirtilebilir.

4.2.3. Hermeneutik (yorumcu) kuramın düşünsel ve ideolojik temelleri

Hermeneutik kuramın; epistemoloji, etik, estetik ve eğitim olgularına ilişkin söylemlerinin ideolojik temellerinin irdelenebilmesi için öncelikle; hermeneutik kuramın kavramsal içeriği, tarihsel evrimi, öncülleri ve eleştirisi boyutlarıyla genel bir incelemesinin yapılması gereklidir. Buna bağlı olarak, hermeneutik kuramın; epistemoloji, etik, estetik ve eğitim olgularına ilişkin söylemlerini belirleme ve ideolojik temelleri irdelenebilir.

Hermeneutik kuramın genel çerçevesi

Hermeneutik düşüncei; hermeneutik kuram, gerçeklik ve hakikatin, salt düşünsel ve pratikteki işleve ilişkin olmayıp, gerçekliğin ardındaki anlama ve bu anlamı besleyen toplumsal ve tarihsel koşulların özgüllüğünün hakikatteki anlamına

yoğunlaşmaktadır. İnal (1994b; 679)'a göre, eğitim sosyolojisi'nde yorumcu paradigma, makro düzeydeki paradigmalara (işlevselci ve çatışmacı kuram) yöneltilen eleştiriler sonucu biçimlenmiş ve antipozitivist (göreceli-relativist) nitelikteki bilgi, yöntem ve inceleme konularıyla birlikte mikro düzeyde çalışmaları içeren yeni bir yaklaşımdır. Yorumcu teori, 'hermenutik' adı altında Kıta Avrupası felsefe dünyasında, özellikle yöntemsal açıdan geliştirilmeye başlanmıştır. Fakat yorumcu kuramın asıl gelişme ve uygulama alanı toplumbilim olmuştur. Makro sosyolojik yaklaşımların ilgilenmediği ya da önemsemediği toplumun küçük ya da dipte kalan hücrelerindeki bireysel ve kümesel ilişkilerle ilgilenen yorumcu paradigma, özellikle toplumbilim ile eğitimbilim alanları için yeni ufuklar açmıştır

Kale (1995; 282)'ye göre, hermeneutik teori yönünü, insana, insan varlığının anlamına çevirir ve bunu yaparken de real-empirik dünya tablosunun yerine, insanın anlamına dayalı bir insan felsefesi geliştirir. Tezcan (2005; 51-63)'a göre, hermeneutik gelenek, insan davranışını anlamak için onun anlamını yorumlar. İnsan davranışını, doğadaki olaylar gibi, yasalarca yönetilen ya da neden olunan davranışlar olarak görmek istemezler. İnsanların kendi etkinlikleri anlamak için sahip oldukları amaç ve nedenleri kavramak gerekir. İnsan davranışı üzerinde çalışmak, temelde doğadaki olaylar üzerinde çalışmaktan çok farklıdır. Yorumculara göre toplumsal yaşamın temel taşları, insanların gündelik yaşam etkinlikleridir. Toplumsal gerçekliğin hemen tüm yönleri, insanların gündelik yaşamdaki davranışlarına indirgenebilir. Eğitimi anlamak için de öğretmen, öğrenci, yönetici vs. insanların günlük etkinliklerini incelemek gerekir.

Hermeneutik kuramın temelini oluşturan anlamaya ilişkin yaklaşımları irdelendiğinde; İnal (1994a; 217), Dilthey'e göre inanç, eğilim, değer, norm, kural vb.den oluşan alana 'tinsel yaşam' adı verilir. Tarih ve topluma yönelecek bir bilim, tinsel yaşam alanına göre kurulmalıdır. Empirik gerçeklik alanı olmayan tinsel dünya, bir anlam dünyası olup açıklamanın değil anlamamanın konusudur. Tinsel dünyayı oluşturan öğeler, insanların iradeli-amaçlı tasarımlarının ürünleridir. Tezcan (2005; 51), hermeneutik yaklaşım, her olaydaki tekil, biricik, bireysel gerçekliğin kendi içinde anlaşılması, değerlendirilmesi gerekir. Dilthey ve Weber, dışsal gözlem yöntemlerine ağırlık veren pozitivist yaklaşımların tersine, insanların anlama yoluyla

incelenebileceğini savunmuşlardır. Kısack (2002; 171-176), toplum, insan varlığı ve eylemlerinin araştırılması için hermeneutik kuram, açıklamacı modeli önerir. Sosyal olgunun *anlaşılabilirliği* olarak sosyal *açıklama* üzerinde durur. Anlaşılabilirlik, insan yaşamındaki dil ve eylem arasındaki ilişkide aranır. Bir eylemin anlaşılabilir olduğunu göstermek için onu anlamak gerekir; ne var ki, böyle bir kavramaya sayısız yorumlama sorunu eşlik eder. Anlama (understanding) üzerinde vurgu yapan hermeneutik gelenek, sosyal dünyanın açıklanması üzerinde yoğunlaşır. Açıklama (explanation), insan eylemleri anlaşılabilir (intelligible) olduğunda elde edilir; bununla, insanların yaptıkları ile düşündükleri şey arasındaki ilgiyi de kavrarız. Rabinow ve Sullivan (1990; 9), yorumcu yaklaşımda, herhangi bir eylemin anlaşılabilir olması için, onun daha geniş bağlamına, bir kültürel dünyaya gönderme yapılmasını gerektirir. Yorum sanatının amacı, evrensel olanın ve kanunların keşfedilmesi değil, belli bir bağlamla dünyanın açıklanmasıdır. Weber'e göre, Ergun (2010; 114), yöntem bakımından anlama; açıklama ve nedensel çözümlemeden de önce gelir. Çünkü açıklamak için ve açıklamadan önce anlamak gerekir. Açıklamak, bir anlamı olan olgular arasında mantıklı bir bağlantı kurmak demektir. Anlamak, insanların davranışındaki niyetli anlamı bilmek için yapılan zihinsel bir iştir; gözlenen davranış ile davrananca verilen anlam arasındaki ilişkiyi anlayarak açıklamaya varılır.

Hermeneutik kuramın öncüleri; Kısack (2002; 176), hermeneutik düşüncenin üç öncüsü; von Humboldt, Dilthey ve Gadamer olduğunu belirtir. Akarsu (1979; 54), Dilthey'e göre, tarihin değeri, insanın kendini tarih içinde tanımasındadır. İnsanın ne olduğunu ancak tarih yolu ile yaşayıp anlarız. Ancak tarih bize gösterir insanın ne olduğunu. Dünya tarihine baktığımız zaman da, dünyaya insanların çeşitli açıdan baktığını saptırız. Öyleyse çeşitli tipte insanların çeşitli tipte dünya görüşleri vardır. Dilthey üç ana tipte dünya görüşlerini sıralar: ilkin naturalist-materyalist dünya görüşünde olanlar; bunlar doğa bilimlerinden yola çıkarlar, bütün olayları nedensellik yasası ile açıklarlar ve bundan dolayı da özgürlüğü ve tinselliği yadsırlar. İkinci olarak 'objektif idealist' (nesnel idealist) dünya görüşünde olanlar, bunlar duygudan yola çıkarlar ve dış dünyayı iç dünyanın bir aynası, bir yansıması olarak görürler. Üçüncü olarak 'subjektif idealist' (öznel idealist) dünya görüşünde olanlar, bunlar istenç özgürlüğünden yola çıkarlar, tını doğanın üstüne çıkarırlar ve Yaradılış'a ve yaratıcı

Tanrıya inanırlar. Bu üç dünya görüşünden hangisi doğrudur? Buna karar verilmez Dilthey'e göre. Burada yalnızca insanın dünya karşısında nasıl bir tutum takınabileceğini gösteren üç olanak söz konusudur. Gerçekliğin kendisi çelişmelerle doludur, akıldışıdır (irrasyoneldir) ve tanınamaz. Bir fizikötesi olanaksızdır. Böylece Dilthey'in felsefesi bir görecelik (relativizm) ve kuşkuculuk (septisizm) ile sona erer.

Akarsu (1979; 52), Dilthey 'anlama'a dayanan yaklaşımını tinsel bilimlerin temeli olarak öne sürer. Bu yaklaşımıyla, 18. yüzyıl ruhbiliminden kendini ayırdığı gibi, çağındaki doğa bilimine dayanan deneysel ruhbilimin de karşısındadır. Doğa bilimleriyle tinsel bilimler arasında şu ayrımı öngörür; doğa bilimleri dıştan verilmiş olan, tek tek ortaya çıkan olayları kendilerine konu yaparlar; tinsel bilimler ise canlı bir bağlam olarak özgün bir biçimde ortaya çıkan iç yaşantıları kendilerine konu yaparlar. Yaşam her yerde ancak bir bağlam içinde ve bütün olarak vardır. İşte doğa bilimlerinin nesnel dünyası ile tinsel bilimlerin konusu olan yaşantı gerçekliği arasındaki farklılık gibi onların kavranılması da farklı ve çeşitli olacağı gerçeğini belirtir.

Weber'e göre, Ergun (2010; 114), toplumsal gerçeğin üç düzeyi olup bunların aynı zamanda sosyolojik çözümleme düzeyleridir. Weber, şu sıralamayı önerir: 1) Toplumsal davranışlar; 2) toplumsal ilişkiler; 3) toplumsal oluşumlar. Weber, bireylerin toplumsal davranışları, karşılıklı olarak birbirlerine uyar ve birbirlerine bağlanarak toplumsal ilişkileri meydana getirirler; bu, bir toplumsal oluşum süreci içinde gerçekleşir ve bu oluşumla toplumsal düzen sağlanır. Weber,'e göre, Baert (2010; 76), sosyolojinin inceleme-nesnesini 'toplumsal eylem' olarak adlandırır. Araştırma nesnesini toplumsal eylemle sınırlandırmanın bir toplum bilimi için faydalı ve hatta muhtemelen gerekli olacağına inanır görür. Peki, toplumsal eylem nedir? Weber kendi tanımında, ısrarla, bir bireyin eyleminin sadece başkalarının davranışlarını dikkate aldığı sürece toplumsal olduğunu vurgular ve bazı toplumsal olmayan davranış örnekleri verir. Örneğin, açıkça toplumsal olan Katolik günah çıkarmanın aksine, tek başına edilen bir dua başkalarına yönelik olmadığı için bir toplumsal eylem örneği değildir. Ergun (2010; 118) ve (Baert, 2010; 77)'e göre, Weber, toplumsal eylemlere ilişkin dört bireysel eylem tipini belirler; bu, onun sosyolojik çözümlemeye bireylerin davranışlardan itibaren başlamasının gerekli bir koşuludur. Bu eylem tipleri ise şunlardır: 1) Bir amaca göre ussal davranış

(araçsal-rasyonel-zweckrational); 2) Bir değere göre ussal davranış (değer-rasyonel-wertrational; 3) Duygusal ya da heyecansal davranış (duygusal eylem); 4) Geleneksel davranış (geleneksel eylem) olarak sıralar. Bu eylemlerden ilk ikisi rasyonelken, son ikisi değildir. Araçsal rasyonalite örneğinde birey farklı hedefler arasında düşünür, başkalarının muhtemel tepkilerini dikkate alır ve bu hedefe ulaşmanın kayıpları ve kazançlarını hesaplar. Araçsal-rasyonalite, örneğin, bir birey farklı fiyatlar, ulaşım biçimleri, olanaklar vb.ini göz önünde bulundurarak farklı tatil seçenekleri arasında bir tercih yaptığında devreye girer. Değer rasyonalite bireyin estetik, etik veya dinsel bir değere sahip olduğu bir yönelim tarzına işaret eder. Birey bu değere yakından bağlıdır ve tüm bedellerine rağmen ona ulaşmak ister. O yine de araçsal-rasyonalite sergileyebilir, fakat sadece temel değere ulaşmayla bağlantı içinde; hedeften asla kuşku duyulmaz. Duygusal eylem esasen belirli ‘etkiler’ veya duyguların yol açtığı bir eylem türüdür – örneğin, sevincimizi veya üzüntümüzü ifade etmek. Geleneksel eylemin kaynağında uzun bir zaman dilimine yayılan derinlere kök salmış pratikler yatar. Farklı dinsel ritüeller bu anlamda gelenekseldir. Hem duygusal hem geleneksel eylemler, Weber’in kullandığı anlamda, her zaman toplumsal olmadıkları için, sınırda örneklerdir. Bu tür eylemler tepkisel veya bilinçsiz olabilir.

Hermeneutik kuramın tarihsel gelişimi; Dilthey’e göre, Özlem (1986; 117), Yeniçağın bilgi kuramı, ‘doğabilimci bilgi kuramı’ olup, 19. yüzyıl düşüncesinin, tarih ve topluma yasacı-determinist bir bilimle eğilmek istemesinde bu bilgi kuramının payı büyüktür. Bu bilgi kuramı olan-olması gereken ayırımını yaparak, kendisini teoloji ve etikten bağımsız kılmakta başarılı olmuştur. Ama tarihe ve toplumda insan eylemlerine yön veren; değerler, normlar, ahlaksal, dinsel, politik tutum ve inançları atlamış, tarihte ve toplumda zorunluluklar, yasalar arayan bir bilim anlayışına destek olmuştur. Oysa tarihi ve toplumu bir zorunluluklar alanı değil de, insan iradesi ve özgürlüğünün şekil verebildiği bir alan olarak ele almak gerekiyorsa, öncelikle bu bilgi kuramını eleştiriden geçirmek, hatta belki de yeni bir bilgi kuramının olabilirliğini soruşturma gerekliliğini öngördüğünü belirtir.

Hermeneutik kuramın eleştirisi; Haralambos’a göre, yorumcu yaklaşıma yöneltlen önemli eleştiri, “insan etkileşimini hava boşluğunda incelemesi” olduğu,

küçük ölçekli, yüz yüze etkileşimlere odaklanarak, bu etkileşim durumlarının tarihsel ve toplumsal bağlantılarını kuramayışları, yorumcuların önemli bir eksikliğidir (Tezcan, 2005; 64)., Swingewood (1998; 160)’e göre, Dilthey, açıklama ile anlama arasında önemli bir ayrıma gider. Bir olayı ya da bir kurumu açıklamak, insan (özne) ile gerçeklik dünyası arasında dışsal (mekanik) bir ilişki kurulmasını gerektirir. Böylece açıklama, insan yaşamının öznel yönlerini fiilen devreden çıkaran mekanik nedensellik çerçevesinde kavranmaktadır. Fakat anlama ise, insanı kültür içinde, gündelik yaşantıyı dolduran ve onlarsız toplumun düşünülmemeyeceği, insanın (öznenin) gerçeği yorumlayışının bir ürünüdür. Pozitivizm insanı (özneyi) dışsal, nesnel veri olarak ele aldığı için, anlamının bu boyutunu kendi metodolojisi içinde birleştirememiştir.

Dilthey’e göre, bu ‘bilgi kuramı’, Aristoteles’in ontolojik-realist bilgi kuramı olmayacağı gibi, Bacon’la başlayıp Locke ve Hume üzerinden geçip Kant’ta olgunluğa erişen Yeniçağın bilgi kuramı da olamaz. Kant’ın bilgi kuramı, ‘teorik akıl’ın yetkin bir çözümlemesini yapmıştır; ama bu bilgi kuramı, tüm bilgi etkinliğinde Descartes’ın felsefeye bıraktığı bir miras olarak, hep ‘akıl sahibi varlık olarak insan’ ile ‘doğa’yı karşı karşıya koyan bir süje-obje ilişkisinden hareket etmiştir. Dilthey’e göre yeniçağ’ın bilgi kuramında, bilen özne, her türlü ‘psikolojik ve tarihsel kimliğinden yalıtılmış’ bir akıl varlığıdır. Oysa ‘akıl sahibi varlık olma’, Dilthey’a göre, ‘insanın total kimliğinin belli bir yanı’dır ve bu yan, bu total kimlikten hiçbir şey ithal etmeden kendi başına ‘arı’ olarak duran bir şey olarak asla düşünülemez (Özlem,1986; 67).

Hermeneutik kuramın düşünsel temelleri

Hermeneutik kuramın epistemoloji söylemi; hermeneutik kuramın epistemoloji söylemi; ‘bilgi kavramı’, ‘bilginin kaynağı’, ‘bilginin niteliği’ ve ‘bilgi metodolojisi’ boyutlarında belirlenebilir. Buna bağlı olarak da kuramın epistemoloji alanındaki söylemi, ideoloji kuramlarının temel argümanları bağlamında irdelenerek ideolojik etkilerine ulaşılabilir.

Bilgi Kavramı

“Dilthey, bilgi ve bilimi zamana (tarih) bağlı olmayan bir boyut içinde görmeye çalışan bilgi kuramcılığını (epistemolojizm) tek yanlılık ve kısırlık içinde bulur; bu,

bilginin ve bilimin bilgi kuramsal bir özerkliği olduğu hakkındaki her türlü görüşün (bu arada çeşitli olguculukların) tek boyutlu olduğunu belirtmektedir. Dilthey için bilginin temeli bilgi-kuramsal değil tarihseldir. Bilgi her tarihsel dönem ya da süreçte, o tarihsel dönem ya da sürecin yaftasını oluşturan tinselliğin, yani tarihin de bir ürünüdür. Birey, kendini ve evreni bağımsız ve özerk olarak asla tam tamına (adequat) kavrayamaz; çünkü o tarih tarafından belirlenmiş ve ‘tutuklanmış’ onun algıları, naiv empirizmin umduğu gibi salt ve aracısız değildir. ...insan hem kendini (ve toplumu) hem de evreni tarihsel belirlenimi altında, bir tarihsel gözlükle algılar. Bu nedenle bilgiye giden yol, doğabilimlerinin naiv empirizmine bağlı açıklayıcı yöntemlerden önce, tarihe yönelen anlayıcı bir yöntem olabilir (Özlem, 1986; 31).”

Hermeneutik kuramın bilgi kavramına yaklaşımı açısından Dilthey’in bu düşüncesi; insan hem kendini hem de evreni tarihsel bir gözlükle algıladığından, bilgi; belirli tarihsel koşulların belirleyiciliği ve kuşatılmışlığının bir ürünüdür. Bu yönüyle bilgi tarihseldir, çünkü ortaya çıktığı dönemin koşulları ve bu koşullarda geçerli olan zihniyetin bir sonucudur. Bilgi tarihsel bir olgu olduğundan tarih tarafından belirlenmiş ve kuşatılmış olarak açıkladığı belirtilebilir.

Dilthey “...anlama, basit yalıtılmış bireysel edimi değil, bir bütünlüğü açığa çıkarır. Dilthey’e göre, anlama, koşulları, amaçları ve araçları ‘yaşam yapısı’yla bir araya getirmeye çalışan tarihsel bağlamla ilişkilidir. Dolayısıyla burada, ilki pozitivist terimlerle tanımlanmamakla birlikte, hem açıklamaya hem de anlamaya vurgu yapılmaktadır. Açıklamak, insan eylemindeki, bireyi araçlara ve amaçlara yönlendiren öznel öğeleri birleştirmek demektir. Anlama, metodolojik olarak, basitçe başkalarının eylemlerinin yeniden deneyimlenmesi, tekil bir deneyimin yeniden canlandırılması değildir. Anlama daima kültürel bütün kavramıyla bağlantılıdır (Swingewood, 1998; 160).”

Habermas (1995;130) “Bir bilimin nesnesine ulaşması, ona ilişkin bir bilgiye ulaşması demektir. Ancak bilgi, her bilim için aynı anlama gelmez; nesnenin özelliğine göre, açıklama ya da anlama demeye gelir. Dolayısıyla bir işlevi bilmek, ya onu açıklamak ya da anlamak demektir. Doğal dünyanın fenomenleri birbirine benzer olduklarından, doğa bilimleri onların türdeşliğini varsayarak düzenler. Buna karşılık, tin bilimleri, nesnesini/ konusunu her şeyden önce, nicelleştirilemez, ölçüye getirilemez tarzda, daha çok niteliksel olan tarihsel/toplumsal gerçekliği, kendi dış görünümü veya etkileri içinde veya salt bir ürün olarak, yaşamın nesneleşmiş bir tortusu olarak veri kılmak suretiyle ve bu verileri içinde çıkmış oldukları tinsel yaşam içinde yeniden taşımak yoluyla düzenler. Dolayısıyla, doğa bilimlerinde soyutlama söz konusuysa, tin bilimlerinde yaşama yeniden dalmak, onu yeniden gün ışığına çökmektedir (Adugit, 2005; 248).”

Hermeneutik kuramın bu yaklaşımları, bilgi kavramına ilişkin bir genel çerçeve olarak ele alındığında, bilginin her bilim için aynı anlama gelemeyeceğini, bilginin, konusu olan nesnenin özelliğine göre, farklı bir açıklama ya da anlama yöntemini gerekli kıldığını belirtir. Bu bağlamda anlamamanın tin bilimlerinin niteliğinin bir sonucu olarak önplana çıktığı; bilginin nicelikten çok niteliksel, tarihsel ve toplumsal gerçekliği yeniden gün ışığına çıkaran nitelikleri temeldir.

Bilginin Kaynağı

Dilthey'e göre, 'bilgi' konusuna eğilebilmek için, 'insanı, yani isteyen, hisseden ve bir şey tasarlayıp amaçlar koyan konumu ile insanı, bilginin ve bilgi kavramlarının (dış dünya, zaman, töz, ilk neden, vb.) açıklamasında da temele koymak, bilginin ve bilgi kavramlarının sadece algı, tasarım ve düşünme malzemesiyle dokunmuş şey olup olmadıklarına yönelmek gerekir (Özlem, 1986; 68)."

Dilthey için, "bizim gerçeklik hakkındaki tasarım ve bilgimizin en önemli yapıtaşları, kişisel yaşamın birliği, dış dünya, dışımızdaki bireyler, onların zaman içindeki yaşamları ve bu yaşamların birbirlerine karşı etkileridir ve tüm bunlar, ancak insanın bütüncül oluşumundan yola çıkılarak açıklanabilir. Bu 'bütüncül oluşum', bu, 'bütünlük' kavranılmadan bilgi problematiğine de geçilemez (Özlem, 1986; 68)."

Dilthey, (1999; 35) anlamayı, duyuşal olarak verili işaretlerden hareketle, "Her anlama bir yeniden üretimdir. Ve yeniden üretme ve anlama sürecini aydınlatmak için, içdeneyimden, kişiye özel durumların yaşantısından yola çıkmak zorundayız. Ve açıktır ki, burada burada, parça parça yaşadığımız hallerin içsel bağlamı, hatta iç deneylerin birbiri içine geçmişlikleri, yaşantıda ortaya çıkar (Becermen, 2004; 42)."

Dilthey (1976; 175) "Hermeneutik anlama, parçanın bütünle ilişkisinin tarihsel bilgisini (psikolojik değil) üretmenin peşindedir. Dolayısıyla anlama, bireysel eylem ile bilincin empatik biçimde nüfuz etmesi ve yeniden kurulmasının bir biçimi değil, bireyler tarafından yaratılıp deneyimlenmiş olan kültürel biçimlerin yorumudur. Bu anlamıyla insanlık, ancak "insani durumları yaşadığımız, onlara ifade yüklediğimiz ve bu ifadeleri anladığımız zaman kültür bilimlerinin konusu olmaktadır. Doğa bilimleri insanlığı duyular aracılığıyla kavranan fiziksel bir olgu şeklinde tanımlamıştır; kültür bilimleri (ahlaki bilimler) kendi inceleme konularını, insan öznelliğinin içine girerek biçimlendirirler (Swingewood, 1998; 162)."

Dilthey'in bu yaklaşımı bağlamında bilginin kaynağı incelendiğinde, bilginin insanın, tüm insani niteliklerine yönelik olup, sadece algı, tasarım ve düşünme gibi bilişsel süreçlerle sınırlı olmadığı, insanın zaman içindeki konumu ve kendi dışındaki varlıkla etkileşimi ile ilintili olup kişisel yaşamın birliği ve bütünlüğünü kapsayan 'bütüncül oluşum' olarak açıklar. Buna bağlı olarak bilgi, bir anlam üretme olup, bu anlam üretmenin kişinin tarihsel koşulları bağlamında her bilgi bir yeniden üretimdir.

Gadamer (1995; 25)'göre, "insanın dünya hakkındaki tüm bilgisine dilin aracılık ettiğini söyler. Dünyaya ilk yönelim bir dili öğrenmekle gerçekleşir. Aynı zamanda dünyada olmağımızın dilselliği, en sonunda deneyimin tüm alanına eklenir. Dilsel dünyanın birbirine eklemlenmişliği ancak dil içerisinde en açık şekilde görünür. Palmer (2002; 268) Dil düşünceden ayrılmaz; anlama gibi bizi kuşatan bir fenomendir. Onu bir olgu olarak kavramak yanlış olur. Dili nesnelleştirmek pek mümkün görünmemektedir. Anlama gibi dil de bizim için nesne olabilecek her şeyi kuşatır (Becermen, 2004; 59)."

"Gadamer'in modeli teorik akıl değil, pratik akıldır. Gadamer, Taylor, Ricouer hepsi de kültürel yaşamın pratik eylemden kaynaklandığına ve ona yönelik bir düşünce biçimi olduğunu işaret ediyorlar. Kültürel yaşamı anlayabilme olanağı o yaşamın ta kendisinden türemektedir. Teori asla toplumsal varoluşun kendisinin yerine geçemez. 'öyleyse ahlak bilimleri, ahlak bilinci sorunlarının açıklığa kavuşturulmasına katkıda bulunabilseler bile, hiçbir zaman somut ahlak bilincine ait

olan yeri işgal edemezler...(Rabinow ve Sullivan, 1990; 12).”

Hermeneutik’in toplum araştırmaları (sosyal bilimler ve insan bilimleri) açısından taşıdığı önem, dilin ve eylemin tümüyle birbirlerine nasıl bağlı olduğunu gösterir. Toplum hakkında bilgi arayan toplum uzmanları, düşünce ve eylem (istekler, inançlar ve davranışlar) arasındaki ilgiyi anlaşılır kılarlar; bu, açıklamayı oluşturan şeydir. Bu kavramsal bağıntıları kurduğumuzda, anlarız ve biliriz (Kıssack, 2002; 179).”

“Yorumbilgisel yaklaşıma göre, dil sadece bir iletişim aracı olarak görülmemelidir: dil toplumsal ilişkilerin ve kimliklerin tarihsel kurulma sürecine içsel ‘kurucu bir öge’dir. Bu anlamda: (a) bir metinden konuşmak aslında bir metni kuran dilden konuşmaktır; (b) metin içindeki kimliklerin nesnel olgular değil, tarihsel ve söylemsel olarak kurulmuş kültürel ve siyasal kategorilerdir; (c) bu önermeleri kabul etmek, eleştirel öznenin toplumsal olgulara ve süreçlere yaklaşırken toplumsal süreçlerden bağımsız nesnel bir gözlemci ya da yargılayıcı olarak hareket etmediğini gösterir; aksine eleştirel özne, toplumsal ilişkilerle empatik bir ilişki kuran bir yazar, bir okuyucu ve bir yorumcu olarak hareket eder, bu nedenle de, (d) dili kurucu bir öge olarak kabul etmek, metinle yazar/okuyucu arasında ‘iletişimsel bir diyalogun’ oluşmasını olanaklı kılarak, metni tarihselliği, kimliği, söylemselliği ve kurgusalılığı, toplumsal olguları, özgünlükleri içinde anlama ve yeniden-kurma olasılığını ortaya çıkartma potansiyelini taşımaktadır (Keyman, 1999; 62).

(Dilthey, 1996) “... anlama “ben”in ruhundaki (psyche) bir yeniden yaratmadan oluşur. Bu nedenle, Dilthey, genel olarak anlamayı, “duyularımıza verilen işaretler aracılığıyla ve bu işaretlerin ifadesi olduğu psişik gerçekliği tanıma süreci” olarak tanımlar. Başka bir ifadeyle, “dışsal duyu işaretlerin bütünlüğü aracılığıyla içsel gerçekliğin bilinmesi sürecine anlama deriz, ...Dilthey anlamayı şöyle tanımlar: “Biz, yaşanmış şeyleri içimizde yeniden yeşertip yaşamak suretiyle kavrayabiliriz ki, bu kavrama tarzının adına anlama diyoruz (Adugit, 2005; 249).”

“Anlama her şeyden önce, içinde insanların diğer insanlarla ilişki içinde olmaya ihtiyaç duydukları pratik yaşamın müştereklerinde ortaya çıkar. Onlar birbirleriyle iletişim içinde olmaya mecburdurlar. Kişi, diğerlerinin ne istediğini bilmek zorundadır. Böylece ilk basit anlama biçimi ortaya çıkar (Kıssack, 2002; 179).”

Hermeneutik kuramın bu yaklaşımları açısından bilginin kaynağı; bilginin, dil-düşünce ilişkisinin bir ürünü olduğu, anlama ve dilin bizi kuşattığını, dili nesneleştirmenin mümkün olmadığını, aynı zamanda dışsal işaretlerin bütünlüğü aracılığıyla içsel gerçekliğin bilinmesi sürecinin anlama olduğu, yaşanılmış şeyleri içimizde yeniden yeşertmek olarak anlamanın gerçekleştiği belirtilebilir.

Bilginin Üretimi ve Metodolojisi

Dilthey (1999;16)’a göre, “tüm bilim deney bilimidir. Çünkü tüm deneyin sonuçta temel bağlamını ve geçerliliğini bilincimizin koşulları içinde bulduğunu düşünmektedir. Ona göre, deney bu koşullarda, yani yaradılışımızın bütünlüğü içinde ortaya çıkar. Öyleyse, ister doğa ister tin bilimleri olsun, her bilim deney aracılığıyla bilgiye ulaşır. Ancak sadece bir tür deney yoktur, her bilim kendi nesnesinin özelliklerine uygun bir deney kullanır. Doğa bilimleri duyuşal deneyle nesnesine ulaşırken, tin bilimleri iç deneyle nesnesine ulaşır. Duyuşal deney, mekanik işleyişe tabi nesnelere ulaştırır ve duyular aracılığıyla gerçekleşen bir etkinliktir; iç deney ise, bir tür yaşantıdır ya da yaşantı durumudur. ...Bilimlerin farklı deneylerle iş görmelerinin nedeni, nesnelerinin özelliklerinden kaynaklanır

(Adugit, 2005; 248).”

“Wilhelm Dilthey’in ana fikri, fiziki bilimlerde 19. yüzyılda fizik, kimya ve biyolojide bu kadar parlak sonuçlar vermiş olan bilimsel metodun, insan bilimlerinde kullanılmasının imkansız olduğu noktasında toplanıyordu. Çünkü fiziki bilimler olgular üzerinde kuruludur. Kültür bilimlerinin ise ‘anlam’dır. Bunu şu şekilde izah edebiliriz: Fiziki bilimlerden, örneğin, kimyayı alalım; kimyadaki izahlar atom, molekül gibi kavramlar yoluyla yapılır. Fakat moleküllerin etki alanında ortaya çıkan değişimler molekülün veya atomun ‘iradesi’ ile ilgisi yoktur. Halbuki insan bilimlerinin ünitesi olan insan ‘atom’ gibi bir varlık değildir. Sosyal davranışı ‘atom’da olduğu gibi dışarıdan anlamak mümkün değildir. İnsanı harekete iten ve sosyal eylemi meydana getiren, insanın içinde taşıdığı, ona kılavuzluk eden bazı ‘değer’ler ve ‘anlam’lardır. Tabii bu arada dış koşullarda insanların toplumsal davranışı üzerinde etkili oluyor, fakat insanların ‘değerleri’ hesaba katılmadıkça sosyal davranışlar anlaşılmaz (Mardin, 1997; 49-50).”

Dilthey’e göre “Doğa bilimsel yöntemlerle tinsel gerçekliğe yönelmek yanlıştır. Doğabilimleri olgu üzerinde kurulur, tinsel bilimlerin yöneldiği şey ise anlamdır. İnsanın toplum içindeki etkinliğini dış koşullar kadar ‘değerler’ de belirler. Birer empirik olgu olmayan ‘değerler’ hesaba katılmadan insan eylemleri anlaşılmaz, toplum kavranmaz. İnsanlar, başka insanları ve toplumsal kurumları olduğu kadar, hatta doğayı bile bu ‘değerler’in süzgecinden geçen yönleriyle tanırlar. Örneğin Newton, evrende bir ‘uyum’ olduğunu söylerken kendi dinsel inançlarını da bu arada yansıtmış oluyordu ve bizler birkaç yüzyıl süresince evreni Newton’un uyumcu mekaniği açısından algıladık. Ne var ki, doğanın bile belli bir tinsel birikim süzgecinden geçtikten sonra algılanması, tinsel bilimler açısından şu güçlüğü ortaya çıkarır: tinsel bilimler bir yandan tarihsel-tinsel gerçekliği yaratanların, her dönemde bu gerçekliği hangi değerlere göre oluşturduklarını anlamaya çalışırlar; öbür yandan tinsel bilimci araştırmasına başlarken, araştırmasına kendi değerleri yön ve biçim verir (Özlem, 1986; 30-31).”

Schutz “toplumsal gerçeklik, bireyin günlük eylemleriyle sürekli olarak bozulur ve yeniden yapılır. Toplumsal ve kültürel yaşamın incelenmesinde, pozitivist yöntemleri yadsır. Toplumbilimin konusunun insan-aktörün anlam yüklü eylemleri olduğunu savunur. Toplum toplumbilimsel çözümlemeye, dışarıdaki dünya kavramından değil, gerçekliği kurmaya ve anlamaya çalışan öznelerin düşünüş ve eylemleriyle başlanmalıdır. Schutz’a göre yaşam, özneler arası bir yaşantı ve eylem akışıdır. Sosyologun görevi, kişilerin toplumsal durumlarda, gerçekliği nasıl algıladıklarını ve anlamlandırdıklarını araştırmaktır (Tezcan, 2005; 55).”

Dilthey’in bu yaklaşımı bağlamında doğa bilimlerinin bilgisi ile tinsel (sosyal) bilimlerin bilgisinin farklı olduğunu belirtir. Buna bağlı olarak doğa bilimlerinin metodolojisi ile tinsel bilimlerin anlaşılıp açıklanamayacağını belirtir. Doğa bilimlerinin olguları temel almasına karşılık tinsel bilimlerin anlam ve insan davranışlarını belirleyen, yönlendiren değerleri temel aldığını belirtir. İnsan eylemleri ve toplumun, değerler aracılığıyla anlamlı ve anlaşılır hale geldiğini, her tarihsel gerçekliği yaratanların da bu gerçekliği belli değerlere göre düzenlediklerini belirtir.

“Geertz, yorumcu yaklaşımın, mevcut anlama araçlarının sayısını ve çeşitliliğini azaltmadığını, tersine artırdığını gösteriyor. Teorinin kendisi araştırma girişiminden apayrı tutulmuyorsa, o zaman çeşitli disiplinlerin bulguları, yöntemleri ve teknikleri kullanımımıza açık hale geliyor demektir. Burada teorinin kendisi de bir yorum

olarak görülmekte; üzerinde çalışılacak belli bir sorunu içeren bir durumun parçası olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle de, araştırmacı duruma uygun her aracı kullanabilir. Kendisi de o bağlam içinde yer aldığına göre –hem teorik hem pratik olarak- artık tartışma terimlerini tek başına otomatik olarak belirleyemez. Ama bir problemin onsuz tartışılması da olanaklı değildir (Rabinow ve Sullivan, 1990; 13).”

Dilthey’a göre “insan bilimlerinin gerçek yöntemleri anlama ile yorumlamaydı. ‘Bütün işlevler onlar aracılığıyla birleşir. İşlevler, insani incelemelerin bütün hakikatlerini kapsar. Anlamanın her aşamasında bir dünya açığa çıkar.’ Başkalarını anlama, deneyim aracılığıyla ve ‘bu deneyimi bizim anlamamız temelinde, deneyim ile anlamanın sürekli etkileşimi temelinde’ gelişir. Dilthey, kültür bilimlerinin görevinin, gündelik düzeyde varolan bu basit anlama biçimini, daha üst, karmaşık anlama biçimlerini kucaklayan tutarlı, kavramsal bir araç şeklinde sistemleştirmek olduğunu ileri sürüyordu (Swingewood, 1998; 160).”

Garfinkel, insan çevresini nasıl tanımlamaktadır, birbirleriyle nasıl iletişim kurabilmektedir? İnsanlar aralarında nasıl anlaşmaktadırlar? Bu iletişimin ortak anlam bilgisi nedir? Sorularına cevap veren yöntem olarak geliştirdiği Etnometodoloji; “günlük yaşam (toplumsal yaşam) düzeninin hangi yöntemle kurulduğudur. Bu yaklaşımın amacı, gündelik yaşamı anlamlı kılmak için insanların izlediği yolu keşfetmeye ve açıklamaya çalışmaktadır (Tezcan, 2005; 57).”

“Etnometodolojiye göre, toplumsal gerçekliğe ulaşmak, toplumsal olgularla birlikte onları oluşturan bireyleri de anlamamızla olanaklı olacaktır. Toplumsal olguların bir parçası olan bireyleri de incelememiz gerekmektedir (Tezcan, 2005; 58).”

“Etnometodoloji, genellikle görgül araştırmalar üzerinde odaklaşır. Örneğin telefon konuşması, cümle yapısı, gazete yazıları, mahkeme v.s. gibi. Etkileşim sırasında insanların, toplumsal gerçekliği nasıl inşa ve yeniden inşa ettikleri üzerinde odaklaşırlar. İnsan bilinçliliği üzerinde odaklaşır. Fakat daha çok bilinç prosesinin gözlenebilir toplumsal aktiviteleri üzerinde odaklaşır. Kültürel olguların bilinçlilik üzerindeki sınırlayıcı etkisi üzerinde daha az dururlar. Kültürel baskılar üzerinde fazla durmazlar. Onlar bireylerin daha yaratıcı olduğunu göz önünde bulundururlar (Tezcan, 2005; 59).”

Bir anlam yakalama, yorumsama yöntemi olan hermeneutik “Bu yöntemde bir edebiyat parçası, bir sanat eseri, bir ilişki, bir söyleşi v.b. gibi herhangi bir şeyin içine girerek, onun kurallarını bularak şifresini çözmek yani, o tek şeyi ‘yaşayarak’ ondaki’ mesajı yakalamak mümkündür ki bu en temel insansal bir eylemdir. Böylelikle genel bir eylem; mutlu yaşama kuralı getirilmekte ama birey karşılaştığı tek tek durumları, olguları yaşarken eylemini, yorumunu kendisi belirleyecektir. Sözelimi bir totem, bir büyü gibi tamamen yabancı bir yapıyla da karşılaşabilecek olan yorumcu mevcut, sağlam bilgilerini (kalıpları) bir kenara bırakıp (bunları paranteze alıp) o yapının içine girecek ve onun koşullarını yaşayacak; onun havasını soluyacaktır, yani olabildiğince özgür olacaktır bu yaşantısında (Kale, 1995; 287).”

Hermeneutik yaklaşımın, anlam ve değer bağlantılı bilgi anlayışında bilginin üretimi, günlük yaşamda insan eylemlerini belirleyen değer ve anlamlara yönelen etnometodoloji aracılığıyla inşa etmeyi öngörür. Etnometodoloji aracılığıyla günlük yaşam düzeninin hangi yöntemlerle kurulduğuna ilişkin bilgiyi ortaya koymayı, aynı zamanda bilginin üretim yöntemi olarak gördüğü belirtilebilir.

Dilthey “bilgiye giden yol, doğabilimlerinin naiv emprizimine bağlı açıklayıcı

yöntemlerden önce, tarihe yönelen anlayıcı bir yöntem olabilir. Böyle bir yöntemle yönelinecek olan şeyler de, tinsel ürünler olarak yazılı yapıtlardır, bu yapıtların dilidir. Tinsel bilimlerin yöntemi, bu nedenle bugünün ilgi ve değerlerine ister istemez bağımlı olacak olan bir bakış açısı ile, yazılı yapıtları ve bu yapıtların dilini anlamaya çalışan yorumlayıcı bir anlama yöntemi olacaktır. Çünkü dil, tarihsel bireyler olarak süjeler arası bildirişim ortamıdır. Öyle ki dil, insanın öznel olarak kendini ve evreni deneyimlemesinin bir nesnelleştirilmesi (objektivation) olarak bizzat kullanıldığı dönemin bilgisinin de, yaşam tarzının da taşıyıcısıdır (Özlem, 1986; 31)."

Dilthey'a göre "anlama ve yorumlama tin bilimlerinde kullanılan yöntemlerdir. Anlama her aşamada bir dünya meydana getirir. Öteki kişileri ve onların yaşam ifadelerini anlama, kendi deneyimimiz ve onu anlamamız ve deneyim ve anlamamızın sürekli etkileşimi üzerine inşa edilmiştir. Burada mantıksal ve psikolojik bir analiz yerine epistemolojik bir analizle ilgilenilir (Becermen, 2004; 42)."

Hermeneutik "Her türlü bilgiyi, değerleri ("ortak iyi" değerlerini de) yaşayarak onun içine girerek, kurallarını bularak ve içerdiği mesajı keşfederek anlamak; yorumlamak mümkündür. İşte bu hermeneutik tutum; demokratik tutum ve ortamlara da zemin hazırlayacaktır. Eğitim, öğretim ortamlarını, bu tutumu geliştirecek şekilde kotarmak çok zor söylemleri toplum yaratmanın en önemli adımlarından biri olacaktır (Kale, 1995; 289)."

"Hermeneutik döngü fikri sosyal araştırma metodolojisi açısından üç önemli sonuca sahiptir. Bu tekrarlanan döngü fikrinin ilk sonucu, insanların kendi çıkarları ve değerleri üzerinde düşünmeden bir dünya görüşüne ulaşamayacaklarının kabul edilmesidir. ...Hermeneutik döngü fikrinin ikinci sonucu, bu anlama anlayışının geleneksel tekabüliyet anlayışından bu kadar köklü ayrılık sergilemesi gibi, toplumsal gerçekliğe ilişkin farklı açıklamaları dış dünyanın en iyi biçimde yansıtılması temelinde değerlendirmenin de sorunlu olduğudur. Hermeneutik döngü fikrinin üçüncü sonucu, 'anlama'nın 'kendini anlama'yla yakından ilişkili olduğudur: yeni toplumsal ortamlarla karşılaşmamız kendimizi, kültürümüzü ve ortamlarımızı yeniden betimlememiz ve kavramsallaştırmamızı mümkün kılabilir (Baert, 2010; 218-219)."

"Yorumcuların nicel veriler konusundaki güvensizlikleri, görelilik konusundaki inançlarıyla birleşince ölçme hataları konusunda geçerli eleştiriler olmaktan çıkıyor. Ölçme çabalarının tümüyle yadsınmasına dönüşüyor. Çünkü ölçme konusunda geliştirilmiş olan tüm kavram ve kategorilerin boş, değersiz, hatta zararlı olduğu varsayımına dayanıyor. Söz gelimi okuma anlamayı ölçmekte kullanılan testler toplumsal sınıf bağlantılı sorunlarla yüklü, keyfi insan yapıtları olarak görülüyor. Böylece sanki 'varsıl ve yoksul çocukların akademik başarılarını tam olarak ölçmek olanağı bulunsa bu çocuklar arasındaki başarı farkları ortadan kalkar' gibi inanılmaz bir sonuç ortaya çıkıyor. Bilginin dağılımındaki ırk ve sınıf farkları pozitivist imgelemenin uydurmaları gibi gösteriliyor. Bilginin dağılımındaki görünür farkları kabulde isteksizlik etnometdolojik epistemolojinin ürünü, Gorbitt'un deyişiyle bilgi, tümüyle göreceli hale getiriliyor ve mutlak bilgi olasılığı yok sayılıyor, tüm bilgi ideolojik oluyor. Böylece, mevcut normları devirmeye yönelik hemen her iddiaya geçerlik sağlanıyor (Tan 1993; 85)."

Dilthey bilimlere ilişkin sınıflamanın temelini doğa ve tinsel bilimlerin konu içerik niteliklerinin farklılığı yanında bu farklılığın yöntem farklılığını da doğurduğunu öngörmektedir: "Doğa bilimleriyle tinsel bilimler arasında şu ayrımı öngörür; doğa bilimleri dıştan verilmiş olan, tek tek ortaya çıkan olayları kendilerine konu yaparlar; tinsel bilimler ise canlı bir bağlam olarak özgün bir biçimde ortaya çıkan iç yaşantıları kendilerine konu yaparlar. Yaşam her yerde ancak bir bağlam içinde ve bütün olarak vardır. İşte doğa bilimlerinin nesnel dünyası ile tinsel bilimlerin konusu olan yaşantı gerçekliği arasındaki büyük ayrılığı ve onların kavranılmasının da

çeşitli olacağı gerçeğini belirtmek istemiştir. Dilthey, iki bilim arasındaki ayrılık, araştırma yöntemleri arasında bir ayrılığı gerektirecekti elbette. ‘Doğayı açıklarız, ruh olaylarını ise anlarız’ diyordu Dilthey (Akarsu, 1979; 52).”

Bu yaklaşımlar bağlamında hermeneutik kuramın, bilginin üretimi salt bilgi nesnesinin, özne tarafından algılanması ve tasarlanmasına yönelik olmayıp, bilgi nesnesinin içkin özellikleri ve bu özelliklerin belirleyici unsurlarını anlamayı öngörmektedir. Böylece hermeneutik kuram, her türlü bilgi ve değeri yaşayan, onun içine girebilen anlama ve yorumlama yönteminin öngörmektedir. Böylece hermeneutik kuram doğa bilimleri ve tinsel bilimlerin yöntem ayrımına giderek, doğabilimlerinin açıklayıcı, tinsel bilimlerin ise tarihselliği öngören anlayıcı yöntemi temel alması gerekliliğini vurgular. Anlama ve yorumlama deneyim aracılığıyla ortaya çıkar.

Hermeneutik kuramın estetik söylemi; hermeneutik kuramın estetik söylemi; ‘estetik kavramı’na yaklaşımı açısından belirlenebilir. Buna bağlı olarak da hermeneutik kuramın estetik düşüncesi, ideoloji kuramları bağlamında irdelenebilir.

Estetik Kavramı

Dilthey (1999: 34) “Bir iç deney olarak yaşantıyı en iyi sanat aracılığıyla anlarız. Çünkü insansal/ tarihsel dünya ve bu dünyanın tekleşme, biricikleşme yoluyla gelişmesi, ifade ve temsil sanatlarının, yani plastik sanatların, resmin, edebiyat ve şiirin temel konusudur. Sanat, Dilthey’a göre, yaşama deneyimine sahiptir; malzemesini, konu içeriğini burada bulur. Sanat yaşantılarımızın çerçevesini genişletir, iç gözleme içkin olan yaşama bağlamını yeniden üreterek aydınlığa çıkarır; yaşamı güçlü bir kavrama anlayışıyla verir; varoluş ufkumuzu genişletir. Kısaca sanat, yaşamı önümüze koyar, ona bakmanın olanaklarını yaratır. Bu nedenle, “insanlık sanatta bizzat kendisini bulur. Yaşama hakkında bir olgunluğa, şu veya bu derecede, onun içerisinde ulaşılır; ulaşılmış bu olgunluk (duygu ve düşünce zenginliği) her aşamada ve alanda insanlığı geliştirir” (Adugit, 2005; 249).”

Hermeneutik kuramın estetik düşüncesi bağlamında bu yaklaşım değerlendirildiğinde, sanatın yaşam sınırları ve varoluş ufkunu genişlettiği, insanlığın bizzat sanatta kendini bulabileceğini, yaşantının sanat aracılığıyla anlaşılabilceği yönünden bir estetik yaklaşımı olduğu belirtilebilir.

Hermeneutik kuramın eğitim söylemi; eğitim olgusunun genel kapsamı açısından hermenutik kuramın eğitim yaklaşımı; ‘eğitim kavramı ve amacı’, ‘eğitimin kaynağı’, ‘eğitimin niteliği’, ‘eğitim sınıflaması’ boyutlarında betimsel analiz aracılığıyla bağıntıları belirlenebilir. Buna bağlı olarak da hermeneutik kuramın epistemoloji alanındaki düşünsel temelleri ideoloji kuramları bağlamında irdelenerek

ideolojik temellerine ulaşılabilir.

Eğitimin Amacı ve Kaynakları

Bernstein “Okullar, orta sınıf kökenli kültürü aktardığı için orta ve üst sınıflardan gelen çocuklar, okullarda kullanılan ayrıntılı konuşma koduna uyum sağlamakta zorlanmazlar. Oysa alt sınıflardan gelen çocuklar, okullarda geçerli olan ayrıntılı konuşma koduna uyum sağlayamadıkları için okulda başarısız olurlar. Okullarda okutulan kitaplar, istenilen davranış standartları ve konuşma biçimi, Bernstein’e göre orta sınıf değerlerini yansıttığı için alt sınıflardan gelen çocukların başarısızlığı kaçınılmazdır (Tezcan, 2005; 64).”

Bernstein “ işçi sınıfı çocukları ‘Sınırlandırılmış konuşma kodu’ (restricted code of speech) grubuna girer. Çocuğun ilk toplumsallaşmasında annenin rolü önemli. Anne, çocuğu denetlerken dil üzerinde az durur. Bu kod, içerdiği biçimsel ve özel sınırlılıklar nedeniyle, genellikle alt kültür ve aşağı sınıflar tarafından kullanılmaktadır. Bu kod, benlik kavramından çok, kolektifleştirilmiş simgelerin alışverişini sağlar. Bernstein, farklı alt kültürlerin farklı konuşma ve farklı düşünce biçimi aktardıklarını göstermiştir. İşçi sınıfı çocuklarının konuşma biçimlerinin çok sınırlı olduğunu saptamıştır. Bu çocukların kullandıkları tümceler kısa ve gramer bakımından basittir. Sözcük hazinesi kısıtlı, fırsatlar azdır. Kalıp yargılı ifadelerin kullanılışı siktir. Soyut düşüncelerin kullanılması çok azdır. Genellikle bitmemiş ve yapısal bakımdan zayıf tümceler kullanılır. Duygu ve düşünceler tam olarak anlatılamaz. Duygu ve düşünceler, daha çok, hareketlerle (el, kol) anlatılır. Oysa ki orta sınıf çocukları, daha karmaşık bir konuşma diline sahiptirler. Buna ‘Ayrıntılı konuşma kodu’ (Elaborated Speech Code) der (Tezcan, 2005; 67).”

Bernstein “orta sınıf ile işçi sınıfının konuşma kodlarının dilbilimsel olarak eşit değerde olmasına rağmen, işçi sınıfı koduna (ya da sınırlandırılmış koda) karşı eğitimde ayrımcılık yapıldığını ortaya koymuştur. Buna benzer bir olgu, dil ile bölgesel, etnik ya da dinsel arka plan arasındaki ilişkide sezilebilir (Marshall, 2003; 154).”

Yorumcu paradigma çerçevesinde eğitsel süreci hem makro hem mikro açıdan en kapsamlı biçimde değerlendirmeye çalışan Bernstein olmuştur. Simgesel Etkileşimcilik ile Yapısalcılığın sentezini yapmaya çalışan Bernstein’in kuramına göre: Murphy (1979;143-144) “okul, öğrencilere orta sınıf dilsel stiliyle kuşatılan ayrıntılandırılmış dilsel kodlar (elaborated speech code) sunar. Orta sınıf değerleriyle öğrencileri toplumsallaştıran okul, özellikle işçi sınıfı çocuklarının kullandığı sınırlı konuşma kodu (restricted code of speech)na uygun bir zemine izin vermez. Bernstein’e göre öğrencinin toplumsal sınıf konumu, konuşma kodunun türünü belirler. İşçi sınıfından gelen çocuklar, okulda sınırlı değil ama ayrıntılı bir konuşma koduyla karşılaşınca ‘eğitilebilirlik sorunu’yla karşılaşır. Bernstein bu sorunun çözümlenmesi için öğretmenlerin beceri ve duyarlılıkları kadar okulların değerleri, toplumsal örgütlenmesi, maddi koşulları, denetim biçimleri ve pedagojisinin işçi sınıfı çocuklarının okula getirdikleri kültüre uyarlanması gerektiğini belirtir. Ona göre ayrıntılı kodların iletimini denetleyen okul bilgisi, müfredatı, pedagojisi ve değerlendirmesi de işçi sınıfı çocuklarının kültürüne göre yeniden düzenlenmelidir (İnal, 1994b; 680).”

Bernstein, toplumsal sınıf, konuşma kodları ve denetim alanına ilişkin; “iki farklı toplumsal sınıftan gelen iki ayrı grup öğrencinin (çocuğun) iki farklı konuşma kodu kullandığını belirtir. Bu iki kod, sınırlı konuşma kodu (restricted code of speech) ve ayrıntılı konuşma kodu (elaborated speech code) dır. Bernstein’e göre toplumsal ve sınıfsal durum, konuşma kodunu belirler. Sınırlı konuşma kodu, içerdiği biçimsel ve özel sınırlılıklar nedeniyle genellikle altkültür ve aşağı sınıflar tarafından kullanılır. Bu kod, benlik kavramından ziyade kolektifleştirilmiş simgelerin alışverişini sağlar.

Ayrıntılı konuşma kodu, bir sözel planlama ve söz dizimsel örgütlenme çerçevesinde gelişir. ‘Biz’den ziyade ‘ben’e dayanılarak rasyonellik vurgulanır. Ayrıntılı konuşma kodu, kişisel ve bireyselleştirilmiş simgelerin alışverişini kolaylaştırır. Bu kod, orta ve üst sınıf kökenli çocuklar tarafından kullanılır. Okullar orta sınıf kökenli kültürü aktardığı için orta ve üst sınıflardan gelen çocuklar, okullarda kullanılan ayrıntılı konuşma koduna uyarlanmakta zorluk çekmezler. Oysa alt sınıflardan gelen çocuklar ayrıntılı konuşma koduna uyum sağlayamadıkları için bir eğitilebilirlik sorunu ile karşılaşır. Okullarda seçilen kitaplar, istenilen davranış standartları ve konuşma tarzı, vb. orta sınıf değerlerini yansıttığı için alt sınıflardan gelen öğrencilerin başarısızlığı kaçınılmaz olur. Bernstein, bu sorunun çözümü için şunu önerir: öğretmenlerin beceri ve duyarlılıkları kadar okulların değerleri, toplumsal örgütlenmesi, maddi koşulları, denetim biçimleri ve pedagojisi işçi sınıfı çocuklarının sahip oldukları kültüre uyarlanmalıdır. Ayrıntılı kodların iletimini denetleyen okul bilgisi, müfredatı, pedagojisi ve değerlendirmesi de işçi sınıfı çocuklarının kültürüne göre yeniden düzenlenmelidir (İnal, 1994a; 226-27).”

“Günlük yaşamı kavrayabilmek için insanların davranışlarına nasıl bir anlam verdiklerini yakalamak gerekir. Yorumculara göre anlam kişiye özeldir, kültür ya da toplumun belirlemesi değildir. Ancak, Yorumcuların ‘anlam’ın ne olduğu konusunda pek uyuşmadıkları, bu konuda amaç, niyet, önem, neden gibi kavramları birbiri yerine kullanabildikleri görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenin derste ne yapmayı amaçladığı ya da öğrencilerin derste neyi önemsedikleri, ya da etkinlikleri için gösterdikleri nedenler araştırılabilir (Tan, 1993; 82).”

Hargreaves’e göre toplum, farklı konum ve rollerin karmaşık bir yapısıdır. Rol ise, bir konumla bağlantılı olan davranışsal beklentidir. Kişi, toplumda kendi konumuyla ilişkili olarak diğer insanların beklentilerine uygun bir ‘rol seti’ içinde yerleştirilir. Bir role sahip olmak, beklentilere maruz kalmak ve beklentilere sahip olmak demektir. Beklentiler, yaşadığımız toplumda bize genel bir kurallar seti sağlar. Rollere uygun olarak da genellikle paylaşılmış durum tanımları oluşturulur. Aktörler arasında gerçekleşen etkileşimler çerçevesinde de müzakere süreci oluşur ve ‘işleyen oydasma’ (working consensus) sağlanır (İnal, 1994a; 231).”

Dilthey “yaşam bütünlüğü ya da kısaca yaşama, ...bireyin başkaları ile olan ilişkilerinin, ‘başkalarıyla karşılaşmaları’nın bütününden başka bir şey değildir. Çünkü belirtildiği gibi, kendimiz hakkındaki bilince de, ancak ‘başkaları’ aracılığıyla varırız. Başka bir deyişle bireysel bilincimiz, ‘başkaları ile bir arada olma’ ile edinilen bir şeydir (Özlem, 1986; 69).”

Hermeneutik kuramın eğitimin belirleyici kaynakları olarak vurgu yaptığı sosyal değer ve dil bağlamında Bernstein’in yaklaşımı; eğitimi belirleyen kaynaklara, sınıfsal olarak yaklaştığı belirtilebilir. Eğitime konu olan, bilgi, içerik ve aktivitelerin orta sınıf değerleri olduğu, böylece orta sınıf ile alt sınıf arasındaki çatışmayı eğitime de indirger. Bernstein’in çatışmacı yaklaşımdan farkı ise, egemenlikten öte kültürel kodlara eğildiği belirtilebilir. En önemli kültürel kod olarak dile yaptığı vurgu, eğitim aracılığıyla kültür ve değerlerin orta sınıf diline uygun olduğu, çünkü orta sınıfın kullandığı ayrıntılı dilin eğitim dili olduğunu, alt sınıfın dilinin ise sınırlandırılmış, genel ve basit bir konuşma diline sahip olduklarını belirtir. Birey benliğini, diğer kişi ve kurumlarla etkileşime girerek geliştirir. Benliğin oluşumunda birey, çevresindeki kişi ve kurumları ayna olarak kullanır. Bireyin başkasına ilişkin algısı, kendi amaç ve rolleri

tarafından da belirlenir. Birey diğerini yakından tanıdıkça ‘diğerinin bilgisi’ne ulaşabildiği öngörölür.

Hermeneutik kuramın düşünsel temelleri ve ideoloji

Hermeneutik kuramın, ideolojik temellerine ulaşabilmek için: epistemoloji, etik, estetik ve eğitime ilişkin temel yaklaşım ve tezlerini ortaya koyan söylemlerinin belirlenmesi gereklidir. Aşağıdaki Tablo-21’de hermeneutik kuramın düşünsel temellerine ilişkin temel tezleri özetlenmiştir.

Tablo-21 Hermeneutik Kuramın Düşünsel Temelleri

Epistemolojik Temeller ▪ Bilgi, bilgi kuramsal değil, tarihseldir ▪ Bilgi, belli bir tarihsel dönem ve düşünce anlayışının ürünüdür. ▪ Bilgiye giden yol, doğa bilimlerinin açıklayıcı yönteminden öte tarihe yönelen anlayıcı yöntemle mümkündür. ▪ Doğa bilimleri olgu üzerine kurulur, tinsel bilimlerin yöneldiği şey ise anlamdır. ▪ İnsanların ortak anlam bilgisine ulaşmak, günlük yaşam düzeninin hangi yöntemlerle kurulduğunu etnometodoloji ile açıklanabilir. ▪ Toplumsal gerçekliğe ulaşmak, toplumsal olgularla birlikte onları oluşturan bireyleri anlamamızla olanaklı olacaktır. ▪ Hermeneutik, tek tek özel durumları ve bilgileri anlama yöntemidir. ▪ İnsan bilimlerinin gerçek yöntemleri anlama ve yorumlamadır. ▪ Hermeneutik anlama, parçanın bütünle ilişkisinin tarihsel bilgisini üretmedir. ▪ Anlama bireysel bir edim olmayıp bütünlüğü açığa çıkarmayı öngörür.	Estetik Temeller ▪ Sanat yaşamı önümüze koyar, ona bakmanın olanaklarını yaratır. ▪ İnsanlık sanatta bizzat kendisini bulur. ▪ Sanat yaşam ve varoluş sınırlarını belirler. Eğitim Temelleri ▪ Okullar orta sınıf kökenli kültürü aktarır. ▪ Okullarda üst sınıfların ayrıntılı konuşma kodu kullanılır, alt sınıfların sınırlandırılmış konuşma kodu burada dışlanır

Bacon’ın, aklın tutukluluk durumu olarak insan zihnini kuşatan idoller açısından hermeneutik teori söylemlerinin, ideolojik temelleri irdelenebilir. Bacon’ın insan aklının tutukluluğuna neden olan, insanın aklını kullanamama durumu hermeneutik kuramın, bilgi ve değerleri tarihsel koşul ve düşünce anlayışının ürünü olarak görmesi, açıklamadan öte anlamaya yönelik; günlük yaşamda eylemleri belirleyen değerlerin iç mantığından yola çıkarak genele ulaşmayı öngören bir metodolojik yaklaşımı öngörürken, Bacon’ın insan zihnini kuşatan dört idolün; kesinlik, salt akılcılığı, genel-

geçer doğruları öngörmesi; Hermeneutik kuramın ise düşünceyi çoğulcu ve göreceli doğruluk mantığı üzerine inşa etmesi açısından bir örtüşmenin olmadığı görülebilir. Bu bağıntılardan hareketle, Bacon idol öğretisi argümanları bağlamında hermeneutik teori ideolojik bir düşüncedir.

Tracy'nin düşünce bilimi olarak vurguladığı ideoloji yaklaşımı; gerçeğin kaynağının duyular olduğu, gerçek bilgi ve değerlerin kesinlik ve nesnel niteliklerinin olduğunu vurgulanır. Hermeneutik kuramın ise, düşünce ve gerçeği, çoğulcu ve göreceli bir anlama yöntemi üzerine inşa etmesi, her anlamının yeni bir doğrunun yeniden üretimi olarak görmesi, gerçek ve doğruyu tarihsel ve bütüne ulaşma olarak belirlemesi açısından Tracy'nin düşünce bilimi olan ideoloji ile bir örtüşmesinin olmadığı görülebilir. Bu bağıntılardan hareketle Tracy'nin düşünce bilimi olarak ideoloji argümanları açısından, hermeneutik teori düşünsel temellerinin gerçek ve nesnel bilgiye ulaştırmaktan uzak olduğundan ideoloji olamayacağı sonucuna ulaşılabilir.

Gramsci'nin; 'tarihsel blok', 'hegemonya', 'organik toplum ve aydın' olarak ideoloji argümanları açısından hermeneutik teorinin düşünsel temelleri irdelenebilir. Hermeneutik teorinin düşünsel temelleri, Gramsci'nin ideoloji argümanları açısından irdelenebilmesi için tarihsel süreçte bir 'tarihsel blok' ve 'hegemonya' üretimi açısından yaklaşımı gerekli kılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında hermeneutik teorinin düşünsel temellerinin bir 'tarihsel blok' ve 'hegemonya' üretiminden çok 20. yüzyılın modern toplum ve bilim anlayışının, tüm farklılık ve gizemleri akılcılık ve düşünsel kavramlara indirgemesi her şeyi, deney-gözlem, akılcılık ve mekanik bir düşünce sistematiğine indirgeyen bilim anlayışının ürettiği bir 'tarihsel blok' ve 'hegemonya'ya karşı çıkışı söz konusu olduğu söylenebilir. Bu bağıntılardan hareketle Gramsci'nin ideoloji argümanına göre hermeneutik kuramın bilginin metodolojisi ve üretimi bağlamında postmodernizm referansları öngörmesi açısından bir tarihsel blok üretimi temelini olduğu, bu yönüyle ideolojik bir yönünün olduğu, ancak bu ideolojik yönünün sahip olduğu düşünsel temellerden dolayı hegemonyaya dönüşmeyi öngörmediği, hermeneutik kuramın aynı zamanda düşüncelerin bir tarihsel blok ve hegemonya oluşturmalarına karşı olduğu, gerçek bilginin ve anlamın önünde bir engel olarak gördüğü de söylenebilir.

Althusser'in ideoloji terminolojisi açısından, ideolojinin özneye dışsal oluşu, ve öznenin devletin baskı ve ideolojik aygıtları aracılığıyla üretildiği boyutunda hermeneutik teorinin düşünsel temelleri irdelenebilir. Althusser'in terminolojisi açısından hermeneutik teori; düşünce ve gerçeği, çoğulcu ve göreceli bir anlama yöntemi üzerine inşa etmesi, her anlamının ve anlamın yeni bir doğrunun yeniden üretimi olarak görmesi, gerçek ve doğruyu tarihsel ve bütüne ulaşma olarak belirlemesi açısından düşünsel temelleri, Althusser'in ise, modern kültür ve düşüncenin bireyi kurumlarla kuşattığı, belirli değer ve doğruların baskısına maruz bırakarak, özgürlük ve sorumluluk, kendini gerçekleştirme bilincinden çok itaate ve uyum sağlamaya yöneltildiği, bunların da ideolojik aygıtları aracılığıyla özneye dayatılması yönündeki eleştirel yaklaşımının karşısında hermeneutik kuramın yer aldığı ve aralarında bir paralellikten bahsedilebilir. Çünkü hermeneutik kuramda modernizmin bilim kuramı olarak pozitivizmin bilgi, düşünce ve değerlere ilişkin egemenliği ve bu egemenliğin bilim ve bilimsellik adı altında modern düşüncenin ideolojisine dönüştüğü eleştirisi, Althusser'in devletin ideolojik aygıtları da bu ideolojinin varlığı ve bunun dayatılması açısından hermeneutik kuramın eleştirisi ile örtüşmektedir.

Karl Mannheim'in, tikel ve tümel ideoloji argümanları bağlamında hermeneutik kuramın düşünsel temelleri değerlendirilebilir. Hermeneutik kuramın düşünce ve gerçeği, çoğulcu ve göreceli bir anlama yöntemi üzerine inşa etmesi, her anlamının yeni bir doğrunun yeniden üretimi olarak görmesi, gerçek ve doğruyu tarihsel ve bütüne ulaşma olarak belirlemesi, tikel bir bilgi, düşünce ve değer anlayışından sıyrılarak tümel bir bilgi, düşünce ve değer anlayışını öngörmesi açısından Mannheim'in ideoloji terminolojisinde tümel ideoloji ile örtüşmesi söz konusudur. Buna bağlı olarak, hem Mannheim'in terminolojisi açısından hem de diğer kuramlarla ilişkisi bağlamında kapsayıcılığı tikel ideoloji argümanından çok tümel ideoloji içeriği ile örtüştüğü vurgulanabilir.

Yapısalcı kuramın temel ideoloji argümanı 'söylem' açısından hermeneutik teorinin düşünsel temelleri; söylemin iktidar ve özne üretimi, yananamlar aracılığıyla kodlanan gizil anlam buna bağlı olarak dil aracılığıyla ürettiği egemenlik açısından irdelenebilir. Bu bağlamda hermeneutik teori, düşünce ve gerçeği, çoğulcu ve göreceli

bir anlama yöntemi üzerine inşa etmesi, her anlamının yeni bir doğrunun yeniden üretimi olarak görmesi, gerçek ve doğruyu tarihsel ve bütüne ulaşma olarak belirlemesi açısından hermeneutik kuramın düşünsel temelleri, söylem ve iktidar ilişkisi boyutunda bir iktidar üretme yerine, iktidar iddiası olmayan bir hakikatin yöntemi arayışına vurgu yaptığı belirtilebilir. Ancak bu iktidar iddiası olmayan bilgi, düşünce ve değeri yine iktidar kurumlarına değil, hakikatin arayışındaki bireyin eylemlerine dayandırır. Hermeneutik söylem, tek bir doğru ve gerçeklik anlayışından öte çoğulcu bir doğru ve değer anlayışını temel alması yönüyle yapısalcı söylem açısından; hermeneutik kuramın, söylem aracılığıyla, yan anlamlar düzeyinde ideolojik kodlamalara karşı çıkarak ideolojisiz ve egemenlikten arınık bilgi, değer ve düşünceyi öncelediği belirtilebilir. Bu durumda çoğulcu bir bilgi ve değeri öngören yaklaşım, iktidar ve ideolojiye gereksinim duymaz. Tek bir doğru ve gerçeklik anlayışını dayatan düşüncelerin yan anlam düzeyinde ideolojik kodlamalara başvurduğu genellemesine gidilebilir.

Siyasal bir ideoloji olarak marksizmin temel ideolojik argümanları olarak; toplumsal gerçekliğin, düşünce, kültür ve değer üretimindeki etkisi, yanlış bilinç olarak gerçeğin tersyüz edilmesi boyutunda hermeneutik kuramın düşünce ve gerçeği, çoğulcu ve göreceli bir anlama yöntemi üzerine inşa etmesi, her anlamının yeni bir doğrunun yeniden üretimi olarak görmesi, gerçek ve doğruyu tarihsel ve bütüne ulaşma olarak belirlemesi, tikel bir bilgi, düşünce ve değer anlayışından sıyrılarak tümel bir bilgi, düşünce ve değer anlayışını öngörmesi açısından düşünsel temellerinin ideolojik bağıntıları boyutunda karşılaştırılabilir. Bu yönüyle hermeneutik teori, gerçeğin tersyüz edilmesi, tekçi bir bilgi ve değer egemenliğinden çok çoğulcu bir bilgi ve değer sistemini öngördüğünde Marksist ideoloji terminolojisi açısından ideolojik yönünün olmadığı belirtilebilir. Bu açıdan hermeneutik kuram, marksist ideoloji terminolojisinin eleştirel yaklaşımının karşısında öngörülen doğruya dair bir vurgusu olduğundan bir paralellikten bahsedilebilir. Marksist ideoloji argümanları açısından okunduğunda hermeneutik kuramın düşünsel temelleri ile Marksist ideolojik argümanların bağıntılarının olduğu vurgulanabilir.

Siyasal bir ideoloji olarak liberalizmin; bireyin topluma önceliği, özgürlükler, doğru ve yanlışın çatışmasına ilişkin ortamının gerekliliği, bireyi küçülmeye sürükleyen toplumsal

düzenin birey ve özgürlükler önünde engel olması ideoloji argümanları ile hermeneutik kuramın düşünsel temellerinin bağıntıları irdelenebilir. Hermeneutik kuramda düşünce ve gerçeğin, çoğulcu ve göreceli olduğu, her anlamının yeni bir doğru olduğu, gerçek ve doğruyu tarihsel ve bütüne ulaşma olarak belirlemesi, makro genellemeler yerine, mikro düzeydeki incelemeler ve anlamayı temel almasına yönelik vurgusu ile liberalizmin ideolojik öngörülleri arasında bir örtüşmeden bahsedilebilir. Bu bağlamda, hermeneutik kuramın çoğulcu bir değer kültürü açısından liberal ideoloji bağıntılarının olduğu vurgulanabilir.

Siyasal bir ideoloji olarak muhafazakarlığın ideolojik argümanları açısından hermeneutik kuramın düşünsel temelleri irdelenebilir. Muhafazakârlığın tarihsel birikimin oluşturduğu kadim düzen aklını temel aldığı ve bu kadim düzene saygıyı öngördüğü, kültürel mirası temel değerler olarak kabul etmesi, insan doğasının doğuştan kötü olduğu kadim düzen geleneklerinin onu iyileştirdiği, tarihsel birikimin ürünü aklın birey aklından üstünlüğü temel ideolojik argümanları açısından hermeneutik kuramın düşünce ve gerçeği, çoğulcu ve göreceli bir anlama yöntemi üzerine inşa etmesi, her anlamının yeni bir doğrunun yeniden üretimi olarak görmesi, gerçek ve doğruyu tarihsel ve bütüne ulaşma olarak belirlemesi, tikel bir bilgi, düşünce ve değer anlayışından sıyrılarak tümel bir bilgi, düşünce ve değer anlayışını öngörmesi açısından karşılaştırılabilir. Bu bağlamda hermeneutik kuramın düşünsel temelleri ile muhafazakarlığın ideolojik argümanları ile bir örtüşme durumundan çok farklılık ve olduğu; muhafazakarlık tekçi bir doğru ve değer anlayışını, gelenekselciliğe ve gelenekselciliğin değişim karşıtlığına dayandırırken, hermeneutik kuram tüm düşünceleri hakikatin bir parçası olarak görür ve anlamlarına yönelir. Muahafazakarlık biçimsellik ve ritüellere yönelirken, hermeneutik biçimsellik ve ritüelin ardındaki anlama yönelir. Ancak hermeneutik kuramın öngördüğü metodoloji muhafazakar ideoloji argümanlarını dışlamak yerine anlamayı öngörür.

Siyasal bir ideoloji olarak milliyetçiliğin; otorite ve düzene itaatkarlığı gerekli bir değer olarak görmesi, düşünce ve değerlerini mitleştirmesi, tekçi bir doğru anlayışını öngörmesi ve kolektif bir duygusal bağlılık vurgusu bağlamında hermeneutik kuramın, düşünce ve gerçeği, çoğulcu ve göreceli bir anlamaya dayandırması, her anlamayı yeni

bir doğru olarak görmesi, gerçek ve doğruyu tarihsel ve bütüne ulaşma olarak belirlemesi, tikel bir bilgi, düşünce ve değer anlayışından sıyrılarak tümel bir bilgi, düşünce ve değer anlayışını öngörmesi açısından, hermeneutik kuramın düşünsel temellerinin milliyetçiliğin ideolojik vurguları olan; tekil bir düşünce anlayışı, rasyonel bir metodoloji ve düşünceden öte, tüm rasyonel ve irrasyonel olguları duygusal bir bağla açıklamaya yönelmesi açısından hermeneutik kuramın düşünsel temellerinin milliyetçi ideoloji yaklaşımı olmadığı vurgulanabilir.

4.2.4. Eleştirel kuramın düşünsel ve ideolojik temelleri

Eleştirel teorinin düşünsel temellerinin irdelenebilmesi için öncelikle; kavramsal içeriği, tarihsel evrimi, öncüleri, temel tezleri ve eleştirisi boyutlarıyla genel bir incelemesinin yapılması gereklidir. Buna bağlı olarak, eleştirel teorinin; epistemoloji, etik, estetik ve eğitim olgularına ilişkin söylemlerinin belirlenmesi gerekir. Belirlenen söylemleri ise ideoloji kuramlarının temel argümanları açısından irdelenerek ideolojik temellerine ulaşılabilir.

Eleştirel teorinin genel çerçevesi

Eleştirel teori düşüncesi; Cevzici (2010; 1204)'ye göre, eleştirel teori, insan eylemi için bir rehber temin eden, özgürleştirici ve bilişsel bir içerik taşıyıp, bilimsel bir teoriden farklı olarak özgürleştirici bir tavır sergilerken nesneleştirici olmayan bir teoriyi ifade eder. Çoğunlukla toplumsal faillerin, kendi çıkarlarına hizmet etmeyip, mevcut iktidar yapılarını meşrulaştıran kolektif temsil sistemlerini neden kabul ettiklerini açıklamaya çalışan ve bilişsel yapılar olarak takdim edilen değer yargılarının yanlışlığını gözler önüne seren bir ideoloji eleştirisi şeklinde gelişir. Eleştirel teorinin en önemli amacı, mevcut toplumsal düzeni sınıfsız bir topluma dönüştürmek için gerekli bilgiyi sağlamaktır. Eleştirel teori öngöründe bulunmaz, ne olacağından ziyade, ne yapılması gerektiğine işaret eder.

Cevzici (2010; 1205), tüm kapalı sistemleri eleştiri yoluyla çözmeyi ya da yıkmayı amaçlayan eleştirel teori, eleştirinin daha çok Hegel'deki versiyonundan yola

çıkması ve dolayısıyla da eleştirinin öncelikle özeleştirisi şeklinde gerçekleşmesi gerektiği inancını hayata geçirmeye çalışmıştır. Eleştirel teorinin Adorno, Horkheimer, Marcuse, Habermas gibi sahipleri, insanın toplumsal eleştiri yoluyla, baskılardan kurtulup özgürleşmesine katkıda bulunan her felsefi görüşe sıcak bakmakla birlikte, en azından başlangıçta ve uzunca bir dönem boyunca Marksist bir çerçeve içinde kalmışlardır. Eleştirel filozoflar, öncelikle toplumsal çıkarların, çatışma ve çelişkilerin düşüncede nasıl ifade edildiği ve baskı sistemlerinde nasıl üretildiğiyle ilgilenmişlerdir.

Hilav (1993; 154)'a göre, Frankfurt Okulu, eleştiri anlayışının temelinde, insanoğlunun kendisinin ürettiği 'kısıtlamalar' üzerinde düşünmek. Ayrıca, insanoğlunun, kendine ilişkin hayallerden ve yanılsamalardan kurtulması da eleştiri kapsamı içinde yer alıyor. Böylece Eleştirel kuram, yalnızca soyut ve yüzeyde kalan saptamalara dayanan bir bilgi değil; insanoğlunu toplumsal açıdan özgürlüğe yöneltecek açıklamalar da getirmek istiyor; kuramla pratik arasında ilişki kurmaya yöneliyor. Eleştirel kuramın temel ilkelerinden birisi, 'toplumsal yaşamın tek başına ele alınan bir yanının ya da yalıtılmış bir olayın, ancak tarihsel bütünle; topyekün bir gerçek olarak görülen toplumsal yapıyla ilişkisinde irdelendiği zaman kavranabilmesi'dir. Eleştirel kuramcılar, çağdaş toplumun ve özellikle tekelleri kapitalizmin sorunlarını, toplumsal ruhbilim ve kültür üzerinde durarak irdelemek; ampirik saptamalarla yetinmeyerek, bir toplum kuramı ve bilimi ortaya koymayı öngörür.

Marshall (1999;180)'a göre, Frankfurt Okulu, Ortodoks Marksizme eleştirel bir açıdan yaklaşmış, iktisadi temel alan geleneksel açıklama biçimlerinden vazgeçerek ideolojik ve siyasal analizlere girişmiştir. Frankfurt Okulu kurucularına göre incelenmesi gereken asıl alanlar araçsal akıl denilen ve özel olarak modern sanayi toplumunun gelişmesi sürecinde gözlemledikleri totaliter tahakküm biçimleriydi. Araçsal akıl, dünyaya ve kuşkusuz başka insanlara, onları nasıl sömürebileceğimiz temelinde bakmakta, olgu ile değeri birbirinden ayırmakta ve değerleri, bilgi ve yaşam açısından önemsiz bir role indirgemektedir. Bu düşünce tarzı sanayi toplumunun tipik bir özelliğidir ve (eleştirel kuramcılara göre) tahakküm yapılarıyla doğrudan bağlantılıdır. Rabinow ve Sullivan (1990; 10), Frankfurt Okulu, geleneksel anlayışların probleme dönüştüğü bir teknoloji çağında, insan bilimlerinde anlama sorununun, yaşamın büyük

sorunlarından soyutlanamayacağını ileri sürer. Frankfurt Okulu, kültürel söylemin, sosyal pratikler ve ilişkiler alanının içine yerleştiğini, çağdaş yaşamda, sosyal olgu ve değerlerin giderek teknik amaç ve olgulara dönüştüğünü sorgular.

Eleştirel teorinin öncüleri; Marshall (1999;180), Tezcan (2005; 100), Beart (2010; 152), Cevizci (2010; 1180)'ye, göre, Frankfurt okulu, 'Toplumsal Araştırma Enstitüsü' adıyla kuruldu. Okulun ilk müdürü Grünberg'ti ve bu görevi 1930'da Horkheimer üstlendi. İkinci dünya savaşından sonra Jürgen Habermas ve Axel Honneth ikinci Frankfurt Okulu kuşağının en tanınmış üyeleri arasında yer almaktadır. Frankfurt Okulu grubunun üyeleri arasında; Horkheimer, Theodor Adorno, Erich Fromm, Herbert Marcuse, Jürgen Habermas, Giroux, Walter Benjamin, Carl Grünberg, Friedrich Pollack, Franz Neumann, Leo Lowenthal, Karl Wittfogel gibi düşünürler vardı. Bu filozoflar Frankfurt Okulu'nun Eleştirel Teorisini oluşturarak Batı marksizmine; proleteryanın sınıf bilinci, bürokrasi, milliyetçilik, kent ve siyaset sosyolojisi, üst yapı, kültür endüstrisi, yabancılaşma, şeyleşme ve özgürlük gibi konularda katkı yaptıklarını belirtir. Tezcan (2005; 122)'a göre, Michael Apple, önde gelen bir eğitim kuramcısı ve günümüz ilerici/eleştirel eğitim temsilcilerindendir. Paulo Freire, Henry A. Giroux, Peter McLaren ve diğer eleştirel eğitimcileri ile birlikte Apple, eleştirel eğitim çalışmalarını, özellikle eğitim sorunları üzerine mevcut ulusal tartışmaların odak noktası durumuna getirmiştir.

Marcuse'e göre, özgürlük istemi ve eleştiri (devrimci tutum), belli bir kitle ya da grup tarafından temsil edilmediğine göre, eleştirinin temelini bir başka düzeyde aramak gerekir. Marcuse, eskiden beri ileri sürülen ama artık yetersiz olan ekonomik eleştirinin yerine, yeni bir yorumdan geçirilmiş olan psikanalizi yani Marx'taki 'ekonomik sömürü'nün yerine 'içgüdüsel bastırma'yı koyarak, bu yeni düzenin temelini bulduğunu söyler. Marcuse'ya göre, şimdiye kadarki toplumlar, bolluk içinde olmadıkları için içgüdüsel itkileri (cinsel yaşamı) bastırmak ve böylece gerekli gücü ve enerjiyi sağlayarak varlıklarını sürdürmeye ve uygarlık denilen şeyi yaratmaya yönelmişlerdir. Başka bir deyişle, Freud'un üzerinde durduğu içgüdülerin bastırılması, bu içgüdülerin özünden gelen bir şey değildir; özgül ve geçici tarihsel koşulların bir sonucudur. Böylece Marcuse, araçsal akıla ve teknolojiye dayanan ve gereksiz içgüdüsel

bastırmaları sürdüren toplumun karşısına, içgüdüsel enerjinin boşalabilirliğini koyarak, devrimci bir temel bulduğunu düşünür (Hilav,1993; 156).

Swingewood (1998; 340)'a göre, Habermas, modern toplum analizinde, eleştirel teori kavramlarının birçoğu birleştiriliyordu: Bilgi, çıkarlarla bağlıydı, bilim ve teknoloji giderek üretim ve idarenin denetimine girmişti; toplumsal bilinç teknokratik bir hal almış ve araççı akıla dayalı bir yapıya sahip olmuştu. Aklın kurtarıcı rolü, amaçları değil, araçları temel alan teknik etkinliğe dönüşmüştü ve bu, formel rasyonalitenin tözsel rasyonalite karşısındaki zaferini temsil ediyordu. Araççı rasyonalite, karar alma mekanizmasının açık, kamuya dönük tartışmalardan, uzmanlardan oluşan hiyerarşik yapılara devredilmesi sonucunda, kişisel olmayan otorite biçimlerinin zeminini hazırlıyordu.

Habermas'a göre, moderniteye geçişi sadece araçsal-rasyonalite değil, ayrıca iletişimsel rasyonalitenin belirleyici bir unsur olduğunu öngörür. İletişimsel rasyonalite eşitler arasında kısıtlanmamış tartışma ve eleştiri süreçlerini ifade eder ve farklı alanlara kademeli olarak yayılır. Bilgi artık gelenek veya din aracılığıyla meşrulaştırılmaz. Aksine, akademik dergiler ve konferanslar son bilimsel bulguların açıkça tartışılabilceği bir platform sağlar. Habermas iletişimsel rasyonalitenin giderek yaygınlaştığına inanmanın yanı sıra, onun savunulmaya değer olduğunu düşünür. İletişimsel rasyonalite Habermas için eleştirel teorinin merkezi bir ayağı haline gelecek kadar önemlidir (Baert (2010; 171). Tezcan (2005; 158)'a göre, Habermas'ın eleştirel kuramı, eğitimsel bir gündem/araç önermektedir ve özellikle ideoloji eleştirisi ve eylem araştırmasında kendi metodolojisine/yöntemine sahiptir. İdeoloji-değerler, inançlar ve belli baskın grupların çıkarlarını geliştirmek ve meşrulaştırmak için kullanılan araçlardır. İdeoloji eleştirisi, toplum ve eğitimin çoğu alanlarındaki etkilerini ve genel refah kisvesi altında, bilerek ya da bilmeyerek, kendi çıkarlarının geliştirilmesini, katılımcıların, kendilerini güçlü ya da güçsüz yapan sistemi örneğin genelleştirilebilir çıkarların bastırılması, nasıl davrandıklarını açığa vurmak amacındadır. Hilav (1993; 156), eleştirel kuramın ikinci kuşak temsilcilerinden Habermas (1929) özellikle 'iletişim' sorununa eğilerek içinde yaşadığımız toplumun kötülükleri, insanlar arası anlaşmanın (iletişimin) aksaklığından ileri geliyor. Bilimin ve teknolojinin, kamu denetimine geçmesi ve özgür bir tartışma

yapılması için emekçilerin özerkliğinin ve sorumluluğunun güvence altına alınması sağlanmadıkça, bilimsel-teknolojik bir toplum, akılsal (rasyonel) bir nitelik kazanamaz. Habermas, çarpıtılmış iletişimin, nasıl ortadan kaldırılacağı yönelik Frankfurt okulunun birçok üyesi gibi Habermas da Freud'a başvurur. Ayrıca, Habermas'ın, Marx ile Diltthey arasında bir sentez gerçekleştirmeye çalıştığı söylenmiştir.

Tezcan (2005; 99), Frankfurt Okulunda, eleştirel pedagojinin temsilcilerinden P. McLaren, okulları hem kendi tarihsel bağlamları içinde hem de egemen toplumu karakterize eden mevcut sosyal ve siyasal yapının bir parçası olarak ele alır. Liberal ve tutucu okul eleştirileri tarafından kullanılan pozitivist, tarihsel olmayan ve depolitize edilmiş çözümlemelere karşı eleştirel kuramcılar, okulların nasıl işlediğiyle ilgili kavrayışımızın içindeki politikaların ve gücün merkeziliği, eğitimin ekonomi politiği, devlet ve eğitim, metinlerin sunumu, öğrenci öznelliğinin kuruluşu üzerinde odaklanan çalışmalar üretmişlerdir. Tezcan (2005; 135), Michael Apple, sanayileşmenin getirdiği yeni üretim teknolojilerinin ve denetim biçimlerinin eğitim alanına da yansıdığını ve öğretmenliğin niteliksizleştirildiğini (de-skilling) iddia etmektedir. Apple, takımlar ve materyaller aracılığıyla sanayideki teknik denetimin okullara da girdiğini, öğretmenlerin, yaptıkları işi basitleştirdiğini, niteliğini azaltarak öğretmenlerin meslekleri üzerindeki denetimlerini kaybetmelerine neden olduğunu savunuyor. Bu takımlar aracılığıyla eğitimin amaçları, süreci ve değerlendirme biçimleri çok açık ve net bir biçimde belirlenmiş ve öğretmenlik mesleği teknik bir iş olarak algılanmıştır.

Eleştirel kuramın eleştirisi; Baert (2010; 154), Frankfurt Okulu, pozitivist sosyal araştırma anlayışına karşıdır. Adorno ve diğerleri pozitivistmin bazı ciddi kusurları olduğunu düşünür. Pozitivizm özellikle problemlidir, zira egemen bir güç haline gelmiştir. Başlarda ilerlemeci bir hareket olsa da, zamanla yeni bir totalitarizm biçimine dönüşmüştür. Kendini uygun biçimde sorgulayamamış, sınırlarını anlayamamış ve diğer bilgi edinme biçimlerini kavrayamamıştır. Bilgiyi empirist bilgi tipine indirgemiş, başka hiçbir bilgi tipini anlamlı olarak görmemiştir. Bilginin empirist bilgi tipine indirgenmemesi gerektiği düşüncesi ikinci eleştirel teorisyen kuşağından özellikle Habermas'ın çalışmalarında merkezi bir rol oynar.

Cevizci (2010; 1204), eleştirel teori her şeyden önce mantıkçı pozitivistin insan bilimlerinde evrensel yasalara erişme teşebbüsüne karşı çıkar. O, modern bilim ve teknolojinin sadece teknolojik bir rasyonalite tarafından yönetilen bir idari sisteme indirgenmiş olduğunu savunur. En azından bunu telafi etmek veya dengelemek adına, toplumların üstyapılarına odaklanır; moral, politik ve dini değerlerin önemine vurgu yapar. Bilginin insani çıkarlara göreli olduğunu belirtir. Aklın ideallerinin kapitalist toplumların sosyal ve politik koşullarında nasıl yanlış bir şekilde tecessüm edip, tamamen tersine döndüklerini gözler önüne serme amacı güden eleştirel teori, sosyal değişimin imkanı üzerinde durup özgür bir toplum yaratma amacına yönelir.

Baert (2010; 163)'e göre, eleştirel teori işlevselci yaklaşımla muğlak bir ilişki içindedir. İşlevselciler toplumsal olguların sürekliliğini içinde yer aldıkları sistemin devamlılığı ve istikrarına nasıl katkıda bulunduklarını göstererek açıklamaya çalışır. Eleştirel teorisyenler, bir yandan, işlevselci açıklamalara şiddetle karşıdrlar ve onların çoğu kez mevcut toplumsal düzenlemeleri aklamak için kullanıldıklarını öne sürerler. Ancak öte yandan, işlevselci açıklamaları kullanma eğilimindedirler. Adorno ve Horkheimer'in kültür endüstrisi eleştirisi işlevselci bir mantığa dayanır: onlar eğlence endüstrisinin, insanların tutkuları ve eleştirel yetilerini körelterek kapitalist üretim tarzının yeniden üretimine nasıl katkıda bulunduğunu göstermeye çalışırlar.

Kültür birey etkileşimine ilişkin Adorno, 20. yüzyılda insana tümüyle yabancılaşan kültür alanı, gerçek kültür ürünlerinin yerine eğlence faktörünü ikame eder. Eğlence, bireylere yapay bir takım hazlar sunmak suretiyle, onları hakikatten uzaklaştırır. Geç kapitalizm döneminde, eğlencenin gerçekten eğlenmeye değer bir şey kalmadığını saklayan bir ideoloji olduğunu ileri süren Adorno'ya göre, eğlencenin ütöpik bilincin yok edilmesi anlamına geldiğini, bireylerdeki tepkisel enerjinin eğlence yoluyla sömürüldüğünü dile getirir. Ona göre, kültür endüstrisinin varlığını devam ettirmesinde ve nüfuzunu giderek arttırmasında en önemli rolü reklam oynar. Gerçekten de amaçsızca ve körü körüne kullanıp tüketme anlamına gelen kültür reklâmla iç içedir. Sistemin ürünlerinin kazanacağı meşruiyet reklamlarla teminat altına alındığı için Adorno reklamı kültür endüstrisinin yaşama iksiri olarak kabul eder. Onun gözünde modern dönemin bireyleri kültürün göz kamaştırıcı ürünleri ile illüzyona maruz

birakılarak aptallaştirılırken, kültür parıldayan ışıklar altında insanlığa yutturulan birer reklam tabletine dönüşür (Cevizci, 2010; 1217).

Habermas (1987), *Bilgi ve İnsani İlgiler*'de, bilimin ve özellikle belirli bir bilim anlayışının 'mutlak bilgi' veya tek geçerli bilgi biçimi olarak sunulmasını eleştirir. Ona göre, egemen pozitivist sosyal araştırma tipi, bilgi tiplerinden sadece biridir. Felsefe eleştirel düşünceyi asla terk etmemeli, üretilen bilgi türü üzerinde düşünmekten asla vazgeçmemelidir. Pozitivist felsefe kesinlikle aksini yapmıştır: o bilgiyi bilimle aynı görme eğilimindedir ve bu yüzden bilime eleştirel bakışı terk etmiştir (Baert, 2010; 160).

Eleştirel teorinin düşünsel temelleri

Eleştirel teorinin epistemoloji söylemi; eleştirel teorinin epistemoloji söylemi; 'bilgi kavramı', 'bilginin kaynağı', 'bilginin niteliği' ve 'bilgi metodolojisi' alanlarında belirlenebilir. Buna bağlı olarak da eleştirel teorinin epistemoloji alanındaki söylemi, ideoloji kuramlarının temel argümanları bağlamında irdelenerek ideolojik temellerine ulaşılabilir.

Bilgi Kavramı

"Habermas'a göre kültürel bilgi, ancak ve ancak 'yorumcunun başlangıçtaki konumundan kaynaklanan 'ön-anlama' ya karşın değil, bu ön-anlama sayesinde olanaklı hale gelir. Yorumcu, geleneksel anlam anlayışlarını, ancak kendi çalışması da eş-zamanlı olarak açıklık kazanmaya başladığı anda ve ölçüde keşfetmeye ve kavramaya başlar... Anlamaların anlaşılması süreci, yapısı gereği, aktörler arasında gelenekten kaynaklanan, bir 'öz-anlayış' çerçevesi içinde olanaklı bir oydaşıma ulaşma hareketidir (Rabinow ve Sullivan, 1990; 11)."

Eleştirel eğitimci, "Habermas'ın özgürleştirici bilgi dediği bilgi biçimiyle ilgilenir. Bu bilgi, geleneksel teknik uygulamalı bilgi karşıtlığını ortadan kaldırır. Güç ilişkileri tarafından çarpıtılan ve yönetilen toplumsal ilişkileri anlamamıza yardım eder (Tezcan, 2005; 107)."

Eleştirel teorinin bilgi kavramına yaklaşımı açısından Habermas'ın bu yaklaşımında, bilginin yorumsal olduğu, bilginin ön anlamalara sayesinde olanaklı hale geldiği, aynı zamanda bilginin çarpıtılan ve çıkarlara dayalı olarak sunulan gerçeğin ardına geçmeyi, anlamaya yönelik özgürleştirici niteliğinin olduğu vurgulanabilir.

Bilginin Kaynağı

Eleştirel pedagoji kuramcıları “Bilgi neden ve nasıl böyle kuruldu? Neden ve niçin bazı gerçeklik kurguları egemen kültür tarafından meşrulaştırılır ve onaylanır? Bilginin toplumsal işlevleri nelerdir? Burada önemli olan nokta, bazı bilgi biçimlerinin diğerlerine göre daha fazla güce ve meşruluğa sahip olduğudur. Örneğin ABD’de pek çok okulda, bilim ve matematik dersleri, diğer derslere göre çok daha önemlidir. Bunun nedenleri, piyasa ekonomisinin işleyişi ve gereksindiği insan gücünde aradığı niteliklerle bağlantılıdır. Belirli bilgi tipleri, belirli toplumsal cinsiyet, sınıf ve ırk çıkarlarını meşrulaştırmaktadır. Bu bilgi kimin çıkarlarına hizmet ediyor ya da sonuçta kim kıyısallaştırılıyor soruları çok önemlidir (Tezcan, 2005; 107).”

Apple, “okullarda öğretilen bilgi ve tutumların ve yaşanan toplumsal ilişkilerin ancak toplumda var olan karmaşık, katmanlaşmış ve eşit olmayan ekonomik ve kültürel yapılar ve ilişkiler ile açıklanabileceğini söyler. Okullardaki birtakım etkinlikler, ilişkiler ve çelişkiler kişiler aracılığıyla taşınır. Denetim, toplumsal bilinci belirleyen etmenlerde aranmalıdır. Apple, bu süreci ‘Hegemonya’ kavramı ile açıklar. Hegemonya, bizim bilinç düzeyimizi belirler ve gördüğümüz toplumsal gerçeğin tek gerçek olduğunu zannetmemize neden olur. Hegemonya toplumdaki egemen sınıfların okullar aracılığıyla diğer gruplara zorladığı ve bu grupların anlayışlarını, dünyaya ve insanlara bakış açılarını belirleyen kültürel öğeler ve simgelerdir (Tezcan, 2005; 134).”

Eleştirel teori açısından, bilginin kaynak ve belirleyicileri eleştirel bir sorgulama sürecine göre açıklar. Bilginin temelinde ne gibi unsurların olduğu, neden kurulduğu ve bilgiye meşruiyet kazandıran unsurların neler olduğunun belirlenmesini bilginin kaynağı olarak ele almaktadır. Bu bakımdan bir bilgi türünün çok önemsenmesinin temelinde doğruluk, özgürleştirici ve bilinç geliştirmeden çok piyasa koşullarındaki işlevselliği ve piyasanın öngördüğü insan gücünün yetiştirilmesine yaptığı katkı açısından önem kazanır. Bu açıdan eleştirel teori bilgiye, belirli toplumsal değer ve çıkarları meşrulaştırma aracı olarak kullanımının temel kaynaklarından biri olarak yaklaşmaktadır.

Habermas, modern toplumun çözümlemesini yaparken, eleştirel kuramın kavramlarını birleştirir. Ona göre bilgi çıkarılara bağlıdır. Bilim ve teknoloji giderek üretim ve yönetimin denetimine girmiş durumdadır. Toplumsal bilinç teknokratik bir durum almış ve araçsal akıla dayalı bir yapıya sahip olmuştur. Aklın kurtarıcı rolü, amaçları değil, araçları temel alan teknik bir etkinliğe dönüşmüştür. Araçsal rasyonalite, karar alma mekanizmasının açık, kamuya dönük tartışmalardan, uzmanlardan oluşan hiyerarşik yapılara devredilmesi sonucunda, kişisel olmayan otorite biçimlerinin temelini hazırlar (Tezcan, 2005; 170).”

“Eleştirel teori kendini ‘içsel eleştiri’ ilkesine bağlamıştır. Nasıl bir eleştirel teori faillerin kendilerine dair bilgilerine katkıda bulunmak durumundaysa; eleştirel teorinin taraftarları da, ilkesel olarak yalnızca teorinin hitap ettiği faillerin kendi kendilerini eleştirmelerinin bir parçası olabilecek olan şeyleri ‘geçerli eleştiri’ olarak tanırlar. Eğer bir eleştirel teorinin taraftarları bir grup faili aydınlatmak ve özgürleştirmek istiyorsa, özgürleşme ve aydınlanmanın araçlarını bu faillerin deneyimi, bilinç biçimi ve inancında bulmalıdır (Geuss, 2002; 99).”

Habermas, modern bilgi anlayışı bağlamında bilginin yanlış temeller üzerine inşa edilmesine ilişkin, bilginin çıkarlar, egemen güçler bağlamında, aklın kurtarıcı gücü, salt akıl amaçlı bir içerikten çok tamamen akıl ürünü araçları temel alan teknik bir niteliğinin temel alındığını belirtir. Bu araçsal teknik bilginin, aklın özgürlüğüne yönelik, rasyonalite ve tartışmaya dayalı olmaktan öte uzmanlardan oluşan teknik ve hiyerarşik yapılara devredildiğini belirtir.

Bilginin Metodolojisi

Eleştirel teorisyenler “...bilgimizin ve ortak insanlığımızın kaynağında, her birimizin rasyonel varlıklar olmamız olgusunun bulunduğunu öne sürerler. Hegel gerçek olanın rasyonel olduğunu söylemişti. Eleştirel teoriyi benimseyen Frankfurt Okulu düşünürleri ise gerçek olanın rasyonel olması gerektiğini öne sürer. Rasyonalite ise eleştirel teorinin bakış açısından, formel mantıktan ziyade, tez ve antitezlerin özümseme, çelişkilerin yeni sentezlere dönüştüğü diyalektik bir düşünme sürecini ifade eder (Cevizci, 2010; 1206).”

Horkheimer ve Adorno, “aklın araçsallaşmasını öncelikle niteliksel olarak özdeş olmayan varlıkların zorla niceliksel bir özdeşliğe tabi kılınması bağlamında ele alır. Çünkü araçsallaşan aklın varlık alanına bakışında temele aldığı ilke, “her şeyin birbirinin yerine ikame edilebilir olup, bu sayede niteliksel farklılıklar ortadan kalkarken, mübadele meşrulaştırılmış doğanın tahakkümü ile ilgilidir. Doğanın kendinde bir varlık olarak görülmeyip, belirli amaçların nesnesi durumuna indirgenmesi ve düşüncesizce denetim altına alınmasıyla birlikte, bilen özne nesnesine yabancılaşır. Doğanın yalnızca bir bilgi nesnesi olarak ele alınması, onun hakikatinin gerçek anlamda bilinebilmesini imkânsızlaştırır. Horkheimer ve Adorno’ya göre bilen özne, doğayı yalnızca üzerinde denetim kurduğu yönleriyle bildiği için doğanın özsöz niteliklerine yabancı kalmaya mahkumdur. Araçsal akıl doğayı hakikatin kurucu momentlerinden biri olarak görmemekle ve onu yalnızca bir araç konumuna indirmekle, hakikatten uzaklaşmış olur. Hakikatten uzaklaşan araçsal akıl, yalnızca doğayı değil insanlar arası ilişkileri de şeyleştirir. İnsan ve ilişkileri de tıpkı doğada olduğu gibi, yalnızca belirli amaçlara ulaşmanın araçları haline gelir. Horkheimer ve Adorno’nun vurgulamak istediği şey, doğayı denetim altında alırken, ona yabancılaşan insanın bir ‘değer’ olarak kaybolması gerçeğidir (Cevizci, 2010; 1214).”

Eleştirel teorisyenlere göre (Adorno, 1976a: 77-78; Habermas, 1976b: 105-106), “...insan hayatı, klasik doğa bilimlerinin araştırma-nesnesinin homojenliğinin aksine, komplekstir. O deşışkendir; tutarsızlıklar ve çelişkiler içerir. İnsanlar kendi ortamları üzerinde düşünebilir ve düzenli olarak bu bilgiler temelinde hareket ederler. İstatistiksel analiz bu kompleksliği tam olarak değerlendiremez. O kompleksliği ‘büyük sayılar yasası’ gibi yanlış bir homojenliğe indirger (Baert, 2010; 161).”

Habermas’a göre “toplum aynı anda hem sistem hem de yaşam dünyası olarak kavranmalıdır. Yaşam dünyası, kültürün, kişiliğin, anlamın ve simgelerin yer aldığı alandır. Bütün bunlar, iletişimin temelini oluşturur. Özneler konuşmada ve eylemde somutlaşmış olan amaçsal akıl aracılığıyla birbirlerini anlamaya çalışırlar. Buna karşılık, araçsal akılla bağı olan eylem, toplumsal sistem ve onun alt sistemlerinde etkilidir. Modern toplumun ayırt edici özelliğı, yaşam dünyasının sistemden koparılmasıdır (Tezcan, 2005; 171).”

Eleştirel teoriye göre, akıl, düşünme için bir amaç olup, kendi başına bir amaçtır. İnsanın kendisine, bilincine ve içinde bulunduğu koşulların bilincine ulaşması amaç edinir. Modern düşünceyle aklın araçsallaştığı, doğanın kendinde bir varlık olarak görülmeyip belli amaçların nesnesi durumuna indirgendiği, doğanın bir bilgi nesnesine dönüşmesiyle kendi hakikatinin bilinmesini imkansızlaştırdığı, araçsal aklın doğayı yalnızca bir araç konumuna indirgediği vurgulanır. Bununla araçsal aklın hakikatten uzaklaştığını, insan ve düşüncesini amaçsallıktan öte araçsallaştırarak nesneleştirdiğini vurgular.

Bilginin Niteliği

Habermas'ın iletişimsel rasyonalitesine ilişkin eleştirel teorisi: Habermas'a göre: "...insanlar bir konuşma sırasında dört 'geçerlilik iddiası'na dayanırlar: 'anlaşılabilirlik' (Verständlichkeit), 'önermesel doğruluk' (Wahrheit), 'ahlaki haklılık' (Richtigkeit) ve 'samimilik' (Wahrhaftigkeit). ...Konuştuğumuzda bu konuşma edimi söylediklerimizin anlaşılır olmasını, doğru olmasını, haklı olmamızı ve onu birini aldatmak için söylemememizi gerektirir. Örneğin, bir akademik seminere katıldığında sürekli olarak geçerlilik iddialarında bulunurum. Konuşmamın zımni kabulü, söylediklerimin anlaşılmaz şeyler olmadığı ve gerçeği söylediğimdir. Ayrıca bir başka zımni kabul, söylediğimi söylemekte haklı olduğum ve aldatmak için söylemediğimdir. Ancak bu açık olduğum ve anlaşıldığım anlamına gelmez, ne de doğruyu konuştuğum, söylediğim her şey de haklı olduğum veya her zaman samimi olduğum anlamına gelir. Müdahalelerim yeterince açık olmayabilir veya açıkça yanlış olan şeyler söyleyebilirim. ...Habermas'ın vurgusu, dört geçerlilik-iddiasının mutlaka doğru olduğu değil, karşılıklı konuştuğumuzda bu geçerlilik iddialarına dayandığımızdır. Bu geçerlilik iddialarının, anlaşılabilirlik dışında, farklı dünyalara karşılık geldiği belirtilmelidir; doğruluk nesnel dünyaya, ahlaki haklılık toplumsal dünyaya ve samimilik iç dünyaya karşılık gelir (Baert, 2010; 172)."

"Habermas'ın doğruluk anlayışı aynı zamanda prosedürel; bilginin mutlak temellerini değil, sadece bilgiye ulaşılacak prosedürleri ortaya koyar. Habermas'ın konsensüse dayalı doğruluk teorisi bir açık tartışma içindeki eşit katılımcılar arasında konsensüse işaret eder. Bu nedenle, bilgi geçicidir ve mevcut bilgi daha iyi bir argümana ve topluluğu farklı bir görüşü benimsemeye zorlayıncaya kadar sürdürülebilir (Baert, 2010; 173)."

Habermas'ın bu iletişimsel rasyonalite yaklaşımı, eleştirel teoride, bilginin niteliğine ilişkin bağıntıları arandığında; herhangi bir konuşma, eylem ya da bilginin geçerliliğinin dört niteliğini; anlaşılabilirlik, doğruluk, haklılık ve samimilik olarak belirler. Bunlardan anlaşılabilirlik; farklı dünyalara hitap etme ve farklı dünyalar tarafından anlaşılması, doğruluk; nesnel dünyaya ilişkin, ahlaki haklılık; toplumsal dünyaya ilişkin, samimilik ise iç dünyaya karşılık geldiğini belirtir.

Eleştirel pedagoji kuramcıları "okul bilgisini tarihsel ve toplumsal kökleri olan çıkar bağimli bir bilgi olarak görür. Okulda kazanılan bilgi kesinlikle yansız ya da nesnel

değildir. Belirli yollarla düzenlenir ve yapılandırır. Bilgi, güç ilişkilerinde çok derin kökleri olan bir toplumsal yorumdur, yapıdır. Bilgi, belirli bir zaman diliminde ve belirli toplumsal ilişkiler yaşayan bireyler arasındaki anlaşma ya da uzlaşmaların ürünüdür. Bilginin böyle olduğunu iddia etmek genellikle şu anlama gelir: içinde yaşadığımız dünya diğer insanlarla kurduğumuz toplumsal etkileşim aracılığıyla zihnimiz tarafından simgesel olarak oluşturulur ve kültüre bağlama, alışkanlığa ve tarihsel olana bağlıdır (Tezcan, 2005; 106).”

Eleştirel pedagoji yaklaşımında bilgi, tarihsel ve toplumsal temelleri olan yansız ve nesnellikten öte çıkarılara bağlı olarak düzenlenen yapılandırılan toplumsal bir yorum olarak görülür. Bunun için bilgi belirli bir zaman dilimi ve toplumsal ilişkiler zemininde oluşturulur. Bu bağlamda eleştirel teori bilginin doğruluğundan çok toplumsal grup ve sınıflar bağlamında ezen-ezilen bir ötekileştirme ve günlük yaşam pratiği bağlamında özgürleştirici temeline vurgu yapılır.

Eleştirel pedagojiye göre, “bilgi, doğru olup olmadığı temelinde değil, ezici yada sömürücü olup olmaması temelinde çözümlenmelidir. Örneğin, ders kitaplarında, kadınlarla ya da azınlık gruplarıyla ilgili ne tür bir bilgi oluşturulmaktadır? Sınıfta kullandığımız kitaplar, ırkçı ve cinsiyetçi kalıp yargıları güçlendirip pekiştiriyor mu? İşçi sınıfından gelen öğrencileri, toplumsal sınıflarla ilgili tartışmalara yönlendirmek için bilgiyi nasıl kullanıyoruz? Sınıfta kazanılan bilgi, öğrencilerin yaşam için gerekli konulara katılmalarına yardım etmelidir. Çünkü bilgi gündelik yaşamla ilgili gerçek koşulları anlama ortamı sağlar. Okul bilgisi, özgürleştirici bir amaca sahip olmalıdır (Tezcan, 2005; 109).”

Eleştirel pedagojiye göre, “Müfredat bir çalışma programından ya da bir ders metninden daha fazla bir şeydir. Belirli bir yaşam biçimini temsil eder. Öğrencileri, toplumdaki mevcut egemen ya da aşağı konumlara hazırlamaya hizmet eder. Müfredat, belirli bir bilgi biçimini diğerlerine tercih eder ve seçilmiş öğrenci gruplarının düşlerini, isteklerini ve değerlerini olumlar. Eleştirel eğitim kuramcıları genelde ders kitaplarındaki tanımların, tartışmaların ve sunumların, program materyalinin, ders içeriğinin ve toplumsal ilişkilerin, derslik uygulamalarında nasıl dış vurulduğuyla ilgilenirler (Tezcan, 2005; 109).”

“Egemen müfredat bilgiyi iktidar sorunundan ayırır. Bilgi, araçsal bir anlamda, sahip olunan bir şey olarak görülür. Aslında bilgi, daima belirli çıkarlarla ve toplumsal ilişkilerle bağlantılı ideolojik bir yapıdır (Tezcan, 2005; 108).”

Eleştirel pedagojinin bu yaklaşımında programlar eğitimin öngördüğü bir yaşam biçimini tasarlar. Bu yönüyle programlar eğitimde egemen güçlerin değerlerine hazırlanmayı öngörmekle bireylerin belirli bilgi ve değerlerin başka bilgi ve değerlere tercih edilmesini öngörür.

“...eğitim için söylem, ‘düzenlenmiş ifadeler sistemi’ olarak tanımlanabilir. Sadece sözcük olarak değil, kurumları, davranış kalıplarını ve pedagoji biçimlerini de yansıtır. Bilgi/iktidar ilişkisinin anlaşılması bazı önemli sorunları da gündeme getirir. Örneğin, eğitimciler ne tür kuramlarla çalışmalıdır? Ya da öğrencileri güçlendirmek için hangi bilgiyi onlara sağlayabilirler? Güçlendirmek, öğrencilere

sadece, çevrelerindeki dünyayı anlamaları için yardım etmek değildir. Ayrıca onların, toplumsal düzenin değişmesiyle ilgili gereken cesareti de bulmalarını sağlamaktır. Bu nedenle öğretmenlerin, anlamayı/kavramayı bozan ve yaygın biçimde ‘doğru’ olarak kabul edileni üreten okul bilgisi biçimlerinin benzeri olan güç ilişkilerinin farkına varmaları gerekir (Tezcan, 2005; 108-109).”

Eleştirel pedagoji, eğitimin niteliğine ilişkin bu yaklaşımında eğitim söyleminin, bilgi-iktidar ilişkisinden öte, eğitimin öğrencileri geliştirmek adına onlara bilgi sağlamak ve dünyayı anlamalarını sağlamaktan çok toplumsal düzenin değişmesi ve gelişmesine yönelik gerekli duygu ve düşünce gücünü kazandırması gereklidir. Bunun için öncelikle öğretmenlerin doğru olarak kabul edilen bilgilerin anlama ve kavramalarının önünde oluşturduğu engelin farkına varmaları aynı zamanda bu bilgilerin arkasında güç ilişkilerinin farkına varmaları gerekir.

Bilginin Sınıflaması

Habermas (1987: 306-307), ‘mantıksal metodolojik kurallar’ ile ‘bilgi-kurucu ilgiler’ arasındaki ilişkiyi göstermek için bir bilgi tipleri sınıflaması geliştirir. “...her biri belirli bir toplumsal organizasyon aracılığı ile bağlantılı olan üç bilgi biçimine ulaşır: çalışma, dil ve güç, ‘Empirik analitik bilimler’ çalışmayla ilgiliyken ve teknik-bilişsel-ilgi sergilerken, ‘tarihsel-hermeneutik bilimler’ dille bağlantılıdır ve pratik ilgiye sahiptir. Son olarak, ‘eleştirel yönelimli bilim’ ‘güç’le bağlantılıdır ve bireysel özgürleşmeye yöneliktir (Baert, 2010; 166-167).”

Habermas’a göre üç bilgi türünden Empirik analitik (çalışma) bilgiyi: “Empirik analitik bilgi tipi ‘nomolojik’ bilgi üretir. ‘Nomos’ yasa demektir. Bu yüzden, nomolojik bilgi yasalara, evrensel önermelere veya yasa-benzeri genellemelere ulaşmaya çalışır. Empirik-analitik bilgi, ilk koşulların yardımıyla, tündengelim yoluyla empirik hipotezlerin oluşturulduğu teorileri içerir (Habermas, 1987; 308). Habermas’ın bu konuda aklındaki iyi bir örnek Emile Durkheim’in intihar araştırması. Durkheim empirik hipotezlerini genel kabuller ve ilk koşullara dayanarak oluşturur. Örneğin, insanların uygun bütünleşme sağlayamadıkları stresli durumlarla başa çıkmakta daha çok zorlandıklarını varsayar ve boşananlar ve dulların evli insanlara göre toplumla daha az bütünleşme sağladıklarına ve Protestanlarda toplumsal bütünleşme düzeyinin daha düşük olduğuna işaret eder. Buradan hareketle, bir bütün olarak intihar oranlarının boşananlar ve dullarda evlilerden ve muhtemelen Protestanlarda Katoliklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşır (Durkheim, 1989). Durkheim bu hipotezin geçerliliğini sınamak için kontrollü gözlemler yapar. Bu gözlemlerin en kontrollüsü deneydir, ancak deney mümkün olmadığında (zira sosyal bilimlerde deney çoğu kez imkansızdır) karşılaştırmalı araştırma veya çok değişkenli istatistiksel araştırma gibi yarı-deneylere başvurabiliriz. Hem karşılaştırmalı hem de istatistiksel araştırmada, değişkenler arasındaki bir nedensel ilişkiyi diğer değişkenleri kontrol altına alarak değerlendirebiliriz. Habermas’a göre, empirik-analitik gelenekte gözlemler çoğu kez, yanlış bir biçimde, olguların ‘nesnel temsiller’i olarak betimlenmiştir. Gerçekte bu sözde nesnel olgular araçsal-eylemin düzenleyici sınırları içinde inşa edilir. Hipotezler doğrulandığında öngörülerde bulunmanın mümkün olduğu varsayılır. ...Habermas’ın bu bilgi biçiminin teknik bilişsel- ilgiyle bağlantılı olduğunu ısrarla vurgulamasının nedeni budur. O kontrol ve öngörü mü mümkün kılar (Habermas, 1987: 308-309) (Baert, 2010; 168).”

Habermas’a göre üç bilgi türünden ikincisi ise: ‘Tarihsel Hermeneutik (dil) bilgi

alanı olarak temellendirmede: “Tarihsel-hermeneutik bilimler farklı biçimde işler. Bilişsel-ilgi artık teknik türden değildir, ‘anlama’yı ve özellikle ‘karşılıklı anlama’yı sağlar. Olgular artık ‘gözlemlerle’ değil, ‘anlamları kavranarak’ elde edilir. Bazı tarihsici yazarlar ‘anlam’ı kavramanın problemlili olmadığını, örneğin bir başka kültüre ‘gerçekte olduğu haliyle’ ulaşabileceğimizi varsayarlar. Bu yaklaşım zihnimizin boş bir kağıda benzediğini, tamamen farklı bir ortama dalabileceğimizi varsayar. Ancak hiç kimse gerçeğin dışına çıkamaz. Habermas, Hans-Georg Gadamer’i izleyerek, ön-kabullerimizin anlama girişiminin olmazsa olmazları arasında yer aldığını vurgular. Örneğin, bir metni ‘gerçekte olduğu haliyle’ sadece söz konusu kitabı okuyarak kavrayamayız. Belirli kitapları özel ilgilerimiz, deneyimlerimiz ve değerlerimizden yararlanarak kendimize özgü biçimde okuruz. Bu Habermas’ın hermeneutik bilgi ‘her zaman, yorumcunun önceki durumdan türettiği bu ön anlamayla dolayımlanmışır’ vurgusunu açıklar (1987:309). (Baert, 2010; 168).”

Habermas, üç bilgi türünden üçüncüsünü ‘eleştirel sosyal bilim’ (güç) olarak temellendirir: “Eleştirel sosyal bilim farklıdır. O basitçe değişmezleri araştırmaz, ne de sadece anlamlar atfeder. Onun bilişsel ilgisi pratik ve özgürleşmecidir; teorik önermelerin değişmezlere veya ‘ideolojik olarak dondurulmuş bağımlılık ilişkileri’ne işaret edip etmediğini belirlemek ister. Birinciler değilse de, ikinciler aşılabılır. Eleştirel sosyal bilim insanların yaşantılarını etkileyen mekanizmaların bilincine varmalarını sağlar. İnsanların ‘gerçekliği sorgulanmayan güçler’in bilincine varmalarını bu güçleri etkisizleştirir. Eleştirel sosyal bilim kendini özgürleştirme amacıyla empirik-analitik ve hermeneutik’ bilgiyi bir araya getirir (Baert, 2010; 169).”

Eleştirel pedagoji, Habermas’ın bilgi biçimleri arasında yaptığı ayrımı izler “Klasik eğitimciler, teknik bilgi ve uygulamalı bilgiyi ayırırlar. Ölçülebilen ve sayısal duruma getirilebilen bilgi tekniktir. Doğa bilimlerine dayanır, empirik-analitik yöntemleri kullanır. Pratik bilgi, bireyleri gündelik eylemleri bağlamında aydınlatır. Yaşadıkları toplumsal gerçekliği anlamalarını sağlar (Tezcan, 2005; 107).”

Eleştirel teorinin bilgiyi sınıflaması açısından Habermas’ın sınıflama yaklaşımında eleştirel sosyal bilim; bilgi türünü, insanın bir özgürleştirme aracı olarak görür. Habermas’ın sınıflandırmasında; empirik-analitik bilgiler, tarihsel hermeneutik bilgiler ve eleştirel sosyal bilim olarak sınıflandırır. Bu bağlamda bilgi, insanın kendi yaşamını etkileyen ve belirleyen mekanizmaların farkındalığına eleştirel sosyal bilim aracılığıyla varır. Buna bağlı olarak sorgulanmayan gerçekliği, sorgulama bilinci ve aynı zamanda sorgulama aracılığıyla sorgulanmayan gerçekleri de etkisizleştirir. Eleştirel sosyal bilimin, kendini özgürlestirmesiyle, empirik-analitik ve hermeneutik bilgiyi bir araya getirdiği, buna bağlı olarak, empirik analitik bilgi ve hermeneutik bilgi yaklaşımının bir sentezi olan eleştirel sosyal bilimin gelişimi vurgular.

“Habermas toplumsal meşrulaştırma biçimlerinin tarihiyle ilgili zaman zaman yaptığı saptamalarda bu sorunların bazılarının dağınık bir biçimde de olsa farkında olduğunu gösterir. Birkaç tarihsel aşamayı birbirinden ayırıyor gibidir:

a. Faillerin, toplumsal dünyaları ve kurumlarının anlatsal bir açıklamasını vermek üzere tikel mitoslar kullandığı arkaik bir aşama; toplumsal düzenlemeleri için henüz argüman verme iddiası bile taşımadıkları, tikel anlatılarla yetindikleri, evrensel

- ahlaki ilkeleri akıllarına bile getirmedikleri, ‘aşiret ahlakı’ nı izledikleri;
- b. Faillerin, toplumsal kurumlarını meşrulaştırmak üzere bir bütün olarak gerçeklik hakkında mitosçu, dinsel ya da metafizik dünya resimleri ya da dünya görüşleri kullandıkları ‘geleneksel’ bir aşama. Bu dünya görüşleri yalnızca belli anlatıların parçaları olmasalar ve ‘argüman biçiminde yapılanmış’ olsalar da kendileri hiçbir zaman sorgulanmazlar ve meşrulaştırma kaynağı olarak kendi geçerliliklerini kanıtlamaları bile gerekmez;
- c. ‘dar anlamda ideolojiler’in ortaya çıkmasıyla karakterize olan bir ‘modern’ aşama. Bu ideolojiler ‘bilimsel’ olduklarını; yani kendilerinin eksiksiz bir argümantatif açıklamasını verebilecek ve toplumsal düzeni evrensel normlar ve ilkelere, evrenselleştirilebilir çıkarlara ve ‘iyi yaşam’ yorumlarına başvurarak meşrulaştırabilecek olduklarını iddia edebilirler.
- d. Toplumsal düzeni yalnızca teknik verimine gönderme yaparak haklı çıkaran ve ahlaki ilkelere, normlara ya da ‘iyi yaşam’ ideallerine her türlü başvuruyu (olumsuz anlamda) ideolojik oldukları için reddeden (iddiaya göre) ‘ideoloji sonrası’ toplumsal meşrulaştırma biçimleri (Geuss, 2002; 102-103).”

Habermas’ın bu yaklaşımı bilginin tarihsel gelişimine dayalı bir sınıflamayı öngörür. Bu tarihsel gelişim dört aşamalı bir süreci öngörmektedir: ilk aşama, evrensel ahlaki ilkeleri öngörmeyen, tikel anlatılara dayalı aşiret ahlakın dayalıdır; ikinci aşamada bilginin metafizik unsurlar ve sosyal kurumları meşrulaştırmaya dayalı olduğu geleneksel aşama; üçüncü aşamada, iyi yaşamı öngören, evrensel ilkeler ve normlara dayandığını vurgulayan ideolojilerin olduğu modern dönem; dördüncü aşamada ise, her türlü iyi yaşam ve evrenselliği reddeden ideoloji sonrası toplumsal meşruiyetin olduğu dönem olarak sıralar. Bu süreci bilginin gelişim dönemleri olarak görür.

Eleştirel teorinin estetik söylemi; eleştirel teorinin estetik söylemi; ‘estetik kavramı’, ‘estetik değerlerin kaynağı’, ‘estetik değerlerin genel-geçerliliği’, ‘estetik değerler sınıflaması’ kavramsal kodlara yaklaşımı betimsel olarak bağıntıları belirlenebilir. Buna bağlı olarak da eleştirel teorinin estetik alanındaki söylemi, ideoloji kuramlarının argümanları bağlamında irdelenerek ideolojik etkilerine ulaşılabilir.

Estetik Kavramı

Marcuse “Estetik düzeni yöneten düzgüler ‘düşünsel kavramlar’ değildir. Elbette malzemesinin oluşumunda azami düşünsel çaba ve düşünsel disiplin bulunmayan sahici yapıt olmaz. ‘Otomatik’ sanat diye bir şey yoktur, sanat ‘taklit’ de etmez: dünyayı kavrar. Sanatın ulaştığı duysal dolaysızlık tek başına yapıta kişisel anlamından daha çoğunu kazandırabilecek olan, genel ilkeler doğrultusunda bir deneyin sentezi yapılanmasını öngerektirir (Marcuse, 1991; 87).”

“‘İdeoloji’ olarak sanat, egemen ideolojiyi ‘geçersiz kılar’. Sınıf içeriği ‘idealleştirir’, stilize edilir ve böylece özgül sınıf içeriğinden öte genel bir hakikatin yuvası olur. Sözgelimi klasik tiyatro söz konusu dönemin gerçek prensler, soylular, taşralılar dünyasını stilize eder. Bu yönetici sınıf sahneden oyunun kahramanları gibi konuşup oynamasalar da en azından bunlarda kendi ideolojisini, kendi idealini veya modelini (ya da karikatürünü) bulabilir (Marcuse, 1991; 89).”

“Adorno, toplumu, sanatta öteki olarak temsil etmekten aldığı dile getirdi. Toplumu, sanatta öteki olarak temsil edebilen şeyin özdeş olmayan olduğunu söyleyen Adorno açısından sanat, eleştirel teorisinin temellendirilmesinde bilginin yerini alacak bir alternatif temin etmekteydi. Bununla birlikte o, bu sonuca hemen erişmedi. Kültür endüstrisi veya sözde sanat ile yüksek veya otantik sanat arasında bir ayrım yaparak, kültür endüstrisinin bir tür kontrol mekanizması olarak işlediğini gösterirken, özgürleşim potansiyelini ihtiva eden sanatın gerçek veya yüksek sanat olduğunu ifade etti (Cevizci, 2010; 1215).”

Eleştirel teorisinin estetik yaklaşımı bağlamında Marcuse ve Adorno’nun bu yaklaşımlar irdelendiğinde, estetiğin düşünsel olup, azami düşünsel çaba ve düşünsel disiplin içermeyen yapıt ve eylemlerin sanatsal yapıt olamayacağı vurgusu ön plana çıkmaktadır. Sanatsal eylem veya yapıtın, taklit olmayıp dünyayı kavramayı öngördüğünü belirtir. İdeoloji olarak sanata yaklaşıldığında, sanatın sınıfsal olarak ideolojik olabildiği ve egemen ideolojiyi geçersiz kılmayı öngörmekle, sınıfsal içeriği de idealleştirdiğini vurgulanabilir.

Estetik Değerlerin Kaynağı

“Elbette estetik biçim, baskı güçlerini gerçekten temsil edebilen, yani insanı ve nesneleri (raison d’etat)’ya yerleşik toplumun aklına mahkum eden başka bir düzen içerir. Teslimiyeti, otoriteyi, ‘hayati içgüdülerin’ kontrolünü, varolanın haklarının tanınmasını talep eden bir düzendir bu. Ve bu düzen, kader veya tanrılar, krallar, ulema tarafından ya da vicdan ve suçluluk duyguları tarafından desteklenir, veyahut sadece orada bulunur. Hamlet’e, Lear’a, Shylock’a, Antony’ye, Berenice ve Phedre’ye, Mignon’a, Madam Bovary’ye Julien Sorel’e, Romeo ve Juliet’e, Don Juan’a, Violetta’ya, tüm zamanların muhaliflerine, kurbanlarına ve aşıkalarına sahip çıkmış bir düzendir bu. Ancak yine de, yapıtın tarafsız adaleti gerçekliğin gücünü baskı suçundan azletse bile, estetik biçim bu tarafsızlığı inkar eder ve kurbanı yüceltir; hakikat, kurbanların güzelliğinde, yumuşaklığında ve tutkusundadır, baskıcıların akılcılığında değil (Marcuse, 1991; 87).”

Marcuse, “Sanat yapıtı önce tikel, tekil içeriği, yer aldığı genel toplumsal düzene dönüştürür –fakat dönüşüm bu düzen içinde bitecek midir? Sanat yapıtının hakikati, ‘geçerliliği’ Yunan şehir devleti, burjuva toplumu vs. içinde mi hapsolmuştur? Böyle olmadığı açık. Estetik kuram şu eskimiş soru ile karşı karşıya gelir: Yunan tragedyasının, ortaçağ epiğinin bugün de hoşlanılabilir olmasını –anlaşılr olduğu kadar günümüzde de hoşlanılabilir olmasını- sağlayan nedir? Cevap şu iki ‘nesnellik’ düzeyinde aranmalıdır: 1) estetik dönüşüm insanlık durumunu gösterir –çünkü herhangi belirli bir andan çok insanlık tarihinin tümüne aittir ve 2) estetik biçim insan aklının, duyarlılığının, hayal gücünün belirli değişmez özelliklerine karşılık verir- felsefi estetik geleneğinin güzellik fikri diye yorumladığı özelliklere (Marcuse, 1991; 80).”

Marcuse “...Sanattaki ‘hakikat’ sadece yapıtın iç tutarlılığı, mantığı demek değildir; sanatın söylediklerinin, imgelerinin, sesinin, ritminin geçerliliğidir de. İnsan varoluşundaki olgu ve olasılıkları açığa çıkarır ve iletirler; bu varoluşu sıradan (ve bilimsel) dilde ve iletişimde görülen gerçeklikten farklı bir anlayışla ‘görürler’. Bu bağlamda, sahici yapıtın gerçekten genel geçerlilik, nesnellik iddia eden bir anlamı vardır. Ne de olsa, ‘nesnel olarak’ olan, tüm tekil yorum, alımlama ve çarpıtmaların içinde ve bunlara karşı aynı kalan, yeniden kurulabilecek ve orada olduğu belirlenebilecek yapıtın metni, yapısı ve ritmi gibi bir şey vardır orada. Ayrıca yapıtı

yaratanların burjuva ailelerinden gelmiş olmaları yapının nesnelliğini, genel geçerliliğini yok edemez; bu, psikolojik ve ontolojik alanları birbirine karıştırmak olurdu (Marcuse, 1991; 82).”

Bu yaklaşımlardan hareketle, eleştirel teoride, estetik değerlerin baskı gücünü temsil edebildiği, varlık, olay ve olguların toplumun meşru düşünme becerilerine mahkum ettiği, başka bir toplum, kurum ve değerlerin öngördüğü yapıyı içerdiği eleştirel olarak vurgulanır. Sanatın kolektif bir düşünce ve dönüşümü öngördüğü, estetik değerlerin kalıcılığının insanlık tarihinin tümüne yönelik olmayı öngörmesi ve insan aklının duyarlılığının değişmez özelliklerine karşılık gelmesi sonucu sanat haline geldiğini belirtir. Sanat ve estetikteki hakikatin ise insan varoluşundaki olgu ve olasılıkları açığa çıkarmasıdır. Bu açığa çıkarmayı ise alışla gelen iletişim yapısından farklı bir şekilde ortaya koymasıyla sanat olarak gerçeklik kazandığını vurgular.

Eleştirel teori eğitim düşüncesi; eğitim olgusunun genel kapsamı açısından eleştirel teorinin eğitim söylemi; ‘eğitim kavramı ve amacı’, ‘eğitimin kaynağı’, ‘eğitimin niteliği’ alanlarından belirlenebilir. Buna bağlı olarak da eleştirel teorinin eğitim alanındaki söylemi, ideoloji kuramlarının argümanları bağlamında irdelenerek ideolojik etkilerine ulaşılabilir.

Eğitim Kavramı ve Amacı

Eleştirel kuramcılar “eğitimi kültürel politığın bir biçimi olarak görürler. Yani eğitim, sürekli olarak toplumsal yaşamın belirli biçimlerine bir hazırlığı ve bu biçimlerin meşrulaştırılmasını temsil eder ve sürekli olarak iktidar ilişkilerine, toplumsal uygulamalara ve özel bir geçmiş, şimdi ve gelecek vizyonunu destekleyen bilgi biçimlerinin onaylanmasına karıştırılır. Genelde, okulların sınıflı toplumda bilgi sanayini rasyonalize eden bir biçimde işlevde bulunduklarını kabul ederler ve bu işlevi eşitsizliği, ırkçılığı ve cinsiyetçiliği yeniden üretir (Tezcan, 2005; 102).”

Eleştirel pedagoji, “okulların demokratik kurumlar olduğuna ilişkin popüler inancı eleştirir ve öyle olmadığını göstermeye çalışır. Amaç, fırsat eşitliğinin gerçekleşmesini engelleyen toplumsal düzen içinde, birbiriyle yarışan çıkarların eşitsizliğinin maskesini indirmektir. Onlara göre hiçbir karar, şeffaf ve yansız standartlara dayanarak alınamaz ve eğitim uygulaması, eğitimin gerçekleştiği sosyal, ekonomik ve kurumsal bağlamlarda masum değildir. Eğitim, kültürel ve tarihsel bir süreç olarak çözümlenmelidir (Tezcan, 2005; 103).”

Eleştirel pedagoji “ana akım pedagojik iddiaların maskesini düşürmeye çalışır ve eğitimin apolitik ve değerden bağımsız bir süreç olduğu iddiasını reddeder. Eğitimciler ve araştırmacılara, okulun ırksal, sınıfsal ve cinsiyet ayrımcı toplumda gerçekte oynadığı rolün daha iyi kavranabilmesini sağlamaya çalışırlar. Onlara göre, toplumda yalnızca bireysel davranışlarımızdan değil, bir üyesi olduğumuz ve paylaştığımız bu sistemden de sorumluyuz (Tezcan, 2005; 104).”

“Müfredat, kültürel politikanın bir biçimidir. Yani eğitim sürecinin sosyo-kültürel boyutunun bir parçasıdır. Kültürel politika kavramı eğitim kuramcılarının egemen ve egemen olmayan kültürlerden gelen öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşimin siyasal sonuçlarını vurgulamalarını sağlar. Müfredat bir kültürel politik olarak şunu iddia etmek demektir: toplumsal, kültürel ve ekonomik boyutlar çağdaş eğitimi anlamak için temel kategorilerdir (Tezcan, 2005; 110).”

Eleştirel teorinin eğitim düşüncesine bu yaklaşımlarındaki eleştirel vurgu; eğitimin amaçsal bir özgürlük ve farkındalık oluşturma amaçsallığından öte, eğitimin politik bir araçsallığının önplana çıktığı, belirli toplumsal yaşam biçimlerinin meşrulaştırılması aracına dönüştüğünü, iktidar odaklı olup, sınıfsal topluma yönelik bilginin rasyonalizasyonu öngören bir araçsal yapı ve içeriğinin olduğu belirtilmektedir. Eğitimin amaçsal olmayıp belirli politik öngörülleri olan araçsal bir yapı olduğuna ilişkin eleştirel teorinin diğer bir vurgusu, okulların demokratik kurumlar olduğu vurgusudur. Oysa eğitimin, sınıfsal eşitsizlikler ve fırsat eşitliğini maskeleyiği, okulların iktidar ve toplumsal yapıya meşruiyet kazandırması boyutunda eğitimin demokratik olduğu tezinin gerçeği yansıtmadığını vurgular. Eğitimin en önemli unsurunun ise programlar olduğu, programların kültürel iktidar egemenliğinin bir biçimi ve aracı olarak görülmektedir.

Freire, “Hümanist ve özgürleştirici bir praxis olarak problem tanımlayıcı eğitim, egemenliğe tabi kılınmış insanların kurtuluşları için mücadele etmek zorunda oldukları temel tezinden hareket eder. Bu hedef yolunda öğretmenlerin ve öğrencilerin, otoriterliğin ve yabancılaştırıcı entellektüelizmin üstesinden gelerek eğitim sürecinin öznelere olabildiğini sağlar. Ayrıca insanların, gerçeklik hakkındaki yanlış anlayışlarının da üstesinden gelmelerini sağlar. Dünya –artık aldatıcı kelimelerle betimlenmesi gereken bir şey değildir- insanların, sonucunda insanlaştıkları bu dönüştürücü eylemin nesnesi haline gelir (Freire, 2003; 63).”

Freire göre “tarafsız eğitim diye bir şey yoktur. Eğitim, ya insanların var olan sistemin mantığıyla bütünleşmelerini kolaylaştırarak düzene uygunluk sağlamakta kullanılan bir araç olarak işler, ya da onların kendilerini içinde buldukları gerçekliğe eleştirel ve yaratıcı bir zihinle baktıkları, dünyalarının dönüştürülmesine nasıl katılacaklarını (tarihlerini nasıl yaptıklarını ve yapabileceklerini) keşsettikleri bir araç ‘bir özgürlük pratiği’ haline gelir (Freire, 2003; 14), (Ayhan, 1995; 197-198).”

Freire’in “eğitimin özündeki amaç, öğrenenlerde topluma ilişkin eleştirel bir anlayış ve toplumu dönüştürme yönündeki kendi kapasitelerinin ayırıcılığına oluş olarak özetlenebilecek olan ‘bilinçlenme’ (conscientização) ya da bu bilincin gelişmesine aracı olmaktır. Bu bilincin gelişmesi, insanları insandışlaştıran toplumsal yapıları değiştirerek ve yeni bir toplumu kurarak kendilerini özgürleştiren insanların gerçekleşmesi olasılığının yolunu açacaktır. Böylece Freire, eğitimi bir bilinçlenmeye yardım süreci olarak kabul etmekte ve bu amaçla uyumlu uygulamaları araştırmaktadır (Ayhan, 1995; 200).”

Freire’in bu yaklaşımları açısından eleştirel teorinin eğitime ilişkin yaklaşımı açısından incelendiğinde, Freire eğitimin, insanları insan dışılaştıran toplumsal yapılarla bireyleri sisteme bağılıklarını üretebildiği gibi eğitim önündeki amaç toplum ve

gerçekliğe eleştirel bir anlayış ve yaratıcı bir zihinle bakmayı, dünyalarının dönüştürülmesine nasıl katılacaklarına yönelik bir bilinçlenme veya bilincin gelişim aracı olabilir. Bu yönüyle eleştirel teori açısından eğitim, bilinçlenme, kendi farkındalığına ulaşma ve özgürleştirme amacını öngörmelidir.

Eğitimin Kaynakları

“Okulların, toplumsal ilişkileri nasıl yeniden ürettiğine ve geniş toplumun egemen ekonomik ve sınıfsal yapısını korumak için gereken davranış biçimlerini nasıl aktardığına dikkat çekiyorlar. Toplumsal yeniden üretim, toplumsal sınıfların kuşaklararası yeniden üretimine gönderme yapıyor. Okullar öğrenci özelliklerinin kolonize edilmesi yoluyla toplumsal yaşam yapılarını yeniden üretiyorlar (Tezcan, 2005; 110).”

Giroux “kültürel sermayedeki sınıf temelli farklılıkların bir işlevi olarak kültürel yeniden üretime odaklanmışlardır. Bourdieu’nun popülerleştirdiği kültürel sermaye kavramı, genel kültürel arka plan bilgiye, becerilere ve mizaca gönderme yapar. Bütün bunlar bir kuşaktan diğerine aktarılır. Kültürel sermaye, konuşma biçimleri, eylemler, biçimler, hareketler, toplumsallaşma, bilgi biçimleri, dil uygulamaları ve değerleri temsil eder (Tezcan, 2005; 111).”

Giroux’a göre, “okullarda kimin müfredatının temsil edildiğini ve edilmediğini, kimin çıkarlarını gözettiğini ve bunun toplumdaki sonuçlarını, bu müfredat ve pedagojik formların ne kadar meşru olduğunu, eğitimci ve öğrencilerin sorgulamaları gerektiğini ileri sürmektedir (Tezcan, 2005; 142).

Bernstein’in yaptığı çalışmada “egemen kültürden gelen öğrencilerin sahip oldukları kültürel sermaye, okul tarafından onaylanır ve ödüllendirilir. Okullar sistemli bir biçimde daha aşağı sınıfsal konumlardan gelen öğrencilerin kültürel sermayelerini değersizleştirir. Kültürel sermaye, maddi sermayenin yansımasıdır, okulun değişim sisteminde simgesel bir form durumuna dönüşür (Tezcan, 2005; 112).”

John Obgu’ya göre “egemen ve ezilen gruplar, toplumda kast türü bir özellik gösterir. Özellikle siyah öğrenciler üzerinde yaptığı çalışma sonucunda, bu öğrencilerin ezilmişlik konumları dolayısıyla geniş toplum içinde bir folk sistemi oluşturduklarını söylemektedir. Yani kendi ezilmişlik konumlarının sonucunda, siyahlar bir kimlik sistemi kurmuşlardır. Bu kimlik sadece beyazlarınkinden farklı bir algılama değil, aynı zamanda beyazların toplumsal kimliklerine karşıt bir kimliktir. Obgu, siyah öğrencilerin beyazlar gibi belli davranış kalıpları sergilemeleri ile ilgili bazı kategorileri oluşturmuştur. Örneğin, standart İngilizce konuşmak, iyi not almak, iyi çalışmak, öğretmenlerle iyi geçinmek vb. siyah öğrenciler arasındaki direnç, onların sadece sosyo-ekonomik konumlarının düşüklüğüne indirgenerek açıklanamaz. Daha çok ırksal tabakalaşmayla açıklanabilir (Tezcan, 2005; 113).”

Eleştirel teori açısından eğitimi belirleyen kaynaklar, egemen kültür ve egemen sınıfsal gerçekliğin yeni kuşaklara aktarılması sonucu, egemenliğin yeniden üretimi olarak görülmektedir. Eğitimin kaynağı olarak yeniden üretim, egemen sınıfların kültürel sermayesi olan; düşünce, davranış, bilgi, konuşma, yaşama bakış açılarının toplumun diğer sınıflarına eğitim aracılığıyla aktarılması sürecini öngörür. Buna bağlı olarak egemen kültürden gelen öğrenciler sahip oldukları kültürel sermayeden dolayı okul

tarafından onaylanıp ödüllendirilirken, buna karşın toplumun diğer sınıfları olarak ezilen sınıflardan gelen öğrencilerin kültürel sermayelerinin okuldan bir yaşam alanı olmadığı gibi, sahip oldukları kültürel sermaye eğitim tarafından reddedilmektedir. Okullarda egemen sınıf kültür sermayesinin diğer ezilen sınıflara dayatılması sonucu, okulların sınıfsal kültür sermayelerinin çatışmasına ve ezilen sınıfların kültürel sermayelerine olan bağlılığını artırmayı, ezilen sınıfın kültürel sermayesine yönelik kalıp davranışların gelişmesine neden olduğu belirtilebilir.

Wills “...Avantajsız kız öğrenciler yalnızca ekonomik olarak ezilmiş bir grup değildir. Aynı zamanda onların ezilmişlik konumlarının en birincil nedeni cinsiyetleridir. Eğitim, erkek egemen hiyerarşik orta sınıf toplumsal yapısının değerlerini yansıtan ideolojileri aktarır ve pekiştirir. Wills’e göre, sınıftaki bir çok şiddet, cinsiyetçilik ve ırkçılık olayları, ekonomik ve kültürel dışlanmışlığa birer tepkidir aslında. İngiliz işçi sınıfı çocuklarının, okulun egemen ideolojisine karşı geliştirdikleri direnç, karşı olduğu ezilmişlik biçimlerini destekler. Fiziksel emek ve erilik daha değerli görülür, düşünsel emek ise kadınsı bir şey olarak tanımlanır ve reddedilir. Bunun nedeni kökleri çok derinde bulunan cinsiyetçiliktir (Tezcan, 2005; 117).”

Wills “okulda öğrencilerin kendilerine sunulan egemen sınıfların bilgi ve ideolojilerini her zaman kabul etmediklerini, hatta bunlara karşı çıkarak reddettiklerini vurgular. Böylece, işçi sınıfı gençlerinin alternatif bir kültür/ karşı kültür geliştirdiklerini ve okulun da bunda önemli bir rol oynadığını belirtir (Tezcan, 2005; 115).”

Wills “eğer siyahların, diğer azınlıkların ve işçi sınıfından gelen kız ya / da erkek öğrencilerin, egemen kültürün kültürel sermayesine uymayı reddetmelerinin aslında sınıf, kültür ya da ırk temelli direnç biçimleri olduğunu kavarsak, okuldaki başarısızlığın da öğrencinin bireysel eksikliğinden kaynaklanmadığını görebiliriz (Tezcan, 2005; 117).”

Öğrenci başarısızlığı modeli öğretmenlerin bu başarısızlığı ‘psikolojikleştirme’ eğilimine dayanır. Öğrenci başarısızlığını psikolojikleştirme, suçu bireysel özelliklere yüklemekle eş anlamlıdır (örneğin, motivasyon eksikliği, kavrama yanlışlığı gibi). Bu tutum korkutucudur, çünkü öğretmenler, sıklıkla bireysel özelliklerin kendi içindeki karmaşıklığının farkında değildir. Okul başarısızlığının psikolojikleştirilmesi, gizli müfredatın da bir parçasıdır. Bu gizli müfredat öğretmenleri, pedagojik bir incelemeyle uğraşma gereksiniminden ya da okul içindeki kendi kişisel rollerini ciddi biçimde eleştirmekten kurtarır (Tezcan, 2005; 117).”

Giroux’ya göre, “içinde ve aracılığı ile, özgürleştirici yurttaşlığın geliştiği eğitim; 1) tarihdışı, aşkıncı bir gerçek ve otoritenin reddi, tanınma, haklar ve ‘konuşma hakkı’nın (voice) şimdi ve burada olduğunu, 2) ‘radikal çoğulculuk’ta dayanışmayı arttırmak için kişilerarası ilişkileri politiklaştıran, 3) içinde bir yurttaşın olduğu, eleştiri ve olabilirliğin dili olan 4) radikal demokrasi için yapılacak mücadele içinde mutabakat ve demokrasinin geliştireceği kamusal alan olarak okulların yeniden tanımlanmasıdır (Tezcan, 2005; 140).”

Giroux’a göre radikal pedagoji “eğitimde kimin kültürünün temsil edildiğini ve bunun nasıl meşru olabileceğini sorgulayan bir kültürel politika biçimidir. Disiplinlerin statü ve temel kategorilerini sorgulayan ve interdisipliner

(disiplinlerarası) olan radikla pedagoji, varolan okullaşma ve toplumu tarihsel ve ideolojik olarak eleştirisinden (örneğin, ekonomik verimliliğe hizmet eden okullar) nasıl olması gerektiğine (örneğin, sosyal ve siyasal alanda eşit toplumda yaşam koşullarını sorgulayan ve bireysel özerkliği geliştiren okullar) doğru hareket eden, toplumu daha demokrat kılma gibi niyetli bir amaca sahiptir (Tezcan, 2005; 141).”

Eleştirel teorinin eğitime ilişkin bu yaklaşımında, eğitimin belirleyici kaynağı olarak egemen sınıf temelli kültürel sermayelerin okul ortamında çatışması ve eğitimin de egemen sınıfın kültürel sermayesini aktarmayı üstlenmesine karşılık ezilen sınıfların buna uymayı reddetmesi ve buna direnmesi, ezilen sınıf çocuklarının başarısızlığına neden olmaktadır. Buradaki başarısızlığın bireysel olmayıp eğitimin kaynaklarını belirleyen sınıfsal olduğu vurgulanır. Ancak okul ve öğretmenlerin ezilen sınıf öğrencilerinin bu başarısızlığını bireysel nitelikleriyle ilişkilendirerek sosyal temelli bir sorunu psikolojik alana kaydardıkları ve bunun da gerçeği yansıtmadığını vurgulamayı önplana çıkardığını belirtir.

Eğitimin Niteliği

Apple, bugün yeni denetim biçimlerinin eğitim takımları ve hazıröğretim materyalleri ile okullara girdiği üzerinde duruyor. Bugün ABD’deki hemen hemen her sınıfta kutular dolusu hazır fen bilgisi, sosyal bilgiler, matematik ve diğer derslere ait takımların olduğunu ve her okul tarafından standart öğretim materyallerinin satın alındığını belirtiyor. Bu setler ve materyaller öğrencilere kazandırılacak hedef ve davranış listelerini, ders içeriklerini ve derslerde kullanılacak araç ve gereçleri ve test materyallerini içermektedir. Bu materyaller, Apple’a göre okul bilgisini bir takım geçerli davranış ve yeteneklere indirgemektedir. Örneğin, bir fen bilgisi seti 105 ayrı modüle bölünmüştür ve her bölümde kazandırılacak amaçlar, yapılacak etkinlikler ve kullanılacak yöntemler belirlenmiştir. Bu hazır fen bilgisi, öğretmene gerekli olacak her şeyi içermektedir. Öğretmenin soracağı soruları, öğrencilerin vermesi gereken yanıtları, yapılacak etkinliklerin sırasını, değerlendirme biçimlerini somut basamaklar halinde sunmaktadır. Apple, bu takımlar ve materyaller aracılığıyla sanayideki teknik denetimin okullara da girdiğini, öğretmenlerin yaptıkları işi basitleştirdiğini, niteliğini azaltarak öğretmenlerin meslekleri üzerindeki denetimlerini kaybetmelerine neden olduğunu savunuyor. Bu takımlar aracılığıyla eğitimin amaçları, süreci ve değerlendirme biçimleri çok açık ve net bir biçimde belirlenmiş ve öğretmenlik mesleği teknik bir iş olarak algılanmıştır (Tezcan, 2005; 136).

Giroux’un okullar, adil bir toplumda, güçsüzlerin, bireylerin ve grupların özgürleşmesinin, farklılığı ve çeşitliliği kapsayan demokrasileri geliştirecek, bireysel ve ortaklaşa özerklikleri gerçekleştirecek, yeniden üretim yerine kültürel üretim ve dönüşüm alanları olmalıdır. Bu güçlü azınlık ya da ideolojinin, yani güçlü seçkinlere hizmet eden bir araç yerine, farklılığı ve çeşitliliği zenginlik olarak gören bir demokrasi anlayışıdır (Tezcan, 2005; 139).

Eleştirel teori, modern düşünce anlayışının bağlı olarak gelişen teknik üretim mekanizmasının eğitime uygulanması sonucu sosyal bir yapı olarak sayısız değişken farklılığın toplandığı eğitim sürecinin önceden belirlemesini öngören bir

standartlaştırılmayı eleştirel bir yaklaşım ile irdelemektedir. Apple, okullarda öğretim sürecinde gerekli olan her türlü, içerik, öğretim ve öğrenci niteliklerine yönelik yaklaşımların önceden belirlendiği ve buna yönelik standart üretimlerin yapıldığı sanayi tarzı üretim ve denetimin eğitime uygulandığı, bu uygulamayla eğitimin içerik olarak teknik bir kurguya dönüştüğü, öğretmenlerin sosyal bir özden çok teknik alana teknik bir uzmanlığa yöneltildiğini, öğretmenlik mesleğinin teknik bir uzmanlıktan farkı olmadığı vurgusu önplana çıkmaktadır.

Freire'in bilgi kuramı "insanların kendilerine doğal ve toplumsal çevreleri dışından da bakabildikleri, bu çevre ve kendi eylemleri üzerinde düşünebildikleri ve sonra kendilerini ve çevrelerini değiştirme eyleminde bulunabildikleri için hayvanlardan farklı fikri ile başlar. İnsanlar hayvanlardan farklı olarak, yalnızca yaşamakla kalmaz, var olurlar aynı zamanda. Varoluşları tarihseldir. Hayvanlar hayatlarını zamansız, düz, tekdüze bir güdü içinde yaşarlarken, insanlar sürekli yeniden yarattıkları ve dönüştürdükleri bir dünya içinde var olurlar. Bu varoluş alanı, hayvanlar için olduğu gibi yalnızca fiziksel bir mekanla sınırlı olmayıp ayrıca tarihsel bir alandır. Ama insanlar kendilerinin ve bu nedenle dünyanın da ayırında (bilinçli varlıkları) oldukları için; 'burası'nın, 'şimdi'nin, 'orası'nın, 'yarın'ın ve dün'ün dayattığı sınırlarıyla belirlenmişlik ile kendi özgürlükleri arasındaki diyalektik bir ilişki içinde var olurlar (Ayhan, 1995, 198)."

Freire'in eğitim kuramı, "eğitimcinin ve eğitilenin bilgiyi birlikte araştırdıkları bir süreç olarak nitelediği "diyalog" üzerinde odaklaşır. Bu araştırma, praxis üzerine kurulmuş olacağından, yalnızca entelektüel bir süreç olmayıp eylemi de öngörmektedir. Freire, öğrenenleri etkin, keşfetmeye meraklı ve yaratıcı 'özneler' olarak kabul eder. Çünkü Freire göre bilginin yapısındaki temel bir öge, diyalogdur; diyalogun ise bilme sürecindeki diğer öznelerle açılmış olması gerekir. Böylelikle derslik, geleneksel anlamda bir derslik değil, fakat bilginin (aktarılmayıp) araştırıldığı bir buluşma yeri olabilir (Ayhan, 1995; 199)."

Freire'in bu yaklaşımı, eleştirel teoride eğitimin niteliğine ilişkin yaklaşımı açısından incelendiğinde, eğitimin özgürleştirici ve eleştirel gücünün diyalogla mümkün olduğunu, öğretmen ve öğrencinin hiyerarşik bir etkileşim sürecinden çok, diyalogla bilgiye ulaşabileceğini belirtir. Bunun da aynı zamanda entelektüelliği ve eylemi birleştiren unsurun praxisle mümkün olduğunu, praxisin öğrencinin keşfetme merakı ve yaratıcılığını tetiklediğini belirtir. Bu bağlamda Freire, eğitim sürecini bilgi aktarılan bir şey olmaktan çok, araştırılan bir süreçtir.

Eleştirel eğitimcilere göre, "herhangi bir eğitim kuramı, taraflı olmalıdır. Yüksek nitelikli daha iyi bir yaşam için mücadele etmelidir. Eleştirel yaklaşım, bir sorunun çok sayıda tarafı olduğunu ve bu tarafların sıklıkla belli bir sınıfın, ırkın ve cinsiyetin çıkarlarıyla bağlantılı olduğunu savunur (Tezcan, 2005; 105)."

"pek çok ana damar program geliştirme yaklaşımı, öğretmenlere siyasal olarak arındırılmış ve kültürel olarak da verimsizleştirilmiş öğrenme programları sunar. Bu

programlar, öğrencilerin gündelik yaşam deneyimlerinden de soyutlanmıştır. Mekanistik bir bilişsel biçime göre yapılanırlar. Bu gün de teknokratik bilinçlilik, yeni eğitimsel mekanizm olarak ortaya çıkmıştır. Bazı program teknolojileri, öğretmen merkezlidir ve bunlar sadece öğretmenleri karar verme süreçlerinden dışlayarak onları değersizleştirme ve becerisizleştirmektedir. Tenokratik zihniyetin sorunu, onun nesnellik ve değerden arınmışlık görüntüsüdür. Sınıfların kurama gereksinimleri vardır ama, teknokratik bir dünya görüşü içine yerleştirilmiş yaşamı engelleyen kuramlara değil (Tezcan, 2005; 118)."

Eleştirel kuramcılar, "öğrencilerin belirli bir bilgi formunun toplumsal işlevinin farkına varmalarını sağlayacak bir bilgi türünü araştırırlar. Öyleyse, diyalektik eğitim kuramının amacı, öğrencilere, daha geniş toplumun altında yatan siyasal toplumsal ve ekonomik temelleri araştırmalarına izin verecek bir model sağlamaktadır (Tezcan, 2005; 106)."

Eleştirel kurama göre, eğitimin içerik ve niteliğini belirleyen öğenin programlar olduğunu, programların öğretmen ve öğretmenin öğretme eylemini sınırlandırıp içeriksizleştirerek verimsizleştirdiğini, günlük yaşamın paratiğinden soyutladığı, eğitim içerik ve niteliğinin teknokratik bilinçliliğe dönüştüğü, teknokratik bilincin, öğretmeni değersizleştirerek basitleştirdiği, teknokratik zihniyetin değer ve nitelikten arınmışlığı öngördüğünü vurgular.

Freire "ezenin imajını içselleştirerek ezenlerin ilkelerini benimsemiş haldeki ezilenler, özgürlükten korkar haldedirler. Özgürlük onların bu imajı reddetmelerini, yerine özerkliği ve sorumluluğu getirmelerini gerektirirdi. Özgürlük fethedilir, armağan olarak alınmaz. Özgürlüğün izini sürekli ve sorumlulukla sürmek gerekir. Özgürlük insanın dışında bir ideal değildir: mit haline gelen bir fikir de değildir. İnsanın yetkinleşme arayışının olmazsa olmaz bir koşuludur (Freire, 2003; 24)."

Freire, "Kendini aşağılamak, ezilenlerin bir başka özelliğidir; ezenlerin kendileri hakkındaki görüşünü içselleştirmelerinden kaynaklanan bir özelliktir bu. Hiçbir şeye yaramadıklarını, hiçbir şey bilmediklerini, herhangi bir şey öğrenmekten aciz olduklarını –hasta tembel ve verimsiz olduklarını- o kadar sık duyarlar ki sonunda kendi sözlerine ikna olurlar (Freire, 2003; 41)."

Freire "Ezilenlerin özgürleşmesi, insanların özgürleşmesidir, şeylerin özgürleşmesi değildir. Dolayısıyla, kimse tek başına kendi çabasıyla kendini özgürleştiremeyeceği gibi, kimse de başkaları tarafından özgürleştirilemez. İnsani bir olgu olan özgürleşme yarı insanlar tarafından başarılamaz. İnsanlara yarı insanlar olarak davranma girişimleri, onları insandışılaştırır. Ancak insanların uğradıkları baskı yüzünden zaten insandışılaştırıldıkları yerde bir onları özgürleştirme süreci insandışılaştırıcı yöntemlere başvurmamalıdır (Freire, 2003; 45)."

Freire'in yaklaşımına göre, eğitimde ezilen-ezen ilişkisine yönelik, ezilenlerin, ezildikleri ve bu ezilmelerinin ancak özgürleşmeleri sonucu ortadan kalkacağına ilişkin bilinçlenmeleri ile bağlantılı bir farkındalığa ulaşmaları gerekliliğini vurgular. Özgürleşmenin ise başkaları tarafından verilen bir durum ve eylem biçimi olmayıp herkesin kendi eylemleriyle kendini özgürleştirmesiyle mümkün olduğunu vurgular.

Bunun gerçekleşeceği tek alan ise eğitim olduğunu vurgular.

Eleştirel teorinin düşünsel temelleri ve ideoloji

Eleştirel teorinin, ideolojik temellerine ulaşabilmek için: epistemoloji, etik, estetik ve eğitime ilişkin temel yaklaşım ve tezlerini ortaya söylemlerinin belirlenmesi gereklidir. Aşağıdaki Tablo-22’de eleştirel teorinin düşünsel temellerine ilişkin temel söylemleri özetlenmiştir.

Tablo-22 Eleştirel Teorinin Düşünsel Temelleri

Epistemolojik Temeller ▪ Bilgi, belirli çıkarlar ve toplumsal ilişkilerle bağlantılı ideolojik bir yapıdır. ▪ Bilgi ve bilgiye ilişkin gerçeklik kurguları egemen kültür tarafından meşrulaştırılır. ▪ Belirli bilgi tipleri, belirli toplumsal sınıf, cinsiyet ve ırk çıkarlarını meşrulaştırır. ▪ Bilgide aklın amaçsal niteliği, araçsal niteliğe dönüştüğünden teknokratik bir niteliği ön plandadır. ▪ Rasyonalite diyalektik düşünme sürecini öngörür. Gerçek olan rasyonel olması gerekir ▪ Okulda kazanılan bilgi tarihsel ve toplumsal kökleri olan çıkar bağımlı bir bilgidir. ▪ Bilgi güç ilişkilerinden çok derin kökleri olan toplumsal bir yorumdur. ▪ Bilgi doğru olup olmadığı temelinde değil, ezici ya da sömürücü olup olmaması temelinde çözümlenmelidir. ▪ Okul bilgisi özgürleştirici bir amaca sahip olmalıdır. ▪ Eleştirel sosyal bilim, insanların yaşantılarını etkileyen mekanizmaların bilincine varmalarını sağlar.	Estetik Temeller ▪ Sanat yapıtı, tikel tekil içeriği, genel bir toplumsal düzene dönüştürür. ▪ Sanat taklit etmez, dünyayı kavrar. ▪ Bir ideoloji olarak sanat egemen ideolojiyi geçersiz kılar. ▪ Sanat, sınıfsal içeriği idealleştirir, stilize eder, özgül sınıf içeriğinden öte genel bir hakikatin yuvası yapar. Eğitim Temelleri ▪ Eğitim kültürel politığın bir biçimidir. ▪ Eğitim, toplumsal yapı ve ilişkilerin yeniden üretimidir. ▪ Eğitim, egemen sınıfların kültürel sermayesini onaylar. ▪ Eğitim, öğretmen ve öğrencinin bilgiyi birlikte araştırdıkları bir diyalog süreci niteliği gereklidir. ▪ Eğitim, bireylerin gerçekliğe eleştirel ve yaratıcı bakmalarını, dünyalarının nasıl dönüştürülmesine katılacaklarını kazandırır. ▪ Eğitim, bireylerin bilinçlenmelerini sağlayacak bir özgürleştirme sürecidir. ▪ Pek çok program geliştirme yaklaşımı, öğretmenlere siyasal olarak arındırılmış ve kültürel olarak verimsizleştirilmiş öğrenme programları sunar.

Eleştirel teori, bilgi ve değerleri, bireylerin içindeki bulundukları koşullar hakkında bilinçlenmelerini, eleştirel ve yaratıcı düşünceleri geliştirme temelinde bir dünyayı kavrama, eleştirel sorgulayıcılık aracılığıyla değişim ve dönüşümü yaratma ve özgürleştirme aracı olarak öngörmektedir. Bilgi ve değerlerin çıkar temelli oldukları, doğru oldukları için değil belli egemen güçlerin çıkarlarını maskeleydiklerini, eğitimin

egemen sınıfların kültürel sermayesinin yeniden üretme aracı olduğuna yönelik düşünsel temelleri Bacon'ın, insan zihnini kuşatan idollerin insan aklı üzerinde yarattığı tutukluluk durumu boyutunda ideolojik bağıntıları açısından, eleştirel teorinin, eleştirel bir sorgulamayla ideolojik olarak öngördüğü sorunlarla Bacon'ın ideolojik olarak kabul ettiği, insan zihnini kuşatan dört idol arasında bir paralellik söz konusudur. Bacon'ın ideolojik olarak gördüğü dört idolün yaşamdaki yansımalarını aynı zamanda eleştirel teori de rasyonalite dışı ve ideolojik olarak görmektedir.

Tracy'nin, gerçeğin kaynağı ve düşünce bilimi olarak gördüğü ideoloji terminolojisinde; gerçeğin kaynağının duyular olduğu, bilgide kesinlik ve nesnelliğin temel olduğuna ilişkin yaklaşımı ile eleştirel kuramın; bilgi ve değerleri, bireylerin içinde bulundukları koşullar hakkında bilinçlenmelerini, eleştirel ve yaratıcı düşünceleri geliştirme temelinde bir dünyayı kavrama, eleştirel sorgulayıcılık aracılığıyla değişim ve dönüşümü yaratma ve özgürleştirme aracı olarak öngörmektedir. Bilgi ve değerlerin çıkar temelli oldukları, doğru oldukları için değil belli egemen güçlerin çıkarlarını maskelediklerini, eğitimin egemen sınıfların kültürel sermayesinin yeniden üretme aracı olduğuna yönelik düşünsel temelleri karşılaştırıldığında Tracy'nin ideoloji yaklaşımı gibi eleştirel kuramın da rasyonaliteyi temel aldığı, ancak Tracy'nin, yaklaşımı daha çok pozitivist bir kesinliği öngörürken, eleştirel teorinin ise sorgulamacı kesinlik ve nesnellığe şüphe ile yaklaşan, şüphe ve sorgulamayı gerçeğe uatıran bir yöntem olarak temel aldığı vurgulanabilir. Bu açıdan Tracy'e göre eleştirel teori, ideoloji olamaz.

Gramsci'nin ideoloji terminolojisi; 'tarihsel blok', 'hegemonya' ideoloji argümanları ile eleştirel teori düşünsel temellerinin tarihsel süreçte, toplumsal gerçekliği dönüştürmedeki tarihsel blok ve hegemonya etkisi açısından irdelenebilir. Gramsci'nin terminolojisi ile bakıldığında, eleştirel teori; bireylerin içindeki bulundukları koşullar hakkında eleştirel ve yaratıcı düşünceleri aracılığıyla dünyayı kavrama, özgürleştirmeyi öngörmektedir. Bilgi ve değerlerin çıkar temelli oldukları, doğru oldukları için değil belli egemen güçlerin çıkarlarını maskelediklerini, eğitimin egemen sınıfların kültürel sermayesinin yeniden üretme aracı olduğuna yönelik düşünsel temelleri Gramsci'nin ideoloji argümanları ile karşılaştırıldığında, eleştirel kuramın temel aldığı amaçsal akıl ve eleştirel rasyonalitenin, toplumsal yaşam pratiğinde bir tarihsel bir blok ve

hegemenonya oluşturmaktan çok var olan bir egemenlik ve tarihsel blok'un eleştirisi üzerine inşa edildiği belirtilebilir. Gramsci'nin ideoloji argümanları açısından, eleştirel kuram düşünsel temellerinin, tarihsel bir gerçeklik temeli olan modernizmin araçsal akıl ve düşünce anlayışının ürettiği ideolojik bir hegemonya karşı geliştiği vurgulanabilir.

Karl Mannheim'in, tikel ve tümel ideoloji terminolojisi bağlamında eleştirel kuramın düşünsel temelleri, analiz edilebilir. Eleştirel kuramın, tepki olarak geliştiği modern düşünce anlayışını; tek boyutlu, mekanik ve eleştiriden uzak dogmatik bir anlayışının olduğu, tekçi bilgi, değer anlayışının egemen sınıfların kültürel sermayesini tek doğru anlayışının egemenliğine dönüştürdüğünü vurgulanabilir. Bu açıdan eleştirel teori, modern düşüncenin, düşünce ve değer anlayışının toplumsal gerçeklikte etkili olan tikel bir ideolojiye dönüştüğü, bunu aşmanın metodolojisi olarak ise, eleştirel düşünce-bilinç ve amaçsal akıl aracılığıyla tümel bir ideolojiyi öngördüğü belirtilebilir. Tikel ideolojiye karşın tümel bir ideoloji argümanını öngördüğü belirtilebilir.

Yapısalcı kuramın ideoloji terminolojisi açısından eleştirel teorinin düşünsel temelleri; eleştirel teori söylemin, iktidar ve öznenin üretimini, yan anlamlar düzeyinde ideolojik kodları, dilin insan üzerindeki egemenliğine yönelik, yapısalcı kuramın söylem argümanları aracılığıyla ideolojik vurgusu irdelenebilir. Eleştirel teori, bireylerin içinde bulundukları koşulları eleştirel bilinç aracılığıyla bilgi ve değerleri hakkında bilinçlenmeleri, dünyayı kavrama ve özgürleştirme aracı olarak öngörmektedir. Bilgi ve değerlerin çıkar temelli oldukları, doğru oldukları için değil belli egemen güçlerin çıkarlarını maskelediklerini, eğitimin egemen sınıfların kültürel sermayesinin yeniden üretme aracı olduğuna yönelik düşünsel temelleri özne ve iktidar üretiminin eleştirisi olarak okunabilir. Eleştirel teori söyleminin, eğitimin bir toplumsal yeniden üretme ve egemen sınıfların kültürel sermayesinin, kendini dil ve düşünce aracılığıyla yeniden ürettiği yaklaşımı yan anlamlar aracılığıyla, sınıfsal çatışma, egemenlik, güç ve otoriteye karşı olmayı da kodladığı belirtilebilir.

Siyasal bir ideoloji olarak liberalizmin ideoloji terminolojisi; bireyin topluma önceliği, düşünce ve ifade özgürlüğünün gerekliliğini, bağımsız düşüncenin önceliği, doğrunun yanlışla çatışması ortamının gerekliliği, bireyi cüceleştiren toplumsal düzenin

bireysel ve sosyal farklılıklar önünde engel olması vb. ideoloji argümanları ile eleştirel kuramın düşünsel temellerinin bağıntıları irdelenebilir. Eleştirel kuramın, bireylerin içindeki bulundukları koşulları eleştirel bilinç aracılığıyla bilgi ve değerleri hakkında bilinçlenmeleri, dünyayı kavrama ve özgürleştirme aracı olarak öngörmektedir. Bilgi ve değerlerin çıkar temelli oldukları, doğru oldukları için değil belli egemen güçlerin çıkarlarını maskeleydiklerini, eğitimin egemen sınıfların kültürel sermayesinin yeniden üretme aracı olduğuna yönelik düşünsel temelleri liberalizmin otoriteye karşı olma, tekçi bir doğru ve düşünce anlayışına karşın çoğulcu bir düşünce ve değer anlayışını önceleyen yaklaşımı ile eleştirel teori tezlerinin paralel olduğu belirtilebilir.

Siyasal bir ideoloji olarak muhafazakârlığın; tarihsel birikimin oluşturduğu kadim düzene saygı, insan doğasının doğuştan kötü olduğu, tarihsel birikimin ürünü aklın birey aklından üstünlüğüne yönelik ideolojik terminolojisi ile eleştirel kuramın, bilgi ve değerlerin çıkar temelli oldukları, doğru oldukları için değil belli egemen güçlerin çıkarlarını maskeleydiklerini, egemen sınıfların bu kültürel sermayesinin eğitim aracılığıyla yeniden üretildiğine yönelik otoritenin egemen gücünü sorgulama, değerlerin aşkın değişmezliğinden çok yaşam pratiğiyle bağlantılı olduğuna yönelik, sorgulayıcı, değişimi öngören düşünsel temelleri ile muhafazakarlığın koruyucu, tarihsel birikimi olanın sorgulanmasından öte ona teslimiyeti ve itaati öngören yaklaşımının karşıtlığından bahsedilebilir. Muhafazakarlığın değerli ve korumayı öngördüğü her şeyi, eleştirel teori, sorgulama, eleştiri ve eleştirel akıl süzgecinden geçirmeyi öngörmektedir.

Siyasal bir ideoloji olarak milliyetçiliğin; otorite ve düzene itaatkarlığı gerekli görmesi, milliyetçilik değerlerini mitlere dönüştürerek sembolleştirmesi, tek doğru anlayışı ve duygusal bağlılık vurguları bağlamında eleştirel kuramın, bilgi ve değerlerin çıkar temelli oldukları, doğru oldukları için değil belli egemen güçlerin çıkarlarını maskeleydiklerini, egemen sınıfların bu kültürel sermayesinin eğitim aracılığıyla yeniden üretildiğine yönelik otoritenin egemen gücünü sorgulama, değerlerin aşkın değişmezliğinden çok yaşam pratiğiyle bağlantılı olduğuna yönelik, sorgulayıcı ve değişimi öngören düşünsel temelleri ile milliyetçiliğin düşünsel temellerinin bir çatışmasının söz konusudur. Bu bağlamda, milliyetçiliğin ideoloji argümanlarıyla

eleştirel teori söylemleri arasında bir örtüşme durumundan çok farklılıklar ve çatışma alanlarının olduğu belirtilebilir.

4.3. Program Teorisinin, Felsefe, Sosyoloji ve İdeoloji Kuramları Açısından Düşünsel ve İdeolojik Temelleri

Düşünsel, kültürel, politik ve günlük yaşam pratiklerinin, eğitim aracılığıyla dönüştürülmesinin temelinde program teorisi yer almaktadır. Bu yönüyle, bir toplumun sosyal yapılarına ilişkin öngörülen program teorisi, o toplumun dönüşüm biçimi ve niteliği hakkında bir fikir verebildiği gibi, toplumsal yapının bir dönüşüm projesi olarak da görülebilir. Bu bağlamda toplumun gelişim ve dönüşümü aynı zamanda bireyin niteliklerinin dönüşümü ve gelişimine dayanmaktadır. Toplum ve bireyin program teorisi aracılığıyla dönüştürülmesi sürecinin arka planında, bir düşünce biçimi olabildiği gibi, bir ideoloji de program teorisinin içkin bir unsuru olmaktadır. Sosyal yapı ve program teorisinin ilişkisine yönelik bu saptamadan hareketle, araştırmanın ikinci aşamasında, program teorisinin, felsefe, sosyoloji ve ideoloji kuramları açısından kuramsal ve ideolojik temellerinin irdelenecektir. Bunun için öncelikle program teorisi alanındaki yaklaşımların kuramsal bir çerçevesinin ortaya konulması gerekmektedir.

Felsefe, sosyoloji ve ideoloji kuramları açısından kuramsal ve ideolojik temelleri incelenen program teorisine ilişkin yaklaşım ve modeller, literatürde bilimsel-teknik program yaklaşımları ve bilimsel-teknik olmayan program yaklaşım-modelleri olarak iki ana başlık altında sınıflandırılmaktadır. Bu çalışmada; bilimsel-teknik program yaklaşımları; gelenekselci yaklaşım, davranışçı yaklaşım, Tyler, Taba, Hunkins, Oliva, Saylor-Alexander-Lewis yaklaşımı ve sistem yaklaşımı olarak ele alınmıştır. Bilimsel-teknik olmayan program yaklaşım-modelleri ise; yeniden kurmacılar, deneyimciler, açık sınıf yaklaşımı, Rogers-Hümanist yaklaşımı, Weinstein ve Fantini yaklaşımı, süreç yaklaşımı, pragmatik ve yapısalcı yaklaşım olarak ele alınmıştır. Ornstein, Hunkins (1988; 191)'e göre, ideal bir program, programdan etkilenen herkesi program geliştirme sürecine dahil etmelidir. Ancak belirlenmiş eğitim hedeflerine ulaşmak için ne gibi bir formül kullanılacağı tartışmalıdır. Seçilecek sayısız model olsa da, bu modeller,

bilimsel-teknik yaklaşımlar ve bilimsel-teknik olmayan yaklaşımlar olarak sınıflandırılmaktadır. Ornstein, Hunkins (1988; 2), bilimsel-teknik yaklaşımların, geleneksel eğitim teori ve modellerinden oluştuğunu, bu yaklaşımın resmi okulun düzenleme metotlarına da yansıdığını belirtmektedirler. Bilimsel-teknik olmayan yaklaşımların ise bir kısım deneyimsel felsefeler ve eğitim fikirlerinden geliştiğini, düzenlenmiş ve biçimlendirilmiş eğitim uygulamalarını değiştirmeyi öngördüklerini belirtmektedirler.

Tablo-23 Program Teorisi Alanındaki Yaklaşım ve Modeller

Bilimsel-Teknik Program Yaklaşımları	Bilimsel-Teknik Olmayan Program Yaklaşımları
• Gelenekselci Yaklaşım • Davranışçı Yaklaşım, • Tyler Yaklaşımı, • Taba Yaklaşımı, • Hunkins Yaklaşımı, • Oliva Yaklaşımı, • Saylor-Alexander-Lewis Yaklaşımı, • Sistem Yaklaşımı	• Yeniden kurmacı Yaklaşım, • Deneyimci Yaklaşım, • Açık sınıf yaklaşımı, • Rogers-Hümanist Yaklaşım, • Weinstein ve Fantini Yaklaşım, • Sürece Dayalı Yaklaşım, • Pragmatik Yaklaşım, • Yapısalcı Yaklaşım

4.3.1. Bilimsel-teknik program yaklaşımları

Bilimsel-teknik program yaklaşımları kapsamında; gelenekselci yaklaşım, davranışçı yaklaşım, Tyler yaklaşımı, Taba yaklaşımı, Hunkins yaklaşımı, Oliva yaklaşımı, Saylor-Alexander-Lewis yaklaşımı ve sistem yaklaşımının öncelikle kuramsal söylemi ve metodolojisi belirlenmiştir. Sonraki aşamada felsefe, sosyoloji ve ideoloji kuramlarının söylemleri açısından kuramsal ve ideolojik temelleri irdelenmiştir.

Ornstein, Hunkins (1998; 192), eğitim ve programa ilişkin bir düşünce biçimi olan bilimsel-teknik yaklaşım, program aracılığıyla öğrencilerin öğrenme biçimlerini en iyi şekilde gerçekleştirmek için bir planlama yöntemidir. Buna göre program geliştirme, zaman, mekan, materyal, ekipman ve personel unsurlarını düzenli bir şekilde koordine etmek için çevreyi yapılandırma planıdır. Bilimsel-teknik program yaklaşımının bakış açısı, programı ortak bir işleve hizmet etmek için organize olmuş parçaların bir birleşimi olarak makro bir bakışla kavramamıza olanak sağlar. Bilimsel-teknik yaklaşım, eğitimcilerin, görevlerini yerine getirmede rasyonel bir yaklaşımı kullanmaları

gerektirdiğini belirtir. Bu yaklaşım program geliştirme sürecinin prosedürlerini ana hatlarıyla ortaya koymanın mümkün olduğunu öngörmektedir.

Gelenekselci program yaklaşımı

Pinar'a göre, gelenekselci program yaklaşımı savunanlar, programı, plan olarak görürler ve bu planları yaratmanın üzerinde dururlar. Programın teorik yönünden ziyade programın pratik yönüyle ilgilenirler. Pinar, gelenekselci yaklaşımçıları; Tyler, Daniel ve Laurel Tanner, Robert Zais ve John McNeil, Hilda Taba, John Goodlad, Galen Saylor ve Malcom Provus olarak belirlemektedir. Gelenekselciler, program geliştirme stratejilerinin yerleştirilmesiyle ilgilenirler. Aynı zamanda teori yapma ile ilgilenirler. Dorothy, bunu yapısal teorinin içinde olmak olarak tanımlar. Yapısal teorileştirme, program oluşturan ve aralarındaki ilişkileri tanımlayan elementler üzerinde odaklanırlar. Aynı zamanda programı ve program yapan kişiler üzerinde de durur. Huenecke, program geliştirme ve programın yapısı ile ilgilenen kişilerin insan mantığını merkeze alırlar. Bu yaklaşımdakilere davranışçı entelektüel, akademik denir (Ornstein, Hunkins, 1998; 291-292).

Posner (1997; 48-50), geleneksel eğitim olarak tanımlanan şey, aslında günümüz problemlerinin bir çözümüdür. 19. yüzyılın sonlarında Amerika'da ortaya çıkan sorun, şehirleşmiş toplumlarda baş gösteren ulusal eğitimin etkinleştirilmesi sorunuydu. William Tarrey Harris, eğitimin kültürel mirası aktarması gerektirdiğine inanırdı. Harris'e göre eğitim, bireyin türlere ayrıldığı bir süreçtir. Bu yüzden, bir program bütün çocuklara ait olan milli bilincin farkındalığını aşamalı bir şekilde onlara kazandırılmalıdır. John Dewey'e göre gelenekselci eğitim, geçmişte kullanılan bilgi ve becerileri içermektedir, bu yüzden okulun temel işlevi, bunları yeni nesile aktarmaktır. Gelenekselciler bu yüzyılın ilk yarısında etkili olmaya başlamışlar, daha sonraki eğitimciler tarafından pek desteklenmeseler de, gelenekselci bakış açıları ve popülerliği bu yaklaşımın hala geçerli olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer birçok yaklaşımın geleneksel yaklaşıma tepki olarak ortaya çıkmıştır.

Davranışçı program yaklaşımı

Posner (1997; 61)'a göre, 1950 ve 1960'lı yıllarda program geliştirme alanında bilim adamları ve matematikçilerin ön planda olması, davranışçı psikologların gözünden kaçmadı. Onlar, son 50 yılda çocukların nasıl öğrendiğine dair kazandıkları bilginin önemsenmemesinden yakınıyorlardı. Davranışçılar artık eyleme geçilmesi gerektiğine inanıyorlardı. Katı kuralları olan bir müfredatın fizik ve matematiği tam olarak öğretemediğini, müfredatın konu başlıklarını vermekten çok daha öte bir anlam taşıdığını ileri sürdüler. Bu psikologlara göre, program geliştirme sadece konuya değil, öğrencilerin verilen eğitim sonucunda neler yapmaları gerektiğine odaklanmalıdır. Ayrıca eğitimciler, öğrencilerin bu davranışları nasıl edindiklerini de dikkate almalıdırlar.

Posner (1997; 62)'a göre, Franklin Bobbit, davranışçı kuram odaklı bir program için gerekli alt yapı ve tekniği sağlayan kişi olmuştur. Günümüz olayları insanı yarının olaylarına da hazırlar diye düşünen biri için Bobbit'in metotları mantıklı gelebilir. Ancak eğitimciler hızla değişen bir dünyada yaşadıklarını ve bunun eğitimcilerin sadece var olan sosyal duruma uygun bir program geliştirmelerine sebep olduğunu ve bu programın teknolojik anlamda geri kalmaya mecbur olduğunu fark eden eğitimciler, Bobbit'in metotlarını çok fazla tutucu buldular. Ornstein, Hunkins (1998; 193)'e göre, Bobbit, program geliştirme sürecine odaklanmıştır. Bobbit, program geliştirmeciyi mühendisle karşılaştırarak, 'eğitim mühendisi' kavramını ortaya koyar. Eğitimci, öğrenciyi geleceğe hazırlamak için uygun içerik ve deneyimlerin bir planını yapmalıdır. Program geliştirmeci, yetişkin deneyimlerinden önemli olanları belirleyip analiz ederek, daha küçük parçalara ayırmalıdır, ta ki belirli ve özel program etkinliklerinin bir parçası olana kadar. Bobbit'e göre program içeriğinin kaynağı, bilimsel analizle ortaya çıkarılan gerçekliktir. Bobbit ve Charters, program geliştirmede, hedef amaç ve aktivite ilişkisine yönelik, hedef seçiminin normatif bir süreç olduğunu, oysa amaç ve etkinlik seçiminin empirik ve bilimsel olduğunu belirtirler. Program geliştirmenin planlanıp sistematik düzenlenmesiyle değerlendirilebileceğini belirtirler.

Ornstein, Hunkins (1988; 2)'e göre, davranışçı yaklaşımın öncülerinin Chicago üniversitesinden Bobbit, Charter, Tyler ve Taba olduğu, davranışçı yaklaşımın aynı

zamanda en eski ve hala geçerli olan bir program yaklaşımı olduğunu belirtirler. Davranışçı yaklaşımın temelinde; mantıksal, teknik, bilimsel ilkeler vardır. Planlarla ve aşama aşama izlenen stratejilerle programı formüle eden modelleri kapsar. Programın öğeleri; amaçlar, hedefler, içerik belirleme, hedeflere dayalı öğretim etkinliklerini sıralama, amaç ve hedeflerle ilişkili olarak öğrenme çıktılarını değerlendirme olarak belirlemektedirler. Bu program yaklaşımı, 20. yüzyılın ikinci çeyreğinde tüm alanlarda uygulanmış, diğer program kuramları ile karşılaştırıldığında bu yaklaşımın (mantıksal-pozitivist, kavramsal-empirist, deneyimci, akılcı-bilimsel ve teknokratik özellikleri kapsar) teknik ve bilimsel ilkelerinin teorisyenler ve uygulayıcılar için bir öneri oluşturduğu belirtilebilir.

Posner (1997; 63-64)'a göre, Keller'in öğretim yaklaşımı, üniversite eğitimi diğer birçok yenilikten çok daha fazla değiştirmiştir. Bu yaklaşımda, bir ders/konu bir takım davranışlara bölünür ve her bir davranışın öğrenci tarafından tam olarak öğrenilmesi gerektiğini öngörür. Mager ve Keller iyi hazırlanmış hedefler ve ardından da etkili ders işlemek için gerekli olan şeyleri buldular. Mager'in hedefler için gerekli olarak gördüğü şey ise gözlemlenebilecek davranışları tanımlamasıdır. Tüm bunlar eğitimcilerin Skinner'in davranışçı öğrenme kuramını uygulamalarına yol açmıştır.

Akademik-konu alanı program yaklaşımı

Posner (1997; 56-59)'a göre, 1950'li yıllarda Amerikan eğitiminin birtakım eleştirilere maruz kalması sonucu, okulların ne öğretmesi gerektiği ve kimlerin ulusal boyutta bu konuyla ilgilenmesi gerektiği sorusunu ortaya atmıştır. Bu durum, programın odağını konu alanına ve bu alandaki bilginlerin onu nasıl anladıklarına çevirmiştir. Posner'a göre, dönemin politik ikileminden ötürü tüm kademelerde eğitimin ulusal hedeflerinin gerçekleştirilmesinde bu yaklaşım önemli derecede rol oynamıştır. Bu gelişmelerden en çok faydalanan ise üniversite profesörleri olmuştur. Belki de ilk kez matematik ve fen bilimleri profesörlerinin ilköğretim ve ortaöğretimdeki etkisi göz ardı edilememiştir. Max Beberman ise işte tam bu dönemde lise matematik programını geliştirmek için matematikçileri ve mühendisleri kendi okulunda bir araya getirmiştir. Bu grup, lise matematik derslerini incelemiş, bu ders programlarının 1700'den sonraki

gelişmeleri içermediği ve matematik profesörlerinin önemli gördüğü fikirleri neredeyse hiç benimsemedikleri sonucuna varmışlardır. 1952 yılında bu grup, diğer öğretmenler tarafından kullanılmak üzere eğitim materyalleri geliştirdiler. Bu şekilde “matematiğin yeni hali” doğmuş oldu. 1950’li yıllarda bu gelişmelere mütakiben fizik alanında da bir takım gelişmeler meydana geldi. Jerrold Zacharias tarafından toplanan bir grup, lise fizik müfredatını inceledikten sonra, Beberman ve meslektaşlarının daha önce ulaştıkları sonuçlara ulaştılar. Zacharias ve grubu, bilgi patlaması, modern fizik bilgilerinin var olan program için birçok konu alanını yarattığını fark ettiler. Bu durumda yapmaları gereken şey de öncelikleri belirlemektir. Zacharias’ın çözümü ise iki öğeye dayanıyordu: (1) Fizikte en temel olan bilgileri öğret. (2) Sonra öğrencilerin, geri kalan kavramları kendi kendilerine çıkarmalarını sağla. Böylelikle akılda az şey tutarak çok şey öğrenilebilecekti. Bu fikir sadece fizikle başlasa da kısa sürede diğer alanlara da yayıldı.

Posner (1997; 61)’a göre, öğrencinin aslında bir bilim adamı olduğu deyimi, konu alanı bakış açısının özünü çok güzel yansıtmaktadır. Bu deyim ne anlama geldiğini tam olarak kavradığımızda, öğrencilerin bilimsel araştırmalarda aktif katılımına verilen önem, üniversitedeki profesörlerin baskın rolü ve öğrencileri konu alanının temel bilgileriyle donatmanın gerekliliği bir bütün olarak çok anlamlı gelmektedir. Büyükkaragöz (1997; 223-24), akademik modele göre program geliştirme belli bir disiplinin etkisini ağırlıklı olarak hissettirdiği sistematik bir süreçtir. Bu süreçte öncelikle amaçların belirlenmesi ve daha sonra içeriğe karar verilmesi büyük önem taşır. Bu nedenle konu alanını iyi bilen bir akademisyen ve program geliştirme uzmanı süreçte önemli rol alır. Akademik modelde programın içeriği, dersin ait olduğu disiplini oluşturan konulardan seçilir ve o disiplinin yapısına göre konuların sırası ve ayrıntısı belirlenir. Böyle bir programda konular hiyerarşik bir biçimde sınıf seviyelerine göre belirlenir. İçeriğin disipline bağlı olarak belirlenmesi nedeniyle akademik model, bilimsel ve teorik bir dayanağı savunur. Bu bağlamda bilimsel olarak geliştirilen programların bütün okullar ve öğretmenler için geçerli ve etkili olacağı görüşü hakimdir. Akademik model, öğretimde standartlaşma çabasına bağlı olarak genel düzeyde (milli ve bölgesel) program geliştirmede tercih edildiği görülmektedir

Tyler program yaklaşım-modeli

Ornstein, Hunkins (1988; 193-194), Tyler program modeli teknik-bilimsel modellerin en iyi bilinen örneğidir. Tyler program düşüncesinde, program dört öğeden oluşur. Bunlar; (1) okulun amaçları, (2) eğitimsel deneyimlerle amaçların ilişkisi, (3) eğitimsel deneyimlerin organizasyonu ve (4) amaçların değerlendirmesini kapsar. Tyler, amaçlara ilişkin hedeflerin belirlenmesi sürecini; genel hedeflere ilişkin verilerin üç kaynaktan (konu alanı, öğrenci ve toplum) toplanması gerektiği, toplanan verilere göre belirlenen genel hedeflerin, eğitim felsefesi ve öğrenme psikolojisi süzgeçlerinden geçirilmesi aşamalarından sonra öğretim hedeflerinin belirleneceğini belirtir. Tyler, eğitimsel deneyim ve uygulamaların seçiminde ise hedeflerin dikkate alınması gerektiğini belirtir. Aynı zamanda eğitim deneyim ve uygulamalarının eğitimcilerin, öğrenme ve birey gelişimi hakkında ne bilmeleri gerektiğine yönelik yol göstermelidir.

Eisner (1985; 12)'a göre, Tyler, program yaklaşımını dört temel soruya cevap aramakla temellendirir. Tyler'ın ileri sürdüğü sorular, program anlayışını yansıttığı kadar, program araştırmalarına ve program geliştirmeye de yol göstermektedir. Bu sorular:

1. Okulun ulaşılmaya çalıştığı eğitimsel amaçları nedir?
2. Bu amaçları gerçekleştirmek için hangi eğitim tecrübeleri saptanmalıdır?
3. Eğitim tecrübeleri etkili olarak nasıl organize edilmelidir?
4. Tayin edilen amaçlara ulaşılıp; ulaşılmadığı nasıl denetlenmelidir?

Programın kaynakları; Oliva (1997; 143-145)'a göre, Tyler program modelini oluşturmada, hedefleri belirlemeden başlar. Amaç ve hedefleri belirlerken hedef kaynakları olarak; öğrenci, toplum ve konu alanından yararlanır. Tyler'a göre, bu kaynaklardan yola çıkarak olası genel hedefler belirlenir. Bu olası genel hedefleri iki ayrı süzgeç olarak; eğitim felsefesi ve öğrenme psikolojisi kriterlerinden geçirilerek genel amaçlar belirlenir. Genel amaçlardan da amaçlar, eğitim hedefleri, özel hedefler belirlenir. Öğrenci kaynağı; program geliştirmecilerin, eğitim amaçlarını öğrencilerin ilgi ve yetenekleri analiz ederek belirlemesi gerekir. İhtiyaçların genel dağılımı, öğrencilerin eğitsel, sosyal, fiziksel ve psikolojik gibi ihtiyaçlarına yönelik verilerden

toplanır. Öğretmenlerden öğrenci hakkında bilgi alınır, aile ile görüşmeler yapılır, anket ve testler uygulanarak öğrenci ilgi ve gereksinimlerine göre program geliştirmeciler tarafından hedefler belirlenir. Toplum kaynağı; çağdaş yaşamın analizinde hem yerel topluma hem de genel topluma bakılır. Program geliştirmeci, sağlık, aile, eğlence, yerleşim, inanış, tüketim, roller gibi kriterleri içeren bir şema hazırlar. Bunlara bakarak toplumun genel ihtiyaçlarını belirler. Bu aşamada program geliştirmeci, daha iyi bir analiz yapması için uzman sosyologlardan yardım almalıdır. Konu alanı kaynağı; hedefleri belirlemenin üçüncü kaynağı konu alanıdır. Program geliştirmeciler, bu aşamada konu alanı uzmanlarına yönelir. Johnson'a göre, konu alanının tek kaynağı var olan kültür ve konu alanıdır. Yani oluşturulacak hedef ve amaçlar, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını ya da toplumun problemlerini önemsemez.

Programın süzgeçleri; Oliva (1997;146-148)'a göre, Tyler modelinde uygulanabilir ve kesinleştirilmiş amaç ve hedeflere karar vermeden önce bu olası amaç ve hedefler belli bir süzgeçten geçirilmelidir. Böylece ve gereksiz ve tutarlı olmayan hedefler çıkarılmış olur.

Eğitim felsefesi süzgeci; eğitsel ve sosyal felsefeyi belirlemek için, öğretmenlerden kendi değerlerini (okul-sınıf içi) oluşturmalarını istemiş, bunu yaparken de aşağıdaki kriterleri sunmuştur;

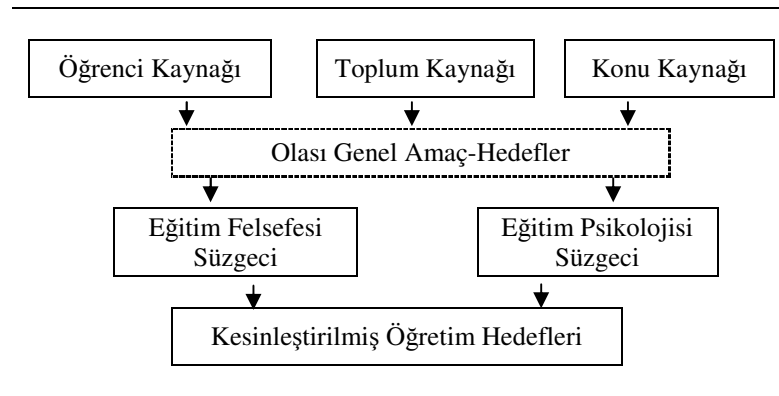
- Bütün bireyler, cinsiyet, ırk, ulus ve ekonomik koşulları önemsemeksizin önemlidir,
- Toplumdaki sosyal grupların tüm aktivitelerine geniş katılım imkanı,
- Tek tip insan oluşumundan çok farklılıkları desteklemek,
- Yönetim ve otoritelere dayanmasından ziyade, önemli problemlere ve ihtiyaçlara dayanan modellere güvenme, oluşturmalıdır. Tyler, burada okulları kişiselleştirmiştir. Okulların hangi eğitsel sosyal felsefelere bağlı olduğuna, ne zaman bu değerleri kabul ettiklerine ve bu değerlere inanıp inanmadıklarına değinmiştir. Program geliştirmeci, bu genel kriterleri bilmelidir ve gözlemlemelidir. Felsefesine uymayan amaçları programdan çıkarmalıdır.

Eğitim psikolojisi süzgeci; bu aşamada öğretmenler mantıklı olduğunu düşündükleri öğrenme ilkelerini netleştirmeliler. Tyler'a göre, öğrenme psikolojisi

sadece özel ve kesin bulgular oluşturmak değil, nasıl oluştuğu, nerelerde nasıl yer aldığı, nasıl bir mekanizmada çalıştığı gibi sürecin doğasını oluşturmaya yardım eden öğrenme teorilerini birleştirmektir. Bu durumun etkin şekilde uygulanabilmesi için program geliştirecek olan kişinin eğitim psikolojisi ve bedensel-kişisel gelişim alanında yeterli bilgiye sahip olması gerekir. Tyler, bu süzgecin önemini şu şekilde açıklamaktadır.

- Öğrenme psikolojisi, öğrenme süreci sonunda ortaya çıkması beklenen-beklenmeyen insan davranışlarındaki değişikliklerin farkına varmamızı sağlar.
- Öğrenme psikolojisi, uygulanabilir hedeflerle, uygulanması uzun zaman gerektiren ya da farklı seviyelere uygulanması imkansız olan hedefleri ayırt etmemizi sağlar.
- Öğrenme psikolojisi, hedeflerin, hangi yaş grubunda nasıl daha etkili kullanılabileceği-uygulanabileceğine yönelik gerekli olan zaman hakkında fikir verir.

Bu iki aşamadan geçen hedeflerden sonra uygulanabilir-kesinleştirilmiş hedefler belirlenir. Tyler bu modeli oluştururken herhangi bir diyagram kullanmamıştır. Ancak W. James Popham ve Eva L. Barker şu şekilde tabloştırmışlardır.

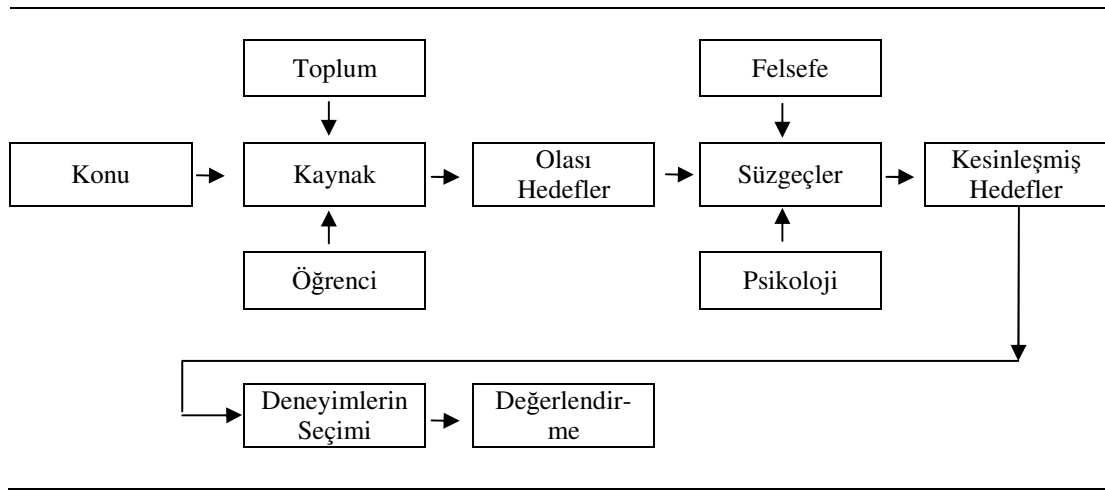


Şekil-5 Tyler Modelinde Hedeflerin Belirlenmesi Süreci (Oliva, 1997; 147).

Tyler'in program modeli bu basamakların haricinde üç aşaması daha vardır. Bunlar, seçim, düzenleme ve öğrenim yaşantılarının değerlendirilmesidir. Öğrenim yaşantıları, öğrenci ve dış çevreden gelen dış etki ve durumlar arasındaki etkileşimdir. Öğretmenler öğrenci yaşantılarını değerlendirirken şunları dikkate almalıdır. Öğrenme

yaşantıları; düşünme becerilerini geliştirme, bilgi edinme, sosyal davranış kazanımında ve ilgilerin geliştirilmesinde yardımcı olacak şekilde sıralamaktadır.

Karakaya (2004), Tyler program modelinin sistematik olarak yapılaştırdığı hedeflere dayalı program modelinin, en yaygın program modeli olduğu ve sonraki program modelleri üzerinde de etkili olduğunu belirtir. Hatta pek çok program modelinin Tyler modelinin benzeri olduğunu belirtir. Program geliştirme alanında hedefler modeli teorisi, bütün değişkenleri, etkinlikleri ve sorunları genel olarak organize eden ve aralarında uygun ilişkileri sağlayabilen kapsamlı bir teori olduğu görülür.



Şekil-6 Tyler Program Geliştirme Modeli

(Ornstein, Hunkins, 1988; 195; Oliva, 1997; 149).

Tyler'ın program yaklaşım-modelinin kapsamı irdelendiğinde, modelin hedef temelli bir program modeli olduğu, hedeflerin programın diğer öge ve süreçleri üzerinde etkili olduğu belirtilebilir. Hedeflerin program modelindeki bu belirleyici etkisi, sistematik olarak modeli oluşturan öğeler arasında bir iç tutarlılık ortaya çıkartmaktadır. Tyler yaklaşımında, program tasarımının iç tutarlılığı, hedef temelli sistematik bir yapı ile sağlanmasının yanında, programın dış sistemlerle tutarlılığı ise; toplum, birey ve konu alanı olarak farklı bilgi alanlarına dayandırılmaktadır. Dış sistemler olarak; birey, toplum ve konu alanından alınan veriler, program modeli için bir dış gerçekliği temsil etmektedir. Bu gerçekliğin programa taşınması yeterli olmamakla beraber sınırlı kalmakta aynı zamanda hedefler aracılığıyla bu gerçeklik dönüştürülmektedir. Tyler modeli, okul

düzeyinde teknik ve sistematik yapı olarak program tasarımı için uygun olmakla beraber, merkeziyetçi bir yapıda programın, kaynaklara ilişkin gerçekliği yansıttığı söylenemez. Merkeziyetçi bir yapıda hedeflerin, gerçeği yansıtmaktan çok öngörülen, gereksinim, ilgi ve beklentilerin genellemeye dayalı olarak üretim söz konusudur. Belli bir zaman diliminde saptanan bir gereksinimin tüm zaman dilimleri ve mekanlarda geçerliymiş gibi varsayımı söz konusu olmaktadır. Tyler yaklaşımı, temel aldığı sistematik yapıyı korumak için, dış sistemlerden aldığı temel verileri-gerçekliği, doğrudan kabul etmeyip üst sistemler ve teknik kriterlere tabi tutarak yeniden dönüştürme, aynı zamanda gerçekliği dönüştürme, rasyonelleştirme hatta politikleştirme de söz konusudur. Bu yönüyle Tyler program yaklaşımı, öğretim aracı olarak bilgi ve yaşantıları hedeflere göre yeniden tasarlayarak rasyonel bir gerçekliği hedefler aracılığıyla üretmektedir. Bu yönüyle, öğretim süreci ve değerlendirmeyi de bireyin sahip olduğu gerçekliğe göre değil, hedeflerin öngördüğü bir gerçekliğe göre yapmayı öngördüğü belirtilebilir.

Taba program yaklaşımı-modeli

Taba (1962; 6)'ya göre, varolan kaynakları etkili bir şekilde kullanmak için program geliştirme teorisine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu program geliştirme teorisi sadece program geliştirme problemlerini ele almaz, aynı zamanda eğitimle ilişkili tüm verileri düzenlemeyi öngörür. Program geliştirme kompleks bir süreç olup çok farklı kararları içerir. Program geliştirmeye ilişkin bu kararlar: genel amaçları, okulun amaçları, öğretimin özel amaçlarını kapsamaktadır; kararlar programın konularını seçmelidir, aynı zamanda seçilen konular ünitelere göre düzenlenmelidir; seçilen konular, hem konuyu kavramayı hem de diğer hedef davranışları karşılayan öğrenme deneyimlerini içermelidir. Programa ilişkin kararlar aynı zamanda öğrencilerin istenilen sonuçlara-hedeflere ne oranda ulaştıkları, programın ne derece etkili olduğunu da değerlendirmelidir.

Program tasarımı; Taba (1962; 6-9)'ya göre, belli bir alana bağlı olarak düşünüldüğünde, programın bir sürü tanımı yapılmaktadır. Bazı tanımlar belirsiz pek çok şeyi içerir. Program geliştirmedeki verimsizlik, program metodolojisinin uygulamaya dayalı olmamasıdır ve teorik bilgilerin pratiğe dönüştürülmemesinden

kaynaklanmaktadır. Program, okulun içindeki ve dışındaki ulaşılması istenilen çıktılar için sarf edilen tüm çaba olarak açıklanmaktadır.

Taba (1962; 10)'ya göre, tüm programlar, tasarımlarına bakılmaksızın belli başlı öğeler içerir. Bir program, amaçlar, özel hedefler, içerik seçimi ve tasarımı, öğrenme-öğretme ile ilgili belli başlı uygulamaları, son aşamada ise hedef-çıktılarının değerlendirmesini öngörür. Program her öğeye verilen öneme göre çeşitlenir. Bunlar; her öğeye verilen öneme göre; öğelerin birbiriyle olan ilişkilerine göre; her öğe oluşturulurken verilen karara göre programların çeşitlendiğini belirtir. Ornstein, Hunkins (1988; 194)'e göre Taba, program geliştirmenin yedi basamağını öngörür, bu aşamalarda öğretmen:

- İhtiyaçların analizi; öğretmen (program tasarımcısı) programın aşamalarını planlaması için öğrenci ihtiyaçlarını analiz etme ile süreci başlatmalıdır.
- Hedeflerin belirlenmesi; öğretmen tanımladığı öğrenci ihtiyaçlar doğrultusunda, özel hedefleri belirlemelidir.
- İçerik seçimi; hedeflere göre program ünitelerinin konuları oluşturulmalıdır.
- İçerik düzenlemesi; öğretmen rast gele içerik seçemez. Fakat içerik düzenlemeye, bazı şekillerde sıralama yapabilir; öğrenci, ilgi, yetenek, akademik başarılarına göre düzenlemelidir.
- Öğrenme deneyimlerinin seçimi; içerik ve öğrencilere göre öğretim metodolojilerinin belirlenmesidir.
- Öğrenme aktivitelerinin düzenlenmesi; içerik düzenleme ve sıralaması gibi öğrenme etkinlikleri de düzenlenmelidir. Öğrenme etkinlikleri genellikle içerik düzenleme sıralamasına göre belirlenir.

Programın kaynakları; Taba (1962; 10)'ya göre, program geliştirme teori ve düşünce metodunu değerlendirmek için, bireyin şimdi ve gelecekteki sosyal ve kültürel ihtiyaçlarının sorgulanması gereklidir. Günümüzde program genç bireyleri üretkenliğe hazırlamanın bir yoludur. Ancak bütün kültürler aynı bilgiye ihtiyaç duymazlar, ne aynı kültür aynı yeteneklere ihtiyaç duyar ne de entelektüel çabaya. Teknolojik bir kültür, teknolojik olmayan bir kültüre göre bilgiye daha fazla ihtiyaç duyar. Son zamanlarda tüm dünyayı anlama ihtiyacı bir gerçeklik oldu. Toplumun ve kültürün bir analizi;

eğitimin hedeflerini, içeriğin seçimi, öğrenme etkinliklerinde neyin önemli olduğuna karar vermede bu dünyayı anlama ihtiyacı rehberlik sağlamaktadır.

Taba (1962; 11)'ya göre, öğrenme süreci ve öğrencilerin doğal gelişimine ilişkin bilgiler, program geliştirme için kriterler oluşturur. Program öğrenme için bir planlama sistemidir. Bu yüzden öğrenme süreci hakkında bilinen şey, bireyin gelişimi programın tasarımında önemlidir. Bu tarz bir bilgi hangi hedeflere, hangi koşullar altında varılabileceğini belirlemelidir. Konunun çeşitliliği, esnekliği ve organizasyonu etkili bir öğrenme için bilinmesi gereklidir. Öğrenme sürecinin doğası hakkındaki bilgi, programın şeklini sınırlandırır. Eğer öğrenme bütünsel ise program parçalanamamalıdır. diğer taraftan eğer öğrenme gelişimsel ise o zaman program gelişimsel bir sıraya göre şekillenmelidir. Taba'ya göre, program tasarımının, üçüncü kaynağı, bilginin doğası, konu alanının karakteristik özelliklerine dayanmalıdır. Farklı disiplinlerin yapısı farklıdır. Her disiplin, zihinsel, sosyal ve çevresel gelişim için farklı katkılar sağlar. Her içerik ve konu alanı farklı yollardan organize edilmeye ve kullanılmaya ihtiyaç duyar. Günümüzde bilgi alanında sürekli bilgilere ilişkin yeni çalışmalar yapılmaktadır. Okullardaki derslerin bu yeni bilgi alanlarına göre yeniden geliştirilmesi gerekir.

Taba (1962; 12-13)'ya göre, amaçların açık ve kapsamlı olarak belirlenmesi program için temel oluşturur. Daha geniş açıdan bakıldığında bu hedefler konunun ne kadar önemli olduğunu ve organizasyonunu da gösterir. Programda içerik seçimi ve organizasyonu diğer hedeflerden daha önemli bir kriter oluşturur. Bu kriterler; geçerlilik ve konunun önemi, konunun çeşitli seviyeler arasındaki farkı, gelişim seviyesine uygunluğudur. Öğrencinin öğrenme kapasitesine bağlı olarak içerikte devamlılık ve aşamalılık kriterleri olmalıdır. Taba'ya göre, öğrenme deneyimleri-etkinliklerinin seçimi ve düzenlenmesi, öğrenme ilkelerinin kesin uygulamasını kapsamalıdır. Öğrenme etkinlikleri hedeflere göre düzenlenmelidir. Hedeflere göre düzenlenen ve planlanan öğrenme etkinlikleri, öğretim sürecinde öğretmeni ani kararlar ve düşüncelerden alıkoyar. Eğitim hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığının niteliğini, hedeflerin nasıl değerlendirileceği belirler. Öğrenciler tarafından neyin başarıldığının belirlenebilmesi için programın hedefleriyle, planların değerlendirilmesi gerekir.

Ornstein, Hunkins (1998; 194)'e göre, Taba program geliştirmeye öğretmenlerin katılması gerektiğine inanmaktadır. Taba programının merkezi bir ofiste tasarımını öngören yönetimsel yaklaşımın, gerçeklikle uyuşmadığı ve yanlış olduğunu, bunun için program geliştirmeye uygulayıcıların katılması gerektiğini vurgular. Öğretmenler, öğrenciler için özel öğrenme-öğretme ortamları yaratarak süreci başlatmalıdırlar. Öğretmenin program geliştirmesi için tümevarımcı bir yaklaşımla hareket etmesi gerekir. Oliva (1997;146-151)'ya göre, Taba programının otoriteler tarafından değil, öğretmenler tarafından hazırlanmalıdır. Hatta öğretmenler genel bir program geliştirmekten ziyade okullarındaki öğrenciler için özel bir öğrenme-öğretme programı hazırlayarak başlamalıdır. Taba program modelini grafiğe dönüştürmeden beş adımda listelemektedir:

1. Adım: Temel öğeleri oluşturmak; seviye ve konu alanını gösteren birimler oluşturmak. Bu adım teori ve uygulama arasındaki bağlantı noktasıdır. Bu ana üniteyi oluşturacak olan öğretmen aşağıdaki sekiz adımı takip etmelidir.

- Öğrenci ihtiyaçlarının belirlenmesi,
- Amaçlarının belirlenmesi,
- Konu seçimi (geçerli ve güvenilir olması önemli)
- Konunun planlanması, doğru konu planlanmasında göz önüne alınması gereken faktörler; öğrencinin konuya karşı olan ilgisi, yeterliliği ve akademik başarısıdır.
- Öğrenme yaşantılarının seçilmesi, metodoloji ve stratejiler belirlenir.
- Öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi, öğretmenin öğrenme aktivitlerini nasıl düzenleyeceğine karar vermesidir.
- Neyin, nasıl ve niçin değerlendirileceğine karar vermek (hedeflerin başarılıp başarılmadığına bakar).
- Dengeli ve aşamalı-tutarlı olup olmadıklarını kontrol etmek, süreçteki farklı birimlerdeki tutarlılığa bakmak

2. Adım: Ünite deneyimlerinin test edilmesi; konuların farklı seviyelerdeki kullanımların geçerliliği ve tutarlılığı test edilir, gerekli yeterliklerin alt ve üst limitleri belirlenir.

3. Adım: Gözden geçirme ve kesinleştirme; oluşturulan üniteler, öğrencilerin özellikleri dikkate alınarak, kaynaklar incelenerek ve de farklı öğrenme

stratejileri göz önünde bulundurularak düzenlenir.

4. *Adım:* Çerçevenin oluşturulması; üniteler oluşturulduktan sonra, program geliştirmeci, kapsam yeterliliğini ve adımların geçerliliğini analiz ederek genel çerçeveyi oluşturur.
5. *Adım:* Yeni birimlerin oluşturulması ve yaygınlaştırılması; öğretmenlerin hizmet içi eğitimiyle sınıf içindeki uygulamalarında daha etkili öğrenme-öğretme uygulamaları ortaya koyabilirler.

Taba'nın program yaklaşımında, Tyler yaklaşımı gibi hedef temelli olduğu, programın tüm aşamalarında hedeflerin etkisi sistematik olarak söz konusudur. Taba program yaklaşımının önemli iki vurgusu; her aşamada öğrencinin, ilgi ve gereksinimlerini ön plana çıkarması ve programın, program uygulayıcıları olan öğretmenler tarafından geliştirilmesini öngörmesidir. Bu bağlamda Taba modelinin okul temelli bir program söylem, metodoloji ve öngörülleri olduğu belirtilebilir. Taba program yaklaşımı, hedef ve içerikte birey, okul ve çevre koşullarının gereksinimlerini dikkate aldığı, programın merkeziyetçi değil, okul merkezli olduğu ve öğretmenin içinde bulunduğu koşullar ve öğrenci gereksinimlerine göre programın tasarlanmasını öngördüğü belirtilebilir. Bu yönüyle, öğretim süreci ve değerlendirmede bireyin sahip olduğu gerçekliği temel alması da söz konusudur. Taba program modelinde, programın belirli aşamalar, öğeler, sistematik yapı ve planlara dayandırmasıyla, programı söylem, metodoloji, teknik ve öngörüler açısından sınırlandırdığı ve bununla geleneksel program anlayışının önplana çıktığı belirtilebilir.

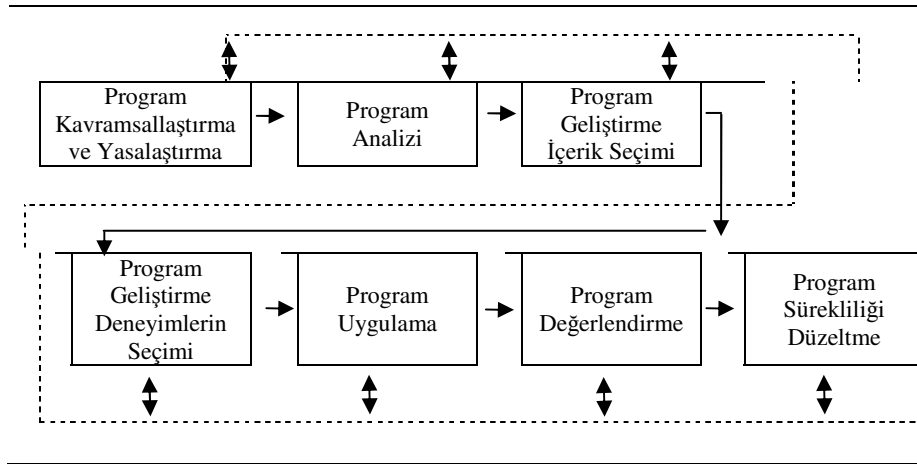
Hunkins program yaklaşım-modeli

Ornstein, Hunkins (1988; 198), geliştirdiği program modelinin, teknik ve bilimsel bir model olup, yedi basamaktan oluştuğunu belirtmektedir. Bu yedi basamak; program düzenleme ve yasalaştırma, program analizi, program geliştirme içerik seçimi, program geliştirme deneyim-yaşantılarının seçimi, program uygulama, program değerlendirme ve program düzeltme basamaklarından oluşmaktadır. Hunkins program modeli, diğer program modellerinden iki öge açısından farklılaşmaktadır. İlki dönüt ve düzeltme döngüsü, ikincisi ise kavramsallaştırma ve yasalaştırma öğelerini içermesidir.

Metodolojik olarak diğ er bir farklı boyutu, bu modelin program geliştirme süreçleri olarak; program tasarımı, program uygulaması ve program değerlendirme süreçlerini kapsamasıdır. Hunkins'e göre, dönüt ve düzeltme mekanizması, programa bir devamlılık ve süreklilik kazandırır. Örneğ in program tasarımcısı, konu seçimi basamağ ında, öğrencilere uygun bir içerik bulmadığ ında, program analizi aşamasına dönerek amaçları yeniden düzenleyebilir. Dönüt ve düzeltme bilimsel-teknik yaklaşımın temelidir.

Ornstein, Hunkins (1988; 198)'e göre, kavramsallaştırma-düzenleme ve yasalaştırma basamağ ı bu modele özɡ d r. Çünkü kavramsallaştırma ve yasalaştırma, felsefi soruların artırılması ve cevaplamasını sağlar ve bu sorular program tasarımındaki kesin olmayan durumlarla ilgilidir. İnsanlar programların felsefi yönelimlerinin ne olduğunu göz önünde bulundurmadan program gelişimiyle ilgilenirler. Bu yönelimler onların, esasici, ilerlemeci veya varoluşçu olmalarının sonucudur. Programın sürekliliğ i basamağ ı, program değerlendirmesinin son aşamasıdır. Bir veri programın başarılı olduğunu ortaya koyabilir. Fakat sürekliliğ i olmayan program genellikle uygulamada kalamaz. Programın sürekliliğ i, programı yönetme ve programın devamı için geçerli sistemlerin desteklenmesi için farklı taslaklar üretir. Program diğ er aşamalarına ilişkin Hunkins modeli, bilimsel-teknik yaklaşımların yönlendirmelerden yararlanır. Programın analizi aşaması, amaçların belirlenmesi ve seçimlerini kapsar. İçerik seçimi, i eriğ in seçimi ve düzenlenmesini kapsar. Deneyim-yaşantıların seçimi, seçilmiş içeriklerle bağlantılı olarak çeşitli eğitimsel yaklaşımları kapsar. Programın uygulanması aşaması, programın okul yayılması ve ilk test aşamasını oluşturur. Programın değerlendirme aşaması, öğretim deneyim ve aktiviteleri ile biçimlendirilen son ürünlerin ortaya çıkarılması ve değerlendirilmesidir.

B y k karag z, (1997; 217)'e göre, Hunkins modelinde ilk aşama, hedeflere kaynak olmak üzere felsefenin belirginleştirilmesi, son aşama ise düzeltmedir. Bunlar arasında, i eriğ in de belli başlı bir sırada öteki aşamalar izlemektedir.



Şekil-7 Hunkins Program Geliştirme Modeli (Ornstein, Hunkins, 1988; 199).

Hunkins program yaklaşımı, söylem içeriği, metodolojisi ve öngörülerine ilişkin irdelendiğinde model, programı geliştirme sürecini ve aşamalı bir sürece dayandırmaktadır. Bu sürecin ilk adımı, yasalaştırma ve kavramsallaştırma ile başlar, programın temel düşünce ve felsefesi bu aşamada ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu bağli olarak program programın yedi ögesi arasındaki iletişim ve etkileşimi sağlayan dönüt-düzeltilme mekanizması program sürecine yerleştirilmiştir. Bu iki farklı ögeden sonra Hunkins de diğer yaklaşımlar gibi program geliştirme sürecinin temeline program analizi yani hedefleri temel alır. Hedeflerin program modelindeki bu belirleyici etkisi, sistematik olarak modeli oluşturan ögeler arasında bir iç tutarlılık ortaya çıkartmaktadır. Hunkins program yaklaşımında, program tasarımının iç tutarlılığı, hedefler aracılığıyla sağlanırken aynı zamanda dönüt-düzeltilme mekanizmasıyla da modelin bu iç tutarlılığına süreklilik kazandırılması öngörülmektedir. Hunkins modelinde, program analizi aşamasında hedeflerin belirlenmesine ilişkin öngörülen inceleme, kavramsallaştırma ve yasalaştırma aşamaları ile programın dış tutarlılığının sağlanması öngörüldüğü belirtilebilir. Ancak bu tutarlılık, uygulama ve gerçekliğe ilişkin bir tutarlılıktan öte teorik bir tutarlılıkla sınırlı kalmaktadır. Modelin en önemli yönü, program geliştirme sürecini oluşturan, tasarımı geliştirme, uygulama ve değerlendirme süreçlerini kapsamı ve program geliştirmeye süreklilik kavramını getirmesidir. Bu bağlamda Hunkins program yaklaşım-modeli, bilimsel-teknik olup, gelenekselci bir program yaklaşımını öngördüğü belirtilebilir.

Oliva program yaklaşım-modeli

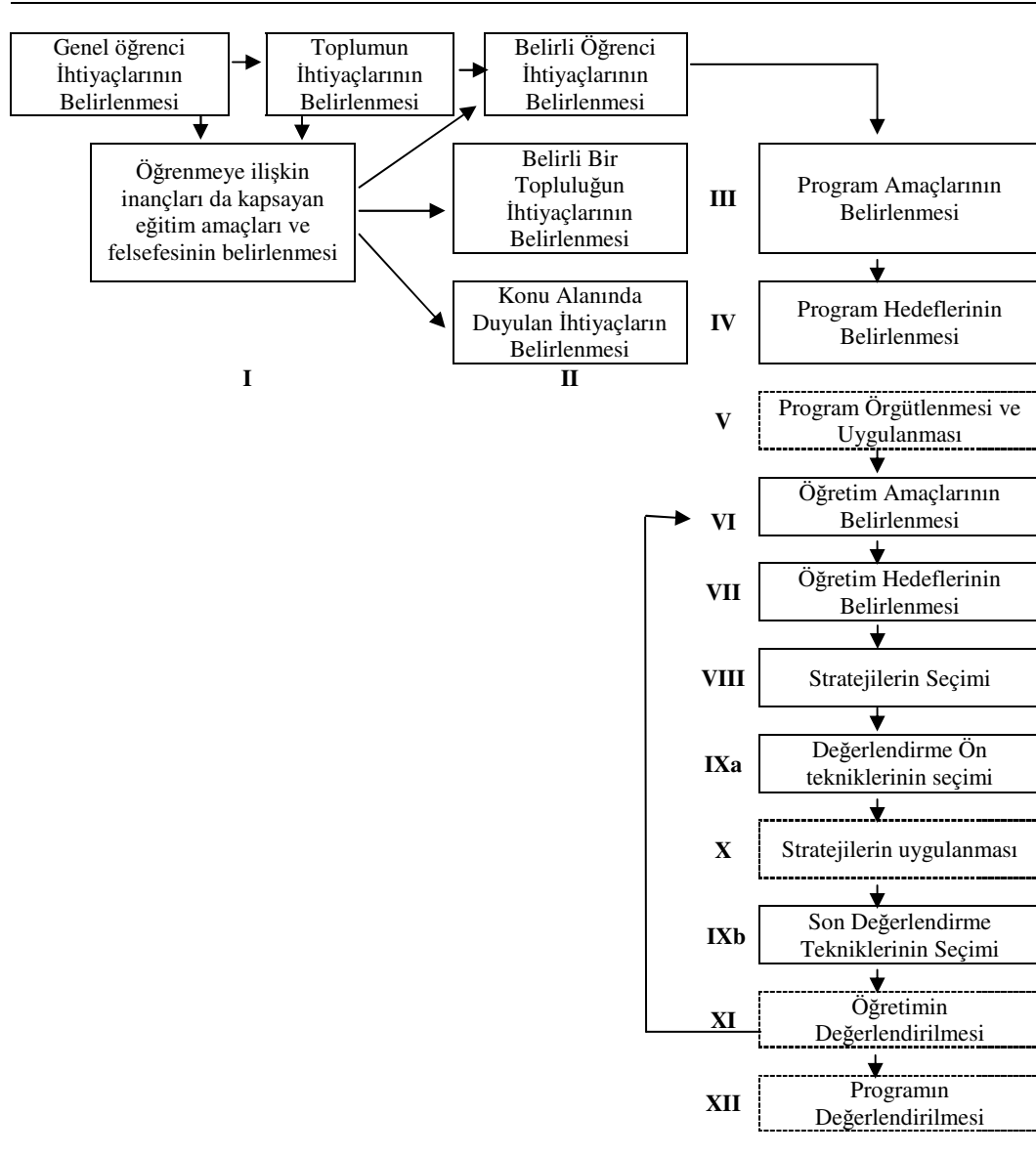
Oliva (1997;155-158)'a göre, bir modelin; basit, anlaşılabilir ve sistematik olması için, üç kriteri yerine getirmesi gerekir. Oliva, geliştirdiği program modelinde, 12 aşamalı bir program geliştirme sürecini öngörmektedir. Bu aşamaların her biri ise bünyesinde belirli öğeleri barındırır.

1. *Aşama*; program geliştirmeciler tarafından, eğitim amaçları ve amaçların felsefi ve psikolojik ilkeleri belirlenir. Bu amaçlar, toplum ve bireyin ihtiyaçlarına göre belirlenmesi gerekir. Bu aşama, Tyler'in süzgeçlerine benzemektedir.
2. *Aşama*; okulun içinde bulunduğu toplumun yerel ihtiyaçları ve öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi, okulda verilen derslerin gerekliliği ve analizinin yapılması. I ve II. aşama arasındaki fark, I. aşamada ihtiyaç ve sorunlara daha genel bakılır. II. aşamada ise daha özel bir topluluk ve öğrenci grubunun ihtiyaçlarına bakılır, burada daha çok genel amaçlar belirlenir.
- 3 ve 4. *Aşama*; I ve II. aşamada belirlenen ihtiyaçlar ve genel amaçlar doğrultusunda, bu aşamada amaçlar kesinleştirilir.
5. *Aşama*; programın düzenlenmesi ve uygulanması için program yapısı oluşturulur.
- 6 ve 7. *Aşama*; öğretim hedef ve amaçlarının her seviyeye ve konuya göre düzenlenmesi, uyarlanması yapılır.
8. *Aşama*; sınıfta kullanılacak öğretim stratejilerinin belirlenir.
9. *Aşama*; değerlendirme tekniklerinin seçilmesi ve bunların öğrencilere nasıl uygulanacağı belirlenir.
10. *Aşama*; stratejilerin uygulanması ve öğrencilere uygun öğrenme imkânları sağlanır.
11. *Aşama*; uygulaması yapılan öğretimin değerlendirilmesi yapılır.
12. *Aşama*; döngüsel değerlendirme, bu aşamada, öğretmen öğrenci yanı sıra programın da değerlendirilmesiyle tamamlanır (1-5 ve 7. öge program geliştirme; 6-11 öğretim planlamasını kapsamaktadır).

Program modelinin uygulama alanı, Oliva (1997;157)'a göre, bu modelin uygulanabilir değişik yolları vardır. İlk olarak okul programının geliştirilmesinde ve her

bölümün-fakültenin kendi alanları, eğitimleri doğrultusunda program hazırlamasında kullanılır. Örneğin; kariyer eğitimi, rehberlik gibi özel alt basamaklara ayrılan okul çapında ve disiplinler arası bir program geliştirmede kullanılır. İkincisi, fakülteler, programla ilgili karar verirken bu modelin program öğeleri üzerinde durabilirler (4 ve 12. basamaklar). Üçüncüsü ise, aynı doğrultuda eğitsel öğeler üzerinde durabilirler (6 ve 11. basamaklar).

Program yaklaşımının iki alt modelden oluştuğunu belirten Oliva (1997;157-158)'a göre, program geliştirme için öngörülen on iki aşama, program geliştirme modeli ile öğretim modelinin birleşiminden oluşmaktadır. 1-5 ve 7. basamaklar program geliştirme alt modeli, 6-11 basamakları ise öğretim alt modellerine girmektedir. Bu iki alt modeli ayrı ayrı düşünemeyiz. Çünkü program alt modeline baktığımızda, hedef ve amaçlar, öğrenime aktarılmadan taslak tamamlanmış sayılmaz. Öte yandan, öğretim alt basamağına baktığımızda, okulun program hedef ve amaçları ikisi iç içe, bir bütün olarak düşünülmelidir. Modelin basamakları ise aşağıdaki şekilde gösterildiği gibidir.



Şekil-8 Oliva Program Modeli (Oliva, 1997; 156).

Oliva modeli, program geliştirme ve öğretim sürecini unsurlarını kapsamı söz konusudur. 1-5 ve 7. halkalar program geliştirmenin alt modelini, 6-11. halkalar da öğretimin alt modelini oluşturmaktadır. Model öğretimin yapılacağı alan ve gidiş yollarını, planlamada olduğu gibi, okul çapındaki dersler arası mesleki eğitim, rehberlik ve sınıf dışı faaliyetlerinde de kullanılabilir (Büyükkaragöz, 1997; 221).

Oliva program modeline, söylem içeriği, metodolojisi ve öngörülleri açısından bakıldığında, Oliva program modelinin, diğer program yaklaşım ve modellerinden farkı

metodolojik olarak, program tasarısı ve öğretim programını iç içe geliştirmesidir. Program öğeleri açısından, program kaynakları ve amaçlarının belirlenmesi, stratejilerin seçimi ve değerlendirme süreçleri diğer program yaklaşımlarında öngörülen süreçlerle aynı kapsama sahiptir. Bu model de sistematik, aşamalı, dönüt-düzeltelemeye dayalı bir süreci öngörmektedir. Oliva yaklaşımı da Hunkins'in program modelinde olduğu gibi, modelin iç tutarlılığı, dönüt ve düzeltme ve programın uygulanması süreci aracılığıyla sağlandığı belirtilebilir. Modelin dış tutarlılığı sağlamada, program analizinde temel alınan hedef kaynaklarının incelenmesi ile sınırlı bir çevresel etkileşimin öngörüldüğü belirtilebilir. Bu durumdan hareketle Oliva, program yaklaşımında programın belirli öğe, aşama ve içeriklerle sınırlandırılması ve sistematik bir yapıya dayandırılmasından dolayı, bilimsel- teknik bir yaklaşım ve gelenekselci program anlayışını öngördüğü aynı zamanda davranışçı bir temelinin de olduğu belirtilebilir.

Saylor, Alexander ve Lewis program yaklaşım-modeli

Oliva (1997; 151)'ya göre, Saylor, Alexander ve Lewis'in program planlama sürecine ilişkin kavramsallaştırmada, 'program' ve 'program planı' analiz edilir. Program, eğitim alacak bireyler için bir dizi öğrenme fırsatı oluşturmak için yapılan plandır. Program planı ise tek bir doküman, belge değil pek çok küçük plandan oluşur, bu planlar programın birer parçasıdır. Ornstein, Hunkins (1988; 195)'e göre, bu program geliştirme yaklaşımı, sistematik olup dört aşamadan oluşmaktadır.

Amaçlar, hedefler ve alanlar boyutu; bu modelde planlayıcı önce uzak eğitim amaçlarını belirler. Daha sonra özel hedeflerini belirler. Bu amaçlar dört alana ayrılmıştır; kişisel gelişim, sosyal yeterlilik, öğrenme beceriler ve uzmanlaşmadır. Önce program amaç, hedef ve alanları belirlenir. Sonra program oluşturma sürecine gidilir. Planlayıcı, her alan için uygun öğrenme olanaklarına ve bu olanakları nasıl oluşturacağına karar verir. Programın amaç, hedef ve alanlar boyutunun; toplum, yasalar, araştırma bulguları, felsefe ve program uzmanlarının görüşlerine göre değerlendirilmesi öngörülür (Oliva, 1997;152), (Ornstein, Hunkins, 1988; 195).

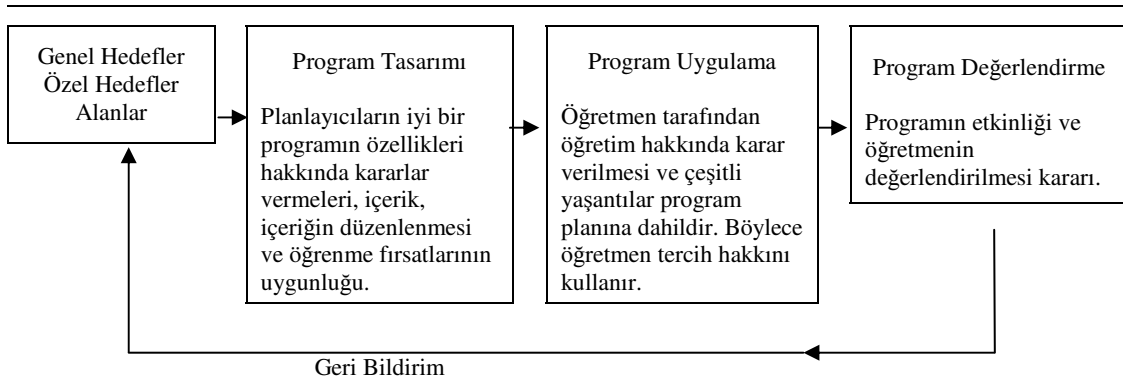
Program tasarımı boyutu; program geliştirmeciler, program tasarımının ilk aşamasında, içerik oluşturmaya yönelik kararlar verme, içerik düzenleme, içeriğe

yönelik öğrenme yaşantılarını belirlemeyi temel almalıdır. İçerik tasarımı da felsefi görüşlere göre düzenlemelidir. Program tasarımları, akademik disiplinler, öğrenci ve toplum gereksinimlerini temel almalıdır (Ornstein, Hunkins, 1988; 196).

Program uygulama boyutu; program oluşturulduktan sonra, programın herhangi bir bölümüne tabi tutulan öğretmenler, öğretim planları oluşturmalıdır. Daha sonra öğrencilere uygun metodu seçerler. Bu noktada öğretim hedefleri devreye girer. Yani öğretmenler, strateji ve metotlarını belirlerken öğretim hedeflerini dikkate almaktadırlar (Oliva, 1997;152), (Ornstein, Hunkins, 1988; 196).

Program değerlendirme boyutu; bu son aşamada program geliştirmeciler ve öğretmenler, farklı değerlendirme teknikleri kullanmalıdır. Bu model eğitim programının tümünü değerlendirdiği gibi kendi kendini de değerlendiren bir tasarı öne sürmüştür. Değerlendirme sürecinde, program planları, öğretim niteliği, öğretim ve öğrenme hedefleriyle ilişkili olmalıdır. Bu değerlendirme sürecinde program geliştirmeciler, programın düzeltmeleri ve hataları gidermelidir (Ornstein, Hunkins, 1988; 196). Büyükcaragöz (1997; 222)'e göre, Saylor, Alexander ve Lewis, program modelinde, genel amaçlar ve okul hedefleri, değerlendirme programın ayrılmaz parçalarıdır. Modelin değerlendirme sürecinin iki boyutu söz konusudur. Bunlar; a) amaçlar ve hedefleri kapsayan okulun genel eğitim programı, öğretimin verimliliği ve programın özel bölümlerinde öğrencilerin gösterdiği başarılar ile b) değerlendirme programının kendisi dikkate alınarak okulun amaçları ile öğretimin hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığına karar verilebilecektir.

Büyükcaragöz (1997; 222)'e göre, Saylor, Alexander ve Lewis, program modeli, programın ayrı ayrı bölümleriyle ilgili, çok sayıdaki küçük planları öngörür. Modelin temelini oluşturan; amaçlar, hedef ve alanlardır (kişisel gelişim, toplumsal yeterlilik, sürekli öğrenme becerileri ve uzmanlaşmayı kapsamaktadır). Modelin temel sorunu, toplumsal kurumlar modeli gereğince programın, akademik disipline paralel mi, yoksa öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olarak mı hazırlanması gerektiğidir.



Şekil-9 Saylor, Alexander ve Lewis Program Modeli (Ornstein, Hunkins, 1988; 196).

Saylor, Alexander ve Lewis program yaklaşımı kapsam, metodoloji ve öngörülerini açısından irdelendiğinde, kapsam açısından modelin, program geliştirme sürecini (tasarı, değerlendirme, uygulama) belirli öge ve aşamalara dayalı olarak teknik bir tasarı olarak öngördüğü belirtilebilir. Program geliştirme, hedeflerin belirlenmesi ve buna bağlı olarak program tasarımının yapılması, sonraki aşamada programın uygulanması ve son aşama olarak programın değerlendirilmesi süreçlerini kapsamaktadır. Bu program modeli, amaçların belirlenmesini, farklı alanlara göre bireyin analizini öngören çok yönlü olarak amaç belirlenmesini öngörür. Program yaklaşımının diğer bir farkı, program geliştirmeyi sadece program tasarımı ile sınırlandırmak yerine programın tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerini de kapsamasıdır. Diğer program modelleri ile ilişkisi açısından bu yaklaşımın da hedef temelli olduğu, modeli oluşturan öğeler arası etkileşimi dönüt-düzeltilme ögesi ile sağlaması söz konusudur. Program modelinde hedeflerin, program tasarımı, uygulama ve değerlendirme süreçleri üzerinde belirleyici etkisi ve dönüt-düzeltilme mekanizması, modelin iç tutarlılığını sağlarken, program modelinin kendi dışında var olan dış gerçeklikle etkileşimi öngören, dışarıdan sisteme veri taşıyan, programın dış gerçeklikle örtüşmesini sağlayan mekanizmanın hedeflerden ibaret olduğu belirtilebilir. Saylor, Alexander ve Lewis program modeli de diğer bilimsel-teknik program yaklaşım ve modeller gibi, amaç-hedefler üzerine inşa edilen bir program ve öğretim anlayışını öngörmektedir. Hedeflerin program tasarımında belirleyici etkisi, program uygulamalarında merkeziyetçi bir yapıya hizmet ettiği söylenebilir.

Sistem program yaklaşım-modeli

Ornstein, Hunkins (1988; 3)'e göre, sistem-yönetimsel yaklaşıma göre, okul bir sosyal sistemdir, öğrenciler, öğretmenler, program uzmanları ve kesin norm olarak hedefler bu sosyal sistemi oluşturur. Davranışçı ve rasyonel yaklaşımın temelindeki rasyonel ilkeler, sistem yaklaşımının da ilkeleridir. Fakat sistem yaklaşımı, davranışçı yaklaşıma gereksinim duymaz. Sistem yaklaşımı ilk olarak okul ve yönetiminde bir model olarak 1920-1930'larda ortaya çıkmış olup, sistem yaklaşımının program modelleri 1950-1960'larda etkili olmaya başlamıştır.

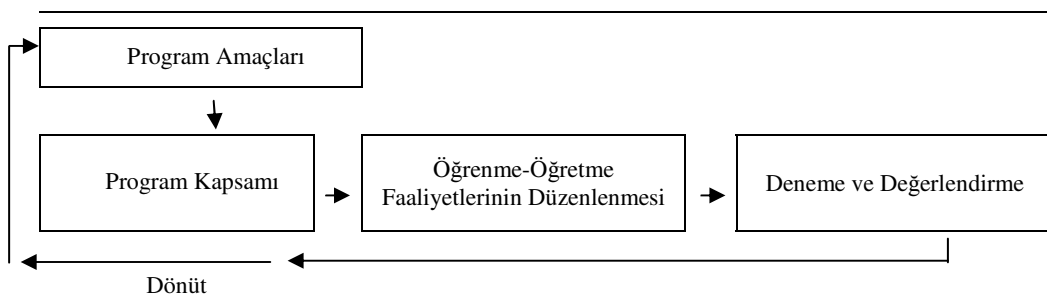
Karakaya (2004; 22)'ya göre, program geliştirmeyi tam bir sistem yaklaşımı çerçevesinde ele alan Ivork Davis'dir (1971). Bu model sistem ilkelerini, sistem özelliklerini ve fonksiyonlarını temel alarak program geliştirmeyi öngören bir program modelidir. Mesleki ve teknik alanlarda program geliştirme modeli olarak yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. İş ve görev analizine dayalı olup, hedeflerin tespitinde öğrenci nitelikleri, işi veya görevi oluşturan bilgi, beceri ve tutum unsurları temel alınır. İzlenecek öğretim stratejileri, öğretim organizasyonu ve diğer unsurlar iş ve görev analizine dayalıdır. İş ve görev analizinde noksan ve hatalı analiz, modelin bütününe olumsuz yönde etkileyeceğinden, bunun için amaç, kişiyi, iş veya mesleği yapabilir duruma getirmektir.

Sistem yaklaşımının en somut şekilde mesleki ve teknik eğitime uyarlayan bir model olarak yeterliliğe dayalı program modelini Karakaya (2004; 22)'ya göre, yeterliliğe dayalı program modelinde sistem yaklaşımı kullanılır. L. Etselle, Popham, Mada, Schrag, F. Adele ve Blockhouse tarafından geliştirilen yeterliliğe dayalı program modelinin; öğretimi kişiselleştirebilmiş gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerinde daha yaygın olarak kullanıldığını belirtir. İhtiyaçlara dayalı olarak geliştirilen bu model, yeterliliklerin gerçekçi bir şekilde belirlenmesi modelin etkinlikle işlemesi için son derece önemli olduğunu vurgular.

Sistem modelini temel alan yeterliliğe dayalı program modeli Sezgin (2000; 7-10)'e göre, Popham ve Baker, savundukları modelde öğretmenlerin öğretim süreci

sonunda öğrencilerde hangi yeterlilikleri geliştirmeyi tasarladıklarını açıklıkla belirtmeleri gerektiğine işaret etmektedirler. Bu modelde, öğretim süreci sonunda ulaşılabilecek davranışlar, bu davranışların seviyesi ve standartları belirtilir ve öğretim faaliyetleri belirtilen sonuçları gerçekleştirecek biçimde tespit edilir ve düzenlenir. Öğretme-öğrenme sisteminin başarısı, öğrencilerin belirlenen davranışları kabul edilebilir standartlarda ve istenilen şartlarda göstermesine bağlıdır. Popham ve Baker'e göre, eğitim amaçlarını öğretim sürecine katılacak öğrencilerin ve toplumun ihtiyaçları ile konu alanının incelenmesiyle belirlenmelidir. Bu hedefler eğitim felsefesi ve öğrenme psikolojisi süzgecinden de geçirilmesi sürecini öngördüğü belirtilir.

Sezgin (2000; 10)'e göre, Popham, Schrang ve Blockhus, öğretme-öğrenme süreçlerini yeterliğe dayalı sistem yaklaşımı yönünden incelenmesi sonucunda; önerilen modelin temel unsuru yeterliliklerdir. Yeterliklerin gerçekçi olarak belirlenmesi, sistemin etkinlikle işlemesi ile yakından ilişkilidir. Sistemin başarısının temel göstergesi, bireye kazandırılan yeterliklerin nitelik ve nicelik yönünden tasarlanana uygunluk derecesidir. Öğretme-öğrenme sisteminin tasarlanan ürünü verememesi durumunda amaçlardan başlayarak sistemin yeniden incelenerek olumsuz durumu ortaya çıkaran nedenler tespit edilerek gerekli düzeltmeler yapılır ve sistem yeniden denenir.



Şekil-10 Sistem Yaklaşımı Program Geliştirme Modeli (Sezgin, 2000; 17).

Sistem yaklaşımı program modeli, kapsamı, metodolojisi ve öngörülerini açısından bakıldığında, sistem yaklaşımı kapsam ve metodoloji olarak bütünü oluşturan parçaların birbirleriyle etkileşiminden hareketle; program amaçlarını temel alarak, program içeriği, öğrenme-öğretme faaliyetleri, uygulama, değerlendirme ve program

amaçlarına ilişkin dönüt-düzeltilme öğelerinden oluşan bir yapıyı öngördüğü belirtilebilir. Sistem modelinde de öğeler arası etkileşim ve iç tutarlılık, hedeflerin işleyişine göre değerlendirilmektedir. Sistem dışındaki, dış gerçeklikle tutarlılık ise, hedeflerin sisteme taşıdığı, ilgi ve ihtiyaçların analizi ile sınırlıdır. Bu analiz sonucunda belirlenen yeterlikler ve standartlar göre program hedefleri oluşturur. Böylece hedef kaynakları; bireyin gereksinimleri ile iş alanının analizine dayanmaktadır. Bunun sonunda, sistem modeli, gerçekliği ve bireyin sahip olduğu tüm yeti ve gizil güçlerini, sosyal gereksinimlerini programın öngördüğü gerçekliğe indirgemektedir. Aynı zamanda hedef temelli program öngörüsünün, program tasarımı, uygulamalarında merkeziyetçi bir program anlayışının ortaya çıkmasına yol açtığı belirtilebilir.

4.3.2. Bilimsel-teknik program yaklaşım-modellerinin düşünsel ve ideolojik temelleri

Bilimsel-teknik program yaklaşımlarının kuramsal ve ideolojik temellerini irdelleyebilmek için, bu yaklaşımların söylem içerikleri, metodolojileri ve öngörülerini yönünden nasıl anlaşıldığı veya anlaşılması gerektiğinin genel bir çerçevede ortaya konulması gerekmektedir. Bilimsel-teknik program yaklaşımları irdelendiğinde; ortaya konulan yaklaşımların belirli alanlarla sınırlı olduğu, yaklaşımların program teorisinden çok program geliştirmeye ilişkin teorik bir alt yapı sağlamakla beraber belirli tasarım biçim ve süreçlerine yoğunlaştıkları belirtilebilir. Bilimsel-teknik yaklaşımların, kapsam ve süreçlerinin genel bir kapsayıcılıktan çok program geliştirme süreci olan; tasarım, uygulama ve değerlendirme süreçlerine yönelik teknik bir içeriğe yoğunlaşmaları önplandadır. Program düşüncesi veya teorisinin bu yaklaşımlarla, belirli öğe ve aşamalarla sınırlandırıldığı söylenebilir. Bu yaklaşımların programı belirli öğelerle sınırlandırırken aynı zamanda program öğeleri arası etkileşimde hedefler temel alınmaktadır. Hedefler aracılığıyla program öğeleri veya süreçleri arası etkileşim sistematik bir yapıya dayandırılmaktadır. Bu yaklaşımlarda temel alınan sistematik yapı, program alanıyla ilişkili görülen dış sistemlerden alınan verileri (ihtiyaçları) doğrudan kabul etmeyip üst sistemler veya farklı disiplinler ve teknik kriterlere tabi tutarak yeniden dönüştürdüğü belirtilebilir. Bu yönüyle bilimsel-teknik program yaklaşımları varolan gerçekliği veya ihtiyaçları önceden tasarlanan bir rasyonel gerçekliğe yani hedeflere dönüştürmektedir. Hedefler, aracılığıyla yeni bir gerçeklik üretmekte ve bu

gerçekliği, öğretmen, öğrenci ve öğretim sistemine dayatmaktadır. Program düşüncesi, tasarımı ve geliştirilmesine yönelik bu farklı yaklaşımların genellikle hedef ve konu merkezli bir program yapısını ön plana çıkardığı vurgulanabilir. Buna bağlı olarak öğretimde hedef ve içeriklere yoğunlaşmanın sonucu bireysel ve sosyal farklılıkları ve bunlar kaynaklı önceden öngörülemeyen sosyal değişkenleri yoksaymaktadır. Program ve öğretime birey açısından değil hedefler ve konu alanı yönünden yaklaşması, başarıyı bireyin edindikleri ve performansı açısından değil birey dışından belirlenen hedeflere ulaşma derecesi açısından değerlendirmektedir. Program ve öğretim sürecindeki tüm öğelerin hedeflere göre düzenlenmesi sonucu dolaylı yoldan öğretimde otoriter bir yapıyı doğurması, hedef merkezli öğretim yaklaşımının, öğretim sürecindeki sosyal olay ve olguların çok yönlülüğü ve sosyal belirsizliklerin dikkate alınmadığı, bunun da örtük programı doğurduğu çıkarımına gidilebilir. Bilimsel-teknik program yaklaşımlarının, programı, teknik ve rasyonel kurgulara indirgeyen bir metodolojiye dayandırması aynı zamanda merkeziyetçi bir eğitim yapılandırmasının da referanslarını (politik, ideolojik) ortaya koyması açısından uygulamada, yönetim-denetim odaklı program modelleri ve öğretim sistemlerine referans olduğu belirtilebilir.

Bilimsel-teknik yaklaşımların, hedef temelli program yaklaşımlarına ilişkin eleştirilere bakıldığında Eisner, Popham'ın hedefler modeline, 'Eğitim Hedefleri Yardımcı mı-Zorluk mu' adlı makalesinde Eisner, (1967, 258-59), durumu şöyle özetler:

"Program teorisi tartışmasında hedefler modelinin dört genel boyutta sınırlı olduğu görülür. Birincisi; eğitim sonuçlarını doğru kestirebilmede yetersiz olduğu boyutu vardır. İkincisi; eğitim hedeflerinin tayininde kesin etkili olan konu niteliklerini tartışmamıştır. Üçüncüsü; bazı alanlarda ölçmenin bir standardı olarak hedeflerin kullanılması karmaşaya neden olmaktadır. Son olarak program sonuçlarını ortaya çıkarmak için uygun ve gerekli araçlar ile program uygulaması için faydalı psikolojik şartlar arasındaki farklılık mevcut değildir (Karakaya, 2004; 124)."

Hedef temelli program modellerinin demokrasi kültürünün üretimine olumsuz etkisi açısından Karakaya (2004; 125), Kliebard (1968; 246)'ın, insanın gelişimi demokratik açıdan ele alındığında hedefler modelinin demokratik olmadığına ilişkin eleştirel yaklaşımını aktarır. Kliebard eleştirisini şöyle açıklar:

"...ahlaki görüş açısından karşıt olan itirazlara rağmen hedeflerle ilişkili davranışları gerçekleştirme beyin yıkama veya en azından fikir aşılama anlamında endişe vericidir. Biz bir kişinin nasıl davranması gerektiği ile başlarız ve sonra ondan istediğimizi gerçekleştirmesi için çevresini düzenleriz...(Karakaya, 2004; 125)."

Hedefler modelinde bilginin hedefler aracılığıyla organize edilmesini Young (1971) bilginin derin yapılarının hedeflerle ilişkili davranışlar içinde nakledilmesi, okullardaki bilgi tahribatının ana nedenlerinden birisi olduğunu belirtiyordu. Bilgi analizinin hedefleri ortaya çıkarma, okula otorite kazandırma, soyutlamada bağımsız gelişme aşamaları tanımlama ve çözilemeyen problemleri tespit etme fonksiyonlarına sahip olduğu görülür (Karakaya, 2004; 128).

Bilimsel-teknik yaklaşım ve modellerinin kapsam, metodoloji ve içerik boyutlarında kuramsal ve ideolojik temellerinin neler olduğunun irdelenmesi için bilimsel-teknik program yaklaşım ve modellerinin, felsefe, sosyoloji ve ideoloji kuramları açısından irdelenmesi gerekir. Bilimsel-teknik program yaklaşım ve modellerinin, felsefe ve sosyoloji ile ilişkisi arandığında hangi kuramlar açısından ne gibi kuramsal temellere gidilebileceği ve daha sonra bu kuramsal temellerin, ideoloji kuramları açısından ne gibi ideolojik öngörülleri olduğu boyutlarında irdelenebilir.

Bilimsel-teknik program yaklaşımlarının felsefi kuramlar açısından kuramsal temelleri

Program teorisi alanındaki bilimsel-teknik program yaklaşım ve modellerinin, söylem, metodolojisi ve öngörülleri, felsefe kuramları olarak idealizm, realizm, pragmatizm, varoluşçuluk ve natüralizmin; epistemoloji, etik, estetik ve eğitim alanındaki söylemleri ile karşılaştırılarak felsefi alandaki kuramsal temellei irdelenmiştir. Felsefi kuramların epistemoloji, etik, estetik ve eğitime ilişkin söylemlerinde, içerik, öz, metodoloji, birey-toplum, genel-geçerlilik vb. boyutlarda ortak veya benzer yaklaşımları olan felsefi kuramlar aynı kategoride ele alınarak bilimsel-teknik program yaklaşım-modelleri ile karşılaştırılmıştır.

Epistemoloji alanında felsefi kuramların söylemi, bilimsel-teknik program yaklaşımlarının söylem ve metodolojisi ile karşılaştırılması için aynı paralellikte olan felsefi kuramların epistemoloji söylemlerinin aynı kategoride ortaya konulması gerekir. Aşağıdaki Tablo-24'te felsefi kuramların epistemoloji söylemleri sunulmuştur.

Tablo-24 Felsefi Kuramların Epistemoloji Söylemi

İdealizmin epistemoloji yaklaşımı ▪ Bilgi duyular üstü ve aşkındır ▪ Bilginin kaynağı, akıldır ▪ İnsan, kavramlarla düşünür ▪ Duyu algısı, doğru bilgiyi veremez ▪ Bilgi doğuştandır, sadece anımsanır ▪ Varlıklar, zihinsel tasarım ve fikirlerdir ▪ Deneyim bilgiyi yaratmaz, açığa serilir ▪ Evren maddeleşmiş fikirdir ▪ Kavramlar, sezgiyle bilinir ▪ Bilgi, kavramsal düşünme ürünüdür ▪ Bilgi kategorileri doğuştan vardır Realizmin epistemoloji yaklaşımı ▪ Bilgi duyumla başlar, ancak duyum değildir ▪ Gerçek zihnimiz dışında ve bağımsızdır ▪ Özne, nesnelerin gerçek bilgisine ulaşabilir ▪ Bilginin sınırları zihinle sınırlanamaz ▪ Bilgi tümelin veya evrenselin bilgisidir ▪ Nesneyi ideleştirmek doğru bilgiyi vermez ▪ Bilgi, zihinden bağımsız nesnelerin bilgisidir ▪ Özne kendi zihin algısını aşarak bilgiye ulaşır ▪ Bilmek duyumsama ve soyutlamadan oluşur Natüralizmin epistemoloji yaklaşımı ▪ Algılar, gerçeklikle örtüştüğünde doğrudur ▪ Bilgilerin en önemlisi insan hakkındaki bilgidir ve en az ilerlemiş olanı da. ▪ Gerçeğe ulaşmak, objeleri küçük parçalarına ayırmakla mümkündür	Pragmatizmin epistemoloji yaklaşımı ▪ Bilgi görelidir, nesnel hakikat yoktur ▪ Bilgi, insan-çevre arası etkileşimle oluşur ▪ Mutlak doğruluktan bahsedilemez ▪ Bilgi, insanın tüm yetilerinin ürünüdür. ▪ Bilgi yaşam için bir araçtır ▪ Bilginin doğruluğu sınamayla kanıtlanır ▪ Fikrin doğruluğu gerçeklikle uyumasıdır ▪ Bilgiye, bilimsel yöntemle ulaşılabilir ▪ Bilimsel yöntem inanılan doğruyu değil, doğruya nasıl ulaşıldığını talep eder Varoluşçuluk epistemoloji yaklaşım ▪ Bilgi objektif ve kesin değil, sezgiseldir ▪ Bilgide önemli olan nesne değil öznedir ▪ Bilgi mutlak değildir, belli bakış açılarıyla kavranır ▪ Gerçeklik, düşüncenin içine sıkıştırılamaz ve her şey akla indirgenemez ▪ Bilginin geçerliliği, kişi için taşıdığı anlam ve değerdir ▪ Hakikat tarihseldir, tarihsellikten bağımsız hakikat yoktur ▪ Tüm bilgiler, belli obje ve yöntemler sınırlıdır ▪ Bilimsel düşünme, belirli bir veri türü ve yöntemle bağlıdır ▪ Evrensel gerçeklik diye bir şey yoktur ▪ Yalnızca, öznellikte kesinlik ve hakikat var

Felsefi kuramlarının epistemoloji söylemlerinin sunulduğu yukarıdaki Tablo-24 incelendiğinde, içerik, öz ve metodolojik olarak idealizm, realizm ve natüralizmin epistemoloji söyleminin aynı paralellikte olduğu belirtilebilir. İdealizm, realizm ve natüralizmin epistemoloji söyleminde; bilginin, önceden belirlenebilirliği, nesnellik ve kesinliği, bilginin rasyonel bir temelinin olduğu, bireyden bağımsız olarak varlığı, genel-geçerliliği, duyular üstü ve aşkınlığı, kavramsal ve düşünsellikle bilginin sınırlandırılması vb. söylemleri ön plana çıkmaktadır. Bilimsel-teknik yaklaşımların hedef temelli yaklaşımında ise hedefler aracılığıyla öğretimde aktarılması öngörülen bilgilerin, içerik, nitelik ve metodolojisinde önceden belirlenebilen, nesnel, değişmez, genel-geçer bilgilerin aktarımını öngörmesi açısından idealizm, realizm ve natüralizmin epistemoloji söylemi ile bilimsel-teknik yaklaşımların söylem ve metodolojisi arasında bir paralellik olduğu belirtilebilir. Diğer taraftan pragmatizm ve varoluşçulukta ise,

bilginin bireyin düşünsel dünyası, bakış açısı, çevresel koşulları, duygusal dünyası ve değerlerinden bağımsız olamayacağı, buna bağlı olarak bilginin öznelliği, genel-geçerliği ve nesnellüğünden bahsedilemeyeceğine yönelik epistemoloji yaklaşımları ile bilimsel-teknik program yaklaşımlarının söylem ve metodolojisinde önplana çıkan önceden belirlenmiş programların, genel-geçerlik, nesnel, rasyonel, evrensel ve duyum kaynaklı bilgi yaklaşımı ve bu yapının öğretim sürecinde de etkinliğinin gerekli görülmesi boyutunda bilimsel-teknik program yaklaşımlarıyla pragmatizm ve varoluşçuluğun epistemoloji söylemi arasında bir paralelliğin olmadığı çıkarımına gidilebilir.

Etik alanında felsefi kuramların söylemi, bilimsel-teknik yaklaşımların söylem ve metodolojisi ile karşılaştırılması için aynı paralellikte olan felsefi kuramların etik söylemlerinin aynı kategoride ortaya konulması gerekir. Aşağıdaki Tablo-25'te felsefi kuramların etik söylemleri sunulmuştur.

Tablo-25 Felsefi Kuramların Etik Söylemi

İdealizmin etik yaklaşımı ▪ Değerler mutlak ve evrenseldir ▪ İnsan erdemli olduğu ölçüde özgürdür ▪ Erdem, ruhun doğruluğu ve uyumudur ▪ Mutluluk iyiye erişmektir ▪ Kant, insan tabiata bağlı olduğundan duyusal akla bağlı ve ahlaki varlıktır ▪ Akıl doğuştan kişisel değil genele eğilimlidir ▪ Ahlaklılık için özerklik önkoşuldur ▪ Ahlaksal yasaya uyma özgürlüktür ▪ Erdem istek ve arzularla ölçülü olmaktır ▪ Erdem; bilgelik, cesaret, ölçülülüktür. ▪ Anlak ahlaki ve sezgi ahlaki Realizmin etik yaklaşımı ▪ Etik mutluluğa erişmeyi amaçlar ▪ İyi, zihinle hayvani duygu arasında dengedir ▪ Erdem, iki zıt kusur arasındaki orta noktadır ▪ Mutluluk aşırı uçlardan kaçma, ölçülülüktür ▪ En yüksek iyi mutluluktur ▪ Ahlaklı yaşamın amacı mutluluktur ▪ Mutlu yaşam; beden, zihin, ahlakla varolur ▪ Düşünsel erdemler ve ahlaksal erdemler	Pragmatizm etik yaklaşımı ▪ Ahlaki değerler görelidir ▪ Değişmez etik değerlerden bahsedilemez ▪ Çoğulcu değerlerden bahsedilebilir ▪ Ahlak, özgür iradenin bir sonucudur ▪ Ahlak, şahsi davranışlarından sorumlu olmaktır ▪ Ahlaki idealler, geçmişin çözümlerdir ▪ Ahlaki davranışlar başkalarını etkilediği için sosyal yönü baskındır ▪ Bilimsel yöntem, şahsi önyargıları ötelediği ve iyiliği öngördüğü için ahlakidir Varoluşçuluk etik yaklaşımı ▪ Mutlak doğru gibi mutlak ahlak yasası da yoktur ▪ Biricik mutlak değer özgürlüktür ▪ İnsan değerlerini kendi yaratır ▪ Mevcut ahlak, baskı, görenek, itaat ve içgüdü zinciriyle oluşmuştur ▪ Mevcut ahlak eşitlikçi değil, eşitsizlikçidir ▪ Bugünün doğruları yarının yanlışlarıdır ▪ İnsanın özgürlüğü, dışında değil, içindedir Natüralizmin etik yaklaşımı ▪ Ahlak, insanın temel ihtiyaçlarından doğmuştur ▪ Değerler insanın çevreyle etkileşiminden doğar ▪ Mülkiyet, doğal insanları eşitsizleştirmiştir ▪ Ahlak usa dayalı düşünme değil, doğal duygudur ▪ İnsan yasalara tabi olduğu sürece özgürdür

Felsefi kuramların etik alanına ilişkin söylemlerinin sunulduğu yukarıdaki Tablo-25 incelendiğinde içerik, öz ve metodolojik olarak aynı kategoride olan idealizm ve realizmin etik söyleminde; değerlerin mutlak ve evrenselliği, insanın erdemli olduğu ölçüde özgür olabileceğine vurgu yapılmaktadır. Erdeme, ruhun doğruluğu ve uyumu olarak yaklaşıldığı, mutluluğun iyiye erişme olarak görüldüğü, aklın doğuştan kişisel değil genele eğilimli olduğu, ahlaksal yasalara uymanın özgürlük olarak kabul edildiği görülmektedir. Erdemin, istek ve arzularla ölçülü olma olarak öngörüldüğü, bilgelik, cesaret, ölçülülük olarak da sınıflandırılmaktadır. Bilimsel-teknik yaklaşımların hedef temelli yaklaşımı, programın tasarımında belirleyici bir etkisi olan hedefleri temel alır. Programın temel ögesi hedeflere konu olan değerlerin belirgin nitelikleri ise, genel-geçerlilik, değişmezlik, evrensellik, yaygınlık nitelikleri baskındır. Program, birey dışında önceden tasarlanmış, belirlenmiş bir değer sistemini öngörür. Öğretmen, öğrenci ve öğretim sistemine bu değerlerin dayatılması söz konusudur. Program tasarısı hedeflerin öğretim sürecinde de aktarılmasını öngörmektedir. Değerlerin, içerik ve nitelikleri yönünden, idealizm ve realizmin etik söylemi ve metodolojisinin bilimsel-teknik program yaklaşımlarının söylem, metodolojisi ve öğretim öngörüsü ile paralel olduğu belirtilebilir. Diğer taraftan pragmatizm, varoluşçuluk ve natüralizmin, değerlerin göreceli olduğu, genel-geçer evrensel değerlerin mümkün olamayacağı gibi, değerlerin zaman ve mekanla sınırlı oldukları, değerlerin temelinde öznellik olduğu, en temel değerın bireyin özgürlüğü olduğu, değerlerin bireylerin özgür seçim ve düşünceleriyle şekillenmesi gerektiği yaklaşımı vurgulanır. Bu açıdan bilimsel-teknik program yaklaşımlarının söyleminde önplana çıkan, önceden belirlenmiş yapı ve değer sistemi, değer sisteminin içeriği, metodolojisi ve bu değer sisteminin öğretim sürecinde de etkinliği, pragmatizm, varoluşçuluk ve natüralizmin etik söylemi arasında, içerik, nitelik, metodoloji ve değer yapısı açısından ortak bir paydasının olmadığı çıkarımına gidilebilir.

Estetik alanında felsefi kuramların söylemi, bilimsel-teknik program yaklaşımlarının söylem ve metodolojisi ile karşılaştırılması için aynı paralellikte olan felsefi kuramların estetik söylemlerinin aynı kategoride ortaya konulması gerekir. Aşağıdaki Tablo-26'da felsefi kuramların estetik söylemleri sunulmuştur.

Tablo-26 Felsefi Kuramların Estetik Söylemi

İdealizmin estetik yaklaşımı ▪ Sanat mutlak ideaların taklidinin taklididir ▪ Sanat, şeyleri idealize ederek yansıtır ▪ Sanat insanın doğa karşısındaki gereksinimini karşılayan kaynak ve becerilerdir ▪ Sanat hiçbir zaman tam hakikati vermez ▪ Sanatın amacı ahlaki yaşama hizmet etmektir ▪ Sanat kendisinin ötesine, hakikate götürür	Pragmatizmin estetik yaklaşımı ▪ Sanat bir amaç değil, yaşam pratiklerini anlamlandıran bir araçtır ▪ Sanat kendi başına bir gaye olamaz ▪ Sanat, birçok teorik ve pratik alanın bir ürünüdür, belirli bir alanla sınırlandırılmaz
Realizmin estetik yaklaşımı ▪ Sanat bir benzerini yapmadır ▪ Sanatın amacı ahlaksaldır ▪ Sanat duygulanımlardan arınmayı sağlar ▪ Güzellik; düzen, oran-simetri ve sınırlanmışlıktır	Varoluşçuluk estetik yaklaşımı ▪ Sanat şeyleri, kendi özsel hakikatlerine ulaştırır ▪ Sanatın kaynağı, nesnel ve öznel hazzır ▪ Sanatın amacı, tikel varlıklar aracılığıyla, mutlak olanı kavramaktır

Felsefi kuramların estetik alanındaki söylemlerinin sunulduğu Tablo-26 incelendiğinde, içerik, öz ve metodolojik olarak aynı kategoride olan idealizm ve realizmin estetik söyleminde; estetiğin mutlak ve hakikatin bir taklidi olduğu, ahlaki ve duygusal arınma gereksinimlerini karşıladığı, bireyin kendi dışında varolan bir gerçekliğe öykünmesine dayandığı, tündengelim kaynaklı olduğu vb. söylemlerinde daha çok tek değerli, evrensel ve genel-geçer bir sanatsal değer anlayışını öngördüğü belirtilebilir. Sanat anlayışında göreceli ve çoğulcu bir anlayıştan öte tekçi ve toplum merkezli bir estetik vurgusu ön plana çıkan idealizm ve realizmin estetik söylemi ile bilimsel-teknik program yaklaşımlarının hedef temelli program metodolojisi ve öngörülerinde, estetiğe ilişkin, genel-geçer sanatsal değerleri öne çıkarması, nesnellik, evrensel içerik ve rasyoneliteyi öngörmesi, bunları program aracılığıyla öğretimde zorunlu kılması, bireyden çok konu içeriğini ön plana çıkarması ve hedefler aracılığıyla aktarılmasını öngörmesi boyutlarında bir paralellik söz konusudur. Diğer taraftan pragmatizm, varoluşçuluk ve natüralizmin, sanatın bir amaç değil, yaşamı anlamlandıran bir araç olduğu, genel-geçerliliğinin birey yaşamı ile sınırlı olduğuna ilişkin öznellik vurgusu ile bilimsel-teknik program yaklaşımlarının söylem ve metodolojisinde öznellikten çok nesnelliği, yaşam pratiğinden öte rasyonelliği ve evrenselliği, bireyden öte genel bir yapıyı öne çıkaran söylemleri açısından ortak noktalarının olmadığı çıkarımına gidilebilir.

Eğitim alanında felsefi kuramların söylemi, bilimsel-teknik program yaklaşımlarının söylem ve metodolojisi ile karşılaştırılması için aynı paralellikte olan

felsefi kuramların eğitim söylemlerinin aynı kategoride ortaya konulması gerekir. Aşağıdaki Tablo-27’de felsefi kuramların eğitim söylemleri sunulmuştur.

Tablo-27 Felsefi Kuramların Eğitim Söylemi

İdealizmin eğitim yaklaşımı ▪ Akıl yetilerini geliştirme ▪ Amacı değişmez ve evrensel doğru bilgi ▪ Eğitim, insanı ahlaklı yapma sanatıdır ▪ Eğitin amacı kanuna bağlı ahlakileştirmedir ▪ İnsan ancak terbiye sayesinde insandır ▪ Karakter eğitimi, beden eğitimi, estetik eğitim, mesleki eğitim ve felsefe eğitimi Realizmin eğitim yaklaşımı ▪ Eğitim, insanlık tarihi boyunca değişmez ve doğru değerleri öğretmelidir ▪ Eğitimin hedefi, kültürel mirası aktarmaktır ▪ Eğitim, toplum yaşamı için bireyi mutlu ve erdemli kılmaktır ▪ Liberal eğitim, insanların zihinlerini mükemmelleştirir ▪ Eğitimin amacı bireyi, toplumun ve devletin erdemli ve bilgili unsuru yapmaktır ▪ İnsanlar; doğa, eğitim ve akılla iyi ve erdemli olur ▪ Okul, zihinsel gelişimi sağlar	Pragmatizmin eğitim yaklaşımı ▪ Eğitim sisteminde ilgi merkezi öğrencidir ▪ Öğrenciler günlük yaşam problemleri üzerinde düşündürülmelidir ▪ Eğitim, faydalı, pratik ve gerçek yaşamdan bilgiyi üretir ▪ Eğitim, sosyal akıl/zekayı geliştirmelidir ▪ Demokratik toplum, sosyal zenginlik ve sosyal zekadan beslenir ▪ Eğitimde, öğrencinin edilgenliği, a sosyal bireylerin yetişmesine neden olur ▪ Eğitim bireyi, toplumda ehliyetli, güçlü ve verimli kılar ▪ Eğitimde dayanışma ve işbirliği esastır ▪ Geleneksel eğitim, yetişkinlerin değer ve yöntemlerini gençlere dayatır Varoluşçuluğun eğitim yaklaşımı ▪ Çağdaş eğitim, birey üzerinde baskı kurarak kendi kimliğini yaratmasına engel olmaktadır ▪ Okullar, düzene bağlı insan tipini yetiştir-meyle insansal niteliklerini yitirmiştir ▪ Eğitim, egemen burjuva değerlerini üretir ▪ Zorunlu eğitim, özsel temeli olmayan, gerekli açılardan dünyayı görmeyen bilgiler vermektedir ▪ Çağımızın eğitimi, birleştirici düşünceden yoksundur, bireyi kitleleştiriliyor Natüralizmin eğitim yaklaşımı ▪ Eğitim doğal insanı değil, belirli bir vatandaş insanı yetiştirmektedir. ▪ Eğitim, tabi ve doğal insanı yetiştirmelidir ▪ Çocuk her şey önce insan olarak yetiştirilmelidir ▪ Eğitim süreci; bedensel, duyuşsal, duygusal, zihinsel ve sosyal ahlaki olmalıdır

Felsefi kuramların eğitim olgusuna ilişkin söylemlerinin sunulduğu Tablo-27 incelendiğinde, içerik, öz ve metodolojik olarak idealizm ve realizm aynı kategoride yer almaktadır. İdealizm ve realizmin eğitim söyleminde; eğitimin içerik boyutunda, toplumun kültürel mirasına ait bir bellek olarak görüldüğü, değişmez evrensel bilgileri ve kültürü aktarması rolünün olduğu, bireyi toplumsal değerlerle tanıştırmayı ve bireyin toplumsal değerlere uyumu gerekli görmektedir. birey boyutunda eğitimin zamanda eğitim aracılığıyla bireyin zihinsel niteliklerinin geliştirilmesi, eğitimin bir

ahlakileştirme boyutuna ilişkin vurguları söz konusudur. Bu yaklaşımların eğitim sisteminde, bireyden çok toplumu öncelendiği bir yapı vardır. Değerler ve toplumsal yapı boyutunda, çoğulcu, görecelilik ve farklılıklara açık bir eğitim yapısından öte tekçi bir değer sistemini temel alan bir eğitim anlayışını öngörmektedir. Bireyin toplum için, toplumsal mutluluk için eğitildiği belirtilebilir. İdealizm ve realizmin bu yaklaşımı ile bilimsel-teknik program yaklaşımlarının, hedef temelli program metodolojisi ve öngörüsünde, önceden belirlenen bir yapı olarak (hedefler) tarafından programın tasarlanması ve buna bağlı olarak bu yapının öğretim sürecinde de bireyden çok konu ve içeriği ön plana çıkarması ve hedeflerin bireye önceliği ve hedeflerin aktarmak istediklerinin önemsenmesi açısından bilimsel-teknik yaklaşımlarla idealizm ve realizmin eğitim söylemi arasında öz olarak bir paralellik olduğu çıkarımına gidilebilir. Diğer taraftan söylemleri arasında içerik, öz metodolojik olarak bir paralellik olan pragmatizm, varoluşçuluk ve natüralizmin eğitim söyleminin içerik metodolojisinde; eğitimin pratik yaşama dayalı bilgileri kazandırması gerekliliği vurgulanır. Toplumu önceleyen bir yaklaşımdan öte bireye vurgu yapan onu önemseyen, bireyi toplumun sosyal ve siyasal beklentilerine göre değil insancıl ve doğal yönüne vurgu yapılıır. Toplum merkezli bir yaklaşımdan öte bireyi temel alan, tek biçimcilik ve homojen bir yaklaşıma karşın çoğulcu ve farklılıklara dayalı, bireyin özgünlük ve özgürlüğünü önemseyen bir yaklaşım ön plana çıkmaktadır. Bu açıdan pragmatizm, varoluşçuluk ve natüralizmin eğitim söylemi, bilimsel-teknik yaklaşımların söylem içeriği, metodolojisi ve öz olarak ortak noktalarının pek olmadığı çıkarımına gidilebilir.

Bilimsel-teknik program yaklaşımlarının sosyoloji kuramları açısından kuramsal temelleri

Program teorisi alanındaki bilimsel-teknik program yaklaşım ve modellerinin söylemi, metodolojisi ve öngörülerine ilişkin nitelikleri; sosyoloji kuramları olarak işlevselci, çatışmacı, hermeneutik ve eleştirel teorinin; epistemoloji, etik, estetik ve eğitim alanındaki söylemleri ile karşılaştırılarak sosyoloji alanındaki kuramsal temellei irdelenmiştir. Sosyoloji kuramlarının epistemoloji, etik, estetik ve eğitime ilişkin söylemlerinde, içerik, öz, metodoloji, birey-toplum, genel-geçerlilik vb. boyutlarda ortak veya benzer yaklaşımları olan sosyoloji kuramları aynı kategoride ele alınarak bilimsel-teknik program yaklaşım-modelleri ile karşılaştırılmıştır.

Epistemoloji alanında sosyoloji kuramlarının söylemleri, bilimsel-teknik program yaklaşımlarının söylem ve metodolojisi ile karşılaştırılması için aynı paralellikte olan sosyoloji kuramlarının epistemoloji söylemlerinin aynı kategoride ortaya konulması gerekir. Aşağıdaki Tablo-28'de sosyoloji kuramlarının epistemoloji söylemleri karşılaştırmalı sunulmuştur.

Tablo-28 Sosyoloji Kuramlarının Epistemoloji Söylemi

İşlevsel kuram epistemoloji söylemi ▪ Algı toplumsal bağlantının bir sonucudur. ▪ Toplumsal algı, toplumsal çevrenin ürünüdür. ▪ Bilgi birey ve bilişsel yetilerinden çok toplumsal algı ve bağlamın bir ürünüdür.	Hermeneutik kuram epistemoloji söylemi ▪ Bilgi, bilgi kuramsal değil, tarihseldir ▪ Bilgi, belli bir tarihsel dönem ve düşünce anlayışının ürünüdür. ▪ Bilgiye giden yol, doğa bilimlerinin açıklayıcı yönteminden öte tarihe yönelen anlayıcı yöntemle mümkündür. ▪ Doğa bilimleri olgu üzerine kurulur, tinsel bilimlerin yöneldiği şey ise anlamdır. ▪ İnsanların ortak anlam bilgisine ulaşmak, günlük yaşam düzeninin hangi yöntemlerle kurulduğunu etnometodoloji ile açıklanabilir. ▪ Toplumsal gerçekliğe ulaşmak, toplumsal olgularla birlikte onları oluşturan bireyleri anlamamızla olanaklı olacaktır. ▪ İnsan bilimlerinin gerçek yöntemleri anlama ve yorumlamadır.
Çatışmacı kuram epistemoloji söylemi ▪ Bilgi, kavramlar değil, duyular yoluyla elde edilen algılardır. ▪ Bilgi, bilişsel ve pratikten oluşur. ▪ İnsan izlenimlerinin pasif alıcısı olmayıp, deneyimlerinin aktif yaratıcısıdır. ▪ Bilme tecrit edilmiş bir öznenin faaliyeti değildir. ▪ Modern bilgi, teknokrasi mit'ine dayanmaktadır, karmaşık işler ancak bilişsel beceri düzeyi yüksek olan bireyler yapabilir ▪ Okullar, egemen, seçkinci orta sınıfın tutum, davranış ve kültürünü aktarır. ▪ İnsanın bilinci varlığını değil, toplumsal varlığı bilincini belirler. ▪ Bilginin doğru olup-olmadığı pratikteki sınama belirler	Eleştirel teori epistemoloji söylemi ▪ Bilgi, belirli çıkarlar ve toplumsal ilişkilerle bağlantılı ideolojik bir yapıdır. ▪ Bilgi ve bilgiye ilişkin gerçeklik kurguları egemen kültür tarafından meşrulaştırılır. ▪ Belirli bilgi tipleri, belirli toplumsal sınıf, cinsiyet ve ırk çıkarlarını meşrulaştırır. ▪ Bilgide aklın amaçsal niteliği, araçsal niteliğe dönüştüğünden, teknokratik bir bilgi niteliği ön plandadır. ▪ Bilgi güç ilişkilerinden çok derin kökleri olan toplumsal bir yorumdur. ▪ Bilgi doğru olup olmadığı temelinde değil, ezici ya da sömürücü olup olmaması temelinde çözümlenmelidir. Eleştirel sosyal bilim, insanların yaşantılarını etkileyen mekanizmaların bilincine varmalarını sağlar.

Sosyoloji kuramlarının epistemoloji söylemlerine ilişkin yukarıdaki Tablo-28 incelendiğinde içerik, öz ve metodolojik olarak çatışmacı, hermeneutik ve eleştirel teori epistemoloji söylemlerinin aynı kategoride yer aldığı, işlevselci kuramın epistemoloji söyleminin ise farklı bir kategoride yer aldığı görülmektedir. İşlevselciliğin epistemoloji

söylem ve metodolojisinde; bilginin, önceden belirlenebilirliği, bilginin bireyden bağımsız olarak varlığı, toplumsal algı ve gereksinimlere göre bilginin oluştuğu söylemi, bilimsel-teknik program yaklaşımlarının, program söylem ve metodolojisinde öngördüğü, hedef temelli yaklaşımı, hedefler aracılığıyla öğretimi öngörülen bilgilerin, içerik ve nitelikleriyle örtüşüğü çıkarımına varılabilir. Diğer sosyoloji kuramları olarak çatışmacı, hermeneutik ve eleştirel teorinin epistemoloji söylemi ile bilimsel-teknik program yaklaşımlarının söylem ve metodolojisinin karşılaştırılması gerekir. Çatışmacı, hermeneutik ve eleştirel teorinin epistemoloji söyleminde, bilginin genel-geçer, değişmez niteliklerinin önplana çıkarılmasından öte, bilginin tarihsel, sosyal, politik koşulların bir ürünü olduğu, bilginin toplum odaklı olmaktan çok bireyin düşünsel dünyası, çevresel koşulları, duygusal dünyası ve değerlerinden bağımsız olamayacağı, buna bağlı olarak bilgi de öznelliğin etkili olduğu, genel-geçer ve nesnel bilgidir ise bahsedilemeyeceğine yönelik yaklaşımları ile bilimsel-teknik program yaklaşımlarının söylem ve metodolojisinde programın önceden belirlenen hedefler aracılığıyla genel-geçer bir bilgi yapısını tasarlaması ve öğretim sürecinde bu bilgi tasarımının belirleyici bir rol oynaması boyutunda ortak noktalarının olmadığı çıkarımına gidilebilir.

Etik alanında sosyoloji kuramlarının söylemi, bilimsel-teknik program yaklaşımlarının söylem ve metodolojisi ile karşılaştırılması için aynı paralellikte olan sosyoloji kuramları etik söylemlerinin aynı kategoride ortaya konulması gerekir. Aşağıdaki Tablo-29'da sosyoloji kuramlarının etik alanındaki söylemleri sunulmuştur.

Tablo-29 Sosyoloji Kuramları Etik Söylemi

İşlevselci kuram etik söylemi	Çatışmacı kuram etik söylemi
▪ Ahlak önceden belirlenmiş bir kurallar bütünüdür, ahlak, görev demektir. ▪ Ahlak toplumsallaşmayı sağlayan yasalardır. ▪ Ahlakın en önemli görevi davranışları belirlemek ve kişisel olmaktan çıkartmaktır. ▪ Kolektif alışkanlıklar zorunlu olarak ahlaki bir eylemdir. Ahlak kolektif vicdanı somutlaştırır. ▪ Ahlaki eylemin hedefi kişisel amaçlar olamaz, ahlaki eylemlerin hedefi toplumdur. ▪ Ahlaklı davranmak, kolektif çıkarlar adına davranmak demektir. ▪ Ahlaki sistemler toplumsal örgütlenmenin bir işlevine karşılık gelmektedir. Ahlak bir yandan emredici ve itaati öngörürken diğer yandan insani duyarlılığı vurgular	▪ Ahlak alt yapının belirlediği yaşamda, egemen sınıf ideolojilerine göre tanımlanan iyi ve kötü tasarımlardır ▪ Alt yapı, insanın ve toplumun kültürel yaşama tarzını yani üst yapıyı belirler. ▪ Ahlaki iyilik, insanın kendi özünü özgürce gerçekleştirebilmesidir.

Sosyoloji kuramlarının etik alanına ilişkin söylemlerinin sunulduğu yukarıdaki Tablo-29 incelendiğinde içerik, öz ve metodolojik olarak işlevselci kuram ile çatışmacı kuramın etik söylemlerinin farklı boyutlarının olduğu belirtilebilir. İşlevselci kuram etik söyleminde; etiğin kapsamı, önceden belirlenmiş değer yargılarının genel-geçerliliği ve doğruluğu kabul edilen bir yapı olarak görmektedir. Dolayısıyla birey, kendisinin olmak istediği birey değil, toplum ve ahlak sistemin öngördüğü bir birey yönüyle etiğin konusu olmaktadır. Bu yönüyle birey etiğin pasif bir alıcısı konumundadır. Bununla, ahlak önceden belirlenmiş kurallar sistemi olup, toplumsallaşmayı sağlayan ve davranışları kişisel olmaktan çıkararak, kolektif alışkanlığı dönüştürür. Toplumun kolektif vicdanı olarak ahlakı açıklayan işlevselci kuram, etik söylemi ile bilimsel-teknik program yaklaşımlarının hedef temelli yaklaşımı karşılaştırıldığında, bilimsel-teknik program yaklaşımları, programın önceden belirlenen bir yapı (hedefler) olarak toplum, konu alanı ve bireye ilişkin gereksinimleri karşıladığını belirtirler. Bilimsel-teknik program yaklaşımları, bilgi, beceri ve değerleri hedeflere dönüştürerek, hedefler doğrultusunda programın tasarlanması ve buna bağlı olarak bu yapının öğretim sürecinde de etkinliğinin gerekli kılınması ve hedef odaklı olarak aktarılması boyutunda işlevselci kuramın etik söylemi ile bilimsel-teknik program yaklaşım ve modellerin, metodolojisinin paralel olduğu çıkarımına gidilebilir. Bununla beraber işlevselci kuramın etik söylemi, bilimsel-teknik program yaklaşımlarının söylem ve metodolojisi aracılığıyla öğretilabilir çıkarımına gidilebilir. Diğer taraftan çatışmacı kuramın etik söylemine göre, ahlaki değerler üretim biçimi ve üretim ilişkilerinin bir sonucudur. İnsanın içinde bulunduğu toplumun yaşam tarzı, üretim biçiminin bir ürünüdür. Buna bağlı olarak ahlaki söylemlerin içeriği, üretim biçimlerine hakim egemen sınıf ideolojisine göre iyi ve kötü ahlaki tasarımlar olarak belirlenir. Bu bağlamda çatışmacı kuram, ahlakı, insanın kendi özünü özgürce gerçekleştirebilmesi ve birey temelli bir değer sistemi olarak kabul etmektedir. Toplum odaklı, otoriter ve yaptırımcı, genel-geçerliliği ve kesinliği olan değerlerin mümkün olamayacağı gibi, temel ahlaki değerlerin ise, bireyin özgürlüğü ve seçimleri ile mümkün olduğuna yönelik yaklaşımları ile bilimsel-teknik program yaklaşımlarının, söylem ve metodolojisinde önplana çıkan program tasarım anlayışı ve bu anlayışın öğretim sürecine yansımaları boyutunda bilimsel-teknik program yaklaşımlarıyla çatışmacı kuramın etik söyleminin örtüşmediği çıkarımına gidilebilir. Çatışması kuramın etik söyleminin öğretimine ilişkin metodoloji

açısından da bilimsel-teknik program yaklaşımlarının metodolojisinin buna cevap vermediği söylenebilir.

Estetik alanında sosyoloji kuramlarının söylemi, bilimsel-teknik program yaklaşımlarının söylem ve metodolojisi ile karşılaştırılması için aynı paralellikte olan sosyoloji kuramları estetik söylemlerinin aynı kategoride ortaya konulması gerekir. Aşağıdaki Tablo-30'da sosyoloji kuramlarının estetik alanındaki söylemleri sunulmuştur.

Tablo-30 Sosyoloji Kuramları Estetik Söylemi

Hermeneutik kuram estetik söylemi	Eleştirel teori estetik söylemi
▪ Sanat yaşamı önümüze koyar, ona bakmanın olanaklarını yaratır. ▪ İnsanlık sanatta bizzat kendisini bulur. ▪ Sanat yaşam ve varoluş sınırlarını belirler. ▪ Sanat yapıtı, tikel tekil içeriği, genel bir toplumsal düzene dönüştürür.	▪ Sanat taklit etmez, dünyayı kavrar. ▪ Bir ideoloji olarak sanat egemen ideolojiyi geçersiz kılar. ▪ Sanat, sınıfsal içeriği idealleştirir, stilize eder, özgül sınıf içeriğinden öte genel bir hakikatin yuvası yapar.

Sosyoloji kuramlarının estetik alanına ilişkin söylemlerinin sunulduğu Tablo-30'da incelendiğinde, hermeneutik kuram ve eleştirel teorinin estetik söyleminde; içerik, öz, referans kaynakları ve metodoloji yönünden, bilimsel-teknik program yaklaşımları ile karşılaştırmada aynı kategoride incelenebilir. Hermeneutik ve eleştirel teorinin estetik alanında, sanatı mutlak ve ulaşılmaz bir güç ve düşünce olarak kabul etmekten çok bireyi bir özgürleştirme aracı olarak gördükleri belirtilebilir. Bu yönüyle estetik, birey ve insanlığın kendini bulma aracı, yaşam ve varoluş sınırlarını belirleme, içerik-temasıyla bir toplumsal düzeni oluşturma, dünyayı kavrama ve sanatın egemen ideolojiyi geçersiz kılma vurgusu ile sanatın bir amaç değil, yaşamı anlamlandıran bir araç olduğu, genel-geçerliliğinin birey yaşamı ile sınırlı olduğu temelinde ise öznelliğine vurgu yapılmaktadır. Bu açıdan bilimsel-teknik program yaklaşımlarının söylem ve metodolojisinde önplana çıkan önceden belirlenen bir yapı etrafında gerek programın tasarlanması, gerek bu yapı aracılığıyla genel-geçer evrensel değerlerin öğretim sürecinde aktarılması, bireyden öte konu-içeriğinin önemsenmesi, genel-geçerliliği olan estetik içeriklerine yönelmesi boyutunda aralarında bir benzerlik olmadığı çıkarımına gidilebilir. Bu açıdan hermeneutik kuram ve eleştirel teorinin

estetik söyleminin, öğretim metodolojisi açısından da bilimsel-teknik program yaklaşımlarının metodolojisi ile örtüşmediği belirtilebilir.

Eğitim alanında sosyoloji kuramlarının söylemi, bilimsel-teknik program yaklaşımlarının söylem ve metodolojisi ile karşılaştırılması için aynı paralellikte olan sosyoloji kuramları eğitim söylemlerinin aynı kategoride ortaya konulması gerekir. Aşağıdaki Tablo-31 'de sosyoloji kuramlarının eğitim alanındaki söylemleri verilmiştir.

Tablo-31 Sosyoloji Kuramlarının Eğitim Söylemi

İşlevselci kuramın eğitim söylemi	Çatışmacı kuramın eğitim söylemi
▪ Eğitim toplumsallaşmayı sağlar. ▪ Toplumsallaşma, bireylerin gelecekteki rollerini en iyi yerine getirmek için uyum kapasitelerinin geliştirilmesidir. ▪ Birey, toplumsallaşırken kültürel norm ve değerleri içselleştirerek rol ve beklentilerini yerine getirir. ▪ Eğitim, bireysel yeteneklerin toplumun gereksinimleri doğrultusunda geliştirilmesidir. ▪ Toplumsal düzeni korumak ve toplumsal bütünleşmeyi sağlamak eğitimin somut ve pratik amacıdır. ▪ Eğitimde fırsat eşitliği, başarı ve liyakate dayalı rollerin gelişmesine katkı sağlar	▪ Eğitim devletin ideolojik bir aygıtıdır. ▪ Okullar, sosyal eşitsizliği yeniden üretir. ▪ Zorunlu eğitim toplumun denetim aracıdır. ▪ Okullarda, egemen sınıfların kültürel sermayesi aktarılmaktadır. ▪ Eğitim, toplumsal yeniden üretmedir. ▪ Toplumsal eşitsizlik eğitim sisteminde yeniden üretilir. ▪ Eğitim, zihin, beden, estetik ve üretici/ politeknik eğitime çok yönlü olmalıdır. ▪ Eğitim, bireylerin kendi gerçeklikleri, yaşam koşulları hakkında bilinçlenmelerini sağlayacak bir özgürleştirme aracıdır
	Hermeneutik kuramın eğitim söylemi
	▪ Okullar orta sınıf kökenli kültürü aktarır. ▪ Okullarda üst sınıfların ayrıntılı konuşma kodu kullanılır, alt sınıfların sınırlandırılmış konuşma kodu burada dışlanır
	Eleştirel teori eğitimi söylemi
	▪ Eğitim kültürel politığın bir biçimidir. ▪ Eğitim, toplumsal yapı ve ilişkilerin yeniden üretimidir. ▪ Eğitim, egemen sınıfların kültürel sermayesini onaylar. ▪ Eğitim, öğretmen ve öğrencinin birlikte bilgiyi araştırdıkları bir diyalog sürecine dayanmalıdır. ▪ Eğitim, bireylerin gerçekliğe eleştirel ve yaratıcı bakmalarını, dünyalarının nasıl dönüştürülmesine katılacaklarını kazandırır. ▪ Eğitim, bireylerin bilinçlenmelerini sağlayacak bir özgürleştirme sürecidir. ▪ Pek çok program geliştirme yaklaşımı, öğretmenlere siyasal olarak arındırılmış ve kültürel olarak verimsizleştirilmiş öğrenme programları sunar.

Sosyoloji kuramlarının eğitim olgusuna ilişkin söylemlerinin sunulduğu Tablo-31 incelendiğinde içerik, öz, referans kaynakları ve metodoloji yönünden; çatışmacı, hermeneutik ve eleştirel teori eğitim söylemlerinin aynı kategoride, işlevselci kuramın eğitim söyleminin ise ayrı bir kategoride yer aldığı görülmektedir. İşlevselci kuramın eğitim söyleminde; eğitimin toplumsallaşmayı sağlama aracı olduğu, bireyleri gelecekteki rollerine hazırlama, bireyin toplumun kültürel norm ve değerleri içselleştirmesini sağlama, bireysel yetenekleri toplumun gereksinimleri doğrultusunda geliştirme, toplumsal düzeni korumak ve toplumsal bütünleşmeyi sağlamayı öngördüğü gibi bireyin toplum için eğitildiği belirtilebilir. İşlevselci kuramın bu eğitim yaklaşımı ile bilimsel-teknik program yaklaşımlarının söylem ve metodolojisinde öngörülen eğitim düşüncesi, önceden belirlenen hedefler aracılığıyla belirli bilgi, içerik ve değerler etrafında programın tasarlandığı, buna bağlı olarak öğretim sürecinde de bireyden çok konu içeriklerinin ön plana çıkarılması ve hedeflerinin aktarmak istediklerinin önemsenmesi açısından işlevselci kuramın eğitim söylem ve metodolojisi ile bir paralellik olduğu çıkarımına gidilebilir. Diğer taraftan işlevselci kuramın söyleminden farklı yaklaşımlar geliştiren çatışmacı, hermeneutik ve eleştirel teorinin eğitim söylemi ve metodolojisinde ise; eğitimin devletin ideolojik bir aygıt olduğu, okullar aracılığıyla, sosyal eşitsizliğin yeniden üretildiği, zorunlu eğitimin toplumu denetleme aracı olduğu, okullarda, egemen sınıfların kültürel sermayesi ve orta sınıf kökenli kültürün aktarıldığı, okullarda üst sınıfların ayrıntılı konuşma kodunun kullanıldığı, alt sınıfların sınırlandırılmış konuşma kodunun ise dışlandığı, program yaklaşımlarının, öğretmenlere siyasal olarak arındırılmış ve kültürel olarak verimsizleştirilmiş öğrenme programları sunduğu eleştirisi öne sürülmektedir. Oysa eğitimin içerik ve metodoloji olarak, bireylerin kendi gerçeklikleri, yaşam koşulları hakkında bilinçlenmelerini sağlayacak bir özgürleştirme aracı olması gerektiği, öğretmen ve öğrencinin bilgiyi birlikte araştırdıkları bir diyalog süreci niteliğinin gerekli olduğu, bireylerin gerçekliğe eleştirel ve yaratıcı bakmalarını, dünyalarının nasıl dönüştüreceklerine ilişkin bilinç kazandırma aracı olması gerektiği vurgulanır. Bu bağlamda çatışmacı, hermeneutik ve eleştirel teorinin eğitim söylemi ile bilimsel-teknik program yaklaşımlarının söylem ve metodolojisi arasında bir paralelliğin olmadığı çıkarımına gidilebilir. Bu durumdan hareketle çatışmacı, hermeneutik ve eleştirel teori eğitim söylemlerinin öngördüğü içerik ve öğretim metodolojilerinin de bilimsel-teknik program yaklaşımlarının

metodolojisi ile örtüşmediği belirtilebilir.

Bilimsel-teknik program yaklaşımlarının ideoloji kuramları açısından ideolojik temelleri

Program teorisi alanındaki bilimsel-teknik program yaklaşımlarının, felsefe ve sosyoloji kuramları açısından epistemoloji, etik, estetik ve eğitim alanındaki söylemleri irdelendikten sonra ideoloji kuramlarının temel argümanları açısından ideolojik temellerinin irdelenmesi gereklidir. Bilimsel-teknik program yaklaşım-modellerinin söylem ve metodolojisi; Bacon, Tracy, Gramsci, Althusser, Mannheim, yapısalcılık, marksizm, liberalizm, muhafazakarlık ve milliyetçiliğin aşağıda verilen Tablo-32'deki ideoloji argümanları açısından ideolojik temelleri irdelenmiştir.

Tablo-32 İdeoloji Kuramları ve Argümanları

İdeoloji Kuramları	
Francis Bacon İdeoloji yaklaşımı - İnsan usu ve tutukluluk - İnsan zihnini kuşatan 4 idol: (İdola tribus - İdol specus İdol fori -İdol theatri) Desttut de Tracy İdeoloji yaklaşımı - Düşünce, kaynağı duyum, deney - İdeolojide, kesinlik ve nesnellik - İnsan bilinci ve yapısını çözümleme Antony Gramsci ideoloji Yaklaşımı - Tarihsel blok kavramı - Hegemonya ve ideolojik gereçler - Organik ideoloji, Politik ve sivil toplum Louis Althusser ideoloji Yaklaşımı - İdeolojinin dışsallığı ve öznenin üretimi - Devletin baskı ve ideolojik aygıtları - Yeniden üretim olarak ideoloji Karl Mannheim İdeoloji düşüncesi - Tikel/özel ideoloji - Bütüncül/tümel ideoloji	Yapısalcı ve Post Yapısalcı İdeoloji Yakl - Söylem olarak ideoloji, yeniden üretim - Anlamın gizil yapısı, yananlam ve ideoloji - İktidar ve söylem Özne ve söylem Marksizm ve ideoloji düşüncesi - Gerçeklik ve düşünce - Hakim fikir-hakim sınıf - Yanlış bilinç, Camera obscura Liberalizmin ideoloji düşüncesi - özgürlükler - birey yaşamının değerliliği - sosyal farklılıklar Muhafazakârlık düşüncesi ve ideoloji - Kadim düzene saygı, kültürel miras - İnsan doğası - Birey aklı- düzen aklı Milliyetçilik düşüncesinde ideoloji - Düzen ve itaatkarlık - Mitleştirme-Sembolleştirme - Tek doğru- duygusal bağlılık

Bacon'ın, insan zihnini kuşatan idollerin ortaya çıkardığı 'tutukluluk' kavramı açısından, bilimsel-teknik program yaklaşımlarının söylem ve metodolojisinin temel

ideolojik vurgusu irdelenebilir. Bilimsel-teknik program yaklaşımlarının metodolojik olarak bilgi, gerçeklik-doğruluk ve değerlerin hedefler aracılığıyla aktarılabilceğı, hedefleri de belirli teknik süreçlere dayalı olarak geliştirmesi, bu yaklaşımların rasyonalist yönünü ön plana çıkartmaktadır. Bacon'ın ise insanın zihnini kuşatan 'tutukluluk' durumunu aşmada aklı temel alması durumu ile bilimsel-teknik program yaklaşımlarının bu yönü arasında bir paralellikten bahsedilebilir. Yine Bacon'ın, insan aklının tutukluluğı, insanın doğaya egemen olamaması, aklının yetkinleşememesi sorunu olarak görürken, bilimsel-teknik yaklaşımlarının gerek program tasarımları gerekse program tasarım süreçlerine ilişkin öngördükleri sistematik ve rasyonel bir yapıya göre hareket etme, irrasyonel ve sistem tarafından öngörülmemiş yapı ve unsurların yok sayılması yaklaşımı ile bilimsel-teknik program yaklaşımlarının bu metodolojisi arasında bir paralellik olduğu çıkarımına gidilebilir. Bacon'ın insanın tutukluluk durumunu aşarak doğaya egemen olmayı, duyumlara bağıllığı öngörürken, bilimsel teknik program yaklaşımları da, hedefler aracılığıyla önceden belirlenen, rasyonel, nesnel ve genel-geçerliğı olan duyum kaynaklı bilgi, değer ve becerileri temel aldığı belirtilebilir. Bacon'ın insan zihnini kuşatan dört idol açısından bilimsel teknik yaklaşımların söylem ve metodolojisinin rasyonalist ve sistematik yapısına bakıldığında bir örtüşmenin olmadığı ancak bu yapı ve sistemden geçen bireylerin, 'idol specus', 'idol fori' ve 'idol theatri' ideollerinin, mutlak doğru, bilgi ve değerlere ilişkin düşünme ve doğruluk algısını ürettiğinden, kalıplaşmış belirli değer ve düşünce kalıplarının yeniden üretimini ön plana çıkarması yönünden bu üç idol ile örtüşmektedir. Bu bağlamda Bacon'ın idol öğretisine göre, bilimsel-teknik yaklaşımların söyleminin salt rasyonelik ve belirli teknik süreçleri temel aldığından ideolojik bir vurgusu söz konusu değildir.

Desttut de Tracy'nin, ideolojiye olumlu bir değer yükleyerek ideolojiyi, gerçek bilginin kaynağı ve yöntemi olarak görür. Tracy'nin, ideoloji yaklaşımı açısından bilimsel-teknik program yaklaşımlarının söylemi, metodolojisi ve öngörülleri irdelendiğinde; Tracy, gerçekliğin metodolojisini, gerçeklik ve düşüncenin kaynağını duyumlara dayandırdığından; kesinlik ve çözümlemenin parçalara ayırmayı öngören indirgemeci bir metodoloji ile mümkün olduğunu belirtir. Bu bağlamda bilimsel-teknik program yaklaşımlarının metodolojisinde, bilgi, gerçeklik-doğruluk ve değerlerin

hedefler aracılığıyla aktarılabileceği ve hedefleri de belirli teknik ve sistematik süreçlere göre düzenlemesi, aynı şekilde bir bilgi, değer veya becerinin öğretiminde ise metodolojik olarak bilgi, beceri ve değeri küçük parçalara bölmesi, tek tek parçaları hedeflere dönüştürerek öğretmesine yönelik metodolojisi, Tracy'nin hem ideoloji söylemi hem de metodolojisi ile örtüşmesi söz konusudur. Bu bağıntılardan hareketle Tracy'nin ideoloji terminolojisine göre bilimsel-teknik program yaklaşımlarının, gerçeğin bilimine yönelik ideolojik bir niteliğinin olduğu çıkarımına gidilebilir.

Antonio Gramsci'nin olumsuz bir söylem temelinde geliştirdiği ideoloji termonolojisi açısından bilimsel-teknik program yaklaşımlarının söylemleri analiz edilebilir. Bilimsel-teknik program yaklaşımları metodolojik olarak, bilgi, gerçeklik-doğruluk ve değerlerin hedefler aracılığıyla aktarılabileceğini öngörür. Programın temel öğeleri ve öğretim süreçlerinde belirleyici bir etkisi olan hedeflerin belirlenmesi de teknik ve sistematik bir yapıya dayandırılmaktadır. Aynı şekilde bir içerik ögesinin hedefler aracılığıyla öğretiminde ise içeriği oluşturan bilgi, beceri ve değerler metodolojik olarak küçük parçalara bölünmekte ve tek tek bu içerik parçalarının öğretimi öngörülmektedir. Buna bağlı olarak öngörülen hedefler doğrultusunda programın diğer öğelerinin tasarlanması, uygulamada da hedef temelli yaklaşımının, belli bir öğretimi sistemini öngörmesi, hedeflerin hem sistemin hem öğretmen hem de öğrencinin verimliliğinin göstergesi olarak kabul edilmesi, Gramsci'nin ideolojik bir gösterge olarak kabul ettiği 'hegemonya' tezi açısından okunabilir. Gramsci'nin bu tezi açısından, bilimsel-teknik program yaklaşımları metodolojisinin, hem program tasarımında teknik bir süreci öngörmesi hem de uygulamada öğretmen, öğrenci ve öğretim-eğitim sistemi üzerindeki etkisi ile hegemonik bir iktidar yarattığı sonucuna götürmektedir. Gramsci'nin ideoloji kavramları açısından, bilimsel-teknik program yaklaşımlarının 20. yüzyılın ilk çeyreğinden itibaren dünya eğitim sistemlerinde etkin olup, eğitim söylem ve pratiğinde ideolojik bir tarihsel blok ürettiği çıkarımına gidilebilir. Aynı zamanda bilimsel-teknik program yaklaşımlarının bu tarihsel blok etkisinin kendi entelektüel sınıfını yarattığı, psikolojide davranışçı, sosyolojide işlevselci ve felsefede realizm ve idealizm, program geliştirme ve yönetim alanında bürokrasi-teknokrasiyle ilişkili bir entelektüel alt yapı oluşturduğu vurgulanabilir. Gramsci'nin yaklaşımıyla bakıldığında, tarihsel süreçte bilimsel-teknik program yaklaşımları

söyleminin, bir hegemonya, tarihsel blok ve entelektüel sınıfını oluşturmaya yönelik ideolojik bir temelleri olduğu çıkarımına gidilebilir.

Althusser, devletin iktidar aygıtı olan ideolojiyi olumsuz bir güç olarak açıklamaktadır. Althusser'in ideoloji argümanlarına göre, ideoloji özneye dışsal olup, ideoloji aracılığıyla özne üretilir ancak bu özne üretimi yine özne tarafından yapılmaktadır. Ona göre, özne üretimi kurumsal olarak ise devletin ideolojik aygıtları aracılığıyla yapılmaktadır. Bilimsel-teknik program yaklaşımlarının söylemi, Althusser'in ideoloji söylemi açısından irdelendiğinde; bilimsel-teknik program yaklaşımlarının öğretim içeriği olarak öngördükleri bilgi, gerçeklik-doğruluk, değer, beceri ve tutumların hedefler aracılığıyla aktarılabilmesi temel alınmaktadır. Bu program yaklaşımları, program hedeflerini ise bireyin içinde bulunduğu koşulları, ilgi, gereksinimleri ve değerlerine yönelik değil, belirli teknik ve sistematik öğelere göre tasarlaması söz konusudur. Aynı şekilde programı belli öğelerden ibaret görmesi, program tasarım, uygulama ve değerlendirmesinde hedefleri temel alması, öngörülen hedefler doğrultusunda programın diğer öğelerini tasarlaması, hedef temelli belli bir öğretimi sistemini öngörmesi, hedeflerin hem sistemin hem öğretmenin hem de öğrencinin verimliliğinin göstergesi olarak kabul etmesi söz konusudur. Bu bağlamda bilimsel-teknik program yaklaşımlarının söylem ve metodolojisi Althusser terminolojisi açısından, programların özne dışında tasarlanarak, özne için belirli bilgi, değer, beceri, ilgi ve gereksinimleri öngörmesi, bunları öznenin bağımsız bir yapı olarak tasarlaması ve eğitim kurumlarında programlar aracılığıyla uygulaması, değerlendirmesi; hem ideolojinin özneye dışsallığı hem söylem aracılığıyla öznenin üretimi, hem de devletin ideolojik aygıtları gibi ideoloji argümanları ile örtüştüğü çıkarımına gidilebilir.

Mannheim'in 'tikel ideoloji' ve 'tümel ideoloji' terminolojisi açısından; bilimsel-teknik program yaklaşımlarının söylemi irdelendiğinde; bilimsel-teknik program yaklaşımları metodolojik olarak, gerçeklik-doğruluk, değer, bilgi, beceri ve tutumları bireyin dışında bir gerçeklik olarak görür. Bu gerçekliklerin, hedefler aracılığıyla aktarılabilmesini öngördüğünden, program tasarım, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde hedeflerin etkinliği ön plana çıkarılır, program hedeflerle ilişkili olan belirli öğelerle sınırlandırılır. Bilimsel-teknik program yaklaşımlarının,

hedefleri belirleme süreci ise, herhangi bir bilgi, değer veya beceriyi kendi içinde küçük parçalara böler. Tek tek parçaları hedeflere dönüştürerek, hedefler doğrultusunda programın diğer öğelerini tasarlar. Uygulamada hedeflere dayalı yaklaşımla standart bir öğretimi öngörür. Hedefleri, hem sistemin hem öğretmenin hem de öğrencinin verimliliğinin göstergesi olan bir erişim noktası olarak kabul eder. Mannheim'ın ideoloji argümanları açısından, bilimsel-teknik program yaklaşımları, programı, bireyin dışında tasarlanan bir gerçeklik olarak görür. Bu tasarlanan gerçekliğin, hem bir öğeye dayandırılması hem de belirli öğelerle sınırlandırılması, çoğulcu ve bütünsel bir kapsamı öngörmediğinden 'tikel ideoloji' argümanı ile örtüşmektedir. Bu yönüyle Mannheim'ın ideoloji argümanları açısından bilimsel-teknik program yaklaşımları, nitelik, içerik ve metodolojik olarak bir sınırlılığı öngördüğünden tikel bir ideolojik boyutu söz konusudur.

Yapısalcı kuram terminolojisine göre, ideoloji, yananamlar düzeyinde ve dil aracılığıyla söylemin içine yerleşerek, insan üzerinde bir egemenlik kurar. Yapısalcı kuramın söylem aracılığıyla iktidar ve öznenin üretildiğine yönelik argümanları açısından bilimsel-teknik program yaklaşımlarının, program söylemi irdelenebilir. Bilimsel-teknik program yaklaşımlarının söylemine bakıldığında, bilgi, gerçeklik-doğruluk, değer ve tutumların bireyin dışında bir gerçeklik olarak görüldüğü, bu gerçekliğin hedefler aracılığıyla aktarılabilmesi ve hedeflerin de belli teknik kriterlere tabi tutulması, aynı şekilde programın belli öğelerden ibaret görülmesi söz konusudur. Bireyin dışında belirlenen ve tasarlanan bir gerçeklik olarak bir bilgi veya değeri öncelikle hedefler aracılığıyla küçük parçalara bölmesi, tek tek parçaları öğretmesi, öngörülen hedefler doğrultusunda programın diğer öğelerinin tasarlanması, uygulamada da hedef temelli yaklaşımının belirli ve standart bir öğretim sistemini öngörmesi, hedeflerin hem sistemin hem öğretmenin hem de öğrencinin verimliliğinin göstergesi olarak kabul etmesi söz konusudur. Bilimsel-teknik program yaklaşımları, söylem ve metodolojisinin, 20. yüzyılda merkezîyetçi eğitim sistemlerinde önemli derecede kabul görmesi aynı zamanda egemenliğin önemli göstergelerindendir. Bilimsel-teknik program yaklaşım-modellerinin bu söylemi, yananamlar düzeyinde ise, önceden tanımlanmış belirli bir birey, toplum, değer ve kültür yapılarını yaratmayı öngörmesi, sosyal gerçekliklerin belirsizliğini, belirli rasyonel kurgularla sınırlandırması, bu

yönüyle bir söylem ve metodoloji olarak hedefler aracılığıyla öznenin üretimi öngörüsünden söz edilebilir. Öğrenci, öğretmen ve öğretim sistemine program aracılığıyla bir söylem, içerik ve metodolojiyi dayatması ise iktidar üretiminin önemli bir göstergesidir. Bu bağlamda yapısalcı kuramın ideoloji argümanları açısından, bilimsel-teknik program yaklaşımlarının, hedefler aracılığıyla bir gerçeklik, iktidar ve özne üretimi öngörülerinin ideolojik bir işlevi olduğu çıkarımına gidilebilir.

Siyasal bir ideoloji olarak Marksizmin ideoloji terminolojisine göre; sosyal yaşam koşullarındaki üretim biçimi, araçları ve ilişkileri; düşünce sistemleri, toplumsal yapı ve değerleri belirlemede etkili olduğu öngörülür. Buna bağlı olarak egemen fikirlerin, her zaman egemen sınıfın fikirleri olduğu, gerçekliğin egemen sınıf tarafından tersyüz edilerek yanlış bilinç olarak üretildiğine yönelik ideoloji argümanları açısından bilimsel-teknik program yaklaşımlarının söylemi, metodolojisi ve öngörülerinin ideolojik bağıntıları irdelenebilir. Bilimsel-teknik program yaklaşımlarının söyleminde; bilgi, gerçeklik-doğruluk, değer, beceri ve tutumlar bireyin dışında belirlenen bir gerçeklik olarak görülmektedir. Birey dışında belirlenen ve tasarlanan bu gerçekliğin, programın en temel ve belirleyici ögesi olan hedefler aracılığıyla aktarılabilceği ve hedeflerin de belli kriterlere tabi tutularak tasarlanması öngörülmektedir. Program söylemi, hedefler üzerine inşa edildiği gibi aynı şekilde program belli öğelerden ibaret görülmektedir. Hedefler doğrultusunda programın diğer öğelerinin tasarlanması, uygulamada da hedef temelli program yaklaşımının belli bir öğretim sistemini öngörmesi, hedeflerin hem sistemin hem öğretmenin hem de öğrencinin verimliliğinin göstergesi olarak kabul edilmesi söz konusudur. Marksist kuram açısından, bilimsel-teknik program yaklaşımlarının, söylem ve metodolojisinin; programı, önceden belirlenmiş belirli öğe ve süreçlere göre tasarlaması, program tasarımının tüm süreçlerinde hedeflerin doğrudan toplum, birey, konu veya bilgi alanının gereksinimleri doğrultusunda değil, egemen sınıfın beklenti ve onayı doğrultusunda bu alanlardaki gerçeğin ters yüz edilerek, yanlış bilinçten ibaret bir gerçeklik olarak hedeflerin üretildiği ve bu hedeflerden de programın tasarlandığı çıkarımına ulaşılabilir. Bu bağlamda bilimsel-teknik program yaklaşımlarının söylemi, Marksist ideoloji argümanına göre egemen sınıfın beklentilerini eğitim sisteminde ideolojik olarak üreten bir aygıt işlevi söz konusudur.

Siyasal bir ideoloji kuramı olarak liberalizm; bireyi topluma karşı önceler, yani toplum bireyin varlığı için bir araçtır, amaç değil. Bireyin toplum karşısında, düşünce ve ifade özgürlüğü olması gereklidir. Bireyin düşünce ve ifade özgürlüğü için, doğru-yanlış çatışması koşullarının gerekli olduğunu belirtir. Bireyi küçeleştiren bir toplumsal düzenin özgürlük engelleri doğurduğunu belirten liberalizmin ideoloji argümanları açısından, bilimsel-teknik program yaklaşımları söylem ve metodolojisinin ideolojik bağıntıları irdelenebilir. Bilimsel-teknik program yaklaşımları söyleminde; birey, toplum ve konu alanına ilişkin ihtiyaçların önceden belirlenebileceği, bu ihtiyaçların hedeflere dönüştürülerek, hedefler aracılığıyla aktarılabilmesi ve öngörülen hedefler doğrultusunda programın diğer öğelerinin tasarlanması öngörülmektedir. Uygulamada da hedef temelli yaklaşımın belli bir öğretim yapısını öngörmesi, hedeflerin hem sistemin hem öğretmenin hem de öğrencinin verimliliğinin göstergesi olarak kabul edilmesi söz konusudur. Bilimsel-teknik program yaklaşımlarının bu söyleminde, önceden belli standartlara göre üretilmiş, bilgi, beceri ve değer sistemine ilişkin belli bir yapının bireye dayatılması, bununla toplum veya farklı bilgi unsurlarının birey karşısında öncelikli hale getirilerek bireyin toplum karşısında küçeleştirilmesi, önceden belirlenmiş kesin bilgi, değer ve becerilerin olası farklı doğru ve yanlışların çatışma imkanını yok etmesi açısından, liberalizmin çoğulcu değer anlayışı ve bireyi merkez alan yaklaşımı boyutunda bilimsel-teknik program yaklaşımlarının söylem, metodoloji ve öngörülerinin liberal bir ideolojik temelini olmadığı çıkarımına gidilebilir. Aynı zamanda liberalizmin öngördüğü değer sistemleri ve toplumsal yapının etkin olduğu bir eğitim sisteminde, bilimsel-teknik program yaklaşımlarının söylem ve metodolojisinin bu eğitim sisteminin program teorisine uygun olmadığı çıkarımına gidilebilir.

Siyasal bir ideoloji olarak muhafazakârlığın ideolojik argümanları ile bilimsel-teknik program yaklaşımlarının söylem ve metodolojisi arasındaki benzerlik ve farklılıklar bağlamında ideolojik bağıntıları belirlenebilir. Muhafazakârlık söyleminde, toplum ve toplumsal yapı unsurları, tarihsel bir gerçeklik ve tarihsel bir aklın ürünü olarak tanımlanır. Bunun için, kültür, değerler, toplumsal normlar, kadim düzenin bir göstergesi olarak toplumsal organizmada yaşar, toplumsal yapı kadim düzenin bir sonucudur, kadim düzenin akıllı, bireysel akıllı aşar, bireysel akıldan aşkın doğruların evrenseldir. Muhafazakârlığın bu söylemi ile bilimsel-teknik program yaklaşımlarının,

birey, toplum ve konu alanına ilişkin ihtiyaçların önceden belirlenebileceği, bunların hedeflere dönüştürülerek, hedefler aracılığıyla aktarılabilmesini öngörmesi, muhafazakar söylemin genel-geçer bilgi ve değerlerin aktarımı ile bilimsel-teknik program yaklaşımlarının metodolojik öngörüsü örtüşmektedir. Muhafazakarlığın, tek bir doğru anlayışını öngörmesi, bireye karşı toplumu ve onun temsil ettiği değerleri önemsemesi, doğru ve gerçekliğe ilişkin metodolojisi ile bilimsel-teknik program yaklaşımlarının hedefler aracılığıyla, önceden tasarlanarak tanımlanmış belirli bilgi ve değerleri, birey ve sosyal çevre farklılıklarına göre öncelmesi, tüm program süreçlerinde hedeflerin etkisini öne çıkaran metodolojik yaklaşımı açısından bilimsel-teknik program yaklaşımlarının söylem ve metodolojisi ile muhafazakarlığın ideolojik argümanlarının örtüştüğü belirtilebilir. Aynı zamanda bilimsel-teknik program yaklaşım ve modellerinin, muhafazakâr söylemin öngördüğü bilgi ve değerlerin öğretimi için uygun bir metodoloji olduğu çıkarımına da gidilebilir. Siyasal bir ideoloji olarak milliyetçiliğin; düzen, otoriteye itaatkârlık, değerlerin sembolleştirilmesi, mitler ve tekçi bir doğru anlayışına ilişkin ideolojik terminolojisi ile muhafazakarlık söyleminin paralel olmasından dolayı, muhafazakarlıkla bilimsel-teknik program yaklaşımları için öngörülen ideolojik bağıntıların milliyetçilik ile bilimsel-teknik program yaklaşım-modelleri için de öngörülebileceği belirtilebilir.

4.3.3. Bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımları

Program teorisi alanındaki bilimsel-teknik program yaklaşımlarının, felsefe ve sosyoloji kuramları açısından kuramsal temelleri, ideoloji kuramları açısından da ideolojik temellerinin irdelenmesinden sonra, bilimsel-teknik olmayan program yaklaşım ve modellerinin de felsefe, sosyoloji ve ideoloji kuramları açısından kuramsal ve ideolojik temellerinin irdelenmesi gereklidir. Bunun için ilk olarak, bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarından; yeniden kurmacı yaklaşım, deneyimci yaklaşım, bilişsel yaklaşım, açık sınıf yaklaşımı, Rogers-hümanist yaklaşımı, Weinstein ve Fantini yaklaşımı, pragmatik yaklaşım ve yapısalcı yaklaşımların kuramsal incelemesine gidilmiştir.

Deneyimsel-süreç temelli program yaklaşımı

Posner (1997; 50-51)'a göre, 19. yüzyılın başlarında geleneksel yaklaşımı eleştiren deneyimcilere göre, gelenekselci yaklaşımın otoriter yapısının demokrasiyle çatıştığı, çocukları pasif alıcılar olarak gören gelenekselcilerin, bilginin psikolojik olarak gelişen bir şey olduğu gerçeğiyle çeliştikleri, gerçek hayattan kopuk, durağan ve değişen-gelişen dünyaya ayak uyduramadıklarını savundular. Posner'a göre, deneyimsel yaklaşımın kökenleri 17. ve 18. yüzyılda Avrupa'daki aydınlanma çağına dayanır. Hobbes ve Decartes gibi filozoflar aklın ve duyuların önemini vurgulamışlardır. Locke, öğrenmeyi direkt olarak tecrübeden, duyuların dış dünyayı nasıl kavradıklarından ki bu durumu 'tabula rasa' olarak adlandırmıştır. 19. yüzyılda ise Pestolazzi ve Froebel gibi öncüler tarafından geliştirilen ve çocukların gelişimleri, deneyimleri, ilgileri, ihtiyaçlarını daha fazla dikkate alan çocuk merkezli eğitim anlayışı Avrupa'da ün kazanmış ve Amerikalı eğitimcilerin de dikkatini çekmeyi başarmıştır.

Posner (1997; 51)'a göre, programın öğrencilerin deneyimleri olarak düşünülebileceği görüşü aslında 20. yüzyılda ortaya çıkan bir gelişmedir. Deneyimsel yaklaşım, öğrencilerin yaşadığı her şey, onların yaşamlarını etkilediği ve bu yüzden program okulda ve okul dışında öğrenciler için ne planlandığı anlamında değil aynı zamanda bireylerin karşılaştığı her bir yeni durumun beklenmeyen sonuçlarını da dikkate alarak çok geniş anlamda değerlendirilmelidir görüşüne dayanır. Her bir durumun sonucu hem formal anlamda neler öğrenildiğini hem de bireylerin yaşadığı durumlardaki tüm duygu, düşünce ve eğilimleri içerir. Fakat her bir birey diğerlerinden en az bir noktada farklı olduğu için iki kişi aynı olayı aynı şekilde asla tecrübe edemez. Bu yüzden eğitimin deneyimsel boyutu uygulanabilir. Program, karar vermeye çalışan bir kimsenin çok şey yapmasını gerektirir. Çünkü bu görüşe göre eğitimin deneyimsel boyutu tıpkı yaşam sürecine benzer; iki farklı kişi tam anlamıyla benzer hayatları yaşayamazlar.

Posner (1997; 52-54)'a göre, 19. yüzyılın sonlarına doğru büyük bir eğitimsel devrim gerçekleşmiştir. Pragmatik felsefe ve ilerlemeci eğitim hareketi ise bu devrimin iki temel düşüncesidir. John Dewey'in fikirleri bu ikisi için de temel oluşturmuştur.

Dewey'e göre geleneksel felsefeler büyük oranda yetersizdir çünkü gerçeği bireyin dışında değeriendiriyorlardı. Bu tür felsefeler ya düşünce ya da duygular üzerine yoğunlaşmıştır ancak ikisine birden ise yoğunlaşamamaktadırlar. Dewey, akıl temel alındığında, programın çok fazla akademik ve entelektüel olduğunu; duygular temel alındığında ise çok fazla sosyal ve mesleki olduğunu öne sürmüştür. Dewey, gerçeğin bireyin dışında olmadığını; bireyin içsel tepkileriyle davranış gibi dışsal tepkilerinin bir birleşimi olduğuna inanmıştır. Tüm bu düşünceler Amerikan okullarındaki programın yeniden düzenlenmesine sebep olmuştur. Bu çalışmaların içinde en önemli ve farklı olanı ise 8 yıl süren bir projedir. Bu çalışma 30 farklı okula giden 1500 öğrenciyi karşılaştırmış ve onları 8. sınıftan üniversiteye kadar izlemiştir. Bu çalışmadaki hiçbir okul birbirine benzememektedir. Her biri kendi özel programını geliştirmiştir ancak neredeyse tüm bu programlar direkt olarak öğrencilerin ve öğretmenlerin işbirliğinde onların ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak hazırlamıştır. Ayrıca, deneyimsel ve geleneksel öğrencilerin kıyaslaması da, akademik, mesleki, sosyal ve kişisel alanlarda gelişimleri dikkate alarak yapılmıştır. Bu yüzden bu çalışma, Dewey'in prensiplerini dikkate alarak hazırlanan bir programın başarısını ölçmek için yapılmıştır. Kıyaslamalar şunu göstermiştir: deneyimsel/deneyim odaklı eğitim veren okullardaki öğrenciler üniversitede, geleneksel okullardaki öğrencilerden akademik anlamda daha başarılıydılar, ancak düşünme, hayatları için kararlar alma ve sosyal uyum sağlama gibi konularda çok daha fazla başarılı oldukları aşikârıdır.

Büyükkaragöz (1997; 224), deneyim ve süreç temelli program modeli, öğrenciyi ve öğrenme faaliyetlerini merkeze alan bir yaklaşım olarak programa, öğretmen ve öğrencilerin birlikte karar vermesi gerektiği ilkesine dayanır. Bu ilke, bireylerin kendilerini en iyi yine kendilerinin tanıdığı ve bu nedenle kendileri için gerekli ve önemli olabilecek öğrenme tecrübelerini en iyi kendilerinin seçebileceği düşüncesine bağlanmaktadır. Bu nedenle program geliştirme her zaman sistematik bir yapı içinde gerçekleşmez, program geliştirme süreci, zamana, ortama ve ihtiyaca göre sürekli değişebilir. Deneyim modeli kişisel değerlerin, tutumların, duyguların ve tecrübelerin programa etki ettiği, aktif katılımın öğrenmede önemli olduğu, insanların kendileri için anlamlı olanı en iyi öğrendikleri esasına dayanır. Buna bağlı olarak en etkili ve verimli program geliştirme yaklaşımı, programdan doğrudan etkilenenleri

sürece dahil eden, sürekli değişme, sorgulamaya açık ve ortama duyarlı bir yaklaşım olmaktadır.

Süreç modelinin program anlayışında hedeflerin gereksizliği ve bilginin hedeflere göre yeniden organize edilemeyeceğine ilişkin Karakaya (2004; 127), Peters’a yaptığı göndermede, bilgi alanlarının programın temel unsurları olduğunu ve hedeflerin ise programın temel unsuru olamayacağını belirtir. Bilginin hedeflere araç olmasını değil, bizzat bilginin öğrenciler tarafından seçilebileceği, insanın oluşumunu sağlayan hedefler değil, seçilen bilginin olduğunu belirtir. Bilginin dışında amaç tayin edilmesi, tayin edilen amaçlara göre bilginin düzenlenmesi eğitimin düzenlenmesi ve amaçların gerçekleştirilme zorunluluğu yanlış bir düşünce şeklidir. Bilim ve sanat alanlarında bilgi içeriği ve yapısı programı temsil eder. Bu nedenle hedef ve davranışlar referans almadan program ünite ve konularını seçmek mümkündür.

Büyükkaragöz (1997; 225)’e göre, deneyim modelinde, programın amaçları ve içeriği öğrencilerin psikolojik ve kültürel özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre oluşturulur. Öğrencinin, hem bireysel hem de sosyal bir kişi olarak gelişmesi, kendi yetenek, ilgi ve isteklerini tanıması, anlaması bakımından önem kazanmaktadır. Bunun için programın amaçları ve içeriği, bireylerin bilişsel, duygusal, sosyal, fiziksel, estetik ve ruhsal özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre düzenlenir. Bu yaklaşımda öğrencilerin kendi ilgi ve isteklerini göz önüne almalarından dolayı, öğrenme tecrübelerini daha anlamlı bulacakları varsayılır. Deneyim modeli, belli bir disiplinde yer alan konu alanlarını kapsayan amaçlardan çok, kişilerin hem bireysel hem de sosyal gelişimine katkıda bulunan amaçlar yer alır. Bu amaçlar; öğrenmeyi öğrenme, eleştirel ve bağımsız düşünmeyi öğrenme, olumlu özbenlik gerçekleştirme, sosyal ve demokratik bakış açılarını kazanma, yaratıcılık ve sosyal etkinlik becerilerini kapsar. Bu amaçlar bağlamında deneyim modelinde içerik, bireyin hayatına ilişkin anlamlı durumlardan oluşur. Bu durumlar bireyden bireye, çevreden çevreye değiştiği için programın içeriği de okuldan okula hatta sınıftan sınıfa farklı olacaktır. Deneyim modelinde değerlendirme, bireylerin birbiriyle karşılaştırılmasından çok bireysel olarak kaydettikleri gelişmeyi belirlemek önemlidir.

Deneyim-süreç temelli program yaklaşımı, söylem, metodoloji ve öngörülleri açısından irdelendiğinde, program söyleminin özünde, programın sistematik ve teknik bir yapıya sıkıştırılamayacak kadar kapsamlı, farklı değişkenleri ve belirsizlikleri içinde barındırdığını belirtir. Bunun için sınırları kesin olarak belirlenmiş bir model sunmaktan çok programa temel oluşturabilecek ilke ve esaslara vurgu yapan bir metodolojik bakış açısı sunar. Süreç temelli program modeli, program sürecinin zaman, ortam ve ihtiyaca göre sürekli değiştiğini ve buna bağlı olarak en etkili program geliştirmenin, programdan doğrudan etkilenenlerin program sürecine dahil olmaları, sürekli değişme, sorgulamaya açık ve çevresel koşullara duyarlı bir program yaklaşımını öngörür. Deneyim temelli program yaklaşımı; hedef temelli modellerinin temel aldıkları hedefler yerine, bireylerin kendi tercih ve kararları doğrultusunda, kendileri için gerekli olabilecek öğrenme tecrübelerini, kendilerinin seçebileceğini öngördüğünden programın temel ögesi olarak öğrenci seçim ve gereksinimlerini temel alır. Bu yaklaşım, birey ve bireyin içinde bulunduğu koşulları ve bireyin tercihlerini programın bir parçası olarak ele aldığından, tüm farklılık ve belirsizlik değişkenleri karşısında bir sınırlandırmaya gitmek yerine bunlara açık olmayı öngördüğünden, demokratik, durumsal ve okul temelli bir program yaklaşımı olarak betimlenebilir.

Bilişsel program yaklaşımı

Posner (1997; 64)'a göre, modern bilişsel bakışın temelleri Platon'a dayandırılabilir. Platon, bir kişinin bilgileri ve fikirleri doğuştan gelir ve bir öğretmenin tüm yapması gereken bireyin onları hatırlamasını sağlamaktır. Bu yüzden, Platon'a göre öğrenme içimizde var olan bilgileri keşfetmek ve bu bilgilerden yenilerini inşa etmektir. Platon'un etkilerine rağmen 19. yüzyıldaki görüş daha çok empirik bir görüştü. Empirizmcilere göre tüm bilgi, algılardan gelmektedir. Platon'un fikirlerine dayanan modern bilişsel görüş ise 19. yüzyılın empirizmine tepki olarak görülebilir. Empirik bakış açısının eksik olduğunu düşünen Immanuel Kant bilişsel görüşün temellerini oluşturan bir diğer isimdir. Kant, şu temel soruyu sordu; "bilgiyi oluşturmamıza beyinde ne sebep olur?" sorusunun cevabında ise empirik bakış açısının beynin yapısını hiç hesaba katmadığı yönündeydi. Kant, beynin algıları yapılandıran bölümlerden oluştuğunu ortaya koydu. Deneyim salt algılardan değil, beyin tarafından şekillenen

algılardan oluşmaktadır.

Posner (1997; 65-66), Piaget'e göre zeka gelişimi, çocukların uzay, ses, zaman, doğal olaylar, güneş ve ahlaki konulardaki inançlarıyla ilgilidir. Bu inançların nasıl ortaya çıktığını ve çocukların düşünme sisteminin yetişkinlerinkinden nasıl farklı olduğunu gören Piaget, çocukların zekâlarını anlamada eğitimcilere büyük kolaylık sağlamıştır. Çocukların soyut şeyleri öğrenmeleri için, önce öğrenmeye ilişkin bir hazırbulunuşluluklarının olması gerektiğini belirtmiştir. Piaget ve birçoğunun çalışmaları modern bilişsel bakış açısına temel oluştursa da David Ausubel'in "anamlı öğrenme" adlı çalışmasına kadar, öğrenme problemlerine pek önem verilmemiştir. Her ne kadar Ausubel probleme farklı bir açıdan yaklaşıp da disiplin-odaklı programı eleştiren davranışçılara bir anlamda katılmıştır. Bu alanda yapılan birçok çalışma, öğrencilerin sahip oldukları bilgilerin ne olduğu, okul aktivitelerinde öğrencilerin bu bilgilerini nasıl kullandıkları ve zor görevleri yapma ve soyut fikirleri algılamının nasıl keşfedileceğinin öğretilmesi amaçlanmıştır.

Kavramsal deneyimci program yaklaşımı

Ornstein, Hunkins (1988; 292), Pinar'a yaptığı göndermede, bu yaklaşımdaki kişilerin daha çok sosyal bilimci olduklarını, araştırmalarda yer almadaki öncelikli amaçlarının teori üretmek olduğunu belirtir. İnsan davranışlarının, bilimsel bilgisinin mümkün olduğunu belirtirler. Araştırma teorisinin sonucunun, pratik değerde olduğunu düşünürler. Çünkü bu durum okul uygulayıcılarının; neyi, nasıl yaptıklarının farkına varmalarını sağlar. Bu duruma bağlı olarak okulların geleneksel amaçlarını anlamaları olasılığını artırır. Pinar bu yaklaşımda olan kişileri; G. Posner, Richard Schutz ve Jerome Bruner ve bunlara ek olarak Ronald Doll, Robert Stake ve Dan Stufflebeam olarak belirler. Bütün bu kişiler, bilişsel bilimin programa uygulanabilirliğini araştırırlar, öğrenme ve bilişsele yönelik öğretim araştırmalarının, program içeriğinin düzenlenmesine ve sınıftaki uygulamalara rehberlik ettiğini vurgulamaktadırlar. Kavramsal empiristler, öğretmenlerin niçin öğrettiği, ne öğrettiği, şu an okuldaki içeriği neye göre kullandıklarını sorgularlar ve bu yaklaşımdakiler, programa sistematik-yönetimsel ve entelektüel-akademik yaklaşımdakilere karşı çıkmaktadırlar.

Yeniden kurmacı program yaklaşımı

Ornstein, Hunkins (1988; 292)'e göre, bu yaklaşımdaki programcılar, var olan programları etkin bir şekilde eleştirerek, eğitim sorumlularının kendileri ve dünyaları arasına bir mesafe koymaları gerektiğini vurgulamaktadırlar. Pinar'ın belirttiği gibi; sorumluların kişiliklerini merkez alabilecekleri bir konumdan, algı merkezli bir noktaya ulaşmaları gerekir. Anlayış, dış dünya ve gerçek dünyada değil, içsel ve öznel dünyada vardır. Eğitimin temel hedefi, var olan dünyayı değiştirmenin yolu, kamusal dünyayı değil, bireyin kendisini geliştirmekten geçer. Yeniden kurmacılar, anlamaya ve davranışa yönelik pratik ve teknolojiğe uyumu savunan yaklaşımları eleştirmeye yoğunlaşmaktadır. Doğru anlamamanın, estetik, hümanistik ve varoluşçu tutumdan geleceğini söylüyorlar. Kendini anlamaya odaklamanın gerçek anlamda kişiyi yüksek bir bilince götüreceğini düşünüyorlar.

Ornstein, Hunkins (1988; 293), James Macdonald, yeniden kurmacı terimini ilk kullanan aynı zamanda yeniden kurmacıların öncülerindendir. Macdonald, program çalışmalarında mantık ve rasyonellikle fazla ilgilendikleri için program estetiğini ve bütünü görmezden geldiklerini belirterek programcılarla çatışmıştır. Huenecke, program alanındaki, genel kuramcıların programın çeşitli unsurlarına odaklanmaktansa, program çıktılarına odaklanırlar. Öğretmenin birey üzerindeki toplam etkilerine yoğunlaşırlar. Ayrıca eğitimin çevresel faktörlerine bütünsel olarak odaklanırlar. Eğitimin dışındaki kaynaklara ulaşarak, eğitimin net bir resmine ulaşılabilirliğini belirtirler. Bu programcılar, programa ulaşmada yeniden kurmacılar ve hümanistlerle uyuşurlar. Yeniden kurmacıların çalışma ve yazılarının çoğunda ortak bir teması özgürlüktür. Varoluşçuluk ve fenomenoloji ağırlıklı çalışanlar, özgürlüğün bireyin içinde olduğunu düşünür. Mcdonald da Pinar da öğrencilerin hayata kendilerinin verdikleri cevaplar üzerinde çalışabilecekleri bir bireysel analiz metodu önerir. Bu metodun içeriğini; geçmişini hatırlamak ve tanımlamak, sonra da geçmişle günümüz arasında ruhsal-psikolojik bağ kurmak; kişinin hayal edilmiş geleceğini tanımlamak ve günümüzle ilişkisini saptamak; kişinin eğitimi hakkında bu analitik düşüncesi, kültürel ve politik bir bağlama uyarlamak olarak betimlemektedir. Bu metot, öğrenmenin herkes için ne kadar kişisel ve eşsiz olduğunu ortaya koyar. Bireyler, deneyimlerini işlemek için bir

metoda gereksinim duyarlar, deneyimlerinden bir anlam çıkararak hayatlarında bunları kontrol edebilirler.

Ornstein, Hunkins (1988; 293), Michael Apple, Paul Freire gibileri, güç, kontrol ve etkinin dinamiğini sorgularlar. Eğitim sisteminden ‘kimin, ne amaçla sorumlu olduğu’ üzerine sorular üretirler. Okulda tecrübe edilmesi gereken bilgi türlerini kim belirler. Öğrencilere sunulacak bilgi miktarı kimin kontrolündedir. Öğrenciyi başarıya ulaştıracak kriterleri kim yaratır. Okullarımızı politik ve ekonomik müesseselerden nasıl bağımsız kılarak kurtarıyoruz. Bu programcılar eleştirel teori üzerinde çalışırlar. Eleştirel teorisyenlere göre, kurtuluş ya da özgürlük, bireyin kendini kabul gören ideoloji ve zamanın sosyal düzeni, inanç ve egemen uygulamalarından bağımsız kılmasıyla mümkündür. Özgürlük aracılığıyla bireylerin, olaylar, durumlar hakkında düşündürülmesi, değişikliğe ihtiyaç duyulduğunun fark ettirilmesini sağlamak için teori kullanılır. İnsanlar, sosyal olarak organize olmalı ki yeni dünyalar ve toplumlar, topluluklar oluşturacak gücü bulabilsinler. Program öğrencilerin, sosyal ve politik durum ve değerlerini sorgulamak üzere onları cesaretlendirmeli, yetkilendirmelidir. Öğrenciler de güncel gerçekliği analiz etmeli ve psikolojik yaşamlarına katkıda bulunan bu inanç ve düşünceler üzerinde düşünmeliler. Eleştirel teorisyenler, bireylerin toplumdaki konumlarının, kendilerinin özgür seçimlerinin sonucu olmayıp; elitlerin uygulamaları tarafından belirlendiğini ileri sürerler. Bireylerin aşırı kapitalist sistemde köleleştirildiğini tartışırlar. İnsanlar zekâdan çok, anlamsız sertifikalar elde etmek için çabalıyorlar. Sistem herkesi, ödüllerin pasif bir alıcısı olmaya zorluyor. Eleştirel teorisyenler, program geliştirmecilerin, teori aracılığıyla, öğrencileri bu varlık formundan özgür kılacak programlar yaratmayı öngörmektedirler.

Weinstein ve Fantini program yaklaşımı-modeli

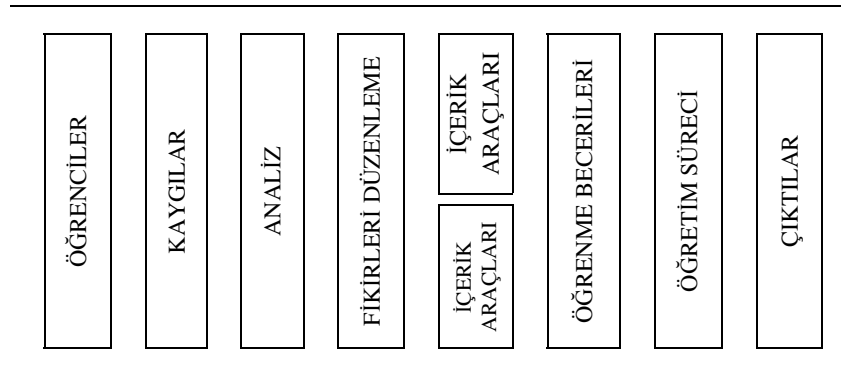
Ornstein, Hunkins (1988; 202)’e göre, Weinstein ve Fantini, öğretmenlerin; öğrencilerin ilgi alanlarıyla başa çıkılabilecek, sosyo-psikolojik bakış açıları doğrultusunda yeni içerikler, teknikler üretme ve programın uygunluğunu değerlendirebilecek modeli geliştirdiler. Bu nedenle, modellerini ‘etki programı’ olarak adlandırmaktadırlar. Bu model ilk bakışta bilimsel-teknik olarak değerlendirilebilir

ancak bu tümdengelimci bir programın düzenlemesinden, tümevarımsal bir programa yönelmedir. Öğrenenlerin bireysel gelişim süreçlerini temel alır.

Ornstein, Hunkins (1988; 202)'e göre, Weinstein ve Fantini,   rencilerin gruplar halinde öğrenim g rd   d   n ld   nden, kendilerinin de gruplarla ilgilendiklerini belirtirler. Bunun için modelde ilk aşama, grup olarak   renenleri belirlemektir. Grupların ortak ilgi alanları, karakteristik niteliklerini belirlemek, farklılıklarının analizini yapma ve   retimi bireyselle tirmek esastır. Sonraki aşamada   renci ilgi ve kaygılarını belirleme ve bunları programa aktarma, programı bireyselle tirmektedir. Model,   rencinin ilgi ve kaygılarını temel alması yönünden, bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımları arasında yer alır. Öğrencinin   renme kaygıları, öğrenme teknikleri kadar içerik ve yaşantıların düzenlenmesini de etkiler. Çünkü kaygılar, ilgi alanlarından daha derin, daha kalıcı ve uzun sürelidir. Bunlar program süresince programın istikrarlılı ını sa lar. Modele göre, program içeriği, öğrencilerin kendi hayatları üzerindeki kontrollerini arttırmayı öngörmelidir. Belirli içerikler   retilmeden de bu sonuçlara ulaşılabilir.

Weinstein ve Fantini, eğitimcilerin içerik seçme ve düzenleme araçlarına ilişkin olarak içerik; geleneksel kaynaklardan veya okul dışı deneyimlerden veya başka çocuklardan gelebilir. İçerik geleneksel, bilişsel materyale ek olarak    bölümde organize edilebilir. İlk olarak büyüyen bireyin kendisinin kazandığı deneyiminin içeriğidir. İşte bu içerik öğrencinin gücü, kimliği ve sahip oldukları bağlantıyı saptar. İçeriğin ikinci çeşidi 'etkili' aynı zamanda öğrencilerin hislerinin altında yatan ilgi alanlarıyla ilişkilendirilir.  rnek olarak, arkadaşları hakkındaki hisler, spor ve sosyal aktiviteler olarak gösterilebilir. İçeriğin    nc  çeşidi öğrencilerin deneyimlerindeki sosyal kaynaktır. Bu içerikler bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının belirgin nitelikleridir. Bu içerik  e itleri, beceri  e itleri gibi seçilmiştir. Öğrenciler, sahip oldukları güçlerini açığa çıkarmak için hangi becerilere sahip olmalıdır? Öğrenciler   renme becerisini kazanmayı öğrenebilir, içerikleri bir başka topluluğun kendisiyle ilişkilendirir. Sahip olunan beceriler, öğrencilerin, hisleriyle kendilerini tanımlamada rol oynar. Modelin   retme prosedürleri ise, düzenlenen son temel aşamadır. Öğretmenin,   rencileri kendi yaşamları için gerekli olan yetenekleri kazanmaları için

görevlendirmesi ne anlam ifade eder. Öğretme prosedürlerinde, öğrenciler, öğretmenleriyle öğrenme stillerini irdeleyecekler, grup arkadaşlarıyla karşılıklı etkileşen öğrenciler, kendisiyle onur duyma ve kendisini duygusal olarak geliştirmelidirler. Bu modeli kullanmada kritik bir endişe, bireyin eğitim deneyiminin onun kendi kontrolünü beslemesidir (Ornstein, Hunkins, 1988; 203).



Şekil- 11 Weinstein ve Fantini Program Modeli (Ornstein Hunkins, 1988; 203)

Rogers, hümanist program yaklaşımı

Ornstein, Hunkins (1988; 204)'e göre, Rogers, program geliştirme uzmanı olmamasına rağmen, insan davranışını değiştirmeye yönelik bir program geliştirir. İnsan deneyimlerine yönelik içerik ve öğrenme etkinliklerinin üretimine odaklanmaktan çok problem çözme süreci ve grup problemlerine odaklanır. Rogers'ın modeli, kişisel gelişim, grup uyumu ve sistemdeki yenilikler açısından; değişikliklere açık ve esnek olan program planlama ve uygulamaları için eğitimciler tarafından planlama ve uygulamaya uygundur. Rogers'ın modeli, grup deneyimleri, insanların kendilerini ve başkalarını anlaması, çatışma gruplarında duygu-hisleri geliştirmede uygulanmıştır. Rogers, okul yöneticileriyle yapılan bir haftalık yoğun grup deneyiminde dikkate değer değişimin sonuçlarını şu şekilde sıralar; (1) kendilerinin, başkalarına yönelik koruyucu inançlarını yitirme daha fazla başkalarını dinleme, (2) yoğun düşüncelerinden dolayı tehditkar tavır ve davranışların azalması, (3) bürokratik tutum-davranışlarda azalma, daha fazla demokratik ve insan odaklı olma, (4) iletişimde daha fazla bağlılık ve üstünlük, (5) çalışanlara daha fazla açık olma, (6) daha fazla olumlu ve olumsuz

dönütleri onaylama ve öğrenme olarak açıklar. Bir haftalık öğretmenlerle yoğun çalışma sonucu öğretmenlerde gözlemlenen sonuçlar; (1) daha fazla öğrencileri dinlemek, (2) öğrencilerin daha fazla yeni fikirler ortaya koymalarında ısrarcı olma, (3) öğrencilerle daha fazla ilişkiler kurma, (4) daha fazla öğrenci ilgileriyle tanışmak için ders içerik ve öğrenme etkinliklerinde değişimler yapma, (5) öğrenciler üzerinde disiplin kurmaya karşı, öğrencilerle birlikte çalışarak, onların kendi problemlerini çözmelerini sağlama, (6) sınıftaki düzeni sağlamada otoriter davranışlarda azalma ve demokratik davranışlarda daha fazla artış sağlandığı sonuçlarını vurgular.

Ornstein, Hunkins (1988; 204)'e göre, Rogers modeli, tutum ve davranışları geliştirmede, öğrencilerle bireysel ilişkiler, aile, toplum üyeleri, okul çalışanları vb. alanlarda uygulanabilir. Bu model sadece aynı statüdeki insanlar arasında uygulanmaz farklı statü ve roldeki insanlar arasında da uygulanabilir, örneğin; program komisyonu üyeleri, okul çalışanları, aileler, yöneticiler, öğretmenler ve yöneticiler. Bu yaklaşımla, program komisyonu üyeleri, kendilerini ve diğerlerini daha iyi anlayabilir, çalışmalarını oluşturma-yapılandırmada daha esnek olabilirler. İnsan tutum ve davranışlarındaki değişim biçimi, program geliştirmecilerin çabalarının bir sonucudur. Rogers'in insan ilişkilerini geliştiren teorisi, program sorularına hiç cevap vermez: içerik nedir? Öğrenme etkinlikleri nedir? Değerler nedir? Program yapımında, yönetici, öğretmenlerin rolleri, program kararları nedir? Ulaşılabilecek sonuç, program geliştirme ve eğitim sürecinde, birinin duygu-hisleri, başkalarının duygu-hisleri, daha iyi bir iletişimin nasıl mümkün olacağına cevap vermelidir.

Açık sınıf program yaklaşımı-modeli

Ornstein, Hunkins (1988; 201)'e göre, bilimsel-teknik olmayan bir yaklaşım olarak açık sınıf veya açık okul hareketi, 1970'li yıllardaki tartışmaların bir sonucu ortaya çıktı. Bu hareket 1960'lı yıllarda İngiliz ilköğretim okullarında yapılan reformu örnek aldı. Açık okulun savunucuları, bu reformun okullardaki disiplin ve dengesizliğin etkisine karşı bir cevap olduğunu belirtirler. Açık sınıf modeli, okulları insanileştirme aracı olarak görür, öğrencilerin kendilerini gerçekleştirdiği etkinlik temelli bir programı esas alır. Program herhangi bir sosyal düşünce veya sosyal sorunları temel almamalıdır.

Bu yaklaşımın temel aldığı program, etkinlik hareketi ve etkinlik programı olarak bilinir. Bu programın tarihsel olarak geçmişi 1930'lara dayanmakta, eğitim diyalogunun bir parçasıdır. Etkinlik programını savunanların bir kısmı, öğrencinin gelişimini ve öğrenmesini bastırabilecek planların önceden yapılmamasını savundu. Bunlar, çocuk okula gelmeden önce resmi planların hazırlanmasının, çocukların öğrenmesine büyük olasılıkla ket vuracağını belirttiler. Killpatrick, öğrenciden önce program planlamasının sadece uygunsuz bir eğitimsel davranış olduğu ve bundan kaçınılması gerektiğine inanıyordu.

Etkinlik programı, öğretmenin etkin ve öğrencinin pasif, sessiz kaldığı mevcut program ve eğitim anlayışına bir tepkiydi. Eğitim, insanların bir bütün ve belirgin bir hareket olarak düşünülmesine sevk ediyordu. Çocukların yaparak ve aktif olarak hareket ederek öğrenmelerini öngörüordu. Bu yaklaşımın savunucuları, programların katı ve sistematik kurallara yönelik geliştirilmesi, kapsamlı olarak düzenlenen bir program içeriğine karşı çıkıyorlardı. Açık sınıf yaklaşımının temsilcilerinden Herbert Kohl, açık sınıfı, öğrencilerin tercih yapabildiği, ilgilerini çeken şeylerin peşine düşebildikleri alan olarak görür. En iyi eğitim, plansız olan eğitimidir; öğrencilerin ilgi ve algıları doğrultusunda kendiliğinden ortaya çıkan şeylerdir. Açık sınıfın diğer savunucularından John Holt, açık sınıfı, etkinliklerin öğrencilerin ilgilerinden türetildiği bir alan olarak görür. Öğretmen, programa bağımlı değildir. Öğrenme alanı ise öğrencilerin ilgilerine ve etkinliklerine göre düzenlenmelidir. Holt'a göre, program planlamasının, yetişkinler tarafından öğrenenlere bir müdahale olduğunu savunur. Çocukların hayatlarına ne kadar çok karışırsak, zekice, kibarca ve yaratıcı bir şekilde olsa da, onlara kendilerini bulmaları ve geliştirmelerine az vakit bırakmış oluruz. Açık sınıfın temel niteliği, çocuk özgürlüğü, ilerlemeci fikir ve düşünceler olarak belirtilebilir (Ornstein, Hunkins, 1988; 201).

Pragmatik program yaklaşımı

Büyükkaragöz (1997; 228)'e göre, pragmatik modelde program geliştirme, bilimsel-teknik program modellerinde olduğu kadar sistematik ve teorik yapıya bağlı bir süreç değildir. Aksine bu model, teoriden çok uygulamayı ve tecrübeyi ön planda tutar.

Bu nedenle program geliştirmede akademisyenler ve teorisyenlerden çok uygulayıcılar olarak öğretmenler etkilidir. Bu modelin savunucuları olan Joseph Schwap ve Lan Westbury, program geliştirmeyi kapsamlı ve sistematik bir çalışmadan çok, bir problem çözme süreci olarak görür. Program geliştirme, ortaya çıkan probleme bağlı olarak öğretim sürecinde yer alan kişiler arasındaki dinamik bir iletişim ve etkileşimin bir ürünü olarak açıklamaktadırlar.

Büyükkaragöz (1997; 229)'e göre, pragmatik model, programı kullanacak kişilerin program geliştirmeye katkılarını öngörür. Bu nedenle, model daha çok okul ve öğretim sürecinde yapılan program geliştirme çalışmalarında kullanılır ve uygulamaya oldukça yakındır. Böylece okulun ve dersin pratik gerçekleri göz önüne alınmış olur ve probleme en yakın kişiler, problemin çözümü ile uğraşmış olur. Bu aşamada okullar arası işbirliğini geliştirme, eğitim kurullarından yardım alma, uzmanlarla işbirliğine gitme, yöneticilerin denetimi söz konusu olabilir. Bu yönüyle model, çok sistematik ve düzenli olmamasına rağmen, gerçeğe oldukça yakındır. Zaten öğretim ortamları da çok düzenli ve sistematik değildir. Tahmin edilemeyen birçok etken vardır ve programlar her zaman planlandığı gibi uygulanmaz. Pragmatik modelde, program sürekli değişen, gelişen ve yeni ortamlara uyum sağlayabilen bir süreç olduğundan, formal anlamda bir program geliştirme sürecinden çok, program uygulama sürecinden söz edilebilir.

Program geliştirmede izlenecek aşamalar konusunda pragmatik modelin teoriden çok pratiğe dayanması, diğer modeller kadar katı olmaması, pragmatik model öğretmenler için çekici hale gelmektedir. Çoğu öğretmen program geliştirirken belli bir modele ya da teoriye bağlı kalmaktan çok sezgisel yollardan ve pratikte geçerli olanı seçerler. Bu nedenle pragmatik modelde, program geliştirmeye her zaman sistematik olarak amaçlardan başlamak söz konusu olmayabilir. Gerektiğinde içerik ya da öğretim metotları program geliştirmenin başlangıç noktasını oluşturabilir. Schwap'a göre, amaçlara bu kadar zaman ayırmanın gereksiz olduğunu, zaten amaçlardan başlamak söz konusu olmayabilir (Büyükkaragöz, 1997; 229).

Pragmatik program modeli, program tasarımını sistematik veya kesin olarak sınırları belirlenmiş teorik bir yapıya dayandırmaktan çok bir problem çözme süreci ve

tecrübe boyutuna vurgu yapar. Hedef temelli modellerin, temel aldıkları hedefler yerine pragmatik model, günlük yaşamdaki problemleri ve problem çözmeye yönelik süreç becerilerini temel alır. Bunun için uygulayıcı olarak öğretmenlerin, program geliştirmede etkinliğini öne çıkarır. Pragmatik model, sürekli değişen, gelişen sosyal koşulların gerçekliğine duyarlı olduğundan, programın içinde bulunan koşulların gerçekliği ile birebir tutarlı olmasını öngördüğü belirtilebilir. Bunun için modelin, program uygulama sürecindeki belirsizlikler ve olası değişkenlerin etkisine karşı esnek, değişime açık olma ve farklılıkları kapsamı açısından demokratik ve durumsal bir söyleminin olduğu belirtilebilir.

Yapısalcı program yaklaşımı-modeli

Karakaya (2004; 140-41)'ya göre, program geliştirme çalışmaları açısından yeni bir yönelim olan 'yapısalcılık' (constructivism) felsefi olarak structuralism ve varoluşçuluk, psikolojide ise gestalt ekolü ile ilişkili görülüyor. Tarihsel olarak felsefi anlamda eski olan yapısalcılık, eğitim ve program geliştirme alanında oldukça yeni bir yaklaşımdır. Öğretmenlerin nasıl öğrettikleri ve öğrendikleri ile öğrencilerin nasıl öğrendikleri üzerinde duran yapısalcılık yaklaşımı, aynı zamanda bunlar arasındaki anlamlı ve dinamik ilişkilere özel önem verir. Temel öngörüsü, çocukların bilgileri aktif haldeyken yapıllaştırdıklarını vurgular. Bu yönüyle yapısalcılık, öğrencilerin fikirlerini oluşturdıkları ve geliştirdikleri süreçlerin önemine eğilir. Uygulamalar yalnızca karşılaşmalarla değil; daha ileri düzeyde düşünce gelişimini sağlayan ve hızlandıran programların yapılandırılmasıyla ilişkilidir. Öğrenciler, işbirliği halindeyken birbirlerinin fikirlerini yapılandırma süreçlerini paylaşırlar. Öğrenciler akranlarını kendileriyle yarışan ve rekabet edenler olarak değil; kendileri için kaynak olarak görürler.

Karakaya (2004; 140)'ya göre, Brooks ve Brooks (1993)'in 'The Case for Constructivist Classroom' adlı eserde yapısalcılığın temel ilkeleri olarak beş ilkeyi açıklamaktadırlar. Bunlar:

- Öğrenilmesi gerekenleri, öğrenme sorunları haline getirme
- Öğrenmeyi ana fikirler veya kavramlar etrafında yapılandırma,

- Öğrenci bakış açılarının ve görüşlerinin araştırılması ve onlara değer verilmesi,
- Öğrencilerin tahminlerini ifade edebilecekleri fırsatları içeren programı yapılaştırmak,
- Öğretme içeriğinde, öğrencinin öğrenmesini değerlendirmektir.

Yapısalcı program modeli, program tasarımı sistematik veya kesin olarak sınırları belirlenmiş teorik bir yapıya dayandırmaktan çok, bireyin gereksinimleri, yaşantıları, bilişsel süreçleri ve içinde bulunan çevresel koşulların etkisine vurgu yapar. Program tasarım sürecinden çok, bireyin yaşantıları ve bu yaşantılardan edindikleri temel alınmaktadır. Bu açıdan model, bireyin sosyal, bilişsel ve kültürel farklılıkları üzerine programın inşa edilmesini öngördüğü belirtilebilir.

4.3.3. Bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının düşünsel ve ideolojik temelleri

Bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının düşünsel ve ideolojik temellerini irdeleyebilmek için, bu yaklaşımların genel bir çerçevede, söylem, metodolojisi ve öngörülerinin ortaya konulması gerekmektedir. Bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımları metodolojik olarak, programı belirli alanlar, öğeler, süreçlerle sınırlandırmadıkları gibi, bilimsel-teknik program yaklaşımlarının öngördüğü planlama ve önceden belirlenmiş süreçlerin bu yaklaşımların program anlayışında yer almadığı söylenebilir. Bu yaklaşımların program geliştirme ve tasarımına ilişkin teknik ayrıntılardan çok, program düşüncesi yönü baskındır. Bu yaklaşımların bilimsel-teknik program yaklaşımlarından farkı, program tasarımı ile öğretim sürecini eş zamanlı olarak ele almalarıdır. Öğretmen, öğrenci, kurumlar, çevresel koşullar, sosyo-kültürel değişkenler, öngörülemeyen diğer değişkenlerin etkisi vb. unsurlar program tasarımı ve gerçekliğinin bir parçası olarak görülmektedir. Bilimsel-teknik program yaklaşımlarının, program geliştirmeye ilişkin öngördükleri belirli teknik süreçler, bu yaklaşımlarca dikkate alınmadığı gibi, böyle bir program tasarımında, gerçeğin bireyin dışında ve bireyden bağımsız olarak inşa edilmesi olarak görülür. Programın içinde bulunan koşullara göre tasarlanması yönüyle bu yaklaşımlar, programı teknik bir uzmanlık işi olarak görmedikleri gibi, merkeziyetçi, yönetim, denetim odaklı olmaktan çok yerel,

özerk ve özgürlükçü bir program söylemini öngördükleri belirtilebilir. Bu yaklaşımların öngördüğü program tasarım metodolojisi; sistematik bir yapıya bağlı olmadığı gibi, öngörülen kesin normlar, katı kural ve sınırlamalardan uzak olup, daha çok rasyonel bir görecelik ve durumsallığa dayalı olduğu belirtilebilir. Bilimsel-teknik program yaklaşımlarının temel aldığı sistem yaklaşımı bu yaklaşımlarca onaylanmaz. Bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımları, dış çevreden alınan verileri, belirlenmiş teknik kriterlere tabi tutarak belirli formlara dönüştürme, rasyonalize etme ve yeniden üretmeyi öngörmez. Dış çevreden gelen her değişkene ilişkin veriyi kendi içinde bir bütün, kendilerinde içkin olan mantık ve değeri anlamaya yönelir. Bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımları, önceden belirlenmiş tekil bir gerçeklik ve rasyonalite anlayışından öte, çoğulcu, farklılıklara açık olmayı ön plana çıkarmaktadır. Aynı zamanda gerçekliği ve değerleri, önceden tanımlanmış ve belirlenmiş belirli gerçeklikler ve değerler ışığı altında politikleştirmekten kaçınır. Bu yönüyle bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının; öğrenci odaklı olması, öğrencinin ilgi yeteneklerini temel alması, bireysel ve sosyal farklılıklara önem vermesi, başarıyı, bireyin kazanımları ve performansı açısından ele alması, öğrencinin kendini anlama ve gerçekleştirmesine yönelik bir program tasarımını öngördüğü genellemesine gidilebilir. Bu bağlamda bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının, birey vurgusu, gerçeklik ve doğruluk anlayışında, çevresel bağlamı ve değerlerle tutarlılığı öngören bir anlamlandırmayı öngörmesi, önceden belirlenmiş belirli bir değişken ve doğruluk anlayışına göre programın tasarlanamayacağı, bununla da eğitimde özerkliği, çoğulculuğu ve özgürlükçü bir yapıyı öngördüğü belirtilebilir. Aynı zamanda otoriter, yönetim-denetim odaklı bir öğretim süreci ve eğitim sisteminden öte, otokontrol ve sorumluluk bilincini temel alan, bireyin kendini kontrol etmesini öngören bir yapıyı da ön plana çıkardığı söylenebilir.

Bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının felsefi kuramlar açısından kuramsal temelleri

Program teorisi alanındaki bilimsel-teknik olmayan program yaklaşım ve modellerinin söylem, metodoloji ve öngörülleri, felsefenin temel kuramları olarak; idealizm, realizm, pragmatizm, varoluşçuluk ve natüralizmin epistemoloji, etik, estetik ve eğitim alanındaki söylemleri ile karşılaştırılarak kuramsal temelleri irdelenmiştir.

Epistemoloji, etik, estetik ve eğitim alanında benzer, içerik, öz, metodoloji ve genel-geçerlilik söylemi olan felsefi kuramlar, bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımları karşısında aynı kategoride ele alınmıştır.

Epistemoloji alanında felsefi kuramların söylemi, bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının söylem ve metodolojisi ile karşılaştırılması için aynı paralellikte olan felsefi kuramların epistemoloji söylemlerinin aynı kategoride ortaya konulması gerekir. Aşağıdaki Tablo-33'te felsefi kuramların epistemoloji söylemleri sunulmuştur.

Tablo-33 Felsefi Kuramların Epistemoloji Söylemi

İdealizmin epistemoloji yaklaşımı ▪ Bilgi duyular üstü ve aşkındır, ▪ Bilginin kaynağı, akıldır ▪ İnsan, kavramlarla düşünür ▪ Duyu algısı, doğru bilgiyi veremez ▪ Bilgi doğustandır, sadece anımsanır ▪ Varlıklar, zihinsel tasarım ve fikirlerdir ▪ Deneyim bilgiyi yaratmaz, açığa serilir, ▪ Evren maddeleşmiş fikirdir ▪ Kavramlar, sezgiyle bilinir ▪ Bilgi, kavramsal düşünme ürünüdür ▪ Bilgi kategorileri doğuştan vardır.	Pragmatizmin epistemoloji yaklaşımı ▪ Bilgi görelidir, nesnel hakikat yoktur ▪ Bilgi, insan-çevre arası etkileşimle oluşur ▪ Mutlak doğruluktan bahsedilemez ▪ Bilgi, insanın tüm yetilerinin ürünüdür. ▪ Bilgi yaşam için bir araçtır, ▪ Bilginin doğruluğu sınamayla kanıtlanır ▪ Fikrin doğruluğu gerçeklikle uyumasıdır ▪ Bilgiye, bilimsel yöntemle ulaşılabilir ▪ Bilimsel yöntem inanılan doğruyu değil, doğruya nasıl ulaşıldığını talep eder
Realizmin epistemoloji yaklaşımı ▪ Bilgi duyumla başlar, ancak duyum değildir ▪ Gerçek zihnimiz dışında ve bağımsızdır ▪ Özne kendisi dışında olan nesnelerin gerçek bilgisine ulaşılabilir ▪ Bilginin sınırları zihinle sınırlanamaz ▪ Bilgi tümelin veya evrenselin bilgisidir ▪ Nesneyi ideleştirmek doğru bilgiyi vermez ▪ Bilgi, zihinden bağımsız nesnelerin bilgisidir ▪ Özne kendi zihin algısını aşarak bilgiye ulaşır ▪ Bilmek duyumsama ve soyutlamadan oluşur	Varoluşçuluk epistemoloji yaklaşım ▪ Bilgi objektif ve kesin değil, sezgiseldir ▪ Bilgide önemli olan nesne değil öznedir ▪ Bilgi mutlak değildir, belli bakış açılarıyla kavranır ▪ Gerçeklik, düşüncenin içine sıkıştırılamaz ve her şey akla indirgenemez ▪ Bilginin geçerliliği, kişi için taşıdığı anlam ve değerdir ▪ Hakikat tarihseldir, tarihsellikten bağımsız hakikat yoktur ▪ Tüm bilgiler, belli obje ve yöntemler sınırlıdır ▪ Bilimsel düşünme, belirli bir veri türü ve yönteme bağlıdır ▪ Evrensel gerçeklik diye bir şey yoktur ▪ Yalnızca, öznellikte kesinlik ve hakikat var
Natüralizmin epistemoloji yaklaşımı ▪ Algılar, gerçeklikle örtüştüğünde doğrudur ▪ Bilgilerin en önemlisi insan hakkındaki bilgidir ve en az ilerlemiş olanı da. ▪ Gerçeğe ulaşmak, objeleri küçük parçalarına ayırmakla mümkündür	

Epistemoloji alanına ilişkin yukarıdaki Tablo-33 incelendiğinde; idealizm, realizm ve natüralizmin epistemoloji söyleminde, bilginin; önceden belirlenebilirliği,

nesnellik ve kesinliği, bireyden bağımsız olarak varlığı, genel-geçerliliği, duyular üstü ve aşkın olması öngörülmektedir. Bilginin kavramsal ve düşünsel bir alanla sınırlandırılması vb. söylemleri söz konusudur. Bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarında ise, programın içinde bulunan koşulların gereksinimlerine göre tasarlanması öngörülür. Bu açıdan program söylem ve metodolojisinde, gerek tasarım sürecinin sistematik ve teknik kurgusu, gerek program aracılığıyla aktarılacak istenilenlerin önceden belirlenmeyeceğine yönelik bir yaklaşımı ön plana çıkmaktadır. Bu yönüyle bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarında, önceden tasarlanan genel-geçerliliği başkaları tarafından onaylanan, başkalarına aktarılacak üzere dönüştürülen doğrudan ve dolaylı olarak belli amaçlara hizmet eden bir bilgiden öte, öğretim sürecindeki bireyin bizzat ihtiyaç duyduğu bir bilginin öğretmen ve öğrenci tarafından tasarımı öngörülmektedir. Bu yönüyle bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının, program tasarım ve geliştirmesine yönelik genellikle öğrenci odaklı, öğrencinin ilgi yeteneklerine dayalı olduğu, bireyin kendisini anlama ve gerçekleştirmesine odaklandığı genellemesine gidilebilir. Bu bağlamda bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının, bireyi temel alması, gerçeklik ve doğruluk anlayışının çevresel koşullar, değerlerle anlamlandırılabilmesi, önceden belirlenmiş bir değişken ve doğruluk anlayışına göre program veya bilginin tasarlanamayacağı, bununla da eğitimde çoğulcu ve özgürlükçü bir yapıyı öngördüğü belirtilebilir. Bu açıdan bilimsel-teknik olmayan program yaklaşım-modellerinin, program tasarımı ve bilginin öğretim metodolojisi ile idealizm, realizm ve natüralizmin epistemoloji söylem ve metodolojisi arasında teorik bir paralelliğin olmadığı çıkarımına gidilebilir. Diğer taraftan pragmatizm ve varoluşçuluğun, bilginin bireyin düşünsel-duygusal dünyası, çevresel koşulları ve değerlerinden bağımsız olamayacağına yönelik vurgusu, buna bağlı olarak bilginin öznel olduğu, genel-geçer ve nesnel bilgiden bahsedilemeyeceğine yönelik epistemoloji söylem ve metodolojisi ile bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının, program tasarımı ve program aracılığıyla öğretilecek bilginin söylem ve metodolojisi arasında teorik bir paralelliğin olduğundan bahsedilebilir. Bu bağlamda pragmatizm ve varoluşçuluğun öngördüğü epistemolojik içeriklerin, bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının metodolojisi ile öğretimi yapılabilir.

Etik alanında felsefi kuramların söylemi, bilimsel-teknik olmayan program

yaklaşımlarının söylem ve metodolojisi ile karşılaştırılması için aynı paralellikte olan felsefi kuramların etik söylemlerinin aynı kategoride ortaya konulması gerekir. Aşağıdaki Tablo-34’te felsefi kuramların etik söylemleri sunulmuştur.

Tablo-34 Felsefi Kuramların Etik Söylemi

İdealizmin etik yaklaşımı ▪ Değerler mutlak ve evrenselidir ▪ İnsan erdemli olduğu ölçüde özgürdür ▪ Erdem, ruhun doğruluğu ve uyumudur ▪ Mutluluk iyiye erişmektir ▪ Kant, insan tabiata bağlı olduğundan duyuşsal akla bağlı ve ahlaki varlıktır ▪ Akıl doğuştan kişisel değil genele eğilimlidir ▪ Ahlaklılık için özerklik önkoşuldur ▪ Ahlaksal yasaya uyma özgürlüktür ▪ Erdem istek ve arzulara ölçülü olmaktır ▪ Erdem; bilgelik, cesaret, ölçülülüktür. ▪ Anlak ahlakı ve sezgi ahlakı Realizmin etik yaklaşımı ▪ Etik mutluluğa erişmeyi amaçlar ▪ İyi, zihinle hayvani duygu arasında dengedir ▪ Erdem, iki zıt kusur arasındaki orta noktadır ▪ Mutluluk aşırı uçlardan kaçma, ölçülülüktür ▪ En yüksek iyi mutluluktur ▪ Ahlaklı yaşamın amacı mutluluktur ▪ Mutlu yaşam; beden, zihin, ahlakla varolur ▪ Düşünsel erdemler ve ahlaksal erdemler	Pragmatizm etik yaklaşımı ▪ Ahlaki değerler görelidir ▪ Değişmez etik değerlerden bahsedilemez ▪ Çoğulcu değerlerden bahsedilebilir ▪ Ahlak, özgür iradenin bir sonucudur ▪ Ahlak, şahsi davranışlarından sorumlu olmaktır ▪ Ahlaki idealler, geçmişin çözümleridir ▪ Ahlaki davranışlar başkalarını etkilediği için sosyal yönü baskındır ▪ Bilimsel yöntem, şahsi önyargıları ötelediği ve iyiliği öngördüğü için ahlakidir Varoluşçuluk etik yaklaşımı ▪ Mutlak doğru olmadığı gibi mutlak ahlak yasası da yoktur ▪ Biricik mutlak değer özgürlüktür ▪ Özgürce seçim yaptım sürece varolabilirim ▪ İnsan değerlerini kendi yaratır ▪ Mevcut ahlak, baskı, görenek, itaat ve içgüdü zinciriyle oluşmuştur ▪ Mevcut ahlak eşitlikçi değil, eşitsizlikçidir ▪ Bugünün doğruları yarının yanlışlarıdır ▪ İnsanın özgürlüğü, insanın dışında değil, içindedir Natüralizmin etik yaklaşımı ▪ Ahlak, insanın temel ihtiyaçlarından doğmuştur ▪ Değerler insanın çevreyle etkileşiminden doğar ▪ İnsanlar doğal eşittir, mülkiyet kurumu onları eşitsizleştirmiştir ▪ Ahlak usa dayalı düşünme değil, doğal duygu sorunudur ▪ İnsan yasalara tabi olduğu sürece özgürdür

Etik alanına ilişkin yukarıdaki Tablo-34 incelendiğinde; idealizm ve realizmin etik söyleminde; aklın doğuştan kişisel değil genele eğilimli olduğundan, değerlerin mutlak ve evrensel olduğu vurgusu önplandadır. İnsanın erdemli olduğu ölçüde özgür olabileceği, bunun için ahlaksal yasalara uyma, özgürlük olarak kabul edilir. Erdem, istek ve arzulara ölçülü olma olarak görülürken, mutluluk ise iyiye erişme olarak görülmektedir. İdealizm ve realizmin bu etik söylemi, bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının, program söylem ve metodolojisi ile karşılaştırılabilir. Bilimsel-teknik

olmayan program yaklaşım ve modellerinde, programın, içinde bulunan koşullara göre tasarlanması söz konusudur. Program, gerek teorik alt yapısı, gerek tasarım sürecindeki sistematik ve teknik kurgusu gerek program aracılığıyla aktarılacak istenilen bilgi ve değerlerin bireyin dışında, bireyin gereksinim ve değerlerinden bağımsız olarak önceden belirlenmeyeceğine yönelik bir metodolojisi söz konusudur. Bu yönüyle bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının söyleminde, etik değerler önceden tasarlanan, genel-geçerliliği olan, başkalarına aktarılacak üzere dönüştürülen, doğrudan ve dolaylı olarak belli amaçlara hizmet eden etik değerlerden öte, bireyin içinde bulunduğu sosyal ve kültürel koşullara dayalı olarak kendisini anlama ve gerçekleştirmesine dayalı değerler sistemi oluşturması veya değerler eleştirisi sonucunda yeni değerler edinmesinin öngörüldüğü sonucuna gidilebilir. Bu bağlamda bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının, göreceliğe dayalı bir değer sistemine dayandığı, gerçeklik ve doğruluğun çevresel bağlam içinde anlamlandırılabilirliği, değerlerin genel-geçerlik ve nesnelliğinden bahsedilemeyeceği, bununla da eğitimde özerkliği, çoğulculuğu ve özgürlüğü öne çıkaran bir değer öğretiminin öngörüldüğü belirtilebilir. Bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının, program söylem ve metodolojisinde öne çıkan değer öğretimi vurgusu ile idealizm ve realizmin etik söylemi arasında teorik bir paralelliğin olmadığı belirtilebilir. Diğer taraftan pragmatizm ve varoluşçuluğun etik söyleminde, etik değerlerin bireyin düşünsel-duygusal dünyası, çevresel koşulları ve değerlerinden bağımsız olamayacağı, değerlerin göreceli olduğu, genel-geçer evrensel değerlerin mümkün olamayacağı gibi, değerlerin zaman ve mekanla sınırlı oldukları, değerlerin temelinde öznellik olduğu, en temel değerlerin bireyin özgürlüğü ve seçimleri olduğuna yönelik yaklaşımları ile bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının söylem ve metodolojisi arasında teorik bir tutarlılığın olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Estetik alanında felsefi kuramların söylemi, bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının söylem ve metodolojisi ile karşılaştırılması için aynı paralellikte olan felsefi kuramların estetik söylemlerinin aynı kategoride ortaya konulması gerekir. Aşağıdaki Tablo-35'te felsefi kuramların estetik söylemleri sunulmuştur.

Tablo-35 Felsefi Kuramların Estetik Söylemi

İdealizmin estetik yaklaşımı ▪ Sanat mutlak ideaların taklidinin taklididir. ▪ Sanat, şeyleri idealize ederek yansıtır ▪ Sanat insanın doğa karşısındaki gereksinimini karşılayan kaynak ve becerilerdir. ▪ Sanat hiçbir zaman tam hakikati vermez ▪ Sanatın amacı ahlaki yaşama hizmet etmektir ▪ Sanat kendisinin ötesine, hakikate götürür Realizmin estetik yaklaşımı ▪ Sanat bir benzerini yapmadır ▪ Sanatın amacı ahlaksaldır ▪ Sanat duygulanımlardan arınmayı sağlar ▪ Güzellik; düzen, oran-simetri ve sınırlanmışlıktır	Pragmatizmin estetik yaklaşımı ▪ Sanat bir amaç değil, yaşam pratiklerini anlamlandıran bir araçtır ▪ Sanat kendi başına bir gaye olamaz ▪ Sanat, birçok teorik ve pratik alanın bir ürünüdür, belirli bir alanla sınırlandırılmaz varoluşçuluk estetik yaklaşımı ▪ Sanat şeyleri, kendi özsel hakikatlerine ulaştırır ▪ Sanatın kaynağı, nesnel ve öznel hazdır ▪ Sanatın amacı, tikel varlıklar aracılığıyla, mutlak olanı kavramaktır

Felsefi kuramların estetik alanındaki söylemlerinin sunulduğu Tablo-35 incelendiğinde, içerik, öz ve metodolojik olarak idealizm ve realizmin estetik söyleminin aynı kategoride olduğu belirtilebilir. Bu kuramların estetik söyleminde; estetiğin mutlak ve hakikatin bir taklidi olduğu, ahlaki ve duygusal arınma gereksinimlerini karşıladığı, bireyin kendi dışında varolan bir gerçekliğe öykünmesine dayandığı, tümdengelim kaynaklı olduğu vb. söylemlerinde daha çok tekçi ve evrensel genel-geçer bir estetik anlayışının öngörüldüğü belirtilebilir. Estetik anlayışlarında göreceli ve çoğulcu bir anlayıştan öte mutlak, tekçi ve toplum merkezli bir estetik vurgusu ön plana çıkmaktadır. İdealizm ve realizmin estetik söylem ve metodolojisi ile bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının, program söylem ve metodolojisi karşılaştırılabilir. Bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının söylem ve metodolojisinde öne çıkan estetik vurgusunda, estetik değerlerin genel-geçerlilik ve evrenselliğinin değil, göreceliliğinin temel olduğu yaklaşımı ön plana çıkmaktadır. Estetik değerlerin doğrudan başkalarına aktarılmayacağı, önceden belirlenmiş belli amaçlara hizmet eden estetik değerlerden öte, öğretim sürecindeki bireyin sahip olduğu yaşam koşullarının estetik değerlerin belirlenmesi öğretiminde etkili olduğu belirtilir. Bu yönüyle bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının, program geliştirmede, öğrencinin içinde bulunduğu sosyal ve kültürel koşullara dayalı olarak, bireyin kendisini anlama ve gerçekleştirmesine hizmet eden bir estetik değer sisteminin öngörüldüğü sonucuna gidilebilir. Bu bağlamda bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının söylem ve metodolojisinde önplana çıkan estetik yaklaşımıyla, idealizm ve realizmin

estetik söylem ve metodolojisi arasında teorik bir tutarlılığın olmadığı çıkarımına gidilebilir. Diğer taraftan pragmatizm ve varoluşçuluğa göre, estetik değerlerin bireyin düşünsel-duygusal dünyası, çevresel koşulları ve değerlerinden bağımsız olamayacağından, estetik değerlerin göreceli olduğu, genel-geçer evrensel boyutunun mümkün olamayacağı gibi, zaman ve mekanla sınırlı olduklarını öngören söylemleri ile bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının söylemi ve metodolojisinde öne çıkan estetik söylemi arasında teorik bir tutarlılığın olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Eğitim alanında felsefi kuramların söylemi, bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının söylem ve metodolojisi ile karşılaştırılması için aynı paralellikte olan felsefi kuramların eğitim söylemlerinin aynı kategoride ortaya konulması gerekir. Aşağıdaki Tablo-36'da felsefi kuramların eğitim söylemleri sunulmuştur.

Tablo-36 Felsefi Kuramların Eğitim Söylemi

İdealizmin eğitim yaklaşımı ▪ Akıl yetilerini geliştirme ▪ Amacı değişmez ve evrensel doğru bilgi ▪ Eğitim, insanı ahlaklı yapma sanatıdır ▪ Eğitimin amacı kanuna bağlı ahlakileştirmedir. ▪ İnsan ancak terbiye sayesinde insandır ▪ Karakter eğitimi, beden eğitimi, estetik eğitim, mesleki eğitim ve felsefe eğitimi	Pragmatizmin eğitim yaklaşımı ▪ Eğitim sisteminde ilgi merkezi öğrencidir ▪ Öğrenciler günlük yaşam problemleri üzerinde düşündürülmelidir ▪ Eğitim, faydalı, pratik ve gerçek yaşamdan bilgiyi üretir ▪ Eğitim, sosyal akıl/zekayı geliştirmelidir ▪ Demokratik toplum, sosyal zenginlik ve sosyal zekadan beslenir ▪ Eğitimde, öğrencinin edilgenliği, a sosyal bireylerin yetişmesine neden olur ▪ Eğitim bireyi, toplumda ehliyetli, güçlü ve verimli kılar ▪ Eğitimde dayanışma ve işbirliği esastır ▪ Geleneksel eğitim, yetişkinlerin değer ve yöntemlerini gençlere dayatır
Realizmin eğitim yaklaşımı ▪ Eğitim, insanlık tarihi boyunca değişmez ve doğru değerleri öğretmelidir ▪ Eğitimin hedefi, kültürel mirası aktarmaktır ▪ Eğitim, toplum yaşamı için bireyi mutlu ve erdemli kılmaktır ▪ Liberal eğitim, insanların zihinlerini mükemmelleştirir ▪ Eğitimin amacı bireyi, toplumun ve devletin erdemli ve bilgili unsuru yapmaktır ▪ İnsanlar; doğa, eğitim ve akılla iyi ve erdemli olur ▪ Okul, zihinsel gelişimi sağlar	Varoluşçuluğun eğitim yaklaşımı ▪ Çağdaş eğitim, birey üzerinde baskı kurarak kendi kimliğini yaratmasına engel olmaktadır ▪ Okullar, düzene bağlı insan tipini yetiştir-meyle insansal niteliklerini yitirmiştir ▪ Eğitim, egemen burjuva değerlerini üretir ▪ Zorunlu eğitim, özsel temeli olmayan, gerekli açılardan dünyayı görmeyen bilgiler vermektedir ▪ Çağımızın eğitimi, birleştirici düşünceden yoksundur, bireyi kitleleştiriliyor
	Natüralizmin eğitim yaklaşımı ▪ Eğitim doğal insanı değil, belirli bir vatandaş insanı yetiştirmektedir. ▪ Eğitim, tabi ve doğal insanı yetiştirmelidir ▪ Çocuk her şey önce insan olarak yetiştirilmelidir ▪ Eğitim süreci; bedensel, duygusal, duygusal, zihinsel ve sosyal ahlaki olmalıdır.

Felsefi kuramlarının eğitim olgusuna ilişkin söylemlerinin sunulduğu Tablo-36 incelendiğinde, içerik, öz ve metodoloji açısından idealizm ve realizmin eğitim söylemleri aynı kategoride yer almaktadır. İdealizm ve realizmin eğitim söyleminde; eğitim, toplumun kültürel mirasına ait bir bellek olarak görülmekte, değişmez evrensel bilgileri ve kültürü aktarması rolü söz konusudur. Bireyi toplumsal değerlerle tanıştırmayı ve bireyin toplumsal değerlere uyumunu gerekli görmesi, eğitimin ahlakileştirme boyutuna vurgu yapılmaktadır. Bu yaklaşımların eğitim söyleminde, bireyden çok toplumu önceleyen bir içerik söz konusudur. Çoğulcu, görecelilik ve farklılıklara açık bir eğitim yapısından öte tekçi bir değer sistemini temel alan bir eğitim söylemi öngörülmektedir. Bireyin toplum için, toplumsal mutluluk için eğitildiği belirtilebilir. İdealizm ve realizmin bu eğitim söylemi ile bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının söylem ve metodolojisinde ön plana çıkan eğitim vurgusu karşılaştırılabilir. Bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının, genel-geçer ilke ve değerler bağlamında tasarlanan, önceden belirlenmiş belli amaçlara hizmet eden bir bilgi, değer ve düşünce anlayışından öte, bireyin bizzat ihtiyaç duyduğu bilgi ve değerleri kapsayan bir eğitim söylemi söz konusudur. Bu yönüyle bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının söyleminde öngörülen eğitim söylemi; bireyin ilgi yeteneklerine dayanan, bireylerin kendileri için anlamlı olan bilgi ve değerleri seçebildiği, bireyin kendisini anlama ve gerçekleştirmesine hizmet eden, uygulama ve deneyime dayalı bir eğitim söyleminin öngörüldüğü genellemesine gidilebilir. Bu bağlamda bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının eğitim söyleminde, birey ve bireyin içinde bulunduğu çevresel-kültürel koşulların temel alınması, gerçeklik ve doğruluğun çevresel bağlam ve değerlerle anlamlandırılması, öğretim sürecinde ise özerklik, çoğulculuk ve özgürlükçü bir yapının öngörüldüğü belirtilebilir. Bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının eğitime ilişkin söylem ve metodolojisi ile, idealizm ve realizmin eğitim söylem ve metodolojisi arasında teorik bir paralelliğin olmadığı belirtilebilir. Diğer taraftan eğitim söylemleri arasında içerik, öz, metodolojik olarak bir paralellik olan pragmatizm, varoluşçuluk ve natüralizmin eğitim söylemi ile bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının eğitime ilişkin söylem ve metodolojisi karşılaştırılabilir. Pragmatizm, varoluşçuluk ve natüralizmin eğitim söyleminde, eğitimin pratik yaşama dayalı bilgileri kazandırmasının gerekliliği vurgulanır. Toplumu önceleyen bir yaklaşımdan öte bireye vurgu yapılarak; bireyi,

toplumun sosyal ve siyasal beklentilerine göre biçimlendirmeye karşı çıkılır. Bireyin, insancıl ve doğal yönüne göre önem verilmesine vurgu yapılır. Toplum merkezli bir yaklaşımdan öte bireyi temel alan, tek biçimcilik ve homojen bir yaklaşıma karşı, çoğulcu ve farklılığa dayalı, bireyin özgünlük ve özgürlüğünü önemseyen bir eğitim söylemi ön plana çıkarılır. Bu açıdan pragmatizm, varoluşçuluk ve natüralizmin eğitim söylemi ile bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının söylem ve metodolojisi arasında teorik bir tutarlılığın olduğu çıkarımına gidilebilir.

Bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının sosyoloji kuramları açısından kuramsal temelleri

Program teorisi alanındaki bilimsel-teknik olmayan program yaklaşım-modellerinin söylem, metodoloji ve öngörüler, sosyoloji kuramları olarak; işlevselcilik, çatışmacı, hermeneutik, ve eleştirel teorinin; epistemoloji, etik, estetik ve eğitim alanındaki söylemleri ile karşılaştırılarak kuramsal temelleri irdelenmiştir. Epistemoloji, etik, estetik ve eğitim alanında benzer, içerik, öz, metodoloji ve genel-geçerlilik söylemi olan sosyoloji kuramları, bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımları karşısında aynı kategoride ele alınmıştır.

Epistemoloji alanında sosyoloji kuramlarının söylemi, bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının söylem ve metodolojisi ile karşılaştırılması için aynı paralellikte olan sosyoloji kuramları epistemoloji söylemlerinin aynı kategoride ortaya konulması gerekir. Aşağıdaki Tablo-37'de sosyoloji kuramlarının epistemoloji söylemleri karşılaştırmalı sunulmuştur.

Tablo-37 Sosyoloji Kuramlarının Epistemoloji Söylemi

İşlevsel kuram epistemoloji söylemi ▪ Algı toplumsal bağlantının bir sonucudur. ▪ Toplumsal algı, toplumsal çevrenin ürünüdür. ▪ Bilgi birey ve bilişsel yetilerinden çok toplumsal algı ve bağlamın bir ürünüdür.	Hermeneutik kuram epistemoloji söylemi ▪ Bilgi, bilgi kuramsal değil, tarihseldir ▪ Bilgi, belli bir tarihsel dönem ve düşünce anlayışının ürünüdür. ▪ Bilgiye giden yol, doğa bilimlerinin açıklayıcı yönteminden öte tarihe yönelen anlayıcı yöntemle mümkündür. ▪ Doğa bilimleri olgu üzerine kurulur, tinsel bilimlerin yöneldiği şey ise anlamdır. ▪ İnsanların ortak anlam bilgisine ulaşmak, günlük yaşam düzeninin hangi yöntemlerle kurulduğunu etnometodoloji ile açıklanabilir. ▪ Toplumsal gerçekliğe ulaşmak, toplumsal olgularla birlikte onları oluşturan bireyleri anlamamızla olanaklı olacaktır. ▪ İnsan bilimlerinin gerçek yöntemleri anlama ve yorumlamadır.
Çatışmacı kuram epistemoloji söylemi ▪ Bilgi, kavramlar değil, duyular yoluyla elde edilen algılardır. ▪ Bilgi, bilişsel ve pratikten oluşur. ▪ İnsan izlenimlerinin pasif alıcısı olmayıp, deneyimlerinin aktif yaratıcısıdır. ▪ Bilme tecrit edilmiş bir öznenin faaliyeti değildir. ▪ Modern bilgi, teknokrazi mit'ine dayanmaktadır, karmaşık işler ancak bilişsel beceri düzeyi yüksek olan bireyler yapabilir ▪ Okullar, egemen, seçkin orta sınıfın tutum, davranış ve kültürünü aktarır. ▪ İnsanın bilinci varlığını değil, toplumsal varlığı bilincini belirler. ▪ Bilginin doğru olup-olmadığı pratikteki sınama belirler	Eleştirel teori epistemoloji söylemi ▪ Bilgi, belirli çıkarlar ve toplumsal ilişkilerle bağlantılı ideolojik bir yapıdır. ▪ Bilgi ve bilgiye ilişkin gerçeklik kurguları egemen kültür tarafından meşrulaştırılır. ▪ Belirli bilgi tipleri, belirli toplumsal sınıf, cinsiyet ve ırk çıkarlarını meşrulaştırır. ▪ Bilgide aklın amaçsal niteliği, araçsal niteliğe dönüştüğünden teknokratik bir niteliği ön plandadır. ▪ Bilgi güç ilişkilerinden çok derin kökleri olan toplumsal bir yorumdur. ▪ Bilgi doğru olup olmadığı temelinde değil, ezici ya da sömürücü olup olmaması temelinde çözümlenmelidir. ▪ Eleştirel sosyal bilim, insanların yaşantılarını etkileyen mekanizmaların bilincine varmalarını sağlar.

Epistemoloji alanına ilişkin yukarıdaki Tablo-37 incelendiğinde; işlevselci kuramın epistemoloji söylemi; bilginin, önceden belirlenebilirliği, bilginin bireyden bağımsız olarak var olduğu, toplumsal algı ve gereksinimlere göre bilginin genel-geçerlilik kazandığını öngörmektedir. İşlevselci kuramın bu epistemoloji söylemi, bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının söylem, metodolojisinde önplana çıkan epistemoloji öngörülleri ile karşılaştırılabilir. Bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının metodolojisinde, programın içinde bulunan koşullara göre tasarlanması, program aracılığıyla aktarılmak istenilen bilgi ve değerlerin önceden belirlenmeyeceğine yönelik bir yaklaşımı söz konusudur. Bu program yaklaşımlarının söylem ve

metodolojisiindeki epistemoloji düşüncesi; bilgilerin, genel-geçer bilgiler doğrultusunda önceden tasarlanarak, dönüştürülmesi, doğrudan ve dolaylı olarak belli amaçlara hizmet eden bir bilgiden öte, öğretmen, öğrenci, çevresel-kültürel koşulların gereksinimleri bağlamında bir bilgi tasarımı gerekli görülmektedir. Bu yönüyle bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımları söyleminin, öğrenci odaklı olduğu, bireyin kendisini anlama ve gerçekleştirmesine odaklandığı genellemesine gidilebilir. Bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarında, gerçeklik ve doğruluğun; çevresel bağlam, değerler ve gereksinimlere göre anlam kazandığı, önceden tanımlanmış değişkenlerin öngörülerine göre gerçeklik ve doğruluğun tasarlanamayacağı öngörülür. Bu bağlamda bilimsel-teknik olmayan program yaklaşım-modellerinin söylem ve metodolojisinde öngörülen epistemoloji vurgusuyla, işlevselci kuramın epistemoloji söylem ve metodolojisi arasında teorik bir paralelliğin olmadığı belirtilebilir. Diğer sosyoloji kuramları olarak çatışmacı, hermeneutik ve eleştirel teorinin epistemoloji söyleminde, bilginin genel-geçer, değişmez niteliklerinin önplana çıkarılmasından öte, bilginin tarihsel, sosyal, politik koşulların bir ürünü olduğu, bilginin toplum odaklı olmaktan çok bireyin düşünsel-duygusal dünyası, çevresel koşulları ve değerlerinden bağımsız olamayacağı, buna bağlı olarak bilgi, öznel olup, genel-geçerlilik ve nesnelliğinden bahsedilemeyeceğine yönelik yaklaşımları ile bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının söylem ve metodolojisinde önplana çıkan epistemolojik öngörüler arasında teorik bir tutarlılığın olduğu çıkarımına gidilebilir. Hermeneutik, eleştirel teori ve çatışmacı kuramın öngördükleri epistemoloji söylemi ve metodolojisi, bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının metodolojisi aracılığıyla öğretilebileceği çıkarımına gidilebilir.

Etik alanında sosyoloji kuramlarının söylemi, bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının söylem ve metodolojisi ile karşılaştırılması için aynı paralellikte olan sosyoloji kuramları etik söylemlerinin aynı kategoride ortaya konulması gerekir. Aşağıdaki Tablo-38'de sosyoloji kuramlarının etik alanındaki söylemleri sunulmuştur.

Tablo-38 Sosyoloji Kuramları Etik Söylemi

İşlevselci kuram etik söylemi	Çatışmacı Kuram Etik Söylemi
▪ Ahlak önceden belirlenmiş bir kurallar bütünüdür, ahlak, görev demektir. ▪ Ahlak toplumsallaşmayı sağlayan ve yöneten yasalardır. ▪ Ahlakın en önemli görevi davranışları belirlemek ve kişisel olmaktan çıkartmaktır. ▪ Her türlü kolektif alışkanlık zorunlu olarak ahlaki bir eylemdir. ▪ Ahlaki eylemin hedefi kişisel amaçlar olamaz, ahlaki eylemlerin hedefi toplumdur. ▪ Ahlaklı davranmak, kolektif çıkarlar adına davranmak demektir. ▪ Ahlaki sistemler toplumsal örgütlenmenin bir işlevine karşılık gelmektedir. ▪ Ahlak toplumun kolektif vicdanını somutlaştırır. ▪ Ahlakın bir yandan emredici ve itaati öngörürken diğer yandan insani duyarlılığı vurgular	▪ Ahlak alt yapının belirlediği yaşamda, egemen sınıf ideolojilerine göre tanımlanan iyi ve kötü tasarımlardır ▪ Alt yapı, insanın ve toplumun kültürel yaşama tarzını yani üst yapıyı belirler. ▪ Ahlaki iyilik, insanın kendi özünü özgürce gerçekleştirebilmesidir.

Etik alanına ilişkin yukarıdaki Tablo-38 incelendiğinde; işlevselci kuramın etik söyleminde; etik, önceden belirlenmiş, genel-geçerliliği ve doğruluğu kabul edilen aynı zamanda toplumu ifade eden bir yapı olarak görülmektedir. Dolayısıyla birey, kendisinin olmak istediği birey değil de toplum ve ahlak sisteminin öngördüğü birey olması işlevselci kuramda gerekli kılınmaktadır. Bununla, ahlak önceden belirlenmiş kurallar, toplumsallaşmayı sağlayan ve yöneten yasalar olarak görülmektedir. Davranışları belirlemek ve kişisel olmaktan çıkartmak, her türlü kolektif alışkanlığı bir eylem olarak sunmak ve toplumun kolektif vicdanını temsil etme gibi bir etik yaklaşımı ön plana çıkmaktadır. İşlevselci kuramın bu etik söylemi ile bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının söylem ve metodolojisinde öngörülen değerler vurgusu karşılaştırılabilir. Bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının, program söylem ve metodolojisi; gerçeği, doğruyu bireyin dışında görmek yerine; bireyi, gerçeklik ve doğruluğun belirleyicisi olarak görmektedir. Etik değerlerin, genel-geçer doğrulara göre tasarlanarak, doğrudan ve dolaylı olarak belli amaçlara hizmet edecek şekilde dönüştürülerek bireye sunulmasından öte, bireyin kendisini anlaması ve gerçekleştirmesine imkan sağlayan değerlerin, bireyin kendisi tarafından belirlenmesi gerekli görülmektedir. Bu bağlamda bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının

söylem ve metodolojisinde öngörülen değerlerin, göreceliğe dayalı bir değer sistemi olduğu, gerçeklik ve doğruluğun çevresel bağlam içinde anlamlandırılması, değerlerin genel-geçerlilik ve nesnelliğinden bahsedilemeyeceği, bununla da eğitimde özerkliği, çoğulculuğu ve özgürlüğü öne çıkaran bir değer yapısını öngördüğü belirtilebilir. Bu etik-değer yaklaşımıyla bilimsel-teknik olmayan program yaklaşım-modellerinin, işlevselci kuramın etik söylem ve metodolojisi arasında teorik bir paralelliğin olmadığı belirtilebilir. Diğer taraftan çatışmacı kuramın, etik söylemine göre ise; ahlaki değerler üretim biçimi ve üretim ilişkileri tarafından belirlenir, insanın ve toplumun kültürel yaşam tarzı, üretim biçimlerinin bir ürünüdür. Buna bağlı olarak egemen sınıf ideolojileri, iyi ve kötü ahlaki tasarımları belirleyerek, bireylere dayatır. Oysa ahlaki iyilik, insanın kendi özünü, özgürce gerçekleştirebilmesidir. Bu bağlamda çatışmacı kuram ahlaki bireysel bir değer sistemi olarak kabul etmektedir. Toplum odaklı, otoriter ve yaptırımcı, genel-geçerliliği ve kesinliği olan değerlerin mümkün olamayacağı gibi, temel ahlaki değer, bireyin özgürlüğü ve seçimleri olduğuna yönelik söylemleri ile bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının söylem ve metodolojisinde öne çıkan değer vurgusu arasında teorik bir tutarlılığın olduğu çıkarımına gidilebilir. Çatışmacı kuramın öngördüğü etik söylemine uygun öğretim metodolojisinin, bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının, metodolojisi olduğu belirtilebilir.

Estetik alanında sosyoloji kuramlarının söylemi, bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının söylem ve metodolojisi ile karşılaştırılması için aynı paralellikte olan sosyoloji kuramları estetik söylemlerinin aynı kategoride ortaya konulması gerekir. Aşağıdaki Tablo-39'da sosyoloji kuramlarının estetik alanındaki söylemleri sunulmuştur.

Tablo-39 Sosyoloji Kuramları Estetik Söylemi

Hermeneutik kuram estetik söylemi	Eleştirel teori estetik söylemi
▪ Sanat yaşamı önümüze koyar, ona bakmanın olanaklarını yaratır. ▪ İnsanlık sanatta bizzat kendisini bulur. ▪ Sanat yaşam ve varoluş sınırlarını belirler. ▪ Sanat yapıtı, tikel tekil içeriği, genel bir toplumsal düzene dönüştürür.	▪ Sanat taklit etmez, dünyayı kavrar. ▪ Bir ideoloji olarak sanat egemen ideolojiyi geçersiz kılar. ▪ Sanat, sınıfsal içeriği idealleştirir, stilize eder, özgül sınıf içeriğinden öte genel bir hakikatin yuvası yapar.

Estetik alanına ilişkin yukarıdaki Tablo-39 incelendiğinde; hermeneutik kuram ve eleştirel teorinin estetik söylemi; içerik, öz, referans kaynakları ve metodoloji yönünden aynı paralellikte olduğundan, bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının söylem ve metodolojisi ile aynı kategoride karşılaştırılabilir. Hermeneutik kuram ve eleştirel teori, sanatı mutlak ve ulaşılmaz bir güç ve düşünce olarak kabul etmekten çok bireyi bir özgürleştirme aracı olarak gördükleri belirtilebilir. Bu yönüyle estetik, bireyin kendi insanlığını bulma aracı, yaşam ve varoluş sınırlarını belirleme, içeriğiyle bir toplumsal düzeni oluşturma, dünyayı kavrama ve sanat aracılığıyla egemen ideolojiyi geçersiz kılma söylemleri önplandadır. Sanatın bir amaç değil, yaşamı anlamlandıran bir araç olduğu, genel-geçerliliğinin birey yaşamı ile sınırlı olduğundan, öznelliği vurgulanır. Hermeneutik kuram ve eleştirel teorinin estetik söylemleri ile bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının söylem ve metodolojisinde öngörülen estetik değerler vurgusu karşılaştırılabilir. Bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının söyleminden hareket edildiğinde, değerlerin, genel-geçerliliğinin olmadığı, göreceli olduklarından estetik değerlerin, doğrudan başkalarına aktarılmayacağı, doğrudan ve dolaylı olarak belli amaçlara hizmet eden estetik değerlerden öte, bireyin sahip olduğu yaşam koşulları ve ihtiyaç duyduğu değerlerin gerekliliği öngörülmektedir. Bu yönüyle bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımları, bireyin içinde bulunduğu sosyal ve kültürel koşullardan hareketle, kendisini anlama ve gerçekleştirmesine imkan sağlayan estetik değerlere vurgu yapar. Bu bağlamda bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının, estetik söyleminin göreceliğe dayalı olduğu, gerçeklik ve doğruluğunun çevresel bir bağlam içinde anlamlandırılabilceği, bununla da, çoğulculuk ve özgürlüğü öne çıkardığı belirtilebilir. Bilimsel-teknik olmayan program yaklaşım-modellerinin bu söylem ve metodolojisi ile hermeneutik kuram ve eleştirel teorinin estetik söylemi arasında teorik bir tutarlılık olduğu belirtilebilir. Hermeneutik kuram ve eleştirel teorinin estetik söylem ve metodolojisine uygun estetik değerlerin öğretilebileceği program teorisinin de, bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımları olduğu belirtilebilir.

Eğitim alanında sosyoloji kuramlarının söylemi, bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının söylem ve metodolojisi ile karşılaştırılması için; içerik, öz, referans kaynakları ve metodoloji yönünden aynı paralellikte olan sosyoloji kuramları

eğitim söylemlerinin aynı kategoride ortaya konulması gerekir. Aşağıdaki Tablo-40'da sosyoloji kuramlarının eğitim söylemleri sunulmuştur.

Tablo-40 Sosyoloji Kuramlarının Eğitim Söylemi

İşlevselci kuramın eğitim söylemi	Çatışmacı Kuramın Eğitim Söylemi
▪ Eğitim toplumsallaşmayı sağlar. ▪ Toplumsallaşma, bireylerin gelecekteki rollerini en iyi yerine getirmek için uyum kapasitelerinin geliştirilmesidir. ▪ Birey, toplumsallaşırken kültürel norm ve değerleri içselleştirerek rol ve beklentilerini yerine getirir. ▪ Eğitim, bireysel yeteneklerin toplumun gereksinimleri doğrultusunda geliştirilmesidir. ▪ Toplumsal düzeni korumak ve toplumsal bütünleşmeyi sağlamak eğitimin somut ve pratik amacıdır. ▪ Eğitimde fırsat eşitliği, başarı ve liyakate dayalı rollerin gelişmesine katkı sağlar	▪ Eğitim devletin ideolojik bir aygıtıdır. ▪ Okullar, sosyal eşitsizliği yeniden üretir. ▪ Zorunlu eğitim toplumun denetim aracıdır. ▪ Okullarda, egemen sınıfların kültürel sermayesi aktarılmaktadır. ▪ Eğitim, toplumsal yeniden üretmedir. ▪ Toplumsal eşitsizlik eğitim sisteminde yeniden üretilir. ▪ Eğitim, zihin, beden, estetik ve üretici/politeknik eğitime çok yönlü olmalıdır. ▪ Eğitim, bireylerin kendi gerçeklikleri, yaşam koşulları hakkında bilinçlenmelerini sağlayacak bir özgürleştirme aracıdır
	Hermeneutik kuram eğitim söylemi
	▪ Okullar orta sınıf kökenli kültürü aktarır. ▪ Okullarda üst sınıfların ayrıntılı konuşma kodu kullanılır, alt sınıfların sınırlandırılmış konuşma kodu burada dışlanır
	Eleştirel teori eğitim söylemi
	▪ Eğitim kültürel politığın bir biçimidir. ▪ Eğitim, toplumsal yapı ve ilişkilerin yeniden üretimidir. ▪ Eğitim, egemen sınıfların kültürel sermayesini onaylar. ▪ Eğitim, öğretmen ve öğrencinin bilgiyi birlikte araştırdıkları bir diyalog süreci niteliği gereklidir. ▪ Eğitim, bireylerin gerçekliğe eleştirel ve yaratıcı bakmalarını, dünyalarının nasıl dönüştürülmesine katılacaklarını kazandırır. ▪ Eğitim, bireylerin bilinçlenmelerini sağlayacak bir özgürleştirme sürecidir. ▪ Pek çok program geliştirme yaklaşımı, öğretmenlere siyasal olarak arındırılmış ve kültürel olarak verimsizleştirilmiş öğrenme programları sunar.

Sosyoloji kuramlarının eğitim olgusuna ilişkin söylemlerinin sunulduğu Tablo-40 incelendiğinde; söylem, metodoloji ve öngörüler açısından çatışmacı, hermeneutik ve eleştirel teori eğitim söylemlerinin aynı kategoride, işlevselci kuramın eğitim söyleminin ise farklı bir kategoride yer aldığı görülmektedir. İşlevselci kuramın eğitim

söyleminde; eğitimin toplumsallaşmayı sağlama aracı olduğu, bireyleri gelecekteki rollerine hazırlama; toplumun kültürel norm ve değerlerinin bireyler tarafından içselleştirmesini sağlama; bireysel yetenekleri toplumun gereksinimleri doğrultusunda geliştirme, bireyi toplum için eğitme; toplumsal düzeni koruma ve toplumsal bütünleşmeyi sağlamayı öngördüğü belirtilebilir. İşlevselci kuramın bu eğitim söylemi ile bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının söylem ve metodolojisinde öngörülen eğitim söylemi karşılaştırılabilir. Bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının söyleminde, genel-geçerliliği olan bilgi ve değerlerin belli amaçlara hizmet edecek şekilde dönüştürülmesi, birey dışından ve bireyden bağımsız bir gerçekliğin eğitim aracılığıyla bireye sunulmasına karşı çıkar. Bireyin kendi eğitimden sorumlu olduğu, bizzat ihtiyaç duyduğu, anlamlı bulduğu ve almak istediği bir bilgi, değer ve düşünce anlayışının öğretim sürecinde öğrenci tarafından seçilmesi ve söz konusudur. Bu yönüyle bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının eğitim söyleminin, öğrencinin ilgi yeteneklerine dayalı olduğu, bireyin kendisini anlama ve gerçekleştirmesini amaçlayan özerk, çoğulcu ve özgürlüğe dayalı bir söyleminin olduğu genellemesine gidilebilir. Bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının söylem ve metodolojisinde öngörülen eğitim söylemiyle, işlevselci kuramın eğitim söylem ve metodolojisi arasında teorik bir paralelliğin olmadığı belirtilebilir. Diğer taraftan işlevselci kuramın söyleminden farklı yaklaşımları olan çatışmacı, hermeneutik ve eleştirel teorinin eğitim söyleminde ise; eğitimin devletin ideolojik bir aygıtı olduğu, okullar aracılığıyla, sosyal eşitsizliğin yeniden üretildiği, zorunlu eğitimin toplumu denetleme aracı olduğu, okullarda, egemen sınıfların kültürel sermayesi ve orta sınıf kökenli kültürün aktarıldığı, okullarda üst sınıfların ayrıntılı konuşma kodunun kullanıldığı, alt sınıfların sınırlandırılmış konuşma kodunun ise dışlandığı, program yaklaşımlarının, öğretmenlere siyasal olarak arındırılmış ve kültürel olarak verimsizleştirilmiş öğrenme programları sunduğu eleştirisi öne sürülmektedir. Oysa eğitim, bireylerin kendi gerçeklikleri, yaşam koşulları hakkında bilinçlenmelerini sağlayan bir özgürleştirme aracı olması gerekir. Eğitimde, öğretmen ve öğrencinin bilgiyi birlikte araştırdıkları bir diyalog süreci niteliği olması gerekir. Eğitimin, bireylere, gerçekliğe eleştirel ve yaratıcı bakabilme, dünyalarını nasıl dönüştüreceklerine ilişkin bilinç kazandırabilme işlev ve amacının olması gerektiği vurgulanır. Çatışmacı, hermeneutik ve eleştirel teorinin eğitim söylemi ile bilimsel-

teknik olmayan program yaklaşımlarının söylem, metodolojisi arasında teorik bir tutarlılığın olduğu çıkarımına gidilebilir. Çatışmacı, hermeneutik ve eleştirel teorinin öngördüğü eğitim uygulamalarına cevap verecek olan program yaklaşımı, bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının söylem, metodolojisi olduğu belirtilebilir.

Bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının ideoloji kuramları açısından ideolojik temelleri

Program teorisinin kuramsal ve ideolojik temellerinin belirlenmesine ilişkin ilk aşamada, bilimsel-teknik program yaklaşımlarının, felsefe ve sosyoloji kuramları açısından epistemoloji, etik, estetik ve eğitim alanındaki söylemlerinin belirlenmesi ve ideoloji kuramlarının argümanları açısından ideolojik temellerinin irdelenmesine gidildi. Program teorisinin kuramsal ve ideolojik temellerinin belirlenmesinin ikinci aşamasında ise, bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının felsefe ve sosyoloji kuramları açısından epistemoloji, etik, estetik ve eğitim alanındaki söylemlerinin belirlenmesi ve ideoloji kuramlarının argümanları açısından ideolojik temellerinin irdelenmesi gereklidir. Bilimsel-teknik olmayan program yaklaşım-modellerinin söylem ve metodolojisi; Bacon, Tracy, Gramsci, Althusser, Mannheim, yapısalcılık, marksizm, liberalizm, muhafazakarlık ve milliyetçiliğin aşağıdaki Tablo-41’de verilen ideoloji argümanları açısından ideolojik temelleri irdelenebilir.

Tablo-41 İdeoloji Kuramları ve Argümanları

Francis Bacon İdeoloji yaklaşımı - İnsan usu ve tutukluluk - İnsan zihnini kuşatan 4 idol: (İdola tribus - İdol specus İdol fori -İdol theatri) Desttut de Tracy İdeoloji yaklaşımı - Düşünce, kaynağı duyum, deney - İdeolojide, kesinlik ve nesnellik - İnsan bilinci ve yapısını çözümleme Antony Gramsci ideoloji Yaklaşımı - Tarihsel blok kavramı - Hegemonya ve ideolojik gereçler - Organik ideoloji, Politik ve sivil toplum Louis Althusser ideoloji Yaklaşımı - İdeolojinin dışsallığı ve öznenin üretimi - Devletin baskı ve ideolojik aygıtları - Yeniden üretim olarak ideoloji Karl Mannheim İdeoloji düşüncesi - Tikel/özel ideoloji - Bütüncül/tümel ideoloji	Yapısalcı ve Post Yapısalcı İdeoloji Yakl - Söylem olarak ideoloji, yeniden üretim - Anlamın gizil yapısı, yananlam ve ideoloji - İktidar ve söylem Özne ve söylem Marksizm ve ideoloji düşüncesi - Gerçeklik ve düşünce - Hakim fikir-hakim sınıf - Yanlış bilinç, Camera obscura Liberalizmin ideoloji düşüncesi - özgürlükler - birey yaşamının değerliliği - sosyal farklılıklar Muhafazakârlık düşüncesi ve ideoloji - Kadim düzene saygı, kültürel miras - İnsan doğası - Birey aklı- düzen aklı Milliyetçilik düşüncesinde ideoloji - Düzen ve itaatkarlık - Mitleştirme-Sembolleştirme - Tek doğru- duygusal bağlılık

Bacon'ın idol öğretisi kapsamında insan zihnini kuşatan idollerin ortaya çıkardığı 'tutukluluk' kavramı açısından, bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının söylem ve metodolojisinin ideolojik vurgusu irdelenebilir. Bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımları; eğitimin içeriğini oluşturan bilgi, gerçeklik-doğruluk, değer ve tutumların; zaman-mekanın durumsallığı, sosyo-kültürel unsurların göreceliği ve bireysel gereksinimlerin farklılığı bağlamında metodolojik olarak önceden belirlenemeyeceği, bunun için programın önceden belirlenen belli kriterler ve sistematik yapılar doğrultusunda tasarlanamayacağı söylemine vurgu yapar. Program tasarımında, okulun içinde bulunduğu koşulları, sosyokültürel unsurları, öğrenci ve öğretmenin etkileşim süreçlerini temel kabul eder, programı, bu unsurların gereksinimleri doğrultusunda yapılandırılan bir süreç olarak görür. Bacon'ın ise insanın zihnini kuşatan 'tutukluluk' durumunu aşmada, aklı temel alan tezi ile, bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının söylemi açıklandığında, Bacon, insan aklının tutukluluğu, insanın doğaya egemen olamaması, aklının yetkinleşememesi sorunu olarak görür. Aklın yetkinleşmesi ve doğaya egemen olmasını, determinist ve çözümleyici doğa bilimleri metodolojisine, genel-geçer, nesnel ve evrensel doğrulara dayandırır. Bacon, insanoğlunun 'tutukluluk' durumunu aşmasının ölçütü olarak salt akıl aracılığıyla doğanın imkanlarına egemen olmayı öngören tezi ile bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının söylem ve metodolojisi arasında ideolojik bir paralellik veya benzerliğin olmadığı çıkarımına gidilebilir. Bacon'ın insanın tutukluluk durumunu aşarak doğaya egemen olmayı, duyumlara bağlılığı, salt akılcılığı, tekçi bir doğru anlayışını öngörürken; bilimsel teknik olmayan program yaklaşımları da programı, önceden belirlenemeyen unsurları içinde barındıran, bu unsurların içinde bulunduğu koşullar ve gereksinimler ortamında programın inşa edilebileceği, programın tasarım süreci ile pratiğinin eş zamanlı olduğu vurgusu bağlamında nesnelliği ve genel-geçerliliği olan bilgi, değer ve beceriler yerine, görecelilik, özerklik, sosyo-kültürel farklılık ve değerlere vurgu yapar. Bacon'ın insan zihnini kuşatan dört idolüne göre bilimsel teknik olmayan program yaklaşımlarının söylem ve metodolojisi, durumsallık ve göreceliği temel aldığından ve önceden belli bir yapıyı inşa ederek öğretim sürecinde bunu bireye dayatmadığından; 'idol tribus' 'idol specus', 'idol fori' ve 'idol theatri' idealleriyle örtüşmediği, aynı zamanda salt rasyonel ve determinist bir yapı öngörmediğinden, Bacon'ın söylemi açısından ideolojik bir vurgusu söz konusu değildir.

Desttut de Tracy'nin ideoloji yaklaşımı açısından bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının söylem, metodoloji ve öngörülerini irdelendiğinde; Tracy, ideolojiye olumlu bir değer yükleyerek; ideolojiyi, gerçek bilginin kaynağı ve yöntemi olarak görür. Tracy, gerçek düşüncenin kaynağını duyumlara dayandırdığından; kesinlik ve gerçekliğin, çözümleme, parçalara ayırmayı öngören indirgemeci metodoloji ile mümkün olduğunu belirtir. Tracy'nin bu ideoloji söylemi ile bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının söylem, metodoloji ve öngörülerinin ideolojik vurgusu irdelenebilir. Bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının, eğitimin içeriğini oluşturan bilgi, gerçeklik-doğruluk, değer ve tutumların; zaman-mekanın durumsallığı, sosyo-kültürel unsurların göreceliği ve bireysel gereksinimlerin farklılığı bağlamında metodolojik olarak önceden belirlenemeyeceği, bunun için programın önceden belirlenen belli kriterler ve sistematik yapılar doğrultusunda tasarlanamayacağını öngörülür. Bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının bu söylem, metodoloji ve öngörüsü ile Tracy'nin ideoloji söylemi arasında hem kaynak hem de metodoloji açısından teorik bir örtüşmenin olmadığı çıkarımına ulaşılabilir. Bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımları, program tasarımında, okulun içinde bulunduğu koşulları ve sosyo-kültürel unsurları, öğrenci ve öğretmenin etkileşimi süreçlerini programın temel unsurları olarak ele alır; programı, bu unsurların gereksinimleri ile yapılandırılan bir süreç olarak görür. Bu durumdan hareketle Tracy'nin ideoloji terminolojisine göre bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımları, salt rasyonelliği, belirlenimci, çözümlemeci, kesinlik ve sistematik bir metodolojiyi temel almadığından gerçeğin bilimi olarak ideolojik bir niteliği söz konusu olmadığı çıkarımına gidilebilir.

Antonio Gramsci'nin olumsuz bir değer vurgusu olarak ideoloji termonolojisi açısından bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının söylem, metodoloji ve öngörülerini analiz edildiğinde; bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının söylem ve metodolojisinde; bilgi, gerçeklik-doğruluk, değer ve tutumların; zaman-mekanın durumsallığı, sosyo-kültürel unsurların göreceliliği ve bireysel gereksinimlerin farklılığı bağlamında önceden belirlenemeyeceği vurgulanır. Program tasarımında, okulun içinde bulunduğu koşullar, sosyo-kültürel unsurlar, öğrenci ve öğretmenin etkileşim süreçleri programın temel unsurları olarak kabul edilir. Program, bu unsurların gereksinimleri ile yapılandırılan bir süreç olarak görülür. İdeolojik bir gösterge olarak Gramsci'nin

‘hegemonya’ tezi açısından, bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının söylemleri okunduğunda; bu söylem ve metodolojinin herhangi bir hegemonya üretmediği gibi hegemonyanın oluşmasına da engel olduğu çıkarımına gidilebilir. Bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının söylem ve metodolojisinin, eğitim pratiğinde ise ideolojik bir tarihsel blok üretmekten öte eğitim tasarımı demokratik eğitim kültürünün gelişmesi ve yerleşmesi boyutunda bir tarihsel blok etkisinin olduğu belirtilebilir. Gramsci’nin tezleri açısından bakıldığında, bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımları söylem ve metodolojisinin, belirlenmiş herhangi bir bilgi ve değeri bireye dayatmadan öte, bireyin özgünlüğü ve özgür seçimlerini programın temel unsuru haline getirmesi açısından bir hegemonya ve tarihsel blok üretmeye yönelik ideolojik temelinin olmadığı çıkarımına gidilebilir.

Althusser, devletin iktidar aygıtı olarak ideolojiyi olumsuz bir güç olarak açıklamaktadır. Althusser’in ideoloji argümanları açısından bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının söylem, metodoloji ve öngörülerinin ideolojik vurgusu irdelenebilir. Althusser’e göre, ideolojik olan şeyin öznenin dışında üretildiği, yine ideolojik olan şeyin özneyi üretmeyi öngördüğü ve ideolojinin devletin kurumları olan ideolojik aygıtları tarafından yaygınlaştırıldığını belirtir. Althusser’in bu ideoloji argümanları açısından bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının söylem ve metodolojisi irdelendiğinde; bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımları eğitim aracılığıyla verilen bilgi, gerçeklik-doğruluk, değer ve tutumların hedefler aracılığıyla önceden belirlenip, tasarlanamayacağı, çünkü bilgi, gerçeklik-doğruluk, değer ve tutumların, zaman-mekanın durumsallığı, sosyo-kültürel unsurların göreceliği ve bireysel gereksinimlerin farklılığı bağlamında metodolojik olarak önceden belirlenemeyeceğini vurgular. Program tasarımı, okulun içinde bulunduğu koşullar, sosyokültürel unsurlar, öğrenci ve öğretmenin etkileşim süreçlerinin önceden belirlenemeyen unsurları içinde barındırdığı, programın ancak bu belirlenemeyen koşul, gereksinim ve unsurlar ortamında inşa edilebileceğini öngörür. Althusser’in tezleri açısından bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının söylem ve metodolojisi okunduğunda, özneye dışsal bir yapı olarak programların öznenin bağımsız olarak tasarlanıp uygulanmaması, öznenin dışında belirli bilgi, beceri, değer ve öğretim içeriklerine yönelik bir gerçekliğin yaratılarak bireye dayatılmamasının öngörülmesi

hem ideolojinin özneye dışsallığı hem söylem aracılığıyla öznenin üretimi hem de devletin ideolojik aygıtlarıyla yaygınlaştırmayı öngören bir söylem ve metodolojinin bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımları tarafından öngörülmediği çıkarımına gidilebilir. Bu bağlamda Althusser ideoloji argümanları açısından bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının ideolojik bir aygıt niteliğini taşıyan bir söylem ve metodolojisinin olmadığı çıkarımına ulaşılabilir.

Karl Mannheim'in, 'tikel ideoloji' ve 'tümel ideoloji' terminolojisi açısından, bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının söylem ve metodolojisinin ideolojik öngörülerini irdelenebilir. Bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarına göre, eğitim içeriğini oluşturan bilgi, gerçeklik-doğruluk, değer ve tutumların hedefler aracılığıyla önceden belirlenip, tasarlanamayacağı; bunun en temel nedeninin bilgi, gerçeklik-doğruluk, değer ve öğretim tasarımlarının zaman-mekanın durumsallığı, sosyo-kültürel unsurların göreceliği ve bireysel gereksinimlerin farklılığı bağlamında metodolojik olarak önceden belirlenemeyeceği öngörülür. Bunun için programın önceden belirlenen kriterler ve sistematik yapı, süreç ve öğeler doğrultusunda tasarlanamayacağı, program tasarımında, okulun içinde bulunduğu koşullar, sosyokültürel unsurlar, öğrenci ve öğretmenin etkileşim süreçleri, programın temel unsurları olarak kabul edilir. Bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımları, önceden belirlenemeyen bu unsurların gereksinimleri doğrultusunda programın inşa edilebileceğini vurgular. Mannheim'in ideoloji argümanları açısından bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının söylem ve metodolojisi okunduğunda, program söylem ve metodolojisini belirli öge ve süreçlerle sınırlandırmadığı, olası durumlara karşı açık ve esnek olması boyutunda, bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının, tümel ideoloji argümanı ile örtüştüğü çıkarımına gidilebilir.

Yapısalcı kuramın ideoloji terminolojisini oluşturan, yananamlar ve dil aracılığıyla üretilen söylemin insan üzerindeki egemenliği, söylem aracılığıyla iktidar ve öznenin üretimi argümanları açısından bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının, söylem, metodolojisi ve öngörülerinin ideolojik vurguları irdelenebilir. Bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının söyleminde, bilgi, gerçeklik-doğruluk, değer ve öğretim içeriklerinin hedefler aracılığıyla önceden belirlenip,

tasarlanamayacağı, çünkü öğretim tasarımı ve öğretim içeriklerini oluşturan zaman-mekanın durumsallığı, sosyo-kültürel unsurların göreceliği ve bireysel gereksinimlerin farklılığı bağlamında genel-geçerlilik kazanacağından, programın önceden belirlenen belli kriterler ve sistematik yapı ve süreçler doğrultusunda tasarlanamayacağı söylemine vurgu yapılır. Bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımları, programı önceden belirlenemeyen unsurları içinde barındıran, bu unsurların içinde bulunduğu koşullar ve gereksinimler ortamında programın inşa edilebileceği, programın tasarım süreci ile pratiğinin eş zamanlı olduğu vurgusuna ilişkin söylemi, yananamlar düzeyinde, demokratik değerleri pratiğe aktarma, farklılıklara açık olma, bireyin kendi tercih ve sorumluluklarına önem verme, bireyin kendini anlama ve gerçekleştirmesine imkan sağlamayı öngördüğü belirtilebilir. Bu bağlamda yapısalcı kuramın ideoloji argümanlarına göre, bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının, söylem ve yan anamlar düzeyinde, demokratik değerler, özgürlük ve bireysel farklılıklar ve tercihlere önem veren bir iktidar ve özne üretimini öngördüğü belirtilebilir.

Siyasal bir ideoloji olan marksizmin ideoloji terminolojisine göre, üretim biçiminin; düşünce, değer sistemleri ve toplumsal yapı üzerinde belirleyici bir etkisi vardır. Egemen sınıfın fikirleri, egemen fikirlere dönüşmesiyle, gerçeğin tersyüz edilerek yanlış bilinç olarak ideolojinin üretildiğine yönelik argümanları açısından bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının söylem ve metodolojisinin ideolojik bağıntıları irdelenebilir. Bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının söyleminde; bilgi, gerçeklik-doğruluk, değer ve öğretim içeriklerinin hedefler aracılığıyla önceden belirlenip, tasarlanamayacağı, çünkü öğretim tasarımı ve öğretim içeriklerini oluşturan zaman-mekanın durumsallığı, sosyo-kültürel unsurların göreceliği ve bireysel gereksinimlerin farklılığı bağlamında, programın önceden belirlenen belli kriterler, sistematik yapı ve süreçler doğrultusunda tasarlanamayacağı söylemine vurgu yapılır. Program tasarımında, çevresel koşullar, sosyokültürel ve psikolojik unsurlar, öğrenci ve öğretmenin etkileşim süreçleri programın temel unsurları olarak kabul edilir. Bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının bu söylem ve metodolojisi, marksist kuramın ideoloji argümanları açısından okunduğunda; bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının; gerçekliği belirli beklentiler, öngörüler doğrultusunda önceden tasarlayarak ters yüz etmediği gibi bireyin dışında ve bireyden bağımsız bir gerçeklik

üretimini öngörmediği, egemen sınıfın beklentilerine uygun yanlış bilinçten ibaret bir gerçekliğin program aracılığıyla yeniden üretimini onaylamadığı çıkarımına ulaşılabilir. Bu bağlamda bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının, marksist ideoloji argümanına göre egemen güçlerin ideolojik söylemini üreten bir söylem ve metodolojisinin olmadığı vurgulanabilir.

Siyasal bir ideoloji kuramı olan liberalizme göre; bireyin, toplum karşısında önceliğinin olması gerektiğini vurgular. Bireyin toplum karşısında öncelikli olması için bireyin, yaşadığı toplumda düşünce, ifade ve seçim özgürlüğüne sahip olması gerekir. Bireyin bağımsız düşünce ve özgürlüğe sahip olması için doğrunun yanlışla çatışması koşullarının gerekliliği ve bireyi küçeleştiren toplumsal düzenin doğurduğu özgürlük engellerinin ortadan kalkması gerekir. Liberalizmin bu ideoloji argümanları bağlamında bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının söylem ve metodolojisinin ideolojik bağıntıları irdelenebilir. Bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarına göre, eğitim içeriğini oluşturan bilgi, gerçeklik-doğruluk, değer ve tutumların hedefler aracılığıyla önceden belirlenip, tasarlanamayacağı; bunun en temel nedeninin bilgi, gerçeklik-doğruluk, değer ve öğretim tasarımlarının zaman-mekanın durumsallığı, sosyo-kültürel unsurların göreceliği ve bireysel gereksinimlerin farklılığı bağlamında metodolojik olarak önceden belirlenemeyeceği öngörülür. Bunun için programın önceden belirlenen kriterler ve sistematik yapı, süreç ve öğeler doğrultusunda tasarlanamayacağı, program tasarımında, okulun içinde bulunduğu koşullar, sosyokültürel unsurlar, öğrenci ve öğretmenin etkileşim süreçleri, programın temel unsurları olarak kabul edilir. Bilimsel teknik olmayan program yaklaşımları, önceden belirlenemeyen unsurlar, koşullar ve gereksinimler ortamında programın inşa edilebileceğinden programın tasarım süreci ile pratiğinin eş zamanlı olduğu vurgulanır. Liberalizmin temel tezleri açısından bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının söylem ve metodolojisi okunduğunda; birey dışında ve bireyden bağımsız bir gerçekliğin program aracılığıyla bireye dayatılmaması, bireyin seçim, tercih ve özgürlüğünün temel alınması, çoğulcu değer anlayışının öngörülmesi ve bireyi merkez alan yaklaşım açısından bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının, liberal bir ideolojik temelini olduğu, liberalizm ile bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımların ideolojik bir örtüşmesinden bahsedilebileceği çıkarımına gidilebilir.

Siyasal bir ideoloji olarak muhafazakarlığın temel tezleri ve ideolojik argümanları ile bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının söylem ve metodolojisinin muhafazakar ideolojik göstergeleri irdelenebilir. Muhafazakârlık düşüncesine göre toplum, tarihsel bir gerçeklik ve tarihsel bir aklın ürünüdür. Toplumsal yapı, kültür ve değerleri temsil eden kadim düzenin bir temsilcisidir. Kadim düzen aklının, bireysel aklı aştığı, bireysel akıldan aşkın olduğu belirtilebilir. Bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının söylem ve metodolojisinde ise; eğitim içeriğini oluşturan bilgi, gerçeklik-doğruluk, değer ve tutumların hedefler aracılığıyla önceden belirlenip, tasarlanamayacağı; bunun en temel nedeninin bilgi, gerçeklik-doğruluk, değer ve öğretim tasarımlarının zaman-mekanın durumsallığı, sosyo-kültürel unsurların göreceliği ve bireysel gereksinimlerin farklılığı bağlamında metodolojik olarak önceden belirlenemeyeceği öngörülür. Bunun için programın önceden belirlenen kriterler ve sistematik yapı, süreç ve öğeler doğrultusunda tasarlanamayacağı, program tasarımında, okulun içinde bulunduğu koşullar, sosyokültürel unsurlar, öğrenci ve öğretmenin etkileşim süreçleri, programın temel unsurları olarak kabul edilir. Bilimsel teknik olmayan program yaklaşımları, önceden belirlenemeyen unsurlar, koşullar ve gereksinimler ortamında programın inşa edilebileceğinden programın tasarım süreci ile pratiğinin eş zamanlı olduğunu vurgulamaktadırlar. Bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının bu söylemi, muhafazakarlığın ideolojik argümanları açısından okunduğunda; bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının, zaman ve mekanın aşkınlığı karşısında göreceliliği, topluma karşın bireyi, birey dışından yaratılan bir gerçekliğin sorgulanmazlığına karşın düşünce özgürlüğünü önplana çıkarması açısından muhafazakarlığın ideolojik öngörülerini ile bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının söylem ve metodolojisinin örtüşmediği çıkarımına gidilebilir. Bu bağlamda bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının muhafazakar bir ideolojik öngörüsünün olmadığı belirtilebilir. Aynı zamanda siyasal bir ideoloji olarak milliyetçiliğin; düzen, otoriteye itaatkârlık, değerlerin sembolleştirilmesi, mitler ve tekçi bir doğru anlayışı ideolojik terminolojisi ile muhafazakarlık söyleminin paralel olmasından dolayı, muhafazakarlıkla bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımları için öngörülen ideolojik bağıntıların milliyetçilik ile bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımları için de öngörülebileceği belirtilebilir.

4.3 Program Yaklaşımı-Modelini Geliştirme Teorisi Önerisi

Program yaklaşımı veya modelini geliştirme teorisinin kapsamı ve boyutlarının tanıtımından önce, bu teori önerisinin temellerini oluşturan mevcut program yaklaşım ve modellerinin teorik kaynaklarının ne olduğu, ne gibi sonuçları doğurduğunun analiz edilmesi gerekir. Buna bağlı olarak ise alternatif olarak nelerin üretilebileceğinin belirlenmesi gerekir. Program geliştirme alanındaki, program yaklaşım ve modellerinin geliştirilmesinde teorik alt yapı yetersizliği, var olan program yaklaşım ve modellerinin programın farklı süreç ve öğelerine yoğunlaşmalarına ve bunun sonucu olarak da farklı yaklaşım ve modellerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (örn. program tasarım yaklaşımları, program geliştirme modelleri, program değerlendirme modelleri vb.). Program alanındaki bu teorik alt yapı yetersizliği; düşünsel, yapısal ve teorik olarak programın niçin gerekli olduğu, program alanının diğer disiplin alanlarından farkının ne olduğu, herhangi bir program model veya yaklaşımının nasıl tasarlanması gerektiğine ilişkin sorularının sorulması gereksinimini ortadan kaldırmaktadır. Oysa bu soruların, program yaklaşım veya modeller düzeyinde değil, bu model ve yaklaşımları olumlayan, olumsuzlayan bir teori aracılığıyla daha kapsamlı, bütüncü olarak cevaplandırılması gerekir. Bu sorulara bir program yaklaşım veya modelinin içeriği, öngörülleri ile cevap verildiğinde, bu model ve yaklaşımın sahip olduğu sınırlılığın yeniden üretimi söz konusu olacaktır.

Program geliştirme alanındaki yaklaşım ve modellerinin söylem ve metodolojilerinin teorik bir zeminde neyi öngördüğüne yönelik bir irdelemeye gidilebilir. Program tasarım ve pratiğinde önplana çıkarılan bilimsel-teknik program yaklaşımların, program söylem ve metodolojisi, sistematik, teknik süreçlere dayalı bir program tasarımını öngörmektedir. Bilimsel teknik olmayan program yaklaşımları ise, öğretim süreci odaklı, bireyi ve öğretim süreci koşullarının gereksinimlerine dayalı, örnek, pratiğe dayalı bir söylemi söz konusudur. Bu yaklaşımların söylem ve metodolojisi arasındaki farklılıkların temelinde bilimsel-teknik program yaklaşım ve modellerinin, program tasarım sürecine ilişkin öngördükleri teknik öğe ve süreçlerin öğretim sürecinde de etkili olmasını öngörmektedirler. Oysa bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımları ise öğretim sürecinin önceden belirlenemeyen değişkenlerinden

yola çıkarak, programın teknik bir süreç ve kurgulara indirgenemeyen gerçekçiliği ve işlevselliğine vurgu yapmaktadırlar. Görüldüğü gibi bu yaklaşımlar her ne kadar farklı ve birbirine zıt olarak görülse de öğretim sürecinde bunların birbirinden ayrılamayacağı programın iki farklı boyutunu açıkladıkları ortaya çıkmaktadır. Burada ulaşılmaması gereken sonuç programın teorik alt yapısının bütünsel, interdisipliner, esneklik ve koşullara göre tasarımı öngören metodolojiyi temel alması gerekir.

Program alanındaki, program yaklaşım ve modellerinin nasıl geliştirileceğine yönelik düşünsel alt yapı olarak teorilerin yetersizliği, ortaya çıkan modellerin tek boyutlu olmasına ve buna bağlı olarak bu modellerin nasıl anlaşılması gerektiği konusunda da sorunlara neden olmaktadır. Bu sorunlardan bir tanesi program yaklaşım-modelleri; bilimsel-teknik program yaklaşımları ve bilimsel teknik olmayan program yaklaşımları olarak yapılan sınıflandırmadır. Bu sınıflandırmaya gitmenin temelindeki düşünce irdelendiğinde, sınıflandırma eyleminde dikkate alınan kriter ve değişkenlerin, program tasarım sürecine ilişkin belirli teknik işlemleri öngörüp-görememe, önceden belirli bir yapıyı öngörüp görememe açısından yapılan bir sınıflandırma olduğu belirtilebilir. Bu sınıflandırma aynı zamanda, program yaklaşım-modellerinin temeline bir düşünceyi-ideolojiyi (olumlayan-olumsuzlayan) yerleştirmektedir. Bir takım yaklaşım ve modellere ‘bilimsel-teknik’, bir kısmına ‘bilimsel teknik olmayan’ diye ayırmasının arkası aynı zamanda bir ideolojik gönderme olarak da okunabilir. Çünkü bu yaklaşımlara bakıldığında, bilimsel-teknik yaklaşımlar olarak tanımlanan yaklaşımlar; önceden belirlemeyi, kesinleştirmeyi öngörmektedir. Böylece bu yaklaşımlar determinist, pozitivist ve davranışçı bir öze ilintilendirilmektedir. Bu sınıflandırma yaklaşımının kendisi, pozitivist, davranışçı ve determinizmi öngören bir bilim anlayışını olumladığı belirtilebilir. Buna karşın bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımları olarak tanımlanan yaklaşımlara bakıldığında ise programın, uygulanacağı ortamın gereksinimleri ve koşullarından bağımsız tasarlanamayacağı, programın hedef kitlesinin anlamlı ve değerli bulduğu şeylerden yola çıkarak programın tasarlanabileceği vurgusu önplana çıkmaktadır. Bu program yaklaşımının ise, bilimsel olmayan yaklaşım olarak görülmesi, bu sınıflandırma düşüncesinin temelindeki, bilim anlayışını gösteren diğer bir somut göstergedir. Bu bağlamda bilim eşittir, önceden belirleme, belirlenemeyen değişkenleri kontrol altına alma ve önceden tasarlama anlayışı olarak görüldüğünden,

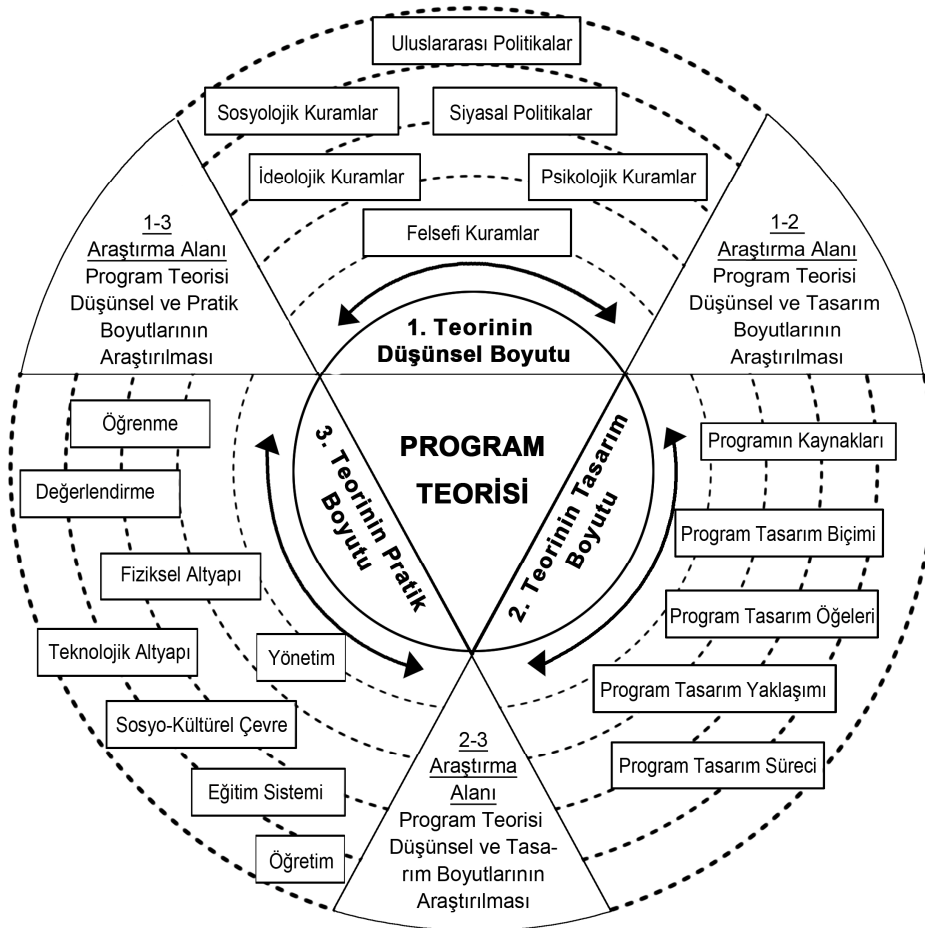
bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımları, bilim dışı olarak görülmektedir. Oysa bu duruma konu olan şey ise, bir doğa bilimi içeriği değil bir sosyal sosyal bilim konusudur. Bir sosyal bilim alanı olarak program geliştirme alanına ilişkin bu sınıflandırmanın özünün sosyal bilimlerin özü ve felsefesine aykırı olup doğa bilimlerinin metodolojisine dayanmaktadır. Böylece bu sınıflandırma, sosyal bilimlerin felsefesi ve metodolojisine aykırı olduğu belirtilebilir. Çünkü bu sınıflandırma bir değişken, temel alınarak yapılmıştır; program tasarım biçimi değişkenine dayalıdır, başka değişkenler açısından da bu sınıflandırma genişletilebilir; yönetim açısından merkeziyetçi ve yerel, öğretim açısından öğretmen ve öğrenci merkezlik vb. Oysa program geliştirme yaklaşım ve modelleri için bir sınıflandırma yapılacak olursa, önce bu sınıflandırma düşüncesinin arkasında programı yeniden üretebilecek bir program teorisini temel alması gerekir. Buna bağlı olarak, sosyal, bilişsel, duyuşsal, kültürel vb. bir kaynağa vurgu yapan bir sınıflandırmalar ancak, var olan program yaklaşım ve modellerini açıklayabilir veya kapsayabilir. Bu bağlamda, program alanındaki model ve yaklaşımların kapsamına ilişkin bir sınıflandırmaya gidilecekse; yapılandırılmış (belirlenmiş) program tasarım yaklaşımları ve yapılandırılmamış (belirlenilmemiş) program tasarımları olarak bir sınıflandırılabilir.

Program alanına ilişkin geliştirilen herhangi bir program yaklaşım veya modeli; temel aldığı öğeler ve teknik süreçlere göre kapsamlılığı, uygulanabilirliği açısından değil, sahip olunan niteliklerin, öğelerin öngördüğü düşünce, değer, entelektüel değeri dikkate alınmalıdır. Yani program yaklaşım veya modeli, programın kendisini üreten teknik süreçlere odaklanmaktan sıyrılarak programın öngördüklerinin sonuçlarına odaklanmalıdır. Bunun için program yaklaşım ve modellerinin temelinde yer alacak bir program teorisi, çağdaş eğitim ve öğretim kuramları ve sosyal bilim metodolojisi ışığında şu sorulara cevap vermelidir. Bu program teorisi aracılığıyla üretilen programların:

- Toplumsal değer ve farklılıkların otantikliğini nasıl koruyacağı,
- Sosyal gerçeklik ve yaşam pratiği ile nasıl ilişkilendirileceği,
- Sosyal ve evrensel sorunlara nasıl bir bakış açısını sunabildiği,
- Bireyin doğal, sosyal, psikolojik ve düşünsel farklılıklarını nasıl koruyabileceği veya geliştirebileceği,

- Öngördüğü siyasal, sosyal, ideolojik ve hukuksal öngörülerin, sosyal yaşam gerçekliğinde bir karşılığının olup-olmadığı sorularına cevap vermesi gerekir.

Programı birbirinden bağımsız parçalar olarak görmek, sınırlandırmak, program teorisini bir yaklaşım veya modele indirgemek yerine, programın tüm süreç ve içeriklerini öngören, yaklaşım-modellerin konumlarını belirleyici kılan teorilere gereksinim duyulmaktadır. Yani program düşüncesinin teorisine gereksinim vardır. Bu teori aracılığıyla program yaklaşım ve modelleri geliştirilmelidir. Bu bağlamda program düşüncesine cevap verebilecek bir program yaklaşımı-modelini geliştirme teorisi önerisi geliştirilmiş olup ve bu teorinin kapsamı Şekil-12’de sunularak aşağıdaki başlıklar altında tanıtılmıştır.



Şekil-12 Program Yaklaşım-Modelini Geliştirme Teorisi

Program geliştirme alanında, programın nasıl geliştirileceğini öngören bir süreç; ve programın nelerden oluşacağını öngören bir öge vurgusu bir kenara atıldığında geride programa dair ne kalır sorusu, aynı zamanda program teorisinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu gereksinim bağlamında, programın, tasarım, uygulama, değerlendirme ve geliştirmeye yönelik bütün süreçleri kapsayan bir program yaklaşımı-modelini geliştirme teorisinin tasarımına gidilmiştir. Bu program yaklaşımı-modelini geliştirme teorisi, programa ilişkin düşünsel, tasarım, pratik, analiz ve araştırma süreçlerini bünyesinde barındırmaktadır. Bu yönüyle program yaklaşımı-modelini geliştirme teorisi, program alanına ilişkin yaklaşım ve modelleri geliştirmenin bir teorisidir. Program düşüncesi veya program tasarımını belirli teknik veya teknik olmayan süreçlere indirgemek yerine, program yaklaşım ve modellerinin tasarımına ilişkin, programın tasarımcılarının bütünsel düşünme ve üretmesini öngören bir teoridir. Program yaklaşımı-modelini geliştirme teorisi, bir program yaklaşım veya modelinin tasarım sürecinin dört temel boyutunu kapsamaktadır. Bu dört boyut, program yaklaşım ve modellerinin geliştirilmesine ilişkin herhangi bir teknik öge veya teknik kurguyu öngörmekten öte genel bir çerçeve sunmaktadır. Bunlar: bir program yaklaşım veya modelinin: düşünsel-entelektüel; tasarım; pratik ve araştırma boyutlarından oluşmaktadır. Bu dört boyut; geliştirilen yaklaşım ve modeller aracılığıyla, programın nasıl kurgulanacağını, geliştirileceğinin reçetesini sunmak yerine programa ilişkin bir model veya yaklaşımın tasarım kaynaklarını öngörmektedir. Bu dört boyut aşağıdaki başlıklar altında açıklanabilir.

Program yaklaşımı-modeli geliştirme teorisinin düşünsel-entelektüel boyutu; bir program yaklaşım veya modelinin tasarımında ilk aşama, bu program yaklaşım veya modelinin teorik nasıl bir düşünsel bir öngörüsünün olması gerektiğinin belirlenmesi gerekir. Bir program yaklaşım veya modelinin düşünsel temellerinin tasarımı; program felsefesi, programın siyasi ve politik öngörülleri, bireysel ve sosyal gereksinimleri gibi çok değişkenli bir yapıya dayalı olarak (felsefe, sosyoloji, psikoloji, siyaset, ideoloji, hukuk normları, sosyal yapı ilişkisi) interdisipliner bir metodolojiyle ortaya konulmalıdır. Bunun için program yaklaşım ve modellerin düşünsel temelleri, interdisipliner metodolojiye dayalı olarak inşa edilmesi gerekir. Örneğin bir program yaklaşım veya modeli; felsefe, sosyoloji, ideoloji, psikoloji, siyaset ve uluslararası

hukuksal normları alanında hangi kuramlarla örtüştüğünü temellendirmelidir. Aynı zamanda yaklaşım ve modellerin, bu düşünsel temelleri, program tasarımı, pratiği ve araştırma boyutları ile bağlantılı olarak geliştirmesi gerekir. Böylece program yaklaşım veya modeli dayanak aldığı bu düşünsel yapı ile üretmek istediği yapı arasında ilişkiyi de temellendirmelidir. Bunun için her program yaklaşım ve modeli, programın düşünsel temellerini, program tasarım, uygulama ve araştırma süreçlerinin bir parçası olarak almalıdır.

Program yaklaşımı-modeli geliştirme teorisinin tasarım boyutu; program yaklaşım ve modellerinin tasarımına ilişkin ikinci aşamada, program yaklaşım ve modelleri; sınırlı bir alana, süreci veya öğeye yoğunlaşarak, bütünselliği, olabilirliği veya olabilecek olası belirsizlikleri belirlenmiş bir alan ve içeriğe sığdırılarak üretilmemelidir. Bu metodolojiyle üretilen program yaklaşım ve modelleri program düşüncesinin gelişimine katkıda bulunmadığı gibi program düşüncesinin kendisini de kısırlaştırmaktadır. Buna bağlı olarak da program yaklaşım-modelleri, bilimsel-teknik ve bilimsel-teknik olmayan program yaklaşım-modellerinde olduğu gibi bir sonuç doğuracaktır; program teorisi, metodolojisi veya düşüncesi, belirli program yaklaşım-modellerinin tekeline girecektir. Böylece program teorisinin üretmesi gereken program yaklaşım ve modelleri, bu defa tersine bir sonuçla, program yaklaşım ve modelleri tarafından, program teorisi ve düşüncesi üretilmiş olacaktır. Bu da program teorisinin, kendini yeniden üretememesi sorununu doğuracaktır. Çünkü program teorisinin düşünsel özü, belirli teknik sınırlılıklara dayandırılmakta veya sıkıştırılmış olacaktır. Bunun için program alanında üretilecek bir model veya yaklaşımın, pratikte sağlıklı işleyebilmesi için tasarımdan önce program yaklaşım-modelinin pratikte karşılaşılabilecek tüm değişkenlere yönelik araştırılması gerekmektedir. Böylece program yaklaşım-modeli pratiğe geçtiğinde her değişken, kendini bu model-yaklaşımın içinde bulabilmelidir. Bu bağlamda bir program yaklaşımı veya modelinin tasarımı boyutunda; tasarım kaynakları, tasarım biçimi, tasarım öğeleri, tasarım yaklaşımı, tasarım sürecini teknik-teknik olmayan yönleriyle ortaya koymalı ve hem pratik hem de düşünsel alanlardaki değişkenlerle ilişkisi araştırmalarla desteklenmelidir.

Program yaklaşımı-modeli geliştirme teorisinin pratik boyutu; program

yaklaşım-modellerinin geliştirilmesinin üçüncü aşaması, program yaklaşım-modelinin pratiği boyutudur. Bir program yaklaşım-modeli, sadece program tasarımı öngörmemelidir, aynı zamanda hazırlanan program tasarımının pratikle ilişkisini ortaya koymalıdır. Gerçekliği, sadece bir kurgu olarak tasarlamaması gerekir. Program yaklaşım-modeli, gerçeklikten bağımsız bir gerçekliği öngörerek ve bunu yeniden üretecek bir pratik temelini olmaması gerekir. Gerçeklik koşullarını temel almayan bir program yaklaşım-modeli, programın gerçeklikten uzaklaşmasına, gerçeklikle tutarlılık yerine kendi tutarlılığını kontrol altında tutmaya yönelir, bu da sonuç olarak program yaklaşım veya modelinin gerçekliği kendi öngörülerini doğrultusunda biçimlendirmesi sonucunu doğuracaktır. Bu temel sorunun program yaklaşım ve modellerinde aşılması için; yaklaşım ve modellerin, bütünsel bir bakış açısına dayandırılması, bütün ve gerçekliğin belli parçalarına göre odaklanmaktan arındırılması, program yaklaşım-modellerinin teorideki olarak bütün düşünsel unsurlar açısından ve pratikteki bütün gerçeklik değişkenleri açısından bire bir somut bağlantılar kurularak tasarlanması gerekir. Bu da program yaklaşım ve modellerinin tasarımında öncelikli olarak teori ve pratiğe yönelik araştırmaların gerekliliğine götürmektedir. Bu araştırma sonuçlarına göre hareket edildiğinde, program yaklaşım-modelinin tasarımı ile gerçeklikliğin uyumu devreye girmiş olacaktır. Buna bağlı olarak tasarımı yapılan bir program yaklaşımı veya modeli, pratiğe geçtiğinde, gerçekliğin değişkenlerini, program yaklaşımının öngörülerine göre kontrol edilmesine gereksinim duymaz. Çünkü tasarımın kendisi, pratiğin tüm değişkenleriyle uyumlu olmuş olacaktır. Bunun için bir program yaklaşım veya modelinin hem düşünsel temelleri boyutunda hem de tasarım boyutunda, pratik boyutundaki şu değişkenlere göre geliştirilmesi gerekir; öğretim, eğitim sisteminin yapısı, sosyo-kültürel çevre, farklı değerler, yönetim biçimi, teknolojik alt yapı, fiziksel alt yapı, değerlendirme ve öğrenmeye dayalı bir öngörüyle ortaya çıkması gerekir. Çünkü programın ve düşüncesinin eninde sonunda gelip odaklandığı alan burasıdır. Program yaklaşım veya modeli, hem düşünsel hem tasarım boyutunda ne kadar pratiği öngörürse, pratik o kadar iyi gelişir ve dönüşecektir.

Program yaklaşımı-modeli geliştirme teorisinin araştırma boyutu; program yaklaşım ve modellerinin geliştirilmesinin dördüncü boyutunda, program yaklaşım ve modelinin düşünce ve gerçeklik bağıntısını araştırmaya dayalı inşa eden bir metodolojik

yönünün olması gerekir. Bu aynı zamanda program yaklaşım ve modellerinin bir bilimsel araştırma sürecine dayalı olarak geliştirilmesini öngörmektedir. Program yaklaşım-modelinin bu boyutu, hem ortaya konulan program yaklaşımının, pratiğe geçmeden pratikle sağlıklı bir etkileşiminin ortaya konulması hem de program yaklaşım-modelinin sürekli kendini yenilemesi açısından gerekli ve önemlidir. Buradaki program yaklaşım veya modelinin araştırma boyutu, bilimsel araştırma sürecine dayalı olarak program boyutlarının tüm alt boyutlarıyla bağıntılarının araştırılmasıdır. Aynı zamanda araştırma sonuçları bir program yaklaşım ve modelinin değerlendirmesidir.

BÖLÜM V

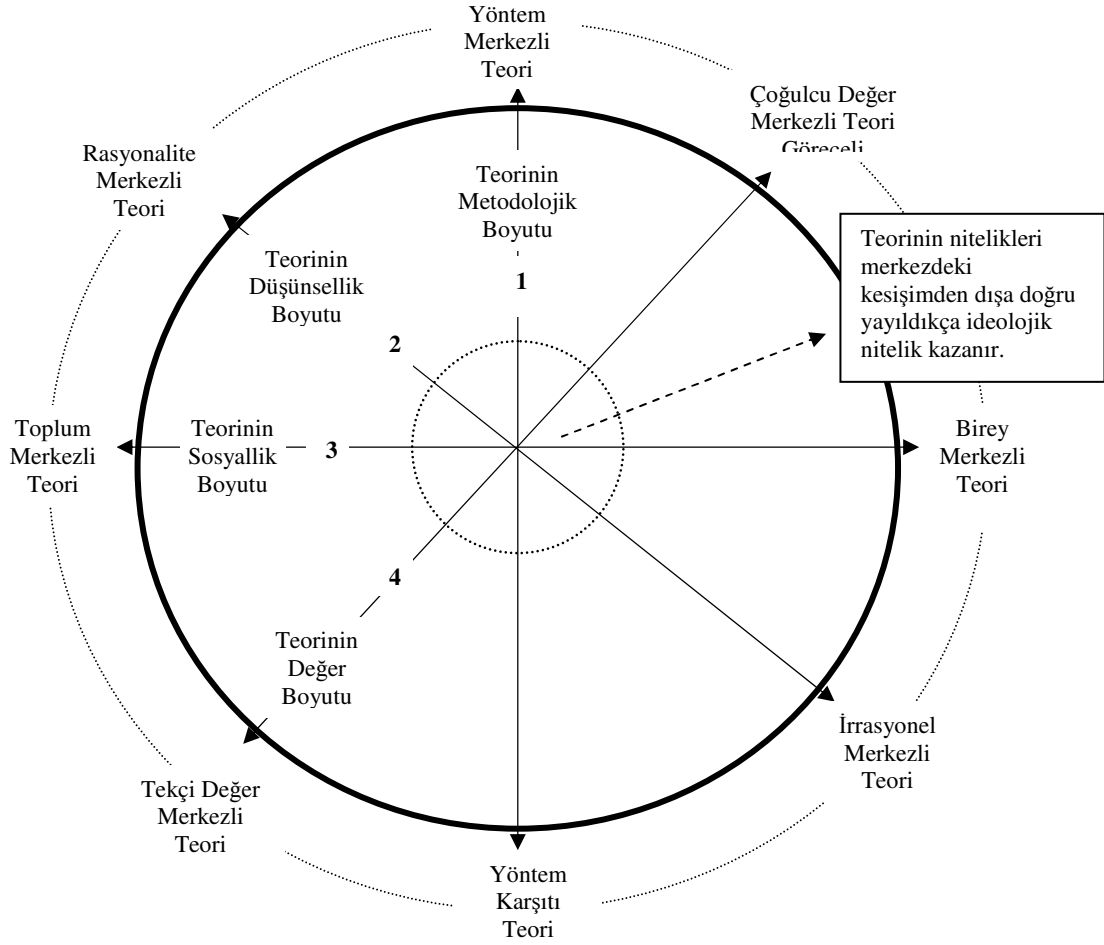
5. Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulgularından hareketle program teorisinin, felsefe, sosyoloji ve ideoloji kuramları açısından düşünsel ve ideolojik temellerine ilişkin sonuçlar; felsefe, sosyoloji kuramları ve program teorisine ilişkin sonuçlar olarak üç başlık altında sunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

Program teorisinin felsefe ve sosyoloji kuramları açısından düşünsel temellerine ilişkin sonuçları Şekil-13'teki şemaya göre belirlenmiştir. Bu şema, kuramları dört temel boyut ve her bir boyut da iki zıt uçtaki niteliklere göre incelemeyi öngörmektedir. Bu dört temel boyut; teorinin metodolojik, düşünsel, sosyal ve değer boyutlarından oluşmaktadır. Bu dört boyutta teorinin niteliklerini iki zıt uç üzerinden irdeleyen sekiz nitelik alt nitelik söz konusudur. Bu dört boyutun alt nitelikleri ise şöyledir: metodolojik boyutta, yöntem merkezli-yöntem karşıtı alt nitelikleri; düşünsel boyutta; rasyonellik-irrasyonellik alt nitelikleri; sosyal boyutta; toplum ve birey merkezlilik alt nitelikleri; değer boyutunda; çoğulcu değer merkezli ve tekçi değer merkezli olma alt niteliklerden oluşmaktadır.

Şemada belirtilen birbirine zıt sekiz alt nitelik aynı zamanda, bir teorinin farklı boyutların örtüşmesinden çok ayrışma ve zıtlığını belirlemeyi öngörür. Bir teori sekiz alt nitelikten herhangi birine vurgu yaptığı oranında hem merkezdeki bir örtüşme ve tutarlılıktan uzaklaşmayı hem de uç bir duruma yoğunlaşıp diğer nitelikleri dikkate almadığından ideolojik bir vurguyu da doğurduğu belirtilebilir.



Şekil-13 Felsefe ve Sosyoloji Kuramlarının Düşünsel Temellerini Belirleme Boyutları

5.1.1. Program teorisine temel oluşturan felsefe kuramlarının düşünsel ve ideolojik temellerine ilişkin sonuçlar

İdealizmin düşünsel ve ideolojik temellerin ilişkin sonuçlar

İdealizmin düşünsel temellerin ilişkin sonuçlar; idealizmin; epistemoloji, etik, estetik ve eğitim temalarındaki söylemlerine ilişkin şu sonuçlara ulaşılabilir: epistemoloji söylemi; bilgi, akıl ve sezginin birlikteliğini öngören rasyonel ve irrasyonel nitelikler taşımakta, aynı zamanda kavramsal bir yapı olarak bilginin rasyonel yönü için de bir metodolojiyi öngörmektedir. Etik değerlere ilişkin söylemi, etik değerler bireyden öte toplumu önceleyen bir toplumsal değer merkezliliği baskın, çoğulcu ve göreceli bir nitelikten öte tekçi ve evrensel genel-geçer bir değer anlayışını öngördüğü belirtilebilir.

Etik değerlerde öngörülen erdem, mutluluk ve ölçülülük rasyonel ve irrasyoneliğe yönelmektedir. Estetik değerlere ilişkin söyleminde, daha çok tekçi ve evrensel genel-geçer bir sanatsal değer anlayışını öngördüğü, sanat anlayışında rasyonel ve göreceli çoğulcu bir anlayıştan öte tekçi ve toplum merkezli bir estetik vurgusu ön plandadır. Eğitim söylemi, bireyden çok toplumu önceleyen bir yapıyı öngördüğü, çoğulcu ve göreceli bir nitelikten öte tekçi bir değer sistemini temel alan anlayışı öngördüğü, bireyin toplum için, toplumsal mutluluk için eğitildiği sonuçlarına ulaşılabilir.

İdealizmin ideolojik temellerine ilişkin sonuçlar; idealizmin, ideoloji kuramları açısından irdelenen düşünsel temellerine ilişkin şu ideolojik sonuçlara ulaşılabilir. Bacon'a göre, insan zihnini kuşatan dört idol açısından, aşkın ve metafizik idoller üretmek akıl önünde bir tutukluk oluşturması; de Tracy'e göre, duyumlara dayanmayan kesinlikleri öngörmediğinden; Gramsci'ye göre tarihsel süreçte, düşünsel temellerinin bir tarihsel blok, hegemonya üretiminde rol oynadığı; Althusser'e göre, özneye dışsal, öznenin üretimini öngören ideolojik aygıtları üretmesi; Mannheim'e göre, bireyi değil toplumu incelemesi açısından tikel bir ideolojiyi üretmesi; yapısal kurama göre, aşkın ve metafizik toplumsal değer sistemleri ve mitolojik unsurların yeniden üretimini yananamlarla kodlaması; marksist kuram açısından, idealizmin aşkın ve metafizik söylemlerinin egemen sınıflarca, egemen mitlere dönüştürülerek, gerçekliğin ters yüz edildiği; liberalizm açısından, bireyden çok öngördüğü kolektif bir yapıyla bireyi küçeltirmesi, toplumsal düzen ve değer anlayışının aşkın, mutlak bir doğru ve gerçeklik anlayışını öngörmesi; muhafazakârlığın, akıl ve ruhun mutlaklaştırılması, aşkın bir kadim düzenin mutlak iyi, doğruları ile örtüşmesi; milliyetçiliğin, otorite ve düzenin varlığını mutlaklaştırılması, toplumun ortak kimliğinin varlığı için otorite ve mutlak değerlerin öngörüsü ile örtüşmesi boyutlarında idealizm söylemlerinin ideoloji kuramları açısından öne çıkan ideolojik sonuçları olarak belirlenebilir.

Realizmin düşünsel ve ideolojik temellerine ilişkin sonuçlar

Realizmin düşünsel temellerine ilişkin sonuçlar; realizmin; epistemoloji, etik, estetik ve eğitim alanındaki söylemlerine ilişkin şu sonuçlara ulaşılabilir. Epistemoloji söylemine ilişkin, bilgi düşünsel nitelikler boyutunda, duyumlarla başlayıp zihinsel

soyutlama ile devam eden rasyonelliği temel almaktadır. Bilgi metodolojik olarak bir yönetime dayalıdır. Etik söylemi, sosyal boyutta, erdem, ölçülülük ve orta nokta değer yaklaşımı bireyden daha çok toplumu incelemektedir. Değerlerin düşünselliği boyutunda, rasyonelliği; değerlerin niteliği boyutunda, çoğulcu ve göreceliliği temel alan bir yapıdan öte evrensel genel-geçer ve tekçi bir değer anlayışını öngördüğü belirtilebilir. Estetik söylemi, düşünsel, metodolojik ve değer boyutunda estetik değerlerin rasyonel niteliklerinin öngörüldüğü belirtilebilir. Sosyal boyutta ise bireyden çok toplumu önceleyen bir yapıyı öngördüğü belirtilebilir. Eğitime söylemi, bireyden çok toplumu önceleyen bir yapıyı öngördüğü, çoğulcu ve göreceli bir nitelikten öte genel-geçer evrensel bilgi ve değer sistemini temel sonuçlarına ulaşılabilir.

Realizmin ideolojik temellerine ilişkin sonuçlar; realizmin, ideoloji kuramları açısından irdelenen düşünsel temellerine ilişkin şu ideolojik sonuçlara ulaşılabilir. Bacon'a göre, akılcılığı, gerçekliğe ulaşmanın tek kaynağı görmesi; de Tracy'e göre, gerçeğe ulaşmada akıl ve duyuları temel alması, bilgide kesinlik ve nesnelliği gerekli görmesi; Gramsci'ye göre, tarihsel süreçte aydınlanma ve modern dönem ve sonrasında entelektüel bir güce dönüşmesiyle, tarihsel blok ve hegemonya üretmesi; Althusser'e göre, modern dönemde, toplum, kültür, bilim, devlet ve bireyin yeniden üretiminde, devletin ideolojik aygıtına dönüşmesi; Mannheim'e göre, gerçeğin bilgisini, duyum ve akılla sınırlandırması, gerçeğin öznenen bağımsız varlığını madde ile sınırlandırılmasıyla tikel ideoloji; Yapısalcı kurama göre; gerçeğin özne dışında ve öznenen bağımsız varlığı söylemiyle gerçekliği madde üzerine inşa etmesi, söylem aracılığıyla ruh ve sezgi gibi metafizik unsurlardan arınık tekçi bir hakikati kodlaması, değişmez doğru ve evrensel gerçeklikler söylemiyle bir iktidar üretmesi; Marksizme göre, gerçeklik ve hakikatin olası tüm yüzlerini ortaya koyacak yerde, gerçeği madde ve akılla sınırlandırması, düşünce ve aklın içine hapsetmesi; muhafazakârlığın, akılcılık, duyum ve birey düşüncesinin önemi yanında değişmez evrensel doğru, kültürel miras, erdem ve mutluluk anlayışı ile örtüşmesi boyutunda realizmin, ideoloji kuramları açısından ideolojik sonuçları belirlenebilir.

Pragmatizmin düşünsel ve ideolojik temellerine ilişkin sonuçlar

Pragmatizmin düşünsel temellerine ilişkin sonuçlar; pragmatizmin; epistemoloji, etik, estetik ve eğitim söylemlerine ilişkin şu sonuçlara ulaşılabilir. Epistemoloji söylemi; metodolojik boyutta, rasyonelliği temel alan bir yöneme; düşünsel-bilişsel boyutta rasyonelliğe; sosyal boyutta ise toplumun amaçlandığı, ancak bilgiyi üretmede bireyin etkinliğine vurgu yapıldığı belirtilebilir. Etik söyleminde; etik değerlerin sosyal boyutunda, bireyi temel aldığı; düşünsel boyutta, rasyonelliği; metodolojik boyutta, yöntemi ve değer boyutunda çoğulcu ve göreceliği öngören bir değer anlayışını öngörür. Eğitim söyleminde, eğitime ilişkin metodoloji olarak yöntem merkezliliği temel aldığı; düşünsel-bilişsel boyutta rasyonelliği; sosyal boyutta, bireyi temel aldığı; değer boyutunda ise eğitimde çoğulculuğu ve farklılığı temel aldığı belirtilebilir.

Pragmatizmin ideolojik temellerine ilişkin sonuçlar; pragmatizmin ideoloji kuramları açısından düşünsel temellerinin yoğunlaştığı uç noktalar boyutunda ideolojik sonuçlarına ulaşılabilir. Bacon'a göre, pragmatizmin gerçeklik ve doğruluğu yaşam pratiğinde araması, görecelilik, mutlak bir doğrunun olmayacağı vurgusuyla zihnini kuşatan dört idolün egemenlik ve kuşatıcılığını aşmayı öngörmesi; Tracy'e göre, pragmatizmin görelilik yaklaşımıyla, kesinlik, mutlak gerçeğin olamayacağına ilişkin yaklaşımı ve bilimsel yöntem vurgusu; Gramsci'ye göre, toplumsal gerçekliği, sosyal farklılıklar, özgür irade, bireysel sorumluluk, çoğulculuk, görecelilik yaklaşımı ile bir 'tarihsel blok' üretimi, kültür, toplumsal düşünce ve değer üretiminde bir 'hegemonyaya' dönüşmesi; Althusser'e göre, nesnel hakikatin imkansızlığı, gerçeklik ve doğruluğun yaşam pratiğindeki göreceliliği boyutunda, bir yeniden üretim ve öznenin üretimini öngörmesi bunun için devletin baskı ve ideolojik araçlarına başvurması; Mannheim'e göre, gerçeklik ve doğruluğu pratikteki işlev ve yarara indirgemesine ilişkin görecelilik, çoğulculuk yaklaşımı, toplumsal yaşamda özgür irade, bireysel sorumluluk, işbirliği ve dayanışmaya yönelik yaklaşımları bir tikel ideolojiyi; Yapısalcı kurama göre, her şeyi yaşam pratiğindeki işlev ve değerine göre doğru kabul etmesi, mutlak gerçeklik ve hakikatin olamayacağına karşılık tek gerçeklik olarak görecelilik söylemine dayalı bir özne ve gerçeklik üretimini öngörmesi, yaşam

pratiğine indirgenemeyen metafizik düşünce vb. unsurları değersiz şeyler olarak görmesi, yan anlamlar aracılığıyla yarar, faydayı öngörmesi; marksizme göre, görecelilik ve çoğulculuk anlayışının gerçek anlamda tüm düşünce farklılıkları ve toplumsal farklılıkları öngören bir yapıyı öngörmediği, yarar ve işlevi olan şeylerin ve gerçeklik ve farklılık olarak değer göreceği vurgusunu öne çıkardığı, gerçeklik ve hakikati, olabilecek olası tüm yüzlerini çıkarıcı bir yarar doğrultusunda gerçeğin tersyüz etmeyi mümkün kılması; muhafazakârlık ve milliyetçilğe göre, mutlak hakikat, mutlak gerçeklik ve doğruya karşı çıkışı, gerçeklik ve doğruluğu yaşam pratiğindeki işlevi, yararı açısından görecelilik-işlevselliğe dayandırması, özgür irade, bireysel sorumluluk çoğulculuğa dayalı sosyal yaşam açısından, bu ideoloji kuramlarına göre pragmatizmin ideolojik sonuçları olarak belirtilebilir

Varoluşçuluğun düşünsel ve ideolojik temellerine ilişkin sonuçlar

Varoluşçuluğun düşünsel temellerine ilişkin sonuçlar; varoluşçuluğun; epistemoloji, etik, estetik ve eğitim alanındaki söylemlerine ilişkin şu sonuçlara ulaşılabilir. Epistemoloji söyleminde, metodolojik boyutta irrasyonellik öngörüsü ve yöntem karşıtı olduğu; düşünsel-bilişsel boyutta rasyonellik vurgusu kadar irrasyoneliği de önemseydiği; bilginin sosyal boyutunda, bireyin tek gerçek ve amaç olduğu; bilginin değeri boyutunda ise evrensel ve tekçi bir genel-geçer bilgi anlayışından öte, öznel ve göreceliliği temel alır. Etik söyleminde, etik değerlerin sosyal boyutunda, bireyi temel aldığı, düşünsel boyutta, irrasyoneliği, metodolojik boyutta, yöntem karşıtı olduğu, değer boyutunda, çoğulcu ve göreceliği öngören bir değer anlayışını öncelediği belirtilebilir. Estetik söyleminde, düşünsel ve metodolojik boyutta irrasyonellik ve yöntem karşıtlığını, değer boyutunda estetik değerlerin irrasyonel niteliklerini önemseydiği, sosyal boyutta ise toplumdan çok bireyin özgünlük ve özgürlüğünü önceleyen bir yapıyı öngördüğü belirtilebilir. Eğitim söyleminde; eğitime ilişkin metodolojik yaklaşımda, tek biçimcilik ve homojen bir yaklaşıma karşı olarak yöntem karşıtlığını, düşünsel-bilişsel boyutta rasyonellik vurgusu kadar irrasyonel bireysel niteliklere de önem verilmesini, sosyal boyutta, bireyin özgünlük ve özgürlüğüne, değer boyutunda ise eğitimde çoğulcu ve farklılıkları temel aldığı belirtilebilir.

Varoluşçuluğun ideolojik temellerine ilişkin sonuçlar; ideoloji kuramları açısından varoluşçuluk söylemlerinin, yoğunlaştığı uç noktalar boyutunda ideolojik sonuçlarına ulaşılabilir. Bacon’a göre, varoluşçuluk, hiçbir mutlak güç ve otoriteye bağlı olmayan bir öznel hakikat, bireysel bir özgürlük ve sezgiyi temel alması, bireyin kendini aşmasına bir engel olan her şeyi reddetmesi boyutunda; Tracy’e göre, varoluşçuluğun; nesnellikten çok öznelliği, objektif veya mutlak bir bilgi veya değer olamayacağı, her bilginin öznel bakış açısı olduğu bunların ise sezgiden beslendiği vurgusu, Gramsci’ye göre, varoluşçuluğun düşünsel temellerinin bir ‘tarihsel blok’ ve ‘hegemonya’ üretiminden çok toplumsal yaşam gerçekliğinde etkili olan bir ‘tarihsel blok’ ve ‘hegemonya’ya karşı çıkışı boyutunda; Althusser’e göre, modern toplum ve kültür tarafından birey, devletin baskı ve ideoloji aygıtları aracılığıyla, rasyonel olarak tasarlanmış, kitleleştirme, metafizik ve irrasyonelliklerden arındırma yoluyla öznenin, devletin ideolojik aygıtları aracılığıyla yeniden üretimi boyutunda; Karl Mannheim’e göre, bireyi topluma öncelmesi boyutunda tikel bir ideoloji olması; yapısalcı kuramın ‘söylem’ argümanı açısından, otorite kaynağı olabilecek her kurum ve gücün varlığını bireyin özgürlük, farklılık ve kendini gerçekleştirme bir tehdit olarak görmesiyle bir iktidar üretme yerine öznenin üretimine vurgu yapması; marksizme göre, varoluşçuluğun, bireyin toplumsallaşması olarak öngörülen değer sistemleri, toplumsal kurumlar, din, ahlak vb. sosyal yapıların, bireyin özgürleşmesinin aracı değil, tam tersine birey üzerinde bir baskı kurma, bireyin kendini gerçekleştirme engel olma, düzene bağlılık boyutunda, bireyin gerçekliğini tersyüz etmesi; muhafazakarlık ve milliyetçiliğe göre, varoluşçuluğun, bireyi kuşatan toplumsal değer sistemi, geçmişe ait değer kalıntıları, geleneksellik vb. kurumların otoriter varlığının, bireyin kendini gerçekleştirme önünde engel olduğu boyutunda ideoloji kuramları açısından ideolojik sonuçları söz konusudur. Liberalizmin ideoloji argümanları açısından varoluşçuluğun mutlak hakikat ve objektifliğin mümkün olmadığı, öznenin her alanda özgürlüğünün temel olduğu, bilgi ve değerlerin bakış açısı ve sezgisel olduğu, gerçekliğin düşünceye sıkıştırılamayacağı, tercih ve seçimde bulunmanın kendini gerçekleştirme için gerekli olduğu, kitleleşmenin bireyin kendini gerçekleştirme önünde engel olduğuna ilişkin tezlerinde liberal ideoloji vurguları baskın olmaktadır.

Natüralizmin düşünsel ve ideolojik temellerine ilişkin sonuçlar

Natüralizmin düşünsel temellerine ilişkin sonuçlar; natüralizmin; epistemoloji, etik, estetik ve eğitim alanındaki söylemlerine ilişkin şu sonuçlara ulaşılabilir. Epistemoloji söyleminde, metodolojik boyutta; rasyonellik ve doğa bilimleri yöntemini temel aldığı; düşünsel-bilişsel boyutta bilgide rasyonelliği önemsediyi; sosyal boyutta, bilgide bireyin temel alındığı; bilginin değeri boyutunda ise evrensel ve tekçi bir genel-geçer bir bilgi anlayışını temel aldığı belirtilebilir. Etik söyleminde; etik değerlerin sosyal boyutunda bireyi temel aldığı, düşünsel boyutta rasyonelliği, metodolojik boyutta yöntemi temel aldığı, değer boyutunda çoğulcu ve göreceliği öngören bir değer anlayışını önelediği belirtilebilir. Eğitim söyleminde; eğitime ilişkin metodolojik yaklaşımda, tek biçimcilik ve homojen bir yaklaşıma karşı olarak yöntem karşıtlığını, düşünsel-bilişsel boyutta rasyonellik vurgusu kadar irrasyonel bireysel niteliklere de önem verilmesini, sosyal boyutta, bireyin özgünlük ve özgürlüğüne, değer boyutunda ise eğitimde çoğulcu ve farklılıkları temel aldığı belirtilebilir.

Natüralizmin ideolojik temellerine ilişkin sonuçlar; ideoloji kuramları açısından natüralizmin düşünsel temellerinin yoğunlaştığı uç noktalara ilişkin ideolojik sonuçlarına ulaşılabilir. Bacon'a göre, natüralizmin, insanın doğuştan özgür, eşit ve iyi bir varlık olması, insanın sadece akla sığınarak doğayı kontrol altına alma çabası, insanın doğal duygu, düşünce ve değer sistemini bozan topluma yaklaşımı; Tracy'e göre natüralizmin, akılcılık üzerine kurulu toplumsal ve doğal bir gerçekliğe karşı, aklın egemenliğini reddetmesi boyutunda; Gramsci'ye göre, modern toplumun, her şeye akılcılık ve mekanik bir düşünce sistematiği üzerinden yaklaşması, insan ve doğa gerçekliliğini akılcılık ve düşünsel kavramlara indirgemesi, bireyi doğal yaşamından mahrum ederek kitle ve yığın bir parçasına dönüştürmesi boyutundaki söylemi; Althusser'e göre, natüralizmin; toplum ve kültürün, özneler aracılığıyla doğal bir insanı değil, belirli bir vatandaş insanı tasarladığı, modern devletin ürettiği baskı ve ideolojik aygıtların bireyin doğal varlığı ve gelişimine aykırı siyasal bir insanı tasarladığı, kitleleştirdiği, irrasyonelliğini ötekileştirdiği, böylece doğal, eşit ve özgür insanın belirli ideolojik aygıtlar sürecinden geçerek doğallığını yitirme boyutunda; Mannheim'e göre, modern toplumun tikel ve tek boyutluluğu, doğal insanı; eşitsizleştirdiği; kurgulanmış

bir rasyonelliğe yönelttiği, doğal insanı değil vatandaş olan insanı öncelediğinden, insan ve doğasını, toplum, kültür, kurumlar ve politikaya öncelediğinden tikel ideoloji; yapısalcı kurama göre, natüralist söylemin, kendi söyleminin geçerliliğini, modern gerçekliğin doğal insanı; eşitsizleştirmesi, değer ve kurumların ritüelleriyle zincirlere vurması, yananlamlar aracılığıyla rasyonelleştirmeyi öngörmesi, doğal insanı değil belirli bir vatandaş insan olarak yetiştirmesi bu yönüyle natüralist söylemin; insanın yaratılan sun'i değer sistemleri tarafından insanın zincirlere vurulduğu boyutunda; marksizme göre, natüralizmin, modern toplum ve düşünce anlayışının doğal insanı; mülkiyet kurumuyla eşitliğini elinden aldığı, yarattığı kurum ve değerlerle özgürlüğünü elinden alarak zincirlere vurduğu, irrasyonel değerleri ötekileştirerek rasyonelliği başat değer olarak gerçeğin ters yüz edilerek dayatılması boyutunda; muhafazakârlığa göre, natüralizmin, toplumun, doğal, eşit ve özgür insanı, rasyonel bir tasarıma tabi tuttuğu, belirli bir siyasal vatandaş insanı belirlediği, değerler ve kurallarla zincirlere vurması boyutunda; milliyetçilik terminolojisi açısından, natüralizmin, insan doğası ve doğal insan vurgusuna karşılık, milliyetçiliğin, belirlenmiş, mitlerle donanmış insanı, belirli değerlerle kuşatılmış, katı, farklılıklardan uzak, farklılıkları ve farklı olmayı düzene karşı bir tehdit olarak görmesi söz konusudur. Natüralizmin bu düşünsel temellerinin ideoloji kuramları açısından önplana çıkan ideolojik sonuçları olarak belirtilebilir. Natüralizmin, modern toplum ve düşünce anlayışının doğal insanı; eşitsizleştirdiği; özgürlüğünün elinden alınarak zincirlere vurduğu, rasyonel bir tasarıma sıkıştırdığı, doğal insanı değil belirli bir vatandaşı öngördüğü, değerler ve kurallarla bireyi kuşatarak bireyin doğallığını yitirdiğine yönelik yaklaşımı ile liberalizmin ideolojik terminolojisinin insan merkezilik, özgürlük ve eşitlik boyutunda örtüşmesinden bahsedilebilir.

5.1.2. Program teorisine temel oluşturan sosyoloji kuramlarının düşünsel ve ideolojik temellerine ilişkin sonuçlar

İşlevselci kuramın düşünsel ve ideolojik temellerine ilişkin sonuçlar

İşlevselci kuramın düşünsel temellerine ilişkin sonuçlar; işlevselci kuramın epistemoloji, etik, estetik ve eğitim alanlarındaki söylemlerine ilişkin şu sonuçlara

ulařılabilir. Epistemoloji söyleminde, dūřūnsel-biliřsel boyutta bilgide rasyonellięi önemsemedięi; sosyal boyutta, bilgide toplumun temel alındıęı; deęer boyutunda ise bilginin çevresel kořullara göre belirlenimi öngören tekçi bir bilgi-doęru anlayıřını temel aldıęı belirtilebilir. Etik söyleminde; etik deęerlerin sosyal boyutunda toplumu temel aldıęı, dūřūnsel boyutta deęerlere iliřkin rasyonellięi, metodolojik boyutta yöntemi temel aldıęı, deęer boyutunda toplum ve sosyal  evre kořulları için gerekli ve önemli olan tekçi bir deęer anlayıřını önceledięi belirtilebilir. Eęitim söyleminde; metodolojik boyutta, eęitimde yöntem merkezliklik; dūřūnsel-biliřsel boyutta, iřlevsellięi temel alan rasyonel bir eęitim vurgusu; sosyal boyutta, toplumu merkeze alan bir eęitim; deęer boyutunda ise toplum ve sosyal düzenin öngördüęü deęerlere baęlı tekçi bir deęer sistemini temel alan bir eęitim anlayıřını öngördüęü belirtilebilir.

İşlevselci kuramın ideolojik temellerine ilişkin sonuçlar; işlevselci kuramın ideoloji kuramları açısından söylemlerinin yoğunlaştığı uç noktalar boyutunda ideolojik sonuçlarına ulaşılabilir. Bacon'ın, insan zihnini kuşatan idoller açısından, işlevselci kuramın, bireyin ancak var olan toplumsal yapı ve değer sistemine uyum sağlaması önceden belirlenmiş ve tasarlanmış bir düzenin içine doğmasından dolayı bu düzene uyum sağlamasına ilişkin itaat ve beklenilen rolleri yerine getirme boyutunda; Tracy'ye göre, işlevselci kuramın; gerçekliği toplumsal algı temelli inşa etmesi, önceden belirlenmişliği değer sistemine bireyin itaatinin zorunluluğu, araştırma ve sorgulamaktan çok toplumsal işlevin temel alınması boyutunda; Gramsci'nin, tarihsel blok, hegemonya, terminolojisi açısından işlevselci kuramın modern dönem sonrasında ulus inşalarında ve devletin toplumları bir arada tutan tarihsel, kültürel, ekonomik ve toplumsal bütünleşmeyi öngören bir kurumsallaşma aracı olarak bir tarihsel blok ve hegemonya etkisi boyutunda; Althusser'in terminolojisi açısından işlevselci kuramın, toplumu bireye  ncelemesiyle, toplumsal sistem temelli kurumsallaşmaya dayalı bir egemenlik anlayışı ve özne üretiminin, devletin baskı ve ideolojik aygıtlarına meşruiyet kazandırdığı; Mannheim'e göre, işlevselci kuramın toplum ve toplumsal sistemi idealleştirmesi yönüyle tikel ideoloji boyutunda; yapısalcı kuramın, söylem argümanı açısından işlevselci kuramın, toplumsal iktidar ve otorite gücüyle söyleminin geçerlilik kazandığı, söyleminin yananamlar aracılığıyla, toplumun egemen düşüncesinin, mutlak doğru ve sorgulanmazlığı ile beraber muhafazakar bir söylemi kodlaması boyutunda;

marksizmin argümanları açısından, işlevselci kuramın, toplumsal yapı ve değerleri, bireyin değer ve tercihlerine önceleyerek idealleştirmesi, toplum ürünü değer ve davranış kalıplarını doğru ve gerçek olarak kabul etmesi, üst yapı tarafından bireyin kuşatılması ve yığınlaştırılması, gerçeklik ve doğruluğu tek değer üzerine inşa etmesi, gerçeklik ve hakikatin çok boyutluluğunu gölgeleyerek gerçeği tersyüz etmesi boyutunda; liberalizmin yaklaşımı açısından, işlevselci kuramın, toplumsal yapı ve değerleri, bireyin değer ve tercihlerine öncelemesi, toplum ürünü değer ve davranışları doğru ve gerçek olarak kabul etmesi, üst yapı tarafından bireyi kuşatması ve yığınlaştırması, gerçeklik ve doğruluğu tek değer üzerine inşa etmesi boyutunda, bu ideoloji kuramlarının argümanlarına göre işlevselci kuramın öne çıkan ideolojik sonuçları olarak belirtilebilir. Muhafazakârlığın; tarihsel birikimin oluşturduğu kadim düzene saygı, kültürel miras, insan doğasının doğuştan kötü olduğu, tarihsel birikimin ürünü aklın birey aklından üstünlüğü temel ideolojik argümanları ile işlevselci kuramın düşünsel temellerinin birebir örtüşmesi boyutunda; milliyetçiliğin ideolojik argümanlarının; otorite ve düzene itaatkarlık, sembolleştirme, tekçi bir doğru anlayışı ve duygusal bağlılık vurguları işlevselci kuramın düşünsel temelleri boyutunda, ideoloji kuramları açısından işlevselci kuramın ideolojik bir etkiye dönüşen yönleri olarak belirtilebilir.

Çatışmacı kuramın düşünsel ve ideolojik temellerine ilişkin sonuçlar

Çatışmacı kuramın düşünsel temellerine ilişkin sonuçlar; çatışmacı kuramın; epistemoloji, etik, estetik ve eğitim söylemlerine ilişkin şu sonuçlara ulaşılabilir. Epistemoloji söyleminde; metodolojik boyutta, bilgide diyalektik yöntemi öngördüğü; düşünsel-bilişsel boyutta bilgide diyalektik bir rasyonelliği önemseydiği; sosyal boyutta, bilginin üretim biçimi ve ilişkilerine göre toplumu temel aldığı; değer boyutunda ise bilginin egemen sınıf çıkarlarına göre belirlenimini öngören tekçi bir bilgi anlayışına eleştirel yaklaşımı söz konusu olduğu belirtilebilir. Etik söyleminde; etik değerlerin sosyal boyutunda bireyi temel aldığı, düşünsel boyutta değerlere ilişkin rasyonelliği, değer boyutunda toplum ve üretim biçimi ve ilişkilerinin belirleyiciliğinin tekçi bir değer anlayışını önelediği belirtilebilir. Eğitim söyleminde; metodolojik boyutta eğitimde teori ve pratiğin birlikteliğini öngören bir yöntem merkezilik, düşünsel-

bilişsel boyutta üretici ve özgürlükçü rasyonel bir eğitim vurgusu, sosyal boyutta toplum merkeze alan bir eğitim, değer boyutunda ise toplumu merkeze alan tekçi bir değer sistemini temel alan bir eğitim anlayışını öngördüğü belirtilebilir.

Çatışmacı kuramın ideolojik temellerine ilişkin sonuçlar; çatışmacı kuramın, ideoloji kuramları açısından söylemlerinin yoğunlaştığı uç noktalarındaki nitelikler boyutunda ideolojik sonuçları belirlenebilir. Bacon'ın, insan zihnini kuşatan idoller açısından, çatışmacı kuramın gerçeklik ve doğruluğu yaşam pratiğinde araması, insanın, düşünce, algı ve değerlerinin toplumun üretim biçimi ve devletin ideolojik aygıtları, egemen sınıfın kültürel sermayesinin varlığı, idol specus, pazar idolü ve idol theatri'yi yarattığı; Tracy'nin yaklaşımı açısından, çatışmacı kuramın, bilgi ve değerleri algı temeline dayandırması, yaşam koşullarının bireyin algı ve değerler sistemini belirlemesi, toplumsal varlık ve üretim biçiminin insanın bilincini belirlemesi, doğrunun pratikteki sınanma sonucu olduğu, eğitimin bir toplumsal yeniden üretme aracı olarak egemen sınıf değerlerini öngörmesi boyutunda; Gramsci'nin; 'tarihsel blok', 'hegemonya', 'organik toplum' ideoloji argümanları açısından, çatışmacı kuramın, modern çağ, kapitalist sistemin üretim biçimi ve egemen sınıfların varlığına karşı, toplumsal yaşam pratiğinde bir tarihsel bir blok ve hegemonya oluşturmaktan çok var olan bir hegemonya ve tarihsel blok'un eleştirisine yönelik düşünsel olarak bir tarihsel blok ve hegemonya oluşturma boyutunda; Mannheim'in, ideoloji terminolojisi bağlamında çatışmacı kuramın, karşıt tepki olarak geliştiği modern üretim biçimi, değer sistemi ve eğitim anlayışının eleştirisine karşı, eleştirel yaklaştığı düşüncenin karşıtını inşa etmesi açısından tikel ideoloji boyutunda; yapısalcı kuramın ideoloji terminolojisi açısından çatışmacı kuramın, yaşam koşullarının bireyin algı ve değer sistemini belirlemesi, insanın toplumsal varlığı ve üretim biçiminin bilincini belirlemesi, doğrunun pratikteki sınanma sonucunda doğrulanabileceği, üretim biçiminin insanın değerlerini belirlemesi, eğitimin bir toplumsal yeniden üretme ve devletin ideolojik aracına dönüşmesi ve egemen sınıf değerlerini öngörmesi yan anlamlar aracılığıyla, sınıfsal bir çatışma, egemenlik, güç ve otoriteye karşı olmayı öngörmesi boyutunda; liberalizmin ideoloji terminolojisi açısından çatışmacı kuramın, yaşam koşullarının bireyin algı ve sistemini belirlemesi, insanın toplumsal varlığının bilincini belirlemesi, üretim biçiminin insanın değerlerini belirlemesi, eğitimin bir toplumsal yeniden üretme

aracı olarak egemen sınıf değerlerinin eleştirisine karşın çoğulcu bir değer anlayışı, özgürlük ve bireye vurgu yapması boyutunda; muhafazakârlığın; ideolojik terminolojisi açısından çatışmacı kuramın, değişime açıklık, düzen ve otoritenin egemen gücünü sorgulama, değerlerin aşkın değişmezliğinden çok yaşam pratiği ile bağlantılı ve diyalektik süreç temelli yaklaşımı muhafazakarlığın, karşı olduğu ve değişmez değerler boyutunda; milliyetçiliğin ideoloji argümanlarının otorite ve düzene itaatkarlığı gerekli görmesi, değerleri mitlere dönüştürerek sembolleştirmesi, tek doğru anlayışı ve duygusal bağlılık çatışmacı kuram açısından da, otorite ve değer sistemlerine eleştirel ve sorgulayıcı yaklaşması, duygusal bağlılıktan öte rasyonellik, diyalektik döngü vurgusu boyutunda, bu ideoloji kuramlarının argümanlarına göre çatışmacı kuramın öne çıkan ideolojik sonuçları olarak belirlenebilir.

Hermeneutik kuramın düşünsel ve ideolojik temellerine ilişkin sonuçlar

Hermeneutik kuramın düşünsel temellerine ilişkin sonuçlar; hermeneutik kuramın; epistemoloji, etik, estetik ve eğitim söylemlerine ilişkin şu sonuçlara ulaşılabilir. Epistemoloji söyleminde; metodolojik boyutta, bilgide doğal bilim kaynaklı değil sosyal bilim değerlerine uygun anlamaya dayalı yöntemi öngördüğü, düşünsel-bilişsel boyutta bilgide irrasyonellik yadsınmamakta ve irrasyonellik rasyonel bir tutum olarak anlama ile açıklanmaktadır. Sosyal boyutta, bilgi, birey merkezli ve bireyin yaklaşımını temel almakta, değer boyutunda ise bilgi, tekçi evrensel ve nesnel bilgi anlayışını reddederek, çoğulcu, öznel bir bilgi anlayışı öngörüldüğü belirtilebilir. Eğitim söyleminde; metodolojik boyutta eğitimde bir esnekliği öngördüğü, düşünsel-bilişsel boyutta eğitimde özgürlükçü ve rasyonelliğe vurgu yaptığı, sosyal boyutta eğitimde bireyi merkeze aldığı, değer boyutunda ise eğitimde çoğulcu ve farklılıklara açık bir eğitim anlayışını öngördüğü belirtilebilir.

Hermeneutik kuramın ideolojik temellerine ilişkin sonuçlar; hermeneutik kuramın ideoloji kuramları açısından söylemlerinin yoğunlaştığı uç noktaların ideolojik sonuçlarına ulaşılabilir. Bacon'a göre, insan zihnini kuşatan idoller açısından hermeneutik teorinin, bilgi ve değerleri belli tarihsel koşullar ve düşünce anlayışının ürünü olarak görmesi, açıklamadan öte anlamaya yönelik; günlük yaşamda eylemleri

belirleyen değerlerin iç mantığından yola çıkarak genele ulaşmayı öngören yaklaşımı boyutunda; Tracy'ye göre, hermeneutik kuram, düşünce ve gerçeği, çoğulcu ve göreceli bir anlama yöntemi üzerine inşa etmesi, her anlamının yeni bir doğrunun yeniden üretimi olarak görmesi, gerçek ve doğruyu tarihsel ve bütüne ulaşma olarak belirlemesi açısından; Gramsci'ye göre, 'tarihsel blok', 'hegemonya' argümanları açısından hermeneutik teori; 20. yüzyılın modern toplum ve bilim anlayışının, tüm farklılık ve gizemleri akılcılık ve düşünsel kavramlara indirgemesi her şeyi, deney-gözlem, akılcılık ve mekanik bir düşünce sistematiğine indirgeyen bilim anlayışının ürettiği bir 'tarihsel blok' ve 'hegemonya'ya karşı çıkışı boyutunda; Althusser'in ideoloji terminolojisi açısından, 20. yüzyılın modern toplum ve bilim anlayışının, tüm farklılık ve gizemleri akılcılık ve düşünsel kavramlara indirgemesi her şeyi, deney-gözlem, akılcılık ve mekanik bir düşünce sistematiği olarak devletin ideolojik ve baskı araçları tarafından yeniden üretimine karşı, modern kültür ve düşüncenin bireyi kurumlarla kuşattığı, belirli ideolojik aygıtların değer ve doğrularının baskısına maruz bırakması boyutunda; Mannheim'in, ideoloji argümanları bağlamında hermeneutik kuramın tinsel bilimlere ilişkin, çoğulcu ve göreceli bir anlama yöntemini inşa etmesi, her anlamayı yeni bir doğru olarak görmesi, gerçek ve doğruluğu tarihsel ve toplumsal koşullar göre inşa etmesi boyutunda tümel; yapısalcı kuramın temel ideoloji argümanı 'söylem' açısından hermeneutik teorinin söylem ve iktidar ilişkisi boyutunda bir iktidar üretme yerine, iktidar iddiası olmayan hakikat yöntemi arayışı, tekil bir doğru ve gerçeklik anlayışından öte çoğulcu bir doğru ve değer anlayışını temel alması, söylem aracılığıyla, anlamlar düzeyinde üretilen ideolojik mekanizmaların kodlanmasına karşı çıkarak ideolojisiz ve egemenlikten arınık bilgi, değer ve düşünceyi incelemesi boyutunda; marksizmin argümanları açısından, hermeneutik kuramın, gerçek ve doğruyu tarihsel ve bütüne ulaşma olarak belirlemesi, tikel bir bilgi, düşünce ve değer anlayışının gerçeği tersyüz etmesi, egemen sınıfın değer ve çıkarlarına dayalı olmasını, tekçi bir bilgi ve değer egemenliğinden çok çoğulcu bir bilgi ve değer sistemini öngörmesi boyutunda; liberalizmin ideoloji argümanları açısından, hermeneutik kuramın düşünce ve gerçekliğe ilişkin çoğulcu ve göreceli bir anlama ile yaklaşımı, anlamayı tarihsel bütüne ulaşma ile ilişkilendirme, tikel bir bilgi, düşünce ve değer anlayışından sıyrılarak çoğulcu bir değer kültürünü öngörmesi boyutunda; muhafazakarlık ve milliyetçiliğin ideolojik argümanları açısından hermeneutik kuramın, düşünce ve gerçekliğe ilişkin

çoğulcu, görecelilik ve anlamacı yaklaşımının, çoğulcu bir değer kültürü, değişimi, bireysel düşünce ve farklılıkları önemsemesiyle, tarihsel ve toplumsal derinliği, düzeni ve tek değerli kültüre engel olması boyutunda; bu ideoloji kuramlarının argümanlarına göre hermeneutik kuramın öne çıkan ideolojik sonuçları olarak belirtilebilir.

Eleştirel kuramın düşünsel ve ideolojik temellerine ilişkin sonuçlar

Eleştirel kuramın düşünsel ve ideolojik temellerine ilişkin sonuçlar; eleştirel kuramın; epistemoloji, etik, estetik ve eğitim alanındaki söylemlerine ilişkin şu sonuçlara ulaşılabilir. Epistemoloji söyleminde; metodolojik boyutta, bilgi diyalektik bir yöntemi öngörür; düşünsel-bilişsel boyutta bilgide rasyonel bir yaklaşım temel alınmaktadır. Sosyal boyutta bilginin, birey merkezli olmayıp, egemen sınıf çıkarlarını temel aldığı vurgulanmakta; değer boyutunda ise bilginin, evrensel ve nesnel bir niteliğinin olmayıp göreceli ve çoğulcu bir bilgi anlayışını öngördüğü belirtilebilir. Eğitim söyleminde; metodolojik boyutta, eğitimde rasyonelliği öngördüğü; düşünsel-bilişsel boyutta eğitimde, özgürlükçü ve özgün bir nitelikten öte, egemen sınıf kültürünün dayatıldığı ve bireyin yerine toplumun önemli hale getirildiğini vurgular; sosyal boyutta, eğitimde toplum yerine bireyi önceler, ancak gerçeklik buna göre olmadığı ilişkin egemen sınıf çıkarlarının toplum çıkarları olarak önemsenmesine eleştirel yaklaşır; değer boyutunda ise eğitimde, çoğulcu ve farklılıklara açık bir eğitim anlayışını öngördüğü belirtilebilir.

Eleştirel kuramın ideolojik temellerine ilişkin sonuçlar; eleştirel kuramın ideoloji kuramları açısından söylemlerinin yoğunlaştığı uç noktalarındaki nitelikler boyutunda ideolojik sonuçlarına ulaşılabilir. Eleştirel kuramın, eleştirel bilinç aracılığıyla bilgi ve değerleri yeniden üretimi, dünyayı kavrama ve özgürleştirme aracı olarak öngörmesi, bilgi ve değerleri egemen güçlerin çıkarlarından arındırma yaklaşımıyla, otoriteye karşı olma, çoğulcu bir düşünce ve değer anlayışı, bireyin özgürlüğünü önceleyen yaklaşımı boyutunda, Bacon'ın, insan zihnini kuşatan idoller açısından, eleştirel teorinin, eleştirel bir sorgulamayla insan zihnini kuşatan idolleri aşmayı, rasyonalite dışı olanı ideolojik olarak görmesi; Tracy'nin, ideoloji terminolojisi açısından; bireylerin içindeki bulundukları koşullar hakkında bilinçlenmelerini, eleştirel

sorgulayıcılık ve rasyonalite aracılığıyla dünyayı kavrama; Gramsci'nin ideoloji terminolojisi; 'tarihsel blok', 'hegemonya' açısından, tarihsel bir gerçeklik temeli olan modernizmin araçsal akıl ve düşünce anlayışının ürettiği ideolojik bir hegemonyayı eleştirel akıl ve dünyayı geniş bir açıdan kavrama yaklaşımı; Mannheim'in, ideoloji terminolojisi açısından modern düşünce anlayışının tek boyutlu, mekanik ve eleştiriden uzak, anlayışını aşmanın metodolojisi olarak eleştirel akıl, düşünce-bilinç aracılığıyla aşmayı öngörmesi; yapısalcı kuramın söylem terminolojisi açısından iktidar ve egemen güçlerin çıkarlarını söylem aracılığıyla rasyonelleştirmesine eleştiri gücü ile aşma, yan anlamlar açısından sınıfsal çatışma, egemen güç ve otoriteye karşı olması; liberalizm açısından birey ve özgürlüğü öncelemesi; muhafazakarlık açısından, kadim düzene karşı bireyin akli eleştirel ve sorgulama düşüncesini geçirmesi; milliyetçilik açısından otorite ve toplumsal düzenin arkasındaki duygu ve toplum gücünü sorgulaması açısından, bu ideoloji kuramlarının argümanlarına göre eleştirel teorinin öne çıkan ideolojik sonuçları olarak belirtilebilir.

5.1.3. Program teorisinin felsefe, sosyoloji ve ideoloji kuramları açısından düşünsel ve ideolojik temellerine ilişkin sonuçlar

Bilimsel-teknik program yaklaşımlarının düşünsel ve ideolojik temellerine ilişkin sonuçlar

Felsefi kuramlar açısından; bilimsel-teknik program yaklaşımlarının, program söylem, metodolojisi ve öngörülleri açısından, felsefe kuramları olarak idealizm ve realizmin epistemoloji, etik, estetik ve eğitim alanındaki söylemleri ile örtüşmesinden söz edilebilir. Bu örtüşmeden haricinde bilimsel-teknik program yaklaşımlarının, program söylem, metodolojisi ve öngörülerinin; pragmatizm, varoluşçuluk, natüralizmin; epistemoloji, etik, estetik ve eğitim alanındaki söylemleri ile örtüşmediğinden söz edilebilir.

Sosyoloji kuramları açısından; bilimsel-teknik program yaklaşımlarının, program söylem, metodolojisi ve öngörülleri açısından, sosyoloji kuramlarından, işlevselci kuramın epistemoloji, etik, estetik ve eğitim alanındaki söylemleri ile bir

örtüşmesinden söz edilebilir. Bunun haricinde bilimsel-teknik program yaklaşımlarının, program söylem, metodolojisi ve öngörülerinin, çatışmacı kuram, hermeneutik kuram ve eleştirel teorisinin epistemoloji, etik, estetik ve eğitim alanındaki söylem ve metodolojisi ile örtüşmediği sonucuna ulaşılabilir.

İdeoloji kuramları açısından; bilimsel-teknik program yaklaşımlarının, program söylem, metodolojisi ve öngörülerini, ideoloji kuramlarının temel argümanları ile karşılaştırıldığında; Bacon ve Tracy'nin salt akılcılık vurgusu; Gramsci'nin hegemonya oluşturma; Althusser'ın devletin ideolojik aygıtı; Mannheim'in tikel ideoloji; yapısalcılığın söylem aracılığıyla iktidar ve özne üretimi, muhafazakarlığın, tarihsel ve toplum aklının yüceltilmesi, geleneklerin barındığı tarihsel aklın birikimi; milliyetçiliğin, toplumsal gerçeklik, modern rasyonelliği yüceltmesine, belirli rasyonel gerçekliklere duygusal bağlılık yönündeki ideolojik argümanları ile bilimsel teknik program yaklaşımlarının, program söylem, metodolojisi ve öngörülerinin bir örtüşmesinden söz edilebilir. Bu örtüşmeden haricinde bilimsel-teknik program yaklaşımlarının, program söylem, metodolojisi ve öngörülerinin, marksizm ve liberalizmin ideolojik argümanları ile örtüşmediğinden söz edilebilir.

Bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının düşünsel ve ideolojik temellerine ilişkin sonuçlar

Felsefi kuramlar açısından; program teorisinin temellerini oluşturan bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının, program söylem, metodolojisi ve öngörülerinin, felsefe kuramlarından; pragmatizm, varoluşçuluk ve natüralizmin epistemoloji, etik, estetik ve eğitim alanındaki söylemleriyle örtüştüğü sonucuna ulaşılabilir. Bunun haricinde bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının, program söylem, metodolojisi ve öngörülerinin, idealizm ve realizm felsefi kuramların epistemoloji, etik, estetik ve eğitim alanındaki söylem ve metodolojisi ile örtüşmediği sonucuna ulaşılabilir.

Sosyoloji kuramları açısından; program teorisinin düşünsel temellerini oluşturan bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının, program söylem,

metodolojisi ve öngörülerinin, sosyoloji kuramlarından; çatışmacı kuram, hermeneutik kuram ve eleştirel teorinin epistemoloji, etik, estetik ve eğitim alanındaki söylemleri ile örtüşmesinden söz edilebilir. Bunun haricinde bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının, program söylem, metodolojisi ve öngörülerinin, işlevselci kuramın epistemoloji, etik, estetik ve eğitim alanındaki söylem ve metodolojisi ile örtüşmediği sonucuna ulaşılabilir.

İdeoloji kuramları açısından; program teorisinin düşünsel temellerini oluşturan bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının, program söylem, metodolojisi ve öngörülerini, ideoloji kuramlarının temel argümanları ile karşılaştırıldığında; Bacon ve Tracy'nin salt akılcılık vurgusuna karşı çıkışı; Gramsci'nin tarihsel blok ve hegemonya oluşumuna karşı söylemi; Althusser'ın devletin ideolojik aygıtlarının egemenliğine karşı söylem ve metodolojisi; Mannheim'in tümel ideoloji; yapısalcılığın söylem aracılığıyla iktidar ve özne üretimine karşı çıkışı, yan anlam düzeyinde demokrasi, farklılıklar, özgürlük ve çoğulculuğu öne çıkarması; muhafazakalığın, tarihsel ve toplum aklının yüceltilmesi, geleneklerin barındığı tarihsel aklın birikimine karşı; farklılıklar, özgürlük ve çoğulculuğu öne çıkarması; milliyetçiliğin, toplumsal gerçeklik, modern rasyonelliği yüceltmesine, belirli rasyonel gerçekliklere duygusal bağlılık boyutunda, bu ideoloji kuramlarının argümanlarına göre bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının, program söylem, metodolojisi ve öngörülerine ilişkin ideolojik sonuçları olarak belirtilebilir.

Bu bağlamda bilimsel-teknik olmayan yaklaşımların, Marksizm ve liberalizmin düşünsel ve ideolojik argümanları ile örtüştüğü söylenebilir.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarına bağlı olarak araştırmadan; program teorisi, program geliştirmeciler ve uygulayıcılara ilişkin önerilere gidilebilir.

5.2.1. Program Teorisi Açısından Öneriler

- Program teorisi alanındaki bilimsel-teknik ve bilimsel-teknik program olmayan yaklaşımlarının, düşünsel ve ideolojik temelleri farklı araştırma modelleri ve veri toplama teknikleri açısından araştırılabilir
- Program teorisi alanındaki bilimsel-teknik ve bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımları, eğitim psikolojisinin temel kuramlarına yönelik düşünsel ve ideolojik temelleri araştırılabilir.
- Program teorisi alanındaki, bilimsel-teknik ve bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının, siyasal kuramlar açısından düşünsel ve ideolojik temelleri araştırılabilir.
- Program teorisi alanındaki bilimsel-teknik ve bilimsel-teknik program olmayan yaklaşımlarının; öğretim kuramları açısından düşünsel ve ideolojik temelleri araştırılabilir.
- Program teorisi alanındaki bilimsel-teknik ve bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarının; öngördüğü öğretmen, yönetici ve öğrenci profilleri açısından düşünsel ve ideolojik temelleri araştırılabilir.
- Program teorisi alanındaki bilimsel-teknik ve bilimsel-teknik olmayan program yaklaşımlarına alternatif kuramlar geliştirilebilir. Öneri olarak ortaya konulan program teorisinin genel-geçerliliği sorgulayabilen araştırmalar yapılabilir.
- Çağdaş eğitim kuramlarının düşünsel temelleri ile program teorisinin düşünsel temelleri ilişkisi araştırılabilir.

5.2.2. Program geliştirmeci ve uygulayıcılara ilişkin öneriler

- Program teorisi alanındaki bilimsel-teknik ve bilimsel-teknik program olmayan yaklaşımlarının; felsefe, sosyoloji ve ideoloji kuramları açısından düşünsel temellerinin; öğretim programlarına, öğretim uygulamalarına, öğretmen tutum ve becerilerine yansımaları açısından araştırılabilir
- Program geliştirmede, temel alınan program geliştirme modeli veya yaklaşımının, ülkenin siyasi, sosyo-kültürel politikaları ve eğitim sisteminin

yapısına uygunluğu açısından araştırılabilir.

- Program geliştirmede, temel alınan program geliştirme modeli-yaklaşımı, ülkenin siyasi, sosyo-kültürel politikaları ve öğretim sürecinde sık kullanılan öğretim kuram veya uygulamaları arasındaki ilişkiler irdelenebilir.

KAYNAKÇA

- Akarsu, B. (1979). *Çağdaş felsefe*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Akarsu, B. (1984). *Felsefe terimleri sözlüğü* (3. basım). Ankara: Savaş Yayınları.
- Akkaş, S. Ö. (2007). Vico ve milliyetçilik. *Doğu Batı Dergisi*. Ankara: Doğu Batı Yayınları, sayı 39, 115-128.
- Althusserl, L. (2010) *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları* (çev. A. Tümertekin) (4. Baskı). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Altuntaş, N. (2005). Yıldızı sönmeyen bir ideoloji: milliyetçilik. *Doğu Batı Dergisi*. Ankara: Doğu Batı Yayınları, sayı 30, 173-192.
- APA, (2009). *Amerikan Psikoloji Derneği Yayın Kılavuzu* (çev. C. Pamay, Z. Üstün). İstanbul: Kaknüs Yayınları (5. basım Türkçesi).
- Apple, M. W. (2006). *Eğitim ve iktidar* (çev. E. Bulut). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Arat, N. (1996). *Etik ve estetik değerler*. İstanbul: Telos Yayıncılık.
- Aristoteles, (2000). *Politika* (çev. M. Tuncay) (5. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Arslan, A. (2010). *Felsefeye giriş* (13. baskı). Ankara: Adres Yayınları.
- Atuf, N. (1929). *Şark kavimlerinde terbiye*. İstanbul: Maarif Vekaleti Yayınları.

- Aydın, M. (2008). *İdeoloji ve Siyaset, İdeoloji* (Edit. K. Çağan), Ankara: Hece Yayınları.
- Ayhan (1995). Serap Ayhan Paulo Freire: Yaşamı, Eğitim Felsefesi ve Kuramı Üzerine, 193-205
- Aytaç, K. (1998). *Avrupa eğitim tarihi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Baert, P. (2010). *Sosyal bilimler felsefesi pragmatizme doğru* (çev. Ü. Tatlıcan). İstanbul: Küre Yayınları.
- Barett, M. (2004). *Marx'tan Foucault'ya İdeoloji*, (çev. A. Fethi). İstanbul: Doruk Yayıncılık.
- Bauman, Z. (2000). *Siyaset arayışı* (çev. T. Birkan). İstanbul: Metis Yayınları.
- Bayram, A. K. (2008). *İdeoloji ve Dönüşüm, İdeoloji* (Edit. K. Çağan), Ankara: Hece Yayınları.
- Bekmen, A. (2009). Marksizm 'Praksis'in teorisi. *19. Yüzyıldan 20. Yüzyıla Modern Siyasal İdeolojiler* (Derl. H. B. Örs) (içinde 165-252). İstanbul: İstanbul Bilgi üniversitesi Yayınları (3. baskı).
- Berktaş, F. (2009). Liberalizm: tek bir pozisyona indirgenmesi olanaksız bir ideoloji. *19. Yüzyıldan 20. Yüzyıla Modern Siyasal İdeolojiler* (Derl. H. B. Örs) (içinde 47-114). İstanbul: İstanbul Bilgi üniversitesi Yayınları (3. baskı).
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi (2. baskı).

- Büyükdüvenci, S. (1985). Epistemoloji ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 18(1-2),
- Büyükdüvenci, S. (1987). Pragmatizm ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20 (1-2), 323-339.
- Büyükdüvenci, S. (1988). İdealizm ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt-21, Sayı-1-2.
- Büyükdüvenci, S. (1989). Realizm ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 135-149.
- Büyükdüvenci, S. (2001). *Varoluşçuluk ve eğitim*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Büyükkaragöz, Ş. (1997). *Program Geliştirme 'Kaynak Metinler'* (2. Baskı). Konya: Kuzucular Ofset.
- Cengiz, E. (1998). Törebilimde değer ve ölçüt sorunu. *Doğu Batı Dergisi*. Ankara; Felsefe Kültür Sanat Yayınları, 4 (),
- Cevizci, A. (2010). *Felsefe tarihi* (Thales'ten Baudrillard'a) (2. Baskı). İstanbul: Say Yayınları.
- Cevizci, A. (2010b). *Bilgi Felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Copleston, F. (1998) *Felsefe tarihi* Platon (çev. Aziz Yardımlı). İstanbul: İdea Yayınevi, 4. Baskı.
- Cuvillier, A. (2003). *Felsefe yazarlarından seçilmiş metinler* (çev. M. M. Yakupoğlu). İstanbul: Doruk Yayınları.
- Çağan, K. *İdeoloji*. Ankara: Hece Yayınları, 2008.

- Çelik, N. B. (2005). İdeolojinin soykütüğü-1 Marx ve ideoloji. Ankara: Bilim Sanat Yayınları.
- Çelik, S. (2010). *Bilgi felsefesi ilkçağ'dan yeniçağ'a*. İstanbul: Doruk Yayınları.
- Çelik, S. (2008). Charles Sanders Peirce'in pragmatik görüşleri ve bilimsellik ögesi (Derl. S. Çelik). *Pragmatizm pratik bir felsefe, seçme yazılar*. İstanbul: Doruk Yayınları.
- Çetin, H. (1994). Eğitimden idealist beklentiler pragmatist yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. (2), 659-678.
- Çetin, H. Eğitimden İdealist Beklentiler Pragmatist Yaklaşımlar, AÜEBF Dergisi ; 660).
- Çüçen, A. (2001). *Bilgi felsefesi*. İstanbul: Asa Yayınları.
- Çüçen, A. (2009). *Bilgi felsefesi* (3. Basım). İstanbul: Asa Yayınları.
- Dewey, J. (1962). *Özgürlük ve kültür* (çev. V. Günyol). İstanbul: Çan Yayınları.
- Dewey, J. (2007). *Deneyim ve eğitim* (çev. S. Akıllı). Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
- Doğan, N. (2003). Pragmatizmin felsefi temelleri. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20, 83-93.
- Doll, R. C. (1992). *Curriculum improvement: decision making and process* (Eight Edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Durkheim, E. (2010). *Ahlak eğitimi* (çev. O. Adanır). İstanbul: Say Yayınları.
- Eagleton (2010). *Estetiğin İdeolojisi* (çev. Gözkan v.d.). İstanbul: Doruk Yayıncılık.

- Eagleton, T. (1996), *İdeoloji* (çev. M. Özcan). İstanbul: Ayrıntı Yayınları
- Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination* (Second Edition). New York: McMillan Publishing Company.
- Ergun, D. (2005). *Sosyoloji ve eğitim* (3. Baskı). Ankara: İmge Yayınları.
- Ergun, D. (2010). *100 soruda sosyoloji el kitabı* (10. Baskı). Ankara: İmge Yayınları.
- Feyerabend, P. K. ((1991). *Yönteme hayır* (çev. A. İnam). İstanbul: Ara Yayıncılık.
- Finlasyon, J. G. (2007). *Habermas* (çev. T. Kılıç). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Foucault, M. (1999). *Bilginin arkeolojisi* (çev. V. Urhan). İstanbul: Birey Yayınları.
- Foucault, M. (2000). *Entelektüelin Siyasi İşlevi*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Foulque, P. (1991). *Varoluşçuluk* (çev. Yakup Şahan). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Foulque, P. (1991). *Varoluşçuluk* (çev. Yakup Şahan). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Friere, P. (2003). *Ezilenlerin Pedagojisi* (çev. D. Hattatoğlu) (4. Baskı). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Geuss, R. (2002). *Eleştirel teori* (çev. F. Keskin). İstanbul: Ayrıntı Yayınları
- Giddens, A. (2005). *Sosyal Teorinin Temel Problemleri*, (çev. Ü. Tatlıcan). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Giroux, H., Apple, McLaren, M., Freire, P., Harvey, D. (2009). *Eleştirel Pedagoji Söyleşileri*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.

- Gökberk, M. (1979). *Felsefenin evrimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Gökçe, F. (2007). *Değişme sürecinde devlet ve eğitim* (4. baskı). Ankara: Tek Ağaç Yayınları.
- Gökdelek, K. (2010). *Kierkegaard*. İstanbul: Say Yayınları.
- Gutok, G. L.(2006). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (çev. N. Kale). Ankara: Ütopya Yayınları. 3. Baskı
- Gutok, L, G. (2006). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- Gutok, L. G. (1993). Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar realizm ve eğitim (çev. N. Kale). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26(1), 275-287.
- Güven, İ. (2000). *Türkiye’de devlet eğitim ve ideoloji*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Habermas, J. (2007). *İdeoloji Olarak Teknik ve Bilim* (çev. M. Tüzel) (6. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Heidegger, M. (2010). Varlık’ın politikası (çev. B. Gözkan ve diğerleri). T. Eagleton, *Estetiğin ideolojisi* (ss. 359-393) İçinde. İstanbul: Doruk Yayınları.
- Heywood, A. (2007). *Siyasal ideolojiler* (çev. Bayram v.d.). Ankara: Adres Yayınları.
- Hilav, S. (1993). *100 soruda felsefe el kitabı* (6. Baskı). İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Hilav, S. (1997). *Diyalektik düşüncenin tarihi* (3. Baskı). İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Honer, S. M. ve Hunt, T. C. (1996). *Felsefeye Çağrı* (çev. H. Ünder). Ankara: İmge Kitabevi.

- Hübscher, A. (1963). *Çağdaş filozoflar* (çev. İ. Tunalı). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.
- İnal, K. (2004). *Eğitim ve iktidar*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- İnal, K. (1992). Bazı paradigmalarda eğitim ve özgürlük ilişkisi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(2), 795-820.
- İnal, K. (1994a). Sosyolojik açıdan yorumcu (İnterpretative) paradigma ve eğitime uygulaması, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(1), 211-42
- İnal, K. (1994b). Eğitim sosyolojisi'nde yorumcu paradigma'nın eleştirisi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(2), 679-690.
- İrem, N. (2007). Aydınlanma ve sınırlılık siyaseti olarak ulus devlet modernliği. *Doğu Batı Dergisi*. Ankara: Doğu Batı Yayınları, sayı 39, 157-180.
- James, W. (2008). Pragmatizm ve sağduyu (drl. Sara Çelik). *Pragmatizm pratik bir felsefe, seçme yazılar*. İstanbul: Doruk Yayınları.
- Jimenez, M. (2008). *Estetik nedir?* (çev. A. Karaçoban). İstanbul: Doruk Yayınları.
- Kabadayı, T. (2001). Nietzsche ve eğitim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 180-184.
- Kale, N. (1992). Potansiyel özgürlükten eylemsel özgürlüğe. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(2).
- Kale, N. (1993). Aristoteles'te liberal eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26(1), 269-274.

- Kale, N.(1995). Postmodernizm- hermeneutik ve eğitim, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 28(2), 281-292.
- Karakaya, Ş. (2004). *Eğitimde program geliştirme ve yeni yönelimler*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (15. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keat, R. ve Urry, J. (2001). *Bir bilim olarak sosyal teori* (çev. N. Çelebi). Ankara: İmge Yayınevi.
- Kerestecioğlu, Ö. İ. (2009). (2009). Milliyetçilik. *19. Yüzyıldan 20. Yüzyıla Modern Siyasal İdeolojiler* (Derl. H. B. Örs) (içinde 307- 350) (3. baskı). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kısakürek, M. A. (1982). Eğitim felsefe ilişkileri üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1),
- Kierkegaard, S. (2009). *Etik/estetik dengesi* (çev. İ. Kapaklıkaya). İstanbul: Ağaç Yayınları.
- Kierkegaard, S. (2010). Mutlak ironiler (çev. B. Gözkan ve diğerleri). T. Eagleton, *Estetiğin ideolojisi* (ss. 225-250) İçinde. İstanbul: Doruk Yayınları.
- Kuçuradi, İ. (2009). *Uludağ Konuşmaları*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları
- Küçükalp, K (2006). *Husserl*. İstanbul: Say Yayınları.
- Larrian, J. (1995). *İdeoloji ve kültürel kimlik* (çev. N. Donamıç). İstanbul: Sarmal Yayın
- Lesityna, P. (2006). Bilme ve öğrenme sürecinde zihinsel katılım; Paul Freire ile bir diyalog. *Siyahi dergi*. İstanbul. Sayı-8, 82-87.

- Magill, F. (1992). *Egzistansiyalist felsefenin beş klasiği* (çev.V. Mutal) (2. Baskı). İstanbul: Dergah Yayınları.
- Mannheim, K. (2004). *İdeoloji ve ütopya*, Epos Yayınları,
- Marcuse, H. (1991). *Karşı devrim ve başkaldırı* (çev. G. Koca, V. Ersoy). İstanbul: Ara Yayıncılık.
- Mardin, Ş. (1999). *Siyasal ve sosyal bilimler* (4. baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Mardin, Ş. (1997). *İdeoloji*. İstanbul: İletişim Yayınları (4. baskı).
- Mardin, Ş. (2010). *Din ve İdeoloji* (19. Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji Sözlüğü*. (çev.). Ankara: Bilim Sanat Yayınları.
- Marx, K., Engels, F. (2008). *Alman ideolojisi* (çev. S. Belli). Ankara: Sol Yayınları.
- Mayer, F. (1992). *Yirminci asırda felsefe* (çev. V. Mutal) (2. Baskı). İstanbul: Dergah Yayınları.
- Magill, F. (1992). *Egzistansiyalist Felsefenin Beş Klaisiği* (çev. V. Mutal) (2. Baskı). İstanbul: Dergah Yayınları.
- McKernan, J. (2008). *Curriculum and imagination, process theory, pedagogy and action research*. London: Routledge Taylor & Francis Group.
- McLellan, D. (2005). *İdeoloji* (çev. B. Yıldırım). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Mollaer, F. (2009). *Muhafazakârlığın iki yüzü*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Morin, E. (2003). *Geleceğin eğitimi için gerekli yedi bilgi* (çev. H. Dilli). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

- Mounier, E. (1986). *Varoluş felsefesine giriş* (çev. S. R. Kırkoğlu). İstanbul: Alan Yayıncılık.
- Mumby, D. K. (2005). Kitle kültürü ve ideoloji. *Doğu-Batı Dergisi*. Ankara: Doğu Batı Yayınları, sayı 30, 123-142.
- Nietzsche, F. (2010). Hakiki yanılsamalar (çev. B. Gözkan ve diğerleri). T. Eagleton, *Estetiğin ideolojisi* (ss. 291-326) içinde. İstanbul: Doruk Yayınları.
- Null, W. (1973). *Curriculum from theory to practice*. New York: Rowman& Littlefield Publishers, Inc.
- Ocak, G. (2004). Eğitim programlarına felsefi ve kültürel temelin etkileri. *Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi*, ISSN; 1303-5134, e-dergi, www.insanbilimleri.com web sitesinden alınma tarihi: 20.07.2010.
- Oliva, P. F. (1997). *Developing the curriculum* (Fourth Edition). United State: Longman.
- Orçan, M. (2008). Modern Bir Asabiyet Olarak İdeoloji, İdeoloji (Edit. K. Çağan), Ankara: Hece Yayınları.
- Ornstein, C., Hunkins, P. (1988). *Curriculum: foundation, principles and issues*. New Jersey: Prentice Hall.
- Örs, H.B. (2009). Faşizm: modernitenin karanlık yüzü. *19. Yüzyıldan 20. Yüzyıla Modern Siyasal İdeolojiler* (Derl. H. B. Örs) (içinde 477- 514). İstanbul: İstanbul Bilgi üniversitesi Yayınları (3. baskı).
- Örs, H.B. (2009). İdeoloji: karmaşık dünyayı anlaşılır kılmak. *19. Yüzyıldan 20. Yüzyıla Modern Siyasal İdeolojiler* (Derl. H. B. Örs) (içinde 3- 46). İstanbul: İstanbul Bilgi üniversitesi Yayınları (3. baskı).

Özbek, S. (2003). *İdeoloji kuramları* (2. Baskı). İstanbul: Bulut Yayınları.

Özlem, D. (1986). *Kültür bilimleri ve kültür felsefesi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Özlem, D. (1999). Kaygı ve tarihsellik. *Doğu Batı Dergisi* (kaygı sayısı). Ankara: Felsefe Sanat ve Kültür Yayınları, 6, 11-34.

Özlem, D. (2010). *Etik- Ahlak Felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.

Pieper, A. (1999). *Etiğe Giriş*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Pierce, C. S. (2008). İncanın sabitleştirilmesi (drl. Sara Çelik). *Pragmatizm pratik bir felsefe, seçme yazılar*. İstanbul: Doruk Yayınları.

Pinar, W. (2003). *International handbook of curriculum research*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Pinar, W. (2004). *What is curriculum Theory*. United State: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Platon. (2001). *Epinomis* (Türkçesi, Adnan Cemgil). İstanbul: Sosyal Yayınları.

Politzer, G. (1974). *Felsefenin Başlangıç İlkeleri* (çev. S. Belli) (4. Baskı). Ankara: Sol Yayınları.

Poloma, M. M. (2011). *Çağdaş sosyoloji kuramları* (çev. H. Erbaş). Ankara: Palme Yayıncılık.

Posner, G.J. (1992). *Analyzing the curriculum*. McGraw-Hill Inc.

Pöggeler, O. ve Alleman, B. (1994). *Heidegger üzerine iki yazı* (çev. D. Özlem). Ankara: Gündoğan Yayınları.

- Rainbow, P. ve Sullivan, W. (1990). *Toplum bilimlerinde yorumcu paradigma* (çev. T. Parla). İstanbul: Hürriyet Vakfı Yayınları.
- Ricoeur, P. (2008). Bilim ve İdeoloji, *İdeoloji* (Edit. K. Çağan) içinde, Ankara: Hece Yayınları.
- Rousseau, J.J. (2008,a). *Siyasal Fragmanlar, Ekonomi Politik Üzerine Söylev* (çev. İ. Yerguz). İstanbul: Say Yayınları.
- Rousseau, J.J. (2008,b). *Toplum Sözleşmesi* (çev. İ. Yerguz). İstanbul: Say Yayınları.
- Rousseau, J.J. (2009). *Bilimler ve Sanatlar Üzerine Söylev* (çev. İ. Yerguz). İstanbul: Say Yayınları.
- Russel, B. (1997). *Batı Felsefesi Tarihi İlkçağ* (çev. M. Sencer) (6.Baskı). İstanbul: Say Yayınları.
- Russel, B. (1997). *Batı felsefesi tarihi yeniçağ* (çev. M. Sencer) (6.Baskı). İstanbul: Say Yayınları.
- Sancar, S. (2008). *İdeolojinin serüveni*. Ankara: İmge Yayınevi.
- Sarıca, M. (1996). *100 soruda siyasal düşünce tarihi* (7. Baskı). İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Sartre, J. P. (1973). *Çağımızın gerçekleri* (çev. S. Eyüboğlu, V. Günyol). İstanbul: Çan Yayınları.
- Sartre, J. P. (2000). *Aydınlar üzerine* (çev. A. Bora). İstanbul: Can Yayınları.
- Sartre, J. P. (2010). *Varoluşçuluk*. (çev. A. Bezirci). İstanbul: Say Yayınları.

- Sezgin, İ. (2000). *Mesleki ve Teknik Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Shook, J. (2003). *Amerikan pragmatizminin öncüleri* (William James, John Dewey, Charles S. Peirce) (çev. Celal Türer). İstanbul: Üniversite Kitabevi Yayınları.
- Slater, P. (1998). *Frankfurt okulu* (çev. A. Özden). İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Slaterry, P. (2006). *Curriculum development in the postmodern era* (Second Edition). New York: Routledge Taylor&Francis Group.
- Smith, A. D. (2004). *Milli kimlik* (çev. B. S. Şener). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Smith, P. (2007). *Kültürel kuram* (S. Güzelsarı, İ. Gündoğdu). İstanbul: Babil Yayınları.
- Solal, A. C. (2005). *Jean Paul Sartre* (çev. İ. Yerguz). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Swingewood, A. (1998). *Sosyolojik düşüncenin kısa tarihi* (çev. O. Akınbay). Ankara: Bilim Sanat Yayınları.
- Şan, M. K. (2008). Modernlik ve Post modernlik Yolunda İdeolojilerin Dönüşümü, *İdeoloji* (Edit. K. Çağan), içinde. Ankara: Hece Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development theory and practice*. New York: Harcourt, Brace & World, Inc.
- Tan, M. (1990). Eğitim sosyolojisinde değişik yaklaşımlar: işlevci paradigma ve çatışmacı paradigma, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 557-571.

- Tan, M. (1993). Eğitim Sosyolojisinde Değişik Yaklaşımlar: Yorumcu Paradigma, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 67-89
- Tanyol, C. (1998). *Schopenhauer'da ahlak felsefesi*. İstanbul: Gendaş Yayınları.
- Taşdelen, V. (2003). Eğitimde kuram ve uygulama bağının kurulmasına yönelik felsefi bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt-36, sayı 1-2, 151-161
- Tepe, H. (1998). Bir felsefe dalı olarak etik. *Doğu Batı Dergisi*. Ankara: Felsefe Kültür Sanat yayınları, Sayı-4. ()
- Tezcan, M. (2005). *Sosyolojik kuramlarda eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Thilly, F. (2010). *Bir felsefe tarihi* (çev. N. Küçük, Y. Çevik). İstanbul: İdea Yayınları.
- Thilly, F. (2007). *Felsefenin öyküsü-II çağdaş felsefe* (Yay. Haz. L. Wood). (çev. İ. Şener). İstanbul: İzdüşüm Yayınları.
- Tozlu, N. (1997). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Türer, C. (2003). *Charles S. Peirce'ün pragmatik felsefesi*. İstanbul: Üniversite Kitabevi Yayınları.
- Ulaş ve vd. (2002). *Felsefe Sözlüğü*. Ankara: Bilim Sanat Yayınları.
- Ülken, H. Z. (2000). *Genel felsefe dersleri*. İstanbul: Ülken Yayınları.
- Ülken, H. Z. (2001). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Ülken Yayınları (2. baskı).
- Ültanır, Y. G. (2005). Türk eğitim sistemi ile Avrupa Birliği ülkelerindeki hümanist-demokratik eğitim modelinin karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 167,

- Vincent, A. (2006). *Modern politik ideolojiler* (çev. A. Tüfekçi). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Wallerstein, v.d (2009). *Gulbenkian komisyonu sosyal bilimleri açın*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Weber, A. (1998). *Felsefe Tarihi* (çev. H. V. Eralp) (5. Baskı). İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Weber, M. (1993). *Sosyoloji Yazıları* (çev. T. Parla) (3. Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Williams, R. (1990). *Anahtar Sözcükle*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Yapıcı, M. (2004). Eğitim ve yabancılaşma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* ISSN: 1303-5134.
- Yıldırım, A. (2010). *Eleştirel Pedagoji*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, Z. (2009). John Dewey'in liberalizmi: birey/cilik-toplum ve özgürlük. *Kaygı Dergisi*, 12, 79-92.
- Young, M. F. D. (2002). *The Curriculum of the future* (Second Edition). USA: Falmer Pres.