



İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
FELSEFE ANABİLİM DALI

**Ahlaki Eylemin Canlılığına Dair Teorik ve Pratik
Soruşturma: Aristoteles, Martha Nussbaum, Matthew
Lipman**

Doktora Tezi

Sümeyye Sel Odabaş

Nisan 2024



İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
FELSEFE ANABİLİM DALI

**Ahlaki Eylemin Canlılığına Dair Teorik ve Pratik
Soruşturma: Aristoteles, Martha Nussbaum, Matthew
Lipman**

Doktora Tezi

Sümeyye Sel Odabaş

Danışman

Prof. Dr. Özkan Gözel

Nisan 2024

TEZ JÜRİSİ ONAYI

Sümeyye Sel Odabaş tarafından hazırlanan " Ahlaki Eylemin Canlılığına Dair Teorik ve Pratik Soruşturma: Aristoteles, Martha Nussbaum, Matthew Lipman" başlıklı bu Doktora Tezi, Felsefe Anabilim Dalı'nda hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ

İMZA

Tez Danışmanı:

Prof. Dr. Özkan Gözel
İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Üyeler:

Prof. Dr. Nedim Yıldız
İstanbul Üniversitesi

Doç. Dr. Yaylagül Ceran Karataş
İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Prof. Dr. Güncel Önkol
Maltepe Üniversitesi

Doç. Dr. Gamze Keskin Yurdakurban
Kırklareli Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 15 / 04 / 2024

BEYANLAR

Yazım ve Kaynak Gösterme Kılavuzu Beyanı

Danışmanlığımda yazılan bu tezin Chicago yazım ve kaynak gösterme kılavuzunda belirtilen kurallara uygun olarak yapılandırıldığı ve bu kılavuzun Chicago kaynak gösterme standartlarının bu tezde tutarlı olarak uygulandığı tarafımdan incelenerek teyit edilmiştir.

İmza

Prof. Dr. Özkan Gözel

Etik İlkeler Sadakat Beyanı

Hazırladığım bu tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi beyan ederim.

İmza

Sümeyye Sel Odabaş

ÖZET

Ahlaki Eylemin Canlılığına Dair Teorik ve Pratik Soruşturma:

Aristoteles, Martha Nussbaum, Matthew Lipman

Odabaş, Sümeyye Sel

Doktora Tezi, Felsefe Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Özkan Gözel

Nisan 2024

Günümüzde yaşanan hoşgörü, dinleme ve başkalarının duygularını anlama kapasitelerindeki azalma, bir ahlak kriziyle birlikte okunmaya uygun görünmektedir. Tez kapsamında “Bu krizin aşılması için ahlaklı eyleme dair işlerliği ve sürekliliği sağlayan nedir?” sorusuna aranan cevap, canlı bir ahlaki eylem soruşturmasına yol açmıştır. Ahlaki eylemin canlılığına dair soruşturmanın hem teorik hem de pratik bağlamda bütünsel olarak yürütüldüğü bu çalışmada, Antik Çağ’dan Aristoteles’in erdem kazanımı anlayışı, çağdaş düşünürlerden ise Nussbaum’un yapabilirlik yaklaşımı ve Çocuklar için Felsefe (P4C) Pedagojisi kurucusu Lipman’ın P4C Pedagojisi bağlamındaki teorik görüşleri pratik soruşturmaya birlikte masaya yatırılmıştır.

Bu tezin ilk amacı, ahlaki eylemin canlılığına dair soruşturmanın teorik temellerini ortaya koymaya çalışmaktır. İkinci amacı ise söz konusu teorik temeller bağlamında pratik bir ahlaki eylemin canlılığının soruşturulması için P4C pedagojisi takip edilerek felsefe atölyeleri düzenlemektir. Ahlaki eylemin canlılığı konusu, üç hipotez altında teorik ve pratik soruşturmaya tabi tutulmuştur. Birincisi, ahlaki eylemlere dair motivasyon için toplumdaki her tek kişinin biricik çevresel ve ruhsal değişkenlerinin (bize göre orta olan) yani bireysel farklılıklarının hesaba katılması gerekir. İkinci olarak; toplumsal bir iyiyi amaçlayan ahlaki eylemler için her tek kişinin duygularının, geçmişinin, geleneğinin, fizyolojik yapısının, toplumsal cinsiyetinin hesaba katılması, yurttaşın ve toplumun yapabilirliklerine dair önemli bir ölçüt olarak karşımızda durmaktadır. Üçüncü olarak ise akletme ve hissetmenin birlikteliğiyle yakalanan empati ve kabul kapasitelerindeki gelişimin toplumsal gelişime de katkısı söz konusudur.

Aristoteles’in, ahlaki eyleme dair motivasyon bağlamında, erdemli eylemlerde bulunmaktan alınan hazzı, kendisi amaç olan bir amacın peşinden yani mutluluğun peşinden gitmeyi, uçlardan, aşırılıklardan kaçınmak suretiyle erdemli eylemlerde bulunmayı ve bunun toplum tarafından övülesi olmasını ön plana çıkaran bir bakış açısı mevcuttur. Aynı şekilde Aristoteles’in, her tek

kişinin bireysel farklılıklarını hesaba katması ve bireye bağlı bir orta olma halini hisle birlikte yakalanan rasyonel uyum ölçütlerine değinerek ifade etmesi, ahlaki eylemin canlılığıyla ilişkili noktalardır. Aristoteles'in ahlaki eylemin canlılığına dair görüşlerinin izinin sürüleceği bir başka husus ise doğru davranışı garanti etme hasebiyle *phronêsis* kapsamındaki *orthos logos* vurgusudur.

Çağdaş Aristoteles yorumcusu Nussbaum'un ise insani gelişmişliğe, ekonomik zenginleşme çerçevesi haricinde, yapabilirlikler yaklaşımı bağlamında bakması, bireyler için çevre, fizyoloji, cinsiyet gibi çeşitli değişkenleri hesaba katması, ahlaki eylemin canlılığı soruşturmasına hizmet etmektedir. Ayrıca Nussbaum'un değer yargılarının kökeninde bulunan duygulardan bahsetmesi, başkasının gözüyle hayata bakmaya teşvik eden vizyonu, bireylerin topluma aktif katılımı bağlamında demokratik yurttaşın özelliklerine değinmesi, ahlaki eylemin canlılığıyla birlikte okunmaya uygundur.

P4C pratiğinin kurucusu Lipman'ın ise bireyin akıl yürütme, empati yapma, diyalog kurma, duygu ve düşüncelerini ifade etme becerileriyle yakalanan ahlaki eylemlerdeki sürekliliğe yaptığı vurgu, ahlaki eylemin canlılığı bağlamında okunmaya müsaittir. Bununla birlikte, Lipman'ın bireyden başlayarak toplumsal gelişmeyi ön plana çıkaran bakış açısı, birtakım kurallar ve prensiplerden yola çıkarak ahlaki gelişmeden ziyade, bu prensipleri dile getirmeyi ve uygulamayı ön plana çıkarması, ahlaki eylemin canlılığı soruşturmasına hizmet etmektedir. Aynı şekilde, Lipman açısından ahlaki eylemlere dair motivasyon ve süreklilik konusunda bilişsel (*cognitive*) ve duyuşsal (*affective*) bağlamların birlikteliği ön plandadır.

Aristoteles, Nussbaum ve Lipman'ın teorik görüşleri ahlaki eylemin canlılığı bağlamında verildikten sonra tezin pratik soruşturma ayağında, 9-10 yaş arası, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinden oluşan 12 çocukla P4C pedagojisi yeniden üretilmeye ve ahlaki eylemin canlılığı bağlamında yorumlanmaya çalışılmıştır. Bu anlamda, Aristoteles, Nussbaum ve Lipman'ın ahlaki eylemin canlılığı kapsamındaki teorik düşüncelerini, somut felsefi uygulama deneyimine dayandırma yolu izlenmiştir. İlave olarak, pratik soruşturma kapsamındaki felsefe atölyelerinin örnekliği bağlamında başkasının gözüyle hayata bakma, empati, tolerans, esneme paylarına dair gelişim tekrar ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bireysel Farklılık, Adil Ölçü, Yapabilirlikler, Hayal Gücü, Bilişsel/Duyuşsal Kapasite

ABSTRACT

**Theoretical and Practical Inquiry on the Ethical Action Vitality: Aristoteles,
Martha Nussbaum, Matthew Lipman**

Odabaş, Sumeyye Sel

Ph. D. Thesis, Department of Philosophy

Supervisor: Prof. Dr. Özkan Gözel

April 2024

The actual decrease in the acceptance capacities and flexibilities of countries summarizes the purpose of starting this thesis. A moral crisis occurs due to a decline in an individual's capacity to accept, listen to, and comprehend the feelings of others. A flourishing field of moral research has resulted from the search for an answer to the question of what motivates moral action to resolve this problem. This study carries out the ethical action vitality investigation both theoretically and practically. The virtue acquisition perspective of Aristotle of Ancient Greek, the capability approach of Nussbaum, one of the contemporary philosophers, and the theoretical views of Lipman, the founder of Philosophy for Children (P4C) Pedagogy, are discussed with the practical investigation together in the context of ethical action vitality.

The first aim of this thesis is to lay out the theoretical foundations of an inquiry of ethical action vitality. Then, in the context of these theoretical foundations, it is to organize philosophy workshops following the P4C pedagogy for a practice of ethical action vitality. Three hypotheses have been applied to theoretically and practically investigate the question of the relevance of ethical action. First, individual difference (which is the golden mean to us) should be considered while determining what motivates ethical behavior. As for the capacities and function of the individual, it is crucial to consider each person's feelings, background, tradition, physical make-up, and social gender while adopting moral actions that serve the common good. Thirdly, the development of empathy and acceptance capacities captured by the coexistence of reasoning and feeling should be underlined.

Aristotle provides a perspective on ethical action that emphasizes the fulfillment of performing moral deeds, the pursuit of a goal that is itself a goal, namely happiness, and the reality that moral deeds are rewarded by society. Similarly, Aristotle's emphasis on considering each person's unique characteristics and having the ability to evaluate (*phronêsis*) the state of being a dependent medium in the context of the significance of morality might be evaluated.

Contemporary Aristotelian commentator Nussbaum's point of view about human development in the framework of the capacities approach considers several factors for each individual, including environment, physiology and gender as human development. The vitality of ethical action may be read in combination with Nussbaum's discussion of the emotions at the core of value judgments. Her vision that inspires Lipman to see life through the eyes of others, and her discussion of the qualities of a democratic citizen in the context of people's active participation in society. The ethical action vitality may be read in combination with Nussbaum's discussion of the emotions at the core of value judgments.

The influencer of Philosophy for Children (P4C) Pedagogy, Matthew Lipman, strongly emphasized the ethical motivation, which might be seen in an individual's capacity for critical thinking, empathy, conversation and expression of one's feelings and thoughts. In Lipman's perspective, which emphasizes social development beginning with the individual, these notions are expressed and used more than moral development based on a set of norms and principles. Similarly, according to Lipman, meta cognitive and meta affective interaction is crucial for driving moral behavior.

In the practical inquiry of the thesis, the P4C pedagogy is tried to be reformed and interpreted with 12 children consisting of 4th-grade primary school students aged 9-10. In that study, the way of focusing on Aristotle, Nussbaum and Lipman's theoretical view about the vitality of the ethical action has been followed on concrete philosophical practice experience. However, the development of considering life through the eyes of others, sympathy, tolerance, and stretching sharing is again examined in the context of the example of philosophy workshops of practical inquiry.

Keywords: Individual Difference, Golden Mean, Capabilities, Imagination, Meta cognitive/Meta affective Capacity

KISALTMALAR

bkz.	Bakınız
çev.	Çeviren
s.	Sayfa
NE	Nikomakhos’a Etik
EE	Eudemian Ethics
P4C	Philosophy for Children/Communities ¹ (Çocuklar İçin Felsefe)
Fr.	Fransızca
İng.	İngilizce

¹ P4C kısaltması Philosophy for Children/Communities’e göndermede bulunmakla birlikte tez kapsamında P4C kısaltması “Çocuklar İçin Felsefe” anlamında kullanılacaktır. P4C kısaltması ayrıca çocuklarda gelişmesi istenen Eleştirel, Yaratıcı, İş Birlikçi ve Özenli Düşünme (Critical, Creative, Collaborative, Caring Thinking) becerilerini de içinde barındırmaktadır. Bkz. Sormaz Öğüt, Fulya. “Felsefi Düşünmenin Önemi ve Çocuklar için Felsefe”. Doktora Tezi, Maltepe Üniversitesi, 2019, s. 71.

İÇİNDEKİLER

TEZ JÜRİSİ ONAYI.....	ii
BEYANLAR.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
KISALTMALAR.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TEŞEKKÜR.....	xiii
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ KISIM

AHLAKİ EYLEMİN CANLILIĞINA DAİR TEORİK SORUŞTURMA 11

BİRİNCİ BÖLÜM

1. AHLAKİ EYLEMİN CANLILIĞINA DAİR 11

1.1. Ahlaki Eylemin Canlılığının Yöntemsel ve Kavramsal Çerçevesi: Aristoteles, Nussbaum, Lipman	16
1.1.1. Aristoteles'in Ahlaki Eylemin Canlılığına Teorik Katkısı	17
1.1.2. M. Nussbaum'un İnsani Gelişim Modeli ve Ahlaki Eylemin Canlılığı	21
1.1.3. M. Lipman'ın Ahlaki Gelişim Modeli Bağlamında Ahlaki Eylemin Canlılığı	27
1.2. Pratik Soruşturma Bağlamında Ahlaki Eylemin Canlılığı	29
1.3. Ahlaki Eylemin Canlılığı Konusunun Önemi ve Özgünlüğü	31

İKİNCİ BÖLÜM

2. ARİSTOTELES'TE AHLAKİ EYLEMİN CANLILIĞI 34

2.1. Mutluluk (<i>Eudaimonia</i>), Doğa-Alışkanlık-Akıl (<i>Phusis-Ethos-Logos</i>) Sentezi ve <i>Phronêsis</i> (Sağduyu)	36
2.1.1. Ahlaki Eyleme Dair Motivasyon	36
2.1.2. Canlı Ahlaki Eylem Metodolojisi	38
2.1.3. En İyi ve Canlılık: Pratik-Poietik Ayrımı	42

2.1.4. Erdemli Eylemin Sürekliliği ve İşlerliği Kapsamında Erdem Kazanımının Üç Faktörü (<i>Phusis-Ethos-Logos</i>)	45
2.1.5. Mutluluk (<i>Eudaimonia</i>) Bağlamında <i>Phronêsis</i> (Sağduyu)	50
2.1.6. <i>Logos</i> , <i>Orthos Logos</i> ve <i>Meson</i> Bağlamında <i>Phronêsis</i> (Sağduyu)	53
2.2. Hissetme ve Adil Orta Bağlamında Canlı Ahlaki Eylem	57
2.2.1. Hissetme (<i>Aisthêsis</i>).....	60
2.2.1.1. Toplumsal Boyut	63
2.2.1.2. Haz-Acı	68
2.2.2. Adil Orta	69

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. M. NUSSBAUM'DA AHLAKİ EYLEMİN CANLILIĞI.....	77
3.1. Amartya Sen'in Yapabilirlik Yaklaşımı	77
3.2. M. Nussbaum'un Adalet Bağlamındaki Yapabilirlik Yaklaşımı	81
3.3. M. Nussbaum'un Yapabilirlikler Yaklaşımı, Toplumsal Boyut ve Duygular ..	85
3.3.1. M. Nussbaum'da Ahlaki Gelişim Bağlamında, Duygular, Değer Yargıları, Hayal Gücü, Özdeşleştirme	87
3.4. Küresel Demokratik Yurttaşlık	92

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. M. LIPMAN'DA AHLAKİ EYLEMİN CANLILIĞI	98
4.1. Çocuklar için Felsefe: Ahlaki Eylemin Canlılığı	101
4.1.1. Çocuklar İçin Felsefe Pratiği	106
4.1.2. Düşünme-Karakter İlişkisi.....	109
4.1.3. Duyuşsal-Bilişsel Kapasitelerin Birlikteliği	110
4.1.4. Destek Materyalleri (Kitaplar, Kısa Filmler, vs.)	111
4.2. Bir Ahlaki Eğitim Modeli Olarak: Çocuklar İçin Felsefe	114
4.2.1. Çocukların Kendilerinden İtibaren Düşünmeye Başlaması.....	116

4.2.2. Kişilik Gelişimi.....	118
4.2.3. Kavram Geliştirme ve Akıl Yürütme Becerisi	120
4.2.4. Eğitimcilerin Çocuğun Kendi Başına Düşünmesine Yönelik Roller	122
4.2.5. Eleştirel ve Mantıklı Düşünme	123
4.2.6. Değerler Eğitimi	124

İKİNCİ KISIM

AHLAKİ EYLEMİN CANLILIĞINA DAİR PRATİK SORUŞTURMA.....130

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. FELSEFE ATÖLYELERİ PRATİĞİNİN AHLAKİ EYLEMİN CANLILIĞI BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ.....130

5.1. Aristoteles, Nussbaum ve Lipman Bağlamı.....	131
5.2. Atölyelerde Yöntem ve Araçlar	132
5.3. Haftalık Atölye Planları	136

ALTINCI BÖLÜM

6. AHLAKİ EYLEMİN CANLILIĞI BAĞLAMINDA FELSEFE ATÖLYELERİ UYGULAMA ÖRNEĞİ 145

6.1. Uygulama Kapsamında Atölyelere Giriş	146
6.2. Bilişsel ve Duyuşsal Gelişim Bağlamında Gyges'in Yüzüğü Efsanesi	161
6.3. Ahlaki Eylemin Canlılığı: Yacouba, Özdeşleştirme ve Ahlaki İkilem.....	172
6.4. Pratik Soruşturmada Şimdiye Referans	191
6.4.1. Rastgelelik ve Kendiliğindenliğin (Spontanlığın) Önemi	197
6.4.2. Aktif Olmak Bağlamında Özerklik ve Özgünlük	203
6.4.3. Kendine Mesafe Alabilme Kapasitesi	205
6.4.4. Farklılıklara ve Çeşitliliklere Açılım	210
6.4.5. Farklılıklar ve Çeşitlilikler İçin Zihni Açmak	211
6.4.6. Başkalarının Düşüncelerine Açık Olma	216

6.4.7. Akıl Yürütme ve Duygular Birlikteliği Üzerinden Metinlerdeki Karakterlerle Özdeşleşmeyle Yakalanan Açılma	219
SONUÇ	227
KAYNAKÇA	234
EKLER	243
ÖZGEÇMİŞ	246

TEŞEKKÜR

Dünyada adaletsizlikler olsa da adaletin ölümsüzlüğünü hatırlatan kıymetli Hocam Doç. Dr. Yaylagül Ceran Karataş'a, hakikatten söyleyen Danışmanım Prof. Dr. Özkan Gözel'e, hakkaniyete uygun davranışların koruyucusu olan Hocam Prof. Dr. İhsan Fazlıoğlu'na en içten teşekkürlerimi sunarım.

Bu yolda katkılarını esirgemeyen, ufkumu her tıkandığımda açan Prof. Dr. Nedim Yıldız'a, tezimin 2. ve 3. bölümlerini titizlikle okuyan Doç. Dr. Nihal Petek Boyacı'ya, tez izleme süreçlerinde yazdığım bütün metinleri okuyup yorumlayan Dr. Öğr. Üyesi İhsan Berk Özcangiller'e tezime sundukları akademik katkı için şükranlarımı sunarım.

Bu süreç boyunca her daim yanımda olan ahretliğim Sema Yıldız'a, sorularıyla tezin gelişim sürecine katkı sağlayan kıymetli dostlarım Gülizar Büyükkara ve Dr. Öğr. Üyesi İkbâl Bakır'a, varlığına şükrettiğim dostum Dr. Feyza Uzunoglu'na, tezin son okumalarından birini yapan canım ablam Dr. Gülçin Tunalı'ya, yavrularıma gözü gibi bakan kayınvalidem Emine Odabaş'a ve görüşmelerim Nurdan Odabaş, Vildan Odabaş Sevindir'e, kayınbabam Hamit Odabaş'a, annem Ayten Sel, babam Haydar Sel'e, doktora sürecim boyunca dualarını esirgemeyen canım babaannem Safiye Sel'e, kendisi de doktora öğrencisi olan kardeşim Zeynep Sel Öztürk'e ve bu yolda beni dinlemekten hiçbir zaman vazgeçmeyen kardeşlerim Melih Cihad Sel ve Esra Sel Bulut'a, tezin bir başka son okumasını yapan can yoldaşım Sümeyye Karadoru'ya, çocuklarıma en derin sevgilerini esirgemedi sunan kardeşlerim Hilal Atmaca ve Besra Atmaca'ya ve bana inanmaktan hiçbir zaman vazgeçmeyen, bütün doktora sürecimin kahrını çeken sevdiğim, cancağızım eşim İsmail Ahmet Odabaş'a, bu süreçte çokça sabretmeyi deneyimleyen gözümün nuru yavrularım Hikmet Yusuf, Merve Bilge ve Fatma Rana'ya en derin teşekkürlerimi sunarım.

Hakikat, Ölümsüzlük ve Birlik yolculuğunu bahşedene bin şükürle...

Sümeyye Sel Odabaş
Bahçeşehir-2024

GİRİŞ

Başkasının gözüyle hayata bakabilme kapasitesinin önemi, her geçen gün yaşanan anlama, dinleme kapasitelerindeki gelişmemişliğin doğurduğu krizlerle kendini daha çok göstermektedir. Söz konusu krizlerin aşılması için her tek kişinin gelişiminin toplumun gelişimi içinde massedildiği birbirini besleyen bir tahayyüle ulaşmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durumda her tek kişinin farklılıklarının hesaba katıldığı, başkasının gözüyle hayata bakabilme kapasitelerinin altının çizildiği, duygu ve düşüncelerin ifade edilmesi suretiyle geliştirilen diyalog ortamının, ahlaki eylemlerde canlanmaya nasıl hizmet ettiğinin vurgulanması gerekmektedir. Bu anlamda Aristoteles, Nussbaum ve Lipman'ın ahlaki eylemin canlılığına dair teorik görüşlerinin pratik saha çalışmasıyla desteklenmesi ahlaki eylemin canlılığı bahsinde önemli olan yapı taşlarını soruşturmaya katkı sağlamaktadır. Ahlaki eylemin canlılığı üzerine temellenen bu soruşturmada, önemli esaslardan olan bireysel farklılıkların hesaba katılması, bireysel ve toplumsal gelişimin iç içeliği vurgusu, duygular ve akıl yürütmelerin bütün olarak ele alınması odağında teorik arka plan verilip söz konusu soruşturmaya dair örnek uygulama yapılması yöntemi izlenmiştir.

Ahlaki eylemin canlılığına dair girilen teorik soruşturmada öncelikle canlılık bahsine değinilmesi gerekmektedir. Bu tez kapsamında ele alınan canlılığın biyolojik anlamdaki canlılıkla alakalı olmadığının altı çizilmesi gerekir. Tez kapsamındaki canlılık, *polis* içerisinde yaşayan iyi insanın, iyi bir yaşam sürmesindeki eylemlilik haline bir başka deyişle iyi insanın erdemli eylemleri gerçekleştirmesine vurgu yapmaktadır. Aynı şekilde toplum içerisinde övülesi ve yerilesi olanın sadece akılla (*logos*) belirlenmediği, hissetmenin (*aisthesis*) bu anlamdaki önemi ve rasyonelite ile hissetmeyi bağlam olarak yakalayan *phronêsis* bahsine vurgu, canlılık bahsini açıklamak için önemlidir. Hissedişleri hesaba katan rasyonel ölçüm kapasitesi, iyi insan olmaklık üzerinden garanti edilir. Ahlaki eylemleri gerçekleştirmeye yönelik süreklilik ile motivasyonun duygusal ve rasyonel uyumluluk üzerinden yakalanabileceği fikri, canlılığı açıklamaya katkı sağlamaktadır.

Erdemli eylemin iki uç arasındaki bir orta olmayı yakalamak suretiyle sunulduğu doğruluk operasyonunda erdemli eylemi garanti eden *phronêsis*'dir. Diğer taraftan canlılık bağlamındaki doğruluk operasyonunda hiçbir genel bilginin ya da

kendiliğinden (*spontan*) gelişen kavrama yetisinin sabitlenemeyeceğinin altı çizilmeli, bize göre orta olanın ve hislerin hesaba katılmasıyla ele alınan doğru davranışın sürekli açılan doğruluk ölçütünden bahsedilmelidir. Bu durumda, “Doğru, erdemli eylemlerin faili olan öznenin ortasıyla toplumun ortası arasındaki ilişki nedir?” sorusu cevaplanmayı beklemektedir.

Aristotelesçi *phronêsis*’te, övülesi ve yerilesi olanı belirleyen sınırın nerede başlayıp ne dereceye kadar olması gerektiğinin sadece akılla (*logos*) belirlenmesinin zorluğu söz konusudur. Bunun yanında övülesi ve yerilesi olanı belirlemede hissetmenin (*aisthesis*) önemine değinilmiştir. Uçlardan kaçınmak, erdemli eylemlerden haz almak, kötü eylemlerden acı duymak övülesidir fakat iyi insanın, bize bağlı bir ölçünün rasyonel ölçüm kapasitesini garanti ettiğini aklımızda tutarsak, “Ahlaki eylemi nasıl ölçebiliriz?” sorusu, “Fail öznenin ortasıyla toplumun orta olanı belirlemesi arasında ne gibi bir ilişki vardır?” sorusuyla birleşmektedir. Buradan itibaren rasyonalist değerlendirmede derinleşmek için erdemli eylemlerden haz alan iyi insanın, kendisine bağlı bir orta olma halini, rasyonel olarak ölçme kapasitesine sahip olduğuna dikkat çekilmelidir. Tıpkı bir nesneyi görmek için -ne çok uzaktan ne çok yakından olmak üzere- belli bir orandan (*logos*), belli bir mesafeden bakmanın gerekliliği gibi erdemli eylemler de uçlardan kaçınmak suretiyle gerçekleşmektedir ve doğru davranışı garanti eden *aisthesis*’in hesaba katıldığı bir ölçü mevcuttur. Erdemin, iki uç arasındaki bir orta olduğu kapsamda eylemin ahlaki olduğuna dair doğruluk operasyonunda hiçbir genel bilginin, kendiliğinden gelişen hiçbir kavrayıcılığın sabit kabul edilemeyeceğinin tekrar hatırlatılması gerekir. Toplumun, övülesi ve yerilesi eylemleri, rasyonel ölçüm kapasitelerine uygun olarak belirlemesini, her tek kişinin çok veya az yemelerindeki ölçütün altmış kiloluk biriyle doksan kiloluk birinde farklı olması durumu gibi her tek kişinin farklılıklarını hesaba katacak şekilde ele almak mümkündür. Buradan itibaren canlılık bahsini, bireysel farklılığın hesaba katılması, belirli bir ölçülülük ve doğruluk ölçütü bulunmaması, olumsuzluk ve sürekli açılan bir doğruluk ile açıklama imkânı söz konusudur.

Canlılık kavramının, sürekli açılan bir doğruluk ilkesiyle izinin sürülmesi akabinde, Aristoteles’in toplumdaki iyi insanın iyi eylemler gerçekleştirerek topluma sunduğu, toplumdan da bireye devreden, iç içe geçmiş iyi yaşam anlayışıyla ahlaki eylemlerde

canlılıktan bahsetmek mümkündür. Nussbaum ve Lipman'ın canlılık bağlamı ise Nussbaum'un küresel yurttaşın özellikleri ve yapabilirlik anlayışı açısından, Lipman'ın P4C pedagojisinde ahlaki gelişim modeli açısından değerlendirilmeye uygundur. Şöyle ki Aristoteles'in *NE*'de kişinin neye, hangi kişilere, hangi gerekçelerle ve ne kadar süreyle öfkelenmesi gerektiğini prensipte (*logos*) belirlemenin zorluğundan bahsetmesi akabinde bu konuda derece farklarının, şartların farklılıklarının hesaba katılmasına vurgu yapması Nussbaum'un farklı belirlenimleri göz önünde bulunduran ve değer yargılarının kökeninde duyguların olduğu görüşüyle birlikte okunmaya müsaittir. Farklı belirlenimler derken cinsiyet, farklı gruplar ve çeşitli sınıflar arasındaki eşitsizliği, çocukların eğitimi, ölüm oranları ve beslenme yeterliliği gibi belirlenimler kastedilmekle birlikte her tek kişinin duygularının, toplumsal uyum dinamiklerine de değinmek önemlidir. Yine farklı belirlenimlerden olarak bireyin yaşadığı coğrafyanın, iklimin, çeşitli engel durumlarının, hastalıkların, cinsiyetin, yaşı da hesaba katılarak bireysel fizyolojinin dikkate alınması gerekliliğinin de altı çizilmelidir. Örneğin, protez bacak ihtiyacı olan veya bağırsak parazitleri yüzünden ek gıdaya ihtiyaç duyan bireyler, farklı belirlenimlerin göz önünde bulundurulması üst başlığı altında konumlanabilir. Aynı şekilde çevresel faktörler, iklim ve coğrafya göz önünde bulundurulduğunda, iklimi soğuk olan yerlerde yaşayanların ısınma ve giyim gereksinimleriyle sıcak olan yerlerdeki gereksinimleri arasındaki farklılıkların dikkate alınması gerekir.

Nussbaum'un canlılık bağlamı, bireylerin farklı belirlenimlerine dikkat çekmek ve her tek kişinin yapabilirliklerinin toplumun gelişimiyle iç içe olduğu görüşüne vurgu yapmak üzerinden verilmektedir. Bu minvalde küresel yurttaşın özelliklerine insani gelişim yaklaşımı açısından bakmak gerekmektedir. Küresel yurttaşlığın sosyokültürel adalet yaklaşımıyla değerlendirildiği yeni bir eğitim modeline ihtiyaçtan bu anlamda bahsetmek mümkündür. Söz konusu eğitim modeli canlılık kavramını derinleştirmek için önemlidir. Ekonomik çıkarlara hizmet eden bir eğitim sistemi yerine kendini heterojen bir toplumun üyesi gören, farklı bakış açılarının yanında adil bir dünya fikrini içselleştirmiş, insani gelişmeyi tatbik edecek sorumluluğu taşıyan, duygularını, hayal gücünü, pratik aklını ve diğer kapasitelerini zenginleştirmeyi amaç edinen bireylerin yetişmesi ahlaki eylemlerde canlılığa hizmet etmektedir. Bireyden başlayarak tüm insanların bu tür bir zenginleşme ülküsüne

teşvik edilmesi insani gelişme üzerinden canlı bir ahlaki eylem gündemini uygulayabilecek sorumlu küresel yurttaşları tanımlamaktadır.

Aynı şekilde Aristoteles'in erdem kazanımında doğamıza mündemiç haz ve acıya göndermede bulunurken her tek kişinin erdemli eylemlerden haz alması ve kötü eylemlerden acı duyması bağlamında ahlaki eylemin canlılığı bahsinde toplumsal olana gönderme söz konusuysa Lipman'ın düşünce düşünce düşünür olmayı vurgulayan bakış açısı birbirine paralel okunmaktadır. Her tek kişinin doğasına ait değişkenlerin yani bireysel farklılıklarının hesaba katılarak *polis* içerisinde iyi yaşamın bağlam olarak altının çizilmesi mümkündür. Nussbaum'un insani gelişmişlik yaklaşımındaki, her tek kişinin adalet bağlamındaki yapabilirlikler yaklaşımını ön plana çıkarması, Lipman'ın ise P4C atölyelerinde her bir katılımcının kişisel, toplumsal arka planının hesaba katıldığı bir diyalog içerisinde duygularını ve düşüncelerini ifade etmek suretiyle geliştirilen akıl yürütmelerle toplumsal bir iyiye hizmet ettiği düşüncesi paralel okunmaya müsaittir. Bu anlamda Aristoteles, Nussbaum ve Lipman'ın görüşlerine dair paralel okuma yapmak mümkündür.

Aristoteles'in çocukluktan itibaren erdemli davranışlardan haz alacak şekilde bir eğitim vurgusu söz konusudur.² Erdeme uygun eylemlerden haz alacak şekilde bir eğitimin olması, her tek kişinin kendini bulmasına ve asıl arzusuna yönelik olarak uçlardan kaçınmak ve adil ortayı (altın orta) gözetmek suretiyle hissettikleriyle (*aisthesis*) rasyonel bir uyumluluk arayışına vurgu yapmaktadır. Erdemli eylemlere dair, toplum içerisinde uçlardan kaçınılarak elde edilen adil orta, her tek kişiye ait değişkenlerin rasyonel uyumluluğu olarak tanımlanırken her tek kişideki zorunlu veriler (doğuştan getirilen özellikler) boyunduruğunda aklın sınırlarını göstermekte ve Aristotelesçi natüralist kaydı hesaba katmaktadır.³ Aristotelesçi natüralist yaklaşım her tek kişiye ait değişkenler bağlamında diyet ve jimnastik örnekleriyle daha iyi açıklanabilmektedir. Az veya çok yemek, kişinin kilosuna, ihtiyaçlarına göre değişebileceği gibi bedenin gelişimi için yapılan egzersiz de her tek kişinin biricikliği

² Aristotle, "Nicomachean Ethics", çev. H. Rackham, 1934, 1179b 20, erişim 20 Kasım 2023, <https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0054%3Abekker+page%3D1179b%3Abekker+line%3D20>.

³ Marie H. Gauthier-Muzellec, *Aristote et La Juste Mesure* (Paris: Les Presses Universitaires de France, 1998), s. 75.

veya bireysel farklılıkları bağlamında değerlendirilebilmektedir. Söz konusu diyet ve jimnastik örnekleri, dışarıdan değil de doğru beslenmeyi veya olması gerektiği gibi beden egzersizi yapılmasını kişiye göre değişen ölçülülüklerle⁴ değerlendirme anlamında önemlidir. Bu bakış açısının izini, Nussbaum'un Hintli ekonomist ve filozof Amartya Sen ile kazandığı Nobel Ekonomi ödülündeki çalışmalarında sürmek, canlı bir ahlaki eylem soruşturmasında, Nussbaum ile Aristoteles'i paralel okumaya hizmet etmektedir. Sen ile Nussbaum'un ortak çalışmalarında pirinç üretiminde pazara ürün yetiştirmek yerine; yaş, hamilelik, kişinin kaç kilo olduğu hususlarının da göz önünde bulundurulduğu bir açıdan bakınca pirinç üretiminde bireysel farklılıkların da değerlendirildiği görülmektedir. Buradan hareketle Nussbaum'un Amartya Sen ile yaptığı çalışmada, bireyin ölçülülüğünün Aristoteles bağlamında dikkate alındığı değişkenlerin yanı sıra çeşitli ve farklı değişkenlerin de eşlik ettiği bir bakış açısı vardır. Lipman'ın ise her bir P4C uygulamasında çocukların aile yapılarından karakter özelliklerine kadar biricik durumlarının hesaba katıldığı bakış açısında çocukların akıl yürütmekten haz aldıkları durumun yaşayan fail özneler olarak ahlaki eylemin canlılığı soruşturmasına katkısı mevcuttur.

Nussbaum'un değer yargılarının temeline duyguları koyması fikrinden etkilenerek, toplumsal tahayyül (her tek kişinin, başkasının gözüyle hayata bakabilmesi), yurttaşlık eğitimi gibi alanlara ilgi duyan Lipman, katılımcıların diyalog halinde bulunarak geliştirdikleri akıl yürütmelere yönelik gelişimleriyle ahlaki eylemlerde canlanmaya işaret etmektedir. Bu anlamda demokratik yurttaşlık kapasitelerini geliştirmek için yurttaşların kendilerini yalnızca bazı yerel bölge veya grupların yurttaşı olarak görme değil, aynı zamanda diğer tüm insanlara dair bağlarını görme becerilerine dikkat çekilmelidir.⁵ Yurttaşların tüm insanlara ilişkin bağlarını görme becerisini geliştirmeleri, sadece kendi çıkarları boyutunda düşünmeyip başkalarının duygularına yönelik bir bakış açısı geliştirmek yönünden de önemlidir. Söz konusu bakış açısı ahlaki krizlerin aşımında da etkilidir.

⁴ Aristotle, "Nicomachean Ethics", çev. H. Rackham, 1934, 1104a 1, erişim 20 Kasım 2023, <https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0054%3Abekker%20page%3D1104a%3Abekker%20line%3D1>.

⁵ Martha Nussbaum, *The Clash Within: Democracy, Religious Violence and India's Future* (Cambridge: Harvard University Press, 2009), s. 293.

Ahlaki eylemin canlılığı bahsinin pratik soruşturmasında söz konusu krizlerin aşımında, başkasının gözüyle hayata bakabilme, akıl yürütme ve duyguları ifade etmedeki kapasitelerini geliştirmelerine yönelik örnek uygulamalar sunulmaktadır. Bu minvalde canlı bir ahlaki eylemin pratik soruşturması kapsamındaki örnek uygulamalar, felsefe atölyelerinde, her bir çocuğun kendini ifade etmesinin, arkadaşlarının duygu ve düşüncelerini, dinleme ve anlama kapasitelerini geliştirmelerine yönelik örnekleri ortaya koymaktadır.

Çocukların dinleme, anlama ve başkasının gözüyle hayata bakabilme kapasitelerini geliştirmelerine yönelik atölye örneklerinin sunulduğu pratik soruşturmanın teorik arka planını görmek ve teorik-pratik yönler arasındaki bağlantıyı göstermek adına tezin iki ana kısmına tekrar bakmak gerekmektedir. İki ana kısımdan ve bu iki kısım içindeki altı bölümden oluşan tezde ilk dört bölümde Aristoteles, Nussbaum ve Lipman'ın ahlaki eylemin canlılığı başlığı altındaki görüşleri sunulmakta ve bu görüşlerden itibaren ahlaki eylemin canlılığına dair teorik yöntemsel-kavramsal çerçeve verilmektedir. Beşinci ve altıncı bölümlerde ise ahlaki eylemin canlılığına dair pratik soruşturmanın felsefe atölyeleriyle uygulaması anlatılmaktadır. Söz konusu bölümler, ahlaki eylemin canlılığına dair pratik soruşturma kapsamında felsefe atölyeleri uygulama örnekleriyle verilmekte ve ilk dört bölümde teorik çerçevesi verilen ahlaki eylemlerde canlanmanın pratik yönünün uygulama örneği sunulmaktadır. Bu minval üzere ahlaki eylemin canlılığını üç temel hipotez altında incelemek mümkündür. Bunlardan birinci hipotez, ahlaki eyleme dair motivasyon için bireysel farklılıkların hesaba katılması gerektiği düşüncesidir. İkinci hipotez ise toplumsal bir iyinin amaçlanmasıyla bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması arasında önemli bir ilişki olduğudur. Üçüncü hipotez ise esneme payları, başkasının gözünden hayata bakabilme kapasitesi, dinleme ve anlama kapasitelerindeki gelişimin, akletme ve hissetmenin bütün olarak değerlendirilmesiyle mümkün olacağı ve bunun, toplumsal gelişimle paralel olduğu görüşüdür.

Birinci bölümde ahlaki eylemin canlılığı denilince ne anlamamız gerektiği, bu konunun önemi ve özgünlüğüne değinilecektir. Bu anlamda ahlaki eylemin canlılığı, ahlaki eyleme dair motivasyon ve sürekliliğin nasıl sağlandığıyla birlikte ele alınmaktadır. Ahlaki eyleme dair canlılığın hem teorik hem de pratik bağlamda

soruşturulması üzerinden tezin özgünlüğüne değinilip söz konusu teorik bağlamın pratik anlamdaki canlı ahlaki eylem soruşturmasına nasıl hizmet ettiğinin gösterilmesi, tezin özellikle P4C kolaylaştırıcıları için teorik önemine vurgu yapmaktadır.

İkinci bölümde Aristoteles'in mutluluk (*eudaimonia*) bahsi ve erdem kazanımı için insan doğasının, alışkanlıklarının ve erdemli eyleminin ne olduğunu bilmesinin bir sentez olarak ele alınmasının ahlaki eylemin canlılığı bağlamında değerlendirilmesi söz konusudur. Bu minval üzere erdemli eyleme dair motivasyonu sağlayan sebebin ne olduğuna ve sağduyunun bu anlamdaki işlevine değinilmektedir. Ahlaki eylemin canlılığı derken kastedilenin süreklilik mi yoksa kendi kendine işleyen bir ahlak tasavvuru mu olduğu üzerine düşünülüp Aristoteles'in erdem kazanımı bahsindeki haz ve acı çiftinin ahlaki eylemlerdeki doğruluk ölçütü için önemine dikkat çekilmektedir. Canlı ahlaki eylem bağlamında sabit, talimatlardan itibaren var olan bir anlayışın haricinde, “şeye göre orta” ve “bize göre orta” bağlamlarındaki adil orta kapsamında hissetmeyle rasyonel bir uyumluluk çabasına girilmektedir. Söz konusu uyumluluk arayışı toplumsal boyutta ahlaki eylemin canlılığına hizmet etmektedir.

Üçüncü bölümde Nussbaum, öncelikle Amartya Sen'in kapasite anlayışından itibaren bir toplumun gelişmesinin, gayrisafi milli hasılayla, ne kadar ürettiğiyle veya satın aldığıyla ölçülemez olduğuna, bir toplumun gelişmesinin, insani gelişmişliğe bağlı olduğuna dikkat çekmektedir.⁶ Nussbaum, farklı cinsiyet, farklı gruplar ve çeşitli sınıflar arasındaki eşitsizliği, çocukların eğitimi, ölüm oranları ve beslenme yeterliliği gibi belirlenimleri göz önünde bulundurarak insani gelişmişlik anlayışını ortaya koymuştur. Söz konusu gelişmişlik anlayışı her tek kişinin duygularına ve toplumsal boyut ilişkisine değinmek için de önemlidir. Bununla birlikte canlı bir ahlaki eylem anlayışında kişinin değer yargılarının temelinde hissettiği duygular vardır ve başkasının gözüyle hayata bakabilmek ve bağ kurucu bir hayal gücüne tutunmak canlı ahlaki eylemle birlikte okunmaya uygundur. Bir toplumdaki eleştirel düşünme kapasitesini geliştirmek suretiyle her tek kişinin kendisini heterojen bir

⁶ Martha Nussbaum, *Yapabilirlikler Yaratmak, İnsani Gelişmişlik Yaklaşımı*, çev. Selda Somuncuoğlu (İstanbul: İletişim Yayınları, 2018), s. 64-67.

toplumun üyesi olarak görmesine katkı sağlanmaktadır. Aynı şekilde demokratik yurttaşın özelliklerinden olan hayal gücü kapasitesi, duyguları ifade etmedeki gelişmişlik, düşünsel gelişimle irtibatlı olup başkasının gözüyle hayata bakabilmeye hizmet etmektedir.

Dördüncü bölümde ise P4C pedagojisinin kurucusu, Lipman'ın ahlaki eylemin canlılığına dair görüşlerine yer verilmektedir. Bu kısımda çocukların ortaya koyduğu düşünceler üzerine düşünce geliştirme, birtakım varsayımları bulma, ön kabullerin farkına varma, ortaya atılan düşüncüyü aşarak kavramsallaştırmalar yapma, düşünce zincirinin bir sonraki halkasını tahmin etme ve birtakım çıkarımlarda bulunma suretiyle akıl yürütmeler neticesinde çocukların gelişimleri ile ahlaki canlanma arasında ilişki bulunduğu anlatılmaktadır. Lipman, insanın bilme, bildiğini varsayma gibi meta-kognitif eylemleri ile arzu etmeyi arzu etme, sevmeyi ümit etme gibi duygularına dışarıdan, aşarak bakan meta-afektif bakış açılarının birlikteliğinden bahsetmektedir.⁷ Bununla birlikte ahlaki eylem canlılığının temeline, bilinenleri ile hissedilenleri birleştiren duygular ve onları iyi ifade edenin övülmesi suretiyle yakalanan dirilikten itibaren gidilmektedir. Lipman'a göre eğitimde bilişsel ve duyuşsal alanların bir bütün olarak akıl yürütmelerle hissedilenleri birleştirmesi diyalog üzerinden gerçekleşmektedir. Atölye ortamında öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri neticesinde ortaya çıkan diyaloglar, meta-kognitif ve meta-afektif olarak değerlendirilip ahlaki canlanmaya katkı sağlamaktadır. Bunun yanında ahlaki eylemlere dair süreklilik veya canlı ahlaki eylem, çocukların akıl yürütebilir olmanın yanında bir bütün olarak sadece akılla değil, dünyayı paylaştıklarıyla yakın ilişkide olmasında ve duygularını iyi ifade etmesinde aranmaktadır. Duyguları iyi ifade etmenin övülesi bir eylem olarak değerlendirilmesinden itibaren canlı ahlaki eyleme değinmek mümkündür. Bu çerçevede çocuklar diyalog içinde hareket etmek suretiyle dinleme ve anlama kapasitelerine yönelik gelişme kaydederek ahlaki eylemlerde canlılığa katkı sağlamaktadırlar. Söz konusu katkıyı çocukların diyaloglarından elde etmeye çalışmanın nedeni, onların bir düşünce geliştirmek uğruna dünyayı bütün

⁷ Meta-kognitif düşünceler üzerine düşünebilmek, meta-afektif ise duygular üzerine düşünebilmek bağlamında kullanılmıştır.

ilineklerden, bütün çerçevenlenmiş bakış açılarından azade olarak, sadece idrak etmek amacıyla takındıkları otantik tavrın temsilcileri oldukları içindir. Zira çocuklar, güle parfüm, dağa maden rezervi⁸, koyuna et, insana kaynak olarak bakmamaktadır.

Beşinci ve altıncı bölümlerde ise ahlaki eylemin canlılığına dair pratik soruşturmaya yer verilmiştir. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve İstanbul Medeniyet Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu tarafından onay verilen pratik soruşturma kapsamında, İBB Şehit Savcı Selim Kiraz İlkokulunda altı hafta süresince felsefe atölyeleri düzenlenmiştir. Bu atölyeler, ahlaki eylemin canlılığı bahsine dair örnek uygulamalar göstermeye, analizler geliştirmeye ve geliştirilen analizlere dışarıdan, soyutlayarak bakmaya hizmet etmektedir. İBB Şehit Savcı Selim Kiraz İlkokulu 4-B sınıfından 12 öğrenciyle gerçekleştirilen felsefe atölyeleri, çocukların kendilerini ifade etmelerine, duygularına dair düşünme ve konuşma pratiği kazanmalarına ve başkasının gözüyle hayata bakabilme kapasitelerine katkı sağlamaktadır. Böylelikle hem bireysel hem de toplumsal uyum kapasitesi geliştirmek suretiyle canlı bir ahlaki eylem soruşturmasından bahsedileceğine dikkat çekilmektedir. Atölyeler neticesinde başkasının gözüyle hayata bakabilme kapasitelerine, bir topluluk içerisinde aynı fikri paylaşmadığı arkadaşının duygu ve düşüncelerini dinleme ve anlama kapasitelerinde gelişme üzerinden değerlendirilmektedir.

Aristoteles, Nussbaum ve Lipman'ın görüşlerinin, felsefe atölyeleri deneyimiyle birlikte okunması da söz konusu gelişimi, bireysel farklılıkların hesaba katıldığı bir bağlam olarak akıl yürütmelerle duyguların birlikte değerlendirildiği adil orta, insani gelişmişliğin adalet yaklaşımı ve metakognitif-metaafektif alanların birlikteliğinin altını çizmek suretiyle vurgulamaktadır. Bu anlamda çocukların, kendilerini ifade etmeleriyle yakaladıkları bilişsel gelişimleri, duygularına yukarıdan bakabilme gibi duyuşsal gelişimle birlikte ilerlemektedir. Ayrıca atölyelere katılan 12 çocuğun aralarında geliştirdikleri diyaloglar üzerinden farklılıklara ve çeşitliliklere açılım sağlamaları, ahlaki eylemlerde canlanma bahsiyle birlikte değerlendirilmeye uygundur. Aynı şekilde çocukların doğaçlama ve rastgele yürüttükleri diyaloglardan

⁸ Bkz. Özkan Gözel, “Teknoloji ve Teemmül”, *Divan*, sy 36 (2014): s. 206. Bu makaleden “Dağa, maden rezervi olarak bakmak” düşüncesi alınmış olup çocukların dağa maden rezervi olarak bakmamaları tarafımdan yapılmış bir yorumdur.

ve atölyelerde kullanılan uyaranlardan (kitaplardan pasajlar, kısa filmler, mitler) itibaren kendilerine mesafe almalarını geliştirmek suretiyle yakaladıkları başkalarının düşüncelerine açık olma kapasitesi canlı bir ahlaki eylem soruşturması için önemli bir yerde durmaktadır.

BİRİNCİ KISIM

AHLAKİ EYLEMİN CANLILIĞINA DAİR TEORİK SORUŞTURMA

BİRİNCİ BÖLÜM

1. AHLAKİ EYLEMİN CANLILIĞINA DAİR

Gilles Deleuze, *Spinoza, Philosophie Pratique* eserinde, Spinoza'nın, hayatı, bir fikir, bir teori meselesi olarak değil, aksine bir varoluş biçimi ve bize ekli halde bulunan tüm özelliklerdeki sonsuz bir aynı olarak tanımladığından bahseder.⁹ Aynı şekilde Rosi Braidotti de hayatı, yeni bir yaşamın potansiyel güçlerini görmemizi sağlayan şey olarak tanımlar.¹⁰ Braidotti, post hümanist düşüncesinde yeni toplumsal ilişkilerin, yeni bir öznenin altını çizerken, yeni bir yaşamın potansiyel güçlerini gören öznenin ortaya çıkışını açıklamaktan ziyade onu yeni bir yaşam biçimi ve bir başka oluş (*becoming*) olarak değerlendirmektedir.¹¹ Bu nedenle post hümanizm ona göre neye dönüşebiliriz, ne olabiliriz (*becoming*)¹² sorusunu sorup, bu soruya verilen cevap neticesinde etik bağlamını, olumlayıcı etik (*affirmative ethics*)¹³ üzerinden sunmaktadır. Olumlayıcı etik toplumun unutulmuş, görülmemiş taraflarıyla bütünleşmeyi, bu suretle bireylerin gücünü (*potentia*) arttırmayı amaçlar. Tam da bu noktada Braidotti olumlayıcı perspektifini, iyimser olmak ya da kutuplaşmak ve

⁹ G. Deleuze, *Spinoza, Philosophie Pratique* (Paris: Les Editions de Minuit, 1981), s. 22-23.

¹⁰ Sophie Del Fa, "Rosi Braidotti, Posthuman Knowledge", *Revue de Sciences Humaines et Sociales: Société* 4 12 (2019): s. 151-156.

¹¹ a.g.e., s. 226.

¹² Bkz. İhsan Fazlıoğlu *Nazarî Ufuk* adlı eserinin takdim yazısında insanın ol-a-bilmesi'ne değinmiştir.

¹³ Del Fa, 2019, s. 151-156.

birbirini aşagılamak üzerinden değil, tartışmalara izin veren çoklu perspektiflerin altını çizmek suretiyle kurmaktadır.¹⁴ Böylelikle Braidotti, kolektif bir toplasmanın, sorumlu birer varlık olarak bireyin nasıl bir özneye dönüşeceğiyle de ilişkili olduğundan ve bu ilişkinin yeniden tanımlanmasından bahseder.¹⁵ Bu noktada hepimizin aynı gemide olduğ u ama hepimizin aynı olmadığı üzerine düşünmek gerekir. Farklı bireyler olarak aynı gemide olduğumuz düşüncesi, bireyleri, toplumsal konumları içinde ahlaklı eylemlerde bulunmaya teşvik eden motivasyondur. Braidotti'nin yeni bir öznenin altını çizerken, pratik alana vurgu yapan çoklu perspektifleri dikkate alan bakış açısı, ahlaklı eylemin canlılığını masaya yatırdığımız tez kapsamında önemli bir yerde durmaktadır. Tez kapsamında öncelikle ahlaklı eylemin bir çıktı olarak var olmasına kaynaklık eden motivasyonun, sürekliliğin bir başka deyişle ahlaklı eyleme dair canlılığın ne olduğ u, bu konunun neden önemli olduğ u ve ahlaklı eylemlere dair canlılığın nasıl sağlanacağı Aristoteles, Martha Nussbaum ve Matthew Lipman'ın konuya dair teorik görüşlerinden hareketle açıklanacaktır. Ayrıca söz konusu teorik görüşlerin P4C pedagojisi açısından nerede durduğ u pratik saha soruşturmasıyla irtibatlandırılacaktır. “Ahlaklı Eylemin Canlılığına Dair” başlıklı bu bölümde diğer bölümlerde anlatılanların özeti sunulmakla birlikte söz konusu özet, genişletilmiş giriş mahiyetindedir.

Günümüzde başkalarının duygularını, hislerini anlayamamaktan, başkasının gözüyle hayata bakamamaktan kaynaklanan birtakım krizler yaşanmaktadır. Bu krizlerin aşımında birey-toplum ilişkisinin ve kişinin ahlaklı eylemlerde bulunmaya dair içsel motivasyonun ve her tek kişinin bilişsel ve duyuşsal kapasitelerinin göz önünde bulundurulmasının önemine değinilmelidir. Başkalarıyla aynı gemide olduğumuz fikri bağlamında, her tek kişinin ahlaklı eylemlerde bulunmasının, toplumun ahlaklı eylemlerine ve dolayısıyla ahlaklı eylemlerdeki canlanmaya katkısı söz konusudur. Burada sorulması gereken asıl soru, ahlaklı eylemlerde bulunmayı neden istediğimiz veya tercih ettiğimizdir. Bu soru, ahlaklı eyleme dair motivasyon ve süreklilik sorularıyla birleşmektedir. Ahlaklı eylemde bulunmaya dair motivasyon ve süreklilik

¹⁴ “Rosi Braidotti, ‘Posthuman Knowledge’”, erişim 20 Kasım 2023, <https://www.youtube.com/watch?v=0CewnVzOg5w>.

¹⁵ “Rosi Braidotti: ‘The concept of human has always been associated with relations of power’”, erişim 20 Kasım 2023, https://www.youtube.com/watch?v=mb2_a-UX1OE.

ahlaki eylem yönünde harekete geçme ve kötü eylemlerden sakınmayla ilişkilidir. Burada üzerinde durulması gereken bir başka nokta ise ahlaki eyleme dair işleyişi, canlılığı, sürekliliği sağlamanın prensibini kendinde taşıyan yani içten olan motivasyonudur. Tam bu noktada ahlaki eylemin işleyişinin iç prensibini kendinde taşımasının, iyi, doğru eylemlerde bulunmaktan haz almayla ilişkili olduğundan bahsetmek mümkündür. Aynı şekilde her tek kişinin ahlaklı davranıştan haz almasının yanında toplum içerisinde birlikte yaşadığımız insanların söz konusu eylemleri övüp kötü eylemleri yermesi de ahlaki eylemlere dair sürekliliği ve motivasyonu sağlamak konusunda önemli bir yerde durmaktadır. Ahlaklı eylemlere dair motivasyonu sağlayan bir diğer husus, her tek kişinin toplumu gözeterek daha adil ve daha iyi olmaya dair duyuşsal ve bilişsel kapasitelerini geliştirmek suretiyle duygularını rasyonel bir uyumlulukla harmanlamasıdır. Söz konusu eylem; kesin, sabit, rasyonel düzlemi her tek kişinin bağlam olarak hissedişlerini de dikkate alan bir zeminde harmanlamak şeklindedir. Bu harmanlama her tek kişinin biricikliğinin dikkate alınmasıyla günümüzde yaşanan krizlere bir çözüm olma anlamında önemli bir yerde durmaktadır.

Bireysel farklılıklar ile neyin kastedildiğini Aristoteles'in çok veya az yemeyi kişiye bağlı ölçüye bağlarken göndermede bulunduğu bakış açısıyla açıklamak mümkündür. Evvelce de değinildiği gibi Aristoteles, az veya çok yemenin kişinin kilosuyla alakalı olmasına vurgu yaparak izi sürülen ölçülülük durumunu, bireysel olarak düzenlenmiş bir yeme eylemiyle açıklar.¹⁶ Burada önemli ve dikkate değer nokta, bireyin az veya çok yemesinden ziyade yeme miktarının biricikliğine göndermede bulunulmasıdır. Aristoteles'in her tek kişinin biricikliğini göz önünde bulunduran natüralist bağlamı Nussbaum ve A. Sen'e Nobel ekonomi ödülü kazandıran vizyonla paralel okunmaya müsaittir. Söz konusu vizyonda, pirinç üretiminin sadece pazara ürün gönderme anlayışından çıkıp üretimin, toplumda pirince kimin, ne kadar ihtiyaç duyacağı üzerinden belirlenmesi önemli bir noktadır. Bu bağlamda, hamilelerin, yaşlıların veya kadınların ihtiyaç duyacağı pirinç miktarının yanı sıra, yaş ve kilo oranlarının da göz önünde bulundurulduğu görülmektedir. Aynı şekilde Nussbaum'un bireylerin

¹⁶ Aristotle, "Nicomachean Ethics", çev. H. Rackham, 1934, 1104a 1, erişim 20 Kasım 2023, <https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0054%3Abekker%20page%3D1104a%3Abekker%20line%3D1>.

yaşadığı coğrafyadan, iklime her türlü şartlarını dikkate alan vizyonu, Lipman’ın her bir çocuğun sınıfta ayrı bir yeri olduğuna, atölye katılımcılarının karakterleri ile aile yapılarının da göz önünde bulundurulmasına dair fikirleri, ahlaki eylemlere dair canlılığın, bireysel farklılıkları yani her tek kişinin biricikliğini dikkate almak üzerinden sağlanabileceğine vurgu yapmaktadır. Aristoteles’in erdem kazanımını doğa, alışkanlıklar ve akıllı sentezlemesiyle derinleştirilmesi; Nussbaum’un yapabilirlikler geliştirmeyi, demokratik yurttaşın özelliklerini duyguları da göz önünde bulundurarak eleştirel, rasyonel alımlama gücü geliştirmekle ilişkilendirmesi; Lipman’ın ahlaki gelişim modelini, meta-kognitif ve meta-afektif bağlamların birlikteliğiyle kendi kendine düşünebilen, akıl yürütme becerilerindeki gelişimle bağlantılandırması, üç filozofun da ahlaki eylemlerdeki sürekliliğe, motivasyona ve canlılığa verdikleri önemi göstermektedir.

Ahlaki eylemlerdeki süreklilik, motivasyon ve canlanmanın önemine değindikten sonra ahlaki eylemlerde canlılığın nasıl sağlandığından bahsedilecektir. İnsanların ahlaklı eylemleri alışkanlık haline getirmeleri için sürekli tekrara ve iyi huydan kaynaklı iyi eylemlerden haz almaya ihtiyaçları vardır. Söz konusu haz, “İyi, doğru, erdemli eylemlerdeki canlılığı nasıl sağlarız?” sorusuna cevap niteliğindedir. Erdemli eylemlerden haz almak, erdemli alışkanlıkları sürekli tekrar etmeye, bağlam olarak uçlardan kaçınmaya ve bu sayede örneğin atılganlık ve korkaklık arasındaki adil ortayı gösteren cesaret erdemini bulmaya hizmet eder. Bu durumda ahlaki eyleme dair canlanma hazı üzerinden olmaktadır. İçsel güdülenmenin yanında ve ötesinde olarak, iyi alışkanlıkların toplum nezdinde övülmesi, kötü davranışların da yerilmesi sonucu, davranışlardan toplumsal anlamda da haz alındığı için devamlı tekrar edilerek artık kazanılmış sayılan ahlaki eylemlerin süreklilik ve canlılık kazandığına işaret etmek mümkündür. Bu anlamda ahlaki eylemlerde canlılığın nasıl sağlandığı erdemli eylemlerde bulunmayı, toplumsal olarak övülmek ve yerilmek bağlamlarıyla birlikte, bireyin kendisiyle ilişkisini bir insan olarak kendi yapabilirliklerini her tek kişinin doğasına uygun olarak bilfiil ahlaki eylemlerde buluna buluna gerçekleştirmesiyle açıklamak uygundur. Burada canlılık bağlamında söz konusu olan ahlaki eylemin ahlaklı eylemlerden haz almak suretiyle kendinden itibaren doğal olarak işlemesi, ikincisi ahlaklı olmaya dair erdemli eylemlerde buluna buluna kazanılan erdemli olma huyunun toplumsal olarak övülmesi üzerinden sağladığı

süreklilik fikridir. Aynı şekilde söz konusu eylemlerin rasyonel bir uyumluluk ölçütüyle denetlenmesi de ahlaki eylemlerin canlılığına hizmet etmektedir. Ahlaki eylemlerde bulunmak için harekete geçme ve kötü eylemlerden sakınma ilkesinin, dışarıdan takılan bir aksesuar gibi durmasından ziyade bir içsel güdülenme ya da içten duyulan haz¹⁷ sonucu açığa çıkması, ahlaki eylemin kendi prensibini kendinde taşıyan, kendi kendine işleyen canlı bir eylem tasavvuruna işaret etmektedir. Ahlaklı eylemlerde buluna buluna ahlaklı olunması ve ahlaklı eylemlerden alınan hazzın ahlaklı eyleme mündemiç olması canlılığa vurgu yapmaktadır. Bu minvalde insanın kendine has olan ortasıyla (bize göre orta) her tek kişinin haz-acı çiftine referansla işaret edilen rasyonel uyumluluk, “Öfkelenmek kötüdür.” önermesini öfkelenmenin kişinin kendine has ortasını ve bağlam olarak örneğin bir çocuğa yapılan kötü muameleye öfkelenmeyi iyiye dönüştürmesi sebebiyle canlıdır. Burada, “Öfkelenmek sabit, sarsılmaz şekilde kötüdür.” önermesinden ziyade “Zaman, mekân, sosyal-bireysel şartlar ve diğer değişkenlerle birlikte rasyonel doğruluğu, uyumluluğu garanti edecek şekilde öfkelenmek bazı koşullarda kötü değildir.” önermesine gitmek canlılığın nasıl sağlandığını anlatmaktadır.

Tezin konusu kapsamında, bağlam olarak duygusal farkındalık ile rasyonel uyumluluğu yakalamak suretiyle ahlaki eylemlerde canlanma için toplumların kolektif ve bireysel yaşam kalitesine bakmak gerekmektedir. Ahlaki eylemlerde canlılık bahsiyle; toplumdaki değerlerin işleyişine, insanların toplumla ilişkisine, entelektüel-duygusal gelişimin birlikteliğine ve insan-toplum gelişiminin iç dinamiklerine göndermede bulunmaktadır. Ahlaki eylemlerin canlılığı konusuna ayrıca yöntemsel ve kavramsal derinleşmeyle de yaklaşılabilmektedir.

Süreklilik ve motivasyonun, ahlaki eylemde canlılık ile paralel değerlendirildiği bu tezde, birey-toplum ilişkileri, duygu-düşünce birliktelikleri, bireyden topluma uzanan bakış açıları anlamında her tek kişinin adil ortası ve bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulması, insanın yapabilirlikleri, en nihayet mikro toplumu temsil eden felsefe atölyeleri katılımcılarının ifade ve deneyimlerinin dikkate alınması üzerinden, bireylerin akıl yürütme becerileri derinleştirilmektedir. Ahlaki eylemin canlılığı meselesi tam da bu derinleştirmeye bağlantılı olup normatif, kesin, genel

¹⁷ J. Annas, *The Morality of Happiness* (New York: Oxford University Press, 1993), s. 145.

geçer bir bakış açısından ziyade, bireylerin özel koşullarından ayrı tutulamayacağı gerçeği ile birlikte ele alınmaktadır.

1.1.Ahlaki Eylemin Canlılığının Yöntemsel ve Kavramsal Çerçevesi:

Aristoteles, Nussbaum, Lipman

Ahlaki eylemin canlılığını, erdemli, doğru eylemlerde bulunmaya dair süreklilik ve motivasyonun yanı sıra, devamlı açılan ve genişleyen bir doğruluk ölçütüyle de incelemek mümkündür. Söz konusu doğruluk ölçütü, bireysel farklılıklarla birlikte pek çok değişkeni de hesaba kattığı için mutlak bir rasyonel ölçüt değil hisleri de göz ardı etmeyen, her tek kişinin hissedişleriyle adil ortayı arayan, rasyonel bir uyumluluğun peşindedir. Buradan hareketle soruşturulan ahlaki eylemin canlılığı bahsine yöntemsel ve kavramsal bir çerçeve sunmak ya da tanım vermek için öncelikle ahlaki eylemin sürekliliği ve ahlaki eyleme dair motivasyon konularının açıklanması gerekmektedir. Daha sonra erdemli eylem, ahlaki eylem, iyi eylem denildiğinde sabit, değişmez ilkelerden yola çıkmak yerine, eylemin sürekli açılan iyilik, ahlakilik ve doğruluk ölçütlerini garanti ettiğinden bahsedilmelidir. Ahlaki eylemler; motivasyon ve süreklilik, uygun zaman, uygun şartlar gerektiren bir bağlamda değerlendirilmelidir. Bu, şu demektir; ahlaki, iyi, doğru eylemleri tanımlarken süreklilik ve motivasyonun yanı sıra, iyinin ve doğrunun değişmez, sabit ilkelerinden hareket etmek yerine bağlam olarak iyiyi, doğruyu, ahlaklı olanı garanti etmesi referans noktası olarak kabul edilmelidir. Aynı şekilde ahlaklı eylemin canlılığının, her tek kişinin farklılıklarını hesaba katmak üzerinden de tanımlanması mümkündür. Buradan hareketle ahlaki eylemlerdeki canlılığın, ahlaki eylemin sürekliliği ve motivasyonu bağlamına dönüştüğünün altı tekrar çizilmelidir. Ahlaki eylemlerdeki canlılığın bir başka tanımını da hissedişlerle -ya da duygusal farkındalıkla- adil orta bağlamında rasyonel uyumluluk yakalamak üzerinden vermek mümkündür.

Tüm bu tanım verme çabalarının akabinde, Aristoteles'in görüşlerinden hareketle ahlaki eylemin canlılığını tanımlamaya elverişli olan görüşlerin, Nussbaum'da ve Lipman'da yine ahlaki eylem tanımında neye dönüştüğü üzerinden bir "ahlaki eylemin canlılığı" tanımı vermeye odaklanılacaktır. Her tek kişinin bağlamsal şartlarının, biricikliğinin ahlaki eylemin canlılığıyla ilişkisi nedir? Ahlaki eylemin,

her tek kişinin şartlarını bağlam olarak hesaba katan perspektifiyle, ahlaki eyleme dair sürekliliğin ve motivasyonun ilişkisi nedir?

Entelektüel düzlemde duygulara, duygulardan entelektüel düzleme ve etik açılıma ahlaki eylemin canlılığını, sürekliliğini, toplum içerisinde övülesi ve yerilesi olanlara göndermeyle açıklamak mümkündür. Tezin teorik kısmı akabinde ahlaki eyleme dair pratik soruşturmaya söz konusu süreklilik ve motivasyon vurgusuna değinilmektedir. Pratik soruşturmada, atölye ortamındaki övülesi olanın, kendini iyi ve doğru ifade etmek, argümantasyon ve soyutlama yapmak olduğuna vurgu vardır. Bu durumda Aristoteles'in erdemli eylemlerin toplumda övülesi olması; Nussbaum'un toplumun avantajlı gruplarının değil de görünenin ardındaki desteklenmesine yönelik adalet bağlamındaki yapabilirlik vurgusu ve küresel sorumlu yurttaşların eleştirel düşünme becerilerinin olması gerekliliği düşüncesi, birlikte okunmaya uygundur. Aynı şekilde Lipman'ın mikro toplumu oluşturan atölye katılımcılarının kendilerini daha iyi ifade etmeleri yoluyla kazandıkları özerkliğe vurgu yapması, ahlaki eylemlerdeki süreklilik, motivasyon ve canlılık bağlamlarında okunmaktadır.

1.1.1. Aristoteles'in Ahlaki Eylemin Canlılığına Teorik Katkısı

Aristoteles açısından ahlaki eyleme dair canlılık başlığı altında iki ana çizgiden bahsetmek mümkündür. Bunlardan birincisi mutluluk, doğa-alışkanlık-akıl sentezi ve *phronêsis* bahisleridir. İkinci ana çizgi ise hissetme ve adil orta bağlamlarında ahlaki eylemin canlılığını incelemektir. Öncelikle Aristotelesçi bakış açısında mutluluk konusunun ahlaki eylemlerin canlılığı konusuyla ilişkisini incelediğimizde, “mutluluk, ruhun erdeme uygun aktivitesidir” tanımından hareketle kavramsal değil “gerçekleştirilen” canlı bir boyuta göndermede bulunmaktadır. Mutluluğun kavramsal değil gerçekleştirilen olması, ahlaki eylemin canlılığının metodolojisine dair ipuçları vermektedir. Ahlaki eylemin canlılığı soruşturmasında sabit, değişmez ilkelere değil de bizim için tanıdık olan, burada ve şimdiden başlayan, eylemlerin altta yatan nedenlerinin bizim için tanıdık olanlardan itibaren açıklanması yolu takip edilmiştir. Ahlaki eylemin canlılığının metodolojisine değindikten sonra mutluluk bahsine geri dönersek mutluluğun kendisinin amaç olması yani yapıp ettiklerimizin hep mutluluk adına olması ahlaki eylemin canlılığıyla ilişkili olarak bahis konusu

edilmelidir. Şöyle ki Aristoteles'in, *Nikomakhos'a Etik* eserinde altını çizdiği gibi yapılanlarda kendisi için istediğimiz, başka şeyleri de onun için istediğimiz bir amaç yani mutluluk (*eudaimonia*) söz konusudur. Örneğin ev alırsınız, araba isteriz, arabamızı olunca başka bir şey isteriz. Her şeyi bir başka şey için tercih etme sarmalından bizi kurtaran kendisi amaç olan bir amacın altı çizilmelidir. Bir amaçtan diğerine şeklinde sonsuza kadar sürecek sınırlı arzulardan bizi özgürleştirecek olan kendisi amaç olan bir amaçtır. Bu durumda kendisi amaç olan bir amacın süreklilik ve harekete geçirici, güdüleyici bağlamlarının ahlaki eylemin canlılığıyla ilişkisi vardır.

Ahlaki eylemin canlılığına dair Aristoteles'in teorik katkısının birinci başlığının altında yer alan konulardan biri de doğa-alışkanlık ve akıl senteziyle ahlaki eylemin canlılığının ilişkisidir. İnsanın mahiyetine dair temel tartışmalar “kazanılmış olan” ve “verilmiş olan” özelliklere dair ayrımlar üzerine kurulmuştur. Buradan hareketle insanın doğasına yüklenen özellikler ve toplumsal ilişkiler neticesinde uzlaşım ve deneyime dayalı ilişkiler neticesinde kazanılmış özelliklere dikkat çekilmektedir.¹⁸ Ahlaki eylemlerde bulunma sadece doğamıza bağlı olsaydı doğduğumuzda iyiysek ölünceye kadar iyi olurduk, buna karşılık doğduğumuzda kötüyssek ölünceye kadar kötü olurduk. Buradaki bakış açısı sabit, değişmez yani canlı olmayan bir perspektife göndermede bulunmaktadır. Oysaki Aristoteles'in bakış açısında doğamıza mündemiç olan özellikleri inkâr etmeksizin birtakım alışkanlıkların ve akıl yürütmelerin birlikteliğiyle ahlaklı eylemleri gerçekleştirmek söz konusudur. Doğanın, alışkanlıkların ve aklın, ahlaki eylemleri gerçekleştirmedeki birlikteliği canlılığa işaret etmektedir. Erdemli eylemlerde buluna buluna erdemli olma alışkanlığı kazanma, işlerliğe, eylemlilik haline dikkat çekerken; bir eylemin ahlaklı olup olmadığına dair doğru davranışın garantisini bağlam olarak vermesinde aklın işlevi, sabit değişmez bir zeminden değil de uygun zaman, uygun şartlar ve uygun mekânda değişkenlerinden hareketle sürekli açılan, canlı bir zeminden sunulmaktadır. Bu durumda doğanın, alışkanlıkların ve aklın hep birlikte hesaba katılmasıyla ahlaki eylemlere dair canlılık bahsi açıklanabilir. Ahlaki eylemlerdeki gidişatı yönetebilen, eylemlerin seçimiyle erdemli davranışa kazanılan

¹⁸ Yaylagül Ceran, “Whitehead Felsefesinde İnsan” (Doktora Tezi, İstanbul, Marmara Üniversitesi, 2010).

huylarla erdem üretmeyi ve sürdürmeyi kolaylaştıran, aynı zamanda erdemli eylemin gerçekleştirilmesinden türeyen ve doğruluğu sürekli açılan böyle bir form, ahlaki eylemin canlılığının doğa-alışkanlık ve akıl sentezine göndermede bulunur.

Ahlaki eylemin canlılığına dair Aristoteles'in teorik katkısının birinci başlığının altında yer alan konulardan biri de *phronêsis* (sağduyu) bahsidir. Ahlaki eylemin canlılığını bu bahis üzerinden de okumak mümkündür. *Phronêsis* bahsine yoğunlaşmak yoluyla Aristoteles'in Sokrates'ten farklı olan bakış açısında derinleşmek mümkündür. Şöyle ki Sokrates'in, erdemleri sadece *logos* bağlamında ele almasına karşın Aristoteles'in doğru davranışı bir bağlam olarak *orthos logos* bağlamında ele alması ahlaki eylemin canlılığıyla birlikte okunmaya uygundur.¹⁹ Örneğin yukarıda zikredilen “Öfkelenmek kötüdür.” önermesinin “Bir çocuğa yapılan kötü muameleye öfkelenmek iyidir.” önermesine dönüşmesi, değişmez, sabit, ebedi bir doğru davranış analizinden ziyade; doğrunun bağlam olarak bizim için bugün, bu zamanda, bu şartlar altında doğrunun ne olduğu soruşturmasına hizmet etmektedir. Tam da bu noktada doğru davranışın, sağduyu ile bugün, bu şartlar, bizden itibaren belirlenmesi söz konusudur. Bu durumda *logos*, doğru olanın değişmez, sarsılmaz, ebedi olarak konumlanmasına göndermede bulunurken Aristotelesçi *orthos logos* uygun zaman, uygun mekân, uygun şartlar altında bizim için daha doğru olana göndermede bulunur. Doğru davranışı garanti edenler sağduyulu kişiler olup, iyi ve doğru davranış bağlam olarak hesaplanmaktadır. İyi ve doğru davranışın uygun şartlar altında bağlam olarak hesaplanması ahlaki eylemin canlılığıyla ilişkilidir. Burada, ahlaki eylemlerin bugün, bu zamanda, bilfiil, sabit olmayan, sürekli açılan bir doğruluk ölçütüyle *phronêsis* bağlamında gerçekleşmesi üzerinden canlılık vurgusu yapılabilmektedir. Canlılık vurgusunun *phronêsis* üzerinden yapılacağı bir başka husus ise çocukluktan itibaren erdemli davranışlar kazanmak suretiyle, kişilerin topluluk içerisindeki çoklu değişkenlerinin birlikteliğinin bağlam olarak sabit olmayan ve sürekli açılan bir doğru ve uygun eylem analiziyle ilerlemesine odaklanmasıdır. Uyum, birliktelik bağlam olarak sabit

¹⁹ Bkz. L. Rodrigue, “La Générosité Chez Aristote, Médiété Nicomachéenne et Eudémienne”, *Revue de Philosophie Ancienne* 24, sy 2 (2006): s. 106.

olmayan, sürekli açılan bir doğru, uygun eylem ölçütüne göndermede bulunup *phronêsis* bahsiyle birlikte okunmaya müsaittir.

Ahlaki eylemin canlılığına dair Aristoteles'in teorik katkısının ikinci başlığı altında yer alan konular ise hissetme, toplumsal boyut, haz-acı çifti ve adil orta bağlamlarıdır. Söz konusu başlıkların ahlaki eylemin canlılığındaki konumları mercek altına alınacaktır. Aristoteles'in çocukluktan itibaren erdemli davranışlar kazanmak suretiyle topluluk içerisinde kişilerin çoklu değişkenlerinin uyumlu birliktelikleri için sadece aklı başındalık değil, *orthos logos*'la birlikte giden huyların da önemli olduğuna vurgusu vardır. *Nikomakhos'a Etik*'in ikinci kitabının son satırlarında kişinin neye, kimlere, hangi gerekçelerle ve ne kadar süreyle öfkelenmesi gerektiğini prensipte (*logos*) belirlemenin zorluğundan bahsetmektedir. Söz konusu zorluk, kişiler arası derece farklarından, kişilerin içinde bulunduğu şartların farklılığından ileri gelebilir. Tam da bu noktada kişinin neye, kimlere, hangi gerekçelerle ve ne kadar süreyle öfkelenmesinin doğru ve uygun olduğunu belirlemede hissetmenin de (*aisthesis*) önemli olduğunun altı çizilmelidir.²⁰ Aristoteles'in, *Nikomakhos'a Etik*'in altıncı kitabında tüm erdemlerin *phronêsis*'in formları olarak ve erdemi tanımlarken erdemlerin *phronêsis* olmadan var olmayacaklarına vurgu yapması doğru olanı, ahlaklı olanı belirlemede *aisthesis*'in önemine dikkat çekmektedir. Aristoteles, erdemleri sadece saf rasyonellik olarak *logos*²¹ üzerinden değerlendirmez. Bağlam olarak şartların ve derece farklarının dikkate alındığı etkililik²² yani bu değişkenlerin eylemler üzerindeki etki gücünü de değerlendirir. Burada yine öfkelenmenin kötü olarak görüldüğü bir bağlamdan hareketle, bir çocuğa kötü muameleye karşı öfkelenmenin “uygun, doğru” kabul edilmesi, etkin, uygun, makul ve *orthos logos*'la giden öfkeyi aramak anlamında *aisthesis*'in altını çizmektedir. Aynı şekilde, *aisthesis* bağlamı, Aristoteles'in kime karşı, neden, ne kadar süreyle öfkelenmenin ölçütünü belirlemenin zorluğunu

²⁰ Aristotle, “Nicomachean Ethics”, çev. H. Rackham, 1934, 1109b 1, erişim 20 Kasım 2023, <https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0054%3AAbekker%20page%3D1109b%3AAbekker%20line%3D1>.

²¹ R.A. Gauthier ve J.Y. Jolif, *L'Ethique à Nicomaque Tome II- Première Partie Commentaire Livres VI-X* (Louvain et Paris: Peeters, 2002), s. 558.

²² Fransızcası *efficacité* olarak ifade edilmektedir. Saf rasyonellik haricinde olması gerekenin etkililiği üzerinden bir bakış açısına vurgu söz konusudur. Bkz. Gauthier ve Jolif, 2002, s. 558.

belirtmesiyle bağlamsal olarak kimi zaman öfkelenmeyenlerin övülmesinden, kimi zaman ise öfkeye kapılanların yerilmesinden bahsetmek suretiyle açılmaktadır.

Buradan itibaren sınırları toplum tarafından çizilenden öteye geçen öfke eyleminden uzaklaşmak gerektiği üzerinden, aşırılık ve eksiklik uçlarına doğru savrulanın yerildiğinden bahsedilebilir. Aristoteles, övülesi ve yerilesi olanı belirlemenin nereye ve ne dereceye kadar olması gerektiğinin sadece akılla (*logos*) belirlenmesinin zorluğundan bu anlamda bahsetmiştir. Bunun yanında övülesi ve yerilesi olanı belirlemede hissetmenin (*aisthesis*) önemine değinmiştir. Uçlardan kaçınmak, erdemli eylemlerden haz almak, kötü eylemlerden acı duymak övülesidir fakat iyi insanın bize bağlı ölçüsünün rasyonel ölçüm kapasitesini garanti ettiğini aklımızda tutarsak, “Ahlaki eylemi nasıl ölçebiliriz?” sorusu belirlemektedir. Bu soru esasen natüralist bakış açısından rasyonel olan bakış acısına geçme olarak da değerlendirilebilmektedir. Natüralist bakış açısı ile erdemli eylemlerin ardından hissedilen haz ile kötü eylemlerin ardından hissedilen acıdan bahsetmek mümkündür. Bu durumda soru, “hissedilen haz ve acının rasyonalist bağlamda nasıl değerlendirileceğine” dönüşür. Rasyonalist bağlamda değerlendirme konusunda derinleşmek için erdemli eylemlerden haz alan iyi insanın, kendisine bağlı bir orta olma halini, rasyonel olarak ölçme kapasitesine sahip olduğunun altı çizilmelidir. Erdemin, iki uç arasındaki bir orta olarak kabul edildiği noktada, eylemin ahlaki olduğuna dair doğruluk operasyonunda hiçbir genel bilgi, hiçbir kendiliğinden kavrayıcılık sabitlenemez ve kişiselleştirilmiş bir süreklilik anlayışı ön plana çıkar. Söz konusu süreklilik, toplumun övülesi ve yerilesi eylemleri rasyonel ölçüm kapasitelerine uygun olarak belirlemesiyle sağlanmaktadır.

1.1.2. M. Nussbaum’un İnsani Gelişim Modeli ve Ahlaki Eylemin Canlılığı

Nussbaum’un ahlaki eylemin canlılığına dair teorik katkısı dört başlıktan oluşmaktadır. Bunlar, Amartya Sen’in yapabilirlik yaklaşımı, Nussbaum’un adalet bağlamındaki yapabilirlik yaklaşımı, duygular, toplumsal boyut ve Nussbaum’un yapabilirlik yaklaşımı, son olarak da küresel yurttaşın özellikleridir. Nussbaum’un yapabilirlik yaklaşımını daha iyi kavramak için öncelikle Amartya Sen’in yapabilirlik yaklaşımını bilmek gerekir. Nussbaum’un ahlaki eylemin canlılığına dair

yapabilirlik yaklaşımı, duygular ve toplumsal boyutla birlikte anlatılmaya uygundur. Buradan hareketle küresel yurttaşın özelliklerine değinmek, ahlaki eylemin canlılığına dair izlekler sunacaktır.

İnsanların temel yapabilirliklerini artırmalarına yönelik olan her çalışma toplumdaki ahlaki canlılığa hizmet eder. Ülkelerin ekonomilerini geliştirmeyi amaçlayan her türlü kalkınma planının ötesinde; insani gelişme ile aktif toplumsal katılımı merkeze koyan ve tek tek bireyler için çevre, iklim, fizyoloji, cinsiyet gibi çeşitli değişkenleri göz önünde bulunduran sosyal kalkınma planı da bu bağlamda ahlaki eylemin canlılığına hizmet etmektedir. Bu çerçevede Aristoteles'in çağdaş yorumcusu Martha Nussbaum açısından ahlaki eylemin canlılığı bahsine değinilmeli ve bundan önce üç temel noktanın altı çizilmelidir. Bunlardan ilki canlı bir ahlaki eylem için insanın işlevinin tanımlanmasının gerektiğidir. İkincisi ahlaki eylemin canlılığında eğitimin rolünün altının çizilmesi, üçüncüsü ise yapabilirlikler kuramı üzerinden küresel demokratik vatandaşın tanımlanmasından ahlaki eylemin canlılığına dair önemli ipuçları edinilmesidir. Ahlaki eylemin canlılığının felsefi yönlerine Nussbaum'un çalışmalarındaki insanın işlevi, eğitim krizi ve insani gelişmişlik yaklaşımıyla duygular ve empati kapasitesi bağlamında değinilen yapabilirlikler üzerinden odaklanmak ve yazarın ahlaki eylemin canlılığına dair ana çizgileri, katkıları ve eleştirilerini tartışmak açısından önemli durmaktadır. Bu minvalde Nussbaum açısından canlı bir ahlaki eylem soruşturmasına öncelikle gelişme ve kalkınmayı, ekonomik büyüme ve sanayileşme olarak gören geleneksel bakış açısına başka türlü bakma imkânı veren Sen'in yapabilirlik yaklaşımına bakarak değinilmelidir. Sonrasında Nussbaum'un, ahlaki gelişimi başkalarının gözüyle hayata bakabilme pratiklerinin, duyguların epistemolojik veçhesinin göz önünde bulundurulmasının ve küresel yurttaşlık bağlamında insanın yapabilirlikleri meselelerinin aydınlatılması gerekmektedir.

Sen'in görüşlerinin ahlaki eylemin canlılığı konusuyla ilişkisini daha rahat kurabilmek için öncelikle bireyin işlevi ve yapabilirlikleri derken neyi kastettiğine ve bireyin seçme imkânına değinmek gerekmektedir. Sen'e göre bireysel tercihlerden kolektif tercihlere geçişle toplumun refahı ilişkilidir. Ahlaki eylemin canlılığı da toplumun refahı bağlamında ele alınırsa, eşitsizlik, haklar ve özgürlükleri tekrar düşünmek ve bireysel tercihlerde kendi çıkarına olanın dışındaki ölçütleri gözden

geçirmek gerekmektedir. Sen, sosyal adalet kapsamında ekonomiyi etikten ayrı görmez.²³ Ekonominin etikten ayrılmazlığı, Sen'in, işlevsellik, seçimler ve özgürlükleri ele aldığı yapabilirliklere dayalı bir gelişimi, kalkınma yaklaşımını ön plana çıkarmaktadır. Bu yaklaşım, bireyin gerçekleştirdiği eylemlerle ilgili değil, kişinin sürmek istediği hayatı seçme imkânlarıyla ilgilidir. Söz konusu seçme imkânı üzerinden ahlaki eylemlerde canlanmanın izleri sürülebilir durmaktadır. Bu anlamda fakir olduğu için aç olan biriyle, oruç tutmak için aç kalan keşiş arasında fark vardır. Fakir kişide yapabilirlik eksikliği söz konusuken keşişte bu eksiklik yoktur.²⁴ Keşiş ve fakir bireyin durumu aynıdır fakat yapabilirlikleri farklıdır. Sen, yoksulluğu yapabilirlik eksikliği olarak tanımlamaktadır.²⁵ Yoksulluğun yapabilirlik eksikliği olarak tanımlandığı kapsamda her tek kişinin iyi yaşam sürme kapasitesini bireysel, fizyolojik, çevresel, sosyal, kültürel farklılıkları içerecek şekilde, birlikte yaşadığı başkalarıyla ilişkilerinde aramak gerekliliği belirmektedir. Bu durumda her tek kişinin kapasitesi, kişisel karakteristikler ve sosyal düzenlemeleri de içerecek şekilde çeşitli faktörlere bağlıdır.²⁶ Sen, tam da bu noktada *Commodities and Capabilities* kitabında, iyi yaşamaları için insanların işlevleri ve kapasiteleri altında yatan belirleyicileri incelemek gerekliliğinden ve seçmenin sınırlarını genişletmekten bahseder.²⁷ Aynı şekilde Sen, kitapta, engel durumlarının, hastalıkların, sosyal ve çevresel faktörlerin ele alındığı örnekleri sunmaktadır. Bunlar arasından, çeşitli engelleri, hastalıkları, cinsiyeti, yaşı içeren, bireysel fizyolojinin dikkate alındığı bir seçme imkânı üzerinden ahlaki eylemin canlılığını analiz etmek mümkündür.

Nussbaum'un ahlaki eylemin canlılığı için (iyi yaşam) Sen'in bireysel yapabilirlikleri ve seçme imkânını hesaba kattığı yaklaşımına ek olarak, neler söylediğine bakmak gerekirse, insan onuruna yakışan bir hayatın gerekleri üzerine yoğunlaştığı görülür. Nussbaum'un adalet, özellikle de adil bir toplum bağlamındaki yapabilirlik

²³ “Amartya Sen et les capabilités”, erişim 20 Kasım 2023, <https://wp.unil.ch/bases/2013/07/amartya-sen-et-les-capabilites/>.

²⁴ “Amartya Sen et les capabilités”, erişim 20 Kasım 2023, <https://wp.unil.ch/bases/2013/07/amartya-sen-et-les-capabilites/>.

²⁵ Amartya Sen, *Development as Freedom* (New York: Alfred A. Knopf, 2000), s. 137-138.

²⁶ Amartya Sen, “Capability and Well-Being”, içinde *The Quality of Life*, ed. Nussbaum ve Sen (Oxford: Clarendon Press, 1993), s. 33.

²⁷ Amartya Sen, *Commodities and Capabilities* (New Delhi: Oxford University Press, 1999), s. 18.

yaklaşımında, adil bir toplum düzeninde, haklar statüsünde bütün yurttaşlar için on merkezî yapabilirlikten bahsedilir. Nussbaum, bu merkezî yapabilirliklerin ihlal edilemeyeceğinden bahsedip²⁸ insan onuruna yakışan bir hayatın gerekliliği için söz konusu hakların korunmasının elzem olduğunun altını çizmiştir. Bununla birlikte Nussbaum, ahlaki eylemin izlerini sürebileceğimiz insani gelişmişliğin, toplumdaki bireylerin insani işlevlerini yerine getirmesiyle ilgili olduğunu savunmuştur. Ona göre insani gelişmişlik anlayışı, farklı cinsiyetler, farklı gruplar ve çeşitli sınıflar arasındaki eşitsizlik, eğitim, ölüm oranları ve beslenme yeterliliği gibi çeşitli belirlenimleri de hesaba katmayı gerektirir. Bu belirlenimlere adalet bağlamından yaklaşırsak, doğuştan yetenekli insanlara daha iyi davranılması değil yardıma ihtiyacı olanlara -insan onuruna yakışır şekilde- eşik olarak belirlenen düzeyi geçmeleri için daha fazla yardım edilmesi gereği ile tayin edilebilecek bir adil olandan bahsedilebilir. Bunun yanında Nussbaum'un yapabilirlik yaklaşımına adalet bağlamında değinmek, “normal insanlarla” aynı yapabilirliklere ulaşmaları yönünde örneğin bilişsel bozukluğu olan kişilere destek olunması, toplumun özellikle görmezden gelinen dezavantaj türlerini belirlemesi ve kıt kaynaklarını, görmezden gelinen dezavantaj türleri için kullanmasının önemi belirtilmelidir. Yok sayılmış, güçsüzleştirilmiş, damgalanmış grupların dertlerine öncelikle çare aranması²⁹ Nussbaum'un adalet bağlamındaki kapasite yaklaşımının tezahürleridir. Bu anlamda Nussbaum'un söz konusu dezavantajların, görünmezliklerin, güçsüzleştirmelerin belirlenmesine dair tutumu ahlaki eylemin canlılığına hizmet etmektedir.

Ahlaki eylemin canlılığına hizmet edecek bir diğer konu, toplumsal boyut ve duygular meselesidir. Nussbaum'a göre yapabilirlikler yaklaşımının toplumsal refahın iyileşmesi bağlamında okunması, ahlaki eylemin canlılığı kapsamında toplumsal memnuniyet için duyarlılıkları geliştirmekle bağlantılıdır. Toplumda yaşayan farklı gruplar ancak birbirlerinin tarafından bakmayı, birbirlerinin yerine tahayyül etmeyi başardıklarında, bir grup diğer grubun hissettiklerini deneyimleyebilir. Ancak bu şekilde toplumu oluşturan çeşitli grupların farklı

²⁸ Martha Nussbaum, *Woman and Human Development* (Cambridge: Cambridge University Press, 2000), s. 14.

²⁹ a.g.e., s. 117.

arayışları göz önünde bulundurulur ve hesaba katılır. Nussbaum’da ahlaki eylemin canlılığı kapsamında duygulara, başkasının gözüyle hayal etme gücü olarak bakarsak; Aristoteles’in insanın tutkulara ve duygulanımlara sahip olmadan iyi düşünemeyeceği ve eylemde bulunamayacağı görüşünü vurgulamak gerekir. Bunun yanında duygular ve rasyonel bağlam birbiriyle ilişkilidir çünkü öfkelenmesi gereken durumda öfkelenmeyen, üzülmeye gereken durumda üzülmeyen kişinin kendisinin irrasyonel olduğu belirtilmelidir. Söz konusu irrasyonel durumdan hareketle, kişinin bencil arzularının doğru görmesini engelleyeceğinin altı çizilmeli ve bencil arzular neticesindeki kötü davranışın doğru görme yeteneğini engellediği ve bunun toplumsal yansımalarının olduğundan bahsedilmelidir.

Tam da bu noktada Nussbaum’da duyguların toplumsal hayatla ilişkisi ve değer yargıları içindeki konumuna değindikten sonra, hayal gücü ile olan ilişkisinden de bahsetmek gerekmektedir. Hayal gücünün, kendini başkasının yerine koyma kapasitesiyle ilişkisi vardır. Hayata başkalarının gözüyle bakabilmenin, kendinden “başka olan”a, “başka olan”dan kendine akseden tarafın izini sürmenin, aslında toplumla uyumlu biri olmakla ilişkisi vardır. Başkalarının duygu ve düşüncelerine duyarlı olma konusunda yansıtıcı olmak, toplumdaki bireyler arasında bağ kurmada etkilidir. Toplumdaki bireyler arasında bağ kurmayı sağlayan, “başka olan”a dair duyarlılığın söz konusu hayal gücü toplumun bireyle, bireyin bireyle ve bireyin toplumla kuracağı bağı teşkil etmektedir. Söz konusu bağ kurucu, başkalarının gözüyle hayal etme ya da empati sonucunda, kendimizde olan ve olması gerekene dair sorgulamaya girme imkânını sunmakta, bu imkân “başka olan”la özdeşleşmeyle doğrulanmaktadır. “Başka olan”la özdeşleşme meselesi komşumuzla özdeşleşme biçiminde de olabilmektedir; bir roman karakteri ile özdeşleşmek suretiyle de. Örneğin roman karakteri bizim gibi yaşamıyor olabilir fakat onun hayat hikâyesini hayal etmemiz, bu hikâyeyi kendi amaçlarımız ve eğilimlerimiz ışığında sorgulamamız mümkündür. Ahlaki eylemin canlılığı bu durumda duygusal olan ile rasyonel olanı birleştirmek, düşüncelerin pratik deneyimlerle ilişkisini kurmak, başkasının gözüyle hayata bakmak, “başka olan”la özdeşleşmek ve bireyin sadece kendi çıkarlarına uygun olanın hangisi olduğuna dair enine boyuna düşünmesine indirgenemeyeceğinin altını çizmek üzerinden derinleştirilir.

Nussbaum, eğitimde de hayata başkasının gözünden bakmak, “başka olan”la özdeşleşmek üzerinden gelişimi ön planda tutan modelin, küresel yurttaşlık gerektirdiğinden bahsetmiştir. Bu şekilde, ekonomik çıkarlara hizmet eden bir eğitim yerine yurttaşlığın daha içkin temellerle sağlandığı ve bütün dünyayı nazarı dikkate alan küresel bir eğitim sistemi ahlaki eylemin canlılığıyla birlikte okunabilmektedir. Yüzyıllarca ülkelerin çıkarlarına hizmet eden yurttaş eğitimi yerine, yurttaş eğitimi içkin temellerle açıklamak önemlidir. İçkin olan yurttaşlık, demokratik yurttaşlıkla ilişkilidir. İçkin olan demokratik yurttaşlık; farklı bakış açılarının geliştirilmesine ihtiyaç duyan, adil bir dünya fikrini içselleştirmiş, insani gelişmeyi hayata geçirecek sorumluluğu taşıyan, duygularını, hayal gücünü, pratik aklını ve diğer tüm kapasitelerini zenginleştirmeyi teşvik eden yurttaşlıktır. Bireyden başlayarak tüm insanların bu tür bir zenginleşme vizyonuna teşvik edilmesi, insani gelişmeyle ve ahlaki eylemin canlılığıyla ilişkilidir.

Kendi kendine düşünebilen, farklı açılardan bakmayı bilen, kararlar alabilen, seçimler yapabilen yurttaşlar, din, etnik köken gibi pek çok farklılığın olduğu bir toplumda iyi yurttaş olabilmek için eleştirel düşünme becerisine de sahip olmalıdır. Eleştirel düşünme, yurttaşların savunduğu değerleri, fikirleri, farklılıkları nedenleri ve alt nedenleri ile bilmelerini sağlamak suretiyle yurttaşların kendilerini daha iyi ifade etmesine yardımcı olmaktadır. Kendilerini daha iyi ifade eden yurttaşların diyalog ve müzakere sürecine girmeleri, ahlaki eylemlerde toplumsal canlılığa imkân vermektedir. Bu nedenle eleştirel düşünmenin, toplumdaki kör noktaları, kültürler arası tikanıklıkları, girdapları aşmaya yönelik algıya, umuda hizmet ettiğinden bahsedilir. Eleştirel düşünmeyle birlikte küresel demokratik yurttaşlığın bir diğer özelliği çeşitli kültürlerin, grupların etnik kökenlerin bulunduğu heterojen bir toplumda etkileşimli olarak inşa edilmiş bir düşünceye sahip olmaktır. Bu şekilde etkileşimli olarak inşa edilmiş düşünceler ahlaki eylemin canlılığı bağlamında önemlidir. Eleştirel düşünme bağlamında, kendini heterojen bir toplumun üyesi olarak sorumlu görme kapasitelerinin yanında, başkasının gözüyle tahayyül etme, empati kapasitesine de değinmek gerekmektedir. Bu kapasite sayesinde kendinden başka birinin yerinde olmanın nasıl bir şey olabileceği üzerine düşünülür, kişinin hikâyesinin akil, duyarlı okuyucusu olunur. Başkasının yerine kendini koyma kapasitesi bariyerlerin, kötü önyargıların, yüzeysel ilişkilerin aşılması noktasında

hem eleştirel düşünceyle hem kendini heterojen bir toplumun üyesi olarak görmeyle ve bütün insanlığa dair sorumluluk hissetmek suretiyle yakalanan küresel yurttaşlık temelli demokraside önemli bir yerde durmakla birlikte ahlaki eylemin canlılığı bağlamında da değerlendirilmeye uygundur. Zira bütün insanlığa dair sorumluluk hisseden, eleştirel düşünebilen, başkasının kaygılarını, niyetlerini, özlemlerini hissedebilen bireyler toplumun ahlaki eylemlerine de canlılık kazandırabilirler.

1.1.3. M. Lipman'ın Ahlaki Gelişim Modeli Bağlamında Ahlaki Eylemin Canlılığı

Çocuklar için Felsefe (P4C) Pratiğinin kurucusu Lipman, Amerikan Pragmatistlerinden John Dewey'in fikirlerinden etkilenmiştir. Bu nedenle P4C felsefe uygulaması, arka planında pragmatist bakış açısından beslenmektedir. P4C uygulamasının pragmatist bakış açısından beslenmesi, bu uygulamada klasik geleneğin filozoflarının metinlerini referans almaktan ziyade, bizatihi çocukların kendi kendilerine düşünür haline gelmelerinin ön planda olması anlamına gelir. P4C pratiği çocukların kendi sorularını bulmalarına, diyalog halinde olarak soruşturmaya yeni argümanlar katmalarına ve çeşitli kavramsallaştırmalar yapmak suretiyle kavramlar arasındaki nüansları bulmalarına katkı sağlamaktadır. Söz konusu katkı sayesinde ahlaki bir gelişim modeli sunulmaktadır. Lipman'ın ahlaki gelişim modelinde etik soruşturmada düşünme ve karakter ilişkisinin altı çizilmektedir. Bununla birlikte, bu model, duyuşsal ve bilişsel kapasitelerin birlikte ele alınmasının önemine vurgu yapar.³⁰ Aynı şekilde çeşitli destek materyallerinin farklı karakterlerin, farklı geçmişlerin ve farklı ebeveynlerin, çocukların kavram geliştirmelerine ve akıl yürütmelerine etki ettiği, soruşturan toplulukta çocukların başlangıç noktası olarak kendilerini alarak düşünmeye başlamasının önemine vurgu yapar.

Lipman'ın, ahlaki eylemin canlılığı konusunda derinleşmemizi sağlayan ahlaki gelişim modelinde, bireyin kendi kendine akıl yürütebilir ve diyalog halinde olması suretiyle başkasını daha iyi anlaması, duygu ve düşüncelerini daha iyi ifade edebileceğine dair bir görüşü vardır. Duygu ve düşüncelerini daha iyi ifade etmek,

³⁰ M. Lipman, F.S. Oscanyan ve A.M. Sharp, Felsefe Sınıfta, çev. Mehmet Kerem (İstanbul: Usturlab, 2023), s. 268-269.

bireyin “kendi ben”ine dışarıdan bakabilmesine imkân tanımanın yanında diyaloga da katkı sağlamakta, bu durum bireyin öz güvenini geliştirmektedir. Bu sayede Lipman’ın, P4C uygulamasında soruşturan öğrencilere, yaşadıkları dünyaya dair gereken bilgi ve duygu donanımı verme görüşünün ahlaki eylemin canlılığına katkısı olduğunu söylemek mümkündür. Dünya değişmektedir ve bu değişimle uyumlu, işleyen bir değerler eğitimi yapılmalıdır. İşleyen bir ahlak eğitimi modeli bir başka deyişle işleyen bir değerler eğitimi; akıl yürütmeleri, düşüncelere ve duygulara dışarıdan, aşkın bir gözle bakabilmeyi kendi kendine yapabilen öğrenciler hedeflemektedir. Öğrenciler ancak bu sayede kendi duygu ve düşüncelerine dışarıdan, aşkın bir gözle bakabilir ve daha iyi kararlar alabilir. Ahlaki eylemin canlılığına, kendi kendilerine düşünebilen, duygularına düşüncelerine dışarıdan, aşkın bir gözle bakabilen, toplumsal kriz olasılıklarını değerlendiren ve bu krizlerle başa çıkabilen bireylerin katkısı üzerinden yaklaşmak mümkündür. Lipman’ın ahlaki gelişmeyi bu katkının yanı sıra bireyden başlayarak toplumsal gelişmeye bağlaması da bu çerçevede değerlendirilmektedir.

Lipman, ahlak eğitiminin zeminine, birtakım kurallar ve prensiplerden yola çıkarak ulaşmak yerine, bu prensipleri dile getirmeye ve uygulamaya verdiği önemin altını çizmektedir. Lipman açısından ahlaki eylemin canlılığı bahsinin, prensipleri kapsayan bilişsel (*cognitive*) bağlamla, soruşturma anında kendiliğinden, rastgele hissedilenleri kapsayan duyuşsal (*affective*) bağlamların birlikteliği ile ilişkisi vardır. Lipman’ın, çocukların düşünceleri ve duyguları üzerine konuşabilmeleri, anlık biçimde akıl yürütüyor olmaları görüşü, ahlaki eylemlerde canlılıkla birlikte okunmaya uygundur. Dahası ahlaki eylemlerde canlılığa kapı aralayan şeyin, iyi eylemlerde bulunmaya dair emir ve yasaklar değil, bireyin geçmişini, ailesini, karakterini içeren biricikliğiyle birlikte kendi kendine akıl yürütebilir hale gelmesi, kendi başına düşünebilmesi ve duygularını, düşüncelerini bir topluluk içinde ifade edebilir hale gelmesinin olduğuna dikkat çekilmelidir. Ahlaki eylemin canlılığı kapsamında üzerinde durulması gereken bir diğer husus, bireyin ahlaki yargılarının mantık ilkelerine, akıl yürütme becerilerine uygunluğu, yine söz konusu yargıların tutarlı olması sonucu daha rahat sosyalleşmesiyle kazandığı özerkliktir. Bireyin sosyalleşmeyle kazandığı özerkliğin yanında canlı bir ahlaki eylem soruşturmasının, ne sonradan kazanılan kurallar silsilesiyle ne de doğuştan getirilen (verili)

özelliklerle tek başına sağlanamayacağının altı çizilmelidir. Ahlaki eylemlerdeki canlılık, ahlaki eylemlere dair düşünmekle ve atölye ortamında düşünme düşünme kazanılan daha iyi akıl yürütme huylarıyla, söz konusu düşünme eyleminden duyulan hazla bağlantılıdır. Sınıf ortamında her bir çocuğun geçmişi, karakteri ve aile yapısıyla ortaya koyduğu biricikliği, akıl yürütme ve düşünmekten aldığı haz üzerinden başkasına, ötekine açılıma imkân tanıyacaktır. Sınıf ortamındaki her bir çocuk, diyalog aracılığıyla başkalarının düşüncelerine açıldıkça, söz konusu düşünceler üzerine düşündükçe duygularını ve düşüncelerini daha iyi ifade eder. Sadece duygularını ifade etmek değil, esasen bu sayede kendi duygu ve düşüncelerini de tanıma fırsatı bulur. Bu şekilde sınıf ortamındaki çoklu ve çeşitli düşünme tarzlarına aşina olmakla çoğulluğa, çeşitliliğe ve başkasına açıklığa uygun hale gelir. Tam da bu noktada ahlaki eylemin canlılığı, diyalogla açılan, sınıf ortamında öğrencilerin hem kendilerinin hem de arkadaşlarının fikirleri ile duygularını tanımaya yönelik geliştirdikleri kapasiteleriyle birlikte okunmaya müsaittir. Ahlaki eylemin canlılığının kökenine ötekini kabul kapasitelerini yerleştirirsek, başkalarının duygu ve düşüncelerine dışarıdan, soyutlayan bir gözle bakabilme, başkasına dair saygıya dayalı ilişkilerin sürekli tekrarıyla gelişen ahlaki huyların neticesinde sağlandığının altını çizmek gerekir.

Son olarak ahlaki gelişim modelinde, ahlaki eyleme dair canlılık soruşturmasında değerler eğitiminden bahsetmek gerekirse, değerler eğitiminin toplumun parçalanmışlıklarından, hayal kırıklıklarından kurtulmadaki rolüne değinmek gerekir. Ahlaki eylemin canlılığı bu anlamda toplumsal akılcılığın izi sürülerek yakalanabilecektir. Toplumsal akılcılığın izini sürmek ise sınıf ortamında birbirini dinleyen, anlamaya çalışan, birbirine dair sağduyulu ve sınıf ortamındaki diyaloga argümantasyon yapmak suretiyle mantıklı katkılarda bulunan bireylerden yani mikro toplumun makro topluma etkisiyle mümkün olmaktadır. Söz konusu imkân toplumun parçalanmışlıklardan, hayal kırıklıklarından kurtuluşa dair umudun yeşermesini de sağlamaktadır.

1.2.Pratik Soruşturma Bağlamında Ahlaki Eylemin Canlılığı

Ahlaki eylemi pratik soruşturmaya tabi tuttuğumuz bu kısımda öncelikle Aristoteles, Nussbaum ve Lipman'ın teorik görüşlerinden hareketle nasıl bir felsefe uygulaması

yapılacağı soruşturulacaktır. Bu anlamda Aristoteles'in az veya çok yemenin kişinin kilosuna bağlı olduğu görüşünün, felsefe uygulamasında sınıf ortamında her bir çocuğun arka planının, karakter durumunun ve aile yapısının dikkate alındığı görüşle birlikte okunması söz konusudur. Aynı şekilde Nussbaum'la bu anlamda kurulan ilişki her bireyin yaşadığı iklimden coğrafyaya çeşitli belirlenimlerinin göz önünde bulundurulması üzerindendir.

İkinci olarak Aristoteles'in olması gereken, doğru davranışı sadece *logos*'tan (akıldan) itibaren değil, *orthos logos*'tan itibaren konumlandırmasının ahlaki gelişimde sadece talimatlardan, kurallardan itibaren bir model geliştirmenin imkânına değinilip sınıf ortamında her bir çocuğun söylediğinden itibaren bağlam olarak makul olanı belirleme yoluna gidilmiştir. Bu durumda Aristoteles'in erdem kazanımında *phusis-ethos-logos* sentezine odaklanılması, felsefe uygulamasında her bir çocuğun doğasına mündemiç olan özellikleri, sonradan kazandığı özellikleriyle düşünme düşünme düşünür olma alışkanlığı üzerinden makul olanı belirlemesinin, ahlaki eylemin canlılığının pratik soruşturmasında önemi söz konusudur.

Üçüncü olarak sınıf ortamında süreklilik arz eden diyalog kapsamında, çocukların farklılıklarını hesaba katarak bağlam olarak değerlendirilen bir doğruluk ölçütü bulmaya çalışmak ahlaki eylemlere dair pratik soruşturmanın bir ayağıdır. Aynı şekilde doğrunun kesin, sabit, sarsılmaz bir bakış açısıyla ele alınması yerine hangi durumda, hangi şartlar altında, hangi mekânda doğru olduğu üzerine durmak ahlaki eylemlere dair pratik soruşturmanın bir başka veçhesidir. Değerler eğitiminin kesin, sabit, değişmez, sarsılmaz kurallardan itibaren olmasının yanına bireyin şimdi, burada, rastlantısal ve spontan olarak hissettiklerini de hesaba katan bir yaklaşıma ihtiyaç duymasını bilişsel ve duyuşsal veçhelerin birlikteliği olarak okumak mümkündür. Bu anlamda sınıf ortamında örneğin cesaret sorgulamasında cesaretin her zaman korkak olmamak üzerinden tanımlanmayacağı bağlam olarak o anda, o şartlarda nasıl davrandığımız üzerinden de değerlendirilebileceğine vurgu yapılmıştır. Aynı şekilde Gyges'in Yüzüğü efsanesi üzerine bir atölye düzenlemek birtakım kurallara uymamızın nedenleri üzerine derinleşmenin kurallardan itibaren olan bakış açısıyla değil de bizden itibaren olan bakış açısıyla değerlendirilmesini ortaya koymaktadır. Sınıf ortamında kimi zaman destek materyallerinden okunan bir hikâyeyle, kimi zaman Yacouba'nın hikâyesindeki gibi ahlaki ikilemlerle, ahlaki

eylemin canlılığına dair olması gerekenin sadece bilişsel bir yöntemle değil hissetmeleri de kapsayacak şekilde olmasına göndermede bulunur. Buradan hareketle olması gerekenler alanının, sınıf ortamında diyalog halinde her bir çocuğun akıl yürütmelerini birbirlerine sunmaları, kendi geçmişlerine göre çeşitli kavramsallaştırmalar yapmaları üzerinden belirlenmesinin, farklılıklara ve çeşitliliğe açılım sağlayacağından ahlaki eylemin canlılığında önemli bir yeri bulunmaktadır. Kolaylaştırıcılar öğrencilerin zihinlerini farklılıklara ve çeşitliliğe daha iyi açabilmek için atölye öncesi hazırlık yapmaktadırlar. Örneğin Yacouba hikâyesinden yürütülecek felsefe uygulamasında öğrencilerin, cesarete dair ikilemi hissetmeleri için içine girdikleri ikilemde sunacakları argümanları ve karşı argümanları önceden değerlendirmeleri gerekmektedir. Aynı şekilde kolaylaştırıcılar, zihinlerini kendi düşündükleri argümanın karşıtını savunacak gibi başka düşüncelere açmalıdır. Bu sayede Nussbaum'un başkasının gözüyle hayal etme bağlamında anlama ve dinleme kapasitelerini geliştirebilirler. Sınıf ortamında öğrenciler de arkadaşına katılıyorum veya arkadaşına katılmıyorum diyerek kendi argümanları ile arkadaşlarının argümanlarına dışarıdan, aşkın bir gözle bakabilme becerilerini geliştirmektedirler. Geliştirilen bu beceriler, ahlaki eylemin canlılığı pratik soruşturmasında izi sürülen canlılığa önemli katkı sağlamaktadır.

1.3.Ahlaki Eylemin Canlılığı Konusunun Önemi ve Özgünlüğü

Ahlaki eyleme dair canlılık soruşturmasında izini sürdüğümüz süreklilik ve motivasyonu önceki bölümlerde açıkladık. Bir eğitim krizi içerisinde olduğumuzun altı çizilirse, krizi oluşturan en önemli unsurun düşünmenin, hissetmenin ve eylemenin birbirinden ayrı konumlanmaları olduğunu belirtmek gerekmektedir. Aristoteles'in *logos-phusis-ethos* 'un senteziyle erdem kazanımını ele alması, Nussbaum'un başkasının gözüyle hayata bakabilme anlayışında düşünsel gelişimin altını çizmesi, bu minvalde geliştirdiği yapabilirlik anlayışının yanında değer yargılarının temelinde duyguların bulunduğu fikri, aynı şekilde Lipman'ın bilişsel ve duyuşsal alanların bütünlüğünü savunması birbirini tamamlayan görüşlerdir. Lipman'ın ahlaki gelişim bahsiyle, sınıf içerisinde diğer katılımcıları dinlemek ve anlamak suretiyle atölyelerde diyalog geliştirmek, bu sayede her bir çocuğun kendi duygularına ve düşüncelerine dışarıdan, aşkın bir gözle bakabilmeleri, Aristoteles'in *logos*'tan itibaren değil bağlam olarak *orthos logos*'tan itibaren, doğru davranışın

sürekli açılan bir doğruluk ölçütüyle verilmesi birbirine paralel okunabilecek fikirlerdir. Söz konusu teorik fikirlerin basamaklı ve katmanlı çizgisinde Türkiye’de çocuklarla felsefe yapma uygulamaları açısından bir örnek model sunarak pratik bir soruşturmaya tabi tutulması tezin bir diğer derinleştirme veçhesini oluşturmaktadır. Ahlaki eylemin canlılığına dair çeşitli paralel okumalarla üç filozofun teorik görüşlerinden hareketle, Lipman’ın sunduğu modelin yeni bir okuması yapılmıştır. Altı hafta boyunca felsefe atölyeleri düzenlemek ve her bir öğrencinin söylediklerini kaydederek, üç filozofun teorik görüşlerinden itibaren Lipman’ın ahlaki gelişim modelini tekrar okumaya çalışmak ahlaki eylemin canlılığı soruşturmasının pratik kısmını oluşturmaktadır.

Uygulamalı Felsefe alanındaki P4C metoduna dair bir örneklik göstermek amacıyla girilen ahlaki eylemin canlılığı pratik soruşturmasında, ahlaki gelişimi sadece bireyin veya sadece toplumun gelişiminde aramanın doğru olmadığını belirtmek gerekir. Bireyden topluma, toplumdan da bireye doğru, her bir bireyin düşünce düşünce bağlam olarak hissedişlerini, duyguları, bireysel farklılıklarını, biricikliğini, kendine has belirlenimlerini dikkate alan bir çizgide olacak şekilde ahlaki eylemi canlandırmanın imkânına değinilmiştir. Ahlaki eylemin canlılığına dair soruşturulan bu tezin özgünlüğüne ise birkaç hususun altı çizilerek değinmemiz mümkündür.

Ahlaki eyleme dair hem teorik bir çalışma yapılması hem de söz konusu teorik arka planı pratik soruşturmaya birlikte yürütmek tezin en önemli özgün tarafını oluşturmaktadır. Bunun yanında antik dönemden Aristoteles’in, çağdaş dönemden Nussbaum ve Lipman’ın görüşlerinin paralel okuması yapıp filozofları birleştiren ve ayırtıran kavramların yanı sıra ahlaki eylemin canlılığı üst başlığıyla üç filozofun çeşitli argümanlarına değinilmesi, tezi özgün kılan diğer hususlardır. Ahlaki eylemin canlılığı meselesinin, felsefe tarihindeki filozofların konuya dair söylediklerine yoğunlaşılmasından ziyade üç filozofun söylediklerini pratik soruşturmaya tabi tutmak suretiyle irdelenmesi tezin özgünlüğünün bir başka yönüdür.

Aristoteles’in erdem kazanımı, Nussbaum’un yapabilirlikler yaklaşımı, Lipman’ın ahlaki gelişim modeli üç filozofun çeşitli kavramlar üzerine akıl yürütmelerindeki paralellikle birlikte değerlendirilir. Bu anlamda, Aristoteles, Nussbaum, Lipman’ın, bireysel farklılıkları rasyonel uyumluluk bağlamında ele alması, afektif ve kognitif

olanları birlikte okuması, doğru davranışın sürekli açılan bir zeminde ilerlemesi, prensiplerden hareket ederek değil de bugün, burada, bu şartlarda bağlam olarak doğru bir ölçüt üzerinden ilerlenmesi noktalarında birbirleriyle paralel okunmaktadır. Aristoteles'in özellikle az veya çok yeme meselesindeki ölçünün kişinin zayıf veya şişman olmasına göre farklılaşacağına yaptığı vurgu, Nussbaum'un insani gelişmişlik olarak temel haklarını çeşitli belirlenimleri dikkate alarak değerlendirmesi, Lipman'ın ise P4C atölye uygulamalarında her bir çocuğun arka planına vurgu yapması, birlikte okunmaya uygundur.

Sonuç olarak "Ahlaki Eylemin Canlılığına Dair" başlıklı bu bölümde tezin bir bütün olarak yöntemsel ve kavramsal çerçevesi sunulmuş olup Aristoteles, Nussbaum ve Lipman'ın teorik görüşlerinin tezin genel çerçevesindeki yeri ve üç filozofun paralel okunabilecek görüşleri konumlandırılmıştır. Bu anlamda Aristoteles'in erdem kazanımı bahsi, Nussbaum'un adalet bağlamındaki yapabilirlik yaklaşımı ve Lipman'ın Ahlaki Gelişim modeli birlikte değerlendirilmiştir. Tezin temel üç hipotezini oluşturan bireysel farklılıkların hesaba katılması, bireyden topluma, toplumdan bireye olan yansımanın altının çizilmesi ve duygularla akıl yürütmelerin birlikteliği masaya yatırılmıştır. İkinci bölümde Aristoteles'in ahlaki eylemin canlılığına dair teorik katkısına, tezin üç temel hipotezi bağlamında bakmak mümkündür. Tezin genel çatısını oluşturan 1. bölümden sonra Aristoteles, Nussbaum ve Lipman'ın teorik görüşlerinin ilk basamağı olan Aristoteles'te ahlaki eylemin canlılığı bahsine geçilmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. ARİSTOTELES’TE AHLAKİ EYLEMİN CANLILIĞI

Felsefede cevaplardan ziyade sorular ön plandadır. Hayatta nasıl davranmamız gerektiği bir yana, ahlak felsefesi, nasıl yaşamamız gerektiğini (*la manière il faut vivre*)³¹ sorgulamaktadır. Aristoteles’in ahlak felsefesinde ölümden korkmamayı, cesaretli olmayı, her şeyde adil bir orta tutturmayı, ölçülü olmayı, aşırılıklardan kaçınmayı iyi kabul eden bir düşünme biçimi mevcuttur.³² Ölümlü olmak, hayatı ölümle işaretlemek, sadece bir son olarak değil hayatın bütün yayılımında sürekliliğini hissettiren özellikle canlılardaki bir eksikliğe (sonluluğa) işaret etmektedir. Ölümlü olmak kendi varoluşunda yokluğu taşımak, bir karşıtlığın içinde yaşamak, ölümlü olma eksikliğiyle yaşamının gerilimini³³ açığa çıkarır. Bu gerilim arzudur (*oreksis*). Arzu bütün eylemlerin, eylemleri bilmenin ve eylemlerden haz ve acı almanın kökeninde bulunur. Bireyin kendisiyle olan ilişkisine ölümlü olarak yani kendi varoluşunda yokluğu taşıyarak bir eksiklikten³⁴ tamlığa (ölümsüz olana) ve mükemmelliğe giden bir açıdan bakıldığında, Aristoteles’in felsefesinde ahlaki eylemin canlılığının konumlandığı alana kapı aralamak mümkündür. Arzu olmaksızın eylem olmaz. Eylem olmadan ise nasıl yaşamamız gerektiğine değinen bir ahlak alanı olmaz. Ahlak alanı, bizde eksik olandan bize lazım olan şeye doğru bir seyrin konumlanışını doğrular. Bununla birlikte, Aristoteles’te ahlak alanı, evrensel bir doğrulamadan hareketle değil de toplum içerisindeki her tek kişinin bireyselliğine göndermeyle açılır. Burada canlılığı sağlayan sabit, değişmez,

³¹ Anne Merker, *Une Moral Pour Les Mortels* (Paris: Les Belles Lettres, 2011), s. 13.

³² a.g.e., s. 13-14.

³³ a.g.e., s. 46-52.

³⁴ Anne Merker, Fransızca “défaut” (defo) yani eksiklik olan kelime “dé” ve “faut” ifadelerinden oluştuğundan bahsetmektedir. Buna göre “dé” bir kelimeyi olumsuzuna çevirme ekidir, şöyle ki Fransızca “faire” fiili “yapmak” anlamına gelirken “défaire”, “bozmak” anlamında gelmektedir. Bunun gibi eksik “défaut” ifadesi de lazım olanın yani “faut”yu karşıtına dönüştürmektedir. “Faut” ise Fransızca “falloir” fiilinin 3. Tekil present çekimidir ve bize lazım olana vurgu yapar. Temel bir eksiklik olan ölümlü olarak doğmak ve bize lazım olanın ölümsüzü aramak olduğuyla ilgili bir akıl yürütmede bulunan Anne Merker, Aristoteles söz konusu olduğunda ödevden ziyade bana lazım olandan itibaren geliştirilen bir bakış açısına vurgu yapmıştır. Kitabın ilerleyen bölümlerinde kendini (soi) bulmaya yönelik çabanın da bu noktadan ele alındığı görülmektedir.

kesin talimatlardan (kurallar) başlayan bir ahlak tasavvuru değil; toplumsal boyutu göz önünde bulunduran, kişinin kendine has ortası (*bize göre orta*) ve haz-acı çiftindeki kişisel modelle canlı ahlaki eylem düşüncesine bir gidiş söz konusudur.

Aristoteles, ahlaki eylemin canlılığı ifadesini hiç kullanmamış olmasına rağmen canlı, sürekliliği olan ve bireyin farklılığını dikkate alan, amacı kendine mündemiç olan eylemler üzerinden bir ahlak anlayışı mevcuttur. Bunun tespiti için söz konusu ahlak anlayışının temellerine eğilmek gerekmektedir. Bu noktada iki ana yaklaşım önerilebilir: İlkine göre ahlaki eylemin canlılığını veya sürekliliğini sağlayan ve canlı ahlaki eylemin ne demek olduğuna dair derinleşmeye kapı aralayan husus, “en üst iyi”nin motive eden ve amacını kendinde taşıyan karakteri üzerinden mutluluk bahsine değinmektir. Buna bağlı olarak ahlaki eylemin canlılığını sağlayan ve ne olduğuna dair ipuçları veren saikler, insanın doğası (*phusis*), bir takım iyi alışkanlıkları (*ethos*) küçüklükten itibaren elde etmesi ve ahlaki eylemlere dair akıl yürütmelerinin (*logos*³⁵) birlikteliği üzerinden okunmasıdır. Söz konusu akıl yürütmelerdeki birliktelikten hareketle amacın kendisi olan mutluluk (*eudaimonia*) bahsiyle, natüralist, alışkanlıkla ilgili ve rasyonel (*phusis-ethos-logos*) bir düzlemde ahlaki eylemin canlılığı bahsine *Phronêsis* (sağduyu) açısından yoğunlaşmaktadır. İkincisine göre ise ahlaki eylemin canlılığını sağlayan ve ne olduğuna kapı aralayan, iyi eylemlerde bulunmaya dair kesin, sabit, değişmez talimatların söz konusu olmamasıdır. Talimatlar yerine bireyin kendine haslığını ve bağlam olarak akıl yürütmelerini nazarı dikkate alan toplumsal boyutu da içine alacak şekilde haz-acıya referansla hissetme ve adil orta bahisleri bu noktadan sonra derinleştirilecektir.

³⁵ Tez boyunca çeşitli bağlamlarda *logos*, akıl, oran, denge, prensip, rasyonellik anlamlarında kullanılmıştır.

2.1. Mutluluk (*Eudaimonia*), Doğa-Alışkanlık-Akıl (*Phusis-Ethos-Logos*) Sentezi ve *Phronêsis* (Sağduyu)

2.1.1. Ahlaki Eyleme Dair Motivasyon

Günümüzde ötekine dair toleransın, kabul kapasitelerinin ve esneme paylarının azalması sonucu bir ahlak krizi yaşanmaktadır.³⁶ Toplamlar bu krizlerden geçerken “Ne için yaşıyoruz?”, “Eylemlerimize eşlik eden tepelerde bir iyi arayışı olmalı mı?” gibi sorular gündemde durmaktadır. Bu tür krizlerin aşılması için başkalarıyla ilişkinin ve kendimizi erdemli olmaya doğru geliştirmenin öneminin altı çizilmelidir. Bu noktada, ahlaklı eylemlerde bulunmaya dair motivasyonu sağlayan şeyin ne olduğu sorusu, ahlaklı eylemlerin sürekliliği meselesiyle birleşmektedir. Ahlaklı eylemde bulunmak amacıyla harekete geçme ve kötü eylemlerden sakınma, bir taraftan işleyişin iç prensibini kendinde taşımakla ilgiliyken bir taraftan da toplum içerisinde birlikte yaşadığı insanların ahlaklı eylemleri övmesi ve kötü eylemleri yermesiyle ilgilidir. Düşünsel ilerlemeler, insanları daha adil ve daha iyi olmaları yönünde güdüleyen gerçekliklerdir. Bu gerçeklik zamanla ahlaklı eylemin canlılığını sağlayan olumlu bir uyarana, pekiştirece dönüşür. İnsanların iyi eylemlerde bulunmaktan aldıkları haz ise ahlaklı eylemlere dair sürekliliğe ve işlerliğe değinmek açısından önemlidir. İnsanların iyi olmalarını sağlayan şey, sürekli tekrar ederek kazandıkları iyi alışkanlıklarla ilgili olduğu gibi kazandıkları alışkanlıklarla iyi olmaları da iyi eylemlerde bulunmaktan aldıkları hazla ilişkili durmaktadır. Zira insanların iyi alışkanlıkları sürekli tekrar etmeleri için iyi eylemlerden haz almaya ihtiyaçları vardır. Haz, doğamıza mündemiç³⁷ bir arzuya işaret eder. Aynı şekilde iyi alışkanlıkları sürekli tekrar etmek de bağlam olarak uçlardan kaçınmaya ve adil ortayı bulmaya hizmet eder. Toplum ise bu tabloda sürekli tekrar etmek suretiyle kazanılan iyi alışkanlıkları övmek, kötü davranışları da yermek suretiyle ahlaklı eylemin canlılığına işaret etmektedir. Bu anlamda ahlaklı eylemin canlılığı üst başlığıyla erdemli eylemlerde bulunmayı, toplumsal olarak övülmek ve yerilmek

³⁶ Martha Nussbaum, “Enseignement. Une Crise Planétaire de L’Education.”, *Courrier International*, 25 Haziran 2010, erişim 20 Kasım 2023, <https://www.courrierinternational.com/article/2010/06/24/une-crise-planetaire-de-l-education%20>.

³⁷ J. Annas, *The Morality of Happiness* (New York: Oxford University Press, 1993), s. 145.

bağlantılarıyla birlikte, bireyin kendisiyle ilişkisi ile bir insan olarak kendi kapasitesini (*dunamis*) -her tek kişinin doğasına uygun olarak- bilfiil gerçekleştirmesinde aramak uygundur.

Günümüzde birlikte yaşadığımız insanlara karşı hoşgörünün ve esneme payının azalmasından dolayı insani yönümüz yavaş yavaş zayıflamakta, bu da aşılması gereken bir ahlaki kriz³⁸ doğurmaktadır. Bu krizin aşılması için nedenleri, alt nedenleri ve çözümleri bilmekten ziyade problemleri günlük yaşamın akışı içinde çözebilecek erdemli eylemlere ihtiyaç vardır. Ahlaki davranmaya dair motivasyonun önemi, bu krizi aşmak için çözüm olması noktasındadır. Ahlaki davranmaya dair motivasyon üst başlığı altında erdemli eylemlere dair süreklilik soruşturması yaparken bireyin hem kendisiyle hem de toplumla ilişkisinde erdemli eylemlere yönelmesine odaklanmak gerekir. Bireyin kendisiyle ilişkisi başkalarıyla olan ilişkisiyle bağlantılı olduğu gibi başkalarıyla ilişkisi de kendiyile olan ilişkisiyle bağlantılıdır. Erdemli eylemlerde sürekliliği sağlayan, bireyin kendisinin ve toplumun çıkarlarını gözetken ilişkiyi ön plana çıkarmasıyla ilişkili görünmektedir. Toplum çıkarlarının gözetildiği bir sistem, olması gerekenle yani bireyin çıkarına olan toplumun çıkarına olanla birleştirip krizin aşılmasına hizmet eder. Bu noktada, pratikte doğal olarak işleyen canlı bir ahlaki eylem anlayışının varlığı bu krizlerin aşımında iki noktayı ön plana çıkarır: Birincisi ahlaki eylemin kendinden itibaren doğal olarak işlemesi, ikincisi ahlaklı olmada süreklilik fikridir. Pratik ve doğal olarak işlemek kapsamında ilerlemek gerekirse, erdemli eylemlerde bulunmak için harekete geçme ve kötü eylemlerden sakınma ilkesinin, bir nesne gibi dışarıda taşınmasından ziyade erdemli eylemin içinde bulunması söz konusudur. Pratikte erdemli eylemlerde bulundukça erdemli olunması ve alınan hazzın erdemli eyleme mündemiç olması canlı bir ahlaki eylem vurgusu için önemlidir. Erdemli eylemlerde bulunmanın sürekliliğini yakalamaya dair motivasyonun nasıl sağlandığına dönülecek olursa, pratik olarak erdemli eylemlerde bulunmanın ve erdemli eylemlerden haz almanın canlı ahlaki eylemle ilişkisinin, harekete geçme ilkesinin eylemin kendisine mündemiç olması üzerinden okunabileceğine dair bir vurgu söz

³⁸ Martha Nussbaum, “Enseignement. Une Crise Pplanétaire de L’Education.”, *Courrier International*, 25 Haziran 2010, erişim 20 Kasım 2023, <https://www.courrierinternational.com/article/2010/06/24/une-crise-planetaire-de-l-education%20>.

konusudur. Aristoteles erdem kazanımını, kişilerin hem başkalarıyla hem de bir insan olarak kendi kapasiteleriyle (*dunamis*) ilişkisinde konumlandırmaktadır. İnsanın bağlam olarak kendine has bulunan arzusu üzerinden yakalayabileceği mükemmellik vurgusu, yine insanın kendine has ortasıyla (bize göre orta) her tek kişinin haz acı çiftine referans, erdemli olanı bağlam olarak belirlemeye dair *phronêsis* ahlaki eylemin canlılığının, bir başka deyişle ahlaki eylemin motivasyonunun temel başlıkları olarak görülmektedir. Erdemli eylemlerin sürekliliği ve işlerliği meselesi ahlak alanının pratik ve poietik ayrımları bağlamında değerlendirilmesiyle daha iyi anlaşılacaktır, pratik-poietik ayrımlarına geçmeden önce, canlı ahlaki eylem metodolojisine değinmek önemli görülmektedir.

2.1.2. Canlı Ahlaki Eylem Metodolojisi

Aristoteles, bilimsel disiplinlerdeki akıl yürütmelerin ispatlama boyutuyla ilerlediğine fakat ahlak alanında farklı bir metodun söz konusu olduğuna vurgu yapmıştır. Bu durumda canlı ahlaki eylem denildiğinde bizim için daha bilinen olandan³⁹, kendinde bilinen şeye doğru gitme metodunun takip edilmesi yerinde olacaktır. Bu metot ahlaki eylemin canlılığı bahsiyle uyum içerisindedir çünkü şimdi ve burada olandan başlanarak iyi eylemin doğruluğunun konumlanması söz konusudur.

Platon da yolun ilklerden mi yoksa ilklere doğru mu gittiğini pek yerinde sorun edinmiş ve soruşturmaya çalışmıştı. Bilinenlerden yola çıkmak gerek, bilinenler ise iki türdür: Bizim bildiklerimiz ve genel olarak bilinenler. Herhalde bizim bildiklerimizden yola çıkmak gerekir. Bundan dolayı güzel, adil şeyleri ve genellikle siyaset konularını yeterince yararlanarak dinleyecek olanın ahlakça iyi eğitilmiş olması gerekir, (ilk ise olandır; bu da yeterince görülürse niçinini göstermeye gerek kalmaz). Böyle biri de zaten ilklere sahiptir ya da onları kolayca edinebilir.⁴⁰

Bu satırlardan hareketle Ahmet Aslan'ın *İlkçağ Felsefe Tarihi III.- Aristoteles* eserinde konuya dair söylediklerine odaklanılabilir. Buna göre, etik alanda akıl

³⁹ Jonathan Lear, *Aristoteles Anlama Arzusu*, çev. Ayşegül Yurdaçalış ve İlknur Urkun Kelso (İstanbul: Alfa Yayınları, 2020), s. 19.

⁴⁰ Aristoteles, *Nikamakhos'a Etik*, çev. Saffet Babür (Ankara: Bilgesu Yayınevi, 2014), 1095b 1-9. (Tez boyunca Perseus referanslı olmayan NE çevirilerinde Saffet Babür'ün Bilgesu Yayınlarından 2014'te çıkan kitabı esas alınmıştır.)

yürütme ilk ilkelere hareket etmez; ilk ilkelere gitmeye çalışır⁴¹. O kendinde rasyonel olan şeyle başlamaz, bunun yerine bizim için tanıdık olan şeylerden yani olaylardan hareket eder ve onların alt nedenlerine doğru gider. Olayların vazgeçilmez bilgisini elde etmek için iyi bir eğitim zorunludur. Etiğin ilkeleri ise aynı kolaylıkla ortaya çıkarılamayacak kadar derin bir biçimde davranışların ayrıntıları içine gömülüdür ve tam da onları ortaya çıkarmaktan ibarettir. Burada iki koşul zorunlu olarak görülmektedir. İlk olarak incelemecinin ahlaki problemlerle ilgili olarak toplumun ortak bilgeliğini temsil eden genel kanıları kabul edecek biçimde yetiştirilmiş olması gerekir. Bu kanılar ne çok açık ne de çok tutarlıdır ama oldukları biçimleriyle ilkelere ulaşmak için kendilerinden hareket edebileceğimiz biricik verilerdir. İkinci şart ise kendilerinden, kendileri bakımından daha akılsal hakikatleri çıkarmak için bu kanalların incelenmesi, karşılaştırılması, kusur ve tutarsızlıklardan arındırılmasıdır. Bu hakikatler ilk bakışta görülmez ama bir kez kendilerine ulaşıldığında apaçıktırlar.

Canlı ahlaki eylem soruşturmasında sabit, değişmez ilkelere değil de bizim için tanıdık olan burada ve şimdiden başlanması, şeylerin alt nedenlerinin bizim için tanıdık olanlardan itibaren açılması önemli bir yerde durmaktadır. Zira izini sürdüğümüz canlılık şimdi ve burada yaşadığımız olaylardan hareketle, alt nedenlere ilerleyen bir bakış açısıyla daha iyi kavranır gibi durmaktadır. Aynı şekilde Aristoteles, bir önceki başlık altında da zikredildiği gibi “ahlak alanında ön plana çıkan durum bizim için daha bilinen olandan, kendinde bilinen şeye doğru gitmek olacaktır”⁴² şeklinde bir akıl yürütmeye bulunmuştur. Ahlak alanında buna ek olarak bilimin ve bilginin kendisinden farklı bir şey arayışı *Eudemian Ethics* eserinde şu şekilde vurgulanmıştır:

Ne ki yapmaya, yaratmaya ilişkin bilimlerin amacı, bilimin ve bilginin kendisinden farklı bir şeydir. Söz gelişi hekimlerin amacı sağlıktır, siyaset biliminin amacı iyi yasa koyma ya da buna benzer başka bir şeydir. Demek ki güzel şeylerin her birini de bilmek kuşkusuz güzel şey ama erdemle ilgili olarak, onun ne olduğunu bilmek değil, erdemin nelere bağlı olarak oluştuğunu bilmek en önemli şey. Çünkü bizim istediğimiz erdemin ne olduğunu bilmek

⁴¹ Ahmet Arslan, *İlkçağ Felsefe Tarihi III, Aristoteles* (İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2021), s. 236-237.

⁴² *NE, 1096a 20-1096b 35.*

değil; erdemli olmak; adaletin ne olduğunu bilmek değil, adil olmaktır; tıpkı sağlıklı olmanın ne olduğunu bilmekten çok sağlıklı olmak istememiz ve zindeliğin ne olduğunu bilmekten çok zinde olmak istememiz gibi.⁴³

Bilmek ve eylemek arasındaki farktan başlanarak açıklanmaya çalışılan ahlak alanı, erdemli eylemleri bilmenin yanında erdemli eylemlerde bulunmayı da içermektedir. Bu alanda ispatlamadan ziyade uygun zaman, uygun mekân, uygun şartlarda gerçekleştirilen eylemlerin önemi söz konusudur. İlklerden (prensiplerden) başlayarak sonuç çıkarmak söz konusu değildir, söz konusu olan bizim için daha bilinen olandan prensip başlığı taşıyan ve kendinde bilinen şeye gitmektir. Ahlaki eylemin canlılığını da bu bağlamda değerlendirmek ve konuyu netleştirmek adına Aristoteles'in şu sözlerine bakmak yerinde olacaktır:

[...] iyi ise hem nelik, hem nitelik, hem de görelilik bakımından dile getiriliyor. Oysa bir şeyin kendisi ve varlığı doğal olarak göreliliğinden öncedir (çünkü görelilik bir filize benzer varlık için rastlantısaldır); o halde bunların üstünde ortak bir idea olamaz [...] İyinin ortak olan bir geneli bulunamayacağı ve bir tek olamayacağı açıktır; yoksa bütün kategoriler bakımından değil bir tek kategori bakımından dile getirilirdi.⁴⁴

Ahlakın ve politikanın izlediği yol da bizim için daha bilinen olandan prensip başlığı taşıyan ilk ilkelere gitme metodudur.⁴⁵ Peki, bizim için daha bilinen olandan prensip başlığı taşıyan ilkelere gitme metodu ile canlı ahlaki eylem arasında nasıl bir ilişki vardır? Söz konusu ilişki *Nikomakhos'a Etik*'in Platon'un iyi ideasını eleştiriye tuttuğu bölüm kavrandığı takdirde daha anlaşılır olacaktır.

İlgili kısımda Aristoteles, Platoncu ideaların eleştirisine bütün bir bölüm boyunca vurgu yapmaktadır. Aristoteles burada öncelikle tek bir iyinin olmadığını gösterir. Bu ise anlamlarının çoğulluğuna işaret eder. Var olan pek çok şekilde söylenir⁴⁶: *Ousia*'nın düzeninde Tanrı ya da Akıl, nitelik olarak erdemler denir ona; nicelik

⁴³ Aristoteles, *Eudemos'a Etik*, çev. Saffet Babür (Ankara: Dost Yayınevi, 1999), 1216b 15-25. Tez boyunca Perseus referanslı olmayan *EE* çevirilerinde Saffet Babür'ün Dost Yayınları'ndan 1999'da çıkan kitabı esas alınmıştır.

⁴⁴ *NE*, 1096a 20-30.

⁴⁵ Gauthier-Muzellec, 1998, s. 14-15.

⁴⁶ *NE*, 1096a 20-30

olarak ölçü; ilinek olarak “işe yarar”; zaman olarak fırsat⁴⁷. Yani var olan için bütün bu modaliteleri kapsayan bir ve genel bir anlam yoktur artık. Artık “iyi” çeşitli kategorilerle tanımlanmaktadır. Artık var olan bir *universel* değildir, eğer öyle olsaydı hep aynı tarzdan ifade edilmesi gerekirdi. Bununla birlikte iyi ve erdem sadece bilim meselesi değildir (*vertu science*), anlamlarının çeşitliliğinde ele alınan iyilerin aksine onlar tek bir kategoride ele alınsalar bile bu onları farklı bilimlerin objesi yapar; doğru ölçüyü bulma konusunda olduğu gibi. Nicelik düzeninde, beslenmeye bağlı ölçü tıpla incelenir (beslenmede tıp), jimnastik ise fiziksel egzersizlerin (dayanıklılıkta beden eğitimi) ölçüsüyle ifade edilir.⁴⁸

Bir diğer argüman ise Platon'un iyiler arasında yaptığı kendileri için iyiler ve bir başka şey için iyiler ayrımı üzerinedir.⁴⁹ Aristoteles'in inkâr ettiği şey bu iki tür iyyinin ortak bir iyi idesi altında birleşmesidir. Kendisi için olan iyilerin bile (onur, *phronêsis*, haz) tek bir iyide birleşmeyeceğini söyler Aristoteles⁵⁰. Platon'un ilk işaretini verdiği erdemli eylemi açıklama girişiminde, iyyinin değişik formlarına ulaşılması beklenmemelidir. Platon'un kendileri için iyiler ve bir başka şey için iyiler ikiliği bütünsel bakışını arz edemez, bu hususu yıllarca rengini koruyan beyaz ve bir günlük beyaz örneği üzerinden anlatmaya çalışmaktadır.⁵¹ Burada söz konusu olan yıllarca rengini koruyan beyazın bir günlük beyazdan daha beyaz olmayacağı üzerinden ideaların ebedi, değişmez kavram olarak anlaşılan boyutuna da vurgu yapmaktır. İlerleyen satırlarda Aristoteles, “Ebedi olmakla iyi, daha iyi olmayacaktır.” der. Bu, şu anlama gelir: İyyinin değişmez, sarsılmaz, ebedi olarak konumlanması doğru değildir. İyi, bizim için daha iyi olandan hareketle, bizim için daha iyi olanı bilerek gerçekleştirebileceğimiz eylemler üzerinden yakalanırsa canlı olana göndermede bulunur görünmektedir. Değişmez bir zeminden canlı bir zemine bizim için daha iyi olanı bilmek, bu suretle de daha iyiyi gerçekleştirmek üzerinden gidilebilir.

⁴⁷ Gauthier-Muzellec, 1998, s. 19-20.

⁴⁸ *NE*, 1096a 32-1096b 3.

⁴⁹ Platon, *Lysis*, çev. Nihal Petek Boyacı (İstanbul: Alfa Yayınları, 2023), 219 b-d.

⁵⁰ *NE*, 1096b 15-35.

⁵¹ *NE*, 1096b 14-26.

İyinin hem kendisi için istenen iyi, hem kendinde iyi olmak üzere biçimlenen ikili yapısının iptali yerine analogiyle kurulan bir özdeşlik kurulup kurulamayacağı sorusu gündeme gelebilir. Mutluluk bahsi tam da bu noktada tekrar açığa çıkar. Aristoteles’e göre kendinde iyi olan mutluluktur. Her şey mutluluk için yapılır. Mutluluk en iyi şeydir⁵². Bu sebeple mutluluğu teorik olarak açıklamak yerine insan eylemlerini tek yüce bir amaca yönlendirmek üzerinden açıklayacaktır. Burada kavramsal bir insani eylem açıklaması yerine bilfiil gerçekleştirilen yapısal bir girişimden bahsetmek mümkündür. Bu bağlamda Platon’un işaret ettiği şekliyle iyi bir *idea* nesnesi olamaz; çünkü iyi, bir kavram olmaktan ziyade insani bir amaç olarak eylemin nesnesidir.⁵³ Burada kavramsal mutluluk bahsinden, gerçekleştirilen mutluluk bahsine geçiş Aristoteles’in canlı ahlaki eylem görüşüne dair bir başka iz olarak kabul edilebilir. Bu noktada pratik-poietik ayrımına değinmek uygundur.

2.1.3. En İyi ve Canlılık: Pratik-Poietik Ayrımı

Aristoteles *NE 1094a 17-25*’te eylemlere anlam katmaktan bahsetmekte ve ilerleyen satırlarda bunun yolunun “en iyi”yi amaçlamaktan⁵⁴ geçtiğini söylerken klasikleşen her şeyi bir başka şey için tercih etme sürekliliğinin reddini de konumlandırmış görünmektedir. Amacı kendisi için istenen etkinlikler vardır, bunlar “iyi”dir, bunun yanında diğer etkinliklerin kendisi için istendiği etkinlikler vardır, bu da “en iyi”dir. Bu durumda amaç hem iyidir hem de “en iyi”dir ve insanın pratik ve ahlaki olduğu kadar teknik aktivitelerinin de ona yöneldiği bir “en iyi” söz konusudur. İnsanın yönelişi böylelikle evrensel bir anlam kazanmaktadır. Aksi takdirde insanın amacı⁵⁵ her defasında başka bir şey için tercih edilme sürekliliğinde kalmış ve amacı boşuna⁵⁶ olmuş olurdu. Arzunun harekete geçiren güç olması *Ruh Üzerine* adlı eserinde şöyle dile getirilmiştir:

⁵² *NE*, 1097b 22.

⁵³ *NE*, 1096b 30- 1097a 3.

⁵⁴ Bu “iyi” tanımı Aristoteles’in *Topikler* III, 1, 116a 19-20, *Retorik* I, 6, 1362a 23’te de bulunmaktadır.

⁵⁵ Christian Trottmann, “Science Architectonique et finalité philosophique de l’homme chez Aristote”, *Revue de Philosophie Ancienne* 14, sy 1 (1996): s.104-106.

⁵⁶ Aristoteles’in “Doğa hiçbir şeyi boşuna yapmaz” anlayışına vurgu söz konusudur.

[...] Öyleyse ruhta hareket ettiren gücün “arzu” denen güç olduğu belli [...] Üç şey var: a) hareket ettiren b) hareket aracı c) hareket ettirilen. Hareket ettirenden kasıt ise kendisi hareket etmeden hareket ettiren olabileceği gibi kendisi hareket eden ve hareket ettiren de olabilir. Öyleyse bu bağlamda kendisi hareket etmeden hareket ettirene denk düşen şey arzulayan kısımdır (çünkü arzulayan arzuladığı ölçüde hareketlidir, arzu da zaten bir çeşit hareket ve işlerliktir.⁵⁷

Bu satırlardan hareketle ahlaki eylemin canlılığı, ruhta hareket ettiren gücün arzu olması hasebiyle kendi işlerliğini sağlayan natüralist bağlamda okunmaya uygundur. Aristoteles, *Nikomakhos’a Etik* eserinde yapılanlarda kendisi için istediğimiz, başka şeyleri de onun için istediğimiz bir amaçtan söz eder. Her şeyi bir başka şey için tercih etme sarmalından bizi kurtaran, kendisi amaç olan bir amaçtan bahsederken sınırlı olmayan ve harekete geçirici canlı bir sisteme göndermede bulunur görünmektedir.⁵⁸ Bir amaçtan diğerine şeklinde sonsuza kadar sürecek sınırlı arzulardan bizi özgürleştirecek, kendisi amaç olan bir amaçtan bahsedilebilir. Bu durumda kendisi amaç olan bir amaç arayışının canlı ahlaki eylemle ilişkisi nedir?” Aristotelesçi anlamda canlılığa ilk vurgu sınırlı olmamak üzerinden yapılırsa kendisi amaç olan amaç sınırlı bir amaç karşıtlığına, canlılığa işaret eder görünmektedir. Şöyle ki Aristoteles’e göre her şeyi bir başka şey için tercih ediyorsak, bir başka şey için vazgeçmeyeceğimiz şeyin iyi ve en iyi olacağı açıktır.⁵⁹ Kendisi amaç olan bir harekete geçirici olarak “en iyi (*en üst iyi*)” arzusu ahlaki eylemin canlılığı için önemli durmaktadır.

Eylemleri gerçekleştirmeye dair duyulan arzunun canlılık sağlayan bir harekete geçirici olduğunun altını çizerek⁶⁰ bu bizi, bütün eylemlerin kökeninde arzunun olması sonucuna çıkaracaktır. Canlılık başlığı altında “en iyi”ye dair olan arzunun; sınırlı iyilerin ötesinde, kendisi amaç olan ve kendine yeter olan mutlulukla (*eudaimonia*) ilişkisi ortaya çıkmaktadır. Ahlaki eylemin canlılığı “en iyi” arzusu üzerinden kurgulandığında canlılık ve mutluluk arasındaki ilişki daha anlaşılır

⁵⁷ Aristoteles, *Ruh Üzerine*, çev. Ömer Aygün ve Y. Gurur Sev (İstanbul: Pinhan Yayıncılık, 2019), 433a 31-433b 13.

⁵⁸ *NE*, 1094a 15-20.

⁵⁹ Aristotle, “Nicomachean Ethics”, çev. H. Rackham, 1934, 1094a 20, erişim 20 Kasım 2023, <https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0054%3Abekker+page%3D1094a%3Abekker+line%3D20>.

⁶⁰ Merker, 2011, s. 14.

olacaktır. Bu nedenle Aristoteles'in *NE'nin* 1. kitabındaki şu pasajlara değinmek gerekir:

[...] Demek ki kendisi amaç olan yalnızca bir tek şey varsa, aradığımız bu olur; daha çok şey varsa bunların arasında, bunların arasında en çok kendisi amaç olanı. [...] Hiçbir zaman başka bir şey için tercih edilmeyip hep kendisi için tercih edilene ise sadece kendisi amaçtır diyoruz. En çok mutluluğun böyle bir şey olduğu düşünülüyor, çünkü onu hiçbir zaman başka bir şey için değil, hep kendisi için tercih ediyoruz [...] Oysa hiç kimse mutluluğu onlar uğruna ya da genel olarak başka bir şey uğruna tercih etmiyor.⁶¹ [...]

Aristoteles mutluluğu, başka bir şey için değil kendisi için tercih edilen olarak belirlerken sınırlardan azade canlı bir tasavvura işaret eder görünmektedir. *Metafizik* eserinin şu pasajları ise kendisi için tercih edilme üzerinden yakalanabilecek canlılık bahsinin, mutluluğun kendi amacını içinde barındıran ve dairesel-sınırlı olmayan boyutu üzerinden okunmasının bir başka örneğini sunmaktadır:

[...] Örneğin biri aynı zamanda hem görüyor hem görmüş, hem akıl yürütüyor hem akıl yürütmüş, hem düşünüyor hem düşünmüş olabilir; fakat hem öğreniyor hem öğrenmiş ya da hem iyileşiyor hem iyileşmiş olamaz; aynı zamanda hem iyi yaşıyor hem de iyi yaşamış olabilir. Hem halihazırda mutlu hem de geçmişte mutlu olabilir. Eğer öyle olmasaydı, onu herhangi bir zamanda durdurmak zorunda olması gerekirdi.⁶²

Aristoteles, mutluluk söz konusu olduğunda benzer akıl yürütmeyi kendinden çıkmayan süreklilik haline vurgu ile “Kişi aynı zamanda hem mutludur hem de mutlu olmuş olandır.” şeklinde bir açıklamayla yapmış ve mutlu olmanın bir sınır barındırmadığını vurgulamıştır. Sürekli olmayanın örneği olarak da “iyileşmek” bahsini hatırlatmış olup kişinin aynı anda hem iyileşiyor hem de iyileşmiş olamayacağı üzerinden devinim halinde olmayan, kesintiye uğrayan bir duruma göndermede bulunmuştur. Birinin hem halihazırda hem de geçmişte mutlu olması canlı, devinimsel, işleyen, sürekli bir anlayışa göndermede bulunurken kişinin bir kez iyileşirse gelecekte ona hasta muamelesi edilmeyeceği üzerinden örneklendirerek sürekli olmamayı, durmayı, işlememeyi “iyileşmek” üzerinden vermektedir. Söz konusu akıl yürütme, erdeme erişim ve ahlaki eylemin canlılığı konularına

⁶¹ *NE*, 1097a 29-1097b 8.

⁶² Aristoteles, *Metafizik*, çev. Y. Gurur Sev (İstanbul: Pinhan Yayıncılık, 2015), *Θ*, 6, 1048b 20-27.

gelindiğinde tekrar işlenecektir. Bütün bunlar, ahlaki eylemin canlılığı bahsiyle mutluluğun kendi amacını kendinde taşıması, dairesel olması ve sürekliliği olması üzerinden ilişkilendirilip erdemli eylemin üç faktörü olan doğa-alışkanlık ve akıl bağlamına yoğunlaşmayı gerektirmektedir.

2.1.4. Erdemli Eylemin Sürekliliği ve İşlerliği Kapsamında Erdem Kazanımının Üç Faktörü (*Phusis-Ethos-Logos*)

Aristoteles açısından doğa, alışkanlıklar ve akıl, erdem kazanımının üç faktörüdür⁶³. Eğer sadece doğamız gereği erdemli olsaydık, erdemli davranışlarda bulunmamıza gerek kalmazdı. Erdemli doğduysak zaten erdemli olur, kötü doğduysak zaten kötü davranışlarda bulunurduk. Erdemler sadece erdemli davranışlarda bulunmamız ve erdemli eylemler gerçekleştirmemizle ilgili olsaydı bu sefer de eylemlerimizin uygun zamanda, uygun mekânda, uygun şartlar altında bağlam olarak aklımızla değerlendirilmesine bu bağlamda *phronêsis*'e gerek kalmazdı. Sadece akılla çerçevelenen veya sadece doğayla açıklanan, aynı şekilde sadece erdemli alışkanlıklarla açıklanan bir ahlak sistemi erdemli eylemin motivasyonuna dair sürekliliği açıklamak için yeterli değildir. Canlı ahlaki eylem için sadece doğayla, sadece alışkanlıklarla veya sadece akılla açıklanmaya çalışılan bir ahlak anlayışının ötesine geçmenin söz konusu olması gerekir. İnsan, *zoon politikon* olmak hasebiyle *polis* içerisinde yaşayan canlıdır. Bununla birlikte insanın küçüklükten itibaren toplumun çıkarlarını gözetken, toplum için en iyiyi⁶⁴ isteyen, iyi alışkanlıklar kazanmış olması nedeniyle ve neticesinde erdemli eylemlerden haz alan ikinci doğası söz konusudur. Ayrıca gerektiği zaman, gereken şeylere, gereken kişilere karşı, gerektiği için öfkelenmek uygundur. Bu bakımdan, erdemli eylemlerde bulunmanın işleyen bir bağlama göre olması, insanın *phronêsis* ile giderek olması gereken zamanı, olması gereken şeyleri, olması gereken kişileri belirleyebilmesi canlı ahlaki eylemden bahsetmeye imkân tanımaktadır.

⁶³ R.A. Gauthier ve J.Y. Jolif, *L'Ethique à Nicomaque Tome II- Première Partie Commentaire Livres I-V* (Louvain et Paris: Peeters, 2002), s. 101-131, EN, 1103a 15-1105b 18.

⁶⁴ Randall Curren, "Aristotle's educational politics and the Aristotelian renaissance in philosophy of education", *Oxford Review of Education, University of Rochester* 36, sy 5 (Ekim 2010): s. 543.

Buraya kadar gelinen noktada üç hipotez söz konusudur. Bunlardan ilkinde göre, canlı bir ahlaki eylem anlayışı doğanın, alışkanlıkların ve aklın senteziyle mümkündür. Bu hipotezi açıklamak için Aristoteles'in *Metafizik*, *Fizik*, *Ruh Üzerine* ve *Nikomakhos'a Etik* eserlerinden itibaren "canlılık" bahsine değinmek gerekir. İkinci hipoteze göre canlı bir ahlaki eylem anlayışı iç prensibini kendinde taşıyan bir döngüsellikle amacın kendisi olan bir amaçla (*eudaimonia*) açıklanır. Üçüncü hipotez ise canlı bir ahlaki eylem anlayışının adil orta ve haz-acı çiftiyle açıklanmasıdır. Aristoteles "canlı ahlaki eylem" kavramsallaştırmasını hiç kullanmamış olsa da söz konusu kavramsallaştırma onun düşüncesinde yukarıda zikrettiğimiz üç hipotez bağlamında değerlendirilmeye uygun görünmektedir.

Metafizik, *Fizik* ve *Nikomakhos'a Etik* eserlerindeki etkinlik-hareket (*energeia-kinesis*) ayrımlarından, bilfiil- bilmüve (*energeia-dynamis*) açıklamasından, ruh tanımlaması ve erdemli eylem analizlerinden itibaren "canlılık" bahsine ve ahlaki eylemin işlerliği ile sürekliliğini sağlayan saikin ne olduğuna değinmek mümkündür. İşleyişinin iç prensibini kendinde taşıyor olmak, değişimin doğal olan ve doğaya dair izlerini sürmek, alışkanlıklardan itibaren ikinci bir doğaya sahip olmak ve enine boyuna düşünmenin (*bouleusis*) en nihayetinde kişinin doğasındaki prensipten (*logos*) itibaren olması konuları da canlı ahlaki eylem fikriyle birlikte okunmaya uygun görünmektedir.⁶⁵ Bununla birlikte Aristoteles'in canlı bir ahlaki eylemle ilişkilendirilebilecek görüşlerini temellendirdiği yerler; erdemli davranışlardan haz alınması, erdemli olmayan davranışlardan dolayı acı çekilmesi, kişinin kendi potansiyellerini⁶⁶ gerçekleştirme konularını içermektedir.

Erdemli eylemlerde bulunmanın sürekliliğini yani kişinin dışarıdan bir zorlama olmaksızın erdemli davranışlardan haz alırken kötü davranışlardan acı çekecek yapıda olması anlamında ele almak mümkündür. Bu anlamda, kişinin erdemli davranışlardan haz alacak, kötü davranışlardan acı çekecek şekilde bir forma

⁶⁵ NE, 1112b 2-8.

⁶⁶ *Dynamis*'in *energeia*'ya dönüşmesi tezin ilerleyen satırlarında kapasitelerin işletilmesi olarak da geçmektedir.

girmesi,⁶⁷ iyi davranışlarda buluna buluna elde edilen iyi alışkanlıklarla erdemli olması ile entelektüel düzlemde erdemli olmasını bir sentez olarak ele almak; işleyen, canlı ve sürekli bir ahlakla ilişkili bulunmaktadır.

Aristoteles *Politika* eserinde insanların nasıl erdemli olduklarını derinlemesine açıklamaktadır. Bu açıklamaya göre insan olmaklık bakımından sahip olduğumuz doğanın küçüklükten itibaren iyi ve kötü alışkanlıklar kazanmasına ve insanın akıl yetisine vurgu vardır. Söz konusu açıklama erdem kazanımı bahsinde doğa, alışkanlıklar ve akıl sentezinin yanı sıra pratik ve poietik alanların sentezinin de bir açıklaması olarak gösterilmeye uygundur. Pratikte sürekli erdemli eylemlerde bulunmakla iyi olmak ve bir enstrümanı kullanmak için sürekli egzersiz yapmak suretiyle o enstrümanı iyi çalar hale gelmek pratik ve poietik alan sentezinin göstergeleri olarak görülmektedir. Bu noktada canlı ahlaki eylemin konumlandığı natüralist, alışkanlıkların ve rasyonel zeminlerin sentezi de bu açıklamaya hizmet eder görünmektedir:

[...] Ama kuşkusuz, insanları iyi ve erdemli kılan üç şey vardır ve bu üç şey doğa, alışkanlık ve akıldır. Başlangıç olarak, kişi hayvan doğasıyla değil, insan doğasıyla doğmalıdır. İkincisi, kişi belirli bir beden ve ruh kalitesiyle doğmalıdır. Ama bazı nitelikler vardır ki onlara doğuştan sahip olmanın hiçbir yararı yoktur, çünkü alışkanlıklarımız onları değiştirmemize neden olur: bazı nitelikler aslında doğa ve alışkanlıklar tarafından her iki yönde de değiştirilmeye yatkındır, daha kötüsü ya da daha iyisi için. Diğer hayvanlar esas olarak doğaları gereği yaşarlar, ancak bazıları küçük derecelerde de alışkanlıklar tarafından yönlendirilir. Ama insan da akılla yaşar, çünkü hayvanlar arasında akla sahip olan yalnızca insan vardır. İnsanda bu üç şey birbiriyle uyum içinde olmalıdır. Çünkü insanlar, başka bir hareket tarzının tercih edildiğine ikna olmuşlarsa, akılları nedeniyle genellikle edindikleri alışkanlıklara ve doğalarına aykırı davranırlar.⁶⁸

Aristoteles erdemlerin; doğamızın, alışkanlıklarımızın ve *logos*'un senteziyle⁶⁹ kazanıldığına vurgu yaparken “en iyi”yi arzularken nasıl pratik poietik alanlar birleşiyorsa, yukarıdaki alıntıdaki doğanın, alışkanlıkların ve aklın birleşmesinden de

⁶⁷ Gauthier ve Jolif, 2002, s. 348’de şekillenmek ifadesi Fransızca’da *former* fiiliyle ifade edilmektedir.

⁶⁸ Aristotle, “Politics”, çev. H. Rackham, 1944, 1332a, erişim 20 Kasım 2023, <https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0058%3Abook%3D7%3Asection%3D1332a>.

⁶⁹ Gauthier ve Jolif, 2002, s. 106.

aynı bağlamda bahsetmek mümkün görünmektedir. Şöyle ki, aklın doğa ve alışkanlıklara aykırı şeyler yapması mümkünken canlı, devinimsel, işleyen bir ahlak için bu üç faktörün uyum içerisinde olması önemlidir. Doğa, alışkanlıklar ve akıl alanlarının uyumu aynı zamanda pratik ve poietik alanların uyumu ve karakter erdemleriyle entelektüel erdemler bahislerinin birlikte ele alınmasının bir başka yoludur. Bu yolla canlı ahlaki eylemin izleri erdemlerin karakter erdemleri ve entelektüel erdemler olmak suretiyle ayrıştırılması ve bütün bu ayrıştırmadan itibaren doğanın, alışkanlıkların ve aklın sentezinin ortaya atılması mümkündür.

Bu sentezi, *Fizik*'teki hasta olan doktorun kendi kendini tedavi etmesi örneğiyle birlikte düşünersek, Aristoteles'in doğa (*physis*) tanımlamasında yer alan bu örnekteki⁷⁰ doğanın devinim-durağanlık ilkesinin nedeni olması bağlamında incelenir. Bu örnekte ilineksel olmayan bir anlamda doktorun tedavi etme sanatını, kendisi hasta olduğunda bile sürdürmesi üzerinden okumak mümkündür. Nasıl ki doğa değişimin içkin ilkesidir, doktorun da hastayken bile kendini tedavi edebilmesi aynı şekilde kendine mündemiçtir. Kendi içlerindeki bir ilke ile sürekli devinip bir amaca ulaşan nesneler, doğaya bağlı olan nesnelerdir fakat her ilkeden her nesne için tek ve aynı sonuç çıkmaz⁷¹ yani doktor tedaviyi kendine uygulasa da iyileşmeyebilir. Aynı şekilde, nasıl ki bir şeyin doğası derken amaca ve sonuca gönderme yapılır⁷² (*Fizik*, 193 b 12-18), doktorun tedavi etme amacı ve sonucu da o şekilde doğayla ilişkilidir. Buradan canlılığa yönelik çıkarılacak akıl yürütme, natüralist düzlemde değişimin içkin ilkesinin ve bu ilke ile sürekli devinip amaca ulaşma boyutlarının değerlendirilmesiyle bağlantılıdır. Her ilkeden tek ve aynı sonuç çıkmaması da canlılık bahsinin bir diğer göndermesi olarak okunmaya uygundur. Değişimin içkin ilkesini kendinde taşıyor olmak ve amacın kendine mündemiç olması bahisleri, erdemli eylemler üzerinden okumaya tekrar açılırsa amacı kendine mündemiç ve amacı kendinden ayrı eserler olan eylemler sınıflamasına geri dönmek gerekir.

Poietik ve pratik alanı ayıran ilk ölçütü, yani amacın kendine mündemiç olması olmaması ölçütünü elemek, pratik eylemleri, taklit edilen teknik eylemlerin (erdemli

⁷⁰ Aristoteles, *Fizik*, çev. Saffet Babür (Ankara: Yapı Kredi Yayınları, 2014), 192b 21-26.

⁷¹ *Fizik*, 199b 15-18.

⁷² *Fizik*, 193b 12-18.

eylemlerde buluna buluna erdemli olma, yapa yapa erdemli olma) gölgesinde bırakmak anlamına gelebilir. Bu durumda teknik olarak başarılmış eylemle, iyi niyetle yani “en iyi”yi gözeten eylem birbirinin içine girmiş olur. Bu iç içe girişin canlı ahlaki eylem açısından akıl faktörüne ve gerçekleştirilen eylemden duyulan hazza ihtiyacı var gibi görünmektedir. Aristoteles erdem kazanımının, sadece poetik alanla yani erdemli eylemlerde buluna buluna erdemli olmayla ilişkilendirilmesine veya erdemlerin sadece bilme meselesi ve kurallar, talimatlarla olması gerekeni bulma haline getirilmesine karşı savaşı⁷³. Canlı bir ahlaki eylem anlayışı bir bilme, düşünme, akıl meselesi olduğu gibi bağlam olarak sağ akılla olması gerekeni belirleyen, bunu eyleme döken ve böyle etkinlikte bulunan bir bakış açısını da kapsamaktadır. İnsan doğasının gerçekleşmesinin yeni canlı düzeni hem düşünmeyi, bilmeyi hem de etkinliği kapsar görünmektedir. Canlı ahlaki eylem de bu bağlamda düşünme, akletme üzerinden “en iyiyi” gözeterek erdemli eylemlerde bulunma ve bu sayede kendi doğasını gerçekleştirme üzerinden açıklanabilir. Bu şekilde düşünüldüğünde canlılık bağlamında erdemli eylemleri, sadece bilme⁷⁴ değil aynı zamanda gerçekleştirme üzerinden konumlandırmak mümkün görünmektedir.

David Ross’un *Aristoteles* kitabında anlattığına göre ahlakta önemli olan teorik bilgi değildir. İyinin ne olduğunu bilene değil, iyilik yapana yani iyi davranışta bulunana iyi insan deriz, ahlakta amaç erdemin ne olduğunu bilmek değil erdemli davranmak, erdemli olmaktır; mutluluğun ne olduğunu bilmek değil, mutlu olmaktır.⁷⁵ Aristoteles’in erdem kazanımı meselesini *physis-ethos-logos* sentezi boyutunda ele almasının nedenini, bu anlamda erdemleri sadece bilme meselesi olmaktan çıkarma isteği olarak okumak mümkündür. Sokrates’ten farklı olarak Aristoteles’ten *orthos logos*’a olan vurgu da bu çerçevede okunmaya uygundur. Zira *Orthos logos* bağlam olarak uygun zaman, uygun mekân, uygun şartlar gözetilerek erdemli davranışlarda bulunmaya göndermede bulunmaktadır. Bu sebeple erdemli davranışlar da erdemli eylemlerde buluna buluna erdemli olmaktan bahsedilen *poietik* alanla birlikte anılmaya müsait olan *orthos logos* (sağ akıl) meselesinde ele alınabilir.

⁷³ Gauthier-Muzellec, 1998, s. 7-8.

⁷⁴ Poiesis yani sanatlar çerçevesinden bakılırsa gitar çala çala iyi gitar çalmanın altı çizilmelidir.

⁷⁵ David Ross, *Aristoteles*, çev. Ahmet Arslan, (İstanbul: Kabalcı Yayınevi, 2020), s. 361.

Ahlaki eylemin canlılığı bağlamıyla erdemli olmak; yapa yapa erdemli olma ve akılla, bilmeyle erdemli olma modelinin iç içe geçmişliğinde irdelense, iyi eylemin ne olduğunu bilmekle iyi eylemde bulunmak birbirinden ayrı düşünülemezdi. Oysaki iyi eylemin ne olduğu bilindiği halde başka türlü davranmak mümkündür. Canlı bir ahlaki eylem tasavvurunda iyiye ve kötüye dair bilinen doğrular bağlam olarak değerlendirilmektedir. Zira iyiye, bağlam olarak sağ akılla giden bir bakış açısı söz konusudur. Örneğin, seyir halindeyken yüklenen eşyaların gemiden atılmasının kötü olduğu bilinir ama bir fırtına durumunda gemiden eşyaların atılması gerekir çünkü böylesi bağlam olarak en iyidir. Bu durum canlı ahlaki eylemin tam olarak tanımlanabilmesi için iyi eylemin ne olduğunu bilmekle iyi eylemde bulunmanın bağlam olarak belirlenmesi arasındaki farkın altını çizmektedir. Zira canlı ahlaki eylem söz konusu olduğunda hem iyi eylemlerde bulunmak hem de bağlam olarak en iyiyi gözetmenin birlikteliği önemlidir. Tam da bu noktada bir bağlam olarak toplum içerisinde erdemli davranışı garanti etmenin irdelendiği *phronêsis* (sağduyu) bahsine değinmek önemli durmaktadır.

2.1.5. Mutluluk (*Eudaimonia*) Bağlamında *Phronêsis* (Sağduyu)

Ahlaki eylemin canlılığı bahsine Aristotelesçi anlamda mutluluğa erişim bağlamında *phronêsis*'i açıklayarak değinmek mümkündür. Aristoteles'in mutluluğu, kendisi amaç olan, erdeme uygun ve ruhun bir etkinliği olarak tanımlaması canlı ahlaki eylem düşüncesiyle birlikte okunabilir görünmektedir.⁷⁶ Bu noktada öncelikle bir etkinlik olarak mutluluğun canlılıkla ilişkisi üzerine yoğunlaşmak uygun olacaktır. Bu durumda, mutluluk etkinliğinden canlı ahlaki eyleme nasıl gidilir? Aynı şekilde, mutluluğun ruhun bir etkinliği olmasıyla canlı ahlaki eylemin ilişkisi nedir?

Aristoteles eylemleri amaçlarının içkinliğine göre etkinlik ve hareket olarak ikiye ayırmış ve amacın eyleme içkin olmasını etkinlik, amacın eylemden ayrı olmasını hareket olarak tanımlamıştır.⁷⁷ Potansiyellerin, kapasitelerin, *dunamis*'in

⁷⁶ NE, 1102a 5-7.

⁷⁷ Aristotle, "Metaphysics", çev. Hugh Tredennick, 1989, erişim 20 Kasım 2023, <https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0052%3Abook%3D9%3Asection%3D1048b>.

gerçekleşmesine olan vurgu sürecin tamlığına⁷⁸ göndermede bulunur ve etkinlikle ilgilidir. Hareket, tamlığa vurgu yapmaz; başlangıcın da sonun da eylemde mündemiç olduğu tamlık (tamamlanmışlık), etkinliktir ve mutlulukla ilişkili olan da budur. Sürecin, amacın başlangıcına ve sonuna mündemiç olması⁷⁹ da yine bir etkinlik olan mutlulukla ilişkilidir. Örneğin mutlu olma etkinliği, aynı zamanda mutlu olmuş olma etkinliğinin amacıdır, bu nedenle biri hem mutlu hem de mutlu olmuş olmandır. Buradaki vurgu, mutlu olmuş olma etkinliğinde şu anda mutlu olmanın da içerilmesi dolayısıyla sürekliliğe, kesintisizliğe yapılan vurgudur. Fakat iyileşmek bir etkinlik değildir çünkü biri aynı zamanda hem iyileşmiş hem de iyileşiyor olamaz.

Sınırı olan hiçbir eylem amaç değil ama amaca götüren araçtır. Örneğin zayıflama süreci gibi; yalnızca amaca giden araç olarak zayıflama sürecindeki beden parçalarının kendilerinin de zayıflaması gibi [...] Biri zayıfladığında [...] Bu süreç bir eylem değildir ya da en azından tam bir süreç değildir çünkü bir amaç değildir; bir eylem olması amacı içeren süreç olmasıdır. Örneğin, aynı zamanda hem görüyor hem de görmüş oluruz. Hem anlıyor hem de anlamış oluruz, hem düşünüyor hem de düşünmüş oluruz. Ama aynı anda hem öğreniyor hem de öğrenmiş olamayız ya da sağlıklı oluyor ve sağlıklı olmuş olamayız. Aynı zamanda iyi yaşıyor ve iyi yaşamış, mutlu ve mutlu olmuş oluruz. Aksi takdirde süreç, zayıflama süreci gibi bir süre sonra durmak zorunda kalacaktır ama şu durumda sona erme yoktur. Hem yaşıyor hem de yaşamış oluyoruz.⁸⁰

Bu açıdan iyileşme eyleminin amacı iyileşme eyleminin içinde olmayabilir. Tam da bu noktada mutlu olma eylemi ve iyileşme eylemi amaçlarına göre farklıdır denilebilir. Fakat bir etkinlik olarak mutluluk söz konusu olduğunda geçmiş ve şimdiyi kapsayan bir süreklilik söz konusudur ve bu süreklilik üzerinden canlı bir ahlaki eylem teorisi araştırması yapılır.

⁷⁸ Tamlık tamamlık fikri ilerleyen satırlarda döngüsellikle birlikte okunacaktır. Erdemli davranışlarda bulundukça erdemli olmak ve erdemli oldukça erdemli davranışlarda bulunmanın döngüselligi.

⁷⁹ Aristotle, “Metaphysics”, çev. Hugh Tredennick, 1989, erişim 20 Kasım 2023, <https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0052%3Abook%3D9%3Asection%3D1048b>.

⁸⁰ Aristotle, “Metaphysics”, çev. Hugh Tredennick, 1989, erişim 20 Kasım 2023, <https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0052%3Abook%3D9%3Asection%3D1048b>.

Aristoteles *Eudemian Ethics* eserinde iyi yaşamın hem doğa vergisi hem de eğitim aracılığıyla elde edildiğinden bahsetmektedir.⁸¹ Bu şekilde mutluluğun matematiksel formüller gibi bir bilim meselesi olamayacağı, bazı egzersizlerle elde edilebileceği varsayılmıştır. İyi alışkanlıklarla elde edilen iyi şeyler, bunlara zıt alışkanlıklarla elde edilen kötü şeyler hem tanrılardan gelen ilhamla hem de tesadüfle ilişkilidir⁸² fakat canlı bir ahlaki eylem için potansiyellerden ziyade o potansiyellerle bilfiil işlemeyi ön plana çıkaran, sabit olmayan sürekli açılan bir doğruluk ölçütüyle *phronêsis*'in dikkate alınması üzerinden mutluluk vurgusu gereklidir. Aristoteles'in sürekli hatırlattığı gibi kendisi amaç olan bir etkinlik olarak mutluluk, teorik ya da bilimsel bir çalışmanın nesnesi olamaz.⁸³ Sabit, değişmez, kesin bir bağlamda mutluluk bahsi de işlenemez çünkü sürekli işleyen, bilfiil gerçekleştirilen eylemlere de vurgu yapmak gerekir. Dahası, alışkanlıkla mutluluğa erişim biçimi, Aristoteles'in insanın bireysel farklılığında ve arzularında aranması gerektiği tezinden hareketle kişinin doğasının ve bağlam olarak yakalan doğruluğun göz önünde bulundurulmasıyla ilişkilidir. Bu yaklaşımda her tek kişinin erdemli eylemlerde bulunmaktan aldığı haz, canlı ahlaki eylem kapsamında mutluluğa erişim meselesinde mutluluğun rastlantı sonucu olduğu, tanrısal vergi olduğu ve sadece erdemleri bilmeyele erişilebileceği fikirlerinin bir tarafa bırakılmasına neden olmuştur.⁸⁴ Bu noktada geriye, doğal huyların müdahalesinin yanında insanın kendisine bağlı bir tarz olan natüralist alan ve bilfiil işlemek kalmaktadır. Buradan hareketle, mutluluğa erişim ve canlı ahlaki eylem ilişkisi ilahi katkı ve tesadüf sonucu değil kendisi amaç olan etkinlik yaşamıyla yani sadece erdemleri bilmeyele değil erdemli eylemlerde bulunmayla⁸⁵, erdemli eylemlerde bulunmaktan haz almayla ve bağlam olarak doğrulun

⁸¹ Aristotle, "Eudemian Ethics", çev. H. Rackham, 1981, 1214a, erişim 20 Kasım 2023, <https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0050%3Abook%3D1%3Asection%3D1214a>.

⁸² Aristotle, *Eudemian Ethics*, çev. H. Rackham (Cambridge: Harvard University Press, 1981), 1214a, erişim 20 Kasım 2023, özellikle bkz. *EE*, I, 1, 1214a 27-28. <https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0050%3Abook%3D1%3Asection%3D1214a>.

⁸³ Bkz. *EE*, I, 1, 4, 7, 9. Section.

⁸⁴ *NE*, 1099b 1-8.

⁸⁵ Efe Baştürk, "Aristoteles Düşüncesinde Politik Biyoloji ve Prohairesis", *Kaygı*, 18(1) (2019): s. 218.

gözetilmesiyle ilişkilidir. Bu da işleyen bir ahlaka vurgu yapması hasebiyle mutluluk ve canlılıkla ilişkilidir. Ahlaki eylemin canlılığı ve mutluluk bahisleri, Aristoteles'in çocukluktan itibaren erdemli davranışlar kazanmak suretiyle topluluk içerisinde kişilerin çoklu değişkenlerinin bir aradalığının uyumluluğu üzerinden yakalanan bir mutluluk anlayışına göndermeyle birlikte de düşünülebilir. Söz konusu uyumlu bir aradalık bağlam olarak sabit olmayan, sürekli açılan bir doğru, uygun eylem ölçütüne göndermede bulunup *phronêsis* bahsine yoğunlaşmayı gerektirmektedir.

2.1.6. *Logos, Orthos Logos ve Meson Bağlamında Phronêsis (Sağduyu)*

Ahlaki eyleme dair motivasyon bir başka deyişle ahlaki eylemin işlerliği, sürekliliği bahsi *phronêsis* başlığı altında erdemli eylemin *logos* ve *orthos logos* kapsamında açıklanmasıyla, aynı şekilde erdemli eylemin mevcudiyetinin erdemli eylemi gerçekleştiren üzerinden ve her zaman başka bağlamlarda açılan erdemli eylemi gerçekleştirme tarzına göndermeyle orta olanı gözetmekle açıklanabilmektedir. Bununla birlikte, çocuk yaşlardan itibaren iyi alışkanlıklar kazanmak yoluyla insanların erdemli eylemlerden doğal olarak haz alma⁸⁶ durumları, insan olarak doğmak durumuyla birlikte alışkanlıklardan elde edilen ikinci bir doğaya⁸⁷ ve iyiye-kötüye dair seçimleri, akıl yürütmeleri, bağlam olarak kavrayışa izin vermek açısından da *phronêsis* bahsini açıklamak mümkündür. Erdemli eylemlerde bulunmaya yönelik haz ve bağlam olarak uygun zaman, uygun şartlarda uygun olanla birlikte okunan *phronêsis*'i kapsayan bir ahlak anlayışı canlı bir ahlaki eylem anlayışıyla birlikte kavranabilir çünkü erdemli eylemlere doğal olarak eşlik eden haz üzerinden ahlaki eylemin sürekliliğini sağlamak mümkündür. Bununla birlikte *phronêsis* sahibi bir kişi, eylemin hangi zamanda, hangi şartlar altında, hangi mekânda gerçekleştiğine göre bağlam olarak erdemli olanı belirleyebilmektedir. Bu nedenle erdemli eylemi gerçekleştiren kişinin tarzı da önemli bir yerde durmaktadır. Peki, bu noktada erdemi belirleyen şey nedir? Aristoteles'in akli başındalığa uygun

⁸⁶ A. Jaulin vd., *La Philosophie d'Aristote* (Paris: Les Presses Universitaires de France, 2003), s. 206-213.

⁸⁷ Annas, 1993, s. 142-158.

bir huy olarak tanımladığı erdemi⁸⁸ sadece *phronêsis*'e uygunlukla tanımlamakla yetinmeyip ek olarak *orthos logos*'la birlikte giden huy olarak tanımlamasından canlı bir ahlaki eylemin izleri sürülebilir.

Aristoteles, *Nikomakhos'a Etik II.* kitabının son satırlarında kişinin neye, hangi kişilere, hangi gerekçelerle ve ne kadar süreyle öfkelenmesi gerektiğini prensipte (*logos*) belirlemenin zorluğundan bahsedip bu konuda derece ve şartların farklılığının dikkate alınmasına vurgu yapmıştır. Bununla birlikte uygun olanı belirlemede hissetmenin de (*aisthesis*) önemli olduğuna değinmiştir.⁸⁹ Buradan hareketle Aristoteles'in erdemli eyleme dair bağlam olarak şartların ve derece farklarının dikkate alındığı prensiplerin (*logos*) yanında hissetmenin (*aisthesis*) de altının çizildiği bir erdemli eylem tanımlaması mevcuttur. Aristoteles, *Nikomakhos'a Etik*'in VI. kitabında ise tüm erdemlerin *phronêsis*'in formları olduğundan ve erdemi tanımlarken *phronêsis* olmadan erdemin var olmayacağına değinmiştir. Bununla birlikte erdemlerin *orthos logos* ile ilişkisi üzerinden *phronêsis* tarafından düzenlenen bir huy olduğuna değinilmiştir. Ayrıca, erdemlerin sadece *orthos logos*'a uygun bir huy değil aynı zamanda *orthos logos* 'la iş birliği yapan bir huy olduğundan bahsetmiştir.⁹⁰ Aristoteles, bütün bu görüşlerden hareketle *phronêsis* olmadan iyi olmanın, karakter erdemi olmadan da *phronêsis* sahibi olmanın imkânsızlığına vurgu yapmıştır.

Birinci bölümde bahsedildiği gibi Aristoteles'in erdemleri sadece saf rasyonellik olarak *logos* üzerinden değil bağlam olarak şartların ve derece farklarının hesaba katıldığı etkililik üzerinden de değerlendirdiği yorumuna gidilebilmektedir. Burada kastedilen etkililik, öfkeli olmak üzerinden şu şekilde anlatılabilmektedir. Örneğin öfkelenmek kötü olarak bilinir fakat bir çocuğa kötü muameleye karşı öfkelenmek uygundur. Öfkelenmeyi kötü olarak değerlendirmek yerine etkin, uygun, makul ve

⁸⁸ Aristotle, "Nicomachean Ethics", 1894, 1144b 25, erişim 20 Kasım 2023, <https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0053%3Abekker+page%3D1144b%3Abekker+line%3D25>.

⁸⁹ Aristotle, "Nicomachean Ethics", çev. H. Rackham, 1934, 1109b 1, erişim 20 Kasım 2023, <https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0054%3Abekker%20page%3D1109b%3Abekker%20line%3D1>.

⁹⁰ Aristotle, "Nicomachean Ethics", çev. H. Rackham, 1934, 1144b 20, erişim 20 Kasım 2023, <https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0054%3Abekker%20page%3D1144b%3Abekker%20line%3D20>.

orthos logos'la giden öfkeyi aramak *etkililik* bahsini derinleştirmek anlamında önemli durmaktadır. Aristoteles'in bakış açısını daha iyi yansıtmak için matematik formüllerle moral formüllerin benzemeziğinin altı da çizilmeli ve baştan belirlenmiş belli kurallardan ziyade işleyen, giden bir tasavvura işaret etmek için "*orthos logos*⁹¹la giden" ifadesinin altı tekrar çizilmelidir. Buradan hareketle, erdemli eylemin uygunluğuna dair sabit, değişmez bir kurallar silsilesi sunmaktan ziyade erdemli eylemin bağlam olarak uygun olanı belirleyen ve bu anlamda etkili olana vurgusu üzerinden canlı ahlaki eylemle bağlantısı yakalanabilmektedir.

Aristoteles'in erdemlerin *logos* ve *orthos logos* bağlamlarına *Nikomakhos'a Etik*'in II. kitabının şu satırlarıyla bakmak uygundur:

[...] fakat erdemlere sahip olmak için bilginin pek faydası yoktur veya hiç faydası yoktur, hâlbuki diğer koşullar, pek önemsiz olmak şöyle dursun, çok önemlidir çünkü erdem, adil ve ölçülü eylemlerin tekrar tekrar yerine getirilmesinden kaynaklanır. Dolayısıyla, her ne kadar eylemler, adil ve ölçülü insanların yapacağı türden eylemler olduğunda adil ve ölçülü olarak adlandırılrsa da fail, bu eylemleri yalnızca yaptığında değil, bunları adil ve ölçülü bir şekilde yaptığında da adil ve ölçülüdür [...] Bu nedenle, bir insanın adil eylemlerde bulunarak adil, ölçülü eylemlerde bulunarak da ölçülü olduğunu söylemek doğrudur ve hiç kimsenin bunları yapmadan en ufak iyi olma şansı olamaz. Ancak insanoğlunun büyük çoğunluğu erdemli eylemlerde bulunmak yerine erdemi tartışmaya başvuruyor, felsefe peşinde koştuğunu ve bunun kendilerini iyi insan yapacağını zannediyor. Bunu yaparken doktorun söylediklerini dikkatle dinleyen, ancak reçetelerini yerine getirmeyi tamamen ihmal eden hastalar (*invalid*) gibi davranırlar.⁹²

Aristoteles'in bu satırlarından hareketle erdemlerin bağlam olarak ele alınabileceğine vurguyu ve erdemli eylemin erdemli kişi üzerinden verilmek suretiyle her zaman canlı, her zaman açılan biricik eylemleri varsaydığına dair yorum yapılabilir.⁹³ Nasıl ki adil eylemlerde bulunarak ve adil kişinin yaptığı gibi yaparak adil olunur; aynı şekilde öznenin eylemlerini sürekli açılan formda yapmakla birlikte, erdemli eylemi

⁹¹ Fransızcada "la droite raison" olarak kullanılan ifade sağ akıl olarak çevrilebilir. Ölçülülük, uçlardan kaçınma bağlamındaki "sağ akıl (*orthos logos*) için bkz. L. Rodrigue, "La Générosité Chez Aristote, Médiété Nicomachéenne et Eudémienne", *Revue de Philosophie Ancienne* 24, sy 2 (2006): s. 106.

⁹² Aristotle, "Nicomachean Ethics", çev. H. Rackham, 1934, 1105b 1, erişim 20 Kasım 2023, <https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0054%3Abekker%20page%3D1105b%3Abekker%20line%3D1>.

⁹³ Jaulin vd., 2003, s. 166-167.

gerçekleştiren kişinin bağlam olarak gerçekleştirdiği eylemden, erdemli eylemlerde bulunmaktan doğal olarak aldığı hazzın izi, erdemli eylemlerde bulunmanın sürekliliğine dair fikir verebilmektedir.⁹⁴

Aristoteles'in erdemli eylemlerin gerçekleşmesinde orta olanı (*meson*) gözetmek hasebiyle de bağlam olarak *phronêsis* bahsine değinmek mümkündür. Aristoteles *NE*'nin III. kitabında karakter erdemlerinin bir orta (*meson*) olduğundan ve biri aşırılık diğeri eksiklik olan iki uç nokta arasındaki bir ortadan bahsetmektedir. Bu hususla ilgili Aristoteles şunları söylemektedir:

Ahlaki erdemin bir ortalama olduğunu ve bunun ne anlamda böyle olduğunu, yani biri aşırılık, diğeri eksiklik olmak üzere iki kötü uç arasında bir ortalama olduğunu göstermek için yeterince şey söylendi; öyle bir ortadır ki hissediş ve eylemlerde orta noktayı yakalamayı hedefler. Bu yüzden iyi olmak zor bir iştir, çünkü herhangi bir şeyin orta noktasını bulmak zordur: Mesela bir dairenin merkezini herkes bulamaz, ancak geometri bilen biri bulabilir. Dolayısıyla herkes öfkelenebilir; bu kolaydır; para vermek ve harcamak da öyle; ama doğru kişiye, doğru miktarda, doğru zamanda, doğru amaç için ve doğru şekilde kızmak ya da ona para vermek - bu herkesin elinde değildir ve kolay değildir; öyle ki bunları hakkıyla yapmak nadirdir, övülmeye değerdir, asildir.⁹⁵

Aristoteles'in yukarıdaki satırlar aracılığıyla, erdemli eylemlerin gerçekleşmesinde orta olanı (*meson*) gözetmenin bağlam olarak doğru kişiye, doğru miktarda, doğru zamanda, doğru amaç için ve doğru şekilde öfkelenmek örneğini *phronêsis* üzerinden okumak mümkündür. Benzer şekilde Aristoteles iyi'nin birçok şekilde söylenebileceğine vurgu yapmıştır.⁹⁶ Örneğin zaman olarak "fırsat" iyiye, görelilik olarak işe yaramak iyidir; aynı şekilde töz olarak akıl, Tanrı iyiye nitelik olarak erdemler iyidir, nicelik olarak ölçü iyidir. Aristoteles'e göre iyi yegâne olacak şekilde, sarsılmaz ve değişmez olarak ifade edilmez. Bir iyi ideası altına "öfkelenmek kötüdür" sarsılmaz buyruğunu koymak kapsam, bağlam olarak "uygun zaman, uygun mekân, uygun şartlar altında kimi zaman öfkelenmek kötü değildir"

⁹⁴ Gauthier ve Jolif, 2002, s.131.

⁹⁵ Aristotle, "Nicomachean Ethics", çev. H. Rackham, 1934, 1109a 20, erişim 20 Kasım 2023, <https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0054%3Abekker%20page%3D1109a%3Abekker%20line%3D20>.

⁹⁶ Aristotle, "Nicomachean Ethics", çev. H. Rackham, 1934, 1096b 20, erişim 20 Kasım 2023, <https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0054%3Abekker+page%3D1096b%3Abekker+line%3D20>.

şeklinde düşünme biçimini dışlamaktadır. Aristoteles bir toplum olarak düzene hizmet eden boyuttan erdemi ele alan Platon’la her tek kişinin ötekine dair iyiyi istemesi ve yasa koyucuların iyi eğitilmesi gerektiği konularında paralellik göstermekle birlikte, erdemi daha bireysel boyutta ele almaktadır. Örneğin korkaklık ve atılganlık iki uç olmakla beraber bunların ortası cesaret erdemidir. Herkesin ortasının biricikliği boyutundan tartıştığı erdemleri bir bağlama oturtma gayretini ise “öfkelenmek kimi bağlamda kötüdür kimi bağlamda iyidir” örneğiyle geliştirmektedir. Örneğin, bir çocuğa yapılan kötü muameleye öfkelenmemek kötü olabilir. Bu anlamda, erdemli eylemleri yani orta olanı bağlam olarak *orthos logos*’la belirleyen ve erdemli eylemleri gerçekleştiren kişi *phronêsis* sahibi kişidir yorumunu yapmak mümkündür. Erdemli eylemlere dair doğruluğun ölçütünü bilen *phronêsis* sahibi kişi bağlamında, mutluluk bahsinin canlı ahlaki eyleme dair neler söyleyebileceğine değinilmektedir. Aynı şekilde her tek kişiye göre değişen ve kişinin toplumsal hayata katılımında önemli rol oynayan hissetme ve adil orta konuları da buradan itibaren canlı ahlaki eylem kapsamında derinleştirilebilmektedir.

2.2. Hissetme ve Adil Orta Bağlamında Canlı Ahlaki Eylem

Aristoteles’in erdem kazanımındaki doğa-alışkanlık-akıl sentezindeki akıl faktörünün daha iyi anlaşılabilmesi ve anlatılabilmesi için “adil orta” kavramının ele alınması gerekmektedir. Aristoteles’e göre cesaret erdemi atılganlık ve korkaklık arasındaki ortadır. Fakat söz konusu ortayı belirlemek çok kolay değildir. Bu hususta kişiden kişiye değişen ortaların mevcudiyetinden bahsetmiştir. Değişen ortaları belirleyen uygun şartların bağlamının hesaba katılmasına vurgu yapılmıştır. Herkes için aynı olan bir ortanın mevcut olmadığından *NE*, 1106a 28 ile başlayan satırlarda bir şeyin ortası ve bize göre orta ayrımları üzerinden bireysel farklılıklara gönderme sezilmektedir:

Bir şeyin ortası iki ucundan eşit uzaklıkta olana diyorum ki bu herkes için bir ve aynı şeydir; bize göre orta ise, ne fazla ne de eksik olana diyorum; bu ise tek değildir, herkes için de aynı değil. Örneğin bir şeyin çoğu on azı iki ise, şeye göre alındığında ortası altı olur [...] Oysa bize göre ortayı böyle almamak gerekir; nitekim biri için on kilo yemek çok, iki kilo yemek az ise jimnastikçi

(beden eğitimcisi) altı kilo yemeği gerekli bulmayacaktır; çünkü bu da bunu yiyecek olan için az da olur çok da.⁹⁷

Filozofun bu kavrama dair söylediklerini, Marie Helene Gauthier *Aristote et la Juste Measure* kitabında şu şekilde yorumlamaktadır:

Bu kavram aslında sadece sürekliliğin ve bölünebilir olanın, eşitin, azın ve çoğun ayrılmasının mümkün olduğu yerde bulunur. İki form altında verilir; biri şeydeki orta olarak, diğeri bize bağlı olan orta olarak. Şeydeki orta uçlara eşit mesafede konumlanan herkes için eşit aritmetik oranlamaya göre tanımlanan bir noktayı tarif eder. Bize göre olan orta ise aynı tarzda değerlendirilemez. O herkes için her halükârda aynı olan değildir.⁹⁸

“Şeydeki orta” ve “bize bağlı olan orta” değerlendirmesi, her tek kişinin biricikliğinden itibaren olan canlı ahlaki eylem alanına dair izler taşımaktadır. Aristoteles bedensel sağlık modelini yeniden kullanarak, beslenmenin ve egzersizin niceliğini içeren adil ölçü durumunda olduğu gibi seçimde bağlam olarak bulunan kişiyle, madde ve zamana bağlı olarak yapılan adil ortayı tanımlayan noktayı açıklar. Bu orta böylece niceliksel olarak gelişen bir maddeyi kapsar fakat onun gelişmesi maddeye uygulanan basit niceliksel ölçütün ötesindedir. Seçimin nesnesi bu maddeyi içerir ancak ona indirgenemez çünkü o değişkenleri ve bireyleri dikkate alan ve değerlendiren kişiye bağlıdır. Örneğin az yemek veya çok yemek yemek kişinin kilosuna da bağlı olup bu anlamdaki ölçülü yemek yemek, kişinin bireysel farklılıkları boyutunda hesaplanmalıdır.

Aristoteles'in bize bağlı olan ölçü örneği olarak diyet ve jimnastiği kullanması, dış durumu değerlendirmeksizin doğruluk ölçütünü kişinin kendisinde ele alması biçiminde okunabilir.⁹⁹ Fakat bu örnekler net değildir, çünkü bedenın sağlığını içermektedirler ve nesneleriyle doğaya bağlıdırlar ancak işleyişleri yapa yapa elde edilen tarza bağlıdır. Bu bakımdan takip edilecek “ortaya” dair argümantatif bir açıklama yapma imkânı doğmuş olur. Aristoteles mükemmeliyet ölçütünü orta fikriyle ahlaki erdeme doğru genişletmeye hazırlanırken şeyin ortası ve bize göre orta olanın ayırımına, ortaya bağlı ölçülülük fikrine göndermede bulunmuş

⁹⁷ NE, 1106a 28-1106b 2.

⁹⁸ Gauthier-Muzellec, 1998, s. 66-72.

⁹⁹ NE, 1106a 32-1106b 1.

görülmektedir. Ölçülü olanın yani orta olanın gözlemlenmesi, gözetilmesi aşırılık ve eksikliği yok eden mükemmeliyeti garanti eder. Böylece eğer iyi sanatçılar ölçüyü, ortayı gözeterek işlerini gerçekleştirirse, sanatları tıpkı erdemdeki gibi tam ve prensibini kendinde taşıyan olur.¹⁰⁰ Diyetin ve jimnastiğin yapa yapa olan durumu bu şekilde ahlaki ölçü modeline hizmet eder, ahlaki erdemin mükemmeliyeti de bir ölçüde yapa yapa olmaktadır. Tıpkı erdemli davranışa davranışa üretilen erdemin bir ölçü gözetilerek yapılması gibi doğal sürecinde övülesi olan ve teşvik edilende de bize göre ve şeye göre olan bir ölçü söz konusudur. Burada doğanın esasen önden konumlanması ölçüyü gözetmek üzerinden verilmiştir. Örneğin baktığın nesneyi görmek için bile belli bir ölçüden, belli bir orandan (*logos*) nesneye baktığında görme sağlanır. Tıpkı bunun gibi belli bir oranla erdemli olunabilir. Bize göre olan ve şeye göre olan ölçüyü gözettikçe erdemli olur, erdemli oldukça da ölçüyü gözetiriz. Bu akıl yürütmeye döngüsellik vardır. Bu döngüsellikte doğal mekanizmaların rasyonelliğinin, yani ölçülü davranışın zaten övülesi olması gibi ölçülü davranışa davranışa erdemli olmanın telkin edilmesi söz konusudur. Aristoteles'in canlı bir ahlaki eylem tasavvuruna, ölçüyü gözetmek, ölçülü davranmak ve ölçülü olanı seçmek açısından yaklaşılsa, natüralist şemaların sadece keskin, teorik bir akılsallıkla açıklanmadığı sonucuna gidilebilir. Bu durumda hem bizim ve şeylerin doğasının hem aklın hem de yapa yapa olanı kapsayan alışkanlıkların senteziyle natüralist şemaların rasyonellikle doğrulduğu bir canlı ahlaki eylem anlayışı ön plana çıkmaktadır. Ölçülü olanı hissetmek, ölçülü davranmak ve ölçülü olanı seçmek her zaman uygun anları, uygun durumları, uygun kişileri, uygun nedenleri ve uygun tarzları belirttiğinden olması gerekenlerin alanı ile akılsal olanı bu değişkenlerin çoğul uygunluğunda birleştirmesiyle adil orta üzerinden canlılık vurgusu yakalanabilir. Buradan itibaren canlı ahlaki eylem, "adil orta" fikriyle kişinin biricikliğine gönderme yapılması ve erdemli davranışa davranışa erdemli olma, bağlam olarak her zaman açılan bir sabit olmayan doğruluk hem duygusal (hislerle ilgili) hem de rasyonel bağlamda açıklanmaya çalışılmıştır.

¹⁰⁰ Jaulin vd., 2003, s. 168.

2.2.1. Hissetme (*Aisth sis*)

Aristoteles bir toplumda övülesi ve yerilesi olanı belirlemenin zorluğu üzerinden *aisth sis* konusuna değinmekte, bu konuyla ilgili şunları söylemektedir:

Bununla birlikte, ister çok fazla ister çok az olsun, doğru yoldan biraz sapan birini değil, daha geniş bir şekilde ayrılan birini, hatası fark edildiği için suçluyoruz. Yine de bir insanın suçlanmak için ne derece ve ne kadar ciddi bir hata yapması gerektiğini prensipte (*logos*) tanımlamak kolay değildir.      aslında hiçbir hissetme (*aisth sis*)¹⁰¹ nesnesini tanımlamak kolay değildir. Bu tür derece meseleleri belirli koşullara bağlıdır ve karar verme hissetmeye bağlıdır. O halde, övülmesi gereken her davranış orta eğilim olduğu, ancak kişinin bazen aşırılıktan, bazen de eksiklikten yana eğilmesi gerektiği açıktır,      bu, orta ve doğru yola ulaşmanın en kolay yoludur.¹⁰²

Aristoteles'in yaklaşımını ahlaki eylemin canlılığı bahsinde akıl, doğa ve alışkanlıkların senteziyle birlikte düşünmenin önemine vurgu önceki bölümlerde yapıldığı gibi sadece akılla, doğayla veya alışkanlıklarla canlı bir ahlaki eylem konumlandırması yapılamayacağına da yine önceki bölümlerde değinilmişti. Aristoteles doğru olandan tamamen sapmış kişiye vurguyu, sapma imk nının herkesin tekelinde olduğu üzerinden ve aklın buradaki yetersizliği üzerinden vermektedir.¹⁰³ Doğru olandan tamamen sapan kişi su lanmalı mıdır? Söz konusu belirleme, hissetme üzerinden nasıl açıklanabilir? Burada temel nokta ayıplamaya neden olan sapmanın önemidir. Sapmanın kolayca hissedilebilir/duyumsanabilir olduğunu söyleyebiliriz. Ancak sapma imk nının herkesin tekelinde olduğuna vurgu yapılırken erdemli eylemlere dair sapmanın eşiğinin hissedilmesi zor olabilmektedir. Açıkça bilinmediği sürece insanın yanılma imkânı da söz konusudur. Açıkça bilinme ne demektir? Açıkça bilme eşiği insanın yanılmasını bertaraf eder mi? Açıkça bilme doğa-akıl-alışkanlıklarla birlikte okunduğunda söz konusu üç bileşenin sentez olma halinin altı çiziliyor gibi görünmektedir. Buradaki yorumlama çabasını bir örnekle açıklamak gerekirse; nasıl ki göz belli bir oranla (*logos*) baktığı mesafeden

¹⁰¹ Saffet Babür' n *Nikomakhos'a Etik*  evirisinde *aisth sis* kavramı, yer yer duyumsama olarak çevrilmiştir. Tez kapsamında *aisth sis* kavramı tarafımızdan hissetme olarak çevrilmiştir.

¹⁰² Aristotle, "Nicomachean Ethics",  ev. H. Rackham, 1934, 1109b 20, erişim 20 Kasım 2023, <https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0054%3AAbekker%20page%3D1109b%3AAbekker%20line%3D20>.

¹⁰³ *NE*, II, 1109b 15-25.

görebiliyor, en kolay hissedilen sapmalardan başlayarak, hissin asgari eşiğine ve sonuç olarak ölçülülüğe¹⁰⁴, orta olma haline en yakın şeylere de aşamalı olarak yaklaşmak gerekir. Hissetmenin ve ortanın rasyonel belirlenimindeki ortak zorluk, duyumsanabilir olanın veya algılanabilir (*perceptible*) olanın kesildiği sapmadaki anı hissetmenin zorluğunda konumlanır. Somut olarak bu, deneme yanılma ve en büyükten en küçüğe hissedilebilir (algılanabilir) sapmaya doğru tereddütlerle mümkün olacaktır.

Problemi çözmenin bu pratik hali, hissetmenin genel modeline bağlıdır. Burada hissetmenin hatırlanması rastlantısal değildir. Aristoteles *Ruh Üzerine* adlı eserinde duyumsayıcı olmanın bir çeşit oran (*logos*), duyumsayanın da bir gücü olmasından bahsetmiştir.¹⁰⁵ Buradan hareketle duyumsayıcının rasyonel uyumluluğu olarak tanımlanabilecek adil orta, her tek kişideki zorunlu veriler önünde, aklın aktivitesinin limitlerinin altını çizer. Bu limitler aklın olması gerekeni belirlemesine değil hissetmenin¹⁰⁶ aynı operasyondaki yerine işaret eder görünmektedir.

Hissetmeden hazza, erdeme ve adil ortaya giden yolda ruhun payının ne olduğu tartışmayı besleyen bir diğer yöndür. Aristoteles bu sebeple *NE*, 1098a 2-5 ve *NE*, 1102a 14-22'de rasyonel-irrasyonel olan ruhun yanlarını hatırlatır. Beslenme ve büyümenin prensibi olan besleyen yanın, insani erdemde doğal yapısı gereği payı yoktur.¹⁰⁷ Bu yan doğal olarak *logos*'un dışında ve onunla kavga halindedir fakat bir yandan da ona uymakla yükümlüdür¹⁰⁸. Burada *logos*'a sahip yanın ikililiği görülür. Tıpkı kendine egemen olan ve olmayan kişi örneğinde olduğu gibi. Kendine egemen olmama (*akrateia*, *egkratês*) da bu ikililiğe göndermede bulunur. İştah duyan, arzulayan yan söz konusuken ruhun akılla hareket eden yanı, ikili görünür: kendileri akıllı olanlar ve babasını dinleyen çocuk örneğindeki gibi akıldan pay alanlar, akla bir şekilde katılanlar.

¹⁰⁴ *Ruh Üzerine*, II, 11, 423b 26.

¹⁰⁵ *Ruh Üzerine*, 424a 16.

¹⁰⁶ Bkz. *NE*, 1126a 31-36, b 2-5. VI. *NE*, 1142a 22-32; *NE*, 1143b 12, *NE*, 1144a 28-31: Söz konusu pasajlarda natüralist bir kayda gönderme bulunmaktadır.

¹⁰⁷ *NE*, 1102b 13-14.

¹⁰⁸ *NE*, 1102b 30.

Tıpkı ruhun fonksiyonları olduğu gibi erdemin de vardır, bu sebeple entelektüel erdemlerle, karakter erdemlerini (özgürlük, ölçülülük) ayırmak gerekir. Bu şekilde bir ayırım ahlaki eylemin canlılığına işaret eder görünmektedir. Örneğin *phronêsis*'in doğrudan karakter erdemi olduğu söylenemez. *Phronêsis*, arzulayan yanın akıldan pay almasının mükemmelliğini ve insanın birleşik yapısını (arzulayan ve arzulara ket vuran yanı ile birleşiklik) tarif eder.¹⁰⁹ Söz konusu birleşik yapı ahlaki eylemin canlılığıyla ilişkilidir çünkü entelektüel olarak olması gerekeni belirleyen prensiplere, bağlam olarak uygun zamanda, uygun mekânda, uygun şartlar altında olması gereken eylemi belirleyen eklemelenmesi, erdemli eylemleri bilmenin ötesinde erdemli eylemleri bağlam olarak yakalamanın iç içeliğine vurgu yapar. Bu şekilde bir iç içelik canlı ahlaki eyleme hizmet etmektedir.

Aristoteles erdemli eylemlerde bulunma meselesini hem entelektüel hem karakterle ilgili boyutta düşünüp haz ve acılara referansla ve kendine mündemiç en iyi arzusu üzerinden natüralist bağlamda ele alırken, yapa yapa erdemli olmayı insanın gerçekleştirdiği rasyonel belirlenim bazında adil ortayla sağlama girişiminde bulunmuştur. Buradan hareketle bir eylemi başka bir eylem için tercih etme, sonsuza dek sürecek bir risk boyunduruğunda ahlaki eylemin ölçütü olarak adil ortayı tanımlamak, yapa yapa erdemli olma ve kendine mündemiç bir amaçla yani en iyiyi amaçlayarak haz ve acıya referansla erdemli olmayı açıklamanın yetersizliğine bir gönderme olarak okunabilir. Bu şekilde okuduğunda sadece talimatlardan hareketle erdemli olma ve sadece alışkanlıklarla kazanılan erdemler canlı ahlaki eylemi açıklamak için yetersiz kalmaktadır. Söz konusu yetersizlik üzerine yoğunlaşmak, olması gereken eylemi bağlam olarak belirleyen bireysel modeli ön plana çıkarmaktadır. Bireysel model canlı, işleyen olması gereken bağlamı sağduyusuyla garanti eden *phronêsis* sahibi kişiye referansla açıklanabilir. Aristoteles bu konuyla ilgili *NE* II. kitapta şunları söylemiştir:

Erdemlerle ilgili olarak ise bilmek hiç önemli değil, ya da çok az önemlidir; oysa ötekiler, çok az şey değil, her şeyi sağlarlar. Çünkü adil ve ölçülü davranışta bu özellikler edinilir. Demek ki adil ve ölçülü kişinin yaptıkları biçimde

¹⁰⁹ Bkz. *EE*, II, 1, 1220a 4 ve *NE*, VI. kitap

yapan kişi adil ve ölçülü oluyor. O halde “adil işler yaparak kişi adil ve ölçülü işler yaparak kişi ölçülü olur” sözü yerindedir.¹¹⁰

Erdemli eylemlerde bulundukça erdemli olan, doğru davranışı gerçekleştiren kişi her zaman açılan, canlı ve açık olan erdemli eylemi garanti eden kişidir. Erdemli eylemleri gerçekleştiren kişinin erdemi sadece doğru davranışı bilmesiyle ilgili değil aynı zamanda doğru davranmasıyla ve doğru davranışı hissetmesiyle ilişkilidir. Örneğin öfkelenmek bazen iyidir bazen kötüdür. Söz konusu iyilik ve kötülük hissetmek suretiyle bağlam olarak yakalanabilmektedir ve eylemin gerçekleştirildiği ana göre değişen, sabit olmayan bir yapının altını çizmek önemlidir. Şimdi ve burada erdemli eylemi gerçekleştiren bireysel modelinin formu altında verilen bir erdemli eylem analizi, hiçbir erdemli davranışa dair talimat vermeyen, dayatmayan fakat sürekli yenilenen doğruluğun garantisini veren kişiyle açıklanmaktadır. Bu sayede erdemli eylemlerde bulundukça erdemli olmak, erdemli oldukça da erdemli eylemlerde bulunmak döngüsellliği açılmış olmaktadır. Erdemli eylemleri gerçekleştiren kişi ile şartların çoklu değişkenlerinin birlikte değerlendirildiği doğru davranışı hissetme, bağlam olarak yakalanmaktadır. Erdemli eylemleri gerçekleştiren kişinin ahlaki eylemin canlılığı kapsamında değerlendirilmesi ise burada erdemli eylemlere dair bireysel bir norm sunması ve erdemli, doğru eylemi garanti etmesi hasebiyledir. Buradan hareketle erdemli eylemlere dair haz alma ve acı çekme bahislerine, erdemli eylemin toplumsal boyutuna değinilebilir.

2.2.1.1. Toplumsal Boyut

Aristoteles yine ahlaki eylemin canlılığı bağlamında erdemi, tercihlere ilişkin bir huy olarak akıl tarafından ve aklı başında insanın belirleyeceği türden, bize göre olan huy olarak tanımlarken¹¹¹ ahlaki niyetin içselleşmesinin sürekliliğine vurgu yapmaktadır.¹¹² Orta, birbirini izleyen eylem ve niyet olarak ahlaki mükemmeliyetin ölçütüdür. Uçlardan kaçınmayıp orta gözetilmediği sürece erdem söz konusu olamaz. Erdem bir ölçülülüktür çünkü erdem ortayı hedefler.¹¹³ Adil ortayı gözetmek ve

¹¹⁰ NE, 1105b 1-10.

¹¹¹ NE, 1106b 32-35.

¹¹² NE, 1106b 19-21.

¹¹³ NE, 1106b 27-28.

uçlardan kaçınarak ölçülü olmak yapa yapa erdemli olmanın yanında rasyonelliği de işin içine katmaktadır. Bu sayede ortayı seçmek anlamında, olması gereken, içselleştirilmiş olmaktadır. Eylemlerimizde de uçlardan kaçınarak ortayı seçmek içkin hale gelmiştir. Ahlaki eylemin canlılığı, erdemli eylemlerden haz alınması ve kötü eylemlerden acı çekilmesi üzerinden rasyonel uyumluluğa boyun eğdirilmiş olsa da natüralist perspektifin göz ardı edilmediği görülmüştür. İyi insan bize bağlı bir ölçülülüğün rasyonel ölçüm kapasitesini garanti eder. Bundan sonra ölçü, eylemin ve erdemlin gerekli uzantısının yönelimsel karakterinin kaynağını bir özgür seçim nesnesi yapar.¹¹⁴ Biricik bir ölçünün, olması gerekende içerilmesi üzerinden sağlanan canlılık, her tek kişinin uçlardan kaçınarak yakaladığı orta olma halinin övülesi olmasıyla¹¹⁵ toplumsal boyuttaki mükemmeliyete vurgu yapar görünmektedir. Eylemlerin övülesi olması, yakalanan toplumsal ahlaki canlılığın bir göstergesi olmaya da uygundur.

Adalet, adil olan mükemmele uygun olarak toplumsal ve kendi içindeki bağlıdır. Adalet aracılığıyla bireyin kendiyile birleşmesi ve varlığının en derininde asıl kendi çıkarına olanı gerçekleştirmesi mümkündür.¹¹⁶ Buradaki temel soru insanın temelde arzuladığı şeyin ne olduğudur. Aristoteles'e göre asıl arzulanan, kendisi amaç olan mutluluktur. Mutluluk ruhun erdeme uygun etkinliğidir. Ahlaki eylemlere dair doğal motivasyonu sağlayan şey, içtendir. Adalet kendi kendine içten bir güç dağıtır. Adil olan ve asıl mutluluk veren de kendimiz için arzunun nesnesini bilecek ve toplumun asıl arzusuna¹¹⁷ göre eyleyecek şekilde eğitim almaktır. Erdeme uygun olandan haz alacak şekilde yetişmek burada önemli görülmektedir çünkü en derindeki arzu, erdeme uygun etkinliklerdendir. Eğitim bireyin kendisi olmasına, asıl arzusunu bulmasına yöneliktir. Erdemli eylemlere dair uçlardan kaçınılarak elde edilen adil orta, her tek kişinin biricik değişkenlerinin rasyonel uyumluluğu olarak

¹¹⁴ NE, II, 6.

¹¹⁵ NE, 1109b 25-30.

¹¹⁶ Anne Merker, "JSH 2013-Pourquoi croire encore en l'homme", erişim 20 Eylül 2022, <https://vimeo.com/81895006>.

¹¹⁷ Fred D. Miller, *Philodorema* içinde *The Unity of Aristotle's Ethics and Politics*, ed. David Konstan ve David Sider (Fonte Aretusa: Parnassos Press, 2022), s. 204.

tanımlanırken¹¹⁸ her tek kişideki zorunlu veriler boyunduruğunda aklın sınırlarının altını çizer konumdadır. Aristoteles bu hususla ilgili şunları söylemektedir:

[...] Nasıl, kime, neden, ne kadar süreyle öfkelenmek gerektiğini ve kimin hangi noktaya kadar doğru davrandığını ya da yanılığa düştüğünü belirlemek kolay değil. Aza ya da çoğa doğru biraz sapan kınanmaz; kimi zaman eksiklik gösterenleri över, sakın deriz, ters adamlara da başkalarına engel olabildikleri için erkek adam deriz. Ne kadar ve nasıl sapma gösterenin kınanması gerektiğini akılla belirlemek de kolay değildir; çünkü tek tek durumlardaki yargımız algılamamıza bağlıdır. Ama şu kadarı açık ki, bu huya göre gereken kişiye, gereken şeylerde, gerektiği şekilde ve benzeri biçimde öfkelenmemizi sağlayan orta huy övülür, aşırılıklar ve eksiklikler ise eğer azsa yumuşak bir şekilde çoksa daha çok pek çoksa şiddetli bir şekilde kınanır.¹¹⁹

Bu sınırlar belli kurallara, bilimlere işaret etmekten ziyade hissetmeye¹²⁰ işaret etmektedir. Çünkü her tek kişinin farklılığı söz konusudur ve natüralist yaklaşım kendini, hissetmeyle (*aisthesis*)¹²¹ tekrar göstermektedir.

Nikomakhos'a Etik, II. kitap 5. bölümde natüralist perspektiften rasyonalist perspektife geçiş açıklanır ve burada ahlaki anlamda orta olmanın kendine özgü yerinin belirlenmesinde veya ahlaki eğitimde hissetmenin önemi söz konusudur. Ahlaki eylemin canlılığı ile “orta olma” anlayışının ve natüralist perspektiften rasyonalist perspektife geçişin ilişkisine yoğunlaşılmalıdır. Ahlaki eylemlerde bulunmaya dair ölçütün ancak adil ortayı içermesiyle rasyonel etkinliğe göndermede bulunulur. Arzuların ve eylemlerin bilfiil doğal ve ahlaki mükemmeliyete gitmesi ve ahlaki eylemin canlılığı bize demirlemiş olan haz ve acının korunması üzerinden daha anlaşılır olmaktadır. Şöyle ki erdemli eylemlere dair haz alma aynı şekilde erdemli olmayan, kötü eylemlere dair en derinde hissedilen acı, ahlaki niyetin (en üst iyi) içselleştirilmesinin sürekliliğini vurgular görünmektedir. Bu da ahlaki eylemin canlılığının garantisi olarak okunmaya uygundur. Eylemlerde gözetilen adil orta ise eylem ve niyet olarak mükemmeliyetin ve canlılığın ölçütü olarak okunabilir. Olması gerekenlerin alanı adil ortayı hedefler¹²² ve adil orta rasyonel bir doğruluk formu

¹¹⁸ Gauthier-Muzellec, 1998, s. 75.

¹¹⁹ *NE*, 1126a 32-1126b 9.

¹²⁰ *NE*, 1142a 22-31.

¹²¹ *NE*, 1126a 31-36, b 2-5. VI. kitabın tahlilinde birçok kez formüle edilir.

¹²² *NE*, 1106b 27-28.

altında doğal, canlı, ahlaki mükemmeliyeti oluşturur. Bu şekilde ahlaki eyleme içkin, içselleştirilmiş bir hedefle ahlaki eylemin canlılığı sağlanmış olur.

Erdemli eylemlerin ahlaki eylemin canlılığını sağlamasına dair ölçüt, haz ve acıların derecelerine göre tanımlanırsa, yapa yapa erdemli olma ölçütü bir tarafta durmalı, erdemli eylemleri bilme ve formel nedenselliğin dışsallığı ile değil de içten amaç olarak hedeflenen ölçüte göndermede bulunulmalıdır. Bu noktada bireysel modelin adil ortasını aydınlatmaksızın *praksis* ve *energeia* olarak ahlaki erdem tanımı canlılığa hizmet etmemektedir. Burada her tek kişinin adil ortasına dair akıl yürütme ile doğamıza mündemiç haz ve acıya değinme veya tekrar eden erdemli eylemlerde bulunma üzerinden bir erdem tanımı verme söz konusudur. İçkin hedefle açıklanan bu sistemi daha iyi anlamak için olması gerekenin rasyonel belirleniminin erdemli insanın bireysel modeli tarafından nasıl gerçekleştirildiğini anlamak gerekir.

Erdemli eylemin özüne dair açıklama her zaman mevcut bir kapasite üzerinden yapılabilir. Erdemli eylemlerde bulunan iyi insan, belirli şartlarda doğal tamamlanmasını hem başlatan hem de ahlaki eylemin canlılığını sağlayan rasyonel ahlaki tamamlanmanın kişisidir. İyi insan aynı zamanda kendimize bağlı bir orta olma halini rasyonel olarak ölçme kapasitesine sahiptir.¹²³ Erdem iki uç arasındaki bir orta'dır.¹²⁴ Aristoteles, varlığın ve insanın işinin tamamlanması bağlamında erdemlin doğal tanımının¹²⁵ insanın kendisi tarafından gerçekleştirildiğine vurgu yaparak erdemli eylemlerin kişinin kendisiyle ilgili olan boyutuna göndermede bulunur. Bireyin yeteneklerini dikkate almak kişinin kendisiyle ilgili bireysel modelinin garantilendiği ve olması gereken alanın eylemler bütününe içerir. Ancak bu olması gerekenler alanı genel bir erdem bilgisine ve evrensel bir doğruluğa işaret etmez¹²⁶. Bunun yerine, her zaman yenilenen bir kapasiteden türeyen, ürettiği şeyde kaybolmayan insanın kendi kişisel kapasitelerini içeren canlı bir doğruluğa işaret eder. Bu canlı doğruluk operasyonunda hiçbir genel bilgi, hiçbir kendiliğinden kavrayış sabitlenemez. Kişiselleştirilmiş bir süreklilik anlayışının ön planda olması

¹²³ NE, 1106b 35-1107a 5.

¹²⁴ NE, II, 9.

¹²⁵ NE, II, 5.

¹²⁶ Gauthier-Muzellec, 1998, s. 65-72.

sebebiyle de canlı bir ahlaki eylemden bahsetmek bu anlamda mümkün görünmektedir.

Bu noktayı netleştirmek için Aristoteles'in adil ortaya dair görüşlerine övülen ve yerilen kişi bağlamında bir açıklamayla katkı sağlanabilir. Şöyle ki Aristoteles, kime karşı, neden, ne kadar süreyle öfkelenmek gerektiğini belirlemenin zorluğunu vurgularken kimi zaman bağlam olarak durumlara öfkelenmeyenlerin övülmesinden, kimi zaman ise öfkeye kapılanların yerildiğinden bahsetmektedir. Burada uygun olandan uzaklaşmak bağlamı üzerinden aşırılık ve eksikliğe doğru fazla uzaklaşmanın yerildiğinin altı çizilmiştir. Aristoteles söz konusu yermenin nereye ve ne dereceye kadar olması gerektiğinin sadece akılla (*logos*) belirlenmesinin zorluğuna değinirken, bunlara ilişkin yargının bunları duymada verildiğinin altını çizmiştir. Bunun yanında Aristoteles ortanın huyunun her şeyde övülen olduğuna ve bu nedenle bazen aşırılığa bazen de eksikliğe doğru eğilim göstermenin gerekliliğine vurgu yapmıştır.¹²⁷

Buradan hareketle Marie Helene Gauthier *Aristote et la juste mesure* adlı kitabında şunları söylemiştir:

[...] İki uçtan kaçınmayla başlamak gerekir. Hissedilirler alanında (*aisthesis*) yerleşmiş, gelişimin doğal kökeninden itibaren tuhaf görünen şey açıklanır. İki uçtan biri her zaman adil ortaya daha yakın veya daha uzak olabilir, aynı şekilde kötüye de daha yakın veya uzak olabilir. Biz doğamızda kendiliğinden bulunan şeye doğru eğilimde bulunursak hata edecek gibi niteleniyoruz. Hazlara düşkünlük tıpkı hissedilmezler alanı¹²⁸ kadar orta olana karşıttır. Sonuçta daha az kötü olanı, hazza ve eğilimimize en karşıt yerde duranı seçmek gerekir [...] İkinci kural bu durumu öngörür ve bu şekilde haz referansına bir anlam verir, her şey, haz ve acı çiftinin çerçeveleyen ve anlamlandıran doğasını destekler. Bizi yöneten doğallığımızın neye doğru olduğuna bakmamız gerekir. Doğallık gereği doğal olarak denen ve başka türlüye dönüştürülemeyen haz ve acıları rehber olarak alabiliriz. Hataları kendimizden uzaklaştırarak adil ortayı (*juste milieu*) buluruz. Bu tıpkı eğri odunu yontarak doğrultanlar gibidir¹²⁹. Doğal başıboşluğu düzeltmek, doğanın kendi kendine programa ve doğal erekselliğe saygı duyarak yapamadığı işi tamamlamak (gerçekleştirmek) gerekir. Haz ve acı, bir doğadan huya dönüşüm operasyonunu sağlar. Fakat kavramsal araçlarında meydana gelen ve tamamlanan erdem ve ahlaki ölçütünün açık

¹²⁷ NE, 1109 b 20-30.

¹²⁸ NE, II, 7, 1107b 5-8; II, 8, 1109a 12.

¹²⁹ Platon, *Diyaloglar*, haz. Mustafa Bayka (İstanbul: Remzi Kitabevi, 1996), 325d s. 407-408.

tanımından itibaren, teorik tarif olarak davranışın natüralist kaynağına dair Aristoteles'in açıkça anlattığı bir uzaklık¹³⁰ olabilir.¹³¹

Yukarıdaki pasajlardan itibaren aklın adil ortaya dair işlevine eğilmek gerekirse, pratikte işleyen eyleme ve eylemin gerçekleştiği şartlara bakıldığı ve her bir eylemin maddesinin biricikliğinin altı çizildiği takdirde aklın bu durumda yetersiz kalacağı belirtilmelidir. Aklın yanında ihtiyaç duyulan bir şey daha olmalıdır. Ahlaki eylemin canlılığı hazzla bırakıldığında, haz anlık olduğundan ve erdemli eyleme dair belirsizlik ön plana çıktığından hazda orta olanı belirlemek ve orta olanı araştırmak kolay değildir. Özellikle hazzın biricikliği kapsamında ahlaki eylemin canlılığı bahsini konumlandırmak söz konusudur. Aristoteles bu konuyla ilgili olarak, erdemi sevenlerin yaşamının bir takı gibi hazzla ayrıca gereksinim duymayıp, hazzı kendi içinde taşımasından bahsederken canlı ahlaki eylemle erdemli eylemlerde bulunmaktan alınan hazzı birleştirmiş görünmektedir. Filozof, *Nikomakhos'a Etik II*. kitapta, bu hususla ilgili şunları söylemektedir:

Yaptıklarımızı izleyen haz ya da acı, huyların belirtisi sayılmalı: Bedensel hazlardan uzak kalan ve bundan hoşnut olan ölçülü; bundan yakınan ise haz düşkünüdür; tehlikelere dayanan ve bundan hoşnut olan ya da üzülmeyen yiğit; üzülen ise korkaktır. Demek ki karakter erdemi hazlarla ve acılarla ilgilidir; nitekim haz uğruna çirkin şeyler yapıyoruz, acı yüzünden de güzel şeylerden uzak duruyoruz.¹³²

Söz konusu alıntıdan hareketle canlı ahlaki eylem ve hazların birbiriyle ilişkili olduğu hatta canlı ahlaki eylemin hazlarla ve acılarla ilgili olduğu sonucuna gitmek mümkündür. Bu, şu anlama gelir: erdemli eylemlere dair sürekliliği gerçekleştirilen eylemlerle ilişki içerisinde okunmaktadır. Erdemli eylemlerden duyulan haz-acı neticesinde elde edilen huyların toplumsal boyuttaki yansımalarına daha derinden bakmak için haz-acı bahsine bakmak gerekir.

2.2.1.2. Haz-Acı

Erdemli yaşamda gerçekleştirilen doğru eylemlerden haz alma vardır ve erdemli eylemlerin gerçekleştirilmesinde alınan hazzın canlı ahlaki eylem bağlamında özel

¹³⁰ NE, 1109b 7-13.

¹³¹ Gauthier-Muzellec, 1998, s. 65-72.

¹³² NE, 1104b 5-10.

bir önemi vardır. Hazlar, kişi ile kişinin yönelimi arasındaki başarılı ilişki ile her zaman doğal olan eğilimin tatmin olmasının ipucudur. Genel olarak haz, her bireyin öznel huylarının birine uyan nesneye uygun olarak kavranır. Bu, şu demektir: Erdemi sevenlerin yaşamı, bir takı¹³³ gibi hazzı ayrıca gereksinim duymaz, hazzı kendi içinde taşır. Bu çerçevede adaletli iş görmekten zevk duymayana adil, cömert eylemlerden zevk almayana da cömert denilemez. Bu bakımdan erdemli eylemler hazzı elde etme aracı değildir, çünkü onu zaten içlerinde barındırırlar. Eğer öyle olmasaydı erdemli eylemler, gitar çalmadaki gibi sanatın eylemlerine ve zanaatın eylemlerine benzer olurdu. Bu durumda haz, her tek kişinin doğasında dışsal bir sonuca bağlı olmaksızın kurulan bir orantı, denge formudur.

Söz konusu denge formu bağlamında, insan doğasının bilfiil gerçekleştirilen eylemlerini objektif olarak tanımlayan hazzından ayırmaya izin veren ipuçları sorgulanabilir. Aristoteles toplumda bir veya birçok kişi tarafından denenmeye elverişli farklı hazlar arasındaki mümkün bir çatışmadan bahseder.¹³⁴ Bununla şunu söylemek istiyor olabilir: Doğal haz, insanın fonksiyonuna bağlı gerekli eğiliminin gerçekleşmesiyle uyumludur. Öznel, bireysel eğilimler toplumda çatışan hazların çeşitliliğini teslim eder. (Atsever için at hoştur, oyunsever için oyun hoştur). Aristoteles böylece farklı hazlar böyle bilinen iyiler ya da mutluluğun çeşitli tanımlarından bahisle “güzeli sevenler için doğal yapıları gereği hoş olan şeyler hoştur” derken erdeme uygun eylemleri hem erdemi sevenler hem de kendileri için hoş olmasıyla birlikte düşünmüş görünmektedir.¹³⁵ İnsanı, onu tanımlayan kapasitelerinin ve etkinliklerinin sıralanmış çoğulluğunda erdemli eylemlerdeki adil ortaya dair düşünmek bu zeminden itibaren mümkündür.

2.2.2. Adil Orta

Aristoteles erdemi veya erdemin karşıtı olan huyu üretmek zorunda olan eylemleri gerçekleştirme probleminden bahsetmektedir.¹³⁶ Bu problem sadece tutkularla sınırlı değildir. Bu noktada erdemin özüne dair değerlendirmeye ilerlemek gerektiğinden

¹³³ NE, 1099a 14.

¹³⁴ NE, 1099a 11.

¹³⁵ NE, 1099a 13-15.

¹³⁶ Jaulin vd., 2003, s. 149.

insan doğasını da değerlendirmeye katmak önemli durmaktadır. Erdemli olmayı korumak ve bununla yürütülen çalışmanın faydasını tanımlamak önemlidir. Belirtilen bu amaca göre, temel alınması gereken sağ akıl ile (*kata ton orthon logon*)¹³⁷ orta olanın gözlemlenmesi sonucu bir ölçüt formüle edilir. Söz konusu ölçüt neticesinde zorunlu olan varsayılmaz ve orta olan ile ilişkilendirilir. Bu hususta Aristoteles, hazzi doğaya uygun ruh etkinliği olarak tanımlarken etkinliğin bir oluş olduğuna inanıldığını oysa etkinliğin oluştan farklı bir şey olduğunu söyler.¹³⁸ Burada aynı şey bakımından kötü olmayı anlatmak için kimi hoş şeylerin hastalıklı olduğundan ve bazı sağlıklı şeylerin pahalı olduğu gibi sebebin kötü olduğu örnekler verir. Bu örnekler zorunlu olarak varsayılmayan tek biçimde bir kötülüğün değillesine uygundur. Her iki örnek de kötüdür fakat aynı şey bakımından kötü değildir. Eylemlerin ve yararlı olanın tarzında hiçbir şey sabit, kesin, değişmez değildir. Öyleyse canlı ahlaki eyleme dair erdem kazanımı, erdemin oluşumunu erdemli eylemlerde bulundukça erdemli olma; erdemli oldukça da erdemli eylemlerde bulunma döngüsüyle açıklamak yetersiz kalmaktadır. Erdem kazanım usullerindeki belirsizlik bu şekilde daha da artmaktadır. Buradan itibaren *orthos logos*'da onu tutan sınırlamadan başka herhangi bir muhtemel kesinlik (sabitlik) taşımayan alana geri dönmek söz konusudur. Bu anlamada iyi veya kötü eylemlerden kesin olarak değil biçimsel olarak bahsedilebilir, çünkü iyi-kötü eylemler ve yararlı olanlar konusunda hiçbir şey kesin değildir. Dolayısıyla bu tür eylemlerden kesin olarak değil biçimsel olarak bahsetmek uygundur.¹³⁹ Bu sabit olmama durumu canlı ahlaki eylemle birlikte okunmaya uygundur. Beden eğitimi örneğinde olduğu gibi aşırı ve eksik yapılan sporun kasları veya diğer dokuları yıpratması gibi erdemli olanı belirlemenin de her durumda ne yapılması gerekiyorsa onu yapmak üzerinden belirlenmesine vurgu söz konusudur.¹⁴⁰ Aynı şekilde Aristoteles yemek yemenin çok az veya çok fazla

¹³⁷Aristotle, "Nicomachean Ethics", 1894, 1103b 30, erişim 20 Kasım 2023, <https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text.jsp?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0053%3Abekker+page%3D1103b%3Abekker+line%3D30>.

¹³⁸ NE, 1153a 13-20.

¹³⁹ NE, 1104a 2-10.

¹⁴⁰ NE, 1104a 14.

olduğunda sağlığı bozduğundan, ancak dengeli yenildiğinde sağlıklı olmaya katkı sağladığından bahseder.¹⁴¹

Aristoteles bir kez daha erdeme erişimi sağlayan veya onu yok eden eylemin kimliğini kabul etmekle birlikte bu kimliğin yanına başka boyutlar eklemektedir. Erdemi yok eden eylem normal olarak sadece huy edinme potansiyeliyle açık olan potansiyele göre sapmayı tarif etmelidir, çünkü Aristoteles'te elde edilen huy, erdemli kişinin yanlışlıkla ahlak dışı davranmasını engelleyemez.¹⁴² Fakat huyun oluşumu ve gelişimi, potansiyellerin yapa yapa gerçekleşmesiyle birlikte düşünüldüğünde her tek kişinin doğasındaki farklılıkların (adil ortaya dair uçları) masaya yatırılmasının gerekliliği söz konusudur. Aristoteles'in vurgulamaya çalıştığı şey, ahlaki huy olan erdemle, mükemmeliyet (gözün erdemi, atın erdemi) olan erdemin ilişkisini açıklamaya çalışmak ve eylemin (bilfiil işlemenin) huya önceliğine vurgu yapmaktır.¹⁴³ Aristoteles, organik fonksiyonları gerçekleştirme olarak alınan doğal erdemlerin, doğal olarak aşırı uçlarla yok olmaya maruz kaldıklarından bahsetmektedir.¹⁴⁴ İlk olarak doğal sağlığa uygulanan model, ahlaki erdemlerin üretim mekanizmasına ek bir karakteristik sokar. Aristoteles, bu noktada sağlığa uygulanan modeli aşırı ve eksik yapılan beden eğitiminin gücü yıpratmasından, aynı şekilde alkol ile yemeğin aşırı tüketilmesinin sağlığı bozduğundan, dengeli olduğunda ise sağlığa olumlu katkı sağlayıp koruduğundan bahsetmektedir. Bu durumda sağlık, uçlar arasında adil ortanın, ölçünün gözetilmesiyle üretilir ve sürdürülür, adil ortadan sapılırsa yok olur. Erdemler için de aynı şey geçerlidir, eylemlerin, erdemi üretmek ve sürdürmek için de erdemi üretmeye uygun, elverişli doğası olmalı ve bireysel adil kişinin eylediği gibi davranmak suretiyle adil olunduğu gibi bireysel modelin bağlamı da kaçırılmamalıdır. Beden eğitimi ve beslenme örneklerini de bireysel model temelinde ele almak bu anlamda mümkündür.

Aristoteles bu aşamada zor bir senteze girişir çünkü adil ortanın niceliksel bir gelişme modeline, ahlaki ve niteliksel değerini eklemek zorundadır. Söz konusu

¹⁴¹ NE, 1104a 15-20.

¹⁴² NE, 1100a 13-1100b 17, 1128b 10-1128b 35.

¹⁴³ NE, 1154a 10-20.

¹⁴⁴ NE, 1104a 11-12.

ekleme Aristoteles'in canlı ahlaki eylemine bir başka gönderme olarak da okunabilir. Şöyle ki eylemlerin maddesi aynı gibi görünse de derece farkıyla ayrılmakta, her tek kişinin erdemli huya erişimi farklılık gösterebilmektedir. Bu farklılığın adil orta ve ölçü üzerinden kurulmasının yanında erdemli eylemlere dair duyulan haz üzerinden tanımlanmasıyla ahlaki ve niteliksel değer eklenebilmektedir

Aristoteles'in yapmaya giriştiği şey, aslında erdeme erişim yapısıyla erdemli eylemlerde bulunmayı birleştirmektir.¹⁴⁵ Canlılığı sağlayan da erdemleri bilmek değil erdemli eylemlerde bulunmaktır. Hazlara referans, aslında erdemler için bir adil ölçüye bağlı aşırılıklardan kaçınıp ölçüyü aramanın artık referans olarak yeterli olmadığı bir bağlamda Aristoteles'in yine doğal olan başka arayışının bir yansımasıdır. Karakter erdemi genel olarak haz ve acılarla ilişkilidir.¹⁴⁶ Erdemli eylemlerin sürekliliği hazzı gerektirir. Ancak eylemlerdeki gidişatı yönetebilen, eylemlerin seçimiyle huy olarak erdemi üretmeyi ve sürdürmeyi kolaylaştıran ve aynı zamanda erdemli eylemin gerçekleştirilmesinden türeyen ve doğruluğu sürekli açılan bir form altında aslında canlı bir ahlaki eyleme göndermede bulunulur.

Adil ölçü erdemli eylemi de yönetir çünkü erdemli eylemlerde bulunmaktan duyulan hazların az ve çok olmasındaki denge sadece huya erişimde değil sahip olunan erdemin sürdürülmesinde de etkin rol oynar. Adil ölçü, eylemde bulunmanın şartlarını, eylemlerin gerçekleşmesini ve eylemlerin öncesindeki niyeti belirler. Haz ve acıya referans ise erdemli eylemin yönelimsel karakteri ve doğal karakteri arasında eylemlerin bütünündeki dereceden eyleme içkin dereceye geçişe izin verir.¹⁴⁷ Bu durumda haz-acı çifti ve adil orta arasındaki ilişkiyi tekrar açıklamak gerekir.

Aristoteles'in orta fikrine, adil ortaya, her tek kişinin orta derecelerine göre bir denge noktasına haz-acı çiftine referansla değinilebilir. Haz-acı çifti, erdemli eylemi yöneten ve adil ölçünün seçimiyle ilişkili niyetin huyla olan bağına da göndermede bulunur. Adil orta bir ortadır ve bir ortayı amaçlar. Adil ortanın, hazzın ve acının uçlarına da göndermede bulunması ile erdemin iki uç arasındaki denge olan

¹⁴⁵ NE,1104a 27-29.

¹⁴⁶ NE,1104b 8-9.

¹⁴⁷ Aristoteles, *Retorik*, çev. Mehmet H. Doğan (İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2016), 1390b 9.

pozisyonu doğrulanmış olur.¹⁴⁸ Bunun canlı ahlaki eylemle ilişkisi, erdemin hazza olan doğal eğilimiyle birlikte artması, kontrollü şekilde daima mevcut olan bu eğilime göre bir denge ilişkisinde sağlamlaşması ve bu sağlamlaşmayı farklı haz seçim nedenleriyle yönelimsel olarak seçme kapasitesiyle tanımlanabilmektedir. Erdemli eylemlere eşlik eden haz, amacını kendinde taşımak fikriyle birlikte okunmaya uygundur.¹⁴⁹ Öncelikle haz ve acı bağlamındaki ölçü, haz-acı çiftini huyların göstergesi haline getirir, bu nedenle eylemleri izleyen haz ve acı, huyların belirtisi sayılmaktadır.¹⁵⁰ Tanık olunan ölçü örneğinde bedensel hazlardan uzak kalan ve bundan hoşnut olan ölçülüyken bedensel hazlardan uzak kalan ve bundan yakınan ise haz düşkünü, ölçsüzdür ve yakınma (büyük acı duyma) burada söz konusu huyun, hâlâ üretilmediğine işaret etmektedir. Yiğitçe yapılmış eylemi tarif ederken, yiğit adama göre adil ortadan haz almaktan bahsedebilir, adil ortanın dışında olan aylaklık ve korkaklıktan bahsederken ise böyle bir haz söz konusu değildir.

Bu genelleme sayesinde Aristoteles ahlaki hayatı adil orta ölçütüyle bütünleştirmiş görünmektedir. Bu minvalde huyun belirtisini teşkil eden, alışkanlık ve potansiyeli (*potency*)¹⁵¹ elde etmenin basit kapasitesinin gerçekleştirilmesiyle oluşan eylemlerin tekrarı yetersiz kalır. Sadece tekrar eden eylemler, ahlaki eylemin canlılığı için de yetersiz görünmektedir. Haz-acı aslında ölçülülüğün maddesini meydana getirirken aslında ölçülülük, huyu elde etme belirtisi olduğu gibi canlı ahlaki eylemin de işareti olarak kabul edilmeye uygundur. Bu durumda canlılığı sağlayan ölçüte, erdemli eylemin yapısında bulunan ve ölçüden haz almayı sağlayan eylemler üzerinden geçilerek eylemlerin tekrar tekrar gerçekleştirilmesine gidiş söz konusudur. Erdemli eylemin işlerliği için sadece iyi ve kötü ahlaki değerlere eşlik eden haz ve acı söz konusu değildir; haz ve acı, erdemli eylemin nedenidir aynı zamanda.¹⁵² Canlı ahlaki eylem alanını, tam da bu noktada konumlandırmak mümkün görünmektedir. İyi kötü değerlerden yola çıkıp da haz ve acı uçlarına gitmek yerine, haz ve acının eylemlerin

¹⁴⁸ NE, II,5,1106b 26-27.

¹⁴⁹ Donald J. Allan, *Aristote Le Philosophe*, (Paris: Références, 2002), s.179.

¹⁵⁰ NE, 1104b 3.

¹⁵¹ Peter M. Collins, "Aristotle and the Philosophy of Intellectual Education", *The Irish Journal of Education* 24, sy 2 (Kış, 1990): s. 63.

¹⁵² NE, 1113b 17-20.

kendisinde neden olarak bulunması, işlerliği sağlamak anlamında canlılık bahsiyle birlikte okunabilmektedir. Huy, doğal olarak edinilmez, bunun için iyi alışkanlıklar gereklidir ama bu alışkanlıklar doğaya aykırı da değildir.¹⁵³ Erdemli huyları elde etme kapasitesini içeren, doğal kendiliğindenliğinde haz-acı uçlarına referans ile adil ortayı seçme kapasiteleri¹⁵⁴ üzerinden açılan ahlak alanı canlı görünmektedir.

Erdemli olmadaki adil derece, gerçekleştirilen eylemlerden alınan haz ve acı arasında hissedilen adil ortayla anlamlandırılır. Sadece insanda doğal olarak var olan bu eğilim eğitilmek zorundadır. Haz ve acı, aslında erdeme işaret eden bütün maddelere eşlik eden hislerdir.¹⁵⁵ Onlar sadece ölçüyü meydana getirmez, aynı zamanda insanın bütün eylem ve etkilenimlerini de çerçeveler. Erdemlerin eylemlerle ve etkilenimlerle ilgili olduğu, eylemleri ve etkilenimleri de haz ve acı izliyorsa, onlara bağlı huylarımızı nitelendiren haz ve acıyla karşılaşmak onlardan eksik olmaz. O zaman zorluk, doğal olarak karşılaşılan ve erdemlerin etik niteliği anlamına gelebilen iyi ve kötü değerlere göre doğal olarak düzenlenemeyen duyguların nasıl oluştuğunu anlamaktır.

Bu anlamda, rasyonel bir belirlemenin yanında, ayırıcı bir özellik olarak her tek kişinin farklı ortasını dikkate alan bir uyum gerekir ki bu uyum, haz ve acıyla birlikte bir işleyiş gösterir. Huya geçiş için zorunlu olarak haz ve acı duymaya indirgenmeyen, daima farklı bir belirlenimle vazedilen haz ve acıdaki adil ölçü çeşitli değişkenlerin karşılıklı uyumuyla tarif edilir.

Haz-acı merkezî çifti böylece tamamen niceliksel olan bir düzenden (bir eylemin maddesindeki ya da seçimdeki aşırılık ve eksiklik) rasyonel olarak tanımlanan ölçütlerin ve şartların harmonisinden oluşan niteliksel bir düzene geçişi hazırlar. Bu sayede adil orta, uygun olanı seçmek ve haz ve acı düzeyinde onu hissetmektir. Aristoteles bu konuyla ilgili şunları söylemiştir:

[...] Ölçülü kişi ise bunlar konusunda ortayı bulmuştur; nitekim o, haz düşkünü kişinin pek çok haz aldığı şeylerden hoşlanmaz, hatta onlara kızar; genellikle

¹⁵³ NE, 1103a 23-32.

¹⁵⁴ Suzanne Mansion, “Le plaisir et la peine, matiere de l’agir moral selon Aristote”, içinde *Etudes Aristoteliciennes* (Louvain: Peeters, 1984).

¹⁵⁵ NE, 1104b 13-16.

hoşlanılmaması gerekenden şeylerden hoşlanmaz, bunlardan çok çok hoşlanmaz, yokluklarından da acı çekmez, bunları arzu etmez, olsa olsa ölçülü şekilde acı çeker veya arzu eder. Ne gereğinden çok, ne gerekmediği zaman, ne de genellikle gerekmeven diğer şekillerde. Sağlık ve güçlülük için olanları ise, işte bunları o, ölçülü bir şekilde gerektiği gibi arzulayacak; diğer hoş şeyleri de bunlara engel olmadığı, güzele aykırı olmadığı ve olanaklarını aşmadığı takdirde arzulayacaktır. Aksi takdirde böyle hazları layık olduklarından çok seviyor, oysa ölçülü kişi böyle değildir, sağ aklın gösterdiği şekilde arzu duyar.¹⁵⁶

Seçilen adil orta ile hissedilen adil orta bu yolla birbirine kavuşur. Bu her bir eylemin rasyonel belirlenimlerinin uyumluluğudur. Bu uyumluluk sayesinde toplum içerisinde¹⁵⁷ ahlaki eylemin canlılığından bahsetmek mümkün görünmektedir. Ancak yine bu uyumluluk sayesinde erdemli eylemlerin kendiliğinden olma hali de sağlanmış görünmektedir. Bu durumda erdemli eylemden alınan haz ve acıya referans rasyonel bir değerlendirme meselesi olur. Ahlaki doğruluk genel bilgi ya da doğru davranışla değil; her biricik uygunluğu, doğru şekilde değerlendirme kapasitesinde kurulan bireysel bir model tarafından garanti edilir. Her erdem, onu erdemli yapan şey için hem onun gerçek doğasındaki başartan (gözün organik huyu) hem de işini doğru şekilde gerçekleştirmesini sağlayan şeydir (görme). İnsanın erdemi bu genel tanıma, bu yakın farklılığa boyun eğmek zorundadır çünkü önceki bölümlerin de gösterdiği gibi erdem doğal bir mekanizma tarafından verilme.¹⁵⁸ Eğer erdem insana kendi işini yaptırabiliyor ve onu iyi hale getiriyorsa iyidir. Buna karşılık insanı doğasından çıkaran bir şey asla değildir. İnsan öncelikle huy olarak ve bilfiil egzersiz yaparak kendini erdemliye dönüştürmelidir.¹⁵⁹ Ahlaki eylemin canlılığı bahsi tam da bu noktada insanı doğasından çıkarmayan, bilfiil işleyerek kendi işini doğru şekilde gerçekleştirmesini sağlamak üzerinden ele alınabilir.

Ahlaki eylemin canlılığına dair Aristoteles'in görüşlerinin masaya yatırıldığı bu bölümde; hissetmek, akletmek ve doğa bir bütün olarak ele alınmıştır. İyi bir yaşam ve mutluluk için akıl-alışkanlık-doğanın bir bütün olarak ele alınması gerektiği

¹⁵⁶ NE, 1119a 12-20.

¹⁵⁷ U. Dhondt, "Fondement d'une Éthique Sociale", *Revue Philosophique de Louvain* 59, (1961): s. 499.

¹⁵⁸ NE, 1103a 20-30.

¹⁵⁹ NE, 1103b 10-15.

vurgulanmış, erdem kazanımı bahsi *logos-ethos-phusis* senteziyle birlikte açıklanmaya çalışılmış ve ahlaki eyleme dair, “Motivasyon ile sürekliliği sağlayan nedir?” sorusu cevaplanmaya çalışılmıştır. Bu anlamda her tek kişiye ait bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması, erdemli eylemler sonucu duyulan haz ile kötü eylemler sonucu duyulan acının altı çizilmiştir. Bu çerçevede, toplumsal boyutta iyi yaşam durumuna göndermede bulunulmuştur. Buradan itibaren Nussbaum’un, adalet bağlamındaki yapabilirlik anlayışıyla birlikte, küresel yurttaşın özellikleri, ahlaki eylemin canlılığına nispet edilebilecek görüşleri ile birlikte irdelenecektir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. M. NUSSBAUM'DA AHLAKİ EYLEMİN CANLILIĞI

İnsanların temel yapabilirlik düzeylerini arttırmalarına yönelik her çalışma toplumdaki ahlaki canlılığa hizmet eder. Ülkelerin ekonomilerini geliştirmeye dönük her türlü kalkınma planının ötesinde, merkeze insani gelişmeyi, topluma aktif katılımı koyan ve her bir birey için çevre, iklim, fizyoloji, cinsiyet gibi çeşitli değişkenleri hesaba katan sosyal bir kalkınma planı da bu bağlamda ahlaki eylemin canlılığına hizmet etmektedir. Bu çerçevede Aristoteles'in çağdaş yorumcusu Martha Nussbaum açısından ahlaki eylemin canlılığı bahsine değinilmeli, fakat bundan önce üç temel noktanın altı çizilmelidir. Bunlardan ilki, ahlaki eylemin canlılığı içinde insanın işlevinin tanımlanması lüzumudur. İkincisi, ahlaki eylemin canlılığında eğitimin rolünün altının çizilmesi, üçüncüsü ise yapabilirlikler kuramı üzerinden küresel demokratik vatandaş tanımlanmasından ahlaki eylemin canlılığına dair önemli ipuçları edinilmesidir. Ahlaki eylemin canlılığının felsefî yönlerine Nussbaum'un çalışmalarındaki insanın işlevi, eğitim krizi ve insani gelişmişlik yaklaşımıyla duygular ve empati kapasitesi bağlamında değinilen yapabilirlikler üzerinden odaklanmak ve ahlaki eylemin canlılığına dair ana çizgileri, katkıları ve eleştirileri bu bağlamda tartışmak önemli durmaktadır. Bu minvalde Nussbaum'un canlı ahlaki eylem soruşturması, öncelikle gelişme ve kalkınmayı, ekonomik büyüme ve sanayileşme olarak gören geleneksel bakış açısına başkaldırı imkânını veren Sen'in yapabilirlik yaklaşımı üzerinden okunacak ve bireysel farklılıklar bağlamı açıklanacaktır. Sonrasında ise Nussbaum'un ahlaki gelişimi başkalarının gözüyle hayata bakabilme pratiklerinin, duyguların epistemolojik yönünün nazarıdikkate alındığı ve küresel yurttaşlık bağlamında insanın yapabilirlikleri meselelerinin aydınlatıldığı bir yorumlama denemesi yapılacaktır.

3.1. Amartya Sen'in Yapabilirlik Yaklaşımı

Nussbaum'un geliştirdiği “insani gelişmişlik yaklaşımı” üzerinden “insanın işlevinin” ne olduğunu ele almak için öncelikle Hindistanlı ekonomist ve filozof Amartya Sen'in ilk olarak 1980'lerde dile getirdiği “*yapabilirlikler yaklaşımı*” nı ele

almak gerekir. Faydacılık bağlamında öznel refahın ve iyi yaşam araçlarının mevcudiyetine odaklanan yaklaşımlardan farklı olarak Sen'in yapabilirlik yaklaşımının hangi kriz ortamında ortaya çıktığından başlayarak insani gelişmişlik konusunda derinleşmek mümkündür.

Hindistanlı ekonomist ve filozof Sen'in çalışmalarına, 1943 Bengal kıtlığı ve 1947'deki Hindistan-Pakistan ayrışmasının yol açtığı dinler arası çatışma damgasını vurmuştur. Sen, Bengal bölgesindeki nüfusu beslemeye yetecek kadar gıda kaynağı olmasına rağmen üç milyon insanı öldüren bir kıtlığa, dinler arası çatışmaya ve Hindu mahallesinde iş ararken bıçaklanan Müslüman bir işçinin vefatına şahitlik etmiştir. Bütün bu hadiseler Sen'in yapabilirlik yaklaşımına ilham verecektir.¹⁶⁰ Sen'in çalışmaları Bengal'deki kıtlığı analiz etmeye odaklanırken “sosyal seçim teorisi”nin de altını çizmektedir. Söz konusu teoriye göre bireysel tercihlerden kolektif tercihlere geçişle toplumun refahı ilişkilidir. Eşitsizlik, haklar ve özgürlükleri tekrar ele almak ve bireysel tercihlerde kendi çıkarına olanın dışındaki ölçütleri ele almak önemlidir. Bu bağlamda Sen'e göre, ilham aldığı konular da düşünülürse, sosyal adalet kapsamında ekonomi etikten ayrılamaz.

Sen, ekonominin etikten ayrılmazlığını göz önünde tutarak işlevsellik, seçimler ve özgürlükleri ele aldığı yapabilirliklere dayalı bir gelişim ve kalkınma yaklaşımı önermektedir. Bu yaklaşımda öncelikle işlevselliğin ne olduğu açıklanmalıdır. Bu çerçevede işlevsellik, kendini beslemek ve politik hayata karışabilmek için bireyin donanımına ve haklarına bağlı olarak yapıp ettiklerinin tümü olarak tanımlanabilir. İşlevlerin bireyin tercihine bağlı olması, bireyin hakları ile eylem seçeneklerinin doğru orantılı bir ilişki içinde seyretmesine neden olmaktadır. Bu noktada tercihen oruç tutan keşiş ile fakir olduğu için aç olan birey arasındaki farkın altı çizilmelidir. Bu minvalde yapabilirlik yaklaşımı, bireyin gerçekleştirdiği eylemlere değil, kişinin seçme imkânlarına göndermede bulunmaktadır: Fakir olan kişide yapabilirlik eksikliği söz konusuysa keşişte bu eksiklik yoktur.¹⁶¹ Bu anlamda işlevler ile yapabilirlikler farklıdır; işlevler yapabilirliklere bağlıdır. Keşiş ile fakir bireyin

¹⁶⁰ Amartya Sen, *Poverty and Famines* (New York: Oxford University Press, 1981), s. 60.

¹⁶¹ “Amartya Sen et les capabilités”, erişim 20 Kasım 2023, <https://wp.unil.ch/bases/2013/07/amartya-sen-et-les-capabilites/>.

durumu aynıdır fakat yapabilirlikleri farklıdır. Bu şekilde bir farklılığın göz önünde bulundurulması, kalkınmanın veya gelişimin haklar ile yapabilirliklerin, özgürlüklerin genişlemesiyle ilişkili olduğu varsayımına vurgu yapmaktadır. Söz konusu vurgu, gelişme ve kalkınmayı, ekonomik büyüme ve sanayileşme olarak gören geleneksel bakış açısına başka türlü bakma imkânını vermekte ve yokluğu gelir eksikliği olarak gören yaygın görüşü alaşağı etmektedir. Sen, yoksulluğu yapabilirlik eksikliği olarak tanımlamaktadır.¹⁶²

Yoksulluğun yapabilirlik eksikliği olarak tanımlandığı kapsamda her tek kişinin iyi yaşam sürme kapasitesini bireysel, fizyolojik, çevresel, sosyal, kültürel farklılıkları içerecek şekilde, birlikte yaşadığı başkalarıyla ilişkilerinde aramak gerekliliği belirlemektedir. Bu nedenle Sen, insani gelişmenin ölçümü olarak iktisadi süreci öteleyerek insanların yaşadığı toplumda eğitim ve sağlık hizmetlerini içeren genel yaşam kalitesindeki zenginliğin sınanması gereğinin altını şu şekilde çizmiştir:

İnsani gelişme hesaplaması aslında ne yapar? Onun belirleyici özelliği nedir? Bu bir anlamda yanıtlaması kolay bir sorudur. İnsani gelişmeye dair hesaplama, ekonomik ilerlemenin (kişi başına düşen gayrisafi milli hâsıla gibi) yalnızca geleneksel ve tek boyutlu ölçümlerine odaklanmak yerine, her toplumdaki insanın nasıl yaşadığına ilişkin (diğer değişkenlerin yanı sıra eğitim durumları ve sağlık hizmetleri dâhil) bilgi zenginliğinin sistematik olarak incelenmesini içerir.¹⁶³

Yapabilirliklere, insan yaşamının sosyal etkenlerinin de insani gelişim bağlamında göz önünde bulundurulmasıyla yaklaşıldığı takdirde bunların, kişinin erişebileceği işlevlerin farklı bileşimlerini yansıttığı görülebilir.¹⁶⁴ Bu durumda Sen'in görüşleri bağlamında işlevsellik ve yapabilirlik kavramlarına tekrar odaklanmak ve kişinin erişebileceği fonksiyonlara (işlevlere) bir örnek üzerinden bakmak yerinde olacaktır. Bisiklete sahip olmak ve bisikleti kullanmak kişinin kapasiteye sahip olması ve kapasitesini kullanması¹⁶⁵ üzerinden okunabilmektedir. Bu durumda her tek kişinin kapasitesi kişisel karakteristikler ve sosyal düzenlemeleri de içerecek şekilde çeşitli

¹⁶² Sen, 2000, s. 137-138.

¹⁶³ Amartya Sen, "A Decade of Human Development", *Journal of Development* 1, sy 1 (2000): s. 18.

¹⁶⁴ Sen, 1999, s. 7-9.

¹⁶⁵ M.S. Uğur, "Amartya Sen'in Kapasite Yaklaşımı ve İnsan Merkezli Bir Kalkınma Anlayışı", *Sosyoekonomi* 25(31) (2017): s. 96.

faktörlere bağlıdır.¹⁶⁶ Bisiklet aracını sürmek otobüse binmek, yürümek gibi çeşitli seçenekler arasından bisikleti sürmekle ilgilidir fakat bu durumda doğuştan bacakları olmayan bireyin bisiklet sürememesinin kişisel seçimi olmamasını dikkate almak gerekir.

Sen, tam da bu noktada *Commodities and Capabilities* kitabında, iyi yaşam için insanların işlevleri ve kapasiteleri altında yatan belirleyicileri incelemek gerektiğinden şu şekilde bahseder:

Yapabilirliklerin belirlenmesinde seçilebilen ve seçilemeyen faktörlerin arasında ayırım yapmak önemlidir. Örneğin bir kişi kendi metabolizma hızını seçemez veya kolayca değiştiremez. [...] Kişinin X hakkı kapsamında bir seçeneği olacaktır ancak bu seçim belirli durumlarda oldukça sınırlı olabilir. Kaynak tahsisi ve eylem prensiplerini oluşturma diğer meselelerle birlikte X hakkı kapsamındaki seçmenin sınırlarını genişletme meselesini ele almak zorunda kalacaktır.¹⁶⁷

Aynı kitapta Sen, engel durumlarının, hastalıkların, sosyal ve çevresel faktörlerin ele alındığı örnekleri sunmaktadır. Bunlar arasından, çeşitli engel durumlarını, hastalıkları, cinsiyeti, yaşı içeren bireysel fizyolojinin dikkate alınmasına örnek olarak, protez bacak ihtiyacı olan veya bağırsak parazitleri nedeniyle ek gıdaya ihtiyaç duyan bireylerin durumu incelenebilir. Çevresel faktörlerin göz önünde bulundurulduğu örnek bir durumda ise iklimi soğuk olan coğrafyalarda belirleyici olarak ısınma ve giyim gereksinimlerinin altı çizilmelidir. Yaşanan coğrafyadan kaynaklı bazında sosyal koşullardaki farklılıklar ve sınıfsal bölünmelerden kaynaklı bazı bireylerin eğitim haklarının ve güvenlikle yaşanacak sorunların hesaba katılması gerekir. Tüm bunlara ek olarak fiziksel engele sahip bireyler, hareket etme kısıtlarını aşmak için ek maliyetle karşı karşıya kalırken temel düzeyde gelir elde etmek için daha fazla zorluk çekmek durumunda kalmaktadır. Bu ilişki içindeki dengenin dikkatle incelendiği bir kapasite yaklaşımı söz konusu olabilir. Bisiklet örneğine tekrar dönlürse söz konusu belirlenimleri, bisiklete sahip olmak ve bisikleti kullanmak ayrımları göz önünde bulundurularak bisikleti kullanmanın, tercih etmenin doğuştan bir bacağına olmaması gibi fizyolojik belirlenimleri, bisiklet

¹⁶⁶ Sen, 1993, s. 33.

¹⁶⁷ Sen, 1999, s. 18.

kullanımı için uygun yolların, uygun iklimin olması gibi çevresel belirlenimleri hesaba katmak suretiyle tekrar okunması mümkündür. Bireysel farklılıkların iskeletini oluşturan ve biricikliği ihtiva eden tüm bu değişkenler, bireyin bir eylem üzerine güdülenmesini ve harekete geçme mekanizmasını etkileyen hazırbulunuşluk düzeyini ifade eder. Bununla birlikte Sen'in dikkate aldığı bir diğer mesele birey için temel iyilerden ziyade etkili işleyişin olanaklarıdır. Burada birey için söz konusu olan, iyiden ziyade yapabilirlikleridir. Bu husus şu şekilde örneklendirilebilir:

Sen'e göre eşitlenmesi gereken şey birincil faydalar değil, etkili işleyiş olanaklarıdır. Okuma-yazma bilmeyen biri çalışmıyorsa ve işinin olmamasının onu yoksulluğa sürüklediğini görüyorsak, işlemeyen bir işleyiş var demektir. Bu durumda kişinin özgürlüğüne imkân tanıyacak çalışma kapasitesini veya yapabilirliğini arttırmak için liberal devletin müdahale etmesi gerekir. O halde eşitlenmesi gereken iyi değil, yapabilirliklerdir. İdeal olarak, adil bir toplumda, herkesin yeteneklerini özgür olmalarına veya hayatlarına anlam vermelerine olanak tanıyacak işlevselliğe dönüştürmek için aynı *apriori* olanaklara sahip olacağı varsayımsal bir duruma sahip olacağız.¹⁶⁸

Tam da bu noktada Nussbaum'un iyi yaşam için Sen'in bireyin yapabilirliklerini hesaba kattığı yaklaşımına ek olarak neler getirdiği ve söz konusu yaklaşımı nasıl yorumladığına değinmek mümkündür.

3.2.M. Nussbaum'un Adalet Bağlamındaki Yapabilirlik Yaklaşımı

Sen'in kapasite yaklaşımının geliştirilmesinde büyük katkısı olan Martha Nussbaum'a bakıldığında insan onuruna yakışan bir hayatın gereklilikleri üzerine yoğunlaştığı görülür. Bu bağlamda Nussbaum'un adalet bağlamındaki özellikle de adil bir toplum kapsamındaki yapabilirlik yaklaşımına, kendini başkalarının yerine koyma kapasitesi ve merhamet kapsamında yaklaşılabilir. Bu çerçevede merhamet ve sosyal adalet konularını şu şekilde değerlendirmek mümkündür:

Bazılarının geçiminin diğerlerinin cömertliğine bağlı olması, hasta bir toplumun belirtisidir. Adil bir toplumda, hiç kimse kendi geçimi için başkalarının iyi niyetine tabi olmamalıdır. Hayatta kalmak için başkalarının cömertliğine güvenen birinin utancı, adaletsizliğin zirvesidir. Adil bir toplum, cömertliğin toplumsal görevinin artık bir zorunluluk olmayacağı ve hepimizin eşit olarak maruz kalacağı zorluklarla ilgili olarak yalnızca cömertliğin devam edeceği bir

¹⁶⁸ “La théorie des capacités d'Amartya Sen et Marta Nussbaum”, erişim 20 Kasım 2023, https://baripedia.org/wiki/La_th%C3%A9orie_des_capabilit%C3%A9s_d%E2%80%99Amartya_Sen_et_Marta_Nussbaum.

toplum olacaktır. Bu nedenle, şefkatli tutkular, eşitsiz bir toplum bağlamında, ancak cezaların nesnelliğini ve sosyal konumların gerçek adaletsizliğini değerlendirmek için ölçütlere sahiplerse, bir adalet duygusunun oluşumuna katkıda bulunur.¹⁶⁹

Adalet zeminindeki bir toplum düzeninde merhamete yönelim, ortak bir insani kırılğanlığın altını çizmek anlamında önemli durmaktadır. Nussbaum'un adalet bağlamındaki yapabilirlikler yaklaşımının altını, buradan itibaren çizmek mümkündür. Nussbaum, insanın kapasitelerine, insanların yapabildikleri ve olabildikleri bağlamda yaklaşmıştır.¹⁷⁰ Buna bağlı olarak da adil bir toplum düzeninde bütün yurttaşlar için aşağıdaki haklar statüsünde on merkezi yapabilirliği (kapasiteyi) hayata geçirmekten bahsetmiştir:

1. Yaşam. İnsan ömrünün sonuna kadar yaşayabilmesi; zamanından önce ya da hayatı yaşamaya değmeyecek kadar kısıtlanmadan ölmemesi.
2. Beden sağlığı. Üreme sağlığı da dâhil, insanın sağlığının her açıdan yerinde olması; yeterli şekilde beslenmesi; uygun bir konutta oturması.
3. Bedensel bütünlük. İnsanın bir yerden bir yere özgürce gidebilmesi; cinsel saldırı ev içi şiddet dâhil, her türlü saldırıya dair güvende hissetmesi; cinsel tatmin imkânına ve üreme konusunda seçim hakkına sahip olması.
4. Duyular, hayal gücü ve düşünce. İnsanın hayal kurabilmesi, düşünebilmesi ve bunları insana uygun bir şekilde okuryazarlık, temel matematik ve fen bilimleri eğitimi de dâhil, ancak bunlarla sınırlı olmayan bir eğitimle bilgilenmiş, donanmış bir şekilde yapabilmesi. İnsanın hayal gücünü ve düşüncelerini kullanarak kendi dini, edebi, müzik vb. seçimine uygun şekilde yaşaması ve üretimde bulunması. Aklını politik ve sanatsal konuşmalarında, ifade özgürlüğünün güvence altına alındığı ve dini ibadetini yerine getirme özgürlüğünün korunduğu ortamlarda kullanabilmesi. Keyif aldığı deneyimler yaşayabilmesi ve kendine yararı yoksa acı çekmekten kaçınabilmesi.
5. Duygular. İnsanın kendi dışındaki şeylerle ve insanlarla bağ kurabilmesi; ona değer verip sevenleri sevmesi, yokluklarında yas tutabilmesi; genel olarak sevebilmesi, yas tutabilmesi, hasret, minnettarlık ve haklı öfke duyabilmesi. Kendi duygusal gelişimini korku ve kaygılarla harap etmemesi.
6. Pratik akıl. İnsanın iyi olanı kavrayabilmesi ve kendi hayatını planlarken eleştirel bir bakışa sahip olabilmesi. (Bu, vicdani ve dini özgürlüğün korunmasını içerir.)
7. Bağlanma. A) İnsanın başkalarıyla birlikte yaşayabilmesi, başka insanlara olan ilgisini belirtmesi ve göstermesi, çeşitli toplumsal ilişki biçimlerinde yer alabilmesi; başkasının içinde bulunduğu durumu anlayabilmesi. B) Kendine saygının ve hor görülmemenin toplumsal temelini olması; insanlara değer

¹⁶⁹ Johanna Lenne-Cornuez, "Éduquer à la compassion. Martha Nussbaum au prisme de Rousseau", *Dans Lumières* 1, sy 35 (2020), s. 140-141.

¹⁷⁰ Nussbaum, 2000, s. 5.

açısından herkesle eşit ve onurlu kişiler olarak davranılması. Bu kapsamda ırk, cinsiyet, cinsel yönelim, etnik köken, kast, din, ulusal köken ayrımcılığını engelleyici önlemlerin alınması.

8. Öteki Türler. İnsanların hayvanlarla, bitkilerle ve doğayla ilişki içerisinde ve onları gözeterek yaşayabilmesi.

9. Oyun. İnsanın gülüp oynayabilmesi, eğlendirici faaliyetlerde bulunabilmesi.

10. Kişinin çevresine yönelik denetimi. A) Siyasi. İnsanın yaşamının bir parçası olan siyasi seçimlere etkin şekilde katılabilmesi; siyasi katılım, ifade özgürlüğü ve dernekleşme hakkının korunması. B) Maddi. Mülk edinebilmesi, herkesle eşit mülkiyet hakkına sahip olması; herkesle eşit iş arama hakkına sahip olması, yasal izin olmaksızın aranma ve yakalanmama özgürlüğüne sahip olması. İş hayatında insana yaraşan ve kararlar alabileceği şekilde çalışabilmesi, iş arkadaşlarıyla karşılıklı saygıya dayalı anlamlı ilişkiler kurabilmesi.¹⁷¹

Martha Nussbaum, yukarıdaki on merkezî yapabilirliğin ihlal edilemezliğinden bahsedip¹⁷² insan onuruna yakışan bir hayatın gerekliliği için söz konusu hakların korunmasına dikkat çekmektedir. Onun insan anlayışına göre bu haklardan birinin yokluğu insan olmayı engeller.¹⁷³ Her bir hak özsel bir öneme sahiptir ve aralarında öncelik sonralık söz konusu olamaz.¹⁷⁴ Nussbaum insanın içinde bulunduğu olumsuz durumu tersine çevirmek için kamusal alanda etkin olmak zorunda olduğunu belirtmiştir.¹⁷⁵ Bu noktada, yaşamın niteliğine vurgu yaparken bir toplumun gelişmesinin gayrisafî milli hasılayla, ne kadar ürettiğiyle veya satın aldığıyla ölçülemeyeceğinin altını çizerek, gelişmişliğin toplumdaki bireylerin insani işlevlerini yerine getirmesiyle ilgili olduğunu savunmuştur. Ona göre farklı cinsiyetler, farklı gruplar ve çeşitli sınıflar arasındaki eşitsizlik, eğitim, ölüm oranları ve beslenme yeterliliği gibi çeşitli belirlenimleri de dikkate alan bir insani gelişmişlik anlayışıyla meseleye yaklaşılmalıdır. İnsani gelişmişliğe ise insanın bilgi edinmesini veya kendini ifade etmesini iyi hale getiren eğitimle yaklaşmış ve insanın iyi seçimler yapmasıyla çalışma koşullarındaki iyiliği ilişkilendirmiştir.¹⁷⁶ Diğer bir

¹⁷¹ Nussbaum, 2018, s. 49-51.

¹⁷² Nussbaum, 2000, s. 14.

¹⁷³ Martha Nussbaum, "Human Functioning and Social Justice", *In Defense of Aristotelian Essentialism* 20, sy 2 (Mayıs 1992).

¹⁷⁴ H. Nur Beyaz Erkızan, *Aristoteles'ten Nussbaum'a İnsan* (İstanbul: Sentez Yayıncılık, 2012), s. 27.

¹⁷⁵ a.g.e., s. 28.

¹⁷⁶ Nussbaum, 2018, s. 144.

ifadeyle, Nussbaum insanın gelişmişliğine doğuştan gelen (temel), geliştirilmiş ve birleştirilmiş kapasiteler bağlamında yaklaşarak esasen insanın kapasiteleri (*capabilities*) ile işlevlerine (*function*) dair yaptığı ayrımla toplumdaki her bireyin potansiyellerini ve bu potansiyelleri gerçekleştirmesini vurgulamıştır. Aristoteles'in çağdaş yorumcularından biri olan Nussbaum, bu bağlamda tıpkı Aristoteles'in çeşitli iyilerden bahsetmesi gibi, insanın yeteneklerini ortaya çıkarıp gelişmesini sağlayacak bir dizi ölçülemez ve farklı iynin yaygınlaşmasının hedef alınması gerektiğinden bahsetmiştir.

Nussbaum insan onuru bağlamında ister dış yoksunluktan olsun ister bireysel tercihten olsun kapasitelere erişimin gerekli olduğundan bahsetmiştir: Fransızca öğrenme potansiyeline sahip birinin öğrendiği Fransızcayı kullanması veya kullanamaması gibi. Bu çerçevede tercih ve eksiklik arasındaki farka kişisel niteliklerle birleşik yapabilirlikleri tanımlamak suretiyle değinmek mümkündür. Buna göre birleşik yapabilirlikler, içinde bulunulan siyasi, toplumsal ve ekonomik koşullara göre seçim yapıp hayata geçirilen olanakların tümüdür. Bir kişinin birleşik yapabilirlikleri sahip olduğu niteliklere bağlıdır fakat kişisel nitelikleri birleşik yapabilirliklerden ayırmak gerekir. Değişken ve dinamik olan kişisel nitelikler içsel yapabilirliklerdir. Bunlar doğuştan gelen özelliklerden ayrıdır ve öğrenilmiş, toplumsal, ekonomik, ailevi ve siyasi çevreyle etkileşim sonucu ortaya çıkan donanım ve yeteneklerdir.¹⁷⁷ Bu anlamda, Nussbaum'un dini kurallar boyutunda tercih olarak oruç tutan bireyin beslenme eksikliğini tercihe bağlamasının içsel yapabilirliklerle ilişkisi vardır.

Nussbaum'un yapabilirlikler düşüncesi, adalet bağlamında değerlendirilecek olursa, doğuştan yetenekli insanlara daha iyi davranılması değil yardıma ihtiyacı olanlara insan onuruna yakışan şekilde eşik olarak belirlenmiş düzeyi geçmek için daha fazla yardım edilmesi adil olandır. Bunun yanında Nussbaum'un yapabilirlik yaklaşımına adalet bağlamında değinmek, “normal insanlarla” aynı yapabilirliklere ulaşmaları yönünde örneğin bilişsel bozukluğu olan kişilere destek olunması fikrini

¹⁷⁷ Nussbaum, 2018, s. 37.

gerektirmektedir.¹⁷⁸ Her toplumun özellikle görmezden gelinen dezavantajlı grupları belirlemesi ve kıt kaynaklarını görmezden gelinen dezavantajlı grupları için kullanması önemlidir. Yok sayılmış, güçsüzleştirilmiş, damgalanmış grupların dertlerine öncelikle çare aranması¹⁷⁹ Nussbaum'un adalet bağlamındaki kapasite yaklaşımının nirengi noktalarıdır. Bu anlamda insanın kapasitelerini işletmesi hem verili olan natüralist kaydı hem de toplumsal boyutu hesaba katmakla imkân bulur görülmektedir. Söz konusu bireysel toplumsal birliktelik hem natüralist kaydı hem alışkanlıklarla kazanılan kapasiteleri hem de toplumsal yönü dikkate almak üzerinden kapasiteleri içermektedir.

3.3.M. Nussbaum'un Yapabilirlikler Yaklaşımı, Toplumsal Boyut ve Duygular

Nussbaum'un yapabilirlikler yaklaşımının toplumsal refahın iyileşmesi bağlamında okunması, ahlaki eylemin canlılığını sağlamak suretiyle toplumsal memnuniyet için duyarlılıkları geliştirmekle ilişkilidir. Örneğin toplumsal hayatta diğerkâmlığa güvenen¹⁸⁰ ve onu teşvik eden bir bakış açısı toplumsal memnuniyete ve toplumsal adalete hizmet etmektedir. Bu çerçevede Nussbaum'un adalet bağlamındaki kapasite yaklaşımında duygulara yönelik fikirlerin de altı çizilmelidir. Zira hem değer yargılarının temelinde duyguların olduğu görüşü¹⁸¹ hem de ahlaklı bir toplumda yurttaşların duyguları¹⁸² üzerine düşünmenin en önemli ihtiyaç olduğu görüşü ahlaki eylemin canlılığı bağlamında Nussbaum'un duygular üzerine geliştirdiği düşüncelerine odaklanmayı gerektirmektedir.

Aristoteles *Retorik*'te öfke, korku ve acıma gibi duyguların ayrıntılı tahlillerini sunarak¹⁸³ tüm bu duyguların inançlara ve yargılara bağlı olduğunu

¹⁷⁸ Nussbaum, 2018, s. 40.

¹⁷⁹ a.g.e., s. 117.

¹⁸⁰ a.g.e., s. 114.

¹⁸¹ Martha Nussbaum, "Emotions as Judgements of Value", *Yale Journal of Criticism* 5, sy 2 (1992): s. 209-210.

¹⁸² Vanessa Nurock, "Intuition Morale et Morale Naïve", *L'année sociologique (1940-1948)* 54, sy 2 (2004): s. 435-453.

¹⁸³ *Retorik*, 2016, 1388b 31-1391a 20.

göstermektedir.¹⁸⁴ Buradan hareketle toplumsal sorunlar talihli olmak ve olmamak üzerinden değil, bizim üzerimizden açıklanabilir.¹⁸⁵ Nussbaum da bu bağlamda toplumsal sorunlarla başa çıkmak için birtakım talimatların, kuralların yeterli olmayacağından ve duyguların da hesaba katılması gerektiğinden bahsederken insan onuruna yakışır şekilde yaşamanın her tek kişiye saygı duyulmasıyla ilişkili olduğunun altını çizmiştir. Buna göre toplumu oluşturan çeşitli grupların farklı arayışları göz önünde bulundurulduğunda bir grubun diğer gruba dair kabul kapasitelerini arttırmak, farklı düşünen gruplar arasındaki saygı ile bağlantılıdır.¹⁸⁶ Bu hususla ilgili olarak toplumda yaşayan bireylerin birbirlerine dair tiksinti ve iğrenme gibi duygularla bakabildiklerinin de altı çizilmelidir:

Her ne kadar bir toplum içinde yaşıyor olsak da başkalarına dair tahammül kapasitesi olmayan insanlara, diğer kişilere saygı duyması gerektiğini söylemek tek başına saygıyı sağlamayacaktır. Tahammül kapasitesi olmayan insanlar, diğerlerine saygı göstermek için hazır değildir; çünkü diğerlerini gerçekten ve tamamen göremezler. Tahammül kapasitesi bulunmadığı için başka insanlara karşı iğrenme hissi duyma, diğer insanları küçümseyerek onları, insan onuruna sahip olmayan hayvanlar veya şeytanlar olarak görmeye neden olur. Bu nedenle saygı her ne kadar öncelikli olsa da tek başına yeterli değildir. Yine bu nedenle Nussbaum'un sevgiye yakın şey olarak tarif ettiği ve bir diğerinin deneyimini anlamaya ilişkin tahayyül etme kapasitesinin geliştirilmesi gerekir.¹⁸⁷

Buradan hareketle başkasının gözüyle hayata bakamamaya sempati yoksunluğu denilebilir. Sempati yoksunluğu tahayyül etmedeki eksiklikle ilişkilidir. Bu hususla ilgili olarak vicdanın günümüz dünyasındaki dönüşümünden bahsetmek uygundur.

¹⁸⁴ Bu konuyla ilgili olarak bkz. Stephen Leighton, *Aristotle and Emotions* (1982), s. 144.

¹⁸⁵ Barış Mutlu, "Current Debates in Philosophy & Psychology", içinde *Martha Nussbaum'da İyi Yaşam ve Duyguların Yeri*, ed. Bora Erdağı, c. 11, s. 48, erişim 20 Kasım 2023, <https://books.google.com.tr/books?id=vNJFDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=tr#v=onepage&q&f=false>.

¹⁸⁶ Martha Nussbaum, *From Disgust to Humanity* (Oxford: Oxford University Press, 2010), s. 47-48.

¹⁸⁷ A. Furkan Kaynak, "Martha Nussbaum'un Duygu Teorisinden Hareketle Yargılamada Empati ve Sempati Kavramlarının Rolü", *İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi* 12, sy 1 (2021): s. 171.

Söz konusu dönüşüm, insanların bir arada ortak duyarlık geliştirmesiyle ilişkilidir.¹⁸⁸ Toplumda yaşayan farklı gruplar hayata ancak birbirlerinin gözünden bakmayı, birbirlerinin yerine tahayyül etmeyi başardıklarında, bir grup diğer grubun hissettiklerini deneyimleyebilir. Ancak bu şekilde toplumu oluşturan çeşitli grupların farklı arayışları göz önünde bulundurulur ve dikkate alınır.

3.3.1. M. Nussbaum'da Ahlaki Gelişim Bağlamında, Duygular, Değer Yargıları, Hayal Gücü, Özdeşleştirme

Duygular ile değer yargılarının ilişkisi gerek Aristoteles açısından gerekse Nussbaum tarafından dile getirilmiştir. Buradan hareketle hayata başkasının gözüyle bakabilmekteki eksiklik yani empati ve/veya sempati yoksunluğu, duygularla ve duygulardan itibaren kurulan değer yargılarıyla¹⁸⁹ birlikte okunabilir. Yargılar sınanabilir, doğru veya yanlış olabilir, hatta rasyonel veya irrasyonel olabilir. Aristoteles, bir insanın duruma uygun tutkulara ve duygulanımlara sahip olmadan iyi düşünemeyeceğini ve eylemde bulunamayacağını belirtir. Ayrıca öfkelenmesi ve üzülmeye gereken durumlarda öfkelenmeyen ve üzülmeyen kişinin kendisi irrasyoneldir.¹⁹⁰ Buradan hareketle duygular ile rasyonel düşünme arasında ilişki olduğu kabul edilmelidir. Bununla birlikte Nussbaum'un duygular teorisinin bilişsel olduğuna ve duyguların değer yargılarının temelini teşkil ettiğine dikkat çekilmelidir.¹⁹¹ Nussbaum "On Moral Progress: A Response to Richard Rorty" makalesinde iyi akıl yürütmenin ahlaki eyleme teşvik etmediği yanılsamasında olduğumuzun altını çizerek kötü akıl yürütmeyi kısıtlayan şeyin derin duygusal engeller değil düşünmedeki tembellik, özensizlik, dikkatsizlik ve otoriteye aşırı itaatten kaynaklı olduğunu düşündüğümüzden bahsetmektedir.¹⁹² Nussbaum makalenin ilerleyen satırlarında *NE*'in VII kitabındaki *akrasia* meselesini de açmakta ve irade zayıflığına değinmektedir. Bir zevke dair cazibenin somut pratik durumu

¹⁸⁸ Nedim Yıldız, *Hakikatten Olumsuzluğa Vicdan ve İtaat* (İstanbul: Akademi Titez Yayınları, 2019), s. 253.

¹⁸⁹ Nussbaum, 1992, s. 209-210.

¹⁹⁰ Erkızan, 2012, s. 65-66.

¹⁹¹ Nussbaum, 2000, s. 12.

¹⁹² Martha Nussbaum, "On Moral Progress: A Response to Richard Rorty", *University of Chicago Law Review* 74, sy 3 (Yaz 2007): s. 947.

tahlil etme ve bu pratik durumu görme yeteneğini engelleyebileceğinin altını çizmektedir. Aynı şekilde bencil arzuların da doğru görme yeteneğini engelleyeceğinden bahsetmesi dikkate alındığında kötü davranış doğru görme yeteneğindeki engelle ilişkili durmaktadır.

Tam da bu noktada Nussbaum'da duyguların toplumsal hayat ve değer yargıları ile ilişkisine değindikten sonra hayal gücü ile münasebetine değinmek gerekmektedir. Hayal gücünün başkasının yerine kendini koyma kapasitesiyle ve dolayısıyla merhametle olan ilişkisini özdeşleştirme bağlamında şu şekilde ele almak mümkündür:

Nussbaum'un da belirttiği gibi, kendi tanımıyla empati yani bir durumu başkasının yerine koyarak hayal edebilme yeteneği, tam olarak merhamet olmayıp, onun kıymetli bir tamamlayıcısıdır. Başka birinin bakış açısından algılanan olayların anlatımı bu duyguya önemli bir katkıda bulunur. Nussbaum'un hararetle savunduğu edebiyat öğretiminin bu kadar önemli olmasının nedenlerinden biri de budur. [...] Romanın, başkalarının bakış açısıyla kurduğu özdeşleşme sayesinde, (ikircikli de olsa) güçlü bir ahlaki araç olabileceği unutulmamalıdır. Rousseau'ya göre, "kendini başkasının yerine koymak" merhamet için yeterli bir ölçüt olmasa da yine de etkili bir şekilde gelişmesi için gerekli bir koşuldur. Hayal gücü, kendimizden çıkıp başkasının durumunda olmanın nasıl bir his olduğunu düşünmek için sahip olduğumuz tek yetidir.¹⁹³

Buradan hareketle Nussbaum'a göre hayal gücü, geliştirilmesi gereken bir değerdir. Çünkü başkasının gözüyle hayata bakabilme ve kendini başkalarıyla özdeşleştirme kapasitesi, başka olanla bağ kurmayı sağladığı gibi başkalarının düşünce ve değer yargılarındaki duygulara yönelik tarafı da bulmaya hizmet eder görünmektedir. . Başkalarının gözüyle hayata bakabilmek, başkalarıyla özdeşleşmek, başkalarının düşüncelerini anlamamanın bir yoludur ve bunda kendinden başka olana, başka olandan kendine akseden bir taraf söz konusudur. Bu çerçevede H. Nur Erkızan *Aristoteles'ten Nussbaum'a İnsan* kitabında kendi yaşamını diğer insanlarla birlikte yaşamayan ve onlara yönelmeyen birinin, aslında topluma uyumlu biri olarak, toplumda memnuniyet içinde yaşayan biri olarak görülmemesi gerektiğine vurgu yapmıştır.¹⁹⁴ Bu husus, *polis*'teki insanların kendi işlerini başkasının işine

¹⁹³ Lenne-Cornuez, 2020, s. 134.

¹⁹⁴ Erkızan, 2012, s. 68.

karışmadan, memnuniyetle yapmalarına ikna olma konusuyla paralel olarak okunmaya uygundur.¹⁹⁵ Başka olana yönelen biri başka olana dair farkındalıkla anlama arzusu duyar. Bu minvalde başka olana dair farkındalık onun duygularını ve düşüncelerini düşünmenin bir yoludur ve iyi bir düşünürün düşünme kapasitesini kullanması, başkalarının düşüncelerine duyarlı olması yoluyla yansıtıcı¹⁹⁶ olması söz konusudur. Çünkü başkalarının duygu ve düşüncelerine duyarlı olma anlamında yansıtıcı olmak toplumdaki bireyler arasında bağ kurmada etkilidir. Toplumdaki bireyler arasında bağ kurmayı sağlayan başkaya dair duyarlılık yani söz konusu edilen hayal gücü toplumdaki bireyler arasında bağ kurmaktadır. Bağ kurucu bu hayal gücüyle kendimizde olan ve olması gerekene dair sorgulamaya girme imkânı edinilmektedir. Nussbaum da bağ kurucu hayal gücü üzerinden kendimizi ve kararlarımızı sürekli başkalarıyla karşılaştırabilir olmamıza atıfta bulunmuştur. Bununla birlikte kendimizi bir romandaki karakterle veya bize yakın olmayan ama yaşam öyküsünü hayal ettiğimiz biriyle özdeşleştirmemizi, sadece özdeşleştirmekle kalmayıp, kaçınılmaz olarak bu hikâyeyi kendi amaçlarımız ve eğilimlerimiz ışığında sorgulamamızı, bağ kurucu hayal gücünün olana ve olması gerekene dair tezahürleri olarak okumak mümkün görünmektedir.¹⁹⁷

Hayal gücünün ahlaki gelişimle ilişkisine girizgâh bağlamında ise Nussbaum, “On Moral Progress: A Response to Ricard Rorty” makalesinde pratikteki hataların zayıf hayal gücünden veya vahşi bencil tutkularla hayal gücünün yenilmesinden kaynaklandığı fikrini önerir.¹⁹⁸ Makalenin devamında ise ahlaki anlamda gelişmenin hayal gücünün geliştirilmesiyle ilişkisine vurgu yaparak bencil hayal gücü tarafından engellenmemiş bir bakış açısıyla insanı görme kapasitesinin o kişiyi gerçekten görmeye hizmet ettiğine vurgu yapmaktadır. Örnek olarak da daha yoksul olan ülkelerde hükmetmekten vazgeçmeyişi bencil arzularla ilişkilendirip yaşam kalitesini arttırmanın GSMH üzerinden ölçülüşünün piyasaların yabancı rekabete açılmasını ve

¹⁹⁵ Nihal Petek Boyacı, “Platon’da Bilgi-İktidar İlişkisi” (Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, 2013), s. 17.

¹⁹⁶ Robert Fisher, *Teaching Thinking: Philosophical Enquiry in the Classroom* (London: Continuum, 2008), s. 31.

¹⁹⁷ Bkz. “Martha Craven Nussbaum Özel Sayısı”, *Arkhe-Logos: Altı Aylık Felsefe Dergisi*, sy 4 (Güz 2017): s. 140.

¹⁹⁸ Nussbaum, 2007, s. 953.

varlıklı ülkelerin daha da zenginleşmesini vadettiğine değinmektedir. Bu noktada, varlıklı ülkelerin zenginleşmeyi vadeden politikalarının küresel yoksulluk sorununa cevap vermediğini ve varlıklı ülkelerin dışında bulunan insanların tembel ve değersiz olduğu sonucuna sebep teşkil ettiğinden bahseder. Bu durumu bertaraf etmek için de uluslararası insan hakları temelli bir yaklaşım yerine insanın yapabilirliklerine yoğunlaşan insani gelişim modelini savunur. Böyle bir model, başkasının gözüyle hayatı okuyan hayal gücüne güvenen ahlaki gelişmeye hizmet etmektedir.

Ahlaki gelişim için felsefe tarihine yönelen Nussbaum, etik anlayışın duygusal ve düşünsel aktiviteyi içerdiğinden bahsedip düşüncelerin genel bilimsel ilkelerden çok, pratik deneyimlerle de ilişkili olduğuna değinmektedir.¹⁹⁹ Aynı şekilde ahlaki gelişimin bireyin sadece kendi çıkarlarına uygun olanın hangisi olduğuna dair enine boyuna düşünmesine indirgenemeyeceğinin altını çizmiştir:

“Duygu” terimi Rousseau'nun felsefesine filolojik olarak uygun olmasa da duyguların ve hislerin bilişsel ve değerlendirici boyutu üzerindeki ısrarı, Rousseau'ya yabancı değildir. Nussbaum, Rousseau'ya duyguların akılsallığını savunduğu için saygı duyar. Eylemlerimizin mekanik dürtüsü olarak, tutkular görülmemelidir. Tutkuların oluşumu öznenin ahlaki gelişime içkindir. Bireyin ahlakı, kendisi için neyin önemli olduğuna dair düşünmeye bağlıdır fakat bu, kendi çıkarına olanın hesaplanması ve sağduyulu bir akıl yürütmeye indirgenemez. Rousseau, *Emile*'de karşılıklı sevgi ve dostluk ilişkilerinin yanında yardımseverliği de öğrencisinin mutluluğunun kurucu unsurları haline getirir. Bunu, yalnızca kendi memnuniyetinin olumsal ve dışsal araçları olarak görmez. İlk olarak, duygular ve duygusal ilişkiler öznenin ahlaki kimliğini ifade eder çünkü özne için neyin önemli olduğuna dair bir değerlendirmeyi ima ederler. Dahası, ilişkilerinin düşünömselliği ve duygulanımlarının yönelimi ahlaki eğitime içkindir.²⁰⁰

Yukarıdaki alıntı bağlamında, “On Moral Progress: A Response to Ricard Rorty” makalesinin ilerleyen satırlarında ahlaki gelişim için hayati öneme sahip çeşitli bileşenlerden bahsetmektedir. Bunlar, eleştirel bir bakış açısı, ifade özgürlüğü, eğitim bağlamında uygulamalar ve sempati kapasitesini arttırmaya yönelik faaliyetlerdir (acı çeken insanların hastanelerde ziyaret edilmesi gibi). Nussbaum ahlaki gelişimin bileşenlerine dair görüşünü temellendirirken, Sokrates, Seneca, Dewey, Rabindranath gibi düşünürlerin çok yönlü, son derece pratik ve farklı insan psikolojilerine dair

¹⁹⁹ Bkz. Erkızan, 2012, s. 69, dipnot 19.

²⁰⁰ Lenne-Cornuez, 2020, s. 128-129.

duyarlı kişiler olmasına vurgu yapıp teori pratik birlikteliğini de bu noktada dile getirmektedir.²⁰¹ Burada kastedilen teori pratik birlikteliğini, bu çerçevede Sokrates'in inandığı değerler uğruna ölmesi üzerinden bir ahlaki gelişim okumasıyla yapmak mümkün görünmektedir. Bu anlamda, ahlaki eylemlerde bulunmak ve neyin ahlaklı olduğuna dair düşünmek üzerinden yakalanan insani gelişimin özelliklerine bakmadan önce ahlaki gelişimde tecrübe edilen duygular ve bu duygular üzerine değerlendirmelerde bulunmak hasebiyle yakalan teori-pratik birlikteliğine de değinmek mümkündür. Bu noktada duyguların rolüne tekrar değinmek gerekirse, duyguların bilişsel boyutunun altı çizilmelidir.²⁰² Söz konusu vurgulama, duyguların epistemolojik yönünü kabul etme olarak okunabildiği gibi insani gelişimin değerlendirilmesi için de önemli durmaktadır.

Duyguların epistemolojisinin hesaba katılması, insanın yapabilirliklerine yoğunlaşan insani gelişim modeli, eğitime derinleşmeyi gerektirmektedir. Söz konusu derinleşme bir değişim imkânını aramaktadır. Bu değişim ekonomik büyüme adına insanın yapabilirliklerini küresel marketlerde ulusal zenginlik ve faydacılık için kısıtlamak yerine beşeri bilimleri, sanatı, eleştirel düşünceyi ve etik soruşturmayı da dikkate alan bir minvalde olmalıdır. Mühendislik gibi alanların ve endüstrinin kısa süreli yararı uğruna teknoloji ve bilimin ön planda olduğu, insani tarafın arka planda bırakıldığı bir sistemin eğitime de yansıyan değişimi söz konusudur. Bu değişimler, bir yurttaşlık ve eğitim krizine neden olmaktadır. Bu sebeple Nussbaum, "Humanistic Education&Global Justice"²⁰³ başlıklı konuşmasında eğitimde insani gelişimi ön planda tutan modelin küresel yurttaşlığı gerektirdiğinden bahsederek küresel yurttaşlığın özelliklerine değinmektedir. Buradan itibaren söz konusu özellikler irdelenecektir.

²⁰¹ Nussbaum, 2007, s. 953.

²⁰² Martha Nussbaum, *Upheavals of Thought, The Intelligence of Emotions* (New York: Cambridge University Press, 2001), s. 23.

²⁰³ "Martha Nussbaum on 'Humanistic Education & Global Justice'", erişim 20 Kasım 2023, https://www.youtube.com/watch?v=A_IR1CID3Ns.

3.4.Küresel Demokratik Yurttaşlık

Nussbaum’a göre küresel yurttaşlığı anlayabilmek için insani gelişim yaklaşımının eğitimde neler sunacağına odaklanmak gerekmektedir. Bu anlamda küresel yurttaşlığı küresel adalet yaklaşımıyla birlikte değerlendirmek insani gelişim yaklaşımında yeni eğitim modeline daha derinden bakmayı sağlayacaktır. Bu minvalde ekonomik çıkarlara hizmet eden bir eğitim yerine yurttaşlığın daha içkin temellerle sağlandığı, bütün dünyayı hesaba katan küresel bir eğitim sistemi ahlaki eylemin canlılığına da hizmet eder görünmektedir. Küresel adalet ve küresel yurttaşlık, çıkarlara hizmet eden eğitim yerine içkin olan yurttaşlığı açıklamaya yardım eder. Birey ve toplum arasındaki gelişimin karşılıklı olması üzerinden içten dönüşümü esas alan yurttaşlığın nasıl olacağına dair soruya aranan cevap neticesinde demokratik yurttaşın özelliklerine de değinmek gerekmektedir. Ekonomik gelişim temelli bir yurttaşlık tanımında sosyal eşitlik ve sosyal adalet önemli değildir, oysa içkin demokratik yurttaşlık başka bakış açılarının geliştirilmesine ihtiyaç duyar. İçkin yurttaşlık anlayışı, bireyde başka bakış açılarının yanında adil bir dünya fikrini içselleştirmiş, insani gelişmeyi uygulayacak sorumluluğu taşıyan duygularını, hayal gücünü, pratik aklını ve diğer kapasitelerini zenginleştirmeyi teşvik etmeye yoğunlaşmıştır. Bireyden başlayarak tüm insanların bu tür bir zenginleşme vizyonuna teşvik edilmesi insani gelişme gündemini uygulayabilecek sorumlu küresel yurttaşları tanımlamaya yardımcı olacaktır.

Nussbaum “Humanistic Education&Global Justice” konuşmasının devamında insanın kötü davranışlarının yapısal-kurumsal, bireysel-psikolojik olmak üzere iki yönü olduğundan bahsetmektedir. İnsanların hangi durumlarda kötü davranışlarda bulunduğu örneklerini söz konusu konuşmasında çeşitli deneyler üzerinden anlatmaya çalışır. Buna göre Stanley Miligram ve Philip Zimbardo’nun deneyleri insanların hangi durumlarda kötü davranışlar sergilediğine dair örnek sunmaktadır. Miligram deneyi insanların kendi vicdani değerleriyle çelişmesine rağmen otoriteye ne ölçüde itaat etmeye istekli olduklarını ölçmeye çalışan bir deneydir. Bu deney ve Zimbardo’nun Stanford Üniversitesi’nin bodrum katında kurulan yapay hapisanede mahkûm ve gardiyan olma rollerinin mahkûm ve gardiyan rollerine giren kişiler tarafından ne ölçüde benimsendiğini araştıran deneyleri; insanların benimsemedikleri, bir otoriteye boyun eğen, birey olarak hesap verme durumlarının

olmadığı, kimsenin birbirini eleştirmedığı ortamlarda çok daha kötü davrandıklarını göstermektedir.²⁰⁴ Söz konusu kötü davranışı değerlendirmek gerekirse, Nussbaum kötü davranışın, kimsenin birbirine karşı sorumlu hissetmediği, birbirini eleştirmedığı ortamlardan kaynaklandığı üzerinden küresel yurttaşlığın altını çizmiştir. Nussbaum, konuşmasının devamında iç çatışmalardan bahsetmiş ve iç çatışmaları aşmanın içkin bir demokratik yurttaşlıkla ilişkili olduğuna vurgu yapmıştır. Nussbaum “Une crise planétaire de l’Education” adlı makalesinde insanlara, başka türlü düşünmeyi hiç öğretmediğinizde, onları manipüle edilebilecek nesneler olarak ele almanın kolaylaşacağından bahsetmektedir.²⁰⁵ Bu bağlamda Sokrates’in “sorgulanmayan hayat yaşanmaya değmez” sözüne binaen kişinin kendi hayatına ve geleneklerine dair eleştirel düşünme kapasitesi, otoriteye boyun eğmek yerine kendi için düşünebilen yurttaşların önemini ortaya koymaktadır. Kendi kendine düşünebilen, kararlar alabilen, seçimler yapabilen yurttaşlar, din, etnik köken gibi birçok farklılığın bulunduğu bir toplumda iyi yurttaşlar olabilmek için özellikle eleştirel düşünmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Eleştirel düşünme, farklılıkların olduğu toplumda, yurttaşların savunduğu değerleri neden savunduklarını bilmelerine vesile olup yurttaşların kendilerini daha iyi ifade etmesine ve bunun neticesinde diyalog ve müzakere sürecine girmelerine yardımcı olmaktadır. Diyalog ve müzakere süreci kendi düşünce ve duygularına üstten bakmayı, aynı şekilde diyalog ve müzakereye dâhil olanlara dışarıdan, aşkın bir gözle bakmayı sağlamaktadır. Eleştirel düşünme, akıl yürütmelerde bulunmak, kullanılan kavramları tahlil etmek ve farklı seçenekleri görmeyi başarmak suretiyle durumları başkasının gözünden hayal etme kapasitelerini geliştirmeye yardımcı olur. Bu çerçevede eleştirel düşünebilen öğrenciler, kendileriyle aynı fikri paylaşmayanlara dair dinleyen, anlayan ve tahammül kapasiteleri yüksek olan olumlu bir tutum sergileyebilirler. Nussbaum, “Humanistic Education&Global Justice” başlıklı konuşmasında, Billy Tucker adında 19 yaşındaki bir öğrenciyle yaptığı görüşmeden bahsedip, öğrencinin Sokrates’in savunduğu argümanların peşinden giden pozisyonundan nasıl etkilendiğine

²⁰⁴ Philip Zimbardo’nun deneyini, deneyde etik ihlaller yapıldığı gerekçesiyle meşru bir zeminde değerlendirmenin imkânı düşünülmelidir.

²⁰⁵ Martha Nussbaum, “Enseignement. Une Crise Planétaire de L’Education.”, *Courrier International*, 25 Haziran 2010, erişim 20 Kasım 2023, <https://www.courrierinternational.com/article/2010/06/24/une-crise-planetaire-de-l-education%20>.

değirmiştir. Konuşmasının devamında, eleştirel düşünmeyi geliştirmek için verilen derslerde politik konuşmalardaki mantıksal kusurların değerlendirilmesinden, başyazıların analizlerinden ve güncel meseleler üzerine oluşturulan sınıf tartışmalarından bahsetmektedir. Tucker, kendisinin savunmadığı bir konuyu savunacak şekilde bir hazırlık yapmasının kendisini ne kadar şaşırttığına değirmiştir. Savunmadığımız bir konuda gerçek argümanlar üretmenin diğer tarafın öncülleriyle kendi öncüllerin arasında bir paydaşlık bulmak ve karşı tarafı rasyonel bir varlık olarak değerlendirmek noktasında önemlidir. Nussbaum konuşmasına kişinin kendi akıl yürütmesinin sorumluluğunu üstleneceği, başkalarıyla fikir alışverişinde bulunacağı fikrinin farklılıkların barışçıl çözümü için gerekli olduğu fikriyle devam eder. Ayrıca Nussbaum, eleştirel düşünmenin bir disiplin olarak okul müfredatının bir parçası olarak öğretilabilir olmasına dikkat çekerek bu hususla ilgili şunlara değirmektedir:

İnsanlara, başka türlü düşünmeyi hiç öğretmediğinizde, onları manipüle edilebilecek nesneler olarak ele almak daha kolaylaşacaktır. Sanat bu duyarsızlığın büyük bir düşmanıdır ve sanatçılar (tamamen korkutulup bozulmadıkları sürece), herhangi bir ideolojinin hizmetkârları değildir. Her zaman hayal güçlerini zorlarlar ve dünyayı yeni açılardan görmek, her zamanki sınırlarını aşmak onlar için önemlidir. Bu nedenle ekonomik büyüme, eğitimde beşerî bilimlerin ve sanatın varlığına karşı militar bakar. Aynı şey eleştirel düşünme için de geçerlidir: bütün bunların, ekonomik büyüme hedefine ulaşmak için gerekli olduklarının farkındayız. İşletme eğitiminin büyük eğitimcileri, hayal gücünün sağlıklı bir şirket kültürünün temel taşı olduğunu uzun zamandır biliyorlar. Yenilik esnek, açık ve yaratıcı zihinleri gerektirir; edebiyat ve sanat bu kapasiteyi geliştirir. Onlar yokken, kurum kültürü hızla kaybolur. Genel eğitime sahip öğrenciler, uzman mezunlardan işe alınmaya daha elverişlidir, çünkü iş için gerekli esnekliğe ve yaratıcılığa sahip oldukları bilinmektedir. Endişe duyduğumuz şey, ekonomik büyüme olsa bile, yine de hümanist olmalı ve genel eğitimi korumalıdır.²⁰⁶

Nussbaum, bu çerçevede eleştirel düşünmenin toplumdaki kör noktaları, kültürler arası tikanıklıkları, girdapları aşmaya yönelik algıya, umuda hizmet edeceğinin altını çizip özellikle sanat eserlerinden itibaren kültürleri kaynaştırma çabasına değirmiştir. Sanat eserleri toplumlar ve kültürler arasındaki kaynaşmaya yönelik eleştiriyi teşvik etmek için seçilebilir. Bununla birlikte Nussbaum, öğrencileri cinsiyet, ırk, etnik

²⁰⁶ Martha Nussbaum, "Enseignement. Une Crise Planétaire de L'Education.", *Courrier International*, 25 Haziran 2010, erişim 20 Kasım 2023, <https://www.courrierinternational.com/article/2010/06/24/une-crise-planetaire-de-l-education%20>.

köken ve kültürler arası deneyim ve anlayışta birbirleriyle temasa geçirecek olanın sanat eğitimi olduğunu vurgulamıştır.

Nussbaum, “Humanistic Education&Global Justice” başlıklı konuşmasında demokratik küresel yurttaşın ikinci özelliğinin kendini heterojen bir toplumun üyesi olarak görme kapasitesi olduğundan bahsetmiştir. Nussbaum’a göre bilgi iyi davranışların garantisi olmasa da cehalet neredeyse kesinlikle kötü davranışların garantisidir. Küresel yurttaşlık sorumlu yurttaş olmakla ilişkilidir ve Nussbaum’a göre tarihsel kanıtları eleştirel düşünme ile değerlendirmek, farklı sosyal adalet kuramlarını karşılaştırmak, dünyanın büyük dinlerinin karmaşıklığını değerlendirmek ve en az bir yabancı dil konuşmak farklı din, dil, etnik kökenli heterojen bir toplumda var olmayı hedefleyen yurttaşın sorumluluğudur. Nussbaum’a göre sorgulamaksızın bir dizi gerçeğe sahip olmak, cehaletten daha iyi değildir, bu anlamda çeşitli kültürlerin, grupların etnik kökenlerin bulunduğu heterojen bir toplumda etkileşimli olarak inşa edilmiş bir düşünceye sahip olmak demokrasilerin işleyişi anlamında önemlidir. Demokrasilerin güncel sorunlarına sorumlu şekilde cevap vermek de etkileşimli olarak inşa edilmiş düşüncelerle ilişkili durmaktadır.

Nussbaum, konuşmasının devamında küresel, sorumlu, demokratik yurttaşın, eleştirel düşünme ve kendini heterojen bir toplumun üyesi olarak sorumlu görme kapasitelerine ek olarak başkasının gözüyle tahayyül etme kapasitesinin de altını çizmiştir. Bununla birlikte, Nussbaum, bir başkasının deneyiminin nasıl olduğu hakkında düşünme kapasitesini eğitim yoluyla geliştirmekten bahsetmektedir. Söz konusu eğitimin küçük yaşlardan itibaren verilmesi gerektiğine vurgu yaparken de İngiliz çocuk doktoru, psikanalist Donald W. Winnicott’un oyun tanımlamasına ve oyunun işlevine değinmektedir:

Donald W. Winnicott'a göre, oyun, "potansiyel alan" olarak adlandırdığı şeyi, kendisi ve kendisi dışında ara bölgede döndürüyor. Çocuklar burada önce çocuk sonra yetişkin olarak ötekilik fikrini daha az tehdit edici bir şekilde deneyimler. Oyunda, diğerinin varlığı bir zevk ve merak kaynağı haline gelir ve bu merak daha sonra, Winnicott'un belirttiği gibi dostluk, sevgi ve toplumsal yaşamda sağlıklı tutumların gelişmesine katkıda bulunur.²⁰⁷

²⁰⁷ Martha Nussbaum, “Enseignement. Une Crise Planétaire de L’Education.”, *Courrier International*, 25 Haziran 2010, erişim 20 Kasım 2023, <https://www.courrierinternational.com/article/2010/06/24/une-crise-planetaire-de-l-education%20>.

Çocukluktan itibaren ötekilik fikrine dair merak ve duyarlılık sağlamak suretiyle toplumsal hayatta sağlıklı tutumların gelişmesi sağlanabilmektedir. Aynı şekilde toplumların ayrımcı muamele anlamında ırkçı çatışmalar gibi kör noktaları vardır. Amerikalı yazar Ralph Ellison, *Görünmez Adam*²⁰⁸ romanında bu kör noktalara eğlenceli bir dille değinmiştir. Yazar, burada Amerikan kültüründeki tuzakların ve girdapların üstesinden gelebilen, topluma, demokratik ideallere duyarlı, umutlu ve eğlenceli bireyler olarak bahsetmektedir. Tam da bu noktada Nussbaum'un, başkasının yerine kendini koyma anlamında, hayal gücü kapasitesinden bahsettiği ifadelerine değinmek önemlidir:

Hayal gücü, ilişkilerimizin yüzeysel olduğu, kötü önyargılarla kirletildiği ve özellikle o gruplar arasında net bariyerlerin kurulduğu bir dünyada, insanlar derken bütün insanlığı görme kapasitemizi geliştirir. Romanın teması ve hedefi beyaz okuyucunun “kalp gözleri”ni harekete geçirmektir. [Siyahi] kahraman beyaz toplum için görünmezdir, ancak bize bu görünmezliğin kendi adına biyolojik bir anomaliden kaynaklı değil, toplumun hayal gücü ve eğitim eksikliğinden kaynaklı olduğunu söyler.²⁰⁹

Kenidini başkasının yerine koyma kapasitesi, ırkçı yurttaşlık gibi bariyerlerin, kötü önyargıların, yüzeysel ilişkilerin aşılması noktasında hem eleştirel düşünceyle hem kendini heterojen bir toplumun üyesi olarak görmeyle ve bütün insanlığa dair sorumluluk hissetmek suretiyle yakalanan küresel yurttaşlık temelli demokrasinin önemli bir bileşenidir. Başkalarının bakış açılarının içselleştirilmesi, öncelikle kendini başkasının yerine koyma kapasitesiyle inşa edilir. Irkçı yurttaşlık bağlamlarının ötesinde birbirini anlamaya açık olmak ve karşılıklı anlayışın Nussbaum'un demokratik tutku statüsünde değerlendirdiği bir ahlaki yeti olması bu nedenledir.²¹⁰

Sonuç olarak bu bölümde, Nussbaum'un gerek yapabilirlikler gerekse küresel demokratik yurttaşın özellikleri bağlamındaki görüşlerinin ahlaki eylemin canlılığıyla ilişkisinin arandığı ve ahlaki eylemin canlılığına dair Aristoteles'in

²⁰⁸ Ralph Ellison, *The Invisible Man* (New York: Random House, 1952).

²⁰⁹ Martha Nussbaum, “Enseignement. Une Crise Planétaire de L'Education.”, *Courrier International*, 25 Haziran 2010, erişim 20 Kasım 2023, <https://www.courrierinternational.com/article/2010/06/24/une-crise-planetaire-de-l-education%20>.

²¹⁰ Nussbaum, 2001, s. 645.

görüşlerinin Lipman'ın görüşlerine bağlandığı bu bölümde temel varsayım olarak ekonomik gelişim yerine insani gelişime odaklanmanın ahlaki eylemin canlılığıyla ilişkisi açıklanmaya çalışılmıştır. Bu minvalde her tek kişinin insan onuruna uygun şekilde gerek toplumsal boyut gerekse kişinin natüralist kaydındaki özellikler dikkate alınarak adalet bağlamında bir yapabilirlikler anlayışının üzerinde durulmuştur. Söz konusu yapabilirlikler anlayışı, toplumsal boyutta her tek kişinin seçimlerini, bu seçimlerin kişinin kapasitesi ve işlevi bağlamında değerlendirilmesini içermektedir. Bu minvalde, oruç tutarak aç kalma ve yoksulluktan dolayı aç kalma, doğuştan bacakları olmayan biri ile otobüs yerine bisiklet kullanmayı seçme örnekleri, kapasite ve işlevsellik ayrımlarını açıklamak için verilmektedir. Bu durumda toplumda yaşayan bireyin kapasitesi kişisel karakteristikler ve sosyal düzenlemeleri de içeren faktörlere bağlıdır ve bunun altının çizilmesi gerekir. Bir yere gitmek için bisiklet kullanmak, yürümek ve otobüse binmek çeşitli seçenekler içinden birini tercih etmeyle ilgilidir fakat doğuştan iki bacağı olmayan birinin tercihlerinin sınırlılığının da göz ardı edilmemesi gerekir. Aynı şekilde dini kurallar bağlamında oruç tutan bireyin beslenme eksikliği tercihlerle ilgiliyken yoksulluk kaynaklı beslenme eksikliği kapasite ve işlevsellik ayrımlarına değinmek anlamında önemlidir.

Ahlaki eylemin canlılığında Nussbaum'un adalet bağlamındaki yapabilirlik anlayışı bağlamında, her toplumun görmezden gelinen, dezavantajlı grupları belirlemesinin ve insan onuruna yakışacak şekilde her bireyin yapabilirliklerini desteklemenin yaptığı adalet vurgusu önemlidir. Bu bağlamda başkasının gözüyle hayal etme ve küresel bir demokratik yurttaş olmanın eleştirel akıl yürütmelere bağlı düşünme, kendini heterojen bir toplumun üyesi olarak görme gibi özelliklerinin toplumsal anlamda dezavantajlı grupları belirlemeye hizmet etmekle birlikte ahlaki eylemin canlandırılmasına da katkısı bulunmaktadır. Bu noktada Lipman'ın ortaya koyduğu Çocuklar için Felsefe pedagojisinin teorik temellerine bakmak faydalı olacaktır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. M. LIPMAN'DA AHLAKİ EYLEMİN CANLILIĞI

Çocuklar için Felsefe (P4C) Pratiğinin kurucusu Matthew Lipman, ahlaki eylemin canlılığı ifadesini kullanmamakla birlikte, bireyin kendi kendine akıl yürütebilir olmasıyla, empati kurmasıyla, başkalarıyla diyalog halinde olmasıyla, duygu ve düşüncelerini ifade etmesiyle yakaladığı ahlaki eylemlerde sürekliliğe vurgu yapmıştır. Bunun yanında Lipman, öğrencileri, yaşadıkları dünyanın acımasızlığı ve şiddeti karşısında gerektiği gibi donatmak için değerler eğitiminin, değişen dünyayı dikkate alarak yapılması gerektiğine dikkat çekerek canlı, işleyen bir ahlaki eylem vurgusu yapmıştır. Bu anlamda, yurttaşlık eğitiminin, akıl yürütmeleri kendi kendilerine yapabilen öğrencilerden başlaması ve bu sayede öğrencilerin daha iyi kararlar alabilecek kazanımlar edinerek deneyim elde etmeleri üzerinden canlandırılan ahlaki eylemlere bir gönderme sezilmektedir. Bunun yanında toplumsal kriz olasılıklarını değerlendiren ve bu krizlerle başa çıkabilecek bireyler yetiştirmek²¹¹ üzerinden de yine ahlaki eylemlerin canlılığına değinmek mümkündür.

Lipman, bireyin biricik alt yapısını dikkate alan, bireyden başlayarak toplumsal gelişmeyi ön planda tutan bir ahlak anlayışının altını çizmiştir. Lipman'ın ahlak anlayışının zeminlerine eğilmek ve sunduğu ahlak anlayışının ne anlamda “canlı ” olarak sunulabileceğine yoğunlaşmak için birtakım kurallar ve prensiplerden yola çıkmak yerine, bu prensipleri dile getirmeye ve uygulamaya yer veren bakış açısına vurgu yapılmalıdır. Buna bağlı olarak Lipman açısından ahlaki eylemin canlılığı bahsinin, bilişsel (*cognitive*) ve duyuşsal (*affective*) bağlamların birlikteliğine atıfta bulunduğu şeklinde bir yorum yapmak da mümkündür. Lipman'ın, John Dewey'in²¹² takipçisi olarak sunduğu eğitim sistemi, çocukların düşünceleri ve duyguları üzerine konuşabilmeleri ve akıl yürütmeleri üzerinden canlı ahlaki eylemlere dair izlerini

²¹¹ Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School* (Philadelphie: Temple University Press, 1988), s. 132.

²¹² John Dewey, *L'école et l'enfant*, çev. G. Deledalle, (Paris: Les éditions Fabert, 2004), s. 19.

keşfetmeye kapı aralamaktadır. İkinci olarak ahlaki eylemin ne olduğunun yanı sıra canlılığını sağlayan ne olduğuna üzerine düşünmek gerekmektedir. Bu minvalde, iyi eylemlerde bulunmaya dair emir ve yasaklar yerine bireyin, kendine has farklılığıyla birlikte kendi kendine akıl yürütebilir hale gelmesine, kendi başına düşünebilmesi ve duygularını, düşüncelerini bir topluluk içinde ifade edebilir hale gelmesine dikkat çekilmelidir.²¹³ Bu durumda bireyin ahlaki yargılarının mantık ilkelerine uygun, tutarlı olması hasebiyle sosyalleşmesinden ve kazandığı özerklik boyutunda ahlaki eylemin canlılığından bahsetmek mümkündür.²¹⁴

Bu noktada ahlaki eylemin canlılığını sağlamak için bir kurallar silsilesi sunmak bir çözüm olarak görünmemektedir.²¹⁵ Aynı şekilde ahlaki eylemin canlılığının sadece doğuştan getirilen özelliklere bağlı olduğunu düşünmek de imkân dâhilinde değildir. Bir kişinin erdemli olması için emirler verilemez. Kişinin verilen emirlere uyması oranında ahlaklı olduğu da söylenemez. Bu hususta Lipman şunları söylemiştir:²¹⁶

Adalet ve iyilik de soyu tehlikede olan türler de değerlidir. Doğruluk, sağlık ve mutluluk değerlidir, ancak Antonius ve Kleopatra da Aziz Matta'nın Çilesi de değerlidir. Değer eğitime atıf yaptığımızda medeni insanların idealleri ve mükemmel olduğunu kabul ettiğimiz eserler, sözler ve işler hakkında onlara hürmet edici bir şey söylemekten başka bir şey yapmış oluyor muyuz? Değer eğitimi kendi değerlerimizi beraberindeki emir ve öğütlerle çocuklarımıza tavsiye etmekten başka bir şey midir veya genç nesillerin değerler konusunda bizim olduğumuzdan daha akıl yürütebilir olmalarını mı istiyoruz? İkinci alternatifi seçmek eğitimde ilerlemeye ve her bir neslin öncekinden daha bilge olmasını temin edecek şekilde belli toplumsal politikaların benimsenmesi ve uygulanmasının olanağına inanmayı gerektirir. O zaman değer eğitimi, ilk ve ortaöğretim öğrencilerine değerler hakkında akıl yürütmeyi öğretmek olsun. Bu kısmen, onlara daha beceriklice düşünmeyi öğretmek ve bu becerinin değer konularına nasıl uygulanacağını göstermek anlamına gelir.²¹⁷

²¹³ Fransızcası “particularité”dir. Lipman’ın her tek kişinin yaşadığı hayattaki arka planına (background) vurgusu tikellik üzerinden de okunmaya uygundur.

²¹⁴ Lipman bu hususta G. H. Mead’ın fikirlerinden etkilenmiştir, bkz. George Herbert Mead, *Mind, Self and Society* (Chicago: University of Chicago Press, 1934).

²¹⁵ M. Lipman, F.S. Oscanyan ve A.M. Sharp, *Philosophy in the Classroom*, 2. bs (Philadelphie: Temple University Press, 1980), s. 66.

²¹⁶ Tez kapsamında Türkçeye çevirileri 2023 yılında olan *Felsefe Sınıfta* ve *Felsefe Okulda* kitaplarına referans vardır fakat tez yazımına 2023 tarihinden önce başlanıldığı için tezdeki söz konusu kitapların orijinal versiyonundan alıntılar tarafımdan Türkçeye çevrilmek suretiyle yapılmıştır. Tezde kitapların orijinal versiyonlarına atıfların bulunması, bu nedenledir.

²¹⁷ Matthew Lipman, *Felsefe Okulda*, çev. Mehmet Kerem (İstanbul: Usturlab, 2023), s. 103-104.

Ahlaki canlı tutmaya dair ahlaki bir algımız olduğu iddiası kanıtlanmaya muhtaçtır. Doğuştan itibaren ahlaki eylemin canlılığına tümevarımla ilerleyecek bir ilke barındırıyoruz demek de çok kolay değildir. Matthew Lipman bu hususta şunları söylemiştir: “Adalet, iyi, güzel gibi soyut prensiplere yoğunlaşmak yerine, bu prensipleri dile getirmek, bu prensipleri uygulamak yani adil, iyi ve güzel olmak; adaletli, iyi ve güzel davranışlarda bulunmak gibi doğrudan deneyimlere yoğunlaşmak daha iyi durmaktadır.”²¹⁸ Buradan ilkelerin düşüncede olmadıkları anlamı çıkmamalıdır. İlkeler günlük davranışlara ideal olarak rehberlik etmek suretiyle düşünce sahasına girmektedirler.²¹⁹ Lipman, bu açıdan ödev ahlakı ve bilinç kapsamında ahlaki uyaranların, ahlaki huyların geliştirilmesinde daha az etkili olduğunun altını çizmektedir.²²⁰ Ahlaki huyların gelişmesiyle sağlanacak olan canlılık üzerine yoğunlaşmak, felsefenin çoğulluğa, çeşitliliğe ve başkasına açıklık bağlamlarının sürekliliğine göndermede bulunur görünmektedir. Buna göre, Lipman’ın P4C uygulaması bağlamındaki canlı ahlaki eylemin, karşılıklı konuşmayla açılan fikir, duygu, hoşgörü, kabul kapasitesi ve saygıya dayalı ilişkilerin sürekli tekrarıyla gelişen ahlaki huyların neticesinde sağlandığını söylemek mümkündür.

Lipman’ın ahlak bağlamındaki akıl yürütmelerinin konumlandığı yere odaklandıktan sonra Aristoteles’in ardından John Stuart Mill’in faydacı yaklaşımının da insanın mutluluk arzusunun akıl yoluyla en üst düzeye çıkabileceğini ifade etmesi, akla yapılan referansın ön planda olmasına vurgu vardır.²²¹ Lipman’ın burada her tek kişinin²²² birbirinin iyiliğini istemesi görüşünde, bireyler ve milletler arasındaki iç içelik vurgusunun altı çizilmelidir. Bu hususla ilgili Lipman şu şekilde bir açıklama yapmaktadır:

[...] Aristoteles gibi Mill de insanoğlunu mutluluk arzusu ile harekete geçmiş ve akıl yoluyla o mutluluğu en üst düzeye çıkarabilecek nitelikte görür. Burada atıf sadece kendi mutluluğumuzda değil ilgili herkesin mutluluğundadır; bu, gerçekleştirdiğimiz eylemlerden etkilenebilecek olanların mutluluğunu

²¹⁸ Lipman, Oscanyan ve Sharp, 1980, s. 186.

²¹⁹ a.g.e., s. 201.

²²⁰ a.g.e., s. 56-57.

²²¹ Lipman, 1988, s. 137.

²²² Her tek kişiye vurgu için bkz. Anne Lalanne, *La philosophie à l’école. Une philosophie de l’école* (Paris: L’Harmattan, 2009), s. 37.

arttırması ya da mutsuzluğunu azaltması beklenen eylemleri sürdürdüğümüzde ulaşmaya çalıştığımız bir hedeftir. Mill'in yaklaşımı bize akıl ve ahlakın, bireyler söz konusu olduğunda, uluslar söz konusu olduğundan ziyade birbirinden koparılamayacağını hatırlatır: İkisi de her birimizin iyiliği ve hepimizin iyiliği arasındaki ilişkiyle ilgilidir.²²³

Lipman yukarıdaki pasajla Aristoteles'in her tek kişinin çocukluktan itibaren iyi yetiştirilmesinin iyi bir toplum için gerekliliğine vurgu yapmıştır. Aynı şekilde John Stuart Mill tarafından geliştirilen azami sayıdaki kişinin faydası düşüncesine işaret edilmiştir.²²⁴ Bu açıdan her tek kişinin mutluluğunun herkesin mutluluğuyla ilişkisinin altı çizilip söz konusu düşünce zeminlerinin her tek kişinin mutsuzluğunun azaltılması boyutuna da göndermede bulunularak birey ve yurttaşların mutluluğunun²²⁵ birbirinden koparılamayacağı şeklinde ele alınabilir. Canlı bir ahlaki eylemin izlerini de bireyin ve yurttaşların mutluluğunun aktif şekilde birbirini etkilemesi üzerinden irdelenmek mümkün görünmektedir. Bu anlamda G. Abel'in bahsettiği üzere Lipman'ın P4C pedagojisinin merkezinde dayanışma vurgusu vardır.²²⁶ Lipman'ın tek tek bireylerden oluşan bir araştırma topluluğu vurgusu da yine dayanışmaya verdiği önemin göstergelerindendir.

4.1.Çocuklar için Felsefe: Ahlaki Eylemin Canlılığı

Çocuklar İçin Felsefe uygulamasının entelektüel beceriler ediminin yanı sıra aynı zamanda etik bir kapsamı vardır. Örnek vermek gerekirse, ilk bakışta çok naif görünen hayret etme yeteneği, bir kez geliştirildiğinde, dünyanın amansız bir şekilde sorgulanmasına varan tesir edici bir beceri haline gelir. Bu nedenle, dünyanın sorgulanmasının yurttaşlık²²⁷ bağlamındaki önemi, felsefenin sorgulayıcı doğasıyla birlikte okunmaktadır. Felsefenin yurttaşlık eğitimi için araçsallaştırılmasına karşı

²²³ Lipman, 2023, s. 78.

²²⁴ John Stuart Mill, *L'utilitarisme* (1871) (Paris: Flammarion, 1998), s. 48-77.

²²⁵ Sümeyye Odabaş, "Etik-Politik Alan ve Adil Orta Bağlamında Aristoteles'in Eğitim Anlayışı", sy 35 (Bahar 2023), <https://doi.org/10.53844/flsf.1236847>.

²²⁶ G. Abel, "À l'horizon de la philosophie avec les enfants: la démocratie comme attitude", içinde *La Philosophie pour enfants. Le Modèle de Matthew Lipman en discussion* (Brüksel: De Boeck Sup, 2008), s. 190.

²²⁷ J. Hawken, "Philosopher avec les Enfants: Enquête théorique et expérimentale sur une pratique de l'ouverture d'esprit" (Doktora Tezi, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, L'Ecole Doctorale, 2016), s. 586'da bkz. dipnot: C. Leleux, *Eduquer à la citoyenneté par la Philosophie pour enfants*, s. 187-188.

çıkanlar da bulunmaktadır. Bu türden bir araçsallaştırmanın karşısında olan Omar Kohan, felsefe yapmanın gücünü teslim etmiştir:

Felsefenin politik potansiyeli felsefenin kendisinde yatar ve felsefe, dönüştürücü bir sorgulama biçimidir, dönüştürücü bir yöntemi onaylar: sınırsız sorgulama. Vadettiği tek şey ise hayran kalma fırsatıdır. İleri sürülen fikirleri, bilgileri ve değerleri ve bu iddialarla olan ilişkimizi sorgulamak felsefenin dönüştürücülüğünün işaretleridir. Bireyler, yaşadıkları dünyayı, felsefeyi deneyimledikten sonra artık aynı şekilde düşünmezler. Sorgulama yaparak merak edebilme kapasitesi arttığı gibi eğitim alanlarının ufku da açılır.²²⁸

Hayret etme, soruları her zamanki sıradanlığın dışına çıkarmayı hedefleyerek, yurttaşlık açısından önemli bir yerde durmaktadır. Felsefe yapma hakkının bir anlamda başka türlü bakma hakkının savunulması, Lipman'a göre vatandaşların toplumu gözetme sorumluluğunu taşıdığı bir siyasi sistem olarak tanımlanan “refleksif demokrasiyi” güçlendirme arzusuna dayanmaktadır.²²⁹ Lipman’ın, görüşlerinden çokça etkilendiği Dewey’in önerdiği gibi okul, toplumla süreklilik içinde inşa ediliyorsa, felsefi uygulama, refleksif demokrasiye hazırlayıcı bir refleksif eğitimin kurulmasında rol oynamalıdır.

Demokrasi fikrinin ön varsayımlarından biri, en azından John Locke döneminden bu yana, böyle bir toplumun üyelerinin sadece bilgilendirilmesi değil, aynı zamanda düşünceleri ve farkında olmaları gerektiğine vurgu yapmasıdır. Makul olmak bu noktada önemli bir yerde durmaktadır. Demokratik bir toplumda çocukların eğitimine girişen herkes için iki görev belirlenmiştir. Birincisi, öğrencileri ait oldukları toplumun doğası hakkında bilinçlendirmektir [...]. İkincisi, düşünme becerilerini geliştirerek bu düşünme becerilerini önemli konulara nasıl uygulayacaklarını göstererek onları bu konular hakkında düşünmeye teşvik etmektir.²³⁰

²²⁸ W.O. Kohan, *Philosophy and childhood, Critical perspectives and affirmative practices* (New York: Palgrave Macmillan, 2014), s. 9.

²²⁹ Buradaki “refleksif demokrasi” tabiri demokrasinin bireylerde aksetmesine göndermeyle birlikte okunabildiği gibi yurttaşların düşünsel süreçlerinde kendi duygu ve düşüncelerine yukarıdan bakmaya da işaret edebilir.

²³⁰ Lipman, 1988, s.110.

Burada toplumun doğasına dair bilinçlendirme ve düşünme becerilerini nasıl uygulayacaklarının gösterilmesi üzerinden ilerleyen bir ahlak eğitimi²³¹ bağlamında işleyen bir ahlaka gönderme söz konusudur.

Neden-sonuç zincirlerini takip etme, argümanlar üretme ve varsayımları sorgulama, yargılama, ayırt etme, kategorileştirme yeteneğinin özünde bulunan düşünmek, felsefe atölyeleriyle entelektüel becerileri önemli sorular etrafında soruşturma alışkanlığını kazandırır. Lipman'ın bakış açısına göre, felsefe uygulaması eleştirel-mantıksal düşünme ölçütlerini topluma uygulamakla ilgilidir. Diyalog içerisindeki tutarlılıkları, uyumları bulma, sonuçlar çıkarma, varsayımları ayırt etme kazanımları, felsefe atölyeleriyle sağlanmaktadır. Söz konusu kazanımlar da toplumda ahlakın işlemesine, sürekliliğine katkı sağlamaktadır. Bir kararla veya bir eylemle karşı karşıya kalan vatandaş, gerçeğe eleştirel-mantıksal düşünme yoluyla ve yukarıda anılan kazanımlarla ulaşabilmektedir.

Eleştiri ifadesine etimolojik olarak bakıldığında zihindeki öğeleri ayırmakla ve öznenin açık ve kesin olarak ayırt edilmesiyle ilgili olduğuna değinilmelidir.²³² Bu bağlamda demokrasi anlayışı, vatandaşların yargılama yetisinin tanınmasına dayanıyorsa, bu özel bir eğitimin konusu olmalıdır: Lipman'ın ilk hedefi ve bu uygulamanın ana sonucu da budur:

Çocuklara yönelik felsefe programı tarafından desteklenen entelektüel ve ahlaki gelişimin temel özelliği yargılara varmak olarak belirlenebilir. Görünen o ki bu yeterli anlayış, iyi düşünme kapasitesini önceden gerektirmektedir. Bu nedenle, çocukların muhakemesini geliştirmeyi amaçlıyorsak, onların bir müzakere sürecine katılmalarına izin vermek önemlidir. Bunun için de bir soruşturma topluluğu oluşturmak önemlidir. Çocuklara yönelik felsefe gibi bir yaklaşımın hedeflediği şey, pratik yargının, yani olumsuzluğun ve değişimin temel unsurlar olduğu bir dünyaya bakan çocuğun yargısının oluşma sürecine katkı sağlamaktır.²³³

²³¹ Deni Elliott, "Children's Abilities and Ethical Theory in Moral Education: Some Traditional Views, An Alternative, An Implication" (Yüksek Lisans Tezi, Wayne State University, 1982), s. 72-81.

²³² Hawken, 2016, s. 447.

²³³ M. Sasseville, *La pratique de la philosophie avec les enfants* (Laval: Les Presses de l'Université Laval, 2009), s. 46.

Durumların çeşitliliğine rağmen, felsefe hem yöntemler hem de evrensel kategoriler sunmaktadır: Felsefe, yargılama yetisinin ölçütlerini (mantık ilkeleri) ve kavramlarını ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle uyanık zihin, toplumun önyargıları karşısında eleştirel düşüncenin kalıcılığını sağlar. Böylece, çocuklarda felsefe eğitimi, Arendt'in “Kötülük karşısında uyanıklık”²³⁴ dediği şeyi geliştirebilir: “Kendi içinde düşünme faaliyeti, her şeyi inceleme ve olan her şey üzerinde düşünme alışkanlığı kazandırır. Sonuçlar açısından, bu etkinlik, insanları kötülük yapmamaya ‘şartlandırarak’ bir nitelikte olabilir mi sorusu sorulabilir.”²³⁵ Felsefe pratiğine dayalı bir eğitim sistemi, geleceğin vatandaşını, sürekli değişen bir dünyada ortaya çıkabilecek tüm yeni durumları kavramaya hazırlayan entelektüel bir sürekliliği garanti altına alacak şekilde öğrencileri kendilerinden itibaren düşünmeye teşvik eder. Söz konusu süreklilik canlı bir ahlaki eyleme de hizmet eder. Bu anlamda yenilikler, geçmişten alınan derslerin sorgulanmasını gerektirir ve Lipman'a göre, çocuk bu nedenle gelecekteki olayları değerlendirmeyi mümkün kılan uygun entelektüel donanımına sahip olmalıdır. Geçmişin deneyimi artık her zaman kesin bir rehber olarak görülmez. Öğrencilerin bir topluluk olarak kendi düşünceleri ve duygularına dışarıdan, aşkın bir gözle (belli bir mesafeden) bakmakla birlikte diğer katılımcıların sunduğu anlam deneyimini tecrübe ederek bir yargıda bulunma süreci, kesin olarak sonuçlara varma veya önyargıları açığa çıkarma yeteneğine ulaşması açısından önemlidir. Bununla birlikte önyargıları açığa vuran aceleci genellemeler yapma eğilimi gösteren olasılıkları yargılama, gelecek için yargıların kalitesini etkilemeyle ahlaki eylemin canlılığına hizmet eder görünmektedir. Öte yandan, mantık bugünün diline ve ortamına kusurlu bir şekilde uyarsa, mantıksal anlama²³⁶ artık mükemmel bir anlayışı garanti etmez. Tarafların birbirlerini olması gereken şekilde anlamadığı bir eğitim sistemi de canlı ahlaki eylemi garanti edemez.

Felsefe yapmanın birtakım teknikleri olduğundan bahsedilmiştir. Diyalog esnasında felsefenin rolü, bilgi içeriğinden ziyade felsefe yapma tekniklerini çocuğa

²³⁴ Bkz. H. Arendt, *Eichmann à Jérusalem*, çev. M.I. Brudny-de Launay (Paris: Folio Essais, 1991).

²³⁵ H. Arendt, “Thinking and moral considerations: A lecture”, *Social Research* 38, sy 3 (1971): s. 27.

²³⁶ Matthew Lipman, *À l'école de la pensée*, çev. Nicole Decostre (Brüksel: De Boeck Sup, 1995), s.202.

aktarmaktır, böylece çocuğu, sürekli yenilenen dünyadaki tüm ihtimallerle yüzleşebilir hale getirmek mümkün olur:

Öngörülemeyen bir dünyada gelecekle karşı karşıya olan öğrencilerin, ihtiyaç duydukları becerileri edinmeleri gerekecektir. Öğrenmeleri ve bunun için mükemmel, eleştirel ve yaratıcı düşünceleri, küresel meseleler ve problemler hakkında bir farkındalık geliştirmeleri gerekecektir.²³⁷

Lipman'ın genç nesillerde geliştirilmesini talep ettiği şey, eleştirel düşünmenin gücünün ve uygulama ihtiyacının farkına varılması ve “entelektüel sorumluluk”un yerleştirilmesidir. Söz konusu sorumluluğun yerleştirildiği yer, atölye ortamında felsefedir. Felsefe atölyelerinde yapılmaya çalışılan, katılımcıların konuştuklarından sorumlu olmalarını desteklemek, birinin fikirlerine cevap verebilmek, verilen cevapları savunabilmek, onları tartışabilmek ve destekleyebilmektir. Felsefe, bu sorgulamaları, cevapları, argümantasyonları formüle etmek için bir yer ve bir yöntem oluşturur çünkü diyalog halinde konuşmak suretiyle,

[...] yargıda bulunmak, olması gerekene hizmet eden bu haliyle bir sanattır. Bireylere entelektüel olarak teşvik edici bir ortam sağlarsak ve onları sorgulama grupları oluşturmaya özendirirsek ki çocukların bunu başarmaları daha olasıdır, bir düşünce oluştururken diyalog disiplini içselleştirebilirler. Bireyler, en iyi şekilde akıl yürüterek grubun müzakerelerine aktif olarak katıldıktan sonra kişisel yargılara varırlar.²³⁸

Felsefi uygulama, demokratik yaşamın ayrıcalıklarından biri olan eleştirel-mantıksal düşüncede kurgulanır. Dolayısıyla bu bir sorumluluk meselesidir. Demokrasi, yurttaşların zihinlerini, sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için vatandaşları eğitme sorumluluğuna sahiptir. Bu, her şeyden önce, “yurttaşlık sorumluluğu”dur.²³⁹ Gerçekten de sorumlu vatandaşlığın ilk ölçütü, düşünmekten başka bir şey değildir. Çocukları düşünmeye -kendileri için önemli olan konular hakkında titiz ve sistematik düşünmeye- teşvik etmeyen bir eğitim sistemi, onları olması gereken bir standardı karşılamaya hazırlayamaz. Bu hususla ilgili J. J. Rousseau, düşünmenin bir sanat olduğunun ve öğretilmesi gerektiğinin, düşünenler ve düşünmeyenler ayrımının

²³⁷ Hawken, 2016, s. 448.

²³⁸ Lipman, 1995, s. 207-208.

²³⁹ Hawken, 2016, s. 448-449.

eğitime bağlanacağını altını çizmiştir.²⁴⁰ Buradan hareketle, sorumlu vatandaşlık için eğitmek, refleksif bir biçimde eğitmektir.²⁴¹ Lipman'ın refleksif eğitmekle kastettiği şey, çocuğun kendi düşünceleri üzerine de düşünmesi ve bu düşünsel gelişimi tüm topluma yansıtmasıdır. Kendi düşünceleri üzerine kendinden hareketle merak ettiğini soran çocuklar,²⁴² bireysel alandan daha geniş bir çerçevede yer alan problemler hakkında düşünme alışkanlığı kazanır ve huy haline gelen bu “üzerine düşünme” eylemi, ahlaki eylemin canlılığına hizmet eder.

4.1.1. Çocuklar İçin Felsefe Pratiği

Ahlaki eylemin canlılığı ve çocuklar için felsefe pratiği arasında nasıl bir ilişki olduğuna yoğunlaşmak hem ahlaki eylemin canlılığı meselesine hem de çocuklar için felsefe pratiğine birlikte yoğunlaşmayı gerektirmektedir. Çocuklar için felsefe pratiğiyle öğrencileri ahlaklı olmaya teşvik etmenin imkânı, felsefi anlamda düşünme becerisi kazandırmayla ilişkili durmaktadır. Peki, felsefi anlamda düşünme becerisi ne demektir? Bu soruyu cevaplayabilmek için felsefi bilginin tanımına tekrar bakmak gerekir. Felsefi bilgide anlam bağlamının, kurulabilir ilgiler aracılığıyla sağlanmasına dikkat çekilmelidir.²⁴³ Aynı şekilde soruyu daha iyi cevaplayabilmek için felsefe yapmanın metotları olan öğrencilerin kendilerinden itibaren çıkardıkları soruları bulmanın, argümanlar üretmenin ve birtakım kavramsallaştırmaların altı çizilmelidir. Felsefe yapmanın metotları yanında ahlaki bir meselenin mantıksal olarak değerlendirilmesiyle kazanılan sağduyulu bakış, ahlaki bir ikileme karşı nesnel ve tutarlı olup bağlam olarak söz konusu ikilemi değerlendirmeye yardım edecektir. Bununla birlikte felsefe sayesinde çocuk, yaşadığı günlük hayattaki meselelerin karmaşık ve çok boyutluluğuna²⁴⁴ dair farkındalık kazanacak ve bir meselenin sosyal, politik, epistemolojik, metafizik boyutlarının da olabileceği gerçeğini kavrayacaktır. Bu noktada felsefenin, çocuğa çeşitli konulara yönelik tam

²⁴⁰ Bkz. J.J. Rousseau, *L'Emile ou de l'éducation* (Paris: Flammarion, 2009).

²⁴¹ Lipman, 1988, s.113.

²⁴² Herodot'un ifade ettiği gibi felsefe yapmak her şeyi bilme “merak”ıyla hareket etme anlamına gelir. Bkz. Arnaud Macé, “L'origine du questionnement: À propos de la lecture de Platon et Aristote par Michel Meyer”, *Revue Internationale de Philosophie* 65, sy 257(3) (2011), s. 17.

²⁴³ Tüten Anğ vd. “Kimin için Felsefe”, içinde *Felsefi Bilgi ve Felsefi Bakış Üzerine*, ed. B. Çotuksöken ve S. İyi (İstanbul: Heyamola Yayınları, 2006), s. 49-50.

²⁴⁴ Hawken, 2016, s. 195-196.

ve kapsamlı düşünme pratiğinin yanı sıra kazandırdığı derin düşünme pratiği ve farkındalığıyla, hayata daha aktif katılma ve meselelere dair duyarlı olma kazanımları sunması imkânı da göz ardı edilmemelidir.

Ahlaki eylemin canlandırılması ve ahlaklı olmaya dair süreklilik çocuklara ahlaklı davranışların ne olduğuna dair akıl yürütme becerisi ve ahlaklı olma pratiği kazandırmakla mümkün olur. Bu minvalde, John Dewey, ahlaki fikirlerin karakterin ve davranışın canlı güdülerinin bir parçası olduğunu söylemektedir.²⁴⁵ Çocuklar için felsefe pratiği, örneğin ahlaki bir ikilemde kalmış çocuğa karar vermesini veya seçim yapmasını vurgulamak yerine, tercih ettiği davranış için ihtiyaç duyduğu becerileri geliştirmek suretiyle çocuğu ahlaklı hayata hazırlamayı dener.²⁴⁶ Çocuklar için felsefe bağlamında ahlakı canlandırmaya dair uygulamalar, alıştırmalar; ahlaklı davranışa dair hem akıl yürütme becerisi hem de ahlaklı davranma pratiği kazandırdığı gibi gerek atölye ortamındaki soruşturma topluluğundaki bireylere gerekse aynı toplumu paylaştığı diğer kişilere empati kapasitesi, kabul kapasitesi, esneme payı kazandırır. Bu atölyeler sayesinde, çocuklar karşıdaki kişiyi anlama, dinleme, önemseme, karşıdaki kişiye itibar etme gibi ahlak bağlamındaki davranış modellerinin pratiğini de yapmış olmaktadır. Bu bağlamda öğrenmenin bireyin çevresiyle temasa geçtiğinde ortaya çıkan problemlere uyum sağlama kapasitesinin altı çizilmelidir.²⁴⁷ Çocuklar, söz konusu davranış modellerini uygulama fırsatı tanınarak düşünceli olmaya yönlendirilmediğinde, onların düşünceli olmalarını beklemek de anlamsız hale gelir.

Ahlaki eylemin canlılığı adına düzenlenen, çocuklar için felsefe atölyeleri kapsamındaki alıştırmalar, çocuğun öncelikle aynı soruşturma topluluğundaki arkadaşına karşı düşünceli, özverili, duyarlı olmasına hizmet etmektedir. Çocuğa arkadaşına dair düşünceli olma emri vermek veya düşüncesiz davranışları yasaklamaktan ziyade çocuğun, hangi eylemlerinin karşıdaki kişiyi düşünmeyle veya

²⁴⁵ John Dewey, *Eğitimde Ahlak İlkeleri*, çev. Süleyman Aydın (Ankara: Fol, 2022), s. 17.

²⁴⁶ M. Lipman, F.S. Oscanyan ve A.M. Sharp, *Felsefe Sınıfı*, çev. Mehmet Kerem (İstanbul: Usturlab, 2023), s. 265-266.

²⁴⁷ M.F. Daniel, “Pré-supposés philosophiques et pédagogiques de M. Lipman”, içinde *La Philosophie pour enfants. Le modèle de Mathew Lipman en Discussion* (Brüksel: De Boeck Sup, 2008), s. 30-44.

hangi eylemlerinin karşıdaki kişiyi dikkate almamayla ilişkili olduğunu bilmesine katkı sağlamak daha önemlidir. Bu noktada öğretmenin veya ebeveynin karşıdaki kişiye dair en mantıklı davranışın ne olduğunu göstermesi, ahlaki canlandırmaya katkı sağlamaz görünmektedir. Çocuğun kendi başına akıl yürütmesi ve karşıdaki kişiye karşı duyarlı ve düşünceli olmayı seğmesi bu anlamda önem taşıamaktadır. Çocuğun doğal olarak düşünceli olmaya dair bir eğilimi olabilir fakat topluluk içerisinde karşıdaki kişiye nemsedike ve onun önemsemesi boyutunda karşıdaki kişinin de onu önemsemesi kapsamında dalga dalga yayılan bir ahlaki eylem canlanmasından da bahsetmek mümkündür. Öğretmenin ve çocuklar için felsefenin buradaki rolü, çocuğa karşıdaki kişiye düşünme ve onu önemseme alıştırmaları sunmak ve bu alıştırmalara aktif katılmasını sağlamaktır. Nussbaum'un başkasının gözüyle hayata bakabilmek üzerinden toplumsal boyutta adil olana yaptığı vurgu Lipman bağlamında karşıdaki kişiye anlama ve dinleme kapasiteleri geliştirmek suretiyle olmaktadır. Çocukların kendilerinden itibaren ahlaki özelliklerin ne olduğunu, ahlaklı davranmanın nasıl gerçekleşeceğini anlamak için söz konusu kapasitelerini geliştirecek deneyimlere aktif olarak katılmaları gerekir. Çocukların bu tür deneyimlere aktif katılmalarını sağlayacak bağlamlar oluşturmak çocuklar için felsefe atölyeleri kapsamındadır.

Buradan itibaren felsefe atölyeleri düzenlemek suretiyle, ahlaki eylemin canlılığı ile çocuklar için felsefe pratiğinin ilişkisi, felsefenin doğası gereği sorgulama ve diyaloglar içermesi üzerinden derinleştirilebilir. Sınıf ortamında felsefe pratiği yapıldığı takdirde sınıf ortamı her türlü düşünme pratiğine açık hale gelmektedir. Her türlü düşünme pratiğine açık olmak, bütün fikirlerin sistemsiz, eleştiri içermeden yığıldığı bir oturuma müsaade etmek anlamında değildir. Sınıf ortamındaki felsefe pratiğinin tutarlılık, tarafsızlık, kapsamlılık gibi ölçütlerden geçmesi gerekmektedir. Aynı şekilde öğrenciler her kafadan çıkan bağlantısız, her öğrencinin katkısının birikimli olarak ilerlemediği bir felsefe pratiğinde yorulacaktır. Felsefe uygulaması ile sağlanmaya çalışılan ahlaki canlandırma, çocukları birbirlerinin bakış açılarına, inançlarına dair farkındalık kazandırarak, onları, başkalarının akıl yürütmelerine, duygularına karşı düşünceli, hassas ve hisseden bireyler olmaya teşvik etmeyle ilişkilidir. Çocuklar için felsefe uygulaması çocuklara karşıdaki kişinin duygularını,

akıl yürütmelerini dinleme, anlama kapasitesi sağlayan felsefi diyalogla ilerlemektedir.

4.1.2. Düşünme-Karakter İlişkisi

Aristoteles'in erdem kazanımı bahsinde entelektüel erdemler ile karakter erdemlerinden bahsetmesi, Lipman'ın çocuklar için felsefe uygulamasında çocukları akıl yürütmelere teşvik ederken onların karakter özelliklerinin de göz ardı edilmemesine vurgu yapmasıyla birlikte okunmaya uygundur. Buradan itibaren bir ahlaki canlanma yakalamak söz konusudur. *Felsefe Sınıfta* eserinde Lipman ve arkadaşlarının üzerine durdukları, karakter ve düşünme biçimleri arasındaki farklılık üzerinden bir diyalog halinde geliştirilen akla yatkın olanı bulma serüveninin hem karakter hem de düşünme meselesi olduğudur. Bu anlamda Lipman'ın romanlarındaki Harry, Lisa, Anne karakterlerinin farklılık ve benzerlikleri üzerinden bir diyaloga girişen çocukların düşünme pratiklerinde kendi farklılıkları ve benzerliklerini nasıl iç içe geçirdiklerine şu şekilde değinilir:

Lisa ve Harry farklı olsa da bazı açılardan benzerdir, aynı şekilde Harry ve Anne de. Lisa ve Anne arasında açık bir zıtlık olmaması, düşünme türleri matrisinin tam olarak ifade edilmediğini, böylece okuyucunun karakterler ve düşünme tarzları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar hakkında kendi fikirlerini eklemesine yer bıraktığını göstermektedir. Her düşünme tarzı akla yatkın bir davranış modelini temsil eder. Aslında kitaptaki birçok karakter okuyucular için doğrudan akılcı eylemleri modellemektedir. Bu, çocukların sadece kitaptaki karakterleri taklit etmeye teşvik edildikleri anlamına gelmez; aksine, karakterler okuyuculara derinlemesine düşünmenin aktif kullanımının kişinin ne söylediği ve yaptığı hususunda nasıl bir fark yaratabileceğini göstermek için tasarlanmıştır. Hayali karakterler sadece kısmen tanımlanmış rol modellerdir; yukarıda belirtildiği gibi, kitaplarda tüm zıtlıklar ve benzerlikler dile getirilmemiştir. Gerçek çocuklar bu karakterleri hayallerinde ete kemiğe büründürdükleri gibi, kendi düşünme süreçlerini ve zihinsel eylem türlerini de karakterlerinkiyle iç içe geçirirler. Bu şekilde, kurgusal karakterler ve yaşayan çocuklar arasındaki çizgiler bulanıklaşır. Yaşayan çocuklar hikâyelere giderek daha fazla adım attıkça, akılcı düşünmeye ve hareket etmeye ve bazı açılardan farklı olan karakterlerinkine benzer kendi düşünme tarzlarını geliştirmeye teşvik edilmiş olur.²⁴⁸

Bu pasajda Harry, Lisa, Anne'in kendilerine özgü karakterleriyle diyalog içerisinde yer alıp kendileri olarak nasıl düşünce geliştirdiklerine dair bir bağlam ön plana çıkmaktadır. Söz konusu bağlam her bir karakterin kendiliğini korumak ve dikkate

²⁴⁸ Lipman, Oscanyan ve Sharp, 2023, s. 230-231.

almakla birlikte düşünceyi geliştirmede farklı boyutların ve biricikliklerin altını çizmektedir.

4.1.3. Duyuşsal-Bilişsel Kapasitelerin Birlikteliği

Çocuklar sınıf ortamı içerisinde düşünmelerine destek verecek bir kitap, bir kısa film, bir yağlı boya eser vb. ile kendilerine mesafe alarak, kendilerini daha iyi ifade edebilirler. Doğru veya yanlış cevabı bulamama korkusunun olmadığı, bir terapi seansının parçası olduğu korkusunu taşımadan hangi felsefi görüşlerin kendileri için en mantıklı olduğunu yorumlama ve kendi kendilerine düşünme becerisi kazandıklarında ahlaki canlanma söz konusu olabilecektir. Ahlaki eylemlerde canlanma için hem bilişsel hem de duyuşsal kapasitelerin birlikte geliştirilmesi zorunludur.²⁴⁹ Bu noktada ahlaki eylemin canlılığının, çocuklar için felsefe pratiğiyle, çocuklara, duyguları dikkate alan bir akıl yürütme becerisi kazandırmayla mümkün olabileceği anlaşılmaktadır. Akıl yürütme becerisinde bilişsel alan ile duyguları göz önünde bulunduran duyuşsal alanın birlikteliğinin de teşvik edilmesi gerektiğinin burada altı çizilmelidir. Canlı ahlaki eylem ancak bu sayede mümkündür. Ahlak eğitimi için hazırlanmış bir kısa film, bir kitap, bir müzik parçası uyaran olarak, duygu ve düşünceleri pekiştirmek, felsefi fikir ve kavramları duygularla birleştirmek ve çocuğa kendine mesafe alarak konuşma imkânı sağlamak anlamında önemlidir. Örneğin, sınıf ortamında çocuklar, kısa filmi izledikten sonra dile getirdikleri fikirleri ayrıntılı olarak tartışmak suretiyle çeşitli felsefi kavramların analizine girişebilir, kendi duygularını ayrıntılı şekilde anlatmak suretiyle bilişsel ve duyuşsal deneyimleri birbirine bağlayabilirler. Lipman, Sharp, Oscanyan bu hususla ilgili şunları söylemişlerdir:

Çocuklar yavaş yavaş sağlam olan ve olmayan fikirleri ayırt edebildikçe, sağlam olanlar için gittikçe büyüyen iyi, sağlam olmayanlar içinse kötü bir tadın ortaya çıkmaya başladığını keşfetmeye başlar. Yani çocukların duyguları zihinsel anlayış arayışına girer. Zamanla, çocuklar desteklenen önermeleri daha az destekli olanlara, güzeli daha az güzel olana ve davranış olarak iyi olanı kötü olana tercih etmeye dönük güçlü bir istek geliştirmeye başlar. Böyle bir noktada diyebiliriz ki birey aydınlanmış duygulara ve akıllı arzulara sahip olacak şekilde gelişmiştir. Bu nedenle ahlak eğitiminde ideal müfredat, çocuğa duyuşsal olarak yüklü bazı etkinliklerle örneklenen veya somutlaşan her felsefi kavramı

²⁴⁹ Lipman, Oscanyan ve Sharp, 2023, s. 268-269.

tanıtacak, buna karşın uygun gelen her tür etkinlik ve duygu biçimine de uygun bir bilişsel içerik atama çabasında olacaktır.²⁵⁰

Buradan hareketle, duyguların zihinsel arayışa girmesi bağlamında mantık ilkeleri, düşünme gereksiniminin yani çocukların diğer katılımcıları dinlemek suretiyle geliştirdikleri kendi bakış açılarını bulma serüveninin önemli bir adımıdır. İkinci adım ise çocukların kendi bakış açılarından itibaren tutkuyla savundukları fikirlerin dinleyicileri çekebilmesi ve itebilmesi imkânını bulmalarıdır. Tam da bu noktada duyuşsal ve bilişsel süreçlerin nasıl birbiri içine girdiği görülmektedir. Lipman, “katı duyuşsal tekniklerin”²⁵¹ sınıf ortamına girmesiyle, çocukların içindekileri dökmek anlamında isteksizliklerine vurgu yapıp, katı duyuşsal teknikler yerine, çocukların kendilerini baskı altında hissetmeksizin akıl yürütmelerine alan açmanın önemine değinmiştir.

Çocuklar İçin Felsefe pedagojisi, bir destek materyaliyle veya uyararla çocukların kendilerine mesafe alarak, baskı hissetmeksizin, uyararı içindeki karakterin yaşam deneyimlerinin duyuşsal yönlerini tartışmakta rahat hissetmelerine imkân tanır.²⁵² Söz konusu rahatlık çocuğun, karakterin dünyasını mantıksal akıl yürütmelerle daha iyi kavramasını sağlayabilir. Bu şekilde yine bilişsel ve duyuşsal yönlerin birlikteliği ve uyumu sağlanmış olur. Akıl yürütmeler doğru şekilde yapıldıkça çocukların kendilerini, fikirlerini ve duygularını ifade etmedeki becerileri de olumlu anlamda etkilenecektir. Çocukların kendilerini ifade etme becerileri arttıkça toplumdaki ahlaki canlanma da söz konusu durumdan olumlu yönde etkilenecektir.

4.1.4. Destek Materyalleri (Kitaplar, Kısa Filmler, vs.)

Çocukların kendilerine olan güvenlerini arttırmak, onları diyalog halinde bir soruşturmanın parçası yapmak ve onlara kendilerini doğru anlatma fırsatı vermek, birbirini dinleme ve birbirine saygı duyma kapasitelerini arttırmayla mümkündür. Çocuklar İçin Felsefe pedagojisi çocukların birlikte akıl yürütmeyi öğrenmelerine yardım etmektedir. Böylece çocuklar, bir dünya vatandaşı sıfatıyla toplumda aktif

²⁵⁰ Lipman, Oscanyan ve Sharp, 2023, s. 269.

²⁵¹ Hawken, 2016, s. 211-212.

²⁵² Bu uyararı Lipman’ın romanlarından olabilir. Aynı zamanda bir müzik parçası, bir yağlı boya eser, bir kısa film de çocuklar için felsefe alanının destek materyallerinden olabilir.

katılımcı olarak yer alıp, bir toplumun parçası olduklarına ve insanlık durumunun tarihselliğine kendi tarihsellikleri üzerinden varmaya yönelik bilince sahip olabilirler.²⁵³ Söz konusu bilinç aynı dünyayı paylaşan sakinlerin kendilerinden itibaren dünyayı okuyabilmelerinin bir yolunu sunmaktadır. Dünyayı okuma tecrübesi bir anlamda felsefeyi hayata katmayla ilişkilidir. Felsefeyi hayata katmanın ise birtakım sınırları mevcuttur. Felsefe yapmanın asla kabul edemeyeceği sınırlar ise diyalog esnasında konuşulanları unutup gitmek, muhatabın söylediklerini görmezden gelmek ve karşılıklı aydınlanmayı kabul etmemektir.²⁵⁴

Sınıf içerisinde öğrenciler birbirleriyle konuştukça, konuştukları üzerine akıl yürüttükçe aralarında bir diyalog gelişecektir. Öğrenciler arasındaki diyalog gelişiminin ahlaki eylemin canlılığıyla doğrudan ilişkisi vardır çünkü değerler eğitimi, diyalog halinde soruşturma şeklini, karşılıklı saygıyla ve zihinsel iş birliği ile elde eder. Lipman bu hususta şunları söylemiştir:

Değerler eğitimi, diyalog halinde soruşturma biçimini, zihinsel iş birliği ve karşılıklı saygı ortamından alabilir. Bu tür seminerlerde disipline edilmiş bir şekilde açığa çıkan diyalog, çocuklar tarafından o anda içselleştirilir. Çocuklar görüşün diğer noktalarıyla ve sınıftaki diğer bakış açılarına aşina olur; başkalarına belli nedenlerden dolayı karşı çıkmaya ve onların da kendi nedenleriyle karşı çıkmalarına alışır; kendi görüşleri üzerinde eleştirel ve nesnel olarak düşünmeye başlarlar. Birinin dil bilgisi ya da aritmetikte vasat ama kişisel deneyimlerinden elde ettiği bakış açısını dile getirmekte çok etkileyici olabileceğini gördüklerinde kendilerine olan güvenleri artar.²⁵⁵

Çocukların karşılıklı diyalog şeklinde dinleme ve anlama kapasiteleri geliştirilmezse çocuklar, katılımcı demokrasinin gerçek erdemlerine ve faydalarına dair kısıtlanmış hissedebilirler. Dinleme ve anlama kapasitelerindeki gelişim ve karşılıklı saygıyla ilerleyen zihinsel akıl yürütme gelişimi, öğrencilerin öz güvenlerine ve karşıdaki kişiyi tehdit olarak görmeme durumuna olumlu katkıda bulunacaktır. Çocuktaki özgüvenin gelişmesi ve karşıdaki kişiyi tehdit olarak görmeyip onunla diyalog

²⁵³ K. Jaspers, *Felsefeye Giriş*, çev. Mehmet Akalın (İstanbul: Dergâh Yayınları, 1981), s. 125.

²⁵⁴ a.g.e., s. 134.

²⁵⁵ Lipman, 2023, s. 102-103.

halinde olmasının çocukların kendi fikirlerini ve duygularını ifade etme becerilerine doğrudan katkısı bulunmaktadır.²⁵⁶

Çocukları kendi duygularını ve yaşam deneyimlerini ifade etmeye zorlamak doğru olmamakla birlikte, bir kavrama dair çıkardıkları teorik çerçeve ve günlük hayatla söz konusu kavramı birleştirme çabalarını teşvik etmek önemlidir. Tam da bu noktada romanlar, kısa filmler, felsefi mitler gibi destek materyalleri önemli hizmetler sunmaktadır. Söz konusu materyaller belli bir mesafeden çocuğun kendine bakmasına ve kendini ifade etmesine katkı sağlayacaktır. Bunun yanında destek materyalleri dolaylı bir iletişim aracı sağlamanın yanında romanın veya kısa filmin içindeki kurgu takip edilerek bir diyalog modeli olarak işe yarayabilir. Ayrıca söz konusu materyaller akıl yürütmeler ve derin düşünmeler için bir sıçrama tahtası görevi de görebilir. Destek materyalleri sınıf içinde çocukların diyalog halinde olmasıyla geliştirilen ve ayrıntılı hale getiren felsefi fikirleri çağrıştırmaya ve hissettirtme anlamında ipuçları barındırır. Olması gerekene dair emir ve yasaklar belirlemek yerine destek materyalleriyle çocuğun kendine mesafe alarak günlük hayattaki meseleler üzerine akıl yürütmesine katkı sağlanmış olur. Mantıklı düşünme ve mantık dışı düşünme arasındaki fark, destek materyalleriyle zahmetsiz olarak görülmüş olacaktır. Destek materyalinin bir diğer fonksiyonu ise özellikle ahlaki eylemin canlılığı bağlamındaki bir soruşturmada çocukları ahlaki eylemlerin, durumların karmaşıklığına dair bir bağlam olarak değerlendirme yapmaya teşvik etmek ve çocukları bu hususta duyarlı hale getirmektir. Destek materyalleri ahlaki eylemlerde bulunmaya dair motivasyonu teorik ahlak kitaplarının yaptığından farklı şekilde sağlar.²⁵⁷ Bu farklılık, davranışların, bir duruma dair ahlaklı seçimlerin uygunluğunu ve çok boyutluluğunu değerlendirme becerisi ortaya çıkarma işlevinde de aranabilir. Bu durumda destek materyalleri, ahlaki duyarlılığın gelişmesi için bir araç olmaktadır. Ahlaki duyarlılığın gelişmesi süreci, çocukların aktif katılımcı olarak bulundukları durumlarda kendilerini bulmaları, eylemlerin karmaşıklığı ve durumların sonuçları üzerine düşünmeleriyle mümkün olmaktadır. Çocukların ahlaklı eylemlere dair kazandıkları davranış modelleri, aktif katılımcı olmaları,

²⁵⁶ Hawken, 2016, s. 541.

²⁵⁷ a.g.e., s. 280-281.

destek materyallerindeki karakterler üzerinden kendine mesafe almalarıyla ilişkili durmaktadır.

Destek materyalleri öğrenci-öğretmen ilişkisi üzerinden sağlanan iletişimde de önemli katkı sunar. İlgili materyallerle öğrenci-öğretmen arasındaki tartışmanın kalitesi olumlu anlamda değişir. Öğrencinin pasif dinleyici, öğretmenin otorite olduğu bir sistemden öğrencinin kendine mesafe alarak destek materyalleriyle bakış açılarını rahatça sunabildiği bir sistemde, öğretmenin de söz konusu bakış açılarından çok şey öğrendiği bir keşif söz konusudur.²⁵⁸ Öğrenci ve öğretmen arasında karşılıklı güven ve saygı ortamının kurulmasında da bu destek materyallerinin etkisi vardır. Çocuklar bir destek materyaliyle başladıkları kendi kendilerine akıl yürütme becerileri kazanma serüvenini, farkındalıklarını güçlendirerek ve ahlaki eylemlere dair sağduyu geliştirerek ilerletebilirler.

4.2.Bir Ahlaki Eğitim Modeli Olarak: Çocuklar İçin Felsefe

Çocuklar İçin Felsefe pratiğinin gerek metodu gerekse amaçları açısından ahlakla ilişkili olduğunu söylemek gerekir. Lipman'ın ahlak eğitimi, eleştirel düşünceden, öğrencinin kendi kendine düşünebiliyor olmasından, farklılıklara dair entelektüel duyarlılıktan, kavramların ve değerlerin derinlikli analizinden bağımsız görmemesi, P4C pedagojisi ve ahlak eğitimi arasındaki paralelliği gözler önüne sermektedir. Birbirini görececek şekilde konumlanan çocukların birbirini dinleme, entelektüel empati kapasitesini geliştirme, akıl yürütmelerde mantık ilkelerini gözetme, ötekiyle (başkasıyla) kurulan diyalog içerisindeki akıl yürütme gibi P4C pedagojisinin metotları ve amaçları empati kapasitesi geliştirme üzerinden iyi bir vatandaş olmaya uzanan ahlak alanının kapsamında okunmaya uygundur. Bu nedenle Çocuklar İçin Felsefe uygulaması eğitim dünyasında okullardaki ahlak eğitimi için önemli bir uygulama olarak değerlendirilmektedir.

Çocuklar İçin Felsefe pratiği, okullardaki ahlak eğitimine akıl yürütmeleri bir tarafta tutarak duygulanımları, duyarlılığı dikkate alan bir usulde yaklaşmaktadır.²⁵⁹ Bu

²⁵⁸ Bkz. J. Rancière, *Le maître ignorant* (Paris: Fayard, 2004). Ranciere kitap boyunca öğretmenin otoriter pozisyonuna karşı çıkar.

²⁵⁹ Hawken, 2016, s. 540-548.

hususla ilgili *Filozof Çocuk: Filopedagogik Deneme* kitabında Vincent Trovato ahlak öğretmenlerinin, vatandaşlık eğitiminde akılla birlikte duygulanımları, duyarlılığı merkeze alan bir yaklaşım içerisinde olduklarının altını çizmiştir.²⁶⁰ Bu düşünceden hareketle, felsefe uygulaması ahlak alanına başkasına duyarlılık ve başkasıyla rasyonel bağlamda kurduğu tartışma boyutunda bağlanabilir. Bununla birlikte iyi bir vatandaş yetiştirmenin merkezinde “sorumluluk ve rasyonellik” fikrinin olması gerektiğini düşünenler de mevcuttur. Marie France Daniel bu düşünürlerden biridir. Ona göre sorumluluk sahibi ve makul bir vatandaş yetiştirmek felsefi düşünce temelli eğitimden sorumluluk temelli eğitime doğru evrilmelidir. Marie France Daniel *Başlangıçta Eleştirel Düşünme Eğitimi* kitabında bu hususla ilgili şunları söylemiştir:

Sorumlu düşünme [...], öğrencilerin önce davranış olarak, ardından ahlaki kurallar (belirli eylemlerin sınıflanması) ve son olarak ahlaki ilkeler (kategorilerin temelleri üzerine düşünme) üzerinde karmaşıkleşan bir şekilde derinden düşünmeyle ortaya çıkar.²⁶¹

Bu pasajdan hareketle yaratıcı, eleştirel, mantıklı ve özenli²⁶² olarak felsefi düşünmenin bütün tarzları sorumlu düşünmeye hizmet eder görünmektedir. Tam da bu noktada sorumlu düşünmenin başkasını dikkate alma ile ilişkisinin hakkı verilmelidir. Öğrencinin duyarlılığını arttırmak için karşısındakinin sözlerine ve ihtiyaçlarını ifade etmesine gereksinim duyulur. Buradan hareketle konuşulanları makul bir şekilde yargılama, analiz etme ve sorumlu davranma üzerinden bir ahlaki canlanmadan bahsetmek mümkün görünmektedir. Lipman da ahlak eğitiminin düşünme becerileriyle birlikte okunması gerektiğini savunmuştur. Ancak Çocuklar İçin Felsefe Pedagojisi'nin asıl amacının ahlaki eğitimle sınırlı kalmayacağının da altını çizmiştir. Ahlak eğitimi, bütünsel bir eğitimin sadece bir ayağını oluşturmaktadır. Bu noktada Robert Fisher'ın entelektüel erdem geliştirme

²⁶⁰ V. Trovato, *L'enfant Philosophe: Essai Philopédagogique* (Paris: Editions l'Harmattan, 2005), s. 70-72.

²⁶¹ M.F. Daniel, *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire* (Québec: Press de l'Université du Québec, 2005), s. 17-20.

²⁶² a.g.e., s. 74-88.

düşüncesini zikretmek uygun görünmektedir. Ona göre entelektüel erdem meraklı olmayı, düşünceli olmayı, entelektüel cesareti ve azmi kapsamaktadır.²⁶³

4.2.1. Çocukların Kendilerinden İtibaren Düşünmeye Başlaması

Mathew Lipman *Philisophy Goes to School* kitabında bir konuyu gerçekten anlamının tek yolunun o konunun canlandırılması suretiyle olacağına vurgu yapmaktadır. Bununla ilişkili olarak, öykücü, ressam ve dansçı örneklerini vermektedir. Bu örneklerle göre öykücü olmanın ne olduğunu ancak öykücü olunca anlarız; bir ressam olmanın ne olduğunu ancak bir ressam olunca, bir dansçı, işçi ya da köle olmayı dansçı, işçi veya köle olunca anlayabildiğimiz gibi.²⁶⁴ Buradan itibaren ahlaki canlanmanın, bilfiil ahlaki eylemlerin gerçekleştirilmesi üzerinden kurulabileceğine gönderme yapılabilir. Bunun yanında söz konusu ahlaki eylemi gerçekleştirme, bireyin dünyayla ilgili disiplinlere ve dünyayla ilgili düşünmesine yönelik bir soruşturma topluluğu oluşturması ve bu toplulukla yakalanan düşünsel dönüşümle de ilişkili durmaktadır.

Sınıftaki düşünsel dönüşümün topluluklara dalga dalga yayıldığı ve sınıftaki problemlerin dünyadaki problemlere doğru gittikçe açımlandığı bir soruşturma topluluğu oluşturmak, canlı ahlaki eylem açısından önemli bir noktaya işaret eder. Bu anlamda ahlaki eylemin canlılığı dalga dalga yayılan dönüşüm boyutunda okunmaktadır. Lipman bu hususla ilgili şunları söylemektedir:

Sınıftaki uygulamaya onu dünyayla ilgili disiplinler ve dünyayla ilgili düşünme hakkında düşünen bir soruşturma topluluğuna dönüştürmeyle başlarsak, yakında toplulukların daha büyük toplulukların içine yerleştirilebileceğini ve hepsi aynı soruşturma süreçlerine sadık kalırlarsa bunların büyük topluluklar içinde sabit duracağını kabul eder duruma geleceğiz. Su birikintisine atılan taş gibi dışa doğru giden aşına olduğumuz bir dalga etkisi vardır: Geniş, daha geniş ve gittikçe her biri kendini düzeltici keşfe ve yaratıcılığa adanmış bireylerden oluşan daha kuşatıcı topluluklar oluşur. Bu resim John Dewey kadar Charles Peirce'in da yaptıklarının sonucudur fakat bunun gerçekleşeceğine dönük bir umut olduğunu düşünselerdi de buradan gelecek itibar üzerinde tartışmazlardı herhalde.²⁶⁵

²⁶³ Fisher, 2008, s. 3.

²⁶⁴ Lipman, 1988, s. 50.

²⁶⁵ a.g.e., s. 20.

Ahlaki eylemin canlılığının okunacağı diğer boyut ise ahlaki eylemlerdeki hazza referanstır. Çocuğun düşünmekten haz alması, düşünmeyi huy haline getirmesi ve düşünmenin keyif alınarak özümsemesi boyutudur. Ders kitaplarının, müfredatın çocuğun kültür tarafından asimile edilmesine izin verilmeyerek, bilakis kültürün çocuk tarafından sahiplenilmesine uygun olacak şekilde oluşturulması gerekmektedir. Lipman çocuğun kültürle tanıştırılmasının hem kapalı modeldeki hem de düşünme modelindeki tezahürünü açıklamıştır. Buna göre kültürle tanıştırıldığı kapalı eğitim modelinde çocuğun kültür tarafından asimile edilmesi söz konusudur. Eğitimdeki düşünme modeli ise tam tersine kültürün çocuk tarafından sahiplenilmesini sağlar; örneğin düşünme modelinde ders kitaplarını çocuğun karşısında yabancı ve katı didaktik bir araç olarak koymak yerine çocukların gelişen ilgilerini, psikolojik motivasyonlarını sağlayacak şekilde bir düzenleme söz konusudur. Kapalı eğitim modelindeki tezahür ise çocuğun öyküden haz almasını ön planda tutmayarak, çocuktan öğrenmesi beklenen içeriğin çocuğa biçimsel, kasvetli, baskıcı yöntemlerle verilmesidir.²⁶⁶

Çocuklar düşünme modelinde beşeri olarak onlara kalan kültür mirasını sahiplenerek disiplinler çerçevesinde düşünmeyi öğrenecekse, disiplinlerin konuları ham hâliyle başlamalı ve çocuklar onları kendilerinin en çok merak ettiği noktadan başlayarak benimsemelidir. Bu durumda çocuklar mantık ilkelerinin katı, nihai bir disiplin olarak sunulduğu bir eğitim modelini sıkıcı ve itici bulurken, mantık ilkelerini günlük hayatta keşfetmekten, bu ilkelerin günlük dildeki ve dünyadaki tezahürlerinden keyif alabilirler. Çocukların aldıkları bu keyif kendilerinden itibaren düşünmesi neticesinde yeniden öğrenmeye ve işleyen, sürekli, canlı bir ahlaki eyleme atıfta bulunmaktadır. Kendilerinden itibaren düşünmek ve düşündüklerini günlük dilde, günlük hayatta, mantık ilkelerine uygun olarak yeniden öğrenmek yoluyla çocuklar, sadece ahlaki anlamda değil sanat, bilim ve beşerî bilimlerin materyalleri üzerinde kendi başlarına hevesle çalışacak ve onları sahiplenecektir.²⁶⁷

Ahlak alanına ve canlı ahlaki eylem soruşturmasına tekrar dönülürse, çocuklara düşünmenin araçlarını öğretmek öncelikli durmaktır. Betül Çotuksöken ve Harun

²⁶⁶ Lipman, 1988, s. 20-24.

²⁶⁷ a.g.e., s. 20-24.

Tepe tarafından yayına hazırlanan *Çocuklar için Felsefe Eğitimi*'nde bu hususun altı çizilmiştir. H. Tepe'ye göre çocukların başkalarına saygılı, etik, dil ve tartışma becerisine sahip, iyi yurttaş haline gelmeleri düşünmeyi başarmalarının doğal sonuçlarıdır.²⁶⁸ Aynı şekilde çocuklar, hikâyelerini okudukları kahramanları model alabilirler fakat kendi başlarına düşündükleri sürece, ahlaki bir soruşturmanın içine girebilirler. Bu durumda canlı bir ahlaki eylem soruşturmasında araçların ve amaçların belirlenmesi, parça ve bütün ilişkilerinin hesap edilmesi gibi hususların göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Çocukların kendilerinden itibaren başladıkları ahlaki soruşturmaya alışmaları, çeşitli örneklendirmeleri, betimlemeleri, evrenselleştirmeleri, altta yatan ahlaki varsayımları ortaya çıkarmaları ve örtük sonuçlara tümevarım veya tündengelim metotlarını²⁶⁹ kullanmaları ölçüsündedir. Söz konusu araçların kullanımı, zamanla çocuklar için bir alışkanlık hâline gelecek ve ahlaki canlanmanın bu şekilde sağlanması imkânı gündeme gelecektir.

4.2.2. Kişilik Gelişimi

Çocukların temel becerilerini geliştirmelerinin yanında önceki pasajlarda da belirtildiği üzere kişiliklerinin ahlaki boyutunun da geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Söz konusu ihtiyaç günümüzde öğretmenler tarafından da kabul edilmiştir. Ancak bu ihtiyacın nasıl karşılanacağı, öğrencilerin ahlaklı olmaya nasıl teşvik edileceği sorunsalı ortada durmaktadır. Çeşitli eğitim teorisyenleri tarafından, çocuğun ahlaki doğasına dair teoriler oluşturulmuştur. Bu teorilerden bazıları çocukları terbiye edilmesi ve evcilleştirilmesi gereken küçük, yabani varlıklar olarak görürken, bazıları çocuğu ahlaki ve erdemli dürtüleri olan küçük melekler olarak değerlendirmektedir. Bu ikinci görüş açısından ahlaki eylemleri elde etmek için çocuklara sadece kendileri olmayı (melek olmayı) sağlayan ortam yeterlidir.²⁷⁰ Lipman ise bu konuda çocuğun doğuştan getirdiği ve teşvik edildiğinde her türlü insan davranışına dönüşebilecek

²⁶⁸ H. Tepe, B. Çotuksöken “Çocuklar için Felsefe Eğitimi”, içinde *Unesco Verileri Işığında Dünyada Çocuklar için Felsefe*, (Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları, 2013), s. 80-81.

²⁶⁹ François Galichet, *Pratiquer la Philosophie à l'école*, erişim 20 Kasım 2023, https://philogalichet.fr/wp-content/uploads/2015/04/Galichet_Pratiquer-la-philosophie-%C3%A0-l%C3%A9cole.pdf.

²⁷⁰ Lipman, Oscanyan ve Sharp, 1980, s. 154-157.

sayısız eğilimleri olduğundan, önemli olanın, çocuğun büyüdüğü ortamdaki gelişmesine katkısı olmayan davranış biçimlerini elemek, katkısı olanları teşvik etmek olduğundan bahsetmektedir.

Eğitmen her bir durumda hangi davranış özelliklerinin teşvik edilmesi veya çocuğun hangi durumlarda caydırılması gerektiğine, her bir çocuğa dair bilgisine binaen karar vermek zorunda kalabilir.²⁷¹ Örneğin ahlaki bir canlandırma için bir çocuğun kendini düşünsel ve duygusal anlamda ifade etmesinin, bir diğerinin ise öz denetim geliştirmek bağlamında gelişmesinin sağlanması gerekmektedir. Her çocuğa kendi biricikliği içinde yaklaşmak ve her çocuğu sınıfın bir parçası olarak değerlendirmek ahlaki canlanmanın önemli unsurlarından görünmektedir. Ahlaki canlandırmadaki amaç, çocuğun ahlaki düşünme, ahlaki davranma ve ahlaki eylemlerde bulunmasının birlikteliğiyle okunabilir. Buradan hareketle her bir çocuğu sınıf ortamında birbirini yok sayacak şekilde değil de birbirini güçlendirecek şekilde geliştirerek ahlaki canlanmaya hizmet edilmesi mümkündür. Öğretmenin çocuğu hem kendi biricikliğinde hem de sınıfın vazgeçilmez bir parçası olarak görmesi, çocuğun bireysel farklılığını kabul etmesi ve onun sınıfta yaratacağı farkın bilincinde olması önemlidir. Çocuğu, kendi biricikliğini ve benzersizliğini arayan aynı zamanda bu arayışı topluma aktif katılımcı olarak toplumla uyum içinde yapan biri olmaya teşvik eden bir öğretmen²⁷² Lipman’a göre başarılıdır.

Çocuklar birtakım kötü dürtülerini kontrol etmekte hesap verme anlamında sorumlu olmakla birlikte toplumda aktif katılımcı olarak söz konusu eğilimlerini caydıran bir okul ortamı da topluma dair bir sorumluluk taşımaktadır. Bu nedenle, ahlaki canlanma çocukların kendilerini içinde buldukları toplumdan bağımsız değildir. Ahlaki canlanmayı teşvik edecek bir okul ortamına değer vermeyen bir toplumun, çocukların ahlak dışı davranışlarında payı söz konusudur. Öğretmenin, ev ortamında ebeveynler aracılığıyla çocuğun ahlaki gelişimine odaklanması yerine sınıf ortamında oluşturulabilecek ahlaki bir gelişime odaklanması akla uygun

²⁷¹ Buradaki akıl yürütme, Aristoteles’in her tek kişinin “orta”sının aynı olmayacağı görüşüyle birlikte düşünülebilir.

²⁷² Lipman, Oscanyan ve Sharp, 2023, s. 240-241.

görülmektedir. Bu hususla ilgili olarak Lipman öğretmenin sorumluluğuna dair şunları söylemektedir:

Söylendiği gibi, öğretmenin sorumluluğu çocukların gelişmesini sağlayan bu tür eğilimleri tarayarak bulmak ve tek tek çocuklarla bir bütün olarak sınıf ortamı arasındaki etkileşimi teşvik etmektir. (Bu ortam, öğretmenin yanı sıra diğer çocukları da içerir.) Sınıfta, geçmişte tepeden bakılan ve hor görülen bir çocuğun artık kendisine saygı göstermeyeceği açık bir gerçektir. Çocuğa bu şekilde davrananlar elbette bunu yaptıkları için sorumludur. Ancak bu çocuğun sınıfında bulunduğu öğretmen de çocuğun geçmişte mağduru olduğu davranışlara karşı koymak için saygı ve destek veren bir ortam bulduğundan emin olmakla sorumludur. Bir diğer çocuk, yine evde veya okulda köreltici bir ortam veya düzenin bir sonucu olarak hayal gücü ya da merak eksikliği gösterebilir. Öğretmenin sorumluluğu, bu çocuk için eski ortamından kaynaklanan uyuşukluğun ve ilgisizliğin üstesinden gelmek için günlük olarak zorlayıcı bir ortam yaratıldığından emin olmaktır. Yine başka bir çocuk, belki de genellikle saldırganlığın nesnesi olduğu ev ortamının bir sonucu olarak, başkalarına karşı çok saldırgan davranışlara başvurabilir. Bu çocuğun, zarar görmüş bütünlüğünü korumak veya eski hâline getirmek için saldırgan davranışlarda bulunmasına gerek kalmayacağı bir ortama yerleştirildiğinden emin olmak da öğretmenin sorumluluğundadır.²⁷³

Öğretmenin ahlaki canlandırmaya yönelik diğer sorumluluğu ise ahlaki eylemler bağlamında çocuğu destekleyici ortamlar yaratmaktır. Öğretmen bu sorumluluğu almaya başladığında ve öz saygıyı, kendine hâkim olmayı inşa ettiğinde aynı zamanda ahlakın canlandırılması adına girişimde bulunmuş olmaktadır. Sınıftaki her bir çocuğa yönelik karşılıklı güven tesis eden ve hoşgörüyü, saygıya dayalı bir ortam sağlanmadığı sürece çocukların ahlaki eylemlerde bulunmalarını ve söz konusu eylemleri sürdürmelerini garanti altına almak mümkün olmayacaktır.

4.2.3. Kavram Geliştirme ve Akıl Yürütme Becerisi

Lipman eğitimin kavramsal gelişme veya beceri-alıştırma temelli olmasından ziyade hem kavramsal gelişmenin hem de beceri-alıştırmanın dâhil olduğu bir eğitim modeline ve bunun eğitimdeki önemine vurgu yapmış, sadece kavramsal gelişmeyle veya sadece beceri-alıştırma temelli bir bakış açısıyla eğitimin eksik kalacağına değinmiştir. Bunun yanında kavramsal gelişmenin becerilerin geliştirilmesiyle ve alıştırma yapılmasına dayalı beceri edinimiyle uzlaştırılması gereken eğitim anlayışının önemli odak noktalarını teşkil etmektedir. Hem kavramsal gelişimi hem

²⁷³ Lipman, Oscanyan ve Sharp, 2023, s. 241-242.

de beceri, alışkanlıklar bağlamındaki gelişmeyi sağlayacak olan, çocukları kendi kendilerine düşünmeye ve aynı zamanda düşünmelerindeki hataları bulmaya teşvik etmektir.

Söz konusu teşvik, doğru ve yanlış cevapların boyunduruğunda olmayan felsefe aracılığıyla mümkündür. Felsefenin bu aracılığıyla, öğretmenin doğru ve yanlış bilgisinin kendisinde olduğu bir eğitim sisteminden ziyade doğru ve yanlış cevapların ne zaman, hangi bağlamda uygun olup olmadığını belirlemeye çalışan eleştirel bir bakış açısı ve olaylara dair sağduyulu değerlendirmenin ön plana çıktığı bir eğitim sistemi zemin bulmaktadır. P4C müfredatının eğitim sistemine entegre edilmesi bu anlamda önemlidir. Zira söz konusu felsefenin sağladığı eleştirel düşünce ve düşünme becerileriyle kazanılan sağduyulu bakış bir bütün olarak hem kavram geliştirmenin hem de akıl yürütme ve soruşturma becerilerinin birlikteliğine atıfta bulunmaktadır. Bu anlamda ahlak alanında bir canlılık sağlanması hem birtakım akıl yürütme becerileri hem de kavram geliştirmenin birlikteliğiyle okunmalıdır. Eğitim sistemine, kavramsal gelişme ve akıl yürütmenin yanında ahlaki eylemin canlılığı bağlamında çocukların düşündükleri ve hissettikleri üzerine düşünme boyutunu katmak da bu açıdan önemli durmaktadır. P4C eğitim modeli çocukların ortaya koydukları üzerine düşünmenin, kişinin kendi düşünme süreçlerini incelemenin, izlemenin ve değerlendirmenin önemini keşfetmiştir.²⁷⁴ Çocukların ortaya koydukları düşünceler üzerine düşünce geliştirme faaliyeti birtakım varsayımları bulma, ön kabullerin farkına varma, ortaya atılan düşünceyi onaylama, düşünce zincirinin bir sonraki halkasını tahmin etme ve birtakım çıkarımlarda bulunma suretiyle olmaktadır. Bu anlamda Lipman, insanın hatırladığını bilme, bildiğini varsayma gibi meta-kognitif eylemlerinin ve arzu etmeyi arzu etmek, sevmeyi ümit etmek gibi duygularına belli bir mesafeden dışarıdan, aşkın bir gözle bakan meta-afektif bakış açısının eğitimdeki rolünü ön plana çıkarmıştır. Düşüncelerine ve duygularına dışarıdan, aşkın bir gözle bakabilen öğrencilerden oluşan bir eğitim sisteminde ahlaki canlanmayı ve ahlaki eylemlere dair sürekliliği yakalamak mümkün görünmektedir. Bunun yanında ahlaki eylemlere dair sürekliliği, eğitim hedefi olarak akıl yürütebilir olmanın yanında bir bütün olarak sadece akılla

²⁷⁴ Lipman, Oscanyan ve Sharp, 2023, s. 38.

değil insanın dünyayı paylaştıklarıyla yakın ilişkide olmasını, duyguları ve düşünceleri üzerine düşünmek suretiyle ortaklaşa yapılan soruşturmayla sağlayacak görünmektedir.

Lipman, ortaklaşa yapılan soruşturmanın akıl yürütme becerileriyle düşünme becerilerini güçlendirmesinden söz etmektedir. Bu bağlamda da akılcı insanlar yetiştirmek suretiyle bir ortak çekirdek kültür programından ve medeni insanlar yetiştirmekten ziyade düşünme becerileri ile akıl yürütme becerileri güçlendirilmiş insanlardan bahsetmektedir.²⁷⁵ Söz konusu ortak çekirdek programı, ahlaki eylemin canlılığı bağlamında insani değerlere vurgu yapması ve bu değerlerin nesiller arası sürekliliğini pekiştirip güçlendirmesi anlamında değerlendirilebilir. Çocukların yaşamlarında karşılaştıkları ahlaki ikilemlere, tahmin edilemez durumlara karşı geliştirdikleri değerleri korumaya yönelik yaklaşımın tüm kendiliğindenliği ve rastgeleliliği içinde güçlendirilen zihinsel ustalık da ahlaki eylemin canlılığıyla birlikte okunmaya uygundur.

4.2.4. Eğitimcilerin Çocuğun Kendi Başına Düşünmesine Yönelik Roller

Ahlaki eylemin sürekliliği ve canlılığı bağlamında geleceğin eğitiminin özü olarak eğitimcilerin eğitilmesi meselesine yoğunlaşmak önemli bir noktada durmaktadır. Eğitime, sürekli değişen bakış açıları getirmekten ziyade, eğitimin kendisi, kendi kimliğini ve yön algısını keşfetmeye yönelik olmalıdır. Akademik disiplinler bilgi sahibi olmanın o alanı öğretmeye yeteceğini varsayan yanlış bir algıdadırlar. Kendi alanlarında uzmanlaşmış fakat o alanı öğretme konusunda son derece yetersiz eğitimciler vardır. Bunun yanında, öğretmenlerin kendi alanlarına dair öğretme metotlarını içeren dersleri almaları da tek başına yeterli değildir. Nasıl ki ahlaki canlanmada akıl yürütmeler ile düşünce, alışkanlık ve becerilerin birlikteliği önemliyse, bilişsel ve duyuşsal süreçlerin birlikteliğinin altı çiziliyorsa aynı şekilde hem öğretmeyi bilip hem kendi alan bilgisine sahip olmanın birlikteliği de önemlidir. Tıpkı enstrüman çalma üzerine kitap yazılarak geleceğin müzisyenlerinin yetiştirilemeyeceği gibi öğretmenlerin sadece kendi alanlarına dair bilgi sahibi

²⁷⁵ Lipman, 1988, s. 37-40.

olmalarıyla geleceğin vatandaşlarını yetiştirmeleri de mümkün değildir. Bu sebeple söz konusu bilgiyi öğretmeye dair yeterlilik sahibi olmaları alan bilgisiyle at başı gitmelidir. Bu anlamda eğitimcilerin eğitilmesi de tek yönlü olmamalıdır.

Eğitimcilerin anlattıkları disiplini sevmeleri, öğrenciyi harekete geçiren bulaşıcı bir iştihaya sahip olmaları, öğrenciyi kendi başına düşünebilir hale getirmeleri açısından zaruridir. Bu anlamda öğretmenlerin öğrencilerini kendi başına düşünmeye teşvik etmesi, çocukların dersin içeriğini merak edecek ve sevecek şekilde eğitilmesiyle mümkündür. Öğrencileri duraksadıkları anda heyecanlandıran, harekete geçiren, kendi düşünce ve duygularını yeniden keşfettiren eğitimciler eğitimi karşı koyulamaz bir macera haline getirebilirler. Eğitimci ve öğrenci arasındaki ilişki karşılıklı bir anlama deneyimi ve başka anlamlarla karşılaşma tecrübesinin paylaşımı olabilir. Öğrenci başka anlamlarla karşılaştığında harekete geçebilir, heyecanlanabilir ve kendi kendine yeniden keşfedebilir. Öğretmenlerin, çocuklardaki harekete geçme, kendileri ve başkalarıyla yaşadıkları anlam deneyiminden itibaren yeniden keşfetme sürecini teşvik edecek bir eğitim modeli benimsemesi ahlaki eylemin canlılığının öğretmenler üzerinden gerçekleşen boyutunun bir göstergesidir.

4.2.5. Eleştirel ve Mantıklı Düşünme

Toplumun değerlerini nesilden nesile aktararak korumaya yönelik olan bir ahlak sistemi, sabit, değişmeyen çevre şartlarına göredir. Dolayısıyla ahlak eğitimi, değişen şartları hesaba katmadığı sürece bir krizin içindedir. Toplumun değerlerini nesilden nesile aktararak koruyan bir sistem, sabitlenerek değişmeyen çevre şartlarına ve yaygın kanaate göre eğitimin amacını belirler. Ahlak eğitimi cahil çocukları almak ve yetişkinlerin elindeki bilgiyi aktararak onları bilgiyle donatmaktan ibaret değildir. Canlı bir ahlaki eylem sistemi toplumun değerlerinin bağlam olarak yani o gün, o şartlarda nasıl uygulanacağını bilgisini içermelidir. Sabitlenmiş, çevre şartlarına uyum sağlamak üzerinden tanımlanan bir ahlaki eylem anlayışı canlı değildir. Kültürel değişimin hesaba katıldığı, insani değerlerin çekirdeğinde saklanan bilgeliğe vurgu yapan, nesilden nesile ahlaki değerlerin devamlılığını sağlayacak olan canlı ahlaki eylem bağlamı, eleştirel ve mantıklı düşünme üzerinden kurulmaktadır.²⁷⁶

²⁷⁶ Lipman, 1988, s. 37-40.

Ahlaki eğitime dair canlandırma hızla ve gittikçe artan değişimin kaçınılmazlığını kabul etme ilk adımıyla başlar, öğrencilerin ve ebeveynlerin gelecek beklentilerine eleştirel ve mantıklı düşünmeye teşvik etme suretiyle katkı sunar. Ahlaki eğitimle çocuklar kendi başlarına, toplumu gözeterek karar veren, kendi başlarına başkasını dikkate alan, başkasına duyarlı olan vatandaşlar olamazlarsa; demokratik kurumlar da güvenilirliğini, saygınlığını kaybetme tehlikesiyle yüzleşmek durumunda kalır. Bu durumda demokratik ideal zarar görür.²⁷⁷ Ahlaki eğitimin, çocuklara özerk yani kendine yeter, eleştirel ve mantıklı düşünmenin öğretilmesine teşvik boyutunda verilmesi, düşünme düşünme ahlaklı olma bağlamıyla ilişkilidir. Bu nedenle eğitimin yeni sistemi, mevcut bilgilerin ve değerlerin aktarılmasından ziyade özellikle çocukların küçük yaşlardan itibaren düşünmelerine ve bu düşünme sürecinde mantıklı ve eleştirel boyutu kaçırmamalarına yönelik olmalıdır. Bu nedenle eğitimin asıl hedefinin bilgi edinme ve değerleri bilmekten ziyade, düşünmeye ve birtakım değerleri uygulamaya yönelik olması ahlaki eylemin canlılığı için elzem durmaktadır. Adaletin ne olduğunu bilmekten ziyade adil olmaya vurgu yaparak, adil olma üzerine akıl yürütme ve adil olmaya dair huy kazanma üzerinden canlandırılan bir ahlaktan bahsetmek mümkündür.

4.2.6. Değerler Eğitimi

Lipman değerler eğitimi alanının iki farklı problemle yüzleşmek durumunda olduğundan bahsetmiştir. Bu problemlerden ilki eğitimin sadece kendini güzel ifade etme meselesi olduğuna, ikincisi ise eğitimin sadece karakter²⁷⁸ meselesi olduğuna vurgudur.²⁷⁹ Birinci görüşe göre: “Kent yaşamının çok çeşitli yaşam tarzlarını içinde barındırması ve kültürel yeniliği gözetmesi; ciddi bir hoşgörü, empati ve çeşitli görüşlerin uzlaşması için kabul kapasitesi gerektirmektedir. Zira kent yaşamındaki farklı çıkar ve baskı gruplarının, hiziplerin ikna ve müzakere çabası gerektiren bir

²⁷⁷ Abel, 2008, s. 198.

²⁷⁸ Lipman, 1988, s. 47-48.

²⁷⁹ Lipman karakteri, vatandaşların kendi iyiliklerinin yanında toplumun iyiliğini de düşünmeye istekli, vatandaşlığın sorumluluklarını kabullenmiş ve övgüye değer şekilde davranmaya götüren alışkanlıklar bütünü olarak tanımlamıştır. Bkz. *Felsefe Okulda*, “Karakterin Güçlendirilmesi” bölümü.

güç dengesine ihtiyacı vardır.”²⁸⁰ Söz konusu güç dengesini kurmak tartışma kültürünü, hitabet, diyalog becerilerini geliştirmekle mümkün görünmektedir. Bu bakış açısı bir ahlaki eğitim içeriğine vurgu yapmak yerine diyalog kurma ve kendini ifade etme becerilerine vurgu yapmaktadır.

İkinci görüşe göre ahlaki kurallar, nesilden nesile toplumsal grubun bütünlüğünü ve devamlılığını sağlayacak şekilde aktarılmalıdır. Bu minvalde geçmişe ve geçmişin mirasına hürmet, geleceğin sadık kılavuzu olan ideallere saygı söz konusudur. Bu görüşü savunanlar değerlerin uygulanmasının ve gösterilmesinin, açıklanmasından daha önemli olduğunu düşünürken fikir empoze etmenin bir problem teşkil etmediğini düşünmektedir. Dolayısıyla burada vurgu içeriğedir, çünkü birtakım kendini ifade etme ve hitabet becerilerinden ziyade içerik önemlidir.²⁸¹

İki görüşün de doğru ve yanlış yönleri söz konusudur. Birinci görüş karakter eğitime olan güvenin oluşturduğu riski görmekle birlikte, ikinci görüş değerler eğitiminde sadece hitabeti ve diyalog kapasitesini geliştirmenin riskini ön plana çıkarmıştır. İki görüşün de görmezden geldiği husus ise çoğulcu bir toplumun amaçlarının çeşitliliği göz önünde bulundurulduğunda demokratik bir toplumda birilerinin anayasal haklarını ihlal etmemenin iki görüşün de uzlaşmasıyla mümkün olabileceğine vurgu yapılmasıdır. Lipman bu hususla ilgili şunları söylemiştir:

Çoğulcu bir toplumun karakteristik amaçlarının çeşitliliği araçların tekdüzeliğine dayalı olabilir ve değerler eğitiminin kabul edilmiş bir bağlamını süreçler üzerindeki uzlaşma oluşturabilir. Örneğin, siyasi ya da dinî bağlarımız ne olursa olsun, yargı süreçlerini ve anayasanın egemen olmasını hepimiz kabul ederiz, çünkü bunlar olmadan bildiğimiz toplumdan geriye çok az bir şeyin kalacağını farkındayızdır.²⁸²

Bu satırlardan hareketle değerler eğitimi aracılığıyla amaçlanan ahlaki canlanma, çocukların karşılıklı saygı, disipline edilmiş diyalog ve bir meseleye dair ortaklaşa soruşturma deneyimine izin verilmesiyle mümkündür denebilir. Çocukların yönlendirmelerden uzak, çeşitli emir ve yasaklardan azade, karşılıklı konuşmalarındaki rastgelelilik ve doğal tavırla geliştirdikleri diyaloglar ahlakın

²⁸⁰ Lipman, 1988, s. 47.

²⁸¹ a.g.e., s. 47.

²⁸² a.g.e., s. 48.

canlanması için önemli durmaktadır. Çocuklar konuşmayı sever, ahlak eğitiminin zaten yapmaya istekli oldukları şeyler üzerinden ilerlemesi ahlaki canlanma için elzem görünmektedir. Karşılıklı konuşabilmenin medeni olmanın ilk koşulu olduğu göz ardı edilmeden çocukların karşılıklı konuşmalarının kesilmemesi de ahlaki canlanmanın önemli bir koşulu kabul edilir. Bu anlamda çocuklara ahlak teorileri sunmak yerine karşılıklı konuşma ve diyalog bağlamındaki soruşturma vesilesiyle sürekli öz eleştiri ve kendini düzeltmenin sunulduğu bir yöntemle, onları düşünmenin araçlarıyla donatmak ahlaki canlanmaya hizmet etmektedir.²⁸³ Bu hususla ilgili olarak çocukların bakış açılarındaki değişimi yönetmek onların refleksif süreçlere elverişli olmalarını sağlayacaktır²⁸⁴ ve bu husus ahlak eğitimine yaklaşım açısından önemlidir. Bunun yanında ahlak eğitimi ve canlı ahlaki eylem, düşünme ve akıl yürütme becerileri yanında ahlaki karakterin gelişimine de önem vermektedir. Lipman, değer soruşturması için yetkinlik kazandıracak tek başına yeterli bir düşünme becerisi yoktur, demiştir. Toplumsal meselelerin inceliklerine dair duyarlı olabilmek için felsefe yapmak formel etkinliklerle ilişkili değil; sorunsallaştırmalar yapabilmekle, argümanlar üretmekle ve kavramsallaştırmalar yapabilmekle ilişkilidir.²⁸⁵ Lipman söz konusu becerileri geliştirmenin yanında karakter konusuna da vurguda bulunmuştur:

Kavramlar geliştirmek, tanımlar oluşturmak, çıkarımlar yapmak, bağlantılar ve ayrımlar yapmak ve analitik biçimde akıl yürütmek başlıca akıl yürütme becerilerinden sadece birkaçıdır. Bununla birlikte, meseleler hakkında birlikte akıl yürütmenin önemli görüldüğü bir toplumda bu beceriler vatandaşlık için vazgeçilmez olsa da akıl yürütme tek başına yeterli değildir. Bir de karakter konusu vardır.²⁸⁶

Değerler eğitimi veya ahlak eğitimi akılsal süreçlerdeki yetkinliğe ve ahlaki karakter gelişimine vurguyu “iyi vatandaş” bağlamında yapmaktadır. İyi vatandaş özelliklerine sahip bir kişi, kurumsal uygulamadaki akılcılığın toplumsal

²⁸³ Lipman, 1988, s. 49.

²⁸⁴ Daniel, 2008, s. 36.

²⁸⁵ M. Tozzi, “Contribution à l’élaboration d’une didactique de l’apprentissage du philosophe”, *Revue française de pédagogie*, sy 103 (1993): s. 21.

²⁸⁶ Lipman, 2023, s. 74.

mekanizmalarını içselleştirmiş,²⁸⁷ kendisininmiş gibi doğal olarak benimsemiştir. Bu durumda ahlaki eylemin canlılığı, kavramlar geliştirmek, tanımlar oluşturmak, çıkarımlar yapmak, varsayımları ayırt etmek gibi düşünme ve akıl yürütme becerilerinin yanında toplumsal duyarlılığı güçlü karakter geliştirmeyele ilişkili olduğu gibi, ötekine dair duyarlılığı ön plana çıkaran toplumsal mekanizmaları doğal olarak içselleştirmekle de ilgilidir. Bu konuda diyalojik soruşturma biçimini takip etmek önemlidir. Lipman bu hususla ilgili şunları söylemektedir:

Oysa değerler eğitimi diyalojik soruşturma biçimini zihinsel iş birliği ve karşılıklı saygı ortamında alabilir. Bu tür seminerlerde disipline edilmiş bir şekilde açığa çıkan diyalog, çocuklar tarafından o anda içselleştirilir. Çocuklar görüşün diğer noktalarıyla ve sınıftaki diğer bakış açılarıyla aşına olur; başkalarına belli nedenlerden dolayı karşı çıkmaya ve onların da kendi nedenleriyle karşı çıkmalarına alışır; kendi görüşleri üzerinde eleştirel ve nesnel olarak düşünmeye başlarlar; birinin dil bilgisi ya da aritmetikte vasat ama kişisel deneyimlerinden elde ettiği bakış açısını dile getirmekte çok etkileyici olabileceğini gördüklerinde kendilerine olan güvenleri artar. Bu çok önemlidir, çünkü sınıfta “havlu atmış” birçok çocuk umutsuzca “amaçlarını doğru anlatmak” hatta daha umutsuzca akranları tarafından dinlenmek ve saygı görmek ister. Çocukların birlikte akıl yürütmeyi öğrenmelerine yardım ederek onlara toplumun ne olabileceğine dair bir fikir vermiş oluruz. Bunu pekiştirmeyi başaramazsak, ömürleri boyunca katılımcı demokrasinin gerçek erdemlerine ve faydalarına dair bu zayıf ve kısıtlanmış anlayışta takılı kalabilirler.²⁸⁸

Değerler eğitiminde bir başka boyut ise alışkanlıklar bağlamındaki karakter gelişimidir. Çocukların içselleştirmesi gereken davranışlarında kendiliklerinin dikkate alınması bu anlamda önemlidir. Çocukların kendiliklerinin hesaba katılması ise örneğin değer soruşturmasına yönelik bir atölye ortamında çocukların ne kadar katılımcı olduklarına ve iş birliğine ne ölçüde yanaştıklarına bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Bir soruşturmanın çocukların kendiliklerinin yani bu soruşturmaya katılmak isteyip istemedikleri üzerinden nasıl geliştiğinin açıklaması şöyledir:

[...] Başlangıç noktası olarak, olumlu bir katkı sağlamak için çocuğun kendi çabalarının üzerinden ilerlemeliyiz. Bu nedenle çocuğun katılma, iş birliği yapma ve soruşturma arzusunu tanımalı ve onunla çalışmalıyız. Bu, geleneksel sınıfın, içinde çocukların katılımcı biçimde ve iş birliği içinde değer soruşturmasına girecekleri bir grup çalışmasına dönüştürülmesi anlamına gelir. Akademik tartışmanın kurallarına saygılı olacaklardır (ya da zamanla bunu öğreneceklerdir); birbirlerini dinleyecek, kendi görüşleri için gerekçeler

²⁸⁷ Lipman, 2023, s. 74-75.

²⁸⁸ a.g.e., s. 102-103.

getirmeye ve katılımcı arkadaşlarının gerekçeleri için sorular sormaya her zaman hazırlıklı olacaklardır; sınıf arkadaşları arasındaki bakış açısı çeşitliliğinin ve meseleleri bağlam içinde görmenin değerini anlayacaklardır.²⁸⁹

İlerleyen satırlarda Lipman değer soruşturmasıyla ilgili grup çalışması yapılması, katılımcıların birlikte değerlere yönelik akıl yürütmesi, birtakım kuralların katılımcılar tarafından içselleştirilmesi sayesinde her tek katılımcıda daha düşünceli olma, saygı ve sağduyu anlamlarında gelişme görüleceğinin altını çizmiştir. Lipman bu hususla ilgili parçalanma ve yıkımlar, hayal kırıklıkları ve yoksunluklar içinde bulunan çocuklar için değer soruşturmasının içselleştirmek suretiyle yapılmasının bir toplumun ömürlük umut kaynağı olabileceğine vurgu yapmıştır. Ona göre bu grup çalışmalarının ilk ve ortaöğretim boyunca her sınıfta birbirini takip etmesi için daha iyi bir neden olamaz; etkisinin birikimli ve uzun ömürlü olmasının güvencesinin ancak bu şekilde olacağının altını çizer.²⁹⁰

P4C pratiğinin değerler eğitimi modelinde, diyalog kurmakla sağlanan iş birliği ve diyaloga aktif katılımcı olmak suretiyle takip edilen toplumsal akılcılık uygulamasını, başlangıç noktası olarak birbirini anlamaya, dinlemeye dair alışkanlık kazandırmak suretiyle düşünceli olmak, sağduyulu olmak ve saygının yerleşmesi noktaları takip etmektedir. Özellikle değerler eğitiminde toplumun parçalanmışlıklarından, hayal kırıklıklarından kurtuluşu ve bu kurtuluşa dair umudun yeşermesini toplumsal akılcılık bağlamındaki birbirini dinleme, birbirine karşı sağduyulu olma ve dinleme kapasitesi kazanmayla birlikte düşünmek gerekmektedir.

Sonuç olarak tezin pratik soruşturma ayağına geçmezden evvel Lipman'ın tezin pratik soruşturma kısmına katkısına dikkat çekilmelidir. Lipman'ın P4C uygulamasında düşünme ve karakter ilişkisini ortaya koyması, aynı şekilde sınıf ortamında duyuşsal ve bilişsel kapasitelerin birlikteliğini atölye katılımcısı çocukların diyalog halinde olmalarıyla vermesi ahlaki eylemin canlılığı bahsi altında değerlendirilmeye uygundur. Sınıf ortamında her tek çocuğun bir bütünün vazgeçilmez bir parçası olarak, atölye ortamına karakterini, aile yapısını, geçmişini yansıtacak arka plan ile başka bir ifadeyle, bireysel ve çevresel şartlarının

²⁸⁹ Lipman, 2023, s. 88.

²⁹⁰ a.g.e., s. 88.

oluřturduđu biriciklik ile katılması ahlak eđitim modeli için önemlidir. Ahlak eđitim modelinde çocukların kendilerinden itibaren dűřünmeye bařlamalarının, kiřilik geliřimlerinin, kavramsal akıl yűrűtme becerilerinin ve duygularını iyi ifade etmelerinin altı çizilirken mikro toplumu oluřturan atölye katılımcılarının toplumsal boyuttaki iyi yařama katkıları űzerinden ahlaki eyleme dair canlılık bahsine vurgu yapılmıřtır. Buradan hareketle söz konusu vurgunun yöntemsel araçlarına ve uygulama örneklerine deđinmek műmkűn hale gelmiřtir.

İKİNCİ KISIM

AHLAKİ EYLEMİN CANLILIĞINA DAİR PRATİK SORUŞTURMA

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. FELSEFE ATÖLYELERİ PRATIĞININ AHLAKİ EYLEMİN CANLILIĞI BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Ahlaki eylemin canlılığı meselesini, felsefe atölyeleri düzenleyerek pratik soruşturma kapsamında değerlendirmek hem ahlak alanının hem de çocuklar için felsefe pratiğinin kesin ve sınırları belli araştırma teknikleri olmadığından, kolay bir soruşturma değildir. Bununla birlikte Lipman'ın Çocuklar İçin Felsefe modelinin sınırları belli, şekilsel ve deneysel kesin bir araştırma yöntemi de yoktur. Bu nedenle soruşturma bağlamında bu modeli, 9-10 yaş arası ilkokul 4. sınıf öğrencilerinden oluşan 12 çocukla yeniden üretilmesi ve Aristoteles, Nussbaum ve Lipman'ın ahlaki eylemin canlılığı kapsamındaki teorik düşüncelerini, somut felsefi uygulama deneyimine dayandırmak uygun görülmüştür. Söz konusu uygulamanın amacı, kapsamı, yöntemi aşağıdaki gibidir.

Uygulama Başlığı: Felsefe Atölyeleri Pratiğinin Ahlaki Eylemin Canlılığı Bağlamında Değerlendirilmesi

Kapsamı: İstanbul Medeniyet Üniversitesinin 07.12.2022 tarihli 2200065787 sayılı Etik Onayı ve Valilik Makamının 17.01.2023 tarihli oluru ile araştırma, 28 Şubat-4 Nisan 2023 tarihleri arasında İstanbul ili Başakşehir ilçesinde MEB'e bağlı İBB Şehit Savcı Selim Kiraz İlkokulunda yapılmıştır. 4. Sınıfta öğrenim gören akademik başarı ve cinsiyet olarak heterojen, velilerinden onay alınan gönüllü 9-10 yaşlarında 12 öğrenciyle yapılan atölyelerin her bir oturumu 30-45 dk. sürmüştür. Araştırma kapsamında felsefe

atölyelerinde katılımcıların düşünmek ve düşündüklerini ifade etmek suretiyle başkasının gözüyle hayata bakabilme kapasitelerine yönelik pratikler yapılacaktır. Söz konusu örnek pratiklerin çocuk öznenin konuşmalarının transkripsiyonu yapılarak teze koyulması P4C pedagojisine dair yapılacak çalışmalara hizmet edecektir.

Amacı: Bu çalışmada 6 hafta boyunca her bir oturumun 30 dk. ile 45 dk. arasında olduğu felsefe atölyeleri düzenlenmiştir. Ahlaki eylemin canlılığında her tek kişinin biricikliğinin dikkate alınması, hissetme ve akletmenin birlikteliği ve bireyden topluma, toplumdan bireye karşılıklı gelişim üzerinden olan teorik arka planın atölye ortamında pratik izleri sürülecektir. Atölye katılımcılarının başkasının gözüyle hayata bakabilme, empati, sempati kapasitelerini geliştirmelerine yönelik kullanılan araçlardan, yürütülen soruşturmalardan bir örneklik çıkarma amacı vardır. Aynı şekilde atölye katılımcısı çocukların kendi günlük yaşamlarından itibaren düşünmeleri, duygu ve düşüncelerini ifade etmesi yoluyla bilişsel ve duyuşsal kapasitelerindeki gelişimin izlerine odaklanılacaktır.

Yöntemi: Araştırmada katılımcıların günlük hayatlarından durum örneklerini analiz etme, sınıflama, varsayımları tahlil etme, kavramsallaştırmalar yapma, katılımcıları kendi sorularını bulmaya teşvik etme, argümanlar geliştirme ve karşı argümanlar oluşturma yöntemleri kullanılmıştır. Öğrencilerin dinleme ve anlama kapasitelerini arttırmaya yönelik atölye başlangıcında kuralları ifade etme ve atölye esnasında çeşitli materyaller kullanma yöntemleri de izlenmiştir.

5.1.Aristoteles, Nussbaum ve Lipman Bağlamı

Teorik çerçevesi Aristoteles'in, Nussbaum'un ve Lipman'ın görüşleri boyutunda değerlendirilen ahlaki eylemin canlılığı bahsinde her bir düşünür için ön plana çıkan fikirlerin pratik soruşturmaya nasıl buluşacağı sorusu her bir düşünürün pratik soruşturmaya katkısını değerlendirmek suretiyle ele alınabilmektedir. Aristoteles'in adil ölçü bağlamındaki her tek kişinin biricikliğine vurgu yapması, bununla bağlantılı olarak erdem kazanımı bahsini sadece akıl yürütmelerle değil aynı zamanda duygulanımlarla ilgili olarak değerlendirmesi ve erdemli eylemlere dair sürekliliği erdemli eylemlerden haz almaya bağlaması pratik soruşturmanın önemli bir ayağında durmalıdır. Bireyden topluma, toplumdan bireye sirküler şekilde etkileşimi ve her tek

kişi için erdemli eylemlerden alınan hazla sağlanan süreklilik boyutundaki natüralist çizgiyi hesaba katan Aristoteles, gerek Nussbaum'un görüşlerinin gerekse Lipman'ın fikirlerinin bir temele oturtulması ve pratik soruşturmanın temellerinin kavranması noktasında önemli bir yerde durmaktadır. Nussbaum'un insanın fizyolojik, çevresel vb. belirlenimlerini bir bütün olarak hesaba katan bakış açısı ve başkasının gözüyle bakabilme kapasitesine verdiği önem Aristoteles'in düşünceleriyle paralel okunmaktadır. Bununla birlikte Nussbaum'un düşüncelerinin pratik soruşturmaya hizmet eden tarafında eğitim bağlamında insani boyutu ön plana çıkararak demokratik yurttaşın eleştirel düşünen, kendini heterojen bir toplumun üyesi gören, empati, sempati kapasitelerinin gelişmişliğini vurgulayan ve başkasının gözüyle hayata bakma kapasitesini geliştirerek başkasına açılma serüvenine hizmet eden bakışını hatırlamak gerekmektedir. Lipman'ın P4C pedagojisinin pratik soruşturmaya ilişkisinin izlerini ise atölye katılımcılarını mikro toplumun üyeleri olarak değerlendiren bakış açısıyla ve bilişsel-duyuşsal alanların birlikteliğiyle bir bütün olarak değerlendirmede aramak mümkündür. Lipman'a göre ahlak eğitiminin pratik soruşturmaya ilişkisi, her bir katılımcının duygularını diyalog halinde gerçekleştirilen konuşmalarını kendini daha iyi ifade etmeye katkı sağlayacak şekilde sunması sebebiyledir. Kendilerini atölye ortamında daha iyi ifade eden bireylerin atölyeye diğer katılanlar tarafından övülmesi kapsamında da bir ahlaki eylemin canlılığından bahsetmek mümkündür.

5.2. Atölyelerde Yöntem ve Araçlar

Felsefe atölyeleri, konuşma yoluyla “anlamlandırma” etkinliği içine fail olarak dâhil etmeye çalışmaktadır. Anlamlandırma etkinliği; açıklama, çözümleme ve anlamanın bir terkidir.²⁹¹ Söz konusu terkip, her tek çocuğun söylediklerinin ses kaydının alınması ve ahlaki eylemin canlılığına dair pratik soruşturmaya girilmiş bu tez kapsamında ses kayıtlarının transkripsiyonunu sunmak aracılığıyla açıklanmaktadır. Çocuk özneyi konuşturmak adına italik yazı stiliyle her tek çocuğun ses kaydında söyledikleri hiçbir yorum katılmaksızın yazıya aktarılmıştır. Felsefe atölyelerine dair yöntemi açıklamak için öncelikle bir atölyenin nasıl başlatıldığından ve süreçte neler

²⁹¹ İhsan Fazlıoğlu, *Nazarî Ufuk* (İstanbul: Ketebe, 2022), s. 9.

yapıldığından bahsetmek gerekir. Akabinde atölyenin süresi, atölyedeki yerleşim planı gibi hususlara değinilmelidir. Atölyelerdeki akış nasıl olmalıdır, kolaylaştırıcının duruşu nasıl olmalıdır soruları ise felsefe atölyelerindeki yöntemi açıklamak için cevaplanması gereken sorulardır. Kolaylaştırıcının atölye öncesi hazırlayacağı haftalık atölye planları ise yönetime dair önemli ipuçları vermektedir. Aşağıda sunulan felsefe atölyeleri planları için Nantes Üniversitesi Çocuklar İçin Felsefe Kürsüsü kurucusu Edwige Chiouter'in pedagojik fiş dosyalarından, Sorbonne Üniversitesi Felsefe Bölümünde savunulan P4C doktora tezini yazan Johanna Hawken'ın görüşlerinden ve Fransa'da sanatla felsefeyi buluşturan akımın kurucusu ve kendisinden çocuklar için felsefe eğitmen eğitimi aldığı Chiara Pastoiri'nin görüşlerinden faydalanılmıştır.

Felsefe Atölyesinin Başlatılması:

Atölye esnasında söz alma, karşıdakini dinleyerek konuşma kuralları ve felsefe atölyesinin ne olduğu hatırlatılır. Tartışmayı başlatmadan önce felsefeye dair öğrencilerin bir fikri olup olmadığı anlaşılmaya çalışılır. Bu bağlamda şu sorular sorulabilir: “Sizce saat kaç sorusu mu, zaman nedir sorusu mu felsefeyle ilgilidir?” aynı şekilde şu soru da öğrencilere yöneltilebilir: “ ‘Nasılsın, iyi misin?’ sorusu mu yoksa ‘İyilik, mutluluk nedir?’ sorusu mu felsefeyle ilgilidir?” Bu sorulardan itibaren başlatılan konuşma, “geçmişten beri insanların kendilerine sordukları ve soracakları büyük sorular olduğundan ve bu büyük sorular üzerine birlikte düşüneceğimiz” ifadeleriyle devam ettirilebilir. 6 haftalık atölye sürecinden bahsedilerek genel olarak 6 haftada ne amaçladığından, 12 katılımcının da aktif olarak düşünme üretmesinin ne kadar değerli olduğundan ve her bir öğrencinin biricikliğini göstermesinin, kendini ifade etmesinin ne kadar önemli olduğundan ve başka fikirlerin, bakış açılarının varlığının felsefe atölyelerini zenginleştirdiğinden bahsedilebilir. Geçmişten beri sorulan, “Adalet nedir? Kurallara uymak için mi, iyi olmak için mi suç işlemeyiz? Neden istediğimiz her şeyi yapamayız? Cesaret nedir? Bilgelik nedir? Normal ve anormal olmak arasındaki fark nedir?” gibi büyük sorular üzerine tartışılacağına vurgu yapıp 6 haftalık atölye programının konuları verilir.

Süre: Felsefe atölyeleri 6 hafta devam edecek olup her bir oturum 30 dakika ile 45 dakika arasında sürecektir. Öğrencilerin ilgilerine göre süre uzatılabilir.

Yerleşim Planı:

Öğrencilerin konuşurken birbirlerini görecektir şekilde oturtulmaları önemlidir. İdeal olarak oturma düzenini kare veya yuvarlak olacak şekilde düzenlemek önemlidir. Öğrencilere, oturma esnasında ve sonunda görüşlerini yazacakları Felsefe Defterleri dağıtılacağından, felsefe atölyeleri düzenlenecek yerde (sınıf, kütüphane) masa olması gerekmektedir.

Felsefe Atölyelerindeki Akış:

Felsefe atölyelerindeki akış maddeler halinde aşağıda verilmiştir.

1. Bir felsefe atölyesinde herkesin düşüncelerini ifade etmekte özgür olduğu, doğru-yanlış cevapların olmadığı fakat konuşan kişinin örnekler vererek, argümanlar üretmek, sınıf arkadaşlarının söylediklerine katılıp katılmadığını belirtmesinin önemli olduğuna vurgu yapılmalıdır. Vurgu yapılacak bir diğer konu, katılımcıların içlerinden gelen duyguları, düşünceleri hissetmek suretiyle anlamalarına ve ifade etmelerine yönelik de olmalıdır. Felsefe atölyelerinde konuşma ve tartışma kurallarının hatırlatılması gerekir: tartışmada aktif katılımcı olmaya istekli olmak, arkadaşlarını dalga geçmeden dinlemek, konuşmadan önce mutlaka düşünmek gerekmektedir. Bunun yanında, konuşan kişinin söylediklerini haklı çıkarmak için argümanlar sunması, örnekler vermesi ve söylediklerinin sebeplerini iyi açıklaması gerekmektedir. Kolaylaştırıcı, öğrenciler arasındaki iletişimi sağlamak ve saygılı şekilde birbirlerini dinlemelerini teşvik etmek amacıyla “konuşanın gözlerine bakılması” talimatını vermektedir. Kolaylaştırıcı, öğrencilerin arasında bir otorite gibi değil de onlardan biri olarak aralarında oturur. Bu nedenle özel bir öğretmen masasına veya sandalyesine felsefe atölyesinde ihtiyaç yoktur. Bunun sebebi, kolaylaştırıcının öğretmen gibi doğru bilginin garantörü olmadığı, bilakis doğruya, hakikate dair soruşturmanın yapıldığı bu grupta diğer katılımcılar gibi soruşturmanın bir parçası olduğu vurgusudur. Kolaylaştırıcı, öğrencileri, sadece kendisine değil tüm gruba hitap etmeye teşvik eder.
2. Altı haftalık felsefe atölyelerinde çeşitli kitaplardan alıntılar yüksek sesle okunacak ve öğrencilere bir kısa film den itibaren düşünmeleri söylenecektir. Daha sonra kolaylaştırıcı genel bir soru sorarak felsefe atölyelerini başlatacaktır.

3. Kolaylaştırıcı öğrencilerinin en güzel şekilde düşünmelerini sağlamak için 12 öğrenciyi birlikte veya 3'er öğrenciden oluşmak üzere 4 gruba bölerek küçük gruplar halinde düşünmeye teşvik edebilir. Öğrencilerin çıkardıkları kavramları, altı çizilmesi gereken fikirleri, öğrencilerin yaptığı ayrımları not alır. Ayrıca öğrencilerin söylediklerini oturum esnasında isteklerinin azaldığını sezerse konsantrasyonlarını yeniden arttırmak amacıyla bir soluk aldırarak için felsefe defterlerine önemli gördükleri kavramları ve ayrımları yazmalarını isteyebilir veya konuşulanların resmini çizmeyi teklif edebilir. Ardından, öğrencilerin yazdıklarından ve çizdiklerinden itibaren oturum devam ettirilir.
4. Oturum sonunda kolaylaştırıcı bütün konuşulanların bir özetini verir. Çocuklara, felsefe defterlerine önemli fikirleri, tartışmadan akıllarında kalanları yazmaları için son 5 dk. verilebilir. Aynı şekilde atölye sonunda, atölyede konuşulanların resmedilmesini önerebilir.

Kolaylaştırıcının Rolü:

Kolaylaştırıcı 6 hafta sürecek oturumlara başkanlık eder. Rolü, fikir alışverişlerinin düzgün işleyişini yönetmektir.

Konuşmaya veya dinlemeye dair kuralları hatırlatıp öğrencilere en uygun şekilde söz hakkı vermekten (hiç konuşmamış öğrencilerin söz alma konusunda öncelikleri vardır) sorumludur. Kolaylaştırıcı, neden üzerinde durulmayı hak ettiğini sunarak başta sorulan sorunun gerekçelerini, varsayımlarını ortaya çıkarmaktan sorumludur. Öğrencilerin adalet, farklılık, mutluluk gibi kavramları tanımlamasına yardımcı olup öğrencilerin düşünme kapasitelerini arttırmasına kitapları, kısa filmleri kullanarak katkıda bulunur. Her şeyden önce aşağıdakileri sağlayarak fikir alışverişlerinin felsefi tutarlılığına katkıda bulunur.

1. Öğrencileri söylediklerinin nedenlerini açıklayabilecek şekilde konuşmaya teşvik eder, birbirlerine saygı duyarak tartışmalarını sağlar. Öğrencilerin söylediklerini rasyonel argümanlara dayandırmayı sağlar. Öğrencilerin örnekler vermelerini, söylediklerinin haklılığını göstermelerini ve çeşitli açıklamalar yapmalarını sağlar.
2. Öğrenci düşüncesini ifade ederken kolaylaştırıcı, "Bir örnek verebilir misin?" şeklinde müdahale edebilir. Aynı şekilde öğrencilerden biri absürt bir gerekçe

sunarsa arkadaşının aksine düşünen var mı şeklinde bir soru yöneltmek suretiyle tartışmayı rasyonel bir zemine çekebilir.

3. Öğrencilerin verdiği örneklerden, yaptığı açıklamalardan itibaren sorunsallaştırmalar yapabilir. Bu anlamda öğrencileri şüpheyne düşürmek, bir sorunun karmaşıklığını artırmak, örtük ön varsayımları ortaya çıkarmak için soru ifadeleri kullanabilir. Örneğin, “Bu iyi ve güzel midir sence? "Evet, ama ...", "bu hala doğru mu?", "Bu söylediğin, neyi varsayıyor?", "Öyle olsaydı dünya neye benzerdi?"
4. Öğrencilerin kavramsallaştırmalar yapmalarını sağlar. Öğrencilere yaşadıkları dünya hakkında düşünmeyi, çeşitli kavramlarla yapmak suretiyle bir fikre kesin, soyut bir içerik verme egzersizleri yaptırabilir. “Adalet, farklılık, mutluluk, cesaret derken ne demek istiyorsun?” gibi.
5. Fikir alışverişlerinden sonra fikirleri yeniden biçimlendirir ve sentezler.
6. Kolaylaştırıcının rolü, birkaç yönden başlama eğiliminde olabilecek bir tartışmada anlam oluşturmaktır. Böylelikle öğrencilerin söylediklerini birbirleriyle ilişkilendirerek birbirlerine nasıl tepki verdiklerini, birbirleriyle nasıl çeliştiklerini veya birbirlerini nasıl tamamladıklarını gösterir. Ayrıca fikirlerin ilerlemesine izin vermek amacıyla müdahalelerin içeriği ile sorulan soru arasında bir bağlantı kurmaya çalışır.
7. Kolaylaştırıcının rolü aynı zamanda tartışmanın gelişimini değerlendirmektir.
8. Kolaylaştırıcı, söylenenleri yeniden konumlandırır ve söylenenleri kronolojik sırayla tekrarlayarak değil, orijinal temanın temellerini koruyarak seansın sonunda baştaki konuya hizmet eden fikirleri özetler. Örneğin cesaret soruşturmasında çeşitli cesaret tanımlarını bir sentez olarak sunmaya çalışır.

5.3.Haftalık Atölye Planları

1. Hafta

Felsefe nedir? (Yukarıda açılış atölyesinin nasıl olması gerektiğine dair bir öneri sunulmuştur.)

2. Hafta

Cesaret nedir?

Thierry Dedieu'nun *Yakouba* kitabı öğrencilere okunur. Görselleriyle birlikte sesli kitap versiyonu da izlettirilebilir:

Yakouba

Her yerden sesler geliyordu. Afrika'nın göbeğinde küçük bir kasabada, büyük bir şölen hazırlanıyordu. Bu bayram günüydü. Yüzler boyanıyor, süslemeler yapılıyordu. Bu, kutsal bir gündü. Yetişkinlerin klanı toplanıyor ve savaşçı olma çağındaki çocukları belirliyordu. Yakouba için büyük bir gün. Cesaretinizi kanıtlamalısınız ve aslanla tek başınıza yüzleşmelisiniz. Kavuran güneşin altında ilerleyin, vadileri, tepeleri geçin, kayaları hissedin, kaçınılmaz olarak çimenleri, tabii ki rüzgârı, bütün bunları çok az suyla yapın. Gece gündüz sessiz sessiz inceleyin; sizi saran korkuyu unutun... Saatlerce bekleyin ve sonra aniden... Cesaret silahınız olsun ve savaşmak için acele edin. Sonra Yakouba aslanın bakışlarıyla karşılaştı. Sahip olacağımız kadar derin bir bakış, Onun gözlerini okuyabiliyordu, gözleri şunları söylüyordu: "Gördüğün gibi yaralıyım. Şiddetli bir rakibe karşı gece boyunca savaşım. Böylece sonuna gelmekte hiçbir sorun yaşamazsın. Ya beni zorlanmadan öldürürsün ve bir savaşçıya dönüşürsün kabilenin gözünde ya da sen benim hayatımı bağışlarsın, kendi gözünde büyürsün ama akranlarından dışlanırsın, bütün bunları düşünmen için bir gecen var."

Kitap burada durdurulup öğrencilere sizce şimdi Yakouba ne yapacak sorusu yöneltir?

Öğrencilerin verdiği cevaplara göre, Yakouba aslanı öldürecek diyenler ve Yakouba aslanı öldürmeyecek diyenlerin fikirleri alınır. Öğrencilerden öldürecek diyenlerden, neden öldüreceğine dair açıklama ve sebep istenir. Aynı şekilde öldürmeyecek diyenlerden de sebep ve açıklama istenir.

Öğrencilerin sundukları nedenlerden vicdan, acıma, merhamet gibi kavramsal çalışmaya gidilebildiği gibi cesaret erdemi temele alınarak tek tek vicdanın, acımanın, merhamet etmenin cesaretle ilişkisi nedir şeklinde bir soru öğrencilere yöneltilebilir.

Öğrencilerin cevapları belli bir sentez içerecek şekilde arka arkaya sıralanarak 2. Hafta atölyesi bitirilir.

3. Hafta

Bilgelik nedir?

Yakouba kitabının kalan bölümü öğrencilere okunmadan, öğrencilerde merak uyandırmak ve onlara geçen haftayı hatırlatmak için kitabın sonunu tahmin etmeleri istenir. Bütün öğrenciler tahminlerini söyledikten sonra kitabın kalan kısmı öğrencilere yüksek sesle okunur:

Sabah erkenden Yakouba mızrağını aldı ve son bir kez baktı. Bitkin aslanın üzerinden geçip köyüne geri döndü. Köydeki erkekler, babası, hepsi onu bekliyordu. Büyük bir sessizlikle Yakouba karşılandı. Arkadaşları herkesin saygı duyduğu savaşçılar oldu. Yakouba'ya ise köyün sürüsü emanet edilmiş oldu, bu olaydan sonra sığırlara bir daha asla aslanlar saldırılmadı.

Kitabın kalan kısmı okunduktan sonra öğrencilere, felsefe defterlerine cesarete dair birkaç cümle yazmaları söylenir ve 5 dakika verilir. Daha sonra her öğrenci felsefe defterine yazdıklarını okur.

Kolaylaştırıcı her öğrenciyi dinledikten sonra cesaretin bilgelikle ilişkisi olup olmadığını sorar. Bilge kişinin önceden sezerek doğru davranışları bilen, olması gerektiği gibi davranan kişi olduğu açıklamasını yapar. Herkes fikirlerini söyledikten sonra felsefe defterlerine cesaret ve bilgelige dair akıllarında kalanları yazmaları söylenir. Buradaki amaç cesaret bağlamında Bilgelik Erdemine dair öğrencileri düşündürme çabasıdır.

Öğrencilere cesaretli ve bilgece davrandıkları anlar sorulur ve öğrencilerin verdiği cevaplardan hareketle birtakım kavramsallaştırmalar, argümanlar geliştirilebilir. Söz konusu argümanlar, bilgelik erdemiyle ilişkisi kurularak çocuklar arasında bir tartışmayı teşvik edebilir. Örneğin, “Yakouba size göre bilge mi, yoksa cesaretli mi?” gibi bir soru öğrencilerin “Bilge olmak ve cesaretli olmak arasında ilişki var mı?” şeklinde yeni sorularına kapı açacaktır. Bütün bunların neticesinde, öğrencilerin cesaret erdeminin bilgelik erdemiyle birleşince nasıl olacağına dair bir fikirleri olmuş olacaktır. Kabilesinin onu savaşçı olarak değerlendirmesini reddetmesi, onun cesaretsiz olduğu anlamına gelir mi? “Savunmasız bir rakibi öldürerek kabilesi tarafından savaşçı olarak değerlendirilebilirdi ama kendi gözlerinde kendini nasıl

görürdü acaba?” gibi sorularla öğrencilerin tartışmanın içine iyice dâhil olmaları sağlanacaktır.

Bu kitap çerçevesinde bir tartışma ortaya atmak, çocukların çeşitli cesaret biçimlerini ayırt etmelerine ve "sosyal cesaretin" (çoğunluğa karşı gelme, kişinin itibarını, statüsünü, imajını bırakması) muhtemelen fiziksel cesarettten daha üstün olabileceğini anlamalarına yardımcı olacaktır. Bununla birlikte cesaret erdeminden itibaren bir diğer erdem olan bilgelik, Yakouba'nın sığırlarının bir daha asla aslanların saldırısına uğramaması üzerinden işlenebilir.

4. Hafta

İyilik, Kötülük, Yasalar (Kurallar)

Platon'un *Devlet* kitabındaki Gyges'in Yüzüğü efsanesinin belli bir bölümü öğrencilere okunur:

Gyges, bir devin vücudunu yanlışlıkla keşfeden bir çoban. Dev, parmağında muhteşem bir yüzük takıyor. Gyges onu çalar ve onunla oynarken yüzüğün ona görünmezlik gücü verdiğini keşfeder. / Gyges bu güçle ne yapacak? Öncelikle bu soru öğrencilere yöneltilir.

Her öğrenci bu soruyu cevapladıktan sonra öğrencilere: “Eğer senin görünmezlik gücün olsaydı ne yapardın?” sorusu yöneltilir: Öğrenciler, 3'er kişilik 4 gruba bölünebilir veya her birinden bu soruya olan cevaplarını felsefe defterlerine yazmaları istenebilir.

Öğrencilerden gelen cevaplara göre, **“Görünmez olduğunuz için hapishaneye girme ihtimaliniz olmasa da toplumun sizi dışlama seçeneği olmasa da kurallara uyar mıydınız?”** sorusu yöneltilir.

Gelen cevaplara göre **“Kurallara uymak için mi iyi insanlar olmaya çalışıyorsunuz yoksa iyi olmak için mi iyi insanlar oluyorsunuz?”** sorusu üzerinde durulabilir.

Bu soruya dair neler düşündüklerini Felsefe Defterlerine yazabilirler

Daha sonra Gyges'in Yüzüğü efsanesinin geri kalan bölümü öğrencilere okunur:

Gyges kralın karısını baştan çıkarır, kralı öldürür ve despot olur.

En sonunda öğrencilerden bu oturum esnasında konuşulanları özetleyecek bir paragraflık bir yazıyı felsefe defterlerine yazmaları istenir.

Aynı şekilde atölyede öğrencilerden gelen cevapların hesaba katılması gerekliliğinin altı tekrar çizilerek örnek bir akış şu şekilde yapılabilir:

1. Kolaylaştırıcı, efsanenin, Gyges'in yüzüğün görünmezliğini keşfedinceye kadarki kısmını öğrencilere okur. Öğrencilere şu soru sorulur: "Gyges bu güçle ne yapacak?" Ve eğer bir günlüğüne bu yüzük (atölyeye bir yüzük getirilebilir) senin olsaydı, bu güçle ne yapardın? "
2. Öğrencilere 10 dakika -yalnız veya küçük gruplar halinde- bu iki soruyu düşünceleri söylenir. Fikirlerini felsefe defterlerine yazmaları istenir.
3. Büyük grupta tartışma yeniden başlatılır. Hikâyenin sonu anlatılır. Sonra öğrencilerin cevapları listelenir (bu aslında yasakların geçişine örnekler olacaktır): "Eğer görünmez olsaydım, bundan faydalanırdım ..." Verilen örnekleri kullanarak aşağıdaki soruları art arda sorarak tartışma başlatılır:
"Neden bir toplumda istediğimizi yapma hakkımız yok?"
"Yetişkinler neden size yasaklar ve yükümlülükler getiriyor?"
"Yasası olmayan bir dünya nasıl olurdu? "
" Adil yasa nedir?"
"Seni yasalara uymamaktan alıkoyan nedir?"
4. Tartışmanın bir özetini yazın. Kolaylaştırıcının tartışma sırasında öğrencilerin düşüncelerini derinleştirmelerine yardımcı olmak için sorabileceği diğer sorulara bazı örnekler:
Kötülüğü (hırsızlık, casusluk, hile) ceza almayacağımız kesin olsa yapar mıydınız?
Yanlış yapmamızı ne engelleyebilir?

5. Hafta

Farklılıklar

Öğrencilere "Nobody is Normal"²⁹² kısa filmi izlettirilir. Daha sonra kısa filmde ne

²⁹²Childline, "Nobody is Normal", erişim 20 Kasım 2023, <https://www.youtube.com/watch?v=ZJbrtOgLdpk>.

anladıkları öğrencilere tek tek anlattırılır. Aynı şekilde 12 kişilik grup 3'er kişilik olmak üzere dört ayrı grup olarak da kısa filmde anladıklarını ayrı grupların sözcülerinin sunması şeklinde bir seyir takip edilebilir.

Öğrencilerin verdikleri cevaplara göre çeşitli kavramsallaştırmalar ve akıl yürütmeler yapılabilir. Toplumdaki farklı kişileri farklı yapan ölçüt üzerinde durulabilir. “Farklı olmak iyi midir, kötü müdür?” sorusu yöneltilebilir. Söz konusu sorulara öğrencilerin verdiği cevaplardan itibaren bir akış sağlanabilir. Kolaylaştırıcı, kendisinin farklılıklara nasıl baktığını, bu konuya dair varsayımlarını atölye öncesi gözden geçirip kendisinden farklı düşünen öğrencileri daha iyi anlamak adına bu konuya dair muhtemel cevaplardan kendine yakın olmayan görüşü adeta benimsiyormuş gibi argümanlar üretmeye çalışabilir.

6. Hafta

Normal-Anormal Olmak

Öğrencilere Rufus²⁹³ adlı hikâyeye izlettirilerek anlatılır:

Bir tane yarasa varmış, adı Rufus'muş. Mağarasında asılı olarak yatıyormuş uyuyormuş ama yarasaların özelliği ne biliyorsunuz geceleri dışarı çıkarlar, gündüzleri uyurlar, yarasaların özelliği budur. Bir gece yine dışarı çıkmış gezinirken, açık hava sinemasına denk gelmiş ve demiş ki ben renkleri hiç böyle görmemiştim. Ben hep siyah, beyaz ve gri gördüm renkleri. Hep gece çıktığı için renkleri siyah, beyaz ve griden ibaret. Sonra demiş ki ben bu gece çıkmayacağım gündüz vakti çıkacağım. Bir gün dayanırım, ne olacak ki demiş. Gündüz vakti çıkmış, sonra rengârenk çiçeklerin renklerini görmeye başlamış gerçek renklerini. Gri siyah, beyaz olarak değil, gerçek renklerini görmeye başlamış, hayran kalmış. Kuşları böcekleri görmüş, rengârenk çok etkilenmiş. Rengârenk kelebekler onu büyülemiş. Demiş ki benim burada durmam için, burada yaşayabilmem için onların renklerine bürünmem lazım. Onlar gibi kendimi boyarsam bu şekilde anlamazlar benim yarasa olduğumu demiş kendi kendine. Kendini boyamış yeşil bir yıldız çizmiş üzerine.

²⁹³Tomi Ungerer, “Rufus”, erişim 20 Kasım 2023, <https://www.youtube.com/watch?v=YN8nSXJ6dHU>.

Sonra uçmaya başlamış. Sonra insanlar onu görünce çok ürkmüşler değişik bir yaratık demişler ve ona vurmaya çalışmışlar. Öldürmeye çalışmışlar onu. Sonra çok ağır yaralanmış. Ve lale dolu bir bahçeye düşüvermiş. Çok ağır yaralıymış. Sonra bir kelebek koleksiyoncusu gözleri de miyop olduğu için onu çok nadir bulunan bir kelebek zannetmiş rengârenkti ya. Sonra onu almış koleksiyonun olduğu yere götürmüş. Yakından inceleyince aa demiş boyalarını falan silmiş. Yarasaymış demiş sonra ona uyuyabilmesi için trabzan yapmış ki hani yarasalar öyle uyuyorlar ya daha rahat uyusun diye ona öyle bir şey hazırlamış ilaçlar vermiş, ilaçlarla onu iyileştirmiş. Böylece koleksiyoner ile yarasa çok iyi arkadaş olmuşlar birlikte siyah beyaz bir film izlerken yarasa evini hatırlamış. Siyah beyaz film ona evini hatırlatmış. . Gözlerim de gün ışığına çok maruz kaldığından görmüyor zaten. Hani çok fazla ışığa maruz kaldığım için gözlükle oturmak zorundayım ve çok rahatsız oldum artık. Benim bu kadar ışığa maruz kalmam doğru bir şey değil. Sonra evine gitmeye karar vermiş. Demiş ki ben daha duramam ben gidiyorum demiş. Sonra vedalaşmışlar ve evinin yolunu tutmuş. O günden sonra koleksiyonere güve getirmeye başlamış. Güveler gece çıkar ya, kelebeğin gece çıkanına güve denir ya nadir çıkan güvelerden bu kelebek koleksiyoncusuna geceleri çıkan kelebekleri yakalayıp getirmeye başlamış. Dostlukları hep sürmüş koleksiyonerle.

Kolaylaştırıcı okumayı bitirmenin akabinde bu hikâyede kaç dünya olduğunu sorabilir?

Öğrenciler iki dünyadan bahseder: gecelerin dünyası ve gündüzlerin dünyası.

Öğrencilerin gecelerin dünyası ve gündüzlerin dünyası açıklamalarından sonra kolaylaştırıcı öğrencilere şu soruyu yöneltebilir:

1. Rufus hangi dünyadan gelmektedir? Öğrencilerin cevapları akabinde bu sefer öğrencilere şu soru yöneltilebilir:
2. Neden Rufus gündüzlerin dünyasına gitmek istemektedir?
3. Gündüzün dünyasına gidince neler olmaktadır?
4. İnsanlar neden Rufus'dan korkmaktadır?
5. İnsanlar Rufus'u bir canavar mı zannettiler?
6. Tanımlayamadıkları şeylere ne der insanlar?

Öğrencilerden “Bilinmeyen, tanımlanmayan derler” şeklinde bir cevap gelebilir. Eğer bu cevap gelirse onlara şu soru yöneltilebilir: “İnsanlar neden tanımadıklarından korkarlar?”

Tanımadıklarından korkarlar çünkü...

Öğrencilerden gelen muhtemel cevaplar tanımadıkları şeylerden korkarlar çünkü o şeyin onlara zarar vereceğini “zannederler” şeklinde olabilir. Aynı şekilde tanımadıkları, kendilerine yabancı gelen şeyin tehlikeli olduğunu “sanırlar” şeklinde bir cevap da olabilir. Kolaylaştırıcı burada zannetmek ve sanmak üzerine kavramsal bir çalışmaya girişebilir. Öğrencilere şu şekilde bir soru sorabilir: “İnsanlar Rufus’un onlara saldıracağını zannediyorlar, onlara zarar vereceğini sanıyorlar. Zannetmek ve sanmanın karşıtı nedir?”

Aynı şekilde kolaylaştırıcı, “kendilerine yabancı gelen şey” ifadesindeki yabancı yerine hangi kavramların kullanılabileceği üzerine bir soru yöneltilebilir. Öğrencilere sorulan sanmak ve zannetmenin karşıtı nedir, sorusuna cevap olarak öğrenciler şu şekilde cevap verebilirler:

Rufus’un kendilerine zarar vereceğini zannettiler. Gerçekten zarar verip vermeyeceğini bilmiyorlardı. Bu durumda, “ ‘Zannetmenin’ karşısına ‘bilmek’ getirilebilir mi?” sorusu yöneltilebilir.

Eğer “bilmek” ifadesini getiremiyorlarsa kolaylaştırıcı şu şekilde bir müdahaleyle öğrencilerin “zannetme”nin karşıtı olarak “bilmek” ifadesinin getirilmesine teşvik edebilir. Öğrencilerden gelen farklı cevaplar kolaylaştırıcının ufkunda yeni yollar açabilir ve konuşmanın seyri başka noktalara gidebilir. Kolaylaştırıcı bu defa zannetmek ve bilmek arasındaki farkın ne olduğu sorusunu öğrencilere yöneltir ve tek tek cevaplamalarını ister.

- “Öyle olduğunu zannetmek, öyle olduğunu sanmak” ve “öyle olduğunu bilmek” arasında ne fark vardır?

Rufus hikâyesi şu şekilde bir akışla da işlenebilir:

Kolaylaştırıcı, hikâyeyi öğrencilere anlattıktan sonra, “Sizce *Rufus* normal mi?” şeklinde bir soru yöneltilebilir. Her bir öğrencinin söyledikleri şu şekilde olabilir:

“Normal çünkü...”

“Normal değil çünkü...”

Öğrencilerden gelen muhtemel cevaplar alındıktan sonra kolaylaştırıcı öğrencilere şu soruyu yöneltebilir:

“Sizce normal olmak ne demek?”

Öğrencilerin normal olmayı tanımlamalarının akabinde normal olmayı belirleyen ölçüt üzerine düşünme sağlanabilir?

Atölye sonunda öğrencilere felsefe defterlerini ikiye ayırarak bir tarafına normal bir şey diğer tarafına normal olmayan bir şey çizmeleri söylenebilir.

Sonuç olarak bu bölümü oluşturan felsefe atölyeleri pratiğinin ahlaki eylemin canlılığına dair neleri vurguladığına yoğunlaşan Aristoteles, Nussbaum ve Lipman’ın teorik görüşlerinin uygulama örneğindeki yansımasına değinilmiştir. Atölyelerde kullanılan yöntemlere, haftalık atölye planlarına ve çeşitli uyaranların araçsal konumlarına değinilmiştir. Buradan itibaren İBB şehit Savcı Selim Kiraz İlkokulu 4. Sınıf öğrencileriyle 6 hafta boyunca farklı konuların ele alındığı felsefe atölyelerine değinilecektir.

ALTINCI BÖLÜM

6. AHLAKİ EYLEMİN CANLILIĞI BAĞLAMINDA FELSEFE ATÖLYELERİ UYGULAMA ÖRNEĞİ

İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve İstanbul Medeniyet Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu tarafından Etik Kurul onayı verilen pratik soruşturma, İBB Şehit Savcı Selim Kiraz İlkokulu kütüphanesinde altı hafta süresince felsefe atölyeleri düzenlemek suretiyle gerçekleştirilen analizlerle beslenmeyi amaçlamaktadır. Düzenlenen felsefe atölyelerinin transkripsiyonu, tez soruşturmasının pratik yönünü, deneysel külliyatını ve tezin teorik tarafını besleyen temeli oluşturmaktadır. Bu minvalde, pratik soruşturma kapsamında, altı hafta boyunca düzenlenen felsefe atölyelerindeki örneklerle söz konusu analizleri desteklemek amaçlanmıştır. Düzenlenen felsefe atölyelerinin -araştırmanın deneysel yönünü gösteren pratik ayağını oluşturmaya rağmen- araştırmanın didaktik veya bilimsel ölçütlerle sınanması iddiasında olmadığını belirtmek gerekmektedir. Söz konusu pratik soruşturmanın, ilkokul 4. sınıf öğrencileriyle yürütülen bir felsefe atölyesi örneği olması kapsamında değerlendirilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte yürütülen felsefe atölyelerinden itibaren gerekçeli analizler sunma hasebiyle ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin atölye esnasında sundukları diyaloglardan itibaren eleştirel düşünmeye, kendi kendilerine akıl yürütme becerilerine, diyalog halinde olma ve felsefenin özüne dair çıkarımlar yapmaya dair fikir edinildiği ifade edilmelidir. Öte yandan çalışmada bu çıkarımlar ile ahlaki eylemin canlılığı boyutundaki ilişkisinin izi, başkasının gözüyle hayata bakabilme, empati, sempati ve kabul kapasitelerinin artırılması bağlamlarında sürülmüştür.

Tezin pratik soruşturması altı hafta boyunca altı farklı konunun irdelenmesinden oluşmaktadır. Felsefe, cesaret, farklılıklar, iyi, kötü ve yasalar üzerine konuşulan bu felsefe atölyelerinde, pratik soruşturma kapsamında tezin teorik kısmıyla ilişki kurulmaya çalışılacaktır.

Öte yandan, pratik soruşturma kapsamında düzenlenen felsefe atölyelerindeki belirli pasajların gerekçeli analizi, 9-10 yaş arası çocuklarla felsefe yapmaya çalıştığımızda

neler olabileceğine dair P4C uygulaması üzerine akademik ve pratik çalışmalar yapan kişilere fikir verecektir. Deneyisel araştırmanın zenginliğine rağmen, felsefede bir tezde felsefe atölyeleri uygulamasına yer vermenin zorluğunun bu noktada altı çizilmelidir. Hem doktora öğrencisi olarak hem de felsefe atölyelerinin kolaylaştırıcısı olarak gerçekleştirilen araştırmanın pratik soruşturma ayağı söz konusu iki rolü bir arada üstlenmek anlamına gelmektedir. Felsefe atölyelerinde kullanılan mevcut yöntemler ayrıntılı olarak gösterilecektir fakat söz konusu çalışmanın eğitim bilimleri alanına ait bir çalışma olmadığı da dikkate alınmalıdır.²⁹⁴ Bu çalışma bir eğitim bilimleri araştırması olma mahiyeti taşımayıp İstanbul Medeniyet Üniversitesi Felsefe Tarihi ve Sistematik Felsefe Bölümüyle ve İBB Şehit Savcı Selim Kiraz Okulu arasındaki anlaşmayla desteklenen altı konu etrafında felsefe atölyeleri düzenlemekle ilişkilidir.

Deneyimlerimizde mevcut olan ve kullanılan pedagojik yöntemler bu bölümde ayrıntılı olarak incelenecektir, ancak daha çok eğitim bilimleri alanına giren bir çalışmaya girilmek istenmediğini bu noktada vurgulamak yerinde olacaktır. Yukarıda bahsedilen altı konu etrafında çocukluk, çocuk zihni, akıl yürütme ve düşünme becerileri, eleştirel düşünce bağlamında değerlendirilmiştir.

6.1.Uygulama Kapsamında Atölyelere Giriş

Tezin pratik soruşturmasında düzenlenen altı atölyeyle her atölyede tek bir kavram üzerine düşündürerek, çocukların kendi sorgulamalarıyla erişilen yeni kavramlar ve yeni sorular, çocukların hem söz konusu kavramı kullanımına dair hem de söz konusu kavramı sorgulama iradelerine dair farkındalık oluşturmaktadır. İlk oturumda çocukların “Felsefe nedir?” sorusu üzerine düşünmeleri, bir oyunla başlatılmıştır. Oyunla felsefi bir düşünme deneyimine başlama, oyun pratiğinin, felsefi bir sorunsal oluşturmadaki işlevi ve bu sorunsalı içselleştirmedeki yargısız tutumuyla ilişkilidir. Bu anlamda Robert Fisher, birçok keyifli oyun deneyimini bir araya getirmiştir.²⁹⁵ İlk oturumda çocuklara doğrudan “Felsefe nedir?” sorusu sorulmamıştır. Bunun

²⁹⁴ Bu hususla ilgili felsefenin pozitif bilimlerdeki gibi elde edilen sonuçlar üzerinde mutabık olmayla ilişkili bir bilim olup olmadığının tartışıldığı makale için bkz. Gérard Verbeke, “Philosophie et conceptions préphilosophiques chez Aristote”, *Revue philosophique de Louvain*, sy 59 (1961): s. 405-406.

²⁹⁵ Bkz. R. Fisher, *Games for Thinking* (Oxford, Nash Pollock Publising, 1997).

yerine felsefeye dair kendi sorularını bulmaları için zihin açma faaliyetleri uygulanmıştır. Zira bir ahlaki canlanma amaçlanıyorsa inançların, hipotezlerin, görüşlerin ve fikirlerin çoğulluğu hesaba katılarak öğrencilerin kendi sorularından itibaren meraklarını pekiştirmek suretiyle tartışmanın kapanmasına izin verilmemesi ve sürekli yeni sorularla tartışmanın açılması önemlidir. Bu anlamda *Felsefe Sınıfı* eserinde, iyi bir öğretmenin öğrencilerin merak duygularını teşvik eden kişi olduğundan bahsedilmektedir. Dünya sonsuz derecede kafa karıştırıcı bir yerdir ve her zaman merak etmeye gerek vardır.²⁹⁶ Bu sebeple birinci oturumda, çocukları öncelikle farklılıklarına dair düşündürecek, kendi sorularını ve meraklarını pekiştirecek bir oyun kurgusu yapılmıştır. Daha sonra çocuklara aynı oldukları taraflar sorularak felsefenin düşünme ve konuşmayla ilişkisi yakalanmaya ve çocukların farklılıklarına dair bilinç kazanmalarına çalışılmıştır:

İBB Şehit Savcı Selim Kiraz İlkokulu Felsefe Atölyeleri 1. Oturum

2022/2023 Yılı, 4-B Sınıfı Öğretmeni: M. Güngör

Kolaylaştırıcı: Sümeyye Sel Odabaş

“Felsefe Nedir?” konulu Felsefe Atölyesi (9-10 yaş) 28 Şubat 2023

Kolaylaştırıcı: Arkadaşlar benim adım Sümeyye. Felsefe atölyeleri düzenliyorum. Bugün burada felsefenin ne olduğunu anlamaya çalışacağız, felsefeyi keşfetmeye çalışacağız. Şimdi öncelikle derseniz bir oyun oynayalım, ne dersiniz?

Mecnun: Olur, tamam.

Kolaylaştırıcı: Şöyle baştan başlayalım, buradan başlayalım, herkes ismini söylesin.

*Mecnun, Leyla, Ferhat, Kerem, Tahir, Sina, Zühre, Şirin, Hikmet, Kenan, İhsan.*²⁹⁷

Kolaylaştırıcı: Ne kadar güzel çocuklar doğum tarihinizi biliyor musunuz? Evet.

Mecnun, senden başlayalım: 2 Eylül, 30 Eylül, 18 Aralık, 30 Nisan, 5 Ocak, 31 Mayıs, 10 Ekim, 29 Temmuz, 20 Mayıs, 5 Ocak, 27 Şubat.

Kolaylaştırıcı: Peki bu sefer en sevdiğiniz rengi söyler misiniz?

²⁹⁶ Lipman, Oscanyan ve Sharp, 1980, s. 126.

²⁹⁷ Atölye katılımcısı öğrencilerin gerçek isimlerini saklı tutmak adına takma isimler kullanılmıştır.

Tüm çocuklar: Sarı, kırmızı, mavi, pembe, turuncu, turuncu, kırmızı, açık mavi, turuncu, siyah.

Kolaylaştırıcı: Şu an hissettiğiniz şeyi söyleyin.

Tüm çocuklar: Mutluyum, heyecan, ikisi karışık, mutlu, heyecanlı, mutlu, mutlu, karışık, o kadar mutluyum ki, söylediklerimi nasıl ifade edeceğimi bilmiyorum, tüm mutlu duyguların hepsi.

Kolaylaştırıcı: Oo süper şimdi oyunumuzu son bir soruyla noktalıyoruz: En çok yaptığınız, yapmaktan hoşlandığınız aktiviteyi sırayla söyleyin.

Sina: Kitap okumak, oyun oynamak, futbol.

Leyla: Edit yapmak.

Tahir: Telefonla oynamak.

Hikmet: Oyun oynamak.

Kolaylaştırıcı: Mesela bilgisayar oyunları mı?

Ferhat: Yok böyle gerçek hayattaki oyunlar, saklambaç falan.

Kolaylaştırıcı: Tamam sek sek falan, anladım, anladım. Evet, bilgisayar oyunlarından bahsetmiyorsun yani diğer oyunlardan.

Sina: Yüzme ve futbol, resim, voleybol.

Mecnun: Resim ve futbol.

Kolaylaştırıcı: Şimdi çocuklar, hepimizin sevdiği şeyler aynı mı?

Topluca çocuklar: Hayır, hayır...

Kolaylaştırıcı: Neden sizce?

Tüm çocuklar: Hepimiz farklıyız, kişiliklerimiz farklı, ilgi ve yeteneklerimiz farklı.

Kolaylaştırıcı: Doğum tarihlerimiz bile farklı, değil mi?

Mecnun: Evet ama bazılarının aynı olabilir hocam bizim sınıftaki çoğu kişi 2013'lü.

Kolaylaştırıcı: Birçok kişinin ismi Mecnun öyle değil mi? Kaç Mecnun var aramızda?

İhsan: Bizim sınıfta dört beş Mecnun var. Ama burada iki.

Kolaylaştırıcı: Burada iki Zühre var mesela. Evet, burada iki Zühre var.

İhsan: Bu Leyla, bu da Zühre.

Kolaylaştırıcı: Leyla 'yla Zühre 'nin farkı nedir sizce?

Ferhat: Himm, soy isimleri farklı, biri Leyla, iki isimli yani.

Kolaylaştırıcı: Farklılıklar var, başka ne farklılıklar var?

Mecnun: Şimdi birinin gözlük takması, ilgi alanları.

Kolaylaştırıcı: İlgi alanları farklı evet, gözlük takıyor, gözlük takmıyor. Evet.

Mecnun: Sevdiği renk farklı.

Şirin: Kıyafetleri farklı.

Kerem: Aslında çilli çilsiz olmak anlamında.

Kolaylaştırıcı: Evet, peki bizde aynı olan şeyleri söyler misiniz? Bizde aynı olan neler var sizce?

Zühre: İhtiyaçlarımız var. Evet.

Kerem: Herkes su içiyor.

Sina: Su içebiliyoruz, nefes alabiliyorum, nefes alabiliyoruz. Evet.

Kolaylaştırıcı: Üzülüyoruz.

Tahir: Barınma.

Kolaylaştırıcı: Evet

Ferhat: Göz kırabiliyoruz. Evet, Zühre sence bizdeki aynı olan şeyler neler?

Tahir: Doğum tarihlerimiz aynı olabilir.

Leyla: Aynı güne doğup aynı şeyi sevebiliriz, sevebiliriz de. Mesela aynı şeye ilgi duyabiliriz ama bunlar farklı da olabilir bence.

Kolaylaştırıcı: Farklı olabilir, aynı da olabilir. Peki, tekrar soruyorum. Bizde aynı olan şeyler nelerdir?

Mecnun: Hocam mesela bizim üç kişi aynı günde doğdu.

Kolaylaştırıcı: Farklılıklarımız var. Aynı olan neler var peki? Hepimiz konuşabiliyoruz değil mi? Başka ne var aynı olan?

Leyla: Hepimiz insanız.

Yukarıdaki atölyede öğrencinin “hepimiz insanız” cevabından itibaren soruşturma, insanın özelliklerini sıralamayla ilerleyebilir. Örneğin insanı insan yapan şeyin ne olduğu sorulabilir, insanın hayvandan farkı sorulabilir. Bütün bunlar “Felsefe nedir?” sorusuna dair çocuğun kendiliğinden ve rastgele çıkardığı sorgulamalar ve cevaplar neticesinde felsefeye dair merakı ve sorgulama isteğini çocukta açığa çıkarmak ve felsefenin ne olduğuna dair sorgulamanın sürekliliğini sağlamak içindir. Bununla birlikte çocuklardan doğaçlama olarak gelen cevaplara göre kolaylaştırıcı tartışmayı şu şekilde açabilir:

Kolaylaştırıcı: Bana yetişkin diyorlar ama içimde bir çocuk var. Arkadaşlar, hiç felsefe diye bir şey duydunuz mu şimdiye kadar?

İhsan: Hayır, ben sadece Harry Potter'daki felsefe taşını duydum.

Kolaylaştırıcı: Nasıl bir taş o felsefe taşı? Taş ne yapıyor, neye yarıyor?

Leyla: Mesela onu yapan insanın ömrünü uzatıyor sanırım.

Kolaylaştırıcı: Felsefe ömür uzatan bir şey mi?

Leyla: Zannetmiyorum.

Kolaylaştırıcı: Neden?

Mecnun: Harry Potter gerçek olmadığı için.

Kolaylaştırıcı: Mesela gerçek olmadığı için dedik ya, peki gerçek ne demek diye bir sorum var. Sizin sorularınız var mı?

Mecnun: Gerçek hayatla ilgili şeyler. Yaşadığımız şeyler hayat aslında.

Kolaylaştırıcı: Bütün bunların felsefeyle ilişkisine bakalım.

İhsan: Mektup hayatla ilgili şeyler, felsefe hayatla ilgili şeyler.

Kolaylaştırıcı: Mektupta ne var? Felsefeyle ilişkisi ne?

Mecnun: Mesela felsefe veriyorlar falan, yani birbirlerine felsefe gönderiyorlar.

Kolaylaştırıcı: Felsefe gönderilen bir şey mi?

Mecnun: Aslında öyle değil. Yani anlatabileceğim öyle anladınız ama böyle nasıl desem böyle birbirlerine mektup göndermek gibi bir şey oluyor.

Kolaylaştırıcı: Mektup göndermek gibi bir şey birbiriyle konuşmak gibi bir şey mi?

İhsan: İşte öyle.

Kolaylaştırıcı: O zaman felsefeyle konuşmanın bir ilgisi olabilir mi?

İhsan: Olabilir mi, olabilir mi bilmiyorum.

Kolaylaştırıcı: Bilmiyoruz, araştırıyoruz. Araştırmanın da felsefeyle belki ilgisi vardır.

Yukarıdaki pasajlardan da anlaşıldığı gibi kolaylaştırıcı öğrencilerden gelen cevapları bile soru formu altında tekrar soruşturmaya açarak, çocukları tartışmada kapılar açmaya teşvik etmektedir. Bu hususla ilgili McCall'un *Düşünmeyi Dönüştürmek*²⁹⁸ eserine bakılabilir. McCall bu eserde sınıf içi uygulama örnekleriyle birlikte bir tartışmanın nasıl açılacağına örneklerini vermektedir. Kolaylaştırıcı "Felsefe nedir?" başlıklı tartışmayı, "Sizce Mutluluk nedir?" sorusu mu yoksa "Nasılsın?" sorusu mu felsefeyle ilgilidir?" şeklinde bir soruyla açabilir. Böylelikle felsefeye dair sorgulamayı ilerletebilir. Söz konusu tartışma başka soru formları altında en üstteki "Felsefe nedir?" sorusuna hizmet edecek şekilde şu şekilde ilerler:

Kolaylaştırıcı: Peki mesela "mutluluk nedir?" sorusu mu felsefeyle ilgilidir yoksa "nasılsın?" sorusu mu felsefeyle ilgilidir?

Mecnun: Bence "nasılsın" sorusu felsefeyle ilgilidir.

Kolaylaştırıcı: Neden, "nasılsın?" sorusu felsefeyle ilgilidir?

Mecnun: Hocam nasılsın yani hayatın nasıl geçiyor gibi.

Kolaylaştırıcı: "Mutluluk nedir?" sorusu ile farkı ne "nasılsın?" sorusunun? "Nasılsın?", "Mutluluk nedir?" sorularından hangisi felsefeyle daha çok ilgili olabilir? Nasılsın? sorusu felsefeyle ilgilidir, diyorsun. Neden?

²⁹⁸ Catherine C. McCall, *Düşünmeyi Dönüştürmek*, çev. Kurtul Gülenç ve Nihal Petek Boyacı (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2017).

Mecnun: Yani mutlu oluyorsun yani siz mesela soru sorduğunuzda nasıl hissediyorsunuz kendinizi diye. Yani mutluluk.

Kolaylaştırıcı: Soru sormak anlamında mı diyorsun? Peki, bunların anlamlarına dair düşündüğümüzde mesela “nasılsın?” sorusunu sorduk. Bir de “mutluluk nedir?” sorusunu sorduk. Bununla ilgili sen bir şeyler söylemek ister misin?

[...]

Kolaylaştırıcı: Tamam, Mecnun “nasılsın?” sorusu mu “mutluluk nedir?” sorusu mu felsefeyle ilgili? Burada doğru ve yanlış cevaplar yok, arkadaşlar. Sadece sizin konuşmanız önemli. Sorduğum soruların cevaplarını ben de tam olarak bilmiyorum.

Mecnun: Benim için “mutluluk nedir?” sorusu daha çok felsefeyle ilgili.

Kolaylaştırıcı: “Mutluluk nedir?” sorusu felsefe ile daha ilgili bir soru diyorsun. Neden?

Mecnun: Çünkü iyi bir duygu, insanı mutlu eden bir duygu. Ben felsefe hakkında hiçbir şey duymadım aslında.

Kolaylaştırıcı: Düşünmeye çalışıyoruz. Şimdi ben de bilmiyorum. Sorduğum soruların cevaplarını ben de bilmiyorum, sadece düşünmeye, anlamaya çalışıyoruz. Düşünce üretmeye çalışıyoruz. Peki, Kenan “zaman nedir?” sorusu mu “saat kaç?” sorusu mu felsefeyle ilgilidir sence?

Kenan: Zaman nedir?

Kolaylaştırıcı: Neden?

Kenan: Ya Hocam, nasıl anlatayım. Yok öğretmenim, anlatamadım.

Kolaylaştırıcı: Düşünmek, önemli olan düşünmek. Biraz düşün sonra yine sana döneceğim.

Kolaylaştırıcı: “Zaman nedir?”, “saat kaç?” sorularından hangisi felsefeyle daha çok ilgili? Tamam, böyle buradan devam edelim.

Sina: Bence “saat kaç?” sorusu.

Kolaylaştırıcı: “Saat kaç?” sorusu felsefeyle daha ilgilidir, diyorsun.

Mecnun: Hocam soruları tekrar söyler misiniz?

Kolaylaştırıcı: “Zaman nedir?” sorusu mu “saat kaç?” sorusu mu felsefeyle daha ilgilidir?

Mecnun: “Zaman nedir?” sorusu.

Kolaylaştırıcı: “Zaman nedir?” sorusu felsefeyle ilgili diyorsun. Neden?

Mecnun: Bir de günlük hayatta genelde saat kaç falan diyoruz dimi? Ama felsefe günlük hayatla da ilgili olmayabilir.

Kolaylaştırıcı: Yani neyle ilgili olabilir felsefe? “Zaman nedir?” sorusuyla saat kaç sorusu arasında, ne fark var?

Kerem: Mesela saat 08.50 ama “zaman nedir?” dediğimizde Salı gibi diyebiliriz. Salı, bugün günlerden Salı.

Kolaylaştırıcı: Günün Salı olmasıyla saatin 08.00 olması arasındaki fark ne?

Kerem: Şimdi onların sonlarındaki cümleler farklı olduğu için mesela nasıl, nasıl sanıyor, saat kaçta yani arasındaki var. Aslında biraz çok fazla.

Kolaylaştırıcı: Tamam ne düşünüyorsun?

Kerem: Aynı cümlelerin karşılıkları aynı olduğu için, ikisi de aynı soru, ben ikisini de diyorum.

Kolaylaştırıcı: İki soru da felsefeyle ilgili diyorsunuz.

Kerem: Evet, tamam, cümleler aynı.

İhsan: Bence “zaman nedir?” Çünkü sizin önceki dediğiniz şeyle de daha ilişkili o.

Kolaylaştırıcı: Önce söylediğim şey neydi?

Mecnun: Şey mesela şey, felsefeyle ilişkisi demiştiniz.

Kolaylaştırıcı: Biraz daha düşünmek ister misin? Zühre, “Zaman nedir?” sorusu mu “saat kaç?” sorusu mu felsefeyle ilişkilidir sence?

Zühre: Ya bence İhsan’ın dediği gibi “zaman nedir?”

Kolaylaştırıcı: Neden? Neden sence?

Zühre: Çünkü gerçekten İhsan’ın dediği mantıklıydı çünkü ben de öyle düşündüm. Salı günü diyebiliriz ama saat kaç dediğinde direkt saati soruyor.

Sina: Böyle bir hisse kapıldım.

Kolaylaştırıcı: Yani felsefe...

Mecnun: Yani felsefe kapsamlı kapsamlı.

Kolaylaştırıcı: Evet bakın bakın ne bulduk! Demek felsefe kapsamlı bir şeymiş. Di mi? Bulduk, bunu biz bulduk.

Kolaylaştırıcı: Arkadaşlar, “zaman nedir?”, “saat kaç?” sorularından, hangisi felsefeyle ilişkili?

Mecnun: Zaman nedir?

Kolaylaştırıcı: Neden?

Mecnun: Hani İhsan'ın dediği gibi böyle ama “zaman nedir?” deyince mesela 2013 deriz, 2500 yıl önce deriz. Ama “saat kaç?” diye sorduğumuzda saati söylüyoruz yani.

Kolaylaştırıcı: Felsefe kapsamakla ilgilidir, dedik. Başka “zaman nedir?” sorusunun içinde felsefeyle ilgili olan ne? Saatin 08.00 olmasından 2013 ve 2015'in farkı ne? “Zaman nedir?” sorusunun farkı ne ki saat 08.00 de “zaman nedir?” sorusunun içindedir.

İhsan: Değil mi? Yani ikisi de ayrı bir şey.

Mecnun: “Zaman nedir?” ve saatler aynı şeye benziyorlar ama yani farklı şeyler.

Kolaylaştırıcı: Ne anlamda farklılar. Yani işte o farklılığı bulursak, felsefenin ne olduğunu bulmaya adım atmış olacağız.

Kerem: Zaman ve saat aynı şeyler değil.

Kolaylaştırıcı: Evet. Biraz daha düşün istersen, tamam Tahir sen söyle.

Tahir: Ben arasındaki farkı buldum yani “zaman nedir?” sorusu felsefeyle ilgili. Bence çünkü zamanında, yani ilk kelimesi elle tutulamayan bir şey oluyor ama diğerinden normal cümleden ama saat kaç elle tutulan.

Kolaylaştırıcı: Saat 08:50 tutabiliyor muyuz?

Tahir: Ama saati takıyoruz mesela.

Kolaylaştırıcı: Sen saati o anlamda söylüyorsun... Peki Mecnun, sence “mutluluk nedir?” sorusu mu “nasılsın?” sorusu mu felsefeyle daha ilgilidir?

Mecnun: Mutluluk nedir?

Kolaylaştırıcı: Mutluluk nedir? Neden?

Mecnun: Çünkü hayatımızdaki yaşadığımız bir duygu. Yani hayatla ilgili olduğu için bizim hayatımızda olan bir duygu. Öbüründe nasılsın, öbürüne ne zaman, nasılsın olduğunu yapan söyleyebilir ama şu zamanda nasıl olduğunu bazen ifade edemeyebilirsin.

[...]

Mecnun: Onu ifade edemezsin mesela. Hangi duyguyu yaşıyorsun? Mutluluk nedir? Sorusunda mutluluğun içinde nasıl bir duygu olduğunu söyleyemezsin. Mutlu oldum, nedir yani mutluluğu açıklayamazsın ya da nasıl mutluluğun içinde nasıl bir duygu olduğunu söyleyemezsin.

Kolaylaştırıcı: Ama felsefeyle ilgili olan burada ne var? O zaman felsefe söylemekle mi ilgili o an hissettiğini söylemekle mi ilgili sizce?

Kerem: Söylemekle ilgili.

Kolaylaştırıcı: Söylemekle ilgili “mutluluk nedir?” sorusu felsefeyle ilgili dedin değil mi? “Mutluluk nedir?” sorusu felsefeyle daha ilgili dedin, bunu ne anlamda söyledin? Mutluluk sorusu felsefeyle ilgilidir. “Nasılsın?” sorusundan ne farkı vardır, “mutluluk nedir?” sorusunun?

Mecnun: “Nasılsın?” deyince yani günlük hayatta kullandığınız bir şey genelde ama “mutluluk nedir?” yani onu günlük hayatta daha az kullanıyoruz.

Kolaylaştırıcı: Mutluyum, diyoruz mesela.

Sina: O işte hocam, “nasılsın?” sorusunun cevabı

İhsan: Mutluyum “nasılsın?” sorusunun cevabı, o zaman onun sorduğu soru ne “nasılsın?”. Muthuyum. Sizin diğer sorduğunuz soru ne, mutlu musun?

Kolaylaştırıcı: “Nasılsın?”, “mutluluk nedir?” sorular bunlar.

İhsan: Mesela öğretmenim “nasılsın?”, O belki birkaç saat belki bir gün için geçerli oluyor ama “mutluluk nedir?” ise yani her zaman aynı olan.

Kolaylaştırıcı: Evet, burada ne diyebiliriz, felsefe o zaman nasıl bir şey? Bir günlük bir şey değil. Daha büyük bir şey mi?

Mecnun: Yani yıllarca olan evet, yıllarca olan bir şey.

Kolaylaştırıcı: Yıllar yıllar öncesinden itibaren insanlar “mutluluk nedir?” diye sormuşlar mesela. Büyük büyük filozoflar bak, bakın bu büyük büyük filozoflardan bir tanesi, Sokrates, yaklaşık 2500 yıldır yaşıyor. Yaşıyor hala, burada düşünceleri bizimle birlikte.

Kenan: Vefat etmiş ama.

Kolaylaştırıcı: Evet ama bizimle birlikte düşünceleri yaşıyor, hâlâ yaşıyor. İhsan sana geri dönelim. Sen ne demek istemiştin?

İhsan: Nasılsın? sorusuna bir cevap yani veriyorsun, açıklayabiliyorsun ama böyle tıkanıyorum hep falan diyorum. [...] “Nasılsın?” sorusunu hemen cevaplayabiliyorsun ama “mutluluk nedir?” sorusunu hemen cevaplayamıyorsun.

Kolaylaştırıcı: Evet, evet, evet, cevaplamak için düşünmek lazım. O zaman felsefe düşünmekle ilişkili değil mi? Şimdi çocuklar ne yapacağız biliyor musunuz? 6 hafta boyunca sizinle birlikte düşüneceğiz. Felsefenin ne olduğunu keşfetmeye çalışacağız ve bu düşünme sürecinde beş koruyucu kuralımız var. Bu beş koruyucu kuralımız ne biliyor musunuz? Şimdi bir konu etrafında konuşacağız, düşüneceğiz. “Zaman nedir, felsefe nedir, adalet nedir, iyilik nedir?” Bunları konuşacağız. Sizinle birlikte konuşacağız ama ben de bilmiyorum. Mesela Zühre beş altın kuralımızda ne var biliyor musunuz? Bir kişi konuşurken can kulağıyla dinlemek. Neden iki kulağımız var, bir tane ağızımız var, biliyor musunuz? Bence iki kere dinleyip bir kere konuşmamız için. Arkadaşlarımızı dinleyeceğiz. İki kere dinleyeceğiz, anlayacağız, anlamaya çalışacağız. Sonra düşüncelerimizi söyleyeceğiz. Kimsenin düşüncesiyle dalga geçmeyeceğiz, herkesin düşüncesi çok değerli. Herkes kendi açısından baktığını söyleyerek düşüncesini belirtecek, herkesin söyledikleri çok değerli. Doğru ya da yanlış diye bir şey yok burada. Sen yanlış söylüyorsun, sen doğru söylüyorsun

diyemeyiz çünkü biz düşünmeye çalışıyoruz, haklı olmaya çalışmıyoruz. Hakikati arıyoruz, araştırıyoruz.

Yukarıdaki atölyede altı çizili olan yerlerde kolaylaştırıcının, öğrencileri felsefeye dair kendilerinden itibaren düşünmeye nasıl teşvik ettiği ve çocukların anlık akıl yürütmelerin ve öğrencinin kendilerinden itibaren çıkardıkları felsefe tanımlarının örnekleri sunulmaktadır. Kolaylaştırıcının, katılımcıları bir soru formu altında düşünmeye teşvik etmesi, kolaylaştırıcının hiçbir şekilde “Felsefe şudur.” şeklinde bir tanım vermemesi, öğrencilerden gelen her cümleyi “Şunu mu söylemek istedin?” şeklinde tekrar sunması öğrencilerden beklenen akıl yürütmelerin bir otorite boyunduruğunda olmayacağına dair güven verme amacıyladır. Öğrenciler, felsefeye dair tanımları kendilerinden itibaren çıkarmanın yanı sıra “Felsefe nedir?” konusu etrafında düşünmeyi, anlamaya çalışmayı, merak etmeyi ve “Felsefe nedir?” sorusuna dair karar vermeyi içeren iki soru arasında bir kıyaslama içine sokularak felsefe pratiği yapmaya teşvik edilmişlerdir. Diyalog esnasında sorulan sorulara verilen cevaplar üzerinden öğrenciler arasındaki farklı düşünme tarzları kolayca ortaya çıktığı gibi çocuklar birbirleriyle kurdukları diyalog ve akıl yürütmeler ile asıl soruya dair derinleşmeler yakalayabilmektedirler. Altı çizili konuşmalarda öğrencilerin kendilerinden itibaren çıkardıkları felsefe tanımlarına ve kolaylaştırıcının akıl yürütmeler için sunduğu soru formlarına dair örnekler bulunmaktadır. Atölyenin 1. Oturumunun aşağıdaki kısmında her bir öğrencinin en çok merak ettiği soruyu diyaloga taşıması, her bir öğrencinin birbirinden farklı konular ve sorularda düşünme zeminlerine sahip olduğunun birer işaretidir. Diyalogun ilerleyen kısımlarında kolaylaştırıcı, devreye kendiliğinden (anlık olarak) öğrencilerin kendi sorularını katarak, öğrencileri, birbirlerinden farklı olduklarını anlamaya ve kendi biricikliklerini keşfetmeye davet eder.

Leyla: Bana göre her fikir sanki bir kişilik. Herkesin kendi kişiliğine göre sorular veya cevaplar olabilir. Herkesin kendi kişiliğine göre sorular ve cevaplar olmaz mı? Kendi anlayabilecekleri soruları.

Kolaylaştırıcı: Yani böyle kendi soruları değil mi? Kendi soruları evet, evet, bakın Leyla dedi ki “herkesin kendi soruları olabilir.” dedi. O soruların peşine düşebiliriz, dedi. Sizin kendi sorularınız var mı çocuklar? Çok merak ettiğiniz şeyleri söyleyin, .

İhsan kendi sorularını söyler misin? Herkes sırayla kendi sorusunu söylesin, hadi İhsan neyi en çok merak ediyorsun? Senin kendi soruların neler?

İhsan: Nasıl nefes alabiliyoruz? Atmosfer nasıl oluşmuş?

Kolaylaştırıcı: Bakın atmosfer nasıl oluşmuş sorusu var.

Mecnun: Çeşitli gazların birleşimiyle oluşmuş.

Kolaylaştırıcı: Şimdi soruları soruyoruz, Kenan seninle devam edelim, sonra Mecnun sana geleceğiz, tamam mı? Kenan senin soruların neler? Atmosfer nasıl oluşmuş sorusunu sordu İhsan. Senin çok merak ettiğin soru ne?

İhsan: Kendimizce merak ettiğimiz sorular, di mi?

Kolaylaştırıcı: Evet, kendi sorularınız. Sizin kendinizin en çok merak ettiğiniz sorular.

Kenan: Ben de atmosferin nasıl oluştuğunu merak ediyorum.

Mecnun: Allah ne zamandır var?

Kerem: Ben biraz düşünebilir miyim?

Kolaylaştırıcı: Tamam. Düşünebilirsin. Zühre, senin en çok merak ettiğin soru ne?

Zühre: Ben de biraz düşünebilir miyim?

Kolaylaştırıcı: Tamam. Sina?

Sina: Bizim soyumuz nereden geliyor?

Kolaylaştırıcı: Evet, Zühre.

Zühre: Eskiden yaşıyor dediğimiz kişiler yaşıyor muydu? Sokrates yaşıyor muydu sorusu. Doğan ilk insan kim?

Konuşmacılar: Hz. Adem.

Kolaylaştırıcı: Bu sorunun başka cevapları var mıdır?

Şirin: Belki de başkalarına göre başkaları vardır.

Kolaylaştırıcı: Başkalarına göre başkaları da olabilir. Evet, evet, İslam dinine göre ilk insan Hz. Adem'dir, diyoruz değil mi? Ama başkalarının başka cevapları olabilir. Zühre, sen ne düşünüyorsun?

Zühre: İlk insan Hz. Adem ama ilk kız insan kim?

Bütün katılımcılar: Hz. Havva.

Kolaylaştırıcı: Bu felsefeyle ilgili bir soru mu? Sence.

Hikmet: Değil bence.

Kolaylaştırıcı: Felsefeyle ilgili olan soru nasıl olur, var mı böyle sorularınız?

Kendi sorularınızı bir çıkaralım, sonra onun felsefeyle ilişkisini bulmaya çalışalım olur mu? Hikmet ne düşünüyorsun?

Hikmet: İki gözümüz var ama nasıl bir tane görüyoruz?

Kolaylaştırıcı: Aa evet, iki gözümüz var ama nasıl bir tane görüyoruz? Bu felsefeyle ilgili bir soru olabilir.

Kolaylaştırıcı: Evet Şirin.

Şirin: Kalbimiz nasıl atıyor?

Kolaylaştırıcı: Tamam, kendi sorularımızı çıkarıyoruz arkadaşlar, kendi sorumuz ne? Sina sen söyledin mi? Bir daha söyle.

Sina: Biraz düşüneceğim.

Kolaylaştırıcı: Tamam düşün.

Hikmet: Neden bazılarımız sağ elle, bazılarımız sol elle yazıyor?

Bu pasajlardan hareketle her bir çocuğun kendi sorularına ve sorular arasındaki alanların farklılığına ahlaki eylemin canlılığı bağlamında değinilebilir. *Felsefe Sınıfta* eserinde Lipman'ın romanlarındaki her bir karakterin baskın özellikleri göz önüne alındığı zaman, öğrencilerin kendi sorularının kimi zaman bilimsel, kimi zaman dini olması imkân dâhilindedir. Öğrencilerin kendilerinden çıkan soruların farklılığını daha iyi anlamak için romanlardaki karakterlerin farklılığına tekrar bakmak gerekirse *Felsefe Sınıfta*'da şu şekilde açıklamada bulunulmuştur:

Baskın olanlar merak etme (Harry Stottlemeier), biçimsel mantıksal kalıplarıyla düşünme (Tony Melillo), sezgisel veya içine doğmuş gibi düşünme (Lisa Terry), açıklama arama ve yararlanma (Fran Wood), başkalarının duygularına duyarlı olma (Anne Torgerson) ve yaratıcı düşünmedir (Mickey Minkowski). Bu, Harry'de gösterilen zihinsel eylem türlerinin ve ilişkili düşünme tarzlarının sadece kısmi bir listesi olsa da çok geniş bir ağ oluşturdıkları hemen

görülebilmek. Zihinsel eylemler ve düşünme tarzları kesinlikle bireylerle ilişkilidir; zihinsel eylemlere yapılan yüzlerce atfın sadece dördü çocuklara bir grup olarak (genellikle okulda bir sınıf olarak) zihinsel eylemi ifade eder. Bu somutluk ve özgüllük, okuyucunun belirtilen tarzların çoğulluğu konusundaki farkındalığına güçlü bir katkıda bulunur. Düşünme tarzlarının çeşitliliği, rastgele örtüşmelerle de örneklendirilmiştir. Örneğin Harry'nin çıkarımları genelde iyi düşünülmüşken Lisa nitelik olarak önseziler ve ani içgörüler yoluyla sonuçlara ulaşır, ancak her ikisi de hatalı olduğu ortaya çıkan anlık yargılara varır. Lisa kendi kararını derhâl ifade ederek, Harry ise yeni kanıtlar karşısında gözden geçirmesi gerekene kadar kendininkini koruyarak birbirlerinden farklılaşırlar. Aynı şekilde Harry, Anne ile başkaları hakkında içgörü sahibi olma yeteneğini paylaşır, Anne bu konuda görsel ipuçlarına dayanırken Harry için bu sözlüdür.²⁹⁹

Tam da bu noktada her bir öğrencinin karakterlerindeki farklılığın birbirleriyle akla yatkın olanı belirlerken kurdukları çeşitlilikle yakalanan bir canlılıktan bahsetmek mümkün olabilir. Şöyle ki her bir öğrencinin karakteri göz önünde bulundurularak soruşturma araçlarıyla donatıldıklarında, ahlaki ikilemlerdeki uygulamaları görmekte yetkinlik kazanırlar. Böylelikle kavramsallaştırmalardaki parça-bütün ilişkisine dair farkındalıkla, neden sonuç ilişkisinin daha iyi bilinmesi ve bunlara aşına olunması söz konusudur. Her bir öğrencinin bu tür akıl yürütmelerde daha becerikli hale gelmesi, katı etik ilişkiler arasındaki ince ayrımları kendileri kalarak bulmaları, bir soruşturma topluluğunun mensubu olmaları, diyalog halinde olmaları, öğrenciyi kendilerinden başka kişilere duyarlı hale getirmektedir. Bu anlamda ayrı bir ahlaki gelişim müfredatı hazırlamak yerine öğrencinin ahlaki eylemin canlılığı için sadece ahlak alanına özel olduğu düşünülmeyen araçlar ve süreçlerle tanıştırılması gerekir.³⁰⁰ P. Laurendeua'nın *Des Enfants qui philosophent* kitabında bahsettiği gibi öğrencilerin kendi aralarındaki diyalogun hem bir deneyim olması hem de bu deneyimsel aktivitenin felsefi bir araştırmaya dâhil olmaya yönelik zihni motive etmesi³⁰¹ söz konusudur. Burada bahsedilen entelektüel açılmadan itibaren bir ahlaki canlanmanın izleri sürülebilir.

Bu durumda ahlaki canlanmanın iyi akıl yürütecek şekilde bilişsel becerileri geliştirmeye ilişkisine odaklanılmalıdır. Bunun yanında, emir ve yasaklarla

²⁹⁹ Lipman, Oscanyan ve Sharp, 2023, s. 229-230.

³⁰⁰ Lipman, 1988, s. 84-89.

³⁰¹ P. Laurendeua, *Des Enfants qui Philosophent* (Montréal: Les Editions Logiques, 1996), s. 114.

tahakküm eden bir zihniyetin fikir aşılmasının önüne geçmek ve aynı zamanda düşünmeksizin ortaya atılan fikirlerden kurtulmak için ahlaki canlanmaya işaret etmek önemlidir. Çocukların birlikte akıl yürütmelerini, disipline edilmiş diyaloglarını, birtakım kavramsallaştırmalar yapmalarını, söyledikleri şeylerin üzerine argümantasyon yapmalarını geliştirmek, ahlaki sorunlarında sorumlu şekilde kendi zihinleriyle düşünmelerine katkı sağlayacak ve ahlaki canlanma bu gelişimden itibaren söz konusu olacaktır. Emir ve yasaklarla fikir aşlamaya ve iyi akıl yürütmeksizin ortaya atılan fikirlere dair bilişsel gelişim sayesinde eleştirel düşünmenin süzgeci ön plana çıkacak ve başkalarını dinleme, anlama kapasiteleri gelişmekle birlikte, ahlaki canlanmaya hizmet eden esneme payları da artacaktır.

6.2.Bilişsel ve Duyuşsal Gelişim Bağlamında Gyges'in Yüzüğü

Efsanesi

Platon'un *Devlet* kitabındaki *Gyges'in Yüzüğü Efsanesi*'nin felsefe uygulamasında kullanılmasının pedagojik nedenleri söz konusudur. Efsanelerden başlayarak düşünmenin, efsanelerin güçlü kültürel boyut taşımasının yanında³⁰² rasyonel boyuta geçebilmenin ilk ayağını oluşturmaları ve efsaneler üzerine düşünmenin mantıksal, akılcı ve kavramsal boyuta geçiş için araç olmasına değinmek gerekmektedir. Çocukları büyüleyen bir efsaneden başlayarak anlamlandırma yoluna girmek bilişsel gelişimin bir gereksinimidir. M. Tozzi bununla ilgili *Débattre à partir des Mythes* kitabında efsanelerin düşündüren, dikkati yönlendiren ve ilgi uyandıran taraflarına dikkat çekmiştir.³⁰³ Efsaneler hayal gücünün etkisinden aklın etkisine geçişin de sembolü kabul edilir. Şöyle ki Platon'un *Gyges'in Yüzüğü Efsanesi*'ndeki Gyges'in görünmezliğinden itibaren başlatılan soruşturma, hayal gücünden akıl yürütmelerin nasıl başlatıldığının örneğini sunmaktadır. Öğrencilerin zihinlerini, akletmelerini efsanedeki Gyges'in görünmezliği üzerinden harekete geçirmek, öğrencileri hayal gücünden akletmeye götüren süreci de açıklamaktadır. Tam da bu noktada Tozzi efsanelerin düşünme için malzeme sağladığından bahsetmiştir.³⁰⁴ Efsanelerin

³⁰² M. Tozzi, *Nouvelles Pratiques Philosophiques en classes, enjeux et démarches* (Rennes: Cndp-Crdp de Bretagne, 2002), s. 49.

³⁰³ M. Tozzi, *Débattre à partir des Mythes* (Lyon: Chronique Sociale, 2006), s. 9.

³⁰⁴ a.g.e., s. 8.

çocukların akletmelerine olan etkisini *Gyges'in Yüzüğü Efsanesi* üzerinden vermek için, Fransa'da Tozzi'nin efsanelerle ilgili yaptığı bir projeden bahsetmek gerekir. Bu projede Tozzi'nin öğrencisi Sylvain Connac'ın teşvikiyle özellikle *Gyges'in Yüzüğü Efsanesi*'ne yoğunlaşılır ve efsaneye dair grup halinde yorum yapmak ön plana çıkarılıp, tartışmayı kısırlaştırmamak için “*Gyges'in yüzüğü sizin olsaydı ne yapardınız?*” şeklinde soruyu doğrudan sorma yolu denenir. Platon'un *Devlet* kitabında Gyges efsanesiyle gelmeye çalıştığı nokta kimsenin özgür iradesinin olmadığına dair düşündürmek, güç ve çıkarlara dair istencin adaletsiz araçlar kullanımına kadar giden noktayı³⁰⁵ sorgulatmaktır. Platon'un *Devlet*'indeki bu efsaneyi yorumlamak, çocukların zihninde başka bir bakış açısının savunulamaz olduğu riski³⁰⁶ taşımaktadır. Bu nedenle efsanenin Edwige Chirouter'in pedagojik fişlerinde³⁰⁷ kullanıldığı gibi basitleştirilmiş versiyonunu öğrencilere okumakla başlanabilir:

Gyges'in Yüzüğü Efsanesi Atölyesi

Kolaylaştırıcı: Düşünmek için ortamı hazırlamamız lazım arkadaşlar. Çok değerli bir iş yapıyoruz, düşünmek çok değerli bir şey. Onun için düşünmeye hazır olmak için nefes alıyoruz. Nefes veriyoruz.

Şimdi arkadaşlar çok eski zamanlarda Gyges diye bir çoban varmış, adı Gyges'miş yani. Gyges hayvanlarını otlatırken büyük bir deprem olmuş. Depremde yer yarılmış, koca bir oyuk oluşmuş. Gyges o oyukun içini çok merak etmiş ne var acaba diye. Gitmiş oyukun içine girmiş, oyukun içinde ne görsün! Kocaman bir dev adamın vücudunu görmüş, ceset olarak bir devin vücudunu hayal edin. Bakmış incelemiş, parmağında esrarengiz bir yüzük görmüş. Sonra o yüzüğü devin parmağından çıkarıp almış. Kral da çobanlara yönelik bir toplantı yapıyormuş, sadece o köyün çobanlarının katıldığı bir toplantı. Gitmiş, kralın düzenlediği toplantıya katılmış, elinde o yüzük. Toplantı esnasında aynı böyle dizilmişler çobanlar. Çoban

³⁰⁵ Platon, *Devlet*, çev. Hüsen Portakal (İstanbul: Cem Yayınevi, 2015), s. 58.

³⁰⁶ Tozzi, 2006, s. 96.

³⁰⁷ Edwige Chirouter, “Philosopher avec les enfants grâce à la littérature de jeunesse”, erişim 20 Kasım 2023, https://www.ipefdakar.org/IMG/pdf/conference_e_chirouter_philosophie_avec_les_enfants.pdf.

olduğunuzu düşünün, dizilmişsiniz. Gyges da burada. Gyges, kralı dinlerken elindeki yüzükle oynamaya başlamış. Yüzüğü bir o yana bir bu yana çeviriyormuş. Yüzüğü tam olarak içe doğru çevirince çok enteresan bir şey olmuş. Herkes demiş ki, Gyges nerede? Aslında Gyges oradaymış ama herkes “Gyges nerede?” diye soruyormuş, o zaman anlamış ki görünmez olmuş.

Leyla: Yüzüğün sihirli güçleri mi varmış?

Kolaylaştırıcı: Evet, yüzüğün sihirli güçleri varmış. Vay, demiş bir daha denemiş. “Gyges, neredeydin Gyges?” falan diyorlarmış çevrildiğinde, sonra tekrar içeri doğru çevirdiğinde “Gyges nereye gitti?”, “ne olmuş bu Gyges’a?”, “ne yapıyor böyle?” falan diye konuşurlarken duyuyormuş. Oradan anlamış ki, bu yüzük ona görünmezlik gücü veriyor. Şimdi İhsan sen söyle, sence Gyges ne yapacak? Gyges bu güçle ne yapacak? Görünmez yani düşünsene.

İhsan: Bence yani başka bir yerlere insanların mesela nasıl desem ben görünmez olsaydım. Öncelikle yapmak istediğim saklanmak yani saklanmış oluyorsun. Mesela ben şunu yapardım mesela, önümüzde biri diyorlar ki böyle mesela şunu yakalayın, diyorlar ya filmlerde mesela böyle konuşurlar sonra o dilden geçer, sonra o şüpheli der onu bulmak için tam o da arkasındadır bende o zaman görünmezlik şeyini açarım o zaman yani.

Kolaylaştırıcı: Suçluları mı yakalardım diyorsun tam olarak?

İhsan: Evet, suçluları da yakalardım. Ben suçlu olsaydım da saklanırdım.

Kolaylaştırıcı: Saklanmış olurdum diyorsun, Mecnun.

Mecnun: Ben böyle hiç görünmeden böyle iyilik yapardım, görünmüyorum ya.

Kolaylaştırıcı: Niye iyiliği görünmeden yapmak istiyorsun?

Mecnun: Mesela birisi eline bir şey istiyor, ben götürdüm. Bu nasıl benim elime geldi, diye düşünsün isterdim.

Kolaylaştırıcı: Neyi amaçlıyorsun böyle yaparak?

Mecnun: Ben aslında İhsan’a katılıyorum. Ben de öyle yapmak isterdim.

Kolaylaştırıcı: Suçlu olduğunda bilinmemesi mi?

Mecnun: Hayır, şüphelileri yakalamak.

Kolaylaştırıcı: Şüphelileri yakalamak, evet. Hikmet?

Hikmet: Tam olarak bulamadım.

Kolaylaştırıcı: Biraz daha düşün. Kenan ne yapardın? Aslında sadece Gyges'in yaptığını söyleyelim. Sonra kendimiz ne yapacağımızı söyleyelim isterseniz ayrıca. Ne yapacak sence bu güçle?

Kenan: Bence Gyges İhsan'ın dediği gibi mesela şey olabilir, kötü adamlardan çaldıkları parayı sahiplerine alıp görünmezlik gücünü onlara geri verir.

Mecnun: Bence Gyges koyunlarını kurtlardan korumak için kullanacak.

Kolaylaştırıcı: Nasıl koruyacak koyunları görünmez olarak?

Kerem: Mesela suratlarına tekmeyi basacak.

Mecnun: Yani mesela ses çıkınca hayvanlar korkar ya mesela öyle bir şey yani ya da hiç beklemediği bir yerden bir şey yapıp korkutup kaçırarak yani.

Sina: Hocam bence de Gyges Mecnun'un söylediği gibi yapar ama benim kendi düşüncem, ben görünmezlik yüzüğüne sahip olsaydım dondurma kamyonunun içine atlayıp bütün dondurmaları yerdim.

Kolaylaştırıcı: Tahir sen ne yapardın?

Tahir: Hani o güçle hırsızlık bile yapılabilir bence.

Kolaylaştırıcı: Kötü bir şey mi o güç olması?

Hikmet: Yanlış ellere düşerse.

Kolaylaştırıcı: Yanlış ellere düşerse mi dedin Hikmet?

Leyla: Bence bu kişinin karakterine veya bakış açısına göre değişir.

Kolaylaştırıcı: Evet, hırsızlık yapmak kişinin bakış açısına göre olabilir, dedi Leyla. Şirin, sen ne diyorsun?

Şirin: Ben de Mecnun'un dediğine katılıyorum. Ben olsam, ben de koyunlarımı korumak için kullanırdım.

Kolaylaştırıcı: Gyges koyunlarını korumak için kullanacak, sen olsan ne yapardın? O güçle farzet ki göremezsın. Yani ne yaparsanız yapın, görünmeyecek. Böyle bir şey düşünün, ne yapardınız?

Şirin: Ben olsam bunu mecbur durumlarda kullanırdım.

Kolaylaştırıcı: Mecbur durum nedir mesela?

Şirin: Beni küçük düşürmeye çalışıyor ya da vurmaya çalışıyor, o an görünmez olup kaçardım, beni göremezdi.

Kolaylaştırıcı: Anladım, Aslı sen ne yapardın?

Aslı: Öğretmenim, bence Gyges görünmezlik gücünü ona bazen kötülük yapanlara kötülük yapmak için kullanabilir ya da Mecnun'un dediği gibi koyunları da koruyabilir.

Kolaylaştırıcı: Ona kötülük yapanlardan öç almak için mi kullanır? Ne yapar mesela öç almak için?

Aslı: Mesela onların değerli bir şeyini alabilir ya da onların mesela onlara bir misafir geliyor o misafirlere kötü bir şey yapmalarını sağlayabilir. Benim düşüncem ise ben olsaydım o güçle eğlenirdim.

Kolaylaştırıcı: Nasıl eğlenirdin mesela?

Aslı: Mesela bazı insanlara dokunup kaçardım.

Kolaylaştırıcı: Anlamazlardı, kim dokundu falan diye. Başka ne yapardın mesela?

Mecnun: Onu görünmez değilken de yapabilirsin ki.

Aslı: Ama görürler seni, kaçamazsın?

Kolaylaştırıcı: Bak, Mecnun ne dedi. Mecnun bir daha söyler misin söylediğini?

Mecnun: Aslı'nın dediğini görünmez değilken de yapabiliriz.

Kolaylaştırıcı: Leyla, sen de söyle bir geçelim. Bakın tartışma başka yerlere gidiyor. Mecnun dedi ki, onu görünür olarak da yaparsın. Görünmez olmanın farkı ne o zaman? Görünmez olduğunda neden yapıyorsun da görünür olduğunda yapmıyorsun öyle davranış?

Tahir: Eğlencesi öyle çıkıyordur. Mesela bir eşyayı eline alıp hareket ettirse sonra ne oldu, ne yaptın, falan diye...

Kolaylaştırıcı: Şaşırtmış olur, evet şaşırtma dedin değil mi? Şaşırtma mı dedin? Tahir, onu mu dedin? Şaşırtma mı dedin?

Tahir: Ne yapacağını bilmez yani? Görünmez ya adam.

Kolaylaştırıcı: Hı hı anladım, anladım. Leyla. Aslı tamam sen söyle.

Aslı: Bir de Gyges şöyle yapabilir, mesela bazı tiyatrolarda oynayıp para da kazanabilir.

Kolaylaştırıcı: İllüzyonistler gibi şeyler yapabilir, diyorsun. Meslek olarak kullanılabilir. Arkadaşlar, iki kulağımız bir ağzımızın olma sebebi neydi Kenan?

Kenan: İki kere dinleyip bir kere konuşmak.

Kolaylaştırıcı: Evet, aynen. Şimdi arkadaşlar, Leyla'yı dinliyoruz. Can kulağıyla dinliyoruz Tahir, can kulağıyla dinliyoruz. Dinlemek o kadar önemli ki. Kenan'cığım hadi herkes Leyla'yı can kulağıyla dinliyor. Hadi bakalım ne diyecek Leyla?

Leyla: Ben Gyges'in yerinde olsaydım, öncelikle mesela sanki Gyges çobanlık yapmak istemiyor da başka bir şey yapmak istiyordu. Öncelikle onu gerçekleştirmeye çalışırdım.

Kolaylaştırıcı: Ne yapmak isterdi acaba?

Leyla: Mesela diyelim ki ben çobanım yüzüğümün bir parçasını hani değerli bir şey. Çünkü o bir parçası büyük ihtimalle değerli bir madenden yapılmış, bir parçasını alıp kuyumcuya götürürdüm.

Şirin: Kuyumcu onun hangi madde olduğunu nereden bulacak?

Sina: Nereden bilecek, aynen?

Kolaylaştırıcı: Tamam Leyla'yı dinleyelim. Ne demek istediğini anlayalım. Ondan sonra Leyla'yla konuşun, hadi bakalım. Verip ne yapacaksınız, onun da görünmez olmasını mı sağlamaya çalışıyorsunuz?

Leyla: Hayır verip kendime kapsamlı bir yer yapardım. Kimsenin beni üzemeyeceği, beni ağlatamayacakları, mutlu olacağım bir yer yapmaya çalışırdım.

Kolaylaştırıcı: Ferhat, sen ne düşünüyorsun?

Ferhat: İnsanların insanlara yaptığı kötü şeyleri düzeltebilirdi.

Kolaylaştırıcı: Örnek ver mesela.

Ferhat: Biri aldı kitabımı mesela yırttı, Gyges onu yapıştırıcıyla görünmez olarak yapıştırabilir ve onun eline verebilir. Sonra da adam derdi ki: “Bu benim elime nasıl geldi, nasıl düzeldi?”

Kolaylaştırıcı: Kenan ne düşünüyorsun Ferhat'ın örneğiyle ilgili?

Kenan: Hocam, Ferhat değil de Ayşe'nin örneğine bir şey diyeceğim. Hocam şimdi aklıma bu geldi hocam, bence o yüzük belki kuyumcуда satmasına ya da o kuyumcuya böyle bir değerli madde olduğunu söylemesine izin vermiyor. Belki o yüzüğün başka güçleri de var. Tek görünmezlik gücü yok.

Sina: Belki böyle çekinceye de hızlı olacak uçacak.

Kenan: Belki ona iki kere dokununca ya da bir şey daha yapınca belki gözlerine lazer falan fırlayacak.

Sina: Hocam, saklambaç şampiyonu olurdum, kimse bulamazdı.

İhsan: Öğretmenim onu şu şekilde de kullanabilirsiniz, mesela biriyle kavga ediyorsunuz. O size böyle vuruyor, sonra siz görünmez olarak yanına geliyorsunuz, onun eli böyle gidiyor oraya ama sonra siz ona vuruyorsunuz, o bayılıyor.

Kolaylaştırıcı: Mecnun Sina'nın verdiği örnekte saklambaç şampiyonu olurdu, dedi. Benim aklıma şu geldi: Kurallara uymuş olur muydu o zaman?

Sina: Hayır.

Mecnun: Öğretmenim, ben şey görünmez olunca bir şey yapardım. Gidip birilerinin yüzüne otururdum.

Hikmet: Hocam şimdi Sina görünmez. Oradaki yarışmanın başkanının ofisine gider. Kurallardaki her şeyi siler, kurallara uyar o zaman.

Yukarıda öğrencilerin verdikleri cevaplardan görüldüğü gibi yasalara farklı sebeplerden uymamaya veya uymaya yönelik cevaplar söz konusudur. Buradan itibaren şu sorgulama içerisine girilebilir: “Görünmezliğin, görünür olduğumuzda

başkalarının bizim hakkımızda vermesi muhtemel olan normatif yargıyı ortadan kaldırmasının nedenleri ne olabilir?” Çocukların tartışmayı getirdikleri noktadan itibaren bu sefer “İyi olmak için mi adil olunur yoksa yasalara uymak için mi?” sorusu yöneltilir, aşağıda bu soruya dair öğrencilerin verdikleri cevaplar bulunur:

Kolaylaştırıcı: Peki çocuklar o zaman Kenan'ın söylediğinden itibaren kurallara uyma sebebimiz kurallara uymak için mi yoksa iyilik olsun diye mi? Adil olsun diye mi?

Tüm çocuklar: Adil olsun diye.

Kolaylaştırıcı: Bakın, Hikmet, kuralları sen siliyorsun, şimdi kurallara uyma sebebi üzerine düşünüyoruz.

Kolaylaştırıcı: Söyle Ferhat! Arkadaşlar Ferhat'ı dinliyoruz şimdi.

Ferhat: Kuralları sildiğinde kurallara uymaz.

Kolaylaştırıcı: Kuralları silmek de kurallara uymamaktır, diyor.

Mecnun: Öğretmenim yüzüyorlar ya, Kenan ile Hikmet, görünmez olursun, çıkarsın havuzun dışında koşarsın. Sonra havuzun dibine atlarsın, sonra parmağındaki yüzüğü çevirip ben birinci oldum, dersin.

Kolaylaştırıcı: Evet bak mesela Mecnun'un örneğinde siz yüzücüsünüz ya Kenan ile Hikmet, şimdi diyor ki çıkarsın diyor yarışma esnasında. Çıkarsın, koşarsın koşarsın, koşarsak daha hızlı gidebiliriz ya koşarsın, sonra dibine tekrardan atlarsın, çıkarsın, görünür yaparsın kendini. Sonra kazandım dersin. Şimdi buradaki yanlış olan ne?

Hikmet: Orada yanlış olan mesela görünmezlik yerine yarışmadan önce protein tozu içtin, daha hızlı olursun.

Kolaylaştırıcı: Protein tozu içmek de kurallara aykırı mı?

Hikmet: Evet.

Kenan: Hayır, aykırı değil. Ben baktım, ben içiyorum beni niye diskalifiye etmiyorlar o zaman yarıştan Hikmet?

Hikmet: Ama yarıştan hemen önce.

Kolaylaştırıcı: ...sorduğumuz şey şu, aslında kurallara uymak için mi kurallara uyuyoruz yoksa iyi olmak için mi kurallara uyuyoruz?

Şirin: Benim babam bazen kurallara oyunda uymayınca şöyle diyor: “Kurallar, çiğnenmek için var.”

Kerem: Hocam o zaman bizim okulun karşısındaki okulu bombayla patlatalım.

Kolaylaştırıcı: Şimdi okulu bombayla patlatma örneği var, havuzda doping alma örneği var. İki örnek arasındaki fark ne Tahir? İkisi de kurallara uymama örneği.

Tahir: Deliysen okulu patlatırsın.

Hocam belki o yüzükten bir tane daha var. Başka birisinde de var belki o yüzük, başka birisi de bulmuş belki. O adam iki görünmez olduğu için onu görebiliyor. Belki onun yaptığı suçları o görüyor.

Kolaylaştırıcı: Bir tane olduğunu varsayıyoruz. Şimdi arkadaşlar defterlerinizi grup olarak yine Kenan, Hikmet, Mecnun, İhsan bir grupsunuz. Sina, Tahir, Şirin, Aslı bir grupsunuz. Leyla, Ferhat ve Kerem bir grupsunuz. Arkadaşlar, soruyu veriyorum. Kurallara uymak için mi kurallara uyarsınız yoksa iyi ve adil olmak için mi kurallara uyarsanız? İyice düşünün, birlikte konuşarak karar verin. Bu soruyu cevaplayan bir şey yazacak.

Sina: Nedenini yazacak mıyız mesela?

Kolaylaştırıcı: Tabii ki, neden her zaman yazılacak. Kurallara uymak için mi kurallara uyarsınız yoksa iyi ve adil olmak için mi kurallara uyarsınız, neden? Nedenini de açıklayacaksınız tabii ki de.

Kenan: Hocam tek kelimeyle açıklayalım mı?

Kolaylaştırıcı: Açıklayabilirsiniz ama nedenini güzelce yazmanız önemli. Düşünmeniz de çok önemli ve birlikte karar vermeniz çok önemli. Birbirinize fikir verebilirsiniz. Ben şöyle düşündüm, arkadaşlar, sen ne düşündün, diye birbirinize fikir verebilirsiniz. Sonra da toplu cevabınızı verirsiniz, tamam mı? Sessizce çalışın ki öbür arkadaşlarınız rahatsız olmasın. Düşünerek karar verdiniz mi? Sina yazdın mı? Hadi nedenini de açıklayın, düşünün. Tahir, düşün. Kurallara uymak mı, adil olmak için mi kurallara uyarsınız?

Kolaylaştırıcı: Başlıyoruz. Sizden Ferhat, sen misin sözcü? Birlikte karar verdiniz, değil mi? Sözcüğü belirlemeye birlikte karar veriyorsunuz. Sizin grubun sözcüsü kim Kenan? Birlikte karar verdiğiniz şeyleri okuyacaksınız, birbirinizinkini de sözcü söyleyecek. Sözcü olan herkesin fikrini söyleyecek. Bak mesela Sina diyeceksin ki, Aslı şunu söyledi, Şirin şunu söyledi, Tahir bunu söyledi, ben de şunu söylüyorum, diyeceksin. Sözcü herkes adına konuşan kişi olacak. Ferhat, herkesin söylediğini de söyleyeceksin, tamam mı? Hadi bakalım.

Ferhat: Kurallar uymak için vardır çünkü kurallar uyunca daha adaletli ve daha şey olur. Ben şöyle düşünüyorum, ikisi aynı şey.

Kolaylaştırıcı: Kurallara uymak için mi uyarsın, adil ve iyi olmak için mi kurallara uyarsın? Neden aynı şey ikisi?

Ferhat: Çünkü hocam kurallar uymak için vardır, kurallara uyarsak daha adaletli oluruz.

Kolaylaştırıcı: Kurallar uymak için vardır ama uymayan insanlar var mesela, onlar öyle düşünmüyorlar demek ki. Kuralların uymak için var olduğu bir varsayım. Kurallar uymak için vardır, bir varsayım. Biz varsayıyoruz ki kurallar uymak için vardır.

Mecnun: Ama hocam bu bizim kendi düşüncemiz değil mi?

Kolaylaştırıcı: Siz diyorsunuz ki kurallar uymak için vardır.

Mecnun: Ben çiğnemek için vardır, dedim.

Kolaylaştırıcı: Sen çiğnemek için vardır dedin. Bak, mesela arkadaşın senin söylediğinin tam karşısı bir şey söyledi. Dedi ki, kurallar çiğnemek için vardır, dedi. Neden öyle söyledin Kerem? Neden kurallar çiğnemek için vardır?

Kerem: Komik olsun diye.

Mecnun: Aslında kurallar çiğnemek için olsa herkes çiğner. Mesela biz futbolda faul yaparız, vermezler. Şu binayı gitsin birisi on kişi toplansın soysun, olur mu? Kuralları çiğnedim, o yasaya aykırı. Komik bir şey de sonunda hapse giriyorsun.

Kolaylaştırıcı: Hapse girmemek için mi kurallara uyarsınız, iyi olmak için mi kurallara uyarsınız? Mecnun, sen söyle.

Mecnun: Herkesin bir kural çiğnediği vardır ama aramızdaki herkes de şu an sıfır kere hapse girdi.

Kolaylaştırıcı: Şimdi Ferhat, onların grup sözünü tamamladıktan sonra sizin gruba geçecektik. O grupta hâlâ bitirilmeyen bir şeyler var. Sonra Kenan söyleyecek. Kenan'daydı sıra aslında.

Ferhat: Kuralları çiğnemek diye bir şey var. Kerem diyor ki, kurallar çiğnenmek için vardır, dedi. Ben dedim ki, kurallara uymak için kurallar vardır. Leyla demiş ki, adil olmak için vardır, dedi kurallar.

Kolaylaştırıcı: Kenan, şimdi seni dinliyoruz.

Kenan: Hocam, bence Kerem'in söylediği değil, ben kurallar çiğnenmek için değiller, diyorum. Çünkü hocam, mesela bir şimdi öylesine geliyoruz bir tane dükkânın cam kapısı var, arabayla oraya çarpıyoruz bilerek. Sonra da o galeri diyelim araba galerisi, bilerek arabamız kötü diye arabayı kırıyoruz. Yeni bir tane alıyoruz. Bu yasaya aykırı bir şey, kurallar çiğnenmiş oluyor.

Kolaylaştırıcı: Mecnun sen hepimiz bir kuralı çiğnedik, dedin. O çiğnediğin kurallardan bir tane örnek verir misin? Mesela araba galerisine girip bütün arabaları ezmek tarzı bir kural çiğneme var.

Mecnun: Yaptığım mı yoksa rastgele bir tane yapmadığım bile olur mu?

Ferhat: Hayır, bir de şöyle bir şey, ben mesela bir tane saklambaç oyununda böyle saklanırsın, bir şey yaparsın. Hani böyle saklanırsın ben yakalanmadım dersin, o da bir şey ama bir de Kenan'ın dediği gibi kuralları mesela çiğneme var, soygun yapmak gibi.

Kolaylaştırıcı: Senin söylediğin kurallar nasıl, bu saklambaç da hile yapmak kadar şey bir kuralları çiğneme mi yoksa?

Sina: Yasaya aykırı.

Ferhat: Yok yasayla ilgili değil, oyunlarda oluyor öyle.

Kenan: Oyunlarda hile.

Kolaylaştırıcı: Oyun kurallarını çiğnemekten falan bahsediyor herhalde.

Hikmet: Kerem kurallardan bahsetti şimdi mesela o da kurallara uymuyor. Siz dinleyin diyorsunuz şu an, Sina da dinlemiyor o da şu anda dinlemiyor. Şu anda da kurallara uymuyoruz mesela.

Kolaylaştırıcı: Şimdi arkadaşlar yeni soru şu, hapishaneye girmek için mi kurallara uyarsınız iyi olmak için mi kurallara uyarsınız.

Tüm çocuklar: İyi olmak için.

Kolaylaştırıcı: Neden, neden Sina iyi olmak için?

Sina: Hocam oyunlarda hile yapmayız, adil bir insan oluruz. Diğerleri hapse girmek için yaparsa bir şey kazanamaz hocam, yani illaki bir gün ortaya çıkar.

Kolaylaştırıcı: Hapse girmek için yaparsa diyorsun?

Sina: Evet hapse girmek için yaparsam hep illaki bir gün çıkar ama ben iyilik için yaparım, zevkini almak için.

Kolaylaştırıcı: Zevkini almak için diyorsun, daha zevkli diyorsun yani.

Mecnun: Sina'ya katılıyorum ve deli olmadığım için bunu yapmam yani böyle bir şey yapmam.

Yukarıdaki diyalog bağlamında öğrenciler kurallar, iyilik, kötülük bahislerine kendi içlerinden gelen spontane anlık söylemlerle değinmişlerdir. Şöyle ki öğrencilerin görünmezlik üzerine düşünceleri akabinde, kolaylaştırıcının “Hapse girmek için mi yoksa iyi olduğunuz için mi kötü davranışlardan kaçınıyorsunuz?” sorusu, öğrencilerin düşüncelerini derinleştirmelerine ve iyiliği hissetmelerine yardımcı olmuştur. Buradan hareketle canlı bir ahlaki eylem soruşturmasının akıl yürütme ve hissedişleri kapsadığına vurgu yapılabilir.

6.3.Ahlaki Eylemin Canlılığı: Yacouba, Özdeşleştirme ve Ahlaki

İkilem

Hikâye, roman, kısa filmdeki bir karakterle özdeşleştirme, empati yoluyla bir karaktere doğru yol almanın ve kendine belli bir mesafe alarak genel bir perspektife sahip olmanın ahlaki eylemin canlılığıyla ilişkisi vardır. Bu ilişki karakterle özdeşleştirmenin bir tür sıçrama tahtası işlevi görmesiyle alakalıdır. Çocuklar anlatılan hikâyedeki karakterle özdeşleşerek yeni kavramlar çıkarabilir. Bunun

yanında neden-sonuç zincirlerini ve kendi sorularını da karakterle özdeşleşme üzerinden açığa çıkarabilirler. Bu anlamda akıl yürütme becerilerinin ayakları olan kavramsallaştırma, argümantasyon ve sorunsallaştırma pratikleri, karakterle özdeşleştirme üzerinden canlı bir ahlaki eylem mekanizması oluşturmaktadır. Robert Fisher'ın bir hikâye etrafında görüş açılarının netlik kazanma sürecinin uygulanımlara yönelik empatiyi (affective empathy) de arttırdığına dair bir görüşü vardır.³⁰⁸ Karakterlerle özdeşleşme, sorunsallaştırma, neden-sonuçları takip etme gibi bilişsel gelişime katkı sağladığı gibi duygulanımsal empati kurmaya da olumlu katkı sunar. Bu hususla ilgili Tozzi'nin okuyucudan karaktere akseden özdeşleştirici duruşa vurgusu, akıl ve duygu bağlantısını göstermek önemlidir.³⁰⁹ Bu anlamda çocuklar hikâyedeki karakterle özdeşerek hayal güçlerini ve duyarlılıklarını geliştirebilirler. Örneğin, biz bu süreçte Thierry Didieu'nun *Yacouba* eserinin öğrencilere okunmasından başlayarak cesaret ve bilgelik üzerine gerçekleştirilen bir tartışma sırasında özdeşleşmeye dair bir uygulama görme fırsatı bulduk. Bununla birlikte bu hikâyedeki ahlaki ikilem aracılığıyla soruşturmaya, çözülmesi basit olmayan bir sorun getirdik: Yacouba yaralı bir aslanı öldürmek ve savaşçı ünvanına sahip olmak arasında ahlaki bir ikilem yaşamaktadır. Yacouba'nın özelinde yaşadığı söz konusu ikilem, genel bir ahlaki soruya yol açar, böylece iyi ve kötünün ana hatları çizilebilir. Bu hususla ilgili Lawrence Kohlberg çocuğun ahlaki aşamalarının gelişiminin ben-merkezli olandan belli bir merkezi olmayana doğru ilerlediğini teorileştirmiştir.³¹⁰ Tam da bu noktada M. Lipman, F.S. Oscanyan ve A.M. Sharp *Felsefe Sınıfı* isimli eserinde ideal bir müfredatın hem duyuşsal hem de bilişsel içerikli olmasına vurgu yapmıştır.³¹¹ Ahlaki ikilemler, çocukların duygularını, bilişsel arayışa sokmasına örnekler. Lipman'a göre pratik bir örnek sunma anlamında akıl ile duygunun birleşmesi, ideal eğitim programı için gereklidir. Bununla birlikte çocuğun duygulanımlarındaki değişime, bilişsel bir içerik verme veya çocuğun bilişsel gelişiminin hayal gücü birlikteliğiyle desteklenmesi de

³⁰⁸ Fisher, 2008, s. 74-76

³⁰⁹ Tozzi, 2006, s. 110.

³¹⁰ L. Kohlberg, *Essays on Moral Development: Vol. 1: The psychology of moral development* (New York: HarperCollins, 1981). L. Kohlberg, *Essays on Moral Development: Vol. 2: The psychology of moral development* (New York: Harper & Row, 1984).

³¹¹ Lipman, Oscanyan ve Sharp, 2023, s. 269.

önemlidir. Söz konusu birliktelikler için ahlaki ikilemlerin işlevi vardır. Bu nedenle ikilemler özellikle ahlak derslerinde kullanılmaktadır. İkilemlerde kesin çözümün olmaması diyalog içerisinde tartışmaya hizmet eder. İkilemler düşünmeye teşvik ettikçe, tartışma esnasında entelektüel gelişim ve bu sayede ahlaki eylemin canlılığı garanti edilmiş olmaktadır. E. Chirouter'in de altını çizdiği gibi kişisel deneyimle, tartışma esnasında ortaya çıkan kavramların birlikteliğine hikâyeler, efsaneler ve ahlaki ikilemler hizmet eder.³¹²

Bu hikâyede on sekiz yaşına gelen Yacouba'nın kabilesinin kuralları ve vicdanı arasında kaldığı ikilem üzerinden cesaret konulu bir tartışmanın nasıl yürütüleceğini deneyimlemiş olduk. Tartışma esnasında Yacouba ile özdeşleşme örneği görülmektedir. Hikâyede, yaralı bir aslanla karşı karşıya gelen Yacouba'nın kabilesinin gözünde savaşçı olma hayalinin yaralı bir aslanı öldürmekten geçtiği vicdan hesaplaşması anlatılmaktadır.

Yacouba, yaralı aslanı öldürme ve sonuçta savaşçı ünvanı yakalama ihtimaline karşın yaralı aslanı öldürmemeyi seçmektedir. Yürütülecek tartışma, cesaretin korkuyla yüzleşmeyle mi yoksa korkudan kaçmayla mı sağlanacağı sorusuyla başlatılabilir. Katılımcıların verdikleri cevaplardan itibaren Yacouba'nın yaralı aslanla yüz yüze gelip yaralı aslanı öldürüp öldürmeme seçeneklerinden hangisini seçeceği üzerine katılımcıları düşündürmeyle ilerleyebilir. Buradan itibaren katılımcıların Yacouba'yla kendilerini özdeşleştiren bakış açılarına geçilebilir. Aşağıdaki konuşmalarda, tartışmanın nasıl ilerlediğine ve katılımcıların karakterle güçlü şekilde özdeşleşme yaşadıklarına dair örnekler bulunmaktadır.

Kolaylaştırıcı: Şimdi arkadaşlar, çok eski zamanlarda, Afrika'nın göbeğinde Afrika'ya gittiğinizi hayal edin, hatta gözlerinizi bile kapatabilirsiniz rahat olun iyice. Afrika'ya gittiniz, sıcak tabii Afrika. Orada böyle bam bam bam sesler geliyor, neden geliyor bu sesler biliyor musunuz? Bir kutlama yapıyorlar. Festival havasında şölen havasında Afrika'da yüzler boyanmış, süslemeler olmuş, kadınlar erkekler herkes süsleniyor. Bam bam bam sesler geliyor, bizim Yacouba Afrika'nın göbeğinde bir köyde yaşıyor. Yacouba için çok önemli bir gün çünkü on sekiz yaşına gelmiş.

³¹² Edwige Chirouter, *Lire, Reflechir et Debattre a l'Ecole Elementaire: La litterature de jeunesse pour aborder des questions philosophiques* (Paris: Hachette, 2007), s. 17.

On sekiz yaşına gelen her genç savaşçı unvanı kazanma hakkı elde ediyor. Yacouba o güne kadar hep o günü beklemiş. O festival gününü beklemiş ki on sekiz yaşına gelince kural şu, çöle gidiyorlar, bir aslanı avlayıp getirdiklerinde savaşçı unvanı kazanıyorlar. Savaşçı unvanını kazanmaları bir aslanı avlayıp getirmeleri ile mümkün ama on sekiz yaşına kadar çocuklar hep bunun hayalini kuruyorlar. Şöyle aslanı avlarım, böyle aslanı avlarım, hep o günün hayalini kuruyorlar ve o gün geldi çattı işte. “On sekiz yaşındasın Yacouba! Gideceksin şimdi ormana ve bir aslan avlayıp geleceksin.” Böyle kendi kendine söylüyor Yacouba, coşturuyor kendini. Evet diyor, artık savaşçı unvanı kazanabilirim, yaşasın diyor Yacouba. On sekiz yaşındaki diğer delikanlılarla birlikte çıkıyor yola. Afrika kabilesindeki büyükler onları uğurluyorlar. Çok az su veriliyor Yacouba ve arkadaşlarına. Çok az suyla birlikte gidiyorlar avlamaya. Çünkü bedensel olarak da çok güçlü olmaları lazım savaşçı unvanını elde etmek için. Az suyla bile dayanmaları lazım, yemek içmek yok. Onlara bile dayanmaları ve aslanı bu zor şartlarda avlamaları lazım.

Tahir: Tek kişi olarak mı gidiyorlar?

Kolaylaştırıcı: Tek kişi gidiyorlar. Tek kişi olarak avlayabilen savaşçı unvanını kazanıyor. Yani bizdeki savaşçı unvanını kazanmak şöyle bir şey: Üniversitede en iyi yeri kazanıp böyle şan şöhret elde etmek gibi. Çok büyük bir şey anlatabiliyor muyum? Mesela askerlikte çok ünlü bir rütbe almak gibi bir şey. Onlar çocukluktan itibaren bu hayalle yetiştiriliyorlar.

Tahir: Çok iyi bir üniversite okumak gibi.

Kolaylaştırıcı: Evet, çok iyi bir üniversite okumak gibi. Çocukluklarından itibaren bunun hayaliyle yetiştiriliyorlar. On sekiz yaşına bir gelsek de o savaşçı unvanını alsak, diye. Yacouba gidiyor. Bir anda bir aslanla göz göze geliyor. Tam oku çıkarmış aslanı vuracakken.

Kerem: Ayağına kıymık batıyor.

Kolaylaştırıcı: Yok kıymık batmıyor. Göz göze geliyorlar aslanla, aslana şöyle bir bakıyor, aslan ona bakıyor, o da aslana bakıyor. Aslanın gözünden şunları okuyor: Gördüğün gibi yaralıyım, beni öldürmen hiç zamanını almayacak. Sadece bir ok darbesine bakar, bir mızrak darbesine bakar beni öldürmen. Beni öldürüp kabilenin

gözünde savaşçı olacaksın, ama ya kendi gözünde? Burada sizce Yacouba aslandan korkmuş mudur?

Tüm çocuklar: Hayır.

Kolaylaştırıcı: Ferhat?

Ferhat: Bence korkmamıştır.

Kolaylaştırıcı: Neden korkmamıştır?

Ferhat: Çünkü tam aslanla göz göze içinden bakıyor. Oradan hiç öyle bence korkmaz.

Kolaylaştırıcı: Neden korkmuyor?

Ferhat: Çünkü orada aslanla bir duygu yaşıyor ve orada aslanın gözünün içindekilerini okuyor ve aslanın yaralı olduğunu biliyor.

Kolaylaştırıcı: Yaralı olduğu için mi korkmaz sence? Mecnun, yaralı olduğu için mi korkmaz?

Mecnun: Bence de yaralı olduğu için korkmuyor.

Kolaylaştırıcı: Korkmuyor diyorsun, korkuyor diyen var mı?

Mecnun: Aslandan değil de kendi içinde mesela aslanı öldürse kendi içindeki duygu hiç gitmeyecek.

Kolaylaştırıcı: Ne duygusu gitmeyecek.

Mecnun: Bir şey yaparsın ama sonra çok pişman olursun ve o duygu hiç kaybolmaz içinde, onun gibi. Ama bence korkmuyor yani yoksa o korku hiç gitmez yani ama bence korkmuyor.

Kolaylaştırıcı: Pişmanlık yaşar, diyorsun. Sence korkmuyor. Pişmanlık hiç gitmez ama korku gider mi? Korkuyor mu sence Şirin?

Kerem: Evet, çünkü aslandan korkacak bir şey yok, elinde mızrak varsa yani.

Kolaylaştırıcı: Şirin.

Şirin: Bence korkmuyor.

Kolaylaştırıcı: Neden korkmuyor sence?

Şirin: Çünkü hem yaralı hem de onun gözüne içine bakarak ne istediğini okuyor.

Kolaylaştırıcı: Ne istiyordur sence?

Şirin: Ne hissettiğini okuyor.

Kolaylaştırıcı: Ne hissediyordur aslan sence?

Şirin: Yaralı olduğu için biraz acı hissediyordur, ondan sonra biraz korku hissediyordur. Yacouba'nın elinde ok var, mızrak var.

Kolaylaştırıcı: Kenan, sence Yakouba korkuyor mudur?

Kenan: Bence korkmuyor, bir de hocam ben bir şey anlamadım hocam. Onlar orda göz göze geliyor da hocam, aslan bir tane tırmık atsa o direk gidecek hocam. Niye öyle bir şey anlatıyor ki?

Kolaylaştırıcı: Yani mesafe şöyle düşün, seninle benim aramdaki gibi düşün.

Kenan: Çok kısa.

Kolaylaştırıcı: Evet kısa ama çok da tırmık atacak kadar da değil. Zühre?

Zühre: Ya gerçekten Mecnun'un dediği gibi aslandan korkmuyordur ama pişmanlık duyuyordur.

Mecnun: Aslanı öldürmekten pişmanlık duyacak.

Kolaylaştırıcı: Olabilir arkadaşlar.

Zühre: Pişmanlık duyuyordur, çünkü aslanın gözündeki şeyi okuyor yani.

Kolaylaştırıcı: Yacouba pişmanlık duyuyordur, diyorsun?

Zühre: Evet, çünkü hani aslan yaralı hem üzgün, öyle yani bence pişmanlık duyuyordur.

Kolaylaştırıcı: Aslı, sence korkuyor mudur?

Aslı: Hayır korkmuyordur, çünkü yani Zühre'nin da dediği gibi böyle pişmanlık duyar. Eğer aslanı öldürürse.

Kolaylaştırıcı: Pişmanlık duyar diyorsun.

Kolaylaştırıcı: Sence korkmuyordur yani?

Aslı: Evet.

Kolaylaştırıcı: Sence korkuyor mudur Sina?

Sina: Hayır, hocam.

Kolaylaştırıcı: Neden korkmuyor?

Sina: Aslan yaralı ki yani kalkıp da karşılık veremez yani korkmuyordur.

Kolaylaştırıcı: Evet. Tahir sence korkuyor mudur? Yacouba korkuyor mudur sence?

Tahir: Bence korkmaz çünkü yani aslan zaten yaralı. İstese onu öldürebilir.

Kolaylaştırıcı: İhsan?

İhsan: Aslında bence korkmuyordur ama birazcık endişelidir. Çünkü yani nasıl desem, mesela biri gelse bunu niye öldürmedin derse pişmanlık duyar o da, yani iki taraftan da bir hem vurmak istiyor hem de vurmamak istiyor.

Kolaylaştırıcı: Hikmet?

Hikmet: Hocam, bence korkmaz.

Kolaylaştırıcı: Neden korkmaz?

Hikmet: Hocam, yaralı. Bence bu hikâyenin devamı gelseydi Yacouba o aslana evcil hayvan gibi davranabilirdi.

Kolaylaştırıcı: Kenan, korkmanın karşıtı nedir sence?

Kenan: Korkmamak.

Kolaylaştırıcı: Başka, Mecnun?

Mecnun: Korkmak zıt anlamı sevinmek.

Kolaylaştırıcı: Sen ne diyecektin, ne söyleyecektin?

Kenan: Korkmanın zıt anlamı mı hocam?

Kolaylaştırıcı: Karşıtı yani karşıt anlamı Tahir.

Tahir: Cesurluk.

Kolaylaştırıcı: Cesaret değil mi? Cesaret, evet cesurluk ve cesaret tamam. Sizce cesaret korkmamak mıdır yoksa korkuyla yüzleşmek midir? Nereden başlayalım? Kenan'dan başlayalım.

Kenan: Hocam, ben bulamadım.

Kolaylaştırıcı: Biraz düşün. Şuradan başlıyoruz, sana üçüncü sıra gelecek, tamam mı? Sizce bakın arkadaşlar nereye geldik? Sizin söylediklerinizden itibaren şuraya geldik. Sizce cesaret korkmamak mıdır, yoksa korkuyla yüzleşmek midir?

Ferhat: Bence korkuyla yüzleşmektir.

Kolaylaştırıcı: Ne yapar? Korkuyla yüzleşmek için ne yapar sence Yacouba? Ne yapacak?

Ferhat: Aslandan korkmaması lazım.

Kolaylaştırıcı: Yüzleşmek nasıl bir şey, korkuyla yüzleşmek nasıl bir şey?

Ferhat: Yani o korktuğu şeyden mesela korktuğu ona bir şey yaptı, ondan intikam almak gibi bir şey.

Kolaylaştırıcı: Yüzleşmek, o intikam gibi bir şey diyorsun. Tamam, cesaret korkmamak mı? Yüzleşmek mi dedik, sen yüzleşmek dedin ve intikamla ilişkilendirdin yüzleşmeyi de, tamam. Mecnun, sence cesaret korkmamak mıdır? Korkuyla yüzleşmek midir?

Mecnun: Cesaret korkuyla yüzleşmektir, Ferhat'ın dediği gibi.

Kolaylaştırıcı: Korkuyla yüzleşmek nasıl olur sence? Nasıl bir korkuyla yüzleşirsin?

Mecnun: Korkuyu bir kenara atıp istediğini yapmak.

Kolaylaştırıcı: Nasıl yani istediğini yapmak?

Mecnun: Yani diyelim ki aslanı öldürecek, korkuyor, korkuyor, bir kenara atıp öldürür.

Kolaylaştırıcı: Öldürür. O zaman cesaret aslanı öldürmek midir sence?

Kerem: Bence öyle değildir, çünkü başka şeylerin cesareti var. Mesela şu karşıdaki okulun girişinin en tepesinden atlamak ya da yeni bir tane binanın en tepesinden atlamak gibi.

Kolaylaştırıcı: Bu oradaki bir binanın en tepesinden atlamakla Yacouba'nın aslanı öldürmesi arasındaki cesaretin arasında ne fark var sence?

Mecnun: Bir tanesi kendini yaralıyor, bir tanesi de başka bir şey yaralıyor.

Kolaylaştırıcı: O zaman Zühre, cesaret, kendinin yaralanmasıyla mı başkasını yaralamayla mı ilgilidir veya bambaşka bir şey midir, sen ne diyorsun?

Zühre: Ya bence, şimdi şöyle, cesaret Yacouba'nın aslanın oraya gitmesi bile cesaret ya korkuyla yüzleşmek zaten cesaret çünkü korkunla yüzleşiyorsun yani cesaretlisin.

Kolaylaştırıcı: Yüzleşmek nasıl bir şey, yani ne anlamda söylüyorsun? Korkunla yüzleşiyorsun.

Zühre: Ya mesela Yacouba aslanın oraya giderek zaten korkusuyla yüzleşiyor. Çünkü mesela belki Yacouba oraya gitmek hiç istemiyordu. Çok korkuyordu ama gitti.

Kolaylaştırıcı: Yani istemesi bile bir tür cesarettir, diyorsun. Aslı, sence korkmamak mı yoksa korkuyla yüzleşmek mi cesarettir?

Aslı: Cesaret bence korkuyla yüzleşmektir.

Kolaylaştırıcı: Nasıl korkuyla yüzleşilir sence Aslı?

Aslı: Yani mesela aslanı öldürmeye gitmesi korkusuyla yüzleşiyor çünkü aslandan korkulur ama o yine de yapıyor.

Kolaylaştırıcı: Tamam. Kenan, aslanı öldürmese de cesur olur mu? Sence Yacouba aslanı öldürse mi yoksa öldürmese mi cesur olur?

Kenan: Her iki türlü de olabilir ama bence aslanı öldürünce daha cesur olur.

Kolaylaştırıcı: Aslanı öldürünce daha cesur olur. Hikmet, aslanı öldürünce daha mı cesur olur Yacouba sence?

Hikmet: Bence hayır, hocam

Kolaylaştırıcı: Neden?

Hikmet: Hocam çünkü aslanı öldürmemek bir şeydir, saygıdır. O yaralıyken öldürmek bence acımasızca.

Kolaylaştırıcı: O zaman cesaret saygıyla ilişkilidir, diyorsun?

Hikmet: Evet.

Kolaylaştırıcı: Cesareti araştırıyoruz. Şimdi arkadaşlar cesareti aramaya çalışıyoruz. İhsan aslanı öldürmesi mi, bak Hikmet dedi ki, cesaretin içinde saygı da olması lazım. Saygısız cesaret mi olur, dedi. Di mi, Hikmet? Böyle bir şey söylemek mi istedin? İhsan, sen ne diyorsun?

İhsan: Bence aslanı öldürmezse daha cesaretli olabilir.

Kolaylaştırıcı: Neden?

İhsan: Çünkü yani cesaret sadece aslanı öldürmek değil ki.

Kolaylaştırıcı: Nedir cesaret ama aslanı öldürmezse de kabilesi onu savaşçı ilan etmeyecek, savaşçı olmayacak hiçbir zaman.

İhsan: Ama aslanın canı kurtulacak.

Kolaylaştırıcı: Aslan'ın canı kurtulacak ama Yacouba'ya ne olacak.

İhsan: Savaşçı olamayacak.

Kolaylaştırıcı: Savaşçı olamayacak. Cesaret hangisi olmuş oluyor?

İhsan: Cesaret aslanı öldürmek oluyor.

Kolaylaştırıcı: Cesaret aslanı öldürmek mi diyorsun?

Zühre: Başka aslanı öldüremez mi ona sataşan?

Kolaylaştırıcı: Başka aslan derken neyi kastediyorsun?

Zühre: Yaralı olmayan.

Kolaylaştırıcı: Yaralı olmayan bir aslanı öldürse cesaret olabilir aslında diyorsun, ama burada yaralı, diyorsun. Hımm, o zaman cesaret neyle ilişkili bir şey olabilir? Sence cesaret nedir? İhsan, düşünmek ister misin birazcık?

İhsan: Öğretmenim, saygıyla ilgili olabilir.

Kolaylaştırıcı: Saygıyla ilgili olabilir. Cesaret saygıyla ilgili olabilir. Bakın, önemli bir şey bulduk arkadaşlar. Cesaret saygıyla ilgili olabilir, yaralı aslanı öldürmeme ile ilgili olabilir, yaralı olmasa cesaretli olurdu, dediniz. Yaralı olmasa olurdu ama yaralı aslanı öldürmek cesaretle çok bağdaşmıyor dediniz, değil mi?

Hikmet: Hocam, aslan tepki veremeyeceği için o yani boş kazanç gibi yani ne derler ona?

Aslı: Zaten hemen öldüreceksin, hiç emeğinin karşılığını almamış olacaksın.

Hikmet: Yok, öyle değil de kelime aklıma gelmedi işte şimdi.

Kolaylaştırıcı: Ne olabilir, kelime bulmaya çalışalım arkadaşlar. Hikmet neyi söylemeye çalıştı, anladım, ne söylemeye çalıştığını ama kelimeyi bulmaya çalışalım.

Tüm çocuklar: Emeksiz şey.

Kolaylaştırıcı: Emeksiz, evet. Emeksiz bir kazanç, o zaman emeksiz bir cesaret olmaz, diyorsun. Kazanılan bir şeydir cesaret, diyorsun.

Hikmet: Evet.

Kolaylaştırıcı: Tahir?

Tahir: Yani şimdi aslanı öldürse kabilesi onu sadece savaşçı ilan edecek ama yani aslanı öldürmese gerçek savaşçı olacak.

Kolaylaştırıcı: Evet, sen o zaman gerçek cesaretle görünen cesaret arasında bir ayırım yaptın, değil mi? Yani kabilesinin onu gördüğü cesaret var, bir de gerçek cesaret var, dedin. Bakın, Tahir de çok değişik bir yere girdi. Di mi Sina? Dedi ki, bir kabilesinin gözündeki cesaret var, dedi. Bir de gerçek cesaret var, dedi değil mi? Zühre?

Zühre: Şimdi aslanı öldürse aynen Tahir'in dediği gibi, ben onu diyecektim. Aslanı öldürse kabilesinin eee onu tebrik etmesi var ama mesela aslanı öldürmese bile kabilesi, onu yine tebrik etmeli. Çünkü öldürmüyor yaralı bir aslan ya hani, iyi bir şey yapıyor, saygılı davranıyor.

Kolaylaştırıcı: O zaman cesaret neyle ilişkili sence?

Zühre: Bence saygıyla.

Kolaylaştırıcı: Aslı, sence cesaret neyle ilişkili?

Aslı: Cesaret bence de saygıyla ilgili.

Kolaylaştırıcı: Saygı, denildi. Emek vermeyle ilişkili, dendi. Başka ne dedik? Cesaretle ilgili başka ne dedik?

Hikmet: İntikamla ilişkili.

Kolaylaştırıcı: Evet, intikamla ilişkili. Cesaret intikamla ilişkili midir Mecnun?

Mecnun: Cesaret intikamla hem ilişkili hem değil, yarı ilişkili.

Kolaylaştırıcı: Sen şuna temas ettin Mecnun. Dedin ya, bu karşıdaki okulun demir bariyerlerinden atlamak cesarettir, dedin. Bir de ne dedin?

Mecnun: Evet, yaralı bir aslanı öldürmek de cesarettir, dedim.

Kolaylaştırıcı: Cesaret midir, cesaret değil midir yaralı aslanı öldürmek?

Mecnun: Yaralı olmasa cesaret ama yaralı olursa cesaret olmaz.

Kolaylaştırıcı: Mesela Kenan, savaşçı unvanından vazgeçmesi cesaret değil mi? Burada öyle bir şey de var. Eğer onu öldürmezse, savaşçı unvandan da vazgeçmiş oluyor aynı zamanda. Çok istediği şeyden vazgeçmeyle ilişkili olabilir mi cesaret?

Kenan: Çok istediği şeyden vazgeçiyor. Hocam mesela ben yüzücüyüm, zorunlu olarak yüzmeden ayrılıyorum ama ben bunu istemiyorum, onun gibi.

Kolaylaştırıcı: Neden zorunlu olsun?

Tahir: Ama cesaret değil ki.

Kenan: Örnek verdim.

Kolaylaştırıcı: O zaman cesaret senin zorunda kalman ya da kendi tercihin olmasıyla ilişkili bir şey olabilir mi? Hangisi cesaretle ilgilidir? Zorunda olduğun mu, kendi isteğinle olan mı? Hangisi daha yakın duruyor?

Kenan: Kendi düşünce özgürlük hakkı var, onun düşünce, özgürlük hakkı var.

Mecnun: Bence korku yüzleşmek ile alakalı. Çünkü böyle ben de bazen videolar izliyorum. Böyle mesela yükseklik korkusu olanlar yükseğe çıkıyor ve onunla yüzleşiyor. Bu da bir cesarettir bence. Hani mesela bazı adamlar mesela paraşütle atlamaktan korkuyor ve atlıyor. Hani bu da bir cesaret oluyor?

Kolaylaştırıcı: Peki Yacouba'nın? Kenan sen ne dedin?

Kenan: Hocam, benim demek istediğim korkusunu yenmek.

Kolaylaştırıcı: Yacouba'nınkinde bir korkusunu yenme gibi bir şey var mı? Yacouba'nın cesaretini konuşmaya çalışalım şimdi. Kerem, sen söyle.

Kolaylaştırıcı: Birbirimizi can kulağıyla dinliyoruz arkadaşlar. Ne demiştik baştaki kurallarda? Hepimiz can kulağıyla dinliyoruz.

Kerem: Şöyle aslında onu öldürse de yani çok cesaretli olmayacak. Çünkü zaten yaralı ama öldürmese de bence çok cesaretli olmayacak. Yani ikisinde de çok cesaretli olmayacak...

Kolaylaştırıcı: Neden öldürmese cesaretli olmayacak?

Mecnun: Bilmem, hani yani korkuyor yani hiç cesaretli değil. Ama eğer aslan yaralı olmasaydı onu öldürseydi bence cesaretli olurdu yani.

Kolaylaştırıcı: Peki yani buradaki şey elimizi kolumuzu bağlayan şey aslanın yaralı olması, diyorsun. Kenan, sen ne diyorsun?

Kenan: Hocam, bence o önemli değildir hocam. Şimdi aslanı öldürse kabileye katılacak ama yani...

Kolaylaştırıcı: Savaşçı unvanını alacak.

Kenan: Savaşçı unvanını alacak ama şimdi o hayvanı öldürecek, yani yaralı bir hayvanı öldürecek. Bence kabileden vazgeçmesi daha iyi olur ama onda da cesaretini yani o kadar hayal etmiş, düşünmüş, ondan da vazgeçecek ya o çok zor bir şey olur ama bence aslan orada öldürülmesi gerek.

Kolaylaştırıcı: Öldürmesi gerek diyorsun, Şirin sen ne diyorsun?

Şirin: Bence öğretmenim, sizin de dediğiniz gibi öğretmenim normal, yaralı olmayan bir aslanı öldürmesi de cesarettir ama yaralı olan bir aslanın yarasını sarıp kabileye geri dönmesi de bir cesarettir.

Kolaylaştırıcı: Neden?

Şirin: Çünkü çok yıllarca düşünmüş, ben aslan öldüreceğim, savaşçı unvanını kazanacağım diye, o gün geliyor yaralı bir aslan.

Kolaylaştırıcı: Söylemese kabilede bilmeyecek, yani sonuçta söylemese o aslanın yaralı olduğunu söylemese kabile bilmeyecek. Yaralı bir aslanı öldürdüğünü

düşünmeyecek. Bir aslanı öldürdü, getirdi mi getirdi yani Şirin. O zaman cesaret neyle ilişkili sence?

Şirin: Cesaret bence biraz da acımakla ilgili.

Kolaylaştırıcı: Yani cesur olanlar biraz daha acırlar, diyorsun. Acımak yerine başka ne kullanabiliriz?

Şirin: Kıyamamak.

Kolaylaştırıcı: Zühre, başka ne kullanabiliriz acımak yerine?

Zühre: Ben farklı bir şey söyleyecektim. Ben bir tane örnek vereceğim mesela, tamam şu korkunu yenmekle ilgili, korkuyla yüzleşmekten cesaretli olman. Örnek vereceğim, mesela asansörden korkan var işte asansöre biniyor kendi korkusunu yenip. Korkusuyla yani yüzleşiyor cesaretli olarak o asansöre binmeye bile, korkan var ama cesaretli olarak biniyor ve yapabiliyor.

Kolaylaştırıcı: O zaman cesur olmak yapabiliyor olmakla ilişkili, yani hiç yapmamak değil bir şekilde yapabiliyor olmasına rağmen yapmamak.

Zühre: Yapan cesaretlidir. Yapmayan zaten bilmiyor ya.

Kolaylaştırıcı: En azından denemektir, değil mi? O zaman cesaret en azından denemeyle alakalıdır, dedi. Zühre, Sina?

Sina: Hocam, Yacouba o hayvanı öldürürse kendi gönlünde bir şey kazanamayacak. Çünkü yani yaralı, basit, işe karışan yani kendi gönlünde bir şey kazanmayacak ama sadece unvan kazanacak. Yani sadece arkadaşlarının yanında büyük olacak ama kendi gönlünde hep küçük kalacak, öyle.

Kolaylaştırıcı: Kendi gönlü dedi. Bakın Sina, kendi gönlü, dedi. Orada bu kendi gönlü yerine başka ne kelime kullanabiliriz? Kendi gönlü, kendi vicdanı, diyebiliriz. Kenan kendi gönlünde kendini, hikâyede de kendi gözünde kendini nasıl göreceksin diyordu ya aslan ona.

Kenan: Ben şey, böyle içindeki kendi vicdanında hiç kaybolmayacak öldürdüğünde.

Kolaylaştırıcı: Pişmanlık demiştin. Sen de evet, sen de pişmanlığa değinmişsin. Arkadaşlar, çok iyi gidiyoruz, farkındasınız değil mi? Bakın nasıl coştuk.

İhsan: Şimdi bir tane Zühre demişti ya öğretmenim, asansörden korkan sonra yüzleşen, ama öğretmenim başarılı olmasa bile yani evet böyle bir tane atasözü vardı öğretmenim, yapmak ayıp değil yapmamak ayıp, diye bir tane bir şey var ya onunla da alakalı olmuş olabilir.

Kolaylaştırıcı: Yapmamak evet yapmamak değil, burada yapabiliyor olmasına rağmen yapmamak mesela, evet. Evet, Zühre öyle bir konuya temas etti. Ferhat'tan sonra hemen sana geleceğim.

Ferhat: Hocam, Zühre'nin dediği gibi, yapmak. Asansörde gidip cesaretli bir şey yapmak. Benim bir hikâyem var, bir keresinde biz evden dönüyorduk işte çok küçüktüm.

Kolaylaştırıcı: Can kulağıyla dinliyoruz arkadaşlar, arkadaşımızı can kulağıyla dinliyoruz, tamam mı? Hiçbir şekilde sarsılmaması gereken kuralımız, can kulağıyla dinlemeniz. Her konuşan çok değerli şeyler söylüyor ve buluyor. Cesarete yönelik bir şey buluyoruz, çekiyoruz. Hepiniz çok değişik şeylere, yerlere geldiniz. Saygı dediniz, yapmakla ilişkili dediniz, yapabiliyor olmakla ilişkili dediniz. Kendi gönlüm, dedi Sina. Kendi gönlümüzle ilişkili bir şey, vicdanımız, dedi Kenan. Mecnun vicdanla ilişkili, dedi. Kendi gönlü, dendi. Kendi gönlü yerine vicdan da söylenebilir, dendi. Pişmanlığa da temas edildi, Mecnun vicdana temas etti, vicdanı Kenan da söyledi.

Kerem: Hayır, ben söyledim.

Kolaylaştırıcı: Ama Kenan da vicdanla ilişkili, demişti sanki.

Ferhat: Evet, ben yedi yaşındayken mi beş mi yaşındayken tam hatırlayamıyorum işte. Neyse yedi yaşındayken asansörde annemler başka bir asansörle çıkacaktı. Ben annemlere dedim ki, anne ben başka asansörden çıkacağım, hiç çıkmadım ama cesaretliyim, dedim. Bir çıktım, hiçbir şey olmadı. O anda işte asansör korkumu yendim. Hep kendim inip çıktım asansörden o günden sonra.

Kolaylaştırıcı: Yani cesaret neyle ilişkili sence bu örneğinde?

Ferhat: Korkmamak.

Kolaylaştırıcı: Korkmamakla ilişkili cesaret, tamam.

İhsan: Öğretmenim, ben de şey kendim asansörden çıkamıyordum eve giderken, başka biriyle binmiştim. Asansörü eve giderken sonra o kişi beşinci katta indi. Beni önce yediye bırakıp kendisi inmedi ben söylediğim halde. Ben de sonra şey, kendim binmeye cesaret ettim tek başıma asansör kapısı kapandı, gözlerimi kapattım. İki kat hareket etti, kapının açılış sesini duyunca da çıktım. Bir şey olmadığını anladım, yavaş yavaş başladım artık. Şey, eve bile kendim çıkıyorum yani arkadaşşıma bile tek başıma gidiyorum.

Kolaylaştırıcı: Evet, bak işte onu bir söktün mü sonrasında yapabiliyorsun.

Hikmet: Hocam, benim de ablam eskiden çok küçükken çimenden korkuyormuş, ayaklarına battıyormuş.

Kolaylaştırıcı: Çimen, evet olabilir. Onun dünyasında bir karşılığı olabilir arkadaşlar.

İhsan: Öğretmenim bir şey söyleyeceğim.

Kolaylaştırıcı: Tamam İhsan sen söyle, sonra Tahir söylesin, sonra Mecnun söylesin.

İhsan: Benim asansör korkum aslında ben çok fazla korkmuyorum ama öğretmenim bir keresinde böyle asansörler tamir oluyordu. Böyle asansörlerin boşluğunu falan görmüştüm. Böyle ateşler çıkıyordu, gördüm yani ateş değildi de kıvılcım çıkıyordu. O kadar korkmuştum ki o zamandan beri asansörden korkuyorum. Bir de öğretmenim biz on beşinci katta oturuyoruz, on beşinci kata kadar tek başıma yürüyerek çıkıyorum.

Tahir: Bence orada aslandan korkmamalı...

Kolaylaştırıcı: Tamam, Kerem, söylediğimiz her bir şey çok değerli arkadaşlar. Onun için ses kaydına bütün o söylediğiniz değerli düşünceler gelsin, düşün ki biz burada bir hakikat arayışı içerisindeyiz, dedik ya, gerçek cesaret ve kendi gözümüzdeki cesaret ve kabilenin bizi gördüğü cesaret şeklinde bir ayırım-yaptık ya! Gerçek cesaret değil ki, dediniz ya biriniz. Gerçek cesaret ayırımı yaptı ve kabilesine görünen cesaret ve gerçek cesaret ayırımı yaptı. Bunu kim yapmıştı? Tahir yapmıştı. Evet, evet, Tahir seni dinliyoruz.

Tahir: Bence orada aslanı öldürmemeli çünkü empati kurmuş olabilir orada.

Kolaylaştırıcı: Ne empatisi yani aslanın yerine kendisini mi koydu?

Tahir: Aslan yaralı yani kendini onun yerine koyuyor mesela sonra aslanın yaralı olduğunu düşünüp öldürmeyebilir bence.

Zühre: Ben şunu anlıyorum, hikâyeden yani, herkes zaten öldürmek istemez. Cesaretli olmak korkuyla yüzleşmek çünkü, şimdi aslan ya Tahir'in dediği gibi empati kuruyordur aslanın yerine, aslanın yerine koyuyordur kendini. Aslan yaralı, öldürülmek istemez zaten öldürülse direkt gider, diye zaten. Zaten burada saygı da var, iyilik de var ya mesela kötü biri olsa hemen vurur gider ama empati kurduğu için gitmez aslan.

Kolaylaştırıcı: O zaman cesaret empatiyle ilgili bir şey. Oradan bunu da çıkardık. Mecnun, sence cesaret aslanı öldürmek midir? Öldürmemek midir?

Mecnun: Eğer yani şöyle bir şey? Eğer o unvanı çok kazanmak istiyorsa, hani hiç vicdanı yoksa öldürür ama eğer vicdanı varsa öldürmez, vicdanlı bir insansa.

Kolaylaştırıcı: Ama şöyle düşünün, kızlar şöyle düşünün, mesela arkadaşların hepsi savaşçı unvanını alacak, o almayacak savaşçı unvanını. Nasıl hissedecek kendini, savaşçı unvanını almayacak yani?

Mecnun: Çok üzülecek. Üniversiteyi kazanacak arkadaşların, sen kazanamayacaksın.

Kolaylaştırıcı: Sen orada duracaksın ve onları göreceksin, pişmanlık demiştin ya, o da öyle bir pişmanlık yaşayabilir aslında.

Mecnun: Bence öldürmek yani.

Kolaylaştırıcı: Öldürmek mi cesarettir sence?

Mecnun: Bir de öğretmenim mesela şöyle de bir şey var. Mesela ben bir keresinde böyle bir yerden mesela ben bir şey yaparken böyle korkuyorum ama sonra gözlerimi kapatıp böyle hiç hissetmesem de korktuğumda hemen bırakmıyorum. Kendimi yapıyorum onu böyle.

Kolaylaştırıcı: Kendini geri çekmiyorsun, yani yapıyorsun yine?

Mecnun: Aynen, yapıyorum.

Kolaylaştırıcı: O zaman cesaret kendini geri çekmemeye de ilişkili, diyebiliriz.

Kerem: Aynen mesela bir karar aldıysan onu yapacaksın.

Kolaylaştırıcı: Kenan, sence öldürmesi mi cesarettir Yacouba'nın, öldürmemesi mi?

Kenan: Bence öldürmesi hocam.

Kolaylaştırıcı: Neden?

Kenan: Hocam, şimdi sizin dediğiniz gibi hocam. Şimdi tüm arkadaşları o unvanı alacak ama ortada kalacak. Orada bir pişmanlık duyacak ama şimdi aslanı öldürmesi bence daha iyi olur, diye düşünüyorum.

Kolaylaştırıcı: Bu sefer de yaralı aslanı öldürdüğünü, bir tek kendisi bileceği için bu sefer yine pişmanlık duyacak.

Kenan: Niye söyleyemiyor ki söylesin o zaman. Peki, başka bir aslanı öldürse olmaz mı?

Kolaylaştırıcı: Ama yaralı aslanı öldürdüğünü söylerse o zaman savaşçı unvanını kazanamaz.

Kenan: O zaman başka bir aslan bulsun.

Kolaylaştırıcı: Ama bir günü var. Yani bir günde yapması gerekiyor bütün bunları ve o günü kaçıtsa kaçtı yani.

Kenan: O zaman yalan söylememiş oluyor.

Kolaylaştırıcı: Yalan da söylememiş oluyor. Cesaret yalan söylememe ile ilişkili olabilir, değil mi?

Kenan: Hocam, yalan söylemek en büyük günah.

Cesaretin ne olduğunun soruşturulduğu yukarıdaki tartışmada cesarete dair bir tanımlama çabası, katılımcının daha genel bir bakış açısı benimsemesine ve “Cesaret nedir?” sorunsalının, bununla birlikte cesaretin neliğine dair fikirlerin ve argümanların bütünlüklü boyutunu algılamasına yardımcı olur. Bütünlüklü boyutun algılanması karakterlerin ve insanların ötesine geçme konusuyla ilişkilidir. Bağlam olarak karakterin deneyiminden itibaren başlayan bir bütünlüklü boyutta bakma söz konusudur. *Yakouba* eserinden itibaren sorgulanan cesaret erdemi, katılımcıların yukarıdaki yürüttükleri tartışmadan da görüleceği gibi her bir bireyden *Yakouba* karakterine, *Yakouba* karakterinden de tüm topluma, tüm dünyaya ve hatta insanlığa

dair bir aktarım şeklindedir. Bu aktarım katılımcının bakış açısını eğitmektedir. Yakouba'nın içine düştüğü ikilemi katılımcılara hissettirmek ve kurmacanın içine öğrenciyi sokmak öğrencinin biricikliğiyle bütünlüklü bakışa dâhil olma çabası ve başkalarının gözüyle hayata bakma kapasitesinin gelişmesi olarak okunmaya uygundur. Bireyselden evrensele giden sürecin, Yakouba'nın içine düştüğü ikilemden başlayıp sonra genel nitelikte cesarete dair akıl yürütmeye ilerlemesi, kişinin hayatıyla ilgili düşünmesine dair bir model olma görevini yerine getirmektedir. Söz konusu model olma süreci, kişinin kendisinin ötesine geçme süreci olarak da okunabilir. Yukarıdaki öğrenci diyaloglarından da okunacağı gibi öğrencilerin Yakouba karakteriyle özdeşleşmeleri kendi kişisel bakış açılarını aksettirmelerine yardımcı olduğu gibi öğrencilerin cesaret konusuna dair farkındalıklarını, ilgilerini geliştirip, bu konuya dair dikkatlerini harekete geçirmiştir. Öğrencilerin yukarıdaki diyalog bağlamında cesarete dair farklı bakış açılarından geliştirdikleri kavramsallaşma örnekleri görülebilmektedir. Örneğin, cesaretin korkuyla yüzleşmekle mi, korkudan kaçmakla mı ilişkili olduğu sorusundan itibaren asıl cesarete dair çeşitli akıl yürütmelerine tanıklık ettiğimiz soruşturmada cesaretin, kişinin kendi gönlünde kendini nasıl gördüğüyle, pişmanlıkla, pasif değil aktif olmakla ilişkisi üzerine bir güzergâh geliştirilmiştir öğrenciler tarafından. Öğrencilerin kendilerinden itibaren geliştirdikleri güzergâhta, kişisel korkularından bahsetmelerine rağmen cesaret temelli bir soruşturmaya, söz konusu korkuların, pişmanlıkların ve akıl yürütmelerin nasıl hizmet ettiğinin örneği sunulmaktadır. “Çocuklar kişisel deneyimlerini sunarak (asansör korkuları vs.) bütünlüklü bir cesaret soruşturmasına nasıl katkı sağlar?” sorusunun cevabı olacak nitelikte olan yukarıdaki soruşturma, çocukların özelliklerinin yerini teslim etmekle birlikte karakterle özdeşleşme üzerinden yakaladıkları genellemelerin örneğini de göstermektedir. Bu hususla ilgili Fransa'daki Nantes Üniversitesi Çocuklar İçin Felsefe Kürsüsü kurucusu E. Chirouter, çocuğun düşüncesinin dönüşüm sürecine girmesinin aşamaları olarak çocuğun sahip olduğu özelliklerini bırakamayacağından fakat muhakemesini geliştirmek ve onu tek bakış açısından özgürleştirmek için çocuğa araçlar vermenin öneminden bahsetmiştir. Bu çerçevede, destek materyallerinden literatürdeki çocuk kitaplarının, kişisel deneyimle,

kavramsallaştırma, analiz etme gibi düşünme araçları arasında köprü kuran konumuna atıfta bulunmaktadır.³¹³

6.4.Pratik Soruşturmada Şimdiye Referans

Pratik soruşturmada ahlaki eylemin canlılığı bahsi; talimatlarla, öğütlerle ilerleyen bir düzlemde değildir. Bunun yerine çocuğun günlük yaşamındaki deneyimin merkezde olduğu bir bakış açısı ön plandadır. Lipman'ın P4C pedagojisinin temellerini sunan Dewey'in deneyimin sürekliliğine vurgusu, çocuğun günlük yaşamıyla felsefe yapma³¹⁴ iradesini birleştirmesiyle birlikte okunmalıdır. Çocuğun şimdiye referanslı deneyimlediği günlük yaşamından itibaren düşünmeye başlaması yaşanan dünyayla bağlantısı sayesinde değerlidir. Çünkü bu çocuğun düşünmedeki sürekliliğine hizmet ederken çocuğun günlük deneyiminin ve bilişsel gerçekliğinin uyumlu ilerlemesi de söz konusu sürekliliğe hizmet etmektedir. Bu anlamda felsefe pratiğinin çocuğun günlük deneyimi, soruşturmada takip edilen kavram, argüman ve soruşturmada kullanılan deneyimsel aracın bağlantısı gözden kaçırılmamalıdır. Şöyle ki farklılıklara dair olan bir soruşturmada çocukların sundukları deneyimsel araçlarla akıl yürütmelerinin örneklerine aşağıdaki diyalog üzerinden bakılabilir:

Kerem: Herkesin iç kişiliği ve dış kişiliği farklı olabilir.

Kolaylaştırıcı: İç kişilik derken neyi kastediyorsun? Birazcık daha açar mısın? Kendinden örnek ver mesela iç kişiliğinle.

Mecnun: Yani iç kişilik içimizde sakladığımız sırlar gibi, dış kişilik de söylediğimiz dışarıya verdiğimiz sırlar gibi olur, ben öyle yorumluyorum.

Kolaylaştırıcı: Hikmet, Mecnun'un söylediği içimizde sakladığımız sırlarımız. Senin de sakladığın sırların var mı böyle hani gizlemem gerekiyor dediğin şeylerin var mı? İlla söylemen gerekmiyor ama olup olmadığını.

Hikmet: Var.

Kolaylaştırıcı: Dışarının neden bilmesini istemiyorsun onları?

³¹³ Chirouter, 2007, s. 16-19.

³¹⁴ Söz konusu olan insanın özünün açılımı olduğundan teoride her insan felsefe yapma yeteneğine sahiptir. Bkz. Yvon Corbeil, "Les «Grundstimmungen» et l'exercice du philosophe", *Revue philosophique de Louvain* 97, sy 3/4 (1999): s. 513.

Hikmet: Yani hocam mesela şöyle bir örnek verebilirim, ben Fenerbahçe'yi sevmiyorum Galatasaraylıyım herkes Leyla'nın verdiği örnek gibi herkes Fenerbahçeli olduğu için ben bir Galatasaraylıyım. Oradan farklılık duyduğum için ondan utandığım için o yüzden ben de onlar gibi davranıyor olabilirim.

Kolaylaştırıcı: Evet, Ferhat sen ne düşünüyorsun? Ferhat senin yani herkes sen Galatasaraylısın ama herkesin Fenerbahçeli olduğu bir ortamda Galatasaraylı olduğunu söylemekten utanıyor musun? Utandığın oluyor mu?

Ferhat: O Fenerbahçeli zaten

Hikmet: Örnek verdim yani şimdi ben Galatasaraylı olsam onlara Fenerli gibi davranırım, Galatasaraylı gibi şey yapmam saklarım kendimi.

Kolaylaştırıcı: Neden saklarsın?

Hikmet: Çünkü insanların yani hepsi Fenerbahçeli olacak ben Galatasaraylı olacağım bundan kendimi yalnız hissederim.

Kolaylaştırıcı: Yalnız hissetmemek için. Başka neler saklar Mecnun yalnız hissetmemek için?

Mecnun: Ben olsam mesela ben Fenerbahçeli gibi davranmam.

Kolaylaştırıcı: Galatasaraylıysan, Galatasaraylı gibi mi davranırsın?

Mecnun: Hayır söylemem mesela yani oradaki herkes konuşuyor ben susarım ama Ferhat'ın dediği gibi ben Fenerbahçeliyim demem Fenerbahçeli gibi de davranmam birileri sorarsa belki utanarak söylerim.

Kolaylaştırıcı: Susarım diyorsun. En azından konuşmama hakkımı kullanırım diyorsun. Evet, Tahir sen saklar mıydın kendini?

Mecnun: Evet, yalan söylemem.

Tahir: Mecnun'a katılıyorum.

Kolaylaştırıcı: Başka bir örnek verir misin? Böyle hangi durumlar kendinizi saklamanıza sebep oluyor? Senin kendini sakladığın oldu mu? Bir şeylerden utandığın oldu mu? Düşünelim. Bir şeylerden utandığımız oldu mu? Utanıp kendinizi sakladığınız oldu mu? Veya bir arkadaşınızın örneğini de verebilirsiniz şu arkadaşım kendini saklamıştı, biz sonradan öğrendik, meğer öyle değilmiş falan gibi hiçbir

şeyler yaşadınız mı? Ferhat'çığım, birbirimizi, her konuşanı can kulağıyla dinleme kuralımız var, bu kuralı kesinlikle esnetmiyoruz, tamam mı? Aklınıza bir şey gelmiş olabilir ama bu birlikte konuşabilmenin yolu da birbirimizi dinlememizden geçiyor. Sina, aklına bir şeyler geldi mi?

İhsan: Öğretmenim onlar Fenerbahçeli olsa ben Galatasaraylı olsaydım ben açık ve net söyledim zaten benim takımım, belki de seneye Fenerbahçe şampiyon olmayacak, Galatasaray şampiyon olacak.

Kolaylaştırıcı: Ama şampiyonlukla ilgili değildi oradaki Hikmet'in söylemeye çalıştığı şey veya Ferhat'ın söylemeye çalıştığı şey. Çoğunluk onlardandı, onun için çoğunluk olduğu için dedi.

İhsan: Öğretmenim, çoğunluk ama illa birisi Galatasaraylı çıkardı.

Mecnun: Sizin az önce dediğiniz şeyi ben bir kere Hikmet'e yapmıştım. Sümeysa bir şeyler yapmıştı, ad değişimi falan yapmıştı seni kız saydılar demiştim, sonra da yok öyle bir şey yapmadılar demiştim üçüncü sınıfta.

Kolaylaştırıcı: Hikmet'i kız gibi mi göstermiştin anlamadım ben tam örneği. Biraz daha açar mısın? Anlat, güzel güzel anlat bakalım Mecnun.

Hikmet: Spor salonuna inmiştik. Ben hepsini ezberledim diye Şirin'in yerine oynamıştım, onu mu diyorsun?

Mecnun: Evet, onu diyorum.

Kolaylaştırıcı: Birlikte karar vereceksiniz ilk önce konuşacaksanız, toplumda kendinizi saklama nedenleri neler olabilir? Neden toplumdan kendimizi saklarız? İşte Galatasaray, Fenerbahçe örneği verildi. Bunun gibi neden kendinizi saklayacağınızı üçünüz birlikte karar verin.

Sina: Ben saklamam ki. Galatasaray, Fenerbahçe, ben Galatasaraylıysam Galatasaraylıyım...

Kolaylaştırıcı: Kendin olarak düşünme sadece Sina. Saklayanlar neden saklıyorlar sence, diye düşünmeye çalış, Empati kurmaya çalış. Çocuklar, sadece kendiniz açısından da düşünmeyin. Empati kurun toplumda kendini saklayan kimler var? Kimler kendini saklıyorlar, kimlerin utandıkları neler var, bunları bulmaya

çalışıyoruz. Toplumda insanlar neden kendilerini saklıyor? Soru bu. Toplumda insanlar neden kendilerini saklıyorlar? Üç tane neden yazacaksınız arkadaşlar, artırabilirsiniz de. Kimler kendilerini saklıyor, onu düşünün, toplumda kim kendini saklıyor? Üçünüz konuşarak karar verebilirsiniz. Konuşarak karar verin. Üç dakikanız var arkadaşlar. Kimlerin kendilerini sakladığına konuşarak karar verin, birbirinizle konuşun. Toplumda neden insanlar kendilerini saklıyorlar? Saklama nedenlerini yazıyorsunuz. Konuşun Hikmet, birlikte konuşarak anlaşarak yazın, birlikte konuşun, neden olabilir diye birbirinize sorun. Kimlerin sakladığını düşünün. Birbirinizle konuşarak karar verin. Mecnun, Tahir, Ferhat üçünüz de birlikte konuşun, üçünüz birlikte karar verin. İki dakikanız kaldı çocuklar. Bir dakikanız kaldı çocuklar, yetiştirebilirsiniz ben size inanıyorum. Bir tane bile yazmak önemliydi. Öbürlerini daha hızlı yazacaksınız. Ne kadar yazabilirsiniz ayrıca yani? En az üç tane yazın, dedim. Belki bir tane neden bulursunuz? Ama o bir tane nedenle bir sürü yerlere gidebiliriz. Neden onu yazdığınızı da açıklayacaksınız tabii ki. Tamam, hadi bakalım şimdi başlıyoruz. Hadi başlayalım mı arkadaşlar şimdi. Ferhat. Herkes tamam, birbirimizi can kulağıyla dinliyoruz. Kim konuşursa can kulağıyla dinliyoruz arkadaşlar, tamam mı? Bu çok önemli. Birbirimizi dinlememiz her zaman da günlük hayatımızda da birbirimizi dinlememiz o kadar önemli bir şey ki. İki kulağımız bir ağzımız var, iki kere dinleyeceğiz, bir kere konuşacağız değil mi? Ferhat başlıyoruz sizden. Toplumda saklanmaya çalışanlar kimler?

Ferhat: Saklanmak istiyor mesela diğerleri onunla dalga geçiyor o da saklanmak zorunda hissediyor kendini.

Kolaylaştırıcı: Dalga geçilme korkusuyla saklıyor kendini.

Mecnun: Ben utanıyor yazdım, bir de bence kendimizi saklamamalıyız yazdım.

Kolaylaştırıcı: Tamam ama sorumuz neydi, neden kendini saklardı? Toplumda neden insanlar kendi saklar?

Mecnun: Çünkü öğretmenim böyle farklı düşününce kendisini yalnız hissedip söylemiyor bazı insanlar.

Kolaylaştırıcı: Yalnız hissetmemek için utanmamak için kendini saklıyor. Dalga geçilmemek için, dedi Ferhat. Utanmamak için dedi Mecnun. Tahir sen ne dedin?

Tahir: Bence saklarsa mutlu olamazlar.

Kolaylaştırıcı: Mutlu olmak için saklıyor diyorsun?

Tahir: Öğretmenim, bence saklamamalılar yani açıkça söylemeliler.

Kolaylaştırıcı: Yani o mutlu olmak için saklıyor ama aslında mutlu olmuyor mu diyorsun? Saklandığında da mutlu olmuyor mu, diyorsun?

Tahir: Hayır, o saklamazsa mesela daha iyi hissedecekler.

Kolaylaştırıcı: Yani mutlu olmak için saklıyor dedin. Siz dalga geçilmemek için dediniz. Mecnun, utanmamak için saklıyor, dedi. Sen de mutlu olmak için neden sakladığı ne diyebiliriz?

Tahir: Saklarsa mutlu olamaz. Saklamazsa açıkça söylerse içindeki gizlilik hissi gider, mutlu olur.

Kolaylaştırıcı: Peki, neden saklıyor?

Tahir: Utandığı için.

Kolaylaştırıcı: Neden utanıyor acaba insanlar?

Tahir: Mesela farklı fikirleri var. Herkesin aynı fikirleri var, o yüzden.

Kolaylaştırıcı: Evet, iyi gidiyoruz arkadaşlar. Sina, İhsan ve Leyla sizin fikirlerinizi alalım.

Sina: İnsanlar ona güleceği için.

Kolaylaştırıcı: Gülünmemek için saklıyor kendini. Evet, İhsan.

İhsan: Dışlanmaktan korktuğu için.

Leyla: Linç edilmekten korktuğu için.

Kolaylaştırıcı: Dışlanmaktan korktuğu için dediniz, çok güzel. Linç edilmek yani böyle dışlanmak gibi vurulması işte, o insana şey yapılması tükürülmesi, mesela bir şeyler atılması gibi, topluca birinin bir kişiye saldırması gibi.

Kolaylaştırıcı: Şimdi bütün arkadaşlarımızı dinleyelim tek tek, konuşma daha da alevlenecek daha çok konuşacağız. Evet, Zühre'lerin grup, Şirin'lerin grup, Aslı'ların grup.

Şirin: Ben beni dışlamalarından korktuğum için saklardım.

Zühre: Benim farklı olduğumu düşünebilirler.

Kolaylaştırıcı: Farklı olduklarını düşünmesinler diye saklıyorsun, sen de kendini.

Aslı: Benimle ilgili kötü düşünebilirler.

Kolaylaştırıcı: Seninle ilgili düşündükleri korkusuyla saklıyorsun kendini.

Kenan: Mesela hocam benim söylemek istediğim bir sırrım var ama ben onu söylemek istemiyorum.

Kolaylaştırıcı: Neden söylemek istemiyorsun? Sırrın var, neden söylemek istemiyorsun, utanıyor musun yani? Hikmet'inki ise utandığı için. Utanma yine çıktı ön plana evet, dışlanma korkusu çıktı, linç edilme korkusu çıktı. Bakın bir sürü şey çıktı, nedenlere dair düşünüyoruz. Kerem?

Kerem: Hocam ben genel olarak yazdım, kendime göre değil, kısa. Bir de içinde korktuğu şeyi söylemek istemiyordur, o yüzden saklar yazdım ben.

Kolaylaştırıcı: Yine toplumdan bir korku var, onun için saklıyorsun.

Hikmet: Hocam bu da Kenan'ın fikriydi. Ben yüzücüyüm ama herkes futbolcu olduğu için ben kendimi futbolcu olarak tanıttım. Öyle yani, burada bir utanç var, söylemek istememe.

Kolaylaştırıcı: Burada saklama sebebi ne olabilir Kenan? Herkes gibi olmadığın için m?

Kenan: Örnek vereyim mesela biz şimdi bedene çıksak. Şimdi hocam, ben futbol bilmiyorum ama yüzme biliyorum. Ama sınıftaki herkes futbol bildiği için çok iyi oynuyor. Ama onlar beni takıma almıyor yedeğe koyuyorlar ya da kaleci yapıyorlar yani o anlamda.

Yukarıdaki diyalog aracılığıyla da görüldüğü gibi felsefe pratiğinin çocuğun günlük yaşayan³¹⁵ deneyimini içerecek şekilde olması, yaşayan, şimdiye referanslı deneyimi dışlama tehlikesini bertaraf etmeye hizmet etmektedir. Çocukların, farklılık

³¹⁵ John Dewey, *Démocratie et éducation*, ed. Armand Colin, çev. G. Deledalle (Paris: Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation, 1990), s. 43.

analizlerinde sarı veya mavi rengi sevmek, bununla birlikte tuttıkları takımı gizlemek ve açıkça söylemek üzerinden yürütülen soruşturmada yaşayan canlı bir deneyim sunmaları, akıl yürütmelerine günlük hayatın içinden canlı, şimdiye referanslı bir içerik sunmaktadır.

6.4.1. Rastgelelik ve Kendiliğindenliğin (Spontanlığın) Önemi

Ahlaki eylemin canlılığı bağlamında geleneğin buyruklarının veya talimatlarının izini sürmek yerine çocukların kendi akıl yürütmelerini geliştirmelerinin öneminden daha önce bahsedilmişti. Bu anlamda felsefi soruşturma kapsamında öğrencilerin rastgele ve doğaçlama akıl yürütmelerinden itibaren izi sürülen uyumlu, tutarlı ve kapsamlı düşünme becerisi ön plana çıkmaktadır. Lipman tutarlılık, uyumluluk ve kapsamlılık başlığı altında öğrencilerin şiişsel dürtülerinin zarar görme riskine de değinip şunları söylemiştir:

Uyum, tutarlılık ve kapsamlılık, öğretmenden öğrencileri üzerinde baskı oluşturmaması gereken kişisel değerlerden değil midir? Bu sorunun iki cevabı vardır. İlk olarak, uyum, tutarlılık ve kapsamlılık yalnızca etkili iletişimin standartları ve etkili soruşturmanın ölçütleri olan değerlerdir. Kişinin ne düşünmesi değil, nasıl düşünmesi gerektiğı için uygundur. Dolayısıyla öze değil, süreçle ilgili değerlendirmelerdir. İkincisi, bu kuralların yardımcı değil engel oldukları birçok etkinlik türü vardır. Örnek olarak, çocuklar oynadıkları oyunların tutarlı olmasının veya yaptıkları ev işlerinin kapsamlı olmasının gerekmediğini ve daha uyumlu olmaları istenirse şiişsel dürtülerinin baskı altına alındığını düşünebilir. Bir başka deyişle, uyumlu, tutarlı ve kapsamlı olma felsefi tartışma ve soruşturma için uygun değerlerdir, fakat yukarıda söz edilen değerlerle bağlantısı olmayan kişisel yaşamın kendiliğindenlik, rastgelelik veya rutin olma niteliğindeki diğer alanları için uygun değildir. Fakat bu, fikir aşılama ve felsefe sorusunu hâlâ cevaplamaz. Başka bir soru daha gündeme getirilebilir: “Çocuklara mantık öğretmek bir fikri aşılama değil midir?” Buna cevabımız, böyle bir eğitim bir dereceye kadar risk içerebilir şeklinde olmalıdır. Tabii ki Harry Stottlemeier’in Keşfi ve Lisa kitaplarında Aristo mantığının dışında başka biçimsel mantık türleriyle karşılaşılabilir ve bunların yanı sıra diğer romanlarda da biçimsel olmayan mantığa yönelik çeşitli yaklaşımlar bulunabilir. Göründüğü kadarıyla mantık psikolojik süreçlerimizi geliştirmemize çok az yardımcı olduğu için mantık öğrenen çocuğun muhakkak doğru çıkarımlar yapacağı bile söylenemez. Mantık daha çok, bizlere yaptığımız çıkarımları onlarla değerlendirebileceğimiz ölçütler sağlayarak iyi akıl yürütme yöntemlerini kötüsünden ayırt etmemize yardımcı olur. Hatalarımızı ortadan kaldırmayabilir, fakat en azından onları fark etmemize yardım eder.³¹⁶

³¹⁶ Lipman, Oscanyan ve Sharp, 2023, s. 141-142.

Bu alıntıdan itibaren Lipman'ın rastgelelik ve kendiliğindenlik vurgusunun altı çizilmektedir. Felsefi soruşturma esnasında her söylenilenin üst üste yığıldığı bir soruşturma metodundan ziyade, her söylenilenin bir sonraki söylenilecek olana açıldığı topluluk olarak bir inşa süreci söz konusudur. Önceden bilinmeyen rastgele ve kendiliğinden (spontan) olarak söylenenlerin gelecek söylemi etkilediği bir süreçte kavramsallaştırma, sorunsallaştırma üzerinden yakalanan tartışma, bu zeminle mümkündür. Ortaya atılan bir hipotezin test edilmesi şeklinde ilerleyen bir tartışma zemininde ilerlemek de başka bir tartışma zeminini sunmaktadır. Her bir katılımcıdan spontan ve rastgele olarak gelen kavramsallaştırmalar, argümanlar bir bütünün ayrı ayrı parçaları olma niteliği taşımaktadır. Bu hususla ilgili olarak J. Glaser, kendi adına başkalarıyla birlikte toplum içinde düşünmenin toplumsal tasavvura olumlu etkilerinden bahsetmiştir.³¹⁷ Her bir fikrin bir diğerine açıldığı spontan ve rastgele soruşturma, katılımcıların birbirlerini dinlemelerine, anlamalarına ve birbirlerine dair toleransa hizmet etmektedir. Aşağıdaki diyalog, her bir katılımcının anlık ve rastgele söylediklerinden itibaren geliştirilen, tıpkı bütünün parçaları gibi tartışma sürecine katkılarını gösteren bir soruşturmadır:

Tomi Ungerer, *Rufus*³¹⁸

(Kitabın görselleriyle birlikte okunduğu video öğrencilere izlettirilirken, kitabın orijinal dili İspanyolca olduğu için tarafımdan eş zamanlı olarak Türkçe açıklaması yapılmıştır.)

Kolaylaştırıcı: Bir yarasa varmış, adı Rufus. Rufus, biliyorsunuz yarasalar geceleri çıkarlar, gündüzleri uyurlar. Rufus böyle mağarasından aşağı başını sarkıtarak uyuyor. Sonra geceleri çıkıyor. Bir gece çıktığında bir sinema görüyor. Açık hava sineması gibi bir şey görüyor. Şöyle bak, açık hava sineması, burada renkleri, gerçek renkleri çok merak etmeye başlıyor diyor ki, yani gündüzdeki renkleri görmem lazım diyor. O gece çıkmıyor, gündüz çıkıyor. Gündüz çıkınca çiçeklerin gerçek renklerini görmeye başlıyor. Ondan sonra kuşları, rengârenk kuşları görmeye başlıyor. Diyor, “Ben sadece siyah, beyaz ve gri görüyordum. Bunların renkleri büyüleyici,

³¹⁷ J. Glaser, *Philosophy for Citizenship in Philosophy and Education*, ed. J. Mohr Lone ve R. Israeloff, 2012, s. 80-82.

³¹⁸ Tomi Ungerer, *Rufus*, (Spain, Kalandraka, 1962).

harikaymış.” falan diyor. Ondan sonra bir gün çayırda dolaşıyor, yine o gün çayırda dolaşırken bir boya görüyor. Boyayla vücudunu boyuyor, yeşilden de bir yıldız çiziyor vücuduna. Ondan sonra onu görenler çok korkuyorlar ondan ve diyorlar ki hani ne biçim bir yaratık onu öldürmeliyiz, diyorlar. Öldürmeye çalışıyorlar, çok ağır yaralanıyor. Bir lale bahçesine düşüyor. Lale bahçesinde kelebek koleksiyoncusu onu görüyor. Gözleri miyop olduğu için onu nadir bulunan bir kelebek zannediyor ilk önce. Sonra onu alıp koleksiyonunun yanına götürdüğünde boyalarını sildiğinde hem yaralı olduğunu görüyor hem de kelebek olmadığını görüyor, anlıyor. Onu iyileştiriyor işte ilaçlar veriyor, pansuman yapıyor. Onu çok güzel şekilde iyileştiriyor. Ondan sonra onlar arkadaş olmaya başlıyorlar. Kelebek koleksiyoncusuyla Rufus arkadaş oluyorlar. Sonra bir gün siyah beyaz bir film izlerken Rufus diyor ki “ya ben evimi çok özledim. O siyah beyaz evimi çok özledim. Gözlerim de artık görmüyor zaten. Hani çok fazla ışığa maruz kaldığım için gözlükle oturmak zorundayım ve çok rahatsız oldum artık. Hani benim bu kadar ışığa maruz kalmam doğru bir şey değil.” diyor. Sonra evine gitmeye karar veriyor. O günden sonra kelebek koleksiyoncusu için geceleri çıkan kelebekleri yani güveleri toplayıp kelebek koleksiyoncusunu sık sık ziyaret eden bir dost oluyor. Hikâyemiz de burada bitiyor. Şimdi arkadaşlar ilk sorumuz ne biliyor musunuz? Sizce bu hikâyede Rufus normal mi, anormal mi? Leyla’dan başlıyoruz, şöyle geliyoruz, ilk önce normal mi anormal mi diyeceksin? Sonra da nedenini açıklayacaksın.

Leyla: Bence normal çünkü kendisini onlardan farklı görüyor, bence biraz onları kıskanıyor. Bir nevi ben de onlar gibi olmak istiyorum, diyor.

Kolaylaştırıcı: Sence normal bir şey mi?

Leyla: Bence normal çünkü her insan yapıyor bunu mesela atıyorum biri böyle çok güzel, diğerleri de ona benzemek istiyor.

Kolaylaştırıcı: Mecnun’cuğum böyle gidiyoruz ya, dinleme gardiyanları kimlerdi? Uyaracaksınız birbirinizi, tamam mı? Bak Mecnun, sen de dinleme gardiyanısın. Şimdi Şirin’ciğim sana geçelim. Sence normal mi Rufus, anormal mi?

Şirin: Bence anormal çünkü o bir yarasa. Renkleri gördüğü an kaçması lazım çünkü gözleri çok hassas.

Kolaylaştırıcı: Yarasa için normal olan ne? Siyah beyaz görmesi değil mi?

Şirin: Normal renkler onun gözünü çok alması lazımdı. Gözleri çok çabuk bozulması lazım.

Kolaylaştırıcı: Yani sen anormal diyorsun.

Ferhat: Bence anormal, çünkü o renkleri gördüğünde böyle titremesi lazım, korkması lazım, evine gitmesi lazım. Onun gibi normal olsaydı da o zaten siyah beyaz görüyor evde de zaten siyah beyaz görecekti.

İhsan: Aslında biraz normal, biraz anormal. Normal olması sinemayı görmüş o da gitmek istemiş, o da görmek istemiş ama anormal olan da insanların ona zarar vereceğini görüyor ama hala kaçmıyor. Yani bir daha gündüz gitmiyor, bu da normal olan şey, bir daha geceleri gidiyor.

Kolaylaştırıcı: Yani insanların zarar vereceğini bilerek yine kalması anormal bir şey diyorsun. Sina, sence Rufus normal mi, anormal mi?

Sina: Anormal çünkü yarasa istese de sabah çıkamaz çıksa bile on saniye zor durur çünkü yani güneş gelince böyle illaki Rufus güneşe bakmak isteyecek ve gözleri bozulacak. O yüzden bir daha bence çıkmayıp geriye çıkması lazımdı.

Zühre: Bence anormal, evet, çünkü dışarı sabah çıksa hem gözlerini yakar hem de nasıl desem güneş onu ısıtır ve yarasalar dayanamaz buna zaten çok az durabilir.

Tahir: Ben de Sina'ya katılıyorum, öyle baksa hemen gözleri bozulur.

Kolaylaştırıcı: Onun için normal olan ne? Rufus için normal olan karanlıkta çıkması, gündüzleri uyuyup karanlıkta çıkması.

Mecnun: Bence de anormal çünkü bir yarasa gidip sırf gündüz çıkmak için taklit yapmak için kendini boyamaz yani bu normalde böyle bir şey yapmayacağı için anormal bir şey.

Kolaylaştırıcı: Tamam. Mecnun, Rufus normal mi anormal mi sence?

Mecnun: Anormal çünkü yani bir yarasa kendisini böyle fırçayı alıp boyayamaz.

Kolaylaştırıcı: Peki yarasalar için normal olan nedir?

Mecnun: Geceleri çıkıp siyah beyaz görüp gözlerinin iyi olması. Mesela benimkiler iyi değil çünkü çok telefon bakıyorum.

Kolaylaştırıcı: Peki, Rufus için normal olan? Zühre, Rufus için arkadaşlarında dediler ki, normal olan geceleri çıkması, gündüzleri çıkmaması. Yine böyle buradan devam ediyoruz. Mecnun, herkes birbirini can kulağıyla dinliyor, Sina. Sina ve kimdi dinleme gardiyanı? Sina, sen de bu görevi üstleniyorsun o zaman, birbirlerini dinlemelerini sağlıyorsun arkadaşlarının, tamam mı? Şimdi herkes can kulağıyla Zühre'yi dinliyor. Şöyle şöyle, istersen gel birazcık geri gel de Şirin de seni görebilsin. Hepimizi bir arada görebilsin. Tekrar soruyu soruyorum, şimdi yarasaalar için normal olan geceleri çıkması gündüzleri de uyumastıydı, dedi. Arkadaşların da dediler ki, hani güneşe maruz kalırsa gözleri bozulur. Peki, Rufus ne yapıyor?

Leyla: Bence her zaman kendini mesela atıyorum biz her zaman sabahları kalkıyoruz. Geceleri ben çok merak ediyorum mesela geceleri çıksak ne olur? Geceleri çıksak ve sanki sabahmış gibi davransak hani normalmiş gibi davransak acaba nasıl olur?

Kolaylaştırıcı: Geceyi de yaşamak isterdim, diyorsun. Şirin, sence Rufus ne yapıyor? Rufus için normal olan geceleri çıkmak ve gündüzleri uyumak ama Rufus ne yapıyor?

Şirin: O gündüzleri çıkıyor.

Kolaylaştırıcı: Bu normal mi?

Şirin: Anormal.

Kolaylaştırıcı: Başka ne yapıyor? Rufus neler yapıyor mesela?

Şirin: Kendini boyuyor, o da anormal.

Kolaylaştırıcı: Korktuğumuz şeyleri vurmali miyiz, öldürmeli miyiz arkadaşlar?

Tüm çocuklar: Hayır.

Şirin: Avlanmak bazı ormanlarda yasal olabilir fakat bazı yerlerde de kesinlikle yasak, hatta beyaz gergedanlardan dünyada sadece 2 tane kaldı, 7/24 korunuyorlar.

Kolaylaştırıcı: İhsan, korktuğumuz şeyleri öldürmeli miyiz?

İhsan: Hayır, çünkü onlar da bizim gibi canlı. Canlıları illa vuracağız diye bir şey yok ki. Biz onu vurmazsak o da bize zarar vermeyecek.

Mecnun: İhsan, o zaman canlı olmayan bir şeyden korktun, onu nasıl öldürebilirsin? Böyle yani şey, tahtadan yapılmış, boyanmış korkunç bir şey çıksa karşına öldürebilir misin?

Kolaylaştırıcı: Gidişata bakalım, Mecnun de başka bir boyuta çekmeye çalıştı.

Mecnun: Öğretmenim bence bir ormandaysan ve bir şeyi avlamak için gidiyorsan, o sana saldırıyorsa seni yaralayacaksa eğer sen oraya yabani bir şeyi avlamak için gidiyorsan bu yasal olan bir şeydir. Yani bunu öldürünce birisi sana gelip niye öldürdün, demez. Çünkü o sana zarar veriyor, o sana zarar vermeden sen onu öldürmüş oluyorsun, ama gidip böyle sana zarar vermeyen köpeği, seni kovalamayan köpeği öldürürsen bu tabii ki de yasal değil.

Kolaylaştırıcı: Mesela ormanda diyelim bir ağaç gördük. Geceleyin bir ağaç gördük. O gelip bize vuramaz ama korktuk yani oradaki korkma sebebimiz ne sizce? Kimde kalmıştık? Sina, sende kaldık.

Sina: Hocam, aniden önümüze çıkar böyle karanlıkta böyle belki gidip görmeden tosladık, öyle bir anda korktuk. Onu başka bir şey sandık.

Kolaylaştırıcı: Başka bir şey sanmamız, başka bir şey olduğuna inanmamız. Sanmak dedik. Bakın sanmak, başka bir şey olduğunu sanmamız, dedi Sina. Bakın, bu çok önemli, sanmak, öyle olduğuna inanmak. Evet Sina, devam et.

Sina: Çünkü insan karanlıkta çok görmediği için karşısına herhangi bir şey çıktığında insan korkar, çok göremediği için. Mesela gündüz ağaçtan korkmaz ama gece mesela belki ağaca çarpsa korkabilir.

Kolaylaştırıcı: Sina devam ediyordun, sen?

Sina: Hocam, ne diyeceğimi unuttum ben. Karanlıkta bir insan göremeyeceği için karanlıkta ise çarpması normal bir şey ya çarpar ama gündüz ise çarpmaz ki. Bile bile çarpamayacağı için akşam korkması normal bir şey olabilir görmediği için.

Kolaylaştırıcı: Sina şöyle düşünelim, o ağaçtan gündüz korkmama sebebiyle akşam gece korkma sebebi arasında ne fark var sence? Neden gece korkuyor da gündüz korkmuyor sence o ağaçtan?

Sina: Gece karanlık oluyor, gündüz ı ışık olduğu için görebiliyor.

Kolaylaştırıcı: Işık olduğu için görebiliyor, göremediği için bilemediği için mi korkuyor sence?

Sina: O ne diye merak edip korkabilir.

Kolaylaştırıcı: Yani onun ne olduğunu bilmediği için korkacağı bir şey sanmak, dedi ya Kerem de, onu başka bir şey sandığı için değil mi? Başka bir şey olduğuna inandığı, onu başka bir şey sandığı için olabilir.

Zühre: Sina'nın dediği gibi zaten gece ağacı görsek korkarız ama gündüz görsek korkmayız çünkü gündüz ne olduğunu anlayabiliyoruz ama gece karanlık olduğu için ne olduğunu anlayamıyoruz ve farklı bir şey zannedebiliriz.

Kolaylaştırıcı: Farklı bir şey zannetmek, sanmak, bak, sanmak ve zannetmek ile ilişkili olabilir korkularımız öyle değil mi? Tahir, korkularımız öyle olduğunu zannettiğimiz veyahut da öyle olduğunu sandığımız için olabilir mi sence?

Tahir: Karanlıkta bir şey gördük mesela ondan sonra her gördüğümüzde farklı bir şeye benzetebiliriz.

Kolaylaştırıcı: Bu doğru mudur peki? Bunun nasıl ayırdına varabiliriz? Ya ben bunu hayal gücümle benzettim ya da bu, gerçekte böyle, diye nasıl varabiliriz ayırdına?

Tahir: Karanlıkta göremeyip gündüz görürüz. Gündüz ne olduğunu anlarız sonradan da ne olduğunu biliriz.

Kolaylaştırıcı: Bakın kavramlar çıktı, ne olduğunu anlamak, dedi Tahir de. Sanmak ve zannetmek, karşısına ne olduğunu anlamak koyabiliriz, değil mi? Şirin ne olduğunu anlamak, bunun karşıtı nedir? Öyle olduğunu zannetmek, dediniz. Böyle bir şey düşünebiliriz. Öyle zannettiğimiz için korkuyoruz. Ne olduğunu bilmediğimiz, öyle olduğunu zannettiğimiz şeylerden korkuyoruz.

6.4.2. Aktif Olmak Bağlamında Özerklik ve Özgünlük

Felsefe atölyesine katılan öğrencilerin, aktif katılımcı olarak hayata katılmaları ve kendi başlarına düşünmeleri özerklik ve özgünlük konularıyla ilişkilidir. Lipman, *Philosophy Goes to School* eserinde okulların otoriterlik ve içi boş görecelilik arasındaki konuma dair pozisyonlarını belirtmekte ve gençlerin kendi başlarına düşünebilir ve akıl yürütebilir olma kapasitelerine değinmektedir. Öğrencileri

yükümlülüklerinde özerk olmaya teşvik etmenin, otoriterlik ile içi boş görecelilik arasında bir yolda olduğundan bahsetmektedir.³¹⁹ Öğrencilere beceri odaklı olarak birtakım alışkanlıklar kazandırılması, özgünlüklerine olumsuz etki etmektedir. Lipman 3. Bölümde de zikredildiği gibi kavramsal becerilerle, alıştırmaya yapılmasına dayalı becerilerin uzlaştırılması taraftarıdır.³²⁰ Aynı şekilde öğrencilerin kavramlar üretmeleri, soruşturma becerileri özgün düşünmelerine teşvik edecektir. Bu anlamda şu satırlara dikkat çekilmelidir:

Felsefe “doğru ve yanlış cevaplar”ın ne zaman uygun olduğu veya olmadığıyla ilgili eleştirel bir bilinci ve neyin doğru neyin yanlış olduğuna dönük geniş bir sağduyuyu getirdiği için felsefenin diğer akademik disiplinlere zerk edilmesi bu tür cevaplara bağımlılığı çok da ortadan kaldırmaz. Çocuklar İçin Felsefe müfredatının bir eğitim örneği olarak hizmet vermesine izin verilirse en faydalı olacağı noktalardan birinin beceri ediniminin ve kavram geliştirmenin (bu örnekte, akıl yürütme ve soruşturma becerileri kavramlar da felsefe tarihinde yaygın olan fikirlerdir) birbirine eşlik edebileceğini ve birbirlerini güçlendirebileceğini göstermek olduğunda şüphe yoktur.³²¹

Öğrencilere beceri odaklı olarak birtakım alışkanlıklar kazandırılmasıyla kavramsal beceriler kazandırılmasının uzlaştırıldığı bir eğitim, öğrencilerin kendi başlarına, özerk şekilde düşünme yeteneği geliştirmesinin imkânını teşvik eder. Bu hususla ilgili Nicolas Go’nun *Pratiquer la Philosophie dès l’Ecole Primaire* eserinde öğrencinin eğitimin toplum içinde kültür aracılığıyla yaşadığı başkalaşım sayesinde bir özerklikten bahsedilir.³²² M. Lipman, F.S. Oscanyan ve A.M. Sharp bu hususla ilgili olarak eğitimin, öğrencinin kendi başına düşünme yeteneklerini geliştirmesi ve öğrencilere kendi yönelimlerini keşfettirmesi amaçlarından bahsetmektedir.³²³ Bununla birlikte Lipman, çocukların zihinsel ve yaratıcı potansiyellerini tam olarak kullanmayı öğrenmedikleri sürece onlardan birey olarak kendilerine saygı duymalarının beklenilmeyeceğine vurgu yapmıştır. Yine özgünlük ve özerklikle ilgili olarak M. Lipman, F.S. Oscanyan ve A.M. Sharp, her çocuğun olaylara kendi bakış açısını geliştirmesi ve bunu dile getirmesi için teşvik edilmesi gerektiğini

³¹⁹ Lipman, 1988, s. 35-46.

³²⁰ a.g.e., s. 25.

³²¹ a.g.e., s. 25.

³²² Nicolas Go, *Pratiquer la philosophie des l’école primaire* (Paris: Hachette, 2010), s. 16-18.

³²³ Lipman, Oscanyan ve Sharp, 1980, s. 85-87.

savunmuşlardır. Bununla birlikte kendileri, çocukların ne düşündükleri, neden öyle düşündükleri, hissettikleri ve eylemde bulunduklarına dair etkin bir akıl yürütmenin nasıl sağlanacağına dair iyi bir anlayış edinmelerinin önemini vurgulamışlardır.³²⁴ Buradan da anlaşıldığı gibi M. Lipman, F.S. Oscanyan ve A.M. Sharp bir otoriteye itaat ederek doğru ve yanlışın belirleniminden ziyade her tek çocuğun bireyselliğini hesaba katan ve bu sayede kendi başına düşünebilmenin araçlarını çocuğun edinmesini sağlayan bir özgünlük ve özerkliğe göndermede bulunmuştur.

6.4.3. Kendine Mesafe Alabilme Kapasitesi

Felsefi soruşturmada öğrencilerin rastgele ve doğaçlama akıl yürütmelerinden itibaren izi sürülen uyumlu, tutarlı ve kapsamlı düşünme becerisi edinme yerine çocukların kendi akıl yürütme becerilerini geliştirmelerinin altını çizmek çocuğun kendine mesafe alma kapasitesini iletirmekle ilişkilidir. Öğrencileri, hayal güçlerini serbest bırakarak felsefi sorgulamalara davet etmek için hikâyeler, masallar, fıkralar, kısa filmler, resimler mükemmel araçlardır. Öğrencilere deneyimsel araçlar olan efsanelerden, hikâyelerden ve masallardan bölümler okumak, kısa filmler izletmek, söz konusu araçlarla kendilerine dair onları düşündürmeye teşvik etmek düşündürmenin ilk adımlarıdır. Bu ilk adımlar kendilerine dair mesafe almaya da başlangıçtır aynı zamanda. Ahlaki eylemin canlılığına dair pratik soruşturmada çeşitli dengeler de gözetilmelidir. Bunlardan biri, çocuğun içtenliğinin korunması ve aynı zamanda tartışma esnasında objektifliğini koruma dengesidir. Bununla birlikte çocuğun birtakım konuları konuşmaya olan ilgisi ve birtakım konuları konuşurken duyduğu mahcubiyet arasında da denge³²⁵ olmalıdır. Söz konusu denge, hikâye, efsane, kısa filmler aracılığıyla çocukların meseleleri kişisel dünyaları doğrultusunda değerlendirmemelerine teşvik etme ve kişisel dünyasından bağımsız da değerlendirmemelerine teşvik etme üzerinden sağlanabilir.

Öğrenciler bir kısa film izlerken ilk etapta kısa filmdeki çocuğa, hayvana, ebeveyne yönelik olarak düşünmeye başlayacaktır. Burada çocuk kendini baskı altında hissetmeyecektir çünkü filmdeki kişiler veya hayvanlara dair düşünüyor ve

³²⁴ Lipman, Oscanyan ve Sharp, 1980, s. 85-87.

³²⁵ a.g.e., s. 186.

konuşuyordur bu aşamada. Yine bu aşamada kendine dair bir şeyler söylemiyordur. Filmdekiler veya hikâyedekilere dair bir şeyler söylüyordur. Bu şekilde çocuk kendine mesafe almış olacaktır. Bu ilk aşamadır. Ahlaki eylemin canlılığına dair pratik soruşturmada, öğrenciler, Yakouba³²⁶ hikâyesiyle, *Nobody is Normal*³²⁷ kısa filmiyle, bir yarasanın hikâyesi olan *Rufus*³²⁸’la, Gyges’in Yüzüğü Efsanesi’yle³²⁹ kendilerine mesafe alarak anlatılan olay örgüsü üzerine düşünmeye başlamaktadır. Edwige Chirouter’in de dediği gibi çocuklar, kendilerine mesafe alarak³³⁰ objektif olarak düşünmeye ve kendi dünyalarına mânâ katmaya başlayacaklardır. Aşağıdaki örneklerde pratik soruşturmada kendine mesafe almanın destek elemanlarıyla nasıl sağlandığının örnekleri görülecektir:

Yacouba, Thierry Dedieu:

Şimdi arkadaşlar sohbete dönelim. Şimdi on sekiz yaşına gelmiş Yacouba o günü beklemiş. Yaşasın, demiş. Ben savaşçı unvanı alacağım, demiş. Aslanla göz göze geliyor. Leyla, Aslı, aslanla göz göze geliyor. Aynı böyle Aslı’yla bizim göz göze geldiğimiz gibi düşünün. Biraz daha uzak olsun, şöyle göz göze geliyor. Böyle hançerini almış, tam böyle bir darbeye öldürecek, aslanın gözünden ona bir şeyler geliyor. Ve aslan şöyle söylüyor, gözleriyle, o bakışmadan Yacouba şunu okuyor, diyor ki;

Gördüğün gibi yaralıyım. Beni öldürmen bir darbeye bakar, sadece bir darbeye ölebilirim. Kabilenin gözünde savaşçı olacaksın ama ya kendi gözünde, diyor ve Yacouba düşünmeye başlıyor. Arkadaşlar sizce öldürecek mi, öldürmeyecek mi? Tahmin etmeye çalışalım. Tahir, sence öldürecek mi? Savaşçı olacak, bak kabilesinin gözünde savaşçı olacak.

Tahir: Ama kendi gözünde olmayacak. Kendi gözünde savaşçı olmuyor, o zaman kendini kötü hissedebilir.

³²⁶ “Yakouba”, erişim 20 Kasım 2023, <https://www.youtube.com/watch?v=ubQen5j5f7k>.

³²⁷ “Nobody is Normal”, erişim 20 Kasım 2023, <https://www.youtube.com/watch?v=ZJbrtQgLdpk>.

³²⁸ “Rufus”, erişim 20 Kasım 2023, <https://www.youtube.com/watch?v=YN8nSXJ6dHU>.

³²⁹ Platon, 2015.

³³⁰ Edwige Chirouter, “La portée philosophique de la littérature jeunesse”, *Diotime*, sy 30 (2006): s. 6.

Kolaylaştırıcı: Mecnun, sence öldürecek mi?

Mecnun: Bence de öldürmeyecek çünkü onun vicdanına kalmış bir şey.

Kolaylaştırıcı: Evet, Sina?

Sina: Öldürmeyecek çünkü öldürse de aslanın gözünde hiçbir şey olmayacak, yani o öldürse savaşçı olacak ama yani ve yaralı aslan yani.

Kolaylaştırıcı: İhsan, şöyle bir dönelim, herkes fikrini söylesin, öldürecek mi?

İhsan: Öldürmeyecek.

Kolaylaştırıcı: Neden öldürmeyecek?

İhsan: Çünkü kabilesinin gözünde savaşçı olacak ama kendi içinde savaşçı olamayacak.

Kolaylaştırıcı: Kendi içinde savaşçı olması için ne yapması gerekirdi?

İhsan: Aslanı öldürmemesi çünkü yaralı aslanı öldürmesi vicdanını biraz yakar, sert olur, rahatsız olur. O yüzden bence öldürmeyecek.

Kolaylaştırıcı: Ama savaşçı olmak için sert olmak gerekmez mi zaten?

İhsan: Ama zaten ona cesaret edip aslanın yanına gitmesi de cesaret.

Kolaylaştırıcı: O da bir cesaret diyorsun?

Kolaylaştırıcı: Kenan sen ne diyorsun?

Kenan: Bence öldürmez.

Kolaylaştırıcı: Neden öldürmeyecek sence?

Kenan: Şimdi onu öldürse kabilenin gözünde savaşçı olacak ama kendi gözünde savaşçı olmayacak ki, yani kabilesinde olabilir ama kendi iç gücünde, yani içinde böyle üzülecek.

Kolaylaştırıcı: Ne dedin? İç görüşü mü dedin, iç gücü mü dedin? İç güç dedin, evet. Bakın yeni bir kavram çıktı. Kenan'dan yeni bir kavram "iç güç"³³¹ çıktı. "İç güç" dediğin şeyi biraz açıklar mısın?

Kenan: İçindeki histe kötü bir şeyler hissedecek, eğer aslanı öldürürse kötü şeyler hissedecek.

Kolaylaştırıcı: Mecnun bu içindeki gücü başka türlü nasıl tanımlayabilirsin? Kenan iç güç dedi. İçindeki güç de kendini kötü hissedecek, dedi. O içindeki gücü birazcık daha açıklayalım mı arkadaşlar?

Kerem: İçindeki düşünce ya da his gibi.

Kolaylaştırıcı: Dışındaki düşünce, içindeki düşünce ve his dedik. Dışındaki düşünce ve his nasıl olabilir mesela?

Kerem: Dışındaki düşünce ve his böyle bir şeye dokununca bir şey elimize değince hissederiz o "dış his" olur bence.

Kolaylaştırıcı: İç his nasıl olur?

Kerem: İç his de içinde böyle değişik şeyler olması ya da mide bulantısı gibi.

Kolaylaştırıcı: Başka? Mesela Kenan'ın tanımladığı o "iç güç" te vicdan vardı di mi? Bakın bu iç güç ayrımı, iç güç, dış güç ayrımı filozofların da çok tartıştığı bir ayrım ama bunu siz hiç bilmeden kendi içinizde bunu çıkardınız. Bakın iç güç, bu iç gücü birazcık daha açmalıyız. Bence buradan ne anladığınızı birazcık daha açmalıyız. Şirin, iç güç derken ne demek istedi Kenan sence?

Şirin: İçindeki düşünceler.

Kolaylaştırıcı: Dışındaki düşünceler nasıl olur? Farkı nedir yani içindeki düşünceler ve dışındaki düşüncelerin farkı nedir?

Şirin: Dışındaki düşünceler bence iyi yaptığın şeyler.

³³¹ Nihan Akkocaoğlu Çayır, doktora tezinin 221. sayfasında çocukların soyutlama yapamayacakları iddiasını reddeder. Bkz. Nihan Akkocaoğlu Çayır, "Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma" (Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, 2015).

Kolaylaştırıcı: İçindeki düşünceler iyi yapamaz mı? Dışındaki düşünceler mi iyi yapar? Kenan, iç güç, dış güç derken içindeki düşünceler ve dışındaki düşünceler dedik ya, Şirin dedi ki, dışındaki düşünceler iyi yaptığı şeylerdir, dedi. İçindeki düşünceler de iyi yapamaz mı?

Kenan: Hocam, bence şimdi o yaralı aslanı yani onu öldürürse yani bence savaşçı olmaz çünkü o yaralı. Gerçek bir aslanı öldürmüyor yaralı bir aslanı öldürüyor. Belki orada farklı bir aslan olsa ona bir tane pençe atıp yaralayabilir, ben öyle düşünüyorum.

Kolaylaştırıcı: Mecnun, Kenan'ın düşüncesiyle ilgili ne düşünüyorsun?

Mecnun: Bir tane pençe atıp yaralayabilir.

Öğrencilere aşağıdaki örnekte, Gyges'in Yüzüğü Efsanesi anlatıldıktan sonra altı çizili yerde öncelikle çoban Gyges'in ne yapacağını sorulması, bu sorunun akabinde Gyges yerinde olduklarında ne yapacaklarının sorulması da kendilerine mesafe alma deneyimine katkı sağlamak amacıyla:

Kolaylaştırıcı: Biraz daha düşün. Kenan ne yapardın? Aslında sadece Gyges'in yaptığını söyleyelim. Sonra kendimizi ne yapacağımızı söyleyelim isterseniz ayrıca. Ne yapacak sence Gyges bu güçle?

Kenan: Bence Gyges İhsan'ın dediği gibi mesela şey olabilir, kötü adamlardan çaldıkları parayı sahiplerine alıp görünmezlik gücünü onlara geri verir.

Mecnun: Bence Gyges koyunlarını kurtlardan korumak için kullanacak.

Kolaylaştırıcı: Nasıl koruyacak görünmez olması?

Kerem: Mesela suratlarına tekme basacak.

Kerem: Yani mesela ses çıkınca hayvanlar korkar ya mesela öyle bir şey yani ya da hiç beklemediği bir yerden bir şey yapıp korkutup kaçırarak yani.

Sina: Hocam bence de Gyges, Mecnun'un söylediği gibi yapar ama benim kendi düşüncem, ben görünmezlik yüzüğüne sahip olsaydım dondurma kamyonunun içine atlayıp bütün dondurmaları yerdim.

Kolaylaştırıcı: Tahir sen ne yapardın?

Tahir: Hani o güçle hırsızlık bile yapılabilir bence.

Kolaylaştırıcı: Kötü bir şey mi o güç olması? Hırsızlık yapılabilir, kötüye de kullanılabilir.

Hikmet: Yanlış ellere düşerse.

Kolaylaştırıcı: Yanlış ellere düşerse mi dedin Hikmet?

Leyla: Bence bu kişinin karakterine veya bakış açısına göre.

Kolaylaştırıcı: Evet, hırsızlık yapmak kişinin bakış açısına göre olabilir, dedi Leyla. Şirin, sen ne diyorsun?

Şirin: Ben de Mecnun'un dediğine katılıyorum. Ben olsam, ben de koyunlarımı korumak için kullanırdım.

Kolaylaştırıcı: Gyges koyunlarını korumak için kullanacak sen olsan ne yapardın? O güçle farzet ki görünmezsin yani ne yaparsanız yapın, görünmeyecek böyle bir şey düşünün, ne yapardınız?

Şirin: Ben olsam bunu mecbur durumlarda kullanırdım.

Kolaylaştırıcı: Mecbur durum nedir mesela?

Şirin: Beni küçük düşürmeye çalışıyor ya da vurmaya çalışıyor. O an görünmez olup kaçırdım, beni göremezdi.

6.4.4. Farklılıklara ve Çeşitliliklere Açılım

Felsefe Sınıfı kitabında, yetişkinlerin parçalarla başlayıp bütüne ulaşmayı vurgulaması söz konusuken çocuğun bütünle başlayıp parçayı kavrama eğiliminden bahsedilmektedir.³³² Kitabın ilerleyen satırlarında ise çocukların farklılıklara karşı analitik ve duyarlı değil, kurgusal ve kapsamlı olma yönünde eğilimlerinden söz edilmiştir. Bu noktadan itibaren farklılıklara ve çeşitliliklere açılım meselesine değinmek mümkündür. Ahlaki eylemin canlılığına dair pratik soruşturmada her bir öğrencinin diğer öğrenciyi rasyonel zeminde anlama, dinleme kapasitelerini arttırması, farklılıklara ve çeşitliliklere açılımı teşvik etmenin yöntemleri sorgulanmaktadır. Bir öğrencinin fikirlerindeki farklı noktaları anlama yeteneği, açılımın önemli bir ayağı olmakla birlikte sadece bir öğrencinin öne sürdüğü farklı

³³² Lipman, Oscanyan ve Sharp, 2023, s. 126.

noktaların altında yatan fikirleri hesaba katmak yeterli değildir. Öğrenciler birbirlerinden farklı düşündükleri noktalarda birbirleriyle sakince yüzleşebildikleri, birbirlerini doğruladıkları veya birbirlerinin fikirlerine katılmadıklarını tolerans ve empati bağlamında ifade edebildikleri zaman, farklılıklara ve çeşitliliklere dair asıl önemli adım atmış olacaklardır.³³³

6.4.5. Farklılıklar ve Çeşitlilikler İçin Zihni Açmak

Çocukların yetişkinlere göre daha kapsamlı olandan daha küçük parçalara gitme eğiliminin altı önceki bölümlerde çizilmişti. Bu durumda pratik soruşturma kapsamında her bir atölyenin, 10-15 katılımcıdan oluşan, mikro toplumu meydana getiren farklılıkları ve çeşitlilikleriyle kapsama olan katkısı yadsınamaz. O hâlde atölye katılımcıları arasındaki farklılıkların ve çeşitliliklerinin kabulüne yönelik her bir katılımcıyı teşvik etmek önemli durmaktadır. Felsefi eğitimin, yaratıcı varsayımları dikkate alan, hayal gücünü geliştirmeye yönelik amaçları başkasına, ötekine dair farklılıklara açılmaya önemli katkılar sunmaktadır. Bir felsefe atölyesinde bir konu etrafında yürütülen soruşturmada birden fazla bakış açısının birlikteliği katılımcılar arasındaki farklılık ve çeşitlilikleri kabul etme konusunda önemlidir. Kesin hükümlerden uzak çeşitli değer yargılarına açık olmak için bir alan açılması, katılımcılar arasındaki iş birliğine, empatiye, sempatiye, esneme paylarına ve bütün bunlarla ilişkili olarak farklılık ve çeşitliliğe dair zihni açmaya katkı sağlamaktadır. Pratik soruşturma kapsamındaki felsefe atölyelerinde katılımcıların, birbirlerinin fikirlerine katılıp katılmadıklarını rahatça ifade etmeleri, kendi dünyalarından tartışılan konuya dair durum örnekleri sunarak birbirlerinin fikirlerini doğrulamaları veya birbirlerinin fikirlerine katılmadıkları noktaların altını çizmelerinin zihni farklılıklara açma hususunda önemli bir yeri bulunmaktadır. Birbirlerinin düşüncelerini kabul etmekle kalmayıp bütün bunların ötesinde birbirlerinin anlaşmazlıklarını ve yanlış anlamalarını belirlemeye katılımcıları teşvik etmek, söz konusu çeşitlilik ve farklılıklara dair zihni açmaya hizmet etmektedir.

Pratik soruşturma kapsamında düzenlenen atölyelerde katılımcıların sundukları farklı fikirlerin birbiriyle buluşmasıyla empati kurmaya dair bir kapasite geliştirmek söz

³³³ Hawken, 2016, s. 526.

konusudur. Örneğin felsefe atölyesi esnasında “*Nobody is Normal*” kısa filmi katılımcılara izlettirilir. Sonra başkaları tarafından beğenilmeme, dışlanma gibi korkuların tercihlerimizi saklamaya sebep olduğunu savunan öğrencinin yanında, farklılığını gizlemenin, başkalarının da farklılığını gizlemesine sebep olacağı ve dolayısıyla herkesin farklılığını gizleyeceğini savunan öğrencinin bulunması, aynı konuya dair farklı görüşlerin varlığını kabul etme noktasında önemlidir. Aşağıdaki örnekte söz konusu “farklılıklarımı gizlemem” 1. Öncülü, “ben farklılıklarımı gizlersem herkes farklılıklarını gizler” 2. Öncülüyle birlikte, “herkesin beni dışlamasından korktuğum için farklılığımı gizlerim” öncülünün karşısına rastgele ve spontan olarak yerleşmektedir:

Şirin: Ben, beni dışlamalarından korktuğum için saklardım.

Zühre: Benim farklı olduğumu düşünebilirler.

Kolaylaştırıcı: Farklı olduklarını düşünmesinler diye saklıyorsun, sen de kendini.

Aslı: Benimle ilgili kötü düşünebilirler.

Kolaylaştırıcı: Seninle ilgili düşündükleri korkusuyla saklıyorsun kendini.

[...]

Zühre: Evet katılıyorum, çünkü mesela ben onun dediğini dersem benimle ilgili aynı düşünecek ama farklı bir şey söylersem belki benimle ilgili daha iyi düşünecek.

Kolaylaştırıcı: Bir de o kendi farklılığını da belki daha iyi ifade edebilecek kısa filmde öyleydi sahneye çıkmış, o kızın farklılığını görmemiş olsa kendi farklılığını belki hep sağlayacaktı onun için.

Zühre: Mesela kendi farklılığını açmak istemiyor. Ama ben mesela o Galatasaraylı mı? Ben de Galatasaraylıyım dememeliyim ben Beşiktaşlıyım demeliyim, mesela orada kendi şeyini ifade ederek, mesela belki de o da Galatasaraylı değil. Böyle başkaları Galatasaraylı diye o da Galatasaray'ı tutuyor gibi.

Kolaylaştırıcı: Yani onun Galatasaraylılığını açığa çıkarması için ben kendi farklılığımı söyleyeyim ki, o da kendi farklılığını söyleyebilsin diye ben kendi farklılığımı söylüyorum, diyorsun?

Mecnun: Aslında kendini saklamak kötü bir şey, çünkü insanlara yalan söylemiş oluyoruz.

Kolaylaştırıcı: Evet, bunun nesi kötü sence, insanlara yalan söylemenin?

Mecnun: Çünkü insanlara yalan söylemek çok kötü bir şeydir.

Kolaylaştırıcı: Şirin, sen ne düşünüyorsun? Biz kendimizi sakladığımızda daha mı mutlu oluruz, sence?

Şirin: Hayır, ben de Zühre'nin dediğine katılıyorum.

Kolaylaştırıcı: Zühre ne dedi? Ben kendi farklılığımı söyleyeyim ki o da kendi farklılığını daha rahat söyleyebilsin, dedi. Ben kendi farklılığımı söylemezsem o da kendi farklılığını söyleyemez, dedi. Sen başka farklı bir şey düşünüyor musun? Daha mutlu olup olmayacağını ve farklılığını söylemesinin senin farklılığını söylemenin daha başka ne avantajları olabilir mesela? Leyla, Zühre dedi ki, karşı taraf da kendi farklılığını söyleyebilsin diye ben kendi farklılığımı söyleyebilmeliyim, dedi. Sen bu konuda ne düşünüyorsun?

Leyla: Zühre'ye katılıyorum ama benim kendi fikrim şöyle, mesela ben, atıyorum ki şizofrenim. Diyelim ki Şirin'e söyledim, Şirin'in bana sürekli o gözle bakmasını istemem.

Kolaylaştırıcı: Bakın, Leyla da farklı bir şeye temas etti. Şizofreni bir farklılıktır değil mi? Başka ne tür farklılıklar vardır?

Hikmet: Hocam, ben bir tane film izlemiştim. Uzun zaman önce üçüncü sınıfta falan. Şimdi çocuk genleri tam çıkmadığı için yüzü böyle karmakarışık oluyor, o yüzden kask takıyor. En büyük hayali de uzaycı olmak, bundan utanıyor. O yüzden her zaman utanarak insanlara bakıyor. Hatta konuşmuyor insanlarla, herkes... Hatta sonradan hepsi arkadaş oluyor, oynuyorlar.

Mecnun: Hatta geziye gidiyor, orada büyüklerle kavga ediyorlar.

Kolaylaştırıcı: Başka ne tür farklılıklar var? Bak Hikmet da bir farklılıktan bahsetti. Leyla bir farklılıktan bahsetti. Mecnun, başka ne tür farklılıklar var mesela?

Mecnun: Bence o onu söylemezse mutsuz olur çünkü o kendini kandırmış olur. İllaki yalan, yani söylediği şey bir gün ortaya çıkacak. Yani mesela bir maça gidiyorsun,

Galatasaray, Fenerbahçe dedik ya mesela Galatasaray'ı tutuyorsun, illaki bir gün belli olacak o yalanın. Kendini kandırıp duruyorsun. Onun için hem içindeki bir mutluluk olur hem de arkadaşları ona bir daha inanmaz. Onun için bence söylemeli, saklamamalı.

Düzenlenen atölye kapsamında katılımcıların sunduğu farklı fikirler rasyonel olarak iyi ifade edildiğinde ve çeşitli argümanlarla desteklendiğinde başkalarını anlama, başkalarının gözüyle hayata bakma kapasitelerinde gelişme olacaktır. Bu gelişme benzer düşünceleri paylaşanların değil, iyi ifade edildiğinde karşıt ve tamamen farklı düşüncelere açılımın da imkânını göstermektedir. Başkasının gözüyle hayata bakabilmenin zeminlerini söz konusu açılımda aramak yerinde olacaktır. Aristoteles'in düşüncesindeki övülesi ve yerilesi olanı toplumun belirlemesi gibi atölye kapsamında argümanlarını iyi geliştirenlerin ve kendini rasyonel olarak savunanların diğer katılımcılar tarafından görüşlerinin kabul edilmesi suretiyle övülmesi mikro bir toplumu temsil eden atölye katılımcılarının birbirlerine dair ilişkilerinde rasyonel uyumluluk ihtiyacının bir göstergesidir. Katılımcıların kendi dünyalarından durum örneklerini kapsayıcı şekilde ifade etmeleri aracılığıyla karşılıklı diyalog, olana değil olması gerekene dair bir anlayışa hizmet eder görülmektedir. Olması gerekeni birlikte belirlemek, birtakım varsayımları masaya yatırmayı, hayal gücünü geliştirmeyi ve yaratıcılığı ön planda tutmayı gerektirmektedir. Varsayımların analiz edildiği, hayal gücünün geliştirildiği bir düşünme zemini, başkalarının gözüyle hayata bakabilen, farklılıklara ve çeşitliliklere zihni açık bireylerin yetiştiği bir ortam yaratmaktadır. Örneğin kolaylaştırıcının cesaret konulu bir atölyede farklı cesaret tanımlarına dair kavramsal düzlemi ortaya çıkarması, çocukların söylediklerinin içeriğine dair derin düşünmelerine vesile olacaktır. Herkesin söylediklerinin değerli olduğuna dair yapılan vurgu ise farklılıklara dair kabul, empati, dinleme ve anlama kapasitelerini geliştirmekte ve başkasının gözüyle hayata bakabilen bireyler olma yolunda hayal gücünün öneminin altını çizmektedir. Bu hususla ilgili Fisher şunları söylemektedir:

Hayal gücüne dayalı akıl yürütmelerde bulunma, çocukların kendilerini yalnızca mevcut dünyalarındaki başkalarıyla ilişkileri için değil; olabilecekleri dünyadaki başkalarıyla ilişki için de gereklidir. Karşılıklı soruşturma yoluyla,

çocukların bugünü aşmasına, sadece olana değil olması gerekene dair bir anlayış geliştirilmesine yardımcı olunur.³³⁴

Hayal gücü ve akıl yürütmelerin birlikteliğine Fisher yanında M. Sasseville de dikkat çekmiştir. Sasseville, soruşturmada diyalogun karakterini ortaya koyan duygulanımsal ve toplumsal boyutun, soruşturma sürecini yönlendiren bilişsel hareketlerden bağımsız olmadığına değinmiştir.³³⁵ Yukarıda da zikredildiği gibi tartışma esnasında her söylenenin değerli olduğuna vurgu yapılmasıyla anlama ve dinleme kapasiteleri gelişmiş ve başkasının gözüyle hayata bakabilen bireyler olma yolunda hayal gücünün öneminin altı çizilmiştir. Felsefe atölyesi esnasında farklılıkların her birinin anlamlı varlığıyla birtakım kavramsallaştırmalar yapılması ve çeşitli savunulan fikirlerin bir aradalığı, fikirler arası özdeşliklerin ve farklılıkların yakalanması çocuklar için önemli deneyimlerdir. Aşağıda pratik soruşturma kapsamında gerçekleştirilen atölyelerden alıntılanan pasajda bir konuya dair çeşitli kavram seçimleriyle yakalanan farklılık ve çeşitliliğin örnekleri görülmektedir:

Sina: Hocam, Yacouba o hayvanı öldürürse kendi gönlünde bir şey kazanamayacak. Çünkü yani yaralı, basit işe karışan yani kendi gönlünde bir şey kazanmayacak ama sadece unvan kazanacak. Yani sadece arkadaşlarının yanında büyük olacak ama kendi gönlünde hep küçük kalacak öyle.

[...]

Kenan: Ben şey, böyle içindeki kendi vicdanında hiç kaybolmayacak öldürdüğünde.

Kenan: Şimdi onu öldürse kabilenin gözünde savaşı olacak ama kendi gözünde savaşı olmayacak ki, yani kabilesinde olabilir ama kendi iç gücünde, yani içinde böyle üzülecek.

Kolaylaştırıcı: Ne dedin iç görüşü mü dedin, iç gücü mü dedin? İç güç dedin, evet. Bakın yeni bir kavram çıktı, Kenan'dan yeni bir kavram, "iç güç" çıktı. "İç güç" dediğin şeyi biraz açıklar mısın?

³³⁴ Fisher, 2008, s. 83.

³³⁵ Sasseville, 2009, s. 95.

Kenan: İçindeki his de kötü bir şeyler hissedecek, eğer aslanı öldürürse kötü şeyler hissedecek.

Kolaylaştırıcı: Mecnun, bu içindeki gücü başka türlü nasıl tanımlayabilirsin? Kenan iç güç dedi, içindeki güç de kendini kötü hissedecek, dedi. O içindeki gücü birazcık daha açıklayalım mı arkadaşlar?

Mecnun: İçindeki düşünce ya da his gibi.

Kolaylaştırıcı: İçindeki düşünce ve his dedin, dışındaki düşünce ve his nasıl olabilir mesela?

Mecnun: Dışındaki düşünce ve his böyle bir şeye dokununca bir şey elimize değince hissederiz. O “dış his” olur bence.

Kolaylaştırıcı: İç his nasıl olur?

Mecnun: İç his de içinde böyle değişik şeyler olması ya da mide bulantısı gibi.

Alıntıdan da görüleceği gibi çocuklar cesaret temasıyla ilgili olarak fikirlerin sıralanması esnasında farklı bir kelimeyle de olsa küçük küçük farklılıklarla bambaşka kavramsallaştırmalar oluşturmuş ve birbirlerinin sunduğu yeni kelimelere zihinlerini açmışlardır.

6.4.6. Başkalarının Düşüncelerine Açık Olma

Başkalarının düşüncelerine açık olmak, farklılıklara ve çeşitliliklere zihni açmak hususu kendimizin düşüncesindeki başka ve başkalarının düşüncelerindeki kendimiz başlıklarıyla irtibatlı durmaktadır. Buradan hareketle felsefe atölyelerine katılan öğrencilerin birbirlerinin düşüncelerine açık olmalarını sağlayacak kesin, sabit, değişmez kurallar olmamakla birlikte başkalarını anlama ve dinleme kapasitelerindeki gelişmeyle arkadaşlarının söylediklerini onaylamaları, birbirlerinin söylediklerine katılmaları ve katılmamaları üzerinden yakalanan bir açılmanın imkânından bahsetmek mümkündür. Dünyadaki herkes bir hususta anlaşırsa bile, dünyadaki herkesin topluca yanılabilceğini gözden kaçırmamak gerektiğine ve dolayısıyla düşüncenin ilerleyişinin herkesin mutabık olmasına bağlı olmadığına dair

görüşlerin de bulunduğunun³³⁶ altını çizip buradaki temel arayışımızın başkalarının düşüncelerinin birbiriyle olan konumları olduğunu hatırlatmalıyız. Başkalarının düşüncelerine açık olmanın katılımcıların karşılıklı birbirini etkilemeleriyle ilgili olduğuna değinmek ve hakikat arayışının buradan itibaren olması gerektiğine vurgu yapmak gerekir. Aşağıda alıntılanan altı çizili pasajlarda farklı atölyeler kapsamında öğrencilerin arkadaşlarının fikirlerinden etkilenmelerinin ve arkadaşlarının fikirlerine katılmaları veya katılmamaları ve karşılıklı etkilenim neticesinde düşüncelerin dolaşımının örnekleri sunulmaktadır:

“Felsefe Nedir?” Atölyesinden Alıntılar:

Kolaylaştırıcı: “Zaman nedir?”, “saat kaç?” sorularından hangisi felsefeyle daha çok ilgili? Tamam, böyle buradan devam edelim.

Sina: Bence “saat kaç?” sorusu.

Kolaylaştırıcı: “Saat kaç?” sorusu felsefeyle daha ilgilidir diyorsun.

İhsan: “Zaman nedir?” sorusu.

Kolaylaştırıcı: Neden?

İhsan: Bir de günlük hayatta genelde “saat kaç?” falan diyoruz di mi? Ama felsefe günlük hayatla da ilgili olmayabilir.

Kolaylaştırıcı: Yani neyle ilgili olabilir felsefe? “Zaman nedir?” sorusuyla “saat kaç?” sorusu arasında, ne fark var?

İhsan: Mesela saat 08.50 ama zaman nedir, dediğimizde salı gibi diyebiliriz. Salı, bugün günlerden salı.

Kolaylaştırıcı: Günün salı olmasıyla saatin 08.00 olması arasındaki fark ne?

Mecnun: Şimdi onların sonlarındaki cümleler farklı olduğu için. Mesela nasıl, nasıl sanıyor, saat kaçta yani arasındaki fark var. Aslında biraz çok fazla.

[...]

Mecnun: Yani bence İhsan'ın dediği gibi “zaman nedir?”

³³⁶ McCall, 2017, s. 99-101.

Kolaylaştırıcı: Neden? Neden sence?

Mecnun: Çünkü gerçekten İhsan'ın dediği mantıklıydı, çünkü ben de öyle düşündüm. Salı günü diyebiliriz ama saat kaç dediğinde direktten saati soruyor. Böyle bir hisse kapıldım.

Kolaylaştırıcı: Himm yani felsefe daha...

Mecnun: Kapsamlı, kapsamlı.

[...]

Mecnun: Hani İhsan'ın dediği gibi böyle ama “zaman nedir?” deyince mesela 2013'teyiz 2500'deyiz. Ama “saat kaç, saat?” diye sorduğumuzda saati söylüyoruz yani.

“Cesaret Nedir” Atölyesi

Zühre: Ya gerçekten Mecnun'un dediği gibi aslandan korkmuyordur ama pişmanlık duyuyordur.

Mecnun: Aslanı öldürmekten pişmanlık duyacak.

Kolaylaştırıcı: Olabilir, arkadaşlar.

Zühre: Pişmanlık duyuyordur, çünkü aslanın gözündeki şeyi okuyor yani.

Kolaylaştırıcı: Yacouba pişmanlık duyuyordur, diyorsun?

Zühre: Evet, çünkü hani aslan yaralı hem üzgün öyle yani, bence pişmanlık duyuyordur.

Kolaylaştırıcı: Aslı, sence korkuyor mudur?

Aslı: Hayır, korkmuyordur. Çünkü yani Zühre'nin de dediği gibi böyle pişmanlık duyar. Eğer aslanı öldürürse.

Bilgelik Nedir? Atölyesinden

Şirin: Cesaret, istediği şeyden vazgeçmek.

Kolaylaştırıcı: Yani savaşçı unvanından vazgeçmek cesarettir. Evet, Mecnun? Şirin'in düşüncesiyle ilgili ne düşünüyorsun? Bak Şirin dedi ki, bilgelik cesaretle

ilgilidir. Asıl cesaret de dedi, o savaşçı unvanından vazgeçmektir, dedi asıl cesaret. Şirin öyle bir şey söyledi. Sen ne düşünüyorsun? Şirin'e katılıyor musun?

Mecnun: Katılıyorum. Çok doğru bir düşünce.

Kolaylaştırıcı: Zühre, Şirin'e katılıyor musun?

Zühre: Evet.

Kolaylaştırıcı: Neden katılıyorsun?

Zühre: Merhamet dedi, değil mi?

Kolaylaştırıcı: Evet, savaşçı unvanından vazgeçmektir, dedi asıl cesaret. O da bilgelikle ilgili olandır dedi.

Zühre: Aynen, bence de öyle.

Kolaylaştırıcı: Mecnun?

Mecnun: Bence de öyle.

Kolaylaştırıcı: Aslı?

Aslı: Bence de öyle, Şirin'e katılıyorum.

Kolaylaştırıcı: Neden?

Aslı: Çünkü bence de oraya gitmesi zaten cesaret kabul edilir.

6.4.7. Akıl Yürütme ve Duygular Birlikteliği Üzerinden Metinlerdeki Karakterlerle Özdeşleşmeyle Yakalanan Açılma

Pratik soruşturma vesilesiyle gerçekleştirilen atölyelerdeki akıl yürütmeler, öğrencilerin kendi tecrübelerinin kurgu bir destek elemanıla daha rahat sunulduğunun örnekleriyle doludur. Gerek okutulan metinler gerekse izletilen kısa filmler aracılığıyla öğrenciler kendi tecrübelerini, kendi duygularını aktarmış ve destek materyalleriyle özdeşleşme yakalamak suretiyle kendi deneyimlerine dair akıl yürütmelerde bulunmuşlardır. J. Dewey, bu hususla ilgili olarak, kişisel ilişkilerden oluşan dar bir dünyada yaşadıklarının, çocukların deneyimine ulaşan şeylerin kendilerini ve ailelerini etkileyen şeylerden ibaret olduğunun altını çizerek, şeylerin kendilerini etiketleyerek sunmadığında, gerçekleştirilen aktiviteler aracılığıyla olan duygulanımın canlı bağlarının çeşitli kişisel deneyimleri bir araya getirdiğinden

bahsetmektedir.³³⁷ Bu minvalde, Dewey’in çocukların mental olarak sorumsuzluğa meyletme nedeni olarak çocukları kişisel deneyimlerinde yeri olmayan, onlara uzak gelen konularla ilişkilendirmesi anlamlıdır.³³⁸ Deneyimlerin içinde duyguların olduğunu da varsayarak, Dewey’in kişisel deneyimlerin bir araya getirilmesi hususunu, Lipman’ın, başkalarının düşüncelerine saygı duyma, değer verme pedagojisi üzerinden vermesi ve bu anlayışın temeline, konuşulanların can kulağıyla dinlenilmesi gerektiği vurgusunu koyması bir arada okunmaya uygundur. Başkalarının deneyimlerinin can kulağıyla dinlenilmesi, Lipman’ın pedagojisinde kolaylaştırıcı tarafından sık sık hatırlatılmaktadır.³³⁹ Aşağıdaki atölye örneklerinde çocukların, kurgu bir destek elemanı ile başlatılan bir atölyede kendi duygularına ve kişisel tecrübelerine başvuruları üzerinden gerçekleştirdikleri akıl yürütmelerini ve birbirlerini dinleme-anlama diyaloglarını görmek mümkündür:

Thierry Dedieu’nun Yacouba Kitabı

[...]

Sina: Hocam, Yacouba o hayvanı öldürürse kendi gönlünde bir şey kazanamayacak. Çünkü yani yaralı basit işe karışan yani kendi gönlünde bir şey kazanmayacak ama sadece unvan kazanacak. Yani sadece arkadaşlarının yanında büyük olacak ama kendi gönlünde hep küçük kalacak öyle.

Kolaylaştırıcı: Kendi gönlü dedi. Bakın Sina kendi gönlü dedi. Orada bu kendi gönlü yerine başka ne kelime kullanabiliriz? Kendi gönlü, kendi vicdanı diyebiliriz. Kenan kendi gönlünde kendini, hikâyede de kendi gözünde kendini nasıl göreceksin diyordu ya aslan ona.

Kenan: Ben şey, böyle içindeki kendi vicdanında hiç kaybolmayacak öldürdüğünde.

Kolaylaştırıcı: Pişmanlık demiştin. Sen de evet, sen de pişmanlığa değinmişsin. Arkadaşlar çok iyi gidiyoruz, farkındasınız değil mi? Bakın nasıl coştuk.

³³⁷ Dewey, 2004, s. 61.

³³⁸ John Dewey, *Nasıl Düşünürüz?*, çev. Halil Kayıkçı (Ankara: Fol, 2023), s. 45.

³³⁹ John Dewey, “Theory of Valuation”, içinde *International Encyclopedia of United Science* (Chicago: University of Chicago Press, 1939), s. 5.

İhsan: Şimdi bir tane Zühre demişti ya öğretmenim, asansörden korkan sonra yüzleşen ama öğretmenim başarılı olmasa bile yani evet böyle bir tane atasözü vardı öğretmenim, yapmak ayıp değil yapmamak ayıp diye bir tane bir şey var ya onunla da alakalı olmuş olabilir.

Kolaylaştırıcı: Yapmamak evet yapmamak değil, burada yapabiliyor olmasına rağmen yapmamak mesela evet. Evet, Zühre öyle bir konuya temas etti. Ferhat'tan sonra hemen sana geleceğim.

Ferhat: Hocam Zühre'nin dediği gibi yapmakla alakalı, asansörde gidip cesaretli bir şey yapmak, benim bir hikâyem var, bir keresinde biz evden dönüyorduk işte, çok küçüktüm.

Kolaylaştırıcı: Can kulağıyla dinliyoruz arkadaşlar, arkadaşımızı can kulağıyla dinliyoruz, tamam mı? Hiçbir şekilde sarsılmaması gereken kuralımız, can kulağıyla dinlemeniz. Her konuşan çok değerli şeyler söylüyor ve değerli tespitlerde buluyor. Cesarete yönelik bir şey buluyoruz, çekiyoruz. Hepiniz çok değişik şeylere, yerlere geldiniz. Saygı dediniz, yapmakla ilişkili dediniz, yapabiliyor olmakla ilişkili dediniz. Kendi gönlüm, dedi Sina. Kendi gönlümüzle ilişkili bir şey, vicdanımız, dedi Kenan. Mecnun, vicdanla ilişkili, dedi. Kendi gönlü dendi, kendi gönlü yerine vicdan da söylenebilir dendi, pişmanlığa da temas edildi. Mecnun vicdana temas etti, vicdanı Kenan da söyledi.

Kerem: Hayır, ben söyledim.

Kolaylaştırıcı: Tamam, Kenan da vicdanla ilişkili demişti sanki.

Ferhat: Evet, ben yedi yaşındayken yedi mi beş mi yaşındayken tam hatırlayamıyorum işte. Neyse yedi yaşındayken asansörde annemler başka bir asansörle çıkacaktı, ben annemlere dedim ki, anne ben başka asansörden çıkacağım, hiç çıkmadım ama cesaretliyim dedim. Bir çıktım, hiçbir şey olmadı. O anda işte asansör korkumu yendim. Hep kendim inip çıktım asansörden o günden sonra.

Kolaylaştırıcı: Yani cesaret neyle ilişkili sence bu örneğinde?

Ferhat: Korkmamak.

Kolaylaştırıcı: Korkmamakla ilişkili cesaret tamam.

İhsan: Öğretmenim, ben de şey kendim asansörden çıkamıyordum eve giderken başka biriyle binmiştim. Asansörle eve giderken sonra o kişi beşinci katta indi. Beni önce yediye bırakıp kendisi inmedi ben söylediğim halde. Ben de sonra şey, kendim binmeye cesaret ettim tek başıma asansör kapısı kapandı, gözlerimi kapattım. İki kat hareket etti, kapının açılış sesini duyunca da çıktım. Bir şey olmadığını anladım, yavaş yavaş başladım artık, şey, eve bile kendim çıkıyorum yani arkadaşşıma bile tek başıma gidiyorum.

Kolaylaştırıcı: Evet, bak işte onu bir söktün mü sonrasında yapabiliyorsun.

Hikmet: Hocam benim de ablam eskiden çok küçükken çimenden korkuyormuş ayaklarına battıyor diye.

Kolaylaştırıcı: Çimen, evet olabilir. Onun dünyasında bir karşılığı olabilir, arkadaşlar.

İhsan: Öğretmenim bir şey söyleyeceğim.

Kolaylaştırıcı: Tamam İhsan sen söyle, sonra Tahir söylesin, sonra Kerem söylesin.

İhsan: Benim asansör korkum aslında ben çok fazla korkmuyorum ama öğretmenim bir keresinde böyle asansörler tamir oluyordu. Böyle asansörlerin boşluğunu falan görmüştüm. Böyle ateşler çıkıyordu, gördüm yani ateş değildi de kıvılcım çıkıyordu. O kadar korkmuştum ki o zamandan beri asansörden korkuyorum. Bir de öğretmenim biz on beşinci katta oturuyoruz on beşinci kata kadar tek başıma yürüyerek çıkıyorum.

Tahir: Bence orada aslandan korkmamalı...

Kolaylaştırıcı: Tamam, Kerem, söylediğimiz her bir şey çok değerli arkadaşlar. Onun için bütün o söylediğiniz değerli düşüncelerle hakikat arayışı içerisindeyiz. Gerçek cesaret ve kendi gözümüzdeki cesaret ve kabilenin bizi gördüğü cesaret ayrımı yaptık. Gerçek cesaret değil ki, dediniz ya, biriniz gerçek cesaret ayrımı yaptı ve kabilesine görünen cesaret ve gerçek cesaret ayrımı yaptı. Bunu kim yapmıştı? Tahir yapmıştı. Evet, evet, Tahir seni dinliyoruz.

Tahir: Bence orada aslanı öldürmemeli çünkü empati kurmuş olabilir orada.

Kolaylaştırıcı: Ne empatisi yani aslanın yerine kendisini mi koydu?

Tahir: Aslan yaralı yani kendini onun yerine koyuyor mesela sonra aslanın yaralı olduğunu düşünüp öldürmeyebilir bence.

Zühre: Ben şunu anlıyorum, hikayeden yani herkes zaten öldürmek istemez cesaretli olmak korkuyla yüzleşmek çünkü, şimdi aslan ya Tahir'in dediği gibi empati kuruyordur, aslanın yerine koyuyordur kendini. Aslan yaralı, öldürülmek istemez zaten öldürülse direkt gider diye zaten. Zaten burada saygı da var, iyilik de var ya mesela kötü biri olsa hemen vurur gider ama empati kurduğu için gitmez aslan.

Kolaylaştırıcı: O zaman cesaret empatiyle ilgili bir şey oradan bunu da çıkardık. Mecnun sence cesaret aslanı öldürmek midir? Öldürmemek midir?

Mecnun: Eğer yani şöyle bir şey! Eğer o unvanı çok kazanmak istiyorsa, hani hiç vicdanı yoksa öldürür ama eğer vicdanı varsa öldürmez, vicdanlı bir insansa.

[...]

Kolaylaştırıcı: Kendi kendine ölecek zaten ama savaşçı unvanı da almamış olacak. Yakouba da o ölecek zaten diyorsun, kendi kendine diyorsun, Yacouba da savaşçı unvanını almamış olacak ama buna rağmen öldürmez diyorsun. Savaşçı unvanını reddeder diyorsun.

Şirin: Evet.

Kolaylaştırıcı: Leyla, sence savaşçı unvanını reddedecek mi?

Leyla: Bence reddedecek, çünkü aslanı öldürse bile mesela diyelim ki aslan öldü orada, Yakouba da aldı onu şefe götürdü, şef de tamam artık savaşçısın, dedi.

Kolaylaştırıcı: Kendisi öldürmese aslan kendi kendine ölse bile mi götürdü, diyorsun?

Leyla: Hayır, yani herhangi bir şekilde aslan ölse orada, Yacouba da onu şefe götürse, mesela savaşçı olsa Yacouba kendi içinde korkmayacak mı? Mesela gerçek bir aslan çıksa yani daha güçlü bir aslan çıksa karşısına onu nasıl yeneceğini nasıl böyle bir şekilde halledeceğini veya hiç kabilenin gözünde o aslanı öldüremeyeceğini görünce o daha kötü olmayacak mı?

Kolaylaştırıcı: Bakın, Leyla başka bir boyuta getirdi. Biz geçen hafta dedik ki, işte öldürmeyecek, öldürse de savaşçı unvanını reddediyor kabilesinin gözündeki unvanı

reddediyor, dedik. Ama Leyla dedi ki, o becerisi olmadığı için mesela savaşçı becerisi kazanmak için ne yapması gerekiyor? Aslanı korkusuzca öldürmesi gerekiyordu ama bunu yapmadı. Bunu kanıtlamadığı için o her zaman o korkuyu yaşayacak, öbür savaşçılar gibi olmayacak, dedi.

Leyla: O, her zaman içinde o korkuyu yaşayacak.

Kolaylaştırıcı: O, her zaman o korkuyu yaşayacak, dedi. Değil mi? Onu söylemek istedin. Şöyle devam edelim, kızlar böyle gelelim, Ferhat sence öldürecek mi öldürmeyecek mi?

Ferhat: Bence öldürmeyecek.

Kolaylaştırıcı: Neden?

Ferhat: Çünkü zaten aslan yaralı olduğundan çok bir şey fark etmeyecek. Hadi öldürdü diyelim. Şefe götürdüğünde yine de çok bir şey fark etmeyecek. Çünkü aslan zaten yaralı, kendi kendine ölebilir.

Nobody is Normal Kısa Filmi Atölyesi

[...]

Leyla: Bence kısa filmde kişiliklerini saklamaya çalışıyorlar sanki. Mesela ben atıyorum, maviyi seviyorum ama sınıfın çoğunluğu sarıyı seviyor. Ben de diyorum ki, ben de sarıyı seviyorum.

Kolaylaştırıcı: Onun gibi bir şey vardı sanki? Sence Kenan, Leyla'ya katılıyor musun?

Kenan: Hocam, ben Hikmet'e katılıyorum.

Kolaylaştırıcı: Hikmet ne demişti?

Kenan: Şimdi hocam iç güç, dış güçten iç güç, pardon.

Kolaylaştırıcı: Geçen hafta da o bahsetmişti, iç güçten bahsetmişti Kenan.

Kenan: İç kişilikle dış kişilik aynı değil ama iç kişilik bence daha önemli.

Kolaylaştırıcı: Kerem iç kişiliğiyle dış kişiliğini sakladığın oluyor mu? Yani içini dışını sakladığın oluyor mu senin de? Sen nasıl davranıyorsun? Mesela arkadaşlarına davranışta mesela sınıfta Leyla verdiği örnekte herkes sarı seviyorsa

ben maviyi sevsem bile herkes sarı seviyor diye ben sarı seviyorum diyebilirim, dedi. Bu da buna benziyor, dedi. Buradaki kısa filmde sen nasıl okuyorsun? Bu kısa film nasıl yorumlanabilir sence? Nasıl yorumlarsınız? Ne anlatmaya çalışıyor?

Kerem: Hikmet'in dediğinin aynısı.

Kolaylaştırıcı: Ne dedi Hikmet?

Kerem: Herkesin iç kişiliği ve dış kişiliği farklı olabilir.

Kolaylaştırıcı: İç kişilik derken neyi kastediyorsun? Birazcık daha açar mısın? Kendinden örnek ver mesela iç kişiliğinle.

Kerem: Yani iç kişilik içimizde sakladığımız sırlar gibi, dış kişilik de söylediğimiz dışarıya verdiğimiz sırlar gibi olur, ben öyle yorumluyorum.

Kolaylaştırıcı: Hikmet, Kerem'in söylediği içimizde sakladığımız sırlarımız, senin de sakladığın sırların var mı böyle, hani gizlemem gerekiyor dediğin şeylerin var mı? İlla söylemen gerekmiyor ama olup olmadığını.

Hikmet: Var.

Kolaylaştırıcı: Dışarının neden bilmesini istemiyorsun onları?

Hikmet: Yani hocam mesela şöyle bir örnek verebilirim, ben Fenerbahçe'yi sevmiyorum. Galatasaraylıyım. Herkes Leyla'nın verdiği örnek gibi herkes Fenerbahçeli olduğu için ben bir Galatasaraylıyım, oradan farklılık duyduğum için ondan utandığım için o yüzden ben de onlar gibi davranıyor olabilirim.

Kolaylaştırıcı: Evet, Ferhat sen ne düşünüyorsun? Ferhat sen Galatasaraylısın ama herkesin Fenerbahçeli olduğu bir ortamda Galatasaraylı olduğunu söylemekten utanıyor musun? Utandığın oluyor mu?

Ferhat: O Fenerbahçeli zaten.

Hikmet: Örnek verdim yani şimdi ben Galatasaraylı olsam onlara Fenerli gibi davranırım, Galatasaraylı gibi şey yapmam, saklarım kendimi.

Kolaylaştırıcı: Neden saklarsın?

Hikmet: Çünkü insanların yani hepsi Fenerbahçeli olacak, ben Galatasaraylı olacağım. Bundan kendimi yalnız hissederim.

Kolaylaştırıcı: Yalnız hissetmemek için. Başka neler saklar Mecnun, yalnız hissetmemek için?

Mecnun: Ben olsam mesela ben Fenerbahçeli gibi davranmam.

Kolaylaştırıcı: Galatasaraylıysan, Galatasaraylı gibi mi davranırsın?

Mecnun: Hayır, söylemem mesela yani oradaki herkes konuşuyor, ben susarım. Ama Ferhat'ın dediği gibi ben Fenerbahçeliyim, demem. Fenerbahçeli gibi de davranmam, birileri sorarsa belki utanarak söylerim.

Sonuç olarak altıncı yani son bölümde, altı hafta boyunca İBB Şehit Savcı Selim Kiraz İlkokulu 4. Sınıf öğrencilerinin ahlaki eylemin canlılığına dair felsefe atölyeleri uygulama örneği, çocuk öznenin konuştuklarının ses kaydının alınması ve yazıya dökülmesi üzerinden verilmiştir. Bu anlamda uygulama kapsamında atölyelere başlangıç konusunun nasıl işlendiği, bilişsel duyuşsal gelişim başlığı altında Gyges'in Yüzüğü Efsanesi'nin uygulama örneğinde nerede durduğu, uyaranlardaki karakterle özdeşleşmenin Yacouba kitabı üzerinden nasıl işlendiği üzerinde durulmuştur. Aynı şekilde Rufus ve Nobody is Normal uyaranlarıyla çocukların normal-anormal olmak ve farklılıklar konularında hissedişlerle rasyonel uyumluluk yakalama çabalarına değinilmiştir. Atölye ortamında çocukların spontan şekilde sundukları argümanlardan itibaren kendi duygu ve düşüncelerine aynı şekilde arkadaşlarının duygu düşüncelerine dışarıdan, aşarak bakabilme kapasitesi geliştirmelerine değinilmiş ve söz konusu durumun örnekliği sunulmuştur. Çocukların kendilerine mesafe alabilme kapasitelerindeki gelişim, farklılıklara ve çeşitliliklere açılımlarındaki gelişimle birlikte değerlendirilmiş olup mikro bir toplumu oluşturan atölye ortamından toplumsal boyuta açılan bir gelişimin altı çizilmiştir. Bu gelişim bağlamında ahlaki eyleme dair canlılık irdelenmiştir.

SONUÇ

Lipman'ın P4C pratiği, Nussbaum'un sorumlu küresel yurttaşın özellikleri arasında bahsettiği başkasının gözüyle hayata bakabilme kapasitesini geliştirmek anlamında önemlidir. Bu çerçevede Lipman ve Nussbaum'un görüşleri paralel okunmaya uygundur. Aynı şekilde Aristoteles'in erdem kazanımında *phusis-ethos-logos* sentezinden bahsetmesiyle Lipman'ın P4C uygulamasında bilişsel-duyuşsal kapasitelerin birlikteliğinden bahsetmesini paralel okumak mümkündür. **Ahlaki Eylemin Canlılığına Dair Teorik ve Pratik Soruşturma: Aristoteles, Martha Nussbaum, Matthew Lipman** adlı bu çalışmada, ahlaki eylemlerde canlılık, süreklilik, motivasyon için her tek kişinin bireysel farklılıkları dikkate almak suretiyle toplum olarak dinleme ve anlama, başkasının gözüyle hayata bakabilme, empati kapasitelerinde bir gelişmenin ve bilişsel-duyuşsal kapasitelerin birlikteliğinin izi sürülmüştür.

Ahlaki eylemin canlılığına dair yürütülen bu soruşturma iki ayaklı ilerlemiştir. Birinci kısım olan ilk dört bölümde ahlaki eylemin canlılığına dair Aristoteles, Nussbaum ve Lipman'ın teorik görüşleri özellikle birbirleriyle irtibatlı olarak ele alınmıştır. Tezin ikinci kısımdaki beşinci ve altıncı bölümlerde ise teoride sunulan görüşleri sunmanın akabinde pratik bir soruşturmaya girilmiştir. Başkasının gözüyle hayata bakabilme kapasitelerindeki gelişim için her tek çocuğun aile yapısından karakter durumuna kadar çeşitli farklılıklarının hesaba katılması ve çocukların bu farklılıkları dile getirmeleri ve farklılıklara açılmalarıyla iyi yurttaş olma süreçlerine yönelik bir örneklik sunma girişiminde bulunulmuştur.

Aristoteles'in her tek kişiye göre değişen ölçü vurgusu, Nussbaum'un adalet bağlamında yapabilirlikler yaklaşımı birlikte okunabilmektedir. Aynı şekilde Lipman'ın söz konusu bireysel farklılıkları hesaba katışı, P4C pedagojisi bağlamında felsefe atölyelerine katılan her bir çocuğun kendi arka planıyla (geçmişi, aile yapısı) konuşmasını, akıl yürütmesini teşvik etmesi üzerindendir.

Atölye katılımcılarının mikro toplumu oluşturduğu görüşünden hareketle makro topluma uzanan bir ahlaki eylem canlanmasında Aristoteles, Nussbaum, Lipman çizgisi takip edilerek, Aristoteles'in her tek kişinin birbirine dair iyiyi isteyen

konumları, Nussbaum'un adalet bağlamındaki yapabilirlik anlayışı ve Lipman'ın ahlaki eğitim modeli paralel okunmuştur. Bu anlamda Aristoteles'te erdem kazanımında doğuştan demirlemiş özellikler, alışkanlıklar ve aklın birlikteliği, Nussbaum'un adalet bağlamındaki yapabilirlik anlayışı kapsamındaki her toplumun görmezden gelinen dezavantaj gruplarının belirlemesinin ve insan onuruna yakışacak şekilde her bireyin yapabilirliklerini desteklemenin adil olan olduğu vurgusu ön plana çıkarılmıştır. Benzer şekilde Lipman'ın ahlaki gelişim modelinde çocukların bireysel farklılıklarının dikkate alınarak toplumda bir bütünün vazgeçilmez parçası olan konumları, Aristoteles, Nussbaum ve Lipman'ı her tek kişinin biricikliğinin hesaba katılması bağlamında paralel okumaya hizmet etmiştir. Aristoteles, Nussbaum ve Lipman'ın görüşlerini, baktıkları perspektifin bir örgü gibi çeşitli sarmallarda yakaladıkları uyum üzerinden biraz daha açmak gerekirse her bir filozofun bağlam olarak şimdiye yaptığı referansı değerlendirmek gerekir. Şöyle ki Aristoteles huya erişimde sürekli takip edilen davranışlar neticesinde kazanılan huylardan bahsetmektedir. Nussbaum ise adalet bağlamındaki yapabilirlik anlayışında bağlam olarak şimdiye referansla bireylerin bireysel belirlenimlerine değinmiştir. Bağırsak parazitleriyle ilgili özel ilaç kullanması gerekenleri, doğuştan bir bacağı olmadan doğanları, savaşlar neticesinde eli veya bacağı kesilmek zorunda olan bireyleri kapsayacak bir adalet anlayışının Aristotelesçi kökenleriyle birlikte okunması mümkündür. Aynı şekilde Lipman'ın P4C pratiği ile farklı arka plandan gelen çocukların birbirleriyle konuşmaları suretiyle empati kapasitelerindeki gelişimin toplumsal gelişime katkısına değinilmiştir. Tezin teorik kapsamında üç filozofu birlikte okuma girişimi, P4C pedagojisine felsefi kökenlerini buldurma çabası olarak okunmakla birlikte söz konusu birlikte okuyuşun pratik sahadaki kolaylaştırıcıya bakış açısı kazandırması noktalarında yansımaları vardır.

Ahlaki eylemin canlılığına dair yürütülen pratik soruşturmada, teorik arka planı ortaya koyduktan sonra, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Onayı ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Valilik Oluru ile altı hafta boyunca İBB Şehit Savcı Selim Kiraz İlkokulu 4-B sınıfı öğrencileriyle (9-10 yaş) atölyeler düzenlenmiştir. Felsefe atölyelerinin transkripsiyonları sayesinde, özellikle ahlaki eylemlerin canlanması konusuna dair seçilen pasajlarla her öğrencinin biricikliğinin hesaba katılması ve öğrenciler arası diyalog sayesinde başkasının gözüyle hayata

bakabilme, empati, sempati, esneme payları anlamında örnek uygulamalar sunulmuştur. Öğrencilerin kendi aralarındaki diyalogların ve arkadaşlarının fikirlerine dair kendilerini açmalarının örnekliği sunulmakla birlikte, öğrencilerin başkaya, çeşitliliğe açılımlarıyla bilişsel-duyuşsal gelişimlerinin birlikteliğine vurgu yapılmıştır. Teorik olarak sunulan duygular ve değer yargılarının birlikteliği konusu, pratikte her bir öğrencinin kendilerini ifade ettikleri, arkadaşlarına karşı argümanlar geliştirdikleri, çeşitli kavramsallaştırmalar yaptıkları diyaloglarla verilmeye çalışılmıştır.

Pratik soruşturmada, farklılıklara açılım, çeşitli erdemler, başkasının gözüyle hayata bakabilme kapasitelerine yönelik konular ele alınmıştır. Ahlaki eylemin canlılığı ve iyi yaşam odağında çocuklarla yapılan felsefe atölyelerinin bu uygulama örnekleri, sınıf ortamında duyuşsal ve bilişsel kapasitelerin bütünlüğüne ve çocukların akıl yürütme becerileriyle kendi duygu ve düşüncelerine dışarıdan, aşarak bakmalarına katkının yansımaları göstermiştir. Atölyelerde uyaran olarak kullanılan kısa filmler, kitaplar, çeşitli felsefi pasajların atölye ortamında nasıl destek materyaline dönüştürüldüğünün çeşitli yöntemleri verilip çocukların kendilerinden itibaren düşünmeye başlamasının altı çizilmiştir. Kendilerinden itibaren düşünmeye başlayan çocukların gerek kişisel gelişimleri gerekse yurttaş olarak gelişimleri eleştirel düşünme, kavram geliştirme suretiyle bireyden topluma, toplumdan bireye şeklinde olan küresel yurttaşlık bahsinin hem duygularla hem akıl yürütmelerle ilgili olduğunu göstermiştir. Bu anlamda yurttaşlığın bireysel akıl yürütme becerilerinin ve duygularını ifade etme becerilerinin toplumsal anlamdaki yansımalarına dikkat çekilip ilköğretim 4. Sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen felsefe atölyeleri pratiğinin ahlaki eylemin canlılığı bağlamında değerlendirilmesi yoluna gidilmiştir. Ahlaki eylemin canlılığının ölçütleri olarak, bireysel farklılıkların hesaba katılması, bireysel olarak duyuşsal-bilişsel gelişimin toplumsal olarak gelişimin içerisinde değerlendirilmesi ve duygu-düşüncelere dışarıdan kavramsallaştırarak bakabilme kapasitelerinin bir bütün olarak diyalog bağlamında geliştirilmesine dikkat çekilmiştir.

Atölyelerde çocukların kendi sorularını bulmalarına yönelik egzersizler yapılmakla birlikte, çocukların söylediklerinden itibaren çeşitli gerekçelendirme ve kavramsal analizler yapma metotlarına başvurulmuştur. Haftalık atölye planları kolaylaştırıcı

tarafından atölyeler öncesi hazırlanmakla birlikte hazırlanan atölye planlarının çocukların kendiliğinden (spontan) çıkardıkları akıl yürütmelere engel olmaması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Bu nedenle her bir çocuğun doğaçlama olarak kendi düşünce ve duygularını ifade etmesi, kolaylaştırıcının haftalık atölye planlarında sabit, değişmez, sarsılmaz bir duruş yerine bağlam olarak olumsal, esneme payları olan bir duruşa sahip olmasıyla uyum içerisindedir. Kolaylaştırıcının atölye planları haricindeki çeşitli argümantasyonları kapsaması bu sayede imkân bulmuştur. Söz konusu kapsayış, kolaylaştırıcının kendine dışarıdan bakmasına yardımcı olmakla birlikte atölye ortamında öğrencilerden kolaylaştırıcıya, kolaylaştırıcıdan öğrenciye aktarılan karşılıklı gelişime vurgu yapmıştır.

Bu tez çalışmasında atölye başlangıcının nasıl olması gerektiğinden her bir destek materyalinin nasıl kullanılması gerektiğine kadar P4C pedagojisinin Türkiye’de İstanbul ili Başakşehir ilçesinde ilkokul 4. Sınıf öğrencileriyle nasıl uygulandığının örnek uygulaması sunulmuştur. Bu uygulama kapsamında bilişsel ve duyuşsal gelişimin izleri Platon *Devlet* II. Kitaptaki Gyges’in Yüzüğü efsanesi üzerinden, bir ahlaki ikilemin atölyelerde nasıl işlendiği *Yacouba* kitabı üzerinden ele alınmıştır. Aynı şekilde atölyelerde bugün, burada, şimdiye referansla çocukların kendilerini ifade etmelerinin ve uyarılar kapsamında kurdukları özdeşliklerin, çocukların mevcut hallerine dair düşünmelerine nasıl hizmet ettiğinin örneği gösterilmiştir. Şimdiye referansla, çeşitli uyarılarla kendine mesafe alabilme kapasitelerindeki açılma, çocukların farklılıklara ve çeşitliliklere açılımları hususunda “Arkadaşımın söylediklerine katılıyorum” veya “Arkadaşımın söylediklerine katılmıyorum” şeklinde ifade edilmiştir. Bu anlamda farklılıklara ve çeşitliliklere zihni açmak konusu çocukların söylediklerinden itibaren derinleştirilmiştir. Başkasının gözüyle hayata bakabilme pratikleri bağlamında çeşitli örnekler, uyarılarda bahsi geçen karakterle özdeşleştirme veya uyarının sonunu tahmin ettirme egzersizleriyle geliştirilmiştir. Söz konusu pratikler başkaya açılıma ve bireyden topluma, toplumdan bireye doğru bir iyi yaşam pratiğine hizmet etmektedir.

Sonuç olarak, ahlaki eylemin canlılığının teorik ve pratik soruşturulmasından hareketle ahlaki eylemlerde canlılığın yönteminin, takip edilecek yollarının, sonuçlarının kesin, sabit, değişmez, sarsılmaz olarak belirlenmesi mümkün olmadığı sonucuna varabiliriz. Ancak teorik görüşlerini sunduğumuz Aristoteles’in ahlaki

eylemlerin canlılığına dair söyledikleri, Nussbaum'un bu husustaki görüşleri, aynı şekilde Lipman'ın teorik görüşlerinin felsefe atölyeleriyle pratikte izlerini sürmek mümkündür. Farklılıklar üzerine konuştuğumuz felsefe atölyesinde bir öğrencinin “farklılığımı gizlerim çünkü beni dışlamalarından korkarım” söylemini kolaylaştırıcının “arkadaşınızın görüşüne katılıyor musunuz” veya “arkadaşınızın görüşlerinin tam tersini düşünen var mı” sorularıyla yeniden şekillendirmesi ahlaki eylemin canlılığına dair izlerin sürülebileceği bir ortamdır. Bununla bağlantılı olarak topluluk içerisinde söz konusu sorulara gelecek muhtemel cevapların analiz edilmesi, bu konuya dair farklı görüşlerin kapsanmasına ve her bir çocuğun biricikliğinin hesaba katılmasına olanak tanımıştır. Farklılıkları gizlemeye ve farklılıkları açığa çıkarmaya yönelik birbirinden farklı görüşlerin açığa çıkarıldığı atölye ortamı, bu nedenle teorik arka planı her bir bireyin biricikliğinin korunması üzerinden verilen ahlaki eylemlerde canlanmanın izlerini taşımaktadır. Şöyle ki verilen cevapların doğru veya yanlışlığı üzerinde durmaksızın diyalogun rasyonel şekilde ilerlemesi ön plandadır. Aynı şekilde her bir çocuğun kendi sorularını ortaya koyduğu felsefe atölyesi söz konusu biricikliği anlamaya hizmet etmek anlamında ahlaki eylemlerde canlılığın izlerini sürmeyle bağlantılıdır.

Bilişsel-duyuşsal gelişimin bütünselliği üzerinden değinilen ahlaki eylemlerde canlılığın teorik soruşturmasının atölye ortamındaki izleri ise ahlaki bir ikilem içine sokulan çocukların her birinin kendi durumlarına göre farklı cevapların her defasında yeniden yorumlanması üzerinden ahlaki eylemin canlılığı bağlamında incelenebilir görünmektedir. Atölye ortamında ahlaki ikilemler üzerine argümanlar geliştiren çocuklardan gelen “yaralı aslanı öldürsem bile sonradan öyle pişman olurum ki” cevabı “yaralı aslanı öldürmezsem savaşçı ünvanı kazanamazsam da pişman olurum” cevabıyla farklı duygu durumlarının kapsandığı ve çeşitli akıl yürütmelerin birlikteliğine vurgu yapmıştır. Çocukların asansöre binme korkularından bahsettikleri atölye ortamı, her bir çocuğun farklı korkma nedenlerini masaya yatırma ve korkularının nedenlerine dair düşünmek suretiyle duygularını birbirlerine anlattıkları özneler arası bir zemine işaret etmektedir. Bu zemin başkalarının duygu ve düşünceleri üzerine düşünmeye hizmet eder görünmektedir.

Tezin teorik arka planında sunulan bireyden topluma toplumdan bireye yansıyan bir gelişimin olduğu görüşü ise atölye ortamında katılımcıların makul olana dair

yaptıkları yorumlama girişimleriyle ele alınmıştır. Örneğin, “farklılığımı gizlememeliyim” öncülü, ben farklılığımı gizlersem arkadaşım da farklılığını gizler, bu şekilde ikimiz de olmadığımız gibi oluruz şeklinde bir akıl yürütmeye evrildiği zaman atölye ortamı ahlaki eylemlerde bireyin akıl yürütmesinin topluluktaki kişilerce makul görülmesi üzerinden özneler arası kurulan makul dengeye işaret etmesi anlamında ahlaki eylemlerde canlanmayla birlikte düşünülmüştür.

Aynı şekilde yaralı bir aslanı öldürmek veya öldürmemek ahlaki ikileminde çocukların verdikleri farklı cevapların, tartışmanın akışına hizmet edecek şekilde sabit olmaması ve sürekli açılan bir diyalog şeklinde ilerletilmesinin, ahlaki eylemlerin canlılığında kendiliğinden akıl yürütmelerin ve çocukların karakterlerindeki biricikliği kucaklayan duruşun önemi vurgulanmıştır. Bu durumda tezin teorik arka planındaki biricikliğin hesaba katılmasının çocukların karakter durumlarıyla ve kendiliğinden sundukları o andaki görüşleriyle ahlaki eylemlerdeki canlanmanın ilişkili olduğu sonucuna ulaşmak mümkündür. Çocukların karakter durumlarına göre sundukları argümanların, atölye katılımcılarından oluşan topluluk önünde yeniden yorumlanması, argümanlara, karşı argümanlar geliştiren, her defasında kendiliğinden gelişen, sabit olmayan, sürekli açılan mantıksal uyumlar yakalamanın ahlaki eylemlerin canlanmasıyla ilişkisi de söz konusudur. Çocukların geliştirdikleri akıl yürütme becerileri, farklı konuların işlendiği atölyelerde geliştirdikleri, kendiliğinden çıkardıkları kavramlar, bu kavramları analiz etmeleri, sınıflamalarıyla birbirlerinin görüşlerine dair farklılığa, dinlemek ve anlamak suretiyle zihinlerini açmalarının ahlaki eylemlerin canlılığıyla ilişkisi vardır.

Çocukların farklı atölye konuları kapsamında topluluk içinde düşünceleri ve düşündüklerini kendi istekleriyle ifade etmeleri akıl yürütmelerindeki sürekliliğe ve motivasyona işaret etmesi anlamında ahlaki eylemlerde canlılığa göndermede bulunur. Topluluk içerisinde övülesi olanın kendi fikrini en iyi şekilde ifade etmesi ve makul olan görüşe çocukların katılmaları çocukların biricikliklerini koruyarak topluluk içerisindeki rasyonel uyuma işaret etmek anlamında ahlaki eylemlerde canlılıkla ilişkili durmaktadır. Çocukların korkularını, sezgilerini, sorularını, varsayımlarını kapsayan atölye ortamı çocukların dünyalarını ifade etmeleri ve bu sayede her birinin biricikliklerini buluşturmaya teşvik etmektedir. Söz konusu teşvikle ahlaki eylemlerde canlılık birlikte düşünülmeye uygundur.

İnsanın biricikliğinin hesaba katılması, bireyden topluma toplumdan bireye yansıyan gelişimle yakalanan rasyonel uyumluluk, bilişsel-duyuşsal alanların bütün olarak ele alınması üzerinden ahlaki eylemlerde canlanmaya yönelik teorik arka planın pratik uygulama örneklerindeki yansımalarının izini sürmek akabinde felsefe atölyelerinde yaşanan birtakım zorluklara dair sonuçlar çıkarmak mümkündür. Atölye kolaylaştırıcısının tezin teorik arka planını hazırlayan kişi olmasının getirdiği birtakım riskler söz konusudur. Bu riskler arasında en önemli olanı atölyenin kendiliğinden olan akışının teorik arka plan boyunduruğunda yarı yapılandırılmış şekilde kalması riskidir. Bu durumda öğrencilerin muhtemel cevapları, tezin teorik hipotezlerine cevap verir nitelikte yapılandırılmamalı, kolaylaştırıcı söz konusu riske dair kendini her atölye öncesi değerlendirmelidir. Kolaylaştırıcı atölye esnasında çocuklardan gelen her cevabı, çocukları daha çok açmaya yönelik olarak felsefe yapmaya hizmet edecek şekilde analiz etmelidir. Çocukların konulardan saptığı, birbirleriyle sohbete başladıkları durumları, fikir alışverişlerinde bulunmaya, saçma akıl yürütmeleri rasyonel düşünce üretmeye dönüştürme çabasında olmalıdır. Kolaylaştırıcı her zaman söz konusu dönüşümü yapamayacağının bilincinde olmalıdır ve kendini bu hususta baskılamamalıdır. Kolaylaştırıcı her atölyede çocukların akıl yürütmelerindeki ilerleme kadar birbirleri arasında diyalog geliştirme üzerinden başkasının gözüyle hayata bakabilme kapasitelerini eyleme geçirme çabasının hem kendi açısından hem de atölye katılımcıları açısından önemini altını çizmelidir. Çocukların kendilerini daha iyi ifade etme, farklı görüşlere saygı duyma ve arkadaşının fikirlerine katılmasa bile onu dinleme noktalarındaki gelişimleri bilişsel süreçlerin duyuşsal süreçlerle iç içe geçtiği ahlaki eylemlerin işlerliğine göndermede bulunmaktadır.

KAYNAKÇA

Kitaplar

- Abel, G. “À l’horizon de la philosophie avec les enfants: la démocratie comme attitude”. İçinde *La Philosophie pour enfants. Le Modele de Matthew Lipman en discussion*. Brüksel: De Boeck Sup, 2008.
- Allan, Donald J. *Aristote Le Philosophe*. Paris: Références, 2002.
- Annas, J. *The Morality of Happiness*. New York: Oxford University Press, 1993.
- Arendt, H. *Eichmann à Jérusalem*. Çeviren M.I. Brudny-de Launay. Paris: Folio Essais, 1991.
- Aristoteles. *The Metaphysics*. Çeviren John H. McMahon. New York: Prometheus Books, 1991.
- Aristoteles. *Eudemos’a Etik*. Çeviren Saffet Babür. Ankara: Dost Yayınevi, 1999.
- Aristoteles. *Fizik*. Çeviren Saffet Babür. Ankara: Yapı Kredi Yayınları, 2014.
- Aristoteles. *Nikamakhos’a Etik*. Çeviren Saffet Babür. Ankara: Bilgesu Yayınevi, 2014.
- Aristoteles. *Metafizik*. Çeviren Y. Gurur Sev. İstanbul: Pinhan Yayıncılık, 2015.
- Aristoteles. *Retorik*. Çeviren Mehmet H. Doğan. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2016.
- Aristoteles. *Ruh Üzerine*. Çeviren Ömer Aygün ve Y. Gurur Sev. İstanbul: Pinhan Yayıncılık, 2019.
- Arslan, Ahmet. *İlkçağ Felsefe Tarihi III, Aristoteles*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2021.
- Beyaz Erkızan, H. Nur. *Aristoteles’ten Nussbaum’a İnsan*. İstanbul: Sentez Yayıncılık, 2012.

- Chirouter, Edwige. *Lire, Reflechir et Debattre a l'Ecole Elementaire: La litterature de jeunesse pour aborder des questions philosophiques*. Paris: Hachette, 2007.
- Daniel, M.F. *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Québec: Press de l'Université du Québec, 2005.
- Daniel, M.F. "Présupposés philosophiques et pédagogiques de M. Lipman". İçinde *La Philosophie pour enfants. Le modele de Mathew Lipman en Discussion*. Brüksel: De Boeck Sup, 2008.
- Deleuze, G. Spinoza, Philosophie Pratique. Paris: Les Editions de Minuit, 1981.
- Dewey, John. *Démocratie et éducation*. Editör Armand Colin. Çeviren G. Deledalle. Paris: Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation, 1990.
- Dewey, John. *L'école et l'enfant*. Paris: Les éditions Fabert, 2004.
- Dewey, John. *Eğitimde Ahlak İlkeleri*. Çeviren Süleyman Aydın. Ankara: Fol, 2022.
- Dewey, John. *Nasıl Düşünürüz?* Çeviren Halil Kayıkçı. Ankara: Fol, 2023.
- Ellison, Ralph. *The Invisible Man*. New York: Random House, 1952.
- Fazlıoğlu, İhsan. *Nazarî Ufuk*. İstanbul: Ketebe, 2022.
- Fisher, Robert. *Games for Thinking*, Oxford, Nash Pollock Publising, 1997.
- Fisher, Robert. *Teaching Thinking: Philosophical Enquiry in the Classroom*. London: Continuum, 2008.
- Galichet, François. *Pratiquer la Philosophie à l'école*. https://philogalichet.fr/wp-content/uploads/2015/04/Galichet_Pratiquer-la-philosophie-%C3%A0-l%C3%A9cole.pdf. Erişim 20 Haziran 2023.
- Gauthier, R.A., ve J.Y. Jolif. *L'Ethique à Nicomaque Tome II- Première Partie Commenteaire Livres I-V*. Louvain et Paris: Peeters, 2002.
- Gauthier, R.A., ve J.Y. Jolif. *L'Ethique à Nicomaque Tome II- Première Partie Commenteaire Livres VI-X*. Louvain et Paris: Peeters, 2002.
- Glaser, J. *Philosophy for Citizenship in Philosophy and Education*. Editör J. Mohr Lone ve R. Israeloff, 2012.

- Go, Nicolas. *Pratiquer la philosophie des l'école primaire*. Paris: Hachette, 2010.
- H. Gauthier-Muzellec, Marie. *Aristote et La Juste Mesure*. Paris: Les Presses Universitaires de France, 1998.
- Jaspers, K. *Felsefeye Giriş*. Çeviren Mehmet Akalın. İstanbul: Dergâh Yayınları, 1981.
- Jaspers, K. *Introduction à la Philosophie*. Çeviren J. Hersch. Paris: éditions Plon, 2011.
- Jaulin, A., M. H. Gauthier, F. Wolff ve R. Bodeüs. *La Philosophie d'Aristote*. Paris: Les Presses Universitaires de France, 2003.
- Kohan, W.O. *Philosophy and childhood, Critical perspectives and affirmative practices*. New York: Palgrave Macmillan, 2014.
- Kohlberg, L. *Essays on Moral Development: Vol. 1: The psychology of moral development*. New York: HarperCollins, 1981.
- Kohlberg, L. *Essays on Moral Development: Vol. 2: The psychology of moral development*. New York: Harper & Row, 1984.
- Lalanne, Anne. *La philosophie à l'école. Une philosophie de l'école*. Paris: L'Harmattan, 2009.
- Laurendeua, P. *Des Enfants qui Philosophent*. Montréal: Les Editions Logiques, 1996.
- Lear, Jonathan. *Aristoteles Anlama Arzusu*. Çeviren Ayşegül Yurdaçalış ve İlknur Urkun Kelso. İstanbul: Alfa Yayınları, 2020.
- Lipman, M., F.S. Oscanyan ve A.M. Sharp. *Philosophy in the Classroom*. 2. bs. Philadelphie: Temple University Press, 1980.
- Lipman, M., F.S. Oscanyan ve A.M. Sharp. *Felsefe Sınıfta*. Çeviren Mehmet Kerem. İstanbul: Usturlab, 2023.
- Lipman, Matthew. *Philosophy Goes to School*. Philadelphie: Temple University Press, 1988.

- Lipman, Matthew. *À l'école de la pensée*. Çeviren Nicole Decostre. Brüksel: De Boeck Sup, 1995.
- Lipman, Matthew. *Felsefe Okulda*. Çeviren Mehmet Kerem. İstanbul: Usturlab, 2023.
- Mansion, Suzanne. “Le plaisir et la peine, matiere de l’agir moral selon Aristote”. İçinde *Etudes Aristoteliciennes*. Louvain: Peeters, 1984.
- McCall, Catherine C. *Düşünmeyi Dönüştürmek*. Çev. Kurtul Gülenç ve Nihal Petek Boyacı. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2017.
- Merker, Anne. *Une Moral Pour Les Mortels*. Paris: Les Belles Lettres, 2011.
- Mead, George Herbert. *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press, 1934.
- Mill, John Stuart. *L'utilitarisme*. Paris: Flammarion, 1998.
- Miller, Fred D. *Philodorema içinde The Unity of Aristotle's Ethics and Politics*. Editör David Konstan ve David Sider. Fonte Aretusa: Parnassos Press, 2022.
- Mutlu, Barış. “Current Debates in Philosophy & Psychology”. İçinde *Martha Nussbaum'da İyi Yaşam ve Duyguların Yeri*, editör Bora Erdağı. Erişim 20 Kasım 2023.
<https://books.google.com.tr/books?id=vNJFDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=tr#v=onepage&q&f=false>.
- Nussbaum, Martha. *Woman and Human Development*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- Nussbaum, Martha. *Upheavals of Thought, The Intelligence of Emotions*. New York: Cambridge University Press, 2001.
- Nussbaum, Martha. *The Clash Within: Democracy, Religious Violence and India's Future*. Cambridge: Harvard University Press, 2009.
- Nussbaum, Martha. *From Disgust to Humanity*. Oxford: Oxford University Press, 2010.
- Nussbaum, Martha. *Yapabilirlikler Yaratmak, İnsani Gelişmişlik Yaklaşımı*. Çeviren Selda Somuncuoğlu. İstanbul: İletişim Yayınları, 2018.

- Platon. *Lysis*. Çeviren Nihal Petek Boyacı. İstanbul. Alfa Yayınları: 2023, t.y.
- Platon. *Diyaloglar*. Editör Mustafa Bayka. İstanbul: Remzi Kitapevi, 1996.
- Platon. *Devlet*. Çeviren Hüsen Portakal. İstanbul: Cem Yayınevi, 2015.
- Rancière, J. *Le maître ignorant*. Paris: Fayard, 2004.
- Ross, David. *Aristoteles*. Çeviren Ahmet Arslan. İstanbul: Kabalcı Yayınevi, 2020.
- Rousseau, J.J. *L'Emile ou de l'éducation*. Paris: Flammarion, 2009.
- Sasseville, M. *La pratique de la philosophie avec les enfants*. Laval: Les Presses de l'Université Laval, 2009.
- Sen, Amartya. *Poverty and Famines*. New York: Oxford University Press, 1981.
- Sen, Amartya. "Capability and Well-Being". İçinde *The Quality of Life*, editör Nussbaum ve Sen. Oxford: Clarendon Press, 1993.
- Sen, Amartya. *Commodities and Capabilities*. New Delhi: Oxford University Press, 1999.
- Sen, Amartya. *Development as Freedom*. New York: Alfred A. Knopf, 2000.
- Tepe, H. "Çocuklar için Felsefe Eğitimi". İçinde *Unesco Verileri Işığında Dünyada Çocuklar için Felsefe*, editör B. Çotuksöken. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları, 2013.
- Tozzi, M. *Nouvelles Pratiques Philosophiques en classes, enjeux et démarches*. Rennes: Cndp-Crdp de Bretagne, 2002.
- Tozzi, M. *Débattre à partir des Mythes*. Lyon: Chronique Sociale, 2006.
- Trovato, V. *L'enfant Philosophe: Essai Philopédagogique*. Paris: Editions l'Harmattan, 2005.
- Tüten, Anđ vd. "Kimin için Felsefe". İçinde *Felsefi Bilgi ve Felsefi Bakış Üzerine*, editör B. Çotuksöken ve S. İyi. İstanbul: Heyamola Yayınları, 2006.
- Yıldız, Nedim. *Hakikatten Olumsuzluğa Vicdan ve İtaat*. İstanbul: Akademi Titiz Yayınları, 2019.

Makaleler

- Arendt, H. "Thinking and moral considerations: A lecture". *Social Research* 38, sy 3 (1971): 27.
- Baştürk, Efe. "Aristoteles Düşüncesinde Politik Biyoloji ve Prohairesis". *Kaygı* 18(1) (2019): 218.
- Chirouter, Edwige. "La portée philosophique de la littérature jeunesse". *Diotime*, sy 30 (2006): 6.
- Collins, Peter M. "Aristotle and the Philosophy of Intellectual Education". *The Irish Journal of Education* 24, sy 2 (K 1990): 63.
- Corbeil, Yvon. "Les «Grundstimmungen» et l'exercice du philosophe". *Revue philosophique de Louvain* 97, sy 3/4 (1999): 513.
- Curren, Randall. "Aristotle's educational politics and the Aristotelian renaissance in philosophy of education". *Oxford Review of Education, University of Rochester* 36, sy 5 (Ekim 2010): 543.
- Del Fa, Sophie. "Rosi Braidotti, Posthuman Knowledge". *Revue de Sciences Humaines et Sociales: Société* 4 12 (2019): 151-56.
- Dewey, John. "Theory of Valuation". İçinde *International Encyclopedia of United Science*. Chicago: University of Chicago Press, 1939.
- Dhondt, U. "Fondement d'une Éthique Sociale". *Revue Philosophique de Louvain* 59 (1961): 499.
- Gözel, Ö. "Teknoloji ve Teemmül", *Dîvan*, sy 36 (2014).
- Kaynak, A. Furkan. "Martha Nussbaum'un Duygu Teorisinden Hareketle Yargılamada Empati ve Sempatî Kavramlarının Rolü". *İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi* 12, sy 1 (2021): 171.
- Lenne-Cornuez, Johanna. "Éduquer à la compassion. Martha Nussbaum au prisme de Rousseau". *Dans Lumières* 1, sy 35 (2020).
- Macé, Arnaud. "L'origine du questionnement: À propos de la lecture de Platon et Aristote par Michel Meyer". *Revue Internationale de Philosophie* 65, sy 257(3) (2011).

- Nurock, Vanessa. "Intuition Morale et Morale Naïve". *L'année sociologique (1940-1948)* 54, sy 2 (2004): 435-53.
- Nussbaum, Martha. "Emotions as Judgements of Value". *Yale Journal of Criticism* 5, sy 2 (1992): 209-10.
- Nussbaum, Martha. "Human Functioning and Social Justice". *In Defense of Aristotelian Essentialism* 20, sy 2 (Mayıs 1992).
- Nussbaum, Martha. "On Moral Progress: A Response to Richard Rorty". *University of Chicago Law Review* 74, sy 3 (Yaz 2007).
- Nussbaum, Martha. "Enseignement. Une Crise Planétaire de L'Education." *Courrier International*, 25 Haziran 2010.
<https://www.courrierinternational.com/article/2010/06/24/une-crise-planetaire-de-l-education%20>.
- Odabaş, Sümeyye. "Etik-Politik Alan ve Adil Orta Bağlamında Aristoteles'in Eğitim Anlayışı", sy 35 (Bahar 2023). <https://doi.org/10.53844/flsf.1236847>.
- Rodrigue, L. "La Générosité Chez Aristote, Médiété Nicomachéenne et Eudémienne". *Revue de Philosophie Ancienne* 24, sy 2 (2006): 106.
- Sen, Amartya. "A Decade of Human Development". *Journal of Development* 1, sy 1 (2000): 18.
- Tozzi, M. "Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe". *Revue française de pédagogie*, sy 103 (1993): 21.
- Trottmann, Christian. "Science Architectonique et finalité philosophique de l'homme chez Aristote". *Revue de Philosophie Ancienne* 14, sy 1 (1996): 104-6.
- Uğur, M.S. "Amartya Sen'in Kapasite Yaklaşımı ve İnsan Merkezli Bir Kalkınma Anlayışı". *Sosyoekonomi* 25(31) (2017): 96.
- Verbeke, Gérard. "Philosophie et conceptions préphilosophiques chez Aristote". *Revue philosophique de Louvain*, sy 59 (1961): 405-6.
- "Martha Craven Nussbaum Özel Sayısı". *Arkhe-Logos: Altı Aylık Felsefe Dergisi*, sy 4 (Güz 2017): 140.

Tezler

- Akkocaoğlu Çayır, Nihan. “Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma”. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, 2015.
- Boyacı, Nihal Petek. “Platon’da Bilgi-İktidar İlişkisi”. Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, 2013.
- Ceran, Yaylagül. “Whitehead Felsefesinde İnsan”. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, 2010.
- Elliott, Deni. “Children’s Abilities and Ethical Theory in Moral Education: Some Traditional Views, An Alternative, An Implication”. Yüksek Lisans Tezi, Wayne State University, 1982.
- Hawken, J. “Philosopher avec les Enfants: Enquête théorique et expérimentale sur une pratique de l’ouverture d’esprit”. Doktora Tezi, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, L’Ecole Doctorale, 2016.
- Sormaz Ögüt, Fulya. “Felsefî Düşünmenin Önemi ve Çocuklar için Felsefe” . Doktora Tezi, Maltepe Üniversitesi, 2019.

Kısa Filmler

- Childline. “Nobody is Normal”. Erişim 20 Kasım 2023.
<https://www.youtube.com/watch?v=ZJbrtQgLdpk>.
- Dedieu, Thierry. “Yakouba”. Erişim 20 Kasım 2023.
<https://www.youtube.com/watch?v=ubQen5j5f7k>.
- Ungerer, Tomi. “Rufus”. Erişim 20 Kasım 2023.
<https://www.youtube.com/watch?v=YN8nSXJ6dHU>.

Web Siteleri

- Aristoteles. “Nicomachean Ethics”. Ed. J. Bywater, 1894.
<https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus:text:1999.01.0053>.

- Aristoteles. “Nicomachean Ethics”. Çeviren H. Rackham, 1934.
<https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus:text:1999.01.0054>.
- Aristoteles. “Politics”. Çeviren H. Rackham, 1944.
<https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus:text:1999.01.0058>.
- Aristoteles. “Eudemian Ethics”. Çeviren H. Rackham, 1981.
<https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus:text:1999.01.0050>.
- Aristoteles. “Metaphysics”. Çeviren Hugh Tredennick, 1989.
<https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus:text:1999.01.0052>.
- Chirouter, Edwige. “Philosopher avec les enfants grâce à la littérature de jeunesse”.
Erişim 20 Kasım 2023.
https://www.ipefdakar.org/IMG/pdf/conference_e_chirouter_philosophie_avec_les_enfants.pdf.
- Merker, Anne. “JSH 2013-Pourquoi croire encore en l’homme”. Erişim 20 Eylül 2022. <https://vimeo.com/81895006>.
- “Amartya Sen et les capacités”. Erişim 20 Kasım 2023.
<https://wp.unil.ch/bases/2013/07/amartya-sen-et-les-capabilites/>.
- “La théorie des capacités d’Amartya Sen et Martha Nussbaum”. Erişim 20 Kasım 2023.
https://baripedia.org/wiki/La_th%C3%A9orie_des_capabilit%C3%A9s_d%E2%80%99Amartya_Sen_et_Marta_Nussbaum.
- “Prof. Martha Nussbaum on ‘Humanistic Education & Global Justice’”. Erişim 20 Kasım 2023. https://www.youtube.com/watch?v=A_IR1CID3Ns.
- “Rosi Braidotti, ‘Posthuman Knowledge’”. Erişim 20 Kasım 2023.
<https://www.youtube.com/watch?v=0CewnVzOg5w>.
- “Rosi Braidotti: ‘The concept of human has always been associated with relations of power’”. Erişim 20 Kasım 2023. https://www.youtube.com/watch?v=mb2_a-UX1OE.

EKLER



T.C.
İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Sayı : E-38510686-105.05.04.01-2200059151
Konu : Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulca
Değerlendirme Talebi

Sayın İlgili Makama

İlgi : Felsefe Anabilim Dalı Başkanlığı (Ens)' nin 31.10.2022 tarihli ve E-89784225-105.05.04.01-2200058962 sayılı yazısı.

Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümü öğretim elemanı Doç. Dr. Nihal danışmanlığında çalışmalarını sürdüren Sümeye Odabaş tarafından sunulan "**Felsefe Pratiğinin Ahlakın Canlılığı Bağlamında Değerlendirilmesi**" başlıklı proje teklifi dosya ve projenin içeriğinde etik olarak bir sorun olmadığına, ön koşulsuz olarak, oybirliği ile ka

Prof. Dr. Alim YILMAZ
Kurul Başkanı

Prof. Dr. Hayrunnisa ALAN
Öğretim Üyesi

Prof. Dr. Tuncay
Öğretim Ü

Prof. Dr. Özden Zeynep OKTAV
Öğretim Üyesi

Prof. Dr. Tarkan OKTAY
Öğretim Üyesi

Prof. Dr. Ahm
Öğretim Ü

Prof. Dr. İbrahim
Öğretim Ü



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

GÜİ

Sayı : E-59090411-44-68584558
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Sümeyye ODABAŞ)

1

İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı
b) Valilik Makamının 17.01.2023 tarihli ve 68497150 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru ve kullanılması uygun araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenmiş örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgi (a) genelgenin 28. maddesinde; "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir."

Olur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

Ahmet BÜ
İl Millî Eği
Şube

Ek:
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
2- Rapor Örneği
3- Ölçekler



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-68497150
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Sümeyye ODABAŞ)

17/01/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) İstanbul Medeniyet Üniversitesinin 07.12.2022 tarihli ve 2200065787 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 19.12.2022 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Felsefe Atölyeleri Pratiğinin Ahlakın Canlılığı Bağlamında
Değerlendirilmesi
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : Bahçelievler İBB Şehit Savcı Selim Kiraz İlkokulu
Araştırma Yapılacak Kişiler : Öğrenci
Araştırmanın Süresi : 2022 - 2023 Eğitim - Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarınıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, söz konusu anketin altı haftalık eğitim sürecine okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, eğitim verilecek sınıfta kadrolu bir öğretmenin gözetiminde olması koşuluyla, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (8 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon : 0212 384 36 30 Bilgi İçin : Aydın BALTA
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr Unvanı : VHKİ
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evm.keseri.meb.gov.tr/adresinden> 6cd2-d0d2-3183-b826-ac7d kodu ile teyit edilebilir

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Sümeyye SEL ODABAŞ

Uyruğu: T.C.

Doğum Tarihi ve Yeri:

Elektronik Posta:

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Yılı
Doktora	İstanbul Medeniyet Üniversitesi	2024
Doktora Öğrencisi	Picardie Jules Verne Üniversitesi (Amiens, Fransa)	2014-2018
Yüksek Lisans	Galatasaray Üniversitesi	2013
Lisans	Galatasaray Üniversitesi	2009

İŞ TECRÜBESİ

Tarih	Kurum	Görev
2023-Devam	BEM Boğaziçi Danışmanlık Yay. Eğitim Hizmetleri	Felsefe Atölyeleri Danışmanı
2019-Devam	Tin Tin Atölye Balat	Çocuklarla Felsefe Atölyeleri Kolaylaştırıcısı
2019-2021	Türkiye Maarif Vakfı	Felsefe Atölyeleri Danışmanı
2019-2020	Erdem Yayınları	Felsefe Çocuk Serisi Danışmanı
2013-2016	İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi	Uluslararası İlişkiler Ofisi Koordinatörü
2010-2012	İstanbul Şehir Üniversitesi	Uluslararası İlişkiler Ofisi Uzman Yardımcısı

YABANCI DİLLER

İleri düzeyde Fransızca ve İngilizce.

Temel seviyede Arapça ve Antik Yunanca.

SUNUMLAR

2023, Cumhuriyetin 100. Yılında Türkiye’de Yükseköğretimde Felsefe Eğitimi Sempozyumu, “Çocuklar için Felsefe Pratiği Bağlamında Felsefi Soruşturmanın İmkânı”, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Ekim 2023.

2023, 4th International STEM Education Conference, İstanbul, Türkiye, “P4C Pedagojisi Kapsamında *İyi Olmak “Zuluflu Fındık”* kitabının Değerlendirilmesi” Temmuz 2023.

2023, Yekder Değerler Eğitimi Bağlamında Dijitalleşme Çalıştayı, İstanbul, Türkiye, "Dijitalleşme, Değerler Eğitimine Nasıl Hizmet Eder?" Nisan 2023.

2022, 3rd International STEM Education Conference, İstanbul, Türkiye, "Theoretical and Practical Inquiry of the Practice of Philosophy for Children (P4C) structured around Questioning of Moral Education" Temmuz 2022.

2016, The World Congress in Philosophy of Aristotle, Atina, Yunanistan, "Acquisition and Cultivation of Virtue " Temmuz 2016.

2015, Hikmet Vakfı Seminer Programı, Hikmet Vakfı, "Erdem Kazanımı Üzerine Düşünmeler" Aralık 2015.

2014, Yuvarlak Masa Toplantıları, Bilim Sanat Vakfı, Ruhun Erdeme Uygun Etkinliği olarak Aristoteles'in Mutluluk Tanımı" Mayıs 2014.

2007, Din Sosyolojisi Kolokyum, Bilim Sanat Vakfı, "Herakleitos'ta *Logos* Kavramı" Mart 2007.

KİTAP, MAKALE ve ÇEVİRİ ÇALIŞMALARI

“Etik-Politik Alan ve Adil Orta Bağlamında Aristoteles’in Eğitim Anlayışı” başlıklı makalesi FLSF dergisi tarafından yayınlanmıştır.

Odabaş, Sümeyye. “Etik-Politik Alan ve Adil Orta Bağlamında Aristoteles’in Eğitim Anlayışı”. FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi, sy. 35 (Mayıs 2023): 281-98. <https://doi.org/10.53844/flsf.1236847>.

“İyi Olmak Zulufu Fındık” başlıklı çocuk kitabı Vakıfbank Kültür etiketiyle 2023 yılında yayınlanmıştır.

“La Définition Aristotélicienne du Bonheur” başlıklı yüksek lisans tezi Edition Universitaire Européenne tarafından 11 Mart 2016'da kitap olarak yayınlanmıştır.

Tariq Ramadan'ın "Le Sens de la Vie" başlıklı konferansının Fransızca'dan Türkçe'ye çevirisi Dünya Bülteni haber sitesinde yayınlanmıştır.

[\[PDF\] İDEAL VE GERÇEKLİK ARASINDA: HAYATIN ANLAMI - Free Download PDF \(silo.tips\)](#) 04.03.2024 tarihinde erişilmiştir.

Anne Norton'un "Charlie Hebdo and Europe's Rising Right" makalesinin İngilizceden Türkçeye çevirisi Dünya Bülteni haber sitesinde yayınlanmıştır.

[Bu konuda yazılan bazı yazıları Dünya Bülteni okurları için bir araya getirdik. İFADE ÖZGÜRLÜĞÜ, CHARLIE HEBDO OLAYI VE İSLAMOFOBİ - PDF Free Download \(docplayer.biz.tr\)](#) 04.03.2024 tarihinde erişilmiştir.