

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Necip ÇETİN

EĞİTİM ve DEĞERLER TARTIŞMASINDA EDEBİYATIN MEŞRULUĞU SORUNU

Felsefe Ana Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

Antalya, 2014

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Necip ÇETİN

EĞİTİM ve DEĞERLER TARTIŞMASINDA EDEBİYATIN MEŞRULUĞU SORUNU

Danışman

Doç. Dr. Çetin BALANUYE

Felsefe Ana Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Antalya, 2014

Akdeniz Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Necip ÇETİN'nin bu çalışması, jürimiz tarafından Felsefe Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Gönül DEMEZ (İmza)

Üye (Danışmanı) : Doç.Dr.Çetin BALANUYE (İmza)

Üye : Doç.Dr.Cihan CAMCI (İmza)

Tez Başlığı: Eğitim ve Değerler Tartışmasında Edebiyatın Meşruluğu Sorunu

Onay : Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Tez Savunma Tarihi :30/01/2014

Mezuniyet Tarihi :06/02/2014

Prof. Dr. Zekeriya KARADAVUT
Müdür

İÇİNDEKİLER

ŞEKİLLER LİSTESİ	ii
KISALTMALAR LİSTESİ	iii
ÖZET	iv
SUMMARY	v
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM EĞİTİMDE DEĞERLER SORUNU

1.1 Değer Nedir?	8
1.2 Değer Aktarımı Nedir?	17

İKİNCİ BÖLÜM İKİ ARGÜMAN ve DEĞERLENDİRME

2.1 Argüman I. Eğitim Bir Değer Aktarımıdır	24
2.2 Argüman II. Değer-Nötr Bir Eğitim Olanaksızdır	35

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM EVRENSEL BİR DEĞER ÖNERİSİ OLARAK “BİREYSEL ÖZERKLİK”

3.1 Bireysel Özerklik (Personal Autonomy) Kavramının Anlam İçeriği Nedir?	44
3.2 Bir Değer Olarak Bireysel Özerklik Kavramının Eleştirisi	52
3.3 Yeni Bir Değer Önerisi: Bireysel Özerkliği Olanaksızlaştırmamak	57

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM EDEBİYAT ve ÖZERKLİK

4.1 Edebiyat ve Değerler İlişkisi	65
4.2 Bir Değer Olarak Bireysel Özerkliğin Edebi Teşviki	68
4.3 Özerkliği Olanaksızlaştırmayan Edebiyat. Bir Örnek Çalışma	70

SONUÇ	73
KAYNAKÇA	79
ÖZGEÇMİŞ	85

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1 Türkiye’de (Antalya) ve Avustralya’da Öğrenciye Aktarılmak İstene Değerler ...	41
Şekil 4. 2 Apollo ile Dionysus Arasındaki Karakter Farkları	69

KISALTMALAR LİSTESİ

- vb. Ve başkaları, ve benzerleri, ve bunun gibi
vd. Ve diğerleri
AVM Alışveriş Merkezi

ÖZET

Eğitim felsefesi yazınında değerler ve değer aktarımı genel olarak iki yönden ele alınır: Bir grup eğitimi başlı başına bir değer aktarım süreci olarak kabul ederken, diğer bir grup bu kabule karşı çıkıp, eğitimde değer aktarmanın meşruluğunu sorunsallaştırır. Bu çalışmada öncelikle eğitimin kaçınılmaz olarak bir değer aktarımına dönüşeceği ileri sürülecek, ancak bu kabulün zorunlu olarak bireysel özerkliğin yıkımına yol açmayabileceği gösterilecektir. Bu amaçla bir eğitim düşüncesinin zorunlu olarak belli bir değer aktarımı gerçekleştireceği kabulüne dayanarak "hangi değerlerin" yeğlenebileceği yeni bir tartışma olarak irdelenecektir. Çalışmanın kalan bölümü edebiyat ve değerler ilişkisine odaklanacak, edebiyatın bu süreçte istendik bir değer aktarım amacıyla ne ölçüde meşru bir eğitim içeriği oluşturabileceği tartışılacaktır.

SUMMARY

LEGITIMACY ISSUE OF LITERATURE IN EDUCATION AND VALUES DEBATES

There are basically two rival views in literature on philosophy of education concerning 'values' and their 'transmission': According to one view, education is first and the foremost a process of transmission. The other view, however, sees this so-called transmission role of education as mainly problematic. Here we will firstly claim education to inevitably turn into a transfer of values, but it will also shown here that this presumption does not necessarily lead to collapse of individual autonomy. With this aim, depending on the assumption that an idea of education will necessarily transfer some values; that 'which of the values' are preferable will be scrutinized as a new discussion. The rest of the work will focus on the relations between values and the literature, and it will be discussed that to what extent literature can create a legitimate educational content targeting the transfer of demanded values.

GİRİŞ

“Bir kişinin akşamları Goethe ve Rilke okuyabildiği, Bach ve Schubert çalabildiği ve sabah Auschwitz’ teki günlük işine gidebildiğini biliyoruz.” George Steiner

Eğitim ve değerler tartışmasına eğileceğimiz bu çalışmada, öncelikle değerın felsefi bir kavram olarak ne olduğunu anlatmaya çalışacak, daha sonra da; “eğitimin zorunlu olarak bir değer aktarımı” olduğunu ileri süren görüşten hareketle, bu görüşü ilgili karşıt argümanlarla birlikte değerlendireceğiz. Eğitim ve değerlerle ilgili tartışmaları bugünden başlatmak mümkün değildir. Zira eğitim konusu hemen her açıdan çeşitli biçimlerde ve çok sayıda düşünür tarafından felsefi titizlikle irdelenmiştir. Bu irdelenmişlik nedeniyle eğitime ilişkin çarpıcı yeni şeyler söylemek de kolay değildir. Gerçi Suppes gibi bir iyimserliğe kapılmamak da olanaksızdır: “Eğitimin amaçlarıyla ilgili ‘Platon’dan Dewey’e büyük filozoflar zaten söyleyeceklerin çoğunu söylemişlerdir’ demek akla gelse dahi, durumun gerçekte böyle olmadığı düşünölmelidir” (Suppes, 1995). Eğitim ve değerlerle ilgili yeni şeyler söyleyebilme ihtimalinin yarattığı iyimserlik ve yeni insanların, yeni toplumların, yeni yaşama biçimlerinin eğitimde yeni sorunlarla bizi baş başa bırakacağı düşüncesi, eğitim alanını dinamik tutmaya yarar. Eğitim felsefesi de yeniden, değişen şartlara kendi doğasında barındırdığı sorgulamaları yaparak yeni yanıtlar bulmak zorundadır. Öyleyse eğitim felsefesi belki bugün, bir kez daha yeniden başlayabilir.

Eğitimin tanımına ilişkin eğitim alan yazınında birbirinden farklı tanımlamalar bulmak mümkündür. Ancak bunlardan iki ana bakışa özetlenerek yer verilecektir. Her ne kadar eğitimi formal, informal ve non-formal olarak üç başlık altında toplayanlar olsa da non-formal eğitimin de program dahilinde gerçekleştirilen, çoğu zaman belirli bir eğitsel-fiziki ortamda yapılan bir eğitim olması dolayısıyla formal eğitim haricinde değerlendirmek gereksizdir¹. Eğitim tanımlarından biri olan okul temelli bakış şu şekilde özetlenebilir: Eğitimin zorunlu elementi okuldur veya eğitim en azından okuldan başlamalıdır ve eğitim ancak yapılandırılmış sistematik bir kuram ve uygulamayla mümkün olur. Buna formal (planlı, programlı) eğitim de denebilir. Diğer yaklaşım ise; eğitimin formal bir aktarımla sınırlı

¹ Formal eğitim, her zaman organize, yapılandırılmış ve hedefleri belirlenmiştir. İnfomal eğitim ise hiçbir zaman organize edilmemiştir, çıktılarıyla ilgili belirlenmiş hedefleri yoktur ve öğrenen bakımından amaçlı değildir. Non-formal eğitim, az da olsa organize ve amaçsaldır. Formal ile informal öğrenme arasında esnek bir olanak sunar.

<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallelearning-home.htm>

olmadığını, bir bütün olarak ve bireyin doğumuyla başlayıp ölüme giden süreçte eğitimle sonuçlanan tüm öğrenmeleri, tüm aktarımları kapsadığını iddia etmektedir. Eğitimin formal çabaların dışında yaşam boyu sürecek bir uğraş olduğu yaklaşımına en büyük destek ise John Dewey'den gelir. Dewey'e göre; "Eğitim en geniş manasıyla, yaşamın sosyal anlamda sürekliliğinin sağlanmasıdır. İster modern bir şehir yaşamına doğsun, ister kabile yaşamına doğsun fark etmez, sosyal grubun her parçası; yardıma muhtaç, dili, inançları, fikirleri veya sosyal standartları olmayan olgunlaşmamış bireyler olarak doğar. Bu grubun yaşam tecrübesini aktaran her birey, her bileşen, zamanla yok olur. Fakat grubun yaşamı devam eder." (Dewey, 1997, s.3). Eğitimin sosyalleştirmesini temel alan tanıma, sosyalleştirmenin yanı sıra eğitimin güncel tartışma konularından biri olan bireysel özerklik vurgusu ile şöyle yanıt verilebilir; "Eğitim, bireylerin kendi amaçlarını anlamaları ve onlara ulaşmaları, yaşadıkları topluma eksiksiz ve otonom olarak katılmaları için bireyleri yetenek ve temel bilgi ile donatır" (Haji ve Cuypers, 2011, s.543; Phillips, 2009). Bu çalışmada da benzer şekilde eğitimin planlı, programlı, mekanları belirli ve sonuçları kestirilebilir bir aktarımla sınırlı olmadığı, ayrıca sosyal sürekliliği sağlayan bir değer aktarım sürecini de kapsadığı savunulacaktır. Ancak bu bakış öncelikle, "eğitim" ve "eğitimli insan" perspektifinden değerlendirilecektir. Eğitimli insandan ne anlaşıldığı ve eğitimli insanın eğitim aktarımı yapılan insandan neden farklı olduğunu ortaya koymaya çalışalım.

Eğitimin insanda görünümü değerlendirildiğinde, 'eğitimli insan'ın diğer insanlardan farklılığı için Peters; "Bilimsel bilgiyi öğrenmiş olan ancak doğruyu dert etmeyen veya bilime yalnızca sıcak su ve soslu sandviç için itibar gösteren 'eğitimli' olarak anılmaz. Öğrenirken ne öğrendiği hakkında bilgisi olmayana yapılan şey 'eğitim' olarak açıklanamaz." (Peters, 1965, s.96) demektedir. Eğitimli olmak, eğitim aracılığıyla aktarılan bir uyma (tabiiyet) gerektirse dahi, bilinç ve dolayısıyla seçme özgürlüğünü ve özgünlüğünü korumak zorundadır. Dolayısıyla eğitimi anlamlı kılan şey yalnızca bir uyma ve bunun sonucu oluşan davranış değişikliği değil, özellikle aynı zamanda süreçten de haberdar olmaktır. Süreçten haberdar olmak, bireydeki farkındalıktır. "Farkındalık", bireyin varlığına ve dolayısıyla onun özerkliğine vurgudur. Öte yandan farkındalığın eğitsel anlamda önemini kabul etmekle birlikte, sorunsuz bir sav olmadığını da görmek gerekir. Örneğin bireyin eğitiminin farkındalıkla anlamlı olabileceği savına yöneltilebilecek sorulardan biri şudur: Eğitimde farkındalık yaratma koşulu her yaş için geçerli midir? Okulöncesi eğitimde kendisine öğretilenin neden onun için gerekli olduğunu bilmeyen bir çocuğu ele alırsak; çocuk ona aktarılanı anlamaktan uzak olduğu için, onu eğitmekten vaz mı geçilmeli? Ya da okul öncesi eğitime, eğitim demekten mi vazgeçilmeli? "Eğitimli" kavramı aynı zamanda çocuk

kavramını da kapsayabilmekte mi yoksa belli bir yaş grubuna kadar çocuğu eğitimli kavramı dışında mı bırakmaktadır? Çocuk, yaptıklarının ne zaman farkında olabilir?

Peters'in yukarıda bahsettiği ve "farkında olunarak yapılan eğitimidir" diye özetleyebileceğimiz durum, bireyin yaşıyla ilgili bir sınırlandırmayla kabul edilebilir. Ancak bu durumdan, belli bir yaşa kadar çocuğun her türlü telkine maruz kalabileceği gibi bir anlam da çıkabilir. Çocuk kendi kararlarını verebileceği yaşa kadar çeşitli telkin, beyin yıkama gibi yöntemlerle eğitilirse, bu yaştan sonra da özerk birey olması daha da güçleşebilir. Peters'in savını ve yaşla ilgili itirazı göz önünde bulundurarak, bireysel özerkliği (personal autonomy) zedelemeyecek bir eğitim yolu tercih edilmeye çalışılabilir.

"Helvetius, "Eğitim bizi biz yapar" diyordu: yalnızca bildiğimiz değil, olduğumuz şey, bir insan, duygularıyla, zekasıyla, ahlaklılığıyla bir insan yapar" (Reboul, 1991, s.25-26). Dolayısıyla bu çalışmada sosyal bir değer aktarımından söz edilirken, bireyin varlığı, farkındalığı ve bu çalışma için en önemli unsurlardan biri olan otonomluğu üzerinden değerlendirmeler yapılacaktır. Bunun için edebiyat, özerkliğe fırsat tanıyan, düşündürten ve uygulama zorunluluğu yaratmadan bir tür sanal gerçeklik laboratuvarı işlevi gören bir araç olarak değerlendirilebilir. Bu çalışmanın da temel savlarından olan konuya "bireysel özerklik" bölümünde daha detaylı değinilecektir.

Eğitim, eğitsel değerler ve değer aktarımı gibi konular, eğitimin varlık nedenlerine dönük sorgulamalar eğitim felsefesinin konusudur. Eğitim felsefesi bir kabul ve onaylama çabası içerisinde değildir. Reboul' un da belirttiği üzere; "Eğitim felsefesi her şeyden önce bir sorgulamadır; bir bilgiler topluluğu değil, eğitim üstüne bildiğimiz ya da bildiğimizi sandığımız her şeyin sorgulanmasıdır" (Reboul, 1991, s.7). Dolayısıyla eğitim felsefesi; eğitimle ilgili tüm çabaların, uygulamaların, temellendirmelerin vs. felsefi yönden yeniden sorgulanmasıdır. Nitekim Reid'in de belirttiği gibi "eğitim felsefesi, felsefi enstrümanların kullanıldığı, eğitim sorunlarına ve felsefi düşüncenin eğitimle ilgili çıktılara felsefi metotların uygulanmasıdır (Reid, 1965, s.26). Reid' in ifadesinde de yer alan, felsefenin eğitime bu katkısı, eğitimi temellendirmede gerekli olduğu gibi, eğitim süreci devam ederken de ihtiyaç duyulan bir katkıdır.

Eğitimle ilgili güncel sorunların fazlalığı ve çoğunlukla bu nedenle yarattığı kafa karışıklıkları, eğitimcileri eğitimin "klasik" diye tanımlanan ancak aslında eğitimin tam da temelini kuran soruları görmekten çoğu zaman alıkoymaktadır. Felsefe, "öğretmeye-aktarmaya değer nedir?" sorusuna yanıt aradığı gibi, eğitim sürecinde göz ardı edilen

uygulamalarla ilgili de sorgulamalar yapmaktadır. Knight' a göre eğitim felsefesi çalışmaları kısaca şunları yapmaktadır; “1. Eğitimcilerin eğitimin temel sorunları ile tanışmasını sağlamak, 2. Bu sorunları daha geniş bir çerçevede ele alıp çözüm önerilerinde bulunmalarını sağlamak, 3. Eğitimin ve hayatın hedefleri ile ilgili kafaların netleşmesine yardım etmek, 4. Gerçekçi dış dünya ile kendi iç bakışlarına rehberlik etmek ” (Knight, 1998, s.3). Eğitim felsefesi, kolayca gözden kaçabilen bu türden soruları tekrar hatırlatmakta, dikkatleri farklı sorgulamalarla eğitimin “neliği”, “niçinliği” gibi en temel felsefi tartışmalara geri çağırılmaktadır. Eğitim ve dolayısıyla eğitim felsefesinin ne ile uğraşması gerektiği, değerler eğitimine bakışı da etkileyecektir. “Eğitimin uğraşı alanı ne olmalıdır?” sorusuna John Dewey başta olmak üzere bazı filozofların yanıtlarını şöyle özetlemek mümkündür; Eğitimin amacı ‘nasıl öğrenilir’ olmalıdır, daha sonra ise ‘neyi ve niçin öğrenmeli’ olmalıdır (Dewey, 1997). ‘Neyi ve niçin öğrenmeli’ sorularının önem derecesi Dewey’in listesinde değerlere pek de itibar edilmese de (Densford, 1962, s.102) bu soruların yanıtları tam da eğitim felsefesini işaret etmekte, bu sorulara verilen yanıtlar ise değerlere ve dolayısıyla değerler eğitimine vurgu yapmaktadır.

Değerlerle ilgili tartışmaların bir diğer boyutunda eğitim yer almaktadır. Çünkü değerleri sürdürülebilir kılan temel aktarım aracı eğitimidir. Geçmişten günümüze genel olarak eğitim örgütünün, özellikle de okulların varlığını korumasının ilk nedeni yaşamsal becerileri kazanma ve meslek edinme ise, ikinci neden değer aktarımı olmuştur. Eğitimin değer aktarım işlevi; toplumsal değerlerin mevcut sosyal yapıyı korumak ve sürdürmek için, eğitim kurumları tarafından yeni nesillere aktarılmasına hizmet eder. Eğitim ile değer arasındaki bu ilişkinin yeni olmayıp uzun süreden beri var olduğu da eklenmelidir. Nitekim Aristoteles’e göre eğitimin amacı; “Doğru eylem için gerekli ahlaki ve entelektüel erdemleri öğretmektir” (Suppes, 1995, s.3).

Eğitim ve değer ilişkisi ile ilgili bu çalışmada dört savlı bir argüman ileri sürülecek ve temellendirilmeye çalışılacaktır. Bu savlardan ilki, eğitimin bir değer aktarımı olduğu savıdır. Bu sav çerçevesinde önce eğitim kavramına açıklık getirmek gerekeceğinden öncelikle “eğitimin sınırları var mı veya eğitim sınırlandırılabilir mi?” gibi soruları yanıtlamak, böylece eğitimden ne anlaşılması gerektiğini kısaca açıklamak gerekecektir. Eğitim okulda yapılmakla birlikte, okulla sınırlı tutulmamalıdır. Sokakta, evde, okulda, planlı veya plansız sosyal aktiviteler gibi pek çok şekilde formal (okulda yapılan eğitim), informal (planlı ve programlı olmayan ve öğrenmeyle sonuçlanan aktarımlar) ve non-formal (okul dışı kurslar aracılığıyla yürütülen eğitim) olarak sürmektedir. Yani “eğitim” dendiğinde; formal, informal ve non-formal tüm öğrenmeler anlaşılmalıdır. Dolayısıyla eğitim, herhangi bir ortamda yürütülen

eğitimlerle sınırlandırılabilir bir şey değildir. Değer aktarımı da tüm bu eğitim çeşitlerinde farklı şekil ve düzeylerde de olsa gerçekleşmektedir.

Argümanımızın ikinci savı, değerlerden bağımsız ya da değer-nötr bir eğitim fikrinin gerçekçi olmadığı ileri sürer. Bu sava göre, değer aktarımı eğitimin kaçınılmaz bir parçasıdır ve hatta değer aktarımsız bir eğitim olası değildir. Çünkü eğitimin kendisi bir değerdir ve kendisi de bir değer olan eğitim kavramını, değer-nötr düşünmek beraberinde pek çok çelişki getirmektedir. Eğitimin salt içerik veya programla sınırlandırılmayacağı da açıktır. Peters' ın da çarpıcı bir biçimde belirttiği gibi; eğitimin sonucunda eğitim ile eğitmeni arasında küçük bir ayırım kalır, çünkü ikisi de ortak bir dünya arayışında paylaşılan deneyiminin katılımcıdır. Zira eğitim çoğunlukla ortak bir deneyimdir (Peters, 1965, s.104-105). Bunca paylaşılan bu ortaklıktan, içeriğin aktarılıp, değerlerin aktarılmaması pek olası görünmemektedir.

Eğitim ve değer ilişkisi ile ilgili tartışmaya şöyle bir soruyla açılım getirebiliriz; "Eğitim, zorunlu olarak bir değer aktarımı olsa dahi hangi değerlerin aktarılması gerektiği en az tartışılmalı olacak biçimde nasıl temellendirilebilir? Ve bunların aktarımının meşruiyeti nasıl savunulur?" Değer aktarımının meşruiyeti bir tarafa bırakıldığında, değerlerin -çeşitli ortaklıklar gösterse de- mutlak olmadıkları ve her değerın tüm insanlarca ortak kabul görmeği anlaşılır. Ayrıca, hemen her toplumda değerler ve benzer biçimde değerleri seçme kriterleri zamanla değişmektedir. Değerlerin, çeşitli benzerlikler göstermesi bir yana, aynı toplumda dahi değişkenlikler göstermesi, değerlere ilişkin sürekli bir sorgulama ihtiyacını doğurur. Bu nedenle eğitim felsefesi, değerleri tartışmakta, değerlerin seçim süreci ve unsurlarını da sürekli sorgulamaktadır. Bu sorgulamalar neticesinde, eğitim felsefesinden en az tartışılmalı değerlerin tespitini sağlaması beklenmektedir.

Üçüncü sav ise; en az tartışılmalı olan değerlerden birinin 'personal autonomy' (bireysel özerklik) olduğunu ileri sürer. Bu savdan beklenen sonuç, eğer temellendirilebilirse, bireysel özerkliğin ortak, savunulabilir, tercih edilir bir değer olduğunu göstermektir. Çeşitli eleştiriler yöneltilebilir olmasına rağmen bireysel özerkliğin tercih edilebilir ortak bir değer olduğuna itiraz eden bir düşüncenin neden savunulamayacağı gösterilmeye çalışılacaktır.

Bireysel özerkliğin değer aktarımı bakımından önemi gösterildikten sonra, dördüncü ve son sava geçilecektir; bu sava göre, edebiyat, en az tartışılmalı olduğu gösterilen 'bireysel özerklik' (personal autonomy) değerinin elverişli bir aktarım aracıdır. Öyleyse, tercih edilir bir değer aktarım unsuru olarak bireysel otonominin kazandırılmasında, edebiyat bir rol

üstlenebilir. Bireyi, eğitim gibi, kaçınılmaz olarak değer aktarımında bulunan edebiyattan sakınmak gerekir mi? Bu çalışmada, edebiyatın değer aktarımındaki aracılığının zorunlu olarak bir olumsuzluk yaratmayacağı savunulacaktır. Edebiyat için ‘değer aktarımı’ öncelikli bir görev olmayabilir. Ancak, sanal gerçeklik kurguları üretmesi sayesinde edebiyatın, değer aktarımında dikkate değer bir avantaj sağladığı reddedilemez. Bu çalışmada, edebiyatın değer aktarım veya oluşumunda üstlenebileceği önemli rol açıklanacak ve örnek bir çalışmaya yer verilecektir.

BİRİNCİ BÖLÜM

EĞİTİMDE DEĞERLER SORUNU

İnsanlar, bilinçli veya tesadüfi yollarla yarattıkları değerleri yeni nesillere aktararak sürekli kılmaya çalışmışlardır. Yaratılan bu değerleri aktarma arzusu, çeşitli araçlar oluşturmuş ve var olan araçları (okul, edebiyat gibi) kullanmaya devam etmiştir. Değerlerin bir sonraki nesle aktarımı ve sürekli kılınması arzusunun eğitimi vazgeçilmez bir araç olarak ortaya çıkarması doğal değilse de beklenebilir bir sonuçtur. Buradan şöyle bir çıkarımda bulunulabilir; eğitimin kendisi değerler yaratmaz, sadece var olan değerleri aktarmada kullanılan araç konumundadır. Bu durum, en azından eğitim-değerler ilişkisi bakımından söz konusudur. Dolayısıyla değerler problemi eğitimin kendinde olan değil, ona dışarıdan gelen bir problemdir. Eğitim içerisinde değerleri tartışmak için değerleri öncelikle felsefi alan içerisinde değerlendirmek daha anlamlı olacaktır.

Değer, eğitimin kendi içerisinde ürettiği bir problem olmasa da, eğitim uygulamalarında yeni bir problem de değildir. Daha önce de belirtildiği gibi, eğitim değer-nötr olamayacağından, eğitim ve değerlerin neredeyse aynı yaşta olduğu söylenebilir. Fakat buna rağmen eğitimde değerler sorunu, sanki güncel ve kısa vadeli bir sorunmuş gibi ele alınmakta; bu nedenle de eğitimci, yasa koyucu vs. insanların gündemine sürekli yeniden girmektedir. Değerler sorununun eğitimcilerin gündemine bu kadar sık girmesi, bu sorunun çözümü noktasında çok temel ilerlemeler de sağlanmamış olduğunu gösterir. Değerlerle ilgili temel problemlerin çözümünde ilerleme sağlanamamasının çeşitli nedenleri akla gelebilir. Bunlardan eğitim felsefesi için de geçerli olan muhtemel nedenlerden biri, günümüz eğitimcileri ve eğitimle ilgilenenlerinin daha çok kısa ömürlü ve sonunda kısır döngüye varan sorgulamalarla uğraşmalarıdır. Bu sorunu Knight; “Eğitimciler eğitimde kalkınmadan-ilerlemeden çok o an için yapılan eylemlerle ilgililer” şeklinde özetlemektedir (Knight, 1998, s.2). Bu da eğitimle ilgili daha derinlikli ve ontolojik tartışmaların çoğunlukla dışarıda kalmasına neden olmaktadır. Sonuç olarak eğitim, hedef yoksunu pek çok tartışmayı barındıran, buna rağmen bir bütün olarak ilerleme sağlamakta zorlanan bir noktadadır. Bu da gelişim yoksunluğuna neden olmakta, çocuklara ve eğitimi hedefleyenlere ağır bir maliyet yaratmaktadır. Ancak sıraladığımız gündelik kısır döngüden eğitimi kurtarmanın yollarından önemli bir tanesi eğitim felsefesi olabilir.

Eğitimde açık veya örtük pek çok değer veya değer kaynağı da bulunabilir. Söz gelimi “Atatürk Milliyetçiliği, vatan sevgisi” gibi değerler, Türkiye’nin Milli Eğitim Temel

Kanununa kaynaklık eder. “Öğretmenliğin kutsallığı, büyüklere saygı” gibi kavramlar da örtük değerler olarak eğitim kurumlarının hizmetindedirler. Açık ve örtük değerlerle beslenen öğrenciler için, değer yoksunluğundan veya çokluğundan ziyade, değer karmaşasından söz edilebilir. Nitekim Gutmann’a göre, “her moral değere eşit düzeyde yaklaşıldığında, bu durum çocukları; ‘ben kendi düşüncelerime sahibim, sen de seninkilere, hangimizin haklı olduğunu kim söyleyecek?’ şeklinde kısır bir göreceliğe sürükler” (Gutmann. 1999, s.56). Bu yüzden eğitimde değerler sorununu ele alabilmek için öncelikle değer ne olduğu, nasıl oluştuğu ve aktarımı ile ilgili sorulara yanıt arayıp, ardından bu değerleri seçme sürecine göz atalım.

1.1. Değer Nedir?

‘Değer’i bir kavram olarak açıklamadan önce, kavramın açıklanabilirliği üzerinde durmak gerekir. “Basit kavram yoktur. Her kavramın bileştiricileri vardır ve bunlar aracılığıyla tanımlanır. Şu halde her kavramın bir şifresi vardır... Tek bir bileştirici kavram olmaz: birinci kavramın bile, bir felsefenin ‘başladığı’ ilk kavramın bile, birçok birleştiricisi vardır, ...” (Deleuze ve Guattari, 2001, s.23). Şu halde, bu çalışmada da yapılacak tüm kavram açıklamaları bu gözle değerlendirilmeli, yapılan kavram açıklamalarının tüm sınırı belirlemediği, çoğulluğun bir parçası olabileceği akılda tutulmalıdır.

Değer, birçok farklı alan için değişik anlamlara gelmektedir. Bu da değeri tartışmalı yapmaktadır. Bu tartışmalı durumu azaltmak için değer sözcüğüne bakıldığında, değer bazı anlamlarını Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlüğü şöyle açıklamıştır; “Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet; bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü” ve felsefi anlamda ise; “kişinin isteyen, gereksinim duyan bir varlık olarak nesne ile bağlantısında beliren şey”; BSTS / Eğitim Terimleri Sözlüğünde (1974); “1. Bir varlığın ruhsal, toplumsal, ahlaksal ya da güzellik yönünden taşıdığı düşünülen yüksek ya da yararlı nitelik. 2. Bir değişkenin ya da bilinmeyeninin sayı ile anlatımı” (TDK, Büyük Türkçe Sözlük) olarak ifade etmektedir. ‘Değer’ sözcüğünün anlamını, TDK sözlüğünün getirdiği “kişi ile nesne ilişkisi” bağlamında özetledikten sonra, değer kavramı ile ilgili bugüne kadar yapılan çeşitli değerlendirmelere yer vermek, değerle ilgili kavram içeriğinin ne kadar geniş ve karışık olduğunu göstermesi bakımından anlamlı olacaktır.

‘Değer nedir?’, ‘Ortak değerlerimiz hangileridir?’ veya ‘değer ile ilgili ortak bir görüş var mıdır?’ gibi sorular ilk bakışta hemen yanıt verilebilecek türde sorular gibi görünür. ‘Değer’ kavramına kabaca bakıldığında, hemen herkesin hakkında bir şeyler söyleyebileceği, kendince

çeşitli değerler sıralayabildiği görülür. Bu durum değerın kendiliğinden anlaşılır ve kolay açıklanabilir bir kavram olduğu ön yargısını güçlendirebilir. Ancak değerlerle ilgili biraz ayrıntıya girildiğinde; “bir değerın ne olduğu, bu değerın kaynağı, nasıl edinildiği, değer diye kabul ettiğimiz şeyın hakikaten savunulmaya değer olup olmadığı” vs. soruların, hiç de kolay yanıtlanabilir olmadığı görülecektir.

‘Değer’in yanıt verilebilecek ‘kolay bir kavram olduğu’ ile ilgili algının oluşmasının çeşitli nedenleri vardır. Bu nedenlerden biri, değerlerin çoğunlukla belli bir program çerçevesinde değil de günlük yaşamın yapıp etmeleri içinde fark edilmeden aktarımı olabilir. Bir diğer neden ise matematik, kimya, ekonomi vb. birçok disipline konu olan, varlıklar arasındaki karşılaştırmalarda değer sözcüğünün benzer anlam içeriğiyle kullanımı olabilir. Öte yandan, kolay açıklanabilir olmadığı halde, değerın üretimini ve/veya keşfinin durmaksızın sürdüğü de bir gerçektir.

Felsefenin alt alanlarından etik (ethics) içerisinde yer alan değer (değer kuramı veya aksiyoloji) konusu, eğitim uygulamalarında da önemli bir tartışma alanı olduğundan, felsefenin ve eğitimin ortak konularından olan değerler eğitimi, eğitim felsefesinin temel sorgulama alanlarından biri olmaktadır. Eğitim felsefesi, değer aktarımını sorguladığı gibi, hangi değerlerin aktarılabilceği hususunda da önemli sorular sormaktadır. Bu anlamda felsefenin ve özellikle eğitim felsefesinin değer aktarım araçlarından biri olarak göstereceğimiz “edebi metinler”e ilişkin sorgulamalar önem taşımaktadır. Eğitim felsefesinin belirtilen görevleri, aynı zamanda “değer”, “değer aktarımı”, “değer aktarım materyali olarak edebiyat” gibi sorgulamalar ve meşrulaştırmalar yapma olanağı yaratmaktadır. Ancak eğitim felsefesiyle ilgili bazı sorgulamalara geçmeden önce, bu çalışmanın önemli bir alt başlığını oluşturan ‘değer’ konusuna daha detaylı değinmek gerekir.

Değer konusu felsefenin önemli bir alt alanı olduğu halde, akademik ahlak felsefecileri (özellikle Türkiye’de), eğitim ve değerlerle ilgili çalışmalara yeterince ilgi göstermemişlerdir. Bu konuyla ilgili çalışmaları daha çok eğitimcilerin yaptıkları görülmektedir. Değer kavramı; değer, değer teorisi ve aksiyoloji (axiology) olarak veya çoğunlukla birbirinin yerine kullanılan, yukarıda sıralanan kavramlarla felsefede yer almaktadır. Aksiyoloji veya değer teorisi için Schroeder; “ahlak felsefesinin bütün dallarını, sosyal ve politik felsefeyi, estetiği, bazen feminist felsefeyi ve inanç felsefesini dahi kapsayacak biçimde, değerlendirmeyi içeren felsefelerin tümüyle ilgilidir. Geleneksel aksiyoloji ise; neyin iyi olduğunu, ne kadar iyi olduğunu ve iyi olanın iyiyle ne kadar ilgili olduğunu sorgular” (Schroeder, 2012) demektedir. Genel olarak felsefenin bu alanı için Brogan; aksiyoloji ‘iyi, güzel ve doğru’yu

sorgulamaktadır ve felsefenin metafizik alanı içerisinde yer almakta veya metafizikle ilişkilendirilir (Brogan, 1932) demektir.

Değer felsefesini felsefenin hemen her alanıyla ilişkilendirenler olmakla birlikte (Schroeder, 2012, Brogan, 1932, s.107), bu alan genellikle iki felsefi disiplinle birlikte değerlendirilir ki bunlar, etik ve estetikdir. Değerler ve değer aktarımı felsefenin ‘etik’ kısmında yer alır ve ahlak felsefesinin en önemli konularından bir tanesidir. Dolayısıyla değer, ‘etik’ içerisinde yer alan ahlakın taşıyıcısıdır. Değerlerin aktarımı ise eğitimle mümkündür. Ancak değerlerin ‘ne’ liği ile ilgili uzlaşmış tek bir kabul yoktur. Değerler; öznel-nesnel, içsel-dışsal, sabit-değişken gibi pek çok bakımdan tartışılmaktadır. Ancak bu çalışmada değerler; ‘bireysel bir değerlendirmeden bağımsız olamaz’ ön kabulünden hareketle irdelenecektir. ‘Değerlilik’ kavramı da bununla ilişkili olarak tercih üzerine kurulmuş iyi, daha iyi, güzel ve daha güzel gibi değerlendirmelere tabidir. Değerlendirme esasen bir kıyaslamadır ve benzer türden durum, olay, nesne vs.nin karşılaştırmasına dayanır. Dolayısıyla değere değerlilik katan, değeri ölçülebilir kılanın değerlendirici olduğu söylenebilir.

Etik ve dolayısıyla değer ile ilgili tartışmalar Sofistler ve Sokrates’e kadar uzanmaktadır. Değerin, felsefenin ayrı bir dalı olarak ortaya çıkışı ise genellikle Kant’a dayandırılır (Osborne, 1933, s.xi. b.). Ayrıca felsefe yazarlarının büyük çoğunluğu için etik, bir konu olarak Kantçı terimlerde tanımlanır (MacIntyre, 2001, s.217). Değerin ne olmadığı ile ilgili Kuçuradi; “davranış şeklinin bir değer olmadığı; kendi başına bir davranışın veya bir davranış şeklinin soyut olarak değerlendirilemeyeceğini ve değer bir kavram olmakla birlikte, bir şeyin taşıdığı değer ve her çeşidiyle değerlerin kavramlar –hele ‘soyut kavramlar’ hiç- olmadığını unutmamak gerekir” (Kuçuradi, 2003, s.10) demektir.

Anlaşılabileceği üzere değer kavramı ile ilgili tanımlar büyük farklılıklar göstermektedir. Dolayısıyla değer anlamı üzerine bir şeyler söylemenin zorluklarından birinin de dönemler arasındaki farklı yaklaşımlar olabileceğini akılda tutarak, değerle ilgili görece güncel yorumların bir kısmı şöyle özetlenebilir: En genel tanımlamalardan birine göre; “iyinin bilgisine sahip olmak isteği, değerler felsefesini doğurmuştur” (Brogan, 1932, Osborne, 1933, b.). Değer felsefesi, iyi ile kötü, güzel ile çirkin hakkındaki yargıya dayanır. Değer, önemli bir felsefe problemidir. Değerin tanımında veya ortaya çıkışında, bilgi ile ilişkisi belirleyici olmuştur. Değerin bilgi ile ilişkisini Toku, dönemler halinde şöyle sıralamaktadır; “Bilgi ve değer ilişkisi, felsefe tarihinde üç farklı şekilde temellendirilmiştir: Bunlardan ilki, Antik Yunan felsefesinde görülen temellendirilmedir. Bu yaklaşıma göre bilgi formlarından ibaret

olan değerler, hakikat sorununun çerçevesine dahil olup, mutlak nitelikteki yargılardır. İkinci temellendirme, Ortaçağ-Hıristiyan felsefesinde egemen olan temellendirmediir. Bu anlayışa göre, değerın kapsamı bilginin kapsamından daha genişdir. Doğruluk veya yanlışlığın kriteri akıl değil dindir. Üçüncü temellendirme ise pozitivist felsefeyle birlikte ortaya çıkan temellendirmediir. Bu açıdan bakılınca da değerler, ampirik ve rasyonel bilginin özel bir türü olarak görülürler (Toku, 2002, s.104-106).

Şimdi değer kavramıyla ilgili felsefi tartışma ve tanımlamalara, araçsallık-amaçsallık, mutlaklık-görecelilik, keşfedilebilirlik-icat edilirlilik gibi ayrımlar üzerinden yapılan tanımlamalara kısaca değinelim. Değerle ilgili çoğunlukla ikili ayrımlar yapılmıştır. Örneğin Toku'ya göre; 'değer'den farklı şeyler kastedilse (istisnalar bir tarafa) de felsefe tarihinde, bu konuda iki ana çizgi üzerinde durulduğu söylenebilir: Bu çizgilerden birincisine göre 'değerler rölatiftir'. Diğer çizgiye göreyse 'değerler mutlaktır'. Değerlerin toplumdan topluma veya zamana göre değişmesini ise değeri yorumlayanlarla ilgili olduğunu söylemektedirler” (Toku, 2002, s.102-103). Değerlerin rölatif veya mutlak olması, değerlerin insan edimleriyle mi yoksa bir tür keşifle mi olduğuyula ilgilidir. İyinin bilgisi ile ilişkimiz çeşitli değer kuramlarının doğmasına neden olmuştur. Değerin mutlaklığına vurgu yapan felsefi kanadın savunucuları; pek çok değerın içsel (eternal) olduğunu, insanın bu değerlere sahip olarak doğduğunu veya değerlerin herhangi bir yerde keşfedilmeyi beklediğini ifade etmektedirler. Platon'dan Locke ve Kant'a ve hatta sonrasında da devam eden bu çizgiye bakıldığında, değerlerin mutlaklığı, değişmezliği ve evrenselliği kaçınılmazdır (MacIntyre, 2001, s.183; Taylor, 1926). Değerlerin mutlaklığı kabul edildiğinde, aynı dönemlerde yaşayan farklı toplumların aynı ortak değerlere (özgürlük, kadın – erkek eşitliği, bireysel otonomi vs.) sahip olması gerekmez mi? Farklı değerlerin varlığı, değerlerin bir icat sürecinde ortaya çıktığını göstermez mi?

Değerin kendinden menkul olmadığı, değerlendiricinin ona yüklediği bir anlamlandırmadan ibaret olduğunu belirten farklı bir felsefi kanat da vardır. Bu görüşü Hacıkadiroğlu; “genellikle değerler insanların nesnelere yüklediği öznel nitelikler olduğu için, hiçbir şeyin nesnel değerinin bulunmadığı, bu yüzden de değerlerin dizgesel olarak temellendirilmesinin olanaksız olduğu kabul edilir” (Hacıkadiroğlu, 2002, s.35) şeklinde özetlemektedir. Ancak burada değer belirleyici olarak insanın durumuna ilişkin çeşitli sorunlar ortaya çıkmaktadır. Değer belirleyicisinin insan aklı olması, onu mutlak seçici ve belirleyici haline getirmekte midir? Ayrıca ortak değerlerin varlığı (doğruyu söylemek, dürüst olmak vs.) nasıl açıklanabilir? Ortak değerlerin varlığı, değerlerin mutlak olduğu ve keşifle ortaya çıktığı görüşünü desteklemez mi?

Değerler öznel çıkarımlardan ibaretse, insanın ne kadar bilinçli olarak belirlediği tartışmalı olan yaşamında, bazı değerlerin ondan bağımsız var olduğu açıklanmaya ihtiyaç duyar. Değerlerin insanlar tarafından kurgulandığı görüşüne karşı yapılan eleştiriye göre; pek çok değer zaten mevcuttur ve insan aklının doğal işleyişiyle zamanı geldiğinde kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Canlıların yaşam hakkı, barış içinde birlikte yaşamın iyiliği gibi pek çok değer belirlenmiştir. Bu değerlerin kabul edilebilir olduğunu hemen herkes onaylayacaktır. Bunun için değerlendiren ve değer arasındaki ilişkiye bakıldığında Toku; “Ne obje süjeye ne de süje objeye indirgenmelidir. Onlar aynı varlığın içinde biri diğerini tamamlayan unsurlardır. Elbette ki değerlerin ölçüsü akıldır. Ancak insanlar, değerlendirme fiilinde akılı değişik açılardan kullanabilirler. Onun için akılı mutlak, kurucu, kurgulayıcı akıldan ziyade, doğal süreç içerisinde keşfedebilen akıl olarak görmek gerekir” (Toku, 2002, s.111). Dolayısıyla Toku, değer için aklın rolünü kabul etmekle birlikte, değerlerin bir keşif süreciyle ortaya çıktığını ifade etmektedir. Değer zaten mevcuttur ancak onu keşfedebilecek, ona değeri teslim edecek tek şey akıldır. Buna Kant’ın ödev ahlakını örnek verebiliriz. Buna göre; “ödevden dolayı yapılan bir eylem, ahlaksal değerini, onunla ulaşılabilecek amaçta bulmaz, onu yapmağa karar verdikten maksimde bulur...” (Kant, 2009, s.15) demektedir. Ardından Kant; “ödev, yasaya saygıdan dolayı yapılan eylemin zorunluluğudur. Yapmayı tasarladığım eylemin nesnesine kuşkusuz eğilimim olabilir, ama hiçbir zaman saygım olamaz; çünkü o, istemenin bir etkinliği değil, sırf bir etkisidir” (s.15) demektedir. Yani Kant’ta eylemin hazzı uygun olması, yalnızca tatlı bir tesadüf olabilir, daha fazlası değil.

Değerin doğal olduğunu ya da akıl sürecinin doğal bir sonucu olduğunu ileri sürenlere karşın, kişi merkezli ve genel olarak haz – acı çekişmesi olarak ifade edilebilecek bir kavram olduğunu ileri sürenler de bulunmaktadır. Bu görüşe paralel şekilde White, arzudan bağımsız bir değer olamayacağını belirtir (White, 1990, s.33). Haz ve acı deneyimleri, değerlerin oluşmasında önemli etkenlerdir ve bu yüzden bu argümanın önemi ortadadır. İnsan yaşayışının belirleyicisi olan hazzın, değerler yarattığı ya da en azından değer yaratımında ya da şekillenmesinde etkili olduğu açıktır.

Değerin mutlaklığı savunusunu eleştiren Büyükdüvenci’nin şu ifadeleri, White’ın değer deneyim kaynaklı olduğu görüşünü destekler: “Tüm değerler, bireysel değerlendirme edimlerinin bir ürünüdür. Şeylere değer veren, onları değerli, değersiz kılan yalnızca insandır. Değer, var olandan sonradır ve terim olarak dildedir. Dünyamızda değerli olan ne varsa, kendi içinde bir değere sahip değildir... Doğa, değerden yoksundur” (Büyükdüvenci, 2002, 252).

Değerin insan düşüncesinin doğal ürünü ve keşfi olduğu (Taylor, 1926), bununla birlikte deneyimsel sürecin de bir sonucu olduğunu Locke söyler. “Lock’ ta da ayırt edici olan şey, moral kavramlara ilişkin bu yarı-Platoncu görüş terk edilmeksizin iyinin ve kötünün haz ve acı çerçevesinde tanımlanma tarzıdır” (MacIntyre, 2001, s.183). Bu sentezi göstermek için iki örnek kavram üzerinden hareket edilebilir. Piller ile ilgili bir örnek üzerinden düşünecek olursak; bugün pillerin çevremize verdiği büyük tahribat hemen herkes tarafından bilinir hale gelmiştir. Piller ilk kez üretilmeye başlandığında böyle bir kaygıdan bahsedilemezdi. Ancak pillerin son derece zararlı atıklar olabildiği öğrenildiğinden bu yana neler olduğunu biliyoruz. Çevreyi atık pillerden koruma veya en genel manasıyla çevrenin korunması bir değer haline gelmiştir. Pil örneğinden de anlaşılacağı gibi, çevrenin korunması zamanla kolektif değer haline gelmiştir. Geçmiş dönemlerde ‘çevreyi korumak’ diye bir değer ya yoktu, ya da bugüne oranla pek önem verilmemiş ve dolayısıyla böyle bir kolektiflik (ortaklık) göstermemişti.

Pillerin çevreye verdiği zarara karşı kendiliğinden ortaya çıkan ya da insanlarca geliştirilen çevreyi korumak değeri üzerinden bakıldığında; çevreyi korumanın akıl ürünü bir değer olmakla birlikte, doğal keşif sürecinin bir sonucu olduğu da ileri sürülebilir. Bu yargıyı açıklamak için pil örneğine baktığımızda; özelde pillere karşı, genel anlamda ise çevrenin korunmasına dönük ortak bir bilincin gelişiminden söz edilebilir. ‘Gezi Olayları’nda² da görüldüğü gibi, insanların büyük oranda benzer tepkiyi göstermeleri ‘ortak akıl’a işaret sayılabilir. Dolayısıyla değerın deneyim sürecinden doğmuş bir keşif olduğunu söylemekle birlikte; aslında mutlak aklın³ bir ürünü olduğunu da söylemiş oluruz.

Değerin bilme ile ilişkisinin önemine vurgu yapan Kuçuradi ise; “Değerlendirme, her şeyden önce bir bilgi sorunudur; değerlendirilen şey bakımından bir bilgi problemidir; doğru veya yanlış değerlendirmeler yapılır. Doğru değerlendirmeler ‘obje’lerinin değerinin bilgisini sağlayan değerlendirmelerdir” (Kuçuradi, 2003, s.15) şeklinde açıklamaktadır. Çünkü yapılan bu değerlendirmeler ilerlemeye, gelişmeye dönüktür. Değerlendirmenin ileriye ve gelişime dönüklüğü doğal aklın göstergesi olarak kabul edilebilir. Çeşitli zaman ve bölge farklılıklarıyla birlikte pillerle ilgili insan aklının gösterdiği tutum, işaret edilen ilerlemeye dönük doğal aklın belirtilerinden olabilir.

Değerler, işlevsellik bakımından da farklı şekillerde anlamlandırılmaya, gruplandırılmaya çalışılmıştır. Toku’ya göre; “Değer problemi, felsefede, değerlendirme problemi ve değerler

² Gezi Olayları; 28 Mayıs 2013 tarihinde, İstanbul’daki bir park içindeki ağaçların AVM yapmak amacıyla sökülmesi üzerine ‘patlak veren’ olaylar.

³ Buradaki kolektif akıl, ilk bakışta Hegelci bir “mutlak akıl” kavramını hatırlatıyor olabilir. Böyle bir benzetme yanlış da değildir. Ancak asıl kullanılacak tanım “Mutlak Bilgi” olmalıdır. Çünkü Hegel’e göre (1977, s.591); bildiğimiz her şey bize bilme ediminden önce gelmelidir.

problemi olmak üzere iki şekilde karşımıza çıkar: 'İyi nedir', 'güzel nedir', 'faydalı nedir', 'doğru nedir' gibi sorular, değerlendirme etkinliğini; saygı, dürüstlük, adalet, eşitlik gibi kişiler arası ilişkilerin temelindeki anlamla ilgili sorularsa farklı çeşitten değerleri sorgulamayı ifade eder” (Toku, 2002, s.102-103). Değerlendirici olarak insanın davranışında, değer verişinde ne tür yaklaşım sergilediği ile ilgili görüşler farklılaşmaktadır.

Değerlerin dil ve epistemolojik açıdan yapılan ayırımlarını bir tarafa bırakarak da gruplandırmak mümkündür. Bunlardan biri; Esasi (fundamental) değerler ve Türetilmiş (derivative) değerler ayırımıdır. Matheson’a göre; esasi değer, epistemik olarak iyidir, türetilmiş değer ise başka bir şeyin epistemik iyiliğinden kaynaklı epistemik iyidir. Esasi değerın yalnızca ‘doğruluk’ olduğunu, geriye kalan tüm değerlerin türetilmiş olduğuna dair popüler bir görüş hakimdir” (Matheson, 2011, s.392). Esasi ve türetilmişe benzer, ancak daha yaygın bir başka ikili değer ayırımı ise ‘kendi içinde değer’ (intrinsic) ve ‘araçsal değer’ (instrumental) olarak yapılmaktadır. Stocks’a göre; “eğer bir eylem kendiliğinden iyiye, buna kendi içinde değer denir. Fakat bir değere, örtük olarak bir ‘agent’ tarafından müdahale edilirse, kendi içinde değere ulaştırdığı için iyi olarak kabul görüyorsa, buna araçsal değer denir” (Stocks, 1929, s.299). Ancak kendi içinde değerlerin neler olduğu ile ilgili konu tartışmalıdır. Özgürlük ve mutluluk başta olmak üzere, bilinç, haz, güzellik, doğru, bilgi, sağlık kendi içinde değerlere; barış, zenginlik, vatanseverlik, hoşgörü gibiler de araçsal değerlere örnek olarak verilebilir (Zimmerman, 2010). Araçsal ve kendinde değer için Büyükdüvenci şu özetlemeyi yapmaktadır; “Bir şeyin değeri, bir amaca araç olduğunda 'araçsal'dır. 'Araçsal değer', o şeyin bizim için taşıdığı değer'dir. ... Bir şeyin 'içsel değeri' dendiğinde ise, bir başka amaç için araç olmayan, amacı kendinde olan 'değer' kastedilir. ... İçsel değer, başka bir şey için olmayan 'değer'dir. Bir başka deyişle, işlevsel değildir; yerini bir başkası dolduramaz, bir başkasıyla yer değiştiremez” (Büyükdüvenci, 2002, 250).

Değerler konusunda en temel ontolojik ayırımın; ‘doğal’ ve ‘doğal olmayan’ (Naturalistic ve Non-Naturalistic) şeklinde -yapıldığı söylenebilir (Osborne, 1933, b., Brodbeck, 1951, s.7-11). Bu ayırma göre değerler ya hazır halde bulunur ve biz onları epistemolojik bir pratikle keşfederiz ya da değerler insan aklının bilme edimleri sonucu icat ettiği ürünlerdir.

Değerlerin aktarımına geçmeden yanıtlanması gereken sorulardan bir diğeri de değerlerin zamansal ve toplumsal farklılıklar göstermesidir. Değer neden statik bir çizgide durmaz ve değişir? Bütün değerler değişim gösterir mi? Değişim gösteren değerın mahiyeti mi yoksa şekli mi? Değerin değişiminin de gayet olağan olduğunu Kuçuradi, “Objenin değeri, değerlendirenin ona yüklediği bir şeydir; değerlendiren değıştikçe veya değerlendirme zamanı

değiştikçe, o objenin değeri de değişik olabilir” (Kuçuradi, 2003, s.11) şeklinde ifade etmektedir. Değerin yaşadığı değişimi bir başka düşünür şöyle özetlemektedir; “Modern dünyada değerli olarak tanımlananlar, bilgiyi veya anlamayı merkez almaktadırlar. Ancak bu her zaman böyle değildi. Örneğin Sparta eğitiminde bilgi ve anlama değerli görülmezdi” (Peters, 1975, s.3). Dolayısıyla değer statik değil, zamansal ve hatta toplumsal değişiklikler göstermektedir. Değerin gösterdiği değişiklikler, değerlerin deneyimsel edinimlerle kazanıldığına dair önemli bir vurgudur.

Sonuç olarak değer; zaman içinde keşfedilir, yaşam deneyimleri, tarihsel ve kültürel etkileşimlerle gelişir ve şekillenir. Değerin zaten var olduğu ve insanın onu yaratarak değil, yalnızca keşfederek kazandığı görüşü, haklı yönler taşımaktadır. İnsanların çeşitli dönemlerde paylaştıkları ortak değerler olduğu görülmektedir. Bu durumun, aklın sistematik yapısı ve işleyişinin her insanda aynı fiziksel özellikler göstermesiyle ve zaten değerlerin keşfedilmeyi bekleyen hazır bulunuşlarıyla ilgili olduğu söylenebilir. Ancak bu düşünce, bazı değerlerin ortaklıklarını göstermekle birlikte, topluluklar arası oluşan bunca değer çeşitliliğini açıklamaz. Değerler belli bir bilme edimi ile sağlanıyor, bu edime bağlı olarak yalnızca fark ediliyorlarsa; farklı bireyler ve topluluklar çeşitli konularda neredeyse aynı bilgi düzeyine sahip oldukları halde, neden farklı değerlere sahiptirler? Ayrıca bu topluluklar aynı değerlere sahiplerse, neden bunlara farklı düzeylerde önem vermektedirler? Bu sorulara verilecek yanıtların, değerlendirici ile ilgili olacağı beklenir.

Ortak değerlerin varlığı (dürüstlük, özgürlük, doğayı korumak vs.) keşfedilen değerlerin kanıtı olurken; toplumlar arası ve hatta kişisel farklılıklar gösteren çeşitli değerlerin varlığı (geleneksel-folklorik değerlerin neredeyse tamamı) ise deneyime dayalı olarak türetilen değerlerin varlığının kanıtıdır. Değerlerin, hangi yolla edinilirse edinilsin, nesiller arası aktarım ile sürekliliği sağlanır. Her birey veya topluluk için değerler çeşitli çabalarla görünür hale gelir. Değerlerin görünür hale gelmesi ve dolayısıyla bir sonraki nesle aktarılması, planlı ve bilinçli olabileceği gibi, herhangi bir özel çaba gerektirmeden de olabilmektedir. Değer aktarımının kontrolsüz olarak, yani doğal bir şekilde gerçekleşmesine tezimiz kapsamında değinmeyeceğiz. Buna karşılık, planlı ve amaçlı olarak aktarılması gerektiğini savunduğumuz değerlerden bireysel otonomi üzerinde duracak, bu değerlerin edebiyat aracılığıyla aktarım olanakları üzerinde duracağız.

Değerler aklın bir keşfi mi yoksa deneyimlerle vardığı çıkarımsal bir ürün müdür? Bu soruya yukarıda sıralanan değerlendirmeler ışığında bakıldığında, her iki yargının da doğrulanabileceğini görülür. Atık pillerle ilgili tartışmadan da görüldüğü üzere, değerlerin

insan bilgisinden her iki durumda (keşif veya icat) da bağımsız olamayacağı, deneyimlerle keşfedileceği ya da üretilip dönüşeceği anlaşılmaktadır. Bu bakımdan edebiyat, başta özerk bireyler olmak üzere insana değer yaratım ve keşif sürecinde önemli katkılar sağlayabilir. Edebiyatın üstlenebileceği bu role dair ilerde, ilgili bölümde daha geniş bir biçimde tartışılacaktır.

Değer ile ilgili yukarıda da yapılan tartışmalardan da anlaşılacağı üzere, ikili ayrımlar büyük yer tutmaktadır. Değerin mutlaklığı veya rölatifliği (zamansal ve toplumsal farklılıklar göstermesi) bu ikili ayrımların ana tartışma noktasından biridir. Değerin rölatif olduğuna ilişkin haklı bazı çıkarımlar yapılsa da ortak değerlere, özellikle eğitimde uzlaşılar ihtiyacımız olduğu açıktır. Aksi takdirde eğitim dediğimiz şey daha da zorlaşacaktır. Ancak, burada değerlerin tamamının mutlak olduğu sonucu da çıkarılmamalıdır. Değerlerin, postmodern anlamda mutlaklıktan tamamen ayrı, hakikat kaygısı olduğunu düşünmemekle birlikte, bireysel özerkliğin mutlak değerlerden biri olduğunu düşünmekteyiz.

Değerlerin icat veya keşif olarak ortaya çıkması, nesiller arası aktarıma konu olacak olanları belirleme bakımından büyük önem taşır. Çünkü değer bir deneyimsel sürecin sonunda edinilen bir ürünse, aktarımıyla ilgili ciddi bir ahlaki sorgulama gerekli olacaktır. Yaşam şekli ve bakış açıları değiştikçe, değerler yeniden sorgulamalara tabi tutulacaktır. Değerler arasında zamana ve farklı kültürlere bağlı önemli değişiklikler olacağı da beklenmelidir. Ancak keşifse, keşfedilen değer hakikatle bir ilişkisi, bir tür hakikat iddiası olmalıdır, bu yüzden, aktarımı ahlaki bir zorunluluk konusu olur. Çalışmamız bu bağlamda, bireysel otonomi değerinin hakikati keşfedilmiş bir değer olduğu kabulünden hareketle, bireysel otonominin keşfinin ahlaki bir zorunluluk olduğu varsayımıyla yola devam edecektir.

Ayrıca, bu çalışmada değerlerin eğitim ve eğitim kurumları ile bağlantısı kurulacağından, sosyal anlamıyla da değer nerededir durduğuna kısaca bakmaya çalışalım. Bu bakımdan Rokeach şöyle bir özetle yapmaktadır; “insan değerlerinin ana belirleyicisinin kültür, toplum ve toplumsal kurumlar (inançsal, ekonomik ve eğitimsel kurumlar gibi) olduğuna büyük bir çoğunluğumuz muhtemelen hemfikirdir. Ancak, kurumlar değerleri oluşturduğu gibi toplumsal kurumların oluşumunu da yıllar içerisinde sağlayan değerlerdir” (Rokeach, 1975, s.117-118). Yine Rokeach “toplumsal kurumların bazen bir kısmının daha baskın rol üstlenmesi de değer aktarımının bir arada yapıldığını ve yürütüldüğünü belirtir. Toplumsal kurumların oluşturdukları değerlere örnek; günahlardan kurtuluş ve bağışlama, temel inançsal değerler; özgürlük ve eşitlik, ana politik değerler; güzellik, estetik değer olarak aktarımını sürdürür” (1975, s.118-119) demektedir. Wilding ve George’a göre; “değerler ekonomik, politik ve

sosyal sistemlerin ürünleri oldukları gibi, bu sistemleri işleyişini ve gelişimi etkileyen bağımsız etmenlerdir” (Wilding ve George, 1975, s.373). Değerle ilgili sıraladığımız bu açıklamalardan sonra, bir sonraki bölümde ‘değer aktarımı’ ve onunla ilgili çeşitli sorulara yanıt aranacaktır.

1.2 Değer Aktarımı Nedir?

Bu çalışmada ‘değer aktarımı’ ile ‘değer eğitimi’ aynı anlamda kullanılacaktır. Değer aktarımı denildiğinde, öncelikli olarak akla gelen soruları şöyle sıralayabiliriz; değer, aktarılabilen bir şey midir? Eğer bu soruya yanıt ‘evet’ ise, değer aktarma isteğinin nedeni nedir? Değer aktarma isteğini haklı kılabilecek nedenler var mıdır? Haklı nedenler, değer aktarma yetkisini insanlara verir mi? Değerler aktarılmalıysa, hangi değerler yeğlenmelidir? Değer aktarımı, tesadüfi olarak mı yoksa planlı ve amaçlı mı yapılmaktadır? Amaçlı ve planlı bir eğitimde “değer aktarımı” olmadan eğitim hizmetleri yürütülebilir mi? Planlı veya plansız her tür eğitim, aynı zamanda değer aktarımı mıdır? Değer aktarmamak mümkün müdür? Eğer değer aktarmamak mümkün değilse hangi değerler, nasıl aktarılmalıdır? Tüm bu sorular, değer aktarımının özellikle bilinçli bir biçimde yapıldığında sorgulanması gerekli pek çok yönü olduğunu göstermektedir. Bu bölümde değer aktarımının türlü biçimlerde gerçekleştiği gösterilecek, bunlardan “fark ettirme” adı verilecek bir yaklaşımın “endoktrinizasyon”a (beyin yıkama) karşı en etkili yöntem olduğu savunulacaktır.

Değerlerin varlığının, keşif ya da icatla mı ilişkili olduğuna yukarıda değinilmişti. Değer aktarımı ise değer yaratım ve keşfiyle birlikte değerlendirilebilir. Ancak öncelikle değer aktarma isteğinin nedenleri ile ilgili çeşitli yorumlara yer verelim. Eğitimin amacı; toplumsal değerleri aktarma, ahlaki teşebbüs, kişisel esenliği sağlama, toplumsal süreklilik, evrensel barış-huzur sağlama gibi iddialarla yapılmaktadır. Peters, eğitimin ne olduğunu reform (reform olarak, yani yeniden şekillendirme anlamında okuyalım) kavramı ile karşılaştırarak verirken; eğitimin reforma göre daha karmaşık ve daha az sınırlandırılabilirliğini çünkü eğitimin toplumun hali hazırda sahip olduğu değerleri aktarma iddiası olduğunu (pek çok değersiz şeyi aktarmakla birlikte) ve böylece bireylerin aktarılan değerleri kendilerine ait olarak sahipleneceğini söyler. Toplum değerlerini aktarma ve benzeri amaçlarla yeni nesil eğitim aracılığıyla, değerlerle donatılmaya çalışılır (Peters, 1975, s.1-9). Bireysel olarak değerlendirdiğimiz, genç neslin esenliği, entelektüel becerilerin artması gibi özellikler eğitim aracılığıyla istense de, kimse eğitimden bencil ya da sadist bir sonuç beklemez. Çünkü eğitimden beklenen bireysel boyutuyla birlikte ve hatta ondan önce toplumsal değer aktarımlarını yapmaktır.

Genç nesle bazı değerleri aktarmakla dünya barışı şansının artacağı ya da daha büyük bir entelektüel kavrayış sağlanacağı eğitimden umulabilir. Ancak belirli değer aktarımlarının çeşitli değişiklikler yaratacağı savı; değer aktarımı az yapılır ya da hiç yapılmazsa bu şans azalır veya hepten imkansızlaşır yargısını doğurabilir. Eğitimin kendisinin bir değer aktarım süreci olduğu görüşü (ilerleyen kısımda ayrıca ele alınacaktır) bir yana, böyle bir yargıda bulunabilmek için, değer aktarımsız bir deneyim olanağının olması gerekir. Değer aktarımsız bir eğitim veya toplum mümkün olamayacağından, değer aktarımsızlığın bize daha çok sorun olacağını gösteremeyeceği açıktır. Bu düşünce bir öneri olabilir ancak uygulama şansı yakalayabilmiş bir olgu değildir. Değer aktarımsızlık mümkün olmadığından, değerlerle barış olanağı yaratılabileceği ihtimali ortadan kalkmamaktadır. Bunun yerine; “hangi değerler birlikte barış içerisinde yaşama olanağını artırabilir?” diye bir yol aranabilir. Dolayısıyla burada değer aktarımından söz edilirken, değer aktarımsızlık bir alternatif olmadığından, değer aktarımının bir zorunluluk olduğu akılda tutulmalıdır.

“Değer aktarımı” dendiğinde, bu kavramla yakından ilişkili pek çok kavram akla gelir. Bu kavramlardan çok karşılaşılanlardan biri ‘telkin’ (indoctrination, endoktrinize etmek, beyin yıkama, vb.), diğeri ise ‘öğretim’ (schooling)dir. Değer aktarımı ile telkin arasında bir fark var mı? Eğer böyle bir fark varsa, değer aktarımını telkinden nasıl ayırabiliriz? ‘Telkin’e karşı ‘öğretim’ tercih edilir bir alternatif midir? Değer aktarımında ‘fark ettirme’; ‘öğrenme’ ve ‘telkin’ yerine adil (fair) bir aktarım olanağı sağlar mı? Bunun için öncelikle ‘telkin’ in (indoctrination) ve ‘öğretim’ (schooling) ne olduğunu açıklamakta fayda var.

Güncel kültür unsurları ve bunun en temel yapılarından biri olan dil, değerlerin varlığını sürdürülmesini ve aktarılmasını sağlar. Değer aktarımında eğitimsel anlamda önemli bir tehlikenin varlığına kısaca şöyle değinmek gerekir. İçine doğduğumuz yaşam alanında değerleri üretim gereksinimi öncelikli olarak duyulmaz. Kendimizi çoktan bir değerler ağı için buluruz. Üretmeden edindiğimiz bu değerlerin ne olduğu elbette önemlidir. Ancak çalışmamızın odaklandığı planlı değer aktarımı bakımından, esas üzerinde durulması gereken; ‘nasıl aktarılmalı?’ sorusudur. Bu soru, yalnızca bir yönetime işaret etmek zorunda değildir. Ancak ‘nasıl aktarılmalı’ sorusu, değer-birey ilişkisini de şekillendirmektedir. Değerleri; açıklama, talimat ve yönerge gibi anlamlara gelen ve bundan sonra ‘öğretim’ olarak adlandıracağımız yöntem ile mi aktarmalı? Zorla kabul ettirme, öğretme, beyin yıkama gibi anlamlara gelen ve bundan sonra ‘telkin’ olarak adlandıracağımız yöntem ile mi aktarmalı? Ya da keşfetme, sorgulayarak öğrenme, kavrama gibi anlamlara gelen ve bundan sonra ‘fark ettirme’ olarak adlandıracağımız yöntemle mi aktarmalı?

Değer aktarımı ile ilgili yukarıda değinilen üç kavram olan ‘telkin’, ‘öğretim’ ve ‘fark ettirme’ üzerine daha sonra odaklanacaktır. Ancak Superka ve arkadaşları (1976, s.16) değerler eğitimi bazı farklı kavramlar altında şöyle toplamışlardır (Superka vd.,1976, s.16);

1. Telkin (Inculcation): Bilinçli veya bilinçsiz olarak, eğitimciler tarafından en çok uygulanan değerler eğitimi yaklaşımıdır. Telkinde amaç, kazandırılmak istenen belirli değerleri yavaş yavaş aşılmasıdır. Söz konusu bu bazı değerlerin mutlaklık ve evrensel iddiaları vardır.
2. Ahlaki Gelişim (Moral Development): Kohlberg ve Piaget gibi zihinsel gelişim psikologlarının teorilerine dayanmaktadır. Öğrencilerin daha karmaşık değerler geliştirmesi için yöreklendirmesini içermektedir. Daha çok adalet, tarafsızlık, eşitlik ve insan onuru gibi ahlaki değerlere odaklanmaktadır. Sosyal, bireysel ve estetik gibi değerler üzerinde pek durulmaz. Hipotetik veya gerçek bir olaya dayalı değerler dilemması karşısında yapılacaklarla ilgili küçük grup tartışmaları yöntemi kullanılır.
3. Çözümleme (Analysis): Bu yaklaşım, değer konularıyla uğraşırken mantıklı düşünme ve bilimsel araştırma yöntemleri yoluyla öğrencilere yardım etmeyi amaçlamaktadır. Ahlaki gelişim modelinin aksine sosyal değer konularına odaklanır.
4. Belirginleştirme (Clarification): Bu yaklaşım büyük oranda hümanist eğitim hareketinden doğmuştur. Öğrencilere, kişisel davranış örüntülerini sorgulamak, netleştirmek ve gerçekleştirmek için akılsal ve duygusal farkındalıklarını kullanmaları için yardım etmeye odaklı bir yaklaşımdır. Bireyin kendi değerlerinin birbirleriyle veya başkalarının değerleriyle yaşadığı çatışmaları ortaya çıkarma ve çözmeyi hedeflemektedir.
5. Eylemsel Öğrenme (Action Learning): Değerler eğitimi yaklaşımlarının en az gelişmişidir. Düşünerek ve hissederek davranmanın ötesine geçmek için baskılayan sosyal-psikolojik kavramlardan türetilmiştir. Bu yaklaşım, toplumsal merkezli öğrenmeyi, sınıf merkezli öğrenmeye göre daha çok vurgulayan bazı sosyal eğitimcilerle ilişkilidir. Öğrenenlere kendi değerlerine göre davranmayı sağlayacak özel fırsatlar yaratmaya çalışır.

Superka ve diğerlerinin yaptığı ayrımında da görüldüğü gibi değer aktarımı ile ilgili çok çeşitli görüşler vardır. Bunlardan “telkini karakterize eden şey; inançlarını başkalarının aklına yerleştirmekle sorumlu bir kişinin bulunmasıdır. Yani hedef belirleyen bir iradenin varlığı söz konusudur. “Indoctrination” telkin amaçlı bir etkinlik olduğundan, birilerine yanlışlıkla telkinde bulunulamaz” (Wilson vd., 1967, s.169-170). Bireyin kendisinin dışında belirleyici

birilerinin olmasının yanı sıra telkinde bilinçli ve amaçlı bir eylem söz konusudur. “Bireyin zihni bir şekilde kontrol edilemiyor ve kendi değerlendirmelerine varıyorsa, indoctrination onun kendisi hakkında düşünmesini dahi engellemeye çalışarak, hedefine ulaşmaya çalışır” (Buss, 2008). Telkin, açıkça bireyin özgürlük ve karar alanını ihlal etmekte, onun kendi kararlarını üretme olanağını engellemektedir. Telkinin bireyin isteklerini bunca geri plana atan bir uygulama olmasına rağmen, eğitim uygulamaları içerisinde kendine nasıl yer bulmaktadır?

Superka ve arkadaşları; “eğitimciler tarafından en çok kullanılan (bilinçli veya farkında olmadan) değerler eğitimi yöntemi telkindir (inculcation)” (Superka vd.,1976, s.21) demektedirler. Bunun önemli bir nedeni uygulanan eğitim içerisindeki otonomi yoksunluğudur. Yukarıda da değinildiği üzere telkini öğretimden ayıran aktarılan değerlerin türü değil, aktarım şeklidir. Bireyin süreci bilişi, seçerek eylemde bulunması ve dolayısıyla otonom hareket edebilmesi, eğitimde fark ettirme yöntemine dayalı sonuçlardır ve telkin yönteminin sonuçlarından tamamen ayrıdır. Ancak telkinin eğitimde yer bulması, çoğunlukla farklı isimler altında uygulanmasıyla mümkün olur. Hatta çoğu zaman telkin yöntemi ‘değer’ ve ‘değer aktarımı’ kavramlarını kullanılmasıyla örtük bir şekilde eğitimde uygulanmaktadır. Fakat telkin güdümlü eğitim, gerçek eğitsel hedeflerin dışına taşar. Reboul’un da belirttiği gibi “telkin eğitimin bozulmasıdır” (Reboul, 1991, s.87). Eğitim içerisinde telkin yer almamalıdır, çünkü böyle bir eğitim, kendi kavram içeriğinin dışında kalır. Dolayısıyla telkin güdümlü etkinlikler, eğitim amaçlı olduğu iddiasında olsa dahi eğitim dışıdır.

Öğretimin de telkin gibi değerlendirileceği durumlar bulunabilir. Reboul’un belirttiği; Bir öğretim öncelikle herhangi bir düşünceyi baskı altına tutarak; amaçları, içerikleri veya yöntemleri ne olursa olsun öğretime tabi olanları, telkinde bulunanların düşündükleri şeye inanmakta serbest bırakarak inanmaya zorlandığında beyin yıkama yapmış olur (Reboul, 1991, s.86). Bu tanımın da gösterdiği üzere telkinde, inanmaya örtük ya da açık bir zorlama söz konusudur. İnanç kişinin kendi deneyimleri üzerine kurularak edindiği bir şey olduğunda, buna ‘fark ettirme’ yoluyla öğrenme denebilir ancak kişinin doğrudan inanmaya maruz bırakılması telkin, bir diğer adıyla beyin yıkamadır.

Öğretim daha çok öğrenmeyi sağlayacak etkinlikleri düzenleme (TDK) olarak tanımlanmakta olduğundan bu çalışmada da öğretim bu tanımlama üzerinden ele alınacaktır. Öğretim (instruction) sözcüğünün anlam içeriğine bakıldığında, telkine oranla daha zararsız görüldüğü kabul edilebilir. Ancak bu az zararlılık durumunun eğitim için de geçerli olduğunu söylemek, o kadar kolay değildir. Öğretim de değer aktarımsız olmadıysa, her iki kavram

(telkin ve öğretme) arasında önemli benzerlikler olabileceği açıktır. Daha önce de belirttiğimiz gibi telkin içerikten ziyade bir yöntem sorunudur. Bunun yanında, telkin olmadan da öğretim yapmanın kolay olmadığı açıktır. Telkinin bir yöntem olarak minimum seviyede dahi izlenmemesi, öğrencinin temel kişisel ve sosyal becerileri kazanmasını tamamen kendi deneyim süreçlerine bırakmak anlamına gelir ki bunun da mümkün bir şey olmadığı açıktır. Asıl sorun, temel becerilerin ötesindeki bir aktarımın (ki eğitimin varoluş amacı budur) da telkin içermesidir. Eğitimi, doğruların aktarımı şeklinde düzenlemek arzulanabilir. Ancak doğruluğun tek başına ve mutlak oluşu tartışmalıdır. Bu sebeple öğrencilere doğru iddiasıyla telkin edilen değerlerin meşru zemininden söz edilemez ve farklı yöntemler tercih edilmezse eğitimde telkin kaçınılmaz olacaktır. Dolayısıyla, değer aktarımsız eğitim olamayacağı ve telkinin de eğitimin istenilmezi olduğundan hareketle, alternatif olarak ‘fark ettirme’ yöntemini önereceğiz.

Değer aktarımını telkin olmaktan çıkarmanın yollarından biri de, eğitimin bazı ek bilgileri içermesi ile mümkün olabilir. Phillips’in de belirttiği gibi değer aktarımı; gerekçeleri, etkileri, sonuçları, değişebilirliği vs. ile birlikte yapılıyorsa buna ‘açıklama’ (instruction) denir (Phillips, 2009). Bu durumda birey farkında olarak, aktarılmaya çalışılan ile karşı karşıya kalacaktır. Keşif, icat ve aktarımın birlikte gerçekleştiği bir öğrenme olarak bu da “fark ettirme” yöntemine karşılık gelir. Birey imkan dahilindeki tüm süreci görebileceğinden, seçimleri bir dayatma değil, kendi bilinçli tercihleri olacaktır. Bilgi sahibi “birey kendi başına bir gerekçelendirme yapabilir” (Buss, 2008). Bireyin kendi başına yapacağı her türlü gerekçelendirmeden doğan değer kazanma hali (değerlenme), bir fark ettirmenin sonucu olacaktır.

Her iki aktarım şekline ilişkin ayırımı şöyle belirginleştirebiliriz: Değer aktarımı belli bir gereklilik, rutin içerisinde tekrarlanma durumunda telkin dir (indoctrination) (Wilson vd., 1967, s.169-170). Atkinson ise açıklama⁴ (instruction) ile telkin (indoctrination) sözcüklerini karşılamak için; eğitim (training) ve talimi (drilling) kullanır (Atkinson, 1968, s.173). Ona göre; “Eğitilmiş kişi belirli sonuçlara nasıl ulaşacağını bilir. İyi telkin edilmiş birey ise, uygun şartlarda belirli rutinleri uygulayarak etkili sonuca ulaşmayı bilir. İlki zekice hareket ederken, diğeri etmez. Eğitilmiş birey, sadece prosedürün işleyişinin değil, neyle karşılaştığının farkındadır ve böylece standardize edilmemiş şartlara kuralları nasıl adapte edeceğini bilir” (Atkinson, 1968, s.173). Yani eğitimde (fark ettirme anlamında -bkz. Dipnot 3-) daha çok bireye düşünme ve karar fırsatı veren özerklik (autonomy) ön plandadır. Birey neyle

⁴ Atkinson’ın telkinle kıyasladığı açıklama terimiyle karşıladığı anlamı, bu çalışmada ‘fark ettirme’ terimiyle savunmaktayız.

karşılaştığı üzerine yeni fikirler üreterek, kendince en uygun kararları yeni durumda da verebilir. Telkinde ise otonomi sınırlandırılmıştır, özgün ve özgür düşünce ve eylemden uzak birey söz konusudur. Telkinde birey mahiyetten yoksun, rutine odaklandığından, özerk ve en uygun kararın verilmesi zor olacaktır. Daha önce yapılan açıklamalardan da hatırlanacağı gibi, değerlerin ne olduğu (mahiyeti) kadar, nasıl aktarıldığı da önemlidir. Çünkü aktarılan değerlerin “iyi”liği veya “doğru”luğu telkini kaçınılmaz olarak dışlayıp, fark ettirmeye dönüştürmez. Dolayısıyla değer aktarımıyla ilgili neredeyse birbirinin karşıtı sayılabilecek iki temel kavram olan fark ettirme ve telkin sadece değerlerin niteliğiyle ilgili değildir.

Değer aktarımında, fark ettirmenin nasıl olduğunu, telkinden nasıl farklılaştığını Platon’un Menon’u üzerinden göstermeye çalışalım. Bilindiği gibi diyalog, sorular üzerinden ilerlemektedir. Soruların varlığı, herhangi bir ön kabulün varlığını dışlamasa da, her türlü bilginin, erdem (ki ilk soru erdemle ilgilidir) sorgulanabileceğini göstermesi bakımından anlamlıdır. Çünkü fark ettirmeyi telkinden ayıran temel farklardan biri, sorgulayabilmedir. Bir şeyin sorgulanabilir oluşu, sorgulayan için değişime açıklık demektir. Sokrates, Menon’a cevap vermenin yanı sıra, sorular da sorar. Dolayısıyla konu hakkında aktarımda bulunan, kendine göre yönünü belirlemektedir. Burada Sokrates sorularına yanıtlar istemekte, Menon’un keşfetmesini istemektedir. Hatta bir yerde Sokrates; “Değirmi olsun, doğru çizgi olsun, senin şekil adını verdiğin şeylerin hepsinde ortak olan nedir?” sorusuna yanıt alamayınca, soruyu kendi yanıtlamaya kabul eder ancak, Menon’un buna karşılık, erdem sorusu için benzer bir mantık yürütmesini ister. Yani Sokrates bilgi aktarımında bulunmamakta, sorularla bilgiyi doğurtmakta, yani fark ettirmektedir. Yeterince olgunlaşmamış, yani soruya yanıt veremeyecek düzeyde ise, örneklendirme yaparak, ancak yine kendi mantık sürecini takip ederek yanıtlamasını sağlamaktadır.

Platon’un bu yaklaşımının keşif üzerine kurulu olduğu açıktır. Çünkü Menon, bir şeyi yaratmakta değil, var olanı doğurtmaktadır. Fark ettirme yönteminin de buna benzer şekilde, bir keşif süreci olduğunu söylemek mümkündür. Ancak Menon’dan farklı olarak “özerk birey”, keşfini kendisi yapmaktadır. Bu keşfi istediği kadar sürdürme ve istediği yöne doğru ilerletme hakkı kendisindedir. Dolayısıyla burada, Sokrates’in yaptığından daha farklı bir noktada durmaktayız. Çünkü öğrenciyi istediğimiz mutlak bir noktaya ulaştırmak için eğitimi kurgulamayız. Birey, kendi hazır bulunuşluğu üzerinden ilerleyecektir. Bunda temel nedenlerden bir tanesi, eğitimin kendi yarattığı değerlerden biri olan “öğrenci merkezlik”tir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulduğunda, seçimlerini kendilerinin yapmaları gerekir. Zaten “bireysel özerkliği” gerekli ve temel değer kılan da budur. Bireysel

özerklik kavramına ilerleyen kısımlarda daha fazla değinilecektir. Ancak, bireysel özerklik dahil, eğitimde değer aktarımının nasıl mümkün olduğuna bakalım.

İKİNCİ BÖLÜM

İKİ ARGÜMAN ve DEĞERLENDİRME

Eğitimin bir değer aktarımı olup olmadığı ile ilgili görüşler farklılıklar göstermektedir. Bununla birlikte, alan yazını tarandığında “eğitim bir değer aktarımıdır” görüşünün daha yaygın olduğu görülmektedir. Ancak bu argümanını değerlendirirken asıl dikkat edilecek nokta ve bu tezin de odaklanacağı sorunsal; eğitimin değer aktarımı olduğu kabulünün yanı sıra, değer aktarımının sorunsallaştırılmasıdır. Bu anlamda değer aktarımına çeşitli sorular yöneltilmektedir: Yetişkin olmak, genç nesle değer aktarım hakkı verir mi? Bu bir hak mıdır yoksa kaçınılmaz bir sonuç mudur? Planlı bir değer aktarımı mümkün müdür? Eğer mümkünse, hangi değerler aktarabilir? Bu ve benzeri sorular eşliğinde, ortak (evrensel) değerler bulunabilir veya oluşturulabilir mi? Bireyin özerkliğini tehdit etmeyen bir değer aktarımı mümkün mü?

2.1 Argüman I. Eğitim Bir Değer Aktarımıdır.

Eğitim pek çok bileşeni olan çok kılavuzlu bir kavramdır. Çok bileşenlidir çünkü hayata hazırlamak, meslek öğretimi yapmak, toplumsal sürekliliği sağlamak gibi pek çok parçadan oluşmaktadır. Çok kılavuzludur, çünkü UNESCO-Uluslararası Eğitim Birimi (IBE),’nin da belirttiği gibi 21. yüzyılda eğitimsel içerik; “1. Bilmek için öğrenme, 2. Eylemek için öğrenme, 3. Var olmak için öğrenme ve 4. Birlikte yaşamak için öğrenme” yi (IBE, 1998) içermek durumundadır. Eğitimle ilgili bu çeşitlilik içerisinde, değerle ilgili tüm bu soruları akılda tutarak, değer aktarımının tüm yaşamın ve özellikle eğitimin kaçınılmaz bir sonucu olduğunu göstermeye çalışalım.

Değer aktarımının mümkün olmadığını söylemek için, okul harici kurumlarda da yapılmadığını iddia etmek gerekir. Oysa ki ailede de değer aktarımının olmadığı iddia etmek, kültürel farklılığın açıklanmasını imkansız hale getirecektir. Aileler, kendi değerlerini yalnızca kendi evleriyle sınırlamak yerine, onları okullara göndermektedir. Ailenin inandığı değerleri (bireysel farklılıklar saklı olmak üzere) çocuklarına aktarmayan bir sistem genelde arzulanabilir değildir.

Okulları varlık nedeni, yalnızca kişinin yetişkinlik döneminde hayatını sürdürebilmesi için meslek öğretimini amaçlamaz. Böyle bir amaçlamanın en azından Türkiye için olmadığını söylemek kolaylıkla mümkündür. Çünkü gençlerin bir meslek eğitimine geçmeden en az 9 yılı bulan (okul öncesi 1 yıl, ilkokul 4 yıl, ortaokul 4 yıl, olmak üzere) bir ilköğretim

döneminden geçmeleri söz konusudur. Bu süreç yalnızca akademik yönlü bir öğretim olmayıp, bununla birlikte pek çok değer gençlere kazandırılmasının amaçlandığı bir dönemdir. Akademik bilgi donanımına ek olarak belirlenen değerlerin aktarımı Milli Eğitim Temel Kanunu ile apaçık şekilde tasarlanmıştır. 1973 yılında kabul edilen bu kanunun birinci kısmının birinci bölümü Türk Milli Eğitiminin amaçlarını düzenlemektedir.⁵

Eğitimde değer aktarımı neden kaçınılmazdır? Çünkü, “Pek çok değer ve idealler; kilise, devlet, siyasi parti veya toplumsal sınıf tarafından moral eğitimin⁶ bir parçası olarak görülmüştür” (Wilson vd., 1967, s.12). Eğitimin bir değer aktarım süreci olduğu ve hatta böyle olması gerektiğine dair diğer görüşlere de kısaca yer vermek gerekirse; White’a göre; eğitimin başlangıç noktasını değerler oluşturur (White, 1990, s.120), benzer şekilde Rokeach’a göre; eğitim, değerlerin telkin edilmesi ve uygulanmasının sağlanması amacıyla öğretilmesidir. Dolayısıyla değer aktarımı ile değerlerin öğretimi aynı anlama gelmektedir (Rokeach, 1975, s.121).

‘Değer aktarımı’ denildiğinde, bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde telkinde bulunmuş mu oluyoruz? Bu konuda Critchley, ufuk açıcı bir önermede bulunmaktadır. Critchley’e göre; “...söylem, olumlama anlamını da taşır” (Critchley, 2009, s.26). Tam da bu sebeple değer aktarımının veya değer aktarıcısının değer-nötr olma şansı yoktur. Eğitimin de bir söylem olduğunu ve hatta karar vericilerinin söylemini yaygınlaştırdığını eğitim uygulamalarında görürüz. Hatta bu söylem, yasal zemini dahi kullanmaktadır (Bkz. Dipnot:3). Öte yandan Critchley ise eğitimin bir moral aktarım olduğunu şöyle vurgulamıştır; “Çocuklara İngilizce mi öğretelim yoksa moral (ahlak) eğitim mi verelim? Sorusu saçmadır. Çünkü onlara İngilizce öğretmek demek, ahlak eğitimi de demektir” (Critchley, 2009, s.26). Dolayısıyla adı her ne dersi olursa olsun okul, moral eğitimi içerisinde barındırmaktadır.

Eğitimin değerler barındırması, normal karşılanabilir. Çünkü eğitim sistemi veya eğitim kurumları, toplumun değerlerini aktarmak için oluşturulan ana araçlardır. Eğitim kurumlarının değer aktarıcı rolünü Densford; “Kurum olarak eğitim değer üretmez, yalnızca

⁵ Bu amaçlardan ilki; “Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini, 1. (Değişik: 16.6.1983 – 2842/1 md.) Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;” şeklindedir.

⁶ Moral eğitimin ne olduğunu yanıtlamak kolay değildir. Ancak, moral eğitimin felsefi anlamda sorgulanmasını Sokrates’le başlatabiliriz. Sokrates (Wilson, 1967, s.12), erdemini öğretilip öğretilmeyeceğini ve öğretililecekse bunun nasıl olacağını sorgulamakla başlar. Kısaca, moral değerlerin yeni nesle aktarılmasına “moral eğitim” denir.

değerleri yansıtır” (Densford, 1961, s.92) şeklinde ifade etmektedir. Ancak eğitim sistemlerinin toplumun değerlerini aktarmak için oluşturulduğu haklı bir yargı olsa dahi, bu eğitimin değer yaratamayacağı anlamına gelmez. Ayrıca artık eğitim sistemleri çok yönlü ve büyük organizmalar oluşturmaktadırlar. Toplumsal değerlerden etkilenmekle birlikte, kendi iç değerlerini oluşturmakta ve hatta bazen bunu topluma yayabilmekteler. Çünkü eğitim, yalnızca sınıflarda yapılan öğretim etkinliklerini kapsamaz. Ayrıca bu yanlış algının aksine değer aktarımı ve dolayısıyla eğitim, çocuğun okul bahçesinden girmesiyle başlar. Çocuğu karşılayan okulun mimarisi, eğitim-yönetim kadrosunun karşılama şekli, ebeveynlerin okula karşı tutumu ve diğer tüm iletişim unsurları okulun değerlerini yansıtmaktadır. Bu bütünlük içerisinde ele alındığında, eğitimin de değer yarattığı görülecektir.

Eğitimin yarattığı bazı değerlere örnek verirsek, bunlardan ilki “herkes öğrenebilir” değeridir. Geçmiş yıllarda eğitim sisteminde kalması uygun bulunmayan insanlar (özellikle çocuklar) olabiliyordu ve bunlar “öğretilemez” olarak kabul edilip, örgün eğitim sisteminin dışına çıkarılabiliyordu. Ancak, artık her bireyin bir şeyler öğrenebileceği kabulü eğitimde yaygın bir değerdir. Bu değer, okul dışındaki çevremize de yansıdığını görmek mümkündür. Çünkü artık öğrenemeyen öğrenci diye bir kavram söz konusu değildir. Öğrenci öğrenemiyorsa, öncelikle ona uygun yöntem ve araçlarla yaklaşılmadığı düşünülür. Hatta günümüz eğitim sistemi içerisinde, “öğrenememek” kavramı kullanımını yitirmiştir. Yavaş ya da farklı öğrenmeden bahsedilebilir ancak “öğrenememezlik” kurumsal eğitimde olanaklı değildir. Bugünün eğitim sistemi içerisinde, herkesin daha iyi öğrenebileceği bir yöntemin, alanın, yaşın vs. olduğu kabulünü (değer) eğitim oluşturmuştur.

Yukarıda bahsi geçen; “herkes farklı hız ve yöntemlerle öğrenir” diye açıklayabileceğimiz eğitsel değer, yanı sıra, “öğrenci merkezli eğitim” diye bir başka eğitsel değer de vardır. Buna göre, yapılan eğitimin içeriğinden ve aktarıcıdan (öğretmen) önce, eğitilecek bireyin ihtiyaçları, düzeyi önemsenmelidir. Birey için mümkün en iyi eğitim ortamını, içeriğini ve yöntemini belirlemek esastır. Yani birey odaklı bir eğitim anlayışı oluşmuş ve ‘öğrenci merkezlilik’ eğitsel değerler arasında artık yerini almıştır. Başka bazı eğitsel değerlere; ‘her olumsuzluğa rağmen öğrenciyi kazanma-bireyi kaybetmeme’, ‘meslek seçiminde bireyin yeteneklerinin esas alınması’, bireyin yeteneklerinin daha erken tanınması ve bunun için ‘mesleki rehberlik esastır’ gibi değerlerin de okul merkezli ya da en azından büyük oranda okul kaynaklı olduğunu söyleyebiliriz. Her ne kadar eğitim uygulamaları içerisinde yukarıda sıraladığımız eğitsel değerler az ya da görünür olmasalar da eğitim içindeki bu değerlerin varlığının görmezden gelinmesi olanaksızdır.

Eğitsel değerlerin de bir parçasını oluşturan bireysel özerklik, genellikle eğitimde plansızca aktarılır ve eğitim felsefesinin önemli tartışma konularından biridir. Okul merkezli eğitimde ne zaman başladığı bilinmese de öğrencinin eğitimin merkezine alınmasıyla özerkliği güçlenmiştir. Ona gitmek istediği ortaokul, lise ve üniversiteyi (çeşitli sınırlandırmalar olsa da) seçme olanağı veren, lisede ilgilendiği alana ait ders seçimiyle de devam eden bireysel özerklik temelli süreçte artık öğrenciler ortaokulda dahi çeşitli dersleri kendileri seçebilmektedirler. Okula başladıktan sonraysa öğrenci, yapmak veya katılmak istediği projeleri, öğrenci kulüplerini kendisi seçmektedir. Bu seçme olanaklarının öğrencinin aleyhine bir geriye dönüş göstermeyeceğini (yani öğrencilerin ders seçme özgürlüğünün önemli oranda kısıtlanması ya da tamamen kaldırılması) ve öğrencilerin alacakları eğitimin içeriği hakkında gelecekte daha fazla söz sahibi olacağını bugünden kestirebiliriz. Daha çok seçim yapmanın sonucu olarak öğrenci, kendisiyle ilgili kararları da kendi başına vermeyi öğrenir. Dolayısıyla seçimde bulunan öğrenci için bireysel özerkliğin önemi her geçen gün artmaktadır. Yine bireysel özerklik kavramının yerleşmesinin sonuçlarından biri olarak öğrencinin kendisinin hiç ders seçemediği bir eğitim artık mümkün değildir. Öğrenciler ülkemizde bu özerklikten taviz vermemek için gerekirse okul, hatta ikamet değişikliğine dahi gitmektedirler⁷.

Bireysel özerkliğin eğitimin değerlerinden biri olduğu ve zorunlu olarak aktarıldığı savı bir yana bırakıldığında, özerkliği gerekli kılan bir diğer durum da değerlerin çokluğu ve çeşitliliğidir. Bu çeşitlilikle birey zorunlu olarak karşılaşacağından, özerk bireyin varlığı yalnızca bir tercih değil, bir zorunluluk da olmaktadır. Zira geç modern ya da post-modern denebilecek dönemin çok kültürlü toplumları, bireyi değer bakımından sürekli tercih yapmak zorunda bırakmaktadır. Artık insanlar farklı kültürlerin yaşadığı bölgelere daha çok seyahat etmektedirler. Bunun yanı sıra bilişim ve iletişim alanındaki yeniliklerle de çok çeşitli kültürle tanışma şansı artmaktadır. Komşumuzun ya da okul arkadaşımızın farklı bir kentten ve kültürden olma olasılığı geçmiş yıllara göre çok daha yüksektir. Yukarıda sıralanan nedenlerin de katkısıyla artık birey; tüm sorularına yanıt bulabildiği, ortak, en doğru ve yeterli değerlere sahip bir toplumda yaşamamakta, sürekli olarak farklı değerlerle karşılaşmaktadır. Eğitimde zorunlu olarak değer seçimi yapacak bu öğrencilere, esenliklerine daha uygun değerlendirmeler yapabilmek için felsefe bir kapı aralayabilir mi?

⁷ Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'ne (Madde:11/4) göre: "Seçmeli ders en az 12 öğrencinin talebi doğrultusunda öğretime açılır" denilmektedir. Öğrenciler kendi okullarında almak istedikleri derslerde bu sayı yakalanamazsa, farklı bir okula nakillerini yapmayı tercih edebilirler.

Densford' a göre; eğitim sistemi eğer felsefe merkezli oluşturulursa, değer teorisini yansıtacaktır (Densford, 1961, s.92). Yukarıda Schroeder' in değer teorisini açıkladığı gibi, ahlak felsefesinin bütün dallarını, sosyal ve politik felsefeyi, estetiği, bazen feminist felsefeyi ve inanç felsefesini dahi kapsayacak biçimde, değerlendirmeyi içeren felsefelerin tümünü yansıtan (Schroeder, 2012) bir eğitim sistemi söz konusu olacaktır. Eğitimin değer aktarıcı rolünü kabul ederek ve buna felsefi bir bakış açısı katarak oluşturulacak bir değer aktarımı; toplumsal ve eğitsel değerleri aktaracak olan eğitim sistemi, aynı zamanda felsefenin de çeşitli değerlerini aktaracaktır. Felsefe ise, bireyi en temel sorgulamalarla neyi, niçin öğrenmesi gerektiğini düşünmek durumunda bırakacaktır. Bu sorgulama ve kendi kararlarını verme durumu; birey merkezli bir düşünme ve dolayısıyla özerk (otonom) bireyler gerektirecek ve özerk birey eğitime katkı sağlayacaktır.

Eğitimdeki değerlerin seçilmesi sürecine ve bireysel otonomiye doğuran sürece ilişkin farklı bakış açıları söz konusudur. Örneğin, eğitimin görevinin üniversiteye kadar, sosyal doğruların aktarılması olduğunu ileri süren bir görüş bulunmaktadır. Rorty'ye göre felsefi değerler ve sorgulamalar en azından üniversiteye kadar öğrencilerle tanıştırılmamalı, ilköğretim ve ortaöğretimde yalnızca sosyalleşme amacı güdülmelidir. Hatta biraz daha ileri giderek, sadece akademik eğitim alan üniversite öğrencilerinin bireyselleşmelerini sağlayacak bir eğitim (otonom, özgün, özgürlükçü diye de okunabilir) almaları gerektiğini vurgular (Rorty, 1999, s.114-126). Bu konuda Rorty'ye önemli bir destek Gutmann'dan gelmekte; "Eğitimi daha geniş anlamda, bizi biz yapan her tür sosyal etkiyi barındıran bir şey" (Gutmann, 1999, s.14-15) olarak tanımlayarak eğitimin sosyal yönünün öncelikli olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Bireysel özerkliğe karşı ya da ondan bağımsız geliştirilen bu duruş önemlidir ancak çeşitli soruları da beraberinde getirmektedir. Örnek olarak; eğitimdeki sosyal yönü çok fazla ön plana çıkaran Gutmann ve Rorty'nin belirttiği 'sosyal doğrular' hangi topluma ya da günümüz toplumsal çeşitliliği içinde hangi toplumsal gruba aittir? Grubun büyüklüğü ne olduğunda toplumsal temsiliyet kazanıp aktarılacak değerleri belirleyici olacaktır? 'Sosyal doğrular' kavramı, tek başına yeterli midir? Zira yukarıda da değinildiği gibi hangi toplumsal grubun doğruları aktarılacaktır? Sosyal doğrulardan bir tanesi, neden bireysel otonomi ve onu kazandıran felsefi sorgulama süreçleri olmasın? Toplumun artık homojen bir bütünlük göstermediği herkesin malumudur. Toplumun tamamını temsil edemeyeceği açık olan toplumsal doğrulardan çoğunluğun doğruları mı anlaşılmalıdır? Eğer öyleyse, toplumsal azınlıkları, farklı sosyal grupları yok mu sayacağız?

Türkiye üzerinden azınlık ve sosyal gruplara iki örnek vererek, değer aktarmanın zorluğunu göstermeye çalışalım. Rumlar ve eşcinseller örneklerimiz olsun. Her iki kesimin de sosyal doğrularının tamamının ülkemizdeki hakim değerler içinde yer almayacağı kolayca söylenebilir. Ancak yine de adı geçen veya benzer durumdaki grupların değerleri aktarılmak istendiğinde, karşımıza en az iki seçim çıkacaktır. Bunlardan ilkinde, tüm hakim kültür haricindeki değerlerin de aktarılması gerekir. Değerler arasında herhangi bir hiyerarşik ilişki kurulmadan, her kesimin değerlerine yer verilerek aktarılır. Ancak, azınlık durumundaki toplulukları da içine alacak genişlikte bir sosyal doğrular çerçevesinden bahsedilecekse, bu artık ‘evrensel doğrular’ iddiasına varmalıdır. Böyle bir iddia, yerellik ya da ulusallık bakımından zayıflar. İddia bu değilse, sosyal değerlerin aktarımı ilk eğitim yıllarında toplumsal çeşitlilik içerisindeki yerel nitelikleri kapsayacak biçimde düzenlenebilir. Diğer seçime göre ise, azınlık değerleri görmezlikten gelinerek, hakim kültür değerlerinin aktarılması sağlanır. Aktarılan değerler, hakim kültürün değişimine göre çeşitli dönemlerde yeniden şekillenir. Ancak ne evrensel, ne de yerel doğruları üniversiteye kadar felsefi bir sorgulama yeteneği kazandırmadan yapılan değer aktarımı büyük oranda hakim, güçlü olanın değerlerinin empozesinden farklı bir şey olmaz.

Eğitimde sosyal doğruların ya da değerlerin bireysel özerkliği ya da felsefi, sorgulayıcı bakışı kazandırmadan aktarımı önemli bir sorundur. Beck’in belirttiği gibi; eğitimle bütünleşmiş bir biçimde kökten bir değerlendirme ve eleştiri gereksinimi de vardır (Beck, 1993, s.8/12). Nitekim Dewey; ilkökul eğitiminin amacı, kadın erkek herkesin bağımsız vatandaşlar, kendi kendini yöneten bir toplum oluşturacak bağımsız üyeler olarak yetiştirmek olmalıdır (Aydın, 2011, s.303) der. Nihayet toplumun bağımsız üyelerden oluşmasının doğru kabul edilmesi de sosyal bir değerdir. Oysa Rorty sosyal değerler derken, eleştirelilik, sorgulayıcılık, özerklik gibi yine sosyal olan değerleri de hesaba katmayarak, ciddi bir çelişki yaratmaktadır. Rorty’nin ve Gutmann’ın bu görüşlerini eleştiren Beck, şu düzeltmeyi önerir; okullar öğrencilere sosyal doğrular ve kurumlarla ilgili nesnel, bilgilendirici eğitim vermelidir (Beck, 1993, s.8/12).

Burada teslim edilmesi gereken bir husus, eğitimin zaten sosyal değer aktarımsız olamayacağıdır. ‘Eğitim sosyal değerleri aktarmalıdır’ demek; temelde eğitimin içeriğine önemli bir katkı sağlamaz. Fakat sosyal bir varlık olarak insanın doğal haliyle aktardığı değerleri sorunsallaştıran konulardan biri de; eğitimin herhangi bir değer aktarımında bulunabilmesinin ön şartının olup olmadığıdır. Wilson vd.’ne göre, eğitimin aktarım yapabilmesi için önce bireyin karnının tok olması gerekir (Wilson vd., 1967, s.149). Bu görüşe belli bir oranda katılmakla birlikte, eğitimin böyle bir ayrıştırmaya uğratılmayacağı

açıktır. Zira değer aktarımı herhangi bir şarta bağlanamaz, bir şart varsa o da iletişimin başlaması için gerekli olan iki kişidir. İletişim (değer aktarımı), aktaranın sözcüklerine ihtiyaç duymadan, vücut diliyle dahi kendini gösterir. Çocuğun okulla tanıştığı ilk anda, onunla nasıl iletişime girildiği, iletişime giren eğitim personelinin (öğretmen ve yönetici) çocuğa gideceği, bekleyeceği veya kayıt yapacağı yeri nasıl tarif ettiği, onu nasıl karşıladığı vs. değer yansımalarıdır. Eğer kayıt yapılacak yeri ya da çocuğun eğitim göreceği sınıfı, çocuk için tasarlayarak tanıtıyorsa (tanıtanın seçtiği sözcükler, okulun fiziki çevresinin renkliliği, oturma yerlerinin boyutu, konuşmacının çocukla aynı göz seviyesinden konuşması vs.), çocuk ve dolayısıyla eğitimle ilgili temel değerlerden birine (öğrenci merkezlik) sahip demektir. Bu da eğitsel değerlerin varlığını ve ders içerisinde (formal) olmasa da bir değer aktarımının olduğuna işaret eder. Ancak bireyin temel ihtiyaçlarının karşılanmış olması, eğitimin tamamında olduğu gibi değerler eğitimi açısından da olumlu bir katkı sağlayabilir. Bunu şöyle bir örnekle açıklamaya çalışalım; bireyin karnının tok olması, hırsızlık yapma ihtimalini azaltabilir ancak hırsızlık yapmayacağı anlamını gelmez. Benzer şekilde açlık hırsızlık yapma ihtimalini artırabilir ancak her aç olanın hırsızlık yapmayacağı da açıktır.

Eğitimin zorunlu bir parçası olan değerler, eğitsel etkinliklerin dışında steril bir halde bekleyen unsurlar değildir. Değer taşıyıcısı olan eğitimci, ebeveyn, okul yönetimi, eğitim ortamı, eğitsel materyaller vs. ile birlikte bir bütün halindedir. Çünkü sıralanan kişiler değer sahibidirler ve bu değerlere göre eylemektedirler. Benzer biçimde eğitim ortamı, eğitsel materyaller de üretici-alıcının değerlerine göre şekillenmektedir. Eğitim ortamında öğrencilerin ihtiyaçlarının öncelikli olarak göz önünde bulundurulması, engelli öğrencilerin düşünülmesi, fiziksel ortamın tefrişatı, okul yönetimi ve öğretmenler odasının durumu ile diğer taraftan sınıf ve laboratuvarların durumu vs. değerlerin yansımalarıdır. Dolayısıyla eğitimin ya da eğitim ortamının değerlerden soyutlanması düşünülemez.

Değer aktarımı, eğitim süreci içerisinde planlı ya da plansız bir şekilde sürekli gerçekleşmektedir. Plansız değer aktarımının da söz konusu olması, eğitim sistemi düzenlenirken tüm değerlerin kontrol edilemeyeceği anlamı taşımaktadır. Fakat tüm değerlerin kontrol altında tutulamaması, eğitimde herhangi bir değer benimsenmeyeceği ya da değer önerisinin yapılamayacağı anlamı taşımaz. Bunun yerine hangi değerlerin benimsenip aktarılabileceğini söylemek için, ilgili referans noktalarını ortaya koymak gerekir.

Değerlerin tercihiyle ilgili olarak Macklem sürecin zorluğunu göstermeye çalışmakta ve bunun için şu örneği vermektedir; orduya asker seçen bir subayın, komutanından aldığı; “en uzun ve en ağır askeri al” emrini değerlendirmektedir. Uzunlukları ve ağırlıkları farklı olanlar

içerisinden buna karar vermek neredeyse imkansızdır çünkü uzun olan daha hafif, daha ağır olan ise daha kısadır. Bu iki nitelik birbirinden tamamıyla farklıdır. Asıl dikkate alınması gerekenin amaçsal bir değerlendirme olduğunu ifade eder (Macklem, 2001, s.7). Bu örnekteki amaç, daha iyi olan askeri seçmektir. İyi askerin kim olduğu sorusu yanıtlanmadan, ağırlık ve boy da anlamlı belirleyiciler olamayacaktır. Eğitimde aktarılabilecek değerler için de durum daha farklı değildir. Hangi değerlerin aktarılacağını amaçlar belirlerse, daha anlamlı sonuçlar çıkacaktır. Eğitimde değer aktarımının temel amacının bireyin esenliği olduğu unutulmamalıdır. Ancak bazen asıl amaç kaybolduğunda, aktarılabilecek değerler amaç haline gelmektedir. Hangi değerlerin aktarılacağı ise, yukarıda Rorty' nin de belirttiği gibi çoğunlukla içinde yaşanılan kültürün kodları tarafından belirlenmektedir. Zaten Toku'da değer tercihinin rasyonel bir değerlendirme sürecinin ürünü olmadığını şöyle göstermektedir; "... değer yargıları, fenomenlerin değerlendirilmesinden ibaret olup, olgusal önermelerden mantıksal olarak çıkarılamaz. Bu yüzden herhangi bir değer yargısının doğruluk veya yanlışlığı ileri sürülemez. Dolayısıyla hangi türden değer yargılarının tercih edilmesi gerektiğine dair rasyonel ve nesnel bir karar verilmesi imkansızdır" (Toku, 2002, s.104-106).

Rorty ve Toku'nun değer seçimi ile ilgili vurguladıkları noktaları da akılda tutarak, öğrenciler başta olmak üzere ebeveyn, öğretmen ve diğer eğitim paydaşları için değer önerilerinde bulunmaya çalışalım. Bunun için eğitim, kendiliğinden bir olanak yaratabilmelidir. Zira eğitim kültürel kodlarda yer alan değerleri aktarım amaçlı oluşturulsa da, özünde bilimsellik ve amaçsallık taşımaktadır. Ayrıca eğitim, kendi yarattığı eğitsel değerlerini de sosyal değerlere rağmen ya da onlarla birlikte yürütürken, toplumsal değerleri dışlamak zorunda da değildir. O halde Toku'nun belirttiği, 'toplumsal değerlerin rasyonel bir belirlenimi olmasa' da; Rorty'nin belirttiği, 'yalnızca toplumdaki vurguya göre şekilleniyor' olsa da eğitimin bu değerleri bilimsellik ve amaçsallık bağlamında değerlendirmesi ve geliştirmesi de söz konusu olmalıdır. Öyleyse değer aktarımı yapılırken, yalnızca farklı kurumsal yapıların, odakların, güçlerin vs. ileri sürdüğü sosyal değerlerin aktarılması değil, 'eğitsel değerler'in de aktarımı söz konusu olmalıdır. Dolayısıyla değer aktarımı dendiğinde, eğitsel değerler de anlaşılmalıdır. Eğitsel değerler, eğitimin toplumsal değerler arasından seçtikleri olabileceği gibi kendi içinden yarattığı değerler de olabilir.

'Hangi değerlerin aktarılacağı' sorusunun yanıtı kolay gibi görünse de, farklı bir perspektifle bakıldığında zor olduğu fark edilecektir. Çünkü değerlerin tam anlamıyla kontrol edilip sınırlandırılmayacağı açıktır. Kolay yanı ise herhangi bir çaba gerektirmeden de değer seçimi ve aktarımı zaten toplumsal işleyiş içerisinde kendiliğinden gerçekleşir. Ancak eğitim

söz konusu olduğunda bu seçimin belli kriterlere uygun yapılması gerektiği açıktır. Kriterler belirlendikten sonra, hangi değerlerin aktarılacağı görece kolaylaşacaktır.

Örneğin kriter, ‘öğrenci mutluluğu’ olduğunda, kültür içerisinde bu kritere uygun değerlere vurgu yapılır. Kriter ‘toplumun bekası’ olduğunda ise aktarılacak değerler de buna göre farklılaşacaktır. Bu kriter örneklerinde toplum ve birey olarak keskin bir ayırım yapıyor gibi görünse de, bu ayrımı her zaman yapmak pek kolay olmayabilir. Bu nedenle çoğunlukla hem toplumsal hem de bireysel bir kaygı duyulduğuna aldırmadan, ortak değerlerin belirlenimi yapılabilir. Zira birbiriyle çatışan iki farklı odak gibi görünen birey ve toplum kavramları Spinoza’ya göre; klasik ahlak kuramlarının tersine, insanların rasyonel olmaları durumunda kendileri için iyi olanı istemekle, başkaları için de iyi olanı zaten istemiş olacaklarını söyler (Balanuye, 2012, s.173). Bu perspektifte bir rasyonellik, bir hedef olarak şekillendiğinde, birey ve toplum arasında herhangi bir çatışma yaşanmayacaktır.

Rasyonel olmak nedir ya da rasyonel birey kime denir? Rasyonel birey, kendi başına değerlendirme yapabilen, düşündükleriyle eyleyebilen, özerk ve özgür davranabilen bir kişidir. Spinoza’nın da belirttiği gibi; “özgürlük, her varlığın etkilere zorunlu olarak açık olmakla birlikte, bu derece farkı ölçüsünde kendisinin de bir etki yaratma olanağına sahip olduğunu bilmesidir. İnsan zihni upuygun fikirlerle donandığı ölçüde bedeni bu olanağını bilir” (Balanuye, 2012, s.194). Spinoza’ nın bu tanımından özerk bireye önemli bir yol çıkar. Rasyonel ve dolayısıyla özgür birey upuygun fikirlerle donandığı ölçüde doğru ve uygun eyleyendir. Toplumsal çevresinden etkilense dahi kendisi de başlatıcı olabilen bir varlıktır. Ayrıca tüm karar vericiler ya da karar verme mekanizmasını önemli ölçüde etkileyenlere karşı da ‘bireysel özerklik’, Spinoza’da da ifadesini bulan ‘bir etki yaratma olanağı’na yol açacaktır. Bu olanak, her türlü telkine karşı da direnebilme şansıdır.

Değer aktarımının kolaylığı bir yana, eğitimde yeğlenebilir değerler olduğu ve bunları aktarma fırsatlarının yaratılması gerektiği, pek de itiraz edilemeyecek bir savdır. Ancak hangi değerlerin yeğlenebilir olduğu, tartışmanın yoğunlaştığı esas konudur. Yeğlenebilir değerleri belirlemek için iki farklı öneriden bahsedilebilir. 1. Yukarıda verilen ‘öğrenci mutluluğu’ örneğinde olduğu gibi, önce kriterler belirlenecek ya da yeni kriterler oluşturularak buna göre değer seçimi yapılacaktır. 2. Değerlerin içinden seçileceği bir kaynak (milli ya da ideolojik devlet, din, politik partiler veya ideolojiler gibi) belirlenecek ve tüm değerler bu kaynağın öngördükleri olarak kabul edilecektir. İlk öneriye uygun, kriterlerin oluşturulmasını gerekli görenlerden Wilson ve arkadaşlarına göre; “oyunun kurallarını bilmeden oynamaya çalışan bir çocuk gibi olmalıyız... Öncelikle üzerinde anlaşmamız gereken hangi değerler manzumesi

veya otoritesini belirleyeceğimiz değil, hangi esaslara veya prensiplerle göre değerlendirme yapacağımızdır” (Wilson vd.,1967, s.26). Bu öneriye başka bir destek de şöyledir; “bir mantıksal formu bizzat moral yargının formu olarak koymanın ve başka formları gayrimeşru olarak dışarıda bırakmanın kendisi keyfi ve gayrimeşru bir usul olur” (MacIntyre, 2001, s.167). Nietzsche, herkesin eşit olarak uyabileceği bir ahlak sistemi fikrini reddeder. Zira evrensel bir moral çıkarmaya çalışmak, insanların farklılığını görmemeye çalışmaktır.

Wilson vd.’nin belirttiği ‘kuralları bilmeden oynayan çocuk gibi’ ve Nietzsche’nin karşı çıkışını önemli bir ölçüde kabul ederek çalışmamızda şöyle bir öneride bulunacağız; Nietzsche’nin karşı çıktığı bir mutlaklıktan veya insanın doğası kaynaklı olmayan, birlikte yaşamaktan, dünya kaynaklarının sınırlılığından, demokratik bir eşitlik gayretinden kaynaklanacak bir evrensellikten doğabilecek ortak eğitsel değerler tercih edilmelidir. Sahip olduğumuzu düşündüğümüz ve her nasılsa bugüne kadar tam olarak ne olduğunu belirleyemediğimiz örtük bir değerler kümesinden değil, insanı (ya da doğayı diyelim) şimdiden sonrasına taşıyacak, üzerinde düşünebildiğimiz, hayal edebildiğimiz değerler belirlenmelidir. Bu değerleri birey için anlamlı ve sürdürülebilir kılacak, mutlak bir ahlak dayatmayacak, prensipler belirleyip herhangi bir karar vericinin tüm söylemlerini onaylamadan yapılabilecek bir değer aktarımı yaratma çabasıdır. Ve nihayet tüm bunların sağlanabilmesi için, temel değer olan ‘bireysel özerklik’ önerilecektir. Çünkü eğer herhangi bir aktarım bireyin kendi eğitimi için yapılıyor ve bunun sonucunda yalnızca başkalarının çıkarı düşünülüyorsa, bu telkin olarak değerlendirilmemektedir. Telkini özgür eğitimden ayıran esas kavram Wilson vd.’e (1967, s.175) göre “kendi içinlik”tir. Bireysel özerklikteki amaç da bireyin kendi için, değerleri yaşamasıdır.

Değer belirlenimiyle ilgili ikinci görüş şöyle diyordu; belirli bir kaynak ya da otoriteye göre değerlerin seçimi yapılmazdır. Değer aktarımı olan eğitim görevi Niemczynski’ye göre; “Fransız İhtilal’ine kadar kilisenindi. Ancak bundan sonra vatandaşın yönetim ve eğitiminin sorumluluğunu devlet üstlenmiştir” (Niemczynski, 1996, s.111). Eğitim görevi devletin olduğuna göre, aktarılacak değerlere de devletin karar vermesi beklenir. Bu yaklaşımın yerindeliğini sorgulamayı bir yana bıraktığımızda, yaşadığımız ulus devlet içerisinde değerleri devletin belirlediği ve yazılı hukuk⁸ ile de pekiştirdiği görülmektedir.

Değerlerin kim tarafından ve nasıl belirleneceğini Gutmann şöyle sorunsallaştırmıştır; “Demokratik eğitimin gündeme taşıdığı temel soru; geleceğin vatandaşlarının eğitimini şekillendirmeye kim yetkili olacaktır?” (Gutmann, 1999, s.16). Modern dünyaya bakıldığında,

⁸ 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Genel Amaçlar, Madde: 2. Bu maddede

neredeysse tüm devletlerin eğitim sorumluluğunu çok büyük oranda üstlendiğini ve bunun çoğunlukla hükümetler ve parlamentolar eliyle yürütüldüğü görülmektedir. Ancak devletler eğitimi şekillendirirken yalnız değillerdir. Değer belirlenimini yapan otoritenin doğrudan ideoloji veya inanç grupları olmaması, bu grupların kontrolü tamamen parlamentoya bıraktığı anlamına gelmemektedir. Çünkü değer belirleme şansı çoğunlukla, karar (çoğu zaman devlet) mekanizmalarına etki etme olanağıyla ilgilidir. Bu olanağa sahip sivil toplum hareketleri, inanç grupları vs. bulunmakta ve değerlerle ilgili kararları şekillendirmektedirler. Yani devlet, eğitimde aktarılabilecek değerleri çeşitli odaklarla birlikte belirlemektedir.

Karar vericilerin belirledikleri değerlerini çocuklara aktarma isteği, değer belirlenimi sürecini anlamamızı kolaylaştırabilir ama tam anlamıyla çözemez. Karar vericilerin ve karara müdahil olabilen odakların kendi değerlerini topluma aktarma isteği ise kabul edilebilir değilse de tahmin edilebilirdir. Ancak yalnızca karar vericiler ile ilgili bir belirleme değer aktarımı için yeterli değildir. Değer seçimiyle ilgili pek çok soru varlığını koruduğundan, seçim sanıldığı kadar kolay değildir. Wilson vd. belirli bir kaynak veya otoriteye şöyle bir eleştiri yapmışlardır; eğer biz yalnızca yeni bir temel ya da yeni bir otorite arıyorsak yarından tezi yok, hiçbir sıkıntı çekmeden buluruz. Fakat biz doğru temeli veya en azından en mantıklısını bulmak istiyorsak, şu soruya yanıt bulmalıyız; ‘bir temelle diğer bir temel arasında nasıl karar vereceğiz?’ (Wilson vd., 1967, s.24).

Rorty, Wilson vd.’nin ifade ettiği farklı temellerin aksine, değer seçiminde bir tek kaynak görür ve bunun da kültür olduğunu şöyle ifade eder; “kültürümüz içerisindekilerden bazısını bir araya getirir ve seçer, vurgularız, bazılarını da hafifseriz” (Rorty, 1990, s.637). Kaynak kültürdür ve kültür kendiliğinden değerlerin bazılarını daha çok vurgulayarak seçimini yapar. Dolayısıyla Rorty’ye göre, değerlerle ilgi yapılabilecek seçim, toplumsal vurguya bağlıdır. Toplum, bazı değerleri zaman zaman önemseyip öne çıkarırken, bazılarını geri plana atarak ve değerleri de bu arada değiştirerek varlığını sürdürür.

Bu bölümde yapılan tüm bu tartışmalar, eğitimin değer aktarımsız olmadığını göstermektedir. Bundan sonra, aktarılan değerlerden olan ve bu çalışmamızın da odaklarından, ‘bireysel özerklik’ için bir temellendirme çabasına girilecek, bunun dışındaki değerlerle ilgili değerlendirmeler, çalışmanın dışında tutulacaktır. Bunun temel nedeni, bireysel özerkliğin planlı olarak aktarılmaya çalışılan veya kendiliğinden aktarılan tüm değerleri, güçlü ya da zayıf olsun, bireye kendi perspektifinden değerlendirme becerisi kazandırmasıdır. Ancak bundan önce değer-nötr bir eğitimin neden mümkün olmadığını,

istençli veya değil çocukların sürekli değer aktarılmaya maruz kaldıklarını II. argümanda tartışılm.

2.2 Argüman II. Değer-Nötr Bir Eğitim Olanaksızdır

Yukarıda (2.1.) da tartışıldığı gibi, eğitimde toplumsal değerlerin aktarımının amaçlanmasının yanı sıra eğitsel süreç kendi içerisinde de değer yaratım ve aktarımını gerçekleştirmektedir. Öte taraftan, değerler ve tüm bu bireyi değerlendirme (değerleri benimsetme) süreci, eğitim felsefesince sorunsallaştırılır. Bu kısımda tartışılacak değer-nötr eğitime geçmeden önce, değer aktarımının bizatihi kendisini, üç ana grupta toplayacağımız nedenlerle sorunsallaştırabiliriz. Bunlardan ilki eğitsel değerlerin seçimi esnasında karşımıza çıkar. Seçimi yapan bireyler, kendi eğitimleri esnasında aldıkları değerlerden bağımsız bir tercihte bulunamayacaklarından, seçecekleri değerler ve aktarım yöntemi ile ilgili çok farklı şeyler söyleyemeyeceklerdir. Çünkü değer seçiminde bulunan karar vericiler, kültürün dışından bazı öğeler bulup eğitimin içine yerleştiremeyecekler. Aktarılacak değerleri belirleyenler, zaten kendilerinin de sahip olduğu değerlerin içerisinde seçimde bulunacaklardır.

Sorunsallaştırılan ikinci durum; değer aktarımının uygulayıcısı olan öğretmenlerle ilgilidir. Değer aktaranlar her ne kadar belli bir eğitimden geçmiş (pedagojik formasyon sahibi) öğretmenler olsalar da aralarında homojen değiller. Çünkü öğretmenler de kültür çeşitliliği içerisinde yetişmekte ve yalnızca bu nedenle dahi olsa, tek ve yalın bir kültüre sahip değiller. Öğretmenlerin aldıkları planlı ve uzun vadeli bir eğitim de olsa aşamadıkları, aşmaları da gerekemeyebilecek önemli kültür farklılıkları vardır. Kültür, değer ile bütünleşik bir biçimde ilerlemektedir ancak çok kültürlülüğün ötesinde, homojen bir kültürün de olmadığı açıktır. “Çok kültürlülük, pek çok kültürü veya alt kültürü barındıran toplumların-devletlerin bireylerinin etkileşime girmesidir. Bir kültür veya alt-kültür kabaca birkaç aileden daha kalabalık insan topluluğuna eşlik eden düşünme, konuşma ve davranışlardan oluşur. (...) Kültürleri ayırmak zordur çünkü bireylerin çoğu pek çok kültüre dayanır. Dolayısıyla pek çok insan çok kültürlüdür” (Gutmann, 1999, s.304). Toplumun ve bireyin çok kültürlü olduğu bir ortamda, yalın ve mutlak bir kültürün olmaması, değerlerin farklılaşacağına da işaret eder. Farklılaşan değerler içerisinde seçim yapmak önemli bir sorundur.

Sorunsallaştırılan üçüncü durum; değer aktarılan bireyle ilgilidir. Çünkü aktarılan her değer istenilen biçim ve düzeyde aktarılamayacağı, karşıdaki kişinin de farklı kültür geçmişine başta olmak üzere, kendine özgü farklı bireysel özellikleri olacağı açıktır. Dolayısıyla birey, aktarılan herhangi bir değere diğerlerine oranla daha fazla ilgi duyabilir ve bu da aktarımın

sonucu değiştirecektir. Ayrıca, eğitim kurumunda okula başlayan bireyin yaşı göz önünde bulundurulduğunda, ailesi başta olmak üzere tüm diğer sosyal ilişkileri ve değer aktarım araçları aracılığıyla (başta kitle iletişim araçları olmak üzere) çeşitli değerlerle zaten donanmıştır. Bu durumda, aktarılacak değerler bireyler üzerinde çok farklı tepkilere yol açacaktır.

Yukarıda sorunsallaştırılan nedenler dolayısıyla, karar vericilerin tercih ettiği değerlerin çocuklara daha iyi aktarılacağı ve dolayısıyla onlarca benimseneceği ön kabulü oluşsa da eğitim uygulamalarında bunun arzu edilen şekilde ve düzeyde geręekleřtirilmeyeceęini kestirmek zor değildir. Değer aktarımıyla ilgili benzer problemler de sıralamak mümkündür. Ancak asıl kaçıırılmaması gerekli nokta, değer-nötr olamamanın iki temel nedeni olduğu ve bunları açmanın da pek mümkün olamayacağıdır. Çünkü bu nedenler doğrudan aktaran ve aktarılanın kendisidir. Eğer değer aktarımında karşılaşılan problem, değer aktarım aracı, zamanı, ortamı vs. ile ilgili olsaydı, elbette bu durumu çözmek daha kolay olabilirdi. Çünkü eğitim zamanını ya da ortamını değiştirmek belli bir oranda daha kolaydır. Değer aktarımıyla ilgili bu önemli zorluğu belirttikten sonra, problemi daha anlaşılır kılmak için değer-nötr kavramını açıklamaya çalışalım.

Değer-nötr kavramı, çok kolay açıklanabilir görünse de sanıldığının aksine pek kolay değildir. Başlangıçta; ‘her değere eşit uzaklıkta olmak’ ya da ‘herhangi bir değer taşımamak’ gibi kısa iki açıklama akıllara gelebilir. Fakat hiçbir değere sahip olmamanın ya da her değere eşit uzaklıkta ya da tüm değerlere kayıtsız kalmanın aktaran ve aktarılan açasından mümkün olamayacağını yukarıda göstermeye çalıştık. Değer-nötr bir eğitim mümkün olmadığına göre, mümkün en uygun değerlerin seçim ve aktarımının yapılması gerekir. Bunun için çeşitli değer kaynaklarına bakılabilir. Bu kaynaklardan biri, içerisinde yaşanılan herhangi bir kültürün değerleri olabilir. Bunu da günümüzde eğitim görevini üstlenen modern ulus-devlet seçip aktarabilir. Ancak devlet bunu yaparken, karşımıza yeni bir sorunsal çıkar ki bu da yönetici grubun belirleyeceği değerlerle ilgilidir. Yönetim, hangi değerlerinin aktarılacağı konusunda, çoğunluk sağlamaya çalışsa dahi, büyük ihtimalle hakim kültürün değerlerini kabul edecektir. Ancak bu kabul, çoğulcu bir katılımı imkansızlaştırır. Çoğulcu katılım sağlanamadığında, asıl hedef olan bireysel özerklik de olanak dışı kalır. Çünkü çoğulcu bir eğitim yaklaşımı, bireylerin geldiği kültürel farklılıkları göz önünde bulundurarak, bireysel özerkliği olanaklı ve uygulanabilir kılar. Çoğunlukçu bir yaklaşım ise farklılıkları yokumsayan yaklaşımıyla tam tersi bir istikameti göstermektedir. Bu nedenle, değer seçimi ve aktarımının yeniden sorgulanmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Değer seçimi nötr olamayacaksa, yapılması gereken, hakim kültür değerlerinin aktarılması değil, bireye kendi değerlerini seçme şansı ve becerisinin kazandırılmasıdır. Fakat değer seçiminin bireye bırakılmasının da çeşitli zorluklarının ortaya çıkması beklenmelidir. Zira seçim bireye bırakıldığında, bireyin sahip olduğu ya da olacağı, seçtiği ya da seçmediği tüm değerlerin varlığı, çeşitliliği ve sürdürülebilirliği hakkında bilgi sahibi olması gerekir. Aksi durumda, anlamlı bir değer seçiminden bahsedilemez. Her şeyden önce bir kişinin tüm değerlerin bilgisine sahip olması imkansızdır. Ayrıca değer aktarımı yapılan yaş grubu itibariyle böyle bir değer birikimine sahip olmaları ve onlardan seçim yapabilme olgunluğu göstermeleri beklenemez. Daha önce de değindiğimiz gibi böyle bir değer bolluğu, değerler anarşisi gibi bir problem yaratabilir. Bu yüzden değer seçimini bireye bırakırken, bireyin değer seçimini mümkün kılan en doğru biçimde yapabilecek bir değerle donatmak, verimli bir çözüm sunabilir. Bu değer, kendi başına seçimi olanaklı ve uygulanabilir kılan ‘bireysel özerklik’ olabilir.

İnsanların farklı bakış açılarına ve değerlere sahip olduğu, değer-nötr bir aktarımın mümkün olmayacağı en başından bellidir. Ancak eğitimin bugün için her ne kadar değer-nötr olamayacağı savı önemli bir kabul olarak görülse de eğitimin değer-nötr bir yapıya gelecekte daha çok yaklaşacağı ihtimali dışlanamaz. “Modern toplumlar, kültürel bilginin, düşünme tarzlarının, kavramaların ve hareket tarzlarının sıradaki nesle aktarıldığı eğitimin öğretimden her geçen gün daha çok ayrıştığı sistemlerdir” (Bauer, 1997, s.163). Modern toplum, okuldan artık eğitimin ziyade öğretim istemektedir. Çünkü toplum, okulun eğitime ve dolayısıyla değerlere eskisi kadar müdahil olmasını istememektedir. Bunun çeşitli nedenleri vardır ve tartışmaya açıktır, fakat bu tartışma çalışmamızın sınırlarını aşmaktadır. Ancak önemli nedenlerinden bir tanesinin yukarıda da değindiğimiz ‘çoğunlukçuluk’ olması muhtemeldir.

Eğitim kurumlarının değerlerle ilişkisini Rokeach farklı bir bakışla şöyle değerlendirmektedir; “değer-nötr bir eğitim felsefi ve teorik olarak olanaklı değildir. Bu yüzden okul değer-nötr pozisyonunu bırakmalı, diğer toplumsal kurumların değil, yalnızca eğitsel kurumların değerlerine saygı duymayı öğretmelidir” (Rokeach, 1975, s.124). Yani eğitim kurumlarının, değer-nötr eğitimin olanaksızlığını görmesi ve eğitsel değerlere kapı aralaması gerekir.

O zaman eğitimcinin rolü var olan toplumsal değerlere yönlendirmekten çok, var olan eğitsel değerlere yönlendirmek üzerine kurulabilir. Bu durumda eğitim kurumları, öğrencilerin değer eğilimlerini kendi haline bırakmamalı, onlara yön vermeliler. “Eğitimcinin görevi sadece var olan istemelerimizi inşa etmek değil, ayrıca yeni ilgiler doğuracak şekilde

nelerin istemeye değer olduğunu göstermektedir. Eğer öğretmenler bunu yapmazsa başkaları (reklamcılar, çocuğun akran grubu vs.) bunu yapacaktır ” (Peters, 1965, s.109). Ancak değerlerin eğitim kurumları tarafından aktarılması (formal) ile planlı ya da plansız informal⁹ bir eğitimle aktarılması farklıdır. Çünkü söz konusu eğitim kurumları olduğunda, aktarılan veya işlenen değerlerin seçilmiş ve insanlık tarihinin süzgecinden geçmiş olması beklenir. Her topluluğun kendi yaşam şartlarına uygun olarak oluşturduğu değerler bir yana, neredeyse tüm toplulukların ortaklıklarını yakalayabilen değerleri eğitim tercih etmeli.

Eğitimin tercih edeceği değerlerin neler olabileceğini farklı bir perspektiften değerlendirmeye çalışalım. Bunun için değerlere; toplumsal değerleri farklılaştıranlar ve birleştirenler olarak farklı iki pencereden bakalım. Farklılaştıran değerler de dahil, inanç ve ideolojilerin ürettiklerinin hemen hepsinin çıkış noktaları insanı kurtuluşa götürmek, insanın iç barışını ve insanlar arası huzuru sağlamak biçiminde amaçlandığı için aynı kabul edilebilir. Ancak yöntem ve uygulamalarına bakıldığında büyük oranda farklılıklar gösterirler. Benzer ya da aynı değerlere de sahip olsalar, değerlere verilen öncelik bakımından farklılaşırlar. Örneğin işçi ve emek komünizm için en başat değerken, serbest girişim kapitalizm için temel değer olmaktadır.

Birleştirici olarak din ve ideolojilere bakıldığında, neredeyse tamamında daha yaşanabilir ve sürdürülebilir bir dünyanın amaçlandığı görülür. Sosyal huzur ve bireysel mutluluk konularında benimsenen çeşitli değerleri büyük benzerlikler gösterirler. Hırsızlık, tecavüz, öldürmek vs. gibi davranışlar hemen hiçbir inançta hoş karşılanmaz ve cezalandırılırken; iyilik yapmak, komşuyu gözetmek vs. ödüllendirilir. Bu davranışları sağlamak için çeşitli değerler ileri sürülür ki merhamet ve adalet bu ortak değerlerin en çok vurgulananlarından. İfade özgürlüğü, eğitim hakkı gibi değerler de çeşitli sınırlamalar olmakla birlikte önemli oranda devletler tarafından kabul görmüş ortak değerlerdir. Tüm bu değerlerin yanı sıra, bireysel özerklik¹⁰ de ciddi oranda ortak bir değer olarak kabul edilebilir. Ancak aktarımı ve doğası bakımından bireysel özerklik değeri, diğerlerinden farklılaşmaktadır. Bireysel özerklik, keşfedilen değerlerdendir ve bu değerın kazanılmasında yeni bir şey inşa etmek değil, sahip olunanı korumak söz konusudur. Zaten sahip olunan bu değeri bastırmamak, aksine

⁹ Formal Eğitim: Örgün ve yaygın eğitimi içine alan, plan ve program dahilinde işleyen eğitim faaliyetleridir. Okullu eğitim olarak tanımlanabilir.

İnformal Eğitim: Okul dışında kendiliğinden gerçekleşen her tür, doğal eğitimidir.

¹⁰ Bireysel özerklik bugün için bazı toplumlarda başat değerlerden olmasa da Türkiye’de de görüldüğü gibi, her geçen gün daha büyük önem kazanmaktadır. Bununla ilgili daha detaylı bir değerlendirme “Evrensel Bir Değer Önerisi Olarak “Bireysel Özerklik” bölümünde irdelenecektir.

güçlenmesi için eğitimcinin yardımcı olması gerekir. Eğitimcinin yardımcı olması için de bu değerlerin eğitsel değer olarak kabul edilmesi gerekir.

Değerden kaçınılamayacağı, değerlere karşı önyargısız olunamayacağı kabulü üzerinden, ‘değerlere karşı yaklaşımın ya da kabulün bir değere dönüşebileceği’ de akılda tutularak, eğitsel değerlere karşı yaklaşımın tartışılması gerekir. Ayrıca bu değerlerin yerel niteliklerinin olacağını unutmadan ve bunun için mutlak sınırlar çizmeden belirleme yapılmalıdır. Yerel ya da evrensel olsun, eğitimin değer aktarımı olduğu kabulü, eğiticiye de buna uygun bir rol yüklemektedir. Rokeach’ın da belirttiği gibi; “eğitim, değer-aktarımsız (value-free) olamaz ve olmamalıdır ve dolayısıyla eğitimciler bazı değerlere yeniden yön vermedikçe görevlerini yapmış olmazlar” (Rokeach, 1975, s.117). Dolayısıyla eğitim, eğitsel değerleri belirlemeli, bunları öğrencilere tanıtmamalı ve öğrencilerin sahip olduğu çeşitli değerlere de yön vermelidir. O halde ‘aktarım için belirlenecek değerleri seçmede ‘eğitsel değerler’ bir kriter sağlayabilir mi?’ sorusuna ‘evet’ yanıtı verilebilir. Ancak değer belirleniminde dikkat edilmesi gerekli noktalardan biri, amacın gözden kaçırılmamasıdır. Öğrenciler, yaşları itibarıyla öğrenmeye daha hazır bir haldedirler. Eğitimcinin ise özellikle yapacağı şey bu öğrenmeyi kolaylaştırmaktır. Bu kolaylaştırma, öğrencinin kendi kişisel esenliğini sağlama ve yaşamı anlamlandırma çabasına da yardımcı olmalıdır. O halde değerler de buna göre belirlenmelidir. Çünkü değerler amaçlara göre şekillenirler ve daha çok bu amaçların gerçekleşmesini sağlarlar.

Değer seçimine geçmeden önce değerlerin değişkenliği kabul edilmelidir. Çünkü değerler mutlak değildir ve bu yüzden sürekli sorgulanır, yeniden yaratıma uğrar ve bireye göre şekillenir. Değerlerin zamana, topluma ve insana göre sürekli değiştiğini akılda tutarak, eğitim için sağlam, güvenilir ve kalıcı değerler oluşturulabilir mi? Kalıcı değerlerin oluşturulamayacağını daha önce göstermeye çalıştık. Ancak yine de çeşitli değerler belirlenmesi, eğitim değer-nötr olamayacağından, bir zorunluluktur. Hangi değerleri belirleyeceğimiz konusunda Burbules; “değerler gerçekliğin kriteri üzerine değil, aranana, amaçlanana ve harekete dönüktür. Dolayısıyla hangi değerleri belirleyeceğimizi söyleyemeyiz (Burbules, 2000, s.182). Buradaki ilk yargıya katılmak gerekliliği açıktır. Zira değerleri amaçlar belirlemektedir. Ancak Burbules’in ‘değerleri belirleyemeyiz’ yargısına katılmak mümkün değildir. Çünkü amaçlar belirliyse, değerleri de belirlemek mümkündür. Ancak değerlerin ve amaçların değişkenliği göz önünde bulundurularak, bir mutlaklıktan söz edemeyiz. Fakat değer uygulayıcısı bireyi merkeze alarak, eğitimde yetişen bireyler için; sorgulanan ve yeniden yaratıma uğrayan değerleri seçebilecek, değişimi algılayıp

benimseyebilecek bireyler yetiştirmek, temel amaçlardan biri olabilir. Bu amaç, bireysel özerkliği işaret etmektedir.

Bireysel özerklikle birlikte eğitimde ortak kullanılabilir değerlerle ilgili çeşitli fikirlere burada yer vermeye çalışalım. Örneğin Aristoteles, öğretilenleri iki grup altında sıralamaktadır. İlki; “Ahlaki erdemler; bilgelik, cesaret, otokontrol ve adalettir. Sonraki; Entelektüel erdemler; sanat, bilimsel bilgi, pratik akıl, felsefi akıl ve sezgisel mantıktır” (Suppes, 1995, s.3). Nitekim Aristoteles’ e göre entelektüel erdemler, açıkça eğitimin bir sonucudur (MacIntyre, 2001, s.74). Öte taraftan Rokeach, eğitimdeki dört başat değeri; “başarma duygusu, özsaygı, bilgelik ve özgürlük” olarak sıralamaktadır (Rokeach, 1975, s.120). Ancak eğitimin başat değerlerinin daha farklı olduğunu düşünenler de vardır. Bunlardan Niemczynski’ye göre; “Eğitimin yeterince ahlaki olması için bireylerin, kilisenin ya da devletin yaşam ideallerini öğrenmeleri değil, birbirlerine eşit davranmak isteyen ve davranan ve birbirlerine karşı merhamet duymak isteyen ve duyan ahlaklı bireyler yetiştirmesi gerekir” (Niemczynski, 1996, s.111). Eşitliğin temel olduğunu söyleyenlerden bir diğeri de Hacıkadiroğlu’ dur. Ona göre; “İnsan olmak bilgili ve özgür olmak anlamına geldiğine göre, insanlık için en büyük değerlerin işbirliği, bilgi ve özgürlük olduğu duraksamadan söylenebilir. ...Ancak bu türetilen koşullardan biri temel koşullar için vazgeçilmez durumda bulunduğundan onun da doğrudan doğruya temel koşullardan biri olduğu söylenebilir. Bu da eşitlik koşuludur” (Hacıkadiroğlu, 2002, s.37). Tüm tanımlarda dikkatleri bilgi (bilgelik), özgürlük değerleri çekmektedir. Her iki değer de ‘bireysel özerklik’ kavramı ile yakından ilişkilidir.

Yukarıda eğitim için sıralanan değer örneklerinin yanı sıra, günümüzde hangi değerlerin aktarılacak istendiğine dair farklı bir örnek karşılaştırma yapalım. Değer eğitimi ile ilgili yakın geçmişte yapılan aşağıdaki örnek iki çalışmaya yer verelim. Türkiye’nin (Antalya) ve Avustralya’nın seçildiği bu çalışmalarda öğrencilere aktarılacak üzere aşağıda listelenen değerler seçilmiştir:

Sıra	Türkiye	Avustralya
1.	Saygı	Respect
2.	Sorumluluk	Responsibility
3.	Sevgi	Care (Özen) ¹¹
4.	Dürüstlük	Honesty
5.	Adalet	Social justice (Sosyal adalet)
6.	Yardımlaşma	Tolerance and understanding (Hoşgörü ve anlayış)
7.	Vatanseverlik	Excellence (Mükemmeliyet)
8.	Kişiler arası ilişkiler	Inclusion and trust (Gruba kabul ve güven)
9.	Kitle iletişim araçları ve değerler	Being ethical (Etik olmak)
10.		Freedom (Özgürlük)

Şekil 2.1 Türkiye’de (Antalya) ve Avustralya’da Öğrenciye Aktarılmak İstenen Değerler

Avustralya ve Türkiye gibi coğrafi olarak birbirinden uzak iki kültür bile birbiriyle karşılaştırıldığında, değerlerin önemli bir oranda ortak oldukları görülür. ‘Saygı’, ‘sorumluluk’, ‘dürüstlük’ ve ‘adalet’ birebir ortak değerler olarak neredeyse seçilen değerlerin yarısını oluşturmaktadır. Türkiye’yi temsilen seçilen değerler içerisinde; ‘özgürlük, etik olmak, güven, mükemmeliyetlik, hoşgörü ve anlayış’ yer almamaktadır. Avustralya için seçilen değerler içerisinde ise; ‘kitle iletişim araçları ve değerler, vatanseverlik, yardımlaşma’ yoktur. İki farklı kültürün seçtiği ortak değerler kadar, ortak olmayan değerlerin de hangileri olduğu, neden bunların tercih edildikleri önemlidir. Ancak bu tartışma, çalışmamızın sınırları içerisinde değerlendirilmeyecektir. Fakat her ikisi de okullar için yapılmış olan bu çalışmaların, yukarıda tartıştıklarımızın uygulamaya da yansıdığını göstermesi bakımından ayrıca önemlidir. Bu örneklerde, eğitsel ve ortak değerlerin olabileceği, bazı değerlerin aktarım için seçilebileceği ve değerler eğitiminin yalnızca informal değil, formal olarak da yapılabileceği görülmektedir.

¹¹ Türkçe sözcüklerin tam anlamını karşılamayan sözcüklerin anlamları parantez içinde gösterilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

EVRENSEL BİR DEĞER ÖNERİSİ OLARAK “BİREYSEL ÖZERKLİK”

Değer aktarımında bireyi merkeze alan bir anlayışın belirleyici olmadığı ve birey için tasarlanan değerlere vurgunun pek yapılmadığı, çalışmamızın geçen bölümlerinden de anlaşılabilir. Zira değer dendiğinde, sosyal kurumların ve dolayısıyla toplumun yarattığı, kendi içerisinde gündelik dilde kullanıma soktuğu bir kavramdan bahsedilir. Bu nedenle, toplumsal amaçlarla aktarımı yapılan değerlerin bireysellik iddiasının ön plana çıkmaması anlaşılabilir, ancak bu anlayışın yerindeliği tartışılmalıdır. Çünkü kamusal bir ortaklık sonucu aktarılacak istenen değerlerin, birey mahremiyetini yokumsaması, yalnızca kaba (özensiz ve muhteviyatsız) bir değer aktarımı olabilir. Değerlerle ilgili bu önemli tartışmaya White şöyle bir soruyla dikkat çekmektedir; “başkalarına saygı ve hukuka saygı olsun, fakat öz-saygı, kendine güven, bireysel ve etik özerklik olmasın mı?” (White, 1989, s.5). Toplumsal değerlerin yanı sıra birey merkezliliğe yapılan bu vurgu, değer aktarımında her iki yönün gerekliliğini ortaya koymaktadır. Her ne kadar kamusal da olsalar, değerlerin sürekliliği bireyler aracılığıyla gerçekleşir. Süreklilik sağlanması için değerler, yeni nesillere yani topluma yeni katılan bireylere aktarılmaya çalışılır. Ancak değerlerin toplumsallığını kabul etmek de, aktarımda bulunurken bireyin tekilliği, özgünlüğü, biricikliğinin gözden kaçırılmaması gerekir.

Konu, değer aktarıcısı eğitim örgütleri olduğunda, bu örgütlerin yalnızca toplumsal değil, bireysel boyutunun da olduğunu söylemek, hemen herkesin kabul edeceği bir savdır. Öyleyse eğitim örgütleri bireysel değerler de aktaracaksa (eğitsel değerler başta olmak üzere), toplumsal sürekliliği sağlamanın ötesine geçmeli ve bireye de çeşitli kazanımlar sağlamalıdır. Bu kazanımların belki de en önemlisi, bu çalışmanın da odağını oluşturan ‘bireysel özerklik’ değeridir. Çünkü öteki değerler, bireysel özerkliğin varlık şartına bağlıdır. Bunun yanı sıra, bireysel özerkliğin neden bu kadar önemli olduğunu anlamak için, bu değerlerin sağlayacağı katkıları belirtmek gerekir.

Bunun için önce ‘bilmek’ kavramı kabaca değerlendirilebilir. Çünkü özerkliğin yerinde kullanılabilmesi için, bireyin karar verdiği şeyi bilmesi gerekir. Bilme; kolektif olmayan, bireye özgü ve öznedir. Çünkü bir şeyin bilinmesi, yalnızca birey düzeyinde ve öznel bir biçimde gerçekleşebilir. Yani her bilme edimi bireysel ve biriciktir. Birey yalnızca bu bilme edimiyle birlikte yerinde bir hareketi başlatabilir. Dolayısıyla bireyin farklı zaman ve

ortamlarda doğru eyleyebilmesi için bilgi sahibi olması gerekir. Fakat sadece bilgi sahipliği, yerinde eylemek için yeterli olamayacağından, ayrıca bireyin belli bir özerkliğe sahip olması da gerekir. Dolayısıyla, özerklik bilmeyi de gerektireceğinden ve Sokrates'in de ifade ettiği, 'hiç kimse bilerek kötülük yapmaz' cümlesinden de destek alarak, bireysel özerkliğin temel değerlerden olacağı söylenebilir (MacIntyre, 2001, s.29).

Bireysel özerkliğin neden gerekli olduğunu, o yokken neler olabileceğini değerlendirerek gerekçelendirmeye çalışalım. Bunun için öncelikle bireysel özerklikten yoksun birini düşünmeye çalışalım ve ondan önemli bir kişisel karar vermesini bekleyelim. Özerklik mahrumu birey, nihayet o an geldiğinde gerekli kişisel kararı neye göre verebilir? Çünkü her söylem, olumlama, reddediş ya da tercih, bir karardır. Buna bağlı olarak da her karar bir özerklik gerektirir. Ayrıca değer aktarıcıların birey için, her şartta tercih edilebilecek karar biçimleri yaratıp bunu telkin etmeleri de mümkün değildir. Böyle bir karar biçimi olmadığı gibi değer uygulayıcısı her birey yaşamsal deneyim itibarıyla, vereceği her kararda biriciktir. Dolayısıyla biz, bireyin özgünlüğünü ve olayların biricikliğini kabullendiğimizde, kararın da o ana özel olduğunu kabul etmiş oluruz. Her karar özgün olduğundan, uygun kararı vermek bir özerklik gerektirecektir ve bu irrasyonel görünse dahi bireyin yapabileceği en rasyonel karar olacaktır (Davidson, 2004, 169-187). Eğitimin muhatap olduğu çocuk da olsa bireysel özerkliğini üstlenip, kendi rasyonel kararlarını verecektir.

Bireysel özerklik kavramına farklı kültürlerce, çeşitli anlamlar yüklenmiş ve bu kavrama değişik düzeylerde önem verilmiş olabilir. Hatta bazı toplumların bireysel özerkliğe aktarılabilecek bir değer olarak görmedikleri de ileri sürülebilir. Ancak Piper'in de belirttiği gibi; bireysel özerklik kişisel esenlik için yeter şart olmasa da özerk birey daha esenlikli olur (Piper, 2011, s.30). Eğitimdeki pek çok uygulama için, bireyin esenliği amaçlandığına göre bireysel özerkliğin yokluğu, önemli bir eksik doğurur (Balanuye, 2007). Özerk olan ya da olmayan bireyler değerlerini sahiplenseler dahi, özerk birey sahiplendiği değerlerin farkında olacak ve savunduğu gerçekten kendi tercihi olacaktır (Piper, 2011, s.30). Bu durumu şöyle bir benzetmeyle açmaya çalışırsak, özerk birey okuduğu bir metin parçasını anlayarak onu savunan kişidir. Özerk olmayan birey de okuduğu aynı metni savunan ancak bunu anlamayan kişidir. Özerk olmayan birey değerleri sahiplenmediğinden, genel kabul göreni ya da ezberlediğini savunur. Dolayısıyla özerk olmak ile olmamak arasındaki fark, ezberlemek ile anlamak ya da telkin ile eğitim arasındaki farkla benzer.

3.1. Bireysel Özerklik (Personal Autonomy) Kavramının Anlam İçeriği Nedir?

Değer aktarımında telkinden uzak durulması gerektiğine ve eğitsel değerler başta olmak üzere değer aktarımının nasıl yapıldığına daha önceki kısımlarda değinildi. Bu bölümde ise “bireysel özerklik” kavramı üzerinde durulacak ve neden bireysel özerklik değerini temel alıp, onu koruyarak ve güçlendirerek bir aktarımın yapılması gerektiği irdelenecektir. Bunu yaparken, toplum boyutunun önemini öncelikle vurgulamak gerekir. Çünkü bireysel özerklik topluma ilişkin bir değerdir ve var olmak için topluma muhtaçtır. Toplumla ortaya çıkabilen özerklik, toplum içerisinde gelişebilir. Ayrıca, bireyin topluma ya da toplumun diğer bireylerine karşı bir özerklik talebi olabilir. Çünkü doğa ya da fizik yasalarına ilişkin bir özerklik söz konusu değildir.

“Bireysel özerklik” kavram içeriğini ele almadan önce, bu iki sözcüğün nasıl bir birliktelik ve ortaklık yürüttüğüne bakmak, bu kelime grubunu anlamada bize çok yardımcı olacaktır. “Otonomi” sözcüğü Antik Yunan’dan gelmekte ve “kendine kanun koymak” anlamındadır (Swaine, 2012, s.107). Dolayısıyla ‘otonomi’ sözcüğünü ‘birey’ sözcüğüyle birlikte kullandığımızda, bireyin kendi yaşam ilkeleri ve yasasını kendisinin koymasına bir gönderme yapmış oluruz. Benzer biçimde ‘özerk’ dediğimizde, çoğunlukla kendi başına kararlar alabilen ‘birey’den bahsediyoruz demektir. ‘Birey’ tanımında, ‘bireysel özerklik’ bir tercih olmaktan çok, kavramın anlam içeriğinden doğan bir zorunluluktur. Zira ‘kendi kararlarını kendisi alabilen birey’ demek, ‘birey’ kavramına bir yeni anlam kazandırmaz. Dolayısıyla ‘özerk birey’, ‘özgün birey’, ‘özgür birey’ biçimindeki tamlama veya tanımlamalar, bu kavrama farklı bir anlam katmaktan çok, birey kavramında vurgulanmak istenen yöne ilişkin bir gönderme olabilir. Bağımlı, kendinden karar veremeyen, dışarıdan gelen aktarımları sorgulamadan benimseyen veya uygulayan bir kişi, ‘özerk’ ve ‘birey’ kavramlarını tam olarak karşılayamaz.

Eğitimde kullanılan birey kavramı için de durum farklı değildir. Çünkü bu kavramın içerisinde yer alan bilgelik, özgürlük, özgünlük ve karar verme becerisini ortadan kaldıran bir eğitim (değer) anlayışının, birey kavramıyla örtüşmesi zordur. Ayrıca böyle bir anlayışa karşı çocukların tutumunun olumlu olacağını söylemek de pek mümkün değildir. Locke’nin de belirttiği gibi; “çocuklar özgürlüğü sever ve bu yüzden onlara kendileri için uygun olanı yapma fırsatı verilmelidir” (Locke, 2004, s.117). Öğrencileri için uygun olanı yapmaya çalışmak, yapılan eğitimi telkin olmaktan büyük oranda kurtarırken, aynı zamanda bireysel özerkliği beslemektedir.

‘Özerk birey’ kavramıyla, mutlak bir özerklikten bahsetmiyoruz. Böyle bir mutlaklığın olabilirdiği bir yana, ‘özerk birey’ demek, tüm eylemlerinde özerk olabilen birey değildir. Zira bireyin bazı konularda özerk olması, her konuda özerk olacağı anlamına gelmez. Ayrıca özerklik tedricidir (Swaine, 2012, s.108). Yani herhangi bir eylemde az veya daha çok özerk olma durumundan da bahsedilebilir. Özerk bireyler, özerk olmayanlardan bazı eylemleri nedeniyle ayrılabilirler. Örneğin, aile içi ilişkilerinde yeterince özerk davranamayan bir öğrenci, eğitim ortamında çok daha özerk davranışlar gösterebilir. Bireysel özerkliğin ne olduğuyla ilgili çok çeşitli tanımlamalar yapılabilir ancak şöyle bir özetleme yapmak mümkündür; kendi kendini idare edebilen, hayati belirleyiciliği olan kararlarda özerk karar verebilen, önemli sonuçları olan kararları gelenek, inanç veya ötekilerden etkilenmeden verdikleri için özerk bireyler diğerlerinden ayrılırlar” (White, 1990, s.74; Oshana, 2003, s.100). ‘Önemli sonuçları olan kararlar’, bireyin kendisiyle ilgili kararlarıdır diye yorumlanabilir. Öyleyse ‘özerk birey’; kendisiyle ilgili kararlarda özerk davranabilendir. Bu yüzden özerk bireyle, özerk olmayan arasındaki ayırım sanıldığı kadar kolay değildir. Bu zorluğu aşmak için, ‘özerk birey’ kavramı yerine, ‘özerk eylem’ kavramı da yeri geldiğinde tercih edilebilir. Zira büyük oranda özerk olan bireyin herhangi bir konuda özerk eylememe ihtimali olduğu gibi, büyük oranda özerk olmayan bireyin de özerk eyleme ihtimali vardır.

‘Birey’ sözcüğünün kavramsal içeriğinde yer alan ‘özerk birey’lerin kimler olduğunu White; “kendinden emin, nasıl yaşayacaklarına kendileri karar veren, başkalarına bu konuda kendilerine müdahale fırsatı vermeyen insanlar” (White, 1990, s.27) olarak tanımlamaktadır. Ancak bunu yeterli görmeyip bir reddedişin de gerekeceğini Direk Akay şöyle ifade etmektedir; “Kendi olma, başkalarının değerleriyle yaşamayı reddetmekten geçer, düşünceyi olmanın talebine açmanın koşulu budur” (Direk Akay, 2002, 51). Birey bu reddedişle her değeri yeniden yaratmak iddia ve zorunluluğunda olmayabilir. Fakat kendi değeri haline dönüştürebildiklerine göre eyleyecektir.

Bireysel özerklik değeri başta olmak üzere, değerlerin birey tarafından benimsenmesi için çeşitli yöntemler izlenmektedir. Bu yöntemlerden en yaygın görüleni de olan telkin, çeşitli kolaylıklar sağlıyor görünse de, anlamlı bir değer aktarımının telkinden farklı bir çabayı gerektirdiği açıktır. Çünkü telkine muhatap olan birey için değer sahibi olmak; ‘aktarılmak, ezberlemek, genele yaymak’ ötesinde ciddi bir çaba gerektirmez. Değerler belirlenmiş ve çoğunlukla sorgulanmaları gerekmediğinden, telkinde bulunan için; telkin edilecek değeri bir program çerçevesinde ısrarla tekrarlamak genellikle yeterli görülmektedir. Telkinle aktarılan değerlerin sürdürülebilmesi de aktarılması gibi çoğunlukla tekrara bağlıdır. Tekrar ise çok fazla zaman gerektirdiği için maliyetli bir yöntemdir. Ayrıca bu yöntemle değerlerin karşıya

aktarıldığı düşünülse de değerın hemen her durumda uygulanabilmesi için sahiplenilmesinin gerekliliği açıktır. Dolayısıyla değerin tekrarından doğan değil de amaçsallıktan kaynaklanan bir değerlenme gerekir.

Değerin sahiplenilmesi gerekliliği ve bunun telkinden farklı bir yöntem gerektireceğini şu örneklerle göstermeye çalışalım: Askerlik yapanların çok kolay hatırlayacağı dört sözcüklü tekrarlanan yüklemsiz kelime grupları vardır. Bunlardan bazıları şunlardır; ‘vatan sana canım feda’, ‘her şey vatan için’, ‘her Türk asker doğar’. Bu tekrarlardan amaç, bazı değerlerin aktarımını sağlamaktır. Ancak, amaca ilişkin herhangi bir gerekçelendirme göstermeden ve bilgilendirme yapmadan bu aktarım sağlanmaya çalışılmaktadır. Askerlik için bu sözcük gruplarıyla ilgili; ‘belli bir coşku ya da ritim yaratma amacıyla da oluşturulduğu’ iddiası olsa da, bunun kabul edilebilirliği bir yana, tekrarlanan sözcüklerin seçiminde, ‘vatan sevgisi’ değerin olduğu açıktır. Yaşadığımız çağda da bu amaç dünyada da büyük oranda kabul edilebilirdir.

Bir başka örnek de ilkokullarda gerçekteşmekte idi. İlkokullarda her sabah 5-10 yaş grubuna hafta içi her gün en az bir defa söylenen ve 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren vazgeçilen ‘Andımız’ (Türküm, doğruyum, çalışkanım...) için de durum değer aktarma amacından farklı değildir. Bir önceki eğitim-öğretim yılında (2012-2013) ilköğretimden mezun olan hemen her öğrencinin (okulların açık olduğu günleri göz önünde bulundurduğumuzda) 1440 defa tekrarladığı bir yemindir. Her iki örnekte de telkin yönteminin benimsendiği görölmektedir. Ancak örneklerden de anlaşılacağı üzere telkin, uzun süreye yayılan, önemli bir zaman ve enerji harcaması gerektiren etkinliktir. Dolayısıyla ekonomik ve bu yüzden tercih edilmesi gerekli bir yöntem olduğu savı yanlıştır. Ayrıca, bu yöntemin bireyler üzerinde yaptığı muhtemel tahribatlar bir yana bırakıldığında dahi telkinin etkili bir değer aktarım yöntemi olmadığı görölür. Eğer etkili bir yöntem olsaydı, çok erken yaşlarda başlayan bunca tekrara gerek kalmayacaktı. Okulda yapılan 1440 kerelik bir tekrardan sonra, askerde benzer bir tekrara gerek kalmazdı.

Tekrarlarla ilgili bu iki örnekten anlaşılacağı gibi, toplumun değerler üzerindeki belirleyiciliğinin yalnızca tekrarla sağlanamayacağı açıktır. Çünkü öğrenme, yalnız zihinsel bir etkinlik değil, yaşamla kurulabilecek duygusal bir bağ da gerektirir. Tezimizde önerdiğimiz edebiyat da sanal da olsa bir yaşam (gerçeklik) algısı yarattığından, değer aktarımında telkine alternatif bir yöntemdir. Zira bireyin hayatına dokunmayan, ya da onu edebiyat gibi bir sanat aracılığıyla kendi dünyasına çekmeyen, herhangi bir biçimde ilişki kuramadığı değerlerle ilgili öğrenmeyi, zihinsel tekrar kalıcı olarak gerçekteşiremez. Bunun

yerine birey, toplum değerlerini doğal olarak değerlendirilen sokakta akranlarından, kitle iletişim araçlarından vs. farklı yollarla edinir.

Birey toplumsal değerleri, farklı bir kaynak olmadığı için yine toplumdan edinir. İçine doğduğu toplumun diliyle birlikte, değerlerini de alır. Toplum bunu, tekrarı da kullanarak, bireyin kendi içerisinde yaşamasına izin vererek yapar. Böylece birey, kendi değerlerini yaşadığı toplumdan çıkarma fırsatını yakalar. Birey yaşadığı toplumda gördüğü değerleri kendince değerlendirir, yeniden anlamlandırır, bir kısmını eler, bir kısmını sahiplenir. Yani bireyin toplum değerlerini sahiplenmesi, sanılanın aksine soyut bir zihinsel tekrarla gerçekleşmez. Birey karşılaştığı ve üzerinde kendi değerlerini yarattığı başka malzeme (değerler) olmadığından, o toplumun değerlerini taşır. Bireylerin toplumsal değerlerinin arasındaki benzerliklerinin ve değerlerin değişikliklere uğrasa dahi sürekliliklerinin sağlanma nedeni de budur.

Tekrar ve dolayısıyla telkinden sakınmaya çalışırken, bireysel özerkliğe fırsat vermek amaçlanır. Ancak bu durumda birey yeni kararlar vermek için seçim yaparken tüm değerlere eşit uzaklıkta durmak ve çoğu zaman detaylı düşünüp yapacaklarını her defasında yeniden kurgulamak zorunda kalabilir. Dolayısıyla bireyin çoğunlukla yeni değerler yaratması ya da keşfetmesi gerekir. Ancak bireyin eyleyken her defasında bu düşünme süreçlerini başından itibaren yeniden yaşaması, değer üretimine muhtemelen anlamlı bir katkı sağlamayacaktır. Öte taraftan, sürekli düşünmekten kaçış da mümkün değildir. Düşünme konusunda McCarthy'ın şunları ifade etmektedir; düşünmemize kendimizin dahi engel olamayız. Bunun yanı sıra düşünmek, şüphe götürmez bir şekilde yararlı olarak kabul edilir (McCarthy, 1992, s.2). Ancak sürekli ve bireyin kendisine rağmen gerçekleşen bu düşünme eylemi, her defasında yeniden ve ilk defa yapılmış gibi olmak zorunda değildir. Düşünme edimi, bedensel egzersizler gibi yapıldıkça bireye belli bir pratiklik kazandırabilir. Değerlerle karar verme edimi, yaşamın en erken dönemlerinden itibaren uygulamalı olarak başlar. Dolayısıyla değerlerle sürekli eyleyen birey, özerk kararlarını çok kısa zamanda ve daha doğru olarak vermeyi öğrenebilir. Bireyin informal yollarla öğrendiği toplumsal değerleri, yine toplumun beklentisine uygun olarak sürdürebilmesi de bundandır.

Bu anlamda edebiyatla beslenen bireyler için, eğitsel değerler ve genel toplumsal değerler bakımından pratiksel anlamda bir benzerlik kurulabilir. Örneğin 'adalet' gibi bir değerle ilgili, edebiyatın yarattığı bir düşünsel ve duygusal ortamda bireyin eğliymiş gibi olması, nihayet belli bir yaşanmışlık hissi uyandırabilir. Edebiyatın yarattığı bu estetik gerçeklikte birey, özerkliğini bastırmayacak, hatta daha özgün kararlar verebilecektir. Edebiyatın gerçeklikle

ilişkinde ilerleyen bölümlerde değinileceğinden, bireysel özerkliği farklı boyutlarıyla ele almaya devam edelim.

Bireysel özerklik, doğrudan uygulama fırsatı vermediğinden, eyleme geçmek için düşünsel hazırlık ve telkine göre gerekçelendirmesi ayrı bir kişisel çaba gerektirdiğinden daha zor ve zaman alıcı bir yöntem olarak kabul edilebilir. Ancak başkalarının değer dayatması, çeşitli değerler için örtük veya açık bir biçimde telkinde bulunması, bireyin değerlerini sahiplenilmesini sanıldığı aksine zorlaştırır. Ancak, bireyin kendi değerini kurması ya da keşfetmesi için, telkinden uzak ve bireyin özerk olarak değerlendirildiği bir eğitim süreci daha anlamlı olacaktır. Çünkü değerler bireyin yaşam sürecinde belli bir dönem üstlenip, yeri geldiğinde kolayca değiştirdiği veya tamamen terk ettiği bir şey değildir. Aksine bireyin kişilik kazanmasına yardımcı olan ve onun karakterinin bir parçası haline gelebilen özelliklerdir. Kant'a göre eğitimin nihai hedefi, tümleşik bir insanlık olan, insanın kaderini elde etmektir. Gonza'lez'e göre bu tanımdaki 'insanlık' terimini 'kişilik' olarak (personality) okumalıyız (Gonza'lez', 2011, s.434). Dolayısıyla eğitimin varlık amacı, insanı (bireyi) tamamlamaktır. Tamamlanmış bireyin oluşmasında değerlerin gerekliliği ise açıktır. Onu tam anlamıyla, diğer insanlarla aynı kararı verse dahi, özerk eyleyen, kendine özgü birey yapabilmektir. Locke' un belirttiği gibi, çünkü özerklik insan doğasına uygundur. Zira insan özgürlük ister (Locke, 2004, s.117). İnsanın doğasına uygun olan ve bireysel özerkliği amaçlayan eğitim, özerk bireyin mutluluğuna da katkı sağlar (White, 1990, s.74).

Değer aktarımına farklı bir açıdan bakıldığında, her türlü değer aktarım çabasına bir çeşit bireysel özerklik kazandırma gayretinin de eşlik ettiği görülecektir. Bunu anlamak için de değer aktarımının neyi amaçladığını düşünmek yeterli olabilir. Zira değer aktarımında nihai amaç, aktarılan değer konusunda bireyin özerklik kazanması, yeri geldiğinde bağımsız olarak da aynı değere uygun eyleyebilmesidir. Aktaran ya da kontrol eden bir sistem olmadığında da aktarılan değerlere uygun eyleyen ve değerleri yeni nesle aktarabilen birey amaçlanır. Dolayısıyla aktarımda bireysel özerklik vurgusu yapılmassa da, özerklik kazanmadan her ortamda bireyin aktarılan değere uygun eylemeyeceği açıktır. Çünkü yalnızca özerklik kendinden bir hareket olanağı sağlar ve eylem, özerk davranabilen bireye ihtiyaç duyar.

Telkinle aktarılan değerler bazı eylem örnekleriyle sınırlıyken, telkinsiz bir değer kazanımı hemen her eylemde uygulanabilecek bir özerklik kazandırır. Bu bakımdan, herhangi bir değer aktarılması için kullanılan yöntemin telkin olup olmaması önemli ve belirleyicidir. Eğitim kurumlarının değerleri dikte ettirmesi ya da sorular sorup, yanıtlarını da değer olarak öğrencilere sunması telkindir ve özerklik alanını yıkar. Belli aralıklarla ve düzenli bir şekilde,

telkinden kaçınmak için yukarıda sıralananları yapmadan, eğitim felsefesinin sorgulamalarını bir tarafa bırakarak gerçekleştirilecek her tür aktarım, telkin olmaya çok yakındır. Çünkü genel anlamıyla felsefe, özde ise eğitim felsefesi bize “öğrencilerimize bilginin değer bağımlı, kültür bağımlı ve değişebilir olduğunu” (Beck, 1993, s.9) göstermemiz gerektiğini söyler. Bilgi ve değer ilişkisi bağlamında felsefe, bildiğimizin yalın ve mutlak olmadığını hatırlama fırsatı sunmaktadır. Bu sorgulayıcı bilgeliğin kazanılması için eğitimin de üzerine düşen görevler vardır.

Telkinden uzak eğitim yapmanın çeşitli zorlukları olabilir. Bunun önemli nedenlerinden biri eğitimle telkinin tarihsel iç içe olan durumudur. Daha çok telkinle bira arada yürütülen eğitimin tarihi görevi olan değer aktarımını bir yana bırakmak, ‘o halde eğitim ne işe yarar?’ gibi bir soruyu akıllara getirebilir. Bu sorunun yerindeliliğini tartışmayı bir tarafa bırakarak, eğitimin toplumda bugünkü pozisyonunu koruması için Rousseau’un ifade ettiği farklı bir görüş şöyledir; eğitim, salt bir ‘doğa’ yönelimini amaçlamaz; bilakis çocuğu adım adım ‘ahlaki özgürlük’, özgüven, otokontrol ve doğruluk ve adalet sevgisine yöneltir. Hatta Rousseau’ya göre değer aktarımında amaç, tam da evrensel-nötr değerler yaratmak – aktarmaktır (Peters, 1965, s.94). Değer-nötr bir eğitim olamayacağı tezimizin argümanlarındırı ve geçen bölümde yeterince ele alınmıştır. Ancak, Peters’in ifade ettiği ve evrensel olarak tanımlanabilecek ortak değerlerle yapılan bir aktarım, telkinden sakınmak için yapılan değer aktarımından doğacak bu boşluğu kapatabilir olduğu için önemlidir. Bu önem, öncelikli olarak otokontrol, özgüven ve ahlaki özerkliğe vurgu yapıldığı içindir. Zira otokontrol, özgüven ve ahlaki özerklik, bireye vurgu yapan değerlerdir ve bunlar, bireysel özerklik kavramının anlam içeriğinde zaten yer alırlar.

Bireysel özerkliği gerekli yapan bir diğer unsur ise, değer aktarımının homojen olamamasıdır. Çünkü toplum, toplumsal kurumlar, aile vs. homojen bir bütün oluşturmamaktadır. Aile, kent, inanç vs. kültürü ve dolayısıyla aktarılacak değerleri farklılaştırmaktadır. Değer taşıyıcısı her taraf, kendisine ait olanların benimsenmesini ve aktarılmasını istemektedir. Çok farklı odaklardan gelen bu değer arzı, benimsenmesi ve aktarılması imkansız sayıda değerle bireyi karşılaştırmaktadır. Bu yüzden kitlesel değer aktarımlarının büyük çaplı uyuşmazlıklar yaratabileceği saptamasıyla, seçim yapmayı öğreten bireysel özerklik değerine yönelmek gerekir. Yargılayabilen, sorgulayabilen, kişisel kararlarını kendisi verebilen, sonuçları öngörebilen bireylerin varlığı, aynı zamanda sağlıklı iletişim kurabilen bir toplum ve bu toplumun sürekliliğinin sağlanmasında da önemli bir yer edinecektir. Tolumdaki tüm karar vericilerin bireysel özerklikte uyuşmayacağı ihtimali güçlü olsa da, özerk bireylerin yetişmesine olanak verilmesinin gerekliliği açıktır. Sosyal eğitimden

sıkça bahseden Gutmann, “öz-değerlendirmeci varlıklardan oluşan tüm toplumlar, üyelerine iyi ile kötü yaşam arasındaki farkı ayırt etme ahlaki değerini sağlama gereğini kabul etmeliler” (Gutmann, 1999, s.14–15) demektedir.

Bireysel özerklik, aynı zamanda bireylerin özgünlüğünü korumaya da yardımcı olacaktır. Özgün değer yaratımı olmaksızın, bireyin biricikliği gözetilmeksizin yapılan aktarımlar, aktarımlarda çeşitli tahribatlara yol açabilir. Niemczynski’ye göre; “yaşam ideallerinin dayatılması birey veya gruba göre evrensel bir kuraldır”. Ancak “yaşam ideallerinin dayattırılmasının bedeli, kendi doğamızdan mahrum kalmaktır” (Niemczynski, 1996, s.112). Toplumun dayattığı ve bireyin doğasından kopmasına yol açan değerlere karşı da özerklik bir kalkan görevi görecektir. Zira özerklik, mutlak bir değer aktarımına ve dolayısıyla dayatmaya karşı bireyin özgünlüğünü ve doğasını koruyacaktır.

Oshana’nın da özetlediği, bireysel özerkliğin toplumsal bir boyut taşıdığı ve yalnızca liberal toplumlarda bireyin esenliği için anlamlı olduğu savının haklı yönleri olmakla birlikte, bireysel özerkliğin gerekliliğini yeterince yansıtmamaktadır (Oshana, 2003). Bunun çeşitli nedenleri vardır ve bunlardan biri, liberal toplumlar gibi geleneksel toplumlar da homojen olmadığı gerçeğidir. Dolayısıyla dar anlamda geleneksel ile liberal toplum ayrımları yapılabilir olsa da özellikle bireysel özerklik gibi, birey bağımlı ve çok boyutlu bir kavramda, homojenlik olanaksızdır. Toplumlar homojen olamayacağı gibi, birey bazında da homojenlik mümkün değildir. Daha önce de değinildiği gibi, her birey belli bir oranda özerk davranır ve özgündür. Özellikle kişisel ihtiyaçlar (beslenme, sağlık vs.), bireyin kendisiyle ilgili tercih yapma zorunluluğunu gerektiren durumlar, cezalandırma ya da ödüllendirmeler özerkliği zorunlu kılar. Geleneksel toplumlarda ödül ve ceza önemli bir değer aktarım aracıyken, bu toplumların bireysel özerklik değerini dışlamaya çalışması da ironiktir.

Tüm bu bireysel özerklik ile ilgili tartışmalar düşünüldüğünde, tanımlamalardaki özelliklerden ne kadarı yerine getirildiğinde özerk olunur? Bu soruya yanıt ararken, insanın herhangi bir tanıma tam olarak uyması ve her zaman aynı düzeyde bunu gerçekleştirmesinin mümkün olamayacağı unutulmamalıdır. Öte taraftan, bireysel özerkliğin kazanılması için de belli bir düzeyde özerklik gösterilmesi gerektiği açıktır. Ancak özerkliğin ne düzeyde olması gerektiğini söylemek hiç de kolay değildir, çünkü özerklik her bireyde farklı durumlarda ve oranlarda ortaya çıkabilmektedir. Dolayısıyla bireysel özerklik için herhangi bir ölçülebilir görünümünden daha fazlası gerekmektedir. Yani bireysel özerklikle ilgili hiçbir tanımın mutlak olmayacağını, belirtilen özelliklerin her durumda ortaya çıkmasının mümkün olamayacağını hatırlarda tutmak gerekir.

Bireysel özerlik ve bunun eğitimdeki yansımalarına bu bölümde yeniden değinmek gerekir. Bu değeri taşıyan bir eğitimden kasıt, herhangi bir değerın eğitimde kullanılmaması ya da öğretilmemesi değildir. Bilakis değerlerin öğrencilere aktarılmasındaki kısıtlamaları da sınırlayarak, daha çok değerle karşılaşmalarını sağlamaktır. Ancak buradaki asıl sorun, öğrencilere değer telkin edilmeden değer farkındalığı yaratmak nasıl mümkün olabilir? Günümüz çok kültürlü toplumlarında, tek kaynaklı (tek bir ulus, ırk, din vs.) değer aktarımı yapmak mümkün olamayacağı için aktarılan değerler kontrol edilmeli mi? Eğer yanıt ‘evet’se, nasıl kontrol edilebilir? Bu kontrolü herhangi birinin tam olarak sağlayamayacağı açık olduğundan, bireysel özerklik bir alternatif yaratacaktır. Dolayısıyla hem telkini dışlayan, değer anarşini engelleyen ve değer farkındalığı yaratan, hem de değerleri her ortamda kontrol edebilme şansı sağlayan yöntem, bireysel özerkliktir.

Bireysel özerkliğe bağlı kalarak, yeni eğitsel değer üretmek de bireyin doğasını zedelemeyen bir çözüm yolu sunabilir. Eğitsel değer üretimi, belirlenmişliğimizle (cinsiyet, ırk, çoğu zaman din, dil vs.) aramıza mümkün en uzak mesafeyi koymaya çalışarak ve daha çok bireyi merkeze almakla mümkün olabilir. Bunun için belirli toplumsal yapı ve inançları aynen takip eden değil, bilakis değişik şartlara uyabilen ortak ama özgün bireylerin yürütebildiği çözümler geliştirilebilir. Yukarıda ilgili bölümlerde eğitsel değerlerle ilgili açıklama ve örneklemeler yapılmıştır. Ancak, bireysel özerkliğin eğitsel değerler bakımından da önemli bir alternatif olduğu vurgulanmalıdır.

Özerk bireyin içerisinde yaşadığı, kültüründen beslendiği toplumdaki tamamen ayrı bir biçimde eyleyeceğini söyleyemeyiz. Ancak eğitimin bireye kazandırdığı (veya eğitim yoluyla bastırılmayan da diyebiliriz) bireysel özerklik bir bakıma kendisiyle, yani kendi kültürü ve geçmişiyile arasına mesafe koymak çabasıdır. Bu mesafe onu kendi kültüründen uzaklaştırırken, evrensel değerlere ve dolayısıyla kendi doğasına yaklaştırır. Bireyin kendisiyle arasına mesafe koyması tam da mümkün olabilecek bir şey değil. Ancak bireyden beklenen özerklik, kendi belirlenmişlikleriyle de ilgilidir. Dolayısıyla birey karar anında kendisi değilmiş gibi davranmaya çalışmalıdır. Yani, henüz özerkliğe sahip ve karşılaştığı yeni değerlerle ilgili sanki hiçbir değere zaten sahip değilmiş gibi karar vermeye çalışabilir. Böylece yeni durumlarla karşılaştığında, daha kolay değer üretebilir ya da seçtiği değerlere uygun eyleyebilir.

Özetle bireysel özerklik, eğitimde yalnızca umulan değil, beklenmeyen gerçekleştiğinde de bireyin doğruya en yakın biçimde eylemesine yardımcı olur. Bireysel özerklik, yalnızca toplumun kontrol kurduğu durumlarda değil, hemen tüm fırsatlarda bireye sahiplendiği

değerlere uygun davranma zemini oluşturur. Bununla birlikte özerklik, eğitimde kaçınılması gereken ve bireyi doğasından uzaklaştıran telkine, bir alternatif sunma çabasıdır. Diğer taraftan özerklik değer üretebilme ve yeni değerlerin kabullenilmesinde adil bir olanak sunar. Özerklik, özgünlükten uzaklaşmadan, evrensel ortaklığı yakalama şansı verir.

3.2. Bir Değer Olarak Bireysel Özerklik Kavramının Eleştirisi.

Bireysel özerklik kavramını eleştirmeden önce, bireysel özerkliği de içine alan değerlerin eğitimin ve okulun bir parçası olarak durumuna bakmak gerekir. Değer aktarımının bireysel ve toplumsal düzeyde önemli bir yeri vardır. Fakat bireysel özerklik de dahil, değer aktarımını hedef haline getirmek ve eğitim kurumları aracılığıyla bireyde büyük değer değişiklikleri olacağını planlamak sanıldığı kadar kolay olmadığı gibi verimli de değildir. Çünkü karşdakine (öğrenci ya da başka biri) farklı, yeni, sorumluluk yükleyecek ya da artıracak değerler benimsetmek hiç kolay değildir. “Birey bir anda bir düşünme şeklini atıp, tamamen yeni biriyle kendini değiştiremez, bu hareket öğrenenin farklı bir dil ve varsayım benimsemesini sağlayacak, ona yardım edecek köprüler, bağlar gerektirir. Öğretmenin görevi zemini gerçeğe uygun hazırlamak için tüm yanlışlığı sıyırıp atmak değil, kendi yolunu bulmaya çalışana, yeni bir geçit veya hangisinin yabancı veya karmaşık ve tanıdık olduğunun çevirisini yapmaya yardım etmektir (Burbules, 2000, s.178). Değer aktarımının bu durumuna bağlı olarak, öğretmenlik mesleğinin bilgiyi ve doğruyu aktarıcı bir görev olmadığı, çeşitli öğrenme bağları kurduran ve rehberlik eden bir görev olduğu da artık genel bir kabuldür. Yetişme döneminde değer aktarılan ya da kendi değerler üretmeye çalışan öğrencisine öğretmen, yalnızca onun arzuladığı oranda yardımcı olabilir. Burada gözden kaçırılmaması gereken nokta yine, öğretmenin yardım ederken herhangi bir şekilde değer telkininde bulunmamasıdır.

Eğitim dendiğinde başta aile olmak üzere, okul, öğretmen, televizyon, internet, yazılı ve görsel medyanın tüm araçları, sokaklar vs. diye isimlendirebileceğimiz ve en genel anlamıyla bireyin tüm yaşam alanındaki deneyimleri içeren gibi geniş bir alan kastedilmektedir. Yani eğitimin önemli bir parçası okul, eğitimin yalnızca bir boyutunu yansıtmaktadır. Dolayısıyla değerler eğitimi yalnızca okul çerçevesinde değerlendirildiğinde, tüm çalışmaların önemli bir oranda sınırlandırılacağı unutulmamalıdır. Okul, eğitimi tek başına temsil etmediğinden ve onunla birlikte başka önemli ve güçlü eğitsel uyarılar olduğundan, sanıldığı aksine değerlerle ilgili büyük çaplı aktarımlar yapma olanağına da sahip değildir. Okulun eğitimin yalnızca bir boyutunu oluşturması, kontrolsüz ve planlanamayan önemli ve daha büyük bir parçayı bu sınırlandırmanın dışında bırakmaktadır. Ayrıca okulda yapılıyor olmasına rağmen sürdürülen eğitim çalışmalarının önemli bir kısmı, eğitimde planlananın dışında gerçekleşir.

Zira öğrenci okula gelip dersi beklerlerken, teneffüste, sırada arkadaşıyla konuşurken vs. bir eğitim¹² süreci içerisinde ve bu süreç de kontrol dışıdır.

Okulda öğrenciye yapılan planlı değer aktarımının sınırlı oluşu bir yana, modern toplumlarda eğitim öğretimden her geçen gün daha çok ayrılmaktadır (Bauer, 1997, s.163). Okullar, genelde eğitime, özelde ise değerlere eskisi kadar müdahil ol(a)mayan örgütlerdir. Değer aktarım aracı olarak yaratılan, bununla birlikte kendisi de değer üreten okul, bu anlamda eski önemini sürdürmemektedir. Okulun değer aktarımı konusundaki rolünün azalmasının çok çeşitli nedenleri olabilir ancak önemlilerinden ikisi şunlardır: 1. Eğitim kurumlarının yanı sıra gazete, internet, televizyon vs. gibi değer aktarım araçları çeşitlendiğinden, birey artık daha çok ve çeşitli değerlere maruz kalmaktadır. 2. Anne babaların eğitim alma olanakları geçmiş yıllara göre daha yüksektir. Bunun yanında, artık öğretmenler en çok ve doğrusunu bilenler değiller. Anne babalar da öğretmene karşı önemli bir alternatifirler. Okulların azalan bu rolünden cesaret alarak, aktarılacak değerlerin sayısı azaltılabilir ve bir aktarma aracı olarak da edebiyat iyi bir alternatif sunabilir. Değerler daha çok kontrolden çıktığı, sayıca azaldığı, aktarımda bulunmak isteyen değer sahibi odaklar arttığı, vs. için, okul ya da edebiyatın aktaracağı değerlerden bir tanesi de bireysel özerklik olmalıdır.

Bireysel özerklik, bahsedildiği üzere gerekli olmasının yanı sıra, bir değer olarak sürekli sorgulamalara tabi tutulmaktadır. Yukarıda sıralanan eleştirilerden başka, bireysel özerkliğe yöneltilen temel sorulardan biri ise şudur; ‘neden özerk olalım?’ Zira bireysel özerkliğin, bireyin mutluluğu ya da esenliği için zorunlu şart olmadığı iddiasını taşıyan önemli bir kesim vardır (White, 1989, s.15; Piper, 2011, s.20; Balanuye, 2007). Mutluluk olsa olsa amaçlarla bağlantılı bir düsturdur (MacIntyre, 2001, s.118). Mutluluk da özerkliği bir amaç olarak görmek zorunda değilse, bireysel özerkliğin gerekliliği yanıtlanması gerekli bir tartışma konusu olur. Özellikle liberal olmayan geleneksel toplumlarda, kültürel süreklilik amaç iken, bireysel özerkliğin aranan bir değer olmayacağı açıktır.

Bireysel özerkliğe yapılan eleştirilere gelirse, bunlardan birine göre, bu yöntem (değerin) daha çok zaman ve emek gerektirir. Popüler bir yaklaşıma göre özerklik, ilk defa karşılaşılan her durum karşısında farklı düşünmeyi ve hareket etmeyi gerektireceğinden yeni bir analiz gerektirecektir (Swain, 2012, s.113). Bireyin karar verme tereddüdünü, yukarıda iddia edildiği gibi yaşamsal pratikle zaman içinde aşacağı düşünülse de, sosyal yaşama uyumun özerk birey için daha zorlu olacağı beklenir. Zira kendi kişisel ilişkilerini, zaten daha önceden belli bir

¹² Karşılıklı olarak birbirini eğitme anlamında kullanılmıştır.

deneyim süzgecinden geçirilerek belirlenmiş sosyal kurallara göre değil de öznel değerlendirmelerle düzenlemeye çalışmak, bireye taşıyamayacağı fazladan bir yük getirir. Bu bakımdan bireyin toplumun gelenekleri çerçevesinde arkadaş edinmesi, öğretmenleriyle iletişim kurması, ailesine karşı beklentisinin sınırlarını çizmesi vs. bakımından özerklik sahibi olmak, zorlaştırıcı bir faktördür.

Bu konuda yapılan eleştirilerden bir diğeri de bireysel özerkliğin her zaman ve her durumda uygulanamayacağıyla ilgilidir. Zira bireysel özerkliğin özellikle tercih edilemeyeceği bazı durumlar söz konusudur. Çünkü yasal bir güçle ya da toplumsal bir ortaklıkla kabul edilen bazı kurallar vardır. Yolun sağından gitmek, yaşlılara saygı göstermek, altı yaşında okula başlamak, vergi ödemek, diğer yasal zorunluluklar ve genel kabuller vs. özerkliği kabul etmeyen durumlardır. Dolayısıyla birey, bu ve benzeri kuralların gerekliliğini değerlendirip, kendi kararına göre eyleme şansına sahip değildir.

Bireysel özerklik sorgulamalarında önemli bir diğer eleştiri de bu değer için tüm bireyler için uygunluğu noktasındadır. Çünkü “hiçbir zaman rasyonel olamayacak pek çok çocuk vardır. Ayrıca mongol veya otistik çocuklar için ne yapmalı?” (Wilson vd., 1967, s.157). O halde bireysel özerklik değeri belli bir oranda rasyonellik gerektirdiği için, hiçbir zaman yeterince rasyonel davranamayacak insanlara anlamlı bir çözüm sunamayacaktır. Hatta rasyonel davranamayacak çocukların özerk olması, yalnızca kendileri için değil, içerisinde yaşadıkları toplum için de bir tehdit oluşturabilir. Bunun nedenlerinden biri de telkinle ilgilidir. Zira kendileri için yerinde karar veremeyenler telkine (olumlu ya da olumsuz) daha çok maruz kalacaklardır.

Bireysel özerkliği kullanamayacak, ondan faydalanamayacak, uzun vadede kendi yararını veya ötekilerin çıkarlarını koruyamayacak bireyler için özerklikten farklı bir yaklaşımın gerekliliği açıktır. Bununla birlikte özerk olabilecek ancak buldukları yaş itibarıyla büyük oranda rasyonel olamayan çocuklar vardır. Bunlar, bir yöntem olarak telkine daha çok maruz kalanlardandır. Bunun temel nedeni ise, bireylerin bedensel ve zihinsel olarak yeterli erişkinliğe ulaşamamasıdır. Bireylerin bir şeyler istemesi, onların yeterli olgunluğa eriştiğini göstermez. Sokrates’ in Lysis’ te; bir çocuğa onun için iyi olan şeyi vermenin ona istediği şeyi vermekten tamamen farklı olduğuna işaret eder (MacIntyre, 2001, s.28). Eğitsel anlamda ve belki telkini anımsatan bir biçimde, çocuğun hoşuna gitmese dahi ona çeşitli eğitimler ve değer aktarımları yapılmaktadır ve hatta bazen bunu yapmak zorunludur. Yazı yazma ve okuma becerisi kazandırmada, temel insan haklarına saygı değerlerinde olduğu gibi. Zira belli bir yaşa kadar çocukların özerkliğinin, özellikle toplumsal açıdan yararlı olamayacağı açıktır.

Dolayısıyla bireysel özerkliğin kazanılması ve yaş ile ilgili yeterli düzeyde olgunluğun sağlanması için belli bir süre beklemenin gerekliliği ortadadır.

Çocukların bireysel özerkliği ile ilgili soruna çeşitli çözüm önerileri de sunulmuştur. Bunlardan Wilson vd., rasyonelliğin yetersiz olması durumunda, çocukları manda altına almayı (mandate) önermektedirler (Wilson vd., 1967, s.157). Bu öneriyi açmadan önce, rasyonel yetersizliğin tespiti için çeşitli sınırların olması ve bu sınırlara göre karar verilmesi gerekliliği belirtilmelidir. Ancak bu durum başlangıçta çok mantıklı gibi görünse de pek çok soruyu beraberinde getirmektedir. Bunlardan görece daha kolay belirlenebilen bir tanesi şöyledir: çocuklar adına karar verirken, herhangi bir yaş sınırı konulmalı mıdır, yaş sınırı varsa yaşın uygunluğu neye göre tespit edilmelidir? Sınırlamaları belirlemeden bir karar vermek çok sakıncalı olabilir zira çocukta istenmeyen pek çok probleme neden olabilir. Zira çocuk özerk olmak için çabalarken, onu manda altında yönetmeye çalışmak çocuğun gelişimi açısından sorunlar yaratabilir. Bu yüzden yaş çok önemlidir ve burada yapılabilecek olan en temel tedbir, karar verilirken sınırların çok açık ve net olarak belirlenmesidir.

Bu durumu, yaşın toplum ve birey bakımından çok belirleyici olduğunu yasa üzerinde örneklendirerek göstermeye çalışalım. Ancak yaşla ilgili her tür sınırlandırmanın, birey bazında farklılıklar göstereceği de akılda tutulmalıdır. Türk Ceza Kanunu'na (Kanun No: 5237) göre: Fiili işlediği sırada On İki yaşını doldurmamış olan çocukların ceza sorumluluğu yoktur (Madde: 31). Dolayısıyla yasal anlamda çocuk (0-12 yaş) yaptığı şeyin sonuçlarını kestirecek durumda olmadığından, doğru kararı vermesi de beklenemez. Doğru kararı veremeyeceğinden, özerk birey de sayılamaz. Türk Ceza Kanunu ya da farklı devletlerin kanunlarını mutlak bir sınırlandırma olarak görmemekle birlikte, yaptıklarının farkında olmak (bilmek) ile cezai sorumluluk taşımak arasında bir ilişki kurulduğu açıktır. Bu ilişkiyi geçen bölümlerde, özerklik için bilme ediminin önemini ifade ederek açıklamaya çalıştık. Türk Ceza Kanunundaki bu duruma karşın, 12 yaşına kadar bir çocuğun belli bir özerkliğe sahip olduğunu ve dolayısıyla kendisiyle ilgili bazı önemli kararları kendisinin verebildiğini söylemek yanlış değildir. Çünkü bir çocuk ilk yaşlarından itibaren dahi hoşlanma ve hoşlanmama olarak, bildiği düzeyde kendi kişisel beğenisini (özerkliğini) ortaya koyar. Yine ülkemizde bir çocuk, 12 yaşına gelmeden gideceği okul türünü seçmek durumundadır. Üstelik bu tercihi çoğu çocuk 11 yaşını bile doldurmadan yapmaktadır. Yine aynı yaşta eğitim aldığı okulda göreceği derslerden bir kısmını kendisi seçmektedir. Çocuğun geleceği söz konusu olduğunda en önemli kararlardan birinin seçeceği okul türü ve seçmeli dersler olduğu açıktır. Bu tercihte çocuğa da seçme şansı verilmesi, onun özerkliğinin büyük oranda kabul edildiğini göstermektedir. Eğitimle ilgili konularda da belli bir sınırlandırma olması gerekliliği, bu

örnekten çıkarılmalıdır. Ancak eğitimle ilgili tutarlı bir özerklik yaklaşımının olmadığını söylemek mümkündür.

Bireysel özerklik değeriyle ilgili bir diğer eleştiri, gerekliliğiyle ilgilidir. Yani bu değeri bunca anlamlı, önemli ve vazgeçilmez kılan şeylerin açıkça ortaya konması ve bunların ikna edici olması gerekir. Ancak bu durum sanıldığı kadar kolay değildir. Örneğin ‘hoşgörü’, hemen her toplumun üzerinde uzlaşabileceği ortak bir değerdir. Dolayısıyla toplumda bireyin çevresindekilere karşı hoşgörü göstermesi beklenir. Ancak toplumsal bazda büyük oranda ortaklık gösteren bu değer dahi, çocuk söz konusu olduğunda çeşitli sorunları beraberinde getirir ve bu yüzden sınırlandırılmaya muhtaçtır. Zira birey çevresindekilere hoşgörülüken, neye ne kadar hoşgörü göstereceğini de kestirebilmelidir. Bu da belli bir bilme edimi gerektirmektedir. Bilme edimi ise belli bir yaş ve rasyonellik gerektirmektedir ki bunun için zaman ve eğitim gerekir. Oysa bireyin kendi kararlarını vereceği olgunluğa gelmesini beklemek yerine, ona nelere ve ne kadar değer verileceğini öğretmek daha kolaydır ve ekonomiktir.

Özerkliğe yapılan bir diğer eleştiriye uygulayıcının yaşam alanıyla ilgilidir. Zira birey yaşam alanını değiştirip, özerkliğin o kadar da önemli bir değer olmadığı ya da özerk olunan şeylerin farklılık gösterdiği bir toplumda da yaşamaya başlayabilir. Değer aktarımında ortaya çıkan bu ve benzeri sorunlar aslında “öğrencilerin kendi değerlerini şekillendirip şekillendiremeyecekleriyle ilgilidir” (Demirhan Işcan, 2011, s.246). Öğrencilerin kendi değerlerini yeniden şekillendirmesi ise bireysel özerklikle mümkün hale gelebilir. Zira özerk bireyler her durumda nasıl davranacaklarını kendi başlarına olsalar da yeniden değerlendirebilirler. Ancak bireysel özerkliğin bu üstünlüğüne rağmen, ortaya yeni bir sorun çıkmaktadır. Bu sorun, bireylerin değerleri uygulamasıyla ilgilidir. Zira birey kendisi isterse dahi, her an özerk olamayabilir. Çünkü White’ın da belirttiği gibi bireysel özerkliğin her durumda ortaya çıkabilmesinin önkoşulları vardır. Bunlar; “gıda, barınma, giyinme, gelir, sağlık, hukuk, pek çok özgürlüğü kapsayan ahlaktır” (White, 1990, s.27). Dolayısıyla bireyin özerk eyleyebilmesi, çeşitli öncüllerin gerçekleşmesine bağlıdır.

Bireyin özerklikten uzak durması ya da özerkliğin askıya alınması gereken durumlar söz konusu olamaz mı? Eğer özerklik, kendinde iyi yani intrinsic bir değerse, ondan kaçınmayı ya da onu askıya almayı gerektirecek herhangi bir durum söz konusu olamaz. Ancak özerkliğin intrinsic olması için, herhangi bir istisnasının olmaması gerekir. Oysa yukarıda bahsedildiği gibi özerkliğin uygun olamayacağı çocuklar (yaş sınırı konusunda kesin bir uzlaşma olmasa da) ve bazı bireyler vardır. Bu durumlarda özerkliğin gerekliliği bir yana zarar dahi verebilir.

O zaman dışarıdan müdahale edilip dur denilmesi gerekir. Çünkü özerk bireyin kendini sağlıklı bir biçimde sınırlayacağı açık herhangi bir özerklik limiti yoktur (Swaine, 2012, s.1013). Bu dışarıdan müdahaleyi daha rasyonel davranan birileri yapacaktır.

Bireysel özerklikle ilgili karşılaşılan diğer bir önemli problem ise, öteki değerlerle ilişkisidir. Çünkü bu değer diğer değerlerle nasıl bir ilişkisi olacağı açık değildir. Diğer değerlerle özerklik birbiriyle örtüştüğünde bir sorun olmayacaktır. Ancak diğer değerlerle özerkliğin çatışma ihtimali bulunmaktadır. Özellikle toplumsal değerler bireysel olanlarla örtüşmüyorsa, hangi değerler tercih edilmelidir? Toplumsal olsun ya da olmasın, herhangi bir değer için bireysel özerkliğin feda edileceği başka bir değer var mı? Değerler hiyerarşisi varsa, bireysel özerklik bunun neresinde yer alır? Bu ve benzeri sorular da özerkliğin karşılaştığı sorgulamalardandır ve açıklanmaya muhtaçtır.

Yapılan eleştirilerden anlaşılacağı üzere bireysel özerklik, önemli bir değer olsa da sorgulanacak daha pek çok yönü bulunmaktadır. Bunca tartışmalı yönü bulunan bir değere çok temel bir görevin yüklenmesi anlamlı görünmemektedir. Bireysel özerklik eğer gerekliliğini ve sınırlarını tam anlamıyla ortaya koyarsa, değerler içerisinde temel bir görev üstlenebilir.

3.3. Yeni Bir Değer Önerisi: Bireysel Özerkliği Olanaksızlaştırmamak.

Değerleri uygulamamanın ya da kabul etmemenin de bir değer olduğunu kabul ederek şu iddiada bulunulabilir: ‘Bireysel özerkliği olanaksızlaştırmamak bir değerdir.’ ‘Bireysel özerkliği olanaksızlaştırmamak’ dendiğinde, bunun iki şekilde gerçekleşebileceğini de söylemiş oluruz. İlki, insanların bireysel özerliğe doğuştan sahip olmadığı, sonradan bir kazanımla sahip olduğudur. Sonradan kazanıldığı düşüncesinden hareketle, belli bir yaşa gelene kadar çocukların özerkliği kazanması için bu değer aktarımının yapılması gerekir. Böylece özerk olmayı öğrenen birey, daha sonraki yıllarda bu potansiyeli taşıyacak ve ilerleyen zamanlarda bu özelliğe göre eyleyecektir. Ancak bireye böyle bir değer aktarımı yapılacaksa, bu eğitim kurumlarının varlık nedeni olan değerlerle birlikte yapılacaktır. Bu da bireysel özerkliğin toplumun benimsediği bir değer olmasıyla mümkündür. Buna göre, daha önce de ifade edildiği gibi, birey yaşadığı yerin hakim değerlerini benimseyip uygulamak durumunda kalacaktır. Nasıl ve ne kadar özerk olunacağını da toplum belirleyecektir. Zira toplumdan bağımsız bir özerklik düşünülemez. Toplum bireye gerekli gördüğü zamanda ve ölçüde özerk olmayı öğretecektir.

Bireysel özerkliğin olanaksızlaştırılmamasından anlaşılabilir ikinci şey ise, bireyin bu değere doğuştan sahip olduğu ya da bu değerın yaşam deneyimi içerisinde kendiliğinden geliştiğidir. Bu kabulden hareket edildiğinde yapılması gereken, bir değer aktarımından ziyade, var olanın korunup geliştirilmesidir. Çünkü birey, ihtiyacı olduğu düşünölen bu değere zaten sahiptir. Birey buna zaten sahip olduğu için farklı “yaşam ideallerinin kuvvet odağınca dayatılması ancak bireylerin insani doğalarından mahrum kalması pahasına, eşit statüleri reddedilerek yapılabilir” (Niemczynski, 1996, s.111). Bireyin insani doğasında olan bir değeri ona tekrar aktarmaya çalışmak gereksiz, doğasında olmayanı ya da arzulamadığını aktarmaya çalışmak haksız bir çaba olacaktır. Kendi doğasında olanı yakalaması için yapılması gereken, mümkün en yüksek düzeydeki bireysel özerkliği gerçekleştirmesine yardımcı olmak, yani engel olmamaktır. Zira bireyin özerkliğinin sınırlandırılmasına dönük bir çaba, onu insani doğasından çıkarmaya çalışmaktır.

Bireysel özerkliğin olanaksızlaştırılmaması ve her bireyin zaten özerk olduğu görüşüne şöyle bir eleştiri yapılabilir; özerklik neden daha liberal toplumlarda başat bir değer olurken, geleneksel toplumlarda olamamaktadır? Böyle bir eleştiri özerkliğin dozu gerekçe gösterilerek açıklanabilir. Ancak bundan önce bir kabulü hatırlamak gerekir. O da bireysel özerkliğin, tam anlamıyla mümkün olamayacağını, yani mutlak bir özerklik olamayacağını söylemek, hemen herkesin hemfikir olacağı bir savdır. Bununla birlikte mutlak özerklik mümkün olmasa da her bireyin belli bir oranda özerk olmasının bir zorunluluk olduğunu da yukarıda göstermeye çalıştık. Her birey belli bir oranda özerk olduğu halde, liberal-geleneksel toplum ayrımı nasıl ortaya çıkmaktadır? Bunun yanıtının büyük oranda formal ve informal eğitimde saklı olduğunu söylemek mümkündür. Yani bireysel özerkliğin önündeki önemli engellerden biri eğitimin kendisi olabilir. Zaten eğitim genel olarak özerkliğin (autonomous) tersi, heteronom olarak kabul edilir (Giesinger, 2010, s.515). Öyleyse eğitimden, eğitim karşısında yer alan özerkliğe yardımcı olmasını beklemek, imkansız olmasa da zorlu bir çaba gerektirir.

Eğitimin bireye özgürlük veremeyeceğini belirten Giesinger’e göre; bireyin zaten sahip olduğu temel özgürlük beslenerek, tam bir özerkliğe dönüştürülebilir (Giesinger, 2010, s.515). Bir taraftan kendinde özerk olmayan bir eğitim, öte taraftan bu eğitimin özerkliği beslemesi ciddi bir zorluktur. Ancak bu zorluğu aşabilecek araçlardan biri edebiyat olabilir. Çünkü edebiyat hem eğitimin içinde, hem de eğitimin dışında bir kapı eşiği görevini üstlenebilir. Zira edebiyat hem okula hem de okul dışı hayata ve hayal dünyasına aittir. Bu anlamda kapı eşiği gibidir. Kapı eşiği,¹³ hem evin bir parçası olarak içeriye, ancak henüz evin içi olmadığı için de

¹³ Doç. Dr. M. Cihan CAMCI, Yayınlanmamış Fenomenoloji Ders Notları.

dışarıya aittir. Edebiyat, eğitimin içerisinde yarattığı sanal gerçeklik, hayal gücüyle beslenen düşünme becerisi sayesinde eğitimin heteronomluğuna meydan okuyabilir. Bireyin zaten sahip olduğu özgürlük, özerkliği bir olanak olarak, edebi metinler aracılığıyla yaratıp geliştirebilir.

Toplumsal uzlaşımın büyük oranda sağlandığı iki farklı değer üzerinden eğitim ve edebiyatın rollerine değinelim. Dürüstlük ve adalet değerleri diğer örneklerimiz olabilir. Zira bu değerler birey belli bir eğitimden (özellikle formal eğitim) geçmeden önce de bireyde mevcuttu. Ancak eğitim değerleri yönlendirmek bakımından, daha aktif eyleme becerisi kazandırmayı hedefleyebilir. Zira eğitim, bu iki değerini ortaya çıkma olanağını koruyarak, yani bu alana müdahalede bulunmayarak üzerine düşeni daha iyi yapmış sayılabilir. Herhangi bir olay karşısında adalet ya da dürüstlük değerlerine uygun davranmak için eğitimin bireye kavramsal bir bilgidan ötesini veremeyeceği beklenmelidir. Bu bakımdan eğitimden çoğunlukla beklenen, değer aktarımı değil, değerlerin korunması, olanaksızlaştırılmaması olmalıdır. İşte bireysel özerklik değerinin varlığı da büyük oranda bireyde zaten mevcut olanın olanaksızlaştırılmamasına bağlıdır.

Bireysel özerkliğin gelişiminin engellenmesinin hatta bastırılmasının eğitimde çeşitli görünümüne rastlamak mümkündür. Bunların sayısı oldukça fazladır ancak özellikle göze çarpanlarıyla çeşitli örneklendirmeler yaparak açıklamaya çalışalım. Örnekler öğrencinin kendisiyle ilgili algısının bütünleştiği kıyafetlerine müdahale ile başlar. Öğrencinin giymek zorunda bırakıldığı kıyafet, saç boyu, kızların saçının örülmesi, lisede erkek öğrencilerin sakal tıraşı olmaları, öğrencilere verilen görev-ödevlerin eşit (adil değil) olması (zira bireyler arasındaki farklılıklar gözden kaçmaktadır) vs. bireysel farklılıkları ve dolayısıyla bireysel özerkliği bastırıcı tavrılardır. Eğitim, bireyin kendisiyle ilgili algısını; öğrenme hızı, davranış göstergeleri gibi yollarla değiştirmekte ve böylece bireyin özerklik alanını tersyüz etmektedir. Eğitimde bireyin; kendisinden başka hiç kimseyi ilgilendirmeyen, kendisi dahil kimseye zarar vermeyen konularda dahi sınırlandırılması önemlidir. Bireyin kendisiyle ilgili belli bir algısı, estetik zevki vs. okula başladığında zaten belli bir oranda oluşmuşken, ona görüntüsüyle ilgili kurallar dayatmak, özerklikle ilişkilendirilebilecek bir şey değildir. Ayrıca bu tür kuralların konmasında bireyin esenliğinin gözetilmediği de açıktır. Bireyin değil yalnızca toplumun çıkarını düşünmek, eğitimde özerklik ihlali ve telkin anlamında değerlendirilmek zorunda değildir. Ancak yalnızca başkalarının çıkarının ya da arzusunun gözetilmesi anlamına gelebilecek uygulamalar, özerkliği olanaksızlaştırmak anlamına gelir. Çünkü özerklik bireye ilişkindir ve bireyin özellikle kendisiyle ilgili kararları bağımsız verebilmesine dayanır.

Değer aktarımı ve özerklik birlikte değerlendirildiğinde sorunsallaştıran bir diğer problem; bireysel özerkliği olanaksızlaştırmadan, telkinde bulunmadan değer aktarımı yapmak veya değer farkındalığı yaratmak mümkün müdür? Eğitimin bireyin özerkliğini baskıladığı ve hatta özerkliğin tam tersi olduğu savına karşıt olarak ileri sürülen bir görüşten burada bahsedilebilir. Buna göre, değer aktarımının telkine karşı, bireyin özgünlüğünü koruması ve hatta geliştirmesi mümkündür. Atkinson'a göre; "eğitim, telkine karşı kullanılan ifadedir" (Atkinson, 1968, s.171). Eğitim, telkine ve dolayısıyla sorgulanmadan edinilen değerlere karşı bir özerkleştirme olanağı sunabilir. Eğitim, sorgulayıcı ve dolayısıyla bilimsel bir bakış açısı kazandırarak bireyin değerlendirmelerinde telkin altında kalmadan karar vermesini sağlayabilir. Ancak bunun için eğitimin kendisinin telkin olmaktan çıkıp, öncelikle bireyin esenliğini esas alması gerekir. Eğitimin ilk hedefi toplumsal süreklilik oldukça ve bireyin esenliği geri planda kaldıkça, eğitimin özerkliği beslemeyeceği açıktır.

Bireysel özerkliğin varlığından söz ederken, özerkliğin en temel kavramlardan biri olan 'bilmek'e de değinmek gerekir. Burada kastedilen bilmek; değer aktarımında bulunan kişinin, en uygun biçimde (mümkün en fazla sayıda tercihten haberdar olarak) yaşanan olaylardan ve sonuçlarından haberdar olmasıdır. Yani değer aktarımı, yukarıda da değinildiği gibi bireyin anladığı biçimde, alternatifleri ve değer yoksunluğunun sonuçları ile birlikte yapılmalıdır. Bu bilgilendirme (haberdar etme) çabası, yapılanı çoğu zaman telkin olmaktan çıkarıp, özerkliği besleyen değer aktarımı yapar.

Eğitim kurumları aracılığıyla bireysel özerkliğin aktarılabilmesi kabul edilse dahi, öğrenciden kısa süre içinde (en azından birkaç yıl içinde) çok önemli değişiklikler beklenmemelidir. Zira daha önce de değinildiği gibi, formal eğitim tek başına çok önemli değişimler yaratabilme potansiyeline sahip değildir. Bu yüzden değer aktarımının başarı sağlanması için, eğitime katkı sunan veya yön veren hemen tüm bileşenlerin (kitle iletişim araçları, aile, akran, vs.) bu konuyu ciddiye alması ve aynı hedefi paylaşması gerekir. Bireysel özerkliğin başarılı biçimde ortaya çıkıp gelişmesi için de aynı durum söz konusudur. Eğitim kurumları toplumun geri kalanından bağımsız olarak bireysel özerkliği koruyamaz ya da geliştiremezler.

Bireysel özerlikle ilgili tüm tartışmalara rağmen, özerkliğin eğitim ve dolayısıyla değer aktarımı ile ilişkisinin koparılamayacağı ortadadır. Zira yukarıdaki açıklamalardan anlaşılabilmesi gibi, değer aktarımı bireyin özerkliğini olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir. Ancak, değer aktarımsız bir sosyal yaşamın ve özellikle eğitimin olmayacağı açıktır. Yani birey hangi yöntemi tercih ederse etsin, değer aktarımsız yaşayamayacak, belli

bir oranda değer aktarımına maruz kalacaktır. Fakat değer aktarımı, bir bakıma aktarılan değerlerin uygulanabilirlik garantisi olan bireysel özerkliği baskılamak zorunda değildir. Çünkü özerk olabilen bireylerin benimsediği değerleri hemen her ortamda uygulayabileceği beklenmelidir. Bunun için de aktarılan değerlerin hem bireyin özerkliğini ve özgünlüğünü baskılamaması, hem de sahip olduğu değerleri benimseyip uygulaması için bir değer önerilebilir ki bu da 'bireysel özerklik'tir. Bunun için eğitimin bireysel özerkliği olanaksızlaştırmaması gerekir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

EDEBİYAT ve ÖZERKLİK

Locke'un eğitim için söylediği, “İnsan zorla hiçbir şey yapmaz, çünkü bu insanın doğasına uygun değildir” (Locke, 2004, s.181) sözü, değer aktarımı için de ilham verici olabilir. Çünkü eğitim denen şey, sosyal bir değer aktarımıdır, ancak çoğu zaman felsefenin hatırlatacağı türden bir eleştiriyi de gerektirmektedir. Locke'un bu sözü, sorgulamayı en temele taşıyarak, insanın doğasına işaret eder. Eğitim de en temel sorularla yeniden değerlendirilmelidir. Biz de edebiyatla ilişkisi bakımından eğitime farklı bir bakışla yaklaşılması gerektiğini düşünmekteyiz. Çünkü edebiyat, bireye ‘doğasına uygun’ dayatmasıyla bir aktarımda bulunmaz. Aksine birey, doğasındaki çeşitliliği edebi metinler aracılığıyla ortaya koyar. Bu çeşitlilik, bireysel özerkliğin temeli olarak düşünülmelidir.

Bireysel özerklik dendiğinde, bu kavramın eğitimle ilgili bir uyumsuzluk göstereceği hemen akla gelebilir. Zira eğitimin zorlayıcı olduğu ve dolayısıyla bireyin özerkliğini ihlal ettiğini düşündüren çeşitli nedenler vardır. Bu nedenlerin haklılığını anlamak için eğitim uygulamalarındaki bazı söylemlere bakılabilir. Eğitimin; ‘yapmalısın’, ‘doğru-iyi olanı yapmalısın’ ya da ‘yapmamalısın’, ‘uzak durmalısın’ gibi zorlayıcı emirlerle dolu olduğu hemen fark edilecektir. Yani tüm bu aktarımlar iyi niyetli çabalarla yapılsa da, değer aktarım amaçlı seçilen pek çok sözcüğün ‘zorlama’ ya da en azından bunu çağrıştıran bir söylemi içerdiği, bazen öğrenciyi ikna etme gereği duymayan, zorlayıcı aktarım yöntemlerinin dahi tercih edildiği görülmektedir. Ayrıca her ne kadar ‘öğrenci merkezli eğitim’ artık eğitsel değerlerden biri haline gelmişse de karar verme aşamasında öğrenci katılımı çoğunlukla eksik kalmaktadır. Daha önce de bahsi geçen, kendi kişisel çıkarlarını koruyamayan bireyler ayrı tutulduğunda, tüm bu zorlamalar bireysel özerkliği olanaksızlaştırmaya yol açar. Ancak bireyi uygulama gibi karar verme noktasında da aktif kılan edebiyatın eğitimde bir olanak olarak ayrıcalıklı bir durumu söz konusudur.

Edebiyat, bireysel özerkliği olanaksızlaştırmadan, bireyin düşüncesini karar aşamasına katarak, uygun¹⁴ kararı verme olanağı sunar. Herhangi bir dayatmadan uzak gerçekleşme fırsatı yarattığı için edebiyat, başka bir yöntemle aktarıldığında nefret dahi uyandırabilecek değerlerin benimsenmesine yardımcı olur. Çünkü edebiyat, herhangi bir değeri dayatmadan,

¹⁴ ‘Uygun’ kavramı bu çalışmada özellikle kullanılmıştır. Onun yerine kullanılabilir ‘doğru’ kavramı, farklı bir dayatma anlamına gelebilir. Uygun, daha esnek bir kavram olduğundan, bireysel özerklik için okuyucuya düşünme ve özerk eyleme şansı verir.

geniş bir düşünsel egzersiz alanı yaratır. Bu alanda okuyucu özerk bir düşünme alanına kavuşur, metinde yer alan kişilerle tanışmaya ve olayları seyretmekle kalmayıp onlarla birlikte düşünüp eylemeye, olayların içinde yer almaya ve buna bağlı olarak karar vermeye başlar. Dolayısıyla birey için de artık metinde bir yer açılmıştır ve bu durum başladığında birey karşısındakini, olayları, karar verme ölçütlerini vs. anlamaya başlar. Çünkü edebiyat, yalnızca ‘biz’ duygusuyla sahiplenilen ve okuyucuyu taraf yapan bir olay örgüsü ya da kahraman yaratmak zorunda değildir. Bilakis esas olan, edebiyatın farklı ve hatta karşıt görüşler ortaya koyma ve bunları anlama olanağı sunmasıdır. Orhan Pamuk’un da bir söyleşisinde dile getirdiği gibi; “herkesin kısmen haklı olduğu bir dünyayı yazıyorum¹⁵” (Pamuk, 2013). Çünkü edebiyat, okuyucuya hayal kurma ve düşünme olanağı yaratırken, haklılığı tekillikten kurtarır ve farklı pencerelerden bakıldığında ortaya çıkan olası tüm haklılıkları aynı kitapta birleştirir. Tekil bir dayatmadan kurtulan okuyucu, pek çok olası uygunlukla tanışır. Uygunlar arasındaki en uygunun seçilmesi, özerk bireyin varlığına işaret eder. Böylece edebiyatın yarattığı bu düşünsel olanak, bireyin zaten sahip olduğu özerkliğe uygulama şansı verir.

Edebi eserlerde yazılanlar başkalarının yaşam deneyimlerinden doğabileceği gibi, salt olanağın yansıması (kurgu) da olabilir. Edebiyatın birey için özerk düşünme alanı oluşturmasının yanı sıra belki bütün sanat dallarıyla da paylaştığı önemli bir özelliği; gerçeklikle olan ilişkisidir. Edebiyat özelinde değerlendirme yapıldığında, yazarın sunduğu dünya tamamıyla düşsel olabilir. Ancak okuyucu düşsel olanla buluştuğunda, düşseli kendi edimleriyle harmanlayıp yeniden yarattığında, okunanlar farklı bir gerçeklik kazanır. Kitapta yazılanlar, insanın hatıralarında yer alan bir deneyimin parçası olur adeta. Yaşar Kemal¹⁶’in de dediği gibi; “...okuyucu bir romanı okurken okuduğu romanı başından sonuna kadar yeniden yaratır. Diyelim ki bir zeytin ağacı geçiyor romanda, okuyucunun bahçesindeki zeytin ağacı gelir romanın içine oturur. Bir ovayı okursa bildiği, yaşadığı ovayı getirir gözlerinin önüne. Hiç ova görmemişse bir ova yaratır oraya koyar. Romanların gücü bu yaratmaya bağlıdır.” Okunanların hafızadan yok olması ya da tahribi, adeta bireyin kişisel deneyimini de silmek anlamına gelir. Dolayısıyla edebiyatçının yazdığı yalnızca kendisiyle ilgili değil, bir gerçeklik yaratarak, okuyucunun da bunun bir parçası olmasını sağlar. Edebiyatın bireyi bu yaratıya katma gücü, bireysel özerkliğin ortaya çıkmasına ve gelişmesine önemli katkı sağlar.

¹⁵ Financial Times Magazine internet sitesinde 16/08/2013 tarihinde yayınlanan ve Simon Schama’nın Pamuk ile yaptığı röportajdan alınmıştır. <http://www.ft.com/intl/cms/s/2/5cc05ca2-0540-11e3-9ffd-00144feab7de.html#axzz2cFdnSzAJ>

¹⁶ Yaşar Kemal’in Boğaziçi Üniversitesi Fahri Doktora unvanını alışı dolayısıyla yaptığı konuşma. http://www.radikal.com.tr/kultur/benim_kitaplarimi_okuyanlar_cumle_kotuluklerden_arinsinlar-943014

Edebiyat haricindeki diğer sanat dalları da gerçeklikle ilgili benzer etkiye sahip olabilirler. Ancak edebiyatın okuma esnasında yarattığı etki farklıdır. Edebiyatın üstünlükleri olarak da kabul edilebilecek bu durumun çeşitli nedenleri vardır, ancak bunlardan üç tanesini burada ele alabiliriz. İlki; edebiyat sinema, resim, fotoğraf gibi pek çok sanat dalına göre daha yavaş hazmedildiğinden yani okunması daha uzun bir zamana yayıldığından bireyin düşünce ve hayal dünyasına daha çok temas eder. İkinci neden ilkiyle ilişkilidir; uzun zaman okuyucuyu meşgul edip onun dünyasına hitap edince, hayal etmeye ve düşünmeye daha çok fırsat verir. Böylece edebiyat, daha zengin bir deneyim ve gerçeklik alanı sunabilir. Bireyin doğrudan gerçeklikle yüzleşmediği ama daha uzun sürecek kendi gerçekliğini oluşturmasına etki eden bir deneyim. Üçüncüsü ise; edebiyatın görme alanımıza bir veri sunmayıp, kendi yaratımımızı oluşturmaya fırsat vermesidir. Çünkü edebiyat görmemiz gerekeni, bir benzerini, muhtemel olanı vs. bize sunmaz. Yani sinema, resim, plastik sanatlar vs. gibi değildir. Yazılanlar okuyucunun zihninde hayat bulur ve orada yeniden yaratıma uğrar. Bu da eğitime daha işlevsel ve birey için daha özerk bir düşünme olanağı sunar.

Edebiyat, okuma esnasında olanağı gerçeğe dönüştürürken, okuyucunun zihninde de okumayla birlikte bir değerlendirme (düşünme) eylemi başlar. Bu değerlendirme, bireyin geçmişiyle (yani kendisiyle) bir hesaplaşma olanağı da sunar. Çünkü düşünmeyle birlikte bir öğrenme pratiği söz konusudur. Ancak okumanın kendisi birebir aktarım değildir. Zira edebiyat, bireyin özerkliğini zedelemeyen bir aktarımda bulunur. Çünkü edebiyat zorunlu bir kabulü değil, bireyin zihninde kendi geçmişi ve öğrenmeleri üzerinden yazılanlarla bir karşılaşmayı gerektirir. Spinozist bir bakışla, okuyucunun eseri okuması, bir karşılaşmadır, okunanların vücuduna girmesidir ve bu karşılaşmanın sonucunda yeni bir öğrenme gerçekleşir. Bu öğrenme okunan düşünceye benzeyebileceği gibi farklı da olabilir. Ancak okuma sonucu oluşan öğrenmenin okunanın aktarmak istediğinin aynısı olmayacağı kuvvetle muhtemeldir. Çünkü yazarın ve okuyucunun yaşam deneyimleri aynı olamayacaktır. Cümlelerin yazardaki iziyle, onların okuyucuda bıraktığı izler birbirinin aynı olmayacaktır. Bu da edebiyatın bir ışık huzmesi gibi yansıdığı her duvarda farklı bir renk alacağı anlamına gelir ve bu durum edebiyat için önemli bir zenginliktir. Bu zenginliğin bireysel özerkliği de olumlu etkileyeceği, özerklik bakımından zayıf olan öğrenciler üzerinde dahi benzer etkiyi yapacağı söylenebilir. Bu yönüyle edebiyatın bireysel farklılıkları da besleyip zenginleştireceği açıktır.

Edebiyat yalnızca bireysel özerklik sahibi okuyucuyu değil, diğer tüm okuyucuları da edebi eseri okumaya başladıklarında özerk karar vermeye çağırır. Çünkü edebiyat, bireye tekil

çözümler değil, olası pek çok yanıt sunar. Birey kendi ezberinden¹⁷ farklı olan bu yanıtlar karşısında, önceden verdiği kararları gözden geçirmek zorunda kalacaktır. Böylece edebiyat, hemen herkes için özerkliğe bir geçiş olanağı yaratacaktır. Bu olanakla bireyin vereceği kararlar, sahip olduğu ya da edebiyatın yarattığı gerçeklik içerisinde ürettiği değerlerle verilmek durumundadır. Bireyin zaten sahip olduğu ile edebiyatın sunduğu değerler bir etkileşim yaratır. Yani birey kitap okurken, henüz okumadan önceki gibi davranamayacak, özgün ve yeni bir bakışla eyleyecektir. Bu bakış, okumadan önceki bakış açısıyla da bağını koparmayacaktır. Fakat yine de edebiyatın yarattığı bu özerklik, özgün kararlar için gereklidir. Çünkü birey, özgün kararlar vermek için özerk olmalıdır.

Bu çalışmanın konusunu edebiyat okuyucusu oluştursa da edebiyat yazarı için de durum çok farklı değildir. Zira derinlemesine bir bakışla değerlendirildiğinde, yazarın da özerk ve özgün oluşu bir zorunluluktur. Çünkü yazar, bireye yeni ve farklı bir dünya sunma iddiasındadır. Dolayısıyla özerk yazarlardan, özerk bireylerin yetişmesine katkı sunmasını beklemek, zorunlu değilse umulan bir sonuçtur. Edebiyatın özerklik yaratmadaki üstünlüğünün yazarla ilişkili olan başka birkaç nedeni daha vardır. Yaşam deneyimlerinden ya da hayal mahsulü olarak özgür bir olanaktan çıkan edebiyat, pek çok sınırlandırmayla karşılaşsa da yazara özgür bir konuşma imkânı sağlar. Foucault'ya göre, "bireysel özerkliğin oluşmasında 'özgürce konuşma' (parrhesia) önemli bir yer tutar" (Raaen, 2011, s.628). Foucault'un bahsettiği özgür konuşma olanağını bize edebiyat sağlayabilir. Ayrıca edebiyat, kendisini doğuran konuşma ve yaratım özgürlüğünü, okuyucusuna aktarma olanağıdır. Zira edebiyat, çoğunlukla, okuyucular için özgür ve özgün hayal ve düşünceler sunar. Edebiyat aracılığıyla birey, kendisiyle ve öteki insanlarla herhangi önemli bir sınırlama¹⁸ olmadan konuşur. Yarattığı bu sanal olanak, okuyucuya önemli bir düşünme ve karar verme fırsatı sunarak özerkliğe geçişi sağlar. Fiziksel bir ortamla yazarı sınırlandırmadığı gibi, sözcüklerle yaratılan bu dünyaya okuyucuyu taşır. Edebi eserin yaratıcısı, farklılıkları tanıdık ve bildik kılarken özerkliği besler.

4.1.Edebiyat ve Değerler İlişkisi

Bireyin özerkliğine müdahale etmeden, özerkliği güçlendiren bir olanak olarak edebiyat, farklı pencerelerden bakma şansı da sunarak, bireyin seçme özgürlüğünü artırır. Değerler için de durum farklı değildir. Zira edebiyat, bir değere göre eylemde bulunuyormuş gibi karar verme olanağı sağladığı için bireyi daha özerk kılar. Bunun nedenlerinden biri, edebiyatın

¹⁷ Bireyin sorgulamasız kabullendiği ve kararlarını ona göre verdiği tüm değerler.

¹⁸ Edebiyattaki sınırlar, dilin sınırlarıdır. Dolayısıyla dil yani insan ne kadar sınırlandırılırsa edebiyat da o kadar sınırlandırılabilir.

yukarıda sıralanan üstünlüklerinin yanı sıra, eserde okura farklı değerlerle eyleyen kahramanları bir arada sunabilmesidir. Okuyucu da kendi değerleri ile edebi kahramanın değerleri arasında çeşitli ilişkiler kurar. Okunanlar gerçek deneyim alanında olmadığı için, okuyucu kimseye zarar vermeden, tercihinin sonuçlarını görme fırsatı bulur. Edebiyat sadece olanak sunar ancak okuyucu, okumanın sonunda çoğunlukla doğru değerlendirmeyi yapar. Yaşar Kemal¹⁹'in de dediği gibi, insanları en çok yalana, zulme, bütün kötülöklere karşı roman (edebiyat) uyarır. Çünkü edebiyat, farklı ve hatta bireyin daha önce hiç tanımadığı değerleri, birlikte ve bazen de birbiriyle çatıştırarak sanal bir uygulama ve bu uygulamaların sonuçlarını görme fırsatı yaratır. Böylece değer aktarımı konusunda edebiyatla önerilen çözüm; aktarılan değerın mutlak olmadığını göstermek, daha özgür bir seçim için farklı değer yargılarını, çok az aktarılan değerleri dahi en çok aktarılan değerler kadar olumlayarak, benimsenen değerlerin tesadüflüğünü göstererek bir değer aktarımı yapmaktır. Yaptığı okumalar aracılığıyla birey, edebi kahramanların değerlerle nasıl eylediğiyle ilgili bilgi sahibi olur ve bu bilgi bireyi karar verme noktasında daha da özgürleştirir. Nitekim Spinoza' nın da belirttiği gibi; “bilgi bizi özgür yapar. Çünkü daha fazla bildiğimiz için arzuladığımız, nefret ettiğimiz, sevdiğimiz, haz aldığımız ya da acı çektiğimiz şeyin rastlantının ve ilineksel çağrışım ve koşullanmanın sonucu olduğunu fark ederiz” (MacIntyre, 2001, s.162).

Edebiyat, sahip olunan değerlerin çeşitliliğini, zaman içinde ve bireyin bakışına göre değişebilirliğini ve tesadüflüğünü anlama olanağı yaratması bakımından eğitime anlamlı bir katkı sağlamaktadır. Ancak edebiyatın değerlerle ilgili bu çeşitliliği gösterebilmesi için, zihinleri bazı sorularla yoklaması gerekebilir. Zira Burbules'in de belirttiği gibi, iyi bir öğretim sorularla öğretir. Bunu başarmak için sorular gerçek sorular olmalı: kafa karıştırıcı, şaşırtıcı ve ilginç olmalı (Burbules, 2000, s.183). Dolayısıyla değer aktarımı ve tüm eğitimin geleceği için; yollar, haritalar, formüller üzerine değil, sorular üzerine odaklanılmalı. Buradan hareketle yapılabilecek değer önerileri ve bununla ilgili çalışmalar da soru-sorgulama odaklı olmalıdır. Çünkü bu sorgulamalarla edebiyat, bireye ve sahip olduğu değerleri gereksiz bir biçimde yüceltip aşağılamadan, zengin bir bakış açısı kazandırır.

Edebiyat, değerlerle ilgili sorgulamalar yaparken, herhangi bir dayatmaya başvurmadan ve dolayısıyla bireysel özerkliği ihlal etmeden bireyin değerleri keşfetmesine ya da icat etmesine yardımcı olur. Fakat bireylerin kendi keşif ya da icatlarını yapabilmesi için uygun soruların sorulması gerekliliği ortadadır. “İyi soru sormayı öğrenmek, bir anlamda eğitimin merkezi amacıdır, fakat neredeyse hiç kimse açık ya da örtük olarak böyle bir eğitim almamıştır... İyi

¹⁹ Yaşar Kemal'in Boğaziçi Üniversitesi Fahri Doktora unvanını alışı dolayısıyla yaptığı konuşma.
http://www.radikal.com.tr/kultur/benim_kitaplarimi_okuyanlar_cumle_kotuluklerden_arinsinlar-943014

soru sormayı öğrenme, hem öğrenmek hem de öğretmek için gerekli bir yetenektir; bu yaklaşım böylece keşfetme sürecinde öğretmeni öğrenci ile bir araya getirdiği gibi, öğretmenin kendisinin dahi sorularını, şüphelerini ortaya çıkardığı bir olanaktır” (Burbules, 2000, s.184). Burbules, soru sormaktan bahsederken, öğretmenin de soruların içinde kaybolacağı aporetik bir durumdan bahsetmektedir. Bu aporetik durumdan çıkışta öğretmenin öğrencilerine herhangi bir şekilde yardımcı olması beklenir. Ancak bu sorgulayıcı zeminde edebiyat, özellikle yukarıda bahsedilen nedenlerden dolayı eğitime katkı sağlayabilir.

Değer aktarımıyla ilgili sorgulayıcı anlayış uyarınca, bireyle değerın nasıl bir ilişki içerisine alınarak eğitileceği de önemlidir. Çünkü değerler, bilimsel keşifler ya da laboratuvar deneyleri sonucunda ortaya çıkan şeyler değildir. Onları insanlar duyguları, etkileşimleri, sezileri, gözlemleri vs. ile ortaya çıkarmışlardır. Bu haliyle ortaya çıkan değerleri, yine kendini ortaya çıkaran yöntemlerle oluşturmak akıllıca görünmektedir. Bu amaçla duygunun, etkileşimin, sezinin veya gözlemin kullanıldığı edebiyata görev düşeceği açıktır. Junnel’in da belirttiği gibi; değerler öğrencilere duygusal olarak bir bağ kurdurularak ve değerler sonucu zor durumda kalanlar anlatılarak aktarılabilir (Junnel, 1979, s.79).

Değer ve edebiyat ilişkisinde, değer aktarımında kullanılan dilin önemine de değinmek gerekir. Çünkü özellikle doğrudan değer aktarımı yapılırken, dilin farklılaştığı görülür. Doğrudan değer aktarımında bulunan cümlelerden bir kısmı; ‘hırsızlık yapma, başkasının hakkına tecavüz etme vs.’ gibi olumsuz kurulurken, diğer bir kısmı; ‘iyilik yap, doğru sözlü ol, yardımcı ol vs.’ gibi olumludur. Ancak eğitimde bu iki aktarım tarzının kullanım sıklığı dildeki önemli farklılığa işaret eder. Zira eğitimde doğrudan aktarılmaya çalışılan değerlere bakıldığında, büyük çoğunluğunun olumsuz cümleler biçiminde kurulduğu görülür. Ancak insanın olumlu olana karşı algısının olumlu, olumsuzla karşı da tersi olacağı ortadadır. Dolayısıyla eğitim ne kadar gerekli değerleri aktarıyor olursa olsun, nihayetinde seçtiği dil bakımından sevimsizdir. Eğitsel hedeflerle paralel amaçları gerçekleştirirken edebiyat, sevimsizliği ortadan kaldırarak eğitimde önemli bir farklılık yaratabilir. Çünkü edebiyat aracılığıyla değer aktarımı, “yap-ma, et-me” üzerine kurulmaz. Yapılmaması gerekeni sürekli olarak hatırlatma sevimsizliğine düşen ve bu arada yapılmayacak olanı dilde sürekli tekrarlayarak olumlayan bir eğitime edebiyat, böylelikle farklı bir çözüm sunar. Bunu bireyin özerkliğine dokunmadan, yapması veya yapmaması gerekeni dikte etmeden başarmaya çalışır.

Eğitimde değerlerin aktarılmasıyla ilgili önemli bir tartışma da deneyimlenebilirlik noktasında ortaya çıkmaktadır. Çünkü eğitim sistemi içerisinde bireyin aktarılması hedeflenen her değere deneyim olanağıyla kavuşmasına pek yer verilmediği gibi, böyle bir amacın

olduğunu söylemek de mümkün görünmemektedir. Zira eğitimde değer aktarımı yapılırken, bireye özgü ve onun yaşam deneyiminde daha anlamlı bir zamanın ya da konunun seçilmesi gözetilmemektedir. Bunun yerine değerler, herkesin benimsemesi gerektiği için aktarılmaktadır. Doğrudan yapılan bu değer aktarımları, bireyin yaşamsal gerçekliğine dokunmaktan uzaktır, zaten aktarımda böyle bir amaç da yoktur. Bu nedenle aktarılmak istenen değerlerle ilgili cümleler, çoğunlukla uzak birer emir cümlesi gibi kalır. Çünkü bireyin özerkliğini, bireysel deneyimin biricikliğini ve vazgeçilmezliğini merkeze almayan ve yalnızca yapılması ya da yapılmaması gerekenle ilgili bir aktarım yapılmaktadır. Bu da bireyle anlamlı bir bağ kurulması için yetersiz kalmaktadır. Zira değerın bireyle bir bağ kurması için bireyin yaşadığı, yaşaması muhtemel ya da düşsel bir kurguyla da olsa ilişkilendirildiği bir bağ gerekir. Ancak eğitim tek başına böyle bir zemini oluşturamaz. Bu zemini edebiyat, sanal bir bağlam yaratarak da olsa kurar. Edebiyatın yarattığı bu bağlam içerisinde değerler, okuyucuya göre anlam ve gerçeklik kazanır. Böylece edebiyat değerleri soğuk, uzak ve soyut birer emir cümlesi olmaktan kurtarır ve bireylerin hayatlarında yer alan deneyimin birer ürünü haline getirir.

4.2. Bir Değer Olarak Bireysel Özerkliğin Edebi Teşviki

Edebiyat, empati kurma ve farklı bakış açılarından olayları ya da durumları değerlendirme olanağı verdiği için önemlidir. Ayrıca edebi eserlerin konusu, kaçınılması gereken olumsuz olaylar olsa da, yine okuyucuya katkı sağlayabilir. Zira “Aristoteles, estetik olarak acıma ve korku uyandırmanın, bizi bunlardan arındırabileceğini görür. Dram, bize eylem motivleri vermek şöyle dursun, aksi takdirde tehlikeli olabilecek arzuları ve coşkuları bizden boşaltabilir ve bunu yaparak mevcut toplumsal düzeni istikrarlı kılar (MacIntyre, 2001, s.113).

Edebi bir metnin ya da formal öğretimin, hangi teknik ya da yöntemle olursa olsun (okulda, TV’de, sokakta, gazetede, internette vs.) özerkliği olanaksızlaştırmaması için seçme şansını sunması beklenir. Edebiyatın seçim yaparken, iyi-kötü, güzel-çirkin, cesur-korkak gibi basit ayrımlar haricinde ya da bunların yanı sıra ilham verici, bireyin kendisi ve yaşadığı çevresiyle de çelişkilerini ortaya koyabilecek, zengin içerikli yaklaşımlar üretmesi gerekir. Bu zengin içeriği ortaya çıkarmanın yollarından biri de sadece sıralanan bu ikili ayrımlar gibi ayrımlara indirgenemeyecek farklı ikili seçimler sunmaktır. Bu seçimleri sunarak, bireysel özerkliği teşvik eden edebiyat, önemli bir potansiyelin ortaya çıkmasına da neden olur. Edebiyat, geçici bir süre için dahi olsa yarattığı ve estetik etkileyciliğiyle içine çektiği sanal yaşamda bireyi seçim yapma durumunda bıraktığında, formal eğitimden farklı olarak herhangi bir yanıtı dayatmaz. Çünkü edebiyatın birbirine alternatif olarak sunduğu ikili ayrımlar,

çoğunlukla birinin ötekine göre daha haklı olduğu değil, her birinin öteki kadar doğru ya da yanlış olabileceği durumlardır.

Edebiyata benzer biçimde eğitim, olumlu ya da olumsuz yanıtlarla kararın hemen verilerek tamamlanacağı kısa bir zaman dilimini değil, sürekli oluşu da ifade edebilir. Peters bu noktayı; “eğitilmek, bir varış noktasına ulaşmak değil, farklı bir bakışla seyahat etmektir.” (Peters, 1967, s.110) şeklinde ifade etmektedir. Dolayısıyla eğitim de doğrudan sınırları belirlenmiş bir programı uygulamak yerine, farklı bakış açılarıyla sürekli bir akışın olduğu aktarımı benimsemelidir. Farklı bakış açılarını bir arada bulundurabilmesi ve hangi pencereden bakılıyorsa doğruyu o an bakılanın temsil ettiğine ikna etmesi bakımından edebiyat, eğitim için önemli bir olanak sunar. Edebiyatın yarattığı bu olanak, bireysel özerkliğin teşvikini ikili seçimler aracılığıyla çeşitli gerilimler yaratarak yapar. Bu anlamda çeşitli ayırım ve çatışmalar yaratan, bireyi tedirgin ederek üzerinde rahatça ikame ettiği zemini kaldırıp yersiz-yurtsuzluğu hissettiren bir edebi dil, varlığı ve tabi özerkliği de beraberinde getirir.

Edebiyatın sunduğu ikili karşılaşmalar-çatışmaların çeşitli olabileceğine yukarıda değinildi. Örneğin bunlardan biri, sorgulayıcı yönünü hiç kaybetmeyecek bir çatışma olan akıl-duygu gerilimidir. Dolayısıyla bireyi özerkliğe yönlendirecek, cesaretlendirici ve yaratıcı örnek ayrımlardan biri, Dionysusçu ve Apolloncu yaklaşımdır. Thro’ya göre; “öğrencilerin öncelikle kendi Apollon ve Dionysus karakterleri ve şartları hakkında düşünmelerini sağlamak iyi bir fikirdir” (Thro, 1996, s.11). Bu karakterleri öğrencilerin hayalinde canlandıracak, sorgulamalarını sağlayacak ana kaynak ise edebiyattır. Thro’ya göre edebiyata yansıyan bu örnekler Apollon ve Dionysus’un yanı sıra; Sofokles’in Kral Oidipus’taki Antigone karakteri, Shakespeare’in The Tempest’taki Prospero karakteri gibi daha pek çok örnekle birlikte aşağıdaki tabloyu verir;

Apollo	Dionysus
Güneş	Yeryüzü
Ego	İd
Ruh	Aşk
Stoic (Sabırlı)	Epikürcü (Keyfe Düşkün)
Zihin	Kalp
Sebep	Duygu
Düşünme	Hissetme

Düzen	Kaos
İtidal	Aşırılık
Erkek	Kadın
Hiyerarşi	Eşitlik
Bilim	Sanat
Sistem	Spontanite
Zorunluluk	Düşünmeden hareket
Şehir	Taşra
Klasik	Romantik
Medeniyet	Doğa

Şekil 4.2 Apollo İle Dionysus Arasındaki Karakter Farkları

Edebi metin, ikili karakter çeşitliliği içerisinde bu tür karşılaşmalarla yaratılabilir. Apollo ile Dionysus karşılaşmasında olduğu gibi, iki karakterin de mutlak haklılığı ya da üstünlüğü söz konusu değildir. Düşünmenin karşısına hissetme, bilimin karşısına sanat, sebebin yerine duygu vb. konduğunda, bu okuyucuya kısa ve kesin yanıtlar vermekten ziyade, onu daha çok düşünmeye ve kendi özerk kararını vermeye yöneltecektir. Çünkü oluşturulan böyle bir aporetik çatışkının mutlak doğru bir yanıtı olmayacaktır. Yazında ifadesini bulan karakterler ikili olsa da ‘evet’ ya da ‘hayır’, ‘iyi’ ya da ‘kötü’ gibi iki şıklı kararlardan biri yanıt olamayacaktır. Özerk birey, tamamen doğru olmayan bu iki seçim üzerine düşünecektir. Dolayısıyla böyle bir çatışkı ve mutlak yanıtızlık durumu, bireyin yeni ve özerk kararlar vermesini kolaylaştıracaktır. Değerlendirmeyi salt okuma metni üzerinden ya da yalnızca daha önceki yaşam deneyimlerinden edindiği değerlerle değil, her ikisini de göz önünde bulundurarak yapacaktır.

4.3. Özerkliği Olanaksızlaştırmayan Edebiyat.

Bir Örnek Çalışma.

Özerkliği olanaksızlaştırmayan bir edebiyatın nasıl olacağı, hangi nitelikleri gerektireceği sorularına bu çalışmada verilen yanıtların bir kısmı şöyle sıralanabilir; telkinde bulunmamak, kendi doğru-inançlarını başkalarına dayatmamak, yanıt ve bakış çeşitliliği içerisinde değerlendirmelerde bulunmak ve bu bakımdan edebiyatın yarattığı olanaklardan yararlanmak. Bireysel özerkliği olanaksızlaştırmayan edebi metinler, tartışmaya açık, sorgulama fırsatı veren ve tek bir doğru yanıtı olmayan metinlerdir ya da en azından bu ve benzeri sorgulamalara açık bir okumayla değerlendirilebilirler. Bu özellikler ve yukarıda adı geçen

metinler dikkate alındığında, bu çalışmada özellikle Sophokles'in Antigone isimli tiyatro eseri örnek bir metin olarak kısaca değerlendirilmeye çalışılacaktır.

“Antigone” isimli eserle ilgili tartışmaya geçmeden önce, eseri hatırlamak için kısa bir özet gerekir. Eserin kahramanı, Oedipus'un kızı ve aynı zamanda kız kardeşi olan Antigone'dir. Antigone'nin ölen iki kardeşinden biri olan Eteokles, onurlu bir şekilde Kral Kreon tarafından defnedilmiştir. Ancak Kral Kreon, aynı biçimde Eteokles'le savaşırken ölen Polyneikes'i savaş alanında çıplak bir halde, vahşi hayvanlara yem edilmek üzere, başına da nöbetçiler koyarak terk etmiştir. Çünkü Thebai hükümdarı Kreon, kentine farklı şehirlerden insanları toplayarak büyük bir saldırı düzenleyen Polyneikes'i affetmemiştir. Kreon'a göre yeğeni ve Antigone'nin kardeşi olan Polyneikes, Thebai halkına büyük bir kötülük yapmıştır. Bu yüzden cezalandırılması gerekir ve ona en uygun cezayı yine Kreon belirlemiştir; defnedilmeden, ortalıkta leş yiyicilere terk edilmek. Ancak bu emre itaat etmeyecek biri, Polyneikes'i gömmek istemektedir. Bu asi, kendini gizlemek teşebbüsünde dahi bulunmayan Antigone'dir. Ona göre, suçu ne olursa olsun her insan onurlu bir biçimde defnedilmeyi hak eder.

Antigone dahil, herhangi birinin uygun davranması için, derinlemesine bir düşünme deneyimi gerekir. Ancak “estetik duyarlılık olmaksızın, ‘düşünsel derinlik’ olmaz” (Kula, 2010, s.23). Bu estetik duyarlılığı sağlama olanaklarından biri de edebiyattır. Edebiyat aracılığıyla derinlemesine bir okuma yapıldığında, hikayenin kahramanları değiştikçe, haklı olanın da değiştiği görülebilir. Sophokles'in Anigone trajedisinde kimin haklı olduğunu söylemek ilk bakışta kolay gibi görünse de, kahramanlar derinlemesine düşünüldüğünde, bunun sanılanın aksine çok zor olduğu görülür. Bu trajediyi örnekleyerek söylenmek istenen şöyle açıklanabilir; Polyneikes'in penceresinden bakınca, Thebai'ye saldırma nedeni konusunda Kreon haklı durmamaktadır. Çünkü Polyneikes, hakkı olan bir hükümdarlığı elinden alan kardeşine saldırmaktadır. Kardeşi Eteokles ile birer yıl arayla şehri (Thebai) yönetmek üzere anlaşan ve bunu bir süre devam ettiren kardeşler, Eteokles'in hükümdarlığı devretmek istememesiyle çatışmaya başlamıştır. Haksızlığa uğradığını düşünen Polyneikes, yeterli desteği Thebai'den bulamayınca, hakkını aramak için kendi anayurduna saldırmıştır. Burada Thebai halkı, haklılığını bildiği halde Polyneikes'e yardım etmemekle suç işlemiştir. Dolayısıyla bu savaş başlamadan Kreon da Polyneikes'in haklılığı konusunda üzerine düşeni yapmamıştır. Ona bu haksızlığın yapılmasına seyirci kalan Thebai halkı, Kral Kreon ve Kardeşleri tamamen masum olabilir mi?

Benzer biçimde Kreon'un penceresinden bakıldığında, kendi ülkesine düşmanlarla işbirliği yaparak saldıran biri nasıl affedilebilir? İsmene'yi de haklı görmemek mümkün değildir. Thebai şehir devletinde sıradan bir vatandaşın, kendi kardeşi için dahi olsa kralın buyruğuna karşı çıkması akıllıca mıdır? Tüm bu şartlar içerisinde, Polyneikes'e haksızlık yapıldığı değerlendirilmesi yapılınsın ya da yapılmassın, Antigone'nin kardeşi için böyle bir fedakarlık göstermesi anlaşılır değil midir? Eğer gömülmek insani bir taleptse, kardeşinin adalet arayışıyla (yanlış dahi olsa) hareket etmesi ve bunun sonucu ölmesi, onu insani bir sondan mahrum etmeli midir?

İlk bakışta çabucak karar verilebilir gibi görünen bu edebi eserin, derinlemesine bir okuma ve değerlendirmeye daha çok düşünmeyi gerektireceği, farklı doğrulara ve dolayısıyla özerkliğe vurgu yapacağı beklenmelidir. Yalnızca eser kahramanı bakış açısıyla değil, diğer kahramanlar da düşünülünce, doğru yanıtın uzak olduğu görülecektir. Zaten Antigone'de herhangi bir kahramanı haklı-haksız, suçlu-masum, akıllı-aptal vs. olarak değerlendirmek kolay değildir. Antigone, sorgulama fırsatı ve hatta bir sorgulama zorunluluğu yarattığı için önemlidir. Antigone'de insanı tedirgin eden bu tek ve doğru yanıtı ulaşamama durumu, bireyde zemin kaymasına neden olur. Karar verirken doğuştan dayanak olarak hazır bulunan değerlere sığınmak, zeminin kaymasıyla artık zorlaşmaktadır. Bu zemin kaybından sonra, yalnızca özerk birey, kendi başına ve bildiği tüm değerleri göz önünde bulundurarak yeni bir duruş yaratabilir. Bu duruş, kendisi de bir değer olan bireysel özerklik sayesinde mümkün olmaktadır.

SONUÇ

Bir değer aktarımı olarak eğitimin sorunsallaştırıldığı bu çalışmada, bireysel özerkliğin başat değer olarak edebiyat aracılığıyla aktarımına olanak sağlanması üzerinde durulmuştur. Bireysel özerklik dahil, çeşitli değerlere sahip olmak anlaşılabilir ancak değerler ırmağının içinden bir seçim yapıldığı ve bu ırmağın durmadığı, bundan sonra da akmaya devam edeceği unutulmamalıdır. Peters' in da örneklediği gibi; “İnsanlar sadece biraz tarih değil, tarihsel düşünmeyi öğrenmelidir” (Peter, 1965, s.104). Bu bakımdan, bir değer önerisi olarak ‘bireysel özerklik’ burada her ne kadar savunulsa da bunun değerler içerisinde bir değer olduğu, diğer değerleri öncelemediği gibi kendisinin de mutlak olmadığı açıktır. Bu amaçla bakıldığında, eğitimle ilgili tartışmalarda hemen her şeyin söylendiği görülse de söylenenlerin tüm yanıtları içermediği, bunun yanı sıra karşılaşılan yeni durumların da yeni sorgulamalar gerektirdiği kabul edilmelidir. Bu nedenle değerlerin, felsefenin ve edebiyatın durağanlığı söz konusu değildir ve bunlar eğitim de dahil olmak üzere farklı konularda yeni şeyler söylemektedirler. Dolayısıyla bu çalışma, eğitimle ilgili felsefe ve edebiyat yoluyla yeni şeyler söyleme ve yeni sorgulamalar yapma iddiası taşır. Bu iddia, dört ana başlık altında toplanarak ele alınıp değerlendirilmiştir.

1. İlk bölümde; değer tartışmalarına girilmiş ve eğitimde önemli bir tartışma konusu olan değerlerin ne olduğu üzerinde durulmuştur. Çünkü eğitim söz konusu olduğunda, değerler bugün hala üzerinde hararetle tartışılan en temel konulardandır. Yerelden uluslar arası düzeye kadar eğitimde değer tartışmaları yapıldığı ve eğitimin kaçınılmaz bir şekilde değerleri de kapsayacak biçimde yürütüldüğü görülmektedir.
2. Eğitim bir aktarımdır ancak salt bir teknik bilgi (techne) aktarımından ötedir. Zira eğitilmiş olmak; farklı dillerde sözcükleri, matematiksel sembolleri, mühendislik hesapları vs. bilmekle sınırlanmaz. Eğitim bu ve benzeri bilgileri içerir ancak bunlarla birlikte değer aktarım görevi de yapar. Bu çalışmada eğitimde değer aktarımının belli şartlarda ya da dönemlerde ortaya çıkmadığı, eğitimin nasıl zorunlu olarak bir değer aktarımı olduğu gösterilmeye çalışılmıştır.
3. Özerk birey; “kendinden emin, nasıl yaşayacaklarına kendileri karar veren, başkalarına bu konuda kendilerine müdahale fırsatı vermeyen insanlar” (White, 1990, s.27) olarak tanımlanmaktadır. Bireyin yaşadığı olaylar birbirinin tekrarı olmadığına göre, her durum ve dolayısıyla her karar özgündür. Özgün durumlar karşısında farklı kararları

vermek için de özgün ve dolayısıyla özerk birey olmak gerekir. Yani bireysel özerklik bir tercih değil, bir zorunluluktur. Diğer değerlerin hangisinin ve ne zaman uygulanacağına karar veren esas değer bireysel özerkliliktir. Ancak, bireysel özerklikle ilgili tartışma daha çok; hangi yaştan itibaren özerk olunması gerektiği, ne kadar özerk olunabileceği gibi konularda yapılır.

4. Edebiyat farklı, uzak ve akla gelmeyen sorgulayarak hatırlatması, telkinin alternatifi ve bireysel özerkliğe uygulama alanı kazandırması gibi birçok fırsatı barındırması bakımından, tercih edilir bir olanaktır. Değerler eğitiminin telkine dönüşmemesi, okulun bir parçası olması ve bireysel özerkliği yok etmemesi bakımından edebiyatın önemi büyüktür.

Formal eğitim yoluyla değer aktarımı çabası yadsınamaz. Bugün değer tartışmalarının şekillendiği aktarım türü de daha çok formal olandır. Eğitimin özellikle formal boyutunda, hemen her yasa koyucu kendi sürekliliğini sağlamak için çeşitli değerleri benimsemekte ve bunları kendinden sonraki nesillere aktarmak istemektedir. Ancak formal değer aktarımı sanıldığı aksine çok etkili araçlardan değildir. Bunun çeşitli nedenleri vardır. Bunlardan birkaçı; formal eğitimin yapay olması (ihtiyaca yönelik değil, toplumsal idealin yerleştirilmesine dönük), iyi niyetli olsa da belli bir oranda dayatma içermesi, eğitimdeki pek çok uygulamada birey merkezli tutum benimsenmiş olsa da değer aktarımında çocukların yaş ve diğer kişisel farklılıklarının (fiziksel yapılarından tutun, içine doğduğu kültürün özelliklerine kadar) göz ardı edilmesi gibi nedenler sıralanabilir.

Eğitimin yapısında, formal eğitimin yanı sıra formal olmayan bir değer aktarımı da gerçekleşmektedir. Çünkü eğitim kaçınılmaz olarak, insanların birbirleriyle olan iletişimine muhtaçtır. İnsanlar arası iletişimin ve etkileşimin olduğu yerde, değer aktarımı da zorunlu olarak gerçekleşir. Eğitimde bu etkileşim ve dolayısıyla değer aktarımı, ta en başından, yani çocuk okulun bahçesine girdiği andan itibaren başlar. Zira okulun tasarımı, eğitimcilerin ve zaten belli bir düzeyde değer aktarılmış olan diğer öğrencilerin yaklaşımı, değer varlığının göstergeleridir.

Değerlerin varlığı ve eğitim kurumları aracılığıyla aktarılması, hangi değerlerin aktarılacağı sorununu da doğurur. Çünkü, aktarılacak değerler sayıca fazladır ve hangi değerlerin seçileceğine ilişkin kriterler belirsizdir. Bunun için değer seçimiyle ilgili tartışmaları farklı bakış açılarıyla değerlendirmek gereklidir. Bir değerlendirmeye göre, değerler çeşitli farklılıklar gösterse de aralarında önemli benzerlikler bulunmaktadır. Diğer

taftan, toplumların değerleri arasında büyük farklılıklar da vardır. Değerler arasında benzerlik ve farklılıkların oluşmasında, değerlerin iki farklı modelle ortaya çıkmalarının da etkisi olabilir. Bu, bizi değerlerin kaynağının keşif mi yoksa icat mı olduğu tartışmasına taşımaktadır. Değerlerin keşif yönü; onların mutlaklığına ve değişmezliğine vurgu yaparken, toplumların ortak değerlerini ortaya çıkararak kendini gösterir. İcat yönlü değerler ise kültürler arası farklılıkla ortaya çıkarlar ve zaman içerisinde büyük değişimler gösterebilirler.

Değer, keşif olmasa da insani bir yaratımdan doğmaktadır ve insana özgüdür. Dolayısıyla değerlerin dışavurumu bireysel ve sosyal deneyime dayalı olsa da özünde içsel (intrinsic) bir yön de barındırmaktadır. Ancak bu çalışmada değerlerin keşif veya icat oluşunun birbirine sanıldığı kadar zıt olmadığı, hatta belli bir noktadan itibaren ortaklık gösterdiğine değinilmiştir. Yukarıdaki örneği hatırlarsak; ‘çevre koruma’ değerinin oluşumunda pillere karşı insanların tutumundaki değişikliklerle gösterilmeye çalışılmıştır. Pillerin zararlarını öğrendikten sonra, onların doğaya atılmaması için hassasiyet gösterilmesi değerlerin icat oluşuna işaret ederken; bu bilgiye sahip hemen her toplumun aynı tavrı göstermesi de değerlerin keşif olduğuna işaret etmektedir. Dolayısıyla ‘çevreyi koruma’ değeri hem keşif, hem de icattır.

Değerlerin bu iki yönlü durumundan kaynaklı, bireysel özerkliğin kazanılması için iki yöntemden bahsedilebilir. Bunlardan ilkinde göre birey, doğasında özerkliği taşımamaktadır ve bu eğitimle zaman içerisinde ona kazandırılmalıdır. Diğer görüş ise bireyin doğası gereği bir özgürlüğe sahip olduğunu ifade ederken, eğitimin bu özgürlüğü besleyerek bireysel özerkliğe dönüştürmesi gerektiğini söyler (Giesinger, 2010, s.515). Bireyin doğumundan itibaren sergilediği, kendisini diğer varlıklardan ve toplumdan ayıran istemi, özerkliğin bireyin doğası gereği olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada, bireysel özerklik değerinin keşfedilmiş bir değer olduğu kabulünden hareket edilmiştir. Dolayısıyla bireysel özerkliğin keşfi ve eğitimde bu değer varlığının korunması, ahlaki bir zorunluluk olarak kabul edilmiştir.

Değerleri kimin seçeceği problemi, bu çalışmada tartışılan bir diğer sorundur. Çünkü değerler sınırlı ve belirli bir sayıda olmadıkları gibi, hepsi eşit düzeyde bilinir ve görünür de değildir. Eğitimi doğuran ve sürdüren nedenlere bakıldığında, sosyal değerlerin eğitimde aktarılması gerektiği savının yerindeliği görülür. Ancak kimin sosyal değerlerinden bahsedeceğimiz temel problemlerden birine dönüşür. Bu sorunun çözümüne dönük ileri sürülen, belirli bir sosyal grubun değerlerini benimsemek yaklaşımı, çok kimlikli ve kültürlü toplumsal yapılarda olanaksızdır. Çünkü insanlar arası iletişim başladığında değer aktarımı da

başlar ve dolayısıyla, akran öğrenmesi, sokak etkileşimi, medya gibi kontrol edilemeyen pek çok değer aktarıcısı türer ve okul bunlardan yalnızca biri olarak kalır.

Bu çalışmada, eğitimin değer aktarımsız olamayacağı ilk argüman iken, değer-nötr bir aktarımın da mümkün olmayacağı gösterilmeye çalışılmaktadır. Çünkü değer belirleyicilerinin aktarımı yapılacak en uygun değerleri seçerken kendi eğilimlerini yansıtmaması mümkün değildir. Bunun yanı sıra değer aktarıcısı öğretmenlerin ve değer aktarılan öğrencilerin değer-nötr olamayacağı da ortadadır. Dolayısıyla değer-nötr bir yaklaşımla değer seçimi yapmak, eğitim örgütünün varlık amaçları, eğitimin çok bileşenli yapısı gibi nedenlerle imkansızdır. Ayrıca eğitimin zorunlu olarak bir değer aktarımı olması, onu telkine daha çok gebe bırakır ve dolayısıyla yozlaşmasını kolaylaştırır. Çünkü telkin doğrudan yapılmayıp, çeşitli araçlar ve farklı adlar (demokrasi, kutsal, ya da buna benzer evrensel şemsiyeler) altında yapıldığından, telkini fark etmek oldukça güçtür.

Telkinden ve yalnızca belli bir grubun değerlerinin aktarılmasından kaçınmanın yollarından biri de eğitsel değerlere başvurmaktır. Eğitsel değerler, toplumdan ziyade bireyi merkeze aldıklarından, bireysel özerklik değeriyle de paralellik gösterirler. Eğitsel değerlerin eğitim kurumları aracılığıyla daha verimli aktarımı mümkünken, bireyin doğumuyla birlikte şekillenen ve toplumsal bakımdan da her zaman etkiye açık olan özerklik değeri için eğitim kurumlarının etkisinin sınırlı olması kaçınılmazdır. Ancak eğitsel değerlerin dolaylı etkisinden beslenen özerklik, telkinden uzak durmak ve yaratıcı düşüncüyü geliştirmek bakımından eğitim kurumlarınca desteklenmelidir. Değer aktarımı düzenli bir çaba gerektirdiği gibi, değerlerin korunması ve telkinden kaçınılması da bir çaba gerektirir. Bu çabanın, özerkliği zedelemeyen gösterileceği alanlardan biri ise edebiyattır. Çünkü edebiyat, değerlerle ilgili sorgulamalar yaparken, herhangi bir dayatmaya başvurmadan ve dolayısıyla bireysel özerkliği ihlal etmeden bireyin değerleri keşfetmesine ya da icat etmesine yardımcı olur. Edebiyat sayesinde, telkine dönüşebilecek değer aktarımlarını çıkarmak, bunun yerine edebiyat aracılığıyla oluşturulacak deneyim alanına yer açmak, böylece öğrencilerin değer üretmesine, var olanları değiştirip dönüştürmelerine ve tercih edecekleri değerleri benimsemelerine olanak verilebilir.

Edebiyatın neden eğitimde bireysel özerkliği tesis eden bir olanak olarak tercih edilmesi gerektiğiyle ilgili şunları söyleyebiliriz: Okul, eğitimin yalnızca bir parçasını oluşturur. Edebiyat aracılığıyla eğitimin daha büyük parçası olan ve programsız gerçekleşen eğitim alanına (informal ve non-formal) etki edilerek, daha çok kişiye ulaşabilir. Okulun ve öğretmenin (formal eğitim) öğrenciye değerler yüklemesi ya da sahip olduğu değerleri

değiştirmesi sanıldığı kadar kolay değildir. Çünkü eğitim, bireyde köklü değer değişiklikleri yaratamaz. Ayrıca modern toplumda okulun değer aktarım rolü gün geçtikçe azalmaktadır. Edebiyat, okulun azalan bu rolüne rağmen yeni değerler yaratmayı ve aktarmayı sürdürdüğü için bir alternatiftir.

Tüm değerler her birey için uygun olmadığı gibi, bireysel özerklik değeri de herkes (akli dengesi yerinde olmayan, zararlı alışkanlıklara karşı korunması gereken yaşta olanlar, kendi kişisel çıkarlarını koruyamayanlar vs.) için uygun bir değer değildir. Zira kısmen ya da tamamen özerk olamayan bireyler de vardır. Ancak bu, istisna olarak kabul edilmeli ve bireysel özerklik değerinden vazgeçilmemelidir.

Edebiyat bireye duyması ve düşünmesi için daha geniş bir alan bırakır. Birey yaşam deneyimleriyle okuduklarını anlamlandırır. Bu anlamlandırma, bireyin hayal dünyasına yaratıcı bir aktiflik verir. Bu aktif dünya içerisinde birey daha üretkendir ve yeni değerlere daha açıktır. Değerlere sabit olduğu ya da en azından çok az değişebildiği yönünde bir algı vardır. Fakat uzun vadede incelendiğinde, başta ‘bireysel özerklik’ olmak üzere değerlerin önemli değişiklikler gösterdiği söylenmelidir. Bu değişim isim ya da içerik olarak gerçekleşebileceği gibi bazen yeni bir değer doğumu ya da bir değer tamamen ortadan kalkması şeklinde de olabilir. Bu çalışmada değer değişiminin sürekliliği vurgulanmıştır.

Değerler yelpazesi karşısında eğitim kurumlarının yapabileceği, öğrencilerin eğitsel değerlere belli bir eğilim göstermesini sağlamak olabilir. Bununla birlikte okullar, çocukların hayal dünyasını zenginleştiren, yeni değerler üretmesini sağlayan; katı, keskin, kısırlaştırıcı olmayan bir değerler eğitimi ve üretimi yapmalıdır. Esnek, düşsel dünyası zengin ve sorgulayıcı bir değer anlayışı, bireysel özerkliği de besleyici olacaktır.

Değerleri yaratan ve sürekliliğini sağlayan kurumları inşa eden toplum da olsa bireyin ihtiyaçlarını ve özgünlüğünü hesaba katan değerlerin de aktarılması gerekir. Bireyin değerler içerisinde uygun seçimde bulunması, yani bireysel özerkliği besleyen bilgiye sahip olması gerekir. ‘Bireysel özerklik’ değerinin kapsamının değişebileceği, farklı isimlerle ona alternatif değerlerin türeyebileceği akılda tutulmalıdır. Bu bakımdan değerlerle ilgili olarak, tür-cins ilişkisi benzeri, değerlerin bir üst cinsi olarak ‘değerlik’ kavramı burada yol gösterebilir. İçerisinde tüm değerleri barındıran, geçmişteki değerlerin dönüşümünü gördüğü gibi gelecektekileri de doğurabilecek bir değerlik kavramı benimsenebilir. Değerlik cinsi altında yer alacak türler bakımından, farklı ve görece daha çabuk değişen değerler yer alacaktır. Değerlik cinsi altında yer alan değerler, birbirinin alternatifi olabilirler. Ancak

bireysel özerklik, diğer herhangi bir değerin yerini alabileceği bir değer gibi değil, diğer değerleri ortadan kaldırmayan, hemen her değere eğit uzaklıkta durup uygunlar içerisinde en uygununu seğmeye yarayan bir ara değer olarak da değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

Atkinson R. F., "Instruction and Indoctrination", *Philosophical Analysis and Education*, Edited by Archambault R. D., s.171-186, Routledge & Kegan Paul Ltd, London, 1968.

Aydın, S., "Aristo ve Platon'un John Dewey Üzerindeki Etkisi ve Günümüz Eğitim Anlayışına Yansımaları", *Antik Yunan'da Felsefe ve Çağımıza Etkileri*, Editör: Yavuz Kılıç, s.297-306, Doğubatı Yayınları, Ankara, 2011.

Balanuye Ç., *Spinoza: Bir Hakikat İfadesi*, Say Yayınları, İstanbul, 2012.

Balanuye Ç., *Kişisel Esenlik Kavramı Ve Eğitim*, Felsefe Dünyası, 2007-1.

http://www.balanuye.net/main/?page=yayinlar_oku&id=32

Bauer W., "Education, Bildung and Post-traditional Modernity", *Curriculum Studies*, Vol.5, No.2, 1997.

Beck C., "Postmodernism, Pedagogy, and Philosophy of Education", *Philosophy of Education*, http://www.ed.uiuc.edu/eps/PES-Yearbook/93_docs/BECK.HTM.

Boghossian, P., "Critical Thinking and Constructivism: Mambo Dog Fish to the Banana Patch", *Journal of Philosophy of Education*, Vol.6, Issue 1, February 2012.

Brodbeck, M., "Toward a Naturalistic "Non-Naturalistic" Ethic", *Philosophical Studies: An International Journal for Philosophy in the Analytic Tradition*, Vol. 2, No. 1 (Jan., 1951), pp. 7-11, Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/4318101>. Accessed: 03/03/2013 10:20

Brogan, A. P., "Philosophy and the Problem of Value", *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association*, Vol. 6 (1932), pp. 105-129, URL:

<http://www.jstor.org/stable/1483020>. Accessed: 07/12/2012 06:40

Burbules, N., "Aporias, Webs, and Passages: Doubt as an Opportunity to Learn", *Curriculum Inquiry*, 30:2, 2000.

Buss, S., "Personal Autonomy", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2008 Edition)*, Edward N. Zalta (ed.), URL =

<<http://plato.stanford.edu/archives/fall2008/entries/personal-autonomy/>>.

Büyükdüvenci S., “Değerin Değeri Üzerine”, Muğla Üniversitesi Felsefe Bölümü Sempozyum Bildirileri, Editör: Yalçın Ş., s.249-253, Vadi Yayınları, Ankara, 2002.

Ceylan Y., “Fichte'de Bilgi ve Değer”, Muğla Üniversitesi Felsefe Bölümü Sempozyum Bildirileri, Editör: Yalçın Ş., s.169-175, Vadi Yayınları, Ankara, 2002.

Critchley S., Sonsuz Talep Bağlanma Etiği Direniş Siyaseti, Metis Yayınları, İstanbul, 2010.

Davidson, D. Problems of Rationality, “Paradoxes of Irrationality”, Oxford Yayınları, 2004.

Deleuze G., ve Guattari F., Felsefe Nedir?, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2001.

Demirhan İşcan C., “Values Education and Some Suggestions to Teachers”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 40:245-255, 2011.

Densford, J. P., “Value Theory as Basic to a Philosophy of Education”, History of Education Quarterly, Vol. 3, No. 2 (Jun., 1963), pp. 102-106, Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/367245>, Accessed: 04/12/2012 00:37

Dewey J., (1929), Sources of a Science of Education, http://archive.org/stream/sourcesofascienc009452mbp/sourcesofascienc009452mbp_djvu.txt, Accessed: 04/12/2012 00:37

Dewey J., (1997), Democracy and Education: an Introduction to the Philosophy of Education, <http://www.gutenberg.org/ebooks/852>

Direk Akay Z., “Değerlere Karşı Düşünce ve İlgi Etiği”, Muğla Üniversitesi Felsefe Bölümü Sempozyum Bildirileri, Editör: Yalçın Ş., s.49-82, VadiYayınları, Ankara, 2002.

Erdem, A.R. (2003). “Üniversite Kültüründe Önemli Bir Unsur: Değerler”, Değerler Eğitimi Dergisi, 1(4).

Erdemli A., “Yaşama Sorunu Bakımından Bilgi-Değer Bağlamı”, Muğla Üniversitesi Felsefe Bölümü Sempozyum Bildirileri, Editör: Yalçın Ş., s.220-234, VadiYayınları, Ankara, 2002.

Giesinger, J., “Free Will and Education”, Journal of Philosophy of Education, Vol. 44, No. 4, 2010.

Gonza'lez, A., M., “Kant's Philosophy of Education: Between Relational and Systemic Approaches”, Journal of Philosophy of Education, Vol. 45, No. 3, 2011.

Gutmann A., *Democratic Education*, New Jersey-USA, 1999.

Gürsoy K., “Özgürlük Tek Basma Değer Olabilir mi?”, Muğla Üniversitesi Felsefe Bölümü Sempozyum Bildirileri, Editör: Yalçın Ş, s.211-219, Vadi Yayınları, Ankara, 2002.

Hacıkadıroğlu V., “Bilgi Ve Değer”, Muğla Üniversitesi Felsefe Bölümü Sempozyum Bildirileri, Editör: Yalçın Ş, s.35-43, VadiYayınları, Ankara, 2002.

Hegel, G., W., F., *Phenomenology of Spirit*, Oxford University Pres, Printed in the USA, 1977.

Junnel J. S., *Matters of Feeling: Values Education Reconsidered*, Indiana-USA, 1979.

Kant, I., *Ahlak Metafiziğinin Temellendirilmesi*, Türkiye Felsefe Kurumu, Ankara. 2009.

Knight G., *Issues & Alternatives in Educational Philosophy*, Michigan-USA, 1998.

Kuçuradi İ., *İnsan ve Değerleri*, Türkiye Felsefe Kurumu, Ankara, 2003.

Kula, O. B., *Hegel Estetiği ve Edebiyat Kuramı I*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2010.

Locke J., *Eğitim Üzerine Düşünceler*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul, 2004.

MacIntyre A., *Ethik’in Kısa Tarihi*, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2001.

Matheson D., “How to Be an Epistemic Value Pluralist”, *Dialogue* 50 (2011), 391– 405.

McCarthy, C., “Why be Critical (or Rational, or Moral?) on The Justification of Critical Thinking”, *Philosophy of Education*, 1992.

Niemczynski, A., “Moral Education is Not Good Enough Because Education is Not Moral Enough”, *Journal of Moral Education*, Vol. 25, No. 1, 111-116, 1996.

Osborne, H.,(a) “Definition of Value”, *Philosophy*, Volume 6, Issue 24, Ekim 1931, pp 433-445. doi:10.1017/S0031819100032381.

Osborne, H., (b) *Foundations of the Philosophy of Value*, Cambridge At The University Press, 1933.

<http://communitybooks.ebooklibrary.org/members.4/oca/f/foundationsofthe032483mbp.pdf>

Adresinden 05.12.2012 tarihinde ulaşıldı.

Oshana, M., "How Much Should We Value Autonomy?" *Autonomy*, Edited By; Ellen Frankel Paul, Fred Miller, and Jeffrey Paul, Cambridge: Cambridge University Press, Printed in USA, 2003, s. 99-126.

Peters R. S., "Education and the Educated Man", A Critique of Current Educational Aims, Dearden R.F., Hirst P. H., and Peters R. S., 1-16, Routledge & Kegan Paul, London, 1975.

Peters R. S., "Education as Initiation", *Philosophical Analysis and Education*, Edited By Reginald D. Archambault, Routledge & Kegan Paul, London, 1965.

Phillips, D.C., "Philosophy of Education", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring 2009 Edition)*, Edward N. Zalta (ed.), URL = <http://plato.stanford.edu/archives/spr2009/entries/education-philosophy/>.

Piper, M., "The Prudential Value of Education for Autonomy", *Journal of Philosophy of Education*, Vol.45, Issue 1, February 2011.

Platon, Menon, Maarif Matbaası, 1942.

Raaen F. D., "Autonomy, Candour and Professional Teacher Practice: A discussion Inspired by the Later Works of Michel Foucault", *Journal of Philosophy of Education*, Vol.45, Issue 4, November 2011.

Reboul O., Eğitim Felsefesi, İletişim Yayınları, 1991.

Reid L. A., "Philosophy and the Theory and Practice of Education", *Philosophical Analysis and Education*, Edited By Reginald D. Archambault, Routledge & Kegan Paul, London, 1965.

Rokeach M., "Toward a Philosophy of Value Education", *Values Education : Theory, Practice, Problems, Prospects*, Meyer J., 117-126, Wilfrid Laurier University Press, Waterloo, 1975.

Rorty R., *Philosophy and Social Hope*, Penguin Books, 1999.

Rorty R., *Truth and Freedom: A Reply to Thomas McCarthy*, *Critical Inquiry*, Vol. 16, No. 3 (Spring, 1990), pp. 633-643 Published by: The University of Chicago Press Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/1343643>. Accessed: 08/04/2012 08:54

Schroeder, M, "Value Theory", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Summer 2012 Edition)*, Edward N. Zalta (ed.), URL =

<<http://plato.stanford.edu/archives/sum2012/entries/value-theory/>>

Sophokles, *Antigone*, Türkçesi: Sabahattin Ali, Kültür Bakanlığı Yayınları/1497, İstanbul, 1993.

Stocks J. L., "Moral Values", *Journal of Philosophical Studies*, VOL. IV. No. 15. JULY, 1929, 299-313.

Superka D., Ahrens, C., Hedstrom J., Ford L.J., Johnson P. L., *Values Education Sourcebook*, Boulder CO: Social Science Education Consortium, Colorado, 1976.

Suppes P., *The Aims of Education*, *Philosophy of Education*, 1995,

http://www.ed.uiuc.edu/eps/PES-Yearbook/95_docs/suppes.html

Swaine, L., "The False Right to Autonomy in Education", *Educational Theory*, s.107-126, Volume 62, Number:1, 2012.

Taylor, E. T., *The Faith of a Moralist*, 13.12.2002 tarihinde adresinden erişildi.

<http://www.giffordlectures.org/Browse.asp?PubID=TPFAMO&Volume=0&Issue=0&ArticleID=5>

TDK, *Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük*(t.y.). 29 Haziran 2012 Tarihinde

<http://www.tdk.gov.tr> adresinden erişildi.

Thro, M., "Apollo vs Dionysus: The Only Theme Your Students Will Ever in Writing about Literature", *VCCA Journal*, 11-18, 1996.

Toku N., "Değerlerin Dilemması: Sübjektiflik ve Objektiflik", *Muğla Üniversitesi Felsefe Bölümü Sempozyum Bildirileri*, Editör: Yalçın Ş, s.101-113, Vadi Yayınları, Ankara, 2002.

Timothy M., "Choice And Value", *Legal Theory*, 7 (2001), 1-34.

White J., *Education and Good Life*, Kagan Page, London, 1990.

White, J., "The Aims of Personal and Social Education", *Personal and Social Education: Philosophical Perspectives*, Editör: White P., 7-18, Kagan Page, London, 1989.

White, P., "Introduction", Personal and Social Education: Philosophical Perspectives, Editör: White P., 1-6, Kagan Page, London, 1989.

Wilding P. ve George V., "Social Values and Social Policy", Journal of Social Policy, Vol. 4. Issue 4., 1975, 373-390.

Wilson, J., Williams, N., Sugarman, B., Introduction to Moral Education, Penguin, Great Britain, 1967.

Zimmerman, M. J., "Intrinsic vs. Extrinsic Value", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2010 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <http://plato.stanford.edu/archives/win2010/entries/value-intrinsic-extrinsic/>.

----- TÜRK CEZA KANUNU, Kabul Tarihi : 26.9.2004, Kanun No. 5237, <http://www.tbmm.gov.tr/kanunlar/k5237.html>

----- UNESCO, "Curriculum Development", Educational Innovation and Information, International Bureau of Education, Number 97, ISSN0259-3904, December 1998. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/Innovation/inno97e.pdf

Ö Z G E Ç M İ Ş

Adı ve SOYADI : Necip ÇETİN

Doğum Tarihi ve Yeri : 01.01.1975-Adilcevaz/Bitlis

Medeni Durumu : Evli

Eğitim Durumu

Mezun Olduğu Lise : Van İmam Hatip Lisesi, 1994, Van

Lisans Diploması : Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği, 1998, Van

Yüksek Lisans Diploması: Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe Ana Bilim Dalı, 2014, Antalya

Tez Konusu : Eğitim ve Değerler Tartışmasında Edebiyatın Meşruluğu Sorunu

Yabancı Dil / Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetler

1. Çetin, N., “Kuramsal Liderlik Çözümlemelerinin Işığında, Okul Müdürlüğü Ve Eğitilebilir Durumsal Liderlik Özellikleri”, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 23, Yıl 2008 (1).
2. Çetin, N., Bilgin Aksu, M., “İlköğretim 4-8. Sınıf (10-14 yaş) öğrencilerinin televizyon izleme profili”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:187, 2010.

İş Denevimi

Çalıştığı Kurumlar : 2005- Antalya Milli Eğitim Müdürlüğü’ne Bağlı Çeşitli Okullarda Öğretmen
1998-2005 Van Milli Eğitim Müdürlüğü’ne Bağlı Çeşitli Okullarda Öğretmen

E-Posta : necipcetin@gmail.com