

TÜRKİYE VE DÜNYADA FELSEFE

Editör: Dr.Öğr.Üyesi Mehmet Selim BOR

yaz
yayınları

Türkiye ve Dünyada Felsefe

Editör

Dr.Öğr.Üyesi Mehmet Selim BOR

yaz
yayınları

2025

Türkiye ve Dünyada Felsefe

Editör: Dr.Öğr.Üyesi Mehmet Selim BOR

© YAZ Yayınları

Bu kitabın her türlü yayın hakkı Yaz Yayınları'na aittir, tüm hakları saklıdır. Kitabın tamamı ya da bir kısmı 5846 sayılı Kanun'un hükümlerine göre, kitabı yayınlayan firmanın önceden izni alınmaksızın elektronik, mekanik, fotokopi ya da herhangi bir kayıt sistemiyle çoğaltılamaz, yayınlanamaz, depolanamaz.

E_ISBN 978-625-8678-93-2

Aralık 2025 – Afyonkarahisar

Dizgi/Mizanpaj: YAZ Yayınları

Kapak Tasarım: YAZ Yayınları

YAZ Yayınları. Yayıncı Sertifika No: 73086

M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3
İscehisar/AFYONKARAHİSAR

www.yazyayinlari.com

yazyayinlari@gmail.com

İÇİNDEKİLER

Petzold Sinemasında Varoluşun Aksiyolojik Tecellisi....	1
<i>Suat Soner ERENÖZLÜ</i>	
Eleştirel Pedagojide Ahlaki Otonomi Sorunu	20
<i>Fatih ÖZTÜRK</i>	
Eğitimde Ahlaki Otonomi Temelli Yaklaşımların Felsefi Geri Planı	49
<i>Fatih ÖZTÜRK</i>	

"Bu kitapta yer alan bölümlerde kullanılan kaynakların, görüşlerin, bulguların, sonuçların, tablo, şekil, resim ve her türlü içeriğin sorumluluğu yazar veya yazarlarına ait olup ulusal ve uluslararası telif haklarına konu olabilecek mali ve hukuki sorumluluk da yazarlara aittir."

PETZOLD SİNEMASINDA VAROLUŞUN AKSİYOLOJİK TECELLİSİ¹

Suat Soner ERENÖZLÜ²

1. GİRİŞ

Sinemanın ortaya çıkışı kronolojik olarak öncelikle bilimsel, sonra ticari en son olarak da sanatsal ve felsefidir (Rotha, 1996: 37). Sinemanın kendisini gösterdiği dönemin koşullarına bakıldığında, her şeyden onun önce bilimsel bir zemin üzerinde temellendiği kabul edilir. On sekizinci yüzyılın sonlarında ortaya çıkan sanayi devrimi, doğrudan insan eliyle yapılan üretimi makinelere yönlendirmiş, artık iş gücü ve üretim de doğrudan makineleşmiştir. On dokuzuncu yüzyılın sonlarına kadar hızlı bir şekilde gelişen bu makineleşme devrimi insan eliyle üretilen sanatı da dönüştürmüş ve sanatta makineleşme dönemini başlatmıştır. Bu anlamda sanayi devriminin sonuçlarını hem makineleşme hem de hızlı üretim açısından en iyi temsil edebilecek olan şey fotoğraf makinesidir. Bunun hemen ardından neredeyse aynı ihtiyaçlardan doğan sinematografi makinesi de ortaya çıkma amaçları salt sanat için olmasa da zamanla sanata dönüşecek iki önemli teşebbüstür. Dolayısıyla felsefenin veya sanatın sinemaya hangi noktada temas ettiğine bakıldığında, öncelikle sanayi devriminin doğrudan sonuçları olarak sinemanın hem bilimsel bir buluş olarak hem de bir ticaret metası olarak bu

¹ Bu çalışma, 7. Uluslararası Sinema ve Felsefe Sempozyumunda bildiri olarak sunulmuş ve bildiri kitapçığında özet bildiri olarak yayımlanmış olup son hali değiştirilmiş ve geliştirilmiştir.

² Doç. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Felsefe Bölümü, ORCID: 0000-0002-7789-7675.

iki teşebbüsten payını aldığı görülmekte, felsefî ve sanatsal deneyimi bunların ardından geldiği kabul edilmektedir.

Sinemanın sanatsal boyutu, sanat olması bakımından felsefeyle, özellikle de felsefenin aksiyolojik problemleriyle kendisini göstermiştir. En basit anlamıyla aksiyoloji, değerler felsefesini işaret etmektedir. Felsefenin önemli bir araştırma alanı olan değerler felsefesi, sanatın estetik değerlerinden önce bir takım alt hiyerarşik katmanlardan meydana gelmektedir. Bu hiyerarşik katmanların en altında bedensel duyulara dayanan, kalıcı olmayan ve geçici duyguları barındıran *haz ve acı değerler (pleasure and pain)* bulunmaktadır (Scheler, 1973: 105). Yemeğin ardından duyulan haz veya tiksinti, bedensel bir rahatsızlığın verdiği acı, bedensel bir rahatlamanın verdiği haz bu türden değerleri oluşturmaktadır. Sanatsal ve estetik değerlerin alt katmanlarında, ancak hiyerarşik olarak haz ve acı değerlerin üstünde *yaşamsal değerler (Vital values)* vardır (Scheler, 1973: 106). Bu değerler, yaşamı devam ettirmeye bağlı olarak ortaya çıkan sağlık, güç, dayanıklılık vb. gibi yaşamı sürdürmeye yönelik, bedensel olmaktan ziyade organizmanın bütünü ile ilgilidir. Yaşamsal değerlerin üst katmanlarında varlık gösteren değerler kategorisi, biyolojik varlığın üzerinde oluşan ve insanı ruhsal düzeyde ele alan *tinsel değerler (of spiritual values)* kategorisidir (Scheler, 1973: 107). İnsan kültürü ve yaratıcılığını kapsayan tinsel değerler; ahlaki, sanatsal ve estetik değerlere dayanarak; beğeni yargılarımızı, sanat eleştirilerimizi, ahlaki tutumumuzun temellerini oluşturmaktadır. Dolayısıyla felsefî aksiyolojinin alanına giren bu tinsel değerler, iç içe geçmiş ve birbirinden ayrılmaz bir durumu gözler önüne sermektedir. Başka bir ifadeyle sanat, estetik değerlerle ne kadar alakalıysa ahlaki değerlerle de o kadar alakalıdır. Felsefede aksiyoloji alanı bize göstermektedir ki bedensel hazların ve yaşamsal temayülün oluşturduğu değerle, tinsel değerler keskin bir şekilde ayrılırken insanın felsefî antropolojik varoluşunun temellerini tinsel

değerler oluşturmaktadır. Scheler’e göre değerler kategorisinin en üstünde, *kutsal değerler (holy values)* bulunmaktadır (Scheler, 1973: 108). Bu kutsal değerler, tinsel değerlerle iç içe geçmiş bir şekilde varlığını hissettirmektedir. Kutsal değerler, insan ruhuyla alakalı olmasından dolayı hem tinsel değerler olarak hem de insanın yaşam dünyasının ötesinde bir kutsallık aradığı için önem arz etmektedir. Ancak Scheler kutsal olan kadar kutsal olmayanın da bir değer olarak ele alınması gerektiğini önemle vurgular (Scheler, 1973: 109). Dolayısıyla her ne kadar Scheler felsefesinde tinsel değerlerle kutsal değerleri ayırmış ve kutsal olanı en üstte görmüş olsa da tinsel değerlerle ruhsal olan veya olmayan değerleri ayrı görmek neredeyse imkansızdır. Dolayısıyla sanat, estetik değerler kutsal olan veya kutsal olmayan değerleri insanın tinsel (ruhsal) aktivitesinin tam olarak merkezinde olmasından dolayı iç içe görmek mümkündür. Bu iddia “kutsal olan her şey sanatsal veya estetik bir değere sahiptir mottosuyla desteklenebilir. İnsanlık tarihine bakıldığında sanat, beğeni, ahlak, din ve kutsallık -veya kutsal olmayan, birbirinden ayrılmaz bir şekilde iç içe geçmiştir.

Dolayısıyla felsefenin sanat olarak sinema ile birlikteliği aksiyoloji boyutuyla büyük oranda değerler, ahlak ve estetik sorgulamalar olarak ortaya çıkmaktadır. Temel olarak hem konu hem de kameranın insan gözü gibi davranmasıyla birlikte, insanı merkeze alan bir sanat olarak sinemanın var oluşu her açıdan insana bağlı olması bakımından aksiyolojik olma zorunluluğunu taşır. Bu bağlamda sinema da tıpkı aksiyoloji gibi insanı merkeze alarak “yaşam koşulları, gerçekliğin yapısı, doğanın düzeni üzerine ve insanın bunun içindeki yeri. Büyük olasılıkla değerlerin, şeylerin arayışı ve hayatta kalmaya ve yaşamı geliştirmeye yardımcı olan olaylar, gerçekliğe dair bilgi arayışını doğurmuştur” (Hart, 1971:29). Sinema da aksiyolojinin bu felsefi çabasını perde karşısında problem durumu olarak görmüş ve yaşam koşullarının, gerçekliğin yapısının, insanın doğadaki

yerinin, yaşamın içindeki olayların ve gerçekliğe dair bilgi arayışı doğrultusunda, bu niteliklerin sinematografiyle yeniden üretimini sağlamıştır. Bu perspektiften bakıldığında kamera bu bağlamıyla birlikte aksiyolojik bir ilkeye dönüşmektedir. Başka bir ifadeyle sinema sanatı yaşamının yeniden üretimi olarak aksiyolojiye dayanırken, öncelikle yaşamın değerler üzerinde temellendiğini ortaya koymak gibi bir görev üstlenir. Bununla birlikte sinemanın sanat olması estetik ve sanat felsefesi ile zorunlu bir ilişkiyi ortaya koymaktadır. Sinematografik (yeni) bir dünya olarak film “saf bir estetik obje olarak yalnızca kendisi için var olmaz. Kendisini çevreleyen dünyada var olur. Gerçeklikten doğduğu için ona dönmek zorundadır” (Monaco, 2001: 378).

Felsefi olarak aksiyoloji; ahlak, sanat ve estetik ise bu kavramların diyalektiği yine insanla alakalı bir anlamda çöküş anlamına gelmektedir. Ancak bu çöküş Nietzsche’nin işaret ettiği gibi insanın kendi yarattığı değerler üzerinden anlam kazanan bir çöküş (*decadance*) kadar, fenomenolojik ilkelerden ortaya çıkan, Husserl’in *Avrupa Bilimlerinin Krizi*’nde vurguladığı felsefenin içine düştüğü krizi de işaret etmektedir. İki filozof da modern dünyayı buna bağlı olarak aynı temelde insan eleştiriyor olsa da Husserl hem yaşadığı dönem olarak hem de özellikle insanlık gibi tümelden ziyade Avrupa insanı gibi tikel bir problemle yaşadığı yüzyıla, özellikle de 2. Dünya savaşına felsefi bir projeksiyon tutmaktadır.

2. HUSSERL’İN FELSEFESİNDE AVRUPA KRİZİ

Fenomenoloji felsefesinin ortaya çıkışı her şeyden önce bir kriz felsefesi olarak kabul edilmektedir. Nazi Almanyası’nda Yahudi olduğu için ayrımcılığa uğrayan Husserl tarafından bu kriz, Avrupa bilimlerinin insanla olan bağı (tin bilimleri) kopartıp siyasal barbarlığa dönüşmesi olarak yorumlanmaktadır (Moran, 2012: 3). Husserl’in felsefenin ilgisini Avrupa’nın

unuttuğu tin bilimlerine çekme çabası, *yaşam dünyası* (*lebenswelt*) üzerinde kurabileceği bir felsefe inşa etme arzusunu yansıtmaktadır. Aristoteles'ten bu yana teleolojik bir düzeni ifade etmesini eleştiren Husserl, yaşam dünyasının tin bilimleri üzerine kurulması gerektiğine inanmaktadır. Bu bağlamda Husserl'in fenomenolojisine göre “yaşam sözcüğünün fizyolojik anlamı yoktur... Tinsel ürünler meydana getiren yaşam demektir: en geniş anlamda bir tarihsellik birliği içinde kültür yaratmaktır” (Husserl, 1994: 28).

Husserl Avrupa'nın krizini birbirini doğuran üç problem üzerinde temellendirir.

1. Avrupa'nın tinsel *gestalt*'ı
2. Bilimlerin krizi
3. Kültürlerin krizi

Husserl, Avrupa'yı krizin temel çıkış noktası olarak görür. Batı medeniyetiyle aynı anlama gelen Avrupa, her şeyden önde sistemli ve ortak bir bilince dayanan düşünce biçimini temsil etmektedir. Bu bağlamda Husserl şu soruyu yönelterek bu konu üzerine yoğunlaşmaktadır “Avrupa'nın *tinsel gestalt*'ı (biçimi) nasıl belirlenmektedir?” (Husserl, 1994: 35). Avrupa'nın felsefi bir probleme dönüşmesi Avrupalı olarak antropolojik bir ayrımı işaret ederken aynı zamanda ortak bir bilincin oluşmasıyla birlikte bilimlere de sirayet etmektedir. Avrupa, coğrafya ile sınırlanmamış, Husserl'in ifadesiyle “haritası olmayan” ancak Avrupa insanıyla, yani Avrupalıyla tanımlanmış bir medeniyeti işaret etmektedir. Dolayısıyla Husserl, “İngiliz sömürüleri, Birleşik Devletler vb. tinsel anlamda besbelli Avrupa'ya aittir, ama Eskimolar... Kızılderililer ya da Çingeneler değil” (1994: 36) derken, Avrupa kavramından ziyade Avrupalı kavramını işaret etmektedir. Bu bağlamda Husserl, Avrupa insanının krizinin kaynağını bilimler olarak görmektedir. Avrupa'nın bilim ortamı, yaşadığı dönem itibariyle pozitif bilimlerin öncelendiği

ve bilimin tek taraflı bir cihette ilerlediği bir yüzyılı yansıtmaktadır.

Tıpkı Husserl gibi Petzold da Avrupa'nın yüzleşmek zorunda olduğu krize dikkatleri çekmektedir. Ancak Petzold'un bir kriz olarak ortaya koyduğu durum, insanlığın içine düşmek zorunda kaldığı savaşın acı yıkımından başka bir şey değildir. Dolayısıyla Husserl ne kadar spekülâtif bir dünya çizdiyse, Petzold da o kadar pratiğe dönük bir dünyayı işaret etmiştir.

3. PETZOLD SİNEMASINDA AVRUPA KRİZİ

Berlin okulunun önemli temsilcilerinden birisi olan Christian Petzold'un 2010 ile 2020 yılları arasında yönettiği filmler, felsefi olarak *politik-varoluşsal* bir anlatım tarzını benimsemiştir. Petzold'un kendi verdiği isimle "Love in Times of Opporative Systems" (Baskıcı Sistemler Zamanında Aşk) (Barbara, Phoenix ve Transit) üçlemesi, Nazi Almanyası ve Stalinist Doğu Almanya'nın travmalarını canlandırmaktadır. Bununla birlikte Almanya'da yükselen sağcı Alternatif akımlarla birlikte otoriter ve ırkçı eğilimin yeniden kendisini gösterdiği bir dönemde ortaya çıkmasının çok önemli olduğu düşünülmektedir (Proton & Petzold, 2019: 17). Petzold'un bu döneminde, İkinci Dünya Savaşı'nın yıkımını ve özellikle savaş sonrası bu yıkımın etkilerinin giderek zorlaştığı bir dünyanın betimlendiği bu üçlemenin ilk filmi, 1980'lerin Doğu Almanya'dan kaçmak isteyen bir doktorun hikayesini anlatan *Barbara*'dır (2012). İkinci film olan *Yüzündeki Sır* (Phoenix-2014), İkinci Dünya Savaşı sırasında Nazi toplama kampında esir olan bir kadının savaş sonrasında hayatın eskisi gibi olamadığı, savaşın yaşamın kendisine dönüştüğü bir hikâyeyi anlatmaktadır. Son olarak üçüncü filmde, Petzold yine bir kaçış hikayesini ele alır. Transit (2018) adını verdiği bu film, İkinci Dünya savaşında Fransa'nın Alman'lar tarafından işgal edildiği zamanlara gönderme yaparak,

günümüz Fransa'sında geçen hayatta kalma mücadelesini yine bir kaçış teması üzerinden anlatmaktadır. Petzold bu döneminde genel olarak hümanizm odaklı bir anlatım dili geliştirir. Ancak onun filmlerinde insan tek bir felsefi problem üzerinden ele alınmaz. Dolayısıyla Petzold bu dönem filmlerinde üç tip insan karakterini ön plana çıkarır. Bunlardan birincisi, gücü elinde bulunduran, savaşçı ve üst insan kimliğiyle kendisini gösterir. Bura kullanılan üst insan kavramının Nietzsche'nin felsefesinde olumlu bir yer verdiği *üst insan (übermensch)* değil, bunun tam tersi bir şekilde kendisini üstün gören insanı işaret ederek, yine Nietzsche'nin tabiriyle “erdemleriyle düşmanlarının gözlerini oymak isteyenler ve sırf başkalarını alçaltmak için yükselenler” (Nietzsche, 2011: 91) sınıfıdır. İkinci dünya savaşının ardından, Avrupa insanının kültürel, ekonomik ve siyasal durumunun felsefi analizini yansıtan tespitler, Petzold'un filmlerinde kullandığı anlatım diliyle örtüşmektedir.

Petzold'tan yaklaşık 50 yıl önce yayımlanan kitabıyla (*The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology*- 1935) Husserl, Petzold'un bu eleştirisiyle aynı probleme projeksiyon tutmaktadır. Dolayısıyla Petzold'unda dünyayı veya daha spesifik olarak *Avrupa İnsanlığı*'nı yansıtmak için tıpkı Husserl gibi fenomenolojik bir çözümlemeye ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Petzold'un bu dönemi, Husserl'in felsefi dizgesinin sinema vasıtasıyla yeniden üretimidir. Husserl'in mirası *Avrupa İnsanının Krizinin Eleştirisi*'si, Petzold'la birlikte tam anlamıyla hayatın kendisine dönmüş ve sinematografiyle birlikte görünürlük kazanmıştır.

Petzold, Avrupa insanının krizine odaklandığı bu üç filmde özellikle Almanya'nın merkezde olduğu eleştirel bir evren yaratır. Bu eleştirinin temelinde öznenin düşmüş olduğu bir kriz durumu yatmaktadır. Ama Petzold öznenin krizini aşan fenomenolojik bir yol izler. Bu yol öznenin problemiyle başlayıp

adım adım fenomenolojik indirgemeyeyle birlikte ortaya çıkışı aşağıda belirtilmiştir:

1. *Öznenin krizi*
2. *Yaşam istenci*
3. *Aksiyolojinin tecelli*

Öznenin krizi, öznenin kendisini doğrudan işaret etmez. Dolayısıyla öznenin krizi tıpkı Husserl'in işaret ettiği gibi, psikolojizmden ayrılması gereken, fenomenolojik bir problemi yansıtmaktadır. Öznenin Husserlci anlamda psikolojizmi aşması, özneler arasılıkla (inter subjectivity) mümkündür. Böylece özne, tarihsel, kültürel, politik ve felsefi bir boyutta varlık kazanır. Öznenin bu var oluşunun tek koşulu deneyimle birlikte var olmasına (existential) dayanmaktadır. Bu bağlamda Petzold'un kriz olarak vurguladığı durum, öznenin varoluş probleminin tam kendisidir. Öznenin var oluş problemi ise savaşın, başka bir deyişle Avrupa'nın içine düştüğü krizin refleksiyonudur.

Ancak Petzold'un bu eleştirisi çözümsüz değildir. Bu kriz durumunun anti tezi olarak yaşama isteğini ortaya çıkmaktadır. Husserl de felsefenin, dolayısıyla insanın içine düştüğü bu krizi aşmanın tek yolunu yaşam dünyasına, insani olana ve onun değerlerine yönelmek olarak görmektedir. Husserl'in bu çözümü felsefenin aksiyolojiyle birlikte fenomenolojiye yönelmesiyle; Petzold, sinematografik diliyle yoğun bir şekilde insanı, onun yaşamını, tarihini, değerlerini ve varoluşsal mücadelesini yansıtmaktadır. Bu varoluşsal devrim, İnsanlığın kendi aklıyla düştüğü krizle başlarken, aksiyolojinin tecellisi ile bir kurtuluşa doğru yönelimi işaret etmektedir.

Yaşam istenci ya da yaşam dünyasında var olma, Petzold'un filmlerinin hemen hemen hepsinde insanın hayata tutunma eylemiyle kendisini göstermektedir. Dolayısıyla Petzold şunu demek istemiştir “ne olursa olsun hayat devam ediyor”. Bu

motto, öznenin krizle başa çıkmasının tek koşuludur. Yaşamının bencilliği öznenin birbirleriyle olan ilişkilerinde bir kopuş gibi gözükse de Petzold bunu aşmanın yolunu aksiyolojik yönelemlerde bulmaktadır.

Aksiyolojinin tecelli etmesi, öznenin atomize birey olarak kendisinin varlığından sıyrılarak, insani bir değere dönüşmesi anlamına gelmektedir. Bireyselliğinin bencilliğinden kurtulan özne, tıpkı Husserl'in işaret ettiği gibi, ortak bir özne olarak yaşam dünyasını arzulayan değil, yaşam dünyasını kuran bir özneye dönüşmektedir. Bu bağlamda öznenin kendisini feda etmesi aksiyolojinin tecellisi olarak kendisini gösterir. Petzold yaşamı yaşamının bir değer olduğu kadar, yaşamın kendisini de bir değer olarak göstermek ister.

3.1. Barbara (2012)

İkinci Dünya savaşının sonunda Almanya'nın Doğu Almanya (Demokratik Almanya Cumhuriyeti) ve Batı Almanya (Almanya Federal Cumhuriyeti) olarak ikiye bölünmesinin ardından, ekonomisinin sosyalist katı disipline dönüşen Doğu Almanlar, ekonomik refah içinde olan Batı Almanya'ya kaçmaya başlamışlardır. İkinci dünya savaşının ardından, büyük bir güç kaybına uğrayan ve bu güç durumuyla başa çıkmak zorunda olan Almanya'nın bu ekonomik ve politik çatışması Petzold'un politik filmlerine zemin oluşturmaktadır.



Fotoğraf 1³

³ <https://www.sinemalar.com/resimleri/198262/barbara/9> (erişim tarihi 14.12.2025)

Petzold'un yönettiği *Barbara* filmi de bu politik tema üzerinde temellenmektedir. Filmin odağında yer alan Barbara karakteri, daha önce Batı Almanya'ya kaçmaya teşebbüs etmiş ve bunun için Berlin'de bulunan görevinden alınmış bir doktordur (Fotoğraf 1). Barbara, cezalandırılmak üzere küçük bir taşra hastanesine sürülmüş ve bununla birlikte sürekli resmi yetkililer tarafından kontrol altında tutulmaktadır. Doğu Almanya'nın resmi bir organı olarak politik baskıyı yansıtan *stasi*'nin Barbara'ya uyguladığı kontroller (gözetim) politik olarak sert ve baskıcı bir otoriteyi gözler önüne sermektedir. Zaman zaman tacize varan bu sert politik tutum Petzold'un sinematografik olarak vermek istediği çatışmanın tam kendisidir.



Fotoğraf 2⁴

Filmde Barbara karakterini hem politik hem de aksiyolojik anlamda tamamlayan karakter André Reiser'dir. Reiser, Barbara'yı sadece mesleki olarak değil, hastane dışında sosyal hayatta da destekler (Fotoğraf 2). Bu durum politik baskının karşısında bireylerin dayanışması için bir örnek teşkil etse de Barbara'nın yaşam istenci bireyselliğini daha atomize olarak göstermesine neden olur. Bu bağlamda Barbara için kurtuluş daha iyi bir hayata olan *yolculuk/kaçış*'tır. Dolayısıyla

⁴ <https://www.sinemalar.com/resimleri/198262/barbara/7> (erişim tarihi 14.12.2025)

Reiser ile Barbara, etik-özgürlük çatışmasının sinematografik bir dille görünür bir hale getirmektedir.

Filmin başka bir çatışması da Barbara'nın aksiyolojik olarak harekete geçmesini sağlayacak olan bir hastası üzerinde yoğunlaşır. Stella, otoriter sistemin hasta ettiği ve sistemi temsil eden kurumlarından kaçan bir karakterdir. Barbara onun sadece tıbbi bir tedaviye ihtiyacı olmadığını düşünür. Stella'nın hastalığının kaynağı baskıcı sistemin kendisidir. Stella ile kurduğu bu bağ Barbara'nın kendi içinde yaşadığı bencil (kaçış/kurtuluş) istencini sorgulamasına vesile olur. Barbara'nın bu etik uyanışı, sadece kendisinin değil genel olarak insani bir durumun aksiyolojik tecellisine dönüşür.

Filmin final sahnesi Barbara'nın kaçış istenci, doğu Almanya'nın sıradan insanı için özgürlüğün idealidir. Buradaki özgürlük kavramı kapitalizm üzerinden tartışmaya açık da olsa, "özgürlük ideali", "kaçış idealine" dönüşmektedir. Dolayısıyla bu istenç zaten bireyin bencil bir seçimi üzerinden temellenmektedir. Filimde de Batı Almanya'ya kaçış isteği ne politik ne nasyonal ne de toplumsal bir amaca dayandırılmıştır. Barbara bu kaçış idealinden veya ütopyasından vazgeçişi, aksiyolojik bir tercihe dayanmaktadır. Barbara Stella'nın doğacak çocuğunu ve içinde yaşadığı politik baskıları değerlendirdiğinde aksiyolojik bir eylemde bulunması kaçınılmazdır. Bu eylem, kendisinin yerine hamile, politik baskının sonucu olarak bireyselliğini ve yaşam isteğini kaybetmiş olan Stella'nın kaçış planına dahil edilmesidir. Barbara'nın buradaki eylemi zorunluluktan ziyade bir seçimdir. Krizle başlayan, yaşam istencinin bencilliğine dönüşen ve nihayetle aksiyolojik bir eyleme dönüşen Barbara'nın bu hikayesi, Petzold'un Alman Politik sinema anlayışının temel iskeletini oluşturur. Petzold filmi politik olduğu kadar felsefi derinlikte bir dünya kurar, özgürlüğü yalnızca politik bir kavram olmaktan çıkarır, özeyi atomize bireyselliğinden kurtarıp aksiyolojik bir varlık olduğunu hatırlatır. Değerler üzerinden

kurulan bu ilişki, özgürlüğün alanını belirleyen şeyin politik gücün olmaktan ziyade, insanı önceleyen aksiyolojik seçimler olarak ortaya çıkmaktadır.

3.2. Phoenix (2014)

Phoenix filminde Petzold ikinci dünya savaşı sonrasında Almanya'nın bunalımını ve bunun travmatik bir belleğe nasıl dönüştüğünü gözler önüne sermektedir. Husserl'in *kültürel gestalt* kavramını Avrupalı olanla ilişkilendirdiği gibi, Petzold'da ikinci dünya savaşının etkilerinin fenomenolojik bir bunalım olarak Avrupalı bireylere sirayet ettiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda Petzold *Phoenix* filminde, bireylerin travmaları üzerinden toplumsal travmatik bellek eleştirisi bağı kurmaktadır. Dolayısıyla Husserl'in *gestalt* felsefi projeksiyonu Petzold'ta birlikte bireyin temsiliyetine dönüşmüştür.



Fotoğraf 3⁵

Filmin ana karakteri olan Nelly Lenzi toplama kampından sağ kurtulmuş, ancak yüzü ağır şekilde yanmış, öldüğü sanıldığı için de kimliği fiziksel olarak silinmiştir. Estetik ameliyatla yüzü her ne kadar kurtarılmış olsa da asla eskisi gibi olmayacaktır (Fotoğraf 3). Nelly'nin fiziksel olarak tanınmaması ve kayıtlarının silinmesi filmde kimlik üzerinden yaşanan, anın veya görülenin anlamının tarihsel köklere dayandığını gösteren bir

⁵ <https://cinefilesreviews.com/wp-content/uploads/2015/09/phoenix-nina-hoss-christian-petzold-2014-german-film-berlin-wwii-drama-noir-movie-review-2015.jpg> (erişim tarihi 14.12.2025)

çatışmayı ortaya çıkmaktadır. Petzold bu çatışmayla kimlik kavramının *tinsel gestalt*'ını işaret etmektedir. Dolayısıyla kimlik görünen bir fenomen olmaktan çıkarak fenomenolojik bir var olana dönüşür. Petzold'un Nelly üzerinden yaptığı eleştiri, kültürel kimliğin asla yok olmayacağını tarihsel fenomenolojik bir perspektifle ortaya koymuştur. Burada Nelly sadece mağdur bir insan olmaktan çıkarak, *tinsel geştalta*, başka bir anlamıyla *kültürel-tarihsel* bir belleğe dönüşmüştür. Bu bağlamda Petzold da tıpkı Husserl gibi insanları (izleyiciyi) tinsel düşünmeye (bilimlere) davet eder.

Nelly'nin bütün yaşananlardan sonra kocası tarafından tanınması arzusu filmdeki önemli aksiyolojik eylemlerinden birisidir. Petzold bununla, filmde hem tarihsel hem de kitlesel körlüğü, fenomenolojinin diliyle ortaya koymaktadır. Nelly'nin kocası Johnny, fenomenolojik körlüğün temsili karakteridir. Onun körlüğü sadece karısı olan Nelly'e karşı bir ilgisizlik, duyarsızlık değil, Almanya'da yaşayan Yahudilere karşı, Almanların kitlesel körlüğünün *tinsel gestaltçı* bir yorumudur.

Phoenix Kulübü filmin aksiyolojik tecellisinin gerçekleştiği mekânı simgelemektedir. Bu bağlamda Berlin'in yeniden yapılanması kadar, Almanya'nın savaş sonrası kimlik arayışını da simgeler. Phoenix Kulübü hem eğlencenin hem de unutmanın mekânıdır; savaşın dehşet verici evreninden çıkan (kaçan) insanlar burada kendilerini yeni bir kimlikle inşa etmeye çalışırlar. Dolayısıyla Petzold'un filmin ismini Phoenix koyması kelimenin yeniden doğuş anlamı kadar, mekânın kitlesel ve tarihsel fenomenolojik ifadesini de yansıtmaktadır.

Filmin son sahnesi, izleyiciyi tipik bir Petzold finali ile karşı karşıya bırakır. Nelly'nin müzisyen kimliği tekrar şarkı söylemesiyle açığa çıkarken, müzisyen kimliği varoluş kimliğine dönüşür. Filmde kendisini gösteren aksiyolojik durum, insana ve onun varoluşuna sanat üzerinden projeksiyon tutmaktadır. Sonuç

olarak insan ne yaşarsa yaşasın veya ne arzularsa arzulasın, Petzold'un sinema evreninde insani değerlerine her zaman geri dönmektedir.

3.3. Transit (2018)

Petzold'un politik gerilimi beyaz perdeye yansıtıldığı önemli örneklerden birisi de Transit filmidir. Anna Seghers'in aynı adı taşıyan romanından uyarlanan film, İkinci Dünya Savaşının bir yansıması olarak temellenen baskıcı bir rejimin yol açtığı mülteci krizini, yakın bir tarihsel kurgu üzerinden tasvir etmektedir. Petzold bu filmiyle geçmiş ve şimdi arasındaki zamansal farkı bulanıklaştırarak dönem filmlerinin klişelerine - zamanı aşarak ancak ruhunu koruyarak, bir eleştiri getirdiği düşünülmektedir (Proton & Petzold, 2019: 17). Bununla birlikte Petzold, tarihsel gerçeği kurgusal anlatıma dönüştürerek filmi distopik bir anlatım üzerinde temellendirmektedir. Böylece filmde hem tarihsel hem çağdaş bir zaman katmanı üst üste geçerken, zaman kavramı tarihselliğini yitirmiş fenomenolojik zamana dönüşmüştür. Bu bağlamda film tarihsel bir belge olma niteliğinden, fenomenolojik bir sanat yapıtına evrilmiştir.

Filmin ana karakteri olan Georg, Paris'ten kaçarken Widel adında ölen bir yazarın belgelerini yanına almış ve ardından kurtuluşu için tek yolun yazarın kimliğine bürünmek olduğunu idrak etmiştir. Petzold, Georg'un kendisinin değil de başka bir kimlik üzerinden yaşamak zorunda kalma durumuyla, Phoenix filminde Nelly'nin kimlik üzerinden yaşadığı çatışma durumu arasında fenomenolojik bir bağ kurar. Dolayısıyla Petzold'un y filmlerinde kişiler, konular, tarihler vb. değişiklik gösterse bile, yönetmenin felsefi aksiyolojik tutumunun değişmediği açık bir şekilde görülmektedir.



Fotoğraf 4⁶

Petzold, tıpkı Barbara filminde olduğu gibi, filmde yer alan karakterlerin kaçış istençleri üzerinden bir aksiyon kurgular. Karakterlerin yaşam istenciyle birlikte ortaya çıkarttıkları bu bencilliklerin en baskını Georg'un bir yazarın (Widel) kimliğine bürünmesidir. Burada Georg'un kimliksizlik durumu, öncelikle yaşam istencinin bencilliğine, ardından başka kimliğe bürünme arzusuna dönüşür. Bu durum hem evraklar üzerinde yapılan düzenlemelerle birlikte fiziksel (somut) kimliği işaret ederken aynı zamanda kimliksizliği, kitlesel kimliğin inkarını ve kurtuluş yolu olarak yeni bir hayatı işaret eden kimliği vurgulamaktadır. Bu bağlamda Transit filmi, Phoenix filminde olduğu gibi kitlesel ve tarihsel bir zemin üzerinde varlık kazanmaz. Dolayısıyla Transit filminde Petzold, yaşantılar üzerinden tarihsel bir evren kurmak yerine, kavramsal bir çerçevede politik-aksiyolojik bir evren kurmuştur.

Mekân olarak Marsilya, sadece coğrafi olarak bir şehrin veya politik bir gerginliğin tarihsel tanıklığını yapmaz. Filmin ismiyle (transit) özdeş olarak kurduğu bu mekân (Marsilya) anlayışında Petzold, insanların kaçışını buna bağlı olarak da

⁶ <https://ortakoltuk.com/film-elestirileri/transit-2> (erişim tarihi 14.12.2025)

kurtuluşunu ve bunun için verilen yaşam mücadelesini işaret etmektedir. Bu kaçış politik olduğu kadar insanın var oluşuyla ve kimliğiyle ilgilidir. Filmde sık sık geçen diyaloglar, insanların nereye ait olduklarıyla ilgili belirsizliklerine projeksiyon tutmaktadır. Petzold, Transit filminde kimlik problemi üzerinden ortaya çıkan çatışmayı sürekli baskıcı rejimin belirlediği kağıtlar üzerinden gösteren bir anlatımı tercih etmesi, insanın varoluşunu bürokratik bir zorunluluk olarak göstermektedir.

Filmin final sahnesinde Petzold vermek istediği mesajı üçlemenin diğer filmlerinde de olduğu gibi aksiyolojik bir seçimi işaret ederek vermektedir. Tıpkı üçlemenin ilk filminde Barbara'nın bireysel arzularını terk etmesi, ikinci üçlemde Nelly'nin kendi benliğinden çıkıp kitlesel bir benliğe geçişindeki aksiyolojik tecelli, *Transit*'te de Georg'un film boyunca çabaladığı kaçış arzusundan vazgeçip, transit evraklarını doktora vermesi, kendi benliğinden vazgeçip aksiyolojik bir tutum alması ile sonuçlanır.

Diğer üçlemeler gibi Transit filmi de insanlığın bir kriz içinde olduğu göç, nasyonal kimlik, bellek ve yüzleşme gibi kavramları önemle vurgular. Bu bağlamda film Petzold'un üçlemeye verdiği ortak ismin işaret ettiği gibi baskıcı rejim zamanlarında geçen bir aşk hikayesini anlatmanın ötesinde, insanlığın politik baskılar karşısında yaşadığı çaresizliği, ancak aksiyolojiyle aşabileceği gibi bir mesaj verme misyonuna sahiptir.

4. SONUÇ

Husserl'in Avrupa'ya yönelttiği eleştiri felsefesiyle birlikte Petzold'un sinemaya felsefeyi dahil ettiği sinematografik fenomenolojisi, biçim olarak da Hegelci bir fenomenolojiyi (diyalektiği) yansıtmaktadır. Bu bağlamda ele alındığında Petzold, öncelikle insanlığın içinde bulunduğu krizi bir tez olarak

ortaya koyar. Bu tez karamsar, savaş ve felaketlerle dolu yaşamın bir parçası olarak insanı betimler. Ardından bu duruma karşı çıkan bir antitez kendisini göstermektedir. Dolayısıyla felaket içindeki insanı tasvir eden teze karşılık bir anti tez olarak varoluş mücadelesi içerisindeki insan öne sürülür. Ancak bu var oluş, yaşam isteğinin gücüyle birlikte insanın içgüdüsel bir şekilde hayatta kalma isteğine ve bununla birlikte benciliğinin mücadelesine dönüşmektedir. Petzold, çözümü insanın aksiyolojik tecellisinde bulur. İnsanın, insan olarak tutunabileceği tek gerçekliği değerler olarak ortaya koyulur. Petzold, bu dönem itibarıyla sinematografi ile dikkatleri insan felsefesinin üzerine çekmektedir. Bununla birlikte insanın varoluşunu da değerler felsefesi üzerinde temellendirmektedir.

Petzold bu üç bağımsız öyküde, Alman toplumunun ikinci dünya savaşının sonuçları karşısında yüzleşmek zorunda kaldıkları durumlar üzerinden aksiyolojik bir evren kurmaktadır. Bu aksiyolojik evren insanın kendisini saf insani özellikleriyle tanıması bağlamında ortaya çıkarır.

KAYNAKÇA

- Hart, S. L. (1971). “Axiology- Theory of Values” *Philosophy and Phenomenological Research*, Sep., 1971, Vol. 32, No. 1, pp. 29-41.
- Husserl, E. (1994). *Avrupa İnsanlığının Krizi ve Felsefe*. (Çev. Ayça Sabuncuoğlu ve Önay Sözer). İstanbul: Afa Yayıncılık.
- Porton, R., & Petzold, C. (2019). Lives In Transit. *Cineaste*, 44(2), 17-21.
- Monaco, J. (2001). *Bir Film Nasıl Okunur? Sinema Dili, Tarihi ve Kuramı*. (Çev.Ertan Yılmaz). İstanbul: Oğlak Yayıncılık.
- Moran, D. (1973). *Husserl’s Crisis of the European Sciences and Transcendental Phenomenology*. Cambridge University Press.
- Nietzsche, F. (2011). *Böyle Söyledi Zerdüşt*. (Çev. Mustafa Tüzel) İş Bankası Kültür Yayınları.
- Rotha, P. (1996). *Sinema Tarihi Ülke Sinemaları*. (Çev. İbrahim Şener). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Scheler, M. (1973). Formalism in ethics and non-formal ethics of values: A new attempt toward the foundation of an ethical personalism. (Trans. Manfred S. Frings & Roger L. Funk) Northwestern University Press.
- <https://www.sinemalar.com/resimleri/198262/barbara/9> (erişim tarihi 14.12.2025)
- <https://www.sinemalar.com/resimleri/198262/barbara/7> (erişim tarihi 14.12.2025)
- <https://cinefilesreviews.com/wpcontent/uploads/2015/09/phoenix-nina-hoss-christian-petzold-2014-german-film-berlin->

wwii-drama-noir-movie-review-2015.jpg (erişim tarihi
14.12.2025)

<https://ortakoltuk.com/film-elestirileri/transit-2> (Erişim tarihi
14.12.2025)

Film:

Petzold, C. (Yönetmen). (2012). *Barbara* [Sinema Filmi].
Germany.

Petzold, C. (Yönetmen). (2014). *Phoenix* [Sinema Filmi].
Germany.

Petzold, C. (Yönetmen). (2018). *Transit* [Sinema Filmi].
Germany.

ELEŞTİREL PEDAGOJİDE AHLAKİ OTONOMİ SORUNU

Fatih ÖZTÜRK¹

1. GİRİŞ

Eğitim olgusu, tarihsel süreç boyunca farklı toplumsal düzenler, düşünsel gelenekler ve insan tasavvurları çerçevesinde çeşitli biçimlerde tanımlanmış; bu tanımlar, içinde bulunulan çağın beklentileri ile eğitime atfedilen amaçların dönüşümü doğrultusunda sürekli olarak yeniden şekillenmiştir (Dewey, 1916; Biesta, 2010). Ancak modern toplumsal yapılarda eğitim, giderek artan biçimde teknik işlevselliği üzerinden kavramsallaştırılmakta; bireylere belirli bilgi ve becerilerin kazandırıldığı, ölçülebilir çıktılar üreten ve ekonomik-toplumsal sistemin ihtiyaçlarına uyum sağlayacak şekilde düzenlenen bir süreç olarak ele alınmaktadır (Apple, 2006; Ball, 2012). Bu çerçevede eğitim, verimlilik, performans ve uyarlanabilirlik gibi rasyonel ölçütlerle tanımlanırken, pedagojik ilişkinin etik boyutu ile bireyin özne olarak kurucu konumu çoğu zaman tali bir düzleme itilmektedir (Biesta, 2013). Oysa eleştirel pedagojik gelenek içinde yer alan düşünürler ve araştırmacılar, eğitimin yalnızca teknik gereksinimleri karşılamaya yönelik bir aktarım ya da beceri kazandırma faaliyeti olmadığını; aksine bireyin dünyayla, başkalarıyla ve kendi varoluşuyla kurduğu ilişkinin biçimlendiği tarihsel ve toplumsal bir pratik olduğunu ısrarla vurgulamaktadır (Freire, 1970; Bernstein, 2000). Bu yaklaşım, eğitimi salt araçsal bir etkinlik olarak ele alan dar çerçeveyi

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Malatya Turgut Özal Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, ORCID: 0000-0002-1043-4000.

aşarak, onu normatif yönleri olan, değer üreten ve bireyin özneleşme sürecine doğrudan müdahil olan dönüştürücü bir alan olarak yeniden düşünmeyi mümkün kılmaktadır (Biesta, 2015). Böylece eğitim, yalnızca neyin öğretildiğiyle değil, nasıl bir insan ve nasıl bir toplumsal ilişki biçimi inşa ettiği sorusuyla birlikte ele alınması gereken etik-politik bir problem alanı hâline gelmektedir (Young, 2008).

Bu değerlendirme çizgisinin en belirgin ve sistematik ifadelerinden biri, eleştirel pedagojik düşünce içerisinde somutlaşmaktadır. Eleştirel pedagoji, eğitimi toplumsal eşitsizliklerden, iktidar ilişkilerinden ve ideolojik yapılanmalardan yalıtılmış, nötr bir alan olarak ele alma eğilimini temelden reddeder (Apple, 2004). Okul, müfredat, öğretmen–öğrenci ilişkileri ve pedagojik dil, bu perspektifte yalnızca pedagojik düzenlemeler olarak değil; toplumsal düzenin ya yeniden üretildiği ya da eleştirel biçimde sorgulanabildiği tarihsel ve siyasal mekânlar olarak kavramsallaştırılır (McLaren, 1988; Giroux, 2004). Bu nedenle eleştirel pedagojinin ayırt edici yönü, eğitimi yalnızca “neyin öğretildiği” sorusu etrafında tartışmakla sınırlı kalmaması; aynı zamanda pedagojik süreçler aracılığıyla “nasıl bir öznenin” inşa edildiği sorusunu merkeze almasıdır (Biesta, 2010). Eğitim, bu çerçevede, bireyleri mevcut toplumsal gerçekliğe uyumlu hâle getiren düzenleyici bir mekanizma olarak işleyebileceği gibi, söz konusu gerçekliği eleştirel bir bilinçle kavrayabilen, sorgulayan ve dönüştürebilen öznelere ortaya çıkmasına da imkân tanıyabilir (Bernstein, 2000; Apple, 2006). Tam da bu ikili imkân alanı, çalışmanın kuramsal odağını belirlemekte; eleştirel pedagoji bağlamında ahlaki anlamda otonom bir öznenin—özellikle de öğrencinin—nasıl mümkün kılınabileceği sorusunu tartışmaya açmaktadır (Guilherme, 2017). Bu bağlamda çalışma, eleştirel pedagojinin sunduğu kavramsal çerçeve üzerinden, eğitimin etik ve özneleştirici boyutlarını yeniden düşünmeyi amaçlamaktadır (Biesta, 2015).

Eleştirel pedagojinin, kuramsal kökenleri itibarıyla Frankfurt Okulu çerçevesinde geliştirilmiş bir düşünce hattı olduğu özellikle vurgulanmalıdır (Horkheimer, 1972; Adorno, 2001). Nitekim Okul'un hemen tüm temsilcilerinin felsefi uğraşlarının merkezinde yer alan özgürlük sorunu, eleştirel pedagojinin kurucu kavramları arasında da belirgin bir biçimde karşımıza çıkar (Giroux, 2004). Bu bağlamda eleştirel pedagojinin özne merkezli yönelimi, pedagojik bir tercihten ziyade, özgürleşme fikriyle örülmüş daha geniş bir normatif çerçevenin parçası olarak okunabilir (Taylor, 1989). Eleştirel düşünürler özgürlüğü yalnızca tarihsel ve siyasal düzlemde dışsal müdahalelerin ve tahakküm biçimlerinin ortadan kaldırılmasıyla sınırlı bir olgu olarak ele almazlar; bunun yanı sıra, pozitif özgürlük perspektifinde, bireyin kendi amaçlarını gerçekleştirebilmesine olanak tanıyan maddi, toplumsal ve kültürel imkânlarla fiilen sahip olmasını da özgürlüğün asli bir boyutu olarak değerlendirirler (Berlin, 1969).

Eleştirel pedagojik bakış açısından bu yetinin gelişebilmesi, bireyin kendi toplumsal konumunu, dâhil olduğu güç ilişkilerini ve bu ilişkilerle kurduğu bağı sorgulama kapasitesini edinmesini gerekli kılar (Freire, 1970; Guilherme, 2017). Bu nedenle özgürleşme, yalnızca bilişsel bir uyanış ya da farkındalık süreci olarak değil; aynı zamanda etik bir yönelimi içeren, çok katmanlı bir dönüşüm olarak da kavranmalıdır (Noddings, 2003). Öyle ki bireyin entelektüel düzlemde eleştirel olabilme yetkinliği, ancak belirli ahlaki yönelimler ve değerlerle ilişkilendirildiği ölçüde ayırt edici ve anlamlı bir nitelik kazanır (Biesta, 2015). Buradan hareketle, literatürde çoğu zaman ikincil bir tema olarak ele alınsa da, eleştirel pedagojinin özgürleşme iddiasının, açık ya da örtük biçimde, bireyin ahlaki otonomi geliştirebileceği varsayımına yaslandığı ileri sürülebilir (Malikail & Stewart, 1988).

Ahlaki otonomi kavramı, en genel anlamıyla, bireyin eylemlerini dışsal otoritelerin buyruğuna tâbi kılmaksızın, kendi muhakemesi doğrultusunda belirleyebilmesini ve bu belirlemenin sorumluluğunu da üstlenmesini ifade eder (Kant, 1996; Kamii, 1984). Bu yeti, yalnızca kurallara uymayı ya da mevcut normları içselleştirmeyi değil; normların kendisini sorgulayabilmeyi, değerler arasında muhakeme yapabilmeyi ve eylemlerin sonuçlarına ilişkin etik sorumluluğu üstlenebilmeyi de kapsar (Malikail & Stewart, 1988). Eğitim bağlamında düşünüldüğünde ahlaki otonomi, öğrencinin öğrenme sürecini teknik anlamda yönetebilmesi ya da bağımsız çalışabilmesiyle sınırlı değildir; aynı zamanda neyin adil, doğru ya da anlamlı olduğuna ilişkin gerekçeli yargılar geliştirebilme kapasitesini de içerir (Wermke & Salokangas, 2015). Bu yönüyle ahlaki otonomi, pedagojik sürecin tali bir çıktısı değil, normatif bir kapasite olarak değerlendirilmelidir (Biesta, 2013). Nitekim eleştirel pedagojinin hedeflediği özne modeli incelendiğinde, söz konusu normatif kapasitenin pedagojik söylemin merkezî bir unsuru hâline geldiği görülmektedir (Giroux, 2004).

Bilişsel süreçler ve öğrenme faaliyetleri açısından değerlendirildiğinde, eğitimde otonomi meselesinin güncel pedagojik tartışmaların merkezinde konumlandığı görülmektedir (Ryan & Deci, 2000). Hatta çağdaş pedagojik yaklaşımların, yöntemlerin ve öğretim tekniklerinin büyük ölçüde öğrencinin öz-yönelimini, inisiyatif alma kapasitesini ve öğrenme sürecine etkin katılımını güçlendirmeye dönük bir istikamette kurgulandığı ileri sürülebilir (Biesta, 2010). Ne var ki mesele ahlaki otonomi zaviyesinden ele alındığında, benzer bir yoğunluğun ve kavramsal derinliğin aynı ölçüde görünürlük kazanmadığı dikkat çekmektedir (Noddings, 2003). Tam da bu eksiklik noktasında, eğitimde ahlaki otonominin niçin vazgeçilmez bir problem alanı teşkil ettiği sorusu kendisini dayatır (Wermke & Salokangas, 2015).

Özellikle çağdaş dönemde demokrasinin siyasal, toplumsal ve değerler alanında kazandığı yerleşiklik göz önünde bulundurulduğunda, demokratik bir toplumsal düzenin yalnızca kurumsal mimariyle sürdürülebileceği düşüncesi ikna edici görünmemektedir (Habermas, 1996). Daha ziyade, bu düzeni anlamlandırabilen, sorgulayabilen ve gerektiğinde dönüştürebilen bireylerin varlığı belirleyici bir unsur olarak öne çıkar (Dewey, 1916). Bu bağlamda eğitim, bireylerin toplumsal yaşama katılımını mümkün kılan bir hazırlık alanı olmanın ötesinde, söz konusu katılımın etik ufkunu tayin eden kurucu bir pratik olarak okunabilir (Nikolakaki, 2011). Buradan hareketle otonomi, eleştirel pedagojik çerçevede, yalnızca bireysel serbestlik alanına işaret eden bir kavram şeklinde değil; müşterek bir demokratik hayatın ön-koşullarından biri olarak kavranmaktadır (Biesta, 2015). Zira bireyin kendi yaşamına dair hüküm verebilme yetisi, bu hükümlerin toplumsal bağlamda neye tekabül ettiği ve başkalarının yaşam dünyalarıyla nasıl kesiştiği dikkate alındığında anlamlılık kazanır (Taylor, 1989). Bu nedenle ahlaki otonomi, eleştirel pedagojide, bireysel muhakeme ile kamusal sorumluluk arasında kurulan hassas bir denge hattı olarak düşünülmelidir (Habermas, 1996).

Eleştirel pedagojik literatür incelendiğinde, ahlaki otonomi kavramının çoğu kez müstakil ve açık bir tanıma kavuşturulmadığı hususu dikkat çekici bir görünüm arz eder (Sicilia-Camacho & Fernández-Balboa, 2009). Özgürleşme, bilinçlenme, güçlenme ve eyleycilik gibi kavramların, ahlaki otonominin kuramsal boşluğunu doldurur biçimde dolaşıma sokulduğu; ne var ki bu kavramların hangi etik ölçütler üzerine bina edildiğinin çoğu durumda suskunlukla geçirildiği ileri sürülebilir (Guilherme, 2017). Bu durum, çalışmanın merkezine alınan ahlaki otonomi mefhumunun içerik bakımından dolaylı biçimde tartışıldığı, fakat kavramsal hudutları ve normatif dayanakları itibarıyla arka planda bırakıldığı şeklinde okunabilir

(Biesta, 2013). Böylesi bir belirsizlik hâli, pedagojik pratikler içerisinde öğrencilerin ahlaki yönelimlerinin nasıl ve ne ölçüde geliştirileceğine ilişkin müdahalelerin sınırlarını muğlaklaştırmakta; pedagojik tasarrufun gerekçesini askıda bırakmaktadır (Noddings, 2003). Zira eğitim özgürleşmeyi bir erek olarak benimsemişse, bu ereğin hangi değerler manzumesi içerisinde anlamlandırıldığı ve pedagojik otoritenin bu bağlamda hangi ilkelere dayanarak meşruiyet kazandığı sorusu kaçınılmaz biçimde gündeme gelir (Sicilia-Camacho & Fernández-Balboa, 2009). Bu sorunun cevapsız kalması, özgürleştirici olduğu iddia edilen pedagojik söylemin, etik zeminini yeterince tahkim edememesi sonucunu doğurabilir (Biesta, 2015).

Bu sorunsal, çağdaş neoliberal rasyonalitelerin egemenlik kazandığı bir tarihsel kesitte ele alındığında, daha girift ve katmanlı bir nitelik kazanmaktadır (Ball, 2012). Zira güncel söylem evreninde özerklik, çoğu kez bireyin kendi yaşamını kesintisiz biçimde yönetmesi, belirsizlikleri şahsi bir yük olarak üstlenmesi ve kendisini performans göstergeleri uyarınca durmaksızın ayarlaması gerektiği fikriyle iç içe geçmektedir (De Lissovoy, 2018). İlk bakışta sorumluluk bilincini yücelten bu yönelim, daha yakından incelendiğinde, sorumluluk titizliğinin özgürleşme idealini aşındıran bir işleve büründüğü şeklinde okunabilir (Foucault, 2008). Bu durumda özerk özne, kendi eylemlerinin faili olan özgür bir varlık olmaktan çok, sürekli hesap verebilirlik rejimlerine tâbi kılınmış ve kendi üzerinde denetim icra etmekle mükellef bir figür olarak belirir (Ball, 2012). Tam da bu nedenle eleştirel pedagojinin tarihsel olarak olumladığı otonomi anlayışı ile neoliberal özerklik söylemlerinin kesişim hattı, pedagojik etiğin normatif sınırlarını muğlaklaştıran ciddi bir problem alanı üretmektedir (Giroux, 2004). Özgürleşme vaadiyle sunulan özerklik söylemi, etik temelleri yeterince sorgulanmadığında, pedagojik pratiği dönüştürücü bir imkân alanından çıkararak, bireyi kendi kendisinin yöneticisi ve

gözetmeni kılan ince bir iktidar tekniğine dönüştürebilir (De Lissovoy, 2018).

Paradoksal bir seyir izleyerek iktidar ilişkilerini eleştirel bir süzgeçten geçirmeyi amaçlayan eleştirel düşüncenin kendisi, kaçınılmaz biçimde yeni iktidar konfigürasyonları üretme potansiyelini de bünyesinde taşır (Foucault, 2008). Bu durum, özgürleştirici bir etik iddia eşliğinde yola çıkan eleştirel pedagojinin, özgürlüğü kavramsal düzeyde yücelttiği hâlde, pedagojik pratik içerisinde onu tali bir konuma sürükleyebileceği ihtimalini gündeme getirir (McLaren, 1988). Pedagojik ilişki, eşitlik, diyalog ve karşılıklılık söylemleriyle kuşatılmış olsa bile, daima belirli normatif yönelimler ve değer ön kabulleriyle yüklüdür (Bernstein, 2000). Söz konusu yönelimler, kimi bağlamlarda bireyin ahlaki otonomisinin filizlenmesine imkân tanırken, kimi durumlarda bu otonomiye önceden tayin edilmiş etik çerçeveler içerisinde sabitleyebilir (Biesta, 2013). Bu gerilim hattı dikkate alındığında, ahlaki otonominin eleştirel pedagojide pedagojik bir kazanım ya da aktarılabılır bir yeti olarak düşünülmesi güçleşir; daha ziyade, sürekli olarak tartışmaya açılan, sınırları yeniden çizilen ve pedagojik ilişki içerisinde müzakere edilen problematik bir alan olarak ele alınması gerektiği ileri sürülebilir (Guilherme, 2017). Böyle bir yaklaşım, eleştirel pedagojinin özgürleşme iddiasını dogmatik bir kesinlikten uzaklaştırarak, onu etik sorumlulukla yüklü bir praxis alanı olarak yeniden konumlandırır (Biesta, 2015).

Bu bağlamda çalışma, eleştirel pedagojide ahlaki otonomi sorunsalını, katmanlı etik gerilimler ile pedagojik müdahalenin sınırları arasındaki karmaşık ilişkiler ağı içinde çözümlemeyi amaçlamaktadır (Sicilia-Camacho & Fernández-Balboa, 2009). İnceleme süreci boyunca eleştirel pedagojinin özgürleşme vaatleri, neoliberal özerklik söylemlerinin taşıdığı örtük normatif yükler ve pedagojik eylemin meşruiyet koşulları birlikte düşünülmekte; ahlaki otonominin eğitimsel pratikler içerisinde ne

tür düzenekler aracılığıyla inşa edildiği ve hangi bağlamlarda daraltılabildiği tartışmaya açılmaktadır (De Lissovoy, 2018). Bu yönelim, ahlaki otonomiye pedagojik bir hedefin basit bir uzantısı olarak ele almak yerine, eleştirel pedagojinin kendi normatif mimarisi içinde nasıl kavranabileceği sorusunu merkeze taşır (Biesta, 2015). Böylelikle çalışma, ahlaki otonominin öğretilebilir bir kazanım olmasından ziyade, eleştirel pedagojinin etik ufkunu belirleyen kurucu bir problem alanı olarak nasıl temellendirilebileceğini soruşturmayı hedeflemektedir (Guilherme, 2017).

2. ELEŞTİREL PEDAGOJİDE ÖZNE, ÖZGÜRLEŞME VE AHLAKİ OTONOMİNİN NORMATİF TEMELLERİ

Eleştirel pedagojinin kurucu sorularından biri, eğitim sürecinin hangi özne tasavvuruna yaslandığı meselesidir. Giriş bölümünde işaret edildiği üzere bu yaklaşım, eğitimi dar anlamda bir “bilgi aktarımı” olarak ele almaz; daha geniş bir çerçevede, öğrencinin ahlaki, politik ve toplumsal yönleriyle biçimlendiği bir oluş alanı olarak kavrar. Bu bakımdan eğitim, öğretim kavramıyla örtüşen teknik bir faaliyetin ötesinde, öznenin dünyayla kurduğu ilişkinin yeniden düzenlendiği bir pratik olarak anlam kazanır. Böyle bir perspektifte özne, edilgen biçimde yönlendirilen ya da dışarıdan yüklenen içeriklerle şekillenen bir varlık olarak düşünülemez. Beklenen, öznenin içinde yer aldığı toplumsal koşulları kavrayabilmesi, bu koşullarla mesafeli ve sorgulayıcı bir ilişki kurabilmesi ve gerekli görüldüğünde eyleyici bir konuma geçebilmesidir. Özne bu biçimde tasavvur edildiğinde, pedagojik sürecin kaçınılmaz olarak belirli normatif ön kabuller üzerine inşa edildiği görülür. Bu ön kabuller arasında ahlaki otonomi merkezi bir yer işgal eder. Nitekim eleştirel pedagojinin özgürleştirici iddiası, öznenin kendi yargılarını tesis

edebilen ve bu yargıların sonuçlarını üstlenebilen bir fail olarak düşünülmesine dayanır (Guilherme, 2017).

Bu noktada ahlaki otonomi, eleştirel pedagojide yalnızca ulaşılması arzu edilen bir sonuç olarak değil, pedagojik pratiğin üzerinde yükseldiği kurucu bir ön-kabul olarak düşünülmelidir. Zira geleneksel pedagojik yaklaşımlar dikkate alındığında, öğrencinin büyük ölçüde dışsal yükleme ve tek yönlü bilgi aktarımı süreçlerine tâbi kılındığı; bu durumun özneyi edilgen bir konuma yerleştirdiği görülür. Etik değerler söz konusu olduğunda da benzer bir düzenek işler: ahlaki eylemin gerekçesi ve meşruiyet zemini öznenin dışına taşınır, öznenin kendi rasyonel muhakemesinden süzülen bir ilke kurma imkânı daraltılır. Böyle bir tabloda ahlaki davranış, öznenin içsel muhasebesinin ürünü olmaktan ziyade, hazır normların uygulanmasına indirgenmiş görünür.

Eleştirel pedagojik perspektifte eğitimsel müdahalenin anlamlılık kazanabilmesi, öğrencinin kendi değer yargılarını tesis edebileceği ve bu yargıları gerekçelendirebileceği varsayımına yaslanır. Ancak bu varsayım, ahlaki otonomiyi değerlerin keyfi biçimde seçilmesi şeklinde yorumlamaya da kapı aralamaz. Burada söz konusu olan, bireyin ahlaki yargılarının kamusal düzlemde savunulabilir olması, başkalarıyla paylaşılabilir bir akıl yürütme zeminine dayanması ve eleştiriye açık tutulmasıdır. Bu anlamda ahlaki yargı, kişisel eğilimler ya da öznel beğenilerle sınırlı bir alanı işaret etmez; belirli muhakeme biçimlerine, müşterek ölçütlere ve gerekçelendirme yükümlülüğüne dayanan normatif bir etkinlik olarak belirir. Eleştirel pedagojinin ahlaki otonomi vurgusu da tam bu noktada, pedagojik süreci teknik bir yönlendirme alanından çıkararak, etik sorumluluğun paylaşıldığı bir düşünme ve eylem ufkuna taşır (Malikail & Stewart, 1988).

Ahlaki otonominin kamusal ve gerekçelendirilebilir bir nitelik taşıması, eğitim ortamında öğretmenin konumunu da

kendiliğinden tartışmaya açar. Zira bu noktada öğretmen figürü, yalnızca bilgi aktaran bir otorite olarak kalamaz; fakat aynı şekilde, pedagojik süreci tümüyle geri çekilerek izleyen bir konuma da yerleşemez. Ortaya çıkan gerilim, öğretmenin öğretici olma sorumluluğu ile müdahaleden kaçınma beklentisi arasında salınan, sınırları önceden belirlenmesi güç bir denge arayışına işaret eder. Özellikle “öğrencilerin kendi değerlerini özgürce seçmelerine izin verme” söylemi, ilk bakışta ahlaki otonomiye destekleyen bir yaklaşım izlenimi uyandırır da, ahlaki yargının mahiyetine ilişkin ciddi kavramsal güçlükler barındırır. Çünkü ahlaki muhakeme, salt bireysel tercihler alanına havale edilebilecek bir keyfiyet olarak düşünülemediği gibi, pedagojik açıdan tümüyle tarafsız bir zeminde de varlık gösteremez. Ahlaki yargıların belirli gerekçelendirme biçimlerine dayanması, eğitim sürecinde bu gerekçelendirme tarzlarının neye karşılık geldiğinin açıklığa kavuşturulmasını ve pratikte nasıl işletileceğinin gösterilmesini zorunlu kılar. Bu nedenle eleştirel pedagoji, ahlaki otonomiye pedagojik süreçten el çekilerek kendiliğinden ortaya çıkacak bir özellik olarak değil; belirli pedagojik düzenlemeler, tartışma pratikleri ve yönlendirici müdahaleler yoluyla tedricen biçimlenen bir kapasite olarak ele alma eğilimindedir (Malikail & Stewart, 1988).

Benzer bir yönelim, ahlaki otonomiye gelişim süreci içinde ele alan birçok araştırmacının metinlerinde de izlenebilir. Nitekim Piaget’yi izleyen kuramsal hat üzerinden şekillenen yaklaşımlarda, ahlaki otonomi çoğu zaman heteronominin mukabili olarak düşünülür; dışsal otoriteye kayıtsız şartsız itaate yaslanan bir ahlak telakkisinden, gerekçeye dayalı bir muhakeme biçimine doğru yöneliş bu bağlamda merkezi bir yer işgal eder. Burada dikkat çekici olan husus, bireyin kuralları salt kendisine dayatıldıkları için değil, onları makul ve adil bulduğu ölçüde benimseyebilmesinin mümkün hâle gelmesidir. Bununla birlikte gelişimsel bakış açısı, ahlaki olgunlaşmayı bireyin kendi hâline

terk edilmesiyle açıklamaz; aksine etkileşim, karşılıklı müzakere ve müşterek problem çözme deneyimlerinin bu süreci beslediğini varsayar. Bu nedenle ahlaki otonomi, pedagojik ilgiden arındırılmış bir serbestlik alanı şeklinde değil; bilinçli biçimde tertip edilen, adım adım inşa edilen ve yönlendirilen bir gelişim zemini olarak kavranmalıdır (Kamii, 1984).

Bu tespit çerçevesinde eleştirel pedagojinin ahlaki otonomi anlayışı ile klasik liberal özerklik tasavvurları arasında belirgin bir ayrım hattı belirlemektedir. Eleştirel pedagojik düşüncede otonomi, bireyin toplumsal bağlamdan tecrit edilmiş biçimde, kendi içine kapanarak karar alması şeklinde yorumlanmaz; daha ziyade, bireyin dâhil olduğu toplumsal ilişkileri tanıyabilmesi, çözümleyebilmesi ve bu ilişkilerle mesafeli bir muhasebe kurabilmesi anlamına gelir. Bu bakımdan otonom özne, toplumsal normlardan kopmuş bir varlık olarak değil, bu normların kökenini, işlevini ve meşruiyetini sorgulayabilen bir bilinç taşıyıcısı olarak düşünülür. Böyle bir yaklaşım, ahlaki otonomiyi bireysel bir nitelik yahut psikolojik bir yeti olmaktan çıkararak, pedagojik etkileşimler ve toplumsal pratikler içerisinde şekillenen bir oluş süreci olarak yeniden konumlandırır. Eleştirel pedagojinin özgürleştirici iddiası da tam bu noktada, öznenin yalnızca kendi adına değil, içinde yer aldığı müşterek yaşam bağlamı adına da düşünme ve sorumluluk üstlenme yetisine sahip olabileceği varsayımına yaslanır (McLaren, 1988; Guilherme, 2017).

Ahlaki otonominin, kendiliğinden zuhur eden bir yeti olmaktan ziyade, belirli pedagojik tertipler ve yönelimler eşliğinde biçim kazanan bir kapasite olarak ele alınması, eğitim düşüncesi içinde öteden beri süregelen köklü bir gerilimi yeniden gündeme taşır. Zira otonomi, bir taraftan bireyin kendi hükmünü tesis edebilme yetisi olarak yüceltilirken, diğer taraftan bu yetinin hangi tarihsel, kurumsal ve pedagojik koşullar altında serpilebileceği meselesi çoğu kez muallakta bırakılır. Eğitim

söyleminde otonomi, ekseriyetle özgürlük kavramıyla iç içe geçirilir; ne var ki bu özgürlüğün hangi normatif sınırlar dâhilinde anlam kazandığı, hangi ahlaki ölçütlerle yönlendirildiği ve hangi pedagojik müdahalelerle şekillendiği hususu nadiren etraflıca müzakere edilir. Bu ihmal, otonominin eğitimsel bir ülkü olarak sürekli teyit edilmesine rağmen, kavramsal mahiyetinin açık seçik bir biçimde tayin edilememesi sonucunu doğurur; böylelikle otonomi, pedagojik literatürde yüksek bir değer atfedilen, fakat sınırları ve içeriği tam olarak billurlaşmamış bir kavram olarak varlığını sürdürür (Wermke & Salokangas, 2015).

Bu belirsizlik hâli, otonomiye eğitim sahasında atfedilen anlamların tek bir düzlemde toplanmaması sebebiyle daha da koyulaşır. Bireysel düzeyde otonomi, öğrencinin kendi öğrenme seyrine hükmedebilmesi, dikkatini, emeğini ve yönelimlerini bizzat tayin edebilmesi şeklinde anlaşılırken; pedagojik düzlemde mesele, öğretmenin rehberlik tarzı, müdahale eşiği ve yönlendirme biçimleriyle irtibatlandırılır. Kurumsal bağlamda ise otonomi, okulun yahut daha geniş anlamda eğitim teşkilatının karar alma usullerine, yetki dağılımına ve idari serbestisine bağlanarak ele alınır. Bu çok katmanlı okumalar, otonominin yekpare ve tutarlı bir kavramsal çerçeve içinde kavranmasını zorlaştırır. Tam da bu sebeple, eğitim alanında otonomiye değışmez ve nihai bir hedef gibi tasavvur etmek yerine, her defasında bağlamına göre yeniden anlam kazanan, sınırları müzakere edilen ve süreklilik arz eden bir pedagojik süreç olarak düşünmek daha isabetli görünmektedir.

Kolaylıkla tahmin edilebileceği üzere, eleştirel pedagojinin ahlaki otonomiyle tesis ettiği ilişki, kavramın çok katmanlı doğası ve geniş bir anlam alanına yayılması sebebiyle her zaman pürüzsüz bir seyir izlemez. Bir taraftan eleştirel pedagojik söylem, öğrencinin eleştirel bir idrak geliştirmesini, verili kabulleri sorgulayabilmesini ve kendi yargılarını teşekkül ettirebilmesini temel bir hedef olarak benimser. Ne var ki aynı

söylem, çoğu durumda belirli etik ve politik istikametleri pedagojik açıdan önceleyen bir yönelimi de beraberinde taşır. Bu ikili durum, eleştirel pedagojinin özgürleştirici vaadi ile normatif yön verme pratiği arasında zaman zaman aşikâr bir gerilim doğurur. Ahlaki otonomi tam da bu gerilim hattında, yalnızca ulaşılması arzulanan bir pedagojik gaye olarak değil, aynı zamanda pedagojik müdahalenin meşruiyet sınırlarını tayin eden bir ölçü olarak belirir; bu yönüyle kavram, eleştirel pedagojinin teorik iddiaları kadar pratik sonuçları bakımından da müstakil ve dikkatli bir değerlendirmeyi zorunlu kılar (Guilherme, 2017; McLaren, 1988).

Bu belirsizlik, özellikle öğretmenin pedagojik rolü bağlamında belirginleşir. Öğretmen, eleştirel pedagojide bilgiyi aktaran bir figür olmanın ötesine geçerek öğrencinin ahlaki ve politik muhakeme süreçlerini etkileyen bir özne olarak konumlanır. Ahlaki otonominin gelişimi için öğretmenin tamamen geri çekilmesi gerektiği düşüncesi, ahlaki yargının kamusal ve gerekçelendirilebilir doğasıyla çelişir. Buna karşılık öğretmenin aşırı yönlendirici bir rol üstlenmesi de, otonominin pedagojik anlamını zayıflatır. Bu nedenle eleştirel pedagojide öğretmen, ne mutlak bir otorite ne de tamamen nötr bir gözlemci olarak düşünülebilir; öğretmenin rolü, etik ve pedagojik sorumluluklar arasında sürekli dengelenen bir konumda yer alır (Malikail & Stewart, 1988; Kamii, 1984).

Son kertede eleştirel pedagojide ahlaki otonomi, hem vazgeçilmez bir normatif ufuk hem de pedagojik düşüncenin kendi varsayımlarını sürekli sınamaya mecbur bırakan problemlili bir kavşak noktası olarak belirir. Otonomi, bireyin değer dünyasını keyfî tercihler toplamına indirgemesi anlamına gelmediği gibi, pedagojik süreçler aracılığıyla dışarıdan tayin edilmiş hazır bir hedefe eklemelenmesi şeklinde de kavranamaz. Daha ziyade ahlaki otonomi, pedagojik ilişkilerin dokusu içinde, tarihsel ve toplumsal bağlamların basıncı altında, etik

yönelimlerle mütemadiyen yeniden şekillenen bir oluş hâlidir. Bu oluş hâli, eleştirel pedagojinin özgürleşme vaadini düşünsel bakımdan temellendirirken, aynı zamanda bu vaadin hangi sınırlar dâhilinde meşruiyet kazanabileceği sorusunu da canlı tutar. Bu sebeple ahlaki otonomi meselesi, eleştirel pedagojinin normatif dayanaklarını yeniden gözden geçirmeyi zorunlu kılan tali bir başlık değil, bizzat kurucu bir eksen olarak ele alınmayı beklemektedir.

3. NEOLİBERAL RASYONALİTENİN ÖZERKLİK SÖYLEMİ VE AHLAKİ OTONOMİ

Eleştirel pedagojide ahlaki otonominin normatif dayanakları dikkate alındığında, bu kavramın çağdaş toplumsal bağlamdan yalıtılmış biçimde ele alınamayacağı kısa sürede açığa çıkar. Bilhassa neoliberal rasyonalitenin eğitim alanında giderek belirginlik kazanması, otonominin hem anlam ufku hem de pedagojik işlevini köklü biçimde yerinden etmiştir (Brown, 2015; Dardot & Laval, 2014). Neoliberal tahayyülde birey, artık dışsal otoriteler karşısında korunması gereken bir özne olarak değil; kendi hayatının idaresini üstlenen, riskleri içselleştiren ve başarı ya da başarısızlığın yükünü şahsında taşıması beklenen bir aktör olarak tasavvur edilir (Rose, 1999; Bröckling, 2016). Bu zihinsel kayma, otonomiye etik bir özgürleşme imkânı olmaktan uzaklaştırarak, yönetim aklının işlevsel bir aparatı hâline dönüştürme tehlikesini de beraberinde getirir (Dean, 2010). Böylece ahlaki otonomi, bireyin eleştirel muhakemesini derinleştiren bir imkân olmaktan ziyade, sorumluluğun sistematik olarak bireyselleştirildiği bir idare tekniğiyle örtüşme riski taşır; bu durum ise eleştirel pedagojinin normatif iddialarını yeniden ve daha ihtiyatlı bir biçimde düşünmeyi zorunlu kılar (De Lissoy, 2018).

Bu çerçevede özerklik, eleştirel pedagojinin tarihsel olarak dayandığı eleştirel bilinç ve müşterek özgürleşme ufkuyula olan yakınlığını giderek yitirir. Neoliberal söylemde özerk birey, toplumsal koşulları dönüştürme yetisine yönelik bir fail olarak tasarlanmaz; bunun yerine mevcut düzenin gereklerine intibak edebilen, esnekliği erdem sayan, rekabeti içselleştirmiş ve kendi performansını kesintisiz biçimde denetleyen bir tipoloji ön plana çıkar (Davies & Bansel, 2007; Bröckling, 2016). Bu bağlamda eğitim, bireyin eleştirel muhakemesini derinleştiren bir tecrübe alanı olmaktan uzaklaşıp, özneyi sürekli kendini iyileştirmeye, ölçmeye ve optimize etmeye sevk eden bir düzenek hüviyeti kazanır (Shore & Wright, 2018). Neticede otonomi, ahlaki bir yeti ve etik bir yönelim olma vasfını büyük ölçüde kaybederek, iktisadi aklın ve yönetsel mantığın zorunlu bir koşulu hâline gelir (Harvey, 2005; Dean, 2010); bu dönüşüm ise eleştirel pedagojinin özgürleştirici iddiasını içeriden aşındıran temel bir kırılma hattına işaret eder (Giroux, 2004).

Neoliberal rasyonalitenin özerklik anlayışı, sorumluluk kavramıyla birlikte ele alındığında daha berrak bir mahiyet kazanır. Bu çerçevede birey, artık yalnızca fiillerinin sonuçlarından değil, içinde bulunduğu koşulların doğurduğu neticelerden de mesul addedilir (Brown, 2015; Rose, 1999). Başarı, yeterlilik ve hatta başarısızlık, yapısal eşitsizliklerden ve tarihsel belirlenimlerden büyük ölçüde soyutlanarak bireysel tercihlere ve kişisel çabaya bağlanır (Harvey, 2005). Böyle bir sorumluluk rejimi, eğitim bağlamında otonominin etik içeriğini kayda değer ölçüde aşındırır. Ahlaki otonomi, bu noktada bireyin eylemlerini gerekçelendirme ve etik muhakemesini derinleştirme kapasitesinden ziyade, bireyin kendisini sürekli gözetmesi, denetlemesi ve idare etmesiyle irtibatlandırılır hâle gelir (Vassallo, 2013; Dean, 2010).

Bu dönüşüm, eleştirel pedagojinin özgürleştirici iddiaları bakımından ciddi bir sorun alanı teşkil eder. Zira eleştirel

pedagojinin tarihsel olarak savunduğu otonomi anlayışı, bireyin yalnızca kendi hayatına dair kararlar alabilmesini değil, bu kararların toplumsal ve siyasal bağlamını sorgulayabilmesini de içerir (Lemke, 2002). Neoliberal özerklik tasavvuru ise bu sorgulayıcı boyutu tali hâle getirerek bireyi, kendisini yöneten ve sürekli optimize eden bir “girişimci özne” konumuna yerleştirir (Bröckling, 2016; Rose, 1999). Böylelikle eleştirel pedagojinin ahlaki otonomiye yüklediği normatif anlam, neoliberal söylem tarafından dönüştürülerek işlevsel ve yönetilebilir bir forma indirgenir (McLaren, 1988; Ong, 2006).

Tam da bu noktada eleştirel pedagojinin karşı karşıya kaldığı temel mesele, neoliberal özerklik söylemiyle kurduğu kaçınılmaz etkileşimdir. Eğitim alanında eleştirel kavramların dolaşıma girmesi, her durumda özgürleştirici neticeler üretmez; aksine bu kavramlar kimi zaman eleştirel yüklerinden arındırılarak yönetsel amaçlara eklemlenir (Shore & Wright, 2018; Dean, 2010). Otonomi kavramı da bu akıbetten azade değildir. Bu sebeple eleştirel pedagojide ahlaki otonomi, yalnızca pedagojik bir ülkü olarak değil, neoliberal rasyonalitenin etkisi altında yeniden anlam kazanan tartışmalı bir kavram olarak ele alınmak durumundadır (Guilherme, 2017; Brown, 2015).

Neoliberal rasyonalitenin eğitim sahasındaki belirgin etkilerinden biri, eleştirel pedagojinin tarihsel olarak başvurduğu kimi kavramların içerik kaybına uğramasıdır. Güçlenme, öz-yönetim, sorumluluk ve öz-düzenleme gibi kavramlar, eleştirel pedagojide bireyin baskılayıcı yapılarla ilişkisini sorgulamasına işaret ederken; neoliberal bağlamda bireyin kendi performansını sürekli ölçmesi ve geliştirmesi yönünde yeniden yorumlanır (Davies & Bansel, 2007; Bröckling, 2016). Bu yeniden yorumlama, pedagojik dilin eleştirel keskinliğini zayıflatır ve otonomiye etik muhakemenin bir alanı olmaktan çıkararak yönetsel bir teknik düzeyine indirger (Giroux, 2004; Rose, 1999). Bu süreçte eğitim, bireyin eleştirel bilinç geliştirebildiği kamusal

bir tecrübe alanı olma vasfını giderek yitirir (Dardot & Laval, 2014). Öğrenciler, öğrenme süreçlerinin “sahibi” olmaya teşvik edilirken, bu sahiplik çoğu zaman yapısal eşitsizliklerin üzerini örten bir söylemle birlikte işler (Harvey, 2005; Davies & Bansel, 2007). Başarı ya da başarısızlık, toplumsal koşullardan ve kurumsal sınırlardan bağımsız biçimde bireysel gayrete atfedilir. Böylelikle ahlaki otonomi, bireyin etik muhakemesini derinleştiren bir kapasite olmaktan ziyade, bireyin kendisini sürekli değerlendirmesini ve disipline etmesini temin eden bir normatif beklentiye dönüşür (De Lissoyoy, 2018; Shore & Wright, 2018).

Eleştirel pedagojinin bu dönüşüm karşısında yaşadığı temel açmazlardan biri, eleştirel dil ile neoliberal yönetim arasındaki sınırın giderek silikleşmesidir (Dean, 2010; Lemke, 2002). Özgürlük, katılım ve özerklik gibi kavramlar, pedagojik söylemde eleştirel anlamlarını muhafaza ediyor izlenimi verse de, pratik düzlemde bireyin mevcut sistemle uyumunu artıran araçlara dönüşebilmektedir (Brown, 2015; Davies & Bansel, 2007). Bu durum, eleştirel pedagojinin kendi normatif varsayımlarını yeniden tartmaya mecbur bırakır. Aksi hâlde ahlaki otonomi, özgürleştirici bir ilke olmaktan çıkarak neoliberal öznenin üretiminde işlevsel bir rol üstlenme tehlikesiyle karşı karşıya kalır (McLaren, 1988; Bröckling, 2016).

Bu bağlamda ahlaki otonominin yalnızca bireyin “seçim yapabilme” yetisi olarak kavranması, kavramın pedagojik ve etik derinliğini büyük ölçüde törpüler (Ong, 2006). Oysa ahlaki otonomi, bireyin hangi seçenekler arasından tercihte bulunduğundan ziyade, bu seçeneklerin nasıl üretildiğini ve hangi değerler doğrultusunda meşrulaştırıldığını sorgulayabilmesini gerektirir (Dardot & Laval, 2014; Brown, 2015). Neoliberal bağlamda ise bu sorgulayıcı boyut geri çekilir; bireyin hızlı, etkin ve sonuç odaklı kararlar alabilmesi yeterli addedilir. Bu yaklaşım, eleştirel pedagojinin ahlaki otonomi anlayışı ile neoliberal

özerklik söylemi arasındaki mesafeyi daha da belirgin kılar (Vassallo, 2013; Rose, 1999). Sonuç itibarıyla neoliberal rasyonalitenin özerklik söylemi, eleştirel pedagojide ahlaki otonominin anlam ufkunu köklü biçimde dönüştürmektedir (Harvey, 2005; Brown, 2015). Eleştirel pedagojide otonomi, bireyin etik ve siyasal özneleşmesinin temel koşullarından biri olarak düşünülürken; neoliberal bağlamda bireyin kendisini yöneten ve denetleyen bir özne hâline gelmesini sağlayan bir mekanizma işlevi görür (Dean, 2010; Bröckling, 2016). Bu dönüşüm, eleştirel pedagojinin özgürleştirici iddialarını bütünüyle hükümsüz kılmaz; ancak bu iddiaların etik sınırlarının ve imkânlarının yeniden düşünülmesini zorunlu kılar (De Lissovoy, 2018; Guilherme, 2017). Bu nedenle ahlaki otonomi meselesi, neoliberal bağlamda eleştirel pedagojinin kendi varsayımlarıyla yüzleşmesini gerektiren merkezi bir problem alanı olarak belirir (Dardot & Laval, 2014; Lemke, 2002).

4. İKTİDAR VE PEDAGOJİK MÜDAHALELER

Eleştirel pedagojide ahlaki otonomi meselesini derinleştiren başlıca sorunlardan biri, pedagojik pratiğin taşıdığı etik iddialar ile bu pratiğin kaçınılmaz biçimde dâhil olduğu iktidar ilişkileri arasındaki gerilimdir. Eğitim, özgürleştirici bir amaçla tertiplense dahi, pedagojik ilişkinin kendisi müdahaleci bir karakter taşır; zira eğitim ilişkisinin “otorite”yi bütünüyle askıya alarak işlemesi, hem teorik hem de pratik düzlemde son derece tartışmalıdır (Arendt, 2006). Öğretme edimi, salt bilgi naklinden ibaret olmayıp, aynı zamanda belirli düşünme tarzlarının, muhakeme ölçütlerinin ve davranış biçimlerinin telkin edilmesini de içerir; bu telkin, en “özgürleştirici” dillerde dahi bir yönlendirme biçimi olarak işleyebilir (Rancière, 1991). Bu nedenle eleştirel pedagojide etik sorun, yalnızca “ne öğretildiği” sorusuyla sınırlı kalmaz; daha temelde, pedagojik müdahalenin

hangi şartlar altında meşruiyet kazanabileceği sorusunu gündeme getirir ki, bu soru açıkça bir paternalizm tartışmasına kapı aralar (Lukes, 2005).

Bu noktada pedagojik iktidar, indirgemeci biçimde baskıcı ve tek yönlü bir tahakküm ilişkisi olarak kavranmamalıdır. Eleştirel pedagojik düşünce, iktidarı çoğu zaman üretken, ilişkisel ve özneyi kurucu bir süreç olarak ele alır; öznenin iktidar tarafından yalnızca bastırılmadığı, aynı zamanda belli biçimlerde üretildiği fikri bu yaklaşımın merkezinde yer alır (Foucault, 1982). Ne var ki iktidarın bu üretken mahiyeti, onu etik bakımdan masum kılmaz. Bilakis, pedagojik iktidarın örtük işleyişi, onun etik etkilerini daha da karmaşık bir hâle getirir; çünkü iktidarın en etkili biçimleri, çoğu kez görünmez ve “doğal” görünen düzenekler üzerinden işler (Lukes, 2005). Öğrencinin eleştirel bir bilinç geliştirmesi hedeflenirken, bu bilincin hangi normatif ufuk içinde şekillendiği çoğu kez açıkça dile getirilmez. Böyle bir örtüklük, ahlaki otonominin pedagojik olarak desteklenmesi ile yönlendirilmesi arasındaki sınırı muğlaklaştırır. Zira destek, otonominin kurulmasına dair yetkiyi özneye bırakırken; yönlendirme, bu yetkiyi zımnen sekteye uğratma riskini taşır (McLaren, 1988).

Söz konusu belirsizlik alanı, eleştirel pedagojinin sıklıkla başvurduğu “özgürleşme” söylemiyle daha da genişleyebilir. Özgürleşmenin pedagojik bir gaye olarak benimsenmesi, öğretmenin öğrenciyi belirli bir bilinç düzeyine ulaştırma sorumluluğunu da beraberinde getirir; ancak bu sorumluluk, özgürleşmeyi “öğretilabilir bir doğrultu” gibi kodladığında, pedagojik ilişkinin normatif yükünü ağırlaştırır (Illich, 1971). Ancak bu sorumluluk, öğretmenin kendi etik ve siyasal yönelimlerini pedagojik süreçler aracılığıyla dayatma ihtimalini de içinde barındırır; zira öznenin “özgürleşme” adına belirli bir özneleşme biçimine çağırılması, iktidarın etik bir biçimi olarak da okunabilir (Butler, 1997). Ahlaki otonomi tam da bu noktada,

pedagojik müdahalenin hem gerekçesi hem de sınırı olarak belirir. Öğrencinin kendi yargılarını oluşturabilmesi hedeflenirken, bu yargıların hangi değerler temelinde “doğru” ya da “eleştirel” addedileceği sorusu kaçınılmaz biçimde ortaya çıkar (Guilherme, 2017). Bu gerilimi aşmaya yönelik yaklaşımlardan biri, eleştirel pedagojinin etik boyutunu Foucaultcu bir çerçevede yeniden düşünmektir. Foucault’nun etik anlayışı, ahlaki özneyi evrensel ve önceden tayin edilmiş normlara göre biçimlendirilen bir varlık olarak değil, kendisiyle kurduğu ilişki içinde sürekli olarak oluşan bir süreç olarak ele alır (Foucault, 1997). “Kendilik pratikleri” olarak adlandırılan bu süreçler, bireyin normlara basit bir itaatle bağlanmasından ziyade, bu normlarla bilinçli ve sorgulayıcı bir ilişki kurmasını ifade eder (Foucault, 1988). Böyle bir perspektif, ahlaki otonomiye pedagojik olarak “kazandırılan” bir nitelik olmaktan çıkarıp, bireyin kendisi üzerinde yürüttüğü bir etik çalışma olarak düşünmeye imkân tanır (Sicilia-Camacho & Fernández-Balboa, 2009).

Foucaultcu etik yaklaşımın eleştirel pedagojiye sunduğu en kayda değer katkılardan biri, pedagojik müdahalenin sınırlarını daha ihtiyatlı bir biçimde tartışmaya açmasıdır. Bu bakış açısında öğretmen, öğrenciyi belirli bir ahlaki modele göre şekillendiren bir otorite figürü olmaktan ziyade, öğrencinin kendi etik sorgulamalarını derinleştirmesine eşlik eden bir konumda yer alır; böyle bir eşlik, etik özneleşmenin pedagojik olarak “dayatılmasını” değil, koşullarının dikkatle kurulmasını ima eder (Foucault, 1988). Ahlaki otonomi, bu çerçevede, pedagojik olarak doğrudan hedeflenen bir sonuç olmaktan çıkar; pedagojik ilişkiler içinde dolaylı ve kırılğan biçimde desteklenen bir sürece dönüşür. Böylelikle eleştirel pedagojinin özgürleştirici iddiası, etik bir sınırlılık ve tevazu bilinciyle yeniden düşünülme imkânı bulur (Allen, 2008). “Kendilik pratikleri” kavramı, eleştirel pedagojide ahlaki otonominin neoliberal öz-yönetim anlayışıyla

karıştırılmaması açısından da ayırt edici bir işleve sahiptir. Neoliberal öz-yönetim, bireyin kendisini performans ölçütleri doğrultusunda sürekli denetlemesini ve optimize etmesini talep ederken; kendilik pratikleri, bireyin kendi yaşamıyla kurduğu etik ilişkiyi sorgulamasına alan açar; bu ayrım, “özne”nin nasıl üretildiği sorusunu pedagojik düzleme taşır (Butler, 1997). Her iki yaklaşım da görünürde “özerklik” dilini kullanmakla birlikte, bu dilin etik içeriği kökten farklılaşır. Bu ayrım göz ardı edildiğinde, eleştirel pedagojide ahlaki otonomi, özgürleştirici bir imkân olmaktan çıkarak disipliner bir mekanizmaya dönüşme riskiyle karşı karşıya kalır (Sicilia-Camacho & Fernández-Balboa, 2009).

Bu bağlamda Foucaultcu etik, eleştirel pedagojinin normatif iddialarını tümüyle reddetmeden, bu iddiaların nasıl taşınabileceğine dair daha dikkatli bir imkân çerçevesi sunar; çünkü normatif hedefler, pedagojik iktidarın görünmezleştirdiği yerlerde daha kolay mutlaklaşabilir (Lukes, 2005). Ahlaki özne, bu perspektifte, evrensel ve sabit değerlerin taşıyıcısı olarak değil; kendi eylemlerini sürekli olarak sorgulayan ve yeniden anlamlandıran bir varlık olarak kavranır (Foucault, 1997). Pedagojik süreçler ise belirli ahlaki sonuçlar üretmeyi hedefleyen müdahalelerden ziyade, etik sorgulamayı mümkün kılan deneyim alanları olarak tasavvur edilir. Bu yaklaşım, eleştirel pedagojinin özgürleştirici iddiasını pedagojik tevazu ile birlikte düşünmeyi zorunlu kılar (Guilherme, 2017).

Pedagojik tevazu, eleştirel pedagojide öğretmenin rolünü yeniden tanımlayan temel bir ilkedir. Öğretmen, ahlaki doğruları aktaran yahut öğrenciyi “doğru” bir bilinç düzeyine ulaştıran bir figür olmaktan ziyade, öğrencinin kendi etik sorularını ciddiyetle ele almasına imkân tanıyan bir eşlikçi olarak konumlanır; bu konum, öğretmenin otoritesini “yok saymak” yerine, otoritenin etik hesabını görünür kılmayı gerektirir (Arendt, 2006). Bu konumlanma pedagojik müdahaleyi ortadan kaldırmaz; ancak bu

müdahalenin sınırlarının sürekli olarak sorgulanmasını gerektirir; zira pedagojik ilişkinin eşitlik iddiası, eşitsizlik üretme ihtimalini de daima içinde taşır (Rancière, 1991). Ahlaki otonomi, bu çerçevede, pedagojik olarak güvence altına alınabilecek bir sonuç değil, pedagojik ilişkiler içinde kırılğan biçimde beliren bir imkân olarak anlaşılır (McLaren, 1988). Bu kırılğanlık, eleştirel pedagojinin etik gücünü zayıflatan bir zaaf olarak değil, aksine onu daha sorumlu ve düşünsel bakımdan tutarlı kılan bir nitelik olarak değerlendirilebilir. Ahlaki otonominin kesin ve evrensel bir pedagojik hedef olarak dayatılmaması, eleştirel pedagojinin kendi iktidar biçimleriyle yüzleşmesini mümkün kılar; çünkü iktidarın özneyi üretme gücü, pedagojik pratikte “iyi niyet” ile bertaraf edilemez (Foucault, 1982). Böylelikle özgürleşme iddiası, kesin sonuçlar vaat eden bir söylem olmaktan çıkarak, etik açıdan açık uçlu bir yönelim hâlini alır. Bu yönelim, pedagojik pratiği sürekli bir etik refleksiyon alanı olarak düşünmeyi gerektirir (De Lissovoy, 2018; Allen, 2008).

Son tahlilde eleştirel pedagojide ahlaki otonomi, ne mutlak bir özgürlük ideali ne de pedagojik olarak bütünüyle denetlenebilir bir hedef olarak kavranabilir. Ahlaki otonomi, pedagojik müdahale, iktidar ilişkileri ve kendilik pratikleri arasındaki gerilimli ilişkiler içinde şekillenen dinamik bir süreçtir; bu dinamizm, otonomiye “tamamlanmış bir durum” değil, süregelen bir etik çalışma olarak düşünmeyi zorunlu kılar (Foucault, 1997; Foucault, 1988). Bu süreç, eleştirel pedagojinin normatif iddialarını hem mümkün kılar hem de sınırlayan bir işlev görür. Dolayısıyla ahlaki otonomi sorunsalı, eleştirel pedagojinin etik zeminini sürekli olarak yeniden düşünmesini gerektiren kurucu bir problem alanı olarak belirir ve bu yönüyle çalışmanın sonuç bölümüne taşınacak temel tartışma hattını teşkil eder (Lukes, 2005; Butler, 1997).

5. SONUÇ

Bu çalışma, eleştirel pedagojide ahlaki otonomi kavramını, çoğu kez dile getirilmeksizin varsayılan normatif kabulleri açığa çıkaracak bir problematik çerçeve içinde ele almayı hedeflemiştir. Eğitimsel özgürleşme söyleminin merkezinde yer alan otonomi fikri, ekseriyetle olumlayıcı bir değer olarak tedavüle sokulmakta; ne var ki bu değer in hangi etik, politik ve pedagojik koşullar altında anlam kazandığı meselesi yeterince derinleştirilmemektedir. Çalışma boyunca izlenmeye çalışılan hat, ahlaki otonominin eleştirel pedagojinin vazgeçilmez dayanaklarından biri olmakla birlikte, aynı zamanda en kırılgan ve en çok ihtiyat gerektiren kavramlarından biri olduğunu göstermeye yönelmiştir. Birinci bölümde kurulan kuramsal çerçeve, eleştirel pedagojinin özgürleşme iddiasının belirli bir özne tasavvuruna yaslandığını ortaya koymuştur. Bu tasavvur, bireyi edilgen bir alıcı konumundan çıkararak, gerekçelendirebilen, sorumluluk üstlenebilen ve eleştirel muhakeme yürütebilen bir fail olarak düşünür. Bununla birlikte, söz konusu özne modeli, ahlaki otonominin pedagojik bağlamda nasıl geliştirilebileceği ve hangi sınırlar içinde desteklenebileceği sorusunu da zorunlu olarak gündeme getirir. Bu bağlamda ahlaki otonomi, pedagojik süreçler aracılığıyla basitçe edinilebilecek bir nitelik olmaktan ziyade, belirli ilişkiler içinde şekillenen ve normatif boyutlar taşıyan bir kapasite olarak belirginleşmiştir.

İkinci bölümde ele alınan neoliberal rasyonalitenin özerklik söylemi, ahlaki otonominin anlam alanını daha da girift bir hâle getirmiştir. Neoliberal bağlamda özerklik, bireyin etik muhakemesinden ziyade, kendi yaşamını idare etme, riskleri üstlenme ve performansını sürekli ölçme yükümlülüğüyle irtibatlandırılmaktadır. Yüzeyde eleştirel pedagojinin savunduğu otonomi anlayışıyla kimi benzerlikler barındıran bu söylem, etik içerik bakımından kayda değer ayrışmalar üretmektedir. Bu durum, ahlaki otonominin özgürleştirici bir ideal olmaktan

uzaklaşp yönetsel bir işleve indirgenmesi tehlikesini de beraberinde getirmektedir. Söz konusu tehlike, eleştirel pedagojinin kendi kavramsal dilini ve normatif iddialarını yeniden gözden geçirmesini zorunlu kılar. Özgürleşme, güçlenme ve katılım gibi kavramlar, eleştirel bağlamlarından koparıldıklarında, bireyin mevcut düzenle uyumunu artıran araçlara dönüşebilmektedir. Bu durum, eleştirel pedagojinin etik iddiasını geçersiz kılmaz; ancak bu iddianın daha sınırlı, daha ihtiyatlı ve daha öz-düşünümsel bir biçimde kurulmasını gerekli kılar.

Üçüncü bölümde tartışılan etik-iktidar ilişkisi, bu öz-düşünümselliğin neden vazgeçilmez olduğunu açıkça ortaya koymuştur. Pedagojik ilişki, niyetinden bağımsız olarak, her zaman belirli yönlendirmeler ve müdahaleler içerir. Bu müdahalelerin tümüyle ortadan kaldırılması ne mümkün ne de pedagojik bakımdan arzu edilir görünmektedir. Asıl mesele, bu müdahalelerin hangi gerekçelerle meşrulaştırıldığı ve hangi sınırlar dâhilinde tutulabildiğidir. Ahlaki otonomi, tam da bu noktada, pedagojik müdahalenin hem dayanağı hem de sınır çizgisi olarak anlam kazanır. Foucaultcu etik perspektiften beslenen kendilik pratikleri yaklaşımı, eleştirel pedagojinin bu ikili konumunu daha dengeli bir zeminde düşünmeye imkân tanımaktadır. Ahlaki özne, bu perspektifte, evrensel normlara göre şekillendirilmiş bir varlık olarak değil; kendi eylemleriyle kurduğu ilişkiyi sürekli olarak sorgulayan bir süreç olarak kavranır. Böyle bir anlayış, pedagojik pratiği belirli ahlaki sonuçlar üretmeye odaklanan bir tertip olmaktan çıkararak, etik sorgulamanın mümkün olduğu bir deneyim alanı olarak yeniden düşünmeyi mümkün kılar.

Bu çerçevede eleştirel pedagojinin gücü, kesin ve güvence altına alınmış sonuçlar vaat etmesinde değil, kendi normatif varsayımlarını sürekli olarak sınamaya açık tutabilmesinde aranmalıdır. Ahlaki otonominin pedagojik olarak kırılğan bir

imkân alanı şeklinde kabul edilmesi, eleştirel pedagojinin etik sorumluluğunu ortadan kaldırmaz; aksine bu sorumluluğu daha bilinçli ve daha düşünsel bir düzleme taşır. Pedagojik tevazu, bu noktada bir geri çekilme değil, etik tutarlılığın asli koşulu olarak belirir. Bu çalışma, eleştirel pedagojide ahlaki otonominin ne mutlak bir özgürlük ülküsü ne de pedagojik olarak bütünüyle denetlenebilir bir hedef olarak kavranabileceğini göstermeyi amaçlamıştır. Ahlaki otonomi, pedagojik ilişkiler, iktidar dinamikleri ve toplumsal bağlamlar içinde sürekli olarak yeniden şekillenen bir süreçtir. Bu süreç, eleştirel pedagojinin özgürleştirici iddialarını mümkün kılarken, aynı zamanda bu iddiaların sınırlarını da açığa çıkarır.

Bu nedenle eleştirel pedagojide ahlaki otonomi, nihai bir çözüme bağlanması gereken bir problemten ziyade, pedagojik düşüncenin canlılığını muhafaza eden kurucu bir sorunsal olarak ele alınmalıdır. Bu sorunsalın diri tutulması, eleştirel pedagojinin dogmatik bir normlar manzumesine dönüşmesini engeller ve onu etik bakımdan açık, tartışmaya müsait bir düşünce alanı olarak korur. Sonuç olarak eleştirel pedagojinin ahlaki otonomiyle kurduğu ilişki, ne toptan reddedilmeyi ne de sorgusuzca benimsenmeyi hak eder. Ahlaki otonomi, eleştirel pedagojinin hem imkânı hem de sınavıdır. Bu ikili konum, eleştirel pedagojinin etik gücünü zayıflatmak bir yana, onu daha dikkatli, daha sorumlu ve düşünsel bakımdan daha derinlikli bir pedagojik yönelim hâline getirme potansiyelini içinde taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- Allen, A. (2008). *The politics of our selves: Power, autonomy, and gender in contemporary critical theory*. Columbia University Press.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). Routledge.
- Arendt, H. (2006). The crisis in education. In *Between past and future: Eight exercises in political thought* (Rev. ed.). Penguin Books.
- Ball, S. J. (2012). *Global education Inc.: New policy networks and the neoliberal imaginary*. Routledge.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity*. Rowman & Littlefield.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement*. Paradigm.
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Paradigm.
- Biesta, G. (2015). *Beyond learning*. Routledge.
- Bröckling, U. (2016). *The entrepreneurial self: Fabricating a new type of subject* (S. Black, Trans.). SAGE.
- Brown, W. (2015). *Undoing the demos: Neoliberalism's stealth revolution*. Zone Books.
- Butler, J. (1997). *The psychic life of power: Theories in subjection*. Stanford University Press.
- Dardot, P., & Laval, C. (2014). *The new way of the world: On neoliberal society* (G. Elliott, Trans.). Verso.
- Davies, B., & Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(3), 247–259.
<https://doi.org/10.1080/09518390701281751>

- Dean, M. (2010). *Governmentality: Power and rule in modern society* (2nd ed.). SAGE.
- De Lissovoy, N. (2018). Pedagogy of the anxious: Rethinking critical pedagogy in the context of neoliberal autonomy and responsabilization. *Educational Theory*, 68(2), 139–159.
- De Lissovoy, N. (2018). Pedagogy of the anxious: Rethinking critical pedagogy in the context of neoliberal autonomy and responsabilization. *Journal of Education Policy*, 33(2), 187–205.
<https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1352031>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan.
- Foucault, M. (1982). The subject and power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777–795.
- Foucault, M. (1988). Technologies of the self. In L. H. Martin, H. Gutman, & P. H. Hutton (Eds.), *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault* (pp. 16–49). University of Massachusetts Press.
- Foucault, M. (1997). *Ethics: Subjectivity and truth* (P. Rabinow, Ed.; R. Hurley et al., Trans.). The New Press.
- Foucault, M. (2008). *The birth of biopolitics*. Palgrave Macmillan.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Giroux, H. A. (2004). Critical pedagogy and the postmodern/modern divide: Towards a pedagogy of democratization. *Teacher Education Quarterly*, 31(1), 31–47.
- Guilherme, A. (2017). What is critical about critical pedagogy? *Educational Philosophy and Theory*, 49(1), 1–13.

- Guilherme, A. (2017). What is critical about critical pedagogy? *Policy Futures in Education*, 15(1), 3–5. <https://doi.org/10.1177/1478210317696357>
- Habermas, J. (1996). *Between facts and norms*. MIT Press.
- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford University Press.
- Illich, I. (1971). *Deschooling society*. Harper & Row.
- Kamii, C. (1984). Autonomy: The aim of education envisioned by Piaget. *Phi Delta Kappan*, 65(6), 410–415.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development: Vol. 1*. Harper & Row.
- Lemke, T. (2002). Foucault, governmentality, and critique. *Rethinking Marxism*, 14(3), 49–64.
- Lukes, S. (2005). *Power: A radical view* (2nd ed.). Palgrave Macmillan.
- Malikail, J., & Stewart, D. (1988). Moral autonomy: Moral education and the development of moral character. *Journal of Moral Education*, 17(3), 181–188.
- McLaren, P. (1988). *Schooling as a ritual performance*. Routledge.
- McLaren, P. (1988). On ideology and education: Critical pedagogy and the politics of empowerment. *Social Text*, (19/20), 153–185.
- Noddings, N. (2003). *Caring* (2nd ed.). University of California Press.
- Ong, A. (2006). *Neoliberalism as exception: Mutations in citizenship and sovereignty*. Duke University Press.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. Free Press.

- Rancière, J. (1991). *The ignorant schoolmaster: Five lessons in intellectual emancipation* (K. Ross, Trans.). Stanford University Press.
- Rose, N. (1999). *Powers of freedom: Reframing political thought*. Cambridge University Press.
- Shore, C., & Wright, S. (2018). *Audit culture and the new world order: Indicators, rankings and governing by numbers*. Pluto Press.
- Sicilia-Camacho, A., & Fernández-Balboa, J.-M. (2009). Reflecting on the moral bases of critical pedagogy in PETE: Toward a Foucaultian perspective on ethics and the care of the self. *Sport, Education and Society*, 14(4), 443–463.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self*. Harvard University Press.
- Vassallo, S. (2013). Critical pedagogy and neoliberalism: Concerns with teaching self-regulated learning. *Studies in Philosophy and Education*, 32, 563–580.
- Wermke, W., & Salokangas, M. (2015). Autonomy in education: Theoretical and empirical approaches to a contested concept. *Educational Research Review*, 15, 1–13.

EĞİTİMDE AHLAKİ OTONOMİ TEMELLİ YAKLAŞIMLARIN FELSEFİ GERİ PLANI

Fatih ÖZTÜRK¹

1. GİRİŞ

Eğitim tarihsel olarak genellikle akademik, ahlaki ve estetik olmak üzere üç alanın birleşimi olarak kabul edilmiştir. Zaman zaman bu alanlardan biri diğerlerine baskın ve daha önemli kabul edilmiş ve eğitim süreçleri bu kapsamda düzenlenmiştir. Günümüzde teknik ve mesleki hedefler eğitimin önemli hedefleri arasında yer alsa da modern toplumlarda ahlaki eğitimin önemi yalnızca bireylerin “iyi davranışlar” sergilemesini sağlama hedefiyle sınırlı değildir. Daha fazla olarak ahlaki eğitim, bireyin kendisini ahlaki bir özne olarak kurabilme kapasitesiyle doğrudan ilişkilidir. Küreselleşme, çoğulculuk ve normatif belirsizliklerin arttığı çağdaş bağlamda, ahlaki normların artık kendiliğinden aktarılamadığı; aksine gerekçelendirilmesi, tartışılması ve içselleştirilmesi gerektiği yaygın biçimde kabul edilmektedir (Taylor, 1989; Biesta, 2010). Bu durum, ahlaki eğitimi değer aktarımı ile sınırlayan görüşün ötesine geçerek ahlaki muhakeme yetisini geliştirmeyi amaçlayan daha karmaşık bir süreçte dahil olmayı zorunlu kılmaktadır. İşte bu bağlamda ahlaki otonomi, modern ahlak ve eğitim felsefesinin merkezî kavramlarından biri olmak durumundadır. Ahlaki davranışın kaynağının dışsal otoriteler mi, geleneksel normlar mı, yoksa öznenin kendisi mi olduğu sorusu, eğitimin normatif yönelimlerini doğrudan belirler (Schneewind, 1998). Bu çalışma,

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Malatya Turgut Özal Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, ORCID: 0000-0002-1043-4000.

ahlaki otonomi kavramının felsefi temellerini kronolojik bir düzlemde ele almaktadır.

Ahlaki otonomi kavramı, eğitim literatüründe çoğu zaman olumlayıcı ve kendiliğinden kabul edilen bir ideal olarak kullanılsa da, bu kavramın tarihsel ve felsefi kökenleri çoğu çalışmada yeterince ayrıştırılmamaktadır. Otonomi, sıklıkla “bireyin kendi kararlarını verebilmesi” biçiminde indirgenmiş tanımlarla ele alınmakta; bu da kavramın taşıdığı normatif yükü yeterince belirgin olarak ortaya koymamaktadır (Korsgaard, 1996). Oysaki ahlaki otonomi basit bir hedef veya pedagojik bir ifade olmanın ötesinde ahlaki yükümlülüğün kaynağına ilişkin köklü bir felsefi iddiayı ihtiva etmektedir. Bu iddia, modern ahlak düşüncesinde ahlaki yasaların meşruiyetinin nasıl temellendirileceği sorusuyla doğrudan bağlantılıdır (Allison, 1990). Bu nedenle ahlaki otonomi, tarihsel olarak farklı ahlaki temellendirme biçimleriyle ortaya konduğunda daha açık şekilde anlaşılabilir. Bu anlamda, ahlaki otonomi kavramını salt güncel bir ifade olarak değil de tarihsel ve felsefi geri planıyla değerlendirmek yararlı bir yöntem olacaktır. (Schneewind, 1998; Taylor, 1989).

Bu çalışma, yöntemsel olarak özgün ampirik veri üretmeyi değil, ahlaki otonomi kavramının felsefi arka planını sistematik biçimde haritalandırmayı hedeflemektedir. Temas edeceğimiz düşünürler ve yaklaşımları ana hatlarıyla aktarmakla elbette yetinmeyeceğiz. Tartışmacı bir yöntemle bu çalışma farklı dönem ve düşünce geleneklerinde ahlaki davranışın kaynağına ilişkin geliştirilen yaklaşımları karşılaştırmalı olarak ele almayı içermektedir (Grant & Booth, 2009). Çünkü ahlaki otonomi modern döneme özgü veya onunla sınırlı bir kavram değildir; daha doğru bir ifadeyle tamamıyla bu dönemde icat edilmiş değildir. Antik Yunan’dan Orta Çağ felsefi geleneğine, erken modern dönemden Aydınlanma’ya kadar dönemin ahlaki anlamda felsefi bakış açıları şu veya bı şekilde ahlaki otonomi

kavramının gelişmesine katkı sunmuştur. Böyle bir yaklaşım, ahlaki eğitimin normatif varsayımlarını daha açık hâle getirmeyi amaçlar; zira eğitimde hangi değerlerin, hangi gerekçelerle ve hangi özne anlayışı temelinde öğretildiği sorusu, doğrudan bu felsefi arka planla ilişkilidir (Biesta, 2010; Dewey, 1916).

Birinci bölümde Antik Yunan ve Klasik dönemde ahlaki davranışın nasıl temellendirildiği ayrıntılı biçimde ele alınmaktadır. Bu bölüm, ahlaki olanın kaynağının epik onur kültüründe kamusal bilinirlik ve onaylanma, Hesiodos'ta kozmik adalet, tragedya geleneğinde çatışmalı normlar, sofistlerde yurttaşlık erdemi, Sokrates'te sorgulayıcı yaşam pratiği ve Aristoteles'te alışkanlık yoluyla kazanılan karakter düzeni üzerinden nasıl farklı biçimlerde kurulduğunu göstermeyi amaçlamaktadır (Jaeger, 1986; Hadot, 2002). Bu çeşitlilik, ahlaki eğitimin tarihsel olarak hiçbir zaman tek bir modele indirgenmediğini ortaya koyar. Aynı zamanda bu bölüm, modern otonomi kavramlarının geriye dönük biçimde Antik metinlere projekte edilmesine karşı metodolojik bir uyarı işlevi de görmektedir (MacIntyre, 1981). İkinci bölümde Orta çağ ahlak düşüncesi ve modern döneme geçiş süreci ele alınmaktadır. Bu bölüm, ahlaki kaynağın ilahi iradeye bağlandığı Orta çağ düşüncesinin tek boyutlu bir “itaat ahlakı” olarak okunamayacağını; aksine irade, akıl ve yönelim kavramları etrafında karmaşık bir normatif yapı sunduğunu göstermektedir (Augustine, *De libero arbitrio*; Aquinas, *Summa Theologiae*). Bununla birlikte geç Orta çağ'da ortaya çıkan iradeci yaklaşımların ahlaki gerekçelendirmeyi zayıflattığı ve modern dönemde ahlaki normların yeniden temellendirilmesini zorunlu kıldığı vurgulanmaktadır (Oakley, 1984; Schneewind, 1998). Bu tarihsel analiz, modern ahlaki otonomi fikrinin hangi problemlere yanıt olarak ortaya çıktığını tekrar düşünmek için yol gösterici konumdadır.

Üçüncü bölümde ahlaki otonomi başta Kant bağlamında olmak üzere modern ahlak düşüncesindeki farklı temellendirme biçimleriyle birlikte ele alınmaktadır. Sözleşmeci yaklaşımlar, ahlaki duygu teorileri, irade merkezli özgürlük anlayışları ve Kantçı rasyonel otonomi modeli, karşılaştırmalı biçimde merkezi anlamları bakımından tartışılmaktadır (Hobbes, *Leviathan*; Hume, *Treatise*; Kant, *Groundwork*). Bu bölümün amaçlarından biri de, Kant'ın ahlaki otonomi anlayışını tarihsel bağlamından koparmadan, onu modernliğin diğer ahlaki arayışlarıyla ilişkilendirmektir (Korsgaard, 1996; Allison, 1990). Çalışmanın bütününde ahlaki otonomi, pedagojik açıdan hem vazgeçilmez hem de tartışmalı bir ideal olarak incelenmektedir. Bir yandan otonomi, bireyin dışsal otoritelere körü körüne itaat eden bir varlık olmaktan çıkmasını sağlayan temel bir özgürleşme ilkesidir; öte yandan yanlış temellendirildiğinde, ahlaki görecilik ya da keyfîlik riskini de beraberinde getirebilir (Taylor, 1989; Biesta, 2015). Bahsedilen bu yapı, ahlaki eğitimin neden basit bir “değer öğretimi” faaliyetine indirgenemeyeceğini açıkça göstermektedir. Eğitim, bireyi ne tamamen serbest bırakarak ne de katı normlara tabi kılarak ahlaki özne hâline getirebilir; bu süreç, gerekçelendirme, muhakeme ve sorumluluk yetilerini birlikte geliştirmeyi gerektirir (Dewey, 1916; Biesta, 2010).

Sonuç olarak bu çalışma, ahlaki otonomi kavramını yüzeysel düzlemde tarihsel ve felsefî boyutlarıyla ele alarak, modern değerler eğitimi tartışmalarına kavramsal bir zemin sunma ihtiyacında felsefî geleneğin değeri konusunda başlangıç düzeyde bir katkı sunabilir. Antik, Orta çağ ve modern düşünce gelenekleri arasında kurulan bu derleme hat, ahlaki eğitimin hangi özne anlayışına dayandığı sorusunu incelemeyi gerektirmektedir (Schneewind, 1998; MacIntyre, 1981). Çalışmanın organizasyonu, okuru önce ahlaki temellendirme biçimlerinin tarihsel çeşitliliğiyle, ardından modern ahlaki otonomi tartışmalarının farklı boyutlarıyla karşı karşıya

birakacak biçimde yapılandırılmıştır. Bu yönüyle çalışma, ahlaki otonomiye ne sorgulanamaz bir norm ne de terk edilmesi gereken bir ideal olarak sunar; onu, modern eğitimin merkezinde yer alan sürekli müzakere edilen bir kavram olarak değerlendirir.

2. ANTİK YUNAN VE KLASİK DÖNEMDE AHLAK ANLAYIŞI

Antik Yunan ahlakının literatürde yer aldığı haliyle en eski bakış açısında “ahlaki olan”, çoğu kez bugünkü anlamıyla içsel bir niyetten çok, topluluk önünde görünür hâle gelen bir düzenin parçası olarak anlam kazanmıştır: kişi, kendini “iyi” kılmaktan ziyade “utandırıcı” olandan sakınmasıyla; *aidōs* (utanma/çekinme) ve *timē* (onur) çevresinde bir normatif çerçeve kurulmuştur. Homeros’un destan dünyasında, yanlış olanı yanlış kılan şey çoğu zaman soyut bir ilke olarak tarif edilmemiştir. Daha çok, kişinin *meclis*, *savaş* ve *hane* içinde “yüzünü kaybetmesi”dir; birinin çıplak bırakılıp “ayıbının açığa çıkarılması” tehdidi bile, ahlaki düzenin nasıl bedensel ve kamusal bir disiplin olarak işlediğini göstermektedir (Homer, *Iliad* 2.260–265). Bu etik ufuk, adaletin henüz “kişisel vicdan”a kapanmadığını; aksine söz, bakış ve şöhretin dolaşımı içinde kurulduğunu düşündürmektedir. Nitekim “Yunan paideia’sı”na dair klasik yorumlarda da ahlaki formasyonun, bireysel psikolojiden önce topluluğun ideal insan modelini taşıyan bir kültürel kalıp olarak işlediği vurgulanmaktadır (Jaeger, 1939/1986). Bu nedenle başlangıç noktasında ahlak, “öğretilen” bir ders değil, yaşanan bir rol gibidir: kişi, *areteyi* (mükemmellik/üstünlük) bir soyut kavram olarak değil, bir “örnek”e benzeyerek edinir (Jaeger, 1939/1986; Homer, *Iliad* 2.260–265).

Arkaik dönemde bu kamusal-örnekleyici etik, Hesiodos’ta belirgin biçimde “adalet” ve “emek” etrafında

yeniden dizayn edilmiştir: örneğin *dikē* yalnızca mahkeme kararı olarak değerlendirilmek yerine, insanın tanrısal düzene göre “eğrilmiş” olanı “doğrultması”dır; yani ahlak, kozmik bir terbiye çağrısı taşımaktadır. *Works and Days*’de (İşler ve Günler) “adaletle doğrultmak” (*dikē...ithunein*) ifadesi, ahlaki talebin salt toplumsal uzlaşım değil, aynı zamanda *themis* (tanrısal-yasal düzen) ile uyum olduğunu belirtir (Hesiod, *Works and Days* 9–10). Bu, ahlakın kaynağını “insanın keyfi tercihleri”ne bırakmayan, fakat onu “doğüstü bir buyruk”a indirgmeden, gündelik hayatın içine –tarla, geçim, paylaşım, ölçü– yerleştiren bir dili işaret etmektedir. Hesiodos’un adalet tasviri esasında pratik bir pedagojiyi de üstlendiği öne sürülebilir. Çünkü ahlaki iyi, soyut bir formül olmanın ötesinde, gündelik kararların (haksız kazanç, hileli hüküm, zorbalık) “sonuç” üreten düzeninde kavranır (Hesiod, *Works and Days*; ayrıca çeviri ve yorum geleneğinde adaletin Zeus’la bağı özellikle vurgulanır). Bu bakımdan Hesiodos, ahlaki “öğüt” formunda ele almıştır; bir bakıma erken bir **değerler eğitimi** dili ürettiği dahi kabul edilebilir. Çünkü Hesiod bu metinlerde tasvir ettiği karakterlerle ahlak konusunda uyarır, gerekçelendirir, örnekler ve tekrar eder (Hesiod, *Works and Days*).

Klasik tragedya tarafında baktığımızda ahlak konusunda bir ‘krallar listesi’ göremeyiz. Aksine burada Antik Yunan ahlaki çatışma üreten bir problem alanı şeklinde sunulmuştur. Bir başka ifadeyle, teorik düzlemde bir ahlak tartışmasından çok tragedyaların kapsamına alınan karakterlerin davranışları üzerinden farklı ahlaki bakış açıları sunulmuş ve pratik olana dair tartışmacı bir yaklaşım baskın olmuştur. Örneğin, Sophokles’in *Antigone*’sinde Antigone, kral buyruğuna karşı “yazılmamış ve değişmeyen tanrısal yasalar”ı ileri sürerken, ahlaki meşruiyetin kaynağını açıkça pozitif hukukun dışına çıkarır (Sophocles, *Antigone* 450–455). Bu hamle, ahlakın bir yanıyla toplumsal düzeni kurduğunu, öte yandan o düzenin meşruiyetini sınanan

daha derin bir “nomos” kimliği içerdiğini gösterebilir. Aynı tragedya geleneğinde Aiskhylos’un *Agamemnon*’unda “öğrenme acıyla gelir” (pathei mathos) formülü, ahlaki bilginin yalnızca öğretimle değil, sarsıcı deneyimle içselleştğini öne çıkarır: bilgelik, uyumlu bir akıl yürütmenin ödülü olmaktan uzaklaşır ve çoğu zaman istemeden edinilen bir dönüşüm şeklinde yer bulur (Aeschylus, *Agamemnon* 176–183). Böylece tragedya, “erdem”i temellendirirken bize bir pedagojik uyarı da verir: bazı ahlaki kavrayışlar, ancak çatışma ve bedel üzerinden belirgin hale gelebilir. Bu da Antik dünyada açık bir biçimde ve literatürde çokça işlendiği şekliyle eğitim kavramının her boyutuyla, polis’in yaşantısıyla düşünülmesi gerektiğine göndermede bulunur (Sophocles, *Antigone* 450–455; Aeschylus, *Agamemnon* 176–183).

Sofistlerle birlikte ahlaki düşünce bağlamında önceleri doğaya ve arkeye odaklanan felsefi gelenekte insana yönelik bir odaklanmanın olduğu kabul edilmektedir. Bu dönemde, erdem soya dayalı aristokratik bir mensubiyet sahibi olmakla sınırlanmaz. Erdem, öğretilabilir bir yurttaşlık yetisi olarak değerlendirilmeye başlanır ve bu yaklaşım sistematik felsefe döneminin de başlıca kabullerinden biri haline gelir. Örneğin, Platon’un *Protagoras* diyalogunda anlatılan ünlü mit, tam da bu iddiayı taşır: Zeus’un Hermes aracılığıyla insanlara *aidōs* ve *dikē*yi “herkese paylaştırması”, polis’in ancak bu iki duygulanım/ilke sayesinde ayakta kalabileceğini söyler; üstelik bu dağıtım “hekimlik” gibi uzmanlığa değil, genel paya dayanır (Plato, *Protagoras* 320c–322d). Burada ahlakın kaynağı, bir anlamda kamusal hayatın imkânıdır: utanç/çekinme ve adalet olmadan “topluluk” dağılır. Bu anlatı, sofistlik eğitim iddiasını da meşrulaştırır: madem ki yurttaşlık erdemi ortak bir paydır, o hâlde onu güçlendiren pratikler ve söylemler de öğretilabilir olmalıdır (Plato, *Protagoras* 320c–322d). Modern yorumlar da bu mitin, ahlaki duygulanım ile siyasal kuruluş arasındaki bağı bilinçli

biçimde kurduğunu vurgulamaktadır (Bonazzi, 2020). Dolayısıyla sofistlik bağlamda ahlak, gökten inen bir yasa olmaktan çok, polis'in sürdürülebilirliğiyle iç içe bir normatif bütünlük kazanır (Plato, *Protagoras* 320c–322d; Bonazzi, 2020).

Sokrates'e geldiğimizde ahlaki mesele, bir kez daha yön değiştirir: artık belirleyici soru “hangi kural doğru?” değil, “ben kendimi ve başkalarını nasıl sınırlarım?” sorusudur. *Sokrates'in Savunması*'nda Sokrates'in “her gün erdem üzerine konuşmanın” insan için en büyük iyi olduğunu söylemesi ve “sorgulanmamış hayatın yaşanmaya değmezliği” vurgusu, ahlakın kaynağını dışsal örnekten içsel sorguya taşıdığı ileri sürülebilir (Plato, *Apology* 38a). Bu, bir taraftan erdemin “bilgi”yle olan ilişkisini güçlendirirken bir taraftan da kötü eylemin, çoğu kez bilerek değil, bilmeyerek yapılır varsayımı, ahlaki eğitimi epistemik bir arınma süreci gibi düşünmeye yatkındır (Sokrates'in bu çizgisi, farklı yorum geleneklerinde ahlaki pratik olarak “kendine özen” okuması şeklinde de değerlendirilir). Nitekim antik felsefeyi “yaşam sanatı veya biçimi” olarak değerlendiren birçok yaklaşım, Sokrates'in bu meşhur davetini –kendini sınama ve değerleri sorgulama– gündelik hayatla bağlayan köklü bir etik pedagojisi olarak ele alır (Hadot, 1995/2002). Böylece Sokrates, “ahlaki olan”ı bir kez daha kurumdan ve gelenekten değil, öznenin sorgulayıcı pratiğinden türetir; ancak bunu modern anlamda bireysel özerklik diye değil, aklın ve hakikatin talebi olarak kabul eder (Plato, *Apology* 38a; Hadot, 1995/2002).

Sokrates'in bu çizgisi, Xenophon'un *Memorabilia*'sında daha “eğitimsel” bir çerçevede karşımıza çıkmaktadır: burada Sokrates, gençleri yozlaştıran biri değil, aksine “erdemle ilgilenmeyi” (aretēs epimeleia) telkin eden bir figür olarak sunulmaktadır (Xenophon, *Memorabilia* 1.2.8). Xenophon'un anlatısı önemlidir; çünkü erdemin yalnızca “bilgi” değil, bir tür alıştırma ve bakım (askesis/epimeleia) gerektirdiğini de bize anlatır: ahlak, kendiliğinden ortaya çıkmaz; emek ister,

yönlendirme ister, örnek ister. Bu, sofistlerin “öğretilebilirlik” iddiasıyla aynı yere varmaz; ama Sokrates’in eğitimi, bir ücret karşılığı teknik aktarım olmaktan çok, kişinin kendine dönmesini sağlayan diyalojik bir terbiye olarak belirgin hale gelir. Modern analizler de Xenophon’un Sokrates’ini, erdemin “çalışılan” bir nitelik olduğu fikri üzerinden okur ve bu okuma, ahlaki eğitimin bir “program” değil, bir karakter formasyonu olduğuna işaret eder (Amit, 2016). Dolayısıyla Sokratesçi etik, hem epik geleneğin örnek ahlakından hem de sofistlik tekniğin vaat ettiği kolay öğreticilikten ayrılır; daha zor bir şey ister: kişinin kendini dönüştürmesini (Xenophon, *Memorabilia* 1.2.8; Amit, 2016).

Platon’da ahlaki düşünce, Sokrates’ten aldığı sorgulama hareketini metafizik bir istikametle birleştirir: ahlaki eğitim, hem iyi davranış üretmek hem de ruhu “iyi”nin bilgisine yöneltmektir. Bu yönelim, *Protagoras*’taki mitik tasarımın ötesinde, Platoncu düşüncede “erdem”in sıradan kanaatle karıştırılamayacağı iddiasına yaslanır; yurttaşlık erdemi bir ortak pay olsa bile, “iyi”nin ne olduğu sorusu daha derin bir dönüşüm talep eder (Plato, *Protagoras* 320c–322d). Aynı Platoncu hatta *Meno*’da sorulan “erdem öğretilebilir mi?” sorusu, doğrudan eğitim fikrini problemleştirir: Sokrates, erdemin bir bilgi olup olmadığı üzerinden, öğretilebilirliğin koşullarını tartışmaya açar (Plato, *Meno* 70a–79e). Bu iki diyalog birlikte okunduğunda, Platon’un ahlaki eğitimi iki düzlemde düşündüğü söylenebilir: bir yanda polis’in devamı için gerekli olan genel erdemler, öte yanda “hakiki bilgiye” bağlanan daha yüksek bir iyi tasarımı. Modern yorum geleneği de *Meno*’nun, öğretim ile içsel kavrayış arasındaki ayrımı ortaya çıkardığını, dolayısıyla Platoncu pedagojinin mekanik bir aktarım değil, çoğu zaman anlamayı doğuran bir arayış olarak kurulması gerektiğini vurgular (IEP, “Meno”).

Klasik dönemin bir başka güçlü damarında, ahlaki eğitim “paideia” kavramı üzerinden siyasal-kamusal bir işleve kavuşur:

erdem, hem bireyin içsel kurtuluşu hem de polis yaşamının niteliğidir. Isokrates'in *Antidosis*'u bu bakımdan kritik bir metindir; çünkü o, eğitim/paideia'yı retorik bir beceri şeklinde değerlendirmek yerine, yurttaşı kamusal hayatta “doğru düşünmeye ve doğru konuşmaya” hazırlayan bir formasyon olarak savunur; örneğin, gençliğin içki ve boş eğlenceyle heba edilmesine karşı “eğitim”i bir siyasal erdem alanı olarak konumlandırır (Isocrates, *Antidosis* 286). Bu çizgide ahlaki olan, ne yalnızca epik onur kodu ne yalnız metafizik iyi bilgisi ne de salt sofistlik teknik hâline gelir: paideia, kişiyi polis’e ait kılan bir kültürdür. Bu yorumu destekleyen çağdaş çalışmalar da Isokrates'in bir “sivil eğitimci” olarak, ahlaki-entelektüel formasyonu yurttaşlığın temeline yerleştirdiğini gösterir (Poulakos & Depew). Böylece Klasik Atina'da ahlaki eğitim, dar anlamda “ahlak dersi” değil, söz, yargı ve sorumlulukla örülen bir kamusal karakter eğitimi olarak varlık gösterir (Isocrates, *Antidosis* 286).

Aristoteles, Klasik dönemde ahlaki düşünceye belki de en “pedagojik” ifadeyi kazandıran fizlozofur. Ona göre, erdem, doğuştan verilmiş bir yetkinlik değildir, alışkanlıkla (ethos) kazanılan bir karakter düzenidir. *Nicomachean Ethics*'te “ahlaki erdem alışkanlıkla oluşur” vurgusu, eğitimin işlevini epistemik aktarımın ötesine taşır: kişi, doğru eylemleri tekrar ederek belirli bir “haz ve nefret” düzeni edinir; bu düzen, aklın rehberliğiyle tutku dünyasını uyumlar (Aristotle, *NE* II.1, 1103a–1103b). Bu, Sokratesçi “erdem bilgidir” iddiasının tek başına yeterli olmadığına dair bir uyarı gibi de okunabilir: bilmek başka, olmak başkadır. Aristoteles'in eğitim fikrinde “söylem”in sınırı açıkça çizilir: karakteri uzun zamanla biçimlendiren alışkanlıklar, yalnız nutukla kolay kolay değişmez; bu yüzden eğitim, düzenlenmiş pratikler ve yerleşik alışkanlıklar gerektirir (Aristotle, *NE*, X).

Bu ilk bölümün (Antik–Klasik) sonunda görünen tablo şudur: Yunan ahlakı tek bir “kaynağa” indirgenmez; aksine, farklı

metin türleri ve düşünce çevreleri, ahlaki olanı farklı temellerden kurar ve bu temeller eğitim fikrini de farklılaştırır. Epik dünyada aidōs–timē üzerinden işleyen kamusal ilkeler, Hesiodos’ta dikē–themis ile kozmik ve pratik bir öğüt diline dönüşür; tragedya, nomos ile “yazılmamış yasa” arasındaki çatışmayı belirgin hale getirir; sofistik gelenek, erdemın öğretilebilirliğini polis’in sürekliliğine bağlayarak kamusal bir pedagojik iddia üretir; Sokrates, ahlakı sorgulayıcı yaşam pratiğine taşır; Isokrates, paideia’yı yurttaşlık ethosunun merkezi yapar; Aristoteles ise erdemi alışkanlıkla, yani süreklilikle temellendirir (Homer, *Iliad* 2.260–265; Plato, *Apology* 38a; Aristotle, *NE* 1103a). Bu çoklu yapı, ilerleyen bölümler için kritik bir önem taşımaktadır: “ahlaki otonomi” gibi modern kavramlar geriye doğru okunurken, Antik kaynaklar ya “proto-Kantçı”laştırılır ya da “salt gelenekçi” diye düzleştirilir; oysa burada gördüğümüz şey, daha incelikli bir yönelim olmalıdır. Antik Yunan açısından ahlaki kaynak, bazen topluluk bakışında, bazen tanrısal düzende, bazen akıl sorgusunda, bazen de alışkanlık terbiyesinde konumlanır (Hadot, 1995/2002; Jaeger, 1939/1986). İşte bu nedenle Antik–Klasik bölüm, yalnız tarihsel bir arka plan değil, kavramların *köklenme biçimlerini* ayırt etmeyi öğreten bir kavramsal laboratuvar olarak okunmalıdır.

3. ORTA ÇAĞ’DA AHLAKİ OTORİTE

Orta çağ düşüncesinde ahlaki düzenin belirleyici özelliği, ahlaki kaynağın aşkın bir iradeye bağlanmasıdır; ancak bu bağlanma, çoğu zaman indirgemeci biçimde sanıldığı gibi salt itaatçi bir ahlak üretmemiştir. Geç Antikçağ’dan itibaren Hristiyan düşünce, ahlaki normları Tanrı’nın buyruğuna dayandırırken, bu buyruğun insan akli tarafından nasıl kavranacağı sorusunu da merkezine almıştır. Özellikle Augustinus’ta ahlak, dışsal yasa ile içsel yönelim arasında

kurulan bir çatışma ve uyum alanı içinde düşünülür: iyi olan, yalnızca Tanrı'nın emrettiği olduğu için değil, insan ruhunun Tanrı'ya yönelmiş olmasıyla anlam kazanır (Augustine, *Confessions* VIII; *De libero arbitrio*). Burada ahlaki sorun, “hangi eylem doğru?” sorusundan çok, “hangi irade yönelimi insanı iyi kılar?” sorusuna geçiş yapar. Bu geçiş, ahlakın pedagojik boyutunu da etkiler. Çünkü eğitim, hem davranışı düzenleyen bir disiplindir hem de iradeyi terbiye eden bir süreç olarak kavranır (Augustine, *De doctrina christiana*). Dolayısıyla Orta çağ ahlakı, özneyi tümüyle silmez; fakat onu kendi kendine yeten bir yasa koyucu olarak da düşünmez.

Augustinus'un ahlak anlayışında merkezi konumda olan “irade” (voluntas), Orta çağ boyunca ahlaki düşüncenin eksenini belirlemiştir. İrade, Tanrı'ya yöneldiğinde özgürleşirken dünyevi hazlara bağlandığında ise köleleşir. Bu çerçevede özgürlük, modern anlamda seçenekler arasında serbestçe tercih yapabilmek kapasitesi değil, doğru nesneye yönelme yetisi olarak tanımlanır (Augustine, *De libero arbitrio* II). Bu anlayış, ahlaki eğitimi de belirli bir biçimde kodlar: eğitim, bireyi “seçenek bolluğu”na hazırlamak yerine, iradeyi doğru hiyerarşiye alıştırmayı amaçlar. Sevginin (caritas) düzenlenmesi, ahlaki yaşamın temel ölçütü hâline gelir; yanlış olan, sevmek değil, yanlış şeyi sevmektir. Bu yaklaşım, Orta çağ ahlakının basit bir yasa ahlakı olmadığına işaret eder: burada normatif düzen, içsel bir yönelim ekonomisiyle birlikte düşünülür. Birçok araştırmacı da Augustinus'un bu yönüyle, ahlakı salt dışsal buyruğa indirgemediğini; fakat yine de ahlaki kaynağı öznenin kendisinde değil, Tanrı'ya bağımlı bir içsellikte konumlandığını vurgulamaktadır (Rist, 1994).

Yüksek Orta çağ'a gelindiğinde, özellikle Aquinas ile birlikte ahlaki düşünce daha sistematik bir karakter kazanmıştır. Aquinas, Aristotelesçi erdem etiğini Hristiyan teolojisiyle uzlaştırmak, ahlakın hem akla hem vahye dayanan çift yönelü bir

yapıya sahip olduğunu savunmuştur. *Summa Theologiae*'de ahlaki yasa, üç düzeyde ele alınır: ebedi yasa (lex aeterna), doğal yasa (lex naturalis) ve beşerî yasa (lex humana). Bu hiyerarşi, ahlaki normların keyfi olmadığını; insan aklının, Tanrı'nın düzenini kısmen de olsa kavrayabildiğini varsayar (Aquinas, *ST* I-II, q.91-94). Bu noktada Orta çağ ahlakı, sanıldığının aksine, akli tümüyle devre dışı bırakmaz; fakat akli özerk bir yasa koyucu olarak da tanımaz. Eğitim açısından bu, ahlaki formasyonun hem aklın terbiyesi hem de ilahi düzene yönelim olarak düşünüldüğünü beraberinde getirir. Aquinas'ta erdem, alışkanlıkla kazanılır; ancak bu alışkanlık, nihai anlamını Tanrısal iyiye yönelmiş olmasıyla bulur (Aquinas, *ST* I-II, q.55).

Aquinas'ın ahlak anlayışı, Orta çağ düşüncesinde önemli bir denge noktasıdır: bir yandan Aristoteles'ten devralınan teleolojik yapı korunur, diğer yandan ahlaki erek nihai olarak aşkın bir iyilikte temellenir. Bu durum, ahlaki eğitimin sınırlarını da belirler. İnsan, doğal aklıyla iyiye yönelme kapasitesine sahiptir; fakat bu kapasite, kurtuluşu garanti etmez. Dolayısıyla eğitim, insanı ahlaki olarak yetkinleştirebilir, ancak onu “tam iyi” kılmaz. Bu sınırlılık, modern dönemde ahlaki otonomi tartışmalarının beslendiği önemli bir gerilim yaratır: eğer insan akli ahlaki yasayı kavrayabiliyorsa, neden kendi başına yeterli sayılmasın? Aquinas bu soruya olumsuz yanıt verir; ancak sorunun kendisi, Orta çağ'ın sonlarına doğru giderek daha yüksek sesle sorulmaya başlanır (Aquinas, *ST*; Porter, 1990). Böylece ahlaki kaynağın konumu, yeniden değerlendirilir ve şekillendirilir.

Geç Orta çağ'da nominalizmle birlikte bu denge sarsılmaya başlar. Özellikle Ockham'da ahlaki iyi, aklın zorunlu olarak kavradığı bir düzen olmaktan çıkarak, Tanrı'nın iradesine bağlı bir buyruk hâline gelir. Bu yaklaşımda ahlaki normların rasyonel gerekçeleri geri çekilir; belirleyici olan, Tanrı'nın “öyle buyurmuş olmasıdır” (Ockham, *Quodlibeta*). Bu, ahlakın

rasyonel temellerini zayıflatırken, modern dönemde sert biçimde eleştirilecek olan “keyfi otorite” sorununu da doğurur. Eğitim açısından bakıldığında, ahlaki öğretim artık ikna edici gerekçelerden ziyade itaat ve doğru inanç etrafında şekillenir. Modern felsefenin ahlaki otonomi talebi, büyük ölçüde bu tür iradeci (voluntarist) yaklaşımlara verilen bir tepki olarak okunabilir (Oakley, 1984). Bu noktada Orta çağ ahlakının modern döneme açılan kapısı veya sorunu belirginleşir: ahlaki kaynağın ya akla ya da iradeye indirgenmesi, her iki durumda da insan öznesinin konumunu sorunlu hâle getirir. Ya insan akli aşkın düzene bağımlı kılınır ya da ahlaki normlar gerekçesiz buyruklara dönüşür. Her iki durumda da ahlaki özne, kendi kendisine yasa koyan bir fail olarak düşünülmez. Bu problem, erken modern dönemde ahlakın yeniden temellendirilmesini zorunlu kılmıştır. Ahlak, ya bütünüyle dünyevileştirilecek ya da yeni bir rasyonel zemine oturtulacaktır. Bu bağlam, modern sözleşmecî düşüncenin ve Aydınlanma ahlak felsefesinin doğrudan arka planını oluşturur (Schneewind, 1998).

Modern döneme geçişte ahlaki düşünce, artık ilahi düzenin değil, insan doğasının analizi üzerinden kurulmaya başlanır. Hobbes’ta ahlaki normlar, doğa durumunun yarattığı güvensizlikten çıkış için geliştirilen rasyonel uzlaşılar olarak düşünülür; iyi ve kötü, Tanrı’nın buyruğundan çok, barışın korunmasıyla ilişkilidir (Hobbes, *Leviathan* XIII–XV). Bu yaklaşım, ahlaki kaynağı açıkça dünyevileştirir; ancak henüz otonomiye ulaşmaz, çünkü normlar yine dışsal bir düzenleme (egemen güç) tarafından güvence altına alınır. Eğitim, bu çerçevede ahlaki özne inşasından ziyade, uyumlu yurttaş üretmeye yönelir. Locke’ta ahlaki düşünce daha yumuşak bir rasyonel zemin kazanır: ahlak, doğal haklar ve aklın kavrayabileceği ilkeler üzerinden temellendirilir. Ancak Locke da ahlaki yasayı, öznenin kendi kendine koyduğu bir yasa olarak değil, Tanrı’nın insan doğasına yerleştirdiği bir düzen olarak

görür (Locke, *Essay Concerning Human Understanding; Two Treatises*). Bu durum, ahlaki otonominin henüz tamamlanmadığını; fakat insan aklının artık ciddi bir normatif yetki kazandığını gösterir. Eğitim, bu aşamada ahlaki muhakemeyi geliştiren bir süreç olarak önem kazanır; ancak son merci hâlâ aklın ötesinde konumlanır.

Rousseau ile birlikte ahlaki düşünce, modern öznenin eşliğine gelir. Ahlaki bozulma, artık ilahi düzenden sapma değil, toplumsal eşitsizliklerin ve yapay kurumların ürünü olarak görülür. *Émile*'de eğitim, bireyin doğal iyiliğini koruyacak ve onu dışsal yozlaşmadan uzak tutacak şekilde tasarlanır (Rousseau, *Émile*). Burada ahlaki kaynak, ne doğrudan Tanrı buyruğudur ne de salt toplumsal uzlaş; aksine insanın doğasına içkin bir ahlaki duyarlılıktır. Bu yaklaşım, Kant'ın ahlaki otonomi fikrine doğrudan zemin hazırlar: ahlak, artık dışsal bir otoriteye değil, insanın kendi rasyonel yapısına bağlanmak üzeredir (Rousseau, *Émile; Social Contract*).

Böylece Orta çağ'dan modern döneme uzanan çizgide ahlaki kaynağın konumu belirgin bir dönüşüm geçirir: ilahi buyruk merkezli ahlak, önce akılla uzlaştırılır, sonra dünyevileştirilir ve nihayet öznenin içine doğru çekilir. Ancak bu çekilme, Kant'a kadar tam anlamıyla otonom bir biçim kazanmaz. II. bölümün gösterdiği temel nokta şudur: modern ahlaki otonomi, Orta çağ'ın "itaat ahlakı"na karşı basit bir kopuş değil; akıl, irade ve otorite arasındaki uzun süreli bir müzakerenin sonucudur. Bu müzakere tamamlanmadıkça, ahlaki eğitim de ya dogmatik itaat ya da araçsal uyum üretme riskinden kurtulamaz. Bir sonraki bölüm, işte bu tarihsel ve kavramsal gerilimin Kant'ta nasıl sistematik bir çözüme kavuştuğunu tartışacaktır.

4. MODERN AHLAK DÜŞÜNCESİNDE AHLAKİ OTONOMİ

Ahlaki otonomi kavramı, modern felsefede ahlaki normların kaynağını dışsal otoriteden özneye doğru kaydıran bir geçişi ifade etmektedir. Ancak bu geçiş, tek bir teorik hamleyle gerçekleşmiş değildir. Erken modern dönemde ahlaki normların ilahi buyruktan koparılması, onları otomatik olarak öznenin özgür yasası hâline getirmemiştir. Aksine, ahlaki düzenin yeni temeli konusunda ciddi bir belirsizlik doğmuştur. Schneewind'in de belirttiği üzere, modern ahlak felsefesi uzun süre "ahlaki yükümlülüğün kime veya neye borçlu olunduğu" sorusu etrafında şekillenmiştir (Schneewind, 1998). Bu bağlamda ahlaki otonomi, hazır bir çözümden ziyade, modernliğin ahlaki krizine verilen çeşitli ve rekabet hâlindeki yanıtların ortak ufku olarak ortaya çıkmıştır (Taylor, 1989; Schneewind, 1998).

Sözleşmeci gelenekte ahlaki normlar, bireyin rasyonel çıkarını güvence altına alan düzenlemeler olarak temellendirilir. Hobbes'ta iyi ve kötü, doğa durumundaki güvensizliği aşmaya yarayan kurallar bağlamında tanımlanır; ahlaki yükümlülük, bireyin kendi varlığını koruma rasyonalitesinden türetilir (Hobbes, *Leviathan*, ch. XIII–XV). Bu yaklaşımda özne rasyoneldir, ancak ahlaki anlamda otonom değildir; zira normların bağlayıcılığı, bireyin kendisine koyduğu bir yasa değil, barışı sağlayan egemen gücün otoritesiyle ilişkilidir. Benzer biçimde Spinoza'da ahlaki özgürlük, tutkuların akıl yoluyla kavranmasına bağlanır; fakat bu özgürlük, normatif bir yasa koyuculuk değil, zorunluluğun bilgisi olarak tanımlanır (Spinoza, *Ethics*, IV). Dolayısıyla erken modern rasyonalizm, ahlaki otonomiye yaklaşır; fakat onu henüz kuramaz (Hobbes; Spinoza; Schneewind, 1998).

Ahlaki otonominin farklı bir temellendirmesi, ahlaki duygu teorilerinde ortaya çıkmaktadır. Shaftesbury, Hutcheson

ve özellikle Hume, ahlaki yargıların kaynağını aklın evrensel ilkelerinde bulmazlar, insan doğasına içkin ahlaki duyarlılıklarda bulurlar. Hume’a göre ahlaki ayrımlar, “duyarlılığın bir meselesidir” (Hume, *Treatise of Human Nature*, III.1). Bu yaklaşım, ahlaki davranışı dışsal zorlamaya gerek kalmadan mümkün kılar; birey, doğru olanı hissettiği için yapar. Ancak bu model, otonomiye evrensel bağlayıcılıktan yoksun bırakır: ahlaki yargılar, kültürel ve psikolojik değişkenliğe açık hâle gelir (Hume; Hutcheson, *Inquiry*). Bu nedenle ahlaki duygu teorileri, otonomiye güçlendirirken normatif kesinliği zayıflatır (Darwall, 1995).

İrade merkezli yaklaşımlar ise ahlaki otonomiye, öznenin kendisini bağlama kapasitesi üzerinden düşünür. Bu çerçevede özgürlük, belirli bir akli içeriğin önceden tayin edilmiş normlara dönüşmesiyle açıklanmaz; aksine iradenin kendi hareket ilkesini üretmesi, eylemi bizzat başlatabilmesi ve kendisini dışsal belirlenimlerden ayırıştırabilmesi bağlamında kavramsallaştırılır. Ancak Frankfurt’un da ifade ettiği üzere, iradenin kendi başına ahlaki ölçüt üretmesi, kolaylıkla keyfiliğe yol açabilir (Frankfurt, 1971). Eğer özne, neyi neden istediğini gerekçelendiremiyorsa, “özgürlük” ahlaki bir değer olmaktan çıkar. Bu eleştiri, Kant’ın ahlaki otonomi anlayışının neden salt irade özgürlüğüyle yetinmediğini açıklayan önemli bir arka plan sunar (Frankfurt; Korsgaard, 1996).

Immanuel Kant’ın ahlaki otonomi anlayışı, modern dönemde belirginleşen ancak kavramsal tutarlılıktan yoksun kalan bu arayışlara sistematik bir yanıt olarak teşekkül eder. Kant’a göre ahlaki yasa, aşkın bir buyruğun ya da doğal eğilimlerin türevi olarak kavranmamış; pratik aklın kendisine koyduğu ve evrensellik iddiası taşıyan bir ilke olarak temellendirilmiştir (*Groundwork of the Metaphysics of Morals*, 4:440). Bu bağlamda otonomi, öznenin keyfi istekleri doğrultusunda hareket etmesi şeklinde yorumlanmamış; öznenin

kendisini, yalnızca kendisi için değil herkes için geçerli olması talep edilen bir ilke altında bağlaması olarak düşünülmüştür. Dolayısıyla Kant'ta özgürlük, sınır tanımayan bir serbestlik hâli olarak değil, öznenin kendisini normatif olarak yükümlü kılabilme yetisi üzerinden kavramsallaştırılmıştır (Critique of Practical Reason, 5:33). Bu yaklaşım, ahlaki otonomiyi ilk kez güçlü, içsel tutarlılığı olan ve evrensellik iddiası taşıyan bir normatif çerçeveye yerleştirmiş; böylece modern ahlak felsefesinde otonominin teorik statüsünü belirleyici biçimde dönüştürmüştür (Henry E. Allison, 1990).

Immanuel Kant'ın heteronomi kavramını bu denli geniş bir kapsamda tanımlaması, onun ahlak anlayışının ne ölçüde radikal bir iddia taşıdığını açık biçimde gösterir. Haz, fayda, mutluluk, toplumsal beklenti ya da dinî bir karşılık umduyla gerçekleştirilen eylemler, Kant'a göre ahlaki sayılmamıştır; zira bu tür gerekçeler, özneyi kendi aklı yasasından uzaklaştırarak dışsal bir nedene tâbi hâle getirmiştir (Groundwork of the Metaphysics of Morals, 4:441–444). Bu eleştiri hattı, modern değerler eğitimi bakımından da dikkate değer bir sonuç üretir. Ahlaki davranışın yalnızca “iyi sonuçlar” doğurması yeterli görülmemiş; eylemin hangi gerekçeyle, hangi içsel yönelimle gerçekleştirildiği belirleyici ölçüt olarak konumlandırılmıştır (Kant; Allen W. Wood, 1999). Bu çerçevede Kantçı otonomi anlayışı, pedagojik bakımdan yüksek talepler içeren, ancak kendi içinde tutarlı ve normatif açıdan sıkı bir ahlaki özne modeli sunmuştur.

Bununla birlikte Kantçı otonomi, modern ahlak düşüncesinde tartışmasız biçimde benimsenmiş değildir. Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Kant'ın ahlaki öznesinin aşırı ölçüde soyutlandığını ve toplumsal bağlamdan yalıtılmış bir biçimde tasarlandığını ileri sürmüştür; ahlaki özgürlüğün, bireysel bilinç düzeyinde değil, ancak etik yaşamın (Sittlichkeit) kurumsal ve tarihsel yapıları içinde somutluk kazanabileceği savunulmuştur

(Philosophy of Right, §135). Benzer bir hat üzerinden gelişen komüniteryen eleştirilerde ise otonominin, tarihsel sürekliliklerden ve kültürel aidiyet biçimlerinden bağımsız olarak kavranamayacağı vurgulanmıştır (Charles Taylor, 1989; Alasdair MacIntyre, 1981). Bu eleştiriler, ahlaki otonomiye bütünüyle geçersiz kılma yönünde değil; otonominin, toplumsal pratikler, kurumsal yapılar ve paylaşılan anlam dünyaları aracılığıyla nasıl mümkün hâle geldiğini belirgin hale getirme amacı taşımıştır.

Öte yandan çağdaş Kantçı yorumlarda, otonominin katı ve yalnızca biçimsel bir ilke olarak kavranmasının sınırları yeniden tartışmaya açılmıştır. Christine M. Korsgaard, ahlaki yükümlülüğü, öznenin kendiyi kurduğu ilişkinin sürekliliği ve kendilik bütünlüğünü muhafaza etme ihtiyacı üzerinden temellendirmiş; bireyin ahlaki ilkelere bağlanmasının, rastlantısal bir itaattan ziyade, kendisiyle tutarlı kalma zorunluluğundan kaynaklandığını ileri sürmüştür (Korsgaard, 1996). Bu yorum hattında Kantçı otonomi, salt normatif bir biçimsellikten çıkarılarak, öznenin varoluşsal sürekliliğiyle irtibatlı bir problem alanı içinde yeniden düşünülmüştür. Benzer biçimde Onora O'Neill, otonomiye başkalarını salt araç olarak kullanmama yükümlülüğü üzerinden yorumlamış; ahlaki öznenin kendisini yalnızca kendi yasasıyla değil, başkalarıyla kurduğu ilişki içinde sorumlu kılan bir yapıya sahip olduğunu vurgulamıştır (O'Neill, 1985). Böylece çağdaş Kantçı yaklaşımlar, otonomiye hem öznenin içsel bütünlüğü hem de başkalarıyla kurulan ilişkisel bağlamlar içinde yeniden konumlandırmıştır.

Bu yaklaşımların çeşitlenmesi, ahlaki otonominin eğitim bakımından taşıdığı anlamı daha girift ve düşünsel açıdan talepkâr bir meseleye dönüştürür. Eğitim faaliyeti, bireyi evrensel ilkeleri mekanik biçimde içselleştiren bir konuma yerleştirmekle yetinmemeli; ahlaki muhakeme geliştirme, kendisiyle mesafeli bir ilişki kurabilme ve eylemlerini temellendirme yetilerini besleyen bir süreç olarak tasarlanmalıdır. Bu noktada John

Dewey'in pragmatist yaklaşımında ahlaki otonomi, değişmez ilkelere bağlı bir yeti şeklinde kavranmamış; yaşantı içinde edinilen, sınanan ve yeniden biçimlenen bir edinim olarak düşünülmüştür (Democracy and Education). Böyle bir perspektif, Kantçı normatif mirası terk etmeksizin, bu mirası eğitim pratikleriyle daha uyumlu hâle getiren bir yorum imkânı sunmuş; ahlaki otonomiye öğrenme süreçleriyle iç içe geçen dinamik bir yönelim olarak ele almayı mümkün kılmıştır (Dewey; Gert Biesta, 2010).

Bu bölümden çıkan genel sonuç, ahlaki otonominin Immanuel Kant'ta en tutarlı ve kapsamlı formülasyonuna kavuştuğunu; buna karşın modern ahlak düşüncesi içerisinde tek bir düşünsel doğrultuya indirgenmediğini ortaya koymaktadır. Rasyonel yasa fikri, ahlaki duyarlılığın inşası, irade özgürlüğünün yorumu, toplumsal çerçeveler ve öznel bütünlüğün korunması, otonomi kavrayışının farklı boyutlarını birlikte şekillendirir. Bu bölümde ahlaki otonomi, sabit bir normatif hedef olarak yüceltilmemiş, geçerliliği yitirilmiş bir varsayım konumuna da yerleştirilmemiştir. Bunun yerine kavram, modern eğitim felsefesinin temel meseleleri arasında yer alan, farklı düşünsel gelenekler tarafından sürekli yeniden yorumlanan ve pedagojik sonuçları bakımından tartışmaya açık bir kavramsal merkez olarak ele alınmıştır (Immanuel Kant; Charles Taylor; Christine M. Korsgaard; Gert Biesta).

5. SONUÇ

Bu çalışma, ahlaki otonomi kavramını modern eğitim ve ahlak tartışmalarında sıklıkla başvuru, fakat çoğu zaman felsefi arka planı yeterince ayrıştırılmadan dolaşıma sokulan bir normatif ideal olarak ele almış; kavramın anlam alanını tarihsel süreklilikler ile düşünsel kopuşlar eşliğinde yeniden yerli yerine oturtmayı hedeflemiştir. Bu yaklaşım, ahlaki davranışın

kaynağına ilişkin sorunun modern döneme özgü bir mesele olarak ortaya çıkmadığını; Antik Yunan'dan itibaren farklı düşünce gelenekleri içinde değişen gerekçeler ve yönelimler eşliğinde tartışıldığını ortaya koymuştur. Bu çerçevede ahlaki otonomi, belirli bir doktrinin sınırlarına hapsedilmiş bir ilke ya da pedagojik söylemde işlevsel bir parola olarak ele alınmamış; aksine uzun erimli bir felsefi tartışmanın merkezinde yer alan, anlamı her dönemde yeniden kurulan bir düğüm noktası olarak okunmuştur.

Birinci bölümde gösterildiği üzere, Antik ve Klasik dönemde ahlaki olanın dayanakları tek bir eksende toplanmamış; kamusal alanda sergilenebilirlik, kozmik düzen fikri, trajik gerilimler, yurttaşlık erdemi, sorgulayıcı yaşam tarzı ve alışkanlık yoluyla şekillenen karakter anlayışı gibi farklı referanslar üzerinden temellendirilmiştir. Bu çoğulluk, ahlaki eğitimin tarihsel seyri boyunca yekpare bir normatif şemaya bağlanmadığını; her tarihsel bağlamda, dönemin özne tasavvuruyla uyumlu gerekçelendirme biçimlerinin üretildiğini ortaya koymaktadır. Söz konusu tespit, modern ahlaki otonomi kavramının Antik metinlere geriye dönük ve anakronik biçimde taşınmasına karşı dikkatli olunması gerektiğine işaret eden metodolojik bir uyarı olarak okunmalıdır.

İkinci bölümde ele alınan Ortaçağ düşüncesi ise ahlaki kaynağın ilahi iradeyle ilişkilendirildiği bir çerçeveyi temsil etmekle birlikte, bu ilişkinin basit bir itaat ahlakı olarak kavranamayacağını göstermiştir. İrade, yönelim ve akıl etrafında örülen Ortaçağ ahlakı, insan öznesini bütünüyle devre dışı bırakmamış; ancak onu kendi başına yasa koyan bir fail olarak da konumlandırmamıştır. Bu çift yönlü yapı, modern dönemde ahlaki normların yeniden temellendirilmesini zorunlu kılan gerilimleri beslemiş; böylece ahlaki otonomi fikrinin tarihsel zeminini hazırlayan düşünsel koşulları üretmiştir.

Üçüncü bölümde ahlaki otonomi, Kant'ın sistematik çözümlemesiyle sınırlı bir mesele olarak ele alınmamış; modern ahlak düşüncesi içinde geliştirilen farklı temellendirme girişimleri eşliğinde değerlendirilmiştir. Sözleşmeci yaklaşımlar, ahlaki yükümlülüğü karşılıklı rıza ve uzlaşma fikri üzerinden açıklamış; duygu merkezli okumalar ahlaki yönelimi duyarlılık ve sempati kavramları etrafında temellendirmiş; irade odaklı ve rasyonel yaklaşımlar ise eylemin kaynağını öznenin içsel belirlenimleri üzerinden düşünmüştür. Bu açıklama biçimlerinin her biri belirli imkânlar sunmakla birlikte, kendi içinde aşılması güç sınırlamalar da üretmiştir. Kant'ın ahlaki otonomi anlayışı, bu dağınık çabalar arasında güçlü bir normatif düzen kurmuş; buna rağmen modern tartışmalar, söz konusu düzenin tarihsel koşullar, toplumsal ilişkiler ve pedagojik beklentiler ışığında yeniden ele alınmasını zorunlu kılmıştır. Bu bağlamda çalışma, ahlaki otonomiye mutlaklaştırılmış bir hedef ya da geçerliliğini yitirmiş bir kavram olarak konumlandırmamış; modern eğitim felsefesinde merkezi bir yere sahip, sürekli yeniden düşünülmeyi talep eden bir problem alanı olarak değerlendirmiştir. Eğitim bakımından bu yaklaşım, ahlaki eğitimin norm telkini ya da davranış düzenleme pratiğiyle sınırlanamayacağını; muhakeme, gerekçelendirme ve sorumluluk bilincini birlikte geliştiren kapsamlı bir süreç olarak ele alınması gerektiğini düşündürmektedir.

Sonuç itibarıyla bu çalışma, ahlaki otonomi kavramının tarihsel ve felsefi arka planını açımlayarak, modern değerler eğitimi tartışmalarına kavramsal bir yoğunluk kazandırmayı amaçlamıştır. Bu amaç, yeni bir normatif şema inşa etmeye yönelmemiş; mevcut tartışmaların dayandığı örtük kabulleri çözümlemeyi ve ahlaki eğitimin hangi özne tasavvuru üzerine kurulduğu sorusunu yeniden gündeme taşımayı hedeflemiştir. Ahlaki otonomi bu anlamda, modern eğitimin merkezinde yer alan tamamlanmış bir yanıt olarak düşünülme yerine; her

pedagojik bağlamda yeniden ele alınmayı gerektiren açık bir sorun olarak varlığını sürdüren bir kavram olarak değerlendirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Aeschylus. (c. 458 BCE). *Agamemnon*. In *Oresteia*.
- Allison, H. E. (1990). *Kant's theory of freedom*. Cambridge University Press.
- Amit, M. (2016). *Socrates and the education of the soul*. Springer.
- Aquinas, T. (1265–1274). *Summa Theologiae*.
- Aristotle. (c. 350 BCE). *Nicomachean Ethics* (Bekker ed.).
- Augustine. (c. 397–400). *Confessions*.
- Augustine. (c. 395). *De libero arbitrio*.
- Augustine. (c. 397). *De doctrina christiana*.
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm.
- Biesta, G. J. J. (2015). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Routledge.
- Bonazzi, M. (2020). *The sophist*. Cambridge University Press.
- Darwall, S. (1995). *The British moralists and the internal "ought"*. Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan.
- Frankfurt, H. G. (1971). Freedom of the will and the concept of a person. *Journal of Philosophy*, 68(1), 5–20.
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91–108.
- Hadot, P. (2002). *What is ancient philosophy?* (M. Chase, Trans.). Harvard University Press. (Original work published 1995)
- Hegel, G. W. F. (1821). *Elements of the philosophy of right*.

- Hesiod. (c. 700 BCE). *Works and days*.
- Hobbes, T. (1651). *Leviathan*.
- Homer. (c. 8th century BCE). *Iliad*.
- Hume, D. (1739–1740). *A treatise of human nature*.
- Hutcheson, F. (1725). *An inquiry into the original of our ideas of beauty and virtue*.
- Isocrates. (c. 354 BCE). *Antidosis*.
- Jaeger, W. (1986). *Paideia: The ideals of Greek culture* (Vols. 1–3). Oxford University Press. (Original work published 1939)
- Kant, I. (1785). *Groundwork of the metaphysics of morals*.
- Kant, I. (1788). *Critique of practical reason*.
- Korsgaard, C. M. (1996). *The sources of normativity*. Cambridge University Press.
- Locke, J. (1689). *Two treatises of government*.
- Locke, J. (1690). *An essay concerning human understanding*.
- MacIntyre, A. (1981). *After virtue*. University of Notre Dame Press.
- Oakley, F. (1984). *Omnipotence, covenant, and order: An excursion in the history of ideas from Abelard to Leibniz*. Cornell University Press.
- O'Neill, O. (1985). Between consenting adults. *Philosophy & Public Affairs*, 14(3), 252–277.
- Plato. (c. 399–380 BCE). *Apology*.
- Plato. (c. 380 BCE). *Meno*.
- Plato. (c. 380 BCE). *Protagoras*.

- Porter, J. (1990). *The recovery of virtue: The relevance of Aquinas for Christian ethics*. Westminster John Knox Press.
- Schneewind, J. B. (1998). *The invention of autonomy: A history of modern moral philosophy*. Cambridge University Press.
- Sophocles. (c. 441 BCE). *Antigone*.
- Spinoza, B. (1677). *Ethics*.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self: The making of the modern identity*. Harvard University Press.
- Wood, A. W. (1999). *Kant's ethical thought*. Cambridge University Press.
- Xenophon. (c. 360 BCE). *Memorabilia*.

TÜRKİYE VE DÜNYADA

FELSEFE

yaz
yayınları

YAZ Yayınları

M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3

İscehisar / AFYONKARAHİSAR

Tel : (0 531) 880 92 99

yazyayinlari@gmail.com • www.yazyayinlari.com