

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

**DİN EĞİTİMİNİN BİR HEDEFİ OLARAK ANLAMA
(İNSAN BÜTÜNSEL-BAĞLAMSAL YAKLAŞIM)**

Doktora Tezi

Betül ZENGİN

Ankara-2018

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

**DİN EĞİTİMİNİN BİR HEDEFİ OLARAK ANLAMA
(İNSAN BÜTÜNSEL-BAĞLAMSAL YAKLAŞIM)**

Doktora Tezi

Betül ZENGİN

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Mualla SELÇUK

Ankara-2018

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI**

Betül ZENGİN

**DİN EĞİTİMİNİN BİR HEDEFİ OLARAK ANLAMA
(İNSAN BÜTÜNSEL-BAĞLAMSAL YAKLAŞIM)**

Doktora Tezi

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Mualla SELÇUK

TEZ JÜRİSİ ÜYELERİ

Adı ve Soyadı

İmzası

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-
- 5-

Tez Savunması Tarihi

T.C.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Prof. Dr. Mualla Selçuk danışmanlığında hazırladığım “Din Eğitiminin Bir Hedefi Olarak Anlama (İnsan Bütünsel-Bağlamsal Yaklaşım) Ankara-2018” adlı doktora tezindeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu, başka kaynaklardan aldığım bilgileri metinde ve kaynakçada eksiksiz olarak gösterdiğimi, çalışma sürecinde bilimsel araştırma ve etik kurallarına uygun olarak davrandığımı ve aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul edeceğimi beyan ederim.

Tarih: 11.10.2018

Betül ZENGİN

ÖNSÖZ

Bir anlam varlığı olan insan tüm yaşamı boyunca oluş halindedir. İnsan bu yönüyle her olgu ve hadise karşısında yeni anlamlar üretmektedir. Kur'an da biricik muhatabı insan gibi dinamiktir, her çağın insanına hitap eden, etmiş ve edecek olan evrensel mesajlara sahiptir. Bu iki dinamik yapının buluşmasını konu edinen din eğitimi için insanın Kur'an'a ve dini muhtevaya dair nasıl bir anlama gerçekleştirdiği ve bu anlamının nasıl olması gerektiği yönündeki tartışmalar önem arz etmektedir. Ancak anlama kavramının girift yapısı ve buna bağlı olarak anlam ve yoruma ilişkin tartışmaların üzerinde yürütüldüğü zeminin kayganlığı nedeniyle önce anlamının tabiatını ortaya koymak gerekmektedir. Bu amaçla çalışmamızın birinci bölümünde anlamının felsefi temelleri ele alınmıştır. Takip eden bölümde anlamının bileşenlerine, türlerine ve bazı anlama ilkelerine yer verilmiştir. Üçüncü bölümde kutsal metinleri anlama ve yorumlama problemi ele alınmış ve Kur'an'ın nasıl bir anlamaya davet ettiğini saptamak amacıyla anlama kavramının teolojik temelleri belirlenmiştir. Son bölümde ise bir düşünce erdemi olan phronesis'in analizi yapılmış ve bir eğitim hareketi olan bütünsel eğitimin amacı ve ilkeleri üzerinde durulmuştur. Tüm bu araştırma ve tartışmalar sonucu elde edilen bulgular ışığında, çalışmamızın sonuç kısmında yeni bir anlama yaklaşımı önerilmiş ve alan uzmanlarının dikkatine sunulmuştur. Çalışmamız bütün aşamalarıyla "anlama"nın din eğitiminin hedeflerinden biri olması gerektiği yönünde bir çağrı niteliğindedir.

Akademik ve bilimsel tüm gayretlerimin yanı sıra çalışmamın kendi anlam arayışı serüvenimin de doğal ve bir o kadar da sancılı bir sonucu olduğunu itiraf etmeliyim. Bu çalışma, Doğan Özlem'in "İnsan kendini kurabilen, en zor anlarda dahi yeniden kurabilen bir varlıktır." tespitinin verdiği engin ilhamla yol almıştır. Zamanın ve mekânın darlığına, hadiselerin bulanıklığına rağmen yol almayı başarmıştır. Çünkü

insan ruhen özgür hissettiği zaman zihnen de özgürleşebilmektedir. İnsan bu özgürlük hissini bir de her koşulda yolunu aydınlatan vicdanı sayesinde yaşamaktadır. Bu nedenle duyduğum en büyük şükran hissi bizleri mevcut durumun görünen kısıtlarından sıyrılıp yükselerek önümüze çıkan engellerin tümünü aşabilecek zihin ve ruh donanımıyla yaratan ve hadiseler karşısındaki konumumuzu belirleyebilmemiz için bizlere vicdan gibi bir pusula sunan Zat (c.c)'a yöneliktir. Söz konusu yetiler sayesinde ortaya çıkan ve zor zamanlarımın lezzetli meyvesi olan çalışmamın, bilim yolunda olduğu için şükredenlere ve bu yolda olmaktan vazgeçmeyenlere de güzel bir misal olmasını dilerim.

Teşekkürlerin en özeli, bu anlamlı yolculukta benden desteğini, ilgisini ve akademik birikimini hiçbir zaman esirgemeyen, yoluma her koşulda işaret levhaları sunarak nasıl yol aldığımı özenli bir temkin ve sabırla izleyen kıymetli hocam Prof. Dr. Mualla Selçuk'a gitmelidir. Onun bilime yönelik aşkın, evrensel ve entelektüel bakışının çalışmamın her aşamasını etkilediğini, hümanist ve müşfik tavrının yaşamıma ışık olduğunu söylemeliyim.

Yüksek lisans ve doktora dersleri ve oluşturdukları özgür tartışma ortamları aracılığıyla bana çalışmayı sürdürebilmem için ihtiyacım olan bilimsel bakış açısını kazandıran kıymetli hocalarım Prof. Dr. Cemal Tosun ve Prof. Dr. Recai Doğan'a ve tez izleme komitemde yer alarak çalışmaya özgün katkılar sunan saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Halis Albayrak ve Dr. Halise Kader Zengin'e de minnettar olduğumu belirtmeliyim.

Tezin ilk ve son okumalarını yaparak bu zorlu sürecin her türlü cefasını benimle birlikte göğüsleyen, beyin fırtınalarımın gönüllü ortağı ve kıymetli dostum Dr. Pınar Usta Doğan'a, ayrıca süreçteki anlamlı desteklerinden ve teknik yardımlarından dolayı Dr. Nurullah Yazar'a ve kürsü arkadaşım sevgili Hasan Sözen'e de teşekkür borçluyum.

Çalışmamın bütününde etkisini fazlaca hissettiğim “özgür ve bağımsız düşünme” yetimi kazanmam hususunda katkıları yadsınamayacak olan sevgili anne ve babama da bu vesileyle hürmetlerimi iletme isterim. Son olarak yaşamımın her alanında ihtiyacım olan moral ve motivasyonu sağlayan, maddi, manevi desteği ile bütün müşküllerimi çözen, bu anlamda bu çalışmanın ve sahip olduğum pek çok başarının görünmeyen kahramanı olan sevgili eşime ve araştırma boyunca ona ayırdığım gereken zamanları dahi tezimle paylaşma olgunluğunu göstererek bilime bu yolla dolaylı da olsa katkıda bulunan sevgili kızım da minnettar olduğumu söylemeliyim.

Bu çalışma 2013-2017 tarihleri arasında Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) Yurt İçi Lisansüstü Burs Programı tarafından desteklenmiştir. Şahsım nezdinde bilime ve bilim insanlarına sunduğu bu anlamlı katkıdan dolayı ilgililere de ayrıca teşekkür ederim.

Betül ZENGİN

Ankara, 2018

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	I
KISALTMALAR.....	VI
PROBLEM DURUMU.....	1
ARAŞTIRMANIN AMACI	7
ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	8
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	10
KAPSAM VE SINIRLILIKLAR	11
I.BÖLÜM.....	15
ANLAMANIN FELSEFİ TEMELLERİ	15
1. ANLAMANIN DOĞASI	19
2. ANLAMA NASIL GERÇEKLEŞİR?.....	28
Ufukların Kaynaşması	36
3. BİR SOSYAL BİLİM YÖNTEMİ OLARAK ANLAMA.....	40
Tin Bilimlerinin Objektiflik Sorunu	47
II. BÖLÜM	51
ANLAMANIN BİLEŞENLERİ, TÜRLERİ VE TEMEL ANLAMA İLKELERİ	
51	
1. ANLAMANIN BİLEŞENLERİ.....	51
1.1 Özne.....	51
1.2 Nesne	57
1.3 Ön Yapılar	60
Ön yargı	61
1.4 Akıl-Zihin-Bilinç	67
1.5 Dil	77
1.6 Tecrübe-Gelenek.....	83
1.7 Zamansal Mesafe	95
2. ANLAMA TÜRLERİ	99

3. ANLAMA İLKELERİ	110
III. BÖLÜM.....	124
ANLAMININ TEOLOJİK TEMELLERİ.....	124
1. KUTSAL METİNLERİ ANLAMA VE YORUMLAMA PROBLEMİ....	125
1.1 Kitab-ı Mukaddes Yorumunun Tarihsel Gelişimi.....	126
1.2 Rudolf Bultmann ve Varoluşçu Kutsal Metin Yorumu	134
1.3 Kutsal Metin-Profan Metin Ayrımı.....	142
1.4 Kutsal Metin Yorumuna İlişkin Genel İlkeler.....	148
2. KUR'AN'I ANLAMA ve YORUMLAMA PROBLEMİ	153
2.1 Nasr Hâmid Ebû Zeyd ve Bağlam Merkezli Kur'an Yorumu	175
2.2 Anlamaya İşaret Eden Kur'an Kavramları	181
IV. BÖLÜM.....	193
TEMEL EĞİTİMSEL BİR HEDEF OLARAK ANLAMA	193
1. Bilgelik/Hikmet Temelli Düşünce Eğitimi	196
2. Bir Eğitim Felsefesi Olarak Bütünsel Eğitim.....	209
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	226
KAYNAKÇA	241
ÖZET	279
ABSTRACT	280

KISALTMALAR

bkz	Bakınız
C	Cilt
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
s	Sayfa
ss	Sayfalar
S	Sayı
TDK	Türk Dil Kurumu

PROBLEM DURUMU

Öğrencinin öğrenme davranışını etkileyen algı, kabiliyet, bilgi, ilgi, inanç, beklenti, istek, zihin alışkanlıkları ve kişisel tercihler gibi çok sayıda dinamik vardır. Benzer dinamikler öğretme davranışı için de söz konusudur. Öğrenciler farklı öğrenme stillerine sahip olduğu gibi, öğretmenler de farklı öğretim stillerine sahiptirler. Bazı öğretmenler için içerik ve öz daha önemli iken bazıları daha çok sebep-sonuç ve prosedürler üzerinde yoğunlaşmayı tercih ederler. Burada bilgiyle öğrenciyi buluşturan öğretmenden, -tarzı, yöntemi ve öncelikleri her ne olursa olsun- öğrencinin bu bilgiyi anlamasını sağlaması beklenmektedir.

Her ne kadar öğretmenden öğrencilerin eğitime konu olan muhtevayı anlamalarını sağlaması beklense de bu hedefe ulaşmak her zaman mümkün olmamaktadır. Bunun nedeni ise ölçme ve değerlendirme sistemlerinin anlamanın gerçekleşip gerçekleşmediğini her durumda saptayacak bir işleyişe sahip olmamasıdır. Söz konusu sistemler öğrenci bilgisini yazılı ya da sözlü sınavlarla ölçmeye dayanmaktadır. Bu nedenle eğitim sürecinde bir takım bilgiler öğrencilere belirli bir plan dâhilinde öğretilmekte ve zamanı gelince test edilmektedir. Bu noktada problem, belletilen bilginin öğrenciyi bir sonuca ulaştırması ve başarı getirmesi durumunda öğrencinin onu anlayıp anlamamasının çoğunlukla başarının ölçütü olarak kabul edilmemesidir. Öğrencinin sınav başarısına odaklanan bu sorunlu yapı nedeniyle “anlama”, öğrencilerin, eğitimcilerin ve ailelerin gündeminde sınav sonucu kadar yer alma şansına sahip olamamaktadır.¹ Öğrencilerin gözünde anlama gerçekleşmeden de kısa vadede başarı elde etmek mümkün olduğu için onlar genellikle konuyu bütün

¹ Douglas P. Newton, *Teaching for Understanding*, Taylor & Francis e-Library, 2003, ss. 11-12.

detaylarıyla anlama yerine sınırlı bir anlama gerçekleştirmeyi ve çoğunlukla yoğun dozda ezber yapmayı tercih etmektedirler.

Anlamanın çoğunlukla öğrenciler ve yer yer öğretmenler tarafından yeterince ilgi görmemesine neden olan bir diğer etken de anlamanın görece meşakkatli bir süreç olması, zihinsel yoğunlaşma ve çaba gerektirmesidir. Bilgiyle çoğunlukla birbirinden kopuk gerçeklikler şeklinde buluşan öğrenciler için mevcut öğretim malzemesi üzerinde akıl yürütmek, bilgiler arasında anlamlı bağlar kurmak, o bilgilerle yeni örüntüler oluşturmak genellikle lüks olarak nitelendirilmektedir. Bu noktada anlamanın lüks olarak nitelendirilmemesine ve eğitimin temel sacayaklarından biri olduğu gerçeğine dair öğrencilerde bir farkındalık oluşturmak gerekmektedir. Benzer bir farkındalığa öğretmenlerin de ihtiyaç duyduğu aşikârdır. Çoğu öğretmen anlama için öğretim yapmaktansa bilgi için öğretim yapmakta ve bilgi için sarf edilen bu çabanın anlamayı doğal olarak netice vereceğini zannetmektedir, daha doğrusu bunu umut etmektedir. Oysa anlama kompleks ve dışarıdan desteklenmesi gereken bir yapıdır. Anlama için herhangi bir destek sağlamadıkları takdirde öğretmenler öğrenciler tarafından gerçekleştirilen anlamanın pek çok zaman kısmi veya yanlış anlama olduğunu tecrübe etmektedir. Bu nedenle öğretmenlerden, öğrencilere, anlamanın nasıl gerçekleşeceğini ipuçlarını sunması, öğrencilere sağlıklı birer bireysel anlama zemini sağlaması beklenmektedir.²

Ezberleme, anlamaya yardımcı bir unsur olarak öğrenme ortamlarında elbette işe koşulmalıdır. Anlam oluşturabilmemiz için zihnimizdeki bilgilere ve bu bilgilerin birbiriyle kuracağı ilişkiye ihtiyaç duymaktayız. Bu bilgileri zihnimize yerleştirirken de pek çok zaman bize hafıza kuvvetimiz yardımcı olmaktadır. Ancak unutulmaması gerekir ki; eğitimde ezberlemenin hangi durumlarda işe koşulması gerektiğini tamamen

² Charles F. Melchert, “Understanding” as a Purpose of Religious Education”, *Religious Education*, C. 76, S. 2, Mart-Nisan 1981, s. 184.

ele alınan konunun tabiatı belirlemektedir. Dil eğitiminde ya da matematik, kimya, biyoloji gibi alanlarda ezberlemenin kendine özgü bir yerinin olduğu söylenebilir. Buna karşılık tarih, felsefe, sanat, teoloji gibi alanlarda ise anlamamanın önemli bir yeri vardır. Zira ezberleme esnasında sorgulama, analiz yapma, yorumlama gibi zihinsel çabalara ihtiyaç duyulmaz, o daha ziyade otomatik ve teknik bir okuma biçimidir. Ezberleme; öğrenciyi, aklı, duyguları ve düşünceleri paranteze almak durumunda bırakmaktadır. Oysa eğitimin hedefleri arasında öğrencinin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmanın ve bu farklılıklara göre eğitim ortamlarını düzenlemenin yer aldığı bilinmektedir. Kişiye özgü olanı yok eden, insanı tek tipleştiren, öğrenciyi diğerleriyle aynı şekilde düşünmeye yönlendiren ve bireysel yorumlara imkân tanımayan ezber dayalı eğitim ile bu hedeflere ulaşmak mümkün görünmemektedir.³

Ezberci ve nakilci eğitim bizi geçmişi ve geleneği olduğu gibi muhafaza eden, her türlü yenilenmeye ve gelişime karşı duran bir yapıya ulaştırmaktadır.⁴ Bu aşamada girdi ve çıktıların eğitim sürecine otomatik olarak eşlik ettiği, öğrencinin öğretim malzemesi üzerinde herhangi bir yetki ve iradeye sahip olmadığı bir yapıdan söz edilmektedir. Öğrencinin öğretmen tarafından doldurulması gereken kaplara ve bidonlara dönüştüğü bu sistem bankacı eğitim modeli olarak isimlendirilmiştir ve kendisine bu ismi veren Freire'ye göre az gelişmiş ülkelerin örgün eğitim biçimlerini bu şekilde tasvir etmek mümkündür. Freire'ye göre öğrencilerin insanlaşma süreci ancak bilgiyi kendileri araştırdıklarında başlar. Dahası o, pratik/uygulama olmadan insanların gerçekten insanî olamayacakları kanaatindedir.⁵ Hatta Freire, iddiasında daha da ileri giderek, öğretmenlerin iyi niyetli olsalar dahi birer banka memuru gibi çalışmalarının,

³ Vefa Taşdelen, "Eğitimde Ezberleme ve Anlama", *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, S. 143, Ocak 2012, ss. 14-15.

⁴ Taşdelen, "Eğitimde Ezberleme ve Anlama", s. 16.

⁵ Paulo Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*, Çeviri: Dilek Hattatoğlu & Erol Özbek, Ayrıntı Yayınları, İstanbul 2014, s. 56.

farkında olmadan insandışılaşmaya hizmet ettiğini ileri sürmüştür.⁶ Zira öğrencilerin birer bilgi koleksiyoncusu yahut bilgi arşivcisi gibi değerlendirildikleri böyle bir sistemde araştırmaya, sorgulamaya ve anlamaya yer yoktur.⁷ Oysa eğitim olayı, bireysel zihinlerin sınıf ortamına yansıyabildiği, öğrencilerin gözlem, keşif ve öngörü noktasında özgür oldukları ve üretilen görüşleri cesaretle tartışmaya sunabildikleri, yani Deweyci kavramsallaştırmayla “entelektüel inisiyatif” alabildikleri bir sürece işaret etmelidir. İnsan kendine özgü amaçlara ve kendine özgü sorunlara sahip olup kendine özgü düşünebildiği sürece zihinsel olarak birey olabilir.⁸ Yeni bir şey üretmeyen, üretilenle yetinen, katı gelenekçi, yaratmacı değil aktarmacı bir yapı anlamaya ulaştırmaz. Bu yapıya ve bilginin tüketilen değerli bir meta olma durumuna karşı koymak gerekmektedir. Öğrenci ve öğretmenlerin diploma yarışı altında uyuşturuldukları ve süregelen pedagojik savaşta ezildikleri kanaatinde olan Illich’e göre bu karşı duruş gerçekleşmezse dünya yüzeyinde daha fazla öğrenci pedagojik işkenceye maruz kalmak durumunda olacaktır. Bu durumu bir tür terör olarak niteleyen Illich, söz konusu işkencenin fertlerde yarattığı dezenformasyonun yanı sıra aynı zamanda toplumun bütünlüğünü ortadan kaldırmaya yönelik bir tehdit olduğu görüşündedir.⁹

Modern dönem eğitimcilerine göre yukarıda söz edilen ezberci eğitimin yol açacağı tehditlere ezbersiz ve anlamacı eğitimle¹⁰ engel olmak mümkündür. Ezbersiz

⁶ Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*, s. 59.

⁷ Mualla Selçuk, “Din Öğretimi Özgürleştiren Bir Süreç Olabilir mi?”, *Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*, M.E.B Yayınevi, İstanbul 2000, s. 224.

⁸ John Dewey, *Demokrasi ve Eğitim*, Çeviri: Tufan Göbekçin, Yeryüzü Yayınevi, Ankara 2004, ss. 326-327.

⁹ Ivan Illich, *Okulsuz Toplum*, Şule Yayınları, 9. Baskı, İstanbul 2014, s. 68.

¹⁰ Burada ezbersiz eğitimle anlamacı eğitim birbirini destekleyen ve tamamlayan kavramlar olarak kullanılmaktadır. Sadece ezber süreçleriyle yetinmeyen eğitim anlamında kullanılan ezbersiz eğitimin nihai noktasının düşünme ve sorgulama aracılığıyla ulaşılan anlamacı eğitim olduğu söylenebilir. Çalışmamızda biz zaman zaman anlamacı eğitim nitelemesine de yer vermekle birlikte -özellikle sonuç ve öneriler kısmında- anahtar kavram olarak anlama odaklı eğitim kullanımını tercih ettik. Anlamacı eğitim kavramı için bkz. Taşdelen, “Eğitimde

eğitimin amacı bilimsel anlamda kuşku sahibi insan yetiştirmektir. Bu yaklaşım öğrencilere, bilgilerin her koşulda mutlak doğrular olamayabileceğini, bunun sonucu olarak da her bilginin ancak belirli şartlar altında doğru olabileceği kuşkusunu kazandırmayı hedeflemektedir. Öğrencilerin koşulsuz tek doğrulu dünya görüşüne alternatif olarak çok doğrulu dünya görüşünü benimsemelerine yardımcı olan ezbersiz eğitim, sorgulama üzerinde yol almaktadır.¹¹ Şayet öğrenciden beklentimiz elde ettiği bilgiyi kendi dünyasında, kendi varoluş koşulları içerisinde ve kendi tecrübesiyle sorgulaması ve bu yolla yeniden anlamlandırması ise bu ancak ezbersiz ve anlamacı eğitimle mümkündür. Anlamacı eğitim, bir nevi yenilen besinlerin bünyeye karışması gibi, bilgiyi özümsemeyi, kişiye ait kılmayı hedeflemektedir.¹² Öğrenmeyi ve bilmeyi daha derin ve anlamlı hale getirecek olan da nitekim eski ve yeni bilgiyi bütünleştirme, bu bütünleşme üzerine akıl yürütme ve bu yolla bireysel keşiflerde bulunmadır. Bu da ancak eldeki bilgiyi mânâlandırmayla, o bilgiyle yeni anlamlar üretmeyle mümkündür.¹³

Anlamacı eğitimin yaygınlaşması ve kendisine has yöntemlerle aktif olarak kullanılması gereken alanlardan birisi de hiç şüphesiz din eğitimi alanıdır. Din eğitimi, öğrenciyle dini muhtevanın ne şekilde buluşması gerektiğini konu edinmektedir. Bu buluşmanın bilinen ve yaygın kullanılan yöntemlerinden birisi söz konusu muhtevayı ezberlemek, bir diğeri ise dini içeriğe dair en geniş anlamda aile, okul ve toplum tarafından bilgilendirilmektir. Bu denklemde anlamamanın din eğitiminin öncül hedefleri arasında yer aldığını ve metin-birey buluşmalarında sorunsuz bir şekilde işletildiğini söylemek mümkün görünmemektedir. Çünkü anlamacı eğitimle ezberleme ve konuya dair bilgilenmenin çok ötesinde bir kavrayış kastedilmektedir. Bu kavrayışın özgün

Ezberleme ve Anlama”, s. 15; Recai Doğan, “İlahiyat Fakültelerinin Eğitim Anlayışı Nasıl Olmalıdır?”, *Bugünün İlahiyatı Nasıl Olmalıdır? -Sorunlar ve Çözümleri-*, Ensar Neşriyat, İstanbul 2015, s. 367.

¹¹ M. Tınaz Titiz, *Ezbersiz Eğitim*, Pegem Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara 2001, ss. xi, xiv.

¹² Taşdelen, “Eğitimde Ezberleme ve Anlama”, s. 15.

¹³ Necmettin Tozlu, *Eğitim Felsefesi*, M.E.B Yayınları, İstanbul 1997, s. 48.

niteliklerine dikkat çekebilmek için çalışmamızda ezbere dayalı eğitimin sorgulanması ve bunun yerine anlam odaklı eğitimin vurgulanması hedeflenmiştir. Her ne kadar eleştirel düşünmenin ve akıl yürütmenin din eğitimindeki önemi farklı çalışmalar ekseninde ele alınmış olsa dahi, alan yazında anlama konusunu müstakil olarak analiz eden herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Çalışmamız bu yönüyle anlamının din eğitiminin hedefleri arasında yer alması gerektiğine dikkat çekmektedir. Bunu yaparken çalışmamızda ezbersiz ve anlamacı eğitime dair yeni yöntem ve tekniklere yer vermekten ziyade bunlardan daha aciliyetli olduğunu düşündüğümüz bir problem alanı olan anlamının mahiyeti tartışmalarına yer verilmiştir. Anlamının ne olduğunun, nasıl gerçekleştiğinin, hangi anlamının din eğitiminin hedefleri arasında yer alması gerektiğinin açıklık kazanması öncelikli olarak çalışmamızda değerlendirilen konular arasında yer almaktadır. Zira anlama eğer eğitimde öncül hedef olarak belirlenirse anlamının doğasını açığa çıkarmak zorunlu bir görev haline gelmektedir.

Bu bağlamda çalışmanın araştırma sorularını şu şekilde formüle etmek mümkündür:

Anlama nedir?

Anlama nasıl gerçekleşmektedir?

Anlamının bileşenleri nelerdir?

Sosyal bilimler ve din bilimleri esas alındığında bu branşlar için özel bir anlama formundan bahsetmek mümkün müdür? Sosyal bilimlerin ya da din bilimlerinin tercih ettiği anlama formu din eğitimi bilimi çalışmaları için de yeterli/geçerli olabilir mi? Din eğitimi için daha özel bir anlama biçiminden bahsetmek ne derece mümkündür? Başka bir deyişle sosyal bilimler, din bilimleri ve din eğitimi aynı anlamayı mı hedeflerler?

Bireyin dinî muhtevayı anlamasını kendisine hedef edinmesi gereken din eğitiminin bu noktada ayırıcı bir rolünün olması beklenir mi?

Anlamayla doğrudan ya da dolaylı ilişkili olan Kur'an kavramları hangileridir? Bu kavramlar aracılığıyla Kur'an muhataplarını nasıl bir anlamaya davet etmektedir? Bu davet, insanın temel varlık şartlarıyla ve yorumbilim çalışmalarında belirlenen anlama koşullarıyla nasıl bir uyum sergilemektedir? Bu kavramlar yardımıyla din eğitiminin hedefleri kapsamında belirlenmek istenen anlamının sınırlarını çizmeye yardımcı ipuçları bulmak mümkün müdür?

Kur'an'da anlamaya işaret eden kavramlar sadece zihinsel inşadan mı söz etmektedir, eğer öyle değilse din eğitiminin hedeflerinden biri olan "anlama" sadece zihinsel becerilere mi atıfta bulunmalıdır? Bu durum insanın varlık şartlarından bazılarını göz ardı etmek anlamına gelir mi? Kur'an'ın bu konudaki öngörüsü çerçevesindeki olası tartışmalar neler olabilir?

Din eğitiminde nasıl bir anlama din eğitiminin hedeflerine ulaşmada aracılık edebilir?

Bütünsel/holistik eğitim nedir? Bu eğitimin çalışma kapsamında ortaya atılacak olan anlama yaklaşımına katkı sunma imkânı var mıdır?

ARAŞTIRMANIN AMACI

Anlam sorunu 19.yy'ın sonlarından itibaren felsefe araştırmalarının merkezinde yer almıştır. Hatta bunun da ötesinde uzun süredir anlama olayı felsefe sorunlarının

kendisine indirgendiği ana problem görünümü kazanmıştır.¹⁴ Bu durum Nermi Uygur'u, yirminci yüzyılın, “Uzay çağı”, “Atom Çağı”, “Teknik Çağı”, “Hız Çağı” gibi isimlendirmelerinin yanında “Anlam Çağı” olarak anılması çağrısını yapmaya götürmüştür. Uygur'a göre her ne kadar çağımızda her şeyin başı teknik olarak kabul edilmiş gibi görünse dahi bizim yüzyılımız anlam konusundaki incelemelerin benzersiz bir atılımla ortaya çıkıp geliştiği bir yüzyıldır.¹⁵ Bu atılımların izdüşümlerine ve buna bağlı olarak ortaya konulacak yeni yaklaşımlara din eğitimi felsefesi alanında da ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle çalışmamızda din eğitiminde anlama odaklı bir eğitime vurgu yapmak hedeflenmiştir. Bu vurguyla din eğitimi ortamlarında sadece ezberle yetinme tercihinin bir itiraz şerhi düşmek ve sosyal bilimler başta olmak üzere farklı akademik disiplinlerde bilhassa din eğitiminde anlamacı eğitime duyulan ihtiyacı ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu kapsamda anlamacı eğitim için sağlıklı bir çerçeve belirlemeye ve üzerinde yol aldığı temel zemin ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu noktada hareket noktamız ise anlamın söz konusu alanlarda, bize ezberlemeden daha fazlasını vadetmekte oluşudur. Bu vaat ekseninde çalışma vesilesiyle öğretmenlerde ve öğrencilerde anlama sürecine ve anlamın eğitim ortamlarına sunacağı katkılara dair bir farkındalık oluşturmak ve bu farkındalıkla birlikte din eğitimi süreçlerinde anlamacı eğitimin dikkate alınmasını sağlamak amaçlanmıştır.

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Modern çağın insanının bilgiye ulaşma gibi bir sorunu olduğunu söylemek oldukça güçtür. Çağımızda bilgiyle farklı araçlarla buluşan insanın en temel problemi

¹⁴ Arda Denkel, *Anlamın Kökenleri*, Metis Yayınları, İstanbul 1984, s. 8; Harun Tepe, “Değer ve Anlam: Değerler Anlamlar mıdır?”, *Anlam Kavramı Üzerine Yeni Denemeler*, Derleyenler: Selma Kibar, Selma Aydın Bayram, Ayhan Sol, Legal Kitabevi, İstanbul 2010, s. 285.

¹⁵ Nermi Uygur, “Anlamın Çıkamazları”, *Dilin Gücü*, Yapı Kredi Yayınları, 7. Baskı, İstanbul, 2015, ss. 51-53.

anlamadır. Zira bilimsel ve teknik bir uygarlık içinde her şeyi açıklayabilen bireyler bu açıklamanın kendisinin ifade ettiği şey hakkında çoğu zaman bir belirsizlik içindedir. Bu belirsizliğe bağlı olarak bireyler açıklayabildiği şeylere alakalı anlama gereksinimini her zaman yerine getirememektedir.¹⁶ Oysaki bireylerden öncelikle üst düzey düşünme becerilerini kullanabilmeleri, elde ettikleri bu bilgileri anlamaları ve kendi hayatları için işlevsel hale getirmeleri beklenmektedir.

Dini bilgilerin öğrencilerin hafızalarında yer etmesi ve ihtiyaç durumlarında bu bilgilerin öğrenciler tarafından tekrar edilmesi durumu her koşulda öğrencilerin zihinlerinde yer alan bu bilgileri anlamlandırabildikleri ve konuyla ilgili bir anlama gerçekleştirebildikleri manasına gelmemektedir. Zira dini bilgiyle farklı vesilelerle karşılaşan ya da dini bilgi donanımı açısından yetkin ve yeterli olduğu düşünülen bazı bireylerin hayatlarında dini motiflerin pratik izdüşümlerinin yer almadığı görülebilmektedir. Başka bir deyişle sıklıkla bireylerin bilgileri ve eylemleri arasında bir boşluk olduğunu gözlemleyebilmekteyiz. Bu noktada “Dini bilgi zeminine dayalı teori ile bireyin tercih ettiği yaşam arasında karşımıza çıkan bu boşluk anlamının gerçekleştirilememiş olmasına bağlı olabilir mi?” sorusu cevaplanmayı bekleyen bir soru olarak önümüzde durmaktadır. Bilgi eylem ilişkisinin tek bir perspektifle ele alınamayacağını, bu ilişkiyi etkileyen çok sayıda unsur olduğunu kabul etmekle birlikte, anlama probleminin de etkenler arasında yer alıp alamayacağı tartışmasının İslam din eğitimi alanına kuramsal ve uygulamalı katkılar sağlayacağı umulmaktadır.

Çalışmamız din eğitimi felsefesi alanında anlama kavramı üzerinde yapılan ilk kapsamlı çalışma niteliğindedir. Yabancı literatürde anlamayı ve anlamının din eğitiminin hedefleri arasında yer alması gerektiğini konu edinen makaleler mevcuttur.

¹⁶ Doğan Özlem, “Wilhem Dilthey’da Teorik Bilme ve Pratik Yaşama Kesinliği Bağlantısı (Manfred Riedel) Metin İncelemesi”, *Metinlerle Hermeneutik Dersleri I*, Notos Kitap Yayıncılık, 1. Baskı, İstanbul 2012, s. 152.

Bunlardan özellikle Charles F. Melchert'in "Understanding" as a Purpose of Religious Education" (1981) ve Karen Walshe & Geoff Teece'in "Understanding "Religious Understanding" in Religious Education" (2013) başlıklı makalelerinin çalışmamıza ışık tuttuğunu söylemek mümkündür. Ancak ülkemizde anlama olayını din eğitiminin hedefleri bağlamında ele alan, kavramın felsefi ve teolojik temellerini derinlemesine inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlayamadık. "Anlam çağı" olarak nitelendirilen yüzyılımızda ise bu içerikteki çalışmalara ne derece ihtiyaç duyulduğu aşikârdır. Modern dönem insanının değişen ilgi ve ihtiyaçları ile Kur'an mesajının evrensel tabiatı, bizatihi kendisi de hareketli olan anlama konusunu bu unsurlar bağlamında analiz etme ihtiyacını doğurmuştur. Bir hedef belirleme ve perspektif çalışması olan bu çalışmanın geniş düzlemde din eğitimi ve din eğitimi felsefesi alanına, özelde ise İslam din eğitimi felsefesi alanına yeni bir bakış açısı sunması umulmaktadır.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Çalışmamız felsefe ve hermenötik alanının konu başlıklarından biri olan "anlama"yı konu edinmesi bakımından din eğitimi felsefesinin araştırma alanına girmektedir. Eğitim felsefesi bilindiği ve Kissack'ın de vurguladığı gibi "uygulama"dan türeyen bir "kuram" değildir. Zira eğitim felsefesinin tüm pratik gerekçesi ve faydası öğretimin başarılı olabilmesi için ön koşul olan "düşünsel bir etkinlik" olmasında yatmaktadır.¹⁷ Kanaatimizce din eğitimi felsefesinin de tıpkı genel eğitimde olduğu gibi öncelikle özgün düşünsel teorilere ve çabalara ihtiyacı vardır. Zira Bilgin'in de belirttiği üzere din eğitimi biliminin görevleri arasında öncelikle düşünmenin yolunun açılması

¹⁷ Michael Kissack, "Hermeneutik ve Eğitim: İnsan Bilimleri Öğretmenleri İçin Düşünceler", Çeviri: Vefa Taşdelen, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Yıl: 2002, C. 35, S. 1-2, s. 182.

yer almaktadır.¹⁸ Bu anlamda başından sonuna kadar saf zihinsel bir etkinlik olan bu araştırmada, söz konusu düşünsel çabaları bilimsel bir zeminde temellendirmek amacıyla üç aşama takip edilmiştir. İlk alan yazınında anlamayla ilgili felsefi, teolojik ve eğitimsel kaynaklardan kapsamlı bir literatür taraması yapılmıştır. İkinci aşamada elde edilen bulgular ve kategoriler kayıt altına alınarak tartışmaya açılmıştır. Son aşamada ise söz konusu tartışmalar ışığında konuya ilişkin değerlendirmeler yapılarak yeni bir yaklaşım önerisi ortaya koyulmuştur. Bu aşamaların tümünde yorumlayıcı bir yaklaşım benimsenmiş, anlamaya ilişkin elde edilen bulgular ve ulaşılan kategoriler derinlemesine yorumlanarak analiz edilmiştir. Bununla birlikte çalışmada tümevarımsal bir yol izlenmiştir. Araştırma süresince yapılan analizlerden ve çözümlenmelerden hareketle çalışmanın sonunda yeni bir yaklaşıma ulaşılmış ve yapı taşları bu çalışma ekseninde belirlenen bu yaklaşım alana öneri mahiyetinde sunulmuştur.

KAPSAM VE SINIRLILIKLAR

Çalışmamızda anlama kavramının felsefi, teolojik ve eğitimsel temelleri analiz edilmiştir. Kavramın felsefi temelleri ele alınırken felsefi hermenötik üzerine çalışmalar yapan Heidegger ve Gadamer gibi varoluşçu filozofların görüşlerini takip eden bir yol izlenmiştir. Bu tercihin nedeni ise varoluşçu filozofların eğitim, birey, bilgi ve yaşam gibi konulara dair görüşlerinin din eğitiminde hedeflenmesini talep ettiğimiz anlama türüne sağlıklı bir temel oluşturacağı yönündeki kanaatimizdir. Kanaatimizce din eğitimi geleneğin yaygın kabulü öne çıkardığı gibi bir bilgi ve bilgilendirme eğitimi olmakla beraber bireyin yaşamına anlam katan bir süreç olmalıdır. Bu anlamda günümüz dünyasının çağdaş okullarında o, pek çok yönüne ilave olarak aynı zamanda varoluşsal bir eğitim olarak planlanmalı ve okulun anlamlandırma ve anlam katma

¹⁸ Beyza Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Gün Yayınları, Ankara 2007, s. 41.

görevi üzerinde yeniden düşünölmelidir. Bunun nasıl yapılacağıının ipuçları ise varoluşçu filozofların bilgi ve eğitime ilişkin görüşlerinde saklıdır.

Varoluşçu filozoflara göre insan, değer bakımından okulun, bilginin ve aklın üzerindedir. Bu nedenle her insan başat değer olarak kabul edilmeli ve insanı mekanize eden, ona kim olduğunu unutturan sorunlu okul ve toplum yapıları tartışmaya açılmalıdır.¹⁹ Bununla birlikte bilgi evrensel olmaktan öte kişiseldir. Zira birey öğrendiği muhtevayı bir parça şahsileştirmekte yani insanlaştırmaktadır. Eğitimde bu şahsî doku dikkate alınmalıdır. Bu durum dikkate alınmadığı takdirde öğrencilerin kişisel farklılıkları tam anlamıyla korunamayacak ve bu durum kör bir standartlaşmayı netice verecektir. Okulların, bu noktada, grup hayatının insanın şahsiyet kazanmasına engel olan anonim yapısını kontrol altında tutma, öğrenciler için ferdiyet yaratma alanları açma ve hürriyeti geliştirme gibi görevleri olmalıdır. Eğitimsel metot ve organizasyonların tümü insan tabiatının çeşitliliğine göre tasarlanmalıdır.²⁰ Pozitif bilim ve tekniğe dayalı eğitim anlayışını protesto etmeyi amaçlayan varoluşçular, bu yaklaşımları ile aynı zamanda teknolojiyle birleşen modern bilim anlayışının insanı yeryüzünden silme noktasına gelen tahakkümüne de bir başkaldırı niteliğindedir.²¹ Bu başkaldırıya kulak verilirse şayet eğitimde en yüksek amaç olan öğrenciyi kendi özüne (geri) döndürmek, öğrencinin kendi varoluşunun tüm yükümlülüğünü göğüslemesini ve kişisel bir kimlik bilinci kazanmasını sağlamak mümkün olabilir. Bu şartların sonucunda eğitimli bir kişi, daha sahici olma, daha manevi yaşama, eleştirel bir bakış açısına sahip olma, kişisel bir kimlik duygusu oluşturma ve başkalarına karşı empatik bir bilinç geliştirme imkânına sahip olacaktır.²² Öğrencinin bu bilincin izdüşümünde

¹⁹ Veysel Sönmez, *Eğitim Felsefesi*, Anı Yayıncılık, 12. Baskı, Ankara 2014, ss. 128-129.

²⁰ Tozlu, *Eğitim Felsefesi*, ss. 67-68.

²¹ Ahmet Cevizci, *Eğitim Felsefesi*, Say Yayınları, 3.Baskı, Ankara 2014, s. 148.

²² Cevizci, *Eğitim Felsefesi*, ss. 153-155.

gerçekleştireceği anlama ise din eğitiminde vurgusunu yapmak istediğimiz anlama formuyla uyum arz etmektedir.

Çalışmamızda bireyi anlama fenomeninin odağına yerleştiren Gadamer'in görüşlerine özel bir çerçevede yer verilmiştir. Çünkü o, modern dönem insanının saplanıp kaldığı yöntem tartışmalarının uzağında bir pozisyon olarak, anlamının her bir fert için farklı bir derinliğe sahip olan hakiki yönüyle yüzleşmek istemiştir. Bu yüzleşmenin ise din eğitiminde hedef olarak belirlenmesi gereken anlamının niteliğine ışık tutacağı düşünülmüştür.

Yorumbilim alanında hâkim iki unsurdan biri olan nesnelcilerin görüşlerine ise çalışmamızda yer verilmemiştir. Bunun nedeni ise anlamada mutlak ve genel geçer bilgi arayışında olan nesnelcilerin görüşlerinin, anlamacı eğitimden çok ezberci eğitime hizmet ettiğini düşünüyor olmamızdır. Kanaatimizce, öğrencileri, bireyin ilgi ve ihtiyaçlarını nesnel anlama feda eden bu yaklaşımın neden olacağı sınırlılık ve katılık hissinden uzak tutmak gerekmektedir. Zira öğrencilerin daha ziyade, anlamacı tavrın onlara sunacağı özgürlük, esneklik ve özerklik hissine ihtiyacı vardır.²³ Öğrenciler, modern toplumların ihtiyacı olan çok yönlü düşünebilme ve bir arada yaşayabilme yetilerini de ancak bu hislerle örülü kazanımlar sayesinde geliştirebilirler.

Anlamının teolojik temellerini ortaya koymak için çalışmamızda fuad, lübb, akıl, kalp, basar gibi Kur'an kavramlarının analizi yapılmıştır. Söz konusu kavramlar Kur'an mealine dayanarak gerçekleştirdiğimiz taramalardan elde edilmiştir. Kavramların lügat karşılıkları için Kur'an lügatlerine ve Kur'an terimleri arasındaki farkları inceleyen sözlüklere bakılmıştır. Kavramların yer aldığı ayetlerin detaylı analizi için ise farklı tefsir kaynaklarından oluşan bir seçki hazırlanmıştır. Çalışmamızda ayrıca teolojik hermenötik alanında yer alan bazı güncel tartışmalara yer verilmiştir. Bunun

²³ Newton, *Teaching for Understanding*, s. 1.

amacı ise bu tartışmalar ışığında anlamaya ilişkin belirli din eğitim ilkelerine ulaşmaya çalışmaktır. Anlamanın eğitimsel temelleri için ise bütünsel eğitim yaklaşımı, temel aldığı felsefeler ve ortaya koyduğu ilkeler açısından ele alınmıştır. Bizi bu yaklaşımı incelemeye, modern dönem hermenötlerinin ortak bir fikre vararak, insan tabiatının bütüncül olduğuna ve anlamanın bu bütüncül yapıya göre gerçekleştiğine dair yaptıkları saptama sevk etmiştir. Yapılan araştırmalar ışığında bütünsel anlamanın din eğitimindeki imkânı tartışılmış, araştırmanın sınırları çerçevesinde bir yaklaşım önerisi denemesi yapılmıştır. Bu bölümde ayrıca anlama-uygulama ilişkisi bağlamında, erdem etiği taramalarında karşımıza çıkan phronesis/pratik hikmet erdemi analiz edilmiş ve din eğitimine sunması muhtemel katkılara yer verilmiştir.

I.BÖLÜM

ANLAMININ FELSEFİ TEMELLERİ

İnsan doğuştan sahip olduğu yetiler sayesinde anlam üretmektedir. Anlama insanın yaşamı boyunca aralıksız olarak gerçekleştirdiği bir eylemdir. İnsan, insan olarak yaratıldığı için, kendisine, diğer insanlara, olaylara, tabiata, evrene dair doğal olarak bir anlama gerçekleştirmektedir. Ancak bazı durumlarda anlama zannedilen eylem aslında sadece akıl yürütme, bilgilenme ya da bilmeden ibarettir. Akıl yürütme, bilgilenme, bilme ve anlama gibi süreçleri birbirinden kolaylıkla ayırt etmek ise güçtür. Anlamanın hem mutlak hem bağımlı yapısı,²⁴ diyalektik bir kurguya sahip oluşu ve yer yer bulanıklığı felsefe alanında kavrama dair farklı eğilimlerin yer almasına neden olmuştur.

Yorumbilim çalışmalarına hâkim olan iki eğilim söz konusudur. Birinci grup hermenötiğe doğrulama kuralları için teorik kaynak gözüyle bakarak, nesnelliği korumaya çalışanlardır. İkinci grup ise “nesnel bilgi” ve “nesnel doğrulama”nın sınırlarını ve imkânını tartışmaya açarak anlama olayına fenomenolojik ve varoluşsal olarak yaklaşanlardır. İlk ekolün temsilcileri “nesnel ve geçerli anlama nasıl ulaşırım?” sorusuna yoğunlaşmışlardır.²⁵ Bu yoğunlaşma nedeniyle onlar anlamanın temel dinamiklerine yeterince eğilememiş, dilin ontolojik yapısını ve anlamanın karmaşıklığını yeterince değerlendirmemişlerdir. Anlamın tarihsel boyutu, dil ve insanî ufuk analizleri nesnelcilerin gündem maddeleri arasında yer almamaktadır. Onlar önceliği daha ziyade yazarın niyetine ve metinden çıkarılabilecek genel geçer anlama vermeyi tercih etmişlerdir. Hal böyle olunca hermenötik, bir *anlama fenomenolojisi*

²⁴ Osman Bilen, *Çağdaş Yorumbilim Kuramları*, Şule Yayınları, İstanbul 2007, s. 35.

²⁵ Richard E. Palmer, *Hermenötik*, Çeviri: İbrahim Görener, Ağaç Felsefe Yayınları, 3. Baskı, İstanbul 2008, ss. 102-103.

yerine bir *doğrulama mantığı* haline gelmiştir. Oysa hermenötiğin alanının sadece yazarın neyi kastettiğiyle sınırlı olabileceği yönündeki iddia bizi bir sınırlamayla karşı karşıya bırakmaktadır. Bu sınırlama çoğu zaman yazarın kastının “birey için” ne anlama geldiğinin açığa çıkarılmasına mani olmaktadır. Yazarın niyetinin hermenötik tartışmalar için hatırı sayılır bir öneminin olduğu muhakkaktır ancak bütün hermenötik çabayı buna indirgemek “Yazarın ifadeleri “benim için” ne ifade ediyor?” gibi çok daha temel bir soruyu gözden kaçırmamıza neden olabilmektedir.²⁶ Bu nedenle ikinci ekolün temsilcisi olan varoluşçular tarihsel anlamları da göz önünde bulundurarak “birey için anlama” sloganıyla yola çıkmış ve anlamanın bizzat doğasına odaklanmışlardır.

Birey-metin ikiliğine bağlı söz konusu gerilimde, bireyi yani anlayan özneyi merkeze alan varoluşçular, insanın dünya ile bütüncül bir ilişki içerisinde olduğunu belirtmişlerdir. Bu bütüncül yapı nedeniyle bahse konu olan ilişkinin, dil, tarih, özne, nesne gibi öğelere indirgenerek ayrı ayrı ele alınamayacağını öne sürmüşlerdir. Onlara göre öğelerin her biri birbiriyle ve bireyle olan topyekûn iletişimleri ekseninde değerlendirilmelidir. Bireyi ve anlama fenomenini kavrayabilmek için de öncelikle bu iletişimin ve ilişkinin mahiyeti tespit edilmelidir. Bu nedenle çalışmalarında bunu amaç edinen varoluşçu filozoflar, yeni bir yöntem önermekten ziyade anlamanın yapısını ortaya koyarak durum tespiti yaptıklarını iddia etmişlerdir.²⁷ Bu filozofların öncülerinden olan Heidegger, kendi hermenötiğini dil üzerine bina etmekten öte ona ontolojik bir karakter yükleyerek seleflerinin açtığı yolu genişletmiş ve anlama sorununa daha derin ve kapsamlı bir alan açmıştır. Heidegger’in açtığı yolda anlamanın ontolojik yapısıyla ilgili tartışmaları felsefi bir zemine taşıyan isim ise Gadamer olmuştur. O, Heidegger’in anlama teorisini, ontoloji ısrarını ve modern bireyin sahip

²⁶ Palmer, *Hermenötik*, ss. 105-106.

²⁷ Bilen, *Çağdaş Yorumbilim Kuramları*, s. 11.

olması beklenen hümanistik öznelliğini alarak onu, dil-merkezli, ontolojik, diyalektik ve spekülâtif bir alan haline çevirmiştir. Bunu yaparken de Heidegger'in çizgisinden ayrılmamıştır. Temelde Heideggerci olan Gadamer hermenötiğinin yapmaya çalıştığı şey, Heidegger kullanımında daha pasif görünümde olan bazı kavramları daha belirgin, aktif ve işlevsel hale getirmektir.²⁸

Çalışmamızın bu bölümü için esas öncelik anlama kavramının analizi ve anlamamanın nasıl gerçekleştiğinin ortaya konulması olduğu için bu başlığı, araştırmalarında anlamamanın tabiatını keşfetmeye çalışan Gadamer'in görüşlerinden faydalanarak hazırladık. Zira Gadamer'in niyeti herhangi bir anlama yöntemi önermekten ziyade durumun tasvirini yapmak yönündeydi. Anlama üzerine konuşulan imkân ve zorunluluklardan ziyade Gadamer, anlamamanın ne olduğunu tanımaya çalışmanın bilimsel bir tavır olduğunu düşünmüştür. O, bilim ya da hayat pratiği için uyulması gereken yasalar belirlemeyi değil, gelenek hakkındaki yanlış düşünce tarzlarını düzeltmeyi amaçlamıştır.²⁹ Bunu yaparken de her anlama modunda ortak olan şeyi ortaya çıkarıp anlamamanın anlaşılabilir şeyin varlığına ait olduğunu göstermeye çalışmıştır. Gadamer yola, felsefi hermenötiği bir metot metodolojisi olarak gören yaklaşımların aksine anlama olayını ve bunun olanaklarını sorgulamak için çıkmıştır.³⁰

Gadamer söz konusu sorgulamayı gerçekleştirmek için işe, kendi zamanına kadar anlam bilimleri için ortaya koyulmaya çalışılan yöntemin ne kadar zaruri olduğunu irdeleyerek başlamıştır. Bu anlamda başlığında bir ironi barındıran *Hakikat ve Yöntem* adlı eserinde konuyla ilgili görüşlerine yer veren Gadamer'e göre hakikatsiz

²⁸ Palmer, *Hermenötik*, s. 281.

²⁹ Hans-George Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, Çeviri: Hüsamettin Arslan (İng.) ve İsmail Yavuzcan (Alm.), Paradigma Yayıncılık, 1. Baskı, İstanbul 2008, C. 1, s. XXXVI.

³⁰ Feysel Taşçer, "Gadamer ve Tarih Bilinci Sorunu", *Ethos: Felsefe ve Toplumsal Bilimlerde Diyaloglar*, C. 6, S. 1, Ocak 2013, s. 66.

yaşayamayız ama yöntemsiz bu mümkündür.³¹ O, her ne kadar yöntemin mevcut yenedünyanın idollerinden biri olduğunu kabul etmiş olsa da onun öncelik sıralamasında yöntemden önce hakikat gelmiştir. Çünkü o, bilme ve yargının sınırlarının ölçmenin sınırlarını aştığını düşünmüştür.³² Bu nedenle yorumun doğru kurallarını oluşturmak Gadamer'in hermenötiğinin öncelikli hedefi arasında yer almamıştır. Aslında Gadamer, anlama ve yorumlama disiplini için bu türden prensiplerin gerekliliğinin farkındadır, bunu inkâr etmemiştir. Ancak onun önceliği anlamamanın pratik problemleriyle ilgilenmek yerine anlama fenomenini gün yüzüne çıkarmak yönündedir. Zira Gadamer, bu görevin daha öncül ve köklü olduğunu düşünmüştür. Ona göre metot gerçekliğe giden yol değildir. Metot anlamaya ulaştırmadığı gibi metotçu insan anlamadan uzaklaşmaktadır.³³ Gadamer, insanî bir etik veya doktrin önermediğini ama tüm samimiyetiyle anlamayı ontolojik bir yapı ve dinamik bir süreç olarak tanımlamaya çalıştığını belirtmiştir.³⁴

Gadamer'e göre metinleri anlamak ve yorumlamak sadece bilimle ilgili bir şey olmayıp özünde insan tecrübesiyle ilgilidir, bilgi ve hakikatle ilgilidir.³⁵ Gadamer'in ilgilendiği nokta esasen anlamamanın bahsi geçen tecrübe, bilgi ve hakikatle ilgili yönüdür. Anlamamanın sadece beşeri bilimler değil, insanın dünyadaki tüm deneyimleri için nasıl mümkün olduğu hususu ona göre incelemeye değer görünmektedir. Gadamer'e göre anlama metodolojik olarak hakikate götürecek bir görev değildir, insan olmanın aslî tarzıdır.³⁶ Anlama için gerekenler ise değiştirme ve kontrol etmeden çok katılma ve

³¹ Hans-George Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 1, s. XIV.

³² Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 1, s. XXI.

³³ Palmer, *Hermenötik*, s. 216.

³⁴ Palmer, *Hermenötik*, s. 282.

³⁵ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 1, s. XXXIII.

³⁶ Gayle. L. Ormitson ve Alan D. Schrift, "Hermenötiğe Giriş", *Hermenötik ve Hümaniter Disiplinler*, Derleme ve Tercüme Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayıncılık, 1. Baskı, İstanbul 2002, s. 27.

açıklık, bilgiden çok deneyim ve metodolojiden çok diyalektiktir. Bu nedenle Gadamer, ilk etapta anlamının doğruluğunu saptamak yerine daha derin ve gerçek anlamayla ilgilenmiştir.³⁷ Onun daha derin ve gerçek anlamadan kastı, bilgiyi kendimize ait kılma yoluyla gerçekleştirdiğimiz anlamadır. Zira türlü yöntemlerle elde ettiğimiz bilgiler bizi her zaman anlamaya ulaştırmamaktadır. Biz anladığımızı varsaydığımız pek çok örnekte aslında sadece konuya dair sadece bilgilenmiş olmaktayız. Anlamının gerçekleştiğini iddia edebilmemiz için eldeki bilgiyi kendi varoluşsal koşullarımız eşliğinde özümseyerek yorumlamış olmamız gerekmektedir. O nedenle Gadamer'in vurgusu, hedefimize, karşımızda bir yerlerde asılı olan “doğru ve nesnel olarak geçerli” anlamdan ziyade daha derinde bir yerlerde ulaşılmayı bekleyen ve “bizim için gerçek olan” anlamı yerleştirmemiz gerektiği üzerinedir. Bu ise, anlamının ne olduğunun ve nasıl gerçekleştiğinin keşfi ile mümkündür. Bu nedenle takip eden başlıkta anlamının doğası ele alınmış, anlama ile ilgili tanımlara ve anlamının bazı temel niteliklerine yer verilmiştir.

1. ANLAMININ DOĞASI

Anlamak; bir şeyi yalnızca dışından değil kendi içinden kavramak, bir şeyin özünü bir bağlam bütünü olarak tanımak anlamına gelmektedir.³⁸ Anlamak aynı zamanda bir önermenin önceki bir yasayla ilgisinin farkına varmak, fahmetmek, idrak etmek demektir. Bu çerçevede anlama bir şeye dair sahip olunan şuur anlamındadır.³⁹ Hançerlioğlu'na göre ise anlama herhangi bir şeyin mahiyetini, bütünsel bilgisini “an”la kavrama, “an”la bilme manasına gelmektedir. Bu durumda genel tanımıyla olguların

³⁷ Palmer, *Hermenötik*, s. 280.

³⁸ Bedia Akarsu, *Felsefe Terimleri Sözlüğü*, İnkılap Yayınları, 14. Baskı, İstanbul 2015, s. 22.

³⁹ Süleyman Hayri Bolay, *Felsefe Doktrinleri ve Terimleri Sözlüğü*, Nobel Yayıncılık, 11. Baskı, Ankara 2013, s. 20.

ifade ettiği şeyi kavrama, manayı idrak etme anlamlarına gelen kavram, anlayanın “an”la yani kendisine verili zihin yetisiyle gerçekleştirdiği akli bir tasarruftur.⁴⁰ Pek çok düşünür anlama kavramını anlam kavramıyla birlikte açıklama yoluna giderek anlamamanın “anlamını bilme”ye işaret ettiğini ileri sürmüştür. Bu durumda anlam kavramıyla ne kastedildiğine de açıklık getirmek gerekmektedir. Anlam, bir sözcük, bir deyim veya bir tümcenin kullanıldığı bağlama göre değişen iletisidir. Bu noktada anlamda değişime neden olan husus bağlamdır, çünkü bir sözcüğün anlamı cümle içindeki konum ve işlevi nedeniyle görecelidir.⁴¹ Cevizci’ye göre ise dilin işaretleri hükmünde olan anlam bu işaretlerin gösterdiği ya da dile getirdiği kavramlar bütünüdür.⁴² Anlam aynı zamanda, anlayanın ve anlatanın nesneye olan zihinsel yönelişine karşılık gelmektedir.⁴³

Literatürde benzer tanımlarla yer alan anlama kavramının çözümlenmesi hususunda pek çok çaba mevcuttur. Ancak düşünen, yazan, eylemde bulunan bireyler arasında “Anlama nedir, anlam nerededir?” gibi temel sorularla anlamın yapısını çözmeye ve anlamayı sebatla kavramaya çalışanlar öncelikle filozoflardır.⁴⁴ Anlamaya ilişkin bu sorular Antik dönemden beri filozofların gündeminde yer almaktadır. Dilthey, Heidegger, Gadamer ve Ricoeur gibi yakın dönem filozofları da benzer bir merakla anlamamanın gizemini çözmek için gayret göstermişlerdir.

Gerçekte anlam ve anlamamanın anlamı üzerine düşünmek zorlu bir ödevdir ve bu ödevi yerine getirirken anlama ilişkin insanı bekleyen, kesinliklerden ziyade belirsizliklerdir. Çünkü anlam sözcüğü de diğer pek çok kavram gibi bağlamdan

⁴⁰ Orhan Hançerlioğlu, *Felsefe Sözlüğü*, Remzi Kitabevi, 10. Baskı, İstanbul 1996, s. 15.

⁴¹ Cemal Yıldırım, *Çağdaş Felsefe Sözlüğü*, Bilgi Yayınevi, Ankara 2000, s. 15.

⁴² Ahmet Cevizci, *Felsefe Sözlüğü*, Ekin Yayınları, Ankara 1996, s. 39.

⁴³ Hançerlioğlu, *Felsefe Sözlüğü*, s. 15.

⁴⁴ Betül Çotuksöken, “Felsefi Söylem ve Anlam”, *Anlam Kavramı Üzerine Yeni Denemeler*, Derleyenler: Selma Kibar, Selma Aydın Bayram, Ayhan Sol, Legal Kitabevi, İstanbul 2010, s. 251.

bağlama, kullanıştan kullanışa farklılık göstermektedir. Bu farklılık nedeniyle anlamı anlamak üzere gerçekleştirdiğimiz her denemede anlamın kendisini de işin içine katmak durumunda kalmaktayız.⁴⁵ Başka bir deyişle anlama esnasında temel hareket noktamız pek çok kez yine anlamın bizzat kendisi olmaktadır. Bu da anlamın ve anlamın nesnesi olan konunun temellendirilmesini zorlaştırmaktadır.⁴⁶ Buna bağlı olarak anlam ve yorum meselesini tartışırken üzerinde durduğumuz zemin kayganlaşmakta, bu kavramlara dair konuşmak güçleşmektedir. Bu güçlüğün üstesinden gelme noktasında bizlere avantaj sağlayan etken ise insanın yaratılıştan sahip olduğu yorumlama özelliğidir.⁴⁷ Doğumundan ölümüne kadar kesintisiz bir yorumlama faaliyetinin içinde olan insan, sahip olduğu bu ontolojik ayrıcalık sayesinde anlam ve yorum tartışmalarının zorlu tabiatıyla baş edebilmektedir. Bu sebeple anlamın kafa karıştıran döngüsü ve kavramla ilgili belirsizlikler göz ardı edilmelidir. Çünkü bu noktada öncelikli amacımız anlamın nihai temeline ulaşmaktan öte, Gadamer'in de dikkat çektiği gibi, anlama tecrübesinin “temellendirilemez” doğasını keşfetmektir.⁴⁸

Anlama sürecini sadece bir ya da birkaç kavramla açıklamaya çalışmak ya da tanımda bazı kavramları ön plana çıkarmak bizi kavramın zengin anlam içeriğini tek bir yönüne indirgeme riskiyle karşı karşıya bırakmaktadır. Doğası itibariyle girift olan kavram çok boyutludur ve söz konusu riski ortadan kaldırmak adına, sahip olduğu bütün boyutlar hesaba katılarak değerlendirilmelidir. Her ne kadar anlama; algılama, kavrama ve vakıf olma gibi durumları içermekte ise de bu kavramların hepsinden daha kapsamlı olup kendine özgü niteliklere sahiptir.

Anlamının önemli özelliklerinden birisi, varsayıma dayalı bir karaktere sahip oluşudur. Anlaşılmaya çalışılan şeyin kendine özgülüğüne bağlı olarak anlama belirli

⁴⁵ Nermi Uygur, “Anlamın Çıkmazları”, s. 54.

⁴⁶ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C.1, s. XVII.

⁴⁷ Palmer, *Hermenötik*, s. 35.

⁴⁸ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C.1, s. XVII.

tahmin ve savlara dayanmaktadır. Bu nedenle her anlama esasında bir hipotezdir.⁴⁹ Bu hipotetik yönüne ilave olarak anlama hem mutlak hem bağımlıdır. Konunun ya da olgunun bizatihi kendisini anlamak mutlaktır, konuyu ya da olguyu diğer ilişkileri içerisinde anlamak ise bağımlıdır.⁵⁰ Bu sebeple bireyin herhangi bir anlama gerçekleştirirken ortaya koyduğu savlar, anlamının bu söz konusu mutlak ve bağımlı niteliğinin etkisi altındadır.

Anlamının bir diğer özelliği ise transfer edilebilir, taşınıp aktarılabilir oluşudur. Heidegger ve Gadamer'e kadar zaman ve kültürel mesafe anlamının önündeki engeller arasında kabul edilmiştir. Buna bağlı olarak da anlam, bazı yorumculara göre gerçek şekliyle geçmişten günümüze taşınmaz, transfer edilemez görülmüştür. Heidegger ve Gadamer'le birlikte ise zamanın ve kültürel mesafenin anlamaya engel olabileceği yönündeki görüş sorgulanmaya başlamıştır. Gadamer anlama olayında bu unsurlara pozitif bir rol biçerek geçmişi içindeki kültürle birlikte miras olarak aktaran kişinin onun taşıdığı anlamı da tevarüs etmiş olacağını savunmuştur. Heidegger ise mesafe probleminde açıklık getirmek maksadıyla “anlayıcı yorumlama” şeklinde bir anahtar terim kullanmıştır. Bu terimle birlikte Heidegger, sürece yorumun eşlik etmesi durumunda, imkânsız kabul edilen anlamın aktarım işleminin mümkün olabileceğini göstermek niyetindedir.⁵¹ Zira geçmişten devralınan anlam, önceki birey ve toplumların yaşam tecrübeleriyle, o günün dini, coğrafi ve kültürel iklimiyle yoğrulmuştur. Bugünün bireyleri ise aktarılan mirası yine benzer koşullarla kendi hazır bulunuşluklarına göre ve kendi subjektif kabulleriyle “anlayarak yorumlamak”tır. Bu haliyle geçmişten günümüze aktarılan anlam şimdinin ilgi ve algısıyla yeni ve daha başka bir şekil alarak geleceğe aktarılmış olmaktadır. Anlam aktarılabilir bir yapıda olduğu gibi bunun da ötesinde anlamın bu aktarım işlemi sürekli devam etmektedir.

⁴⁹ Ormitson ve Schrifft, “Hermenötiğe Giriş”, s. 52.

⁵⁰ Bilen, *Çağdaş Yorumbilim Kuramları*, s. 35.

⁵¹ Zeki Özcan, *Teolojik Hermenötik*, Alfa Yayınları, 2. Baskı, İstanbul 2000, s. 142.

Anlamanın en karakteristik özelliklerinden birisi, onun diyalektik oluşudur. Bu çerçevede anlama eylemi dikey değil, gidiş gelişli, yer yer gerilimli ve karmaşık bir kurguya sahiptir.⁵² Söz konusu giriftlik anlamanın çelişkileri ve ihtimalleri aynı anda bünyesinde saklayabilen orijinal yapısından kaynaklanmaktadır. Bu orijinal yapı anlamanın tarafları olan özne ile nesne arasındaki bağı da etkilemektedir. Anlamada anlayan özne ile anlaşılan nesne arasında karşılıklı bir etkileşim ve iletişim söz konusudur. Hatta anlama, bizatihi, özne ile nesne arasındaki bu ilişkinin kendisidir. Bu nedenle hermenötiğin merak konusu, temas halindeki öğelerden birini veya ötekini merkeze alan tek yönlü yaklaşımlardan ziyade, özne ve nesnenin anlama sürecine yön veren bu etkileşimli birlikteliğinin analizidir.⁵³

Anlamanın doğası gereği her bir insan teki, kendisi dışındaki bilinç sahibi varlıkların tümünden anlama gerçekleştirebilir. Başka bir tabirle anlama özünde bilinçler arası bir seyahat etkinliğine işaret etmektedir. Bu seyahat bireyin farklı bilinçlerden işaretler alması ve alınan bu işaretleri kendisine göre kavraması şeklinde gerçekleşmektedir. Anlam bu noktada dış dünyanın ve ötekinin bilinç koşullarıyla olduğu kadar bireyin kendi bilinç koşullarıyla da ilişkilidir.⁵⁴ Burada anlamanın bireyin ve ötekilerin bilincini içine alacak ölçüde kapsamlı ve evrensel oluşu etkilidir. Zira her insani faaliyet bir anlamaya göre gerçekleşmekte, bu yönüyle anlama bireyin dünyayla ve onun içindekiler ile ilgili bütün deneyimlerini içermektedir.⁵⁵

Anlama, kişinin anlama eylemini gerçekleştirdiği anda sahip olduğu kavrama gücüdür. Buna bağlı olarak anlama *bizatihi bir tür oluşturma* diyebiliriz.⁵⁶ Bu anlamda

⁵² Bilen, *Çağdaş Yorumbilim Kuramları*, s. 36.

⁵³ Bilen, *Çağdaş Yorumbilim Kuramları*, s. 113.

⁵⁴ Afşar Timuçin, “Anlam Nedir?”, *Anlam Kavramı Üzerine Yeni Denemeler*, Derleyenler: Selma Kibar, Selma Aydın Bayram, Ayhan Sol, Legal Kitabevi, İstanbul 2010, s. 248.

⁵⁵ Palmer, *Hermenötik*, s. 217.

⁵⁶ Hans-George Gadamer, “On the Scope and Function of Hermeneutical Reflection”,

anlama bireyin her yorumlamasında orijinal haliyle mevcuttur ve kişinin varlığı kadar orijinal olduğu kabul edilmiştir. Anlama bu özelliğiyle *subjektif bir eylemdir*.⁵⁷ Anlama subjektiftir, çünkü anlamacı tavır seçici bir tavidir ve her anlama, içerisinde özgün bir seçme eylemini barındırmaktadır. Zira seçmek ve anlamak, anlama silsilesinde birbirlerini takip eden ve tamamlayan eylemlerdir.⁵⁸ Heidegger de *Varlık ve Zaman*'da anlamanın seçici ve subjektif yönüne farklı vesilelerle değinmiştir. Onun yaklaşımıyla anlama varoluşun temel vaziyetidir. Anlamak bir nevi tasarlamaktır. Bu tasarlama tasarlanan şeyler öznenin etkinliği nedeniyle bizatihi tematik olarak kavranamazlar. Anlama bu bağlamda Dasein'in⁵⁹ kendi imkânlarını yaşadığı ve bu yolla kendisini gerçekleştirdiği bir var olma biçimidir.⁶⁰ Buna bağlı olarak anlama deneyseldir, kişisel eğilimlerle meydana gelmektedir. Çünkü varlık, şurada ve şimdi var olan somut varlıktır.⁶¹ Bu durumda ortak ve genel geçer bir anlamadan yahut her olgunun, herkes tarafından, her koşulda aynı şekilde anlaşılması gibi bir bağlayıcılıktan söz edilemez. Bu, aynı zamanda yorumun anlamı haklı çıkarması yahut anlamın bir başkası tarafından kabul edilmesi gibi bir gerekliliğin ve zorunluluğun olmadığını da göstergesidir.⁶²

Philosophical Hermeneutics, Translated and Edited by David E. Linge, University of California Press, California 1976, s. 29; Palmer, *Hermenötik*, s. 177.

⁵⁷ Hans-George Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, Çeviri: Hüsamettin Arslan (İng.) ve İsmail Yavuzcan (Alm.), Paradigma Yayıncılık, 1. Baskı, İstanbul 2009, C. 2, s. 40.

⁵⁸ Doğan Özlem, "Anlamdaki Yorum, Yorumdaki Anlam", *Anlam Kavramı Üzerine Yeni Denemeler*, Derleyenler: Selma Kibar, Selma Aydın Bayram, Ayhan Sol, Legal Kitabevi, İstanbul 2010, s. 279.

⁵⁹ Dasein, Heidegger kullanımıyla "şurada varlık" anlamına gelmektedir. İnsan dünyaya fırlatılmıştır ve bu fırlatılmışlığına bağlı olarak şurada/orada/burada varlıktır. Heidegger Dasein'dan bahsederken afaki bir varlıktan değil, o anda var olan, o anda varoluşa konu edilen insandan/varlıktan söz etmektedir.

⁶⁰ Martin Heidegger, *Varlık ve Zaman*, Çeviri: Kaan H. Ökten, Agora Kitaplığı, 2. Baskı, İstanbul 2011, s. 153.

⁶¹ Heidegger, *Varlık ve Zaman*, s. 142.

⁶² Özcan, *Teolojik Hermenötik*, s. 143.

Anlamanın söz konusu bireysel ve tıpsel yapısı⁶³, onu genel bir yasaya ya da ilkeye dayandırma gayretlerini yersiz kılmaktadır. Anlam sadece tek bir durum ya da nesneyle ilişkili olsa dahi sürekli değişip dönüşmekte, unutulup hatırlanmakta ve yerini yeni anlamlara bırakmaktadır. Bu durum anlamın tarihselliğinden ve sürekli hareket halinde oluşundan kaynaklanmaktadır. Hal böyleyken insan, tarih ve kültür söz konusu olduğunda tek anlamlılıktan söz etmek mümkün görünmemektedir. İnsan, tarih ve kültürün dinamik kurgusu yorumbilimde kaçınılmaz bir “çok anlamlılığı” netice vermektedir.⁶⁴ Çokanlamlılığa olan bu eğilim aynı zamanda anlamayı sadece yazarın kastına indirgeyen yaklaşımlara da bir itiraz niteliğindedir. Bu çerçevede anlama, sadece yazarın kastına indirgenemez, çünkü o yazarın niyeti kadar öznenin bireysel seçiminin de yansımaları içermektedir.

Anlama belirli olguların, belirli yaşantıların ve belirli hadiselerin etkisiyle, tarihi bir zemin içerisinde vücut bulan bir faaliyettir. Bu sebeple anlama, tarih dışında “kendi başına bir şey” değildir. Anlama *tarihsel buluşmalarda tekrar tekrar ortaya çıkan şeydir*.⁶⁵ Bu durumda tarihin kendisine tarih üstü bir noktadan bakmak mümkün değildir. İnsan daima kendi konumundan bakmakta ve anlamaktadır. Bu sebeple geçmişle olan bağlarından ve tutsaklığından dolayı insanın “nesnel olarak geçerli” bilgi elde etmesi de güçtür.⁶⁶ Bunun nedeni ise anlamanın daima kendisinden evvelki bir ön anlamaya bağlı oluşudur. Dünyayı mutlak, yalın ve varsayımsız olarak anlamak mümkün değildir. Bunun doğal sonucu olarak yorumcu, ön yargıların ve ön-anlamaların tesiri altındadır. Anlama bu ön yapılarla yeni anlamaların da eklenmesiyle daima genişlemekte ve anlayan birey de genişleyen bu vaziyetin içinde yer almaktadır. Bu

⁶³ Doğan Özlem, “Dilthey’in Tin Bilimlerini Temellendirme Sürecinde Epistemolojide Yaptığı Devrim”, *Bilim, Tarih ve Yorum, Bütün Eserlerine Doğru-3*, İnkılâp Yayınları, Ankara 1998, s. 78.

⁶⁴ Özlem, “Anlamdaki Yorum, Yorumdaki Anlam”, s. 278.

⁶⁵ Palmer, *Hermenötik*, s. 218.

⁶⁶ Palmer, *Hermenötik*, s. 234; Taşçier, “Gadamer ve Tarih Bilinci Sorunu”, s. 68.

anlamda yorumcunun anlama sürecinin dışında bulunan bir noktadan süreci kontrol ettiği söylenemez.⁶⁷ Yorumcu kendi konumuna ve mahiyetine bağlı olarak çoğunlukla anlama sürecinin etken bir üyesiyken, geçmişle olan bağları ve önyapıların tesiri altında olması nedeniyle zaman zaman edilgen bir role de bürünebilmektedir.

Anlama sıradan bir zihin işlemi değildir. Anlama yorumcunun bilgiyi yeniden üretirken onun özgün formunu koruması, bu yolla yorumcunun “bilineni bilme”si de değildir. Anlama bu noktada bilineni bilmenin çok ötesinde bir keşif sürecini gerektirmektedir. Anlama, bilinmekte olan şeyi “yeniden” bilmedir, bir “yeniden” inşadır.⁶⁸ Bu nedenle her ne kadar anlama, esasında bir tekrarlama eyleminin içerisinde örgülense de o, sadece aynı şeylerin tekrar edilmesi değildir. Bu tekrar işleminin anlamayla neticelenmesi için yorumcunun bilmede yer alan bilinçli olmayan unsurları bilinçli unsurlara dönüştürmesi, bilgiyi bu yolla yeniden üretmesi beklenmektedir.⁶⁹ Gadamer’in ifadesiyle, bu yeniden üretim bir yorumdur ve yorum olarak düzeltilmeye ve revize edilmeye muhtaçtır. İlk haliyle revize bekleyen tüm üretimler ise aynı zamanda bir anlamadır. Bu durumda her yeni üretimde yeni ve özgün bir anlama söz konusudur.⁷⁰

Anlama birey ve olgular arasında sürekli tazelenen bir karşılaşma faaliyetidir.⁷¹ Bu karşılaşma esnasında birey, anlama eylemine varlığının tüm boyutlarıyla bir katılım gerçekleştirmektedir. Bu sebeple Gadamer, anlamayı bir tür iştirak olarak tanımlamıştır. Anlama, bireyin kendisi olarak, bütün şeffaflığıyla, kavram ve olguların hiçbir

⁶⁷ Muhammed Bahaeddin Yüksel, *Kur'an'ı Farklı Anlama ve Nedenleri*, Ankara Okulu Yayınları, Ankara 2017, s. 53; Bilen, *Çağdaş Yorumbilim Kuramları*, ss. 139-140.

⁶⁸ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C.1, s. 260.

⁶⁹ Hans-George Gadamer, “On the Problem of Self-Understanding”, *Philosophical Hermeneutics*, Çeviri ve Editör: David E. Linge, University of California Press, California 1976, s. 45.

⁷⁰ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 1, s. XLV.

⁷¹ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 2, s. 107.

müdahale ve sınırlandırılmasına maruz kalmadan, yaşamın tüm ögelerine ve varlığa dâhil oluşudur. Burada Gadamer, gerçekliği düşüncelere bağlamaktan öte, düşüncenin varoluşa aktif katılımından söz etmektedir. Bunu yaparak o, anlamının insanın idrak etme başarısından daha fazla bir şeye işaret ettiğini iddia etmiştir.⁷² Anlamanın duygudaşlık cihetini akıllara getiren bu iddiaya göre anlama yalnızca bilişsel bir edim olarak sınırlandırılmaz. Bireyin olgularla gerçekleştirdiği “karşılaşma” ve bu vesileyle varoluşa “katılım”ı olarak tasvir edilen anlamada, bilişsel yetiler kadar duyuşsal yetiler de etkindir. Zira anlama esnasında varoluşa ait tüm unsurlar devrededir.

Yukarıda anlamının tabiatı üzerine yapılan değerlendirmelerden hareketle anlama üzerinde çalışırken kavramın çok yönlülüğünün farkında olarak yol almak gerektiği söylenebilir. Anlamanın anlamı üzerinde yoğunlaşmak yorucudur. Çünkü kavram, çok yönlü ve karmaşıktır. Bununla birlikte anlama esnasında insana ait varoluşsal yetilerin tümü faaldir. Bu nedenle kavram sadece bilişsel ögelerle açıklanması zor bir kavramdır. Anlama eylemine bilişsel yetiler kadar duyuşsal ve devinimsel yetiler de yön vermektedir. Öte taraftan anlama derin bir bakışa ihtiyaç duymaktadır çünkü subjektif bir olaydır ve türe özgüdür. Kavram aynı zamanda dinamikdir, çünkü tarihin ve kültürün etkisiyle sürekli dönüşmektedir. Ayrıca anlama daima, ön anlama, ön yargı, ön algı gibi ön yapıların etkisi altında şekillenmektedir. İnsanın anlamının doğasını ortaya koymaya çalışırken kendisine kolaylık sağlayacak bazı nitelikleri vardır. Bunların ilki anlama esnasında bireyin tüm duyu ve yetileriyle varlığa iştirak etme vaziyeti, ikincisi ise onun bir yorum varlığı oluşudur. İnsan yaratılışının bu cihetlerinin farkında olarak hermenötik tecrübenin içerisinde kendisine bir yol bulabilir.

⁷² Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C.1, s. 294.

2. ANLAMA NASIL GERÇEKLEŞİR?

Hermenötik tecrübeyi konu alan her çalışma anlamının ne olduğunu saptamaya çalıştığı kadar nasıl gerçekleştiğine de tartışma konuları arasında yer vermiştir. Bu tartışmalar arasında anlamının olağan yaklaşımların etkisinden kurtularak farklı ve zengin bir düzlemde ele alınmasına katkı sağlayan önemli isimlerden biri Gadamer'dir.

Gadamer orijinal bir yaklaşımla anlamayı dairesel bir hareket olarak tanımlamıştır. Ona göre anlama, parçadan bütüne, bütünden parçaya doğru tekrarlanan bir döngü içinde gerçekleşmektedir. Anlaşılan nesneye ait olan parçalar, nesnenin bütününden hareketle anlaşıldığı gibi, bütün de onu oluşturan parçalardan hareketle anlaşılmaktadır. Birey daima bilinmeyen anlamı, bütün ile parça arasındaki bu salınım içerisinde kavramaktadır. Bu bağlamda anlama dairesi sürekli genişleyen bir dairedir. Çünkü "bütün" kavramı göreceli bir kavramdır. Tikel bir parçanın daha büyük bir bağlamla bütünleşmesi her defasında bu parçanın anlaşılma şeklini etkilemektedir. Bu bütünleşme, hem tikel anlamın hem de total anlamın duruma göre daralmasıyla ve/veya genişlemesiyle ama her durumda değişmesiyle sonuçlanmaktadır.⁷³

Gadamer'e göre hermenötik daire Heidegger'e kadar daha ziyade metodolojik açıdan ele alınmıştır. Bu daire Heidegger'den önce metin boyunca ileriye ve geriye doğru gidip gelen, metin mükemmel olarak anlaşıldığı zaman ise duran bir daire şeklinde tasvir edilmiştir. Heidegger'le birlikte ise anlama dairesi ontolojik bir nitelik kazanmıştır. Onun hermenötik daire tasvirinde anlama gerçekleştiği anda hermenötik daire buharlaşıp yok olmamaktadır. Tersine ona göre bu daire, tam olarak bu esnada

⁷³ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 1, ss. 265-266. Söz konusu hermenötik döngü için ayrıca bkz. Paul Ricoeur, "Metin Modeli: Bir Metin Olarak Anamlı Eylem", *Hermenötik ve Hümaniter Disiplinler*, Derleme ve Tercüme Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayıncılık, 1. Baskı, İstanbul 2002, s. 115; Palmer, *Hermenötik*, s. 124, s. 160; Özlem, "Dilthey'in Tin Bilimlerini Temellendirme Sürecinde Epistemolojide Yaptığı Devrim", s. 82.

gerçekleşmektedir. Bütün-parça dairesi bu denklemde yapısal olarak belirli bir forma sahip değildir. Ayrıca bu daire ne objektiftir, ne de subjektiftir. Geleneğin hareketi ile yorumcunun hareketinin etkileşimi olarak tanımlanan anlama dairesi kazandığı bu yeni görünümle artık anlamının ontolojik yapısının öğelerinden birisi haline gelmiştir.⁷⁴ Bununla birlikte anlama dairesi fasit bir daire değildir, bilakis bu daire en temel düzeyde bir bilme imkânını taşıması cihetiyle üretken bir dairedir. Bu nedenle yorumcunun kendisini bu daireden kurtarma gibi bir zorunluluğu yoktur. Ancak yorumcunun anlamının böyle bir daire içinde yer aldığını ve anlamayı bu dairenin şekillendirdiğini bilmesi ona hermenötik bir avantaj sağlayabilir.⁷⁵

Bütünü ayrıntılara, ayrıntıları da bütüne göre anlamamız gerektiği yönündeki temel hermenötik kurala göre anlama, tahmini ve fiili anlama olmak üzere iki aşamada gerçekleşmektedir. Anlamın bütününün zihinde uyandırdığı şeye tahmini anlama, bütünü meydana getiren parçaların onu belirlediği esnada oluşan anlamaya ise fiili anlama denilmektedir. Gerek tahmini gerek fiili anlamada doğru anlamının kıstası, parçaların bütünlü bir uyum içerisinde olmasıdır. Zira anlama ancak söz konusu parça-bütün ilişkisinin sağlıklı bir zeminde kurulması neticesinde gerçekleşmektedir.⁷⁶ Buna bağlı olarak tek bir kelime, cümlenin total bağlamıyla, tek bir metin de yazarın çalışmalarının bütünüyle birlikte ele alınmalıdır. Öte yandan aynı metnin yazarın iç dünyasını bütün yönleriyle yansıttığı unutulmamalıdır. Bu çerçevede anlama, hem bir parça-bütün ilişkisi, hem de yazarın dış ve iç dünyasına bağlı olarak objektif ve subjektif bir birliktelik içerisinde gerçekleşmektedir. Bu nedenle yorum bilimciler sık sık metinlerin, şartları gereği bu ilişki ve birliktelik içerisinde anlaşılmalı gerektiği

⁷⁴ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 2, ss. 43-44.

⁷⁵ Ormitson ve Schrift, “Hermenötiğe Giriş”, s. 23.

⁷⁶ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 2, ss. 40-41; Hans-Georg Gadamer, “On the Circle of Understanding” s. 68, bkz. <http://faculty.washington.edu/ewebb/R528/Gadamer.pdf> Erişim tarihi: 26.12.2017.

uyarısında bulunmuşlardır. Bu şartları dikkate alırken birey, -Schleiermacher'ın önerdiği gibi- kendisini metin sahibinin zihnine yerleştirme imkânına her koşulda sahip değildir. Yahut -Dilthey'in önerdiği gibi- yazarı onun kendisini anladığından daha iyi anlama mecburiyetinde de değildir. Burada yorumcunun öncelikle yapması gereken şey kendisini yazarın fikirlerini yerleştirdiği “bakış açısı”na yerleştirmeyi denemektir. Zira anlama bireyin kendisini, anlamaya çalıştığı muhatabının ya da metin yazarının bakış açısına yerleştirebildiği durumlarda gerçekleşmektedir.⁷⁷

Yorumcunun kendisini yazarın bakış açısına yerleştirmeye çalışması, yazarının zihinsel sürecini yeniden tecrübe etmesi anlamına gelmektedir. Burada yazma işleminin sonundan başlangıcına doğru, tersine işletilmesi gereken bir sürece vurgu vardır. Bu süreçte yazarın kendince sınırlayarak nihayete erdirdiği bir ifadeden yola çıkılarak metnin kaynaklandığı zihni yaşama geri dönüş söz konusudur.⁷⁸ Bu geri dönüşü yaşarken yorumcu, yazarın hislerine neden olan kaynağı keşfetmeye değil, onun ifadelerine bağlı kalarak fikirlerinin analizini yapmaya çalışmaktadır. Başka bir deyişle yorumcunun hedefi yazarın psikolojisini anlamaktan öte onun metinde ne kastettiğine odaklanmak olmalıdır.⁷⁹ Öte yandan metindeki anlama ulaşabilmek için bireyin yazarın zihnine yerleşmesi ya da metni yazarın anladığından daha iyi anlamaya çalışması yönündeki hermenötik talepler, yorumcu tarafından karşılanması güç taleplerdir. Bunun nedeni ise anlamın hiçbir şartta yaşantının kendisini aşamayacağı yönündeki gerçekliktir. Yazarın metinde işaret ettiği anlam onun kendi hayat tecrübesine, zihin ve duygu durumuna bağlıdır, bu nedenle yazara özgüdür.⁸⁰ Öte yandan anlama esnasında ilk aşamada birini bir konu içinde anlama, bu yolla bizatihi konuyu anlama söz konusudur. Anlamada ötekinin fikrini anlama ise ikinci aşamada devreye girmektedir.

⁷⁷ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 2, ss. 41-42.

⁷⁸ Palmer, *Hermenötik*, s. 124.

⁷⁹ Palmer, *Hermenötik*, s. 127.

⁸⁰ Kâmıran Birand, *Kâmıran Birand Külliyyatı*, Akçağ Yayınları, Ankara 1998, s. 54.

Bu durumda anlama, metin yazarıyla bağlantı kurulmadığı anlarda da gerçekleşebilmektedir. Zira birey buluşma esnasında artık yazarla değil metinle ilgilenmekte, sorularını yazara değil metne yöneltmektedir.⁸¹ Ancak eğer ilk etapta metnin ne anlama geldiği açık ve anlaşılır değilse yorumcu böyle bir durumda yazarın ne söylemek istemiş olabileceğiyle ilgilenmek durumunda kalabilir. Dolayısıyla açık anlamlarda hermenötiğin konusu öncelikle metin iken, derinde saklı olan kapalı anlamların ifşası için yazarın -psikolojisi değil ama- niyeti hermenötiğe yardımcı unsurlar arasında devreye girmektedir.⁸²

Metin ister açık ister kapalı anlama sahip olsun metni anlamaya çalışan kişi sürekli bir tasarlama halindedir. Kişi o anda metne ilişkin bir yansıtma üzerindedir. Metinden ilk anlam doğar doğmaz kişi bu anlamı metne tekrar yansıtmaktadır. Bu yansıma durumu, yorumcunun metni belirli bir anlamla ve beklentiyle okumasına bağlı olarak meydana gelmektedir. Bu sebeple söz konusu yansıma esasında bir ön-yansımadır, “orada” olan şeyi “orada olan” kişinin anlamasıdır. Bu yönüyle anlama ve yorumlama hareketini ve akışını oluşturan bu ön-yansıma olayı, kişi anlama nüfuz ettikçe ortaya çıkan şeye göre her defasında yeniden şekillenmektedir.⁸³ Öte yandan birey ve metin arasındaki karşılıklı yansımadan da anlaşılacağı üzere, yorumcu olarak birey, metni yorumlarken metnin ortaya attığı iddiaya kendisini açma yeteneğine sahip olduğu kadar ona karşılık verme yetileriyle de donatılmış vaziyettedir. Anlama bu noktada bireyin metne, metnin de bireye karşılık vermesi suretiyle gerçekleşmektedir.⁸⁴

Metin-birey arasındaki bu karşılık verme sırasında yorumcunun asli görevi, kendi ön-niyet, ön-görüş ve ön-anlayışlarının, yine kendi zihninde yer alan popüler

⁸¹ Palmer, *Hermenötik*, s. 246.

⁸² Feryal Çubukçu, “Gadamer’s Philosophical Hermeneutics on Education”, *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, C. 2, S. 2, Mayıs 2012, s. 112.

⁸³ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 2, ss. 5-6.

⁸⁴ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 2, s. 69.

anlayış ve kavramlar tarafından yönlendirilmesine izin vermemektir. Bu görev bir nevi, bilimsel temayı “şey”lerin kendilerine göre değerlendirerek teminat altına almak anlamına gelmektedir. Bu nedenle Gadamer’e göre bir Heidegger önerisi olan “şeylerin bizatihi kendilerine yönelme”, esasen hermenötikte ilk, son ve daimi görevdir. Zira bu yönelim, yorumu keyfi fantezilerden ve sınırlamalardan korumuş olacaktır. Bu kılavuzluk sayesinde yorumcu kendi zihin sapmalarına karşı uyanık olma imkânını elde edecektir.⁸⁵ Söz konusu zihin savrulmalarını yaşamamak ve yorumda keyfiliğe düşmemek için anlama yolculuğunda, bakışını bir yandan olguların kendisine sabitlemek zorunda olan birey bir yandan da metnin detaylarında ve değişik yönlerinde gezinirken dikkatini çekenler doğrultusunda anlayışını yenilemeye hazırlıklı olmalıdır.⁸⁶ Bu hassas denge gözetildiği takdirde anlamadaki dairesel döngü sağlıklı bir düzlemde işlemeye devam edecektir. Bireyden metne, zihinden olgulara, parçadan bütüne doğru sürekli devinimsel bir hareket söz konusu olacak ve anlam bu yolla yerini yeni anlamlara bırakacaktır.

Anlama esnasında birey metin etkileşimi Gadamer’e göre “uygulama”yı da içeren yorumlar aracılığıyla gerçekleşmektedir. Zira ona göre uygulama anlamının asli unsurlarından birisidir. Hermenötik gelenekte yer alan diğer pek çok ismin aksine bir metni anlamak ona göre sadece onun ne anlama geldiğini bilme anlamına gelmemektedir. Anlama aynı zamanda söz konusu metnin bir kişinin kişisel hayatında ve anlayışında bugün nasıl uygulanacağını kavrama anlamına gelmektedir. Bu denklemde metnin anlamının ve bu anlamın belirli bir örneğe nasıl uygulanacağını

⁸⁵ Martin Heidegger, “Anlama ve Yorum”, *İnsan Bilimlerine Prolegomena Dil, Gelenek ve Yorum*, Editör: Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayınları, 1. Baskı, İstanbul 2002, s. 318; Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 2, ss. 4-5.

⁸⁶ Nasr Hâmid Ebû Zeyd, “Hermenötik ve Metin Yorumu”, Çeviri: Muhammed Coşkun, *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt-Sayı 46, Nisan 2014, s. 245.

keşfi iki ayrı eylem olmayıp iç içe geçmiş bir bütün görünümündedir.⁸⁷ Bu görünümle birlikte Gadamer'in yorumcuya sunduğu perspektif, bir şey yapma ve yapılanı anlama ve yorumlamanın farklı uğraş alanları olarak kabul edilmediği ontolojik bir çerçeveye dönüşmüştür.⁸⁸ Anlama sürecinin bu üç ögesi, anlama, yorumlama ve uygulama artık ayrılmaz bir birlik içerisindedir.⁸⁹

Gadamer, uygulama nosyonunun rolüne öncelikle teolojik ve hukuki hermenötik alanında dikkat çekmiştir. Zira ona göre yasa metinleri ve kutsal metinler tarihsel doküman olarak ele alınamaz, sadece tarihsel olarak anlaşılacak üzere var olamazlar. Bu metinlerin muhatapları için kurtarıcı etkileri vardır ve bu nedenle “somutlaştırılarak” anlaşılmaları gerekmektedir. Uygulama ise yorumcuyla metin arasındaki zaman mesafesini kapatmakta ve metnin maruz kaldığı anlam yabancılaşmasının üstesinden gelerek anlamı somutlaştırmaya yardımcı olmaktadır.⁹⁰ Bu da şüphesiz din bilimlerinin ve hukukun ihtiyacı olan şeydir. Gadamer, öte yandan, uygulama kavramını yalnızca hukuk metinleri ya da dini metinler için tartışmaya açmamıştır. Ona göre uygulama bütün anlama çeşitleri için dikkate alınması gereken genel bir disiplindir. Bir metni doğru olarak anlama, anlamın yönünü, bağlamını ve uygulamasını anlama, bu yolla metinde yer alan mesajı yakalama manasına gelmektedir.⁹¹ Uygulama, anlamın kendi geçerliliğine hizmet etmesi hususunda sahip olduğu bu önemli etki nedeniyle Gadamer'in felsefi hermenötiğinin merkezi kavramlarından birisi haline gelmiştir.

⁸⁷ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 2, ss. 65-67; Çubukçu, “Gadamer’s Philosophical Hermeneutics on Education”, s. 113.

⁸⁸ Emrah Günok, *Reformulation of the Concept of Understanding in Heidegger’s and Gadamer’s Hermeneutic Theories*, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Felsefe Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2004, s. 2.

⁸⁹ Duška Dobrosavljev, “Gadamer’s Hermeneutics as Practical Philosophy”, *Facta Universitatis Series: Philosophy, Sociology and Psychology*, C. 2, S. 9, 2002, s. 611.

⁹⁰ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 2, s. 65.

⁹¹ Çubukçu, “Gadamer’s Philosophical Hermeneutics on Education”, s. 113.

Gadamer'in anlama ve yorumlamayı uygulamayla birlikte ele almak gerektiği yönündeki teklifi bilgi ve eylem arasındaki boşluğu giderebilmek adına önemli bir atılım olarak kabul edilebilir. Zira o, bilgi ve eylem arasındaki boşluğun farkında olarak ve büyük oranda bu boşluğa dikkat çekmek için anlamayı; *evrensel bir şeyi belirli bir duruma özel olarak uygulama* şeklinde tasvir etmiştir.⁹² Onun bu tespiti bize evrensel olanla tikel olanın ilişkisini sorgulayan Aristo'nun görüşlerini hatırlatmaktadır. Aklın ahlaki rolünü sorgulayan Aristo'ya göre; "Erdemli kişi tek tek şeyler hakkında doğru yargıda bulunur ve tek tek şeyler hakkında doğru ona göredir (...) ve belki de erdemli kişinin başkalarından en büyük farkı, tek tek şeylerde doğruyu görmesinde bulunur."⁹³ Bu durumda Ariston'nun da dikkat çektiği gibi bireyin iyiye, güzele ve ahlaki olana dair bilgisinin yansımalarının onun tikel hayat durumlarında da görülmesi beklenmektedir. Gadamer'in somut durumlara uygulanmayan bilginin anlamsız yahut işlevsiz olduğu yönündeki iddiası da temelini buradan almaktadır. Zira ona göre insan *bilgisinin amacı eylemini yönetmektir*. Bu nedenle anlamayı mümkün kılan şey uygulama ve onun yaşam dünyasıyla olan kopmaz bağıdır. Söz konusu bağ nedeniyle Gadamer anlam bilimlerinin mahiyetçe ahlaki bilgiye teorik bilgi türünden daha yakın olduğunu ileri sürmüştür. Bu açıdan o, insanı ve insanın kendisi hakkında bildiklerini konu alan anlam bilimlerini moral bilimler kategorisinde değerlendirmeyi teklif etmiştir.⁹⁴

Heidegger de Gadamer gibi anlama ve yorumlamayı birbirinden ayırmamıştır. Anlama, yorumlama ve uygulama Heidegger için iç içe geçmiş süreçleridir. Ona göre Dasein'in kendisini ve varlığı anlaması ve yorumlaması aynı zamanda onun kendi varlık

⁹² Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 2, s. 70.

⁹³ Aristoteles, *Nikomakhos'a Etik*, Çeviri: Saffet Babür, Bilgesu Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara 2009, s. 52.

⁹⁴ Dobrosavljev, "Gadamer's Hermeneutics as Practical Philosophy", ss. 612-613; Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 2, s. 73.

imkânlarını gerçekleştirme biçimleri olarak uygulamada ortaya çıkmaktadır.⁹⁵ Bu nedenle yapılması gereken yaşamımızın evrensel ufku olarak uygulama alanının otoritesini rehabilite etmektir. Bu rehabilite de ancak beşeri bilimlerin pratik alanı olan gelenek ve tarihle diyalogla mümkündür.⁹⁶

Heidegger ve Gadamer tarafından uygulamada gün yüzüne çıktığı iddia edilen anlama olayı, Dilthey'e göre ise belirli derecelerde gerçekleşmektedir. Ona göre anlama, dıştan verili olan işaretlerle içsel gerçekliğin bilinmesini sağlayan yöntemdir. Bu şekliyle bir ölçüde duyuşsal olan anlama, bir bebeğin çıkardığı sesleri anlamaktan Kant'ın eserini anlamaya kadar uzanabilecek kademeli bir süreçtir. Anlamanın basit anlamadan yüksek anlamaya kadar çeşitli dereceleri vardır. Bu derecelerin oranını belirleyen önemli etkenlerden birisi ise ilgidir. Birey ilgisini taze tutabildiği konularda daha yüksek bir anlama gerçekleştirebilmektedir.⁹⁷

Tüm bu tartışmalardan hareketle anlamanın dairesel bir devinim içinde gerçekleştiğini söylemek mümkündür. Bu daire nizami ve mevziisi belirli bir daire değildir. Tekrarlara ve yeni karşılaşmalara bağlı olarak sürekli değişen, biçimsiz bir dairedir. Bu dairenin objektif ya da subjektif karakterli olduğu da söylenemez. Zira anlama dairesi her iki unsurun da izlerini taşımaktadır. Bununla birlikte bu daire yorumcunun acilen kendisini kurtarması gereken fasit bir döngü de değildir. Anlama yolunda olan bireyin anlamanın üretken ve ontolojik⁹⁸ bir daire içerisinde gerçekleştiğinin idrakinde olması yeterlidir. Bu farkındalık yorumcuyu keyfilik

⁹⁵ Bilen, *Çağdaş Yorumbilim Kuramları*, s. 133.

⁹⁶ Dobrosavljev, "Gadamer's Hermeneutics as Practical Philosophy", ss. 615-616.

⁹⁷ Wilhelm Dilthey, *Hermeneutik ve Tin Bilimleri*, Çeviri: Doğan Özlem, Notos Kitap Yayınevi, 1. Baskı, İstanbul 2011, ss. 93-94; Wilhelm Dilthey, "The Rice of Hermeneutics", *Hermeneutics and the Study of Histor*, Editörler: Rudolf A. Makkreel ve Frithjof Rodi, Princeton University Press, New Jersey 1996, s. 237.

⁹⁸ Yakup Kahraman, Varoluşumuzun Temel Tavrı Olarak Anlama, *Felsefe Dünyası*, S. 59, 2014/1, s. 179.

tehlikesine karşı korumakta ve olası zihin savrulmalarına karşı olgulara ve metne tutunmasını sağlamaktadır. Öte yandan anlama ve yorumlama, uygulama fenomeniyle iç içe gerçekleşmektedir. Anlamanın uygulamayla ve doğal olarak yaşam dünyasıyla olan kopmaz bağı kavramın mevcut ihtiyaçlar ekseninde yeniden ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Zira uygulamanın anlama üzerindeki etki alanını ve sınırlarını belirlemenin din eğitimi alanında bilgi-yaşam ilişkisi sorunsalına yeni bir bakış açısı sağlayacağı muhakkaktır.

Ufukların Kaynaşması

Anlamanın bütün-parça ilişkisine bağlı olarak dairesel bir hareket eşliğinde, yorumcunun yazarın bakış açısına kendisini yerleştirmesi suretiyle, bu yolla metnin ve bireyin birbirine verdiği karşılıklar esnasında ve nihayetinde “uygulama”lar aracılığıyla gerçekleştiğine bir önceki başlıkta değinilmişti. Anlamanın nasıl gerçekleştiği yönündeki söz konusu analizlere Gadamer bir yenisini, “ufukların kaynaşması” tasviriyle eklemiştir. Ufukların kaynaşması tasviri Gadamer’in yorum literatürüne kazandırdığı en özgün kavramsallaştırmalardan birisidir. Zira o, söz konusu kavramsallaştırma yardımıyla anlamanın nasıl gerçekleştiği hususunda kendi vaktine kadar rastlanmamış bir bakış açısı sergilemiştir. Bu nedenle bu başlık özel bir çerçevede “ufukların kaynaşması” hadisesini ve bu yolla anlamanın nasıl gerçekleştiğini konu edinmiştir. Bunu yapmak için de öncelikle “ufuk” ve “kaynaşma” ifadelerinden ve “ufukların kaynaşması” bileşiminden ne kastedildiği açıklanmıştır.

Hermenötik tartışmalarda anlama esnasında devrede olan iki farklı ufukun varlığından söz edilmektedir. Bu ufuklardan ilki yorumcunun ufku, ikincisi ise yorumcunun anlama eylemi esnasında kendisini içine yerleştirdiği insan, metin gibi nesnelerin ufkudur. Ufuk burada, belirli bir noktadan görülmesi mümkün her şeyi içine

alan görüş alanı anlamında kullanılmaktadır. Ufuk ayrıca, kişinin içinde hareket ettiği, kişiyle birlikte hareket eden ve hareket eden kişiye göre değişen bir yapıdır. Bunu düşünen insan zihnine uyarladığımızda ufukun daralması ve genişlemesinden yani ufukun değişme imkânından söz edilmektedir. Ufuk sahibi olmak uzağı ve yakını hatta yakınının da ötesini görebilmek, bu anlamda herhangi bir sınır tanımamak demektir. Ufuk sahibi olan bir kişi ister yakın ister uzak olsun görüş alanı içindeki her şeyin önemini bilmekte ve anlamaktadır.⁹⁹

Gadamer kendi hermenötüğünde anlamayı bir tür ufukların kaynaşması olarak nitelendirmiştir. Onun bu ufuklardan kastı geçmişin ve şimdinin ufku ve bunların yansımaları olarak metnin ve bireyin ufkudur. Geçmişin ufku sürekli bir devinim halindedir ve geleceği etkilemektedir. Şimdinin ufku ise geçmişsiz şekillenemez. Aksine anlama, kendi başına var olduğu zannedilen bu iki ufukun yani şimdinin ve geçmişin ufukunun kaynaşmasıdır.¹⁰⁰ Bu, aynı zamanda, geleneğe yani geçmişe ait olan metnin ve yazarının ufkuyla onu “şimdi” nin şartları ve ilgileriyle anlamaya çalışan yorumcunun ufukunun kaynaşmasıdır. Burada bir oluşumdan değil kaynaşmadan bahsedilmektedir. Zira anlama süreci tam anlamıyla bir ufukların kaynaşması olayıdır. Bu kaynaşmada tarafların hiç birinin önceden sahip olmadığı, yeni, bambaşka, özgün bir anlam doğmaktadır.¹⁰¹ Yorumcu metni kendi anlayışı çerçevesinde kavramakta, metin de yorumcuyu kavramaktadır. Burada vurgulanan hermenötiksel döngü Palmer tarafından *yorumun dinamik kompleksliği* şeklinde tarif edilmiştir. Bu dinamik yapıda

⁹⁹ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 2, s. 56.

¹⁰⁰ Hans-Georg Gadamer, “The Universality of Hermeneutical Problem”, *Philosophical Hermeneutics*, Çeviri ve Editör: David E. Linge, University of California Press, California 1976, s. 8; Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 2, ss. 61-62.

¹⁰¹ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 2, s. 280.

yorumcunun anlama dünyasının ufku ile metin sahibinin ufku karşılaşmakta ve kaynaşmaktadır.¹⁰²

Ufukların kaynaşmasından söz ederken Gadamer, iki farklı ufkun, ilk ikisinden bağımsız üçüncü bir ufuk meydana getirmek için bir araya gelmesini kastetmemektedir. Çünkü o, birinin ufku ile ötekinin ufku kaynaşırken daimi ve belirli olan bir şeye değil, karşılıklı diyalog devam ettikçe ortaya çıkan şeye dikkat çekmek istemektedir.¹⁰³ Bu nedenle anlama gerçekleşirken iki farklı dünyadan, iki farklı kişiden, iki farklı yorumdan söz edilmemektedir. Zira anlama söyleşinin tarafları arasında gerçekleşen bir durum olmaktan çok ortak anlam dünyasında gerçekleşen bir olaydır. Karşı karşıya gelen yorumcular arasında bir söyleşi mevcutken yorumcu ile yorumcunun kendisi arasında da ikinci bir söyleşi mevcuttur. Bu süreç bir anlama, anlamaya varma sürecidir. Buna, ortak bir anlam dünyası inşa etme süreci de denilmektedir. Anlamanın *ufukların kaynaşması* olarak formüle edilmiş olmasının nedeni de onun sadece yazara ya da yorumcuya ait olmayıp ortak bir söyleşide gerçekleşiyor oluşudur.¹⁰⁴ Öte yandan hâlihazırdaki ufuk, kapanmış bir ufuk değildir. Bu ufuk geçmişten koparılmış da değildir. Bilakis söz konusu ufuk o anki anlama esnasında kendi içinde gelişmeye devam eden bir niteliğe sahiptir.

Birey bir kişiyi ya da metni anlamaya çalıştığında kendisini ortak bir alanı temsil eden genel bir zemine yaklaşmış olarak bulmaktadır. Bu sebeple anlama sürecinde ortak bir iletişim meydana gelmektedir. Anlayanla anlaşılan arasında bu yönüyle bir ortaklaşalık söz konusudur. Böylece her anlaşılan şey, böyle bir ortaklaşalık aracılığıyla bilinmektedir. Anlama bu açıdan insanları birbirine bağlayan ortamdır. Birey anlama esnasında bu ortama dalmıştır, bu atmosfer içinde yaşamaktadır ve aynı zamanda bu

¹⁰² Palmer, *Hermenötik*, ss. 55-57.

¹⁰³ Burhanettin Tatar, *Felsefi Hermenötik ve Yazarın Niyeti -Gadamer versus Hirsch-*, Vadi Yayınları, 2. Baskı, Ankara 1999, s. 122.

¹⁰⁴ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 2, s. 171.

atmosfer tarafından sürekli olarak kuşatılmaktadır.¹⁰⁵ Bu atmosfer içinde birey her daim kendi özünü muhafaza etmekte bunun da ötesinde bu öze daha fazla yaklaşma fırsatını elde etmektedir.¹⁰⁶ Bu yönüyle her türlü anlama nihai noktada kendi kendini anlamadır. Zira bir ifadeyi anlamak ifadenin gizlediği şeyi kişinin kendince açığa çıkarması anlamına geldiğinden aynı zamanda kişinin bu ifadeyle kendi tarzını ve yolunu bilmesinin de işaretlerini içermektedir. Yorumcunun bu anlamda kendisini ve görüşlerini paranteze alması ve bu yolla ön yargılarının bütününden kurtulması beklenemez. Zira bu talep anlamının mümkün yollarını kapatmak anlamına gelmektedir. Bu durumda yorumcuya düşen görev tamamen nesneye odaklanmak olmayıp -ki zaten bunun imkânı tartışmaya açıktır-, kendi ufku ile metin arasında kurulabilecek makul etkileşim şekillerini bulmaktır.¹⁰⁷

Tüm bu tartışmalardan hareketle anlamının bir tür ufukların kaynaşması olarak izahının alanda ciddi bir paradigma değişimine ön ayak olduğu söylenebilir. Gadamer'e göre anlama, özne ve nesnenin ufuklarının kaynaştığı esnada, Dasein'in sahip olduğu tüm orijinalikleri içermektedir. Anlama kavramının, mevcut kısıtlarından kurtularak bu şekliyle daha geniş bir düzlemde ele alınması, anlamının nasıl gerçekleştiğini kavrama ve açıklamada yorumcuya yardımcı olabilir.

Buraya kadar ilgili başlıklarda anlamının ne olduğuna ve nasıl gerçekleştiğine dair analizlere yer verilmiştir. Bu yolla mahiyeti ve sınırları az çok belirlenmiş olan kavramın sosyal bilimlerde alanında nasıl ele alındığı ve alınması gerektiği de kanaatimizce üzerinde düşünülmesi gereken konular arasında yer almaktadır. Zira yorumbilim tartışmaları uzunca bir süre doğa bilimleri ve sosyal bilimler ikiliğinden etkilenmiş ve bu ikilik arasında kendisine bir pozisyon belirlemek için ciddi uğraşlar

¹⁰⁵ Birand, *Kâmuran Birand Külliyyatı*, s. 44; Dobrosavljev, "Gadamer's Hermeneutics as Practical Philosophy", s. 611.

¹⁰⁶ Dobrosavljev, "Gadamer's Hermeneutics as Practical Philosophy", s. 611.

¹⁰⁷ Palmer, *Hermenötik*, s. 164; Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 1, s. 362.

vermiştir. Bu nedenle söz konusu uğraşların neden olduğu tartışmalara ve anlamının bu tartışmalar ışığında ortaya çıkan alan arayışı çabalarına takip eden başlığın inceleme konuları arasında yer verilmiştir. Bunu yaparken asıl hedefimiz ise bir sosyal bilim dalı olan din eğitiminin kendisine has anlama formunu belirleyebilmesi için ona uygun bir alan açmaya çalışmaktır.

3. BİR SOSYAL BİLİM YÖNTEMİ OLARAK ANLAMA

Felsefe alanında uzun yıllar hâkim olan pozitivist yaklaşım, bilimleri, doğa bilimleri ve sosyal bilimler şeklinde iki farklı başlıkta ele almıştır. Buna rağmen, sosyal bilimler grubu genellikle doğa bilimlerine göre konumlandırılmış ve sosyal bilimlerle ilgili değerlendirme ve saptamalar doğa bilimlerine has yöntemlerle yapılagelmiştir. Bu durum uzun süre sosyal bilimlerin kendisine özgü yöntemler üretmesine engel olmuştur.¹⁰⁸ Bu engeli aşmak için bazı filozoflar söz konusu iki bilim dalı arasında yöntemsel ayrıma gitme ve sosyal bilimleri müstakil bir zeminde ele alma çağrısında bulunmuşlardır. Özlem'e göre bu çağrının ilk atıflarına Vico'da rastlamak mümkündür. Ona göre Vico, tin bilimlerinin doğa bilimlerine önceliğini vurgulayan ilk filozof ve ilk tin bilimi kuramcısıdır.¹⁰⁹ Vico, insanın etki alanı olan toplumsal-tarihsel yani tinsel

¹⁰⁸ Doğan Özlem, "Tin Bilimlerine Giriş'in Yüzüncü Yılı ve Dilthey", *Metinlerle Hermeneutik Dersleri I*, Notos Kitap Yayıncılık, 1. Baskı, İstanbul 2012, s. 55.

¹⁰⁹ Doğan Özlem, "Vico, Giovanni Battista (1668-1744)", *Anlamdan Geleneğe, Kimlikten Özgürlüğe (Kavramlar ve Tarihleri III)*, Bütün Eserlerine Doğru 16, İnkılap Yayınları, 1. Baskı, İstanbul 2009, s. 301; Özlem, "Tin Bilimlerine Girişin Yüzüncü Yılı ve Dilthey", s. 67.

Tin bilimlerinden kasıt en genel anlamıyla toplum, tarih, kültür gibi temaları işleyen insanî bilimlerdir. Rickman'a göre tin bilimleri kavramını bağımsız bir başlıkta inceleyen ilk isim S.Mill'dir. Mill, 1843'de yayınlanan ve 1877'de genişletilen kitabının ilgili bölümünü "Geisteswissenschaften" başlığıyla yayınlamış ve doğa bilimlerinden ayırdığı bu grup için ahlak bilimleri (moral sciences) kavramını kullanmıştır. Her ne kadar Mill, "moral" terimiyle sadece ahlak alanını ve ahlaksallığı kastetmemiş, kavramı tinselliği ve toplumsallığı kuşatacak geniş bir çerçevede kullanmış ise de o, bu çalışmasında, ahlak, tin ve toplum kodlarının doğa bilimlerine

varlık alanı ile Tanrı'nın kontrolünde olan doğal varlık alanı arasında belirgin bir farklılık olduğunu ileri sürmüştür. Ona göre doğal varlık alanı Tanrı tarafından yaratılmıştır, tinsel dünyayı ise insan üretmiştir. Bu nedenle insanlar doğal varlık alanından ziyade tinsel varlık alanına ait olan şeyleri daha iyi anlama ve yorumlama yetisine sahiptirler. Bu yeti sayesinde insan dünyaya ait ilkeleri, kendi zihinsel değişimlerinin içinde bulabilmektedir.¹¹⁰ Bu ilkeler, insana doğrudan verilmiş ilkeler değildir; onlar geçmişin içerisinde bireyin kendi özel tininin yönelimleri olarak saptanıp ortaya çıkarılabilen ilkelerdir. Söz konusu ilkelerle örülü olan bu dünya, *monde civile*, tamamen insan yapısı şeylerin, dillerin, geleneklerin, hukuksal ve politik düzenlerin, ekonomik örgütlenmelerin, özel mülkiyetin dünyasıdır. Buna bağlı olarak Vico, bireyin tinsel dünyayı yorumlama yoluyla doğaya göre daha iyi tanıyabileceğini, çünkü onu yapanın bizzat bireyin kendisi olduğunu iddia etmiştir.¹¹¹

Bilinebilirlik hiyerarşisinde tinsel dünyanın doğal dünyadan önce geldiğini ileri süren Vico, 18.yy.ın başlarında yani pozitivizm ve empirizmin baskın felsefi görüşler olarak kendisini gösterdiği bir tarihte, tinsel olanı en iyi tinin bilebileceğini, başka bir deyişle öznel olanı en yetkin bir biçimde ancak öznenin bilebileceğini savunmuştur. Bu

endekisle incelenmesi fikrinden kurtulamamıştır. Böylelikle ilk atıflarına Vico'da rastladığımız kavram Mill'le birlikte aslında yarı bağımsız bir görünüm kazanmıştır. Kavramın daha geniş bir alana işaret etmeye başlaması ve kendisini doğa bilimleri grubundan ayırarak tamamen bağımsızlaşması ise bu başlığın takip eden paragraflarında görüleceği gibi Dilthey ile birlikte olmuştur. Detaylar için bkz. H.P. Rickman, *Anlama ve İnsan Bilimleri*, Çeviri: Mehmet Dağ, Etüt Yayınları, 2. Baskı, Samsun 2000, s. 20; ayrıca John Stuart Mill, *The Logic of the Moral Sciences*, Open Court Publishing, 3.Baskı, Chicago 1994; Dilthey, *Hermeneutik ve Tin Bilimleri*, s. 33.

¹¹⁰ Giambattista Vico, *Yeni Bilim*, Çeviri: Sema Önal, Doğu Batı Yayınları, Ankara 2007, s. 132; Vefa Taşdelen, *Hermenötüğün Evrimi*, Hece Yayınları, Ankara 2008, s. 42.

¹¹¹ Jürgen Habermas, "Dilthey'in Anlama Kuramı: Ben-Özdeşliği ve Dilsel İletişim", *Metinlerle Hermenötik Dersleri II*, Editör: Doğan Özlem, Notos Kitap, İstanbul 2013, s. 20; Özlem, "Tin Bilimlerine Girişin Yüzüncü Yılı ve Dilthey", ss. 70-71.

denkleme hem ilk kez tin-doğa ayırımına dikkat çekilmiş hem de toplumsal-sivil yani tinsel dünya önem hiyerarşisinde ilk defa doğal dünyanın üzerine çıkarılmıştır.¹¹²

Doğa-tin düalizmine ilişkin tartışmalar etkilerini kaçınılmaz olarak hermenötik alanında da göstermiştir. Bu tartışmalar ekseninde modern dönem yorumbilimcileri, bireyi ve bireyin tinsel yanını göz ardı eden yaklaşımları derinlemesine eleştirmiştir. Yorumbilimcilerin eleştirdiği yaklaşımların başında pozitivist yaklaşım gelmektedir. Zira pozitivist yaklaşım anlam ve yoruma ilişkin konularda yorumcuya ve metin yazarına hak ettiği değeri ve yetkiyi vermemiştir. Pozitivist filozoflara göre metin, yorumcudan ve yazarından bağımsız, “orada duran” bir şeydir ve bu bağımsızlık zemininde yorumlanmalıdır.¹¹³ Söz konusu bu “oradalık” eğilimi uzun süre anlam bilimleri alanında etkisini daha ziyade dogmatizm¹¹⁴ olarak göstermiştir ki bu tavır, yorumcunun uzak durması gereken bir tavrıdır. Zira sorgulama ve eleştirinin devrede olmadığı, dogmatizmin hâkim olduğu durumlarda yorumcu, ya geçmişe katı bir taassupla bağlanmış ya da metne dilediğini söyletme çabalarına haklı bir zemin bulmuştur. Tarih bu iki duruma ait sayısız örnekle doludur.¹¹⁵ Bu dogmatizme esir düşmemek adına çağdaş hermenötikçilere göre tüm eylemler gibi anlama eyleminde de yorumcunun ve metin yazarının kişisel ve tinsel bütün eğilimlerinin devrede olduğuna dair bireyde bir farkındalık oluşturmak gerekmektedir. Hermenötik gelenekte bu

¹¹² Ömer Faik Anlı, “Hermeneutik Temelli Tin-Doğa Ayrımı ile Hegel’in “Gerçek Bütündür” Yaklaşımının Karşılaştırılması”, *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, S. 9, Bahar 2010, s. 36.

¹¹³ Bu durum yabancı literatürde ifadesini “thereness” kavramında bulmuştur. Kavramın detayları için bkz. Tatar, *Felsefi Hermenötik ve Yazarın Niyeti*, s. 34.

¹¹⁴ Dogmatizmin olası sonuçları ve çözüm önerileri için bkz. Selahattin Ertürk, *Diktacı Tutum ve Demokrasi*, Edge Akademi Yayınları, Ankara, 2014, ss. 10-12.

¹¹⁵ Bilen, *Çağdaş Yorumbilim Kuramları*, ss. 15-17.

farkındalık çağrısını, Vico'dan sonra en yüksek vurguyla dile getiren isim Dilthey'dir.¹¹⁶

Dilthey de Vico gibi, insanın fiziksel yönelimler kadar tinsel yönelimlere de sahip olduğuna dikkat çekmiştir. Buna ilave olarak bu yönelimlerin anlamayı nasıl şekillendirdiği ve ne oranda etkilediği üzerine kafa yormuştur. Dilthey'e göre insan pozitivistlerin iddia ettiği gibi doğa karşısında sadece tasarımlama ve duyumsamayla tavır takınmamaktadır. İnsan, bu vasıfları aşan; isteme, arzulama, heyecan duyma, sempati, antipati, amaç koyma, değer verme ve değerlendirme gibi pek çok unsurla bezenmiştir. Tasarımlama ve duyumsama bilginin yüzeydeki yapıcı öğeleriyken bahsedilen değer yüklü diğer unsurlar bilginin yüzeyin altında kalan yapıcı öğeleridir. Dilthey için anlama, yüzey altı ve yüzey üstü tüm öğelerin birlikteliğinde gerçekleşen hissedici/kavrayıcı edimdir. Buna bağlı olarak anlama için yüzeydeki öğelerin işe koşulduğu kadar yüzey altındaki öğelerin de işe koşulması gerekmektedir.¹¹⁷ Bu gerekliliğe dikkat çekmek için Dilthey, "Bilgi ve bilgi kavramları sadece algı, tasarım ve düşünce malzemesiyle mi dokunmuştur?" gibi çok temel bir soru ortaya atmış ve bu yolla insanı, tek bir yönüyle değil bütün yönleriyle bilginin ve bilgiyle alakalı kavramların açıklanmasında temele koymak niyetinde olduğunu ima etmiştir.¹¹⁸

Dilthey, söz konusu imayla insanın bütüncül tabiatına dikkat çekerek, çağdaş, soyut, bilimsel düşüncenin her bir ögesini insanî varoluşun bütünlüğüne, insanın total kimliğine başka bir tabirle öznenin totalitesine bağladığını iddia etmiştir. Ona göre insanın istek, duygu ve amaç koymaya dayalı gerçek yaşama süreci ancak onun vurgulanan bütünlüğünün çok çeşitliliği içerisinde anlaşılabilir. Bu sebeple Dilthey anlamayı salt apriori bir bilgi olanağı olarak değil, insanın içinde bulunduğu konumlar

¹¹⁶ Özlem, "Tin Bilimlerine Girişin Yüzüncü Yılı ve Dilthey", s. 56.

¹¹⁷ Dilthey, *Hermeneutik ve Tin Bilimleri*, ss. 28-30.

¹¹⁸ Dilthey, *Hermeneutik ve Tin Bilimleri*, s. 16.

toplamından çıkan bir gelişim tarihi olarak görmüştür. Zira ona göre insanın hisseden ve amaçlayan mahiyeti tümüyle kendisine ait olup, onun tamamen kendisinden bağımsız olan dış dünyasından daha kesin bir veridir. Bu veri, tasarlanan bir veri olmayıp yaşanan bir gerçekliğe aittir.¹¹⁹ Zira gerçeklik teorize edilebilen bir şey olmaktan öte yaşanan bir şeydir.¹²⁰

Dilthey bu görüşlerden hareketle insan yapısını bütün yönleriyle ele almayan yaklaşımların bilgikuramsal yeni temellendirmelere gereksinim duyduğunu iddia etmiştir.¹²¹ Ona göre bu temellendirmelerin insanın neliğini bütünüyle ele alan tin bilimlerinin çatısı altında yapılması gerekmektedir. Tin bilimleri Dilthey literatüründe tarihsel ve toplumsal gerçekliği konu alan insan, tarih ve toplum bilimlerinin tümüne işaret etmektedir. Bu nedenle o, tin bilimlerinin sadece toplum bilimleri, kültür bilimleri ya da tarih bilimleri olarak isimlendirilmesini kavramın kapsamını daraltma olarak nitelendirmiştir. Aslında, tin bilimleri, ahlak bilimleri, manevi bilimler, toplum bilimleri, anlayıcı bilimler, kültür bilimleri, tarih bilimleri gibi kullanımların hepsinde en genel ve kuşatıcı anlamıyla insan bilimleri kastedilmektedir.¹²² Öte yandan tin bilimlerinin manevi ilimler olarak da kullanımı mevcuttur. Tarih ya da kültür bilimlerinden daha kapsamlı bir kavram olması nedeniyle manevi ilimler yer yer tin bilimlerinin muadili olarak kullanılmıştır. Nasıl kavramsallaştırılmış olursa olsun, bütün bu kullanımlardaki ortak atıf, tin bilimlerinin doğa bilimleri alanına dâhil edilemeyeceği ve bu bilimlerin yöntemlerine göre incelenemeyeceği üzerinedir.¹²³

¹¹⁹ Dilthey, *Hermeneutik ve Tin Bilimleri*, s. 17.

¹²⁰ Özlem, “Wilthem Dilthey’da Teorik Bilme ve Pratik Yaşama Kesinliği Bağlantısı (Manfred Riedel) Metin İncelemesi”, s. 233.

¹²¹ Dilthey, *Hermeneutik ve Tin Bilimleri*, s. 19.

¹²² Bilen, *Çağdaş Yorum Bilim Kuramları*, s. 89.

¹²³ Birand, *Kâmıran Birand Külliyyatı*, s. 16.

Dilthey, yukarıda sınırları belirlenmiş olan tin bilimlerini doğa bilimlerinin mekanik ve indirgemeci yöntemlerinden kurtarmak için yeni bir metodoloji geliştirmek istemiştir. Bu bilimlerin insanın sosyal ve sanatsal ifadelerini anlamaya yöneldikleri için onlara ait olgular doğa olaylarında olduğu gibi sadece açıklama yoluyla anlaşılabilirler. Bu nedenle sosyal bilimlerin alanı için Dilthey “açıklamaya” ilave bir yöntem olarak “anlama”yı önermiştir.¹²⁴ Dilthey’e göre insanî ve tinsel olan şeyler hakkında -bir dereceye kadar- kesinliğe, açıklama ile değil empati ve anlama yoluyla ulaşılmaktadır. Zira anlama, insanın tüm psişik ve zihinsel donanımının etkin olduğu bir süreçtir.¹²⁵ Öte yandan bireylerin ayrı ayrı his dünyalarına inilmesi, tikel her bir olayın detaylarıyla ve bağlamıyla incelenmesi açıklama ile değil ancak anlama ile mümkündür. Birey açıklama için salt aklî süreçlere ihtiyaç duymaktayken, anlama esnasında bireyin bütün zihinsel güçleri işbirliği halindedir.¹²⁶

Açıklamadan farklı olarak anlamada yer aldığına dikkat çekilmek istenen esas vurgu, duygudaşlık vurgusudur. Birey, ortamı ya da geçmişi zihninde yeniden inşa edebilmek için anlamamanın bu boyutuna ihtiyaç duymaktadır. Zira tarihsel olaylar ve bunlara dair gerçekleştirilen anlama duygusu yüklüdür ve biriciktir. Bu duygusu yüklü biricikliğe ise açıklama ile ulaşmak mümkün görünmemektedir. Öte yandan doğa bilimleri ve doğal olarak açıklama, zorunlu nedensel bağlara ihtiyaç duymaktadır. İnsan bilimlerinin kendine özgü tavrı ise zorunlu yasaları ve zorunlu nedensel bağları kabul etmemektedir. İnsan bilimlerinin hedefinde Dilthey’in ifadesiyle “yorumlayarak anlamak” olmalıdır.¹²⁷

¹²⁴ Palmer, *Hermenötik*, s. 139; Dilthey, *Hermeneutik ve Tin Bilimleri*, s. 92.

¹²⁵ Dilthey, *Hermeneutik ve Tin Bilimleri*, ss. 41-42.

¹²⁶ Bilen, *Çağdaş Yorum Bilim Kuramları*, s. 87.

¹²⁷ Kurtuluş Dinçer, “Tarihte Açıklama ve Anlama”, ss. 3-5, Erişim linki:

<http://docplayer.biz.tr/28806674-Tarihte-aciklama-ve-anlama-explanation-and-understanding-in-history.html> Erişim tarihi: 06.02.2018.

Tüm bu nedenlere bağılı olarak insan bilimleri, doğa bilimleri gibi teknik bir zeminde ele alınamaz, teknikleştirilemezler.¹²⁸ Bu nedenle söz konusu bilimlerin konusu haricî kategorilere göre değil dâhilî kategorilere göre anlaşılmalıdır. Bu da insan hayatının yine insan hayatından yola çıkılarak anlaşılması manasına gelmektedir. Zira anlama, insanın kendisiyle hayatı arasında en kuvvetli bağı oluşturan eylemdir.¹²⁹ Öte yandan, insan hayatı mekanize edilerek anlaşılabilir. Mekanize etmeye çalıştıkça insanı ve onun nasıl anladığını kavramak daha da zorlaşacaktır. Bu nedenle yorumun bir parçası olan insanın acil olarak *insanlık için anlamlılık* meselesini gündemine alması gerekmektedir. Yorumcudan bu noktada beklenen analitik ve mekanik oyunlarla meşgul olup problemi görmezden gelmesi değil, anlamanın aslı unsurlarına odaklanmasıdır.¹³⁰

Buraya kadar bu başlıkta, insan tabiatını ve buna bağılı olarak anlama fenomenini matematiksel işlemlerle çözmeye çalışma çabasının tuhaflığına dikkat çekilmek istenmiştir. Bunu yaparken de bilime özgü yorumlama süreçleriyle tarihî, dinî, edebî ifadeleri yorumlama süreçlerinin birbirinden farklı bir düzlemde ele alınması gerektiği yönündeki kanaatten yola çıkılmıştır. Sosyal bilimler zamana ve şartlara bağılı olarak değişkenlik göstermeyen aklı ilkelerden ziyade, bireysel, tarihsel ve duygusal olan temaları konu edinmektedir. Bu temalar ise zamanın ruhuna asılı olan karakterlerine bağılı olarak her daim bir oluşa işaret etmekte, değişen ve yenilenen durumları esas almaktadır.¹³¹ Söz konusu temaların yukarıdaki değerlendirmelerle öne çıkan özelliklerine bağılı olarak hermenötikte yeni bir problem alanı tartışmaya açılmıştır. Bu aşamada cevaplanmayı bekleyen soru şudur: İnsanı konu alan sosyal bilimlerin/tin bilimleri insanın değişen ve dönüşen yönlerine rağmen objektif karakterde olabilir mi?

¹²⁸ Dobrosavljev, “Gadamer’s Hermeneutics as Practical Philosophy”, s. 613.

¹²⁹ Palmer, *Hermenötik*, s. 142.

¹³⁰ Palmer, *Hermenötik*, ss. 58-60.

¹³¹ Bilen, *Çağdaş Yorum Bilim Kuramları*, s. 31.

Tin Bilimlerinin Objektiflik Sorunu

Anlam ve yorum eksenli tartışmalarda tin bilimleri grubunun objektiflik sorunu önemli konu başlıklarından birini oluşturmaktadır. Bu sorun tin bilimlerinin mahiyetçe objektif ve genel geçer olma kriterlerini taşıyıp taşımadığı yönündeki alternatif görüşlere bağlı olarak alanda farklı açılarla ele alınmıştır.

Tin bilimleri grubu, insanı, tarih, kültür, toplum gibi ögelerle birlikte ele almaktadır. Bu birliktelik nedeniyle modern dönem hermenötikçileri kendi zamanlarına kadar akılla organik bağı olduğu kabul edilen bilginin ve anlamının, yukarıda söz edilen ögelerden bağımsız ele alınabileceği yönündeki görüşü reddetmiştir. Zira tarih, kültür ve toplum gibi kodlarda insana ait değerler mevcuttur ve tüm anlamalara bu değerler eşlik etmektedir. Bunun da ötesinde değer duygusunun eşlik etmediği hiçbir anlama eylemi yoktur.¹³² Bu nedenle yakın dönem yorumbilimcilerden pek çoğu her zaman ve her yerde aynı olması beklenen, tek tipleştirici bir anlama yaklaşımının imkânını sorgulamıştır. Bu sorgulamayla birlikte tin bilimlerinin genel geçerlik ve objektiflik kavramlarıyla birlikte ele alınıp alınamayacağı hususu hermenötik alanında bir problem haline gelmiştir.

Bu problemin çözümü için pek çok problemde olduğu gibi öncelikle doğru soruyu sormak gerekmektedir. Bu noktada “Tin bilimleri nasıl genel geçerlik kazanabilir?” sorusu hatalı bir çıkış noktasıdır. Zira bu içerikteki bir soru hala tin bilimlerini doğa bilimlerinin bakış açısıyla temellendirme arayışının bir sonucudur.¹³³ Soruda yer alan, tin bilimlerinin de tıpkı doğa bilimleri gibi genel geçerlik kazanması gerektiği yönündeki saklı ima, tin bilimleri için haksız ve yersiz bir sınırlandırmayı netice vermektedir. Bu durum, doğal olarak söz konusu bilimler için sağlıklı bir

¹³² Dilthey, *Hermeneutik ve Tin Bilimleri*, s. 121.

¹³³ Birand, *Kâmıran Birand Külliyyatı*, ss. 28-29.

çerçeve belirlenmesi anlamına gelmektedir. Bu noktada sorunun düzenlenerek “tin bilimleri genel geçer ve objektif olmak zorunda mıdır?” şeklinde yeniden sorulması gerekmektedir.

Bu sorunun cevabı için söz konusu bilimlerin mahiyetlerinin bilincinde/farkında olmak önemlidir. Tin bilimleri doğa bilimleri gibi genel muhtevalı ve genelleştirme eğilimli değildir. Aksine tin bilimleri özel muhtevalıdır. Olgu ve olayları özelleştirerek incelemektedir. Hiçbir şartta değişmeyeceği varsayılan hakikat olgusunu konu edinirken dahi bu böyledir. Öyle ki, yalnız tek bir insan için dahi geçerli olabilecek bir hakikatten, bireyin yaşantısının ve tecrübesinin içine yerleşmiş olan saklı “tek bir hakikat”ten dahi söz etmek mümkündür.¹³⁴ Bazı düşünürlerin *hakikatlerin çeşitliliği* ifadesiyle işaret etmek istedikleri de hakikatin bu görece yönüdür.¹³⁵ Tin bilimleri hakikatin göreliliğinin farkındadır ve bu yüzden onun insanın şahsiyetine özgü ve özel oluşuna taliptir. Bu nedenle bu bilimler başta kendisiyle yakın bir ilişki içinde olan hakikat kavramı olmak üzere muhtevalarında yer alan tüm olgulara dair objektif ve genel geçer olma iddiasından vazgeçmelidir.

Tin bilimleri objektiflik ve genel geçerlik iddialarından vazgeçerken keyfi yorumların anlam üzerinde oluşturması muhtemel tahribata da engel olmak durumundadır. Zira hakikatin çoklu ve göreceli olma durumu anlamada keyfi yorumlara ödün verme riskini de beraberinde getirmektedir. Burada keyfi yorumla, akla ilk gelen anlamıyla sınırsız ve bağımsız yorumlar kastedilmektedir. Bu sınırsız ve bağımsız özelliği nedeniyle peşin hükümlere ve keyfi rastgeleliklere yol açabilecek bu tür yorumlarla odaktaki konunun anlaşılması mümkün değildir. Bu yorumlar, bilakis, nesne ile özne

¹³⁴ Birand, *Kâmıran Birand Külliyyatı*, s. 41.

¹³⁵ Birand, *Kâmıran Birand Külliyyatı*, ss. 32-33, Hakikatlerin çeşitliliği kavramı zamanında Dilthey’in “görelilikler kaosu” olarak tanımladığı durumla benzerlik arz etmektedir. Bu kavramın detayları için bkz. Özlem, “Dilthey’in Tin Bilimlerini Temellendirme Sürecinde Epistemolojide Yaptığı Devrim” s. 95.

arasındaki gerçek ilişkiyi koparmakta, hakikate perde olmaktadır. Tin bilimlerinin dayandığı sübjektivizm ise keyfiliğe değil, bireyin bütün ferdîliğiyle anlamaya katılmasına dayanmaktadır.¹³⁶ Zira anlama esnasında yorumcunun şahsiyeti, derindeki tüm unsurlarıyla birlikte hareketlenerek kavramaya eşlik etmektedir.¹³⁷

Tüm bu tartışmalardan hareketle tin bilimlerinde anlamın nesnel ve tarih üstü niteliğiyle değil öznel ve değişken yapısıyla ele alınması gerektiği söylenebilir. Ricoeur'un da dikkat çektiği gibi tin bilimcileri için bu noktada değerlendirilmeyi bekleyen iki seçenek söz konusudur. Onlar ya yöntembilimsel bir tavır alıp üzerinde çalışılan gerçekliğin ontolojik yoğunluğunu yitirecekler, ya da hakikate yönelip insan bilimlerinde nesnellikten vazgeçmek zorunda kalacaklardır.¹³⁸ Bu noktada tin bilimlerinde kesinlik ve objektiflik arayışının yakın olanı uzaklaştırdığı ve sosyal bilimcileri hipermetrop kıldığı yönündeki görüş dikkate değer görünmektedir. Bu görüşe göre sosyal bilimlerin ıskaladığı anlamı, yani hâkim paradigmanın aksine, kendisini anlamlı kılan anlamı yeniden gündemine alması gerekmektedir. Bu noktada sosyal bilimcilere ve yorumbilimcilere düşen görev ise kesinlik arayışına bağlı tartışmaların anlamı tanıma yönündeki çabaları gölgelemesine mani olmaktır.¹³⁹

Buraya kadar ele alınan tartışmalarla birlikte bu bölümde anlamının tabiatı, özellikleri, nasıl gerçekleştiği, hangi açılardan sosyal bilimler için bir yöntem önerisi olabileceği ve tin bilimlerinin objektiflik sorunu ele alınmıştır. Anlamın bu tartışmalar vesilesiyle belirginleşen öğeleri, yorumbilimcilerce tasnif edilen türleri ve

¹³⁶ Birand, *Kâmıran Birand Külliyyatı*, s. 39.

¹³⁷ Birand, *Kâmıran Birand Külliyyatı*, s. 36

¹³⁸ Paul Ricoeur, "The Hermeneutical Function of Distanciation", *Hermeneutics and the Human Sciences*, Editör ve Çeviri: John B. Thompson, Cambridge University Press, New York 2016, s. 93.

¹³⁹ Ertuğrul Uzun, "Anlamını Kaybeden Sosyal Bilimler", *Anlam Kavramı Üzerine Yeni Denemeler*, Derleyenler: Selma Kibar, Selma Aydın Bayram, Ayhan Sol, Legal Kitabevi, İstanbul 2010, ss. 357-358.

taramalarda rastladığımız önemli anlama ilkeleri ise takip eden bölümün konu başlıkları arasında yer almaktadır.



II. BÖLÜM

ANLAMAMANIN BİLEŞENLERİ, TÜRLERİ VE TEMEL ANLAMA İLKELERİ

1. ANLAMAMANIN BİLEŞENLERİ

Anlama gerçekleşirken bunu mümkün kılan bazı unsurlar devrededir. Bu unsurlar hem anlama sürecini etkiler hem de bu süreçten etkilenirler. Anlayan özne, anlaşılın nesne, sürece özne ve nesneyle birlikte dâhil olan ön yapılar, akıl, zihin, bilinç, dil, tecrübe ve gelenek anlamamanın söz konusu öğeleridir. Bu öğelerin anlama olayında ne derece inisiyatif alabildikleri ve yorumbilim çalışmalarında hangi açılardan ele alındıkları takip eden başlığın tartışma konuları arasında yer almaktadır.

1.1 Özne

Anlamayı tamamlayan unsurlar düşünüldüğünde anlayan birey yani özne, anlamamanın akla gelen ilk öğelerindendir. İnsan, algıladığı nesnelere değiştirebilen ve kendisi de bu yolla değişebilen bir varlık olarak beşeri bilimlerin hem öznesi hem de nesnesidir. Bilmek isteyen de bilmek istenen de yorumlayan da yorumlanan da insandır. Bu özelliklerle donatılmış olmasına rağmen, bazı yaklaşımlarla insana anlamadan ziyade sadece saptama ve açıklama görevi yüklendiğinden ve bu yolla insanın yorumlama etkisinin devre dışı bırakıldığından ilk bölümde bahsedilmişti. Erken dönem hermenötüğü de yer yer bu yaklaşımların etkisinde kalarak, mesajın taşıyıcısı olduğu kabul edilen metne yani nesneye ayrımcı bir güç yüklemiş, metnin anlaşılması hususunda yetkiyi insana değil metne vermiştir. Böylelikle insanın yorum potansiyelini

tam anlamıyla kullanma imkânı elinden alınmıştır.¹⁴⁰ İnsanın görev tanımları arasında sadece açıklama ve saptamanın olduğu böyle bir durumda anlama edimi tümünden geriplanda kalmış ve buna bağlı olarak insan ve anlamaya dair etkisi de silikleşmiştir. İnsandan söz edilemeyen bu denklemde ise insanın anlamasını konu edinmek zorlaşmıştır.¹⁴¹

Her ne kadar erken dönem hermenötiği anlam ve yorum meselesinde önceliği metne vermiş olsa da ilk dönem yorumbilimciler araştırmalarında öznenin etkinliğine de zaman zaman vurgu yapmışlardır. Bu vurgu bulunduğu tarih aralığı için önemli bir girişim olarak kabul edilebilir. Ancak söz konusu vurgu bir yandan da Descartes'den beri Batı düşüncesine hâkim olan özne-nesne ikiliğinin izlerini taşıdığı için yetersiz kalmıştır. Çalışmalarında özne-nesne ikilemi arasında kaldığını hissettiren hermenötikçilerin başında Schleiermacher ve Dilthey gelmektedir. Zira onlar kendi araştırmalarında varlık sorununu görmezden gelerek yöntem bilincini yegâne ölçü olarak kabul etmişlerdir. Varlık sorununun yeterli ölçüde analiz edilmemesi ise birey için bir “kendi-kendini unutmuşluk”la sonuçlanmış ve anlamada öznenin rolü tam manasıyla keşfedilememiştir. Bu anlamda zaman zaman Dilthey'in Heidegger'e ilham veren yaşam vurgusunun dahi yeterli olmadığı görülmüştür.¹⁴²

Schleiermacher ve Dilthey sonrası dönem, öznenin anlama sahnesinde bütün etkinliğiyle yer almaya başladığı dönem olmuştur. Bu dönem, hermenötiğini, birey ve varoluşu üzerine bina eden Heidegger ve Gadamer gibi varoluşçu filozofların çalışmalarının yer aldığı dönemdir. Varoluşçu filozoflar için özne de en net ifadesiyle,

¹⁴⁰ Paul Regan, “Hans-Georg Gadamer’s Philosophical Hermeneutics: Concepts of Reading, Understanding and Interpretation ”, *Meta: Research in Hermeneutics, Phenomenology, And Practical Philosophy*, C. 4, S. 2, Aralık 2012: 2, s. 288.

¹⁴¹ Özlem, “Wilthem Dilthey’da Teorik Bilme ve Pratik Yaşama Kesinliği Bağintısı (Manfred Riedel) Metin İncelemesi”, s. 177.

¹⁴² Günok, *Reformulation of the Concept of Understnading in Heidegger’s and Gadamer’s Hermeneutic Theories*, ss. 11-12.

en az nesne kadar anlama sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Varoluşçular, nesnenin “başkalığında” ve “yabancılığında”¹⁴³ bir anlama yerine, öznenin de sürece etkin olarak müdahil olduğu, insan için daha tanıdık, daha bildik bir anlama serüvenine dikkat çekmişlerdir. Zira onlara göre her anlam temelde bireyle yani “ben”le bağlantılıdır. Dahası, Palmer’in de belirttiği gibi anlama, Gadameri bakışla “kendi olma yolu”dur.¹⁴⁴ Ricoeur’un Heidegger ve Gadamer’den aldığı ilhamla *anlama ontolojisi*¹⁴⁵ olarak nitelediği bu tabloda artık, algılayıcı öznenin bağımsız bir manadan ve anlamadan bahsetmek, anlamının dinleyenlerden ve yorumlayanlardan ayrı bir şekilde gerçekleşebileceğini iddia etmek oldukça güçtür.

Özneyle organik bağı olan anlama sürecini aydınlatılabilmek için öznenin “iç deneyim”ini ve bireye özel “yaşantı”larını hesaba katmak gerekmektedir. Zira anlama ve yorum, bizatihi eşya ya da insanlarla içli dışlı olma durumuna ve bu durumdan kaynaklanan içsel bağlantı olaylarına işaret etmektedir.¹⁴⁶ Bununla birlikte yaşamın gerçekleşen her halinde bireyin psikik güçlerinin tamamı aktif haldedir ve bu yaşantı tamamıyla bireyin kişiliğine/kişiselliğine bağlıdır. Bu nedenlerle Dilthey’e göre bir dereceye kadar sempatiye bağlı olan anlama, esasında bir “yeniden yaşama” halidir. Örneğin bir oyunu izleyen yorumcu, o oyunu sadece yeniden algılayıp tasarlamamakta, aynı zamanda söz konusu oyunun kahramanlarının psikik hallerini oyun esnasında yeniden yaşamaktadır.¹⁴⁷ Kendini bir başkasının yerine koymayı mümkün kılan bu aktarım ve içselleştirme hali, Dilthey’e göre hermenötiğin tüm kurallarının dayandığı

¹⁴³ Bilien, *Çağdaş Yorum Bilim Kuramları*, s. 134.

¹⁴⁴ Palmer, *Hermenötik*, s. 216.

¹⁴⁵ Paul Ricoeur, *Yorumların Çatışması*, Çeviri: Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayınları, İstanbul 2009, s. 6.

¹⁴⁶ Gerard Bruns, *Antik Hermenötik*, Çeviri: İhsan Durdu, Yeni Zamanlar Yayınları, 1. Baskı, İstanbul 2001, s. 23; Dilthey, *Hermeneutik ve Tin Bilimleri*, s. 38.

¹⁴⁷ Dilthey, *Hermeneutik ve Tin Bilimleri*, ss. 38-40.

temeli oluşturmaktadır.¹⁴⁸ Bu temel bireye öteki insanın dünyasına girme olanağı tanıdığı için Dilthey anlamayı *benin sende yeniden keşfi* şeklinde tanımlamıştır.¹⁴⁹ Bu keşif için yorumcunun çok derin psikolojik tahlillere ve benlik çözümlmelerine ihtiyacı yoktur. Zira o, anlamının nesnesi olan kişiye ya da eserin sahibine karşı, insan olma ortaklığından ileri gelen bir aşinalık hissetmektedir. Beşeri varlık dünyasının bir parçası olan yorumcu, insan olma temel vasfıyla hissettiği bu aşinalıkla, algılamayı da içeren ama ondan daha kapsamlı, daha özlü bir anlama sürecinin içinde yer almaktadır. Her ne kadar yorumcunun diğer insanların zihinlerinden geçenleri doğrudan doğruya gözleme şansı olmasa da muhataplarıyla benzer zihin yapılarına sahip olduğu için anlama konusunda avantajlı olduğu söylenebilir. Öte yandan bu durum yorumcunun zihinsel ya da fiziksel olarak deneyimlemediği bir şeyi anlayamayacağı anlamına gelmemektedir. Zira ontolojik açıdan hermenötik bir varlık olan insan, farkında olduğundan çok daha geniş olanaklara sahiptir. Zira insan hayatının akışında, yeni bir duruma uygun davranma, yeni bir durum karşısında akıl yürütme doğal olarak yer almaktadır.¹⁵⁰

Bir olanaklar varlığı olan insanın sürekli yararlı şeyler üreten zihni, nihai noktada bütün güzellikleri kendi işleyiş tarzına göre anlamaktadır.¹⁵¹ Öznellik-nesnellik tartışmalarına öznenin lehine ışık tutan bu tespite göre birey, içindekilerle birlikte dünyayı kendi perspektifine göre anlamaktadır. Alan yazınında perspektivizm olarak tanımlanan bu duruma göre, insan ve yorum söz konusu olduğunda sadece belirli bir perspektiften yapılmış yorumlar söz konusudur. Zira insanî varlıklar, zamanın, mekânın ve tarihin belirli bir noktasında konum aldıkları için bilgi kapasiteleri kaçınılmaz olarak sınırlıdır. Bu anlamda insanlar objektif ve tarafsız gözleme yeteneğinden

¹⁴⁸ Dilthey, *Hermeneutik ve Tin Bilimleri*, s. 42.

¹⁴⁹ Rickman, *Anlama ve İnsan Bilimleri*, s. 62.

¹⁵⁰ Rickman, *Anlama ve İnsan Bilimleri*, ss. 63-65.

¹⁵¹ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 2, s. 304.

yoksundurlar.¹⁵² Bu durumda Dilthey'e göre Ranke'nin, "şeyleri nasılsalar öyle görebilmek ve algılayabilmek için bireyin kendi "ben"ini ortadan kaldırmak" yönündeki talebi çok derin bir ironi barındırmaktadır. Zira birey kendisini, ancak ve sadece kendi iç dünyasını şekillendirdiği derecede anlamaktadır. Bu nedenle bireyin olguları ve dış dünyayı algımlarken Ranke'nin arzusuna kulak asarak kendi "ben"ini ortadan kaldırması mümkün görünmemektedir.¹⁵³ Dahası öznenin anlama sürecine aktif katılımı, anlamamanın konusu olan nesnenin tabiatından da kaynaklanmaktadır. Zira her olgu, eser ya da nesne kendisini anlayan kişiye yani özneye onun tarafından doldurulacak bir mekân, serbest bir alan bırakmaktadır.¹⁵⁴ Nesnenin bizzat kendisi tarafından özneye tahsis edilen söz konusu alan bu yönüyle sadece yorumcunun inisiyatifindedir ve yorumlanmayı beklemektedir.

Her ne kadar yorum plüralistik bir nitelikte ise ve insanlar adedince perspektif ve yorumlar olduğu kabul edilse dahi, bu durum metin yorumunda meşru olmayan bir sübjektivizme dayanak sağlamamalıdır. Bilakis, kanaatimizce sağlıklı anlamaya ulaşma adına, özneliliğin aşırılığına bağlı metin ve anlam tahriflerinden ya da aksi bir durum olan objektivizmin metne nüfuz etmemize engel olan katılığından kurtulmayı deneyen bir orta yol belirlenmelidir. Bu noktada Ricoeur'un aşırı uçlardan sakınan eğilimini hatırlamakta fayda vardır. Ricoeur'a göre anlamak, kendini metne yansıtmak değil, kendini metne açmak anlamına gelmektedir. Anlamak bu anlamda yorumun açtığı tasarlanmış dünyaların içselleştirilmesi yoluyla genişlemiş bir bene/kişiliğe sahip olmaktır. Öte yandan okuyucuya kendi sübjektivitesine sahip olma imkânını sunan aslında metnin konusudur. Bu nedenle anlama artık sadece öznenin anahtarına sahip

¹⁵² Alan D. Schrift, "Perspektivizm ve Yorumcu Plüralizm", *İnsan Bilimlerine Prolegomena Dil, Gelenek ve Yorum*, Editör: Hüsametdin Arslan, Paradigma Yayınları, 1. Baskı, İstanbul 2002, s. 335.

¹⁵³ Dilthey, *Hermeneutik ve Tin Bilimleri*, ss. 49-50.

¹⁵⁴ Tatar, *Felsefi Hermenötik ve Yazarın Niyeti*, s. 112.

olduğu bir oluşum olmayıp, özne ve nesnenin bir aradılığıyla akıp giden bir sürecin meyvesidir.¹⁵⁵ Bu noktada yorumcunun, anladığı şey karşısında kendisine herhangi bir üstünlük atfetmeden, kendi sorularını garanti altına alan keyfi bir prosedüre değil, metinden beklenen cevaplarla bağlantısını koparmayan öznel bir prosedüre tabi olması beklenmektedir.¹⁵⁶ Dilthey de bu anlamda yorumcuya benzer bir görev yükleyerek; onu, romantik keyfilik ve septik öznelliğin devamlı müdahalelerine karşı tin bilimlerini sağlıklı bir düzlemde temellendirmeye davet etmiştir.¹⁵⁷ Öznellik ve nesnellik alanındaki tartışmalarına Alpyağıl ise *ikili hermenötik* nitelemesiyle izah getirmek istemiştir. Onun mutlak nesnellik ve mutlak relativiteye karşı üçüncü bir yol olarak önerdiği bu öneride, yorumcunun yanlış anlamalara mani olmak için anlama kurallarını ve sınırlarını hatırladığı ve uygulama esnasında varolan öznelliğin bilincinde olduğu bir sürece atıf vardır. Böylelikle hem anlama esnasında sınır ve kural ihlalleri yaşanmayacak hem de öznenin metinle kurduğu içsel diyalog ihlal edilmemiş olacaktır.

158

Yukarıdaki tartışmalardan hareketle her fırsatta, öznenin, anlama hadisesinin onsuz değerlendirilemeyeceği önemli bileşenlerinden biri olduğunu kuvvetle dile getirmek gerektiği söylenebilir. Özne, yani anlama üzere olan birey, her haliyle ve her koşulda anlama olayının faal bir katılımcısıdır. Bu katılım nedeniyle anlamada ortaya çıkan subjektiflik tabiidir ve tabii olduğu kadar da meşrudur. Bu nedenle yorumcu yorumun çoklu tabiatından korkup çekinmemeli, ihtimallere açık olan bu komplike durumu, önce bizatihi kendi yaratılışına sonra da gerçekleştirdiği anlama eyleminin doğasına vermelidir. Bununla birlikte metnin ve mesajının bazı durumlarda öznenin onu

¹⁵⁵ Paul Ricoeur, “Hermeneutik ve İdeoloji Eleştirisi”, *Hermenötik ve Hümaniter Disiplinler*, Derleme ve Tercüme Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayıncılık, 1. Baskı, İstanbul 2002, s. 191.

¹⁵⁶ Dieter Misgeld, “Gadamer’in Hermeneutiği Üzerine”, *Hermenötik ve Hümaniter Disiplinler*, Derleme ve Tercüme Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayıncılık, 1. Baskı, İstanbul 2002, s. 87.

¹⁵⁷ Dilthey, *Hermeneutik ve Tin Bilimleri*, s. 113.

¹⁵⁸ Recep Alpyağıl, *Kimin Tarihi Hangi Hermenötik?*, İz Yayıncılık, İstanbul 2013, ss. 54-55.

tahrip etme imkânından korunması gerekmektedir. Bu durumlar yorumcunun metne bazen bilinçsizce bazen de art niyetli olarak keyfi, bağlamsız, dayanaksız ve ideolojik yorumlarla yaklaştığı durumlardır.

1.2 Nesne

Hermenötik araştırmalarda anlamaya konu olan olgular, nesne olarak tanımlanmaktadır. Öznenin anlamaya çalıştığı nesneden kasıt bazı durumlarda başka bir bireydir. Nesneyle bazen de bir olay ya da bir metin kastedilmektedir. Hermenötik gelenek deyince akla yaygın kullanımıyla metin yorum geleneği gelmektedir. Bu nedenle hermenötik ortamın bir parçası olan nesneyi konu alan bu başlığın odağında, öteki birey ya da olaylardan ziyade yazılı metinler yer almaktadır.

Metin, yazar ve yorumcu ilişkisine ve bu ilişkide nesnenin aldığı pozisyona dair alanda pek çok teori mevcuttur. Bunlardan biri, ilk bölümde de kısaca değinildiği gibi, metnin yazarından ve yorumcusundan bağımsız bir nesne olduğu yönündeki görüştür. Pozitivizm ve realizm felsefelerinden esinlenen bu görüşe göre metin, kendine ait öğeleri ve temel dinamikleri olan müstakil bir varlıktır. Buna bağlı olarak metnin amacı ve yazarın amacı farklılaşmaktadır.¹⁵⁹ Söz konusu özne-nesne ayrımı önerisinin, metin yorumunda araştırmacılara sorunlu bir perspektif sunduğu söylenebilir. Zira bu perspektif, her ne kadar anlamamanın taraflarından biri olan metne, muhtaç olduğu ilgiyi gösteren yerinde bir bakış açısını temsil etse dahi, metinle kurulacak ilişkiyi teknik bir zemine taşıma ihtimalinden dolayı metin adına bazı riskler taşımaktadır.

Özne-nesne ayrımı, yani metne yazarından ve yorumcusundan bağımsız bir nesne muamelesi yapmak, öncelikle metni anlamak yerine onu analiz etmeyle sınırlama

¹⁵⁹ Palmer, *Hermenötik*, ss. 31-32.

sonucunu doğurmaktadır. Oysa başta edebi metinler olmak üzere bütün metinler, analiz edilecek nesnelere olarak değil, konuşan insanî yapılar olarak ele alındığı zaman ancak anlaşılabilir olmaktadır.¹⁶⁰ İkinci olarak eseri bir eser olarak değil de bir nesne olarak ele almak, onu, kavrayış, tetkik ve tasnif yoluyla hakkında bilgi sahibi olunabilen basit bir varlık haline getirmektedir. Hâlbuki metin sadece yorumcunun kavrayışına bağlı değildir. Ayrıca eseri bir nesne olarak değerlendirmeye kalkmak, yorumcunun metinden uzak bir mesafeye konumlandırılmasına neden olmaktadır. Oysa yorumun önemli hedeflerinden birinin yorumcuyla metin arasındaki yabancılığı ve mesafeyi ortadan kaldırmak olduğu bilinmektedir.¹⁶¹ Tüm bu nedenlerden dolayı metnin hâkimiyet altına alınması gereken bir nesne olarak değerlendirildiği ben-merkezli teorilerin, esasen metne karşı bir saldırı niteliği taşıdığı söylenebilir. Zira dogmatik ve kapalı yorumlar aracılığıyla gerçekleştirilen bu saldırılar metni cansız bir hale getirmektedir. Oysa anlama, özünde canlı ve dinamik bir süreç olduğu gibi onu oluşturan özne ve nesne gibi yapılar da canlı ve özerk yapılardır. Bu durumda eseri, bireye işaret eden bir öteki, yani bana işaret eden bir sen olarak görmek ve bu ben-sen diyalektiği ışığında bir ilişki kurmak daha sağlıklı olacaktır.¹⁶² Bir oyunu izleyen yahut bir romanı okuyan bir birey, süreçte sadece olup bitenleri düşünen bir özne vasfıyla yer almamaktadır. Birey anlama esnasında, nesnenin açılan gizeminin içsel hareketine kendisini kaptırmıştır. O, bu nedenle, hermenötiksel durumun hâkimi ya da onun kuşatıcısı olamaz. Öte yandan nesnenin özgün karakteri de öznenin herhangi bir hâkimiyetini ve/veya kuşatmasını kabul etmez. Buna bağlı olarak özünde diyalogcu ve katılımcı olan anlamada nesnenin, söz konusu karakterinin de etkisiyle, öznenin mutlak tahakkümünden kurtulması beklenmektedir.¹⁶³

¹⁶⁰ Palmer, *Hermenötik*, ss. 33-34.

¹⁶¹ Ricoeur, *Yorumların Çatışması*, s. 18; Palmer, *Hermenötik*, ss. 292- 293.

¹⁶² Palmer, *Hermenötik*, s. 293, s. 317.

¹⁶³ Palmer, *Hermenötik*, ss. 318-319.

Anlama olayında metin/nesne, yapısal olarak öznenin mutlak otoritesinin gölgesinde yer alamaz. Zira metin, kendisi de bizatihi hermenötik bir sürecin meyvesidir.¹⁶⁴ İlk yazar, nesneyi temsil ettiğini düşündüğü kavramlar aracılığıyla nesnenin dünyasını kendi dünyasına dönüştürmektedir. İkinci aşamada o, dünyasını yorumcunun dünyasına açmaktadır. Neticede nesnenin dünyası, yazarın dünyası ve yorumcunun dünyası karşılaşmaktadır. Farklı vesilelerle değindiğimiz gibi anlamamanın meydana geldiği aşama, bu karşılaşma aşamasıdır. Metin kaleme alınmaya başlandığı andan itibaren önce yazar sonra da yorumcu tarafından her fasılda yorumlanarak varlığını sürdürmektedir. Bu yorumlanma esnasında katılımcılardan her biri önceden tasarlanmamış ve planlanmamış anlayışlara sürüklenmektedir. Taraflar arasındaki diyalog bu nedenle, o an kendisinden doğan bütün anlama imkân ve ihtimallerine açıktır.¹⁶⁵ Gadamer “anlamaya katılma”nın pek çok farklı varyasyonlarından bahsederken bu imkân ve ihtimalleri kastetmiştir.

Bütün bu tartışmalardan hareketle anlamamanın özne ve nesnenin birlikteliğiyle gerçekleşen bir hadise olduğu söylenebilir. Anlamamanın tabiatı ve gerçekleşme şartları hesaba katılınca, özne-nesne ayrımı hususunda ısrarcı olmanın anlamayı keşif yolunda olan yorumcuya sağlayacağı bir kazanım yoktur. Bu ayrımı savunmak kadar, belirli felsefî eğilimlerin etkisinde kalarak iki unsurdan herhangi birinin süreçteki etkisini görmezden gelmek veya bir unsuru ötekine öncelemeye çalışmak da aynı şekilde yersizdir. Zira anlama esnasında birey, kendi başkalığını ve ayrılığını kaybettiği bir oyunun parçası olmakta,¹⁶⁶ nesneyle birlikte kurduğu bir ahenk başarısının içinde

¹⁶⁴ Bilen, *Çağdaş Yorum Bilim Kuramları*, s. 28.

¹⁶⁵ Brice R. Wachterhauser, “Söylediğimiz Şey Olmamız Gerekir mi? İnsan Bilimlerinde Hakikat Üzerine Gadamer”, *Hermenötik ve Hümaniter Disiplinler*, Derleme ve Tercüme Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayıncılık, 1. Baskı, İstanbul 2002, s. 137.

¹⁶⁶ Donald Matheson, “Hans-Georg Gadamer’s Philosophical Hermeneutics and Journalism Research”, s. 5, Erişim Linki:

kaybolmaktadır.¹⁶⁷ Yorumcudan bu noktada beklenen söz konusu ahengi her koşulda korumaya çalışması iken, hermenötiğin görevi ise yorumcunun bu ahengi sağlayabildiği ve sağlayamadığı durumları neden-sonuç ilişkisi içerisinde derinlemesine incelemektir.

1.3 Ön Yapılar

Anlam bilimcilerin çoğunluğu anlamayı açıklarken sürece eşlik eden bazı ön yapıların varlığından bahsetmiştir. Literatürde söz konusu yapılar; ön sahiplenme/ön-edinim¹⁶⁸, ön görüş, ön kavrayış, ön anlama ve ön yargı ifadeleriyle ¹⁶⁹ yer almıştır. Alanda ön yapıları konu edinen araştırmaların pek çoğu Heidegger ve Gadamer'in ilgili kavramlara dair tespitlerine dayanmaktadır.

Heidegger'e göre ön sahiplenme, önceden sahip olunan ve yorumcunun her yorumlayıcı eylemle bir araya getirdiği varlığa katılımlar bütünlüğüdür. Heidegger ön görüş ile de yorumcunun yorumlama eylemine dâhil ettiği perspektifi kastetmektedir. Son olarak ön kavramıyla ise o, bireyin peşinen elinde bulundurduğu ve yorumlama eylemine sunduğu kavram hazinesine işaret etmiştir.¹⁷⁰ Bu kavramlar Gadamer'in hermenötik analizlerinde de sıklıkla yer almaktadır. Ancak zikredilen kavramlar arasında onun anlam teorisine şekil veren en belirgin kavram, ön yargı kavramıdır. Bu nedenle ön yapıları konu alan bu başlıkta alanda diğer başlıklara nazaran daha fazla gündem oluşturan ön yargı kavramı özel bir çerçevede değerlendirilmiştir.

https://ir.canterbury.ac.nz/bitstream/handle/10092/4484/12618905_matheson-gadamer_revised.pdf;sequence=1, Erişim Tarihi: 13.02.2018.

¹⁶⁷ Çubukçu, "Gadamer's Philosophical Hermeneutics on Education", s. 112.

¹⁶⁸ Yücel Dursun, "Gadamer'in Hakikat Anlayışının İki Kaynağı ve Hermeneutik'in Görevi", *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, C. 21, S. 1, 2004, s. 221.

¹⁶⁹ Heidegger, *Varlık ve Zaman*, s. 159.

¹⁷⁰ Ormitson ve Schrift, "Hermenötiğe Giriş", s. 23.

Ön yargı

Ön yargı, bir kişi veya bir olguyla ilgili önceden edinilmiş olumlu veya olumsuz yargı, peşin hüküm ve peşin fikir anlamlarına gelmektedir.¹⁷¹ Başka bir ifadeyle ön yargı kavramı olgularla ilgili sahip olunan iyi ya da kötü her türlü ön fikre işaret etmektedir.¹⁷² Her ne kadar sözlük tanımında kişi veya olgulara dair önceden edinilen bu yargı, hem olumlu hem olumsuz niteliğiyle yer almış olsa da ön yargı kavramı yaygın olarak olumsuz yargılara atıfla kullanılmıştır. Gadamer'in selefleri, bilhassa Aydınlanmacı düşünürler de ön yargıya benzer bir eğilimle olumsuz bir mana yükleyerek ön yargının anlamaya engel olduğunu ve anlamının gerçekleşebilmesi için ön yargılardan kurtulmak gerektiğini iddia etmişlerdir. Gadamer'e göre bu düşünürler, söz konusu iddiayı ortaya atarak esasen geleneğin gücünü reddetmiş ve bu yolla kendileri de bir ön yargı örneği sergilemişlerdir.¹⁷³ Zira ona göre, ön yargı, hem pozitif hem de negatif değere sahip olabilecek kapsamlı bir niteliğe sahiptir. Bu açıdan ön yargı ile sadece olumsuz yargıları kastetmek, ön yargı kavramına -hatalı kullanımıyla- ön yargılı davranmak manasına gelmektedir.

Gadamer seleflerinin aksine, ön yargı kavramını analiz ederken kavrama olumlu bir anlam yüklemiştir. Zira ona göre ön yargıyı olumsuz çağrışımlarından kurtararak anlamının hizmetine sunmak mümkündür. Gadamer bu savını, insan bilincinin

¹⁷¹ Kavrama ait sözlük tanımı için bkz.

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&kelime=%C3%B6n%20yarg%C4%B1&guid=TDK.GTS.546484814777f1.72757602 Erişim Tarihi: 13.02.2018

¹⁷² Melek Göregenli, "Temel Kavramlar: Önyargı, Kalıpyargı ve Ayrımcılık", *Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Birimi (Seçbir), Erişim Linki: www.secbir.org, Erişim Tarihi: 23.02.2018, s. 6.

¹⁷³ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 2, s. 11.

kaçınılmaz olarak düşünsel kısıtlar içinde konum alışı¹⁷⁴ izah etmek için kullandığı “konuşlanmış bilinç” kavramına dayandırmıştır. Ona göre birey anlamayı, “orada” ve zihnen konuşlanmış bir vaziyette iken gerçekleştirmektedir. Bunun da ötesinde bu anlama bireyin, o anda, o tecrübenin içinde yer aldığı şekliyle ve zihnen konuşlandığı “oranda” gerçekleşmektedir. Bu durumda ona göre konuşlanmamış bir bilinçten, başka bir deyişle ön yargısız bir anlamadan söz etmek mümkün görünmemektedir.¹⁷⁵

Heidegger ise ön yargıya bakışını “as” yapısıyla tasvir etmeye çalışmıştır. Bir şeyi “bir şey olarak” anlamayı izah sadedinde o, *to understand something “as” something* kalıbını kullanmıştır. Birey, kendi algısından önce de zaten belirli bir olgu ya da duruma işaret eden şeyleri kendi bakış açısıyla “bir şey” olarak anlamaktadır. Birey bu olguları “bir şey” olarak kavrarken zihninin boş ve nötr olduğunu söylemek mümkün değildir. Aksine birey geleneğinden devraldığı düşünme şekil ve anlayışlarının etkisiyle yani mevcut “ön-niyet”, “ön-görüş”, “ön-algı”, “önyargı” ve “ön-anlama”larıyla bir anlama gerçekleştirmektedir. Bu noktada yorumcunun ön yapılar rağmen doğru anlamaya varabilmesi için bütün bu “ön”lerini “şey”lerin kendilerinden türeterek sağlamlaştırıp teminat altına alması gerekmektedir.¹⁷⁶

Anlamaya giden her yolun kaçınılmaz olarak ön yargı taşlarıyla döşenmiş oluşu Özlem’in saptamasıyla insanın, -bilhassa tinsel alanda-, değer-mantıksal bir düşünme şekline sahip oluşundan kaynaklanmaktadır.¹⁷⁷ Bu iddia anlamının sınırlı ve geçici olduğu yönündeki iddialarla birlikte düşünüldüğünde, anlamada bir sıfır noktasından bahsedilemeyeceğini söylemek mümkündür. Bireyin anlaması için farklı imkânlar söz

¹⁷⁴ Michael Kissack, “Hermeneutik ve Eğitim: İnsan Bilimleri Öğretmenleri İçin Düşünceler”, s. 176.

¹⁷⁵ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 1, s. XXII.

¹⁷⁶ Martin Heidegger, “Anlama ve Yorum”, s. 314; Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 2 s. 4; Melchert, “Understanding” as a Purpose of Religious Education”, s. 180.

¹⁷⁷ Özlem, “Dilthey’in Tin Bilimlerini Temellendirme Sürecinde Epistemolojide Yaptığı Devrim”, s. 96.

konusudur ve bu imkânlar anlamının değer yansız olmayan niteliğinden kaynaklanmaktadır. Zira bireyin varlığının tarihsel gerçekliğini oluşturan etken onun yargılarından çok ön yargıdır. Ön yargılar, insan varlığının temelidir ve insan anlamayı bu temel üzerine bina etmektedir. Kişinin ön yargıları sayesinde sahip olduğu bu anlama imkânı, serbest dolaşan bir bilincin ürünü olmayıp, kalıtımla ve gelenekle koşullanmış bir bilincinin ürünüdür.¹⁷⁸ Bu ürün, kişinin kendi ön kavramlarını ve ön yargılarını metnin anlamı kendisiyle konuşur noktaya gelinceye kadar oyuna sokmasıyla meydana gelmektedir. Bunun da ötesinde anlama bireyin söylenen şeyi kendisine ait hale getirinceye kadar asimile etmesi yoluyla gerçekleşmektedir.¹⁷⁹

Ön yargı, zaman zaman yorumcunun metni asimile etmesine neden olan karakterine rağmen, Gadamer için, anlama sürecinin kendisinden arındırılması gereken bir unsuru değildir. Zira ön yargıyla yoğrulan yorumların hepsi bireylerin farklı zihin yapılarının ve bireysel donanımlarının tesiriyle metne yaptıkları kişisel başvuruların bir sonucudur.¹⁸⁰ Bu başvuruların tümü insanî varoluşun bir yönünü temsil etmeleri açısından kendiliğinden bir değere sahiptir. Bu nedenle yorumların ve yorum yöntemlerinin birbirleri karşısında daha geçerli ya da üstün olma iddiaları kabul edilemez.¹⁸¹ Bununla birlikte her bir insan tekinin her bir varlık tekine dair mevcut bilgisi, o varlık tekinin bilgisinin sadece bir yönünü yansıtmaktadır.¹⁸² Buna bağlı olarak yorumcunun metne dair anlamasının metnin barındırdığı muhtemel anlamların yanında sınırlı bir değeri vardır. Zira metnin bütün anlamı bireyin onun üzerinde

¹⁷⁸ Dobrosavljev, “Gadamer’s Hermeneutics as Practical Philosophy”, s. 607; Rickman, *Anlama ve İnsan Bilimleri*, s. 36.

¹⁷⁹ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 2, ss. 189-191.

¹⁸⁰ Massimo Campanini, “Kur’an ve Bilim: Hermeneutik Bir Yaklaşım”, Çeviri: Abdurrahman Ateş, *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, VIII (2008), S. 2, s. 209.

¹⁸¹ Tahsin Görgün, *Anlam ve Yorum*, Gelenek Yayıncılık, Birinci Baskı, İstanbul 2003, s. 102.

¹⁸² Burhanettin Tatar, “Hans-George Gadamer ve “Hakikat ve Yöntem” Adlı Eseri”, s. 299, Erişim Linki: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/omuifd/article/view/5000073523/5000067782> Erişim Tarihi: 13.02.2018.

gerçekleştirdiği bireysel anlamayı her koşulda aşmaktadır. Bu durumda yorumların “doğru-yanlış” ya da “geçerli-geçersiz” nitelendirmeleriyle değil, “makul” olup olmamaları yönünde değerlendirilmeleri daha uygun görünmektedir.¹⁸³ Bu kategorilere bağlı olarak yorumun kesin değil, fakat en iyi ihtimalle göreceli olarak yeterli olduğu yönünde bir tespitte bulunulabilir. Zira yorumun yeterliliğinin bahsedildiği durumlarda aslında yorumun total yeterliliğinden ziyade göreceli yeterliliği kastedilmektedir.¹⁸⁴

Gadamer’in kendi hermenötüğünde tıpkı gelenek ve otorite kavramları gibi ön yargı kavramını da olumlu çağrışımlarla kullanmasının Ricoeur’a göre provokatif bir yönü yoktur. Onun bu kullanımı esasen fenomenolojik bir değerlendirmeye dayanmaktadır.¹⁸⁵ Bu değerlendirmeyle bir yandan ön yargıların meşru oluşuna dikkat çeken Gadamer, bir yandan da söz konusu uzlaşmacı tavrının metnin aleyhine işlememesi için çabalamıştır. Bunun için metni onu doğru anlamamıza yardımcı olan doğru ön yargılarla, yanlış anlamamıza neden olan yanlış ön yargıların birbirlerinden hangi yolla ayrılabileceğini tespit etmek için uğraşmıştır. Her ne kadar zihnin faaliyetinin devam ettiği esnada bu tespitin yapılabilmesi zor olsa da ona göre söz konusu ayırımın bilincin provoke edilmesi suretiyle gerçekleşebileceğini söylemek mümkündür. Anlamanın, herhangi bir olgunun bireye hitap etmesiyle başladığı düşünülürse, bu provokasyonun ilk aşamasının geleneğe ait bir metinle karşılaşmaya, ikinci aşamasının ise metne sorular sormaya bağlı olduğu söylenebilir.¹⁸⁶ Birey metne ve yazarına ardı ardına yönelttiği sorular sayesinde muhtevayla alakalı önceki izlenimlerinin mahiyetine dair bir saptama yapabilir. Başka bir deyişle bireyin geleneğin içinden kopup gelen bir metinle ilgili ön yargısının, doğru mu yanlış mı olduğunun tespiti, onun metni ve metinle ilgili algısını sorgulamasıyla mümkündür. Bununla

¹⁸³ Tatar, *Felsefi Hermenötik ve Yazarın Niyeti*, s. 129.

¹⁸⁴ Werner G. Jeanrond, *Teolojik Hermenötik*, İz Yayıncılık, 1. Baskı, İstanbul 2007, s. 185.

¹⁸⁵ Ricoeur, *Hermeneutik ve İdeoloji Eleştirisi*, ss. 169-170.

¹⁸⁶ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 2, s. 52.

birlikte insan zihni bir yandan ön yargılar olmadan işleyemeyecek kadar zayıf, diğer yandan doğru ön yargılarla eğitilebilecek kadar şanslıdır. Bu sebeple doğru ön yargıların, her ne kadar bunu yapmak zor olsa da nihai noktada rasyonel bilgiyle buluşturulup yorumcu tarafından meşru bir zemine çekilmesi gerekmektedir.¹⁸⁷

Bireyin önyargılarını meşru bir zeminde tutmaya çalışmasını zorunlu kılan bir diğer etken de Eco'nun tarifıyla anlama esnasında yorumcunun dolaştığı evrenin açık uçlu oluşudur. Her ne kadar bu evrende yorumcu sayısı kadar ön yargı ve anlam yer almakta ise de bu durum ona göre normal koşullarda yorumu sınırlayan ölçütler olmadığı anlamına gelmemektedir. Sayısız yorum ve ön yargının yarattığı çıkmazı aşmanın bir yolu Eco'ya göre, metnin varlığına bağlı kalmaktan geçmektedir. Zira onun için metin genellikle çoklu yorumlara bağlı olan bu paradoksun garantörüdür. Eco'nun hedefe koyduğu *metin olarak metin*,¹⁸⁸ yorum esnasında yorumcunun yaşayacağı muhtemel gel-gitler karşısında tutunabileceği sağlam bir noktayı temsil etmekte ve bu yönüyle yazarın ve yorumcunun elini rahatlatan bir unsura dönüşmektedir. Bu anlamda metne tutunmak, yanlış ön yargıların neden olacağı tahribatın da önüne geçmiş olacaktır. Zira tüm bu yorumlar hedefinde bir metni sağlıklı bir düzlemde anlamak olan yorumcunun o metni deforme etme ya da metindeki anlamı ve mesajı değiştirme niyetinden kaynaklanmamaktadır. Yorumcunun burada yapmak istediği, metni anlamaya çalışırken kendisiyle ve metinle ters düşmeden, ona ayrılan özerk alanı her şartta muhafaza etmeye çalışmaktır. Zira yorumcunun metne katı ve tutucu bir bağlılıkla bağlanması özne-nesne yabancılaşmasıyla sonuçlanmakta, bu yolla sergilenen

¹⁸⁷ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 2, ss. 14-15.

¹⁸⁸ Umberto Eco, *Yorum ve Aşırı Yorum*, Çeviri: Cemal Atakay, Can Yayınları, 7. Baskı, İstanbul 2013, ss. 40-42.

*derinliksiz ve bilinçsiz metin sadakati*¹⁸⁹ ve kutsallaştırma duygusu ise nihai noktada metindeki mesaja ulaşamamaya neden olmaktadır.

Metin yorumunda, tüm bu tespitlere dayanarak, yorumcudan kendi ön yargılarının sınırlarının farkında olmasının ve bu farkındalık yardımıyla metnin ve muhatabının kendisini, kendi farklılığı içinde sunmasına¹⁹⁰ izin vermesinin beklendiği söylenebilir. Bu noktada yorumcuya düşen görev, ön yargı ve ön-anlamalarının meşruiyetini yani kaynağını ve geçerliliğini sorgulamaktır. Bunun için asgari şart, bireyin öteki kişinin ya da metnin anlamına açık kalması ve kendi ön-anlamalarına teslim olmamasıdır. Zira hermenötik eğitilmiş ve donanımlı bir bilinç en baştan metnin farklılığına karşı duyarlıdır ve metnin kendisine bir şeyler söylemesine hazır halde bulunmaktadır. Bu duyarlılık için yorumcunun içerik konusunda mutlak bir “nötr”lüğe ihtiyacı olmadığı gibi kişinin kendi varlığını ortadan kaldırması da gerekmemektedir. Burada önemli olan husus kişinin ön-anlamalarını ve ön yargılarını metni anlamak için ön-temellere dönüştürebilmesidir.¹⁹¹ Kişi bu ön-temeli oluşturmak için kendi bilincinin ve ön yargılarının metne zarar veren aşırılıklarını yontmakla mükelleftir.¹⁹²

Buraya kadar ele alınan görüşlerden hareketle Gadamer’in alanda çekişmeli tartışmaların odağında yer alan ön yargı kavramını yeniden yorumlamasının anlam ve yoruma ilişkin çalışmalara farklı bir ufuk kazandırdığını söylemek mümkündür. Gadamer, ön yargı kavramıyla ilgili tartışmaları sağlıklı bir mecraya taşıyabilmek için, gelenek, bilinç, öznellik-nesnellikle ilgili pek çok yorumunda yaptığı gibi, öncelikle bireyin tüm yaratılış ve yaşam koşullarını dikkate almış ve almayı önermiştir. Bir

¹⁸⁹ Sadık Kılıç, “Nesnellik ve Öznellik Arasında Yorum”, *İslâmî Araştırmalar*, S. 9, No, 1, 2, 3, 4, 1996, s. 107.

¹⁹⁰ Çubukçu, “Gadamer’s Philosophical Hermeneutics on Education”, s. 111.

¹⁹¹ Gadamer, “On the Circle of Understanding”, s. 73, Gadamer, “Hakikat ve Yöntem”, C. 2, s. 9; Çubukçu, “Gadamer’s Philosophical Hermeneutics on Education”, s. 110.

¹⁹² Taşçılar, “Gadamer ve Tarih Bilinci Sorunu”, s. 83.

yandan bu şekliyle bireye ilişkin durumların tasvirini yapan Gadamer bir yandan da pek çok düşünürün aksine ön yargı kavramını rehabilite etmek için çabalamıştır. Ön yargılar, insanın yaşamı boyunca varlık ve düşünce dünyasına bazen ön öğrenmelerle bazen de kendisi farkında olmaksızın eklemlenmiş olan pozitif ve negatif görünümlü yapılardır. Anlamaya yön veren unsurlar üzerinde yoğunlaşmak isteyen araştırmacıların öncelikle ön yargının bu niteliğini hatırlarında tutmaları gerekmektedir. Öte yandan Gadamer'in kavrama olan ılımlı yaklaşımı, ön yapıların geçici negatif tesirlerine rağmen ortaya çıkabilecek makul yorumların habercisi gibi görünmektedir.

1.4 Akıl-Zihin-Bilinç

Hermenötik geleneğin anlamaya aracı olduğu kabul edilen akıl, zihin ve bilinç gibi olgulara yüklediği anlamlar kendilerinden önce bu olgularla ilgilenen Aydınlanma kuşağı filozoflarının bu kavramlara yaklaşımlarına nazaran farklılık göstermektedir. Yorumbilim akıl, zihin ve bilinç gibi unsurların mekanik işleyişlerinin peşinde değildir. Zira bu bilim dalının önceliği, bir yandan anlamaya yardımcı olan bu kavramların doğru kullanımını keşfetmek, bir yandan da metnin makul anlamını birey aklının/zihninin/bilincinin her türlü baskısına karşı teminat altına almayı hedeflemektir. Yorumbilimciler bu yolla söz konusu kavramların mahiyetlerini araştırırken bu kavramların bütün ön yargı ve eğilimlerin üzerine çıkarak metodolojik ilkelere göre işleyişlerinin mümkün olup olmadığını netleştirme gayesi gütmektedirler. “Aklın/zihnin/bilincin saf kullanımını mümkün müdür?”¹⁹³ sorusu bu aşamada konuyla ilgili tartışmaların merkezinde yer alan sorudur. Bu soruya cevap bulabilmek için bu başlıkta söz konusu kavramlara dair bir takım saptamalara yer verilmiştir. Bu saptamalar yapılırken temel gayemiz bu kavramların terim karşılıklarını, felsefe

¹⁹³ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 2, s. 121.

literatüründe nasıl ele alındıklarını ve aralarındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymak değildir. Bu aşamada yapılmak istenen, birbirleriyle ve bireyin anlamasıyla doğrudan bağlantısı olan akıl, zihin ve bilinç kavramlarının hermenötik geleneğe hangi açılardan konu edildiğini ve bu kavramların anlamaya nasıl hizmet ettiğini ele almaktır.

Akıl, insana özgü düşünme tarzı ve melekesidir.¹⁹⁴ İnsanın anlaması sırasında faal olan bu meleke yorumbilimcilere göre insanın bütüncül yapısını oluşturan yetilerindedir. Bu yeti, insanın sahip olduğu öteki güçlerle kopmaz bağlara sahiptir. Bu nedenle akıl, insanın varoluşsal diğer öğelerinden bağımsız, salt kendi başına bir unsur olarak değerlendirilmemelidir. Zira insanı sadece akıl varlığı olarak kabul edip onu dış dünyadaki olguların karşısında sadece bu vasfıyla konumlandırmaya çalışmak insanla ilgili tek yönlü ve eksik değerlendirmelerle neticelenmektedir.¹⁹⁵ Oysa insanın tabiatını tanımak ve onun tabiatına uygun çıkarımlar yapmak hem eğitimin hem de eğitimin öncül hedeflerinden biri olan anlamamanın önemli koşulları arasında yer almaktadır. O nedenle bu çıkarımları yapabilmek için öncelikle akıllı, doğabilimsel bir zeminden hareketle algılamamanın değil, tinbilimsel bir zeminden hareketle anlamamanın merkezine yerleştirmek gerekmektedir. Zira tinsel dünya anlam dünyasıdır ve bu dünyanın inşasında Dilthey'e göre salt akla değil anlamacı akla ihtiyaç vardır.¹⁹⁶

Dilthey için bilime ve bilme etkinliğine temel olan kavramlar ve kategoriler tarihsel kodlarla oluşmuş kategorilerdir. Bu nedenle Dilthey, Kant'ın "saf aklın kategorileri" tasnifine alternatif olarak, hadiselerin insan akıllı ve tecrübesindeki tesirini öne çıkarmak maksadıyla "tarihsel aklın kategorileri" tasnifini koymayı önermiştir.¹⁹⁷

¹⁹⁴ Bolay, *Felsefe Doktrinleri ve Terimleri Sözlüğü*, s. 8.

¹⁹⁵ Özlem, "Tin Bilimlerine Girişin Yüzüncü Yılı ve Dilthey", s. 79.

¹⁹⁶ Özlem, "Tin Bilimlerine Girişin Yüzüncü Yılı ve Dilthey", s. 85.

¹⁹⁷ Doğan Özlem, "Dilthey'da Kant Eleştirisi Bağlamında Felsefenin Özünün Belirlenemezliği" *Metinlerle Hermeneutik Dersleri I*, Notos Kitap Yayıncılık, 1. Baskı, İstanbul 2012, s. 38; Bilen,

Öte yandan gerçeklik mantık ekseninde açıklanmaya daha az elverişli iken, anlaşılmaya daha uygun bir mahiyettedir. Dolayısıyla gerçeklik temellendirilmekten öte yorumlanmaya ihtiyaç duymaktadır.¹⁹⁸ Bu nedenle Dilthey, gerçekliğin anlamacı akılla ortaya çıkacağını savunmuş ve ortaya attığı bu savla birlikte kendi dönemi ve sonrası için temellendirici akıldan¹⁹⁹ anlamacı akla geçişin öncülüğünü yapmıştır. O, anlamacı akla vurgu yaparken, temellendirici aklın özünde temellendirilemez oluşunu, yetersizliğini, gerçeklik karşısındaki sorunlu pozisyonunu göstermek niyetindedir.²⁰⁰

Gadamer de Dilthey gibi anlama eylemi için tarihsel şartların önemine dikkat çekmiştir. Ona göre akıl, Aydınlanmacıların iddia ettiklerinin aksine, kendi kendisinin efendisi değildir. Akıl insan için sadece somut, tarihsel şartlarda mevcuttur ve bu nedenle daima içinde faaliyetlerini yürütebileceği verili şartlara muhtaçtır.²⁰¹ Câbirî'ye göre ise akıl, içerisinde eylemde bulunduğu tarihle ve kültürle bağlıdır bu nedenle mutlak ve evrensel olması söz konusu değildir. Aklın bu tahlilde sadece kendisini üreten kültür çerçevesinde evrensel olabileceği iddia edilebilir.²⁰²

Başka bir düşünür olan Heidegger için akıl, insanın bir şeyin ne olduğunu, ne olabileceğini ve ne olması gerektiğini sorgulamak için devrede olan bir unsurdur. Bu

Çağdaş Yorum Bilim Kuramları, ss. 99-100; benzer kategoriler için ayrıca bkz. Rickman, *Anlama ve İnsan Bilimleri*, s. 42.

¹⁹⁸ Özlem, "Dilthey'da Kant Eleştirisi Bağlamında Felsefenin Özünün Belirlenemezliği", s. 50.

¹⁹⁹ Temellendirici akıl, Platon'dan Kant'a kadar uzanan geleneksel felsefenin sistem düşüncesine ve teoriye dayalı aklıdır. Anlamacı akıl ise ilk işaretlerine 19.yüzyılda Dilthey'le birlikte rastladığımız, hermenötiğin sistem düşüncesinden ziyade tekilci düşünceye dayanan bireye özgü aklıdır.

²⁰⁰ Özlem, "Dilthey'da Kant Eleştirisi Bağlamında Felsefenin Özünün Belirlenemezliği", s. 36.

²⁰¹ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 2, s. 19.

²⁰² Muhammed Âbid el-Câbirî, *Arap-İslam Aklının Oluşumu*, Kitabevi Yayıncılık, 3. Baskı, İstanbul 2001, ss. 31-32.

sorgulama ise bünyesinde aşamalı olarak; fark etme, kabul etme, teşebbüs etme ve müzakere etme gibi eylemleri barındırmaktadır.²⁰³

Zihne gelince o, insanın anlama, bilgi edinme ve düşünme gücüdür.²⁰⁴ Zihin bu noktada bireye özgü bir tarzı ifade etmektedir, bir yapma şeklidir. Bu yönüyle zihin sabit değildir, her daim oluş halindedir. Esas itibarıyla dönüştürücü bir güce sahip olan zihin, ihtiyaç durumlarında bireyin yetenek ve ilgisine göre değişkenlik gösteren ve farklı aşamaları olan bir kuvvettir.²⁰⁵

Zihnin değişken oluşu Gadamer'in tarifiyle onun hem tam olmaya yeteneksiz hem de sınırsız olan karakterinden kaynaklanmaktadır. Zihin, bilgisine sahip olduğu şeyleri tam olarak bilemediği ve bunu bildiği şekliyle her zaman söz aracılığıyla ifade edemediği için yetersizdir. Bunun nedeni ise insanî zihnin, olgular üzerinde düşünürken tamamen dağılmakta ve parçalanmakta oluşudur. İnsan düşüncesi bir olguya bütünüyle yönelmiş olsa dahi onu tamamen kavrayamaz. Zihnin herhangi bir şeyi bütünüyle anlama yeteneğinden yoksun oluşunun aslında pozitif bir neticesi vardır. Birey yetersiz olduğunu hissettiği durumlarda zihinsel faaliyetlerini sürekli daha üst bir kademeye taşımakta ve bunu yaparken sürekli yeni yansıtımlar yapma imkânı elde etmektedir. Bu durum da zihnin potansiyel sonsuzluğunu ve sınırsızlığını ortaya çıkarmaktadır.²⁰⁶

Zihnin önemli bir diğer özelliği ise onun her daim bir amaca yönelik çalışmakta oluşudur. Zihin bilgiyi, sürekli ve sağlam ifadeler içinde kalıcı ve hakiki kılmak için çabalamaktadır.²⁰⁷ Bununla birlikte zihin ve ona ait ürünler, tıpkı akıl melekesi gibi, insan yaşamının diğer öğeleriyle iç içedir. Zihinsel öğelerin bireyin yaşam dünyasından

²⁰³ Martin Heidegger, *Düşünmek Ne Demektir?*, Paradigma Yayıncılık, 2.Baskı, İstanbul 2013, s. 43.

²⁰⁴ Bolay, *Felsefe Doktrinleri ve Terimleri Sözlüğü*, s. 408.

²⁰⁵ Dewey, *Okul ve Toplum*, s. 77.

²⁰⁶ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 2, s. 229.

²⁰⁷ Özlem, "Dilthey'da Kant Eleştirisi Bağlamında Felsefenin Özünün Belirlenemezliği", s. 68.

ayrı tutulması insanın bütünlüğünü göz ardı etmek anlamına gelmektedir. Bu yalıtılmış hal, sadece “bilen” öznenin merkeze alındığı, değer ve eylemlerin bilgiye göre ikinci planda kaldığı, salt düşünmenin ön plana çıkarıldığı indirgemeci bir tutuma kapı açmaktadır. Oysa insan, zihinsel faaliyetleri esnasında, tabiatında bütün olarak yer alan bilme, eyleme ve hissetme aktivitelerini iç içe yaşamaktadır.

İnsanın kendisi ve âlem hakkındaki bilgisi manasına gelen bilinç de akıl ve zihin gibi insana özgü bilişsel güçlerdendir. Düşünme ve kendini tanıma yeteneği²⁰⁸ olarak betimlenen bilinç kavramı felsefe sözlüklerinde bilim verilerine indirgenemeyen, bilimler üstü,²⁰⁹ bir üst biliş ve şuur olarak tanımlanmaktadır.

Literatürde farklı tanımlarla yer alan bilinç kavramının felsefe araştırmaları içinde düşünce tarihi kadar eski bir yeri olduğu söylenebilir. İnsan en çok da kendisinin ve niteliklerinin farkında bir varlık olarak, mahiyetini, diğer insanları ve evreni çözmesini sağlayan yeti olan bilinci analiz etmek için, bilincin kendisini de aktif kılmak suretiyle uzun uğraşlar vermiştir. Bu uğraşların her defasında yeni problem alanlarına ve cevabı giderek belirsizleşen sorulara yol açmasının nedeni ise bilincin hep *açıklık barındıran, tamamlanmamış*²¹⁰ yapısıdır.

Bilincin mahiyeti üzerine tahlillerde bulunan ve bu tahlilleriyle hermenötik geleneği etkileyen önemli isimlerden ilki Husserl'dir. Husserl, bilinci üç kategoride incelemeyi uygun bulmuştur. Bunlardan ilki, deneysel benliğin, fenomenolojik, bütün ve gerçek varlığı olan, hayatın olağan akışı içerisinde psişik yaşantıların iç içe örülmesi anlamında bilinçtir. İkincisi bireyin söz konusu psişik yaşantılarının iç farkındalığı olarak bilinçtir. Sonuncusu ise her çeşit “mental edim”i ya da “yönelimsel tecübe”yi

²⁰⁸ Akarsu, *Felsefe Terimleri Sözlüğü*, s. 37.

²⁰⁹ Bolay, *Felsefe Doktrinleri ve Terimleri Sözlüğü*, s. 47.

²¹⁰ Gülşah Namlı Türkmen, “Husserl’de Öznellik ve Deneyim”, *ETHOS: Felsefe ve Toplumsal Bilimlerde Diyaloglar*, Ocak 2018, 11(1), s. 108.

niteleyen bilinçtir. Bu üçlü tasniften yola çıkarak Husserl'in bilinci açıklarken "bilincin birliği, özbilinç ve yönelimsellik" şeklinde üç ana temayı temel aldığı söylenebilir. Husserl, her ne kadar tezini bu üç tema üzerine bina etmiş olsa da o bilince ilişkin görüşlerini açıklarken daha ziyade yönelimsellik üzerinde yoğunlaşmıştır.²¹¹ Husserl için özü itibariyle zaman ve mekân üstü olan bilinç, daima bir şeye ait olan bilinçtir ve bu aidiyet nedeniyle her bilinç kendi dışındaki bir varlığa yönelmiştir.²¹² Bilincin ilişkide olduğu olguları kavrarken bunu söz konusu olgulara yönelerek yapma durumu Husserl terminolojisinde kendisine yönelimsellik ifadesiyle yer bulmuştur.

'Eylemde bulunurken bir amaç gütmek' anlamına gelen yönelimsellik bilincin karakteristik kendi-ötesine dikkat çekmeyi anlatan üst bir kavramdır. Latince *intendere* kalıbıyla kullanılan kavram kökeni itibariyle bir yayı gererek oku hedefe doğrulturmasına belirli bir istikamete nişan almak anlamına gelmektedir. Yönelimsellik bu noktada bilincin doğrultulmuş oluşuna atıfla kullanılmaktadır. Bilinç olgu ve hadiseleri algılamak kendisini bir şey "hakkında" ya da bir şeye "yönelik" bir zihin durumu içinde bulmaktadır. Bu durumda her zihinsel fenomenin doğal olarak bir yönelmişlik karakteri sergilediğinden başka bir deyişle zihinsel edimlerin yönelimsel doğrultulmuşluğundan söz etmek mümkündür.²¹³

Bütün yönelimsel deneyimler, yargılama, ümit etme, arzu duyma, pişman olma, onaylama, şüphelenme, şaşırma, gibi deneyim türlerinden birini ya da bir kaçını içermektedir. Bu nedenle birey bir nesnenin bilincine daima belirli bir tarzda varmaktadır. Zira birey her zaman nesneye dair belli bir perspektife, belli bir görüş

²¹¹ Edmund Husserl, *Logical Investigations (Volume 2)*, Çeviri: J. N. Findlay, Routledge Taylor & Francis Group, London & New York: 2001, s. 81; Dan Zahavi, "Yönelimsellik ve Bilinç", Çeviri: Çağlar Koç, *Kayı Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, Bahar 2014/22, s. 168.

²¹² Ülker Öktem, "Fenomenoloji ve Edmund Husserl'de Apaçıklık (Evidenz) Problemi", *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 45, 1 (2005), s. 42.

²¹³ Zahavi, "Yönelimsellik ve Bilinç", ss. 168-169.

açısına sahiptir. Nesne de kendisini özneye her defasında belirli bir yoldan, belirli bir açıdan göstermektedir.²¹⁴ Bilinç, tüm bu görüşlerden hareketle Husserl'e göre olgulara yönelen edimleri olanaklı kılması nedeniyle yorumlayıcı yapıdadır. Zira duyu algısına dayanan nesnenin içeriği tek başına veya özneyle ilişki içerisindeyken sabit olmakla beraber onun anlamı kurulan ilişkiye göre yorumsal olarak değişmektedir.²¹⁵ Söz konusu nesnenin birliği veya farklılığı algının ilişkisel bütünlüğüne bağlıdır. Bu bütünselliği kavramak adına Husserl'in önerisi bilginin başlangıcına gitmek ve bireyin yaşam dünyasını araştırmak yönünde olmuştur.²¹⁶

Öznenin nesneye bilinç vasıtasıyla ortaya koyduğu yönelimsellik Husserl'a göre anlam sorunuyla yakından alakalıdır. Zira ona göre nesneyle ilişkinin başlangıcını anlam oluşturmaktadır. Bu sebeple bir ifadeyi anlamlı olarak kullanmak ile ifade sayesinde nesneyle ilişki kurmak Husserl'a göre aynı faaliyetlerdir.²¹⁷ Zira ona göre, duyu verileri salt olarak anlamsızdır. Anlam, mutlak özsel bilinç anlamına gelen transandantal bilinçte oluşmaktadır.²¹⁸

Husserl'in yönelimselliği, yani öznenin nesneye ve bilincin de olguya teveccühü olarak tasvir ettiği bu vaziyet, Heidegger ve Gadamer'in anlam teorilerini de etkilemiştir. Heidegger tarafından bu durum *dünya-da-varlık* olarak formüle edilmiş, bu formülle dünyanın, varoluşsal anlama içerisinde açığa çıktığı ve bilen özneye yabancı olmadığı ortaya konmuştur. Dünya-da-varlık olarak insanın anlaması ile dünyanın varlığı birbirinden gerçek anlamda soyutlanamaz. Böylelikle anlama, zihinsel bir bilişim değil, pratik, varoluşsal bir yatkınlık haline gelmiştir.²¹⁹ Buna bağlı olarak

²¹⁴ Zahavi, "Yönelimsellik ve Bilinç", ss. 175-176.

²¹⁵ Bilen, *Çağdaş Yorumbilim Kuramları*, ss. 115-117.

²¹⁶ Bilen, *Çağdaş Yorumbilim Kuramları*, s. 117.

²¹⁷ Zahavi, "Yönelimsellik ve Bilinç", s. 177.

²¹⁸ Öktem, "Fenomenoloji ve Edmund Husserl'de Apaçıklık (Evidenz) Problemi", s. 48.

²¹⁹ Bilen, *Çağdaş Yorumbilim Kuramları*, ss. 118-119.

Dilthey'den beri vurgulandığı gibi bilincin dış dünyayla olan ilişkisinin, mahiyeti gereği teorik değil pratik bir ilişki olduğu söylenebilir.²²⁰ Zira özbilinç dış dünya ve ortak dünya koşullarıyla bağımlıdır.²²¹ Bilincin yorumlayıcı ve bağımlı yapıda olduğunu iddia eden yorumbilimciler bu iddialarıyla, bilincin dünyadan bağımsız ve kendi içine bükülmüş olduğunu kabul eden geleneksel bilinç felsefesi yaklaşımlarından ayrılmışlardır.

Geleneksel bilinç felsefesindeki bir diğer kabulün aksine, yorumbilimde bilen ve eyleyen bilinç her koşulda bir birlik içerisindedir. Zira Özlem'e göre bilme ve eyleme birbirlerinden yalıtılmış, birbirini dışlayan, birbirine göre önceliği ve sonralığı olan süreçler değildir. Anlama-uygulama ilişkisini ele aldığımız bölümde de kısmen değinildiği gibi, bilme ve eyleme süreci esasen iç içedir. Bilen bilinç Özlem'e göre aynı zamanda eyleyen bilinçtir. Bu anlamda bilincin bilgi ve eylem yönü birlikte düşünüldüğünde teori-pratik ayrımının yapay bir ayrım olduğu söylenebilir. Asıl olan zaten, birlik halinde olan bu iki bilincin bir arada oluşunu ortaya çıkarmaktır.²²² Özlem'e göre birey, bilen ve eyleyen bilincin yansıması olarak yaşantının göreliliği durumlarıyla başkalaşan göreliliği bir anlama gerçekleştirmektedir.²²³ Özlem, söz konusu göreliliği anlamaya varan tespiti için öncelikle bireyin yaşamıyla ilgili tahlillerde bulunmuştur. Bireyin yaşantısının tekilliği ve orijinalliğinden öz bilinç kavramına ulaşan Özlem, oradan da "göreliliği" kavramına varan kademeli bir yol takip

²²⁰ Manfred Riedel, "Wilhem Dilthey'da Teorik Bilme ve Pratik Yaşama Kesinliği Bağlantısı", *Metinlerle Hermeneutik Dersleri I*, Notos Kitap Yayıncılık, 1. Baskı, İstanbul 2012, s. 135.

²²¹ Riedel, "Wilhem Dilthey'da Teorik Bilme ve Pratik Yaşama Kesinliği Bağlantısı", s. 139.

²²² Özlem, "Wilhem Dilthey'da Teorik Bilme ve Pratik Yaşama Kesinliği Bağlantısı (Manfred Riedel) Metin İncelemesi", s. 160.

²²³ Özlem, "Wilhem Dilthey'da Teorik Bilme ve Pratik Yaşama Kesinliği Bağlantısı (Manfred Riedel) Metin İncelemesi", s. 271.

etmiştir.²²⁴ Görelî bilinç kavramsallaştırmasıyla o, insan bilincinin zincirlenmiş ve sabitlenmiş olmayıp daima değişen bir kurguya sahip oluşunu vurgulamak istemiştir.

İnsan bilincinin görelî oluşu onun tarihsel bir bağlama gömülü oluşundan kaynaklanmaktadır. Bilinç Gadamer'in de belirttiği gibi her şeyin içerisinde bir arada bulunduğu sınırsız bir intellekt değildir, o daima tarihin ve geçmişin tesiri altındadır.²²⁵ Gadamer bilincin bu niteliğini özgün bir tasvirle *tarihsel olarak etkin bilinç* kavramıyla betimlemiştir. Tarihsel olarak etkin bilinç kavramını o, bilincin hem geçmiş üzerinde etkili olduğunu hem de onun geçmişi kendi etkinliğiyle belirlediğini kastetmek için kullanmıştır. Burada Gadamer bilince ilişkin meşru bir çift anlamlılığa kapı açmaktadır. İnsan bilinci bir yandan tarihsel şartlara göre şekil almakta, bir yandan da yeni hadiselerin yaşanması ve tarihin yeniden yazılmasında etkin bir görevle yol almaktadır.

Tarihsel olarak etkilenmiş bilinç kavramı bunun da ötesinde bilincin tarih tarafından etkilenmiş ve belirlenmiş olmasının bilincinde olma anlamına gelmektedir. Tarih tarafından belirlenmiş olan bilinç, düşüncenin belirli bir aşamasında dönüp kendi üzerinde düşünmeye başlamaktadır. Bu durum bilincin aynı zamanda düşüncenin başlangıcında yer alan ön-yapılar üzerinde düşünmesine kadar geri götürülebilmektedir. Zira tüm bilinçler gibi tarihsel olarak etkin bilinç de refleksif yani düşünümsel yapıdadır. Düşünümsel bilinç, olgu ve hadiselerin bilincinde olmanın bilincinde olma anlamına gelmesi yönüyle aslında kendi bilincinde olma gibi üst düzey bir düşünce faaliyetine işaret etmektedir.²²⁶

²²⁴ Özlem, "Wilhelm Dilthey'da Teorik Bilme ve Pratik Yaşama Kesinliği Bağlantısı (Manfred Riedel) Metin İncelemesi", s. 268.

²²⁵ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 1, s. 325.

²²⁶ Bilgen, *Çağdaş Yorum Bilim Kuramları*, ss. 151-153.

Tarihsel bir fenomeni tarihsel mesafeden anlamaya çalışırken birey zaten tarihin içinde ve onun etkisi altındadır.²²⁷ Bu nedenle insandan söz ederken dünyadan izole edilmiş olmadığı ve tarihsel bir varlık olduğu unutulmamalıdır.²²⁸ İnsan tarihsel bir varlık olması nedeniyle kendisini ve olguları rasyonel düşünme formlarından öte hayat tecrübeleriyle anlamaktadır. Zira insan önceden tasarlanmış hazır bir proje değildir, onun oluşumu ilk halinin üzerine sürekli devam etmektedir. İnsan söz konusu tarihsel ve değişken yönüyle geçmişine ait sabit ifadeler ve hali hazırda devam eden yaşamı aracılığıyla sürekli bir hermenötik dolaşım icra etmektedir.²²⁹ Bu icra esnasında bilinç Gadamer'e göre kendi özgül varoluşunu ancak içinde bulunduğu bağlamın farkında olarak elde edebilir.²³⁰

Buraya kadar ele alınan görüşlerden hareketle denilebilir ki, anlamının tabiatını ve nasıl gerçekleştiğini kavrayabilmek için akıl, zihin ve bilinç gibi kavramların mahiyet, kapsam ve işlevlerinin belirlenmesi önemlidir. Zira söz konusu kavramlara yüklediğimiz anlamlar bizim anlama yaklaşımımızın da rotasını belirleyecektir. Yorumbilimciler için akıl her bir insan için verili olan düşünme gücüdür. Bu bağımsız ve bağlamsız duruşu nedeniyle Dilthey hermenötikte aklı yanına “anlamacı” sıfatını ekleyerek kullanmayı önermiştir. Zira Dilthey ve onu takip eden hermenötikçiler için merak konusu olan salt akıldan ziyade anlamacı akıldır. Zihin aynı hermenötikçiler için bu düşünce gücünün bireye özgü yanını temsil etmektedir. Bu nedenle hermenötik gelenekte Husserl'in önderliğiyle zihin öncelikle yönelimsel oluşuyla konu edilmiştir. Bireyin sahip olduğu üst biliş anlamına gelen bilinç kavramı ise akıl ve zihnin karşılık geldiği bilişsel kapasitenin daha fazlasına işaret etmektedir. Bu özelliğine rağmen

²²⁷ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 2, s. 54.

²²⁸ Günok, *Reformulation of the Concept of Understanding in Heidegger's and Gadamer's Hermeneutic Theories*, s. 6.

²²⁹ Ebû Zeyd, “Hermenötik ve Metin Yorumu”, s. 249.

²³⁰ Hans-George Gadamer, “Dilthey'in Tarihselciliğin Güçlüklerinde Dolanışı”, *Metinlerle Hermenütik Dersleri II*, Notos Kitap, İstanbul 2013, s. 191.

anlamın tarihselliğinden kurtulamaması nedeniyle bu kavram Gadamer tarafından “tarihsel olarak etkin bilinç” tasviriyle ele alınmıştır. Bu hususta Husserl, Dilthey ve Gadamer gibi filozofların algının ve her türlü bilinç halinin bir tür yorum içerdiğine dair yaptıkları saptama, anlam ve yoruma ilişkin tartışmaların eksenini değiştirecek önemli bir değere sahiptir. Bununla birlikte Gadamer’in bilinci özel bir çerçevede ele alarak literatüre *tarihsel olarak etkin bilinç* gibi bir kavram sunması araştırmacılara anlamanın sınırsız ufkuna uzanan yeni bir pencere açmıştır. Bununla birlikte insanın anlama esnasında bütün yetilerinin devrede olduğuna yönelik ilk bölümde yaptığımız hermenötik çıkarım, anlamanın bütün tarafları ve unsurları için geçerli olduğu için bu bölümün bazı başlıklarında da karşımıza çıkmaktadır. İnsan yorumuna imkân tanıyan akıl, zihin ve bilinç gibi anlama bileşenlerinin anlama sürecindeki etkisi ancak insan tabiatının bütünsel yönü dikkate alınarak değerlendirildiğinde gerçek manada gün yüzüne çıkabilir. Anlamanın yapısı ve insanın tabiatı kadar, anlamanın bütün bileşenlerinin de insanın söz konusu yönüne ihtiyaç duymakta oluşu bütüncül anlamanın önemini ve bu tür bir anlamaya olan gereksinimi gözler önüne sermektedir.

1.5 Dil

Hermenötik üzerine yapılan çalışmalarda dil meselesi önemli araştırma alanlarından birini oluşturmaktadır. Bunun temel nedeni ise Gadamer’in tabiriyle hermenötik problemin bir dilde ustalaşma problemi olması değil, bireyin anlamaya çalıştığı metnin bir dil ortamında vuku bulmuş olmasıdır. Dil ortamında vuku bulan olguları doğru anlamayı hedefleyen hermenötik bu nedenle kendisini “ideal dil” ya da “normatif söylem” anlayışlarından uzak bir noktada konumlandırmıştır.²³¹ Zira hermenötiğin amacı dilin analizinden ziyade onun anlama gerçekleşirken sunduğu

²³¹ Misgeld, “Gadamer’in Hermeneutiği Üzerine” ss. 90-91, Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 2, s. 171.

katkının farkına varmaktır. Bu nedenle dili anlamının unsurlarından biri olarak ele aldığımız bu başlıkta analitik felsefe ve dil felsefesi alanındaki tartışmalardan öte dilin yorumbilim için üstlendiği role dikkat çekmek amaçlanmıştır. Zira analitik felsefe dile ilişkin derin ve kapsamlı tahliller yaparak *metadil* diye adlandırılan bir süper-dil üretme arayışında olmuştur. Ancak Heidegger'in de belirttiği gibi, dil hakkında felsefi ve bilimsel bilgi sahibi olmak ile insanın bireysel tecrübelerini dil aracılığıyla yaşaması birbirinden farklı şeylerdir.²³² Yorumbilimcilerin dilbilimciler ve analitik filozoflardan daha fazla üzerinde durdukları husus dilin insan varlığı ve tecrübesiyle olan kopmaz bağıdır. Bu nedenle dilin ve sözcüklerin hakikat karşısında nasıl bir pozisyon aldıkları, olguların dille ifade edilmeleri durumunda kendi özlerini koruyup koruyamama durumu²³³ ve en önemlisi dil ve tecrübe arasındaki ilişki, dilin ifade ettiği değer kapsamında hermenötiğe konu edilmiştir.

Yorumbilimciler dili mantıksallık zemininde ve mantıkla ilişkisi olduğu ölçüde ele almanın yanıltıcı olduğunu iddia etmişlerdir. Zira anlam, farklı vesilelerle de değinildiği gibi sadece mantıksal/bilişsel bir olgu olmayıp daha fazlasını da içeren duygusal, değersel ve normatif yönleri sahip bir olgudur. Buna bağlı olarak Gadamer'in de tarifleriyle dilsel anlatı ancak mantıksallığın üstüne çıkarak anlaşılır olabilir.²³⁴ Dil bununla birlikte geçmişini şimdiye ve geleceğe intikal ettirmesi yönüyle²³⁵ anlamın taşıyıcısıdır. Zira kaynağı tarih ve kültür olan dil, iç mekaniğiyle, en az insan, kültür ve geçmiş kadar, anlamın tarihsel ve tinsel yönünü belirlemektedir. Anlamının tarihsel ve

²³² Martin Heidegger, "Dilin Doğası", *İnsan Bilimlerine Prolegomena Dil, Gelenek ve Yorum*, Editör: Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayınları, 1. Baskı, İstanbul 2002, s. 30.

²³³ Turan Koç, *Din Dili*, İz Yayıncılık, 4. Baskı, İstanbul 2013, s. 23.

²³⁴ Özlem, "Anlamdaki Yorum Yorumdaki Anlam", *Anlamdan Geleneğe, Kimlikten Özgürlüğe (Kavramlar ve Tarihleri III)*, ss. 31-33.

²³⁵ Brice R. Wachterhauser, "Anlamada Tarih ve Dil", *İnsan Bilimlerine Prolegomena Dil, Gelenek ve Yorum*, Editör: Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayınları, 1. Baskı, İstanbul 2002, s. 214.

kültürel yüzü bu anlamda dilin tarih ve kültüre ilişkin olguları taşıyıcı olmasından kaynaklanmaktadır.²³⁶

Dil, Gadamer'e göre kaynağı itibariyle başlangıcından beri insanîdir. Zira her insanî bilincin ötesindeki gerçeklik yalnızca dilde görünür hale gelmektedir.²³⁷ İnsanın varoluşsal bir yetisi olan dil, Heidegger tespitiyle insanın varlığıyla aynı yerde ikamet etmektedir. İnsan diğer türlerden farklı olarak doğası gereği dili kullanmaya ve konuşmaya muktedirdir. Dahası sadece konuşma yetisi bile insanı insan olarak var kılmaya yeter bir nedendir.²³⁸ İnsan açık bir şekilde dil içinde var olmaktadır. Bununla birlikte dil vasıtasıyla anlaşılan sadece kısmî bir deneyim değildir, burada anlaşılan şey, dilin ve yorumcunun içinde birlikte bulunduğu dünyadır.²³⁹ Burada insanın *dünya-davrlık* oluşunun linguistik yönüne atıf vardır. Bu atfa dayanarak hermenötik tecrübe için "birey ve dil" ve "birey ve dünya" arasındaki ilişki kadar "dil ile dünya" arasındaki ilişkinin de irdelenmesi gerekmektedir. Zira hermenötik tecrübe sözel bir tecrübedir.²⁴⁰ Bununla birlikte insanın varlığının ifadesi olan dil, varlık sahasında insandan önce yer alması nedeniyle Heidegger'e göre her daim yoluna insana kıyasla bir adım önde devam etmektedir. Bu nedenle yaratılışından kaynaklanan bir meleke olmasına rağmen insanın dile ilişkin yorumları her zaman eksik kalmaya mahkûmdur.²⁴¹ Dil bu özelliği ile

²³⁶ Özlem, "Anlamdaki Yorum Yorumdaki Anlam", *Anlamdan Geleneğe, Kimlikten Özgürlüğe (Kavramlar ve Tarihleri III)*, s. 30-32.

²³⁷ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 2, s. 262.

²³⁸ Martin Heidegger, "Dil", *İnsan Bilimlerine Prolegomena Dil, Gelenek ve Yorum*, Editör: Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayınları, 1. Baskı, İstanbul 2002, s. 55.

²³⁹ Palmer, *Hermenötik*, s. 270.

²⁴⁰ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 2, s. 253.

²⁴¹ Heidegger, "Dilin Doğası", s. 34.

bireyin sonlu oluşunun hakiki göstergesidir. Zira o daima parçası olduğu bireyin ötesine uzanmaktadır.²⁴²

Dilin hermenötik gelenek için önemli görülen bir diğer özelliği ise onun anlamının içinde gerçekleştiği bir ortam oluşudur. Dil bu yönüyle sadece bilincin dünya ile irtibat kurabildiği bir araç ya da alet değildir.²⁴³ Dil anlamının üzerine bina edildiği bir temel²⁴⁴ de değildir. Aksine dil, birey ile dünyanın karşı karşıya geldiği ve bu karşılaşmayla birlikte birbirlerine özgün aidiyetlerini ifşa ettikleri bir ortamdır.²⁴⁵ Dahası anlamının bireyin bir ötekiyle anlaşma ve uzlaşmaya varması olduğu düşünülünce, dilin söz konusu anlaşma ve uzlaşmanın gerçekleştiği bir merkez ve düşünce düzlemi olması tabiidir.²⁴⁶ Gadamer'in bunu destekler mahiyette dili anlamının taraflarından birinin ya da ötekinin emrine amade bir mülk olmaktan çıkarıp, bir şeyin içinde konuşulur hale geldiği alan olarak tasvir etmesi²⁴⁷ araştırmacılara yeni bir perspektif sunmaktadır. Bu noktada modern çağ yorumbilimcilerinin dilin bizatihi kendisinin bir olgu olarak anlaşılmasından ziyade dil aracılığıyla ve hatta dil ortamında anlamaya vurgu yapmaları üzerinde durmaya değer görülmektedir.

Hermenötik tecrübe dilde şekil aldığı için, dil bireyin anlama girişimlerini ve konuyu kavrayışını biçimlendiren²⁴⁸ şekillendirici bir role sahiptir.²⁴⁹ Bununla birlikte dil yapısal olarak spekülatiftir; dogmatik olarak kesin ve sınırlı olmayıp türlü

²⁴² Hans-Georg Gadamer, "İnsan ve Dil", *İnsan Bilimlerine Prolegomena Dil, Gelenek ve Yorum*, Editör: Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayınları, 1. Baskı, İstanbul 2002, s. 69.

²⁴³ Gadamer, "İnsan ve Dil", s. 67; Palmer, *Hermenötik*, s. 270.

²⁴⁴ Kathleen Wright, "Gadamer: Dilin Spekülatif Yapısı", *İnsan Bilimlerine Prolegomena Dil, Gelenek ve Yorum*, Editör: Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayınları, 1. Baskı, İstanbul 2002, s. 87.

²⁴⁵ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 2, s. 297.

²⁴⁶ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 2, s. 170; Palmer, *Hermenötik*, s. 269.

²⁴⁷ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 2, s. 164.

²⁴⁸ Wachterhauser, "Anlamada Tarih ve Dil", s. 214.

²⁴⁹ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 2, s. 273.

spekülasyonlara açıktır. Zira dil anlama süresince hep hareket halindedir, tıpkı anlama gibi sonlu ve tarihseldir.²⁵⁰ Bu nedenle Gadamer, anlamının merkezine dilin şekli yapısını yerleştiren düşünürleri eleştirmiştir. Zira o, form kavramının dil fenomeni için uygun olup olmadığını sorgulayarak şekilsel/gramatik formların insan deneyiminin dilselliğine tam olarak karşılık gelemeyeceği sonucuna varmıştır. Zira ona göre kelimeler insan ruhunun veya zihninin değil ama belki konumunun ve varlığının ifadeleridir.²⁵¹

Dille ilgili analizlere son dönem çalışmalarında yer veren önemli isimlerden birisi de Wittgenstein'dır. Her ne kadar o, hayatının birinci döneminde dili analitik felsefenin klasik kodlarıyla analiz etmiş ve bu yönüyle mantıkçı pozitivistlere bir temel sunmuş olsa da²⁵² son dönem çalışmalarından olan ve vefatından sonra yayınlanan *Felsefi Soruşturmalar*'da o, ideal dil anlayışından vazgeçtiğini ilan etmiştir. Bunun nedeni ise onun insanın anlamasının anlık olan tarafını keşfetmesidir. Wittgenstein'a göre birey bir kelimenin manasını duyma veya söyleme yoluyla anladığı zaman, o kelimeyi ani ve kısa süreli bir ışığın yansıması altında kavramaktadır. Hal böyle olunca ona göre bireyin o anki anlaması tabii olarak mananın zaman içinde genişletilen kullanımına nazaran farklılık göstermektedir.²⁵³ Anlamanın anlık ve bireysel yönüne bu yolla vurgu yapan filozof bu tespitiyle yorumbilimcilerin dikkatlerini çekmiştir.

Dilsel ifadelerin anlam sorunuyla olan ilişkisine hayatının ikinci döneminde yoğunlaşan Wittgenstein,²⁵⁴ dil ve anlama ilişkisini ele alırken dili eski bir kente

²⁵⁰ Palmer, *Hermenötik*, s. 274.

²⁵¹ Palmer, *Hermenötik*, ss. 265-267.

²⁵² Özlem, "Anlamdaki Yorum Yorumdaki Anlam", *Anlamdan Geleneğe, Kimlikten Özgürlüğe (Kavramlar ve Tarihleri III)*, s. 29.

²⁵³ Ludwig Wittgenstein, *Philosophical Investigations*, Çeviri: G. E. M. Anscombe, Basil Blackwell Ltd, Great Britain 1958, Bölüm I/18, s. 53.

²⁵⁴ Seda Özsoy, "Anlamanın Resim Kuramından Dil Oyunlarına: Ludwig Wittgenstein", *Mavi Atlas*, 4/2015, s. 148.

benzetmiştir. Bu kent ona göre, küçük cadde ve alanlardan, farklı dönemleri yansıtan eski ve yeni evlerden, dümdüz ve düzenli caddelerden ve tek düze yapılardan oluşan çok sayıda kasabanın yer aldığı bir labirenti anımsatmaktadır.²⁵⁵ Bu labirent içerisinde anlama ulaşmak ise kelimelerin dilin farklı bağlamlarda kullanımıyla mümkündür. Başka bir deyişle dil anlamını kullanımdan almaktadır. Bunun da ötesinde bir ifadeyi anlamının sağlıklı olan yolu, o ifadenin nasıl kullanıldığını bilmekle birlikte aynı zamanda onu kavrayanların zihninde nasıl bir etki bıraktığını da anlamaktan geçmektedir.²⁵⁶ Bu noktada bireyin bir kelimenin anlamını nasıl ve hangi tür örnekler aracılığıyla, hangi *dil oyunları*yla öğrendiği Wittgenstein için üzerinde durulması gereken konular arasında yer almaktadır.²⁵⁷ Zira ona göre dili kullanmak birey için kaçınılmaz olarak sonsuz çeşitlilikte olan yaşam formlarına dayanan bir etkinliktir. Dil ile dilin etkin olarak kullanıldığı eylemlerden oluşan bütünü “dil oyunu” olarak isimlendirerek²⁵⁸ o, dilin kullanımının bireyin yaşamına ait bir parça olduğu gerçeğine işaret etmektedir. Dil oyunu bireyin yaşam biçimini ifade etmekte ve anlam kendisini dil oyunu içinde göstermekte ise şayet, bu durumda sayısız yaşam formu, buna bağlı olarak sayısız dil oyunu ve sayısız anlam vardır denilebilir.²⁵⁹ Wittgenstein bu tespitiyle erken dönem çalışmalarında yaptığı gibi dilin sınırlarıyla dünyanın sınırlarını belirlemeye çalışmaktan vazgeçtiğinin açık sinyallerini vermiştir. Çünkü o, mantık, dil ve anlam üzerine yaptığı araştırmalar sonucunda birey yaşantısının, tecrübesinin ve dünyasının dilin sınırlarını belirlediğine ikna olmuştur.²⁶⁰ Wittgenstein bu nedenle son

²⁵⁵ Wittgenstein, *Philosophical Investigations*, Bölüm I/138, s. 8.

²⁵⁶ Wittgenstein, *Philosophical Investigations*, Bölüm I/43, s. 20; Koç, *Din Dili*, ss. 223-224.

²⁵⁷ Wittgenstein, *Philosophical Investigations*, Bölüm I/77, s. 36.

²⁵⁸ Kevin Kimble, “Din Dilinin Doğası Üzerine Wittgenstein’a Yeniden Bakış”, Çeviri: Halil İbrahim Doğramacı, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. 41, 2016, s. 171.

²⁵⁹ Özsoy, “Anlamın Resim Kuramından Dil Oyunlarına: Ludwig Wittgenstein”, ss. 151-152.

²⁶⁰ Hüseyin Suphi Erdem, “Wittgenstein’in Dil Oyunu Nosyonu Bağlamında Kognitif ve Temel Önergeler Hakkında Bir Değerlendirme”, *Dinî Araştırmalar*, Eylül-Aralık 2006, C. 9, S. 26, s. 175.

tahlilde dikkatleri, dünyanın sınırlarını belirleyen bir dil olgusu yerine sınırları dünya tarafından belirlenmiş bir dil olgusuna yöneltmiştir.

Buraya kadar bu başlıkta hermenötik gelenek içinde dile biçilen role dikkat çekilmiştir. Hermenötik için dil, metinde görünür hale gelen kelime, cümle gibi somut verilerin birbiriyle ilişkisinden, teknik ve mekanik analizinden ibaret değildir. Zira her bir kelimenin her bir cümlenin her bir paragrafın ve doğal olarak her bir metnin neşet ettiği bir bağlamı ve sahip olduğu bir ruhu vardır. Metinlerin anlamının taraflarından kaynaklanan tinsel yanı ve şartlarından kaynaklanan bağlamsal yanı göz ardı edilirse dile dair analizlerimiz anlamaya ve insanın doğasına uzak, soğuk analizler olacaktır. Bu nedenle hermenötik, dilin türlü oyunlarla ve büyük bir hünerle kullanılmasını ve bir mantık silsilesi içinde bu hünerin açığa çıkarılması için yapılan dil analizlerini konu edinmez. Hermenötiğin temel hareket noktası dilin bireyle ve birey tecrübesiyle olan ilişkisi ve onun bu ilişkiye sağladığı zemindir.

1.6 Tecrübe-Gelenek

Anlamacı filozoflar için anlamaya konu olan nesnelere ancak bireyle olan aidiyetleri içinde anlamlıdır. Başka bir deyişle nesneyi anlamlı kılan şey bireyin onunla kurduğu yaşam bağıdır.²⁶¹ Anlama bu yönüyle kuramsal kavrayış ile bireysel tecrübenin iç içe geçtiği bir edimdir.²⁶² Bu sebeple de insanın tüm bilme ve anlama eylemleri onun kavrayış ve tecrübe birlikteliğinin çatısı altında gerçekleşmektedir. Bundan dolayı bilgiyi yaşama gerçekliğinden yalıtmaya çalışmak ve bilginin öğeleri arasındaki bağlantıyı bu yalıtılmış zeminde ele almak bilginin ve doğal olarak anlamının nasıl

²⁶¹ Habermas, "Dilthey'in Anlama Kuramı: Ben-Özdeşliği ve Dilsel İletişim", s. 22.

²⁶² Habermas, "Dilthey'in Anlama Kuramı: Ben-Özdeşliği ve Dilsel İletişim", s. 14.

meydana geldiğinin açığa çıkmasına engel olmaktadır.²⁶³ Bu nedenle Riedel'e göre anlamın açığa çıkması için yaşamın kendisinin ve onun içinde temellendiği tecrübe dünyasının üzerindeki örtünün kaldırılması gerekmektedir.²⁶⁴

Heidegger'e göre anlamın kavranabilmesi için tecrübe gibi açığa çıkması gereken bir diğer unsur ise insan tecrübelerinin yekûnu tarafından oluşturulan gelenektir. Zira o, Gadamer'i de etkileyen bir yorumla bireye ait tüm düşünme eylemlerinin gelenek kapsamında gerçekleştiğini ileri sürmüştür.²⁶⁵ Anlamın önemli bileşenlerinden ikisini ele aldığımız bu başlığın hazırlanmasında, Heidegger'in gelenekle ilgili bu iddiası kadar o ve onu takip eden filozofların anlamın hangi koşullarda gerçekleştiğini keşfetmek için tecrübe ve gelenek kavramlarının tahliline ihtiyaç olduğu yönündeki görüşleri de etkili olmuştur. Bu nedenle insanın bireysel tecrübeleri ve bu tecrübelerin adeta kurumsallaşmış hali olan gelenek kavramı anlamayı çözmeye yardımcı olması niyetiyle bu başlıkta analiz edilmiştir.

Tecrübe kavramının anlam bilimleri için önemi Gadamer'e göre onun hayat kavramıyla olan iç ilişkisinden ileri gelmektedir. Ona göre tecrübe, hayatın vazgeçilmez unsurlarındandır. Zira tecrübe birimleri hayatın içinde konuşlanmış olan anlam birimleridir.²⁶⁶ Başka bir deyişle insanın tecrübelerle donatılmış olan yaşamı, varlığını kendisinden türeyen anlamlar üzerine bükülerek kuran ve kendisine bu yolla yeniden şekil veren bir kurgudur.²⁶⁷ Bu yönüyle tecrübe, Gadamer'e göre insan için unutulamayan, yeri doldurulamayan ve manası kavramsal belirlemelerle tüketilemeyecek değerde olan tinsel bir yaşantı halidir. Bununla birlikte, tecrübenin

²⁶³ Manfred Riedel, "Wilhelm Dilthey'da Teorik Bilme ve Pratik Yaşama Kesinliği Bağıntısı", s. 127.

²⁶⁴ Riedel, "Wilhelm Dilthey'da Teorik Bilme ve Pratik Yaşama Kesinliği Bağıntısı", s. 133.

²⁶⁵ Martin Heidegger, *Identity and Difference*, Çeviri: Joan Stambaugh, Harper & Row, Publishers, New York 1969, s. 41.

²⁶⁶ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 1, s. 90.

²⁶⁷ Gadamer, "Dilthey'in Tarihselciliğin Güçlüklerinde Dolanışı", s. 187.

insan hafızasına tutunan bir yönü vardır. Zira bireyin tüm yaşamışlıkları onun zihnine hapsolmaktadır. Tecrübenin insan zihnine yerleşen bu yönüne rağmen yorumbilimciler tecrübeden bahsederken genellikle onun yaşayan anlamına atıf yapmaktadırlar. Zira tecrübe sadece birey hafızasında yer alan bir zihin imgesi değildir, tecrübe esasında onu yaşayan kişiye ait anlık bir edimdir.²⁶⁸ Bu durumda kişiler ve bu kişilerin eylemleri adedince tecrübeden bahsedilmesi mümkündür. Bütün bu özelliklerine dayanarak yorumbilimcilere ilgi çekici gelen husus, tecrübenin, ilintili olduğu anlama ve algılama gibi kavramların soyutluğunun aksine, insan varlığının bütünüyle kurduğu somut ilişkidir.²⁶⁹ Tecrübe kavramı bu görünür ilişkiye bağlı olarak pek çok filozof için kendi anlama yaklaşımının sınırlarını belirleme noktasında referans olmuştur.

Yaşam ve tecrübe kavramlarının anlamıyla olan derin bağları üzerinde düşünmeye başladığımızda ilk akla gelen isim hem çağdaşlarınca ve hem de sonrasında bir *yaşam filozofu* olarak anılan Dilthey'dir. Dilthey'in bir yaşam filozofu olarak anılmasının nedeni hiç şüphesiz onun anlamının unsurlarından olan hayat ve tecrübe unsurlarına yaptığı kuvvetli vurgudur. Tecrübe ve hayat kavramları bu vurguyla birlikte Dilthey hermenötiğinin temelini oluşturmuştur. Zira Dilthey, anlamı bir mantık düzleminde değerlendirmekten ziyade onu birey yaşamının yansıyan ifadeleri olarak ele almayı tercih etmiştir. Zira ona göre bizzat kendisi hermenötik bir süreç olan hayat, bu özelliğiyle kendi kendisini, insanı ve manayı yorumlayabilmektedir.²⁷⁰ Bu nedenle Dilthey'e göre hermenötik sürecin merkezinde benlik veya bilinç değil, yaşamın kendisi yer almaktadır. Zira birey yaşamını gücün mekanik kategorileri içinde değil, hayatı bir

²⁶⁸ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 1, s. 92.

²⁶⁹ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 1, s. 87.

²⁷⁰ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 1, s. 313.

bütün olarak tecrübe etmenin bireysel anları içinde, dolayısıyla çok yönlü bir anlam birliği içinde yaşamaktadır.²⁷¹

Dilthey, kendisinden önce akıl-özne ilişkisiyle ilgili olarak ortaya atılan iddiaları bireyin yaşam gerçekliğinden soyutlanmış olmaları nedeniyle eleştirmiştir. Bu anlamda kendi arayışı esnasında hayatın birliğine ve hayatın duruş noktasına kadar geri giden Dilthey²⁷², ulaştığı bu son noktada hermenötik tartışmalar için birey ve yaşantısının etkisini öne çıkaran şu orijinal tespiti yapmıştır: “*Locke, Hume ve Kant’ın tasarladıkları bilen öznenin damarlarında hiç de gerçek kan dolaşmaz, tersine, bu öznenin damarlarında katkısız bir düşünme etkinliği sayılan aklın imbikten geçirilmiş/arındırılmış özsuyu dolaşır. Oysa beni ilgilendiren insanla tarihsel ve psikolojik açıdan uğraşmaktır.*”²⁷³ Dilthey’in bu konuda kendinden önceki düşünürlere itirazı, onların insanı her türlü psikolojik ve tarihsel kimliğinden arındırılmış bir akıl varlığı olarak değerlendirmiş olmaları üzerinedir. Zira önceki tartışmalarda da değinildiği gibi bu değerlendirme insanın mahiyetine yani bütüncül yaratılışına uygun değildir.²⁷⁴ Öte yandan tecrübeye ve hayata dair yoğun ilgisinin yanında Dilthey, anlam bilimlerinin görevinin son tahlilde, kişinin kendi tecrübe alanının ona dayattığı engelleri aşarak “daha yüksek düzeyde evrenselliği bulunan hakikatlere yükselmek” olduğunun altını çizmektedir.²⁷⁵ Bu anlamda o, yaşam kavramını merkeze alarak, yaşamın kendi kesinlikleri olduğuna ve anlamaya bu kesinliklerden yani yaşamın gerçekliğinden yola çıkılarak ulaşmak gerektiğine dikkat çekmek istemiştir.²⁷⁶ Dilthey bu tespitlerle, sıklıkla

²⁷¹ Palmer, *Hermenötik*, s. 140.

²⁷² Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 1, s. 341.

²⁷³ Dilthey, *Hermeneutik ve Tin Bilimleri*, s. 16.

²⁷⁴ Necati Demir, “Tarih Yazımında Nesnelliğin Önemi”, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. XIV, S ". 2, 2010, s. 161.

²⁷⁵ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 1, s. 324.

²⁷⁶ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 1, s. 317; Bilen, *Çağdaş Yorum Bilim Kuramları*, s. 108.

yaptığı hayat vurgusunun, ona göre nihai hedef olan nesnel ve evrensel anlamı gölgede bırakmasını istemediğinin işaretlerini vermiştir.

Dilthey'in yaşam ve yaşam tecrübesini kendi hermenötüğünün kilit kavramları olarak kabul etmesi, bireyin bir metni anlaması kadar öteki bir bireyi anladığı bağlama dair de yeni bir bakış açısı getirmiştir. Ona göre bir olayı tecrübe etme yani bireyin bir başkasının kendisinden önce yaşadığı bir durumu tekrar yaşaması hali, anlayan özneye sağlıklı bir empati zemini sunmaktadır.²⁷⁷ Bu durumda bireyin sahip olduğu deneyimler onun metni kavradığı perspektifi etkilediği kadar bireysel ve sosyal etkileşimlerini de etkileyecek güçtedir.

Anlamada tecrübenin rolüne dikkat çekerek konuya ilişkin saptamalarıyla Heidegger ve Gadamer'e, en az Dilthey kadar güvenli bir arka bahçe sağlayan önemli isimlerden bir diğeri ise Husserl'dır. Husserl'a göre doğal biliş, insan tecrübesiyle başlamıştır ve bu tecrübenin içine yerleşmiş vaziyettedir. İnsan somut ve fiziksel olgulara dair tecrübesini harici algısı sayesinde edinebilmekteyken, kendisine ya da kendi bilinç durumlarına dair tecrübeye de içsel öz algısı sayesinde erişebilmektedir. Tüm bu tecrübelerin ve deneysel bilincin nesnesi olan dünya ise ona göre, insan tarafından makul kuramsal bir düşünme yolu ile kavranabilmektedir.²⁷⁸

Husserl, tarihsel varlıklar olarak içinde yaşadığımız bütünü tarif etmek için yine tarihsel bir betimleme olan *hayat dünyası* kavramını kullanmıştır. Ona göre her bir birey öncelikle etrafındaki somut dünyayı ve kültürünü o ana kadar açığa vurulmamış bir düzlemde anlamaktadır. Bunu yaparken de tam olarak, ait olduğu toplumu tarihsel olarak biçimlendirmek suretiyle yapmaktadır. Husserl'a göre anlayan insan bu yolla

²⁷⁷ Anthony C. Thiselton, *New Horizons in Hermeneutics*, Zondervan Publishing House, Michigan 1992, s. 248.

²⁷⁸ Edmund Husserl, *General Introduction to a Pure Phenomenology*, Çeviri: Fred Kertsten, Martinus Nijhoff Publisher, Hollanda 1983, ss. 5-6.

kendi kendine, adım adım, yeni ve daha ileri anlama imkânları üretebilmektedir. Genellikle onun şimdiki ve geçmiş zamanın daha geniş katmanlarıyla sırasıyla bağ kurabileceği sempatik bir anlamaya ulaşması gerekmektedir.²⁷⁹ Zira birey, şimdinin anlamasından geçmişe uzanıp, geçmişten devraldıklarıyla yüzünü tekrar günümüze çevirdiğinde şimdi için yeni bir anlama oluşturabilmektedir. O hayat dünyası kavramıyla, bir yandan bireyin tarihsel yolculuğunun hali hazırdaki dünyasını etkilediğine bir yandan da dünyanın akış halinde oluşuna ve sürekli hareket ederek var olma durumuna işaret etmek istemiştir. Buna ilaveten Husserl'in hayat dünyası kavramı yardımıyla, anlamın her tecrübeye göre özel olarak oluşturulduğuna dair yaptığı saptama, Gadamer'e göre anlam bilimlerinde objektiflik sorununa yeni bir perspektif kazandırmıştır. "Hayata göre anlama" felsefesiyle hareket eden Husserl, bu yolla - Dilthey'den ayrılarak- anlamada nesnellik arayışından vazgeçtiğini ilan etmiş ve dahası hayat dünyası kavramını her türlü objektivizme karşı bir antitez olarak kullanmayı önermiştir.²⁸⁰

Husserl'in hayat dünyası kavramından etkilenen Gadamer ise hermenötik evrenini, yazılarında derinlemesine analiz ettiği tarihsel gelenek, hayat düzeni, insan tecrübesi ve bireyin varoluş tarzıyla ilgili temalardan oluşturmuştur. Gadamer için anlama ve yorumlama her fırsatta dile getirdiği gibi kullanılan kavramla kurulan yeni bir ilişkiye işaret etmektedir. Bu nedenle anlama olayı ona göre ilkelere dayanan bir inşa değildir. Anlama, geçmişte çok gerilere uzanan bir olayı geleceğe taşımak,²⁸¹ bu anlamda kişisel tecrübelerin ve yaşam bağının da katkısıyla geçmişle, şimdiyle ve gelecekle her koşulda sıcak bir ilişki içinde olmaktır. Dahası onun için tüm insanî deneyimler içinde, insan için gerçek ve anlamlı olan deneyim insanın sonlu tabiatını

²⁷⁹ Edmund Husserl, *Cartesian Meditations*, Çeviri: Dorion Cairns, Martinus Nijhoff Publishers, 7.Baskı, Hollanda 1982, s. 133.

²⁸⁰ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 1, ss. 342-343, Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 1, s. 359.

²⁸¹ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 1, s. XXXVII.

keşfetme tecrübesidir. Birey, sahip olduğu insanî varlığın sınırlarını ve kendisini tanrısal olandan ayıran bariyerlerin mutlaklığını büyük güçlüklerle edindiği tecrübeler sonucunda fark etmektedir.²⁸²

Kişinin bireysel tecrübesi onun kendi tabiatını keşfederek yeniden inşa etmesine yardımcı olabilecek bir kabiliyetteyken bir yandan da bu tecrübe Gadamer'e göre kişinin bütün bilgisini değiştirebilecek bir güce sahiptir. Zira ona göre tecrübeyi yaşayan bilincin yönü her koşulda tekrar kendisine yani tersine dönmektedir. Bilinç artık mevcut konuyla ilgili içinde belirli bir şeyin tecrübe edilebildiği bir mecraya doğru evrilmiş ve yeni bir yön kazanmıştır. Buna bağlı olarak bilinç bir nesnenin tecrübesini elde ederken nesnenin kendi-içindeliği kaçınılmaz olarak bireyin kendi-içindeliğine dönüşmektedir. Bilincin tecrübeyle karşılaşması ve geriye kendisine/içine dönmesi bu anlamda, Hegel'in de benzetmesiyle, diyalektik bir harekettir. Felsefî zihin tecrübe eden zihnin bir uçtan diğer uca hareket ederken fiilen yaptığı şeyin farkına varmakta ve kendisini de geriye-tersine döndürmektedir. Bu şekilde geriye dönerek insanın bilme ve anlama eylemlerini etkilemek tecrübenin hakiki doğasından kaynaklanmaktadır.²⁸³

Anlam ve yorum problematiğinin dinamik yapısı alanda tecrübe kavramı kadar gelenek kavramıyla ilgili tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Bunun nedeni ise Gadamer'in deyimiyle anlama eyleminin, geleneğe öznenin kendisiyle muhatap olabildiği bir ortam sağlıyor oluşudur. Ona göre öznenin, geleneğin metnine olan aşinalığı ve yabancılığı arasında yaşadığı gerilim, geleneğe ait olma ile ona mesafeli bir konum almış olma arasındaki bu ortamda seyretmektedir. Dahası Gadamer, hermenötiğin hakiki odağının bu aradalık-arafta olma durumu olduğunu iddia etmiştir.²⁸⁴ Hermenötik en başından itibaren şimdinin ilgilerine sahip olan zihnin

²⁸² Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 2, s. 134.

²⁸³ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 2, ss. 129-130.

²⁸⁴ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 2, s. 46.

geleneğin ürünü olan metne, yine geleneğin yerleşik kabullerini aşarak nasıl nüfuz edebileceğini konu edinmiştir. Bu nedenle gelenek kavramının yorumbilim için önemi en başından kabul edilerek kavramın ele alındığı çerçevede sahip olduğu hermenötik verimliliğin sorgulanması gerekmektedir. Bu sorgulama için de kavramın mahiyetinin, kapsam ve sınırlılıklarının belirlenmesi önemlidir.

Geçmişten günümüze devredilen, başka bir deyişle tarihin insana miras bıraktığı her olgu gelenek kapsamında yer almaktadır. Kısa tarifiyle *intikal eden şey* anlamına gelen geleneğin Shils için önemli iki ölçütü, insan düşünce ve eyleminin ürünü olması ve bir nesilden diğerine aktarılmasıdır. Bu nedenle geleneğin tevarüs ettiği nesnenin içerik ve mahiyetiyle ilgili şeffaf olması her koşulda beklenemez. Zira gelenekten tevarüsle aktarılan muhtevanın doğruluğu, kabul edilebilirliği ya da genel geçerliği onun geleneğe ait olma kriterleri arasında yer almamaktadır. Mantıksal bakımdan herhangi zorunlu bir önermeye ihtiyacı yoksa dahi intikal edilmiş olan her şey artık geleneğin sınırlarındadır.²⁸⁵ Geleneğin kapsamına sözle aktarılan inançlar kadar yazıyla aktarılan inançlar da girmektedir. Gelenek hem seküler hem kutsal inanışları konu edinmektedir. Gelenek başka bir deyişle üzerinde hiçbir akıl yürütmeye ihtiyaç duyulmadan benimsenen inançlar kadar, bir yığın düşünme prosedürü gerektiren inançları da içermektedir.²⁸⁶ Gelenek, Tatar'ın da tespitiyle kendi içinde üretilen metin ve metin benzeri ürünlerle ya da bireyin onun hakkında sahip olduğu kuram, tasarım ya da eleştirilerle sınırlandırılmaz. Zira o, sonsuz bir söylem ve eylem potansiyelini kendi içinde barındırmaktadır. Tüm bu nedenlere bağlı olarak geleneğin sınırlarının kolayca belirlenebilir olduğunu söylemek güçtür.²⁸⁷ Kavram işaret ettiği yelpazenin genişliği ve

²⁸⁵ Edward Shils, "Gelenek", *İnsan Bilimlerine Prolegomena Dil, Gelenek ve Yorum*, Editör: Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayınları, 1. Baskı, İstanbul 2002, ss. 156-157.

²⁸⁶ Shils, "Gelenek", s. 161.

²⁸⁷ Burhanettin Tatar, "Nostalji Ve Ütopya Arasında Gelenek Sorunu", *Bilimname*, S. VI, 2004/3, s. 11.

üzerinde hareket ettiği alanın belirsizliği nedeniyle hermenötik alanında derin tartışmaların odağında yer almıştır.

Gelenek kavramı, özellikle bilim ve aklın, birey ve toplum hayatını düzenleme hususunda tek referans olarak kabul edildiği Aydınlanma sürecinde yoğun eleştirilere maruz kalmıştır. Her türlü ilerlemenin engeli olarak görülen bu kavram, yer yer cehaletle bir tutulmuş ve dogmaya bağlılığın esas sembolü olarak görülmüştür.²⁸⁸ Bireyselliğin yüceltilmesi ile birlikte kavrama yöneltilen eleştirilerin de dozu artmış ve son kertede geleneğin insanın gerçek benliğini ve kendi kimliğini keşfetmesine engel teşkil ettiği ileri sürülmüştür.²⁸⁹

Aydınlanma eleştirilerinin odağında yer alan gelenek kavramı Gadamer hermenötiğinde önemli bir yere sahiptir. Anlamayı, *intikalin vuku bulması*²⁹⁰ olarak niteleyen Gadamer, Aydınlanma düşünürlerinin aksine, ön yargıya olan yaklaşımına benzer bir bakışla gelenek kavramına da olumlu bir anlam yüklemiştir. Gelenek onun için tıpkı bazı ahlak kuralları gibi sebeplendirilmeden ve temellendirilmeden de geçerli olabilmektedir. Geleneğin geçerliliği bu nedenle herhangi bir nedene ihtiyaç duymamakta, bireyin kendisini sorgulamasına dahi fırsat tanımadan pek çok zaman bireyi kayıt altına almaktadır. Zira insan daima gelenekle konuşlanmış durumdadır, bu nedenle geleneğin kendisine söylediği şey insana hiçbir şartta yabancı gelmez. Gelenek bu yönüyle bireyin aşına olduğu bir parçasıdır, örnek ya da modeldir, bir kavrayış türüdür.²⁹¹ Öte yandan insan hem tarihsel bir varlıktır, hem de bir akıl varlığıdır. Bu anlamda insan, fitratı gereği aynı anda hem bir geleneğe ait olabilir, -gelenek tarafından

²⁸⁸ Shils, “Gelenek”, s. 149.

²⁸⁹ Shils, “Gelenek”, s. 173.

²⁹⁰ Theodore Kisiel, “Geleneğin Vukubulması: Gadamer ve Heidegger’in Hermeneutiği”, *İnsan Bilimlerine Prolegomena Dil, Gelenek ve Yorum*, Editör: Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayınları, 1. Baskı, İstanbul 2002, s. 185.

²⁹¹ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 2, ss. 25-27.

şekillendirilir ve geleneği şekillendirebilir- hem de bilişsel yetilerini aktif olarak kullanabilir. Bu nedenle insanın anlamasını açığa çıkarmak için akli ve geleneği her şartta karşıt kutuplara yerleştirmek gibi bir zorunluluk yoktur. Dahası Gadamer'e göre bu mümkün değildir.²⁹²

Bütün bu tespitlerden hareketle denilebilir ki, insan hem geleneğin içinde, hem de dışında bir mevzide yer almaktadır. Gelenek bu yönüyle anlayan özne için “bir ve aynı ve fakat farklı”dır.²⁹³ Zahiren içinden çıkılması güç gibi algılanan bu paradoksu çözmek için Gadamer, geleneğin tamamen gözden çıkarılmadığı ancak öznenin icra hakkının da teslim edildiği makul bir alan oluşturmayı tercih etmiştir. Öncelikle o, geleneğin özneye olan bu “bir ve aynı” birlikteliğinden dolayı şimdinin güncel anlamına ulaşabilmek için geleneği ve onun mirasını yok saymayı en başından itibaren reddetmiştir. Zira Gadamer'e göre hermenötik problemin temelinde hala yaşamaya devam eden geleneği reddetmek değil, bu geleneğin hem geçmişe temas ederek hem de yeni anlama imkânları oluşturarak birey tarafından işlenmesi meselesi yatmaktadır.²⁹⁴ Öte yandan öznenin gelenekle olan “bir ve fakat farklı” ilişkisinden dolayı da geleneğin birey karşısındaki konumunu düzenli olarak doğrulamak, benimsemek ve yeniden imar etmek gerektiğini savunmuştur. Bu görüşlerinden dolayı gelenek kavramı Gadamer'in kendi hermenötüğünü bina ettiği temel yapı taşlarından birisi olarak görülmüştür.

Geleneği insanoğlunun varoluşsal için kaderi olarak niteleyen Ulukütük için bu kavram, Gadamer hermenötüğünde Heidegger'i de aşarak onu kuşatacak bir mahiyete

²⁹² Mehmet Ulukütük, “Hermeneutik Felsefe ve H.G. Gadamer Dolayımında Geleneğin Hermeneutik İfşası”, *Felsefe Yazın Dergisi*, 2012, s. 4; Mehmet Ulukütük, “Geleneğin Dili mi? Varlığın Evi mi? Heidegger ve Gadamer'de Dil, Gelenek Ve Varlığın İnsanlık Halleri Üzerine”, *Özne Felsefe Bilim ve Sanat Yazıları*, 17. Kitap, 2012, s. 14.

²⁹³ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 2, s. 295.

²⁹⁴ Mehmet Ulukütük, “Anlam Ve Yorumun Ufukları: Gadamer'de Ufukların Kaynaşması ve Gelenek” *Hece Dergisi*, S. 149, 2009, s. 9; Kisiel, “Geleneğin Vukubulması: Gadamer ve Heidegger'in Hermeneutiği”, s. 186.

bürünmüştür. O, geleneğin bilhassa dille incelemeye değer bir ilişki içinde olduğunu ve Gadamer hermenötiğinde bu ilişkinin *dilin evi gelenektir* şeklinde formüle edilebileceğini düşünmektedir.²⁹⁵ İnsanın var olma tarzını yansıtan anlamasının onun maruz kaldığı dilin ortamında gerçekleştiği düşünüldüğünde geleneğin anlamaya imkân ve ortam sağlayan kapsamlı varlık alanlarından birisi olduğu söylenebilir.

Gadamer'e göre geleneğin etki alanı olarak kabul edilen otorite kavramı da gelenekle kurduğu ilişki bağlamında yeniden tartışmaya açılmalıdır. Ona göre otorite özünde başkalarının öngörülerine bel bağlama ve güvenme eylemine dayanmaktadır. Bu eylemin kaynağında ötekinin karşısındaki bireye üstün olduğunun, bu sebeple öncelik taşıdığı ve ayrıcalıklı olduğunun bilgisi yer almaktadır. Bu noktada ayrıca otoritenin ileri sürdüğü bilgilerin irrasyonel ve keyfi kazanımlardan doğmadığını, aksine bu bilgilerin ilkece doğrulanabilir bilgiler olduğu kabulünü göz önünde bulundurmamak gerekmektedir. Zira birey bu yolla otorite ve gelenek kavramlarına olan negatif eğilimli ön yargılarını tadil etme imkânı bulabilir. Bu noktada Gadamer işe bu ve benzeri durumları “kör körüne itaat etme” yerine “bilgiye dayalı kabullenme” şeklinde formüle ederek başlamayı önermiştir. Gadamer'e göre asıl eleştirilmesi gereken husus itaatten ziyade “kör itaat” olgusudur. Zira ona göre akıl ve özgürlük kavramlarına bütünüyle zıt olan bu mesnetsiz ve kör itaat otoritenin aslını yansıtmamaktadır.²⁹⁶

Her ne kadar anlama etkinliğinin çift yönlü dinamik yapısı öznenin gelenek karşısında pasifize edilmesine, insanın akıl sahibi ve özgür bir varlık oluşu ise onun mutlak bir itaat sergilemesine imkân tanımasa da bu durum gelenekten tümüyle sıyrılmak ya da kurtulmak gerektiği anlamına gelmemektedir. Anlamanın her halükarda geleneğin içinde gerçekleştiği düşüncesinden hareketle, geleneği atılması gereken bir

²⁹⁵ Mehmet Ulukütük, “Varlığın Evi Olarak Dilden Dilin Evi Olarak Geleneğe: Gadamer'in Hermeneutiğinde Dil-Gelenek İlişkisi Üzerine”, *Hece Dergisi*, S. 148, 2009, s. 10.

²⁹⁶ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 2, ss. 23-25.

bagaj²⁹⁷ yahut aşılması gereken bir engel²⁹⁸ olarak görmek doğru değildir. Zira gelenek, öznenin tarihsel varoluşuna tanıklık eden, hem kendisini hem de içerisinde devinen özneyi üreten tarihsel bir *panaroma*dır.²⁹⁹

Geleneğin bir panorama olarak yani şimdi de dâhil tüm zamanları en ince detayına kadar ortaya koyan genel bir görünüm olarak tasvir edilmesi akıllara anlama esnasında parça bütün ilişkini göz önünde bulundurmak gerektiği yönündeki hermenötik kuralı getirmektedir.³⁰⁰ Bir olguya anlam verebilmek o olgunun geleneğimizde nasıl ele alındığını bilmekten geçmektedir. Zira şimdinin dünyasında bireyin anlayışına sunulan söz konusu olgu geçmişin dünyasında da başka bireylerin anlamasıyla şekillenmiştir. Gelenek bu yönüyle sadece vuku bulmuş şeylerin toplamı değildir. O, kendi kendine var olamayan, bütün yönlerinin açığa çıkabilmesi için farklı kişilerce seslendirilmesi gereken bir yapıdır. Gelenek bu çok sesliliğe bağlı olarak yorumcuların ilgi ve motivasyonuna hitap eden, geniş muhtevalı zengin bir kaynaktır.³⁰¹ Bu kaynak kaçınılmaz olarak yorumcunun yeni anlamaları üzerinde kuvvetli bir etki oluşturmaktadır. Yorumcuya düşen bu etkiyi inkâr etmek değil, anlayışının bu etkinin izleriyle şekillendiğinin farkında olarak yol almaktır.

Buraya kadar ele alınan görüşlerden hareketle bireyin yaşamsal tecrübesinin ve bu tecrübelerin birikerek oluşturduğu geleneğin anlama sürecini etkileyen önemli bileşenlerinden olduğunu söylemek mümkündür. Modern dönem yorumbilimcileri

²⁹⁷ Muharrem Kılıç, “Anlamın İnşası ve Anlama Etkinliği Bağlamında Geleneğin Sorunsallaştırılması”, *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Aralık 2010, S. 22, s. 121.

²⁹⁸ Mehmet Ulukütük, *Anlama ve Gelenek*, Bilsam Yayınları, 1. Baskı, İstanbul 2013, s. 59; Misgeld, “Gadamer’in Hermeneutiği Üzerine”, s. 81.

²⁹⁹ Kılıç, “Anlamın İnşası ve Anlama Etkinliği Bağlamında Geleneğin Sorunsallaştırılması”, s. 125.

³⁰⁰ George. F. McLean, “Yaşayan Düşünce Olarak Gelenek: Hans-Georg Gadamer”, Çeviri: Hafsa Fidan, *Bilimname*, S. VI, 2004/3, s. 36.

³⁰¹ McLean, “Yaşayan Düşünce Olarak Gelenek: Hans-Georg Gadamer”, s. 28.

anlamada özneye verdikleri pay ve önem kadar onun deneyimlerine de özel bir değer atfetmişlerdir. Bu noktada Dilthey ve Husserl bu işin öncülüğünü yaparak adeta bir *hayata göre anlama* yaklaşımı ortaya koymuşlardır. Dilthey anlama ve yorumda anlamacı akla, anlayan özneye, bireysel deneyimlere ve insanın psişik yapısına kuvvetli bir yetki vermiştir. Ancak o, bu yetkiye rağmen, nesnel ve genel geçer anlam arayışından da vazgeçmemiştir. Onun görünüşte zıt olan bu iki kutbu bünyesinde barındırmaya çalışması, yani bireysel tecrübe ve yaşantılara yaptığı yoğun vurguya rağmen anlamada evrensel ve nesnel bir doku yakalamak istemesi, Dilthey hermenötüğünün aşılması mümkün görünmeyen handikaplarının başında gelmektedir. Husserl ise yaşam kavramını merkeze alırken nesnel anlamdan vazgeçerek Dilthey'in aşamadığı engeli aşmış görünmektedir. Gelenek kavramına gelince bu kavramla alakalı çağdaşları arasında en makul yaklaşıma sahip olan filozoflardan biri Gadamer'dir. Kavramla alakalı seleflerinden devraldığı eleştiri enkazına rağmen Gadamer'le birlikte gelenek kavramı alanda kendisine pozitif çağrışımlarla yer bulmaya başlamıştır. Gadamer kendi literatüründe mercek altına aldığı pek çok kavramda yaptığı gibi bu kavramla ilgili olan görüşlerini de kavramın mevcut durumunu yok sayarak değil avantajları ve dezavantajlarıyla birlikte kabullenerek ortaya koymuştur. Onun, anlamayı “intikalin vuku bulması” ve “geleneğe dil aracılığıyla maruz kalma” olarak tasvir ettiği düşünüldüğünde geleneği eleştiri oklarının hedefinden kurtarmak ve bu yolla geleneğin bir süredir saklı olan mahiyetini açığa çıkarmak isteği anlaşılır hale gelmektedir.

1.7 Zamansal Mesafe

Hermenötikte zamansal mesafe, gelenek ile modernite, geçmiş ile şimdi ve/veya özne ile nesne arasındaki zaman farkına işaret etmek için kullanılan bir nitelemedir. Şimdiye ait olan modern dönem insanı, geçmişe ait olan geleneğin metni ile

karşılaştığında, aralarında ilk etapta aşılması zor gibi görünen zamansal bir fark söz konusudur. Zira her metin kaçınılmaz olarak kendi çağıyla ilişkilidir ve içerisinden geldiği geleneği yansıtmaktadır. Anlayan özne ise metinle, içinde bulunduğu çağın ilgileri ve kodları ışığında etkileşime girmektedir.³⁰² Bu nedenle yorumbilimciler, anlama gerçekleşirken ilk ve orijinal olan üretimle en son anlama arasındaki zamansal mesafenin, yani yorumcunun çağı ile yazarın çağı arasındaki farkın aşılabileceğini tartışmaya açmışlardır. Bu problem yer yer anlamının diğer önemli bileşenlerini gölgede bırakacak bir yoğunlukla pek çok kritik tartışmanın merkezinde yer almıştır. Kanaatimizce buna, zamanın engel tanımayan bir hızla akıp giden tabiatı ve insanın da bu duruma koşulsuz eşlik etmek durumunda oluşu neden olmaktadır. Zira birey elindeki mevcut metin üzerinde kafa yorarken dahi zaman durmamakta, aynı birey o anda bir anlama gerçekleştirirken anlayışını şekillendirecek yeni olgu ve hadiselere tanık olmaktadır. Bu tanıklık beraberinde yeniden, yeni anlamalara kapı aralamakta ve bu doğurgan döngü zaman aktığı sürece işlemeye devam etmektedir. Bu anlama döngüsünün üretici yanının farkında olan bazı yorumbilimciler ise zamanın hakikaten anlamının önünde aşılması gereken bir engel olup olmadığını sorarak tartışmayı farklı bir mecraya taşımışlardır.

Yorumbilimcilerin bir kısmı için metnin vuku bulduğu tarihle yorumcunun metni anlamaya çalıştığı tarih arasındaki uzaklık metni anlamının önündeki büyük engellerden birisidir. Onlara göre bu uzaklık metne tam anlamıyla vakıf olmaya engeldir zira yazar metni kendi zamanının sınırlılıkları içerisinde ve o zamana ait bakış açısıyla inşa etmiştir. Yorumcu ise zamanı geriye çevirerek, zihinsel, fiziksel ve psikolojik anlamda geçmişi yeniden yaşama imkânına hiç bir şartta sahip olamayacağı için, kendisini yazarın konumuna ya da perspektifine yerleştirme hususunda her zaman başarılı olamamaktadır. Bu durum anlamının gerçekleşmesini zorlaştırmaktadır.

³⁰² Jeanron, *Teolojik Hermenötik*, s. 142.

Her ne kadar özne ve nesne arasındaki zamansal uzaklık ilk bakışta aşılması zor görünen bir problem gibi algılansa da esasında yorumcudan beklenen metinle arasındaki uzak mesafeyi kat etmek değildir. Yorumcudan bu noktada beklenen anlamayı metnin inşa edildiği tarihte değil, kendi bugününde gerçekleştirmesidir. Bununla birlikte her metnin sadece çağının insanına hitap etmek için değil, sonsuzluğa uzanan bir çizgide var olmak için kaleme alınmış olduğu da unutulmaması gereken bir hakikattir. Nitekim geleceğe ve geleceğin insanına hitap etme hedefi olmayan bir metnin kaleme alınmasının yorumcuya bakan bir maslahatı da yoktur.

Anlama, önceki başlıklarda da değinildiği gibi, sadece bugünden geçmişe düzenlenen zihinsel seyahatler şeklinde gerçekleşmemekte, özne ve nesnenin bugününde gerçekleşen varoluşsal sıcak bir keşfe işaret etmektedir. Anlamanın söz konusu varoluşsal yönünü her koşulda göz önünde bulunduran Gadamer'e göre tam da bu nedenle zaman, içerisinde şimdinin kök saldıği taşıyıcı bir temel gibidir. Bu temel âdet ve geleneklerin sürekliliği ve ürünleriyle doludur. Zaman geçmişten tevarüs edilen her şeyi şimdiye ulaştırmak suretiyle anlamayı mümkün kılan, bu yönüyle üretici ve pozitif nitelikli bir değerdir. Zaman mefhumu, negatif ön yargıların yok edilmesine yardımcı olduğu gibi, pozitif ön yargıların açığa çıkmasına da destek olmaktadır. Bu desteğin, yani zamanın olumlu ve olumsuz ön yargıları açığa çıkarmak için ayırıcı bir rol üstlenmesinin³⁰³, anlamanın gerçekleşmesine olumlu yönde bir katkı sunduğu muhakkaktır. Bu nedenle Gadamer'e göre zaman şimdi ile geçmişi ayıran bir uçurum veya engel değildir. Metodolojik bir sıçrama ile aşılması mümkün görünmeyen bu

³⁰³ Dursun, "Gadamer'in Hakikat Anlayışının İki Kaynağı ve Hermeneutik'in Görevi", s. 229.

uzaklık³⁰⁴ aksine ona göre bireyi yeni anlama imkânlarına ulaştıracak bir fırsat aralığdır.³⁰⁵

Zamanı, anlama sürecinin metodik ve epistemik bir açmazı olarak değil³⁰⁶, anlama için bir fırsat olarak görmesi, esasında Gadamer'in anlama eylemini nasıl tarif ettiğiyle de ilintilidir. Zaman yelpazesinin bir ucunda olan metinle diğer ucunda olan birey, bu yelpazenin belirli bir noktasında Gadamer'in tarifıyla bir karşılaşma yaşamaktadır. Bu karşılaşmadan doğan anlam bu nedenle metnin hakikatini ve yazarın niyetini her koşulda aşmak durumundadır. Benzer bir tespiti Ricoeur'da da rastlamak mümkündür. Ona göre metin yorumcuyla buluşmadan önce yazarın yaşadığı sonlu-sınırlı ufuktan kaçıp ayrılarak kendisine yeni bir yol çizmektedir. Bu nedenle artık metnin zamanının insanına söylemek istediği, yazarın söylemek istediğinden daha fazlasına karşılık gelmektedir. Nihayetinde her yorum kendi gerçekliğini yazarın psikolojisiyle, hisleriyle yani dünyasıyla bağlarını koparmış bir anlam dairesi içinde açmaktadır.³⁰⁷ Bu durumda Ricoeur'a göre anlaşılması gereken şey söylemin ilk durumu değil, muhtemel bir dünyaya işaret eden mevcut vaziyetidir. O, bu nedenle metnin görünür olmayan yönlerine taliptir, bu isteğine ulaşmak için ise metnin referanslarınca açılan yeni dünyaları kavramak niyetindedir. Bir metni anlamak onun, anlamından kaynağına, söylediği şeyden aslında bahsettiği şeye kadar devinimine ve dönüşümüne şahit olmaktır.³⁰⁸ Zaman bu şahitliğin gerçekleştiği temel zemin olması

³⁰⁴ Kılıç, "Anlamın İnşası ve Anlama Etkinliği Bağlamında Geleneğin Sorunsallaştırılması", s. 122.

³⁰⁵ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 2, ss. 49-51; Gadamer, "On the Circle of Understanding", s. 76; McLean, "Yaşayan Düşünce Olarak Gelenek: Hans-Georg Gadamer", s. 37.

³⁰⁶ Kılıç, "Anlamın İnşası ve Anlama Etkinliği Bağlamında Geleneğin Sorunsallaştırılması", s. 122.

³⁰⁷ Ricoeur, "Metin Modeli: Bir Metin Olarak Anlamli Eylem", s. 104.

³⁰⁸ Ricoeur, "Metin Modeli: Bir Metin Olarak Anlamli Eylem", s. 122.

yönüyle anlamamanın onu kısıtlayan bir özelliği değil, tıpkı dil ve gelenek gibi tarafların içerisinde anlamayı gerçekleştirdiği canlı bir ortamıdır.

Anlamanın bileşenlerini ele aldığımız bu bölümde sırasıyla özne, nesne, ön yapılar, akıl-zihin-bilinç, tecrübe-gelenek ve zamansal mesafe kavramları anlamayla olan ilişkileri bağlamında analiz edilmiştir. Anlamanın tüm bu unsurların faal birlikteliğiyle gerçekleştiği düşünüldüğünde, her bir unsurun önemi ayrı ayrı belirgin hale gelmektedir. Bununla birlikte özne olmadan metnin, akıl olmadan öznenin, tecrübe olmadan aklın, gelenek gibi bir zenginliği oluşturmadığı müddetçe tecrübenin tek başına bir anlamı yoktur. Son tahlilde tüm bu öğeler belirli bir zamana ait olmaları ve kendi zamanlarını yansıtmaları nedeniyle değerlidir ve bu değer kapsamında hermenötiğe konu edilmiştir.

2. ANLAMA TÜRLERİ

Bir insanı, eylemi, niyeti, duyguyu, düşünceyi, kelimeyi, cümleyi, eseri, sembolü, resmi, müziği ya da bir sanat dalını anladığımızdan bahsettiğimizde, bu durumların hepsi için kullanılacak en uygun kelimenin “anlamak” olduğunu varsayabiliriz. Hâlbuki bir yol işaretini gösteren bir sembolün ne ifade ettiğini anlamayla bir insanın niyetini ya da duygularını anlamak birbirinden farklı zihinsel süreçler gerektirmektedir.³⁰⁹ Bireyin anlamasına ilişkin bu değişime işaret etmek için literatürde anlamaya ilişkin farklı tasniflere yer verilmiştir. Bu başlıkta kısa tanımlarına yer verdiğimiz söz konusu tasnifler anlamanın temellerine ilişkin yaptığımız alan yazın taramalarında karşımıza çıkan farklı anlama türleridir. Bu türlerin çokluğu ilk bakışta anlamaya ilişkin tespitleri zorlaştırmakta gibi algılansa da gerçekte hepsi anlamanın farklı bir boyutunu yansıtmaları açısından anlamanın zenginliğine işaret etmektedir.

³⁰⁹ Newton, *Teaching for Understanding*, s. 15.

Bireyin anlamasının, bu başlıkta ele alınan anlama türlerinin herbirinden bir iz taşıma ihtimaline dikkat çekmek ve bu yolla anlamayı bütüncül bir nazarla değerlendirme çağrısında bulunmak için anlama türlerine değinmenin faydalı olacağı muhakkaktır.

Bireyin bir kavramı, kişiyi ya da eylemi dışarıdan herhangi bir destek almadan doğal akışında anladığı durumlar *temel anlamaya* işaret etmektedir. *Doğrudan anlama* olarak da tasvir edilen bu durum Kırca tarafından *basit/yüzeysel anlama* olarak ele alınmıştır. Alan uzmanlığı gerektirmeyen bu anlama türü sadece anlayan kişinin perspektifi kadardır.³¹⁰ Birey anlamaya konu olan olguyla karşılaştığı zaman zihninde ilk etapta o olguyla alakalı bazı bilgi ve imgeler şekillenmektedir. Bireyin zihninde şekillenen bu göstergelerle oluşan anlamaya doğrudan anlama denilmektedir. Birey sahip olduğu bilginin neliği üzerinde yoğunlaşmaya ve bu bilgiyle alakalı ilave bir izaha ihtiyaç duymamakta ise temel düzeyde bir anlama gerçekleştirmiştir denilebilir.

Temel anlamının doğrudan gerçekleşemediği durumlarda *dolaylı anlama* ortaya çıkmaktadır. Bu anlama türü, metinde açık olarak söylenenden ziyade yazarın satır aralarına gizlediği bilgi ve fikirleri açığa çıkarmaktadır. Dolaylı anlama bu nedenle, hareket noktası itibariyle temel anlamaya dayanmakla birlikte, zihnin doğrudan anlama gibi yalın bir eylemi değil, karmaşık bir işlemidir. Bu karmaşıklığın içinde zihin, hem yazar hem de yorumcuya bakan yönüyle özgün ve bireysel olanın peşindedir. Bu nedenle bu anlama türü özel bir epistemolojik yöntem ihtiyacı duymaktadır ve bu niteliğinden dolayı *yüksek anlama* olarak da ifade edilmiştir.³¹¹ Bu yöntemde önemli olan husus, metindeki bağlam ve sembollerin dikkatle takip edilmesi ve analizidir.³¹²

³¹⁰ Celal Kırca, “Anlama(ma) Sorunları Açısından Dini İlimlerde Gelecek Tasavvuru”, *Usûl*, 18 (2012/2), s. 9.

³¹¹ Bilen, *Çağdaş Yorum Bilim Kuramları*, ss. 103-105.

³¹² Ömer Özkan, “Hermeneutik Ve Klâsik Metin Şerhi”, *The Journal of Academic Social Science Studies*, C. 4, S. 1, Yaz 2011, s. 66.

Doğrudan/temel anlama yahut dolaylı/yüksek anlama gibi benzer bir ayrıma Rickman'da da rastlanmaktadır. Rickman anlamının derecelerinden bahsederken bu dereceleri *ilk anlama* ve *derin anlama* şeklinde tasnif etmiştir.³¹³ Rickman'ın tasnifinde doğrudan/temel anlama, ilk anlamaya karşılık gelmekte iken dolaylı/yüksek anlama ise derin anlamayı hatırlatmaktadır. Derin anlamının tıpkı yüksek ve dolaylı anlama gibi ilk/temel/doğrudan anlamaya nispetle daha yoğun bir zihinsel çaba gerektirdiği muhakkaktır. Dilthey liteartüründe ise, anlama kavramı ilk ve temel anlamaya, onun birbirinin yerine kullanmaktan çekinmediği açıklama ve yorumlama kavramları ise daha üst düzey bir anlamayı ifade etmeleri nedeniyle derin ve yüksek anlamaya karşılık gelmektedir.³¹⁴

Çalışmalarında anlamının çeşitlerine ve derecelerine değinen Newton, anlama sürecini izah ederken bu sürecin basit bir fotoğraf makinesinin nasıl çalıştığını kavramaya benzediğini iddia etmiştir. Böyle bir cihazın parçalarının uzamsal düzenlemesini bilmek mümkündür ki bu ona göre *betimsel anlamaya* örnektir.³¹⁵ Bu parçalarla neler yapılabileceğini kavramak *prosedürel anlamamanın* gerçekleşmesi anlamına gelmektedir. Bu cihazın neden görüntü elde ettiğini keşfetmek ise ona göre *nedensel anlamaya* işaret etmektedir.³¹⁶ Bu sınıflandırmayı örneklemek gerekirse; tarihi bir olaya dair ana hatlarıyla malumat sahibi olmak betimsel bir anlama örneğidir. Olayın akışını ve nasıl gerçekleştiğini kavramak prosedürel anlamamanın sınırlarında yer almaktadır. Olayı sebep-sonuç ilişkisi içerisinde irdelemek ve gerçekleşme nedenleri üzerinde yoğunlaşmak ise nedensel anlamaya işaret etmektedir. Bu tasvirlerden hareketle bu üç aşamanın kendi içinde bir önem hiyerarşisine ve zorluk derecesine sahip

³¹³ Rickman, *Anlama ve İnsan Bilimleri*, s. 89.

³¹⁴ Dilthey, *Hermeneutik ve Tin Bilimleri*, s. 132.

³¹⁵ Newton kavramların ne olduğunu bilme aşaması olan bu aşamayı başka bir tasnifte de "kavramsal anlama" olarak nitelemiştir. Kavramsal anlama bir kavramın ne anlama geldiğini bilme ve bu kavram yardımıyla başka bir kavramı anlama süreçlerine işaret etmektedir.

³¹⁶ Newton, *Teaching for Understanding*, s. 23.

olduğunu söylemek mümkündür. Zira bir hadisenin temelde ne ifade ettiğini, nasıl meydana geldiğini ve gerçekleşme nedenlerini anlamak birbirinden farklı alt yapılar, donanım ve bakış açıları gerektirmektedir. Bununla birlikte nedensel anlamayı gerçekleştirmiş olan bir bireyin, istisnaları olmakla birlikte, her halükarda betimsel ve prosedürel anlamayı gerçekleştirmiş olduğu söylenebilir. Bu noktada en meşakkatli olan ve eğitim ortamlarında öğrencinin daha fazla desteklenmeyi beklediği anlama türü nedensel anlamadır. Bütün bu anlama türlerinin vuku bulup bulmadığının tespiti, öğrencilere öğrenme ortamında belirli aralıklarla yöneltilecek olan “ne?, nasıl? ve neden?” sorularına alınacak cevapların analizi ile mümkündür.

Yukarıda bahsi geçen “ne?, nasıl? ve neden?” soruları ve bu sorulara alınacak cevaplar belirli bir branş özelinde öğretime konu edildiği zaman *akademik anlama* meydana gelmektedir. Bu anlama tarzı konunun yapısını bilmeye, bu yapının amacını ve bunu nasıl sunulduğunu anlamaya işaret etmektedir.³¹⁷ Buna bağlı olarak alan uzmanları farklı akademik alanlarda farklı anlama modlarından bahsetmektedirler. Tarih dersinde örneğin, öğrenciden anlamayı, olayın biricikliğini göz ardı etmeden gerçekleştirmesi beklenmektedir. Zira tarihin ana ögesi, sürekli değişen ve dönüşen insandır. Bu nedenle geçmişte gerçekleşen olaylar, etrafına örgülenen insanlardan izole edilerek bağımsız bir zeminde anlaşılabilirler. Fen bilimleri ise tarihten farklı olarak evrensel bir gerçeklik çizme niyetindedir ve öğrenciye ancak istisnai durumları biricik olarak sunabilir. Zira kaynağı insandan ziyade doğal varlık alanı olan fen bilimlerinin konuları tahmin edilebilmekte, teorileri de test edilebilmektedir. Tüm bu nedenlerle her bir akademik branş kendisine has bir anlama türüne muhtaçtır denilebilir. Bu ihtiyaç en

³¹⁷ Newton, *Teaching for Understanding*, s. 16.

az “demokrasi” kavramıyla “ısı enerjisi” kavramlarının anlaşılacak için farklı perspektiflere gereksinim duymaları gereği kadar aşikârdır.³¹⁸

Bir diğere anlama türü ise daha ziyade eser analizlerinde karşımıza çıkan *eleştirici anlamadır*. Birand’a göre eleştirici anlama ele alınan eserin hangi mükemmellikte gerçekleştiğini sorgulayan anlama tarzıdır. Bireyi bu anlama tarzına ancak, konuyu belirli bir uzaklıktan ele almak ve bu yolla dışarıdan yorum yapabilmesini sağlayacak bir görüş noktasına sahip olmak ulaştırabilmektedir. Bu görüş noktası esasında, Birand’ın söylemiyle bireyin kuru zihincilikten kurtulması için bir fırsattır. Eleştirici anlama bazen de eserin neyi hedeflediğinin belli olduğu, ancak muhtevasında bu hedeflere ulaşılamadığı durumlarda devreye girmektedir. Birand’a göre insanın sadece başkalarının eserleri üzerinde değil, kendi eseri üzerinde de eleştirel anlama gerçekleştirmesi mümkündür. Ona göre birey duygularını paranteze alarak kendi eserini de dışarıdan bir göz olarak değerlendirebilir.³¹⁹ Zira insanın yaratılışında kendi yapıp etmelerini eleştirerek daha iyiye ve güzele ulaşabilme yetisi vardır. Başka bir ifadeyle insanın tüm yapıp etmelerini yansız bir kritiğe tabi tutabilmesi onun varlık yapısından kaynaklanmaktadır. İnsanın takındığı bu tutumu Öner, eleştirisel zihniyet olarak nitelendirmektedir. Bir tür eleştirici anlamaya ulaştırılacak olan bu zihniyet, felsefe, din, sanat, bilim gibi her alanda insanın iradi eylemleri aracılığıyla karşımıza çıkmaktadır.³²⁰ Birand’ın eser analizi özelinde ele aldığı eleştirici anlama kanaatimizce, bilhassa din eğitiminde, öğrencinin karşılaştığı bütün bilgilerle alakalı işe koşması gereken bir düşünce faaliyetidir. Bireyin kendisine farklı kanallarla ulaşan dinî muhtevayı, toplum tarafından yaygın kabullerle benimsenmiş olsa dahi, araştırması, dinin temel dinamiklerine uygun olup olmadığını sorgulaması gerekmektedir. Birey ancak bu vesileyle bir yandan bilgiyi kendisi yapılandırmış ve kendisine has kılmış

³¹⁸ Newton, *Teaching for Understanding*, ss. 18-19.

³¹⁹ Birand, *Kâmiran Birand Külliyyatı*, s. 69.

³²⁰ Necati Öner, “Eleştirisel Zihniyet”, *Felsefe Dünyası*, 2000/2, S. 32, s. 4.

olacak bir yandan da zihnî provakasyonların yıkıcı tesirlerinden kendisini muhafaza etmiş olacaktır.

Hermenötik tartışmalarda hatırı sayılır bir değere sahip olan bir diğer anlama türü ise *sembolik anlamadır*. Sembol, temsili bir anlama işaret etmekte, anlamanın konusu olan olguya dair bir simge, bir alamet anlamına gelmektedir. Gadamer'e göre sembolik anlama sembolik düşüncenin bir yansımasıdır. Bu anlama türünün hedefinde görülebilir olandan görülemez olana, insanî olandan ilahî olana ulaşma çabası vardır.³²¹ Başka bir ifadeyle sembolik anlama duyularla algılanabilir olanla duyular üstü anlamın örtüşmesi durumunda ortaya çıkmaktadır. Buna Jeanrond'un tasnifinde alegorik yorum denilmektedir. *Alegorik anlamada* tıpkı sembolik anlamada olduğu gibi metnin dışında yer alan bir anahtar yardımıyla onun gizli anlamına ulaşmaya çalışmak söz konusudur.³²² Gadamer'e göre özellikle dini semboller söz konusu olduğunda anlamanın gerçekleşmesi hayli güçleşmektedir. Zira dini sembollerde öz ile şekil, ifade ile içerik arasında bir uyum birliğinden ziyade aşılmayı bekleyen bir gerilim söz konusudur.³²³ Bu gerilimin nedeni ise hiç şüphesiz dini sembollerin ilahi kaynaklı oluşu ve yoğun düşünsel faaliyetlere ihtiyaç duyuşudur.

“Sembolleri ve ifadeleri ne şekilde anlamalıyız?” sorusu yardımıyla, ifade ile anlam arasındaki bağı irdelemeye kalktığımızda, karşımıza öncelikle anlamaya yardımcı unsurlardan olan “bağlam”lar çıkmaktadır. Rickman'a göre tüm ifadeler bir bağlama aittir ve bu bağlam içerisinde anlaşılabilir. ³²⁴ Zira ifadeler tek başlarına var olabilen atomik yapılar değildir.³²⁵ Morin de aynı şekilde anlamın temelde bağlamla

³²¹ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 1, s. 101.

³²² Jeanrond, *Teolojik Hermenötik*, s. 43.

³²³ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 1 s. 107.

³²⁴ Rickman, *Anlama ve İnsan Bilimleri*, s. 18.

³²⁵ Rickman, *Anlama ve İnsan Bilimleri*, s. 119.

ilişkili bir konu olduğunu ileri sürmüştür.³²⁶ Gadamer, anlamın çokları tarafından işaret edilen bağlamla olan bu kopmaz bağına, bir metnin bütün ayrıntılarının metnin bağlamından ve kapsamından hareketle anlaşılması gerektiğini iddia ederek işaret etmiştir. Zira anlam, anlamının tabiatını ve nasıl gerçekleştiğini tartıştığımız bölümde de ele alındığı gibi, öncelikle metnin ait olduğu yerde aranmalıdır. Anlamının gerçekleşebilmesi için, metnin öncelikle ortaya çıktığı şartlar göz önünde bulundurularak okunması gerekmektedir. Zira her metin kendi döneminin şartları çerçevesinde anlamlıdır.³²⁷ Anlama eyleminde bağlamın anlama üzerindeki etkisini bilerek yol almaya *bağlamsal anlama* denilmektedir. Bağlamsal anlama okuyucu için sadece makul ve sağlıklı anlamının taşlarını döşemekle kalmayıp, anlamın ve hakikatin bağlamın dışında dikkate alınamayacağına dair güçlü bir ima da içermektedir.³²⁸ Bağlamsal anlama bu yönüyle evrensel bir metin yorum ilkesini barındırmaktadır.³²⁹

Rickman bağlamların farklı türlerinden bahsetmiştir. Bunlar; konusal, sınıflandırıcı, işlevsel, tarihsel ve varoluşsal bağlamlardır. Eğer ifadeler arasındaki bağlantı ortak bir muhtevaya dayanmakta ise bağlam konusaldır. Eğer bir bağlamdaki ifadeler yalnızca benzerlik dolayısıyla birbiriyle ilişkili iseler bu bağlam sınıflandırıcıdır. Bir bağlamdaki ifadeler özel bir amaca ve göreve endeksli iseler bu bağlam işlevseldir. Bir ifade zamansal bir ifadeler zinciri içerisinde önce gelenin sonradan geleni etkilediği bir konumdaysa bu bağlam tarihseldir. Varoluşsal bağlam ise tüm zamanlarda varlığını sürdüren bir konudan ibarettir. Tüm bu bağlam türleri Rickman'a göre anlama için önemli birer basamak oluşturmaktadır.³³⁰

³²⁶ Edgar Morin, *Geleceğin Eğitimi İçin Gerekli Yedi Bilgi*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, Çeviri: Hüsnü Dilli, Sunuş, İonna Kuçuradi, 3. Baskı, İstanbul 2010, s. 16.

³²⁷ Özcan, *Teolojik Hermenötik*, s. 98.

³²⁸ Dobrosavljev, "Gadamer's Hermeneutics as Practical Philosophy", s. 613.

³²⁹ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 1, s. 244.

³³⁰ Rickman, *Anlama ve İnsan Bilimleri*, s. 127.

Kırca'ya göre bağlamsal anlama dilbilimsel anlamayla birlikte işe koşulduğu zaman bu birliktelik, yönteme dayanan yeni bir anlama türünü oluşturmaktadır. Öncelikle *dilbilimsel anlama*, metnin içindeki lingüistik araçları ve ilişkileri incelemek suretiyle anlama ulaşmaya çalışmayı ifade etmekte olup Jeanrond'un anlama kategorisindeki *gramatik anlama-gramatik yorum*a karşılık gelmektedir.³³¹ Söz konusu dilsel analizler bağlam bilgisiyle birleşince Kırca'nın dikkat çektiği *metodolojik anlama* gerçekleşmiş olmaktadır. Metni keyfi yorumlardan koruması beklenen metodolojik anlama, paydaşlarından biri olan dilbilimsel anlama ile metnin ne dediğini, bir diğeri olan bağlamsal anlama ile ise metnin ne demek istediğini anlamamıza aracı olmaktadır.³³² Kırca'ya göre bağlam bilgisi olmadan dilsel analizlerin, dilsel analizler olmadan da bağlam bilgisinin bir anlamı yoktur. Bu iki tamamlayıcı unsur bireyi metodolojik bir verimlilik sonucunda elde edilen sağlıklı bir anlamaya ulaştırmaktadır.³³³

Gadamer kendi hermenötiğinde sembolik anlamaya ilave olarak farklı anlama türlerine de değinmiştir. Bu türlerden biri *sempatik anlamadır*. Gadamer sempatik anlama tabirini metin yorumu için kullanmamıştır. Gadamer'in dikkat çektiği bu anlama türü bir insanın diğeri insana gösterdiği anlayışa işaret etmektedir ve bu yönüyle beşeri ilişkiler açısından önemli bir yerde durmaktadır. Sempatik anlamayla temelde bireyin muhatabını müsamahayla karşılama ve affetme eğilimine dikkat çekilmektedir. Gadamer sempatik anlamayı Aristo'nun düşünce erdemlerinden olan phronesis'e dayandırmaktadır. Ona göre phronesis'in, yani basiret ve feraset yüklü düşünmenin

³³¹ Jeanrond, *Teolojik Hermenötik*, s. 43.

³³² Kırca, "Anlama(ma) Sorunları Açısından Dini İlimlerde Gelecek Tasavvuru", ss. 10-11.

³³³ Celal Kırca, "Kur'an'ı Anlama Sorunları ve Yöntemleri", *Bilimname* XXVI, 2014/1, s. 21.

ardında “sempatik anlama” vardır. Zira bu anlama türü teknik bilgiye bağlı değildir, basiret gerektirmektedir.³³⁴

Gadamer’in anlama türlerinden bir diğeri ise *katılımcı anlamadır*. Bu anlama türü esasen Gadamer’in anlamayı tarif etme yönteminden dolayı bu ismi almıştır. Başka bir deyişle katılımcı anlama, anlamamanın bir türü olmakla birlikte Gadamer’in anlamayı tasvir etme şeklidir. Zira onun hermenötüğünde bilgi nesnesi, anlayan öznenin karşısında, nesnenin özneye öncelendiği bir konuma yerleştirilemez. Gadamer kendi anlama yaklaşımında öznenin nesneye olan galibiyetini de tasvip etmemiştir. Katılımcı anlama tam anlamıyla özne ve nesnenin etkileşim içinde bulunduğu bir partnerlik durumundan beslenmektedir.³³⁵

Melchert anlamamanın din eğitiminin hedefleri arasında yer alması gerektiğini tartışmaya açtığı makalesinde, anlama türleri olarak belirlediği dört farklı moddan bahsetmektedir. Bunlar; bireyin neyi nasıl yapacağını bilmesi durumuna işaret eden *duyu-motor anlama*, bireyin duyuşsal yetilerinin devrede olduğu *duygusal anlama*, bireyin anlama esnasında sadece teknik bilişsel süreçlere ihtiyaç duyduğu *analitik anlama* ve görsellerin anlaşılması ve metaforların yorumlanmasında işe koşulan *bireşimsel anlamadır*.³³⁶ Melchert’in tasnifinde yer alan duyu-motor anlamamanın, Newton’un kategorilerinde yer verdiği prosedürel anlamayı, bireşimsel anlamamanın ise sembolik ve alegorik anlamayı çağrıştırdığını söylemek mümkündür.

Yukarıda açıklamaları yapılan anlama türlerinin her biri, bireyi makul anlamalara ulaştırmak için aracı olmakta, bu yönüyle anlamaya hizmet etmektedir. Ancak son olarak ele alacağımız anlama türü diğerlerinden farklı olarak sağlıklı

³³⁴ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 2, s. 85. Eserin ilgili kısmında kavram Türkçeye “sempatik anlama” olarak çevrilmiştir. Kavramın işaret ettiği anlam düşünülünce bu çevirinin *müsamahalı anlama* şeklinde de yapılabileceğini söylemek mümkündür.

³³⁵ Misgeld, “Gadamer’in Hermeneutiği Üzerine”, s. 83.

³³⁶ Melchert, “Understanding” as a Purpose of Religious Education”, ss. 181-182.

anlamanın önündeki önemli engellerden birisidir. Söz konusu engelin kaynağı, metinleri ve şahısları anlama noktasında çoğu zaman insan zihnine perde olan *ideolojik anlamadır*. İdeolojik anlama, metnin belirli bir ideoloji ya da hâkim görüş gölgesinde yorumlanmasına denilmektedir. Burada ideolojiden kasıt, bilimsel verilere dayanmayan her türlü siyasi, hukuki, felsefi, ilmi ve dini bakış açısıdır. İdeolojik anlamada metinler, saf bir zihinle anlamanın ve bilimin değil, fakat belirli bir tür ideolojinin objesi kılınmaktadır. Bu da metinlerin yorumlanmasında keyfi öznellik problemini doğurmaktadır. Bu anlama tarzı Tosun'a göre bilimsel temellerden uzaktır. Bu nedenle din eğitiminin ideolojik anlamayı netice verecek dogmatik yaklaşımlardan uzak tutulması ve korunması gerekmektedir.³³⁷

Melchert'e göre, eğitim ve din eğitimi söz konusu olduğunda çoğunlukla öğrencilerin anlamalarına dair tek yönlü bir bakış açısına sahip olduğumuz görülmektedir. Bu durum alanda bazı öğretim modellerinin sadece belirli anlama modlarını desteklemesini ve diğer pek çoğunu göz ardı etmesini netice vermektedir. Oysa buraya kadar ele alınan anlama türlerinin hepsi farklı oran ve aşamalarda anlama sürecinde yer almaktadır. Öğrenme gerçekleşirken bütün anlama türlerinin faal olduğu ve farklı işlevlere sahip olduğu düşünülürse sadece tek bir anlama türünün esas alınmasının eğitimin tarafları olan öğrenciyi ve öğretmeni anlama hedefine ulaştırması mümkün görünmemektedir. Derste sadece analitik anlamayı ön plana çıkararak empati gerektiren konuların anlaşılmasını beklemek sağlıklı bir yöntem değildir. Aynı şekilde kimi zaman öğretmenin kavramsal anlatımına mukabil bir öğrenci pekâlâ kinestetik bir anlama tepkisi verebilmektedir. Bu nedenle öğretmen muhtemel bütün anlama tepkilerine hazırlıklı olmalıdır. Zira tıpkı anlamanın çok yönlü ve türlü olanakları taşıyan yapısı gibi, insan da yaratılışı gereği bütün anlama türlerinden izler taşımaktadır.

³³⁷ Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, Pegem Akademi Yayınları, 6. Baskı, Ankara 2012, ss. 158-159.

İnsanın bu nedenle mevcut konuyu her türde anlaması muhtemeldir. Bu durumda anlamayı desteklerken öğretmenin konuyu sunmayı tercih ettiği anlama modu kadar öğrencilerin öncelikle anlama türleri de göz önünde bulundurulmalıdır.

Melchert'e göre din eğitimi alanında anlama olayının yapısına ve içeriğine odaklanmak açıkça teolojik bir görevdir. Diğer yandan anlamamanın nasıl gerçekleştiğiyle ilgilenmek de temel eğitimsel bir yükümlülüktür. Bununla birlikte ona göre eğitimciler anlamamanın tabiatıyla, teologlar da bunun nasıl gerçekleştiğiyle ilgili süreçleri göz ardı etmemelidirler. Melchert'in uzun yıllar önce yaptığı bu çağrı kapsamında, bünyesinde eğitimsel ve dinî motifleri mezceden din eğitimi alanının hem anlamamanın neliğini hem de nasıllığını araştırmak gibi çok temel bir görevinin olduğu söylenebilir. Bununla birlikte dinî içerik ve sembollerin öğrencinin kutsalla bağ kurmasına yarayacak olmasının farkında olan bir öğretmen, hedefine sadece söz konusu sembollerin ve içeriğin anlaşılmasını koymamalıdır. Örneğin bir öğretmen, Musa kıssasında, sadece Musa'nın *yanan çalı*³³⁸ ile neyi tecrübe ettiğinin anlaşılmasını amaçlamamalıdır. Melchert'e göre hiçbir şartta göz ardı edilmemesi gereken asıl husus, öğrencilerin "bu tecrübeyle Musa Allah'ı nasıl anladı?" sorusu üzerinde düşünmesini sağlamaktır. Kıssanın metinde yer aldığı şekliyle anlaşılmasının anlamamanın hedefleri arasında yer alması gerektiği gibi, bu tecrübenin Musa'ya kazandırdıkları da aynı hedefler arasında kendisine yer bulmalıdır. Zira anlama hedefi, bahsi geçen her iki durumu da içkindir.³³⁹ Bunun sağlanabilmesi için de öğretmenin bütün anlama modlarına açık olması ve eğitim ortamlarını konunun tabiatını da göz önüne alarak en uygun anlama türüne/türlerine göre planlaması gerekmektedir. Önemli olan husus, anlamayı desteklerken bütün anlama çeşitlerinin dikkate alındığı bütüncül bir anlama yaklaşımına ihtiyaç olduğunu göz ardı etmemektir.

³³⁸ Çıkış, 3:2.

³³⁹ Melchert, "Understanding" as a Purpose of Religious Education", s. 183.

Konuyla ilgili üzerinde durulması gereken bir diğerk husus da düşünürlerin anlama çeşitlerini tanımlarken yaptıkları kavramsallaştırmaların farklı anlama yaklaşımlarına zemin oluşturabilecek zenginlikte oluşudur. Bununla birlikte detaylı ve karşılaştırmalı bir analiz yapıldığında, farklı şekillerde isimlendirilmiş olsalar dahi, bu tanımlamalardan bazılarının birbirleriyle aynı içerikte oldukları görülmektedir. Bu çerçevede yukarıda sözü edilen anlama türlerini birkaç ana başlık altında toplamak da mümkündür.

3. ANLAMA İLKELERİ

Hermenötiğin görevinin bir anlama prosedürü geliştirmekten ziyade öncelikle anlamamanın gerçekleştiği şartları ortaya koymak olduğundan önceki bölümlerde bahsedilmişti.³⁴⁰ Bu şartlar çerçevesinde alan uzmanları anlamamanın doğasını ve nasıl gerçekleştiğini çözmeye çalışırken anlama süreci için dikkat edilmesi gereken bazı metodolojik ve epistemolojik ilkeler belirlemişlerdir. Yorumbilimcilerin belirledikleri bu ilkeler genellikle onların sahip oldukları felsefi ve hermenötik eğilimden etkilenmiştir. Anlamamanın herhangi bir metot ya da yöntem arayışından kendisini kurtarması gerektiğini, öncelikle anlamamanın bizzat kendisine odaklanmak gerektiğini iddia eden düşünürler dahi çalışmalarında anlama süreci için bazı parametreler belirlemiş ve sağlıklı anlama ulaşmak için önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler çalışmamızın kapsamında konunun müstakil bir başlıkla ele alınmasına neden olmuştur. Zira anlama olayını her yönüyle çözmek için çabaladığımız bu çalışmada ilerleyebilmek için bir takım yol işaretlerine ihtiyaç duyulduğu ve bu nedenle bazı anlama ilkelerini ön plana çıkarmak gerektiği muhakkaktır. Bu tespitler bizimle aynı hedefi gözeterek diğerk araştırmacılara da fayda sağlayacaktır. Buna ilaveten bu başlıkla birlikte söz konusu

³⁴⁰ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 2, s. 46.

ilkelerin araştırmanın bir parçası kılınmasının temel nedeni ise çalışmanın sonuç kısmında bu prensipler ışığında yeni eğitimsel ilkelere ulaşma isteğidir.

Çalışmalarında anlamamanın insan bilimlerindeki rolüne dikkat çekmek isteyen Rickman'a göre, anlamamanın meydana gelmesi için bazı epistemolojik koşullara ihtiyaç vardır. Pek çok yorum bilimcinin Rickman'la hemfikir olduğu bu koşullar sırasıyla; insan tabiatını tanımak, kültürel ortam hakkında bilgi sahibi olmak ve bağlamı bilmek şeklindedir.³⁴¹

Anlamamanın nasıl gerçekleştiğini keşfedebilmek için öncelikle insanı keşfetmek gerekmektedir. Zira insanın varlık koşulları ile bu koşulların insanın bütüncül yönüne işaret eden tabiatı ve insan zihninin, aklının ve bilincinin mahiyeti anlamamanın nasıl gerçekleştiğine dair kayda değer ipuçları içermektedir. Bir yetkinlikler ve eğilimler varlığı olan insanın *plastisitesi*³⁴² yani yoğrulabilir, eğilip bükülebilir bir varlık oluşu hem anlamamanın devingen yapısını etkilemekte, hem de bu yolla kendisini her daim yeni anlamalara açık tutması nedeniyle bu yapıdan etkilenmektedir. Öte yandan insanın doğasını ortaya çıkarma meselesi anlayın özne kadar metni kaleme alan yazarın dünyasına girebilme açısından da önemlidir. Zira yazarın dilin sınırsızlığına rağmen bir olguyu ifade ederken umuma ait kavramlar dünyası içerisinde belirli bir kavramı tercih etmekte oluşunda, öncelikle onun kendine özgü düşünce yapısı, dünya görüşü, bilgi hazinesi, kişisel eğilimleri, ilgileri, ön öğrenmeleri ve tüm bu etkenlerle yoğrulmuş olan üslubu etkili olmaktadır. Yorumcu yahut yazar, yani anlamamanın önemli bileşenlerinden olan insan unsuru, kendisine özgün motiflerle anlamamanın seyrini etkilemektedir.³⁴³ Bu nedenle anlamamanın açığa çıkarılabilmesi için insan unsurunun detaylı analizi gerekmektedir.

³⁴¹ Rickman, *Anlama ve İnsan Bilimleri*, s. 70.

³⁴² Takiyettin Mengüşoğlu, *İnsan Felsefesi*, Remzi Kitabevi, İstanbul 1988, s. 173.

³⁴³ Bilen, *Çağdaş Yorum Bilim Kuramları*, s. 80.

Anlama üzerinde akıl yürütebilmek için insanın yaratılış özellikleri kadar etkili olan bir diğer unsur da onun içinde bulunduğu kültür ortamının incelenmesidir. Kültür ve eğitim ya da kültür ve din eğitimi ilişkisine değinen çalışmalar alan yazınında sıklıkla karşımız çıkmaktadır. Bu çalışmalardaki bütün tespitler bir yana, biz burada kültür bağlamında daha özel bir kavramsallaştırmaya dikkat çekmek niyetindeyiz. Söz konusu kavramsallaştırma, kültürün anlamının gerçekleşmesindeki şekillendirici rolüne dikkat çeken Gadamer'e aittir. Gadamer, *Hakikat ve Yöntem* adlı eserinde açıklamasına yer verdiği *bildung* kavramıyla *kültürleyerek eğitime* şeklinde tanımladığı, üzerinde düşünülmesi gereken yeni bir alana işaret etmiştir. Ona göre bu kavram anlam bilimleri için önemli bir kavramdır. Dahası felsefenin ve anlam bilimlerinin varoluşunun şartı bu kavramda gizlidir. Kavram derin bir bakışla, *insanlığı eğitim ve kültür vasıtasıyla yükseltmek* anlamına gelmektedir. Hareket noktası itibariyle eğitimden daha çok kültür fikriyle ilişkili olup, kişinin doğal yetenek ve hünerlerinin kültürü de aracı kılarak insani yönden geliştirilme imkânına işaret etmektedir. *Bildung* kavramı bu yönüyle bir nevi “öğrencinin bireysel yeteneklerinin kaybına izin vermeme” gibi bir görev üstlenmiş görünmektedir.³⁴⁴ Zira insan, doğası gereği “olması gereken” değildir, sadece bunun olanaklarını taşımaktadır. Bu yönüyle *bildunga* muhtaç olan insan, içinde bulunduğu dünya, dil ve gelenek vasıtasıyla doğumundan itibaren sahip olduğu vaziyetini her koşulda aşmaya yetkindir. Başka bir tabirle kendisini evrensel bir entelektüel varlık olarak oluşturmak insanî *bildungun* doğasından kaynaklanmaktadır. Bu durumda *bildung*, bilgiden, total entelektüel ve ahlaki çaba hissinden daha yüksek ve derin bir duruma, yani hissiyata ve karaktere karışan bir zihin yönelimine işaret etmektedir.³⁴⁵

Çubukçu'ya göre Gadamer'in düşünmenin amacı olarak bilgi kavramı yerine biçim ve form kazan(dır)ma anlamında kullandığı *bildung* kavramını önermiş olması

³⁴⁴ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 1, ss. 13-15.

³⁴⁵ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 1, ss. 14-16.

onun kültüre atfettiği önemden kaynaklanmaktadır. Kültür ona göre önemlidir zira eğitim bir kişiyi erdemli bir birey olarak yetiştirmek için sadece matematik ve mantık alanında değil, aynı zamanda sanat şiir, tarih ve edebiyat alanında da eğitmelidir. İnsanlaştıran ve erdemli vatandaşlar yetiştiren bu eğitim ancak, kişinin ait olduğu kültürün izlerini taşımasına imkân tanıyan *bildung*la mümkündür. Bununla birlikte Gadamer'e göre anlam bilimlerinin kendisini bilimler kategorisine dâhil eden özelliği onun modern bilimsel yöntemlerden ziyade *bildung* gibi özellikli bir donanıma sahip oluşudur. Bu donanım ise ona göre kaynağını tekrar ve tekrar dönülmesi gereken hümanist gelenekten almaktadır. Gadamer'in hermenötik konsepti bu ifadesinden de anlaşılacağı gibi bilimsel olmaktan çok hümanist bir konsepttir. Bu hümanist eğilim Batı'nın geleneksel hakikat teorilerinin uzlaştığı gibi nesnel gerçekliklere ya da her durumda işe yarayan pragmatist teorilere benzememektedir. Gadamer'in Plato'ya kadar giden bu konsepti temelde doğru ve güzel olanla ilgilidir.³⁴⁶ Tüm bu görüşlerden hareketle anlamının gerçekleşmesi için insanı doğru ve güzel olana ulaştırabilecek olan kültür ortamının tüm yönleriyle irdelenmesi gerektiği söylenebilir.

Rickman'ın anlamının koşulları arasında yer verdiği bağlam bilgisi ise anlama için vazgeçilmez ön koşuldur. Rickman'ın ve pek çok yorum bilimcinin de ısrarla vurguladığı gibi bağlam bilgisi olmayan muhtevaya dair sağlıklı bir anlama gerçekleştirmek mümkün değildir. Aynı şekilde eksik bağlam bilgisi de yorumcuyu eksik ya da yanlış anlamalara ulaştıracaktır. Hermenötiğe ilişkin detaylarda farklılaşmakta iseler de neredeyse yorumbilimcilerin tamamı bağlam bilgisinin anlamada etkin bir rol oynamakta oluşunda hemfikirdir.

Rickman'ın anlama için belirlediği koşullara ilave olarak alanda farklı anlama ilkeleri üzerinde de esaslı tartışmalar yürütülmüştür. Hermenötik için önemli görülen bu

³⁴⁶ Çubukçu, "Gadamer's Philosophical Hermeneutics on Education", s. 113; Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 1, ss. 23-24.

ilkelerden bir diğeri yorumcunun metni anlamayı önleyen barikatları aşması için gayret göstermesi gerektiğidir. İlgi eksikliği, yanlış güdülenme yahut zamansal uzaklık gibi etkenler anlamının önünde engel olarak görülebilmektedir. Bu etkenler arasında öncelikle aşılması gerektiği düşünülen ve köklü tartışmaların odağında yer alan unsur zamansal mesafedir. Zira bireyin, ilgili başlıkta da değinildiği gibi, metinle arasındaki yabancılığın üstesinden gelmeye ve uzakta olan metni yakınlaştırmak suretiyle “bir zamanlar” ve “şimdi” arasında bir köprü inşa etmeye çalışması zorlu bir görevdir.³⁴⁷ Bu görevi icra yolunda Gadamer, bireyin yanlış anlamasına neden olacak her türlü yabancı unsurun dışarı atılması gerektiğini savunmuştur.³⁴⁸ Bununla birlikte o, hermenötiğin görevinin, geçmişin ve şimdinin, yazarın ve yorumcunun ufuklarını basit bir şekilde asimile ederek gerilimi gidermek olmayıp, aksine bu gerilimi bilinçli bir şekilde ortaya çıkarmak olduğu yönündeki fikrinde ısrarcıdır.³⁴⁹ Zira Gadamer’e göre anlama, öncelikli olarak bir gelenek içerisinde gerçekleşmektedir ve doğası gereği dilseldir. Bu nedenle geçmiş ve şimdi arasındaki uzaklığı bu iki prensip ekseninde yorumlamak gerekmektedir.

Gadamer, ayrıca bir metnin, bir diğeri metinle değil öncelikle kendi kendisiyle anlaşılması gerektiğini vurgulamaktadır. O, bu vurgusuyla, metnin bütüncül yapısını hesaba katmak gerektiğinin altını çizmek istemektedir. Bununla birlikte anlamada öncül hedef, anlamaya konu olan malzemenin bizatihi muhtevasını anlamaktır. Anlamı, başkasına ait bir anlam olarak, içeriğinden izole ederek kavramaya çalışmak ancak ikinci aşamada mevzu bahis olabilir. Tüm bunlara ilave olarak ön-yapılar pek çok yorumbilimciye göre anlama için önemli parametrelerdir. Zira bu parametrelerle birlikte

³⁴⁷ Ormitson ve Schrift, “Hermenötiğe Giriş”, s. 37.

³⁴⁸ Hans-Georg Gadamer, “Hermeneutik Problemin Evrenselliği”, *Hermenötik ve Hümaniter Disiplinler*, Derleme ve Tercüme Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayıncılık, 1. Baskı, İstanbul 2002, s. 65.

³⁴⁹ Tatar, *Felsefi Hermenötik ve Yazarın Niyeti*, s. 124; Tatar, “Hans-George Gadamer ve “Hakikat ve Yöntem” Adlı Eseri”, s. 295.

insan anlama esnasında kendi sınırlılığını tecrübe etme imkânı bulmaktadır.³⁵⁰ Yorumcunun bütün anlamalarına ön-yapılarının tesir ettiğinin bilincinde olması gerekmektedir. Bu farkındalık önemli bir hermenötik ilkedir.

Gadamer'in anlamaya ilişkin tespitleri analiz edildiğinde, onun nelerin anlama ilkeleri olarak kabul edilebileceğini tartıştığı kadar, nelere bu ilkeler arasında yer vermeye ihtiyaç olmadığını da ele aldığı görülmüştür. Bu unsurların başında ise metodolojik yöntem ve nesnelleştirme meselesi gelmektedir. Gadamer'e göre bireyin yorum aracılığıyla katıldığı ortak dünyayı anlaması sadece nesnelleştirici bir anlama yaklaşımına ve metodik düşünmeye bağlı değildir. Yorum süreci her ikisini de içermekle birlikte, ona göre metodik düşünme ve nesnelleştirme bireyin yorum aktivitesinin yegâne varlık sebebi değildir. Örneğin bireyin bir aşk şiirini yorumlaması, onun bu şiirin hangi şiir türüne ait olduğunu bilimsel olarak ispatlamak zorunda olduğu anlamına gelmemektedir. Yorumcunun bu noktada amacı, söz konusu şiiri diğer aşk şiirleriyle ilişkisi dâhilinde tikel olarak anlamaktır. Zira anlamaya konu olan bu şiir artık, bireyselleşmiş özel bir formdur. Her ne kadar şiiri anlarken birey bilincinin nesnelleştirme eğilimi bir dereceye kadar anlaşılabilir ise de önemli olan nokta bu eğilimin anlama gerçekleşirken bireyin bir iştirak üzere olduğu hususunu gölgede bırakmasına engel olmaktır.³⁵¹ Nihayetinde bir sanat eserini anlamak, onu belirli bir metot dâhilinde parçalarına ayırıp analiz ederek ya da şekil ve içeriğini birbirinden yalıtarak eseri nesnelleştirmek suretiyle gerçekleşmemekte, varlığa açık olma yoluyla ve eserin kendisiyle temas halinde olanlara yönelttiği soruları duymayla gerçekleşmektedir.³⁵²

³⁵⁰ Bilen, *Çağdaş Yorum Bilim Kuramları*, s. 167-169; Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 2, s. 45.

³⁵¹ Hans-Georg Gadamer, "Kuşkucu Hermeneutik", *Hermenötik ve Hümaniter Disiplinler*, Derleme ve Tercüme Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayıncılık, 1. Baskı, İstanbul 2002, s. 158.

³⁵² Palmer, *Hermenötik*, s. 223.

Gadamer'e göre, her ne kadar yorumbilim söz konusu olduğunda bilimsel yöntemler kullanılarak ulaşılan kesinlik hakikati garantilemek için yeterli olmasa da bu durum söz konusu bilimlerin diğer bilimlere nazaran daha az bilimsel oldukları anlamına da gelmemektedir. Aksine özel insanî bir anlam oluşturma iddiasında olan yorumbilim kendisine özgü araştırma metotlarıyla bilime katkıda bulunabilirler.³⁵³ Dahası Rickman'a göre bu bir zorunluluktur. Ona göre insanı ve anlamı konu alan bilimler, Anglo-Sakson dünyanın tabiat bilimlerine meyilli ve tek yönlü yapısının kendi alanlarına olan tesirini kırabilmek için özgün kuramlar üretmelidirler. Bu kuramlar ona göre alandaki uygulamalara da öncülük etmelidir. Bu noktada felsefeden biraz da "reel" sorunlarla ilgilenmesi ve insan bilimlerinin problemlerine eğilmesi beklenmektedir.³⁵⁴ Zira felsefenin görevi sadece insanın bilgiye sahip olup olmadığı ya da neyi ne kadar bildiği hakkında karar vermek değildir. Felsefenin görevi aynı zamanda insanın nasıl bildiğini, bilme işlemini nasıl gerçekleştirdiğini ve bu süreç için nelerin gerekli olduğunu yani anlamayı oluşturan koşulları ortaya çıkarmaktır.³⁵⁵ Şayet bu yapılmazsa anlama mevzusunun duygusal, kişisel, sezgiye dayalı, mistik bir zeminde temellendirilmesi gibi bir risk doğmaktadır. Rickman'a göre hali hazırda anlama olayının kapalılığına, bulanıklığına ve güçlüğüne dair alanda yeterince eleştiri mevcuttur. Kavramı muhtevaya uygun kuramların öncülüğünde değil ancak kapalı ve romantik bir düzlemde ele almak bu eleştirilere meşru bir ortam sağlamaktan öteye geçmemektedir.³⁵⁶ Rickman ayrıca, yeni kuram arayışında olan araştırmacılara mutedil bir yol tutmayı önermektedir. Ona göre insan bilimleri alanında özellikle karmaşık ve ilginç sorunlar araştırma konusu olarak belirlendiğinde, muhtevanın mahiyetinden dolayı metodolojik katılık bir kenara bırakılabilir. Bu durum elbette araştırmacıyı masa

³⁵³ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 2, s. 320.

³⁵⁴ Rickman, *Anlama ve İnsan Bilimleri*, ss. 28-29.

³⁵⁵ Rickman, *Anlama ve İnsan Bilimleri*, s. 34.

³⁵⁶ Rickman, *Anlama ve İnsan Bilimleri*, ss. 49-50.

başı söyleşisi yapıyor olma rahatlığına da sevk etmemelidir.³⁵⁷ İnsanı ve anlamayı değişen tüm vasıflarına ve zorlu tabiatlarına rağmen bilimsel bir temelde ele almaktan vazgeçmemelidir. Ancak bu noktada önemli olan yorumbilim söz konusu olduğunda ne tür bir bilimsellikten söz edildiğidir.

Pek çok kişi için “bilimsel” ifadesi sadece fiziksel ölçümlere ve nicellemeye karşılık gelmektedir. Bilimsel sözcüğü sadece fiziksel ölçümler ve nicellemeye dayalı araştırmalar için kullanılırsa şayet, Rickman’a göre, insan bilimlerinin ve doğal olarak anlam bilimlerinin bilimsel olmadığı pekâlâ iddia edilebilir. Bilimsellik kavramının bu sınırlı kullanımı anlama kavramının tinsel içeriğini kavrayamamakta, bu nedenle hatalı sonuçlar doğurmaktadır. Bununla birlikte insan bilimlerinde yoğun olarak işe koşulan kanıt toplama, deney tasarlama, verileri dikkatlice bir çerçeveye oturtma ve varsayımların denenmesine dair çok sayıda örnek bulmak mümkündür. Araştırmaların bilimselliğine hizmet eden bu örnekler yorumbilim için de geçerlidir. Bununla birlikte anlama bizatihi, araştırmaların sadece belirli aşamalarında değil, başından sonuna kadar bütün aşamalarında etkindir.³⁵⁸ Anlamanın doğası başlığında da izah edildiği gibi, birey bir anlam elde etmek için yola çıktığında, anlama her işlem basamağında ayrı ayrı yer almaktadır. Başka bir deyişle anlamanın kendisine ulaşmak için anlama her daim görevdedir. Bazen eldeki veriyi düzenlemekte, bazen derinleştirmekte, bazen sadeleştirmekte, bazen sonraki aşama için kullanılabilir hale getirmekte ama her koşulda işin içerisinde yer almaktadır. Bu anlamda anlamanın kendisi anlama için vazgeçilmez ön şarttır.

Yorumbilim için doğa bilimlerine has yöntemin gerçekleştirmediği şeyi Gadamer’e göre sorgulama ve araştırma disiplini gerçekleştirebilmektedir.³⁵⁹ Sorgulama

³⁵⁷ Rickman, *Anlama ve İnsan Bilimleri*, s. 23.

³⁵⁸ Rickman, *Anlama ve İnsan Bilimleri*, s. 87.

³⁵⁹ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 2, s. 320.

aracılığıyla birey, yorumun nesnesi olan fenomenle ilgili hakikate yaklaşma imkânı bulmaktadır. Palmer'e göre Gadamer'in bu noktada sorgulamadan kastı Sokratesvari bir diyalektiktir. Bu diyalektikle kastedilen, yorumcunun kendi ufku ile ona kadar ulaşan geleneğin ufku arasındaki çekişmeli sorgulama vaziyetidir. Bu noktada yorumcu nesneyi sorgulamakta, elde ettiği yorumlar ekseninde yeni sorgulamalara başlamaktadır. Diyalektik bu yönüyle bireye karşılıklı bir sorgulama ve sorgulanma ortamı sunmakta iken, yöntem sadece yorumcunun fenomene mutlak bir hâkimiyet kurduğu, bu nedenle ilgili fenomenin bir yönünü ancak açığa çıkarabildiği tek taraflı bir sorgulamayı netice vermektedir.³⁶⁰ Anlamanın çift taraflı yapısı hesaba katılınca Gadamer'in yöneme alternatif olarak diyalektikte neden ısrarcı olduğu anlaşılır hale gelmektedir.

Gadamer'in dikkatleri üzerine çektiği anlamanın etkileşimli yapısı kendisini soru-cevap formunda göstermektedir. Soru sormak ve metni bu sorular yardımıyla sorgulamak hermenötik tecrübe için önemli bir basamaktır. Bu nedenle hermenötik tecrübenin doğasını açıkça ortaya koymak için sorunun özünü daha derinlikli bir şekilde analiz etmek gerekmektedir. Gadamer'e göre soru sormak, öncelikle bireye istikamet kazandırmaktadır. Zira soru sorma, sorgulanan bilginin ne oranda temellendirilip temellendirilmediğini ortaya koymasından önemlidir. Sadece soruları olan kişiler bilgiye sahip olabilirler. Bununla birlikte kişisel kanaatlerin değişmez olduğu yönündeki görüşe karşın sorgulama nesneyi bütün imkânlarıyla beraber değişken bir hale getirmektedir. Öte yandan soru sorma, bireye nesnenin varlığını açmaktadır. Soru sorma bu anlamda açma eylemini başlatmaktır. Yaygın kanaatin aksine soru sormak cevap aramaktan daha zorlu bir süreçtir. Tüm bu özelliklerine bağlı olarak Gadamer sorgulama

³⁶⁰ Palmer, *Hermenötik*, ss. 219-220.

ve diyalektiğin, anlamının önemli ilkelerinden olduğu yönündeki kanaate kuvvetli bir onayla katılmaktadır.³⁶¹

Bir metnin anlaşılması esnasında işe koşulan soruları, bireyi ulaştırdığı anlama derecesine göre tasnif etmek mümkündür. Bilgilerin hatırlanması ve doğrulanması yani temel düzeyde bir anlama sağlamak için Güneş'in tasnifindeki alt düzey sorular devreye girmektedir. Dolaylı ve yüksek anlamının gerçekleşebilmesi için ise görece karmaşık zihinsel işlemlerine ihtiyaç duyulan üst düzey sorular gerekmektedir. Üst düzey sorulara cevap bulabilmek için bireyin zihninin tahmin, çıkarım, eleştiri, analiz, sentez ve değerlendirme aşamalarını aktif olarak kullanması gerekmektedir. Zira bu aşamalar öznenin düşünce gelişimini inşa etmeye ve yapılandırmaya yarayarak anlamaya ulaştırmaktadır.³⁶²

Anlama türlerinden de hatırlanacağı üzere “ne?, nerede?, ne zaman?, nasıl? ve neden?” temel sorularından, “ne?, nerede? ve ne zaman?” gibi sorular alt düzey sorulara karşılık gelmekte iken, “nasıl?” ve “neden?” gibi sorular da üst düzey sorular kapsamında yer almaktadır. Bu soru tipleri kendileri yalın ancak çoğu zaman cevaplanması güç sorulardır. Bu yalın sorulara ilave olarak birey elbette daha çetrefilli ve komplike sorulara da zorlanmalıdır. Bununla birlikte bir metni anlamak metni ilgili ilgisiz soru yağmuruna tutmak anlamına gelmemektedir. Bu noktada esas olan metinde yorumcu için saklı bulunan soruyu bulmaya çalışmak, bu soru yardımıyla metnin var olmasını sağlayan nedeni keşfetmeye çalışmak olmalıdır.³⁶³ Kişi bu nedenle saklı anlama ulaşabilmek adına metinde söylenmeyeni de sorgulamalıdır.³⁶⁴ Öte yandan

³⁶¹ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 2, ss. 141-143.

³⁶² Cevdet Erçağan, “Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, The Journal of International Social Research*, C. 2/6, 2009, s. 210; Güneş, “Öğrencilerin Düşünme Becerilerini Geliştirme”, s. 141.

³⁶³ Palmer, *Hermenötik*, s. 320.

³⁶⁴ Palmer, *Hermenötik*, s. 262.

metnin hakikatine nüfuz etmek ancak doğru sorular sormak suretiyle mümkündür. Yanlış sorularla doğru anlama ulaşmak mümkün görünmemektedir.

Hermenötikte sağlıklı anlama ulaşmak için soru sormak kadar sorulan soruları doğru anlamak da önemlidir. Zira bir metni anlamının kapsamında aynı zamanda metne yöneltilen soruları kavramak da yer almaktadır. Gadamer'e göre birey, metnin anlamını sadece sorunun ufkuyla ulaşırsa keşfedebilmektedir. Bu ufuk aslında mümkün cevapların tümünü içeren bir ufuktur. Hermenötiğin ufku bu noktada metnin anlamının içinde belirlendiği sorunun ufku olarak ele alınabilir. Son tahlilde anlam bilimlerinin mantığı esasen doğru soruyu sorma, yöneltilen soruyu doğru anlama ve bu soru yardımıyla metni anlama temeline dayanmaktadır.³⁶⁵

Yorumbilimcilerin büyük önem atfettikleri bir diğer anlama ilkesi ise anlamın öznel yapısıyla ilişkilidir. Anlama bilhassa varoluşçu filozoflar için öznel karakterlidir ve yorumcu bunu her koşulda göz önünde bulundurmak mecburiyetindedir. Zira anlayan özne, "mutlak anlam"ı elde ettiğini varsaydığı durumların pek çoğunda aslında yalnızca belirli bir anlama ulaşmış olmaktadır. Başka bir deyişle bireyin o anda gerçekleştirdiği anlama, esasında o konunun akla gelecek muhtemel yorumlarından sadece birisini yansıtmaktadır. Bu nedenle yorumbilimcilere göre öncelikle, bir olgunun tek seferde bütün yönleri ve muhtemel yorumlarıyla mutlak bir şekilde anlaşılacağı yönündeki iddialardan vazgeçmek gerekmektedir. Bu durum beraberinde çoklu anlamamanın imkânı meselesini de yeniden gündeme taşımaktadır. Birinci bölümdeki tartışmaların da ışığında, insanlar ve insan durumları adedince anlamamanın olduğu söylenebilir. Anlama bu yönüyle öğrenciden öğrenciye, ortamdaki ortama ve durumdan duruma farklılık göstermektedir.³⁶⁶ Bu farklılığa bağlı olarak mutlak ve kesin anlama

³⁶⁵ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 2, ss. 152-153.

³⁶⁶ Newton, *Teaching for Understanding*, s. 24.

ulaşma çabalarının insanın ve anlama eyleminin doğasına uygun düşmediğini söylemek mümkündür.

Anlamanın nesnelleştirilemez tabiatı nedeniyle yorumbilimin genele ve evrensele ulaşma iddiasından vazgeçmek zorunda oluşu da alanda ele alınan bir diğer anlama ilkesidir. Doğa bilimlerinde genelin bilgisine ulaşmak mümkündür. Ancak anlam/insan/tin bilimlerinde olgular tekil ve kendine özgü olduğu için genelin ve evrenselin bilgisine ulaşamaz. Bu bilimlerin amacı evrensel yasalara ulaşmak değildir. Bu bilimler aksine, daha tikel, daha derin, daha gerçek, daha özgün anlama ulaşmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle söz konusu bilimler ulaştıkları araştırma sonuçlarını yalın yargılarla dile getirmektedir.³⁶⁷ Bireysellikler alanında yer aldığı için heterojen bir görünümde olan bu bilimlerde yasal genellemelere değil ancak bazı empirik genellemelere ve bazı eğilimlere sahip olunabilmektedir. Bu nedenle bu bilimler söz konusuysa şayet, yorumcunun genel yasa arayışlarına son vermesi beklenmektedir. Bu bilim grubunun karakteristiği yasalar koymasında değil ifadelerin anlaşılmasında ve yorumlanmasında aranmalıdır.³⁶⁸

Tatar, yazarın niyetine bağlı tartışmaları ele aldığı eserinde, yorumları kategorize ederken, “doğru” ya da “yanlış” şeklinde değil, “makul” ve “makul olmayan” şeklinde bir tasnifin daha uygun görüldüğünü ifade ederek hermenötik için hayati önemi olan başka bir ilkeyi dile getirmiştir. Zira farklı yorumlar makul olabiliyorken aynı oranda doğru olamayabilirler. Tatar bu nedenle yorumun makuliyeti için bazı gerekli ölçülerden bahsetmiştir. Ona göre yorumun, mevcut eserin vasıflarıyla ve tarihsel süreklilik içinde bulunan göreceli yorum kurallarıyla uyuşması gerekmektedir.³⁶⁹

³⁶⁷ Bilen, *Çağdaş Yorumbilim Kuramları*, ss. 96-98.

³⁶⁸ Özlem, “Dilthey’in Tin Bilimlerini Temellendirme Sürecinde Epistemolojide Yaptığı Devrim”, ss. 95-96.

³⁶⁹ Tatar, *Felsefi Hermenötik ve Yazarın Niyeti*, s. 129.

Anlamanın nasıl gerçekleştirdiğini konu edinen bazı uzmanlar bireye bu süreçte eşlik edecek bazı teknik ilkelere de değinmişleridir. Özcan'a göre bu ilkelerden ilki anlamaya ulaşmak için zihinde olanları sistemleştirmek gerektiği yönündeki kabuldür. Zira mevcut bilgiler zihinde stok halindedir. Zihin bu bilgilerin özetleri ve komprimeleriyle doludur. Birey farklı yaşam durumlarında bu materyali kullanabilmek için, düzenlemekte ve anlam vermektedir. Anlama bu noktada zihinde olanları sistemleştirmekten ibarettir.³⁷⁰ Ayrıca özet çıkarma, yapılandırıcı semboller kullanma, şemaya dökme ve stratejik not alma³⁷¹ gibi teknikler de literatürde anlamaya ulaştıran ilkeler arasında zikredilmektedir.

Newton'a göre anlamak çoğunlukla bilgisi edinilen malzemeyi daha zengin ama daha özet bir tabloya dökme anlamına gelmektedir.³⁷² Anlamanın tabiatının konudan konuya farklılık gösterdiği düşünülünce bu noktada her bir branş için o branşa uygun teknikler önerilebilir. Fen bilimlerinde örneğin belirli sembol ve grafiklerden yararlanılabilir. Edebiyatta ise derste ele alınan hikâyenin belirli bir kısmıyla ilgili öğrencilerin ne hissettiklerine dair kısa notlar almaları istenebilir. Anlamanın gerçekleşip gerçekleşmediği yahut hangi oranda gerçekleştiği çoğu zaman yazma aşamasında netleşmektedir. Zira bir metni kompoze etmek sadece metinle alakalı zihinde kalanları rapor etme anlamına gelmemektedir. Bu görev daha üst bilişsel becerilerin işe koşulmasını gerektirmektedir. Zihindeki bilgiler, başka yollarla organize edilemeyecekleri kadar verimli bir şekilde ancak, metne yöneltilen sorulara verilen cevapların yine bir metin şeklinde kompoze edilmesi esnasında organize edilebilmektedirler.

³⁷⁰ Özcan, *Teolojik Hermenötik*, s. 146.

³⁷¹ Erçağan, "Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış", s. 216.

³⁷² Newton, *Teaching for Understanding*, s. 24.

Buraya kadar ele alınan görüşlerden hareketle, anlamın mahiyeti ve nasıl gerçekleştiği üzerinde konuşabilmek için öncelikle insanı tanımının ve özne ile yazarın ait olduğu kültürlere dair bilgi sahibi olmanın önemli olduğu söylenebilir. Bununla birlikte yorumcunun ve eserin içinden geldikleri geleneği tanımak, eserin yazıldığı dilin inceliklerini bilmek ve bu yolla söylenen şeyin bağlam bilgisini edinmek gibi hususlar da hayati önemi haizdir. Yorumbilimin bu noktada, insan bilimleri, kültür bilimleri ve dilbilim ile sıkı bir dirsek temasının olması gerekmektedir. Bununla birlikte bu temaslara dayanarak yeni kuram ve yaklaşımlar oluşturacak olan araştırmacıların, her koşulda bilimsel temellerden hareket etmesi gerekmektedir. Anlamın mahiyetçe nesnel ve evrensel olmayıp öznel ve tikel oluşu araştırma zemininin mistik bir alana çekilmesi durumuna mazeret olarak kabul edilemez. Zira yorumbilimcilerin itiraz ettikleri nokta hermenötiğin bilimsel verilerle temellendirilmesi değil, bu temellendirmenin doğa bilimlerine has yöntemlerle yapılagelmesidir. Bilimsel sahanın sadece doğa bilimlerinin tekelinde olmadığı düşünülünce onların bu itirazının yorumbilimin kendisine has yeni yöntemler geliştirmesine mani olmadığı görülmektedir. Aksine bu durum araştırmacıları yeni arayışlara sevk etmelidir. Gadamer bu arayışta olanlara çalışmalarında sorgulama ve diyalektik kavramlarının detaylı analizine yer vererek bazı ipuçları sunmuştur. Ona göre metne sorular sorma ve metinle bir *ben sen diyalektiğine* girme, anlamaya ulaştıracak olan uygun yöntemlerin başında gelmektedir. Bununla birlikte bu noktada aslolan çok soru sormak değil, anlama ulaştıracak olan doğru soruyu bulmaktır. Öte yandan bireyin metinle yaşadığı sorgulama sonucunda ulaştığı anlam ise nihayetinde her zaman “doğru anlam” değil ancak her koşulda “makul anlam”dır ve hermenötiğe bu yönüyle konu olmalıdır.

III. BÖLÜM

ANLAMININ TEOLOJİK TEMELLERİ

Günümüzde dini metin ve öğretilerin bireyin gelişimine ve “insanlaşmasına” sağlaması beklenen katkının yöntemleri üzerinde yeni arayışlar mevcuttur. Bu arayışlar sonucunda bir süredir dini muhtevanın bireye göreliği üzerinde durulmaya başlanmış ve alan uzmanlarınca *birey için teoloji*³⁷³ oluşturma yönünde yeni davetler yapılmıştır. Bu noktada amaç, teolojik öğretilerin ve bu öğretilere ulaştıracak olan yaklaşımların öncelikle bireye göre olması gerektiğini vurgulamaktır. Bu öneriye benzer çağrılar din eğitimi alanında da söz konusudur.

Din eğitimi alanında son dönemde işe koşulan yaklaşımların pek çoğu öğrencinin, eğitim ortamlarının odağında yer alması ve bilgiyi kendisinin yapılandırması gerektiğini vurgulamış, bu yapılandırma ekseninde gerçekleşecek olan bireysel anlamının değeri üzerinde ısrarla durulmuştur.³⁷⁴ Zira bireyin anlaması onun dini muhtevayla kuracağı bağda kilit bir rol üstlenmektedir. Bu rol nedeniyle din eğitiminde bireysel anlamının önemini ortaya koymak ve dahası “Din eğitiminde nasıl bir anlama mevcut hedeflere ulaşmada aracılık eder?” sorusuna cevap bulmak

³⁷³ Halis Albayrak, “Devlet Üniversitelerinde Teoloji Neden Okutulmalı?”, *Alman-Türk İşbirliğinin Konusu Olarak İslam ve Avrupa XII Tarabya*, 16 Ekim 2014, Dönmez Offset, Ankara 2015, s. 44.

³⁷⁴ Yıldız Kızılabdullah, “Yapılandırmacılık Yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Kazanımlarına Etkisi”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XLIX (2008), S. II, s. 200; Firdevs Güneş, “Anlama Modelleri”, *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 9, 2014, s. 68; Charles F. Melchert, “Understanding” as a Purpose of Religious Education”, *Religious Education*, C. 76, S. 2, Mart-Nisan 1981; Karen Walshe & Geoff Teece “Understanding “Religious Understanding” in Religious Education”, *British Journal of Religious Education*, 2013, V. 35, N. 3, Routledge, Taylor&Francis Group.

gerekmektedir. Zira kanaatimizce insanın kutsalla ilgili olan soru ve sorunları belki de en çok, öğrencinin dini muhteva ile diyaloguna imkân sunan din eğitimi alan uzmanlarının gündeminde yer almalıdır. Din eğitimi bu noktada hem öğrencinin dini içeriği anlamasını sağlamalı hem de eğitimcilere ve öğrencilere bunun nasıl yapılacağına dair seçenekler sunmalıdır. Bu seçenekleri belirleyebilmek için çalışmanın bu bölümünde anlama kavramı teolojik temelleri açısından ele alınmıştır. Bu temelleri saptayabilmek adına öncelikle genel çerçevede Kitab-ı Mukaddes yorumuna ve sonraki aşamada Kur'an'ı anlama ve yorumlama problemlerine değinilmiştir. Bu başlıkta ele alınan saptamaların bir yandan öğretmen ve öğrencilerin kutsal metinleri anlama çabalarına ışık tutması bir yandan da alan uzmanlarına din eğitimi felsefesi için alternatif bir perspektif sunması umulmaktadır.

1. KUTSAL METİNLERİ ANLAMA VE YORUMLAMA PROBLEMİ

Dini öğretilerin ve bu öğretilerde yer alan mesajların yorumlanması ve anlaşılması meselesi yorumbilimcilerin olduğu kadar din bilimcilerinin de araştırmalarında temel bir yer teşkil etmektedir. Akılın anlama sürecine olan etkisini, dini metinler için bir dezavantaj mı yoksa bir zaruret mi olduğunu, özne olan bireyin metnin yorumlanması üzerindeki payını ve sınırlılıklarını konu alan tartışmalar, ilk dönem hermenötik araştırmalarında kendisine yer bulduğu gibi günümüzde de güncelliğini korumaktadır. Konunun güncelliğini korumasının nedeni ise anlamamanın iki temel ögesi olan otoriter metin ve akıl yürüten yorumcu arasındaki gerilimin³⁷⁵ hayatın akış halindeki vaziyetine bağlı olarak sürekli tırmanmakta oluşudur.

Yorumcu ve metin arasındaki söz konusu gerilimin, anlamamanın önünde bir engel teşkil etmemesi Jeanrond'a göre ancak uygun bir hermenötik eğitimle sağlanabilir. Zira

³⁷⁵ Jeanrond, *Teolojik Hermenötik*, ss. 75-76.

hermenötik eğitim ona göre, Tanrı'nın, insanî özün ve insanın bu dünyadaki varlığının daha yeterli bir düzeyde anlaşılmasını sağlayacak olan önemli bir faaliyettir.³⁷⁶ Jeanrond'un bu çağrısından hareketle bu başlıkta uygun bir hermenötik çerçeve belirleyebilmek ve bunu din eğitimi araştırmalarının konusu haline getirebilmek için Kitab-ı Mukaddes yorumuyla ilgili tarihsel sürece ve bu sürecin önemli isimlerinden olan Rudolf Bultmann'ın kutsal metin yorumuna ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Bununla birlikte kutsal metinlerle profan³⁷⁷ metinler arasındaki ayrımlara değinilerek bu ayrımlardan hareketle bazı temel yorum ilkeleri üzerinde durulmuştur.

1.1 Kitab-ı Mukaddes Yorumunun Tarihsel Gelişimi

Hermenötik, Hıristiyan dünyaya ilk başta bir tefsir teorisi olarak girmiş ve işe kutsal kitabı yorumlamak için uygun ilkelerin neler olduğunu tespit ederek başlamıştır.³⁷⁸ Berkhof, bu tespitler ışığında ortaya çıkan çalışmalarını ana hatlarıyla Patristik Dönem, Orta Çağ Dönemi, Reformasyon Dönemi, Konfesyonel Dönem ve Tarihsel-Eleştirel Dönem başlıkları altında incelemiştir.

Berkhof'un tasnifine geçmeden önce Hz. İsa öncesi dönemde yaşamış olan³⁷⁹ Yahudi filozof Philon'dan (ö.50) ve onun kutsal metin yorumuna ilişkin görüşlerinden bahsetmek gerekmektedir. Zira Aykıt'ın da belirttiği üzere Philon, hermenötik tarihinin kendisinden bağımsız olarak ele alınamayacağı önemli isimlerinden birisidir.³⁸⁰ Başta İskenderiye Ekolü mensupları olmak üzere birçok düşünür Philo'nun görüşlerinden

³⁷⁶ Jeanrond, *Teolojik Hermenötik*, s. 274.

³⁷⁷ Burada profan kavramı "din dışı, din ile ilişkili olmayan" anlamında kullanılmaktadır.

³⁷⁸ Özcan, *Teolojik Hermenötik*, s. 29.

³⁷⁹ Bayram Dalkılıç, "İskenderiye'li Yahudi Filozof: Philo, Eserleri Ve Felsefi Yöntemi", *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. 15, S. 15, Ocak 2003, s. 66.

³⁸⁰ Dursun Ali Aykıt, *Hıristiyanlığın Öncüsü Olarak İskenderiyeli Philo*, Kitabevi Yayınları, İstanbul 2011, s. 359.

etkilenmiş ve kendi yorumlarını temellendirmek için onun fikirlerine başvurmuştur. Kilise babalarının pek çoğu Philon'u bazen ismen zikrederek, bazen söylemlerini aynen alıntılararak ona, eser ve görüşlerine dair ipuçları vermiştir. Örneğin Philon'un kutsal kitap ile aklın çatışmadığına dair tespiti kendisinden sonraki dönemde pek çok takipçisi için temel görüş olarak kabullenilmiştir. Bu kabullenme özellikle İskenderiye Ekolü çizgisinde oldukça belirgin iken Batı'da ileride bahsi geçecek olan Ambrose üzerinde de kendisini bariz bir şekilde hissettirmiştir. Philon'un kutsal kitap yorumuna ilişkin en özgün katkısı onun metnin bedenini ve ruhunu yani iç ve dış anlamını ayırt ederek önemli olanın ruhun yani iç anlamın keşfi olduğunu iddia etmesidir.³⁸¹ Bu iddiasına dayanarak o, eserlerini alegorik metodu kullanarak kaleme almıştır. Dalkılıç'a göre her ne kadar Tevrat'ın yorumlanmasında bu metot Philon'dan önce Esseniler ve Kabalacılar tarafından kullanılmış olsa da her kelimeyi ve her cümleyi ayrı ayrı tevil etmiş olması nedeniyle Philon, alegorik yorumu³⁸² kutsal kitabın tamamına uygulayan ilk isim olmuştur.³⁸³

III. ve V. yüzyılları arasını kapsayan Patristik dönem (Kilise babaları dönemi) kutsal metinleri yorumlama yaklaşımlarındaki değişimlere bağlı olarak İskenderiye Okulu ve Antakya Okulu düşünürlerinden oluşmakta, ayrıca Kitab-ı Mukaddes yorumunda Batı tesirinin hissedildiği üçüncü bir ekolü de kapsamaktadır. III. yüzyıl başlarında Kitab-ı Mukaddes yorumuna ilişkin çalışmalar İskenderiye Okulu'nun etkisi altında şekillenmiştir. Bu etkiye bağlı olarak din ve felsefe alegorik yorumu işığında harmanlanmaya çalışılmıştır. Kitab-ı Mukaddes'in literal anlamı göz önünde

³⁸¹ Aykıt, *Hıristiyanlığın Öncüsü Olarak İskenderiyeli Philo*, ss. 362-363.

³⁸² Alegorik anlam/yorum ile literal anlamın dışında kalan mecazî, remzî, işarî, batınî tüm anlama çeşitleri kastedilmektedir. Detaylar için bkz. Maureen Quilligan, *The Language of Allegory*, Cornell University Press, New York 1979, ss. 25-27; Yasin Meral, "Yahudi Kutsal Metin Geleneğinde Tevrat'ın Bâtınî Yorumu", *Kur'an'ın Bâtınî ve İşarî Yorumu*, Editör: Mustafa Öztürk, Kuramer Yayınları, İstanbul 2018, s. 149.

³⁸³ Dalkılıç, "İskenderiye'li Yahudi Filozof: Philo, Eserleri Ve Felsefi Yöntemi", s. 75.

bulundurulmakla birlikte sadece alegorik yorumun metinde yer alan gerçekliğe ulaştıracağı kanaati hâkim olmuştur. Platon'un sıkı bir takipçisi ve aynı zamanda bir Kitab-ı Mukaddes teoloğu³⁸⁴ olan İskenderiyeli Klement (ö.215), kutsal kitabın ancak mecazî anlamlar yardımıyla anlaşılabilceğini iddia ederek Eski Ahit gibi Yeni Ahit'e de alegorik yöntemin uygulanması gerektiğini iddia eden ilk isim olmuştur.³⁸⁵ Bu alegorilerin içinde tarihsel ahlaki ve mistik manaların saklı olduğunu düşünen Klement, felsefenin Hıristiyanlık için bir düşman değil önemli bir dayanak ve yardımcı olduğunu öne sürmüştür. Dönemin bir diğer önemli ismi olan Origen (ö.253) ise zamanında biblikal metinlerle mümkün en iyi diyalogu kurmak için çabalamıştır.³⁸⁶ Bu çabaları sonucunda onun, alegorik yaklaşıma daha sistematik bir görüntü kazandırdığı söylenebilir. Ona göre bazı metinler literal ve somut bazıları ise sembolik ve mistik bir anlama sahiptirler. Origen tüm bu görüşlerine bağlı olarak Kitab-ı Mukaddes metninde literal, ahlaki ve tinsel olmak üzere üç katmanlı bir yapı olduğu görüşündedir.³⁸⁷

Dorotheus (ö.565) ve Lucian (ö.312) önderliğinde başlayan, Mopsuestialı Theodor (ö.428) ve John Chrysostom (ö.407) etkisiyle devam eden Antakya Okulu ise III. yüzyıl sonlarına doğru meydana çıkmış ve İskenderiye Okulu'nun aksine öncelikli değeri metnin literal anlamına vermişlerdir. Bu ekol, kutsal metinlerden hakiki manada istifade edebilmek için ondaki gerçek anlama ulaşmanın zaruretinden bahsederek bilimsel yorum hususunda kendi zamanları için önemli bir gelişim kaydetmişlerdir. Bu ekolün mensupları Kitab-ı Mukaddes'in literal anlamına büyük bir önem atfetmekle

³⁸⁴ Eric Osborn, *Clement of Alexandria*, Cambridge University Press, New York, 2005, s. 75.

³⁸⁵ Louis Berkhof, *Principles of Biblical Interpretation*, Baker Book House Publishing, 10. Baskı, Michigan 1969, ss. 19-20.

³⁸⁶ Joseph Trigg, *Origen*, Routledge, New York 1998, s. 16.

³⁸⁷ Renty Keitzar, "Tribal Perspective in Biblical Hermeneutics Today", ss. 298-299, https://biblicalstudies.org.uk/pdf/ijt/31-3-4_293.pdf Erişim tarihi: 25. 04. 2018.

kalmayıp bunu sağlayabilmek adına alegorik yöntemi reddetmiştir. Theodor'un alegorik yönteme alternatif olarak sunduğu yöntem ise gramatik tarihsel yöntemdir.³⁸⁸

Batı'da İskenderiye ve Antakya okullarından bağımsız olarak ortaya çıkan üçüncü ekol ise bünyesinde her iki ekolden de etkiler barındırmış, genel hatlarıyla bu ekollere ait prensipleri kabul ederek onaylamıştır. Önceleri Hilary (ö.368) ve Ambrose (ö.397) fakat daha ziyade Hieronymus (ö.420) ve Augustin'le (ö.430) temsil edilen bu ekolün diğer iki ekolden farkı ise o vakte kadar üzerinde durulmayan gelenek ve kilisenin kutsal metin yorumundaki etkisini tartışmaya açmış olmasıydı. Bu isimlerden Augustin, kutsal metin yorumunda dilsel, eleştirel ve tarihsel unsurların önemine değinerek tarihsel, nedenbilimsel, analogik ve alegorik olmak üzere dört basamaklı bir yorum sistematığı takip etmiştir. Bu basamakların takip eden Ortaçağ'da kutsal metin yorumunu etkilediğini söylemek mümkündür. Orta Çağ araştırmacıları Augustin'in bu dört basamağına moral ve anagojik yöntemleri de eklemiştir.³⁸⁹

Kutsal metinler Ortaçağ'da gizem ve sırlarla dolu ve tüm bu mistik yönleriyle birlikte anlamaya konu edilmesi gereken metinler gibi algılanmıştır. Bu dönemde metnin literal, mecazi, alegorik ve analogik anlamları üzerinde durulmuş ve dini yorumların geleneğin ve kilisenin prensiplerine uygun olması genel bir prensip olarak kabul görmüştür. Bu uyum zaruretinin söz konusu döneme has yeni ve özgün yorum ilkelerinin belirlenmesinin önünü kestiği söylenebilir. Dönemin önemli isimlerinden olan Thomas Aquinas (ö.1274), literal anlamın, kutsal metindeki sırları ortaya çıkarmak için temel zemin olarak belirlenmesi gerektiğini savunmuştur. Ona göre yorumlama

³⁸⁸ Frederick G. McLeod, *Theodore of Mopsuestia*, Routledge Publishing, New York 2009, s. 3; Berkhof, *Principles of Biblical Interpretation*, s. 21; Keitzar, "Tribal Perspective in Biblical Hermeneutics Today", s. 299.

³⁸⁹ Gerald Bray, *Augustine*, Crossway Publishing, Illinois 2015, ss. 32-35; Keitzar, "Tribal Perspective in Biblical Hermeneutics Today", s. 30; Berkhof, *Principles of Biblical Interpretation*, s. 22.

süreci zihnin idrak ve anlama yeteneğinin bir eylemidir ve bu eylem özünde saklı olan manaya ulaşma amacı gütmektedir.³⁹⁰ Aquinas için alegorik anlamdan çıkarılan metaforların literal anlamla ilişkisini kurmak ikinci aşamada devreye girmektedir.³⁹¹ O dönem için etkili bir çıkış yaparak kutsal metin yorumuna yön veren bir diğer isim ise Nicholas of Lyra'dır (ö.1349). O, bir yandan mistik anlamın literal anlamı yok etmesinden şikâyetçi olarak bir yandan da literal anlamın sadece doktrinleri ispatlamak için kullanılabileceğini iddia ederek kendisinden sonra gelen Reformasyon hareketini etkilemiştir.³⁹²

Reformasyon hareketinin yorum prensipleri üzerinde önemli etkileri olmuştur. Kitab-ı Mukaddes yorumunda orijinal olana yeniden dönüş çağrılarının öncülük ettiği bu dönemde bu çağrının doğal bir sonucu olarak kutsal metinler kendi yazıldıkları dilde incelenmeye ve kritik edilmeye başlanmıştır. Bu dönemde yorum çalışmaları bağlamında en büyük otorite kaynağı olarak metnin kendisi görülmüş ve bu nedenle tamamen metne dönülmüştür. Martin Luther (ö.1546), Philipp Melanchthon (ö.1560) ve Jean Calvin (ö.1564) Reformasyon dönemine katkı sağlayan önemli isimlerdendir. Luther'e göre din alanında otoritenin kaynağı kilise hiyerarşisi ya da din adamları değil kutsal kitabın bizatihi kendisidir. Buna bağlı olarak kutsal metinleri yorumlama inisiyatifini sadece dini yetkililer değil ona inanan herkes alabilmelidir.³⁹³ Melanchthon ise kutsal metinlerin öncelikle teolojik değil gramatik olarak anlaşılması gerektiğini iddia ederek bu metinlerin yalnızca tek ve kesin bir anlamı olduğunu savunmuştur.

³⁹⁰ John Franklin Johnson, "Hermeneutics in Thomas Aquinas", *Concordia Theological Quarterly*, C. 45, S. 3, Temmuz 1981, ss. 226-227.

³⁹¹ Marcel Dubois, "Mystical And Realistic Elements in The Exegesis and Hermeneutics of Thomas Aquinas", *Creative Biblical Exegesis*, Editör: Benjamin Uffenheimer & Henning Graf Reventlow, Jso Press, Büyük Britanya 1988, s. 41.

³⁹² Berkhof, *Principles of Biblical Interpretation*, ss. 23-25.

³⁹³ Hakan Olgun, "Hristiyanlık ve Sekülerleşme İlişkisi ya da Seküler Dindarlığın Teolojisi", *İnsan & Toplum*, 2 (4), s. 145.

Calvin'e gelince o, kutsal metinlere getirdiği izahatların metinlerin tamamını kapsamı açısından Reformasyon döneminin en önemli isimlerinden birisidir. Calvin'in, Luther ve Melancthon'ın yorum prensiplerine katılmakla birlikte kendi teorisi ile bu iki ismin çizdiği sınırları aştığı düşünülmektedir. Ona göre yorumcunun görevi metin yazarının söylemek istediğini söylemesine izin vermektir. Yorumcunun bu anlamda görevi yazara kendi duymak istediğini söylemek değildir.³⁹⁴

Reformasyon dönemini takip eden konfesyonel dönemde kutsal metinlerin ancak kutsal metinler aracılığıyla yorumlanabileceği yönündeki görüş egemen ilke olarak kabul görmüştür. Her ne kadar o dönemde böyle bir ilke belirlenmiş ve yorumun kilise doktrinlerinin ve geleneğin hâkimiyetine bağlanması reddedilmiş olsa da yorumcular kilisenin konfesyonel standartlarına dayanma tehlikesinden kendilerini her zaman koruyamamışlardır. Bu gel-gitlere bağlı olarak bu dönem, kutsal metin yorumuyla alakalı türlü polemiklerin yaşandığı çekişmeli bir dönem haline gelmiştir. Yorumdaki konfesyonel eğilimlere yapılan itirazların ilki Lelio Sozzini (ö.1562) önderliğinde ortaya çıkan sosyanistlerden gelmiştir. Bu grup, Tanrı kelamının akla aykırı herhangi bir unsur barındırmayacağını iddia ederek Kitab-ı Mukaddes'in rasyonel kıstaslarla, akıl ile uyum içerisinde yorumlanması gerektiğini dile getirmiştir. Dönemin isimlerinden Hollandalı teolog Cocce Jus'a (ö.1669) gelince o, yorumcunun yorumu kendi bağlamında, o dönemin hâkim düşünceleri ekseninde ve yazarın niyeti çerçevesinde ele alması gerektiğini söylemiştir. Konfesyonel dönemi yansıtan pietistler ise kendi zamanlarındaki yaygın dogmatik yorumlara karşı kayda değer bir reaksiyon göstermişlerdir. Pietistler Kitab-ı Mukaddes'i kendi orijinal dilinde ve Kutsal Ruh'un ışığı altında analiz etmeye çalışmışlardır. Onlara göre Tanrı kelamını tarihsel, gramatik ve analitik olarak çalışmak kutsal düşüncelerin dış yüzeyini, zahiri yönünü beslerken bu

³⁹⁴ Berkhof, *Principles of Biblical Interpretation*, ss. 25-27.

çalışmalar sonucu yapılan çıkarımlar ve ibadetler gibi pratik eylemler ise bu düşüncelerin özüne, çekirdeğine nüfuz etmektedir.³⁹⁵

Konfesyonel dönemi takip eden tarihsel-eleştirel dönemde Kitab-ı Mukaddes'deki insan unsuru ve insanın kutsalla olan karşılıklı ilişkisi o zamana kadar alınmadığı kadar yoğun bir vurguyla ele alınmıştır. Bu dönem birbirine zıt kutuplarda yer alan gramatik ve tarihsel okulların görüşlerine sahne olmuştur. Gramatik okulun öncüsü Johann August Ernesti'dir (ö.1781). Ernesti'ye göre kutsal metinlerin çok katmanlı yapısı reddedilmeli ve sadece literal anlam göz önünde bulundurulmalıdır. Ernesti bu görüşünü kutsal metnin anlamının onun sözlerinde gizli olduğu yönündeki yorum ilkesinden çıkarmıştır.³⁹⁶ Buna bağlı olarak yazarın literal anlamla başka bir manayı işaret ettiğini belirttiği durumlar haricinde alegorik ve tipolojik yorumlar anlamının konusu olmamalıdır. Kitab-ı Mukaddes'in gramatik anlamları da içkin olması dolayısıyla kutsal metnin tahkiki, hem literal hem gramatik yorumlara uygun olarak yapılmalıdır. Bununla birlikte literal anlam dogmatik bir baskıyla belirlenmemelidir. Bu ilkelerden oluşan gramatik yaklaşım Kitab-ı Mukaddes yorumu için verimli olmakla birlikte çoğu zaman sadece yalın ve basit bir tercümeyle netice vermesi nedeniyle her zaman yeterli olmamıştır. Bir diğer ekol olan tarihsel okulun öncülüğünü yapan isim ise Johann Salomo Semler'dir (ö.1791). Semler, metin yorumunda öncelikle insanın tarihsel kökenlerini dikkate almıştır. O, anlama sürecine, insanın olduğu kadar metnin de tarihsel şartlarının tesir ettiğinin farkındadır.³⁹⁷ Semler, içerisinde yer alan yerel ve geçici unsurlara rağmen metnin tüm zamanların insanına

³⁹⁵ Philip Knijff, "Bibliography of Pre-1800 Writings Printed in the Netherlands", *Bibliographia Sociniana*, Ediör: Piet Visser, Wilco Amersfoort Yayınları, Amsterdam 2004, s. 11; Berkhof, *Principles of Biblical Interpretation*, ss. 29-31.

³⁹⁶ John H. Sailhamer, "Johann August Ernesti: The Role Of History In Biblical Interpretation", *JET*, 44/2 (Haziran 2001), s. 199.

³⁹⁷ Boris Paschke, "The Contribution of Johann Salomo Semler to the Historical Criticism of the New Testament", *Concordia Theological Quarterly*, C. 80 (2016), s. 116.

hitap etmek için tasarlandığı iddiasındadır. Tarihsel-eleştirel dönemin bir diğer önemli ismi Schleiermacher'dir (ö.1834). O ve takipçileri Kitab-ı Mukaddes'in kutsal yönünün dikkate alınmadığını ve her yorumcunun metin yorumunda kendisini genellikle tarihsel ve eleştirel sorularla sınırladığını düşünmüşlerdir. Bu nedenle onlar çözüm olarak, kutsal metinlerin başka bir şekilde değil ancak diğer metinler gibi yorumlanmaları gerektiğini ileri sürmüş,³⁹⁸ anlamada gramatik koşulları göz önünde bulundurmanın önemli bir yorum ilkesi olduğunu savunmuşlardır.³⁹⁹

Tarihsel-eleştirel dönemin meyveleri 20.yüzyıl ve sonrasında Rudolf Bultmann (ö.1976), Karl Barth (ö.1968), Ernst Fuchs (ö.2015) ve Gerhard Ebeling (ö.2001) gibi isimlerin çalışmalarında görülmüştür. Bu dönem düşünürleri, Heidegger ve Gadamer'le etkileşim halinde olmalarından dolayı, ilkesel detaylarda farklılaşmış olsalar dahi genel olarak bu iki ismin görüşlerinden esinlenmişlerdir. Bultmann, demitolojizasyon yöntemiyle metinde yer alan kodları deşifre etmek ve altında örtük olan anlama ulaşmak istemiştir. Barth ise Bultmann'ın aksine Tanrı kelamına sıkı sıkı tutunarak anlamı bizatihi sembolün zahirdeki görüntüsünde aramıştır. Fuchs ve Ebeling'in araştırmalarına gelince bu araştırmalar dilin gerçeklik ve anlamayla olan ilişkisine dair felsefi bir analiz niteliğindedir. Bu iki ismin analizlerine göre tam bir yorum sadece literal anlamı ortaya koymamalı, aynı zamanda bu anlamın şimdiki durum için tercümesini de yapmalıdır.⁴⁰⁰

Buraya kadar kutsal metin yorumuna katkısı olan isimlerden bazıları tarihsel süreç içerisindeki rolleri ve eğilimleriyle birlikte ele alınmıştır. Bu süreç genel hatlarıyla incelendiğinde, yorum tarihinin ilk isimlerden günümüze kadar dönüşümlü olarak, literal anlamı muhafaza etmeye çalışan nesnelcilerle anlamın görünen yönünü aşmaya çalışarak özündeki hakikate ulaşmaya çalışan akılcılara sahne olduğu görülmektedir.

³⁹⁸ Berkhof, *Principles of Biblical Interpretation*, ss. 32-34.

³⁹⁹ Friedrich Schleiermacher, *Lectures on Philosophical Ethics*, Editör: Robert B. Loudon, Çeviri: Louise Adey Huish, Cambridge University Press, New York 2002, s. 88.

⁴⁰⁰ Keitzar, "Tribal Perspective in Biblical Hermeneutics Today", s. 303.

Yorumcuların kendi yaklaşımları için sundukları nedenler ve dayanak noktaları değişmekle birlikte zaman içerisinde bu ana ikili görünümde herhangi bir değişiklik olmamıştır. Söz konusu karşıt görüşlerin uzantıları günümüzde de etkisini hissettirmektedir. Bununla birlikte burada zikredilen isimler hermenötik tarihi araştırmalarında öne çıkan isimler olup, kutsal kitap yorumuyla ilgili görüş geliştiren düşünürlerin tamamına elbette karşılık gelmemektedir. Bu isimler arasında çalışmamızın içeriğiyle ve hedefleriyle uyum gösteren yorumbilimci ise Rudolf Bultmann'dır. Bu uyum nedeniyle Bultmann ve onun Kitab-ı Mukaddes'i yorumlama yöntemi müstakil bir başlıkta ele alınmıştır.

1.2 Rudolf Bultmann ve Varoluşçu Kutsal Metin Yorumu

Teolojik hermenötiğin yorumbilimin genel kaidelerinden ilhamla ortaya koyduğu pek çok yaklaşım ve yöntem mevcuttur. Bu yaklaşım ve yöntemler üzerinde kafa yorarak kutsal metin hermenötiği için orijinal saptamalarda bulunan modern dönem teologlarından birisi de Rudolf Bultmann'dır (ö.1976). Bultmann'ı kutsal metin yorumu için önemli kılan ve çalışmamızda müstakil bir başlıkla konu edilmesine neden olan husus onun Kitab-ı Mukaddes'i yorumlarken varoluşçu felsefenin yapı taşlarını kullanmış olmasıdır. Bultmann'ın bu tercihi anlamının felsefi temellerine ilişkin yaptığımız analizlerle ve çalışmamızı üzerine bina ettiğimiz ana çatıyla uyum göstermektedir. Bu uyuma dayanarak varoluşçu felsefenin profan metinlerin anlaşılmasında olduğu kadar kutsal metin yorumu söz konusu olduğunda da birey için uygun bir hareket noktası olabileceği Bultmann örneği özelinde vurgulanmak istenmiştir.

Çalışmalarında modern dönem insanının kutsal metinler karşısındaki zorlu pozisyonunu en başından kabul eden Bultmann, beşeri anlamının sınırları üzerinde

yoğunlaşmış ve daha ziyade metnin bireyin kendi zamanı için ne söylediğine odaklanmak istemiştir. Kutsal metnin güncel mesajının peşinde olan Bultmann bu nedenle nesnel anlamdan bahsetmenin imkânsız olduğunu iddia eden düşünürler arasındadır. O, metinleri ve dili literal bir yaklaşımla yorumlamayı kabul etmemektedir. Zira ona göre anlama teorisi bir kelimeler teorisidir. Bununla birlikte onun anlama fenomeninin temelinde “dili anlamak”tan ziyade “dil aracılığıyla anlamak” yer almaktadır.⁴⁰¹

Bultmann’ın söz konusu görüşlerinde yer yer aynı dönemde görev yaptığı Karl Barth’dan etkilendiğini söylense de esasında o, Kitab-ı Mukaddes metinleri ve mitlerle alakalı konularda Barth’la çok temel bazı görüş ayrılıkları yaşamıştır. Barth metin yorumunda kutsal metinlerin lafızlarına yani nesnel anlama her koşulda sadık kalmayı tercih etmişken, Bultmann yaklaşımında kutsal metnin kerigmasına yani mesajına sadık kalmayı önceleyerek öznel anlam taraftarlarını takip etmiştir.⁴⁰² Böylelikle bu iki isim yorumbilimde hâkim iki damar olan nesnel ve öznel yaklaşımların kutsal metin yorumundaki öncü temsilcilerinden olmuşlardır. Bununla birlikte Barth, felsefe ve ilahiyat yakınlaşmasını kendi dönemi için tehlikeli bulmuşken; Bultmann’ın teorisi, temellerini bilinen felsefi bir yaklaşımdan almaktadır.

Bultmann’ın kendi anlama teolojisini oluştururken esinlendiği isim Martin Heidegger’dir. Heidegger’in fenomenolojik-varoluşçu yaklaşımı ilahiyat çevrelerinde tartışılmaya başlandığında Bultmann’ın çalışmaları üzerinde büyük etkiler bırakmıştır. Jeanrond’a göre bu etki üzerinde, tarihsel yaklaşımın biblikal yoruma sunduğu vaatlerin, dönemin siyasi ve bilimsel meydan okumalarına yeterli gelmemeye başlamış

⁴⁰¹ Palmer, *Hermenötik*, ss. 86-87.

⁴⁰² Josh Reeves, “Rudolf Bultmann and Demythologization”, *Kerygma and Myth by Rudolf Bultmann and Five Critics*, Editör: Hans Werner Bartsch, Harper & Row Publishing, New York 1961, ss. 7-8; Mustafa Öztürk, “Demitolojizasyon ve Kur’an”, *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. 4, S. 1, Ocak-Haziran 2004, s. 121.

olmasının tesiri büyüktür. Bu yetersizlik metinlere ve dini gelişmelere yönelik lafızcı ve tarihsel eğilimleri aşan, dahası antropolojik temeller üzerine inşa edilen yeni bir yaklaşım arayışını ortaya çıkarmıştır.⁴⁰³ Bultmann'ın öncülüğünü yapacağı bu yeni yaklaşımın dönemin teolojik ihtiyaçlarını karşılaması beklenmiştir. Bultmann, bu ihtiyaçların öncelikle varoluşsal soru ve sorunlara eğilerek aşılabileceğini savunmuş ve buna bağlı olarak kendi sistematüğünü bir varoluşçu yorum yaklaşımı olarak isimlendirmiştir.⁴⁰⁴ Bu yaklaşım Mcguckin'e göre de adeta hermenötik felsefenin varoluşçu bir türüdür⁴⁰⁵ ve anlamının öz-anlamalarla (self-understanding) olan ilişkisinin peşindedir. Başka bir deyişle Bultmann'ın teorisi anlamı, yorumcudaki yansıması üzerinden ortaya çıkarmak niyetindedir.⁴⁰⁶ Zira Aktay'ın da Bultmann teorisi özelinde tespit ettiği gibi, yorumcu kendi varoluşunu mesele edindiği oranda ancak metindeki nesnel iddiaları kavrayacak düzeye erişebilmektedir.⁴⁰⁷ Bu durumda Bultmann'ın özne-nesne ayrımı üzerinden değil de özne ve nesne arasında zaten var olan ilişkiden hareket etmiş olması⁴⁰⁸ anlaşılır olmaktadır.

⁴⁰³ Jeanrond, *Teolojik Hermenötik*, s. 191; Mehmet Faik Yılmaz, "Kutsal Metinleri Anlama ve Hermenötik Metodun Tarihi Birlikteliği", *11. Uluslararası Türk Dünyası Sosyal Bilimler Kongresi*, Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı, İstanbul 2013, s. 34.

⁴⁰⁴ Rudolf Bultmann, "Çağdaş Kitab-ı Mukaddes Yorumu ve Varoluşçu Felsefe", Çeviri: Ayşe Ünal Çil, *Kelam Araştırmaları*, 9: 2 (2011), s. 254.

⁴⁰⁵ John Anthony Mcguckin, "Recent Biblical Hermeneutics in Patristic Perspective: The Tradition of Orthodoxy", *Greek Orthodox Theological Review*, 47: 1-4, 2002, ss. 295-326, s. 300.

⁴⁰⁶ Cengiz Batuk, "Bultmann'ın Teolojisinin Temel Sorunu: Kutsal Kitab'ın Modern İnsana da Verecek Bir Mesajı Var mı? ", *Rudolf Bultmann: Mitoloji ve Hermenötik Sorunu*, Derleyenler: Cengiz Batuk, Emir Kuşçu, Eski Yeni Yayınları, Ankara 2013, s. 31.

⁴⁰⁷ Yasin Aktay, "Kur'an Yorumlarının Hermenötik Bağlamı", *İslâmî Araştırmalar*, C. 9, S. 1-2-3-4, 1996, ss. 92-94.

⁴⁰⁸ Emir Kuşçu, "Rudolf Bultmann'ın Teolojik Hermenötüğünde Bazı Temel Sorunları Tartışmak", *Rudolf Bultmann: Mitoloji ve Hermenötik Sorunu*, Derleyenler: Cengiz Batuk, Emir Kuşçu, Eski Yeni Yayınları, Ankara 2013, s. 50.

Bultmann her ne kadar insan varoluşu ve özne-nesne arasındaki ilişki üzerinde yoğunlaşmış olsa da bunu temelde kutsal kitabın bugünün insanı hakkındaki iddiasını tespit etmek niyetiyle yapmıştır. Palmer'e göre o, bu niyeti için bilimsel bir gerçekliğe ulaşma iddiasıyla yola çıkmamış, öncelikle bireyin kişisel kararlarına yönelik bir çağrıda bulunmayı amaçlamıştır. Bu çağrının niyeti ise Bultmann'a göre kutsal metinleri birer nesne gibi ele almak değildir. Zira bu metinlerin öznenin karşısındaki pasif nesnelere olarak, sadece bilimsel bir yaklaşımla değerlendirmeye kalkmak onları susturmak anlamına gelmektedir. Oysa kutsal kitabın onu anlamaya çalışan yorumcu için öncelikli özelliği bilimsel bir araştırma malzemesi olması değil, başından sonuna kadar yorumcuyu hedef alan önemli mesajlar içermesidir. Bu nedenle kutsal kitap konuşmaya başladığında kişi metni bir nesne gibi görmekten vazgeçerek kendisi bizzat metnin muhatap aldığı "nesne" pozisyonunu almalıdır. Bu pozisyon ayrıca, kutsal kitapların basitçe sorguya çekilmesinin de önünü alacaktır.⁴⁰⁹

Bultmann'ın kutsal metinleri anlama ve yorumlama sürecinde takip ettiği iki aşama söz konusudur. Bu aşamaların ilki, metni efsane ve mitlerden arındırmak anlamına gelen demitolojizasyondur.⁴¹⁰ Bultmann'a göre Yeni Ahit'teki tasvir ve semboller, felsefi ve teolojik düşünme tarafından gün yüzüne çıkarılması beklenen saklı anlamları örtmektedirler.⁴¹¹ Demitolojizasyonun bu noktada amacı metni bu tasvir ve sembollerden arındırmaktır. Bultmann'ın bu arındırmadan kastı ise mitolojik ibareleri

⁴⁰⁹ Palmer, *Hermenötik*, ss. 247-248.

⁴¹⁰ Rudolf Bultmann, "Yeni Ahit ve Mitoloji", *Rudolf Bultmann: Mitoloji ve Hermenötik Sorunu*, Çeviri: Cengiz Batuk, Derleyenler: Cengiz Batuk, Emir Kuşçu, Eski Yeni Yayınları Ankara 2013, s. 89.

⁴¹¹ Rudolf Bultmann, "Mitolojiden Arındırma Problemi Üzerine", Çeviri: Ayşe Ünal Çil, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, C. 1, S. 2, 2012, ss. 367-368.

metinden bertaraf etmek değil, onları yorumlamaktır.⁴¹² Başka bir deyişle, mitolojiden arındırma, mitolojinin hedeflediği halde dilsel yetersizliğine bağlı olarak ifade edemediği gerçek maksadını açığa çıkarmaktır.⁴¹³ Bu noktada yapılmak istenen sadece, modern insanlığı mitolojinin gerçek yönüyle tanıştırmak için metni mitolojik görüntüsünden kurtarmaya çalışmaktır.⁴¹⁴ Bu kurtarma ise özünde, mitin bünyesinde barındırdığı kerigmayı/mesajı yeniden inşa etme esasına dayanmaktadır.⁴¹⁵ Bu nedenle söz konusu metotta metindeki mitolojik unsurları dikkate almamak, önemsememek ya da onları Marx, Nietzsche veya Freud'un önerisinde olduğu gibi silip yok etmek hedeflenmemektedir. Aksine Bultmann'a göre, aşkınlığın insan hayatına nüfuz edişi için birer vesile olan bu mitler⁴¹⁶, metin yorumunda orijinal ve koruyucu manalara ulaştıracak olmaları nedeniyle işaret ettikleri mananın hatırına muhafaza edilmelidirler.⁴¹⁷ Bultmann'ın hermenötik bir metot olarak nitelendirdiği ve aynı zamanda -Pavlus ve Yuhanna örneklerinde hareketle- Yeni Ahit'in kendisinde başladığını iddia ettiği⁴¹⁸ bu yorumlama yöntemi Öztürk'e göre başka bir dünyaya ve zamana ait olan Yeni Ahit metinleriyle modern zamanlarda varoluşsal bir diyaloga girme çabasından kaynaklanmaktadır.⁴¹⁹

⁴¹² Rudolf Bultmann, "İsa'nın Mesajı ve Mitoloji Problemi", Çeviri: Ayşe Ünal Çil, *Kelam Araştırmaları* 8: 2 (2010) s. 211; Şehmus Demir, *Mitoloji, Kur'an Kıssaları ve Tarihi Gerçeklik*, Beyan Yayınları, İstanbul 2015, s. 52.

⁴¹³ Öztürk, "Demitolojizasyon ve Kur'an", s. 130.

⁴¹⁴ Emir Kuşçu, "Gnostik Bilginin Varoluşçu Yorumu", *Milel ve Nihal*, 7 (1), 2010, s. 172.

⁴¹⁵ Emir Kuşçu, "Mitolojiden Arındırma Yöntemini Yeniden Düşünmek", *Milel ve Nihal*, S. 2, Haziran 2004, s. 140.

⁴¹⁶ Dursun Ali Tökel, "Kutsal Metinleri Anlamada Mitolojinin Rolü", *Milel ve Nihal*, 6 (1), 2009, s. 166.

⁴¹⁷ Palmer, *Hermenötik*, s. 82.

⁴¹⁸ Rudolf Bultmann, "Mitolojik Eskatolojinin Yorumu", Çeviri: Cengiz Batuk, *Rudolf Bultmann: Mitoloji ve Hermenötik Sorunu*, Çeviri: Cengiz Batuk, Derleyenler: Cengiz Batuk, Emir Kuşçu, Eski Yeni Yayınları, Ankara 2013, s. 185.

⁴¹⁹ Öztürk, "Demitolojizasyon ve Kur'an", s. 130.

Mitolojiden arındırmada Bultmann'ın vurguladığı ikinci aşama ise metni hermenötik bir daire içerisinde yorumlamaktır. Bu aşamada metinde yer alan mit ve sembollerin, başka bir kültürün ve zamanın diline tercüme edilmesi durumu söz konusudur. Bu nedenle tercüme edilecek ve yeni yorumculara aktarılacak olan içerik dil değil, o dil vasıtasıyla ulaştırılmak istenen mesaj olmalıdır. Bu mesajın modern dönem insanına aktarılabilmesi için ise anlaşılması gerekmektedir ki bu da Bultmann'ın teorisinde ikinci aşamada işaret ettiği hermenötik dairedir. Bu noktada mesajı anlamak için mesaja inanmak, mesaja inanmak için ise onu anlamak gerekmektedir. Görgün'e göre Bultmann'ın hermenötik daire tasviri Ricoeur'un metodolojik daire olarak izah ettiği durumu hatıra getirmektedir. Zira Ricoeur'un metodolojik dairesinde de kutsal metni anlamak için metne tabi olmak, metne tabi olmak için ise metni anlamak gerekmektedir.⁴²⁰

Bultmann'ın mitolojiden arındırma yöntemi, Tanrı'nın sırrını tahrip ettiği ve Hıristiyan mesajını aklılaştırdığı yani mesajı insanın düşüncesinin bir ürünü hâline getirdiği gerekçeleriyle bazı teologlar tarafından eleştirilmiştir. Bultmann ise bu eleştirilere, demitolojizasyonun en başından itibaren Tanrı'nın sırrının doğru anlamını netleştirme gayesi güttüğü yönündeki karşı iddiayla cevap vermiştir. Ona göre Tanrı'nın sözü bireyin anlaması karşısında bir sır niteliği taşımamalıdır. Aksine ona göre söze inanmak için o sözü doğru anlamak gerekmektedir. Bununla birlikte bir olguyu anlamak onu aklı olarak açıklamak anlamına da gelmemektedir. Birey pek çok zaman hayatına dokunan unsurları ne akılcı düşünme ile ve ne de psikolojik ve antropolojik analizlerle değil, fakat sadece bireysel karşılaşmalara açık bir hazır oluşla kavrayabilmektedir.⁴²¹ Buna bağlı olarak Bultmann'ın nazarında kaynağını sadece kuramsal ve zihinsel bir temelden alan, insanın varoluşuyla Tanrı'nın aşkın gerçekliği arasında hiçbir bağ

⁴²⁰ Görgün, *Anlam ve Yorum*, ss.111-112.

⁴²¹ Bultmann, "İsa'nın Mesajı ve Mitoloji Problemi", s. 225.

kurmayan anlama ve yorumlama yöntemleri eksiktir. Zira insanın beşeri varoluşunu Tanrı'yla ilişkisi içinde kavrayabilmesi ancak kendi kişisel varoluşunu anlamasıyla mümkündür. Bultmann, böyle bir anlayışın oluşumuna en çok varoluş felsefesindeki kavram ve kategorilerin hizmet ettiğini düşünmüştür.⁴²² O, Heidegger'in Dasein analizinden hareketle daha da ileri giderek, gerçek bir anlamın sadece metnin “orada olan insan varoluşu”na dönük çağrısının işitilebildiği yerde meydana gelebileceğini iddia etmiştir.⁴²³

Bultmann tüm bu araştırmaları sonucunda kendi hermenötik programı için önemli gördüğü bazı sonuçlara ulaşmıştır. Öncelikle ona göre biblikal yorum ön yargılardan özgürleştirilmelidir. Burada onun ön yargılardan kastı, metne kasıtlı dayatmalarda bulunan olumsuz yargılardır. Bu noktada Bultmann tercihen, ön yargı ve ön tahminleri ayırmakta ve Gadamer'den farklı olarak ön yargıya olumsuz bir anlam yüklemektedir. Bununla birlikte Bultmann'a göre yorumcu ve metin arasında bir hayat ilişkisi söz konusudur. Ona göre anlama sürecini bu ilişkiye bağlı olarak ortaya çıkan ön anlama ve ön tahminlerin etkilediğini söylemek mümkündür. Zira Bultmann için yorumcu bir *tabula rasa* değildir, bu nedenle ön kabulsüz yorumda bulunamaz. Bununla birlikte ön anlamalar değişime kapalı değil açık yapılardır. Tüm bunlardan hareketle bir metnin anlamı asla kesin ve nesnel olarak ele alınamaz. Zira kutsal metinlerin anlamı kendisini her yeni gelecekte yorumcuya tekrar tekrar açmakta, mesajlarını yeniden ifşa etmektedir.⁴²⁴

⁴²² Öztürk, “Demitolojizasyon ve Kur'an”, ss. 130-131.

⁴²³ Kuşçu, “Mitolojiden Arındırma Yöntemini Yeniden Düşünmek”, s. 131.

⁴²⁴ Rudolf Bultmann, “Ön Kabuller Olmaksızın Yorum Mümkün mü?”, Çeviri: Hafsa Fidan, *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, C. 6, S. 3, 2006, ss. 311-313; Rudolf Bultmann, “Hermenötik Sorunu”, *Rudolf Bultmann: Mitoloji ve Hermenötik Sorunu*, Çeviri: Emir Kuşçu, Derleyenler: Cengiz Batuk, Emir Kuşçu, Eski Yeni Yayınları Ankara 2013, s. 144.

Son tahlilde şunu söylemek gerekir ki, her ne kadar hermenötik ilhamını Heidegger'den almış olsa da Bultmann'ın hermenötiğini Heidegger hermenötiğinin teoloji alanına uyarlaması olarak görmek ve onu Heidegger'in gölgesinde bir alana hapsedmek, Bultmann'ın çabalarına değerini yeterince vermeyen indirgemeci bir bakış olur. Zira onun niyeti teolojiyi yabancı olduğu bir felsefi eğilimin gölgesinde bırakmak olmayıp, daha ziyade Yeni Ahit'i insanlar nazarında dinlenebilir kılmak amacıyla Heidegger'in "olmak, var olmak ve anlamak" üçlü tasnifini yorumun hizmetine sunmak olmuştur.⁴²⁵ Bununla birlikte Bultman, kendi teolojisinde kapsamlı bir bakışla metnin kozmolojik, varoluşsal ve kerigmatik yönlerinden bahsetmiştir. Vanhoozer'e göre o, kozmolojik verilerle ilgilenirken bir bilim insanı tavrı takınmakta, insanın metinle ve hayatla olan bağını irdelerken varoluşçu bir filozof olmakta ve yeri geldiğinde metindeki mesajı duyabilen bir birey olarak metinle iletişime geçmektedir.⁴²⁶ Henderson'a göre ise o Yeni Ahit söz konusu olduğunda hem iyi bir tarihçi hem de iyi bir Kitab-ı Mukaddes bilginidir.⁴²⁷ Bultmann, tüm bu vasıflarının ötesinde, bir vahiy hermenötiği yerine bir anlam hermenötiği geliştirmiş⁴²⁸ ve vahiy varoluşçu yorumla buluşturarak Schleiermacher ve Dilthey gibi isimleri geride bırakmıştır.

Buraya kadar yapılan tartışmalar ışığında Bultmann'ın kutsal metin yorumuna orijinal katkılar sunan önemli isimlerden biri olduğu söylenebilir. O, alanın ihtiyaç duyduğu yeni metot arayışlarına çözüm olarak demitolojizasyon yöntemini ortaya atmıştır. Zira ona göre her bir insan tekinin kendi dönemi için ihtiyaç duyduğu mesajları

⁴²⁵ M. Faik Yılmaz, "Yorumlama Tarihinin Değişim Sürecinde Hermenötik Problem", *Kur'an ve Dil-Dilbilim ve Hermenötik- Sempozyumu*, Bakanlar Matbaası, Erzurum 2001, s. 69.

⁴²⁶ Kevin J. Vanhoozer, *Remythologizing Theology*, Cambridge University Press, New York 2010, s. 4; Emir Kuşçu, "Rudolf Bultmann'ın Teolojisini Çözmek -Belirsizlikler ve Kökenler-", *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2012/2, C. 11, S. 22, s. 53.

⁴²⁷ Ian Henderson, "Rudolf Bultmann", Çeviri: Mehmet Dağ, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. XXIX, 1987, s. 171.

⁴²⁸ Jeanrond, *Teolojik Hermenötik*, s. 211.

kutsal metinlerden elde etmesi ancak bu metinlerdeki sembol ve mitlerin yorumlanması suretiyle mümkündür. Bultmann'ın metni efsane ve mitlerden arındırma yöntemi hermenötiğin bütün müşküllerini çözmekle birlikte metni anlama yolundaki güçlüklerden biri olan sembollerle ilgili sorunu aşmada önemli bir basamak görünümündedir. Kanaatimizce Bultmann'ın önerdiği anlama yöntemi kadar kutsal metinlerle kurulması gerektiğini iddia ettiği yaşamsal bağ da incelemeye değer görülmektedir. Zira Bultmann'ın teolojik hermenötiğe olan en büyük katkısı, onun varoluşsal yaklaşımı kutsal metin hermenötiği için temel zemin yapmasıdır. Bununla birlikte teolojik hermenötiğin Bultmann'ın felsefesinden esinlenerek, sembolik ifadeleri yorumladığı gibi metinde yer alan diğer ibareleri de açıklayacak daha kapsamlı yöntem ve tekniklere ihtiyaç duyduğu muhakkaktır. Öte yandan Bultmann'ın yaklaşımı ve önerdiği yöntem de nihayetinde bir yorumdur ve her yorum bir varoluş şeklini yansıtmaktadır. Zira yorumcu yorumlardan birini seçerken aynı zamanda kendisini de gerçekleştirmektedir.⁴²⁹ Başka bir deyişle birey tercihini, her koşulda kendisini mahiyetine uygun olarak yansıtabileceği yorumlardan yana kullanmaktadır. Bu noktada önemli olan tüm yorumların insanın varoluşuna bakan yönüyle kıymetli olduğunun idrakinde olup yorumların tamamını tarafsız bir yaklaşımla düşüncenin konusu haline getirmek ve anlamının hizmetine sunabilmektir.

1.3 Kutsal Metin-Profan Metin Ayrımı

Hermenötik araştırmalar sadece kutsal metinleri anlama ve yorumlamayla kalmamış süreç içerisinde genelleşerek profan metinlerin yorumlanmasında da işe koşulmuştur. Bu genelleşme sonucunda söz konusu araştırmalar yaklaşım tarzlarına, muhtevalarına ve öncülerine göre romantik, felsefi ve eleştirel hermenötik gibi bazı

⁴²⁹ Görgün, Anlam ve Yorum, s. 90.

türlere ayrılmıştır. Teolojik hermenötik ise son tahlilde, hermenötiğin kutsal metinlerin anlaşılması ve yorumlanmasını ele alan özel bir türü haline gelmiştir.⁴³⁰ Buna bağlı olarak yorumbilim araştırmalarında hermenötiğin metni konu edindiği şekliyle, teolojik hermenötiğin de kutsal metinleri konu edinebileceği yaygın bir kanaatle kabul görmüştür. Bu kanaatin yayılmasında katkısı olan Schleiermacher, teolojik hermenötiğin genel hermenötik ilkelerin hâkimiyetinde olduğunu iddia etmiş ve bu nedenle kutsal metinlerle profan metinler arasında bir ayrıma gitmemiştir. Zira ona göre kutsal kitap yorumu için kullanılan ilke ve metotlar diğer metin yorumlarına uygulanan metotlarla benzerlik gösterebilmekte hatta aynı içerikte olabilmektedir. Bu iddia ile birlikte hermenötik ilkelerin profan metinlere sunduğu katkıyı kutsal metinlere de sunması beklenmiştir.⁴³¹

Her ne kadar teolojik hermenötik genel hermenötiğin bir parçası gibi kabul görse de, kutsal metinlerle diğer metinler arasında bazı temel ayrımlar söz konusudur. Zira kutsal metinlerde manaya doğrudan nüfuz etme her zaman mümkün olamamakta, bazen hermenötiğin genel kategorilerini uygulamanın da fayda vermediği durumlar söz konusu olmaktadır. Bu nedenle Özcan'a göre teolojik hermenötiğin felsefî hermenötiğin özel bir uygulaması olduğu yönündeki iddianın bazı istisnai durumları vardır.⁴³² Kutsal metinlerle profan metinler arasındaki ayrımlar, metinlerin referansları, muhtevalarında yer alan mesajlar ve yorumcu için ifade ettikleri önem gibi yapısal ve değersel bazı farklılıklara dayanmaktadır. Teolojik hermenötikle ilgili genel ilkelere değinmeden önce bu farklılıklardan bahsetmenin faydalı olacağı muhakkaktır.

⁴³⁰ Hasan Hanefi, "Aksiyombilimi Olarak Hermenötik -İslâm Örneği-", Çeviri: Düccane Cündioğlu, *Tezkire*, S. 11-12, Vadi Yayınları, Ankara 1997, s. 40.

⁴³¹ Berkhof, *Principles of Biblical Interpretation*, s. 36; Palmer, *Hermenötik*, ss. 67-69; Bilen, *Çağdaş Yorumbilim Kuramları*, s. 47.

⁴³² Özcan, *Teolojik Hermenötik*, ss. 37-39.

Kutsal metinleri insan ürünü olan metinlerden ayıran farkların ilki, bu metinlerin yazarları arasındaki ontolojik farka dayanmaktadır. Kutsal metinler, beşeri değil ilahi kaynaklı olmaları dolayısıyla, referansları noktasında diğer metinlerden ayrılmaktadır. Gadamer söz konusu ontolojik farka dikkat çekerek, kutsal metinleri diğer metinler karşısında farklı kılan ana unsurun onun Tanrı sözü oluşunda gizli olduğunu ileri sürmüştür. Ona göre Tanrı kaynaklı oluşu kutsal metinlere onu yorumlayanların karşısında mutlak bir üstünlük kazandırmaktadır.⁴³³ Bu üstünlük yazarın niyeti tartışmalarının da eksenini değiştirecek mahiyettedir. Buna bağlı olarak sıradan metinler söz konusu olduğunda yazarın zihinsel ve duyuşsal süreçlerinin metin inşasına tesir ettiği ve anlamaya ulaşmak için bu tesirin açığa çıkarılması gerektiği yönündeki kabullerin teolojik hermenötik için geçerliliği üzerinde yeniden düşünmek gerekmektedir. Bu durumda “esasinda Tanrı'nın sözlü hitabı olan bu metinleri anlamak için Tanrı'nın niyetini saptamak mümkün müdür?” sorusu cevaplanmaya muhtaçtır.⁴³⁴ Bunun da ötesinde yine bazı yorumbilimcilerce genel hermenötik ilkeler arasında yer verilen “yazarı, onun kendisini anladığından daha iyi anlamak” ilkesi de teolojik hermenötik söz konusu olduğunda yeniden ele alınmalıdır. Zira insanın Tanrı'yla arasındaki ontolojik farka bağlı olarak bu ilkenin kutsal metinler için uygulanması mümkün görünmemektedir.⁴³⁵

Tanrı'nın ontolojik açıdan insana olan üstünlüğü kutsal metinlerle profan metinler arasındaki bir diğer farkı netice vermektedir. Bu fark kutsal metinlerin diğer metinler gibi öznenin karşısında anlamının ve eleştirel disiplinlerin sıradan bir nesnesi olarak ele alınıp alınamayacağı yönündeki tartışmalara dayanmaktadır. Zira her ne kadar kutsal metnin lafız yorumu bireyden bireye farklılık arz etse de onun temel mesajlarının, amaç ve ilkelerinin evrensel olduğu ve bir yorumcudan diğerine değişiklik

⁴³³ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 2, s. 97.

⁴³⁴ Özcan, *Teolojik Hermenötik*, s. 107.

⁴³⁵ Özcan, *Teolojik Hermenötik*, s. 110.

göstermemesi gerektiği bilinmektedir. Buna bağlı olarak inanan bir birey için Tanrı sözü kabul edilen bu metinlerin kutsiyetini ortadan kaldırmadan eleştirel disiplinlerin ışığında değerlendirmeye tabi tutmak, yani kutsal metinlere anlamının konusu olan bir nesne muamelesi yapmak mümkün görünmemektedir. Gadamer'e göre kutsal metinleri anlama çabası her zaman salt bilgi edinmek maksadı gütmemektedir. İlahi bir metni anlama süreci sadece bilimsel keşiflerle meydana gelmemekte,⁴³⁶ bu süreç bazı durumlarda daha özel yaklaşım ve yöntemlere ihtiyaç duymaktadır. Bununla birlikte Gadamer için teolojik hermenötik, kutsal metinleri sadece onun kendisine hitap etmesine izin veren kişilerin anlayabileceğini varsaymaktadır. Bu nedenle hukuki hermenötikte olduğu gibi teolojik hermenötikte de anlama ile uygulama arasında kuvvetli bir bağ vardır. Bu bağ nedeniyle uygulama birinci derecede önemlidir ve anlama, daima anlaşılın şeyin uygulanmasını gerektirmektedir.⁴³⁷ Örneğin, kutsal kitabın vaazdaki yansımada yorum daha çok uygulamada gerçekleşmekte, bu noktada vaaz, olguların hem tefsiri hem de uygulaması vaziyetini almaktadır. Bu noktada Özcan'a göre Habermas'ın Gadamer'i destekler mahiyette yaptığı tespitler önemlidir. Habermas'a göre inananlar söz konusu olduğu zaman dinî metin sıradan tarihi bir doküman konumunda değildir. Zira bu metnin ona inananlar nezdinde kurtarıcı bir rolü vardır. Bu rol onu yorumlayanlara ayrıca, metni yeni ve farklı bir şekilde somut durumlara uygun olarak anlama gibi bir sorumluluk yüklemektedir. Bu sorumluluk kapsamında teolojik hermenötikte anlamak, uygulamayı da içermektedir.⁴³⁸

Kutsal metin-profan metin arasındaki bir diğer ayrım ise metnin sadece kendisine bağlı kalınarak yorumlanabileceği yönündeki anlama ilkesinden kaynaklanmaktadır. Kutsal kitaptaki söylemlerin çoğunluğu esasında izlerini taşıdıkları başka olgulara işaret etmektedir. Başka bir deyişle kutsal metinde birden fazla anlam

⁴³⁶ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 2, s. 97.

⁴³⁷ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 2, s. 99.

⁴³⁸ Özcan, *Teolojik Hermenötik*, s. 52.

katmanı bulunmaktadır.⁴³⁹ Bu katmanlara bağılı olarak kutsal metinlerde açıkça dile getirilen söylemler her koşulda kendi kendilerine yeterli görülmemekte, ilave izahlara ihtiyaç duyulmaktadır. Burada metnin gizli manasını açığa çıkarmak için yorumbilime ihtiyaç olduğu gibi, başka bilim dallarına da ihtiyaç duyulmaktadır. Tanrı'nın bu metinlerde kendi mahiyetinden, insanın bütün yönleriyle niteliklerinden ve evrenin işleyişinden bahsettiği düşünülürse söz konusu metinlerin tahlili için yeri geldiğinde din bilimleri, sosyal bilimler ve doğa bilimlerinin tamamından faydalanmak gerektiği muhakkaktır. Bu nedenle herhangi bir metnin sadece kendisinden hareketle anlaşılması imkân dâhilinde olduğu halde, dini metinler ancak çok yönlü disiplinler arası çalışmalar yardımıyla çözülebilmektedir.

Kutsal metinleri öteki metinlerden ayıran -bu çalışma kapsamındaki- sonuncu fark ise, yorumcunun her koşulda bu metinlerdeki iç söze yani derin/manevi anlama ulaşmak durumunda oluşuyla ilgilidir. Yorumbilimciler kutsal metinlere ait anlamın kapalılığından kaynaklanan durumu izah sadedinde, dış söz ve iç söz, dış anlam ve derin anlam, lafzî anlam ve manevi anlam gibi kavramsallaştırmalar kullanmışlardır. Bu noktada anlamın birebir anlaşıldığı durum lafzî anlama, derinde işaret ettiği anlam ise manevi anlama karşılık gelmektedir. Kutsal kitaplar yorumcuyu tıpkı diğer metinler gibi belirli dilbilim kurallarına bağılı olarak ve tanıdık ibare ve lafızlarla muhatap almış olsalar dahi, bu kuralları aşan yüksek manevi manaları içkindirler. Buna bağılı olarak Özcan'a göre kutsal metin hermenötiğinde yorumun ve anlamın amacı daima manevi anlama ulaşmak olmalıdır. Hermenötiğin bu hedefine rağmen metinde sıklıkla yer alan alegorilere ve metnin çok katmanlı yapısına bağılı olarak yorumcu üst anlama ulaşmaya çalışma yolunda bazı güçlüklerle karşılaşmaktadır. Kutsal metin yorumunda karşılaşılan bu güçlükler esasında metinlerin tarihsel niteliğinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle söz konusu güçlükleri sadece aklın sınırlılığına bağlamamalı, yetersiz bağlam bilgisinin,

⁴³⁹ Görgün, *Anlam ve Yorum*, s. 96.

tarihsel mesafenin ve yöntem eksikliğinin de etkili unsurlar arasında yer alabileceği hesaba katılmalıdır. Bu anlamda yeni yöntem arayışlarında olan yorumcular için Özcan, yorum esnasında *iç logosa* yani manevi anlama ulaşabilmek için harfin fizik yapısını aşmayı önermiştir. O bu yolda, alegorilerin birer sıçrama tahtası görevi üstlenebileceklerini iddia etmiştir.⁴⁴⁰

Buraya kadar ele alınan görüşlerden hareketle denilebilir ki; her ne kadar kutsal metinleri yorumlarken genel hermenötik ilke ve kabullerden hareket etmek mümkün olsa da bu metinler referansları ve muhtevalarında yorumcu için sakladıkları özel mesajlar nedeniyle profan metinlerden ayrılmaktadır. Kutsal metin yorumcusu öncelikle kutsal kitap yazarının ontolojik ayrıcalığının farkında olmalıdır. Bu ayrıcalık nedeniyle yorumcu, profan metinler söz konusu olduğunda yazarın duygu ve düşünce dünyasına girmek suretiyle anlayışını yerleştirdiği duygudaşlık ve paylaşım zeminini, kutsal metin söz konusu olduğunda inşa edemeyebilir. Zira yorumcunun tüm bunlara dair tecrübesi insan türüyle sınırlıdır. Kutsal metinle diyalogda esasında taraflar arası statü farkının belirgin olduğu karşılıklı bir Yaratıcı ve yaratılan ilişkisi mevzu bahistir. Her ne kadar Tanrı metinde yorumcuya kendisini tafsilatlı bir şekilde tanıtmış ve farklı vesilelerle gayesini ve niyetini ilan etmiş olsa da yorumcuyla arasındaki mahiyet farkından dolayı O'nun niyeti ve gayesi birey için her şartta meçhuldür ve keşfedilmeye muhtaçtır. Kutsal metinler ayrıca, Tanrı sözü olmaları nedeniyle tarih metinleri gibi hermenötiğin sıradan bir nesnesi olarak muamele görmemelidirler. Bununla birlikte her ne kadar kutsal metinlerle iletişimde özel bir tavra ihtiyaç duyulsa da bu durum kutsal metinlerin varlık sebebinin insan olduğu gerçeğini gölgelememelidir. Kutsal metinler insan için vardır ve mesajını insana tanıdık ve bildik bir aparat olan dille sunmaktadır. Bu nedenle söz konusu metinlerin kendilerini yorumlayanlar için kurtarıcı mahiyetlerine bağlı olarak üstün olma durumları, onlarla mesafeli bir ilişkide olmak gerektiğine değil,

⁴⁴⁰ Özcan, *Teolojik Hermenötik*, ss. 27-29.

aksine içeriklerinde yer alan saklı anlamlara ulaşmak için daha yoğun düşünsel çabalara ihtiyaç duymak gerektiğine delil olabilir.

1.4 Kutsal Metin Yorumuna İlişkin Genel İlkeler

Bu başlıkta kutsal metin yorumuyla ilgili bazı temel ilkelere yer verilmiştir. Bu ilkeler söz konusu metinlerle alakalı bu başlığa kadar ele alınan tespit ve yaklaşımlardan, ayrıca Kitab-ı Mukaddes yorumuyla ilgili prensipleri ele alan bazı çalışmalardan hareketle belirlenmiştir. Çalışmamız esnasında belirlenen yorum ilkelerinin bu ilkeleri dile getiren isimlerin kutsal metinleri nasıl konumlandıklarına ve bu metinlere olan bakışlarına göre şekillendiği görülmüştür.

Kutsal kitap, Kitab-ı Mukaddes yorumuna ilişkin çalışmalar yapan Chipao'ya göre sonsuz ve ölümsüzdür, bu anlamda doğru yorum kuralları uygulandığı takdirde her kültürden insan için her dönemde anlaşılır olabilmektedir. Kutsal kitap ayrıca, belirli bir coğrafi ve tarihsel ortamda, belirli bir amaç gözetilerek ve belirli bir grup insan için yazılmıştır. Hedef kitlesine uygun yerel gramatik figürlerle ancak kendi kültürel bağlamları ışığında anlaşılabilir olan bir dille kaleme alınmıştır. Her ne kadar yerel ve tanıdık bir dil kullanmış olsa da Kutsal Ruh'un yardımı olmadan anlayamayacak olan tinsel meseleleri de muhtevasında barındırmaktadır.⁴⁴¹ Buna bağlı olarak kutsal kitap yorumunda bazı yorum ilkeleri gözetmek gerekmektedir. Bunların ilki pek çok yorumbilimcinin üzerinde hemfikir olduğu tarihsel ve kültürel bağlamı keşfetmek ilkesidir. Chipao tarihsel ve kültürel bağlam kadar literal bağlamı anlamının da önemli

⁴⁴¹ Lawrence Chipao, *Basics for Bible Interpretation Biblical Hermeneutics*, Luviri Press, Malawi 2017, s. 13.

olduğunu savunmuştur. Ona göre metindeki anahtar kavramları bilmek, gramatik ve yapısal ilişkileri çözmek de yine yorumcunun görevleri arasındadır.⁴⁴²

Bir Eski Ahit araştırmacısı olan Keitzar'a göre ise Kitab-ı Mukaddes, öncelikle bilimsel temellerle anlaşılması gereken bir kitaptır. Onun insana sunduğu katkı ancak bu yolla anlam kazanabilir. Burada kitabın bilimsel temellerle anlaşılmasından kasıt ise sadece literal anlamı açığa çıkarmayla yetinmemek, aynı zamanda bu anlamın günümüzdeki karşılığı için de çaba sarf etmektir.⁴⁴³ Bunun için öncelikle kolay ve açık olan anlamdan yola çıkmak gerekmektedir. Zira daha zor ve komplike anlamların şifreleri metinde yer alan anlaşılır ifadelerden hareketle çözülebilecektir. Metni anlama yolunda konunun geçtiği diğer pasajlarla iletişime geçme ve bu yolla analogi ile çıkarım yapma da takip edilmesi gereken hermenötik adımlardan birisidir. Bununla birlikte, metindeki anlama ulaşabilmek adına bütünü parçayla parçayı da bütünlüyle belirleme şeklindeki genel hermenötik ilke de kutsal metin yorumu için zaruridir. Hepsinden öte özellikle üzerinde durulması gereken husus şüphesiz bağlam bilgisidir.⁴⁴⁴

Her metin bir bağlam içerisinde kaleme alınmaktadır ve bağlamla metin arasında diyalektik bir ilişki söz konusudur. Farklı manalara gelen kelimeler dizininden oluşan bağlamları Keitzar dört ana kategoride incelemiştir. Ona göre her ifadenin sözlükte semantik bir karşılığı bulunmaktadır. Buna *sözlüksel bağlam* denilmektedir. Kutsal metinler ekseriyetle ilk muhataplarının haricindeki yorumcular için mesajlarını farklı bir dilde sunmaktadır. Bu nedenle metin yorumunda kavramların detaylı semantik tahliline ihtiyaç duyulmaktadır. Bununla birlikte her metin kendisini kaleme alan kişinin dünya görüşünü yansıtmaktadır ki buna da *ideolojik bağlam* denilmektedir. Yazar metni belirli tarihsel koşullar içerisinde kaleme almıştır. Bu koşullar da ifadelerin *tarihsel bağlamına*

⁴⁴² Chipao, *Basics for Bible Interpretation Biblical Hermeneutics*, s. 26.

⁴⁴³ Keitzar, "Tribal Perspective in Biblical Hermeneutics Today", s. 303.

⁴⁴⁴ Keitzar, "Tribal Perspective in Biblical Hermeneutics Today", s. 297.

işaret etmektedir. Metinler son olarak, geleneksel edebî bir yapıdan esinlenerek hazırlanmıştır. Bu bağlamlar da metinlerin *edebi bağlamını* oluşturmaktadır. Yorumcu metnin tüm bu bağlamların tesiriyle yoğrulduğunun farkında olmalı ve metinle alakalı sağlıklı bir anlama gerçekleştirebilmek için bağlam bilgisine türleriyle birlikte sahip olmalıdır.

Yorumcu bağlam bilgisini edinerek ulaştığı anlamların da farklı türlere ayrıldığını bilmelidir. Kutsal metinlerde anlam; literal, alegorik, ahlakî ve analogik şekilde tasniflere ayrılmıştır. Geleneksel biblikal yoruma göre harfler ve kelimeler yorumcuyu *literal anlama* ulaştırmakta ve metnin temel ve yalın bir anlamayla ne ifade ettiğini göstermektedir. Bu kapsama sözlük çevirileri ve tercümelemler yardımıyla ulaşılan anlamlar girmektedir. *Alegorik anlam* yorumcuyu saklı olan anlamlara ulaştırmakta ve neye inanması gerektiğini öğretmektedir. Alegorilerin çözümü yüksek anlamının konusudur ve yorumcu bunun için üst düzey düşünme faaliyetlerine ihtiyaç duymaktadır. Metinden ulaşılan *ahlakî anlam* yorumcuya ne yapması gerektiğinin ipuçlarını vermektedir. *Manevi/tinsel anlam* ise yorumcuya ulaşması gereken hedefi göstermektedir.⁴⁴⁵

Yorumcu tüm bu anlamlara ulaşabilmek için öncelikle metinle olan buluşmasının insanî bir vasatta gerçekleştiğinin farkında olmalıdır. Yorumcunun bu noktada anlama ulaşmak için en güçlü motivasyon kaynağı, anlamı kendisine ulaştıran dile olan aşinalığıdır. Bununla birlikte yorumcu daha üst anlamlara ulaşabilmek için ise derin filolojik ve edebî tahlillere ihtiyaç olduğunun bilincinde olmalıdır. Öte yandan metindeki her tür anlamı yakalayabilmek için metnin literal, sosyo-kültürel, dini ve

⁴⁴⁵ Keitzar, “Tribal Perspective in Biblical Hermeneutics Today”, ss. 304-305.

tarihsel bağlamlarını ortaya çıkaracak bilimsel metotlar kullanmak ve bu kapsamda yapılan felsefi hermenötik çalışmalarından yararlanmak gerekmektedir.⁴⁴⁶

Sistematik teoloji üzerine çalışmalar yapan Berkhof kutsal metin yorumuna dair ilkelere yer verdiği çalışmasında yorumu gramatik, tarihsel ve teolojik olarak üç başlıkta incelemiştir. Gramatik yorum mantıksal yorum anlamına gelmektedir. Ona göre harflerin bir araya gelmesiyle başlayan yorum süreci cümlenin genel olarak neyi kastettiğinin keşfiyle devam etmekte ve son aşamada ilgili pasajdaki bütün bir düşünceye bir mantık silsilesi içerisinde ulaşılmış olmaktadır. Bu noktada kavramların etimolojik kökenleri kadar güncel kullanımdaki yerleri de önemlidir. Tarihsel yorum ise psikolojik, coğrafi, dinî ve politik tüm bağlamları ihtiva etmektedir. Berkhof pek çok yorumbilimcinin kutsal metin yorumu için gramatik ve tarihsel yorumun yeterli olacağını iddia ettiklerini ancak bunun yeterli olmadığını savunmuştur. O, kutsal metinlerin sadece literal ve bağlamsal olarak yorumlanamayacağını, Tanrı sözü olmaları nedeniyle aynı zamanda teolojik açıdan, teolojik kaynakların yardımıyla yorumlanmaları gerektiğini dile getirmiştir.⁴⁴⁷ Westphal'in literatüründe teolojik yorum içeriğinde felsefi yorumlara da yer vermek suretiyle felsefi-teolojik yaklaşım olarak yer almıştır. Onun önerisi adeta kutsal metinlerin felsefe gözlüğüyle analizi mahiyetindedir. Westphal, biblikal yorumun Dilthey, Gadamer, Ricoeur gibi isimlerin yorum yaklaşımlarından esinlenerek zenginleştirilebileceği görüşündedir.⁴⁴⁸

Modern dönem insanının kutsal metinlerle yaşadığı güçlüklerle değinen Parris için de yorumcunun göz önünde bulundurması gereken bazı hususlar vardır. Öncelikle yazarın metni kaleme alırken neyi planlamış olduğunu metinden çıkarmaya çalışmak

⁴⁴⁶ Peter S. Williamson, *Catholic Principles for Interpreting Scripture*, Editrice Pontificio Istituto Biblico, Roma 2001, s. 340.

⁴⁴⁷ Berkhof, *Principles of Biblical Interpretation*, ss. 13, 133.

⁴⁴⁸ Stanley E. Porter and Beth M. Stovell, "Introduction", *Biblical Hermeneutics Five Views*, Editör: Stanley E. Porter & Beth M. Stovell, InterVarsity Press, Illinois 2012, s. 23.

gerekmektedir. Bunun için ise yorumcunun görevi, yorum tarihinin çeşitliliğinin farkında olmak ve geçmişte yapılan Kitab-ı Mukaddes yorumlarına vakıf olmaktır. Yorumcu nihai aşamada ise Kitab-ı Mukaddes'in kendisine bugün ne söylemek istediğine odaklanmalıdır.⁴⁴⁹ Parris bu yaklaşımıyla metin-yorumcu arasındaki bu ilişkiye üçüncü bir faktör olan Kitab-ı Mukaddes yorum geleneğini eklemek niyetindedir. Zira ona göre, yorumcunun metinle kurduğu aktif diyalogda etkisi olan geçmiş yorum müktesebatı da üzerinde durulması gereken etkenler arasında yer almaktadır.⁴⁵⁰

Buraya kadar ele alınan tespitlerden hareketle kutsal metin yorumuyla ilgilenen yorumcuların gözetmeleri gereken bazı temel ilkeler olduğu sonucuna varılmıştır. Kutsal metin yorumcusu öncelikle kendisine dil aracılığıyla ulaşan bu metinlerde yer alan ibarelerin, temel/literal/sözlük anlamlarını bilmek durumundadır. Literal anlamın alegorik ve derin anlama temel olduğu yönündeki kabulden hareketle yorumcu için bunun bir zaruret olduğu muhakkaktır. Bununla birlikte metinde yer alan kavramların tarihsel, dinî, ideolojik, kültürel, psikolojik coğrafi bağlamlarının keşfedilmesi ve analiz edilmesi gerekmektedir. Bu analiz olmadan yorumcunun sembolik anlamın işaret ettiği manaya ulaşması ve metnin kendi zamanı için ne söylediğini kavraması mümkün değildir. Bağlam analizi ise başta felsefe ve hermenötik alanı olmak üzere çok yönlü disiplinler arası araştırmalar yapmayı gerektirmektedir.

⁴⁴⁹ David Paul Parris, *Reading the Bible with Giants: How 2000 Years of Biblical Interpretation Can Shed New Light on Old Texts*, Cascade Books, Oregon 2015, s. 2.

⁴⁵⁰ Parris, *Reading the Bible with Giants: How 2000 Years of Biblical Interpretation Can Shed New Light on Old Texts*, s. 5.

2. KUR'AN'I ANLAMA ve YORUMLAMA PROBLEMİ

Kur'an'ın anlaşılması ve yorumlanması meselesi vahyin ilk muhataplarından günümüze kadar her Müslüman bireyin en önemli gündem maddelerinden birisi olmuştur. Müslüman bireyler, Kur'an'ın kendi zamanları için ne söylemek istediğinin ve ne tür mesajlar içerdiğinin peşinden koşmuş, hayatlarına elde ettikleri anlama göre yön vermek için çabalamışlardır. Bu noktada vahyin ilk muhataplarının vahiyyle sıcak bir ilişkiye sahip olmanın verdiği ayrıcalığa bağlı olarak günümüz Müslümanlarına nispetle avantajlı oldukları söylenebilir.⁴⁵¹ Zira günümüz Müslümanı, vahiy anlamada ilk muhatapların karşılaşmadığı bazı güçlükler yaşamakta ve buna bağlı olarak alan uzmanlarının desteğine ihtiyaç duymaktadır.

Modern dönem insanının Kur'an metnini anlama hususunda yaşadığı güçlükler temelde onun, metnin ortaya çıktığı iklimden zaman ve kültür olarak uzak bir mesafede bulunmakta oluşundan kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte Hz. Peygamber'den aktarılan mesajı anlamak ilk dönemki muhataplar için şifahî bir hitabı anlamak meselesi iken, Öztürk'ün de belirttiği gibi, çağımız insanı için Kur'an'ı anlamak artık, belirli bir dilin sınırları ve imkânı içerisinde kitaplaşmış olan Arabî bir metni anlamaktan ibarettir. Buna bağlı olarak Kur'an'ı anlamanın anlamı da değişmiştir.⁴⁵² Her ne kadar Kur'an'ın yazılı bir metin mi sözlü bir hitap mı olduğu yönündeki tartışmalar devam etmekte ise de⁴⁵³ kesin olan ve üzerinde durulması gereken husus şudur ki; asırlar önce Arap

⁴⁵¹ Ali Galip Gezgin, "Kur'an'ın Metinsel Niteliği", *Dinî Araştırmalar*, Ocak-Nisan 2007, C. 9, S. 27, s. 80; Dücane Cündioğlu, *Sözlü Kültürden Yazılı Kültüre Anlamın Tarihi*, Kapı Yayınları, İstanbul 2018, s. 23.

⁴⁵² Mustafa Öztürk, *Kur'an'ı Kendi Tarihinde Okumak -Tefsir'de Anakronizme Ret Yazıları-*, Ankara Okulu Yayınları, Ankara 2011, s. 19; Mustafa Öztürk, "Tefsirde Usûl(süzlük) Sorunu", *İslâmiyât*, VI (2003), S. 4, s. 72.

⁴⁵³ Nasr Hâmid Ebû Zeyd, *Yenilik, Yasaklama ve Yorum*, Çeviri: Muhammed Coşkun, Mana Yayınları, İstanbul 2014, ss. 151-152; Gezgin, "Kur'an'ın Metinsel Niteliği", s. 107; Mehmet

Yarımadası'nda yaşayan insanların dil ve kültür evreni içinde vahyedilmiş olmasına bağlı olarak, Kur'an'ın günümüz insanı için lafız ve mana düzeyinde anlaşılması güçleşmiştir.⁴⁵⁴

Kur'an'ın anlaşılması sorununu konu alan bu başlıkta yukarıda söz edilen güçlüğü aşma yolunda öncelikle çağdaş dönem araştırmalarından yola çıkılarak Kur'an'ın nasıl bir kitap olduğunun tasviri yapılmıştır. Zira Albayrak'ın ifadesiyle Kur'an'ı anlamak ve Kur'an'ın ne olduğunu anlamak yani onun kimliğini belirlemek birbirinden ayrı hususlardır ve yorumcunun Kur'an'ı anlamak için öncelikle “Kur'an nedir?” sorusuna yönelmesi gerekmektedir.⁴⁵⁵ İkinci aşamada tarihsel süreçte Kur'an'ı anlama çabalarının ürünü olan tefsir ve te'vil kavramlarına ana hatlarıyla değinilmiş, modern dönem anlama yaklaşımlarından olan hermenötüğün bu iki kavrama göre nasıl konum aldığı üzerinde durulmuştur. Bununla birlikte yakın dönem Kur'an araştırmacılarından bazılarının Kur'an'ı anlamaya dair tavsiye ettikleri metotlar üzerinde kısaca durulmuş ve bu yolla bazı anlama ilkeleri belirlenmiştir. Bu isimler arasında yer alan Nasr Hâmid Ebû Zeyd ve onun Kur'an'ı yorumlama yaklaşımı ise bir alt başlıkta müstakil olarak ele alınmıştır. Zira onun Kur'an'a olan yaklaşımı çalışmamızın vurgulamak istediği temel dinamiklerle uyum göstermektedir. Ebû Zeyd kendi çalışmalarında her türlü anlamının temelini oluşturan etken olması hasebiyle, yorumcunun mevcut konumunu kendisine hareket noktası kılan Gadamer'i esas almış ve buna bağlı olarak yorumun tarihî özelliğini, dolayısıyla da “nesnel bilgi” ve “nesnel

Paçacı, “Çağdaş Dönemde Kur'an'a Ne Oldu? Yöntem Üzerine Bir Konuşma”, *Kur'an'ı Anlama Yolunda*, Kuramer Yayınları, İstanbul 2017, s. 17; Selim Türcan, *İlk Dönem Kur'an Tasavvuru ve Dönüşümü -Kimlik ve Kitap İlişkisi Bağlamında-*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara 2007, ss. 328-330; Süleyman Gezer, *Kur'an'ın Anlaşılmasında Sözlü Hitabın Rolü*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara 2007, s. 274.

⁴⁵⁴ Öztürk, *Kur'an'ı Kendi Tarihinde Okumak -Tefsir'de Anakronizme Ret Yazıları-*, ss. 20-21.

⁴⁵⁵ Halis Albayrak, *Tarihin İçinden Kur'an'ı Algılamak*, Şule Yayınları, İstanbul 2011, ss. 15-16.

doğrulama” iddialarının sınırlılığını öne çıkaran bir yaklaşım benimsemiştir.⁴⁵⁶ Son alt başlıkta ise Kur’an’da yer alan ve anlamaya işaret ettiğini düşündüğümüz kavramlar analiz edilmiştir. Meal taramaları sayesinde ulaşılan bu analiz, çalışmamızın son bölümünde din eğitimi bilimi alanına öneri mahiyetinde sunulacak olan anlama yaklaşımına teolojik-bilimsel bir temel teşkil etmesi niyetiyle yapılmıştır. Bununla birlikte tüm bu araştırmaların bir din eğitimi felsefesi çalışması kapsamında gerçekleştirildiğini hatırlamakta fayda vardır. Bu çalışma kapsamında amacımız tefsir, te’vil ya da hermenötik tarihi araştırmalarının tamamına nüfuz etmek yahut bu kavramları derinlemesine ve mukayeseli olarak analiz etmek olmayıp, bu kavramların modern dönem Kur’an çalışmalarına olan katkısına dair genel bir görüntü elde etmeye çalışmaktır. Elde edilen bu görüntünün öğrencilerin Kur’an’la olan iletişimlerinde gün yüzüne çıkan boşluklara ve yaşanan aksaklıklara dair fikir vereceği düşünülmüştür. Söz konusu boşlukların ve aksaklıkların belirlenmesinin ise metinle sağlıklı bir diyalog kurma becerisi kazandırılması hedeflenen öğrencileri bu hedefe yaklaştıracak muhakkaktır.

‘Kur’an nasıl bir kitaptır?’ sorusu Kur’an araştırmaları yapan alan uzmanlarının üzerinde büyük bir titizlikle durduğu meselelerden birisidir. Bu araştırmacıların Kur’an yorumuna ilişkin görüşleri de esasında ekseriyetle kendi Kur’an tasavvurlarına göre şekil almıştır. İslam düşünürleri Kur’an’ın *münzel* yani Allah tarafından Cebrail-vahiy aracılığıyla ve Arapça olarak Hz. Muhammed’e indirildiği, *mu’ciz* yani insan ürünü olmayıp ilahi kaynaklı olduğu ve *mütevâtir* yani şekil ve mana açısından herhangi bir değişikliğe maruz kalmadan ilk günkü içeriğini günümüze kadar koruduğu hususunda

⁴⁵⁶ Mehmet Emin Maşalı, “Nasr Hâmid Ebû Zeyd’in Yorum Telakkisi ve Bu Telakkinin Niyetselci ve Felsefi Hermenötiğe Atıfları”, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. 13, S. 1, 2004, s. 87.

hemfikiridir.⁴⁵⁷ Zira Kur'an'ın niteliklerine ilişkin bu tespitler bizatihi Kur'an metninin kendi muhtevasında yer almaktadır.⁴⁵⁸ Buna bağlı olarak pek çok düşünür Kur'an'ın nasıl bir kitap olduğunun ipuçlarının yine Kur'an'da yer aldığı ve sağlıklı bir Kur'an tasavvuru elde edebilmek için öncelikle Kur'an'a başvurmak gerektiği kanısındadır.

Kur'an'ın öncelikle kendisinden hareketle tarif edilmesi gerektiğini düşünen isimler arasında yer alan Selçuk, Albayrak ve Bozkurt'a göre Kur'an, tıpkı önceki vahiy ürünleri gibi kâinat ve insan faktörleriyle birlikte değerlendirilmesi gereken bir *Kitap*'tır. Kur'an aynı zamanda iyiyi kötüden, doğruyu yanlıştan ayıran, belirsizlikleri gidererek kendisiyle muhatap olan insanın zihnini netleştiren bir *Furkan*'dır. Kur'an yine kendi tarifıyla insanları karanlıktan aydınlığa çıkararak, bu anlamda bütün bir varlığa ışık tutan bir *Nur*'dur.⁴⁵⁹ Kur'an aynı zamanda insanlara hakkı ve hakikati, doğru yolu gösteren *Hüda*'dır. Kur'an'ın bu yol göstericiliği onun insanın ihtiyaç duyduğu açıklamalara yer veren bir *Beyan* olmasına dayanmaktadır. Öte yandan Kur'an, tüm bu açıklamaları Allah'ın insanlarla iletişim kurmasının sembolik yönü olan dille yapması yönüyle de bir *Kelâm*'dir.⁴⁶⁰

Kur'an metninin modern dönem insanı için taşıdığı anlamlar üzerinde yoğunlaşan Öztürk'e göre Kur'an, tarih üstü mesajları, belirli bir tarihte, belirli bir grup

⁴⁵⁷ İsmail Cerrahoğlu, "Kur'an'ı Kerim Nasıl Bir Kitaptır, Nasıl Anladılar, Nasıl Anlıyoruz, Nasıl Anlamalıyız?", *Diyanet Dergisi*, Ekim-Kasım-Aralık 1991, ss. 34-35; Zeki Duman, "Kur'an'ı Anlamada Temel Prensipler", *VII. Kur'an Sempozyumu*, 15-16 Mayıs 2004, Fecr Yayınları, Ankara 2005, s. 132; Tayyar Altıkulaç, "Kitabımız Kur'an", *Kutlu Doğum Haftası 12-17 Ekim 1989*, Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara 1990, s. 129; Mehmet Ünal, "Kur'an Kendisini Nasıl Tanıtır?", *Diyanet İlmî Dergi Kur'an Özel Sayısı*, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2. Baskı, Ankara 2012, ss. 242-244; Mustafa Öztürk, *Kur'an, Vahiy, Nüzül*, Ankara Okulu Yayınları, Ankara 2016, s. 62; Ali Galip Gezgin, *Tefsirde Semantik Metot*, Rağbet Yayınları, İstanbul 2015, s. 126.

⁴⁵⁸ Nahl, 16:103; Zümer, 39:28; Bakara, 2:185; En'am, 6:114; Hicr, 15:9.

⁴⁵⁹ Mualla Selçuk, Halis Albayrak ve Nahide Bozkurt, *Kur'an ve Birey*, Turhan Kitabevi, Ankara 2010, ss. 2-4.

⁴⁶⁰ Selçuk, Albayrak, Bozkurt, *Kur'an ve Birey*, ss. 4-6.

insana, onların tecrübelerinden hareketle ve onların anlayacağı bir üslupla anlatan tarihsel bir kitaptır. Burada tarih üstü mesajlardan kasıt tarihin her döneminde her peygamberin mesajında kendisine yer bulmuş olan umumi temalardır. Tek ve bir olan yaratıcı inancı, öte dünya inancı, iyiliğin hâkim olması için çalışmak ve adaleti gözetmek gibi durumlar bu tarih üstü mesajlara örnek verilebilir.⁴⁶¹ Buna ilave olarak Albayrak, indirildiği tarihte belirli bir grup insana hitap etmiş olması dolayısıyla Kur'an'ı *nüzul dönemi insanlarıyla öznelere arası ilişki kuran* bir metin olarak tasvir etmiştir.⁴⁶²

Kur'an'ın güncel yorumuna ilişkin çalışmalarıyla bilinen Atay'a göre ise Kur'an, içerisinde yer alan ayetlerin tamamının her an geçerli ve sabit olduğu bir kitaptır. Buna ilaveten ayetler arasında herhangi bir çelişki ve ihtilaf da bulunmamaktadır.⁴⁶³ Ona göre Kur'an, bazı durumlarda hükmün sadece öncülünü belirtip gerisini insan aklına ve iradesine sevk etmiştir. Bazen öncülü ve şartı söyleyip sonucu insana havale etmiştir. Bazen sonucu ve şartı belirleyip öncülü çıkarmayı insana bırakmıştır. Bazı durumlarda metinde yalnızca sonuca yer verip insanı öncülü ve şartı tayin etmeye davet etmiştir. Bazen de muhatabıyla öncülü, şartı ve sonucu paylaşmadan bunların tümünü insanın aklına, Kur'an'ın bütünlüğünden doğan zihniyete ve anlayışa bırakmıştır.⁴⁶⁴ Buna bağlı olarak, ezeli ve ebedi olan Allah'ın kelam isminin tecellisi olması nedeniyle Kur'an, işaret ettiği öncüller, sonuçlar ve şartlar itibariyle hem nüzul dönemi muhatapları hem de günümüz insanı için kuşattığı manaların bitip

⁴⁶¹ Mustafa Öztürk, "Kur'an'ın Tarihsel Bir Hitap Oluş Keyfiyeti", *İslami İlimler Dergisi*, Yıl 1, S. 2, Güz 2006, s. 63.

⁴⁶² Albayrak, *Tarihin İçinden Kur'an'ı Algılamak*, s. 43.

⁴⁶³ Hüseyin Atay, *İslam'ı Yeniden Anlama*, Atay Yayınları, Ankara 2011, s. 121; Demirhan Ünlü, "Kur'an'a Göre Kur'an", *Diyanet Dergisi*, Nisan-Mayıs-Haziran 1990, s. 83; Muhammed Çelik, "Kur'an'ın Kendini Tanıtması", *Diyanet İlmi Dergi Kur'an Özel Sayısı*, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2. Baskı, Ankara 2012, s. 291.

⁴⁶⁴ Atay, *İslam'ı Yeniden Anlama*, s. 135.

tükenmeyeceği bir *anlamlar deryası*dır.⁴⁶⁵ Kur'an bu nedenle kendisine ilişkin anlama, yorumlama ve açıklama faaliyetlerinin sadece lafız-mana ilişkisiyle sınırlanmayacağı bir kitaptır.⁴⁶⁶

Bütün bu açıklamalara ilave olarak Kur'an'ın ne olmadığı üzerinde de durmak gerekmektedir. Kur'an, öncelikle insan sözlerinden farklı değildir. Aksine Kur'an, insan tarafından duyulup anlaşılmakta, bu yönüyle insana aşina harfler ve seslerden oluşmaktadır.⁴⁶⁷ Zorlu bir süreç olan metnin anlamını keşif yolunda Kur'an yorumcusunun en büyük avantajı da Kur'an metninin de diğer kutsal metinler gibi bu harfler ve seslerden oluşan insanî dille ifade edilmiş olmasıdır. Zira Allah, insanı ve insanın Zat'ıyla iletişim kurmasını sağlayacak olan dili yaratmış ve insana mesajını ikisinin de özelliklerini bilen ana kaynak olarak aktarmıştır. Kur'an metnini insan için anlaşılabilir olma kategorisine yerleştiren özellik de tam olarak, mesajın iletildiği olgunun da yaratıcısı tarafından yaratılmış olma vaziyetidir. Metinle insan arasındaki bu ortaklık metnin anlaşılması yolunda yorumcuya sunulmuş olan önemli bir imkândır ve bu imkân sayesinde Allah'ın metindeki gayesini ve niyetini tahmin etmek yorumcu için mümkün olabilmektedir.⁴⁶⁸

Kur'an'ın varlık sebebi insana her konuda ve her durumda hazır reçeteler ya da formüller sunmak değildir. Kur'an tarihin içinden yer verdiği örneklerle insanı düşünmeye sevk eden, bu düşünme sonucunda kendisinde saklı olan evrensel mesajların keşfedilmesini isteyen bir kitaptır. Ancak Kur'an ayetlerinde geçen her bir ifade ve ibare kültürel bağlamları nedeniyle çağdaş okuyucuların zihin dünyalarıyla bazı hususlarda uyum gösterememektedir. Bu anlamda Kur'an, mesajları itibariyle evrensel

⁴⁶⁵ Öztürk, *Kur'an'ı Kendi Tarihinde Okumak -Tefsir'de Anakronizme Ret Yazıları-*, s. 12.

⁴⁶⁶ Mustafa Öztürk, *Çağdaş İslam Düşüncesi ve Kur'ancılık*, Ankara Okulu Yayınları, Ankara 2017, s. 262.

⁴⁶⁷ Öztürk, *Kur'an'ı Kendi Tarihinde Okumak -Tefsir'de Anakronizme Ret Yazıları-*, s. 15.

⁴⁶⁸ Selçuk, Albayrak, Bozkurt, *Kur'an ve Birey*, ss. 10-12.

olup, aynı evrensel dokuyu esasında her bir kelimesinde ve harfinde aramak durumunda olmadığımız bir kitaptır. Çağdaş okuyucuların bağlamdan hayli uzaklaşan mesajın metinde yer alan bugünkü anlamına odaklanma zorunlulukları da bu nedene bağlıdır.⁴⁶⁹

Buraya kadar yapılan Kur'an tasvirlerine ilave olarak Kur'an'ı anlama hususunda karşılaşılan güçlükleri aşma yolunda uygun anlama ve yorum yöntemleri üzerinde de tartışmak gerekmektedir. Zira günümüz Müslümanı Kur'an'ın mahiyetinin netleşmesini talep ettiği kadar onu anlama ve yorumlamaya aracı olan yöntem ve yaklaşımlar hususunda da bir arayış içerisinde. Bunun sebebi ise Öztürk'ün de belirttiği gibi Kur'an'ı anlamada yaşanan zorlukların öncelikle yöntemsel sorunlara dayanmakta oluşudur.⁴⁷⁰ Bu sorunları aşma adına çağdaş dönem Kur'an araştırmacıları kendi zamanlarının yorumcularına ışık tutacak bazı çözüm önerileri sunmuşlardır. Bu çözüm önerilerine geçmeden önce Kur'an'ı anlama çabalarının izdüşümü mahiyetinde olan tefsir, tevil ve hermenötik kavramlarına kısaca değinmenin ve bu vesileyle kavramları zihinlerde netleştirmenin faydalı olacağı umulmaktadır.

Kur'an'ı anlama ve yorumlama yöntemlerinden ilki Kur'an lafızlarını "açıklamak" anlamına gelen *tefsir*dir. Dilbilimsel ve tarihsel çözümlemeler yardımıyla Kur'an'ın ilk indirildiği andaki anlamlarını ortaya koymayı amaçlayan bu yöntem⁴⁷¹ nakil ve rivayet ağırlıklı olup,⁴⁷² metnin daha ziyade lafzî düzleminde geçerlidir.⁴⁷³ Başka bir deyişle bu yöntem Kur'an kelimelerinin ne anlama geldiğinden hareketle

⁴⁶⁹ Ömer Özsoy, "Kur'an Hitabının Tarihselliği ve Tarihsel Hitabın Nesnel Anlamı Üzerine", *İslâmî Araştırmalar*, C: 9, S: 1·2·3-4, 1996, s. 135; Selçuk, Albayrak, Bozkurt, *Kur'an ve Birey*, ss. 15-16.

⁴⁷⁰ Öztürk, *Kur'an'ı Kendi Tarihinde Okumak -Tefsir'de Anakronizme Ret Yazıları-*, s. 20.

⁴⁷¹ Mehmet Paçacı, "Çağdaşçı "Kur'an'da Kadın" Yorumunun Eleştirisi", *Tarihten Günümüze Kur'an'a Yaklaşımlar*, İlim Yayma Vakfı Kur'an ve Tefsir Akademisi, İstanbul 2010, s. 561.

⁴⁷² Nasr Hâmid Ebû Zeyd, *İlahi Hitabın Tabiatı*, Çeviri: Mehmet Emin Maşalı, Otto Yayıncılık, 3. Baskı, Ankara 2013, s. 328.

⁴⁷³ Muhammad Salleh Ja'afar, "Doğu'ya Yolculuk: İslam Hermeneutiğinin Bir Tarzı Olarak Te'vil", Çeviri: Sabri Yılmaz, *Kelam Araştırmaları* 2: 2 (2004), s. 166.

Kur'an'ın ne dediğini saptamayı hedeflemektedir.⁴⁷⁴ Bunu yaparken de Kur'an ayetlerinin anlamını, bağlamını ve dönemin dinamikleri perspektifinde vaziyetini açıkça ortaya koymakta, kapalı ve girift olan anlamı açmakta ve bu yolla muhatabına beyan etmektedir.⁴⁷⁵ Bu özelliğinden dolayı tefsirin anlama ve yorumdan ziyade açıklamayla ilişkili olduğu yönünde görüşler de mevcuttur.⁴⁷⁶

İslam teolojisindeki bir diğer anlama yöntemi ise *te'vil*dir. Kişiyi literal anlamın yani metnin dış görünümünün ötesine ulaştırarak bu yöntemde tefsirin müktesebatına da dayanarak akılla hüküm çıkarma esastır.⁴⁷⁷ Te'vil, metnin bağlamı ile yorumcunun bağlamını aynı anda dikkate alan bir yaklaşım öngördüğü için bazı çevrelerce okuyucu odaklı kabul edilmekte olup,⁴⁷⁸ Kılıç'a göre yorumcuyla metin arasında kurduğu dinamik hayat bağına bağlı olarak metin yorumunda önemli bir yerde durmaktadır.⁴⁷⁹ Bununla birlikte te'vil öncelikle mecaz ve müteşabihat alanındaki örtük anlamın peşindedir. Tefsir, Kur'an'ın ne dediğini netleştirme gayesi gütmekte iken te'vil Kur'an'ın ne demek istemiş olabileceği üzerinde durmaktadır.⁴⁸⁰ Başka bir deyişle tefsir

⁴⁷⁴ Şaban Ali Düzgün, "Kur'an Terimlerinin Semantik Çok Katmanlılığı", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 59: 1 (2018), s. 52.

⁴⁷⁵ Mevlüt Erten, "Kur'an ve Yorum", *Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. 2, S. 3, 2013/2, s. 9; Ahmed İnam, "Hermenötik'in Anlam Dünyamızdaki Tekabülleri: Mana, Te'vil ve Tefsir", *Kur'an ve Dil-Dilbilim ve Hermenötik- Sempozyumu*, Bakanlar Matbaası, Erzurum 2001, s. 87

⁴⁷⁶ Öztürk, "Tefsirde Usûl(süzlük) Sorunu", s. 74.

⁴⁷⁷ Mustafa Öztürk, *Tefsir Geleneğinde Anlam-Yorum Nüzul-Siret İlişkisi*, Ankara Okulu Yayınları, Ankara 2017, s. 8; Erten, "Kur'an ve Yorum", s. 18.

⁴⁷⁸ Nasr Hâmid Ebû Zeyd, *Tefsirde Akılcı Eğilim*, Çeviri: Numan Konaklı, Nihat Uzun, Mana Yayınları, İstanbul 2015, s. 199; Düzgün, "Kur'an Terimlerinin Semantik Çok Katmanlılığı", s. 58.

⁴⁷⁹ Sadık Kılıç, "Gecikmiş Bir Süreç: Tefsirden Te'vil Merhalesine Geçiş", *Tefsir Araştırmaları Dergisi*, Ekim / 2017, C. 1, S. 2, s. 178.

⁴⁸⁰ Düzgün, "Kur'an Terimlerinin Semantik Çok Katmanlılığı", s. 54.

lafızla ilgilenmekte iken te'vil mana ile ilgilenmektedir.⁴⁸¹ Bu yönüyle te'vil kesinlik iddiasında olmayıp bünyesinde pek çok anlam ihtimalini içermektedir⁴⁸² ve bu ihtimallerin yorumcuyla makul anlamalara ulaştırabilmesi için mesnetsiz kişisel iddialara değil sağlıklı tefsir ve teoloji bilgisine dayanması gerekmektedir.⁴⁸³

Ebû Zeyd, tefsir-tevil ayrımını ele alırken tefsirin öncelikle rivayet ve dirayet tefsiri şeklinde ele alındığını hatırlatmış ve teamülen tefsirin rivayet tefsiriyle, te'vilin ise dirayet tefsiriyle birlikte anıldığını belirtmiştir. O bu birliktelikte, metni nüzûl çağında yaşayanların anladıkları şekilde anlamaya yardımcı olmak ve nesnel anlama ulaşmak için rivayet tefsirinin tarihsel ve dilsel delilleri toplamaya çalışmasının, dirayet tefsirinin ise bu delillerle birlikte yorumcunun kendi görüşlerine de Kur'an'dan dayanak bulmaya çalışmasının etkili olduğunu düşünmüştür. Ona göre her ne kadar teorik planda böyle bir ayırım yapılmış olsa da bu ayrımı pratik sahada aynı netlikte gözlemlemek mümkün olamamıştır. Rivayet tefsirleri ictihadî eğilimlerden ve aklî hüküm çıkarmalardan büsbütün yalıtılmış değilken dirayet tefsirleri de esasında rivayet tefsirleri gibi metnin dilsel ve tarihsel yönünü de göz önünde bulundurarak yol almıştır.⁴⁸⁴ Duman'a göre de tefsir alanındaki bu ayırım net değildir. Zira rivayet müfessirlerinin hemen hemen tamamı Kur'an'ı sadece Kur'an, sünnet, sahabe ve tabiundan gelen rivayetler ile açıklamakla yetinmemiş, ihtiyaç durumlarında kendi reyini ve önceki birikimlerini de açıklamalarına ilave etmiştir. Dirayet tefsiri hazırlayan müfessirler de ayetin bağlamına ilişkin durumları göz önünde bulundurmuş, konuyla

⁴⁸¹ Zeki Duman, "Kur'an'ı Anlama Metot ve İlkeleri", *Kur'an'ın Anlaşılmasına Doğru Tefsir ve Toplum*, Ensar Neşriyat, İstanbul 2012, s. 394.

⁴⁸² Mustafa Öztürk, *Kur'an ve Aşırı Yorum*, Ankara Okulu Yayınları, Ankara 2014, s. 135.

⁴⁸³ Ebû Zeyd, *İlahi Hitabın Tabiatı*, s. 328.

⁴⁸⁴ Nasr Hâmid Ebû Zeyd, "Hermenötik ve Metin Yorumu", Çeviri: Muhammed Coşkun, *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. 46, Nisan 2014, s. 239.

ilgili Hz. Peygamber ve arkadaşlarının yorumlarını kendi yorumlarına dayanak yapmıştır.⁴⁸⁵

Bir anlama sanatı ya da yöntemi olarak kabul edilen *hermenötik* ise Hıristiyan dünyada neşet etmiş olan ve yorumcunun dinî metinleri anlama ve yorumlama esnasında takip etmesi gereken kural ve ilkeleri belirleyen bir yorum teorisidir. Ebû Zeyd'e göre kavram bu anlamda Kitab-ı Mukaddes yorumu için kullanılan exegesis-tefsirden/yorum kavramından farklılık arz etmektedir. Zira exegesis terimi tefsirin/yorumun bizatihi kendisine ve uygulanışına dair detaylara karşılık gelmekte iken hermenötik terimi daha kuşatıcı bir alana, yorumun teorisine işaret etmektedir. Hermenötiğin Ebû Zeyd'e göre tefsirden temel farkı ise yorumcu-metin ilişkisini kendisine başlangıç noktası yapmış olmasıdır. Ona göre metinle, yorumcuyla ve yorumun nasıl gerçekleştiğiyle ilgilenen hermenötiğin özgün tarafı tüm bu konu başlıklarına ilave olarak metin-yorumcu ilişkisine yaptığı yoğun vurgudur.⁴⁸⁶

Kitab-ı Mukaddes yorumuna özgü olması nedeniyle hermenötiğin Kur'an yorumunda işe koşulup koşulamayacağı üzerinde bir süredir hararetli tartışmalar süre gelmektedir. Bu tartışmalar daha ziyade hermenötiğin indirgemeci ve rölativist yorumlara kapı açabileceği ve bunun Kur'an metnini ve mesajını bir belirsizliğe mahkûm edebileceği kaygısı ekseninde yürütülmüştür.⁴⁸⁷ Mevzunun bu yönü öncelikle tefsir biliminin inceleme konuları arasında yer almakta olup takdir hiç şüphesiz alan uzmanlarındır. Dahası, çalışmamız kapsamında tüm bu tartışmalara burada yer vermek mümkün de değildir. Ancak konunun din eğitimi bilimini ilgilendirdiğini

⁴⁸⁵ Duman, "Kur'an'ı Anlama Metot ve İlkeleri", s. 385.

⁴⁸⁶ Ebû Zeyd, "Hermenötik ve Metin Yorumu", s. 237; Yılmaz, "Yorumlama Tarihinin Değişim Sürecinde Hermenötik Problem", s. 73.

⁴⁸⁷ Ali Galip Gezgin, "Kur'an'ı Anlamak İçin Hermenötik mi? Semantik mi?", *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Yıl 2000, S. 7, s. 143; Aktay, "Kur'an Yorumlarının Hermenötik Bağlamı", s. 80.

düşündüğümüz noktasına ilişkin genel görüşlerimizi aktarmakta fayda görüyoruz. Kanaatimizce fonksiyonu ve kuşattığı alan düşünüldüğünde hermenötik çalışmalar, İslam literatüründe yer alan tefsir ve te'vil uygulamalarıyla benzerlik göstermektedir. Hermenötik, muhtevasında farklı yaklaşım ve yöntemleri bulundurmakta ise de bu hususta temelde takip edilen yol kutsal metnin açık ve gizli anlamları üzerinde yoğunlaşmak ve bununla ilgili teori üretmek şeklindedir. Hermenötiğin tefsir ve te'vilden ayrıldığı ve eğitimciler olarak bizlere avantaj sağladığı husus ise onun - bilhassa Schleiermacher ve sonrası dönemde- kendisine öncelikli hareket noktası olarak metin-yorumcu ilişkisinin analizini belirlemiş olmasıdır. Kanaatimizce metnin nasıl anlaşıldığından ziyade yorumcunun metni nasıl anladığı üzerinde yoğunlaşması nedeniyle hermenötik, din eğitimi araştırmalarına yeni bir ufuk sağlayacak mahiyettedir. Bu nedenle dini muhtevanın “öğrenciye göreliği” ve dahası esasında “öğrenci için” olması gerektiği kabulünü benimsediğimiz çalışmamızda hermenötik çalışmalar bizim için önemli bir referans olmuştur. Zira öğrenciyi sağlıklı anlamalara ulaştıracak olan yollardan biri ve belki de en önemlisi metinle kurduğu ilişkinin mahiyetinin belirlenmesidir. Hermenötik gelenekten tevarüsle elde edilen ilkelerin ve yöntem önerilerinin din eğitimi alan uzmanlarına bu belirlemeyi yapma hususunda yardımcı olacağı muhakkaktır.

Kur'an'ı anlama ve yorumlama meselesinde üzerinde düşünülmesi gereken alanlardan ilki kanaatimizce özne-nesne, başka bir deyişle metin-yorumcu ilişkisidir. Zira İslam geleneğinde metnin kutsiyetini muhafaza etmek maksadıyla öznenin hâkimiyet alanı çoğu zaman sınırlı tutulmuş ve öncelik ekseriyetle “yorumcunun metni anlaması”ndan ziyade “metnin yorumcu tarafından anlaşılması”na verilmiştir. *Anlama (Fıkıh) Usulüne Dair* başlıklı makalesinde bu konuya değinen Paçacı, söz konusu ihmal nedeniyle, anlama olayının tabiatına uygun bir yöntemin, özne-nesne ilişkisi üzerinde yoğunlaşarak belirlenebileceğini savunmuştur. Zira ona göre İslam geleneğinde

öznenin hareket kabiliyetinin sınırlanması, değişen ve dönüşen yaşam koşulları nedeniyle ihtiyaç duyulan yeni yorumların önünde bir engel teşkil etmiş ve zaman içerisinde bir anlama problemine dönüşmüştür. Buna bağlı olarak o, “Öznenin anlamasından ve tarihsel kültürel şartlardan bağımsız olarak Kur’an nasıl anlaşılmalıdır?” sorusunu, “Kur’an’ı nasıl anlayabilirim?, Kur’an kendi zamanım için bana ne söylüyor?” şeklinde yeniden gündeme getirme yönünde bir öneride bulunmuştur. Zira öznenin merkezde olduğu “Kur’an’ı nasıl anlayabilirim?” sorusu, anlama eylemini her daim kendi tarihsel şartları içerisinde gerçekleştiren bireyin, metin-yorumcu denkleminde hak ettiği yeri elde etmesine yardımcı olacaktır.⁴⁸⁸

Özne karşısında Kur’an mesajının durumunu ele alan Özsoy’a göre, Emîn el-Hûlî, öznel-nesnel ikilemine dikkate değer bir yaklaşım geliştiren isimlerden birisidir. Ona göre iki aşamalı olan Kur’an mesajının günümüze aktarımının birinci aşaması yani anlama süreci nesnel olunması mümkün ve dahası zorunlu bir süreç iken, ikinci aşaması yani nesnel anlamın günümüz için yorumlanması aşaması tamamen öznel bir süreçtir. Fazlurrahman da “ikili hareket” olarak nitelediği bu sürecin ilk aşamasını anlamaya, son aşamasını ise yorumlamaya hasretmiştir.⁴⁸⁹ Biz her ne kadar çalışmamızda varoluşçu filozofların görüşlerinden ve her anlamının esasında bir tür yorum içerdiği kabulünden hareketle anlama ve yorumlama kavramlarının benzer mahiyette olduğunu, birbirine benzer bilişsel ve duyuşsal süreçler sonucunda ortaya çıktığını düşünüyor olsak da el-Hûlî’nin ve Fazlurrahman’ın tasnifinde “anlama”, “yorumlama”ya göre daha nesnel bir görünüm arz etmektedir. Görüldüğü kadarıyla bu iki isim söz konusu tasnifleriyle Kur’an’ın ne söylediğini “anlamak”tan ve ne söylemek

⁴⁸⁸ Mehmet Paçacı, “Anlama (Fıkıh) Usulüne Dair”, *İslâmi Araştırmalar*, C. 8, N. 2, Bahar Dönemi, 1995, s. 89.

⁴⁸⁹ Özsoy, “Kur’an Hitabının Tarihselliği ve Tarihsel Hitabın Nesnel Anlamı Üzerine”, s. 142; Mustafa Öztürk, “Çağdaşlık ve Çağdaş Dönem Kur’an Yorumlarına Genel Bir Bakış”, *İslâmiyât* 7 (2004), S. 4, s. 80.

istediğini “yorumlamak”tan bahsetmekte ve “yorumlama”nın “anlama”ya göre daha üst düzey bir sentez gayreti gerektirdiğini vurgulamak istemektedirler. Anlama türlerindeki ayrımı hatırlayacak olursak anlama bu durumda doğrudan/basit/yüzeysel anlamaya, yorumlama ise dolaylı/yüksek/derin anlamaya işaret etmektedir ki bu ayrım da yorumbilim geleneğinde kabul gören ayrımlardan birisidir. Fazlurrahman ve el-Hûlî’nin tasvirinde ikinci aşamaya işaret eden yorum faaliyeti Kılıç’a göre yorumcunun metni *tarihsel, öznel, vakî, tecrübi*⁴⁹⁰ bir şekilde okuyuşunun ürünüdür ve metnin içinde yer alan nesnel işaretlerin beşerî vakıyalla buluşması ve bütünleşmesi suretiyle gerçekleşmektedir.⁴⁹¹

Anlamada birey merkezli yaklaşımlar her ne kadar özneye hakkını teslim etmesi açısından önemli bir yerde durmakta ise de öznenin metin karşısındaki vaziyeti ve sınırları üzerinde önemle durmak gerekmektedir. Zira bu yaklaşım tarihte bazı çevrelerce suistimal edilmiş ve metin yorumunda keyfi bir öznellik problemini netice vermiştir. Geçmişte pek çok fırka ve mezhebin kendi yorumlarını Kur’an’a dayandırarak temellendirmeye çalıştıkları, Kur’an’ı kendileri namına konuşturdukları, Albayrak’ın ifadesiyle kendi kanaatlerini ele aldıkları ayete giydirme çabasında oldukları⁴⁹² bilinmektedir. Bu noktada Kur’an’ı bu tehlikelerden korumanın, tarafsız, doğru ve görece nesnel bir anlama ulaşmanın yolu ise Öztürk’e göre öncelikle metni kendi bütünlüğü içerisinde anlamaya ve yorumlamaya çalışmaktan geçmektedir. Bu yolda keyfi özneliğin ve buna bağlı metin tahriflerinin önüne geçmenin bir diğer yolu ise Kur’an’ın anlamını yaşayan Kur’an ile yani Hz. Peygamber’in sünneti ve sireti ile

⁴⁹⁰ Sadık Kılıç, “Metnin Yorumu Beşeri Alana İnmiş İlahi Cevapların Okunmasıdır”, *II. Kur’an Haftası Kur’an Sempozyumu*, 02-04 Şubat 1996, Feer Yayınevi, Ankara 1996, s. 25.

⁴⁹¹ Kılıç, “Metnin Yorumu Beşeri Alana İnmiş İlahi Cevapların Okunmasıdır”, s. 32.

⁴⁹² Albayrak, *Tarihin İçinden Kur’an’ı Algulamak*, s. 49.

desteklemeye çalışmaktır.⁴⁹³ Bu noktada Kur'an yorumu Öztürk'e göre, yorumcunun konuyla ilgili kişisel fikirlerini ve ilhamlarını amatörce sıralanmasından ibaret olmamalıdır. Aksine Kur'an yorumu denetleyici ve disipline edici ölçütlerle sınanmalı ve belirli bir usule dayanmalıdır.⁴⁹⁴

Öztürk'ün metni koruma adına teyakkuzda olunmasını talep ettiği yorum türleri bahsedildiği üzere kasıt içeren keyfi ve ideolojik yorumlardır. Bu nedenle kanaatimizce söz konusu çekincenin salt Kur'an'ı anlama ve yorumlama niyetiyle yola çıkan yorumcuların hareket alanını sınırlamaması gerekmektedir. Zira Düzgün'ün de ifade ettiği gibi yorumcunun etkin oluşunun aşırı yorumları da beraberinde getireceği yönündeki endişenin kontrol altında tutulamaması durumu, bu endişenin korkuya dönüşmesini ve metinle yorumcu arasında aşılmaz bir engel haline gelmesini netice verecektir.⁴⁹⁵ Yaman da benzer şekilde metni anlamaya çalışırken sahip olunan korumacı refleksin zaman zaman nassın maksat ve hikmetlerini anlamaya mani olabileceği kanaatindedir.⁴⁹⁶ Öznenin metin yorumundaki payı hususunda bu gibi durumlara mahal vermemek için temel referansımız, Akdemir'in de ifadesiyle yine bizzat nassın kendisi olmalıdır. Nasslarla açıkça ters düşen yorumlar hangi kaynaktan

⁴⁹³ Mustafa Öztürk, "Kur'an'ın Kur'an'la Tefsiri: Bir Mahiyet Soruşturması", *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. 8, S.2, Temmuz-Aralık 2008, s. 17.

⁴⁹⁴ Mustafa Öztürk, "Kur'an Vahyinin Anlaşılması ve Yorumlanması ", *Tefsir Geleneğinde Anlam-Yorum Nüzul-Siret İlişkisi*, Editör: Mustafa Öztürk, Ankara Okulu Yayınları, Ankara 2017, s. 39; Mustafa Öztürk, "Kur'an Vahyinin Anlaşılması, Yorumlanması ve Modern Çağa Taşınması", *Vahiy Zincirinin Son Halkası Kur'an Vahyi*, Kur'an Çalışmaları Vakfı, İstanbul 2017, s. 308.

⁴⁹⁵ Düzgün, "Kur'an Terimlerinin Semantik Çok Katmanlılığı", s. 58.

⁴⁹⁶ Ahmet Yaman, "Makâsîd Merkezli Kur'an-Sünnet ve İslam Anlayışı: İmkânlar, Sınırlar ve Sorunlar", *Makâsîdî Tefsir Kur'an-ı Kerîm'i Amaç ve Hikmet Eksenli Anlamak*, Kuramer Yayınları, İstanbul 2018, s. 163.

gelirse gelsin terk edilmelidir.⁴⁹⁷ Bununla birlikte Coşkun'un da belirttiği gibi, yorum teorilerinin konusu her koşulda metni doğru anlamaya yönelik iyi niyetli anlama girişimleridir.⁴⁹⁸ Metnin makul anlamının peşinde olmayıp aksine metni kendi ideolojik eğilimlerine kılıf yapmaya çalışan sair girişimler zaten hermenötiğin de çalışmamızın da ilgi alanına dâhil değildir.

Kur'an'ı anlamada yöntemsel konular arasında yer alan hususlardan bir diğeri ise yazarın niyeti meselesidir. Romantik filozofların metni anlamak için bireyin kendisini yazarın zihin dünyasına yerleştirmesi yönündeki hermenötik talepleri, bir önceki başlıkta da değinildiği gibi kutsal metnin yazarıyla onu anlamaya çalışan bireyin ontolojik farkından dolayı imkân dâhilinde görülmemiştir. Öte yandan Allah'ın Kur'an'da açık ve gizli olarak yer verdiği hükümlerle ilgili gayesinin yani hermenötik ifadesiyle niyetinin belirlenmesi ise her dönemde olduğu gibi günümüz muhatapları için de bir zorunluluktur. Bu handikapın aşılması için Öztürk'ün, kutsal metnin yazarı olan yaratıcıyla değil, metnin ilk muhataplarıyla düşünsel ve zihinsel bir empati kurma yönündeki önerisi dikkate değer görünmektedir. Öztürk'e göre Allah, sözünü beşeri düzleme indirgemek suretiyle bir bakıma tarihe girmiş ve tarihin içinden konuşmuştur. Onun muradını ve maksadını anlayabilmek için ise vahiy ortamını elden geldiğince yeniden kurgulayabilmek ve lafızların ilk muhatapların zihinlerindeki anlam içeriklerini yeniden keşfetmeye çalışmak gerekmektedir.⁴⁹⁹ Zira Özsoy'un da vurguladığı gibi Kur'an metnini ilk muhatapların duygu ve düşünce dünyalarından ve anlama

⁴⁹⁷ Salih Akdemir, "Nass ve Yorum İlişkisi", *Günümüz Din Bilimleri Araştırmaları ve Problemleri Sempozyumu*, 27- 30 Haziran 1989, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları & Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, Samsun 1989, s. 530.

⁴⁹⁸ Muhammed Coşkun, "Vahiy, İç Söz ve Yorum Bağlamında Kelâm-ı Nefsî Tartışmasının Hermenötik Uzantıları", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 59: 1 (2018), s. 82.

⁴⁹⁹ Mustafa Öztürk, "Yeni Anlama Yöntemlerinin İmkân ve Sınırları", *Güncel Dini Meseleler Birinci İhtisas Toplantısı Tebliğ ve Müzakereler*, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara 2004, ss. 448-449.

ufuklarından bağımsız olarak yorumlamak mümkün görünmemektedir.⁵⁰⁰ Onun vahiy sürecini “ikiz doğum” olarak nitelendirmesi de nitekim metni, metnin ikiz kardeşi mahiyetinde gördüğü kurucu ümmetten ve bu ümmetin yaşam pratiklerinden ayrı olarak yorumlamamak gerektiğine işaret etmektedir.⁵⁰¹

Metnin ilk muhataplarıyla kurulması önerilen düşünsel bağ, Kur’an yorumunda üzerinde durulması gereken bir diğer husus olan bağlam bilgisini gündeme getirmektedir. Zira Kur’an lafızlarının ilk muhatapların zihinlerindeki manalara göre, Özsoy’un ifadesiyle *özgün anlamına* göre⁵⁰² anlaşılabilmesi ancak bağlamın sosyolojik, psikolojik, kültürel, ekonomik, idari ve tarihsel yönlerinin bilinmesi suretiyle mümkündür. Meral’e göre Kur’an’ın bizatihi kendisi de belirgin bir bağlamsal ve kavramsal hassasiyet ortaya koymaktadır. Ona göre üzerinde dikkatle durulursa fark edilecektir ki Kur’an, hadiselerin etrafında örgünlendikleri olay ve olgularla ilgili o hadise yaşanırken kullanılan orijinal kavramları tercih etmektedir.⁵⁰³ Bu nedenle Düzgün’ün de belirttiği gibi her kavram ve her ayet öncelikle kendi bağımsızlık zemininde ve kendi bağlamı içerisinde yorumlanmalıdır. Ulaşılan sonucun son tahlilde Kur’an’ın bütünlüğü içerisinde yeniden değerlendirilmesi gerekmektedir. Böylelikle yorumcu Kur’an’ı anlama ve yorumlamada (sis)temaik bir yol tutmuş olacaktır. Düzgün’ün Kur’an’ın hem sistemli hem de tematik olarak yorumlanması yönündeki önerisi akla Emin el-Hûlî’nin edebi yaklaşımını temellendirdiği ilkeyi getirmektedir. Ona göre Kur’an mushaftaki terkibine göre değil öncelikle tematik olarak yani

⁵⁰⁰ Ömer Özsoy, “Kur’an’ın Çağımıza Mesajı: Erken Aydınlanma Olarak Kur’an”, *Makâsıdı Tefsir Kur’an-ı Kerîm’i Amaç ve Hikmet Eksenli Anlamak*, Kuramer Yayınları, İstanbul 2018, s. 48.

⁵⁰¹ Ömer Özsoy, “Vahiy Geleneği Bağlamında İkiz Doğum Olarak Kur’an Vahiyi: Kur’an Metni ve Kurucu Ümmet”, *Vahiy Zincirinin Son Halkası Kur’an Vahiyi*, Kur’an Çalışmaları Vakfı, İstanbul 2017, s. 225.

⁵⁰² Ömer Özsoy, “Tefsirin Açmazı Kur’an’ı Başka Zamanlara Konuşturmak”, *Kur’an’ı Anlama Yolunda*, Kuramer Yayınları, İstanbul 2017, s. 70.

⁵⁰³ Yasin Meral, *Sâmîrî’nin Buzağısı*, Ankara Okulu Yayınları, Ankara 2018, s. 11.

konularına göre yorumlanmalıdır. Sure ve ayetler arasındaki mana bütünlüğü ve ilişki ise ona göre yorumun nihayetinde üzerinde durulması gereken meselelerdir.⁵⁰⁴

Kur'an'ı anlama ve yorumlama hususunda önemli görülen bir diğer gündem maddesi ise bütünsellik meselesidir. Zira Kur'an'ı anlama yolundaki en büyük engellerden birisi Kur'an'ı bütünüyle ele almayan parçacı/atomik⁵⁰⁵ yaklaşımlardır. Parçacı yaklaşımlardan kasıt öncelikle Kur'an metnine bütüncül bir nazarla yaklaşmamak, ayetleri siyak-sibakından⁵⁰⁶ ve Hz. Peygamber'in uygulamalarından bağımsız bir düzlemde yorumlamaktır. Bu yaklaşımın tarihte Kur'an mesajının hatalı/eksik/olması gerekenden farklı anlaşılmasına neden olduğu pek çok durum vardır. Radikal söylemlerin kendi problemleri görüşlerini meşrulaştırdıkları bu yöntem kanaatimizce ortaya koyduğu yanlış Kur'an algısı ve neden olduğu tahribata bağlı olarak başlı başına bir çalışma konusu yapılmalı ve nedenleri ve sonuçlarıyla birlikte analiz edilmelidir. Bu noktada Ebu Zeyd'e göre, Kur'an'ı parçacı ve indirgemeci okuma biçimlerine karşı Arkoun'un *eş zamanlı okuma* önerisi dikkate değer görünmektedir. Eş zamanlı bir okuma için ise geleneksel okumaların çağdaş yorumcunun önüne koyduğu semantik ve semiyotik anlam duvarının aşılması gerekmektedir.⁵⁰⁷

Kur'an ilimleriyle meşgul olan alan uzmanlarının anlama ve yorumlamada göz önünde bulundurulmasını talep ettikleri bütüncül yapıya Serinsu, *bütün olarak Kur'an'ı Kerim* nitelemesiyle dikkat çekmiştir. Bu nitelemeyle o, Kur'an'ın tarihî bütünlüğünü,

⁵⁰⁴ Şaban Ali Düzgün, *Din Birey ve Toplum*, Akçağ Yayınları, 3. Baskı, Ankara 2013, ss. 200-201; Emin el-Hülî, "Tefsir ve Tefsirde Edebi Tefsir Metodu", Çeviri: Mevlüt Güngör, *İslâmi Araştırmalar*, C. 2, S. 7, Mayıs 1988, s. 108.

⁵⁰⁵ Celal Kırcı, "Tefsirde Yorumun Bağlayıcılığı Problemi", *Tefsirin Dünü ve Bugünü Sempozyumu*, 22-23 Ekim 1992, Samsun İlim Yayma ve Eğitim Vakfı Yayınları & Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, Samsun 1992, s. 94.

⁵⁰⁶ Nihat Uzun, *Bağlam ve Kur'an'ın Anlaşılması Üzerine*, Ankara Okulu Yayınları, Ankara 2016, s. 15.

⁵⁰⁷ Nasr Hâmid Ebû Zeyd, *Söylem ve Yorum*, Çeviri: Muhammed Coşkun, Mana Yayınları, İstanbul 2015, s. 161.

siyak-sibak bütünlüğünü, surelerin dâhilî bütünlüğünü, teşri bütünlüğü, Kur'an cümleleri ile oluşan bütünlüğü ve bu cümlelerle sureler arasında oluşan bütünlüğü kastetmiştir.⁵⁰⁸ Kur'an metninin bütünlüğü Duman'a göre ise "metin dışı bütünlük" ve "metin içi bütünlük" olarak iki ana başlıkta ele alınmalıdır. Metin dışı bütünlükle o, metnin tarihi ve tabii bağlamından, kültürel ve sosyal dokudan bahsetmektedir. Metin dışı bütünlüğün tesis edilebilmesi için ise hitabın; "Bu sözü kim söylemiş? Kime söylemiş? Ne zaman söylemiş? Nerede söylemiş? Niçin söylemiş?" gibi sorularla derinlemesine tahlil edilmesi gerekmektedir. Duman'ın metin içi bütünlükten kastı ise metinde yer alan kelime, cümle, paragraf, ibare, ifade ve terkiplerin hem bizatihi ele alınması hem de birbirleriyle ilişkileri nispetinde çözümlenmesidir.⁵⁰⁹ Metin içi bütünlüğe dikkat çeken bir diğer isim ise Birışık'tır. O, Islâhî'nin tefsir yöntemini analiz ettiği çalışmasında elde ettiği analizler sonucunda metin içi bütünlüğün, Kur'an'ı anlamının dâhilî vâsıtaları olarak belirlediği "metnin kendisini tefsiri", "metnin dili" ve "metnin nazmı" ile ortaya çıkarılacağı kanaatindedir.⁵¹⁰

Kur'an'ın metinsel bütünlüğüne ilave olarak Kılıç, Kur'an'ın, insanın zekâ ve duygu yetilerinin tümüne yani total bilincine hitap etmesi dolayısıyla insana bakan yönüyle de bütüncül bir bakışla yorumlanması gerektiğini iddia etmiştir. Başka bir deyişle onun bütünsellik çağrısı yapmadaki maksadı hem metnin bütünlüğünü dikkate almak hem de metin yorumunda insanın bilişsel ve duyuşsal bütün yetilerini göz önünde bulundurmak gerektiğini vurgulamaktır.⁵¹¹ Zira ona göre Kur'an'ı parçacı ve mahallî yorumlara maruz bırakmanın yahut insanın sadece aklını ya da kalbini hedef aldığını

⁵⁰⁸ Ahmet Nedim Serinsu, *Kur'an ve Bağlam*, Şule Yayınları, İstanbul 2012, s. 207.

⁵⁰⁹ Duman, "Kur'an'ı Anlama Metot ve İlkeleri", ss. 406-408.

⁵¹⁰ Abdulhamit Birışık, "Kur'an'da İç Bütünlük: Islâhî'nin Tefsir Yöntemi", *Divân*, 2001/2, s. 68.

⁵¹¹ Sadık Kılıç, "Tefsirin Güncelliği Kur'an'ı Diri Bir Okuyuştur", *Tefsirin Dünü ve Bugünü Sempozyumu*, 22-23 Ekim 1992, Samsun İlim Yayma ve Eğitim Vakfı Yayınları & Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, Samsun 1992, ss. 40-42.

düşünmenin makul yorumların önündeki engeller arasında yer aldığı muhakkaktır. Kılıç'ın total bilinç vurgusuna dair ilk atıfları Ebu Zeyd'e göre Muhammed Arkoun'da görmek mümkündür. O, Kur'an'ın bir yandan gönderici, vasıta, alıcı, toplum ve yorum unsurlarının ilişkisi düzeyinde bütünsel olarak yorumlanması gereğine değinirken bir yandan da insanın kalp, lübb ve şuur düzeyindeki bütünselliğine dikkat çekmiştir.⁵¹² Albayrak, tüm bu bütünsellik durumlarına ilave olarak Kur'an'ın insanla olan bütünleşmesinden yani metin-insan bütünlüğünden de bahsetmiş ve metnin kendi içindeki düşünsel bütünlüğü ve insanın niteliksel bütünlüğü açısından ele alındığı gibi insan yaşamıyla tesis ettiği veya etmesi gereken bütünlük açısından da ele alınması gerektiğini savunmuştur.⁵¹³

Kur'an'ı ve muhatabı olan insanı kendi bütünlüğü içerisinde idrak etmenin yolu öncelikle farklı disiplinlerle fikir alışverişinde bulunmaktan geçmektedir. Anlama olayında disiplinler arası çalışmaların önemine vurgu yapan Atay'a göre Kur'an'ı anlama ve yorumlamada semantik, İslam hukuk felsefesi, kelam, mantık ve felsefe gibi disiplinlerle işbirliği yapmak gerekmektedir.⁵¹⁴ Bununla birlikte yorum aşamasında Kur'an'ın literal anlamının ve genel üslubunun bilinmesi de zaruridir. Bu anlamda kelimelere düşen görevler üzerinde yoğunlaşan Güler'e göre öncelikle Fazlurrahman'ın önerdiği ve tatbik ettiği gibi semantik yöntem kullanılmalı ve bu yolla Kur'an'ın bütünlüğünden hareketle onun anlam haritası ve dünya görüşü ortaya çıkarılmalıdır. Yine benzer bir yöntemle Kur'an'ın ahlâk öğretisine, yani bireysel, toplumsal ve iktisadî ilişkilere dair de teoriler üretmek gerekmektedir. Bu teoriler üretilirken her şeyden önce Güler'e göre Ebû Zeyd'in yaptığı gibi metnin manası-

⁵¹² Ebû Zeyd, *Söylem ve Yorum*, s. 168.

⁵¹³ Halis Albayrak, "Tefsir Usulünde Bütünlük Sorunu" Adlı Makalenin Düşündürdükleri ve Farklı Bir Yaklaşım", *İslâmî Araştırmalar*, C. 4, S. 3, Temmuz 1990, ss. 211-212.

⁵¹⁴ Atay, *İslam'ı Yeniden Anlama*, s. 143.

delâleti ile amacı-hedefi arasındaki ayrıma⁵¹⁵ dikkat etmek gerekmektedir. Kur'an metninin anlamı hareketli olduğu için bu anlamın çağdaş bir nitelik taşıyan amacının belirlenmesi şarttır. Buna ilave olarak Karagöz'ün *eşzamanlı semantik* ve *artzamanlı semantik* nitelendirmeleriyle dikkat çektiği gibi Kur'an kavramlarının ilişkisel anlam, eşanlamlılık, çok anlamlılık gibi açılardan ele alınıp Kur'an'ın bütünlüğü içerisinde yorumlanmasına (eşzamanlı semantik) ilave olarak zaman içerisinde bu kavramlarda meydana gelen değişikliklerin de analizinin (artzamanlı semantik) yapılması gerekmektedir. Zira ona göre Kur'an kavramlarındaki daralma, genişleme ve başkalaşma ancak eşzamanlı semantik tahlillere dayanılarak yapılan artzamanlı semantik tahlillerle mümkündür. Bununla birlikte metin yorumu esnasında metinde bahsi geçen insanî yaşam durumlarına dair de bilgi sahibi olmak gerekmektedir.⁵¹⁶ Dönemin bireysel ve toplumsal tahlili ve analizi için başta tarih, İslam tarihi, dinler tarihi olmak üzere sosyoloji, psikoloji, antropoloji gibi bilim dallarından da faydalanmak şarttır.

Buraya kadar Kur'an'ın nasıl bir kitap olduğuna ve Kur'an'ı anlama yöntemleriyle ilgili bazı hususlara değinilmiştir. Tüm bu hususlardan hareketle Kur'an'ı anlama ve yorumlamaya ilişkin iddiaların ekseriyetle anlamaya ve Kutsal metin yorumuna ilişkin genel iddialarla benzer bir seyirde olduğu görülmüştür. Anlamanın felsefi temellerinde ele aldığımız nesnel ve öznel anlam tartışmalarının yahut Kitab-ı Mukaddes yorumunda ele aldığımız literal ve alegorik anlam tartışmalarının İslam

⁵¹⁵ Nasr Hâmid Ebû Zeyd, *Dinsel Söylemin Eleştirisi*, Çeviri: Fethi Ahmet Polat, Kitâbiyât, Ankara 2002, ss. 203-204.

⁵¹⁶ İhami Güler, Kur'an Metnini Yormadan (Tefsir) Olayların Yorumuna (Te'vil), *Kelam Araştırmaları* 7: 2 (2009), ss. 16-17; Şeyh Muhammed Abduh, "Tefsire Mukaddime", Çeviri: İsmail Cerrahoğlu, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, I-IV 1956, Mars T. ve S. A. Ş Matbaası, Ankara 1958, s. 185; Mustafa Karagöz, "Kur'an Kelimelerinin Anlamlarını Belirlemede Artzamanlı ve Eşzamanlı Semantiğin Rolü", *Tefsir Geleneğinde Anlam-Yorum Nüzul-Siret İlişkisi*, Editör: Mustafa Öztürk, Ankara Okulu Yayınları, Ankara 2017, ss. 47,62.

teolojisindeki yansımasının tefsir ve te'vil tartışmaları ekseninde yürütüldüğü söylenebilir. Bu anlamda İslam geleneğinde bazı ekollerin sadece tefsire bağlı kaldıkları ve bazı çekincelere dayanarak te'vilin Kur'an yorumunda işe koşulmasının mahzurlu olduğunu savundukları bilinmektedir. Kur'an yorumunda tefsirle yetinerek te'vile yer vermek istemeyen ekollerin, öznenin ve aklın metin üzerindeki rolünü sınırladıkları ve sadece literal anlama bağlı kalarak metni inzal olduğu tarihe hapsettikleri söylenebilir. Asırlar arası başkalaşmaları ve insanın değişen ve bitmek bilmeyen ihtiyaçlarını göz ardı etmek anlamına gelen bu yaklaşımın modern dönem Kur'an yorumcularının anlam arayışlarına sunacağı katkı ise elbette kısıtlıdır. Zira şimdinin insanının alan uzmanlarından beklentisi, genelde İslam teolojisinin özelde ise tefsir müktesebatının da zenginliğinin kullanılması suretiyle, Kur'an'ın kendi zamanları için sakladığı mesajların gün yüzüne çıkarılmasıdır. Bu yapılırken söz konusu bireylere Kur'an'la nasıl bir iletişim kurduklarının ya da kurmaları gerektiğinin izahının yapılması da ayrı bir gerekliliktir. Tüm bunlar ise kanaatimizce kutsal metin yorumu hususunda aklın rolünü öne çıkaran te'vile ve bireyin rolünü öne çıkaran hermenötiğe daha geniş bir alan açmakla mümkündür.

Tüm bu tartışmalardan hareketle Kur'an'ı anlama ve yorumlama problemiğinin genel olarak kullanılan yöntemlerin ve bizzat Kur'an'ın mahiyetinin etrafında şekillendiğini söylemek mümkündür. Zira İlahî hitap, modern dönem insanının önünde artık bir metin olarak durmakta ve esasında insan için inzal olmuş olan bu metin yorumlanmayı beklemektedir. Söz konusu metnin lafızları itibariyle statik ancak manaları itibariyle dinamik olması durumu, akış halindeki hayatın süratiyle ve bireyin yaşadığı çağa bağlı soru ve sorunlarla birleşince adeta bir sonsuz ve sınırsız anlam ve yorumlar yumağı ortaya çıkmıştır. Bu anlam ve yorumların her birinin yoğun düşünsel ve bilimsel çabaların mahsulü olduğunu kabul etmekle birlikte söz konusu görelî zemine bağlı olarak ortaya çıkacak keyfi ve ideolojik yorumlara mani olmak maksadıyla

alan uzmanları yorumlama için bazı temel parametreler belirlemiştir. Bu parametrelerin ilki metni yorumlarken özne-nesne ilişkisine dair analizin sağlıklı bir zeminde yapılması gereğine dayanmaktadır. Eğitimsel kaygılarla ifade etmek gerekirse metin yorumunda Kur'an'ın nasıl anlaşıldığından önce -ki bu hususla alakalı gayet hacimli bir teoloji birikimimiz olduğu muhakkaktır- bireyin Kur'an'ı nasıl anladığı meselesi çıkış noktası yapılmalıdır. Zira bu husus çağdaş dönem çalışmalarıyla birlikte dile getirilmeye başlanmış ancak geleneğimizde ihmal edilmiş bir husustur. Bu ihmalin siyasi, ideolojik, dini boyutları bir yana, kanaatimizce bireyin anlaması lehine, çağdaş yaklaşımlarla başlamış olan bu dip dalganın daha yoğun çalışmalarla ve daha geniş bir alana yayılması gereği görmezden gelinemeyecek bir realitedir. Bununla birlikte metni anlama hususunda ilk etapta metnin lafzen anlaşılması gerektiği yaygın bir kanaatle kabul görmüştür. Bunun için de lafızların, ilk dönem muhatapların zihinlerindeki yansımalarının belirlenmesi gerekmektedir. İkinci aşamada ise lafzın işaret ettiği anlamın keşfedilmesi gerekmektedir. Zira Akdemir'in de vurguladığı gibi metnin dilsel analizi içerik analizinden önce gelmektedir.⁵¹⁷ Bu analizlerin yapılabilmesi için sağlıklı bir bağlam bilgisine ve metnin iç ve dış unsurlarıyla hem tematik olarak hem de bütünsel olarak yorumlanmasına ihtiyaç vardır. Metnin bütünlüğü kadar Kur'an'da, aklına ve kalbine aynı anda hitap edilen insan tabiatının bütünlüğü de göz önünde bulundurulması gereken önemli bir etkidir. Son tahlilde, semantik, filolojik, edebî ve gramatik açılardan yorumlanması gereken Kur'an, muhtevastaki kozmolojik, antropolojik, sosyolojik, psikolojik, tarihsel vb. unsurlardan dolayı da sosyal bilimlerle, doğa bilimleriyle ve başta hadis olmak üzere teolojinin bütün dallarıyla temas halinde olmalıdır.

⁵¹⁷ Salih Akdemir, "Kur'an'ı Kerim'e Dilsel Yaklaşımlar", *Kur'an'ı Anlama Yolunda*, Kuramer Yayınları, İstanbul 2017, s. 127.

2.1 Nasr Hâmid Ebû Zeyd ve Bağlam Merkezli Kur'an Yorumu

Bu başlıkta çağdaş dönem Kur'an araştırmacıları arasında yer alan Nasr Hâmid Ebû Zeyd'in (ö.2010) Kur'an'ı anlama ve yorumlama yaklaşımı ele alınmıştır. Bu yapılırken Ebû Zeyd'in Kur'an metnini tahlil etmeye yönelik teknik analizlerinden ziyade bu önerilere yol açan fikrî alt yapısı üzerinde durulmuştur. Zira din eğitimi sahası için bir anlama perspektifi belirleme niyetinde olduğumuz bu çalışma için öncelikli ihtiyaç bu yöndedir. Kanaatimizce bu perspektifin belirlenmesi hususunda Ebû Zeyd, analitik ve bilimsel tüm çalışmalarının, eleştirel ve özgür bir İslam anlayışının tesisine zemin oluşturmak gayesi güttüğünü ifade etmesi dolayısıyla⁵¹⁸ anlamlı bir tercihtir.

Ebû Zeyd, çalışmalarında İslam ve Kur'an anlayışının çağın ihtiyaçları ekseninde yeniden yorumlanması gerektiğini iddia eden ve bunun her türlü *siyasi ve bilişsel despotizmden* uzak kalınarak başarılabileceğini savunan bir düşündürdür. O, söz konusu yenilenmenin epistemolojik gerekçesi olarak ise geçmişle şimdi arasında *üretici bir diyalog* kurma yönündeki ihtiyacı öne sürmüştür. Bu diyalog ona göre, “kör bir taklit” sonucu geleneğin aynısıyla yeniden üretiminden vazgeçme ve “çağdaşlık” adına düşünsel alanda bütünüyle Batı'ya angaje olmama çizgisinde bir orta yolla kurulabilecektir.⁵¹⁹ Zira taklit düşüncenin yaşamın hareketliliğiyle olan bağını koparmakta, donukluğa ve dahası *fikrî diktatörlüğe* kapı açmaktadır.⁵²⁰ Bu nedenle Müslüman bireyler içinde buldukları zaman diliminde kendi geleneklerinden neşet eden yahut Batı kaynaklı yorumların, kendi yorum dünyalarına “belirlenmiş” anlamları ve kabulleri dayatmalarına fırsat vermeyerek Kur'an'ın anlamı üzerinde her fırsatta

⁵¹⁸ Ebû Zeyd, *Söylem ve Yorum*, s. 157.

⁵¹⁹ Ebû Zeyd, *Yenilik, Yasaklama ve Yorum*, s. 13.

⁵²⁰ Nasr Hâmid Ebû Zeyd, “Şeriatın Tümel Maksatları, Yeni Bir Okuma”, Çeviri: Mustafa Ünver, *İslâmî Araştırmalar*, C. 8, S. 2, 1995, s. 143; Ebû Zeyd, *Yenilik, Yasaklama ve Yorum*, s. 22.

yeniden düşünmelidirler.⁵²¹ Buna bağlı olarak Kur'an'ın anlaşılması görevi Ebû Zeyd'e göre sadece ilk muhatapların değil tüm zamanların inanırlarının görevidir.⁵²² Zira yorumun peşinde olduğu hakikat tüm zamanları ve insanları havidir, herhangi bir ifade, yorum biçimi, temsil veya tecelli merhalesi ise sınırlı tutulamaz.⁵²³

Ebû Zeyd, gelenek ile modernite arasında tesis edilmesi gerektiğini öne sürdüğü üretici diyalogu Emin el-Hûli'nin tecdid metodundan ilhamla ortaya koyduğunu söylemiştir. El-Hûli'nin metodunda yenilenme ancak "eski olanın incelenerek öldürülmesi"nden hareketle tesis edilebilmektedir. Ebû Zeyd ise bu tarifte yer alan ve ilk etapta olumsuz çağrışımlar yapan "öldürülme" olgusundan çok "incelenme" kavramına yoğunlaşmıştır. O, geleneğin lehine bir pozisyon alarak kendi tarifiyle eskiye ait görüş ve tespitleri yok etmeyen ancak onları derinlemesine tahlil ederek kendi bağlamlarına yerleştirmekle yetinen bir yol tutmayı tercih etmiştir. Sürekli devam eden bir döngü ile geçmiş ve şimdi arasında mekik dokumayı salık veren⁵²⁴ bu yaklaşımını bir tür *anlamsal yapıçözüm* olarak tanımlayan Ebû Zeyd, böylelikle yeni olan fikirlerin eski yorumları tartışabileceğini ve eski ve yeni tüm yorumların "inanç" kategorisinde değil ancak "fikir" kategorisinde ele alınabileceğini savunmuştur.⁵²⁵ Zira ona göre inançlar değil de fikirler tartışılmaya başlandığı anda, bir yorum ya da kanaat inananlar nazarında sadece eskiye ait olduğu için sahip olduğu *sahte kutsallık algısını* kaybedecek ve o yorum tarihsel ve insanî bağlamda ait olduğu aslına geri döndürülecektir.⁵²⁶

⁵²¹ Ebû Zeyd, *Yenilik, Yasaklama ve Yorum*, s. 188.

⁵²² Ebû Zeyd, "Şeriatın Tümel Maksatları, Yeni Bir Okuma", s. 143.

⁵²³ Nasr Hâmid Ebû Zeyd, "İslamî Kozmoloji ve Kur'anî Yorum", Çeviri: Numan Konaklı, *Marife*, Bahar 2011, s. 181.

⁵²⁴ Nasr Hâmid Ebû Zeyd, *Problem ve Enstrümanlarıyla Yorum Meselesi*, Çeviri: Muhammed Coşkun, Numan Konaklı, Mana Yayınları, İstanbul 2016, s. 15.

⁵²⁵ Ebû Zeyd, *Söylem ve Yorum*, ss. 26-27.

⁵²⁶ Ebû Zeyd, *Söylem ve Yorum*, s. 29.

Yorumun tarihsel ve insanî bağlamı göz önünde bulundurması gerektiğini dile getirirken aklın rolünü de sorgulayan Ebû Zeyd, aklın tarihte dini metinlerin ve siyasi otoritenin güdümünde kaldığını ve bu nedenle kendi yetilerini kullanabilecek özgür ortama sahip olamadığını iddia etmiştir. Aklın bu tutsaklığı, kendisini aydın olarak niteleyen kişilerin belirli bir noktadan sonra, düşünüp analiz eden bir tutumdan ziyade mevcut siyasi otoriteyi ve uygulamalarını gerektiğinde meşrulaştıran ve onaylayan bir tavra bürünmelerini netice vermiştir.⁵²⁷ Bu durumdan ve Kur'an'a dayatılan her türlü *siyasi manipülasyondan*⁵²⁸ kurtulmanın yolu ise ona göre aklın dinî metinlerin ve siyasi otoritenin gölgesinden kurtularak toplum, tabiat ve insan realiteleriyle yüzleşmesinden geçmektedir. Zira Ebû Zeyd'e göre bu alanlardaki ihtiyaçlar hususunda ancak bu yüzleşme sayesinde mücadele edilebilir. Bununla birlikte akıl özgürleşme yolunda mevcut otoriteye mutlak muhalefet eden durumlardan da kendisini azade etmelidir. Zira muhalefet etme ve karşı gerekçe sunma da tıpkı onaylama ve meşrulaştırma gibi ekseriyetle ideolojik eğilimlerden kaynaklanmaktadır ve ideolojik yaklaşımlar, anlamamanın türlerinde de değinildiği gibi, anlamaya manidir. Ebû Zeyd'in bu hususa ilişkin önerisi -imkânı ve sınırları tartışmaya açık olmakla birlikte- metinlere mevcut ideolojik kaygılardan uzak bir konum alarak saf akılla yaklaşmak yönündedir.⁵²⁹ Yeni yorumların önünü açacağını düşündüğü bu önerisini de yine Kur'an'a dayandırarak o, Kur'an'ın yaklaşık olarak aynı anlamlara gelen akıl, fuad, lübb ve fikir kavramlarıyla insanı sürekli akletmeye ve düşünmeye davet ettiğini ve insanın bu yetilerini kullanarak, yani *aklâniyet prensibine* göre sürdürdüğü yorum faaliyetlerinin makul anlama ulaştıracağı görüşündedir.⁵³⁰

⁵²⁷ Ebû Zeyd, *Söylem ve Yorum*, ss. 182-183.

⁵²⁸ Nasr Hâmid Ebû Zeyd, "Kur'an Hermeneutiğine Doğru: Hümanist Yorum Arayışı", Çeviri: İsmail Albayrak, *İslâmiyât VII*, C. 7, S. 1, Ocak-Mart 2004, s. 42.

⁵²⁹ Ebû Zeyd, *Söylem ve Yorum*, s. 187.

⁵³⁰ Ebû Zeyd, "Şeriatın Tümel Maksatları, Yeni Bir Okuma", s. 141.

Kutsal metinlere akıl yoluyla yaklaşmak, başka bir tabirle metinleri bilimsel temellerden hareketle yorumlamak Ebû Zeyd'e göre, yorumcuya kültürle aktarılan müktesebat içerisindeki epistemolojik ve ideolojik unsurların ayrımının yapılmasıyla mümkündür. Bu ayırmda da ancak beşerî dille ifade edilmiş olan Kur'an'ın diğer metinler gibi dilsel analizler yardımıyla çözülebileceğine inanmakla söz konusu olabilir. Ebû Zeyd bu noktada Abdulkahir el-Cürcani'nin görüşlerini, her ne kadar yorumlarının aşılması üzerine çıkılması gerektiğini düşünse de önemli bulmuştur. Ona göre Kur'an metninin mahiyetçe profan metinlere benzer olduğunu iddia eden Cürcani'nin özenle üzerinde durduğu gibi,⁵³¹ genel nazım ve nahiv kaidelerinin kullanılmasının Kur'an yorumunda bilimsel bir yol tutmaya fayda sağlayacağı muhakkaktır. Ebû Zeyd ayrıca Kur'an ayetlerinin tahlili hususunda Hûlî'nin edebî metodunun yeniden revize edilmesinin isabetli olacağı görüşündedir.⁵³² Zira ona göre Kur'an metni nihayetinde, türsel tabiatına bağlı özelliklerini de göz önünde bulundurmak suretiyle, *insanî olarak konumlandığı* andan yani dilsel bir form kazandıktan itibaren edebî tahlillerin ve anlamının ilgi alanına girmektedir.⁵³³ Bu durumda Kur'an metnini dilbilimin, hermenötiğin ve edebî yöntemlerin konusu yapmak metnin anlaşılması adına önemli bir basamaktır.⁵³⁴

Kur'an yorumunda Ebû Zeyd için metnin linguistik analizi kadar esbab-ı nüzulü ortaya koymak da hayati bir öneme sahiptir. Zira ona göre nüzul sebeplerini bilmek

⁵³¹ Moch Nur Ichwan, "Nasır Hamid Ebu Zeyd'in Kur'an Hermeneutiği: Teorik Bir Bakış Açısı", Çeviri: Ayşe Çil, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, C. 2, S. 2, 2013, s. 259.

⁵³² Nasr Hâmid Ebû Zeyd, "Tarihte ve Günümüzde Kur'an Te'vili Sorunsalı", Çeviri: Ömer Özsoy, *İslâmî Araştırmalar*, C. 9, S. 1-2-3-4, 1996, s. 44; Ebû Zeyd, *Dinsel Söylemin Eleştirisi*, s. 182.

⁵³³ Nasr Hâmid Ebû Zeyd, *Kutsal Metin Otorite ve Hakikat Bilgi ve İktidar Arasında Dîni Düşünce*, Çeviri: Muhammed Coşkun, Mana Yayınları, İstanbul 2015, ss. 132-133.

⁵³⁴ Ömer Özsoy, "Nasr Hâmid Ebû Zeyd'in Nass-Olgu İlişkisi Bağlamında "Ulûmu'l Kur'an'ı Eleştirisi", *İslâmî Araştırmalar*, C. 7, S. 3-4, 1994, s. 238.

sadece nassın indirildiği tarihsel şartları bilme merakından değil, aynı zamanda bu nassın bizatihi kendisini ve delaletini anlamaya çalışmaktan kaynaklanmaktadır.⁵³⁵ Bununla birlikte anlam ve delaletin ortaya çıkarılması yönündeki gayretler ona göre ayetlerin manalarının belirli hadiselerle işaret etmeyle sınırlı tutulmaları anlamına da gelmemelidir.⁵³⁶ Zira ona göre nasslar, içinde buldukları kültürü ve ortamı yansıtmakla birlikte bunları aşarak olguları yeniden şekillendirme kudretine sahiptir.⁵³⁷ Buna bağlı olarak anlam, Hanefi'nin de tabir ettiği, gibi sebep-durumların ötesine geçerek genişlemeli, yeni, modern ve taze bir görünüm kazanmalıdır.⁵³⁸ Ebû Zeyd, nassın olguları aşan, anlamın da genişleyen tabiatına bağlı olarak esbab-ı nüzul eksenindeki tartışmaları, Kur'an'ın anlamını tarihsel anlam ve çağdaş anlam şeklinde kategorize etmek suretiyle yürütmüştür. Bu ayrımı yapabilmek için yoğun bir vurguyla ifadelerin bağlamları üzerinde durmuş ve metnin üzerine bina edildiği bağlamları kültürel ve toplumsal bağlam, dış bağlam (hitap/muhatap bağlamı), iç bağlam (metni oluşturan iç parçaların tamamı), dilsel bağlam (cümle yapıları ve cümleler arasındaki ilişkiler) ve yorum bağlamı olarak tasnif etmiştir.⁵³⁹ Bilinen bağlam tasniflerine ilave olarak Ebû Zeyd'in dış bağlam olarak hitap/muhatap bağlamını öne sürmekte oluşu dikkate değerdir. Ona göre Kur'an metninin mevcudiyetinin bir hitap düzlemine bağlı oluşu onun eğitici yönüne vurgu yapması dolayısıyla önemlidir. Ayrıca söz konusu hitabın bir de muhatabına yani alıcısına işaret etmekte oluşu açısından da ele alınması gerekmektedir.⁵⁴⁰ Ebû Zeyd'in yorum bağlamı adını verdiği türün işe koşulması ise bütün bağlam türlerinin göz önünde bulundurulduğu bir yorum sistemi içerisinde anlam

⁵³⁵ Ebû Zeyd, *İlahi Hitabın Tabiatı*, s. 152.

⁵³⁶ Ebû Zeyd, *İlahi Hitabın Tabiatı*, s. 160.

⁵³⁷ Nasr Hâmid Ebû Zeyd, "Nass-Olgu İlişkisi Bağlamında İlk Vahiy Tecrübesinin Değerlendirilmesi", Çeviri: Mehmet Emin Maşalı, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. 7, S. 7, 1998, s. 682.

⁵³⁸ Hanefi, "Aksiyombilimi Olarak Hermenötik -İslâm Örneği-", s. 53.

⁵³⁹ Ebû Zeyd, *Kutsal Metin Otorite ve Hakikat Bilgi ve İktidar Arasında Dîni Düşünce*, s. 134.

⁵⁴⁰ Ebû Zeyd, *Kutsal Metin Otorite ve Hakikat Bilgi ve İktidar Arasında Dîni Düşünce*, s. 141.

kazanmaktadır.⁵⁴¹ Bağlamla ilgili yaptığı detaylı tahliller ve kavrama yaptığı kuvvetli vurgu nedeniyle onun Kur'an'ı anlama yaklaşımının bağlam merkezli bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Yılmazoğlu'nun tespitiyle onun yaklaşımının *bağlamsalcı bir yaklaşım*⁵⁴² olarak nitelendirilmesi de mümkündür.

Ebû Zeyd'in çalışmalarında sınırlarını ve imkânını tartıştığı bağlamsalcı yaklaşımının ana hedefi Ichwan'a göre metni ideolojik çıkarlardan ve keyfi sübjektivizmden korunması ve bu anlamda metindeki objektif anlama ulaşmaktır.⁵⁴³ Bununla birlikte o, anlam düzeylerine ilişkin değerlendirmeleri açısından özneye etkin bir rol vermiş ve bu anlamda Gadamer'e yakın bir çizgide durmuştur. O, tıpkı pozitivist akımların metin lehine özneyi ve etki alanını yok ettiği gibi, çağdaş dönem hermenötik araştırmaların da yer yer özne lehine metnin varlığını göz ardı ederek yazarı öldürmeye kadar ileri gitmelerini onaylamamakla birlikte, yorumcunun anlama esnasında etkin olduğunu ve onun konumunun her türlü anlama faaliyetinde duyarsız kalınamayacak gerekli bir şart olduğunu ileri sürmüştür.⁵⁴⁴ Bu noktada Ebû Zeyd, nesnel anlamın imkânını sorgulayarak metinselciliği eleştirirken ve özneye geleneğin açmadığı genişlikte bir alan açarken asıl maksadının, öznenin metni gizliden *hevâ* ve *şahsi eğilimleri* doğrultusunda ele almasına ortam oluşturmak olmadığını aksine yorum için bireyin özelliklerinin de göz önünde bulundurulduğu metodik temeller belirlemek olduğunu ifade etmiştir.⁵⁴⁵

⁵⁴¹ Ebû Zeyd, *Kutsal Metin Otorite ve Hakikat Bilgi ve İktidar Arasında Dîni Düşünce*, s. 152.

⁵⁴² Detaylar için bkz. H. Yusuf Yılmazoğlu, *Kur'an Tefsirinde Bağlamsalcı Yaklaşım: Nasr Hâmid Ebû Zeyd Örneği*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara 2006, s. 30.

⁵⁴³ Ichwan, "Nasır Hamid Ebu Zeyd'in Kur'an Hermeneutiği: Teorik Bir Bakış Açısı", ss. 54-55.

⁵⁴⁴ Ebû Zeyd, *Problem ve Enstrümanlarıyla Yorum Meselesi*, s. 61; Ebû Zeyd, *Söylem ve Yorum*, s. 247; Maşalı, "Nasr Hâmid Ebû Zeyd'in Yorum Telakkisi ve Bu Telakkinin Niyetselci ve Felsefi Hermenötiğe Atıfları", s. 83.

⁵⁴⁵ Ebû Zeyd, *Problem ve Enstrümanlarıyla Yorum Meselesi*, s. 295.

Buraya kadar ele alınan tartışmalardan hareketle Nasr Hâmid Ebû Zeyd'in Kur'an'ı anlama ve yorumlamaya dair özgün bir yaklaşım sergilediğini söylemek mümkündür. Söz konusu yorumlama için İslam dünyasına bir yenilenme çağrısında bulunan Ebû Zeyd, taşıdığı kaygılar ve yaptığı fikrî açılımlar açısından çağdaş dönemin önemli entelektüllerinden birisidir. Gelenek ve modernite ikileminde gelenekle gelen mirasın göz ardı edilemeyeceğini savunmuş ve asıl itirazını söz konusu mirasın durağanlaşmasına ve geleneğin din haline getirilmesine yapmıştır. Öte yandan o, Kur'an ilimleriyle edebî tahlil ve tenkit arasında bir bağ kurmak gerektiğini iddia etmiş ve bu hususta tıpkı Halefullah⁵⁴⁶ gibi Emin el-Hûlî'nin açtığı yolu takip etmiştir. Kur'an yorumunda dilbilim ve anlam bilimin teorilerinden faydalanarak bilimsel temelli aklî yorumların peşinde olmuş ve bunu metnin ideolojik tahriflerden ve mevcut siyasi otoritelerin meşrulaştırma aracı kılınmasından kurtarılması gayesiyle yapmıştır. Her ne kadar Kur'an'ın sadece edebî yönüyle değerlendirilip değerlendirilemeyeceği tartışmalı bir husus olsa da⁵⁴⁷ Ebû Zeyd'in bu yöntemiyle bağlamı ön plana çıkararak metnin dil, kültür ve tarih açısından yorumlanması gerektiğini her fırsatta dile getirmesi dikkate değer görünmektedir. Zira Kur'an'ı anlamak da diğer kutsal metinlerde olduğu gibi, iç ve dış bütün bağlam cihetlerine vakıf olmayla mümkün olabilir.

2.2 Anlamaya İşaret Eden Kur'an Kavramları

Bu başlıkta Kur'an'ı anlama ve yorumlamayla ilgili çalışmalardan ve meal taramalarından hareketle ortaya çıkardığımız bazı Kur'an kavramlarına değinilmiştir. Kavramların analizi için Kur'an lügatlerinden, Kur'an kavramları arasındaki farkları ele

⁵⁴⁶ Muhammed Ahmed Halefullah, *Kur'an'da Anlatım Sanatı el-Fennu'l Kısas*, Çeviri: Şaban Karataş, Ankara Okulu Yayınları, Ankara 2012, s. 419.

⁵⁴⁷ Özsoy, "Nasr Hâmid Ebû Zeyd'in Nass-Olgü İlişkisi Bağlamında "Ulûmu'l Kur'an'ı Eleştirisi", s. 245.

alan sözlüklerden ve bazı temel tefsir ve meal kaynaklarından yararlanılmıştır. Kavramların müstakil bir başlıkta analiz edilmesinin nedeni ise Kur'an aracılığıyla tüm insanlığa yapılan anlama çağrısının gizli ve açık, doğrudan ve dolaylı kodlarının bu kavramların tahlilinde saklı olduğunu düşünmekte oluşumuzdur. Kanaatimizce Kur'an'ın ne tür bir anlamayı konu edindiğini saptayabilmek için bu kavramlar üzerinde düşünmek gerekmektedir.

İnsan, Kur'an'ın anlamaya verdiği önemi ve anlamayla ilgili kavramları tespit ederken kendisine verili bazı yetileri faal olarak kullanmaktadır. İnsan bu yetilerin neler olduğuna dair ipuçlarına da yine Kur'an metninden ulaşabilmektedir. Başka bir ifadeyle insan Kur'an'ın anlama konusundaki olası öngörülerini keşfetmek ve bu keşfin anlaşılmasını sağlamak için yine Kur'an'da bahsi geçen anahtar kavramları devreye sokmaktadır. Bu durum anlamının ve insanın tabiatından kaynaklandığı gibi Düzgün'ün tespitiyle Kur'an'ın metinsel mahiyetine de bağlıdır. Zira Allah Kur'an anlatımında okuyucunun dinamik tepkisine ve katılımına imkân tanımak amacıyla bazı boşluklara yer vermiştir. Bu noktada okuyucunun söz konusu boşlukları kendisine verili ontik ve epistemik yetenekleri kullanarak doldurması beklenmektedir. Kur'an'da farklı vesilelerle dikkat çekilen *akıl*, *lübb*, *hicr*, *nüha*, *hilm*, *kalp*, *fuad*, *basar* ve *sadr* gibi kavramlar insanın söz konusu yeteneklerine atıfla kullanılmıştır.⁵⁴⁸

Kur'an'da düşünme, bilme, anlama ve yorumlama gibi pek çok eylemin kaynağı olarak öncelikle insanın *akıl* yetisine dikkat çekilmiştir. Rağıb el-İsfahani'ye göre akıl, insanın bilgiyi kabul etmeye hazır olan kuvvesine denilmektedir. Bu anlamda akıl yetisi insanın tabiatında içkindir.⁵⁴⁹ Çirkinlikleri engelleyen ilim olarak nitelendirilen akıl, ait olduğu kişinin kötülüğe bulaşmasına mani olan niteliğidir. Bu anlamda aklın

⁵⁴⁸ Şaban Ali Düzgün, "İnsanın Yetkinliğini Teolojik Olarak Temellendirmenin İmkânı", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. XLVI (2005), S. II, s. 19.

⁵⁴⁹ Rağıb el-İsfahani, *Müfredât Kur'an Kavramları Sözlüğü*, Çeviri: Yusuf Türker, Pınar Yayınları, İstanbul 2012, s. 1032.

hıfz/koruma anlamına geldiğini iddia eden dilbilimciler de mevcuttur.⁵⁵⁰ Akıl ve zihin kelimelerini özleri itibariyle aynı gören Bursevî, insanın idrak etmeye olan istidadını zihin, idrak edici olan yetisini de akıl olarak nitelendirmiştir.⁵⁵¹ Bu durumda zihin bir potansiyele karşılık gelmekte iken akıl eyleme yön veren, eylemde bulunan yetinin kendisidir.

Bireyin aklını kullanması anlamına gelen akletmek ise hünerli ve basiretli olmak anlamına gelmektedir.⁵⁵² Atay'a göre aklın özgün eylemi olan akletmek; anlamak, kavramak ve düşünmek manasındadır. Aklın öncelikli görevi ise Atay'a göre anlamaktır. Ona göre aklın bu görevine ilişkin herhangi bir ihtilaf yoktur. Aksine bu tespit, lafızcılarının da akılcıların da üzerinde hemfikir olduğu bir husustur. Ancak Atay'a göre akıl sadece anlamakla yetinmemektedir. Zira aklın anlamının da ötesine ulaşabilecek dereceleri vardır. Akıl bir olguyu zihne aldıktan sonra onunla bir anlama gerçekleştirmekte, bunun da ötesinde bu anlama vesilesiyle bilineni bilinmeyenden çıkarabilmekte ve bazı yeni hükümlere varabilmektedir. Akıl bu noktada önermelerde bulunan, kıyas yapabilen bir güce işaret etmektedir. Akılcıların lafızcılardan ayrıldığı nokta, akla anlamayla birlikte anladığıyla hüküm verme, bilineni bilinmeyenden çıkarma gibi görevler vermeleridir.⁵⁵³ Lafızcılar akla sadece metnin zahiri yönünü anlama ve kavrama yönünü havale ederlerken akılcılar aklın görev tanımına daha üst düzey düşünsel ve zihinsel eylemler eklemeyi uygun görmüşlerdir.

⁵⁵⁰ Ebû Hilâl El-Askerî, *Arap Dili'nde ve Kur'an'da Farklar Sözlüğü el-Furûq fi'l-Luğa*, Çeviri: Veysel Akdoğan, İşaret Yayınları, İstanbul 2017, s. 101.

⁵⁵¹ İsmail Hakkı Bursevî, *Kelimeler Arasındaki Farklar, Kitâbu'l Furûq*, Çeviri: Ömer Aydın, İşaret Yayınları, İstanbul 2016, s. 209.

⁵⁵² John Penrice, *Kur'an Sözlüğü*, Çeviri: Ömer Aydın, İşaret Yayınları, İstanbul 2010, s. 208.

⁵⁵³ Muammer Esen, "Kur'an'da Akıl İman İlişkisi", *Akıl ve Vahiy, İslam ve Hıristiyanlık'ta Akıl ve İman*, Editör: Mualla Selçuk ve Richard Heinzmann, Kohlhammer Yayınları, Stuttgart 2017, s. 62; Atay, *İslam'ı Yeniden Anlama*, ss. 65-67, 72.

Kur'an'da akıl sözcüğü isim formuyla geçmemekte ancak onun fiil türevleri sıklıkla kullanılmaktadır.⁵⁵⁴ Bu tercih Esen'e göre Kur'an'ın pratik akla, yani doğru imana ve bu iman gereği olan salih amele ulaştıracak olan işlevsel akla dikkat çekme arzusunun bir sonucudur.⁵⁵⁵ Bu açıdan akıl yetisi bizatihi kendisi değil, inananları doğru eylemlerle buluşturan potansiyeli açısından Kur'an'a konu edilmektedir.

Her ne kadar akıl sözcüğü isim şekliyle Kur'an'da yer almasa da Kur'an metninde akla atıfla kullanılan başka kavramlar bulunmaktadır. Bu kavramlardan ilki *lubb*'dür. El-İsfahani'ye göre *lubb* kavramı kökeni itibariyle bir nesnenin halis ve seçkin kısmını, en iyi yerini ifade etmektedir. İnsana ait bir kuvve olan ve "kirlerden, lekelerden temizlenmiş akıl" anlamında olan *lubb* bu yönüyle insanda bulunan kuvvelerin en halisidir. Kur'an'da bu kavram "ulu'l-elbab"⁵⁵⁶ nitelemesiyle, "arındırılmış akıl sahipleri" yahut "temiz akıllılar" anlamında kullanılmaktadır.⁵⁵⁷ Atay tarafından aklın halisi, mücerret, soyut akıl, ön yargısız arı akıl anlamında kullanılan kavram,⁵⁵⁸ kalp, anlayış⁵⁵⁹ ve akıl zenginliği anlamına gelip, akıl için katışıksız⁵⁶⁰ ve duru⁵⁶¹ olma durumunu ifade etmektedir. Bir görüşe göre Allah sadece zekâ ve idrak ile kavranabilecek hususları "ulu'l-elbab"a yani özlü akıl sahiplerine⁵⁶² havale etmiştir. Kavram başka bir yönüyle şaibe ve şüphelerden soyutlanmış, günah kirlerinden

⁵⁵⁴ Bakara, 2:171; Al-i İmran, 3:118; En'am, 6:151; A'raf, 7:169.

⁵⁵⁵ Esen, "Kur'an'da Akıl İman İlişkisi", ss. 63-64; İbrahim Emiroğlu, "Kur'an'da Akıl ve İnsan", *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. 11, İzmir 1998, s. 73.

⁵⁵⁶ Bakara, 2:269; Al-i İmran, 3: 7, 190.

⁵⁵⁷ El-İsfahani, *Müfredât Kur'an Kavramları Sözlüğü*, s. 1315.

⁵⁵⁸ Atay, *İslam'ı Yeniden Anlama*, s. 75.

⁵⁵⁹ Penrice, *Kur'an Sözlüğü*, s. 270.

⁵⁶⁰ El-Askerî, *Arap Dili'nde ve Kur'an'da Farklar Sözlüğü el-Furûq fi'l-Luğa*, s. 103.

⁵⁶¹ Elmalılı M. Hamdi Yazır, *Hak Dini Kur'an Dili*, Çeviri: Sıtkı Güllü, Huzur Yayınevi, İstanbul 2003, C. 2, s. 300.

⁵⁶² Mukatil B. Süleyman, *Tefsîr-i Kebir*, Çeviri: Beşir Eryarsoy, İşaret Yayınları, İstanbul 2006, C. 1, s. 247.

arındırılmış akıl anlamına da gelmektedir.⁵⁶³ Elmalılı'ya göre ise mutlak akıl Allah'ın bir olduğuna ve onu tanımaya ilişkin ilkelerin hizmetinde iken O'nu tanımada yükselmek ve derinleşmek ancak "tam ve temiz akıl (lubb)" sayesinde mümkündür.⁵⁶⁴ Razi'ye göre Kur'an'daki vaaz ve nasihatleri ancak "ulu'l-elbab" yani "aklı-kâmil" olan kişiler kavrayabilmektedir. Bu kişiler için "ulu'l-elbab" sıfatının kullanılması onların Kur'an'da bulunan muhkem ve müteşabih tüm işaretleri idrak edebileceklerine bir delil mahiyetindedir.⁵⁶⁵ Sülün'e göre "ulu'l-elbab", akıl ve gönül birlikteliğini sağlayabilen kişilere atıfla kullanılmıştır.⁵⁶⁶ Kavramın bu özelliklerine dayanarak denilebilir ki, her *lubb* bir akıl yetisine işaret etmekte iken her akıl yetisi *lubbün* mahiyetini karşılayamamaktadır.⁵⁶⁷ Çalık'ın tespitine göre *lubb* kelimesi bulunduğu toplam on altı ayetin dokuzunda "bilme, hatırlama, anma" gibi manalara gelen fiillerle birlikte zikredilmiştir.⁵⁶⁸ Kavramın zihin faaliyetleriyle olan bu ilişkisi de yine yukarıda verilen bilgilere ve kavramın anlam kapsamına uyum göstermektedir.

Kur'an'da akıl anlamında kullanılan bir başka sözcük ise *hicr*'dir. Sözlükte sahip olduğu "men etme, engelleme" anlamlarına bağlı olarak *hicr* kelimesi Kur'an'da, kişiyi uygun olmayan şeylere düşmekten hacvettiği ve alıkoyduğu⁵⁶⁹ için tam aklın⁵⁷⁰ muadili olarak kullanılmaktadır. Zira insan, nefsinin kendisini davet ettiği kötü eylemler

⁵⁶³ Bursevî, *Kelimeler Arasındaki Farklar, Kitâbu'l Furûq*, s. 387.

⁵⁶⁴ Yazır, *Hak Dîni Kur'an Dili*, C. 2, s. 621.

⁵⁶⁵ Fahreddin er-Râzî, *Tefsîr-i Kebîr*, Çeviri: Suat Yıldırım, Sadık Kılıç, Lütfullah Cebeci, Akçağ Yayınları, Ankara 1995, C. 6, ss. 162-163.

⁵⁶⁶ Murat Sülün, *Kur'an Ne Diyor? Biz Ne Anlıyoruz?*, Ensar Yayınları, İstanbul 2016, s. 463.

⁵⁶⁷ Hikmet Yaman, *The Concept of Hikmah in Early Islamic Thought*, Harvard University, The Department of Near Eastern Languages and Civilizations, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Massachusetts 2008, s. 220.

⁵⁶⁸ Fatma Çalık, "Bir Semantik Analiz Denemesi: Kur'an'da "Kalp" Kavramı", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. 20, S. 2, 2011, s. 182.

⁵⁶⁹ Er-Râzî, *Tefsîr-i Kebîr*, C. 23, s. 119.

⁵⁷⁰ Yazır, *Hak Dîni Kur'an Dili*, C. 9, s. 460.

karşısında aklın engeli ile karşı karşıya kalmaktadır.⁵⁷¹ *Hicr* kavramı kökeni itibariyle ayrıca “sağlam taş” anlamına gelmektedir. Taşlarla çevrili olan bir yere dışarıdan kötü unsurların girmesinin mümkün olmaması gibi *hicr* sahipleri de⁵⁷² zararlı olan şeylerden bu akıl sayesinde korunmaktadırlar.⁵⁷³

Hilm kavramı da Kur’an literatüründe akıl anlamında kullanılan terimlerden birisidir. Her ne kadar klasik kaynaklarda ve sözlüklerde akıl⁵⁷⁴ olarak kullanılmakta ise de El-İsfahani’ye göre kavram kökeni itibariyle öfkenin harekete geçmesi durumunda kişinin nefsinin ve tabiatını kontrol altına almasına dayanmaktadır. Buna bağlı olarak ona göre *hilm*, bizatihi akıl anlamına geldiği için değil, akli kullanmaya yarayışlı bir yetiye işaret etmesi açısından bu şekilde isimlendirilmiştir.⁵⁷⁵ İsfahani’nin yorumundan hareketle *hilm*’in “öfke anında ya da herhangi bir olumsuzluk durumunda ne yapacağını, nasıl davranacağını bilme anlamında akıl” olarak yorumlanması mümkündür.

Kur’an terminolojisinde akıl kavramına eşdeğer olan bir diğer kavram *nüha*’dır. *Nüha* çirkinlik ve fenalıklardan alıkoyan aklın çoğul kullanımudur.⁵⁷⁶ Tekil formu “nühye” olan kavram, nehy/men etmek, yasaklamak, engel olmak kökünden türemiş olup,⁵⁷⁷ insanın yapmaması gereken şeylerle alakalı bilincini diri tutan, dahası insanı bu işlerden men eden zihinsel bir kabiliyettir.⁵⁷⁸ Bir şeyden geri durma, geri durdurma⁵⁷⁹

⁵⁷¹ El-İsfahani, *Müfredât Kur’an Kavramları Sözlüğü*, s. 370; Penrice, *Kur’an Sözlüğü*, s. 70.

⁵⁷² Fecr, 89:5.

⁵⁷³ Atay, *İslam’ı Yeniden Anlama*, s. 76.

⁵⁷⁴ Tur, 52:32; Penrice, *Kur’an Sözlüğü*, s. 80; Esen, “Kur’an’da Akıl-İman İlişkisi”, s. 88; Emiroğlu, “Kur’an’da Akıl ve İnsan”, s. 77.

⁵⁷⁵ El-İsfahani, *Müfredât Kur’an Kavramları Sözlüğü*, s. 430.

⁵⁷⁶ El-İsfahani, *Müfredât Kur’an Kavramları Sözlüğü*, s. 1489; Taha, 20:54, 128.

⁵⁷⁷ Penrice, *Kur’an Sözlüğü*, s. 316.

⁵⁷⁸ Atay, *İslam’ı Yeniden Anlama*, s. 76.

⁵⁷⁹ Er-Râzî, *Tefsîr-i Kebîr*, C. 16, s. 75.

anlamına gelen *nüha* aynı zamanda sahibinin görüşünü son haddine kadar götürmeyi ifade etmesi bakımından akıl ve hicr terimlerinden ayrılmaktadır.⁵⁸⁰

Kur'an buraya kadar ele alınan *akıl*, *lubb*, *hicr*, *hilm* ve *nüha* kavramları ile muhataplarını düşünmeye, algılamaya, idrak etmeye, kavramaya, konumuzu ilgilendiren esas yönüyle ise tüm bilişsel yetilerini kullanmak suretiyle anlamaya davet etmektedir. Kur'an'ın anlamaya aracı olan yetiler arasında yer verdiği bir diğer olgu ise *kalp*'tir. El-İsfahani' ye göre çokça evrilip çevrildiğinden ve bir ileri bir geri hareket ettiğinden bu ismi almış olan insan kalbi, kökeninde yer alan dönüştürmek, döndürmek anlamlarına bağlı olarak halden hale geçen, değişen anlamına gelmektedir. Kalbin değişken yapısı onun fiziksel devinimine yorulabileceği gibi bu durum onun neden olduğu duygu durum değişikliklerine atıfla da kullanılabilir. Orta, merkez, öz ve hakikat anlamlarında kullanımı da mevcut olan kavram⁵⁸¹ bazı ayetlerde bilgi ve anlayış, akl-ı selim,⁵⁸² (Kaf, 50:37) bazılarında akıl, (Bakara, 2:25) bazılarında ise düşünmenin aleti⁵⁸³ (Hac, 22:46) anlamlarında kullanılmıştır.⁵⁸⁴

Kur'an, Esen'e göre, akıl sözcüğü yerine pek çok ayette “düşünme” ve “anlama” eylemlerini gerçekleştiren merkez olarak kalbi nazara vermiştir. Kalp bu yönüyle ona göre, delile dayalı çıkarımda bulunma, akıl yürütme, inceleme-araştırma, derin ve etraflıca düşünme, bulup görerek anlamaya çalışma, ince bir kavrayışa sahip olma gibi bilişsel fiilleri yani aklın eylemlerini gerçekleştiren bir merkezdir. Bu anlamda

⁵⁸⁰ El-Askerî, *Arap Dili'nde ve Kur'an'da Farklar Sözlüğü el-Furûq fi'l-Luğa*, s. 103.

⁵⁸¹ Hikmet Yaman, “Akıl-İman Bağlamında Sufinin Kalbi: Erken Dönem Sufilerinde Kalb Anlayışı” *Akıl ve Vahiy, İslam ve Hıristiyanlık'ta Akıl ve İman*, Editör: Mualla Selçuk ve Richard Heinzmann, Kohlhammer Yayınları, Stuttgart 2017, s. 269.

⁵⁸² Zeki Duman, *Beyânu'l-Hak, Kur'an'ı Kerim'in Nüzul Sırasına Göre Tefsiri*, Fecr Yayınları, Ankara 2008, C. 1, s. 265.

⁵⁸³ Ebû Cafer Muhammed b. Cerir et-Taberî, *Taberî Tefsiri*, Çeviri: Kerim Aytekin ve Hasan Karakaya, Hisar Yayınevi, İstanbul 1996, C. 6, s. 34; Er-Râzî, *Tefsîr-i Kebîr*, C. 16, s. 330.

⁵⁸⁴ El-İsfahani, *Müfredât Kur'an Kavramları Sözlüğü*, ss. 1227-1228; Penrice, *Kur'an Sözlüğü*, s. 251.

Kur'an'da farklı vesilelerle kalbin istidlalinden, nazarından, teemmülünden, tedebbüründen, tabassurundan, tefakkuhundan, tezekküründen bahsedilmiş ve bilginin yerinin kalp olduğu vurgusu yapılmıştır.⁵⁸⁵ Buna bağlı olarak Esen, kavramın pek çok bilişsel yetiyi muhtevasında barındırmakta oluşuna ek olarak, akıl ve vicdanı da içeren kapsamlı bir kullanım alanına sahip olduğu iddiasındadır.⁵⁸⁶ Ay ise akıl iman ilişkisini ele aldığı eserinde, imanı akıl merkezli açıklayanların temel referansının “kalben tasdik” düsturu olduğunu hatırlatmıştır. Ay'a göre bu referans, iradi bir akıl yürütme sonucu ulaşılan bir kabule ve onaya dayanmaktadır ve bu açıdan dikkate değerdir. Kalben tasdik süreci bu durumda ciddi bir muhakeme ve araştırma faaliyeti sonucunda gerçekleşmektedir.⁵⁸⁷ Bu tespitler er-Razî'nin de belirttiği gibi kalbin, ilmin, bilginin ve bilmenin mahalli oluşuyla da uyum arz etmektedir.⁵⁸⁸ Son tahlilde Kur'an'ın kalbe isnat ettiği iş ve fiilleri “anlama, düşünme, akletme, karar verme, şiddetle reddetme, devamlı değişme, iman etme, katılaşıma, körelme, şüphelenme vb” gibi eylemlerle örneklendirmek mümkündür.⁵⁸⁹

Kur'an'da kalp sözcüğüyle eş anlamlı olarak kullanılan kavramlardan birisi *fuad*⁵⁹⁰ kelimesi, bir diğeri ise onun çoğul formu olan *ef'idedir*.⁵⁹¹ Bu kullanım şekli çoğunlukla “gayret duygusuyla ya da bir şevkle, arzuyla heyecana gelme, tutuşup yanma” anlamına dikkat çekmek için tercih edilmektedir. Zira *fuad* ibaresi kalpte

⁵⁸⁵ Esen, “Kur'an'da Akıl İman İlişkisi”, ss. 61-62.

⁵⁸⁶ Esen, “Kur'an'da Akıl İman İlişkisi”, s. 66.

⁵⁸⁷ Mahmut Ay, “Kelam'da Akıl-İman İlişkisi”, *Akıl ve Vahiy, İslam ve Hıristiyanlık'ta Akıl ve İman*, Editör: Mualla Selçuk ve Richard Heinzmann, Kohlhammer Yayınları, Stuttgart 2017, s. 100.

⁵⁸⁸ Er-Râzî, *Tefsîr-i Kebîr*, C. 11, s. 162.

⁵⁸⁹ Murat Sülün, “Kur'an-ı Kerim'de Vahyin Kavramsal Çerçevesi”, *Vahiy Zincirinin Son Halkası Kur'an Vahyi*, Kur'an Çalışmaları Vakfı, İstanbul 2017, s. 182.

⁵⁹⁰ Furkan, 25:32; İsrâ, 17:36; Hud, 11:120.

⁵⁹¹ İbrahim, 14:43; Mülk, 67:23; Hümeze, 104:7; Penrice, *Kur'an Sözlüğü*, s. 251.

“yanma” manasına atıfla kullanılmaktadır.⁵⁹² Kur’an kavramı bu anlamıyla Hz. Musa’nın annesinin onu suya bıraktığı gece yaşadığı ızdırabı tasvir sadedinde kullanmıştır.⁵⁹³ Kalbin idrak eden yönüne işaret etmek maksadıyla Kur’an bazı ayetlerde ise *basar* ifadesine yer vermektedir.⁵⁹⁴ Görme duyusu anlamından çok kalp basireti anlamında kullanılan kavramın anlamlarından birisi bu nedenle kalp ile görendir.⁵⁹⁵ Basar, akledilen herşeyin kendisiyle idrak edildiği bir kuvve olan basiret⁵⁹⁶ ile de bu yönüyle ilişkilidir. Basîret, bir şeye ilişkin ilim ve marifetin kemale ermesi anlamına gelmektedir.⁵⁹⁷ Elmalılı’ya göre *basarın* göze nisbeti basiretin kalbe nisbeti gibidir. Basîret bu anlamda ince kavrayış, zekâ, fetanet ve feraset gerektirmektedir.⁵⁹⁸ Basar terimine ilave olarak *sadr* kavramı da Kur’an’da kalp/gönül nitelemesiyle yer alan kullanımlardan birisidir.⁵⁹⁹

Kur’an’da buraya kadar bahsi geçen kavramlara ilave olarak anlama fiiliyle ilişkili pek çok eylemden söz edilmektedir. Kuvvetli bir zekâ ve anlayışa dayanarak anlamak anlamında fıkhetmek,⁶⁰⁰ (Tevbe, 9:87), bir olguyu en özel nitelikleriyle bütün halinde kavramak anlamında idrak etmek⁶⁰¹ (En’am, 6:103), işin sonunu da düşünerek eylemde bulunmak anlamında tedebbür etmek⁶⁰² (Nisa, 4:82), delillere nazar ederek

⁵⁹² El-İsfahani, *Müfredât Kur’an Kavramları Sözlüğü*, s. 1158; Bursevî, *Kelimeler Arasındaki Farklar, Kitâbu’l Furûq*, 388.

⁵⁹³ Çalık, “Bir Semantik Analiz Denemesi: Kur’an’da “Kalp” Kavramı”, s. 182; Kasas, 28:10.

⁵⁹⁴ El-İsfahani, *Müfredât Kur’an Kavramları Sözlüğü*, s. 204; Kaf, 50:22; Necm, 53:17.

⁵⁹⁵ Mukatil B.Süleyman, *Kur’an Terimleri Sözlüğü*, İşaret Yayınları, İstanbul 2004, s. 287.

⁵⁹⁶ Müstecâbî-zâde İsmet, *Lafızların Arasındaki Farklar Furûq-ı Elfaz*, Çeviren: Ömer Zülfe, İşaret Yayınları, İstanbul 2011, s. 59.

⁵⁹⁷ El-Askerî, *Arap Dili’nde ve Kur’an’da Farklar Sözlüğü el-Furûq fi’l-Luğa*, s. 115; Zümer, 39:22.

⁵⁹⁸ Yazır, *Hak Dîni Kur’an Dili*, C. 4, s. 60.

⁵⁹⁹ Penrice, *Kur’an Sözlüğü*, s. 174; Zümer, 39:22.

⁶⁰⁰ Er-Râzî, *Tefsîr-i Kebîr*, C. 10, s. 58.

⁶⁰¹ El-Askerî, *Arap Dili’nde ve Kur’an’da Farklar Sözlüğü el-Furûq fi’l-Luğa*, s. 111.

⁶⁰² Müstecâbî-zâde İsmet, *Lafızların Arasındaki Farklar Furûq-ı Elfaz*, s. 86.

fikir üretmek anlamında tefekkür etmek⁶⁰³ (En'am, 6:50), hatırlamak, dille ve kalple geçmişini düşünerek anmak anlamında tezekkür etmek⁶⁰⁴ (Bakara, 2:269) ve bulup görerek anlamaya çalışmak anlamında tabassur etmek (Zariyat, 51:20-21)⁶⁰⁵ bu eylemlerden bazılarıdır.⁶⁰⁶ İnsan söz konusu eylemleri yukarıda açıklamaları yapılan *akıl, lübb, hicr, hilm, nüha, kalp, fuad, basar ve sadr* gibi yetilerine dayanarak gerçekleştirmektedir. Kur'an'da insanın düşünen, akleden, bilen bir varlık oluşuna ve söz konusu yetilerinin tümünün varoluşunu şekillendirmekte oluşuna kuvvetli bir vurgu söz konusudur. Kur'an terminolojisinde anlamın vasıtası olan akıl ve türevleri isim ve fiil formlarıyla kırk dokuz ayette tekrar edilmekte iken, yine bir anlama aracı olarak nitelendirilen kalp ve ona yakın kavramların dikkate sunulduğu ayetler ise yüzü aşkıdır.⁶⁰⁷ Akıl ve akılla ilintili kavramlar önceliği düşünmeye, akletmeye, kavramaya, idrak etmeye ve anlamaya vermekte iken Çalık'a göre Kur'an'daki kalp kelimesi isim ve fiil kullanımlarıyla, rûh, inanç, şuur, vicdan, duygu, düşünmek, akletmek gibi, insanın varlık şartlarının neredeyse tamamını kuşatan bir anlam alanına karşılık gelmektedir.⁶⁰⁸

Akıl ve kalp ikilemi şimdiye kadar birçok araştırmancının konusu olmuş ve önemli tartışmaların merkezinde yer almıştır. Ekseriyetle kelam ve tasavvuf ekollerinin öncülük ettiği bu tartışmalarda akıl ve kalp duyuları birbirinden yalıtılmış ve düşünürler ait hissettikleri dünya görüşlerine göre anlamın tahtına kavramlardan sadece birini

⁶⁰³ Müstecâbî-zâde İsmet, *Lafların Arasındaki Farklar Furûq-ı Eلفaz*, s. 87.

⁶⁰⁴ Necdet Karakaya, "Kur'an'da Sembolik Eylemler Düşünmeye Dair Kavramlar Bağlamında", *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C. 5, S. 1, Haziran 2016, s. 180.

⁶⁰⁵ Muammer Esen, "Kur'an'da Akıl-İman İlişkisi", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 52: 2 (2011), s. 89.

⁶⁰⁶ Söz konusu fillere ilişkin detaylar için bkz. Osman Gülbe, *Kur'an-ı Kerim'de Düşünmeye Yönelik Kavramlar*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya 2009.

⁶⁰⁷ Hayreddin Karaman ve diğerleri, *Kur'an Yolu Türkçe Meal ve Tefsir*, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara 2017, C. 2, s. 630.

⁶⁰⁸ Çalık, "Bir Semantik Analiz Denemesi: Kur'an'da "Kalp" Kavramı", s. 184.

oturtmak için ciddi uğraşlar vermişlerdir. Bu durum söz konusu yetilerin insan varlığı için kıymeti nispetinde karşılaştırılmasıyla ve tabir yerindeyse kıyasıya bir yarış içine sokulmasıyla neticelenmiştir. Oysa Kur'an söz konusu ayetlerde yer alan "akledesiniz diye", "umulur ki akledersiniz", "düşünesiniz diye", "aklınız ermiyor mu?", "onunla akıl ettikleri kalpleri", "kalpleri mühürlendi, artık bilmezler", "kalpleri mühürlendi, artık anlamazlar" söylemleriyle insanın temel dinamiklerinden olan akla ve kalbe aynı anda dikkat çekmektedir. İnsanın varoluşunun yapı taşlarını oluşturan bu unsurlar Kur'an'da insanın anlamasına imkân tanıyan bütün donanımının bağımsız ancak birbirini tamamlayan parçaları olarak yer almaktadır. Bu nedenle akıl ve kalp arasında keskin epistemolojik ayrımlara gitmenin yahut birisinin lehine diğerini pasifize etmenin yorumcu için sağlayacağı herhangi bir maslahat yoktur.⁶⁰⁹ Kur'an insanın bilişsel ve duyuşsal özelliklerinden aynı anda ve benzer yoğunlukta bahsederek insan fitratının tüm yönlerine hitap etmekte ve onu bütünsel bir düzlemde kuşatmakta, Bilgin'in tarifiyle aklın ve duyguların birlikteliğine vurgu yapmaktadır. Zira o, kendisini salt rasyonel bir materyale dönüştüren yaklaşımlara veyahut düşüncenin aklı referanslarını ihmal eden tutumlara elverişli değildir. Bu durum esasında metnin insan tabiatıyla kurduğu ahenk başarısına dair de önemli bir göstergedir.⁶¹⁰ Albayrak'ın ifadesiyle İlahî Kelâm'ın Sahibi, insanın hangi niteliklerle ve vasıflarla donatıldığını bildiği için onunla insanın

⁶⁰⁹ Necmettin Tan, "İslam Düşüncesinde Akıl-Kalp İkilemi Üzerine", *İslam ve Yorum*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara 2017, s. 414.

⁶¹⁰ Yaşar Pişgin, "Kur'anda Kalbin Akledişi: İman", *Kelâm Araştırmaları*, S. 11: 2 (2013), s. 126; Hatice Teber, "Hakikatin Anlaşılmasında Akıl-Kalp Korelasyonu Epistemolojik Bir Yaklaşım", *Bozok Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4, 4 (2013/4), s. 88; Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, s. 31; Yaşar Fersahoğlu, *Kur'an'da Zihin Eğitimi*, Çamlıca Yayınları, İstanbul 2015, s. 526.

bu donanıma uygun bir format aracılığıyla iletişime geçmektedir. Başka bir deyişle Kur'an insanı aklına, duygularına ve zaaflarına göre muhatap almaktadır.⁶¹¹

Kur'an metninin insanın bütüncül tabiatını hitabının merkezine koymakta oluşu yorumbilimcilerin anlamanın doğasını ortaya koyarken çizdikleri tabloyla da uyum göstermektedir. Hatırlanacağı üzere varoluşçu yorumbilimciler insanın anlama eylemini gerçekleştirirken onun bilişsel ve duyuşsal bütün yetilerinin aktif olarak sürece eşlik ettiği yönündeki görüş üzerinde hemfikirdirler. Onlara göre insanın bir akıl varlığı oluşu onun metinle, varlıkla ve diğer insanlarla mekanik bir anlama gerçekleştirdiği anlamına gelmemektedir. Zira insan anlamayı sadece zihinsel işlemlerle değil aynı zamanda bir duygudaşlık zemininde gerçekleştirmektedir. Bu durumda bilmenin ve öğrenmenin odağına sadece aklın ya da sadece kalbin yerleştirilmesi anlamanın ve insanın yapısına uygun düşmediği gibi Kur'an'ın anlamaya dair yol haritasıyla da uyum göstermemektedir. Zira Kur'an'la, evrenle ve diğer insanlarla iletişim halinde olan birey bu iletişimini, insanı insan olma mertebesine yükselten zihinsel becerileri ile onun varoluşunun önemli bir paydası olan tinsel eğilimlerinin oluşturduğu dikkate değer uyum ve bütünlük içerisinde gerçekleştirmektedir.

⁶¹¹ Albayrak, “ ‘Tefsir Usulünde Bütünlük Sorunu’, Adli Makalenin Düşündürdükleri ve Farklı Bir Yaklaşım”, ss. 215-216.

IV. BÖLÜM

TEMEL EĞİTİMSEL BİR HEDEF OLARAK ANLAMA

Sosyal bilimler alanında, öğrencilerin zihinsel arayışlarının nasıllığını ve sınırlarını belirlemek önemlidir. Bunu yapabilmek için sosyal bir olguyu anlama sürecinde olan öğrencinin, zihinsel faaliyetleri ve yaşam ifadeleri, başka bir ifadeyle düşüncesi ve eylemi arasında karşılıklı bir bağlantı kurmak gerekmektedir. Bununla birlikte insanları ve metinleri anlamaya aracı olan dil unsuru üzerinde de yoğunlaşmak gerekmektedir. Zira öğrenci ancak bu insanî özelliği sayesinde “bilgi nesnelere” ile diyaloga girme imkânına sahip olmaktadır. Bu noktada bahsi geçen, öğrencinin nasıl ve nereye kadar anladığı, yaşamla kuracağı tinsel bağ, bu bağın mahiyeti ve anlamaya olan katkısı ile iletişimde oyun kurucu olan dilin rolü meseleleri hermenötiğin konusudur. Buna bağlı olarak hermenötik, Kissack’ın de belirttiği gibi sosyal bilimler alanında öğrencilerin anlayış geliştirmesi için uygun bir seçenektir.

Her ne kadar yukarıda söz edilen hususlarda hermenötiğin sosyal branşlara katkı sunması beklense de anlamamanın ve yorumlamanın bitimsiz tabiatı eğitim ortamlarında bazı güçlüklerle yol açmaktadır. Söz konusu branşlarda nesnel anlama ulaşmanın güçlüğü ve yorumların hakikat iddiası taşımayan nitelikleri eğitimcileri zora sokmaktadır. Ders esnasında ve sonrasında ortaya çıkan sonsuz ve doğurgan yorum döngüsü öğretmenler için bazen cesaret kırıcı olabilmektedir. Oysa öğretmenden ilk etapta beklenen bu döngüyü öğrenciye belirli sınırlar çizmek suretiyle kontrol altına alması ve yönetmesi değildir. Zira bu hem insanın tabiatına hem de hermenötiğin ruhuna aykırıdır. Kissack’ın de ifadesiyle dersin ve öğretmenin pedagojik başarısı öncelikle öğrencilerin yorumsama faaliyetlerini başlatmalarında saklıdır. Zira hermenötiğin de eğitimin de hedefi, mutlak, genel geçer ve nesnel anlamlara ulaşmak

olmayıp -ki bunun imkânı önceki bölümlerde tartışmaya açılmıştı-, öğrenciyi düşünmeye ve sorgulamaya başlatmak olmalıdır. Bir eğitimci, öğrenci karşısında ilgi uyandırmaya ve öğrencinin mevcut araştırma konusuyla ilgili alternatif görüşler üretmek için çıkarımlar yapmasını sağlamaya başladığı andan itibaren başarılı olmaktadır.⁶¹²

Hermenötik düşünme ve sorgulama üzerine yaptığı kuvvetli vurgu akla eğitimin önemli konu başlıklarından olan üst düzey bilişsel becerileri getirmektedir. Değişen bilimsel, teknolojik ve sosyal koşullara bağlı olarak pek çok alanda olduğu gibi eğitim alanında da öğrencilerin üst düzey bilişsel yetilerini aktif olarak kullanmaları gerektiği üzerinde bir süredir yoğun tartışmalar yürütülmektedir. Üst düzey düşünmeyle, bireyin kendi zihinsel becerilerinin ve süreçlerinin farkında olması, bunları izlemesi, kontrol etmesi ve iyileştirmesi kastedilmektedir. “Düşünme üzerine düşünme”ye yapılan bu vurguda öğrencinin zihinsel bağımsızlığını kazanabilmesinin ancak düşünme eğitiminden geçtiği iddiası saklıdır. Öte yandan, düşünme, sorgulama, problem çözme, karar verme, değerlendirme ve yeni bilgiler üretme gibi unsurlar anlama ve öğrenme süreçlerinin önemli bileşenlerindedir. Güneş’e göre her ne kadar düşünme zihnimizin doğal bir işlemi gibi kabul edilse de yapılan araştırmalar düşünme becerilerinin kendi kendine doğal olarak gelişmediğini ve eğitime muhtaç olduğunu ortaya koymuştur.⁶¹³ Düşünme eğitimi kadar önemli bir diğer eğitim yaklaşımı da zihin yönetimidir. Zihin yönetimi, bilgiyi alma, işleme, kullanma ve üretme esnasında uygulanan zihinsel işlemleri, bu işlemlerin bilincinde olarak inceleme, tanıma ve geliştirme basamaklarını içeren bir eğitim yaklaşımıdır.⁶¹⁴ Öğrencinin tek tip ve sınırlı

⁶¹² Kissack, “Hermeneutik ve Eğitim: İnsan Bilimleri Öğretmenleri İçin Düşünceler”, ss. 180-181.

⁶¹³ Firdevs Güneş, “Öğrencilerin Düşünme Becerilerini Geliştirme”, *TÜBAR-XXXII*, 2012 Güz, s. 128.

⁶¹⁴ Firdevs Güneş, “Okuma ve Zihni Yönetme”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S. 18, C. 9, 2012, s. 2.

düşünmemesi, esnek olabilmesi ve yazar ile metin tarafından esir alınmaması adına zihin yönetimi eğitimi önemlidir.

Eğitim bilimleri araştırmalarında yakın dönemde popülaritesi artan düşünce eğitimi, zihin yönetimi ve zihin eğitimi yönetimi gibi kavramsallaştırmaların tümü araştırmamıza konu olan anlamayla ilişkilidir. Başka bir deyişle düşünce eğitiminin (*terbiye-i fikrîye*) gayesi Satı Bey'in de vurguladığı gibi "iyi anlamak, iyi öğrenmek ve iyi düşünmek"tir.⁶¹⁵ Bu nedenle biz, -söz konusu kavramsallaştırmaları ve buna bağlı olarak ortaya çıkan anlama yöntem ve tekniklerini güncel araştırmalara havale ederek bu başlıkta spesifik olarak düşünce eğitimine ışık tutacağını düşündüğümüz bir kavrama yoğunlaşmak niyetindeyiz. Bu kavram Aristo'nun düşünce erdemleri/entelektüel erdemler arasında yer verdiği ve Gadamer'in anlama-uygulama bağıntısını üzerinde bina ettiği "phronesis" erdemidir. Bizi kavramı özel bir başlıkla ele almaya yönlendiren iki etken söz konusudur. Bunların ilki felsefenin ve erdem etiği tartışmalarının odağında olan bu kavramın eğitim felsefesinin de konu başlıkları arasında yer alması gerektiği yönündeki kanaatimizdir. Zira insanın doğuştan girdilerine sahip olduğu bu yeti Aristo'ya göre ancak eğitimle olgunlaşır gelişebilmektedir. Bu anlamda phronesis'in keşfi doğrudan eğitimsel bir görevdir. İkinci etken ise "doğru olanı yapmak için uygun mekânı, zamanı ve yöntemi belirlemeye yarayan zihinsel kapasite" anlamına gelen kavrama dair yapılacak tespitlerin din eğitiminde anlama-uygulama ilişkisine yönelik tartışmalara ışık tutacağı yönündeki umudumuzdur.

⁶¹⁵ Sâti Bey, *Fenn-i Terbiye*, İnceleme: Cahid Şenel, Abdessamed Taibi, Metin Abdulhalim Koçkuzu, Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA), Ankara 2017, s. 139.

1. Bilgelik/Hikmet Temelli Düşünce Eğitimi

Çalışmamızın bu başlığı ilhamını “Din Öğretiminde Dinden Öğrenme Yaklaşımı -Müttaki Kavramı Örneği-”⁶¹⁶ isimli yüksek lisans tezinin öneriler kısmından almaktadır. Söz konusu tezin sınırları çerçevesinde “İnsan olmak ne demektir?” sorusuna cevap aramak amacıyla Aristo’nun düşünce ve karakter erdemleri tasnifine değinilmiştir. Aristo insanı tanımaya ve tanımlaya çalışırken onun varoluşunu inşa eden bazı olanakların varlığından söz etmektedir. Doğru düşünme, doğru yargılama, akli başındalık gibi erdemler insanın doğuştan girdilerine sahip olduğu entelektüel potansiyeline karşılık gelmekte iken, doğruluk, cesaret, paylaşımcı olma gibi meziyetler de yine insanın kodlarında yer alan ahlakî yetilerdir. Bu tasnifte yer alan ve entelektüel erdemlerden biri olan phronesis erdemi, anlamayla ve zihinsel süreçlerle olan yakın ilgisinden dolayı bu çalışma kapsamında detaylı olarak incelenmiştir. Bu incelemenin, bireyin düşünce gelişiminin önemini vurgulaması ve düşünce eğitiminde yeni bir alan açması umulmaktadır.

Kavramın tahliline geçmeden önce şunu da belirtmek gerekir ki, kavramın İslam din eğitimi açısından da özel bir anlamı vardır. Zira İslam anlayışı insanın düşünceleri ve fiilleri arasında, bunun tabii yansıması olarak da anlama ve uygulama arasında bir bütünlük görmektedir. Bu anlamda klasik İslam düşüncesinde “düşünen insan” veya “iyi davranışlarda bulunan insan” gibi ayrımlar gözetilmemektedir. Hatta düşünce ve eylemlerin bir arada bulunduğu durumlar için Allah’ın sonsuz mükâfat vaadi söz konusudur.⁶¹⁷ Düzgün’ün yaygın kanaatle kabul gören bu tesptinden hareketle din eğitiminin konusunun boşlukta asılı duran zihin işlemleri ya da düşünce imgeleri

⁶¹⁶ Betül Zengin, *Din Öğretiminde Dinden Öğrenme Yaklaşımı -Müttaki Kavramı Örneği-*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Din Eğitimi Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara 2013.

⁶¹⁷ Düzgün, *Din Birey ve Toplum*, s. 57.

olmadığını söyleyebiliriz. Kanaatimizce din eğitiminin konusu aksine düşüncenin eylemle buluşan ve eylemi yönlendiren kapasitesi ve kabiliyetidir. Phronesis/pratik hikmet erdemi, insanın söz konusu kapasite ve kabiliyetine karşılık gelmekte olduğundan dolayı din eğitimi açısından önem arz etmektedir.

Phronesis, Aristo'nun entelektüel erdemler kategorisinde yer alan bir tür düşünce erdemidir. "Doğru olanı, doğru yerde, doğru zamanda, doğru yolla yapma ve buna dair sahip olunan muhakeme kapasitesi" anlamına gelen kavram, toplumsal kodlarımızda mevcut olan feraset, basiret ve irfan gibi kavramların isabetli karşılıkları olarak kabul edilmektedir.⁶¹⁸ Gencer'in tasnifinde *hikmet-i ameliye*⁶¹⁹ olarak yer alan kavramın İngilizce literatürde ise pek çok muadili bulunmaktadır. "Reasonableness" (makuliyet), "practical wisdom" (pratik bilgelik), "prudence" (sağduyu, temkinlilik), "discernment" (fark etme, idrak) veya "yargılama" (judgement) kavramları söz konusu kullanımlardandır. Aristo çevirilerinde yaygın olarak kavram "akla uygunluk" ve "makullük" olarak tercüme edilmiştir. Bir *anlayışlılık erdemi* olması dolayısıyla kavramın "sağgörü"⁶²⁰ şeklinde çevirisi de mevcuttur. Çebi'ye göre kavramın zengin anlam içeriği düşünüldüğünde kastedilen manayı karşılamak için bu tercüme yeterli görünmemektedir. Onun önerisi phronesis'i, yukarıda anlamları verilen tüm olgulara işaret etmesi nedeniyle "practical wisdom" yani "pratik bilgelik" ya da "pratik hikmet" şeklinde kullanmak yönündedir.⁶²¹ Biz de kavramın kapsam genişliğini karşılaması açısından bu tercihin uygun olduğu kanaatindeyiz. Bu nedenle phronesis'i bizzat kendi

⁶¹⁸ Aliye Çınar, "Aristoteles'in Nikomakhos'a Etik'inde Pratik Hikmet Kavramı ve Günümüz Açısından Önemi", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* C. 16, S. 1, 2007, ss. 176-177.

⁶¹⁹ Bedri Gencer, "Dini Düşünce Olarak Fıkıhtan Külli İlim Olarak Hikmet", *Akademide Felsefe Hikmet ve Din*, Bülent Ecevit Üniversitesi Yayınları, S. 3, Zonguldak 2014, s. 225.

⁶²⁰ Aristoteles, *Retorik*, Çeviri: Mehmet Doğan, Yapı Kredi Yayınları İstanbul 2016, s. 65.

⁶²¹ Sezgin Seymen Çebi, "Aristoteles'te Phronesis Kavramı Ve Modern Hukukta Muhakeme", *Hukuk Kuramı*, C. 2, S. 6, Kasım-Aralık 2015, s. 2.

formuyla kullanmadığımız durumlarda “pratik bilgelik” ya da “pratik hikmet” isimlendirmelerini kullanarak ifade etmeyi tercih ettik.

Phronesis, genel, evrensel kuralların, kanunların tikel durumlara uyarlanması esnasında devreye giren bir düşünce erdemidir.⁶²² Erdem bu yönüyle insanın verilen bir sorumlulukta ya da içinde bulunduğu özel bir durumda nasıl davranması ve neye göre karar vermesi gerektiğini bilmesi ve anlaması durumuna işaret etmektedir. Phronesis, bireyin zihin durumunun onun spesifik bir eylemine yön veren düşünsel bir yetisi olması hasebiyle ait olduğu kişiye ve duruma bağımlıdır. Bu yönüyle o, hem bir varlık modu hem de entelektüel bir kapasitedir.⁶²³ Çınar’a göre arzu ve akıl birlikteliği ile eylemde bulunan insanı harekete geçiren esas etken salt düşünce değil phronesis’tir. Zira mutlak ve bağımsız düşüncenin ve teorik aklın insanı harekete geçirme kabiliyeti yoktur. Aynı şekilde teorik aklın “orta olan”ı gerçekleştirebilme özelliği de yoktur. İnsanın tercihlerini aşırı uçlardan yana değil de orta olandan yana kullanması pratik hikmet yardımıyla. Pratik hikmet bir bakıma ölçülülük demektir. Tek tek şeylerde doğru olanın tespiti ile ilgili olduğu için doğal olarak uygulamayla ilgilidir. Bununla birlikte *akl-ı selime göre davranmak* anlamına gelen bu erdemin insanda tabiat haline gelme özelliği vardır. İnsanın o mizacı kazandıktan sonra süregelen eylemleri de yine aynı makullük ve ölçülülük çerçevesinde gerçekleşecektir.⁶²⁴

Pratik hikmet entelektüel bir erdemdir ancak ruhun rasyonel ve irrasyonel yönleri arasında bir bağ kurma görevi üstlenmesi açısından da hem düşünce erdemleriyle hem de karakter erdemleriyle ilişkilidir. Arzu ve istekleri aşırılıklardan

⁶²² Rod Coltman, *The Language of Hermeneutics: Gadamer and Heidegger in Dialogue*, State University of New York Press, New York 1998, s. 4.

⁶²³ Jean Grondin, “Gadamer’s Basic Understanding of Understanding”, *The Cambridge Companion to Gadamer*, Cambridge University Press, 2002, s. 3.

⁶²⁴ Çınar, “Aristoteles’in Nikomakhos’a Etik’inde Pratik Hikmet Kavramı ve Günümüz Açısından Önemi”, ss. 182-184.

koruyarak makul bir çizgide tutan phronesis bu yönüyle düşünce ve karakter erdemleri arasındaki teması sağlamaktadır. Dahası o, hiçbir karakter erdeminin kendisinden bağımsız hayata geçirilemeyeceği türden bir yetidir. Ahlakî erdemler ya da karakter erdemleri bünyesinde bireyin erdemli davranmasına yönelik ihtimalleri barındırmakta iken pratik hikmet sahip olduğu etkin güç sayesinde bu ihtimalleri imkâna dönüştürmekte ve eylemin sonucunu belirlemektedir. Başka bir deyişle pratik hikmet bireyin tabiatında karakter erdemleri sayesinde mevcut olan eğilimleri doğru eylemlerle buluşturmasına aracı olmaktadır.⁶²⁵ Bu durumda bireyin karakter erdemlerinin birebir hayat durumlarındaki yansıması, bir düşünce erdemi olan phronesis'e bağlıdır. Bu durumu "adalet" olgusuyla örnekleyecek olursak; adalet duygusu insanın tabiatında öz olarak bulunmaktadır, insan adil olma yetisiyle yaratılmıştır. Onun adaleti gözetmesi gereken tikel bir durumda vereceği karara yön verecek olan güç ise phronesis'tir. Phronesis bu yönüyle bireyin entelektüel sorumluluğunun garantisidir. Birey bazen bu sorumluluğa bağlı olarak pek çok farklı erdemi tek bir eylem ya da düşünce çizgisinde koordine etmek durumunda kalabilmektedir. Bu çizgi bireyin tüm erdemlerini ve bilgilerini devreye sokması gereken anlık bir karara zemin oluşturmaktadır. Diğer tüm erdemlere öncülük eden pratik hikmet bu nedenle bu erdemlerin tamamının bilgisine muhtaçtır. Yukarıda da belirtildiği gibi phronesis'in eylemi icraya etkisi, tüm varoluşsal kodların etkin olduğu bir koordinasyona işaret etmektedir.⁶²⁶ Bu durumda pratik hikmetin dar kapsamlı bir bilişsel yeti olmadığı söylenebilir. Kavramla, geniş

⁶²⁵ James Delaney, *Rousseau and the Ethics of Virtue*, Continuum Publishing, New York 2006, ss. 20-21; Tufan Çötök, "Antikçağ'dan Günümüze Phronesis Kavramı", *Dokuz Eylül Üniversitesi Felsefe Bölümü Felsefede Bugün ve Yarın Konferansları VIII*, s. 3.

⁶²⁶ Carrie Birmingham, "Phronesis a Model for Pedagogical Reflection", *Journal of Teacher Education*, Vol. 55, No. 4, September/October 2004, ss. 321-323.

kullanımıyla, olumlu duygularla doğru mantığın karşılıklı olarak birbirine bağımlı olduğu ve birbirini beslediği bir yapı kastedilmektedir.⁶²⁷

Muhtevasında pratik zekâ, sağduyu ve öngörüye dair işaretler bulunan phronesis, yukarıda vurgulanan özelliklerine bağlı olarak bilinen zihin durumlarından, düşünme süreçlerinden ve bilme şekillerinden farklıdır. Öncelikle phronesis Çebi'ye göre *sophia* gibi saf ve katışıksız bir düşünme hali değildir. Aksine phronesis *sophia*dan farklı olarak amaçların ya da sonuçların belirlenmesiyle ilgilenmek durumundadır. Bireyin kendisi için yararlı olan şeylere dair rasyonel bir tefekkürü olan bu yeti, söz konusu nedenle ancak yaşama ve eyleme yoluyla öğrenilebilmektedir. Zira phronesis, bilme ve düşünmeye dair mevcut kabiliyetin pratik eylemlerde vücut bulması anlamına gelmektedir. Bu durumda phronesis hem eylemin süreci ve eyleme götüren araçlar, hem de eylemin sonucu üzerinde yoğunlaşan zihin işlemlerinin tümüne atıfla kullanılmaktadır.⁶²⁸ Phronesis tüm bu yönleriyle bilimsel bilgiden (episteme) ve ustalık bilgisinden (techne) de farklıdır. Zira bu düşünsel yeti ikisinden de farklı olarak önceliği insanoğlu için iyi ya da kötü olanı belirlemeye vermektedir. Phronesis bu anlamda insan için gerçek ve faydalı olanı anlamamanın peşindedir. O, belirli bir zaman diliminde belirli insanlarla ve belirli olaylarla ilgili olması dolayısıyla özel somut vakıaları ve kompleks tuhaf durumları anlamada da devreye girmektedir. Phronesis'in müdahil olduğu düşünme süreçlerini bu nedenle "eylemde bilme", "eylemde akıl yürütme" ve mevcut özel "durumla diyaloga girme" şeklinde karakterize etmek mümkündür. Birmingham'ın ifadesiyle phronesis'te *eylemin içinde düşünme* ve *eylem üzerinde düşünme* söz konusudur.⁶²⁹ Bununla birlikte söz konusu farklılaşma phronesis'in epistemeden

⁶²⁷ Christine Swanton, *Virtue Ethics A Pluralistic View*, Oxford University Press, New York 2003, s. 294.

⁶²⁸ Çebi, "Aristoteles'te *Phronesis* Kavramı Ve Modern Hukukta Muhakeme", ss. 5-6.

⁶²⁹ Lynne Alexandrova, *Conversing with Rorty: Hermeneutically & Dialogically*

tamamen bağımsız olduğu anlamına gelmemektedir. Zira birey yetersiz bir epistemeye yani bilimsel bilgiye sahip ise şayet, özel durumların temsil ettiği evrensel kavrama güçlüğü çekecektir. Bu eksiklik ise phronesis'e uygun bir uygulama alanı açmamak anlamına gelmektedir.⁶³⁰

Aristo'nun insanın phronesis kuvvesine vurgu yapmasının altında yatan sebep onun bilgi ile eylem arasındaki boşluğun, iyi fikrinin somut ve tikel olandan bağımsızlaştırılması neticesinde oluştuğu yönündeki kanaatidir. Çınar'a göre Aristo'nun bu kanaatten hareket ederek bilgi ile erdemi özdeşleştirmeye çalışması dikkate değer görünmektedir. Ona göre iyi fikri teorinin boşluğunda durmamalı, insanî aktiviteyle bağlantılı olmalıdır. Aklın pratik durumlarda devreye giren yetisi olan phronesis, söz konusu bağlantıyı sağlayan yeti olması açısından, yani iyinin bilgisini verdiği gibi onun hangi durumlarda nasıl uygulanması gerektiğinin bilgisini de vermesi açısından önemlidir.⁶³¹ Zira değişen insan durumları her zaman genel yasalarla uyum gösterememekte ve yasaların kolayca uygulanmasına müsaade etmemektedir. Bu da insanın genel yasalara bağlı kalmaya çalışırken tikel durumlar karşısında bazı zorluklar yaşamasına neden olmaktadır. Bu anlamda devreye giren pratik akıl yetisi somut eylemlerin ve yaşam durumlarının genel ve evrensel yasalarla yaşadığı zorunlu gerilimi aşma hususunda yardımcıdır.⁶³² Bununla birlikte bir nevi idrakî bilgi (perceptual knowledge) olan phronesis, söz konusu gerilimi aşmaya çalışırken kuralı ve yasayı bir

3D *Democratically&Ecologically*, Mind&Time Publications, Kanada 2014, ss. 37-38; Birmingham, "Phronesis a Model for Pedagogical Reflection", ss. 314-316.

⁶³⁰ Çebi, "Aristoteles'te *Phronesis* Kavramı Ve Modern Hukukta Muhakeme", s. 3.

⁶³¹ Çınar, "Aristoteles'in Nikomakhos'a Etik'inde Pratik Hikmet Kavramı ve Günümüz Açısından Önemi", s. 175.

⁶³² Çebi, "Aristoteles'te *Phronesis* Kavramı Ve Modern Hukukta Muhakeme", s. 4.

yol gösterici olarak kullanmakta ama her durumda somut olayın kendine özgü inceliklerini ve öznelliğini korumaktadır.⁶³³

Phronesis tikel durumların öznelliğini koruduğu gibi bireyin olay karşısında takındığı tavrın özgünlüğünü de korumaktadır. Zira bu yeti herkesin kendisi için neyin iyi olduğuna ve hayatını neye göre devam edebileceğine dair rasyonel algısıdır.⁶³⁴ Bu anlamda phronesis devrede iken işin merkezinde olan aslında yine bireyin kendisidir. Zira Aristo kavramın orijinallğine değinirken etkin payı özneye vermiştir. Kişinin eylemini yönlendiren şey evrensel olan değer/norm değil, kişinin bizatihi kendisidir. Birey eyleminin yönünü kendi algısı ve akıl yürütmesi sayesinde belirlemektedir. Aklın ve davranışın birimsel bütünleşmiş bir fenomeni olan phronesis, birey için iyi olanın ne olduğunu bilme anlamına geldiği gibi, bireyin bilgisine sahip olduğu bu erdemi pratik etmek için ihtiyacı olan motivasyon anlamına da gelmektedir.⁶³⁵

Phronesis kavramı geçmişten günümüze pek çok filozofun gündeminde yer aldığı gibi modern dönem yorumbilimcilerinin de gündeminde yer almıştır. Bu yorumbilimciler arasında kavramın derin tahlili ile ilgilenen isimler arasında öncelikle Gadamer yer almaktadır. Gadamer kavramı düşünmeyle, anlamayla ve uygulamayla olan ilişkisi bağlamında önemli görmüş ve kendi felsefi hermenötigi için yeniden yorumlamıştır. Ona göre bu alan insanın varoluşu üzerine eğilen Heidegger'in de ilgilendiği ancak öncelikli konu başlıkları arasında yer vermediği bir alandır.⁶³⁶ Heidegger tartışmalarının hazırladığı zemin üzerinde rahatlıkla yol alan Gadamer, phronesis'in etik bilgisiyile epistemenin teorik bilgisinin ayırım noktaları üzerinden

⁶³³ Çebi, "Aristoteles'te *Phronesis* Kavramı Ve Modern Hukukta Muhakeme", s. 10.

⁶³⁴ Riccardo Dottori, "The Concept of Phronesis by Aristotle and the Beginning of Hermeneutic Philosophy", *Etica & Politica / Ethics & Politics*, XI, 2009, 1, s. 306.

⁶³⁵ Dottori, "The Concept of Phronesis by Aristotle and the Beginning of Hermeneutic Philosophy", s. 308.

⁶³⁶ Hans-Georg Gadamer, *A Century of Philosophy*, Translated by Rod Coltman with Sigrid Koepke, The Continuum International Publishing Group, USA 2003, s. 20.

hareket etmiştir. Zira onun insan bilimlerinde yorum projesi için önemli bulduğu nokta epistemeden ziyade phronesis'tir, o bilginin pratik yönüyle ilgilenmektedir.⁶³⁷ Gadamer'in hermenötik problem üzerinde düşünürken epistemeden phronesis'e kayması ve anlamının kendisini ancak eylemde gösterdiği yönündeki düşüncesi dikkate alınması gereken bir husustur.⁶³⁸

Episteme, sophia, teori ya da techne kavramlarından ziyade pratik hikmet kavramını öne çıkarmış olması nedeniyle Gadamer, Günok'a göre insan yorumunun ve anlamasının ahlakî bir yönü olduğunu kabullenmiş ve onaylamış olmaktadır. Bununla birlikte ona göre insanın anlaması onun tecrübesinden bağımsız bir şey değildir. Ona göre belirli bir yöntemle elde edilmiş olmaktansa tecrübe edilmiş olma anlama için daha önemli bir avantajdır. Zira her anlama, ahlakî kararlar gibi kanunu/kuralı bir kez daha yapılandırmaktadır.⁶³⁹ Gadamer bu nedenle kavramı geleneksel epistemolojinin ve hermenötiğin birincil öğelerinin merkezinde yer alan "uygulama" nosyonunun rehabilitesinde işe koşmuştur.⁶⁴⁰

Yorumu, anlamayı ve pratiği eşitleyen Aristocu ve varoluşçu tavrının bir neticesi olarak Gadamer,⁶⁴¹ bilmeyi -pratik bilme dâhil tüm bilmeler- yapma ve olmadan farklı bir düzlemde ele almamıştır. Bu anlamda bilmenin diğer eylemlere bir üstünlüğü de yoktur.⁶⁴² Bilme, anlama, yapma ve olma, esasında insanın tabiatının derinliklerinde yer alan, iç içe geçmiş süreçlerdir. Bu eylemlerin meydana gelmeleri açısından da herhangi

⁶³⁷ Ormitson ve Schrift, "Hermenötiğe Giriş", s. 29; Coltman, *The Language of Hermeneutics: Gadamer and Heidegger in Dialogue*, s.8.

⁶³⁸ Bruns, *Antik Hermenötik*, ss. 39-40.

⁶³⁹ Günok, *Reformulation of the Concept of Understanding in Heidegger's and Gadamer's Hermeneutic Theories*, ss. 99-100.

⁶⁴⁰ Coltman, *The Language of Hermeneutics: Gadamer and Heidegger in Dialogue*, ss. 2-4.

⁶⁴¹ Günok, *Reformulation of the Concept of Understanding in Heidegger's and Gadamer's Hermeneutic Theories*, s. 102.

⁶⁴² Coltman, *The Language of Hermeneutics: Gadamer and Heidegger in Dialogue*, s. 12.

bir öncelik ve sonralık söz konusu değildir. Gadamer, Aristo'nun, pratik bilginin bu ontolojik ve kendi kendini referans veren yönünü bu nedenle, nesnel, değişmez ve evrensel olanın peşinde olan teorik bilgiden tamamen ayırmaktadır. Zira ona göre phronesis nesnel bir bilme değildir. Bilen özne algıladığı şeyle karşı karşıya gelmekte iken phronesis, onun karşılaştığı durumda yapması gereken şeydir. Phronesis'in bu nesnel olmayan niteliği Coltman'a göre Gadamer'in hermenötiğe bakışıyla da paralellik göstermektedir. Phronesis, kişinin kendi somut etik durumlarında kök salmış olan bir bilinç olarak ortaya çıkmakta iken hermenötik de aynı şekilde yorumcuyla metnin kendi somut durumlarında ortaya çıkan bir ufuktur. Phronesis etik olarak etkilenmiş anlamayı konu edinmekte iken, hermenötik tarihsel olarak etkilenmiş anlamayı konu edinmektedir. Gadamer burada uygulamanın geleneksel rolünü etik durumlar için yeniden yapılandırmıştır ve onu fenomenolojik bir canlı oluşum olarak yeniden tasvir etmiştir. Başka bir deyişle etik eylemin belirli durumlarında özgürce ortaya çıkan uygulama, Kant'ın kategorik zorunlulukları gibi dışarıdan, teori ya da kuralların yönlendirdiği bir oluşumdan ziyade, her insan durumunda ortaya çıkan, söz konusu insana ve duruma göre şekil alan, anlama fenomeninin merkezî bir yönünün adı olmuştur.⁶⁴³

Tüm bunlardan hareketle phronesis'in yön verdiği bir anlamının, bir metodoloji takip etmek suretiyle sürdürülen bilişsel bir süreç olmaktan öte, insan varlığının bir imkanı, kapasitesi ve kabiliyetinin yansıması olarak bir eylemin nasıl yapılacağını bilme etkinliği ya da pratiği olduğu söylenebilir.⁶⁴⁴ Bu tasvirde anlamının bilişsel, pratik ve dilsel unsurlarının bulunduğu ve tüm bu unsurların da uygulamanın içinde açığa çıktığı iddiası yer almaktadır.⁶⁴⁵ Pratik hikmet bir kurallar bütünü olmaktan ziyade insanın yapabileceği şeylere dair sahip olduğu kapasite olarak tasarlanmıştır. Bu kapasiteye

⁶⁴³ Coltman, *The Language of Hermeneutics: Gadamer and Heidegger in Dialogue*, s. 13.

⁶⁴⁴ Grondin, "Gadamer's Basic Understanding of Understanding", s. 3.

⁶⁴⁵ Grondin, "Gadamer's Basic Understanding of Understanding", s. 10.

bağlı olan anlama türü bütünseldir ve bireyi mevcut bağlamda bütün varlığıyla, nesnenin bütünüyle sıkı bağlar kurmaya davet etmektedir.⁶⁴⁶

Gadamer literatüründe phronesis, bir olguya veya tikel bir duruma karşı gerçekleştirilen anlama bağlamında değerlendirilmişken, birbirini anlama, anlaşmaya varma bağlamında da ele alınmıştır.⁶⁴⁷ Bu durumda bireyin tüm yaşamında etkin olan bu yeti, kişiler arası iletişim ve ilişki esnasında da devrededir. Bu kanıya göre birey kendi tercihlerini ve eylemlerini belirlemede phronesis'in tesirinde kaldığı gibi, diğer insanların tercihlerini ve eylemlerini anlamlandırma aşamasında da bu yetinin imkânlarını kullanmaktadır. Phronesis yardımıyla tikel durumlar için kendi kararlarını belirleyebilen insan, muhatabı söz konusu olduğunda da onun tutumlarını belirleyen etkenler üzerinde düşünebilecek ve empati kurabilecektir. Bireyin varlığını diğer insanlarla sürdürdüğü ve yine varoluşunu bu birliktelik sayesinde tamamlayabildiği bir dünyada yaşadığı hesaba katılırsa Gadamer'in empati vurgusu dikkate değerdir. Gadamer bireyin tıpkı metinle kurduğu iletişimde olduğu gibi bireylere karşı da "açık olma"yı önermiştir. "Açık olma" ve "empati" onu anahtar kavramları arasında yer almaktadır. Zira Rozek'in de belirttiği gibi Gadamer ilhamıyla literatürde yer bulan ötekiyle diyaloga *açık olma* bireyin insanlık sürecini şekillendiren ontolojik bir koşuldur.⁶⁴⁸

Buraya kadar phronesis'in mahiyetine ve Gadamer literatüründe nasıl ele alındığına değinildi. Bu yolla sınırları ve etki alanı belirlenen bu yetinin hangi açıdan eğitimin ve din eğitiminin konusu olabileceği üzerinde de durmak gerekmektedir.

⁶⁴⁶ Matheson, "Hans-Georg Gadamer's Philosophical Hermeneutics and Journalism Research" s. 7.

⁶⁴⁷ Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, C. 2, s. 85; Grondin, "Gadamer's Basic Understanding of Understanding", s. 6.

⁶⁴⁸ Marlene Rozek & Claus Dieter Stobäus, "Contributions of Gadamer to the Teachers Education in the Perspective of Full/Inclusive Education ", *Creative Education*, 2016, 7, ss. 1958-1959.

Öncelikle şunu belirtmek gerekir ki, Aristo'ya göre phronesis de diğer düşünce erdemleri gibi ancak eğitimle kazanılmaktadır.⁶⁴⁹ Tecrübe ve eğitim, pratik hikmet kazanmada oldukça önemlidir. Bu anlamda söz konusu erdemi analiz etmeye dönük tüm çabalar değerlidir. Ancak Birmingham'ın da dikkat çektiği gibi bizatihi phronesis'i ve bu çabaları ahlakla ilgili her türlü sorunu çözecek olan bir kurtarıcı olarak algılamak doğru değildir. Zira phronesis pek çok bileşeni olan ahlaki ikilemleri tek başına çözmeye güç yetiremez. Burada yapılmak istenen öncelikle insanın yaratılışı itibarıyla doğru düşünceyi doğru eylemlerle buluşturmaya yönelik programlanmış olduğuna dikkat çekmektir. Phronesis eğitimin ilgi alanına, insana verili olan bu avantajın kaynağı olması açısından girmektedir. Önemli olan bu yetinin özünde ahlakî olduğu ve ahlakî açıdan gerekli olduğu hususuna dair hem öğrencilerde hem de öğretmenlerde bir farkındalık uyandırmaktır.⁶⁵⁰

Phronesis'in gelişebilmesi için öncelikle elverişli bir zamana ve tecrübeye ihtiyaç vardır. Zira Aristo karakter erdemlerinin alışkanlıklar sayesinde gelişebileceğini, düşünce erdemlerinin gelişebilmesi için ise uzun zamana ve deneyime gereksinim olduğunu belirtmiştir.⁶⁵¹ Yıllarca süren akıl yürütmelerle ulaşılan⁶⁵² bir *yaşam bilgeliğine*⁶⁵³ işaret eden ve insanın olgunlaşma ve kemal erme sürecine zemin oluşturan bu yeti Birmingham'a göre ancak özgür ve güvenli ortamlarda açığa çıkabilmektedir. Zira düşünce ancak öğrencinin böyle ortamlarda belirli riskleri göze alması ve kritik sorular sormasıyla beslenebilmektedir. Phronesis'in etkili olabilmesi bu

⁶⁴⁹ Detaylar için bkz. Aristoteles, *Nikomakhos'a Etik*, Çeviri: Saffet Babür, Bilgesu Yayıncılık, Ankara 2009, ss. 29-31.

⁶⁵⁰ Birmingham, "Phronesis a Model for Pedagogical Reflection", ss. 321-323.

⁶⁵¹ Aristoteles, *Nikomakhos'a Etik*, ss. 29-31; Berfin Kant, "Aristoteles ve Heidegger'in Sanat Kuramlarında "Poiesis" ve "Phronesis", *Kaygı Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi* ", S. 25, 2015, s. 82.

⁶⁵² Ayhan Bıçak, "Aristoteles'in Pratik Bilim Anlayışı", Erişim Linki:

<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/14436> Erişim Tarihi: 01.06.2018, s. 205.

⁶⁵³ Çötök, "Antikçağ'dan Günümüze Phronesis Kavramı", s. 7.

nedenle eğitim ortamlarında “ne?” ve “nasıl?” soruları kadar “neden?” sorusunun da sıklıkla kullanılmasıyla mümkündür.⁶⁵⁴ Öğrenci bir metni ya da muhatabını anlamaya çalışırken “neden?” sorusunu sormaktan ve metinle gelen bilginin yahut muhatabının eyleminin bağlamını sorgulamaktan çekinmemelidir. İnsanın hem kendi düşünsel süreçlerini hem de muhataplarının anlayış biçimlerini keşfetmesi, bunları yönetmesi ve bunlara göre karar alması ancak bu yolla mümkündür.

Soru sormak ve sorgulamak kadar phronesis’in praksise yaptığı kuvvetli vurgunun dile getirilmesi de eğitimsel açıdan önemlidir. Zira bilgi-yaşam ve uygulama arasındaki boşluk, yukarıda da bazı vesilelerle değinildiği gibi, ancak düşünce ve eylem arasındaki irtibatın mahiyetinin belirlenmesiyle mümkündür. İnsanî faaliyetin, düşünce ve eylem, teori ve pratik gibi iki temel unsuru vardır ve bireyde eğitim aracılığıyla gerçekleşmesi beklenen dönüşüm ancak bu iki unsurun birleştirilmesiyle mümkündür. Zira Freire’nin de belirttiği gibi düşüncesiz ve amaçsız bir eylem en az eylemsiz bir bilgi kadar anlamsızdır.⁶⁵⁵ Bu anlamda phronesis’in teoriyi pratikle, düşünceyi eylemle, bilgiyi yaşamla ve anlamayı uygulamayla buluşturabilen yapısı insana verili olan büyük bir fırsattır.

Phronesis hem bilme-yorumlama-uygulama ilişkisine ışık tutması açısından hem de yaşama yönelik yöntemsel yabancılaşmanın aşılması⁶⁵⁶ bakımından önemli bir yerde durmaktadır. Oakley’e göre bireyin eylemlerinin ya da hayatının phronesis’in genel düzenleyici ideali tarafından yönlendirilmesi ve düzenlenmesi onu insan olma ufkuna ulaştıran unsurlar arasında yer almaktadır.⁶⁵⁷ Phronesis ile anlama bu denklemde

⁶⁵⁴ Birmingham, “Phronesis a Model for Pedagogical Reflection”, ss. 314-316.

⁶⁵⁵ Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*, s. 73.

⁶⁵⁶ Ezgi Ece Çelik, “Gadamer’in Hermeneutik Ufku Ve Nietzsche’nin Perspektivizmi”, *FLSF (Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi)*, 2013 Bahar, S. 15, s. 133.

⁶⁵⁷ Justin Oakley ve Dean Cocking, *Virtue Ethics and Professional Roles*, Cambridge University Press, Cambridge 2003, s. 30.

prosedürel ve kategorik bir anlama olmayıp varoluşun bütün kodlarının etkin olduğu bütünsel ve değersel bir anlamadır. Sadece teorik aklın ön plana çıkarıldığı yaklaşımların insanın değer yüklü anlamalar gerçekleştirmesine engel olduğu düşünülünce⁶⁵⁸ Aristo ve Gadamer'in phronesis'e yaptıkları kuvvetli vurgu anlaşılır olmaktadır. Aristo eylemi sadece düşünce planında teorik olarak hedeflemekle kalmamış, onun *yaşama dair düşünsel bir kapasite*⁶⁵⁹ olarak tanımlanan phronesis ışığında eyleme de dökülmesi gerektiğini vurgulamıştır.⁶⁶⁰

Buraya kadar ele alınan tartışmalardan hareketle phronesis erdeminin insanın fitratında içkin olan ve keşfedilmeyi bekleyen önemli bir yeti olduğu sonucuna varılmıştır. Kavramın sahip olduğu öneme rağmen din eğitimi alanında bu zamana kadar ele alınmamış oluşu bizim kavramı müstakil bir başlıkla ele almamızdaki temel motivasyon olmuştur. Kavram, insanın bir olguyu nasıl anladığı ve bu anlamadan ilhamla nasıl hareket ettiğiyle olan yakın ilişkisi açısından üzerinde durmaya değer görülmektedir. Ayrıca insanın varlık olanakları arasında yer alan bu yeti, uygulama problemiyle de ilintili olması açısından önem arz etmektedir. Litaretürde bir düşünce erdemi olarak yer almasına rağmen phronesis, diğer düşünce erdemlerinden farklıdır. Zira bu yeti karakter erdemlerinin tümüyle ilişkili olması nedeniyle insanın bütün ahlakî donanımını yönlendirebilecek bir potansiyele sahiptir. Birey karşılaştığı bir hayat durumuna ilişkin hangi ahlakî çerçevede yol alması gerektiğini bu yeti sayesinde “düşünerek” keşfetmektedir. Bu durumda birey doğru düşünmeyi öğrendiği takdirde eylemlerini kendisine verili etik kodlar ekseninde yönlendirebilecek güce sahip olacaktır. Phronesis'in yaşama olan bu kuvvetli bağına dayanarak bireyin ahlakî bir

⁶⁵⁸ Çınar, “Aristoteles'in Nikomakhos'a Etik'inde Pratik Hikmet Kavramı ve Günümüz Açısından Önemi”, s. 174.

⁶⁵⁹ Ole Fogh Kirkeby, “Phronesis as the Sense of the Event”, *International Journal of Action Researchs*, 5(1), 2009, s. 72.

⁶⁶⁰ Çötök, “Antikçağ'dan Günümüze Phronesis Kavramı”, s. 6.

yaşam sürdürebilmesinin ipuçlarının kavramın yeniden yorumlanmasında ve bu yolla düşünce eğitimine açılacak olan bağımsız alanda saklı olduğunu söyleyebiliriz. Kanaatimizce bu sayede phronesis bilkuvve alanından bilfiil alanına çıkarılabilecek ve insanın inanç-eylem uyumsuzluğunu giderebilmek için uygun bir alternatif olabilecektir.

2. Bir Eğitim Felsefesi Olarak Bütünsel Eğitim

Anlamanın din eğitiminin temel hedeflerinden biri olması gerektiğini savunduğumuz bu çalışma kapsamında buraya kadar felsefi ve teolojik temelleri ekseninde anlamanın ne olduğu ve nasıl meydana geldiği üzerinde durulmuştur. Bu analiz sonucunda son dönem hermenötik araştırmalarda ve yaptığımız Kur'an çalışmalarında ortak bir dille vurgulanan bir hususun öne çıktığını söyleyebiliriz. Bu husus, anlama üzere olan insanın bunu gerçekleştirirken onun varlık koşullarının tümünün faal olduğu yönündeki tespite dayanmaktadır. Bu tespit bizi eğitim alanında da benzer bir saptamanın yapılıp yapılmadığını araştırmaya sevk etmiştir. Zira insanın bütüncül tabiatının felsefi ve teolojik açılardan olduğu gibi eğitimsel açıdan da ele alınmasının din eğitimi felsefesi alanına ait olan bu çalışmayı destekleyerek tamamlayacağı düşünülmüştür. Bu arayış esnasında karşımıza, insanın total kimliğini eğitimin odağına yerleştiren bütünsel eğitim çıkmıştır. Bu yaklaşım çalışmamızda buraya kadar ulaşılan bulgularla ilişkili olması nedeniyle bu başlıkta üzerine bina edildiği temel felsefesi bağlamında analiz edilmiştir. Ancak şunu belirtmek gerekir ki; bu analizi yapma amacımız bütüncül eğitimin din eğitimi alanında uygulanma imkânını tespit etmek değildir. Bu husus başka çalışmaların konusu olabilir.⁶⁶¹ Bizim temel

⁶⁶¹ Örnek girişimler için bkz. Ömer Demir, "Din Eğitiminde Bütüncül Dünya Görüşü Çerçevesinde Bütünsel Öğrenme", *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. X, S. 1, 2015; Şeyma Zarife Aslan, "A Holistic Approach in Education from the Perspective of the Islamic Understanding of Human Beings" *Teaching Religion, Teaching Truth: Theoretical and*

maksadımız tezimizin sonuç kısmında önerilecek olan *İnsan Bütünsel-Bağlamsal Anlama Yaklaşımı*'nın temellerini oluştururken bütüncül eğitimin felsefesinden yararlanma imkânımızı ortaya koymaktır. Zira çalışmamız genel bir din eğitimi yaklaşımından ziyade din eğitimi alanı için önerilecek bir anlama yaklaşımı ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu anlama yaklaşımının da önemli bir sacayağını bağlam bilgisi oluşturmakta iken diğer sacayağını da metnin ve insanın bütünlüğü meselesi oluşturmaktadır.

Bütünsel eğitim (Holistic Education) hareketi ilk olarak 1970'lerin sonlarında transpersonel (benötesi) ve bütünsel yaklaşımı savunan bir grup hümanist eğitmen ve psikolog tarafından ortaya atılmıştır. Theodore Roszak, George Leonard, Joseph Pearce, Beverly Galyean, Jack Canfield ve James Fadiman gibi isimlerden oluşan bu grup, *Holistic Education Network* isimli bir yapı oluşturmuş ve çalışma ve görüşlerini bu yapının çatısı altında toparlayarak iki rapor hazırlamıştır. Her ne kadar önceleri bu grup bütünsel eğitimin kendi zamanları için devrim niteliğinde açılımlara neden olacağını düşünerek, hazırladıkları raporları yayınlamış olsalar dahi, konuya ilişkin heyecanları fazla uzun sürmemiştir. Grup üyeleri bir kaç yıl içerisinde ilgilerini başladıkları noktadan daha farklı projelere kaydırmaya başlamışlardır.

Holistic Education Network'ün yarım kalan girişimine rağmen bütünsel eğitimle ilgili tartışma ve araştırmalar son bulmamış, hareketin eğitimciler ve psikologlar arasındaki popülaritesi, özellikle New Age hareketi ve insanın potansiyeli bağlamındaki tartışmalar kapsamında günden güne artarak devam etmiştir. Bütünsel eğitimin ilk olarak kavramsallaşması ve belirginleşmesi 1980'lerin sonlarına doğru Ron Miller ve John Miller tarafından gerçekleştirilmiştir. Kanadalı düşünür John Miller 1988 yılında

Empirical Perspectives, J.Astley, L. J. Francis, M.Robbins, M.Selçuk (eds.), Germany: Peter Lang, 2012.

Bütünsel Müfredat (The Holistic Curriculum) isimli bir eser hazırlayarak eğitimde bütünsellik meselesine dikkat çekmiş ve bu yolla yaklaşımla alakalı tutarlı ve sistemli açıklamalar yapan ilk araştırmacılardan olmuştur. Onunla eş zamanlı olarak Ron Miller de Amerika’da şimdilerde *Encounter: Education for Meaning and Social Justice* başlığıyla yayınlanan *Holistic Education Review* isimli bir dergi çıkarmıştır. Bundan iki yıl sonra 1990’da Ron Miller, *What are Schools for? Holistic Education in American Culture* ismiyle yayınladığı kitabı aracılığıyla bütünsel eğitimin tarihsel temellerini ortaya koymuştur. Yine aynı yıl Ron Miller, bütünsel eğitimin iki önemli öncüsü olan Philip Gang, Edward Clark ve bazı diğer alan uzmanlarıyla Gang’in yöneticiliğini yaptığı Global Alliance for Transforming Education (GATE) isimli bir yapı oluşturmuştur. Bu oluşum bütünsel eğitimle ilgili konferanslar düzenlemiş ve 1991’de *Education 2000: A Holistic Perspective* ana başlığı altında bütünsel eğitime dair bazı prensipler belirlemiştir.⁶⁶²

Yukarıda söz edilen araştırmalara ve bunlara bağlı olarak belirlenen prensiplere göre bütünsel eğitim temelde holizm felsefesine dayanmaktadır. Evreni kendisini oluşturan parçaların her birine indirgenmiş olarak değil bir bütün olarak değerlendiren holizm felsefesinin kaynağı ise Yunan felsefesine ait olan “holos” kavramıdır. Holos kavramı, (İngilizce literatürde holon) “parçalara ayrılamayacak ve birbiriyle ilişkisi olan bütün/tam” anlamında kullanılmaktadır. Kavram hem bütüne hem parçaya aynı anda işaret etmesi açısından önemli bir kavramdır. Holistik eğitimcilerin bazıları kavramsal bu benzeşime, Sokrates’in kalp-kafa birlikteliğini vurgulayarak bütünsel eğitime örtük bir yol açmış olmasını da ekleyerek holizmin ve holistik eğitimin kökenlerinin Grek

⁶⁶² Lucila T. Rudge, *Holistic Education An Analysis of its Pedagogical Application*, Lambert Academic Publishing, 2010, ss. 6-7; Ron Miller, “Bütüncül Eğitimin Felsefi Kaynakları”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, S. 10, C. 3, Temmuz 2005, s. 36.

felsefesine kadar götürülebileceğini iddia etmişlerdir.⁶⁶³ Hareketin Antik Yunan'la olan ilişkisine ilave olarak onun kökenlerinin Rousseau, Pestalozzi ve Froebel'in Romantik eğitim teorilerine dayandığını düşünen görüşler de mevcuttur. Daha genel bir çerçevede hareketin temel yaklaşımı ve prensipleri düşünülünce Plato, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Tolstoy, Maslow ve Rogers gibi hümanistlerden, Dewey ve takipçilerinde oluşan ilerlemecilerden, Channing, Emerson, Thoreau, Ripley, Alcott, Montessori, Steiner ve Krishnamurti gibi benötesi düşünürlerinden, Ferrer gibi anarşistlerden, Paul Goodman, Jules Henry, Edgar Friedengerb ve Myles Horton gibi toplumsal eleştirmenlerden ve Holt, Kozol, Illich ve A. S. Neill gibi radikal eleştirmenlerden ilham aldığı düşünülmektedir. Bununla birlikte bütünsel eğitimin Japonya'daki öncülerinden olan Nakagawa gibi, bu eğitimin daimîcilikten, yerli dünya görüşlerinden, yaşam felsefelerinden, ekolojik dünya görüşlerinden, sistemler teorisinden ve feminist düşünceden beslendiğini iddia edenler de olmuştur.⁶⁶⁴ Literatürde bütünsel eğitimin ağırlıklı olarak hümanist ve ilerlemeci gelenekten etkilenmiş olduğu iddia edilse de onun ileride ele alınacak olan "bütün" ve "tin" vurgusuna bağlı olarak bazı noktalarda farklılaştığı görülmektedir.⁶⁶⁵

Arka planında pek çok felsefi eğilimin yer aldığı görülen bu yaklaşım esasında Descartes ve Newton'un mekanik kurguları ışığında şekillenmiş olan eğitim sistemlerine bir karşı tepki olarak ortaya çıkmıştır. Bu anlamda bütünsel eğitim, bir eğitim modeli ya da tekniği önermekten ziyade bir anlayış ve felsefe ortaya koymayı

⁶⁶³ Sirous Mahmoudi ve diğerleri, "Holistic Education: An Approach for 21 Century", *International Education Studies*, C. 5, S. 2, Nisan 2012, ss. 178-179; Anna F. Lemkow, "Reflections on Our Common Lifelong Learning Journey", *Holistic Learning and Spirituality in Education*, Editör: John Miller ve diğerleri, State University of New York Presss, Amerika Birleşik Devletleri 2005, s. 18.

⁶⁶⁴ Rudge, *Holistic Education An Analysis of its Pedagogical Application*, s. 8.

⁶⁶⁵ Mehmet Gültekin ve diğerleri, "Holistic Education", *Journal of Education and Future*, S. 3, 2013, s. 56.

amaçlamıştır. Bunu yaparken de öncelikle hâkim eğitimsel paradigmanın indirgemeci ve parçalanmış olan tavrının eleştirisini yapmıştır. Bu eleştiriyle birlikte çağın, öğrencinin eğitimi ve gelişimi için uygun olmayan mekanik ve ruhsuz⁶⁶⁶ eğilimleri üzerinde durmuş ve bu eğilimlere alternatif bir perspektif sunmak maksadıyla bazı çerçeveler belirlemiştir.⁶⁶⁷

Holistik eğitimin mevcut sistemde değiştirmeyi ya da revize etmeyi hedeflediği hususlardan ilki ölçme ve değerlendirme sistemlerinin işleyişine ilişkindir. Holistik eğitim hareketi yürürlükte olan sistemin belirlenmiş ve onaylanmış standartlara ve test usullerine olan bağlılığına itiraz etmektedir. Zira bu hareket devlet okullaşmasının, öğrencileri geleceğin çalışanları ya da vatandaşları olarak belirli kalıplara sokmanın ve bu yolla onları tek tipleştirmenin ötesinde bir gaye gütmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu anlamda bütünsel eğitim hareketi tüketici kültürün yoğun etkisi altında kalan okulların, bireyleri global pazarda yarıştırmak için eğittikleri bir sistem haline gelmiş olmasına bir itiraz niteliğindedir.⁶⁶⁸ Bununla birlikte bu eğitim, eğitim yaklaşım ve yöntemlerinin yaygın bir kabulle ilham aldığı idealizm, realizm, pozitivizm, davranışçılık ve materyalizm felsefelerini de öğrencinin sadece bilişsel becerilerine odaklandığı ve onu bütüncül yapısıyla öğrenime konu etmediği için eleştirmiştir.⁶⁶⁹ Zira insan, “zihin-beden, zihin-duygular, akılcılık-sezgisilik, bilim-sanat, birey-toplum, insanlık-evren” gibi bileşenlerin gölgesinde bir yaşam sürmektedir. Bu bileşenlerin

⁶⁶⁶ John P. Miller, “Education and Eros”, *International Handbook of Education for Spirituality, Care and Wellbeing*, Editör: M. de Souza ve diğerleri, Springer Yayınları, Almanya 2009, s. 581.

⁶⁶⁷ Figen Turan ve Pınar Ege, “Dil Sorunu Olan Çocuklar İçin Bütüncül Dil Yaklaşımı”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* 2003, S. 4 (1), s. 32; Mahmoudi ve diğerleri, “Holistic Education: An Approach for 21 Century”, ss. 178-179.

⁶⁶⁸ John P. Miller, “Introduction: Holistic Learning”, *Holistic Learning and Spirituality in Education*, Editör: John Miller ve diğerleri, State University of New York Presss, Amerika Birleşik Devletleri 2005, s. 1; Mahmoudi ve diğerleri, “Holistic Education: An Approach for 21 Century”, s. 179, bkz. https://ratical.org/many_worlds/PoL.html Erişim Tarihi: 04.06.2018.

⁶⁶⁹ A. Egemen Akmençe ve diğerleri, “New Horizons in Education Through Holistic Approach”, *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, C. 1, S. 1, 2015, s. 5.

birbirlerinden izole edilmiş bir şekilde, tek tek ve ayrı parçalar halinde ele alınması insanın yaşam şekline ve öğrenmesine uygun değildir.⁶⁷⁰ Bu bileşenlerin tümü insan yaşamında iç içe geçmiş bir surette etkindir ve eğitime bu birliktelik ve entegrasyon ışığında konu edilmelidir. Bununla birlikte bütünsel eğitim mevcut eğitim sistemlerinde benimsenmiş olan atomcu yaklaşımı da onaylamamaktadır. Zira atomcu yaklaşım bilgi yığınının parçalara ayırmakta böylelikle öğrenci kendisine ait özgün ve kapsamlı bir perspektif geliştirmekten yoksun olarak mezun olmaktadır.⁶⁷¹ Bilginin parçalara ayrılması ve bölünmesi öğrencilerin “birlikte örülen”i görmesine engel olmaktadır. Morin’in *sahte akılsallık* ya da *sakatlanmış ve sakatlayıcı akılsallık* olarak nitelediği bu durum, bütünün bilgisi için parçanın bilgisini, sentez için analizi terk etmeyi doğal olarak da ayıran ve indirgeyen bir düşünceyi netice vermektedir ki, XX. yüzyılın içinden çıkılması güç paradoksu ona göre bu durumdan kaynaklanmaktadır.⁶⁷²

Bütünsel eğitimciler eğitim alanında eksikliğini gördükleri hususlar üzerinde yoğunlaşmış ve bu hususları tamamlamak için bazı hedefler belirlemişlerdir. Onlar öncelikle öğrencinin, içinde bulunduğu toplumun, gezegenin ve evrenin bir parçası olduğunun idrakinde olarak eğitilmesi gerektiği kanaatindedirler. Öğrenci kendilerinden ayrı düşünülemez olan bu bileşenleri oluşturan bir bütünün parçasıdır ve bu bütünlük içerisinde eğitilmelidir. Öğrencinin kendisinde de bu bütünlüğe dair bir farkındalık uyandırmak gerekmektedir. Zira ancak böylelikle öğrenci kendi yaşamını ve diğer yaşamları, gezegenini, yeryüzünü ve dünya toplumunu bir anlam bağlamı olarak görebilecek ve yaşama mana ve şekil veren bütün bağlamları anlaması nedeniyle

⁶⁷⁰ A.A.Yakovlev, “Holistic Education in the Context of Development of the Continuity of the Educational Process”,

http://media.miu.by/files/store/items/lifelong/11_en/11_life_long_learning_en_3_13.pdf Erişim Tarihi: 06.06.2018, ss. 155-156.

⁶⁷¹ Ahmet Şimşek, “Tarih Derslerinde Bütünsel Öğrenme: Gestaltçı Yaklaşımdan Holistik Yaklaşım Bir Bakış Denemesi”, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, C. 5, S. 2, 2008, s. 7

⁶⁷² Morin, *Geleceğin Eğitimi İçin Gerekli Yedi Bilgi*, s. 24.

öğrenme süreci, hem öğretmen için hem öğrenci için eğlenceli bir seyahate dönüşebilecektir. Bu uyuma giden yol bütünsel eğitimin kavramlarıyla “bütün bir insan, cemiyette bütünlük, toplumda bütünlük, bütün bir gezegen ve bütün bir evren” şeklinde kategorilendirilmiştir. Bu kategorilerin hedefi öğrencinin kendisiyle, toplumla ve kozmosla uyum içerisinde yaşamasını sağlamaktır. Bu uyum ise sadece belirli öğretimsel paketlere ayrılmış akademik bir müfredatla değil, aynı zamanda öğrencinin toplumla ve doğal dünyayla iletişimini, merhamet ve barış gibi manevi değerler aracılığıyla kurmasını sağlamaya mümkündür. Bununla birlikte öğrencilerin kendilerini toplumun ve evrenin bir parçası gibi algılamaya başlamaları, okul ve sınıfların bir rekabet ve yarış ortamı gibi lanse edilmemesi ve derslerde işbirliğine dayalı öğrenme modellerinin ön plana çıkarılmasıyla mümkün olabilir. Bütünsel eğitimciler işbirliğine yaptıkları vurgu kadar, katılımcı demokrasiye, küresel vatandaşlık olgusuna ve dünya okuryazarlığına da değinmiş ve bu yolla öğrencileri modern dünyadaki rolleri üzerinde düşünmeye davet etmişlerdir.⁶⁷³ Rudge’ye göre bu konuda R. Miller’in demokrasiyi tanımladığı dikkate değerdir. Miller’e göre bütünsel eğitim öncelikle hem bireysel özgürlükleri hem de sosyal sorumlulukları koruyan bir demokratik bir eğitimi salık vermektedir.

Bütünsel eğitimde öğrencinin evrenle ve diğer insanlarla kurduğu iletişime ilave olarak kendi anlamıyla ve kendi öz benliğiyle de özel bir ilişki kurması beklenmektedir. Rudge bu hususu J. Miller’in bütünsel eğitimin ana kavramlarını tartıştığı çalışmasında *ilişki/bağıntı* kavramının analizini yaparken ele almıştır. Ona göre bütünsel eğitimin üç kritik kavramından biri olan bu kavram, öğrencinin okul dersleriyle, toplumla ve dünyayla kurduğu ilişki kadar onun kendisiyle olan derin bağına işaret etmesi ve öğrenciyi kendi anlamı üzerinde de düşünmeye davet etmesi açısından önem arz

⁶⁷³ Lemkow, “Reflections on Our Common Lifelong Learning Journey”, s. 23; Sirous Mahmoudi ve diğerleri, “Holistic Education: An Approach for 21 Century”, ss. 182-184; Martin, *Paths of Learning: An Introduction to Educational Alternatives*.

etmektedir.⁶⁷⁴ Miller öğrencinin kendisini tanıma yolunda bir *içsel yaşam müfredatına* ihtiyacı olduğunu savunmuş ve onun kendi hayat hikâyesini ve hayallerini yazarak derinlerde olan düşünce ve duygularını keşfedebileceğini savunmuştur. Hayal kurma, düş çalışmalarını ve öğrencilerin iç alemlerine yoğunlaştıkları meditasyon da bu keşif yolunda onun önerileri arasında yer almaktadır.⁶⁷⁵

Bütünsel eğitim öğrencide kendisine ve evrene dair bir farkındalık uyandırmanın onun ancak bütün yetileriyle birlikte ele alınmasıyla mümkün olabileceği kanaatindedir. Zira insanın doğasının, zekâ ve kabiliyetlerinin onun standart ölçme yöntemleriyle aldığı sonuçlardan daha karmaşık olduğunu düşünen bu eğitim söz konusu nedenle insanı oluşturan kapasitelerin tümünün gelişimiyle ilgilenmektedir. Bütünsel eğitime göre insan fiziksel, psikolojik, sosyal, ahlakî, tinsel, bilişsel, dilsel, duygusal ve psikomotor yönleri olan bir varlıktır ve öğretime tüm bu vasıfları göz önünde bulundurularak konu edilmelidir.⁶⁷⁶ Bu bütünlüğü her şeyden önce öğrencinin insanî gelişimine katkı sunmak için korumak gerekmektedir. Pozitivist ve maddeci akımların bu bütünlüğü göz ardı ederek öğrencinin duygusal ve tinsel yönünü dışlayan yaklaşımları bütünsel eğitime göre problemlidir.⁶⁷⁷ Zira öğrenci çevresel, kültürel ve toplumsal değerlere sadece bilişsel bilme yöntemleriyle ve kuru zihni işlemlerle değil

⁶⁷⁴ Rudge, *Holistic Education An Analysis of its Pedagogical Application*, s. 14; Miller, “Bütüncül Eğitimin Felsefi Kaynakları”, s. 36.

⁶⁷⁵ John Miller, “Education for Wisdom”, *Spirituality, Religion and Peace Education*, Editör: Edward J. Brantmeier, Information Age Publishing, Charlotte 2010, s. 270.

⁶⁷⁶ Miller, “Bütüncül Eğitimin Felsefi Kaynakları”, ss. 35-36; Bu tespit için ayrıca bkz. Daniel Goleman, *Duygusal Zekâ, Varlık Yayınları*, İstanbul 2016, s. 24; Ayşe Nur Kutluca Canbulat ve Meriç Tuncel, “Birinci Sınıf Öğretimine Bütünsel Yaklaşım ve Öğretimde Bireyselleştirme Çalışmaları”, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, C. 13, S. 1, Nisan 2012, 53; İonna Kuçuradi, “Sunuş”, *Geleceğin Eğitimi İçin Gerekli Yedi Bilgi*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 3. Baskı, İstanbul 2010, s. xii.

⁶⁷⁷ Akmençe ve diğerleri, “New Horizons in Education Through Holistic Approach”, s. 2.

aynı zamanda sezgisel ve tinsel bilme yardımıyla ulaşabilmektedir.⁶⁷⁸ Rudge bilmenin bahsi geçen bu çok aşamalı yapısını bütünsel eğitimdeki *denge* kavramıyla açıklamıştır. Kavram bu noktada eğitim ortamlarında bireysel öğrenme ile grup öğrenmesi, analitik düşünme ile sezgisel düşünme, bağlam ile süreç ve öğrenme ile değerlendirme arasında bir muvazene yakalamak gerektiğine işaret etmektedir.

İnsan sahip olduğu çok yönlü tabiatına bağlı olarak öğrenmeyi farklı stillerde gerçekleştirmektedir. Buna bağlı olarak bütünsel eğitimcilerin değer verdiği pek çok öğrenme yolu vardır. Zira bütünsel eğitim insanoğlunun gelişimi ve eğitimi için temel ihtiyaçların belirlenmesi kadar öğrenme stillerinin çokluğuna da dayanmaktadır. Bir öğrenci için uygun olan yöntem bir diğeri için ait olduğu kültürel, sosyal bağlamlardan ve hâkim olduğu kabiliyetlerinden dolayı uygun olmayabilir. Bu hususta, modern dönem eğitim yaklaşımlarının ortak bir vurguyla dile getirdikleri gibi, öğrencinin biricikliğini göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Rudge'nin tasnifinde *katılma/dâhil edilme* kavramıyla ele alınan bu durum, öğrencinin bireysel farklılıklarının dikkate alındığı, farklı kabiliyet ve donanımlarını sahaya sürebileceği eğitim ortamlarının düzenlenmesine ve öğrencinin bu ortamlara olan katılımına dikkat çekmektedir.⁶⁷⁹

Bütünsel eğitimde öğrenci, tecrübenin öğrenmede kilit bir rol üstlendiğinin ve yaparak yaşayarak öğrenmenin öneminin de farkına varmaktadır. Öğrenci bütünsel eğitimin desteğiyle eşit önem derecesiyle ve eş zamanlı olarak, öğrenmeyi, yapmayı,

⁶⁷⁸ Jelena Badjanova ve diğerleri, "Holistic Approach in Reorienting Teacher Education Towards The Aim of Sustainable Education: The Case Study from The Regional University in Latvia", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, S. 116, 2014, s. 2934.

⁶⁷⁹ Rudge, *Holistic Education An Analysis of its Pedagogical Application*, s. 14; Şimşek, "Tarih Derslerinde Bütünsel Öğrenme: Gestaltçı Yaklaşımdan Holistik Yaklaşımına Bir Bakış Denemesi", s. 7.

birlikte yaşamayı ve (insan) olmayı öğrenmektedir.⁶⁸⁰ Bu denklemde yer alan *birlikte yaşama* kazanımı, öğrencilerin kendilerine ve doğal çevreye saygılı oldukları kadar evreni birlikte paylaştıkları diğer insanlarla da uyum içerisinde yaşamalarının tesisi açısından önemlidir. Zira bütünsel öğrenciler kendi ruhsal ve zihinsel tatminlerine önem verdikleri gibi sahip oldukları sosyal adalet duygusu sayesinde diğer insanların yaşam konforlarıyla da yakından ilgilidirler.⁶⁸¹

Buraya kadar verilen bilgiler ışığında tinsellik, bütünlük ve karşılıklı bağlantılılık durumlarını gözeten bütünsel eğitimle ilgili hususların, alanda bazı temel başlıklar altında özetlenebileceğini söylemek mümkündür. İlk olarak GATE'in çalışmaları kapsamında belirlenen bu başlıklar süreç içerisinde yaygınlaşarak bütünsel eğitim taraftarlarının tamamı tarafından onaylanmıştır. Bu başlıklar sırasıyla; insan gelişimi için eğitim, öğrencileri birey olarak onore etme, tecrübenin merkezi rolünün farkında olma, bütünsel eğitim, öğretmenlerin yeni rollerini belirleme, seçme özgürlüğünü gözetme, katılımcı demokrasi için eğitim, küresel yurttaşlık için eğitim, yeryüzü okuryazarlığı için eğitim ve tinsellik ve eğitim şeklindedir. Buraya kadar içeriklerine yer verilen bu başlıkların bütünsel eğitimi hangi açılardan özgün kıldığını ise Nava'nın bütünsel eğitim ile Mekanik Eğitim'in karşılaştırdığı aşağıdaki tablosunda görmek mümkündür.⁶⁸²

Mekanik Eğitim	Bütünsel Eğitim	
Disiplinlerarasılık	Transdisiplinerlik	
Bilginin parçalara ayrılması	Bilginin bütünleşmesi	
Sistemik	Holistik	

⁶⁸⁰ Sirous Mahmoudi ve diğerleri, "Holistic Education: An Approach for 21 Century", ss. 181-182.

⁶⁸¹ Miller, "Bütüncül Eğitimin Felsefi Kaynakları", s. 36.

⁶⁸² Peter Schreiner ve diğerleri, "Mechanistic versus Holistic Education: A Comparison of Educational Paradigms", *Holistic Education Resource Book Learning And Teaching in an Ecumenical Context*, Waxmann Yayınları, Almanya 2005, s. 23; Gültekin ve diğerleri, "Holistic Education", ss. 57-58.

Ampirik ve analitik	Ampirik, analitik ve bütünsel	
Düşüncenin gelişimi	Zekânın gelişimi	
Bilimsel, dogmatik	Seküler, tinsel	
İndirgemeci	İntegral/Bileşik	
Öğretme odaklı	Öğrenme odaklı	
Sabit, önceden belirlenmiş müfredat	Açık, dinamik müfredat	
Disiplinlere odaklı müfredat	İnsan bilgisine odaklı müfredat	
Davranışta yüzeysel değişim	Farkındalıkta derinlikli değişim	
Akademik disiplinler	Sorgulama temelli	
Mekanik psikoloji	Daimi psikoloji	
Evrenin dışsal/nicel boyutunu keşfeder.	Evrenin dışsal/nicel ve içsel/nitel boyutunu keşfeder.	
Gezegenimizi kendimizi tanımadan da bilebiliriz.	Sadece kendimizi tanıma yoluyla gezegenimizi bilebiliriz.	
Sadece bir zekâ türü vardır: mantık-matematiksel	Geçerli olan en az yedi zekâ türü vardır	
Bürokratik kuruluşlara dayanmaktadır.	Öğrenme topluluklarına dayanmaktadır.	
Descartes, Newton ve Bacon'ın mekanik bilim anlayışına dayanmaktadır.	Bohm, Prigogine ve Pribram'ın bilimsel anlayışına dayanmaktadır.	
Basitleştirme paradigması	Karmaşıklık paradigması	
Yağmacı vicdan	Ekolojik vicdan	

* Nava'dan aktaran Peter Schreiner ve diğerleri (2005), tabloştıran Gültekin ve diğerleri (2013).

Tabloda yer alan karşılaştırmaya ve şimdiye kadar verilen bilgilere göre bütünsel eğitimin doğanın ve varoluşun temel hakikatleri içerisinde kök salmış bir eğitim arayışında olduğu söylenebilir. Holizm olarak adlandırılan bu akım, insanı dar bir çerçeveye sıkıştırmaktan ve belirli kalıplara sokmaktan ziyade onu anlam ve tecrübenin çoklu katmanlarını kuşatan ve kendisiyle, “öteki”yle ve evrenle entegre olmuş bir konuma yükseltmek niyetindedir. Kendini tanımanın, empatinin ve yaratıcılığın hâkim olduğu bütünsel eğitimin ön planda olduğu ortamlar bu nedenle, karakter ve ahlâk eğitimine, işbirlikçi öğrenmeye,⁶⁸³ gelişimsel öğrenmeye, tecrübî öğrenmeye,⁶⁸⁴ eleştirel

⁶⁸³ Miller, “Education for Wisdom”, s. 267.

düşünceye⁶⁸⁵ ve çoklu zekâya⁶⁸⁶ dayalı öğrenmeye elverişli ortamlardır. Bireyin kapsamlı bir şekilde eğitilmesi durumunu korumaya çalışan bütünsel eğitim, bunu yaparken de bireyselliği ön planda tutarak öğrencinin bireysel özgürlük taleplerine olumlu imkânlar sunmayı amaçlamaktadır. İnsan potansiyelinin nasıl genişletilebileceğine dair sorulardan yola çıkmış olan hareket öğrenciye, kendisine rasyonel bir disiplin aşıl原因 okul sistemlerine karşı kişisel ve kültürel bir direniş sergileme çağrısında bulunmaktadır. Bununla da öğrencilere bir yandan sosyal beceriler kazandırırken bir yandan da duygusal sağlık ilham etmeyi amaçlamaktadır.⁶⁸⁷

Bütünlük fikrine dair ilginin günden güne arttığını söylemek mümkündür. Bu ilgi bazı alan uzmanlarına göre dünyanın klasik görüntüsüyle ilgili yaşanan krize ve hermenötiğin yükselişine bağlı olarak artış göstermiştir.⁶⁸⁸ Hermenötiğin birey, tecrübe, yaşam ve anlamlı öğrenmeye olan vurgusu düşünülünce bu iddiaya katılmak mümkün görünmektedir. Zira çalışma alanları ve konu başlıkları değişmekle birlikte hermenötik bakışla bütüncül bakışın insan gelişimine dair benzer kaygılarla yol aldığı görülmektedir. Öncelikle hermenötik ile holizm, hümanizm ve bireysellik gibi konularda birbirlerine yakın bir çizgide durmaktadır. Hermenötik, anlamının doğasını keşfetmeye çalışırken insanın doğası tartışmalarına da dikkat çekmiştir. Bütünsel eğitim de insanın gelişimi için kendi felsefesine olan ihtiyacı ortaya koymaya çalışırken onun

⁶⁸⁴ Peter Shreiner, “Holistic Education and Teacher Training” Erişim Linki: https://www.comenius.de/themen/Evangelische-Bildungsverantwortung-in-Europa/Holistic_Education_and_Teacher_Training_2007.pdf Erişim Tarihi: 06.06.2018, s. 8.

⁶⁸⁵ John P. Miller, “Conclusion: Seeking Wholeness”, *Holistic Learning and Spirituality in Education*, Editör: John Miller ve diğerleri, State University of New York Press, Amerika Birleşik Devletleri 2005, s. 233.

⁶⁸⁶ Peter Shreiner, “Contributions to Holistic Education from Different Theories”, *Holistic Education Resource Book Learning And Teaching in an Ecumenical Context.*, Editör: Peter Shreiner ve diğerleri, Waxmann Yayınları, Almanya 2005, s. 36.

⁶⁸⁷ Miller, “Bütüncül Eğitimin Felsefi Kaynakları”, ss. 35-36.

⁶⁸⁸ A.A.Yakovlev, “Holistic Education in the Context of Development of the Continuity of the Educational Process”, s. 154.

tabiatına ilişkin saptamalara yer vermiştir. Bununla birlikte tıpkı hermenötikçiler gibi bütünsel eğitimciler de hakikati, nesnelliği ve gerçekliği sorgulamaları için her fırsatta eğitimcileri ve öğrencileri cesaretlendirmekte, bilginin pasif birer alıcısı ya da sunucusu olma durumlarını onaylamamaktadır. Bu anlamda eleştirel düşünce bütünsel eğitimin odak kavramlarından biridir. Miller eleştirel düşünceden bahsederken bu tür düşüncenin beynin sol lobunu harekete geçirmek suretiyle zihin işlemlerini etkilediğini iddia etmiştir.⁶⁸⁹ Öte yandan varoluşçu hermenötikçilerin bireyin kendisini anlamasının, evreni ve varlığı anlama manasına geldiği yönündeki bütünselci tavırları,⁶⁹⁰ insan, gezegen, evren birlikteliğine değinen bütünsel eğitimcilerin görüşleriyle uyum göstermektedir. Hermenötik döngü, tikelle tümel arasında kopuk bir ilişki değil, ikisinin de aynı varlık atmosferinin içerisinde yer aldığı bütünsel bir ilişki öngörmektedir.⁶⁹¹ Bu döngü bütünselci düşünürlerin tecrübî öğrenmeye ve bilgi yaşam ilişkisine yaptıkları vurguyla benzer bir görünümdeydir. Öte yandan bilginin kişisel ve bağlamsal şartlar altında yapılandırıldığını ileri sürmesi ve özel bir öğrenme metodu olarak diyalogu önermesi⁶⁹² açısından da bütünlük fikri hermenötikle uyumaktadır. Hermenötikçilerde hissedilen empati ve iletişim tavrını bütünsel eğitimcilerde de görmek mümkündür. Bu anlamda bütünsel eğitim çok kültürlü bir toplumda yaşayabilmeyi, insan haklarını gözetmeyi, demokrasiyi ve şiddet karşıtlığını savunması dolayısıyla, hermenötik gelenek gibi, birlikte ve barış içerisinde yaşama kültürünün oluşması için öğrenciye ihtiyacı olan motivasyonu sağlayacak gibi görünmektedir.⁶⁹³

Ortaya atıldığı günden itibaren çok yönlü araştırma ve tartışmaların odağında olan bütünsel eğitim, ülkemizde de son dönemde eğitimsel çevrelerin ve akademik

⁶⁸⁹ Miller, “Education for Wisdom”, s. 269.

⁶⁹⁰ Seyit Coşkun, “Gadamer’de Hermeneutik Yöntem”, *Kaygı*, 2009/12, s. 36.

⁶⁹¹ Ulukütük, *Anlama ve Gelenek*, s. 32.

⁶⁹² Einike Pilli, “Toward a Holistic View of Theological Education”, *Common Ground Journal* C. 3, S. 1 Sonbahar, s. 91.

⁶⁹³ Akmençe ve diğerleri, “New Horizons in Education Through Holistic Approach”, s. 6.

camianın gündemine girmiştir. Bazı eğitim kurumları bu ilkelerden hareketle öğretim programları belirlemiş ve uygulamaya koymuştur. Örneğin bütünsel eğitimin temel felsefesini şiar edinen Montessori Okulları'nda bu etkiye rastlamak mümkündür. Bununla birlikte Amerika'da kavramsallaştırılmış ancak sınırları ve çerçevesi dünya çapında pek çok eğitimci tarafından ortak bir uzlaşıyla belirlenmiş olan bütünsel eğitim, dayandığı felsefe ve ilkeler açısından kendi kültürümüzde yer alan pek çok eğitimsel görüşle benzerlik göstermektedir. Kanaatimizce bu benzerlik Batı menşeli yaklaşımları - alanda sıklıkla eleştirisi yapılan- “şuursuzca taklit etme” durumuna dayanmaktan çok, insanın doğal yeti ve eğilimlerinin evrensel oluşu gerçeğinden kaynaklanmaktadır. Zira insan hangi kültüre ve topluma ait olursa olsun bütün donanımı ve kabiliyetleriyle aynı insandır ve benzer eğitimsel ihtiyaçlara sahiptir.

Ülkemizde pek çok eğitim filozofu insanın bütünsel yönüne vurgu yapmış ve insanın yeti ve kabiliyetlerini birbirinden ayırmadan bir bütünlük içerisinde ele almak gerektiği üzerinde durmuştur. Onlar her ne kadar Bütünsel Eğitim kavramsallaştırmasını kullanmamış olsalar dahi bu yaklaşımla benzer hedefleri öngören pek çok düşünce öne sürmüşlerdir. Öğretim sistemlerinde akıl ve kalp birlikteliğine dikkat çeken Hilmi Ziya Ülken bu isimlerin başında gelmektedir. Ona göre eğitim ortamları, öğrenci için kültürün bütününe ait olan anlayıcı ve yapıcı bir öğretim öngörmelidir. İlk ve orta öğretim eğitimi, teknik, fen bilgisi, matematik ve tabiat bilimlerini içeren maddi kültürü konu edindiği gibi sanat, felsefe, tarih, dil ve edebiyat gibi manevi kültüre ait branşlara da içeriğinde yer vermelidir. Öğrencilerin ilk sınıflardan itibaren akıl eğitimi gibi kalp eğitimi ile de yetiştirilmeleri gerekmektedir. Öğrencilerde bu iki cihetin bir arada yer aldığı gerçeğine dayanarak o, kafa ile kalp arasında bağ kurmanın gerekli olduğu görüşündedir. Ülken'e göre eğitim ortamlarında teknik bilgiden yahut manevi kültürden

herhangi birinin ağır basması uygun değildir.⁶⁹⁴ Ona göre akıl-irade veya aktif akıl eğitimi ile inanç-telkin yani kalp eğitimi aynı gerçeğin iki yüzüdür.⁶⁹⁵

Sönmez'e göre de aynı şekilde, değersel açıdan okulun, bilginin ve aklın üzerinde olan insan, bir bütün olarak ele alınmalıdır. İnsan hem yaşayan bir gerçekliktir hem de farklı olanakları içinde taşıyan bir potansiyeldir. Bireyin ne olduğu ile eylemleri arasındaki bağ onun yaşayan gerçekliğidir. Öte yandan insan, içinde tüm güçlerin saklandığı eşsiz ruhsal ve fiziksel bir varlıktır. İnsan, bu noktada, ne olduğu ve ne olabileceği ile birlikte bütünsel bir bakış açısıyla eğitilmelidir.⁶⁹⁶ İnsanın bütün kabiliyet alanlarını göz önüne alan bir bakışa ihtiyaç olduğunu ileri süren Erdem ise, insanın bilişsel ve davranışsal yetilerine tinsel yatkınlığının da ilave edilmesi gerektiği kanaatindedir. Aksi takdirde Erdem, insanı kuşatan tahmin ve çıkarımların güç olacağını iddia etmektedir.⁶⁹⁷ İnsanın bilgisi ve duygusu nedeniyle bir bütün oluşuna bağlı olarak İnam da hakikat arayışını akıl düzlemi kadar, aklı, duyguları ve bedeni içine aldığı iddia ettiği bir bütün olan gönül düzleminde de sürdürmek gerektiği kanısındadır.⁶⁹⁸

Eğitim felsefesi üzerine çalışmalar yapan alan uzmanlarından bazıları bir yandan ruh ve beden bütünlüğüne dikkat çekmiş bir yandan da bütünsel eğitimciler gibi insanın doğaya dönerek doğadan ihtiyacı olan ilhamı alması gerektiğini düşünmüştür.⁶⁹⁹

⁶⁹⁴ Hilmi Ziya Ülken, *Eğitim Felsefesi*, Doğu Batı Yayınları, 3. Baskı, Ankara 2013, s. 71.

⁶⁹⁵ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 84.

⁶⁹⁶ Sönmez, *Eğitim Felsefesi*, s. 128.

⁶⁹⁷ Hüseyin Subhi Erdem, "İnsan Şahsiyetinin Gelişimine Holistik Bakış: Felsefi Perspektiften Davranışçı ve Bilişselci Ekolün Eleştirisi", *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Bahar 2010/ 1(1), s. 194.

⁶⁹⁸ Ahmet İnam, "Hülya Eğitimi", *Türkiye 2. Eğitim Felsefesi Kongresi 23-26 Ekim 1996*, Kozan Ofset Matbaa, Ankara 1997, ss. 206-207.

⁶⁹⁹ Ömer Naci Soykan, "Eğip Bükmeyen Bir Eğitim Nasıl Olanaklıdır?", *Türkiye 2. Eğitim Felsefesi Kongresi 23-26 Ekim 1996*, Kozan Ofset Matbaa, Ankara 1997, s. 2, 8.

Bununla birlikte öğrenci kendisinin ve toplumun tabiatına göre eğitilmelidir.⁷⁰⁰ Öte yandan eğitimin iktidarın dönüştürme aracı olarak kullanılmasının ve öğrenciyi belirli kalıplara sokmasının önüne geçilmelidir. Zira eğitimde bireysellik⁷⁰¹ ilkesi önemlidir ve eğitim özgür ortamlarda ve sorgulama üzerine yol almalıdır.⁷⁰² Öğrenci aktarılan bilgiyi alan kişi olmaktan çok, bilgiyi hermenötik bir yaklaşımla, analiz ve sorgulamayla karşılayan ve onu bu yolla üreten olmalıdır.⁷⁰³ Eğitim çok yönlü bakış açlarına ve görüşlere açık ortamlar sunmalı ve *bilgi kuramsal tekilcilik* altında öğrencilerin düşünce dünyaları sınırlandırılmamalıdır.⁷⁰⁴ Böylelikle öğrenci “birileri” tarafından *ambalajlanmış doğruları tüketmekten* ziyade farklı sesleri değerlendirebilecek ve kendi akıyla düşünebilecektir.⁷⁰⁵ Bütün bunlardan yola çıkarak öğrenci, varlığı ve varoluşu bir bütün içerisinde kavramalı, eleştirisel bir zihniyete sahip olmalı ve farklı düşünceye ve farklılıklara olan ılımlı bakışı sayesinde hoşgörü haliyle yaşamayı öğrenmelidir.⁷⁰⁶

Buraya kadar ele alınan görüşlerden hareketle içte ve dışta örnekleri verilen bütünsel eğitime ait temel felsefenin bizim çalışmamızın eksenine uyum arz ettiğini söyleyebiliriz. Bu uyum öncelikle insanı onun yaratılışına ait bütün kodlar ve eğilimler ışığında tanımak gerektiği kabulüne dayanmaktadır. İnsan, bütünsel bir varlıktır, parçası

⁷⁰⁰ Neşet Toku, “Türkiye İçin Alternatif Bir Model: Sivil Eğitim”, *Türkiye 2. Eğitim Felsefesi Kongresi 23-26 Ekim 1996*, Kozan Ofset Matbaa, Ankara 1997, s. 35.

⁷⁰¹ Ahmet Arslan, “Liberalizm, Eğitim ve Türkiye”, *Türkiye 2. Eğitim Felsefesi Kongresi 23-26 Ekim 1996*, Kozan Ofset Matbaa, Ankara 1997, s. 85.

⁷⁰² A. Kadir Çüçen, “Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Eğitim ve İnsan Anlayışlarının Felsefi Temelleri”, *Türkiye 2. Eğitim Felsefesi Kongresi 23-26 Ekim 1996*, Kozan Ofset Matbaa, Ankara 1997, s. 73.

⁷⁰³ İhsan Turgut, “Eğitimin İki Önemli Kavramının Analizi (Öğrenme-Öğretme)”, *Türkiye 2. Eğitim Felsefesi Kongresi 23-26 Ekim 1996*, Kozan Ofset Matbaa, Ankara 1997, ss. 247-248.

⁷⁰⁴ Sabri Büyükdüvenci, “Eğitimimiz Nereye Koşuyor?”, *Türkiye 2. Eğitim Felsefesi Kongresi 23-26 Ekim 1996*, Kozan Ofset Matbaa, Ankara 1997, s. 150.

⁷⁰⁵ Sait Ebinç, “Eğitimimizde Felsefe Hevessizliği veya İstemeyi İstemek”, *Türkiye 2. Eğitim Felsefesi Kongresi 23-26 Ekim 1996*, Kozan Ofset Matbaa, Ankara 1997, s. 161.

⁷⁰⁶ Necati Öner, “Zihniyet Oluşumu ve Eğitim”, *Türkiye 2. Eğitim Felsefesi Kongresi 23-26 Ekim 1996*, Kozan Ofset Matbaa, Ankara 1997, s. 42.

olduğu toplum ve içinde yaşadığı evren de öyledir. Aynı kaynaktan yaratılmış olma vaziyetine bağlı olarak insan, toplum (diğer insanlar) ve evren arasında hayatın yoğun akışı içerisinde pek çok zaman fark edilemeyen bir ahenk söz konusudur. İnsanın kendisini, diğer insanları ve evreni idrak edebilmesi ve bu unsurlarla uyum içerisinde yaşayabilmesi öncelikle bu ahengi fark etmesine bağlıdır. Bu farkındalığı sağlamak için bireyin öncelikle *öğrenmeyi öğrenmesi* gerekmektedir. Bunun için bireysel farklılıklar ve özgür düşünce ortamları önemlidir. İkinci aşamada birey *yapmayı öğrenmelidir*. Bunun yolu da bütünsel eğitimcilerle göre praksis ve tecrübeden geçmektedir. Üçüncü aşamada *birlikte yaşamayı* öğrenen öğrenciler bütün bu aşamaların sonunda kendi yaratılış formlarına uygun olarak *olmayı*, başka bir deyişle insanlaşmayı öğrenebilecektir. İdeal toplum ve ideal dünya düzeni için adeta kendi manifestolarını yazmış olan bütünsel düşünürlerin pek çok görüşüne katılmakla birlikte, çalışmamız kapsamında en çok insanın total kimliği ile eğitime konu edilmesi gerektiği yönündeki tespitlerini önemsemekteyiz. Zira insan anlamayı sadece kendisine ait belirli parçalarla ve yapılarla değil varoluşunun bütün yönleriyle ve bütün derinliğiyle gerçekleştirmektedir. Bu durumun pek çok platformda farklı varyasyonlarıyla yeniden ve ısrarla vurgulanması gerekmektedir. Zira kanaatimizce bu vurgu insanlaşma yolunda olan birey için kendi tabiatına uygun eğitim ortamlarının düzenlenmesine katkı sunacaktır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma ülkemizde anlama eyleminin din eğitimindeki rolüne ve önemine sistematik ve müstakil olarak değinen ilk çalışmadır. Öğrencilerin bilmeleri kadar anlamalarının da gündem edilmesi gerektiğini savunması ve bu konuyu daha önce benzer açılarla ele alan başka bir çalışma olmaması yönüyle henüz bir başlangıç niteliğindedir. Buna bağlı olarak öğrencilerin ve eğitimcilerin anlamaya dair müşküllerini çözebilmek için önümüzde uzun bir yol olduğunu söyleyebiliriz. Bu yolu kat edebilmek için bu çalışmanın devamı ve tamamlayıcısı mahiyetinde yeni çalışmalara ihtiyaç olduğu muhakkaktır. Zira anlama üzerine yaptığımız araştırmalar bize kavramın ne denli karmaşık bir yapıya sahip olduğu fark ettirmiştir. Bu farkındalığa bağlı olarak eğitimcilerin ve öğrencilerin dinî metinlerle karşı karşıya geldiklerinde yaşadıkları güçlüklerin insanın ve metnin tabiatına bağlı olduğu kadar anlamının da tabiatına bağlı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumda anlamının eğitim ortamlarının bir hedefi olarak belirlenebilmesi için bir anlama metodolojisi belirlemeden önce anlamının ne olduğunun ve nasıl gerçekleştiğinin analizinin yapılması gerektiği düşünülmüştür. Bu nedenle çalışmamız kapsamında felsefi ve teolojik kaynaklar yardımıyla “Anlama nedir?, Nasıl gerçekleşmektedir?” sorularının cevabı aranmıştır. Bu arayış, din eğitiminde hedeflenmesini talep ettiğimiz anlama yaklaşımına felsefi, teolojik ve bilimsel bir temel oluşturup, alana konuyla ilgili alternatif bir perspektif sunmak maksadıyla yapılmıştır. Bununla birlikte bu sorular ekseninde anlamının tasvirinin yapıldığı ve bir perspektif önerisinin sunulduğu bu aşamanın, bir sonraki adım olan anlama metodolojisi üretme aşamasına sağlıklı bir zemin oluşturacağı düşünülmüştür.

Çalışmanın bütünlüğü içerisinde anlamının mahiyetine ilişkin bir takım sonuçlara ulaşılmıştır. Bu başlıkta çalışma esnasında ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara bağlı olarak sunacağımız öneriler yer almaktadır. Bu sonuç ve önerilerin burada

değerlendirilmesinin eğitim ortamlarını tasarlama aşamasında öğretmenlere ve öğrencilere yardımcı olması umulmaktadır.

- *Anlama odaklı eğitime göre her anlama ait olduğu bireyin rengini taşımaktadır.*

Ulaşılan sonuçların ilki anlamının öznel mi nesnel mi olduğu yönündeki tartışmalar sonucunda ortaya çıkmıştır. Çalışmamızın sonucunda kuvvetli bir vurguyla iddia edilebilir ki, her anlama eylemi öznesinden izler taşımaktadır. Dahası kanaatimizce bu nedenle anlamayla yorumlama arasında belirgin bir fark da bulunmamaktadır. Her ne kadar bazı yorumbilimciler yorumlamanın anlamadan daha fazla düşünsel ve zihinsel çaba gerektirdiğini iddia etmiş olsalar dahi bu bizim anlamayla esasında yorumlamanın kastedildiği yönündeki iddiamız için herhangi bir engel teşkil etmemektedir. Zira bizim anlama ve yorumlamanın derecelerini mukayese etmek gibi öncelikli bir niyetimiz yoktur. Dahası yorumun anlamayı da kuşatan ve ondan daha ileri bir seviyede bilişsel ve duyuşsal bir faaliyet olduğu bize de makul gelen bir çıkarımdır. Bizim anlamayla yorumlamayı eş tutarak yapmak istediğimiz her anlama ediminin bir tür yorum içermekte oluşunu vurgulamaktır. Buna bağlı olarak çalışma kapsamında ulaştığımız ilk sonuç şudur ki; her anlama esasında bir yorumdur ve her yorum bireye özgü olması nedeniyle öznel ve görecelidir.

- *Anlama odaklı eğitime göre anlama süreci öznel bir süreçtir ancak keyfi değildir.*

Anlam ve yorumun söz konusu göreceli ve öznel yapısı eğitim ortamlarında bazı zorlukları da beraberinde getirmektedir. Odaktaki konuyla ilgili ortaya çıkan sınırsız ve bazen bağlamsız yorumlar konunun anlaşılması noktasında öğrenciler için dezavantaja dönüşebilmektedir. Kanaatimizce buna dair alınması gereken ilk tedbir öğrencilerin ve öğretmenlerin anlamının tabiatına dair bilgilendirilmeleri olmalıdır. İkinci olarak gidiş

gelişli ve kavranması güç yapısı nedeniyle anlama sürecinin öğretmenler tarafından kontrollü bir şekilde planlanması ve takip edilmesi gerekmektedir. Eğitimcilerin öncelikle derste ele alınan dinî muhtevanın sınıftaki dinleyici sayısınınca farklı anlamlara gelebileceğini göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Buna bağlı olarak belirli aşamalarda öğrencilerden geri bildirimler almak suretiyle konunun öğrenciler tarafından nasıl anlaşıldığının tespit edilmesi, anlama eğitimini sağlıklı yönetebilmek adına önemlidir. Öğrencinin biteviye sınırsız bir anlam ve yorum karmaşasında kalarak kendisine tutunacak sağlam epistemolojik bir nokta bulamamasını ve metnin bağlamından ve mesajından uzak, hatalı ya da eksik anlamaların onun zihninde kalıcı olmasını önlemek ancak bu yolla mümkün olabilir. Bununla birlikte anlamının söz konusu görelî yapısına dair öğrencileri bilgilendirmenin eğitim sürecine sağlayacağı bazı katkılar da söz konusudur. Öğrencilerin karşılaştıkları her yorumu nesnel ve mutlak kabul etmemelerinin ve kendi yorumlarında da nesnellik ve mutlaklık iddiasında bulunmamalarının yolu ancak onların anlamının söz konusu öznel tabiatını fark etmeleriyle mümkün olabilir.

- *Anlama odaklı eğitime göre ön yapıların tesiri altında olan anlamının geri bildirimlerle takip ve kontrol edilmesi gerekmektedir.*

Öğrencinin anlama eylemi, öznel oluşuna bağlı olarak daima onun ön yargı, ön anlama, ön algı gibi ön yapılarının ve ait olduğu geleneğin etkisi altında şekillenmektedir. Bu nedenle öncelikli olarak öğrencilerin ön yapılarının tespitinin yapılması gerekmektedir. Yeni bir konuya giriş yaparken öğrencinin ön öğrenmelerini belirlemenin önemli eğitimsel ilkelerden biri olduğu bilinmektedir. Ön öğrenmelerin yeni konuya basamak yapılabilmesi için açığa çıkarılması eğitimcilere pek çok zaman avantaj sağlamaktadır. Öğrencinin zihninde konuya dair yanlış ya da eksik bilgilendirmeler mevcutsa bunların belirlenmesi ve düzeltilmesi için de bu yolla bir imkân doğmuş olmaktadır. Ön öğrenmeler yazılı ya da sözlü geri bildirimler yardımıyla

açığa çıkarılabilmektedir. Ancak bireye özgü olan ve pek çok zaman öğrencinin zihin ya da ruh dünyasında örtük vaziyette yer alan ön algı, ön yargı ve ön anlama gibi ön yapıları gün yüzüne çıkarmak daha meşakkatli bir süreçtir. Zira öğrenciler çoğu zaman kendileri dahi sahip oldukları tutumların ön yargı yahut ön algı olduğunun farkında değildirler. Bu nedenle kanaatimizce ön öğrenmelerin tespit edildiği gibi öğrencinin anlamasına etki eden ön yapıların da belirlenmesi eğitimsel bir yükümlülüktür. Zira öğrencilerin anlamalarının hangi tesirler altında şekil aldığını bilmek öğretmenlere anlama eğitiminin sağlıklı yürütülebilmesi adına kolaylık sağlayacaktır. Bunun için derin tahlillere ve uzun süreli gözlemlere ihtiyaç duyacak olan öğretmenler serbest ve özgür tartışma ortamlarında öğrencilerin konuya bakışlarına ilişkin bazı ipuçları yakalayabilirler. Öğrencilere konuyu işlemeden önce tematik yazılar yazdırmak yahut onları yaratıcı drama uygulamalarının birer parçası yapmak da ön yapıların belirlenmesi adına uygun birer yol olabilir. Öğrencilerin önceden hazırlık yapma imkânı bulacakları münazara türü etkinliklerle yahut sabit metinli tiyatro gösterileriyle ön yapıları belirlemek güçtür. Bu nedenle ön yapıların belirlenme süreci için önerimiz zihnin nispeten serbest olduğu tartışma ortamlarından ve yaratıcı drama uygulamalarından yana olmuştur. Ön yapıları açığa çıkarmak için farklı öğretim yöntem ve teknikleri elbette kullanılabilir. Bu noktada önemli olan kullanılan yöntem ve teknik aracılığıyla öğrencinin düşünce haritasını ortaya çıkarmak ve nasıl bir duygudaşlık zemininde yol aldığını keşfetmeye çalışmaktır. Zira bu keşif anlama eğitiminin önemli basamaklarındandır.

➤ *Anlama odaklı eğitime göre anlamanın garantörü “metin”dir.*

Öğrencinin ön yapılarının ışığı altında gerçekleştirdiği anlaması sabit ve durağan olmayıp zamanın, tarihin, kültürün ve toplumun tesiriyle sürekli dönüşmektedir. Bu dönüşüm esnasında anlama sürekli olarak mevziisi belirli olmayan daireler çizmektedir. Başka bir deyişle öğrenci anlamayı, tekrarlara ve yeni karşılaşmalara bağlı olarak

sürekli değişen ve biçimsiz bir dairesel devinim içerisinde gerçekleştirilmektedir. Bu durumda metnin söylediği şey çoğunlukla yazarın kastettiği şeyin ötesine uzanmakta ve öğrencinin içinde bulunduğu ufuk genellikle belirsiz bir ufuk haline gelmektedir. Bu kaygan zemin için anlamamanın ve makul yorumların garantörü pek çok yorumbilimci ve dilbilimcinin üzerinde hem fikir olduğu gibi anlama eyleminin nesnesi olan metindir. Öğrenci anlamamanın belirsiz tabiatıyla başa çıkmak için metne dayanmalı, metnin bizatihi kendi anlamına yoğunlaşmayı öncelikli görev haline getirmelidir. O, anlamamanın sınırsız evreninde seyir halinde iken tabir yerindeyse düşünce pergelinin bir ayağını metnin üzerinden hiçbir surette ayırmamalıdır. Nihayetinde öğrenciyi metnin ufkuyla karşı karşıya getiren onun metni anlama girişimi ve niyetidir. Metin bu anlamda anlamaya konu olan biricik nesnedir ve anlamamanın tıpkı anlayan özne gibi onsuz gerçekleştiremeyeceği önemli bileşenlerinden birisidir. Bu hususta öğretmene düşen görev ise öğrenciyi, metinle iletişimde yaşadığı zihin savrulmalarını metnin ana mecrasına yönlendirebilmesi için bazı işaret levhaları sunmaktır. Bu levhalarla öğrenciyi metinde kastedilen anlama yakınlatacak ve metnin mesajına dikkat çekecek olan da yine öğretmendir.

➤ *Anlama odaklı eğitime göre birey anlamayı anlamacı bir akılla, yönelimsel bir zihinle ve tarihsel olarak etkilenmiş bir bilinçle gerçekleştirmektedir.*

Çalışmamız kapsamında anlamamanın yukarıda bahsi geçen özne, nesne ve ön yapılar gibi daha pek çok bileşeni olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bileşenlerden olan akıl, zihin ve bilinç üzerine yaptığımız araştırmalarda insanın bu yetilerine ait her bir eylemin bir tür yorum içerdiği saptanmıştır. Eğitimsel ifadelerle formüle etmek gerekirse öğrenciler anlama eylemi sırasında esasında Dilthey'in tarifıyla anlamacı bir akla, Husserl'in tespitiyle yönelimsel bir zihne ve Gadamer'in saptamasıyla tarihsel olarak etkilenmiş birer bilinç sahiptirler. Bu iddialardan hareketle öğrencinin metne ya

da dinî muhtevaya mutlak bilişsel bir tepki vermesi ve metin/muhtevayla teknik ve mekanik bir iletişim kurması mümkün görünmemektedir. Bilhassa tin bilimleri ve sosyal bilimler alanında bu mümkün değildir. Öğrenci her türlü akıl, zihin ve bilinç eylemi esnasında yaratılışının derin izlerini takip etmekte ve metinle varoluşsal bir karşılaşma yaşamaktadır. Bu durum anlama ediminde olduğu gibi onun bütün unsurları için de söz konusudur.

➤ *Anlama odaklı eğitim geleneği kabul eden yahut reddeden bireyler değil, onun “üzerine düşünen” ve onu “değerlendiren” bireyler hedeflemektedir.*

Öğrencinin anlamının bir diğer bileşeni olan gelenekle olan ilişkisi de kanaatimizce öğrencinin anlama algısına göre şekil alacaktır. Zira anlamının tabiatına ve nasıl gerçekleştiğine dair bilgi sahibi olmak öğrencilere kendilerine gelenekten tevarütle gelen müktesebatı yahut karşılaştıkları yeni görüşleri nasıl değerlendirecekleriyle ilgili de fikir verecektir. Öğrenciler şayet anlamının mahiyetine bağlı olarak geleneğin üzerine yeni yorumların eklenebileceği ve bunun bitimsiz bir şekilde sürüp gidebileceği yönündeki imkân ve ihtimallere açık olurlarsa geleneği sadece korumacı değil aynı zamanda değerlendirci ve eleştirci bir tavra da bürünebileceklerdir. Dahası bu durumun anlam ve yorumun doğasından kaynaklandığını keşfetmeleri onların geleneği yenilemeye ve zenginleştirmeye yönelik girişimlerine bu yolla temel bir motivasyon dahi sağlayabilir. Bu tablo onları geleneği tamamen gözden çıkarmadıkları ancak kendi icra haklarını da korudukları makul bir pozisyonda tutacaktır. Öğrenciler karşılaştıkları yeni görüşlerin ise bireysel yorumlar taşımakta oluşuna dair sahip oldukları farkındalık sayesinde bu yorumları mutlak bir surette kabul etme yahut reddetme eğiliminde olmayacaklardır. Bireye ait olan her anlama tecrübesi ve bu tecrübelerin oluşturduğu anlam ve yorum geleneği kıymetlidir ancak araya giren zamansal mesafe nedeniyle alan uzmanları tarafından çağın

ihtiyaçlarına göre yeniden yorumlanmaya muhtaçtır. Bununla birlikte ağdağ yorumlar da mahiyetçe gelenekle gelen yorumlar gibi değerlendirmeye ve eleğtiriye açıktır. Bu noktada asıl olan öğrencilerin karėılaėtıkları bütün yorumları belirli anlama ilkeleri ekseninde değerlendirmeye tabi tutabilmeleri ve bu ilkeler yardımıyla kendi zihinsel süreçlerini ynetebilmeleridir. Öğrencinin zihin yönetimi ise ancak anlama odaklı eğitimin onlara sunacağı açıklama, soru sorma, sorgulama, eleğtirel dğnme, gerekçeli karar alma, savunma, tahmin yürütme, alternatifli dğnme, üzerine yeniden dğnme, kararından vazgeçebilme, ihtimallere açık ve esnek olma gibi imkânlar sayesinde gerekleğecektir.

- *Anlama odaklı eğitimle bireyler bilgiyi szebilmekte, sınıflandırabilmekte ve bilgi yığınları arasında makul bağlar kurabilmektedir.*

Yukarıda bahsi geçen soru sorma, sorgulama, eleğtirel dğnme gibi eylemlerle örülü olan anlama eğitimi, günümüzde bilgiye kolayca ulağabilen öğrenciler için bu kolaylığın neden olduğu kirliliği açma hususunda da yardımcı olacaktır. Zira anlama sayesinde öğrenciler, elde ettikleri bilgileri sınıflandırabilecek, ve bu bilgiler arasından “kendilerine ait” grğ, tepki ve kararlara sahip olabileceklerdir. Bununla birlikte eğitimde öğrencinin eldeki mevcut bilgilere dayanarak bu bilgilerle yeni bilgiler/fikirler üretmesi önemlidir. Koestler literatüründe “bisociation”⁷⁰⁷ kavramıyla kendisine yer bulan bu “unsurlar arası mental iletiğim” ancak anlama eğitimiyle mümkündür.

- *Anlama odaklı eğitimle birey soru sormayı öğrenmekte, anlamı doğru sorular yardımıyla değifre edebilmektedir.*

Soru sorma anlama odaklı eğitimin temel sacayaklarından birisidir. Zira Bağta Gadamer olmak üzere pek çok filozof doğru sorular sormanın bireyi makul yorumlara ulağtıracaağı hususunda ortak bir grğe sahiptir. Anlama odaklı eğitim ğrenciyi

⁷⁰⁷ Newton, *Teaching for Understanding*, s. 8.

“öteki”nden önce kendi kabulleri üzerine düşünmeye davet etmektedir. Bu nedenle öğrenci soru sormaya ve sorgulamaya öncelikle kendi kabullerinden başlamalıdır. İkinci olarak öğrenciler metne ve onun yazarına yönelttikleri farklı sorular yardımıyla bir anlama gerçekleştirmektedirler. Yorum bilimcilerin üzerinde durdukları bu yöntem akla eğitim bilimlerinde kullanılan Sokratik metodu getirmektedir. Öğrenci Sokratvari bir tavırla yazarla özgün bir diyaloga girmeli, ona vesilesiyle ulaşmak istediği anlamı deşifre edebileceği sorular sormalıdır. Öğretmen de benzer bir şekilde, farklı sorular yardımıyla öğrencinin konuya dair bir bakış açısı geliştirmesini sağlamaya çalışmalıdır. Öğretmenin hazırladığı soruların odaklanılmış ve yer yer öğrenciyi provoke eden sorular olması gerekmektedir. Öğrenci böylelikle ileri tahminlere zorlanmış olacaktır. Öğrencinin bazen anlama ulaşabilmesi için daha üst düzey ve karmaşık sorularla karşı karşıya gelmesi gerekmektedir. Bu noktada asıl olan öğrencilerin ön bilgilerini de hesaba katarak onların düşüncelerini tesadüfe bırakmamak, yerinde yönlendirmelerle makul bir anlama gerçekleştirmelerini desteklemektir. Bununla birlikte metnin hakikatine nüfuz etmek ancak doğru sorular sormak suretiyle mümkün olabilir. Zira yanlış sorularla doğru anlama ulaşmak mümkün görünmemektedir. Sokratik metot ve beyin fırtınaları ile ortaya çıkan soru örneklerinden anlamaya hizmet etmeyeceği düşünülen örnekler öğretmen tarafından bir elemeye tabi tutulmalıdır. Söz konusu elemanın gerekçelerinin de öğrencilerle paylaşılması gerekmektedir.

➤ *Anlama odaklı eğitim bireyin geçmiş ile şimdi arasında yaşadığı gerilimin tabiiliği üzerinde yol almaktadır.*

Öğrenci ve öğretmenlerin anlamamanın doğasına ve nasıl gerçekleştiğine dair sahip oldukları farkındalığın anlamamanın önündeki engeller hususunda da sağlanması gerekmektedir. Zira kanaatimizce anlamamanın tasvirinin yapıldığı bu aşamayı dini muhtevayla öğrenci buluşmasında ortaya çıkabilecek muhtemel problemleri belirleme basamağı takip etmelidir. Anlamamanın önündeki engellerin neler olduğu tespit

edilebilirse şayet anlamayla öğrenci arasındaki barikatlar daha kolay aşılabilecek, bu yolla öğrencinin yanlış anlamalara neden olan yabancı unsurlardan kurtulması sağlanabilecektir. Anlamanın önündeki engellerden ilki öğrencinin metinle arasına giren zamansal ve kültürel mesafedir. Bunun için öncelikle öğrenciye, metinle arasına giren bu engellere bağlı olarak yaşayacağı güçlüklerden bahsetmek gerekmektedir. Öğrenciye anlama esnasında “geçmiş”le “şimdi” arasında bir gerilim yaşayacağı, bu gerilimin ise doğal ve meşru olduğu yönünde hatırlatmalarda bulunmak faydalı olabilir. Zira öğrenciler pek çok zaman bu durumun, metnin mahiyetinden, kendi algı ve anlama süreçlerinden ve anlamanın doğasından kaynaklandığını fark edememektedirler. Hal böyle olunca onlar, metinle ilgili yaşadıkları zihinsel gel-gitlerin metne zarar vereceği endişesini taşımakta ve özellikle kutsal metinler söz konusu olduğu zaman bunu iman anlayışları (ve dahası iman kuvvetleri) ile ilişkilendirerek metin yorumuyla ilgili pasif kalmayı tercih etmektedirler. Bu durumda öğrencilerin geçmiş ile şimdi arasında sağlam köprüler kurabilecek ve onları makul yorumlara ulaştırabilecek cesareti bulmalarının sağlanması bir gerekliliktir. Bu da ancak öğretmenlerin onları düşünmeye teşvik etmeleri ve kaynaklarını, nedenlerini ve nasıl aşabileceklerini bilmek şartıyla metinle yaşadıkları gerilimin normal olduğunu keşfetmeleri ile mümkün olabilir.

➤ *Anlama odaklı eğitim ilgi ile koşullandırılmaktadır.*

Anlamanın önündeki bir diğer etken ise öğrencinin muhtevaya dair yaşadığı ilgi eksikliğidir. Bu nedenle anlama problemlerinin baş gösterdiği denklemlerde ilk etapta konunun öğrencinin ilgi alanına girip girmediğini belirlemek faydalı olacaktır. Zira Dilthey’in de vurguladığı gibi anlama, ilgi tarafından koşullandırıldığı için, ilginin sınırlı olduğu durumlarda anlama da sınırlı kalmaktadır. Bununla birlikte öğrencinin konuya ilgi duymama nedenlerini belirlemek de problemi aşmada önemli bir adım olarak görülmelidir. Kimi zaman kişisel yatkınlıklar, kimi zaman konunun bizatihi kendisi söz konusu problemin kaynağı olabilmektedir. Konunun aracılığıyla aktarıldığı

yöntem-teknik ya da kullanılan materyaller de bazen öğrenciler için ilgi çekici olmamaktadır. Öğretmen öğrenciyi odakta tutabilmek için ilgi eksikliği probleminin kaynağını belirlemeli ve öğrencinin ilgisini de aynı odağa yerleştirmelidir.

➤ *Anlama odaklı eğitim bireyin yaşamla kurduğu bağ üzerine inşa edilmektedir.*

Anlamanın gerçekleşmesi hususunda kanaatimizce önemli engellerden birisi de dinî muhtevanın öğrencinin yaşam bağıyla olan ilgisinin yeterince kurulamamış olmasıdır. Oysa din hayattan bağımsız bir olgu değildir. Aksine öğrenciler yaşamın her anında dinî temalarla karşılaşmaktadırlar. Buna ilaveten anlama ediminin de yaşamla arasında kuvvetli bir bağ bulunmaktadır. Buna bağlı olarak anlamanın gerçekleşebilmesi için muhtevanın öğrencilerin yaşamında hangi açılarla nasıl yer ettiğinin tespitinin yapılması gerekmektedir. Bu nedenle dinin öğrencinin yaşam ve tecrübelerinden yalıtılması ve sadece tematik olarak öğretime konu edilmesi anlamanın önündeki engeller arasında yer almaktadır. Zira din öğrencilerin sadece “hakkında” bilgi sahibi olmaları gereken ritüel ve yaptırımlardan çok öğrencinin varoluşsal arayışlarına cevaplar içeren ve onlara yaşamlarını “iyi birer insan” olarak ikame edebilmelerine yönelik bir sistemdir. Bu sistemle öğrencileri sorunsuzca buluşturmak isteyen öğretmenlerin bir yaşam filozofu olan Dilthey’in görüşlerine ve anlama ile uygulamayı eş tutan Gadamer’in önerilerine kulak vermesi gerekmektedir.

➤ *Anlama odaklı eğitim bireyin bilgisi ile eylemleri arasında bir bütünlük görmektedir.*

Öğretmenlerin, dinî muhteva ile öğrencilerin yaşam serüvenleri arasında kurulması gereken bağı önemsedikleri kadar anlama ile uygulama arasındaki ilişkiyi de gündemlerine almaları gerekmektedir. Zira uygulamayı anlama ve yorumlama sürecinin bir parçası gibi değerlendirmeyen yaklaşımlar nedeniyle bilgi insan zihninde yönsüz,

amaçsız ve bağlamsız bir vaziyet almaktadır. Zihinde asılı kalan ve eylemini yönlendirmeyen bilginin ise anlamaya hizmet etmesi mümkün görünmemektedir. Zira Gadamer'in orijinal tespitine göre anlama ve yorumlama, uygulama fenomeniyle iç içe gerçekleşmektedir. Başka bir deyişle öğrencinin bir eyleme anlam vermesi esasında onun nasıl yapılacağını bilmesi ve anlaması manasına da gelmektedir. Bu bilme ve anlamayı ise insan, tabiatında içkin olarak yer alan bir düşünce erdemi olan phronesis ile gerçekleştirmektedir. Phronesis'e ilişkin analizler sonucunda insanın doğuşundan itibaren bilhassa ahlâkî eylemlerini yönlendirebilecek özel bir donanıma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda eğitimin öznesi olan öğrencinin kendisine dinî muhteva aracılığıyla ulaşan ilkeleri düşünüp onlarla eylemlerini yönlendirebilecek kapasite ve kabiliyeti olduğu söylenebilir. Bu kapasite ve kabiliyetin ise eğitimle olgunlaşmaya ve uzun süreli çabalara ihtiyacı olduğu yönündeki kabule dayanarak anlama eğitimi için alan uzmanlarınca tasarlanmış ve pek çok öğretim kademesini kapsayacak şekilde uzun bir zamana yayılmış düşünce eğitimi programlarının hazırlanması bir zorunluluk gibi görünmektedir.

- *Anlama odaklı eğitim birlikte yaşadığı insanları ve karşılaştığı yeni görüşleri doğru-yanlış değer çiftine göre yargılayan değil, “öteki”ne ve yeni fikirlere açık olan bireyler hedeflemektedir.*

Anlama odaklı eğitim öğrencinin metinle kurduğu ilişkiye yön vereceği gibi kanaatimizce onun “öteki” bireylerle kuracağı ilişkiye de olumlu katkılar sunacaktır. Buna bağlı olarak Gadamer literatüründe empati ve diyalog kavramına olan yoğun vurgu ve onun anlamayı “ufukların kaynaşması” olarak nitelendirmesi dinlerarası ve kültürlerarası eğitim için önemli ilkelere kapı açacak mahiyettedir. Bu anlamda anlamamanın ne olduğuna ve nasıl gerçekleştiğine dair öğrencinin bilgilendirilmesi onun metinle ve diğer insanlarla kuracağı iletişime de yön verecektir. Anlamaya dair algısını “metinle ve ötekiyle kurulan diyalog” ve “o anda gerçekleşen bir karşılaşma, katılım”

olarak yineleyen öğrenci için artık, diyalogda kendini ötekine açma ve ötekinin ufkuna hazır bulunma imkân dâhilindedir. Anlama şayet ufukların kaynaşmasıysa, öğrencinin ötekinin ufkuna açık olarak diyaloga girmeyi, bunun da ötesinde ötekinin nüfuz edebileceği şekilde ufkunu karşılaşmaya hazır bırakmayı denemesi gerekmektedir. Bununla birlikte anlama eğitiminin düşüncede esnek olmaya ve çoklu yorumlara imkân tanıyan yapısı insan ilişkilerinde de hümanist ve ılımlı yaklaşımları beraberinde getirecektir. Gadamer'in vurguladığı “metne açık olma” durumu tabii olarak yazara ve yeni fikirlere de açık olma durumuna imkân tanıyacaktır. Metnin kendisine söylediği yeni fikirlerle buluşmayı bir karşılaşma olarak kabul eden öğrenci, hayatın olağan akışında karşısına çıkan yorumları doğru-yanlış kategorizasyonuna tabi tutmayacak, bu karşılaşmalardan ortaya çıkan sonuçları makul olup olmamaları yönünde değerlendirecektir. Bu yaklaşım şekli öğrenciye katı ve tutucu düşünme kapılarını kapatacak ve onun birlikte yaşama deneyimlerine yeni imkânlar sunacaktır.

Buraya kadar yürütülen tartışmalardan ve çalışma kapsamında ulaşılan sonuçlardan hareketle din eğitimi alanı için anlama odaklı eğitimin önemi ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Buna ilave olarak din eğitimi sahasının kendisine has bir anlama metodolojisine ve bu metodolojiye bağlı olarak ortaya koyulacak olan yeni anlama yaklaşımlarına ihtiyaç duyduğu da muhakkaktır. Bizim bu ihtiyacı karşılamak adına önereceğimiz anlama yaklaşımı, temelleri bu çalışmanın sınırları ve çerçevesi içerisinde belirlenmiş olan *İnsan Bütünsel-Bağlamsal Yaklaşım*'dir. Yaklaşımı bu şekilde isimlendirmemizin nedeni yorumbilimcilerin ağırlıklı olarak anlama sürecinde insan tabiatının bütününe ve metin tahlilinde bağlam bilgisine yoğun bir vurgu yapmış olmalarıdır. Bununla birlikte Kur'an araştırmacılarının da Kur'an'ı anlama ve yorumlamayla ilgili hareket ettikleri ortak nokta metnin bağlamının dikkate alınmasıdır. Ancak bizim, insan anlamasının dual yönüne ilişkin Kur'an metninden ulaştığımız bazı ipuçlarına rağmen, metni anlamaya çalışırken insanın bütün yetilerini göz önünde

bulundurmaya dair Kur'an araştırmalarının ortaya koyduğu ortak bir ilkenin varlığından bahsetmek güçtür. Bu duruma değinen yahut insanın akıl ve kalp birlikteliğine atıfta bulunan çalışmalar mevcuttur ancak bu atıflar problemi genel bir düzlemde ele almak için yeterli değildir. Kanaatimizce bunun nedeni Kur'an yorumuyla meşgul olan araştırmacıların önceliği metnin anlaşılmasına ve yorumlanmasına vermiş olmalarıdır. Alan uzmanlıkları gereği insanın mahiyetini de Kur'an metni gibi detaylıca tahlil etme fırsatı bulamamış ya da buna ihtiyaç duymamış olabilirler. Ancak kanaatimizce din eğitimi çalışmalarının bu noktada ayırıcı bir rol üstlenmesi gerekmektedir. Din eğitimi araştırmaları insanın tabiatına dair çıkarımlar yapmak ve anlama dâhil olmak üzere insanın eğitime konu edilen bütün süreçlerini bu çıkarıma göre planlamak durumundadır. Kanaatimizce bu, açıkça eğitimsel bir görevdir. Yorumbilimcilerin insanın bütüncül kimliğine dair yaptıkları çağrının bizde makes bulmuş olması ve bu yolla din eğitiminde bazı ihtiyaçlarımıza cevap bulacağımızı düşünmüş olmamız da buna bağlıdır. Tüm bunlardan hareketle anlamının felsefi ve teolojik temellerine ve bütünsel eğitime dair yaptığımız analizler sonucunda ortaya koyduğumuz İnsan Bütünsel-Bağlamsal Yaklaşım'ın iki temel ilkesi olduğu söylenebilir. Bu ilkelerden ilki anlama süreçleri için insanın total varlık yapısını göz önünde bulundurmak, ikincisi ise anlamada metnin bağlam bilgisini edinmektir.

Bütünlük kavramı yaygın kullanımına bağlı olarak ilk etapta zihinde farklı çağrışımlar yapmaktadır. Bu nedenle bu bütünlükten kastımızın metnin bütünlüğü mü insanın bütünlüğü mü anlama türleri ve yaklaşımlarında gözetmemiz gereken bütünlük mü olduğu hususunun netlik kazanması gerekmektedir. Zira alışma boyunca farklı vesilelerle anlamada dikkate alınması gereken bütünsel bir yapıdan bahsedilmiştir. Bu bütünsel yapıdan biz öncelikle insanın bütünlüğünü kastetmekteyiz. Zira Kur'an'ı anlama ve yorumlamayla ilgili başlıkta da görüleceği gibi metnin bütünsel olarak ele alınması gerektiğine dair yeterince vurgu söz konusudur. Kur'an'ın i ve dış bütünlüğü

içerisinde anlaşılması ve yorumlanması gerektiğini kabul etmekle birlikte bizim burada ön plana çıkarmak istediğimiz husus insanın varoluşsal bütünlüğüdür. Zira anlama esnasında insana ait varoluşsal yetilerin tümünün aktif olduğu ve bu nedenle anlama sürecinin sadece bilişsel ya da sadece duyuşsal öğelerle açıklanamayacağı yönündeki kabulden hareketle, bütünlük vurgusunun öncelikle insanı işaret etmesi kanaatimizce daha önemli ve aciliyetli bir ihtiyaçtır. İnsan, anlama eylemini kendi entelektüel kapasitesinin ve duygu yüklü değerlerinin birlikteliğinde gerçekleştirmektedir. Modern dönem kelamcılarının da vurguladığı gibi iman da bu iki gerçekliği bünyesinde aynı anda barındıran varoluşsal bir yönelimdir. Bu durumda din eğitimi çalışmaları bu bütünlüklü varoluşsal yapıya duyarsız kalmamalıdır. Din eğitimi ortamlarının öğrencinin bilişsel ve duyuşsal bütün eğilimlerine duyarlı olması, buna bağlı olarak bütün anlama türlerini gözetecek şekilde planlanması gerekmektedir.

Bağlam meselesine gelince, öğrenciye aktarılan dini muhteva ancak kendi bağlamı içerisinde anlamlıdır. Bu nedenle öğrencinin kutsal metinde yer alan ifadelerin günümüz insanı için verdiği mesajları anlayabilmesi öncelikle o ifadelerin bağlamlarına vakıf olmasıyla mümkün olabilir. Bağlam bilgisi ve nüzul şartları hakkında bilgilendirilen öğrenciler bu yolla parçacı yaklaşımlardan ve zoraki genellemelerden kendilerini korumuş olacaklardır. Bununla birlikte metnin muhatabına sunduğu evrensel mesajların açığa çıkarılabilmesi ancak metnin ortaya çıktığı yerel ve kültürel ortamın ve dönemin şartlarının bilinmesi ile mümkündür. Tüm bunlara dair oluşturacağı eğitim materyalleri için din eğitimi alan uzmanlarının disiplinler arası çalışmalar yapmaya ihtiyaç duyduğu muhakkaktır. Bu anlamda din eğitimi biliminin başta tefsir bilimi olmak üzere bütün Kur'an ilimleri ile karşılıklı bir diyalog içerisinde olması gerekmektedir. Bu diyalog, hem Kur'an ilimlerinden din eğitimi alanı için ihtiyaç duyulan çağdaş yorumları temin etmek, hem de Kur'an araştırmalarının bireyi ve onun

eğitimsel ihtiyaçlarını göz ardı etmesine engel olmak amacıyla kurulmalıdır. Zira din nihayetinde insan ve onun eğitimi için vardır.



KAYNAKÇA

ABDUH, Şeyh Muhammed, “Tefsire Mukaddime”, Çeviri: İsmail Cerrahoğlu, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, I-IV 1956, Mars T. ve S. A. Ş Matbaası, Ankara 1958, ss. 183-188.

AÇAR, Halil Rahman, *Türkiye 2. Eğitim Felsefesi Kongresi*, 23-26 Ekim 1996, Kozen Ofset Matbaacılık, Ankara 1997.

AKARSU, Bedia, *Felsefe Terimleri Sözlüğü*, İnkılap Yayınları, İstanbul, 2015.

AKDEMİR, Salih, “Nass ve Yorum İlişkisi”, *Günümüz Din Bilimleri Araştırmaları ve Problemleri Sempozyumu*, 27- 30 Haziran 1989, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları & Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, Samsun 1989, ss. 525-538.

_____, “Kur’an’ı Kerim’e Dilsel Yaklaşımlar”, *Kur’an’ı Anlama Yolunda*, Kuramer Yayınları, İstanbul 2017, ss. 127-158.

AKSAN, Doğan, *Anlambilim*, Bilgi Yayınevi, Ankara 2016.

AKTAY, Yasin, “Kur’an Yorumlarının Hermenötik Bağlamı”, *İslâmî Araştırmalar*, C.9, S.1-2-3-4, 1996, ss.78-100.

AKMENÇE, A. Egemen ve diğerleri, “New Horizons in Education Through Holistic Approach”, *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, C. 1, S. 1, 2015, ss. 1-7.

ALBAYRAK, Halis, “Tefsir Usulünde Bütünlük Sorunu” Adlı Makalenin Düşündürdükleri ve Farklı Bir Yaklaşım”, *İslâmî Araştırmalar*, C. 4, S. 3, Temmuz 1990, ss. 203-219.

_____, *Tarihin İçinden Kur’an’ı Algılamak*, Şule Yayınları, İstanbul 2011.

_____, “Devlet Üniversitelerinde Teoloji Neden Okutulmalı?”, *Alman-Türk İşbirliğinin Konusu Olarak İslam ve Avrupa XII Tarabya*, 16 Ekim 2014, Dönmez Offset, Ankara 2015, ss. 38-44.

ALEXANDROVA, Lynne, *Conversing with Rorty: Hermeneutically & Dialogically 3D Democratically&Ecologically*, Mind&Time Publications, Kanada 2014.

ALPYAĞIL, Recep, *Kimin Tarihi Hangi Hermenötik*, İz yayıncılık, İstanbul 2013.

_____, *Fark ve Yorum*, İz Yayıncılık, İstanbul, 2009.

ALTIKULAÇ, Tayyar, “Kitabımız Kur’an”, *Kutlu Doğum Haftası 12-17 Ekim 1989*, Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara 1990, ss. 129-134.

ANLI, Ömer Faik, “Hermeneutik Temelli Tin-Doğa Ayrımı ile Hegel’in “Gerçek Bütündür” Yaklaşımının Karşılaştırılması”, *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, S. 9, Bahar 2010, ss. 29-49.

ARİSTOTELES, *Nikomakhos’a Etik*, Çev. Saffet Babür, Bilgesu Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara 2009.

_____, *Retorik*, Çeviri: Mehmet Doğan, Yapı Kredi Yayınları İstanbul 2016.

ARSLAN, Ahmet, “Liberalizm, Eğitim ve Türkiye”, *Türkiye 2. Eğitim Felsefesi Kongresi 23-26 Ekim 1996*, Kozan Ofset Matbaa, Ankara 1997, ss. 75-98.

ARSLAN, Hüsamettin (Derleme ve Tercüme), *İnsan Bilimlerine Prolegomena Dil, Gelenek ve Yorum*, Paradigma Yayınları, 1. Baskı, İstanbul 2002.

ASLAN, Zarife Şeyma, “A Holistic Approach in Education from the Perspective of the Islamic Understanding of Human Beings” *Teaching Religion, Teaching*

Truth: Theoretical and Emprical Perspectives, J.Astley, L. J. Francis, M.Robbins, M.Selçuk (eds.), Germany: Peter Lang, 2012, ss. 119-132.

ASLANOĞLU, İbrahim, *Eğitim Felsefesi*, Nobel Yayınları, Ankara 2012.

ATAY, Hüseyin, *İslam'ı Yeniden Anlama*, Atay Yayınları, Ankara, 2011.

AY, Mahmut, “Kelam’da Akıl-İman İlişkisi”, *Akıl ve Vahiy, İslam ve Hıristiyanlık’ta Akıl ve İman*, Editör: Mualla Selçuk ve Richard Heinzmann, Kohlhammer Yayınları, Stuttgart 2017, ss. 95-111.

Aykıt, Dursun Ali, *Hıristiyanlığın Öncüsü Olarak İskenderiyeli Philo*, Kitabevi Yayınları, İstanbul 2011.

BADJANOVA, Jelena ve diğerleri, “Holistic Approach in Reorienting Teacher Education Towards The Aim of Sustainable Education: The Case Study from The Regional University in Latvia”, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, S. 116, 2014, ss. 2931-2935.

BATUK, Cengiz, “Bultmann’ın Teolojisinin Temel Sorunu: Kutsal Kitab’ın Modern İnsana da Verecek Bir Mesajı Var mı? ”, *Rudolf Bultmann: Mitoloji ve Hermenötik Sorunu*, Derleyenler: Cengiz Batuk, Emir Kuşçu, Eski Yeni Yayınları Ankara 2013, ss. 25-42.

BERKHOF, Louis, *Principles of Biblical Interpretation*, Baker Book House Publishing, Michigan 1969.

BİLEN, Osman, *Çağdaş Yorum Bilim Kuramları*, Şule Yayınları, İstanbul, 2007.

BİLGİN, Beyza, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Gün Yayınları, Ankara 2007.

BİLHAN, Saffet, *Eğitim Felsefesi*, A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara 1991.

- BİRAND, Kâmiran, *Kâmiran Birand Külliyyatı*, Akçağ Yayınları, Ankara 1998.
- BİRİŞİK, Abdulhamit, “Kur’an’da İç Bütünlük: Islâhî’nin Tefsir Yöntemi”, *Dîvân*, 2001/2, ss.59-90.
- BIRMINGHAM, Carrie, “Phronesis a Model for Pedagogical Reflection”, *Journal of Teacher Education*, Vol. 55, No. 4, September/October 2004, ss. 313-324.
- BIÇAK, Ayhan, “Aristoteles’in Pratik Bilim Anlayışı”, Erişim Linki:
<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/14436> Erişim Tarihi: 01.06.2018.
- BOLAY, Süleyman Hayri, *Felsefe Doktrinleri ve Terimleri Sözlüğü*, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2013.
- BRAY, Gerald, *Augustine*, Crossway Publishing, Illinois 2015.
- BRUNS, Gerard, *Antik Hermenötik*, Çeviri: İhsan Durdu, Yeni Zamanlar Yayınları, 1. Baskı, İstanbul 2001.
- BULTMANN, Rudolf, “Hermenötik Sorunu”, *Rudolf Bultmann: Mitoloji ve Hermenötik Sorunu*, Çeviri: Emir Kuşçu, Derleyenler: Cengiz Batuk, Emir Kuşçu, Eski Yeni Yayınları Ankara 2013, ss. 135-164.
- _____, “Yeni Ahit ve Mitoloji”, *Rudolf Bultmann: Mitoloji ve Hermenötik Sorunu*, Çeviri: Cengiz Batuk, Derleyenler: Cengiz Batuk, Emir Kuşçu, Eski Yeni Yayınları Ankara 2013, ss. 77-133.
- _____, “Çağdaş Kitab-ı Mukaddes Yorumu ve Varoluşçu Felsefe”, Çeviri: Ayşe Ünal Çil, *Kelam Araştırmaları*, 9: 2 (2011), ss. 253-278.
- _____, “İsa’nın Mesajı ve Mitoloji Problemi”, Çeviri: Ayşe Ünal Çil, *Kelam Araştırmaları* 8: 2 (2010), ss. 207-225.

_____, “Mitolojiden Arındırma Problemi Üzerine”, Çeviri: Ayşe Ünal Çil, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, C. 1, S. 2, 2012, ss. 360-370.

_____, “Ön Kabuller Olmaksızın Yorum Mümkün mü?”, Çeviri: Hafsa Fidan, *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, C. 6, S. 3, 2006, ss. 307-314.

_____, “Mitolojik Eskatolojinin Yorumu”, Çeviri: Cengiz Batuk, *Rudolf Bultmann: Mitoloji ve Hermenötik Sorunu*, Çeviri: Cengiz Batuk, Derleyenler: Cengiz Batuk, Emir Kuşçu, Eski Yeni Yayınları Ankara 2013, ss. 175-185.

BURSEVÎ, İsmail Hakkı, *Kelimeler Arasındaki Farklar, Kitâbu'l Furûq*, Çeviri: Ömer Aydın, İşaret Yayınları, İstanbul 2016.

BÜYÜKDÜVENCİ, Sabri, “Eğitimimiz Nereye Koşuyor?”, *Türkiye 2. Eğitim Felsefesi Kongresi 23-26 Ekim 1996*, Kozan Ofset Matbaa, Ankara 1997, ss. 147-153.

CANBULAT, Ayşe Nur Kutluca ve Tuncel Meriç, “ Birinci Sınıf Öğretimine Bütünsel Yaklaşım ve Öğretimde Bireyselleştirme Çalışmaları”, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, C. 13, S. 1, Nisan 2012, ss. 31-60.

CAMPANINI, Massimo, “Kur'an ve Bilim: Hermeneutik Bir Yaklaşım”, Çeviri: Abdurrahman Ateş, *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, VIII (2008), S. 2, ss. 191-209.

COLTMAN, Rod, *The Language of Hermeneutics: Gadamer and Heidegger in Dialogue*, State University of New York Press, New York 1998.

COŞKUN, Muhammed, “Vahiy, İç Söz ve Yorum Bağlamında *Kelâm-ı Nefsî* Tartışmasının Hermenötik Uzantıları”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 59: 1 (2018), ss. 67-85.

CERRAHOĞLU, İsmail, “Kur’an’ı Kerim Nasıl Bir Kitaptır. Nasıl Anladılar, Nasıl Anlıyoruz, Nasıl Anlamalıyız?”, *Diyanet Dergisi*, Ekim-Kasım-Aralık 1991, ss. 33-53.

CEVİZCİ, Ahmet, *Felsefe Sözlüğü*, Ekin Yayınları, Ankara 1996.

_____, *Eğitim Felsefesi*, Say Yayınları, 3. Baskı, Ankara 2014.

CHIPAO, Lawrence, *Basics for Bible Interpretation Biblical Hermeneutics*, Luviri Press, Malawi 2017.

COŞKUN, Seyit, “Gadamer’de Hermeneutik Yöntem”, *Kaygı*, 2009/12, ss. 27-37.

CÜNDİOĞLU, Düccane, *Sözlü Kültürden Yazılı Kültüre Anlamın Tarihi*, Kapı Yayınları, İstanbul 2018.

ÇALIK, Fatma, “Bir Semantik Analiz Denemesi: Kur’an’da “Kalp” Kavramı”, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. 20, S. 2, 2011, ss. 167-190.

ÇEBİ, Sezgin Seymen, “Aristoteles’te Phronesis Kavramı Ve Modern Hukukta Muhakeme”, *Hukuk Kuramı*, C. 2, S. 6, Kasım- Aralık 2015, ss. 1-19

ÇELİK, Ezgi Ece, “Gadamer’in Hermeneutik Ufku Ve Nietzsche’nin Perspektivizmi”, *FLSF (Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi)*, 2013 Bahar, sayı: 15, s. 127-144.

ÇELİK, Muhammed, “Kur’an’ın Kendini Tanıtması”, *Diyanet İlmi Dergi Kur’an Özel Sayısı*, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2. Baskı, Ankara 2012, ss. 257-297.

ÇETİNKAYA, Bayram Ali, (ed), *Dinî Ve Felsefî Metinler Yirmi birinci Yüzyılda Yeniden Okuma, Anlama Ve Algılama*, Cilt 1, Ege Basım, İstanbul, 2012.

_____, *Dinî Ve Felsefî Metinler Yirmi birinci Yüzyılda Yeniden Okuma, Anlama Ve Algılama*, Cilt 2, Ege Basım, İstanbul, 2012.

ÇINAR, Aliye, “Aristoteles’in Nikomakhos’a Etik’inde Pratik Hikmet Kavramı ve Günümüz Açısından Önemi ”, *Uludağ Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi*, C. 16, S. 1, 2007, ss. 171-192.

ÇOTUKSÖKEN, Betül, “Felsefi Söylem ve Anlam”, *Anlam Kavramı Üzerine Yeni Denemeler*, Derleyenler: Selma Kibar, Selma Aydın Bayram, Ayhan Sol, Legal Kitabevi, İstanbul 2010, ss. 251-261.

ÇÖTOK, Tufan, “Antikçağ’dan Günümüze Phronesis Kavramı”, *Dokuz Eylül Üniversitesi Felsefe Bölümü Felsefede Bugün ve Yarın Konferansları VIII*, ss. 1-23.

ÇUBUKÇU, Feryal, “Gadamer’s Philosophical Hermeneutics on Education”, *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, C. 2, S. 2, Mayıs 2012, ss. 110-116.

ÇÜÇEN, Kadir ve diğerleri, *Anlama ve Yorum Doğan Özlem Armağan Kitabı*, İnkılap Yayınları, İstanbul 2004.

_____, “Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Eğitim ve İnsan Anlayışlarının Felsefi Temelleri”, *Türkiye 2. Eğitim Felsefesi Kongresi 23-26 Ekim 1996*, Kozan Ofset Matbaa, Ankara 1997, ss. 61-73.

DALKILIÇ, Bayram, “İskenderiye’li Yahudi Filozof: Philo, Eserleri Ve Felsefi Yöntemi”, *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. 15, S. 15, Ocak 2003, ss. 61-79.

DELANEY, James, *Rousseau and the Ethics of Virtue*, Continuum Publishing, New York 2006.

DEMİR, Necati, “Tarih Yazımında Nesnelliğin Önemi”, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. XIV, S. 2, 2010, ss. 151-174.

DEMİR, Ömer, “Din Eğitiminde Bütüncül Dünya Görüşü Çerçevesinde Bütünsel Öğrenme”, *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. X, S. 1, 2015, ss. 74-98.

DEMİR Şehmus, *Mitoloji, Kur’an Kıssaları ve Tarihi Gerçeklik*, Beyan Yayınları, İstanbul 2015.

DENKEL, Arda, *Anlamın Kökenleri*, Metis Yayınları, İstanbul 1984.

DEWEY, John, *Okul ve Toplum*, Çeviri: Hüseyin Avni Başman, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2012.

_____, *Demokrasi ve Eğitim*, Çeviri: Turan Göbekçin, Yeryüzü Yayınevi, Ankara, 2004.

DILTHEY, Wilhelm, *Hermeneutik ve Tin Bilimleri*, Çeviri Doğan Özlem, Notos Kitap Yayınevi, 1. Baskı, İstanbul 2011.

_____, “The Rice of Hermeneutics”, *Hermeneutics and the Study of Histor*, Editörler: Rudolf A. Makkreel ve Frithjof Rodi, Princeton University Press, New Jersey 1996, ss. 235-260.

DİNÇER, Kurtuluş, “Tarihte Açıklama ve Anlama”, ss. 3-5, Erişim linki:

<http://docplayer.biz.tr/28806674-Tarihte-aciklama-ve-anlama-explanation-and-understanding-in-history.html> Erişim tarihi: 06.02.2018.

DOBROSAVLJEV, Duška, “Gadamer’s Hermeneutics as Practical Philosophy”, *Facta Universitatit Series: Philosophy, Sociology and Psychology*, C. 2, S. 9, 2002, ss. 605-618.

DOĞAN, Recai, “İlahiyat Fakültelerinin Eğitim Anlayışı Nasıl Olmalıdır?”, *Bugünün İlahiyatı Nasıl Olmalıdır? -Sorunlar ve Çözümleri-*, Ensar Neşriyat, İstanbul 2015, ss. 351-370.

DOTTORI, Riccardo, “The Concept of Phronesis by Aristotle and the Beginning of Hermeneutic Philosophy”, *Etica & Politica / Ethics & Politics*, XI, 2009, 1, ss. 301-310.

DUBOIS, Marcel, “Mystical And Realistic Elements in The Exegesis and Hermeneutics of Thomas Aquinas”, *Creative Biblical Exegesis*, Editör: Benjamin Uffenheimer & Henning Graf Reventlow, Jso Press, Büyük Britanya 1988, ss. 39-54.

DURŞUN, Yücel, “ Gadamer’in Hakikat Anlayışının İki Kaynağı ve Hermeneutik’in Görevi”, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2004, C.21, S.1, ss. 219-230.

DUMAN, Zeki, “Kur’an’ı Anlama Metot ve İlkeleri”, *Kur’an’ın Anlaşılmasına Doğru Tefsir ve Toplum*, Ensar Neşriyat, İstanbul 2012, ss. 379- 425.

_____, “Kur’an’ı Anlamada Temel Prensipler”, *VII. Kur’an Sempozyumu*, 15-16 Mayıs 2004, Fecr Yayınları, Ankara 2005, ss. 99-132.

_____, *Beyânu’l-Hak*, Kur’an’ı Kerim’in Nüzul Sırasına Göre Tefsiri, Fecr Yayınları, Ankara 2008.

DÜZGÜN, Şaban Ali, “İnsanın Yetkinliğini Teolojik Olarak Temellendirmenin İmkânı”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XLVI (2005), S. II, ss. 13-42.

_____, *Din Birey ve Toplum*, Akçağ Yayınları, 3. Baskı, Ankara 2013.

_____, “Kur’an Terimlerinin Semantik Çok Katmanlılığı”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 59: 1 (2018), ss. 47-65.

EBİNÇ, Sait, “Eğitimimizde Felsefe Hevessizliği veya İstemeyi İstemek”, *Türkiye 2. Eğitim Felsefesi Kongresi 23-26 Ekim 1996*, Kozan Ofset Matbaa, Ankara 1997, ss. 155-163.

EBÛ ZEYD, Nasr Hâmid, *Dinsel Söylemin Eleştirisi*, Çeviri: Fethi Ahmet Polat, Kitâbiyât, Ankara 2002.

_____, “Hermenötik ve Metin Yorumu”, Çeviri: Muhammed Coşkun, *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt-Sayı 46, Nisan 2014, ss. 237- 266.

_____, *Tefsirde Akılcı Eğilim*, Çeviri: Numan Konaklı, Nihat Uzun, Mana Yayınları, İstanbul 2015.

_____, *Bilimsel Bilgi ve Aforoz Korkusu Arasında Yenilik Yasaklama ve Yorum*, Çeviri: Muhammed Coşkun, Mana Yayınları, İstanbul 2014.

_____, *Problem ve Enstrümanlarıyla Yorum Meselesi*, Çeviri: Muhammed Coşkun, Numan Konaklı, Mana Yayınları, İstanbul 2016.

_____, *Kutsal Metin Otorite ve Hakikat Bilgi ve İktidar Arasında Dîni Düşünce*, Çeviri: Muhammed Coşkun, Mana Yayınları, İstanbul 2015.

_____, *Söylem ve Yorum*, Çeviri: Muhammed Coşkun, Mana Yayınları, İstanbul 2015.

_____, *İlahi Hitabın Tabiatı*, Çeviri: Mehmet Emin Maşalı, Otto Yayınları, 2.Baskı, Ankara 2013.

_____, “Şeriatın Tümel Maksatları, Yeni Bir Okuma”, Çeviri: Mustafa Ünver, *İslâmî Araştırmalar*, C. 8, S. 2, 1995, ss. 139-143.

_____, “Tarihte ve Günümüzde Kur’an Te’vili Sorunsalı”, Çeviri: Ömer Özsoy, *İslâmî Araştırmalar*, C. 9, S. 1-2-3-4, 1996, ss.1-44.

_____, “Nass-Olgü İlişkisi Bağlamında İlk Vahiy Tecrübesinin Değerlendirilmesi”, Çeviri: Mehmet Emin Maşalı, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. 7, S. 7, 1998, ss. 671- 688.

_____, “İslamî Kozmoloji ve Kur’anî Yorum”, Çeviri: Numan Konaklı, *Marife*, Bahar 2011, 169-181.

_____, “Kur’an Hermeneutiğine Doğru: Hümanist Yorum Arayışı”, Çeviri: İsmail Albayrak, *İslâmiyât VII*, C. 7, S. 1, Ocak-Mart 2004, ss. 39-60.

EGAN, Kieran, *Eğitimli Zihin*, Çev. Filiz KESER, Prgem Akademi YAYINLARI, Ankara, 2010.

EL-ASKERÎ, Ebû Hilâl, *Arap Dili’nde ve Kur’an’da Farklar Sözlüğü el-Furûq fi’l-Luğa*, Çeviri: Veysel Akdoğan, İşaret Yayınları, İstanbul 2017.

EL-CABİRÎ, Muhammed Âbid, *Arap-İslam Siyasal Aklı*, Çeviri: Vecdi Akyüz, Kitabevi Yayınları, 2.Baskı, İstanbul 2001.

_____, *Arap-İslam Aklının Oluşumu*, Çeviri: İbrahim Akbaba, Kitabevi Yayınları, 3.Baskı, İstanbul 2001.

_____, *Arap-İslam Kültürünün Akıl Yapısı*, Çeviri: Burhan Köroğlu, Hasan Hacak, Ekrem Demirli, Kitabevi Yayınları, 3.Baskı, İstanbul 2001.

_____, *Felsefî Mirasımız ve Biz*, Çeviri: A.Said Aykut, Kitabevi Yayınları, İstanbul 2003.

EL-HÛLÎ, Emin, “Tefsir ve Tefsirde Edebi Tefsir Metodu”, Çeviri: Mevlüt Güngör, *İslâmî Araştırmalar*, C.2, S.7, Mayıs 1988, ss. 103-114.

EL-İSFAHANI, Rağib, *Müfredat-Kur'an Kavramları Sözlüğü*, Çeviri: Yusuf Türker, Pınar Yayınları, 3. Baskı, İstanbul 2012.

EMİROĞLU, İbrahim, “Kur'an'da Akıl ve İnsan”, *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. 11, İzmir 1998, ss. 69-99.

ERÇAÇAN, Cevdet, “Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, The Journal of International Social Research*, C. 2/6, 2009, ss. 207-223.

ERDEM, Hüseyin Suphi, “Wittgenstein'in Dil Oyunu Nosyonu Bağlamında Kognitif ve Temel Önergeler Hakkında Bir Değerlendirme”, *Dinî Araştırmalar*, Eylül-Aralık 2006, C. 9, S. 26, ss. 155-175.

_____, “İnsan Şahsiyetinin Gelişimine Holistik Bakış: Felsefi Perspektiften Davranışçı ve Bilişselci Ekolün Eleştirisi”, *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Bahar 2010/ 1(1), ss. 179-194.

EREN, Cüneyt & TANÇ İbrahim, “Klasik Kaynaklarda Anlama Kavramı”, *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü*, S.25, Erzurum 2004, ss. 5-14.

ERGÜN, Mustafa, *Eğitim Felsefesi*, Pegem Akademi Yayınları, 4. Baskı, Ankara 2014.

ER-RÂZÎ, Fahreddin, *Tefsîr-i Kebîr*, Çeviri: Suat Yıldırım, Sadık Kılıç, Lütfullah Cebeci, Akçağ Yayınları, Ankara 1995.

ERTEN Mevlüt, “Kur'an ve Yorum” *Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. 2, S. 3, 2013/2, ss. 1-22.

ERTÜRK, Selahattin, *Diktacı Tutum ve Demokrasi*, Edge Akademi Yayınları, Ankara, 2014.

ET-TABERÎ, Ebû Cafer Muhammed b. Cerir, *Taberî Tefsiri*, Çeviri: Kerim Aytekin ve Hasan Karakaya, Hisar Yayınevi, İstanbul 1996.

ESEN, Muammer, “Kur’an’da Akıl-İman İlişkisi”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 52: 2 (2011), ss. 85-96.

_____, “Kur’an’da Akıl İman İlişkisi”, *Akıl ve Vahiy, İslam ve Hıristiyanlık’ta Akıl ve İman*, Editör: Mualla Selçuk ve Richard Heinzmann, Kohlhammer Yayınları, Stuttgart 2017, ss. 61-71.

FERSAHOĞLU, Yaşar, *Kur’an’da Zihin Eğitimi*, Çamlıca Yayınları, İstanbul 2015.

FREIRE, Paulo, *Ezilenlerin Pedagojisi*, Çeviri: Dilek Hattatoğlu, Erol Özbek, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2014.

GADAMER, Hans-Georg, *Hakikat ve Yöntem*, Çeviri, Hüsamettin Arslan (İng.) ve İsmail Yavuzcan (Alm.), Paradigma Yayıncılık, 1. Baskı, İstanbul 2008, C. 1

_____, *Hakikat ve Yöntem*, Çeviri, Hüsamettin Arslan (İng.) ve İsmail Yavuzcan (Alm.), Paradigma Yayıncılık, 1. Baskı, İstanbul 2009, C. 2

_____, “On the Circle of Understanding” Erişim linki:

<http://faculty.washington.edu/ewebb/R528/Gadamer.pdf> Erişim Tarihi

26.12.2017 ss. 68-78.

_____, “Eleştirmenlerime Cevap”, *Hermenötik ve Hümaniter Disiplinler*, Derleme ve Tercüme Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayıncılık, 1. Baskı, İstanbul 2002, ss. 259-282.

_____, “Hermeneutik Problemin Evrenselliği”, *Hermenötik ve Hümaniter Disiplinler*, Derleme ve Tercüme Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayıncılık, 1. Baskı, İstanbul 2002, ss. 61-72.

- _____, “Kuşkucu Hermeneutik”, *Hermenötik ve Hümaniter Disiplinler*, Derleme ve Tercüme Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayıncılık, 1. Baskı, İstanbul 2002, ss. 149-159.
- _____, *A Century of Philosophy*, Translated by Rod Coltman with Sigrid Koepke, The Continuum International Publishing Group, USA 2003.
- _____, “İnsan ve Dil”, *İnsan Bilimlerine Prolegomena Dil, Gelenek ve Yorum*, Paradigma Yayınları, 1. Baskı, İstanbul 2002, ss. 65-73.
- _____, *Philosophical Hermeneutics*, Translated and Edited by David E. Linge, University of California Press, California 1976.
- _____, *The Beginning of Knowledge*, Çeviri: Rod Coltman, Continuum Publishing Group, New York 2002.
- _____, “On the Scope and Function of Hermeneutical Reflection”, *Philosophical Hermeneutics*, translated and edited by David E. Linge, University of California Press, California 1976, ss. 18-43.
- _____, “The Universality of Hermeneutical Problem”, *Philosophical Hermeneutics*, Çeviri ve Editör: David E. Linge, University of California Press, California 1976, ss. 3-17.
- _____, “On the Problem of Self-Understanding”, *Philosophical Hermeneutics*, Çeviri ve Editör: David E. Linge, University of California Press, California 1976, ss. 44-58.
- _____, “Dilthey’in Tarihselciliğin Güçlüklerinde Dolanışı”, *Metinlerle Hermeneutik Dersleri II*, Notos Kitap, İstanbul 2013, ss. 179-219.

GENCER, Bedri, “Dini Düşünce Olarak Fıkıhtan Külli İlim Olarak Hikmet”,
Akademide Felsefe Hikmet ve Din, Bülent Ecevit Üniversitesi Yayınları, S. 3,
Zonguldak 2014, ss. 225-246.

GEZER, Süleyman, *Kur’an’ın Anlaşılmasında Sözlü Hitabın Rolü*, Ankara Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara 2007.

GEZGİN, Ali Galip, “Kur’an’ın Metinsel Niteliği”, *Dini Araştırmalar*, Ocak-Nisan
2007, C. 9, S. 27, ss. 79-108.

_____, *Tefsirde Semantik Metot*, Rağbet Yayınları, İstanbul 2015.

_____, “Kur’an’ı Anlamak İçin Hermenötik mi? Semantik mi?”, *Süleyman Demirel
Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Yıl 2000, S. 7, ss. 123-147.

GOLEMAN, Daniel, *Duygusal Zekâ*, Varlık Yayınları, İstanbul 2016.

GÖREGENLİ, Melek, “Temel Kavramlar: Önyargı, Kalıpyargı ve Ayrımcılık”,
Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar, İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyoloji ve
Eğitim Çalışmaları Birimi (Seçbir), Erişim Linki: www.secbir.org, Erişim
Tarihi: 23.02.2018, ss. 6.

GÖRGÜN, Tahsin, *Anlam ve Yorum*, Gelenek Yayıncılık, Birinci Baskı, İstanbul 2003.

_____, *İlahi Sözü'nün Gücü*, Gelenek Yayıncılık, Birinci Baskı, İstanbul 2003.

GRONDIN, Jean, “Gadamer’s Basic Understanding of Understanding”, *The Cambridge
Companion to Gadamer*, Cambridge University Press, 2002, ss. 36-51.

GRÜMBERG, Teo, *Anlama Belirsizlik ve Çok Anlamlılık*, Gündoğan Yayınları, 2.
Baskı, Ankara 1999.

GÜLBE, Osman, *Kur'an-ı Kerim'de Düşünmeye Yönelik Kavramlar*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya 2009.

GÜLDEN, Kemal, *Anlamanın Gizemi*, Broy Yayınları, İstanbul 2006.

GÜLER, İhami, Kur'an Metnini Yormadan (Tefsir) Olayların Yorumuna (Te'vil), *Kelam Araştırmaları* 7: 2 (2009), ss. 11-18.

GÜLTEKİN, Mehmet ve diğerleri, “ Holistic Education”, *Journal of Education and Future*, S. 3, 2013, ss. 53-60.

GÜNEŞ, Firdevs, “Öğrencilerin Düşünme Becerilerini Geliştirme”, *TÜBAR-XXXII- /2012-Güz*, ss. 127-146.

_____, “Anlama Modelleri”, *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 9, 2014, ss.59-74.

_____, “Okuma ve Zihni Yönetme”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S.18, C.9, Y.2012, ss. 1-15.

GÜNOK, Emrah, *Reformulation of the Concept of Understanding in Heidegger's and Gadamer's Hermeneutic Theories*, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Felsefe Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2004.

HABERMAS, Jürgen, “Dilthey'in Anlama Kuramı: Ben-Özdeşliği ve Dilsel İletişim”, *Metinlerle Hermenötik Dersleri II*, Notos Kitap, İstanbul 2013, ss. 9-31.

HALEFULLAH, Muhammed Ahmed, *Kur'an'da Anlatım Sanatı el-Fennu'l Kısas*, Çeviri: Şaban Karataş, Ankara Okulu Yayınları, Ankara 2012.

HANÇERLİOĞLU, Orhan, *Felsefe Sözlüğü*, Remzi Kitabevi, 10. Baskı, İstanbul 1996.

HANEFİ, Hasan, “Teoloji mi Antropoloji mi?”, Çev. Mustafa Sait Yazıcıoğlu,
<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/37/767/9740.pdf> Erişim: 19.05.2015.

_____, *Gelenek ve Yenilenme*, Çeviri: Mehmet Emin Maşalı, Otto Yayınları,
2.Baskı, Ankara 2016.

_____, “Aksiyombilimi Olarak Hermenötik -İslâm Örneği-”, Çeviri: Dücane
Cündioğlu, *Tezkire*, S. 11-12, Vadi Yayınları, Ankara 1997, ss. 39-56.

HEIDEGGER, Martin, *Varlık ve Zaman*, Çeviri: Kaan H. Ökten, Agora Kitaplığı, 2.
Baskı, İstanbul 2011.

_____, “Dilin Doğası”, *İnsan Bilimlerine Prolegomena Dil, Gelenek ve Yorum*,
Editör: Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayınları, 1. Baskı, İstanbul 2002, ss. 29-
63

_____, “Anlama ve Yorum”, *İnsan Bilimlerine Prolegomena Dil, Gelenek ve
Yorum*, Editör: Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayınları, 1. Baskı, İstanbul
2002, ss. 307-332.

_____, “Dil”, *İnsan Bilimlerine Prolegomena Dil, Gelenek ve Yorum*, Editör:
Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayınları, 1. Baskı, İstanbul 2002, ss. 55-63.

_____, *Düşünmek Ne Demektir?*, Paradigma Yayıncılık, 2. Baskı, İstanbul 2013.

_____, *Identity and Difference*, Çeviri: Joan Stambaugh, Harper & Row, Publishers,
New York 1969.

HENDERSON, Ian, “Rudolf Bultmann”, Çeviri: Mehmet Dağ, *Ankara Üniversitesi
İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. XXIX, 1987, ss. 145-185.

HUME, David, *İnsanın Anlama Yetisi Üzerine Bir Soruşturma*, Çev. Münevver Özgen,
Biblos Yayıncılık, Bursa, 2014.

HUSSERL, Edmund, *Logical Investigations (Volume 2)*, Çeviri: J. N. Findlay, Routledge Taylor & Francis Group, London & New York: 2001.

_____, *General Introduction to a Pure Phenomenology*, Çeviri: Fred Kertsten, Martinus Nijhoff Publisher, Netherland 1983.

_____, *Cartesian Meditations*, Çeviri: Dorion Cairns, Martinus Nijhoff Publishers, 7.Baskı, Netherlands 1982.

ILLICH, Ivan, *Okulsuz Toplum*, Şule Yayınları, 9. Baskı, İstanbul 2014.

ICHWAN, Moch Nur, “Nasır Hamid Ebu Zeyd’in Kur’an Hermeneutiği: Teorik Bir Bakış Açısı”, Çeviri: Ayşe Çil, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, C. 2, S. 2, 2013, ss. 253-269.

İNAM, Ahmed, “Hermenötik’in Anlam Dünyamızdaki Tekabülleri: Mana, Te’vil ve Tefsir”, *Kur’an ve Dil -Dilbilim ve Hermenötik- Sempozyumu*, Bakanlar Matbaası, Erzurum 2001, ss. 81-92.

İNAM, Ahmet, “Hûlya Eğitimi”, *Türkiye 2. Eğitim Felsefesi Kongresi 23-26 Ekim 1996*, Kozan Ofset Matbaa, Ankara 1997, ss. 199-209.

İSMET, Müstecâbî-zâde, *Lafızların Arasındaki Farklar Furûq-ı Elfaz*, Çeviren: Ömer Zülfe, İşaret Yayınları, İstanbul 2011.

JA’AFAR, Muhammad Salleh, “Doğu’ya Yolculuk: İslam Hermeneutiğinin Bir Tarzı Olarak Te’vil”, Çeviri: Sabri Yılmaz, *Kelam Araştırmaları*, 2: 2 (2004), ss.165-174.

JEANROND, Werner G., *Teolojik Hermenötik*, İz Yayıncılık, 1. Baskı, İstanbul 2007

JOHNSON, John Franklin, “Hermeneutics in Thomas Aquinas”, *Concordia Theological Quarterly*, C. 45, S. 3, Temmuz 1981, ss. 223-232.

KARAMAN, Hayreddin ve diğerkleri, *Kur'an Yolu Türkçe Meal ve Tefsir*, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara 2017.

KARAGÖZ, Mustafa, “Kur'an Kelimelerinin Anlamalarını Belirlemede Artzamanlı ve Eşzamanlı Semantiğin Rolü”, *Tefsir Geleneğinde Anlam-Yorum Nüzul-Siret İlişkisi*, Editör: Mustafa Öztürk, Ankara Okulu Yayınları, Ankara 2017, ss. 43-87.

KAHRAMAN, Yakup, Varoluşumuzun Temel Tavrı Olarak Anlama, *Felsefe Dünyası*, S. 59, 2014/1, ss. 168-182.

KAFADAR, Osman, *Türkiye'de Kültürel Dönüşümler ve Felsefe Eğitimi*, İz Yayıncılık, İstanbul 2000.

KANT, Berfin, “Aristoteles ve Heidegger'in Sanat Kuramlarında “Poiesis” ve “Phronesis”, *Kaygı Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, S. 25, 2015, ss. 77-88.

KARAKAYA, Necdet, “Kur'an'da Sembolik Eylemler -Düşünmeye Dair Kavramlar Bağlamında”, *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C. 5, S. 1, Haziran 2016, ss. 171-188.

KEITZAR, Renty, “Tribal Perspective in Biblical Hermeneutics Today”, Erişim Linki: https://biblicalstudies.org.uk/pdf/ijt/31-3-4_293.pdf Erişim tarihi: 25. 04. 2018, ss. 293-313.

KILIÇ, Muharrem, “Anlamın İnşası ve Anlama Etkinliği Bağlamında Geleneğin Sorunsallaştırılması”, *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Aralık 2010, S. 22, ss. 117-126.

KILIÇ, Sadık, “Nesnellik ve Öznellik Arasında Yorum”, *İslâmî Araştırmalar*, S .9, No, 1,2,3,4,1996, ss. 103-114.

_____, “Metnin Yorumu Beşeri Alana İnmiş İlahi Cevapların Okunmasıdır”, *II. Kur’an Haftası Kur’an Sempozyumu 02-04 Şubat 1996*, Fecr Yayınevi, Ankara 199, ss. 25-35.

_____, “Tefsirin Güncelliği Kur’an’ı Diri Bir Okuyuştur”, *Tefsirin Dünü ve Bugünü Sempozyumu*, 22-23 Ekim 1992, Samsun İlim Yayma ve Eğitim Vakfı Yayınları & Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, Samsun 1992, ss. 39-47.

_____, “Gecikmiş Bir Süreç: Tefsirden Te’vil Merhalesine Geçiş”, *Tefsir Araştırmaları Dergisi*, Ekim / 2017, C. 1, S. 2, ss. 168-184.

KIMBLE, Kevin, “ Din Dilinin Doğası Üzerine Wittgenstein’a Yeniden Bakış”, Çeviri: Halil İbrahim Doğramacı, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. 41, 2016, ss. 169-191.

KIRCA, Celal, “Anlama(ma) Sorunları Açısından Dini İlimlerde Gelecek Tasavvuru”, *Usûl*, 18 (2012/2), ss. 7-36.

_____, “Kur’an’ı Anlama Sorunları ve Yöntemleri”, *Bilimname XXVI*, 2014/1, ss. 7-24.

_____, “Tefsirde Yorumun Bağlayıcılığı Problemi”, *Tefsirin Dünü ve Bugünü Sempozyumu*, 22-23 Ekim 1992, Samsun İlim Yayma ve Eğitim Vakfı Yayınları & Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, Samsun 1992, ss. 91-97.

KIRKEBY, Ole Fogh, “Phronesis as the Sense of the Event”, *International Journal of Action Researchs*, 5(1), 2009, ss. 68-113.

KISIEL, Theodore, “Geleneğin Vukubulması: Gadamer ve Heidegger’in Hermeneutiği”, *İnsan Bilimlerine Prolegomena Dil, Gelenek ve Yorum*, Editör: Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayınları, 1. Baskı, İstanbul 2002, ss. 181-207.

KISSACK, Michael, “Hermeneutik ve Eğitim: İnsan Bilimleri Öğretmenleri İçin Düşünceler”, Çeviri: Vefa Taşdelen, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Yıl: 2002, C. 35, S. 1-2, ss. 171-182.

KIZILABDULLAH, Yıldız, “Yapılandırmacılık Yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Kazanımlarına Etkisi”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XLIX (2008), S. II, ss. 197-215.

KNIJFF, Philip, “Bibliography of Pre-1800 Writings Printed in the Netherlands”, *Bibliographia Sociniana*, Editör: Piet Visser, Wilco Amersfoort Yayınları, Amsterdam 2004.

KOÇ, Turan, *Din Dili*, İz Yayıncılık, 4. Baskı, İstanbul 2013.

KUŞÇU Emir, “Mitolojiden Arındırma Yöntemini Yeniden Düşünmek”, *Milel ve Nihal*, S. 2, Haziran 2004, ss.127-149.

_____, “Gnostik Bilginin Varoluşçu Yorumu”, *Milel ve Nihal*, 7 (1), 2010, ss. 163-185.

_____, “Rudolf Bultmann’ın Teolojisini Çözmek-Belirsizlikler ve Kökenler-”, *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2012/2, C. 11, S. 22, ss. 47-74.

_____, “Rudolf Bultmann’ın Teolojik Hermenötiğinde Bazı Temel Sorunları Tartışmak”, *Rudolf Bultmann: Mitoloji ve Hermenötik Sorunu*, Derleyenler: Cengiz Batuk, Emir Kuşçu, Eski Yeni Yayınları Ankara 2013, ss. 43-74.

LEMKOW, Anna F., “Reflections on Our Common Lifelong Learning Journey”, *Holistic Learning and Spirituality in Education*, Editör: John Miller ve diğerleri, State University of New York Presss, Amerika Birleşik Devletleri 2005, ss. 17-26.

LOCKE, John, *İnsan Anlığı Üzerine Bir Deneme*, Kabalcı Yayınları, İstanbul, 2013.

_____, *Eğitim Üzerine*, Yeryüzü Yayınevi, Ankara 2004.

Mahmoudi Sirous ve diğerleri, “Holistic Education: An Approach for 21 Century”, *International Education Studies*, C. 5, S. 2, Nisan 2012, ss. 178-186.

MARTIN, Robin Ann, *Paths of Learning: An Introduction to Educational Alternatives*, Erişim Linki: https://ratical.org/many_worlds/PoL.html Erişim Tarihi: 04.06.2018.

MAŞALI, Mehmet Emin, “Nasr Hâmid Ebû Zeyd’in Yorum Telakkisi ve Bu Telakkinin Niyetselci ve Felsefi Hermenötiğe Atıfları”, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C.13, S.1, 2004, ss. 73-90

MATHESON, Donald, “Hans-Georg Gadamer’s Philosophical Hermeneutics and Journalism Research” ss.1-14, ss.5, Erişim Linki: https://ir.canterbury.ac.nz/bitstream/handle/10092/4484/12618905_matheson-gadamer_revised.pdf;sequence=1 Erişim Tarihi: 13.02.2018.

- MCGUCKIN, John Anthony, "Recent Biblical Hermeneutics in Patristic Perspective: The Tradition of Orthodoxy", *Greek Orthodox Theological Review*, 47: 1 -4 2002, ss. 295-326.
- MCLEAN, George. F., "Yaşayan Düşünce Olarak Gelenek: Hans-Georg Gadamer", Çeviri: Hafsa Fidan, *Bilimname*, S.VI, 2004/3, ss. 23-40.
- MCLEOD, Frederick G., *Theodore of Mopsuestia*, Routledge Publishing, New York 2009.
- MELCHERT, Charles F., "Understanding" as a Purpose of Religious Education", *Religious Education*, C. 76, S. 2, Mart-Nisan 1981, ss. 178-186.
- MENGÜŞOĞLU, Takiyettin, *İnsan Felsefesi*, Remzi Kitabevi Yayınları, 2. Baskı, İstanbul, 1988.
- MERAL, Yasin, *Sâmirî'nin Buzağısı*, Ankara Okulu Yayınları, Ankara 2018.
- _____, "Yahudi Kutsal Metin Geleneğinde Tevrat'ın Bâtınî Yorumu", *Kur'an'ın Bâtınî ve İşârî Yorumu*, Editör: Mustafa Öztürk, Kuramer Yayınları, İstanbul 2018, ss. 141-167.
- MILLER, Ron, "Bütüncül Eğitimin Felsefi Kaynakları", *Değerler Eğitimi Dergisi*, S.10, C.3, Temmuz 2005, ss. 35-42.
- MILLER, John P., "Introduction: Holistic Learning", *Holistic Learning and Spirituality in Education*, Editör: John Miller ve diğerleri, State University of New York Presss, Amerika Birleşik Devletleri 2005, ss. 1-6.
- _____, "Conclusion: Seeking Wholeness", *Holistic Learning and Spirituality in Education*, Editör: John Miller ve diğerleri, State University of New York Presss, Amerika Birleşik Devletleri 2005, ss. 233-236.

_____, “Education and Eros”, *International Handbook of Education for Spirituality, Care and Wellbeing*, Editör: M. de Souza ve diğeri, Springer Yayınları, Almanya 2009, ss. 581-592.

_____, “Education for Wisdom”, *Spirituality, Religion and Peace Education*, Editör: Edward J. Brantmeier, Information Age Publishing, Amerika Birleşik Devletleri 2010, ss. 261-275.

MILL, John Stuart, *The Logic of the Moral Sciences*, Open Court Publishing, 3.Baskı, Chicago, 1994.

MISGELD, Dieter, “Gadamer’in Hermeneutiği Üzerine”, *Hermenötik ve Hümaniter Disiplinler*, Derleme ve Tercüme Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayıncılık, 1. Baskı, İstanbul 2002.

MORİN, Edgar, *Geleceğin Eğitimi İçin Gerekli Yedi Bilgi*, Çev. Hüsnu Dilli, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2010.

M. S. A. Abdel Haleem, *The Qur’an*, English Translation, Oxford University Press, İkinci Baskı, New York 2010.

NAMLI, TÜRKMEN Gülşah, “Husserl’de Öznellik ve Deneyim”, *ETHOS: Felsefe ve Toplumsal Bilimlerde Diyaloglar*, Ocak 2018, 11(1), ss. 98-114.

NEWTON, Douglas P., *Teaching for Understanding*, Taylor & Francis e-Library, 2003

OAKLEY, Justin, COCKING, Dean, *Virtue Ethics and Professional Roles*, Cambridge University Press, Cambridge 2003.

OLGUN, Hakan, “Hıristiyanlık ve Sekülerleşme İlişkisi ya da Seküler Dindarlığın Teolojisi”, *İnsan & Toplum*, 2 (4), 135-156.

ORMITSON, Gayle. L. ve SCHRIFT, Alan D., “Hermenötige Giriş”, *Hermenötik ve Hümaniter Disiplinler*, Derleme ve Tercüme Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayıncılık, 1. Baskı, İstanbul 2002, ss. 2-60.

OSBORN, Eric, *Clement of Alexandria*, Cambridge University Press, New York, 2005.

ÖKTEM, Ülker, “Fenomenoloji ve Edmund Husserl’de Apaçıklık (Evidenz) Problemi”, *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 45, 1 (2005) 27-55, ss. 42.

ÖNER, Necati, “Eleştirisel Zihniyet”, *Felsefe Dünyası*, 2000/2, S. 32, ss. 3-4.

_____, “Zihniyet Oluşumu ve Eğitim”, *Türkiye 2. Eğitim Felsefesi Kongresi 23-26 Ekim 1996*, Kozan Ofset Matbaa, Ankara 1997, ss. 37-49.

ÖZCAN, Zeki, *Teolojik Hermenötik*, Alfa Yayınları, 2. Baskı, İstanbul 2000.

ÖZKAN, Ömer, “Hermeneutik Ve Klâsik Metin Şerhi”, *The Journal of Academic Social Science Studies*, C. 4, S. 1, Yaz 2011, ss. 65-73.

ÖZLEM, Doğan, *Bilim, Tarih ve Yorum*, Bütün Eserlerine Doğru-3, İnkılâp Yayınları, Ankara 1998.

_____, *Metinlerle Hermeneutik Dersleri I*, Notos Kitap Yayıncılık, 1. Baskı, İstanbul 2012.

_____, *Metinlerle Hermeneutik Dersleri II*, Notos Kitap, İstanbul 2013.

_____, “Anlamdaki Yorum, Yorumdaki Anlam”, *Anlam Kavramı Üzerine Yeni Denemeler*, Derleyenler: Selma Kibar, Selma Aydın Bayram, Ayhan Sol, Legal Kitabevi, İstanbul 2010, ss. 263-281.

- _____, *Anlamdan Geleneğe, Kimlikten Özgürlüğe (Kavramlar ve Tarihleri III)*, Bütün Eserlerine Doğru 16, İnkılap Yayınları, 1. Baskı, İstanbul 2009..
- _____, “Dilthey’in Tin Bilimlerini Temellendirme Sürecinde Epistemolojide Yaptığı Devrim”, *Bilim, Tarih ve Yorum*, Bütün Eserlerine Doğru-3, İnkılâp Yayınları, Ankara 1998, ss. 65-115.
- _____, “Tin Bilimlerine Giriş’in Yüzüncü Yılı ve Dilthey”, *Metinlerle Hermeneutik Dersleri I*, Notos Kitap Yayıncılık, 1. Baskı, İstanbul 2012, ss. 54-113.
- _____, “Dilthey’da Kant Eleştirisi Bağlamında Felsefenin Özünün Belirlenemezliği” *Anlamdan Geleneğe, Kimlikten Özgürlüğe (Kavramlar ve Tarihleri III)*, Bütün Eserlerine Doğru 16, İnkılap Yayınları, 1. Baskı, İstanbul 2009, ss. 37-74.
- _____, “Vico, Giovanni Battista (1668-1744)”, *Anlamdan Geleneğe, Kimlikten Özgürlüğe (Kavramlar ve Tarihleri III)*, Bütün Eserlerine Doğru 16, İnkılap Yayınları, 1. Baskı, İstanbul 2009, ss. 295-305.
- ÖZSOY, Ömer, “Kur’an Hitabının Tarihselliği ve Tarihsel Hitabın Nesnel Anlamı Üzerine”, *İslâmî Araştırmalar*, C: 9, S: 1·2·3-4, 1996, ss. 135-143.
- _____, “Nasr Hâmid Ebû Zeyd’in Nass-Olgu İlişkisi Bağlamında “Ulûmu’l Kur’an’ı Eleştirisi”, *İslâmî Araştırmalar*, C. 7, S. 3-4, 1994, ss. 237-246.
- _____, “Kur’an’ın Çağımıza Mesajı: Erken Aydınlanma Olarak Kur’an”, *Makâsıdî Tefsir Kur’an-ı Kerîm’i Amaç ve Hikmet Eksenli Anlamak*, Kuramer Yayınları, İstanbul 2018, ss. 47-56.
- _____, “Tefsirin Açmazı Kur’an’ı Başka Zamanlara Konuşturmak”, *Kur’an’i Anlama Yolunda*, Kuramer Yayınları, İstanbul 2017, ss. 61-70.

_____, “Vahiy Geleneği Bağlamında İkiz Doğum Olarak Kur’an Vahiyi: Kur’an Metni ve Kurucu Ümmet”, *Vahiy Zincirinin Son Halkası Kur’an Vahiyi*, Kur’an Çalışmaları Vakfı, İstanbul 2017, ss. 215-226.

ÖZTÜRK, Mustafa, “Yeni Anlama Yöntemlerinin İmkân ve Sınırları”, *Güncel Dini Meseleler Birinci İhtisas Toplantısı Tebliğ ve Müzakereler*, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara 2004, ss. 439-45.

_____, “Demitolojizasyon ve Kur’an ”, *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. 4, S. 1, Ocak-Haziran 2004, ss. 119-146.

_____, *Kur’an’ı Kendi Tarihinde Okumak*, Ankara Okulu Yayınları, Ankara 2011.

_____, “Kur’an’ın Tarihsel Bir Hitap Oluş Keyfiyeti”, *İslami İlimler Dergisi*, Yıl 1, S.2, Güz 2006, ss. 59-77.

_____, “Kur’an’ın Kur’an’la Tefsiri: Bir Mahiyet Soruşturması”, *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. 8, S. 2, Temmuz-Aralık 2008.

_____, *Kur’an ve Aşırı Yorum*, Ankara Okulu Yayınları, Ankara 2014.

_____, “Tefsirde Usûl(süzlük) Sorunu”, *İslâmiyât*, VI (2003), S. 4, ss. 69-84.

_____, “Çağdaşlık ve Çağdaş Dönem Kur’an Yorumlarına Genel Bir Bakış”, *İslâmiyât* 7 (2004), S. 4, ss. 71-94.

_____, *Kur’an, Vahiy, Nüzûl*, Ankara Okulu Yayınları, Ankara 2016.

_____, *Çağdaş İslam Düşüncesi ve Kur’ancılık*, Ankara Okulu Yayınları, Ankara 2017.

_____, “Kur’an Vahyinin Anlaşılması ve Yorumlanması ”, *Tefsir Geleneğinde Anlam-Yorum Nüzul-Siret İlişkisi*, Editör: Mustafa Öztürk, Ankara Okulu Yayınları, Ankara 2017, ss. 12-42.

_____, *Tefsir Geleneğinde Anlam-Yorum Nüzul-Siret İlişkisi*, Ankara Okulu Yayınları, Ankara 2017.

_____, “Kur’an Vahyinin Anlaşılması, Yorumlanması ve Modern Çağa Taşınması”, *Vahiy Zincirinin Son Halkası Kur’an Vahyi*, Kur’an Çalışmaları Vakfı, İstanbul 2017, ss. 269-309.

ÖZTÜRK, Orhan, *Özerk Benlik, Kul Benlik*, Okyanus Yayınları, 2. Baskı, İstanbul 2013.

ÖZSOY, Seda, “Anlamanın Resim Kuramından Dil Oyunlarına: Ludwig Wittgenstein”, *Mavi Atlas*, 4/2015: 145-154.

PAÇACI, Mehmet, “Anlama (Fıkıh) Usulüne Dair ”, *İslâmi Araştırmalar*, C. 8, N. 2, Bahar Dönemi, 1995, ss. 85-97.

_____, “Çağdaşçı “Kur’an’da Kadın” Yorumunun Eleştirisi”, *Tarihten Günümüze Kur’an’a Yaklaşımlar*, İlim Yayma Vakfı Kur’an ve Tefsir Akademisi, İstanbul 2010, ss. 559-585.

_____, “Çağdaş Dönemde Kur’an’a Ne Oldu? Yöntem Üzerine Bir Konuşma”, *Kur’an’ı Anlama Yolunda*, Kuramer Yayınları, İstanbul 2017, ss. 11-20.

PALMER, Richard E., *Hermenötik*, Çeviri: İbrahim Görener, Ağaç Felsefe Yayınları, 3. Baskı, İstanbul 2008.

PALMER, P.J., *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher’s Life*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.

- PARRIS, David Paul, *Reading the Bible with Giants: How 2000 Years of Biblical Interpretation Can Shed New Light on Old Texts*, Cascade Books, Oregon 2015.
- PASCHKE, Boris, “The Contribution of Johann Salomo Semler to the Historical Criticism of the New Testament ”, *Concordia Theological Quarterly*, c. 80 (2016), ss. 113–132.
- PENRICE, John, *Kur’an Sözlüğü*, Çeviri: Ömer Aydın, İşaret Yayınları, İstanbul 2010.
- PILLI, Einike, “Toward a Holistic View of Theological Education”, *Common Ground Journal C. 3, S. 1 Sonbahar*, ss. 88-100.
- PİŞGİN, Yaşar, “Kur’anda Kalbin Akledişi: İman” *Kelâm Araştırmaları*, S. 11: 2 (2013), ss. 112-128.
- PORTER, Stanley E.& Stovell Beth M., “Introduction”, *Biblical Hermeneutics Five Views*, Editör: Stanley E. Porter & Beth M. Stovell, InterVarsity Press, Illinois 2012.
- QUILLIGAN, Maureen, *The Language of Allegory*, Cornell University Press, New York 1979.
- REGAN, Paul, “Hans-Georg Gadamer’s Philosophical Hermeneutics: Concepts of Reading, Understanding and Interpretation ”, *Meta: Research in Hermeneutics, Phenomenology, And Practical Philosophy*, C. 4, S. 2, Aralık 2012: 2, ss. 286-303.
- REEVES, Josh, “Rudolf Bultmann and Demythologization”, *Kerygma and Myth by Rudolf Bultmann and Five Critics*, Editör: Hans Werner Bartsch, Harper & Row Publishing, New York 1961, ss. 7-11.

RICKMAN, H.P., *Anlama ve İnsan Bilimleri*, Çeviri: Mehmet Dağ, Etüt Yayınları, 2. Baskı, Samsun 2000.

RICOEUR, Paul, “Metin Modeli: Bir Metin Olarak Anamlı Eylem”, *Hermenötik ve Hümaniter Disiplinler*, Derleme ve Tercüme Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayıncılık, 1. Baskı, İstanbul 2002, ss. 100-125.

_____, “Hermeneutik ve İdeoloji Eleştirisi”, *Hermenötik ve Hümaniter Disiplinler*, Derleme ve Tercüme Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayıncılık, 1. Baskı, İstanbul 2002, ss. 161-197.

_____, *Yorumların Çatışması*, Hermenoytik Üzerine Denemeler, Çeviri: Hüsamettin Arslan, 1. Cilt, Paradigma Yayıncılık, İstanbul 2009.

_____, “The Hermeneutical Function of Distanciation”, *Hermeneutics and the Human Sciences*, Editör ve Çeviri: John B. Thompson, Cambridge University Press, New York 2016, ss. 93-106.

_____, *Hermeneutics and the Human Sciences*, Editör ve Çeviri: John B. Thompson, Cambridge University Press, New York 2016.

RIEDEL Manfred, “Wilthem Dilthey’da Teorik Bilme ve Pratik Yaşama Kesinliği Bağıntısı”, *Metinlerle Hermeneutik Dersleri I*, Notos Kitap Yayıncılık, 1. Baskı, İstanbul 2012, ss. 114-149.

ROZEK, Marlene & STOBÄUS, Claus Dieter, “Contributions of Gadamer to the Teachers Education in the Perspective of Full/Inclusive Education ”, *Creative Education*, 2016, 7, ss. 1953-1960.

RUDGE Lucila T., *Holistic Education An Analysis of its Pedagogical Application*, Lambert Academic Publishing, 2010.

SÂTI BEY, *Fenn-i Terbiye*, Türkiye Bilimler Akademisi, İnceleme Cahid Şenel, Abdessamed Taibi, Metin Abdulhalim Koçkuzu, Ankara 2017.

SCHREINER, Peter ve diğerleri, *Holistic Education Resource Book Learning And Teaching in an Ecumenical Context*, Waxmann Yayınları, Almanya 2005.

SCHREINER, Peter ve diğerleri, “Mechanistic versus Holistic Education: A Comparison of Educational Paradigms”, *Holistic Education Resource Book Learning And Teaching in an Ecumenical Context*, Waxmann Yayınları, Almanya 2005, ss. 23-29.

SHREINER, Peter, “Contributions to Holistic Education from Different Theories”, *Holistic Education Resource Book Learning And Teaching in an Ecumenical Context*, Editör: Peter Shreiner ve diğerleri, Waxmann Yayınları, Almanya 2005, ss. 35-49.

_____, “Holistic Education and Teacher Training” Erişim Linki: [https://www.comenius.de/themen/Evangelische-Bildungsverantwortung-in-Europa/Holistic Education and Teacher Training 2007.pdf](https://www.comenius.de/themen/Evangelische-Bildungsverantwortung-in-Europa/Holistic-Education-and-Teacher-Training-2007.pdf) Erişim Tarihi: 06.06.2018, 1-16.

SCHRIFT, Alan D., “Perspektivizm ve Yorumcu Plüralizm”, *İnsan Bilimlerine Prolegomena Dil, Gelenek ve Yorum*, Editör: Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayınları, 1. Baskı, İstanbul 2002, ss. 333-365.

SCHLEIERMACHER, Friedrich, *Lectures on Philosophical Ethics*, Editör: Robert B. Loudon, Çeviri: Louise Adey Huish, Cambridge Univesrity Press, New York 2002.

SELÇUK, Mualla, “Din Öğretimi Özgürleştiren Bir Süreç Olabilir mi?”, *Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*, M. E. B Yayınevi, İstanbul 2000, ss. 207-225.

SELÇUK, Mualla, ALBAYRAK, Halis, BOZKURT, Nahide, *Kur'an ve Birey*, Turhan Kitabevi, Ankara 2010.

SERİNSU, Ahmet Nedim, *Kur'an ve Bağlam*, Şule Yayınları, İstanbul 2012.

SAILHAMER, John H., "Johann August Ernesti: The Role Of History In Biblical Interpretation", *JET*, 44/2 (Haziran 2001) ss. 193–206.

SHILS, Edward, "Gelenek", *İnsan Bilimlerine Prolegomena Dil, Gelenek ve Yorum*, Editör: Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayınları, 1. Baskı, İstanbul 2002, ss. 145-179.

SOYKAN, Ömer Naci, "Eğip Bükme Yen Bir Eğitim Nasıl Olanaklıdır?", *Türkiye 2. Eğitim Felsefesi Kongresi 23-26 Ekim 1996*, Kozan Ofset Matbaa, Ankara 1997, ss. 1-23.

SÖNMEZ, Veysel, *Eğitim Felsefesi*, Anı Yayıncılık, 12. Baskı, Ankara 2014.

SÜLEYMAN, Mukatil B., *Tefsîr-i Kebir*, Çeviri: Beşir Eryarsoy, İstanbul 2006.

_____, *Kur'an Terimleri Sözlüğü*, İşaret Yayınları, İstanbul 2004.

SÜLÜN Murat, *Kur'an Ne Diyor? Biz Ne Anlıyoruz?*, Ensar Yayınları, İstanbul 2016.

_____, "Kur'an-ı Kerim'de Vahyin Kavramsal Çerçevesi", *Vahiy Zincirinin Son Halkası Kur'an Vahyi*, Kur'an Çalışmaları Vakfı, İstanbul 2017, ss. 161-213.

SWANTON, Christine, *Virtue Ehhics A Pluralistic View*, Oxford Univesity Press, New York 2003.

ŞİMŞEK, Ahmet, "Tarih Derslerinde Bütünsel Öğrenme: Gestaltçı Yaklaşımdan Holistik Yaklaşım Bir Bakış Denemesi", *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, C. 5, S. 2, 2008, ss. 1-16.

TAN, Necmettin, “İslam Düşüncesinde Akıl-Kalp İkilemi Üzerine”, *İslam ve Yorum*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara 2017, ss. 395-416.

TATAR, Burhanettin, *Felsefi Hermenötik ve Yazarın Niyeti - Gadamer versus Hirsch -*, Vadi Yayınları, 2. Baskı, Ankara 1999

_____, “Hans-George Gadamer ve “Hakikat ve Yöntem” Adlı Eseri”, ss. 276-306, ss. 299, Erişim Linki: http://isamveri.org/pdfdrq/D00095/2001_12-13/2001_12-13_TATARB.pdf Erişim Tarihi: 18.04.2018.

_____, “Nostalji Ve Ütopya Arasında Gelenek Sorunu”, *Bilimname VI*, 2004/3, ss. 5-22.

TAŞÇIER, Feysel, “Gadamer ve Tarih Bilinci Sorunu”, *Ethos: Felsefe ve Toplumsal Bilimlerde Diyaloglar*, C. 6, S. 1, Ocak 2013, ss. 63-85.

TAŞDELEN, Vefa, “Eğitimde Ezberleme ve Anlama”, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, S. 143, Ocak 2012, ss. 12-17.

_____, *Hermeneutiğin Evrimi*, Hece Yayınları, Ankara 2008.

TEBER, Hatice, “Hakikatin Anlaşılmasında Akıl-Kalp Korelasyonu Epistemolojik Bir Yaklaşım”, *Bozok Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4,4 (2013/4), ss. 79-89.

TEPE, Harun , “Değer ve Anlam: Değerler Anamlar mıdır?”, *Anlam Kavramı Üzerine Yeni Denemeler*, Derleyenler: Selma Kibar, Selma Aydın Bayram, Ayhan Sol, Legal Kitabevi, İstanbul 2010, ss. 285-292.

TİMUÇİN, Afşar, “Anlam Nedir?”, *Anlam Kavramı Üzerine Yeni Denemeler*, Derleyenler: Selma Kibar, Selma Aydın Bayram, Ayhan Sol, Legal Kitabevi, İstanbul 2010, ss. 247-250.

- TİTİZ, Tınaz, *Ezbersiz Eğitim*, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2001.
- THISELTON, Anthony C., *New Horizons in Hermeneutics*, Zondervan Publishing House, Michigan 1992.
- TOKU, Neşet, “Türkiye İçin Alternatif Bir Model: Sivil Eğitim”, *Türkiye 2. Eğitim Felsefesi Kongresi 23-26 Ekim 1996*, Kozan Ofset Matbaa, Ankara 1997, ss. 25-36.
- TOPRAK, Mehmet Sait, “Anlam(a)’nın Kaynağı Olarak Kalp-Ruh-Nefs Üçlüsü: Moses Maimonides Örneği”, *Anlam Kavramı Üzerine Yeni Denemeler*, Derleyenler: Selma Kibar, Selma Aydın Bayram, Ayhan Sol, Legal Kitabevi, İstanbul 2010, ss. 371-394.
- TOSUN, Cemal, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, Pegem Akademi Yayınları, 6. Baskı, Ankara 2012.
- TOZLU, Necmettin, *Eğitim Felsefesi*, M.E.B. Yayınları, İstanbul 1997.
- TÖKEL, Dursun Ali, “Kutsal Metinleri Anlamada Mitolojinin Rolü”, *Milel ve Nihal*, 6 (1), 2009, ss. 166-193.
- TRIGG, Joseph, *Origen*, Routledge Publishing, New York 1998.
- TURAN, Figen ve EGE Pınar, “Dil Sorunu Olan Çocuklar İçin Bütüncül Dil Yaklaşımı”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* 2003, S. 4 (1), ss. 31-43.
- TURGUT, İhsan, “Eğitimin İki Önemli Kavramının Analizi (Öğrenme-Öğretme)”, *Türkiye 2. Eğitim Felsefesi Kongresi 23-26 Ekim 1996*, Kozan Ofset Matbaa, Ankara 1997, ss. 247-253.

TÜRCAN, Selim, *İlk Dönem Kur'an Tasavvuru ve Dönüşümü -Kimlik ve Kitap İlişkisi Bağlamında-*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara 2007.

ULUKÜTÜK, Mehmet, “Varlığın Evi Olarak Dilden Dilin Evi Olarak Geleneğe: Gadamer’in Hermeneutiğinde Dil-Gelenek İlişkisi Üzerine”, *Hece Dergisi*, S. 148, 2009, ss. 1-10.

_____, “Anlam Ve Yorumun Ufukları: Gadamer’de Ufukların Kaynaşması ve Gelenek ” *Hece Dergisi*, S. 149, 2009, ss. 1-11.

_____, *Anlama ve Gelenek*, Bilsam Yayınları, 1. Baskı, İstanbul 2013

_____, “Hermeneutik Felsefe ve H.G. Gadamer Dolayımında Geleneğin Hermeneutik İfşası”, *Felsefe Yazın Dergisi*, 2012.

_____, “Geleneğin Dili mi? Varlığın Evi mi? Heidegger ve Gadamer’de Dil, Gelenek Ve Varlığın İnsanlık Halleri Üzerine”, *Özne Felsefe Bilim ve Sanat Yazıları*, 17. Kitap, 2012, ss. 1-26.

UMBERTO, Eco, *Yorum ve Aşırı Yorum*, Çeviri: Cemal Atakay, Can Yayınları, 7. Baskı, İstanbul 2013.

UYGUR, Nermi, *Dilin Gücü*, Yapı Kredi Yayınları, 7. Baskı, İstanbul, 2015.

UZUN, Ertuğrul, “Anlamını Kaybeden Sosyal Bilimler”, *Anlam Kavramı Üzerine Yeni Denemeler*, Derleyenler: Selma Kibar, Selma Aydın Bayram, Ayhan Sol, Legal Kitabevi, İstanbul 2010, ss. 355-360.

UZUN, Nihat, *Bağlam ve Kur'an'ın Anlaşılması Üzerine*, Ankara Okulu Yayınları, Ankara 2016.

- ÜNAL, Mehmet, “Kur’an Kendisini Nasıl Tanıtır?”, *Diyanet İlmî Dergi Kur’an Özel Sayısı*, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2. Baskı, Ankara 2012, ss. 233-255.
- ÜNLÜ, Demirhan, “Kur’an’a Göre Kur’an”, *Diyanet Dergisi*, Nisan-Mayıs-Haziran 1990, ss. 73-94.
- ÜLKEN, Hilmi Ziya, *Eğitim Felsefesi*, DoğuBatı Yayınları, 3. Baskı, Ankara 2013
- VALK, John, ALBAYRAK, Halis, SELÇUK, Mualla, *An Islamic Worldview from Turkey*, Palgrave Macmillan Publishing, Switzerland, 2017.
- VANHOOZER, Kevin J., *Remythologizing Theology*, Cambridge University Press, New York 2010.
- VICO, Giambattista, *Yeni Bilim*, Çeviri: Sema Önal, Doğu Batı Yayınları, Ankara 2007.
- WALSHE, Karen & TEECE, Geoff, “Understanding “Religious Understanding” in Religious Education”, *British Journal of Religious Education*, 2013,V.35, N.3, 313-325, Routledge, Taylor&Francis Group.
- WACHTERHAUSER, Brice R., “Söylediğimiz Şey Olmamız Gerekir mi? İnsan Bilimlerinde Hakikat Üzerine Gadamer”, *Hermenötik ve Hümaniter Disiplinler*, Derleme ve Tercüme Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayıncılık, 1. Baskı, İstanbul 2002, ss. 127-148.
- _____, “Anlamada Tarih ve Dil”, *İnsan Bilimlerine Prolegomena Dil, Gelenek ve Yorum*, Editör: Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayınları, 1. Baskı, İstanbul 2002, ss. 209-249.
- WILLIAMSON, Peter S., *Catholic Principles for Interpreting Scripture*, Editrice Pontificio Istituto Biblico, Roma 2001.

WITTGENSTEIN, Ludwig, *Philosophical Investigations*, Çeviri: G. E. M. Anscombe, Basil Blackwell Ltd, Great Britain, 1958.

WRIGHT, Kathleen, “Gadamer: Dilin Spekülatif Yapısı”, *İnsan Bilimlerine Prolegomena Dil, Gelenek ve Yorum*, Editör: Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayınları, 1. Baskı, İstanbul 2002, ss. 75-98.

YAKOVLEV, A. A. “Holistic Education in the Context of Development of the Continuity of the Educational Process” Erişim Tarihi: 06.06.2018.

http://media.miu.by/files/store/items/lifelong/11_en/11_life_long_learning_en_3_13.pdf

YAMAN, Ahmet, “Makâsıd Merkezli Kur’an-Sünnet ve İslam Anlayışı: İmkânlar, Sınırlar ve Sorunlar”, *Makâsıdî Tefsir Kur’an-ı Kerîm’i Amaç ve Hikmet Eksenli Anlamak*, Kuramer Yayınları, İstanbul 2018, ss. 129-163.

YAMAN, Hikmet, *The Concept of Hikmah in Early Islamic Thought*, Harvard University, The Department of Near Eastern Languages and Civilizations, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Massachusetts 2008.

_____, “Akıl-İman Bağlamında Sufinin Kalbi: Erken Dönem Sufilerinde Kalb Anlayışı” *Akıl ve Vahiy, İslam ve Hıristiyanlık’ta Akıl ve İman*, Editör: Mualla Selçuk ve Richard Heinzmann, Kohlhammer Yayınları, Stuttgart 2017, ss. 269-282.

YAZIR, Elmalılı M. Hamdi, *Hak Dîni Kur’an Dili*, Çeviri: Sıtkı Güllü, Huzur Yayınevi, İstanbul 2003.

YASA, Metin, “Yeniden Yorumlama Gereksinimi: Dinsel Bilgiyi Anlama Ve Geliştirmeye Yönelik Felsefi Bir Karşılaştırma”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. 28, Y.2010, ss. 37-52.

- YILDIRIM, Cemal, *Çağdaş Felsefe Sözlüğü*, Bilgi Yayınevi, Ankara 2000.
- YILDIRIM, Ali, ŞİMŞEK Hasan, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara 2011.
- YILMAZ, M. Faik, “Yorumlama Tarihinin Değişim Sürecinde Hermenötik Problem”, *Kur’an ve Dil-Dilbilim ve Hermenötik- Sempozyumu*, Bakanlar Matbaası, Erzurum 2001, ss. 59-73.
- _____, “Kutsal Metinleri Anlama ve Hermenötik Metodun Tarihi Birlikteliği”, *11. Uluslararası Türk Dünyası Sosyal Bilimler Kongresi*, Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı, İstanbul 2013, ss. 27-38.
- YILMAZOĞLU, H. Yusuf, *Kur’an Tefsirinde Bağlamsalci Yaklaşım: Nasr Hâmid Ebû Zeyd Örneği*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara 2006, ss. 30.
- YÜKSEL, Muhammed Bahaeddin, *Kur’an’ı Farklı Anlama ve Nedenleri*, Ankara Okulu Yayınları, Ankara 2017.
- ZAHAVI, Dan, “Yönelimsellik ve Bilinç”, Çeviri: Çağlar Koç, *Kaygı Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, Bahar 2014/22, ss. 167-182.
- ZENGİN, Betül, *Din Öğretiminde Dinden Öğrenme Yaklaşımı –Müttaki Kavramı Örneği-*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Din Eğitimi Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara 2013.

ÖZET

Din Eğitiminin Bir Hedefi Olarak Anlama

(İnsan Bütünsel-Bağlamsal Yaklaşım)

Betül ZENGİN

Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı (Din Eğitimi)

Doktora Tezi, Danışmanı: Prof. Dr. Mualla SELÇUK

Ankara 2018, VI+280 sayfa.

Din eğitiminin öncelikli hedeflerinden birisi öğrencilerle dinî muhtevanın sorunsuz bir şekilde buluşmasını sağlamaya çalışmaktır. Ancak bu buluşmayı sağlarken din eğitimi faaliyetleri öğrencileri Kur'an metnine dair sadece bilgilendirmekle yetinmemeli aynı zamanda öğrencilerin metni anlamasını da sağlamalıdır. Bunun için Kur'an'ın metinsel niteliğinin, anlamının doğasının ve öğrencilerin anlamayı hangi koşullarda gerçekleştirdiğinin açığa çıkarılması gerekmektedir. Buna bağlı olarak çalışmamızda anlamının felsefi, teolojik ve eğitimsel temelleri belirlenmeye çalışılmıştır. Gadamer'in anlamaya ilişkin görüşlerine, çağdaş dönem Kur'an araştırmalarına ve bütünsel eğitim yaklaşımına dayanarak belirlenen bu temeller sonucunda din eğitimi alanı için yeni bir anlama yaklaşımı önerilmiştir. Bu yaklaşım alan uzmanlarını anlama süreçleri için metnin bağlamını ve insanın total varlık yapısını göz önünde bulundurmaya davet eden İnsan Bütünsel-Bağlamsal Yaklaşım'dır.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Anlama Odaklı Eğitim, İnsan Bütünsel-Bağlamsal Yaklaşım

ABSTRACT

Understanding as a Purpose of Religious Education

(Human Holistic-Contextual Approach)

Betül ZENGİN

*Graduate School of Social Science, Department of Philosophy and Religious
Sciences (Religious Education)*

Ph.D. Thesis, Supervisor: Prof. Dr. Mualla SELÇUK

Ankara 2018, VI+280 pages.

One of the primary goals of RE is to try to ensure coming together of the students and the religious content seamlessly. However, while providing this, RE activities should not only inform the students about the text of Qur'an but also should provide students to understand it. For this, the textual attribute of the Qur'an, the nature of understanding and under which conditions the students realized the meaning must be revealed. Therefore, we have tried to determine the philosophical, theological and educational foundations of understanding in our study. As a result of these foundations, which are based on the ideas of Gadamer, the contemporary Qur'anic researches and holistic education, an understanding approach has been suggested for the field of RE. This approach is "Human Holistic-Contextual Approach" which invites the field experts to consider the context of the text and the holistic nature of the human being for the process of understanding.

Key Words: Religious Education, Understanding Focused Education, Human Holistic-Contextual Approach