EĞİTİMSEL SÖYLEMDE HERMENEUTİK: TEMELLER[1]

Helmut DANNER
Çev. Vefa TAŞDELEN

1 Giriş

1.1. Görev: bilimsel anlama

Anlama hakkıdaki tartışmamızı örneklemek için, bebek Susan'la karşılaştığımızı hayal edelim ve onu *anlamaya* çalışalım. Bebeğin ne istediğini ve neye ihtiyaç duyduğunu *tam olarak* bilmeyiz; ondan ve diğer bebeklerden edindiğimiz deneyimlerden hareketle, 'konuşmasını' [çıkardığı sesleri][2], davranışlarını ve ağlamasını *yorumlarız*. Kendimizi onun yerine koymaya da çalışırız: uzun süredir birşey yememiştir ya da uyumamıştır, bu nedenle yorgun veya aç olabilir; bezi uzun süreden beri değiştirilmediğinden ıslak olabilir; yalnız kalmak istemediğinden kendisiyle oynamamızı bekliyor olabilir, vb.

Bütün bunlar, yorumumuzu etkileyen *faktörler*dir. Bebeğin ihtiyaçları konusunda tam bir yorum sağlamazlar; onlar gerekli ipuçlarıdır, ancak, kendi başlarına yeterli değillerdir. Anlamak, bu faktörlerin farkında olmaktan daha fazla birşeydir. O, öncelikle belirli bir tutum ve yaklaşımdır. İşittiğimiz ve duyduğumuz şeyin *anlamı*nı kavramaya çalışırız. Bebek doyurulduğu ve bezi değiştirildiği halde hala ağlamaya devam ederse, son derece şaşırırız. Bu durumda onu anlamak kaçınılmaz olur.

Anlama ihtiyacı, çocuk konuşma yoluyla kendini ifade etmeyi öğrendiğinde de devam eder. Sözgelimi, 'susuzum' demek, basit olarak çocuğun bir şeyler içmeye ihtiyacı olduğunu, ama aynı zamanda uyumaya henüz hazır olmadığını ve bir müddet daha oturabileceğini de ifade eder. Bunu, kardeşi içecek birşeyler istediği ve ona gösterilen ilginin kendisine de gösterilmesini beklediği için yapıyor da olabilir. 'Susuzum' ifadesi, bu durumda, 'kardeşimi kıskanıyorum' anlamına gelir. Öte yandan bu söz, ateşlenme gibi bazı rahatsızlıkların belirtisi de olabilir.

Bunlar oldukça basit örneklerdir, ancak *anlama ve yorumlama ihtiyacını* gösterirler. İşin içine çocuklar, ebeveynler ve öğretmenler karıştığında, durum daha da karmaşık hale gelir. Örneğin, Fred ikinci sınıfta ve başarısı vasat durumda olan bir öğrenci; ancak öğretmeni onun konsantrasyon, talimatlara uyma, ev ödevlerini dikkatli yapma, çalışma hızı ve disiplin konularındaki yetersizliğinden şikayetçi. Öğretmenin görüşüne göre, Fred'in birinci sınıfta kalması gerekir. Bütün bu gerçeklerin, anlaşılmaya ve yorumlanmaya ihtiyacı vardır. Fred, ikinci sınıfın çalışma düzeyine uyum sağlama konusunda zihinsel olarak yetisiz midir? O, ailesel, kişisel veya toplumsal nedenlerden dolayı bir tedirginlik mi yaşamaktadır? İşitme veya görme gibi fiziksel bir özür, ya da teşhis edilmemiş bir beyin zedelenmesi onu rahatsız ediyor olamaz mı? Fred'in durumunun anlaşılması için, düzinelerce soru sorulması gerekir.

Farkında olmasak da, günlük yaşamda bu tür olaylarla sık sık karşılaşırız. Bununla birlikte, bilimsel tarzda, eğitim hakkında konuşmak istediğimizde, eğitimsel durumlardaki anlama konusu-

[1] Bu çevirinin orijinal metni için şu kaynağa bakılabilir: Philip Higgs (ed.), *Metatheories in Philosophy of Education*, Heinemann Philosophy of Education Series, Heinemann Press, Johannesburg, 1995, s. 221-244

[2] Köşeli parantez içindeki ifadeler çevirene aittir.

na yaklaşımımız ihmal edilemeyeceğinden, anlamanın kendisinin temel bir konu haline gelmesi gerekir, bu yalnızca *anlamak* zorunda olan uygulayıcılar -ebeveynler ve öğretmenler- için değil, aynı zamanda bilim adamı için de geçerlidir. Şayet o, anlama diye adlandırdığımız bu özel zihinsel başarıyı ihmal ederse, araştırmalarında yanılır, kendini ve başkalarını yanıltmış olur.

Eğitimsel durumlar, olaylar ve ilişkiler; bu durumlar, olaylar ve ilişkiler içinde olan kişiler için ifade ettiği *anlam* bakımından tanımlanmış gibidir. Sınıfta bırakılmasının Fred için anlamı ne olabilir? Bu *anlam* veya daha iyi bir ifade ile 'anlamlılık boyutu' ne bilim, ne de uygulama açısından gözardı edilebilir. Anlam boyutu ihmal edilen bir bilim, eğitimsel 'gerçekler'e yaklaşımda yetersizdir. İşin içindeki insanlar -öğrenciler ve eğitimciler- açısından ifade ettiği çok çeşitli anlamlara ek olarak, tüm eğitim olaylarında mavcut olan *temel bir anlam* sözkonusudur: yetişkinler, yetişkin olmayanların yetişmesinde *yardımcı olmak* isterler.

Anlama boyutu, bu çalışmanın konusudur. Anlamanın nasıl mümkün olduğunu, hangi temel kavram ve süreçlerin işe karıştığını bilimsel bir yolla ele almaya çalışacağız.

1.2 Hermeneutik: anlamanın bilimi

Suzan (bebek) ve Fred (öğrenci), günlük yaşamdan alınmış örneklerdir. Hepimiz, hergün anlamanın bu anlamını anlamak zorunda kalırız. Bir şekilde anlasak da, anlamanın ne olduğu üzerinde genellikle düşünmeyiz; insanları, bir gazete makalesini, sokaktaki işaretleri ve izlediğimiz bir filmi anlarız. Bununla birlikte, bilimsel olarak söylersek, bu 'bir şekilde' meydana gelen anlamanın nasıl gerçekleştiği konusunda tatmin edici bir görüşümüz olmaz ve bu durum belirsiz olarak kalır. Anlama, en azından belirli bir derecede sistematize edilmeli ve tanımlanmalıdır. Anlama konusundaki sistematik ve bilimsel yaklaşım *hermeneutik* diye adlandırılır.

Hermeneutik kavramı, birşeyi ifade etme (express), açıklama (explain) ve çevirme - yorumlama (translate - interpret) olmak üzere üç anlama sahip olan grekçe *hermeneúein* fiilinden türer (Bkz. Ebeling, 1959: 243; Danner 1994: 31-34). Bu farklı anlamlara karşın, bir husus hepsi için esastır: birşeyin, anlaşılması için aktarılması gerekir; anlamanın [sözle] aracılandırılması zorunludur. Böylece, bir açıklama yaptığım zaman, onu başkalarının anlamasını isterim. İfadenin başkaları tarafından anlaşılabilir olması gerekir; onlar da anlam verebilmek için bu ifadeyi açımlamak ve yorumlamak zorundadırlar. Açımlama (comment), yorumlama (interpretation), özellikle bir yabancı dili anlamak zorunda kaldığımızda gerekir. Latincedeki *interpretare*, Grekçedeki *hermeneúein*'i karşılar ve bu nedenle İnglizcede bir çevirmen aynı zamanda 'yorumcu' olarak adlandırılır; yorumcu, çeviri işleminde açımlar ve yorumlar. Yazınsal bir çeviride, ifade edilen içeriğin zayıf ve yanlış bile olsa bir dilin 'ruhu'ndan diğer dilin ruhuna aktarılması gerektiği hususunu bir yabancı dili öğrenenler ve kullananlar iyi bilirler.

Hermeneutiği *'yorum sanatı'* olarak anlamamız gerekir. Fakat yorumlanabilen ve anlaşılabilen bu *şey nedir*? Genellikle, hermeneutik, *metinlerin yorumu*yla sınırlanır. Gerçekten de bu önemli ve geniş hermeneutik saha, kişiye, hermeneutik işleyişin ne hakkında olduğunu yetkin bir şekilde gösterebilir. Bununla birlikte, hermeneutik bağlamdaki anlama, yalnızca *metinler*'le ilgili değildir. Bunun böyle olduğunu, Susan ve Fred örneklerinde gösterdik. Genel bir ifade ile, *insan*'la ve *insan ürünleri* ile ilgilendiğimizde, hermeneutik bir süreç içinde olduğumuzu söyleyebiliriz. Eğitim alanında, kuramcı kadar eğitimsel uygulayıcı da, bilgisini ve deneyimini yalnızca kitaplardan değil eğitimsel ilişkilerden de edindiği için bu geniş çaplı hermeneutik imkan ve gerçekliğin dikkate alınması özellikle önemlidir. Eğitimsel uygulayıcılar; konuşan, el kol hareketi yapan, diğer insanlarla ilgilenen, bir takım şeyler üreten, resim yapan, yazı yazan, matematik dersinde fısıldaşan, çoğunluğu genç olan insanlarla ilgilenirler. Yalnızca eğitim kuramcılarının veya ünlü eğitimcilerin yazılarının değil, bütün bunların da anlaşılması gerekir.

Hermeneutik, gerçek ve asıl anlamı yanlış anlaşılmadan metinlerin yorumuna indirgenemez; metinlerin yorumu, özel ve önemli bir hermeneutik olaydır. Hermeneutik anlama, bir insanın başka bir insanla veya insan ürünü ile karşılaştığı her durumda ortaya çıkar. (Örneğin; çöm-

lek parçalarını ve onların önemini sınıflandırmaya çalışan arkeolog tarafından izlenen süreç, hermeneutik bir süreç olarak anlaşılmalıdır.)

2 Hermeneutiğin Başlıca Temsilcileri

Hermeneutik, yüzyıllardan beri, eğitim biliminden bağımsız olarak farklı bağlamlarda uygulandı. Üç temel hermeneutik akımdan sözedilebilir:

(1) *Dilbilimsel-tarihsel hermeneutik:* metinlerin yorumu ile ilgilenir. Sözgelimi Homeros'un Odyssey'ni nasıl yorumlayacağız?

(2) *Teolojik hermeneutik*: Eski ve Yeni Ahid'in veya Kur'an'ın doğru açıklaması nedir?

(3) *Adli Hermeneutik:* Önceden verilen kuralları, somut legal durumara ilişkin olarak nasıl uygulayacağız ve yorumlayacağız?

Bu özel hermeneutik disiplinler kendi özel alanları ile ilgilenmişlerdir ve bu alanlara ilişkin belirli işlevleri yerine getirmişlerdir; ancak hermeneutik anlayış ne bu şekilde [insan ürünlerini ve davranışlarını anlama sanatı olarak] uygulanmış, ne de genel bir kuram olarak ele alınmıştır.

Burada iki soru bizi ilgilendiriyor: Hermeneutiği, anlamanın *genel felsefi* kuramı olarak ifade edebilir miyiz? Adli hermeneutik gibi *bir eğitim* hermeneutiği oluşturmak mümkün müdür?

2.1 Friedrich Schleiermacher (1768-1834)

Schleiermacher, genel bir hermeneutik kuram formüle edenler arasında ilkidir. (Schleiermacher 1959; Schulz 1953; Diemer 1977: 55-59) Eserlerinin şu üç temel alanda önemli etkileri oldu: teoloji, eğitim ve felsefe. Ünlü söylevlerinin ve bir eğitim kuramı ortaya koymanın yanında, diyalektik ve genel hermeneutik üzerine de kitaplar yazdı.

Schleiermacher, hermeneutiği, özel türlerinin kurulması ve bu türlere ilişkin kuralların konulması gereken 'genel bir öğretim ve anlama sanatı' olarak tanımladı. Bu hermeneutik, 'kavrayıcı bir bağlamda, anlamanın basit gerçeklerinden yola çıkarak, konuşan ve algılayan kişiler arasındaki ilişkiden olduğu kadar dilin doğasından da kurallarını çıkararak gelişmelidir.' (Schleiermacher, Ebeling'de 1959: 244) Daha sonra Dilthey, buna, insan bilimlerinin (humanities) yöntemsel temeli olarak atıfta bulundu.

Bu aktarım, Schleiermacher'in durumunu gösterir; o, *dilden,* konuşmadan ve algılayan *kişi*'den sözeder. Bu görüşe göre anlaşılan şey iki kısımdır: dil ve yazarın bireyselliği (ve anlayan kişinin yazara yakınlığı). Bu nedenle, anlama iki farklı şekilde ortaya çıkmar: doğrudan (sözel) nesne üzerinde odaklanan *gramatiksel anlama* (grammatical understanding) ve anlaşılması gereken şeyin, bireyin yaşam-bağlamı (life-context) içinde kavranması için bireye [sözü söyleyen, ifade eden kişiye] yönelen *psikolojik anlama* (psychological understanding). Böylece, dilin yorumunun psikolojik yorumla birleştirilmesi gerekir. Bununla birlikte, konumuz bağlamında, özellikle dikkat çekici olan şey, bu anlama biçimlerinin nasıl ortaya çıktığıdır. Önemli olan husus, onların *yeniden inşa* (reconstruction) olarak düşünülmesidir, psikolojik açıdan olduğu kadar, gramatiksel olarak da *yeniden inşa*. Schleiermacher için anlama, anlaşılan zihinsel üretimin *geri işleyiş süreci* (reverse proses)'dir; yani o *yeniden inşanın tekrarı* (repeating re-construction)'dır.

Sözgelimi, arkadaşımdan aldığım ve anlamak istediğim mektubun içeriği, arkadaşımın mektubu yazarkenki psikolojik durumuyla olduğu kadar -bunu mektubu okurken hayal etmeye çalışıyorum- yazılan kelime ve cümlelerle de açığa çıkar. Bu yolla, arkadaşımın bana aktarmak istediği anlama yaklaşmaya çalışırım. 'Yorumcu' kendini tümüyle yazarın yerine koymak, onunla örtüşmek (equal), bir şekilde öteki kişi *olmak* durumundadır. Schleiermacher'e göre bu yorumcunun anlayabilme yoludur.

Bu durum, yazar ve yorumcu arasındaki zaman farkının, yorumcunun yazarla özdeşleşiminin ve içinde metnin orijinal olarak üretildiği durumun psikolojik tekrarına dayalı yeniden üretiminin (gramatiksel) gösterildiği şekil 1'de özetlenmektedir. (Danner, 1994: 86)

Şekil 1
Schleiermacher'in hermeneutik modeli

2.2. Wilhelm Dilthey (1833-1911)

Schleiermacher gibi, Wilhelm Dilthey de bir Alman bilginidir. Tarih, psikoloji ve felsefe gibi insan bilimlerinin çeşitli alanlarına katkıda bulundu. Bununla birlikte en önemli katkısı doğa bilimleri (*Naturwissenschaften)* ile insan bilimlerini (*Geisteswissenschaften*) birbirinden ayırma konusunda olmuştur. Onun şu ifadesi -basitliği yanıltıcı olsa da- sık sık alıntılanır: 'doğayı *açıklarız*, tinsel yaşamı ise (*Seelenleben*) *anlarız*. (Dilthey 1982: 144) Burada Dilthey'ın doğa bilimleri ve insan bilimleri arasındaki ayırım üzerinde yaptığı vurguyu ve aynı zamanda bu iki tür bilim arasındaki ayırımı netleştirdiğini görebiliriz.

Dilthey, '*sistematik bir eğitim teorisi'* dizayn eden ilk kuramcılar arasındadır. 1888'de 'Genel geçerliğin eğitimsel kuramı'nı yazdı. Konumuz, yalnızca onun eğitim kuramına değil, aynı zamanda kurmuş olduğu 'insan bilimleri'nin Almanya'daki eğitim bilimi üzerinde yaptığı önemli etkiye de dikkat çeker.

Dilthey, 1960'lara değin Almanya'daki bilimsel eğitim alanı üzerinde etkili olan ve bir bilginler ekolü oluşturan önemli izleyicilere sahip oldu. Bu okulun görüşü *geisteswissenschaftliche Padägogik* -'insanî eğitim kuramı'- olarak bilinir. Dilthey'ın öğrencileri ve izleyicileri arasında, Nohl, Litt, Spranger, Flitner ve Weniger yer alır. (Danner 1994: 26; Hintjes 1981) Onlara göre, eğitim ve eğitime ilişkin tüm konular anlaşılmak ve yorumlanmak zorundadır; bu nedenle hermeneutik anlamanın önemi, yazılarına geniş bir biçimde yansır. (Spranger 1996: 357-400) Burada, eğitim ve hermeneutik arasındaki ilişki konusunda önemli bir ipucu buluyoruz.

Dilthey'ın hermeneutik kuramı nedir? O, sıkı bir şekilde Schleiermacher'e dayanır, ancak, Schleiermacher, 'yeniden üretim' (reproduction) ve yorumcunun yazarla özdeşleşimi (identification) ihtiyacı üzerinde dururken, Dilthey *'uygunluktan'* (con-geniality) sözeder. (Danner 1994: 68-76) Bunun anlamı nedir? Yorumcu kendisi olarak kalır, ancak, mesajını algılayabilmek için yazarın sahip olduğu yetilerin aynısına da sahip olmak zorundadır. Şiir yazan kişi, bir yetenektir, okuyucu ve yorumlayıcı da, bu şiirin özünü anlayabilmek için bir yetenek olmalıdır. 'Yetenek' terimini, nadir istisnaya göndermede bulunmak için değil, bir insan yetisini ifade etmek için kullanıyoruz. [Aynı şekilde] eğitimsel bir ifade de, yalnızca eğitimsel deneyimi olan kişi tarafından anlaşılabilir; bu nedenle 'eğitim' bir çocuğun anladığı gibi anlaşılamaz.

Dilthey anlamayı, 'Ben'i Sen'de yeniden bulmak' olarak tanımlar. (Dilthey 1979: 191) Zihinsel bir varlık olarak kendimi yine zihinsel bir varlık olan diğer kişide bulurum. Bu nedenle anlamanın, bir harfi harfine yorumlama değil, karmaşık bir süreç olarak görülmesi gerekir. Anlamayı harfi harfine yorumlama olarak alırsak, anlayan kişi, öteki kişiyi, ancak bildiği şeyle ve bildiği şey bağlamında anlayabileceği için yalnızca kendi etrafında dönüp duracaktır. Anlayan kişi olarak 'Ben', ötekinin, 'Sen'in, anlaşılmasına kendi birikim ve deneyimlerimle katkıda bulunurum. Bu nedenle anlama, yazarın bilincinde olandan daha fazla birşey içerir. Bir şekilde, yorumcu, yazarı, yazarın kendini anladığından daha iyi anlar. Öte yandan, yorumcu anlama sürecinde, kendi imkanlarının ötesine geçen 'zihinsel konular' elde ederek zihnini ve ufkunu genişletir.

Bu nedenlerden ötürü 'yeniden bulma' *yaratıcı* bir süreç olarak anlaşılmalıdır. O, yorumlayan kişinin gerçek deneyimini de yansıttığı için 'uygun' (congenial)'dur. Bu uygunluk ortak bir ruha (common spirit) dayanır. Toplumsal, coğrafi, eğitimsel, kültürel ve tarihsel açıdan bana daha yakın bir yazarı onunla ortak paydalara sahip olduğum için daha kolay anlarım. Anlamanın bu

yönü, eğitim açısından da çok önemlidir. Sözgelimi, üçüncü dünya ülkelerinde çalışan Avrupalı bir eğitimci, öğrencisiyle kendi arasındaki pek çok engeli aşmak zorundadır. Kültürel birikimi ve yeni çevresi, kendi ülkesinde alışık olduğu yaşantıdan daha az benzerliklere sahiptir. Yine de onu bir dereceye kadar anlamaya yetkili kılan pek çok ortak insan özellikleri vardır.

Dilthey'ın hermeneutik modelinde, Schleiermacher'in hermeneutik modelinin aksine, yorumcu daha önemli hale gelir; onun kendi yaşam bağlamı, deneyim ufku anlamaya katkıda bulunur. Yorumcu metne, bu birikimden hareketle yaklaşır. Bu tür bir anlama, yalnızca yeniden üretici değil, aynı zamanda yaratıcı ve üreticidir de. Yorumcunun uygunluğu onu yazarla denk (equal) hale getirir; ancak tümüyle yazarın yerine de geçmemelidir. Bunun yerine, kendi durumundan hareketle anlamalıdır. Bu durum, şekil 2 ile özetlenebilir. (Danner 1994: 87)

Şekil 2
Dilthey'ın hermeneutik modeli

2.3 Hans-George Gadamer (d. 1900)

Gadamer, hermeneutik tartışmaya önemli katkılar sağlayan çağdaş Alman filozofudur. Temel eseri, *'Hakikat ve Yöntem: Felsefi Hermeneutiğin Temelleri'*dir.

Gadamer, anlamada uygunluk olasılığı ve gerekliliğine karşı çıkar. Ona göre anlamanın biçimleniş noktası, '*hermeneutik durum'* (hermeneutic situation) olarak adlandırdığı şeydir. (Danner 1994: 77-85) Bu, yorumcunun içinde varolduğu ve anladığı jöieievv durumdur. Bu durum anlamayı mümkün kılar ve bizzat anlamanın bir parçasıdır. Hermeneutik durumun iki temel özelliği vardır: 'etkin-tarihsel bilinç' (effective-historical consciousness - *Wirkungsgeschichtliches Bewusstsein*) ve 'uygulama' (application). Bu terimlerin anlamı nedir?

Şu örnek, *'etkin-tarih'* ve 'etkin tarihsel bilinç'le ne kastedildiğini gösterebilir. (Gadamer 1975: 284-290) Bugün, Rousseau tarafından yazılan metinler okunurken ve yorumlanırken, Rousseau'nun yaşamadığını ve birtakım düşünceler üretmediğini iddia edemeyiz; bu düşüncelerin farkında olsak da olmasak da onlar karşısında bir tutum takınırız. Rousseau, tarihimiz üzerinde etkiye sahiptir; bu geriplan tarihimizin bir parçasıdır, nasıl yaşayacağımızı ve nasıl düşüneceğimizi belirler ve kuşkusuz Rousseau'nun yazılarına yaklaşımımızı da etkiler. Rousseau'yu, kendi görüşlerini olduğu kadar karşı görüşleri de içeren bir önyargıyla yorumlarız. Bu önyargıların kısmen farkında olabiliriz, ancak onları bir yana bırakamayız ve onlardan kurtulamayız. Gadamer'e göre, anlamak için önyargıya ihtiyacımız vardır; çünkü o, varoluşumuzun bir parçasıdır ve biz varoluşumuzun ve tarihimizin ötesine geçemeyiz. (Gadamer 1975: 261-283)

'Hermeneutik durum'un diğer yönü ise *'uygulama'* (application)'dır. (Gadamer 1975: 290-323) Gadamer bununla, anladığımız şeylerin pratik boyutuna göndermede bulunur. Bu anlamda, eğitimsel bir metnin, anlaşılabilir olması için eğitimin somut durumuna uygulanır olması gerekir. Gadamer, hermeneutik anlamdaki 'uygulamaya' bir örnek verir: bir emir -örneğin, askeri anlamda bir emir- tüm anlamını yalnızca yerine getirilmesinde bulur. Anlamı tümüyle anlamak, uygulamayı gerektirmez, fakat uygulamanın gözönünde bulundurulmasını gerektirir. Öngörülen uygulamadan türeyen anlama, gerçek icranın reddedilmesine neden olabilir. Hermeneutik durumla ilgili olan 'uygulama', bir metnin veya anlaşılan başka birşeyin, yorumcunun gerçek durumunu gösterdiğini ifade eder.

Gadamer'e göre anlama, yorumcunun durumun*dan* (önyargı) ve bu duruma *göndermede bulunarak* (uygulama) anlaşılanla karşılaşmak suretiyle ortaya çıkar. Anlama, ne yeniden inşa

(Schleiermacher), ne de uygunluk'la (Dilthey) gerçekleşir; bu modeller, anlamanın bir metni, yazarın niyetini -en azından metindeki ideal anlam bakımından- yetkin bir biçimde açıklayacağını iddia ederler. Bununla birlikte Gadamer, daima *farklı bir biçimde* anlayacağımızı söyler. Hermeneutik durum değişir, bu nedenle anlama da değişir; yorumcunun durumu, yazarın durumundan farklıdır. Gadamer'in görüşlerini şekil 3'le özetlemeye çalışalım.

Şekil 3
Gadamer'in hermeneutik görüşü

3. Hermeneutiğin Temel Kavramları

Günlük eğitim yaşamından basit örneklerle başladık ve *anlama*nın bütün eğitimsel olgulara eşlik eden bir durum olduğunu gördük. Bilimsel açıklamalar da, tanımanın bu özel tarzını dikkate almak zorundadırlar. Schleiermaher'in, Dilthey'ın ve Gadamer'in görüşlerini tanıtırken, farklı anlama kuramlarına kuşbakışı bakma imkanı bulduk; burada, anlamayı mümkün olduğunca gerçekleştirecek farklı yaklaşımların olabileceğini gördük. Schleiermacher ve Dilthey, *psikolojik* yorum, Gadamer ise, hermeneutik durum vasıtasıyla ortaya çıkan *anlam*a üzerinde durdu.

Bu bölümde, Gadamer'in yaklaşımı üzerinde yoğunlaşacak, anlamı anlama (sense) ve anlam (meaning) kavramlarının, anlaşılan konuyu değerlendirmede psikolojik ve uygunsallık yaklaşımlarından [Schleiermacher'in ve Dilthey'ın anlama kuramları] daha geçerli olduğunu öne süreceğiz. Bunun için, öncelikle anlamayı, *anlamı anlamak* olarak ortaya koyan hermeneutik kuramın temel kavramlarını açıklamak zorundayız.

3.1 'Anlamını anlama / anlam verme' fenomeni

Karşılaştırma, birleştirme, mantıksal tümevarım ve tümdengelim gibi pek çok zihinsel etkinlik vardır. Anlama da zihinsel bir etkinliktir. Onun özelliği, anlam üzerinde odaklanmasıdır. Peki, 'anlam'la kastedilen şey nedir? Bu terimi, daha iyi bir ifade ile bu fenomeni, 'anlama'yla kastedilen şeyi anlamak için aydınlatmak zorundayız. Bir örnek düşünelim: Susan emeklemeye başlar. Şimdiye değin kendini dizleri ve elleri üzerinde tutabiliyor, sallayabiliyor, bazen de geriye doğru çekebiliyordu. Fakat şimdi, birden bire bir dirseğini diğerinin önüne koyma becerisi kazandı, sonra bunu art arda tekrarladı. Hareket ediyor! Bu olayı bebeğin doğal gelişiminin biyolojik bir aşaması olarak görebiliriz; beden büyümüş ve güçlenmiş, beyin daha karmaşık hareketleri idare edecek hale gelmiştir. Bu gerçekler ölçülebilir; pek çok bebeğin gelişimi, çocuğun 'normal gelişimi'ni oluşturan şeyin ortaya çıkışıyla sonuçlanabilir. Peki, Susan'a emeklemenin anlamını keşfettiren şey nedir? Mutluluktan çığlık atarak, gülerek ve kıkırdayarak, bir nesneden diğerine yaptığı atakla anlatır bunu bize aslında. Artık yerdeki bir noktaya bağlı değildir, dünyası genişlemiştir; nesnelere ulaşabilir; bu, bağımsızlığa atılan ilk adımdır! Emeklemeyi başarabilmenin *anlamı* şudur: bu eylem, yaşamın yeni bir aşamasına ulaşmayı ve kişinin genişleyen dünyasını ifade eder.

Bu örnek, anlam *boyutu*nu kavramamızda bize yardımcı olur. 'Anlam' kavramı, farkına varmak zorunda olduğumuz çeşitli açılara sahiptir. A'nın ilk ayırımı, dille seslendirilebiliyor oluşudur. Yazı dilindeki en basit öğe, harftir; Roma alfabesini tanıyan bir kişi B harfini, bu harf her ne kadar kağıt üzerindeki özel bir şekilden daha fazla bir şey olmasa da bu şekilde [bir harf olarak] görebilir. B şekli, B harfi demektir. 'Anlam' burada fiziksel görünümden başka bir şeyi ifade eder; B şekliyle işaret edilen, alfabedeki B harfidir. Aynı şekilde bir trafik işareti geleneksel bir

anlama sahiptir; örneğin kırmızı bir zemin üzerindeki yatay beyaz çizgi, ‘giriş yok’ anlamına gelir.

Bir dilden başka bir dile çeviri ve yorumlamayı gözönünde tuttuğumuzda, ‘anlam’nın bir başka boyutuna yaklaşırız. Tek bir sözcük için, diğer dilde uygun ‘anlama’ya kavuşuncaya değin düşünmemiz gerekebilir. Bununla birlikte bir pasajı kelimesi kelimesine tercüme ettiğimizde, söylenilmek istenen şeyin anlamını kaçırmamız olasıdır. Şimdi en iyisi *anlamını anlama*’dan / *anlam verme* (sense)’den sözetmek: [kelimesi kelimesine bir çeviri işleminde] orijinal dilin öz anlamını kaçırabiliriz. Sözgelimi Arapça konuşan biri size ‘küçük bir mesele’ olduğunu söylediğinde, ciddi bir sorunla karşılaşmaya hazırlanmanız gerekebilir. ‘Babanız biraz yorgun’ demek, onun ölmüş olabileceği anlamına gelebilir. Aksi bir şekilde, bir Avrupalı ‘burayı çok kirli buldum’ dediğinde, yorumcu bunu ‘burası biraz ihmal edilmiş’ diye algılayabilir. Bu durumda kişi, karşısındakini kızdırmamak ve mesajının doğru *anlamı*nı yakalayabilmek için onun mentalitesini bilmek zorundadır.

‘Anlam verme / anlamını anlama’ (sense) terimi ile ilgili olarak ek bir ayırım yapmak zorundayız. Hayatımızın anlamı veya anlamlandırılması ve onun nihai gayesi hakkında konuşabiliriz. Bu felsefi veya dini bir konudur ve biz yaşamımıza anlam veren şeyi ararız. Bu anlam, yaşamımızın ötesinden geldiği için onu metafiziksel anlam olarak niteleyebiliriz. (Metafizik, algılanabilir fiziksel dünyanın ötesinde ve ardında anlamındadır. Kuşkusuz bazıları böyle bir anlamın olduğunu inkar edecekler ve anlamın yalnızca yaşamımızda ve deneyimlediğimiz dünyada olduğunu iddia edeceklerdir.)

‘Anlamını anlama / anlam verme’nin bu anlamı, bir dilden ötekine çeviri yaparken karşılaştığımız anlamadan ayrılabilir. ‘Anlam verme’nin bu ikinci anlamı Fred’in durumunu da tartışmaya açar: onu ikinci sınıftan birinci sınıfa indirmek anlamlı olacak mıdır? Susan’ın emeklemeyi keşfetmesinin de onun açısından anlamlı olduğunu yetişkinler olarak anlamamız gerekir; o, bir gösterge ve fiziksel bir yeterlilikle ilgili ‘anlam’dır. Bu fiziksel yeterlilik, çocuk ve onun dünyası arasında yeni bir ilgi kurar; bu, onun deneyimlediği bir anlamadır.

‘Anlam verme’nin / anlamını anlama’nın bu son anlamı üzerinde aşağıdaki prağrafta yoğunlaşmak istiyoruz; onu *anlamın hermeneutik anlaşımı / hermeneutik anlam verme* olarak adlandırıyoruz. Şekil 4, anlam ve anlam verme terimlerinin farklı anlamlarını gösteriyor.

Şekil 4
Anlamın anlaşılması

3.2 Anlama

Anlama, sürekli bir işleyiştir. Gazete okuruz, televizyonda haberleri izleriz, bir kitabı anlamaya çalışırız, konferans dinleriz, sokakta bir arkadaşımızla karşılaşırız, şakalaşırız: bütün bu durumlarda anlama işe karışır. Biz bu gerçeğin farkına varmayız. Gazetedeki bir cümleyi aceleyle atladığımda, kitaptaki bir ifadeyi anlayamadığımda, arkadaşım tuhaf bir biçimde davrandığında, anlama engellenir ve acilen *anlamak isterim*. Bunu başaramayabilirim; fakat anlama kopukluğu, anlamaya giden süreçte, dünya ve diğer insanlarla olan temel insani ilişkilerde ortaya çıkar.

Anladığımızda ne olur? Açık bir örnek bize bir fikir verebilir: çölde yürüdüğünüzü düşünün; taşlardan ve kumlardan başka hiçbir şey yok. Çöl manzarası hoşunuza gidiyor ve kumların üzerindeki taşların şekillerini seyrediyorsunuz. Birdenbire birisinin biçimi dikkatinizi çekiyor, binlerce taş görüyorsunuz, fakat bu diğerlerinden farklı: doğal değil, insan tarafından biçimlendi-

rilmiş. Yerden alıp şöyle bir bakıyorsunuz: bu nedir? Bir yanı süslenmiş ve şekil verilmiş. Elinizde tutuyorsunuz, biçimi avuç içinize uygun. Elinize aldığınızda, onula birşeyleri kesebileceğinizi veya rendeleyebileceğinizi düşünüyorsunuz. O, taş devrinden kalma bir rendedir.

Bu örnek şöyle bir anlama *yapısı* ortaya çıkarır:

1. duyularla fiziksel bir nesnenin algılanması
2. nesnenin insani bir şey *olarak* görülmesi.
3. *anlamının* anlaşılması

Bu yapıyı, şekil 5'te görebiliriz.

Şekil 5
Anlamanın yapısı

Taş devrine ait bu keşif örneğimiz tümden alışılmadık olduğu için, onun ilk yapısal anını, keşfedilen şeyin *insani* birşey olarak kendini göstermesi oluşturur. Günlük yaşamda, özellikle doğadan kopuk bir kent yaşamında bizi kuşatan nesnelerin çoğundaki insani boyutunun farkında olmayız. Taşıtların, evlerin, işaretlerin, ilanların, kapı tokmaklarının, kitapların, oyuncakların, araç gereçlerin, mobilyaların ve benzeri nesnelerin biz insanlar tarafından yapıldıklarını kabul ederiz; onları insani bir şeymiş *gibi* görmeyiz. Bununla birlikte, insani boyutu anlama diye adlandırdığımız zihinsel başarı önemlidir. Gerçekten doğal olan şeyler, sözgelimi bir taş, anlaşılamaz; onu anlamaya çalışmayız bile, yaklaşımımız farklıdır. (Burada doğayı anlamaya çalıştığımızda bir durum ortaya çıkar; bu, onu dini veya metafiziksel bir biçimde gördüğümüzde ve herşeyin *anlamını* sorduğumuzda meydana gelir.)

Kuşkusuz, bir taşın veya taştan yapılma aletin algılanmasının, eğitimle doğrudan ilişkisi yoktur. Ancak, bu örnek, anlamanın *yapısını* kavramada bize yardımcı olabilir. Bir elin hareketini benzer bir ayırıma tabi tuttuğumuzda, eğitimsel bağlama daha da yaklaşırız. Onu bir doğa bilimciyle aynı şekilde çözümleyebiliriz: işin içine güç karışır; güç, kasları hareket ettiren kuvvettir; beyinsel aktivite hareketin denetimi için gereklidir. Aynı el hareketini, bir *jest* olarak da değerlendirebiliriz. Bu durumda, fiziksel ve fizyolojik soruların hiçbir önemi kalmaz. Sorarız veya bu jestin *anlamı*nın ne olduğunu kendiliğinden anlarız: sözgelimi, böyle bir hareketin 'yaklaş', 'uzak dur', 'senden hoşlanıyorum', 'sana inanmıyorum' gibi anlamları olabilir. Bunlar bizim anladığımız şeylerdir. Ne var ki, hareket meydana geldiğinde, bu hareketin anlamını sormayı anlamlı kılan şey, jesttir; hastalıktan acı çeken birinin titremesinin neden olduğu hareket herhangi bir anlama sahip değildir; burada anlaşılacak birşey yoktur.

Aynı ayırımı bir sınıfta da uygulayabiliriz. Sorulara verecekleri cevaplarla, sınıfta bulunanların eğilimlerini tespit edebiliriz; konuşmalarındaki gürültü düzeyini veya bedensel gelişimlerini ve bu gelişimlerdeki farklılıkları ölçebiliriz; sonuçları kaydedip istatistikleri değerlendirebiliriz. Peki, bütün bunların *anlamı* nedir? Bu tür şeyleri ölçüyoruz da, örneğin çocukların ayak şekillerini niçin ölçmüyoruz? Bu verilerin *anlamı*nı anladığımızda, yaklaşımlarımızda bize yardımcı olabilirler. Sınıfta hiçbir öğrenci tek bir soru bile sormuyorsa, öğretmenin eğitimsel üslubu sorgulanmalıdır; gürültü düzeyinin düşüklüğü, dostluğu ve öğrenme atmosferindeki yoğunlaşmayı gösterebilir. Farkedilir gerçekler ve bir sınıf hakkındaki veriler *eğitimsel* anlamaya ve yorumlamaya gereksinim duyarlar.

Şu ana değin, anlama hakkında iki şey keşfettik: onun yapısı ve diğer yaklaşımdan [doğa bilimsel yaklaşımdan] farkı. Anlama, birşeyi insani birşey *olarak* tanımak ve onun anlamını kav-

ramaktır. Anlama, şu sorulara cevap verir: bu *nedir* ve bunun *anlamı* nedir? Bu tür bir tanıma '*neden*' sorusunu soran tanımadan ayrılmalıdır. Bu soruya cevap verirken birşeyin *açıklanması* sözkonusudur. Açıklarken, geriye doğru, o şeyin nedenlerine ve öğelerine doğru iz süreriz. Bu, doğa bilimlerinin nesnelerini ele alış biçimleriyle ilgilidir. Bununla birlikte, insan etkinlikleri de açıklanabilir; örneğin siyasi bir karar da, Berlin Duvarı'nın yıkılışı gibi tarihsel bir olayın açıklanabileceği gibi açıklanabilir. Fakat, insani olayların 'nedenleri', sözgelimi, bir depremin nedenlerinden farklı özelliklere sahiptir. İnsani 'nedenler' kişilerin kararlarından çıkar ve bu kararlar doğa yasaları gibi zorlayıcı değildir. Bu durumda bu olayların nedenleri (causes) yerine niçinlerinden (reasons) sözetmek daha yerinde olacaktır. Açklamanın yapısı şekil 6'da gösteriliyor. (Danner: 1994: 38)

Şekil: 6
Açıklama

Anlama burada, açıklamadan ayrılabilir. Hermeneutik bir terim olarak *günlük* anlamından da ayrılması gerekir. Anlama günlük hayatta da açıklama içerir; sözgelimi affetmek sözcüğünü alalım; şu anlama gelir: seni anlıyorum, bu nedenle de affediyorum. Scleiermacher, hermeneutik bir terim olarak anlamanın iki anlamı üzerinde durur, örneğin, bir metindeki anlamın ortaya çıkışına yönelen anlama ve (empati yoluyla) bir başkasının psişik durumunu ifşa etmeye yönelen anlama. Dilthey'da benzer bir yöntem izler. *Anlamını anlama* (*Sinn-Verstehen*) üzerine odaklanan hermeneutik, *psikolojik anlama*'yı dışarıda tutacaktır. Bununla birlikte, eğitim bağlamında, psikolojik anlama olmaksızın eğitimsel gerçekliğin anlaşılıp anlaşılamayacağı sorunu ortaya çıkar.

Anlama terimini daha dar ve kesin biçimde tanımlamak için hermeneutikle ilgili olarak bir başka ayırımın yapılması gerekir. Anlamın anlaşılmasının basitçe ortaya çıkabileceği 'temel' olaylar: yazılan bir harf, bir çatalın ele alınışının anlaşılmasında olduğu gibi herhangi bir zorlanma ve düşünüm olmaksızın anlaşılabilir. Anlama, drama, modern yontu, roman veya akademik metin gibi karmaşık insan ürünlerinde daha sorunsal hale gelir. Bu gibi durumlarda, artık *basit anlama* (*elementary understanding*) yeterli değildir; kompleks düşünüme ve sorgulamaya gereksinim duyulur. Dilthey bunu 'yüksek anlama' olarak adlandırır. Gadamer'in 'önyargı' (prejudice) veya *'anlamanın ufku'* (horizon of understanding) olarak adlandırdığı anlama biçimi, anlamanın bu türüne karşı çıkar. Bu ayırımlar şekil 10.7'de özetlenmektedir. (Danner 1994: 35)

Şekil 7
Anlama

3.3 Hermeneutik daire

'Yüksek' anlama (higher understanding) belittiğimiz şekilde ortaya çıkar: 'Anlam'ı ve 'anlama'yı özel hermeneutik terimler olarak tanımlamaya çalıştık; ancak, onları daha baştan beri açıklamalarımızda kullanmak zorunda kaldık. Açıklamasını yapmak istediğimiz şeyi önceden, sanki açıklamasını yapmışız gibi verdik. Schleiermacher, bu paradoksu, eğitim kuramı hakkındaki dersinin girişinde tartışır (1826); şöyle der: 'Genel olarak eğitim olarak anlaşılan şeyin önceden farzedilmesi gerekir.' (Schleiermacher 1966: 7) Schleiermacher'in dersi eğitim olgusunu ders hakkında özel bir kuram önesürerek geliştirir, dersin sonunda, derse başladığımızdan daha çok biliriz.

Bütün ‘yüksek’ anlamalar için, daha ilk adımda bizi anlamanın içine çeken önsel anlamalar (preliminary understanding) vardır. *Mantıksal olarak,* burada, anlama sonucunun ne olacağını öngörüyormuşuz gibi görünür. Mantıksal açıdan bu bir *daire* olarak düşünülebilir. Hermeneutiksel olarak bu daire kaçınılmazdır; ancak, ön anlama, anlamanın daha sonraki aşamalarından farklı olduğu için mantıksal bir daire değildir, kısır döngü de değildir. Sözgelimi, Schleiermachar’in eğitim hakkındaki metni ile, ön eğitim bilgisi içinde karşılaştığımızda, metin aşama aşama ve tümüyle bu ön eğitim anlayışımızı değiştirecektir; okumayı farklı bir seviyede -metinle tanıştığımız için- yinelediğimizde, bu anlama yeni bir ışık altında görünen metinin yeni bir anlaşımı için izin verecektir. Bu husus *hermeneutik daire* olarak bilinir. (Danner 1994: 55-61) Şekil 8’de bu süreç gösterilmektedir.

Şekil 8
Hermeneutik daire

Hermeneutik daire farklı bir bağlamda ortaya çıkar. Basit bir örnek, bir sözcüğün bütün bir cümlenin, cümlenin de bu tek sözcügün anlamını aydınlatacağıdır. ‘Çocuk eğitimin ne olduğunu bilmez’ cümlesini alalım. ‘Çocuk’ sözcüğü, iyi bilinir; herkes çocuğun kim veya ne olduğunu bilir; bununla birlikte cümlenin tümü ‘çocuk’ sözcüğü üzerine yeni bir ışık düşürür; bu, cocuğun düşünülmeyen bir yönü olabilir. Aynı zamanda, bu ifadede ‘eğitim’, kendimize şunları sorabileceğimiz bir bağlam içinde görünür: Eğitimle kastedilen nedir? Tek tek sözcükler ve bütün bir cümle karşılıklı olarak birbirlerini aydınlatır. Sözgelimi, çocuk hakkındaki bu özel ifade şu soruları ortaya çıkarır: Çocuk kimdir? Eğitim nedir? Eğitim ve çocuk arasında nasıl bir ilgi vardır? Bunların farkında olmak, eğitim sürecinde, nasıl bir rol oynar? Bu ve benzeri sorular belirli ifadelerin ve aynı zamanda tüm cümlenin anlamını açığa çıkarır.

Anlambilimsel açıdan konuşmak gerekirse, hermeneutik dairenin, cümle ve tüm metin, tüm metin ve cümle arasında olduğu kadar, sözcük ve cümle, cümle ve sözcük arasında da ortaya çıktığını söyleyebiliriz. Daha genel bir ifade ile, diyebiliriz ki, hermeneutik daire, *parça* ve *bütün* arasında ortaya çıkar; parça bütünü, bütün de parçayı aydınlatır. 1995 Şubat’ının başlarında, bir gazete, Mısır’ın batısına yakın Siwa vadisinde Büyük İskender’in mezarının bulunduğu haberini yazdı. Bu önemli arkeolojik keşif -ya da aksi bir görüş- yeni kazılan bir mezarda bulunan bazı tabletlere dayandırılıyordu. Bu tabletlerin anlamı, ancak Büyük İskender’in yaşam öyküsü ve ölüm sırrı bağlamında anlaşılabilir; öte yandan, sözü edilen tabletler, tarihin bu dönemini daha iyi anlamamızı sağlar. Başka bir ifade ile, parça (tablet) ve bütün (İskender’le ilgili tarih) karşılıklı olarak birbirini aydınlatır; (her aşama bir diğerini aydınlatır.)

Anlaşılan şeyde ön anlama (pre-understanding) gerekli olduğu için, anlama hareketi bir *daire* olarak görülebilir. Anlama, metinden ön anlamaya, ön anlamadan metne dönüşlerle geliştiği ve değiştiği için *helezonik* (spiral) olarak da ifade edilebilir. (Bkz. Şekil 8) Bir başka tanım (Schleiermacher tarafından verilir), sözcük ve cümle, cümle ve metin, parça ve bütün arasındaki *geri* ve *ileri* hareketin altını çizer. Bununla birlikte, hermeneutik işleyişi, parçaların toplamı olarak görmek yanlış olacaktır: ‘sözcük + sözcük + sözcük’ bir cümlenin anlamını vermez; cümle, tekil sözcüklerin anlamlarının toplamından çok *kendi* anlamına sahip olduğu gibi, cümlelerin anlamının toplamı da tüm metnin anlamını vermez.

Hermeneutik daire, *kuram* ve *uygulama* arasında ortaya çıkan eğitim açısından önemli ve ilgi çekicidir. Eğitimsel kuramın, uygulamadan, gerçek çocuktan, gerçek eğitimsel ilişkilerden ve olaylardan hareket etmesi gerekir. Öte yandan eğitimsel uygulama da kuram tarafından kılavuzlanmalıdır. Kuramcı kadar, eğitim uygulayıcısı da, birini diğerine göre ölçerek uygulama ve ku-

ram arasında sürekli gidip gelmelidir. Kuram, uygulamanın daha iyi anlaşılmasını sağlar; eğitimsel uygulama, anlama kuramı için ufuk sağlar; sözgelimi, eğitimsel kuram, ancak, anne, baba ve öğretmenle aynı global eğitimsel amaca sahip olduğunda anlamlı olur.

3.4 Anlamanın nesnelliği (Bollonow)

Hermeneutik dairenin ulaşacağı bir amaç var mıdır? Amaç, bir şeyin anlamının yüzde yüz doğru olarak anlaşılması olabilir. Görüleceği üzere, bu soruna Schleiermacher, Dilthey ve Gadamer farklı cevaplar verirler, farklı çözümler getirirler. Anlama tümüyle nasıl mümkündür? Yalnızca bilmekte olduğum ve daha önce bir şekilde düşündüğüm *kendim*i değil*, ötekini*, yazarı, anladığımı nasıl bilebilirim?

İnsanlara tümden yabancı değilsek burada ortak olan bir temel olmalıdır. Bu ortak temel nedir? En güzel örnek, *dil*dir. Bir dil içine doğarım; bu dil içinde yetişir, düşünür ve yaşarım. O, benim icadım değildir; toplumumun üyeleri, benimle aynı dili paylaşırlar. Bir dil içinde yaşarken, benim olmayan, benden önce ve benden bağımsız olarak varolan kimi şeylere katılırım.

Fakat ortak dil, dilden daha *kapsayıcı* olan *ortak alan*ın yalnızca bir parçasıdır. Dilthey bu gerçeği şu şekilde tanımlar:

> 'Her tür nezaket sözcüğü, cümlesi, jesti veya biçimi, sanatın ve tarihsel eylemin her türü anlaşılabilir; çünkü bu ortak şeyler, anlaşılan kişinin kendisini, kendileriyle açıklamasını sağlarlar; birey sürekli olarak *ortak şeyler alanında* yaşar, düşünür, eyler ve yalnızca onun içinde anlar. Anlaşılan herşey -konuşmak da dahil- aşinalığın izlerini taşır. Bu atmosfer içinde yaşarız, sürekli olarak onun tarafından kuşatılırız. (Dilthey 1979: 146)

Sahip olduğumuz ortak paydalar, anlamamıza izin verir. Dilthey, anlamayı mümkün kılan bir başka koşuldan sözeder. Bir sözcük konuşulduğunda, bir jest veya olay gözden kaybolduğunda, artık ona atıfta bulunmak zordur. Bu nedenle, sabit ve sürekli olan şey, anlama için daha güvenilir bir referans sağlar; ona geri dönebilirim -yazılı bir metni yeniden okuyarak, tabloyu yeniden izleyerek- başkaları da ona atıfta bulunabilirler. Anlama, Dilthey'ın *'sürekli sabitleşmiş yaşam ifadesi'* (permanently fixed life-expression) olarak adlandırdığı nesnel bir referansa sahiptir.

'Sürekli sabitleşmiş yaşam ifadesi' farklı, bazen zıt yorumlara neden olsa da, anlamanın güveriliğini derecelendiren şey bir sorun olarak kalır. (Danner 1994: 47-55) Burada, *genel geçerlik* iddiasında ve talebinde bulunan bir bilim ideali vardır. Bunun anlamı, olayların ve bilimsel ifadelerin, tümüyle *aynen tekrarlanabilir* oluşudur. Onlar tekil bağımsızlardır*;* isteyen *herkes onları herhangi bir zamanda doğrulayabilir*. Bu, doğadaki, fizik evrendeki görünümler ve olaylar için geçerlidir. İtiraf etmeliyiz ki, bu tür bir geçerlik, işin içine insan eylemlerinin ve ürünlerinin girdiği durumlarda sözkonusu değildir. Eğitimde, somut insanla ilgileniriz; eğitimsel düşünüm somut durumlarla başlar. İnsan eylemleri, öngörülebilen kesin doğal yasaları izlemezler; insan ürünleri, *özgürlük* öğesini içerirler.

Hermeneutik anlamanın güvenirliği, (klasik) fiziğin en üst genel geçerliği ile saf öznelliğin en üst düzeyi arasında yer alır. Hermeneutik, yalnızca bilimsel genel geçerlik ideali peşindeki kişilerin eleştirileri tarafından, zaman zaman haksız bir biçimde salt öznellikle suçlanır. Görüldüğü üzere burada öznelliğin ötesine geçen bir anlamaya izin veren ölçütler vardır; yani, ortak ve 'sürekli sabitleşmiş yaşam ifadeleri.' Otto Friedrich Bollnow (1966: 56) genel geçerlik yerine *nesnellikten* sözetmeyi önerir. Bu bilimsel ideal, *bilmenin / kavramanın (cognition), kendi konusuna uygunluğu* için uğraşır. Bir ifadenin bilinmesinin doğruluğu üzerinde karar veren birey değil, konunun, bilmenin nesnel yönüdür. 'Bilmenin / kavramanın nesnelliği, *konunun kendi karşı koyuşuyla* karşılaşmasıyla [bilmenin / kavramanın, kendi nesnesi ile uyuşup uyuşmadığıyla] denenir.' (Bollnow 1966: 63)

Anlama, ortak olduğu için mümkündür; bu ortaklık *kültür* ve *tarihle* ilgilidir. Bu nedenle anlama 'mutlak' olamaz; o, kültürle (ortak payda) ve zamanla ilgilidir; bu nedenle göreceli geçerliğe sahiptir. Burada bir başka görelilik faktörü daha vardır; bu durum, bilmeye/ kavramaya, *bireyin* karışması gerçeğinden kaynaklanır; burada konuya kişisel olarak bağlanma ve onunla kişi-

sel olarak ilgi içinde olma sözkonusudur; anlama, *insani* şeylerin anlaşılması olduğundan, anlama için, anlayan kişinin önkoşulları (preconditions) ve önyargıları (prejudies) *gerekli*dir (Gadamer). İnsanın bireysel anlama deneyiminin arkaplanı, onun anlamasının bir kısmını oluşturur; anlama başka şekilde mümkün değildir. Bollnow, bu *temel öznelliği* (essential subjectivity) sakınılabilir olan 'yanlış' öznellikten ayırır. (Bollnow 1966: 63-65) Yanlış öznellik, sınırsız keyfiliği ifade eden ve konu ile ilgisi olmayan saf eğilimlerdir. Bununla birlikte, temel öznellik, konunun kendi karşı koyuşu (resistance) ile [konuyu anlamlandırma ve anlaşılmazlığını giderme açısından] mücadeleyi içerir.

Anlama, ortak olan şeyler temelinde gerçekleşir. Toplum, karşılıklı anlamalar için temel teşkil eden bütün ortak anlam yaratılarının (*Sinngebungen*) toplamını temsil eder. Anlam yaratımı herbir birey için bir önkoşuldur; fakat o aynı zamanda, tarih, toplum ve kültürle de ilgilidir ve bu nedenle 'mutlak' değildir. Anlamanın güvenirliği, iki uç arasında görülmelidir: bir yanda psikolojik olan kaçınılabilir öznellik, öteyanda, herhangi bir zamanda ve herkes için elde edilebilir olması için uğraşılan ifadeler (sözgelimi, tek yanlı - bilimsel bir ideal olarak genel geçerlik). Bunlar, hermeneutiğin dışında tutulmalıdır. Bununla birlikte nesnellik -Bollnow'un sözünü ettiği anlamda- konunun karşı koyuşu [yanlış anlamalar karşısında] ve onun bir anlam düzeyinden kaynaklanışı ile güvenilir hale gelir. Bu, 'temel' öznellik, tarih ve kültür gibi ortaklıklar üzerinde temellenir.

3.5 Hermeneutik kurallar

Soru hala duruyor: Bir metni veya daha genel bir ifadeyle bir insani ürününün anlamını anlamak nasıl mümkündür? Onun amaçlanan anlamına açık bir biçimde nasıl yaklaşabiliriz? Burada, doğru anlamı garanti eden hiçbir yöntem ve cevap yoktur. Ancak içinde bunun *kurallar*ını açıklayan bir taslak vardır. Bu kurallar, anlamın hermeneutik bağlamı, hermeneutik dairenin anlaşımı ve nesnelliğin amacı içinde anlaşılır. Onlar konuya belli bir yaklaşımı temsil ederler; kesin bir yöntem olmaktan çok bir tutumdurlar. Şu kurallar yardımcı olabilir: Bu kurallar, yorumun, yani metin yorumunun en genel durumuna işaret ederler (Danner 1994: 61-63, 93-96). Onlar, sözkonusu metnin yorumunun hazırlanması ve düzenlenmesi gibi konularda ortaya çıkarlar.

(1) Yorumun hazırlanışı

* Kaynak eleştirel bir biçimde kontrol edilmelidir; metin *otantik* (sahih) olmalıdır. Bilimsel okuyucu metninin ciddi ve bilimsel bir yayım olmasından emin olmalıdır. Bu, tarihsel metinler için de zorunludur. Modern metinlerin yetkili kişilerce denetlenmiş son baskıları tercih edilmelidir.
* Yorumcu, metnin özüne ilişkin *mevcut-ön-görüşünü* (pre-existing opinion) netleştirmeli, kendileriyle metne yaklaştığı ön-anlamasının (pre-understanding), mevcut bilgisinin ve sorularının farkına varmalıdır.
* *Metnin genel anlamı*, ufku ve öz mesajı, bu perspektiften anlaşılabilmesi için bir bölüm halinde ifade edilmelidir. Bu genel anlam, başlık, içerik şeması, başka kişilerin yorumları veya daha iyisi metni şöyle bir gözden geçirmekle ortaya çıkarılabilir.

(2) Yorumla ilgili metin

* Yorumcu, *sözcüklerin anlamını* ve ayrıntılardaki *gramatiksel bağlamı* anlamaya çalışacaktır. Hermeneutik daireye göre metinin bütünü ve parçaları arasında geri ve ileri gidecektir; hermeneutik daire sürecinin, yorumcunun metnin ufkuna ilişkin ön-anlamasını ve mevcut-ön-görüşünü içermesi, bu ön-anlama ve mevcut-ön-görüşün metnin anlamına göre ispatlanır veya değişir olması gerekir.
* Metnin anlamının keşfedilmesi için *mantık kurallar*ının da uygulanması gerekir. Bu durum, teknik olarak bütünde ve ayrıntılarda metnin yapısının kurulmasına yardımcı olabilir.
* Metindeki zıtlaşma durumunda, *yazarı makul bir kişi olarak* kabul etmek önemli bir hermeneutik kuraldır; öncelikle tutarsızlığın, yazar tarafındaki değil yorumcu tarafındaki anlaşılmazlığı nitelemesi gerekir. Yoğun çabalara karşın zıtlaşma çözülemezse, en iyi çözüm zıtlaşmayı bir yo-

rumlama olarak kabul etmektir: örneğin, yazar bunu söyler; yorumcu konuyu bu şekilde anlar, vb.

3. Yorumun düzenlenmesi

* Yazarın *tamamlanmış eserlerinin bağlamı*, özel bir metnin anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Metin, yazarın erken mi yoksa geç dönem çalışması mıdır?
* Mümkün olduğunca *yazarın* bilinçli ya da bilinçsiz *önkoşulları* da açık hale getirilmelidir; örneğin politik veya dini durumu, diğer yazarların eserlerini onaylaması ya da yanlışlaması.
* Eğitimsel bağlamda, metnin yorumsanan anlamının yorumcunun ve eğitimin somut koşullarına *uygulanması*, daha iyi bir anlamaya yardımcı olabilir.
* Anlamın, anlaşılan bağlamı *hipotez* olarak ifade edilebilir. Yorumun ortaya çıkış sürecinde bunların ispatlanması ya da değiştirilmesi gerekir.

4. Eğitimde Hermeneutiğin Önemi

Metinlerin yorumu ve bunun özel kuralları açık bir şekilde eğitim için yararlı ve hatta zorunludur. Kısaca 'anlama sanatı' olarak tanımladığımız hermeneutik, daha çok metin yorumlarına dayalı eğitimsel bağlamdaki hermeneutik öneme işaret eder.

Bu çalışmanın başlangıcındaki iki örneği hatırlayalım. Bir bebekle yaşamak, anlamanın pek çok aktını gerektirir; şimdi, 'temel' ve psikolojik anlamanın bu bağlamda sürdüğünü söyleyebiliriz; bebeğin ne hissettiğini ve ne istediğini anlamak genellikle bir empati sorunudur. Bununla birlikte, Fred'in durumu, daha karmaşıktır. İkinci sınıf çocuklarının varsayılan standartları, ikinci sınıftaki bir öğrenciden beklenen başarılar, yedi yaşındaki çocuğun 'normal' gelişimi hesaba katıldığında, farklı değerleri ve amaçları işe karıştırabilir. Onun içine sokulduğu değişik ilişkiler de rol oynar: ebeveynlerine karşı sevgisi, öğretmenin mesleki rolü, psikologların bilimsel görüşü gibi. Bütün bu öğelerin (değerler, yargılar, beklentiler, mesleki ilişkilerin nitelikleri) *anlaşılması* gerekir. Ek olarak, Fred'in ikinci sınıftan birinci sınıfa aktarılması önerisi, yalnızca onun bireysel gelişimiyle, beklenilen ikinci sınıf standardıyla veya herhangi bir özel soruna ilişkin değil, fakat baştan sona onun durumu ve geleceği ile ilgili bir sorundur; bu durum aynı zamanda toplumun ve bireyin talepleri arasındaki sürekli bir eğitimsel zıtlaşma kaynağı da oluşturur. Durum, oldukça karmaşıktır; 'yüksek' anlama, gerektirir; niceliksel ölçümler ve değerlendirmeler yeterli olmayabilir.

Örneğimiz başka şeyler de gösterir. Bunlar, eğitimsel gerçeklikte anlama üzerinde odaklanırlar. Fakat biz bu gerçek üzerinde düşünüyor ve onun anlaşılmasını istiyoruz. Bu, eğitimsel pratikten *kurama* bir adımdır. Bu ikisi, yakın bir ilişki içindedir. Kuram aydınlatmaya ve eğitimsel gerçekliği yorumlamaya yönelir. Bununla birlikte, eğitimsel uygulama, çocuk, eğitim, okul ve benzeri konularda kuramları içerir. Eğitimsel kuram ve uygulama, dairesel biçimde birbiriyle ilgilidir: uygulama ön anlamayı (kuramsal) içerir, öteyandan kuramın önkoşulu da uygulamadır; kuram, uygulamayı aydınlatır ve kılavuzlar; uygulama da kuram için anlam sağlar. Uygulama açısından kuramın önemli bir rolü, bizzat *eğitim* düşüncesinin keşfi ve ayrıntılı ele alınışıdır. Tüm uygulamalar, çoğu zaman farkında olmadan, tanınması gereken bir eğitim anlayışı tarafından kılavuzlanır.

Eğitim kuramı, yalnızca fiili eğitimsel durumlar üzerinde odaklanmakla kalmaz, aynı zamanda kuram hakkındaki mevcut açıklamaların gerisine, başka bir deyişle, *eğitim tarihine* de bakar. Rousseau, Pestalozzi ve Humboldt'un eğitim düşüncelerini anlatmak ve bu düşüncelerin kendi koşullarımıza uygulanarak *bizim için* taşıdıkları anlamı dikkatli bir şekilde ele almak, gerçek bir hermeneutik başarıdır. Hermeneutik bir yaklaşıma sahip olan eğitim tarihi, eğitim hakkındaki *sistematik* bilgimize katkı sağlar.

Benzer şeyler, eğitim düşüncemizde *kültürler arası boyuta* girdiğimizde çağdaş durumumuz için de geçerlidir. Diğer ülke ve kültürlerin eğitim düşünce ve uygulamalarının yorumu, kendi eğitim kuramımızı formüle etmede bize yardımcı olabilir.

Hermeneutik, çok önemli eğitimsel bir işleyişe, bir başka ifade ile öğrenime ışık düşürür. Öğrenme, genellikle malumatın / bilginin (information) alınması ve mevcut bilgi ambarına katılması olarak anlaşılır. Öğrenen kişi, gittikçe daha fazla bytın hafızasına kayıt edildiği bir bilgisayar olarak görülür. Ancak bu gerçek bir öğrenim süreci midir? Öğrenim, gerçek bir hermeneutik süreç değil midir? Halihazırda birtakım şeyleri bildiğimiz için, kendi kişisel dünyamızın mevcut bir bakış açısına ve 'ufkuna' sahibiz. Kendi dünyamıza ilişkin bu bilgi ve anlayışla *yeni şeyler algılarız*.

Öğrenmek, *yalnızca* bilgimize birtakım şeyler *katmak değil*; aynı zamanda dünyamızı, ufkumuzu ve kendimizi değiştirmektir. Bu aynı zamanda hermeneutik daireyi de işe karıştırır. Öğreneceğimiz şey hakkında halihazırda -belki de belirsiz bir şekilde- bir ön anlayışa sahibiz; karşılaştığımız yeni konu ile ilgi içine gireriz; bu karşılaşmayı yorumlarız; yeni konu ön anlayışımızı değiştirir, vb. Herkes, bu anlama deneyimine sahiptir: ilk önce belirsiz, sonra aşama aşama daha iyi, son olarak da aşina. Öğrenme mekanik değildir; o, anlamla oluşturulan birşeye sahiptir. *Yeni konu, anlamlandırma ve anlam dünyamıza katılır.* Bu, en azından, öğretmenlerin kabul etmesi gereken şeydir; çünkü, öğrenme, her bir öğrenci için anlamlı bir dünyaya ilişkin değildir, o yüzeyseldir, anlamsızdır ve kolayca unutulur.

Bebek Susan'ın ve öğrenci Fred'in örneğinde, tümüyle anlaşılması gereken eğitimsel bir gerçekliğe işaret edildi. Bu gerçeği ihmal edemeyiz, aksi halde, eğitimin en temel yönünü ihmal etmiş oluruz. Hermeneutik 'anlama sanatı' olarak, anlama ve anlamaya sistematik yaklaşım olarak tanımlanır. Anlama, anlamların oluştuğu bir dünyada yaşayan insanla ilgilidir. Düşünmenin diğer biçimlerinin aksine; anlama nesnesine adım adım yaklaşmaz; onun hareketi daha çok ön-anlama ve yeni konu arasında ileri geri giden bir daire hareketidir. Konuya uyum [yorumun kendi konusuna olan uygunluğu], anlamanın nesnelliğine kefil olur; bununla birlikte, onun için doğa bilimleri anlamında bir genel geçerlik imkansızdır.

Yapmış olduğumuz açıklamalar, hermeneutiğin eğitim açısından taşıdığı değeri göstermiş olabilir. Onun *sınırlarını* da göstermek zorundayız. Hermeneutik önceden verili bir metine, tanımlanmış gerçeklere, bilimsel olarak işlenmiş verilere dayanır. Bu nedenle hermeneutiğin, deneysel araştırma ve fenomenolojik betimleme gibi *diğer bilimsel yaklaşımlar bağlamında* görülmesi gerekir. Öteyandan, birşeyi anlama (örneğin, eğitimsel bir durumu) onun hakkında veya daha geniş bir eylem hakkında yargıya varmak değildir. Anlama, bizi bir karara varmak için hazırlayabilir, fakat kendisi kararın yerine geçmez. Bu durum, eğitimsel bağlamda sunulan değerlerler için de doğrudur. Bir değer, hermeneutiksel olarak kabul edilebilir, ancak onun üzerine bir yargıda bulunmak, yalnızca onun anlaşımından öte diğer bazı şeyleri de gerektirir. Son olarak, gördük ki, fiili eğitim, *'temel'* ve *psikolojik anlamanın* pek çok aktı içinde ortaya çıkar. Bunlar geçicidirler ve 'sürekli sabitlenmiş yaşam ifadeleri' değillerdir. Bu nedenle, aralarında gidip gelen bir yoruma tabi değildirler, kesin geçerlik iddiası taşımazlar. Yine de, eğitimsel gerçeğin temel parçasıdırlar ve görmezden gelinemezler.

Bunlar göstermektedir ki, hermeneutik sınırlıdır. Bu nedenle eğitim bilimi, kendi yaklaşımında, tamamen hermeneutiksel olamaz. Öteyandan, anlam boyutunu ve hermeneutik yaklaşımı ihmal eden bir eğitim bilimi de, eğitimsel gerçeği hakkıyla değerlendirmiş olmaz.

Kaynakça

Bollonow OF 1996. Zur Frage nach der Objektivität der Geisteswissenschaften. In Oppolzer S (ed) *Denkformen und Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Vol 1. München: Ehrenwirth.

Bollonow OF 1982. *Studien zur Hermeneutik*. Vol. 1. Freiburg/München: Alber

Broecken R 1975. Hermeneutische Pädagoik. In Ellweiin Th et al. (eds) *Erziehungswissenschaftliches Handbuch* Vol IV: *Pädagoik als Wissenschaft*. Berlin: Rembrandt.

Buck G 1981. *Hermeneutik und Bildung*: Fink

Danner H 1981. Überlegungen zu einer 'sinn'-orientierten Pädagoik. In Langeveld MJ & Danner H *Methodologie und 'Sinn'-Orientierung in der Pädagoik*. Basel/München: Reinhardt.

Danner H 1988. Die hermeneutische Bedeutung der Sinne in der Pädagogik. Bildung und Erziehung 3 (41) 305-316

Danner H 1994. *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einfuhrung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik*. 3 ed. München/Basel: Ernst Reinhardt.

Diemer A 1977. *Elementarkurs Philosophie - Hermeneutik*. Düsseldof/Wien: Econ

Dilthey W 1974. *Gesammelte Schriften*. Vol IX: *Pedägogik. Geschicte und Grundlinien des Systems*. 4 ed. Stuttgart/Göttingen: Vandenhoek&Ruprecht

Dilthey W 1979. *Gesammelte Schriften*, Vol VII: *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenscaften*. 7 ed. Stuttgart/Göttingen: Vandenhoek &. Ruprecht

Dilthey W 1982. *Gesammelte Schriften* Vol 5: *Die Geistige Welt*. 7 ed. Stuttgart/Göttingen: Vandenhoek & Ruprecht

Ebeling G 1959. Hermeneutik. In *Die Religion in Geschichte und Gegenwart*. Vol 3. 3 ed. Tübingen

Gadamer H-G 1975. *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. 4th edition Tübingen: Mohr/Siebeck

Gadamer H-G 1977. *Philosophical Hermeneutics*. Berkeley/Los Angeles/ London: University of California Press

Gallagher S 1992. *Hermeneutics and Education*. Albaniy: State Unuversity Of New York Press

Grodin J 1991. *Einführung in die philosophische Hermeneutik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Hintjes J 1981. *Geesteswetenschappelijke Pedagogiek*. Amsterdam: Boom

Howard RJ 1982. Three Faces of Hermeneutics. Berkeley/ Los Angeles/ London: University of California Press

Ineichen H 1991. *Philosophische Hermeneutik*. Freiburg/München: Alber.

Palmer RE 1969. *Hermeneutics. Interpretation Theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, and Gadamer*. Evanston: Northwestern University Press.

Polkinghorne D 1983. *Methodology for the Human Sciences*. Albany: State University of New York Press

Schleiermacher F 1959. *Hermeneutik*. H. Kimmerle (ed). Heidelberg.

Schleiermacher F 1966. *Pädagogische Shriften*. Vol 1: *Die Vorlesungen aus dem Jahre 1926*. 2 ed. Düsseldorf/München: Küpper.

Schulz W 1953. Die Grundlagen der Hermeneutik Schleiermachers, ihre Ausvirkungen und ihre Grenzen: *Zeitzchrift fur Theologie und Kirche*.

Spranger E 1966. *Lebensformen*. 9 ed. Tübingen: Niemeyer.