

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ DOKTORA PROGRAMI

**DİN EĞİTİMİ BİLİMİ BAĞLAMINDA
HERMENÖTİK VE DİN DİLİ TARTIŞMALARI**

Doktora Tezi

SIDIKA NUR PARLAK

İSTANBUL, 2025

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ DOKTORA PROGRAMI

**DİN EĞİTİMİ BİLİMİ BAĞLAMINDA
HERMENÖTİK VE DİN DİLİ TARTIŞMALARI**

Doktora Tezi

SIDIKA NUR PARLAK

Tez Savunma Jürisi

- | | |
|------------------|-------------------------------------|
| 1. Tez Danışmanı | : Doç. Dr. Emine KESKİNER |
| 2. Üye | : Prof. Dr. Rahim ACAR |
| 3. Üye | : Prof. Dr. Ahmet KOÇ |
| 4. Üye | : Prof. Dr. Banu GÜRER |
| 5. Üye | : Dr. Öğr. Üyesi Zarife Şeyma ALTIN |

İSTANBUL, 2025

ÖZET

DİN EĞİTİMİ BİLİMİ BAĞLAMINDA

HERMENÖTİK VE DİN DİLİ TARTIŞMALARI

Din eğitimi bilimi pek çok disiplinin kesişim alanında yer alır ve bu kesişim alanında ortaya çıkan yeni sorulara cevap arar. Din dili konusu da bunlardan biridir. Bu tez, din eğitimi bilimi çerçevesinde, din dili kavramını felsefi hermenötik bir zeminde çözümleyerek din eğitiminin felsefi temellerine katkı sunmayı amaçlamaktadır. Öncelikle dil, düşünce, kültür ve din arasında bağlantı kurulmuş, din dili kavramı açıklanmıştır. Ülkemizde ve Batı’da din eğitimi bağlamında yapılan çalışmalar incelenmiş, din dili ifadesinin hangi anlamda kullanıldığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Din eğitimi biliminin din dili konusunda hangi alanlarda çalışma yaptığı/yapabileceği tasnif edilmiştir. Bu tasnif sonucunda konunun din eğitimcisi gözüyle tartışılacak bir açıklığa kavuşturulması beklenmektedir. Nitel araştırma yöntemiyle planlanan bu tezde, literatür incelemesine dayanan betimsel bir model tercih edilmiştir. Din dili ifadesinin ülkemizde -din eğitimi çatısı altında- çoğunlukla dilin işlevsel yönüyle kullanıldığı ve dini iletişim becerilerini karşıladığı görülmüştür. Batı’da ise din dili, felsefi hermenötik düşünme döngüsünün bir ögesi olarak kabul edilmiştir. Klasik, analitik ve eleştirel eğitim felsefelerinin en önemli teorilerinden biri olan yapılandırmacılığın arka planında yer alan hermenötiğin, modern/postmodern din eğitimi yaklaşımlarına tesir ettiği düşünülmektedir. Yapılandırmacılığın din eğitimi uzantısı olan dinden öğrenme modelinde de eleştirel düşünme, anlama, yorumlama, eyleme dönüştürme, din okuryazarlığı gibi beceriler öncelenmektedir. Bu diyalojik becerilere dönük uygulama alanı oluşturabilmek için dilin tüm yönleriyle ve yorum geleneğiyle bağlantılı incelenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda -kendi geleneğimiz çerçevesinde- anlamayı ve yorumlamayı esas alan çalışmalar yapılmadan günümüz çalışmalarının “etkili din dili” önerisine dair yeterli bir çıkarım sağlamak zor görünmektedir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi Bilimi, Din Dili, Hermenötik, Felsefi Hermenötik

ABSTRACT

HERMENEUTICS AND RELIGIOUS LANGUAGE DEBATES IN THE CONTEXT OF RELIGIOUS EDUCATION SCIENCE

Religious education as a discipline exists at the intersection of multiple academic fields and seeks to address the emerging questions arising from this intersection. One such issue is the concept of religious language. This thesis aims to contribute to the philosophical foundations of religious education by analyzing the concept of religious language within the framework of philosophical hermeneutics. Initially, connections between language, thought, culture, and religion were established and the concept of religious language was explained. Studies conducted in both Turkey and the West within the context of religious education are examined to determine the contexts in which the term "religious language" is used. An attempt was also made to classify the areas in which religious education as a discipline has been or could potentially be involved in research on religious language. Through this classification, this issue is expected to be clarified from the perspective of religious educators. In this thesis, which was planned using a qualitative research method, a descriptive model based on literature review was preferred. The findings indicate that in Turkey, the term "religious language" is used in the context of religious education mainly in relation to its functional aspects, especially in addressing religious communication skills, whereas in Western contexts, religious language is considered as an element of the philosophical-hermeneutic cycle of thought. Hermeneutics, which underpins constructivism -one of the most significant theories in classical, analytical, and critical philosophies of education- has influenced both modern and postmodern approaches to religious education. The "learning from religion" model, which represents the constructivist extension of religious education, skills such as critical thinking, comprehension, interpretation, transformation into attitude and religious literacy are emphasized. To establish a field of application for these dialogical skills, religious language needs to be studied in all its dimensions and in relation to the tradition of interpretation. In this context, without studies based on understanding and interpretation -within the framework of our own interpretation- it seems difficult to provide an adequate conclusion about the "effective religious language" proposal of today's studies.

Keywords: Religious Education Science, Religious Language, Hermeneutics, Philosophical Hermeneutics

ÖNSÖZ

Din dili, ayrı bir disiplin olarak kuruluşundan itibaren din eğitimi biliminin en önemli konulardan biri olarak kabul edilmiştir. Örgün ya da yaygın din eğitimi araştırmalarında “din dili” ifadesi sıklıkla kullanılmaktadır. Çalışmalara yakından bakıldığında bu ifadenin, çoğunlukla, eğitimin her kademesi için vazgeçilmez olan iletişim yeterliklerine işaret ettiği görülmekte ya da her çalışma farklı bir bağlamda bu konuya temas etmektedir. Bir bakıma din dili, din eğitimi bilimi için “dini iletişim dili, dini içerikli dil, dini dil, tebliğ dili, davet dili, İslami/dini söylem” gibi ifadeleri karşılayan şemsiye bir kavram haline gelmiştir. Öte yandan düşünce, anlama, yorumlama, kültür, değer gibi pek çok unsur dille/din diliyle kuvvetli bir bağ içerisindedir. Bu durum, eğitim/din eğitimi çalışmaları için, dinin ve eğitimin felsefi temellerine dayanan daha kapsamlı bir alanına işaret etmektedir. Bu bağlantının önemine binaen din eğitimi bilimi için din dilinin felsefi bir zeminde incelenmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu konuda sorduğumuz sorular ve gözlemlerimiz bizi böyle bir çalışmaya yöneltmiştir.

Eğitim, din ve dil konusunda çalışmak düşünce tarihinin tümünü kapsayan geniş bir alanda çalışmayı gerektirir. Böyle geniş bir alanda sınırlar belirlemenin de kolay olduğu söylenemez. Zira Batı’da -din eğitimi bilimi kapsamında- yapılan çalışmaların din diliyle olan ilişkisinin felsefi hermenötiğe ve Kıta Avrupası felsefesine dayandığı düşünülmektedir. Hangi açıdan bakarsak bakalım karşımıza çok disiplinli ve geniş bir literatür çıkmaktadır. İlk bakışta zorluk gibi görünen bu durum, din eğitimi bilimi için çalışılması gereken yeni sorulara ulaştırmış, zorluk hissi yerini heyecanın ve merakın beslediği bir motivasyona bırakmıştır. Bu motivasyonla, izini sürdüğümüz sorulara ulaşmaya çalışırken saygıdeğer danışman hocam Doç. Dr. Emine KESKİNER’in varlığı, desteği benim için çok kıymetliydi. Kendisine bir kez daha, bu vesile ile, emekleri ve katkıları için teşekkür ederim.

Tez takibi sürecinde beni sabır ve anlayışla dinleyen, değerli yorumlarını ve katkılarını sunan saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Ahmet KOÇ ve Prof. Dr. Rahim ACAR’a çok teşekkür ederim. Tez savunmasında bulunarak görüş, öneri ve değerlendirmelerini ileten saygıdeğer Prof. Dr. Banu GÜRER ve Dr. Öğr. Üyesi Zarife Şeyma ALTIN hocalarıma teşekkür ederim. Doktora eğitiminin her aşamasında, bana kattıkları için, tüm anabilim dalı hocalarımıza ayrı ayrı teşekkür etmeyi borç bilirim. Son teşekkürüm ise bana sorular soran, öğrenmeyi ve öğretmeyi keyifli kılan öğrencilerimdir.

Sıdika Nur PARLAK

İstanbul, 2025

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	ii
ÖNSÖZ.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
KISALTMALAR.....	vi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Konusu ve Problemi	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	7
1.3. Araştırmanın Yöntemi ve Sınırlılığı.....	8
1.4. İlgili Çalışmalar.....	9
2. BÖLÜM.....	18
DİL, DİN VE DİN DİLİ	18
2.1. Dilin Tarihi	18
2.2. Dil ve Felsefe/ Dil Felsefesi	21
2.3. Dil, Düşünce ve Kültür	31
2.4. Din Dili	40
3. BÖLÜM.....	49
HERMENÖTİK, EĞİTİM, DİN EĞİTİMİ	49
3.1. Hermenötiğin Tarihi Arka Planı.....	49
3.1.1. Modern Hermenötik: Hans Georg Gadamer Öncesi	55
3.1.2. Felsefi Hermenötik/Hermenötik Felsefe: Hans Georg Gadamer ve Sonrası	63
3.1.3. Türkiye’de Hermenötik Çalışmaları	69
3.2. Hermenötiği Tanımlama Çalışmaları.....	71
3.3. Hermenötik ve Eğitim	73
3.4. Hermenötik, Din Dili ve Din Eğitimi	83

4. BÖLÜM	102
HERMENÖTİK TEMELLİ DİN EĞİTİMİ YAKLAŞIMLARI	102
4.1. Hermenötik Temelli Din Eğitimi Yaklaşımlarına/Uygulamalarına Bazı Örnekler	102
4.1.1. Yorumlayıcı Din Eğitimi (Interpretive Approach)	105
4.1.2. Kavram Çözümleme/ Kavram Analizi (Concept-Cracking).....	107
4.1.3. Eleştirel Din Eğitimi (Critical Religious Education).....	114
4.2. Türkiye’de Din Öğretimi Programlarında Hermenötik Temelli Gelişmeler ve Model Arayışları	120
4.2.1. Yapılandırmacılık’tan Dinden Öğrenme’ye	120
4.2.2. Kavramsal Netlik: Bir Dinden Öğrenme Modeli	126
5. SONUÇ	132
KAYNAKÇA	138

KISALTMALAR

akt.	:	Aktaran
DKAB	:	Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi
MEB	:	Millî Eğitim Bakanlığı
s.	:	Sayfa
ss.	:	Sayfa Aralığı
TDK	:	Türk Dil Kurumu
vb.	:	Ve benzeri
vs.	:	Vesaire
vd.	:	Ve diğerleri
ö.	:	Ölüm tarihi

1. GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Konusu ve Problemi

Eğitim, diğer bilimlerin tarihine kıyasla daha geç bilimleşmiş bir alandır. 20.yüzyılın başlarında eğitim, kendine has yapısını, yöntem ve tekniklerini, alt disiplinlerini, kurumsal yapısını şekillendirerek bilimleşme yoluna girmiştir (Gündüz, 2022). Bilimleşme yolunda bazı soruların/sorunların açıklığa kavuşturulmasına ihtiyaç duyulması beklenen bir durumdur. Bunların ilki, eğitimin ne olduğu sorusudur. Bununla beraber düşünülmesi gerekenlerden biri de eğitim için hem özne hem nesne olarak düşünülebilen insanın ne’liği meselesidir. Sonrasında bilgi ve yöntemle ilgili sorular bunu takip eder. Bu soruları açıklığa kavuşturacak alan ise eğitim felsefesidir (D. Günay, 2022).

Felsefenin ontoloji, epistemoloji, etik vb. türden dalları olduğu gibi eğitim felsefesinde de aynı yönde alt alanlardan bahsedilebilir. Kısa bir değerlendirme ile (i) öğretmen, öğrenci ve bu ikisi arasındaki ilişki: *ontolojik*, (ii) Bu ilişki içerisinde öğrenciye öğretilecek bilgi, öğrenme kuramları, öğretim yöntemleri: *epistemolojik* (iii) Bu ilişkinin kurulmasında ve devamında uyulması gereken kurallarla ahlaki değerler: *etik* (iv) Eğitiminin toplumun sosyal ve politik boyutuyla olan ilişkisini konu edinen yönü ise *politik* dalları olarak benimsenmiştir (Cevizci, 2018, ss. 189-190). Eğitim alanında yapılacak her çalışmanın eğitim felsefesi köküyle bu dalları geliştirerek ilerlemesi beklenir. Din eğitiminin eğitim bilimsel yönünü temel alan araştırmalar da bu kapsamdadır.

Din eğitimi bilimi, bağımsız bir disiplin olarak 1980 yılında kendisini gösterebilmiş, felsefi zemini hala şekillenmekte olan ve genç sayılan bir bilim dalıdır. Eğitim felsefesi için zikredilen problemlerin çoğu, ülkemizde, din eğitimi bilimi için de çözüme kavuşmayı beklemektedir. Felsefi zemini şekillenmemiş bir bilim dalının, kimliğini net bir biçimde ortaya koyma imkânı azalmaktadır. Bilimsel bir disiplin öncelikle “ne” olduğunu ortaya koymalı, görevlerini açık seçik ifade etmelidir. Zira kimliği netleşmemiş bir bilim dalının anlamlı biçimde var olması beklenemez (M. Ş. Aydın, 2018, s. 289). Bunun yapılabilmesi için, din eğitimi biliminin felsefi zeminini oluşturmaya çalışacak din eğitimi bilimcilerine ihtiyaç vardır. Aksi halde din eğitiminin “kendi kimliğiyle değil başka bilim dallarının kimliğiyle konuşması” bir problem alanı olarak karşımıza çıkmaya devam edecektir.

Din eğitiminin, din bilimleri, eğitim bilimleri ve sosyal bilimler arasında kalan bilimselleşme sorununun tam olarak çözülebildiğini ifade etmek güçtür. Aslına bakılırsa bu durum, din ve bilimin karşı karşıya getirilmesiyle bağlantılı kadim bir meseledir ve tam olarak İslam diniyle bağlantılı bir sorun değildir (M. Ş. Aydın, 2018, s. 294). Batı düşünce tarihinde bilim ve din arasında varsayılmış mesafe, din ve dil ilişkisine de yansımıştır. Pozitivist bakış açısının oluşturduğu bu mesafenin hala tam olarak

kapandığı söylenemez. Dinden/dini söylemden uzak durarak bilime, bilimden/bilimsel söylemden uzak durarak da dine yaklaşmak mümkün görünmemektedir (M. Ş. Aydın, 2018, s. 277). Bilime ve kısmen eğitim bilimlerine mesafeli duruşu nedeniyle din eğitimi çoğunlukla geleneğe yakın olarak ilerlemiştir. Böylelikle eleştirel ve disiplinlerarası bir yöntemden uzak kalmış, çoğunlukla aynen aktarım yolu benimsenmiştir. Din eğitiminin, bu anlamda, geleneğin süzgecini kullanarak kendine has bilimsel bir model oluşturma yolunda biraz yavaş ilerlediği söylenebilir. Ancak unutmamak gerekir ki bilim olmadan geleneği anlamak da kolay olmayacaktır (M. Ş. Aydın, 2018, s. 282). Bu sebeple bilimi ve dini karşı karşıya getirmemek bunun yerine din eğitiminin bilimsel yönünü netleştirmek başka bir ifadeyle kimliğini belirlemek daha uygun bir yaklaşım gibi görünmektedir.

Din eğitiminin, bilim dallarıyla olan mesafesi ve konumunun net olarak ifade edilememesinin bilimleşme yolunda hızını kesen unsurlardan biri olduğu düşünülmektedir. Din eğitimi teoloji/ilahiyat bilimi olarak kabul eden görüşlerin karşısında, teolojinin eğitim bilimi olan din eğitimine içerik sağladığını kabul eden görüş yer almaktadır. Son yıllarda disiplinlerarası bağımsız bir bilim dalı olarak kabul edilme eğilimi daha uzlaşmacı bir bakış açısı olarak karşımıza çıkmaktadır. Öte yandan yapılan bazı çalışmalarda din eğitimi bir sosyal bilim disiplini olarak yaklaşıldığı da görülmektedir (Kızıltan, 2021, s. 26). Bu belirsizlik metodolojik ve terminolojik tavrın netleşmemesi anlamına da gelmektedir. Nitekim ilk yaklaşım için din eğitimi dilini teolojik/ilahiyat bilimi dili olarak görmek mümkünken, eğitim bilimi olarak kabul edilmesi eğitim bilimlerinin dilinin kullanımını beraberinde getirmektedir. Bağımsız, disiplinlerarası bir bilim olarak kabul edilmesi ise kendi terminolojisini oluşturma gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Sosyal bilim disiplini olarak görülmesi bu sorulara bir yenisini daha ekleyerek din eğitiminin sosyal bilimlerin dilini kullanma ihtimalini düşündürmektedir. Bu ihtimaller ve kullanım biçimleri arasında bazı kavramların tanımı belirginleşememiş, bazı sorulara verilen cevaplar sınırlı kalmıştır.

Dil olgusu, kullanım alanına ve bazı özelliklerine göre kendisine bilim dili, hukuk dili, kültür dili, sanat dili, konuşma dili, yazı dili, din dili gibi özel birimler oluşturmuştur. Bu birimlerden biri olan din dili konusu özellikle 20. yy. itibarıyla mantıkçı pozitivism etkisiyle Batı kökenli bir tartışma alanı olarak görülmektedir. Bu tartışma alanı Tanrı hakkında konuşmanın ne tür bir konuşma olduğu, dini ifadelerin bilgi unsuru olup olmadığı, dini ya da teolojik ifadelerin tahlili ekseninde toplanmaktadır (Emiroğlu, 2022, s. 331). Dolayısıyla “din dili” günümüzde, Felsefe ve İslami İlimlerin -çalışma alanında- yollarının kesiştiği bir başlıktır. Bugün İlahiyat/İslami İlimler çerçevesinde -ve özellikle Kur’an araştırmaları ekseninde- bakıldığında din dili başlığında tartışılan sorular şu ve benzerleridir; Din dilinin ontolojik ve tarihsel karakteri nedir? Buna yönelik harici, zahiri, kelami, fıkhi, felsefi, tasavvufi, tarihselci yaklaşımlar nelerdir? Zaman, mekân ve okurla ilişkileri nelerdir? Din dili Kur’an dili midir? Din dili Arapça mıdır? Kur’an dili iletişim dili midir? Batı’daki ve İslami Gelenekteki din dili teorileri

nelerdir? Dilin ve kelimelerin görevi nedir? Din dili sadece bir epistemoloji meselesi midir? Modern hermenötik çalışmalarda anlamaya çalışılan metin ve Kur'an arasında nasıl bir farklılık vardır? Kur'an'a antropolojik olarak yaklaşmak ve o şekilde okumak dil bakımından neyi farklı kılar? Din dili insandan ne talep eder? Din dilini sadece pozitivizm temelinde mi konuşabiliriz? Küreselleşmenin dini metinleri anlamaya olan etkisi nedir? Din dili -aslında- bizim sorunumuz mudur? Vahiy bir dil midir? Din dili tanrı hakkında konuşma mı yoksa tanrıyı zanla tanımlamak mıdır? Kısaca Batı'da yer alan tartışmalarda geçen "din dili" ile ülkemizde çalışmalara konu olmuş "din dili" arasında bunlara benzer pek çok soru ortaya çıkmıştır (KURAMER, 2015).

İlahiyatın felsefeye bakan yönüyle din dili, Batı'da ve ülkemizde din eğitimi meşgul etmeye başlamış, bu sorular eğitime dönük evrilmiş, dolayısıyla dil, düşünce, anlama ve hermenötik din eğitiminde daha görünür hale gelen konular olmuştur. Başka bir ifadeyle bir "hakikat eğitimi" olarak tanımlanması mümkün olan (Mehmedoğlu, 2018) din eğitimi için; insan, din ve düşünce hattından yola çıkarak anlatmadan önce anlamaya odaklanma gereği hissedilmeye başlamıştır. Dilin ontolojik bir kök zeminde tartışılması bilgi üretimi ve bu bilginin sunumu gibi dallarını güçlendirecektir. Nitekim "varlık" üzerinde düşünmek, onu açıklamak İlahiyat için temel bir problem olmalıdır çünkü "varlık" din eğitiminin hakikate bakan yönü için öncelikli bir meseledir (Mehmedoğlu, 2018).

Din dili, din eğitimi bilimi çalışmaları arasında kendisine yer açmıştır. Ancak tam olarak neyi, nerede, ne kadar karşıladığı noktasında uzlaşıya varıldığını söylemek zordur. Din eğitimi bilimi bağlamında yapılan bazı araştırmalarda din dili ifadesine yer verilmekte ancak bu ifade zaman zaman farklı problemlere temas etmektedir. Bir başka deyişle din eğitiminde "din dilinin ne olduğu ve hangi bağlamda kullanıldığının" açıkça ortaya koyulamadığı görülmektedir. Bu nedenle hem din eğitimi bilim dilinde ortak anlayışı sağlamak hem de din eğitiminin bilimsel kimliğini netleştirebilmek için üzerinde çalışılması gereken konulardan biri din dilidir. Fakat burada açıkça ifade etmek gerekir ki din dilini araştırmak; dilin tarihinden, kelimedenden ve kavramdan yola çıkıp, göstergeden, sözcüklerden, söylemden ve eylemden yolu geçen, hermenötik dairede düşünülebilen, temelinde "anlama" ve "hakikat" olan, dilden yola çıkarak yine dile ulaşan meşakkatli bir çabayı gerektirmektedir.

Din eğitimi bilimi, kimliğini hem kendi içerisinde hem de diğer bilim dalları arasında net bir şekilde ortaya koyabilmek niyetiyle bazı sorulara cevap aramalıdır. Bilim dilinin imkânı da din eğitimi meşgul eden konulardandır. Nitekim Tosun; *"Din eğitimi bilimcilerinin araştırmalarında aynı kavramları aynı anlamda kullanmalarının hem kendi aralarında bilimsel iletişimi sağlamaları hem de diğer bilim dalları tarafından ciddiye alınmaları için"* (Tosun, 2020, ss. 87-91) elzem olduğunu dile getirmektedir. Aydın da bunun sağlanamaması halinde diğer sosyal bilimler ve sosyal bilimcilerle arada mesafe oluşacağını belirtmektedir (M. Ş. Aydın, 2018, s. 299). Din eğitimi bilimine dair yapılan çalışmalarda karşılaşılan bu ve benzeri sorular din eğitimcilerinin "aynı dilden" konuşarak bir bilim dili oluşturmalarına duyulan

ihtiyacı göstermektedir. İlahiyat Fakültelerinin kuruluşundan günümüze kadar yapılan akademik çalışmalar incelendiğinde terminolojik bir problem göze çarpmaktadır. Eğitim bilimleri ve kaynakları ile İslam İlahiyatı kaynaklarının kasıtlı ya da kasıtsız olarak bir arada kullanılması bilimsel bir dil oluşturma yolundaki problemi açığa çıkarmaktadır (Tosun, 2009, s. 301). Alana dair yapılan çalışmalarda ise bu durum “kendi çalışma alanına has bilimsel bir metodoloji ve terminolojiye sahip olamama” problemi olarak ifade edilmiştir (Kızıltan, 2021, s. 15). Din eğitiminin dili konusunu -belki de din dili kavramının genişliğinden dolayı- bilim dili bağlamında problem olarak ele alan çalışmalar din eğitimi için bilimsel bir dili disiplinlerarası düşünmekte ve dil birliği kurulmasını önermektedir (Kızılabdullah, 2009, s. 314). Din dili ifadesi de -kanaatimizce- bu dil karmaşıklığı içerisinde tam yerini bulamamıştır. Nitekim yapılan araştırmalarda din dilinin çoğunlukla pratik yönde ve gençlerin eğitiminde kullanılan kavramların gençlerin dünyasında anlam bulması ihtiyacına yönelik tartışıldığı görülmektedir (Çapcıoğlu, 2021, s. 114).

Din eğitimi bilimi bağlamında din dili hakkında konuşmadan önce şimdiye kadar yapılan çalışmalarda “din dili derken aslında ne diyoruz/ ne demek istiyoruz?” yanıtlanması gereken bir soru olarak karşımıza çıkmaktadır. Turan Koç’a göre “*dinle ve özel olarak din diliyle ilgilenmek insan mukadderatının bütün muammasıyla ciddi bir şekilde ilgilenmeyi gerektirir*” (T. Koç, 2017, s. 23). Dil ve din kimliğin kadim bileşenleri arasındadır ve din dilini anlamak için bu iki bileşenin tüm özellikleriyle ve hassasiyetle incelenmesi gerekir. Subaşı’nın ifadesiyle; kimliğimiz bir dille kayıtlıdır ve bunu yapılandıran da dindir. Kısaca ifade etmek gerekirse -Heidegger’in yaklaşımında da olduğu üzere- dil varlığın evi (Heidegger, 2006, s. 239), din de bu evin üzerine kurulmuş çatıdır (Subaşı, 2018, ss. 153-154).

Dine dair her problem bir şekilde eğitimi de ilgilendirmektedir. Dolayısıyla din eğitiminin çalışma alanına dahil olmaktadır. Din eğitimi bilimi, diğer ilahiyat disiplinleri gibi bölünmez bir bütünün -eğitim temelli ve yeni gelişmeleri hesaba katan bilimsel yöntemli, kendine has alana sahip- parçasıdır (Altaş, 2022, ss. 60-61). Din felsefesi literatüründe kendisine yer edinmiş olan pek çok problemin aslında günümüzde din eğitimi bilimi bağlamında pedagojik bir temayla tartışılan/tartışılması gereken konular arasında olduğu ifade edilebilir. İnsanın varoluşuyla ilgili sorular her dönemde yeni bir açıdan sorulmakta ve sonraki çağa taşınmaktadır. Bu soruları eğitime konu olan ve insan varlık alanının tümüyle ilgilenen çalışma alanı ise din eğitimi bilimidir (Bilgin, 2001, s. 28). Burada özellikle belirtmek gerekir ki din eğitimi bilimi, insanın çok yönlü gelişimini hedeflemektedir. Bu da sadece dini bilgileri/ilmihal bilgilerini özet biçimde aktarmaktan daha fazlasını gerektirir. Din eğitimi biliminin “din dilini geliştirmek, din üzerinde konuşabilmeyi sağlamak” gibi amaçlarının da göz ardı edilmemesi önem arz eder (Bilgin, 2001, s. 5). Bunun için de birçok disiplinle iş birliği yapılmasına ihtiyaç vardır. Zira

din eğitimi bilimi, hiçbir alanın olmadığı kadar disiplinlerarası bir çalışma alanına sahiptir (Altaş, 2022, s. 69).

Din eğitimi bilimi ve din felsefesinin işlevleri noktasında pek çok ortak özelliği vardır (Altaş ve Büyük, 2018, s. 122). Din eğitimi bir birey oluş/fitrata dönüş/değerlerini içselleştirerek kendini inşa edebilme süreci (Öz, 2020, ss. 305-306) olarak tanımlayacak olursak bu süreçte karşılaşılabilecek varoluşa sorular/sorunlar din eğitiminin ve din felsefesinin ortak problemleridir. Zira din eğitimi insan fitratını temel alarak hakikati inşa çabasıdır. Böylelikle din eğitimi ve din felsefesinin yolları insanın anlam arayışı noktasında kesişir (Altaş ve Büyük, 2018, s. 130). Din dili de bu kesişim noktasında yer alan düşündürücü bir kavramdır. Din eğitiminin bir anlamda düşünce eğitimi de olmasından hareketle dili, din/düşünce eğitiminin hem başlangıcı hem de sonucu olarak düşünmek mümkündür. Zira dil ve düşünce birbirini yansıtan, kuvvetlendiren, etkileyen unsurlar olarak felsefe tarihini meşgul etmiştir.

Hayatın anlamını aramaya çağırmak, insan ve varoluşu hakkında düşünmek/düşündürmek din eğitiminin temel görevlerindendir (Bilgin, 2001, ss. 29-30). Bundan doğan/doğacak düşünceyi ve duyguyu doğru kavramlarla, doğru bir kanalla, doğru zamanda ve dozunda ifade edebilme becerisi de bu eğitimin bir parçasıdır. Din, yaratıcı ve insan arasındaki iletişim sonucunda var olmuştur. Allah'ın insanla olan iletişimi, ilk iletişim ve ilişki türüdür. Din dili ise hem yaratıcının insanla kurduğu iletişimin dili hem de insanın "Allah ve Din" hakkında konuşmasına konu olacak her şeydir. Din eğitimi felsefe ve diğer din bilimleriyle kesiştiği gibi iletişim ve dil ile de ortak alanda buluşur. Din eğitiminin dil eğitimiyle olan yakın ilişkisi nedeniyle eğitim süresince "din ve din hakkında konuşmak" da oldukça önemlidir. Çünkü din eğitimi, inancı kelimelere dökünce anlamlı hale gelir (Bilgin, 2001, ss. 35-42). İletişim ve dilin birbiriyle olan kuvvetli bağından dolayı din eğitimi bağlamında din dili tartışmaları çoğunlukla bir yöntem sorununa işaret ederek dilin iletişim değeri ya da retorik yönünde ilerlemiştir. Böylelikle -kavramsal çerçeve de ele alınacağı üzere- din dili; dinî içerikli dil, dinî dil, dinî iletişim dili, tebliğ dili, davet dili vb. ifadeler yerine din dili, şemsiye bir kavram olarak, dilin iletişim değerine yönelik kullanılagelmiştir. Ancak "dil" konusu sadece terimlerin değiştirilmesinden, ya da çekici hale getirilmesinden öte din eğitimi/bilimi için bir kimlik/varoluş/düşünce meselesidir. Bu nedenle din diline felsefî bir bakış açısıyla yaklaşmanın kavramı analiz etmek için doğru bir çıkış noktası olacağı düşünülmektedir. Bu yönden bakış, din eğitiminin sadece bilimselleşme yolunda atılacak bir adım olmakla kalmayıp pratik alandaki problemlerine de çözüm arama yolunu açmak için doğru bir perspektif sağlayacaktır (Ceylan, 2021, s. 53).

Böyle bir çerçeveden bakıldığında din eğitimi bilimi için din dili kavramı, düşünme ve anlamaya dayalı bir zemin olarak kendisini göstermektedir. Bu zeminde; dil, düşünce, yorum, anlama, hermenötik gibi her biri ayrı ayrı araştırılması gereken konular karşımıza çıkmaktadır. Tüm dünyayı aynı anda etkileyen her türlü değişim; küreselleşme, çokkültürlülük, modernizm/postmodernizm,

sekülerizm/postsekülerizm, hümanizm/posthümanizm, endüstri evreleri, teknolojik dönüşüm ve transhümanizm insana, düşünmeye, bilgiye ve anlamaya ve yoruma dair pek çok bağlantının yeniden kurgulanmasını gerektirmektedir. Özellikle eğitim-öğretim alanının çağın gereksinimleri yönünde dönüşümü, düşünme ve anlamada dolayısıyla eğitim ve öğretimin temel dinamiklerinde kendisini göstermektedir. Din eğitimi özelinde düşünüldüğünde ülkemizde okullarda yürütülen zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) eğitimi programlarında eleştirel düşünme, din okuryazarlığı gibi felsefi kökleri doğrudan hermenötik ve dile bağlı olduğu düşünülen becerilerin ön plana çıktığı görülmektedir. Çok fazla bilgi aktarımının çok iyi öğretim/öğrenim olmadığı gün geçtikçe daha da belirgin hale gelmektedir. Bunun yerine, daha fazla sorumlulukla, bilgiye ulaşma yollarını dinamik bir süreç içerisinde sunabilmek öğretim süreci için daha kıymetlidir. Bu sunuş için ne tür bir dil kullanılacağı yönündeki sorular bu becerilere uygun bir yorum/tercüme faaliyeti ihtiyacının aciliyetini gözler önüne sermektedir (Altaş ve Kaya, 2023, ss. 175-177). Bu yöne doğru kıvrılan bir yol bizi, pek çok modern eğitim/din eğitimi yaklaşımının temelinde yer alan hermenötik ve din dili konusunda daha fazla düşünmeye zorlamaktadır. Din eğitimi bilimi için din dili sadece bir iletişim becerisi ya da hitabet yeteneği olmaktan öte bir bakışla incelenmeyi hak etmektedir.

Din eğitimine dair son yıllarda yapılan pek çok çalışmada din dili konusunun yeterince tartışılmadığına atıfta bulunulmakta, din dilinin güncellenmesi konusuna bir şekilde temas edilmektedir (Bayyigit, Özkan, Çanakçı ve Abdelghany, 2018; Subaşı, 2022). Ayrıca din eğitiminin bilimselliği yolunda da bir bilim dili olarak ortaya çıkması beklenen din eğitimi bilim dilinin şekillenmesi ve bazı kavramlarda uzlaşılması gerektiği de yinelenen önerilerdendir. Buradan yola çıkacak olursak “hermenötik” ve “din dili” din eğitimcileri tarafından üzerinde anlaşılması beklenen ve bağlantılı olarak düşünülebilen kavramlardandır. Bu araştırma, kısaca, “din eğitiminde din dilinin felsefi hermenötik bir düşünce zemininde tartışılmasını” konu edinmiştir. Böylelikle araştırmanın problem cümlesi “Din eğitimi bilimi bağlamında din dili ve hermenötik nasıl anlaşılmalıdır?” olarak tespit edilmiştir. Araştırmanın alt problemleri ise şunlardır:

1. Ülkemizde yapılan din eğitimi araştırmalarında din dili neye karşılık olarak kullanılmaktadır?
2. Batı’da yapılan din eğitimi araştırmalarında din dili nasıl kullanılmaktadır?
3. Din felsefesi ve din eğitimi ilişkisi bağlamında din dili kavramı nasıl temellendirilebilir?
4. Din dili kavramının; dini iletişim dili, dini içerikli dil, dini dil, tebliğ dili, davet dili, İslami söylem gibi ifadelerle ilişkisi hangi bağlamda düşünülebilir?
5. Din eğitimi ve din dili bağlamında hangi temalarla araştırma yürütülebilir?

6. Din eğitimi ve din dili kapsamında yapılan araştırmalarda karşımıza çıkan “hermenötik/felsefi hermenötik” nedir?

7. Felsefi hermenötik ve dil bağlantısı din eğitimi yaklaşımlarını nasıl etkilemiştir?

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Din dili ve hermenötiğin din eğitimi için neyi karşıladığı kolayca cevap verilebilen bir soru değildir. Dolayısıyla bu çalışmanın nihai amacı bu soruya cevap verebilmek için aşağıdaki alt hedeflere ulaşabilmektir:

1. Derinlemesine bir araştırma ile din eğitimi bağlamında din dili kavramının ne olduğunun/ne olmadığına teorik bir zeminde araştırılması,

2. Dile dair tartışmalarda sıklıkla karşılaşılan hermenötik kavramının eğitim çalışmaları için anlamının netleştirilmesi,

3. Felsefi hermenötik ve dil temelli çalışmaların din eğitimi yaklaşımlarına olan etkisinin tespit edilmesi,

4. Bu konuyla bağlantılı yapılabilecek çalışmaların tasnif edilebilmesi, tartışılacak seviyeye taşınması ve yeni araştırmalar için öneriler sunulmasıdır.

Böylelikle din dili ve hermenötiğin din eğitimi biliminin bilimsel kimliği bakımından daha görünür hale gelmesi amaçlanmaktadır. Şimdiye kadar yapılan çalışmalarda çoğunlukla iletişim becerisi üzerine temellendirilen dil/din dili kavramının felsefi zeminine dayalı olarak ele alınması, çağdaş din eğitimi yaklaşımlarının felsefi temelinde yer alan hermenötik kavramının bu bağlantıyla araştırılması çalışmayı diğerlerinden farklı kılmaktadır.

Felsefi temellerinde “hermenötik” olan eğitim modellerinin/yaklaşımlarının daha iyi anlaşılması, bu modellerin pratiğe yansımaları konusunda karşılaşılan/karşılaşılması beklenen bazı sorunların çözümü için aydınlatıcı olacaktır. Bu bakımdan, bu çalışmanın yeni araştırmalara yönelik teorik zemin ve yeni sorular sunması yönüyle önemli olduğu düşünülmektedir.

Dil, dilin tarihi, dil ve düşünce ilişkisi, din dili ve hermenötik farklı bilim dalları tarafından pek çok bağlamda incelenmiş temel konulardandır. Bu konulardan ziyade konulara bakış açısı da araştırmaları özgün kılmaktadır. Din eğitimi bilimi perspektifiyle bu konuların araştırılmasını çalışmanın temel özgünlüğü olarak kabul etmek de mümkündür.

1.3. Araştırmanın Yöntemi ve Sınırlılığı

Bu araştırma; yukarıda belirtilmiş olan konu, problem/alt problem ve amaç çerçevesinde geniş çaplı bir literatür incelemesi ile planlanmıştır. Nitel yöntemli çalışmamızda literatür taramasını yapılandırmak için gerekli adımlar tespit edilmiştir. Konu hakkındaki çalışmaları belirlemek/özetlemek/tasnif etmek anlamına gelen literatür taraması için tespit edilen anahtar kelimeler ile veri tabanları incelenmiştir. Yararlı olacağı düşünülen literatür bir “*literatür haritası*” olarak tasarlanmış, bu harita ile incelenecek dokümanlar sınıflandırılmıştır (Creswell, 2017, ss. 28-39). Doküman incelemesi ile toplanan nitel veriler din eğitimi, din dili ve felsefi hermenötik ilişkisi bağlamında tasnif edilmiş yorumlayıcı bir bakış açısı yardımıyla *betimsel olarak* analiz edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s. 158).

Din eğitimi bilimi bağlamında din dili ve uzantıları bu araştırmanın temeli olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla kavramsal ve kuramsal çerçeve dil, din dili ve din eğitimi bilimi ilişkisi üzerine kurgulanmıştır. Giriş bölümünün ardından ikinci bölümde bu çerçeveye dair gerekli alt yapı ve bağlantılar oluşturulmuştur. Birinci başlıkta dilin tarihi hakkında kısaca bilgi verilmiştir. Dilbilim çalışmalarından dil felsefesine geçiş ve bunun düşünce/bilim dünyasına etkileri dil ve felsefe başlığı (ikinci başlık) altında ele alınmıştır. Üçüncü başlıkta dil, düşünce ve kültür ilişkisi yer yer eğitime işaret eden bir bakışla incelenmiştir. Ardından din dili felsefi temelleriyle analiz edilmiş, tartışma alanı netleştirilmeye çalışılmıştır. Bu analiz ışığında din dili konusunda yapılan çalışmaların arka planında yer alan köklü bir yorum geleneğine/hermenötiğe ulaşılmıştır.

Üçüncü bölümde, ülkemizde de inceleme zemini oluşmuş bazı din eğitimi paradigmalarına tesir eden bir konu olan hermenötik incelenmiştir. Birinci başlıkta hermenötiğin tarihi bağlamı ve tanımı sorgulanmış, felsefi hermenötik özelinde sınırlandırılmıştır. Felsefi hermenötik ve eğitim ilişkisi bu bölümün ikinci başlığıdır. Üçüncü başlık ise birinci bölümle bağlantılı biçimde hermenötik, din dili ve din eğitimi olarak daraltılmış, dördüncü bölüm için alt yapı oluşturulmuştur.

Felsefi hermenötiğin eğitim yaklaşımlarına dil, anlama ve yorumlama eksenindeki tesiri dördüncü bölümde ele alınmıştır. Felsefi hermenötik bir bakışı esas aldığı düşünülen din eğitimi yaklaşımları bu bölümün ilk başlığında örneklendirilmiştir. İkinci başlığında ise ülkemizdeki etkileri incelenerek tartışılmıştır. Böylelikle din eğitimi bilimi çatısı altında din dili tartışmaları görünür bir alana taşınarak yeni araştırmalar için yeni bir tartışma zemini oluşturulmaya çalışılmıştır.

Dil, düşünme ve anlamaya dair yapılan bir araştırmanın sınırlarını çizmek oldukça güçtür. Din dili ve din eğitimi ilişkisine dair konuşurken karşımıza çıkan hermenötik tarihi neredeyse Batı düşünce tarihinin tamamını kapsayan zenginliktedir. Bu çalışmanın elbette din eğitimi bilimi bağlamında bu konuda nihai bir söz söyleme/norm koyma gibi bir iddiası yoktur. Çalışmada temas edilen bazı problem alanlarının Batı eğitim tarihiyle bağlantılı olduğu da malumumuzdur. Öte yandan bu yaklaşımların

çeşitli biçimlerde klasik, analitik ya da eleştirel eğitim felsefelerini etkilemiş olduğunu, bu felsefi temeller üzerine kurulan eğitim teorilerinin, hedeflerin ve uygulama prensiplerinin öğretim programlarına küresel bağlamda yansımaları ve çoğulcu etkenleri göz ardı etmemek gerekir.

Dikkat çekilmek istenen bir diğer nokta ise bu çalışmanın din dili, dil, hermenötik ve din eğitimi bilimi bağlantısını araştırırken kendisinin de felsefi hermenötik bir döngü üzerinde kurgulanmış olduğudur. Dolayısıyla bu araştırma felsefi hermenötiğin temelinde yer alan ötekini tanıyarak kendilik bilincini güçlendirme argümanını bizzat kendi bütünlüğünde de göstermeye çalışır. Bunu yaparken elbette bazı sınırlar çizmek zaruridir. Din dili ve hermenötik kavramlarının felsefi kökenine ve uzantılarına genel olarak -kısaca- yer verilerek eğitime dair sınırlandırılmıştır. Hermenötik konusunda ise teolojik hermenötik (metin odaklı hermenötik) araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Bu araştırmada -eğitim yaklaşımlarında daha çok düşünme eğitimi formunda yer alan- felsefi hermenötik ve dil ilişkisine yer verilmiştir. Din eğitimine dair çıkarımlar yaparken örgün eğitim ve zorunlu DKAB dersi öğretim programlarına esas yaklaşımlar dikkate alınmıştır. Batı'dan verilen örnekler çoğunlukla İngiltere özelinde yürütülmüş projeleri kapsamaktadır.

1.4. İlgili Çalışmalar

Yukarıda konusu, problemi amacı, önemi, yöntem ve sınırları üzerinde durulan bu tezde, din eğitimi bilimi din dili bağlamında incelenmekte aynı zamanda bu ilişkide ön plana çıkan felsefi hermenötiğin diyalojik uzantıları eğitim ve din eğitimi bağlamında açığa kavuşturulmaya çalışılmaktadır. Bu nedenle, yapılmış tez çalışmaları incelenirken hem din dili hem de felsefi hermenötik/ hermenötik/ yorumbilim anahtar kelimeleri ayrı ayrı esas alınmıştır. İlk olarak 1995-2025¹ yılları arasında din dili konusunda yürütülmüş tez çalışmaları (felsefe ve din bilimleri özelinde) incelenmiştir. Çalışmaların çoğunun din felsefesi bilim dalında hazırlandığı görülmüştür. Bu çalışmalar; din dilinin mahiyetinin, mantıksal statüsünün, dil felsefesi ve dil yaklaşımları ile olan ilişkisinin, bazı dil felsefecilerinin (Alfred Jules Ayer, Ludwig Wittgenstein, William Alston, John Hick, Paul Tillich, D.Z. Philips, Ernst Cassier, Jean Searle) ve bazı düşünürlerin (Farabi, İbni Sina, Gazali, Nasr Hamid Ebu Zeyd, İbn Rüşt, Thomas Aquinas, Musa b. Meymun vb.) din dili ve teolojik dil görüşlerinin incelenmesini, sembolizm ya da dil oyunları gibi yaklaşımların değerlendirilmesini konu edinmiştir. Bu konudaki çalışmaların (tespit edilebilen otuz altı çalışmanın) on tanesi doktora tezi iken çoğunun yüksek lisans tezi olduğu

¹ Çalışmaların genel itibarıyla 1995 ve sonrasında hız kazandığı görüldüğünden otuz yıllık periyot (1995-2005) tercih edilmiştir.

görülmüştür. Temel İslam Bilimleri alanında da din dili konulu çalışmalar yapılmış olmakla beraber sınırlarımız gereği inceleme dışı tutulmuştur.

Felsefe ve din bilimleri çatısı altında hazırlanmış “din dili konulu/başlıklı” tezleri din eğitimi özelinde sınırladığımızda ise karşımıza çıkan çalışmaların tamamı yüksek lisans tezidir. Toprakoğlu, “Din Eğitiminde Din Dili” başlıklı yüksek lisans tezinde dilin daha çok iletişim yönü üzerinde durmuş, din dilini dini iletişim dili olarak incelemiştir. Din dilinin duygular ve algılar üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasının büyük ölçüde iletişim becerilerine dönük literatür incelemesine dayandığı ifade edilebilir (Toprakoğlu, 2019). Demir, “Ortaokullarda Görev Yapan DKAB Öğretmenlerinin Din Dili Hakkındaki Görüşleri: İstanbul-Ataşehir Örneği” başlıklı çalışmasında ortaokullarda görev yapan DKAB öğretmenlerinin din dili hakkındaki görüşlerini karma bir yöntemle incelemiştir. Bu çalışmada, ağırlıklı olarak, öğrencilere dini bilgilerin aktarımında gelişim dönemlerine uygun ilgi çekici yöntemlere olan ihtiyacı vurgulamaktadır (H. G. Demir, 2023). “Post-modern Dönemde Gençlerde Din Dilinin Deistik Eğilimlere Etkisi” başlıklı bir diğer yüksek lisans tezinde ise Dilli tarafından dil paradigmaları çerçevesinde gençlerin dini yönelimleri incelenmiştir. Ayrıca, din dilinin tutumlara olan etkisi araştırılmıştır. Anket çalışması ile nicel yürütülen bu tezde din dilinin gündelik dil çizgisinde ele alındığı görülmektedir (Dilli, 2023).

Karaziyan, yaygın eğitim bağlamında din dilini konu edinen “Dini İletişim ve Din Dili Bağlamında Diyanet İşleri Başkanlığı Hutbelerinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde, Diyanet İşleri Başkanlığının 2018-2022 yılları arasındaki hutbelerini konu, içerik ve üslup temalarıyla dini iletişim yetkinliği çerçevesinde incelemiştir (Karaziyan, 2024). Doğan, “Kur’an-ı Kerimde ‘Ey İnsanlar’ Hitabı ile Başlayan Ayetlerin Din Eğitimi ve Dini İletişim Açısından Tahlili” başlıklı yüksek lisans tezinde din dili yerine dini iletişim ifadesini tercih etmiştir. Doğan, bu çalışmasında, dini iletişimde kullanılması uygun olacak dil, üslup, ilke ve esasları doküman analizi ile incelemektedir. Netice itibarıyla Kur’an-ı Kerimin sunduğu evrensel mesajlar ile iletişim yetkinliğinin din eğitiminin hedeflerine ulaşmasındaki önemine vurgu yapmaktadır (E. Doğan, 2024).

Din eğitimi bilimi çatısı altında olmasa da felsefe ve din bilimleri anabilim dalında yürütülmüş bazı çalışmalar da din eğitimi bağlamında dikkat çekmektedir. Örneğin Kesenci “Milli Sinemada Din Dili: Yücel Çakmaklı Filmografisi Örnekliği” başlıklı yüksek lisans çalışmasında din dilini tutumların dile getirilişi olarak ele almış dua, tövbe, şükür gibi ifade biçimlerini filmler üzerinden incelemiştir (Kesenci, 2017). Bir diğer örnek ise Mutlu tarafından hazırlanmış “Din dili ve Din Dilinin Psikolojik İşlevleri” başlıklı yüksek lisans tezidir. Mutlu, din dilinin inşa edici, duygusal ve dönüştürücü işlevlerini psikolojik temelde araştırmıştır. Çalışmada söylemin değişmesi ile tutumun ve bilişin değişeceği tezi ileri sürülmüştür (Mutlu, 2024). Bu çalışmalara ve din eğitimi bilim dalında olup yukarıda adı geçen çalışmalara bütüncül bakıldığında din dilinin dini iletişim becerisi ve pragmatik işlevi üzerinde

yoğunlaşan bir kullanımı olduğu görülmektedir. Din dilini, felsefi temellerinden yola çıkarak eğitimin düşünme, anlama ve yorumlama yönüne işaret eden/tartışan bir teze -gözden kaçırılmadıysa- rastlanmamıştır.

Analitik dil felsefesi ve Kıta Avrupası dil yaklaşımı büyük ölçüde ayrı alanlar gibi görünse de- 2.Bölümde de yer verileceği üzere- dil çalışmalarını ve din dili tartışmalarını sürdürürken zaman zaman beraber ele alınması gerekmektedir. Ancak araştırmamız özelinde Kıta Avrupası geleneğine ve felsefi hermenötiğe daha yakın bir incelemeye ihtiyaç duyulmuştur. Zira din eğitimi bilimini eleştirel düşünme, anlama, yorumlama becerileri ekseninde düşündüğümüzde felsefi hermenötiğin yapı taşları açıkça görülmektedir. Bu nedenle araştırmamızın literatür haritasında hermenötik başlığına ayrıca yer verilmiştir. Yapılan taramada hermenötik konusunda farklı disiplinlere ait çok sayıda yüksek lisans ve doktora tezi olduğu görülmüştür. Bu tezler; edebiyat, hukuk, dil/çeviribilim, uluslararası ilişkiler, teoloji/temel İslâm bilimleri, felsefe, felsefe ve din bilimleri, sosyoloji, sanat, iletişim, mimari, tarih, tiyatro ve gazetecilik alanlarında hazırlanmıştır. Ayrıca felsefi hermenötik geleneğinde ön plana çıkan bazı isimlerin (Hans G. Gadamer, Paul Ricoeur vb.) görüşleri çerçevesinde de çok sayıda çalışma vardır. Araştırma sınırları gereği bu alandaki çalışmalar kapsam dışı bırakılmış sadece felsefe ve din bilimleri anabilim dalı bünyesinde hazırlanan ve eğitim bilimlerine ilişkin olduğu düşünülen çalışmalar incelenmiştir.

Böyle bir sınırlama sonrasında sayının oldukça azaldığı görülmektedir. Sejdini tarafından hazırlanan “Hermenötiğin Felsefi Temelleri” başlıklı yüksek lisans tezi felsefi hermenötik konusunda Almanca literatürden faydalanılarak hazırlanmış eski çalışmalardan biri olarak kabul edilebilir (Sejdini, 2000). Yine felsefe ve din bilimleri alanında “Modern Türk Düşüncesinde Felsefi Hermenötik Bilincin Gelişimi” başlıklı doktora tezinde Kahraman, düşünce geleneğimizin seyrini incelemekte ve felsefi hermenötiğin tesirinin diyalojik eksende olduğunu tespit etmektedir (Kahraman, 2012). Gümüş, “Hermenötik Açından Din ve Tıp” başlıklı doktora çalışmasında hermenötiğin bilimsel kesinlik iddiaları karşısındaki duruşunu dikkate alarak hasta-hekim ilişkilerini değerlendirmekte, din ve sağlık arasındaki ilişkide yoruma dikkat çekmektedir (Gümüş, 2023).

Çeviribilim ya da dil eğitimi kapsamında yapılan çalışmalar haricinde eğitime yöneldiğimizde Taşdelen’in “Eğitim Hermeneutiği Sorunsalı Üzerine Felsefi Bir Araştırma” başlıklı doktora tezinde eğitim hermenötiğinin doğrudan inceleme alanına taşındığı görülmektedir. Söz konusu çalışmada, eğitim hermenötiğinin (ya da felsefi hermenötiğin eğitime bakan yönü demek de uygun olabilir) anlamayı etkin hale getirmeye çalışan ontolojik ve epistemolojik bir yaklaşım olarak tespit edildiği görülmektedir (Taşdelen, 2006). Eğitimde bazı kavramların somutlaştırılması ve metafor oluşturulabilmesini nicel bir yöntemle inceleyen Soydaş “Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersinde Edindikleri Demokrasi ve Demokratik Yaşamla İlgili Kavramlara İlişkin Oluşturdıkları Metaforların

Hermeneutik Yaklaşımla İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezini hermenötik bir yaklaşım çerçevesinde sürdürmüş, hermenötiği yazılı ifadelerden anlam çıkarma yöntemi olarak ele almıştır (Soydaş, 2010).

Din eğitimi bilimi alanında yapılan çalışmaların taranmasında ise yine doğrudan konumuzla bağlantılı olmamakla beraber felsefi hermenötik zeminde din eğitime dair yapılan az sayıda çalışma bulunmaktadır. Kronolojik olarak inceleyecek olursak Zengin, “Din Eğitiminin Bir Hedefi Olarak Anlama” başlıklı doktora tezinde, anlamının felsefi, teolojik ve eğitimsel temellerini belirlemeye çalışarak din eğitimi için bütüncül bir anlama yaklaşımı önermiştir. İnsan bütünsel-bağlamsal yaklaşım olarak ifade edilen bu modelde metnin bağlamı ve insanın bütünlüklü varlık yapısı göz önünde bulundurulmuştur. Yaklaşımın temellerini Gadamer’in anlamaya ilişkin görüşleri, Kur’an araştırmaları ve bütünsel eğitim yaklaşımı oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın düşünsel temellerinde Gadamer’in felsefi hermenötiğini görmek mümkündür (B. Zengin, 2018). Gadamer’in felsefi hermenötiğinin esaslarından biri olan tecrübe anlayışı ile Dewey’in tecrübe anlayışını din eğitimi bağlamında, felsefi ve karşılaştırmalı olarak inceleyen Bağcı, iki filozofun büyük ölçüde farklı yaklaşımları olduğunu tespit etmiştir. “Dewey ve Gadamer’in ‘Tecrübe’ Anlayışlarının Din Eğitimi Açısından Felsefi Olarak İncelenmesi” başlıklı bu doktora çalışmasında söz konusu filozofların tecrübe anlayışlarının faaliyet ve disiplin olarak ne anlama geldiğine ulaşılmaya çalışılmıştır (Bağcı Fakioğlu, 2019). “Din Eğitiminde Bibliyoterapinin Bir Yöntem Olarak İmkânı” başlıklı yüksek lisans tezinde Çınar, bibliyoterapinin din eğitiminde kullanım çerçevesini sorgulamış, bibliyoterapiyi hermenötik din eğitimi yaklaşımıyla, anlama ve içgörü bağlamında ilişkilendirmiştir (Çınar, 2019).

Gülşen, dünya genelinde anlatı temelli eğitim çalışmalarına dikkat çektiği “Din Eğitiminde Anlatı” başlıklı doktora tezinde, dil ve hermenötik ilişkisinin eğitim çalışmalarındaki somutlaşmış halini oldukça önemli bir adımla alana taşımıştır. Anlatısal din eğitimi modern bir çalışma alanı gibi görünse de kökleri insanlık tarihine kadar uzanmaktadır. Gülşen, hem bu köklü geleneği hem de bugünü öne çıkan yönleriyle incelediği bu tezde, hermenötiğin gerek tarihçesi gerekse tesir alanıyla ilgili aydınlatıcı bir bakış açısı sunmaktadır (Gülşen, 2023). Ayrıca bu çalışmalar dışında eleştirel din eğitimi konu edinen tezlerde (Serinsu, 2024; Teltik, 2021) doğrudan ya da dolaylı biçimde felsefi hermenötiğe temas edilmektedir. Bu incelemelerde görüldüğü üzere, din dili/dil ve hermenötiği din eğitimi yaklaşımlarının felsefi temelleri bağlamında doğrudan inceleyen bir tez çalışmasına rastlanmamıştır. Bu yönüyle, bu tezin ülkemizde ilk çalışma olma girişimini göz önünde bulundurmak gerekmektedir.

Tezler dışında kalan makale, kitap, bildiri vb. çalışmalar incelendiğinde benzer bir tablo karşımıza çıkmaktadır. Türkiye’de din eğitimi biliminin kurucusu olarak kabul edilen Beyza Bilgin’in ilk çalışmalarından itibaren dil konusu din eğitiminin temel çalışma alanlarından biri olarak kabul edilmiştir. Bilgin’in dil yaklaşımı; sevgi temelli, yeri geldiğinde açıklayıcı-bildirici yeri geldiğinde

inandırıcı-sevdirici, samimi, sürekli gelişen bir din/eğitimi dili çizgisindedir. Ona göre dine dair konuşma olmadan din öğrenimi gerçekleşmez (Önder, 1997, ss. 94-96). Din Eğitiminin bilimleşme sürecindeki ilk çalışmalarında sayılabilecek bir diğer girişim 8-10 Nisan 1988 tarihli Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Seminerinde Mualla Selçuk tarafından sunulmuş “İlköğretimde Din Dili ve Sembolik Anlatım” isimli bildiridir. Sembolik olarak kabul edilen din dilinde yer alan mecaz ve benzetmelerin kavranması, Selçuk’a göre, oldukça önemlidir. Ayrıca yetişkinlerin diline yerleşen dinî kavramların öğrenciler için yeni olabileceği, kavram bilinmeksizin yapılacak eğitim öğretim faaliyetinin amacına ulaşmayacağı vurgulanmaktadır. Çalışmanın yapıldığı tarih itibarıyla ilkokullarda branş öğretmenleri yer almadığı için sınıf öğretmenleri tarafından okutulan din derslerinde yaşanan sıkıntılar söz konusu edilmiştir. Dini bilgilerin -hatta ayetlerin- anlatımında çocukların günlük hayatta yaşadıkları, tecrübe ettikleri olaylardan yola çıkarak benzetim kurma yöntemi önerilmiştir. Ayrıca sadece bilişsel olarak değil duygusal olarak da kavramanın sağlanabilmesi amaçlanmaktadır. Böylelikle anlamlı bir öğrenme sağlanacaktır. Hayatın tümünde sembolik anlatımların olduğu ve bunun zenginlik olarak kavranması önemlidir. Son olarak Stuart Lee’ye atıf yapan Selçuk, dini metinlerin hazırlık yapılmadan çocuklara aktarılması halinde çocuğun din dilindeki ifadeyi basit ve anlamsız bulabileceğini, dolayısıyla düşüncesinin bu aşamadan öteye geçemeyeceği tehlikesine dikkat çekmektedir (Selçuk, 1991).

Din eğitimi ve din dili başlığını kullanmış çalışmalardan biri de Çetin’in makalesidir. Bu çalışmaya göre dil, düşünceyi aktarma aracıdır. Çetin, Cicero’ya atıfla, dili düşüncelerin kostüm giymiş hali olarak nitelemiştir. Bilginin aktarım şekline dikkat çekerek düşüncelerin ancak etkili dil yoluyla doğru olarak aktarıldığını ifade etmiştir. Devamında dini kavramların küçüklükten itibaren çocuklara öğretilmesinin önemine vurgu yapmış, kavramların düşünceyi şekillendirdiğine değinmiştir. Dilin semiyotik özelliklerine de değinen Çetin, kaba üsluptan kaçınmayı ve din eğitiminde ana dile önem verilmesini önermiştir (Çetin, 2007).

Din dilinin kapsamlı bir alan olduğuna vurgu yapan Aybey ise konuyu İslam din eğitiminin aktarımı ve kullanılan kavram ve terimlerin anlaşılabilirliği olarak sınırlandırmıştır. Aslında bu çalışma din eğitimi bilimine vurgu yaparak başlamış ancak dinin aktarımında seçilecek kavramlar olarak -yöntem bağlamında- devam etmiştir. Bu çalışmaya göre, temel mirasın aktarıcısı olarak görülen din ve dil ayrılmaz bir bütündür. Zira din dil ile ikrar olduğundan iyi bir din eğitimi de asli özellikleri korunmuş bir din diliyle mümkündür. Din dilinin uhrevi bir hayatı merkeze alan özelliğini vurgulayan Aybey’in, dünya hayatını din dilinin kapsamı içerisinde görmemesi dikkat çekicidir (Aybey, 2018, s. 171). Çalışmanın ilerleyen bölümlerinde, doğru bir dille yapılacak din eğitiminin nasıllığına vurgu yapan Aybey, açık ve anlaşılır olan kaba ve korkutucu olmayan bir din dili önermektedir (Aybey, 2018, ss. 173-179). Bu makaledeki yaklaşımda iletişim becerilerinin merkeze alındığı düşünülürse, din eğitiminin bilimselliğinden öte dinin aktarımında gelişim dönemlerini dikkate alarak kullanılacak yöntemleri

sorgulayan bir çalışma ile karşı karşıya olduğumuz ifade edilebilir. Genel çıkarımı ise daha çok dilin psikolojik etkisi ile ilişkilidir.

05-06 Mayıs 2018 tarihinde pek çok akademisyenin katılımıyla Balıkesir Cunda’da gerçekleştirilen “Din Anlatımında Din Dili” çalıştayında yer alan tebliğler incelendiğinde, çoğunlukla, güncellenebilir din dilini (kısmen) öneren, iletişim becerilerine atıf yapan, dinin psikoloji ve sosyoloji ye ait kavramlarla konuşturulmasını din dili için bir ihtiyaç olarak gören metinlerin yer aldığı görülmektedir Her ne kadar bilimsel çalışmalarda bir kavramın farklı bağlamlarda kullanılabilirliği mümkün olsa da genel bir çatının çizilmesi yapılan çalışmaların tutarlılığı açısından faydalı görülmektedir. Bu çalışmada da bilimsel olarak din eğitiminde din dilinin neyi karşıladığından ziyade günlük yaşam içerisinde din hakkında konuşurken kullanılan iletişim yeterliği söz konusu edilmekte, bu çerçevedeki sorular/sorunlar tartışılmaktadır (Bayyığıt ve diğerleri, 2018).

Din eğitiminde etkili iletişimi ve iletişim diline dair hususiyetleri oldukça kapsamlı ele alan çalışmasında Koç, din eğitiminin verimli olması için iletişim ve dini iletişim sürecinin unsurlarına yer vermiştir. Sözlü iletişim kadar sözsüz iletişimin de önemine dikkat çeken Koç, dini iletişim engellerini tespit ederek etkili iletişim ilkelerini tasnif etmiştir. Bu çalışmada dinî iletişimin etkili olması için temel ilkeler; *niyet tutum ve davranışlarda samimi olmak, yeterli bilgi ve beceri sahibi olmak, muhataba değer vermek, motifleri yerinde ve yeterince kullanmak, yumuşak ve zarif olmak, kolaylık ve tedriciliği ön plana çıkarmak, sabırlı, hoşgörülü ve umutlu olmak, sevgi, merhamet ve af yolunu tutmak, denge/orta yol gözetmek* şeklinde sıralanmıştır (A. Koç, 2016). Koç, bir başka çalışmasında ise bu temel ilkeleri Hz. Peygamber’in örnekliği üzerinden onun etkileyici dil ve üslubunu da vurgulayarak incelemiştir (A. Koç, 2019). Kısaca, Koç’un çalışmalarında sevgi ve kabul dilinin geliştirilmesi ile din eğitiminin etkinliğinin artırılmasına (A. Koç, 2012) olan ihtiyaç dile getirilmektedir.

“Din dili” ifadesi aynı zamanda bir davet dili (Aktaş, Aydın, Atsız ve Subaşı, 2021) olarak da kabul edilmektedir. Kur’an’ın -lügati aşan- mucizevi dili (Sâ’î, 2021) ve Hz.Peygamber’in iletişim yetkinliği din ve davet dili olarak çok sayıda/çok yönlü araştırmalara konu olmuştur. Çoğunlukla üslup, hitabet ve iletişim yetkinliğine işaret eden bu çalışmalar dini iletişimin hassasiyetini vurgulamakta, din eğitiminin temelinde dini iletişimin bulunduğunu ifade etmektedir.

Görmez, gençlere hitap ederek pedagojik bir üslupla kaleme aldığı bir çalışmasında “din dilimizin temel sorunları” başlığı altında altı problem alanı tasnif etmiştir. Bu sorunlar; *din-insan ilişkisi, din-dünya ilişkisi, din-akıl ilişkisi, din-bilim ilişkisi, din-kültür ilişkisi, din-ahlak ilişkisidir*. Bu konularda yanlış söylemlerin sorunlu bir din anlayışını beraberinde getirdiğini ifade eden Görmez, bu problem alanlarının dille ilgili doğru seçimlere ihtiyacı olduğunu belirtmiştir (Görmez, 2019).

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi 1.Uluslararası Din ve İnsan Sempozyumu “Din, Dil ve İletişim” konusu ile farklı disiplinlerin bakış açılarını bir araya getirmiştir. Sempozyumun bildirileri kabaca incelendiğinde din eğitimi bilimi çatısı altında değerlendirilebilecek çalışmaların çoğunlukla dini iletişime kısmen de kavram öğretimine dayandığı görülmektedir. Din dilinin inşasına işaret eden çalışmalarda İslami söylem referans alınmış, Hz. Muhammed’in ve Hz. İbrahim’in iletişim üslubu incelenmiş, Kur’an-ı Kerim duygudaşlık sağlamaya yönelten dili hakkında çıkarımlara yer verilmiştir. Ayrıca din hizmetleri konusunda ikna edici bir iletişim, DKAB derslerinde ahlaki söylem ve kavramlar, din eğitimi için etkili iletişim becerileri, çocuklarda din dilinin oluşturulması ve din dili-dindarlık ilişkisi konusundaki tespitler paylaşılmıştır (Araz, Yavuz ve Çakan, 2019).

Çocukların değer dünyasının şekillenmesinde çizgi filmlerin etkisinin tartışıldığı çalışmada Kaya ve Atuk, gelişim dönemleri ve değer gelişimi bağlamında çizgi filmlerin din eğitiminde işlevini din dili özelinde incelemiştir. Din dilinin yok sayılması ya da dini yaşamı hatırlatan unsurların örtülmesi temel bir problem alanı olarak tespit edilmiştir. Çalışmada, din öğretiminde görsel ya da işitsel araçlarla iletilen mesajların taşıdığı dinî unsurlar din dili olarak tanımlanmaktadır (Kaya ve Atuk, 2020). İletişim ve medya çalışmalarında da din dili tabirinin kullanıldığı ve iletişim bağlamında önemsendiği görülmektedir. Sosyal medyada/geleneksel medyada oluşturulan içeriklerin dini iletişimi güçlendirecek biçimde ustalıkla kurgulanması gerektiği araştırma bulguları arasında sıklıkla yer almaktadır (İ. Kaplan ve Yüksel, 2023).

Türkiye Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından düzenlenen akademik programlarda da din dili konusu özellikle gençlerle iletişim ve din hizmetlerinin etkililiği bağlamında konu edilmektedir. “Türkiye’de Üretilen Dini Bilginin Din Hizmetlerine Katkısı ve Diyanet Akademisi Sempozyumunda” din dili, pedagojik dil kullanımı ve gençlerin dini tutum değişimlerine dair sorunlar ve çözüm önerileri çerçevesinde tartışmaya açılmıştır. Bu çalışmada da din dilinin dini iletişim becerisi olarak kullanıldığı görülmektedir.²

26-27 Kasım 2021 tarihlerinde “2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı” münasebetiyle düzenlenen Türkçe Şurasında din dili konusunu felsefi bir perspektifle mantıki açıdan değerlendiren Emiroğlu, dini hitabette (vaizlik özelinde) din dilini incelemiştir (Emiroğlu, 2022). İlk inceleme başlığı tutarlılıktır. Din dilini kullananların hitabette dikkat etmesi gereken hususlar; sentaktik (söz dizimi kuralları), semantik (anlamsal) ve pragmatik (uygulama kaynaklı) olmak üzere üç başlıkta gruplanmıştır. Ayrıca dilin içeriği ile muhatapların hazır bulunuşluklarının aynı seviyede olmaması, beklentilere cevap vermemesi de şekil tutarsızlığı/kâl dili ile hâl dili arasındaki tutarsızlık olarak ifade edilmiştir. İçerik

² Söz konusu sempozyum hakkında bilgi şu web sitesinde yer almaktadır: <https://diyanetakademi.diyanet.gov.tr>

tutarsızlıklarında ise konu bütünlüğü ile kavram tanımlamalarında yapılan hatalara değinilmiştir. Konuşmanın üzerine inşa edildiği metinlerin sunulan bilgi ile uyumlu olmaması ise malzeme yanlışları olarak ifade edilmiştir. Konunun güncelleştirilememesi, sıralanamaması, akışın sağlanamaması ve plansızlık konunun işlenişinde yapılan hatalar olarak tasnif edilmiştir. Yine, konunun rasyonel bir zemine oturtulması, gerekçelendirilmesi ve temellendirilmesi hatasız bir hitap için gereklilik olarak ifade edilmiştir. Dilin kullanımındaki yanlışlar, genellemeler, kesin yargılar, klişe cümleler, konu dışılık, samimiyetsizlik, hissi davranışlar ve agresiflik, sunumda yapılan yanlışlar, din dilinin doğru kullanımında kaçınılması gereken unsurlardır. Ayrıca dini konularda kafa karışıklığının giderilmesi için analitik düşünmenin öğretilmesini öneren Emiroğlu, yeni din dilinin kurgulanmasının mezhep, tarikat ve cemaatler üstü olması gerekliliğini ifade etmiştir. Bu dili kullananların liyakatli ve tutarlı olmalarının önemini ayrıca vurgulamıştır (Emiroğlu, 2022, ss. 339-351). Bu çalışmanın da mantıki çerçeveden yola çıkarak pratik alanda dilin kullanım yöntemine temas ettiği görülmektedir.

Aynı şura kapsamında kaleme alınan bir diğer eserde, din dilinin sözlü boyutu üzerinde durulmuş ve bilhassa camide yürütülen din hizmetlerinin diline işaret edilmiştir. Mehmet Akif Ersoy’a atıfla dil ve dinin birbirinden ayrılmaz mukaddesliğine vurgu yapan yazar, özellikle üslupla ilgili sorunlara dikkat çekmiştir. Sesi kullanma, dile hakimiyet, kelime yeterliliği, Türkçenin özenli kullanımı, yargılayan, sorgulayan korkutan bir üslubun tercih edilişi, sahabe dönemine atıflar yaparken bugünden uzaklaşma, niçinin açıklanmaması gibi problemler din dili bağlamında değerlendirilmiştir. Kucaklayan, müjdeleyen, birleştirici bir dil çözüm olarak sunulmuştur (Özçelik, 2022).

Sadece din eğitimi alanında değil din felsefesi dışındaki disiplinlerde yapılan çalışmalarda da din dili ifadesinin kullanımı açıklama ihtiyacını da beraberinde getirmektedir. Örneğin “Hakikati İnşa Aracı Olarak Din Dili” başlıklı makalesinde Erkan, sosyolojik bir çerçeveden bakarak din dilini “*dilin dinî söylem, ifade ve terimlerle birlikte herhangi bir dinî oluşum ve grubun inanç ve düşüncesi bakımından işlevsel olarak kullanılması*” olarak ele aldığını belirtmiştir (Erkan, 2014, s. 169). Toplumsal yapı ile dilin bağıllığı üzerine temellendirilmiş bu çalışmada din dili “*dilin sürekli din ve dini bir alan için kullanımı*” olarak tanımlanmıştır. Dil ve dinin ayrılmaz bütünlüğüne vurgu yapan bu çalışmada, yapısalcı bir bakış açısıyla bakıldığında da dilin arkasındaki yapının din ve kültür olduğu ifade edilmektedir. Din dilinin zihniyet inşa etme ve yönlendirme özelliğine de dikkat çekilmiştir. Dil sayesinde düşünce ve bilgi üretimini değere dönüşebileceği ve dolayısıyla dünya inşa edilebileceği vurgulanır. Dini grupları da bu dil bir araya getirecektir. Ayrıca Erkan, dilin/söylemin sürekli dönüşümüne de vurgu yapmıştır (Erkan, 2014).

Gerçeklik ve bilginin algılanma/ifadelendirme boyutunu din dilinin mahiyeti bağlamında tartışan Cebeci din dilinin felsefi statüsünü esas almaktadır. Bu yönüyle diğer çalışmalardan ayrıştığını söylemek mümkündür. Cebeci’ye göre, din dilinin dini tutuma yönelme bilincini uyandıran fonksiyonu

olduğu gibi dini iletişim fonksiyonu da vardır ve iletişim fonksiyonu eyleme sevk etmek için yeterli değildir. Din diline eğitim ve öğretim için kullanımında iletişim yetkinliğinden daha fazla bir beceriye işaret etmesi bağlamında Cebeci'nin makalesi dikkat çekicidir (Cebeci, 2004).

Kendini bilmenin/kendilik bilincine ulaşmanın /sağlıklı bir benlik algısı geliştirmenin bütüncül bir gelişimle mümkün olduğu genel çıkarımından yola çıkan ve din eğitimi (bireyci olmadan) birey oluşun imkânı açısından değerlendiren Öz, din dili konusunda yöntem harici değerlendirme yapmış din eğitimcilerindendir. Din eğitimi ve birey oluşun imkânı arasındaki kuvvetli ilişkiyi araştırdığı çalışmasında dili sadece yöntem için araçsallaştırmaktan öte bir alanda değerlendirmiş içerik alanındaki yerine dikkat çekmiştir. Müslüman bir bireyin dünyayla olan ilişkisinin, yaratılış gayesinden uzaklaşmadan dünyada kendisine yer ve imkan tanıyabileceği bir anlamlılığa ulaşması bakımından din eğitimi ve dil ilişkisine vurgu yapmıştır (Öz, 2020, s. 286).

Kısaca ifade etmek gerekirse, ülkemizde din eğitimi ve din dili bağlamında yapılan çalışmalar çoğunlukla dilin pragmatik/işlevsel/bildirişim yönüne işaret etmektedir. İletişim becerilerini esas alan bu çalışmaların yanı sıra yorumlayıcı veya eleştirel din eğitimi araştırmalarında, anlama temelli çalışmalarda, dinden öğrenmeyle bağlantılı kavram öğretimi esas alan çalışmalarda (Selçuk, 2023), din/ahlak/sembol okuryazarlığı gibi becerilerin araştırılmasında (Furat, 2012; Su, 2023; Tekin, 2022) din dili ve hermenötik bağlantısına kısmen rastlamak mümkündür. Bütünüyle din dili ve hermenötiğin din eğitimindeki yerini araştıran ve felsefi bağlantılarının izini süren bir eser (ülkemiz özelinde) tespit edilememiştir.

2. BÖLÜM

DİL, DİN VE DİN DİLİ

Bir bilim dalı, büyük ölçüde, kendi kavramlarıyla konuşması ile bilimsel bir yapıya kavuşur. Zira insan için kimliğin “insanı başka kimseye benzemez kılan” (Maalouf, 2000, ss. 15-16) unsurların toplamı olduğundan mülhem; bir bilim dalının da pek çok disiplinden beslenerek, kendi kavramlarıyla bilimsel kimliğini geliştirdiği/şekillendirdiği söylenebilir. Öte yandan tanımların ve kavramların indirgemeci biçimde tesirinde kalmak da zaman zaman eleştirilen bir yaklaşım olmuştur. Bir kelimenin ya da terkinin kullanıldığı bağlam içerisinde şekilleniyor oluşu aynı görünen ancak farklı gerçekliklere işaret eden kavramların olabileceğini de düşündürür. Ayrıca düşünce tarihi bir bakıma kavramların serüveni ile şekillenmektedir. Özlem’e göre hiçbir kavram ilk tanımlanışında yüklendiği anlamı sabit/değişmez biçimde koruyamaz (Özlem, 2016, s. 12). Dolayısıyla dilin toplumsal olaylara bağlı olarak dönüştüğü gibi kavramlar da değişebilir/dönüşebilir ya da yeni alt anlamlar yaratabilir. Bu nedenle kavramları tanımak, bağlamlarını görmek, yeni bağlamları netleştirmek bir bilim dalı için yol haritası niteliği taşır. Dilden, anlama ve yoruma doğru ilerleyecek çalışmamızın bu bölümünde, kısaca, dilin ne olduğu, tarihi ve düşünce ile olan ilişkisi kavramsal olarak değerlendirilecektir. Ardından “din dili”nin tarihi, felsefi, kavramsal çerçevesi belirlenmeye çalışılacaktır.

2.1. Dilin Tarihi

Dilin kökenine dair sorular Batı’da yürütülen bilimsel çalışmaları zorlamış ve çok sayıda teori üretilmiştir. Dilin tam olarak ortaya çıkışı, günümüz dünyasında dillerin sayısı, dillerin kökeni, insanın bilişsel gelişimi, düşünce ve kültürle olan ilişkisi uzun süre bilim insanlarını meşgul etmiş/ etmektedir. Felsefenin, antropolojinin, dilbilimin/linguistiğin, psikolojinin, sosyal bilimlerin/insan bilimlerinin ve iletişim bilimlerinin temel olgularından biri olan dilin, din ve eğitim çalışmalarıyla da doğrudan ve kuvvetli biçimde bağlı olduğu düşünülmektedir.

Dil canlıların basitçe iletişim kurmasından çok daha fazlasıdır. Bu nedenle dille ilgili çok sayıda tanım yapılmıştır. Fischer’e göre, evrensel bağlamda, dil “*canlılar dünyasının ilişki ağıdır*”. Bunun dışında yapılan sayısız tanımla dile insanlar tarafından bazı sınırlamalar getirildiği ifade edilebilir. Bu tanım her ne kadar tüm canlıları kapsıyor olsa da dil deyince ilk akla gelen insan dilidir (Fischer, 2022, s. 2). Başka bir ifade ile dil “*yalnızca bir iletişim dizgesi*” değildir. Dilin ne olduğuna dair kısa bir tanım vermek oldukça güçtür. Bunun yerine kavramlarına, bağlamlarına bakarak anlamlı bir sonuca ulaşmak mümkündür (İnan, 2018, s. 4).

Dilin bilimselleşme sürecinde gerek konuşma gerekse yazı dilinin gelişimine dair -zaman zaman tartışmalı- teoriler öne sürülmüştür ve bu teoriler sürekli geliştirilmiştir.³ Aslında hangi gözle bakıldığı da bu teorilerin/fikirleri anlamlı kılan bir husustur. Bir antropoloğun tespitleri/yorumu ile, dilbilimcinin yorumunun bir eğitimcinin yorumundan farklı olması doğaldır. Öte yandan eğitim tarihinin insanlık tarihine dayanan düşünsel temellerinin bu teorilerden tamamen yalıtılmış olarak oluştuğunu söylemek de anlamlı olmayacaktır.

20.yüzyıl başları dilbilimi için önemli adımların atıldığı bir dönemdir. Leonard Bloomfield, dilbilimin diğer bilimlerle olan ilişkisini açıkladığı *Dil Araştırmalarına Giriş/ Dilbilime Giriş* isimli eserini, “*dilbilim insanın kendini gerçekleştirmesinde bir adımdır*” cümlesiyle bitirir (Bloomfield, 1914, s. 325; Fischer, 2022, s. 137). Dil, sadece doğuştan getirilen bir yetenek olarak görülmekten öte bir anlama sahiptir. Dilin bu anlamda incelenmesi, 19.yüzyılda ortaya çıkan modern dilbilimi için temel teşkil etmiştir. Dilbilimi sadece Avrupa’da değil dünyanın hemen hemen her yerinde yapılan çalışmalarla ilerlemiştir. William Jones tarafından geliştirilen “tarihsel olarak bağlantılı/ortak dil kökeni” tezi, uzunca bir süre dillerin birbirinin ürünü olduğu kabulünü değiştirdiği için önem arz etmektedir. Bu çalışmayla da bağlantılı biçimde Sanskritçe ve Batı geleneğinin harmanlanması 19.yüzyılın ikinci yarısında modern dilbilimini oluşturmuştur (Fischer, 2022, ss. 138-156). Kısaca ifade etmek gerekirse; *Ortaçağ’da pedagojik bir dilbilim, 18. yy.da felsefi dilbilim, 19. yy.da tarihsel dilbilim, 20. yy.in ortalarına kadar betimleyici dilbilim* yani tarihsel verileri dikkate almaksızın bir dilin o anki yapısının incelenmesi esastır (Fischer, 2022, s. 161).

20. yy.da en belirgin değişim İsviçreli dilbilimci Ferdinand Saussure (ö.1913) yaklaşımı ile gerçekleşmiştir. Saussure, yapısalcılığın dilbilimdeki kurucusu olarak kabul edilir. Saussure’a göre dile ilişkin araştırmalar yapılardan oluşan dil sistemini konu edinmelidir. Bu araştırmalar için bir sözcük ya da göstergenin⁴ söylenişi önemli değildir. Göstergeleri ayırtıran ilişkiler daha önemlidir (Cevizci, 2023a, s. 455). Saussure doğal dil/evrensel dil kapasitesi (langage), dil/kişinin dil sistemi (langue), söz/dilin pratik ifadeleri (parole) olarak üçlü bir dil yapısı kurmuştur (Saussure, 2006, s. 85). Söz ve dili birbirinden ayıran Saussure, dil’i araştırmalarının nesnesi olarak belirlemiştir. Ona göre dil (langue) satranç tahtasındaki taşlara benzer (Fischer, 2022, ss. 161-162). Satrançta belli kurallar vardır ve taşların

³ Tarihsel süreçle ilgili daha fazla bilgi için bkz: (Barnard, 2019; Bickerton, 2012; Fischer, 2022) Ayrıca dilin türeyişi hakkında bilim dünyasında tartışılan hipotezler hakkında bkz: (A. Altınörs, 2023, ss. 299-320)

⁴ Gösterge, “*kendisi dışında bir şeyin yerini tutan en küçük anlam birimidir*” (A. Altınörs, 2000, s. 37). Başka bir ifade ile “*Saussure’cü düşüncede kelime (imleyici) ile imlediği şey arasındaki ilişki*” göstergedir (Barnard, 2019, s. 176).

yapıldığı malzemenin değişmesi herhangi bir farklılık yaratmaz, asıl farklılığı yaratan dil sistemi dahilinde taşların diğerlerine bağlı olarak yer değiştirmesidir (Kayaalp, 2006, s. 26).

Dilbilim tarihi için Alman düşüncesinin etkisi oldukça önemlidir. Franz Boas (ö.1942) ve Edward Sapir (ö.1920), Wilhelm von Humboldt'un (ö.1835) dil bilimsel yaklaşımını izlemiştir. Edward Sapir, Amerikan bir dilbilimci olan Benjamin Lee Whorf'la (ö.1941) "Sapir-Whorf Hipotezi" olarak anılacak "Dilsel Görelilik Hipotezini" üretmiştir. Bu hipotez, dilin deneyimleri aktarmaktan ziyade, konuşanın deneyimlerini şekillendirdiğini ve dolayısıyla dünyayı düşünme ya da anlama biçimimizi belirlediğini ifade etmektedir (Cevizci, 2023a, s. 125).

İkinci Dünya Savaşı ve sonrasında dilbilimin uzantıları oluşmuştur. Bunlar; sözdizim, fonoloji, fonetik, semantik, semiyotik, lehçebilim, tarihsel dilbilim gibi alanlardır. Sonrasında dilbilim teorilerinde hızlı bir artış olmuştur. 1957 yılında ise önemli bir kopuş denilebilecek bir gelişme yaşanmıştır. Noam Chomsky "*Syntactic Structures*" isimli eserini yayınlayarak "*dönüşümlü üretici gramer*" kavramını öne sürmüştür. Chomsky ve dilbilim çalışmaları 20. yy.ın ikinci yarısı için önemli bir adım kabul edilir (Fischer, 2022, ss. 164-167). Geleneksel dilbilimciler (Sapir ve Boas fikirlerini devam ettirenler) betimsel dilbilimciler, Chomsky'yi takip edenler ise biçimsel dilbilimciler olarak anılmıştır. Biçimsel dilbilimciler betimsel dil bilimcilerle uzlaşmaya girmek gibi bir ihtiyaç hissetmemiş ve pek çok yeni teori üretmiştir. Biçimsel yaklaşımın, özellikle bilişimsel dilbilim konusunda önemli katkısı olmuştur. Doğal dili işleme olarak da bilinen bilişimsel dilbilim, dilbilim kuramları içerisinde en dinamik biçimde ilerleyenlerden biri haline gelmiştir. Görülüyor ki, dilbilim araştırmaları, temelinde olan diller gibi sürekli değişen/gelişen bir yapıdadır. Dolayısıyla dil kavrayışının potansiyeli de gittikçe zenginleşmektedir (Fischer, 2022, ss. 167-171).

Dil kökeni araştırmacıları dili, toplumun en değişken özelliklerinden biri olarak görür. Ayrıca geleceği ile ilgili öngörü yapmanın çok kolay olmadığını ifade ederler. Dil, yaşamdaki varoluşu tanımlayan, düşünceleri şekillendiren ve biçimlendiren, insana ait olanı bir bütün olarak mümkün kılan, akışkan bir yapıdadır. Öte yandan dilin aidiyet uyandıran kültürel birleştirici fonksiyonu da toplum için oldukça önemlidir (Fischer, 2022, ss. 216-226).

Dil ve düşüncenin kuvvetli bağlantısı ile sosyal yaşamın getirileri, dilin doğuştan bir yetenek olması ya da bir icat olması yönündeki ikili tartışmaları şekillendirmiştir. Bu durumu antropologların yetenek tasniflerine dayanarak açıklayan Bernard'a göre insan, kullanmaya hazır bir şekilde dile sahiptir. Ne tamamen bir içgüdü ne de tamamıyla bir icattır (Barnard, 2019, s. 168). Dolayısıyla dil yaşama/insana/varlığa kuvvetli biçimde bağlıdır, yaşama dair her unsurun hem sebeplerinde hem sonuçlarında vardır.

Dilin kökenine ve dilbilime dair çalışmalar dilin düşünceye de bağlı bu etkileşimli/dönüşümlü yapısı konusunda sözü büyük ölçüde dil felsefesine bırakmış gibi görünmektedir. Aşağıda önce genel hatlarıyla dile dönüş ve dil felsefesine temas edilecek sonraki başlıkta dil, düşünce ve kültür ilişkisi ve dolayısıyla eğitimle bağlantı kurulabilecek temelleri açıklanmaya çalışılacaktır.

2.2. Dil ve Felsefe/ Dil Felsefesi

Dilbilim, dilin kökeni dışında diller arasındaki farklılıklara odaklanırken dil felsefesi diller arasında ortak olanı tespit etmeye çalışmaktadır. Dillerin ortaklıklarından yola çıkarak felsefi sorulara cevap aramanın sonucunda dil felsefesi doğmuştur. Felsefenin diğer bölümlerine göre daha genç bir felsefi alan olarak kabul edilmektedir. Dil, düşünce ve dünya ilişkisi dil felsefesinin ana problemlerinin çıkış noktasıdır. Dil kullanımı ve iletişime dair sorular da dil felsefesi kapsamında tartışılmaktadır (İnan, 2018, s. 3). Dil filozofları belirli bir dile/ayrı ayrı dillere değil, insanın dil yetisine odaklanması ile (A. Altınörs, 2021, s. 16) dilbilimcilerden belirgin bir şekilde ayrılır. Geç dönem gelişmeleri ile bilimsel bir kimlik kazanmış olsa da dile ve düşünceye dair fikirlerin temeli pek çok konuda olduğu gibi felsefe tarihinin başlangıcına dayanır. 20. yy.ın başındaki gelişmeler ise dil felsefesini daha görünür kılmıştır.

Felsefenin 20. yy.da dil üzerine yoğunlaşması ve felsefi problemlerin çözülmesinde dili merkeze alması literatüre “dile dönüş” olarak yerleşmiştir. Bu deyim karakterize eden unsur ise filozofların dilin kendisine odaklanmalarıdır (Cevizci, 2023a, ss. 122-123). Dile dönüş genellikle analitik/çözümleyici dil felsefesini düşündürse de Kıta Avrupası geleneği dile dönüşte duyguları ve anlamayı merkeze almış, tartışmaları logosentrik/hermenötik boyuta taşımıştır. Böyle bakıldığında, dile dönüşte iki geleneğin varlığından (*Analitik Gelenek ve Kıta Avrupası Geleneği*) söz etmek -genel hatlarıyla- mümkündür (Arslan, 2002, s. vii). Bazı tasniflerde ise bu ayrım “*dil üzerine felsefe ve dil felsefesi*” olarak tespit edilmiştir. Bu tür bir tasnife göre dil üzerine felsefe kategorisinde; (i) *Nietzsche*⁵, (ii) *Fenomenoloji* (Husserl, Heidegger, Merlau Ponty, Satre), (iii) *Hermenötik* (Gadamer, Ricoeur), (iv) *Grammatoloji* (Derida) yer almaktadır. Dil Felsefesi ise (i) *İdeal/Biçimsel* (Frege, Russel, Wittgenstein 1.dönemi vd.), (ii) *Gündelik/Biçimsel Olmayan* (2. Wittgenstein, Austin, Searle vd.) olmak üzere iki gruba ayrılmıştır (Özcan, 2014, s. 37). Literatürde her iki yaklaşıma dair çok sayıda çalışma yer almakla beraber dil felsefesi denilince genellikle akla ilk gelen genellikle analitik paradigmadır.

Dil felsefesinin -dile dönüş hareketinin ve analitik/çözümleyici felsefenin öncüleri olan- Frege (ö. 1925), Russell (ö. 1970) ve Wittgenstein’la (ö. 1951) başladığı kabul edilmektedir. Bu isimleri Austin (ö. 1960), Strawson (ö. 2006) ve Searle, takip etmiştir. Analitik felsefe geleneğinin de iki yönü olduğunu ifade etmek mümkündür. Dil felsefesini, ifadeleri doğrulanabilir yalın bileşenlere ayırma, analitik

⁵ Özcan bu tasnifinde Nietzsche’ye ayrıca, herhangi bir başlık olmaksızın yer vermektedir.

önergeler sunma olarak gören birinci grubu, II. Dünya Savaşı sonrasında bu çözümlemeleri değil gündelik ifadeleri konu edinen Wittgenstein'in ikinci dönemi, Austin ve Searle gibi filozofların çalışmaları ise ikinci grubu temsil eder (A. Altınörs, 2000, ss. 18-19; Cevizci, 2023a, s. 123). Diğer taraftan, Austin'e kadar yapılan *dil felsefesi değil dilci felsefe*⁶ olduğu yönünde görüşler de vardır. Bu görüşe göre, Austin'e kadar bilgi felsefesi çerçevesinde dil-anlam kuramları tartışılmıştır (Aysever, 2003, s. 130).

Dil felsefesinin terim, özne-yüklem, anlam, kavram, gönderme, işlem-kaplam, bağlam, doğruluk değeri gibi temel kavramlar⁷ ile konuştuğu; sentaks, semantik ve pragmatik olmak üzere bazı uzantıları⁸ olduğu ifade edilebilir. Ayrıca farklı dönemlerde dönüşen problem alanları ile mantık, zihin felsefesi, ontoloji ve epistemoloji ile doğrudan bağlantılı olduğunu söylemek mümkündür. Öte yandan felsefenin temellerinden olan varlık kavramının çözümlemesi ve felsefenin temel sorularının anlaşılabilmesi için de dil felsefesine başvurmak gereklidir (İnan, 2018, ss. 5-16). Ancak dil felsefesinin düşünce ile olan

⁶ Dilci felsefe ifadesini Altınörs şöyle tanımlamıştır: “Klasik Felsefe sorunlarını dili kullanma tarzından doğan sorunlar olarak gören ve onları yine dilsel yoldan çözüme kavuşturmaya çalışan felsefe akımı” (A. Altınörs, 2000, s. 21).

⁷ Dil felsefesinin kavramları genel olarak bu şekilde tasnif edilmektedir. Aşağıda kısa açıklamasına yer verilmiştir.

“Terim: Sözcükler bir tümce içerisinde mantıksal bir yapıya göre sıralanır. Dil felsefecileri bu mantıksal yapıları inceler. Tümceleri kapsayan mantıksal yapılara terim denir. Tümcede özne ve yüklem konumları yer alır.

Özne ve Yüklem: Özne-yüklem ayrımının felsefeye Kant etkisiyle girdiği düşünülmektedir. Dil felsefesinin sentaks alanında önemli rol oynar. Yaygın tanıma göre özne konumundaki terim çıkarıldığında tümcenin geri kalanı yüklemidir.

Anlam: Bir sözcük kavrandığında, kavranan şeye anlam denir. Sözcük ya da terim ile o sözcüğün/terimin dildeki anlamı farklı şeylerdir. Tümcelerin anlamları ise önermelerdir. Anlamın nasıl ortaya çıktığı konusu dil felsefecilerinin temel araştırma alanlarından biridir.

Kavram: Kavram ve anlam birbirine yakın düşünülmesi gereken unsurlardır. Kavram bir tür anlamdır, tümeldir ve dünyayı kategorilere ayırır. Kavram nesneleri düşünmemizi sağlayan temel unsurdur.

Gönderme: İngilizcedeki “reference” teriminin karşılığıdır. Türkçe’de yerine yöneltim, imleme gibi ifadeler kullanılır. Özne konumundaki terim ile anlam arasında kurulan ilişkidir.

İşlem ve Kaplam: Bir yüklem doğru biçimde yüklenilebileceği nesneler kümesine kaplam denir. Bir terimin işlemi bazı görüşlere göre anlamı ile aynıdır. Bazı görüşlere göre de terimin işlemi o terimin kaplamını belirler. Bir terimin belirttiği özel niteliklere işlem denir.

Bağlam: Bir tümcenin doğru ya da yanlış olduğu bağlamına göre belirlenir. Başka bir ifadeyle bağlam; bir sözcelemin içinde üretildiği koşulların bütünüdür.

Doğruluk değeri: Semantiğin temel konularından biri olan dil-dünya ilişkisi bir tümce ve o tümcenin doğruluk değeri arasındaki ilişki cinsinden düşünülebilir. Bir tümcenin dünyada bir olguya karşılık gelip gelmemesi onun doğruluğuna ya da yanlışlığına işaret eder. Bir tümcenin doğru olması için bir olguya karşılığı olması gerekir. Farklı doğruluk değerlerine yönelik görüşler olsa da klasik mantıkta doğru ya da yanlış olmak üzere iki doğruluk değeri vardır. ” (A. Altınörs, 2000; İnan, 2018, ss. 5-9).

⁸ Sentaks tümcelerin yapısını, semantik tümcelerin anlamını, pragmatik ise tümcelerin kullanımını esas alan sorulara yoğunlaşır (İnan, 2018, s. 12). Dil felsefesinin veya göstergebilimin temel disiplinleridir.

bağlantısı onu insan bilimlerinin tümüne yaklaştırmıştır. Özellikle geç dönem dil felsefesinin edebiyat, eğitim, ahlak gibi pek çok alanla doğrudan bağlantılı hale geldiği ifade edilmektedir (Bayraktar, Bayraktar ve Durukan, 2017).

Dil felsefesinin anlam kuramları insan ve insana dair her konuda önemli olan iletişimle/iletişim sorunuyla doğrudan bağlantılı sayılır. Sözcüklerle gerçek bir iletişim kurulup kurulamadığı, anlamın insanın dil kullanımı ile oluşup oluşmadığı, bir tümcenin anlamına ulaşmak için o tümcenin şekillendiği sosyal bağlantıyı tanımanın gerekliliği insan ve anlama dair temel sorulardır. Bu soruları cevaplayabilmek ya da anlamı anlayabilmek düşünceyi ve insanı anlamaya imkân verir (İnan, 2018, s. 33). Bir diğer yönden düşünceyi ve düşüncenin dille olan bağlantılarını keşfetmek insana dair anlamlı sonuçlara ulaştırabilir.

Dil felsefesinin modern dönemi için belirleyici isimler olarak Frege ve Russel'in kabul edildiği görülmektedir. Hatta Özcan, Dummett'e⁹ atıfla, Frege'nin dil felsefesi için öneminin, Descartes'ın bilgi teorisinde yaptığı reformla aynı değerde olduğunu ifade eder. Frege, 1884 yılında, bir matematikçi olarak dil felsefesinde bazı ilkeler belirlemiş Russel ve 1.dönem Wittgenstein büyük ölçüde bu ilkeleri takip etmiştir (Özcan, 2014, ss. 20-22). Bu ilkeler¹⁰ dilin mantıksal bir analizini bir diğer ifadeyle sentaksını ve semantiğini esas almaktadır. Russel tarafından öne sürülen "Mantıksal atomculuk" yaklaşımıyla da anılan bu dönemde günlük dille anlamlı sorular sormak ve cevap bulmak mümkün değildir. Bu nedenle yapay bir dil kurma çabası kendisini gösterir. Bu dilin içinde metafizik bir öge bulunmamalıdır (Aysever, 2003, s. 129). Mantıkçı pozitivist izler taşıyan bu gelenek içerisinde yeni sorular gündeme gelmiş, yeni sorular da yeni yaklaşımları doğurmuştur. *Pragmatik* dil felsefesi de denilen ve dilin işlevinin bildirimsel tümcelerden fazlası olduğunu gösteren bu alan dil felsefesi için özellikle *Austin* ve *2.Dönem Wittgenstein* yaklaşımı ile farklı bir boyuta ulaşmıştır. Bu geçişte; dilsel çerçeve terimini geliştiren Carnap (ö. 1970), farklı dillerin farklı ön kabulleri olduğunu savunan Coolingwood (ö. 1943), bilimsel devrimlerde paradigma kırılmaları ile kavramların da değiştiğini öne süren Kuhn (ö. 1996) önemli isimlerden bazılarıdır (İnan, 2018, ss. 103-104).

Wittgenstein, modern dil felsefesi için en belirleyici isimlerdendir. Genellikle düşünceleri iki dönemde ele alınır. İlki mantıkçı paradigmaya yakın seyreden (1. Dönem Wittgenstein olarak ifade edilmiştir) *Tractatus* (1921) isimli ilk/erken dönem eserindeki görüşleriyle Wittgenstein, ikincisi ise bu görüşlerinden büyük ölçüde uzaklaştığı (2.Dönem Wittgenstein olarak ifade edilmiştir) *Felsefi Soruşturmalar* (1953) isimli eserinde yer alan görüşleriyle Wittgenstein'dır. Bu iki dönem arası ise

⁹ Dummett'in bu yaklaşımı için bkz: (Dummett, 1981, s. 669)

¹⁰ Bu ilkeler için bkz: (Gottlob, 2008; Özcan, 2014, ss. 21-22)

Wittgenstein için orta/ara dönem olarak kabul edilir. David Stern'e göre 1.Dönem/Erken Wittgenstein "mantıksal atomcu", 2.Dönem/Geç Wittgenstein "pratik bütüncü", Orta dönem Wittgenstein ise bu ikisinin arasında "mantıksal bütüncü" olarak görülebilir (Biletzki ve Matar, 2023). Bu çalışma kapsamında daha çok Kıta Avrupası dile dönüş hareketleri üzerinde hermenötik bağlamda durulacak olsa da pragmatik dil felsefesi bu bağlantı için önemli bir adım sayılmaktadır. 2.Dönem Wittgenstein ve Austin görüşleri mantıkçı yapıdan uzaklaşarak dil ve düşünce için önemli çıkarımlar sağlamıştır. Bu nedenle, bu bölümde, Wittgenstein ve Austin'in dil felsefesine/dile dair görüşlerine yer verilecektir:

Wittgenstein'in 1.Döneminde/erken dönemde Frege ve Russel'dan etkilendiği bilinmektedir (Biletzki ve Matar, 2023). Bunu kendisinin de Tractatus-Logico Philosophicus (1921) isimli çalışmasında belirttiği görülmektedir (Wittgenstein, 2020a, s. 13,31,37,47). Zaman zaman Frege ve Russel'a itiraz ettiği noktalar olsa da (Wittgenstein, 2020a, s. 41,59,79,119) genel itibarıyla aynı çizgide ele alınabilecek bir dil yaklaşımına sahip filozoflar olarak anılmışlardır. Wittgenstein Tractatus isimli eserinde "resim kuramı" olarak da anılan bir anlam görüşünü yansıtmaktadır. Bu kurama göre tümceler dilsel tasarımlardır ve mantıkçı pozitivist paradigmanın temel ilkelerinden doğrulama ilkesini destekler (A. Altınörs, 2000, s. 82). Wittgenstein bu dönemde varlıkların ilişkilerini yansıtmak -çok anlamlı gündelik dilde doğru sorular sormak ve cevaplar bulmak imkansız olduğu için- yapay bir dil kurma çabası içerisinde (Aysever, 2003, s. 129).

Mc Manus'a göre, Tractatus'ta önermeler ve resimler arasındaki analojiden yola çıkılmıştır. Bu kitapta mantıksal doğrularla bir sınır oluşturma gerçeğinin yanı sıra metafiziğin, zihin ve dil felsefesinin de kapsamına giren geniş bir alana sahip olduğu ifade edilebilir. Bu geniş alanda "düşüncenin anlaşılabilirliği" ve "dil anlamlılığı" karışıklığa yol açmıştır. Wittgenstein bu karışıklıkların tesiriyle dağınık düşünceleri bir zemine oturtmaya çalışır (McManus, 2024, ss. 25-26). Wittgenstein bu erken dönem eserinde bazı anahtarlar ortaya koyar. Bunlar; "(i)söylenilecek ne varsa açıkça söylenebilir (ii) hakkında konuşulamayan konusunda susmak gerekir. (iii)olguların mantığı temsil edilemez. (iv) önermelerle ifade edilemeyen, sadece gösterilebilen şeyler vardır." Bu dört anahtar cümle aynı zamanda McManus'a göre kitabın temel iddiası, bütün anlamı, yazarın temel düşüncesi ve ana tartışmasının uyduğu tek bir kilit oluşturur (McManus, 2024, s. 28).

Wittgenstein'in ikinci dönemine geçmeden önce bu dönemi anlamak için öncelikle nelerden vazgeçtiğini bilmek gerekmektedir. Her ne kadar erken dönem Wittgenstein'in geç döneminde asimile olduğu yönünde görüşler olsa da erken dönemindeki hataları görebilmek ya da geç dönem de eksik olarak nitelendirilebilecek noktaları keşfedebilmek adına Tractatus hala okunmaya değerdir (McManus, 2024, ss. 337-338). McManus Tractatus'un belirli tezlerini kısaca şöyle tespit etmiştir: "1.Olgular, onları temsil eden önermelerle içsel olarak ilişkilidir. 2.Her önerme, temel bir önermedir veya karmaşık bir önermedir. 3.Dünya var olan atomik olguların toplamıdır. 4.İsimler nesnelerin/şeylerin ne olduğunu

söylemez, şeyler/nesneler hakkında konuşabilmemize olanak tanır. 5.Bir ismin neliği, içinde oluşabileceği önermelerle içsel olarak ilişkilidir. 6.İsimler basittir. 7.Nesneler yok edilemez. 8.Bir nesnenin ne'liği, içinde yer alabileceği olanaklı olgu durumlarıyla içsel olarak ilişkilidir. 9.Nesneler, onları isimlendiren isimlerle içsel olarak ilişkilidir. 10. Nesneler basittir. (McManus, 2024, s. 341).”

“Dilimin sınırları dünyanın sınırlarını imler” (Wittgenstein, 2020a, s. 133) ifadesi, belki de Wittgenstein’in en bilinen tezidir. Ancak devamında “mantık dünyayı doldurur; dünyanın sınırları onun da sınırlarıdır” (Wittgenstein, 2020a, s. 133) şeklinde mantığın sınırlarına ulaşır. Wittgenstein Tractatus’ta dünya ile yaşamı bir kabul eder ve “ben dünyamım” (Wittgenstein, 2020a, s. 135) diyerek yine bir sınır belirler. O’nun ikinci dönemde terk ettiği bu yaklaşımı bir tür solipsizm-tekbencilik olarak da yorumlanmıştır (Soykan, 2002, s. 41). Özcan’a göre Wittgenstein, dil’i bu erken döneminde dünyaya ve olgulara, geç döneminde ise yaşama/hayata bağlar.¹¹

Wittgenstein’in İngiltere’de tanıştığı bilimsel/mantıkçı devrim ve dilsel dönüş hareketine Kıta Avrupalı (Viyana) gözüyle baktığı (o dönemde Viyana için adı en çok geçen üç düşünür Kierkegaard, Schopenhauer ve Nietzsche’dir) tespiti, içinde bulunduğu düşünce akışını anlamak için önemlidir. (Wittgenstein, 2020a, ss. 177-178). Wittgenstein’in Tractatus’ta savunduğu “Düşünülebilir her şey açıkça düşünülebilir. Söylenebilir her şey açıkça söylenebilir. Gösterilebilir olan, söylenemez. Düşünemediğimizi, düşünemeyiz; o zaman, düşünemediğimizi söyleyemeyiz de. Üzerinde konuşulamayan konusunda susmalı.”(Wittgenstein, 2020a, s. 61,63,135,173) görüşleri ikinci döneminde değişecek/dönüşecektir. Wittgenstein’da keskin bir ayrım olmadığı (gizli bir birlik olduğu) ve görüşlerine daha bütünlüklü bakılması yönünde öneriler olsa da (Soykan, 2002, ss. 40-41) genel itibarıyla iki dönemde incelenmesi kabul görmüştür.¹²

Konumuzun bağlantıları itibarıyla daha çok üzerinde durulması gereken *Wittgenstein’in 2.dönemi/geç dönemidir*.¹³ Bu döneminde Wittgenstein dil felsefesi için önem arz eden “dil oyunlarını”

¹¹ Ayrıntılı bilgi için şu konferans kaydına bakılabilir: <https://www.youtube.com/watch?v=ccC-wFsZOq8> (Özcan, 2023)

¹² Davis Stern, Wittgenstein’i bütüncül anlaşılma nedeni olarak eserlerinin olması gereken bağlantıyla ulaşılamamasına/incelenmemesine bağlamaktadır. Onun Nachlass’ının detaylı incelenmesi ile farklı sonuçlara ulaşılabileceğini düşünen Stern, Bergen Üniversitesinin oluşturduğu elektronik edisyonu bu anlamda kıymetli bulur. Stern’in bu tespitinin üzerinden yaklaşık 22 yıl geçmiş olduğu için son yıllarda yapılan çalışmaların bu bağlantıları dikkate alarak daha farklı çıkarımları olması beklenir ancak genel itibarıyla Wittgenstein’in iki dönemli incelenmesi genel kabul olarak sürdürülmektedir. Wittgenstein Nachlass’ı hakkında detaylı bilgi için bkz: (D. Stern, 2000)

¹³ Bu çalışmanın eğitim/din eğitimi modern dönem yaklaşımlarıyla bağlantısının olması ve din eğitimi çalışmalarında genellikle Wittgenstein’in ikinci dönemine işaret edilmesi nedeniyle daha çok bu dönem üzerinde durulması gerekliliği belirtilmiştir.

tanıtır. Bir dili öğrenmek, konuşur hale gelmek oyunun kurallarını öğrenmek gibidir. Sadece kuralları öğrenmek değil, o oyunun gerektirdiği tür bir etkinliğe katılmak/uygulamak da gerekir. Her dil oyunu aynı zamanda bir etkinliği de gerektirir ki Wittgenstein bu dönemde o etkinliğe “yaşam biçimi” adını verir (İnan, 2018, ss. 105-107) .

Wittgenstein’a göre dil oyunundaki dil; Almanca veya Çince gibi bir dil değildir. Matematik ya da bilim dili de değildir. Daha sonra Austin’de açıklayacağımız söz edimleri kuramı, Wittgenstein’ın dil anlayışına yakındır. Dilin olabilmesi için belli kurallar dizgesi ve bu kurallar dizgesini kabul etmiş bir topluluk olması gerekir. Burada Wittgenstein bir topluluğun parçası olmanın önemine işaret eder. Aynı zamanda dil oyunu durağan değil dinamik bir yapıdadır. Kuralları zaman ve bağlama göre değişir. Anlamanın kullanım olduğunu açıkça ifade eden Wittgenstein bir bakıma pragmatikten bağımsız semantik bir alanı reddeder (İnan, 2018, ss. 105-107).

Wittgenstein’ın genel yaklaşımı bir felsefî sistem kurmak ya da teori oluşturmak üzerine değildir. Özcan, Wittgenstein’a göre teorilerin değer taşımadığını söyler ve Wittgenstein’ı bir anti-teorist olarak tanıtır. Olgulara yoğunlaşan Wittgenstein, olguların teorilere sığamayacak kadar zengin olduğunu ve teorilerin indirgemeci olduğunu düşünmektedir. Yine Özcan’a göre Wittgenstein anlama odaklanır ve kendi dönemine kadar olan hakikat-bilgi sorununun yerine anlam sorununu gündeme taşır.¹⁴ Bununla beraber 2.döneminde dil oyunlarını tasvir ederken ‘soru sorma’ya dönük iması dolaylı da olsa bilgi ile ilgili düşüncelerini şekillendirmektedir.

Soru sormak Austin’e göre dil edimi, Wittgenstein’a göre dil oyunudur. Ancak her iki filozof da soru sormaya iten nedenlere dair görüş bildirmemiştir (İnan, 2018, s. 109). Burada bilgi edinme ve anlama konusunda soru sormanın önemi üzerinde düşünmek gerekir. Sorular ve merak olmadan bilgi, öğrenme, öğretme, anlama gibi süreçlerden bahsetmek de mümkün olmaz. Bunun için bildiklerimizin ve bilmediklerimizin farkında olmamız gerekir. İnsanın merak etmesi ve soru sormasında dilin işlevi açıktır. Merak eğer özel bir deneyimse bu üzerinde durulması gereken bir konudur (İnan, 2018, ss. 109-110). Zira merak ve öğrenme bağlantıları eğitim için hareket noktası sayılan bağlantılardan biridir.

Wittgenstein’ın 2.Döneminin düşünce çerçevesi, ölümünden sonra yayınlanan *Felsefi Soruşturmalar* (Philosophical Investigations) adlı eserinde görülmektedir. Wittgenstein, bu dönemde gündelik dile pragmatik yaklaşımı ve sözcüğün anlamının “kullanımda” bulunduğu dair düşüncesiyle dikkat çekmektedir. “*Bir sözcüğün karşılığı, dildeki kullanımıdır*” (Wittgenstein, 2020b, s. 41) ve bir cümlenin anlamı da onun kullanımındadır. Bu da toplumsal bir uzlaşığı gerektirir (Soykan, 2002, s. 41). Toplumsal uzlaşığı ise yaşam biçimi tasavvur etmekle mümkündür ki bu da Wittgenstein’a göre dil

¹⁴ Bu tespitler için şu konferans kaydına bakılabilir (Özcan, 2023): <https://www.youtube.com/watch?v=ccC-wFsZOq8>

tasavvur etmektir: *“Bir dil tasavvur etmek, bir yaşam biçimi tasavvur etmektir”* (Wittgenstein, 2020b, s. 29). Bu tasavvurda dil oyunlarına sıkça başvuran Wittgenstein’a göre dil oyunu *“dil ve dilin iç içe örülü olduğu etkinlikler bütünüdür”*(Wittgenstein, 2020b, s. 26).

Dil Wittgenstein’a göre canlıdır, dinamiktir ve üretilebilir. Dil oyunları için Wittgenstein - Saussure’da olduğu gibi- satrancı model alır. Nasıl ki diğer taş oyunları ile satranç arasında bir akrabalık varsa dil oyunları arasında da akrabalık vardır. Wittgenstein bunu aile benzerliği ifadesiyle açıklar (Soykan, 2002, s. 58; Wittgenstein, 2020b, ss. 51-52). Birinci döneminde dilin mantıksal çözümlemesinin felsefedeki problemlere çözüm olacağını düşünen Wittgenstein, bu dönemde dilbilgisine işaret eder. Wittgenstein için dilbilgisi, dil oyunlarının oyun ve kural ilişkisini çağırıştırır. Sözcüğün dilbilgisindeki yeri onun anlamını da belirler. Metafizik kullanım ve günlük kullanım arasındaki ayrıma da işaret eden Wittgenstein bir bakıma fenomenolojiye de göndermede bulunur (Soykan, 2002, s. 59).

Wittgenstein’in metafiziğe karşı yaklaşımının da bir ölçüde dönüştüğünü söylemek mümkündür. Soykan bunu bir çeşitlenme olarak görür. Belirsizliklerin, sorun olarak görülenlerin, mitolojinin felsefe üzerinde büyü etkisi yaptığını düşünen Wittgenstein tek yanlı düşüncenin bu sıkıntıları artırdığını iddia etmektedir. Tek bir bakış açısı, bakış açısı körlüğü olarak da yorumlanabilir. İkinci döneminde Wittgenstein’in sorulara odaklandığı da görülmektedir. Sözcüklerin ait olduğu düzende kullanımının anahtar rolü üzerinde duran Wittgenstein insanların hiç konuşmaması halinde felsefi sorunların olup olmayacağını da merak eder. Sözel dilin -sözcüklerin- olmaması halinde de felsefenin olacağı düşüncesini sadece hissettirmekle yetinir (Soykan, 2002, ss. 69-73).

Wittgenstein felsefesinin -felsefe eleştirisinin- katkısının ne olduğu konusunda farklı görüşler vardır. Övgülere de sert eleştirilere de maruz kalan görüşleri/önergeleri çoğu kez farklı beklentiler doğrultusunda yorumlanmıştır. Ancak onun kitaplarında dikkat çeken bir husus önergelerin bir diyalog içinde sürdüğüdür. Stern, Cavell’a atıfla, Wittgenstein’in amacını bu diyaloglarla bir dil teorisi geliştirmekten çok bu tür konuşma ve bakış tarzlarının arkasındakileri görünür kılmak, dünyaya bakışta bir değişiklik oluşturma gayretinde olduğu şeklinde yorumlamaktadır (D. G. Stern, 2002, ss. 296-299). Wittgenstein, dilin kullanımı içerisinde anlamlı olduğunu kabul ettiği için -muhtemelen kendi görüşlerinde seçtiği kelimelerin ve ifadelerin- bağlamından kopararak anlaşılması yaklaşımına ters olacaktır. Bu nedenle Stern, tüm eserlerinin incelenerek bir sonuca varılmasını daha doğru bulur (D. G. Stern, 2002, s. 300). Ayrıca Stern’e göre, Wittgenstein’in ilk eserlerine yönelttiği eleştirilerden, bir şeyi anlamının yalnızca tek bir yolu olduğunu düşünmenin felsefe için en büyük tehlike olduğu sonucuna ulaştığı söylenebilir (D. G. Stern, 2002, s. 314).

Özcan, Wittgenstein'in geç dönem felsefesinin gündelik dil analizi olduğunu ve felsefenin yönteminin bu olduğunu ifade eder. Dil felsefesinin ilkeleri değil onların uygulanması önemlidir. Uygulamamak için dilin belirsizliklerini gerekçe gösterilemez. Wittgenstein felsefesinde problemler metafizikle de bilimsel açıklamalarda da çözülmez. Çözüm gündelik dilin analizindedir (Özcan, 2018, ss. 29-30). Wittgenstein, Felsefi Soruşturmalarda “*özel, derin, bizim için esas olanın, bu soruşturmanın dilin eşsiz özünü kavramaya çalışması olduğu yanılması içindeyiz. Yani tümce, sözcük, çıkarsama, doğruluk, deneyim, vs. kavramları arasında var olan düzeni kavramaya. Bu düzen -deyim yerindeyse- üst kavramlar arasındaki bir üst düzendir. Halbuki “dil”, “deneyim”, “dünya” sözcüklerinin bir kullanımı varsa, bunun “masa”, “lamba”, “kapı” sözcüklerinininki kadar mütevazı olması gerekir tabi ki.*” (Wittgenstein, 2020b, s. 64) diyerek gündelik dile vurgu yapmış, kapalı bir dil olmadığını belirtmiş ve gündelik dilde karşılaşılan olumsuzluklar için “*yetkin ve ideal dil olmalıdır*” denilemeyeceğini ifade etmiştir (Özcan, 2018, s. 30).

Özcan'a göre Wittgenstein'in konumu diğer dil felsefelerinden ve felsefecilerinden tamamen ayrıdır ve kapalı felsefelerle karşıdır (Özcan, 2018, ss. 31-32). İdeal dil anlayışına karşı olduğu gibi pragmatik anlayışa da karşıdır (Özcan, 2018, s. 34). Öte yandan bu değerlendirmenin aksine -Wittgenstein'in ikinci döneminin pragmatist eğilimli olduğu yönünde de çıkarımlar -daha önce temas edildiği üzere- söz konusudur (İnan, 2018, ss. 105-107). Wittgenstein'in etki alanını düşündüğümüzde -eğitim de bunlardan biridir- pragmatist dil yaklaşımına katkıda bulunduğu yönünde bir çıkarım yapmak daha uygun gibi görünmektedir. Nitekim Wittgenstein, Oxford filozoflarını/İngiliz felsefesini (Austin, Searle gibi filozofların pragmatik yaklaşımlarını) belirgin biçimde etkilemiştir (A. Altınörs, 2021, s. 197).

Kısaca ifade etmek gerekirse, felsefenin betimsel bir disiplin olmadığı buna karşılık felsefenin görevinin kavramları doğru analiz etmek olduğu görüşü (Özcan, 2018, ss. 38-39) anlamın kullanımda kendisini gösterdiği tezi ve dil oyunları Wittgenstein'in ikinci döneminin en önemli etkileridir. Ayrıca yine Özcan'a göre Wittgenstein *etik, mantık, epistemoloji, dilbilimleri, psikanaliz, antropoloji, etnometodoloji, hukuk, sosyoloji, uluslararası ilişkiler, politika, mimarlık, müzik, din felsefesi ve teoloji*¹⁵ gibi alanları da etkilemiştir. İnsan eyleminin aydınlatılmasında dilin kullanma biçiminin aydınlatılmasının yeri ve önemine değinen Özcan, insanın diyalojik yönünün disiplinler üstü konumuna işaret eder. Wittgenstein yaklaşımındaki bazı karşıtlıkların realitenin diğer yönlerini keşfetmek isteyen araştırmacılara eleştirel bir bakış kazandırma noktasında katkısının olduğunu belirtilmiştir (Özcan, 2018, ss. 40-42). Wittgenstein'in anlamın bağlamlarına işaret eden tezi, soruların peşinden gitmesi,

¹⁵ Wittgenstein felsefesinden teolojik çıkarımlar yapıp yapılamayacağı konusunda farklı fikirler vardır. Konumuz sınırları gereği bu tartışmalara burada yer verilmeyecektir. Wittgenstein'in dünyanın dışı olarak nitelendirdiği hususlar arasında görülebilen Tanrı ile ahlaki önermelerle ilgili tavrı konusunda şu tespitlere bakılabilir: (Soykan, 2016, ss. 30-42)

deneyim, kültür gibi bazı gerçekleri ön plana çıkaran dil yaklaşımı ile eğitim teorisyenlerine/teorilerine dil ve düşünce ilişkisi bağlamında tesir ettiğini söylemek de yanlış olmaz. Mantıkçı pozitivist yaklaşımdan ve (bazı görüşlere göre) metafizikten uzak felsefi soruşturmalarıyla bir geçiş filozofu olarak kabul edilen Wittgenstein'in Özcan tarafından felsefi hermenötiğe karşı olduğu iddia edilse de (Özcan, 2018, s. 457) onun yerel ve bağlamsal ilişkilere odaklanması (Peters, 2020) ve geç dönem felsefesinin hermenötiğe yakın seyretmesi bu karşıtlığın bu kadar bu kadar net olmadığını düşündürür (Başaran, 2014).

Wittgenstein'in İngiliz felsefesinde tesir ettiği düşünülen ancak onunla aynı tasnifte yer alması konusunda tartışmalar olan (Longworth, 2023) bir diğer isim *Austin*'dir. Oxford felsefe profesörlerinden olan Austin'in söz fiilleri/söz edimleri olarak bilinen teorisiyle dil felsefesinde belirgin ve ilham verici yaklaşımların temelini oluşturduğu düşünülmektedir. Austin -mantıkçı pozitivistlere karşı bir görüşle- dilin sadece mantıksal doğruluk değerleriyle ele alınabilecek bir fenomen olmadığını savunur. Mantıksal ve semantik yönleri kadar dilin pragmatik yönü de önemlidir ve söz beşeri eylemler alanına dahildir (A. Altınörs, 2021, s. 202). Bu yönüyle Austin dilin bildirim işlevini aşarak söz ve eylem arasında pragmatik bir bağ kurmuştur (A. Altınörs, 2021, s. 199,203).

Wittgenstein'in ikinci döneminde gündelik dile dönüş görünmekle beraber Cevizci'ye göre gündelik dil felsefesinin kurucusu Austin olarak kabul edilmektedir. Austin dilin felsefedeki önemine açık olarak vurgu yapmış ve dile dayalı analizlerin felsefi problemler için anahtar rolünü ifade etmiştir. Austin, farklı sözcüklerin farklı kullanımlara konu olarak farklı ayrımlara işaret ettiğini belirtmiş, felsefenin görevinin bu ayrımları ortaya çıkararak geleneksel felsefi problemlerle ilişkisini saptamak olarak kabul etmiştir (Cevizci, 2023a, ss. 49-50).

Özcan, Austin'i ve söz edimlerini geliştiren isim olan *Searle*'ü eylemsel paradigma (bu terminolojide Denis Vernant'ın Söylemden Eyleme başlıklı çalışmasından etkilendiğini ifade eder) filozofları olarak incelemiş, söz edimlerini gerçek bir devrim olarak vurgulamıştır. Austin'in bu diller üstü yaklaşımında her konuşma bir söz edimidir ve söz edimi bir şey yaptırır. Austin dil felsefesini lengüistik fenomenoloji yöntemiyle temellendirmiştir. (Özcan, 2020, ss. 9-10,32). "*Kişilerin kelimeleri ihtiyatlı ve sorumlu biçimde kullanmaları gerekir*" diyen Austin'e göre -Aristo'nun görüşlerinde de görüldüğü üzere- dil bir etkinliktir ve bir şeyler yaptırmaya yarar (Özcan, 2020, s. 22,32).

Sözün eylemsel boyutunu savunan dilcilerden biri olan *Gardiner*'in görüşleri de bu paradigmadaki dikkat çekmektedir. Özcan, Gardiner'in "dil düşünce aynası olmadığı bunun yerine başkalarının davranışlarını etkileme aracı olduğu" tezini hatırlatır. Ona göre dili konuşmak dinleyenle işbirliği yapmak anlamına gelir ve bu sosyal hayatta gerçekleşen bireysel bir eylemdir (Özcan, 2020, ss. 33-34). Dilin eylemsel boyutuna dikkat çeken bir diğer isim olarak *Malinowski*'yi ekleyen Özcan,

Malinowski'nin dilin "günlük hayatımızda kolektif olarak gerçekleştirmemiz gereken her şeyi yapmaya yarayan" işlevine/etnografik ve eylemsel boyutuna dikkat çektiğini belirtir (Özcan, 2020, ss. 34-35). Austin öncesi davranışçı yaklaşımların genel tavrı bu şekildeyken Austin'in söz edimlerinde odaklandığı eylem bazılarına göre bu tür davranışçı yaklaşımın üstünde ve kendi detaylarıyla özgün kabul edilmektedir (Özcan, 2020, s. 36). Bazı çalışmalarda ise Austin'in Malinowski'den dolayı bir etkilenimi olabileceği ihtimali üzerinde durulmuştur (S. A. Altınörs, 2023, ss. 161-162).

Eylemsel paradigmanın, Faust'ta geçen "*başlangıçta eylem vardı*" (Goethe, 1908, s. 38) sözünü sloganlaştırdığı ifade edilmektedir.¹⁶ Wittgenstein'da daha belirgin olan bu slogan ve düşünce uzantısı Austin'de tam olarak aynı şekilde karşılık bulmaz. Austin daha ince ve detaylı ayrımlara başvurur (Özcan, 2020, ss. 37-38,43). Austin felsefesini bazı yanılsamalar üzerine temellendirmiştir ki bunlar; betimsel yanılsama, mantıkçı pozitivizm yanılsaması, zihinciliğin yanılsaması ve metafizik yanılsamadır. Austin lengüistik fenomenoloji¹⁷ ile bu yanılsamaları aşmaya çalışmıştır (Özcan, 2020, ss. 49-81).

Bazı görüşler Austin'i bir dil felsefesi geleneğine yerleştirmek konusunda ısrarcı olsa da Austin kendi yaptığı felsefeye gündelik dil felsefesi, dilci felsefe, analitik felsefe, dil çözümlemesi gibi adlandırmalar yapılmasını istememektedir. Zira Austin'e göre gündelik dil bir "son söz" sunmaz. Gündelik dil kuşaktan kuşağa aktarılan deneyim mirasını barındırır, gelişebilir, değişebilir. Bu sebeple yaklaşımına muhakkak bir isim verilmesi gerekirse Austin bunu dil fenomenolojisi olarak adlandırır (Austin, 2023, ss. 18-19).

¹⁶ Bu söz, 3. Bölümde yer verilecek olan -araştırmamız sınırları nedeniyle çok detaylandıramadığımız- teolojik hermenötik/metinsel hermenötik olarak adlandırılan gelenek içerisinde "*başlangıçta 'söz' vardı*" (Yuhanna İncili) ifadesinin hermenötik tartışmalardaki yerini (Aktay, 2024, ss. 14-15) hatırlatmaktadır. Lev S. Vygotsky "*Düşünce ve Dil*" isimli eserinde düşünce ve söz ilişkisini tartışırken bu iki ifadeye temas eder. Düşünce ve sözcük arasındaki bağlantının süreç içerisinde geliştiğini vurgulayan Vytgotsky, Goothe'nin yaklaşımının (*başlangıçta eylem vardı*) sözcüğün değerini düşürmek olarak yorumlar. Bir başka açıdan bakarak eylemi öncelese de dahi sözün onu taçlandırmış olduğunu belirterek ikisi arasındaki dinamik ilişkiyi açıklama yoluna başvurur (Vygotsky, 2021, s. 241). Öte yandan kültür ve dil ilişkisi konusunda Mehmet Kaplan Valery'nin "*başlangıçta masal vardı*" cümlesine atıf yaparak bunu "*başlangıçta din vardı*" şekline çevirir ve insanlık kültürünün temelinde din olduğunu, yeryüzündeki kültür ve medeniyetlerin dinden doğduğunu belirtir. Herhangi bir dini bilginin doğrudan aktarılmasının zihni/bilişsel bir faaliyet olduğunu ifade eden Kaplan, kültürün insan ruhunun çok daha derinleriyle bağlantılı olduğunu söyler (M. Kaplan, 2021, ss. 112-113). Bu bağlantıda dilin yeri tartışmasızdır. Dil, düşünce ve kültür ilişkisi 1.1.3. bölümde açıklanacaktır.

¹⁷ Özcan lengüistik fenomenolojiyi şöyle tanımlar: "*bir olgu durumu anlatmak için kullanılabilecek kelimelerin sayımını dökümünü yaparak bunlar içinden olguya uygun ve dilde kullanılan en uygun kelimeyi belirlemek*" (Özcan, 2020, s. 454)

Austin yaklaşımında, bir şey söylerken yapıp ettiklerimiz kısaca “edimsöz”dür. Karar vermek ve kararı söylemek, bir yetkiyi kullanmak, sorumluluk altına girmek/söz vermek, tutum ve davranış sergilemek/özür dilemek, kutlamak vb., konuşma sırasındaki yaptıklarımız/cevap vermek, kabul etmek vb. edimsözlerdir. Söz söylerken yaptığımız iş edimsözdür. İkinci edim ise “düz söz edimi/düz söz” dür. Bu da dilin bir şey anlatma işlevidir. Üçüncü öge ise “etkisöz” olarak belirtilmiştir. Etkisöz ise edimsözün sonunda o tümce aracılığıyla gerçekleştirilmek istenen bir diğer edimdir. Edimsöz edimi için söylenen sözün isabetli olması belli kurallara bağlıdır. Bu kurallar ihlal edilirse beklenen sonuçlar gerçekleşmez. Austin yanlışlarla da yakından ilgilenmektedir. Çeşitli eleştirilere uğrasa da Anglo-Amerikan dünyasında dil felsefecileri tarafından bu teori büyük ölçüde kabul görmüştür. Onu eleştirenlerden biri de öğrencisi Searle’dür. Searle düz söz edimi yerine sözceleme ve önerme edimlerini koymuştur, koşullar ve anlam yaklaşımında düzenlemelere gitmiş, teoriyi daha detaylandırmıştır (Austin, 2023, ss. 19-24).

Austin’in bu kuramla, dilbilimcilere dil öğretim konusunda program ve çeşitli iletişim modelleri geliştirmek için ilham verdiği gibi -sonraki bölümde incelenecek olan- hermenötik düşünceye de etki ettiği söylenebilir. Habermas’ın iletişimsel eylem kuramı (Habermas yaklaşımı eleştirel pedagoji için de önemli bir felsefi temeldir) ve Ricoeur’un eylemlerin metin kavramının özelliklerini taşıdığı hermenötik yaklaşımı bunlardandır (Austin, 2023, ss. 24-25). Gadamer de Austin örneklerine dil-verbum açıklamalarında yer vermektedir (Gadamer, 2023, s. 634). Dolayısıyla dil felsefesinin tamamı hermenötik düşünceyle keskin biçimde ayrılacak bir alan sayılamaz. Edimsellik kavramı felsefeden başlayarak insan bilimlerinin çeşitli alanlarda varlığını göstermektedir (Austin, 2023, s. 32). Wittgenstein ve Austin’in kısmen pragmatik olan bu yaklaşımlarını tespit etmek araştırmamızın bağlantıları açısından oldukça önemlidir. Dil, düşünce, iletişim, anlama, yorum birbirinden ayrılamayacak alanlardır. Mutlak bir kesinlik arayışıyla bunları ayırmaya çalışmak bilim tarihinde de her zaman karşılık bulamamıştır.

Dil felsefesinin araştırma alanlarından olan “dil-düşünce-kültür ilişkisi” bir sonraki başlık altında ele alınacaktır.

2.3. Dil, Düşünce ve Kültür

Dil ve düşünce ilişkisi oldukça kapsamlı, sürekli evrilen ve mutlak bir nihayete ulaşmanın zor olduğu bir araştırma alanıdır. Bu ilişki hakkındaki ilk felsefi tespitler Antik Çağ’a kadar ulaşır. Platon düşünmeyi iç konuşma olarak (insanın kendisiyle diyalogu) yorumlamış ancak dilin hakikati bütünüyle kuşatması yönünde de temkinli davranmıştır. Aristoteles’in bu konudaki yaklaşımı Platon’a yakındır. Orta Çağ’da Augustinus’a göre dilin işlevi, hakikate dikkat çekmektir. Yeni Çağ’a gelindiğinde Descartes (ö.1650) dili düşüncenin belirtisi olarak ele alırken dilin özensiz kullanılmasının doğru

muhakemeye engel olacağı yönünde endişeler taşımaktadır. Yine Yeni Çağ'da insanın zihinsel melekelerinin dille yönlendirme imkanına açıkça dikkat çeken isim Condillac (ö.1780)¹⁸ olmuştur. Yakın Çağ'da ise başta Humboldt olmak üzere birçok filozofça dil ve düşünce ilişkisi tartışılmıştır (A. Altınörs, 2021, ss. 33-35). Görülüyor ki dil ve düşüncenin karşılıklı etkileşimi farklı dönemlerde vurgulanmış, zaman zaman bazı düşünürler dili veya düşünceyi diğerine göre öncelikli kabul ederek çıkarımlar yapmıştır. Bu çıkarımlarda “kültür” e dair unsurlar açıkça görünmektedir.

Kültür, dil ve düşünce ilişkisi içerisinde önemli bir fonksiyona sahiptir. Batı düşünce tarihini esas alan bazı çalışmalara göre “kültür” bilimsel anlamda 1800’lü yıllarda tanımlanmıştır. Kültürün öğrenilerek aktarılması ve pek çok toplumsal etmenden etkilenmesi nedeniyle tek ve kapsayıcı bir tanımını yapmak zordur (Bakiner Çekin ve Çalışkan, 2020, s. 167). Tanımlaması güç olsa da kültüre ait unsurların dille aktarılıyor olması kabul edilen bir gerçektir. Bu aktarımın sadece bir araçsal değeri yoktur. Dil ve kültür bir yapının olmazsa olmaz, birbirini ayakta tutan parçalarıdır. Kültürün dille gelişmesi ve dilin kültürle biçimlenmesi dil ve kültür arasındaki güçlü bağın düşünme çizgisindeki önemine işaret etmektedir.

Dil ve kültür arasında da sıkı bir bağ olduğunu temel alan görüşler içerisinde aynı zamanda dil-düşünce ilişkisinden de yola çıkan -yukarıda “Dilin Tarihi” başlığı altında da adı geçen- Sapir-Whorf hipotezi yer alır. Sapir’i etkileyen kültürel antropolojinin öncülerinden Boas’a göre her kültürün kelime birikimi insanın çevresiyle olan ilişkisini yansıtır. Sapir de dilin insanın düşünme ve dünyayı kavrama şekli üzerinde etkili olduğunu savunmaktadır. Sapir’e göre dil aynı zamanda kültür bütünlüğünü ifade eder. Bir kültüre ait dilden o dili konuşanların çevreleri/kültürleri ile ilgili çıkarım yapmak mümkündür. Whorf, Sapir’in görüşlerini nispeten radikalize etmiştir. Whorf’un kültürel rölativizm olarak bilinen yaklaşımına göre her dil ayrı bir dünya görüşüne tekabül etmektedir. İnsan felsefesi bağlamında konuya yaklaşan Edgar Morin ise dilin sadece bir iletişim aracı olmadığını, toplumun karmaşık bir örgütlenmesi olduğunu ifade eder ve dilin insanı oluşturan gücüne işaret eder (A. Altınörs, 2021, ss. 36-38).

Dil, düşünce ve kültür ilişkisi bağlamında ilham verici bir diğer isim *Wilhelm von Humboldt* (ö. 1835), Yakın Çağ felsefesinin önemli isimlerinden olup 18. yy. sonu ve 19. yy. başlarında aydınlanmadan romantizme geçiş olarak nitelenebilecek bir dönemde yaşamıştır. Dilin düşünceyi biçimlendirdiği anlayışıyla Humboldt dilin düşünmeden sonra gelen bir şey olmadığını öne sürmüştür. Humboldt’a göre dil düşüncenin biçimlendirici organıdır (Doğru, 2024, ss. 80-81). Humboldt’un dil

¹⁸ Condillac dil ve düşünce ilişkisi bağlamında çağının filozoflarına ve sonrasına ilham vermiş bir düşünürdür. Ona göre bilim kurulmuş bir dilden ibarettir. Başka bir ifadeyle bir bilim dalı oluşturmak aynı zamanda bir dil kurmaktır. Bir bilimde hatalı bir tartışma alanı bulunması dillerinin yetersiz kurulmasına işaret eder (A. Altınörs, 2021, ss. 142-143, 2023, s. 89).

anlayışı sabit ve değişmez değil dinamiktir. Kavramların içeriği de konuşmayla sürekli farklılaşmaktadır ve bu farklılıklar nesnelerin içeriğini belirlemektedir (Doğru, 2024, s. 86). Humboldt bildung teorisinin temeline dili yerleştirerek dil, kültür ve eğitim arasında doğrudan bir bağ kumuştur.¹⁹ Başka bir deyişle dil ve kültür arasında kurduğu bağ, dil ve dünya arasında kurduğu bildung bağında ortaya çıkar. Onun bu diyalojik ve anlama merkezli bildung yaklaşımı pek çok filozofa ilham vermiştir ki bunlardan biri de Gadamer'dir (A. Altınörs, 2021, s. 167). Gadamer, Hakikat ve Yöntem isimli çalışmasında dil ve düşüncenin iç birliğinin linguistiğin de ön kabulü olduğunu belirtir ve onu bilim haline getirenin bu birlik olduğunu ifade ederek şöyle devam eder: *“Teolojinin²⁰ ve rasyonalizmin konvansiyonalist önyargılarını yıkmak suretiyle Herder ve Humboldt dilleri dünya görüşleri olarak görmeyi öğrenebilmişlerdir. Düşünce ile dilin birliğini teslim ederek onlar bu birliğin farklı formlarını mukayese etme görevini tahayyül edebilmişlerdir. Biz de aynı vukuftan yola çıkacak, fakat deyim yerindeyse bu vukufun karşıtı istikamette ilerleyeceğiz. Konuşma tarzlarımızın çokluğuna rağmen hermenötik fenomende karşılaştığımız bir şey olarak, yani anlama ile yorumun birliği olarak düşünce ile dilin yok edilmez birliğini aklımızda tutacağız.”* (Gadamer, 2023, s. 600) Dolayısıyla felsefi hermenötiğe Humboldt'un dil, düşünce ve kültür felsefesinin tesir ettiğini söylemek mümkündür.

Dili düşüncenin oluşturuocu organı olarak gören Humboldt'un (Sözer, 2023, s. 66) dil tipleri öğretisini hermenötik diyebileceğimiz bir yöntemle ele alarak geliştiren Johannes Lohmann'ın düşünme modeli (Sözer, 2023, s. 34) üzerinden dil, düşünce ve tarih ilişkisini ele alan Sözer'e göre dil düşünmektedir. Dildeki düşünce gelenek içerisinde dünyaya karşı bir duruşu olan ve onu yorumlayan insanın yorumuna karşılık gelişir (Sözer, 2023, s. 188). Tarih, olaylardan ibaret olmayıp kültürün bütünüdür ve bu kültürün özü dildir (Sözer, 2023, s. 32). Dilsel yapıtların anlaşılması aynı zamanda tarihin de anlaşılmasıdır (Sözer, 2023, s. 38) Bunu anlamak için hermenötiğe ihtiyaç vardır ki bu noktada Sözer Liebrucks'un dili ses veren bir haliya benzettiğini söyler ve Hölderlin'in bir şiirinden²¹ halı örneğine atıf yapar (Sözer, 2023, s. 57). Örgü benzetimi hermenötik konusunda sıkça karşımıza çıkan bir benzetimdir. Bir parçada bütünü, bütünde ise bir parçayı görmek mümkündür. Halının iç içe olan dokusu sürekliliği çağrıştırmaktadır ve insan da ona bastıkça onun bir parçası olur (Sözer, 2023, s. 57). Bu yorum bilimsel/hermenötik yaklaşım Sözer'e göre mantığı da içine alan başlı başına bir felsefedir ki sadece dil felsefesi demek yeterli olmaz (Sözer, 2023, s. 60). Belli kültürlerin dillerinin kendilerine ait

¹⁹ Bu konuda detaylı bilgi için şu tez incelenebilir: (Doğru, 2024)

²⁰ Orta çağ Hristiyan teoloji geleneği

²¹ Söz konusu dize *“Geht auf Wahrem dein Fuss nicht, wie auf Teppichen?”* *“Gitmez mi gerçeklik üzerinde ayağın, halıların üzerinde yürür gibi”* şeklinde tercüme edilebilecek Hölderlin'e atfedilen dizedir.

düşünsel gelenek içerisinde evrimleşerek tarih/bilim tarihi oluşturduğunu ifade eden Sözer, bunu kavramların oluşması için de bir gereklilik olarak görür (Sözer, 2023, s. 80,207). Ancak bazı diller bu gelişmeyi gösterememiş, bu kavramlaştırmayı bu yolla gerçekleştirememiştir (Sözer, 2023, s. 112). Elbette bu durum, o dillerin kavramlarının olmadığı anlamında yorumlanmamaktadır (Sözer, 2023, s. 207).

Humboldt'a göre *“dil bir etkinliktir ve konuşma, insan konuşması olarak sürekli kendisini üretir”*(Sözer, 2023, s. 69). Bu bir başkasıyla mümkündür ve etkileşime ihtiyaç vardır. Anlama, her zaman dil-düşünce ilişkisinin arka planında yer alan canlı bağlantıyla sağlanır (Sözer, 2023, s. 155). Lohmann aynı zamanda dili düşüncenin anlatımı değil kendisi olarak görür (Sözer, 2023, s. 157). Bu durum Sözer'e göre tüm diller için geçerlidir. İnsanı, insana dair olanı ve tarihi anlamak için dil hakkında düşünmek gerekmektedir.

Psikoloji temelli çalışmalarıyla ön plana çıkmış olan *Lev Vygotsky (ö. 1934) ve Jean Piaget (ö. 1980)*'ye bu başlık altında yer vermek araştırmanın bağlantıları açısından uygun olacaktır. Zira Vygotsky ve Piaget'nin dil ve düşünce konusunda yaptığı çözümlemeler (her ne kadar aynı olmasa da) eğitim bilimini ve dilbilimi etkilemiş, düşünce tarihi için belirgin bir etki bırakmıştır.

Vygotsky'nin yaptığı anlambilimsel analize göre iletişim/haberleşme konuşmanın birinci işlevidir. Onun bu işlevini dilin öğelerine ayırarak incelemek dili entelektüel işlevinden koparmaktadır. Ancak Vygotsky'ye göre sözcük anlamı her iki işlevin parçasıdır ve karşılıklı ilişki halindedir (Vygotsky, 2021, s. 16). Piaget'nin ulaştığı sonuçlara dikkat çeken Vygotsky, Piaget'nin çalışmasını kuramsal ve yöntembilimsel olarak incelemiştir. Piaget düşüncenin (çocuk düşüncesinin) niteliklerini ilişkilerine dönük araştırmış, bu araştırmada olgulardan kurama doğru bir yol izlemiştir (Vygotsky, 2021, ss. 26-27,63). Genel bir ifade ile dili, düşüncenin ürünü olarak gören Piaget *“çocuk düşüncesinin benmerkezciliğinin çocuk mantığını ve özgül niteliklerinin tümünü birleştiren bir bağ olduğunu”* (Vygotsky, 2021, s. 27) düşünür. Piaget çalışmalarında yalnızca kendi toplumu için çıkarımlarda bulunduğunu belirterek bir bakıma sosyal değişkenlere de işaret etmiş, tezini farklı kültürel/sosyal ortamlarda test edilmek üzere açmış (Vygotsky, 2021, ss. 63-64), Vygotsky de bir bakıma bu çağrıya karşılık vermiş, sosyal etkileşimi temel alan teorisini şekillendirmiştir.

Vygotsky'ye göre başlangıçta (çocuklukta) düşünce ve sözcük birbirine bağlı değildir. Bu ikisi arasındaki bağ düşünce ve konuşmanın gelişim sürecinde belirir ve değişir. Ancak düşünce ve sözcük birbirlerini mekanik biçimde etkileyen bir süreçle ilerlemez. Söz ve düşünceyi kesiştiren Vygotsky'ye göre sözcüğün anlamlılığı, düşünce ve dilin bütünlüğüne delildir. Sözcüğün anlamı bir genelleme ve kavram olarak da belirir. Genellemeler ve kavramların düşüncenin eylemleri olduğundan yola çıkarak

anlamın düşünceye ait bir görüngüsü olduğu sonucuna ulaşır. Farklı bir deyişle sözcükte anlam, konuşmanın düşünceyi somutlaştırması ile düşünceye ait olur (Vygotsky, 2021, ss. 199-201).

Gestalt psikolojisini ve aynı yaklaşımda olan ekolleri indirgemeci bulan Vygotsky, sözcük ve anlam arasında bağ kurmamış olmalarını önemli bir eksiklik olarak görür. Sözcük ve anlam arasındaki dönüşümlü ilişkinin ortaya çıkarılması düşünce ve konuşma arasındaki ilişkiyi önemli bir çıkmazdan kurtarır. Sözcüğün düşünceyle olan ilişkisinin ve yeni kavramların yaratılmasının ruhumuzda ortaya çıkan karmaşık ve hassas bir süreç olduğunu ifade eden Tolstoy'a katılan Vygotsky düşüncenin sözle bağlantısını düşünceden söze sözden düşünceye ilerleyen ileri geri bir süreç olarak formüle eder. Düşüncenin sözcükle somutlaşması için farklı aşamalar ve düzlemleri geçmesi gerekir. Vygotsky buna konuşmanın iki düzlemi ile açıklık getirmeyi dener ve konuşmanın içsel (düşünme) ve dışsal (ses) yanları üzerinde durur (Vygotsky, 2021, ss. 205-207).

İçsel düzlem/ iç konuşma düzlemini keşfetmek anlamsal yapıyı açıklayacak en önemli kilit noktalarından biridir. İç konuşma -sessiz bir konuşma olmaktan çok öte- kişinin kendisiyle yaptığı konuşmadır. İç konuşma deneysel olarak araştırılması zor bir alandır ve genetik deney yöntemi kullanılıncaya kadar kapalı kalmıştır. Piaget çocuğun benmerkezci düşüncesine dikkat çeken ve araştırma alanındaki önemini gören ilk kişidir ancak Vygotsky, Piaget'nin genetik ve içsel konuşma bağlantısını göz ardı ettiğini düşünmektedir. Vygotsky'nin bu konudaki tavrı oldukça nettir. Ona göre benmerkezci konuşma içsel konuşmanın önceki evresidir ve içsel konuşma gelişince kaybolur. Başka bir ifadeyle benmerkezci konuşma içsel konuşmaya evrilir. Piaget ise benmerkezci düşüncenin kademeli sosyalleşme ile azaldığı görüşündedir. Bu durumda benmerkezci düşüncenin evrilmediği, sadece gerilediği sonucuna ulaşılabilir. Vygotsky'ye göre benmerkezci konuşma gerileme değil yükselen bir grafikte evrimleşir ve iç konuşmaya dönüşür (Vygotsky, 2021, ss. 213-216). Kısaca içsel konuşmanın yeni bir konuşma biçimi olarak ele alınması gerekliliği Vygotsky'nin deneysel çalışmalarının bir sonucudur (Vygotsky, 2021, ss. 218-221).

Vygotsky konuşma için bir diğer işlevsel ayırıma daha dikkat çekmiştir. Bu, monolog ve diyalog ayrımıdır. Yazılı konuşma ve iç konuşma monolog, sözlü konuşma ise diyalogdur. Diyalog konu hakkında bilgi sahibi olma, jest, mimik, ses gibi unsurları içerir. Yazılı konuşma ise daha çok sözcüğe ihtiyaç duyulan ayrıntılı bir konuşma biçimidir. Monolog diyaloga göre daha karmaşık bir oluşumdur. Yazılı konuşma nispeten daha planlı bir süreçtir ve taslağı gerektirir. İç konuşma hem yazılı hem de sözlü konuşma için taslak görevindedir. İç konuşmadan dış konuşmaya geçiş de kolay olmayan, iç konuşmacının deneyimsel yapısının başkaları tarafından anlaşılır bir sözdizimine dönüştüren dinamik bir süreçtir (Vygotsky, 2021, ss. 227-234). Düşüncenin kendine has ve yapısına ve düşünceden söze geçişin zorluğuna dikkat çeken Vygotsky, düşüncenin kompleks ve yoğun formunun daha uzun bir süre ve gayretle söze dökülebildiğini belirtirken düşünceyi sözcük yağmuru saçan buluta benzeter.

Deneylerinin nihai sonucu olarak Vygotsky'nin şu tespiti dikkat çeker: “*Düşünce kendisini sözcüklerle ifade etmez, düşünce sözcüklerde kendini gerçekleştirir*”(Vygotsky, 2021, ss. 236-237).

Psikoloji ekollerinde düşünce ve söz arasındaki ilişkinin durağanlığını eleştiren Vygotsky sözlü düşüncenin dinamikliğine yaptığı vurguyu önemser. Ayrıca Vygotsky başkasını anlamamanın, sözlerini anlama değil sözlerin altında yatan metinleri de anlamayı hatta onu bu düşünceye iten motivasyonları bilmeyi gerektirdiğini düşünmektedir. Ona göre böyle bir düzleme ulaşana kadar anlama süreci devam eder (Vygotsky, 2021, s. 239). Vygotsky'nin bu ifadeleri felsefi hermenötiğin dinamik döngüsünü ve ön-varsayım şartını -bizce- hatırlatmaktadır. Zira Vygotsky sözlerle ifade edilmeyen -dile dökülmeyen- düşünceleri gölge olarak kabul eden fikre vurgu yaparak Hegel'in sözcüğü varlık olarak gören yaklaşımına atıf yapar (Vygotsky, 2021, s. 240). Onun -Platon yaklaşımında da çekirdeklerini bulacağımız- iç konuşma yaklaşımı konusunda Gadamer, “*her düşünce kendi kendine konuşmaktır*” görüşünü benimsemiştir (Gadamer, 2023, s. 628).²²

Batı düşünce dünyasına bir şekilde yön vermiş dile dair fikirler kabaca incelendiğinde dil ve düşünce arasındaki anlamlı bağın açık olduğu görülmektedir. Bununla beraber, dil felsefesinin temel çalışma alanlarından düşünce/anlam sorunu ile hermenötiğin yolları da bu düzlemde kesişmektedir. Ülkemiz özelinde, genel hatlarıyla bakılacak olursa; dil, düşünce ve kültür ilişkisine dair görüşlerin literatürümüzde yer ettiğini söylemek mümkündür. Örneğin, Gökberk'e göre dil, düşünceyi belirleyen bir güçtür ve yaşadığı müddetçe değişir. Bu değişim düşünce dünyası üzerinde de belirleyici olur. Zihni şekillendirirken aynı zamanda zihindekileri anlatma aracıdır. Bir ulusun tinsel yapısı onun dilidir. Dilin yok olması halinde ulusun yaşama şansı kalmaz (Gökberk, 2011, ss. 65-81). Leibniz'e atfedilen “dil zihnin aynasıdır” sözünü Gökberk dil ve zihnin karşılıklı etkileşim içinde olduğu şeklinde yorumlamaktadır. Ona göre zihin olgunlaştıkça dil de gelişecektir (Gökberk, 2011, s. 90). Ancak Gökberk bir taraftan dili güç olarak görürken öte yandan dilin müstakil varlığı olmadığını, nasıl kullanırsak o olacağını savunur. Yani dil ve düşüncenin birbiriyle olan ilişkisi konusunda tek yönlü değil çift yönlü bir etkileşim olduğunu düşünmektedir. Ancak bu etkileşimin boyutu konusunda (hangisinin diğerini daha çok etkilediği konusunda) kesin bir çizgi belirlememiştir (Gökberk, 2011, s. 113).

İnsanın varlığını ve varlık yapısı içerisinde olan fenomenler arasında zorunlu bir birliğin söz konusu olduğunu belirten Mengüüşoğlu'na göre bu fenomenlerin temeli dildir. Bir varlık alanı olarak dil insan dünyası için taşıyıcı bir role sahiptir. İnsana dair hemen hemen her şey dil temeli üzerine inşa edilebilir.

²² Düşünmenin bir çeşit içinden konuşma olduğu görüşüne Bergson'ın (ö. 1941) eserlerinde de rastlamak mümkündür. Bu tespitlerin kökeninde düşünmenin bir iç konuşma olması fikriyle Platon'un yer aldığı düşünülmektedir (A. Altınörs, 2023, ss. 185-186).

Dilin olmaması durumda bilgi ve öğrenmenin de söz konusu olamayacağı açıktır. Aksi halde öğrenme basit ve yüzeysel bir taklit olarak sınırlı bir alanda kalacaktır (Mengüşoğlu, 2015, ss. 334-337). Dil ve düşüncenin -Platon'da görüleceği üzere- el ele ilerlediğini söylemek mümkündür. Mengüşoğlu'na göre dil ve düşünce arasındaki sıkı ilişkide birine öncelik atfetme çabası, bilinemez bir alan hakkında sav üretmektir (Mengüşoğlu, 2015, ss. 335-336).

Dil ve düşünceye dair tartışmalar dil felsefesi alanına antropolojinin de katkısıyla yansımıştır. Antropolojinin dile dair temel sorusu şudur: “*“Dil, insan için, insan başarıları için ne gerçekleştirir?”*” Mengüşoğlu'na göre dil felsefesinin ilgilendiği sorular ve antropolojinin soruları birbirinden farklıdır (Mengüşoğlu, 2015, ss. 337-338). Öte yandan, dil felsefesinin yaşadığı dönüşümde, pragmatist ve kültür odaklı yaklaşımlarla, bu iki alanın yakınlaştığını da söylemek mümkündür. Ayrıca insanı insan yapan temel özelliklerden biri kültürün ve deneyimlerin kilit rol oynadığı anlama, öğrenme, öğretme ilişkisidir ki bu ilişkide birleştirici rolü dil üstlenir. İnsan öğrenebilen, öğretebilen (Mengüşoğlu, 2015, s. 340) anlayan, yorumlayan bir varlıktır. İnsanın insan olma varlığının hakikatini keşfetmesi dil yoluyla ve bunu gerçekleştiren dildir.

Görülüyor ki, felsefe, dilbilim, dil felsefesi, dilci felsefe, dile dönüş, antropoloji, insan felsefesi, psikoloji, eğitim ve daha pek çok bağlamda dil ve düşünce ilişkisi birbirinden ayrılamaz bir potansiyele sahiptir. Dilin hem düşündüğünü hem söylediğini kabul etmek belki bu zaruri ve ikili ilişkiyi kısaca özetleyebilir. Nitekim dil her şeyle, her şey de dille ilgilidir. Dilin kökeni, tek mi çok mu olduğu, tümel bir dilin imkanı ya da Hz.Adem'e öğretilenin dil mi yoksa dil yeteneği mi olduğu (Gazali bu ayetin dilin verili olduğu anlamına gelmediğini ve dil yeteneğine işaret ettiğini belirtir) konusunda farklı görüşler olsa da dilin varlığın dışavurumu olduğu kabul edilebilir bir hakikat gibi görünmektedir (Fazlıoğlu, 2014). Dilin dünyayı kurma yönünü yeterli bir açıklama olarak görmeyen Fazlıoğlu'na göre düşünce sadece sözcüklere indirgenemez. Burada odaklanması gereken düşünce ve anlam arasındaki ilişkidir. Dil, bu durumda, dünyayı ifade eden, dile getirendir. Bu noktada insan ve anlam dünyası açığa çıkar (Fazlıoğlu, 2023, s. 184).

İnsan olmak ve idrak arasındaki kuvvetli bağ dil ve işlevlerinin anlaşılması için oldukça önemlidir. İdrakin gelişmesi kavram hassasiyetimizin ve bağlantılarının da gelişmesine yöneltir ki kavramlar arasındaki şematik ve diyagramatik ilişkilerin güçlü oluşu hayatı ve tabiatı dakik, derin ve estetik idrake yöneltir. Kadim geleneğin “sahih bir din tasavvuru, dakik (keskin, ince) bir dilden” geçer ilkesi çok yönlü düşünülmesi gereken bir ilkedir (Fazlıoğlu, 2023, ss. 137-141). Özellikle insanın zihinsel tasavvurunun kendine ait deneyimleri tanıyarak kendine ait bir dil üzerinden (Fazlıoğlu, 2023, s. 145) gelişmesi insanın anlam dünyası için kritik bir yer işgal eder.

Düşünce, Tatar’a göre, İslam dünyasında tam olarak hangi alanda yer alacağı açıkça tespit edilmiş bir husus değildir.²³ Öte yandan süreç içerisinde ilim, bilgi, düşünce ve dilin fonksiyonları toplumsal gelişmelerle de bağlantılı olarak genişlemiştir/dönüşmüştür. Orta Çağ’da ilim olarak ne öğreniliyorsa dil olarak da onun beklendiğini söylemek mümkündür. Ancak sekülerizm etkisiyle beklenti değişmiştir. Seküler ilimler ve dini ilimlerin beraber yürütüldüğü durumlarda seküler disiplinlerin dinî olanı silmesi/dinî olanların seküler olanı silmesi gibi bir paradoks ortaya çıkmıştır. Bugün ise ilimden beklenti farklılaşmış bu farklılık da doğrudan din dilini etkilemiştir.²⁴

Düşünmenin, eğitimle ilgili kaygılarda, bizi götürmesi gereken yerin kavrama ve anlama olması beklenir. Düşünmek, kavramak, yorumlamak ve anlamak birbirini besleyen, zaman zaman ön koşul yerine geçen zihni faaliyetlerdir. Kendini bilmeyi dilini bilmek ve ne söylediğini bilmekle ilişkili olarak yorumlayan Kaplan dil üzerine düşüncelerinde düşünmek ve kavramak kelimeleri arasındaki ilişkiye dikkat çeker. Düşünmek faaliyetinin iradi biçimi olan kavramak düşünceyi romantik düzlemde daha realist bir alana çeker. Bir şeyi bağlantısız ve tek başına anlamak mümkün olmadığı için düşünme faaliyeti bu bağlantıları ortaya çıkarır. Bu faaliyet aktif bir süreçtir ve kavramak olarak izah edilebilir. Başka bir ifade ile Kaplan, kavramayı aktif bir düşünüş olarak tanımlar (M. Kaplan, 2021, ss. 131-135).

Anlama, yanlış anlama, kavrama ve kavrayamamayı karşıtlıklarla ve yaşam tarzının uzantısı olarak benzetimlerle açıklayan Bauman’a göre kavrayamama yaygın bir acı çekme halidir. Kavrayamama, durumu belirsiz kılar ve bu durumda nasıl devam edileceği -Wittgenstein’in da temas ettiği üzere- bilinemez. Bu yaşam içerisinde bir durma olarak algılanır. Kavrayamama durumunda belirsiz olan belirginleştirilmek, kapalı olan açık görünür kılınmak istenir. Bu çabaya Bauman “anlama” adını verir. Bu çabanın ürünüdür ve pasif bir süreç değildir. Anlama durumu kavrayamamaya karşı mücadele ile söz konusu olur. Başka bir deyişle kavrayamama deneyiminin karşı kutbunda anlama yer alır (Bauman, 2021, ss. 258-259). Bu mücadele de nasıl devam edileceğini gösteren yolu aydınlatır.

Varoluşa dair her şeyin (kimlik, kültür, düşünce, anlam) dille zaruri bağına sıklıkla vurgulayan Duralı, felsefe için kavram araştırmasının önemi elzem görür. Düşünme ve dil arasındaki bağlantıyı kavram üzerinden kuran (Kılıç, 2023, ss. 18-20) Duralı’ya göre duyguları akıl düzene sokar ve onun da dışı vurumu dil ile mümkün olur. Başka bir deyişle aklın dış dünyaya açılan kapısı dildir. Duygular kavramlar arasındaki ilişkide duyguların kavramla belirlenmesi dil yoluyla. Akıldan gelen bir akımın duygularla birleşmesi ile karşımıza söz çıkar ki söz aklın ürünüdür. Anlam olan yerde o anlamı ortaya

²³ Tatar’ın bu tespitleri video kaydında yer almaktadır (Tatar, 2020) <https://www.youtube.com/watch?v=fGUsEOudAE4>

²⁴ Tespitler için bkz: (Tatar, 2020) <https://www.youtube.com/watch?v=fGUsEOudAE4>

koyan şey yine sözdür. Duyuları aklın süzgecinden geçirme yoluyla insan varoluşu açığa çıkar. Bunun yolu da sözden/kavramlardan geçer.²⁵ Dolayısıyla dilin bir çeşit aktarım sürecinden çok daha fazlası olduğunu, her olayın/var olanın bir yol açıcı olarak görülebileceğini, ona karşılık gelen kavramın ise anlam kuvvesinin fiile dönüştürücü role sahip olduğunu (Ş. T. Duralı, 2010, ss. 501-502) ifade etmek mümkündür. Dili düşünme ufku olarak gören Duralı, dil ve kültür arasındaki bağa dikkat çekmiş, tasavvur yüklü sözün toplumun/kültürün (resimli) tarihi olduğunu belirtmiştir. Fertler ise o resimli tarih mihverinde buluşmakta ve bağdaşmaktadır (Ş. T. Duralı, 2006, s. 341).

Görülüyor ki; düşünme serüveni insanın doğal bir yetisi olmakla beraber sistematize edilmesi gereken bir yapıdadır. Varsayımlardan ayrı düşünemeyeceğimiz insan inançların desteklenmesiyle bilgiye ulaşır. Tümevarım, tümden gelim gibi yöntemler düşünceye ulaştırırken burada önemli bir evre sahneye girer: Dil ve ifade. Dil, duygu ve düşüncelerimizi aktarmaya, basit bir adlandırmaya yarayan bir araç olmaktan öte olgu ve olaylar üzerinden düşüncelerimizin projeksiyonudur. İfadeler aracılığı ile argümanlar kurulur, itiraz edilebilir, test edilebilir. Argümanları kurarken terimler devreye girer ki bu terimler üzerinden uzlaşa sağlanamazsa rasyonel bir düşünce oluşamaz. Burada kısaca ifade edilmek istenen husus anlamlı olan her şeye düşünce ile ulaşıldığıdır. Bir olay anındaki eylemlerin kontrolünü sağlayan faaliyet birinci tür düşünce iken bir yaşantı sonrası anlama ve açıklamayı doğuran eylem ikinci türdür. Özellikle ikinci tür bir düşünme faaliyetinde anlamaya uzanan yolda elimizde olan tek yol dildir. Daha çok soyut faaliyetleri içeren bu tür bizi felsefeye götürür. Bu faaliyetin ise eğitime, eğitimin de sağlam bir felsefe/düşünce altyapısına ihtiyacı vardır (Ramazan, 2020).

Düşünme ve anlamın temelinde olan dile dair her ne varsa çeşitli dallarla -tarihsel süreç içerisinde- tartışılmıştır. Bunlar genellikle dilin teolojik, kozmolojik, felsefi, biyolojik, ideolojik, ilmi yönlerde tartışmalardır ve yenileri de her geçen gün eklenmektedir (Fazlıoğlu, 2023, s. 132). Teolojiye bakan boyutuyla dil, düşünce tarihinde pek çok bağlamda tartışma alanına konu olmuştur. “Tanrı hakkında konuşmak” temel meselesi bir yana, *geçmiş bir gerçeklik küresine ait olma ile günümüz gerçekliğini idrak etmek* (Fazlıoğlu, 2023, s. 188) arasındaki gerilimin de dil düzleminde masaya yatırılan bir konu olduğu söylenebilir. Eğitimin temelleri olarak baştan beri kabul ettiğimiz anlama, anlamlandırma esasına temel teşkil eden ve aynı zamanda inanmak ve eylemek atasındaki tutarlılıkta (Fazlıoğlu, 2023, ss. 177-178) önem arz eden din dili konusu bir sonraki başlık altında genel hatlarıyla açıklanmaya çalışılacaktır.

²⁵ Duralı’nın bu tespitleri video kaydında yer almaktadır (T. Duralı, 2023): <https://www.youtube.com/watch?v=ZyVvF0Fi8w>

2.4. Din Dili

Din dili tabiri günümüzde pek çok disiplinin çalışma alanında farklı bağlamlarda, farklı problemleri tanımlamak için kullanılmaktadır. Genel hatlarıyla ve bilhassa din felsefesi alanı için ifade etmek gerekirse, din dili, “*dini kaynaklarda bulunan dilsel ifadelerin nasıl anlaşılacağı*” ile ilgilenir (Okuyucu ve Acar, 2023, s. 25). Dini metinlerin bu yönlü bir çalışmaya konu olması oldukça geniş bir alana tekabül eder. Kelâm alanının da temel konularından biri olan ve Tanrı’nın niteliklerini anlatan hükümlerin nasıl anlaşılacağı ile ilgili tartışmalar ise “teolojik dil” kapsamında değerlendirilir. Din dili ifadesi ile sıklıkla beraber ya da birbirinin yerine kullanıldığı görülen teolojik dil “*Tanrı’ya dair bilgi veren ve Onun niteliklerini anlatan önermelerin tartışıldığı*” bir sahadır (O. Demir, 2023, s. 263; Okuyucu ve Acar, 2023, s. 25). Teolojik dil ve din dilinin aynı anlama gelmediği gerçeğinin yanı sıra din dili tabirinin teolojik ifadeleri de içine aldığı söylemek mümkündür (Canatan, 2022, ss. 58-59; T. Koç, 2017, s. 22).

Tokat, din dili ifadesi için, “*en geniş anlamıyla bütün teolojik konuşmaları içine almakla birlikte, daha dar anlamıyla kutsal metinlerin dili kastedilmektedir*” der ve ekler: “*bütün dini söylemin içeriği din dili olarak adlandırılabilir*” (Tokat, 2021, s. 211). Din dilinin literallığı, kutsal metinlerdeki kıssa ve hikayelerin anlamı, dini bilginin yeni bir bilgi sunma durumu, din dilinin doğrulama ve yanlışlama ilkeleri açısından konumu, sembolik ifadelerin nasıl anlaşılacağı, din dilinde şiirsel dilin maksadı ve dilbilimsel açıdan din dili, din dilinin mahiyetine yönelik tartışmaların genel hatlarını oluşturmaktadır (Tokat, 2021, ss. 212-213).

Hem Batı hem de İslam düşünce geleneğinde *felsefi bilimsel açıklamalarda, metin ifadelerinin ilişkisinde ve ahlaki-hukuki kurallar çerçevesinde* (Okuyucu ve Acar, 2023, ss. 25-39) din dili/teolojik dil başlıklarıyla zengin bir tartışma alanı bulunmaktadır.²⁶ Bir kavramı/tabiri/ifadeyi/düşünceyi kendi düşünce geleneğimiz ve din anlayışımız özelinde değerlendirebilmek için ortaya çıktığı sosyal/kültürel/dini geleneği de iyi anlamak gerekmektedir. Böyle bakıldığında Batı’da (ya da Batı’nın bir bölümünde) konuşulan ya da tartışmalara konu olan problemlerin kendi çalışma alanımızdaki etkisini görmek önem arz eder. Böylelikle sorulacak sorular daha berrak hale gelecek, kendi problemlerimizi küresel problemler bütününde ayırt etmeye olanak sağlayacaktır.

Din dili ve dini tecrübe kavramlarının birlikte ele alınması gerektiğini ifade eden Görgün’e göre din dili, dilin zeminini tecrübenin/deneyimin teşkil ettiği ve tecrübi olanın anlamlı olduğu düşüncesiyle XX.

²⁶ İslam düşünce geleneğinde din dili konusu felsefe ve kelam başta olmak üzere geniş bir alanda tartışmalara/araştırmalara konu olmuştur. İkinci ve -belki ikiden fazla çalışmanın konusu- olabilecek genişlikte olan bu tartışmalara araştırma sınırları gereği burada yer verilmemiştir. Bu konuda detaylı bilgi için şu kaynaklara ve önerilen ileri okumalarına bakılabilir: (O. Demir, 2023; Okuyucu ve Acar, 2023; Tokat, 2021)

Yüzyıl Batı düşüncesinde (Anglo-saxon düşüncede) yer almış ve Türkiye’de de tartışma konuları arasına girmiştir. Batı’da ortaya çıkan bu düşünce geleneği önce kendisini ardından da Hristiyanlığı mutlaklaştırarak bir bakıma Aydınlanma döneminde ortaya çıkan tavra, tecrübi bir refleksle koruma geliştirmeye çalışmıştır. Bu mutlaklaştırmanın Hristiyan düşünce dünyasının akıl-akıl dışılık karışıklığından ortaya çıktığını ifade eden Görgün, İslami perspektiften bakıldığında dil ve din ilişkisinin “dini tecrübe” üzerinden değil kendisi bizzat tabii bir dille insanlara ulaşan vahiy üzerinden konuşulması gerektiğini ifade eder (Görgün, 2015, ss. 178-179). Burada “din” kavramının da nasıl algılandığı/algılanması gerektiği sorusuyla da yüzleşmek gerekmektedir. İslam dini ve kültüründe Batı’da kullanıldığı üzere müstakil bir din dilinden bahsetmek belki uygun bir yaklaşım olarak görülmeyebilir. Öte yandan dinin pek çok yönüyle tartışıldığı din psikolojisi, din sosyolojisi, din felsefesi, din eğitimi, dinler tarihi gibi bilimlerin literatürüne yansımış çalışmaların da Batı literatüründen beslendiğini göz ardı etmemek gerekir (M. S. Aydın, 2002, s. 117; Görgün, 2019, s. 91). Bu durumda din dili ifadesinde yer alan “din” meselesi de önemsenmelidir.

Koç’un yaklaşımında da esas alınan görüş -genel olarak- din dilinin “kanaat dili” olmasıdır. Kullanılan dille içten bağlı olunan dil arasında bir fark vardır (T. Koç, 2017, ss. 16-18). Doğrudan bilimsel bir dil olarak bakmak çok mümkün olmasa da bilimden/hayattan bütünüyle bağımsız da düşünülemez (T. Koç, 2017, s. 25). Böyle bir bakışa göre din dili günlük dille, bilim diliyle, hukuk diliyle, ahlak diliyle ve şiirsel dille de ilişkilidir (T. Koç, 2017, s. 53). Bu noktada tecrübe de devreye girer. Koç’un genel görüşüne göre (tecrübeden ayrı düşünemeyeceğimiz) din dili ile bilimin verilerini eşdeğer düşünemeyiz. Çünkü sessizlik de kavramların üstünde anlamlıdır. Her ne kadar dini dilsiz düşünemesek de dilin ötesinde bir anlayış ve idrak Kur’an’a göre önemlidir. Diğer bir ifadeyle, tecrübe teistik iddialara tek başına dayanak olamaz ancak teistik iddiaları güçlendirebilir (T. Koç, 2017, ss. 201-203).

Görgün’e göre, Özellikle Batı Avrupa’da dini tecrübeyi aklın alamayacağı bir alana taşımaya çalışan -bir anlamda Aydınlanmanın etkilerinden dini kurtarmaya çalışan- yaklaşım İslam düşüncesi tesiriyle gelişmiştir. İnsana yönelik (kendini bilen rabbini bilir) ve başka bir yönden Kitab’a yönelik İslam düşünce dünyasından bağımsız gelişmemiştir. Ancak bu yönelik İslam medeniyetinin vahiy ve sünnetle teşekkül etmiş ufkuna ulaşamayıp aklın alamayacağı bir alana dini yerleştirmekle çözülmeye çalışılmıştır (Görgün, 2015, s. 185). Böyle bakıldığında akli dindarlığın ön şartı kabul eden İslam için “özel” bir din dilinden bahsetmek Görgün’e göre anlamlı değildir (Görgün, 2015, ss. 188-189, 2023, s. 205).

Görgün, din dili konusunu ele alırken insanın din ile irtibatı noktasında değerlendirmiştir. Akılla ve insanın varoluşuyla bağlantılı düşünülebilecek bu konuda var olmak ve bilmek arasındaki kopmayan birliğe dikkat etmek gerekir. Bir şey hakkında bilgi sahibi olmak (İslam hakkında bilgi sahibi olmak)

İslami bilgiye sahip olmakla aynı şey değildir. Başka bir deyişle bir dinin ötekine tesiri o dinin yaşantısı ile mümkün olmuştur. Dolayısıyla bir şeyin dini/İslami olması onun yaşantısı ile beraberdir. İslam şu anda ve burada hayatı şekillendirmekte ancak şu anda ve burada şekillenen burada kalmamaktadır. Dolayısıyla İslam hem dünyevi hem uhrevidir. Müslümanla irtibatlı olan din ile irtibatlıdır ve onların dili dinidir (Görgün, 2015, ss. 190-197). Görgün'e göre küreselleşme etkisi yeni bilgilerin hayata girmesi ve yeni bir dil/yaşam oluşması arasındaki bağ yeni bilginin yorumlanarak modern bir tarzla İslami alana şeklen uygun hale getirilmesi şeklinde değil bizzat İslam'ın aklıyla açılan yeni geçerlik alanlarını keşfetmek yoluyla kurulmalıdır (Görgün, 2015, ss. 199-202).

Öte yandan insanın, dilin ve kültürün pek çok etkiye maruz kaldığını ve bunun kaçınılmaz hale geldiğini inkâr etmek -bugün gelinen noktada- çok da mümkün görünmemektedir. İnsan sorular soran, düşünen, yorumlayan, üreten bir varlık olmasının yanı sıra içinde bulunduğumuz zaman diliminde nerede yaşadığı fark etmeksizin baş döndürücü bir hızla dönüşüme maruz kalmaktadır. Küreselleşme, çokkültürlülük ve pek çok hareket insana ve insan varoluşuna dair her şeye etki etmektedir. Dolayısıyla dinin temel/sabit dilinin yanı sıra yeni problemlere hangi dille/duruşla cevap verileceği sorusu insanı esas alan din bilimlerinin tümünü meşgul etmektedir. Bu durum bize yapılan çalışmaları çift yönlü bir düşünce süzgecinden geçirmenin gerekliliğini göstermektedir. Batı düşünce dinamiklerinden belli ölçüde etkilenmiş problem alanlarını eleştirel bir gözle okumadan doğrudan tartışmaya açmak doğru sayılamayacağı gibi bu alanları görmezden gelmek de çok isabetli olmayacaktır. Bu argümandan yola çıkarak aşağıda din dili kavramının geliştiği zemine -dil felsefesi başlığıyla da bağlantılı olarak- kısaca yer verilecektir. Bu değerlendirmede din dili tartışmalarında sıklıkla yer verilen **benzer anlamlılık teorisi, doğrulama ve yanlışlama, işlevsel tahlil, sembolik dil** yaklaşımları sırasıyla açıklanacak, bir sonraki bölümle kısmi bir bağlantı sağlamak için Gadamer ve Ricoeur görüşlerine temas edilecektir:

Son yüzyılda (Batı geleneği çerçevesinde) din dili konusuna yönelen filozofların iki nedenle yöneldiği düşünülmektedir. Bunların ilki “anlam” meselesidir ve Tanrı hakkında konuşmak için kullanılan kelimelerin anlamının nasıl türediği hususudur. Gündelik dil yaklaşımıyla da bağlantılı düşünülecek olursa “*sonlu aleme ait olan gündelik dili aşkın bir varlık için nasıl kullanabiliriz?*” sorusu filozofları bu konuda araştırma yapmaya yöneltmiştir. İkincisi ise hükümler ve önermeler şeklinde ifade edilen inançları tahlil etmek istemeleridir. Dini inançları/dini inançlara iten ön inançları derinlemesine tahlil etmek için ifade edildikleri dilin anlaşılmasının önemli bir başlangıç olduğu düşünülmüştür. Terimleri ve hükümleri anlamakla o hükümlerin akli dayanakları arasında bağlantı kurmak için dil kullanılmaktadır (Peterson, Hasker, Reichenbach ve Basinger, 2009, ss. 312-314).

Din dili tartışmalarının tarihine bakıldığında, Orta Çağ Batı filozofları/düşünürleri tarafından yaratılmış varlığa ait dilin Tanrı'dan bahsetmek için kullanılması bir problem olarak görülmüştür. Bu problemi çözmek için geliştirilen “**Benzer Anlamlılık Teorisi'ne** göre bir kelime iki farklı

yüklemlemede tam olarak aynı anlamda kullanılmaz. Farklı anlamda da kullanılmaz. Örneğin adil olmak yaratılan ve yaratan aşkın varlık için aynı değil benzer anlamda kullanılmıştır. Bu teori Thomas Aquinas (ö. 1274) tarafından üretilmiştir. Orta yollu bir yaklaşım bulma çabası gibi görünen teori insanbiçimcilikten (antropomorfizm) ve bilinemezlikten uzak bir alan olarak düşünülmüştür (Peterson ve diğerleri, 2009, ss. 314-315).

Frederic Ferre (ö. 2013) birbirine benzeyen ancak aynı olmayan -varlık biçimleri farklı- iki durum karşısında uygun orantıyla kullanılan ifadenin hakiki bilgi olmadığını ifade ederek benzer anlamlılığı eleştirmiştir. James F. Ross (ö. 2010) ise Ferre'nin benzer anlam teorisini çıkarım teorisi gibi düşünüp bilgi çıkarım çabasında yanıldığını belirtir. Benzer anlamlılık teorisi eleştirildiği kadar geleneksel dönem için çokça da kabul görmüş bir teodir (Peterson ve diğerleri, 2009, ss. 317-318).

Mantıkçı pozitivistlerin dil konusundaki deneysel gözlemci yaklaşımı, din filozoflarının Tanrı hakkında anlamlı bir biçimde konuşulabileceği kabulünü sarsmıştır. Geleneksel filozofların aksine A.J. Ayer (ö. 1989) ve diğer pozitivistlere göre teolojik dil, deneysel doğrulanabilirlik standartlarını taşımamaktadır. **Doğrulama ve yanlışlama** olarak bilinen ilkeler din felsefesinde din dili/teolojik dilin anlamlılığı noktasında etkili olmuş ilkelere aittir. Doğrulama imkânı olmayan bir önermenin anlamsız olması kabulü ile böyle bir doğrulamanın mümkün olmadığı için ancak yanlışlanabilir bir hipotezin anlamlı olacağı görüşleri bu ilkelerin temel tezleridir. Ancak burada belirtmek gerekir ki pozitivistlerin bu tartışmaları doğruluk sorunları çerçevesinde süregelmiştir. Dolayısıyla doğruluk için öne sürülen testler anlamlılık için aynı sonucu vermeyebilir (Peterson ve diğerleri, 2009, ss. 318-323).

Pozitivizmin din dili ile ilgili sınırlar belirlemesinin yanlış olduğu düşüncesi filozofları **işlevsel tahlile** yöneltmiştir. İşlevsel/pragmatist bir yönelişle din dilinin işlevine odaklanan düşünürler dili insanın değişen konumu ve amaçları için sosyal bir fenomen olarak görmeye başlamışlardır. Dini ifadelerin ahlaki hüküm olarak işlev görmesi, kıssalar/hikayelerle psikolojik bir bağ kurması, ahlaki davranışları pekiştirmesi yönüne vurgu yapan düşünürler²⁷ olduğu gibi, bunu dinin derinliğinin ihlali olarak indirgemeci gören düşünürler de olmuştur (Peterson ve diğerleri, 2009, ss. 323-325).

Wittgenstein'in dilin sınırlarını metafizik öğelerle genişletmesi din dili ile ilgilenen düşünürleri meşgul etmiştir. Wittgenstein'in kullanım-bağlam-anlam şeklinde özetlenebilen yaklaşımı mantıkçı pozitivistlerin din dilini anlamsız gören ve bilişsel kanıt arayışındaki filozoflara karşı görüş geliştirenler için ilham verici olduğu kabul edilebilir. Wittgenstein'in -dil kullanım bağlamının anlama işaret ettiğini öne süren ve pragmatist olarak görülebilen- bu yaklaşımı ile Braithwaite'in din dilini teolojik boyuttan ahlakın alanına taşıyarak "ahlak dili" olarak gören yaklaşımı mantıkçı pozitivistlerin karşısında

²⁷ Din dilinin işlevsel/ahlaki yönü hakkında detaylı bilgi için bkz: (Braithwaite, 1955; Yıldırım, 2012)

gibi görünür. Ancak bu yaklaşımlar da ayrıştırıcı/indirgemeci olarak yorumlanmıştır (Yıldırım, 2012, ss. 564-566).

Wittgenstein'in dil oyunları yaklaşımı içerisinde din dili de bir oyun ya da *yaşam formu* olarak değerlendirilmiştir. Din dilinin -oyunun- içinde olmadan anlaşılmayacağı kanaatinde olan Wittgenstein'a göre dil çeşitli yaşam formlarını yansıtır. Bu yaşam formlarının kendine has kullanımları vardır ve dilin anlamı bu kullanımla açığa çıkar. Wittgenstein'ın din diline bakışını kısaca böyle değerlendiren Tokat, bu tür bir anlayışın din dilini imancılıkla sınırladığını ifade eder (Tokat, 2021, ss. 220-221). Öte yandan, işlevsel tahlille meşgul olan bazı filozoflar, Wittgenstein da olduğu gibi, dilin dinde çeşitli biçimlerde kullanıldığını kabul etmiştir. Bu kabulle beraber din dilinin kendine has karakteri nedeniyle bilimsel sorulara tabi olamayacağını öne sürmüştür. Bu durum dilbilimsel imancılık olarak literatürde yer etmiştir (Peterson ve diğerleri, 2009, s. 326).

Benzer anlam teorisinin antropomorfizm tehlikesi, doğrulamacı tahlillerin indirgemeciliği, işlevsel tahlilin bilgiye değil faydalara yönelmesi gibi nedenlerle yeterli bulunmayan teorilere yeni bir arayışla **sembolik dil** anlayışı gelişmiştir. Bu anlayışıyla tanınan Paul Tillich'e göre (ö. 1965) tanrı bir varlık zeminidir, hakiki anlamda hakkında konuşma imkânı yoktur. Bu ancak sembollerle mümkündür ve semboller kendilerinin ötesine işaret eder. Dille ulaşılamayacak bir alana ulaşan semboller bir bakıma gerçeklik mertebesini açar ve insan zihniyle onun nihai zemini ve anlamı arasındaki ilişkiyi insan zihnine güçlü bir şekilde aktarır. Başka bir ifade ile Tillich teolojik dilin insanı mutlak gerçeğin tecrübesine ulaştırmak için yönlendirici rolünü dikkate almaktadır (Peterson ve diğerleri, 2009, ss. 328-331).

Tillich'e göre işaretler ve semboller kendilerinin dışında bir anlama yöneltir. Bir bakıma semboller yönlendiricidir. İlk bakışta işaretler de böyledir ancak işaretler ve semboller arasındaki ayırt edici özellik Tillich'e göre en kritik ayrıntıdır. Tillich bunu işaretlerin işaret ettiklerinin gerçekliğinden bağımsız olması, sembollerin ise sembolize ettiklerinin anlamı ve gücüne katılarak sembolleşmesi olarak ifade etmiştir. Öte yandan mantıkçıların/matematikçilerin işaretlere sembol yüklemesinin karışıklığa neden olduğunu belirten Tillich, gerçek sembollerin ayrıştırılmasını gerekli görür (Tillich, 2002, ss. 227-230).

Tillich, işaret ve semboller arasındaki farklılığa şiir dili üzerinden örnek verir. Bir kelimenin anlamının matematiksel işaretlere indirgenmesi yalnızca işarettir. Bu işaretin ötesinde bir çağrışım kazandığı zaman sembol olur. Liturji/şiir dili/şiirsel dil işaretin anlamından öte gerçeğin parçası haline gelmiş semboller içerir. Gizli kalan gerçeklikleri açmaması sembolün temel işlevidir (Tillich, 2002, s. 230).

Tillich'e göre sanatın dili sembollerle güçlü kılınmıştır. Sembolleri okumak bir bakıma gerçeği okumaya aracılık eder. Böylesi bir durumda bilimsel ya da felsefi bir dil kullanılması, başka bir ifadeyle

gerçekliğin ait olmadığı bir sembolle okunmaya çalışması her zaman amaca ulaştırmayabilir. Ayrıca sembollerin fonksiyonu değiştirilebilir değildir. Her sembolün işlevi kendine özgüdür ve Tillich yaklaşımında sembollerin toplumsal bilinçaltında doğduğu kabul edilir. Dini semboller de insan ruhunun derinlik boyutu için işlevlidir. Karşılık bulamaması durumunda ise zayıflar/ölür. Tillich buradan yola çıkarak nihai hakikatin boyutunun kutsalın boyutu olduğunu, dini sembollerin ise kutsalın sembolleri olduğunu ifade eder. Sembolleri aşkın ve içkin düzlemde ele alan Tillich sembollerin empirik eleştiriden bağımsız olduğunu ifade eder. Bazı Hristiyan doktrinlerinin tarihsel değil içsel/sembolik temelde değerlendirilmesi gerektiğini belirtir (Tillich, 2002, ss. 230-236).

Tillich gibi dini tecrübeyi önceleyen filozoflar ve mistikler için sembolik anlam ifade edilemeyen in ifadesi şeklinde ele alınmış (Tokat, 2021, ss. 224-225) yorum geleneği ile de her zaman bağlantılı olmuştur. Tokat, mistik teorilerde eşya hakikatine düşünce yoluyla ulaşamayacağı kabulünün yer aldığını ifade etmektedir. İnsan eşyanın sembollerdeki açılımlarına ulaşabilir, temsillerle anlamaya çalışabilir. Temsiller realitenin sembolleridir ancak bunlar açık seçik anlaşılamaz. Böylelikle din dilinin amacı tecrübeyle bağlantılı düşünülmelidir. Böyle düşünüldüğünde din dilinin şiirsel bir dille, sembollerle pragmatik bir usulle işlevsel olduğu söylenebilir (Tokat, 2021, s. 225).

Gadamer ve Ricoeur, sembolik dil/şiirsel dil hususunda üzerinde durulması gereken iki önemli isimdir. Bir sonraki bölümde görüleceği üzere Gadamer ve Ricoeur, hermenötik yaklaşımlarıyla romantiklerden ve dil felsefecilerinden ayrılan, dili düşünce dünyalarının merkezine koyan isimlerdir. Gadamer gerek *Hakikat ve Yöntem*'inde gerekse başka eserlerinde şiire/şiirsel dile dair sıklıkla sorular sorar. Temel sorusu poetik ve dini metinler arasındaki ilişkiye yöneliktir. Batı geleneğindeki felsefe, din ve şiir arasındaki keskin ayrımların diğer geleneklerde olmadığını ifade eden Gadamer, bu tür geleneği Batı tarihinin yüzeysel bakışıyla anlamının zor olduğunu ifade etmektedir. Böyle bir yüzeysellik, Gadamer'e göre, "Platon bir şair mi yoksa filozof mu" sorusu Batı yaklaşımı için anlamsız bir soru değildir (Gadamer, 1980, s. 86, 2023, s. 264,689).

Dünyayı/yaşamı dilsel olarak yapılanmış örüntüler olarak görececek olursak evrensel bir hermenötiğe ulaşmak Gadamer'e göre bir çözüm yolu olabilir. Bu hermenötik yaklaşımının anahtarı ise soru-cevap modelidir. Doğru soruyu bularak geliştirmek çıkış noktasıdır. Hermenötik deneyime ulaşmanın yolu ile -dünyayı anlamının epistemik yönü- soru cevap arasında bir bağlantı vardır. Dil yaşayan gerçekliktir ve Batı düşünce dünyasında bu soru cevap temelli hermenötik zemine şiir ve din dili tam olarak yerleştirilememiştir (Gadamer, 1980, s. 87, 2023, s. 561).

Gadamer'e göre dinî metinlerin felsefeden ve poetik konuşmadan ayrıştırılması din felsefesine dinî, felsefî ya da poetik söylemin birbiriyle ilişkisinin belirlenmesini mecburi kılan bir problem alanı yaratmıştır. Ona göre bu ayrışma uygun değildir ve bütünlükçü yaklaşım gerekmektedir. Metinlerin

yaşam için anlam yaratmasını önceleyen Gadamer yarını şekillendirirken dünün de önemli olduğunun farkındadır. Metnin (edebi metinlerin) her okunuşta zenginleşen bir yönünün olduğunun da farkındadır. Kutsal metinler söz konusu olduğunda ise (Hristiyan geleneği göz önünde bulundurulmalı) durum biraz daha farklı ele alınmalıdır. Kutsal metinleri bir teklif olarak gören Gadamer söz konusu teklifin inananların cevabına bağlı olduğunu ifade eder. Ayrıca bu sorunun kutsal kitap anlayışının farklı olduğu dinlerde farklılaşacağını da açıkça belirten Gadamer (din dili konusunda) sorularının İncil ile sınırlı olduğunu da ekler. Bu sınırlılıktaki kutsal metinlerde geçen konuşmanın teknik adının “mit” olduğunu belirten Gadamer mitolojik hikayelerin kendisi dışında bir doğrulama gerektirmediğini, doğrulanan şeyin mit olmayacağını ifade eder. Dini konuşmanın biçimi olan anlatıya odaklanan Gadamer’e göre anlatı bir tür temsildir. Bu temsili, geometrideki temsille açıklayan Gadamer, burada bir öznellik değil yeniden sunum söz konusu olduğunu düşünür. Bayrak örneğini veren Gadamer, bayrağın bir ulusun otoritesinin temsili olarak görülmesinden başka bir şey olmadığını söyler. Bu durumda bayrağa olan saldırı sadece bayrağın yok edilmesine yönelik bir saldırı değil ulusun varlığına yönelik bir tehdit olarak algılanır (Gadamer, 1980, ss. 87-93).

Gadamer müzikle anlam arasında bağ kurmaya çalışmış ve kelimeler olmaksızın müziğin anlam yüklü oluşunu mitlerin anlamları ve yorumlarıyla ilişkilendirmiştir. Ancak kutsal metni ve onu anlamamanın hermenötiğini belli ölçüde diğer metinleri anlama ile ilgili ilkelerden uzak tutar. Kutsal metni anlamamanın tamamen rasyonel bir faaliyet olmadığını aynı zamanda iman ve lütufla mümkün olabileceğini ifade eden Gadamer din diline ve anlamaya dair içsel deneyim ve sembol vurgusunu ifade etmektedir (Gadamer, 1980, ss. 93-98). Gadamer, logos’un akıl ve düşünce anlamına geldiği genel kabulünün yanı sıra dil anlamına geldiğini de belirtir. Buna ilave olarak, kavram ve yasa anlamına geldiğini de söyler. Dilde bir dünya görüşü olduğunu ifade eden Gadamer aynı zamanda gizemli yönünü de vurgular. Ona göre dil kavramının ortaya çıkması dil hakkında bir bilinci de gerektirir ve dil bütünüyle keşfedilemez. Dil hakkında düşünme yine dile dönüştür ve dille düşünebiliriz. Dilin gizemi ise düşünmenin dile ait olmasıdır. Öte yandan yeniden belirtmek gerekirse dil, Gadamer’e göre, ihtiyaç halinde çıkarıp kullanılan ve sonrasında yerine tekrar koyulan bir araç değildir. Konuşmayı/dili öğrenmek aynı zamanda dünyaya yüzleşmek/aşına olmak demektir (Gadamer, 2002, ss. 65-68).²⁸

Dili düşünce dünyasının merkezine koyan bir diğer isim olan Ricoeur’ün hermenötiğini de anlatı ve sembolik dilden bağımsız düşünmek pek mümkün değildir. Din dilindeki sembollerin yaratıcı ve ima

²⁸ Gadamer’in evrensel taşıyıcıya çalıştığı felsefi hermenötiği, yorum, dil ve anlamaya dair yaklaşımı 3.bölümde hermenötik çerçevede ayrıca incelenecektir. Burada dil, düşünce, din dili ve sembolik dil bağlantıları açısından kısaca yer verilmiş, bir bakıma dil meselesinin hermenötiği anlamadan netleşmeyeceği vurgulanmak istenmiştir.

edici gücü vardır. Tüm dini semboller tecrübi yapıdaki kutsalın işaretleridir (Tokat, 2021, s. 226). Ricoeur'ün varoluşsal fenomenoloji ve anlatsal bir hermenötik eksenindeki yaklaşımına göre anlatı (Wittgenstein ifadesiyle) bir dil oyunu, insan varoluşu ise nihayetinde bir anlatıdır. Anlatının içinde birden fazla anlam gizlidir. Ricoeur'ün temel amacı insan dilinin, onu yöneten nesnel kodlarına rağmen üretici olduğunu ve gizlenen gizil gücünü açığa çıkarmaktır. Ona göre metafor/eğretileme *vive*/canlı ve yaşayan bir unsurdur. Anlatisallık düşüncesi ise dilin gücünü ortaya çıkarmaya çalışır. Ricoeur'a göre dil, davranışçı formlara indirgenmeyecek derin kaynaklara sahiptir. Semboller de anlam üretmek için/anlamak için önemli bir görev icra eder (Kearney, 2008, ss. 141-150). Ona göre metafor/eğretileme söylemin bir süsü değildir ve hakikate dayalı yeni şeyler söyler. Öte yandan sembol/simgе konuşmayı doğurarak düşünmeyi de doğurmuş olur. Düşünce ve anlamın temelinde semboller geleneksel retorikten farklı olarak sadece ifadeyi süslemeyiz, anlam taşırlar (Rızvanoğlu, 2008, ss. 225-227).

Ricoeur, felsefe ve din dili ifadelerinin analizine bazı varsayımlarını dile getirerek başlar. Ona göre inanç/dini tecrübe/deneyim, dil içerisinde ifade edilişiyile anlaşılır. Dini söylem, (mantıkçıların iddia ettiği gibi) anlamsız değildir. Dinî söylem hem kendini hem inanç topluluğunu hem de ötekini anlamak için incelemeye değerdir. Aynı zamanda doğruluk iddiasındadır. Bu iddia doğrulama ve yanlışlama ilkeleriyle test edilemez. Bu nedenle felsefe din dilini kendi özel alanı içerisinde yeni bir formülasyonla incelemelidir. Bu varsayımları Anglo-Amerikan dil felsefesi/linguistik ve felsefi hermenötiği karşılaştırarak inceler. Dil felsefesinde -özellikle Wittgenstein ve Austin'le birlikte yapay dilin terkedilmesi ile- felsefi hermenötikle benzeşen bir düşünce zemini oluşmuştur. Ancak hakikat algısı bakımından din dilinin incelenmesinde dil analizi ile felsefi hermenötiğin yolu ayrılmaktadır (Ricoeur, 1995, ss. 35-36). Ricoeur'ün din dili hakkında incelemeleri genel olarak bu bağlamdadır.

Ricoeur'e göre dini tecrübe bazı özel formlarda dile gelir. Başka bir ifade ile dinin kendine has, orijinal söylem biçimi vardır ve hermenötiğin bu biçimi tanımlaması gerekir. Ricoeur'ün (dinî söylemin açıklığa kavuşması için) hermenötiği bir yöntem gibi gördüğü söylenebilir. Aristoteles'in retoriğinde üretken poetik dili ve Chomsky'nin üretken gramerinin bu anlamda daha önemli olduğunu ifade eder (Ricoeur, 1995, ss. 37-39). Kısaca Ricoeur'de bir toplumun dini inancı, anlatıları, sembolleri, şiir dili, din dili bütünleşiktir ve bunun analizi hermenötikle mümkündür. Din dilinin mantıksal bir analizi uygun bir sonuca ulaştırmaz. Elbette Ricoeur'ün analizlerinin Hristiyanlık özelinde dini metinler ve bu metinlerin insanda oluşturmaları beklenen dönüşüm (Ricoeur buna yeni varoluş da der) özelinde yapıldığının altını bir kez daha çizmek gerekir. Netice itibarıyla Ricoeur'ün din diline yaklaşımı bir anlatı hermenötiği çerçevesindedir. İnanç ve dini metinler birbirine bağlıdır. Semboller/işaretler aracılığı ile anlaşılabilirlik ve bağlılık artacaktır (Ricoeur, 1995, s. 47).

Din dili konusunda sürdürülen tartışmalara bakıldığında (teolojik konuşmaların mantıksal boyuta taşınamaması gerçeğinden hareketle) yeni bir yol bulma çabası hissedilmektedir. Aşkın bir alan için din

dilinin kullanımında insanbiçimcilik ve bilinemezlik tehlikesine karşı tek bir yolu değil bütüncül bir yaklaşımı esas almak çözüm önerileri arasındadır. Sadece analogik ya da analitik açıdan bakmak, sadece pragmatik ya da ahlaki açıdan değerlendirmek eksik olacaktır. Bu bakışa fenomenolojik ve varoluşçu analizlerin eklenmesi (bütüncül bakışı sağlamak adına) uygun görülmüştür (Tokat, 2021, s. 229).

İnsanların farklı kavram ve anlam dünyaları olması farklı dillerle düşünüp anlıyor olmaları demektir. Dolayısıyla bir başka toplumun farklı dil ve kültürle dünyayı deneyimliyor olması o toplumu/kişiyi anlayabilmek için bir çeşit “çeviri” (Canatan, 2022, ss. 226-227) ihtiyacı doğurur. Bu tür bir çeviri, din dili hususunda üzerinde düşünülmesi gereken bir husustur. Özellikle çok kültürlü bir toplumda din dilinin ne şekilde anlaşılması gerektiği sorusunu aşmak için bir çeviri/yorum sağlayacak düşünme becerisine ihtiyaç olduğu görülmektedir. Dolayısıyla eğitim/din eğitimi için din dilinin ne anlama geldiği ve hangi yönüyle çalışılması gerektiği üzerinde düşünölmeye ihtiyaç vardır. Bir sonraki bölümde din, din dili, dil felsefesi, eğitim konularının kesişiminde yer alan hermenötik konusu hakkında bilgi verilecektir. Ardından din dili, hermenötik ve din eğitimi bağlantısı ayrı bir başlık altında tartışılacaktır.

3. BÖLÜM

HERMENÖTİK, EĞİTİM, DİN EĞİTİMİ

Din Eğitimi tanımlarken, bağımsız ve bilimsel bir alan olduğuna ikna için kullanılan ifadelerde ve tanımlama dilinde objektif bir ima kendini açıkça hissettirmektedir. Ancak onun bağımsız bir disiplin oluşundan önce diğer bilimlerle (özellikle insan bilimleri, sosyal bilimler, eğitim bilimleri, ilahiyat) hangi noktalarda kesiştiğini ifade ederek kendine has yapısını ortaya çıkarmak din eğitimi felsefesi ve bilimselliği için doğru bir adım gibi görünmektedir. Bu nedenle anlama ve yorum çizgisinde din eğitimi etkilemiş ve etkilemekte olan felsefi hermenötiğe bakmak, yorum geleneğinin din eğitime ne ölçüde katkıda bulunabileceğini tespit etmek ya da en azından bu soruya cevap aramak (Mehmedoğlu, 2018) belki de pek çok problemin anahtarı olabilecek “dil” konusunda bize yol gösterecektir. Zira din dili ve din eğitimi ilişkisinin -özellikle- Batı düşüncesindeki seyrini anlamaya çalışırken hermenötik kavramının hemen hemen her köşede karşımıza çıktığını söylemek mümkündür. Ülkemizde de kullanılan bazı modellerin felsefi köklerinde yer alan hermenötiğin dil araştırmaları için önemli bir bağlantı noktası olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bu bölümde öncelikle hermenötiğin tarihi kökenleri incelenerek günümüzde ulaştığı anlama dayalı tanımlara yer verilecektir. Felsefi hermenötiğin eğitimle bağlantısı tespit edilmeye çalışılacak ardından hermenötik, din dili ve din eğitimi ayrı bir başlık altında değerlendirilecektir.

3.1. Hermenötiğin Tarihi Arka Planı

Hermenötiğin tarihi seyrini ve hermenötiğin ne olduğunu konuşmadan önce ifade etmek gerekir ki bu çalışma çerçevesinde -eğitim bağlamında- hermenötik, kutsal metinleri yorumlama sanatı, yazarın niyeti, öznellik, nesnellik ya da anlamının zamansallığı ve tarihselliği ile sınırlı teolojik hermenötik olarak düşünülmemelidir. Eğitim bağlamında ne anlama geldiğine ulaşmak üzere -öncelikle bütünü görmek açısından- genel bir çerçeve çizilerek felsefi hermenötik/eğitim hermenötiğine ulaşılabacaktır. Bu çerçeveyi çizebilmek için hermenötiğin tarihi arka planı önemli görülmektedir.

Hermenötik²⁹, genel bir bakışla, konusu yorumlayıcı yaklaşımlar gerektiren ve bir dizi disiplinde rol oynayan yorumlama çalışması olarak ifade edilmektedir. Başlangıcı Teolojiye/İncil çalışmalarına (kutsal metinlerin tefsiri) dayansa da zaman içerisinde hukuk, tıp, insan bilimleri, sosyal bilimlerin yöntemlerinde yardımcı olarak yer almıştır. Sonrasında ise bu durum değişerek anlamının insan varoluşundaki yerine vurgu yapan felsefi bir disiplin alanı ve süreç içerisinde -bilhassa Gadamer yaklaşımı ile- eğitimin konusu haline gelmiştir (George, 2021). Evrilme süresince dinle bağımlı koparmamış hatta din fenomenolojisi hermenötik fenomenoloji ile de ilişkilendirilmiştir (Alıcı, 2020, s. 14).

Hem felsefe hem de teoloji insani tecrübeye dayalı iletişim aracı olarak dili kullanır. Yine her ikisinin de hakikat arayışlarında ve ifadelerinde -deneyim ve ifadeleri her ne kadar farklı olsa da- dil vardır (Özcan, 2022, s. 19). Kullanılan dille sağlanan iletişimi anlatma ve anlama bakımından irdelerken ya da ilk bakışta kendilerini ele verip vermediği/anlamaya nelerin etki ettiği konusunda düşünürken hermenötiğe dair sorularla kesişmek olasıdır. Bu sorular teoloji/ilahiyat/din eğitimi konusunda farklı biçimlerde kendini gün yüzüne çıkarmaktadır. Hermenötiğin, filoloji, linguistik, semantik, semiyotik, semiyoloji gibi dil bilimleri ile ilişkili olduğu kadar (Özcan, 2022, s. 20) insan ve anlamaya dair her bilimle doğrudan veya dolaylı ilişkisi gözden kaçırılmamalıdır.

Anlamak, açıklamak, açışlamak, yorumlamak, tercüme etmek ve hatta anlamlaştırmak hermenötikle anlam benzerliği olan ifadelerdir. Bu kelimenin bazı kullanış formlarında bu ve benzeri anlamlar öne çıksa da bunların her birinin kavramın bir yönünü oluşturduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bütüncül düşünerek hermenötik tanımına ulaşmak daha uygun bir yaklaşım olacaktır (Sejdini, 2000, ss. 10-11).

Hermenötiğe dair yapılmış etimolojik çalışmalar bu ifadenin (hermenötik) Grekçe *ermhneuein*'den (*hermeneuein*) türemiş olduğunu kabul etmektedir. İlk çağlarda *hermeneuein*; ifade etmek, açıklamak, tercüme etmek gibi anlamlarda kullanılmıştır. Ancak bu açıklama Greklerde çoğunlukla yeni kültürlerle karşılaşma sonucu yaşanan yeni tecrübeleri eski değerleriyle/gelenekle uzlaştırmayı karşılayan deneyimin ifadesidir. *Hermeneuein*, *hermenetutica* şeklinde Latince'ye oradan da Batı dillerine içeriğindeki yorum sanatı/ yöntemi manasını barındırarak geçmiştir (Özcan, 2022, ss. 26-27). Yine Romalılar döneminde *hermenia*'nın *elocuto* (düşüncenin ifadesi, bir düşüncüyü başkalarına anlaşılır

²⁹ İngilizce literatürde "hermeneutics" olarak geçen bu kavramın yazımıyla ilgili -Türkçe 'de kullanımına dair- farklı tercihler söz konusu olmuştur. Yorum bilgisi, yorum bilim gibi çevirilerin yanı sıra hermeneutik, hermenöytik, hermenötik gibi çeviriler de vardır. Biz bu çalışmada hermenötik kullanımını tercih ettik.

kılma) olarak tefsir (exegesis) ve tefsir metodolojisiyle eş anlamlı kullanıldığı da bildirilmektedir (Tatar, 2021a, s. 29).

Hermenötiği yöntem olarak kabul eden isimler olsa da özellikle klasik hermenötik bir sanat olarak kabul edilmektedir. Hermenötiğin bugüne kadar geliş seyrine baktığımızda da bu kanıya varmak mümkündür. Kavramın tarihsel kökenini bulma çabası bizi çoğunlukla Yunan Mitolojisine ve Batı'ya götürmektedir. Yunan Mitolojisinde Hermes Tanrılarının dilden bağımsız dünyası ile insanların dille mümkün dünyası arasında bir anlam geçişi sağlamaktadır.³⁰ Bir bakıma bir üst anlam alanındaki bilgiyi insanın zihin dünyasına uyumlu hale getirmektedir. Bu durumda “anlama” herkesin kendi zihin haritası içerisinde imkân bulabilecektir. Bu açıdan bakıldığında anlama teknik detayları aktarılan bir yöntem değil bir sanat olarak ifade edilmektedir (Tatar, 2014, ss. 7-9). Öte yandan, genel kanı, kelimenin mitolojik yönde Hermes’le doğrudan bağlantılı olduğu yönündeysede bazı araştırmacılar bunu kabul etmemektedir. Bunun bir okunuş benzerliği olduğu ve hermenötiğin kökünün daha çok “dil, konuşma veya söylemek” kelimelerine dayandığı görüşü de filologlarca ifade edilmiştir (Kerényi, 1964, s. 47; Sejdini, 2000, s. 11).

Modern hermenötik öncesinde -patristik dönemde- bu kavram (hermenötik) kilise merkezli olarak kullanılmaktadır. Burada söz konusu olan kutsal kitabın doğru açıklanmasıdır ki bunun karşılığı teolojik hermenötiktir. Kutsal metnin herkesin anlayacağı biçimde yorumlanması şeklinde bir tanım bugün için hermenötiği karşılayan bir tanım olarak kabul edilmemektedir (Gadamer, 2003, s. 14).

Teolojik hermenötik çerçevesinde bakıldığında kutsal metinler sınırlı bir kullanım alanına sahiptir zira diğer metinlerde olduğu gibi yazara ait niyet ya da psikolojik diğer hakikatler söz konusu değildir. Yaratıcı bu anlamda bir yazar değildir ve yazarın zihnine gitmek/yazarı kendisini anladığından daha iyi anlama gibi ilkelerin bu metinlere uygulanabilmesi Özcan’a göre imkân dışı görünmektedir (Özcan, 2022, s. 272). Ancak belirtmek gerekir ki teolojik hermenötikte tanrısal mesajın yanlış anlaşılmasının önüne geçmek ve kutsal metin karşısında insanın tavrını belirlemek gibi katkılar önemlidir. Çerçevesi

³⁰ Hermenötiğin mitolojik arka planına bakıldığında hermeneuein’in mitolojik bir tanrı olan Hermes’in görevi olduğu ve buradan ortaya çıktığı bilgisiyle karşılaşılmaktadır. Hermes adı da sınır işareti olan dikili taşlardan (hermax) den gelmektedir. Bir yolcu bilinmeyen bir yola giderken Hermes ona yardım etmelidir. Her zaman bilinen ve yabancı olanın sınırında bulunan Hermes bilinen yollardan yeni yolları açar ve bu iki alanı yakınlştırır. Hermes’in görevinin temel amacı insanı aşına olmadığından/yabancından korumaktır. Bir başka açıdan hermeneuein akla uygun bir mesajı ortaya çıkarmak için aracılık rolü üstlenir. Hermeneuein kelimesinin genel olarak ifade etmek, yorumlamak ve tercüme etmek gibi anlamları bulunmakta olup klasik dönem için daha çok yorumlama etkinliği olarak anlaşılmıştır (Özcan, 2022, ss. 31-37).

iyi çizilerek teolojik hermenötiğin faydalanılabilir hale getirilmesi üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur (Özcan, 2022, ss. 271-273).

Hermenötik gelenek -modern anlamda- Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher ile başlatılmaktadır. Klasik kullanımda onu Yunan düşünce geleneğine dayandıranlar da olmuştur.³¹ Platon ve Aristoteles'in eserlerinde bu ifadeye rastlanmakla beraber kullanımının bugün anlaşılan hermenötik olmadığı söylenebilir (Tatar, 2021a, ss. 9-27). Platon ve Aristoteles'nin dil ve tarihe dayalı bir yorum teorisi geliştirdiğini söylemek zor olsa da dille ilgili öncüller koydukları bilinmektedir. "Hermeneutike" sözcüğü ilk olarak Platon'da (Epinomis-975c, Politikos-260d) "kastedilen anlamı belirleyebilmek" üzere geçer (Grondin, 2017, s. 9). Platon Kratylos adlı eserinde varlığı "hakkında söylenen varlık" olarak ifade etmiştir (Özcan, 2022, ss. 42-43). Platon'a göre hermenötik bir sanattır ve kral buyruğunun ya da tanrısal iradenin (haber, buyruk ve fermanın) en ince noktasına kadar sanat olarak ele alınışı ile ilgilidir (Bilen, 2002, s. 23; Gadamer, 2003, ss. 13-14). Platon için dil ve onun hayati bağlantıları çok önemlidir. Bu bağlantılarla söylenenden ziyade söylenmeyen şey kendisini ele vermektedir. Platona göre ruhu dikkate almadan anlaşılacak teknik bir önerme olamaz. Yani denilebilir ki Platon bugün anladığımız formda hermenötikle değil daha çok sözün doğru ya da yanlış anlaşılmasıyla -anlamayla- ilgili çıkarımlar sunmuştur (Tatar, 2021a, ss. 10-11). Ancak Heidegger ve özellikle Gadamer hermenötik görüşlerini temellendirirken Platon diyalektiğine dayandırmıştır. Dolayısıyla felsefi hermenötiğin temel taşlarını Platon'da aramak genel olarak kabul görmektedir (Sejdini, 2000, ss. 30-31). Ayrıca Platon'un ideler teorisinin (siyasi/toplumsal amacı olan) bir iletişim felsefesi olarak ele alınabileceği düşüncesini de gözden kaçırmamak gerekir.³²

Aristoteles'in mantık üzerine eserlerinden biri olan Peri Hermenias'da hermenötik terimi, olumlu ve olumsuz önermelerin yapısı ve logos'a dair araştırmaları içeren mantıksal bir gramer türüyle ilgilidir (Gadamer, 2003, s. 15). Onun hermenötikle olan bağıını Peri Hermenias'dan ziyade ahlakla ilgili düşüncelerinde ve anlamaya dair fikirlerinde görmek mümkündür (Tatar, 2021a, s. 11). Patristik

³¹ Hermenötiğin ne olduğu sorusuyla yola çıkarak antik dönemi konu edinen Gerard Bruns'un Antik Hermenötik isimli eseri başta Sokrates olmak üzere pek çok ismi hermenötik açıdan tahlil etmektedir. Ayrıca eserin takdim kısmında yer alan bibliyografik dipnot (Bruns, 2001, s. 16) bu konuda aydınlatıcı eserlere yönlendirmektedir. Bruns bu eserinde antik hermenötiği Sokrates'in Diskurunda Hakikat ve Kudret, İbranice Kitab-ı Mukaddeste Kanon ve Güç, Radikal Yorum Olarak Alegori ve Midraş Hermenötiği olmak üzere dört bölümde incelemiştir. Konu ile ilgili detaylı bilgi için bu çalışma ve yönlendirdiği kaynaklar incelenebilir. Ayrıca hermenötiğin en önemli isimlerinden Dilthey'e ait çeviri metinlerin yer aldığı Hermeneutik ve Tin Bilimleri isimli eserde yer alan Hermenötiğin Doğuşu bölümü ve Jean Grondin'in Sources of Hermeneutics isimli eserinin ikinci bölümü olan The Task of Hermeneutics in Ancient Philosophy başlığı antik hermenötik için detaylı bilgi vermektedir. (Dilthey, 1999, s. 91; Grondin, 1995, s. 19)

³² Bu tespitler için şu video kaydına bakılabilir: <https://www.youtube.com/watch?v=mBMhjvpvcQ8> (Tatar, 2017)

dönemde teolojik hermenötiğe dayanan ve bilgece açıklamayı merkeze alan bir sanat olarak ifade edilebilen bu çabalar yenilerine kapı açmıştır. Hukuki hermenötik, filolojik hermenötik, özellikle aydınlanma sonrası gelişen felsefi hermenötik bunlardandır (Özcan, 2022, ss. 26-27). Hristiyanlık ve orta çağda hermenötik, alegori üzerinden gelişim göstermiştir. Kutsal kitap tefsiri ve alegori üzerinden devam ederken erken dönem Protestanlık, hümanizm ve aydınlanma ile hermenötik teolojik açıdan bir kez daha dönüşüm geçirmiştir (Grondin, 2017, ss. 13-17). Hukuki hermenötik, filolojik hermenötik ve kısmen teolojik hermenötik araştırmamızda kapsam dışıdır. Modern hermenötiğe/romantik hermenötiğe kısaca temas edildikten sonra araştırmanın sınırları gereği felsefi hermenötik üzerinde durulacaktır. Hermenötik çoğunlukla tanımlama güçlüğü çekilen bir kavram olarak görülmüştür. Ancak burada ifade etmek gerekir ki; dikkatli ve bütüncül incelendiğinde tarihsel süreç içerisindeki tüm hermenötik çalışmaların hakikate ve anlamaya odaklanması bakımından birbiriyle ilişkili olması kavramı anlaşılır kılmaktadır.

Hermenötik terimini yorumlama yöntemi anlamında ilk kullanan “Kutsal Metinlerin Açıklanmasının Yöntemi Olarak Kutsal Hermeneutik”³³ isimli ve 1654 tarihli eseriyle Johan Conrad Dannhauer’dır (ö. 1666) (Bilen, 2002, s. 48; Dannhauer, 1654). Eserde yorumlama ile yorumlama yönteminin birbirinden ayrılması gerektiği üzerinde durulmaktadır. Yapılan bazı çalışmalara göre, Dannhauer’ın 1630 yılında yazılmış “İyi Yorumcu Düşüncesi”³⁴ olarak isminin kısaltılması mümkün olan eserin de hermenötiğe ışık tutacak yapıda olduğu göze çarpmaktadır. Ayrıca Dannhauer’i takiben Johan Martin Chladenius (ö.1759)³⁵ ve Georg Friedrich Meier (ö. 1777)’de hermenötiğin gelişim

³³ Eserin adı “hermeneutica sacra sive methodus exporendanum sacrum litterarum” olarak geçmektedir. (Dannhauer, 1654) Bu eser başlığında hermenötik kavramının geçtiği ilk kitap olarak bilinir (Grondin, 2017, s. 22).

³⁴ Eserin adı “Idea boni interpretis et malitiosi calumniatoris quae obscuritate dispulsa, verum sensum a falso discernere in omnibus auctorum scriptis ac orationibus docet, & plene respondet ad quaestionem unde scis hunc esse sensum non alium?” olarak geçmektedir. (Dannhauer, 1630)

³⁵ Gadamer, Hakikat ve Yöntem’inde hakikat sorununun insan bilimleri için bir anlama meselesi olarak incelemiştir. Bu bölümde Chladenius’a ayrıca değinir ve onun romantik hermenötiğin müjdecisi olarak görüldüğünü belirtir. Ancak Chladenius’un görüşleri Gadamer’den hatta Schleiermacher’dan ayrılır. Chladenius’a göre anlama ve yorum farklıdır. Ayrıca Chladenius yazarı mükemmel olarak anlamamanın yazarın konuşmasını ya da yazısını mükemmel anlamayla aynı şeyler olmadığı sonucuna varmıştır. Onun için önemli olan daha fazlasını anlamaya çalışmak değil metinlerin doğru anlamlarına ulaşabilmektir (Gadamer, 2023, ss. 312-315). Grondin, Chladenius’a sıklıkla atıf yapar ve felsefi hermenötik ifadesinin ilk olarak onun deyişi olduğunu belirtir. Grondin’e göre Chladenius’un 1742 tarihli “Akla Dayalı Konuşma ve Yazıların Doğru Açıklanmasına Giriş” başlıklı kitabı evrensel hermenötik açısından önemlidir. Chladenius mantığa karşı evrensel hermenötiği insani bilgi ediminin ikinci kolu olarak görmüştür. İlki alimlerin kendi düşünceleri ve buluşları ile bilgiyi artırmaları, ikincisi ise daha önceki yararlı işler üzerinde düşünmeleridir ve bunların açıklanışı ile meşgul olmalarıdır. İlki için doğru düşünme önemliyken ikincisi için doğru açıklama sanatı önemlidir ki Chladenius bunu felsefi hermenötik olarak ifade eder (Grondin, 2017, s. 25). Chladenius

sürecinde adı geçen isimlerdir. Bu isimler, hermenötik tarihçesi için oldukça önemlidir. Ancak, modern hermenötiğin anlama sorununu bütüncül ele alan ilk temsilcileri olarak Schleiermacher ve Dilthey tanınmaktadır.

Hermenötik tarihçesini genel olarak konu edinen eserlerde (teolojik hermenötik ya da antik hermenötik gibi tek bir alana yoğunlaşılmaıysa) çeşitli tasnifler yer almaktadır. Örneğin bazı çalışmalar hermenötik teori, hermenötik felsefe, eleştirel hermenötik, hermenötiğe dair yeni yaklaşımlar olmak üzere dört bölüm şeklinde tasarlanmıştır. Hermenötik teori bölümünde klasik hermenötiğe ve Betti'nin görüşlerine değindikten sonra Heidegger'in ontolojik yaklaşımı ve Bultman'ın teolojik yaklaşımından geçişle Gadamer'in felsefi hermenötiğine yer verilmiştir. Eleştirel hermenötik başlığı altında ise Apel, Habermas ve Materyalist ve Marksist hermenötik başlığı altında bazı isimler değerlendirilmiştir. Son olarak Ricouer'ın fenomenolojik yaklaşımı -önemine binaen- ayrıca ele alınmış, karşılaştırmalı görüşlere temas edilmiştir (Bleicher, 1980). Ülkemizde yapılan bazı tasniflerde de benzer yaklaşımı görmek mümkündür (Örn: Aktay, 2024). Bazı çalışmalarda ise Kant'ın hermenötik düşünceye etkisinden yola çıkarak Schleiermacher'a varılmıştır. Antik felsefe içerisinde hermenötiğin görevi, Husserl'ün hermenötiğe katkıları, Heidegger'in olgusal hermenötiğinin etik ve erken dönem Hegelci kaynakları, Heidegger dönemini anlamaya dair prolegomena, Hakikat ve Yöntemin kaynakları üzerine, Gadamer ve Augustine, Hümanizm'de Gadamer, Hümanizm ve Rasyonalitenin Hermenötik Sınırları, dil ve hermenötik yaklaşım başlıklarıyla hem isim hem konu merkezli tasnife yer verilmiştir (Grondin, 1995). Bazı çalışmalarda ise zamansal tasnif yapılmış; Eski Çağ'da hermenötik, Hristiyanlık ve Orta Çağ'da hermenötik, erken dönem Protestanlık, hümanizm ve aydınlanma, romantizm ve 19.yüzyıl ve 20.yüzyılda hermenötik olarak dönemlerde etkili isimler incelenmiştir (Grondin, 2017). Grondin "Felsefi Hermenötiğe Giriş" isimli eserinde ilk bölümde linguistik, semantik ve alegorik açıdan hermenötik tarihçesini ele almaktadır. Gramer ve eleştiri arasında hermenötiği ele aldığı bölümünde Danhauer, Chladenius, Meier gibi isimler ve pietist yaklaşıma yer verdikten sonra romantik hermenötik ve Schleiermacher'a ayrı bir bölüm ayırmıştır. Dördüncü bölümde Historisizm'in problemleri Boeckh, Droysen ve Dilthey çerçevesinde ele alınır. Varoluşçu yorumsama hermenötiği ile Heidegger beşinci bölümü, Gadamer ve evrensel hermenötiği ise altıncı bölümü oluşturur (Grondin, 1994).

Görülüyor ki bazı kaynaklar dönemsel tasnifler bazıları isim tasnifleri bazıları ise temsil ettiği düşünce ekolüne yönelik tasniflerle konuya yer vermiştir. Hermenötik tarihine tüm bu yönlerden bakıldığında tespit ettiğimiz üç ana grup/araştırma alanı vardır.

"bakış açısı" kavramı kullanımı ile de dikkat çeker. Bu kavramı Leibniz'in perspektif öğretisinden devraldığını da belirtmiştir (Gadamer, 2023, ss. 312-313; Grondin, 2017, s. 25).

- i. Teoloji temelli hermenötik (16-17. yy. a kadar)
- ii. Modern Hermenötik: Aydınlanma sonrası romantik akımın etkisiyle şekillenen hermenötik (Schleiermacher ve sonrası- 18-19. yy.)
- iii. Felsefi Hermenötik: Hegel/Heidegger/Gadamer etkisinde hermenötik (20. yy. ve sonrası)³⁶

Oluşturduğumuz tasnifte yer alan teolojik hermenötiği metin hermenötiği olarak da ifade etmek mümkündür. Bu konu araştırma kapsamımız dışında tutulduğu için ayrı bir başlık açılmamıştır. Felsefi hermenötiğin temellerini araştırdığımızda modern hermenötik olarak tasnif ettiğimiz dönemin etkisi açıkça görülmektedir. Çalışmamızda Gadamer'in felsefi hermenötiği (eğitim yaklaşımlarıyla bağlantısı nedeniyle) esas kabul edilmiştir. Dolayısıyla, hermenötiğin tarihi seyri aşağıda, modern hermenötik (Gadamer öncesi) ve felsefi hermenötik (Gadamer sonrası) olmak üzere iki başlık altında açıklanmaya çalışılacaktır.

3.1.1. Modern Hermenötik: Hans Georg Gadamer Öncesi

19. yy. hermenötik tarihi için çığır açan gelişmelerin yaşandığı bir dönem olarak kabul edilir. Romantizmin etkisindeki filozofların etkili olduğu bu dönem için en belirleyici ismin Schleiermacher olduğunu söylemek mümkündür. Bu bölümde ilk olarak Schleiermacher'in görüşlerine yer verilecektir. Ardından hermenötik tarihi için oldukça önemli isimlerden olan Dilthey ve Heidegger'in görüşlerine temas edilecektir.

Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (ö. 1834), Tanrının varlığına dair objektif bilgilerin elde edilemeyeceğini, tanrının vahiylerde bütünüyle bulunamayacağını savunur. Tanrının din duygusunda bulunacağını, din duygusunun sonsuz ve mutlak olanla bütünleşmeyi sağladığını ve bunun tek bir dine özgü olmayan evrensel ve içte aranan bir duygu olduğunu savunmaktadır. Teolojiyle ilişkisinin yanı sıra ahlak ve bilgiye dair görüşleri dikkat çekmekte olup hermenötik görüşleri de bu görüşlerinden hareketle şekillenmiştir (Erdemli, 2013, ss. 249-266). Bir bakıma teolog olma yönü geri planda kalmış hermenötiği insan bilimlerinin merkezine koyarak yanlış anlamadan sakınmaya odaklanmıştır. Gadamer'e göre onun en büyük farkı anlama yoksunluğuna değil yanlış anlamaya odaklanmasıdır (Gadamer, 2023, s. 315).

³⁶ Çalışmanın genel seyri içerisinde de temas edildiği üzere Gadamer yaklaşımı, Habermas'ın ideoloji eleştirisi, Hirsch, Ricoeur, Apel gibi bazı isimlerin eleştirileriyle karşılaşmış hatta eleştirel hermenötik olarak sınıflandırılabilir. Bu eleştirel yaklaşımlar Gadamer ve sonrası kategorisinde düşünülebilir.

Hermenötik görüşlerinde özellikle filolojik anlamda Friedrich Schlegel'den (ö. 1829) etkilenen Schleiermacher fikirleriyle öğrencisi filolog August Boeckh'i (ö. 1867) etkilemiştir. Boeckh³⁷ büyük ölçüde Schleiermacher öğretisine sadık kalmakla beraber Herder ve Schlegel etkisini daha çok hissettirmektedir (Forster, 2022). Bazı kaynaklar ise hermenötik tarihini Schleiermacher'ın çağdaşı sayılan ve antik dönemi merkeze alan Friedrich Ast'tan (ö. 1841) başlatır (Ormiston ve Schrift, 1990). Hermenötiğin tarihi daha eski olsa da 18. yy.ın sonu 19. yy.ın başlarında epistemolojik olarak yöntemsel tartışma alanına hermenötiği dahil eden ilk ismin Schleiermacher olduğu düşünülmektedir. 1790-1850 yılları arasındaki gelişmeleriyle romantik akım, farklı ülkelerde farklı görünümlemlerle etkili olmuştur. Aydınlanmanın bütün sosyal ve politik sonuçlarının yanı sıra akılcılık ve mutlak bilimciliğe tepki olan romantizm felsefede de varlığını hissettirmiştir (Cevizci, 2023a, s. 374). Alman idealizmi ise Kant'tan sonra gelişerek (özellikle Fichte ve Schelling'in eserleri ile) sanat ve tarih alanlarında Romantizm geleneğini hareketlendirmiştir. Bu etki altında gelişen Schleiermacher'ın yorumbilim kuramı ise romantik hermenötik olarak bilinmektedir (Bilen, 2002, s. 53).

Schleiermacher'ın dine dair görüşlerine "The Christian Faith (Schleiermacher, 1976)" ve "On Religion (Schleiermacher, 1893)" isimli eserlerinden ulaşmak mümkündür. Schleiermacher'a göre din bir duygudur. Duygu ise insanın derin dini tecrübesini ifade eder. Başka bir ifade ile ona göre din tecrübidir ve sezgiyle iç içedir. Bu sezgi herhangi bir bilimsel yöntemle başvurmaksızın oluşur. Din insana dış bir güçle aktarılamaz. Bunun aksine dine zaten içte var olan bir şeyin açığa çıkmasıyla (varoluşsal biçimde) ulaşılır. Ona göre Tanrı ve alem arasında derin, kuvvetli bir bağ bulunur (Kuvancı, 2013, ss. 113-121). Bu bağın düşünme ve anlamayla dolayısıyla dille ilişkisi vardır. Dil, Schleiermacher'a göre konuşan ve düşünen kişi için oldukça önemli bir unsurdur. Ona göre kelimeler olmaksızın düşünce de olmaz (Kuvancı, 2013, ss. 121-122). Schleiermacher -pietistik³⁸ yaklaşımını da hissettirerek- dini sezgi, duygu ve tecrübe ile açıklamış, insanın Tanrıya mutlak bağlılığı ile yükseleceğini ifade etmiştir. Bu bağlamda canlı/yaşamın içinden bir dili tercih etmiştir. Ancak

³⁷ A.Boeckh (ö. 1867), Schleiermacher'ın öğrencisi olmasının da tesiriyle filolojik bilimlerden yola çıkarak bir hermenötik teori geliştirme girişiminde bulunmuştur. Modern hermenötik konusunda temeller Schleiermacher'la atılmış olsa da tin bilimlerine ait metodolojik bir ihtiyaç Boeckh tarafından hissedilmiştir. Hermenötiğin tarih yazımına bakan yönü Droysen'le, tin bilimlerine bakan yönü Dilthey'le anılmaktadır. Ancak Filolojik Bilimler Ansiklopedisi ve Metodolojisi isimli derslerinde hermenötiğin yönünün çizilmesinde Boeckh'in etkili olduğunu da hatırlamak gerekmektedir. Schleiermacher'ın doğrudan halefi olması nedeniyle burada kısaca yer verilmiştir. Droysen ise Boeckh'in öğrencisidir (Grondin, 2017, ss. 29-30).

³⁸ Pietizm Almanya'da 17. ve 18. Yüzyıllarda, ekonomik ve politik sarsıntıların yanı sıra Ortodoks Kilisesinin katı tutumlarına karşı Protestanlık içerisinden doğmuş, 1690'dan 1730'lu yıllara kadar Alman Protestanlığı üzerinde etkili olmuş mezhebin kısmi bir görüntüsü olarak tanımlanmaktadır. Pietizm bir dönem Alman Hristiyanlığını etkilediği gibi eğitimi de dini referanslarla üstlenmiştir (Mehmedoğlu, 2001).

alışmalarında tutarlılık yönünden düşündürücü fikirler de yer almaktadır. Örneğın dinı, bilgi ve ahlaktan ayrı tutarken, aynı zamanda ilişkili olduğunu da söylemiştir. Bilgi ile ilgili düşünceleri ile dindarlık ile ilgili düşüncelerini çok da sağlam bir zemine oturtamadığına yönelik eleştiriler vardır (Kuvancı, 2013, ss. 127-128).

Özcan’a göre, Schleiermacher hermenötik tarihi için bir ilki gerçekleştirmiş, gramere ve yazarın psikolojisine dayanan bir anlama teorisi ortaya koymuştur (Özcan, 2022, s. 28). Denediğı bu yöntemle hermenötiğı evrensel bir anlama ve açımılama öğretisi haline getirmeyi hedeflemiştir. Onun bu denemesi ile dil ön plana çıkmış, yazılı esere bağılı kalan filolojinin sınırları aşılmış; hermenötik, teolojik daireden çıkarak tüm tarihsel bilimlerin konusu haline getirilmiştir. Bir bakıma hermenötiğın tarihselcilikle anılır olmasının başlangıcını bu adım olarak görmek mümkündür (Gadamer, 2003, s. 17). Ayrıca Schleiermacher hermenötiğı yardımcı disiplin olmaktan çıkarma yönünde adımlar atmıştır. Hermenötiğı yalnızca anlama sanatı ile sınırlandırmış, anlaşılan şeyin takdimini ise dışarıda bırakmıştır. Böylelikle hermenötik yeni bir anlama kavuşmuştur (Bilen, 2002, ss. 48-49).

Schleiermacher, “hermenötik, dil dışında hiçbir şeyi varsaymaz”(Gadamer, 2023, s. 573) diyerek bir bakıma dili hermenötiğın merkezine yerleştirmiş, sonraki çalışmalar için belirleyici bir tespitte bulunmuştur. Anlamayı sonsuz bir görev olarak niteleyen Schleiermacher’a göre düşünce dille anlaşılır. Dil, düşünme ve anlama sürecinin temelini oluşturur. Başka bir ifade ile ona göre dil öznel ve nesnel önyargıları bütününde toplayan en temel önyargı/ön varsayımdır (Schleiermacher, 1977, s. 31).

Schleiermacher’a göre dilin bulunduğu her yerde anlama bir sanat olarak yer alır ki buna hermenötik denir. Dilin doğal uzantısı olan diyalog hermenötik süreci gerekli kılar. Hermenötik süreçte dile getirilene/anlatıya yönelen kişi, dile getirenin düşünsel sürecini yeniden yaşamaya yönelir. Karşısına çıkan ilk şey cümleler olsa da cümleyle olan ilişkisi bağlamında kelimeler de çözülür. Kelimelerden de bütüne gidilir. Bu birden fazla tekrarlayan süreç, hermenötik döngüdür. Ancak bu döngü sadece dilsel olarak algılanmamalıdır. Bir metni anlamak için yazarı ve düşünsel dünyası ile ilgili ön bilgi sahibi olmak gerekmektedir. Aksi halde kelimeler ve cümleler arasında kaybolma, anlamamanın gerçekleşmemesi tehlikesi mevcuttur. Bir bakıma ön yükleme yapılmadan hermenötik bir döngüye girilemez (Erdemli, 2013, ss. 266-268) .

Bireyin kendini anlaması için evrene yönelmesi, evreni anladıktan sonra yeniden kendine dönmesi, sonrasında daha güçlü bir din duygusuyla yeniden evrene yönelmesi ve bunu takip eden sonsuz bir süreç söz konusudur. Bu hermenötik döngünün amacı ise insanın kendisini ve evreni anlamasıdır. Hermenötik döngü yorumu, yorum da anlamayı sağlar. Ancak bu döngü, Schleiermacher’a göre tesadüf değil evrensel bir anlama sorunu olarak kabul edilmelidir (Erdemli, 2013, ss. 267-270).

Schleiermacher hermenötiği evrensel bir alana taşıdıktan sonra -Schleiermacher'ın ilk biyografisini de yazan- *Wilhelm Dilthey* (ö. 1911), insan bilimlerini bağımsız bir bütün olarak geliştirerek doğa bilimlerinden ayrı bir bilgi zemini üzerine oturtmaya çalışır. Birbirlerinden ayrılan pek çok yönü olsa da -birbirinin çağdaşı olmadıklarını da belirterek- genel itibarıyla Schleiermacher ve Dilthey'i benzerliklerinden yola çıkarak klasik romantik hermenötik kuramcıları olarak değerlendirilmek sınıflama ve anlama açısından kolaylaştırıcı olmaktadır (Bilen, 2002, s. 53).

Schleiermacher'a gelene kadar hermenötik için "anlama"ya dair sorunlar söz konusu olmamıştır. Daha önce de belirtildiği gibi Schleiermacher ve ardından Dilthey'e kadar kutsal yazı, klasik filoloji ve hukuk metinlerinin anlamını analiz etmek temel problemdir. Bu metinler, yazarı olmayan metinler olarak düşünüldüğünde yazar ve psikolojiyle ilgili sorunlar da dikkate alınmamıştır. Schleiermacher ve özellikle Dilthey'den sonra hermenötik insan bilimlerinin/tin bilimlerinin yöntemi haline getirilmeye çalışılmış ve "anlama" insan psikolojisine bağlı bir süreç olması yönünden teorileşmeye başlamıştır (Özcan, 2022, ss. 165-166).

Hermenötiğin felsefi hermenötiğe uzanan yolunda Dilthey en dikkat çeken isim olsa da Schleiermacher'dan Dilthey'e geçiş aşamasında Boeckh'ün öğrencisi *J.G. Droysen* (ö. 1884) de kayda değer temeller atmıştır. Droysen, eserlerinde tarihsel bilimlerin de doğa bilimleri gibi bir metodoloji geliştirip bilimsel kimlik kazanmalarına dair görüşlere yer vermiştir. İnsan anlamasına da önem atfeden Droysen, tarihsel yöntemin (tarihsel araştırma ve bilginin yasalarını belirlemeye çalışmasının yanı sıra) ana hatlarını çizerken -tarihi bilim statüsüne yükseltmek için- eleştiriyi de yöntem olarak dikkate almıştır (Droysen, 1875). Droysen doğa bilimlerinin başarısını metodolojik bir kesinliğe bağlamış, tin/insan bilimlerinin metodolojisinin de kendi tarihinden yola çıkarak açıklığa kavuşturulmasını savunmuştur. Böylelikle tarihsel bir yöntem şekillendirmeye çalışmıştır (Droysen, 1875, s. 9).

Tarihsel okul ve romantik hermenötik ilişkisi söz konusu olduğunda Droysen ve Ranke (ö. 1886) isimlerine vurgu yapan Gadamer'e göre tarihsel okul Schleiermacher hermenötiği üzerine inşa edilemez. Evrensel tarihi anlamayı amaçlayan tarihsel dünya görüşü, romantik bireysellik teorisi ve hermenötiği üzerine inşa edilmiştir. Ranke ve Droysen'in tarihsel yöntem çabalarının açıkça metodolojik biçime kavuşamadığını belirten Gadamer bunu ilk yapanın romantik hermenötiği insan bilimleri epistemolojisine dönüştüren Dilthey olduğunu belirtir. Bir bakıma Dilthey, Ranke ve Droysen'in zihnindekileri formüle eden kişidir (Gadamer, 2023, ss. 332-333). Droysen bireysellik ve bütün arasındaki kuvvetli bağı kabul ederek aslında Schleiermacher'ın formülünü benimsemiştir. Droysen, Schleiermacher'ın "tarihin bir metin gibi anlaşılabilir oluşu" fikrini önemsemiştir. Ancak, Gadamer'e göre, Droysen tarihsel araştırmanın görevini yalnızca estetik hermenötik kategorilerde anlayabilmiştir (Gadamer, 2023, s. 358).

Hermenötik konusunda bugün gelinen noktada önemli olan pek çok isim için ufuk açıcı olan Dilthey), evrensel felsefe kurma çabasına şahsen hermenötik dememiş, bu faaliyeti de hermenötik olarak nitelememiştir. Ancak Dilthey, kendi ekolü için böyle bir etki yaratmıştır. Akademik çalışmalarını ilk etapta Schleiermacher üzerine temellendiren Dilthey Schleiermacher'ın biyografisini yazmaya başlamış ancak sadece ilk cildini yayımlamıştır. İkinci cildi ise yayımlanmamıştır. Dilthey'e göre hermenötik kaydedilmiş/yazıyla sabitlenmiş yaşam ifadelerini anlama sanatının öğretisidir (Grondin, 2017, s. 32; Tatar, 2021a, ss. 30-32). Dilthey hermenötiğini Schleiermacher'dan farklı kılan en temel yön "anlama" kavramı ile ilgilidir. O, Schleiermacher gibi anlamayı kuvvetli biçimde dile dayandırmak yerine doğrudan hayatın kendisine bağlar. Yani kurmaya çalıştığı disiplinin epistemolojik yönü pratik tecrübi alandır. Burada her ne kadar varoluşsal ve yöntemsel ikilik oluşuyor gibi görünse de anlama sanatı bir bakıma anlama yöntemlerinin öncülü gibi düşünülebilir (Tatar, 2021a, ss. 20-21).

Dilthey; *"Ben insanla tarihsel ve psikolojik açıdan uğraşıyorum, insan ister, hisseder, planlar, amaçlar. Bu doğrultuda bilginin açıklanması ve bilginin sadece algıyla ve düşünmeyle oluşup oluşmadığını incelemek istiyorum"* diyerek insanın varoluş bütünlüğünün dil ve özellikle tarih ile saptanabildiği kanısına varmıştır. Ona göre bizim gerçeklik hakkında bilgimiz, kişisel yaşantımız, dış dünya ile bağlantımız, bireyler, onların yaşamları ve etkileri ile oluşur. İnsanın yaşam süreci bu bütünlükte sağlanabilir. Bu tarihsel gelişme pek çok sorunun yanıtını verebilecek yapıdadır (Dilthey, 1999, ss. 17-19).

Dilthey'e ait metinlerde, bilim sınıflaması konusunda, yeni çağ felsefesinin başlangıcı olarak kabul görmüş Descartes'a örtük bir eleştiri bulunur ve bu eleştiri ağaç benzetmesiyle açıklanır. Descartes'ın 'bilgi ağacı' yaklaşımı Dilthey'e göre eksiktir. Çünkü entelektüel gelişim tarihi/epistemoloji bilgi ağacının güneşe bakan görünür kısmını incelemiştir. Yer altında karanlıkta kalan kökleri/yapıcı öğeleri (amaç, değer vb.) ise göz ardı edilmiştir. O öğelerin öncelikli olarak tanımlanması gerekmektedir (Dilthey, 1999, ss. 21-22)

Dilthey tarihsel/toplumsal bilimlerin önemli olduğu görüşündedir ve tarihsel/toplumsal gerçekliği konu edinen bilimlerin tümü insan bilimleri/tin bilimleridir. Ona göre bilimin imkanını sağlayan tinsel olgular insanlık içerisinde tarihsel olarak gelişmiş şeylerdir. Tinsel dünyada hakimiyet kurmak değil, o dünyayı kavramak öncelenmelidir. Dilthey bu bakımdan tarihselciliğin başlıca isimleri arasında anılır. Ona göre insan düşünce ürünü olan her şey tarih içerisinde bir bütün olarak oluşur ve her dönem değişir. Doğa bilimleri modelinin pozitivizm tarafından ikinci plana atılan sosyal bilimleri için model olması, Dilthey'in karşı çıktığı konulardan biridir (Dilthey, 1999, ss. 24-27).

Dilthey'e göre doğanın akışı boş bir tekrardır ve insan bu boşluğu ancak bilinci ile aşar. Bilincin tasarımı sayesinde kendi tarihsel gelişimini oluşturur. Böylelikle kendi çabasıyla bir ideale yönelir. Tin

bilimlerinin konusu (pozitivistlerin toplum bilimleri/sosyal bilimler, Alman tarih okulunun tarih bilimleri dediği şeyden farklı olarak) bu gerçekliktir (Dilthey, 1999, ss. 29-30).

İnsanın tarihsel bir varlık olduğunu düşünen Dilthey'e göre hermenötik insan bilimlerinin/tin bilimlerinin yöntemidir. Ona göre doğa bilimleri açıklama, insan bilimleri/tin bilimleri ise anlamaya olanak sağlar. Dilthey'in hermenötik görüşü, psikolojiyi yöntem olarak başa koyduğu, tarihi yaşam felsefesinin temeline yerleştirdiği, hermenötiğe ve anlamaya dayalı insan bilimlerinin/tin bilimlerinin yöntemini geliştirmek istediği üç aşamadan oluşmuştur. Ona göre tarihsellik insanın çağlar boyu geçirdiği aşamaları tecrübe etmesidir. *“İnsana ne olduğunu kendi tarihi söyler”* diyen Dilthey bilgi üretmekten ziyade tarihsel bilginin altyapısına odaklanmıştır. Aynı zamanda anlama, Dilthey'e göre, başkasının yerine geçerek gerçekleşir (Çaldak, 2019).

“Sanat, insanı ve yaşamı anlamanın organonudur” diyen Dilthey düşünürlerin/tarihçilerin gerçekliği sanat yoluyla aktarma gerekliliğine vurgu yapar. Ona göre sanat, dünyayı daha derinden anlamanın yoludur. İnsan bir bakıma kendisini sanatta bulur. Her anlama bir yeniden üretimdir. Parçalar halinde yaşadığımız iç deneyimler anlama sürecini yönetir. İçselleştirme hali ise hermenötiğin dayandığı temeldir. Bu içsel yaşanmışlıkla çeşitli objeler karşısında belirleme yapılabilir. Başka bir ifadeyle sanat yaşamın ifadesidir. Tarihsel dünya, bilimden öte sanatsal yaratılışla anlaşılabilir (Dilthey, 1999, ss. 32-42).

Dilthey'e göre insan kendi tekilliğini/kendisini başkalarıyla birlikte fark eder. Duyulara dıştan sağlanan işaretlerle içsel gerçekliğin bilinmesi Dilthey'de anlamanın tanımıdır. Bir bakıma anlama mevcut duyusal işaretlerden yola çıkan ve psişik olanı tanıma ile nihayet bulan bir süreçtir. Dilthey'e göre hermenötik Schleiermacher'la birlikte bir anlama sanatı olarak felsefe mertebesine yükselmiş ve ardından -buradan- bir insan bilimleri/ tin bilimleri epistemolojisi çıkarılmıştır. Nihai olarak her iki yönden de hermenötik bir bilimdir (Dilthey, 1999, ss. 85-89). Ayrıca Dilthey için hermenötik “felsefenin felsefesi” ya da “felsefe üstü felsefe”dir. (Dilthey, 1999, s. 104; Gadamer, 2023, s. 374).

Dilthey, hermenötiğe tin bilimleri üzerinde tarihsellik ile metodoloji arasında bir uzlaşma bulma görevi yükler. Bir tarafta doğa bilimleri gibi kesine yakın bir bilgi varken diğer tarafta tarihsel bilinç söz konusudur. Dilthey, bu paradoksu aşmaya çalışırken hermenötik için çok yönlü ve çelişki içeren bir tanım oluşturur (Tatar, 2021a, ss. 32-33). Zira o felsefenin felsefesini yapma (meta felsefe oluşturma), metafiziğin iddialarından uzaklaşma, hermenötik bakışla tin bilimlerini doğa bilimlerinin karşısına bağımsız olarak oturtabilme öngörüsündedir. Öte yandan Dilthey'in tarihsellik yaklaşımı beraberinde bazı soruları getirmektedir (Esenyel, 2020).

Dilthey bu çabasıyla felsefî hermenötiğe dair bir yöneliş göstermiş, hatta Gadamer'i evrensel hermenötik bakımından etkilemiştir. Dilthey kendi iddialarından fazla bir şekilde kendinden sonraki

isimleri etkilemesi ile kayda değerdir. G.Misch (ö. 1965), M.Heidegger (ö. 1976), E.Betti (ö.1968) gibi isimler onun çalışmalarını ileri taşıyarak öz düşünümü belirleyici kılmışlardır. Gadamer'e göre Dilthey kendisini çok yormuş, tarihsellik/tarihsel bilinç ve bilimi kuramsal olarak bağdaştırmanın/ insan bilimlerinin psikolojik temellendirmesinden hermenötik temellendirmeye geçişin üstesinden gelememiştir, sadece tasarım aşamasında kalmıştır (Gadamer, 2003, s. 19, 2023, s. 367). Dilthey'in epistemolojisini/hermenötiğin bilimsel yönünü psikoloji kavramlarıyla/psikoloji diliyle temellendirmesi ise eleştirilere neden olmuştur (Aktay, 2024, s. 58).

Hermenötiğin modern dönemde bulduğu anlam Heidegger etkisiyle dönüşmüş, felsefi hermenötik şekillenmiştir. Gadamer'i etkileyen düşünceleri nedeniyle kısaca Heidegger görüşlerinin üzerinde durulması gerekmektedir:

Martin Heidegger (ö. 1976) Gadamer'in düşünce dünyası için önemli bir isimdir. Gadamer Heidegger'den ayrılan yönleri olmasına rağmen, Heidegger'in büyük ölçüde takipçisi olarak kabul edilir. Heidegger, erken dönemde Dilthey çizgisini takip etmiş sonrasında ise varlık düşüncesinde meydana gelen oluşumla (tüm anlama tasarımlarını varlık tarihinde görerek) farklılaşmıştır. Ona göre insanın dünyayla karşılaşmasında varoluşsal bir anlam yapısı vardır. Hermenötik sezgi burada ön plandadır. Yorum nesnelerle ilişkili olmaktan ziyade onlara aittir. İnsani varoluşun kendini deneyimlemesini bu şekilde izah eden Heidegger uzun süre retoriğe de yakın olmuştur. 19. yy.da çoğunlukla metodolojik bir problem olarak ele alınan anlama için duygu faktörü de Heidegger'le beraber daha çok görünür hale gelmiştir (Grondin, 2017, ss. 33-35).

Heidegger, felsefi hermenötik, hermenötik felsefe ya da ontolojik hermenötik yaklaşımı olarak bilinen türün kaynağı olarak kabul edilmektedir. Schleiermacher'a kadar sadece kutsal metinlerin esas anlamının okuyucu tarafından anlaşılması hedeflenirken Schleiermacher okuyucunun psikolojisine ve duyguya dikkat çekmiştir. Dilthey anlam ve yaşam tecrübesi arasındaki bağa odaklanmış, Heidegger ise insan varoluşunun gerçek temelini merkeze almıştır. Bu varoluşsal temele göre varlık kendisini dil içinde gösterir. Bir bakıma insan ana dili (her yönüyle içine doğduğu dil) ile varlığı yorumlayarak kendini var etmektedir (Aktay, 2024, ss. 61-62).

Heidegger'in varoluşçu ontolojik hermenötiğinin *dasein*³⁹ kavramı etrafında şekillendiği görülmektedir. Dasein varlığı düşünülebilen, sürekli değiştiren, değiştirirken de değişen bir varlıktır. Ona göre anlamak, daseinin varoluş biçimidir. Ayrıca anlamak, hem bir şeyin ne anlama geldiğini

³⁹ Jean Grondin'in ilgili makalesinin tercümesinde dasein parantez içerisinde insani varoluş olarak ifade edilmiştir (Grondin, 2017, s. 33). Dasein zamansal varoluşumuzu ifade eder. Heidegger'in felsefi yaklaşımı ile özdeşleşmiş bir kavram olan Dasein hakkında daha geniş bilgi için bkz: (Heidegger, 2021)

anlamak hem de bir şeyi yapabilecek yetkinlikte olmak şeklinde kullanılmaktadır (Aktay, 2024, ss. 70-71). Bu şekilde bakıldığında anlamak hem eğitime hem de öğretime ilişkin yetkinlikleri kapsar. Yine, Heidegger'in temel kavramı *dasein*, tarihsellik/zaman içinde kurulduğu gibi dil içinde de kurulmuştur. Dil ona göre iletişim aracı değil insan varlığının tamamını ilgilendiren bir ögedir (Aktay, 2024, s. 73).

Heidegger'in fenomenolojisinde hermenötik, betimlenmeye ihtiyacı olan bir fenomen olarak ortaya çıkan şeyleri ele alma biçimimizdir. Var oluşumuz süresince verdiğimiz, vereceğimiz kararlar Heidegger'e göre *dasein* üzerinden anlamlandırılır. *Dasein* kendisi bizzat döngüye ve dönüşüme sahip olarak düşünülebileceğinden anlamının değişmesi, olasılıkların değişmesi, hayattaki var oluş biçimimizin değişmesi ile sonuçlanır. Heidegger'in hermenötik döngüsü *daseinin* zamansallığına da bağlıdır ve varlığın kendisi döngüsel bir yapıya sahiptir. *Daseinin* varlığı zaten bir oluşken, önceden verili (fırlatıldığı) hali de bir ön hazır oluşturmaktadır. Gadamer de buradan yola çıkarak felsefi hermenötik evrensel anlama boyutuna taşımış, felsefi hermenötik epistemolojik bir araç ya da yöntem olarak görülmemesi gerekliliğine Heidegger'in *dasein* çıkarımlarıyla ulaşmıştır (Aldridge, 2015, ss. 70-72).

Heidegger, hermenötik (Dilthey'de görüldüğü şekliyle) sosyal bilimler üzerinde bir düşünme ve epistemik bir zemin bulma çabasından çıkarmıştır. Onun yaptığı şey sosyal bilimlerin/insan bilimlerinin üzerinde inşa edildiği ontolojik zemini hermenötik olarak tanımlamaktır. Böylece hermenötik temellilikten ve metafizikten uzaklaşmış olur. Heidegger'in yaklaşımıyla; *zamansal anlama imkanının gerçekleştirilmesi* olarak beliren hermenötik insanın *diğer varlıklar arasında yol bulma sanatı* halini almıştır (Tatar, 2021a, s. 33). Heidegger hermenötik, olgusal insanın öz anlayışından hareket eden bir felsefeyi temsil etmiş, 20. yy.da hermenötik felsefe alanına dahil olmasında büyük rol oynamıştır (Grondin, 2017, s. 8). Onun varoluşsal hermenötik geleneksel hermenötik teleolojik yaklaşımını bir bakıma tersine çevirir. Heidegger için birincil olan anlamadır. Yorumlama ise anlamayı geliştirir ve genişletir (Grondin, 1994, s. 96).

Grondin, Heidegger düşüncesini erken ve geç olmak üzere iki çizgide ele alır. Erken döneminde çoğunlukla Dilthey'in öz düşünümse mirasını takip etmiş olduğunu, geç döneminde ise tüm anlama tasarımlarının kaynağını varlık tarihinde bulduğu belirtilir. Her ne kadar hermenötikten uzaklaşmış gibi görünse de modern özneciliğin aşılması noktasında düşünürlere ilham vermiştir. Heidegger'in bu geç dönem "*dasein*'in tarihsel fırlatılmışlığı" hakkındaki içgörülerini Gadamer, ilk çıkış noktasıyla yeniden bağdaştırmaya çalışmıştır. Gadamer insan bilimlerinin metotlaşarak kendisine meşru bir yer açacağı iddialarına karşı çıkmış, bilimsel saygınlığın yöntemle ilgili olmadığını düşünerek argümanını bu bağlamda üretmiştir. Ona göre insan bilimleri/tin bilimleri felsefenin mirası içerisindedir. Doğa bilimleriyle farklıdır ancak bu fark insan bilimleri/tin bilimleri şeylerle olan ilişkisinin önceliğinden kaynaklanır. Bu bağlantıyı açıklayabilmek için Gadamer, Kant'ın reddettiği hakikat iddialarına gider. Zira Kant'a dek insana dair bilimler kendilerini retorik hümanizmin ilkeleri

çerçevesinde anlayabilmektedir. Bu anlayışta insanın eğitimi ve gelişimi (bildung), sağduyunun (sensus communis) kazanımı gibi konular söz konusudur. Ancak bu konuların belli bir metotla ele alınamıyor oluşu bir problem alanıdır. Kesin bilimlerin (doğa bilimlerinin) dönemine has katı kriterlerine uymayan bu konular öznel olarak değerlendirilmektedir. Böyle bir durumda bu konular ya estetik alanında kalacaklar ya da doğa bilimleri yöntemleştirmesine tabi olmaları gerekecektir. Gadamer bu seçeneklere karşın insan bilimine/tin bilimine uygun bir hermenötik geliştirmeye çalışmıştır. Gadamer, yaklaşımında belli ölçüde (anlamanın tarihselliği ve önyargıların önemi gibi prensiplerde) Heidegger'den ilham almış olsa da bütüncül bakıldığında Heidegger'den farklılaşan yönlerinin olduğu açıkça görülmektedir. Grondin, Heidegger'den Gadamer yaklaşımına/felsefi hermenötiğe geçişi bu bağlantıyla sağlamaktadır (Gadamer, 2023, ss. 410-412; Grondin, 1994, ss. 90-105, 2017, ss. 33-36).

3.1.2. Felsefi Hermenötik/Hermenötik Felsefe: Hans Georg Gadamer ve Sonrası

Hermenötik kuralların daha ziyade bir yöntem oluşturması gerekliliğine işaret eden Schleiermacher modern hermenötiğin genel prensibini ifade etmiştir. Onun modern hermenötiğe dair bu çağrısı Dilthey'in çalışmalarında karşılık bulmuştur. Gadamer ise Yeni Çağ'ın metot düşüncesi altında geliştiği düşünülen Schleiermacher ve Dilthey hermenötiğini eleştirmiş, Heidegger'in daseinin tarihsel fırlatılmışlığı hakkındaki içgörülerini dikkate alarak hermenötikle ilgili yeni bir bakış açısı sunmuştur (Grondin, 2017, ss. 27-36). Onun bu bakış açısı felsefi hermenötik olarak bilinmektedir. Bu bölümde öncelikle Gadamer'in felsefi hermenötik bakış açısına yer verilecektir. Ardından Heidegger'in çağdaş temsilcilerinden bir diğeri olarak kabul edilebilen ve felsefenin hermenötik olarak kavranılması gerektiğini düşünen (Aktay, 2024, ss. 106-107) Ricoeur'ün yaklaşımı kısaca incelenecektir.

Hans Georg Gadamer'in (ö. 2002) *“Hakikat ve Yöntem”* olarak dilimize çevrilen eserinin felsefi hermenötiğin temel yapı taşlarını belirlediği kabul edilmektedir. Bu eserinde Gadamer, bir hermenötik teori kurmak çabasında olmadığını açıkça belirtmektedir. Erken dönem hermenötikte olduğu gibi “anlamaya kılavuz bir el kitabı” oluşturmak niyetinin de olmadığını ifade eder. “Geisteswissenschaften”⁴⁰ olarak ifade edilen bilimlerin yöntemi ile de ilgilenmez. Asıl ilgilendiği şey anlamanın nasıl mümkün olabildiğidir. Nitekim “anlamak” Gadamer'in yöntemden önce gelen hakikati için en önemli

⁴⁰ Geisteswissenschaften klasik eserlerde çoğunlukla tin bilimleri olarak ele alınmıştır. Erich Rothacker (1888-1965) Logik und Systematik der Geisteswissenschaften (Tin Bilimlerinin mantığı ve sistematığı) isimli eserinde Geisteswissenschaften “Devlet, toplum, hukuk, gelenek, eğitim, ekonomi, teknoloji, yaşam düzeni ve dünyanın dil, mit, sanat, din, felsefe ve bilim alanındaki yorumlarını ele alan bilimler” olarak tanımlanmıştır (Rothacker, 1927, s. 3) İngilizce ve Fransızca için de tam karşılığı olmayan Geisteswissenschaften için Türkçe eserlerde insan bilimleri (Arslan, 2002), tin bilimleri (Özlem, 2003, s. 36; Toprak, 2016), tinsel bilimler, sosyal bilimler (Hekman, 1999), beşerî bilimler, manevi bilimler (Birand, 1998), kültür bilimleri, anlam bilimleri (Gadamer, 2023) çevirilerine rastlamak mümkündür.

aşamalardan biridir. Bu sürecin kilit noktası ise dildir. Kitabının yönteminin fenomenolojik olduğunu belirten Gadamer hermenötik terimini bir metodoloji öğretisi olarak ele almadığını tekrar tekrar vurgular (Gadamer, 2023, ss. 61-72). Başka bir deyişle; Gadamer'in *Hakikat ve Yöntem* isimli eserindeki amacı bilimsel yöntemin hakikate/doğru bilgiye götürmediğini iddia etmek değil diğer bilgi türlerinin daha temel olduğunu ifade etmektir (Hekman, 1999, s. 199). Gadamer'e göre sorun sosyal bilimler için yöntemle ilgili değil bilginin nesnesiyle ilgilidir ve buna cevap aranmalıdır (Hekman, 1999, s. 199). Gadamer, bilginin nesnesinin özne tarafından içselleştirilmesi yönündeki aydınlanma ürünü bir fikri kabul etmez (Hekman, 1999, s. 205).

Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*'inde açık bir şekilde hakikat ya da yöntem tanımı yapmaz. Bir diğer ifadeyle, hakikate götüren bir yöntem sunmaz. Ancak deyim yerindeyse hakikati ve uzantılarını keşfettirecek hermenötik olarak eğitilmiş bir zihnin haritasını şekillendirmeye çalışır. Doğa bilimlerinin katı standartlarına uymayan bilginin estetik bağlamda sıradanlaştırılması ya da metodik bilimlere teslim olması şeklinde beliren iki yolu da reddeden Gadamer, insan/tin bilimleri için en uygun hermenötiği sunmaya çalışır (Grondin, 2017, ss. 36-37). Kant'tan yola çıkarak estetik boyutu aşmaya odaklanır ve bunu yaparken hümanizmin temel kavramlarını irdeler. Bu noktada *bildung*⁴¹ yaklaşımına dair çıkarımları oldukça önemlidir. Kabaca ifade etmek gerekirse Gadamer, *bildung* kişinin kendisini ötekiyle fark ederek yine kendisine dönmesi olarak yorumlar. Burada evrensel bir duyu oluşturabilmek için eğitilmiş bir bilinç hedeflenir. Gadamer *sensus communis* olarak ifade ettiği bir akl-ı selime/sağduyuya; düzenli bir düşünme tarzına işaret eder. Yargı yetisi ve estetik haz kavramlarını irdeleyen Gadamer, Kant'ın estetik yargıya yüklediği fonksiyonu tartışıp sanat eserinin de bir hakikati olduğunu öne sürerek deha doktrinine yönelir (Gadamer, 2023, ss. 79-129).

İnsan bilimleri/anlam bilimleri/tin bilimleri için hakikatin ne olduğu sorusuna cevap arayan Gadamer, bir taraftan sanatın hakikatini de sorgular. Tecrübeye dikkat çekerken, estetik bilinç eleştirisiyle sanatın tecrübesini de göz ardı etmez. Buradan, sanat eserinin ontolojisine ve hermenötik anlamına yoğunlaşan Gadamer, bazı temel unsurlar üzerinde düşüncesini şekillendirmeye devam eder (Gadamer, 2023, ss. 206-209). Sıklıkla üzerinde durduğu Hegel'in mutlak bilgi yaklaşımından uzaklaşmak için Heidegger'i izlediği düşünülen (Gadamer, 2023, s. 20) Gadamer, romantik hermenötiğin tarihini sorgulamaktadır. Bu sorguların ardından gelen ontolojik anlama incelemelerinde

⁴¹ *Bildung* kavramı İngilizce ve diğer dillere tamamen çevrilebilen bir kavram değildir. Elbette onu içerisinde şekillendiği dil ve felsefe bağlamında anlamak en doğrusu olacaktır. Öte yandan tercüme çalışmalarda İngilizce için genellikle *formation*, *self-cultivation*, *self-formation*, Türkçe'de eğitim/kültürlenme/talim ile ifade edilmektedir. Felsefi bağlamda bakılacak olursa Romantizmin eğitim alanındaki ideali *bildung* olarak ifade edilmektedir. Almanca'da eğitim anlamına gelen "*erziehung*"tan daha geniş bir karşılığı vardır. Geniş bir anlam dünyası içerisinde insan varlığının bir bütün olarak inşası olarak anlaşılması mümkündür. Aristotelesçi kendini gerçekleştirme etiği ile de bağlantılı olduğu düşünülmektedir (Cevizci, 2010, s. 443).

sıklıkla Heidegger'e başvurur. Dilthey eleştirilerine de geniş yer veren Gadamer, estetik hermenötik ile tarih felsefesi arasındaki gerilimin Ranke ve Droysen'den epistemoloji çıkarmaya çalışan Dilthey'le dönüm noktasına ulaştığını öne sürer (Gadamer, 2023, ss. 359-360). Bu bağlantı sonrası fenomenoloji ve Husserl'ün çıkarımlarını değerlendirir. Gadamer'e göre Dilthey ve Husserl spekülative idealizm ile yüzyılın yeni deneysel bakışı arasında bağ kurabilmeyi denemiş ancak başaramamıştır. Bu bağ Count York'un kurabildiğini ifade etmiştir (Gadamer, 2023, s. 403). Yine de Gadamer'in vazgeçmediği temel öncül Heidegger'in Dasein ontolojisi ve faktisitesidir⁴² (Gadamer, 2023, s. 420).

Önyargıları anlamının temel şartı olarak kabul eden Gadamer, anlamının içinde yaşadığımız aile, toplum, devlet gibi unsurlardan bağımsız gerçekleştiremeyeceğini düşünmektedir. Bunu "*tarihe ait oluşumuz*" şeklinde de ifade eder. Gadamer bu düşünce ile bireyin varlığının gerçekliğini önyargılar ile kurgulamaktadır (Gadamer, 2023, s. 436). Gadamer, meşru önyargıları dikkate alan ve aklın kullanımını önceleyen bir hermenötiğin radikal söylemlere yol açmadığını olduğunu düşünür. Romantikler üzerinde tesiri olan Spinoza'da görüldüğü gibi panteistik radikal bir alan üretmediğini ifade eder (Gadamer, 2023, s. 437).

Gadamer, hermenötiğin retorikten anlama sanatına doğru evrilmesini tarihsel bakışı da irdeleyerek inceler. O, Schleiermacher nosyonunun⁴³ aksine kendimizi yazarın zihnine yerleştiremeyeceğimizi düşünür. Hermenötiğin görevinin bunun yerine ortak bir anlamın paylaşılması olduğunu vurgular. Schleiermacher ve Heidegger'in anlama döngülerinin metodolojik bir döngü olarak değil ontolojik bir unsur olarak görür. Gadamer'e göre metni ya da metin kabul edilen olguyu başkasının gözüyle görebilmek demek doğrudan kabul etmek ya da anlamak değildir. Gadamer, kabul etmeme durumunda metni/olguyu başkasının kanaati olarak anlamayı denemeye yöneltir (Gadamer, 2023, ss. 458-459). Böylelikle Gadamer'in Schleiermacher'den ayrılan yönlerinden birinin yazarın niyetinin⁴⁴ yakalanması

⁴² Heidegger faktisiteyi Dasein olgusalılığı olarak ifade etmiştir. Dasein ve faktisite Heidegger felsefesinin temel kavramlarıdır. Dasein var olan/orada olan insanı ifade eder. İnsanın dünyada var olduğu koşullar, tarihsel geçmişi, olgusal durumu ise faktisitedir. Heidegger faktisiteyi bizzat şöyle tanımlar: "*Her bir daseinin kendi dasein olgusunun olgusalılığına faktisite diyoruz. Faktisite kavramı şunu kapsar: "dünya içinde" bir varolanın dünya-içinde-varolması (kendi dünyası içinde karşılaş tığı varolanın varlığıyla "yazgısal olarak" bağlanmış bir varolan olarak kendini anlayabilmesi)*" (Heidegger, 2021, ss. 97-98)"

⁴³ Schleiermacher'ın bu konudaki ilkesi "sözü önce sahibi kadar iyi ve sonra ondan daha iyi anlamak gerekir" olarak ifade edilmiştir (Grondin, 2017, s. 27).

⁴⁴ Yazarın niyeti çağdaş hermenötiğin temel sorunlarından biridir. Buradaki kullanım, anlaşılan şeyin ne olduğu ile ilgili ayırım yaparken yazarın zihin dünyasına ulaşmakla ilgilidir. Yazarın niyeti sorunu ile ilgili Burhanettin Tatar'ın "Felsefi Hermenötik ve Yazarın Niyeti" çalışmasına bakılabilir (Tatar, 2021b).

noktasında olduğunu belirtmek gerekir. Gadamer, Schleiermacher'ın "yazarı kendisini anladığından daha iyi anlama" hedefinden bu yaklaşımı ile ayrılmıştır.

Heidegger'in farklı olan yönü anlamının metodolojik bir problem değil ontolojik olduğu yönündeki tezidir. Gadamer bu yönden Heidegger'i takip etmiştir. (Hekman, 1999, s. 135). Epistemolojik problemlerle meşgul olmak sosyal bilimleri/insan bilimlerini sonuç alınamayacak yöntem tartışmalarına sürüklemiştir. Ancak çözülememiş problemler aydınlanmada olduğu gibi varlığını sürdürmektedir. Gadamer, Heidegger'e bu konuyu çözebilmek niyetiyle başvurur. Heidegger'in fikirlerini Aydınlama'nın hakikat ve yöntem anlayışını aşmak niyetiyle dönüştürür (Hekman, 1999, ss. 135-136).

Gadamer'in düşüncesindeki temel unsurlarından biri de "ufuk" kavramıdır. Gadamer'e göre belirli bir noktadan görebildiğimiz her şeyi kapsayan ufuk kavramının zihin için de düşünülebilmesi mümkündür. Gadamer, -Nietzsche⁴⁵ ve Husserl'de de gördüğümüz- bu benzetimi bir ufku olmak, sadece yakınla sınırlı kalmamak ötesini de görebilmek, tartışma doğuran konularda gerekli araştırma ufkunu yakalayabilmek olarak ele alır. Bunu da tarihsel anlama ve önyargılarla anlamaya, ufuk keşfettirici gerçek bir diyaloga ve dolayısıyla dile bağlar. Anlama bir bakıma ufukların kaynaşmasına bağlı bir yorumlamadır (Gadamer, 2023, ss. 470-476). Gadamer'e göre hermenötik aşına olunandan/ortak anlama zemininden/tanınandan yabancı olana/metinlere/tanınmayana yol almaktır. Yabancı olan artık yabancı olmadığına anlama gerçekleşir ve kendi tecrübe ufkumuz dönüşmüş olur. Böylelikle tecrübe ufku sürekli gelişmeye devam eder ve uzlaşma sanatı halini alır (Tatar, 2021a, ss. 32-33).

Gadamer, hermenötik problemi yeniden keşfetme üzerinden ele aldığı üç esas etrafında şekillendiğini görür. Bunlar anlama, açıklama/yorum ve uygulamadır (Gadamer, 2023, s. 477). Gadamer, uygulamayı esas aldığı anda anlamın uygulanmasını değil anlamın hakiki özünü kasteder. Böylelikle anlamının daima kendini anlama olduğunu söyleyen Heidegger'i takip etmiş olur (Grondin, 2017, s. 26). Modern bilimin yöntem bilincinin "kendi kendini unutmuşluğu" getirdiğini ima eden Gadamer, kendini bilme prensibine yeniden işaret eder. Ona göre anlama bir etki türüdür (Gadamer, 2023, s. 521).

Platon diyalektiği Gadamer hermenötiğinin yapı taşlarından biridir. Tarihsel olarak etkin bilinci açıklamak için soru cevap diyalektiğine başvuran Gadamer, ufukların kaynaşmasını bir dil başarısı olarak görür. Dil insanın zihnini yoran en gizemli sorulardan biridir ve Gadamer, dil üzerinde uzlaşmaya varmanın basitçe bir alet düzenlemesi olmadığını vurgular. Diyalogun başarısı daha önce olduğumuz gibi olmamamız, bir dönüşüm yaşamamızdır. (Gadamer, 2023, ss. 570-572).

⁴⁵ Gadamer, Heidegger'in sefeinin Nietzsche olduğunu düşünür (Gadamer, 2023, s. 411).

Görülüyor ki hermenötikle ilgili çalışmalar Heidegger ve Gadamer'den sonra yöntembilimsel bir çizgiden çıkarak anlamının ontolojik yapısını tasvir eder hale gelmiştir. Bir bakıma felsefi hermenötiğin çerçevesi çizilmiştir. Bu çerçevede Gadamer'in vardığı nokta dildir. Dil bir bakıma hem çıkış noktası hem varış noktasıdır. Varoluşu dil üzerinden anlama çabası Gadamer'in felsefi hermenötiğinin en dikkat çeken yönüdür. Gadamer'e göre varlığın kendini ifşa yolu olan dilin dışında bir dünya algısı mümkün değildir. Anlamayı çözebilmek için önce dili anlamak, dili bir varlık olarak keşfetmek gerekmektedir (Tatar, 2001).

Gadamer'e göre hermenötik tecrübenin ortamı dildir. Dil ortamında söyleşenler söyleşinin yöneticileri değil yönetilenleridir. Söyleşinin kendine has bir ruhu vardır ve dil bu söyleşiye kendi hakikatini taşır. Dil ortamında ufuklar kaynaşırken amaç diğerinin tecrübesini yaşamak değildir, amaç anlamaya varmaktır (Gadamer, 2023, s. 575). Gadamer dil ve işaretler sisteminin birbirinden ayrıldığını belirtirken çevre/habitat ile dünya kavramlarını da birbirinden ayırır. Gadamer, dil ve düşünce ilişkisinin önemini vurgular ve dilin ancak içinde yaşayarak anlaşılacağını belirtir (Gadamer, 2023, s. 577). Gadamer'e göre anlaşılma bir üslup sorunu değildir, hermenötik bir sorundur. Bununla beraber düşünceleri harekete geçirmenin konvansiyonel retorik ve estetikle ilgili olmadığını ekler (Gadamer, 2023, s. 588). Dil kavramının Batı düşüncesindeki gelişimine yer veren Gadamer, bu gelişimi *logos ve verbum*⁴⁶ üzerinden açıklar. Aynı zamanda dil ve kavram oluşumu üzerinde ayrı bir incelemenin konusu olabilecek çıkarımlarda bulunur (Gadamer, 2023, ss. 605-634).

Özetle; Gadamer'e göre insan/tin bilimlerine uygun olan hermenötik ne bilimselci ne de tarihselci bir metodolojiyi takibi gerektirir. Uygun olan metodoloji soru cevap mantığının bir sonucudur. Gadamer'in diyaloga dayanan yaklaşımı dilin yol göstericiliği ile evrensel hermenötik yolunda ilerleyebilir (Grondin, 2017, ss. 37-38). Başka bir deyişle Gadamer'e göre hakikate metodoloji ile varılamaz. Hakikate hermenötik çalışma ile ulaşılabilir. Hermenötik ise diyalogdur (Aktay, 2024, s. 91). Gadamer'e göre dil bir araç değildir. Bir sözcük bir düşünceyle sabitlenir. Dil bize bir dünya verir, dünya da dil ile kurulur. Dille ortak bir anlam paylaşılır. Anlama, dili kullananın ve yorumcunun ufuklarının

⁴⁶ Gadamer dilin kılavuzluk ettiği bir hermenötiği tasarlamaktadır. Hermenötik tecrübenin ortamını dil olarak benimser. Dil kavramının Batı düşünce tarihindeki gelişimini önceler ve hermenötik ontolojiye geçişte bu gelişim üzerinden çıkarım yapar. İlk olarak dil ve logos ilişkisine yer verir. Logos kavramının kökenine giderek erken dönem kullanımından örnekler verir. Bunu yaparken aynı zamanda adcılık (nominalism) akımının da temellendirildiği Platon'un Cratylus diyalogunu başlangıç olarak kabul eder. Anlam, akıl, düşünce, söylem gibi anlamlara gelen logos Gadamer'e göre hakikatin taşıyıcısıdır ve anlam bu yolla ortaya çıkar. Dil ve verbum ilişkisini ise Grek düşüncesinden ayrılarak Hristiyan doktrinleriyle açıklamaya çalışır. Ezelden beri tanrının sözle birlikte olması, yaratılışın sözle gerçekleşmesi gibi hususlara temas eder. Grek logos'unun verbuma dönüşmesini tartışan Gadamer verbumu teolojik gelenekle ilişkilendirmektedir. Verbum en temel biçimde anlamın ifadesidir (Gadamer, 2023, ss. 605-634).

kaynaşmasıdır (Hekman, 1999, ss. 148-149). Gadamer, önyargılardan bağımsız bir anlamının mümkün olmadığını, zihnin tamamıyla nesnelleşemeyeceğini, hermenötik olarak eğitilmiş bir zihnin önyargıları kabul ederek düşünülebileceğini savunur. Böylesi bir etkinliği, eğitilmiş bir zihin ve sorgulama ile hakikatin peşinde olan bir disiplin gerçekleştirebilir (Gadamer, 2023, s. 716) ki bunun aracı dildir. Dil aynı zamanda insana kendini bilme ve insan sınırlarının ve sonluluğunun farkında olma yetisini de kazandırır (Gadamer, 2023, s. 673).

Hermenötiğe dair eserlerde (eğitime yansımalarında da) fikirlerine yer verilen bir diğer isim *Paul Ricoeur* (ö. 2005)'dür. Ricoeur'ün hermenötik görüşlerinin pek çok hermenötik tartışma için uzlaştırıcı⁴⁷ olarak görülmesi ve fenomenolojik hermenötik başlığı altında adından söz ettirmesi nedeniyle çalışmamızdaki tasnif gereği Gadamer'den ayrı olarak tartışılacaktır. Ricoeur Heidegger'in ontolojik yaklaşımını değiştirici değil geliştirici/tamamlayıcı bir yaklaşım belirlemiştir. Ayrıca Freud'a⁴⁸, dolayısıyla psikanalize felsefi bir inceleme yaparak da adından söz ettirmiştir (Aktay, 2024, ss. 106-108).

Ricoeur'a göre semantik ya da alegori hermenötik için yeterli düzeyde inceleme sahaları değildir. Bunlara bir düşünüm boyutu gereklidir ki kendini anlama gerçekleştirebilsin. Zira her hermenötik çaba ötekini anlamak yoluyla kendini anlamaktır. Yorum ve ontolojiyi birbirinden ayırmayan Ricoeur, Gadamer'in felsefi hermenötiği ile Habermas'ın eleştirel hermenötiğinin ortasında yer alır. Metni ön plana alan hermenötikçilerden sayılabilir. Anlamadan ziyade metin yorumuna bağlı olduğu düşünülmektedir. İnsan eylemini açık/anamlı bir metin olarak gören Ricoeur, dil ve söylem ilişkisine dikkat çekerken tüm dinamikleriyle söylemi bir olay gibi görmektedir. Metin modeli denilebilecek yöntemi beşerî bilimler için uygun görür. Anlamadan açıklamaya, açıklamadan anlamaya doğru seyreden ileri bir diyalektik içerisinde sunulan bir metodolojisi vardır. Ricoeur'a göre hermenötik genel itibarıyla gizli anlamı deşifre etmek veya yorumlamak anlamına gelir (Aktay, 2024, ss. 106-153).

⁴⁷ Gadamer ve Habermas (ideoloji eleştirisi) arasında arabulucu gibi görünen Ricoeur, bu uzlaşımçı tavrından da olsa gerek hakkında çok fazla çalışma yapılan isimlerden biridir. Yapılan bu çok sayıda çalışma pek çok konuyu/alanı kapsamaktadır. Hem teolojik hermenötik hem de felsefi hermenötik alanında yapılmış çalışmalara referans bir isim olmuştur. Batı'da manevi bakım/danışmanlık (pastoral care) için hermenötik model oluşturan çalışmalarda Ricoeur (Hirsch desteğiyle) yaklaşımı, pastoral eylemler için kavramsal şema oluşturmada ve praksis oluşturmada merkeze alınmıştır. Ayrıntılı bilgi için bkz: (Capps, 1984)

⁴⁸ Ricoeur "Freud and Philosophy" olarak İngilizce'ye çevrilen eserinde Freud'un felsefi yorumu ile hermenötiği pek çok açıdan değerlendirirken son bölümde din inanç ve semboller konusuna ve sembolik anlatıya ayrıca yer vermiştir. Ayrıntılı bilgi için bkz: (Ricoeur, 1970, s. 524)

Ricoeur yorumlamaya hermenötik dil, çift anlam ve sembol gibi kavramları kazandırmış, yorumun çift anlamlılığını anlama olarak kabul etmiştir. Dil daima çift anlama müsait yapıdadır. Bu yüzden düşünce sistemlerinin, kutsal metinlerin ya da diğer metinlerin sembolik anlamları, bunların da semantiği vardır. Ricoeur'a göre hermenötik, dil ile başlayan felsefedir. (Alıcı, 2020, ss. 22-38). Ricoeur'ün dil ile başlayan felsefesinde metin hermenötiği ve metafor/sembol temel problemlerindendir. Kendi ifadesi ile, Ricoeur'ün felsefi projesi nesnel sınırlarına rağmen insan dilinin yaratıcı ve üretici olduğunu göstermek, dilin gölgelenen gizil gücünü vurgulamaktır. Dilin metafora dayalı ve anlatsal kaynaklarının farkına vararak yeniden canlandırılması Ricoeur'ün hedefleri arasındadır (Kearney, 2008, s. 143).

Ricoeur felsefesini tahayyül ve temellük kavramları bağlamında değerlendiren çalışmalara göre temellük etme ve yorumlama birbirinden farklı düşünülmesi gereken durumlardır. Yorumlama nesnel bir şekilde çıkarım yapma iken temellük bir özümseme faaliyetidir. Temellükün çıktısı praksise (uygulamaya) yöneliktir. Tarihsellik burada devreye girer. Örneğin geçmiş dönemlerde rağbet görmüş bir fikir bugün için aktif biçimde bir sorun için uyarlanabilir. Ricoeur için, hermenötik tarihinde olduğu gibi ontolojik anlama ile epistemolojik açıklama arasında bir tercih yapma zorunluluğu yoktur. Bu nedenle diyalektik/döngüsel bir ilişki oluşturmuştur. Bakış açısını üç aşamalı hermenötik bir yay olarak tasvir eder. Bu aşamalar ön anlama, açıklama ve temellüktür. Ön anlama ile kişi kendinde tarihsel var olandan bağımsız değildir. Açıklama bunu nesnele dönüştürür. Temellük ise bu nesnel kavramı okurun dünyasına uyarlaması, içselleştirmesi, kendileştirmesi, sahiplenmesidir. Temellük yorumlamanın bir parçasıdır. İnsanın kendisini anlamasını sağlayan en önemli aşamadır. Hermenötik bir anlama felsefesi olarak yabancı olanı tanıdık kılma işlevi görür (Varlık, 2021, ss. 11-32, 2023a).

3.1.3. Türkiye’de Hermenötik Çalışmaları

Hermenötiğin tarihi bağlamını incelerken Batı düşünürlerinin fikirleri (ifadenin kökeninin çıkış noktası olması açısından) öncelenmiştir. Ülkemizde de hermenötik çeşitli boyutlarıyla araştırma konusu olmuş, farklı biçimlerde tanımlanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmalara ve tanımlamalara aşağıda kısaca yer verilecektir:

Türkiye’de hermenötik alanındaki çalışmaların Kamiran Birand’la başladığı kabul edilmektedir. 1964 yılında genç yaşta vefat eden Birand, “Dilthey ve Rickert'te Manevi İlimlerin Temellendirilmesi ve Manevi İlimler Metodu Olarak Anlama” isimli eserinde Hilmi Ziya Ülken’e göre bilimsel (manevi bilimler için) bir yöntem ortaya koymuştur (M. Günay, 2003, ss. 73-74). Birand manevi bilimlerin, doğa bilimleri gibi kesin bir metot bilinci ile düzenlenmesinde geç kalındığı düşünürken bunu felsefi güdülerle yol alınmış olmasına bağlamaktadır. Eserlerinde, Dilthey ve Rickert’in -Dilthey için tin/manevi bilimler, Rickert için kültür bilimleri olarak ifade ettiği- bilim görüşlerini karşılaştırarak

anlama üzerinde görüş bildirmektedir (M. Günay, 2003, ss. 74-76). Birand hermenötiği yöntem olarak görmekte ve bu yönüyle Gadamer'in felsefi hermenötiğinden ayrılmaktadır.

Birand hermenötiği daha çok Dilthey çerçevesinden ele almıştır. Birand'ın perspektifinden Dilthey, anlamayı psikolojiye dayalı bir metot olarak görürken Yeni Kantçı Rickert (Güney-Batı Alman Ekolü) psikolojiyi ve başlı başına bir metot olarak anlamayı reddeder. Burada belirtmek gerekir ki Dilthey'in bu arayışı destekçi bulmuş ve geliştirilmiştir. Hakikat ve genel geçerlik/objektiflik üzerinde duran Birand, objektifliğin genel geçerlikle ilgili olmadığı düşüncesine ulaşmış hatta tek bir insan için bile geçerli olabilecek bir hakikatin olabileceğini ifade etmiştir. Manevi ilimler⁴⁹ metodu olarak anlamayı esas alan Birand, “bir yazarı onun kendisini anladığından daha iyi anlama” meselesini yaratıcı anlamayla açıklamıştır. Ardından her zaman yaratıcı olmayan bir anlama olan eleştirci anlama ile eleştirel hermenötiğe giriş yapmıştır (Birand, 1998).

Türkiye’de hermenötik alanında Birand’dan sonra adından söz ettiren bir diğer isim Doğan Özlem’dir. Özlem, Schleiermacher ve büyük ölçüde Dilthey çizgisinde hermenötiğe yaklaşmış ve hermenötiği “felsefenin felsefesi” olarak düşünmüştür. Onun çalışmalarında hermenötik ve tarihselci çizgi açıkça görülmekte ve bir bakıma hermenötik tarihselcilik olarak tanımlanmaktadır. Heidegger’in hermenötiği kendi felsefesine uyarlaması ve Heidegger’i takip eden öğrencisi Gadamer’in felsefi hermenötiği bir çeşit hakikat öğretisine dönüştürmesini eleştiren Özlem’e göre hermenötik yorum sanatı, yöntemi, tekniği, öğretisi ve bunları temellendiren bir felsefedir. Felsefeyi bir bilgi tarzı değil tarihsel ifade şekli olarak gören Dilthey’i devrimci olarak görmektedir. Varlık ve varlığın anlamı hakikat, Özlem’e göre, insan eliyle oluşturulmuş tarihsel bir anlamdır. Zira tarihsellikten bağımsız bir hakikat yoktur. Özlem, teolojik hermenötiğin imkânı konusunda da görüş bildirmiştir. O, teolojik hermenötiği dogmalar ışığında yapılan sınırlı bir yorumlama faaliyeti olarak görür ve bu yöntemin bütüncül bir anlama için yeterli olmadığını ifade eder (M. Günay, 2003, ss. 76-80).

Burhanettin Tatar da hermenötik çalışmalar söz konusu olduğunda aklımıza ilk gelen isimlerdendir. Tatar’a göre hermenötik “*metinler ile/aracılığıyla tartışmalı olan (kendini gizleyen) konuyu anlamaktır*”(Tatar, 2021a, s. 37). Anlama, tüm süreçleri kontrol edilebilir bir mekanizmaya sahip değildir. Bu yüzden hermenötik sanat olarak tanımlanmıştır. Tatar, pratik anlamamanın dinamik bir süreç olduğunu vurgular ve hermenötiğin bir şerh olarak görülmemesi gerektiğini belirtir. Bu sanatın - hermenötiğin- en temel özelliği doğru soruları sorabilmektir. Pratik bir anlama üzerine doğrudan pratiğe yöneltilen sorularla teorik bir anlama/eleştiri faaliyeti olan hermenötik tek bir modelle sınırlanmamıştır. Bu nedenle dinamik bir bağ kurma ve keşfe imkân veren kavramsal bir donanım eksikliği, bugün,

⁴⁹ Birand Geisteswissenschaften için “Manevi İlimler” kullanımını tercih etmiştir.

hermenötiğin karşılıksız kalmasının nedeni olarak görülmektedir (Tatar, 2014, ss. 7-13). Öte yandan Selami Varlık tarafından yapılan son dönem çalışmalarda ülkemizde/İslami gelenekte hermenötiğin temellük edilmesi sorgulanmakta bu bağlamda bir kendilik bilincinin imkânı tartışılmaktadır (Varlık, 2021, ss. 11-32, 2023a, 2023b). Teolojik hermenötik bağlamında tespitleri dikkat çeken bir diğer isim Zeki Özcan'dır. Özcan'a göre hermenötik *“konuşucunun başta dil olmak üzere çeşitli ifade biçimleriyle bildirdiği; fakat alıcısı açısından yeterince açık olmayan mesajın ortaya çıkarılmasında başvurulacak yöntemdir* (Özcan, 2022, s. 271).”⁵⁰

Ülkemizde yapılan çalışmalar çeşitli boyutlarıyla hermenötiği konu edinmekte, yorum geleneği farklı disiplinlerin çatısı altında tartışılmaktadır. Çalışmalara bütüncül olarak bakıldığında genel telif çalışmaların yanı sıra ilahiyat alanında da din dili, anlam ve yorum çerçevesinde araştırmaların yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca tek tek filozofları ve görüşlerini inceleyen çalışmalar da ülkemizdeki literatürü büyük ölçüde şekillendirmiştir. Bunların dışında hermenötik üzerine yazılmış eserlerin çevirilerinin de ülkemizde hermenötik çalışmaları için zengin bir alt yapı oluşturduğunu söylemek mümkündür.⁵¹

3.2. Hermenötiği Tanımlama Çalışmaları

Antik ve modern dönem hermenötiği konusundaki çalışmalarıyla tanınmış bir dilbilimci olan Gerald L. Bruns, hermenötik için, *“başiboş ve şişkin bir yaratıktır, ya da ele aldığı konuların oluşturduğu envanterin birçok farklı tarihi, kültürel, ve entelektüel bağlamı kuşatan tam disipline edilmemiş bir düşünce kütesidir”* der ve ekler; *“hermenötiği anlamak için geniş envanterdeki farklı konuları parça parça incelemekten başka yapılabilecek bir şey yoktur”* (Bruns, 2001, s. 56). Bu ifadeler hermenötiğin tarihçesini anlamaya dair kurulmuş olsa da genel itibarıyla hermenötiği anlayabilmek için farklı alanlardaki yansımalarına bakmaktan öte bir alternatif görünmemektedir. Parçadan bütüne, bütünden parçaya ikili bir yöntemle ancak tasvir edilebilir bir kavram olarak kendine has yapısını hala korumaktadır.

Hermenötikle ilgili çalışmalara bütüncül olarak bakıldığında kökleri Hristiyan geleneğine ve Batı felsefesine dayanan tartışmaların merkezi rolü görülmektedir. Batı'da gelişen düşünce birikimlerinde din, felsefe ve eğitimin içi içe olduğu bilinen bir husustur. Dolayısıyla Kıta Avrupası ve İngiltere çevresinde gelişmiş dil felsefesi ve hermenötik bakışın eğitim yaklaşımlarına da tesir ettiğini söylemek

⁵⁰ Özcan, daha sonra kaleme aldığı eserlerinde hermenötiğe bakış açısının değiştiğini, hermenötiği *indirgemeci, entelektüalist ve psikolojist bir yaklaşım* olarak gördüğünü belirtir (Özcan, 2014, s. 8).

⁵¹ Türkçe hermenötik literatür için bkz: (Aktay, 2024, ss. 464-496)

mümkündür. Eğitim yaklaşımları için hermenötiğin ne anlama geldiğini söyleyebilmek adına hermenötiğin tarihi bağlamıyla beraber bir tanımlama çerçevesi çizmek gerekmektedir.

Gallagher, hermenötiğin bir pedagoji oluşturma boyutunu değerlendirmeden önce hermenötiğin “tanımsal belirsizliği” ne değinir. Zira hermenötik bir teori mi, felsefe mi, metodoloji mi, yaklaşım mı, ideoloji mi, slogan mı, çalışma sahası mı, disiplin mi sorularının cevabının verilebilmesi gerekmektedir (Gallagher, 1992, s. 3). Bunun için hermenötiğin felsefi arka planı -hangi alanda çalışılırsa çalışılsın- bir vizyon olarak göz önünde bulundurulmalıdır. Gallagher eserinde birçok ismin hermenötik tanımlarına yer vermiştir. Söz konusu edilen tanımlar şunlardır:

- ✓ *“Schleiermacher’a göre hermenötik bir anlama sanatı, söylem ve anlamayı (Verstehen) birbiriyle ilişkilendiren bir sanat ya da pratiktir. Schleiermacher yaklaşımında hermenötik bir sanat olarak İncil’in, klasik ve hukuki metinlerin okunmasında uygulanmıştır.*
- ✓ *Daha yakın zamanlarda Richard Palmer hermenötiği anlama çalışması, özellikle de metinleri anlama görevi olarak değerlendirmiştir. Hermenötik disiplin anlama ve yorumlamanın ne olduğu sorusunu yanıtlamaya çalışmaktadır.*
- ✓ *Ricoeur’a göre hermenötik, bir metnin veya bir metin olarak görülebilecek işaretler grubunun yorumuna yön veren kuralların teorisidir.*
- ✓ *Dilthey’e göre hermenötik tarihsel aklın eleştirisidir. Dilthey hermenötiği insan bilimleri/sosyal bilimler/ manevi bilimler için bir metot olarak sunmuştur.*
- ✓ *Yirminci yüzyılda Heidegger, hermenötik kavramını radikalleştirmiştir ve yeniden tanımlamıştır. Ona göre "Anlama" insanın varoluşsal-ontolojik bir özelliğidir ve bu nedenle Heidegger hermenötiği insan varoluşunun fenomenolojik analizi olarak anlamıştır.*
- ✓ *Heidegger’in ontolojik yaklaşımını takip eden Gadamer, hermenötiği, anlamamanın imkanını aydınlatan bir teori olarak geliştirmiştir. Gadamer’e göre, hermenötik için en iyi tanım şudur: Hermenötik, metnin doğası ya da kültürel veya tarihsel mesafe ile yabancılaşmış olanın yeniden konuşmasına imkân tanımaktır.*
- ✓ *Josef Bleicher, daha genel bir tanımla hermenötiği, anlamın yorumu/anlam üzerine bir teori veya felsefe olarak tanımlamıştır.*
- ✓ *Jürgen Habermas daha özel bir anlam önermiştir: Hermenötik, doğal bir dili "ustaca" öğrendiğimiz ölçüde edindiğimiz bir "yetenek" anlamına gelir. Dil yoluyla iletilebilir anlamı anlama sanatı ve bu anlamı iletişimin bozulduğu durumlarda yeniden anlaşılır kılma sanatıdır.” (Gallagher, 1992, ss. 3-4).*

Tüm bu tanımlardan hareketle eğitime temel olacak formuyla **Hermenötik, iç görüsel bir bakış açısı kazandırma, başta dil olmak üzere içinde bulunduğumuz dünyaya ait varoluşun etkilerini ve**

kendini fark etme/keşfetme/öğrenme/dönüştürme çabasına yönelik dinamik bir düşünme ve anlama zeminidir. Bu tanımlama denemesinin genel çerçeveyi çizmeye yardımcı olacağı düşünülmektedir. Tarihi bağlam ve tanımlamanın ardından hermenötik ve eğitim ilişkisi aşağıda incelenecektir:

3.3. Hermenötik ve Eğitim

Hermenötik tarihi, kutsal metinleri anlama dinamiğinden yola çıkılarak evrensel boyutta anlamaya odaklanma şeklinde bir gelişim gösterdiğinden her dönem ilahiyat alanıyla bağlantılı olmuştur. Hermenötik, felsefi hermenötiğe evrildikten sonra artık yazarın niyeti metnin alegorisi gibi konulardan kısmen çıkmış ve metnin önüne açılan dünya önem kazanmaya başlamıştır (Aktay, 2024, s. 228). Örneğin Schleiermacher -önceki bölümde de değinildiği üzere- hermenötiğe yeni bir boyut getirirken insana ait en temel özellik olan *duyguya* dikkat çekmiştir. Kendi dini geleneği içerisinde, sevgiden inanca doğru duygu merkezli bir yol çizmiştir. Zira akıl Hristiyanlık için belli dönemlerde tehdit gibi görülmüş, duygu/sevgi ön plana çıkarılmıştır (Varlık, 2023c).⁵²

Dilthey'den bugüne hermenötiğin sosyal bilimler için bir metodoloji oluşturma çabası bir taraftan genişleyerek devam etmektedir. Öte yandan din bilimlerinde dinlerin hermenötik okunma çabası, dini fenomenler gibi dinlerin incelenmesinin de olgusal gerçeklikleri ile sınırlı tutulamayacağı gerçeğiyle yüzleşmiştir. Dolayısıyla hermenötik araştırma sürecinin bir takım mutasyonları olduğu artık kabul edilen bir husustur (Waardenburg, 2009, ss. 140-145). Bu durumda hermenötik, Antik Yunan'da ve modern döneme kadarki süreçte kabul edildiği gibi “gönderilen kuralları dinleyiciye/okuyucuya açma” işleviyle anılan bir kavram olma özelliğini artık yitirmiştir (Gadamer, 2017, s. 43).

Teolojiden yola çıkan hermenötiğin günümüzde sosyal bilimlerin çoğunun ilgi alanında olduğunu görmek zor değildir. Eğitim ve eğitim bilimleri de bu daireye eklenmiştir. Zira eğitim araştırmalarında istenen niteliğe ulaşmak için kavramsal ve felsefi bakımdan anlamlı bir çerçeve çizilmelidir. Hermenötik düşünce tüm bilimsel paradigmaları etkilediği gibi eğitim felsefesine de tesir etmiştir. Zira niyetler, öznellik ve fenomenoloji eğitim araştırmaları felsefesinin temel tartışmalarından biri olarak kabul edilmektedir (Pring, 2013, s. 98).

Eğitimsel açıdan hermenötikle ilgili belli başlı araştırma konuları Kissack'a göre şunlardır:

- (i) *Hermenötik anlamının öğretim pratiği açısından değeri, düşünce-eylem/kuram ve uygulama arasındaki ilişki,*
- (ii) *Anlaşılabilirlik; insan yaşamında dil ve eylem ilişkisi,*

⁵² Varlık'ın bu konudaki tespitleri için bkz: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=TjSuYGGZtwQ0>

- (iii) *Eğitim felsefesinin kuramsallığı ile uygulamadaki tutarlılığını sağlamada hermenötiğin yeri* (Kissack, 2002, ss. 176-182).

Kuram ve uygulama şeklinde ikili düşünülebilen araştırma alanını eğitim bilimleri için düşünce ve eylem olarak ifade etmek hermenötik bağlamda mümkündür. Düşünce ve eylem bağlamında eğitimi düşünmek kuram ve uygulama kavramlarının oluşturduğu mesafeli görünümü de azaltacaktır. Başka bir deyişle akademi ile saha arasındaki, anlatı ile anlaşılan arasındaki, bilgi ile davranış arasındaki mesafe azalacak ve hermenötik daire ile birbirinden beslenecektir. Diğer taraftan “bilgi” kavramı, ona ulaşılabilirlik, bilginin objesi meselesi sosyal bilimler alanı için güvenilirliği sorgulanan bir mesele olagelmıştır. Bilhassa pozitivizm etkisiyle bilimsel yöntem konusunda da ihtilaflar oluşmuş bu durum sosyal bilimler tümüyle ilişkili olan eğitim bilimleri için de sorunlu bir miras haline gelmiştir. Bu noktada bilimsel olmamakla suçlanan bilgi yani hermenötik de tartışılmıştır. Hermenötik, bilgiye, insanın kendisinden yola çıkarak ulaşmayı düşünür. Bir bakıma bilginin objesi insandır. Ona göre sosyal olgu dil ve eylem arasındaki ilişkide aranmalıdır. Hermenötik açıklama eylem, istek ve inanç arasında bir ilgi olarak da düşünülmektedir. Ya da başka bir deyişle bir davranışın anlaşılması ancak o davranışın altında yatan istek ve inancın anlaşılmasıyla mümkündür (Kissack, 2002, ss. 171-182).

Kissack, yukarıdaki düşünceleri ışığında şöyle bir örnek verir: Sürekli evimizin önünden koşarak geçen birinin davranışını anlamak için o kişiyi davranışa yönelten istek ve inancı bilmek gerekir. Sağlıklı yaşamak için koşunun gerekliliği inancı olabileceği gibi koşarak işe yetişebileceği inancı da olabilir. Bu istek ve inançlar doğru tespit edilebilirse geriye dil ile ifade kalmaktadır. Hermenötiğin eğitim ve diğer bilimleri için en önemli katkısı dilin ve eylemin birbirine ne kadar bağlı olduğunu gösterebilmesidir. Dili öğretmen, öğreticinin, eğitimcinin içinde bulunduğu durumdan bağımsız ve nesnel düşünme imkânı yoktur. Aynı şekilde öğrencilerin ön bilgileri anlamalarında dil etkilidir. Unutulmaması gereken bir diğer husus da bu sürecin sonlu olmadığı ve sürekli evrildiğidir (Kissack, 2002, ss. 171-182).

Eğitim kavramını hermenötik karakteriyle ele alan çalışmalar çoğunlukla davranış kazandırmak için bilginin öğretilmesinin anlamaya dayalı olduğu argümanı üzerinden yürütülmüştür. Akıl çağı ve bilgi çağından süper yapay zekaya doğru evrildiğimiz dönemde bilgi, bilgi kaynağı, ulaşılabilirlik, anlama, davranış ya da “istendik davranış” gibi kavramlar da evrilmektedir. Dolayısıyla hermenötik düşünce döngüsü daha çok eğitimi ilgilendiren bir döngü haline gelmektedir. Bilginin üretiminden ziyade aktarımı yani öğretim boyutu dikkate alındığında hermenötiğin nereye yerleştirilebileceği sorusu eğitim ve hermenötik çalışmalarını meşgul eden sorulardandır. Eğitim sistemini ve üzerine temellendiği eğitim yaklaşımını değerlendirirken bilgi, öğrenme, anlama gibi esaslar üzerinde düşünmek gerekir ki hermenötiğin eğitime, eğitimin hermenötiğe bakan yönü burada açığa çıkar. Zira öğrenme dış bir kaynaktan gelen standart açıklamalarla değil bireyin kendi iradesiyle katıldığı anlama ile imkân bulur. Bu nedenle yaşamın içinden ihtiyaca odaklı anlamayı sağlama ve bu yolla öğretme hermenötik bir

problemdir. Ayrıca eğitimin bir kendini gerçekleştirme mi yoksa beceri kazandırma mı ya da her ikisini de diyalogla sağlama mı olduğu da hermenötik üzerinden cevaplanabilir görünen sorulardır. Yaşamın içinden bir anlamın çerçevesi hermenötik araştırmalarla çözülmeye çalışılmıştır. Bu yüzden açıklamadan ziyade anlama ve deneyim eğitim sürecinde dikkate alınmalıdır ve hermenötik bunun çerçevesini çizebilecek bir alandır (Yılmaz, 2007).

Hermenötiği, felsefenin yönünü insana çevirmesi ile postmodern bir yaklaşım olarak gören çalışmalar olmuştur. Bu yaklaşıma göre postmodern dönemde en büyük değişiklik bilgidir. Pozitivizm etkisiyle tek tip bir bilgi algısı oluşturulmaya çalışılmıştır. İnsana ve insana ait olana yabancılaşma postmodernizmde olduğu gibi hermenötikte de temel mesele olmuştur. İnsanın mutlu olabilmesi için algoritmik bir düşünceden ziyade tercihlerine ve deneyimlerine ihtiyaç olduğu birçok felsefi hermenötik yaklaşımda belirgin hale gelmiştir. Kişinin eğitim yoluyla yaşamdaki anlamı yakalaması, nasıl yaşayalım sorusuna verilen teknik direktiflerden daha kıymetli görülmektedir. Anlamli biçimde nasıl yaşayacağımız sorusunun cevabının hermenötik bir akılla verilebilirliği de sorgulanmaktadır. Geleneksel eğitime karşı ortaya çıkan ilerlemecilik akımı çocuğun enerji ve aktivitesini önceleyerek baskıcı bir bilgi anlayışından uzaklaşmanın bir örneği olmuştur. Yine pragmatizmi takip eden yeniden yapılandırmacılık akımı toplumsal gerçeklerden koparılmış bir eğitim sistemi içerisinde eğitimin çağın ihtiyaçlarına hizmet etmediğini düşünerek bireyi, ihtiyaçlarını ve anlamayı dikkate alır. Bu niyetle, yirminci yüzyılda, özgür okullar akımı ile, unutulmasından endişe edilen birey oluş hatırlatılmaya çalışılmıştır. Yaşamı merkeze almak, öğrencinin deneyimleriyle anlamasını sağlamak bu bakımdan hermenötik yaklaşımı esas almak olarak düşünülmektedir. Şayet değişim isteniyorsa bunun diyalogla bütünleşen bir değişim çabasıyla mümkün olacağı hermenötiğin eğitime ilişkin yönlerindendir (Kale, 1995).

Eğitim ve hermenötik ilişkisine dair somut çalışmaların yirminci yüzyılın sonlarına doğru şekillendiğini ifade etmek mümkündür. Kerdeman, hermenötiğin eğitim araştırmaları ve uygulamaları konusundaki çıkarımlarının henüz net olmadığını ifade etmiştir. Bununla birlikte hermenötiğin artık hukuk ve dil alanından çıkarak pek çok disiplinle ilişkili çalışıldığını ve bu yorum çıkmazında eğitim araştırmalarının da -özellikle felsefi hermenötik ve Gadamer'den başlamak suretiyle- yükselişte olduğunu söylemiştir. Kerdeman'a göre bu yükseliş Gadamer'in 1947 ve 1988 yılları arasındaki araştırmalarını kapsayan "Hans-Georg Gadamer on Education, Poetry, and History: Applied Hermeneutics" isimli çalışmasıyla başlamıştır.⁵³ Nitekim Pinar ve Reynolds'un editörlüğündeki

⁵³ Bu çalışma Gadamer'le yapılan görüşmelerde de yer vererek Gadamer'n eğitime dair görüşlerini toplaması açısından önemli bir eserdir. Ayrıntılı bilgi için bkz: (Gadamer, 1992) Grondin'e göre eğitime dair erken dönem çalışması 1942 tarihli "Plato's State of Education," ("Platos Staat der Erziehung") adlı makalesidir (Grondin, 2011, s. 18).

“Understanding Curriculum as Phenomenological and Deconstructed Text” isimli eserde yer alan makalelerin tamamının Gadamer’yan bir tema taşıdığını düşünmektedir. Gallagher’ın “Hermeneutics and Education” isimli araştırmasıyla beraber hermenötik ve eğitim kavramları daha görünür bir tartışma alanına taşınmıştır (Kerdeman, 1998, ss. 241-244).

Kerdeman’a göre hermenötik eğitim ilişkisi, anlamak ve bilgi arasında konumlandırılmıştır. Birey oluş ve birey oluşun insanın hayatını nasıl kontrol ettiği yukarıda adı geçen yazarların sorguladığı varoluşçu yaklaşımın temel dinamiklerindendir. Tüm bu yazarlar eğitimin amaçlarına Gadamer’in penceresinden bakarsak neler göreceğimizi araştırmıştır. Gadamer’in bakış açısını eğitim açısından yeniden kavramsallaştırmanın sınırları, Kerdeman tarafından -yukarıdaki çalışmalar dikkate alınarak- çizilmeye çalışılmıştır. (Kerdeman, 1998, s. 245) Gallagher’ın yaklaşımı ise bu çerçeveye dikkat çekici ayrıntılar ekler. Gallagher’e göre hermenötik döngü öğrenme döngüsünü de gösterir. Öğrenme ve anlama birbiriyle ilişkili, dönüşebilir ve devamlıdır. Eğitim deneyimi ise her zaman hermenötik bir deneyimdir. Eğitimde öncelikli amaç ustalaşmak değil, kendini keşfetmek için öğretme olmalıdır. Gallagher’ın argümanlarını eleştirel bir gözle değerlendiren Kerdeman, anlamayı kontrol dışı diyalojik bir keşfe dayandırıyor olmasını garip bulur. Geniş bir çerçeveden bakıldığında ise hermenötik, eğitim için, şimdiki zamanda var olabilme potansiyeli olarak da değerlendirilebilir. Bir bakıma hermenötik, hayatın/hayatı yaşamamanın bir projesidir (Kerdeman, 1998, s. 253) .

Gadamer’in anlama felsefesinin doğrudan öz anlayışımıza hitap etmesi eğitim için önemli bir çıkış noktası olarak kabul edilebilir. Ancak psikososyal bazı faktörlerin “kendini anlamaya” nasıl etki ettiği konusunda kapalı kaldığı düşünülmektedir. Bireysel farklılıklar kendini anlama noktasında farklı dinamikleri ortaya çıkarır. Başkalarıyla kurduğu deneyimlerle yüzleşmesinin insanı daha ileri bir seviyeye taşıyor oluşu Gadamer’in temel tezlerindendir. Nitekim yaşanan acılar bir insanı güçlü ve deneyimli kılarken başka biri için aynı sonucu ortaya çıkarmayabilir. Biri acıdan öğrenirken diğeri acı neticesinde toplumdan ve kendinden saklanmayı da çözüm olarak kabullenebilir. Yine de Gadamer’in anlamak için eğitim yaklaşımı dikkate değer bir yaklaşımdır. Ancak bunun nasıllığı ile ilgili sorular/öğretim stratejisi cevaplanmayı beklemektedir. Bu sorulara cevap ararken, Gadamer’in, “*Bizden hem sahip olmamız hem de öğretmemiz için iki şey beklenir: İtidalli bir yetenek ve mütevazı bir bilgelik*” içgörüsünün aydınlatıcı olması beklenmektedir. (Kerdeman, 1998, ss. 264-266).

Öğretmenlerin bilgiyi sadece aktarmakla kalmayıp aynı zamanda toplumsal sorunların farkına vararak duyarlı olabilmeleri için öğrencilerin içsel yolculuklarını desteklemesi bilinen ve önemsenen bir roldür. Bu nedenle hermenötik döngü olarak öğretim aynı zamanda toplumsal sorunlarla ilgili düşünme ve baş edebilme için bir yöntem olarak görülmüştür. Bu sorunlarla baş edebilmek için öncelikle öğreticinin kendi deneyimlerinin farkındalığa dönüşmesi beklenir. Hermenötik döngü hem öğretmen hem de öğrenci için vardır. Nitekim insanlar kınadıkları sosyal eşitsizliklere farkında olmadan

katılabilir. Bu durum “fark etmenin” ya da “fark edememeyi fark etmenin” önemini gözler önüne serer. Öğretmenlik hem riskli hem de kişisel gelişim için muazzam bir potansiyele sahip mesleki bir alan olmasının yanı sıra bir yaşam tarzı seçimini de zorunlu kılar. Bu bakış açısına göre öğretmen oluş bu tercihi fark edişle başlar. Eğitim ortamı hem öğretmen hem de öğrenciler için yüzleşme ve fark edişlere imkân veren çağrılarla dolu olması halinde hermenötik akıl daha işlevsel olacaktır (Higgins, 2019). Bu süreçte “kendini tanıma biçimi” Gadamer’in diyalog ve öz tanıma felsefesi üzerinden bakıldığında eğitim-öğretim ortamı için anlamlı kabul edilmektedir.

Gallagher’e göre, hermenötik ve eğitim arasındaki ilişki, unutulmuş ve ihmal edilmiş oldukça önemli bir ilişkidir. Hermenötiğin eğitim deneyiminden öğreneceği kadar eğitim teorisinin de hermenötikten öğreneceği şeyler vardır. Yorumlama süreci -Gallagher’e göre- eğitim sürecidir (Gallagher, 1992, s. ix). Gallagher hermenötik ve eğitim konusunda sıklıkla referans alınan eserinde yorum ve eğitim arasındaki bağlantıları çağdaş hermenötik çerçevesinde yeniden ortaya koyarak felsefi bir bakış açısıyla sunmak ister (Gallagher, 1992, s. 2). Eğitim ve hermenötik arasındaki ilişkiyi inceleyerek bu iki alanda da ortak aporialar⁵⁴ hakkında daha açık bir anlayışa ulaşmak amacıyla olan Gallagher, Gadamer’e yakın ılımlı (moderate) bir hermenötik geliştirme üzerinde çalışır (Gallagher, 1992, s. 28). Gallagher, kitabın yayınlandığı dönem için henüz eğitim teorilerinde yer almayan hermenötik kavramının felsefi, teolojik ve birçok yönden tanıdık bir kavram olduğunu vurgular (Gallagher, 1992, s. 3).

Schleiermacher ve Dilthey’deki metin paradigması ile bağımlı olması nedeniyle hermenötiğin diğer alanlar için uygun bir model olmadığı yargısı Heidegger’in hermenötiği evrensel bir insan deneyimine bağlı düşünmesi ile değişmiştir. Heidegger’in metnin ötesine geçişi, fenomenolojik ilkeleri ortaya çıkarması hermenötiğin temel konusunu metinden yoruma taşımış böylelikle eğitimin de temel öğelerinden biri olan anlama öncelenir hale gelmiştir (Gallagher, 1992, ss. 6-7).

Metinsellik (Textualism)’e odaklanan bir hermenötiğin eğitim ve hermenötik arasındaki daha genel bağlantıları gölgelediğini düşünen Gallagher, felsefi hermenötiğin bu gölgelenen alanları aydınlatacağı öngörüsü ile hermenötiği dört ana başlık altında eğitimle ilişkilendirir (Gallagher, 1992, ss. 7-8). Kısaca özetlemek gerekirse bunlar;

⁵⁴ Aporia ifadesi Sokrates ve Platon diyaloglarında sıklıkla karşımıza çıkar. Platon diyaloglarındaki bilgi arayışının sorgulanmasında meydana gelen çıkmaz ve açmazlar için “aporia” kullanılır. Çalışmanın ilerleyen bölümlerinde temas edilecek olan ve erdemin öğretilirliğini sorgulayan Menon/Meno paradoksunda aporiaya ayrıntılı olarak yer verilmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada atıf yapılan kaynağın tercihine de dikkat ederek “çıkamaz” yerine doğrudan aporia kullanımı tercih edilmiştir. Platon ve aporia hususunda ayrıntılı bilgi için bkz: (Çıvın, 2023)

1. *Conservative/ Muhafazakâr/Hermenötik* (19. yy. hermenötik geleneği Schleiermacher, Dilthey, Betti ve Hirsch)

2. *Moderate/İlmli Hermenötik* (Gadamer ve Ricoeur)

3. *Radikal Hermenötik* (Nietzsche, Heidegger, Derrida, Foucault)

4. *Critical/Eleştirel Hermenötik* (Habermas ve Karl Otto-Apel) olarak tasnif edilmiştir (Gallagher, 1992, ss. 9-11).

Gallagher'e göre, ılımlı hermenötik muhafazakâr hermenötiğin romantik yaklaşımı ile radikal hermenötiğin nihilist yaklaşımı arasında orta yolu bulmaya çalışan bir yapıdadır. Eleştirel hermenötik de hem radikal hem muhafazakâr hermenötiği eleştirerek kapitalist sistemden bireylerin kurtuluşunu esas alan toplumsal bir eğitim paradigmasını içerir. Eleştirel hermenötiğin dille ilgili yaklaşımı ise ılımlı hermenötiğe yakındır. Dolayısıyla dil her iki yaklaşım için bireysel ve toplumsal dönüşümün anahtarıdır (Gallagher, 1992, ss. 10-11).

Gallagher'e göre eğitim bilgi aktarımından fazlasını hedefliyorsa bu hedef, anlama ve yorumlamayla ilgilidir. Nitekim anlama ve yorumlama eğitimin genel konuları arasındadır. Eğitim anlam inşa etmeyle ilgiliyse hermenötikle de ilgilidir. Ancak hermenötik gelenek içinde çok az isim pedagojik konularla doğrudan ilgilenmiştir. Bu bağlantının çoğunlukla ılımlı hermenötiğe olduğunu düşünen Gallagher, hermenötiğin aporilerinin aşılmasıyla eğitimin de pek çok aporiasının açıklığa kavuşacağını düşünür. Genel olarak üç aporia tespit eden Gallagher bunların birinin çözülmesi halinde diğerlerinin de çözüleceğini belirtir. Bunlar;

1. *Reproduction/ Bilgi üretimi* (Betti ve Gadamer çerçevesinde tartışır)

2. *Authority and Emancipation/Otorite* (Habermas ve Gadamer çerçevesinde tartışır)

3. *Conversation/ Diyalog* (Derrida ve Gadamer çerçevesinde tartışır) olarak tasnif edilmiştir (Gallagher, 1992, ss. 24-26).

Tüm bu çıkmazlar değerlendirildikten sonra Gallagher'ın vardığı nokta hermenötiğin bir epistemik teori, bilgi, metanarrative (üst anlatı) ya da superdiscourse (üst söylem) olmadığıdır (Gallagher, 1992, ss. 319-352). Burada dikkat edilmesi gereken, hermenötiğin yorumlamanın özünü ortaya çıkarmayı hedefleyen dinamik bir süreç olduğudur. Bir bakıma; evrensel bir bilgi teorisi buradan üretilemeyebilir ancak durumları iyi analiz ederek anlama sürecinin niteliği ve dolayısıyla eğitim sürecinin niteliği ve sürdürülebilirliği artırılabilir.

Eğitimin derin anlama döngüsü ile ilişkisi konusunda hermenötikle ilgilenmiş tüm çalışmalar hemfikirdir. Gallagher'ın yaklaşımının farklı yönü eğitim için evrensel hermenötiğin local/yerel bir hermenötikle takviye edilmesi önerisidir (Gallagher, 1992, s. 29). Gallagher, yereli anlayarak tümele

doğru bir yol çizer. Bunun için kültürel etmenlerden ve yorumsamacı antropolog Geertz'in yaklaşımından faydalanır (Gallagher, 1992, ss. 331-342). Gallagher'e göre eğitim kaçınılmaz surette hermenötik bir süreç olarak görülmelidir. Eğitim hermenötiğinde öğrenci, öğretmen, anlama, dil, diyalog gibi temel dinamiklerin oranlı ilişkisinden söz etmek için önyargıların ya da kültürel getirilerin varlığı da gözden kaçırılmamalıdır.

Eğitimde hermenötik araştırmalar, bir bakıma öğrenci, öğretmen, zaman, kavram ve anlama üzerine bitmeyen bir diyalogdur. Erken yaşlardan ileri yaşlara kadar öğrencilerin fikir ve eylemlerini tekrar tekrar okuyarak oluşturdıkları bir döngü anlamaya yakın bir döngü olarak ele alınmaktadır. Bu döngü bir bakıma sahip olduğumuz önyargıları bilinç düzeyine çıkararak şekil verme sanatıdır. Önyargıların bilincinde olma hermenötik anlamının temel koşulu ve Gadamer'ci eğitimin temel şartıdır. Hermenötik anlayışın erken dönem çocuklukta hikâye temelli eğitimde nasıl bir anlama döngüsü ve değer sağladığı ile ilgili araştırmaların bulgularında dilin kullanımı en büyük güçlük olarak tespit edilmiştir. Ancak bu güçlük aynı zamanda diyalogun gerekliliğini de hatırlatır. Bu durum başta bir kayboluş gibi düşünülse de nihayetinde bir buluştur. Bu anlama süreci içerisinde, öğretmenlerin anlaması ve anlamayı öğretebilmesi için en başta kalplerinin ve bilinçlerinin açık olması gerekmektedir. Zira anlama basit bir dil ve iletişim olayından çok öte bir bilişsel ve duygusal süreci ifade eder. Dinlemek, düşünmek, diyalog kurmak ve pedagojik belgeler oluşturmak -Gadamer bakışında da olduğu gibi- eğitimcilere yöntem sağlamaz. Bilgiyi hangi araçla aktaralım sorusundan ziyade öğrencilerin dünyadaki varlıklarını anlamalarını nasıl sağlayalım sorusu için stratejiler üretmek bu yolla mümkün olabilir. Zira dünyada olmak aslında büyük bir diyalogun parçası olmaktır (Sánchez Álvarez, 2019, ss. 232-250).

Hermenötik, bir bakıma birbirinden ayrılan bilgi sınıflamasını en başa yani insanın ve bilginin bütünselliğine taşır. İnsan; tarih, politika, hukuk, din, müzik ve sanat gibi pek çok alanın içerisinde kendini bularak tam bir anlama çabası içerisine girer. Bu durumda kesin bir bilgi aktarımı ve iddialar yerine dinlemeye, cevaplar yerine sorulara, açıklamanın kesinliği yerine sorgulamanın açıklığına pedagojik olarak öncelik verir. Bu gibi çıkarımlar açık olsa da Gadamer'in eğitimci yönünün tam olarak berraklığa kavuşamadığı düşünülmektedir (Hogan, 2017a, ss. 1030-1031).

Gadamer'in eğitimin pratik yönüne dair bir çalışma sunmaması (var olan fikirler de bir yönden Heidegger'in fikirlerinin kritize edilmesi yönünde olduğunun düşünülmesi) ya da öğretime/öğretmenlere bir rol biçmemiş olması, hermenötiğinde eğitimin yeri olmadığı/az olduğu anlamına gelmemelidir. Yapılan çalışmalar felsefi hermenötiğin erken dönemde çocuk eğitiminden yüksek öğretime kadar katkıda bulunduğunu ortaya koymuş, daha fazlasının yapılabilmesi için sorular sormuştur (Ipperciel, 2022; Sánchez Álvarez, 2019). Hermenötiğin sınıfa taşınıp taşınamayacağı tartışması kısmen de olsa artık bitmiş bunun yerine nasıl taşınacağı yönündeki sorgular gündeme gelmiştir (Fairfield, 2011). Gadamer'in felsefi hermenötiğin bir yöntem olmaması temel iddiası

düşünüldüğünde bu sorular yersiz değildir. Şüphesiz pedagojiye herhangi bir faydası olması için bir teorinin -yöntem olmasa bile- pratik bir uygulamaya çevrilmesi genel bir beklentidir (Ipperciel, 2022, s. 41).

Gadamer'in eğitim görüşleri genellikle altı tema (insan rasyonelliğinin sürekli bir etki oyunu olması, tarih ve izleri, tarihin düşüncüyü ve dili etkili hale getirmesi, geleneğin çoğulluğu, ufukların kaynaşması, diyalog) olarak incelenmektedir. Bunların en yol gösterici olanı dille ilgili görüşleridir. Çünkü insanın deneyimleme ve yaşama serüveni öncelikle dille başlamaktadır. Bir dili öğrenirken aynı zamanda başkalarının deneyimlerine ait ayrıntılar dil yoluyla yüklenmektedir. Böylelikle anlama biçimi nesnellikten uzaklaşmaktadır. Dil, düşünme ve eyleme süreci içerisinde her zaman aktif ve yapıcı bir roldedir. Bir bakıma tarih (yaşanılmış deneyim) dili, dil de insanın düşünme ve anlamasını dolayısıyla yeni deneyimlerini etkiler. Gadamer'in gelenek olarak ifade edebileceğimiz ancak gelenekten daha öte bir içeriğe sahip olan *Überlieferung* kavramı da eğitim görüşleri hususunda önemlidir. Bu ifadenin Türkçe *gelenek* ya da İngilizce *tradition*'dan daha zengin bir kavram olduğu söylenebilir. Geçmişten bugüne üzerimizde hakimiyeti olan her şey diyebileceğimiz *Überlieferung*, eğitim açısından düşündürücüdür. İnsanın geçmişten getirdiği bu birikimiyle beraber yeteneklerinin ve anlama eğilimlerinin bütününe ifade eden Gadamer *bildungu* doğmuştur ki Gadamer'in eğitim görüşleri eğitim pratiğinden ziyade eğitim felsefesini şekillendirecek mahiyettedir. Onun görüşlerinde; *öğrenme ve anlama için etkin katılım, öteki'ye dikkat, sorgu, kendini anlama, kendini eleştirme* öne çıkan ve üzerinde yoğunlaşılması gereken temel dinamiklerdir (Hogan, 2017b).

Gadamer'in *bildunguna* geçmeden önce *bildung* kavramının Yunanca ve Almanca kökenleri olduğu bilinmelidir. Son üç yüz yıl içinde Avrupa pedagojik düşüncesi içerisinde gelişmiştir. Köklerinden itibaren *bildung* kültürlenme ve indoktrinasyon değil deneyimini geliştirme ve buna bağlı gelişme olarak karşılık bulmuştur. *Edification* ya da *formation* genellikle *bildung* yerine tercih edilmiştir. Erken dönemde teolojik olarak ele alınan kavram Tanrı'nın izlerini/ Tanrı imajını yeniden keşfetme/inşa etme süreci olarak anlaşılmıştır. Aydınlanma çağı itibarıyla Tanrı ve insan ilişkisinin değişmesi ile insanın doğal yeteneklerin gelişimi ile içsel dünyalarının keşfine indirgenmiştir. Sadece diyalektik bir süreç değil daha üst düzey düşünme hareketi haline gelmiştir (Ødegaard ve White, 2017, ss. 73-74).

Klasik eğitim felsefelerinde, *kültürel yaklaşım* *bildung* üzerine şekillenir. *Bildung*, öğrencinin insanlığın üst düzey değer dünyasına dahil edilmesi ve manevi biçimlendirme olarak değerlendirilir (Cevizci, 2023b, s. 105). Kültürel yaklaşımda eğitimin amacı bireye odaklıdır. Bireyleri zihinsel, ahlaki ve manevi açıdan geliştirecek araçların sağlanması, değerlerle bilgeliğin temin edilmesi, sağlam bir karakter formasyonu, kapsamlı/kültürel bir okuryazarlık kazandırılması beklenir (Cevizci, 2023b, s. 112). *Bildung*, kültürel yaklaşıma, romantizm temelinde tesir etmiştir. Ancak *bildung* etkisi sadece klasik eğitim felsefelerinden kültürel yaklaşımla sınırlı kalmamış sonrasında gelişen *pragmatist* ve

bireyci yaklaşımda, analitik ya da eleştirel tüm eğitim felsefelerinde örtük bir şekilde -felsefi hermenötik yaklaşımla- varlığını sürdürmüştür.

Bildungun bir ömür süren dönüştürücü bir süreç oluşu Dewey'in de ilgisini çekmiştir. Dewey'in pragmatik ve demokratik yaklaşımında öğrenmeye dair bildunga ulaşmak mümkündür. Benzer şekilde Goethe'nin Wilhelm Meister romanında bildung yaşam boyu oluş şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Dewey yaklaşımına ve 1930'larda Goethe'nin bir bildung romanı olarak kabul edilebilen bu eserine rağmen 1960'lara kadar Avrupa eğitim söyleminde bildunga rastlamak pek mümkün değildir. 1980'li yıllarda ekonominin küreselleşmesi, göç ve hareketliliğin artması sonucu bildung çoğulculuk için birleştirici bir güç olarak da gündeme alınmıştır. Bugün gelinen noktada ise bildung öznenin sadece kendini birey olarak şekillendirmesi için rasyonel bir yetenek değil aynı zamanda bilgi ve güç alanında faaliyetini sürdürdüğü bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bugün modern eğitim için somut çıktısı yokmuş gibi görünse de bildung, hızla değişen anlam dünyaları için öğrenme ve öğrenme üzerine düşünme konusunda teorik bir zemin sunar. Öte yandan, pratik bağlamda, potansiyeli şekillendirmenin kritik dönemi olan erken çocukluk eğitime daha çok yerleşmiş bir kavram olduğu söylenebilir (Ødegaard ve White, 2017, ss. 75-77).

Bildung, kişinin kendisini inşa ettiği, kendini daha iyi anlamasını sağlayan, kendinden uzaklaşsa bile daha olgun bir halde kendisine dönmesini merkeze alan sürekli bir oluşum/şekil verme olarak ifade edilebilmektedir. Planlı (formal) bir süreçten çok informal biçimde öz eğitimi içeren bildung anlayışında -eğitim anlayışında- diyalektik tecrübeler oldukça önemlidir (Bağcı Fakioğlu, 2020, s. 421). Alman Katolik eğitimi bildung düşüncesiyle öğrencilerin benlik bütünlüklerini sağlayarak hakikate ulaşma yönünde istekli olmalarını bunu bir ruh bütünlüğü içinde başarmalarını hedeflemektedir. Bunu sağlamak için din dilinin iyi kullanımı da çok önemlidir (Gürel, 2019, s. 348). Gadamer'in bildungu ve özellikle İngiltere yansıması, eğitimde/din eğitiminde düşünme ve anlama sürecini destekleyen bir dille anlam dünyası oluşturma noktasına ulaşmaya çalışırken eleştirel düşünmenin imkânı konusunda aydınlatıcı olarak kabul edilmektedir. Gadamer'in felsefesi, felsefi hermenötiği metafiziği bütünüyle saf dışı bırakmayan ve doğa bilimlerinin yönteminin insan bilimlere de uygulanabilirliği konusunda ısrarcı olan fikirlerin karşısında duran bir yapıdadır (Bağcı Fakioğlu, 2020, s. 417). Bu daha bütüncül görünen yaklaşımı, onun eğitim anlayışına da yansımıştır. Gadamer'in bildungundan eğitim yaklaşımlarında yeterince faydalanılmadığı, Gadamer'le olan ilişkinin sınırlı tutulduğu eleştirileri ve buna karşın bazı öğrenme modellerinin Gadamer'in bildunguyla daha geniş bir çerçeveye oturtulabileceği iddiaları özellikle İngiltere için tartışma alanı oluşturmaktadır (Aldridge, 2011, s. 41).

Genel olarak eğitim penceresinden baktığımızda (din eğitimi de bundan tamamen ayrı tutulamaz) modern çağda eğitimin problemlerinin “anlama” etrafında şekillendiğini görülmektedir. Hermenötik bu anlama problemini kendisine problem edinmiştir. Eğitimin çözüm bekleyen ana meselelerini sıralayan

Edgar Morin'in listesinde yer alan "Anlamayı Öğretmek" başlığı bu bağlamda dikkat çekicidir. Morin'e göre anlama, insan iletişiminin hem amacı hem de aracıdır. İletişimin bu kadar yoğun ağlarla kendini gösterdiği çağımızda kendini anlamak da bir o kadar zorlaşmıştır zira iletişim her zaman anlama ile sonuçlanmayabilir (Morin, 2010, ss. 65-73). İletişim ve dil kavramlarını basit bir alışveriş vasatında düşünmek hermenötiğin temel meselesi olan kendini anlama, dönüşüm ve yaşama yansıtma prensipleri için yeterli değildir. Anlama insan için açıklamadan çok öte bir boyuttadır. Anlamak bir bakıma kendini oluşturma ve yansıtma sürecidir. Anlama ile bir içe bakış kazanımı hedeflenir ki bu hedef eğitim hermenötiği bakımından oldukça düşündürücüdür.

Ipperciel, hermenötik bir pedagojinin imkânı konusundaki tespitlerinde hermenötik temelli bazı uygulamalara yer verir. Bu uygulamaların ilki kültür ve geleneklerine has temel bazı metinleri okuyarak gelen öğrencilerle sürdürülen çalışmadır. Bu öğretim faaliyetinin vazgeçilmez unsuru belirlenen metinlerin okunmuş olmasıdır ki bu maalesef her zaman mümkün olamamaktadır. Okunduğunu varsaymamız halinde ikinci aşamaya geçilir. İkinci aşama "ters-yüz sınıf/flipped classroom" olarak bilinen yöntemle sürdürülür. İlk olarak metnin okunup okunmadığının anlaşılması için tercihen çevrim içi mini bir sınav uygulanır. Basit görünen bu uygulama öğrenciler için hermenötik yöntem hazırlık aşaması olarak kabul edilebilir. Ancak öğretmen açısından bu yöntem hermenötik bir içeriğe sahiptir. Nitekim öğretmen kendi ön bilgileri kendi bakış açısıyla ve öğretmek istediği konuyla ilgili fikirleri besleyecek metinler seçme çabasında olacaktır. Bir bakıma öğretmen de kendisiyle yüzleşecektir. Bu yüzleşme için diğer öğretmenlerle gerçekleştirilen bir çalışma grubu ile öğretmenin kendi önbilgilerini keşfetmesi, kendi öznel yargılarını sorgulayabilmesi önerilmektedir. Devamında ise Mezirow tarafından geliştirilen "dönüştürücü öğrenme/transformatif learning theory" devreye girer. Bu teoriye göre öğrencilerin ön anlamaları ve tarihsel bakışları bir başkasıyla yüzleşerek sorgulanır. Bunun ön koşulları ise öğretmen tarafından oluşturulur. Öğretmenlerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini harekete geçirmek, onları farklı görüşlerle karşılaşarak bir yönden kendini anlayabilecek seviyeye hazırlamak gibi misyonları vardır. Olaylara açıklıkla bakabilme yönünde öğretmenin rol model olması beklenir. Öğrencilerin öğretim sürecine faydacı bakarak not odaklı düşünceleri konusunda da önlem almak yine öğretmene düşmektedir. Derecelendirme ölçeklerinde farklı görüşlere açıklık ve birden fazla bakış açısıyla konuyu ele alma şeklinde puanlama yer alması kısmen bu durumun önüne geçecektir. Bu aşamadan sonra diyalogik yöntemler de işe koşulabilir. Yüksek öğretim için daha etkili olan dil ve etkileşim merkezli yöntemler hermenötik temelli bir öğretimin temel anahtarı olma imkanını barındırır. Özgürlük temelli bir öğretim programlaması ile ön bilgilerin açık yüreklilikle tartışılması öğrencilerin gerçeğe ulaşması yönünde yol gösterici temel adım olarak kabul edilir. Felsefî hermenötiğin ontolojik karakterine rağmen onunla uyumlu pedagojik uygulamalara ulaşmak böylelikle mümkün görünmektedir (Ipperciel, 2022, ss. 54-60).

Buraya kadar yer verdiğimiz tespitlerden anlaşılıyor ki hermenötiğin eğitime katkısı doğrudan öğretim pratiği/yöntemi sunması değildir. Daha ziyade öğretim programları için bir üst bakış oluşturması ve eleştirel bilince/düşünceye yöneltmesidir. Bu üst bakışı kendi geleneğimiz için nasıl düşünmemiz gerektiği ise bu konudaki kavramların netleşmesi ve bütüncül bir eğitim bakışı neticesinde belirecek gibi görünmektedir. Hermenötik ve eğitim ilişkisinin felsefi arka planını din eğitimi bağlamında biraz daha netleştirebilmek için aşağıdaki bölümde hermenötik, din dili ve din eğitimi ilişkisi tartışılacaktır.

3.4. Hermenötik, Din Dili ve Din Eğitimi

Bu bölümde öncelikle din eğitimi bilimi ve bilimsel paradigma değişikliklerinin dille olan bağlantısına kısaca temas edilecektir. Din eğitiminin bilimsel gelişimine tesir eden pek çok unsurun dille olan ilişkisi ve bu ilişkinin felsefi hermenötik kökenlerine farklı görüşler çerçevesinde yer verilecektir. Ardından din araştırmaları için bir yöntem olarak kabul edilen hermenötiğin akademik yansımalarına değinilerek hermenötik, din dili ve din eğitimi ilişkisi şematize edilmeye çalışılacaktır.

Bu çalışmada yer alan “Hermenötiğin Tarihi Arka Planı ve Tanımı” başlığında hermenötiğin tarihsel seyrine (özellikle Schleiermacher ve sonrasına) yer verilmesinin asıl nedeni hermenötiğin gelişim sürecinin teoloji/din ve dolayısıyla din eğitimiyle olan bağına gözden kaçırmamaktır. Teolojik/metinsel boyutundan çıkarak evrensel felsefi hermenötik boyutuna yol alındığında sosyal bilimler ve eğitimle doğrudan ilişkili bir resim ortaya çıkmaktadır. Modern dönem din eğitimine gelindiğinde ise önce fenomenolojik yaklaşımlar ve ardından dinin yorumlayıcı biçimde ele alınması ile klasik eğitim felsefelerinin dinamiklerinde olan hermenötik kendisini yeniden ama bu kez felsefi hermenötiğin formunda göstermeye başlamıştır. Böylelikle hermenötik, dil ve din dili din eğitimi bilimi için bütünlüklü ele alınan bir konu haline gelmiştir.

Felsefe ve eğitim, dilin hayati rolü konusunda benzer hassasiyetler çerçevesinde paralel kaygılar taşımaktadır. 20.yüzyılda dile dönüş hareketi hem dil felsefesi gibi bir alanı inşa etmiş, hem dille hermenötiğin yollarını farklı bir düzlemde kesiştirmiştir. Öte yandan dil, felsefenin her zaman temel unsurlarından biri olarak kabul edilmektedir. Felsefenin, felsefe yapmanın omurgası durumundaki dil toplumsal anlamlandırmanın temelinde yer almaktadır (Tozlu, 2016, s. 254). Batı’da ya da Doğu’da düşünce tarihinde dil pek çok çalışma alanında konu edilmiştir. Bilim tarihinde meydana gelen değişiklikler de dille bağlantılı ilerlemiştir. Dolayısıyla beşerî, toplumsal, kültürel, dini, felsefi, edebi vb. tüm etkilere açık olan eğitim/eğitim bilimleri teorilerinin “dil” gibi kuvvetli bir unsurla bağına görmezden gelmek mümkün değildir.

Eğitim bilimlerinde, bilim tarihindeki gelişmelere bağlı değişim/dönüşüm süreçleri gözlenmiştir. Bu değişim sürecini anlayabilmek için dil felsefesi ve hatta hermenötikten bağımsız bir düşünme bazı

tıkanmalara neden olabilir. Nitekim pozitivist bilim geleneğinin insana dair pek çok alanda çıkmaza girdiği noktalarda bilimsel bir değişim için kültürü ve kültürün gelişimini de dikkate alan -bazılarınca göreceli bulunup eleştirilen- yorum ya da çeviri sürecinin açıklanması bir zorunluluk haline gelir (Kuhn, 2021, s. 314). Bu noktada Kuhn'un bilimsel bilginin tıpkı dil gibi bir topluluğa ait bir ortak yapıda olduğu yaklaşımı (Kuhn, 2021, s. 320) bilimsel anlamda dili bambaşka bir yere taşımıştır. Nitekim bilimi insanlığın tarihsel tecrübesinden ayrı düşünmek çok olanaklı değildir. Dolayısıyla ilk bakışta görülsün ya da görülmesin bilim tarihi için “dil” ve “hermenötik” belirleyici düşünce geleneklerine esas teşkil eder. Kuhn'un yaklaşımı da hermenötik geleneği ile dil felsefesi kesişiminde şekillenmiştir. Onun Gestalt düşüncesi ile gelişen yaklaşımı, eğitim/din eğitimi yaklaşımlarının da paradigmalar⁵⁵ şeklinde ele alınabilmesinde de tesirlidir. Bu tesir, din eğitimi için çoğunlukla felsefi ve kavramsal kırılma hattında kendisini göstermektedir.

Eğitim tarihi boyunca eğitim için farklı tanımlar yapılmıştır. Söz konusu tanımların değişmeyen unsurlarından biri eğitimin insanın bütünlükçü gelişimini hedeflemesidir. “*Eğitim insanın maddi ve manevi hayatında mutluluğu için informal ya da formal yollarla bir dizi bilgi, his ve davranışı edinme sürecidir*” (Gündüz, 2022) tanımında da görüleceği üzere insanın hayattaki anlam yolculuğunda zihin, duygu ve davranış bütünlüğüne ihtiyacı vardır. Din insanlık tarihi boyunca insanın anlam arayışının merkezinde yer almıştır. İnsanın bu arayış ekseninde bütünlükçü, tutarlı ve bilinçli biçimde gelişebilmesi için eğitimin/din eğitiminin rolü oldukça önemlidir.

Din eğitimi bilimi, ilahiyat ile eğitim bilimlerinin kesişim noktasında yer almakta, hayatın bütünüyle ilgilenmekte ve insanın varoluşu ile ilgili sorulara cevap aramaktadır (Bilgin, 2001, s. 28). Ülkemizde, kuruluşundan bugüne kadar din eğitimi bilimi disiplinlerarası bir yol takip etmiş, ilahiyatın tüm branşlarının prensipleriyle bağlantı kurarak gelişmiştir (Bilgin, 2001, s. ix). İlahiyat bilimleri, eğitim bilimleri, felsefe, psikoloji, sosyoloji, tarih, sanat, antropoloji gibi pek çok alandan beslenen din eğitimi biliminin çıkış noktası insan, varış noktası yine insandır. İnsanı bilgi, ahlak, inanç, zihin, karakter, değer

⁵⁵ Paradigma kavramı bilim tarihinde, eğitim bilimlerinde ve din eğitiminde de sıklıkla kullanılır. Bilim tarihi için Kuhn'un paradigma kavramı oldukça önemsenmektedir. Ancak Kuhn'un “Bilimsel Devrimlerin Yapısı” olarak dilimize çevrilen eseri incelendiğinde Kuhn'un paradigmayı farklı durumları karşılamak üzere kullandığı da görülür. Bu yönde yapılan eleştiriler de mevcuttur. Bu eleştirilere Kuhn eserine 1969 yılında eklediği bir sonsözle cevap verir. Kitabının başında olağan bilimle bağlantılı bir paradigma tanımı yapan Kuhn (Kuhn, 2021, ss. 81-82) 1969 sonsözünde paradigmayı iki ayrı anlamda kullandığını belirtir. İlk olarak paradigma kavramı, belli bir topluluğun üyeleri tarafından paylaşılan inançların, değerlerin, tekniklerin bütünüdür. Bu bütün çerisinde gerektiği zaman bilimdeki diğer bulmacaların çözümü için kullanılabilecek somut çözümler bulunur. İkinci anlamı ise daha felsefi temelli olan tanımdır. Kuhn daha çok bu yönde kullandığı paradigma ifadesinin öznellik eleştirisine maruz kaldığını belirtir. Bu ikinci paradigma farklı bilimleri farklı topluluklar olarak gördüğü ve aynı zamanda farklı dil topluluklarının da üyesi oldukları görüşüyle bağlantılıdır. Yani tek bir ölçüt olamayacağı yönündeki görüşüdür (Kuhn, 2021, ss. 278-279).

ve duruş yönünden güçlendirmek; kendisi ve toplum için sorumlulukla hareket edecek olgunluğa ulaşması için desteklemek din eğitimi biliminin amaçlarının kesişiminde yer alır.

Din eğitiminin, dini bilgilerin planlı biçimde aktarımı dışında, yukarıdaki amaçlar doğrultusunda davranış geliştirmeye yönelik başka türlü faaliyetlere de ihtiyacı olduğu açıktır. Bunlardan biri din dilini geliştirmek ve din üzerine konuşabilmeyi sağlamaktır (Bilgin, 2001, s. 5). Bunu yaparken bilim dilinin pozitivist yaklaşımı ile din dilinin sembolik anlamda kullanımı arasındaki ayırma dikkat etmek, bilim ve dini birbirine zıt kutuplarda iki düşman gibi algılamayıp (Altaş, 2022, ss. 94-95) birbirlerini tamamlayıcı fonksiyonlarını keşfetmek, dili de yaşamla bağlantılı düşünmek gerekir. Bunun için dil, düşünce ve kültür aktarımı ile bağlantılı bir dil yaklaşımı oluşturmak, anlama ve yorum temelli dil yaklaşımlarına pedagojik bir gözle bakarak tanımak uygun bir yol gibi görünmektedir.

Din eğitimcisi gözüyle bakıldığında, din eğitimi ve din dili konusunun bilimsel bağlamda üç ayrı alanda çalışılabilir olduğunu söylemek mümkündür. Bu çalışma alanlarını şu şekilde tasnif etmek mümkündür:

- (i) İslam dini eğitimi ile ilgili teolojik dil (kavramlar, içerik),
- (ii) Belli bir dinin eğitiminde ya da mezhepler üstü din eğitiminde etkili iletişim bağlamında din dili (yöntem),
- (iii) Özellikle Batı kökenli çoğulcu din eğitimi yaklaşımlarında yer alan ve bilim tarihindeki gelişmelerle beraber düşünülmesi gereken din dili/dil (felsefi temeller)

Her ne kadar din eğitiminin temel konularından birinin din dili olduğu bilim dalının kuruluşundan itibaren vurgulanmış olsa da yapılan çalışmalar daha ziyade iletişim alanıyla (yöntemle) sınırlı kalmıştır. Ülkemizde din eğitimi ve din dili başlığı altında yapılan çalışmalarda örgün öğretim için öğretim yöntemlerinde iletişim yeterliğine dair çıkarımların ya da yaygın din eğitiminde din görevlilerinin hitabet ve sosyal ilişkilerine dair yaklaşımların yer aldığı görülmektedir. Başka bir deyişle, bu çalışmalar iletişimin unsurlarının kullanımı ya da bilginin aktarılış biçimiyle ilgilidir. Elbette dilin pragmatik ve işlevsel boyutu eğitim çalışmaları için oldukça önemli bir alandır. Ancak dili sadece iletişim becerisine indirgemek beraberinde dilin hakikate dayalı derinliğini gözden kaçırma tehlikesini getirmektedir. Nitekim bugün eğitim pratiklerini etkilemiş eğitim teorilerinin felsefi arka planında dil, düşünce ve anlama ile var olan dinamik ve şekillendirici bir gerçekliğe karşılık gelmektedir. Bu nedenle din eğitimi bilimi bağlamında dil/din dili konusunun felsefi bağlamıyla çalışılması gereken bir alan olduğunu ifade etmek mümkündür. Nitekim etkili bir felsefi temel kurmadan yöntemin işlevsel olmasını beklemek bir bilim dalı için eksik bir beklenti olacaktır.

Din eğitim paradigmalarının son yıllarda felsefi-kavramsal⁵⁶ bir yöne doğru kırılması örgün din eğitimi yaklaşımlarının pek çok yönden gözden geçirilmesini gerekli kılmıştır. Örneğin örgün öğretimde yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmaya başlanmasından günümüze kadar ülkemiz ve kültürümüz özelinde zaman zaman bazı güçlüklerle yüzleşildiği görülmüştür. Yapılandırmacı yaklaşımların (din eğitimi için dinden öğrenme yaklaşımı⁵⁷ gibi uzantılarının) öğrenci merkezli, anlamaya, yorumlamaya, tartışmaya, keşfe ve inşaaya dayanan felsefi arka planında felsefi bağlamda dile dönüş akımını dolayısıyla din dilini ve bununla bağlantılı Kıta Avrupası hermenötik geleneğini görmek mümkündür. Din eğitimi ve dil ilişkisi bağlamında yapılan araştırmaların (yukarıdaki tasnife göre) felsefi temeller boyutuna yoğunlaştırılması, modern/postmodern din eğitimi yaklaşımlarının hermenötik gelenekle ilişkisini ortaya

⁵⁶ Din eğitimi bilimcisi Liam Gearon din eğitimi paradigmasını (Kuhn'un paradigma kırılması/değişimi kavramından yola çıkarak) altı başlıkla tasnif etmiştir. Gearon'ın din eğitimi paradigmaları şunlardır: 1. Teolojik-Kutsal metne dayalı paradigma, 2. Fenomenolojik paradigma, 3. Psikolojik-deneyimsel (ampirik) paradigma, 4.Felsefi-Kavramsal Paradigma, 5.Sosyo-kültürel paradigma, 6.Tarihsel-politik paradigma. Bu paradigmalardan felsefi-kavramsal paradigma çoğunlukla Andrew Wright ve Philip Barnes gibi araştırmacıların formüle ettiği eleştirel din eğitimi içerir. Eleştirel din eğitimi yaklaşımı hakkında 4.bölümde bilgi verilecektir. Kısaca ifade etmek gerekirse felsefi-kavramsal paradigma/eleştirel din eğitimi ne fenomenolojik bir tarafsızlıkla ne de disiplinlerarası temelden yoksun bir manevi yaklaşımla tanımlanmalıdır. Din eğitimi hakikat için bir arayıştır (Gearon, 2013, s. 105,122).

⁵⁷ Eğitimde paradigma değişikliklerinin en belirleyici unsurlardan biri küreselleşmedir. Yapılandırmacılık ve çoğulculuk gibi konular da küreselleşme kavramının kullanımıyla paralel gelişmiştir. Küreselleşme pek çok alanı kapsayan, toplumsal ve kültürel değişime karşılık gelen bir kavramdır. Küreselleşmenin din eğitimi bağlamında önemi ise kültürel çoğulculuğa yol açmış olmasıdır. Netice itibarıyla çokkültürcülük ve din eğitimi bağlamında yeni argümanlar üretilmiştir. Bu argümanlardan biri John Hull'un açıkladığı ancak M.Grimmit referanslı "*dini öğrenme*", "*dinden öğrenme*" ve "*din hakkında öğrenme*" olarak tasnif edilmiş din eğitimi uygulamalarıdır. Dini öğrenme bir dinin kurallarını öğrenme anlamına gelir. Mezhep merkezli geleneksel bir yaklaşımdır. *Dinden öğrenmede* eğitim programını dinin içeriği değil öğrencinin yaşamı/dünyası belirler. Bu programın amacı öğrencileri çok yönlü geliştiren insancıl bir din eğitimidir. Din hakkında öğrenme ise betimsel bir yaklaşımdır. Başka bir ifadeyle din eğitimi fenomenolojik bir yaklaşımla sürdürülür (Altaş, 2022, ss. 168-176). Dini öğrenme yaklaşımına (tek bir dine ait dinamiklere göre öğretim) bir reaksiyon olarak yorumlanan din hakkında öğrenme çoğulcu/çokkültürlü bir bakışla dinin dışarıdan fenomenolojik biçimde öğretilmesi olarak ifade edilmiştir (Okumuşlar, 2007, ss. 254-256). Dinden öğrenme ise dinin kendi kaynağından yola çıkılarak (Okumuşlar, 2007, s. 263) öğrencinin/öğrenenin ötekine ve kendine ait deneyimleri ile yaşama ve dine dair anlamlı bir bakış oluşturma becerisi hedeflemektedir. Başta İngiltere olmak üzere dünya genelinde bu iki model çoğunlukla birlikte kullanılmaktadır. "*Din hakkında öğrenmenin yüzeysel olması, derinleşmeye imkân vermemesi, ortak konularla ilgili kafa karışıklıkları oluşması, çok geniş bir öğrenme alanını kapsadığı için pek çok anlatının öğrenci deneyimlerinden uzak olması, hakikat/gerçeklik algısıyla ilgilenmemesi*" gibi eleştiriler alması (Kızılabdullah ve Yürük, 2008, ss. 116-117) bir bakıma dinden öğrenme yaklaşımı desteğini gerekli kılmıştır. Dinden öğrenme yaklaşımının 1987'den sonra Grimmit'in çalışmalarıyla din öğretiminde bir metot olarak kullanılmaya başlandığı bilinmektedir (Grimmitt, 2000a, ss. 19-20; Kızılabdullah ve Yürük, 2008, ss. 117-119). Öğrencinin insan oluşuna dair hayat boyu sürecek bir öğrenme döngüsüne işaret eden bu model din eğitiminin eğitimsel yönüne işaret etmekte ve din okuryazarlığını ön plana çıkarmaktadır (Kızılabdullah ve Yürük, 2008, s. 120).

koymuştur. Dolayısıyla din eğitimi bilimi ve din dilinin araştırma sahasında hermenötik kilit bir rol üstlenmektedir.

Hermenötiğin teolojik kökeninde yorum ve dil her zaman önemli olmuştur. Hıristiyan dünyasında kateşist din eğitimini hermenötik bağlamda inceleyen çalışmalarda hermenötik bir söz teorisi olarak görülmüş ve doğrudan din diline bağlanmıştır (Anoviak, 1974, s. 45). Hatta Ebeling'in (ö. 2001) etkisiyle pek çok din eğitimcisi dili teolojinin merkezine koyarak din eğitimi yeniden düşünmeye yönelmiştir. "*Dile sahip olmak dünyaya sahip olmaktır*" bakış açısı ile dil varlığın ve teolojinin temel mülkü olarak nitelendirilmiş, öğretim bir dil faaliyeti olarak görülmüştür (Halbfas, 1971, s. 73).

Hermenötik hareket başlangıçta mitsel unsurları dilden temizleme yönünde bir çaba olarak da yorumlanmıştır. Sonrasında ise bunun indirgemeci olduğu düşünülerek tamamen temizlemek yerine doğaüstü/zaman dışı etkilerden arındırılmış biçimde yeniden formüle edilmesi gündeme gelmiştir. Bu yaklaşım Tanrı anlayışını da etkilemiş, Tanrının doğaüstü bir varlık olmaktan çıkararak varoluş kaynağına dönüşmesi söz konusu olmuştur. Dini tecrübe ile onun dile dökülmesi arasındaki ilişki hermenötik bir çözümlemenin temel dinamikleri haline gelmiştir. Bu durum ise din dilinin bilişsel yönüne karşı bir tepki olarak yansımıştır. Dilin ötesinde yer alan deneyim dili aşmış, din dili kültürel olarak belirlenen ve bilişsel olmaktan uzak bir teoloji üretmiştir. Örtük biçimde hermenötik, din eğitimi metodolojisinde hep var olmuştur ancak gizil kalmıştır. Bu gizil etkileri açığa çıkararak ifade etmek bir bakıma onlar üzerine güç kazanmak anlamına da gelmektedir (Wright, 1997).

Hermenötik, çoğul toplumlarda din hakkında öğrenme ve dinden öğrenmeyi merkeze alan yaklaşımlarla, bilhassa eleştirel din eğitimi yaklaşımında kaçınılmayacak bir döngü olarak kabul edilmektedir. Hep konuşulan ancak 20. yy.da biçimlendirici bir forma sokulamayan postmodern hermenötiğin eleştirel bir modelle günümüzde daha anlamlı sonuçlara kaynaklık etmesi söz konusudur. Her ne kadar seküler hareketler dini alanı dışta bırakmaya çabalasa da dini deneyim ya da dinin duygu boyutu varlığını sürdürmektedir. Dünyanın giderek daha az dindar olacağını söyleyebilmek için elimizde bir neden görünmemektedir (Köse, 2014). Ancak dinin/dindarlığın ifade edilişindeki farklılığı deneyimin dile, dilin deneyime aktarılmasında aranabilecek türden bir değişim olarak düşünmek anlamsız değildir. Gadamer'in pozitivist, romantik ya da postmodernist anlayışı kısmen geride bırakarak hermenötiğe dilbilimsel bir yol çizmesi hermenötik biçimde eğitilmiş bir akıl oluşturma yönünde en önemli adımlardan biridir. Din eğitimcilerinin hermenötikle meşgul olmaları yeni sayılmamakla beraber çerçevesi tamamen çizilmiş somut bir uygulamadan söz etmek başlangıçta biraz zor görünmüştür (Wright, 1998, s. 61). Wright'a göre ne öğreteceğimiz ve niçin öğreteceğimiz modern din eğitiminin büyük ölçüde çözülmüş sorularıdır. Ancak nasıl sorusu için muhtemel cevaplar neticeye ulaşmış sayılmaz. Belki de öğretmek, telkin etmek ve eğitmek kavramları arasındaki kadim tartışma nihayete ermediği için -bunun da bir dil problemi olduğu söylenebilir- bu sorunun cevabı net değildir. Çözüm

noktasında sahneye çıkan eleştirel din eğitimi yaklaşımı muhtemel cevaplardan sadece bir tanesidir (Freathy ve Freathy, 2013, s. 159; Wright, 1998, s. 69).

Hermenötiğin din eğitimi için epistemolojik değil ontolojik bir sorun olduğu söylenebilir. İletişimle ya da retorikle ilgili problemler bir episteme meselesi iken dil ve dile dair yaklaşımlarda ontolojik köküne bakmak gerekir. Din eğitimi biliminin hermenötiğe bakan yönü de metinler üzerinden değil (ki bu daha çok tefsirin konusu olmuştur) insan ve anlama üzerindendir. Başka bir ifade ile hermenötik praksise bakan yorum merkezli bir kavramken felsefi hermenötik fenomenoloji ile yakınlaşmıştır. Yorumlama değil, yorumlamanın dünyayla olan ilişkimizi, konumumuzu, yaşam becerimizi nasıl etkilediği düşünce konusu haline gelmiştir (Ipperciel, 2022, s. 40).

Hermenötik ve din eğitimi bağlamında yapılan çalışmaların eksikliği Lombaerts ve Pollefeyt tarafından dile getirilmiş orta dereceli okullarda din eğitimine yönelik hermenötik iletişime dair çalışmalar yürütülmüştür. Buna ek olarak Maex, hermenötik iletişimsel din öğretimi modeli hakkında teorik ve ampirik araştırmasıyla bir model sunmaya çalışmıştır (Lombaerts ve Pollefeyt, 2004; Maex, 2003). Bu çalışmalar -bulundukları dini gelenek içerisinde- din eğitiminde hermenötiğinin iletişimsel çerçevesini çizmeye çalışsa da uygulama alanında somut bir çıktı olarak tamamen programlaştırılabildiğini ifade etmek biraz zordur.

Pollefeyt, Katolik pencereden hermenötik öğrenmenin sınırını çizmeye çalışmakta, fırsatları ve riskleri beraber değerlendirmektedir. Bu değerlendirmeye postmodern dönemde din eğitimi için hermenötik döngünün ne anlama geldiği temel sorusuyla başlar. Pollefeyt, hermenötik öğrenmeyi öğretmen adayı öğrenciler üzerinden inceler. İlk aşamada, din eğitimcileri içeriden bir bakışla din eğitimi yapmaya talip olduklarında daha önce karşı karşıya gelmedikleri deneyimlerle yüzleşirler. Bir dinin inananı olarak o dini genç nesillere aktarmak gibi sadece kendi iç deneyimleriyle yola çıktıklarında zaman içerisinde değişime uyum sağlar ya da farklı deneyimlere sahip öğrencilerle yüzleştiğinde bir bakıma bu döngüye maruz kalırlar. Bu grubu “içeriden bakan” öğrenciler olarak sınıflayan Pollefeyt herhangi bir dini geçmişi olmadan olgusal olarak din öğretimine talip olan öğrencileri ise “dışarıdan” olarak niteler. Dışarıdan öğrencilerin süreç içerisinde yaşadıkları yüzleşmelerle dinlere ve yaşam felsefelerine meraklı hale geldiklerini ifade eder. Gerek içeriden gerek dışarıdan olsun kimsenin helikopter bir perspektif (üst bakış) belirleyemeyeceğini, kimsenin nötr olamayacağını ifade eder. Bireyin deneyimleriyle dünyaya maruz kalışı noktasında hermenötik öğrenme başlar. Bu tür bir öğrenme dışarıdan içeriye, içeriden dışarıya, deneyimden yoruma, katılımdan diyaloga katmanlı bir yapıyı barındırır. Bu özelliğinden dolayı hermenötik öğrenme dinler arası (interreligious) öğrenmenin bir şekli olarak görülmüştür. Bu durum, bir bakıma, farklı bir deneyime misafir olarak kendi deneyimini daha iyi bir dille ifade etmeye benzetilmiştir (Pollefeyt, 2020, ss. 1-5).

Pollefeyt'e göre hermenötik öğrenmede üç husus önemlidir. Bunlar *çoğulcu bağlam, dini gelenek ve öğrencinin kimlik/kişilik gelişimidir*. Eğer çoğulcu bağlam ön plana çıkarsa bir dinin öğretimi (confessional) için riskler ortaya çıkar ve bu öğretim çokdinli (multireligious) bir öğrenmeye dönüşecektir. Bir dinin geleneği⁵⁸ baskın olursa bu bir kateşizm dolayısıyla tek dinli (monoreligious) öğrenme halini alacaktır. Öte yandan kimlik/kişilik gelişimi öncelenirse din eğitimi hayat bilgisi/felsefesi derslerine indirgenmiş olacaktır. Pollefeyt'e göre din eğitimi tarihi bu üç bakış açısı arasında bir denge kurma arayışı içerisinde şekillenmiştir. Bu arayışın; çoğulcu bağlam, gelenek ve kimlik/kişilik gelişimin entegrasyonu ile olumlu sonuçlanacağı düşünülmektedir (Pollefeyt, 2020, ss. 9-10).

Pollefeyt'in hermenötiğe yaklaşımını olgun bir inanca ulaşmak için aşılması gereken bir tecrübe yolu olarak da örneklemek mümkündür.⁵⁹ Bu yol için hermenötik/hermeneutical-communicative (HCM) paradigma önerilmiştir. Böylelikle yaşamı anlamlı kılabilmek için dinden öğrenme ön plana çıkarılmıştır (Pollefeyt ve Richards, 2020). Elbette çalışmalar bunlarla sınırlı kalmamış Avrupa'nın farklı bölgelerinde bu tür çalışmalar denenmiştir. Öte yandan İngiltere ve Galler bölgesinde hermenötik ve din eğitimi kapsamındaki çalışmaların Avrupa'nın diğer bölgelerinde yapılan çalışmalara göre felsefi hermenötiğin daha sınırlı bir yönünü ele aldığı, Fransa gibi diğer Avrupa ülkelerinde daha geniş bir çerçevenin olduğu düşünülmektedir (Aldridge, 2015, s. 73; Lombaerts ve Pollefeyt, 2004).

Eğitim hermenötiğini ele alan neredeyse tüm çalışmalarda olduğu gibi İngiltere'de öğretmen eğitimi üzerine çalışmaları olan Aldridge de din eğitimi hermenötiğini Heidegger ve Gadamer merkezli ele alarak hermenötik döngüyü öne çıkarmıştır. Ancak Gadamer'in hermenötik döngüsünün postmodern bir tepki olarak anlaşılmaması gerektiğini dile getirmektedir. Hermenötik döngünün hiçbir zaman kapanmayacağını ve her zaman bir üst anlamının mümkün olduğunu ifade eden Aldridge, Heidegger'e işaretlerle yol metaforuna atıf yapar. Hermenötik döngü yol ve yolculuk olarak anlaşılabilir de bu yolun sonunun yine kendine çıkması muhtemeldir. Aldridge, Lash'e atıfla rota metaforunu da yorumlamıştır. Ona göre herkes ön bilgileriyle kendi rotasını çizer. Verilen bir rota yoktur ve varacağımız yer her zaman varmak istediğimiz/umduğumuz yer olmayabilir. Elbette bir yerden başlayabilmek için öncelikle üzerinde çalışılabilecek bir "şey" in var olması gerekir. Sonrasında üzerinde değişikliklerin yapılması mümkündür (Aldridge, 2015, ss. 1-5).

⁵⁸ Bu çalışmada Katolik gelenek esas alınmıştır.

⁵⁹ Pollefeyt ilgili makalesinde yaptığı çıkarımları örneklemek için bkz: (*Chapel of disclosure*, 2018) <https://www.youtube.com/watch?v=70VVpggrhJ0>

Ülkelerde yapılan eğitim reformları, toplumsal yapılarında meydana gelen değişikliklerle bağlantılı olarak eğitim modellerini dönüştürmüştür. Aldridge, din eğitimi hermenötiğini yorumlarken, İngiltere'nin 1944 ve 1988 yıllarında yaşadığı din eğitimine dair değişiklikleri dikkate almaktadır. Söz konusu değişikliklerle din eğitimi sadece aktarım olmaktan çıkarak daha olgusal ve yaşamın içinden bir din eğitime dönüşmüş, “soru sormak” önem kazanmıştır. Soru sormak/doğru soruyu sorabilmek kendimizi o konunun içine dahil etmenin yoludur. Bir bakıma yüzleşme olarak gördüğümüz soruyu doğru yere yerleştirmemiz halinde etrafta cevapların aydınlanması da beklenebilir. Hermenötik, eğitim ve din konularını doğru sorularla aydınlatmayı hedefleyen Aldridge'nin çıkarımları din hakkında öğrenme ve dinden öğrenmeyi öncelemektedir. Aldridge, hermenötiğin metin yorumu tekniği olmadığını, din eğitimi bağlamında (felsefe ve eğitim sınırıyla) insan varoluşunun karakteristik bir koşulu olduğunu vurgulamaktadır. Ona göre felsefi hermenötiğin din eğitime uygulanması düşüncede dönüşümsel bir yaklaşım olarak görülmelidir. Hermenötiğin yöntem üstü konumunu da göz önünde bulundurarak buna bağlı bir öğretim programı üretmekten ziyade diyalogu düşünme eğitimi bağlamında programa yerleştirmeyi daha kabul edilir bulmaktadır (Aldridge, 2015, ss. 6-17).

Hermenötik döngünün ya da düşünmenin eğitimle hali hazırda bağlantılı olduğu bilinmektedir. Genellikle bunun konuşma ve tartışma örnekleri üzerinden ele alındığı da bilinen bir gerçektir. Öte yandan hermenötiğin sınıf içi öğrenme ortamlarında nasıl yer alacağı, konu/subject matter ile çalışmanın objesi/object of study arasındaki ilişki noktasında düşünmenin gerekliliği Aldridge tarafından dile getirilmektedir. Konu/subject matter Gadamer'in die sache'sidir (odak noktası) ve bu öğrenme esnasında ortaya çıkan ve dönüşebilen bir yapıdadır. Öğretmenin öğrenmeyi öğrenen ve buna rehberlik edebilen bir pozisyonu olduğu dikkate alınmalıdır (Aldridge, 2015, s. 106). Aldridge'nin tespitleri din hakkında öğrenme ve dinden öğrenme yaklaşımının benimsendiği (elbette ülkenin kendine has dinamikleriyle) İngiltere ve Galler bölgesi için sınırlı olsa da hermenötik ve din eğitime doğrudan odaklanması bakımından dikkat çekmektedir.

Hermenötik döngünün -ya da Aldridge'nin yaklaşımı ile hermenötik üçgenin-⁶⁰ en temel ögesi diyalogdur. Hermenötik döngüde anlama anında yeni bir anlayış seviyesine ulaşılır. Bu durum diyalogun katılımcısı olmanın doğal bir sonucudur. Eğitim açısından önemi ise her yeni anlamaya doğru ilerlerken öğrenmeyi amaçlamasıdır. Diyalogda bir şey hakkında konuşmak aynı zamanda varlığı da ortaya koymaktır. Başka bir ifade ile amaç anlaşmak değil (hemfikir olmak değil) katılımcıların

⁶⁰ Aldridge burada öğretmen, öğrenci ve konudan oluşan pedagojik üçgenin döngüsel biçimde yeniden tasarlanması ile oluşan yeni biçimini ifade etmek istemiştir. Bu yeni pedagojik üçgende konu merkeze alınmıştır. Üçgen metin, öğretmen ve öğrenciden oluşmaktadır. Metnin ufku (horizon), öğrencinin ufku ve öğretmenin ufku döngüsel biçimde birbirine ve üçgene bağlıdır. Ayrıntılı bilgi için bkz: (Aldridge, 2015, s. 121).

kendilerini açığa çıkarması, kendi varoluşlarını başkalarında görünür kılmasıdır. Ortak bir anlayışa varamamak bir başarısızlık değil aksine diyalogun devamına yönelten bir aşama olarak kabul edilmelidir. Aynı fikirde olmamayı kabul etmek ise diyalogu bitirir. Bu kabulleniş devamı gerektirmeyen bir kabulleniş olduğundan diyalogu bitirirken öğrenmeyi de bitirir. Öte yandan her konuşma diyalog olarak kabul edilemez. Heidegger bir konu hakkında şakalaşarak, önemsiz konularda konuşarak vakit geçirmeyi “*gerede*” olarak ifade eder. Bu ifade İngilizce kaynaklarda “*idle talk*” (boş konuşma) olarak tercüme edilmiştir. Bu tarz konuşmalar bir diyalog sayılmayacağı gibi dedikodu olarak nitelendirilir, pedagojik ya da felsefi herhangi bir anlamı yoktur. Bir değiş tokuş olarak da düşünebileceğimiz bu tür konuşmalar ortak bir anlayışa ulaşsa da dönüşüm boyutu genellikle eksik kalır. Gadamer’e göre diyalog bir oyundur ancak bu oyunla insanın dönüşmesi beklenir. Konuşmadaki amaç tartışma ya da dilsel bir beceriyle karşı tarafı ikna edip yenmek değildir. Bu tür bir konuşmanın eğitimde retorik, ikna, güzel ve etkileyici konuşmadan öte ontolojik bir değeri vardır (Aldridge, 2015, ss. 106-115). Buradaki ontolojik değer, ya da din eğitimi hermenötiği çizgisinde hermenötiğin ontolojik oluşu “*sui generis*”tir. Din eğitiminin hermenötiğini Heidegger temelinde açıklamaya çalışan Aldridge, hermenötiğin felsefi boyutunu ontoloji ve fenomenoloji ilişkisiyle göz önünde bulundurur. Buradaki ontolojiyi epistemolojiden ayrılmayan (düalist olmayan) ve soruları itibarıyla sui generis bir ontolojik yapı olarak niteler (Aldridge, 2015, ss. 59-63). Bu açıdan bakıldığında hermenötiğin fenomenoloji ve ontolojiyle olan kendine has ilişkisinin eğitim hermenötiğinde de kendine has yapıda şekillenmiş olduğunu söylemek mümkündür.

Hermenötik temelli bir öğrenme ortamının tasarlanmasında dikkat edilmesi gereken en önemli şey Heidegger’in de sıklıkla üzerinde durduğu öğretmenin “öğrenmeye izin verme” becerisine sahip olmasıdır. Öğrencilerin her birinin farklı önbilgilere sahip olduğu gerçeği yadsınamaz. Bunu aşmanın yolu da öğretim işinin bir zanaat olarak görülmesidir. Öğretmenin belirleyici rolü ise ufuk kaynaşmasının sağlanmasına imkân oluşturmaktır. Bu noktada öğretmenin bir tahakkümden ziyade anlam dünyası açmasına bağlı bir otoriteye kavuşması umulur (Aldridge, 2015, ss. 115-119). Hem öğrencinin hem de öğretmenin birbirinden öğrendiği bir sınıf ortamının oluşması ikiye katlanmış (double) hermenötik yaklaşımını oluşturur. Ancak burada belirtmekte yarar var ki tüm bu geniş kapsamlı açıklamaları neticesinde Aldridge, hermenötiğin doğru anlayışı sağlayacak keskin sınırlarla belirlenmiş bir metodolojisinin olmadığı sonucuna varmaktadır. Ya da teknik biçimde inşa edilecek bir şey olmadığını düşünmektedir (Aldridge, 2015, s. 125). Öte yandan eğitim ortamları için bir aidiyet dili kurulması noktasında hermenötiğin pratik önemini göz ardı etmemek gerekir (Aldridge, 2015, ss. 127-129).

Hermenötik ve eğitim ilişkisi bağlamında çalışma yapan araştırmacılar (A.Wright da dahil olmak üzere) Gadamer’in temel argümanlarını oluşturan diyalog, soru sorma, ben ve sen yaklaşımını (I and

Thou) Aldridge'ye göre eksik yorumlamıştır. O, diyalogun tamamen ontolojik bir yönü olduğunu iddia eder ve diyalogun bir tahakküm olmadığını ekler. Gadamer'in ben ve sen yaklaşımı dinamik bir etkileşimi merkeze alır ve bu noktada meno paradoksuna⁶¹ başvurur. Bu durumda diyaloga girebilmek ve soru sorabilmek için bir ufka sahip olmamız gerekir. Başka bir deyişle diyaloga girince dönüşen şey zaten sahip olduğumuz önyargılarımızdır. Burada diğerleri tarafından yanlış anlaşılan (Aldridge'ye göre) soru sormanın bu ontolojik yönüdür (Aldridge, 2015, ss. 82-85).

Aldridge'ye göre diyalog kendi bakışını ön plana çıkarmak değil, olduğu gibi kalmamaktır. Sınıflarda sıklıkla kullanılan Sokratik yöntem iyi bir pedagoji sayılabilir ancak epistemolojik bir odaklanma içerir. Gadamer diyalogu bundan daha fazlasıdır. Gadamer'in buradaki amacı sonunda ortak fikre sahip olmak değil, soru içinde, soruyla beraber dönüşerek yeni bir döngüye doğru yol almaktır (Aldridge, 2015, ss. 81-85). Öte yandan hermenötik düşünme becerisi ya da eğitim hermenötiği planlama süreçlerinde metnin bir ideoloji için çarpıtılması, aşırı öznellik, öğrencinin hermenötik döngü içerisinde konunun önemine dikkat edemeyerek yanlış bir düşünce ile kendilerini bu çember içine hapsetme gibi tehlikeleri araştırmacılar tarafından dikkat çekilen hususlardır (Aldridge, 2015, ss. 104-105).

Din eğitiminde bütüncül bir yaklaşıma ve hermenötik bir yaklaşıma ihtiyaç duyulduğunu düşünen araştırmacılar “halbbildung” üzerinden de bazı çıkarımlarda bulunmuşlardır. Bu çıkarımlar, Alman felsefeci Th. W. Adorno'nun (ö. 1969) halbbildung ve yorum teorisinin çerçevesi Frankfurt okulunun eleştirel teorisine dayanır. Onun eğitim teorisi rasyonalite ve sosyo-kültürel değişim ideolojisi ile ilişkilidir. Adorno'nun, teorisini (Theori der Halbbildung) özetleyen temel argümanı ise “*yarım anlaşılan ve yaşanan şey eğitim için giriş aşaması değil bilakis eğitimin can düşmanıdır. Bütüncül bir sürece dayandırılmadan bilince giren eğitim zamanla toksik hale dönüşür.*” şeklindedir. Eğitim için bütüncül bir model öneren Adorno eğitim için yöntem ve içeriği değil, toplumsal bilinçte topyekûn bir değişimi merkeze almıştır. Genel eğitim ve din eğitimi aynı yönde -hermenötik boyutlarla- temellendirilerek analiz edilmelidir (Adorno, 2006; Milerski, 2023).

⁶¹ Meno Paradoksu'na (Meno's Paradox) göre bir şeyi biliyorsan zaten biliyorsundur. Araştırmanın bir önemi yoktur ve zaten o bilgiye sahiptir. Eğer bir şeyi bilmiyorsan neyi aradığını bilemediğin için onu nasıl öğreneceğini de bilemezsin. Başka bir ifade ile neyi aradığını bilmeden bilmediğine ulaşamazsın. Sana doğru cevap verilse bile onun doğru olduğunu bilemezsin. Platon bu paradoksa “anamnesis/hatırlama” ile çözüm bulur. Yani bilgi vardır Sokratik yöntemle hatırlanabilir. Bir diğer yöntem de doğru yönlendirme ile hatırlamaktır. Bu noktada diyaloga hiç bilgi olmadan girmek, eğitim süzgeciyle bakıldığında ne aradığını bilmeyen bir öğrenciye bilgi aktarımında bulunmak (Gadamer hermenötiğine göre) doğru bir yaklaşım değildir. Ufuk yoksa kaynaşma da söz konusu olamaz. Meno paradoksu konusunda ayrıntılı bilgi için bkz: (Sorensen, 2022) Hermenötik ve eğitim konusunda kurulan antik bağlantı ve meno paradoksu konusunda ayrıntılı bilgi için bkz: (Gallagher, 1992, ss. 190-202) Ayrıca Gadamer'in Meno Paradoksu hakkındaki tartışması için bkz: (Gadamer, 2023, s. 528)

Polonyalı bir teolog ve eğitimci olan Milerski, Polonya’da zorunlu din eğitimi uygulamalarını tartışırken din merkezli bir eğitimin tercih edilmesini durumunda eğitim öğretim çalışmalarının eleştirel bir süzgeçten geçirilmesi gerektiğini öne sürer. Bu konuyu Adorno’nun half-education (halbbildung) kavramı ile analiz etmeye çalışan Milerski, okuldaki din eğitiminin teorik ve pratik bakımından hermenötik bir revizeye ihtiyacı olduğunu ifade etmektedir. Okul eğitiminde faydaya odaklı ve kolayca ölçülebilen kazanımlar daha çok ön plana çıkmaktadır. Öte yandan eğitim sadece prakseyolojik (araçsal fayda, doğrudan ölçülebilir somut çıktı) yönlerine indirgenemez. Eğitimi faydacı ve özel olarak seçilmiş hedeflere indirgemek halbbildung olarak tanımlanmaktadır. Böyle bakıldığında halbbildung genel eğitimin tam karşısında yer alır. Eleştirel hermenötik burada sadece metinleri anlama teorisi olarak değil, sosyolojik aksiyonlar ve okul pratikleri açısından da ele alınmalıdır. Bir bakıma eğitimin faydacılıktan çıkarılarak düşünme eğitimi haline getirilmesi söz konusudur (Milerski, 2023) .

Araştırmaların genellikle Hristiyan din eğitimi ya da çoğulcu din eğitimi ekseninde olduğunu ifade etmek mümkündür. Öte yandan hermenötik ve din eğitimi konusuna İslam dini özelinde yaklaşan çalışmalar da vardır. İslam geleneği çerçevesinde konuya yaklaşan ve eğitimle ilgili çalışmalarını İngiltere’de sürdüren Panjwani, çeşitlilik ve özcülükten yola çıkarak din eğitiminde bu farklılığa ilişkin sorunları çözebilmek için hermenötik nosyonuna dikkat çeker. Bunun için -diğer örneklerde olduğu gibi o da- Heidegger’i ve en çok Gadamer’i referans alarak felsefi hermenötiğe odaklanır. İnsanın varoluşu sürekli bir yorumlamayı içerdiği için din anlayışında yorumlamaların olacağını söylemek mümkündür. Panjwani yorum ve anlam yaklaşımında Gadamer’in horizonların/ufukların kaynaşması yaklaşımına değinir. Ona göre anlam ufukların kaynaşması olarak açıklanan bir yolla yaratılır. Burada Panjwani nehir metaforuna⁶² atıf yaparak bir örnek verir. Okul programı kapsamında on beş yaşında bir öğrencinin bir roman okuduğu varsayılır. Bu öğrenci ön anlama ve biliş kapasitesine göre romanı okur anlar ve kendince bir anlam resmi oluşturur. Kırk yaşına geldiğinde eski kitaplarını karıştırırken aynı romana rastlar ve yeniden okur. Okuduğu metin fiziksel bakımdan aynı olsa da yarattığı anlam aynı değildir. Hem okuyucu hem de metin farklı bir anlam horizonunda buluşmuştur der ve Umberto Eco’ya atfedilen bir sözü hatırlatır: *“Ben her zaman iyi bir kitabın yazarından daha zeki olduğunu varsayarım. Yazarın farkında olmadığı şeyler söyleyebilir.”* Panjwani, Müslüman aleminde görülen çeşitliliği de bu hermenötik döngüye bağlar. Daha çok tarihsellik ve Kur’an hermenötiği üzerine temellendirdiği makalesinin sonuç kısmında pedagojik bağlamda bazı çıkarımlar sunar. Bu çıkarımlarda soruları değiştirmeyi önerir. Örneğin “İslam’da bilgi anlayışı nedir?” sorusunun yerine “Müslümanlar bilgi

⁶² Herakleitos’a göre kavranabilen her şey akış içerisinde. Aynı nehre iki kez gireriz ve girmeyiz. Nehir aynı kalır ancak su akar gider. Her daim farklı sular akar. Böylece her şey her seferinde yeniden yeni bir anlama dönüşür (Herakleitos, 2022, s. 18).

kavramını İslam/gelenekleri ışığında nasıl anladılar?” sorusunu yerleştirmek gibi değişiklikler önerir. Bunun gibi soruların anlam dünyası içerisinde yapılacak yolculukla hermenötik kaynaşmanın sağlanacağı önerisini sunar. Nitekim bu yaklaşım öğrencilere anlamlandırmaların nasıl yapıldığını keşfetme imkânı tanıyarak bir bakıma hermenötik bir duyarlılık kazandıracaktır. Böyle bir bakış açısı tartışmalı konuların da tek başına dine atfedilmeden tartışılabilceğini ve bunun dini yaşam alanına zarar getirmeyeceği bilincini de sağlayacaktır. Bu önerileri sıralayan Panjwani, hermenötik yaklaşımı mevcut yaklaşımların eksik yönlerini tamamlayacak bir destek pedagoji olarak görmektedir (Panjwani ve Revell, 2018).

Genel bir bakışla yorumlamak gerekirse hermenötik ve din eğitiminin “yaşama anlam verme”, “anlama”, “birey olma”, “tutarlı bir kimlik/kişilik oluşturma” çıktılarında yollarının felsefi zeminde kesiştiğini söylemek mümkündür. Öte yandan -özellikle İngiltere’de yapılan çalışmalar incelendiğinde- hermenötiğin dinden öğrenme ve din hakkında öğrenme yaklaşımlarının pedagojisinde nasıl yer edeceği sorusu cevap aranan sorulardandır. Aslında hermenötiğin kendi yapısından kaynaklı “tek, kesin, net, olmuş, bitmiş, bulunmuş” bir cevabı olmamasını bir yere kadar doğal karşılamak gerekmektedir. Çünkü hermenötik prensibi gereği eğitim daimî bir oluşturmaktır.

Eğitim hermenötiği ile müfredat nasıl düzenlenmeli sorusuna cevaben Aldridge, daha önce yapılan çalışmaları karşılaştırarak disiplinlerarası bir model ve diyalog ekseninde önerilerde bulunmuştur. Onun çıkarımlarına göre konuların önceden şematize edilmesi zordur. Çünkü konular diyalog içerisinde ortaya çıkar dolayısıyla öğretim programı da zaman içerisinde şekillenen bir yapıdadır. Diyalog da tek disiplin çatısı altında değil doğrudan din eğitimi (din dersleri, İngiltere için RE) içerisinde görülmeyen disiplinlerle desteklenmelidir. Farklı disiplinlere (sanat ve spor dersleri, sosyal bilgiler ve tarih dersleri gibi) yayılmış bir değer/din eğitimi (okullarda din dersleri) müfredatı daha önce de önerilmiştir (Aldridge, 2015, ss. 150-179). Ancak böyle bir disiplinlerarası yaklaşım (yani din dersleri kazanımlarının başka derslere yayılması) bazı riskleri de beraberinde getirir. Böyle bir planlamanın öğretmen eğitimi noktasında bir kriz yaratacağı öngörülebilir. Bunun çözümü için yine öğretmen yetiştirme politikalarına işaret eden Aldridge, öğretmenlerin bu alanda (eğitim hermenötiği becerileriyle) eğitilmesinin, hermenötik duyarlılık sahibi olmalarının din derslerinin kendine has düşünciyi merkeze alan yapısından kaynaklı zorluklarla mücadele edilebilmesi için çıkış olabileceği görüşündedir (Aldridge, 2015, s. 199).

Din eğitimi ve hermenötik ilişkisini “*hermeneuticism/hermenötikçilik*” olarak değerlendirenler üzerinde de durmak gerekmektedir. Kamusal alanda din eğitimine dair çalışmaları olan din eğitimcisi Hannam ve İngiltere’de eğitim profesörü olan Biesta tarafından 2018 yılında İngiltere’de yayınlanan

Din Eğitimi Komisyon Raporunun (CoRE)⁶³ arka planında hermenötikçi dünya görüşü olduğu ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra eğitimsel, teolojik ve politik olarak bazı sorunlar barındırdığı da belirtilmiştir. Öğrencinin başkalarıyla etkileşiminin ve varoluşunun önemini belirtildiği çalışmada dinin nesneleşmesi, öğretmenliğin teknisyenliğe indirgenmesi gibi tehlikelere dikkat çekilmektedir. Önerileri ise din eğitiminin inanç ve uygulamalarla sınırlı bir pratik olarak değil daha varoluşsal olarak düşünülmesidir (Hannam ve Biesta, 2019).

Hannam, çalışmalarında İngiltere’de din eğitiminin tarihsel seyrini benimsetici/confessional yaklaşımdan başlayarak fenomenolojik yaklaşıma kadar incelenmektedir. Mevcut yaklaşımları eleştiren ve konuya normatif bakan Hannam kamusal alanda din eğitiminin amaçlarını ve yerini sorgulamaktadır (Hannam, 2019). Eski problemlere dair modern cevaplar altında hermenötik yaklaşımı da ele alan Hannam bu yaklaşımın dini sadece inanç ve uygulama alanına hapsettiğini düşünmekte, din eğitiminde varoluşsal sorunların hak ettiği ölçüde dikkate alınmadığını ifade etmektedir. Her çocuğun başkalarının dünyasında özgürce yeni başlangıçlar yapabilmesinin önemini belirten Hannam öğretmenin bu konudaki rolünün de bu süreçte keşfe yöneltici, sorgulamayı teşvik edici ve o şeyin önemini anlamaya yönlendirici olarak açıklar (Cooling, 2019). Buradan, Hannam’ın hermenötiğe yaklaşımının farklı bir bağlamda olduğu sonucunu çıkarmak mümkündür.

Buraya kadar din eğitiminin felsefi temellerinin kurgulanması başta olmak üzere neyi niçin, nasıl öğreteceğimizin planlanması konusunda geliştirilen yaklaşımların hermenötiği hangi bağlamda ele aldığına ve ana tartışmalara yer verilmiştir. Dikkat çekilmek istenen bir diğer husus hermenötiğin din araştırmaları için bir “araştırma yöntemi” olarak kabul edilmesidir. Zira eğitim araştırmalarında olduğu gibi din araştırmalarında da hermenötik yöntem ifadesi sıklıkla karşımıza çıkmaktadır.

Din konusundaki araştırma alanlarının genişlemesiyle feminizm, postmodernizm, postyapısalcılık, postkolonyalizm, dil felsefesi vb. entelektüel gelişmeler bir dizi epistemolojik, semantik ve metodolojik

⁶³ “Commission on Religious Education (CoRE)” din eğitiminin yasal, eğitsel ve pedagojik çerçevesini tasarlamak ve bu konularda önerilerde bulunmak üzere kurulmuştur. Komisyonun amacı din eğitiminin kalitesini artırmak üzere eğitim politikacılarına bilimsel veri sunmaktır. 2018 yılında yayınlanan raporda din eğitiminin “Din ve Dünya Görüşleri” adı altında sürdürülmesi önerisi yer almaktadır. Bu raporu eleştiren Hannam ve Biesta eğitimin sadece anlamaya indirgenmiş olmasını hermenötikçi bir yaklaşım olarak görmektedir. Felsefi anlamdaki hermenötik tabirinden ayırmak için sadece anlamaya ve yoruma odaklanan bu bakış açısını hermenötikçilik olarak ifade etmişlerdir. Onlara göre din eğitimi sadece anlamaya indirgenemez. Sadece dünya görüşü kazandırmaya yönelten bu hermenötikçi bakış açısı içe dönük ve seküler bir insan anlayışını ön plana çıkarma tehlikesini barındırmaktadır. Din eğitiminin varoluşsal bir mesele olduğu öne sürülürken öğretmenin yönlendirici rolü ön plana çıkarılmaktadır. Hermenötikçi/aşırı yoruma dayanan anlayışa karşı Biesta non-hermeneutic/hermenötik olmayan bir din eğitimi yaklaşımı önerir. Bu görüşlerin yer aldığı çalışma için bkz: (Hannam ve Biesta, 2019) CoRE raporu için bkz: (CoRE, 2018) Rapora şu web sitesi üzerinden ulaşılabilir: <https://religiouseducationcouncil.org.uk/resource/commission-on-religious-education-final-report/>

sorunu gündeme taşımıştır. Bu sorunların gündeme taşınmasıyla din araştırmaları yeni sorularla karşılaşmış ancak bu sorular metodoloji konularından uzak kalmıştır. Hatırlamak gerekir ki metodlar, teorileri ve kavramlarıyla beraber bilimin temeli olarak kabul edilmektedir (Stausberg ve Engler, 2011, s. 3). Bu nedenle din bilimleri araştırmalarını metodolojik sürdürmek -gerekirse birden fazla yöntemle baş vurmak- gerekir. Söz konusu din eğitimi bilimi olduğunda ise hem din hem eğitim bilimleri metodları göz önünde bulundurulması ayrıca pratik bir çıktı/ uygulama pratiği sunulması beklenir. Ancak sağlam felsefi temeller olmadan uygun bir metodoloji geliştirmek zordur. “Hermenötiğin Tarihsel Arka Planı” başlığında üzerinde durulduğu üzere hermenötik gelenek insan bilimleri için (ki her zaman dinle temas halindedir) doğa bilimlerine benzer bir yöntem oluşturulabilir mi sorusuyla uzun süre meşgul olmuştur. Araştırmamızda geldiğimiz nokta ise felsefi hermenötiğin eğitim ve din eğitimi için bir yöntem/pedagoji sunmasından öte eğitim felsefesinin temel dinamikleriyle ve din dili ile ontolojik bağlamda meşgul olarak kendini göstermiş olmasıdır.

Eğitim alanında yöntem/uygulama tartışmaları sürerken hermenötiğin din için bir araştırma metodu olarak kabul edildiğini de bu noktada eklemek uygun görünmektedir. Zira eğitimle ilgili olduğu kadar dinle ilgili metod çalışmaları da din eğitimiyle bağlantılıdır. Din eğitiminin bilimselleşmesi süresince kullanılacak bilim dili ve yöntem konusunda farklı yaklaşımlar olmuş, olmaya da devam etmektedir. Aslında bu tartışmaların temelinde din araştırmaları konusunda baştan beri sürdürülen konulara bir de eğitim bilimlerinin problem alanlarının eklenmesi yer almaktadır. Böylelikle her iki alanın bilimselleşme sürecinden din eğitimi bilimi iki yönlü olarak etkilenmiştir.

Bergen Üniversitesinde din araştırmaları profesörü olan Gilhus hermenötiği “din” için bir araştırma metodu olarak ele aldığı çalışmasında şu çıkarımlarda bulunur:

“-Hermenötik hem bir yorum yöntemi hem de yorum felsefesidir.

-Hermenötik sadece metin çalışmalarıyla sınırlı değildir. Tüm bilimsel yöntemler belli oranda hermenötik yansımaları varsayar.

-Hermenötik daire ileri geri okumalarla, parça bütün ilişkileriyle metnin ve yorumcunun horizonu/ufku arasında metin ve bağlamları arasında kendini var eder.

-Hermenötik söylem sürekli devam eden, sonuca bağlanmayan bir yapıdadır. Ayrıca çoğulcu söylem üzerine kuruludur.

-Dini çalışmalar alanında metnin kültürel ve sosyal bağlamları da dikkate alınmalıdır.”(Gilhus, 2011, s. 275)

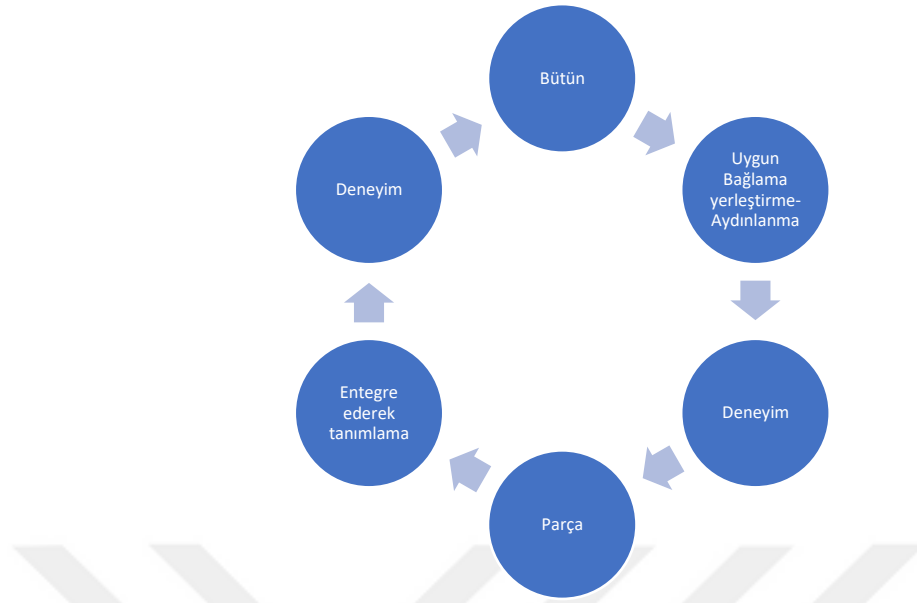
Gilhus hermenötiğin din için bilimsel bir yöntem olduğunu kabul etmekte hatta bir metin üzerinden bunun nasıl yapılacağını göstermektedir.⁶⁴ Ona göre hermenötik dine dair araştırmalarda yeni bakış açıları ve bağlamlarla yeni soruları ve yorumları davet etmesi bakımından önemlidir. Diğer yöntemler kolaylıkla hermenötikle birleştirilebilir. Başka bir deyişle hermenötik diğer bilimsel metotlar için tamamlayıcı işlev görebilir. Bu bakış açısı çok yeni sayılmaz zira hermenötik başlangıçta genellikle tamamlayıcı bir işlevle yer almıştır. Öte yandan, yorum becerilerinin gelişmesiyle yanlış anlamamanın önüne geçmenin kültürler arası saygıyı teşvik etmesi gibi bir kazanımı da bulunur. Bu gibi avantajlarının yanı sıra yorumun sınırı aşması, yaratıcı ve bilimsel yorum arasındaki ayırımı dikkat edilmemesi dezavantajlar oluşturur (Gilhus, 2011, ss. 281-282). Tüm bu açıklamalarına bakıldığında Gilhus'un - geleneksel bakan araştırmacılar da olduğu gibi- daha çok kutsal metin hermenötiği bağlamında bir din araştırmaları metodunu ele aldığı düşünülebilir. Bu durumda felsefi hermenötiğin evrenselliği çerçevesinde, Gilhus'un hermenötik çalışmalarının sadece bir boyutunu gördüğü ya da en azından sınırlandırdığı ifade edilebilir.

Tahran Üniversitesinde eğitim profesörü olan ve İslam araştırmalarıyla da tanınan Bagheri, din araştırmalarında bir metot olarak hermenötik modeli daha çok akademik başarı ekseninde Gadamer ve Heidegger yaklaşımıyla ele almıştır. Bagheri'nin araştırmasında eğitime odaklı çıkarımlar daha belirgindir. Bagheri'ye göre hermenötik döngü⁶⁵ eğitim hermenötiğinin temelindedir. Bagheri, Bantekoe'ye atıfla hermenötik döngünün en basit şekline aşağıdaki gibi yer vermiştir (Bagheri, 2005; Bantekoe, 1996):

⁶⁴ Bu metin için bkz: Come out of your tomb (Gilhus, 2011, s. 279)

⁶⁵ Hermenötik döngü (hermeneutic circle) burada din araştırmaları için esas alınan bir düşünme yöntemidir. Bir metin üzerinden bu döngüyü işletebilmek için ilk olarak metni yavaş, ileri-geri ve çapraz biçimlerde okumak gerekir. İlk okumada kişi metne kendi önyargılarıyla yaklaşabilir ancak daha ileri okumalarda bu anlam zenginleşir. Bunu yaparken metnin dili ve bağlamı hakkında her husus dikkate alınmalıdır. Metin; kavramlardan, düşüncelerden, pratiklerden ve diğer metinlere ait göndermelerden oluşan bütüncül bir ağıdır. Toplumun kültürel birikimi de o metnin bütününde değerlendirilmelidir. Hermenötik döngü bir bakıma metnin bağlamlarını ortaya çıkarır. Schleiermacher döngüsü ve Gadamer döngüsü arasındaki temel fark okuyucunun katlımı ile ilgilidir. Gadamer versiyonunda okuyucu dışarıdan bir göz olarak değil bizzat düşünme döngüsünün içerisinde yer almaktadır (Gilhus, 2011, ss. 276-277).

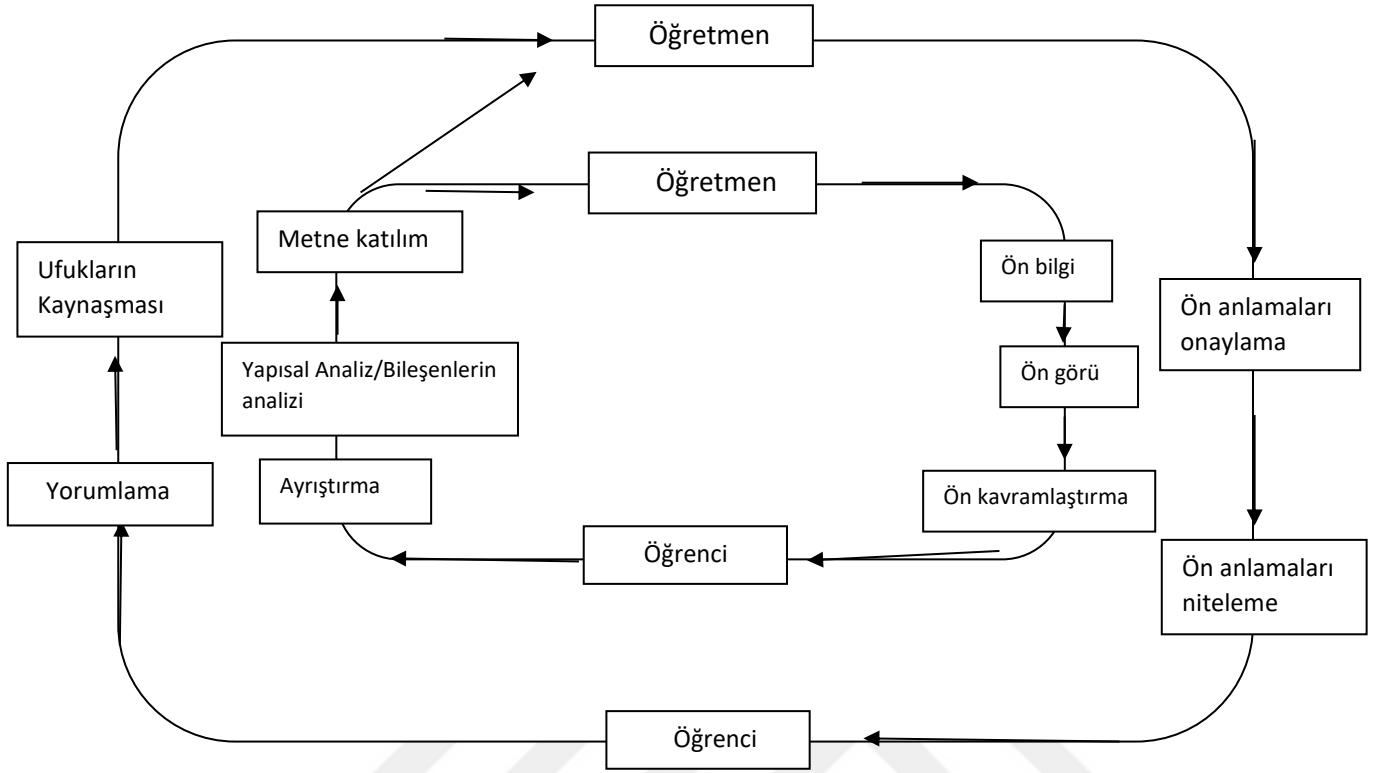
Şekil 1: Hermenötik Döngü (Bantekoe)



Kaynak: (Bagheri, 2005, s. 7)

Bagheri'ye göre akademik çalışmalar için hermenötik döngü dört adımdan oluşmaktadır. Birinci adım ön-anlamaları/önyargıları tanımlamakla başlar. Ön anlamalar, anlamayı şekillendiren temel dinamiklerdir. Dolayısıyla öğrenci ön anlamalardan bağımsız boş bir levha gibi düşünülemez. İkinci adım ön anlamaların geçici olarak ayrı tutup öğrencinin entelektüel ufku/horizonuna girmektir. Üçüncü adım ön anlamaların onaylanması ya da nitelenmesi olarak kısaca ifade edilen, birinciden bağımsız ikinci bir döngü olarak düşünülebilecek adımdır. Yani üçüncü adımda, birincinin etrafında yeni bir döngü kurulduğu söylenebilir. Hermenötik döngü ucu açık bir döngüdür. Bitmesi, neticelenmesi pek söz konusu değildir. Burada ön anlamalara dayalı nitelemeler ve tanımlamalarla dördüncü adım temellendirilir. Dördüncü adım ise ufukların kaynaşması ve yorumlamadır. Akademik değerlendirmenin bu son aşaması ikinci adımdan farklı olarak ön anlamaların da ötesinde bir yoruma ulaşmayı hedefler. Burada hem öğrenci için tüm faktörler birleşerek ufku şekillendirmekte diğer yandan değerlendiricinin ufkuyla kaynaşmaktadır. Burada doğrulanmış ya da tanımlanmış ön anlamaların açtığı bir ufuk söz konusudur. Bagheri, temel döngüden yola çıkarak oluşturduğu bu adımları aşağıdaki gibi şematize etmektedir (Bagheri, 2005, ss. 7-10).

Şekil 2: Akademik gelişimde hermenötik döngü adımları



Kaynak: (Bagheri, 2005, s. 10)

Öğrencinin boş ve belirli bilgilerle doldurulması gereken bir şey olarak görülmemesi, diyalog ve anlama yoluyla hayata hazırlanması eğitim hermenötiğinin kendine has düşünme biçimini oluşturmaktadır. Bu düşünme biçimi aynı zamanda eleştirel düşünmeye uygun bir bilincin imkanına götürür. Bu aşamadan sonra eğitim/din eğitimi için hermenötiğin ne'liği biraz daha netleşmektedir. Anlamanın diyalojik yönünü güçlendirip eğitimin öngörülemez yapısını keşfederek bu öngörülemez/örtük alan içerisinde deneyimleri ve sonuçları planlı hale getirebilecek düşünce eğitimi ile öğrenciyi yaşama hazırlamak bir bakıma eğitim hermenötiğinin temelini oluşturmaktadır (Wierciński, 2019). Öte yandan hermenötik döngü öğretmenden ziyade öğrenme için yine onun doğasına dair içgörüler oluşturmaktadır (Grondin, 2016). Böylelikle hermenötik döngü, öğretmen-öğrenci-anlama-yorumlama-yeniden değerlendirme ve yansıtma merkezli tüm yaklaşımlar için hareketlendirici bir kazanım sağlamaktadır.

Ülkemizdeki yöntem araştırmalarına bakıldığında hermenötiğin nitel araştırmalar bağlamında bir yöntem olarak ele alındığı görülmektedir (Altıntaş ve Erdem, 2021). Din eğitimi araştırmalarında ise hermenötik manevi bilimsel bir yöntem olarak araştırmalara konu edilmiştir. Ülkemiz din eğitimi bilimcilerinden Tosun, din eğitimi biliminin kullandığı yöntemleri tasnif ederken *Manevi Bilimsel*

Hermenötik Yönteme ayrıca yer vermiştir. Tosun, din eğitimi biliminin tarih içerisinde kullandığı metotları şöyle sıralamıştır:

- i. *Normatif/Dedüktif Yöntem*
- ii. *Manevi Bilimsel Hermenötik Yöntem*
- iii. *Empirik/Analitik Yöntem*
- iv. *Dialektik/İdeoloji Eleştirel Yöntem*

Tosun, manevi bilimsel hermenötik yöntemi anlama merkezli olarak ele almış, bu anlayışı ilk kullananın Eugen Paul olduğunu belirtmiştir. Öte yandan burada ‘manevi bilimsel’ ifadesinin, hermenötiğin tarihsel arka planında üzerinde sıkça durulan Dilthey’in manevi bilimler, tin bilimleri ya da insan bilimleri olarak tercüme edilebilen *Geisteswissenschaften*’ı için kullanıldığı düşünülmektedir. Tosun’un metotlu anlama olarak izah ettiği bu yöntem bizim tasnifimizde daha çok metin odaklı (Textual Interpretation) hermenötik kategorisine yakın görünmektedir. Diyalektik-ideoloji eleştirel yöntemde ise Tosun, Schleiermacher ve Gadamer’e atıf yapmakta fakat burada hermenötik kavramını kullanmadan diyalektikle eleştirel yaklaşıma işaret etmektedir. Tosun, tamamlayıcı bir metot olarak diyalektiğin diğerlerine yardımcı olarak görülebileceğini belirtmektedir (Tosun, 2020, ss. 76-86).

Din eğitimi biliminde kullanılan araştırma yöntem ve teknikleri bir diğer din eğitimi bilimcisi Okumuşlar tarafından iki ana başlık altında incelenmiştir. Bunlar kuramsal (teorik) ve deneysel (ampirik) yöntemlerdir. Kuramsal (teorik) araştırma normatif yöntem ve manevî bilimsel-hermenötik yöntem olarak ikiye ayrılmaktadır. Okumuşlar’a göre manevî bilimsel yöntem anlama merkezli bir yöntemdir. Bu yöntemde her eser/metin kendi başına bir bütün olarak anlaşılmalı kendi bütünlüğü içerisinde değerlendirilmelidir. Hermenötik anlayışa göre metin ve normlar araştırmacıların zamansal tecrübeleri ile anlaşılabilir. Normatif yönteme kıyasla daha geniş ve derin bir araştırma verisi sunuyor olsa da hermenötik yöntemin istenen sonucu veremediği düşünülmektedir. Zira bu yöntem için hedefler oldukça önemlidir. Bu hedeflerin doğru tespit edilmesi için ampirik bulgulara ihtiyaç vardır. Dolayısıyla hermenötik yöntemin yeterince etkili olabilmesi için ampirik ve diyalektik yöntemlere de başvurmak gerekir (Okumuşlar, 2017, ss. 70-72).

Netice itibarıyla hermenötiğin ülkemiz özelinde araştırma yöntemi olarak ön plana çıktığını, bunun dışında yapılandırmacılık yaklaşımının felsefî temelleri bağlamında kısmen tartışıldığını ifade etmek mümkündür. Bütüncül bakıldığında ise yapılandırmacılık ve yapılandırmacılığın öğretim programına yansımış becerilerinin arka planında hermenötiğin yer aldığı söylenebilir. Batı’da yapılmış çalışmalar incelendiğinde (önceki bölümlerde değinilen hususlar da göz önünde bulundurularak) çerçevesi kesin hatlarla çizilmiş pratik bir hermenötik pedagoji ya da öğretim programı belirginleşmiş değildir. Zaten din eğitiminde öne sürülen yaklaşımların uygulamaları esnasında bazı sorunlarla karşılaşıldığı

görülmektedir. Bunun birçok nedeni olsa da bizce en önemlisi uygulanması planlanan yaklaşımın felsefi alt yapısında yer alan eksiklikler ve öğreticinin böyle bir anlayışla/düşünsel yetkinlikle yetişmemiş olmasıdır (M. Ş. Aydın ve Osmanoğlu, 2021, s. 161). Öte yandan burada şu soruyu sormak da yerinde olacaktır. Eğitimde hermenötik yaklaşımdan muhakkak bir pratik çıkarmalı mıyız? Burada pedagojik bir yöntem ya da öğretim programı oluştururken yapılan seçimler için hermenötik bir duyarlılık oluşturmak daha önemli durmaktadır. Bu duyarlılık bizce böyle bir düşünme eğitiminin pratik çıktısı olarak yeterlidir. Dolayısıyla bu noktada kazanımımızın eğitim hermenötiğinin (düşüncenin) kendisi ve dille/din diliyle olan bağlantısı olduğu da göz önünde bulundurulmalıdır. Zira eğitim için hermenötik düşünce; parçadan bütüne, bütünden parçaya döngüsel ve soru merkezli bir zihin yolculuğu ile öğrencinin kendisiyle yüzleşerek, ötekini görerek, önceden sahip olduklarını da süzgeçten geçirerek anlaması, anladığını yaşamına ekleyerek yaşamını anlamlı sürdürebilmesidir. Bu şekilde bütüncül bir deneyimle anlam bulan bir birey davranışlarını ve kendisini iyi ve istedik kazanımlar için yönetebilecektir. Din eğitimi için uygun bir din dili söz konusu olduğunda bunun sadece iletişim yetkinliği ya da yaratıcı hakkında konuşma biçimi olmadığı, dilin düşünce ve anlam dünyasına bağlı bir yapıda olduğunu bilmek, bu bilinçle ve hassasiyetle dil çalışmalarını planlamak gerekir. Dini bilgiyi aktarırken, anlatıyı modern kelimelerle şekillendirmek, eklemek/çıkarmak/süslemek/dijitalize ya da modernize etmek yerine bilginin/duygunun/anlatının, anlatıcı ve muhatabı ile diyalojik bir ilişkiye girebilecek anlam dünyasında buluşmasını sağlamak daha kalıcı sonuçlara ulaştıracaktır.

Buraya kadar tartışılan konuların birbiriyle doğrudan bağlantılı olduğunu aşağıdaki şekilde ifade ettikten sonra din eğitimi biliminin uygulama alanında (örgün eğitim) hermenötiğin yeri 4. Bölümde proje/model/uygulama denemelerinden yola çıkılarak örneklendirilecek ve tartışılacaktır.

Şekil 3: Hermenötiğin din eğitimi ve dille bağlantısı



4. BÖLÜM

HERMENÖTİK TEMELLİ DİN EĞİTİMİ YAKLAŞIMLARI

Bir önceki bölümde dil ve düşünce tarihinin kapsayıcı kavramlarından biri olan hermenötiğin tarihi seyrine kısaca yer verilmiş ardından hermenötiğin eğitim ve din eğitimi için ne ifade ettiği netleştirilmeye çalışılmıştır. Din araştırmalarında bir yöntem olarak kullanılan hermenötiğin eğitim araştırmaları için klasik eğitim felsefelerinde ve günümüzdeki dönüşümlerinde düşünmeye/anlamaya dönük felsefi zemin teşkil ettiğine işaret edilmiştir. Çokkültürlü toplumalarda, okullarda din eğitimi etkinliklerinin daha çok anlamaya, keşfetmeye, eleştirel düşünmeye, din okuryazarlığı kazanmaya kısaca “dinden öğrenmeye” yaklaştığı da ifade edilmiştir. Böyle bakıldığında hermenötiğin dinden öğrenme becerilerine dönük felsefi çalışmaların temelinde, anlama döngüsü ve dille bağlantılı din eğitimi yaklaşımlarına tesir ettiğini görmek mümkündür. Söz konusu tesir şu üç formda karşımıza çıkmaktadır:

1. Yorumbilim/ Metin Yorum Yaklaşımı: Teolojik hermenötik kökenli olup kutsal metinlerin yorumu ile ilgili yaklaşımlarda yöntem/yardımcı yöntem olarak hermenötik. (Daha çok tefsir alanında ya da benimsetici/confessional din eğitimi bağlamında tartışılmaktadır)

2. Eğitimde anlamayı esas alan, anlama problemi etrafında şekillenen yaklaşımlara referans olarak hermenötik.

3. Eleştirel düşünmeyi, dili, hayatı anlamlandırmayı merkeze alan, felsefi hermenötik çıkışlı eğitim hermenötiği ve bunun pratiğe yansıma problemi.

2. ve 3. maddelerde ifade edilmeye çalışılan bakış açısı modern din eğitimi yaklaşımlarına temel oluşturmuştur. Teolojik hermenötik (kutsal kitap hermenötiği) ve uzantıları araştırmamız sınırları dışında olduğu için aşağıda 2. ve 3. madde çerçevesinde uygulamaya dönük pratikler/pedagoji üretme çabaları tasnif edilmeye/örneklendirilmeye çalışılmıştır.

4.1. Hermenötik Temelli Din Eğitimi Yaklaşımlarına/Uygulamalarına Bazı Örnekler

Hermenötik, eğitim teorilerinin (bağlantılı olarak din eğitimi teorilerinin) felsefi temellerinde bir düşünce zemini olarak yer almasının yanı sıra din eğitimi araştırmaları için bir yöntem olarak da kabul edilmektedir. Hermenötik metinsel sınırlarını aştığı gibi yöntemsel sınırlarını da felsefi hermenötikle büyük ölçüde aşmış, tamamlayıcı bir yönetime indirgenmekten ziyade bir sanat/bilgi/bilim olarak çalışmalara konu olmuştur. Dünya genelinde din ve ahlak eğitimi yaklaşımları -özellikle öğrenci merkezli ve mezhepler üstü olanlar- için felsefi temel sayılmaktadır. Mezhepler üstü/doktriner olmayan

yaklaşımlarda öğretim programları devlet tarafından hazırlanmaktadır. Hazırlanan programlarda bireye ve topluma dair “ortak iyi” merkeze alınmakta, farklılıklar içerisinde bir arada yaşamayı sağlayan “karşılaşma ahlakı” öncelenmektedir (M. Ş. Aydın ve Osmanoğlu, 2021, ss. 145-155; Selçuk, 2018). Felsefi hermenötiğin karşılaşmayı, diyalogu, ötekenden yola çıkarak kendisini fark etmeyi esas alan döngüsü söz konusu kazanımlara yönelik çalışmalarda etkilidir.

Zıt dünya görüşleri arasındaki uzlaşma çabaları (modern bilim ve Hristiyanlık) romantik yaklaşımın etkisiyle ilk olarak bir silme hermenötiğini benimsemiş, eski ve mitolojik görülen dili silmeye çalışmıştır. Ardından bu indirgemeci bulunarak kutsal metinlerin kelime kelime tercümesi yönünde bir hermenötik savunulmuştur. Tercüme hermenötiği olarak isimlendirilebilecek bu yöntem 1960’larda din eğitiminin merkezi haline gelmiştir. Mezhepler üstü bir yaklaşım için din dilini erişilebilir kılmaya çalışmıştır. 1970’lerde ise bu yaklaşım, aşkınlık hermenötiğine evrilmiş, aşkınlık hermenötiğinden de fenomenolojik din eğitimi ortaya çıkmıştır. Wright’a göre romantik hermenötik çeşitli evreleri sonucunda bir bakıma fenomenolojik din eğitimi yaklaşımlarını da geliştirmiştir (Wright, 1997, ss. 207-209).

Fenomenolojik yaklaşım mezhepler üstü/doktriner olmayan din eğitimi anlayışıyla İngiltere’de ortaya çıkan ilk yaklaşımdır. Bu yaklaşım dinler tarihi, sosyal bilimler ve din fenomenolojisinin etkisi ve özellikle N.Smart’ın projesi ile 1965 sonrasında geliştirilmiş olup kısaca *“tekil bir dinden ziyade, dini bir olgu olarak anlamanın ve deneyimlemenin merkeze alındığı, dogmatik olmayan”* bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır. Yaklaşımın temelinde mezhep merkezli olmayan, bir dini merkeze almayan bakış açısı yer almaktadır. İngiliz toplumunun çoğulcu yapısıyla bağlantılı olarak doktriner bir din eğitiminin artık uygulanamayacağı yönündeki görüşlerle desteklenmiştir. Fenomenolojik din eğitiminin temel kabulü kişinin kendi ön varsayımlarından bağımsız (paranteze alarak) diğerleriyle empati kurma yoluyla başkalarının dini tecrübelerini anlamaktır. Dinlerin üstünlük değil eşitlik ilkesi çerçevesinde ele alındığı kategorik bir değerlendirmeye tabi tutulmadığı, bir dinin dindarını yetiştirmenin hedeflenmediği bu yaklaşımda birincil tecrübelerle odaklanılır, yargılamaksızın anlama öncelenir, farklı olanla empatik bir diyalog kurulur (M. Ş. Aydın ve Osmanoğlu, 2021, ss. 157-162). Fenomenolojik yaklaşımla kişinin (öğretmen/öğrenci) kendi varsayımını ve önyargısını eğitim öğretim sürecinden uzak tutup paranteze alması beklenir. Böylelikle hayatta karşılaşabileceği tüm din ve dine dair meselelerle ilgili empatik bir anlayış geliştirmesi hedeflenir (Bilgin, 1999, ss. 191-195). Bahsi geçen özellikleri sebebiyle

fenomenolojik paradigma kısa sürede din eğitimi için devrim sayılabilecek bir süreci başlatmış devamında kurucusu Smart'ı destekleyen çalışmalarla etkisi yayılmıştır (Gearon, 2013, s. 115).⁶⁶

Sonraki başlıkta ele alacağımız yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımının temsilcisi Robert Jackson'a göre fenomenolojik din eğitimi belirgin bir eğitim modelinden ziyade felsefi fenomenolojiden etkilenen ve dini materyali, ön varsayımlardan uzak tutarak sunmayı planlayan yaklaşımın bütünüdür (Jackson, 2005, s. 21). Fenomenolojik yaklaşımın pek çok versiyonu olduğu kabulünü bir tarafa koyarsak din eğitimi için yöneltilen eleştiriler N. Smart'ın öncülüğündeki Lancaster Okulları Konseyi Projesinden⁶⁷ elde edilen verilerle kurulan yaklaşımı kapsamaktadır. Bu eleştiriler kısaca şöyledir; “*Fenomenoloji sadece gözlenebilene odaklanır ve dinleri yüzeysel olarak ele alır. Farklı dinlerin ortak konularını kafa karıştırıcı biçimde bir araya getirir. Ders içerikleri öğrenci deneyimlerinden uzak kalır. Gerçeklikten ziyade göreceli yapıdadır.*” Tüm bu eleştirilere karşı fenomenolojik yaklaşımı destekleyenler duyguları bastırmanın, yok saymanın mümkün olamayacağı eleştirisine karşın en azından paranteze alarak, benimsemeden sempati geliştirmeyi önerir. Betimlenen şeyi muhakkak doğru ya da iyi olarak betimlemek gibi bir zorunluluğun olmadığı savını öne sürer (Jackson, 2005, ss. 25-30).

Hermenötiğe ve hermenötik fenomenolojiye yakın bir duruşu olan Jackson, hermenötik fenomenoloji ile din fenomenolojisinin farkına dikkat çeker.⁶⁸ Hermenötik fenomenoloji, fenomenolog tarafından doğrudan gözlenen akademik disiplinlerin verileri ile ilgilenmektedir. Bu konuda Hollandalı yazar Gerardus van Der Leeuw (ö. 1950) ismine yer veren Jackson onun anlama ile ilgili fikirlerini vurgular. Böyle bir yaklaşımla fenomenoloji ve hermenötik yakınlaşmıştır. Özellikle sanatla ve müzikle anlama konusundaki fikirleri ile dikkat çeken Van der Leeuw tarzı bir fenomenoloji -Jackson'a göre- kabul edilebilir bir yaklaşımdır (Jackson, 2005, ss. 37-45). Öte yandan din eğitiminde fenomenolojik yaklaşımın bazı ilkeleri Jackson tarafından eleştirilmiştir. Fenomenolojik din eğitiminin mezhepler üstü

⁶⁶ Fenomenolojik Yaklaşım konusunda ayrıntılı bilgi için bkz: (Shepherd, 2003)

⁶⁷ Ninian Smart 1967 yılında Lancaster Üniversitesine bağlı Dinî Araştırmalar bölümünü kurmuş sonrasında ilk ve orta düzey okulları kapsayan din eğitimi müfredat geliştirme projeleri yürütmüştür. Bu projelerden biri Okullar Konseyi Projesidir. Lancaster Okullar Konseyi Projesi ortaokullarda din eğitimi ile ilgilidir. Projeni sonuç raporu Okul Konseyi Çalışma Raporu: 36 olarak yayınlanmıştır. Bu raporda doktriner olmayan fenomenolojik bir yöntem önerilmektedir. Din eğitiminde anlama öncelenmektedir. Bu proje ve sonuç raporu din eğitimi için yeni bir dönemin başlangıcı olabilecek etki yaratmıştır (Ceylan, 2019).

⁶⁸ Din fenomenolojisi bir betimleme üzerine kurulu ilen hermenötik fenomenoloji ne'likle değil anlamayla ilgilenir, yorumla bağlantılıdır. Jackson din fenomenolojisinin eksik yönlerine karşın yorumlayıcı yaklaşımı geliştirirken hermenötiğe bu bağlamda yaklaşır. Fenomenolojik yaklaşımın çıkış noktasında ne öğretileceğine dikkat çekilirken nasılı üzerinde durulmaz. Bu farklılıkları ve ilişkileri bilmek yaklaşımlar arasında bağlantı kurabilmek adına önemli görülmüştür.

aşkın yaklaşımı hermenötik bağlamda -bazen kısmen kabul edilerek bazen eleştirilerek- modern dönemde pek çok yaklaşım için çıkış noktası olmuştur. Bu bağlamda tartışılabilen bazı yaklaşımlar aşağıda değerlendirilecektir. Araştırmamızın sınırları gereği İngiltere’den örneklerle verilecektir. İlk olarak Jackson’a ait “Yorumlayıcı Din Eğitimi” yaklaşımı incelenecektir. Ardından “Kavram Çözümleme” ve “Eleştirel Din Eğitimi” sırasıyla konumuz bağlamında analiz edilecektir.

4.1.1. Yorumlayıcı Din Eğitimi (Interpretive Approach)

Felsefi hermenötik bağlamda düşünüldüğünde Jackson’ın yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımının ilk uygulamalardan biri olduğunu söylemek mümkündür. Jackson’ın araştırmaları din eğitimi hermenötik bir süreç olarak görmekte, bu çalışmalarda diyalog/dil en belirleyici unsur olarak yer almaktadır. Wittgenstein’in Felsefi Soruşturmalarına atıf yapan Jackson bir kelimenin anlamının o kelimenin geçtiği yaşam biçiminin/dünya görüşünün dilin içindeki kullanımı olduğunu kabul eder. Ona göre kişinin empati kapasitesi diğerinin söyleminin ‘gramerini’ anlamasından sonra gelişir. Yeni tarz bir fenomenoloji vurgusunu Jacques Waardenburg (ö. 2015) üzerinden açıklayan Jackson fenomenolojinin kültürel ve dini gelenekte kökleri olan kavramların eleştirel biçimde kullanılması konusunda dil bilimiyle (linguistikle) ilgilenmesi gerektiğini söylemektedir (Jackson, 2005, ss. 44-47).

Yeni tarz bir fenomenoloji geliştiren Waardenburg klasik fenomenolojiden uzaklaşarak Clifford Geertz’in (ö. 2006) etnografik yorumuna yaklaşır ve burada ön varsayımları/önyargıları dikkate alır. Bu noktada Jackson’ın hermenötikle bağlantısının Geertz’in “yorumlayıcı antropolojisi” ile ilgili olduğu söylenebilir. Geertz’e göre anlam bağlama bağlıdır. Klasik fenomenologlar ön varsayımı bir tarafa bırakmak yönünde gayret gösterirken Geertz etnografaları -kavramları, sembolleri ve kurumları konuşurken- bilinçli olmaya yöneltir. Geertz’in bu noktada parça bütün ilişkisine de önem verdiği görülür. Parça bütün yaklaşımında Geertz Paul Ricoeur’dan (ö. 2005) etkilenmekte, Jackson da hermenötik konusunda onu takip etmektedir. Geertz’in bu yaklaşımında “metinler toplamı” olarak ifade ettiği şeyin analizi bir “yaşam şekline” karşılık gelir. Söylemden ayrı, daha kapsamlı bir “dil” yaklaşımı Geertz’in görüşlerinde dikkat çekmektedir (Jackson, 2005, ss. 49-58).

Geertz’in temel sorusu “*Bir toplumun yaşam biçiminin yorumu, kendi zihinsel ufuklarına hapsedilmeden ve her bir deneyimin kendine özgü tonlarına kulakları kapatmadan her bir kavramlar dizisinin nasıl tanzim edileceği*”dir. Bu soruda da açıkça görüleceği üzere Geertz, parça bütün ilişkisinden, hermenötik döngüye kadar yöntemini felsefi hermenötikle bağdaştırmaktadır. Hatta Jackson bu noktada yine anlamaya dönerek -ki anlama, hermenötik için temel bir kavramdır- Waardenburg’un hazmetme metaforuna yer verir. Anlamak basitçe bir aktarımdan öte hazmetmekle anlama haline gelir (Jackson, 2005, ss. 60-64). Jackson’a göre Ricoeur’ün temel alındığı bu hermenötik anlayış tarihe, sosyal bilimlere ve din eğitimine uyan bir metottur (Jackson, 2005, s. 204).

Jackson'ın yorumlayıcı yaklaşımı farklı isimler tarafından -bir pedagoji olarak- farklı şekilde kategorize edilmiştir. Örneğin Gearon din eğitiminde paradigma değişimlerini ele alırken din eğitimi pedagojilerini altı başlık altında değerlendirir. Bunları, 1. *Metin odaklı/ teolojik paradigma (Scriptural-theological)*, 2. *Fenomenolojik Paradigma (Phenomenological)* 3. *Psikolojik-Deneyimsel Paradigma (Psychological-experiential)* 4. *Felsefi-Kavramsal Paradigma (Philosophical-conceptual)* 5. *Sosyo-Kültürel Paradigma (Socio-cultural)* 6. *Tarihsel-Politik Paradigma (Historical-political)* olarak ifade etmek mümkündür (Gearon, 2013, s. 105). Gearon, Jackson'ın yorumlayıcı yaklaşımını, sosyo-kültürel paradigma başlığı altında ele almıştır. Ona göre yorumlayıcı yaklaşım sosyo-kültürel anlamda anahtar bir rol üstlenerek Avrupa'da ve dünya genelinde eğitim düşüncesi ve politikaları ile okullaşmaya dair büyük bir etki sağlamıştır. Amacı ise çocukların/gençlerin ufuk açıcı tartışmalarla (ufukların kaynaşması için anahtar olabilecek tartışmalarla da denilebilir) dini çoğulculuk içerisinde kendi yerlerini keşfetmelerine/bulmalarına ve anlamlandırmalarına imkân sağlamaktır. Jackson'ın sınıf için önerdiği etnografik metotla, modern dünyada dinleri anlamaya dair bir çerçeve çizilmektedir. Bu çerçeve ise üç aşamadan; temsil/represantion, yorum/interpretation, düşünüm/reflexivity ile sağlanmaktadır (Gearon, 2013, ss. 126-127). Doğru kavramlaştırma, yorumlama ve nihayetinde düşünümsel bir yansıtma ve dönüşümün sağlanması beklenmektedir.

Öte yandan Grimmer'in modern din eğitimi yaklaşımlarını kategorize ettiği bir çalışmasında sekiz başlık altında sınıfladığı modern pedagojiler şunlardır: 1. *Liberal Hristiyan Teolojik, Deneyimsel, Örtük Model (Liberal Christian Theological, Experiential, Implicit Models)* 2. *Fenomenolojik, Dogmatik olmayan, Açık Model (A Phenomenological, Undogmatic, Explicit Model)* 3. *Bütüncül Deneyimsel ve Fenomenolojik Model (Integrative Experiential and Phenomenological Model)* 4. *Gelişimsel /Din Hakkında /Dinden Öğrenme Modeli (Human Development/Learning About/Learning From Model)* 5. *Etnografik, Yorumlayıcı, Çok İnançlı Model (An Ethnographic, Interpretive Multifaith Model)* 6. *Vahiy Merkezli, Kavram Çözümleme (A Revelation Centered, Concept Cracking)* 7. *Dini Okuryazarlık Merkezli, Eleştirel Gerçekçi Model (A Literacy Centered, Critical Realist Model)* 8. *Din Eğitiminde Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretme Modelleri (Constructivist Models of Learning and Teaching in RE)*. Bu sınıflama içerisinde Jackson'ın yaklaşımı etnografik, yorumlayıcı, çok inançlı model başlığı altında değerlendirilmiştir (Grimmer, 2000b).

Farklı kategorilerde değerlendirilse de öz itibarıyla yorumlayıcı yaklaşımın temelinde Ricoeur hermenötüğü olduğu anlaşılmaktadır. Daha önce geçtiği üzere fenomenolojik hermenötik Jackson'ın çıkış noktalarından biridir. Kendisi eğitimde hermenötik varsayımları/ön kabulleri incelemektedir. Ona göre öğretime konu edilen şey önceden öğretmen tarafından belirlenmez. Hem ön varsayımlar/ ön kabuller hem öğrenci hem öğretmen interaktif bir ilişki içerisinde süreci yönetir. Burada öğretmenin diyalektik becerileri de oldukça önemlidir (Jackson, 2003, ss. 190-191).

Jackson'ın uygulamalı çalışmalarının hepsinin birer hermenötik süreç olduğu görülmektedir. Yorumlayıcı din eğitiminde öğrenme kesintisiz bir hermenötik döngü olarak kabul edilmiştir. Özenli, dinamik bir ilişki ile seçilen materyalle öğrencinin kişisel olarak ilgilenmesi ve kendi deneyimi ile dönüşüme uğraması beklenmektedir. Bu kesintisiz döngüde hermenötik daire üzerindeki herhangi bir nokta din eğitimi için başlangıç kabul edilmektedir (Jackson, 2003, ss. 208-212). Dolayısıyla önceden hazırlanmış planlar her ihtimali/her başlangıcı içerecek şekilde hazırlanmalıdır. Jackson'ın yorumlayıcı yaklaşımı İngiltere'deki din eğitimi politikaları için ilham vermiş ve vermeye devam etmektedir. İngiltere için eğitim standartlarını düzenleyen Ofsted'in 2024 raporunu inceleyen çalışmalarda din eğitimi dersinde (RE) etnografik ve antropolojik yöntemlerin entegrasyonu savunulmaktadır. Bu istikametteki kültürel etkileşim ve katılımcı gözlemle öğrencilerin karmaşık bir dünyaya hazırlanmasına yönelik çalışmalar hala bir ihtiyaç olarak sunulmaktadır (Marshall, 2024, s. 14).

Jackson'ın din eğitimi için ürettiği yorumlayıcı pedagoji, fenomenolojik geleneğin hermenötik bir gelişimini sunmaktadır. Etnografik bir yaklaşımla sosyal bilimler için metodoloji üretmektedir. Paranteze alma yönteminin içinde barındırdığı sorunlara dikkat çeken Jackson bunun tarafsızlığa doğru bir adım olduğunu belirtse de önyargıların kaçınılmazlığını kabul etmektedir.⁶⁹ Ayrıca Jackson, yaklaşımında sosyal antropolojiden ve Ricoeur hermenötiğinden faydalandığını, öte yandan yaklaşımının öğretmen eğitimi ya da program geliştirme için bir rehber olmadığını da belirtmiştir (Bahçekapılı, 2011). Netice itibarıyla yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımının varmak istediği sonucun “fark ettirici” bir sonuç olduğunu ifade etmek mümkündür.

4.1.2. Kavram Çözümleme/ Kavram Analizi (Concept-Cracking)

Fenomenolojik yaklaşımın kendisini göstermeye başladığı yıllarda bir taraftan da hem Hristiyanlığı hem de İncil'in öğretimini ön plana çıkarmaya çalışan projeler üretilmiştir. Örneğin Stapleford projesi, Hristiyanlık öğretimine felsefi ve teolojik boyut kazandıran “Kavram Çözümleme/ Concept Cracking” yöntemini tanıtmıştır. Yine buna benzer bir çalışma da Biblos Projesi ile sunulmuştur. Biblos Projesi ile her yaştan öğrencinin İncil'e yönelik tutumları araştırılmış, çocukların “anlama” becerileri üzerinde çalışmalar yürütülmüştür. Öğrenci merkezli ve yenilikçi sayılabilecek bu projelerin, fenomenolojik öğretimden kaynaklı daha seküler yönelimler karşısında çok geniş bir etki sağlayamadığı belirtilmektedir. (Gearon, 2013, s. 111). Öte yandan bu yöntemlerin Hristiyan din eğitimi yapan okullarda kullanılmaya devam ettiği görülmektedir (*Concept Cracking*, 2012).

⁶⁹ Ayrıntılı bilgi ve eleştirilerin detayı için bkz: (Aldridge, 2015)

Stapleford projesi -fikri temelleri daha eskiye dayanır gibi görünse de- 1986 yılında İngiltere'deki Hristiyan öğretmenler birliği tarafından tasarlanmıştır. Temel amacı okullarda Hristiyan din eğitimi için materyal üretmektir. Devlet okulları için materyal sağlamak niyetiyle yola çıkılsa da üretilen içerikten özel okullar da faydalanmıştır. On yıl kadar sürdürülen projede kırk kadar kitap ve kaynak paket üretilmiştir. Bu kaynaklar farklı kademeler için özelleşmiş, ilkokullara yönelik bir dergi üretilmiştir. Bu dergiye üç bin iki yüz ilkokul abone olmuştur. Bunun dışında 1991 ve 1996 yılları arasında pek çok müfredat geliştirme çalışması için zemin oluşturmuş, BBC'nin çocuklara yönelik hazırladığı Hristiyanlık programına ilham vermiştir (Cooling, 2004, ss. 85-86).

Stapleford projesi din eğitiminin yüzeyselleşmesi, bazı yaş grupları için soyut kalması gibi bazı gerekçelerle planlanmıştır. Bir taraftan da din eğitiminin temel kavramlarına odaklanma konusunda farkındalık geliştirmiştir. Projenin temelini soyut da olsa kavramların öğretmenin profesyonelce yaklaşımıyla öğrenci deneyimleri ile ilişkilendirilerek öğretilbileceği fikri oluşturmaktadır. Proje, bir süre sonra metodolojisini özetleyen “concept cracking” kavramı ile anılır hale gelmiştir. Bu yaklaşım iki basamaktan oluşmaktadır: *1. Öğretmenin kavramları belirlemesi 2. Öğrencilerin yaşam deneyimleriyle köprü oluşturacak şekilde kavramları anlamlı hale getirmesi.* Böylelikle öğrencilerin hem dini yaşantılarını içselleştirmeleri hem de kişisel gelişimleri için yaşama dair anlam kazanmaları amaçlanmaktadır (Cooling, 2004, s. 89).

Kavram çözümleme, öğretmenleri öğretimin kavramsal çerçevesi üzerinde düşünmeye zorlamaktadır. Ayrıca hem din hakkında öğrenme hem de dinden öğrenme yaklaşımlarını entegre edebilmek için bir yol sunmaktadır. Öğrenci kavrama ve düşünmeye odaklanırken diğer yandan bu dünyayla olan ilişkisini de geliştirmektedir. Böylelikle sürekli bir gelişim ve ilerleme vadedilmektedir. Diğer derslerle bağlantılı ilerleyerek bütüncül bir yaklaşım sürerken aynı zamanda içerik merkezli ve öğrenci merkezli yaklaşımlar arasında dengeleyici bir yol seçmektedir. Bu özellikler projenin güçlü yönleri olarak belirtilmektedir. Ancak projenin sınırlılıkları da söz konusudur. Örneğin proje Hristiyanlık merkezli tasarlanmıştır. Diğer dinler konusunda Warwick Projesi ve etnografik yaklaşım gibi çalışmalarla genişletilmeye ihtiyacı olduğu dile getirilmiştir. Böylelikle çeşitlilik/çoğulculuk konusunda denge sağlaması beklenmektedir. Ayrıca Wright, projenin felsefi ve eleştirel nitelikler kazanması ile felsefi bir düşünümeye ulaşması yönünde geliştirilmeye ihtiyacı olduğunu belirtir. Öte yandan Cooling'e göre bu proje, din eğitiminin tüm yönlerini kapsayan paket bir program değildir. Kavramların öğretime dikkat çeken bir yaklaşım olarak bütünün sadece bir parçasını oluşturur. Cooling, bu görüşlerinin ardından yöntemin geliştirilerek başka dinlere de uygulanabileceği ve zamanla dönüşebileceği yönünde beklentisini de eklemektedir (Cooling, 2004, ss. 93-96).

Cooling, yaklaşımında, inanca dair pek çok kavramın kendi ifadesiyle “*bums on the air syndrome*” yani havada kalma sendromuyla karşı karşıya olduğunu düşünmektedir. Dinlerin inananlar için anlamına

uzak yaklaşımlarının etkisini sorgulayan Cooling'e göre teolojik bir okur yazarlık sağlanmadan dinin ve dine dair olanın tam olarak karşılık bulması mümkün olmayacaktır. Bu beklenti çocukların uygun olmadıkları yaşlarda karmaşık kavramlara maruz bırakılarak yapılan zorlayıcı bir çalışma anlamına gelmemektedir. Zor gibi görünse de kavramların çocukların deneyim dünyalarına uygun bir biçimde sunulması önemlidir. Zira Cooling, dile getirebildiklerimizden daha fazlasının deneyim yoluyla bilindiğini savunur. Burada önemli olan kavramların bir şekilde öğretilmesi değil anlayışlarını ve fikirlerini geliştirecek gelişim düzeyine uygun çalışmalarla desteklenmeleridir (Cooling, 1994, ss. 4-7).

Cooling'in yaklaşımında öğretmenin rolü vazgeçilmezdir. İyi bilmek ve iyi rehberlik edebilmek arasındaki farka temas ederken odak belirleme ve öğrenci deneyimi ile ilişkilendirme metodolojisinin temelini oluşturur. Öğretmenin odak seçebilmesi için kendisinin de o odak konusunda net olması gerekir. Öğrenci deneyimine ulaşmak ise biraz daha zordur zira seküler bir yaşam biçimi her zaman deneyim sunmayabilir. Bunun için kavram çözümlemesi belli adımlarla yapılması gereken bir yöntemdir (Cooling, 1994, ss. 8-11) . Cooling bu adımları şöyle sıralar:

Tablo 1: Kavram Çözümleme/Concept Cracking Adımlar

Adımlar	Yapılacaklar
1.Adım	İnançları açmak, açıklamak
2.Adım	Keşfetmek için bir inanç seçmek
3.Adım	İnancı çocuğun deneyimi ile ilişkilendirmek
4.Adım	Dini düşünceyi tanıtmak ve ilişkili hale getirmek

Kaynak: (Cooling, 1994, s. 11)

Örneğin, Cooling tövbeyi açıklamak için ilk olarak tövbe ve ona ilişkin hayatımıza yerleşmiş kavramları açıklar. İkinci adımda davranış değişikliğinin neden gerekli olduğu konusunda keşfettirici çalışmalar yapar. Üçüncü adımda ise somut bir deneyimden soyuta ulaşmaya çalışır. Bunu kıyafet değişikliği ve görünümdeki değişikliğin iç görünüme yönelecek şekilde düşünme ilişkisi oluşturmak

şeklinde izah eder. Son adımda ise kutsal metinde geçen bir kıssa ile ilişkiyi tamamlar. Öğrenciyi dini ve günlük hayatta kendisine nasıl yardımcı olacağı yönünde de çıkarımlara ulaştırır.⁷⁰

Cooling kavram çözümlemenin avantajlarını, *sunulacak bilginin öğrencilerin öğretilen inanca dair anlamalarını destekleyecek biçimde özel olarak seçilmesi, İncilin/kutsal metnin daha anlamlı ve ilişkili biçimde kullanılması, dinin çok inançlı bir tema içerisinde öğretildiğinde bütünlüğe saygıyı geliştirmesi, din hakkında öğrenme ve dinden öğrenme yaklaşımlarının beklentilerini karşılaması ile bir şekilde kutuplaşmanın önüne geçmesi* olarak sıralamaktadır (Cooling, 1994, ss. 14-17). Cooling, bu süreçte dilin kullanımına sık sık vurgu yapmaktadır. Bu vurgunun çoğunlukla kılavuz kitaplarda öğretmenin yönlendirici ya da ötekileştirici bir dil kullanmaması bağlamında yapıldığı görülmektedir (Cooling ve Cooling, 2004, s. 27). Bu yaklaşımıyla Cooling, hem Hristiyanlık içindeki mezhep farklılıklarını hem de sınıfta yer alan farklı inanışlara sahip öğrencileri dikkate almaktadır.

Cooling, resimleri çekici ve güzel bir çocuk kitabında yer alan dini ifadeleri inceledikten sonra şöyle bir değerlendirme yapar: *“Eğer öğrenmek için kelimeleri tekrar etmek yeterli olacaksa evet çocuklar için tekrar edilebilir kelimeler kolaydır ancak okuyup anlamaktan bahsediyorsak ifadelerin kolay tekrarlanabilir seçilmesi yeterli değildir. Bu bir turistin o bölgenin yerlisine bir şeyi kendi diliyle heceleyerek anlatmaya çalışmasına benzer, belki kelimeler duyulur ancak bir anlam oluşturmaz.”* Çekici olması için renkli resimler, videolar, teknolojik yenilikler kullanmak da bu anlamda anlaşılır olmaya yetmeyebilir. Böyle bir kullanım farklı yollarla aynı kelimeleri tekrarlamak anlamına gelir ki şayet sadece ezberletmek isteniliyorsa bu yöntem uygundur. Bu konuda örneklerine devam eden Cooling yine teknolojiden yola çıkarak bilgisayar dilinin ve yazılımla ilgili kavramların başta yabancı olduğunu, bir süre sonra kullanıcıya yakın semboller ve kolaylaştırıcı ek desteklerle daha anlamlı bir forma çevrildiğini hatırlatır. Cooling’e göre, buna benzer şekilde, eğitim öğretim sürecinde de ilerlemenin yolu etkili öğretim aktivitelerinin anlamlı bir formda kullanılmasına bağlıdır (Cooling, 1994, s. 18).

⁷⁰ Cooling Hristiyanlığa dair bir yaklaşımla örnekler vermiştir. Farklı öğretim kademelerini hedefleyen daha fazla örnek için bkz: (Cooling, 1994, ss. 12-15). Ayrıca ilkokul ve ortaokula yönelik hazırlanmış uygulama kitabı için bkz: (Cooling ve Cooling, 2004)

İlk aşama için onion/soğan⁷¹ ve jigsaw⁷² benzeri yöntemleri öneren Cooling sonraki aşamalarda aktif öğrenme üzerinden ilerlemektedir. Öğrenciyi konuyla meşgul eden bir aktivite öğretmenin amaçları konusunda net olmalıdır. Bunun için; ilişkilendirmek/engagement, keşif/exploration, açığa vurma, ifade etme/expression temel amaçlar olmalı ve öğrenciyi düşünerek netleştirmeye teşvik etmelidir. Bunun devamında öğrencinin kişisel olarak gelişmesi ve ötekini tanınması için yöntemlerin uygulanması önemlidir. Bunun için diyalojik bir süreç gereklidir (Cooling, 1994, ss. 19-24). Dolayısıyla kavram çözümlemenin hem kavramları merkeze alması hem de hermenötik düşünmenin diyalojik süreci bakımından dille ilişkili olduğunu ifade etmek mümkündür.

Cooling bu yaklaşımı Hristiyanlıkla temellendirse de bir öğrenciyi inandırmak ve bir öğrenciyi inancı öğretmenin aynı şey olmadığını ifade etmekte, inancı paylaşmanın inancı dayatmak anlamına gelmediğini belirtmektedir. Ona göre benzerlikleri ve farklılıkları anlamak öğrenciler için güçlü bir destek olarak görülmelidir (Cooling, 1994, ss. 24-28).⁷³

Wright'a göre Gadamer'in açtığı dilbilimsel hermenötik çerçevesinde atılmış en somut adım Cooling'in "Kavram Çözümleme" adını verdiği öğretim yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda Cooling, öğrencilerin Ortodoks anlayışına ulaşmalarını hedeflemektedir. Bunun için çocuğun/öğrencinin kutsal metinler ve Hristiyan doktrin formülasyonlarının iddialarını dinleyebileceği ve onlarla konuşabileceği bir dil yeterliliğini geliştirmesi beklenir. Çocuğun/öğrencinin dilsel horizonunu Hristiyan inancının dilbilimsel horizonu ile kaynaştırmaya yönelten bu süreç, sadece Hristiyan dilinin anlamı ile değil öncelikli olarak onun hakikati ile ilgilenmektedir. Cooling'in anlamada dilin önceliğini doğrulaması hem Ortodoks Hristiyanlığının hem de çocuğun/öğrencinin horizonunu iletişimde tutma kaygısı ve bu iletişimin deneyime dönüşme ihtimaline olan inancı, (bazı sonuçlar etkisinin dolaylı olduğunu düşündürse de) Gadamer'in hermenötiğini yansıtmaktadır. Ancak bu yaklaşıma Hristiyanlık öğretilerinin dayatıldığı ve eleştirel teorisinin bulunmadığı yönünde karşı çıkanların olduğunu belirtmek gerekir (Wright, 1998, s. 63).

⁷¹ Onion (soğan) metodunda kazanımlar başlangıçta genel olarak tanımlanmaktadır. Bu kazanımlar öğrencilerin belirli yaş dönemlerinde ulaşmaları gereken düzeyleri gösterir. Bu metodun özelliği öğrencilerin kazanımları tekrar tekrar ele almasını sağlayarak giderek derinleşmesine imkân tanımaktır. Onion metodu, bir soğanın katmanlarının ayrılmasına benzer şekilde içeriğin daha derin bir yüzeyde keşfedilmesine olanak sağlar (Cooling, 1994, s. 13).

⁷² Jigsaw metodunda parça bütün ilişkisi önemlidir. Kavramları tek tek incelemek yerine bütünün içerisinde görebilmek bu metodun temel amaçlarındandır. Bir inancın arkasında yatan farklı bileşenlerin eğitimin farklı aşamalarında tanıtılması öğrenmede ilerleme sağlamak için önemlidir. Böylelikle yıllar içerisinde öğrencinin bütüncül ve tutarlı bir bakış açısı geliştirmesi beklenir (Cooling, 1994, ss. 13-14).

⁷³ Cooling yaklaşımının temel argümanları hakkında daha detaylı için bkz: (Cooling, 2010; Cooling, Bowie ve Panjwani, 2020)

Stephen Pett'in çalışmalarıyla modellenen “*Understanding Christianity*”, Cooling'e ait “Kavram Çözümleme” yaklaşımına yakın bir çizgide ele alınabilecek aşamaları içermektedir. “Hristiyanlığı Anlama” olarak ifade edebileceğimiz bu yaklaşımın çerçevesi Cooling ve Pett tarafından hem öğrencilere hem de öğretmenlere destek sunan hermenötik bir pedagoji olarak çizilmiştir. Cooling ve Pett'in bu pedagojik yaklaşımını ele alan çalışmalarında İngiltere'de din eğitiminin tarihi süreci hakkında bilgi verilmektedir. 2.Dünya Savaşı sonrası İngiltere'de mezhepler üstü bir anlayışla İncil'i tüm mezheplerin ortak bir metni olarak gören bir öğretim biçimi gündeme gelmiştir. Küçük yaş grupları için uygun olmadığı düşünülen bu yaklaşım fenomenolojik yaklaşımın da artan etkileri neticesinde terkedilmiştir. Kavram çözümleme ise hem İncil merkezli öğretim hem de fenomenolojik yaklaşım arasında denge sağlayan bir model olarak kendisini göstermiştir (Cooling ve Pett, 2018, ss. 257-259).

“Hristiyanlığı Anlama” yaklaşımı anlatısal bir eğitim üzerine kurulmuştur. Öte yandan anlatısal eğitimdeki tek bir inanç ya da mezhebin inanana olma prensibi gereği bu yaklaşımın mezhepler üstü uygulanmasının imkânı konusunda eleştiriler vardır. Pett ve Cooling tarafından yapılan çalışmada bu durumun Julia Ipgrave'in Riceur'a dayanan, metin ve okuyucu arasında anlamın gelişmesine imkân veren süreklilik tasarısı ile çözülebileceği ifade edilmiştir (Ipgrave, 2013). Dolayısıyla hem içeriden hem de dışarıdan bir bakışla bu pedagojiden faydalanmak Pett ve Cooling'e göre mümkündür. Bunun dışında, Thiselton'ın herkesin kendi görüşü merkezinde hareket ettiği kabulünden yola çıkarak oluşturduğu “*responsible hermeneutics/sorumlu hermenötik*” yaklaşımına ve ön varsayım/ön bilginin yorumlama için önemine dikkat çekilmektedir. Onlara göre yaklaşım böylelikle bir meta-anlatı haline gelmektedir. Okuyucu/yorumlayıcı/öğrenci için yeni bir dünya ifşa ederek bir bakıma öğrencileri yeni anlamlara açmaktadır (Cooling ve Pett, 2018, ss. 260-263).

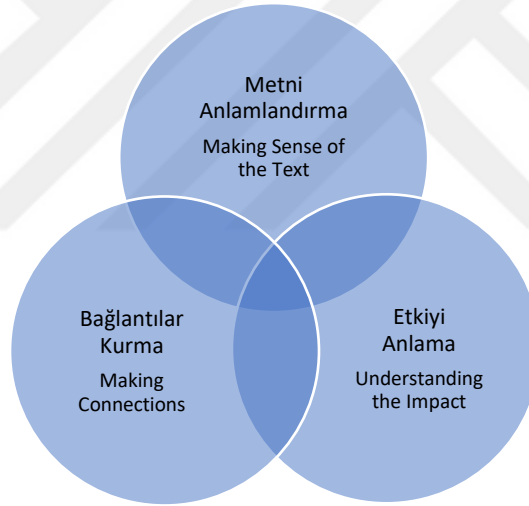
“Hristiyanlığı Anlama” genel hatlarıyla üç aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada belirlenen tema üzerinden bir soru şeması oluşturulmaktadır. Bu şema da üçe ayrılır: 1. Bölüm “*metnin öncesi/behind the text*” 2.Bölüm “*metnin içinde/metin çerçevesinde/within the text*” 3.Bölüm ise “*metin karşısında/in front of the text*” olarak gruplanmıştır. Seçilen temaya yönelik sorular sorularak metinde çok yönlü bir düşünüm sağlandığı belirtilmektedir. Bu sorulara dair eleştirel bir düşünüm ile metnin Hristiyan inancı için ne anlama geldiğine ulaşmak amaçlanmaktadır. Bu *hermeneutics of retrieval /anlamın geri kazanımı* olarak ifade edilmiştir. Bunu takiben öğrencinin kendi fikirlerinin de devreye girmesiyle metin ve okuyucu arasında karşılıklı bir etkileşim söz konusu olmaktadır. Bu da *hermeneutics of suspicion/şüphe hermenötiği* olarak kabul edilmektedir (Cooling ve Pett, 2018, ss. 263-264).

Yaklaşımın ikinci aşamasında metin ya da kavramlardan öte metin ya da kavramların bağlantıları ile yaşama dair bir köprü kurulması amaçlanmaktadır. Üçüncü aşama ise hermenötik düşüncenin öğrencilerin bizzat kendileri için harekete geçmesi ve öğrencilerin kendi görüşleri ve diğerleri arasında bağlantı kurması hedeflenmektedir. Cooling ve Pett'e göre bu yaklaşımla öğrenciler, metinle

düşünümsel ve eleştirel biçimde hem içeriden hem dışarıdan bir bakışla bilgi sahibi olurlar ve metne yanıt yoluyla ötekini tanırlar. Metinleri okumada katılımcı olan öğrenci tarafsızlıktan ziyade düşünme şeklini hermenötik daire içine taşır. Buradaki en temel amaçlardan biri yetenekli ve sorumlu yorumcular/öğrenciler yetiştirmektir. Bunu yaparken ön varsayımlar/bilgiler/kişisel bakışlarının da farkında/bilincinde olmak gerekir. Metni anlamaya, farkına varmaya ve bağlantılar kurmaya odaklanan bu üç aşamalı yaklaşımın Hristiyan öğrencilere fikirlerini ve yaşam biçimlerini anlamalarına olanak sağlarken seküler yaklaşımlar içerisinde de bütünlüklerini korumalarına olanak tanıdığı iddia edilmektedir (Cooling ve Pett, 2018, ss. 264-265).

Kavramları tanıma ve yaşamla bağlantı kurma noktasında hermenötik bir pedagoji kurma girişimi olarak değerlendirilebilecek bu yaklaşıma dair materyaller üretilmiştir.⁷⁴ Bu yaklaşımın ana prensiplerini anlatan çalışmasında Pett yukarıdaki paragrafta da kısaca yer verilen yaklaşımın döngüsel ve bütünsel esaslarını aşağıdaki gibi şematize etmiştir:

Şekil 4: Understanding Christianity/ Hristiyanlığı Anlama yaklaşımının temel unsurları



Kaynak: (Blaylock ve diğerleri, 2016, s. 10)

Bu şemaya göre, metni anlamlandırma, okuma ve yorumlama becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu becerilerin geliştirilmesinde metnin ne anlama geldiğini/tefsirini/yorumunu anlamak temel kabul edilir. Etkiyi anlama ise İncil metinlerine ve öğretilerine insanların nasıl karşılık verdiğini, inançların toplum içerisinde nasıl karşılık bulduğunu anlamlandırma unsurudur. Son olarak metinleri ve kavramları değerlendirerek düşünüm sağlama, öğrencilerin kendi hayatları ve dünyayı anlama biçimleri arasındaki ilişkiyi fark etme unsuru ile döngüsel bir anlama ve yansıtma etkinliğinin

⁷⁴ Bu yaklaşım hakkında detaylı bilgi ve uygulama esasları konusunda Stephen Pett editörlüğünde hazırlanmış kılavuz kitap için bkz: (Blaylock ve diğerleri, 2016)

tamamlanmış olması beklenir (Blaylock ve diğerleri, 2016, s. 10). Metinden yola çıkan ve metinsel bir pedagoji etkinliği gibi görünen bu yaklaşım kavramların yaşamla ve ötekiyle bağlantısını kurmakta, bir anlamda kişisel gelişimi de amaçlamaktadır. Dolayısıyla Hristiyanlığı anlama şeklinde ifade edilen bu yaklaşımın bir dinden öğrenme faaliyeti olduğunu söylemek mümkündür.

4.1.3. Eleştirel Din Eğitimi (Critical Religious Education)

İngiltere’de şekillenen eleştirel din eğitimi yaklaşımı hakikati arama esası üzerinde temellendirilmiştir. Andrew Wright’ın bu konudaki araştırmaları 90’ların sonu ve 2000’li yılların başındaki çalışmalarıyla (Wright, 1997, 1998, 2000, 2007) büyük ölçüde somutlaşmıştır. Eleştirel din eğitimi, dini geleneklerin ontolojik hakikat iddialarını dikkate alır ve bu iddialarla beraber din dilini duygusal, manevi ifadeler olarak gören anlayışları reddeder. Bir bakıma liberal/fenomenolojik din eğitiminin karşısında bir görüştür. Liberal yaklaşımı çatışmadan uzak bir toplum oluşturmak adına manevi bir eğitimle sınırlandırılmış bir anlayış olarak görür. Eleştirel din eğitiminin manevi din eğitimi yaklaşımını (David Hay) ve yapısalcı din eğitimi yaklaşımını (Clive Erricker) yetersiz gördüğü düşünülmektedir. Zira bu yaklaşımlar manevi gelişimle meşgulken dünyaya ait gerçekçiliğe eleştirel bir bakış kazandıramaz ve hakikat iddialarının rölativizme varması kaçınılmaz olur (Uçan, 2018, ss. 275-280).

Öğrencilerin küçük yaştan itibaren felsefi potansiyelleri olduğunu varsayan Wright, yaklaşımını eleştirel realizm üzerine kurmuş, üç esasa şekillendirmiştir. Bunlardan ilki insanın öznelliğinden bağımsız maddi bir hakikat/gerçeklik olduğu (ontolojik realizm), ikincisi insan bilgisinin öznelliği (epistemik rölativizm), üçüncüsü ise anlayışlarımızın mevcut en iyi bilgi ve araştırma yöntemleriyle belirlenmesidir (yargısal rasyonalite).⁷⁵ İnsanın bir hakikatin varlığını ve insandan insana değişen bilgiyi içselleştirme çeşitliliğini kabul etmesi, düşünsel bir süreçle rasyonel yargılara ulaşabilmesi ve ulaştıklarını benimsemesi mümkündür. Bu yapılırken öğrenenlerin ön bilgileri/ön varsayımları/ ön yargıları yok sayılamaz. Bunları bilerek daha sağlıklı bir tartışma ortamı şekillenir. Zira yargısal rasyonalite öğrencilerin sınıfa getirdikleri bir bilgi/ön varsayım ile başlar, daha derin bir anlama dönüşür (Uçan, 2018, ss. 281-284). Bu durum Gadamer’in felsefi hermenötikini ya da başka bir ifade ile eğitim hermenötik döngüsünü düşündürmektedir. Zira felsefi hermenötikte, önyargıyla bağlantılı hermenötik bir döngüyle bilginin dönüşmesi ve yaşama yansması beklenmektedir.

⁷⁵ Andrew Wright’ın eleştirel realizminin dayanağı olan epistemik rölativizm, ontolojik realizm, yargılayıcı rasyonalite hakkında daha detaylı bilgi için bkz: (Wright, 2013)

Wright “Varyasyon/Değişkenlik Teorisini (Variation Theory)” eleştirel din eğitiminin pedagojisi olarak belirler. Parçadan bütüne doğru ilerleyen ve eskisinden daha anlamlı bir hakikat algısının oluşması beklenen bu teori dinde olandan ziyade olmayandan yola çıkarak var olanı keşfettirmeyi merkeze alır (Uçan, 2018, s. 286). Değişkenlik teorisinde⁷⁶ “değişken” öğrenmenin gerçekleşmesi için ön koşuldur (Uçan, 2018, s. 287). Diyalojik bir sürecin başlaması için değişken kullanılması aynı zamanda hermenötik döngünün tamamlanması için de önemlidir. Bir değişkenin deneyimlenmesi ile diğer deneyimlere doğru bir yöneliş sağlanabilir. Buradaki amaç benimsetme/değiştirme değil çoklu hakikat iddialarından ve liberal din eğitimi yaklaşımından farklı olarak belli bir geleneğin din eğitimi hem kendi geleneği içerisinde hem de ötekini anlayarak kendi hakikatini daha iyi fark ettirme ve dolayısıyla hakikat ve yaşam arasında bağ kurma etkinliğidir.

Wright’ın eleştirel yaklaşımının temelinde din hakkında hakikat merkezli bir düşünüm başlatmak, bunu iletişim/diyalog ile güçlendirmek ve yaşama yansıyan bir dönüşüm sağlamak esas alınmaktadır. Bu bağlamda din okuryazarlığı, din dili ve hermenötik önem kazanmaktadır. Wright *“Hermeneutics and Religious Understanding: Part One The Hermeneutics of Modern Religious Education/Hermenötik ve Dini Anlama: Modern Din Eğitiminin Hermenötiği”* adlı çalışmasında din eğitiminin hermenötik tartışmaları içeren gelişmiş, süregelen bir geleneğe sahip olmadığını ve hermenötiğin eğitimde örtük biçimde yer aldığını belirtmektedir. Hermenötiğin eleştirel din eğitime doğru seyrini belirlerken girişi Wittgenstein’in dil felsefesi üzerinden yapan Wright, Wittgenstein’in mantıkçı pozitivistleri takip etmeyi reddederek dini sessizliğe rağmen deneyimlenen bir alan olarak kabul etmesinin önemli bir dönüm noktası olduğunu ifade eder. Wright’a göre Wittgenstein, (ikincil yaklaşımını görebileceğimiz eseri olan Felsefi Soruşturmalar’da) kelimelerin dünyadaki durumu resmeden basit bir yapıdan ziyade içsel deneyimlerin ifadesi olduğunu kabul etmektedir. Wright Wittgenstein’in yaklaşımını yerelden çıkararak evrensel hakikati sorgulayan bir yapıda eleştirel realizm hermenötiği ile ilişkilendirmektedir (Wright, 1997, ss. 203-204).

19. yy. düşünce geleneğinin iç görüye ve derin anlama doğru yönelmesinin romantik hermenötik yoluyla olduğunu ifade eden Wright, bu düşünce ikliminin Kant’ın görünen dünya ve ötesini ayıran görüşlerine dayandığını belirtir. Romantik hermenötiğin Britanya’da 1960’lar itibarıyla şekillenmesine dikkat çeken Wright, romantik hermenötiğin dinin gençler için öneminin kavratılması hususundaki işlevselliği yönünde görüş bildirmektedir. Özellikle mantıksal pozitivizmin din diline olan yaklaşımının evrilmesi adına romantik hermenötiğin dikkat çektiği yön, içinde geliştiği toplum için etkili bir yön olmuştur. Wright’a göre pek çok aşaması olsa da modern din eğitiminin doğuşunda (fenomenolojik

⁷⁶ İslam Din Eğitimi için eleştirel din eğitimi yaklaşımının uygulanması ve varyasyon teorisi hakkında daha fazla bilgi için bkz: (Uçan, 2020)

yaklaşımlar ve sonrası) romantik hermenötiğin etkisi tartışmasızdır (Wright, 1997, ss. 205-209). Wright'ın bir diğer temel iddiası maneviyata yönelik oluşturulan din eğitimi yaklaşımlarının örtük biçimde postmodern hermenötikle bağlantılı olduğudur.

Wright, hermenötiği 'Romantik Hermenötik' ve 'Postmodern Hermenötik' olmak üzere iki başlıkta inceler. Romantik hermenötiği Schleiermacher'la başlayan metin anlama esasına dayalı hermenötik teori olarak ele alırken (ki bu dönem hermenötik tarihi için modern hermenötiğin başlangıcıdır) Postmodern hermenötik, romantik akımın aşkın bilgi iddiasını modernliğin sahte bilinci olarak gören, nihai gerçekliğe erişimin imkânsız olduğunu düşünen ve sayısız hakikat iddiasına yönelen felsefi düşüncedir. Din eğitiminde daha çok spiritüel deneyimlerle anılmaktadır (Gearon, 1995; Wright, 1997).

Wright'a göre postmodern yaklaşım öğrencilerin manevi eğilimlerini din dilinden bağımsız bir şekilde yapılandırma eğilimindedir. Bu noktada romantik hermenötiğin transandantal/aşkın hermenötiği iyice radikalleşerek çocuğun deneyimleriyle kendi dil sistemini inşa etmesini bekleyecek aşamaya ulaşır. Wright, postmodern hermenötiğin etkilerinin "Warwick" ve "The Children and Worldview" projelerinin sonuçlarında görülebileceğini belirtmektedir (Wright, 1997, ss. 210-212).

Wright'ın temel sorusu, din eğitiminin romantik hermenötiğin postmodern şekilde radikalleşmesine odaklanırken eleştirel realizmde olan kaynakların neden yeterince kullanmadığıdır. Wright, romantik hermenötiğin din diline olan sınırlı yaklaşımından ziyade daha geniş ve eleştirel bir bakış açısı sağlama imkanını sorgulamaktadır. Ayrıca romantik hermenötiğin bireysel ve özcü yönlendirmesinden ziyade dini kimliğin topluluk içerisinde ilişki ve iletişimle şekillenebileceğinin gözden kaçırılmaması gerektiğine dikkat çeker. Deneyim ve dil arasında kurulan bağlantıyı pedagojik olarak sorgulayan Wright bireysel düşünceye/özgürlüğe aşırı vurgu yapan romantik, modern ya da postmodern yaklaşımların da bir çeşit dogma üretebileceği endişesini dile getirir ve gerçek anlamda eleştirel bir din eğitimi imkanının felsefi alt yapısını kurgulamaya çalışır. Hermenötiğin din eğitimiyle olan gizil ilişkisinin açığa çıkarılarak tartışılması gerekliliğini bu bağlamda sorgulamaktadır. Zira Wright varsayımları ortaya çıkarmadan ve tanımadan üzerinde söz sahibi olunamayacağını savunur (Wright, 1997, ss. 212-213).

Wright, *Hermeneutics and Religious Understanding Part Two: towards a critical theory for religious education (Hermenötik ve Dini Anlama/ Din Eğitiminde Eleştirel Bir Teoriye Doğru)* adlı çalışmasında romantik ve postmodernist hermenötiğe olan körü körüne güvenin sağlıklı bir din okuryazarlığına zarar verdiğini belirtir. Bunun eleştirel zemini için de Gadamer ve Habermas yaklaşımlarının dilsel yönünü dikkate alır. Eleştirel din eğitimi şekillendiren eleştirel hermenötiği Gadamer ve Habermas'ın oluşturduğu dil bilimsel hermenötik yardımıyla kurmaya çalışmaktadır. Gadamer ve ufukların kaynaşması yaklaşımını detaylı ele alan Wright, ön varsayıma ve dil hakikatine

yeniden dikkat çeker. Paranteze alma ile geleneğin yok sayılması, dini fenomenin sadece etiketlenmesi/adlandırılması ile gerçek bir din okuryazarlığının oluşamayacağını savunur. Din eğitiminin ve metinlerinin ancak hermenötik eleştiriye yatkın bir bakış açısıyla sağlanabileceğini ifade eden Wright bu konuda herhangi pratiğin üretilmediğini ancak en yakın pratik uygulamanın linguistik hermenötiğe yakın olması bakımından Cooling'in kavram çözümleme yaklaşımı olduğunu belirtir. Öte yandan kavram çözümleme yaklaşımının da eleştirel bir zeminden yoksun olmasını bir eksiklik olarak dile getirir (Wright, 1998, ss. 59-64).

Wright, din eğitimi için en uygun yolun linguistik yeterlikle temellenmiş eleştirel hermenötikle kurulacağını düşünür ve bunu Gadamer'in lingusitik hermenötiğini geliştiren eleştirel hermenötik öneren Habermas yaklaşımıyla temellendirir. Gadamer ve Habermas'ın romantik ve postmodern hermenötiğin tutuculuğunu reddederek eleştirel sınır eksikliklerine temas etmesi Wright'ın fikirlerine destek oluşturmaktadır. Habermas, dili her zaman sosyal alan içerisinde işlevli görmüştür ve eylemsel iletişim modelini temellendiren *lifeworld/yaşam dünyası* ile ifade etmiştir. Habermas'ın yaşam dünyası “bireyin karşılaştığı ve dolayısıyla bireyin dünyayı algılama biçimini belirleyen deneyimler ve fiziksel çevre” olarak ifade edilebilir. Ona göre “iletişimsel eylem⁷⁷, *hakikatin problematik olduğunu kabul eder ve ideolojik çarpıklığın tehlikelerini tanır/tanırlar. Temel konusu/kaygısı neyin doğru olduğu konusunda anlaşma arayışında olan iletişimdir*” (Wright, 1998, ss. 64-67).

Wright'a göre din eğitiminde eleştirel bir teoriye doğru ilerlerken, çıkış noktası öğrenci perspektifi olmalıdır. Paranteze alma şeklinde değil öğrencinin ön varsayımları/bilgileri her zaman düşünce döngüsünün içinde yer almalıdır. Eleştirel din eğitimiyle bağlantılı hermenötik düşüncenin temelinde öğrencinin başka seçenekleri de göz önünde bulundurarak yine kendisine dönmesi, kendi bakış açısını keşfetmesi ve güçlendirmesi beklenir. Bu durumda müfredat geliştirme önceden hazırlanmış bir paket

⁷⁷ Habermas'a ait “iletişimsel eylem” eleştirel yaklaşımda sıklıkla karşılaşılan bir modeldir. Temelinde dil olan bu eleştirel hermenötik yaklaşım çoğulculuk araştırmalarına da konu olmuştur. Ülkemizde din eğitimi ve çoğulculuk merkeze alınarak yapılan bir değerlendirmeye göre Habermas'ın iletişimsel eyleminin amacı başkalarını etkileyerek tahakküm kurmak, farklılıkları ortadan kaldırmak ya da tartışma olmaması adına nötr yaklaşımlar aramak değildir. İletişimsel eylemin amacı ötekinin yaşam dünyasına değinmek, ortaklık kurarak yürütülen bir yorumlama ile anlaşım sağlamaktır. Bunun için iletişim tarzı dil ve diyaloji oldukça önemlidir ve Habermas bunun temel yapısını ortaya koymaya çalışır. Anlamadan öte anlaşma dikkat çekmektedir. Türkiye özelinden bakıldığında din eğitimi politikalarına daha uygun bir yapısı olduğu düşünülmüştür (Kaymakcan ve Aşlamacı, 2011, ss. 89-99). Çalışmanın yapıldığı dönemden bugüne kadar özellikle okullarda yer alan DKAB dersleri programı birden çok kez değişmiş, son program eleştirel düşünme becerilerine daha fazla temas etme yönüyle bir bakıma daha fazla diyalojik katılım ve dönüşüme imkân tanır hale gelmiştir. Ancak Habermas'ın iletişimsel eylem teorisini (yukarıdaki atıfta bizce sınırlı incelenmiştir) sadece eleştirel düşünme bağlamında dile odaklanması dışında daha çok “eleştirel pedagoji” için felsefi temel olduğunu belirtmek gerekir. Eleştirel pedagoji ile ilgili detaylı bilgiye sınırlarımız gereği burada yer verilmemiştir.

program olmaktan çıkar. Temel kaygısı din okuryazarı yetiştirmeye dönüşür. Böylelikle din okur yazarı her türlü dine/geleneğe ya da din dışı bir yaklaşıma eriştiğinde hermenötik akılla eleştirel düşünme becerisini kullanabilecektir. Başka bir ifadeyle çocuğun dini horizonu/ufku ile diğer teolojik ya da ateolojik yaklaşımların söylemleri arasında bir iletişim söz konusu olacaktır. Sürecin sonucunda; din eğitimi alan çocukların, ilim, kavrayış, zekâ ve bilgi-yargı düzeylerini yansıtan din ile din hakkında konuşma yeteneklerinin tezahürü bilinçli bir dini okuryazarlık oluşacaktır. Wright, tüm bunların muğlak kaldığı yönünde gelebilecek eleştiriye karşı muğlaklığın bir sorun olmadığını muğlak olmayan kesin bir sistemin dayatma olacağını ve ideolojiye dönüşeceğini ifade eder. Din eğitiminin dışsal kaygılarla oluşturulmuş paket çözümlerden öte içsel bir hakikate yönelmesi gerektiğini sık sık vurgular. Nihayetinde dini okuryazarlığı gelişmiş bir öğrencinin kamusal olarak da beklentileri karşılayacak seviyeye ulaşacağını, eleştirel din eğitiminin dini okuryazar bir toplum oluşturmalarının en büyük kamu yararı olacağı görüşündedir (Wright, 1998, ss. 67-69).

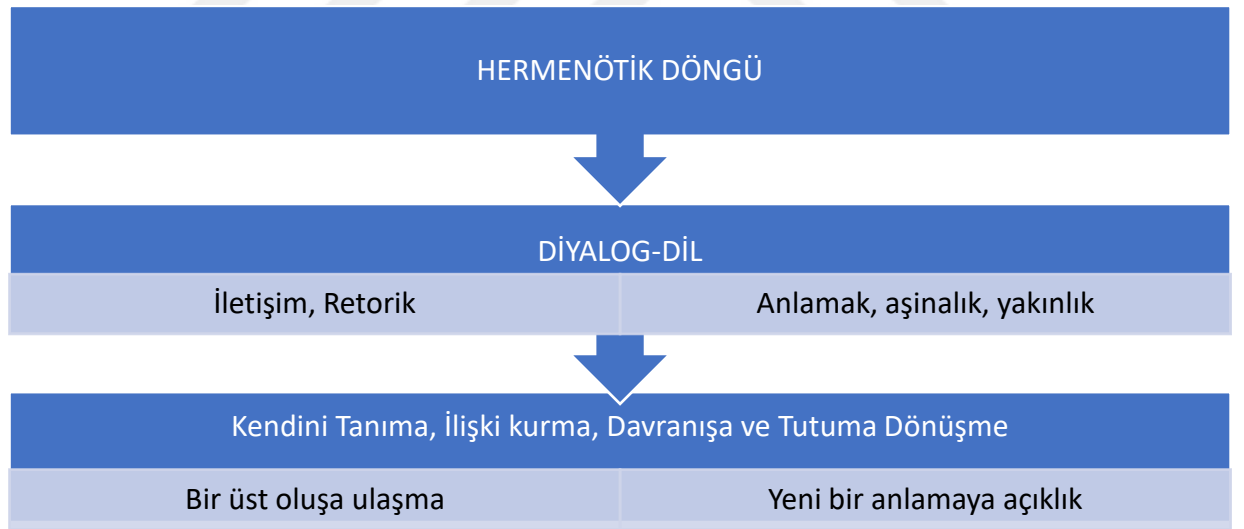
Wright, böylelikle, eleştirel din eğitiminin hermenötik kökenlerini açık biçimde ortaya koymuştur. Takip eden çalışmalarında ise maneviyat üzerine odaklanarak yine hakikati keşfe odaklanmış, öğretmenin ve öğrencinin manevi arayışlarını sistematize etmeye çalışmıştır. Bunun için felsefi gelenekten (materyalizm, romantizm, post-modernizm ve eleştirel realizm) bir projeksiyonla dini çoğulculuğa bakarak psikolojik ve sosyolojik perspektifler oluşturmuştur. Dışlayıcı ya da kapsayıcı teorilerden sonra liberal maneviyat yaklaşımları (J.Hull yaklaşımında olduğu gibi) eleştirel bir pedagoji için zemin hazırlamaktadır. Nihayetinde Wright'ın geldiği nokta yorumlama hermenötiği/nuture ile eleştirel hermenötiğin dengelenmesi ile oluşturulacak bir pedagojidir (Wright, 2000, ss. 138-139). Wright manevi yaklaşımını din eğitimi için pedagojik bir alana taşıırken, klasik din eğitimi ve liberal din eğitimi çıktılarından eleştirel bir din eğitimi oluşturmuş bunu ontolojik, semantik, hermenötik ve epistemolojik bir çerçeve ile uygulamaya dönük hale getirmiştir. *"Critical religious education, multiculturalism and the pursuit of truth/ Eleştirel din eğitimi, çokkültürlülük ve hakikat arayışı"* isimli eserine Herakleitos'a atfedilen "Bilgelik, hakikati söylemek ve onun doğası üzerine hareket etmektir"⁷⁸ sözüyle başlar ve insanın evrendeki yerinin peşinde bir din eğitimi vizyonu için kurduğu felsefi temeli eğitsel biçime ulaştırma gayretini bir üst aşamaya taşır. Bunu yaparken semantik ve din dili hakikat anlayışının temelinde yer alır. Wright'a göre dini iddialara sadece şeklen odaklanmak yerine o iddiaların yer aldığı topluluğun yaşamına nasıl anlam verdiğine odaklanmak gerekir. Başka bir deyişle dini gelenekler aşkın hakikat iddialarının ana taşıyıcılarıdır ve bunlar bir toplumda yer etmiş anlatılar ve dünya görüşlerinde kendisini gösterir. Eleştirel hermenötik ise (ufukların kaynaşması yoluyla) hakikat iddialarını anlamlı kılarak düşüncenin tutarlı bir form kazanmasını sağlar. Bunun için temel

⁷⁸ Wisdom is to speak the truth and act in keeping with its nature.

epistemolojiyi yeterli bulmayan Wright, eleştirel bağlamsal bir epistemoloji önerir. Hakikat anlayışını din eğitiminin merkezine koymanın pedagojik sonuçlarını teoriden pratiğe geçiş şeklinde kurgular ve öğrenme pedagojisini öğretme pedagojisinden öncelikli olduğunu kabul eder. Din eğitiminde ise öğrenme pedagojisinin değişkenlik/varyasyon teorisinden çok şey öğrenebileceğini ve öğrencilerin yaşamında değişiklik oluşturabilecek dini okuryazarlığın sağlanabileceğini savunur (Wright, 2007). Böylelikle eleştirel din eğitimi, hakikate dair hermenötik düşünsel bir süreçle; düşünüm, söylem ve eylem bütünlüğüne dönük bir pedagoji kurma girişimini büyük ölçüde tamamlamış görünmektedir. Eleştirel din eğitimine geniş bir çerçeveden bakıldığında din dilini eğitim hermenötiğinin temeline yerleştirmesi ile somut bir paradigma sunduğunu ifade etmek mümkündür.

Sonuç itibarıyla, felsefi hermenötik döngünün eğitimde/din eğitiminde “anlamaya” yönelik hedeflerinde ve kazanımlarında dille olan bağlantının önemi açıkça görülmektedir. İncelenen yaklaşımlarda bireye/öğrenciye/öğretmene eğitici ve seçici bir düşünme becerisi kazandırmanın önemi vurgulanır ki bunun anahtarı dildir. Felsefi hermenötiği/eğitim hermenötiğini hangi çerçevede ele aldığımız ve dille olan ilişkisini göstermek için hermenötik döngü-dil-düşünce ilişkisi aşağıda şematize edilmeye çalışılmıştır:

Şekil: 5 Hermenötik Döngü-Dil Bağlantısı



4.2. Türkiye’de Din Öğretimi Programlarında Hermenötik Temelli Gelişmeler ve Model Arayışları

Hermenötik düşünce geleneği eğitim felsefesini farklı dönemlerde farklı biçimlerde etkilemiştir.⁷⁹ İngiltere özelinde verdiğimiz örneklerde din eğitimi yaklaşımlarının felsefi temellerinde hermenötik düşünce geleneğinin yer aldığı görülmüştür. Küreselleşme din eğitiminde yeni yaklaşımları beraberinde getirmiş, ülkemizde çokkültürcü anlayışın yansımaları tartışılmıştır. Bu tartışmalara konu olan “yapılandırmacı yaklaşım” ve onun din eğitimindeki uzantısı olarak düşünülməsi mümkün olan “dinden öğrenme” hakkında aşağıda bilgi verilecektir. Ardından ülkemiz özelinde çalışılmış bir dinden öğrenme modeli olan “kavramsal netlik” incelenecektir:

4.2.1. Yapılandırmacılık’tan Dinden Öğrenme’ye

Yapılandırmacılığın ortaya çıkışı genellikle 18. yy.a ve Giovanni Battista Vico (ö. 1744)’ya dayandırılır. Vico’nun fikirlerinin üzerinde Kant’ın (bireyin ön bilgileri ile anlama arasında kurduğu ilişkinin) tesiri vardır (M. Zengin, 2017, ss. 43-44). Yapılandırmacılığın felsefi temelinde Kant’ın “*dış dünyanın bilgisinin doğuştan getirilen zihinsel yapı ile biçimlendirilerek inşa edildiği*” fikri yer almaktadır (Cevizci, 2010, s. 502). John Dewey, Kuhn, Wittgenstein ve Rorty yapılandırmacılığın gelişmesine tesir eden diğer felsefecilerdendir (M. Zengin, 2017, s. 44). Yapılandırmacılık bilginin pasif olarak inşa edilemeyeceğini, adaptasyon ve etkileşim sonucu oluşturulduğunu savunur. Özellikle

⁷⁹ Eğitim felsefesinde hermenötik düşüncenin tesiri bilinen bir husustur. *Klasik eğitim felsefesi* kapsamında yer alan *idealist ve realist yaklaşımlarda* Platon ve Aristo etkisiyle (soru cevap ve iletişim teorisi), *kültürel yaklaşımda* romantizm/Schleiermacher etkisiyle (bildung teorisi), *pragmatist yaklaşımda* Dewey etkisiyle (anlamın yapılandırılması, anlamlı ilişkiler içerisinde öğrenmenin gerçekleşmesi), *bireyci yaklaşımda* varoluşçuluk ve diyalektik etkisiyle hermenötiğin dönüştürücü felsefesi hissedilmektedir. Öte yandan klasik yaklaşımlar dışında kalan *analitik eğitim felsefesinde* -nispeten farklı bir yönde- kavramlar üzerinden dile ve sözcüklere dikkat çekilmektedir (Cevizci, 2023b, s. 175). Klasik eğitim felsefelerine ve analitik eğitim felsefesine tepki olarak ortaya çıktığı düşünülen *eleştirel eğitim felsefesinde* de hermenötiğin diyalojik uzantıları açıkça görülmektedir. Ancak burada eleştirel eğitim felsefesinin kapsamı konusunda bir ikilik söz konusudur. İlk anlamıyla eleştirel eğitim felsefesi, Batı felsefesinde Aydınlanma sonrası ortaya çıkan bilgi ve bilim ağırlıklı pozitivist yönelimli analitik felsefeye karşıt görünen Kıta felsefesidir. Kıta felsefesinin eğitime etkisinde fenomenoloji, hermenötik, feminizm ve postmodernizmin etkilerini görmek mümkündür. İkinci anlamı ise marksizm ve eleştirel teoriden yoğun biçimde etkilenen, Antonio Gramsci ve Paulo Freire gibi isimlerle tanınan eleştirel pedagojidir (Cevizci, 2023b, s. 202). Bu çalışmada hermenötik ve eğitim ilişkisi çoğunlukla Kıta Avrupası’nda etkili olan hermenötik bağlamda ele alınmış olsa da ikinci anlamı kapsayan eleştirel pedagojinin de eleştirel hermenötiği ve diyalojik uygulamayı farklı bir bağlamda ele aldığını, dolayısıyla hermenötiğin farklı biçimlerde eğitime tesir ettiğini ifade etmek gerekir.

Piaget'nin deneyim yaklaşımı ve Vygotsky'in dil yaklaşımı felsefi hermenötik çerçevesinde düşünülebilecek hususlardır.⁸⁰

Öznel öğrenme kuramları arasında sayılan yapılandırmacılık; bilişsel, radikal ve sosyal yapılandırmacılık olmak üzere üç alanda incelenmektedir. Bilişsel yapılandırmacılık Piaget'nin bilginin öğrenen tarafından yapılandırılmasını esas alır. Radikal yapılandırmacılık Glaserfeld'in Piaget yaklaşımını esas almış ancak geleneksel epistemoloji ile bağını tamamen kesmiştir. Hiç kimsenin gerçekliği aynı düzlemde kavrayamayacağını esas alan radikal yapılandırmacılığa göre belirli koşullarda gerçekleşen deneyimlerle bireysel olan bilgi yapılandırılmaktadır. Sosyal yapılandırmacılık ise öğrenmede kültürün ve dilin etkisine dikkat çekmektedir. Sosyal yapılandırmacılık bireysel ve radikal yapılandırmacılıktan farklı olarak öğrenmeyi sosyal bir bağlam içerisinde açıklar (M. Zengin, 2017, ss. 40-65). Bu farklılıkları bilmek yapılandırmacı yaklaşımı değerlendirmek için oldukça önemlidir. Zira tek yönünü dikkate almak ya da sadece felsefi temellerine odaklanmak öğretim programı tasarlarken adımların yanlış/eksik temellendirilmesine yol açabilir.

Grimmitt yapılandırmacı yaklaşımın din eğitiminde uygulanabilmesi için üç adımdan oluşan bir stratejinin gerekliliğini vurgulamıştır. Bunlardan ilki *Preparatory Pedagogical Constructivism (PPC)/ Hazırlayıcı Eğitimsel Yapılandırmacılık*, ikincisi *Direct Pedagogical Constructivism (DPC)/ Doğrudan Eğitimsel Yapılandırmacılık*, üçüncüsü ise *Supplementary Pedagogical Constructivism (SPC)/ Tamamlayıcı Eğitimsel Yapılandırmacılıktır*. İlk aşamada öğrencilerin kavramlarla karşılaşmalarına hazırlık olması için kendi tecrübelerini yansıtmaya yönlendirilir. Öğrencilerin bu deneyimlerine ulaşabilmeleri için grup merkezli çalışmalar ve rehber rolüyle öğretmen önemlidir. İkincisinde ise öğrenciler içerikle doğrudan yüzleşir. Bu aşamada öğrencilerin gözlemleriyle kendi anlamlarına ulaşma çabaları, soru cevap vb. etkinliklerle desteklenir. Üçüncü aşamada ise öğrenciler öğretmenin verdiği bilgilerle kendi yorumlarını yeniden şekillendirir (Altaş, 2022, ss. 166-167; Grimmitt, 2000c, ss. 216-217). Ancak yapılandırmacılık uygulamalarında gerek ders kitaplarının gerekse ders içi etkinliklerin

⁸⁰Ontolojik bağlamda bakıldığında; insanın deneyimleri sonucunda düşünerek anladığını kabul eden eğitim kuramları, çoğunlukla yapılandırmacılığı eğitim teorisi olarak benimsemiştir. Dil ve düşünmenin sosyal bir dolayımına yoluyla kazanıldığı esasına dayanan yapılandırmacılıkta öğretmenin rolü öğrencilerinin kendilerini sınavarak düşünmelerine sevk edici yapıdadır. Aynı zamanda öğretmen bir öğrenendir. Öğrenme/anlama, öğrenci ve öğretmen arasındaki diyalojik ilişkinin sonucunda gerçekleşir (Cevizci, 2023b, ss. 248-256). Epistemolojik bağlamda ise modern eğitim yaklaşımlarında bilişselleşimin uzantısı olarak yapılandırmacılık söz sahibidir. Yapılandırmacılığın en önemli temsilcilerinden biri olan Piaget'e göre bilgi - insanın kendisi gibi- tarihsel süreç içerisinde gelişen bir şeydir (Cevizci, 2023b, ss. 272-273). Dolayısıyla günümüzde ön plana çıkan yaklaşımlar eğitimde öğretmen, öğrenci ve bilginin bireysel ve sosyal bağlamda etkileşimi ile dönüşerek, hakikate/bilgiye ulaşma yolunu açmayı amaçlamaktadır. Bu durum insan sayısı kadar hakikat üretmekten ziyade, kişisel bir dönüşüm olan öğrenme yoluyla hakikat olmayanı ayırt etme şeklinde de anlaşılabilir.

uygunsuzluğu ve karşılaşılan güçlükler ve çoğulculuğun eğitim alanına çekilmesi Grimmitt tarafından geliştirilmiş ve John Hull tarafından şekillendirilmiş (Altaş, 2022, ss. 168-176) dinden öğrenme ve din hakkında öğrenme yaklaşımlarını daha çok gündeme getirmiştir. Bu gelişmelere paralel olarak ülkemizde de DKAB öğretim programlarında önce yapılandırmacı anlayışa geçilmiş ardından dinden öğrenme ve din hakkında öğrenme yaklaşımlarına evrilen bir süreç yaşanmıştır.

Ülkemizde 2006 yılında⁸¹ DKAB dersleri öğretim programı yapılandırmacı modelle tasarlanmıştır. Uygulamaya dair yapılan değerlendirmelerde, bu anlayışın tek hakikat anlayışıyla örtüşmediği için bazı sorunları barındırdığı yönünde eleştirilere rastlanmaktadır. Bu duruma alternatif olarak, dini yaşantının günlük hayattaki yansımalarını ve yorumlarını içeren dinden öğrenme yaklaşımı önerilmiştir (Kaymakcan, 2020, ss. 92-112).

Yapılandırmacı yaklaşımın felsefi temelleri içerisinde yer alan hermenötiğin ülkemizde daha çok romantik/metin merkezli bir hermenötik/yorumsamacılık olarak anlaşıldığı (M. Zengin, 2011, s. 254) düşünülmektedir. Felsefi temellerinin doğrudan uygulama alanı gibi düşünülmesinden (öznellik kaygıları ile) dolayı yapılandırmacılığın seyri ülkemizde farklı adımlarla ilerlemiştir. 2006 yılı ilköğretim DKAB öğretim programında eğitimsel olarak yapılandırmacı yaklaşımın esas alındığı belirtilirken bir sonraki 2018 yılı programında yapılandırmacı öğrenme modelini destekleyen çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme, beceri temelli öğrenme gibi yaklaşımların dikkate alındığı belirtilmiştir (Keskiner, 2018, s. 65).⁸² 2024 yılında uygulamaya başlanan son DKAB programında ise din bilimsel⁸³ olarak “dinden öğrenme” ve “din hakkında öğrenme” yaklaşımlarının ilkelerinin temel alındığı ifade edilmektedir (MEB, 2024b, s. 6). Dinden öğrenme yaklaşımının genel kabullerine bakıldığında (çocuklara odaklanması, deneyimin öncelenmesi gibi) yapılandırmacı modelle kısmen örtüştüğü/onun bir uygulama uzantısı olduğunu söylemek mümkündür.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli olarak takdim edilen 2024 Öğretim Programının felsefi temelinde “insanın varoluşsal bağlamda anlam arayışı”na vurgu yapılmaktadır. Programa göre, insanın yüzleşmek zorunda kaldığı yeni sosyal gerçeklik, anlam arayışı için yeni yöntem arayışlarını gündeme getirmiştir.

⁸¹ Yapılandırmacı yaklaşım 2005 yılında değiştirilmiş olan ortaöğretim DKAB programında yer almıştır. 2006’da ise ilköğretim DKAB öğretim programı yeniden hazırlanmış, ilköğretim okullarında 2007-2008 eğitim öğretim yılında uygulanmıştır (M. Zengin, 2017, s. 200).

⁸² MEB DKAB Öğretim Programlarında 2005 yılından bu yana yapılan değişiklikler için bkz: <https://dogm.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari-arsivi/icerik/2064> (MEB, 2024a)

⁸³ Söz konusu öğretim programında din hakkında ve dinden öğrenme için din bilimsel bir yaklaşımın temel alındığı ifade edilmiştir. Öte yandan bazı çalışmalarda ‘dinden öğrenme’ yaklaşımı ‘eğitsel din eğitimi’ olarak ele alınmış, dini öğrenme ve din hakkında öğrenme yaklaşımlarının ‘bilimsel din çalışmaları’ ile yönlendirildiği ifade edilmiştir (M. Zengin, 2017, s. 183).

Yeni neslin yüzleştiği önermeleri etik, ahlaki, teolojik bir perspektifle değerlendirebilmesi için din ve ahlak eğitime büyük görev düşmektedir. Bireyin milli, manevi, ahlaki, evrensel ve kültürel değerlerinin 21.yüzyıl becerileri ile bütünleşmesi, insanın duygu/akıl bütünlüklü yapısının bilimsel/toplumsal dönüşüme esas olarak dikkate alınmasının öğretim programının⁸⁴ çıkış noktası olduğu belirtilmektedir (MEB, 2024b, s. 4).

Üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinin önemine vurgu yapılan programda yapılandırmacılığın esasları arasında yer alan insanı/öğrenciyi merkeze alan beceri temelli öğrenmeler, problem çözme ve proje tabanlı çalışmalar ile anlamlı öğrenme modelleri öncelenmiştir. Dinin/ahlakın yaşamın içinden bir gerçeklik olarak anlaşılması, yorumlanması, bireyin kişilik gelişimini desteklemesi ve böylelikle hayatı anlamlı kılması yönünde bir çerçeve çizilmiştir. Anlamlı öğrenme sürecini önemseyen öğretim programında bu öğrenmenin analitik düşünme becerileri ile çözümlenmesi hedeflenmektedir (MEB, 2024b, ss. 4-5).

Felsefi açıdan insanın anlamlı dönüşümü üzerine kurgulandığı görülen mevcut öğretim programı *eğitim bilimsel açıdan*, maarif modelinin ön plana çıkardığı “Erdem-Değer-Eylem” yaklaşımı problem çözme ve proje tabanlı becerileri esas almakta, yaşama uzanan bir köprü ile söylem-eylem tutarlılığına odaklanmaktadır. Anlamlı bir öğrenme için öğrencinin çağrışım dünyasının (önbilgi/önyargı/önvarsayım olarak düşünülmesi bizce mümkündür) dikkate alınmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. “*Öğretim programında öğrenciye bilgiyi zihninde yapılandırmak ve yeni durumlara transfer etmek üzere sorgulama, tartışma, uygulama planına dönüştürme ve kullanma*” imkanının sunulmasıyla kişinin kendi deneyimleriyle bütüncül bir gelişime ulaşması beklentisi açıkça ifade edilmiştir (MEB, 2024b, ss. 5-6).

Öğretim programının *din bilimsel* yaklaşımında ise yukarıda geçtiği üzere “*din ve inançların öğretiminde “dinden öğrenme” ve “din hakkında öğrenme” yaklaşımlarının ilkelerini temel alan bir anlayış*”ın tercih edildiği görülmektedir. Böylelikle öğrencilerin nesnel ve betimsel bir şekilde hem kendi dinleri içerisindeki görüş farklılıklarını hem de farklı din, inanç ve dünya görüşlerini tanımaları beklenmektedir. Din ve ahlak konuları üzerinde düşünerek tartışma yoluyla diyalojik bir bağ kurulması kendilerini, toplumu, dünyayı tanımaları bağlamında teşvik edilmektedir. Dini okuryazarlık kazanmalarının gerekliliği programda özellikle vurgulanan esaslardan biridir. Disiplinlerarası bir öğretim zemininde dinler açılımlı nesnel yaklaşım önceki programlarda olduğu gibi bu programda da yer almakta, kısmi ifade değişiklikleri dikkat çekmektedir. Tüm bu temeller üzerine inşa edilen öğretim

⁸⁴ 2024 yılı ortaöğretim DKAB dersleri öğretim programı için bkz: <https://mufredat.meb.gov.tr/>

programı vizyonu ise “*dinin hayatı anlamlandırmadaki rolünü fark eden; millî, manevi ve ahlaki değerleri benimseyen; dinler ve inançlar hakkında doğru bilgi sahibi; farklılıklarla bir arada yaşama becerisi kazanmış bireyler yetiştirmektir*” olarak ifade bulmuştur (MEB, 2024b, s. 6). 2018 yılı öğretim programının vizyon cümlesi olan “*Dinin hayatı anlamlandırmadaki rolünü fark eden; millî, manevi ve ahlaki değerleri benimseyen; farklılıklarla bir arada yaşama becerisi kazanmış bireyler yetiştirmektir.*”(MEB, 2024a) ile mukayese edildiğinde değişikliğin *dinler ve inançlar hakkında doğru bilgiye* işaret eden ifadede olduğu görülmektedir. Burada yer alan *doğru bilgi sahibi olma* ifadesinin din hakkında öğrenme ve dini okur yazarlık becerisi ile mümkün olacağı düşünülmektedir. Öğretim programında öğrencinin yaşama dönük eylem inşa etme becerisinin önemsendiği açıkça görülmektedir. Ayrıca yapılandırmacılık ve bağlantılı olarak dinden öğrenme yaklaşımı yoluyla, yaşama dair ahlaki becerileri dinden alarak bireysel ve toplumsal iyi oluş çıktısına ulaşmak istenmektedir.

Programdan hareketle ülkemizde okullardaki DKAB derslerinin dinden öğrenme yaklaşımına (felsefi hermenötik temelli eleştirel düşünce yoluyla) evrilerek, bir bakıma -hakikati zihinlerde farklı resimlerde şekillendirme değil- tek olan hakikate dayalı bireysel/zihinsel yollar keşfetme pedagojisi haline geldiği söylenebilir. Gearon, din eğitimi için dünya genelinde sorgulanan paradigma değişikliklerinin herhangi birinin paradigmatik evrensel ve net bir modele ulaştığını söylemenin zor olduğunu belirtmiştir (Gearon, 2014). Bu belirsizlik, belli bir model üretip uygulama aşamasında da gündeme gelmektedir. Ülkemizde, Batıdaki paradigma değişikliklerinin uzantısı olarak din hakkında ve dinden öğrenme modelinin öğretim programında yer aldığı anlaşılmaktadır.

Grimmitt yapılandırmacı yaklaşımın din eğitiminde uygulanabilmesi için üç adımdan oluşan bir stratejinin gerekliliğini vurgulamıştır. Bunlardan ilki *Preparatory Pedagogical Constructivism (PPC)/ Hazırlayıcı Eğitimsel Yapılandırmacılık*, ikincisi *Direct Pedagogical Constructivism (DPC)/ Doğrudan Eğitimsel Yapılandırmacılık*, üçüncüsü ise *Supplementary Pedagogical Constructivism (SPC)/ Tamamlayıcı Eğitimsel Yapılandırmacılıktır*. İlk aşamada öğrencilerin kavramlarla karşılaşmalarına hazırlık olması için kendi tecrübelerini yansıtmaya yönlendirilir. Öğrencilerin bu deneyimlerine ulaşabilmeleri için grup merkezli çalışmalar ve rehber rolüyle öğretmen önemlidir. İkincisinde ise öğrenciler içerikle doğrudan yüzleşir. Bu aşamada öğrencilerin gözlemleriyle kendi anlamlarına ulaşma çabaları, soru cevap vb. etkinliklerle desteklenir. Üçüncü aşamada ise öğrenciler öğretmenin verdiği bilgilerle kendi yorumlarını yeniden şekillendirir (Altaş, 2022, ss. 166-167; Grimmitt, 2000c, ss. 216-217). Ancak yapılandırmacılık uygulamalarında gerek ders kitaplarının gerekse ders içi etkinliklerin uygunsuzluğu ve karşılaşılan güçlükler ve çoğulculuğun eğitim alanına çekilmesi Grimmitt tarafından geliştirilmiş ve John Hull tarafından şekillendirilmiş (Altaş, 2022, ss. 168-176) dinden öğrenme ve din hakkında öğrenme yaklaşımlarını daha çok gündeme getirmiştir.

Bu yaklaşımların (din hakkında ve dinden öğrenme) çokkültürlülük bağlamında olumlu yönleri olduğu gibi bazı olumsuz sayılabilecek etkilere de açık olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bazı konularda yeniden yorumlanması gerektiğini belirten Altaş, bireylerin kendi kültürel duruşlarını kaybetmeden, hoşgörü, saygı ve kabul tutumlarını gerçekleştirecekleri çokkültürlü bir anlayışın etkili kılınmasını önermektedir. Bu sağlam ilişkinin kurulamaması durumunda (çokkültürlü yaklaşımların) dini etnik ayrımcılıkların körüklenmesi, eğitimin kendini rahatlatmaya sevk eden bir terapi sürecine dönüşmesi, bazı politik tartışmaları ortaya çıkarması gibi tehlikelere dikkat çekilmektedir (Altaş, 2022, ss. 176-178). Ayrıca dinden öğrenme yaklaşımının (ülkemiz özelinde) vahiy temelli planlanmaması halinde ucu açık ve sonu belirsiz bir eğitim sürecini gündeme getireceği, duygunun ön plana çıkmasıyla bilgi boyutunun yetersiz kalacağı yönünde eleştirilere de konu olduğu görülmektedir (R. Doğan, 2021, s. 311). Bunların önüne geçmek için din hakkında öğrenmeyle birlikte uygulanması ve toplumun iç dinamiklerinin programlama sürecinde hassasiyetle ele alınması gerekmektedir. Altaş’a göre çağdaş bir din eğitimi, din eğitiminin bireyin kendi kültürlerini meydana getiren her bir oluşum unsuru hakkında derin bir anlayış sunmalıdır (Altaş, 2022, s. 179).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 DKAB Öğretim Programı genel olarak yorumlanacak olursa, bireyin özneliği, bireyin kendi varoluşu üzerinde düşünmesi, anlama yollarını keşfetmesi, eleştirel düşünebilmesi, ötekini tanıyarak kendi hakikatini koruması, güçlendirmesi, değerlerini yaşama kolaylıkla ve sorumlulukla yansıtabilmesi, düşünsel bir süreçle dönüşüme ulaşması gibi özellikler dikkat çekmektedir. Dinden öğrenmenin genel yapısının “*dinler hakkında bilgi sahibi olup kendi düşüncesini oluşturabilme, karşılıklı etkileşim kurma, dinleri yorumlama, anlamlandırma, manevi ve kültürel farkındalık sağlama, anlama becerisi geliştirme, öğrenci gelişimine katkı sağlama*” (R. Doğan, 2021, s. 311)” olarak ifade edildiği düşünüldüğünde bu modelin dinden öğrenme yaklaşımının esasları ile örtüştüğü görülmektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programında dini okur yazarlık becerisinin ön plana çıkması bir anlamda düşünme eğitiminin ön plana çıkmasına, dil ve düşünce arasındaki bağa işaret etmektedir. Tüm bu beceriler yapılandırmacılığın felsefi temellerinde de yer alan hermenötik zemin için anlamlıdır. Felsefi hermenötiğin temelinde anlama vardır. Anlamanın nasıl gerçekleştiği sorusu felsefi hermenötiğin temel sorularından biridir. Öte yandan eleştirel düşünme becerisi felsefi hermenötiğin temellerini yeniden görünür kılmaktadır. Dolayısıyla okullarda din eğitiminin geldiği aşama dil, anlama ve yorumlama bağlantılarının daha dikkatli incelenmesini gerekli kılmaktadır.

Söz konusu modelde öğretmenin öğrenciyle beraber düşünen, anlayan ve öğrenen olması öğretmenlik mesleki becerileri için felsefi bir paradigmayı gündeme getirmektedir. Hedeflenen becerilerin öğrencilere kazandırılması eğitilmiş bir zihni gerekli kılmaktadır. Böylesi bir beceri, yine böyle bir kaygıyla tasarlanmış öğretmen formasyonu ile mümkün olacaktır. Dolayısıyla düşünme

eğitimi becerilerinin, din eğitimcisi yetiştirme formasyonundaki kritik önemi açığa çıkmaktadır. Bu çalışmaların sonuç verebilmesi için istikrarlı ve bütünlükçü uygulama sürecine olan ihtiyaca odaklanmak gerekmektedir.

Bireyin özne olarak gelişiminin çok fazla ön plana çıkarılması dersi kişisel gelişime indirgeme gibi bir tehlikeyi barındırırken, nesnel bilgi aktarımına ağırlık verilmesi dersi herhangi bir sosyal bilimler alanına çekme riskini taşımaktadır. Bu nedenle bu iki yaklaşım arasında profesyonel bir ilişki kurabilmek için düşünme döngüsünün hem aktif katılanı hem de başlatanı olarak öğretmene büyük görev düşmektedir. Dolayısıyla, din eğitimi biliminin en önemli ayağını oluşturan İlahiyat Fakültelerinin öğretmen yetiştirme kapsamında bu nitelikleri öncelikle, gerekli becerilerin öğretim programları bağlamında sağlam bir felsefi zemine oturtulması, din-dil-düşünme-anlama arasındaki disiplinlerarası ilişkinin gözden geçirilmesi gibi hususlar dikkat çekmektedir. En önemlisi de ülkemize özgü modellerin geliştirilmesine duyulan ihtiyaçtır. Bu ihtiyaca yönelik olarak Mualla Selçuk tarafından geliştirilen Kavramsal Netlik Modeli bir sonraki başlık altında ele alınacaktır.

4.2.2. Kavramsal Netlik: Bir Dinden Öğrenme Modeli

Din eğitiminde insanı merkeze almak kadar kavramları düşünmenin de hayati öneme sahip olduğunu düşünenlerden Selçuk’a göre din eğitiminin yeni sorumluluğu “din öğretiminde kavramsal netlik sağlamak”tır (Selçuk, 2023, s. ix). Bu düşünceyle Selçuk din eğitimi *“bir bakıma öğrencilerin kendi benlikleri, diğer insanlar, tabiat ve tüm varlıklarla karşılaşmalarında Allah’a imanlarının sonucu olan ahlaki duruşu öğretim konusu yapan bir faaliyet”* olarak izah eder. Karşılaşma ahlakı bir duruş olup bu duruşun temelinde söylem ve eylem birlikteliği yer almaktadır. İnsanın karşılaştığı sayısız varlıktan en önemli olanı kendisidir. Kendisiyle olan karşılaşması sadece teorik bilgilere ulaşmasıyla gerçekleşmez. Bu nedenle karşılaşılan durum üzerinde karşılaşma ahlakı prensibiyle düşünebilmeyi sağlamak din eğitimi için en önemli kazanımlardan biridir (Selçuk, 2023, ss. 1-2).

Karşılaşma ahlakı eğitimi; *“bilgisiyle tutarlı, yaşamın tikel durumlarına uygun sorumlu tavır ve tutumları öğreten bir öğretmen yetiştirmekle”* mümkündür. (Selçuk, 2023, ss. 1-2). Bir öğretmenin anlamadığını/karşılaşmadığını anlaşılır kılmasını, olmadığını oldurmasını beklemek neredeyse imkansızdır. Böyle bir bakış açısıyla yola çıkan Selçuk’a göre eğitim öğretim etkinliği bir bağlam içerisinde cereyan eder. Parçadan bütüne, ya da bütünde parçaya -ama parçacı olmayan- dönüştürücü gücü ve kuvvetli iyileştirme çabaları bu bağlamlar sayesinde etkili olur. Öğretmen, öğrenci ve öğretilen konu bu bağlamı oluşturan unsurlardır (Selçuk, 2023, s. 3). Bu yaklaşımda öğretmen temel unsur kabul edilse de karşılıklı etkileşim ve etkileşime dair bir döngü önemslenmektedir.

Çoğulcu yaklaşımın din eğitimi için vazgeçilemez bir gerçeklik haline geldiğini düşünen Selçuk’un bu bağlamla ilgili temas ettiği ilk şey din dilinin yenilenmesi ve güncellenmesi meselesidir. İlk bakışta,

iletişim bağlamında kapsayıcı olmak/dışlayıcı olmamak yönünde olduğu görülen bu tutumun felsefi bir temelde ele alındığı da söylenebilir. Zira dil ile düşünme, keşif ve insan onurunu merkeze alan karşılaşma ahlakı arasında bağlantı kurulmaktadır. Bunun için de dinden öğrenmenin uygun bir yaklaşım olduğu düşünülmektedir (Selçuk, 2023, s. 5). Selçuk'un *deneyimi öncelemesi, insanı eğitimin merkezine koyması, insanı olmuş bitmiş değil sürekli bir oluş halinde görmesi, büyüme ve olgunlaşmaya işaret etmesi bunun için de insanı tanımanın -kültürüyle, ön yargısıyla- insana dair bir bakış açısı kurmanın önemine vurgu yapması, aynı çerçeveler içinde kalmayıp yeni çerçeveler açmasıyla* (Selçuk, 2023, ss. 5-8) bir bakıma eğitim hermenötiğinin temel dinamiklerine işaret ettiği düşünülebilir. Bu düşünce döngüsü ve dönüşüm hakkında Selçuk'un dile yaptığı vurgu önemli bir husustur.

Düşünceye ve düşüncenin dayandığı kavramlara karşılaşma yoluyla odaklanılması Selçuk'un yaklaşımının temelinde yer almaktadır. Dini, dinin insan için anlamını fark ettirmek din eğitimcilerine düşmektedir. Okul ortamında her bir öğrencinin ön bilgileriyle/ön yargılarıyla geldiğini unutmadan din ve hayat arasında ilişki kurmalarını sağlamak, var olan duyuşsal tutumlarını bilinç düzeyine çıkarmak, kendilerinin bir sonuca varmasını sağlamak için öğretmenin önce kendi öz benliğiyle karşılaşması ve iletişim kurması beklenir (Selçuk, 2023, ss. 12-15). Selçuk, kişinin duruşunun değişen ve dönüşen dünyadan hareketle beslenmesini din eğitiminin temel görevi sayar. Bunun için kavramların netleştirilmesinin, dün ve bugün çerçevesinde anlaşılmasının ve dile gelmesinin önemini vurgular. Kavramların netleşmesi ile öğrencinin/bireyin değişmesi, dönüşmesi beklenir. Dolayısıyla dönüşen, değişen, gelişen hayata dair duruş kazanan birey dinden öğrenmiş olacaktır (Selçuk, 2023, ss. 16-20).

Kavramsal netlik döngüsel bir model olup mevcut durum, metin bağlam ilişkisi, kişisel gelişim, ortak iyi ve etkili pedagoji olmak üzere beş basamaktan oluşur. *Mevcut durum üzerinde düşünme, gönül gözüyle görmek* (akıl ve kalbi bir araya getirmek) becerisini gerektirmektedir. Öğretmenin sadece bilgiyi nakletmesi değil aramayı teşvik eden bir keşif haline yöneltmesi beklenir. Bunun için eleştirel düşüncenin gerekliliği de artık tartışmasızdır. Eleştirel düşüncenin "eleştirmekten" kaynaklı olumsuz imajı bir engel gibi dursa da eğitim için bu engelin artık aşıldığı, eleştirel düşünmenin bir bakıma düşünme eğitimi olduğu kabul edilmektedir. Mevcut durum üzerinde yansıtıcı düşünceler oluşturmakta öğretmen başrolde olmalıdır. Sonrasında ise yeniden kaynağa dönüş söz konusudur. Kaynağın farkına vararak eyleme geçmeleri için bu dönüş gereklidir. Bu noktada dilin metaforik yönü oldukça önemlidir. Öğretmenin bir anlatı ya da metaforla destek olması aynı zamanda kavramsal netlik için bir çıkış noktasıdır. Ardından yeni yansıtıcı düşünceler ve yeniden kaynağa dönüşle gönül gözüyle görme/keşfetme becerilerimiz güçlenir. Görüldüğü üzere model sadece bilişsel değil duyuş faktörünü de işe koşarak öğrencinin keşfine zemin hazırlamaktadır (Selçuk, 2023, ss. 21-38).

Din eğitiminde pek çok konuda önemli ölçüde yol alındığını bir tarafa koyarsak Selçuk'a göre kavramlar üzerinden metinle iletişim konusunda yeterince ilerlenememiştir. Selçuk bu durumu, *metin-*

bağlam ilişkisini keşfetmek: ilahi mesajın dönüştürücü etkisine açılmak olarak ele alır. Kavramları açıklığa kavuşturacak bağlamsal çalışmalara olan ihtiyacı dile getiren Selçuk kavramların dilsel bağlamda kullanılmasına dikkat çeker. Kavramların kullanılışı, bunun karşılıklı anlayış ve uyum içerisinde kucaklayıcı bir forma bürünmesi ise yöntemle açıklanacak bir husus değildir. Kavramlar için bir yöntemden öte, o kavramların bağlamlarının farkında olarak yapılan ilişkilendirmeler dikkate alınmalıdır. Burada tanımlamadan öte bağlamsal bir dil zemini oluşturmak önemlidir. Bunun için doğru soruları sormak -diyalogu başlatmak- gereklidir. Bağlam metnin öncesine ve sonrasına ışık tutar. Buradan anlaşıldığı kadarıyla bu modelde söz konusu edilen metin çoğunlukla Kur'an-ı Kerim'dir. Metin bağlam ilişkisini keşfetmeye dair yansıtıcı düşüncelerde, Kur'an'la olan ilişkinin doğru bir istikamette tutulabilmesi için bağlamsal olarak ayetlerin nüzul sebebini bilmenin önemine dair örnekler verilmektedir. Bunun için analogi yoluna gidilmiştir. Analogiden yararlanarak bir anlamda metafor oluşturulmuştur. Ardından vahiy eksenli görme biçimi olarak ifade edilen başka bir yansıtıcı düşüncede, geçmiş-şimdi-gelecek arasında bir anlam üretmenin önemi vurgulanmaktadır. Metnin (bu model için vahyin) ait olduğu ortamdaki anlamının keşfedilmesi ve bugün için ne ifade ettiğinin formüle edilebilmesi ile yeni bir görme biçiminin (ki bu bize eğitim hermenötiğinde içgörüyü hatırlatmaktadır) öğrenciyi/bireyi vahye yakınlaştırması beklenmektedir. Bu çeşit bir keşif çabasında ne söylendiği, kime söylendiği, niçin söylendiği ne zaman ve nerde söylendiğine dair düşünmeyi merkeze alan yine döngüsel bir süreç söz konusudur (Selçuk, 2023, ss. 39-50).

Kavramsal netlik modelinin üçüncü aşaması olan *kişisel gelişim üzerine düşünme*, dilin, kavramların oluşturulması için üzerinde çalışılması gereken temel bir problem olduğunu ortaya koyar. Zira Selçuk, Aristo'ya atıfla düşünce erdemlerinin öğretilerle öğretilebilir olduğunu karakter erdemlerinin ise insan halleriyle uyumlu kültürel çevre tesisi ile mümkün olduğunu ifade etmektedir. Her ikisi için de uygun bir dil geliştirilmesine ve kavramlara ihtiyaç söz konusudur. Selçuk, Heidegger'in dil varlığın evi yaklaşımını varlığın aslında dilde iskân etmesi olarak değerlendirmiştir. İnsanlaşabilmek için dilin ve kavramların önemine işaret edildiğini de buraya eklemek gerekir. Bu insanlaşma sürecini kendini bilme/kendinden hareket etme prensibine bağlayan Selçuk, ilk olarak öğretmenin kendini bilmesine vurgu yapar. Öğretmenin kendiyle olan yüzleşmesi, kişilik oluşturması herkeste olduğu/olacağı gibi deneyimlerine bağlıdır. Bu deneyimlerin aydınlatılması ise kavramlara bağlıdır. Deneyim olmaması durumunda ise kavramlar yeterince aydınlanamaz. Bu da deneyimlerle şekillenmiş kavramların açığa çıkarılmasının din eğitim/öğretimindeki rolü üzerine yoğunlaşma ihtiyacını göstermektedir. Başlangıç noktası her zaman öğretmene işaret etmektedir. Zira Selçuk bunu "*kendimizin ulaşamadığı yere öğrencimizi ulaştıramayız*" şeklinde ifade etmiştir (Selçuk, 2023, ss. 75-80).

Din eğitiminin/öğretiminin hayatı anlamlı kılmaya olan destek rolü en kritik rollerinden biridir. Ancak buna ulaşmak için sorulan sorular varoluşsal/bireysel sorulardır (Selçuk, 2023, ss. 80-81).

Dışarıdan hazır bir ölçekle ölçölüp cevaplanabilecek bir soru değildir. Cevabı buluş zaten eğitim öğretim sürecinin en önemli misyonudur. Kendi deneyimlerimizden süzerek verdiğimiz bir cevabı empoze ettirmek anlamlı sonuçlar doğurmaz. Zira insan sürekli oluş halindedir. Yaşadığı müddetçe farklı buluşlar yaşayacak ancak kendini buluşu devam edecektir. Önemli olan ise doğru sorularla doğru gelişim döngülerini oluşturabilmektir. Böylelikle öğretmenin kendini tanıması, yaşamını içine sindirmesi, öğrencilerinin de kendi algıları çerçevesinde kendilerini tanımlarına rehberlik etmesi bu modelin kişisel gelişim basamağını oluşturmaktadır (Selçuk, 2023, ss. 81-94).

Kavramsal netlik modelinin dördüncü aşaması *ortak iyiye katılım* özellikle din dili merkezli yapılandırılmış olması bakımından dikkat çekicidir. Ortak iyilik için salih amel kavramına dikkat çeken Selçuk, salih ameli dile ilişkin sorumluluğumuz çerçevesinde sunmuştur. Eylemlerin söylemlerle/kelimelerle birlikte hareket etmesinden yola çıkarak dilin gücüne vurgu yapar ve bu gücün salih amelle birlikte anlamlı olacağını ifade eder. Din dilinin bildirmeden öte seziş ve tutum geliştirme misyonu olduğunu belirten Selçuk, düşünce ve eylem ilişkisinden yola çıkarak kavramların önemine döner. Öğretmenlerin öğrencilerin kavramlarla ilgili açık bir anlayışa sahip olmaları için sorularla düşünme sürecini sürekli desteklemesinin önemi bu aşamada yer almaktadır. Öğretmenlerin öğrencileri “*Neye İnaniyorum? Ne Yapıyorum? Niçin?*” sorularını sormaya teşvik ederek yaşamdan örnekler vermeye zorlanacak kadar düşünmeye sevk etmeleri beklenmektedir. Böylelikle bu sorgulama bir düşünme ve anlamlandırma, bağ kurma biçimi haline gelecektir. Salih amel merkezli bir anlayışla ortak iyiye ulaşmak bireyi mutluluğa taşıyan bir aşama olarak bu modelde yer almaktadır (Selçuk, 2023, ss. 95-125).

Modelin beşinci ve son aşaması olan etkili pedagoji, *içeriği değer pedagojisi ile bütünleştirmek* için şükürle bezenmiş şifa bulmuş karşılaşmalar önermektedir. Muhtaçlık ve şükür arasında bağlantı kurarak değer pedagojisi üretmeyi temellendirmeye çalışan bu aşama yine bir fark etme ve yüzleşmeyi barındırır. Muhtaçlığın fark edilmesi ile gelişime ve dönüşüme kendisini açan birey mutluluk kavramını değerlerde bulur. Şükürün sınıf ortamına davet edilmesiyle fayda göremeyen, bilgi edinemeyen bir öğrencinin açık bir şekilde düşünüp odaklanabilen, derin bir anlayış geliştirerek öğrenebilen bir öğrenciye dönüşmesi beklenmektedir. Diyaloğla kişiler arası ilişkiden doğan şükür pedagojisinin doğal bir eyleme dönüşmesi beklenen sonuç olarak ifade edilmektedir (Selçuk, 2023, ss. 126-151). Aşağıda Tablo 3’te kavramsal netlik modelinin aşamaları ve model için örnek sorulara yer verilmiştir:

Tablo 2: Kavramsal Netlik Modeli

Aşamalar	Örnek Sorular
1.Mevcut durum üzerinde düşünceler	Öğrencinin bilgi stoklarında ne var?
2.Metin ve bağlam ilişkisinin keşfedilmesi	Metin ilk muhataplar için hangi anlama geliyordu? Teolojik ilke metnin evrensel mesajına uygun mu?
3.Kişisel gelişim üzerine düşünceler	Bugün bir insan ve bir Müslüman olarak tüm bunlar benim için ne anlama geliyor?
4.Ortak iyilik için düşünceler	İnançlı insanlar olarak toplumun refahına nasıl katkıda bulunabiliriz?
5.İçeriğin etkili pedagoji ile bütünleştirilmesi	Konuyu yaşamla bütünleştirmenin en iyi yolu nedir?

Kaynak: (Selçuk, 2023, s. 59)

Felsefi hermenötik ve eğitim penceresinden bu tabloya baktığımızda öğrencinin bilgi stoklarında ne var sorusunun ön yargı/ön varsayım olarak düşünülmesi mümkündür. Metin bağlam ilişkisini kurabilmek için yöneltilen soru tarihsel sorularla diyalogu başlatmakta, ardından gelen sorular da öğrencinin önce kendisi, sonra toplum üzerinde düşünmesini sağlayarak diyalogu devam ettirmektedir. Son soru ise hermenötik döngü için içsel süreç ve dönüşüm ardından yaşama yansıma evresi olarak düşünülebilir. Burada dikkat çeken son evrede bir pedagoji arayışının söz konusu olmasıdır. Dolayısıyla daha önce de temas edildiği üzere hermenötik düşünce, bir pedagoji için zemin hazırlamak için anahtar rolünü üstlenmektedir.

Dinin temel kavramları hakkında konuşmanın, kişinin/öğrencinin yaşama dair çıktılara ulaşmasını sağlamasından hareketle kavramsal netlik modeli, bu amaç için bir düşünce yolu çizmeye çalışmaktadır. Kavramsal netlik modelinin kazanımları“ (mevcut durum) değerlendirme eğitimi, (metin-bağlam ilişkisi) bağlamsal düşünme becerisi geliştirme, (kişisel gelişim) kendini bilmenin önemi, (ortak iyi) söz söyleyen insan değil aynı zamanda eyleyen olmayı öğrenme, (uygun pedagoji) değer temelli anlayış ve şükür kültürü geliştirmeyi öğrenme” olarak listelenmektedir (Selçuk, 2023, s. 189). Başa dönülerek eğitim hermenötiği ya da hermenötik düşünme ve eğitim ilişkisi penceresinden kavramsal netlik

modeline yeniden bakıldığında; sorular oluşturma, metinden hayata bir bağlam oluşturabilme, yüzleşme, kendini bilme/sonluluğunu bilme ve bir değişime talip olma, uygun din dili ile söylem eylem birlikteliğine ulaşma, değerleri benimseyip bir sonraki öğrenmelere de kendini açabilme becerilerinin birbirini tamamlayan döngüsel ilişkisi, felsefi hermenötiğin/eğitim hermenötiğinin prensiplerini çağrıştırmaktadır.



5. SONUÇ

Dil, kavramsal olarak tanımlanması zor ve çoğunlukla işlevleriyle ön plana çıkan bir fenomendir. Din dili/dil, din eğitiminin bilimselleşme sürecinin başından itibaren temel çalışma/problem alanlarından biri olarak kabul edilmiştir. Bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde kavramsallaştırma yönünden bazı karışıklıklar göze çarpmaktadır. Bu durum çoğunlukla, din eğitimi biliminin farklı disiplinlerle olan teması ve bilim dalının özgünlüğüyle ilgilidir. Öte yandan bir bilim dalının çalışma alanlarını ve kavramlarını netleştirmesi felsefi/bilimsel kimliği için önemli bir husustur. Din eğitiminde din dilinin böyle bir zeminde tartışılmasını konu edinen bu araştırmada “din eğitimi bilimi bağlamında din dili ve hermenötik nasıl anlaşılmalıdır” sorusu problem olarak tespit edilmiş ve bu soruyla bağlantılı alt problemlere cevap aranmıştır.

Eğitimin düşünme, anlama, yorumlama, öğrenmeye dönük felsefi temelleri için dil temel bir gerçekliktir. Dil düşünmeyi, anlamayı ve kavramların oluşumunu etkiler. Düşünce de dili etkiler. Dil, insan ve toplum birbirine açık ya da örtük biçimde bağlıdır. Herhangi birinde meydana gelen kırılma/değişim/dönüşüm diğerini ve uzantılarını şekillendirmektedir. Bu ilişkilere dair çalışmalar çok eskiye dayansa da 20. yy. itibarıyla hız kazanmıştır. Dilin kökenine/tarihine dair sorular zamanla genişlemiş yerini dil felsefesinin sorularına bırakmıştır. Bu süreçte dilin pragmatik yönü ile düşünme, anlama ve kültürle olan bağı ön plana çıkmıştır.

Dil felsefesinde meydana gelen değişimler bilimsel paradigma kırılmaları ile doğrudan bağlantılı düşünülmektedir. Özellikle Wittgenstein ve Austin yaklaşımları ile dil felsefesi farklı bir alana taşınmış, bilim diline bakış da değişmiştir. 20. yy.da “*dile dönüş*” olarak da anılan bu gelişmeler analitik gelenekte olduğu gibi Kıta Avrupası geleneğinde de ses getirmiştir. Adına ister dil felsefesi ister dil üzerine felsefe ya da dilci felsefe diyelim dil çalışmaları insanın, eğitimin ve bilimin odağına taşınmıştır. Başka bir deyişle mantıkçı pozitivist paradigma, insanın bütüncül yönü ve eğitimle ilgili ihtiyaçlara tamamen cevap verememiş, bu soruların cevabı aranırken dile başvurulmuştur.

Antik çağdan günümüze ulaşan düşünce birikimine bakıldığında dil her zaman düşünce, kültür, gelenek ve din için basit bir araçtan fazlası olmuştur. Özellikle aydınlanmadan romantizme geçiş sürecinde Humboldt’un dilin düşünceyi belirlediği yönündeki çıkarımları romantik düşünürleri ve sonrasını etkilemiştir. Onun bu görüşleri ve döneminin eğitim yaklaşımı olan bildung felsefesi dil ve dinden bağımsız düşünülmemektedir. Modern romantik düşünürler, dil felsefecileri, Vygotsky ve Piaget’nin “dil” yaklaşımları ile felsefi hermenötiğin dille olan temel ilişkisi eğitim yaklaşımlarının felsefesini farklı yönlerden etkilemiştir. Dolayısıyla dil/diyalojik ilişkiler düşünceyle ve anlamayla olan bağlantısıyla geleneksel ya da modern eğitim felsefelerinin temelinde yer almıştır.

İnsanın dinle olan ilişkisi de dile dayanmaktadır. Din dili -genel bir bakışla- dine dair tüm söylemi kapsar. Din dilinin “dini” konusunda elbette açıklığa ihtiyaç vardır. Zira her dini gelenek (bilhassa Batı geleneği) dini söylemini kendi dinamiklerine göre anlamakta ve yorumlamaktadır. Öte yandan düşünce ve eğitim tarihine yansıyan teorilerden kendimizi tamamen soyutlamamız şu an uygulamaya yansıyan eğitim paradigmalarını değerlendirmek için uygun bir yaklaşım olmayacaktır. Zira modern eğitim sistemi içerisinde bu unsurlar yerleşiktir. Eğitimin/din eğitiminin felsefi temellerinin iyi analiz edilebilmesi ve kendi geleneğimiz içerisinde anlamlı hale gelmesi ya da gerekirse yeniden tasarlanması için bu konuların eleştirel bir zihin ve ciddiyetle incelenmesi gerekmektedir. Çalışmamızda “din dili” konulu çalışmalar böyle bir bakış açısıyla incelenmiştir.

Ülkemizde din eğitimi bilimi alanında yapılan çalışmalar çoğunlukla dilin işlevsel yönüne temas etmekte, iletişim becerilerini esas almaktadır. Din dili; etkili iletişim sağlanması, sevgi temelli bir yaklaşımın benimsenmesi, günümüz için anlamlı söylemler üretilmesi, dilin/söylemin duyguları harekete geçirmesi, tutum oluşumuna tesir etmesi, vahyin ve nebevi üslubun benimsenmesi yönünde oldukça kıymetli çalışmalar yapılmış ve öneriler sunulmuştur. Bununla beraber farklı ilahiyat disiplinlerinin din dili hususunda sorduğu sorular din eğitimi bilimi için de problem alanı oluşturmaktadır. Bu nedenle din eğitimi bilimi bağlamında “dil” konusunu sadece yöntem/iletişim problemi olarak görmek indirgeyici bir yaklaşım olacaktır. Disiplinlerarası bir çalışmayla felsefi bağlamını kurgulamak önem arz etmektedir.

Batı’da yapılan çalışmalara bakıldığında ise -Batı dini gelenekleri çerçevesinde- din dilinin daha çok felsefi bir bakışla anlam, yorum ve eleştirel düşünme üçgeninde yer ettiği görülmektedir. Her ne kadar din eğitimi için evrensel sayılabilecek bir paradigma oluşup oluşmadığı tartışmalı olsa da modern din eğitimi paradigmaları içerisinde felsefi kavramsal bir yapı dikkat çekmektedir. Felsefi kavramsal paradigma eleştirel din eğitimine işaret etmekte, dolayısıyla din okuryazarlığı ön plana çıkmaktadır. Ülkemizde de tercih edilen bir yaklaşım olan “dinden öğrenme”nin temelinde ise din dilinin yaşamla olan bağlantısının önemi “eğitim bilimsel bir yaklaşımla” açığa çıkmaktadır.

Tüm bunlardan yola çıkarak din dilinin ülkemizde dini iletişim dili, dini içerikli dil, dini dil, tebliğ dili, davet dili, İslami söylem gibi ifadeleri karşılayan şemsiye bir kavram olarak kullanıldığını söylemek mümkündür. Ancak felsefi bağlantılarıyla da din dili din eğitimi biliminin araştırma alanı içerisinde sayılmalıdır. Bu nedenle bir kavram kargaşası yaşamamak adına “dini iletişim dilini” şemsiye kavram olarak kabul etmek, din dilini din eğitimi bilimi felsefi temelleri bağlamında kullanmak daha uygun bir yaklaşım olacaktır.

Yapılan araştırmalar neticesinde, din eğitimi bilimi bağlamında din dili konusunun üç ayrı alanda çalışılabilir olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmaların sürdürölmesi için disiplinlerarası bir yaklaşımın gerekliliğini de burada eklemek gerekir. Bu üç alan kısaca şöyledir:

1.Din eğitiminde İslam dini eğitimi ile ilgili teolojik dil (kavramlar/içerik)

2.Din eğitiminde (belli bir dinin eğitiminde ya da mezhepler üstü din eğitiminde) etkili iletişim bağlamında din dili (yöntem)

3.Özellikle Batı kökenli çoğulcu din eğitimi yaklaşımlarında yer alan ve bilim tarihindeki gelişmelerle beraber düşünölmesi gereken din dili/dil (felsefi temeller)

Ölkemizde din eğitimi ve din dili bağlamında yapılan çalışmaların 2.grup yöntem çalışmaları kategorisinde yer aldığı söylenebilir. Ancak modern bilimsel literatürde; din dili/dilin, modern/postmodern din eğitiminde diyalojik yaklaşımlarla beraber antropolojik bakış, anlama, yorumlama, eleştirel düşünme, din/ahlak/sembol okuryazarlığı gibi beceriler için daha kapsamlı bir alanda ele alındığı görölmektedir. Diğer iki alanın (içerik ve yöntem alanlarının) iyi kurgulanması ve bu alanlarda nicel çalışmalar yapılabilmesi için önce din dili konusunun din eğitimi biliminin felsefi temellerinde tartışılabilircek bir seviyeye gelmesi önemlidir.

Modern din eğitimi yaklaşımlarının dille bağlantısını araştırırken karşımıza hermenötik/felsefi hermenötik çıkmaktadır. Farklı bakış açıları olmakla beraber, hermenötik bir yorum sanatı/teorisi ya da yorum pratiği/bilgisi şeklinde tanımlanmakta ve geçmişi edebi, dini ve hukuki metinlerin yorumuna dayanmaktadır. Ancak yirminci yüzyılda bu bilinen genel tanımının dışına çıkan hermenötik kendi doğasına uygun biçimde dönüşerek yeni bir forma ulaşmıştır. Metinsel bir yorumlamadan uzaklaşarak Özellikle Heidegger, Gadamer ve Ricoeur gibi düşünürlerce geliştirilen felsefi hermenötik sosyal bilimlerde farklı bir anlam bulmuştur. Bir yöntem olarak kullanılıp kullanılamayacağı, yorum ve bilim arasındaki kadim gerilim gibi bazı tartışmaların ötesinde son yıllarda değişen eğitim paradigmalarının anlatmadan çok anlamaya, öğretmekten çok öğrenmeye odaklanması ile bir eğitim kavramı olarak da anılır olmuş, düşünmeyi merkeze alan en temel disiplinlerden olan din eğitimi için anlamlı sayılabilecek bir zemin oluşturmuştur. Genel bir bakışla tanımlamak gerekirse hermenötik; iç görüsel bir bakış açısı kazandırma, başta dil olmak üzere içinde bulunduğumuz dünyaya ait varoluşun etkilerini ve kendini fark etme/keşfetme/öğrenme/dönüştürme çabasına yönelik dinamik bir düşünme ve anlama zeminidir.

Hermenötik döngüyü referans alan çalışmaların çıkış noktasının Alman düşünce çevreleri olduğu görölmektedir. Kıta Avrupası'na yerleşik bu düşünce sisteminin farklı kültürel yapılarda farklı yankılarının olması da beklenen bir durumdur. Almanya'da yorumsamacı gelenek ön plana çıkarken İngiltere'de daha çok fenomenolojik bir yaklaşımın üzerinde durulmuştur. Ancak İngiltere'de yapılan son çalışmalara bakıldığında bu ayrımın belirsizleştiğini söylemek mümkündür. Modern/ post modern

yaklaşımların temelinde romantik yorum geleneğini, post modern din eğitimi göreceli bulan eleştirel yaklaşımda ise felsefi hermenötiğin düşünsel arka planı görülmektedir.

Bilimsel, teknolojik, kültürel, toplumsal gelişmeler öngörülmesi zor bir hızda ve insana ait her konuda yeni soruları gündeme getirmektedir. İnsanı/toplumu etkileyen her unsur eğitimi de etkilemektedir. Zaman zaman meydana gelen bilimsel paradigma kırılmaları eğitimi ve eğitimin tüm öğelerini dönüşüme zorlamaktadır. Eğitimin bilgi aktarımı işlevi zayıflamakta; bilgiyi doğru yapılandırabilecek, yorumlayabilecek, erdeme dönüştürebilecek, yaşama yansıtabilecek yönde eğitilmiş bir zihin ön plana çıkmaktadır. Böyle bir zihin için düşünme becerileri önemsenmekte; dil, iletişim, düşünme ve anlama arasındaki güçlü bağa daha kritik bir misyon yüklenmektedir. Bir bakıma felsefi hermenötik, eleştirel düşünmenin imkânına zemin sunan bir eğitim hermenötiği olarak ele alınabilecek bir anlama ulaşmıştır.

Günümüzde din eğitiminde çoğulcu, eleştirel ve felsefi temelli bir pedagojinin kurulduğu ön kabulünden yola çıkarsak iki modelin birlikte kullanımı dikkat çekmektedir. Bunlar din hakkında öğrenme ve dinden öğrenme modelleridir. Din hakkında öğrenme için pedagoji üretmek nispeten kolaydır. Ancak din hakkında öğrenmenin geldiği nokta yeterli görülmediğinden bu yaklaşımın dinden öğrenme ile desteklenmesi gerekliliği başta İngiltere olmak üzere pek çok ülkede kabul edilmektedir. Ülkemizde de Millî Eğitim Bakanlığı 2024 yılında yapmış olduğu öğretim programı değişikliğinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde din bilimsel bir yaklaşımın benimsenmesi gerekliliğini vurgulamış, bunu “din hakkında öğrenme ve dinden öğrenme” yaklaşımlarının ilkeleri olarak açmıştır.

Dinden öğrenme yaklaşımında pratik uygulama alanları için net bir pedagoji öne sürmek konusunda araştırmalar sürmektedir. Dinden öğrenme yaklaşımı din eğitiminin felsefi boyutu hakkında daha düşündürücü bir alanı da beraberinde getirmektedir. Eğer bu felsefi zemini anlayamazsak yöntem/teknik olarak da uygulanabilir ve sonuçlanabilir bir ürünün ortaya çıkması neredeyse imkansızdır. Bu nedenle din eğitimi biliminin felsefi zemininde kendisini gösteren bazı kavramları tanıyarak daha güçlü bir projeksiyon sağladıktan sonra uygulama alanına taşımak gerekmektedir.

Netice itibarıyla, zorunlu din eğitimi için yeni paradigmlar bilimde ve toplumda meydana gelen değişimlerle doğrudan bağlantılıdır. Dolayısıyla toplumun dinamikleri, din eğitimi paradigmlarına da dinamik, düşününsel, dönüşümsel, eylem ve söylem tutarlılığında birleşen felsefi kavramsal bir yapı kazandırmıştır. Bu bağlamda yapılan çalışmaların felsefi arka planı felsefi hermenötiğe hatta daha da sınırlandıracak olursak Gadamer’in hermenötik döngüsüne (kısmen Ricoeur yaklaşımına) dayandırılmaktadır. Hermenötik döngüye bağlı olan diyalojik süreç ve ufuk kaynaşmasının insanın/toplumun kendini, ötekini sonra yine kendini tanımasıyla sonuçlanması beklenmektedir. Bu döngü, hakikati ve sınırlarını bilen, bilgiyi ve düşünceyi sorumlulukla eyleme dönüştüren bir duruşu

temel kazanım olarak yerleştirmektedir. İnsanın kendini bilmesi, tanınması, düşünmesi, insan oluşuna dair ihtiyaçlarını fark etmesi ve farkındalıklı bir dini yönelim sağlaması ciddiyle kazandırılması gereken bir düşünüm sürecidir. İnsanın fitratından, dil ve düşünce gelişiminden, duygularından bağımsız bir planlama her zaman istenen sonucu vermez. Bir tutum ya da davranışın yaşamın içerisinde gerçekçi ve samimi bağlarla kazanıldığını varsayarsak dışarıdan bir dille daha fazla, daha uzun, daha çok tekrarlarla konuşmamızın ya da kelimeleri modernize etmemizin çok da anlamlı olmayacağı düşünülmektedir.

Son olarak, bu düşüncelerin ışığında bazı önerilere aşağıda yer verilecektir:

- 1- Hans Georg Gadamer ve Paul Ricoeur görüşleri, eleştirel düşünmenin imkânı ve eğitim/din eğitimi bağlamında daha derin bir felsefi bakış sağlamak için ayrı ayrı incelenmelidir.
- 2- Çalışmamıza Batı menşeli kavramlar konu olmuştur. Bu nedenle bu kavramların düşünsel arka planına tesir eden bazı Batılı filozofların görüşlerine öncelik verilmiştir. Sınırlama gereği, klasik ve modern dönem İslam filozoflarının/düşünürlerinin görüşlerine yer verilememiştir. Daha bütünlüklü bir perspektif sağlanması için İslam düşünürlerinin dile ve din diline dair görüşlerinin din eğitimcisi gözüyle incelendiği yeni bir çalışma yapılmalıdır.
- 3- İslami gelenek ve diyalektiğin bağlantısını kurmaya çalışan ve dile odaklanan Taha Abdurrahman gibi düşünürlerin dil görüşlerinin farklı bir bakış açısı sunabileceği düşünülmektedir. Bu görüşler din eğitimcisi gözüyle araştırılmalıdır.
- 4- Dil, düşünme ve anlama ilişkisi her yönüyle din eğitimi bilimi bağlamında ayrı ayrı incelenmelidir. Özellikle semantik alanında yapılacak çalışmalar için Temel İslam Bilimleri ile iş birliğine ihtiyaç vardır.
- 5- Din eğitimi biliminin çalışma alanlarından biri de ilahiyat fakülteleridir. Öğretmen ya da din görevlisi yetiştiren kurumlar olan ilahiyat fakülteleri yeni becerilere dönük mesleki bir donanım sunmalıdır. Kazandırılmak istenen becerinin öncelikle eğitimcisinde bulunması gerekir. Felsefi kavramsal bir paradigmada düşünme becerilerinin kazanımı konusunda “dil felsefesi” ihmal edilmemeli lisans ya da lisans üstü düzeyde çalışma alanı genişletilmelidir.
- 6- İletişim yetkinliklerini hedef alan çalışmalarda din dili yerine dini iletişim dili ya da dini iletişim becerileri ifadeleri kullanılmalıdır. Böylelikle din dilinin, din eğitimi biliminin felsefi temelleri içerisindeki sınırlarını tespit etmek kolaylaşacaktır.
- 7- Felsefi hermenötik zeminde köklerini bulan eleştirel din eğitimi çalışmalarında deneysel verilere ulaşmak için nicel/nitel ölçekler geliştirilmesi üzerinde araştırmalar yürütülmelidir.
- 8- Felsefi hermenötiğin eğitime bir diğer önemli yansıması olan anlatı temelli din eğitimi ve kavram çalışmaları kapsamında pratiğe dönük daha çok araştırma yapılmalıdır.
- 9- Günümüzde DKAB derslerinde esas alınan dinden öğrenme modelinin çıktılarının daha etkili olabilmesi için öğretim programından yaşama bir köprü kurulması oldukça önemlidir.

Ülkemizde ortaöğretim kademesinde çeşitli programlar uygulanmaktadır. Bu programlara devam eden öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal yapıları ile motivasyonlarının değişkenlik gösterdiği düşünülmektedir. Ancak aynı öğretim programının aynı ders kitaplarıyla farklı türdeki okullarda uygulanması söz konusudur. Ön varsayım, dil, düşünce, anlama, yorum, yansıtma gibi unsurların önemini vurguladığımız bu çalışma bizi farklı okul türleri için farklı programların uygulanmasının imkanını düşündürmüştür. Özellikle meslek eğitimi alan öğrencilerin -programın sabit esasları dışında- mesleki yaşamları ile daha kolay bağ kurabilecekleri (ufuk açabilecekleri) sadeleştirilmiş ve işlevselleştirilmiş bir program diliyle daha etkili sonuçlara ulaşıp ulaşılamayacağı sorusu anlamlıdır. Okul türleri ve öğretim programı uyumluluğu konusundaki çalışmalar önemsenmelidir.

- 10- Ders kitaplarının içeriğini oluşturan metinlerin sadece şekil ve ifade yönünden değil, kavram ve yorum açısından da titizlikle incelenmesi gerekmektedir. Her ne kadar günümüzde bilgiye ulaşmak için pek çok web aracı/etkileşimli sistemler aktif olsa da ders kitapları ya da ders kitaplarına bağlı içerikler okullarda hala temel araç gereçlerden biridir. Bu kitaplarda yer alan metinler ve görseller konusunda dilin her yönünü (sentaks, semantik ve pragmatik) dikkate alan ayrı ayrı çalışmalar yürütülmelidir.

KAYNAKÇA

- Adorno, T. W. (2006). *Theorie der Halbbildung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Aktaş, M. N., Aydın, Ş., Atsız, F. ve Subaşı, M. S. (Ed.). (2021). *Davet Dili* (1. bs.). Batman: Mütercim Yayınları.
- Aktay, Y. (2024). *Önce Söz Vardı Felsefe, İlahiyat ve Sosyolojide Hermenötik* (5. bs.). İstanbul: Vadi Yayınları.
- Aldridge, D. (2011). What is religious education all about? A hermeneutic reappraisal. *Journal of Beliefs & Values*, 32(1), 33-45.
- Aldridge, D. (2015). *A Hermeneutics of Religious Education*. London, New York: Bloomsbury Publishing.
- Alıcı, M. (2020). Posthermeneutica: Postmodern Din Bilimlerinde Hermenötik. *Akra Kültür, Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 8(21), 13-54.
- Altaş, N. (2022). *Din Eğitimi* (2. bs.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Altaş, N. ve Büyük, C. (2018). Öğretmen Yetiştiren Bir Kurum Olarak İlahiyat Eğitiminin Genel Hedefleri Altında Din Eğitimi ve Din Felsefesi Eğitimi İlişkisi (Din Eğitimi ve Din Felsefesi İlişkisi Özel Amaçlara Nasıl Yansımali?). *Din ve Felsefe Araştırmaları*, 1(2), 115-133.
- Altaş, N. ve Kaya, U. (2023). *Türkiye’de Din Eğitimi: Genel Görünüm ve Eğilimler (2012-2022)* (Araştırma Raporları No: 12). İstanbul: İlke İlim Kültür Eğitim Vakfı.
- Altınörs, A. (2000). *Dil Felsefesi Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Altınörs, A. (2021). *50 Soruda Dil Felsefesi* (5. bs.). İstanbul: Bilim ve Gelecek Kitaplığı.
- Altınörs, A. (2023). *Dil Felsefesi Tartışmaları Platon’dan Chomsky’ye* (4. bs.). İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Altınörs, S. A. (2023). Malinowski’ye Göre Dilin Edimsel İşlevi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademisi Dergisi*, (11), 148-166. doi:10.47994/usbad.1255069
- Altıntaş, İ. N. ve Erdem, C. C. (2021). Hermeneutik ve Nitel Araştırma İlişkisi Üzerine Bir Değerlendirme. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 6(1), 37-45.
- Anoviak, M. A. (1974). The new hermeneutic, language and the religious education of the adolescent. *Religious Education*, 69(1), 40-52. doi:10.1080/0034408740690106

- Araz, Y., Yavuz, S. ve Çakan, B. (Ed.). (2019). *I.Uluslararası Din ve İnsan Sempozyumu “Din, Dil ve İletişim”* (1. bs.). Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yayınları No: 337.
- Arslan, H. (Ed.). (2002). *İnsan Bilimlerine Prolegomena Dil, Gelenek ve Yorum* (1. bs.). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Austin, J. L. (2023). *Söylemek ve Yapmak (Harvard Üniversitesi 1955 William James Dersleri)*. (R. Levent Aysever, Çev.) (4. bs.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Aybey, S. (2018). Din Eğitiminde Verimliliği Sağlayan Önemli Bir Etken: Din Dili. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 23(1), 165-182.
- Aydın, M. S. (2002). *Din Felsefesi* (10. bs.). İzmir: İzmir İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Aydın, M. Ş. (2018). *Din Eğitimi Bilimi* (2. bs.). Kayseri: Kimlik Yayınları.
- Aydın, M. Ş. ve Osmanoglu, C. (2021). *Kültürlerarası Din Eğitimi* (3. bs.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aysever, R. Levent. (2003). Dil Felsefesinin Geleceğine Bir Bakış. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 20(2), 127-140.
- Bagheri, K. (2005). A Hermeneutical Model for Research on the Evaluation of Academic Achievement. *New Thoughts on Education*, 1(2 & 3), 5-12.
- Bağcı Fakioğlu, H. (2019). *Dewey ve Gadamer’in “Tecrübe” Anlayışlarının Din Eğitimi Açısından Felsefi Olarak İncelenmesi*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bağcı Fakioğlu, H. (2020). Din Eğitimine Gadameryan Bir Bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(39), 415-445.
- Bahçekapılı, M. (2011). Din Eğitiminde Pedagojik Yaklaşımlar; Din Hakkında Öğrenme ve Dinden Öğrenme. *Journal of Islamic Research*, 101-120.
- Bakiner Çekin, A. ve Çalışkan, H. (2020). Dil ve Kültür Üzerine. *Language Teaching and Educational Research*, 3(1), 163-175. doi:<https://doi.org/10.35207/latr.724966>
- Bantekoe, R. (1996). *Dimensions of the Hermeneutic Circle*. New Jersey: Humanities Press International Inc.
- Barnard, A. (2019). *Tarihöncesinde Dil*. (M. Doğan, Çev.) (1. bs.). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

- Başaran, A. (2014). How to Read Wittgenstein's Later Works with Gadamerian Ontological Hermeneutics on the Subject of Learning Color Concepts? *Beytulhikme An International Journal of Philosophy*, 4(2), 49-62.
- Bauman, Z. (2021). *Hermenötik ve Sosyal Bilimler*. (H. Oruç, Çev.) (2. bs.). Ayrıntı Yayınları.
- Bayraktar, İ., Bayraktar, O. ve Durukan, E. (2017). Dil Felsefesi ve Türkçe Öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(4), 2639-2668.
- Bayyığıt, M., Özkan, M., Çanakçı, A. A. ve Abdelghany, A. H. A. (Ed.). (2018). *Din Anlatımında Din Dili Çalıştayı (Cunda Toplantıları 1)*. Balıkesir: Balıkesir Büyükşehir Belediyesi Kültür Yayınları / Eğitim – 2.
- Bickerton, D. (2012). *Adem'in Dili İnsan Lisanı Nasıl Yarattı Lisan İnsanı Nasıl Yarattı*. (M. Doğan, Çev.). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Bilen, O. (2002). *Çağdaş Yorum Bilim Kuramları Romantik, Felsefi, Eleştirel Hermeneutik* (1. bs.). Ankara: Kitâbiyât.
- Biletzki, A. ve Matar, A. (2023). Ludwig Wittgenstein. (E. N. Zalta ve U. Nodelman, Ed.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Metaphysics Research Lab, Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2023/entries/wittgenstein/> adresinden erişildi.
- Bilgin, B. (1999). Örgün Din Eğitimi'nde Yeni İhtiyaçlar ve Yönelişler. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, (6), 187-200.
- Bilgin, B. (2001). *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*. Ankara: Gün Yayıncılık.
- Birand, K. (1998). *Kâmiran Birand Külliyyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Blaylock, : Lat, Christopher, K., Diamond-Conway, J., Matter, H., Moss, F. ve Pett, S. (2016). *Understanding Christianity Text Impact Connections (Teachers Handbook)*. (S. Pett, Ed.). Birmingham: Christian Education Publications.
- Bleicher, J. (1980). *Contemporary hermeneutics Hermeneutics as method philosophy and critique* (1. bs.). London, Boston and Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Bloomfield, L. (1914). *An Introduction To The Study of Language*. New York: Henry Holt and Company.
- Braithwaite, R. B. (Richard B. (1955). *An empiricist's view of the nature of religious belief*. London: Cambridge University Press.
- Bruns, G. (2001). *Antik Hermenötik*. (İ. Durdu, Çev.) (1. bs.). İstanbul: Yeni Zamanlar Yayınları.

- Canatan, K. (2022). *Bilim ve Mitoloji İkileminde Din Dili* (1. bs.). Ankara: EskiYeni Yayınları.
- Capps, D. (1984). *Pastoral Care and Hermeneutics*. (D. S. Browning, Ed.). Philadelphia: Fortress Press.
- Cebeci, S. (2004). Din Dilinin Mahiyeti ve Kavramsal Uzlaşısı Sorunu. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(5), 7-21.
- Cevizci, A. (2010). *Eğitim Sözlüğü* (1. bs.). İstanbul: Say Yayınları.
- Cevizci, A. (2018). *Felsefe*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Cevizci, A. (2023a). *Felsefe Sözlüğü* (9. bs.). İstanbul: Say Yayınları.
- Cevizci, A. (2023b). *Eğitim Felsefesi* (9. bs.). İstanbul: Say Yayınları.
- Ceylan, Y. (2019). Ninian Smart'ın Din Eğitimiyle İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (79), 483-498.
- Ceylan, Y. (2021). Örgün Din Eğitiminin Felsefi Temeline Dair Kavramsal Tartışmalar. M. Bahçekapılı ve A. A. Çanakçı (Ed.), *Din Eğitiminde Ana Konular* içinde (1. bs., ss. 37-56). Ankara: EskiYeni Yayınları.
- Chapel of disclosure*. (2018). <https://www.youtube.com/watch?v=70VVpggrhJ0> adresinden erişildi.
- Concept Cracking*. (2012). <https://www.youtube.com/watch?v=23PCoyvpvYc> adresinden erişildi.
- Cooling, T. (1994). *Concept Cracking: Exploring Christian Beliefs in School*. Nottingham: Stapleford Centre.
- Cooling, T. (2004). Theology Goes to School: The Story of the Stapleford Project. *Journal of Christian Education*, 47(2-3), 85-98. doi:10.1177/002196570404700206
- Cooling, T. (2010). *Doing God in Education*. London: Theos.
- Cooling, T. (2019). Religious education and the public sphere, by Patricia Hannam. *British Journal of Religious Education*, 41(4), 460-461. doi:10.1080/01416200.2019.1633129
- Cooling, T., Bowie, B. ve Panjwani, F. (2020). *Worldviews in Religious Education*. London: Theos.
- Cooling, T. ve Cooling, M. (2004). *Concept cracking: A practical way to teach big ideas in RE*. Nottingham: Stapleford : Stapleford Centre.
- Cooling, T. ve Pett, S. (2018). Understanding Christianity: Exploring a hermeneutical pedagogy for teaching Christianity. *British Journal of Religious Education*, 40(3), 257-267.

- CoRE. (2018). Commission on Religious Education – Final Report 2018 – REC. 24 Mayıs 2025 tarihinde <https://religiouseducationcouncil.org.uk/resource/commission-on-religious-education-final-report/> adresinden erişildi.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. (S. B. Demir, Çev.) (3. bs.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çaldak, H. (2019). Dilthey ve Gadamer’de Hermeneutik Yöntem: Anlamanın Tüm Koşullarının Felsefi Olarak Değerlendirilmesi ya da Bilimsel Bir Yöntem Olarak Hermeneutik. *International Social Sciences Studies Journal*, 5(31), 1412-1420.
- Çapcıoğlu, İ. (2021). 'Z Kuşağı'nı ya da 'Bizim Çocuklar'ı Anlamak. 2023'e Doğru Türkiye'de Din ve Değerler Eğitimi Çalıştayı Din Eğitimi Sonuç Raporu içinde (ss. 106-118). Ankara: Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi Yayınları.
- Çetin, O. (2007). Dilin Din Eğitimindeki Rolü (ss. 345-352). Uluslararası Globalleşme Sürecinde Kırgızistan'da Din Bilimleri ve Ahlak Bilgisi Öğretiminin Meseleleri Sempozyumu, sunulmuş bildiri, Bışkek: Oş Devlet Üniversitesi.
- Çınar, N. (2019). *Din Eğitiminde Bibliyoterapinin Bir Yöntem Olarak İmkânı*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çıvgın, A. G. (2023). Platon'un Diyaloglarında Aporianın Yeri. *Beytulhikme Int J Phil*, 13(2), 44-61. doi:10.29228/beytulhikme.65742
- Dannhauer, J. C. (1630). *Idea boni interpretis et malitiosi calumniatoris quae obscuritate dispulsa, verum sensum a falso discernere in omnibus auctorum scriptis ac orationibus docet, & plene respondet ad quaestionem unde scis hunc esse sensum non alium?* Glaserus. https://books.google.com.tr/books/about/Idea_boni_interpretis_et_malitiosi_calum.html?id=4CIZAAAcAAJ&redir_esc=y adresinden erişildi.
- Dannhauer, J. C. (1654). *Hermeneutica sacra, sive Methodus exponendarum S. literarum proposita et vindicata*. sumpt. J. Staedelii. https://play.google.com/store/books/details/Johann_Conrad_Dannhauer_Hermeneutica_sacra_sive_Me?id=-elgAAAcAAJ adresinden erişildi.
- Demir, H. G. (2023). *Ortaokullarda Görev Yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Din Dili Hakkındaki Görüşleri: İstanbul Ataşehir Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, O. (Ed.). (2023). *Din Dili ve İlâhî Sıfatlar. Din Felsefesinin Ana Konuları İslam Düşüncesinden Seçme Metinler 4* içinde (1. bs.). İstanbul: Küre Yayınları.

- Dilli, Y. Ç. (2023). *Post-modern Dönemde Gençlerde Din Dilinin Deistik Eğilimlere Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Dilthey, W. (1999). *Hermeneutik ve Tin Bilimleri*. (D. Özlem, Çev.) (1. bs.). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Doğan, E. (2024). *Kur'an-ı Kerim'de "Ey İnsanlar" hitabı ile başlayan ayetlerin din eğitimi ve dini iletişim açısından tahlili*. (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Doğan, R. (2021). Okulda Din Dersi: Gelişimi ve Yönelimler. M. Bahçekapılı ve A. A. Çanakçı (Ed.), *Din Eğitiminde Ana Konular* içinde (1. bs., ss. 293-313). Ankara: Eskiyei Yayınları.
- Doğru, S. G. (2024). *Humboldt Felsefesinde Bildung Olanğı Oarak Dil*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Droysen, J. G. (1875). *Grundriss der Historik*. Leipzig: Verlag Von Veit & Comp. <https://play.google.com/books/reader?id=I8kMAAAAYAAJ&pg=GBS.PP2&hl=tr> adresinden erişildi.
- Dummett, M. (1981). *Frege. Philosophy of language* (2. bs.). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Duralı, Ş. T. (2006). *Sorun Nedir? Felsefe-Bilimin Düşünme Biçimi*. İstanbul: Dergah Yayınları. https://teomandurali.com.tr/wp-content/uploads/2015/08/sorun_nedir.pdf adresinden erişildi.
- Duralı, Ş. T. (2010). Türkçenin Felsefe-Bilim Sözlüğü. *Kutadgubilig Felsefe-Bilim Araştırmaları*, 18, 501-529.
- Duralı, T. (2023). Teoman Duralı ile Felsefe Söyleşileri, İnsan-Dil-Akıl-Yazı İlişkisi, 46. Bölüm . video.
- Emiroğlu, İ. (2022). Din Dilinin Mantıksal Yapısı Üzerine. U. Başar (Ed.), *Yunus Emre ve Türkçe Yılı Münasebetiyle Türkçe Şurası* içinde (ss. 329-352). Ankara: ASBÜ Yayınları.
- Erdemli, A. (2013). Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher—Felsefe Tarihçisi Gözüyle Bir Tanıtma. *Felsefe Arkivi*, (28), 243-276.
- Erkan, E. (2014). Hakikati İnşa Aracı Olarak Din Dili. *International Journal of Social Science*, 2(26), 167-179.
- Esenyel, A. (2020). Felsefenin Özünden Felsefenin Felsefesine: Dilthey'da Bir Dünya Görüşü Öğretisi Olarak Felsefe. *Kaygı. Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 19(2), 570-589.

- Fairfield, P. (Ed.). (2011). *Education, Dialogue and Hermeneutics*. London, New York: Continuum International Publishing Group.
- Fazlıoğlu, İ. (2014). Önce Dil Vardı, Sonra da... – EdebiFikir. 17 Aralık 2022 tarihinde <https://www.edebifikir.com/fikir/dil-var-di-sonra-da.html> adresinden erişildi.
- Fazlıoğlu, İ. (2023). *Sözün Eşiğinde* (3. bs.). İstanbul: Ketebe Yayınları.
- Fischer, S. R. (2022). *Dilin Tarihi*. (M. Güvenç, Çev.) (8. bs.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Forster, M. (2022). Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher. E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* içinde (Summer 2022.). Metaphysics Research Lab, Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/sum2022/entries/schleiermacher/> adresinden erişildi.
- Freathy, R. ve Freathy, G. (2013). FORUM: Initiating Children into Hermeneutical Discourses in Religious Education: A Response to Rachel Cope and Julian Stern. *Journal for The Study of Spirituality*, 3(2), 156-167.
- Furat, A. Z. (2012). Din Okuryazarlığı: Din Eğitimi Felsefesi Açısından Temel Bir Kavram. *Marîfe Dini Araştırmalar Dergisi*, (Kış), 9-24.
- Gadamer, H. G. (1980). Religious and Poetical Speaking. *Myth, Symbol, and Reality* içinde (ss. 86-98). Notre Dame, Ind.: University of Notre Dame Press.
- Gadamer, H. G. (1992). *Hans-Georg Gadamer on Education, Poetry, and History: Applied Hermeneutics*. (L. Schmidt ve M. Reuss, Çev.). Albany: State University of New York Press.
- Gadamer, H. G. (2002). İnsan ve Dil. H. Arslan (Çev.), *İnsan Bilimlerine Prolegomena (Dil, Gelenek ve Yorum)* içinde (ss. 65-74). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Gadamer, H. G. (2003). Hermeneutik. D. Özlem (Çev.), *Hermeneutik Üzerine Yazılar* içinde (ss. 13-32). İstanbul: İnkılâp Yayınevi.
- Gadamer, H. G. (2017). Hermeneutik. (D. Özlem, Çev.) *Cogito, Kış*, 2017(89), 42-59.
- Gadamer, H. G. (2023). *Hakikat ve Yöntem*. (H. Arslan ve İ. Yavuzcan, Çev.) (2. bs.). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Gallagher, S. (1992). *Hermeneutics and Education*. Albany: State University of New York Press.
- Gearon, L. (1995). What is Metaphysics? Postmodern Hermeneutics and Religious Education. *Journal of Beliefs & Values*, 16(1), 7-16.

- Gearon, L. (2013). *MasterClass in Religious Education: Transforming Teaching and Learning*. London, New York: Bloomsbury Academic.
- Gearon, L. (2014). The paradigms of contemporary religious education. *Journal for the Study of Religion*, 27(1), 52-81.
- George, T. (2021). Hermeneutics. E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* içinde (Winter 2021.). Metaphysics Research Lab, Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/win2021/entries/hermeneutics/> adresinden erişildi.
- Gilhus, I. S. (2011). Hermeneutics. *The Routledge Handbook of Research Methods in The Study of Religion* içinde (ss. 275-284). New York: Routledge.
- Goethe, J. W. von. (1908). *Faust*. (A. (Abraham) Hayward, Çev.). London: Hutchinson.
- Gottlob, F. (2008). *Aritmetiğin Temelleri: Sayı Kavramı Üzerine Mantıksal-Matematiksel Bir İnceleme*. (B. Gözkan, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Gökberk, M. (2011). *Değişen Dünya Değişen Dil* (7.Baskı.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Görgün, T. (2015). Küreselleşen Dünyada Din Dilinin Yeri ve Dini Metinleri Anlama Sorunu. *Din Dili* içinde (ss. 177-203). İstanbul: KURAMER Çalıştay/Sempozyum Kitaplığı.
- Görgün, T. (2019). Günümüz Felsefesinde Din Kavramı ve Mehmet S. Aydın. R. Acar ve N. B. Erciyas (Ed.), *Türkiye’de Din Felsefesi (Mehmet S. Aydın Onuruna)* içinde (1. bs., ss. 85-95). Ankara: Elis Yayınları.
- Görgün, T. (2023). *Anlam ve Yorum Dini Metinlerin Anlaşılması ve Yorumlanması* (4. bs.). İstanbul: Külliyyat Yayınları.
- Görmez, M. (2019). Gençliğin Dünyası ve İslam. *İslam Düşünce Kılavuzu* içinde (2. bs., ss. 385-393). İstanbul: Tedef Yayınları.
- Grimmitt, M. (2000a). The Captivity and Liberation of Religious Education and The Meaning and Significance of Pedagogy. *Pedagogies of Religious Education Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practice in RE* içinde (ss. 7-23). Great Wakering, Essex: McCrimmon.
- Grimmitt, M. (2000b). Contemporary Pedagogies of Religious Education: What Are They? *Pedagogies of Religious Education Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practice in RE* içinde (ss. 24-52). Great Wakering, Essex: McCrimmon.
- Grimmitt, M. (2000c). Constructivist Pedagogies of Religious Education Project: Re-thinking Knowledge, Teaching and Learning in Religious Education. *Pedagogies of Religious Education*

- Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practice in RE* içinde (ss. 207-231). Great Wakering, Essex: McCrimmon.
- Grondin, J. (1994). *Introduction to Philosophical Hermeneutics*. (J. Weinsheimer, Çev.). New Haven and London: Yale University Press.
- Grondin, J. (1995). *Sources of Hermeneutics*. New York: State University of New York Press.
- Grondin, J. (2011). Gadamer's Experience and Theory of Education: Learning that the Other May Be Right. P. Fairfield (Ed.), *Education, Dialogue and Hermeneutics* içinde (ss. 5-20). London, New York: Continuum International Publishing Group.
- Grondin, J. (2016). What is the hermeneutical circle? *The Blackwell Companion to Hermeneutics* içinde (ss. 299-305). Oxford: Blackwell.
- Grondin, J. (2017). Hermeneutik. (K. H. Ökten, Çev.) *Cogito*, (89), 7-41.
- Gülşen, S. (2023). *Din Eğitimi Açısından "Anlatı"*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gümüş, Y. (2023). *Hermenötik Açısından Din ve Tıp*. (Doktora Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Günay, D. (2022). Eğitim Felsefesi. *Tübitak Sosyal Bilimler Ansiklopedisi*. Ankara: Tübitak Bilim Yayınları. https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/ansiklopedi/egitim_felsefesi adresinden erişildi.
- Günay, M. (2003). Türkiye'de Hermeneutik (Yorumbilgisi). *Kaygı. Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 2023 Bahar(2), 73-81.
- Gündüz, M. (2022). Eğitim. *Tübitak Sosyal Bilimler Ansiklopedisi*. Ankara: Tübitak Bilim Yayınları. <https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/ansiklopedi/egitim> adresinden erişildi.
- Gürel, R. (2019). Din Eğitiminde Neo-Hümanist Bir İdeal: Bildung Modeli ve Almanya'da Din Eğitimi Anlayışına Etkileri. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 19(2), 323-355.
- Halbfas, H. (1971). *Theory of catechetics; language and experience in religious education*. New York: Herder and Herder.
- Hannam, P. (2019). *Religious Education and the Public Sphere*. London, New York: Routledge.
- Hannam, P. ve Biesta, G. (2019). Religious education, a matter of understanding? Reflections on the final report of the Commission on Religious Education. *Journal of Beliefs & Values Studies in Religion & Education*, 55-63. doi:10.1080/13617672.2018.1554330

- Heidegger, M. (2006). *Pathmarks*. (W. McNeill, Ed.) (7. bs.). Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Heidegger, M. (2021). *Varlık ve Zaman*. (K. Ökten, Çev.) (4. bs.). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Hekman, S. (1999). *Bilgi Sosyolojisi ve Hermeneutik Manheim, Gadamer, Foucault ve Derrida*. (H. Arslan ve B. Balkız, Çev.) (1. bs.). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Herakleitos. (2022). *Fragmanlar*. (C. C. Çevik, Çev.) (4. bs.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Higgins, C. (2019). Teaching as a Hermeneutic Calling. *Philosophy of Education 2017*, 26-32.
- Hogan, P. (2017a). Hermeneutics and Educational Experience. (M. A. Peters, Ed.) *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Singapore: Springer.
- Hogan, P. (2017b). Gadamer and the Philosophy of Education. (M. A. Peters, Ed.) *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Singapore: Springer.
- Ipgrave, J. (2013). From storybooks to bullet points: Books and the Bible in primary and secondary religious education. *British Journal of Religious Education*, 35(3), 264-281. doi:10.1080/01416200.2012.750597
- Ipperciel, D. (2022). Contribution to a Hermeneutical Pedagogy. *Symposium*, 26(1/2), 37-61. doi:10.5840/symposium2022261/23
- İnan, İ. (2018). *Dil Felsefesi*. (D. Taşdelen, Ed.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Jackson, R. (2003). Başkalarının Dünya Görüşlerini Anlama: Din Eğitime Yorumlayıcı Yaklaşımlar. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 189-215.
- Jackson, R. (2005). *Din eğitimi: Yorumlayıcı bir yaklaşım.*; İstanbul: DEM.
- Kahraman, Y. (2012). *Modern Türk düşüncesinde felsefi hermenötik bilincin gelişimi*. (Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Kale, N. (1995). Postmodernizm-Hermeneutik ve Eğitim. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 28(2), 281-292. doi:10.1501/Egifak_00000000295
- Kaplan, İ. ve Yüksel, A. H. (2023). Religious Language on Social Media: Perspectives of Content Producers and Users. *Mediad Medya ve Din Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 167-185.
- Kaplan, M. (2021). *Kültür ve Dil* (39. bs.). İstanbul: Dergah Yayınları.

- Karaziyan, Z. (2024). *Dini İletişim ve Din Dili Bağlamında Diyanet İşleri Başkanlığı Hutbelerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kaya, E. E. ve Atuk, F. G. (2020). Çocuklarda Din Dilinin Oluşturulması: Çizgi Filmler Örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(12), 51-92.
- Kayaalp, İ. (2006). *İletişim ve Dil*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Kaymakcan, R. (2020). Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Türkiye Örneği. M. Köylü (Ed.), *Din Eğitiminde Çağdaş Konular* içinde (3. bs., ss. 91-115). İstanbul: DEM.
- Kaymakcan, R. ve Aşlamacı, İ. (2011). Çoğulculuğa İlişkin Farklı Yaklaşımlar ve DKAB Dersleri. R. Kaymakcan, M. Zengin ve Z. Ş. Arslan (Ed.), *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi* içinde (1. bs., ss. 77-101). İstanbul: DEM.
- Kearney, R. (2008). Dilin ve Mitin Poetikası (Paul Ricoeur’le Söyleşi). (E. Simson, Çev.) *Cogito*, (56), 141-159.
- Kerdeman, D. (1998). Hermeneutics and Education: Understanding, Control, and Agency. *Educational Theory*, 48(2), 241-266. doi:10.1111/j.1741-5446.1998.00241.x
- Kerényi, K. (1964). *Griechische grundbegriffe*. Zuerich: Rhein-verlag.
- Kesenci, M. (2017). *Milli sinemada din dili: Yücel Çakmaklı filmografisi örneği*. (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Keskiner, E. (2018). Okullardaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri ve Sorunları. M. Köylü (Ed.), *Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları* içinde (1. bs.). İstanbul: DEM.
- Kılıç, E. (2023). Teoman Duralı’nın dil anlayışı ve sözlük çalışmaları üzerine bir deneme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 17-24. doi:10.29000/rumelide.1378996
- Kızılabdullah, Y. (2009). İlahiyat Fakültelerinin Kuruluşundan Bugüne Din Eğitimi Bilimi Alanında Yapılan Çalışmalar Üzerine Bir Değerlendirme. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, 2(1), 305-314.
- Kızılabdullah, Y. ve Yürük, T. (2008). Din Eğitimi Modelleri Çerçevesinde Türkiye’deki Din Eğitimi Üzerine Genel Bir Değerlendirme. *Dini Araştırmalar*, 11(32), 107-130.
- Kızıltan, G. (2021). Din Eğitimi Biliminin Bilimler Arasındaki Yeri Problemine Yeni Bir Yaklaşım. M. Bahçekapılı ve A. A. Çanakçı (Ed.), *Din Eğitiminde Ana Konular* içinde (1. bs., ss. 15-32). Ankara: Eskiyei Yayınları.

- Kissack, M. (2002). Hermeneutik ve Eğitim: İnsan Bilimleri Öğretmenleri İçin Düşünceler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 171-182.
- Koç, A. (2012, Eylül). Din Eğitiminde Sevgi ve Kabul Dili. *Diyanet Aylık Dergi*, (261), 74-76.
- Koç, A. (2016). *Din Eğitiminde Etkili İletişim* (4. bs.). İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Koç, A. (2019). Hz. Peygamber'in Muallim Olarak Örneği. *İslam Düşüncesi Kılavuzu* içinde (2. bs., ss. 161-176). İstanbul: Tedef Yayınları.
- Koç, T. (2017). *Din Dili* (5. bs.). İstanbul: İz Yayıncılık.
- Köse, A. (2014). *21. Yüzyılda Dinin Geleceği: Kutsalın Dönüşü* (1. bs.). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Kuhn, T. S. (2021). *Bilimsel Devrimlerin Yapısı*. (N. Kuyaş, Çev.) (10. bs.). İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- KURAMER. (2015). *Din Dili*. İstanbul: KURAMER Çalıştay/Sempozyum Kitaplığı.
- Kuvancı, C. (2013). Frierdrich Schleiermacher'a Göre Din. *Felsefe Dünyası*, 2013/1(57), 113-131.
- Lombaerts, H. ve Pollefeyt, D. (Ed.). (2004). *Hermeneutics and Religious Education*. Leuven: Leuven University Press.
- Longworth, G. (2023). John Langshaw Austin. E. N. Zalta ve U. Nodelman (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* içinde (Summer 2023.). Metaphysics Research Lab, Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/sum2023/entries/austin-jl/> adresinden erişildi.
- Maalouf, A. (2000). *Ölümcül Kimlikler*. (A. Bora, Çev.) (1. bs.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Maex, J. (2003). *Een hermeneutisch-communicatief concept vakdidactiek godsdienst. Een fundamenteel-theoretisch en empirisch onderzoek*. (Doktora Tezi). KU Leueven, Faculty of Theology, Leueven.
- Marshall, H. (2024). Reimagining religious education: Integrating ethnographic and anthropological perspectives. *British Journal of Religious Education*, 1-15. doi:10.1080/01416200.2024.2373778
- McManus, D. (2024). *Wittgenstein ve Tractatus Logico—Philosophicus İçin Bir Kılavuz*. (O. B. Kaplan, Çev.) (1. bs.). İstanbul: Babil Kitap.
- MEB. (2024a). MEB Öğretim Programları Arşivi. 28 Kasım 2024 tarihinde <https://dogm.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari-arsivi/icerik/2064> adresinden erişildi.
- MEB. (2024b). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (9,10,11,12.Sınıflar). 7 Temmuz 2024 tarihinde <https://mufredat.meb.gov.tr/> adresinden erişildi.

- Mehmedoğlu, Y. (2001). Kalp ve Ruh Tanımlamaya Çalışan Bir Mezhep: Pietizm ve Eğitimdeki İzdüşümleriyle A. Hermann Francke. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 235-241.
- Mehmedoğlu, Y. (2018). İslam Düşünce Geleneğinden Günümüzde Bir Din Eğitimi Felsefesi Oluşturmak. Ders Notları.
- Mengüşoğlu, T. (2015). *İnsan Felsefesi*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Milerski, B. (2023). Half-education as a hermeneutic challenge for religious education in school. *Studies on the Theory of Education*, 2(43), 419-440. doi:10.5604/01.3001.0053.9069
- Morin, E. (2010). *Geleceğin Eğitimi İçin Gerekli Yedi Bilgi*. (H. Dilli, Çev.) (3. bs.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Mutlu, G. (2024). *Din Dili ve Din Dilinin Psikolojik İşlevleri*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ødegaard, E. E. ve White, E. J. (2017). Bildung: Potential and Promise in Early Childhood Education. *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Singapore: Springer.
- Okumuşlar, M. (2007). Çok Kültürlü Toplumlarda “Din Hakkında Öğrenme” ve “Dinden Öğrenme” Modeli. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 251-264.
- Okumuşlar, M. (2017). Din Eğitiminin Bilimselleşmesi/Neliği. *Din Eğitimi El Kitabı* içinde (5. bs., ss. 59-81). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Okuyucu, N. ve Acar, R. (Ed.). (2023). Dinî Metinlerin Anlaşılması. *Din Felsefesinin Ana Konuları İslam Düşüncesinden Seçme Metinler 4* içinde (1. bs., ss. 25-247). İstanbul: Küre Yayınları.
- Ormiston, G. L. ve Schrift, A. D. (Ed.). (1990). *The Hermeneutic Tradition: From Ast to Ricoeur*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Önder, M. (1997). *Prof.Dr. Beyza Bilgin ve Din Eğitiminde Yeni Yöntem Çalışmaları*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öz, A. (2020). *Din Eğitimi ve Birey Oluşun İmkânı*. Ankara: Eskiyeşi Yayınları.
- Özcan, Z. (2014). *Dil Felsefesi I (Mantıkçı Paradigma)* (1. bs.). İstanbul: Sentez Yayıncılık.
- Özcan, Z. (2018). *Din Felsefesi III (İkinci Wittgenstein’da Gramer Paradigması)* (1. bs.). Bursa: Sentez Yayıncılık.
- Özcan, Z. (2020). *Dil Felsefesi IV (Austin’de Eylemsel Paradigma)* (1. bs.). Bursa: Sentez Yayıncılık.
- Özcan, Z. (2022). *Teolojik Hermenötik*. Ketebe Yayınevi.

- Özcan, Z. (2023, 8 Kasım). Wittgenstein ve Dil Felsefesi. video. 8 Aralık 2024 tarihinde <https://www.youtube.com/watch?v=ccC-wFsZOq8> adresinden erişildi.
- Özçelik, M. (2022). Din Dili Üzerine Bazı Mülâhazalar. U. Başar (Ed.), *Yunus Emre ve Türkçe Yılı Münasebetiyle Türkçe Şurası* içinde (ss. 362-365). Ankara: ASBÜ Yayınları.
- Özlem, D. (Ed.). (2003). *Hermeneutik Üzerine Yazılar*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Özlem, D. (2016). *Kavramlar ve Tarihleri*. İstanbul: Notos Kitap.
- Panjwani, F. ve Revell, L. (2018). Religious education and hermeneutics: The case of teaching about Islam. *British Journal of Religious Education*, 40(3), 268-276.
- Peters, M. A. (2020). *Wittgenstein, Education and the Problem of Rationality*. Singapore: Springer.
- Peterson, M., Hasker, W., Reichenbach, B. ve Basinger, D. (2009). *Akıl ve İnanç Din Felsefesine Giriş*. (R. Acar, Çev.) (2. bs.). İstanbul: Küre Yayınları.
- Pollefeyt, D. (2020). Hermeneutical Learning in Religious Education. *Journal of Religious Education*, 68, 1-11.
- Pollefeyt, D. ve Richards, M. (2020). The living art of religious education: A paradigm of hermeneutics and dialogue for RE at faith schools today. *British Journal of Religious Education*, 42(3), 313-324.
- Pring, R. (2013). *Eğitim Araştırmaları Felsefesi*. (D. Köksal, Çev.) (2. Basımdan Çeviri.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Ramazan, Y. (2020). *Düşünmenin Alfabesi* (1. bs.). İstanbul: Babil Kitap.
- Rızvanoğlu, E. (2008). Ricoeur'da Söylem, Yorum, Metin ve Anlam. *Cogito*, (56), 218-234.
- Ricoeur, P. (1970). *Freud and Philosophy An Essay on Interpretation*. (D. Savage, Çev.). New Haven and London: Yale University Press.
- Ricoeur, P. (1995). *Figuring the sacred: Religion, narrative, and imagination*. (D. Pellauer, Çev.). Minneapolis: Fortress Press.
- Rothacker, E. (1927). *Logik und Systematik der Geisteswissenschaften*. München: R. Oldenbourg.
- Sâ'î, A. B. (2021). *Kur'an'ın Mucizevî Dili -Yeni Tanıklıklar-*. (C. Demirok, Çev.) (1. bs.). İstanbul: Mahya Yayıncılık.
- Sánchez Álvarez, A. (2019). *Hermeneutics in early childhood education: Broadening interpretations of children's ideas and actions, and learning in the process about our conceptions of children, our educational practices, and ourselves*.

<https://open.library.ubc.ca/soa/cIRcle/collections/ubctheses/24/items/1.0377734> adresinden erişildi.

Saussure, F. de. (2006). *Writings In General Linguistics*. Oxford, New York: Oxford University Press.

Schleiermacher, F. (1893). *On Religion: Speeches to its cultured despisers*. (J. Oman, Çev.). London: London : K. Paul, Trench, Trübner.

Schleiermacher, F. (1976). *The Christian Faith*. (H. R. Mackintosh ve J. S. Stewart, Çev.). Edinburgh: Edinburgh, T. & T. Clark. http://archive.org/details/christianfaith0000schl_i510 adresinden erişildi.

Schleiermacher, F. (1977). *Hermeneutics: The handwritten manuscripts*. Missoula, Mont. : Published by Scholars Press for the American Academy of Religion.

Sejdini, Z. (2000). *Hermeneutik'in Felsefî Temelleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Selçuk, M. (1991). İlköğretimde Din Dili ve Sembolik Anlatım. *Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri (8-10 Nisan 1988)* içinde (ss. 336-340). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Selçuk, M. (2018). Learning in encounter: Crossroads, connections, collaborations. *Religious Education*, 113(3), 233-243. doi:10.1080/00344087.2018.1450609

Selçuk, M. (2023). *Kavramsal Netlik: Bir Dinden Öğrenme Modeli* (3. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Serinsu, B. (2024). *Eleştirel Düşünmenin Okullardaki Din Eğitime Yansıması*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Shepherd, J. (2003). Phenomenological Perspectivalism: Critical Questioning Religious Education (Fenomenolojik Yaklaşım: Din Öğretiminin Sorgulanması). *Din öğretiminde yeni yöntem arayışları uluslararası sempozyum bildiri ve tartışmalar 28-30 Mart 2001 İstanbul* içinde (ss. 309-323). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü.

Sorensen, R. (2022). Epistemic Paradoxes. E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* içinde (Spring 2022.). Metaphysics Research Lab, Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/spr2022/entries/epistemic-paradoxes/> adresinden erişildi.

Soydaş, S. (2010). *Öğrencilerin hayat bilgisi dersinde edindikleri demokrasi ve demokratik yaşamla ilgili kavramlara ilişkin oluşturdukları metaforların hermeneutic yaklaşımla incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Soykan, Ö. N. (2002). Wittgenstein Felsefesi: Temel Kavram ve Sorunlar. *Cogito*, (33), 40-79.

- Soykan, Ö. N. (2016). *Felsefe ve Dil Wittgenstein Üstüne Bir Araştırma*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Sözer, Ö. (2023). *Anlayan Tarih Dil-Tarih İlişkisi Üzerine Bir İnceleme* (1. bs.). Ankara: Fol.
- Stausberg, M. ve Engler, S. (2011). Research methods in the study of religion\'. *The Routledge Handbook of Research Methods in The Study of Religion* içinde (ss. 3-21). New York: Routledge.
- Stern, D. (2000). The Bergen Electronic Edition of Wittgenstein's Nachlass. *European Journal of Philosophy*, 18(3), 455-467.
- Stern, D. G. (2002). Wittgenstein Felsefesinin Ulaşılabilirliği. *Cogito*, (33), 296-319.
- Su, M. (2023). Din Eğitiminde Sembol Okuryazarlığı. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 10(2), 393-415. doi:10.46353/k7auifd.1340903
- Subaşı, N. (2018). Dil ve Din: Kimliğin Kadim Bileşenleri. *Sosyoloji Günlükleri -Din, Diyanet ve Yeni Toplumsallıklar-* içinde (1. bs., ss. 153-160). İstanbul: Mahya Yayıncılık.
- Subaşı, N. (2022). Akademide Din Dili. U. Başar (Ed.), *Yunus Emre ve Türkçe Yılı Münasebetiyle Türkçe Şurası* içinde (ss. 358-361). Ankara: ASBÜ Yayınları.
- Taşdelen, V. (2006). *Eğitim Hermeneutiği Sorunsalı Üzerine Felsefi Bir Araştırma*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tatar, B. (2001). Hans-Georg Gadamer ve "Hakikat ve Yöntem" (Wahrheit Und Methode) Adlı Eseri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(12-13), 277-306. doi:10.17120/omuifd.18545
- Tatar, B. (2014). *Din, İlim ve Sanatta Hermenötik* (1. bs.). İstanbul: İSAM Yayınları.
- Tatar, B. (2017). Düşüncenin İzinde XXXI Hans Georg Gadamer. 16 Eylül 2024 tarihinde <https://www.youtube.com/watch?v=mBMhjvpvcQ8> adresinden erişildi.
- Tatar, B. (2020, 21 Şubat). İslam Düşüncesinin Temel Meseleleri. *İslâm Düşünce Enstitüsü [İDE]*. video. 29 Mayıs 2023 tarihinde <https://www.youtube.com/watch?v=fGUsEOudAE4> adresinden erişildi.
- Tatar, B. (2021a). *3 Derste Hermenötik* (3. bs.). İstanbul: Vadi Yayınları.
- Tatar, B. (2021b). *Felsefi Hermenötik ve Yazarın Niyeti*. İstanbul: Vadi Yayınları.
- Tekin, İ. (2022). Ahlak Okuryazarlığı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 22(1), 43-66. doi:10.33420/marife.1104203

- Teltik, T. (2021). *Din Eğitiminde Eleştirel Eğitim Teorisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Tillich, P. (2002). Din Dilinin Doğası. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(2), 227-236.
- Tokat, L. (2021). Din Dili. *Din Felsefesi içinde* (4. bs., ss. 209-230). Ankara: Bilay.
- Toprak, M. (2016). *Hermeneutik (Yorum Bilgisi) ve Edebiyat*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Toprakoğlu, H. (2019). *Din Eğitiminde Din Dili*. (Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tosun, C. (2009). Bir Anabilim Dalı Olarak Türkiye’de Din Eğitiminin Doğuşu, Gelişmesi ve Alanına Katkıları. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, 2(1), 293-303.
- Tosun, C. (2020). *Din Eğitimi Bilimine Giriş* (10. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Tozlu, N. (2016). *Eğitimden Felsefeye 1, Eğitim Felsefesi Eğitim Üzerine Düşünceler ve İnsandan Devlete Eğitim* (3. bs.). Bayburt: Bayburt Üniversitesi Yayınları.
- Uçan, A. D. (2018). İslam Din Eğitimi İçin Alternatif Bir Model: Eleştirel Din Eğitimi Yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (59:1), 275-295.
- Uçan, A. D. (2020). *Improving The Pedagogy of Islamic Religious Education in Secondary Schools (The Role of Critical Religious Education and Variation Theory)*. New Haven and London: Routledge.
- Varlık, S. (2021). *Paul Ricoeur’de Temellük ve Tahayyül* (1. bs.). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Varlık, S. (2023a). Başkalık Figürü Olarak Türkiye’de Hermeneutiğin Temellüğü. Cumhuriyetimizin 100. Yılında Türkiye’de Yükseköğretimde Felsefe Eğitimi Sempozyumu, sunulmuş bildiri.
- Varlık, S. (2023b). Türkiye’de Hermeneutiğin Alımlanışı ve Tümel Hakikatin Tekil Arayışları (The Reception of Hermeneutics in Türkiye and Singular Quests of Universal Truth / Forthcoming). Cumhuriyetimizin 100. Yılında Türkiye’de Yüksek Öğretimde Felsefe E, sunulmuş bildiri. <https://www.academia.edu/adresinden> erişildi.
- Varlık, S. (2023c, 14 Mart). İslam Düşüncesini Yorumlama Sorunu ve Felsefî Hermeneutik. video. 4 Mayıs 2024 tarihinde <https://www.youtube.com/watch?v=TjSuYGZtwQ0> adresinden erişildi.
- Vygotsky, L. S. (2021). *Düşünce ve Dil*. (B. Erdoğan, Çev.) (1. bs.). İstanbul: Roza Yayınevi.
- Waardenburg, J. (2009). Din Bilimlerinde Uygulamalı Hermenötik Araştırma. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2009/2(20), 122-149.

- Wierciński, A. (2019). *Hermeneutics of education: Exploring and experiencing the unpredictability of education*. Zürich: LIT Verlag.
- Wittgenstein, L. (2020a). *Tractatus Logico-Philosophicus*. (O. Aruoba, Çev.) (7. bs.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Wittgenstein, L. (2020b). *Felsefi Soruşturmalar*. (H. Barşcan, Çev.) (5. bs.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Wright, A. (1997). Hermeneutics and Religious Understanding Part One: The hermeneutics of modern religious education. *Journal of Beliefs and Values: Studies in Religion & Education*, 18(2), 203-216. doi:10.1080/1361767970180207
- Wright, A. (1998). Hermeneutics and Religious Understanding Part Two: Towards a critical theory for religious education. *Journal of Beliefs & Values: Studies in Religion & Education*, 19(1), 59-70. doi:10.1080/1361767980190105
- Wright, A. (2000). *Spirituality and Education*. London: RoutledgeFalmer.
- Wright, A. (2007). *Critical religious education, multiculturalism and the pursuit of truth*. Cardiff: University of Wales Press.
- Wright, A. (2013). *Christianity and Critical Realism Ambiguity, truth and theological literacy*. London, New York: Routledge.
- Yıldırım, A. (2012). Din Dilinin Ahlaki Yorumu. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16(1), 541-567.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (2. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2007). Eğitimin Hermeneutik Boyutu: Eğitim Kavramının Doğasına İlişkin Kimi Sorular. *Kaygı. Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, (8), 162-172.
- Zengin, B. (2018). *Din eğitiminin bir hedefi olarak anlama (İnsan bütünsel-bağlamsal yaklaşım)*. (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Zengin, M. (2011). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Din Eğitiminin İmkanına Dair Bir Değerlendirme. R. Kaymakcan, M. Zengin ve Z. Ş. Arslan (Ed.), (1. bs., ss. 239-263). İstanbul: DEM.
- Zengin, M. (2017). *Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım* (2. bs.). İstanbul: DEM.