



İNSAN HAKLARI EĞİTİMİNDE ÖTEKİ KAVRAMI

Orhan Bilir

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EKİM, 2019

TEZ TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren (.....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Orhan
Soyadı : Bilir
Bölümü : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : İnsan Hakları Eğitiminde Öteki Kavramı

İngilizce Adı : Other Concept In Human Rights Education

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Orhan BİLİR

23.10.2019

JÜRİ ONAY SAYFASI

Orhan Bilir tarafından hazırlanan “İnsan Hakları Eğitiminde Öteki Kavramı” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Mehmet Ali DOMBAYCI

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Hasan Haluk ERDEM

Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri Anabilim Dalı,
Ankara Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Beyhan ZABUN

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 23/10/2019

Bu tezin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Araştırmanın gerçekleşmesinde pek çok kişi destek olmuştur. Araştırma sürecinin her aşamasında beni yönlendiren, akademik gelişimimde en büyük role sahip olan, manevi desteğini esirgemeyen ve öğretmenliğin bilgi değil tavır işi olduğunu rehber edinmemde öncü olan tez danışmanım ve hocam Doç. Dr. Mehmet Ali DOMBAYCI'ya teşekkürlerim sonsuzdur. Tez sürecinde görüşlerini paylaşan hocam Doç. Dr. Beyhan ZABUN'a teşekkür ederim. Tezin seyrini değiştirmemde yeni ufuklar açan hocam Prof. Dr. Hasan Haluk ERDEM'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Bu süreçte yanımda aileme ve dostlarıma sonsuz teşekkür ederim.

İNSAN HAKLARI EĞİTİMİNDE ÖTEKİ KAVRAMI

(Yüksek Lisans Tezi)

Orhan Bilir

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EKİM 2019

ÖZ

Bu çalışmanın amacı insan hakları açısından “öteki” kavramının zaman içinde nasıl değiştiğini ortaya koymaktır. Ayrıca insan, insan hakları kavramları da tarihsel bir perspektifle ele alınmıştır. İnsan hakları ve öteki probleminin kökleri araştırılmıştır. Bu kavramlarla ilgili çalışmalar değerlendirilmiştir. İnsan toplumsal bir varlıktır için insan toplumda büyür, gelişir ve değer oluşturur. İnsan toplumda kurallarla yaşamaya, iş bölümü yapma gibi bir çok beceri kazanır. İnsan bu beceriler sayesinde birey olur. İnsan sadece toplumsal bir varlık değildir. Bununla birlikte biyolojik, tarihsel, psikolojik bir varlıktır. İnsan ancak bir bütün olarak ele alındığında anlaşılabilir. İnsan bu özellikleriyle diğer canlılardan ayrılır. Onu diğer canlılardan ayıran en önemli özellikleri düşünme becerisi ve bilinçli olmasıdır. İnsanın toplumun bir parçası olması, seçim yapması onun bilinçli bir varlık olduğunu gösterir. İnsanın bilinç ve düşünme becerisi gibi ayırt edici özellikleri onun bazı haklara sahip olmasını sağlamıştır. Ancak savaş, göç, ayrımcılık, ötekileştirme gibi sebeplerle tüm insanlar bu haklarını yeterince kullanamamaktadır. Bu sebeple insan hakları Evrensel İnsan Hakları Bildirgesi, Virginia Haklar Bildirgesi gibi belgelerle korunmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte öncelikle insan haklarına dair farkındalığın artırılması ve bu hakların korunması, herkesin bu haklardan yeterli düzeyde yararlanabilmesi için insan hakları eğitime ihtiyaç vardır. İnsan hakları eğitimi teorik ve uygulamalı olarak verilir. Teorik insan hakları eğitiminin amacı insan hakları bilincini oluşturmaktır. Uygulamalı insan hakları eğitiminin amacı ise bilincin günlük hayattaki becerilerde gösterilmesidir. İnsan hakları sadece bir ders ve etkinlikle sınırlı değildir. İnsan hakları eğitimi hayatın her alanında etkilidir. İnsan hakları eğitiminin merkezinde “öteki” kavramı vardır. “Öteki”, “ben”in anlaşılması için zorunludur. Ben anlaşılmadan da hak kavramı anlaşılmayacağından öteki, merkez bir kavramdır. Toplum içinde “öteki” kavramı farklı şekillerde isimlendirilmektedir: yabancı, düşman, diğeri. Bu kavramlar ancak insan hakları eğitiminin iyi verilmesiyle anlaşılabilir. Toplumsal bütünlüğün sağlanması insan hakları eğitimi yoluyla “ben” ve “öteki”nin uzlaştırılmasına bağlıdır.

Anahtar Kelimeler : İnsan hakları, insan hakları eğitimi, öteki

Sayfa Adedi : 143

Danışman : Doç. Dr. Mehmet Ali DOMBAYCI

OTHER CONCEPT IN HUMAN RIGHTS EDUCATION

(M.S. Thesis)

Orhan Bilir

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

OCTOBER 2019

ABSTRACT

The objective of this study is to designate, within the context of human rights, how “the other” concept has evolved in the course of time. Besides, “human” and “human rights” concepts are discussed from a historical perspective. In this regard, the roots of the issues of both human rights and the other have been examined while the studies on these concepts were evaluated. Because the man is a social entity; he grows up, follows a progress, and finally generates a value in the society. He acquires many skills such as living with rules and sharing tasks in society. Thus, people become individuals through these skills. The man is not only just a social being but also a biological, historical and psychological entity. He can merely be understood as long as he is considered as a whole. Therefore, human beings differ from the other creatures. The most significant features that distinguish it from other creatures are their ability to think and being conscious. The fact that the man is a part of the society and makes a choice indicates that he is a conscious being. His distinctive features, such as consciousness and thinking, enable him to have rights. Nevertheless, because of war, immigration, discrimination and marginalization, all people cannot use these rights sufficiently. Thus, human rights have been tried to be protected by documents such as the Universal Declaration of Human Rights and the Virginia Declaration of Rights. However, human rights education is required in the first place in order to raise awareness of human rights and to preserve these rights and to ensure that everyone is able to benefit from these rights. Furthermore, the human rights education is provided through theoretical and practical context. The aim of theoretical human rights education is to spark an awareness for human rights. On the other hand, practical human rights education aims to show awareness of daily life skills. To be noted, human rights do not compose of solely lessons or activities. They are effective in all aspects of life. “The other” is the heart of human right education. It is a necessity for “self” to be understood. It is impossible to comprehend the right without realizing the notion of “self”, thereby, “the other” is a notion which is at the center. In society, the concept of the other is mentioned in different ways: the stranger and the enemy. These concepts can only be realized by providing an adequate quality in human rights education. Ensuring social cohesion depends on the reconciliation of “self” and “the other” through human rights education.

Keywords : Human rights, human rights education, other
Page Number :143
Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Mehmet Ali DOMBAYCI

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Öteki Kavramı ve İnsan İlişkisine Tarihsel Bir Bakış.....	1
İnsan Hakları Düşüncesi ve Adalet	6
İnsan Haklarının Tarihsel Gelişimi ve Öteki Tasavvuru	13
İlk Çağ'da İnsan Hakları ve Öteki Problemi	13
Orta Çağ'da İnsan Hakları ve Öteki Problemi	22
Yeni Çağ'da İnsan Hakları ve Öteki Problemi	25
XVII, XVIII ve XIX Yüzyıllarda İnsan Hakları	28
XX ve XXI. Yüzyılda İnsan Hakları	30
Önemli İnsan Hakları Belgeleri.....	31
Batı Dünyasında Önemli İnsan Hakları Belgeleri	35
Osmanlı Devletinde İnsan Hakları Belgeleri.....	39
Cumhuriyet Dönemi İnsan Hakları Anlayışı ve Çalışmaları.....	47
Bazı Disiplinler ve Bilimler İçin Öteki Kavramı.....	50
Problem Durumu	74
Araştırmanın Amacı	76
Araştırmanın Önemi.....	77
İlgili Araştırmalar.....	77
BÖLÜM II.....	80
YÖNTEM	80
Araştırmanın Yöntemi	80
Veri Toplama Teknikleri.....	80

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	81
BÖLÜM III	82
İNSAN HAKLARI EĞİTİMİNİN GELİŞİM SERÜVENİ.....	82
Türkiye’de İnsan Hakları Eğitimi Üzerine	91
BÖLÜM IV	96
TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE KADEMELERE GÖRE İNSAN HAKLARI VE DEMOKRASİ EĞİTİMİ	96
Okul Öncesinde İnsan Hakları Eğitimi	96
İlköğretimde İnsan Hakları Eğitimi.....	97
Ortaöğretimde İnsan Hakları Eğitimi	98
Yükseköğretim Kurumlarında İnsan Hakları Eğitimi.....	100
BÖLÜM V	101
İNSAN HAKLARI EĞİTİMİNDE ÖTEKİ BAĞLAMINDA KAVRAMSAL SORUNLAR	101
Ayrımcılık.....	102
Ön Yargılar Nedeniyle Ötekinin Ortaya Çıkması	104
Olumlu Ayrımcılık.....	106
Irkçılık	107
Çatışma	109
Hoşgörü ve Uzlaş (Konsensus).....	110
Kalıp yargılar (Stereotip).....	112
Uzlaşının Temel Taşı: Barış Eğitimi	113
BÖLÜM VI	114
İNSAN HAKLARI EĞİTİMİNDE ÖTEKİ BAĞLAMINDA PRATİK SORUNLAR.....	114
Felsefi Bakış Açısıyla İnsan Hakları Eğitimi.....	114
İnsan Hakları Eğitiminin Evrenselliği/Yerelliği	116
İnsan Hakları Eğitiminin Örgün ve Yaygın Eğitimi	116
İnsan Hakları Eğitiminde Eğitimcilerin Rolü	119
BÖLÜM VII.....	123
SONUÇ	123
Sonuç.....	123
KAYNAKLAR.....	127

BÖLÜM I

GİRİŞ

Öteki Kavramı ve İnsan İlişkisine Tarihsel Bir Bakış

İnsan kavramının ne olduğu tarihsel süreç içerisinde çeşitli disiplinler, sosyal bilimler ve pozitif bilimler tarafından ele alınmış ve açıklanmaya çalışılmıştır. Her alan kendi bütünselliği ve sınırlılığı içerisinde insanı anlamaya ve anlamlandırmaya çalışır. İnsanın ötekiyle var oluşunu anlamak için öncelikle insan kavramını açmak gerekir. İnsan nedir sorusunu herkesin kolayca cevaplayabildiği fakat bir o kadar zor bir sorudur. İnsanın biyolojik bir varlık olarak mı ele alınacağı yoksa içinde yaşadığı toplum olarak sosyal bir varlık olarak tanımlanacağı da tartışma konusudur. İnsan hakları olarak ele aldığımız bu tezin temel konusu insanın sosyal bir varlık oluşu yani toplum içinde yaşayan özne olması olarak ele alınmıştır. İnsanın biyolojik yapısının bütünlüğü, insan haklarının temel haklar bölümünde önemli olarak ele alınsa da temel amaç, insanın toplumsal bir varlık olarak ele alınışı olmuştur. Çevresini anlamaya başlayan insan bilmek ve anlamlandırma çabasına girer. Aristoteles, “Metafizik” kitabının girişinde; “Bütün insanlar doğal olarak bilmeye iştah duyarlar” der (Aristoteles, 2018, s. 13). Bilen insan toplumsal bir varlık olduğunu farkına varır ve öteki ile olan münasebetini başlatır.

“Birlikte Yaşamak” kavramı ve teması aslında sosyal bir varlık olan “insan nedir” meselesinden ayrı düşünülemez. İnsanoğlu kendi varlığını idrak ettiği ilk andan itibaren diğer bir insanla var olmuş, bazen dayanışma içerisinde olmakla birlikte, çoğu zaman da çatışmıştır. Bu yüzden iki insan için en anlamlı var oluş biçimi “co-existence” yani “birlikte varoluş”tur. Birlikte varoluş formu, tehdit ve ötekileştirme yerine, dayanışmayı sevgi ve saygıya dayalı bir beraberliği zorunlu kılar (Bayraktar, 2015, s. 107).

İnsan kavramı her geçen gün yeni tanımlamalar ve göstergelerle kendini açmaktadır. Günümüz insanın içinde yaşadığı toplum yapısı birçok düşünür tarafından eleştirilmiştir. “Günümüz toplumu artık Foucault’nun bahsettiği hastaneler, tımarhaneler, hapishaneler,

kışlalar ve fabrikalardan oluşan bir disiplin toplumu değil. Bunların yerini çoktan beridir, fitness salonları, havaalanları, alışveriş merkezleri gen laboratuvarları aldı. 21. yüzyıl artık disiplin toplumu değil, performans toplumdur. Sakinleri de ‘itaatkar özne’ değil, performans toplumdur (Han, 2017, s. 17).

Han’ın bu ifadeleri, hem toplumun hem de toplumu oluşturan insanın hem tanımının hem de görevlerinin değiştiğini ifade eder. Çünkü insan toplum içerisinde artık itaat eden veya boyun eğen değil çalıştığı kadar ya da performansı ile ölçülen bir nesne durumuna gelmiştir. İnsanı nesne durumuna düşüren bu toplumsal değişiklikler insanın sadece sayısal verilerin ışığında ifade eden ve sadece verilen görevleri yerine getiren bir varlık haline getirmiştir. Bu durum, insanı yeniden tanımlama ihtiyacını doğurmuştur. Şunu da belirtmek gerekir; insan tek bir tanıma sığmayacak bir varlıktır. İnsanı tanımlamak insanın özellikleri üzerinden yapılan tanımlardan ibarettir. İnsanı konumlandırmak da insanın temel özellikleri üzerinden söylem geliştirmektir.

İnsanın toplum içinde kendini konumlandırması bir bilince sahip olduğunu gösterir. İnsanın irade sahibi olması ve ona göre seçimlerde bulunması toplum içinde bilinçli eylemleri meydana getirmesi demektir. “İnsan hür oluşunun değil, hür olmayışının bilincindedir. Başka bir ifadeyle; insan hürriyetin verdiği rahatlığın değil, fakat hürriyetsizliğin verdiği rahatsızlığın farkındadır. Bu sebeple diyoruz ki; hürriyetin yokluğunun bilinci, hürriyetin mevcudiyetini ortaya koyar (Öner, 1987, s.6).

İnsanın tanımlanması Türk felsefe tarihinde de önemi vurgulanmış bir kavramdır. “Bilen bir varlık olarak insan, yapıp eden bir varlık olarak insan, değerleri duyan bir insan olarak varlık, tavır takınan bir varlık olarak insan, önceden gören, önceden duyan bir varlık olarak insan, isteyen bir varlık olarak insan, özgür bir varlık olarak insan, tarihsel bir varlık olarak insan, ideleştiren bir varlık olarak insan, kendisini bir şeye veren bir varlık olarak insan, çalışan bir varlık olarak insan, eğiten ve eğitebilen bir insan olarak varlık, devlet kuran bir varlık olarak insan, inanan bir varlık olarak insan, sanatın yaratıcısı olarak insan, konuşan bir varlık olarak insan ve biyopisşik bir varlık olarak insan” (Mengüşoğlu, 1988 s, 13). Mengüşoğlu ve birçok başka düşünür ve yazarların belirttiği gibi insanı ele alan bütün disiplinler insanı tek başına ele aldığı anda insanın anlaşılmayacağı sonucunu çıkarır. Nermi Uygur toplumdaki yıkımın her şeyi birbirinden ayrı ele almamızdan kaynaklandığını ifade eder.

Mengüşoğlu insanı bu şekilde ayırırken sadece bunlardan bir tanesi olarak tanımlamaz insanı. Bunlar insanın birer özelliği ya da ortaya koyduğu faaliyetlerdir. Amacı insanı sadece

bir alana hapsederek anlatmak değil, bir bütün olarak varlığını ortaya koymaya çalıştığını göstermektir.

İnsan yaradılış gereği toplumsal bir varlıktır. Toplum içerisinde büyür, gelişir ve değerleri oluşturur. İnsan varlığını ortaya koyarken de bütünsel bir yapıya sahiptir. Sadece toplumsal ya da biyolojik bir varlık değildir. İnsanı bu bütünselliği içerisinde ele aldığımızda daha iyi tanımış oluruz. İnsan bu biyolojik yapısını sürdürebilmek için de toplumun içerisinde “öteki” insanlarla bir arada bulunmak zorundadır. Buna neden olan, insanın doğarken başkasına ya da başkalarına muhtaç olmasından kaynaklanır. Öteki kavramı toplum içerisinde birçok kavram ile ifade edilmektedir. Öteki yerine, “başkası, yabancı, düşman, beriki, olumsuz, soyutlama, dışlanma” gibi birçok kavram kullanılmıştır.

Son yıllarda öteki kavramı, toplumsal ve siyasal tartışmalarda önem kazanmış ve öteki olarak nitelenen kişi ve gruplar, modern toplumlarda sorun olarak algıлана gelmiştir (Onur, 2003 s. 256).

Kendine yeten hale gelen insan toplumsallığın getirdiği kurallar, işbölümü, seçimler gibi birçok özelliği kazanır. İnsan bu sayede toplum içerisinde konum kazanarak birey olduğunu kavrar. İnsan çevresinde var olan diğer canlılarla kıyaslanamayacak derecede farklı özelliklere de sahiptir. Bunların en önemlileri de “düşünmek ve akletmek”tir. Bu özellikleri ile insan diğer canlı türlerinden daha gelişmiş özelliklere sahiptir.

İnsan düşünen ve düşündüklerini eyleme dōkebiyen bir varlıktır. Bu durum insanın nesnelere veya olaylara değer atfetmesini sağlar. Bu şekilde değer varlığı olarak kendisini başka varlıklardan ayırt eder. Bu değerler insanın öğrenen ve öğreten bir varlık oluşu ile ilgilidir. “İnsan öğrenen ve öğreten bir varlık olduğu için, eğitilebilir. Eğitim bireyin bilgi edinmesini, topluma uyum sağlamasını, üretken olmasını ve iyi bir kişi olmasını sağlar” (Çüçen, 2011, s. 14). Eğitim sayesinde insan kendi yeteneklerini geliştirerek toplumsal kurallara riayet etmeyi ve bu kurallara karşı kendi görüşünü ortaya koymayı kazanır.

Kimin tanımının ya da hangi tanımın tam olarak insanı açıkladığını söylemek çok zordur.. şu bir gerçek olsa gerek; insanı anlamak için, “kendisini” “ötekiyi”, “bizi”, “beni”, “seni” gibi isimlendirmeleri anlamak gerekir. Bunları tanımadan insanı tanımlamak zordur. Marcel’e göre ‘Ben neyim?’ probleminden başka metafizik bir problem yoktur, çünkü şu ya bu biçimde tüm problemler buna dayanır (Koç, 2004, s. 127). Marcel ‘Ben neyim’ cümlesiyle kendi içerisinde ya toplum içerisinde kendisini tanımlamadan başkasını yani ötekinin tanımlanamaz olduğunu ifade eder.

Marcel “ben neyim?” sorusunu sorduktan sonra kendisi de bunlara yanıt verir. Bu yanıtlar filozofun aynı zamanda kendini yani “benin” nasıl tanımlamamız gerektiğini ifade eder. Bu yanıtlara bakılırsa

Dünya içerisinde, bedene bürünmüş bir varlık olarak ben bedenim.

Esas itibarıyla intersubjektif olan bir süjeyim.

Ben edimlerimim.

Ben, yaşamımdan daha fazlası olan bir varlığım.

Ben, özgürlüğüm ve yine de özgür olmalıyım.

Ben, beni yaratan inancımım(belief).

Ben, varlık değilim, ancak varlığımı kazanmalıyım.

Derinliklerde ebedi olanım.

Ben Tanrının bir armağanıyım (Koç, 2004, s. 127).

İnsan, öteki ile var olan bir varlık mıdır yoksa kendi başına kişiliğini oluşturabilir mi? Bu soru ben’in öteki ile olan ilişkiyi kurma sürecine dâhil ettiğini de gösterir. Öteki de bazen bizim dışımızda olanı temsil eder ve düşmanlık ifade eder. Bazen de bizi biz yapan ötekidir. “Öteki” hakkında gözlem yapmak bizi her zaman ve zorunlu olarak ötekileştirici ve dışlayıcı bir tutuma sevk etmez. ‘Ben’ ile ‘öteki’ arasında bulunan fark yahut mesafe, bakış açımıza göre bizi dost ya da düşman yapabilir. ‘Öteki’ karşısında ‘ben’i inşa eden unsurlar, idrakimizi karartan bir duvara da dönüşebilir, bizi özgürleştiren ve yeni dünyaya açılan bir kapı da olabilir (Kalın, 2016, s. 460).

İnsanın öteki sorunu sadece kendisi ile olan mücadelesi ile ortaya çıkmış değildir. Öteki bazen düşünürler tarafından “erkek” bazen de “kadın” olarak görülmüştür. İkisi arasında oluşan ötekileşme ve çatışma sonucu birinin kazanması ile son bulduğu ifadesi vardır. Sartre’ın öteki için kullandığı kavramlar üzerinden hareket eden Beauvoir, kadın ile erkeği bakan ile bakılan olarak adlandırmıştır. “Sartre’cı mücadelede, iki bilinç, şiddetli, ödün vermez bakışlar savaşı içine hapsolmuşlardır. İkisinden birinin yenilgiye uğraması gerekse de sonuç önceden belirlenmiş değildir. Bu modelin, de Beauvoir tarafından cinsel ayrıma uyarlanmış biçiminde ise kadın, nesneleştirilmiş ‘Öteki’ olmaya göz yumar. Kadınlar, kendilerinin nesneleştirilmesini kabul ederler ve yapılan düzenlemeden memnundurlar (Lloyd, 2015,s. 124).

Düşünce tarihinde de insanın nasıl bir varlık olduğu sorusu üzerine bedensel, ruhsal (tinsel) ya da hem bedensel hem de ruhsal gibi cevaplarla karşılaşırız. Gaset, ben ve öteki ayrımını anlatırken önce insanın beden varlığı olduğunu bedeninin farkında olduğunu daha sonra ruh(tin) kavramının geldiğini ifade eder. “Öyle, çünkü insan her şeyden önce bir bedende bulunan ve o anlamda- yanlış anlaşılmasın, yalnızca o anlamda- yalnızca bedeniyle özdeşleşen bir varlıktır. Bu basit ama kaçınılmaz olay bizim dünyamızın somut yapısını, onunla birlikte de bizim yaşamımızı ve yazgımızı kararlaştırır. İnsan kendisini oldum olası bedenine hapsedilmiş duyar. Pitagorasçılar, bunu anlatmak için, sözcük oyunu yapmakta yerden göğe kadar haklıydılar-gülüp eğlenmek için değil, büyük bir ciddiyetle, acıyla, dramatik bir üzüntüyle oynuyorlardı o terimle. Yunanca’da bedene sôma, mezara sema denir ya, onlar da sôma sema diye yineliyorlardı- mezar beden, hapishane beden, yani (Gaset, 1995, s. 84).

Toplum içerisinde yaşayan her bir insan güç potansiyeli taşır. Bu güç sadece “ben” e ait olursa toplum içerisinde sapmalar meydana gelir. Ben ile öteki arasında çıkan savaşın ilk sebeplerinden birisi de bu gücün denetim altına alınmamasından kaynaklanır. “İnsanların bu güçleri denetim altına alındığında, sergilenecek davranışlarla toplumun kendi varlığını sürdürmesi tehlikeye girebilir. Toplumlarda düzenin sağlanabilmesi için güçlerin dengelenmesi ve bir takım kuralların oluşturulması gerekir”(Kepenekçi, 2008). Bütün yıkım şuradan geliyor: önce her şeyi doğal birliğinden çekip tek tek ele alıyor, sonra da birbiriyle olan ilişkilerini oryaya koymak için akla karayı seçiyoruz. Sözelimi, düzgün düşündüğümüzü sanıp insanı toplumdan ayırıyor, sonra da toplumla bağlarını bulmaya çalışıyoruz; öğrenciyi öğretmenden ayrı tasarlıyor, sonra da birbirlerine yaklaştırmaya çalışıyoruz. Oysa her şey birbiriyle kaynaşmış her şey birlikte, her şey, varlık gereği bu böyle, canlıyla cansız, insanla toprak, hayvanla ateş, ölümle yaşam(Uygur, 1984, s. 16).

Uygur “Yaşama Felsefesi” kitabının bir başka bölümünde güven kavramını başkasıyla birlikte olmakla ortaya çıktığını söyler. Ne var ki güven, çoğu kez başkasıyla birlikte olmakla elde edilir. Güven elde edeceğim diye “ben”ini yalnızlaştıran, ne denli yalnızlaşırsa o denli çelimsizdir.

“Birlikte yaşamak, ne öz benden vazgeçmek ne de öz beni yok etmektir. Birlikte yaşama; öznelliğin en sağlıklı biçimde ancak başka benlerle birlikte zenginleşeceğini, “ben”in ancak “sen”le birlikte kendi bilincine ulaşabileceğini, deyim yerindeyse, sencilliğin, ben’i pek çok bakımdan en güvenli varlığıma götüren bir vazgeçilmezlik olduğunu iyice bilmeyi gerektirir(Uygur, 1984, s. 38).

“Birlikte yaşamdan tat almayanlar bile daha çıplak yaşamlarını ayakta tutabilmek için birlikte yaşamak zorunda kaldıklarını akıldan çıkarmamaları gerekir. Neylersin ki unutkan bir varlıktır insan”(Uygur, 1984, s. 39).

İnsan Hakları Düşüncesi ve Adalet

İnsan hakları ve adalet düşüncesi tarihsel süreçte birçok disiplin tarafından konu edinilen ve tartışılan bir alandır. İnsan hakları düşüncesini ele almamızın temel koşulu dünyada her geçen gün insan hakları söyleminin artması fakat buna karşı olarak insan hakları ihlallerinin her geçen gün artmasıdır. Tezdeki amacımız insan hakları söylemini ve eğitimi öteki kavramı ile ilişkilendirmektir. Ancak öteki kavramını ele alınabilmesi için adalet kavramını detaylandırmak gerekmektedir. İnsan hakları olarak değerlendirdiğimiz konumuzun asıl meselesi insanın özne olarak ele alınmasıdır. İnsanın temel haklarından yola çıkarak sosyal ve siyasal hakları içinde barındıracak bir söylem üretmektir.

İnsanlığın tarihi, kendi içinde insanın insana karşı verdiği savaşın sonucunda oluşturulmuş değerler üzerine kurulmuştur. Bu savaş, bütün insanlığı ilgilendiren, insan için olan ve insanın daha adaletli bir yaşam sürmesini sağlayan değerleri var etme çabasıdır. Bu değerler sistemi, adalet, özgürlük, eşitlik, hoşgörü, saygı ve dayanışma gibi çok özellik taşır. Bu kavramlar beraberinde insan haklarının oluşmasını ve gelişmesini sağlayan temel kriterler olarak sıralanmıştır. Bu serüveni anlamak için insan haklarının ne ifade ettiğini belirtmek gerekir. İnsan hakları, her türlü ırk, dil, din, mezhep ve bölge farklılığının ötesinde salt insan olmasından kaynaklanan haklarını ifade etmektedir.

İnsan hakları kavramı, siyasal ideolojilerin, devletlerin ya da birçok kuruluşun insan hakları ile beraber ilişki kurduğu kavramlardan sıyrılarak, ayrıştırılarak tartışılması gerekir. İnsan haklarını sadece pozitif hukuk açısından değerlendirmek, insan haklarının evrensel tutumuna aykırı olacaktır. İnsan hakları, devletlerin belirlediği hukuk mevzuatlarının içinde hapsedilecek kadar yerel bir içerik taşımaz. İnsan hakları bu açıdan evrensel bir özelliğe sahiptir.

İnsan hakları, yazılı hukukla sınırlı olmayan, zaman ve yer bakımından değişmeyen evrensel haklardır. İnsan hakları düşüncesini bu şekilde düşündüğümüzde kendi yerel çerçevenin kırılmasında etkili olacaktır. İnsanlar içinde yaşadıkları kültürel öğeler ve hükümetlerin belirlediği belirli olanaklar içinde insan haklarını değerlendirme çabasının dışına çıkmalıdır. İnsan haklarının evrenselliği gerçek anlamda o zaman ortaya çıkacaktır. İnsan hakları ve

adalet kavramlarını irdelemeden önce insan hakları ile ilişkili görülen bazı kavramların anlaşılması gerekir. Adalet kavramını irdeleyen genel olarak insanı yani özne olarak insan üzerinden tartışmaya çalışılmıştır. İnsan hakları düşüncesi içinde adalet kavramını barındırır. Kavram diyoruz çünkü adalet kavramını günlük hayatta birçok defa adaletsizlik üzerinden inşa ediyoruz. Platon felsefesinde adalet kavramı, olgusalıktan ziyade ide olan bir kavram olarak görülür. Antik Yunan düşüncesinde adalet kavramı, adaletsizlik üzerinden tartışılmıştır. İnsanlar, adaletin olmadığı yerde adaletin kendisinin bilinemeyeceğini ileri sürmüşlerdir. Bu durum adalet kavramının ne olduğu konusunda belirsizliklere yol açmıştır. Bir diğer durumda ilk çağlarda, adalet kavramının başka bazı kavramlar(hukuk, ahlak, politika gibi) üzerinden anlaşılmaya çalışılmasıdır. Adalet kavramı, felsefi platformda Platon'dan örneklerle başlamak gerekir. Platon adalet kavramını hem politik hem bilgisel hem de ruhsal bir kavram olarak kullanır. Devlet adlı eserinde adaletin insanın her bir parçasının(ruhsal ya da fiziksel) görevlerini yerine getirmesi ile açıklar. Platon, adalet düşüncesini bir nevi ödev ve sorumluluk olarak ifade etmiştir. Çünkü temelde Platon adaleti, her insanın yeteneklerini, hayatı boyunca kendine düşeni yapmakla temellendirmiştir (Platon, 1960, s. 58).

“Adaletli insan kendindeki her kısmın kendine yabancı işler görmesine, ruhundaki kısımların birbirinin işini yüklenmesine müsaade etmez, aksine kelimenin gerçek anlamı ile kendi evini pek güzel düzene kor, kendine hakim olur, bir nizam kurar, kendi kendine dost olur, tıpkı musikideki pes, tiz, orta ve aradaki bütün öteki perdelerin ahengi gibi, kendindeki üç kısmı ahenkleştirir, bunları birbirine bağlar, birçok unsurdan ibaretken bir birlik haline gelir, itidalli, ahenkli olur” (Platon, 1960, s. 58).

Platon adalet kavramını daha çok ölçülü olmak ve üzerine düşünme görevi yapmakla ilişkilendirir. İnsanın kendine düşen payı yerine getirmesiyle adalet kavramının sağlanacağını düşünür. Platon bu düşüncesinin devamında adaleti tesis eden kişinin de bilge olduğunu vurgular. Ona göre, adalet bir bilme işidir ve bunu yerine getiren bilgedir. “ Ancak bu hale geldikten sonra, ister para kazanmakta, ister vücut bakımında, ister bir devlet işinde veya hususi işlerinde harekete geçer. Bütün bu işlerde bu hali koruyan, bu halin sağlanmasına yardım eden hareketleri adaletli ve iyi hareketler sayar, bunlara bu sıfatları verir, bu hareketleri idare eden bilgiye de bilgelik der, bu hali çözüp bozan hareket de adaletsiz, bu hareketi idare eden kanaate bilgisizlik der” (Platon, 1960, s. 59).

Platon bu düşüncesi ile adaletin sosyal organizmanın farklı bölümlerinin kendi içerisinde ahenkli ilişki içinde olması olarak görmüştür.

Platon, adaleti açıkladıktan sonra, adaletsizlik kavramını da, adalet için söylediklerinin zıttını yapmak ile açıklar “Adaletsizlik, bu üç kısmın arasındaki anlaşmazlık, birçok işi üzerine alma, başkasının işine karışma, ruha hâkim olabilmek için, hiç yakışık olmadığı, aksine ruhun bir kısmının, hâkim olan kısma yaradılış icabı itaat etmesi gerektiği halde, ruhun bütününe karşı isyan olmalı değil mi? Bu gibi hareketler, yani ruhtaki kısımların kargaşalığı ve karışıklığı adaletsizliktir, gemsizlik, korkaklık, bilgisizlik, nihayet bir kelime ile her türlü kötülüktür diyeceğiz sanırım”(Platon, 1960, s. 59).

Platon adaletin sadece bir fikirdir. “Nedir adalet? Bu konuda Platon’dan öğrenebildiğimiz bir şey vardır: adaletin bir fikir olduğu (yani gerçek bir şey olmadığı, bir fikir olduğu)” (Kuçuradi, 2003, s. 40). Kuçuradi adalet kavramının bir fikir olduğunu gördüğü Platon’da fikirden de ne kast ettiğini şöyle açıklıyor “Fikir derken kastettiğim, düşüncelerin özel bir türüdür, insan düşüncesinin tasarımı. Hepsi insan düşüncesinin ürünü olan bir bilgi, bir fikir ve bir inanç arasındaki fark da şöyle dile getirilebilir: bir bilgi, kendisinden bağımsız bir obje ile ilgilidir, oysa fikir kendi objesini yaratır. Bir fikrin kendi objesini yaratan ama ona sahip olan kişiye bağımlı olan bir inançtan farkı ise, onu getirene bağımlı olmamasıdır. Fikirler tarihe getirilir ve orada uzun ya da kısa bir etkili olurlar, yani fikirler tarihsel varlığa katılır”(Kuçuradi, 2003, s. 40).

Adalet kavramı bir fikirdir ve fikirlerin temel özelliği bulanık olmasıdır. Bulanık olan bir fikir farklı tanımlara sebebiyet vermektedir. Bu tanımlama güçlüğü de adalet kavramının, hukuksal terimler, düşünürlerin söylemleri ya da başka alanların tanımlamalarıyla yapılmıştır. İnsan hakları açısından düşündüğümüzde adalet kavramının daha çok “sosyal adalet” veya “sosyal adaletsizlik” açısından tartışıldığı görülmektedir. Toplumsal bir düzeni kast ettiğimizde-insan hakları açısından hakların kullanılabilirdiği-sosyal adaleti, toplumsal bozukluğu kast ettiğimizde ise sosyal adaletsizlik kavramını kullanılmaktadır.

Sosyal adaletsizlik nedir? “ Eğer bir ülkede yurttaşların bir kısmı klimalı villalarda veya katlarda oturuyorsa, başka bir kısmı da mağaralarda veya kerpiç evlerde yaşıyorsa, orada sosyal adaletsizlik vardır. Eğer bazı çocuklar okula Cadillacla götürülüyorsa, aynı yaştaki başka çocuklarsa ekmeğini kazanmak için yük taşıyorsa, orada sosyal adaletsizlik vardır. Eğer bazı kadınlar tercih yapmadıkları için bir çırpıda üç kürk satın alabiliyorsa, başka bazı kadınlarsa hayatını kazanmak için kendini satıyorsa orada sosyal adaletsizlik vardır”

(Kuçuradi, 2016, s. 12). Kuuradiye göre, bu göstergeler, nc dünya ülkelerinin spotlarıdır. Bu göstergeler insan haklarının hiçe sayıldığı bir grubun dünyanın bütün nimetlerinden yararlanırken öteki grubun ilk gruptan kalan artıklarla hayatını idame ettiğini gösterir. Verilen rnekler, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin ilk maddesi olan "insan onuruna" aykırı ifadelerdir. İnsan olmanın temel hakları olan yaşama hakkının temel bir gaspı meselesidir.

Kuçuradi sosyal adaletsizlik göstergelerini şöyle devam ettirir: "Ve eğer bazı ülkelerde biolojik veya fizyolojik bakımdan sakat bebekler akla gelebilecek her yolda yaatılmaya alıılıyorsa, başka ülkelerde ise sağlık koşullarından dolayı yüzlerce ocuk kızamıktan ölüyorsa; eğer bazı ülkelerde, akamst köpekler ocuk arabalarında gezdiriliyor, başka bazı ülkelerde ise çocuklar çöpten yiyecek arıyorsa, dünyamızda sosyal adaletsizlik egemendir demektir" (Kuçuradi, 2006, s. 12).

Bu göstergeler sosyal adaletsizlik kavramını hem ulusal hem de uluslararası(dünyada) alanda nasıl görünümler olduğunu göstergeleridir. Bu görünümler veya göstergeler nc dünya dediğimiz gelimemi (ekonomik anlamda belki gelişme gösteren) lkelerde ortaya çıkar. Bu ülkelerde insan haklarının gelişme göstermesi beklenemez. Sosyal adalet kavramı bir ülkenin gelimi(ekonomik anlamda) olması ile bağlantı kurulabilir, kuruluyor da. Ancak ekonomik göstergelerin sonuçlarına bakarak sosyal adaletin var olduğu veya olmadığı yorumunu yapmak hatalı olabilir. Sosyal adalet hakkın teslim edilip edilmemesi ile ilgilidir. Temel hakların çoğu sadece ekonomik temelli haklar değildir. Kişi haklarının bazıları belki de en önemlileri(yaşama hakkı gibi) insanın yapısal olanaklarını doğrudan koruyan hakları ile ilgilidir. Kuçuradi'nin deyimi ile "hiçkimse tarafından dokunulmaması isteminde bulunurlar. Kişi güvenliğine ilişkin yasaklayıcı istemler ve/veya temel özgürlükler bu tür haklardır" (Kuçuradi, 2016, s. 13). İnsan hakları düşüncesini adalet kavramı ile ilikilendirildiğinde, ülkeler arasında kişi hakları veya insan hakları gibi ayrımlar ortaya çıkar. Kuçuradi'ye göre, kişi hakları insan hakları demek değildir. Bir ülkede yurttalarına hakları bakımından bazı kurum veya kuruluşlar tarafından sınırlar çizilir. Yurttaşlar için bu durumlar geneldir ve herkes içindir. Bu durum ülkenin politik yapısına göre de değişiklik gösterebilir. Örneğin, asgari ücret, emeklilik yaı gibi herkes için ortak olan haklardır. "İte sosyal adaletsizlik, bu tür tanınan haklar ile dolaylı korunan temel kişi hakları arasındaki ilgi sorununda ortaya çıkar: kişilere tanınan hakların ne olduğuyla, yani bir ülkede sosyal ve ekonomik ilişkileri düzenleme ve yürütme tarzıyla; dolayısıyla bazı kurumların ve

kuruluşların kurulup işletilmesiyle veya kurulmamasıyla ilgili durumdur sosyal adaletsizlik (Kuçuradi, 2016, s. 13-14).

Sosyal adaletsizlik kavramından sonra sosyal adalet nedir sorusu akla gelir. İlk Çağ Yunan dünyasında Aristoteles'in dağıtıcı adalet dediği kavram günümüz koşullarını kapsamadığı gibi, günümüzde değişkenlerin farklılık arz etmesi sebebiyle farklı adalet kavramları tartışılmaya başlanmıştır. Sosyal adalet, son yüzyılda daha çok ekonomik haklarla ilişkilendirilmiş haklar içinde değerlendirilmiştir. "Sosyal adalet kavramı, gerçek anlamda XX. yüzyılın ürünü, özellikle çoğulcu demokratik toplumların dayanağı, amacı ve itici gücü olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyal adalet kavramının tarihçesi, insan hakları ve demokrasinin gelişimi ile paralellik gösterir ise de, ilk ipuçlarını tüm ferdiyetçi karakterine karşın, Fransız Devriminde buluruz (Gürkan, 2013, s. 115). Sosyal adalet, günümüzde daha çok ekonomik ve sosyal hakları temele alan ve bu haklar üzerinden istenilen haklar arasına girer.

Temelde hem sosyal adaletsizlik hem de sosyal adalet kavramı insan haklarının sadece ekonomik haklar arasında olmadığını hem temel haklar hem de siyasal haklar ile bağlantılı olduğu görülür. Bu hakları keskin bir şekilde ayırmak mümkün değildir.

Adalet kavramı ile ilgili bazı bilgisel yanlışlara rastlanılmaktadır. Bu kavramlardan bazıları, hukuk, demokrasi ve hak gibi kavramların eş görülmesidir. Hukuk adaleti sağlayan değildir. "Adalet daima hukukun üzerinde olagelmıştır. Bilinen tanıma göre, hukuk adaleti amaçlar (Akıllıoğlu, 2013, s. 49). Demokrasi de adalet değildir. Demokrasinin olduğu yerde her zaman adalet tesis edilmiş değildir. Dünyada devletlerin çoğunluğu demokrasi ile yönetilmesinde rağmen insan hakları ihlallerinin çokça bu ülkelerde rastlayabilmekteyiz.

Hak, kavramı birçok dilde farklı anlamlar kazanmasına rağmen, hak genel anlamda, bir şeye sahip olmak, o şeyi kullanma ya da kullanmama tasarrufuna sahip olmaktır. Hak genelde hukuk kavramı ile anılır. "Hukuk kavramı etimolojik köken olarak, Arapça "hak" kelimesinin çoğulu olarak dilimize geçmiştir. Hak ve hukuk kelimelerinin farklılığı, normatif bir yapı olarak hukukun, hukuk kuralının korunmaya değer içeriği olarak hak kavramına tanım olanağı sağlar. Gerek Almancadaki hukuk ve hak kavramının "recht" ile karşılanması, gerekse Fransızcadaki "droit" ve İtalyanca'daki "diritto" teknik anlamda birçok karışıklığa yol açabilmektedir. İngilizcede de bizde olduğu gibi hak karşılığı olarak farklı bir kelime yani "right", hukuk karşılığı olarak "law" kullanılmaktadır (Işıқтаç, 2001).

Hak bu yönü ile Türkçe’de daha çok objektif ve sübjektif hak olarak ayrılmıştır. Bu ayrım, içinde yaşadığımız hayatla ilişkili bir şekilde karşımıza çıkmaktadır.

Her şeyden önce haklar dediğimiz şeyi, onur ve özgürlükle karıştırmamalıyız. Onur çok değerli kılınmış bir şeyin özelliğidir. İnsan onuru, insanın hakkı olan hakları alması sonucu ortaya çıkabilir. Ancak insanın da bu haklara layık olduğunu göstermesi gerekir (Mercier, 2016, s. 25). Mercier, insanın hakkını alırken, aldığı bu haklar ile böbürlenmemesi gerektiğini aksine, mütevazı bir şekilde davranması gerektiğini vurgular. Ayrıca, insanların elde ettiği haklardan ötürü sorumluluklar ve ödevlere de sahip olduğunu bilmeli ve bunları kabul etmelidir. Çünkü haklar ödevlerden ayrı düşünülemez. İnsan onurunu tamamlayan şey, insanların haklarını ve ödevlerinin gereklerini yerin getirmesidir. Mercier, insan hakları konusunda birbirine karıştırılan başka bir kavramında özgürlük olduğunu söyler. Ona göre, toplum içinde insanlar, özgürlük ve hak kavramının da birbirine karıştırdığını söyler. “.....çoğul anlamda özgürlüklerin sık sık haklarla aynı anlamda kullanıldığını görüyoruz; böyle bir kullanım ise, dili kullanmada önemli bir ihmaldir. Özgürlük her istediğini yapma hakkı demek değildir. Çünkü, her zaman için bir hak ya kabul görmüş bir kurum tarafından meşru kılınmıştır; ya da ikna, gelenek hatta şiddet yoluyla oluşan toplu bir uzlaşma sonucu meşru kılınmıştır (Mercier, 2016, s. 27).

İnsanlar “hak” sayesinde bazı fiilleri yerine getirme olanağı sağlar. Bu da hak ile yetki kavramı arasında bağlantı olup olmadığı sorusunu düşündürür. Güriz (1985, s. 130) bunu şu şekilde ifade eder. “Hak” kavramı ile “yetki” arasında yakın bir bağlılık bulunduğu, her hakkın “hak sahibi” tarafından kullanıldığı zaman “hukuki ödev” ya da hukuki hükümlülük” doğduğu gözümüze çarpar.

İnsan hakları, insanlar arasından herhangi bir ayrım gözetmeksizin, yalnızca insan olmalarından dolayı adaletli, eşit ve özgür bir şekilde yaşamasıdır. Bu tezde bir sürü hak öne sürülebilir, fakat burada temel aldığımız “insan” haklarıdır. Özne olarak tarif ettiğimiz insanın temel, sosyal ve siyasal haklara sahiptir. İnsan hakları üç kısmı ayırarak inceleyeceğiz. Bunlar “temel haklar” , “sosyal haklar” ve “siyasal haklar” olarak üç kısma ayrılmıştır. Bu haklar, birinci kuşak, ikinci kuşak ve üçüncü kuşak olarak da adlandırılmaktadır. Birinci kuşak hakları ya da temel haklar dediğimiz haklar grubu, devletin gücünü sınırlandıran ve insanı koruyan en temel haklardır. Klasik haklar ya da negatif statü hakları da denilen bu hakların bireyi korumaya yönelik olup, insanın onur sahibi bir varlık olarak hayatını devam ettirmesine olanak sağlar. İnsanlar kendi hayatları ile ilgili olan temel

konularda bu haklar sayesinde söz hakkı olabilmektedir. Bu hakları kendi içinde üç kısma ayrılır bunlar;

Kişisel haklar bireylerin fiziksel ve ahlaki bütünlüğünün garanti altına alınmasını sağlar, bireylere vicdan ve inançları için kendi alanlarını yaratma imkânı verir: Örneğin, eşitlik ve özgürlük hakkı, dini yaşama özgürlüğü ya da düşünceyi ifade etme özgürlüğü, işkenceye maruz kalmama ya da yaşam hakkı (Pusula, 2003, s. 291). Bu haklar tarih boyunca bazı grupları dışta bırakan ötekileştiren bir halde kullanılmıştır. Örneğin kadınlar ve bazı etnik sebepler bazı grupların ötekileştiren bir yapıya bürümüşür.

İnsan Haklar Evrensel Beyannamesinin ilk üç maddesinde insanın temel hakları ele alınır. Beyannamenin 3. Maddesi “Yaşamak, hürriyet ve kişi emniyeti herkesin hakkıdır” (İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, 1948) ifadesi insanın en temel hakkı olan “yaşama” ya vurgu yapar. İnsanın yaşama hakkı olmadan diğer hakların da bir anlamı yoktur. Avrupa Birliği Temel Haklar Bildirgesi, AB vatandaşlarının temel haklarını düzenleyen başka bir belge. Bu belge 2000 yılında Fransa’nın Biarritz kentinde gerçekleşen AB zirvesinde devlet ve hükümet başkanlarının bilgisine sunuldu ve kabul görülmüştür (Avrupa Birliği Temel Haklar Bildirgesi, 2000).

Yasal haklar genelde ‘kişisel’ haklar kategorisinde yer alır. İnsanların hukuki ve siyasal süreçlerde koruma altına alınmalarını sağlar: Örneğin, keyfi tutuklama ya da gözaltına karşı korunma, bir mahkeme tarafından suçlu bulunana kadar masum kabul edilme hakkı ve temyiz hakkı (Pusula, 2003, s. 291).

Siyasal haklar toplumsal yaşama katılım için gerekli haklardır: Örneğin, oy kullanma hakkı, siyasi partilere katılma hakkı, özgürce toplanma ve toplantılara katılma hakkı, düşünceyi ifade etme hakkı ve bilgi edinme hakkı (Pusula, 2003, s. 291).

Bu haklar, insanlar arası eşitlik ve özgürlük gibi hakları pekiştiren haklardır. Temel hakların başında kişinin yaşama hakkı gelir. Yaşama hakkı kişiye özel ve bağımsız bir hareket alanı sağlar.

İkinci Kuşak Hakları ise daha çok sosyal ve ekonomik alanda yapılmış haklardır. Bu haklar daha çok, Sanayi devrimi sonrasında İngiltere’de işçi sınıfının mücadelesiyle ortaya çıkan ekonomik, sosyal ve kültürel haklardır (MEB, 2011, s. 8). İnsanların sanayi devrimi ile hak arayışına girişmeleri, özellikle ekonomik alanda giriştikleri mücadele sonucu elde

etmişlerdir. İşçilerin ve diğer kesimlerin bilinçlenmesi ile başlayan bu hareketler birçok hakkın verilmesinde etkili olmuştur. Bu hakların başlıcaları şunlardır;

- Sosyal güvenlik hakkı
- Çalışma, adil gelir ve sendika kurma hakkı
- Dinlenme hakkı
- Eğitim hakkı
- Kültürel yaşama katılma hakkı
- Sağlık, beslenme ve konut hakkı
- Grev ve toplu sözleşme hakkı (MEB, 2011, s. 8).

Üçüncü Kuşak Hakları ise, daha çok 2. Dünya Savaşı'ndan sonra gelişen haklardır. Teknolojik gelişmeler ve birçok alanda farklı gelişimlerin oluşması birçok yeni hakkı doğurmuştur. Bu hakların diğer bir ismi de dayanışma haklarıdır. İnsan haklarının korunması ve insanlar arasında sosyal ilişkileri geliştirme ile ilgili hakları içerir. Bu haklar devlet, sivil toplum kuruluşları ve insanların bir araya gelmesi ile geliştirilen haklar arasına girer. Bu haklardan başlıcaları;

- Barış hakkı
- Çevre hakkı
- Halkların kendi kaderini tayin (self-determinasyon) hakkı
- Gelişme hakkı
- Haberleşme hakkı
- Herkesin insanlığın ortak mal varlığından yararlanma hakkı (MEB, 2011, s. 9).

İnsan Haklarının Tarihsel Gelişimi ve Öteki Tasavvuru

İlk Çağ'da İnsan Hakları ve Öteki Problemi

İlkçağ Yunan Dünyasında İnsan Hakları Kavramının Temelleri

İnsan hakları düşüncesi geçmişin izlerini taşır. Antik Yunan dünyasında insan haklarının ve demokrasi anlayışının varlığı ve yokluğu hep tartışma konusu olmuştur. Bazı düşünür ve yazarlar Antik Yunan döneminde eşitsizliğin, insan hakları açısından önemli bir gelişmenin olmadığını bazıları ise insan hakları düşüncesinin temellerinin Yunan dünyasında belirginleştiği düşüncesi hâkimdir. Şunu da unutmamak gerekir ki tarihin bize öğrettiği temel düstur, “tarihi olayları kendi içinde bulundukları zaman dilimine göre anlamaktır.” Bu

düsturu unutmadan yola çıkıldığında insan hakları kavramı ve bununla ilişkili olan öteki kavramı daha net bir şekilde anlaşılacaktır. Antik Yunan dünyası içinde bu geçerlidir. Antik Yunan'da demokrasi anlayışının getirdiği yurttaş olma fikri, beraberinde hak kavramını da getirmiştir. Yurttaş Atina demokrasisi içinde yer almıştır. “Atina’da fert, sitenin kanunlarına tâbii idi ve bugünkü telakkilerimize uygun bir anlayışla, kanun hâkimiyeti prensibi vardır. Fakat kanun kişiyi her türlü faaliyet münasebetlerinde adeta kısıkvrak bağlamakta idi. Atina demokrasisinin anladığı hürriyet bu sebepten dolayı daha ziyade siyasal hürriyet idi” (Özdağ, 1996, s. 19).

İnsan hakları kavramının gelişiminin ilk evreleri siyasal bir çerçeve içinde ele alınmıştır. Fert, birey veya yurttaşlık kavramları Antik Yunan siyaseti üzerinden konumlandırılmış ve siyasal birlik olmayan şehirlerde öteki ile ilgili farklı kanunlar geçerli olmuştur.

Antik Yunan'da siyasal bir birlik olmadığı için “site” ya da “polis” dediğimiz bağımsız şehirler kurulmuştur. Bu şehirler küçük devletçikler gibi görünüm arz edip kendi yasaları ve kanunlarını uygulama şansına sahiptirler. Her sitenin kanunları farklı uygulandığı için bütün Yunan dünyası hakkında konuşmak çok zordur. “Yunan sitelerinin birçoğunda vatandaşlar doğrudan doğruya devlet yönetimine katılmakta idiler. Vatandaşların bir araya toplanarak kanun yapmak, savaş ve barış ilan etmek, yüksek memurları, hakimleri ve kumandanları atamak gibi geniş siyasal hak ve yetkileri vardır (Kapani, 1993, s. 19).

Yunan dünyasının politik yapısı, devlet biçimi, din anlayışı gibi birçok sebep onların yaşayış şekillerini etkilemiştir. Bu durum sitelerin ve polislerin oluşmasında etkili olmuştur. Bu anlayış çerçevesinde Yunan dünyasında şehirlerde “yurttaş” ya da “vatandaş” diyebileceğimiz kesim azınlıktadır. Çünkü Yunan dünyası “demokrasi” anlayışı olmasına rağmen, köleler diye adlandırdığımız, hiçbir hakka sahip olmayan bir çoğunluğa sahiptir. Site ahâlisinin önemli bir kısmını, belki de çoğunluğunu, her türlü haktan tamamen yoksun, kanun nazarında eşya veya hayvandan farksız olan köleler grubu oluşturmaktadır. Köle insandan bile sayılmaz; hukuk süjesi değildir; o sadece bir mal, evcil bir hayvandır (Kapani, 1993, s. 19).

Bu düşünce yapısına sahip olan kentler ve yasaları ötekinin yaşamsal faaliyetlerine dahi önem vermeyen kanunlara sahipti. Öteki onlar için ikinci sınıf insanlar ya da sömürülen bir varlık olarak görülmüştür. Antik Yunan bu şekilde öteki olanı reddetmiştir. Kendisinden olmayanı tanımak için de siyasal birlik bulundurmayan Yunan şehirlerinin siyaseti anlaşılmalıdır.

Yunan dünyasındaki siyasal düzeni anlamak için Polis adlı küçük devletçikleri iyi tanımak gerekir. “Birçok araştırmacı ve bilim insanı tarafından kent devleti olarak adlandırılan Polis, Yunan yarım adasını, Anadolu’nun batı kıyılarını, Ege adalarını ve Güney İtalya ile Sicilya’yı kapsayan Eski Yunan dünyasının en parlak döneminin toplumsal ve siyasal örgütlenme biçimi olmuştur (Ağaoğulları, 1994). Kendi kanunları ve bağımsızlığa sahip olan şehirler olarak örgütlenmişlerdir. Bu kent devletlerinin çoğunda öteki ile ilgili şu düşünce hâkimdir. Öteki ya da köle “Yunanlıların gözünde üretim araçlarını kullanan daha doğrusu kendisi üretim aracı olan kişiydi; insan sayılmazdı, hareket eden araçtan satılıp değiş tokuş edilen maldan ya da konuşan hayvandan başka bir şey değildi” (Ağaoğulları, 1994).

İnsan haklarının bu çağda ve Yunan dünyasında gelişmiş olduğunu veya insan hakları düşüncesinin parlak bir devir yaşadığı düşüncesi kanunlara tabi olan insanlar grubu için geçerli bir fikirdir. Sparta gibi Yunan sitelerinde özel hayatla ilgili kararlara dahi devlet karar verebiliyordu. Evlilik, çalışma, özel hayatla ilgili basit meselelerde devletin birçok yaptırımları sert biçimde olabiliyordu.

“Fustel de Coungles’ın dediği gibi, Eskiçağ insanların hürriyeti tanımış ve tatmış olduklarını sanmak büyük bir yanılgı olur. Zaman zaman hükümet sistemleri değişmiş, rejimler sırasıyla monarşi, aristokrasi ve demokrasi adlarını almış, fakat bu değişikliklerin hiçbirisi insanlara gerçek hürriyeti, kişi hürriyetini getirmemiştir” (Kapani, 1993, s. 22).

Yunan dünyası için şunu anlamak gerekir: Siyasal anlamda yönetim biçimleri değişiklik göstermiş olsa da öteki için olan “ikinci ya da üçüncü vatandaş olma durumu, köle olma veya insan yerine konulmama” durumları devam etmiştir. Eskiçağ ötekinin varlığının sadece hizmet edilen olarak telakki etmiştir.

“Grek Uygarlığının bu klasik döneminde, toplumda hiçbir hakka sahip olmayan tabakaların bulunması, Grek demokrasisinin bugünkü demokrasi anlayışından ayrılan en önemli özelliğidir. Bu ve Greklerin kent-devletin ötesinde daha geniş bir siyasal örgütlenme ufkuna sahip olmamaları, klasik Grek Uygarlığının ve düşüncesinin iki önemli engelini oluşturur” (Sander, 1994, s. 209).

Sander’in de ifadeleri, ilk yaptığımız uyarıyı dikkate alacak bir izahtır. Greklerin döneminde veya klasik dönemde ortaya çıkan demokrasi anlayışı ile günümüz demokrasi anlayışını birbirinden ayırmak gerekir. İçerisinde yaşanan dönemin, sosyal, siyasal, toplumsal ve dinsel yapıyı iyi bilmek gerekir. Bu yapılar kendi içinde birbiri ile bağlantılıdır.

Sofistlerde İnsan Hakları ve Öteki Kavramı

“Sofist” (Yunanca: Sophistes) sözcüğü aslında “bilen, bilgili kişi” demektir, sonra siyasette yararlı olmayı öğreten kimse; daha sonraları ise söz söyleme sanatı üzerinde ders veren kimse anlamını kazanmıştır (Gökberk, 2008, s. 39). Antik Yunan’da sofistler eğitim ile alakalı öğretmenlerdir. Bu öğretmenler şehir şehir gezerek ücret karşılığında ders verirler. “Eski Yunan düşünürlerinden Sofistler, insana verdikleri önemle, insan haklarını vurgulamışlardır. Demokratik devlet düzeninde, her vatandaşın geçici bir süre yöneticilik yapabileceği, her vatandaşın yasaların yapılmasına katılabileceği bir doğrudan demokrasi düzeninde, insanın her şeyden önce güzel söz söyleme yeteneğine sahip olması gerek. Sofizm temelde hitabet sanatına dayanıyor. Sofistlere göre iyi söz söyleyebilmek, insanın karşısındakini inandırabilmesi için gereklidir” (Sarıca, 2017, s. 25). Gezgini öğretmenler diye bilinen sofistler, insanların daha rahat, huzurlu ve mutlu yaşamaları için yeteneklerinin geliştirilmesi gerektiğini söylediler. Hatta bunu sağlayacak bir anayasa bile hazırladılar” (Çüçen, 2011, s. 37).

Sofistlerin yasa hazırlayıcı konumda kendilerini görmeleri, insan hakları açısından önemli bir adımdır. Bu anayasa insanların daha eşit yurttaş olma hakkına sahip olmak için yapıldı. Her geçen gün değişen ve gelişen Atina’ya yeni bir ruh kazandırmak gerekiyordu bu da ancak eğitimle yapılabilir olduğunu gördüler Sofistler. “Başarılı bir yurttaş nasıl yetiştirilir?” sorusunu da bir eğitim sorunu olarak gördüler (Gökberk, 2008, s. 38). Sofistler, Atina’da demokrasinin gelişmesinin eğitimle ilişkilendirmişlerdir. “Doğrudan demokrasi yüksek eğitim seviyesi ister. Toplumun idaresine herkesin katılması isteniyorsa genel eğitim sistemi iyi olmak zorundadır. Bu “halkın aydınlanması” fikrini sofistler yönlendirdi (Gilje, 2011, s. 53). Sofistler insanın hakları ve sorumlulukları açısından farklı açılardan yorumlamışlardır. Kimi sofistler insanların doğuştan eşit haklara sahip olduğu görüşünü savunurken kimileri ise doğanın güçlüleri zayıflara hükmetmesini bir hak olarak görmüşlerdir. Örneğin sofist Antiphon, doğal hukuk ile pozitif (insanlar tarafından konulmuş) hukuk arasındaki karşıtlığı dile getirir ve pozitif yasaların güçsüz olduğunu, insanların doğadan eşit oldukları sonucunu çıkarır (Gökberk, 2008, s. 42). Sofistlerin bir ilginç yönü de ilkçağ filozoflarının pek cesaret edemedikleri bir adımı atmaları, kölelik kurumunu eleştirmeleridir. Onlara göre aynı toplum içinde yaşayan insanların eşitsiz bir durumda olmaları toplumun temel yasasına, sözleşmeye aykırı düşüyor. Onun içindir ki Sofistler’in düşünceleri pek hoş karşılanmıyor. Gelenekçi çevreler Sofistlere dış biliyor (Sarıca, 2017, s. 27). Bazı Sofistlerin bu düşünceleri ile kölelik kurumunu ortadan kaldırıp eşit yurttaşlık fikrini benimsediği anlamına gelir. Eşit yurttaşlık

fikri ile insanları öteki ile tanıştırma fırsatı sağlamıştır. Öteki ile beraber hem ekonomik hem sosyal hem de siyasal anlamda eşitlik kavramını ortaya koymuştur.

Sofistler kendi aralarında fikir ayrılığı barındırmışlardır. İkinci bir görüş de sofist Thrasymakhos ve sofist Kallikles'e aittir. Tyrasmakhos'a göre "Ne türlü parlak sözlerle anlatılırsa anlatılsın adalet, güçlüye, egemen olana yarayan, güçsüze zararlı olan şeydir. Kallikles de adaleti güçsüzlerin kendilerini korumak için güçlülere karşı kurdukları bir tuzak diye anlar (Gökberk, 2008, s. 42). Thrasymacko'a göre insanlarda ağır basan gerçek içgüdü, başkalarına egemen olmak, kendi iradesini başkalarına kabul ettirmek. Yasa denilen şey kuvvetlilerin zayıflara zorla kabul ettirmiş oldukları kendi iradelerinden başka bir şey değildir (Sarica, 2017, s. 28). Bu görüş sofistlerin çoğunluğun kabul ettiği görüşün tersi istikametindedir. Kallikles ve Tyrasmakhos gibi sofistler bu görüşleri ile diğer insanları ötekileştiren bir tutum sergilemiştir.

Platon ve sonrasında gelen Aristoteles'in devlet ve insan hakları görüşü sofistlerden etkilenmeler olmuştur.

Platon ve Aristoteles'te İnsan Hakları ve Öteki Kavramı

Yunan dünyasında devlet, toplum ve toplumun idare edilmesi düşüncelerini sistematik bir şekilde ortaya koyan iki filozof Platon ve Aristoteles'tir. Platon yaşadığı dönemde birçok haksızlığa şahit olup ve dağınık biçimde olan siyasi görüşleri bir araya getirmiştir. Yunan dünyasında Sofistlerin insana bakış açısının daha ılımlı olması ve süregelen aristokratik anlayışı eleştirmesi Platon ile öğrencisini bu öğretilere karşılık kendi düşüncelerini sistematik bir biçimde ortaya koymasında etkili olmuştur. Platon, diğer görüşlerinde olduğu gibi insan hakları konusundaki bakış açısı birbirinden bağımsız değildir. Toplumsal ve siyasal görüşleri bilgi, ahlak, doğa görüşleri ile bağlantılıdır. "Platon'un devlet kuramı, onun törebilim temeline dayanmaktadır. Erdem en yüksek iyidir. Bireyler bu iyiliğe kendilerini toplumdan soyutlayarak değil, tam tersine toplum içerisinde yer alarak ulaşırlar" (Thilly, 2000, s. 136). Bu düşünce ile toplumdan kendini soyutlamayan bir insan modeli çizmiştir. İnsanın toplum içerisinde kendi benliğini ortaya koyabildiği için öteki ile beraber yaşaması gerekir. Toplumsallaşma süreci bu şekilde öteki ile birlikte ortak yaşam alanı oluşturur. Bazı sofist düşünürlerin "eşit insan" söylemleri Platon ve Aristoteles'in devlet ve insan hakları düşüncesini etkilemiştir. Platon'un idealist bakış açısına göre demokrasinin ulaşacağı nihai nokta despotizmdir. Platon'da bu konuda demokrasinin düzen yerine kaosa neden olacağı

vurgusu vardır. Platon ideal devlet anlayışında da bu görüşü sürdürür. Devletin ve toplumun sınıfsal yapıya sahip olması gerektiğini vurgular. “Ruhun işlevlerine benzer olarak toplumda da çok sayıda sınıf bulunmaktadır. Nasıl ki sağlıklı bir ruh yapısı için uyum gerekiyorsa, bu sınıflarında birbiriyle uyumlu ilişkilerde bulunması gerekmektedir” (Thilly, 2000, s. 137). “Adaletli insan kendindeki her kısmın kendine yabancı işler görmesine, ruhundaki kısımların birbirinin işini yüklenmesine müsaade etmez, aksine kelimenin gerçek anlamı ile kendi evini pek güzel düzene kor, kendine hakim olur, bir nizam kurar, kendi kendine dost olur, tıpkı musikideki pes, tiz, orta ve aradaki bütün öteki perdelerin ahengi gibi, kendindeki üç kısmı ahenkleştirir, bunları birbirine bağlar, birçok unsurdan ibaretken bir birlik haline gelir, itidalli, ahenkli olur (Platon, 1960, s. 58). Platon’a göre adaletin sağlanmasında temel ölçüt, sınıfların kendi içinde uyumlu ve dengeli bir şekilde çalışmasıdır.

Platon sınıflayıcı bir yapıyla ötekileştirici bir söylemi ortaya koyar. Bu düşünce yani toplumsal sınıflar siyasal alanda bütün dünyada tartışılacak bir konu haline gelecektir. Platon, iş bölümüne, doğuştan kalıtımsal farklılıklara dayandığı sınıflı toplumu, akıllıdan akıllı, güçlüden güçlü çocukların doğacağını söylediği bir “ırk öğretisi”nin yardımıyla sınıflar arasında pek küçük bir geçişkenliğin bulunacağı bir yarı kast toplum biçimine sokar (Şenel, 1996, s. 147). Platon’un bu görüşü toplumda bulunan sınıf sisteminin doğal bir durum olduğunu ayrıca insan ruhuna da uygun olduğu görüşüdür. Bu sınıflayıcı yapıyı şöyle çizer: “Felsefe öngörüsüne sahip olan kişilerin, kuralları belirleyen kesim olması en doğrusudur: Savaşçı sınıfın üyeleri, canlı yapıya sahiptir: Onların görevi savunmaktır; çiftçiler, zanaatkarlar ve tüccarlar daha düşük seviyeye sahiptirler (Thilly, 2000, s. 137).

Platon bu şekilde siyasal tarihte sınıflayıcı yapıyı ön plana çıkarmış ve insanların siyaset arenasında ötekileştirmeye itmiştir. Toplumsal sınıfın olduğu yerde öteki vardır. Ötekinin olduğu ve haklarının verilmediği yerde ise insan hakları sorunu var demektir. İnsan hakları konusunda Platon’nun içerisinde bulunduğu dönemin etkileri de mevcuttur.

Platon her şeyi devlete endeksleyen yaklaşımı faşizmi andırırken, yönetici ve koruyucu sınıfın “komünal hakları”da komünizmi andırmaktadır (Toku, 2005, s. 52). Bu sınıflayıcı yapı içerisinde sınıflara farklı haklar tanınması da ötekileştirmedir. Platon’a göre ayrıca “Yalnızca meşruti monarşi ya da aristokratik cumhuriyetin toplumu bir bütün olarak mutlu edeceği kanaatindedir Çünkü bu tip yönetimlerde kanunların hedefi, bir takım yurttaşlara ötekilerden üstün bir mutluluk sağlamak değil; aksine, yurttaşları ya inandırarak ya da zorlayarak birleştirmek ve her birine toplum içerisinde görebileceği iş payını aldırarak bütün toplumu birlikte mutluluğa götürmek olmalıdır (Toku, 2005, s. 52). Platon her ne kadar

sınıflar arasında bir üstünlük sağlamak amacıyla olmadığını belirtse de savunduğu temel ideolojiler toplumu temelden ötekileştirmeye açık hale getirmiştir. Bireyler arasında öteki vurgusunu sınıflar üzerinden yapmıştır.

Platon'un tasarladığı ideal devlet, toplum hayatının bütün yönlerini tek elden ayarlayan, düzenleyen ve bu kollektif düzen içinde kişiye en küçük bir serbest hareket alanı bırakmayan-ona, aile kurmak hakkını bile tanımayan- monolitik bir devlettir (Kapani,1993, s.17). Platon'un siyaset fikirlerini iki bölümde ele almak daha doğru olacaktır. Gençlik döneminde ortaya koyduğu katı ideal devlet tasarımıyla yaşlılığa doğru daha yumuşak kurallarla ön plana çıkar. “Devlet Adamı” adlı yapıtında yavaş yavaş ideal toplumundan ödünler verir. Yasaların varlığını kabul etmek zorunda kalır (Sarıca, 2017, s. 34). Platon değişen görüşleri ile insanlar arasında eşitlik kavramına daha yakın görüşleri belirtir.

“Siyaseti idealist çizgide yer alan Platon’a göre öğrencisi Aristoteles daha realist (gerçekçi) bir duruş sergiler” (Topakkaya & Şahin, 2015 s. 192). Aristoteles, hocası Platon’u birçok noktada olduğu gibi siyasal görüşlerinde de eleştirilerde bulunur. “Aristoteles, Platoncu ütopyaların kararlı itirazcısıdır. Realist, pozitif deyim yerinde ise laik bir düşünür olduğundan, o her şeyden önce olayları hesaba katar ve insan hayatına, varamayacağı ideal bir gaye göstermekten büyük bir özenle çekinir (Weber, 1998, s. 86).

Aristoteles hakkında insan haklarına önem vermesi ya da vermemesi hakkında farklı fikirler öne sürülmektedir. Platon ve Aristoteles, devleti kişinin mutlak efendisi olarak tanımlamakla, köleliği olduğu gibi kabul etmekle, insanın manevi varlığını tamamen uzak tutmakla çağlarının yerleşmiş değer ölçüsü kalıplarını aşamamışlardır (Kapani, 1993, s.18).

Aristoteles, sınırlı bir demokrasinin umabileceğimiz en iyi devlet modeli olduğu sonucuna varır. Bu devlet hukukla idare edilir ve bir “karma hükümettir” (Skirbekk & Gilje, 2011, s. 116).

Aristoteles, siyasi konularda daha gerçekçi yaklaşımlarına rağmen demokrasinin en uygun biçim olduğu yargısına ulaşmaz. Ona göre devleti yönetecek olan aristokrat ya da seçkin bir grubun olması gerekir. Hem Aristoteles de hem de hocası Platon eşitlik konusunda “ötekileştirici” bir tavır takınmışlardır. Fakat bu düşüncelerinin arka planını ve içinde bulunan koşulları göz ardı etmemek gerekir. Aristoteles ayrıca kadın-erkek eşitsizliği konusunda da ötekileştirici bir dil kullanır.

Aristoteles, ev yönetiminde her bireye ayrı görevler tayin eder. Bu görev tayini eşitlik anlayışına aykırıdır. Ona göre, “Hane, koca ve karı, baba ve çocuk, efendi ve köleden oluşur; ve hane yönetimi bu üç ilişkinin yönetimine ayrılır (Aristoteles, 2018, s. 161).

“Aristoteles’e göre kadın ile kocanın ilişkileri eşitsizlikçi ilişkilerdir. Çünkü her birlik eşitsiz parçaların bir araya gelmesiyle kurulup, üstün olanın aşağı olanı yönetmesiyle, aşağı olanın üstün olana hizmet etmesiyle sağlanır. Aile birliğinde de erkek üstün, kadın aşağı durumdadır. Erkek yöneten kadın yönetilen durumundadır; erkek amaç, kadın araçtır (Şenel, 196, s. 168). Aristoteles bu düşüncesi ile toplumu oluşturan en küçük birim olan ailenin eşitsizlik ilkesine dayanarak kurduğunu ifade eder. Toplumun temelinde eşitsizlik kavramı yerleşikken insanlar arasında ötekileştirici ve sınıflayıcı söylem gayet normal görünür.

Aristoteles, Yunan dünyasında mevcut olan birçok anayasal fikri eleştirmiştir. Yurttaş kavramını açtığında mevcut her bireyin yurttaş olamayacağını kabul eder. Aristoteles’ de tıpkı Platon gibi bir sınıf sistemi olduğunu ve ötekinin devlet sistemi içerisinde her zaman var olabileceği vurgusudur. “ Her insan yurttaş kabul edilmeyecekse, yurttaş olmayanların devlet taraşından şu veya bu yönde determine edilmeleri de zapturapt altına alınmaları da zorlamayı ya da şiddeti yahut çok ikna edici bir şekilde beyin yıkama operasyonu gerektirecektir. Modern dünyadaki otoriter ve totaliter sistemlerin kaynağı da herhalde Aristoteles olmalıdır (Toku, 2005, s. 69). Toku’nun bu ifadeleri Aristoteles’in devlet içerisinde siyasal katılım, hak bölüşümü veya erk olarak kabul edilme gibi hakların devlet tarafından herkese verilemeyeceğini bunun belli zümrelere verileceği ve bununda ötekiyi ortaya çıkardığının açık kanıtıdır.

Stoacılar da İnsan Hakları ve Öteki Kavramı

Helenistik Çağın en önemli felsefe öğretisi Stoa’dır. Bu çığının kurucusu Kıbrıslı Zenon (336-264) dur (Gökberk, 2008, s. 91). Stocacı görüş içerisinde de birçok farklı düşünür bulunmaktadır. Bu filozofların hepsi aynı görüşü savunmamaktadır. Bu yüzden Stoacıların hepsinin aynı görüşü savunduğu söylenemez. Stoacılar göre insanoğlu Aristoteles’in öne sürdüğü gibi, öncelikli olarak toplumsal bir varlık değildir; fakat evrensel bir logostan bir kıvılcım taşıyan bir bireydir. Bu, insanoğluna toplumu keşfetmesine, bir anayasa oluşturmaya ve yasaları yürürlüğe koymasına imkan verir (Skirbekk & Gilje, 2011, s. 132).

Stoacılar Yunan dünyasında hukuksal anlamda ve insan hakları konusunda Platon ve Aristoteles’e göre daha ılımlı ifadeler kullanmış ve hukuksal anlamda insanlar arasında

eşitliği vurgulamışlardır. Stoacılar, bulundukları Sparta, Atina ve diğer şehirlerde hükümdara ya da oranın yönetimine karşı hukuku savunmuşlardır. Stoacılar doğal hukuk ile pozitif hukuk arasında bazen fikir ayrılıkları bazen de muğlak görüşler dile getirmişler.

Stoacılık, Cicero döneminde Cumhuriyeti imparatora karşı korumaya çalışırken, Seneca'nında dahil olduğu "Genç Stoa" döneminde, cumhuriyetin kendisini değil, cumhuriyetçi erdemleri savunmaya başlamıştır (Özdağ, 1996, s. 22). Bu görüş, rejimler değişse bile savunulan erdemlerin insan hakları açısından ne denli önemli olduğudur. Cumhuriyetçi erdemler insanlar arasında eşitliği sağlayan ve ötekileştiren bir söylemden uzak olan erdemlerdir.

Stoacıların önemli özelliklerinden biri de kendilerini toplumun dışında değil, toplumun asli bir unsuru olarak görmeleridir. Bu durum insan hakları için önem arz etmektedir. Çünkü her birey toplumun birer vatandaşı olduğu için yurttaş olarak hem devletten beklenti içerisine girmekte hem de toplum içerisinde kendine düşen sorumlulukları yerine getirmekle mükelleftir. Bu aynı zamanda insanların "siyasal katılım" düşüncesini de beraberinde getirmektedir.

Stoacıların farkı şöyle dile getiriliyor; Stoacılar, kendilerini halkın çıkarlarından uzak tutan Epikürcülerin aksine, politik olgularda katılımı ön plana çıkarmaktadır. Herkesin görevi ayrı tin içinde toplumsal ve politik yaşam içinde bir yere sahip olmaktır. Bu, bir dünya vatandaşı olma tinidir (Tilly, 2000, s. 206). Stoacılar tüm toplumu kapsayan bir siyasal katılım ifadesini kullanarak insan hakları kavramını ön plana çıkarmıştır. İnsanlar arasında eşitlik politik yaşam içerisinde bir yere sahip olmak yani katılımı sağlanabileceği fikri üzerinde durmuşlardır.

Bireysel akılların evrensel, tanrısal akıldan pay aldıklarını söyleyerek, Stoacılar, soy, zenginlik, statü halk farkı gözetmeksizin hepsinin içinde aynı tanrısal akıl bulunan insanların evrensel eşitliği düşüncesine vardılar (Şenel, 1996, s. 181).

Stoacılar, tüm insanların hem doğası gereği hem de hukuksal anlamda eşitliğini savunmuşlardır. İnsanın bir dünya vatandaşı olduğunu, evrensel kuralların varlığını ifade etmişlerdir. Devletler yasalarını evrenselliğe göre düzenlemeli ve adalet kavramı ön planda olmalıdır. Stoacılar bu yüzden, doğal hakların insanlar tarafından oluşturulmuş hakların temelinde yer aldığını söyler.

Orta Çağ'da İnsan Hakları ve Öteki Problemi

Orta Çağ'ı anlayabilmek için ortaçağın genel ruh durumunu bilmek gerekir. Orta Çağ ruhu dediğimiz düşünce, genellikle boyun eğme ve otoritelere mutlak bağlılık ile ifade edilebilir. Politika, din, ahlak, eğitim, felsefe, bilim, edebiyat ve sanat-insan etkinliğinin her alanında düzenli Hristiyanlığın etkisi en üst seviyede görülmektedir. Kilise, Tanrı'nın dünyadaki temsilcisi ve bildirilen her doğruluğun kaynağı olarak, eğitimin koruyucusu, ahlakın bekçisi, entelektüel ve tinsel olguların son durağı, uygarlığın gerçek organı ve cennete giden anahtarların taşıyıcısı konumunda bulunmaktadır (Thilly, 2000, s. 272). Kilise bu yaptırımları ile insanlar arasında "öteki" kavramını ortaya koymaya başlamıştır. Kiliseye yakın olan, bağış yapan, onun emrinde olanlar ve bunun dışında kalanlar diye ayırmıştır. Kilisenin böyle bir yetkiye sahip olması toplum içerisinde ötekinin varlığını belirginleştirmiştir. Tanrı'nın yeryüzündeki halifesi rolünü Orta Çağ'da kendisi gibi olmayan için kullanmış ve ötekiye hak tanımayan bir süreç başlamıştır. Kilisenin fikirlerini eleştiren veya muhalefet eden herkes kilise için veya o dönemin feodal beyleri için potansiyel düşman sayılmıştır. Bu durum ötekinin yaşam hakkını elinden almaya sebep olmuştur.

Orta Çağ düşüncesi tüm coğrafyalar için geçerli değildir. Orta Çağ düşüncesi siyasi, dini, sosyal ve ekonomik anlamda etkilerini gösterir. Kişi hak ve özgürlükleri insan hakları açısından bir dönüm noktası niteliği taşır. Orta Çağ'da, kişinin devlet karşısındaki durumu ve devlet kudretine bir sınır çizilmesi konularında Eskiçağa kıyasla bir gelişme ve değişme bulunduğunu görürüz. Bu alanda göz çarpan ve derin etkiler yaratan iki olay vardır (Kapani, 1993, s. 22).

Bunlardan birincisi, Hristiyan felsefesinin insan kişiliğine değer kazandırışıdır diğeri ise feodalitenin ortaya çıkışı ile devletin mutlak kudretinin dağılışı ve parçalanışdır (Kapani, 1993, s. 23). Mutlak kraliyetler dağılışa geçmiş olsa bile, küçük feodal beyler yine hüküm sürmüş ve insanlara siyasal anlamda katılımı sağlamamıştır. Siyasal bir katılım gerçekleştiremeyen bireyler, feodal beylerin sömürüsüne maruz kalmış ve uzun süre devam etmiştir. Feodal beyleri köleler hiçbir hak tanımayarak insan hakları kavramını toptan rafa kaldırmıştır.

Orta Çağ hem Avrupa için hem de insanlık tarihi için karanlık bir dönem olarak nitelendirilir. Ötekileşmenin ve ötekileştirmenin üst seviyede olduğu çağdır. Orta Çağ'da var olan bütün gerçeklikler din ve Tanrı merkezli düşünceler ile açıklanıyordu. Bu düşünceleri insanlara empoze eden de dini kendi kullanımları doğrultusunda değerlendirmişlerdir. Bu dönemde

yöneticiler “Tanrı’nın yetkili” kişileri olarak davranmaktaydı. Bu davranım şekilleri sadece yöneticiyi “özgür birey” kılmaktadır. Feodal sistemin getirdiği toprak ağalığı ve bu topraklarda yaşayan hiçbir hakka sahip olmayan “köleler” toplumu yarattı. Feodal sistemin en büyük özelliği emri altında çalışan insanları “toprağın bir parçası, kendisine ait mülk” gibi davranmasıdır. “Bu yüzden Orta Çağ boyunca insan hakları diye bir şey düşünülmeyi ve geliştirilmedi”(Çüçen, 2011, s. 37). Orta Çağ insanı, sorgulamamış, yeni düşünceler üretmemiş, sınıfsal bölünmüşlüğü içinde açıklıkla, sefaletle, savaşlarla, farklı inançtan kimselerin kitlesel sürgünleriyle ve salgın hastalıklarla uğraşmıştır (Üskül, 2014, s. 204).

Orta Çağ yönetenlerin yönetilenleri ötekileştirdiği gibi insan hakları açısından da herhangi bir iyileşmede bulunulmayan bir çağıdır. Feodal beylerinin sadece “insanları koruma” sözü üzerine insanları diğer bütün haklarını gasp etmekte ve düzen ağır aksak da olsa yürütülmeye çalışılmıştır.

Orta Çağ’da din kurumun etkisi insanlar üzerinde yeni hakimiyet alanı açmıştır. Kilise papazları ve diğer din insanları düşünce hayatını da ele geçirmiş ve kendine göre açıklamalar yaparak insanları din kurumunun birer kölesi haline getirmeye çalışmıştır. Bu düşünce kilise kurallarına (genelde din kurallarına) uymayan insanları mahkemelere çıkarmış ya da ölüm ile cezalandırılmıştır. Bu cezalardan biri olan “afroz” etme insanı toplum içerisinde uzaklaştıran yani ötekileştiren bir durum yaratmaktaydı. Afroz edilen birey ile kimsenin ilişki kurmaması toplumsal bir varlık olan insanı toplumun dışına itmiş ve ötekileştirme yapılmıştır.

Orta Çağ düşüncesi ne kadar kilise etkisi altında kaldı ise de bu dönemde etkili olan düşünür Thomas Auqinas’tır. Auqinas’a göre devlet ile kilise kurumunun varlığı birbirinde ayrılmalıdır. Başta bulunan iktidarın Tanrı kaynaklı olması gerektiği ve Tanrının adalet anlayışının iktidar tarafından sağlanması gerektiği vurgusu yapılmıştır. Düşünce hayatında sağladığı büyük otorite ve yarattığı geniş etki bakımından “Orta Çağın Aristoteles’i” diyebileceğimiz Thomas Auqinas’ın siyasal fikirleri hiç şüphesiz ki ilgi çekicidir (Kapani, 1993, s. 23). Bu sıfatla adlandırılmasının nedeni de Auqinas’ın Hristiyanlık ile Aristoteles felsefesinin sentezini kurmasıydı. Aristo’nun fikirlerinin yasaklandığı Orta Çağ’da o Aristoteles’in fikirlerini yeniden canlandırmıştı.

Auqinas’ta Aristoteles gibi, insanın toplumsal bir varlık olduğunu ifade eder. Devlet doğal bir zorunluluktur. Tanrı’nın istemiş olduğu bir kurumdur; dolayısıyla devletin başındakilere (otoritelere) itaat bir ödevdir. Devletin ereği, erdemli bir yaşam için insanı yetiştirmedi;

insanın sonunda Tanrı ile birleşmeye hazırlamadır. Bu hazırlığa da başlıca Kilise aracılık ettiği için, Kilise dünya devletinden üstündür (Gökberk, 2008, s. 154). Din ve siyaset ikileminde din kurumu üstün gelmiştir. Din kurumu Orta Çağ'da devletten üstün görüldüğü için insan hakları gaspı kilise eli olmuştur. Kilise diğerini tanımayarak ötekinin varlığını reddetmiştir.

Auqinas, insan hakları konusunda her ne kadar İlk Çağ Yunan dünyasından daha ileride düşünceler üretse de sonunda bütün otoriteyi kilisenin eline vermektedir. Kilise de insanlar üzerinde tahakküm kurarak çoğu haktan mahrum bırakmaktadır.

Thomas Auqinas iktidarın kaynağı ve kullanışı bakımından da farklı fikirler öne sürmüştür. Auqinas çağına göre iktidarın kaynağı ve kullanılışı bakımından ilerici bir görüşe sahiptir. Thomas, iktidarın kaynağının prensip olarak Tanrı'dan geldiğini kabul etmekle beraber, kullanılış tarzının Tanrı tarafından belirtilmediğini ileri sürmüştür (Kapani, 1993, s. 24). Orta Çağ hukukuna uygun olarak halkla, organik bir bütün olan toplumla iktidarı kullanan arasında bir kontrat söz konusu. Kontrat sari (açık, belli) olabileceği gibi zımni (altık, kapalı) da olabilir. Eğer kral kontratın, yapılan sözleşmenin bir hükmünü çiğnerse müeyyidesine (yaptırım) katlanmak zorunda. Böylece mutlak iktidar önlenmiş oluyor (Sarica, 2017, s. 70). Aziz Thomas'ın bu düşüncesi iktidarın halk üzerindeki kısıtlamalarını önleyerek, yasa üstünlüğünü ortaya koymaya çalışmıştır.

Orta Çağ'ın bir diğer önemli düşünürü ise Paduali Marsilius'tur. Marsilius, fikirlerinin belki de en dikkat çekici yönü, vicdan hürriyeti konusundadır. Din adamlarının insanlara doğru yolu gösterebileceğini fakat bunu yaparken kesinlikle zor kullanılarak bu yola sevk edilmemesi gerektiğini söyler (Kapani, 1993, s. 26). Marsilius, bu düşüncesi ile Orta çağın katı dine zorlama düşüncesini kırmaya çalışmıştır. Bu düşüncesi ile dinsel hoşgörü ile insan haklarının "özgürce karar verebilme" fikrini ön plana çıkarttığı söylenebilir.

Orta Çağ'ın sonlarına doğru feodal beyler ile mutlak krallıklar arasında çıkan savaşları kazanan krallar feodaliteyi kaldırmış ve mutlak monarşiler dönemine geçilmiştir. Bu dönem hakim olan doktrin, kralların iktidatlarını doğrudan doğruya Tanrı'dan aldıklarını ve bu iktidarın yeryüzünde hiçbir sınır tanımadığını ileri sürer. Kral, kendisinden üstün veya kendisine eş hiçbir kudret tanımayan tam ve mutlak hükümlanlığa (egemenliğe) sahiptir (Kapani, 1993, s. 28). Bu durum insan hak ve hürriyetlerinin tamamen tek kişinin eline verilmesine neden olmuştur. İnsan hakları bu dönemde hiç olmayacak kadar sömürülmüş ve insanları sınıflara ayrılarak kölecilik, ötekileştirme gibi sınıflandırmalara tabi tutulmuştur.

Yeni Çağ'da İnsan Hakları ve Öteki Problemi

XV inci yüzyılın sonlarından başlayıp XVI ıncı yüzyılın ilk yıllarında gelişen Rönesansla birlikte Orta çağ düşünce sisteminden uzaklaşmış, eski Yunan ve Roma düşüncesine dönülerek, bunların Orta çağda yapıldığı gibi Hristiyanlık ilkelerinin ışığı altında ele alınması yerine, doğrudan değerlendirilmesine gidilmiştir (Göze, 2013, s. 110).

Orta Çağ gibi “öteki”nin hakkının hiç olmadığı bir çağdan ötekiye verilen değerin daha yüksek olduğu yeniçağda insan haklarının gelişim gösterdiğini görebiliriz. Avrupa’da meydana gelen Rönesans ve Reform hareketleri insan hakları kavramının gelişme göstermesinde önemli katkıları olmuştur. Rönesans ile birlikte “hümanist” akımlarının başlaması ile ötekinin haklarında da gelişme sağlanmıştır.

Umanisti (hümanistler)’ler kısa süre içerisinde Kilisenin ideolojisini ellerinin tersi ile bir kenara ittiler. Çünkü kilisenin ideolojisinin ‘İnsan’ı bir ilk günahın kirlettiği ve kendisine ve tanrısına yabancılaştırdığı bir ‘Yabancı İnsan’dı. Hristiyan ‘Yabancılaşmış İnsan’ı diğer yanda ise sonsuza değin kurtuluş umudu olmayan, ilk günahın kirlenmişliğini taşıyacak olan, Kilisenin dışındaki ‘Yabancılaşmış İnsan’ vardı (Tuğcu, 2000, s. 330).

Orta Çağ’da insan haklarının sömürülmesinde en önemli etkin olan feodalite yıkılmış ve yerini merkezi krallıklara bırakmıştır. Bu çağda insan haklarının gelişmesinde etken olan ekonomiyi unutmamak gerekir. Feodalite zamanında kalan sadece toprağa bağlılık kendini ticarete ve başka ekonomik faaliyetlere bırakmıştır. Bu şekilde ekonomik refahın artması ve çeşitlenmesiyle insan haklarının biraz daha gelişme gösterdiği söylenebilir. Tüm bunlara rağmen mutlak monarşilerin doğması ve “Tanrı-Kral” gibi bir yönetim biçiminin ortaya çıkması insan haklarının gelişmesi bakımından yine kötü sonuçlar doğurmuştur.

Yeni Çağ’a düşünceleri ile damga vuran düşünürler Jean Bodin ve Thomas Hobbes’tur. Ünlü Fransız düşünür Jean Bodin, “Devlet Üstüne Altı Kitap” adlı başyapıtını yazmıştır (Tuncay, 2002, s. 177).

Bodin’in Devlet Üstüne Altı Kitap’ı gerek kapsam gerekse derinliği bakımından, geçmişteki Aristoteles’in Politika’sıyla da, gelecekteki Montesquieu’nün Yasaların Ruhu’yla da boy ölçüşebilecek bir dev yapıttır. Yazarın baş amacı, zamanın dini-siyasi kargaşalığı arasında kurtuluş yolunu gösterecek olan hukukun temel ilkelerini ortaya koymaktır (Tuncay, 2002, s. 178).

Bodin bu düşüncelerini siyasal karmaşa içerisindeki Fransa ve daha birçok bölge için hukuka dayalı birçok görüşünü eserinde belirtir. Hukuk temelli yaklaşımı insan hakları açısından önemli bir gelişme sayılır. Ötekinin haklarını içerisine alan ve eşitlik temeline dayanan bir hukuk insan hakları için önemli bir adım sayılmıştır. Bodin Orta Çağ düşüncesini dayanan Tanrı-devleti ya da dinsel öğelerin hakim olduğu devlet anlayışını da eleştirir. Bu din devleti yerine mutlak krallıkların yolunu açar. “Örf ve adet kuralları ve gelenekler de egemen gücü yasa yaparken sınırlamaz, egemen güç savaşa karar verir, barış yapar, yargıda kesin ve son kararı verir, yüksek dereceli görevlileri atar, para basar, vergi koyar, af ilan eder. Bodin’in bu egemenlik anlayışı, bir defa feodaliteyi bertaraf ederek Fransız monarşisinin temel yapısını oluşturuyordu (Göze,2013, s. 139). Bodin, her ne kadar hukuk temelli bir devlet sistemi kurmak istese de klasik anlamda din devleti yerine monarşik bir yapı sunmuştur. İnsan hakları açısından Orta Çağ’a nazaran daha ılımlı olsa da monarşik yapı kurması ve burada devlet yöneticisine gücü devretmesi inşa hakları açısından sorunlu bir görüştür. Monarşik yapılar, ötekileştirmeden vazgeçmeden devam etmiştir.

Yeni Çağ’ın önemli İngiliz düşünürü Thomas Hobbes’tur. İnsanoğlu kendi güvenliğini ve toplumun devamlılığını sağlamak için kendi haklarını üçüncü bir şahıs olan “devlet” e devretmeli görüşünü ortaya atmıştır.

İnsanların bir araya gelerek önce bir toplum sonra da bir devlet kurmalarının temellerini ne insanın doğası ne de tarihsel bir varlık alanını belirleyen bir yasa buyurmaz. İnsan Aristoteles’in sandığı gibi ‘toplumsal hayvan’ (zoon politikon) da değildir; insanları bir arada yaşamaya, bir devlet kurmaya zorlayan bir içgüdü yoktur (Tuğcu, 2000, s. 483).

Hobbes, bu düşüncesi ile devletin doğal bir kurum olmadığını, insan doğasında devlet düşüncesinin bulunmadığını ifade eder. Bu düşüncenin daha sonra “devletin yapay bir kurum” olarak kabul edilen düşünce saflarında yer aldığını görürüz.

İnsanları bir toplum ve devlet kurmaya zorlayan, bireyin kişisel çıkarları, bencilliği, yaşamını sürdürebilmek için gerekli olan her şeyi öldürme ve yok etme pahasına elde etme zorunda oluşudur. İnsan doğasında doğuştan getirdiği herhangi bir ahlak yasası yoktur; ‘hak’, ‘haksızlık’, ‘iyi’, ve ‘kötü’ yapay bir nesne olan ‘devlet’ oluştuktan sonra insanlar için belirleyici olabilirler (Tuğcu, 2000, s. 483). Hobbes’da devlet kurulmadan önce insanın sahip olduğu özgürlük, olumsuz bir anlamdadır demese bile, olumsuz sonuçlara yol açar; çünkü kaçınılmaz bir şekilde savaşa neden olur (Yenisoy, 2006 s. 72).

Hobbes bu şekilde güçlü bir merkezi devleti kurmayı amaçlamıştır. Hobbes'un görüşünde güçlü bir otoritenin olmayışının insanlar arasında karmaşaya ve kaosa yol açacağı vurgusu vardır. Bu karmaşa ve kaosun olma durumunu doğaya dayandırmıştır. Doğada güçlü zayıfı ezer ve bunu engelleyecek hiçbir güç yoktur. Ona göre bu durum insanlar içinde geçerlidir. “İnsan insanın kurdudur” sözünü bu olayı tanımlamak için kullanmıştır. İnsanı insandan korumak gerekir. İnsan insana zarar verendir. Bu kaygı durumunu engellemek, toplum halinde huzurlu bir yaşam sürmek için insanların bazı haklarını sözleşme ile devlete devretmesi gerektiğini söyler. Buradaki amaç, insan hayatında var olan korkuyu ve güvensizliği ortadan kaldırmaktır. Çünkü kurallar insanlar bu konuda yaptırımlar uygulayacağı için bu tür durumlardan kaçınılmasını sağlayacaktır.

Hobbes'un, hükümetin farklı biçimleri arasında ayrım yaptığında, olası hükümet biçimlerinin sınıflandırılmasına ilişkin düşüncesinin, incelediği Yunan klasiklerinin bir adım bile ilerisine gitmemiş olduğu görülmektedir. Gerçekte bütün yaptığı, artık bayağılaşmış bir şey olan ‘Egemenliğin’ kimde olduğuna dayalı güçlü ayrımı yineleyerek, bunun bir kişide, ulusun bir bölümünden oluşan bir mecliste ya da herkesi bir araya getirecek bir mecliste olabileceğini söylemekten ibarettir (Lipson, 1984, s. 34).

Lipson bu düşüncesi ile Hobbes'un klasik Yunan dünyası siyasi fikirlerinden uzaklaşmadığını öne sürer. Bu düşünce, bazı siyasi tarihçiler tarafından kabul edilmese de bu düşünceler Hobbes'un ortaya koyduğu devlet ve toplum düşüncesi için önemli bir yer tutar. Yetkilerin bu erkler arasında meclise verilmesi veya bir kişide bulunması devlet rejimini etkileyecektir. Hobbes burada seçeneği topluma bırakmıştır. Bu yetkinin meclise devredilmesi durumunda insan hakları açısından önemli gelişmeler sağlanacaktı. Fakat bu durumun gerçekleştiği söylenemez.

“Hobbes'un teorisinde sadece bir kralın olması gerektiğini söyleyen bir şey yoktur. Hobbes'un gayesi, bir ya da daha fazla insanın hukuk ve düzeni sağlaması gerektiğidir. Bu durumda Hobbes, kraliyet mutlakiyetçiliğinin zayıf bir savunmasını yapmış olur (Skirbekk & Gilje, 2011, s. 243).

Hobbes her ne kadar “güçlü merkezi devlet” anlayışını savunsa da aynı zamanda devletin insan özgürlüğünü kısıtlamaması gerektiğini de söyler. Devletin temel yapı taşının insanın özgür iradesi olduğunu savunur. Toplumun ve devletin uzun ömürlü olmasını sağlayacak olanın “özgür ve eşit bireylerin ortak iradesi”nin belirlediğini savunur. Devletin birçok yaptırımına sınırlılık getirilmesi gerektiğini, buna uymayan devlete karşı da isyan edilmesi

gerektiğini söyler. Hobbes bu düşüncesi ile de insanların haklarını korumasını, ötekileştirilmeyen bir devlet anlayışına sahip olduğunu gösterir. 17. yüzyılda ayrıca oryantalizm kavramı Doğu ve Batı arasında öteki kavramını daha da derinleştirmiştir. 17. yüzyıldan bu yana, oryantalizm yabancı kültürlerle nazaran derin bir ötekilik algısı oluşturmuştur. Bu öteki algısı aslında geleneksel toplumda antropolojik tasarımın temelini oluşturuyordu (Turner, 1999, s. 181).

XVII, XVIII ve XIX Yüzyıllarda İnsan Hakları

Bu yüzyıllar insan haklarının gelişmesi açısından önemli gelişmelerin yaşandığı dönemlerdir. “İnsanın yalnızca insan olması nedeniyle doğuştan kimi haklara sahip olduğu ve devlet tarafından bu haklara ve özgürlüklere dokunulamayacağı yolundaki düşüncelerin ortaya çıkışı ancak 17. yüzyıldan sonra olmuştur” (Kepenekçi, 2008, s. 74). Bu yüzyıldan sonra insan hakları açısından ötekinin de haklarının varlığı kabul edilmiştir. Öteki kavramı da bununla beraber insan hakları düşüncesinin merkezinde yer almaya başlamıştır. John Locke ve Jean Jacques Rousseau’nun düşünceleri, yapılan insan hakları belgelerini etkilemiştir. Bu düşünürler aynı zamanda krallıkların dönüşümünde de etkili birer isim olmuştur.

John Locke Hobbes’a göre güçlü devlet yapısının insan özgürlüğüne zarar verebileceği vurgusunu yapmıştır. Siyasal anlamda liberal görüşü savunan Locke’da , mülkiyet ve insan özgürlüğü konusunda devletin müdahalesinin yanlış olduğu ve insanın doğal halde bulunurken var olan haklarının sadece devlete devrettiği görüşü hakimdir. Buradaki doğal (tabiat) hal Hobbes’un savunduğu insanların cezalandırma korkusudur. Bu durumda cezalandırma yetkisinin sadece devlete devredildiği söylenmiştir.

“Hobbes, insanların hür ve eşit olarak yaşadığı tabiat halinde eksikliği duyulan bir şey vardır: o da ortak ve düzenli bir otoritenin mevcut olmayışıdır. Bu dönemde herkes tabi kanunları kendi görüş ve anlayışına göre yorumlamakta ve yine kendi bildiği gibi uygulamaktadır. Bu da hiç şüphesiz ki, bir takım kararsızlıklara ve karışıklıklara yol açmaktadır. İşte, insanları, aralarında birleşme akdederek tabiat halinden çıkıp topluluk haline geçmeye zorlayan başlıca sebep budur” (Kapani, 1993, s. 32).

Locke, devletin siyasal anlamda kuralları uygulayan ve bu kuralların farklı erklerde toplanması gerektiğini söylemiştir. Ona göre yasama, yürütme ve yargı erkleri birbirinden

ayrılması gereken güçlerdir. Bu şekilde daha özgürlükçü ve güçlü bir adalet sisteminin kurulacağını düşünür.

Locke, devlet ve toplum sisteminin temel taşının bireyin hak ve sorumluluklarını yerine getirmek olduğunu belirtir. Her bir yurttaşın egemenliği sayesinde toplum olma şansının olduğunu ileri sürer.

Locke, siyasal iktidarın kaynağını, topluluğu meydana getiren fertlerin rızalarına dayandırmakla, halkın iradesinin en üstün irade olduğu, yani egemenliğin halkta bulunduğu sonucuna varmaktadır. Halk aslında kendisine ait olan egemenliğin kullanılmasını, şartta bağlı bir akitle devlete ve onu idare edenlere bırakır (Kapani, 1993, s. 33).

Locke bu düşüncesi ile toplumsal katılımı sağlamaya çalışmış, her bireyin haklara sahip olduğunu ve toplum içerisinde öteki yargısı oluşmadan herkesin üstünde kanunların bulunduğunu ifade etmiştir. Bu görüş insan haklarının oluşumu ve gelişimi açısından daha sonraki birçok insan hakları bildirgesinin kaynağını oluşturmuştur.

Bu dönemin bir diğer önemli filozofu Jean Jacques Rousseau'dur. Kimine göre devrimci kimine göre de mutlakiyetçi sayılan J. J. Rousseau, etkisini günümüze kadar sürdüren bir düşündürüdür (Göze, 2013, s. 212). Rousseau, devlet yapısının nasıl şekillenmesi gerektiğini ya da bireylerin hak ve özgürlüklerini sıralamadan önce insanı tanımaya ve eski doğal yaşam düşünceleri ile hesaplayarak başlar. İnsanın geçirdiği evrimsel süreçlere girmeden insanı en yalın hali ile anlamak ister.

Onun sözünü ettiği insan, fiziki ve biyolojik evrimini tamamlamış, iki ayağı üzerinde yürüyebilen, iki elini kullanabilen, başını dik tutarak çevresinde olup bitenleri izleyebilen yaratıktır (Göze, 2013, s. 214). Rousseau'ya göre doğal halde özgür bir biçimde yaşayan insanın siyasal bir dönüşüme geçtiğinde özgürlüğünü kaybetmeyeceğini, aksine yeni hak ve özgürlük alanlarının açılacağını ifade eder.

Rousseau, doğal eşitlik ve uyum koşulları içinde, Hobbes'un tasarladığı kadar anarşik, Locke'un düşündüğü kadar mutlu ve iyi yaşayan ilkel bir insanın tablosunu çizmiştir (Tuncay, 2002, s. 346).

Toplumsal Sözleşmesi'nde, otoriteyle özgürlük şöyle bağdaştırılmıştır: Her birey bütüne bağımlı ve uyruktur; ama bütün, kendisini de kapsadığı için, bütünün otoritesine uymakla dış bir güce değil, kendi kendisine uymuş olmakta, eskisi kadar özgür kalmaktadır. Bu bütüne Rousseau 'Genel İrade' demiştir (Tuncay, 2002, s. 347).

Rousseau insanların bir araya gelerek bir sözleşme aracılığıyla devlet ile bağ kurduğunu söyler. Bu düşüncelerini de “Toplumsal Sözleşme” adlı kitabında dile getirir. Rousseau, özgür ve eşit haklara sahip olan bireylerin genel idarelerini devlete devrettiğini söyler. Ona göre bu şekilde insanlar arasında çekişmenin sona ereceği ve huzurlu bir toplumun oluşturulabileceğini savunur. Devlet ortaya koyduğu yasalar ile insanları sınırlı bir özgürlüğe tabi tutmaz. Çünkü devleti oluşturan halk ve halkın yapacağı yasalar halkı boyunduruğu altına alacak haklar olamaz. Kişi egemenliğinin önemsendiği ve kişisel egemenlik haklarının genel idareye devredilmeyeceğini de söyler.

XX ve XXI. Yüzyılda İnsan Hakları

20. yüzyıl, insan haklarının milli sınırlar dışına taşarak evrenselleştiği bir dönem olmuştur. Bu dönemde insan hakları, sadece ahlaki bir yükümlülük olmaktan çıkmış, siyasi bir anlam ve içerik de kazanmıştır (Ünal, 1994, s. 54). Toplumsal buhranların yaşanması, Avrupa ve dünyada ortaya çıkan bireysel anlayışların artması toplumsal bir birlikteliğin yeniden yorumlanmasını gerekli kılmıştır. Avrupa’da ortaya çıkan yeni siyasi görüşler Avrupa’nın yeniden şekillenmesinde etkili olmuştur. Bu düşünceler milyonlarca insanın ölümüne ve binlerce insanın göç etmesine neden olmuştur. XIX. yüzyılda tarih sahnesine çıkan, başta işçi sınıfı olmak üzere emekçi halk, XX. yüzyılda da, bilinçlenme düzeyine ve içinde yaşadığı koşullara göre, iktidarı etkilemek ya da ele geçirmek yolunda kendisine uygun düşen yöntemleri aramayı sürdürüyor. Bir taraftan da özellikle ikinci dünya savaşından sonra siyasi bağımsızlıklarına kavuşmuş, az gelişmiş ülkeler iktisadi bağımsızlık mücadelesi veriyorlar (Sarica, 2017, s. 241). Bu hareketler, insan hakları düşüncesinin daha çok ön planda olmasını sağlamış ve günümüze kadar önemli adımlar atılmasının yolunu açmıştır. İnsanların öteki durumuna düştüğü ve bunun daha çok ekonomik ve siyasal alanda gerçekleştiği görülmüştür. İnsan hakları açısından asgari bir ekonomik ve siyasal katılım gösterilmesi hususunda önemli adımlar atılmıştır. Bunun yanı sıra daha sonra gerçekleşecek Avrupa’nın şekillenmesinde önemli rol alacak rejim değişiklikleri ve hareketler insan haklarının önemini bir daha ortaya çıkaracaktır.

Bireye değer veren aydınlanma çağı, düşünürlerin ve siyasetçilerin 19. yüzyılın bireyi reddeden hukuki ve nasyonal sosyalistler izlemiştir (Engin, 2014, s. 209). Bu yüzyılda ortaya nasyonal sosyalizm, faşizm gibi akımlar insan hakları açısından olumsuz gelişmelere neden olmuştur. Özellikle Almanya ve İtalya’da bu fikirler ön plana çıkmış, kaos ve savaşlara sebep olmuştur. Almanya’da Nazizim ve İtalya’da Faşizim etkisinde olan

hükümetler yüksek oylar alarak insan kıyımlarının daha da artmasına sebep olmuştur. Bu fikirler insan hakları açısından ötekileştiren, insan canına kast eden savaflara sebebiyet vermiştir. Bu akımlar kendi ülkeleri içerisinde yaşayan diğer milletlerden insanları da ötekileştirmiştir. Örneğin Nazi Almanya'sında “saf Alman” düşüncesi, diğer milletlerin ötekileştirmesinde önemli etkenlerden bir tanesidir. Bununla da yetinmeyip kendisinden olmayana (ötekiyi) çeşitli şekilde öldürmüştür.

İnsan hakları kavramı bu çağda artık tek bir milletin sorunu olmaktan çıkıp evrenselliğe kavuşmuştur. Dünyanın herhangi bir yerinde olacak insan hakları ihlallerine karşı birçok bağımsız kurum ve kuruluş görev yapmaktadır. “Şüphesiz, artık hiç kimse, insan hakları ihlallerini ‘Bunların benim iç işimdir’ gerekçesiyle geçiştiremez, mazur göremez, mazur gösteremez. Böyle bir iddia çağ dışı bir iddiadır. Günümüzde bütün insanlık, artık ortak bir toplumun üyesi olarak yaşamaktadır (Türk, 1999, s. 83).

Bu durum insan hakları açısından birer adımdır. Günümüze geldiğimiz zaman ise, insan hakları kavramının artık tamamen evrensel olması gerektiği apaçıktır. Dünya üzerinde bugün hala devam eden insan hakları ve ötekileştirme, insanlık değerlerine aykırı olarak kabul edilmektedir.

Önemli İnsan Hakları Belgeleri

İnsan hakları kavramı insanın varoluşu ile beraber konuşulmuştur. İnsanın sosyal bir varlık olması ve bir topluma üye olması sebebi ile çeşitli anlaşmazlıklar, hak kayıpları oluşmuştur. Bu durum beraberinde insanların “öteki” durumuna düşmesine ve “hak” kaybına uğraması ile sonuçlanmıştır. Toplamların yönetilmesi ve toplamların yönetim biçimleri farklılık arz ettiğı için iktidarların veya halkın halk üzerinde bir tahakkümü ortaya çıkmıştır.

İktidarların, liderlerin, otoritelerin ya da bireylerin halk üzerinde tahakküm kurması halkların bir araya gelip “hak”kını aramaya başlamasına neden olmuştur. Hak arayan bireyler ve toplamlar kendi hakkını alan iktidarlara karşı zor da olsa kendi haklarını savunmuştur. Tarihsel süreçte elbette sadece halkın isyanları sonucu oluşmuş belgeler vardır, denilemez. Bazı belgeler direk o dönemin yöneticisi veya ileri gelenleri tarafından ortaya konulmuş belgeler niteliğı taşır. Örneğin Magna Carta (1215) senyörlerin kralın haklarının kısıtlanmasını sağılarken, Veda Hutbesi (632), Hz. Muhammed tarafından okunmuş bir insan hakları bildirgesidir.

Hammurabi Kanunları

İnsanlık tarihinin bilinen en eski insan hakları bildirgesi “Hammurabi Kanunları” olarak kabul edilir. Hammurabi, Mezopotamya’da kurulmuş olan Babil Devletinin kralıdır. Hammurabi Kanunları, önsözler, 182 madde ve sonuç bölümünden oluşur. Geniş ve kapsamlı maddelere sahip bu kanun kil tabletler üzerine yazılmıştır. Hammurabi Kanunları, genelde ağır suçları ölüm ile cezalandırılır ve ağır hükümler taşır. “Bütün ağır suçların ölüm ile cezalandırıldığı bu kanunlarda yer alan önemli bazı düzenlemeler arasında ‘kana kan göze göz’ misilleme ilkesi, baktığı davalarda hata yapan hakimlerin görevden uzaklaştırılıp ağır para cezasına çarptırılmaları, yalan şahitlik yapanın ölümle cezalandırılması, suçlanan kişilerin suçsuzluklarını ispat etmeleri amacıyla Fırat’a atılmaları ve kişilerin toplumdaki statülerine göre farklı cezalara çarptırılmaları gibi oldukça ağır bazı hukuki müeyyideler göze çarpmaktadır” (Aktan & Vural, 2003, s. 1).

Kanunlar sert bir görünüm arz etse de ilk insan hakları belgesi olması bakımından önemlidir.

Veda Hutbesi ve Medine Sözleşmesi

Tarihsel süreç dikkate alındığında Hammurabi Kanunları’ndan sonra gelen insan hakları belgesi Veda Hutbesi ve Medine Sözleşmesi’dir. Hz. Muhammed hac ibadeti sırasında çeşitli yerlerde halka hitap etmiş ve bunların birleşmesi ile Veda Hutbesi meydana gelmiştir. Hayrettin Karaman “İslam ve İnsan Hakları” gazete yazısında (Karaman, 2015); Peygamber’in hutbelerde sürekli tekrar ettiği bölümlerin bir araya getirilmesi ile Veda Hutbesi’nin oluştuğunu ifade etmiştir. Aynı yazısında insan hakları belgeleri içerisinde muhteşem olan “Veda Hutbesi” ilk belge kabul edilmezken, ilk belgeler olarak Magna Carta’nın kabul edildiğini hatta bunun kasıtlı olduğunu ifade etmiştir. İslam dünyasında çoğu kez “kimlikler” üzerinden öteki anlaşılmaktadır. Kimlik üzerinden yapılan siyaset ve toplumsal analizler ötekileştirmeye kapı aralamıştır. Gökay’a göre insan hakları dendiğinde daha çok kimlik hakkı, “hayat siyasetleri” denildiğinde kimlik oluşturmak için yapılacaklar anlaşılmaktadır (Göka, 2013, s. 146).

Veda Hutbesi’nin açılışı olarak kabul edilen aşağıdaki cümleler insan hakları belgesi niteliği taşımakla birlikte dönemine göre çok ileride olan bir düşünce sistemi olduğunun göstergesidir.

“Ey nas! Beni dinleyin sonra bu mevkide bir daha sizinle buluşamam. İslamiyet’ten önceki zamana ait bütün cahiliyet adetlerini ayağımın altına alıp çiğniyorum” (Aktan & Vural, 2003, s. 26). Burada Hz. Muhammed o döneme kadar olan bazı Arap geleneklerini eleştirip bunların kaldırıldığını vurgulamıştır. Bunlar kız çocuklarının diri diri toprağa gömülmesi,

kadınların daha alt tabakada görülmesi (ötekileştirilmesi) gibi durumlardır ve kaldırılmıştır. Bu sayede İslam dininde, Veda Hutbesi ile ötekileştirmeye karşı olduğu izah edilmiştir.

Hız. Peygamber'in diğler cümlesi ve belki de insan hakları açısından en önemli maddelerden biri de şu şekilde ifade edilmiştir. Bu madde, bir Arap'ın, Arap olmayan yabancıya, bir yabancınn bir Arap'a üstünlüğü yoktur. Çünkü bütün insanlar Adem oğullarıdır. Adem de topraktır" (Aktan & Vural, 2003, s. 26). Bu madde ile ayrımcılık ve ırkçılık kesin bir dille reddedilmiştir. Bu ırkçı ve ayrımcı tavır, insan hakları açısından insanları bütün şekilde eşit görölmüş olup insan hakları belgelerinin temellerini oluşturmuştur. Veda Hutbesi, doğrudan insanlara yani halka verildiğı için Magna Carta'nın insan hakkı anlayışından farklıdır. Hız. Muhammed, bu anlayışı ile kendi çıktığı toplumun herhangi bir üstünlüğe sahip olmadığını, üstünlüğünün sadece takva ile olduğunu ifade etmiştir.

Medine Sözleşmesi, Hız. Muhammed'in Medine'de halk arasında huzur ve güvenliği sağlamak için Medine'de bulunan gruplar arasında imzalanmış bir belgedir. Buradaki amaç halk arasında barış ve huzur ortamını sağlayarak insanlar arasında çıkacak huzursuzlukları ve kavgaları engellemektir. Medine'de Müslümanlar, Yahudiler, Paganlar ve daha birçok grup bulunmaktaydı. Bu grupların kabile veya aşiret şeklinde yaşamaları, kabileler arasında çatışmaların yaşanmasına sebep olmuştur.

Bunlara dayanarak Hız. Muhammed, eşitlik esasına dayanan bazı maddeler ortaya koyarak şehirde yaşayan gruplar arasında barış sağlamıştır. Örneğin kavga çıkan iki aile arasında çıkan çatışma sonucunda peygamber, "İki aile de aynı haklara sahiptir." ibaresini kullanmıştır. Medine'yi alan Hız. Muhammed Yahudilerin kendi dinlerine inanma serbestliğini getirmiş ve bu da inanç hürriyeti açısından önemli bir vurgudur.

Magna Charta Libertatum

Magna Charta İngiltere'de Lordlarla (Baronlar) ve kral John arasında yapılmış bir anlaşmadır. Bu bildirgenin amacı kral John'un yetkilerinin sınırlandırılması ve bazı yetkilerinin lordlara devredilmesi ile sonuçlanmıştır. Bu bildirge, 15 Haziran 1215'te, Kral John, Papa III. Innocentis ve baronlar arasında imzalanmış olup yasaların kraldan üstün olduğunu vurgulamayı amaçlar (Dürüşken, 2009, s. 7).

Magna Carta, Osmanlı Devleti'nde Sened-i İttifak ile benzerlik gösterir. Magna Carta, kralın haklarını kısıtladığı ve sınırlandırıcı bir etkisi olduğu için insan hakları açısından önemli bir belge niteliğı taşır. Ancak, direk halk ile kral arasında olmadığı için de insan hakları bağlamında ele alındığında diğler belgelere nazaran eksiklik içerir.

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi

10 Aralık 1948 yılında Birleşmiş Milletler “İnsan Hakları Evrensel Bildirge”sini kabul etmiştir. Bu evrensel beyanname, savaştan çıkmış, milyonlarca ölümlerin yaşandığı, insanların işkenceler gördüğü ve bu savaşlarda her şeyini kaybettiği yıllardan sonra kabul edilmiştir. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, başlangıç metni ve 30 maddeden oluşmaktadır. Yeniden şekillenen dünya düzeninde insanın yaşama hakkını, kişisel hakları ve özgürlükleri gibi geniş manada maddeler taşıması bakımından önemlilik arz etmektedir. “Yasalar karşısında herkesin eşit olduğu düşüncesi ışığında, özel yaşamın ve mülkiyetin dokunulmazlığı hakkı, din ve vicdan hakkı, düşünce ve inanç hakkı gibi temel haklara da özellikle bildirgede yer verilmiştir. En önemli yanı ise, bildirgeye konulan tüm haklardan bütün insanların hangi ülke veya toplumda yaşarsa yaşasın yararlanabilmesidir” (Çüçen, 2011, s. 41).

İHEB, insanlık tarihi açısından ve insanın yeri, onuru ve haysiyeti bakımından önemli bir belgedir. Bu belgelerin maddeleri incelendiğinde kişisel, sosyal ve ekonomik hakların klasik anlamda korunduğu görülebilir. İHEB tüm dünyada bütün ilkeleri uygulanmasa bile dünyanın çoğu ülkesi tarafından kabul edilmiş ve yasalarını ona göre düzenlemeye götürmüştür. Türkiye’de Bakanlar Kurulu Kararı ile 27 Mayıs 1949 7217 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanmıştır. Türkiye bu konuda hassas davranmış ve bildirgenin kabul edilmesinden bir yıl sonra kendisi de kabul etmiştir. Bildirgenin aşağıda verilen bazı maddeleri “insan hakları” açısından vazgeçilmez temel haklardır. Bu haklar bireyin olmazsa olmazıdır.

- Her insan özgür, onur ve haklar bakımından eşit doğar. Akıl ve vicdanla donatılmış olup birbirlerine karşı kardeşlik anlayışı ile davranır.
- Herkes ırk, renk cinsiyet, dil, din, siyasal ya da başka bir görüş, ulusal ya da toplumsal köken, doğuş ya da benzeri başka statü gibi herhangi bir ayrım gözetilmeksizin bu bildirgede öne sürülen tüm hak ve özgürlüklere sahiptir.
- Herkesin yaşama, kişi özgürlüğü ve güvenliğine sahiptir.
- Kimse kölelik ya da kulluk altında tutulamaz, kölelik ve köle ticareti her türüyle yasaktır.
- Hiç kimseye işkence ya da zalimce insanlık dışı ya da onur kırıcı davranış ya da ceza uygulanamaz.

- Herkes, nerede olursa olsun yasa önünde bir kişi olarak tanınma hakkı vardır.
- Herkes yasa önünde eşittir ve ayırım gözetilmeksizin yasa tarafından eşit korunmaya hakkı vardır. Herkes, bu bildiriye aykırı herhangi bir ayrımcılığa ya da ayrımcılık kışkırtıcılığa karşı eşit korunma hakkına sahiptir (İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, 1948).

Evrensel beyannamenin bu maddeleri insan haklarının en genel özelliklerini dile getirmektedir. Bu maddeler aynı zamanda insanlar arasında ötekileştirmeyi engelleyen en temel maddelerdir. Bütün insanları bir ve eşit gören bu anlayış zamanla “öteki” kavramını da ortadan kaldıracaktır.

Batı Dünyasında Önemli İnsan Hakları Belgeleri

İngiltere’de İnsan Hakları

İngiltere’de insan haklarının gelişim serüveni Avrupa’nın insan hakları gelişim sürecinden farklıdır. İngiltere Avrupa’nın yaşadığı karanlık Orta Çağı tam olarak yaşamadığı söylenebilir. Feodal yapıya benzeyen fakat tam feodalite sayılmayan kralların kendi adamları ya da soylularına toprak verdiği bir sisteme sahiptir. Bu sistemde her ne kadar merkezde krallar bulunsa da bir parlamenter sistemden de bahsedilebilir. Dönemin iktidarı (hükümeti) parlamentoya karşı sorumlu olduğu için yapılan eylemlerin ve çıkarılan kanunların kabul edilmesi şartına bağlanmıştır. Bu durum insan hakları açısından lordların kendi halkını koruması olarak söylenebilir.

İngiltere, başında kral olduğu halde, mutlakiyetin girmediği bir Avrupa ülkesidir (Kepenekçi, 2008, s. 78). İngiltere’nin çok sesli bir Avrupa ülkesi olmasında etkili olan durum da parlamentonun “Avamlar ve Lordlar” olarak ikiye ayrılmasıdır. Bu durum avamlar ile lordların insan haklarını krala karşı savunmayı ödev bildiklerini ve bunu sert bir şekilde yapma hakkını elde tutulmasını sağlamıştır. Bu hak ve özgürlükler sayesinde insanlar arasında demokrasi ve adalet anlayışının da geliştiği sonucuna varılmıştır. İngiltere’de ortaya çıkan başlıca insan hakları belgeleri şunlardır;

-1215 yılında kabul edilen *Magna Charta Libertatum* (*Büyük Özgürlük Fermanı*)

-1628 yılında kabul edilen *Petition of Rights* (*Haklar Dilekçesi*)

Bu belge, İngiliz Parlamentosu tarafından 1627 yılında ilan edilmiştir. İngiltere’de I. Charles’ın tahta geçmesi ile başlayan süreçte ülke içerisinde iç savaş başlamıştır. I. Charles

parlamentoya danışmadan Fransa ve İspanya'ya savaş açarak parlamentonun iradesini yok saymıştır. Bunun üzerine vergileri de iki katına çıkararak halkı daha kötü duruma düşürmüştür. İngiliz parlamentosu, buna karşılık kralın yetkisini sınırlandıran Haklar Dilekçesini yayımlamıştır. Kral bu durumun sonucunda parlamentoyu fesih etse de İngilizler için bu belge insan hakları açısından önem taşır. Parlamenta sorulmadan yapılan bu tür işlemler insan hakları açısından büyük haksızlık olarak nitelendirilir. Kralın haksız şekilde insanları zorlaması ve onlardan vergi alması da insanlar arasında büyük tepki çekmiştir. Oysa Magna Charta nizamnamesi ile hiçbir özgür kişinin yakalanamayacağı, hapse atılamayacağı, ya da kişisel özgürlüğünden, haklarından ve serbestçe hareket edilmekten mahrum bırakılmayacağı, yasadışı kılınamayacağı, sürülemeyeceği, kendi zümresinden olanların yasal bir kararı ya da ülkenin bu konuda bir yasası olmadıkça, hiçbir biçimde zarara uğratılamayacağı emir ve ilan edilmiştir (Aktan & Vural, 2004, s .51).

Kralın yaptığı birçok faaliyet daha önce belgelenen Magna Charta'ya uygun olmadığı için haklar dilekçesinde açık bir biçimde dile getirilmiştir. Bu belge ile insan haklarının çiğnendiğini, insanların ötekileştirildiğini ve özgürlüğünün elinden alındığı ifadeleri önemlidir. Özellikle özgürlüğünün kısıtlanması olarak algılanan parlamentonun kapatılması çokça eleştirilmiştir.

-1647 yılında kabul edilen Birinci Leveller Bildirgesi

Bu bildirgenin diğerlerinden farkı İngiltere halkının ilk özgürlük bildirgesi olarak kabul edilmesidir. Kabul edilen kararlar halkı korumakta ve insanlar arasında eşitlik istemektedir. Ayrıca halk ve kamu görevlileri arasında herhangi bir ayrım ve ötekileştirme olmaması gerektiği vurgusu vardır. Halkın ötekileştirmemesi ve halk arasında kullanılan eşitlik kavramı bu belgenin İngiltere için ve evrenselliği adına önemini ortaya koymaktadır.

“Bir ülkenin şimdiki ve gelecekteki bütün temsilcilerinin yetkisi kendilerini seçen kişilerden sonra gelir ve kanunların çıkarılması, değiştirilmesi ve yürürlükten kaldırılmasında; kamu kurumlarının ve mahkemelerin oluşturulması ve ortadan kaldırılmasında; yargıçların ve her derecedeki kamu görevlisinin atanması ve görevden alınmasında; savaş ve barış kararlarının alınmasında; yabancı devletlerle anlaşmalar yapılmasında ve genel olarak temsil edilenler tarafından kendilerine açık ve zımnen verilen bütün yetkileri bunların izni ve rızası olmaksızın gerçekleştirilmez” (Aktan & Vural, 2004, s. 54).

Bu durum yöneticilerin halka danışmadan büyük meseleleri kendi başlarına vermeyi yasaklamıştır. Bu kararlar ayrıca halkın iradesinin yönetimin üstünde olduğunu gösterir.

Halk burada birinci dereceden karar sahibidir. Başka yerde “Yürürlükte ve yürürlüğe girecek bütün kanunlara herkes aynı ölçüde tabidir ve makam, mal ve mülk, sınıf, doğum ya da yer gibi hiçbir vasıf başkalarının tabi olduğu olağan dava muameleleri sürecinde hiçbir kişiye muafiyet sağlanamaz” (Aktan & Vural, 2004, s. 55). Bu madde kesin bir şekilde insanlar arasında ötekileştirme yapılmaması gerektiği, herhangi bir soy, sınıf ya da zenginliğin diğerini üstün kılmadığı etkili bir şekilde dile getirilmiştir. Bu madde ayrıca insanlar arasında tam bir eşitlik sağlanması için yapılmıştır. Bugünün şartlarında bu bildirge ile insanların onurlu ve ötekileştirilmeden yaşaması gerektiğini açıkça dile getirmiştir. Ötekinin aynı haklara sahip olması ve bu hakların kanunlar tarafından korunması önemli bir gelişmedir.

-1679 yılında kabul edilen “Habeas Corpus” yasası

Monarşinin tekrar kurulmasından sonra, Kral Charles II’ ye parlamento tarafından 1679’da kişilerin hak ve özgürlüklerini güven altına alan, kişilerin keyfi tutuklamalardan koruyan “Habeas Corpu Act” adından önemli bir belgenin kabul ettirildiği görülmektedir (Demirbaş, 1977, s. 153).

Bu bildiri daha çok, gözaltı, tutuklama, suç ve cezaların suça göre orantılı verilmesi ile ilgili bir bildirgedir. “Mahkemede başvurunun haksız yere reddedilmesine, adam kayırılmasına, ayrıcalık tanınmasına, adli değişikliklere izin verilmeyecek ya da göz yumulmayacaktır (Aktan & Vural, 2004, s. 70). Bu ifadeler, kanun karşısında herkesin eşit şekilde haklardan yararlanması gerektiği kimsenin ötekileştirilmediği bir kanun maddesidir. Ayrıcalık ve kayırma gibi hak kavramına aykırı ve ötekileştirmenin en önemli öğelerini sert bir dille kaldırılmıştır. Bu düşünce insanlar arasında güven ortamı sağlamış ve düşünce özgürlüğü kavramı bir daha gündeme gelmiştir.

-1689 yılında kabul edilen “Haklar Bildirgesi”

Parlamento’ya karşı girişimlerde bulunan Kral 2. Jack’in Parlamento tarafından tahttan hal edilerek Fransa’ya kaçması İngiliz tarihine “Glorious Revolotion” (Şanlı Devrim) olarak geçmiştir (Tuzcuoğlu,1996, s. 287).

Bu bildirgenin temel amacı parlamentonun kesin üstünlüğünü sağlamış ve kralı sadece yasa uygulayıcı durumuna getirmiştir. Bu bildirgede aynı zamanda kişi güvenliği ve mahkeme önünde herkese eşitlik sağlanması gerektiği söylenmiştir.

Kabul edilen bu belgeler ile İngiltere kralının yetkileri sınırlandırılmış ve kişi hak ve özgürlüklere daha fazla yer verilmiştir. Ancak her ne kadar yetki sınırlandırması gelmiş olsa

da günümüz açısından değerlendirildiğinde gerçek anlamda bir insan hakları belgeleri değildir.

Amerika Birleşik Devleti'nde İnsan Hakları

Amerika'da insan hakları konusunda önemli belgeleri sunmuş ve önemli somut açıklamalar yapılmıştır. “ABD’liler özgürlüklerini, ‘kendi kaderini kendilerinin belirlemek zorunda oldukları’ inancına borçludur. ABD’ye, o zamanki deyişle Yeni Dünya’ya ayak basanlar özellikle de İngiltere’den göç edenler, prüten inançlarını birlikte getirmişlerdir. Bunun anlamı; Tanrı’nın tüm insanları doğuştan özgür birer varlık olarak yarattığı görüşüdür” (Akın, 1980, s. 283).

Avrupa’da olan gelişmeler Amerika’yı etkilemiş ve insan hakları açısından yeni belgeler düzenleme yoluna gidilmiştir. Bu belgelerin başında 4 Temmuz 1776 yılında yayınlanan “Amerikan Bağımsızlık Bildirgesi’dir.”

Hem ABD başkanı olan hem de düşünür olan Thomas Jefferson tarafından kaleme alınan bu bildirgenin başlangıcında şu ifadeler insan hakları açısından önemlidir.

“Şu gerçekleri kendiliklerinden doğru sayıyoruz. Bütün insanlar eşit yaratılmıştır. Yaradan, her insana kimsenin elinden alamayacağı birtakım haklar bağışlamıştır. Yaşamak, özgürlük, mutluluğu aramak bu haklardandır. Yönetimler bu hakların korunması için insanlar tarafından kurulmuştur (Kepenekçi, 2008, s. 81).

Bu başlangıç ifadesi insan hakları açısından önemli bir gelişmedir. Burada her insanın eşit ve özgür doğması düşüncesi her insanın ortak haklara sahip olduğu ve kimsenin bunu elinden alamayacağı önemli bir gelişmedir. Bu da ötekileştirilmeyen bir anlayışı beraberinde getirmektedir. Ötekileştirmek insan onuruna ve haklarına aykırı ifadelerdir. ABD’de kabul edilen bir başka insan hakları belgesi de 12 Haziran 1776 yılında kabul edilen “Virginia Haklar Bildirgesi’dir” Bu bildirge diğer bildirgeden daha kapsamlı ve daha net mesajlar içermektedir. Bildirgenin birinci maddesinde: “Tüm insanlar doğuştan eşit derecede özgür ve bağımsızdırlar. Doğar doğmaz edindikleri belli bazı hakları vardır; siyasal bir topluluk kurdukları zaman, hiçbir antlaşmayla gelecek nesilleri bu haklardan yoksun bırakamaz, onları bu haklardan vazgeçmeleri için zorlayamazlar; yaşama ve özgürlük haklarıyla, mülk edinme ve sahip olma, mutluluk ve güvenlik arama ve kazanma olanağı da bunların arasındadır” (Cızık, ty, s. 14).

Tüm insanların eşit derecede özgür ve bağımsız olduğu düşüncesi daha evrensel mesajlar verdiği anlamına gelir. Ötekinin haklarından vazgeçme ya da vazgeçirtme gibi bir durumdan bahsedilemez.

Fransa’da İnsan Hakları

Fransa kara Avrupası’nda 17 ve 18. yüzyıllarda mutlak krallıkla yönetilen bir ülkedir. Mutlak krallık yetkisini ne paylaşıyor ne de kendi üzerinde bir güç tanıma yoluna gidiyordu. Fransa’da bu yüzden insan hakları belgeleri biraz daha geç dönemlere kalmıştır. Fransa’da insanlar sınıflar ayrılmış ve bu durum birçok haksız kazanca ve haksız uygulamalara sebep oluyordu. İnsan hakları ihlallerinin fazlaca olduğu bu dönemde halk ayaklanmaya başlayarak 1789 yılında “İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’ni yayınlamışlardır.

Bu bildirge hem İngiltere’de yayınlanan bildirelerden hem de ABD’de yayınlanan Amerikan Bağımsızlık Bildirgesi’nin bir bütün halinde sunulduğu daha geniş kapsamlı bildirge niteliği taşımıştır. Bu durum bildirgenin evrensel niteliği taşımasında etkili olmuştur.

Osmanlı Devletinde İnsan Hakları Belgeleri

Osmanlı İmparatorluğunda ki mutlakiyetçi yapı içerisinde birbirinden farklı milletler bir arada yaşayarak 17. ve 18. yüzyıla kadar büyük sorun teşkil edecek olaylarla karşılaşmamıştır. 17. ve 18 yüzyıllarda Batı’da gerçekleşen bir takım halk hareketleri ve meydana gelen “özgürlükçü hareketler” Osmanlı devletinde büyük yankılar uyandırmıştır. Bu hareketler Osmanlı da bazı çevrelerce duyulmuş ve konuşulmaya başlanmıştır.

Öte yandan tarihsel gelişimi içerisinde 16. yüzyılın sonlarına kadar “öteki” kavramına ihtiyaç duymayan ve buna benzer bir kavram da geliştirmeyen Osmanlı toplumu, "Orada ne olup bittiğini Allah bilir." şeklinde formüle ettiği bir fikir etrafında dünyayı kendi terminolojisi içinde kalarak tahayyül etmeyi sürdürmüş ve ancak 17. yüzyılın başlarından itibaren Avrupa'yı kültürel bir bütünlük içinde görmeye ve düşünmeye başlamıştır. Osmanlı'nın siyasal anlamda dünyayı darı 'l-harb ve d artt 'l-Islam olarak ikiye ayırması, 17. ve 18. yüzyıllarda Avrupa'yı Frenk ve Hristiyan dünyası olarak algılamak şeklinde tebarüz etmiştir. Nihayet onu 'Frengistan diyarı' olarak algılamak, bir yandan da onu tanımlamaya başlamış; 19. yüzyılın sonlarına doğru ise Avrupa ona artık ·milletler ve devletler topluluğu şeklinde görünmeye başlamıştır. Yanı sıra, türlü çeşitlilikleri içinde

Yunan düşüncesi; Avrupa düşüncesi ve hukuku, Roma hukuku, Hıristiyanlık; Latin medeniyeti ve Alman halk kültürü, Yapp'ın da gösterdiği gibi Bizans porasında erimiş bir şekilde yeniden tanım kazanmıştır (Subaşı, 1999, s. 88).

Osmanlıda gerçekleşen “insan hakları arayışı” ile Batı da gerçekleşen “insan hakları arayışı” arasında farklılıklar bulunur. Batıda bu arayış daha çok halk tarafından istenmiş ve halkın isyan etmesi sonucunda verilmiştir. Osmanlı da ise daha çok devlet adamlarının yaptığı ıslahat ve tanzim çalışmaları sonucunda bu fikirlerin duyulduğu söylenebilir. Bu yüzden Osmanlı da gerçekleşen insan hakları hareketi ile Batı’da (özellikle Fransa) gerçekleşen insan hakları hareketleri yapılan kişiler bakımından farklılık arz eder.

Sened-i İttifak (1789) ve İnsan Hakları

Osmanlı İmparatorluğu 18.yüzyıldan sonra askeri, siyasi, ekonomik ve daha birçok alanda yenilikler yapmaya girişmiştir. Bu girişimlerden biri de Sened-i İttifak’tır. Osmanlı’da askeri kurumun (Yeniçeri Ocağı) bozulması ile beraber bu askeri birliğinin kaldırılıp modern ve sürekli Osmanlı padişahlarına başkaldırmayan yeni bir ordu kurulma yoluna gidilmiştir. Bu durum Sened-i İttifak’ın yapılma gerekçesi olarak belirlendi. II. Mahmut Yeniçeri Ocağını kaldırıp bunun yerine Asakir-i Mansure-i Muhammediye adıyla yeni ve daha modern bir ordu kurmuştur. Bu askeri düzenlemeler Osmanlı’da siyasi ve yönetsel değişimlerin de yanında hukuksal değişimlerinde başlamasını sağlamıştır. Bu düzlemde Osmanlı için modernleşme anlamına geliyordu. Hukuksal, askeri, sosyal ve siyasi alanda yapılan bu değişikliklerden halk da yavaş yavaş pay almaya başlayacaktı. Bu yenileşme sürecinde öteki durumda olan ayanlar kendilerine belirli hakların tahsis edilmesini istediler. Bu haklar sayesinde öteki olma durumun sona ereceği düşüncesi belirmiştir. Senedi İttifak’ın beşinci maddesini şöyle açıklıyor. “Bu, bir can ve kişi maddesidir. Hanedan (yani büyük ayanlar) ve ayan ile vükela ve rical (devlet görevlileri) bu konuda birbirlerine kefil olmaktadır. Sened-i İttifak’a aykırı bir hareketi ortaya çıkarmadıkça ne devletten ne diğer hanedanlardan bunlardan birine bir kötülük gelmeyecek, geldiği takdirde öbürleri birleşip önleyeceklerdir. Ayanlardan biri suç işlemişse yapılacak soruşturmada ve sadareten için aldıktan sonra yerine başkasını seçeceklerdir. Ayrıca kimse kendisine helal edilen yerin dışında bir karış yere el atmayacak, atarsa hep birlikte önüne geçilecektir. Fukaraya zulmedenler ve adaletin uygulanmasını önleyenler cezalandırılacaktır. “Hasbelbeşeriye” suç işleyenlere ceza

verilmesi için suçun “cümle içinde taayyün” etmesi gerekmektedir” (Akşin, 1992, s. 117). Burada suç işleyenlerin suçu sabitlenmedikçe ceza almayacağı da insan hakları açısından önemli bir kaidedir.

Osmanlı'nın bu döneminde güçlenen Ayanlar taşra da güçlü bir şekilde güçlerini hissettirmişlerdir. Bu durum II. Mahmut'un “Ayan” ları tanımına ve bazı isteklerin yerine getirilmesinde etkili olmuştur. “Ayan” olarak adlandırılan bu grup Avrupa'da bir dönem çok güçlü hale gelen “derebeyler” sınıfına benzetilmiştir. II. Mahmut, Alemdar Mustafa Paşa'ya bu durumu çözmesi için talimat verip bu olayı çözülmesini isteyince Ayanlar ile Alemdar Mustafa Paşa (Osmanlı Sadrazamı) arasında Sened-i İttifak adlı belge imzalanır. Bu belge padişahın bazı yetkileri kısıtlanmıştır.

Bu belge padişahın iktidarını sınırlandıran ve güçlenmiş duruma gelen “Ayan”ları (Batı'daki derebeylik sistemine karşılık gelir.) tanıyan bir nitelik taşımakta ve bu açıdan Magna Carta'ya benzetilmektedir. (Kepenekçi, 2008, s. 94). Sened-i İttifak padişahın bazı yetkilerini kısıtlayıcı yükümler taşımakla otoriter yapıyı biraz yumuşatmış olsa da direkt halk üzerinden yapılmış bir belge olmadığı için tam olarak bir insan hakları belgesi niteliği taşımaz. Padişah'ın bu belgeyi imzalamasındaki amacı merkezi yönetimi güçlendirmek yani iktidarını daha güçlendirerek eski gücüne dönmektir. Bu nedenle de Sened-i İttifak tam anlamıyla gerçekleştirilmiş bir belge değildir. Bu madde ile bireyin hakları hukuksal anlamda korunmaya çalışılmıştır. Suç unsuru tam belli olmadan suçlu olduğu görüşü yansıtılmaktadır. Bu da halkı yönetimden öteki tutmadan birlik içinde tutma fikrini pekiştirmiştir.

Sonuçta çok kısa süre yürürlükte kalmış ve asla kazanmamış bir belge olarak Sened-i İttifak padişah tarafından kaldırılmış ve hukuk tarihimizdeki yerini almıştır. Ancak Sened-i İttifak padişahın mutlak yetkilerine sınır getirme çabalarını içermesi sebebiyle Hukuk Devletine giden yolda atılmış önemli bir adım olarak gülmeli ve değerlendirilmelidir (Pamir, 2004, s. 80).

Tanzimat Fermanı (Gülhane-i Hattı Hümayunu) (1839) ve İnsan Hakları

Avrupa'da meydana gelen devrimsel halk hareketleri, ekonomik bakımdan sanayi hamleleri ve her geçen gün güç kazanması Osmanlı'nın birçok sadrazamını ve aydınını bu durumu anlayabilmesi için Avrupa'ya göndermesine neden olmuştur. Avrupa gitgide yükselirken Osmanlı çöküşe doğru adım adım ilerlemekteydi. Bu kötü gidişi engellemek amacıyla

Avrupa'daki gelişmelerden haberdar olmak için birçok aydın ve sadrazam Avrupa'yı inceleyip Osmanlı'nın bu kötü gidişine çareler aramakta idi. Bunlardan biri de Londra büyükelçisi olan Mustafa Reşit Paşa'dır. II. Mahmut 'un ölümünden sonra tahta geçen oğlu Abdülmecit, Mustafa Reşit Paşa'yı İstanbul'a çağırıp bu gidişi düzeltme yolları üzerine çalışılmasını istemiştir.

Devletin ve memleketin idaresi için bazı yeni kanunlar konulması lüzum görülmüştür. Bu kanunların esası ise can emniyeti, ırz ve namusun ve mülkiyetin korunması vergilerin ve gereken askerin toplanması ve hizmet süresi notalarından toplanır (İnalcık, 1964, s. 612).

Can emniyeti ve ekonomik anlamda vergilerin düzenli ve adaletli toplanması girişimleri insan hakları açısından hem kişi güvenliği hem de ekonomik özgürlük açısından önemli adımlardır.

Abdülmecit, Osmanlı devletinin yönetim, askeri, ekonomik ve sosyal konularda birçok yeniliğin fitilini ateşlemiştir. Bu tasarıyı Osmanlı padişahı Abdülmecit'e sunarak kabul ettirmiştir. Osmanlı 19.yüzyıla girmiş fakat yönetsel anlamda hala sert bir yönetim biçimine sahip olup yetkilerin hepsi padişahın elindeydi. Mustafa Reşit Paşa, hem Avrupa'yı yakından takip etmiş hem de Londra büyükelçiliği yapmasından dolayı Avrupa'yı yakalayacak birçok madde öne sürmeye çalışmıştır. Bunu yapmasındaki temel sebeplerden biri de dış politikada Avrupa'nın Osmanlı'nın iç işlerine karışmasını bir nebze de olsa engellemektir.

Mustafa Reşit Paşa'nın çoğu önerisiyle oluşturulmuş bu belge, Osmanlı'nın hem ömrünü uzatmak hem de Avrupa'nın bazı yaptırımlarını engellemektir. Bu yüzden fermanın ilanı için Osmanlı'da bulunan birçok kesimi bir araya getirmiştir. "İmparatorluğun en yetkili memurları, ulema, patrik, diğer din adamları ve bütün yabancı elçiliklerin ileri gelenleri 3 Kasım 1839 tarihi için saraya çağırılmış ve Gülhane Meydanı'nda toplamışlardır" (Kepenekçi, 2008, s. 97).

Bu ferman Gülhane Meydanı'nda okunduğu için "Gülhane Hattı Hümayun" ya da "Tanzimat Fermanı" olarak adlandırılmıştır. Fermanda kişi koruma hakları, mülkiyet hakları, özel yaşamın gizliliği gibi sosyal, kişisel ve ekonomik haklardan bahsedilmiştir. Bu ferman aynı zamanda din farkı gözetmeksizin bütün insanlara eşit ve bir şekilde kendini savunma, mülk edinmeyi, can ve mal varlığını korumayı gibi birçok değişiklik yapılmıştır. Bu durum bu belgenin insan hakları açısından o döneme kadar gelmiş bütün belgelerden

daha kapsamlı ve yapısal değişiklikler olduğu söylenebilir. Bu hakların korunması için de Osmanlı içerisinde kurum ve kuruluşlara yetki verilmiştir.

Bahsedilen değişiklikler ötekinin varlığını açıkça ortadan kaldıracak ifadelerdir. Herhangi bir fark gözetmeksizin herkes arasında eşitlik kavramından söz edilmesi uzlaşmacı bir yöntem kullanıldığı anlamına da gelir.

Bu dönem aynı zamanda Tanzimat dönemi olarak Osmanlı'da birçok alanda yeniliklerin olduğu dönemdir. Yabancı okulların açılması ve bu okulların kendi diliyle de eğitim yapabilmesi farklı dinlere mensup kişilerin eğitim ve din bakımından eşitlik ilkesi uygulanmıştır. Osmanlı bu belge ile ayrıca bütün Osmanlı ahalisini "Osmanlılık" düşüncesini gerçekleştirme yolunda adım atmaya çalışmıştır. Okullara kendi dilinde eğitim olanağı tanınması bütün Osmanlı içerisinde bulunan hakları ötekileştirmeden eşit ve adaletli bir yönetim anlayışı sergilediği düşüncesine ulaşılabilir. Osmanlılık bu yönü ile ötekileştirmeyen, aksine birleştiren bir fikir olarak geçmiştir.

Islahat Fermanı (1856) ve İnsan Hakları

Islahat Fermanı'nı daha önce yayımlanan fermanlardan ya da insan hakları belgelerinden ayıran en temel nokta bu belgenin Batılı devletlerin (özellikle İngiltere ve Fransa) baskıları sonucu ilan edilmiş belge niteliği taşıyor olmasıdır. İngiltere ve Fransa'nın Osmanlı'daki kendi dinlerine mensup insanları sürekli bir koruma ve kollama çabası içerisinde girmesi ile Ortodoks olan ve Ruslara yakın olan bu mezhep kendilerine bazı hakların tanınmadığı gerekçesini öne sürmüşlerdir. Bu durum beraberinde Osmanlı ile Rusya arasında Kırım Savaşı'nın başlamasına sebep olmuş ve Osmanlı-Rus ilişkileri bozulmuştur. Bu durumdan rahatsızlanan İngiltere ve Fransa, Osmanlı'nın yanında yer almış ve Rusların Osmanlı'nın içişlerine karışmaması sözü üzerinde Osmanlıdan Hristiyanlara daha fazla hak vermesi için sıkıştırmıştır. Bunun üzerine padişah Abdülmecit Islahat Fermanı'nın yayınlamak zorunda kalmıştır.

Bu ferman ile Müslüman ahalisi ile Hristiyan ahalisi arasında birçok alanda eşitlik ve bazı hakların verilmesi öngörülmüştür. Bu fermanla kabul edilen başlıca yetkiler şunlardır;

- Hristiyanlara bedelli askerlik hakkının tanınması,
- Vergilerin herkesin gelirine göre toplanması

Vergi sisteminin yeniden düzenlenmesi ve herkesin gelirine göre vergi alımı insan hakları açısından önemli adımdır. Bu madde ile ayrıca, ötekileştirme ve eşitsizlik kavramları ortadan kaldırılmıştır.

- Mahkemelerin herkese açık olması ve herkesin kendi inancına göre yemin etmesi,
- Hristiyanların devlet memuru olabilmesi
- Hristiyanlara kendi okul, kilise ve hastanelerini açma hakkının verilmesi,
- Herkesin din ve inancında özgür olması
- Hristiyanların da il genel meclislerine seçilebilmesi
- Azınlıklara küçük düşürücü sözlerin söylenmemesi (Kepenekçi, 2008, s. 100).

Bu ferman ile Müslüman ve Hristiyan halkı arasında eşitlik ilkesine uyulmuştur. “Öteki”nin haklarını koruyan ve ayrıcalık verilen haklarda oluşturulduğu görülür. Eğitim alanında birçok yabancı okul açılmıştır. Bunlardan en önemlileri, Robert Koleji (New Yorklu tüccar Mr.Robert’in girişimi ile açılmıştır) ve Kız Koleji’dir (Daha sonra Arnavutköy Amerikan Kız Koleji denmiştir.) (Akyüz, 2014, s. 176).

Ancak unutmamak gerekir ki Müslümanlarla gayrimüslimlerin eşit olarak görülmesi, vergide, askerlikte, devlet memuru olmada eşitlik, işkence ve önlenmesi, mahkeme önüne çıkmadan, suç sabit olmadan kimsenin suçlu sayılmayacağı ilkeleri, eyalet ve merkez meclisinde gayrimüslimlerin yer alması esası Tanzimat döneminde haklar açısından getirilen çok büyük yeniliklerdir (Kenan, 2011, s. 276).

Bu ferman Osmanlı içerisinde oluşan karmaşayı engelleyememiş hatta bu haklar tanınmasına rağmen Hristiyan halkı ve bazı Patrikler bu durumu kabul etmemişlerdir.

Meşrutiyet Dönemi (1876) ve İnsan Hakları

Osmanlı yayınladığı belgeler ile yenileşme ve bütünleşme ideallerini gerçekleştirmeye çalışırken bir yandan da Batılı ülkelerin sürekli kışkırtmalarına ve onların baskılarına maruz kalmıştır. Bunun üzerine Osmanlı Devleti anayasa yapma ve bunları uygulama hareketlerine hız vermiştir. Osmanlı döneminde üst düzey yöneticilik yapmış veya Avrupa’da eğitim görüp tekrar Osmanlıya geri dönen bir grup aydın (Jön Türkler, Genç Osmanlılar) anayasal faaliyetlere geçilmesi gerektiğini sıkça vurgulamış ve yapılmasına ön ayak olmuşlardır. Hem batı anayasalarının incelendiği hem de Osmanlı’da hala hüküm süren “şerri ve örfi” hukuk kurallarını da dikkate alarak anayasa yapma girişiminde bulundular. “Aynı zamanda ilerlemenin ve modernleşmenin ilim yoluyla olacağı ve ilmin hürriyet yoluyla

gerçekleşeceği fikri elitler arasında yayılmaya başlayınca saltanat idaresi ve eski bürokratlar modernleşmeye engel olarak görülmeye başlanmıştır. Birinci meşruiyet ve 1976 Anayasası fikir bakımından Genç Osmanlılar tarafından hazırlanmış fakat gerçekleşmesi askeri bir darbe ile – Sultan Abdulaziz’in tahtan indirilmesi- olmuştur (Karpaz, 2010, s. 10). Kendilerine devlet kurma misyonu yükleyen Yeni Osmanlılar, düşüncelerini İslami söylemde ifade etmişlerdir (Uzun, 2005, s. 150). Bu söylem aynı zamanda Osmanlı’nın bünyesinde yaşayan halkı bir arada tutmak amacı güdülmüştür.

Bu dönem Osmanlı Devleti, yavaş yavaş yenilik hareketlerinin sesini daha fazla duymuş ve 23 Aralık 1876’da Türk toplumunun ilk yazılı anayasası olan “Kanun-i Esasi”yi kabul etmişlerdir. “Kanun-i Esasi ile beraber I. Meşrutiyet diye adlandırılan dönem başlamıştır” (Kepenekçi, 2008, s. 102). Bu anayasa genel bir şekilde hak ve özgürlükleri tanımlamış, klasik anlamda hakların ve özgürlüklerin hangileri olduğu vurgulanmıştır. Bu durumu dönemin padişahı Abdulhamit istemese de Osmanlının içerisinde bulunduğu vaziyetten dolayı kabul etmek zorunda kalmıştır. Jön Türklerin başını çeken Mithat Paşa Kanun-i Esasi’nin kabul edilmesinde etkili olmuştur.

Bu anayasa hareketleri Osmanlı’da hala gerçek bir insan haklarının korunduğu anlamına gelmiyordu elbette. Bunun sebebi ise, 1876 Anayasası padişah tarafından halka sunulmuş ve padişahın hala bazı anayasaya uygun olmayan durumlarda meclisi ve Bakanlar Kurulu heyetini azletme yetkilerinin elinde bulundurulmasıdır. Bu yetkiler; dönemin padişahı Abdulhamit’in iktidarını zayıflatma yerine güçlendirdiği diye de okunabilir. Bu anayasa ile birlikte Osmanlı çift meclisli bir yapıya bürünmüştür. Meclisi Mebusan-ı (Heyeti Mebusan) iki dereceli bir şekilde halk seçmekte bunun yanında yer alan Heyet-i Ayan üyelerini ise Padişah seçip ömür boyu bu görevde kalma hakkına sahiptir. Heyeti Ayan’ın bu şekilde hem padişah tarafından seçilmesi hem de ömür boyu görevde kalabilmesi eşitlik ilkesine ve demokrasi anlayışına zıt bir anlam içerir.

Kanun-i Esasi anayasa niteliği taşıyor fakat Osmanlıda eskiden beri var olan monarşik yapıyı değiştirmeden sadece bu monarşik yapının yanında temsili meclisler oluşturmaktaydı. Padişah hala otoriterliğini koruyordu; hatta güvenlik ile ilgili bir durum gerçekleştiğinde basit bir polis soruşturması ile bulunduğu yerden sürebilme ya da başka cezalar verebilmekteydi. Bu durum uzun sürmemiş padişah Abdulhamit Meclisi Mebusan-ı dağıtarak meclisi süresiz kapatmıştır.

Bu dönem aynı zamanda “İstipdat Dönemi” (Baskı dönemi) olarak geçmiş ve 1908’e kadar sürmüştür. Jön Türklerin güçlenmesi ile beraber, II.Abdulhamit’in Kanun-i Esasiyi tekrar yürürlüğe koymasını istemiş ve bu durum II.Meşrutiyet döneminin başlamasını sağlamıştır.

İkinci Meşrutiyet’in Türk hukuk hayatında önemli dönüm noktalarından biri olduğu ve hükümdarın ülkeyi mutlak şekilde yönetme iktidarının sona erdiği, hukuk kurallarının yazı bakımından yeni şartlarının bu dönemde olduğu söylenebilir (Güriz, 1985, s. 440).

Abdulhamit döneminde güç kazanan “İslamcılık” anlayışı bu dönemden itibaren “Türkçülük” anlayışına kaymıştır. İkinci Meşrutiyet’in ilan edilmesinde etkili olan Jön Türkler padişahın yetkilerinin kısıtlanması ve meclisin yetkilerinin artırılması yönünde baskı yapmışlardır. Bu baskılar kısmen de olsa bazı değişiklikler yapılarak yeniden anayasal düzen getirilmiştir. II. Meşrutiyet döneminde yapılan değişiklikler sosyal hayat, ekonomi, askeri ve eğitim gibi birçok alanı kapsamaktadır. Osmanlı’nın birçok milleti içinde bulundurması farklı dillerde eğitimin yapılması durumunu ortaya çıkarmıştır. II. Meşrutiyet döneminde ele alınan bu sorun temel dillerde eğitime izin verilmesiyle oraya çıkmıştır. Müslüman olmayan milletler öteden beri kendi dillerinde eğitim yapıyorlardı (Şahin & Tokdemir, 2011, s. 855). Bu durum Osmanlı yönetiminin II. Meşrutiyete kadar diğer milletlere “öteki” gözüyle değil, okullarında kendi kültürünü aktaracak dile sahip olmalarını sağlamış bir devlet niteliği kazandırmıştır.

Osmanlı yaptığı bunca anayasal düzen, belge, fermanlarla sadece imparatorluğun biraz daha uzun yaşamasını sağlamış fakat çöküşünü durduramamıştır. İkinci Meşrutiyet’te diğer belgeler gibi düzgün bir şekilde uygulanamadan iç karışıklıklar yüzünden yürürlükten kaldırılmıştır. Osmanlı 31 Mart vakası ile bir anda karışmış ve sıkıyönetimler tekrardan başlamıştır. Bu durumun İttihat ve Terakki Cemiyeti’nin Osmanlı’yı ateşe attığını savunanlar olmuş ve Osmanlı yavaş yavaş Birinci Dünya Savaşı’nın içine doğru sürüklenmiştir.

Osmanlı İmparatorluğu’nda ortaya çıkan milliyetçi akımlar çöküşü hızlandırdığı için Osmanlı dağılma devrini iyice hissedecektir. Bütün bu düzenlenen belgeler genel olarak halk tarafından yapıp ortaya konulmadığı için gerçekçi bir niteliğe sahip olamamışlardır. Hep bir aydın zümre tarafından veya padişahın yetkileri çerçevesinde oluşturulmuş maddelerden ibaret kalmıştır. Bu yüzden ne uygulanabilmişlerdir ne de tam olarak insan hakları belgeleri sayılabilmişlerdir.

Cumhuriyet Dönemi İnsan Hakları Anlayışı ve Çalışmaları

Birinci Dünya Savaşı ile Osmanlı'nın varlığı tamamen son bulmaya başlamıştır ve bu sonun altından yeni kıvılcımlar meydana gelmiştir. Ağır yenilgiye uğrayan Osmanlı, padişah Vahdettin'in yurtdışına kaçmasıyla son bulmuştur. Yapılan ağır anlaşmalar ile (Mondros Mütakeresi) Osmanlı her alanda bağımsızlığını yitirmiştir. Bu yitiriş beraberinde yeni bir ülke, yeni siyasal, ekonomik, eğitim ve sosyal alanda yenilikler isteyecektir. İnsan hakları bu anlamda yeni kurulacak bu ülkede kendini yapılıacak yasalarla güvence altına almak isteyecekti.

İnsan hakları belli bir zamanda, belli bir ülkede yaşayan insanlar için anayasa ve yasalarla tanınan hak ve özgürlükleri değil, zamandan ve mekândan soyut bir biçimde ayrılmaz tüm insanlar için tanınması gereken hak ve özgürlükleri ifade temektedir (Ensaroğlu, 2004). Mustafa Kemal önderliğinde yapılan Kurtuluş Savaşı'ndan çıkılmasının ardından yeni bir Cumhuriyet kurulmuş ve bu Cumhuriyeti ayakta tutacak bir anayasa hazırlanmıştır.

1924 Anayasası ve İnsan Hakları

Türkiye Cumhuriyeti kurulmuş ve milleti temsil eden Büyük Millet Meclisi yeni devletin anayasasını yapmak için toplanmış ve bu anayasa 20 Nisan 1924 yılında TBMM tarafından kabul edilerek 23 Nisan 1924'te yürürlüğe girmiştir. 1924 Anayasası diğer ve daha sonra yapılacak anayasalar içerisinde en sade ve en genel kuralları içerir. Genel çerçeve çizerek kısa bir metin halinde yayımlanmıştır.

Teşkilat-ı Esasiye ya da diğer ismi ile 1924 anayasası 1961 anayasasına kadar birçok önemli değişikliğe uğramıştır. Fakat genel olarak şu özellikler sıralanabilir:

- Kurucu meclis tarafından değil, doğrudan TBMM tarafından hazırlanmıştır.
- Sert bir anayasadır.
- Türkiye Devleti'nin bir cumhuriyet olduğu kabul edilmiştir.
- Meclis hükümet sistemi ile parlamenter sistem arasında karma bir sistem getirmiştir.
- Meclis üstünlüğü, ulusal egemenlik ve güçler birliği ilkeleri sürdürülmüştür.
- Devletin dini İslam'dır (Kepenekçi, 2008, s. 111).

1924 Anayasası'nın maddeleri devleti ön planda tutmuştur. "Devletin dini İslam'dır." maddesi Cumhuriyet rejimini içerisinde yaşayan öteki insanı dışarda tutmuştur. Bu madde öteki kavramını ortaya çıkarmıştır. Fakat bu madde çok geçmeden 1928 yılında yapılan itirazlar sonucu değiştirilmiştir.

1924 Anayasası demokratik bir ruha sahipti. Henüz sağlam temeller üzerine kurulmayan bir ülkede, çok partili yaşamın aksamadan işleyebilmesini sağlayacak hukuksal güvencelerden de yoksun bırakılmıştır (Özbudun, 1993, s. 11).

Bu anayasa Cumhuriyetin ilk anayasası niteliğini taşıyıp Türkiye anayasal ve hukuksal çalışmalarının ilk meyvesidir. Kısa, öz ve sade olması insan hakları açısından zayıflık göstermektedir. Bu sadelik, insan haklarının sosyal, ekonomik ve kişisel özgürlüklere yer vermemesinden dolayıdır. Bunun sebebi de savaştan yeni çıkmış bir devletin, hala ekonomik ve sosyal anlamda zor durumda bulunması ve eski Osmanlı devletinin hayalini kuran bazı grupların faal şekilde çalışmalarıdır. Bu yüzden ilk anayasa olması bakımından önemli eleştirilere tabi tutulsa da “ulusal egemenlik” ilkesini temele alması önemli bir gelişmedir.

Ulusal egemenlik anlayışı o günün koşullarında ötekileştirmeden eşit bir şekilde insanların haklarını ortaya koyabileceği bir biçim sergilemiştir.

1961 Anayasası ve İnsan Hakları

1961 Anayasası ile İnsan Hakları alanında yeni bir dönem başladığı gerçekten kabul edilebilir. 1961 Anayasası, temel hak ve özgürlükler konusunda getirdiği düzenlemeler açısından 1924 Anayasasından çok farklı bir konumdadır (Altuntaş, 2002, s. 98).

1961 Anayasasında temel hak ve özgürlükler düzenlenirken, 1948 tarihli İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve 1950 tarihli Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesinden oldukça yararlanılmış, bu belgelerde yer alan hükümlerin hemen hepsine yer verilerek 1924 Anayasasına göre daha geniş ve daha güvenceli bir insan hakları hazırlanmıştır (Altuntaş, 2002, s. 100).

1924 Anayasası artık birçok örgütlenmeye sahip ve başka ülkelerle daha fazla iletişime geçen Türkiye’yi tatmin etmiyordu. Türkiye’nin ilk partisi olan ve kurucu parti özelliği taşıyan Cumhuriyet Halk Partisi yerine ilk defa başka bir parti iktidar olmuştu. Bu görünüm beraberinde birçok değişiklik getirmiş ve bu durum 1960 ihtilaline kadar sürmüştür.

Askeri darbe ile dönemin hükümeti düşürülmüş ve kabineden birçok kişi yargılanmıştır. Bu yargılamalar sonucunda Başbakan Adnan Menderes, Dış İşleri Bakanı Fatin Rüştü Zorlu ve Maliye Bakanı Hasan Polatkan idam edilmiştir. Bu idamlar insan hakları açısından önemli kayıplar meydana getirmiştir. Bu darbe sürecinden sonra 9 Temmuz 1961 yılında kurucu meclis tarafından hazırlanan anayasa halkoyuna sunulurken kabul edilmiştir. 1961 Anayasası beraberinde birçok değişiklik ve yenilik getirmiştir. Sosyal devlet düşüncesi ve onun birlikte

getirdiği kurumlar, 1961 Anayasası'nın en önemli yeniliklerinden biri olmuştur (Özbudun, 2014, s. 27).

1961 Anayasa'sı darbe sonucu oluşturulmuş bir anayasa olmasına rağmen geniş hak ve özgürlükleri içeren bir yapıya sahiptir. İktidarın sınırlandırılması, insanlara sosyal, siyasi ve ekonomik anlamda birçok hak kazanmasının yolunu açmıştır. Yasaların üstünde hiçbir şeyin olamayacağı ve yapılan yasaların anayasaya aykırı olamayacağı gibi insan hakları açısından önemli maddelere sahiptir. Sosyal ve siyasi açıdan önemli özelliklere sahip olan bu anayasa daha sonra ülkede yaşanan sosyal olaylar ve 68 olayları yüzünden bir kaç defa değişikliğe uğrayarak daha sert hale getirilmiştir.

Türkiye'de daha sonra yine bir darbe sonucu oluşturulacak olan 1982 Anayasası, daha geniş özgürlük tanıyan ve 1924'te yazılan Anayasa'ya göre daha ayrıntılı bir anayasadır. Bu hali ile Türkiye'de insan hakları bağlamından ele alınmış en özgürlükçü anayasa olma özelliğini hala korumaktadır.

1982 Anayasası ve İnsan Hakları

1982 Anayasası bilindiği gibi 12 Eylül 1980 darbesinin ardından oluşturulmuştur. Ordu, yönetime el koyduktan sonra dönemin parlamentosunun ve hükümetinin faaliyetlerine son vererek, 23 Ekim 1981 günü, 20'si illerden, 40'ı da MGK tarafından doğrudan seçilen "Danışma Meclisi"ni oluşturmuş ve bu meclis yeni bir anayasanın hazırlanması için çalışmalara başlamıştır (Kaynar & Ak, 2017, s. 96).

1982 Anayasası kazuistik (ayrıntılı) anayasadır. Ödev ve hak kavramları bakımından da 1961 Anayasasından farklılık gösterir. "1982 Anayasası hak ve hürriyet kelimesi yanında hemen ödev kelimesini kullanmaya özen göstermiştir (Kuzu, 1994, s. 79).

Türkiye'de bir dönüm noktası olan darbeler toplum içerisinde "ötekileştirici" bir dil kullanmıştır. 1980 darbesi de Türkiye'de hem kimlik sorunları hem de dini anlamda ötekileştirme yaşanmıştır. "Kutsallarla siyaset yapma Türkiye'nin ötekileştiricilik yaratan gerginliklere dayanarak oy almaya çalışan, siyasete sıfır toplamalı bir oyun olarak bakan siyaset anlayışı / kültürüyle bir araya gelince, çatışmacı, rahatsız edici ortamlar oluşmakta ve askeri müdahalelere gerekçe oluşturmaktadır (Tekeli, 2013, s. 46).

1982 Anayasasının 176. Madde dolayısıyla esas metne dahil sayılan, Başlangıç bölümünde insan hakları konusunun özü olan "insan onuru" kavramına atıfta bulunulmuştur.

1982 Anayasası'nın 1. maddesinde Cumhuriyetin niteliklerinden söz eder. 2. maddesinde ise - bu madde 4. madde dolayısıyla değiştirilemez; değiştirilmesi teklif dahi edilemez- insan haklarına saygılı, demokratik, toplum ve devlet düzeni ilke olarak düzenlemiştir (İklimoğlu, 2002, s. 57).

Bazı Disiplinler ve Bilimler İçin Öteki Kavramı

Felsefe ve Öteki Problemi

Felsefe, tarihi süreç içerisinde “ben”i ve “öteki”yi konu edinmiş bir disiplindir. Felsefe tek başına yapılan bir etkinlik değildir. “Felsefe, birlikte diyaloga oturduğumuz diğerleri yoksa olmayacak, gerçekleşmeyecek” bir faaliyetir. Monolog hiçbir zaman felsefe demek olmaz. Felsefi kültür, eğer öteki yoksa ya da birlikte bu söylemi oluşturmak istediğimiz diğerleri yoksa – öteki bu anlamda biraz daha sert bir kavram- felsefe de olmuyor demektir (Gürsoy, 2015, s. 41).

Felsefe tarihinde felsefenin yönünü doğadan insana çeviren ve insan felsefesinin başlamasına ön ayak olan Sokrates kendi “Diyalog yöntemini” kurarken “öteki”ye gereksinim duymuştur. Öteki olmadan felsefi literatür eksik kalacaktır. Felsefe özelde tek bir insanı değil, “öteki”yi ve ötekinin diğerleri ile olan ilişkisini de inceler. Felsefe bu sayede “öteki”yi kurgularken öteki ile insanın var olduğunu anlar.

Felsefi söylem içerisinde bulunduğu her çağda çağın koşullarını dikkate alır. İnsan hakları ihlallerinin olduğu dönemlerde elini taşın altına koyar ve felsefi bir bakış açısıyla insan haklarına yeni boyut kazandırır.

“Dışlayıcılığın, ötekileştirmenin ve farklılaştırmanın çok daha belirginleştiği dönemde acaba felsefenin bir çözüm önerisi var mıdır?” (Arıcan, 2015, s. 84).

Bu soru kendi içinde cevabı da barındırır. İnsan haklarına duyarsız kalmayan, özellikle insan hakları açısından büyük önem arz eden ötekileşme ve ötekileştirmeyi ele alır ve çözüm üretir. Dönemin problemlerini ortaya çıkarıp sorgulamaya tabi tutar. Bunları insan onuruna yakışır bir şekilde çözümler üreterek yapar.

Gerek “ben” ve “öteki” kavramları arasındaki ilişkinin belirlenmesi gerekse değerler sorunu, başta ahlak felsefesinin ve belli bir ölçüde de siyaset felsefesinin önemli sorunları olarak ortaya çıkar. Ancak “ben” ve “öteki”, daha çok günümüz felsefesinin tartıştığı bir sorun olarak 17. ve 18. yüzyıllardan itibaren tartışmaların içine girmiş olmasına rağmen, değerler sorunu ilk

çağlardan itibaren hep tartışıl原因lmıştır. Nitekim Hobbes'un "İnsan insanın kurdudur." sözünde, Kant'ın "insanı bir araç olarak değil, amaç olarak gören insan ve ahlâk" anlayışında, Hegel'in "köle-efendi diyalektiği"nde, Schopenhauer'un "başkasına duyulması gereken merhamet"inde şu veya bu şekilde hep ben ve öteki ilişkisi söz konusudur. Günümüzde ise asıl olarak varoluşçu felsefenin ve oradan da Levinas'ın gündemine taşınmış bir sorun olarak görülmektedir. Varoluşçu felsefede ise özellikle Heidegger ve Sartre'da ayrıntılı bir biçimde tartışılan sorun, Heidegger'de var olmanın "birlikte var olmak" olarak temellendirilmesi, Sartre'da ise "başkalarının cehennem olarak düşünülmesi"yle sonuçlanmıştır (Gündoğan, 2007, s. 1).

Öteki kavramı Avrupa felsefe tarihinde önemli bir yere sahiptir. Öteki varoluşçu felsefe ile kendini varoluşçu felsefede daha açık bir şekilde ifade edilmiştir. Son yüzyılda modern dünya, bireyselliği had safhaya çıkarmış bu yüzden birey ile öteki arasında ortaya çıkan uçurum gittikçe artmıştır. Bu durum birçok filozofun "ben" ve "öteki" kavramını ele alıp irdelemesini gerekli kılmıştır. Felsefe tarihinde Kierkegaard, Sartre, ve Heidegger gibi bir çok filozof benin öteki ile olan ilişkisini ele almıştır. Bu filozoflar toplum içerisinde "birey"ın önemli olduğu ve bireyin kendini toplumun içinden sıyırmış, kendini toplumun ve ötekinin ortaya koyduğu kurallardan arınmışlığı olarak savunmuştur. Özellikle Sartre'ın öteki ile olan ilişkisinin temelinde çatışma yatar. Birey öteki ile sürekli bir kavga ve çatışma içerisinde. Özgürlük bireyin yegane özelliğidir ve Sartre'a göre öteki bireyin özgürlüğünü kısıtlayacak türdendir.

Bunlardan ayrıca belki günümüzde en çok tartışılan isimlerden Emanuel Levinas'ın "öteki" kavramını eklemek gerekir. Levinas'ın ortaya koyduğu adalet düşüncesinin özünde insan hakları vardır. İnsan haklarını düşüncesini de öteki ya da yüz dediği kavramlar üzerinden temellendirir. İnsanın temel özgürlüğünün başkasına karşı duyduğu sorumlulukta bulan Levinas için öteki kavramı felsefenin en önemli problematiklerinden biridir. Özgürlük ve adalet kavramını temellendirirken adaletin özgürlükten önce geldiğini vurgulayarak adaletin önemini vurgulamıştır.

Levinas Düşüncesinde Öteki ve Adalet Kavramı

Öteki kavramı, felsefe, sosyoloji, psikoloji, antropoloji, etik gibi birçok disiplin ve bilim tarafından ele alınıp üzerinde sorgulama yapılan alandır. Fakat tezdeki amaç, daha çok felsefi bir temellendirme ile öteki kavramını ele alıp, felsefe-etik bağlamında öteki kavramını açmaktır. Felsefe tarihi açısından öteki kavramının hangi filozof ve düşünce akımlarında görüldüğünü gösterip önemli görülen Emanuel Levinas bağlamında ortaya koymak olacaktır. Levinas 'ın öteki ve adalet görüşleri doğrultusunda insan hakları kavramı da açıklanmaya çalışılmıştır.

Levinas'ın bütün felsefesi öteki üzerine kuruludur. Bu sebepten dolayı Levinas ötekinin filozofu olarak bilinir. Levinas'ı bu düşünceye iten temel neden Batı felsefesinde ötekinin kendine has bir farklılığının göz ardı edilip aynılık çatısı içinde görülmesidir. Bu, Levinas'ın felsefesine giriş yapmadan Batı felsefesi için yaptığı ilk eleştiridir. İkinci bir eleştiri ise - özellikle bunu Heidegger için de yapar- Batı felsefesinin bütün etkinliğinin ontoloji ve epistemoloji temelli olmasıdır. Levinas, daha fazla uğraştığı ontolojinin hükümlerliğini kırıp bunun yerine etik alanını önceler (Derrida, 2006, s. 84). Levinas'ın bu düşüncesini şöyle ifade eder: “Bu etik felsefenin bir dalı değil, ilk felsefedir”. Levinas'ın anlamını aradığı etik alanı insan hakları, adalet ve öteki ile tamamen ilgilidir. Bu yüzden felsefesinin temelini oluşturan ben ve öteki kavramlarını batı felsefesiyle hesaplaşarak yeniden konumlandırmaya çalışır.

Levinas öteki kavramına getirdiği özgün yorumu, Batı felsefesi içinde yeni bir anlayışın temeli olmuştur. Levinas'ın felsefesini anlamak için yaşadığı olayları ve dönemini bilmekte yarar var. Levinas Yahudi bir ailenin üç çocuğundan en büyüğüdür. Birinci Dünya savaşı sebebiyle oturdukları Kovno'dan Ukrayna'nın başka bir şehrine taşınmak zorunda kalır. Bu şekilde hayatın ilk acımasız ölümlerini görmüş olacaktır. 1940'larda Fransa ordusunda bir subayken Almanlar tarafından yakalanır Yahudilerin kaldığı bir kampta tutulur. Levinas'ın kardeşlerinden ikisi Naziler tarafından öldürülecektir (Gözel, 2018, s. 427). Levinas İkinci Dünya Savaşı'nı da acı bir şekilde yaşar. Hitlerin yönettiği Nazi Almanyasında milyonlarca Yahudi sürülür, kamplarda ölümle boğuşur ve öldürülür. Bu durum Levinas üzerinde önemli etkiler bırakacaktır. Bu yaşantılardan sonra bir röportajında Almanya'ya bir daha gitmeyeceğini ifade eder. Levinas, bu savaşı ve milyonlarca Yahudinin öldürülmesine Hitler'i sebep olarak göstermiştir. “Hitlerizmin Felsefesi Üzerine Birkaç Düşünce” adlı makalesine şöyle başlar. “HİTLER'İN felsefesi yalındır. Ama onda yanarak kendilerini tüketen ve bu felsefeyi harekete geçiren ilksel güçler, ilksel bir kuvvetin baskısı altında, onun zavallı ifade tarzını patlatıp fişkırtarak açığa çıkartırlar. Alman ruhunun gizli nostaljisini uyandırır. Bir salgından ya da bir delilikten çok, ilksel hislerin uyanışıdır Hitlerizm (Levinas, 2003, s. 41). Levinas bu söylemi ile Hitler düşüncesini insanın ilksel olan zavallı düşünceleri ortaya çıkaran, onun tabiri ile fişkırtan bir yapıdır. Bir filozofu anlamamanın yollarından birisi de felsefesinin hangi kavramlar üzerine kurulu olduğunu anlamaktan geçer. Öteki düşüncesini anlamamanın yolu da buna bağlı olan, etik, ben, yüz, başkası, özgünlük, aynılık, adalet, özgürlük, sorumluluk ve insan hakları gibi kavramların bağlantısını açığa çıkarmaktır.

Levinas, felsefesini oluştururken Batı felsefe tarihi ile hesaplaştığını ifade edilmişti. Çünkü teki üzerine kurduğu düşüncesinin temeline ontoloji ve epistemoloji yerine etik alanını yerleştirmiştir “Levinas’ın yapmaya çalıştığı şey bir etik kurmak değil, etiğin anlamını aramaktır (Güzelyurt, 2003). Levinas, teki kavramının aılımlında epistemolojik ya da ontolojik olarak yaklaşmanın Platon’dan itibaren yapıldığını fakat etik boyutunun ağlar boyunca dışlandığını ifade eder. Batı felsefesi için etik öteki konumundadır. Ona göre, ben, öteki, özgürlük ve adalet kavramları varlıksal, bilgisel ve politik olmaktan ziyade etik alanda gerçek anlamına kavuşabilir. Bu konuda kendilerinden etkilenen Hiedegger ve Husserl’inde ontolojik bakış açısı ile öteki kavramını ele aldığını söyler. Levinas, zgn olan öteki anlayışını etik içinde sorgulamaya tabi tutarak öteki üzerinden adalet ve özgürlük kavramını da irdelemiş oluyor. Öteki hakkında okumalar yapılırken Levinas’ta iki temel öteki karşımıza çıkar. Bir zne konumunda öteki diğerisi ise “Mutlak teki” olarak adlandırdığı “Tanrı” kavramıdır. Tezde adalet ve insan hakları açısından öteki kavramı işlenildiği için özne olarak öteki kavramı bizim temel amacımız olacaktır.

Ben nedir? Öteki kimdir? Bu sorular Levinas felsefesini anlamak için sorulması gerekir. Levinas’a göre, kişinin ‘ben’ diyebilmesinin koşulu, öteki için duyduğu sorumlulukta aranmalıdır (Çırakman, 2000, s. 180). Ben yani etik özne, öteki ile ilişki kurarak var olur. Levinas, başka bir yerde benin bir monad olduğunu ifade eder. Monaddan kast ettiği şey ise ruhu ve maddeye sahip en küçük varlık olarak nitelemesidir. Levinas’a göre, benin kendini tanınması ve egoist olan varlığından çıkması başka benler sayesinde olur. Bütün felsefe tarihinin kişinin benin olan güvenini Levinas teki konumunda olan başkasına devredecektir. Levinas bu düşüncesini temellendirirken öncelleri olan Hegel, Husserl, Heidegger ve Sartre gibi öteki kavramını anlamaz. Hegel’in benin başkası sayesinde anlam kazandığı görüşüne sadık kalan Levinas, Hegel’in kle-efendi diyalektiğinin sorunlu bir düşünce olduğunu ifade eder. Hegel’de kle, efendisinin isteklerini yerine getiren, efendisi tarafından tanınan bir başkası olarak tanınır. Buradaki temel tezatlardan birisi, efendi köleyi bir kişi olarak tanımaz ve kle bir eşya olarak görür. Levinas’ın bahsettiği öteki kavramı Hegel’in kle-efendi diyalektiğinden çok uzaktır. Bu düşünce biçimi de Levinas’ın adalet anlayışına ve öteki ile girilen ilişkiden çok uzaktır. Özne, teki ile olduğu takdirde kendi varlığını bulan, yalnızlığından, egoistliğinden ve olgusal varlık oluşundan çıkar. Etik zne, “nesneye daima hâkimdir ve son tahlilde onunla daima yalnızdır” (Levinas, 2005, s. 103).

Levinas bu düşüncesi ile ötekiye olan gerekliliği dile getirmiştir. Aynı kitabın başka bir yerinde “başkayı gelecek değil, geleceği başka ile tanımladım der” (Levinas, 2005, s. 112).

Levinas bütün felsefe tarihine atfettiği ve en büyük yanılgılarından biri olarak nitelendirdiği ‘aynılık’ ifadesinin birçok filozof tarafından kullandığını söyler. Husserl’de gördüğü başka-benler düşüncesinin aynı duruma düştüğünü ve bunun ötekinin sadece akılsal bir varlık olarak gördüğü eleştirisidir. “Levinas, Husserl’in başka-ben sorununu ele alış biçimini başka-ben sorunu açısından felsefe tarihinde bir aşama olarak görse de ussal bir başka ben olmasını eleştirir. Levinas’ın yapmaya çalıştığı şey ise bu ussal ötekini aklın bir tasarımı olmaktan çıkarmaktır (Güzelyurt, 2003, s. 39).

Heidegger’in ben ve başkaları(öteki) problemine yaklaşımı ile Levinas’ın öteki düşüncesinin oluşmasında katkı sağlamış olsa da Heidegger’in öteki anlayışı ontolojik temelli oluşu ve Levinas’ın ötekiyi ontolojik bağlamdan koparıp etik alanına çekmesi temel fark olarak görülebilir. Heidegger “Varlık ve Zaman” da daisen’in başkalarıyla olan ilişkisini şu şekilde ifade eder:

“Demek ki başkalarıyla karşılaşmanın karakterizasyonu yine hep *kendi Dasein*’ımı cihet almaktadır. Peki ama, o da “benin” ayırım ve yalıtımından hareket etmiyor mu, diğer bir deyişle, yalıtılmış öznenen başkalarına geçiş aranmıyor mu? Bu yanlış anlamayı önlemek için burada “başkalarından” ne anlamda bahsedildiğinden dikkat etmek gerekir. “Baskaları” dendiğinde diğerlerden ayrılarak ortaya çıkan benim dışımdaki bütün herkes kastediliyor değildir. Baskaları dendiğinde söylenmek istenen, kendini çoğunlukla onlardan ayırt edemediğim, aralarında olduğum kimselerdir (Heidegger, 2018, s. 188).

Varoluşçu felsefenin önemli düşünürlerinden biri olan Sartre, ben ve başkası düşüncesini işlemiştir. Sartre’a göre, insan tamamlanmış bir varlık değildir. Ben kendisini bu dünyada başkalarıyla var olduğunu görür ve kendi özünü oluşturmaya başlar. Sartre kendi varoluşu için başkasının varlığını önemli görür. “Demek ki ‘başkası’ hem varoluşum hem de bilişim için gerekli. Nitekim benliğimin tanınması, içirimın ortaya çıkarılması başkasının tanınmasına; beni düşünen, bana karşı ya da benim için bir şeyler isteyen bir özgürlük olarak onun da ortaya çıkarılmasına yol açıyor (Sartre, 1980, s.76).

Sartre, öteki ya da başkasını genelde benin ilişki kurduğu bir varlık olarak görmüş olsa da temel düşüncesi ötekinin ya da başkasının ben için bir tehdit oluşturduğudur. “Başkası cehennemdir” sözü öteki ile olan ilişkisini özetler niteliktedir. Sartre da önemli olan benim kendi varlığını, özünü oluşturmaktır. Bu benliği oluşturmak gayretinde ona engel olacak olan başkalarını, görmezden gelebilir ve onlardan uzaklaşma eğilimi gösterir. Levinas, Sartre’ın bu düşüncesinin Batı felsefe tarihinde “ben” kavramının hep öteki de önce

geldiğinin bir kanıtı olarak sunar. Sartre’ın öteki düşüncesinde birlikte var olma değil, bencil, egoist ve sadece kendinden sorumlu bir ben düşüncesinin varlığından bahseder.

Levinas felsefe tarihindeki birçok düşünürle hesaplaştıktan sonra öteki düşüncesini etik bağlamda, özgürlük, sorumluluk, adalet ve insan hakları düşüncesi ile beraber düşünür. Etik bağlamında benin öteki ile karşılaşma sürecini üç durumda anlatır, bunlar, var olma hali, hipostaz ve öteki ile karşılaşma. “Var olma mutlak bir biçimde ‘geçişsiz’ bir fiildir; bir nesnesi yoktur. Var olma ‘yönelimsel’ değildir” (Levinas, 2005, s. 15). Levinas burada var olma halinin tek başlılığından bahseder. Ben tek başına iken, herhangi bir yönelimselliğe sahip olmayıp, kendi egosu ile baş başadır. Levinas bu duruma “il ya” ismini verir. İl ya dışarı ile bağlantısı olmayan haldir. “ Ben, adını verdiğimiz, şeyin kendisi de gece tarafında istila edilmiş, kişisizleştirilmiş, soluksuz bırakılmıştır (Levinas, 2003, s. 51). İkinci hal olan hipostaz ise, benin şimdi var olabilmesidir. Levinas’ta hipostaz, şimdiyi ifade eder; şimdi var olmada bir yırtılmaya sebep olur. Hipostaz anonim sonsuzluğu yırtar; ancak henüz bir ben değildir (Karabağ, 2014, s. 4). Levinas bu ikinci hali var olma ile benlik arasında olan bir köprü gibi görür. Hipostaz, kendinin farkına varmaya başladığı, fakat daha ötekiyi tanıma çabası içerisine girmemiş haldir. Levinas bunu “Var olanın var olmasını üstlendiği olaya hipostaz diyorum” der (Levinas, 2005, s. 64). Bu tanım hipostazın özgürlük kavramı ile eş değer olduğuna vurgu yapar. Ben artık özgürlük kavramını anlamış düzeye gelmiştir. Hipostaz hali Levinas’ta yalnız olma halidir. Bu durum öteki ile iletişime geçilmesine engel olan bir durum olduğu için bunun aşılması gerekir.

Levinas, öteki kavramını iki şekilde ele almıştır. Bunun birincisi sosyal alanda ilişki kurduğumuz, sorumlu olduğumuz öteki yani, yani özne-insan- olarak kullandığımız ötekidir. Diğeri ise Mutlak öteki olarak adlandırdığı Tanrı’dır. İnsan hakları açısından incelediğimiz için öznen olarak öteki kavramını ele alacağız. Levinas’ın beni “ilya ve hipostaz” halinden çıkarıp, öteki ile ilişki içerisinde bulunması benin artık öteki ile var olduğunu gösterir. Öteki ontolojik anlamda kullanılan öteki olmaktan çıkarılıp ilişki içerisinde olduğum etik başlangıcı içerir. Levinas için etiğin başlangıcı da öteki ile olan ilişkinin başladığı noktadır. Hatta daha da ileriye götürüp, benin öteki ile karşılaşması, zamanın ve anlamın başladığı nokta olarak belirler. Levinas ötekiyi bakış ya da yüz olarak tanımlar. Burada yüzü tanımlarken, Batı felsefe tarihi ile hesaplaştığı eleştiriyi tekrar eder. Ona göre, yüz cisimleştirilen, sadece bilgi algı aktı ile bilinebilecek bir nesne değildir.

“Yüz anlamdır, bağımsız bir anlam. Yüzünün eğilmezliği, başkası bir bağlam içinde bulunan bir kişi değildir demek istiyorum. Günlük yaşamda bir ‘kişi’yiz biz: Sorbonne’da profesör,

danıştay başkan yardımcısı, falancanın oğlu, işte pasaportta yazan şeyler, giyinip kuşanma biçimi, kendini takdim etme tarzı gibi (Levinas, 2003, s. 326).

Levinas felsefesinde yüz önemli noktalara işaret eder. Ona göre, başkası yüzdür. Başkası onunla konuşur ve onunla sosyal bir çevre oluşturur. “Herhangi biri çıplaklığıyla- yüzüyle-kendini ifade ediyorsa bana çağrı yapma, benim sorumluluğum altına girme konumundadır; işte o andan başlayarak artık ona yanıt vermek durumundayımdır (Levinas, 2014, s. 17).

Levinas, adalet kavramını toplumdan ve toplumsal ilişkilerden ayırt etmez. Üçüncü kişinin ortama girmesiyle çoğunlukla adaletin başladığını ifade eden Levinas, böylece toplumsal ilişkilerin, devletin ve yasaların var olduğu fikrini ortaya koyar. Adalet onun için sadece tek bir anlam ile sınırlı bir kavram değildir. Toplumsal anlamda kullandığı ifadeler genel itibari ile, ayrımcılık ve ayrıcalık gibi kavramları dışarda bırakan, adil bir yasalar çerçevesinde oluşan bir düzen öngörür. İkinci anlamda ve sıkça kullandığı anlam ise daha çok etik bir anlam taşıyan ve etik ile beraber anlam değeri taşıyan başkası ile karşılaşma ya da başkasından sorumlu olma görevidir. Levinas temel felsefesini kurduğu ötekinin temelinde sorumluluk ve yükümlülüğün olduğu söyler. Dünyada üçüncü bir kişinin olmaması durumunda öteki ile arasında olan münasebetin sadece sorumluluk ve hükümlü olmak ile açıklanabileceğini ifade eder. Fakat üçüncü kişinin bu ilişkiye dahil olması adaleti ortaya koyar. Bu durumu şöyle özetler:

“Önüme çıkan tek muhabım olsaydı, yalnızca yükümlülüklerim olurdu! Ama yaşadığımı bu dünyada, yalnızca bir tek “karşılaşılan yok” yok; dünyada hep bir üçüncü var: o da benim başkam, benim yakınım. Bundan sonra, bunlardan hangisinin benim için öne geçtiğini bilmek önemlidir. Biri diğerinin kısıcısı değil midir? İnsanların karşılaştırılabilir olmayanların, karşılaştırılmaları gerekmez mi? Demek ki burada adalet, başkasının yazgısını üstlenmenin öncesindedir. Öncelikle sorumluluklar almış olmama gereken yerde, yargılarda bulunmalıyım. Burası, kuramsallığın doğuşudur, burada kuramsallığın temeli olan adalet doğar. Ama yargıyı ve karşılaştırmayı, ilkece karşılaştırılabilir olmayanın karşılaştırılmasını (çünkü her varlık biriciktir, her öteki biriciktir) taşıyan adalet daima Yüz’den, ötekine duyulan sorumluluktan ortaya çıkar. Adaletle uğraşmanın bur zorunluluğunda, nesnellik fikrine temel olan bu hakseverlik fikri görülür. Belli bir zorunlu bir anda “tartılmışlık” bir karşılaştırma, bir düşünce vardır ve felsefe bu anlamda, başlangıçtaki bu merhametin derinindeki bilgeliğin belirisidir; sözcüklerle oynamıyorum, felsefe merhametin bilgeliği, sevginin bilgeliğidir” (Levinas, 2003, s. 242).

Levinas, bu düşüncesinin sonunda hem bir eleştiri hem de bir öneri getirmektedir. Yaşadığımız dünyanın öteki ile sınırlı olmadığını, üçüncü kişilerin var olduğunu vurgular. Ben ve ötekiyi dış dünyadan koparılan bir varlık olarak değil, toplumsal ilişkiler içinde

varlığını dile getiren varlıklar olarak sunar. Bu anlamda üçüncü kişi ile başlayan adalet kavramını da siyasal-politik bir kavramdan çok etik bir boyutta tartışır. Levinas, felsefenin bütün batı felsefesi geleneğinde kullanılan anlamına da değişiklik getirmiştir. Epistemolojik anlamda kullanılan, bilgelik sevgisi olan felsefeyi ters yüz etmiştir. Felsefenin kelime anlamını, “sevginin ve merhametin bilgeliği” şeklinde kullanır. Böyle bir anlam, batı felsefesine yapılan bir eleştiri olduğu kadar, etik alanın epistemoloji alanına öncel olduğunu vurgulamak için kullanmıştır.

Levinas adalet kavramını irdelerken Batı felsefesi tarihi ile hesaplaşmayı bir daha dile getirir. Batı felsefesinin ontolojik temellendirmelerle yola çıktığını ve Aristoteles’in ilk felsefe olarak adlandırdığı “Ontoloji” nin bütün tarih boyunca egemen olduğunu söyler. “Levinas, ‘ilk felsefe’ olma onurunu varlıkları anlamayı görev edinen ontolojiye değil, etiğe layık görür. Levinas’ın ‘anlamak’ için kullandığı model, başkayı aynıya indirgemek olduğu için, ontolojinin varlıklarla yaptığı iş de budur ve nihai olarak bu faaliyetin dayandığı şey aklın kendiliğindenliği, özgürlüğüdür (Direk, 2003, s. 47).

Levinas, Batı felsefesinin ontolojik temelli olması, öteki olanı aynıya indirgemeye çalıştığını söyler. Bu adalet kavramı açısından yanlıştır. Adalet Levinas’ın birinci kullanımı ile kimseye ayrıcalık veya ayrımcılık tanımadan öteki olarak kabul etmektir. Ötekiyi ya başkasını kendi özgünlüğü içinde kabul etmek ve sosyal ilişkilerde de özgünlüğüne dokunmadan kabul etmektir. Levinas, Batı felsefesinin özgürlük kavramını da siyasal anlamda kullandığını ve insanları özgür ve özgün yaşam düşüncesinden uzaktadır. Bu gelenek içinde, özgür ve özerk olmak ile insanların “aynılaştığını” ifade eder. Etiğin ontolojiden önce gelmesi gerekir. Özgürlük adaletten sonra gelirse özgürlük keyfi olmaktan çıkar.

Levinas, öteki kavramını kullanırken, gündelik hayat kullanımlarının dışında bir anlam yükler. Gündelik hayatta kullanılan öteki kavramı başta da bahsedildiği gibi, Levinas için yabancı olan ya da benle herhangi bir iletişimde bulunmayan kimse olarak algılanmamalıdır. Levinas hakkında çalışmaları ile bilenen Robert Bernasconi bu durumu şöyle ifade eder:

“Levinas’ta Başkasının önde gelen bir biçimde ecnebi manasında yabancı olduğuna ilişkin yaygın bir görüş var. Ecnebi, başka bir yerden gelen, benden farklı olan, kendi kendisine karşı tanımladığım kişi olarak düşünülüyor. Bu anlamda Filistinli, İsrailli Yahudinin Ötekisidir; ve Amerika’da Afrikalı-Amerikalı Avrupalı-Amerikalının Ötekisidir, tıpkı Siyahın Beyazın Ötekisi olması gibi vs. Bağlama bağlı olarak örnekler çoğaltılabilir ve birbiriyle karılabilir, özellikle de toplumsal cinsiyet başka bir farklılık biçimi olarak işe katılıyorsa: Afrikalı-Amerikalı kadın Beyaz-Amerikalı adama göre önde gelen bir biçimde ötekidir. Levinas’ı, sanki onun başkalık dilini kullanışı, bu dilin antropolojik kullanımına uygunmuş gibi okuma, Levinasçı başkalığa

dolaysızca bir kültürel anlam verme eğilimi belki de en kültürel ve politik farklılıkları etiko-politik bir duruş noktasından ele alan felsefi kaynakların kıtlığı yüzünden bu denli yaygındır” (Bernasconi, 2011, s. 98).

Bu gibi öteki algısının oluşmasında Levinas’ın Yahudi olması ve Yahudilerin Hitler kıyımından geçmesi de sebepler arasında sayılabilir. Fakat bu durumu Levinas kesin bir dille reddeder. Levinas’ın ötekiyi konumlandırması, antropolojik, ırksal ya da kimlik üzerine değildir. Böyle bir görevi üstlenmez. Ötekiyi yabancı olarak da görmez. Öteki onun için, benin var olduğunun farkına varması için önemli görür. Anlamın ve sevginin başladığı andır öteki ile karşılaşma anı. Bugün insan hakları için önemli mesajlar içerir Levinas’ın bu düşünceleri. Öteki olanı anlamamanın ırksal ya da belirli coğrafik özellikleri ile değerlendirilmemesi gerektiğini, sevgi ve merhametin bu ilişkide önemli payı olduğunu vurgular. Levinas okumaları yapan ve Levinas’ın tanınmasında önemli yeri olan “Şiddet ve Metafizik” adlı makalesinde Levinas’ın böyle bir düşünceye sahip olmadığını, ötekinin bir yüz olduğunu, benin o yüzden sorumlu bir olduğunu belirtir.

Tezin başında belirtildiği gibi, Levinas’ta kavramlar birbirleri ile ilişkilidir. Bu ilişkide önemli pay, öteki, yüz, sorumluluk ve adalet kavramlarına aittir. Levinas adil bir etik özne kurmaya çalışır. Levinas, özgürlük kavramının adaletten sonra gelmesi gerektiğini vurgulamıştır. “Başkası karşısında kendi özgürlüğümü sorgulamam, başkasına konuksever özne olmam, hem ben hem başkası haline gelmem, bilmenin eleştirel özünü meydana getiren etiğin üretmemdir ki Levinas’a göre, bu adaleti hedeflemektedir (Direk, 2003, s.48).

Levinas, genel itibari ile tüm dinlerde ortak olan on emrin birincisini hatırlatır ve “öldürmeyeceksin” der. Öldürmeyeceksin emri, Direk’ göre, öldürmenin yasaklanmasının ötesine taşınarak toplumsal adalet talebi olarak yorumlanır. “Böylece ortaya son derece politik bir sonuç çıkar: Birileri yoksulluk ya da sağlık hizmetlerinin yetersizliği sebebiyle öldüğünde, hiçbir şey yapmadığım halde onları öldürmüş sayılırım. Özgürlük ve aşkınlık başkalarıyla karşılaşma, ‘adalet’ üstünden yeniden düşünülmelidir demek, liberalizme karşı siyasi bir tavır almak olarak okunmaya açıktır” (Direk, 2003, s. 48). Levinas’ın adalet düşüncesi, başkasıyla karşılaşma sonucu meydana çıkan bir kavramdır. Levinas aynı zamanda çağın siyasi görüşlerinin de adalet anlayışına uygun olup olmadığını tartışmıştır. Levinas üçüncü bir kişi üzerinden adalet kavramını temellendirir.

“Felsefe, Adalet ve Aşk” adlı makalesinde adalet anlayışını şu şekilde ifade eder : “Öteki sizi, bir üçüncü kişi ona kötülük yaptığında da ilgilendirir ve bunun sonucunda siz orada, adaletin belli bir şiddetin gerekliliği karşısındasınız. Üçüncü kişinin orada olması

ilineksel bir şey değildir. Belli bir anlamda, ötekinin yüzünde bütün diğerleri mevcuttur. Dünyada iki kişi olsaydık, ortada bir sorun olmazdı: Öteki benden önce gelirdi. Ve belli bir ölçüde – Tanrı beni, gündelik bir kurala indirgenir gibi buraya indirgenmekten korusun- öteki beni sıkarsa da, bana azap çektirse de ondan sorumluyumdur (Levinas, 2003, s. 244).

Levinas, bu makalesinde adalet kavramını bireysellikten uzak, toplumsal bir kavram olarak ele almıştır. Toplum içerisinde yaşayan ben, öteki ve başka kişilerle ilişki kurmakta ve bunlar arasında çıkan sorunlarda adalet kavramını kullanmaktadır. Levinas'ın üstünde çok durduğu diğer kavram ise sorumluluktur. Başkasından sorumlu olmak, sadece benim yaptığım eylemlerden sorumlu olmak değildir. Başkalarının yaptığı eylemlerden hatta olmuş bitmiş olaylardan dahi sorumluyum. Ben burada öteki gibi eşit bir sorumluluğa sahip değildir. Ben ötekiden hep fazla, hatta ona karşı duyduğum sorumluluktan bile sorumlu olmak durumundadır.

Ötekinin yaşayacağı problemleri, sorunları bende kendimde sorumlu görmeliyim. Bu sorunlar karşısında bedel ödenmesi gerekiyorsa ötekiden önce ben bu bedelleri ödemem gerektiğini savunur. Levinas, öteki ile olan ilişkisinde sorumluluk duygusunu öyle bir noktaya getirir ki “onun yerine geçme” ifadesini kullanır. Sorumluluğundan sorumlu olma söylemi Levinas'ın ötekinin konumu için önemli olduğu bir kez daha vurgulanmış oluyor. İnsan çokluğu içinde ben kavramı üçüncü kişiyi-kişileri görmemezlikten gelemeyiz. Ona göre, üçüncü beni ötekinin yakınlığında çekip alır. Üçüncü kişi yakınım olan öteki gibi benim yakınımıdır der. Her insan biriciktir ve bu biricik olan, öteki ve başkasından (üçüncü kişi) kayıtsız olmamak temel amacım olmalıdır. Benim sorumluluğuna düşen ise, ötekinin çektiği acıdan habersiz olmamaktır der. Bu habersiz olmama durumunu şöyle ifade eder: “Bu adalet saatidir. Yakına duyulan sevgi ve yakının kendisinden sorumlu olduğum biricik ve kıyaslanamaz olana dayalı ilk hakkı, kendilerini kıyaslanmaz olanı kıyaslamaya elveren Akla, bir sevgi bilgeliğine bırakır. “Öteki –için’in “haddi hesabı olmayan” cömertliğine sonsuz bir ölçü eklenir. Burada biricikğin hakkı, insanın ilk hakkı, yargıyı ve sonrasında da nesnelliği, nesneleştirmeyi, temalaştırmayı, sentezi gerektirir. Burada yargıya bağlayacak kurumlar ve adalete dayanak olacak bir siyasal yetke gerekir. Adalet, devleti gerektirir ve kurar (Levinas, 2003, s. 197).

Levinas, insanın biricik olduğunu vurgularken bunun, ben, öteki ve üçüncü kişiler için de kullanmıştır. Bu başkası ya da üçüncü kişi içinde öteki gibi duyarlılık sorumluluk gerektirir. Bunlar arasında tercih, seçim ya da kıyaslamamanın doğru olmadığını söyler. Öteki üzerinden tanıdığım başkası, ötekinin yakını olduğu için benim de yakınımıdır. Başkası olması ona karşı

sorumlu olmayacağım anlamına gelmez. Levinas'ın sevgi bilgeliği dediği, insanı epistemolojik bir özne olarak bakmaktan ziyade öncelikle etik bir özne olarak bakmanın gerekli olduğudur. Sevgiyi bilgiye öncel kılmıştır. Bu da ötekiyi etik bir temel üzerinde oturtmaya çalıştığını gösterir. Öteki ve üçüncü kişilerin bir araya gelmesi oluşan toplumda, bunlar arasında oluşacak herhangi bir olumsuzluğu adalet üzerinden sağlamaya çalışır. Adalet kavramı, devleti gerektirecek ve adalet devletin kurulmasına kaynaklık edecektir. Burada politik alana değinen Levinas, böylece adaletin devlet tarafından ifa edileceğini söyler. Levinas metnin devamında devletin insan biricikliğini, kaçınılmaz olarak insan türünün tikelliğine, vatandaş olma durumuna düşürür. Bunun bir sapma olduğunu düşünür. Bu sapmanın da itici gücü buyurucu bir şekilde kıyaslamaz olan öteki insanın hakkında kayıtlı olsa bile der. Levinas, bu adalet kavramının devletin elinde kıyaslama ile oluşacağını, insanların biricikliğinin yitirdiğini ve tikelleştirdiğini söyler.

Adalet kavramının kökeninde ve kendisinde ise böyle bir durumun olmadığını ifade eder. “Ama adaletin kendisi, hakkın kökenini ve ötekinin biricikliğini, bundan böyle insanca olanın tikelliğinin ve tümelliğinin gizlediği bu biricikliği unutturamaz. Adalet bu biricikliği, iktidarların, Devlet çıkarlarının, totaliter eğilimlerin ve fırsatların belirlenimciliği ile bağlanmış olan siyasal tarihe bırakamaz. Adalet, vatandaş kimliklerinin altında gizli kalmış insan yüzünü, yargıçların ve Devlet adamlarının yargılarına hatırlatacak sesleri bekliyor. Belki de bunlar “peygamberce sesler”dir” (Levinas, 2003, s. 198).

Levinas bu düşünceleriyle devletlerde ortaya çıkan adalet görünümünü eleştirir. Adalet kavramının devletlerin kullanımına bırakıldığında sapmanın meydana geldiğini söyler. Devletin burada vatandaş sıfatını kullanarak bireylerin biricik olmalarını üstünü kapatır. İnsanların yurttaş olma kimliklerinin ardından var olan yüzlerini devlet üstünü örter. Yüzün örtüldüğü yerde öteki var olamaz. Levinas, ben, öteki ve başkasını açıklarken cemaat kavramını kullanır. Cemaat kavramının kullanılması Levinas'ın Yahudi Cematine verdiği dersler ile bağlantılıdır. Yahudi Cemaatine verdiği Talmut derslerinde cemaattaki insanların yüz yüze baktığını ifade eder. Direk bu durumu şöyle yorumlar : “Bu metinde benim sorumluluğumun sonsuzluğu, benim başkası/başkaları kadar değil, başkası/başkalarından her zaman daha çok sorumlu, çünkü onların sorumluluklarından da sorumlu olmamdan kaynaklanır. Burada yüz yüze ilişki politik bir rol oynamakta, sivil toplumun bir üyesi olarak yurttaşın sorumluluklarını düşünmeye yardımcı olma potansiyelini içinde taşımaktadır (Direk, 2003, s. 49).

Devletlerin gelişmesi ve aynılaştırma politikaları evrensel hukuk içinde yerin almıştır. Levinas’a göre, cemaat tipinde insanların yüzü yüze bakması onların biricik ve birbirinden sorumlu bireyler yapar. Ancak evrensel yasaların yüz yüze yerine yan yana ilişki sistemleri geliştirdiğine işaret eder. Levinas, yüz yüze olma durumunu “Dört Talmut Okuması” nda “Sannedrin Risalesi”inde de bu duruma değinir. “Sannedrin, üyeler birbirlerini görebilsinler diye yarım daire oluşturunca” (Levinas, 2017, s. 155).

Levinas, başkasının sorumluluğundan sorumlu olmak ifadesi kritik edildiğinde ben kavramının bencil bir hale bürünmesi olarak anlaşılabilir. Ancak burada Levinas, başta ifade ettiğimiz gibi, başkasından sorumlu olduğu an yani öteki ile karşılaşp onun sorumluluğunu üstlendiği an kendi anlamını bulduğu an olarak kaydeder. Ona göre, anlamın, özgürlüğün ve sevginin başladığı zaman öteki ile karşılaşma anıdır. Onun için kendi egosundan sıyrılmış ve kendisini öteki üzerinden var etmiştir.

Öteki hakkında sorgulamaları bitmek tükenmez bir derya olan Levinas, adaletin kendisini eleştiren etik öznenin, kendisi dışındaki öteki ve üçüncü(başkasını) kişiyi tanınması ile ortaya çıkmasını ve bu durumu adalet, hakikat kavramı ile bağlantı kurar. “Hakikat ve Adalet” adlı makalesinde özgürlük, hakikat ve bu iki durumdan adaletin ve adaletsizliğin ortaya çıkışını temellendirme çalışmasına girer.

“Hakikati temellendiren de işte bu kendi kendini tartışma konusu eden özgürlüktür, yoksa hakikat hakikatten yani bilişsel bir temelden çıkarsanamaz. Bilmenin ya da özgürlüğün eleştirel özü, bir varlığın kendi koşulunun berisine gidebilmesinde yatar ki 'kendi kökeninin berisine gitmek' tam da yaratılmış olduğunu keşfetmektir. Kendilik eleştirisi beni, kendinden eminliğimi tartışma konusu eden ötekine götürür. Ötekiyle karşılaşma bana 'var olmaya hakkım var mı' sorusunu sordurur ve bana adaletsizliğimi keşfettirerek utancı yaşatır, böylece ben özgürlüğümün berisine giderim. Bu surette varoluşum, özgürlükte ya da özerklikte değıl ama başkayla karşılaşmada ya da yaderklikte temellenir. Adalet, Başkası ile bu ilişkinin kendisidir; hakikatse oradan doğar ve beslenir (Levinas, 2004, s. 182).

Levinas, başkası ile olan ilişkiyi temelinde adaleti koyar. Adalet, öteki ile karşılaşma anında kendi var oluşunun farkında olmasını sağlar. Bu var oluş, ontolojik anlamda var olma hali değıl, öznenin ötekinden sorumlu olma halidir. Bu sorumluluk hali öteki üzerinden temellendirir.

Levinas’a bir sonuç yazmak gerekirse temel düşüncelerinden biri, Batı felsefe geleneğinin insanı bilgisel ya da varlıksal olarak ele almasını eleştirmesidir. İnsanın sadece bilginin

nesnesi olarak ele alınamayacağını, ontolojik olarak ele alan felsefi yaklaşımların insanları temelde “aynılık” düşüncesine sürüklediğini düşünür. Süregelen, epistemolojinin ve ontolojinin tahtını yıkarak yeni bir etik söylem oluşturur. Fakat kendisi bu konuda amacının yeni bir etik kurmak olmadığını etğin geliştirilmesi gerektiğini vurgular. Levinas’ın öteki düşüncesini besleyen birçok nokta bulunmaktadır. Bunlardan biri bahsettiğimiz felsefe geleneğinin etik alanını göz ardı etmesi ikincisi durum ise, kendisinin, ailesinin ve tabii olduğu Yahudilerin yaşadığı olaylar. Levinas, etik alanının yitirilen anlamının tekrar kazandırmaya çalışır. “Levinas felsefesinde anlamın ve özgürlüğün başlangıcı etik olsa da, düşünür hiçbir zaman Ben ve Öteki’den ibaret olan yalıtılmış bir dünyadan bahsetmemektedir (Karabağ, 2014, s. 68).

Ötekiyi etik alana dahil ederek felsefesini oluşturan Levinas, üçüncü kişi olan bazen başkası olarak nitelendirdikleri kişileri açıkça siyaset felsefesi üzerinden değerlendirmeyiz. Adalet kavramını başkası üzerinden temellendirirken politik anlamda bağlantısı olan kavramlar üzerinden şekillendirmez. Adaletin temelinde, eşit olma veya özgür olma gibi politik kavramlar yerine, duygu ağırlıklı etik kavramları yerleştirir. Adaletin temelinde, sevgi, merhamet ve bağışlamayı koyar. Bu durum belki de Levinas felsefesine getirilen önemli eleştirilerin kaynağını oluşturmaktadır. Çünkü Levinas, öteki ile olan ilişkiyi bilgi veya varlık sorunu olarak değil, daha çok duygu yani etik bir sorun olarak görmektedir.

Levinas, Talmut okumalarında, intikam duygusu ile hareket etmenin adil bir gerekçe sayılmadığını, kısas düşüncesinin adil bir yöntem olmadığını vurgular. Ona göre, adil olmanın, adaletin temeli sevgi düşüncesidir. Levinas, politik anlamda kendi üzerinden adalet temellendirmesi yerine öteki üzerinden temellendirmeye girişmiştir. Hümanist bir felsefe olarak da görülen Levinas felsefesi, ötekine ait olan haklar üzerinden düşünce sistemini oluşturur. “Öteki insan hümanizmasını, belki de insanların yüz yüze oldukları bir çoğullukta farklılıktan yola çıkarak evrensel barışı hedefleyen bir siyaset felsefesi olarak düşünmek gerekir (Direk, 2003, s. 52).

Levinas, adalet kavramını, devletlerin ya da yasaların sınırlandırdığı şekilde ele almaz. Bunun sebebi de devletlerin ideolojik yapılarının, totaliter ya da tiran rejimlerinin oluşmasıdır. Devletlerin çoğunlukla yaptığı yasalar ile Batı felsefesinin getirdiği “aynılık” düşüncesine iter. Adalet, devletlerin ya da siyasal alanın ötesindedir. İnsan hakları düşüncesi, günümüz dünyasında, adalet üzerinden temellendirilebilir. Ancak Levinas’ın adalet kavramını devletin ve politikanın dışında görmesi, günümüz devletleri açıdan zor bir düşünce olabilir. Demokratik ülkeler, adalet anlayışını, Levinas düşüncesine uygun olarak

uygulaması bile, adalet düşüncesinin günümüz dünyasında temel koruyucusu ve sağlayıcısı demokrasi rejimidir.

Jean Paul Sartre ve Öteki Kavramı

Sartre’ın öteki anlayışı ortaya şu cümlesi ile özetlenebilir. “Başkası cehennemdir.” Sartre’a göre felsefe tarihi insanı konu edinmiş ve insanı sadece akıl varlığı olarak ele almıştır (Kılıç,2006, s. 2). Sartre insanın sadece kendi başına ele alınamayacağını ve çevresi yani öteki ile olan ilişkisi sonucu ele alınabileceğini vurgulamıştır. İnsan öteki sayesinde kendi benliğini anlar ve kendisini konumlandırır. Sartre, hem başkasının cehennem olduğunu ifade eder hem de insan sorumluluğunu anlatırken başkasını da meselenin odağında tutar. “Gelgelelim, gerçekten de varoluş özden önce geliyorsa, insan ne olduğundan sorumludur öyleyse. İşte, varoluşçuluğun ilk işi de her insanı kendi varlığına kavuşturmak, varlığının sorumluluğunu omuzuna yüklemektir. Ne var ki biz, ‘İnsan sorumludur.’ derken, yalnızca ‘Kendinden sorumludur.’ demek istemiyoruz, ‘Bütün insanlardan sorumludur.’ demek istiyoruz (Sartre, 1980, s. 57). Aynı eserde şu ifade yine ötekine vurgu yapar Sartre, ‘Bilir ki desteksizdir kişiöğlu, yardımsızdır, her an insanı bulmak (keşfetmek) zorundadır (Sartre, 1980, s. 64).

Sartre, insanı açıklarken aynı zamanda insan hürriyetine de vurgu yapar. İnsan hürriyetinin önemi de “Tanrı tanımaz” olarak algılayışından kaynaklanır. Öz ve varoluş kavramlarını açıklarken, özün varoluştan sonra gelmesi, hürriyetinin kendi elinde olduğunu kanıtlar. Bu varoluş meselesinde bazıları Sartre’ın nihilizme kaydığı eleştirisini yapmıştır. Gürsoy bu durumu şöyle eleştirir: “Fakat bütün bir değerler sisteminin hürriyet mefhumu üzerinden temellendirilmesi ve hürriyetin bizzat kendisinin yönelinmekte olan tek gaye haline getirilmesi, Sartre Felsefesi’ni bir nihilizm durumuna dönüştürmekte değil midir? (Gürsoy, 1991, s. 100).

Sartre varlığı üç bölüme ayırarak incelemeye çalışır. Bunlar, “kendi başına varlık (en-soi), kendisi için varlık (pour soi) ve kendi başına varlıktır. Burada kendi başına varlık, varlığın sebebi olmayan, değişmez, mükemmel ve eşyanın cansız dünyasına denktir. (Magill,1992, s.84). Kendisi için varlık, eksik akıcı ve belirsizdir; o insan şuurunun varlığına denktir (Magill, 1992, s. 84). Kendi başına varlık ise, kendisi varlıktan öncedir. İkincisi yani kendisi için varlık menşe bakımından birinciye tabidir. (Magill, 1992, s. 84). Sartre bu düşünce ile bireyin çevresini anlamada sadece kendisinden yola çıkılmaması gerektiğini, tek başınalığı

kabul etmediğini ifade eder. “Sartre, başkası için ve başkasının varlığı kavramlarını belirli bir anlam ve önem yükler. Ona göre, insanın kendi kendini seçmesi (nasıl birisi olmak istiyorsa kendini öyle belirlemesi), her birimizin kendi kendimizi seçmemiz demektir. Ama kişinin kendini seçmesi, aynı zamanda diğer insanları da seçmesi anlamına gelmektedir (Demirdöven, 2006, s. 15).

Bu üç durumun mahiyeti, Sartre’da birey ile öteki arasındaki ilişkinin çetrefilli boyutunu gösterir. Sartre “öteki” birey ile çatışma demektir. Bu anlamda öteki bireyin kendisine yabancılaşmasına neden olandır. Öteki bireyin özgürlüğünü kısıtlayan ve tehdit anlamına da gelir.

Karl Jaspers ve Öteki Kavramı

Jaspers varoluş felsefesinin bir başka filozofudur. Ona göre, başkası ile yani “öteki” ile bir arada bulunmak insanlığın vazgeçilmez özelliğidir. Bir kimse soyut fert olarak varlığını sürdüremez. (Magill, 1992,s. 76). Kişi ancak başkaları (ötekiler) sayesinde var olur ve karşılıklı bir alışveriş sayesinde varoluşun oluştuğunu ifade eder. Bundan dolayı Jaspers felsefesinde “birlikte bulunma” durumu önemli bir yer tutar. Jaspers’in ortaya koyduğu öteki anlayışı Sartre’ın öteki anlayışından farklıdır. Çünkü Sartre’da öteki düşman olarak algılanırken Jaspers’de böyle bir durumun olmadığı söylenebilir. “Öteki, bir mevcut oluş ve çağrıdır. Gerçek varoluşun yaşanabilmesi için başkalarının kuşatılmışlığından kurtulabilmek için bireyin üç şeye ihtiyacı vardır. Bunlar; yalnızlık, cesaret ve savaştır. Bu yalnızlıkta başkalarına karşı bir özlem ve birliktelik doğacaktır. Acı çeken insan gerçek varoluşa doğru yol alabilir; varoluş düzeyine yükselmek existenz olabilmek aynı zamanda sorumlu olmayı gerektirir” (Kılıç, 2006, s. 16).

Jaspers’a göre; öteki, beni ben yapan temel özelliktir. Çünkü varoluşu sağlayan ötekidir, öteki sayesinde insan gerçek varoluşunu ortaya koyar.

Martin Heidegger ve Öteki Kavramı

Heidegger varoluşçu bir filozof değildir fakat insan üzerine yoğunlaşması ve insan üzerinden bir felsefi sistem kurması bir var oluş filozofunu andırır niteliktedir. Heidegger, insanın öncelikle var olanla ilgilenmesi gerektiğini ve bütün düşüncesiyle ona yönelmesi gerektiğini vurgular. Cevizci, Heidegger’in diğer düşünürlerden farkını şöyle anlatır: “Çünkü o, biz insanların ‘Var olanların varlık’larına şaşırıp hayret etmediğimizi söylemekteydi. Aslında

Heidegger pek de haksız değildi; çünkü büyük bir çoğunluğumuz, düşünmekten ziyade yaşamakla ilgiliyiz. Gündelik hayatımızın akışı içinde, istek ve çıkarlarımızın baskısı altında ‘varlık bilmececi’ çoğumuzun aklının ucundan bile geçmez (Cevizci, 2010, s. 101). Bu düşünce insanın çevresini ve ötekiye göz ardı ettiğini gösterir.

“Hiedegger kendisini sürekli varoluşçu felsefeden ayırt eder; zira, kendisinin varoluş ya da ahlaki unsurlar veya buna benzer insani koşullarla değil, ‘Varlık problemi’ ile ilgilendiğini söyler” (Blackham, 2012, s. 92). İnsan, evrende varoluşa sahip tek varlık olduğu düşüncesi olduğu için bütün felsefesi insana dayanır. Çevremizde gördüğümüz her şey nesneden ibarettir ve bir varoluşa sahip değildir. Bu yüzden insan başkaları ile bir aradadır. Bu bir aradalık sıradan olmak gibi bir anlam taşır.

Heidegger kendi varlığını açıklarken “öteki”nin varlığından hareket eder.

“Varlığım projelerim üzerinden ve araç olarak kullandığım ve geliştirdiğim nesneler olan ilişkilerim üzerinden kurulması anlamında dünyada olmam, dünyada aynı şekilde var olan başkalarıyla birlikte olmamı da gerektirir. Bu noktada, yine başkalarının varlığı yalnızca tesadüfü değildir ama bir gerekliliktir; varlığımın yapı taşlarından biridir ve onun içindedir” (Blcakham 2012 s. 95).

Heidegeer, diğer varlıklarla ilişki kurulmasında dile önem verir. İnsan dil sayesinde başka varlığı anlama çabası içerisine girer ve onunla iletişime geçer. İnsan dil sayesinde dünyayı ve çevresini anlar ve anlamlandırır. “Dil varlığın evidir” cümlesi de başka varlıkla iletişim halinde insan için önemine vurgu yapılmıştır. Heidegeer’in öteki kavramı aynı zamanda kullandığı “dasein” kavramı ile ilişkilidir. Daisen ile kaygı arasında paralellik vardır. Kaygı kavramı ile birey herkes içerisinde kaybolmaktan kurtulur.

Jose Ortega Gasset ve Öteki Kavramı

Ortega’nın temel düşüncesi öteki ile olan toplumsal ilişkidir. Toplumsallık temelleri başkaları ile yaşamak anlamına geldiği için Gasset, yaşamla doğrudan ilişkisi olan her şey ile dile getirir. Bu anlamda mineralleri, bitkileri, hayvanları ve insanları ele alır. Bunlar arasında toplumsallaşma sürecini ele alır. Bunların ele alma sebebi, bu nesne veya canlılarla toplumsallaşma süreci yaşarken verdikleri tepkilerin karşılıklı olmamasına dayanır.

Ortega bunu yaparken bitkiler ve mineralleri ele alır ve onlarla yapılan ilişkinin tek yönlü olduğunu söyler. Çünkü taşı ve bir minerale girilen ilişkide taşın ve mineralin herhangi bir iradi durumu yoktur. Misalen “taşı alıp atmak istediğimde” bunu engelleyecek karşı bir tepki

yoktur. Taş karşısında gerçek ilişkimizi anlatmak için “taşla ben, ikimiz” desek hatalı konuşmuş oluruz (Gasset, 2011, s. 90). Gasset burada taş ile olan ilişkisinde ortaklık olmadığını ve ilişkinin sadece tek yönlü olduğu vurgusu vardır.

Ortega havyan ile olan ilişki sürecini taş veya mineral ile olan ilişki türünden ayırır. “Tartışma götürmez gibi görünen nokta “hayvan ve ben varız” demenin “taş ve ben varız” tümcesinde hiç mi hiç bulunmayan bir anlamı bir ölçüde içerdiği (Gasset, 2011, s. 91). Çünkü Ortega burada hayvan olan ilişkisinde ilişkinin tek yönlü olmadığını, karşılıklı bir durumun olduğunu söyler. Kendisinin ona karşı yaptığı bir eylemde hayvanın buna karşı yanıt vereceğini ifade eder. Bu etki ve tepki sonucunda “insanın hayvanla olan ilişkisinde toplumsallık aranabilir mi?” sorusuna karşılık bu sorunun cevabını vermenin kolay olmadığını, bunu da havyan ile olan sınırlı bir ilişki sonucuna bağlar. Çünkü toplumda hayvanın insanı tedirginleştiren bir yanının da olduğunu ve bu durumun tüm açıklıkla bilenemeyeceğini söyler.

Ortega, toplumsallaşma sürecinde ilişki kurmak için karşılıklı etkileşimin olduğu başka varlıkları arama konusunda insana yönelir ve insanın bunu gerçekte gerçekleştirdiğini ifade eder. İnsanların kendisi gibi öteki olan insanlarla ilişki kurduğunu ve gerçek anlamda bir şeyler paylaşılabilirdiğini söyler. Birey başkası (öteki) ile bir araya geldiği vakit, “biz” olarak kabul edildiğini söyleyebiliriz.

Ortega, “Benim dünyamda ‘öteki insanlar’ dediğim varlıklar nasıl görünüyor acaba? Bu soruyu dile getirir getirmez hepimizin değişik bir havaya girdiğimizi fark ediyoruz.” (Gasset, 2011, s. 93). Ortega’ya göre “öteki insanlar” başkası için bir tedirginliğe sebep oluyor. Bunu daha da ileri götürerek “ Cennetsi dünyanın yumuşacık ufkunda bir tehlike belirmekte: öteki insan” (Gasset, 2011, s. 94)

Hilmiz Ziya Ülken ve Öteki Kavramı

Hiçbir insan kendi başına var olmuş değildir. Varlığını başka insana borçludur (Ülken, 2001, s. 86). Ülken’in bu cümleleri, insanın kendi başına varlığını tamamlayamadığını insanın başkası ile insan olduğunun özetidir. İnsan varlığından başka hayvan ve bitkilerin de bir varlığa sahip olduğunu ve onların ruhi hayatının varlığını kabul eder. Hayvanların ve bitkilerin var olmaları bakımından yani içgüdüsel kuvvetleri yüzünden bir arada olduklarını, kalabalık içerisinde yalnız hissettiklerini söyler. Oysa insanların kümelenerek yaşamaları, birbirine gereksinim duymaları onların toplumsal bir varlık olduğunu gösterir.

Ülken, bütün insanların doğumlarından başlayarak her şeylerini başka insanlarla ilişkilerine borçlu olduğunu ifade eder. “Kedi yavruları birbiriyle oynar, fakat kedilerden her biri kendi nevi içinde yalnızmış gibi yaşar. İnsan toplumuna alıştırılmış olan hayvanlar dahi bu yalnız yaşama haline devam eder” (Ülken, 2001, s. 86). Hayvanı ne kadar eğitirsen de yeti kazanma gücüne sahip olmadığını söylüyor. “Telkin, taklit ve sempati güçlerine de pek aşağı dereceden sahip olabiliyorlar” (Ülken, 2001, s. 86). Bunlara rağmen insanın bu yetilere başkasından borçlu olduğunu ifade eder. İnsanın bilinç ritminin kendi başına değil, başka bilinçlerle geliştiğini, her bilincin bilinçler arası ilişkiler sonucu genişlediğini sonucuna varır.

İnsan çevresini tanıdıkça kendisi dışındaki “öteki”yi tanımaya başlar. “Öteki”nin tanınması ile onunla iletişim kurar. Bu iletişim sayesinde kendi varlığını ötekine anlatmaya başlar. Bu durum karşılıklı olarak varlığın kazanılması anlamına gelir. Ülken de bu durumu çocukluktan alıp ölüme kadarki süreçte devamlı olduğunu ifade eder. “Çocuk konuşmaya ‘ben’ değil ‘sen’ diye başlar. ‘Başkası’ nı algıladıkça kendi benliğini anlar. Bebeği ile, oyuncağı ile konuşması ‘kendisi’ ni dışta gördüğü için değil, onlarla insanları, başkalarını gördüğü içindir (Ülken, 2001, s. 89).

Hayvanlar kendi varlığını saptamaya çalışırken, insan önce kendi dışında olan varlıkları bilmeye çalışmıştır. “Öteki”yi tanıyarak işe koyulan insanoğlu, kendi varlığını, “öteki”yi tanıyarak anlamlandırmıştır. Kişiliğin oluşmasında da öteki kavramını önemser Ülken. “İnsan kendini başkasında bulan varlık olması bakımından kendi bilinci daima başkasının aynasıdır. Başka deyişle her insan başka insanları aksettiren bir maskedir. Bu anlamda onun için Latince maske demek olan ‘Persona’ kelimesini kullanmak lazım gelir. Sahnede insanların karakterleri aksettirici rollerine ‘personage’ denmesi, İlk Çağ tiyatrosunda bu sahnede kullanılan maskeler ‘persona’ denmesi aynı kökten gelir (Ülken, 2001, s. 89). Ülken, bu ifadelerle insan başka varlıklarda kişilik kavramının da var olmadığını söyler. Kişiliğin kazanılması da toplum içerisinde yer alan ötekiler ile oluşur.

Sosyoloji ve Öteki Kavramı

Toplumsal bir varlık olan insan yaşam mücadelesinde öteki ile beraber bir yaşam sürmektedir. Bu yaşamda bazen öteki ile çatışma içerisine girmekte bazen de birliktelikler sağlanmaktadır. Sosyolojinin görevi burada ben ile “öteki”yi toplumsal düzeyde açıklamaya çalışmaktır. “Sosyolojik soruşturma önyargıları ve ayrımcılıkları, ırkçılığın doğuşunu ve

uygulamalarını, etnik ya da kültürel azınlıkları, göçmenlerin asimilasyonunu, köleliğe dayalı siyasal rejimleri, etnik özellik taşıdığı söylenen gruplar arasındaki somut ilişkileri, ulusların ve ulusçulukların iktisadi, siyasal ve ideolojik kökenlerini inceler” (Schnapper, 2005,s. 2).

Schnapper, sosyolojinin görevini bu şekilde tayin etmiştir. Sosyolojinin toplumsal konuları işlerken özellikle yukarıda belirtilen insan hakları ile sıkı bir bağı olan konuların işlenmesi gerektiğini açıkça ortaya koyar.

Ben ve öteki kavramı tarihsel süreç içerisinde felsefî kavram olarak kullanılmış olsa da sosyolojide de benin dışında kalan ötekiler veya herkes kavramı problem alanı olarak dile getirilmiştir. Sosyolojik anlamda “ben”i açıklarken “öteki” kavramını da açıklamak gerekecektir. Çünkü “ben”in içerisinde yaşadığı toplumsal hayat, “öteki”yi tanıma zorunluluğu getirmiştir.

“Öteki” kavramı ve “öteki” ile geçirilen zaman, kullanılan mekan her geçen gün değişime uğramaktadır. Bu değişim insanla ilgili bir durumdur. Bu durumu Bauman şöyle açıklamaktadır: “Düşünüyorum da, insan soyunun (geçmiş, şimdiki ya da gelecekteki) üyelerinin bana farklı kapasiteleri varmış gibi geliyor. Bazılarına çok sık rastlıyorum ve bu yüzden de hemen tanıyorum onları; onlardan ne bekleyeceğimi ve neleri beklemeyeceğimi, beklediğim ve istediğim şeyleri aldığımdan nasıl emin olacağımı, eylemlerimden nasıl emin olacağımı, eylemlerime benim onlardan istediğim biçimde tepki gösterdiklerinden nasıl emin olacağımı bildiğime inanıyorum” (Bauman, 2017, s. 53). Bauman, bu şekilde ötekiyi nasıl tanıdığının ifade eder. Bu tanımadan da emin olduğunu söyler. İnsan kendisini tanıyarak çevresini tanır ve ona göre çevreden gelecek olan tepkileri öngörür. Bauman burada toplumun içerisinde olan ötekileri tanıdığını ve ona göre, onların beklentilerini ve kendi beklentilerinin ne olduğunu bilir. “Bu insanlarla etkileşime girerim, iletişim kurarım; birbirimizle konuşuruz, bilgilerimizi paylaşıyoruz ve bir uzlaşmaya varma umuduyla ilgi alanımıza giren şeyleri tartışırız. Diğerleriyle ancak zaman zaman karşılaşırız, karşılaşmamalarımız ya ben ya da öteki kişiler özel, gayet özgün hizmetler almak ya da mübadele etmek istediği zamanlarda, tamamen özel koşullarda gerçekleşir; öğretmenimle dersler ve seminerler dışında pek karşılaşmam, bir bakkal çırağıyla ancak bir şey satın alırken karşılaşırım, şansımıza dışımı çok nadir olarak, ancak dışımın yapılması gerektiğinde görürüm (Bauman, 2017, s. 54). Bauman öteki ile olan ilişkiyi belli zamanlara ayırır. Buradaki temel mesele de bazı ötekilerle sadece işi düştüğü zaman ya da gereklilik arz ettiği zaman görüşülmesidir.

İlkel topluluklardan bugüne kadar, toplum içerisinde öteki ele alınmasına rağmen, 1900’lü yıllardan itibaren sosyal bilimlerde özellikle de sosyoloji de daha fazla önem arz etmiştir. Öteki kavramı, günümüz dünyasında toplumlar, devletler ve devletler içerisinde bulunan kimlikler üzerinden tartışılmaya başlanmıştır. Öteki kavramı, toplumsal ilişkilerinde siyasal, sosyal ve davranışsal olarak ortaya çıkmıştır. Siyasal alanda öteki, kimlikler, ırklar ve yabancılaşma üzerinden de anlaşılmaktadır. Öteki kavramı birçok şekilde sınıflanabilmektedir. Bunlar;

-Cinsiyete bağlı olarak öteki

-Etnik kimliğe bağlı olarak öteki

-Dini kimliğe bağlı olarak öteki

-Coğrafi kimliğe bağlı olarak öteki

-Ekonomik kimliğe bağlı olarak öteki

-İdeolojik kimliğe bağlı olarak öteki (Temizkan, 2011, s. 78).

Temizkan’a (2011, s. 48) göre gündelik hayatta, toplumsal ilişkilerde ve uluslararası ilişkilerde öteki kavramı ile karşılaştığımızı söyler. Ancak “öteki”nin varoluşunu iki ana mecrada ele aldığını ifade eder. Bunları, bireysel ötekileşme/ ötekileştirme ve toplumsal ötekileşme/ötekileştirme diye ikiye ayırır.

Sosyoloji bu işlevleri ve görevleri sayesinde ötekinin toplum içerisinde uğradığı hak kayıplarını ve içerisinde bulunduğu ilişkileri ortaya koyar. Öteki tarihsel süreç içerisinde toplumda ya birey ile çatışma haline girmiştir ya da ben tarafından çeşitli kavramlarla parçalanmaya çalışılmıştır. Örneğin evrensellik vurgusu sayesinde öteki var olan büyük toplum içerisinde kendi benliğinden sıyrılarak evrensel kültüre entegre olmuştur. Bu durum sosyologların temel konusu haline gelmiştir.

Toplum içerisinde yaşamak, başkası ile birlikte yaşamı sürdürmek sosyolojinin temel araştırma unsuru olmuştur. Birçok toplum bilimci, toplumun insanı kendisine yabancılaştıran bir unsur mu yoksa insanın insanca yaşamasını sağlayan bir etki midir diye tartışmalar yaratmışlardır. Bauman, toplum ve bireyin ilişkisini şu şekilde açıklamaktadır: “Onaylanan”, “paylaşılan”, “yüceltilen”, -paylaşma edimiyle ve paylaşılanı saygı duymak için ya da zımni bir anlaşmayla yüceltilen. “Toplum” dediğimiz şey tamda bunu yapan devasa bir acayip aygıt; “toplum” onaylama ve paylaşmanın öteki adıdır, ama aynı zamanda onaylanmış olanı ve paylaşılanı yüceltilmiş hale getiren güçtür. Toplum bu güçtür, çünkü

bizatihi doğa gibi herhangi birimizi ona ulaşmadan çok önce buradaydı ve her birimiz gittikten sonrada burada kalacaktır (Bauman, 2011, s. 10).

Bauman'a (2011, s. 11), göre toplum insanları kendi içinde onaylayan, yücelten bir varlıktır. Toplum içerisinde insan, kendisini onaylar. Bauman Durkheim'den toplum ile ilgili fikrini şöyle aktarır: “Topluma tabi olmak, ‘özgürleştirici bir deneyim’, ‘kör ve düşüncesiz fiziksel güçlerden’ kurtulup özgürleşmenin tek koşuludur.

Sosyoloji toplumsal ve bireysel “öteki”yi incelerken antropoloji biliminden de yararlanır. Sosyoloji modern toplumu, toplumsal kurum ve davranışın kökenlerini açıklamada antropolojinin sağladığı verilere sıklıkla başvurmuştur. Modern toplumların diğerlerinden farklılığını ya da Batının diğerlerinde üstünlüğünü ve özgünlüğünü izah ederken de sosyoloji şarkiyat incelemelerinden yararlanmıştır (Coşkun, 2008, s. 16). Sosyoloji bu şekilde diğer disiplinlerin verilerinden yararlanarak toplumlar arası farklılaşmayı, öteki olmayı ve ötekileşmeyi konu etmektedir. Sosyoloji toplumları sınıflandırma sürecinde de bu sınıflamaya girecek olan özellikleri belirtir ve buna göre toplumlar arasındaki ayrımları bilimsel veriler ışığında insanlığa sunmaktadır.

Antropoloji ve Öteki

Antropoloji genç bir alan olmasına rağmen “öteki” kavramını merkezine yer alır. Dünyada var olan çeşitli ırkların morfolojik anlamda inceler ve birbirinden farklı etnik gruplara mercek tutar. Bu incelemeler sonucunda bu ırklara ait olan birçok özelliği ortaya koyar. İnsanlar bu özellikler sayesinde hangi gruba veya hangi özelliklere sahip olduğunun farkına varır.

“Antropolojinin konusu, insanlar, toplumlar ve kültürlerdir. Antropoloji, bu geniş çerçeveye giren her şeyle değil, belli sorunlarla ilgilenir ve onların cevaplarını araştırır. Bu sorunlar şunlardır:

- 1-İnsanlar ve toplumlar neden birbirlerine benziyorlar?
- 2.İnsanlar ve toplumlar neden birbirlerine benzemiyorlar?
- 3.İnsanlar ve toplumlar neden ve nasıl değişiyorlar? (Güvenç, 1984, s. 61).

Burada elbette sadece insan ırkının ya da kökenini nerden geldiği konusunu inceleyen insan biliminden bahsetmeyeceğiz. Ancak antropolojinin gelişim süreci toplumun geçirdiği değişim ve dönüşümlerle yeniden yorumlanmıştır. Coşkun'a göre, antropoloji, batıdan farklı

toplumları inceler. Bunlar, Yeni Çağ, başlangıcından itibaren Batının kolonyal yayılma sürecinde batılı kâşif, asker, tüccar, gezgin, misyonerin karşılaştığı yeni topluluklardır (Coşkun, 2008, s. 14). Batılı gezginlerin Doğu’yu öteki olarak adlandırması ve “öteki”yi ele alması kendisine benzemeyen toplulukların varlığı kabul edilmeye başlandı. Batı, Doğu’yu gizemli bir bölge olarak görmüş ve antropologların daha fazla merak etmesini sağlamıştır. Güvenç, 16 yüzyılın keşifleri, yeryüzünde beyaz tenli, Hristiyan Avrupalıya benzemeyen insanlar ve toplumların olduğunu ortaya çıkarmıştır (Coşkun, 2008, s. 14).

Batı bu şekli ile Doğuyu tanımayı amaç edinir ve bunu bazen farklı amaçlarla gerçekleştirmeye çalışmıştır. İnsan doğal olarak başka milletlerle, gruplarla veya topluluklarla karşılaştığında onları “öteki” olarak algılar ve bununla ilgili ön yargılar edinebilmektedir.

Sevim Tekeli’den aktaran Çapar, üç disiplinin kötüye kullanıldığını ifade eder. Bunlar, “biyoloji, tarih ve antropolojidir. Irkçılık, milliyetçilik gibi kavramlar aydınlanma sonrasında bu disiplinler tarafından yanlış olarak kullanılarak farklı anlamlar atfedilmiştir (Çapar, 2004, s. 2).

Bizim burada konu edindiğimiz daha çok kültürel antropoloji ve felsefi antropoloji olacaktır. Mengüşoğlu felsefi antropolojiye şöyle bir açıklık getirmektedir: “İlk defa çağımızda insanı konu olarak ele alan bilimler önem kazanmış, bağımsız bilimler haline gelmiştir. Bu bilimlerin başında felsefi antropoloji gelir. Bütün bilimlerin yaratıcısı, araştırmacısı, taşıyıcısı insandır; bundan dolayı bütün insan bilimleri, hatta bütün bilimler, temelini felsefi antropolojide bulurlar” (Mengüşoğlu, 1979, s. 71).

Felsefi antropoloji insanı temel alarak insan varlığının düşünsel boyutunu ele alır. Bunun için felsefi anlamda insanın başka bir insan ile yani “öteki” ile olan ilişkisi felsefi antropolojinin temel konusudur. “İnsan onuru” insan haklarının antropolojik temelidir. İnsan onura sahip olması onun değerli bir varlık olduğunu gösterir. İnsan hakları belgelerinin içerisinde de “onur” kavramı çiğnenmemesi gereken bir özellik olarak vurgulanmaktadır (Tepe, 2005, s. 148).

Etik ve Öteki

Etik ya da ahlak felsefesi, ahlak denilen fenomen üzerine düşünme, ahlak üzerine felsefe yapma. (Akarsu, 1998, s. 7). İnsan hakları kağıt üzerinde herkesin hem fikir olduğu fakat

uygulama kısmında çoğunlukla sıkıntılar çıkarılan alandır. Bu hakları koyan insan yine kendisi uymayarak “fikir ve eylem” birlikteliğini bozmaktadır.

“Nedir Etik? Felsefi açıdan bakıldığında bir felsefe disiplini olarak Etik bize insanların (daha kolay anlaşılabilmesi için maddeleştirerek saymak istiyorum) 1-Çıkarları söz konusu olmaksızın 2-Dinsel veya ideolojik değer yargıları tarafından belirlenmeksizin eyleyebileceklerini, eylemde bulanabileceklerini gösteriyor. Fakat bu, insanoğlunun gerçekleştirdiği eylemlerin yine de nedensiz olması anlamına gelmiyor. Zaten öyle bir şey söylemek herhalde bir tür nihilizmi dile getirmek olurdu. Dolayısıyla (maddeleştirmeyi saymayı sürdürürsek) 3-Etik bize insanın değerler tarafından belirlenerek eylemde bulanabileceğini gösteriyor. Böylece denilebilir ki, bir Felsefe disiplini olarak Etik, eylemi, eylemin yapısını, belirleyicilerini araştıran bir disiplindir” (Kaygı, 2005, s. 86).

Burada dikkat çekilecek husus Etik kavramının insanın daha çok değerler sistemi ile ilişkili olduğu ve insan eylemlerinde belirleyici role sahip olduğu vurgusudur. Bu nedenle insanoğlu yaptığı eylemler sayesinde “öteki”ye kendisini tanıtmaya imkân bulur. İnsan hakları eğitiminde de önemli olan öge insanların bu hakları gündelik hayatta ötekine karşı yaptığı eylemlerde gösterebilmesidir. Reel anlamda insan hakları kurallarına bakıldığında işin önemli kısmının uygulama kısmında olduğu görülecektir. Bu uygulama insanların değerler sistemi ile ilgili olup bu da “etik” kavramının daha da önemli olmasını sağlar.

Felsefe tarihinde etik konusunda farklı görüşler mevcuttur. Bu görüşlerin bazıları ise insanlar arasında çatışma yaratacak güçte olan görüşlerdir. Bunların başında ahlaki bir kavramda olan “çıkar” kavramıdır. Çıkar kavramı “yalın ve basit “ bir kavram değildir. “Çünkü insan varlığı, öteki canlılardan tamamen farklı yönleri de olan bir varlık olmakla birlikte, aynı zamanda öteki canlılar gibi canlıdır da. Bu ise, öteki canlıların yaşayabilmek için muhtaç olduğu türden koşullara insanın da muhtaç olması, genel olarak öteki canlıların yaşama koşulları olmadan yaşayamaması demektir” (Kaygı, 2005, s. 87).

İnsanın hayat koşulları açısından öteki canlılardan ayrılması hem insanın bilinç sahibi olması hem de bu bilinç sayesinde eylemlerine karar verebilme yetisidir. Bu yeti sayesinde insanoğlu değerler üreterek öteki ile ilişki kurmayı sağlar. Değer sisteminin temeli etikdir. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nin birinci maddesinde yer alan “onur, haysiyet ve vicdan kavramları etiğin en temel vazgeçilmezleridir. Bütün insanların özgür, onur ve haklar bakımından eşit sayılması bu yüzden büyük öneme sahiptir.

Bilinçli olmak ve bilinç ile eylemler sergilemek insana özgüdür. İnsanlar arasında yaptığımız etik eylemlerinde temelinde irade kavramı yatar. “Yaşamamızı nasıl sürdürdüğümüz, az çok

kendimizi nasıl anladığımızla bağlıdır. Bu nedenle, öz-kavrayışın yorumlarına ilişkin etik kavrayışlar, yaşamımızın yönlendirilmesinde büyük rol oynar, iradeyi bağlayan kavrayışlar olarak, bilinçli bir yaşamın sürdürülmesini sağlar” (Habermas, 2002, s. 207). Habermas’ın bu düşüncesi, yaşamda sergilediğimiz her eylemin, “ben”i nasıl adlandırdığımız ve nasıl konumlandığımızla ilişkin olduğunu vurgular. Siyasal alanda kullandığımız “adalet” kavramını da etik ile bağlantı kurarak şöyle aktarır. “Adaleti, herkes için iyi olarak yorumladığımızda, ahlakta öne çıkarılan ‘iyi’ adalet ve dayanışma arasında köprü oluşturur. Zaten evrenselci anlamındaki adalet de, birinin diğeri için kendini-hatta kimliği bambaşka bir yaşam içerisinde gelişmiş olup, kendini, aynı olmayan geleneklerin ışığında tanıyan bir yabancı için de- ortaya koymasını öngörmektedir (Habermas, 2002, s. 2009).

Habermas, öteki için de adalet vurgusunu etik üzerinden temellendirmiş oluyor. Kendisi ve kendisi dışındaki öteki için de adaleti ahlaki anlamda kullandığımız “iyi” kavramı içerisinde konumlandırmıştır.

Etiğin araştırma konusu olan “eylem” kavramı insan haklarının eylem kısmına tekabül eder. İnsan hakları eğitiminde niyet ve düşünceden sonra uygulama gelir. Uygulama bu sebeple insanı bir fenomen olan eylem ile ilişkili bir kavram haline getirir. Kaygı etik alanına ilişkin “eylem” kavramına şöyle açıklama getirir: “Etiğin araştırma konusu olan eylem insan dünyasına özgü bir fenomenlerden birisidir; davranış ile eylem birbirine karıştırılmadığı sürece, öteki canlılar dünyasında eylem gibi bir fenomenin bulunamayacağı anlaşılır; çünkü eylem, amaçlılığı nedeniyle, amaçlı bir etkinlik oluşu nedeniyle davranıştan ayrılmaktadır” (Kaygı, 2005, s. 89).

Eylemin amaçsal oluşu insan tarafından bir bilinç tarafından ortaya konulduğunu ifade eder. Bu yüzden eylemin insana özgüllüğü buradan kaynaklanır. Eylem, değerlerin uygulaması olarak da adlandırılabilir. Etik, insan hakları eğitiminde çalışan ya da insan hakları ile ilgili olan her insana verilmesi gereken bir unsurdur. İnsan haklarını uygulayan kişilere de etik konusunda bilgi verilmesi elzemdir. İnsan hakları eğitiminin etik kısmı ile ilgili daha çok felsefecilerin uzmanlık alanına girer. Yasa koyucu, etikle hukuksal olan arasındaki zorunlu bağlantıyı bilmelidir; konumuzla ilgisi bakımından da, yasa koyucunun ilkin “insan haklarının felsefi-etik eğitimi”ni kazanmış, edinmiş olması gerekmektedir (Çotuksöken, 2002, s. 277).

“Bu eğitimin temel niteliğine gelince: felsefi-etik eğitim, doğrudan doğruya insana ilişkin bilgilerle, insanın çeşitli türden ilişkileri içinde konumlandırılmasıyla bağlantılıdır. Bu

eğitim, antropolojik nitelikli ve antropolojiye ilişkin bir eğitimidir, öyle olmalıdır/olmak zorundadır. İnsan kaynaklı insana ilişkin olmayan; onu kimi güçlerin salt aracı ortamı gören, insanı öncelemeyen bir eğitimde ne insan hakları kavramına ne de bu kavramla birlikte giden kavramlara yer vardır (Çotuksöken, 2002, s. 277).

İnsan hakları ve eğitiminde felsefi-etik eğitimi vazgeçilmez olarak kabul edilmektedir. İnsan hakları, toplumsal düzenlemeler için, hukuk ve siyaset için etik ilkeler getirme girişimdir (Kuçuradi, 2016, s. 61).

Bugün yaygın bir şekilde kabul edildiği gibi insan hakları hukuk değildir; hukukun türetileceği öncüllerdir, sadece -farklı gerçeklik koşullarında- adaleti gerçekleştirecek hukukun öncülleri. Bu da şu demektir; yasalar açık, kavranılmış insan hakları normlarına dayanarak oluşturulursa, yani insan haklarının talep ettiği muamele güvence altına alınırsa, kişiler insan türüne özgü bazı olanakları gerçekleştirebilirler (Kuçuradi, 2016, s. 61).

Problem Durumu

İnsanı konu alan bütün bilimler ve disiplinler insanı tam manası ile açıkladıklarını iddia edemezler. İnsan basit bir varlık olmadığı için insanı belli kalıplara indirgeyerek açıklamak da insanı anlamada yetersiz kalacaktır. İnsan hakları açısından insanı incelediğimizde insanı iki açıdan inceleme konusu edilebilir: “Birincisi, maddi ve manevi dünyası ile insan, diğeri ise toplum ve devlet karşısında insandır” (Kepenekçi, 2008, s. 29). İnsan gözlerini belirli bir toplumsal bütünlük içinde açar. İçinde yaşadığı toplum başka benlerle karşılaşır ve kendisi dışına ilk defa “öteki” kavramını öğrenir. “İnsan adını alan varlık tek başına yaşayamaz; o bir toplum içinde yaşamak zorundadır. Fakat insan disharmonik bir varlık yapısına sahiptir; insanın varlık yapısı, hem iyinin hem kötünün, hem haklılığın, hem haksızlığın, hem melek olmanın, hem şeytan olmanın birbirine karşıt çekirdeklerini içinde taşır” (Mengüşoğlu, 1988, s. 15).

Toplumsal bir varlık olan insanı toplumsal bütünlüğünden ayırmak imkansızdır. Öteki kavramı da toplumsallığın getirdiği önemli bir kavramdır. Tarihsel açıdan bakıldığında ötekinin ortaya çıkışı ile birlikte insan hakları da buna paralel olarak ortaya çıkmıştır. Bir devlet içinde ya da toplum içinde yaşayan insan, “öteki”yi tanıyacak, kendisinin ve ötekinin haklarını bilecek ve buna göre davranış geliştirecektir. “Ben” ve “öteki” kavramları “ben”in kendisi dışında ortaya çıkan her türlü varlıktır.

Hem Batı'da hem de Doğu'da öteki ile birlikte yaşama durumu çoğu zaman kargaşaya, kaosa, savaşımlara, kıyımlara sebep olmuştur. İnsan hakları bu durum yüzünden her defasında çiğnenmiş oldu. Birbirlerini ötekileştiren bireyler, toplumlar ve devletler insanlık onurunu ayaklar altına serdiler.

İnsan haklarının bu kötü serüveni karşısında insanlar bu savaşların ve ötekileştirmenin olmaması için insan hakları düşüncesini ortaya atmıştır. İnsan haklarını çeşitli belgelerle, devletin başında bulunan iktidara, başka devletlerin çıkarına ve aynı toplum içinde yaşadığı diğer insanlara karşı bir dizi anlaşmalar yapmıştır. Bu anlaşmalar sayesinde kendi haklarını ve ötekinin haklarını karşılıklı olarak korumaya çalışmıştır. İlk çağlardan bu yana, insanlar toplumsal huzur ve barış ortamı için belgeler, fermanlar, anlaşmalar imzalamıştır. Doğu'da Hammurabi Kanunları, Medine Sözleşmesi, Veda Hutbesi, Batı'da Magna Carta, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi gibi birçok çalışma yapılmıştır. Bu sözleşme, bildirge ve kanunnamelerin esas nedeni insanlar arasında ötekileştirmeyi ve haksızlığı ortadan kaldırmaktır. İnsanlar ancak bu sayede kendisini ve “öteki”yi anlayacaktır.

Bu çabaların ardından hala insanlık tarihi ötekileştirmeden, savaşlardan ve kıyımlardan vazgeçmiş değildir. Din, dil, ırk, mezhep, kimlik gibi birçok sebepten dolayı insanlar hala huzur ortamı oluşturmuş değildir. İnsanlar bu durumun daha da kötüye gitmesini engellemek için insan haklarını anlaşılır kılmak istemiştir. Bunu da insan hakları eğitimi vererek başarmayı çalışmaktadır.

İnsan hakları eğitimi, devletlerin, sivil toplum kuruluşlarının, uluslararası örgütlerin ve gönüllü bireylerin bir araya gelmesi ile yapmaya çalıştıkları bir dizi çalışmadır. İnsan hakları eğitimin elbette tek bir amaç etrafında birleşmiş kurumlardan meydana gelmiş değildir. Ancak bu eğitimin en önemlisi belki de İonna Kuçuradi tarafından deklare edilmiştir. Ona göre insan hakları eğitiminin temel amacı “Bilinç uyandırmaktır.” Bu bilinç sayesinde birey ötekini tanıyacak bu şekilde hak kavramını empati yapacak şekilde anlayacaktır.

İnsan hakları eğitiminde bu bilinci aşmak için insan hakları eğitimini hem örgün hem de yaygın eğitim olarak verilmelidir. Örgün eğitimde her kademedeki öğrenciye bu eğitim verilebilir hal getirilip buna uygun materyaller geliştirilmelidir. Yaygın eğitim de toplumun her kesimi için bu eğitimler halk eğitim merkezleri ve sivil toplum kuruluşları yolu ile verilmesi gerekir. Fakat burada önemli olan bu eğitimi verecek olan eğitimcilerin de insan hakları eğitimi açısından yeterliliğe sahip olmalarıdır. Bunu verecek merkezler kurulmalı ve devlet bu yönde güçlü politikalar üretmelidir.

İnsan hakları eğitiminde yapılan çalışmalar bir bütün içerisinde temelde “insan onurunu” koruma esaslı bir şekilde yapılması gerekir. Unutulmalıdır ki insan bu bilince sahip olduktan sonra insan hakları kavramı daha iyi hale gelecektir. Toplumun içerisinde ne kadar bu bilinç doğru bir şekilde yayılırsa o derece başarıya ulaşacaktır.

Bu araştırmanın ana problemi gerekli literatür çalışması yapıldıktan sonra belirlenmiştir. Araştırmanın ana problemi “İnsan hakları eğitiminde ‘öteki’ ve bağlantılı kavramların ilişkisi nedir?” şeklinde belirlenmiştir.

Bu problem çerçevesinde diğer alt problemler belirlenmiştir.

“Öteki” kavramı ve “insan” ilişkisi nasıldır?

“Ben” ve “öteki” bağlantısı nedir?

İnsan hakları belgelerinde “öteki” kavramı nasıl işlenmiştir?

Batılı ve Doğulu kaynaklarda “öteki” kavramı nasıl ele alınmıştır?

Felsefi, sosyolojik, etik ve antropolojik açıdan “öteki” kavramı nasıl ele alınmıştır?

İnsan hakları eğitiminde “öteki” hangi kavramlarla ilişkilendirilmiştir?

Eğitim kademelerinde “insan hakları ve öteki” ilişkisi nedir?

İnsan hakları eğitimi bağlamında “öteki” ile ilgili kavramsal problemler nelerdir?

İnsan hakları eğitiminde “öteki” ile ilgili pratik sorunlar nelerdir?

Yukarıda ana problem ve alt problemler belirlenmiştir. Bu problemler çerçevesinde gerekli araştırmalar yapıp çalışmalara başlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amaçlarından biri öteki kavramının, düşünce tarihinde nasıl ele alındığıdır. “Ben” ve “öteki” kavramının tarihsel açıdan çatışmaları, birbirlerini nasıl konumlandığını ortaya çıkarmaktır. “Öteki” kavramının insan hakları açısından ne gibi bir öneme sahip olduğunu, insanlar arasında çıkan çatışmalara ne gibi etkileri olduğunu soruşturmadır.

İkinci bir amacı da “ben” ve “öteki” kavramının felsefe, sosyoloji, antropoloji ve etik açısından nasıl değerlendirildiğidir. Felsefi açıdan “ben” ve “öteki” kavramının Antik Yunan’dan 21. yüzyıla değin, akımlar ve filozoflar tarafından nasıl ele alındığı soruşturulmasıdır.

Üçüncü bir amacı da insan hakları eğitimi içerisinde “öteki” kavramının nasıl işlendiği, insan hakları eğitiminin hangi kademelere ve nasıl verilmesi gerektiğini ortaya çıkarmaktır. İnsan hakları eğitimin verilmesinde önemli olan teorik ve pratik sorunların hangisi olduğunu, örgün ve yaygın eğitimde insan hakları eğitimi verecek eğitimcilerin hangi şartlara göre verilmesi gerektiği gibi birçok problemi gün yüzüne çıkarmaktır.

Araştırmanın Önemi

Ele alınan problem daha önce bağlantılı bir şekilde ele alınmamıştır. Yapılan çalışmalarda sadece insan hakları eğitimi ya da öteki kavramı çalışılmıştır. Ancak bizim çalışmada yaptığımız temel şey hem “öteki”yi hem de insan hakları eğitimi bir araya getirip bunlar arasındaki ilişkiyi göstermektir. Her geçen gün daha da önem kazanan insan hakları eğitiminin ilişkilendirilmesi gereken temel kavramları, karşılaşılan güçlükler ve tarihsel arka planı ortaya koymaya çalışılmaktadır.

İnsan hakları eğitiminin okullarda verilmesi ile birlikte bu alana yönelik çalışmalarda artış gösterilmiştir. İnsan hakları ve eğitimi başlığı içerisinde ele alınan “öteki” kavramının, birçok disiplin (felsefe) ve bilim (antropoloji, sosyoloji) tarafından nasıl ele alındığı da çalışılmıştır. Felsefi açıdan da “öteki” kavramı çok çalışılmasına rağmen, insan hakları bağlamında bu alanda çalışmalara rastlanılmamıştır.

Hayatımızın içerisinde olan “öteki” kavramı ile ne kadar bağdaş kurabiliyoruz? Sosyal hayatta, siyasette ve ekonomik alanda “öteki” kavramı ile sürekli karşı karşıya kalıyoruz. Bu yüzden sürekli karşı karşıya kaldığımız bir durumla ilgili neler yapıyoruz sorusu çalışmanın önemine katkı sağlayacaktır.

İlgili Araştırmalar

“İnsan Hakları Eğitiminde Öteki Kavramı” adını taşıyan bu tez, literatür taramasının sonucunda ulaşılan kaynaklardan yararlanılarak yazılmıştır. Bu çalışma içerisinde hem insan hakları, hem insan hakları eğitimi hem de “öteki” kavramı çalışıldığı için kaynaklar çeşitlilik göstermiştir. İlgili araştırmalara bakılırken şu güçlük ile karşılaşmıştır. Tezler ve çalışmalar ya sadece “öteki” kavramı ile ilgili ya da insan hakları ve eğitimi ile ilgili çalışmalar olarak yapılmıştır. Bu yüzden hem insan hakları ve eğitimi ile ilgili tezlere hem de özelde “öteki” kavramının çalışıldığı tezlere bakılmıştır.

Ders kitaplarında “İnsan Hakları II” Bir proje olarak geliştirilmiştir ve daha sonra kitaplaştırılmıştır. Proje, Tarih Vakfı koordinatörlüğünde Avrupa Birliği ve Finlandiya Büyükelçiliğinin mali desteği ile Türkiye İnsan Hakları Vakfı ortaklığında yürütülmüştür. Türkiye’de okutulan ders kitaplarında insan hakları açısından olumsuz ifadelerle dikkat çekilmiştir. Ders kitaplarındaki milliyetçilik, ayrımcılık, insan hakları ihlalleri gibi sorunlar dile getirilmiştir.

Murat Gürkan Gülcan’ın (1997) “Türk Eğitim Sisteminde İnsan Hakları Eğitimi” adlı çalışması yüksek lisans tezidir. Bu çalışmada dünya tarihinde insan hakları açısından yapılan anlaşmalar, belgeler ve bildirgelerde geçen insan hakları kavramını işlemiştir. Bunların günümüze yansımalarını dile getirmiştir. Türkiye’de de eğitim sisteminde insan haklarının tarihsel süreç içerisinde nasıl ele alındığını, ne gibi değişimlere uğradığını anlatmıştır.

Yasemin Karaman Kepenekçi’nin (1999) “Türkiye’de Genel Ortaöğretim Kurumlarında İnsan Hakları Eğitimi” adlı doktora tezi çalışmasında Türkiye’de, insan hakları eğitimin nasıl anlaşıldığı, Türk Eğitim Sisteminin ortaöğretim kısmında işlenen ders materyallerinde insan hakları ile ilgili kavram ve söylemlere ne kadar yer verildiği gösterilmiştir. Kepenekçi tez çalışmasında, dünyada hızla yayılan kitle iletişim araçlarının insan hakları açısından ne gibi değişimler getirdiğini ifade etmiştir.

Sinan Kılıç’ın (2006) “Jean Paul Sartre’in Varoluş Felsefesinde Öteki Kavramı” adlı tez yüksek lisans tezi çalışmasında Avrupa’da özellikle belirginleşen “öteki” kavramını analiz etmiştir. Yirmi birinci yüzyılın ikinci yarısından itibaren sanayi toplumun aşılması ile ortaya çıkan modern toplumda bireyler arası ilişkilerin insanları ötekileştiren bir yapıya büründüğünü ifade eder. Sartre felsefi olarak işlediği öteki kavramı şu ifade ile özetlenebilir: “Başkası cehennemdir.”

Remzi Kükürt’ün (2007) “Eleştirel Pedagoji Açısından Levinas’ta Öteki Kavramı” adlı tez çalışmasında modern felsefe geleneğinin ve onun yansıyan ideolojisi olarak kabul edilen kapitalizm ideolojisinin pratik hayatta yansımalarını anlatmıştır. Tarihsel bir perspektif ile geçmişten günümüze kadar gelen-çoğunlukla devlet erkinin- toplumsal yapıyı oluşturan bireyleri birer araç olarak görmeleri ve onları öteki statüsüne koymaları incelenmiştir. Bu düşünceler ışığında bunların eğitim kademelerinde öğretmen-öğrenci ilişkisi açısından eleştirel bir şekilde dille getirilmiştir.

Ömer Temizkan’ın (2011) “Öteki Tartışmaları Çerçevesinde Zygmunt Bauman’ın Öteki Yaklaşımı” adlı tez çalışmasında, sosyoloji de ve diğer birçok alanın “öteki”ye olan

yaklaşımını ifade etmiştir. Özelde ise önemli bir düşünür olan Bauman'ın “öteki”ye yaklaşımını anlatmıştır. Toplumsal ve siyasal tartışmalarda sıkça adından söz edilen “öteki” kavramını tarihsel bir süreçte ifade etmiştir.



BÖLÜM II

YÖNTEM

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışma birbiri ile bağlantılı olan insan hakları, insan hakları eğitimi ve “öteki” kavramı anlatılmıştır. Araştırmada, yorumlama, açıklama, ilişki kurma ve betimleme imkanını sağlayan nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma var olan bir durumun açıklanmasına ve yorumlanmasına yönelik olduğu için tarama türünde betimsel araştırma niteliği taşımaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 35).

Bu araştırmada insan hakları, insan hakları eğitimi ve öteki gibi kavramlar arasında ilişki kurularak anlatılmış olsa da birbirlerinde kopuk olmayıp bir bütün içerisinde anlatılmıştır. Bu çalışma nitel araştırma olması sebebiyle beraberinde birçok zorluk getirir. “Nitel araştırmanın tanımını yapmak oldukça zordur. Çünkü değişik disiplinlerdeki birçok kavramı içinde barındırır (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 35).

Veri Toplama Teknikleri

Araştırma yönteminin tekniği doküman analizine dayanır. Doküman analizi, araştırmaya konu olan fenomen ya da fenomenler hakkında bilgi getiren yazılı materyalin analizini içermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 187). Bu çalışmada belirlenen temel problemi ve alt problemleri araştırmak için literatüre dayalı veriler analiz edilmiştir.

Bu çalışmada kullanılan temel veriler, insan hakları ve eğitiminin temelinde “öteki” kavramının olduğu düşüncesine dayanarak oluşturulmuştur. Bu çalışmanın nitel bir araştırma olması sebebiyle, bilgi toplama teknikleri içinden, belgelerden yararlanma tekniği kullanılmıştır. Belgelerin doğru bir şekilde tasnif ve analizi yapılması için öncelikle, konu ile ilgili gerekli literatür taraması yapılmıştır. Literatür taramasıyla konu ile ilgili doğrudan ve dolaylı olan kaynakların seçimi yapılmıştır. Kaynak seçimleri analize tabi tutulduktan

sonra seçilmiştir. Bu çalışmada kullanılan kaynaklar, kitap, makale, proje çalışmaları, öğretim programları, bildiri, röportaj ve yazılmış tezlerden oluşmaktadır. Bu belgeler konunun içeriğine göre analiz edilerek çalışmaya eklenmiştir.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Veriler çözümlenirken hem ilişkisel hem de eleştirel bir bakış açısı kullanılmıştır. Toplanan tüm kaynaklar ve belgeler okunurken doğrudan çözümleme yapılmıştır. Doğrudan çözümleme, hem yüzeydeki hem de derindeki anlama odaklandığı için, kaynağın daha iyi anlaşılmasını ve anlamlandırılmasını sağlar (Punch, 2005, s. 220).

Kaynakların yorumlanması, belli bir kritiğe tabi tutularak çözümlenmesi çalışmanın ana problemi ve alt problemlerine dayalı olarak okunmuştur. Doküman analizinden toplanan veriler, tarihsel süreçte insan haklarının gelişimi, bazı disiplin ve bilimlerin “öteki” kavramını ele alışı ve insan hakları eğitimi ile bağlantısı ile ilgili yapılan çalışmaların betimlenmesi ve yorumlanmasına dayanır. Betimleme, araştırma konusu hakkında daha önce ne söylediği üzerine dururken; yorumlama, söylenenlerin ne anlama geldiği hakkında bilgi verir. Araştırmanın kavramsal yapısı araştırma öncesinde açıkça belirlendiği için, araştırma betimsel analize dayanır (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 223).

Kaynaklar çözümleme sürecinde belgeler üzerine notlar alınarak çalışılmış daha sonra bu notlar analize tabi tutularak yazma eylemine geçilmiştir. Araştırmanın amacı, ana ve alt problemlerin bütünlüğü korunarak ele edilen veriler doğrultusunda ortaya konulmuştur.

BÖLÜM III

İNSAN HAKLARI EĞİTİMİNİN GELİŞİM SERÜVENİ

Sözcükler önem taşıyan sembollerdir; fakat taşıdıkları anlamı onlara toplumsal ilişkiler ağı içinde yaşayan insanların etkileşim içindeki zihinleri yükler. İnsanların zihinleri şimdiki zamanın kuşatması altında olsa da düşünceler, tarihsel bir perspektif içinde oluşur. Her bireyin tarihsel perspektifi edinilmiş bilgilerden, kişisel anılardan ve onların psikolojik yansımalarından oluşur. Şimdiki zamanın olaylarıyla karşılaşan insanların tutumları, görüşleri, reaksiyonları ve genel olarak davranışları bu tarihsel perspektif içinden süzülerek ortaya çıkar (Özakpınar, 2013, s. 100).

İnsan hakları kavramında insan zihninde belirli bir anlam taşımasına rağmen kültürel değerler, tarihsel süreçte yaşanan olaylar ve bireyin içerisinden çıktığı kültürel yapı insan haklarına farklı anlamlar yüklemiştir. İnsan eğitilebilir bir varlık olduğu için insan hakları yine insana belli bir eğitim ile verilir. Bu sayede insan öteki insanın haklarını ve hukukunu anlamaya ve bilmeye çalışıp insan hakları dünyada çeşitli ülkelerde belirli belgeler ile de güvence altına alınmak istenmiştir. Bu yüzden insan hakları eğitimi bu belgeler ışığında ele alınmalıdır. İnsan hakları eğitimi, önce ilgili uluslararası belgeler ile belli günler olaylar, kişiler, yayınlar, örgütler, aynı zamanda insan haklarıyla yakından ilgili kavramlar ile ilişkili kanunları içermektedir (Geray, 1993, s. 91).

İnsan hakları eğitiminin temelleri Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Komisyonu’nun 10 Aralık 1948’de kabul ettiği “ Evrensel İnsan Hakları Bildirisi” ile atılmıştır. Bu bildirgenin yayınlanmasıyla hem insan hakları kavramı daha açık bir şekilde dile getirilmiş hem de bu kavramların eğitimi ile ilgili görüşlere hazırlık yapılmıştır. Bildirgenin ilk halinde her ne kadar somut bir şekilde “insan hakları eğitimi”nden bahsedilmese bile bu açılım beraberinde daha sonraki yıllarda insan hakları ve demokrasi eğitiminin verilmesini zorunlu kılmıştır. Bu zorunlulukla daha sonraki yıllarda insan hakları eğitiminin tüm dünyada öğretilmesi ve benimsenmesi için çeşitli kongreler, sempozyumlar, eylem planları ve eğitim seminerleri

düzenlemiştir. Bunlardan bazıları uluslararası bazıları ise daha yerel yani ülkesel çapta yapılmıştır. Bu sempozyumlar, kongreler ve eylem planlarının yapılmasındaki önemli etkenlerin bazıları İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra artan milliyetçilik, dini radikalizm, ötekileştirme, otoriter rejimler yüzünden bu tür oluşumlar meydana gelmiştir. Birleşmiş Milletler bu durumlar üzerine kendi bünyesinde insan hakları ve demokrasiyi geliştirmek için birçok yeni alt birim oluşturmuştur. Bunlardan bazıları; Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Merkezi, UNESCO ve İnsan Hakları Yüksek Komiserliği. (Gülmez, 2001, s. 42)

İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimine Yönelik Dünya Eylem Planı, 1974 tarihli “İnsan Hakları Özgürlüklerine İlişkin Uluslararası Anlayış, İşbirliği ve Barış için Eğitim Tavsiyesi”, 1978’de Viyana’da toplanan “ UNESCO Uluslararası İnsan Hakları Öğretimi Kongresi”, 1987’de Malta’da toplanan “UNESCO İnsan Hakları Öğretimi, Bilgi ve Belgeleri Kongresi” ve Aralık 1992’de Tunus’da toplanan “Uluslararası Demokrasi Eğitimi Forum”ndan çıkan önerilere dayanır (Oğuz, 1993, s. 192).

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nin 26. maddesi eğitimi şöyle tanımlıyor: “Eğitim, insan kişiliğini tam geliştirmeye ve insan haklarına ve temel özgürlüklere saygı gösterilmesini güçlendirmeye yönelik olacaktır. Eğitim, bütün uluslar, ırklar ya da dinsel gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu ilerletmeli ve Birleşmiş Milletler’in barışın korunmasına yönelik etkinlikleri geliştirmelidir” (Brander vd, 2003).

Bildirgenin bu maddesi insan hakları eğitiminde öncelikli olarak ele alınması gereken temel sorunun “öteki” olduğu vurgusudur. Eğitimin diğer uluslar, ırklar ya da dinsel grupları kapsayıcı ve birleştirici olması gerekir. Bu birliktelik saygı, hoşgörü ve uzlaştırıcı temelli olmalıdır. “Öteki” ile barış ancak doğru ve gerçekçi bir insan hakları eğitimi ile sağlanabilir. İnsan hakları eğitimi bugün dünyada hem örgün hem de belli merkezler tarafından verilmekte olup ülkeler arası çeşitli kuruluşlar sayesinde desteklenmektedir. Bu destek faaliyetleri ülkeler arasında yeni tanışıklıklara ve olaylara karşı ortak tepki verebilme anlayışını sağlamaktadır. Çünkü dünyada yaşanan insan hakları kayıplarını önlemenin ilk kuralı “öteki”yi tanımadır. “Öteki”nin içerisinde bulunduğu sosyal, siyasi ve ekonomik koşulları tanıyarak ona göre eylem planları yapılmalıdır. İnsan hakları eğitimin daha iyi şekilde yapılması için BM Genel Kurulu tarafından 1995-2004 yıllarını “İnsan Hakları Eğitimi 10 Yılı” ilan etmiştir (Gündoğan & Günay, 2004, s. 80). Daha sonra Birleşmiş Milletler 2014’te 5 yıl daha uzatarak Eylem Planını 2009’a kadar sürdürmeye devam etmiştir.

Tüm incelemeler sonucunda insan hakları eğitimi konusunda somut adımların atıldığı yıllar 1990 yıllara denk gelmektedir. Yapılan kongreler, eylem planları veya Avrupa ‘da yapılan birçok çalışma arasında en önemlisi ve geniş katılımlı olanı Haziran 1993’te Viyana’da yapılan “İnsan Haklarına Dair Dünya Konferansı”dır. Bu konferansta Viyana Deklarasyonu ve Eylem Programı kabul edilmiştir. Bu sayede yıllara dağılmış bir şekilde oluşturulacak kuruluşlar, etkinlikler ve planlar yapılmış oldu. Bu eylem planının en önemli boyutlarından biri “eğitim” başlığıdır. İnsanlara demokrasi ve insan hakları eğitimi hem örgün hem de yaygın bir biçimde verilerek bu bilincin kazandırılması amaçlanmıştır. Viyana Deklarasyonu ve Eylem Planına göre eğitimin temel amacı, uluslar, ırksal ya da dini gruplar arasında anlayış, hoşgörü, barış ve dostluk ilişkilerini geliştirmek, insan hakları ihlallerine çare olması amacıyla temel hak ve özgürlükleri yaygınlaştırmak, hukuk devleti, demokrasi, halkın katılımı ve sivil toplum anlayışını benimsetmek olmalıdır (Ataman, 2008, s. 67). Bu eğitim anlayışı her ülkenin hükümetleri tarafından da desteklenip uygulanması için çaba harcanması gerektiği vurgusu yapılmıştır.

Bu amaçlara bakıldığında eylem planlarının amacı insanlara bu eğitim sayesinde karşılıklı bir şekilde birbirlerini daha iyi tanımak, özgürlük alanlarını farkında olma, yasal haklarının bilincinde olma, yapılan hukuksuz işlemlere karşı daha dikkatli olması gibi birçok amacı bulunmaktadır. Bu amaçlar daha ayrıntılı bir biçimde Viyana Deklarasyonu ve Eylem Programının II. Bölümünün D kısmında açık bir şekilde ifade edilmiştir. Bunlar şöyle sıralanmıştır:

D-İnsan Hakları Eğitimi

78. İnsan Haklarına dair Dünya Konferansı, toplumlar arasında dostane ve istikrarlı ilişkilerin başarılması ve yaygınlaştırılması ve karşılıklı anlayış, hoşgörü ve barışın gelişmesine yardımcı olması açısından insan hakları eğitimi, öğretimi ve kamuoyunun bilgilendirilmesini asli unsur olarak ele almaktadır.

Bu madde karşılıklı hoşgörü ve anlayış temelli olması açısından “öteki”yi anlamada empati yapılması gerekliliğini ortaya koyar. Ötekileştirmenin temel sebeplerinden birisi “öteki”ye duyulan nefrettir. Nefret söylemi üzerinden öteki yok sayılmaktadır.

79. Devlet cehaleti ortadan kaldırmaya yönelik çaba sarf etmeli ve insan kişiliğinin tam olarak gelişmesi ve insan haklarına ve temel özgürlüklere saygının güçlendirilmesi yönünde eğitimi yönlendirmelidir. İnsan Haklarına dair Dünya Konferansı tüm Devletlere ve kurumlara resmi ve resmi olmayan öğrenim kurumlarının müfredat programlarında birer

konu olarak insan hakları, insancıl hukuk, demokrasi ve hukuk devleti anlayışının içerilmesini sağlamaları yönünde çağrıda bulunur.

Toplumda yerleşmiş bazı kanılar “öteki”nin varlığını tehlike altına almaktadır. Bunu engellemek için devletin bu konuda ayrıca önemler ve eğitici seminerler yapması önemli adımlardır. Devlet okuma oranını ne kadar arttırırsa toplum içerisinde yerleşen önyargı ve kalıp yargılar daha çabuk bir şekilde ortadan kalkar.

80. İnsan hakları eğitimi insan haklarına yönelik evrensel taahhütleri güçlendirmeye dönük bir bakış açısı ile genel bir anlayışa ve bilince ulaşmak için, uluslararası ve bölgesel insan hakları standartlarında izah edilen barış, demokrasi ve sosyal adaleti içermelidir.

“Viyana Kongresi Tutanaklarında insan hakları eğitiminin amacı, bir “bilinç uyandırmak”, yani “dünyanın her yerinde yaşanan insan hakları ihlallerine son vermek için eylemde bulunma gerekliliği bilincini arttırmak” şeklinde dile getiriliyor. Bu amaç, eğitilenlerde “insan hakları ihlal edilenlerle dayanışma ihtiyacına ilişkin bilinci uyandırmak” şeklinde de dile getirilebilir.

81. İnsan haklarına dair Dünya Konferansı, UNESCO’nun İnsan Hakları ve Demokrasi için Eğitime dair Uluslararası Kongresince Mart 1993’de kabul edilen İnsan Hakları ve Demokrasi için Dünya Eylem Planını ve diğer insan hakları mevzuatlarını göz önünde bulundurarak devletlerin geniş bir alanda, özellikle de kadınların insan hakları ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran kamusal bilgilendirmeleri ve insan hakları eğitimini temin etmeleri için belli programlar ve stratejiler geliştirmelerini tavsiye eder.

82. Hükümetler, hükümetler arası organizasyonlar, ulusal kurumlar ve hükümet dışı organizasyonlarla işbirliği içinde, insan hakları eğitimini başlatmalı ve bu alanda kamusal bilgilendirmenin yaygınlaştırılmasını etkili bir şekilde üstlenmelidir. BM sisteminin danışmanlık hizmetleri ve teknik yardım programları, uluslararası insan hakları mevzuatı ve uluslararası insancıl hukukta içerilen özel eğitimle ilgili standartları ve onların asker, kanun uygulayıcı personel, polis ve sağlık personeline yönelik uygulanması kadar insan hakları alanındaki eğitim ve öğretim faaliyetleri için de Devletler tarafından yapılan taleplere ivedilikle karşılık verebilmelidir. Bu eğitimsel faaliyetlere odaklanmak, cesaretlendirmek ve yaygınlaştırmak üzere BM İnsan Hakları Eğitimin On Yılı ilan edilmesi dikkate alınmalıdır (Ataman, 2008, s. 68).

Hükümetler ve devletler insan haklarının bir bilinç uyandırması olduğunu unutmamalı. Devletler BM ve Unesco gibi uluslararası kuruluşlarla beraber insan hakları eğitimine destek

sağlarsa insan haklarının temel problemlerinden olan “öteki” kavramını ortadan kaldırıp uzlaşa kültürünü oluşturabilir.

Viyana Deklarasyonun dışında Kasım 2003’te Avrupa Konseyi Eğitim Bakanları 21.Daimi Konferansı toplanmıştır. Konferans bitiminde “Yeni Avrupa Bağlamında Kültürlerarası Eğitim Deklarasyonu” yayınlanmıştır (Ataman, 2008, s. 68). Bu deklarasyonda daha çok etnik, kültürel, dilsel ve dinsel ayrılıklar ön plana çıkmıştır. Bu ayrılıkların özeti “öteki” ile olan bağın yeniden kurulmasına dayanmaktadır. “Öteki” ile olan ilişki ya da bağın kopmasıyla bu tür sorunlar ortaya çıkmakta olup, bu sorunların çözümü de yine “öteki” ile olan münasebetin sağlıklı bir biçimde kurulması ile olacaktır. Gerek Avrupa gerekse diğer birçok bölge artık çok kültürlü yapıya sahiptir. Bu çok kültürlülük içerisinde farklılaşmanın getirdiği çatışmaları engellemek için uygun politikaların geliştirilmesi, eğitim alanına daha fazla önem verilmesi ve çözüm odaklı uygulamaya dayanan etkinliklerin üretilmesi gerekir. Ancak bu şekilde farklı olan “öteki” ile barış ortamı kurulabilir. Avrupa Konseyi Eğitimde kaliteyi artırmak ve bu alanda meselelere kalıcı çözüm sağlamak için çağrıda bulunarak deklarasyonu yayınladı. Deklarasyonun eğitim boyutu ile ilgili olan 11. Maddesi şu ibareleri içerir (Ataman, 2008, s. 69).

11)Avrupa Konseyinden, farklılıkların yönetimi, kültürler arası eğitim ve eğitimde kalite alanlarında zengin deneyimlere sahip bir teşkilât olarak, aşağıda belirtilen stratejilerin uygulanabilmesi ve uyumlu, gerçekleştirilebilir ve bütünsel eylem plânları yoluyla bu faaliyetlere yeni bir hız verilebilmesi amacıyla, eğitim programını ve çalışma metotlarını düzenlemesini bekliyoruz :

a) Kültürler arası eğitimin içerik ve bağlam bakımından açıkça tanımlanması ve terminolojinin uyarlanması konularını dikkate alarak kültürler arası eğitimde kavramsal araştırmanın yeniden başlatılması;

b)İnsan haklarına ve farklılıklara saygı, farklılıkların yönetiminde vakıflar, diğer kültürlere açıklık, dinler arası diyalog ve Avrupa-Arap diyalogu konularını ortaya koyarak eğitimde Avrupa boyutunun küreselleşme bağlamında anlaşılmasının sağlanması;

Farklılıklara saygı insan hakları eğitiminin birincil öncüllerinden biridir. Farklı olmanın bir dışlayıcı tarafının olmadığını ya da üstünlük kuracak bir yönü olmadığını aşmak. Bu bilinç aşılması sayesinde farklı olmak “öteki” olmaktan çıkartılmak istenecektir.

c)Kültürler arası boyutun müfredatlar da dikkate alınmasına yardım edecek eğitsel araç örneklerinin üye ülkelere dağıtılabilmesi amacıyla öğrenme metotlarının ve öğretim araçlarının niteliği alanındaki çabaların artırılması;

İnsan hakları eğitime sadece yerelde değil, uluslararası boyut kazandırarak bu eğitimin evrensel boyuta taşınması sağlanabilir. Her ülkenin kültürü, yapısı, insan kaynakları farklılık kazansa da yerelden evrensele doğru bir geçiş sağlanabilir.

d)Okul kitaplarında çoğulcu ve kültürler arası yaklaşımları vurgulayan iyi uygulama örneklerinin analitik araçların geliştirilmesi, belirlenmesi ve dağıtımının sağlanması;

İyi örneklerin çoğalması açısından hem kendi ülkelerinde hem de üye olan devletlerle paylaşılması ve bunun belirli organizasyonlarla paylaşılması gerekir.

e) Özellikle dil eğitimi yoluyla iletişim ve karşılıklı anlayışı geliştirecek programların hazırlanması, dilsel farklılıkların ve çok kültürlü toplumların katma değerlerine yönelik bilincin artırılmasının cesaretlendirilmesi;

İletişim “ben” ile “öteki” arasındaki temel araçtır. Çok kültürlü toplumlarda ve çok dilli bölgelerde bu insanların kendilerini ifade edebilmeleri için ortak bir saha çalışması gerekir. “Öteki” kendini ne kadar doğru ifade ederse problemler daha çabuk çözüme kavuşur.

f) Üye ülke eğitim politikalarına kültürler arası boyutun, kültürler arası diyalogun doğru algılanmasını sağlayacak şekilde dahil edilmesinin özendirilmesi;

g) Tüm öğretim faaliyetlerinde "birlikte yaşamayı öğrenmek" ve kültürler arası bakış gibi konuların dikkate alınması için sosyal öğrenmeye ve toplu öğrenmeye odaklanan araştırmaların teşvik edilmesi;

Birlikte yaşamayı öğrenmek boyutu ötekileştirmeden, farklılıklara saygı duyarak uzlaşının temel problemi çözülmüş olur. Sosyal çevrenin kurulması, kendini rahat ifade edebilme gibi olanaklar sağlandığında beraber yaşama ve anlama daha çabuk gerçekleşecektir.

h) Özellikle ortaklıklar, gençlerin katılımı, topluluklar, anne-babalar ve sivil toplumla işbirliği vasıtasıyla okullarda demokratik yönetimle ilgili girişimlerin ve tecrübelerin desteklenmesi;

i) Kültürler arası boyutun da dikkate alınarak, demokratik vatandaşlık eğitiminden esinlenen kalite belirleme araçlarının geliştirilmesinin yanı sıra eğitim kurumlarında öz değerlendirme ve kendine odaklı gelişim için kalite göstergeleri ve araçlarının geliştirilmesi;

j) Okullarda demokratik yönetim ve kalite güvence alanlarındaki iyi uygulama modellerinin belirlenmesi ve potansiyel kullanıcıların eğitilmesi;

Okullarda meydana gelen gruplaşmalar, “öteki”yi yok sayma gibi davranış biçimlerini ortadan kaldırmak okulda hizmet veren bütün personelin görevidir. Demokratik bir yönetim ile öğretmenler ve diğer personel öğrencilere örnek olmalıdır. Herhangi bir insan hakları gaspı sırasında müdahale edilmelidir.

k) Eğitim personeline yönelik hizmet içi eğitim programıyla kültürler arası eğitimin ve farklılıkların yönetiminin güçlendirilmesi ve üye ülkelerin, mevcut deklarasyonun hedefleriyle doğrudan bağlantılı konular üzerinde seminerler organize etmelerini sağlayarak bu programa katkıda bulunmalarının teşvik edilmesi;

Bilinç uyandırmak üyelere verilecek eğitim ile sağlanmalıdır. Yeterli eğitim sayesinde insan hakları eğitimi konusunda daha ileri seviyeler yakalanabilir,

l) Üye ülkelerin kendi hizmet içi eğitim programlarına ayrımcılık yapmama, çoğulculuk ve eşitlik ilkelerini entegre etmelerini sağlamaya uygun çalışma metodolojilerinin tasarlanması ve desteklenmesi;

m) Küresel bir bağlamda kültürler arası öğrenmeyi sağlamada bilgi iletişim teknolojilerinin potansiyelinin teslim edilmesi;

n) Okullarımızda, ayrımcılık, ırkçılık, yabancı düşmanlığı, cinsiyet ayrımcılığı ve marjinalleşmeden kaynaklanan yeni durumların yönetimine öğretmenleri hazırlayacak eğitim stratejileri ve çalışma metotları geliştirilmesi ve ihtilâfların şiddet içermeyen yollarla çözülmesi;

Özellikle bahsedilen konular, “öteki”nin ortaya çıkmasında etkili problemlerdir. “Öteki” ya da bizden olmayan düşüncesi, ırkçılık, yabancı düşmanlığı ya da ayrımcılık insan haklarının en temel problemlerinden doğmaktadır. Eğitim stratejisi belirlerken insan hakları eğitiminin öteki kavramını etraflıca ele alması gerekir. “Öteki”yi ortadan kaldıracak ve birlikte yaşam becerilerini ortaya koyabilecek ortamlar oluşturması gerekir.

o) Öğrenmeye yardım edenlerin, arabulucuların, danışmanların ve insan kaynakları müdürlerinin rollerine ilişkin mevcut becerileri de dikkate alarak öğretmenliğe ait meslekî yeterliliklerin geliştirilmesinin teşvik edilmesi,

p) Örtülü müfredat, okul atmosferi ve kurumun örgütlenme ruhu ve resmi olmayan eğitim de göz önünde bulundurularak bir öğrenci topluluğu yaratmak için kurumsal hayata, evrensel bir yaklaşım geliştirilmesi,

r) Üye ülkelerin, farklılıkların yönetimi meselesinin sadece okulların bir problemi değil, özellikle toplum, aile ve göçmenlerle ilgili uygulanan politikalar söz konusu olduğunda, tüm toplumu ilgilendiren bir konu olduğunu kabul etmeye teşvik edilmesi,

Birleşmiş Milletler'e bağlı olarak çalışan UNESCO da eğitim konusunda "herkese eşit fırsat" düşüncesi ile "öteki"nin eğitim ve öğretim hakkı ile ilgili çalışmalar yürütmektedir. İnsan hakları eğitimi uluslararası düzeyde her ne kadar farklı kurum ve kuruluşlar tarafından verilse de bunun en temel aracı yine insanın kendisidir. Bu kurum ve kuruluşların ilk sorusu "Nasıl bir birey ya da yurttaş yetiştirmeliyim?" sorusu olmalıdır. Bu soru üzerinden bilinçli ve çevresine duyarlı insan modeli sayesinde dünya üzerinde "öteki" ile olan bağ daha kuvvetlenerek anlaşılabilir duruma gelir.

Avrupa Konseyi sonraki yıllarda ve hala insan hakları eğitimine önem vermekte ve bununla ilgili çalışmalarına devam etmektedir. Konsey, "Demokratik Yurttaşlık ve İnsan Hakları için Eğitim" programı kapsamında çok sayıda materyal üretmekte ve eğitim programları düzenlemektedir (Ataman, 2008, s. 69). İnsan hakları eğitimi için önemli bir görev üstlenen UNESCO 1997'de Bölgesel Konferansı'nda kabul edilen "Avrupa Uygulama Stratejisi" kapsamında birçok faktörü dile getirmişlerdir. Bu strateji planında hak, özgürlük, yabancı düşmanlığı, mülteciler, ırkçılık, yoksulluk gibi birçok faktör ele alınmıştır. Bu faktörler "öteki" nin kendisini "öteki" hissettirmeyecek şekilde kabullenmesinde etkilidir. Öteki bu durumlar aşılaraq kendisini öteki kavramından sıyrabilir. Burada UNESCO'NUN yapmak istediği de "öteki" kendi ülkesi ya da bilmediği herhangi bir dünya toprağı üzerinde kendini "öteki" hissetmemektir.

Buna bağlı olarak UNESCO çatısı altında belirlenen "Avrupa Uygulama Stratejisi" insan hakları eğitimin uygun şekilde yapılması için "İnsan Hakları Eğitimi için Dünya Programında" bazı hedefler belirlemiştir. Bunlar;

a) Bir insan hakları kültürünün gelişmesini yaygınlaştırmak;

b) İnsan hakları eğitimi için yöntemler, temel ilkeler ve uluslararası belgelere dayanan genel bir anlayış yaygınlaştırmak;

- c) Ulusal, bölgesel ve uluslararası düzeyde insan hakları eğitimine odaklanılmasını temin etmek,
- d) İlgili tüm aktörlerle eylem için ortaklaşa genel bir çerçeve hazırlamak;
- e) İlgili tüm düzeylerde işbirliği ve ortaklıkları arttırmak;
- f) Başarılı uygulamalara dikkatleri çekmek ve bunların devamlılığını ve/ya da genişletilmesini sağlayamaya ve yenilerinin geliştirilmesine yönelik mevcut insan hakları eğitimi programlarını desteklemek ve bunların bir dökümünü yapmak.

UNESCO bu hedeflerle hem örgün eğitimde hem yaygın eğitimde insan hakları eğitimini ve insan hakları hakkında belirli bir bilinç aşılması yapmak istemektedir. İnsan hakları eğitimi sayesinde insanlar kendisine benzemeyen “öteki”leri bu eğitim sayesinde olduğu gibi kabul etmek ve aralarında birlikte yaşama kültürü oluşturmaktır.

Dünyada bu kurum ve kuruluşlardan başka insan haklarına ve insan hakları eğitimine katkıda bulunan ve bugün bu hakların korunması için çaba harcayan birçok kuruluş bulunmaktadır. Burada bu alanda büyük katkısı olan ve uluslararası boyutta olan kurumların bazılarını sayabiliriz (Turan, 2017, s. 80):

Birleşmiş Milletler (United Nations)

Avrupa Konseyi (Council of Europe)

Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı (Organization of Security and Cooperation in Europa)

Amerikan Devletleri Örgütü (Organization of American States)

Afrika Birliği Bölgesel Örgütü (African Union Regional Organization)

Uluslararası Af Örgütü (Amnesty International of Organization)

İnsan Hakları Eylem Merkezi (Human Rights Action Center)

İnsan Hakları İzleme Örgütü

Sınırları Olmayan İnsan Hakları Örgütü

Avrupa Birliği (European Union)

Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi

Uluslararası Kızılhaç Komitesi

Türkiye’de İnsan Hakları Eğitimi Üzerine

İnsan haklarını korumanın, geliştirmenin ve bilinç oluşturmaının gayreti içerisinde olan devletler, kuruluşlar ve özde insanın kendisi, hala bu durumu çözmüş değildir. İnsanı korumak için yapılan uluslararası belgelerden belki en önemlisi olan İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nin yayınlanmasının üzerinden yarım asırdan fazla bir süre geçmesine rağmen insan hakları ihlallerine dünyanın her yerinde karşılaşmaktayız.

Her geçen gün, insan hakları ve barış söylemi daha gür sesle artarken buna paralel olarak insan hakları açısından olumsuz görülen olayların arttığına şahitlik edilmektedir. Bu durumun birçok sebebi disiplinler arası bir bakış açısı ile ortaya konulabilir. Ancak insan haklarının sadece hukuka ait bir konu olmadığını özellikle felsefi alanla ilişkili bir alan olduğunu belirtmek gerekir. Son dönemlerde özellikle de hem batı filozoflarının felsefi bakış açıları olsun hem de Türkiye’de felsefe alanında akademisyenler tarafından bu konunun irdelendiğini görebilmekteyiz. İnsan hakları ihlallerinin her geçen gün artması, insan hakları eğitimini daha da zorunlu hale getirmiştir.

İnsan hakları eğitiminin özellikle Türkiye bağlamında, gelişim gösterebilmesinin koşullarından birisi eleştirel bir bakış açısı ile incelenmesi gereğidir. İnsan hakları eğitiminden önce kavram olarak insan haklarının ne olduğunu bilmek gerekir. İnsan hakları, her türlü ırk, dil, din, mezhep ve bölge farklılığının ötesinde salt insan olmasından kaynaklanan haklarını ifade etmektedir (Yeşilçayır, 2019, s. 25).

İnsan hakları eğitimin amacı insanı tüm yönlerden geliştirmek, yaşadığı çevreyi anlamasını sağlamak, belirli bir bilinç aşılması yapmak, insan hak ve ödevlerinin bilincinde olmasını sağlamak olmalıdır. Türkiye’de insan hakları eğitimi için yapılan eylem planları, kongreler, akademik yayınlar ve çalışmaların ortak amacı budur. Gülmez’in deyimi ile “insan olma bilincini kazanmak” demektir. “İnsan hakları eğitimi, öncelikle insana, ‘insan olma’ nın insanı “öteki” görünen özelliklerinden önce geldiğini öğretmeli ve insan olma bilincini kazandırmalıdır (Gülmez, 2001, s. 49).

İnsan hakları kavramı, siyasal ideolojilerin, devletlerin ya da birçok kuruluşun insan hakları ile beraber ilişkili olduğu kavramlardan sıyrılarak, ayrıştırılarak tartışılması gerekir. İnsan haklarını daha önce belirtildiği gibi, sadece pozitif hukuk açısından değerlendirmek, insan haklarının evrensel tutumuna aykırı olacaktır. İnsan hakları, devletlerin belirlediği hukuk mevzuatlarının içinde hapsedilecek kadar yerel bir içerik taşımaz. İnsan hakları bu açıdan evrensel bir özelliğe sahiptir.

İnsan hakları eğitimi (İHE) evrensel anlamda insan haklarıyla ilgili (tarihçe, sözleşmeler, koruma mekanizmaları gibi) temel bilgilerin, farklılıkları kabul etme, ayrımcılıkları ve kalıp yargıları tespit edebilme, haklar ve sorumluluklar doğrultusunda eyleme geçebilme gibi becerilerin ve davranışların edinilmesi süreci olarak tanımlanabilir (Çayır, 2004, s. 37). İnsan hakları eğitimine bu açıdan bakıldığında Türkiye'nin farklı dinamiklere sahip olması ve bu dinamiklerin hareketli olması sebebi ile her an bir çatışma durumunun ortaya çıkması muhtemeldir.

Türkiye'de verilen eğitiminde önemli meselelerden biri de verilen eğitimin değerlerden ve değerlerin eğitiminden uzak olmasıdır. İnsan hakları eğitiminin önemli başlıklarından birisi de verilen eğitimin değerler içermesidir. Eğitim çalışmalarının önemi üzerinde daha sık durulurken, eğitimin değer boyutunun geri planda kalması eğitimin yeteri kadar sağlıklı yürütülememesine sebep olmaktadır. Kuçuradi'ye göre, İnsan hakların söyleminin uluslararası düzeyde her geçen gün artmasına karşılık terörizmin, ırkçılığın, köktendinciliğin ve her türlü şiddetin arttığını görebilmekteyiz. Hem Türkiye'de hem de uluslararası alanda yapılan çalışmalar bu sorunun ana kaynağına inememekten kaynaklanmıştır. Bunun sebebini Kuçuradi şöyle açıklar: “Benim görebildiğim kadarıyla, bu ana nedenlerden biri, uzun süreden beri yaptığımız eğitimin temelindeki anlayış olsa gerek. Eğitimde kişilerin bilgisel/düşünsel yeteneklerini geliştirmeyi amaçlıyoruz, ‘iyi’ bilim insanları, ‘iyi’ teknisyenler yetiştirmeye çalışıyoruz, ama aynı zamanda bu kişilerin etik yeteneklerini geliştirme gerekliliğini gözden kaçırıyoruz” (Kuçuradi, 2014 s. 1). Verilen eğitimin temel eksikliği, bilginin yanında etik değerleri vermeyiştir. Bu değerleri kazanamayan bir eğitimcinin ya da bir meslek sahibinin insan haklarının gerekliliklerini yerine getirilmesi beklenemez. İnsan hakları eğitiminin temel amacı bir bilinç uyandırmaktır. Bu bilinci sağlamak için de doğru ve değerlerle örülmüş bir eğitime ihtiyaç duyulmaktadır.

İnsan hakları eğitimin örgün eğitimde erken yaşlardan itibaren verilmesi gerekir. Bu eğitim sadece bir ders üzerinden değil, diğer derslerin içinde de doğrudan veya örtük bir şekilde öğrenciye aksettirilmelidir. Erken yaşlardan itibaren, verilecek eğitim çocukların haklarının neler olduğunu, nasıl kullanılması gerektiği ile ilgili bir bilinç kazandırılmış olur. “Ortaya çıkabilecek insan hakları ihlallerini, ötekileştirmeyi, dışlamayı ya da ayrımcılığı tespit ederek ihlalde bulunanlara müeyyide uygulamak yerine, hem insan hakları bilincini oluşturmak hem de olası ihlalleri/suçları önlemek açısından insan hakları eğitimi vazgeçilmez bir öneme sahiptir (Yeşilçayır, 2019, s. 27). Eğitimde ceza yerine uygulanması

gereken temel gereksinim insan hakları eğitiminin içselleştirecek bir eğitim politikası oluşturmaktır.

İnsan hakları eğitiminin örgün eğitiminden sorumlu olan MEB'in yaptığı çalışmalara da bakmak gerekir. MEB'in yazdığı ders kitaplarının “Demokrasi ve İnsan Hakları” veya “Yurttaşlık ve İnsan Hakları” olduğunu görebiliyoruz. İnsan hakları eğitiminin Türkiye’de bazı kavramlarla birlikte verilmesi veya verilmeye çalışılması insan hakları kavramını bu kavramların bir ürünü ya da sonucu olarak ortaya çıkmasını düşündürebilir. Demokrasi kavramı bunlardan bir tanesidir. Demokrasi kavramı, özellikle iki binlerin başında sıkça vurgulanan hatta demokratikleşme kavramı ile şekillenmeye çalışılmıştır. Günümüzde demokrasinin olduğu yerlerde çok partili seçimlerin yapılması ve bu seçimlerin halkın iradesi ile seçilmesi insan haklarının o ülkede iyi olduğu anlamına gelmiyor. Kuçuradi bu durumu şöyle özetlemektedir: “İşte, demokratikleşmenin çok partili seçimlerle bu eşleştirilmesi, yani demokrasi kavramının yalnızca bir ögesine indirgenmesi, bu tür ‘demokrasi’lerin insan haklarının korunmasını güvence altına alamadığı, üstelik kimi ülkelerde insan haklarının korunmasını engelleyebildiği olgusunun görülmesini-özellikle de Batılı gelişmiş ülkelerin insanlarınca görülmesini- zorlaştırıyor (Kuçuradi, 2016, s. 187). Dünya üzerinde demokrasi rejimi ile yönetilen ülkelerde çoğunluğun oyu alınarak başa geçmesi, o ülkede diğer oy vermeyen kesimin dışlanması ya da öteki olarak görülmesi demokrasinin zıtlıklarından birisidir. Bu durum verilecek olan insan hakları eğitimine uygun değerler değildir. İnsan hakları eğitiminin tanımında yer alan farklılıkları kabul etme ve insan olduğu için değerli kılınma kavramlarını demokrasi karşılamayabilmektedir.

Türkiye’de insan hakları eğitimi ile ilişkilendirilen bir diğer kavramda “yurttaşlık”tır. Yurttaşlık bir ülkenin vatandaşı olma o ülkeye mensup olmak olarak tanımlanabilir. “Yurttaşlık eğitiminin yerel çerçeveler içinde yapıldığını, oysa insan hakları eğitiminin ‘evrensel’ bir çerçevede yapılması gerektiğini ifade etme niyetini görüyoruz ki bu çok önemli bir dikkat çekmedir. Ama diğer yandan, aynı zamanda insan hakları eğitiminin uluslararası eğitiminin uluslararası insan hakları belgelerini ya da hukukçuların sevdiği ifadeyle “insan hakları hukuku”nu okutmaya indirgendliğini de görüyoruz (Kuçuradi, 2016, s. 274). Yurttaşlık daha özel bir kavramdır insan hakları gibi evrensel bir kavramı alt bir kavramıdır.

Türkiye’de örgün eğitimde tek başına insan hakları eğitimi diye bir yoktur. Bunu yerine bütünleştirilmiş olarak “İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi/Bilgisi” dersi verilmektedir. Bazen de insan hakları eğitimi “Sosyal Bilgiler” dersi içerisinde verilmiştir. Anayasanın bazı

maddelerinde insan hakları eğitimi ya da vatandaşlık eğitimi konusunda maddeler bulunmakla beraber insan hakları eğitimi ile ilgili madde içeriğine rastlanılmamaktadır.

İnsan hakları ve vatandaşlık eğitimi Türkiye’de iç içe geçmiştir. Diğer birçok dünya ülkesinde de aynı şekilde ele alınmasına karşı temel ikisi arasında farklılıklar da bulunmaktadır. İnsan hakları eğitimi daha erken dönemde karşımıza çıkmıştır. Vatandaşlık eğitimi ya da tek başına vatandaşlık kavramı ise Fransız İhtilali’ne kadar geriye götürülebilir. “Öncelikle vatandaşlık eğitimi insan hakları eğitiminden daha önce başlamıştır. Vatandaşlık eğitiminin amacı iyi bir vatandaş yetiştirmektir. Dolayısı vatandaşlık eğitimi yapıldığı ülkenin tarihsel, politik ve ekonomik gerçeklerini incelemek durumundadır. İnsan hakları eğitiminde ise çok dilli, çok kültürlü ve daha evrensel bir bakış açısı vardır. Bir diğer husus ise hem vatandaşlık eğitimi hem de insan hakları eğitimi bilgi/beceri/değer üçlemesini içerseler bile bunların içeriklerinde hangi konulara yer verileceği noktasında farklılıkların olmasıdır. Vatandaşlık eğitimi yapıldığı ülkenin politik yapıları ve parlamentosu gibi konularda bilgi sunarken İnsan Hakları Eğitimi daha çok uluslararası deklarasyonlar, konvansiyonlar gibi konularda bilgi sunmaktadır (Ülger, 2000, s. 14).

Türkiye’de insan hakları ve insan hakları eğitimi ile ilgili çalışmalar yapan birçok sivil toplum kuruluşu bulunmaktadır. Bunların bazıları devletin destek verdiği bazıları ise bağımsız kuruluşlardır (Turan, 2007, s. 92):

İHD (İnsan Hakları Derneği)

MAZLUMDER (İnsan Hakları ve Mazlumlar İçin Dayanışma Derneği)

TİHV (Türkiye İnsan Hakları Vakfı)

HYD (Helsinki Yurttaşlar Derneği)

İHGD (İnsan Hakları Gündemi Derneği)

UAÖ (Uluslararası Af Örgütü) (Türkiye Şubesi)

İHAD (İnsan Hakları Araştırmaları Derneği)

İHOP (İnsan Hakları Ortak Platformu)

İnsan Hakları Eğitimi Ulusal Komitesi

Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu (TİHK)

İl ve İlçe İnsan Hakları Kurulları

Ombudsman, Karma Kurumlar (Turan, 2007, s. 92).

Devlet tarafında kurulan ve insan haklarını gelişmesinde önemli yayınlar ve faaliyetlerde bulunan Türkiye Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü (TODAİ) 1975 yılında kurulmuştur. (TODAİ sitesi) TODAİ Uluslararası ve ulusal alanda birçok konferans, çalışmalar ve akademik yayınlar sunarak insan haklarının gelişimine katkıda bulunmuştur. Bugün Türkiye’de üniversiteler de insan haklarının gelişmesinde önemli merkezler kurarak faaliyetlerde bulunmaktadır. Hacettepe Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Maltepe Üniversitesi, Bilgi Üniversitesi, Koç Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi gibi birçok üniversitede “İnsan Hakları Merkezleri” kurulmuştur. Maltepe Üniversitesi İnsan Hakları Merkezi, felsefe ile insan hakları arasında ilişki kurarak faaliyet gösteren ve Türkiye Felsefe Kurumu Başkanlığı’nı yürüten İonna Kuçuradi bulunmaktadır. İonna Kuçuradi yönetiminde bu merkezde lisansüstü çalışmalar, toplantılar, yayınlar ve insan hakları eğitimi verilmektedir. Felsefe ve insan hakları eğitimi ilişkilendirilerek, insan haklarının daha anlamlı hale getirilebilir. İnsan hakları ve eğitimi alanında kavramlar çözülerek ancak bu eğitim gerçekleştirilebilir.

UNESCO tarafından belirlen 1994-2004 yılları arasında 10 yıllık “İnsan Hakları Eğitimi” programı kapsamında Türkiye’de bu çalışmalar başlamıştır. Felsefe Kurumu Başkanı olan İonna Kuçuradi başkanlığında 3 Eylül 1998 yılında ilk toplantısını yaparak çalışmalara başlamıştır.

BÖLÜM IV

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE KADEMELERE GÖRE İNSAN HAKLARI VE DEMOKRASİ EĞİTİMİ

Okul Öncesinde İnsan Hakları Eğitimi

İnsan hakları eğitimine verilen önem ve insan hakları uygulamaları uygarlık seviyesini gösterir. Medeniyeti gelişmiş olan bir toplum veya millet insan haklarını koruma ve geliştirme de öncü olmalıdır. Çocuklar için insan hakları eğitimi, çocuk hakları ile başlamalıdır. Çocuk hakları eğitimi insan hakları eğitiminin temelini oluşturur. Çocuklar insan haklarına göre, çocuk haklarını yaşamlarıyla daha kolay ilişkilendirebilir. Çocuk hakları eğitimi, haklar ve koruma yollarına ilişkin bilgilerin tutum ve davranışlara dönüştürülmesini kapsayan insan haklarının önkoşulunu oluşturan bir haktır. (Kepenekçi, 2008, s.198). Çocuk hakları ile ilgili dünyada önemli bir sözleşmenin varlığında haberdarız. Çocuk Haklarına Dair sözleşme (20 Kasım 1989), 191 ülke tarafından imzalanarak ve onaylanarak uluslararası düzeyde en yaygın kabul görmüş bir belge niteliği taşımaktadır. Bu yaygın kabul tüm dünya devletlerinin (ABD ve Somali dışında) çocukların içinde bulunduğu koşulları iyileştirmek ve onları korumak amacıyla belirlenen genel ölçütler konusunda aynı fikirde olmaları ve bir o kadar da katılım haklarını destekleyerek çocukların yalnızca hakların nesnesi değil öznesi de olduğu yönünde bir tavır sergilemeleri anlamına gelmektedir (Aras & Birinci & Uluç, 2001, s. 151).

Çocuklara verilecek olan kaliteli insan hakları eğitimi daha sonraki yaşlarda bilinçli bir nesil için önem taşımaktadır. Kendi haklarının ne olduğunu bilen ve ona göre davranan bir nesil insan haklarına daha saygılı ve hoşgörülü olur. Çocuklar okul öncesi eğitim kurumlarında adalet, hak, özgürlük, kurallar gibi birçok insan hakları kavramını öğrenirler. Bu kavramlar sayesinde daha açık ve net bir biçimde insan hakları anlayışına sahip olunabilir.

İnsan hakları eğitimi, insan haklarının korunmasının güvencesidir. Kısacası insan haklarının güvencesi insandan başkası değildir. Ama bu, insan hakları eğitimi görerek “etkin, özgür ve katılımcı yurttaş” kimliği kazanmış insandır (Gündoğan & Günay, 2004, s. 82). İnsan haklarının korunmasında ilk ilke insan hakları eğitiminin iyi verilmesine dayanır.

Kendine ve başkalarına değer verme

Kendi temel haklarını kavrama ve dile getirme

Günlük yaşamda insan haklarını tanıma ve saygılı olma

Farklılıklara değer verme ve saygılı olma

Çatışmalı durumları şiddet içermeyen ve başkalarının haklarına saygılı bir biçimde ele alabilecek tutumlar geliştirme

İnsan haklarını savunup geliştirmek üzere harekete geçme becerilerini kazanmadır (Dinç, 2017, s. 200).

İlköğretimde İnsan Hakları Eğitimi

İlkokul düzeyinde insan hakları eğitimi diğer birçok disiplinin içerisinde örtülü bir biçimde verilmesinin yanında “İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi” dersi ilkokul 4. Sınıfta verilmektedir. Bu dersin genel amacı çocuklarda etkin bir yurttaş olma bilincini küçük yaşlardan itibaren aşılayarak başlatmaktır. İlkokul çağı, öğrencilerin daha fazla kaynaşma fırsatı bulduğu, “öteki”ni tanımaya başladığı ve beraber çokça vakit geçirdikleri yıllardır. Bu yıllarda verilen eğitim “öteki”nin haklarını koruyarak bu farkındalığı daha da yükselterek verilmelidir. Milli Eğitim Bakanlığı ilkokulda ayrıca hayat bilgisi derslerinde de hoşgörü, uzlaş, demokrasi, katılım gibi kavramları aşılayarak hayata insan hakları çerçevesinde bakmayı öğretmelidir.

Türkiye’de ilkokul düzeyinde okutulan hayat bilgisi dersi birleştirilmiş bir ders niteliği taşır. İçerisinde birçok fazla disiplinden konu barındırır. Bu ders bir bütünlük içerisinde insan hakları eğitimini etkinlikler veya tiyatral etkinliklerle de öğrencilere uygulama şansı bulabilir. Burada daha önemli pay elbette “İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi” dersine düşer. Milli Eğitim Bakanlığı bu dersin amaçlarını da şu şekilde ifade etmektedir (MEB,2017, s. 5):

İnsani değerleri benimseyen

Hak, özgürlük ve sorumluluk bakımlarından çocuk olmanın ayrıcalıklarını keşfeden,
Hak ve özgürlüklerin kullanılabilmesi için sorumluluk üstlenen
İnsan hakları ve demokrasi kültürünün geliştirilmesi için adaleti ve eşitliği gözeten
İşbirliğine ve bilgiye dayalı demokratik karar alma süreçlerine katılan,
Ortak yaşama ilişkin sorunların çözümünde uzlaşa arayan,
Kurallara uyarak hak ve özgürlüklerin korunmasına ve geliştirilmesine destek olan,
Aktif yurttaşlığı benimseyen ve buna uygun davranan,
Birlikte yaşama koşullarının iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için sorumluluk üstlenen
Cumhuriyet ve değerlerinin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi alanındaki gelişmelere
katkısını bilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

Ortaöğretimde İnsan Hakları Eğitimi

Ortaöğretim düzeyinde insan hakları eğitimi ile ilgili dersin adı “Demokrasi ve İnsan Hakları” olarak geçer. Bazı derslerin içerisinde örtük olarak demokrasi veya insan hakları kavramı öğrencilere verilse bile “Demokrasi ve İnsan Hakları” adlı ders ile demokrasi ve insan hakları kavramlarının incelenmesi yapılmaktadır. Genel anlamda eğitimin hedefleri arasında demokratik insan ya da insan haklarına saygılı insan yetiştirmek vardır. “Bir ulusal eğitimin hedefi, en genel seviyede, bu eğitim sisteminin ürünü olarak yetişmesi istenen ‘İdeal insan’ın nitelikleri olabilir. Ya da bu amaçla, söz konusu eğitim sisteminin topluma kazandırılması istenen nitelikler sayılabilir. Buna eğitimin ‘uzak hedefleri’ denilecektir (Büyükkaragöz & Kesici, 1998, s. 159).

Okulların demokrasi ve insan haklarına önem vermesi, okul müdüründen başlayarak bütün personeli kapsayan bir süreci ilgilendirir. Özellikle ortaöğretim kısmında, öğrencilerin, duygusal ve zihinsel olarak yeni bir dönemde olmaları (ergenlik dönemi) farklı fikirlere açık olmasını sağlamıştır. Bu gelişim sürecini okul iyi bir şekilde şekillendirmezse, insan haklarına saygı duymayan bir nesil ortaya çıkacaktır. Bu yüzden burada okulun önemi yadsınamaz. 2013’te yeniden düzenlenen “Ortaöğretim Demokrasi ve İnsan Hakları Öğretim Programı”nda şu ifadeler okulun nasıl olması gerektiğini açıkça ifade etmiştir.

“Okulun demokrasi kültürüne katkı sağlayabileceği üçüncü bir alan ise okulun bir bütün olarak demokrasinin temel ilke ve değerlerinin yaşama geçirildiği demokratik bir ortam

olarak düzenlenmesidir. Demokratik okul, sadece demokrasinin içerik olarak öğretildiği yer değil aynı zamanda yaşandığı yerdir. Eğer çocuklar ailede, okulda, toplumda aktif rol alacaklarsa, bu rolün gerektirdiği bilgi, değer ve becerileri okulda yaşayarak öğrenmelidirler. Zira eğitimin başarılı olabilmesi için öğrenilecek konunun yapıp uygulanmaya geçirilmesi gerekir. Bütün bu süreçlerin hayata geçirilmesiyle ancak çağdaş bir demokrasi anlayışı olan katılımcı demokrasiye ulaşılabilir” (Ortaöğretim Demokrasi ve İnsan Hakları Öğretimi Programı, 2013, s. 2).

İnsan haklarının gelişmesi için demokrasi ve insan hakları eğitimin her geçen gün daha zorunlu bir hale geldiği görülmektedir. Hem özel anlamda Türkiye hem de genel anlamda dünya için insan hakları eğitiminin önemi daha da artmaktadır. İnsan hakları eğitimin bütün olarak yapılabilmesi için öncelikle teorik eğitimin verilmesi gerekir. Teorik bilgiler öğrencilere verildikten sonra bunlarla ilgili uygulamalara yer verilmelidir. Uğur Mumcu’ya atfedilen “Bilgi sahibi olmadan fikir olunmaz.” sözü bu durumu özetler niteliktedir. İnsan hakları eğitimin iki temel görevi vardır. Bunlardan birincisi bilgiyi öğrenciye aktarmak ikincisi ise öğrencilerin bu bilgileri hayata, toplumun içerisinde aktif bir biçimde yaşama geçirebilmesidir. Öğretim programında da bununla ilgili şöyle açıklama yapılmıştır.

“Demokrasi ve İnsan Hakları Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin bilgiye dayalı, değer temelli aktif vatandaşlar olarak yetiştirmesi hedeflenmektedir. Bu temel anlayışı çerçevesinde programın kapsamı, beş ana temada organize edilmiş bilgi, değer ve becerilerden oluşmaktadır. Temaların kaynağını, insan haklarına dayalı çağdaş demokrasi ve bu anlayışı davranışlarıyla yaşama geçirecek aktif demokratik vatandaşların sahip olması gereken bilgi değer ve beceriler oluşturmaktadır (Demokrasi ve İnsan Hakları Öğretim Programı, 2013, s. 4).

Programın bu hedefleri öğrenciyi toplumsal hayat içerisinde insan hakları bilgisine sahip olan ve bu bilgiyi aktif bir şekilde kullanabilen bireyler yetiştirmektir. Bu sayede demokratik toplumların olmazsa olmazı olan “aktif vatandaş” kavramının hayata geçirilmesidir. İnsan haklarına dayalı çağdaş demokrasi anlayışına göre genel amaçlar ve kazanımlar belirtilmiştir. Bunu da küp şeklinde 5 basamak halinde sıralayarak en üste kazanımlar ifade edilmiştir. “Barış ve uzlaş, çeşitliliğe çoğulcu bakış, demokrasiyi yaşama: aktif vatandaşlık, insan hak ve özgürlükleri ve demokratik sitem ve yaşayan demokrasi” diye beş temele oturtulmuştur (Demokrasi ve İnsan Hakları Öğretim Programı, 2013, s. 4).

Yükseköğretim Kurumlarında İnsan Hakları Eğitimi

İnsan Hakları Eğitimi'nin temel teorik bilgileri ve uygulamalı olarak uygulanması genelde üniversitelerde verilen dersler ve yapılan saha araştırmaları sonucunda ortaya çıkmaktadır. Çünkü Üniversiteler hem tarihsel süreçte hem de yapı bakımından buna daha uygundur. İnsan hakları eğitimin bir boyutu da insan hakları bilgisinin öğretilmesidir. “Üniversiteler “stadium ...” yani her türlü bilginin öğretildiği kurumlar olarak bilinmektedir (Durgun, 2014, s. 100).

Bu yüzden insan hakları eğitimi üniversitelerde genel olarak hem teorik hem de uygulamalı olarak yapılmaktadır. Bu eğitimle ilgili birçok kuruluş üniversitelerle beraber eğitimler vermekte olup ortak çalışma ürünleri meydana gelmektedir. BM’de bu konuda bir dizi ilke ortaya atılmıştır. BM İnsan Hakları Eğitimi ve Öğretimi Bildirgesi (2011) eğitimin insan hak ve özgürlüklerinin gelişmesi ve korunmasında önemli bir rol oynadığını vurgulayarak insan hakları eğitiminin “tüm insan haklarının geliştirmesi ve korunmasında önemli bir rol oynadığını vurgulayarak insan hakları eğitiminin ‘tüm insan haklarının geliştirilmesine ve korunmasına ve etkili bir şekilde hayata geçirilmesine hizmet’ ettiğini belirtmektedir (Akyeşilmen, 2014, s. 8).

Başaran; okullarda demokrasi eğitiminden bahsederken okul öncesi eğitiminden üniversite bitimine kadar eğitim sisteminin genel olarak demokrat insan yetiştirmeye elverişli olmadığını belirtir (Başaran, 1986, s 115).

Demokrasi ve insan hakları eğitimi bir süreç ve bilinç işidir. Sadece bir dönem ders verilerek öğrenilecek bir alan değildir. Fakat burada üniversitelere düşen pay, hem toplumla hem de STK’larla işbirliği yapıp toplumda insan hakları eğitimini yaygınlaştırmak ve bilinç oluşturmaktır.

BÖLÜM V

İNSAN HAKLARI EĞİTİMİNDE ÖTEKİ BAĞLAMINDA KAVRAMSAL SORUNLAR

İnsan haklarının ortaya çıkması ve bu hakların önem arz etmesinin en önemli sebeplerinden biri “öteki”dir. “Ben”in “öteki” ile olan mücadelesi sırasında çatışmalar yaşanır ve öteki ile olan ilişki bozulur. Savaş veya çatışma çözüm olmadığı için bunlar arasına hak kayıpları olmadan bir konsensüs olmak zorunda. İnsan hakları eğitimi ile insan hakları kavramlarını birbirinde ayırmak çok güçtür. İnsan hakları eğitimi, insan haklarının oluşturulmasında ve kullanılmasında temel etkidir. İnsan haklarının işleyebilmesi için ve insan haklarına dair bilinç oluşması için insan hakları eğitiminin verilmesi gerekir. İnsan hakları eğitiminin temel amaçlarından biri de bizim dışımızda olan “öteki” yi tanıtmaktır.

“Öteki”nin kim olduğuna ilişkin birçok yorum getirilmiştir. Felsefeden psikolojiye, edebiyattan siyaset bilimine kadar birçok çalışma ‘öteki’nin kurgulanışı ve anlamı üstüne odaklanmıştır. En somut şekilde ‘biz’ olmayanın kişileştirilmesi olan ‘öteki’ birçok nitelendirmeyi de bünyesinde barındırır. Bu nitelendirmenin sonuçlarının incelenmesi sosyal bilimlerin her konunun ilgi alanına girer. Öteki kavramı birçok kapının kilidini açacak sihirli bir anahtar işlevine sahiptir. Bu nedenle öteki algısını çalışmak önemlidir, zira üretim ilişkilerinden milliyetçiliğe, toplumsal cinsiyetten psikolojiye birçok çalışmanın yolu ötekiden geçer (Özçalık, 2008, s. 1).

“Öteki”yi özü bakımından bizden olmayan, yabancı, bize benzemeyen veya düşman gibi ifadelerle açıklamaya çalışırız. İnsan hakları eğitimi sosyal bilimler arasında çok yeni bir alan olmasına karşın “öteki” kavramının merkezi konumundadır. Öteki sosyal bilimler açısından değerli bir konu olmasına karşı her disiplin tarafından da ayrı biçimde ele alınmıştır.

Ayrımcılık

Ayrımcılık, ayırmak ve ayırım kelimelerinden gelir. Bir şeyi ayırmak için yapılması gereken şey iki şeyin bir birinden farklılıklarını belirlemek suretiyle onları sınıflamaktır. Ayırım amacı nitelik ve nicelik bakımından birinin diğerinden daha üstün daha iyi olduğu varsayımına dayanır (Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Projesi Eğitim Seti Modül 15, 2015, s. 5).

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinin 2. Maddesinde “Herkes ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasal ya da başka bir görüş ulusal ya da toplumsal köken, mülkiyet, doğuş ya da benzeri bir başka statü gibi herhangi bir ayırım gözetmeksizin bu bildirgeyle öne sürülen tüm hak ve özgürlüklere sahiptir (Akdemir, 2014, s. 89).

İnsan hakları düşüncesinin temel haklar düşüncesinin temeli 2. Maddesine dayanır. Birinci kuşak haklar da denilen bu haklar insan yaşamını gözetir ve insan yaşamının kutsallığına dayanır. Farklılıklar üzerinden insan hakkı ihlallerinin yapılmaması gerektiğini bu madde açık bir şekilde beyan edilmiştir. Özellikle herhangi bir seçim sonucunda elde edilmeyen bu unsurlar üzerinden ötekileştirme vurgusu zihinsel bir hastalık olarak görülmüştür. İnsanlar, kendi ailesini, ırkını, cinsiyetini belirlemezler.

Ayrımcılık, ön yargılardan beslenen, bir dışlama, bir tahakküm mekanizması olarak teorik olarak kökeninde bir tür yerleştirme mekanizmasıdır. O halde anlaşılması gereken ve insan hakları açısından da ayrımcılığın aşılması açısından da önemli olan insan ilişkilerinin neyi dışlama – dışlanma formlarında kurulduğu ve ayrımcılığın hangi tür sistematik tanımlarının içerisinde oluşturulduğudur (Göregenli, 2007, s. 1).

Ayrımcılığın temeli dışlanma ve ötekileşmeye dayanır. Ayrımcılık insanlar arasında yabancılaştırma, dışlanma, ötekileştirme reddedilme gibi kavramları dile getirir. İnsan hakları eğitimi açısından baktığımız zaman da yine aynı sorunlarla karşılaşmış olacağız.

İnsan hakları eğitiminde karşılaşılan en büyük problemlerden biri de “ayrımcılık” kavramıdır. İnsan hakları eğitiminde ötekileştirme en temelde ayrımcılık ile başlar. “Ayrımcılık, kişilerin belirli bir toplumsal grubun üyesi olmaları nedeniyle kötü muameleye uğraması ya da haksız uygulamalarla karşılaşmasıdır. Bu toplumsal gruplar, ulusal ya da etnik kökenlere, ırk, renk, din ya da inançlara, engellilik, yaş, cinsiyet gibi özelliklere göre belirlenebilir. Çok çeşitli biçimler altında ortaya çıkabilen ayrımcı davranışların ortak noktası ötekileştirme, dışlama, reddetme ya da aşağılamadır” (ERG & MEB & AKBANK, 2010).

Gördüğümüz üzere ayrımcılık tek bir boyutla ele alınacak bir kavram değildir. Ayrımcılığın beraberinde getirdiği temel sorunlar öteki üzerinden değerlendirilebilir. Ötekileşme insan hakları eğitiminde başat kavram olması hasebi ile ayrımcılığında temel sonucudur. İnsan haklarında ayrımcılığın sebebi olan yaş, cinsiyet, dil, ırk, millet ve inanç farklılıkları etkili bir insan hakları eğitimi ile ortadan kaldırılabilir. İnsan hakları eğitiminin temel amaçlarından biri bilinçlenme olgusu olduğu için farkındalık ve bilinç sahibi olan birey yaptığı bu ayrımcı düşünce ve davranışlarının farkına varır. Bu şekilde ayrımcılık kavramı ortadan kaldırılabilir.

“Ayrımcılık ne türden olursa olsun, özcü temeliyle, insan haklarının korunmasının önündeki en büyük engeldir” (Çotuksöken, 2012, s. 163). Ayrımcılık davranışsal olarak gösterilebildiği gibi zihinsel olarak da gösterilebilir. Zihinsel ayrımcılıktan kasıt daha çok düşüncede yer alan fakat eyleme birçok sebepten ötürü geçmemiş fikirlerdir. Bunun sebebi de tepki görmek, dışlanmak, yanlış anlaşılma, toplum düzenini bozma, kendisinin farklı lanse edilmesinden korkma gibi birçok sebebi bulunabilir.

Ayrımcılık farklı şekilde göstergeleri mevcut olduğu gibi bazen de yabancı düşmanlığı ile de kullanılmaktadır. Bizden olmayan düşmana karşı onu reddetme, kabullenmeme ya da ona zarar verme durumları ile karşılaşılabılır. Burada çatışmalar daha büyük sorunların çıkmasına da sebebiyet vermektedir. Nitekim dünya üzerinde birçok yerde ayrımcılık yüzünden sorunlar ve çatışmalar çıkmış ve hala çıkmaya devam etmektedir. İnsan hakları aktivisti olan ve dünyaca tanınan Nelson Mandela ayrımcılık konusu için şöyle der: “Hayatımı Afrikalı insanların mücadelesine adadım, beyaz egemenliğe karşı mücadele verdim; siyah egemenliğe karşı mücadele verdim. Tüm insanların birlikte uyum içinde ve eşit fırsatlara sahip olarak içinde yaşadığı demokratik ve özgür bir toplum idealiyle yaşadım. Bu, uğrunda yaşamayı hayal ettiğim ve ulaşma istediğim idealdir. Gerekirse uğrunda ölmeye hazır olduğum bir idealdir” (Brander vd., 2003).

Mandela bu görüşü ile insanlar arasında ayrımların karşısında olduğunu ve insan haklarının korunmasında önemli yer teşkil eden ayrımcılığın ortadan kaldırılması gerektiğini vurgulamıştır. İnsan hakları eğitimi de insanlar arasında gerçekleşen bu ayrılıklara son vermek ve bu bilinci aşmak için yapılır. Ayrımcılık ikiye ayrılır. Bunlar:

Doğrudan Ayrımcılık: Bir kişinin ırk ya da etnik kökeni, din ya da inancı, engelli olması, yaşı ya da cinsiyeti nedeniyle haksız uygulamalarla karşılaşması ya da kötü muameleye

maruz kalmasıdır. “Engelliler başvuramaz” şeklindeki bir iş ilanı doğrudan ayrımcılığa bir örnektir (ERG & MEB & AKBANK, 2010)

Doğrudan ayrımcılık iki farklı biçimde ortaya çıkabilmektedir. İlk olarak yasal düzeyde gerçekleşebilmektedir ve hukuki düzenlemenin kendisi ayrımcılığa yol açmaktadır. Bir Roman / Çingenenin kamuya açık bir restorana girmesine izin verilmemesi doğrudan ayrımcılığın ortaya çıkardığı ikinci duruma örnektir (Karan, 2011).

Doğrudan ayrımcılık konusu eğitim içerisinde işlenen bir konudur. Eğitimde örtük ya da bazı disiplinler içerisinde verilir durumdadır. Doğrudan ayrımcılık öteki kavramının en çok hissedildiği alandır. Engellilik yüzünden işe başvuramama ötekileştirmedir. Doğrudan ayrımcılık örnekleri çoğaltılabilir. Bu dönemde Suriye’den göç alan bir ülke olarak Suriyeli vatandaşlara ev vermemek ya düşük ücret karşılığında çalıştırmak doğrudan ayrımcılığa örnektir. Doğrudan ayrımcılık, direkt olarak insanların belli kategorilere konulup ona göre davranılması esasına dayanır.

Dolaylı Ayrımcılık: Tarafsız bir ölçüt ya da geçerli bir neden olmaksızın, kişileri ırk ya da etnik köken, din ya da inanç, engellilik, yaş ya da cinsiyet nedeniyle belirli avantajlardan yoksun bırakan uygulamalarla ortaya çıkar. Eşit muamele yoluyla ayrımcılık yapılması dolaylı ayrımcılık olarak adlandırılmaktadır (Karan, 2011). Örneğin bir iş için başvuruda bulunan herkese, o işin tanımı gerektirmese de yabancı dil sınavında başarılı olması koşulu getirildiğinde, sınavın farklı bir anadili olan ya da bu konuda eğitim almamış kişileri dışladığı iddia edilebilir (ERG & MEB & AKBANK, 2010).

İnsan gündelik hayatta birçok ayrımcılıkla karşılaşır. Fakat birçok kimse bunların bir ayrımcılık örneği olduğunu bilmezler. Bu da insan hakları eğitiminin eksik olmasından kaynaklanır. İnsan hakları eğitimi ve ötekileştirme kavramlarının etkili bir biçimde verilmesi ile böyle durumların önüne geçilebilir. Dolaylı ayrımcılık, insan hakları eğitiminin örgün eğitimde olmasa dahi, yerel yönetimlerce verilmesi gerekir. Bu sayede birey kendi haklarının bilincinde olup böyle durumlarla baş başa kaldığında hakkını savunabilme mekanizması gelişmiş olur.

Ön Yargılar Nedeniyle Ötekinin Ortaya Çıkması

Önyargı bir grubun tamamına ya da yalnızca bu gruba ait olmaları nedeniyle üyelerine toptan gösterilen olumsuz inanış ve tutumlardır. Olumsuz inanış ve tutumlar, bireylere ya da

topluluklara karşı her türlü gerçek kanıttan yoksun olarak peşin üretilmiştir (ERG & MEB & AKBANK, 2010). “Bir grubun üyelerinin bir başka grup hakkındaki fikirleri ve ona takındığı tutuma atıfta bulunur. Önyargılı bir insanın peşin hükümlü görüşleri, çokluk doğrudan bir delil yerine söylentiye dayanır ve yeni bir bilgi karşısında değişmeye direnirler (Giddens, 2008, s. 538). Başar’a göre de önyargı, verilmiş yargı, peşin hüküm yeterince haber – bilgi edinilmeden, düşünülmeden ulaşılan yargı anlamında daha genel bir uyuşumla kullanılıyor denilebilir (Başar, 2003, s. 222).

Toplumsal hayatta ve örgün eğitimde belirli çalışmalar ile ön yargıların kırılması gerekir. Ön yargı toplumsal hayatta farklı unsurların çatışmasına sebebiyet verdiği gibi, yanlış kanaatlere yol açar. Hem örgün eğitim de hem de yaygın eğitimle ön yargıların kırılması ve empatinin kurulması adına çalışmalar yapılmalıdır. Bu eğitimi verecek kişiler de insan hakları eğitimini içselleştirmiş eğiticiler olmalıdır.

Önyargılar sonucunda insanlar diğer grupları veya insanları “öteki” kategorisine koyar. Ön yargı sebebiyle oluşturduğumuz ön fikirler ayrımcılığa sebebiyet verir.

Günlük yaşamda ön yargı kavramını sıradan, iyi ya da kötü bir yargı içermeyen, kanıta ya da hiç değilse herhangi bir bilgi ya da deneyime dayanmayan her türlü ‘ön fikir’ anlamında kullanırız (Çayır & Ceyhan, 2012, s. 2). Ön yargı kavramı yeterli bilgi elde etmeden öne sürülen düşünceler olduğu için “ön fikir” anlamından kullanılmıştır. Ön yargı insan hakları eğitiminde sıkça karşılaşılan bir sorundur. Ön yargının olumlu bir yanı yoktur ve toplumlar, gruplar hakkında olumsuz yargılar içerirler. Ön yargının eylemsel boyuta geçmesi ayrımcılık vakalarının ortaya çıkmasına neden olur. Çünkü önyargı ile yaklaştığımız ve davranışa doğru götürülen düşünceler ayrımcılığın ortaya çıkmasına sebep olurlar.

Ön yargının ortaya çıkmasının temel etkenlerinden birisi de farklılıkların olumsuz olarak algılanmasına dayanır. Bu farklılık insanlara korkutucu olarak görünür. Bu farklılık “öteki” olarak algılanarak ayrımcılığın temelini oluşturmuştur. Bu farklılıklar toplum içerisinde üstte olma ya da altta olma gibi algılar yarattığında ayrımcılık meydana gelir. Bu ayrımcılığa sebep olan farklılığın iyi bir bilinç eğitimi ile üstesinden gelinebilir. Ön yargı birçok faktörün olaya dahil edilmesiyle oluşur. “Pek çok bilimsel araştırmanın ortaya koyduğu gibi, ön yargı ve ayrımcılık sadece belli bir konudaki tutumumuzla sınırlı değildir; belli bir grupla da sınırlı değildir. Bu zihinsel yapı, dünyaya ilişkin bütünlüklü bir düşünme alışkanlığını yansıtır” (Çayır & Ceyhan, 2012, s. 22)

Ön yargı toplumun sürekli bu yargıları kullanması sonucunda toplumda alışkanlık haline getirilmiştir. Bu alışkanlık o grup ya da topluluk ile ilgili yanlış kanaatlerin oluşmasına neden olmaktadır. Bu yanlış kanaatler önyargı kavramını ortaya çıkarır. Bu durumu engellemek için de görev “eğitim”e düşmektedir. Önyargıyı azaltmanın başka bir yolu, bilgi ve düşünceyi arttırmak olabilir. Bilgi eksikliklerinin önyargıyı çoğalttığı, düşünce yoluyla bilgi üreterek engellenebilir. Bunun için ezberci değil, düşünmeyi sağlayıcı bir eğitim uygulaması gerekir (Başar, 2003, s. 223). Önyargının olduğu yerde de ayrımcılık meydana gelir. Bu durum toplumsal bir bilinç aşılması ve insan hakları eğitimin doğru yapılması ile giderilebilir. Bu alışlagelmiş ön fikirler, öteki kavramını toplum içerisinde daha çok kullanılmasını ve ötekiye karşı düşmanca tutumlar beslenmesine neden olur.

Olumlu Ayrımcılık

Olumlu ayrımcılık, farklı gruplar arasındaki toplumsal ve ekonomik eşitsizliklerin telafi edilmesine dayalı bir politikadır. Başka bir ifade ile gerçek anlamda fırsat eşitliği sağlamak amacıyla toplumda mağdur konumdaki kesimlere özel kolaylıkların sağlanmasını ifade eden yasal önlemler ya da kurallar bütünüdür. Eşitsizliklere karşı mücadele politikalarından biri olan olumlu ayrımcılık, en basit anlatımla “aza sahip olana daha çok vermek” olarak tanımlanabilir (ERG & MEB & AKBANK, 2010)

Olumlu ayrımcılık her ne kadar ayrımcılık kavramı ile olumsuz bir anlam çağırırsa bile olumlu bir gelişmeyi ifade eder. Burada toplumlar içerisinde ötekileştirilen bazı kesimler, ırklar veya gruplar olabilir. Bu grupları sosyal hayata entegre etmek ve onların ikinci grup statüsü görüntüsü vermeden ötekileştirilmeden toplumla barışık hale getirmek esas gaye olmalıdır. Burada insan hakları eğitimin aileden ve devlet tarafından bilinçli bir şekilde topluma yansıtılması gerekir. İnsan hakları eğitimi sayesinde toplum içerisinde meydana gelen bu ayrımcı ve ötekileştirici dil ve tutumlar ortadan kaldırılabilir.

Olumlu ayrımcılık politikasının öncüsü olan Hindistan, 1949 tarihli anayasasında daha önce “dokunulmazlar” (Dalitler-paryalar) olarak adlandırılan geniş kesimin özel konumunu resmen kabul etmiş ve çeşitli haklardan yoksun bırakılması yasaklanmıştır. Anayasa, “dokunulmazlık” uygulamasını yasaklamanın yanı sıra olumlu ayrımcılık politikası doğrultusunda bu gruplara eğitsel ve mesleki ayrıcalıklar ve parlamento da özel temsil hakkı tanımaktadır (ERG & MEB & AKBANK, (2010).

Geçmişte birçok bölge ve ülkede olumlu ayrımcılık hakkı kullanılmıştır. Amerika’da beyazlar ve siyahiler arasında çıkan çatışmalar sonucunda, Amerika’da yerliler ile ilgili bazı hakların verilmesinde, Güney Afrika’da ki bazı ırkçı ve ötekileştirici girişimlerin sonuna olumlu ayrımcılık uygulanmıştır. Ülkeler anayasa değişiklikleri, bilinç aşılmasıyla ve eğitim ile bu ırkçı ve ayrılıkçı düşünce ve davranışları ortadan kaldırmaya yönelik adımlar atmıştır.

Günümüz dünyasında ise olumlu ayrımcılık birçok eleştiriye maruz kalmıştır. Olumlu ayrımcılık kavram itibari ile bir ayrımcılık söz konusu olduğu için eleştirilmiştir. Ayrıca olumlu ayrımcılık liyakat yöntemine uygun olmadığından için bazıları için ayrıcalık ifade etmiştir. Bu ayrıcalıklar beraberinde ayrımcı politikalar üretmiştir. Bu politikalarda toplumda yine ötekileştirici bir durum meydana getirmektedir.

İrkçilik

Klasik tanımıyla ırkçılık, kalıtsal özelliklerle, belirli kişilik ve kültür özellikleri arasında doğrudan bağlantı olduğunu, dolayısıyla bazı ırkların doğal üstünlüğünü savunan kuram ya da düşünce biçimidir. Ancak ırkçılık, çok farklı düzeylerde ortaya çıkabileceği gibi, kendisini her zaman fiziksel şiddetle göstermez. Öte yandan günümüzde yeni ırkçılığın, artık klasik ırkçılıkta olduğu gibi “ırk kategorisi”ne dayanmadığını ve yerine “kültür kategorisi”ni geçirdiğini de unutmamak gerekir (ERG & MEB & AKBANK, 2010).

İnsanlık tarihi, ayrımcılığın, ötekileştirmenin ve farklılık üzerinden üstünlük kurmanın tarihidir. İnsanlar klasik dönemden son yüzyıla kadar çeşitli şekillerde ırk üzerinden ötekileştirmiştir. Tarih, insanoğlunun bu ayrımının çeşitli sebepler üzerinden okumasını sağlamıştır. “Biz” ve “onlar” ayrımı kuşkusuz, tarihin derinliklerinden beri var. İnsan toplulukları kendi aidiyetlerini “başkası, öteki” üzerinden oluşturuyor(Özbek, 2012 s. 9).

İrkçilik, ötekileştirmenin en üst seviyesini oluşturur. Öteki kavramının ortaya çıkmasında tarihsel anlamda ırkçılık çok büyük etkilere sahip olmuştur. Milletlerin kendilerini üstün görmesi, grupların veya tekil anlamda insanların üstün görmesi ırkçılığa neden olmaktadır. İrkçilik dünya tarihinde sıkça karşılaşılmış bir ötekileştirme hareketidir.

İnsanlık tarihinin en etki yapan kültür/toplum karşılaşmaları 15.yüzyılın sonu ve 16.yüzyılın başlarında, okyanusa kıyısı ve ekonomik birikimi olan Avrupalı ülkelerin, dayanıklı tekneler icat ederek dünyayı keşfe çıkmasıyla başladı. Her açıdan donanımlı olan Batılı,

seyahatlerinde karşısına çıkanları ‘çocuk’ , ‘Doğru yolu/Hristiyan Tanrısı’nı bulması gereken yaratıklar olarak görmüş: Eğitime, eğip-bükme; dinini, inancını, örf ve adetlerini, hatta giysileri değiştirme yoluna gitmiştir. Yola çıkan, karşılaşma eylemini başlatan, her açıdan hazırlıklı/donanımlı, dolayısıyla zamanla kabul edilen kategorileri icat eden de o (Çayır & Ceyhan, 2012, s. 200).

İrkçılık tartışmaları tarihsel süreç içerisinde boyut değiştirip kültürel ırkçılık ya da kültürel kategorileştirme gibi yeni isimler almış olsa da ırkçılık günümüz dünyasında hala yapılmakta ve bu tutumlar insanlar üzerinde olumsuz etkiler bırakmaktadır. Bu ırkçılık uygulamaları ülkeleri, sivil toplum kuruluşlarını ve dünyayı ilgilendiren büyük kuruluşları bu konu hakkında düşünmeye ve önlem almaya götürmüştür.

İrkçılık yüzünden İkinci Dünya Savaşı’nda birçok insan hayatını kaybetmiş ve bu ölümlerin getirdiği nefret hala devam etmektedir. Birçok ülke ve kuruluş ırkçılıkla mücadele etmek için eğitim seminerleri, derslerde yer alması için çeşitli yardımlar yaparak ırkçılığın azaltılmasında etkili işler yapmaktadır. Birleşmiş Milletler’e bağlı birçok kuruluş, Avrupa Birliği’ne bağlı kuruluşlar, Türkiye’de birçok dernek, sendika, vakıf ve kurumlar ırkçılığı ortadan kaldırmak için bazen beraber bazen de tekil olarak eğitimler vermekteler. Bunu engellemek için de yasal düzenlemelere gidilmektedir.

Gündelik hayatta da çok basit meseleler olarak görünse bile ırkçılığa maruz kalınabilir. Komşuluk ilişkilerinde komşusunun farklı bir ırktan istemeyen bir aile ya da farklı mezhep ya da dine mensup olan bir aile ile komşu olmak istemeyen bir aile ırkçılık yaptığını görebiliriz. Bu yüzden ırkçılık gündelik hayatta ötekileştirme yaparak insanları kategorize eder.

İrkçılık serüvenini tarihsel süreç açısından değerlendirdiğimizde İkinci Dünya Savaşı’nın bunun için milat olduğu varsayımına ulaşılabilir. İkinci Dünya Savaşı’nda ve onu hazırlayan safha ırkçılık son haddine ulaşmıştır. Yahudilerin yok edilmesi gibi bazı olaylar ırkçılığın ne kadar derin izler bıraktığının kanıtı olmuştur. Birleşmiş Milletler, İkinci Dünya Savaş’ından sonra UNESCO’dan ırkçılık konusunda bilinç aşılması yapmak için program hazırlamasını istemiştir. UNESCO dünyaca ünlü antropoloji ve sosyoloji bilginlerini toplayarak beyanname hazırladılar. “İrk Sorunu Hakkında Beyanname” 18 Temmuz 1950’de yayınlanmıştır. Bu beyannamenin amacı toplumların tek bir cinse mensup olduğunu ve herhangi bir üstünlüğün olmadığını ifade etmektir. Bu söylemle ötekileştirmenin önüne geçilmek istenmiştir. Ötekileştirmenin fiziksel şiddet boyutu ırkçılık ile abartılmıştır.

Birleşmiş Milletler'in amacı da bu ötekileştirmeyi eğitim ve beyannamelerle bilinç aşılması yaparak ortadan kaldırmaktır.

Çatışma

Bireylerin ya da grupların kendi ihtiyaç ve çıkarlarını koruma güdüsüyle birbiriyle uyumsuz durumların meydana gelmesi ile oluşur. Çatışma “öteki” diye adlandırılan grup ya da bireyle yapılır. Çatışma kendi içerisinde birçok faktörün etkisi ile ayrılır. Bunlar:

Grup İçi Çatışma

Kişilerarası Çatışma

Kendisi ile Çatışma

Bu çatışma türlerin meydana gelmesinde birçok etken rol oynar. İnsanlar öteki ile oluşan sorunları çözmek için fiziksel, sosyal, psikolojik ya ekonomik çatışmaya girerler. Bu da öteki ile olan ilişkisini daha da derinleştirir. Çatışmaya yol açan birçok faktör bulunur. Bunlar:

Hayatta kalabilme

Özellikle savaş alanlarında ya da açlığın çekildiği bölgelerde hayatta kalabilme bireyler arasında çatışmalara yol açmıştır. Savaşın olduğu coğrafyalarda, hem dış hem de iç müdahale esnasında insanlar hayatta kalma şansı kaybediyor.

Güvenlik

Güvenlik önlemleri siyasi yapılarda her geçen önemi artan bir konudur. Devletlerin kendi içinde ve dışta sağlamaya çalıştığı güvenlik önlemleri sayesinde çatışmayı en aza indirmeye çalışır.

Özgürlük

İnsanın fizyolojik gereksinimlerden önce gelen belki de en önemli olmazsa olmazı özgürlüktür. İnsan hakları evrensel beyannamesinde ifade edilen birinci maddede; “Bütün insanlar hür, haysiyet ve haklar bakımından eşit doğarlar. Akıl ve vicdana sahiptirler ve birbirlerine karşı kardeşlik zihniyeti ile hareket etmelidirler.” Birinci kuralı ‘hür’ olmaktır. Hür olunmadan yapılan hiçbir eylemin kanunda geçerliliği de bulunmamaktadır. Özgürlüğü kısıtlanan birey öteki durumuna düşer. “Öteki” de kendi özgürlüğünü tekrar elde etmek için başkaldırır. Bu durum bu hakkın iade edilmesine kadar çatışmanın devam etmesine sebep olur.

Kimlik

Belirli bir kimliğe sahip olan insanoğlu, kendi kimliği üzerinden toplumsal ve özelde bireysel çatışmalara sebebiyet vermiştir. Çok uluslu devletlerde özellikle ön planda olan kimlik kavramı, genelde ötekinin kimliğini tanımama ya da saygı duymama üzerinden çatışır.

Anlayışsızlık

İnsan hakları eğitiminin birinci amacı “insanlar arasında bir bilinç uyandırmaktır.” Anlayışsızlık insan hakları eğitiminin yeterince benimsenmemesinden kaynaklanır. Irk, kimlik, öteki olmak gibi birçok sebep insanların birbirine karşı anlayışsız davranmasına sebep olmaktadır.

Ayrımcılık

Ayrımcılığın temel sebebi kendi dışında var olan insanları “öteki” olarak algılamaktır. “Öteki” ile bağlantılı olan ayrımcılık, “öteki”yi kendisi dışında yabancı olarak görülmesidir. Ayrımcılığa sebep olan faktörler, ırk, kimlik, kültürel kodlar, din farklılıkları gibi birçok farklılık vardır.

İrkçilik

İrk genel itibari ile insanlar arasında çatışmaya neden olan ilk sebeplerdendir. Toplumun ırklar hakkından yeterli bilgiye sahip olmaması, ırk kavramının doğuştan gelen bir özellik olduğunu bilinmemesi toplum içerisinde ırklar üzerinden çatışmaya sebebiyet vermektedir. Oysa ırkların bir farklılık olduğunu, bunun üzerinden bir üstünlük tartışmasının doğru olmadığı insan hakları eğitiminde anlatılmalıdır. İnsan hakları eğitiminde insan aklının yaptığı seçimler üzerinden değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmalıdır.

Hoşgörüsüzlük

İnsanların birbirlerine karşı tolerans göstermemesi, onu kabullenmemesi anlamına gelir. Kendisi dışında bulunan kişilere karşı yapılan bu davranış biçimi insanlar arasında ötekileşmeye sebep olmaktadır. Buda insan hakları açısından hak ihlali anlamına gelir.

Hoşgörü ve Uzlaş (Konsensus)

Genel anlamda hoşgörü, farklı görüş, davranış ve görünüşleri kabullenme olarak tanımlanabilir. Farklı olanı kabul edebilme olgusu bir ortak yaşam koşuludur ve kişilerin ya da grupların birbirine olan saygısının göstergesidir (ERG & MEB & AKBANK, 2010).

Ortak yaşama kültürünün oluşmasında hoşgörü temel yapı taşıdır. UNESCO hoşgörü kavramını şöyle açıklar: “Hoşgörü temelde, başkasının yani farklı olanın kendileri gibi olma hakkına saygı göstermek ve herkese verilen zarar anlamına geleceği gibi zarar vermekten kaçınmaktır (Kaymakcan, 2004, s. 114).

Hoşgörü, “öteki”yi tanımak ve onun haklarına saygı duymaktan geçer. “Öteki”yi değiştirmeye çalışmadan olduğu gibi kabul etme, vereceği kararlara saygılı olma hoşgörüyü temsil eder. Mahatma Gandi’ye göre: “İnsan davranışının altın kuralı hoşgördür, çünkü hiçbirimiz aynı biçimde düşünemeyiz, gerçeğin yalnız bir bölümünü görebiliriz o da farklı açılardan.”

Negatif Hoşgörü: Hoşgörünün sadece, başkalarını rahat bırakmamızı ya da onlara zulüm etmekten kaçınmamızı gerektirdiği biçiminde yorumlanmasıdır. Negatif hoşgörü anlayışında, hoşgörüyü meşrulaştırmak için kullanılan argümantasyonlar hoşgörüyü yapısı bakımından iyi olarak kabul edilemez (Kaymakcan 2004, s. 115). Bu düşünce toplumda yasak olan bir davranış ya da tutumu başka bir yasak yolla engellemeye dayanır.

Pozitif Hoşgörü: Hoşgörüyü bütünleyen bütün eylemleri yerine getirmektir. Kendimizden farklı grup ve kişileri olduğu gibi kabul etmek, onlara yardımcı olmak, onlarla birlikte bir şeyler yapmak gibi birçok faaliyette bulunmaktır. Pozitif hoşgörü anlayışının negatif hoşgörü anlayışından ayıran en önemli farkı, bir şeyi hoş gördüğümüzde yanlış bir şey yapıyor muyuz duygusunu önlemesi, yani hoşgörünün doğasında barındırdığı gerilimi tümü ile yok etmesidir (Kaymakcan, 2009, s. 116).

Uzlaşma (konsensüs) bireyin öteki ile bir araya gelip belirli kalıplar çerçevesinde yeniden ilişkilerini değerlendirilmesidir. Toplumsal bir varlık olan insan sürekli bir çatışma halinde bulunmaktan kaçınır. Bunun içinde öteki ile olan ilişkisini daha uyumlu hale getirmeye çalışır. Uzlaşmanın da yolu insanların veya toplumların birbirine değer vermesi, saygı duyması ve empati kurması ile oluşur. Bu kavramların eğitimi de etkili bir insan hakları eğitimi sayesinde meydana gelir.

Toplumlar birbirlerine değer vererek, birbirlerine saygı göstererek bir araya gelirler. Toplum içerisinde de bireyler bir arada yaşarken karşılıklı saygı duymak, değer vermek durumundadırlar. Değer vermeden karşıdaki kişiye saygı duymadan empati becerisi kazanılmaz. Empatinin kazanılması içinde ötekine saygı duymak ve değer vermek yer alır. Özen göstermek değerini takdir etmek için saygı gösterdiğimiz şeye odaklanmaktır (Tepe, 2005, s. 155).

Kalıp yargılar (Stereotip)

Önyargı ile kalıp yargı kavramı sık sık karıştırılan kavramlardır. Birbirini tamamlamalarına rağmen birebir aynı olduğu anlamı taşımazlar. Kalıp yargı (stereotip) bir kişi ya da grup hakkında çarpıtılmış kestirmeci düşüncedir. Kalıp yargılar, bir grubu oluşturan herkesin aynı özelliklere sahip olduğunu varsayar. Kalıp yargılar belirli bir gruba ilişkin olumlu nitelikleri içerdiğinde bile, o grubu oluşturan kişilerin bireysel farklılıklarını dikkate almadığı için abartılı ya da çarpıtılmış bir düşünce olma özelliğini korur (ERG & MEB & AKBANK, 2010).

Giddens'e göre kalıpyargı : “Önyargılar sıklıkla bir grubun sabit ve kalıplaşmış bir biçimde tanımlandığı kalıpyargılar üzerine inşa edilir. Bütün siyahların atletik olduğu ya da bütün Doğu Asyalıların çalışkan ve gayretli oldukları görüşü gibi, kalıpyargılara çoğunlukla etnik azınlık gruplarda başvurulur. Bazı kalıpyargılarda gerçeklik payı vardır; oysa diğerleri, tümüyle düşmanlık duygularının, aslında o duygunun gerçek kaynağı olmayan nesnelere yönlendirildiği bir yerine geçirme mekanizmasıdır (Giddens, 2008, s. 538).

Kalıp yargılar olumsuz olduğu gibi olumlu özelliklerde taşıyabilir. Kalıp yargı ile önyargıyı temelde ayıran durumda budur. Önyargı olumsuzluğu ifade ederken, kalıp yargılar ise bazen toplumların, grupların ya da bireylerin olumlu yanlarını ön plana çıkarabilirler.

İnsanlar, dünyayı anlayabilmek, dünya üzerinde düşünebilmek için öngörülerde bulunma ihtiyacı duyarlar. Bu nedenle, her yeni uyaranı ayrı ayrı değil de bir sınıflama çerçevesinde değerlendirirler. İşte bu gruplama işlemi sınıflandırma işlemi olarak adlandırılır. Sosyal dünyayı algılamamızı ve yorumlamamızı etkileyen sosyal sınıflandırma, kalıp yargıların ve önyargıların oluşumunda temel bilişsel süreç olarak ortaya çıkar (Çayır & Ceyhan, 2012, s. 23). Sınıflama, beraberinde “öteki” kavramını getirmektedir. İnsan hakları eğitiminde sınıflandırılan gruplar “öteki” olarak algılandığı için, bu sınıflandırmanın etkili bir insan hakları eğitimi ile ortadan kaldırılabilir. Örneğin Amerika’da siyahlar ve beyazlar olarak sınıflandırılması “öteki” algısını oluşturur. Toplum içerisinde sınıflandırılan gruplar diğer gruplar tarafından “öteki” olarak algılanır.

Uzlaşının Temel Taşı: Barış Eğitimi

“Barış” sözcüğünün anlamları incelendiğinde kavrama çok farklı manalar yüklendiği görülecektir. Savaş halinin olmaması bunlardan birincisidir. İkincisi, yasalar veya kurallarla korunan bir düzenin bulunması halidir. Birden fazla aktörün veya tarafın kendi aralarında vardıkları bir anlaşma ile çatışmamaları durumu başka bir tanımdır (Ergil, 2010, s. 13).

Uzlaşının temel yapı taşlarından biri de “barış”tır. Barış “öteki” ile anlaşmadır. “Öteki”nin tanınması ve onun varlığının kabullenilmesi barış sayesinde gerçekleşir. Barış eğitimi de insan hakları eğitimi içerisinde taraflara verilen bir eğitimidir.

İki savaş arasındaki sükûnet haline veya doğrudan şiddetin olmadığı duruma “olumsuz veya negatif barış” adını vermiştir. Negatif barış halinde ırkçılık, azınlıkların ezilmesi, cinsiyet ayrımı, ekonomik sömürü, yoksulluk, siyasal ve kültürel baskılar gibi yapısal şiddet türleri sürebilir. Bu nedenle biz barışı, ne olduğu üzerinden değil, ne olmadığı üzerinden tanımlıyoruz: Şiddetin ve savaşın olmaması hali. Şiddet, çatışma, acı ve mücadele olmayan bir dünya imgesi hayal mahsulüdür. Kişiselden küresele kadar uzanan bütün insani etkileşim düzeylerinde çatışma vardır. Deyim yerindeyse insanın insana değdiği her ilişkide çatışma ve uyumsuzluk vardır. Bu anlamda çatışma ve uyumsuzluk hayatın itici gücüdür. Barış durumunu (veya barış halindeki dünyayı) belirleyen, uyumsuzluk ve çatışmanın olmaması değil, bunların gereksiz yere açık çatışmaya dönüşmemesinin sağlanması ve şiddet içermeyen yöntemlerle kontrol altında tutulmalarıdır (Ergil, 2010, s. 14).

Barış eğitimi de insan hakları eğitimi ile beraber daha da gelişme kaydedip eğitimler ve programlar yapıldı. Barış eğitimi, kişinin kendisi, başkası ve doğal çevreyle uyum içinde yaşayabilmesi için gerekli olan davranış, beceri, bilgi ve değerleri kazanma süreci olarak tanımlanmaktadır. Barış eğitimi, bir hayat boyu eğitim olup okulla sınırlı olmamasına rağmen, okul barış eğitimi için en fonksiyonel kurumdur. Bu çerçevede, barış eğitimi için başta BM olmak üzere, Avrupa Konseyi ve UNESCO gibi uluslararası örgütler önemli projeler geliştirmektedir. Barış eğitimi, kişilere barış sevgisi kazandırma, çatışma yönetiminde barışçıl çözüm yollarını geliştirme ve toplumda adaletsizlik ve eşitsizlikleri besleyen yapısal kalıplara eleştirel bakabilme becerisi kazandırmalıdır (Avrupa Konseyi, 2011).

Barış eğitimi sayesinde öteki ile uzlaş sağlanmış olacaktır. İnsan hakları içerisinde olan barış eğitimi sayesinde çatışma durumu meydana gelmeden bunu engelleyici önlemler almak ve öteki ile olan ilişkisini yeniden düzenleme esasına dayanır.

BÖLÜM VI

İNSAN HAKLARI EĞİTİMİNDE ÖTEKİ BAĞLAMINDA PRATİK SORUNLAR

Felsefi Bakış Açısıyla İnsan Hakları Eğitimi

İnsan hakları eğitimi birçok alan ile bağlantılı kavramlar içerir. Etik, antropolojik, hukuk, siyaset, ekonomik ve daha birçok alanla ile bağlantısı vardır. Felsefe alanında ise “öteki” kavramı ve insan hakları ile bağlantısı daha net bir şekilde ifade edilebilir. “İnsan haklarını bir kavram olarak felsefe açısından konumlandırma ve beliren sorunların kaynağını yine felsefe açısından göstermenin yanı sıra, felsefe bu konudaki eğitimin de nasıl olabileceği üzerinde de birçok şey söyleyebilir” (Çotuksöken, 2012, s. 54).

Felsefe insan haklarını hem kavramsal anlamda hem de pratik hayatta çıkan insan hakları sorunsallığına söylem geliştirmiştir. Kavramsal anlamda insan hakları eğitimine yeni bir bakış açısı kazandıran felsefe, insan hakları eğitiminin pratik hayatta uygulamalarına da yeni şeyler söylemeyi ihmal etmemiştir. İnsan, tarihsel, toplumsal, kültürel ve daha birçok özelliğe sahip bir varlıktır. Bu tür özelliklere sahip olması onun toplum içerisinde bir konumunun oluşmasına ve davranış biçimlerinde yön vermesi gerekliliğini ortaya koymuştur. İnsanın başkası ile yaşaması onun sosyal bir varlık olarak bir çevre içinde yaşamasını zorunlu kılmıştır. Bu çevre de aile ve eğitim hayatıyla başlar ve uzun bir süreci kapsar. Eğitim sayesinde insan hakları eğitimi ve öteki sorunu ortadan kaldırılmaya çalışılabilir.

“İnsan hakları kavramının ne anlama geldiği konusunda insana, bireylere genel, salt ana çizgileri içeren bir eğitim verilebileceği gibi, bağımsız bir ders kapsamında da verilebilir; hatta verilmelidir. İnsan haklarına ilişkin eğitimin çok erken yaşlardan başlaması ve iyi örneklerle pekiştirilmesi son derece önemlidir. Bu bağlamda verilecek eğitim, anlamlı bir sonuç alınabilmesi bakımından sistemli, etkili ve sürekli olmalıdır. İnsan hakları eğitimi örgün ve yaygın eğitimde yer almalıdır (Çotuksöken, 2012, s. 54).

İnsan hakları eğitiminde önemli noktalardan biri de bu eğitimin nitelikli ve pekiştirici örnekler sunarak yapılmasıdır. Küçük yaşlardan itibaren verilmesi gereken insan hakları eğitimi “öteki”yi tanıyıp onunda haklarını öğrenip ona göre davranış sergilemesini sağlar. İnsanda tedirginlik yaratan öteki algısı, yabancı ya da bizden olmayan düşüncesi etkili ve kaliteli örneklerle pekiştirilmiş insan hakları eğitimi ile giderilebilir. Bu eğitim de hem örgün hem de yaygın bir biçimde aile ve çevrede verilmesi gerekir.

Felsefî düşünme ve felsefî bilgi, verilecek eğitimde ya da uygulanacak öğretim etkinliklerinde, özellikle kavramsal ayrımları sağlıklı bir biçimde yapabilme; insanı, farklı bir bilgi dallarına konu olmanın ötesinde bütünlüklü bir biçimde anlayabilme bakımından işlevsel olacaktır. Çünkü bir yandan felsefe belli bir bakış açısını, başka bir deyişle evrenseli, tümeli hesaba katan bakış açısını, usavurma biçimini, düşünme doğrultularındaki aksaklıkları dikkate alması bakımından insan hakları eğitiminin ne denli önemli olduğunu bireylere iletmede katkıda olurken; öte yandan felsefî kültürün somut örneklerini içermesi bakımından da büyük yarar sağlayacaktır (Çotuksöken, 2012, s. 54).

İnsan hakları eğitimi ne kadar kavramsal önem taşıyorsa günlük hayatın pratiklerinde de o derece önem taşımaktadır. Buradaki amaç, bu kavramsallığı aynı titizlikle somut hayatın içerisinde uygulamada ön plana çıkarmaktır.

Betül Çotuksöken, insan hakları eğitiminin felsefî temellendirilmesi için felsefe öğretimi-eğitimi ile insan hakları eğitiminin nasıl bir bağlamda birleşeceği konusunu şu soru ile sormaktadır.

“Felsefî eğitim/felsefe öğrenimi-öğretimi, bireylere neyi nasıl aktaracaktır, nasıl bir bilinç uyanışı sağlayacaktır?” Bu soru ile felsefe eğitimi ile felsefe öğreniminin insan hakları eğitiminde nasıl yaklaşılması gerektiğine vurgu yapılmıştır.

“Felsefe ilkin, birey/kişi hakları üzerinde durur. İnsanlar böyle bir yaklaşımda etik değerleri olan, yargıda bulunma yetisini, yargı verme gücünü kullanan ve başka bireylerle/kişilerle birlikte ‘varolan’ öznel olarak görülürler. Özne olarak insan, toplumsal tarihsel-kültürel bir varlıktır ve yaşamının hiçbir döneminde de salt tek oluşun, tekilliğin içine kapanmış ya da kapatılmış değildir. İnsan, bir canlı olarak hep başkalarıyla beraberdir” (Çotuksöken, 2012, s. 55).

Çotuksöken burada insanın yargıda bulunma gücünü ve yargı verme durumlarını başkalarına bağlar. Başkası ile yani “öteki” ile yaşadığımız bu dünyada onlara kişi karşı da sorumluluğa

sahiptir. İnsan “öteki” öznel aracılığı ile varlığının farkına varır. İşte felsefe bu noktada “ötekini” anlaşılır kılar.

İnsan hakları eğitiminde önemli bir öge de dildir. Dil insanlar arasında anlaşma aracı olduğu kadar insanların diğer insanlarla iletişimin de merkezidir. İnsanlar dil yetisi sayesinde kendisinden farklı olanı yani “öteki”yi anlar ve onun hakkında yargıda bulunur. “İnsan, her şeyden önce bir dil varlığı olarak başkası ile beraberdir” (Çotuksöken, 2012, s. 55). İnsan haklarında ve insan hakları eğitiminde dil kavramı önemli bir yer tutar. Burada kullandığımız dil insan hakları eğitiminin yapıcı ve daha işlevsel olmasını sağlar. İnsanın toplum içerisinde başkalarıyla yaşaması ve toplumun temel değer ve düşünceleri ile donatılması insan hakları eğitiminde önemli yer tutar. İçerisinde yaşadığı toplumun değer yargıları insan hakları düşüncesini etkiler. Bu düşünceler bazen olumsuz olması durumunda felsefe temelli insan hakları eğitimi ile bu yanlışlar düzeltilebilir.

İnsan Hakları Eğitiminin Evrenselliği/Yerelliği

İnsan haklarının evrenselliği ya da yerelliği tartışılmadan insan hakları eğitiminin evrenselliği ya da yerelliği tartışılmaz. İnsan hakları ulusal ve uluslararası belgelerde dile getirilmiş olup bütün herkes için ortak haklar dile getirilmiştir. İnsan nerede olursa olsun aynı temel haklara sahip olması düşüncesi evrensel insan hakları düşüncesini doğurmuştur. İnsan hakları bu yüzden bütün insanlar için evrenseldir.

Haklar, insanlar için göreceli, kişiden kişiye farklılık gösteren uygulamalara da konu olamaz. Örneğin; yaşama, insan için bir hak olarak kabul edilmişse bu, tüm insanlar için aynı değere sahip olmalıdır. Buna göre yaşama hakkını dünyanın belirli bölgelerindeki insanlar için tanımamak, insan haklarının temel felsefesine aykırıdır (Doğan, 2007, s. 253).

İnsan haklarının temel felsefesi bütün insanlara eşit haklar sunmak esasına dayandığı için hiçbir bölge, ırk ya da devlet ayrımı yapmadan bütün insanlar içindir. İnsan hakları eğitimi de insan haklarının eğitim-öğrenim hayatına ve yaygın eğitimi uygulanış biçimi olduğu için birbirinden kopuk değildir. İnsan hakları eğitimi de tüm insanlar için evrensellik taşır.

İnsan Hakları Eğitiminin Örgün ve Yaygın Eğitimi

Örgün ve yaygın eğitim insan hakları eğitiminin önemli kısımlarından biridir. Örgün ve yaygın eğitimde eğiticiler büyük önem arz eder. Okul eğitiminde insan hakları ders olarak

da veriliyor. Sivil alanda ise, insan hakları eğitimi çeşitli etkinlikler, sempozyumlar, kongreler veya sivil toplum örgütlerinin yapacağı etkinliklerle yapılır. Bu eğitim, insan haklarını korumaya, geliştirmeye yönelik çalışmalarıdır.

Okul eğitiminde tüm dersler bu bilinçle verilebileceği gibi, bağımsız olarak öğretim programlarında, müfredatta yer alacak olan “İnsan Hakları” dersi aracılığıyla çocukların insan hakları konusunda öğrenim görmeleri, bilinçlendirilmeleri sağlanabilir (Çotuksöken, 2012, s. 60).

Okullarda insan hakları dersi ile örgün eğitimde insan hakları etkinlikler ve teorik olarak görülmektedir. Örgün eğitimde tek ders çatısı altında verilebileceği gibi, birçok dersin içerisinde de insan hakları eğitimi verilebilir. Eğitimde yapılan örtük eğitimde birincil amaçlardan biri insan hakları eğitimi öğrencilere aşılacak olmalıdır. Aynı zamanda disiplinler arası da eğitim verilebilir. Özellikle, ortaöğretimde birçok sosyal bilim derslerinde öğretilmelidir.

“Okulda verilecek dersler olan eğitimde başlı başına bir insan hakları dersinin olması büyük önem taşımaktadır. Ancak bu dersin yanı sıra, diğer derslerde de özellikle tarih, coğrafya, edebiyat, psikoloji, sosyoloji, felsefe derslerinde konunun sık sık gündeme getirilmesi, öğrencilerde konuya ilişkin bilincin uyandırılmasını sağlayabilir (Çotuksöken, 2012, s. 61).

İlkokulda da Türkçe ve Hayat Bilgisi dersinde de insan hakları eğitimi dersler içerisinde örtülü bir biçimde ya da bir konu başlığı altında yapılmalıdır. İnsan hakları eğitimi, sadece öğrenci merkezli değil, eğitim ve öğretimi katılan bütün herkesi kapsamalıdır. İnsan hakları eğitimi etkileyen, çevre, aile, okul öğretmenleri, müdür ve personeller dahi herkes bu sürece katılım sağlamalıdır. Eğitim-öğretim-öğrenim ortamındaki insanlar arası ilişki türleri şu başlıklar halinde toplanılmıştır:

Öğrenci-ana/baba/aile ilişkisi

Öğrenci-öğrenci/arkadaş ilişkisi

Öğrenci-öğretmen ilişkisi

Öğrenci-yönetici ilişkisi

Öğrenci-rehber/psikolojik danışman ilişkisi

Öğrenci-taşıma personeli ilişkisi

Öğrenci-yakın/uzak çevre bireyleri ilişkisi (Çotuksöken, 2012, s. 62).

Bu ilişkiler sayesinde verilecek insan hakları eğitimi daha kaliteli ve daha verimli bir hale gelecektir. Bu birliktelik aynı zamanda insan hakları eğitiminde ilişkilerin ne kadar önemli olduğunu gösterecektir. Tüm düzeydeki insanlar ile işbirliği içerisinde olmak ötekileştirmeyi de engelleyecektir.

Örgün eğitimin dışında yaygın eğitimde de insan hakları eğitimi süreklilik sağlayacak bir biçimde gelişme sağlanması gerekir. Türkiye’de ve dünyada bunun için “İnsan Hakları Merkezleri”, “Sivil Toplum Kuruluşları” ve dünyaca bilinen büyük kuruluşlar destek vermektedir. Türkiye’de üniversitelere bağlı olan İnsan Hakları Merkezleri birçok meslek grubuna insan hakları eğitimi vermektedir. Bu eğitimlere meslek gruplarının dışında öğrenciler, sivil insanlar eğitim alabilmektedir. Türkiye’de Boğaziçi Üniversitesi, Maltepe Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi gibi birçok üniversite içerisinde merkezleri barındırır.

Örgün eğitimin yanı sıra, yaygın eğitim çerçevesinde de özellikle yetişkinlere yönelik olmak üzere, bu konudaki eğitim sistemli, etkili ve sürekli bir biçimde yapılmalıdır. İnsan Hakları On Yılı Ulusal Komitesinin hazırlamış olduğu İnsan Hakları Eğitimi Türkiye Programı 1998-2007 bu bağlamda nelerin yapılması gerektiği konusunda önemli açıklamalar içermektedir (Kuçuradi, 2012, s. 62).

İnsan hakları eğitiminin hem örgün eğitimde hem de yaygın eğitim süresince süreklilik sağlaması gerekir. Örgün eğitimde bir süreklilik kazanılmasına rağmen yaygın eğitimde bu süreklilik tam olarak sağlanmış değildir. Bu sürekliliği sağlayıp kalıcılık yakalamak için, insan hakları eğitimi ile uğraşan bütün bileşenler (İnsan Hakları Merkezleri, Sivil Toplum Örgütleri, Felsefe Bölümleri, Parlamento vb.) bu konuda çalışmalara sürdürmelidir. Ancak bu şekilde kalıcı bir insan hakları eğitimi sağlanabilir. Bu sağlandığında da kişiler arası etkileşim ve iletişimin de daha geliştiği görülecektir. Toplum içerisinde ötekileştirme, hak kayıpları gibi sorunlarda azalmalar gözle görülür şekilde azalacaktır. Bu eğitim aynı zamanda toplumsal bir bilinç uyandırıp bu bilincin kalıcı olması için de önem arz etmektedir.

Disiplinler arası olan insan hakları eğitimi Çotuksöken’e göre felsefi-etik nitelikli olması gerektiğini vurgular. Bu eğitim insanın ilkin kendisini daha sonra birlikte yaşadığı insanları tanıması yardımcı olacağını söyler. Felsefi-etik nitelikli insan hakları eğitiminin de amaçlarını şöyle sıralar:

Her bir insana, sadece yaşayan bir varlık olduğunu (animal vitale) değil, aynı zamanda akıl sahibi bir varlık (animal rationale) olduğunu örneklerle göstermek.

Yapısı gereği toplumsal varlık olan insanın dil ve düşünme yetisini ve buna bağı olarak yargıda bulunma, yargı gücünü kullanma yetisini geliştirmek; bu yetinin doğru kullanımını sağlamak.

Olup bitenler arasında bağlantı kurabilme konusunda düşünme yetisini geliştirmek.

Sadece olup bitenler arasında değil, bilgiler arasında da bağlantı kurma becerisini geliştirmek.

Her bireyin salt kendine ait özelliklerinin, herhangi bir üstünlük/aracı yapılmaması gerektiği konusunda bireyleri duyarlı hale getiremeye çalışmak

Bireysel ayrımların (farkların) ayrımcılığa yol açacak şekilde öne çıkarılmamasını, vurgulanmamasını sağlamak.

İnsan hakları eğitimi yukarıda dile getirildiği gibi, sistemli ve etkili sürdürülmelidir. Bu çerçevede yapılacaklar da şöyle sıralanabilir:

Okul eğitiminde her fırsatta konuyu insan haklarına getirmek ve özellikle temel hakları konusunda duyarlılıklarını arttırmak.

Bu bağlamda ileri sürülen her savı, bilgiye dayalı olarak gerekçelendirmek.

Konuyu farklı derslerde sık sık ele almak, özellikle tarih dersinde konuyu gündemde tutmak büyük önem taşımaktadır.

Okullardaki eğitsel kol çalışmaları sırasında ya da bütünüyle okul yaşamında somut örnekleri öne çıkararak, konunun eğitimi “ders” ortamının dışına taşımak da son derece önemlidir. İnsan hakları konusunu salt sınıfla, okulla sınırlamak; okul yaşamıyla okul dışı yaşamın bütünlüğünü bu ders/konu aracılığıyla göstermek.

Etkili bir eğitim için özellikle kitle iletişim araçlarından yararlanmak (Çotuksöken, 2012, s. 63).

İnsan Hakları Eğitiminde Eğitimcilerin Rolü

İnsan hakları eğitimi ne kadar çok önem arz ediyorsa bu eğitimi verecek olanların da bu alanda iyi bir eğitici olması önem taşır. İnsan hakları eğitimi, eğitimcilerin bu hakları iyi tanımlaması ve yüksek bilince sahip olması gerekir. Çünkü insan hakları eğitiminin temel amaçlarından biri, bu yönde bir bilinç oluşturmaktan geçer. Bu eğitimde ön plana birkaç madde vardır. Bunları “İnsan hakları eğitimiyle ilgili yapılanlar ve yapılması gerekenler

konusundaki raporları okurken karşılaştığımız çeşitli yaklaşımlarda ve insan hakları öğretiminde, birçok eksikliğin yanı sıra özellikle iki noktanın-kanımca iki çok önemli noktanın-genellikle eksik olduğunu görüyorum. Bunlardan biri bu eğitimin amacıyla, diğeryse yöntem (ler)iyle ilgilidir” (Kuçuradi, 2016, s. 259).

İnsan hakları eğiticileri, bu eğitim süreci boyunca eğitimin gerçek amacını ve kullanacakları yöntemi ya da yöntemleri iyi seçmeleri gerekir. Eğitimin gerçek amacının sadece teorik bilgiler vermek olmadığını bunları uygulamalı örnekler sunarak yapılması gerekir. Günlük hayatta meydana gelen ve insanlar tarafından alışkanlık haline gelmiş olan ötekileştirme ya da diğer insan hakları ihlalleri dile getirilmelidir. Toplum içerisinde yaşayan insan toplumsal bir varlık olduğu unutulmadan bilinç kazanımı sağlanmalıdır.

Dünyada yapılan birçok kongre ve sempozyumda insan hakları eğitiminin amacı açık bir şekilde belirtilmiştir. “Viyana Kongresi Tutanaklarında insan hakları eğitiminin amacı, bir “bilinç uyandırmak”, yani “dünyanın her yerinde yaşanan insan hakları ihlallerine son vermek için eylemde bulunma gerekliliği bilincini arttırmak” şeklinde dile getiriliyor. Bu amaç, eğitilenlerde “insan hakları ihlal edilenlerle dayanışma ihtiyacına ilişkin bilinci uyandırmak” şeklinde de dile getiriliyor” (Kuçuradi, 2016, s. 259).

İnsan hakları eğiticileri, insan hakları eğitiminin hangi biçimlerde korunacağını, geliştireceğini, esas yöntemlerini gibi birçok alanda bunu sağlayacak bilgiye sahip olmalıdır. İnsan hakları eğiticisi aynı zamanda insan haklarını doğru değerlendirebilme yetisi kazanmalıdır.

“Eğiticilerin eğitiminde doğru değerlendirme etkinliğinin felsefi bilgisinin verilmesi ve bu konuda alıştırmaların yaptırılması gereklidir; çünkü başkalarını bu konuda da-yani insan haklarını koruma istemesine sähipseler belirli durumda ne yapmaları gerektiğini nasıl bulabilecekleri konusunda- eğitecek olan, yine bu eğiticilerdir” (Kuçuradi, 2016, s. 262).

Eğiticilerin bu eğitimleri felsefi temelli bir yapı üzerine kurulmalıdır. Felsefi temelli insan hakları eğitimi teorik ve pratik anlamda daha anlamlı olacaktır. Teoriğe sahip olan insan hakları eğitimi felsefenin kavramsal söylemi ile pratik boyutu ise felsefenin değerler kısmına işaret ederek anlam kazanacaktır.

İnsan hakları eğitiminin eğiticileri, öğretim düzeylerini dikkate alarak bu eğitimi vermelidir. Eğiticiler aynı zamanda okulların şartları, bölgesel koşullar, kültürel farklılıklar gibi birçok değişkeni hesaba katarak eğitimlerini vermelidir. Öğretim düzeylerinin farklı olması dil,

söylem ve uygulamalı olarak farklılıklar meydana getirebilir. Bunları eğitici dikkate alarak işe koyulmalıdır.

İnsan hakları eğitimi-doğrudan ya da dolaylı olarak- bütün öğretim düzeylerinde yapılmalıdır. Eğiticilerin eğitimi programları, eğitim yapacakları düzeye göre, yani her düzeye konan amaçlara göre geliştirilmelidir (Kuçuradi, 2016, s. 262).

İlkokul düzeyinde, öğrencide insan kimliğinin bilincinin uyandırılması yeterli görünüyor. Örneklerini bir amaç için günlük yaşamdan, özellikle de edebiyattan ve mitolojiden seçen özel bir etik programı, bu düzeyde insan hakları eğitimi için yeterli bir çerçevedir. Dolayısıyla bu düzeydeki eğiticilerin eğitimi, sözü edilen amaca yönelmeli; bir dizi felsefi etik dersleri, bu eğiticilerin temeli olmalıdır (Kuçuradi, 2016, s. 262).

İlkokul düzeyinde kişinin kimlik kazanımının ilk aşaması olduğu için önemli bir kademedir. Bu kademedeki çocuk kendisinin dışında “öteki”yi tanımaya ve anlamlandırmaya adım atar. Ötekileri tanıyıp empati kurmaya başlar. İlkokul çağındaki çocuklara verilecek insan hakları eğitimi, eğiticilerin daha fazla uygulamalı örnekler ve yoğun çabası ile gerçekleşecektir. Oyun çağındaki ilkökullük çocuklar için gündelik pratik etkinliklerle yapılması işlevselliğini ve etkililiğini arttıracaktır.

İnsan kimliğinin bilincine ortaöğretimde özel bir önem verilmeli ve bu bilinç bilgiye dönüştürülmelidir. Eğitilenlere a)insan onurunun bilgisini (insan onurunun oluşturunucularını, yani tarih boyunca insan başarılarını ve bu arada etik başarıları gösteren örnekler aracılığı ile) sunmayı; b) temel (insan) haklarının bilgisini ve bu hakların kişinin yaşamı, toplumların gelişimi, insanlığın bugünü ve geleceği için öneminin bilgisini sağlamayı ve c) öğrenci eylemleri, olayları ve doğru değerlendirmede eğitmeyi amaçlayan bir dizi ders, bu amaç için uygun olur (Kuçuradi, 2016, s. 262).

Ortaöğretim bazı psikologlar tarafından ikinci doğuş olarak adlandırılır. Bu doğuştan kasıt, ergenlik dönemine denk gelmesi ve bu dönemin fırtınalı şekilde geçmesidir. Bu dönemde kişi sosyal, siyasal ve kültürel birçok öğeyi eleştirmeye başlar. Özellikle sosyal ve siyasal alanda daha etkin hale gelir. Çeşitli fikirlerin peşinde koşar, bu fikirlerin bazıları insan haklarına olumsuzluklara sebebiyet veren fikirlerde olabilir. Bu yüzden bu dönemde verilecek insan hakları eğitimi ergenin kimlik arayışına, yeni fikirler arama çabası içerisine girmesine yardımcı olması gerekir. Eğitici bunları dikkate alarak örnekler sunmalı ve karşıdaki kişinin fikirlerine saygı duymalıdır.

Bu dönemde ayrıca çocukların ortaya attığı fikirleri yeni sorular sorarak onlara bu fikirleri sorgulatılması gerekir. Bu sorgulamayı başlatan eğitici özenle seçtiği sorularla kendi kişinin kendisini sorgulamasına zemin hazırlamalı. Eğitici sürekli fikir beyanından kaçınmalı. Sorduğu sorular ile kişinin savunduğu fikir ve görüşleri tekrardan eleştiri süzgecinden geçirmesine yardımcı olmalıdır.

Eğitimin bu iki düzeyi için yapılması gereken farklılaştırma, kullanılacak malzemenin, yani bu eğitimde kullanılacak örneklerin seçimi ile ilgilidir. Eğitilen öğrencilerin seçimiyle ilgilidir. Eğitilen öğrencilerin düzeylerine uyarlamak koşuluyla, kullanılan yöntem bile aynı yöntem –Sokratik yöntem- olabilir. Bunun için insan hakları eğitimcileri, Sokratik yöntemi kullanmada özellikle eğitilmelidir (Kuçuradi, 2016, s. 263).

Sokratik yöntem her düzeyde insan hakları eğitimi veren eğitimcilerin bilmesi ve öğrenmesi gereken bir yöntem olarak kullanılmalıdır. İonna Kuçuradi, bu yöntem sayesinde insan hakları eğitimcilerin daha etkili bir eğitim vereceği kanısındadır. Sokratik yöntem, karşıdaki kişinin bildiklerini sorguya çekerek, düşüncelerini yeniden değerlendirmeye dayanır. Kişi bu şekilde sabit bir düşünceye kapılmaktan kurtulur ve daha geniş çerçeveden bakmayı öğrenir. Bu yöntem sayesinde insanlar, kendi görüşleri hakkında bir daha düşünüp bunlarla ilgili fikirlerini değiştirmeye veya geliştirmeye yönelik adımlar atılır.

Lisans ve yüksek lisans düzeyinde bu eğitimler bazen ders bazen de çeşitli etkinlikler ve sempozyumlar aracılığı ile veriliyor. Lisans ve üstü eğitiminde kaliteli eğitimler verilerek daha kapsamlı görüşler dile getirilmektedir.

İnsan hakları eğitiminde eğitimcilerin üzerinde önemle durulması gereken temel nokta felsefi bir alt yapı oluşturmaktır. “İnsan hakları eğitimcilerinin eğitimi, temelde felsefi eğitimin özel bir uygulaması olarak görünüyor: değer sorunlarına ilişkin eğitim ya da felsefi bilgiye dayanan etik eğitimi. Eğitimcilerin insan hakları eğitimi, bu eğitimcilerin gözlerini keskinleştirme eğitiminden başka bir şey değildir; öyle ki, her belirli durumda insan onurunun nerede tehlikede olduğunu yakalayabilsinler. Çünkü insan hakları eğitimcisinin başkalarını eğiteceği en önemli konu, tam da budur. Bizim kişi olarak onurumuz da, her eylemimizde söz konusudur” (Kuçuradi, 2006, s. 266).

BÖLÜM VII

SONUÇ

Sonuç

İnsan hakları düşüncesi, günümüzde devletlerin, coğrafyaların, politikacıların ya da kültürel öğelerin çizdiği sınırların içine sığamayacak kadar evrensel değerler oluşturmıştır. Çağdaş dünyada insan hakları bir değerler sistemi olarak önümüzde durmaktadır. Her geçen gün, terörizmin, şiddetin ve hakların çiğnenmesi, insan hakları düşüncesinin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. İnsan hakları, bütün insanlığın temel değerleridir. Her coğrafya insan haklarına katkı sağlayarak günümüze kadar gelişme kaydetmiştir.

İnsan hakları düşüncesi, insanların genel itibari ile yerleşik hayata geçmesi ile başladığını söylemekte yarar var. Göçebe olan insan topluluklarının daha sözlü olan kanunları, yerleşik hayata geçmesi ile yazılı ve yaptırımı daha kuvvetli kanunlar yapmasına sebep olmuştur. İnsan hakları tarihsel süreç içinde farklılaşarak günümüze değin gelmiştir. Bu farklılaşmanın sebebi ise, her çağda karşılaşılan yönetim biçimleri, düşünce dünyaları, din anlayışları gibi birçok faktör bulunmaktadır. İnsanlar çağlar boyunca özgürlük ve adalet gibi kavramları elde etmek için mücadele etmişlerdir. Bu mücadele insanoğlunun ilk yıllarında daha çok hayatta kalma için verilmiştir. Bu hak daha sonra insan hakları düşüncesinin temeli olan birinci kuşak hakkı olarak isimlendirilecektir. Yaşama hakkı hiçbir şekilde dokunulamaz hak olarak tanımlanmıştır.

Haklar ve bu haklar için yapılan mücadele hakların genişletilmesi ile şekillenmeye başlanmıştır. İnsan hakları düşüncesinin gelişmesi ile temel insan haklarının ardından sosyal ve ekonomik haklar gelişme göstermiştir. Avrupa’da ve dünyanın birçok yerinde insanların hak talepleri doğrultusunda yeni arayışlara girilmiştir. Sosyal ve ekonomik hakların gelişmesi insanların daha rahat bir şekilde yaşam sürmelerini sağlamıştır. Ekonomik hakların gelişmesi insanların temel mücadelelerini ortaya koymada etkili olmuştur. Son yüzyılda gelişen hakları üçüncü kuşak haklar olarak tanımlanır. Bu haklar daha çok İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra gelişme göstermiştir. Dünyada kutuplaşmaların oluşması ve her geçen sanayileşen dünyada insanlar dayanışmak için bu hakları ileri sürmüşlerdir. Ülkelerin her

geçen sanayi faaliyetlerini arttırması çevre katliamlarının meydan getirmiştir. Bu çevresel faktörler de insan yaşamını olumsuz etkilemiştir. Bu faaliyetler doğrultusunda insan yaşamını olumsuz etkileyen bu durumların karşısında yeni hakların oluşumuna zemin hazırlamıştır. Ayrıca bu haklara her geçen gün yenileri eklenmiştir. Haklar tamamlanmış değildir. Silahlanma yarışında olan ülkeler her geçen gün insanlık için tehditler oluşturmaktadır.

İnsan haklarının ilişkili kavramlar arasında en çok bahsedilen kavramlar adalet ve özgürlük kavramlarıdır. Adalet kavramı, insan hakları düşüncesinin oluşmasına önemli bir paya sahiptir. Adalet, hakkı olana hakkını teslim etmektir. Felsefi anlamda Levinas'ın kullandığı adalet kavramı üzerinden temellendirmeler yapmak istersek, Levinas'a göre, adalet kavramı ben ve ötekiye üçüncü bir kişinin katılması ile ortaya çıkar. Ona göre, ben ve öteki arasındaki ilişki sorumluluğa dayanır fakat üçüncü kişi ile olan münasebetimiz adalet kavramını ortaya çıkmasına sebep olur. Özgürlük adaletin sağlanması ile tesis edilir. Demokrasinin olduğu ülkelerde, çoğunluğu sağlayan siyasi partiler özgürlük alanı alanını kendisi ve kendi grubu için düşündüğünde tam özgürlük sağlanmış olamaz. Adaletli davranıp kendisinden olmayanları da kapsadığı anda adalet sağlanmış olur. Günümüzde demokrasi rejimlerinin belki de en önemli problemlerinden biri budur.

İnsan hakları kavramı felsefenin konusu olduğu gibi felsefi-etik alanına ait bir kavramdır. Günümüzde politikaya meze olan insan hakları, öteki ve adalet kavramları gerçek manasını felsefi-etik alanda bulmaktadır. Siyasi arenada gündemden düşmeyen bu kavramların özüne inilmediği için yapılan bütün çalışmalar etkili sonuçlar ortaya çıkamamıştır. Eğer çıksaydı, her geçen gün üzerinde konuşulan insan hakları düşüncesinin ve bu alanda yapılan çalışmaların etkisi görülürdü. Maalesef insan hakları söyleminin her geçen gün daha gür çıkması insan hakları ihlallerinin de aynı oranda yükselmesi ile sonuç bulmuştur. Bunun sebebi de bahsedilen meselelerin özüne inilmemesinden kaynaklanmıştır.

İnsan hakları ve adalet dediğimiz kavramları etik alan içinde değerlendirildiğinde bunların insanlık için birer değer olduğu görülecektir. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin birinci maddesinde yer alan “ bütün insanlar özgür, onur ve haklar bakımından doğarlar” ifadesi insanın özgür olma, onurlu bir varlık olma gibi değerlere sahip olduğunu gösterir. Bu hakların tanınması ve korunması da felsefi-etik alanın temel konuları arasındadır.

Günümüzde özellikle Türkiye özelinde, üzerinde yaşanan coğrafyanın tanınması gerekir. Yaşayış biçimleri, etnik ve mezhepsel farklılıklar, düşünsel alt yapılar nitelikli bir

araştırmadan sonra, insan hakları düşüncesinin yaygınlaştırılması için çalışmalara başlanması gerekir. Bu çalışma tek taraflı olmayacak şekilde, hem devlet hem sivil toplum örgütleri hem de halkla beraber yapılması gerekir. Sosyal dinamikleri tanımadan sahaya inmek bu konuda daha büyük zararlara sebep olabilmektedir.

Bu çalışmalardan yola çıkılarak, insan hakları düşüncesini insanlar arasında bir bilinç uyandırma görevini eğitim üstlenmelidir. Yapılacak eğitim sisteminde- hem örgün hem de yaygın eğitimde- insan hakları düşüncesi, hem ders olarak hem de sosyal etkinlikler aracılığı ile verilmelidir.

Ülke dinamiklerinin koşullarını dikkate alırken insan hakları düşüncesinin evrensel ilkelerini dikkate almak gerekir. İnsan haklarının temel ilkeleri bütün insanlar için evrenseldir. Bu hakların korunması ve geliştirilmesi gerekir. Türkiye’de yapılan yanlışlardan biri de yurttaşlık adı altından insan hakları kavramının anlaşılmasıdır. Yurttaşlık içinde yaşadığın ve vatandaş olduğun ülkenin politikaları sonucu oluşturulmuş haklardır. Bu haklar bazen yerel nitelikler taşıyabilirler. Bu yüzden verilecek eğitimin evrensel ilkelere bağlı kalınması gerekir.

İnsan haklarının belirlenmesi ve temellendirilmesi için çalışan bireyler ya da öğretmenler, düşüncelerini bağlı bulunduğu kuruluşa, yurttaşı olduğu ülkenin temel prensiplerine göre değil, evrensel ilkelere dayanan ve bağımsız kişilerce yapılması gerekir. Devletin ya da belli kuruluşların destekleri insan hakları eğitimini belirli yönleriyle anlatılması için değil, bağımsız bir şekilde bu hakların biçimlendirilmesi ile oluşması gerekir.

Sonuç olarak, insan hakları bilincinin oluşturulmasında eğitimin büyük bir önem sahip olduğu anlaşılmaktadır. İnsan hakları düşüncesinin bilinçli insanlar yetiştirerek insanlar arasında insan hakları ihlallerinin minimum düzeye indirmeye hedeflenmelidir. İnsan hakları eğitimin teorik düzeyden pratik hayata geçirilmesi için gerekli çalışmalar hızla yapılmalıdır. İnsan hakları düşüncesini daha önce de belirtildiği gibi, bireyin kendi haklarını anlayabilmesi için sadece bir tek ders çerçevesinden çıkarılıp diğer derslerin içinde örtük ya da etkinlikler aracılığı ile verilmelidir. İnsan hakları duyarlılığını bütün derslerin temel karakteri haline getirilmelidir.

İnsan hakları ile ilgili yazılan ders kitapları ya örgün eğitimde yazılan ders materyallerinin içinde belirli bir grubu ön plana çıkartıp diğer unsurları ötekileştiren bir dilden uzak durulmalıdır. İnsanların temel değerler çerçevesinde insan hakları eğitiminin verilmesi gerekmektedir. İnsan hakları eğitimcilerinin insan haklarını hem teorik olarak hem de pratikte

özümsemiş olmalarına dikkat edilmelidir. İnsan hakları düşüncesini benimseyen, insanlar çevresine daha saygılı ve diğerlerinin haklarını gözeten bireyler olacaktır.



KAYNAKLAR

- Ağaoğulları, M. A.(1994), *Kral devletinden imparatorluğa*, Ankara: İmge.
- Akarsu, B. (1998). *Mutluluk ahlakı*. İstanbul: İnkılap.
- Akdemir, D. Ş. (2014). Ayrımcılığın insan hakları boyutu ve 'pozitif ayrımcılık'. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 890-908.
- Akıllıoğlu T.(2013). Adalet kavramı ve insan hakları. A. Güriz(Ed).*Adalet kavramı içinde*(s.49-57). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Akşin, S. (1970). Birinci meşrutiyet meclis-i mebusan. *Ankara Üniversitesi, Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 19-39.
- Akyeşilmen, N. (2014). Uluslararası insan hakları düzenlemeleri ve eğitim: eğitime hak temelli bir bakış. *Milli Eğitim Dergisi*, 5-16.
- Akyıldız, A. (2013). Meşrutiyet'in İlanı ve Kanun-i Esasi. Z. Kurşun içinde, *Osmanlı Devleti'nde Yenileşme Hareketleri (1876-1918)* (s. 3). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim.
- Akyüz, Y. (2001). *Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Alfa.
- Altuntaş, M.(2002). *Türk anayasasında insan hakları*. Uzmanlık tez: Ankara Barosu.
- Aras, H. & Birinci, F. & Özdemir F. (2001). İkinci Uluslar Arası Eğitimde Çocuk Hakları Konferansı. *Milli Eğitim Dergisi*, 151.
- Arıcan, M. K. (2015). Birlikte yaşamının felsefi temelleri. C. Türer içinde, *Birlikte yaşama kültürü ve felsefesi* (s. 83-105). Ankara: Türk Felsefe Derneği.
- Aristoteles (2018). *Metafizik*. (Y. G. Sev, Çev.). İstanbul: Pinhan.
- Aristoteles (2018). *Politika*. (Ö. Orhan, Çev.). İstanbul: Pinhan.
- Ataman, H. (2008). *Eğitim hakkı ve insan hakları eğitimi*. İzmir: İnsan Hakları Gündemi.
- Avrupa Birliği Temel Haklar Bildirgesi (2000), <https://www.avrupa.info.tr/tr/avrupa-birligi-temel-haklar-bildirgesi-708> sayfasından erişilmiştir.
- Avrupa Konseyi (2011). Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi. http://www.edchreturkeyeu.coe.int/Source/Resources/Trainingset/Module2_IntroductiontoEDCHREProject_tr.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Başar, H. (2003). Önyargısız ve ezbersiz eğitim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 214-235.
- Başaran, İ. E. (1986). Demokrat öğrenci nasıl yetiştirilir. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*, 111-116.

- Bauman, Z. (2011). *Bireyselleşmiş toplum*. (Y. Alogan, Çev.) İstanbul: Ayrıntı.
- Bauman, Z. (2017). *Sosyolojik düşünmek*. İstanbul: Ayrıntı.
- Bayraktar, L. (2015). Birlikte yaşamak ve birlikte varolmak üzerine. C. Türer içinde, *Birlikte yaşama kültürü ve felsefesi* (s. 108-113). Ankara: Türk Felsefe Derneği.
- Bernasconi, R. (2011). *Levinas okumaları* (Z. Direk, Çev.). İstanbul: Pinhan.
- Blackham, H. J. (2012). *Altı varoluşçu düşünür*. Ankara: Dost.
- Brander, P & Keen, E & Lemineur M (eds) (2003) Pusula: *Gençlerle insan hakları eğitimi* Klavuzu. Macaristan: Council of Europe.
- Büyükkaragöz, Ş. & Kesici, Ş. (1998). *Demokrasi ve insan hakları eğitimi*, Ankara: Türk Demokrasi Vakfı.
- Cevizci, A. (2010). *Felsefeye Giriş*. Ankara: Nobel.
- Cızık C. (t.y). Amerikan İnsan Hakları Belgeleri, https://www.academia.edu/35763598/Amerikan_%C4%B0nsan_Haklar%C4%B1_Belgeleri sayfasından erişilmiştir.
- Coşkun, İ. (2008). Sosyoloji, Antropoloji, Şarkiyatçılık ve Öteki. *Sosyoloji Dergisi* (16), 12-26.
- Çapar, M. (2004). *Türk Ulusal Eğitiminde Öteki ve Ötekiye Yaklaşım*. Ankara: Doktora Tezi.
- Çayır, Ç., & Ceyhan, M. A. (2012). *Ayrımcılık çok boyutlu yaklaşımlar*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi.
- Çayır, K. (2009). Yeni ders kitaplarında insan hakları ve eğitimi. G. Tüzün içinde, *Ders kitaplarında insan hakları ı tarama sonuçları* (s. 57-74). İstanbul : Tarih Vakfı.
- Çırakman, E. (2000), Levinas'ta öteki ve adalet, *Doğu Batı Dergisi*, sayı 13. ,s:179-199
- Çotuksöken, B. (2002). *Felsefe:özne-söylem*. İstanbul: İnkılap.
- Çotuksöken, B. (2012). *İnsan hakları ve felsefe*. İstanbul: Papatya.
- Demirbaş T. (1977). Kişi güvenliği.İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası (4), 149-172.
- Demirdöven, İ. H. (2006). Filozof olarak Jean-Paul Sartre. *Kaygı*, 7-20.
- Derrida, J. , (2006).Şiddet ve metafizik, (Z. Direk, Çev.). *Cogito*, sayı: 47-48, s.62-160.
- Dinç, B. (2017). Okul öncesi eğitimde insan hakları ve demokrasi eğitimi. R. Turan içinde, *İnsan hakları ve demokrasi eğitimi* (s. 197-218). Ankara: Pegem .
- Direk, Z. (2003), Levinas'ta adalet kavramı, *Hukuk Felsefesi ve Sosyoloji Arkivi Dergisi*, s: 42-53, İstanbul Barosu Yayınları.
- Doğan, İ. (2007). *Modern toplumda vatandaşlık demokrasi ve insan hakları*. Ankara: Pegem.

- Durgun, Ş. (2013). Stadium generela olarak üniversiteler. *Almıla Dergisi*, s. 100-116.
- Engin, Z. Ö. (2014). Bireyselciliğe tarihsel bakış. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 72 (1), 201-217.
- Ensaroğlu, Y. (2013). Demokratikleşme veya İnsan Hakları Paketi. [http://www.hurfikirler.com/yilmaz-ensaroglu-demokratiklesme-veya-insan-haklari-paketi/](http://www.hurfikirler.com/yilmaz-ensaroglu-demokratiklesme-veya-insan-haklari-paketi/sayfasindan-erisilmistir) sayfasından erişilmiştir.
- ERG&MEB&AKBANK (2010). Düşünme Gücü: Soran Sorgulayan Gençler İçin Öğretmen Eğitimi Destek Projesi.
- Ergil, D. (2010). *Barışı aramak*. İstanbul: Timaş .
- Gasset, O. Y. (1995). *İnsan ve "herkes"*. İstanbul: Metis .
- Giddens, A. (2008). *Sosyoloji*. (C. Güzel, Çev.) İstanbul: Kırmızı .
- Gilje, G. S. (2011). *Antik yunandan modern döneme felsefe tarihi*. (E. A. Mutlu, Çev.) İstanbul: Kesit .
- Giray, C. (1993). İnsan hakları için eğitim. *İnsan Hakları Yıllığı Dergisi*, 89-99.
- Göka, E. (2013). Çğadaş müslüman'ın kimlik krizi. *Almıla*, 146-151.
- Gökberk, M. (2008). *Felsefe tarihi*. İstanbul: Remzi .
- Göregenli, M. (2008). *Ayrımcılık ve insan hakları*. Ankara: İnsan Hakları Ortak Platformu (İHOP) .
- Göze, A. (2013). *Siyasal düşünceler ve yönetimler*. İstanbul: Beta .
- Gözel, Ö. (2008). *Varlıktan başka: Levinas'ın metafiziğine giriş*. İstanbul: Ketebe.
- Gülmez, M. (2001). *İnsan hakları ve demokrasi eğitimi*. Ankara: Todaie .
- Gündoğan, A. O. (2007). Ben ve öteki: Değerler dünyasının gerginliği. *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu* (s. 71-80). İstanbul: Dem .
- Gündoğan, G., & Günay , M. (2004). *İnsan hakları ve eğitimi*. İzmir: İlya .
- Güriz, A. (1985). *Hukuk felsefesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi .
- Gürkan Ü.(2013). Sosyal adalet. A. Güriz(Ed). Adalet kavramı içinde.(s.115-124) Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Gürsoy, K. (1991). *Jean paul sartre ateizminin doğurduğu problemler*. Ankara: Akçağ .
- Gürsoy, K. (2015). Birlikte yaşama kültürü ve felsefesi. C. Türer içinde, *Birlikte yaşama kültürü ve felsefesi* (s. 114-119). Ankara: Türk Felsefe Derneği.
- Güvenç, B. (1984). *İnsan ve kültür*. İstanbul: Remzi.
- Güzelyurt, Ş. (2003). *Levinas'ta öteki sorusu*, Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

- Habermas, J. (2002). *Öteki olmak, ötekiyle yaşamak*. (İ. Ata, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi .
- Han, B.-C. (2017). *Yorgunluk toplumu*. (S. Yalçın, Çev.) İstanbul: Açılım Kitap.
- Heidegger, M. (2018). *Varlık ve zaman* (K. Ökten, Çev.). İstanbul: Alfa.
- Hekimoğlu, M. M. (2002). 1982 Anayasasına göre insan hakları kavramı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 53-70.
- Işıқтаç, Y.(2001).Bir hukuk tanımı vermenin zorunluluğu Prof.Dr.Vecdi ARAL’a Armağan, *Kocaeli Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayını*, 2001, s.127-132.
- İnalcık, H. (1964). Sened-i İttifak ve Gülhane Hattı Hümayunu. *Belleten* , 603-622.
- İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (1948), <https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/203-208.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Kalın, İ. (2016). *Ben öteki ve ötesi*. İstanbul: İnsan .
- Kapani, M. (1993). *Kamu hürriyetleri*. Ankara: Yetkin .
- Karabağ, N. (2014). *Levinas düşüncesinde adalet*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karaman, H. (2015). İslam ve insan hakları. Yeni Şafak Gazetesi
- Karan, U. (2011). Eşitlik İlkesi ve Ayrımcılık Yasağı: Hukuksal Çerçeve. <http://secbir.org/images/haber/2011/01/12-ulas-karan.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Karpat, K. H. (2010). *Osmanlı'dan Günümüze Asker ve Siyaset*. İstanbul: Timaş .
- Kaygı, A. (2005). Etik ve İnsan Hakları. *İnsan Hakları* (s. 83-116). Ankara: Ankara Barosu İnsan Hakları Merkezi .
- Kaynar, M. K. & Ak, G.. (2017). 1982 Anayasası ve insan hakları ilişkisi üzerine bir analiz. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 90-103.
- Kepenekçi, Y. K. (2008). *Eğitimciler için insan hakları eğitimi*. Ankara: Ekinoks .
- Kılıç, S. (2006). *Jean Paul Sartre'in varoluş felsefesinde öteki kavramı*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Koç, E. (2004). *Gabriel marcel ve sadakat*. Ankara: Art.
- Koçoğlu, E. (2017). İnsan haklarıyla ilgili uluslararası ve ulusal örgütler ile temel belgeler. R. Turan içinde, *İnsan hakları ve demokrasi eğitimi* (s. 77-105). Ankara: Pegem .
- Konan, B. (2011). İnsan hakları ve temel özgürlükler açısından osmanlı devletine bakış. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 253-288.
- Kuçuradi İ. (2013)Adalet kavramı. A. Güriz(Ed). *Adalet kavramı içinde*(s.39-48). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.

- Kuçuradi İ.(2016), Felsefe ve İnsan Hakları. İ. Kuçuradi(Ed) *İnsan haklarının felsefi temelleri içinde*(s.73-92). Türkiye Felsefe Kurumu, Ankara.
- Kuçuradi, İ(2014). Eğitimi yeniden düşünmek <https://hacettepe.edu.tr/duyuru/rekduy/47KurulusYilDonumu220714.pdf> erişilmiştir.
- Kuçuradi, İ. (1997). *Çağın olayları arasında*. Ankara: Ayraç .
- Kuçuradi, İ. (2016). *İnsan hakları: kavramları ve sorunları*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu .
- Kuzu, B. (1994). Türkiye cumhuriyeti anayasalarının insan hakları açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, 71-101.
- Levinas, E. (2003). *Sonsuza tanıklık* (Z. Direk & E. Gökyaran, Haz.). İstanbul: Metis.
- Levinas, E. (2004). Hakikat ve adalet (Ö. Gözel, Çev.), Tezkire Dergisi, s: 182-204, sayı 38-39.
- Levinas, E. (2005). *Zaman ve başka* (Ö. Gözel, Çev., Z. Direk, Haz.). İstanbul: Metis.
- Levinas, E. (2014). *Ölüm ve zaman* (N. Başer, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Levinas, E. (2017). *Dört talmut okuması* (B. Şaman, Çev.). İstanbul: Alfa.
- Lipson, L. (1984). *Demokratik uygarlık*. Ankara: Türkiye İş Bankası.
- Lloyd, G. (2015). *Erkek akıl*. (M. Özcan, Çev.) İstanbul: Ayrıntı.
- Magill, F. (1992). *Egzistansiyalist felsefenin beş klasiği*. (V. Mutal, Çev.) İstanbul: Dergah.
- Magna Charta. (2009). (Ç. Dürüşken, Çev.) İstanbul: Kabalcı .
- MEB (2011). *Adalet-insan hakları modülü*. Ankara: MEB.
- MEB (2013). Ortaöğretim demokrasi ve insan hakları öğretim programı. Ankara: *Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı*.
- MEB (2015), Demokratik vatandaşlık ve eğitimi projesi eğitim seti, modül 15: *Önyargı ve ayrımcılık*, Ankara: Avrupa Konseyi.
- MEB (2017) İlköğretim insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi öğretim programı, Ankara, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mengüşoğlu, T. (1979). Felsefi antropoloji ışığı altında sosyoloji. *Sosyoloji Konferansları Dergisi* (17), 71-74.
- Mengüşoğlu, T. (1988). *İnsan felsefesi*. İstanbul: Remzi.
- Mercier A. (2016). İnsan haklarının temelleri (Yayına hazırlayan İ. Kuçuradi, içinde), *İnsan haklarının felsefi temelleri içinde* (s.25-37). Türkiye Felsefe Kurumu: Ankara.

- Şahin M. & M. A. Tokdemir. (2011). II.Meşrutiyet Döneminde Eğitimde Yaşanan Gelişmeler . *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 851-876.
- Oğuz, Ş. (1993). İnsan Haklarında Gelişmeler: Uluslararası Toplantılar. *İnsan Hakları Yıllığı*, 191-208.
- Onur, H. (2003). Öteki sorunsalının "alterite" kavramı çerçevesinde yeniden okunması üzerine bir deneme. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 255-277.
- Öner, N. (1987). *İnsan hürriyeti*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Özakpınar, Y. (2013). Türk milletinin bugün içerisinde bulunduğu bönemeçte benim gözümle Türk milliyetçiliği:Yeni bir model. *Almıla Dergisi*, 100-106.
- Özbek, S.(2012). *İrkçilik* Notos: İstanbul
- Özbudun, E. (1995). *Türk anayasa hukuku*. Ankara: Yetkin.
- Özçalık, S. (2008). Ötekileşme ve işlevleri. *Karaburun Bilim Kongresi Bugünü Anlamak*. İzmir.
- Pamir, A. (2004). Osmanlı egemenlik anlayışında Sened-i İttifak'ın yeri. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 61-82.
- Platon (1960). Devlet (T. Tunga, Çev.). Maarif: Ankara.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş* (D. Bayrak & H. B. Arslan & Z. Akyüz, Çev.). Ankara: Siyasal.
- Sağlam, H. İ. (2017). İlkokulda insan hakları yurttaşlık ve demokrasi öğretimi. R. Turan içinde, *İnsan hakları ve demokrasi eğitimi* (s. 219-230). Ankara: Pegem .
- Sartre, J. P. (1980). *Varoluşçuluk*. İstanbul: Yazko.
- Schnapper, D. (2005). *Sosyoloji düşüncesinin özünde öteki ile ilişki*. (A. Sönmezay, Çev.) İstanbul: Bilgi Üniversitesi .
- Subaşı, N. (1999). Ötekinin insan hakları. *İslamiyat*, 85-96.
- Şahin, A. T. (2015). Sakıncalı rejim demokrasi: Platon-Aristoteles örneği. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi* (20), 191-210.
- Şimşek H. & Yıldırım A. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin .
- Temizkan, Ö. (2011). *Öteki tartışmaları çerçevesinde Zygmunt Bauman'ın öteki yaklaşımı*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Tepe, H. (2005). İnsan haklarının antropolojik temelleri. (s. 143-170). *Ankara Barosu İnsan Hakları Sempozyumu* .

- Tepe, H. (2005). İnsan haklarının bilgisel temelleri. *Ankara Barosu İnsan Hakları Sempozyumu*.169-196
- Thiliy, F. (2000). *Felsefenin öyküsü*. (İ. Şener, Çev.) İstanbul: İzdüşüm.
- Toku, N. (2005). *Siyaset felsefesine giriş*. İstanbul: Kanknüs.
- Topçuoğlu A, & Aktay, Y. (1999). Postmodernizm ve islam, küreselleşme ve oryantalizm. B. Turner *Benlik ve dönüşümsel modernlik içinde* (36-57). Ankara: Vadi.
- Tuğcu, T. (2000). *Batı felsefesi tarihi*. Ankara: Alesta.
- Tuncay, M. (2002). *Batı'da siyasal düşünceler tarihi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi .
- Turan, R. (2017). *İnsan hakları ve demokrasi eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Tuzcuoğlu, F. (1996). Demokratik parlamenter sistemin beşiği İngiltere'nin tarihinden ilginç anekdotlar. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 279-288.
- Türk Diyanet Vakfı. (1996). Batı'da insan haklarının doğuşu. Ü. Özdağ içinde, *doğu'da ve batı'da insan hakları*-(s.17-82) Ankara: Türk Diyanet Vakfı.1
- Türk, H. S. (1999). *Türkiye'de ve dünyada insan hakları*. Ankara: Başbakanlık.
- Uzun, H. (2005). Türk demokrasi tarihinde I.Meşrutiyet. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 145-162.
- Ülger, M. (2012). İlköğretim okullarında insan hakları ve vatandaşlık eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi (Doktora tezi) <http://acikarsiv.gazi.edu.tr/index.php?menu=2&secim=10&YayinBIK=7541#> sayfasından erişilmiştir.
- Ülken H. Z. (2001). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Ülken
- Ünal, Ş. (1993). İnsan haklarının tarihi, felsefi ve hukuki temelleri. *İnsan Hakları Günü* (s. 41-74). Ankara: Ankara Barosu .
- Vural, C. A. (2003). *Özgürlük bildirgeleri*. İstanbul: Çizgi.
- Weber, A. (1998). *Felsefe tarihi*. (V. Eralp, Çev.) İstanbul: Sosyal.
- Yenisoy, E. (2006). Thomas Hobbes'da yasa ve özgürlük Kavramları. *Kaygı* , 71-77.
- Yeşilçayır, C.(2019). Felsefi bağlamda insan hakları eğitimi yeniden düşünmek, Iğdır Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, 17, 21-42.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..