

## Etik Derslerinde Düşünce Deneyleri

*Thought Experiments in Ethics Lectures*

### ÖZET

Pratik-etik sahada düşünce deneyleri Platon'dan günümüze değin çok yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Güncel tartışmalarda, uygulamalı etik konuları ele alınırken düşünce deneylerine sıkça başvurulur. Örneğin, tren vakası ve varyantları faydacı etik ile ödev etiği taraftarları arasında son yılların önemli tartışma konuları arasında yer alır. Çoğu kez eş anlamlı kullanılsa da disiplinler anlamda etik aşamada 'düşünce deneyi', sıradan ahlaki bilinç seviyesinde ise 'ahlaki ikilem' sözcüğü kullanılmaktadır. Düşünce deneyi genelde ya belli bir etik ilkeyi ahlaki kabul veya sezgilere karşı test etmek için ya da bir etik kuramın somut durumlara uygulanmasıyla belirli kurallara erişmek için kullanılır. Buna karşın ahlaki ikilem herhangi bir ahlaki çatışma için kullanılan genel bir terimdir. Teknik anlamda ahlaki ikilem, failin x'i yapma veya yapmama konusunda özgürce bir tercihte bulunabildiği ve buna bağlı olarak ahlaki bir yükümlülüğe sahip olduğu bir duruma karşılık gelir. Bu yükümlülüklerin özgür bir iradeye dayalı olduğu tartışmaya açık olsa da, onlar ahlaki açıdan karmaşık ve evrensel olarak kabul edilmiş bir çözümlü olmayan günlük kararlar vermek zorunda kaldığımızda devreye girerler. Üstelik bu sorunlar sadece bireysel kararlarımız veya kişisel yaşantımızla sınırlı kalmaz aynı zamanda kurumsal ve siyasi düzeyde etkili olurlar. Bu çalışmada 'pratik-etik' sahada bu denli önemli olan düşünce deneyleri ve ahlaki ikilemlerin genel yapısını kısaca belirttikten sonra, onların eğitim öğretim sürecinde nasıl bir işleve sahip olduklarını örnek düşünce deneyleri üzerinden ortaya koymaya çalışacağız. Son olarak düşünce deneylerinin sonuçlarının evrensel olarak uygulanabilirliğinin imkânı tartışmaya açılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Düşünce Deneyi, Ahlaki/Etik İkilem, Etik Ve Eğitim .

### ABSTRACT

In ethical/practical realm thought experiments are extensively used starting from Plato's time to the present day. In recent discussions, thought experiments are frequently appealed to when ethical matters are discussed. For example, the Trolley Problem and its variations are the most significant subject of discussion between advocates of ethics of duty and utilitarianism in recent years. Although the following two terms are used synonymously, disciplinarily in the level of ethics the term "thought experiment" is used while on the level of ordinary moral sense the term "moral dilemma" is preferred. Thought experiment is usually used in order to either test an ethical principle against moral acceptances or intuitions or get certain rules through the application of an ethical theory to concrete situations. Despite this, moral dilemma is a general term used to refer a moral conflict. In technical sense moral dilemma corresponds to a situation in which the actor can choose either to do X or not to do it and correspondingly has moral responsibility. Although it is open to discussion that these responsibilities depend on a free will, they occur in the situations where we have to face decisions in our daily lives which are morally complex and have no universally accepted solutions. Moreover, these decisions do not only have consequences in or personal or individual lives but in political and institutional practices as well. In this paper, after describing the general structures of thought experiments and moral dilemmas which are so important in ethical realm, we are trying to express the function of them in education through discussing some exemplary thought experiments. At last, the possibility of the application of the consequences of thought experiments universally is going to be questioned.

**Keywords:** Thought Experiment, Moral/Ethical Dilemma, Ethics And Education.

## GİRİŞ

Düşünce deneyi, varsayım olarak ortaya atılan olayların veya koşulların gerçekleşmesi halinde sonucun ne olacağı üzerine tahmin yürütme ve yorumlar geliştirme faaliyeti olarak tanımlanabilir. Düşünce deneyleri temel olarak hayal gücünün araçlarıdır. Eğlence, eğitim, kavramsal analiz, keşif, hipotez oluşturma, teori seçimi, teori uygulaması, argüman geliştirme ve çürütme gibi çeşitli amaçlar için kullanılırlar (Brown ve Yiftach, 2022). Düşünce deneyi oluşturulurken, genellikle gerçekte olmayan veya en azından fiilen olmasa da ortaya çıkması mantıksal bakımdan olası olan yahut düşünülmesi mantıksal bakımdan bir çelişki oluşturmayan bir durum bütünüyle zihinsel olarak inşa edilir. Düşünce deneyleri karmaşık durumları tasarlama amacıyla kullanılan ve

Lokman Çilingir<sup>1</sup>   
Hasan Aydın<sup>2</sup> 

### How to Cite This Article

Çilingir, L. & Aydın, H. (2023).  
"Etik Derslerinde Düşünce  
Deneyleri" International Social  
Sciences Studies Journal, (e-  
ISSN:2587-1587) Vol:9,  
Issue:114; pp:8099-8111. DOI:  
<http://dx.doi.org/10.29228/sss.71647>

Arrival: 11 July 2023  
Published: 31 August 2023

Social Sciences Studies Journal is  
licensed under a Creative  
Commons Attribution-  
NonCommercial 4.0 International  
License.

<sup>1</sup> Prof. Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Felsefe Bölümü, Samsun, Türkiye ORCID: 0000-0003-0121-9744.

<sup>2</sup> Prof. Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Felsefe Bölümü, Samsun, Türkiye, ORCID: 0000-0002-0692-3725

düşüncede gerçekleştirilen deneylerdir. Bu bakımdan bilimde kullanılan gerçek deneylerden ayrılırlar. Bilimde kullanılan ve laboratuvarlarda gerçekleştirilen deneylerde fiziksel dünyaya ilişkin unsurlar belirli bir plan dâhilinde farklı değişkenlere bağlı olarak gözlemlenmekte ve yapılan çalışmaya yönelik uygun sonuçlar elde edilmeye çalışılmaktadır. Aynı durum düşünce deneyleri için de geçerlidir, ancak düşünce deneyi ve gerçek deney arasındaki fark, gerçek deneylerin laboratuvarında, düşünce deneylerinin ise zihnin laboratuvarında gerçekleştirilmesidir (Yardımcı, 2020: 52). Bu yüzden bir düşünce deneyi genelde ‘insanların bir mağarada zincirlendiğini düşünün’, ‘bir anda tüm hayvanların ortadan kalktığını varsayın’, ‘toplumu yeniden kurduğunuzu ve hangi konumda olacağınızı bilmediğiniz düşünün’ gibi gerçek olmayan zihinsel-varsayımsal bir konuyla başlatılır. Düşünce deneylerinde karşılaşılan bu durum, genelde karşı olgusal bir senaryo oluşturmak olarak kavramsallaştırılır. Bu bakımdan senaryo, anlatısal/hikâye olarak geliştirilmiş bir durumu imler. İşte gerçekte var olmayan bir durumun anlatı/hikâye olarak geliştirilmesi yüzünden düşünce deneylerindeki senaryolar karşı-olgusal olarak adlandırılır. Karşı olgusal senaryoların, düşünce tarihinde antik Yunan’dan (Ierodiakonou, 205: 125-140; Rescher, 2016:11-23) günümüze felsefe içerisinde sürekli kullanıldığı görülür (Ludwig, 2018: 385-405). Önceleri sadece felsefi sahada kullanılan düşünce deneyleri, modern bilimin gelişimiyle (Brown, 1986: 1-15) birlikte, bilimdeki teorik sorunları çözmek maksadıyla bilim alanına da kullanılmaya başlanmıştır (Ateş, 2015: 125-138). Günümüzde felsefe ve bilimin yanı sıra pedagoji, sanat, teoloji gibi alanlarda da düşünce deneyleri sıklıkla kullanılmaktadır (Frappier ve Brown, 2013: 1 vd.; Fehige, 2018: 183-194).

Felsefe ve bilim alanında kullanılan düşünce deneylerine tarihsel bir perspektifle bakıldığında tuhaf ve olağanüstü senaryolar içeren onlarca düşünce deneyi örneğiyle karşılaşılır. Sözelimi, Zenon’un sonsuzca bölünmenin yol açtığı paradoksları göstermek için geliştirdiği uçan ok ve Aşil-kablumbağa yarışı senaryoları, Platon’un adaleti tartışırken geliştirdiği Gyges’in yüzüğü hikâyesi, özdeşlik sorununu ele alan Theseus’un gemisi, İbn Sinan’ın ruhun ölümsüzlüğünü göstermeyi ereklediği uçan adam senaryosu, Descartes’ın epistemik kesinliği ararken kullandığı aldatıcı cini, Hobbes ve Locke’un sözleşme teorisini temellendirmek için kullandığı hayali doğal durum, yine Hobbes’un özdeşlik sorunu bağlamında yeniden gündeme getirdiği Theseus’un gemisi, Leibniz’in monadlar öğretisini temellendirmek için geliştirdiği değirmen hikayesi, Galile’nin serbest düşmeye yönelik hafif bir msket ve ağır top güllesi deneyi, Putnam’ın zihin-beden ilişkisi sorunu tartışırken geliştirdiği tüpteki/su tankındaki beyinleri, kediler ve robotlar ya da ikiz dünyaları, Wittgeinstein’in böceği, Parfit’in ayırık-beyin vakası, Jackson’ın Mary’nin odası, Gettier vakası, Rawls’un bilgisizlik peçesi, Einstein’ın asansörü, Williams’ın kimyageri, Thomson’ın kemancısı, Searle’ün Çin odası, Maxwell’in cini, Schrödinger’in kedisi bunlardan sadece bir kaçıdır (Stuart, 2020: 3-4).

Düşünce deneyleri Antik Yunan’a değin geriye gitse de, düşünce deneyi kavramını ilk kez, Kant’ın bazı çalışmalarını tanımlarken Hans Christian Ørsted kullanmıştır (Stuart, 2020: 2). Kavramı bugün anladığımız bağlamda tanımlayan ilk kişinin ise Ernest Mach olduğu kabul edilir. Mach, “Düşünce Deneyleri Üzerine” (Über Gedankenexperimente) adlı makalesinde doğa bilimlerindeki deney ile düşünce deneyi arasındaki ayrıma dikkat çeker ve düşünce deneyini gerçek fiziksel deneye paralel olarak yürütülen zihinsel bir deney (Gedankenexperiment) olarak tanımlar (Mach, 1905: 183). Düşünce deneylerinin her alanda kullanılması ve farklı versiyonlarının bulunması, bazı düşünürleri, düşünce deneylerini sınıflamaya götürmüştür. En yaygın sınıflama, kullanım sahasına odaklanan sınıflamadır. Buna göre, düşünce deneyleri, felsefi, teolojik, sanatsal, bilimsel vb. şekilde ayrılır. Bazıları ise daha çok içeriğe odaklanarak düşünce deneylerini felsefi ve bilimsel düşünce deneyleri olarak iki kategoriye indirger. Buna göre, bilimsel konulara cevap vermek amacıyla gerçekleştirilen düşünce deneyleri ‘bilimsel düşünce deneyleri’ olarak değerlendirilirken, felsefi sorunlara yönelik kullanılan düşünce deneyleri ise ‘felsefi düşünce deneyleri’ olarak adlandırılır. Bilimsel düşünce deneyleri kendi içlerinde yapıcı ve yıkıcı olmak üzere ikiye ayrılır; yapıcı olanlar belli bir teori içinde oluşturulan düşünce deneyi formuyla, o teoriden daha önce fark edilmemiş sonuçların çıkarılmasını amaçlar; yıkıcı düşünce deneyleri ise, belli bir teorisinin problematik yanlarını sergilemeyi hedefler. Einstein’ın rölativite teorisi içinde kullandığı düşünce deneyleri yapıcı olanlara örnek teşkil ederken, Schrodinger’in kedisi yıkıcı düşünce deneylerine örnek teşkil eder (Brown ve Yiftach, 2022). Bunun yanında felsefi düşünce deneyleri de kendi içinde alt sınıflara ayrılır. Sözelimi D. Cohnitz işlevlerini dikkate alarak üç tür felsefi düşünce deneyi ayırt eder: açıklayıcı düşünce deneyleri, işlevsel düşünce deneyleri ve kanaat oluşturan/değiştiren düşünce deneyleri (Cohnitz, 2006: 20). Cohnitz’in değerlendirmelerinden hareket eden Bertram, yeni bir sınıflama önerir. Buna göre, felsefi düşünce deneyleri, 1) açıklayıcı düşünce deneyleri, 2) bazı inanç ve kanaatleri değiştiren düşünce deneyleri, 3) kavramları iyileştirme ve yenileme amaçlı düşünce deneyleri olarak karşımıza çıkar (Bertram, 2016: 41).

Düşünce deneylerinin bazı inanç ve kanaatleri değiştirmedeki etkisi yüzünden olsa gerek, etik/pratik sahada, ahlak öğretimi bağlamında pedagojik olarak sıkça kullanıldığı görülür. Etik öğretiminde rol oynayan düşünce deneylerinin ağırlıklı olarak insan ve eylemleri, insan bilgisinin mahiyeti ve sınırları, insanın kendini bilmesi, değerler ve eylem normları, devlet ve toplumsal yaşam üzerine olduğu görülür. Etik sahada ortaya çıkan sorunlar

doğrudan eylemde bulunan failin kararlarına etki yaptığından önem arz etmektedir. İşte bu makale, etik alanında kullanılan düşünce deneylerine odaklanmakta, etik öğretiminde düşünce deneylerinin kullanımının avantaj ve dezavantajlarına yönelik kuramsal bir tartışma açmayı amaçlamaktadır.

## AHLAK FELSEFESİ VE DÜŞÜNCE DENEYLERİ

Pratik-etik sahada düşünce deneyleri felsefi gelenekte, örneğin ilkçağda Platon'un erdem etiği odaklı diyaloglarında, modern çağda deontolojik etikte veya faydacı etikte uzun süredir kullanılmaktadır. Güncel tartışmalarda, uygulamalı etik konuları ele alınırken veya etik derslerinin öğretiminde bir yöntem olarak düşünce deneylerine sıklıkla başvurulur (Engels, 2004: 19; Bertram, 2016: 15 vd.). Örneğin, tren/tramvay vakasının (sorunu) farklı varyantlarının son yıllarda yoğun bir şekilde tartışıldığı görülür. Bu kullanımlardan yola çıkan Gähde, etik-pratik sahada iki tür etik düşünce deneyi arasında ayırım yapar. *İlki*, temel bir etik ilkeyi veya bir etik teoriyi belirli ahlaki sezgilere karşı test etmek için kullanılanlar (örneğin faydacı etiğe yönelik düşünce deneyleri); *ikincisi* somut kurallara ulaşmak için belirli durumlara bir etik teorinin uygulanmasına hizmet eden düşünce deneyleri (örneğin kategorik buyruğun kullanımı) (Gähde, 2020: 185). Etik-pratik sahada düşünce deneyi kullanılırken, farklı durumlar arasındaki karşıtlıkların ayırıcılığına varmak için ahlaki ikilem veya çoğu kez aynı anlamda kullanılan etik ikilem oluşturmaya ayrı bir özen gösterilir. İşte tam bu noktada sorunu daha yalın haliyle ortaya koymak, daha doğrusu, sıradan ahlaki bilinç seviyesinde ortaya çıkan ahlaki ikilemleri ele almak faydalı olacaktır. Düşünce deneyleri içerisinde sıradan kullanımda *ahlaki ikilem* herhangi bir ahlaki çatışma için kullanılan genel bir terimdir. Bu anlamda ahlaki ikilemlerin varlığı tartışılmazdır. Teknik anlamda ahlaki ikilem, failin herhangi bir eylemi yapma veya yapmama konusunda özgürce bir tercihte bulunduğu ve buna bağlı olarak ahlaki bir yükümlülüğe sahip olduğu bir duruma karşılık gelir (Sorensen, 1991: 291). Örneğin, aşağıda geniş olarak göreceğimiz tren vakasında olduğu gibi, makasın başındaki adam, makası değiştirmese beş masum işçinin ölümüne sebebiyet verecek; değiştirdiği takdirde beş işçi kurtulacak ama bu sefer bir masum işçinin ölümüne yol açacaktır. Genel olarak bu türden ahlaki ikilem durumunda üç aşamalı bir güçlük karşılıklıdır: 1) Tercih yapma zorunluluğuna rağmen eylemde bulunmak için açık bir talimatın olmaması, 2) bu belirsizliğin bireyi ahlaki bir başarısızlıkla, vicdan azabıyla karşı karşıya bırakma riski ve 3) durumun aciliyetinin karar vermenin aciliyetini gerektirmesi. Zira karar verememek, alternatif hareket tarzları düşünüldüğünde daha kötü ahlaki sonuçlar doğurabilir. Ahlaki ikilemlerdeki bu belirsizlik bizi zorunlu olarak etik sahaya, etik kuramlar dâhilinde sorunu çözmeye yöneltir. Dolayısıyla düşünce deneyleri ahlaki çatışmaların yahut ikilemlerin felsefi etik aşamada kavramsal çerçevede aşılması amacıyla oluşturulmuş teknikler olarak kabul edilebilir.

Ahlaki çatışmalar pratik yaşantımızın önemli bir parçasıdır. Ahlaki açıdan karmaşık duran ve evrensel olarak kabul edilmiş bir çözümü olmayan gündelik kararlar vermek zorunda kalmamız çocukluktan başlar ve yaşamımız boyunca devam eder. Ahlaki çatışma halleri sadece kurumsal ve siyasi düzeyde sonuçlar doğurmakla kalmaz, aynı zamanda kişisel ve bireysel tavırlarımızı da etkiler. Ahlaki sahada alternatifler, eylemde bulunan kişinin norm ve değerlerinin başka bir referans çerçevesinin norm ve değerleriyle çelişmesi nedeniyle, eylemde bulunan kişinin kendini kaybolmuş hissetmesine ve hangi yolu izleyeceğine karar veremediği bir çatışmanın ortaya çıkmasına yol açar (Sellmaier, 2008: 39). Bazen de sözcüklerden kaynaklanan çatışmanın belirsizliği sorunu ile karşılaşırız. Pek çok kelimenin şaşırtıcı sınır halleri vardır. Bu durumlarda, kullanma şeklimize göre kelimenin farklı anlamlar yüklenmesi mümkündür. Anlam çokluğu, rakip yorumların sözcük veya terimin sınır durum için geçerli olup olmadığı konusunda anlaşmazlığa düşülmesiyle ortaya çıkar. Bu çatışma durumlarından bazıları gerçektir. Örneğin, küçük kurbağaları mideye indiren yılanları yiyen büyük kurbağalar vardır. Büyük kurbağalar, dolaylı da olsa küçük kurbağaları yedikleri için yamyam mı sayılmalıdır? Bir de kendi çıkarlarına diğer insanların çıkarlarından daha az önem veren özverili bir insanı düşünelim. O bir özgeci (*diğerkâm*) midir? Eğer özgecilik başkalarına adanmışlık ise, bu kişi örnek bir vakadır. Ancak özgecilik herkes için kaygı duymaksa, o zaman bu yardımsever bir özgeci değildir; çünkü kendisini ihmal etmektedir. Bu türden çatışma hallerinin çözümlenmesine girişmeden önce, etik-pratik sahada düşünce deneylerinin doğasına ve ne şekilde oluşturulduklarına örnekler üzerinden bakmamız yararlı olacaktır.

### Ahlaki Sahadaki Düşünce Deneylerinin Yapısı ve Temel Özellikleri

Düşünce deneyleri genelde mantıksal yapıları, işlevleri veya hizmet ettikleri amaç bakımından sınıflandırılır (Brown, 1991: 34 vd.; Brown, 2004: 25). Yine, yukarıda belirtildiği gibi, düşünce deneyleri, açıklayıcı, bazı inanç ve kanaatleri değiştiren ve kavramları iyileştiren biçiminde de türlere ayrılmaktadır (Bertram, 2016: 41). Burada daha ziyade bilhassa etik sahada kullanılan düşünce deneylerinin içeriği ve ortak özelliklerine bakmak gerekmektedir. Bütün düşünce deneylerinde ortak olan özellikler şu şekilde sıralanabilir: 1) Her düşünce deneyi öncelikle bilimsel veya felsefi/etik bir soruya cevap aramak için oluşturulur.

2) Düşünce deneyleri zihinsel bir etkinliktir.

- 3) Hangi sahada olursa olsun bütün düşünce deneyleri bir senaryo/hikaye üzerinden ortaya koyulur.
- 4) Senaryoya/hikayeye bağlı olarak her düşünce deneyi belli bir anlatı formuna sahiptir. Söz konusu anlatı formu deneyin nasıl bir düzene göre tasarlandığını ve bu düzene bağlı kalarak takip edilen usulün bizi hangi sonuçlara vardıracağını gösterir.
- 5) Her düşünce deneyi varsayımsal veya olgu karşıtı akıl yürütmeler içerir (Gähde, 2020: 197).

Platon'un (1992: 359 d) 'Gyges'in yüzüğü' örneği üzerinden bu özellikleri daha nesnel hale getirebiliriz. *Devlet*'te aktarılan hikâyeye göre, Gyges, Lidya kralının hizmetinde bir çobandır. Günün birinde bir deprem yüzünden yer çatlar ve hayvanların otladığı yerde derin bir yarık açılır. Bu yarığın içine inen meraklı çoban, orada altın bir yüzük bulur ve onu alır. Çobanlar ay sonunda krala hesap vermek için toplanırlar ve Gyges toplantıya bu yüzükle gelir. Otururken yüzüğün taşını farkına varmadan avucunun içine çevirir. Bunu yapar yapmaz 'görünmez' olur. Kendisi de dahil, orada bulunan herkes şaşırır. Yüzükle oynarken taşı çevirince bu kez görünür olur. Böylece Gyges, yüzüğün tılsımını keşfeder: Yüzüğün taşını içeri çevirince görünmez oluyor, düzeltince görünür kalıyor. Bunun üzerine aklınca bir plan yapar ve görünmez olarak saraya girer, sarayda kraliçeyi baştan çıkartır, onun yardımıyla kralı öldürüp, kralın yerine geçer.

Hikâyeden de anlaşılacağı gibi, bu örnek (1) ahlaki veya siyasi bir sorunu çözümlenmek için kurgulanmıştır; (2) zihinde yürütülen bir deney niteliğindedir; (3) cazip ve anlaşılır bir senaryo içermektedir ve (4) bir anlatı formuna sahiptir. Ayrıca (5) olgu karşıtı, bir varsayım üzerine bina edilmiş bir akıl yürütmeye dayanmaktadır.

Hikâyeyi biraz daha açarak, bir an için kendinizi görünmez yapabileceğiniz olası bir dünyada yaşadığınızı hayal edebilirsiniz. Bu hayali durum deneyimlerimize uygun olmasa da, mantıksal bakımdan herhangi bir çelişki içermez. Ancak hayalde karşı-olgusal bir durum söz konusudur, gerçek dışı yahut olgu karşıtı olan şey, bir kişinin kendini görünmez yapmasıdır. Olası bir evrende kendimizi görünmez olabileceğinizi bir kez varsaydığınızda, görünmez olan kişinin hareketlerinin neler olabileceğini zihinsel olarak tasarlamak kesinlikle mümkün hale gelir. Bu düşünce deneyi, örneğin, kendilerini görünmez kılma yeteneğine sahip insanların, eylemlerinin sonuçlarından korkmak zorunda olmadıkları için adil mi yoksa haksız mı, etik mi yoksa etik karşıtı mı davranacakları sorusunu gündeme getirir. Platon'un Gyges'in yüzüğünde peşine düşülen işte tam da bu sorudur. Bu düşünce deneyi kişinin kendini görünmez kılabilceği varsayımının gerçekliğini değil, adil veya ahlaki eylem sorununu inceler.

Hemen her sahada karşımıza çıkan düşünce deneylerinin belirgin özelliği cazip, espirili ve anlaşılabilir bir senaryo içermeleridir. Ancak senaryolar tek başlarına değil bileşenleri ile birlikte etkin olurlar. Tamar Gendler'in de belirttiği gibi, düşünce deneyleri hayali bir senaryo ile birlikte bu senaryonun doğru değerlendirilmesini mümkün kılan bir argüman yapısına sahiptir (Gendler, 2000: 1155). Hayal edilen senaryonun bu değerlendirmesi daha sonraki vakalar hakkında tahminlerde bulunmak için kullanılır. Yani değerlendirilen senaryo bir akıl yürütme tarzı üzerinden kullanıma sunulur. Sözelimi, senaryo/hikâye 'şöyle şöyle olsaydı durum ne olurdu' veya senaryo 'öyle değil de böyle olsaydı ne yapmak gerekirdi' gibi sorular sorularak senaryonun değerlendirilmesi yapılır. Bu yapılırken senaryonun kahramanlarıyla, senaryoyu tartışanlar arasında empati kurmaları, kendilerini onların yerine koyarak yargılar geliştirmeleri istenir.

### **Etik Derslerinde Kullanılan Düşünce Deneyi Uygulama Örnekleri**

Düşünce deneylerinin yapısı ve işlevi kadar onların uygulanması da önem arz etmektedir. Eğer bir ahlak veya etik dersinde düşünce deneyi yöntemi tercih edilmiş ise, bu derslerin dönemlik planlamasında yer alan konular ve tartışılan problemlerden, her biri 45 dakika olan iki ders saatinin işlenişinin bölümlenmesine kadar mümkün bütün hesaplamalar inceden inceye yapılmak zorundadır. Her bir dersin sunumu mutlaka yeni konunun ana kavramlarını ve problemlerini tanıtmalı ve öğrencilerin önceki bilgi ve kavrayışlarıyla bağlantı kurmalıdır. Keza öğrencilerin yeni konuya mümkün olduğunca sık ve aktif bir şekilde katılımlarını sağlamalıdır. Nihayet öğrencileri disipline etmeli, sistematik düşünce becerilerini geliştirmelidir. Bütün bunlar öğrenciye esaslı bir oryantasyon kazandırmak için şarttır.

Bir düşünce deneyinin iki saatlik bir ders üzerinden *uygulama aşamalarını* şu şekilde tespit etmek mümkündür:

- İlkin* konuya genel bir giriş yapılır.
- Sonra* öğrencilere bireysel bir etik karar gerektiren bir düşünce deneyi sunulur (örneğin tren vakası).
- Sorunun uç noktalara taşınan iki eylem seçeneğinin tartışılacağı etik zemin olan uygun etik kuramlar (faydacılık-ödev ahlakı) hakkında öğrenciler bilgilendirilir.
- Ana örnek (tren vakası) gerektiğinde tamamlayıcı ikilemler, örneğin *terör ikilemi* ve *işkence ikilemi* ile takviye edilir.

e) Ana örnekten (kurgulanmış düşünce deneyi tren vakası) kazanılmış bilgi ve deneyimler daha sonra sunulan terör vakası gibi (yarı) gerçek ikilemlere aktarılır (Engels, 2004: 186; Zürcher, 2016: 314 vd.).

Salt hayali düşünce deneyleri sıkça eleştirilere muhatap olduğundan, sınıfta bunların yerine veya bunlarla birlikte her zaman yarı gerçek/olgusal ikilemler sunmakta fayda vardır. Bu şekilde kurgulanmış düşünce deneylerinden kazanılmış bilgi ve deneyimlerin (yarı) gerçek ikilemlere aktarılması da mümkün olur. Yine de gerek kurgusal gerekse yarı olgusal/gerçek ikilemlerin seçiminde, öğrencilerin eğitimini ve halihazırda buldukları düzeyleri dikkate almak gerekir.

İkilem merkezli tartışma değer çatışmalarını netleştirmeye hizmet etmelidir. Zira ikilem durumundaki ahlaki özne, iki hareket tarzı arasında karar vermek zorunda kalır. Fail, sorunun kolay bir çözümü olmadığını bilir ve hangi seçeneği seçerse seçsin, başka bir değer veya görevin ihlal edilmesinin doğurduğu *vicdan muhasebesinden* kurtulamaz. Bu sebeple tartışılacak vakaların gerçekten çatışan değerler içermesi ve bunların ağırlıklarının öğrenme grubunda mümkün olduğunca farklı bakış açılarından hareketle değerlendirilmesi büyük önem arz eder.

Öğrencilerin bağımsızlıklarını ve yargıda bulunma becerilerini güçlendirmek için sadece bir düşünce deneyini öğrenmeleri yeterli değildir. Onlar bizzat düşünce deneyleri tasarlayabilme ve gerçekleştirebilme yeteneğine kavuşmalıdır (Engels, 2004: 185). Amaç, öğrencilerin ikilemler karşısında sezgisel kavrayış temelinde verdikleri bireysel yargıların etik kavram ve yöntemler üzerinden aydınlatılmasıdır. Önce öğrenciler ikilem karşısında yaptıkları tercihi gerekçeleriyle ortaya koymalıdır ki, öğretmen bunun üzerine onların gerekçelendirmelerini bütüncül bir argümantasyon dâhilinde değerlendirebilsin. Dolayısıyla öğretmene düşen asıl görev, öğrencilerin tercihlerinin dayanakları olacak iki farklı etik kuramın (tren vakasında *faydacılık* ve *ödev ahlakı* ama gerektiğinde *erdem etiği* perspektifi ile) bakış açılarını ve ana savlarını tanımlarına yardımcı olmaktır. Bu şekilde derse giriş, öğrencilerin yeni bir konuya erişimini kolaylaştırmalı ve sadece bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal (duygular, tutumlar ve değerlerle ilgili) bir boyuta sahip olmalıdır. İkilemlerin tartışılması, düşünce deneylerinin çözümlenmesi, değerlerin açıklanmasına ve politik-ahlaki bir yargının oluşmasına zemin teşkil eder. İkilemler üzerinden yaşama hakkına saygı, hayata karşı hayat ilkesi, insanlık onuru, özgecilik, iyiye adanmışlık, hak ve hukukun üstünlüğü, adaletin tesisi gibi erdem ve değerler tanımlanmaya çalışılır.

Belirtilen bu hususların derste nasıl uygulanacağını gösterebilmek için tren vakası örnek düşünce deneyi üzerinden konuyu biraz daha açabiliriz. Tren/tramvay vakasının ana versiyonu şöyledir:

*Bir tren, üzerinde trenin geldiğini göremeyen veya duyamayan ve uyarılma imkânı da olmayan beş ray işçisinin bulunduğu ray üzerinde ilerlemektedir. Bir ray işçisi de trenin makas değiştirdiğinde gideceği hat üzerinde çalışmaktadır. Hat değiştirme makasının bulunduğu noktadaki X kişisi, makası değiştirmezse beş masum işçinin ölümüne sebebiyet verecektir. Değiştirdiğinde beş işçi kurtulacak ama bu sefer bir masum işçinin ölümüne yol açacaktır. X'in kararı ne olmalıdır?*<sup>3</sup>

Düşünce deneyi sözlü sunulabileceği gibi, bir metin olarak yer aldığı teksire ek olarak, çalışma teksiri görselleştirmeye yardımcı olabilecek ve böylece daha iyi anlamaya katkıda bulunabilecek bir resimle takviye edilebilir. Daha fazla bilişsel aktivasyon gerektirdiğinden öğrencilerin yazılı olarak tartışması daha etkili olur. İkilem sunulduktan sonra sorular açıklığa kavuşturulur. Öğrencilerin ikilem karşısındaki konumları belirlenir. Kolu çevirip çevirmeme (makası değiştirme) şeklinde iki farklı konum alınır. Her konuma göre öğrenci grupları oluşturulur ve kişilerin kendi konumsal kararları için argümanlar toplanır ve sınıfta tartışılır. Zira kendi pozisyonlarıyla özdeşleşebilen öğrencilerin tartışması daha kolay daha ikna edici olur. Daha sonra etik düşünce ekolleri üzerine öğretmen genel bilgi verir. Bir sonraki adıma öğrencilerin aldıkları teorik bilgi üzerinden kendilerini yeniden konumlandırmaları beklenir. Kararlarında herhangi bir değişiklik olup olmadığı, olduysa bunun sebepleri tartışılır. Hangi argümanın daha ikna edici olduğu, kendileri için durumun ne ve nasıl olduğu sorulur. Dersin sonunda, öğrencilerin büyük bir kısmının daha önce verdikleri cevapları gözden geçirecekleri varsayılır.

<sup>3</sup> Tren vakasının bu ana örneği yanında iki farklı versiyonundan da söz edilir. Bunlardan ilki şişko adam senaryosudur ve şöyle formüle edilir: “Bir tren, tek bir ray hattı üzerinde, kesinlikle kaçamayacak ve trenin çarpması durumunda tamamı ölecek konumda olan 5 kişinin üzerine gitmektedir. Siz, bu sırada, trenin altından geçeceği bir köprüünün üzerindediniz ve yanınızda, sizinle beraber trenin 5 kişinin üzerine gelişini sizinle birlikte izleyen çok şişman bir adam var. Bu adamın, o insanlarla ve buldukları durum ile hiçbir ilgisi olmadığını biliyorsunuz. Aynı zamanda, şişman adamın raylarda bulunması durumunda, trenin ona çarparak kesinlikle durabileceğinden eminsiniz. Bu durumda, 5 kişiyi kurtarmak adına, normalde raylara düşmeyecek olan şişman adamı, kendi ellerinizle raylara iter miydiniz?”

Bir diğer versiyonu da ‘kötü şişman adam’ senaryosudur: “Bir tren, tek bir ray hattı üzerinde, kesinlikle kaçamayacak ve trenin çarpması durumunda tamamı ölecek konumda olan 5 kişinin üzerine gitmektedir. Siz, bu sırada, trenin altından geçeceği bir köprüünün üzerindediniz ve yanınızda, sizinle beraber trenin 5 kişinin üzerine gelişini sizinle beraber izleyen çok şişman bir adam var. Bu adamın, o 5 kişiyi raylara bağlayan insan olduğundan eminsiniz ve kendisi de bunu kabul ediyor. Aynı zamanda, şişman adamın raylarda bulunması durumunda, trenin ona çarparak kesinlikle durabileceğinden eminsiniz. Bu durumda, 5 kişiyi kurtarmak adına, normalde raylara düşmeyecek olan ve müdahale etmemeniz durumunda 5 kişinin ölmesine neden olacak olan şişman adamı, kendi ellerinizle raylara iter miydiniz?”

Öğrencilerin kendi değerleriyle uyuşmaması, değerlerin farklılaşmasına yol açmakta ve bu da daha az kaliteli akıl yürütmeyle sonuçlanmaktadır.

Şimdi ilk aşamada sunulan tren vakasıyla belirlenen hedeflere erişmek için aşağıdaki noktalara dikkat etmek gerekir:

- İkilem durumu kısa bir metin dâhilinde ve anlaşılır bir üslupla sunulmuş mudur?
- Vakada rol alan kişiler hakkında bağlamsal bilgi mevcut mudur?
- Bireysel etik kararlar ilgili malumatın haricinde, metin, öğrenceleri yanlış yönlendirecek başka bilgilerden arındırılmış mıdır?
- Ahlaki bir çıkmaza giren kişinin kolay bir çıkış yolu var mıdır?
- Eylemde bulunan kişi, umutsuz bir görev çatışmasında karşıt değerler arasında öncelik sıralaması yapmak zorunda mıdır?

Dikkat edilirse bu ikilemde, ‘daha fazla hayat kurtarmak’ (faydacılık) ve ‘insanın araçsallaştırılmayacağı’ (ödev ahlakı) şeklinde iki karşıt etik ekolün temel önermeleri karşı karşıya gelmektedir. Tren örneğinde, makas başındaki kişi için sadece iki olası eylem vardır. Öğrenciler şimdi bu kişinin hangi kararı vermesi gerektiğini düşünerek soruya cevap vermelidir. Tartışma sırasında öğretmen uygun bir noktada ifade edilen argümanların teorik arka planını sunmalıdır. İkileme uygun olarak ödev etiği ve faydacı etik ekollerin muhakeme tarzları çalışma kağıdında özetlenmiş olmalıdır. İki ekol arasında bir geçiş imkânı araştırılarak tartışmanın derinleşmesi denenmelidir. Sözgelimi faydacı anlayışta da, deontik etiğe uygun olarak, bir amaca ulaşmak için insanların araç olarak kullanılmamasının gerekli olmadığı savunulabilir. Buna gerekçe olarak bir insanın ölümünün amaca ulaşmak için bir araç değil, “istenmeyen bir sonuç” olduğu, yani bir insanı öldürmek için değil, insanları kurtarmak için makasın değiştirilmesi kararı verildiği gösterilmelidir.

Uygulamada bazı güçlüklerle karşılaşılabilir. Farklı değişkenlerin tren vakasına dâhil edilmesi ancak öğrencilerin ikileme ilgili tüm soruları yanıtladıktan sonra yapılmalıdır. Bu önemlidir; çünkü her alıştırmada neredeyse tüm öğrencilerin olay durumunu değiştirerek ikilemden nasıl kaçınmaya çalıştıkları gözlemlenebilir: ‘Rayların üzerindeki insanlara bağırılmaz mı?’ ‘Raylarda çalışan insanlar arasından yeterince mesafe yok mu, tren sürücüsü neden fren yap(a)mıyor?’ ‘Raydaki bir kişi beş kişiye bağırılmaz ya da el sallayamaz mı?’ ‘Elbette trenin bir kornası var, neden çalınmıyor?’ Son olarak tren vaksının ‘şişman adam’ ve ‘kötü şişman adam’ varyantları üzerinden tartışma yürütülebilir.

Uygulama esnasında aşağıdaki hususların akılda tutulması önemlidir:

- Gönüllü olan öğrenciler ilk kararları için açıklama yapabilirler. Ancak bu ifadeler kısa bir açıklamayla sınırlı olmalı ve öğrencilerin öğrenme ve bilişsel süreçlerini tahmin etme riski bulunduğundan öğretmen tarafından yorumlanmamalıdır.
- Oluşturulan öğrenme gruplarının ilk durumlarda bir tartışmaya girmediğinden emin olunmalıdır. Bu durumda, daha sonra tartışma olanaklarına işaret edilmelidir.
- Bir pozisyon herhangi bir öğrenci grubu tarafından güçlü bir şekilde temsil edilmiyorsa, öğretmen devreye girmelidir. Bu, ilgili pozisyonu sözlü olarak vurgulayarak ve netleştirerek yapılabilir. Ayrıca, bir sonraki grup çalışması aşaması için, öğrencilerden karşıt görüşteki gruba katılmaları istenebilir.
- Konular arasındaki niceliksel dağılımın kaydedilmesi tavsiye edilir, böylece öğrenme grubu ikinci konum sorgulamasından sonra olası bir değişikliği algılama fırsatına sahip olur.

Bu klasik tren ikileminin yanında, derslerde literatürde ‘terör’ ve ‘işkence’ ikilemleri diye adlandırılan (yarı) gerçek ikilemler de kullanılabilir. Zira öğrencilerin sıklıkla gerçek yaşamdan ikilemleri gündeme getirmesi muhtemeldir. Şimdi farklı varyantları olan terör ve işkence ikilemlerinin uyarlanmış birer modellerini oluşturmaya çalışalım:

*Türk Hava Kuvvetlerine ait bir savaş uçağının pilotu, 175 kişiyi taşıyan ve bir terörist tarafından kaçırılıp Cumhuriyet Bayramı törenlerinde Samsun 19 Mayıs stadını dolduran insanların üzerine yönlendirilen Türk Hava Yollarına ait bir yolcu uçağını stattaki 40.000 kişiyi kurtarmak için düşürür.*

Soru şudur: Kaçırılan bir uçağı, içinde bulunan insanlarla birlikte her şeyden habersiz on binlerce insanın toplandığı bir tören alanına çarpmadan önce kasten düşürmek doğru mudur ve buna izin verilmeli midir?

İşkence veya Hukuk Devleti ikilemi de şöyle formüle edilebilir:

*10 yaşında bir kız çocuğu fıdye için kaçırılır. Çocuğu kaçırın kişi yakalanıp tutuklanmıştır ancak fail çocuğun saklandığı yeri açıklamak istememektedir. Kaçırma olayının soruşturulmasında görevli komiser, meslektaşına kısa bir süre danışır ve suçlunun iş birliği yapmaması ve çocuğun nerede olduğunu polise bildirmemesi halinde çocuğu kaçırın kişiyi şiddet kullanarak konuşturmayı önerir.*

İyice planlanan bir ders saatinde önce ikilem sunulur sonra işkenceye taraf veya işkenceye karşı şeklinde pozisyonlar belirlenir. Farklı pozisyonları savunan öğrenciler gruplara ayrılır. Gruplar kararları için argümanlar toplar, karar grup içinde tartışılır. İlgili teoriler ve hukuki metinler gözden geçirilir. (Yarı) gerçek vaka tekrar gözden geçirilir ve tartışılır. Öğrenciler teorik bilgilerini kullanarak kendilerini yeniden konumlandırırlar. Kararlarında herhangi bir değişiklik olup olmadığı ve bu değişikliğin sebepleri araştırılır? Hangi argümanın daha ikna edici olduğu tartışılır. Kendileri olaya dahil olsalardı nasıl bir tavır alacakları sorulur. Bu deneyin önemli hedeflerinden biri, öğrencilerin tüm insanların onurunu ve yaşam haklarının dokunulmazlığının değerini kavramalarıdır.

Tren vakasında olduğu gibi, terör ve işkence vakalarında da dikkat edilmesi gereken önemli noktalar mevcuttur. Her şeyden önce, karşıt değerler nedeniyle, pilot veya polis memurunun devletin bir temsilcisi olarak bir görev çatışması yaşaması kaçınılmazdır. O, bir devlet memuru olarak mağdurun/mağdurların hayatını kurtarmakla yükümlüdür ama aynı zamanda, işkence vaksında olduğu gibi, suçlunun onurunu korumakla da yükümlüdür. Zira memurun görevleri toplumun değerlerini temsil eden Anayasa'nın temel ilkelerinden kaynaklanmaktadır. İşkence ikilemindeki çatışmanın farklı boyutları söz konusudur. İkilemin temel yapısına bakıldığında, iki temel norm ve değer çatışmaktadır: yaşam hakkı ve işkence yasağı. Her iki taraf da Anayasamızın en yüksek hukuki değeri olan insan onuruna saygı gösterilmesini talep etmektedir. Hangi seçenek seçilirse seçilsin bu ikilem çözülemez. Her iki seçenek de aynı şekilde evrensel bir değer olan insan onurunu ihlali anlamına gelmektedir. Suçlular söz konusu olduğunda bile insan onuruna saygı kuralı vardır. Öte yandan kişilerarasılığa karşı hukukun üstünlüğü ilkesi söz konusudur. İşkenceye ilişkin argümanlar kişilerarası boyuta indirgenebilir, çünkü memur kendini mağduru korumaya adanmıştır ve kaçırın kişi çocuğun haklarını göz ardı ederek kendisini bilerek bu duruma sokmuştur. Ancak böyle bir yorum, çatışmanın Anayasal yapısını göz ardı edecektir. Hukuk devletinin yaşam ve onura saygı gösterme ve koruma görevi olsa da, bu koruma görevinin ne kadar ileri gidebileceği tartışmalıdır.<sup>4</sup> Kişilerarasılık ve hukukun üstünlüğü boyutlarını ikilem içerisinde netleştirmek ve argümanları bunlarla ilişkilendirmek öğretmenin görevidir. Bütün olarak vaka değerlendirildiğinde önemli bir boyut, bu tür durumlarda kişinin kendi eylemlerinin gerekçelerini genelleştirilebilir ilkeler açısından değerlendirmeye tabi tutmasıdır (Weyers und Köbel, 2004: 607-629).

İşkence ikilemi bireysel veya genel (toplumsal) bir perspektiften ele alınabilir. Öğrenciler de bu ayırmadan haberdar edilmelidir. Öğrenciler işkencenin bu davada meşru bir araç olup olmadığını tartışırken, gelecekteki içtihat için sonuçları da göz önünde bulundurulmalıdır. Başlangıçta öğrenciler, yasal düzeyi açıkça dahil etmeden, vakanın yalnızca kişiler arası düzeyini göz önünde bulundurmalıdır. Ancak çoğu zaman, öğrencilerin argümanları zaten hukuki düzeyi hesaba katmaktadır. Yani öğrenciler hukuki metinleri yargılarına gerekçe olarak dahil etmek durumundadır.<sup>5</sup> İşkence için istisnaların olup olamayacağı ve ne zaman olabileceği ('genel kurala karşı bireysel vaka boyutu') ve bir toplum burada herhangi bir kural koymamış olsaydı ne olacağı hakkındaki tartışma, kararların sonuçlarının ve etki derecesinin tanınmasına ve ideal olarak karara dahil edilmesine yol açar. Bu nedenle, yasal boyutun dâhil edilmesi pozisyon değişikliğine yol açabilir.

Ahlaki ikilemin sunulduğu düşünce deneyi ile öğrencilerin kendi başlarına konunun özüne inmeleri beklenir. Bireysel değer ve ilkelerin eylemlerimize rehberlik ettiğini görmek ve örneğin 'Kişisel çıkarların (burada kanunsuz adalet, intikam gibi duygularla yönlendirilen eylemler) ortak yararın önüne geçtiği bir toplumda mı yaşamak isteriz, yoksa herkesin refahını garanti altına alan bazı sosyal bağlayıcı ilkeleri, normları ve değerleri garanti altına alan demokratik bir toplumda mı?' sorusu önemlidir. Öğrencilerin, kişisel çıkar ile ortak yarar (genellikle yasalarda

<sup>4</sup> Bireysel vakalarda işkencenin ahlaki açıdan meşru olduğunu düşünmek, işkencenin genel meşruiyetinin onaylandığı anlamına gelmez ve bunun tersi olarak, mutlak bir yasal yasağın savunulması, bireysel vakalarda şiddetin reddedildiği anlamına gelmez. Genel düzenleme sorunu, mevcut hukuki durumdan (*lex lata*) ziyade gelecekteki hukukun ne olması gerektiğiyle (*lex ferenda*) ilgilidir.

<sup>5</sup> İşkence ve Diğer Zalimane, Gayriinsani veya Küçültücü Muamele veya Cezaya Karşı Birleşmiş Milletler Sözleşmesi (İşkenceye Karşı Sözleşme-İKS) işkenceyi m.1/1'de şöyle tanımlamıştır: "Bu Sözleşmenin amaçları bakımından "işkence" terimi, bir kişi üzerinde kasıtlı biçimde uygulanan ve o kişiden ya da üçüncü bir kişiden bilgi edinmek yahut itiraf elde etmek; o kişinin ya da üçüncü bir kişinin gerçekleştirdiği yahut gerçekleştirdiğinden şüphelenilen eylemden ötürü onu cezalandırmak; ya da o kişiyi ya da üçüncü kişiyi korkutmak yahut yıldırma(sindirmek) için; ya da ayrımcılığın herhangi bir türüne dayanan herhangi bir nedenle, bir kamu görevlisi ya da resmi sıfatla hareket eden bir başka kimse tarafından bizzat yahut bu kimselerin teşviki ya da rızası yahut da bu eylemi onaylaması suretiyle yapılan ve gerek fiziksel/(bedensel) gerekse manevi/(zihinsel) ağır acı ve ıstırap veren herhangi bir eylemdir. Bu, kanuna uygun yaptırımların sadece uygulanmasından doğan, (ya da) bu yaptırımların kendisinde var olan yahut arzi biçimde oluşan acı ve ıstırapı içermez."

Konu ile ilgili olarak Anayasa'nın 17. Maddesine ve 5237 sayılı Türk Ceza Kanunu'nun 96. Maddesine bakılabilir.

ifade edilen) karşı karşıya geldiğinde, bunlardan biri lehine verilecek bir kararın sonuçlarının ne olacağına farkına varmaları beklenir.

### **Etik Derslerinde Düşünce Deneyleri: Avantajlar ve Sınırlılıklar**

Düşünce deneylerinin eğitim-öğretim sürecine doğrudan katkı sağlayan bir yapısı vardır. Felsefe veya etiğe giriş dersi ile ortaöğretimdeki ahlak derslerinde düşünce deneylerine sıkça başvurulur. Çoğu eğitimci çocukların ve gençlerin düşünce deneylerine katılmayı yetişkinlerden daha kolay bulduğunu ve düşüncelerle deney yapmaktan hoşlandıklarını ve hayal güçlerini serbest bırakmayı sevdiğini vurgulamaktadır (Engels, 2004; 187; Freese, 1995: 313-330). Gerçekten de orta öğretimden yükseköğretime geçen öğrenciler soyut veya kavramsal sorunların sıkça somut örnekler veya varsayımsal senaryolar üzerinden açıklanmasını talep ederler. Öğrencilerin düşünce deneylerini gerçekleştirmeyi kolay bulmaları ve sınıfta örnek istemeleri, sınıfta düşünce deneylerini kullanmak için yeterli neden değildir. Ancak bu bize uygun koşulların var olduğunu gösterir. Üstelik öğrenciler, bir düşünce deneyinde tartışılan içerikle ilgilenmek için motive edilebilir. Engels'e göre hiçbir bilgi yöntemi, düşünce deneyinden daha etkileyici ve verimli değildir çünkü düşünce deneyi hayal gücünü akılcılıkla, duyguyu düşünceyle birleştirme işlevi görür (Engels, 2004: 195). Düşünce deneyleri bu netliği nedeniyle, özellikle sınıf ortamında konuya *ilgi uyandırmak* için uygundur. Kısaca düşünce deneyleri öğrencilerde merak uyandırmak, derse aktif katılımlarını teşvik etmek ve yaratıcı güçlerini harekete geçirmek için oldukça işe yarar. Örneğin, etiğe giriş dersi düşünce deneyleri vasıtasıyla kolaylaştırılabilir. Çünkü öğrencilerin etik kuramlar ve felsefi fikirlere düşünce deneyleri yoluyla ulaşması, bunların öğretmen tarafından basitçe sunulmasından daha kolay ve anlaşılabilir (Fisher ve Tallant, 2015:xii). Burada asıl amaç, öğrencileri düşünmeye ve ardından düşüncelerini aleni kılmaya teşvik etmek ve fikirlerine akranlarının meydan okumalarına fırsat vermektir. Böyle bir teknik Sokratik bir diyalog ortamının kurulması ve öğrenci merkezli bir eğitimin gerçekleşmesi için de kaçınılmazdır. Demek ki, düşünce deneyleri, öğrencilerin kendi fikirlerinin farkına varmalarını, tanıdık olana yeni bir şekilde bakmalarını, diğer insanların bakış açılarını ve olası yaşam biçimlerini anlamalarını sağlar (Engels, 2004: 193). Bir olay veya durumun tehlikelerini veya sonuçlarını tanımak, argümanlar geliştirmek ve eleştiri veya özeleştirme yapmak düşünce deneyi ve ahlaki ikilemlerin olumlu yönleri arasında sayılabilir.

Deneyel karakterleri nedeniyle düşünce deneyleri, yalnızca kişisel faaliyeti ve kendi kendine düşünmeyi değil, aynı zamanda günlük yaşamla başa çıkmak için önemli olan ve sorumlu eylemi teşvik edebilen varsayımsal düşünmeyi de teşvik eder (Engels, 2004: 188). Öğrenciler kendilerini reel şartlardan ve hayatın akışından sıyrarak varsayımsal olanla meşgul olmayı, bu şekilde de yeni içgörüler ve keşifler yapmayı denerler. Elbette, sonuçların gerçek dünyaya uyarlanmasını da öğrenmeleri gerekir.

Ahlaki sezgilerin çeşitli çarpıtma etkilerine maruz kalabileceği ve bunların sınıfta dikkate alınması ve mümkün olan en iyi şekilde düzeltilmesi gerektiği aşikârdır. Öğrencilerin, derinlemesine düşünmeden belirli bir kanaate varmamaları, eleştirel olarak bakabilmeyi ve sezgilerini kontrol edebilmeyi öğrenmeleri gerekir. Derslerin planlanmasında ve haftalık ders dağılımında buna özellikle dikkat edilmelidir. Düşünce deneyleri bağlamında yeterince açıklanmayan senaryolar ve düşünce deneylerinin gerçek vakalara uygulanabilirliği sorunu ciddiye alınmalıdır. Ahlaki bir soruyu gerçek bir durumda yanıtlamak, genellikle düşünce deneylerinde yeterince tanımlanmayan birçok faktörü hesaba katmayı gerektirdiğinden, gerçek yaşam durumlarının ahlaki değerlendirmesi için düşünce deneylerinin uygunluğuna ilişkin soru önemlidir. Abartılı bir şekilde aşırı uçlara çekilen, yaşam ve ölüm arasında tercihlere zorlayan ikilem ve düşünce deneylerinin öğrencilerin psikolojisi üzerinde doğuracağı tahribatlar dikkate alınmalıdır.

Kuramsal açıdan bilhassa, bir düşünce deneyinin tartışılmasında ilgili etik teorilerin basitleştirilmiş sunumundan kaçınılmalıdır. Ayrıca, düşünce deneyi ile gerçek bir vaka arasındaki mesafeye her zaman değinilmeli ve bireysel düşünce deneylerinin eleştirel bir şekilde incelenmesi teşvik edilmelidir. Ancak, hassas konulardaki bazı düşünce deneylerinin sınıfta ele alınmaması gerektiği düşüncesi reddedilebilir. Aksine, düşünce deneylerinin gömülü olduğu tartışmalı bağlam dikkate alınarak eleştirel bir şekilde incelenmeli ve tartışılmalıdır. Öte yandan insan onurunu zedelemeyen ve toplumsal değerlere saygı duyan bir tavır her daim muhafaza edilmelidir. Bu koşullar altında düşünce deneyleri öğrencilerin motivasyonunu artırarak ve merak uyandırarak dersi canlandırabilir. Yukarıda da belirtildiği üzere iyi planlanmış düşünce deneyleri ve ikilemler etik veya felsefeye başlamak için uygundur, çünkü öğrenciler sezgisel yargıları açıkça ifade etme ve haklı çıkarma ve belirli felsefi terimlerle uğraşma pratiği yaparlar. Düşünce deneyleri ayrıca öğrencilere kişisel kazanımlar sağlayabilir ve onların yeni kavrayışlar ve içgörüler kazanmalarına yardımcı olabilir. Onları yeni şeyler denemeye ve bariz olanı sorgulamaya cesaret eden eleştirel düşünürler haline getirebilir. Sonuç olarak, düşünce deneylerinin etik alanında kullanılmasının çok fazla potansiyele sahip olduğu aşikârdır. Ancak öğretmenin sözü edilen sınırlılıkları ve şimdi ele alınacak eleştiri noktalarını dikkate alması şarttır.



Etik düşünce deneyleri ahlaki sezgilere dayandıkları, senaryonun açıklanmasındaki eksik detaylar bulunduğu için ve gerçek vakalara uygulandıklarında sebep oldukları ilgi eksikliği sebebiyle eleştirilirler. Etik düşünce deneylerini en fazla eleştiriye konu olan boyutu sezgisel yapılarıdır. Düşünce deneyleri bir yönüyle sezgilere dayanır (Brendel, 2004: 89 vd.; Brun, 2014: 238 vd.). Düşünülmemiş sezgilerin argüman olarak açıklanması ve ahlaki soruları cevaplamak için kullanılması sorunludur (Brendel, 2004: 89-90). Öte yandan, bir düşünce deneyinden türetilebilecek kuralların genelleştirilmesi ve buna eşlik eden bireysel bir durumun tuhafıklarının ihmal edilmesi söz konusudur (Jackson, 1992: 530). Düşünce deneyleri üzerine yapılan araştırmalar, araştırmaya katılanların sezgilerinin genellikle bir kişinin kültürel kökeni, varsayımların sunulma sırası veya duygusal içerikleri gibi çeşitli faktörlerden etkilendiğini göstermektedir (Grajner, 2014: 26 vd.). Eleştirmenlerin yaygın bir itirazı da, düşünce deneylerinin yeterli derecede betimlemeler içermemesi, dolayısıyla bunlardan ahlaki sorulara somut yanıtlar alınamamasıdır. Ayrıntı eksikliğine yönelik bu eleştiri, genellikle analogilere dayalı etik düşünce deneylerinde dengelenir. Ahlaki bir soruyu analogi biçiminde bir düşünce deneyi kullanarak yanıtlayabilmek için benzer durumlara benzer şekilde davranılması gerektiği kuralının kabul edilmesi gerekir. Bununla birlikte, bu ahlaki muhakeme kuralını uygulayabilmek için, Brun'un da işaret ettiği gibi, iki durum oldukça benzer olması gerekir (Brun, 2017: 206). Bu nedenle, iki durum, düşünce deneyi ve gerçek senaryo, yalnızca ilgili yönlerin her iki senaryoda da aynı olması durumunda aynı şekilde ele alınabilir. Yani, bir düşünce deneyi yürüttükten sonra ortaya çıkan sonuçlar, yalnızca durumlar yeterince benzerse gerçek duruma uygulanabilir. Bir diğer eleştiri konusu, gerçek hayatta ahlaki yargılar ve kararlar söz konusu olduğunda, etik düşünce deneylerinin ve ahlaki ikilemlerin yararlı olup olmadığı meselesidir. Bu bağlamda Moulton, düşünce deneylerinin çoğunlukla belirli bir teoriye yönelik olduğunu ve onu çürütmeye odaklandığını, ancak çoğu zaman gerçek hayatta ahlaki sorulara katkı sağlayamadığını savunur (Moulton, 1980: 429). Bazı düşünce deneylerinin öğrencileri yanlış ahlaki kanaatlere sevk edeceği yönünde itirazlar da mevcuttur. Örneğin, Thomson tarafından dile getirilen ve aşağıda ayrıntılı bir şekilde değineceğimiz tren vakasına göre, görevli işçi anahtar/makası değiştirirse beş hat işçisini öldüren bir tren kazası önlenilecek ama bu sefer yol verilen hatta çalışan bir işçinin ölümüne göz yumulmuş olacaktır. Ahlaki bilinci böylesi zor tercihler yapmaya zorlamak eleştiri konusudur. Örneğin Martena, sadece tren sorununu kendi başına eleştirmekle kalmaz, aynı zamanda böyle bir örneğin sınıfta kullanılmasına da çekince koyar. Öğrencilerin bu tür senaryolarla uğraşarak yanlış bir ahlaki düşünceye sahip olması muhtemeldir (Martena, 2018: 381vd.). Bu durum göstermektedir ki, düşünce deneylerinin gerçek etik vakaların değerlendirilmesinde olumsuz bir etkiye sahip olabileceği her zaman göz önünde bulundurulmalıdır. Daha da önemlisi, düşünce deneylerinin uçlara taşıyan yüzeysel argümantatif yapısı öğrencilerin gerçek karmaşık durumlara eleştirel sorular ve yaratıcı çözümler olmaksızın yaklaşmasına yol açabilir. Yine düşünce deneylerinin karmaşık yapısı ve ahlaki ikilemlerin çatışma belirsizliğine indirgenmesi konusunda çeşitli çekinceler ileri sürülmüştür. Bu çekincelerin başında ikilemlerin insanı ahlaken belirsiz ödevlerle karşı karşıya bıraktığı, sorumluluk ilkesinin içini boşalttığıdır. Zira fail ahlaki eylemin temel koşulu olan özgür seçim konusunda vicdanına ve aklına göre değil, koşulların dayatmasına tabi olmaktadır. Fail, neden bir veya beş masum insanı öldürme arasında karar vermek zorunda kaldığını izah etmekte zorlanmaktadır. Ahlaki fail her şeyden önce açık ve belirli ödev ve yükümlülüklerle karşı karşıya olmalıdır. Dahası, ikilemlerde çoğu kez fail ahlaki olmayan belirsizlikler üzerinden karar vermeye zorlanmaktadır (Sorensen, 1991: 291 vd.).

Düşünce deneyleri kendimizi anlamamız için temel olan kavramlara ilişkin anlayışımızı test etmek için kullanılır. Bu nedenle, iyi senaryoların formüle edilmesinde gerçeğe yakınlık ve uzaklık arasındaki gerilim alanında doğru dengeyi bulmak önemlidir. Tartışmalı ve zor konular da düşünce deneylerinde ele alınmalıdır, ancak bu, kişinin bir düşünce deneyinin sonuçlarını mutlaka kabul etmesi gerektiği anlamına gelmez. Walsh, düşünce deneyinin gerçek bir senaryoya karşılaştırılmayacağı ve sonuçların düşünce deneyine uygulanıp gerçek senaryoya uygulanamayacağı durumlarda herkesin kendi fikrini oluşturabileceğini, aksi bir dayatmanın kabul edilemeyeceğini savunur (Walsh, 2011: 467 vd.).

Etik derslerinde uygulanması için sunulan düşünce deneyleri ve ahlaki ikilemlerin işe yararlılığını belirlemek için merkezi olan soru değerlerin ve ilkelerin *genelleştirilebilirliği* sorusudur. Bu soru üzerinden, ahlaki ikilemler ve düşünce deneyleri evrensellik ve öznellik bağlamında ciddi bir felsefi tartışmanın konusu haline gelir. Düşünce deneylerine dair farklı yaklaşımlardan ya da yorumlardan birini kabul etmek etik derslerinde bu yöntemin uygulanışını da etkileyeceğinden, son olarak, genelleştirilebilirlik ile ilgili felsefi tartışmayı incelemek gerekmektedir.

### **Düşünce Deneyleri ve Genelleştirilebilirlik İlkesi**

Kabul etmemiz gerekir ki, her tür araştırma, her tür yönelim ilkin sezgisel kavrayışlar üzerinden yürütülür. Ancak bu sıradan bilinç seviyesindeki dolaylı kanıtları nihai kanıtlar olarak almak bizi içinden çıkılmaz çatışmalara sürükleyebilir. Sezgileri rasyonel tarzda test etmeye ilkin farklı perspektifler ve farklı eylem kalıplarının sonuçlarını

tartışmaya açarak başlarız. Dolayısıyla sezgilerden yola çıkılsa da, eylem tercihlerini etik aşamasında esaslı bir eleştiriye tabi tutan, tüm katılımcıların vicdani olduğu kadar rasyonel olarak da ne isteyebileceği sorusunun cevabını ortaya koymaya çalışan bir yöntem ihtiyacı vardır. Aksi takdirde etik derslerinden öğrenciler sezgisel tercihlerin karşılığı içerisinde zihinsel bir bulanıklıktan fazla bir şey elde etmiş olmazlar. Bu sebeple ahlaki ikilemleri ve düşünce deneylerini yorumlama noktasında Kant'tan beri üzerinde durulan ve Richard M. Hare ile John Rawls tarafından yeniden yapılandırılan 'genelleme prosedürü' ve 'rasyonel tercihte bulunma' tekniği düşünce deneylerini yorumlamak için uygun bir kavramsal araç sunar ve belirli bir yaklaşımı temellendirir. Buna göre, maksimler doğru formüle edilerek, yani her şeyden önce eylemin ilgili tanımı, eylemin koşulları ve amacı dâhil edilerek bir maksimin sınanması mümkün olur. Böyle bir usul bizim, belirli şeylerin doğru olmasını isteme ya da seçme gücüne sahip olduğumuzu varsayar. Değişen koşullara bağlı olarak farklı ihtimalleri rasyonel tarzda seçebilmenin imkânı doğar. Farklı olası durumların karşılaştırılması ve muhtemel sonuçların etik sonuçlarının değerlendirilmesi anlamına gelir. Üstelik hayali veya varsayımsal durumlardan kazanılan deneyim ve düşünceler bizi gerçek dünya için geçerli olan sonuçlara götürebilir (Parfit, 2011: 285).

Kendi etik-politik kuramını faydacılığa karşı konumlandırılan John Rawls'un *hakkaniyet olarak adalet* teorisi de, bilindiği gibi 'orijinal pozisyon' (Rawls, 2018: 4) diye adlandırılan bir düşünce deneyi üzerinden kendini haklılaştırmaya çalışır. Başlangıç durumunda adil bir toplumun ilkelerini oluşturmaya ve tarafların rızasını kazanmaya yönelik bir yapı oluşturulur. Katılımcılar, şahsi çıkar, kıskançlık gibi her tür psikolojik, sosyal ve fiziksel koşullardan soyutlanıp 'bilgisizlik peçesi' (cehalet perdesi) altında bir araya gelerek, toplumlarını yönetmesi gereken adalet ilkelerine karar vermeye çalışırlar (Rawls, 2018: 41 vd.). Genelleme prosedürüyle, sadece kişinin kendisinin ne yapacağını değil, aynı zamanda ilgili bütün bireylerin durumu nasıl değerlendirdiği de hesaba katılır. Tüm katılımcıların konumlarını değiştirmek zorunda kaldığı, yani her durumda rollerin tersine çevrildiği mümkün olduğunca çok sayıda benzer durum hayal edilmeye çalışılır (Rawls, 2018: 41, 164, 591). Dolayısıyla 'bilgisizlik peçesi' benzeri bir düşünce deneyinin senaryosunda kişinin kendi rolü de her zaman bilinemezdir. Bu da öğrencilerin senaryoyu olası tüm perspektiflerden değerlendirmesini gerekli kılar. Sonuçta bir kural veya ilke ancak, söz konusu eylemi gerçekleştirenin kendisi ya da bir başkası olmasına bakılmaksızın, ilgili herkes tarafından kabul edilebiliyorsa, yani isteniyorsa genelleştirilebilir. Tren vakasını örnek olarak alırsak, makas başında bulunan kişiden diğer tüm muhtemel etkilenenlere kadar herkesin, olası kurbanların yakınlarının, bu koşullar altında bu makası değiştirip değiştirmeyeceğini veya rayların önüne bir kimseyi itip itmeyeceğini istisnasız bir şekilde isteyip istemediklerini sormayı gerektirir.

Ancak genelleme ilkesini her olay ve durumda sorunsuz işlediğini iddia etmek güçtür. Sözelimi, azılı bir terörist veya aşırı fanatik bir kimse, kurban rolünde bile olsa, ideolojisi uğruna kendi ölümünü kabul edecektir ve onun genelleştirilmesini isteyebilecektir. Bu durumda radikal ideolojik bir güdüyle masum insanlara karşı şiddetin uygulandığı bir dünyayı rasyonel olarak nitelenmek zorunda kalırız. Hakikaten teröristlerin bu tür eylemleri gerçekleştirme yönündeki fiili kararı 'rasyonel olarak amaçlanmış' sayılabilir mi? O zaman, Kant'tan müphem bir şekilde, başkalarının onurunu ihlal eden, onlara işkence eden ya da onları öldüren insanların bunu amaçlar alemindeki rasyonel varlıklar olarak temel kimliklerinden dolayı yapamayacaklarını mı söyleyeceğiz (Korsgaard, 1996: 99-126)? Sokrates ve Kant'a uyararak, paradoksal bir şekilde insanların gerçekte istedikleri şeyi 'aslında' istemedikleri mi iddia edeceğiz? Her halükârda böyle bir kabulün ön şartlarının veya dayanaklarının ne/ler olduğunun açık bir şekilde ortaya koyulması gerekir.

Anlaşılan o ki, rasyonel tercihlerin genelleştirilmesi ilkesine dayalı yöntem cazip olsa da pek çok güçlükleri beraberinde getirmektedir. Zira en itidalli faydacısından en aşırı egoistine kadar pek çok etikçinin itirazıyla karşı karşıyayız. Bilinen bir örnek üzerinden gidelim. David Hume, *İnsan Doğası Üzerine Bir İnceleme* adlı ünlü eserinde şöyle diyor: "Parmağımın çizilmesi yerine bütün dünyanın yokolmasını yeğlemek usa aykırı değildir. Bir Hintlinin ya da hiç bilmediğim bir kimsenin en küçük rahatsızlığını önlemek için mahvoluşumu seçmem usa aykırı değildir" (Hume, 2009: 278). Şayet rasyonel olanın kavranışında böylesine esaslı bir farklılık varsa, genelleme prosedürünün başarılı olma şansı kalmaz. Çünkü radikal egoist kendi başına rollerin tersine çevrilmesine ve perspektiflerin değişmesine karşı çıkar. Hume'un ifadesini temele alırsak, bir uçak yolcusu da şöyle diyebilir: "Kaçınılmaz ölümüm karşısında birkaç dakika daha fazla yaşamayı, yüzlerce insanı ölümden ve ömür boyu acı çekmekten kurtaracak bir uçak kazasına rıza göstermeye tercih ederim." Ancak böyle bir ifadeyi "rasyonel" olarak değerlendirme imkânımız var mıdır? Çoğu insan bu soruya olumsuz yanıt verecektir. Uçak kaçırma olayına uyarladığımızda kuşkusuz kaba egoizmin geçerli olamayacağını görürüz. Çünkü derin endişe içinde geçirilecek birkaç dakikalık yaşama karşılık, yüzlerce kişinin yıllarca sürececek yaşamı söz konusudur. Ayrıca 160 kişinin yakınlarının kaçınılmaz acılarına ek olarak, tüm bu ek kurbanların yakınlarının acıları da olacaktır. Bu gibi durumlarda, niceliksel olarak zaten "daha az kötü" olanı seçmek daha makuldür. Şimdi, rasyonel olarak daha az kötü olanın seçilmesi gerektiği ilkesi savunulabilir mi? Daha az kötüyü niteliksel anlamda "daha büyük kötülük" haline dönüştüren ek varsayımlar olmadan zor görünüyor. Bu görünüşte faydacı yargılamaya, özellikle başka hiçbir

kriter mevcut olmadığında ve kişi geleceğe bakmadığında oldukça savunulur duruyor. Bununla birlikte, ilgili her bir kişinin bu değerlendirmeyi rasyonel olarak kabul edip edemeyeceğini soran Yeni-Kantçı yaklaşıma da hak vermek gerekir.

İnsanların başkalarının yaşamlarını ve acılarını, eşit düzeyde olmasa bile en azından müzakereci bir şekilde dikkate almaları, insan olmanın temel bir gerçeğidir. Eğer kişi kendini Amaçlar Krallığı'nın bir üyesi (Kant) ya da daha muğlak bir ifadeyle bir *zoon politikon* (Aristoteles) olarak kavarsa, ancak o zaman kendini başkalarının yerine koyma imkânı doğar. Bu nedenle, radikal egoizmin reddine ek olarak, asgari bir özgecilik de bir başka ön koşul olarak varsayılmalıdır. Başkalarının yaşamları ve refahı eylem kararında önemli bir faktör olsa da, kişinin kendi yaşamı ve refahının en azından başkalarınıninkine eşdeğerde olduğu anlamına gelir. Kişinin kendi hayatını başkaları için feda etmesi ölçüğün diğer ucunda yer alır ve bu maksimum bir özgeciliğe karşılık gelir. Eğer kişi kendi hayatını başkalarının genel refahı gibi daha düşük değerlere tabi kılsa, burada makul ve sürdürülebilir bir özgeciliğinden söz etmek mümkün olmaz. Ancak Hume, yukarıda aktarılan ifadeleri ile aşırı fantastik bir özgeciliği de "rasyonel" olarak tanımlar. İnsanların bir yabancıнын hafif bir huzursuzluğu gidermek gibi bir sebepten ötürü hayatlarını veya geçim kaynaklarını feda etmeleri rasyonel olarak istenemez. Zira rasyonel bir seçim ancak 'daha üstün bir değer veya iyi'de aranabilir. Daha üstün bir iyinin olmadığı yerde ise durum farklılaşır. Kişinin yaşamı kendine denk bir yaşamla tartılır olur.

Tren vakasına dönersek, eğer bir kişi bu fedakarlığa açıkça rıza göstermeyen ve dahası rıza göstermek için geçerli bir nedeni olmayan kişilerin hayatlarını keyfi olarak feda ederse, bu genelleştirilemez ve dolayısıyla ahlaki olarak savunulamaz. Daha yüksek bir seviyeye, Kant'ın durumunda kategorik zorunluluğun kendisine dönecek olursak, başkalarının bu şekilde araçsallaştırılmasına izin verilen bir dünya rasyonel olarak arzu edilemez. Uçağın düşürülmesi örneğini değerlendirmek daha kolaydır. Çünkü, yukarıda da vurgulandığı gibi, kişinin kendi hayatını feda etmesi söz konusu değil, sadece asgari bir özgecilik söz konusudur.

Ancak kişinin bizzat kendisini bu şekilde araçsallaştırması ahlaken savunulacak bir durum mudur? Kantçı yaklaşımlar daha çok her türlü araçsallaştırmayı dışlayan yaklaşımlar olarak anlaşılmaktadır. Elbette durum böyle değildir, çünkü gündelik ve profesyonel etkileşimlerde birbirimizi zaten sürekli olarak çeşitli amaçlar için araç olarak kullanmaktayız. Kategorik buyruğun "Her defasında insanlığa, kendi kişinde olduğu kadar başka herkesin kişisinde de, sırf araç olarak değil, aynı zamanda amaç olarak davranacak biçimde eylemde bulun" şeklindeki 'kendi başına amaç' (Kant, 2002: 46) formülasyonundaki 'sırf' ve 'hep aynı zamanda' ifadelerinin ardında, ahlaki açıdan kınanacak bir araçsallaştırmanın, eğer birisi bunu iyi bir nedenle, yani yine rasyonel olarak kabul edebiliyorsa, her zaman gerçekleşmeyeceği fikri yatmaktadır. Sadece asgari düzeyde özgecilik gerektiren durumlarda varsayılabilecek olan da tam olarak budur.<sup>6</sup> Öte yandan, başkalarının yararı için kişinin kendi hayatını feda etmesine izin verilir ancak gerekli değildir. Açık ya da en azından yüksek olasılıklı bir rıza gerektirir ve tren deneyinin öngördüğü gibi basitçe varsayılamaz. Neticede hiçbir çözüm tatmin edici olamaz, zira bu tür uç durumların ilk etapta ortaya çıkmaması gerekir. Bu nedenle yaklaşım, olumlu anlamda *rasyonel olarak nasıl bir dünya isteyebileceğimiz* sorusu altında tüm gücünü ortaya koymaktadır. Rawls'un 'bilgisizlik peçesi'nin ötesine bir adım atmak ve yalnızca en genel ilkeleri değil, aynı zamanda çok somut senaryoları ve bunların olası eylemlerini de (yeniden) tartışmak ve değerlendirmek gerekir.

## SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Düşünce deneyi, sanılarıyla yetinmek istemeyen, belli bir etik ilkeyi ahlaki sezgilere karşı test etmek veya tersinden somut durumlardan hareketle ahlaki bir ilkeye erişmek için son derece gereklidir. Zira ikilemler karşısında kalan ahlaki özne, sezgisel kabullerini gözden geçirmeye, tercihlerini gerekçelendirmeye ve buna bağlı olarak ödev ve sorumluluklarının arkasındaki ahlaki ilke ve kuramlar hakkında bilgilenmeye muhtaçtır. Düşünce deneyleri bilhassa ahlaki açıdan karmaşık ve çözümsüz gibi görülen gündelik sorunları aşmada can simidi işlevi görür. Üstelik varılan kararlar sadece bireysel yaşantımızı yönlendirmekle kalmaz aynı zamanda toplumsal ve siyasi yapıyla ilişkilerimizde bize kılavuzluk eder.

Öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde katıldıkları etik derslerinde önceden sahip oldukları etik kuralları kanaat ve sanı boyutundan bilişsel boyuta taşımalarında ve etik değerleri içselleştirerek alışkanlık haline getirmelerinde düşünce deneyleri önemli rol oynar. Sınıf ortamında öğrencilerin ahlaki ikilem durumlarında bırakılması, onları günlük hayatta bu değerleri nasıl kullanacakları ve etik yargılarını nasıl daha isabetli bir şekilde verebilecekleri

<sup>6</sup> Özgeciliğin toplumsal yaşamın temel bileşeni olduğunu (A. Comte) veya temel ahlaki normları ve tutumları makul bir söylemin mümkün olmasının koşulu olduğunu varsayan (J. Habermas) yaklaşımlara rastlamak mümkündür. Ancak özgeciliği, yani başkalarının yaşamı ve refahıyla ilgilenen makul bir varlık olarak insan anlayışını bizzat insan varlığının varlık koşullarında aramak daha isabetli durmaktadır.

konusunda deneyimli kılar. Öğrenciler, özellikle grup çatısı altında işbirliği içinde, birbirleriyle tartışma ve sorun çözme kabiliyetlerini geliştirir. Öğrencilerin mantıksal düşünme ve çözümleme güçlerinin artmasına, hayal gücü ve yaratıcılık becerilerinin gelişmesine yardımcı olur. Öğrenciler, sezgisel kararlarını test etmeyi, tercihlerini rasyonel şekilde gerekçelendirmeyi öğrenirler. Verili kurgusal senaryolar veya yarı olgusal/gerçek durumlar üzerine kapsamlı bir biçimde düşünmeye ve eylem normlarının arkasındaki değer yargılarını anlamaya çalışırlar. Düşünce deneyi zemininde hazırlanan ders programı ve ikilemler üzerinden tesis edilen grup çalışması, etkin diyalog ortamı ve karşı argümanların tartışmaya açılmasıyla özgün, yaratıcı, öğrenci merkezli bir eğitim sürecinin en önemli teknikleri arasında yer alır. Zira eğitimde asıl amaç, öğrencilere belli düşünce biçimlerini kazandırmak değil, topyekûn bilişsel ve duyuşsal yetilerini geliştirmek olduğunu unutmamak gerekir. Yani önemli olan öğrencilerin kendi ahlaki gelişmelerini gerçekleştirmelerine katkı sağlamaktır.

Düşünce deneyleri ve ahlaki ikilemler etik sorunların tartışılması ve öğrenilmesinde önemli katkı sağlasa da, onların kurgusal ve karşı olgusal yapıları gereği gerçek ahlaki ödev ve sorumlulukları yerine getirmede güçlük çıkardıkları da inkâr edilemez. Aşırı hayali ve ideal senaryolar gerçek yaşamdan tümüyle uzaklaşmaktadır. Bu kopukluk ve örtüşmeme sorunu sıkça eksik/yanlış kıyaslamalara vesile olmaktadır. Asıl mesele, tümüyle açık ve özgür bir tercihin eseri olması gereken ahlaki sorumluluğun koşulların dayattığı zorunlu tercihlerin bulanık yapısına dayandırılmak zorunda kalmasıdır. Diğer yandan, ahlaki özneyi önce hayali çıkmazlar karşısında bırakıp sonra sözde tercihlerini test etmeye zorlamak hayatın temel pratiğinden kaynaklanan ahlaki yargı ve eylemin içini boşaltmaktadır. Ahlaki ikilemlerin bilhassa orta öğretimde öğrencilerin zihnini bulandırması, bu yüzden de ahlaki iradenin güçlenmesine engel teşkil etmesi muhtemeldir. Zira ahlaki buyruklar tereddütsüz bir kabulü ve güçlü bir talimi gerektirir. Yani ahlaki özne/fail eylem durumunda vicdani açıklığa ve iradi keskinliğe sahip olmalıdır. Ancak tersinden bakıldığında öğrencilerin ahlaki konuları öğrenmede motivasyon eksikliği yaşadıkları, ders çıktılarının yetersiz kaldığı da bir gerçektir.

Sonuç olarak denilebilir ki, etik tercihlerinin sezgisel seviyede kalmasıyla yetinmeyen ve etik kararlarını her an ayartılmaya açık olmaktan kurtarmak isteyen her insan, eylemlerinin arkasındaki ilke ve kuramları araştırmayı mümkün kılacak düşünce deneylerine ihtiyaç duyar. Sezgileri rasyonel tarzda test etmeye ilkin farklı perspektifler ve farklı eylem kalıplarının sonuçlarını tartışmaya açarak başlarız. Evrensel bir geçerliliğe ancak, herkes için, her zaman, her yerde ve zorunlu olarak kabul görürse erişebiliriz. Düşünce deneyi ve ikilemler geçmişte olduğu gibi pratik sahada eğitimin vazgeçilmez unsurlarıdır. Grup çalışması, etkin yüz yüze diyalog ve öğrenci merkezli yaratıcı ve dönüştürücü bir eğitim için her zaman onlara gereksinim vardır. Ancak düşünce deneylerini sınırlılıklarını dikkate almadan kullanmaya kalkmak sorunun teorik temellerini arka plana iteceği gibi koşullara bağlı dayatmalarla iradi özgürlük ve ahlaki sorumluluk kavramlarının altını da oyabilir.

## KAYNAKÇA

- Ateş, M. E., (2015). Bilimlerde Düşünce Deneyleri, *Mediterranean Journal of Humanities*, V/1, (125-138).
- Bertram, G. W., (2016). "Was ist ein philosophisches Gedankenexperiment?" içinde: Georg Bertram (Hrsg.): *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese-und Studienbuch*, Stuttgart: Reclam.
- Brendel, E., (2004). "Intuition Pumps and the Proper Use of Thought Experiments." *Dialectica* 58 (1), (89–108).
- Brown, J. R., (1991). *Laboratory of the Mind: Thought Experiments in the Natural Sciences*, New York: Routledge.
- Brown, J. R., (2004). "Why Thought Experiments Transcend Empiricism," *Contemporary Debates in the Philosophy of Science*, (Ed. C. Hitchcock), Oxford: Blackwell Publishing.
- Brown, J. R. ve Yiftach, F., (2022). "Thought Experiments", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* Edward N. Zalta & Uri Nodelman (eds.), Metaphysics Research Lab, Stanford University.
- Brown, J. R., (1986). Thought Experiments Since the Scientific Revolution. *International Studies in the Philosophy of Science*, V. 1, (1–15).
- Brun, G., (2014). "Reflective Equilibrium without Intuitions?" *Ethical Theory and Moral Practice* 17, (237–252).
- Brun, G., (2017). "Thought Experiments in Ethics", To appear in Michael T. Stuart; Yiftach Fehige; James Robert Brown (eds), *The Routledge Companion to Thought Experiments*. Abingdon/New York: Routledge (195–210).
- Cohnitz, D. (2006) *Gedankenexperimente in der Philosophie*, Paderborn: Mentis.
- Engels, H., (2004). "Nehmen wir an ...", *Das Gedankenexperiment in didaktischer Absicht*, Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Fehige, Y., (2018). *Theology and Thought Experiments*. In M. Stuart et al (eds). *The Routledge Companion to Thought Experiments*, London: Routledge.

- Fisher A. ve Tallant, J., (2015). How to get philosophy students talking. An instructor's toolkit, Milton: Routledge.
- Frappier, M., Meynell, L., & Brown, J. R., (2013). Thought experiments in science, philosophy, and the arts. London: Routledge.
- Freese, H.-L., (2016). Abenteuer im Kopf: Philosophische Gedankenexperimente, Weinheim-Berlin: Beltz, Quadriga, 1995; Tobias Zürcher, „Gedankenexperimente“, in: Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts, hg. von Peter Zimmermann und Jonas Pfister, Bern: Haupt.
- Gähde, U., (2020). "Zur Funktion ethischer Gedankenexperimente," içinde: Wirtschaftsethische Perspektiven V: Methodische Ansätze, Probleme der Steuer- und Verteilungsgerechtigkeit, Ordnungsfragen, hg. von Wulf Gaertner, Berlin: Duncker & Humblot.
- Gendler, T. S., (2000). Thought Experiments. On the Power and Limits of Imaginary Cases, New York: Garland Publishing.
- Grajner, M., (2014). "Gedankenexperimente, Experimentelle Philosophie und Philosophische Expertise." İçinde: Experimentelle Philosophie und Philosophiedidaktik. Hg. von Johannes Rohbeck. Dresden: w.e.b. (26-43).
- Hume, D., (2009). İnsan Doğası Üzerine Bir İnceleme, çev. Ergün Baylan, Ankara: Bilgesu Yayıncılık.
- Ierodiakonou, K., (2005). Ancient Thought Experiments: A First Approach. Ancient Philosophy, 25, 2005, (125–140).
- Jackson, M. W., (1992). "The Gedankenexperiment method of ethics", The Journal of Value Inquiry 26, Nr. 4, (525-535).
- Kant, I., (2002). Ahlak Metafiziğinin Temellendirilmesi, çev. I. Kuçuradi, Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Korsgaard, C. M., (1996). The Sources of Normativity, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ludwig, K., (2018). Thought Experiments and Experimental Philosophy. In M. Stuart et al (eds). The Routledge Companion to Thought Experiments, London: Routledge, ( 385-405)
- Mach, E., (1905). "Über Gedankenexperimente," Erkenntnis und Irrtum içinde, ed. Ernst Mach. Leipzig: Verlag von Johann Ambrosius Barth, (180-197).
- Martena, L., (2018). "Thinking Inside the Box. Concerns about Trolley Problems in the Ethics Classroom." In: Teaching Philosophy 41, (381-406).
- Moulton, J., (1980). "Duelism in Philosophy." Teaching Philosophy 3, Nr. 4, (419–433).
- Parfit, D., (2011). On what matters. Volume One. Oxford: Oxford University Press.
- Platon., (1992). Devlet, çev. Sabahattin Eyüboğlu ve M. Ali Cimcoz, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Rawls, J., (2018). Bir Adalet Teorisi. çev. Vedat A. Çoşar, Ankara: Phonix Yayınevi.
- Rescher, N., (2016). Presokratik Felsefede Düşünce Deneyleri, çev. Mustafa Efe Ateş Arkhe/Logos, V/2, (11-23).
- Sellmaier, S., (2008). Ethik der Konflikte: Über den angemessenen Umgang mit ethischem Dissens und moralischen Dilemmata (Ethik Im Diskurs), Stuttgart: Kohlhammer.
- Sorensen, R. A., (1991). "Moral Dilemmas, Thought Experiments, and Conflict Vagueness," Philosophical Studies: An International Journal for Philosophy in the Analytic Tradition, Vol. 63, No. 3, (291-308).
- Walsh, A., (2011). "A Moderate Defence of the Use of Thought Experiments in Applied Ethics." Ethical Theory and Moral Practice 14 (4), (467–481).
- Weyers, S. ve Köbel, N., (2004). "Folterverbot oder Rettungsfolter?" Urteile Jugendlicher über Moral, Menschenrechte und Rechtsstaatlichkeit angesichts eines realen moralischen Dilemmas", in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 4, (604-627).
- Yardımcı, A. B., (2020). Düşünce Deneylerinin Tarihsel Kökeni, Kavramın İlk Kullanımı ve Ernst Mach'ın Düşünce Deneyi, Current and Historical Debates in Social Sciences: Field Studies and Analysis, Ijopec Publication.
- Zürcher, T., (2016). "Gedankenexperimente." İçinde: Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts. Hg. von Peter Zimmermann und Jonas Pfister. Bern: Haupt, (313-330).