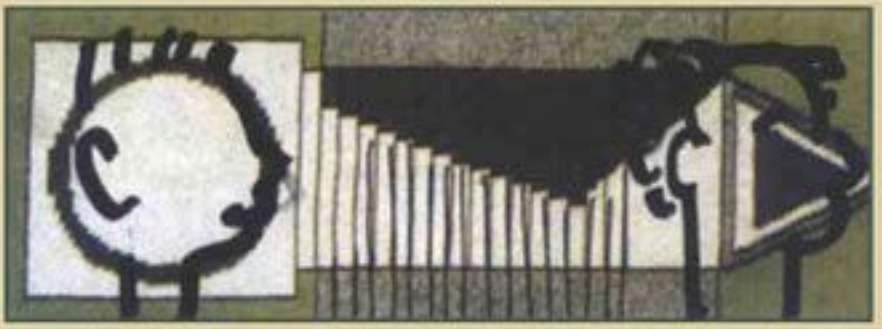
Eğitimde Etik

Felicity Haynes



İngilizce'den Çeviren: Semra Kunt Akbaş

Ayrıntı

2. BASIM

FELICITY HAYNES

Felicity Haynes 1985-1989 yılları arasında Batı Avustralya Üniversitesi'nin dekanlığını yaparak üniversitenin ilk kadın dekanı olmuştur. 1993'ten 1997'ye kadar Eğitim Fakültesi'ne bağlı Eğitim Yüksek Lisans Okulu'nun bölüm başkanlığını yapmıştır. Üniversite senatosu ve akademik konseyi de dahil çok sayıda akademik komitede görev almıştır. Avustralasya Eğitim Felsefesi Derneği'nin ve Avustralya Sanat Eğitimi Enstitüsü'nün ulusal başkanlığını üstlenmiş, Eğitimde Felsefe Birliği'nin ilk başkanı seçilmiştir. Uluslararası Androjen Araştırmalar Vakfı'nın kurucu üyelerinden biridir.

Batı Avustralya Üniversitesi'nde Fransızca ve İngilizce okumuş, her iki dalda şeref listesine girerek mezun olmuştur. Lisansüstü öğretimini gene aynı üniversitenin Eğitim Bölümü'nde tamamlamıştır. Doktora derecesini ise Urbana Champaign'deki Illinois Üniversitesi'nde felsefe dalında almıştır. 1967'de Batı Avustralya Üniversitesi'nin eğitim ve İngilizce bölümlerinde yarım zamanlı ders vererek eğitmenlik hayatına başlayan Haynes, 1976'dan beri bu üniversitede tam zamanlı öğretim üyesi olarak çalışmaktadır.

1987'de, eleştirel düşünce üzerine *The Art of Argument* (Tartışma Sanatı) adlı bir kitap yayımlamıştır. Eğitimde sonuçlara, tutarlılığa ve önemsemeye odaklanma gereğine dikkat çeken *Eğitimde Etik* adlı kitabında, okul etiğine ait gündelik kararları geleneksel ve postmodern yaklaşımların ışığında incelemiştir. Tom O'Donoghue ile birlikte, akademik eğitim programlarında doktora tezi yazma konulu bir ders kitabı kaleme almıştır. Akademik ilgi alanları arasında kavramsal değişim, çocuklar için eleştirel düşünce ve felsefe, eğitim kurumlarının yönetim etiği, eleştiri kuramı, eğitimde eğretileme ve cinsiyet araştırmaları yer almaktadır.

Boşanmış olan Haynes'in, eski eşiyle birlikte yaşayan üç yetişkin çocuğu vardır. Kitap okumayı, yüzmeyi, tai-chi yapmayı, alpaka ve zeytin yetiştirmeyi seven Haynes, son zamanlarda web sitesi oluşturmayı ve alpaka yününü elde eğirmeyi öğrenmeye çalışmaktadır.

Ayrıntı: 349
İnceleme dizisi: 179

Eğitimde Etik
Felicity Haynes

İngilizceden çeviren
Semra Kunt Akbaş

Yayıma hazırlayan
Pınar Kanar

Kitabın özgün adı
The Ethical School

Routledge/1998
basımından çevrilmiştir.

© Routledge

Bu çevirinin Türkçe yayım hakları
Ayrıntı Yayınları'na aittir.

Kapak illüstrasyonu
Sevinç Altan

Kapak düzeni
Arslan Kahraman

Düzelti
Mehmet Celep

Baskı ve cilt
Mart Matbaacılık Sanatları Ltd. Şti. (0 212) 212 03 39 (pbx)

Birinci basım *2002*
Baskı adedi *2000*

ISBN 975-539-351-X

AYRINTI YAYINLARI
www.ayrintiyayinlari.com.tr & info@ayrintiyayinlari.com.tr
Dizdariye Çeşmesi Sk. No.: 23/1 34400 Çemberlitaş-İst. Tel.: (0 212) 518 76 19 Faks: (0 212) 516 45 77

Felicity Haynes

Eğitimde Etik



İNCELEMEDİZİSİ

ŞENLİKLİ TOPLUM/*I. Illich* ◢ YEŞİL POLİTİKA/*J. Porritt* ◢ MARKS, FREUD VE GÜNLÜK HAYATIN ELEŞTİRİSİ/*B. Brown* ◢ KADINLIK ARZULARI/*R. Coward* ◢ FREUD'DAN LACAN'A PSİKANALİZ/*S. M. Tura* ◢ NASIL SOSYALİZM? HANGİ YEŞİL? NİÇİN TİNSELLİK?/*R. Bahro* ◢ ANTROPOLOJİK AÇIDAN ŞİDDET/*Der: D. Riches* ◢ ELEŞTİREL AİLE KURAMI/*M. Poster* ◢ İKİBİN'E DOĞRU/*R. Williams* ◢ DEMOKRASİ ARAYIŞINDA KENT/*K. Bumin* ◢ YARIN/*R. Havemann* ◢ DEVLETE KARŞI TOPLUM/*P. Clastres* ◢ RUSYA'DA SOVYETLER (1905-1921)/*O. Anweiler* ◢ BOLŞEVİKLER VE İŞÇİ DENETİMİ/*M. Brinton* ◢ EDEBİYAT KURAMI/*T. Eagleton* ◢ İKİ FARKLI SİYASET/*L. Köker* ◢ ÖZGÜR EĞİTİM/*J. Spring* ◢ EZİLENLERİN PEDAGOJİSİ/*P. Freire* ◢ SANAYİ SONRASI ÜTOPYALAR/*B. Frankel* ◢ İŞKENCEYİ DURDURUN!/*T. Akçam* ◢ ZORUNLU EĞİTİME HAYIR!/*C. Baker* ◢ SESSİZ YIĞINLARIN GÖLGESİNDE YA DA TOPLUMSALIN SONU/*J. Baudrillard* ◢ ÖZGÜR BİR TOPLUMDA BİLİM/*P. Feyerabend* ◢ VAHŞİ SAVAŞÇININ MUTSUZLUĞU/*P. Clastres* ◢ CEHENNEME ÖVGÜ/*G. Vassal* ◢ GÖSTERİ TOPLUMU VE YORUMLARI/*G. Debord* ◢ AĞIR ÇEKİM/*L. Segal* ◢ CİNSEL ŞİDDET/*A. Godenzi* ◢ ALTERNATİF TEKNOLOJİ/*D. Dickson* ◢ ATEŞ VE GÜNEŞ/*I. Murdoch* ◢ OTORİTE/*R. Sennett* ◢ TOTALİTARİZM/*S. Tormey* ◢ İSLAM'IN BİLİNÇALTINDA KADIN/*F. Ayt Sabbah* ◢ MEDYA VE DEMOKRASİ/*J. Keane* ◢ ÇOCUK HAKLARI/*Der: B. Franklin* ◢ ÇÖKÜŞTEN SONRA/*Der. R. Blackburn* ◢ DÜNYANIN BATILILAŞMASI/*S. Latouche* ◢ TÜRKİYE'NİN BATILILAŞTIRILMASI/*C. Aktar* ◢ SINIRLARI YIKMAK/*M. Mellor* ◢ KAPİTALİZM, SOSYALİZM, EKOLOJİ/*A. Gorz* ◢ AVRUPAMERİKEZCİLİK/*S. Amin* ◢ AHLÂK VE MODERNLİK/*R. Poole* ◢ GÜNDELİK HAYAT KILAVUZU/*S. Willis* ◢ SİVİL TOPLUM VE DEVLET/*Der: J. Keane* ◢ TELEVİZYON: ÖLDÜREN EĞLENCE/*N. Postman* ◢ MODERNLİĞİN SONUÇLARI/*A. Giddens* ◢ DAHA AZ DEVLET DAHA ÇOK TOPLUM/*R. Cantzen* ◢ GELECEĞE BAKMAK/*M. Albert - R. Hahnel* ◢ MEDYA, DEVLET VE ULUS/*P. Schlesinger* ◢ MAHREMİYETİN DÖNÜŞÜMÜ/*A. Giddens* ◢ TARİH VE TİN/*J. Kovel* ◢ ÖZGÜRLÜĞÜN EKOLOJİSİ/*M. Bookchin* ◢ DEMOKRASİ VE SİVİL TOPLUM/*J. Keane* ◢ ŞU HAİN KALPLERİMİZ/*R. Coward* ◢ AKLA VEDA/*P. Feyerabend* ◢ BEYİN İĞFAL ŞEBEKESİ/*A. Mattelart* ◢ İKTİSADİ AKLIN ELEŞTİRİSİ/*A. Gorz* ◢ MODERNLİĞİN SIKINTILARI/*C. Taylor* ◢ GÜÇLÜ DEMOKRASİ/*B. Barber* ◢ ÇEKİRGE/*B. Surts* ◢ KÖTÜLÜĞÜN ŞEFFAFLIĞI/*J. Baudrillard* ◢ ENTELEKTÜEL/*E. Said* ◢ TÜHAF HAVA/*A. Ross* ◢ YENİ ZAMANLAR/*S. Hall-M. Jacques* ◢ TAHAKKÜM VE DİRENİŞ SANATLARI/*J. C. Scott* ◢ SAĞLIĞIN GASPI/*I. Illich* ◢ SEVGİNİN BİLGELİĞİ/*A. Finkielkraut* ◢ KİMLİK VE FARKLILIK/*W. Connolly* ◢ ANTİPOLİTİK ÇAĞDA POLİTİKA/*G. Mulgan* ◢ YENİ BİR SOL ÜZERİNE TARTIŞMALAR/*H. Wainwright* ◢ DEMOKRASİ VE KAPİTALİZM/*S. Bowles-H. Gintis* ◢ OLUMSALLIK, İRONİ VE DAYANIŞMA/*R. Rorty* ◢ OTOMOBİLİN EKOLOJİSİ/*P. Freund-G. Martin* ◢ ÖPÜŞME, GIDIKLANMA VE SIKILMA ÜZERİNE/*A. Phillips* ◢ İMKÂNSIZIN POLİTİKASI/*J.M. Besnier* ◢ GENÇLER İÇİN HAYAT BİLGİSİ EL KİTABI/*R. Vaneigem* ◢ CENNETİN DİBİ/*G. Vassal* ◢ EKOLOJİK BİR TOPLUMA DOĞRU/*M. Bookchin* ◢ İDEOLOJİ/*T. Eagleton* ◢ DÜZEN VE KALKINMA KISKACINDA TÜRKİYE/*A. İnsel* ◢ AMERİKA/*J. Baudrillard* ◢ POSTMODERNİZM VE TÜKETİM KÜLTÜRÜ/*M. Featherstone* ◢ ERKEK AKIL/*G. Lloyd* ◢ BARBARLIK/*M. Henry* ◢ KAMUSAL İNSANIN ÇÖKÜŞÜ/*R. Sennett* ◢ POPÜLER KÜLTÜRLER/*D. Rowe* ◢ BELLEĞİNİ YİTİREN TOPLUM/*R. Jacoby* ◢ GÜLME/*H. Bergson* ◢ ÖLÜME KARŞI HAYAT/*N. O. Brown* ◢ SİVİL İTAATSİZLİK/*Der.: Y. Coşar* ◢ AHLÂK ÜZERİNE TARTIŞMALAR/*J. Nuttall* ◢ TÜKETİM TOPLUMU/*J. Baudrillard* ◢ EDEBİYAT VE KÖTÜLÜK/*G. Bataille* ◢ ÖLÜMCÜL HASTALIK UMUTSUZLUK/*S. Kierkegaard* ◢ ORTAK BİR ŞEYLERİ OLMAYANLARIN ORTAKLIĞI/*A. Lingis* ◢ VAKİT ÖLDÜRMEK/*P. Feyerabend* ◢ VATAN AŞKI/*M. Viroli* ◢ KİMLİK MEKÂNLARI/*D. Morley-K. Robins* ◢ DOSTLUK ÜZERİNE/*S. Lynch* ◢ KİŞİSEL İLİŞKİLER/*H. LaFollette* ◢ KADINLAR NEDEN YAZDIKLARI HER MEKTUBU GÖNDERMEZLER?/*D. Leader* ◢ DOKUNMA/*G. Josipovici* ◢ İTİRAF EDİLEMEYEN CEMAAT/*M. Blanchot* ◢ FLÖRT ÜZERİNE/*A. Phillips* ◢ FELSEFEYİ YAŞAMAK/*R. Billington* ◢ POLİTİK KAMERA/*M. Ryan-D. Kellner* ◢ CUMHURİYETÇİLİK/*P. Pettit* ◢ POSTMODERN TEORİ/*S. Best-D. Kellner* ◢ MARKSİZM VE AHLÂK/*S. Lukes* ◢ VAHŞETİ KAVRAMAK/*J.P. Reemtsma* ◢ SOSYOLOJİK DÜŞÜNMEK/*Z. Bauman* ◢ POSTMODERN ETİK/*Z. Bauman* ◢ TOPLUMSAL CİNSİYET VE İKTİDAR/*R.W. Connell* ◢ ÇOKKÜLTÜRLÜ YURTTAŞLIK/*W. Kymlicka* ◢ KARŞIDEVRİM VE İSYAN/*H. Marcuse* ◢ KUSURSUZ CİNAYET/*J. Baudrillard* ◢ TOPLUMUN McDONALDLAŞTIRILMASI/*G. Ritzer* ◢ KUSURSUZ NİHİLİST/*K.A. Pearson* ◢ HOŞGÖRÜ ÜZERİNE/*M. Walzer* ◢ 21. YÜZYIL ANARŞİZMİ/*Der.: J. Purkis & J. Bowen* ◢ MARX'IN ÖZGÜRLÜK ETİĞİ/*G. G. Brenkert* ◢ MEDYA VE GAZETECİLİKTE ETİK SORUNLAR/*Der.: A. Belsey & R. Chadwick* ◢ HAYATIN DEĞERİ/*J. Harris* ◢ POSTMODERNİZMİN YANILSAMALARI/*T. Eagleton* ◢ DÜNYAYI DEĞİŞTİRMEK ÜZERİNE/*M. Löwy* ◢ ÖKÜZÜN A'SI/*B. Sanders* ◢ TAHAYYÜL GÜCÜNÜ YENİDEN DÜŞÜNMEK/*Der.: G. Robinson & J. Rundell* ◢ TUTKULU SOSYOLOJİ/*A. Game & A. Netcalfe* ◢ EDEPSİZLİK, ANARŞİ VE GERÇEKLİK/*G. Sartwell* ◢ KENTSİZ KENTLEŞME/*M. Bookchin* ◢ YÖNTEME KARŞI/*P. Feyerabend* ◢ HAKİKAT OYUNLARI/*J. Forrester* ◢ TOPLUMLAR NASIL ANIMSAR?/*P. Connerton* ◢ ÖLME HAKKI/*S. İnceoğlu* ◢ ANARŞİZMİN BUGÜNÜ/*Der.: Hans-Jürgen Degen* ◢ MELANKOLİ KADINDIR/*D. Binkert* ◢ SİYAH 'AN'LAR I-II/*J. Baudrillard* ◢ MODERNİZM, EVRENSELLİK VE BİREY/*Ş. Benhabib* ◢ KÜLTÜREL EMPERYALİZM/*J. Tomlinson* ◢ GÖZÜN VİCDANI/*R. Sennett* ◢ KÜRESELLEŞME/*Z. Bauman* ◢ ETİĞE GİRİŞ/*A. Pieper* ◢ DUYGUÖTESİ TOPLUM/*S. Mestrovic* ◢ EDEBİYAT OLARAK HAYAT/*A. Nehamas* ◢ İMAJ/*K. Robins* ◢ MEKÂNLARI TÜKETMEK/*J. Urry* ◢ YAŞAMA SANATI/*G. Sartwell* ◢ ARZU ÇAĞI/*J. Kovel* ◢ KOLONYALİZM POSTKOLONYALİZM/*A. Loomba* ◢ KREŞTEKİ YABANİ/*A. Phillips* ◢ ZAMAN ÜZERİNE/*N. Elias* ◢ TARİHİN YAPISÖKÜMÜ/*A. Munslow* ◢ FREUD SAVAŞLARI/*J. Forrester* ◢ ÖTEYE ADIM/*M. Blanchot* ◢ POSTYAPISALCI ANARŞİZMİN SİYASET FELSEFESİ/*T. May* ◢ ATEİZM/*R. Le Poidevin* ◢ AŞK İLİŞKİLERİ/*O.F. Kernberg* ◢ POSTMODERNLİK VE HOŞNUTSUZLUKLARI/*Z. Bauman* ◢ ÖLÜMLÜLÜK, ÖLÜMSÜZLÜK VE DİĞER HAYAT STRATEJİLERİ/*Z. Bauman* ◢ TOPLUM VE BİLİNÇDIŞI/*K. Leledakis* ◢ BÜYÜSÜ BOZULMUŞ DÜNYAYI BÜYÜLEMEK/*G. Ritzer* ◢ KAHKAHANIN ZAFERİ/*B. Sanders* ◢ EDEBİYATIN YARATILIŞI/*F. Dupont* ◢ PARÇALANMIŞ HAYAT/*Z. Bauman* ◢ KÜLTÜREL BELLEK/*J. Assmann* ◢ MARKSİZM VE DİL FELSEFESİ/*V. N. Voloşinov* ◢ MARX'IN HAYALETLERİ/*J. Derrida* ◢ ERDEM PEŞİNDE/*A.MacIntyre* ◢ DEVLETİN YENİDEN ÜRETİMİ/*J. Stevens* ◢ ÇAĞDAŞ SOSYAL BİLİMLER FELSEFESİ/*B. Fay* ◢ KARNAVALDAN ROMANA/*M. Bakhtin* ◢ PİYASA/*J. O'Neill* ◢ ANNE: MELEK Mİ, YOSMA MI?/*E.V. Welldon* ◢ KUTSAL İNSAN/*G. Amgamben* ◢ BİLİNÇALTINDA DEVLET/*R. Lourau* ◢ YAŞADIĞIMIZ SEFALET/*A. Gorz* ◢ YAŞAMA SANATI FELSEFESİ/*A. Nehamas* ◢ KORKU KÜLTÜRÜ/*F. Furedi* ◢ EĞİTİMDE ETİK/*F. Haynes*

HAZIRLANAN KİTAPLAR

ARMAĞANIN MANTIĞI/*Der.: A. Schrift* ◢ POSTMODERN EDEBİYAT KURAMI/*N. Lucy* ◢ FOUCAULT'NUN ÖZGÜRLÜK SERÜVENİ/*J.W. Bernauer* ◢ NIETZSCHE: BİR AHLÂK KARŞITININ ETİĞİ/*P. Berkowitz* ◢ GENEL ETİK/*A. Heller* ◢

Bu kitap, kendi uygulamalarına eleştirel yaklaşmanın gerekliliği fikri eğitimciler arasında moda olmadan çok önce, bu tür insanlara duyulan gereksinimi görecek kadar ileri görüşlü olan ve beni, Batı Avustralya Üniversitesi'ndeki, lisansüstü derslerde süregiden etik tartışmasına katılmaya yüreklendiren T.A. (Bert) Priest'e adanmıştır.

İçindekiler

— Vaka çalışmalarının listesi 10
— Tablo ve şekillerin listesi 10
— Önsöz 11

I. GİRİŞ 14
A. Bir durumu haksız yapan nedir? 14
B. Eğitimde etiğin rolü üzerine düşünceler 16
C. Ne yapmalıyım? 18
D. Etik ve ahlâk arasında fark var mıdır? 19
E. Etik kavramları ve kavramsallaştırmaları 20
F. Ahlâkın alternatif kavramsallaştırmaları 24

G. Üçlü bir etik sınıflandırması 29
H. Dramatik anlatının kullanımı 48

II. GÜCÜN ÖTESİ 52
A. Kurallar ve güç 54
B. Kabadayılık ve taciz 61
C. Kurallar ve yönetmelikler 63
D. Mesleki bir etik kurallar sisteminde yargıda bulunma 65

III. AMAÇLAR VE ARAÇLAR 72
A. Araç-amaç ilişkileri 72
B. Bir amaç olarak öğrencilerin iyiliği 74
C. Ceza etiği 78
D. Amaç araçları haklı gösterir mi? 86
E. Suçlanmayı hak etmek 90
F. Sorumluluk ve değerlendirme 93

IV. ADALET VE FARKIN YAPILANDIRILMASI 98
A. Giyim yönetmeliğinin etiği 101
B. Eğitimde ayrımcılık karşıtı politikalar ne zaman ayrım yapar? 104
C. Benliğin yapılandırılması 111
D. Topluluk ve genişleyen çevre 115
E. Eşitlik ve adillik 117
F. Zihinsel açıdan dezavantajlılara karşı adillik 119
G. Haklar tartışması 122

V. HAK NEDİR? 126
A. Adillik ve adalet 127
B. Malların dağıtılması 129
C. Çocuklar ve haklar 132
D. Hakların kaynağı neresidir? 138

VI. İYİYİ EN ÜST DÜZEYE ÇIKARMAK 142
A. Batan gemi ikilemi 144
B. Olası en fazla sayıda insan için en iyi 145
C. Çifte etki doktrini 147
D. Sonuççuluk ve yararcılık 150
E. Cezanın sonuçları 152

F. Sonuçların göreceliği 155

VII. TOPLULUK VE BAĞLILIK 160
A. Sendikal uygulamalar 160
B. Birbiriyle rekabet eden bağlılıklar 165
C. Kişi ve kişiler 167
D. Hayvanlar bağlılık gösterebilir mi? 171
E. Mantık ve etik 172
F. Aşırı eyleme karşı 175

VIII. SANSÜR VE ÖĞRETİM PROGRAMI 177
A. Okullarda bilginin denetlenmesi 178
B. İnternette pornografi 180
C. Ayrımcılığı ifade etme özgürlüğü 185
D. Öğretim programını kim denetlemelidir? 187
E. Kadın farkı 190

IX. DIŞARIDA BIRAKMA VE KOMİSYONLAR 193
A. Dürüstlük ve gizlilik 193
B. Sağduyulu/etik seçimler 197
C. Eylemde bulunmamak ahlâka ne ölçüde aykırıdır? 200
D. Bilmediklerimiz için suçlanabilir miyiz? 205

X. ETİK YARGIDA İLERLEME 209
A. Etik davrandığımızı nasıl anlarız? 209
B. İki birden, üç ikiden iyidir 213
C. Yapıbozumu, fark ve farklılaşan 215
D. Dil ağında uçuş 227
E. Ne ahlâki olgunluk sayılır? 229
F. Etik bir araştırma toplumu oluşturmak 232

— Ek A: Ne Yapmalıyım? 237
— Ek B: Avustralya Eğitim Yüksekokulu Etik Kuralları 243
— Sözlükçe 247
— Bibliyografya 254
— Dizin 270

VAKA ÇALIŞMALARI

2.1 Kurallara uymak 55
3.1 Amaç aracı haklı çıkarır mı? 73
3.2 Okullarda öğrencileri sopayla dövmek haklı gösterilebilir mi? .81
3.3 Yasayı çiğnemek etik gerekçelerle haklı gösterilebilir mi? 88
4.1 Özürlü öğrencilere normal eğitim 120
5.1 Malların dağılımı 129
5.2 Okullardaki haklar 136
5.3 Gerekeni yapma hakkı 139
6.1 Dini çoğunluklar 145
7.1 Bilgi verme 162
7.2 Sendikacının ikilemi 173
8.1 İnternette pornografi 180
9.1 Kötü muameleyi bildirmek 194
9.2 Mesleki gizlilik 198
9.3 Güven 205

— TABLOLAR

1.1 Ahlâki gelişimde Kohlberg düzeyleri ve devreleri 31
1.2 Sonuçlarla tutarlılık arasındaki uyum 36
10.1 Özne/nesnenin bireysel toplumsal boyutları 218
10.2 Eytişimsel uygulamalar 219

— ŞEKİL

1.1 Etiğin Borrom düğümü 48

Önsöz

Varolan şeyler ve süreçler diyarının parçası olmak bir ayrıcalıktır. Kendimizi bu süreçlerin parçası olarak gördüğümüz ve kavradığımız zaman bütünlükle özdeşleşiriz ve bu özdeşleşmenin getirdiği huzur içinde, varoluşun içinde bütün yoldaşlarımızla dayanışma içinde olduğumuzu hissederiz.

Bir etkinlikler sarmalı içinde yaşamaktan ve başkalarının da böyle yaşamasını desteklemekten başka bir şey istemeyiz. Böylece, diğerlerinin hepsiyle bağlantıya geçer ve ilişki kurarken, kendi gerçekliğimizi derinleştiririz, gerçekliğin boyutlarını keşfederiz, bu boyutları kendi bedenimize katar, sahip olduğumuz en dolu gerçeklikle ayırdına varabildiğimiz gerçeklik yelpazesinin tamamını içimizde yaratır ve ona yanıt veririz, böylece doğrunun, güzelin, iyiliğin, kutsallığın bir aracı

olur, kendi kişisel parçamızı gerçekliğin sonsuz süreçlerine ekleriz.
R. Nozick, *The Examined Life*

Her toplum ve her kültürel grup, birtakım inançları sorgulamadan kabul etme eğilimindedir. Bu inançlar sorgusuz sualsiz benimsenir, gençlere eğitimlerinin bir parçası olarak aşılanır ve daha başka fikirlerin oluşturulması sürecinde kullanılır. Hem siyasal liderlerden hem de akademik kuramcılardan gelen değişim baskıları altında pek çok eğitimcinin, neyi neden yaptığını düşünmek için zamanı ve fırsatı azdır. Bu kitabın başlıca amacı, üniversitelerin eğitim bölümlerindeki öğrencilerin, uygulamalarının etik yönü üzerinde daha derin düşünmelerine yardım etmek, onlara kendilerininkilerden çok farklı varsayımları olabilecek insanlarla diyalog kurarken eylemlerinin uygunluğunu tartışma fırsatı vermektir. Eğer iyi bir incelemenin ardından eylemlerini karşıt görüştekilere yeterli biçimde savunabiliyorlarsa, o zaman düşünmeden kabul eden değil; akılcılıkla emin olan kişiler, bir başka deyişle, özerk kişiler olarak davranabilirler. Savunamıyorlarsa, o zaman da bir süre yargıda bulunmamaları, eylem planlarında değişiklik yapmaları ve hatta inanç çerçevelerini, tüm durumlarda bambaşka davranmalarını sağlayacak biçimde değiştirmeleri gerekebilir.

Eğitim uygulamasının etiğine ilişkin bu inceleme kuramsal mı yoksa kılgısal mıdır? Aslında hem kuramsal hem de kılgısaldır, çünkü özel yaşamda ya da mesleki bir durumda ahlâki yargının ölçütleri veya standartlarına ilişkin soruları ele almaktadır. İyi bir şeyi iyi yapan nedir? Adil olmayan bir durumun adil olmamasına neden olan nedir ve bir eğitimci durumun daha adil olmasına nasıl katkıda bulunabilir? Ölçütler ya da standartlar, tutarlı ve tercihen yalın bir plana bağlanabilir mi? Bu kitapta ölçüt olarak kullanılan, sonuçlar, tutarlılık ve önemsemeden oluşan yapısal çerçevenin kökeni, yüzyıllar içinde yapılandırılmış ve tartışılmış felsefi kuramlardır. Belli bir durumda hangi ölçütlerin uygulanacağını anlamak için, o ölçütlerin hangi kuramsal çerçeve içinde önemli bulunduğunu bilmek yararlı olur. Bu nedenle de kitap boyunca, başka düşünürlerin yazılarına çok sayıda gönderme yapılmıştır. Kitaptaki ör-

nekler, eğitim alanından alınmış olsalar da, kişinin yaptığı şeylerin etik yönleri üzerine düşünme süreci, hukuk, işletme, iş idaresi, tıp ve gazetecilik gibi diğer meslekler için de eşit ölçüde geçerlidir. Aslında konuyla ilgilenen herkes bu kitabı ahlâk felsefesine uygulamalı bir giriş yapmak için kullanabilir. Geleneksel düşünürlerin görüşleri, akademik bir alıştırma olsun diye değil; geçmişte düşünmüş, yazmış ve birbiriyle fikir ayrılığı yaşamış kişilerin düşüncelerinden örnekler olarak sunulmuştur. Bunlar bir eylemin ahlâka uygun olup olmadığını değerlendirme, hatta bir durumun etik olup olmadığına *karar verme* ölçütlerini ortaya çıkarmaya yarayan bir başvuru çerçevesi oluştururlar. Son bölümde, ahlâk sorunlarının konumuyla, bunların bilgi sistemlerimizde nerede durduğuyla ve profesyonel eğitimciler olarak ahlâki gelişimimizdeki ilerlemeyi nasıl gösterebileceğimizle ilgili genel felsefi sorular sorulmuştur.

Kitapta betimlenen durumlar uydurulmuş ya da hayali değildir. Şu anda eğitim sistemleri içinde çalışan eğitimcilerin anlatılarından çıkmış ve 1992'den beri Batı Avustralya Üniversitesi eğitim bölümünde canla başla çalışan lisansüstü öğrenciler arasındaki tartışmaların temelini oluşturmuştur. Katkıları ve dostlukları nedeniyle özellikle Mark Antulov, Ruth Bairstow, Monica Butler, Maria Camporeale, Alf de Bono, Simon Gipson, Jo-Anne Hine, Victoria Morgan, Stephen O'Brien, Janet Phillips, Greg Ryan-Gadsden, Stefen Silcox ve Chris Somers'e ve gelecekte kendi fikirlerimin ve eylemlerimin etik yönünü inceleyip bunları düzeltmeme yardımcı olacak tüm öğrencilere teşekkür ediyorum.

1
Giriş

Sorgulanmayan bir yaşam, yaşamaya değmez.
Sokrates

A. BİR DURUMU HAKSIZ YAPAN NEDİR?

Çoğumuz, kendi eğitim deneyimimizde, adil görünmediği için bizi kızdıran ya da üzen bir durumu anımsayabiliriz. Bu, birinin hak etmediği halde cezalandırılması ya da yanlış bir şey yapan birinin, aynı yanlış davranışı gösteren diğerleri gibi cezalandırılmaması olabilir. Bu durum üzerine derinlemesine düşünün ve kendinize, durumun hangi özelliği nedeniyle onu haklı bulmadığınızı sorun. Haklı olmadığını nereden biliyordunuz? Haksız olarak algılanan pek çok durumda, malların ya da gücün dağılımı eşit değildir. Kimi durumlarda algılanan haksızlığın nedeni, tutarlılığın ya da eşit muamelenin olmamasıdır. Kimi durumlar ise, başkaları dikkate

alınmadığı ya da bencilce eylemler oldukları için veya güç ilişkisinin kötüye kullanılması nedeniyle haksız görülürler. Bazen de, haksızlık algılaması, meziyetin tanınmasındaki eşitsizliğe dayanabilir. Herhangi bir durumda önemli ya da dikkat çekici bulduğunuz özellikler, pekâlâ temel etik tutumunuzu yansıtıyor olabilir.

Eğer çevrenizdeki kişilere anımsadıkları haksız bir durumu ve onların anımsadığı durumla sizinki arasındaki ortak yönleri sorarsanız, haksızlık nosyonunu kuran çekirdek kavramları bulmakta zorlanabilirsiniz. Haksızlık etik bir sözcüktür ve tıpkı anadilimiz gibi onu da, nasıl kullanıldığını anlamadan öğreniriz. Ortak bir haklılık anlayışından yola çıkar ve aynı duruma ilişkin farklı bir kavrayış canlandırmaya çalışırız aklımızda. Düşünen öğretmende öyle bir aydın bilinci olmalıdır ki, kendi öznelliğinden sıyrılsın ve herhangi bir duruma verilebilecek farklı tepkileri çözümleyebilsin.

Profesyonel kişiler olarak öğretmenler, her biri öncelik kazanmak için diğeriyle çekişen ve diğerine karşı tezler ileri süren çok sayıda kültürel, mesleki ve siyasal buyrukla karşılaşırlar, bu yüzden de belli bir durumda ne yapmaları gerektiğini düşünmek için zaman bulamazlar. Zaten düşünmeye zaman bulsalar bile, başvuracakları nesnel etik ya da haklılık standartları yok gibidir. Bu nedenle, öğretmenler, öğrettikleri konularda ya da etik davranışta nesnel standartların olsa olsa, tarihsel birer kurgu olduğuna inanabilir ve bu inançtan kalkarak, herkese üzerinde tartışılarak çözüme kavuşturulamayacak, kendine ait bir dizi etik değer benimseme olanağı veren bir göreliğe kayabilirler.

Görecelik farklı yorumlara açık bir kavramdır. Her şeyi hoşgörmek için göreceliği kullanabiliriz. Kitle iletişim araçlarının şekillendirdiği bu çokkültürlü küresel kültürde, daha önce kenara itilmiş seslere yer açmaya, sömürgeci kimliğin dışındaki kimliklere değer vermeye yüreklendiririliz. Göreliği, kendi dünya görüşümüz içinde farklılığı anlamsız bularak bir yana atmak için kullanabiliriz. Görelik, ekonomik açıdan kendi kendine yeten ve politik açıdan rahat olan, bu nedenle de baskıcı uygulamaları görmezden gelebilen kişilere özgü bir umursamazlık doğurabilir. Bağımsız yargıda bulunma konusunda bir korku yaratabilir ve böylece kişinin başkalarının

kurallarına, egemen, yerel geleneklere sığınmasına yol açabilir. En tehlikeli ve en yaygın tepki de, etik bir karar vermesi gereken öğretmenlerin, böylesi bir duruma kendiliğinden, doğal bir tepki verememeleridir. Bu öğretmenler, Derrida'nın *aporia* dediği, bundan sonra ne yapacaklarını bilememe sorunu yüzünden felç olurlar. Bunun arkasından sıklıkla geleneksel kurallara, sistemin yaptırımlarına boyun eğme gelir.

İşin garibi, ister şirketler ister eğitim kurumları olsun, kârlılığı, üretimi ve performansı verimlilik ve etkilik ölçütü sayan büyük sistemlerde, etik sıklıkla gözardı edilir. Etik toplumsal adalete ilişkin belgelerde ve ayrımcılık karşıtı yasalarda yüzeye çıkar; ama bunları, eğitim politikasının sınıf mevcutlarının artması ya da ceza gibi diğer yönleriyle bağlama çabasına çok az rastlanır. Yüksek verimlilik ve denetim amaçlı akılcı ekonomik çerçeve içinde etik genellikle görünmez. Ne var ki mesleki iktidar paylaşımı anlamında etik, iktidarın daha alt düzeyde olana devredilmesi anlayışının tam kalbinde yer alır. Okulların ve okul sistemlerinin genişlemesi ve çeşitlenmesi, mahkemelik olma olasılığının artması, halka hesap verilmesi yönünde seslerin yükselmesi bir kez daha ortaya çıkarmıştır ki eğitim, iktidar sahiplerinin ötekileri denetlemesi ve iktidarda olmayanların, özerk kararlar vermek için zamanı da yetkisi de olmayan robotlar gibi davranması için bir araç değildir; eğitim, insanların sorumlu biçimde birbirleriyle etkileşimde bulunmalarıdır.

B. EĞİTİMDE ETİĞİN ROLÜ ÜZERİNE DÜŞÜNCELER

Bu kitapta, tek bir felsefi etik kuramı sunmayacağım. Aristo, Platon, Augustinus, Hume, Locke, Mill, Kant, Moore ya da Wittgenstein gibi büyük düşünürlerin etikle ilgili görüşlerini çözümlemeye de niyetli değilim; son bölümde, adı geçen düşünürlerin yazılarının son derece kısa bir özetini veriyorum. Konuyu pek çok düşünür ele almıştır ve onların çalışmalarından ödünç aldığım yabancı terimlerin anlaşılmasına yardımcı olması amacıyla, kitabın sonuna bir sözlükçe ekledim. Strike ve Ternasky'ye göre (1993:4), geçmişte düşü-

nürler, neyin doğru neyin yanlış olduğundan çok, etik tartışmaların yapısı ya da etik terimlerin anlamı üzerine kafa yormuşlardır. Okuyucuların ahlâklı iş görmenin doğru yolu hakkında tartışmalar ortaya koymak için ne felsefe ne de hukuk eğitimine gereksinimleri olacaktır. Bu, yalnızca, insanların etkileşme biçimleri ve iyi insan olmanın ne anlama geldiği hakkında eleştirel düşünmeyi desteklemesi bakımından felsefi bir kitaptır. Benim okurlardan istediğim, kendi durumları hakkında düşünmeleri, yaşamlarının eski parçalarını daha farklı bir biçimde görmek ve anlamak üzere yeni bir etkinlik ve savaşım modeli oluşturmaları, kendi etik değerlerinin nereden geldiğinin farkına varmaları, böylece de okullardaki etik sorunlara daha özgüvenli ve daha uygun tepki verebilmeleridir.

Sokrates'e katılıp, mercek altına alınmayan bir yaşam yaşamaya değmez demek, biraz insafsız bir tavır olabilir. Ne var ki Nozick'in (1989:15) bize anımsattığı gibi, yaşamlarımızı, ince eleyip sık dokuduğumuz kendi düşüncelerimizle yönlendirdiğimiz zaman bu, bir başkasının değil, bizim yaşamımız olur. Bu anlamda, sorgulanmayan bir yaşam, tam anlamıyla yaşanmış sayılmaz. Böyle bir düşünme ve sorgulama sürecinde nedenler çok önemlidir; fakat yaşantıladığımız haksız durumlar üzerine düşünürken gördüğümüz gibi, duygular da önemli rol oynar. Eleştirel düşünebilmek genellikle zordur. Ben burada kendi düşüncelerimi dikkate alınmaları için sunuyorum; ama bunları okura onaylatmayı amaçlamıyorum, yalnızca dikkate alınmalarını istiyorum.

Bu kitaptaki savım, etiğin "ne yapmalıyım?" ya da "bu doğru olur mu?" diye soran herkesle ilgili olduğudur. Etik, başkaları hakkında ahlâki yargılarda bulunan, başka insanların eylemlerini öven ya da kınayan herkesle ilgilidir. Eğitimde özel bir önem taşır; çünkü öğretmenler ve yöneticiler, hem ahlâki sorularla kuşatılmıştır, hem de şu anda öğrencilerinin, yani gelecek kuşağın eğitiminin ve ahlâki iyiliğinin sorumluluğu her zamankinden çok onlardadır.

Ne var ki, eğer bütün o haksızlık kavramlarını bir arada tutanın ne olduğunu açıklayamazsam, öğretmenlerin etiğe özen göstermelerinde ısrar etmemin bir yararı olmayabilir. Modernist, dogmacı ya da başka kültürlere duyarsız damgası yeme riskine girmeksizin diz-

geli bir etik kuramı sunamam. Tıpkı İngilizce öğretmelerinin, karmaşık, çokkültürlü sınıflarda yetişirken öğrendikleri ve sevdikleri standart İngilizce ve yazının zorla benimsetilmesine karşı mücadele ettikleri gibi, dizgeli bir değerler çerçevesini benimsetmeye çalışan herkes, etiğe aykırı bir biçimde, azınlık gruplarını dışarıda bırakma riskine girer. Bu kitap, eğitim alanındaki idarecilerin kendi akla yatkın yapılarını geliştirmek için kullanabilecekleri, postmodernizmle tutarlı bir çerçeve sunmaktadır. Söz konusu yapı, idarecilerin, kendi ahlâki görüşlerini, normalde etikle ilgili konuları kendi durumlarıyla ilgisiz bularak gözardı edecek kişilerle tartışmalarına yardımcı olacaktır.

C. NE YAPMALIYIM?

Etiğin, "ne yapmalıyım?" ya da "bu doğru olur mu?" sorularını soran herkesle ilgili olduğunu söylemiştim. Bu sorulardan birini sormak, alternatifler arasında bir seçim yapılması gerekmedikçe ahlâktan söz edilemeyeceğini gösterir: Kişinin davranışları tamamen kendi dışındaki etkenlerce belirlenseydi, ahlâki sorunlar olmazdı. Ahlâk, değerlerle ilgilidir. Ahlâki bir seçim, daha iyi bir alternatif yönünde verilen bir karardır; ahlâki olmayan bir seçim ise daha kötü alternatif yönünde karar vermektir. Ahlâk, su baskınlarının doğasıyla ya da tuğla ve harca yönelik davranışlarla ilgili değildir (Barrow 1981:169). Ahlâk, bilinçli insanlar arasında ve onlarla ilişkili olarak sergilenen tutumlar hakkındaki bir kararın sonucu olan davranışlarla ilgilenir.

"Şunu *yapmalısın*" ya da "Şunu *yapmalıyım*" dediğimizde, bu ifadenin içinde gömülü bir değer unsuru her zaman vardır, fakat bu etik bir değerden çok, hukuksal bir değer olabilir. Hukuk ve ahlâk, özellikle etik bakış açısından farklı şeylerdir. Bütün çocukların okula devam etmesi gerektiği konusunda ısrar etmek yasal olabilir; ama eğer çocuklardan biri, öğretmeninin kendisine zorbalık etmesinden ölesiye korkuyorsa, bu ısrarcılık etiğe uygun mudur? Yasal bir düzenleme, oluşturuluşunun altında yatan tüm ahlâki niyetlere

karşın uygulamada ahlâka aykırı olabilir. 10 yaşındaki bir çocuğun mazereti olmaksızın okula devam etmemesi yasal değildir, ama çocuğun hasta bir ebeveynin tek bakıcısı olması gibi koşullar vardır ki burada davranış etiğe uygun olabilir. Herhangi bir yasanın etik açıdan anlamlı olup olmadığı ayrı bir konudur. Bu ayrılık, hukukun ahlâki ağırlığı olmadığı anlamına gelmez. Yasalar genellikle ahlâki temeller üzerinde kabul edilir. Zorunlu eğitim, çocuk sömürüsünü ve okuldan kaçmayı önlemek için yasalaştırılmıştır.

"Ne yapmalıyım?" sorusu sağduyuya dayanan bir soru da olabilir. Sağduyuya dayanan kararlarda kişi, genellikle neyin *kendi* çıkarına hizmet edeceğini düşünür. "Kilo vermeliyim"in benden başka kimse için bir sonucu olmadığı gibi, bu ifade, daha az yemek yiyerek biriktirdiğim parayı Afrika'daki aç çocuklara bağışlamadığım sürece, genel iyilikseverlik ya da kötü olmama ilkesine de kolayca uymaz. Eğer kilo verme nedenim eşit olmayan refah dağılımını düzeltmekse, o zaman rejim yapmak ahlâki bir boyut kazanabilir; fakat yine de eylemin etik tarafı, sağduyu yönünden farklı bir anlam taşır. Etik, ne yapmam gerektiğini düşünürken başkalarının haklarını ve çıkarlarını da dikkate aldığımı varsayar.

D. ETİK VE AHLÂK ARASINDA FARK VAR MIDIR?

Günlük dilde ahlâk (moralite), sıklıkla kişisel yaşamla, özellikle cinsel alışkanlıklar ve kurallarla ilişkilendirilir. Çoğu filozof, "etik" sözcüğünü ahlâkın felsefi olarak incelenmesi anlamında kullanarak etiği daha üst düzey bir felsefi düşünce haline getirir. Genellikle, etiğin, uygulamaya yönelik "Burada ve şimdi ne yapmalıyım?" gibi ahlâki soruları daha geniş, şematik ya da kuramsal bir bakış açısından incelemek üzere, bunları sormanın ötesine geçmesi bakımından ahlâktan farklı olduğu düşünülür. Ve bu, etik ile ahlâkı birbirinden ayırmanın bir yoludur. Ricoeur (1992:169-239) ise etik amaç ile ahlâki kural arasında bir ayrım yapar. Etik amaç, Aristocu düşünceye dayanır ve burada etik, "iyi yaşam"ı hedefleme olarak tanımlanır; ahlâki norm ise Kantçı tutuculuk üzerine kuruludur ve

bunda ahlâk, kurala uyma zorunluluğudur. Ricoeur'ün (1992:170) savı şudur:

- İnsan ahlâk sahibi olmak için önce etik sahibi olmalıdır;
- Etik amaç, kuralın "eleğinden" geçmelidir; ve
- Her ne zaman kural uygulamada çıkmaza girerse, amaca başvurmak kabul edilebilir bir yoldur.

Ricoeur'ün yaptığı ayrımda, etik, bir "ahlâk bilimi" değildir. Sorulara yanıt vermek ya da geniş kapsamlı bir davranış kuralları bütünü belirlemek iddiasında değildir; ama iyi yaşamın nasıl olduğunu saptamak amacıyla, ahlâki soruları inceler. Bu kitabın ilk ve son bölümleri özellikle etikle ilgilidir; aradaki bölümlerde ise, okullarda sıklıkla çıkmazlar yaratarak veya ahlâk varsayımlarımıza meydan okuyarak etik sorular doğuran ahlâki uygulamalar ele alınmaktadır. Kitabın tamamında "etik" ve "ahlâk", genel soyutlamalarla başlayıp, acil ve uygulamaya yönelik olandan geçerek, yeniden kuramsala dönen aynı dizinin birbiriyle bağlantılı iki ucu olarak görülebilir. Böylece okur, daha etik bir toplum yaratmak üzere, varolan kuralları iyileştirmek için, bu kuralları varolan amaçlar karşısında değerlendirebilir.

E. ETİK KAVRAMLARI VE KAVRAMSALLAŞTIRMALARI

"Kişi", hukuksal, siyasal ve etik düşüncelere bağlı kültürel bir kavramdır. Önceki yüzyıllarda, köleler veya kadınlar, insandan çok mal olarak kabul ediliyorlardı ve böylece etik ve hukuksal hakları yoktu. Bir düşünün, hayvanların davranışlarının etik ya da ahlâklı olduğu söylenebilir mi? Onları birer kişi olarak kabul edebilir miyiz? Özbilince sahipler mi? Akılcılar mı? Okulunuzdaki herkesin kişilik haklarının eşit olduğunu düşünüyor musunuz? Normal kişilik hakları, suçlulara ve psikozlulara tanınmaz; ama 18 yaşın altındaki öğrencilere de hayvanlara da tanınır. Bu böyle mi olmalı? Uluslararası bir kültür turu düzenlediğinizi ve öğrencilerden birinin

pasaport alamadığı için bu tura katılamadığını düşünün. Çift cinsiyetli bir Avustralyalıya doğum belgesi verilmemiş ve böylece oy verme hakkı ve pasaport alma olanağı elinden alınmıştır, çünkü doktorlar ona erkek ya da kadın diyememişlerdir. Özünde bu uygulama, o bireyin kişilik haklarını reddeder ve ilginç biçimde, onu devletin denetleme alanının dışına iter.

İnsan olmak, büyük ölçüde, bizim gibi görüşleri, benlik kavramları, projeleri, gereksinimleri, arzuları, iddiaları vb. olması bakımından amaçlı yönelimleri bizimkine benzeyen diğer insanlarla dünyayı paylaşmanın iyi ve kötü yolları olduğunu anlamak demektir. İnsanın kendisini başkalarından ayrı ve aynı zamanda onlara benzer görmesi için gereken gelişmişlik, en azından dil kullanımını ve kavramları birbirine bağlayan temel bir akılcılığı gerekli kılar. Dillerimiz aynı zamanda ortak uygulamaları anlamlandırma araçlarımızdır ve zaman içinde bu anlayışlarla uygulamaları birbirine bağlayan soyut kavramlar ortaya çıkar, böylece örneğin toplumlar kasten yapılan ve (savaş, idam ya da izin veriliyorsa, ötanazi söz konusu olduğunda) izin verilen öldürme eylemini izin verilmeyenden ayırmak için "cinayet" ifadesini veya şaka yollu iiiş kakışın ötesine geçen belli göz korkutma süreçlerini belirlemek için "kabadayılık" sözcüğünü geliştirmişlerdir.

Bu kavramların kendileri, iyi ve kötünün bir biçimde ayırt edilebileceği ve de böyle bir ayrımın sürdürülmesi ve sürekli gözden geçirilip düzeltilmesi gerektiği yönünde birtakım varsayımları içerir (Kovesi 1978). Dile egemen bireyler olarak, dünyayı temsil eden ve o nesnel dünyadaki şeyleri akılcı bağlantılarla biçimsel olarak birbirine bağlayan şemalar, çerçeveler ya da yapılar oluştururuz. Etikte, belli tür eylemler ve uygulamalar arasındaki bağlantıları görmemize yardımcı olan, iyilik, dürüstlük, adalet, erdem, suç ve kabadayılık gibi kavramlardan oluşan akılcı bir çerçeve kurarız ve bu çerçeveden yola çıkarak, toplumsal uzlaşma yoluyla, söze dökülmesi gerekmeyen genel iyi ve kötü davranış kuralları koyarız.

Eğer Ricoeur'ün etik ve ahlâk ayrımı biraz aklınızı karıştırıyorsa, John Rawls'ın (1971) kendi adalet kuramının temeli olarak ifade ettiği, konuyla ilgili bir fikri ele alalım. Rawls'a göre etik, iyi

yaşamı belirlemeyi amaçlayan bir ahlâki kurallar bilimidir ve en iyi, birtakım alternatif kavramsallaştırmaları olan bir kavram olarak anlaşılır. Henüz akılcı olmayan ve sözlü ifade kullanmayan yeni doğmuş bir bebek bile, çeşitli duyuları bir araya toplayarak, açlık, rahatsızlık ve acı kavramlarını geliştirir. Farklı kültürlerden bile olsalar, insanlar arasında ortak bir adalet kavramı var gibidir. Ancak meslektaşlarınızla farklı vakaları tartışırken fark etmiş olabileceğiniz gibi, "adalet"ten kastımız kişiden kişiye farklılık gösterir. Farklı anlamlar arasında bağlantı kurmak için kavramlara ihtiyaç vardır. Kavramsallaştırmalar, çok hoş bir sözcük oyunuyla, kavramların, her gün kullandığımız biçimiyle ete kemiğe bürünmüş halleridir. "Mobilya" ya da "sebze" gibi kimi kavramlar, fiziksel nesneleri birbirine bağlarken, "zekâ" gibi diğer bazı kavramlar ise "akıllılık" ve "başarı" benzeri başka kavramları ya da fikirleri bağlar; ama her iki durumda da kavramlar, anlamlarını deneysel bağlamlarda kazanır.

Rawls, adalet kavramının kültürel gelenekleri aştığını, adalet kavramsallaştırmalarının ise aşmadığını öne sürer. Adalet kavramsallaştırmaları, uygulamalarla çok sıkı biçimde bağlantılı olduğu için, bir kültürden diğerine ve bazen de aynı kültür içinde değişiklik gösterir. Kavramsallaştırmalar, her insan, yer ya da çağ için aynı olması gerekmeyen birkaç merkezi ya da çekirdek özellik çevresinde az çok sistemli biçimde toplanan inanç ve güdülenme dizileridir. Çeşitli adalet kavramsallaştırmalarında ortak olan, bunların çekirdek özellikleri değil, kavramın genel işlevidir yalnızca. Ben, Lawrence Kohlberg gibi, adalet benzeri etik kavramların evrensel olduğuna dair deneysel kanıtlar arama tuzağına düşmeyeceğim; fakat eylemleri haklı ve haksız eylemler olarak ayırmanın insanlar için genellikle toplumsal bir gereksinim olduğunu ve ahlâki kavramların bu ölçüde evrensel olduğunu varsaymak anlamlı olur. Örneğin, dürüstlük kavramı, dilin mantıklı ve uygulama değeri taşıyan bir önkoşuludur. Eğer insanların normalde doğruyu söyleyeceklerine güvenilebileceğini varsayamazsak, konuşmak anlamsız olacaktır.

Kovesi (1978), bu ahlâki kavramların dilimizdeki yerini ayrın-

tısıyla ele alıp tüm kavramlarımızı biçimsel ve maddesel unsurlara böler. Bir eylemi "güç uygulama" değil de, "kabadayılık etme" sınıfına sokan nedir? Birine güç uygulama maddesel eylemi, davranış her durumda aynı olsa bile, spor sahası ya da sınıf gibi toplumsal olarak izin verildiği bir ortamda gerçekleşirse, bunun mutlaka kabadayılık olarak tanımlanması gerekmez. Ahlâki teriminin yerli yerinde kullanılması için, işin içinde bir baskı unsuru olmalıdır. Kovesi'nin (1978:14) iddiasına göre, burada kabadayılık için gerekli olan biçimsel öğe, ahlâki açıdan onaylamama öğesi, yani "iyi olmama" kavramıdır; oysa ki maddesel bir edim olarak güç uygulama, etik öğeyi oluşturmak için gereklidir, ama yeterli değildir. Bunu basit bir biçimde ifade edersek, "kabadayılık" ahlâki bir kavramken, bir başkasına güç uygulamak öyle değildir. Aynı maddesel kum unsurunu, evin zemininde "kir" kabul eden, ama sahilde öyle görmeyen ya da kremayı, tabakta "kir" olarak görmeyen, ama gömleğinizin üzerinde "kir" sayan kültürümüzde, "kir" sözcüğünde ahlâki açıdan onaylamamanın biçimsel unsurları vardır. Bir başka deyişle, "kir" ve "kabadayılık", soyutlanmış etik kavramlardır; soyutlanmış etik kavramlar, "kavramsallaştırma" denen, kültürel açıdan belirlenmiş davranış ya da uygulama koşullarıyla ilişkilidir; kavramsallaştırmalar da eve girerken ayakkabının altını paspasa silme ya da kendinden zayıf insanlara kibar davranma gibi ahlâk kurallarıyla ilişkilidir.

Eylemleri, onlara anlam veren şemalar, çerçeveler ya da yapılar içinde tanımladığımızı 1970'lerden beri biliyoruz (Kuhn 1972; Berger ve Luckmann 1967). Kavramlarımızın çoğu esasen tartışmalıdır, farklı toplumsal bağlamlardan gelen insanlar tarafından ele alınmaya ve tartışılmaya her zaman açıktır; çünkü bu insanlar aynı davranışları farklı bir değerler bütünü içinde ya da farklı bir biçimde "göreceklerdir". Belli bir kavrama ilişkin farklı kavramsallaştırmaları olacaktır. Benzer biçimde etik de özünde tartışmalı bir kavramdır. Bu açık görecelik, postmodernizmin bir özelliğidir. Postmodern kuramlara ve eleştiri kuramına göre, kendi varsayımlarımızı ya da başkalarınınkileri sürekli bir eleştirel incelemeye tabi tutma zorunluluğumuz vardır. Bu, belli bir başvuru çerçevesi içindeki

gerçekleri aramanın önemini yadsımak değildir. Örneğin, okullarda benlik saygısı ve madde bağımlılığı arasındaki ilişkiyi araştırmak için, benlik saygısı ve madde bağımlılığının, genellikle bir psikoloji kuramı içinde değişmez tanımlarını bulmak gerekecektir. Ancak günümüzde böylesi bir değişmezlik, geçici bir durum olarak, bilimsel araştırmanın kesinliğine zarar verebilecek alternatif kavramsallaştırmaların kasten bir kenara bırakılması olarak görülür.

Bütün kavramlar, hatta "benlik saygısı" ve "zekâ" gibi kesin kabul ettiklerimiz bile, özünde tartışmaya açıktır; yani bir kenara çekilip belli bir çerçeve içinde sorgulamaya tabi tutulabilir. Ne var ki "iyi" ya da "kötü"nün, temel veya esas bir anlamı olmaması, etiği gelişigüzel ya da belirsiz kılmaz. Etiğin yaygın bir işlevi vardır ve bu, insanların toplumsal bir birimde hatta okul gibi bir alt toplulukta birlikte çalışmaları için en iyi yolları tanımlamaktır. Etiği yalnızca bir "sezgi" veya gelişigüzel bir seçim konusu olmaktan çıkaran, onun, bu ortak kavramlarla bağlı olmasıdır, ki bu da ortak kavramlardan oluşan bir söz dağarcığını kullanarak farklı kavramsallaştırmalar hakkında konuşabileceğimiz, kavramsallaştırmalarla ne kastettiğimizi örneklerle gösterebileceğimiz anlamına gelir. Bu kitap, ahlâkın akılcı bir kavramsallaştırmasını sunuyor; çünkü ben farklı kavramsallaştırmalarımızı tartışabileceğimizi ve aramızdaki farkları derine inme ve gerekçelerini gösterme yoluyla anlayabileceğimizi varsayıyorum.

F. AHLÂKIN ALTERNATİF KAVRAMSALLAŞTIRMALARI

Beck (1994: 21) ve Nozick (1989), belli daimi etik doğrular olduğunu varsayarlar. Geleneksel felsefe görüşleri, Platonculara karşı Aristocular, Kantçılara karşı yararcılar ya da sonuççulara karşı deontolojistler olarak başlıca iki etik tavır sunar (Stout 1988; Strike ve d. 1988; Frankena 1963). Son bölümde bu tavırları çok kısaca anlatacağım. Ahlâki davranışlar hakkında düşünme ve konuşma tarzımızın yapılanmasında, bunların önemini yadsımak istemiyorum. Ne var ki postmodern bir çağda onları birbirine karşıt kuram-

lar olarak değil, yalnızca ahlâkın farklı yönlerini seçen kuramlar olarak ele almanın daha yararlı olduğuna inanıyorum. Burada sunduğum akılcı ahlâk kavramsallaştırması da dahil olmak üzere, özünde tartışmalı olan ahlâk kavramsallaştırmaları hakkındaki görüşler, zorunlu olarak konuşma niteliğinde ve geçicidir (MacIntyre 1981: 6-8).

Wren (Noam ve Wren 1993: 80'de), var olan altı ahlâk kavramsallaştırmasını belirler:

- Erekbilimsel ahlâk kavramsallaştırması: Ahlâkın birincil amacını, insanoğlunun mutluluğu, güzellik ya da Tanrı'nın görkemi gibi nesnel, geniş ölçekli bir iyi ya da değer bulmak olarak görür.
- Yargısal ahlâk kavramsallaştırması: Ahlâkı, sistemli yasalar, zorunluluklar ve haklarla ödevler arasındaki evrensel olarak iki taraflı bağlantılar açısından ele alır.
- Kendini gerçekleştirme kavramsallaştırması: Ahlâkın, insan yaşamını ve toplumsal ilişkileri ister sabit (erdemli eğilimleri vurgulayan durağan uyarlama) olsunlar ister değişken (gelişmeyi vurgulayan devingen uyarlama), benlik ve benlik özellikleri açısından değerlendirir.
- Süreççi ahlâk kavramsallaştırması: Ahlâki seçimlerde ya iyice düşünmenin (akılcılık uyarlaması) ya da seçim yapmanın (gönüllülük uyarlaması) süreçlerini ve yapısal yönlerini vurgular.
- Sezgisel ahlâk kavramsallaştırması: Kendinden menkul önermelerin ya da ilkel duyu özelliklerinin hemen anlaşıldığı gibi, ahlâki değerleri ve ilkeleri de doğrudan algılanabilir olarak düşünür.
- Romantik ahlâk kavramsallaştırması: Toplumsal kurumların çoğuna, hatta tümüne –köleleştirici, saçma ve sonuç olarak ahlâka aykırı olduğu için– isyan eder ve ahlâkı, özgürleşerek eğitimli bir saflık durumuna gelme olarak görür.

Çoğu öğretmen ve yönetici kendisini bunlardan en az biriyle özdeşleştirecektir, ama açık konuşarak birden fazlasına katıldığını

söylemesi daha da olasıdır. Wren (1993: 81) bunları iki ana gruba indirger ve biraz tuhaf biçimde deontik ve etik ahlâk biçimleri diye adlandırır. Deontik ahlâk, daha dışsal, toplumsal bir işlev görürken, etik ahlâk daha içseldir ve kişisel alanı yansıtır. Wren'e göre, deontik grubun merkezi özellikleri, doğru eylem kavramına (adalet, yargılar, haklılık ölçütleri, ödevler, haklar, iddialar vb. görece genel, kişisel olmayan özelliklere) yöneliktir ve bu nedenle deontik gruba, yargısal, süreççi ve sezgisel kavramsallaştırmalar girer. Bu yaklaşımla özdeşleşen öğretmen, büyük olasılıkla, öğrencilerin vatandaşlık görevlerinin bilincinde olan iyi vatandaşlar olarak yetişmelerini vurgulayacaktır. Etik gruba (erekbilimsel, kendini gerçekleştirmeci ve romantik kavramsallaştırmalar) bu adın verilmesinin nedeni, merkezi özelliklerinin (mutluluk, kendini gerçekleştirme, kişisel mükemmellik, özgünlük, özerklik ve insan gelişmesinin diğer biçimleri gibi) çeşitli kişisel iyi kavramlarına uyarlanmış olmasıdır. Bu kavramlar, insanın benliğinin yanı sıra içinde bulunduğu kültürün yapısının ya da karakterinin de belirleyici özellikleridir; ancak öğrencilerinin kişisel mutluluklarını ön plana koyan bir öğretmen tarafından yeğlenecektir.

Derinlemesine düşünüldüğünde, etik ahlâk ile deontik ahlâk arasındaki ayrım, bazı amaçlar için yararlı olsa da mutlak bir ayrım olarak tutulamayacak kadar ikicidir; çünkü iç ve dış ahlâk arasındaki birbirine bağımlılığı dikkate almaz. Daha önceki terminolojimizi kullanırsak, kavramların kavramsallaştırmalardan oluştukları ve kavramsallaştırmaların yalnızca kavramlar açısından anlamlı oldukları gerçeğine yer bırakmaz. Ben, ahlâkın kişisel ve genel yönlerinden söz etmeyi yeğlerdim; ama iç ve dış ahlâk arasındaki gibi yapay bir ikilik yaratmaktan sakınıyorum. Ahlâkın kişisel ve genel, iç ve dış, etik ve deontik yönleri geçici olarak, tartışma amacıyla birbirinden ayrılabilse de, birbirinden bağımsız olarak var olamaz, aksine birbiri üzerine yapılanır. Özerk ya da kendini gerçekleştirmiş bir insanın, kendini kamu hizmetine kişisel olarak adaması için bunu anlamlı bulması gerekir. Bunlar, paranın iki yüzü gibi, etiğin birbirine bağımlı iki yönüdür. İki yüzü birbirine bağlamak için, iki farklı yönde hareket edebiliriz: Bu yönlerden biri, uygulama alanı

(Wren buna dış ahlâk adını verecektir) ve diğeri de eylemi yönlendiren sorumlu benlik kavramı, yani iç ahlâktır.

Günümüzde pek çok düşünür, farklar arasında bir çatışma yaratmak yerine, farkların konuşulması için uygun bir zemin sağlayan üçlü felsefe kuramları sunmayı yeğliyor. Beck (1994), önemsemeyi etiğin merkezindeki kavram olarak adlandırıyor, ancak hem deontolojik hem de sonuççu savların bunu haklı gösterdiğini söylüyor. Strike ve Ternasky (1993:13-66), Aristocu bakış açısı, liberal demokratik gelenek ve feminist bakış açısı arasında bir ayrım yapıyor. Benzer biçimde Robert Nozick de (1989:151-6), değer soru ve sorunlarını ele almada üç temel tutuma işaret ediyor: Wren'in iç ahlâk ya da etik tavrına yakın olan benmerkezci tutum; kısmen deontik veya dış ahlâk tavrına karşılık gelen ve Nozick'in bir kavrama azami ölçüde yaklaşmamızı sağladığı için yeğlediği mutlakçı tutum; ve son olarak da ilk iki tutumu birleştiren ilişkisel tutum.

Eğer ahlâk akılcıysa, akılcı ve düşünen insanlar olarak biz, farklı yönlerin birbirine nasıl uyduğunu daha kolay görmek için ahlâkı tutarlı bir yapıya yerleştirmeye çalışacağız. Ancak böyle bir yapıyı, ne kadar genel ya da evrensel yapmaya çalışsak da, ancak kendi kavramsallaştırmalarımız aracılığıyla belli bir tutum ya da bakış açısından oluşturabiliriz.

Ahlâki davranışı, düşünüp taşınarak alternatif değerler arasından birine karar vermek şeklinde tanımladığımda, onu edimin kendisine değil, kişinin niyetlerine yerleştiriyorum ve böylece benim tutumum, Wren'inkine, Beck'inkine ya da Nozick'inkine göre daha çok eytişimsel süreç üzerine odaklanıyor. Sürekli olarak anlam yarattığımıza ve yapılarımızın sürekli olarak düzeltme ve değiştirme işlemlerine tabi tutulduğuna inanıyorum. Alışkanlık durumuna gelmiş davranış, anlam olarak bir değişikliğe uğramıyor olabilir, ama aynı davranış, yirmi yıllık bir sürenin ardından belli bir bağlamda çok farklı nedenlerle ortaya çıkabilir. Bir kararı yöneten değerler, çoğu zaman, edimde ifade bulan değerlerden epey farklıdır. Söylediğim gibi, güç kullanmak, kabadayılık olarak sınıflandırılabilir de sınıflandırılmayabilir de ve bunun anlamı, aynı eylemin ahlâki boyutunun sürekli olarak sorgulanmaya açık olduğudur. Bir

öğrenci, öğretmenine kibar davranabilir ve bunun nedeni, öğretmene saygı duyması değil, ondan gelebilecek bir iyiliği ya da ayrıcalığı istemesi olabilir. Böylece aynı davranış, nasıl bakıldığına bağlı olarak, etiğe uygun da olabilir aykırı da. Kitap boyunca örneklerde göreceğimiz gibi, davranış, ahlâki iletisi bakımından genellikle birkaç anlamlıdır. Kimileri özel bir niyet asla gözlemlenemeyeceği için ahlâkın, bu alan ister toplumsal amaç ister toplum içindeki eylemler olsun, daha genel bir alanda bulunması gerektiğini öne sürer. Ahlâki edimlerin ilke olarak haklı gösterilebilir olması gereği bundandır; çünkü bunlar, toplumsal birer edim olarak sürekli tartışmaya açıktır.

Yalnızca belli tür nedenler ahlâki nedenler sayılabilir (Warnock 1971; Peters 1973) ve bunlar, çoğunlukla, kişi olmanın genel ve özel yönleri arasındaki, bireysel ve toplumsal arasındaki etkileşimle ilgilidir. Dış dünyaya baktığımızda, kendi bedenimizin dışında olan her şeyi, hatta diğer insanların davranışlarını ve niyetlerini bile, dışsal olarak fark ederiz. Wren'in (1990) dış ahlâk kavramsallaştırması adını verdiği budur. Kişiler olarak aynı zamanda özbilince de sahibizdir, içimizde olan bitenin, "gözlerimizin arkasında" olanın da bilincindeyizdir ve bunu başka kimse göremez; iç ahlâk kavramsallaştırması da budur. Ahlâki davranış, sanki bizden ayrı olan bu dışarıdaki bakıştan ya da nesnel odaktan betimlenebileceği gibi kişisel acı yaşantılarımız gibi "öznel" olarak nitelendirebileceğimiz niyetlerimize, inançlarımızın iç yapısına bakan bir diğer odaktan da betimlenebilir; bu ikincisi, başkalarınca ancak dış eylemler ve ortak toplumsal uygulamalardan çıkarım ya da genelleme yoluyla bilinebilir.

Hata ile kaza (Austin 1975) ya da umut ile beklenti (Illich 1972) arasındaki farkı düşünün. Oyun alanında bir öğrenci görüyor ve ona "Tom!" diye sesleniyorum; ama o öğrencinin William olduğu ortaya çıkıyor. Bir hata yapmışım ve bu öznel bir yaşantı. Öte yandan eğer kazara bir öğrenciye çarparsam ve öğrenci onu cezalandırdığımı düşünüp ağlamaya başlarsa, onun tepkisini nedensel olarak belirlenen nesnel bir olay, bir kaza olarak tanımlarım. İlk örnekte, kişinin öznel eylem nedenleri ya da niyetleri göz önüne alınır; ikin-

ci örnekte ise, kişinin eylemlerinin nesnel sonuçlarına ilişkin daha dışsal odaklı bir tahmin yürütülür. Bu ayrım, biz farkına varmadan dilimizin içine yerleşmiştir; fakat kitapta sonuç bölümüne kadar bir daha kullanılmayacaktır.

G. ÜÇLÜ BİR ETİK SINIFLANDIRMASI

Etiğin deontoloji ve faydacılık olarak adlandırılan geleneksel felsefi "kuramları"yla yakından bağlantılı iki yönü olan "öznel" ve "nesnel"in bu biraz kişisel kullanımının ardından, bu kitapta, etik bir yaklaşım için, herhangi bir eylem dikkate alınırken hepsi de gerekli olan üç yönü içine alan, biraz farklı ve oldukça geçici bir sınıflandırma önerilmektedir. Sınıflandırmanın ana çerçevesi başlangıçta üçlü olsa da, kitap boyunca, ahlâki büyüme ve olgunluk için, söz konusu sınıflandırmanın, içinde hiçbir öncül değer veya son noktası olmayan, evrilen bir sarmal biçimini aldığını savunacağım. Sınıflandırmada şunlar bulunuyor:

1. Tutarlılık: Kişinin bir uygulamayı içselleştirerek, onu amaçlanmış bir edim olarak görmesini sağlayan "öznel" yön. Burada etik eylem, içselleştirilmiş kuralların, anlamın ve değerlerin kişisel tutarlılığı içinde düşünülmüş, seçilmiş, biçimlendirilmiş ve haklı gösterilebilir duruma getirilmiştir.
2. Sonuçlar: Etiğin, uygulamayı, nedenleri ve sonuçları bakımından dışsallaştırılmış bireysel ya da toplumsal davranış olarak gören "nesnel" yönü.
3. Önemseme: Önemseyenin, önemsediğini geniş bir ilişkiler ağı çerçevesinde, seçici olmayan özel bir ilgi ve kendini vermeyle dikkate almasıdır. Kişinin özel bir biçimde kendini dışarıya açması ve başkalarına yardım etmek için bütüncül ve duyarlı biçimde karşılıklı bağlantıların kurulmasıdır.

Etik olmanın ölçüleri olduğunu ya da birinin edimlerinin şu ya da bu kadar etik olduğunu iddia eden herhangi bir kuram ya da çerçeve, bir tür sıradüzenin ya da gelişme planının varlığını kabul etmelidir. Çoğu eğitimciye tanıdık gelecek model, Lawrence Kohlberg'in önerdiği (1981, 1984) Piagetçi ya da yeni Kantçı modeldir. Kohlberg'in Piagetçi düşünce kavramına göre geliştirdiği içselleştirilmiş eylem, somut işlemlerden biçimsel işlemlere, benmerkezcilikten akılcı özerkliğe doğru ilerler. Bu model de Piagetçi kurama sıkça yöneltilen eleştirinin odağındadır (bakınız Thomas 1992 ve Siegal 1991); çünkü, kendi kurallarını ve düzenini yapılandıran, kendi kurallarını kendi koyan ahlâki özne üzerinde yoğunlaşarak gelişimin toplumsal ve kültürel yönlerini gözardı eder. Ancak yine de model, şimdilik, etiğin içselleştirilmiş ya da "öznel" yönleri üzerinde durma gereksinimimiz için uygundur.

İyi bir Piagetçi olan Kohlberg, ahlâki yargı ve ahlâki davranışın nedensel olarak da kavramsal olarak da karşılıklı olduğuna, bu ikisinin tek bir kişisel birliğin iki hareketi olduğuna ve bu ahlâki birliğin de bireysel bir öznenin ya da benliğin bilişsel yaratısı olduğuna inanıyordu. Bu yaklaşım, dilin fiziksel bir gerçeklikle etkileşime bağlı olduğu ve bundan oluştuğu yapısalcı bilgi kuramı (epistemoloji) ile tutarlıdır. Her bir birey ahlâki gelişimin üç ayrı düzeyi –yani geleneksel öncesi, geleneksel ve geleneksel sonrası– yoluyla, rahatsızlıklar üzerinde düşünerek bir dengeye, benmerkezci ve somut bir ussallaştırma düzeyinden evrensel ve soyut bir ussallaştırma düzeyine doğru hareket eder (Bakınız Tablo 1.1) (Kohlberg 1981, 1984; Sommers 1989).

Öğretmenler, bu ussal gelişim modelini tanıyacaklardır; çünkü söz konusu model, öğrencilerin kendi özel durumlarından her konu alanının altında yatan evrensel ilkeler soyutlamalarını gerektiren ulusal eğitim programının büyük bölümünün temelini oluşturur. Kohlberg'in sözünü ettiği ahlâki gelişimde, kişilere saygı gösterme ilkesi ahlâki alanı tanımlar. Kişinin eylemleri kendi yapılandırdığı ilkeleriyle ne kadar tutarlı olursa, kişi o kadar etiktir. İnsanlara say-

Tablo 1.1 Kohlberg'in ahlâki gelişimde saptadığı düzeyler ve devreler

Düzeyler	*Ahlâki yargının temeli*	*Gelişim devreleri*
I	Ahlâki değer, insanlarda ya da standartlarda değil; dışarıdaki sözde fiziksel olaylarda, kötü eylemlerde ya da sözde fiziksel gereksinimlerde yatar.	Birinci devre: İtaat ve cezaya yönelim. Güce ya da bir üste, sorgulamadan, benmerkezci bir tutumla itaat ya da beladan uzak durma eğilimi. Nesnel sorumluluk.
Geleneksel öncesi	İyi ve kötü, eylemin fiziksel ya da hazcı sonuçları, yani ceza, ödül ya da karşılıklı iltimaslar bakımından tanımlanır.	İkinci devre: Safça benmerkezci yönelim. Doğru eylem, benliğin gereksinimlerini ve zaman zaman da başkalarınınkileri etkili biçimde karşılayandır. Eylemde bulunan her bir kişinin gereksinimlerine ve bakış açısına göre değerlerin göreceliği bilinci. Safça eşitlikçilik, alışveriş ve karşılıklılığa yönelim. Haklılık, fiziksel, edimsel bir açıdan yorumlanır. "Sırtımı kaşı, ben de seninkini kaşıyayım."
II	Ahlâki değer, iyi ya da doğru roller oynamakta, geleneksel düzeni sürdürmekte ve başkalarının beklentilerini dikkate almakta yatar.	Üçüncü devre: İyi çocuk yönelimi. Onaylanmaya ve başkalarını memnun edip onlara yardımcı olmaya yönelim. Çoğunluğun kalıp imgelerine ya da doğal rol davranışına uyum ve niyetlere göre yargıda bulunma.
Geleneksel		Dördüncü devre: "Ödev yapma"ya, yetkeye saygı göstermeye ve varolan toplumsal düzeni düzen adına sürdürmeye yönelim. Başkalarının öğrenilmiş beklentilerini dikkate alma.
III	Ahlâki değer, benliğin paylaşılan ya da paylaşılabilecek standartlara, haklara veya görevlere uymasındadır.	Beşinci devre: Anlaşmalı, hukuksalcı yönelim. Anlaşma sağlama adına, kurallar ya da beklentilerde keyfi bir unsur olduğunu fark etme. Ödev, toplumsal anlaşma, başkalarının istemini ya da haklarını ve çoğunluğun istemini ve gönencini çiğnemekten genel olarak kaçınma açısından tanımlanır.
Geleneksel sonrası		Altıncı devre: Hem dayatılan toplumsal kurallara hem de mantığın evrenselliğini ve tutarlılığı da içeren tercih esaslarına vicdani ya da ilkesel yönelim. Yönetici etkenler, vicdan, adalet ya da insanlara eşit ölçüde saygı gösterme ilkesinin bir parçası olarak, karşılıklı saygı ve güvendir.

gı gösterme ilkesi adalete ilişkin bir ilkedir; öznenin tüm insanları ahlâki açıdan eşit görmesini gerektirir ve bu da bir tutarlılık konusudur. Bunun anlamı, diğer insanlara, onların sana davranmalarını istediğin gibi davranmaktır; bu, Kant ve Hare'nin evrenselleştirilebilirlik dediği kavramdır.

Akılcı tutarlılık görüşünde, koşullar ne olursa olsun, yalan söylemek her zaman yanlıştır. Evrenselleştirilebilirlik, kişinin, "meli" ekini her kullandığında, bunu tüm kişilere ve tüm benzer durumlara uygulamaya hazır olması gerektiği anlamına gelir. Bir kişi belli bir durumda ahlâki açıdan ne yapmak zorundaysa, benzer durumlardaki tüm diğer kişiler de onu yapmaya zorunlu olmalıdır. Bu görüş, gerçek ve yaşanmış durumların karmaşıklığından soyutlanmış olduğu için eleştirilmiştir. Bir yaşantıdan diğerine genelleme yapmak anlam oluşturmamızın en olağan yoludur ve okullarda çocukları da buna yüreklendiririz; ama bu biçimde oluşturulan kavramsallaştırmalar –ırk kalıpları yaratma ya da bir öğrenciyi aptal olarak tanımlama örneklerindeki gibi– geçmiş yaşantılar temelinde kemikleşir ve kapanırsa tehlikeli olabilir.

Sonuçlar – nesnel görüş

Çelişkiler olmadan, mantıklı biçimde tutarlı duruma gelen her sistemin etkinlik boyutunda sorunlar olur, çünkü Gödel'in biçimsel, mantıklı sistemlere saldırısında işaret ettiği gibi, böyle bir sistem, kendi kendini haklı çıkaran dairesel bir sistem, yani uygulamalarımızla doğrudan ilişkisi olmayabilecek ilkeleri içeren idealist bir sistem haline gelir (Bourdieu 1977; Toulmin 1972). Eğer etik bir arada bulunan bir fikirler, kavramsallaştırmalar ya da ilkeler kümesinden ibaret olsaydı, bu ilkeler çatışmaya başladığında ne yapacağımızı bilemezdik. Dürüstlük ilkesine inanıyor olabilirsiniz; ama bir ebeveyn size gelip çocuğunun üst sınıfa geçip geçemeyeceğini sorarsa, çocuğun zihinsel açıdan bunu beceremeyeceğini açıkça söylemeden önce biraz duraksamanız gerekebilir. Etiğin tutarlı bir kurallar veya ilkeler sistemi oluşturmak olduğuna inananlar, bu sorundan kaçınmak için, sistemin içine daha karmaşık bir değerlen-

dirmeler sistemi yerleştirme ya da kurallar arasındaki çatışmaları çözmek amacıyla bu kuralları sıradüzenci ya da soyutlayıcı bir yapı içerisinde sıraya dizme yoluna gidemezler; çünkü bu, yalnızca sorunların çözümünü daha da soyut bir idealler kümesine bırakır.

Sonuççu yaklaşım, özneler arasında gözlemlenebilir ve üzerinde anlaşmaya varılabilir olana vurgu yapar ve tıpkı yararcılık gibi, ahlâkın bilimsel ya da ölçülebilir yönleri üzerinde durur. Bu aynı zamanda, erekbilimsel bir bakış açısıdır, yani başlangıç noktası kurallar değil; hedeflerdir. Eylemler bu hedeflere ne ölçüde ulaştıklarına göre değerlendirilir. Böylesi bir etik görece ya da öznel değildir; fakat yalan söylemeyi, sonuçlarına bağlı olarak bazı durumlarda kötü, başka durumlarda iyi olarak değerlendirir.

Pek çok eğitimci kararlarının çoğunda sonuçlara önem veren bir konumdan iş görme eğilimindedir (Kirby ve d. 1992). Robin Barrow (1975) neredeyse yalnızca sonuçlara önem veren bu etik görüşü üzerine yoğunlaşır ve aynı zamanda yararcılığın oldukça iyi bir eleştirisini yapar. Peter Singer (1983) yararcı olduğunu itiraf eden bir etik görüşünü desteklemiştir: Bu görüşün başlıca özelliklerinden biri, kişinin eyleminin sonuçlarına gösterdiği ilgi dairesinin genişlemesidir. Yararcılığı kısaca özetlemek gerekirse, onun, her bir edim için bir mutluluk hesabı yapma girişiminde bulunmak olduğu söylenebilir; yani yararcılık, olası tüm yararlı sonuçları çıkarır, bunları olası zararlı sonuçlara karşı tartar ve en fazla insan için en büyük mutluluğu ya da gönenci sağlayan eylemi gerçekleştirir. Bu görüşün "nesnel" olduğu söylenir; çünkü bu görüş, böyle bir hesap üzerinde fikir birliği sağlanabileceği, farklı insanların herhangi bir eylemin sonuçlarını, sanki gerçek dünyada oluyormuş gibi görebilecekleri inancını destekler. Bu görüş insanları parçacıklara indirgediği için eleştirilmiştir; çünkü görünüşe bakılırsa, bütün insanlar tek bir birey sayılır. Ne var ki okullarda, özellikle sorumluluk konularında ağırlıklı olarak geçerli olan görüş de budur.

Eğer kişi, benim gibi, her bir eylemin ya da niyetin nesnel ve öznel yönlerinin aynı davranışa ilişkin farklı görüşler olduğuna inanırsa, o zaman geleneksel ikilikler çözülür. Eyleme belli amaçlarla, bu açılardan birinden bakarız ve bir bakış açısı *esasen* bir diğerin-

den daha uygun değildir. Nesnel bir etik kuramı, bir sıradüzende yukarı doğru hareketinde Kohlberg etiğiyle tutarsız değildir; çünkü öznel bir bakış açısından, küçük bir çocuk, yakın yararlar ve bedeller olarak zevk ve acıya karşı benmerkezci ve somut bir kaygıyla yola çıkar ve bu hesaptan hareketle önce kısa ve uzun erimli sonuçlara ilişkin daha geniş bir bilinç geliştirip bundan sonra da soyut sonuçlara karşı bir kaygı oluşturur. Aynı eylem ya da niyete nesnel bir açıdan bakıldığında, kişinin belli bir biçimde davranmanın sonuçlarından, bir kuralı çiğneme ya da ona uymanın daha kavramsal sonuçlarına geçiş yaparak, akılcı karar verme durumuna doğru hareket ettiği söylenebilir. Özerklik düzeyinde, herhangi bir birey için, ilkeyle tutarsızlık Kantçı bir açıdan olanaksızdır (bu nedenle de kesin buyruktur) ve fiziksel açıdan da rahatsız edicidir; çünkü bütünlükten yoksunluğu gösterir ve "vicdanı kemirir". Nesnel ya da bilimsel bir bakış açısından, tutarsızlık herhangi bir bireysel eylemi açıklamayı güçleştirecektir; çünkü eylemlerin kestirilebilirliği azalacaktır. Bir kişinin nesnel görüşü tutarlılığa değer verecektir; ama bunun nedeni tutarlılığın sağlayacağı içsel uyum değil, bir mantık kuramı gibi, kişiye, davranışlarında tutarlı belli bir kişi için, herhangi bir tanıdık eylem dizisinin sonuçlarının ne olacağını kestirme olanağı vermesidir.

Sonuçlara dayalı bir bakış açısı, olası en çok sayıda insan için en büyük iyinin, herhangi bir kavramsal yapıdan ya da idealist yapıdan bağımsız olarak keşfedilebileceğini varsayıyorsa, etik davranış için bir temel olarak kendi başına yeterli değildir. İyi ve kötü sonuçların ölçütlerini ortaya koymak için böyle bir yapıya gerek vardır. Sonuçlara önem veren görüş, görgücülüğün indirgeyici ve basitleştirici yönlerinden kaçınmak için soyutlanmış ve tutarlı bir kurallar sistemini gerekli kılar (Bourdieu 1977). Kant'ın dediği gibi, kavramlar olmadan algılar boştur ve algılar olmadan kavramlar körtür. İkisi yan yana dururlar; sağ taraf dünyaya nesnel bir bakış açısı sağlayan kişisel olmayan yöndür, sol taraf da "öznel" ya da kişisel olan yönelmişliği ve nedenleri sunar. Bunlar birbirini dışlamaz, aynı şeyin farklı yönleri, aynı paranın iki yüzü, ikiye katlanmış ve her bir tarafında farklı bir betim olan bir kâğıt parçası gibidir.

Yararcı bir gelişim kavramını Kohlberg modeli üzerine yerleştirebilir ve fiziksel gerçeklikle ilgili kaygılar, fiziksel ceza ya da sonuçlardan uzaklaşıp kurallar ve ilkelere göre kavramsallaştırılmış yaptırımlara doğru hareket ettikçe, ahlâkın "nesnel" yönlerinin ahlâki bir benlik oluşturan "öznel" bir kavramsal şema olarak giderek daha fazla içselleştirildiğini söyleyebiliriz. Lipman (1985: 27) evrenselleştirmeden söz ederken, tutarlılık gerekleriyle sonuççu yaklaşımın birbirine uygunluğunu bize anımsatır:

> Diyelim ki, bir şey yapmayı düşünüyorsunuz ve bunun, yapılacak doğru şey olup olmadığını merak ediyorsunuz. Bu durum için önerilmiş bir sınama, *evrenselleştirme* denen sınamadır. Basit bir ifadeyle kendinize, "*Herkes, benim şu anda yapmayı düşündüğüm şeyi yapsaydı ne olurdu?*" diye sorabilirsiniz. Bu görüşe göre, eğer herkesin bunu yaptığı bir dünyada yaşamayı istemezseniz, düşündüğünüz şeyi yapmamalısınız. Öte yandan, eğer herkesin kendini bu biçimde davranmaya zorunlu hissettiği bir dünya isterseniz, düşündüğünüz eylem sizin için doğru eylemdir ve onu yapmalısınız...
>
> Evrenselleştirme yaptığı zaman, kişinin sonuçlar sınamasından kaçmadığına dikkat edin. "Herkes böyle davransa daha iyi olmaz mıydı?" sorusu sorulduğunda kastedilen, tahminen, "herkesin bunu yapmasının sonuçları, yapmamasının sonuçlarından daha iyi olmaz mıydı?"dır. Bir başka yolla ifade edilirse, kişi evrenselleştirme yapmadığı zaman, sonuçlar sınaması yalnızca kişinin kendine özgü, tekil eylemine uygulanır. Kişi evrenselleştirme yaptığı zaman ise, sonuçlar sınaması, kişinin eylemlerinin *kuralı* için geçerlidir ve bu herkesin uyması gereken bir kuraldır.

Tablo 1.2, kişinin, hem somut işlemler aracılığıyla hem de dil üzerinden edinilen toplumsal uygulamalar aracılığıyla oluşturduğu kuralları içselleştirdikçe, eylemlerinin fiziksel sonuçlarıyla bilgi ve inancın dilsel ve mantıksal yapılarını birbirinden ayırt etmesinin giderek nasıl zorlaştığını göstermektedir. Sonuç sayılan şey, daha geniş ve daha karmaşık bir dizi gerçeği ve olası koşulu kapsayacak biçimde genişlemeye zorlandıkça, giderek daha soyut bir hal alır.

Kleinberger (1982), "etik kuramları"nın, aslında birbiriyle ilişkili kavramlardan oluşan oldukça karmaşık bir ağı basite indirgemesinden duyduğum kaygıyı yinelemiş ve Kohlberg sıradüzeninde,

ahlâki yargının doğru odağı sayılan şeyde bir kaymaya dikkat çekmişti. Ahlâki yargılama, belirli koşullar altında davranışın yararlı sonuçlarına bakmakla başlar. Daha sonra ahlâki kurallar ve ödevlerle uyumlu açık davranışa kayar. Geleneksel sonrası devrede, ahlâki açıdan erdemli güdüler ve eylem nedenleri üzerinde durur. Kleinberger, ahlâki devreleri görgül olarak ölçmenin bir anlamı olmadığı sonucuna varır. Bir kişinin etik olup olmadığı sorusuna yanıtınız, ona neden baktığınıza veya neye baktığınıza bağlı olacaktır. Buna koşut bir durum da, bir öğrencinin okuryazarlıkta ilerlemesini örgün eğitim boyunca ölçmeye çalışmaktır. İlkokulun ilk yıllarında yalnızca doğru yazım ve yazma ölçülür; ancak zorunlu eğitim sonrasında ölçütlerde büyük bir değişiklik olur ve öğrenciden biçem inceliklerinde ve yazınsal türün karmaşık yönlerinde ustalık kazanmış olması beklenir.

Tablo 1.2 Sonuçlar ve tutarlılık arasındaki uyum

Kleinberger'in vardığı sonucun ilginç yönü, ahlâkın farklı gös-

Öznel – içsel tutarlılık	*Nesnel – sonuçlar*
1. Ceza ve itaat – kişisel, yakın zevk/acı	Kişinin kendi benliğine yönelik, sıklıkla doğrudan fiziksel, kısa erimli sonuçlar
2. Araçsal görececi	Bir eylemin kısa erimli sonuçlarını dar bir çevrede düşünme (Canter yöntemi)
3. Kişilerarası uyum ya da "iyi çocuk"	Toplumsal olmayan davranışa yaptırım uygulayan küçük bir toplumsal grup içinde sonuçlar.
4. Toplumu muhafaza etme	Yasaları çiğnemenin ya da onlara uymanın toplumsal bedeli/yararı; her eylemin toplumsal bedellerini sayma –toplumsal bir sistem içinde sorumluluk
5. Toplumsal sözleşme	Toplumsal iyiyi, en üst düzeye çıkarma
6. Evrensel etik ilke –başkalarına sana davranmalarını istediğin gibi davran	Olası en fazla insan için en büyük iyilik

tergelerini birbirinden ayırmasına karşın, farklı yönlerin, hâlâ bir benlik gelişim modeline, (Kohlberg'in deyişiyle) özerkliğe yönelik ya da kişi olmaya yönelik bir büyümeye bağlı olmasıdır. Bu benlik yapılandırması, fiziksel bir gerçeklikle etkileşim tarafından desteklenebilir, ama aynı zamanda övgü ve suçlama toplumsal yaptırımları yoluyla başkalarının hakkımızdaki düşüncelerine ve kendi benlik yapımız geliştikçe kendimiz hakkında oluşturduğumuz anlatılara bir giriş de olur. Kişisel gelişmenin bu yönü eğitimde, üniversiteye giriş ya da sınav sonuçları söz konusu olduğunda çok az dikkate alınır; ancak hem karneler yazılırken hem de okul ödülleri verilirken sıklıkla göz önünde tutulur. Hem yapısalcı hem de ilkeli etik, toplumsal geleneklerin ötesine geçebilecek özerk ve aşkın bir benlik geliştirmenin mümkün olduğunu varsayar. Çok farklı nedenlerle, benliğin ya bir mit, makinede bir hayalet (Dennett 1984, 1987) ya da liberal geleneğin özçıkarcı bir diğer yapılandırması (Foucault 1972) olduğuna inanan postmodernistler ya da davranışçılar, bu benlik yapılandırmasını kabul etmezler.

Eğer öğretmenler, eğitimin bireyci değil, toplumcu bir amacı olduğuna inanırlarsa, fiziksel sonuçlarla kavramsal tutarlılık arasında ayrım yapmanın zorlaşacağına inanma eğiliminde olacaklardır. Belli bir toplumsal birimin sıradüzendeki ilerleyişiyle kültürel olarak bütünleşmek, sonuçların daha az fiziksel ve daha kavramsal olmasına yol açar ve bu sonuçlarla, herhangi bir bireyin gerçeklik yapılandırmasına biçim veren içselleştirilmiş yapılar ya da şema arasındaki ayrım belirsizleşir. Betimlenen gerçeklik, gerçeklik halini alır. En fazla sayıda insan için en iyiye inandığınızda, kişi olarak sizi ilgilendiren sonuçlar, işlerin evrensel planı içinde oldukça önemsiz kalır. Kohlberg, kişinin kişisel çıkarına göre değil, ilkelere göre hareket ettiği altıncı özerklik düzeyine erişmiş olmanın ölçülerinden birini, kişinin bir ilke uğruna kendi yaşamını feda etmesi olarak saptar. İnsanların etik ilkeler gibi biçimsel kavramları, sonuçlarının ne olacağını görmek için fiziksel olarak denemek zorunda kalmadan kullanmalarına olanak sağlayan ve giderek soyutlaşan bu kavramlar modeli, ulusal öğretim programıyla, özellikle de başlıca hedeflerinden biri özerk vatandaş yetiştirmek olan bir programla

uğraşan bütün öğretmenlere tanıdık gelecektir. Öyleyse neden etiğin nesnel ve öznel yönlerine bu gelişim modeli içinde bakıp tüm etik yargılarımızı onun içine yerleştiremiyoruz?

Sonuççu yaklaşım ile mantıklı tutarlılığa doğru hareketi birleştiren sıradüzenli bir model yeterli değildir; çünkü bu, temelde yine ahlâki öznenin modernist bir modelidir. Foucault ve Derrida gibi yazarlar, mantıklı modellerimizin doğrunun güvencesi olduğu varsayımlarını yıkmak için çok çalışmışlardır. Daha gösterişli biçimde ifade edersek, yararları en üst düzeye çıkarmanın ya da evrenselleştirilebilirliğin "doğru"suna, ancak kesin buyruklar, yani itaatsizlik edilemeyecek ahlâki yasalar varsayan bir deneyüstü savlar çerçevesi içinde ulaşılabilir. Öznel modeli kültürel sınırlamaları nedeniyle eleştirmediğimi söylemeliyim. Kant'ın dini bütün bir Hıristiyan olmasına ve temel niteliğindeki adalet ilkesini daha fazla gerekçelendirmeye gerek görmemiş olmasına karşın, kesin evrenselleştirilebilirlik kavramı ya da başkalarına her zaman onların sana davranmasını istediğin gibi davranmak, Hıristiyanlığa özgü bir görüş değildir. Konfüçyüs, "Sana yapılmasını istemediğin şeyi başkasına yapma", Muhammed peygamber de "Sana ne yapılmasını istiyorsan başkalarına onu yap" demiştir. Budist inancında bu görüş "Seni incitecek şeylerle başkalarını incitme" biçimini alır. Kuran, kişinin kendi için istediği şeyleri başkalarına vermedikçe erdemli olamayacağını yazar ve son olarak Talmud da "Nefret ettiğin şeyi başkalarına yapma" der. Tüm bunlar, kavramlar gibi, kültürel değerleri aşar görünen evrenselleştirilebilirlik ilkeleridir.

Hem sonuçlar yaklaşımında hem de tutarlılık tutumunda sınırlı olan, bunların tarafsız ve mesafeli bir bilişsel sorumluluk biçimi sunmadaki güçlerinin aynı zamanda zayıflıkları olmasıdır. Biraz Rawls ve Quine ve kesinlikle Piaget gibi bunlar da soyut fikirlerden oluşan tutarlı bir sistem *içinde düşünme*nin anlaşmazlıklarımızı çözmemize yardımcı olacağını varsayarlar. Ancak karmaşık bir dünyada, birbiriyle rekabet halindeki tutarlı sistemler, kendi içlerinde tutarlı, ama öteki tutarlı sistemlerle uyumsuz olan farklı etik kavramsallaştırmalarının iyi yönleri hakkında birbirleriyle sürekli görüş alışverişinde bulunmalıdır (Lyotard 1988).

Diyelim ki Aborijin bir öğretmen ve üst düzey bir bakanlık görevlisi, eğitimde belli bir uygulamanın etik yönü hakkında, yani gezintiye çıkmış Aborijin öğrencilerin yoklamada okulda sayılmaları konusunda, fikir uyuşmazlığı içindeler. Bunlar, adaletin değeri ve yararı en üst düzeye çıkarma söz konusu olduğunda aynı fikirde olabilirler; fakat kendi kültürel uygulamaları ve paylaştıkları temel kavramlara ilişkin anlayışları o denli farklı olacaktır ki aralarındaki farkların akılcı biçimde çözülmesi için mantıklı bir tartışma kendi başına yeterli olmayacaktır. Başkalarının duygularını paylaşmaya ve bunlara önem vermeye ne oldu?

Ahlâki davranışta, ahlâki duyarlılık, ahlâki akılcılık ve bilgi kadar önemlidir. Simone Weil (1951:115) şöyle yazmıştır:

> Birinci Kutsal Tas destanında, şöyle denir: Kutsal Tas ... ilk gelene ve tasın koruyucusuna, yani korkunç bir yarayla neredeyse eli ayağı tutmaz hale düşmüş krala "Derdin nedir?" diye sorana aittir.
>
> Komşumuzu sevmek demek, tam anlamıyla, ona "Derdin nedir?" diye sormak demektir. Bu, acı çekenin, yalnızca kolektifin içinde bir birim ya da "şanssız" etiketi yapıştırılmış toplumsal kategorinin bir örneği olarak değil; tamamen bizim gibi bir insan olarak var olduğunu kabul etmektir.

Böylesi bir duyarlılık, ahlâklı olmanın gerekli bir parçası gibi görünmektedir. Her öğretmen veya ebeveyn, çocuğa böyle bir duyarlılığı vermenin zorluğunu bilir. Burada algoritmalar ya da hemen işe yarayacak kurallar yoktur. Biraz müzik ya da spor alıştırması yapmak gibidir, çok çalışmayı gerektirir. Çok sayıda aynı şeye birden fazla kereler dikkat çekilmelidir ve benzer ama farklı durumlara aktarım her zaman çabucak olmaz. Herhangi bir kavramın edinilmesi için, sebep ve sonuç, iyi ve kötü sonuçların olasılığı hakkında belli bir miktar uygulamalı bilgi gereklidir ve diğer insanların benzer duygularını, isteklerini, gereksinimlerini vb. anlama yeteneği gibi bu bilgi de zaman içinde, çok yavaş çoğalır. En iyi niyetli insanlar, yaptıkları seçimin fiziksel ya da psikolojik sonuçlarını fark edemedikleri için, sıklıkla, korkunç ya da düşüncesizce şeyler yaparlar. Hatta bazen bütün seçeneklerini bile fark etmez,

göz önünde bulundurmazlar. Hannah Arendt'in (1978: 4-5), Alman askerlerin aldıkları emirleri hiç düşünmeksizin uygulamaları karşısında "kötülüğün sıradanlığı" dediği de budur. Vicdanı, bilgiyi, alışkanlıkları, fikirleri, olgusal bilgileri, duyguları ve davranış biçiminize etki eden her şeyi oluşturan çok sayıda günlük eylem ve tepki, bütüncül bir izlenim, neredeyse bir sezgi, beynin sağ yarıküresinden gelen bir duygu olarak iş görür. İnsanların duygular hakkında konuştuklarını ve kişinin başkalarının duygularına duyarlı olması gerektiğini duymak, belli konuları farkındalık eşiğinin üzerine çıkarmaya yardım edebilir. Aynı biçimde, kişinin etik duyarlılığın ne olabileceğini gerçekten anlamadan önce, onu yaşantılamış olması gerekir.

Önem verme – sorumluluğun işlevi

Etik duyarlılık, önem vermeyle yakından ilişkili görünür. Geniş kapsamlı iki büyük etik sistemi, yani Kant'ın ödev etiği ve yararcılık, insanın akılcılığına büyük vurgu yapar. Gilligan'a göre, önem vermek, mantıkla ya da adaletle ilgili bir konu değildir; bir sorumluluk çevresi ya da ağı içinde önem vermeyle ilgilidir. Gilligan (1982), pek çok kadının ahlâk sorununu böyle farklı biçimde yapılandırmasının –onların bütün sorumluluk yapılarını geleneksel bir ahlâki anlayışın kanıtı sayan Kohlberg sistemi kısıtlamaları içinde– gelişmeyi beceremememelerinin en önemli nedeni olarak görülebileceğini söyler. Kohlberg, ahlâki gelişimin en yüksek evrelerini insan haklarının felsefi düşünceye dayalı bir anlayışının ürünü olarak görür. Haklar ahlâkı bağlanma yerine ayrılmayı vurgulaması ve birincil olarak ilişkiyi değil, bireyi dikkate alması bakımından sorumluluk ahlâkından ayrılır. Gilligan, bağlanmayla ayrılma arasındaki bu farkı ahlâkın doğası hakkındaki görüşme sorularına verilen iki yanıtta gösterir. Yanıtlardan ilki Kohlberg'in çalışmasına katılan 25 yaşında bir adama aittir:

> [*Ahlâk sözcüğü sizin için ne anlama geliyor?*] Dünyada hiç kimse, bu sorunun yanıtını bilmez. Bence, bireyin haklarını, diğer bireylerin hak-

larını tanımak ve bunlara müdahale etmemek anlamına geliyor. İnsanlara, onların size davranmalarını istediğiniz kadar adil davranın. Bence bu, temelde, insanın varolma hakkını korumaktır. En önemlisi budur. İkinci olarak, insanın, yine bir başkasının hakkına müdahale etmeksizin istediğini yapma hakkı vardır.

[*Ahlâk hakkındaki görüşleriniz son görüşmeden bu yana nasıl değişti?*] Şimdi, bireyin haklarının daha fazla farkında olduğumu düşünüyorum. Eskiden buna yalnızca kendi açımdan, sırf kendim için bakıyordum. Bir bireyin neye hakkı olduğu konusunda şimdi daha bilinçli olduğumu düşünüyorum.

Gilligan (1982), Kohlberg'in, bu adamın cevabıyla ilgili yorumunu, kendi beşinci ve altıncı devrelerini örnekleyen ilkeli insan hakları kavramsallaştırmasının bir örneği olarak alıntılar.

Bu adam, içinde yaşadığı toplumunkinden farklı bir bakış açısına geçerek, ahlâkı, adaletle (adillikle, haklarla, Altın Kural'la) ve ötekilerin haklarını tanımakla özdeşleştiriyor, çünkü bunlar doğal ya da içsel olarak tanımlanır. İnsanın, bir başkasının haklarına müdahale etmeden istediğini yapma hakkı, toplumsal yasalardan önce gelen bir haktır.

Aynı çalışmada Kohlberg, hukuk fakültesi üçüncü sınıf öğrencisi, 25 yaşında bir kadınla görüşmüştür:

[*Ahlâki sorunların gerçekten doğru bir çözümü var mıdır yoksa herkesin görüşü eşit ölçüde doğru mudur?*] Hayır, bence herkesin görüşü eşit ölçüde doğru değildir. Bazı durumlarda eşit ölçüde geçerli görüşler olabilir ve insan vicdanının sesini dinleyerek birkaç eylem biçiminden birini benimseyebilir. Ancak daha başka durumlarda doğru ve yanlış yanıtların olduğunu düşünüyorum; bunlar, burada, yaşamak için birbirleriyle yaşamaları gereken bütün bireylerin varoluşsal doğasında içkindir. Birbirimize dayanma gereksinimi duyarız ve umuyorum ki bu, yalnızca fiziksel bir gereksinim değil, kendi içimizde doygunluğa ulaşma gereksinimidir. Diğer insanlarla işbirliği yapmak ve diğer herkesle uyum içinde yaşamaya çalışmak, insanın yaşamını zenginleştirir ve bu nedenle, doğrular ve yanlışlar vardır, bu amaca hizmet eden ve ondan uzaklaşan şeyler vardır ve bu biçimde, belli durumlarda, o hedefe açıkça hizmet eden ya da zarar veren farklı eylem biçimleri ara-

sından bir seçim yapmak olanağı vardır.

[*Geçmişte herhangi bir zaman, bu konularda daha farklı düşündüğünüz oldu mu?*] Evet, bir zamanlar her şeyin görece olduğunu, benim size ne yapacağınızı söyleyemeyeceğimi ve sizin de bana ne yapacağımı söyleyemeyeceğinizi; çünkü herkesin kendi vicdanı olduğunu düşünürdüm. [*Bu ne zamandı?*] Lisedeyken. Sanırım o zamanlar, fikirlerim değişti ve yargılarım da değişti, bu nedenle bir başkasının yargılarını yargılayamayacağım fikrine kapıldım. Ama şimdi, bir davranıştan etkilenen tek kişi o davranışı yapan olacak olsa bile, insan doğası hakkında ve sizin hakkınızda bildiklerimle uyuşmadığı sürece, davranışın yanlış olduğu kanısındayım ve yalnızca evrenin işleyişi konusunda doğru olduğuna inandığım şeyden hareketle sizin bir hata yaptığınızı düşündüğümü söyleyebilirim.

[*Sizce, değişmenize neden olan neydi?*] Yalnızca yaşamı daha iyi tanımak, insanlar arasında bir sürü ortak nokta olduğunu fark etmek. Zaman içinde daha iyi bir yaşam, daha iyi ilişkiler ve daha fazla kişisel doygunluk sağlayan belli şeyler olduğunu ve genellikle bunun tersini yapan başka şeyler de olduğunu öğreniyorsunuz. İyi şeyler sağlayan şeylere, ahlâki açıdan doğru diyorsunuz.

Gilligan şöyle yazıyor: Bu yanıt, bir sorgulama ve kuşku döneminin ardından, ahlâkın kişisel bir yeniden yapılandırmasını temsil ediyor; fakat ahlâki anlayışın yeni yapılandırması, evrensel hakların öncelikli ve evrensel oluşuna değil, yanıt veren kişinin "dünyaya karşı çok güçlü bir sorumluluk duygusu" olarak betimlediği şeye dayanıyor. Bu yapı içinde, ahlâki ikilem, kişinin kendi haklarını, başkalarının haklarına müdahale etmeden nasıl uygulayabileceğinden, "kendime, aileme ve genel olarak insanlara karşı zorunlulukları içeren ahlâki bir yaşamı nasıl süreceği"ne dönüşür. Bu şartlar altında, sorun, ahlâki kaygıdan vazgeçmeden, sorumlulukları kısıtlama sorunu haline gelir. Kendini betimlemesi istendiğinde bu kadın, "bağlandığım ve aynı zamanda kendilerine karşı sorumlu olduğum insanların varlığına değer veriyorum" diyor. "Dünyaya karşı büyük bir sorumluluk duygusu besliyorum ve yalnızca kendi eğlencem için yaşayamam. Yalnızca dünyada olduğum gerçeği bile, bana, dünyanın daha yaşanası bir yer olmasını sağlamak için ne kadar küçük ölçekte olsa da elimden geleni yapma zorunluluğu veri-

yor." Böylece Kohlberg'in öznesi, insanların birbirinin haklarına müdahale etmesinden endişe ederken, bu kadın "ihmal, başkalarına yardım edebileceği halde etmeme olasılığı"ndan dolayı kaygılanıyor.

... [Bir kadının beşinci] özerk devresi, ahlâki ikiliklerden vazgeçilmesine tanık olur ve bunların yerine "gerçek insanların ve gerçek durumların karmaşıklığının ve çok yönlü karakterinin anlaşılması" konur. Kohlberg'in ilkeli düzeyini (beşinci ve altıncı devrelerini) bilgilendiren ahlâkın haklar kavramsallaştırması, ahlâki ikilemlere, üzerinde bütün akılcı insanların anlaşmaya varabileceği nesnel olarak adil veya haklı bir çözüm getirmeye yönelikken, sorumluluk kavramsallaştırması, herhangi belli bir çözümün sınırlamaları üzerinde durarak geriye kalan çatışmaları betimler.

Gilligan, kadınların, bir duruma tepki verirken, aile ya da bilinen çevre gibi bir yakın ilişkiler ağı içindeki herkese en az zarar verecek eylemi belirlemeye çalıştıklarını öne sürmüştür. Kadınlar diğer insanların gereksinimlerine *cevap verirler*. Erkekler ise kendilerini diğerlerinden ayrı olarak tanımlamak üzere toplumsallaştırıldıkları için, kendi hakları bakımından, sıradüzenci bir biçimde tartışma eğilimindedirler ve Kohlberg'in adaleti sıradüzenli modelinin tepesine yerleştirmesinin nedeni de budur. Böylece, bir haklar ve müdahale etmeme ahlâkının, umursamazlığı ve ilgisizliği haklı gösterme gizilgücü nedeniyle bir kadına korkutucu gelebileceği de ortaya çıkar. Önemseme etiği, bireysel haklarla, ortak iyiyle veya toplumsal geleneklerle ilgilenmiyor değildir; ancak bu kavramları vurgulamaz ve ilişki açısından yeni bir biçime sokar. Erkek bakış açısından, sorumluluk ahlâkı, bağlamsal görecelikte ısrarı nedeniyle sonuca ulaşmakta yetersiz ve dağınık görünebilir ve mantığın ve nedenin yapısı, önemseme etiğine gerekli biçimi veriyormuş gibi gelebilir.

Buber (1961), diğer varlıklarla buluşmanın ya da karşılaşmanın iki biçimini birbirinden ayırır. Birbirimizle, ilişkinin yönünü gösteren ben-sen tarzında bir araya gelebiliriz; ama her zaman bu tarzda yaşayamayız (Bkz. ayrıca Noddings 1993: 47). Weil (1951: 115), bu bakış tarzını ilgili diye betimler: "Ruh, baktığı şeyi olduğu gibi, bütün gerçeğiyle kendi içine almak için kendi içindekilerin hepsini

boşaltır. Ancak bu yalnızca ilgi gösterebilen kişinin harcıdır." Bütüncül önemseme tavrını her zaman içinde barındırmak ne olanaklı ne de istendik bir şeydir. Yalnız onun orada olduğunun farkında olmak ve ona açık durmak gereklidir. Bu tavırdan, normal olarak, yeniden ben-o tarzına geçeriz ve burada, diğerlerini gözlemler, söylediklerini dinler ve gördüklerimizi ve duyduklarımızı daha önceden seçilmiş şemanın içine yedirir iz.

Öznel ve nesnel ahlâk görüşlerini savunanların aksine, Gilligan yeni, tam anlamıyla geliştirilmiş bir ahlâk kuramı sunmaya çalışmaz. Tutarlı biçimde ilişkilere ve birbirine bağımlılığa yönelimiyle farklı olarak betimlenegelmiş kadın psikolojisi, daha bağlamsal bir yargılama biçemi ve farklı bir ahlâk anlayışı anıştırır.

Richard Peters (1981: 111), Kohlberg'in kuramının en zayıf yönünün, kadınların ahlâki açıdan daha alçak bir düzeyde olduklarını çıkarsaması ya da sözünü tutma veya doğruyu söyleme gibi diğer temel ahlâki ilkeleri gözardı etmesi değil, Kohlberg'in hipotetik örnekleriyle yaptığından daha derin bir betimlemeyi (alt düzey içeriği) ve durum yargılamasını gerekli kılan empatiyi dışarıda bırakması olduğunu öne sürmüştür. Peters, "ahlâk"ı, belli bir tür kişilerarası davranışın, gelenekten, hukuktan, dini yasalardan ve benzerinden ayrılabilmesine yardımcı olacak bir sınıflandırma terimi olarak tutmak istemiştir.

Peters, adaletin temel ilke sayıldığı herhangi bir ahlâk sistemi için şunları söylemiştir:

> Neyin adil olduğundan neyin olmadığından söz ettiğimizde, ister farklı insanların görecekleri muamelenin önem kazandığı dağıtım sorunlarında, ister karşılaştırmaların değil, cezada olduğu gibi hak edilen şeyin önem kazandığı karşılığını verme durumlarında, görece farklar olmadan hiçbir ayrımın yapılmaması gerektiğini söyleyen, biçimsel mantık kuralını uygularız. Bütün bu durumlarda, muamelenin *ilgili* düşüncelerden hangisine dayandırılacağına karar verirken başvurulacak bir ölçüt oluşturulmalıdır. Bu nedenle ilgililiği belirlemek için daha ileri bir değerlendirme öncülü olmalıdır. Böyle bir öncülün yokluğunda, herhangi bağımsız bir konuda neyin adil olduğu hakkında kararlar verilemez. Örneğin hak edilen bir ücretin ne olduğunu belirlerken, in-

sanların nelere gereksinim duyduklarına, topluma ne gibi katkılarda bulunduklarına ve benzerine başvurarak ilgili farkların saptanması gerekir. Bu gibi ölçütlerin önerilmesi değerlendirmeyi içerir.

(Peters 1981: 112)

Bu, pek çok kişinin geleneksel, analitik bir çerçeveye saplanmış diye gözden çıkardığı bir düşünürden gelen, tuhaf biçimde postmodern bir yorumdur. Peters'in yazıları, bu açıdan, bir "özgeci duyarlılık" etiği sunan Lawrence Blum'unkine çok benzer. Blum (1980), ahlâki kararların nadiren tek seferde nihai olarak verildiğine dikkat çeker. Bu kararlar, tekrar tekrar verilmek zorundadır. Blum, bir iğne bulup bunu annesine götüren ve iğnenin küçük kız kardeşine zarar verebileceğini söyleyen üç buçuk yaşındaki oğlu Ben'i örnek vererek, çocuğun kardeşine doğal bir bağlılık duygusu duyduğu ve değerlendirme yapmaya ya da ahlâki standartları uygulamaya gerek duymadığı sonucuna varır. "Gereken yalnızca, çocuğun diğer çocuğun durumunu anlaması, onun eylemiyle diğer çocuğun durumunun daha iyi olacağına inanması ve çocuğa karşı özgeci bir duygusu ya da güdülenmesi olmasıdır" (Blum 1988: 319).

Bu, mantığın temelini toplumun ortak değerlerine gönderir. Martin Heidegger (1927: 227) varlıkbilimsel bir öznitelik olarak *Sorge* ya da önemsemenin, akılcılığın ön koşulu olduğunu öne sürdü. Gilligan (1982: 12), Erik Erikson'u (1964, 1968) sekiz devreli psikososyal gelişim sıradüzenini erkek modeline göre oluşturmakla ve cinsiyet farkını sıradüzenine dahil etmemekle suçladığında, Erikson'un (Gilligan 1982:98'de) ayrılma değil yakınlık yoluyla kadın kişiliği olarak betimlediği şeyi, itici gücünü Heideggerci önemseme eğiliminden alan çocuk oluşum modelinin ilk evresine yerleştirdiğini fark etmez. Erikson'a göre, dünyada ve dünyaya neler olduğunu önemsemek, herhangi ciddi bir araştırmanın gerekli önkoşuludur. Bağlamsallığa ve betimleyici anlatıma yapılan vurgu, önemseme çerçevesini nesnel olarak ölçülen ya da mantıksal olarak oluşturulan bir çerçeve olmaktan çıkarır ve merkezi, kişisel yanıttadır. Önemsemek, Habermasçı bir yaşam-dünyasında yaşamak ve düşünmek yerine farkında olmaktır (Habermas 1990: 207).

Gilligan (Gilligan ve d. 1990: 321 ve sonrası) da, benzer biçimde, Kohlberg'den cinsiyet farkları temelindeki ilk farklılaşmasını, Kohlbergci adalet ya da ilkeler etiğine karşı, bir sorumluluk ya da önemseme etiği önererek değiştirmiştir. Gilligan'ın farklı ahlâki gelişme betiminde,

> ahlâki sorun, birbiriyle rekabet eden haklardan değil, çatışan sorumluluklardan kaynaklanır ve çözümü için de biçimsel ve soyut değil; bağlamsal ve anlatımcı bir düşünme biçemi gerekir. Adaleti merkez alan ahlâk kavramsallaştırması ahlâki gelişimi nasıl hakların ve kuralların anlaşılmasına bağlıyorsa, önemsemeyi vurgulayan bu ahlâk kavramsallaştırması da, sorumluluk ve ilişkilere dair duyarlılığı ve anlayışı ahlâki gelişimin merkezine yerleştirir.
>
> (Gilligan 1982)

Önemseme etiği, duruma verilen tepkiye odaklandığı için, durumların tutarlılık ya da sonuçlar modelinde gerektiği gibi soyutlanmış biçimde düşünülmesi ya da ölçülmesi yerine, durumların algılanış biçimleri üzerine temellenir. Tutarlılık ve sonuçlar yaklaşımlarının güçlü yönleri, yani bunların önemli bilişsel sorumluluk biçimlerine başvurmaları, aynı zamanda zayıf noktalarıdır; çünkü akılcılığı çok fazla vurgularken anlık tepkiyi, yani kişisel olanı görmeyi de gereğinden az vurgularlar. Önemseme araç olarak ayrımı kullanırken, anlam için yalnızca ona bağlı kalmaz. Kadınların ve erkeklerin yaşantı ve anlayış farklılıklarını görmek bizim olgunluk görüşümüzü genişletir ve gelişmeyle ilgili doğruların bağlamsal yapısını işaret eder. Önemseme etiği, yapılandırılmış kuramın ötesine geçmesi bakımından, tutarlılık veya sonuçlar etiğinden farklı bir yönteme dayanır (Hekman 1995: 3-8).

Önemsemeyi, hem iyi düşünme ve yargılamanın hem de etkileyici öğretimin önkoşulu olarak önermek, önemsemenin kendi başına bir düşünme ve yargılama biçimi olduğunu öne sürer mi? Önemseme için kullanılabilecek başka bir sözcük "düşüncelilik" midir? En azından önemseme kavramı görünüşe göre daha az mantıklı ve soyuttur. Gilligan ve Noddings'in sunduğu biçimiyle, duruma bağlı, bağlama duyarlıdır. Birine dikkatli olmasını önerdiğimizde ne

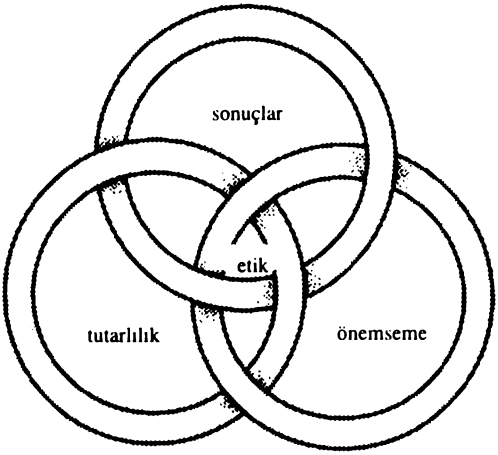
kastederiz? Dikkatli olma, daha duygusal olan önemseme kavramıyla nasıl bir ilişki içindedir? Eş anlamlı sözcükler sözlüğüne göre, önemseme, kaygıyla, sorumlulukla, kaygılı olmak ve dikkatli olmakla ilişkilidir. Bu, etik bir topluluğun üyelerinin birbirini önemsemesi gereği hakkında yazan çok sayıda kişinin yorumlarında ortak bir noktadır (Bkz. Bateson 1994; Frankfurt 1988; Fuller 1992; Noddings 1984; Nussbaum 1990).

Ben, etik uygulamaların anlamlı olması için sorumluluk etiğinin gerekli olduğunu savunacağım; çünkü bu, mesafeli ya da analitik değil, bütüncül bir tepkidir. Bu sorumluluk etiği ya da önemseme, sorumluluğun kökenini tepki verme olarak seçer (Buber 1961), yani, bu etik anlayışta kişi, ödev duygusuyla değil, duyarlı bir karşılıklılık duygusuyla başkalarının kaygılarına tepki verir. Görünüşteki cinsiyet farkları yararlı olmaktan çok yanıltıcıdır ve önemseme etiği ya da dünyaya duruma bağlı ve bütüncül tepki vermek, ahlâkı kavramsallaştırmanın farklı bir biçimi olduğu kadar, kavramsal gelişimin de bir etkenidir. Önemseme etiği tutarlılık veya sonuçlar yaklaşımlarından üstün değildir. Bunların üçü de, diyaloğa ve ilişkiye dayanan bir ahlâki büyüme sürecinin gerekli unsurlarıdır.

Tutarlılık, sonuçlar ve önemseme yaklaşımları arasında bulunan bağlantıların yanı sıra gerilimleri de anlamalıyız. Bunların birbirine bağlılığını göstermek için, Lacan'ın (1975: 112) Borrom düğümü eğretilemesini kullanmak istiyorum. Burada halkalar birbirlerine öyle bir biçimde kenetlenmiştir ki, halkalardan biri kesildiğinde sistemin tamamı çözülür ve dağılır (Bakınız şekil 1.1).

Borrom düğümünün özellikle vurguladığı şey, düğümü oluşturan halkalardan herhangi birinin ayrıcalığının olmamasıdır. Ne tutarlılık, ne sonuçlar ne de önemseme, etik kararlar için gereken temeli tek başına sağlamaz; ancak üçü birlikte etik karar verme sürecinin temelini oluşturur. Çeşitli vakaları tartışırken, yalnızca bir ya da iki çerçevenin ya da halkanın içinde kalmanın getireceği etik kısıtlamaların neler olabileceğini düşünün.

En azından Noddings için, eytişimin arkasındaki itici güç, önem verme bakış açısıdır. Kişisel gelişimin herhangi bir anında, şeyler ve diğer insanlar dünyasına karşı sorumlu olan, bu bakış açısıdır.



Şekil 1.1 Etiğin Borrom düğümü.

Bu bütüncül itici güce, benlik demek, onu basite indirmek anlamına gelebilir. Başkalarıyla ilişkili olarak ahlâki açıdan olgun benliğin yapılandırılması ve evrimi, ahlâki gelişimin ancak kavrayışın öznel ve nesnel yönleri üzerinde sürekli olarak eytişimsel düşünmeyle gerçekleşebileceğini savunan bu kitabın ele alacağı konulardan biri olacaktır.

H. DRAMATİK ANLATININ KULLANIMI

Kavramları –hatta sonuçlar, tutarlılık ve önemsemeyi– anlayışımız, daha önce belirttiğimiz gibi, kişisel kavramsallaştırmalarımıza dayanır ve bu kişisel kavramsallaştırmalar, dilin, duyguların ve davranışların seçmeci bir karışımı olan ortak anlaşmalarımız, sosyal uygulamalarımız, sosyal yasalarımız ve kanunlarımız üzerine kurulur. Platon, Sartre ve Nietzsche gibi düşünürler, sabit ya da mutlak yapılardan ya da nihai gerçekler ortaya koymaktan kaçınmak için felsefelerini dramatik diyaloglara dayandırmışlardır. Ben de onların

izinden gideceğim ve ya öznel ya da nesnel bir bakış açısından betimleme yapmakla kısıtlı bilimsel ya da mantıklı bir yaklaşımdan uzaklaşacağım. Anlatılar, birleşik mantık ulamları dışında ahlâki düşünce üretme fırsatı sunarlar (Haraway 1992; MacIntyre 1981).

Sonraki bölümlerde sunacağım vaka çalışmaları, gerçekleşmiş olaylara dayanmaları bakımından "gerçek"tir ve söz konusu durumlardaki öğretmenlerin ve öğrencilerin sesleridir. Bu nedenle sundukları ahlâki ilişkiler, örneğin Strike ve d.'de (1988) verilen dikkatle yapılandırılmış "vakalar" daki gibi, idealleştirilmiş ya da tamamen soyutlanmış değildir. İlişkilerin kaynağı, lisansüstü eğitim sınıflarında anlatılmış ya da gazetelerden derlenmiş öykülerdir ve sorulan sorular, mantığın yanı sıra hırsları ve imgelemi de işe koşacaktır.

Anlatılarda ya da dramalarda, özgeciliğe karşı özçıkar, yüksek ilkelere karşı yasalar, kişilere karşı verimlilik gibi, Avustralyalı eğitimcilerin her gün karşılaştıkları konular arasındaki geleneksel çatışmalar bulunacaktır. Ayrıca bunlar, sıklıkla farklı etik değerler arasındaki çatışmaları da içerecektir. Bu çatışmaları ahlâki ikilem diye betimlemek yanlış olur, çünkü ikilemler seçimin X ya da Y kararı yönünde yapılacağını ve bunlardan herhangi birinin istenmeyen sonuçlar doğuracağını varsayar. Anlatıların drama biçiminde olmasının nedeni, bunların birkaç yoldan biri seçilerek çözülecek çatışmaları sunmalarıdır. Bu edimsel yaklaşım, bilinçli edimin düşünmeye dayandırılmasını gerektirir ve düşünme biçimi, akılcı ve bilimsel olduğu kadar ilişkilere dayalı ve bütüncüldür.

Akıl yürütme yeteneğimiz, bizi gelişigüzel öznelliklerden ve toplumumuzun değerlerini sorgulamadan kabul etmekten uzaklaştıran önemli bir etkendir. Singer'in belirttiği gibi, Ötekini yalnızca kişisel bir bakışla –en genel ahlâki tutumla– değerlendirmekten uzaklaşmamızı sağlayan en önemli unsurlardan biridir. Akıl yürütmek, bizim kendimizi daha geniş bir açıdan görmemizi sağlar, çünkü

> Dünyadaki yerimin ne olduğunu düşünerek, diğerlerinin arasında, onlar gibi çıkarları ve istekleri olan bir varlıktan başka bir şey olmadığı-

mı görebilirim. Dünyaya, kendi çıkarlarımı öne ve sahnenin ortasına, ailemin ve arkadaşlarımın çıkarlarını benimkilerin yakınına ve yabancılarınkini de arkaya ve yanlara yerleştirdiğim kişisel bir açıdan bakarım. Ne var ki akıl yürütme, başkalarının da benzer biçimde öznel bakış açıları olduğunu ve evrenin bakış açısından, benim bakış açımın diğerlerininkinden daha ayrıcalıklı olmadığını görmemi sağlar. Böylece akıl yürütme yeteneğim, bana kendimi kendi bakış açımdan ayırma olasılığını ve eğer kişisel bakış açım olmasaydı evrenin nasıl görüneceğini gösterir.

(Singer 1993: 229)

Romantikler, Singer'in (1993: 225) deyimiyle, aklın yürüyen merdivenine çıkabileceğimizi ileri sürebilirler. Singer, hayatta kalmak ve çoğalmak için, bu merdivene çıkmamız gerekse de, eğer oraya düşünmeden çıkarsak, kendimizi doğamızın diğer yönleriyle gerginlik yaratan bir yerde bulabileceğimizi savunur. Singer, Kant'ın akıl yürütme yetimizle daha temel isteklerimiz arasındaki gerginliğe ilişkin çizdiği resmi bu ölçüde destekler. Öyleyse, akıl yürütmek için, neye odaklandığımızı belirleyen, yani değişken değerler yığınımız her neyse o olan kişisel bütünlüğümüzle bağlantımızı sürdürmemiz gerekmektedir.

Sanat biçimlerindeki simgeler gibi anlatılar da, dünyayı anlamlandıran ortak yaşantılar olarak kişiselin içinde yankılanır. Bu anlatılar eğitimciler olarak öykülerimizin birer parçasıdır ve insan olarak da yaşantılarımızda benzer öyküleri sürekli yapılandırır ve yorumlarız. Bu öyküler yoluyla daha önce susturulmuş ahlâki sesler duyulmaya ve önemsemenin yanı sıra sonuçlar ve tutarlılığı kapsayan geleneksel etik çerçeveler yoluyla çözümlenmeye başladıkça, toplumsal değişim gerçekleştirilebilir. Bu kitap, burada ortaya atılan konular hakkında konuşulmasını desteklemektedir, çünkü konuşmalar yoluyla bir araştırma topluluğu kurulabilir (Burbules 1992).

Bu nedenle kitap hem kişisel bağlılık hem de ahlâki akıl yürütmeyle ilgilidir ve eğitimcilerin kendi uygulamaları hakkında akıl yürütmelerine yardımcı olmak üzere tasarlanmıştır. Son bölümde, etik hakkında akıl yürütmenin etikte ilerlemeyi sağlayıp sağlamadı-

ğını bir kez daha soracağız. Aradaki bölümlerde, akıl yürütmenin, kişiyi, Singer'in deyimiyle, "evren"de ortaya çıkan fiziksel ve kişisel sonuçlarla ilgili olarak kişisel bağlılık düşüncesinden uzaklaştırmadığını göstermeye çalışacağız. Etik durumlara olası tepkileri ve bu tepkilerin nedenlerini tartışmak için akıl yürütmeyi kullanacağız. Sözünü ettiğimiz, belli bir sonuca kesin ve değiştirilmez biçimde varmak yerine, yaşanmış dünyaya geri yansıyan, evrilen ve genişleyen bir düşünce sarmalında dolaşmaktır.

Pek çok insanın geleneksel olarak etik seçimlerinde kullandıkları bir çerçeve sunmanın amacı, olası etik seçenekleri kısıtlamak ya da engellemek değildir. Amaç, insanların her gün yaptıkları etik seçimleri düşünmelerine ve bunları hangi nedenlerle yaptıklarını anlamalarına yardımcı olarak onları özgürleştirmektir. Ben, etiğin akılcılık üzerine kurulu olduğuna ve eğitim alanındaki yöneticinin herhangi bir durumda aşağıdaki üç yönü ciddi biçimde düşündüğü ölçüde etik olacağına inanıyorum:

- Benim için ve diğerleri için kısa ve uzun erimli sonuçlar nelerdir ve herhangi bir olası edimin yararları zararlı etkilerine ağır basar mı?
- Durumda etkisi olan bütün kişiler kendi geçmiş eylemleri ve inançlarıyla tutarlı davranıyorlar mı? Yani, benzeri başka bir durumda uygulamayı isteyecekleri bir etik ilkeye/etik ilkelere göre mi hareket ediyorlar? Başkalarına kendilerine yapılmasını isteyecekleri şeyi mi yapıyorlar?
- İnsan olarak diğer kişilerin gereksinimlerine yanıt veriyorlar mı? Bu durumdaki diğer insanları, kendileri gibi duyguları olan kişileri önemsiyorlar mı?

II
Gücün ötesi

O, her zaman, yalnızca doğru ve adil olanı ister; sıra, doğru ve adilin ne olduğuna karar vermeye gelince, bu, hep onun istediğidir ve asla sizin istediğiniz değildir. İşte ona göre uzlaşmanın anlamı budur. Ben, Brown'un tarafında olduğum sürece, onun gibi uzlaşmaya hazırım.

Thomas Hughes, *Tom Brown's School Days* (1857: 2. Bölüm, 2. Kısım)

Yineliyorum ki güç, güvenden ibarettir. Gücün uygulanmasından sorumlu olduğumuza ve her şeyin insandan çıkıp insan için varolması gerektiğine duyulan güvenden.

Benjamin Disraeli, *Vivian Grey* (1826: 6. Kitap, 7. Bölüm)

Bir önceki bölümde geliştirdiğim, sonuçlar, tutarlılık ve önemseme modelinin tam anlamıyla anlaşılması için yaşantılara uygulanması gerekir. Eğer, etik anlayışının merkezine Kant, Rawls ve Nozick bir adalet ya da eşitlik ilkesini; Bentham, Mill ve Singer mutluluğu en üst düzeye çıkaran hedeflerin belirlenmesini ve Gilligan, Blum ve Noddings de bir ilişkiler ağındaki diğer insanların zarar görmesini engellemeyi koyuyorsa, o zaman insan eylemine bakmanın bu üç farklı biçimini bir arada tutan yalnızca bir etik kavramıdır. Etiğin dürüstlük, iktidarın kötüye kullanılmaması, herkese eşit ölçüde saygı gösterilmesi, yasalara bütünüyle uyulması, etik ilkelerin uygulanması, başkalarını düşünme gibi yönlerine farklı ölçülerde önem veren farklı kavramsallaştırmalarımız olabilir.

Bu kitabı okurken okur olarak sizden beklenen kendi önkabullerinizi ve farklı durumlara tepkilerinizi derinlemesine düşünmeniz ve kendinizi bir başkasının yerinde hayal etme yetinizi artırmanızdır. Fark etmelisiniz ki bir başkasının bakış açısını zihinde canlandırma eylemi Piagetçi bir işlem değildir, fakat sizden en azından ne şekilde davranacağınıza ilişkin bir farkındalık ve kendinizi o eylem biçiminden uzaklaştırma yeteneği ister. Adil olmayan durumu anımsadığınız zaman, aynı durumu adil diye betimlemenize olanak verecek düşünce deneyini oluşturabildiniz mi? Şeyleri bir başka kişinin bakış açısından görme yeteneği eylemlerinizi herhangi bir biçimde etkiledi mi?

Kant, etik uygulamanın ne anlama geldiğini anlamak için bir adalet kavramına gereksinim duyduğumuzu ve zaman, uzam ve nedensellik bilimsel bilgi için ne kadar gerekliyse, adalet kavramının da etik için o denli gerekli bir örgütleyici ilke olduğunu savlayacaktır. Ne var ki hem sonuççular hem de feministler, bu kavramların doğuştan gelen ve önsel bir tarafı olmadığını savunacaktır. Kavramlar toplumsal uygulamalardan tarihsel olarak yapılandırılırlar ve farklı kültürlerin farklı kavramsallaştırmalar yapmaları da bu nedenledir. Bu gibi kavramlar uygulamalardan çıkar. Sonuççulara göre, uygulamaların kaynağı, davranış gözlemleri ve sözcüklerin bu davranışlarla ilişkilendirilmesidir. Diğerleri, örneğin Foucault, bir şeyi uygulama olarak gözlemlemenin bile kendi toplumsal varsayımlarını taşıdığını söyler. İktidar pratikleri sorunu, Foucault'ya göre, "bunları tamamen saydam bir iletişim ütopyasında yok etmeye çalışma"ya değil, "kendine, söz konusu iktidar oyunlarının en alt düzeyde bir tahakkümle oynanmasını sağlayacak yasa ve kuralları, yönetim tekniklerini ve ayrıca etiği, *ethos*u,* benlik uygulamasını vermeye çalışma"ya dayanıyordu (Foucault 1986: 129). Yunan *ethos* fikrinden yararlanan Foucault, etiğin, nedenlerin sunulmasından çok pratikle, bir varoluş biçimiyle ilgili olduğunu öne sürerek, Kant'ın ötesine geçer. Yunanlılara göre, iyi bir *ethos*u olan kişi, özgürlüğü hayata geçiren kişiydi (Foucault 1986: 117). Ne var ki pratikle, davranışın aksine pratikle meşgul olmak bile, ötekilerle ya

* Ethos: Bir kişi ya da grubun, fikirler, inanışlar ya da ahlâki tutumlar kümesi (ç.n.)

da yakın toplulukla ilişkili belli bir miktar özfarkındalık gerektirir. Bu özfakındalık kişinin kendisi için yapılandırdığı "kurallar"ı anlamayı da içerir. Foucault'nun etikle ilgili tutumu Gilligan'ınkiyle tutarlıdır. Etik, hem bir söylem hem de uygulamadır; çünkü dil, tarih ve kültür içine gömülü bir yaşama biçimidir. Burada Kovesi'nin görüşünü de unutmamalı: Etik, içinde etik kavramların birbiriyle ilişkilendirildiği biçimsel bir şemadır.

Foucault'nun benliği veya özneyi bir kendini yaratma eylemi olarak tanımlaması, benliğin yaygın olan kurumsallaşmış iktidara karşı direnç gösterme yetisine sahip olmasına izin verir. Kohlberg, geleneksel sonrası bir devre ortaya koymuş olduğu halde, beşinci ve altıncı devreleri, ezilmiş bir kadın etiği açısından, yaygın bir eril güç yapısı içerisinde yine de gelenekseldir. Foucault'nun terimleriyle, direnç gösteren özne başat söylem tarafından yazılmayı reddeden ve bunun yerine ezilmiş bilgilere yönelen kişidir. Foucault başat söyleme direncin bastırılma bölgesinde ortaya çıktığını söyler. Mutlaka yereldir, çünkü bastırma eyleminin kendisi her zaman yerel ve özeldir. Foucault (1980: 81) politik eylemi gerekçelendirmek için evrensel doğru ve bilgi kavramlarına başvurmanın gerekli olmadığını iddia eder. Ancak yaratılan bir şeyin, her zaman, verili olandan yararlanılarak yaratıldığını da kabul eder (Hekman 1995: 85). Örneğin, feminizmin direnme söylemleri ve direnç gösteren feminist özne, bizim söylem düzenlemelerimize göre biçimlenmiştir: Başka bir yolla ortaya çıkmaları olanaklı değildir. Bizim pratiklerimizden ve onlara ilişkin söylemlerimizden meydana gelirler.

A. KURALLAR VE GÜÇ

Şimdi yapısalcılık sonrası düşünceye yaptığımız bu soyut atlayışı daha tanıdık bir bağlama yerleştirelim. Aşağıdaki öykü bir öğretmen tarafından anlatılmıştır ve kasıtlı olarak sonu açık bırakılmıştır; etik açıdan pek çok öğretmeni rahatsız edebilecek tipik ve görece sıradan bir olayı anlatmaktadır. Belli bir yanıt almak ya da bir bakış açısına diğerleri üzerinde üstünlük kazandırmak için değil,

mevcut uygulamalara bağlı kalarak yine de "direnen özne"yi göstermek üzere tasarlanmıştır.

Aşağıdaki vaka çalışmasında ve kitap boyunca diğerlerinde, başlıca karar noktalarına yıldız işareti (*) konarak, kitaptaki diğer yıldızlı noktalara olası çapraz göndermeler işaretlenecek ve ayrıca başka türlü bir kararın verilebileceği karar noktaları da gösterilecektir. Kitabı tartışmalarda bir temel olarak kullanacak öğretmenler, olası eylem önerilerini almak için bu noktalarda durabilirler. Ben, bu ilk anlatının arkasından, tutarlılık, önem verme ve sonuçlar yönelimlerini kullanarak düşünmenize yardımcı olabilecek birtakım sorular vereceğim. Ancak kitabın ileriki bölümlerinde, eğitimle ilgili daha başka ahlâki konular geliştirilirken ve siz betimlenen durumlara kendi tepkiniz hakkında sorular sormayı ve olası farklı tutumları zihninizde canlandırmayı öğrendikçe, bu odaklayıcı sorulara gereksinim azalacaktır.

2.1 Kurallara uymak

Küçük, özel bir Katolik okulundaki İtalyan öğretmen Maria sıcak ve yoğun bir günün sonunda arabasına doğru gitmektedir. Maria, ufak tefek, çekici bir kadındır ve öğrencilerinin çoğu onu sever. Otoparkın yakınında, 12. sınıftan iri yarı üç çocuğun, 8. sınıftan küçük bir Çinli çocuğu itip kaktığını görür. Uzaktan bakıldığında bu dostça bir oyun gibi görünür, ama Maria olay yerine yaklaştıkça küçük çocuğun korkmuş ve üzgün olduğunu ve yüzündeki bir çizikten kan aktığını fark eder. Çevrede kızlı erkekli kalabalık bir topluluk merakla olayı izlemektedir. Maria olay çıkaran grubun liderini tanır: Şampiyon bir futbol oyuncusu olan Tony onun eski bir öğrencisidir. Maria Tony'nin yanına gider ve küçük çocuğu rahat bırakmalarını söyler. * Olayı başlatanlar durur,* küçük çocuk ağlayarak oradan uzaklaşır ve grup saldırgan bir biçimde öğretmene döner. Öğretmen biraz korkar. Bir an için aklından oradan sessizce ayrılmanın daha sağduyulu bir davranış olacağı geçer. Artık küçük çocuk güvende ve kendisi de diğer çocuklara karşı tek başına kalmış durumdadır.

Belki de okula dönüp belalı grubu denetim altına almasına yardımcı olması için beden eğitimi öğretmeni Jim'i alıp gelmelidir. Maria, Kohlberg'in birinci düzeyinde akla yatkın bir tutum olan müdahale etme seçeneğinin kendisi için sonuçlarını düşünür. Ancak, müdahale etmeme seçeneğinin yalnız kendi okulundakiler değil, diğer tüm zayıf insanlar için de sonuçlarını düşünmesi gerektiğini bilir. Bundan dolayı, en fazla sayıda insan için en iyiyi hedefleyen yararcı ya da sonuççu ilkeyi de dikkate almış olur.

Olaydan etkilenen insanların sayısını bu biçimde değerlendirme yalnızca akılcı bir düşünce sürecinden kaynaklanmaz. Maria kızgındır ve duygularını dinlemeye karar verir. Öne doğru bir adım atar ve bu okulda kabadayılığa izin verilmediğini ve böyle davranışlara hoşgörü göstermeyeceğini bütün gruba yüksek sesle söyler. * O an aldığı tepki suçluluk duygusu ya da özür olmaz, aksine saldırganlığın dozu artar.

Tony, "Defol buradan. İşimize karışma orospu" der ve ona doğru ilerler. İzleyici topluluğunun sesi soluğu kesilir. Okulda küfür etmek kesin olarak yasaktır ve zorunlu eğitim dönemi sonrasındaki öğrencilerin imzalamaları gereken sözleşmelerde herkese karşı saygılı olma genel koşulu vardır. Öğretmenlere saygısızlığın cezası bir hafta uzaklaştırmadır. Maria, bu noktada çocuklarla daha fazla yüzleşmenin kimseye yararı olmayacağını ve sıcağı sıcağına bir şey yapmaktansa bir gece beklemenin daha iyi olacağını düşünerek üç çocuğa ertesi gün odasına gelmelerini söyler.* Tir tir titreyerek arabasına gider.

O gece evde yapabileceği en iyi şeyin ne olduğunu uzun uzun düşünür. Adalet ilkesi okul yönetmeliğini korkmadan ya da ayrıcalık yapmadan herkese eşit olarak uygulamasını gerektirir. Çocuklarla etkileşiminin ve her üç çocuğun olaya katılımının bütün ayrıntılarını vererek raporunu yazar ve ertesi gün raporu müdür yardımcısına sunar. Normal koşullarda, müdür yardımcısı bundan sonra halkla ilişkiler görevlisiyle bağlantı kuracak ve görevli de çocukların anne babalarına durumu bildirecek, ayrıca müdürün otomatik uzaklaştırmayı

uygulamasını sağlayacaktır. Bunun sonucu, en azından okul bahçesinde grup şiddetinin denetim altında tutulması olabilir. Fakat halkla ilişkiler görevlisi, yeniden Maria ile bağlantı kurarak ona Tony'nin aile geçmişinde şiddet olduğunun bilindiğini söyler. Eğer babası Tony'nin yaptıklarını duyarsa çocuğu dövecektir. Okuldan uzaklaştırma ve ardından ebeveyn tarafından cezalandırılma, doğrudan olmasa da, Maria'nın önlemeye çalıştığı türden bir gücü kötüye kullanma davranışını körükleyecektir. Aslında, Maria bu konuda ne kadar düşünürse düşünsün, okul yönetmeliğine göre gerçekleştireceği olası her eylem, onun, zayıfa karşı güçlü olanın denetimini sürdürmesine yardım etmesi anlamına gelir. Çocuğu ders saati bittikten sonra okulda tutmak bile daha güçlü birinin verdiği cezaya katılmaktır. Böyle bir cezanın sonuçları şiddet içeren döngüyü sürdürmek olabilir. Tony kendi güçsüzlük duygusunu arkadaş grubunun önünde kendinden güçsüz olanlar üzerinde güç kullanarak alt etmeye çalışacaktır ve kısa erimde şiddet engellenmiş olsa bile, şiddete neden olan durum ele alınmadığı için sokaklarda benzer kabadayılık olaylarına yol açabilir. Küfür etmeye karşı kurallara başvurmak ve normal disiplin önlemlerini almak, en azından Tony için, en iyi sonuçları doğurmayabilir.

Bu, yalnızca sonuçları göz önünde bulundurmaya dayanan bir karar değildir. Maria, aynı zamanda, eylemlerinin, kendi temel etik ilkesi olan zararı en aza indirmeyle tutarlı olup olmadığını ve yasal süreci sonuna kadar izlememenin sonuçlarını dikkate almalıdır. Tony için kuralları çiğnemesi olanaksızdır. Eylem çok sayıda kişinin gözü önünde gerçekleştiği için, gözardı edilmesi okulun düzgün işleyişine zarar verebilir. Maria diğer çocukları cezalandırırken Tony'yi cezalandırmamanın da tutarsızlık olacağının farkındadır. * Tony şiddet olayının elebaşı gibi görünüyordu ve diğerlerine yaptırım uygulayıp ona uygulamamak adil olmayacaktır. Maria yetkeyi temsil eden kişidir, ama öyle görünüyor ki, buradaki hassas nokta, onun yetkisini tutum ve davranışta bir değişiklik yaratacak biçimde kullanamamasıdır. Burada, çocuklara

dışarıdan denetim uygulamak yerine, onların özdenetim uygulamalarına bir biçimde yardım edilmelidir. Çünkü profesyonel bir öğretmen olarak Maria'nın öğrencilere önem vermesi gerekir. Bu, onları sevmesi gerektiği anlamına gelmez; fakat Maria, kendisinin ve şiddete uğrayan küçük çocuğun yanı sıra diğer çocukların da gelecek gönencinin sorumluluğunu üstlenmiştir.

Maria önem verdiğini nasıl gösterebilir? Çocukların eylemlerinin sorumluluğunu almalarını sağlamaya çalışmak için kişisel bir yaklaşım benimsemeye karar verir. Çocuklar odasına geldiklerinde, onlara, onlardan korktuğunu ve kendisine küfredilince aşağılandığını ve güçsüz kaldığını hissettiğini anlatır. Aynı zamanda kızdığını da; çünkü öğretmen olduğu için değil, ama bir insan olarak bundan daha fazla saygıyı hak ettiğini söyler. Onlara, kendilerini güçsüz hissettikleri bir durumu anımsamalarını ve zihinlerinde canlandırmalarını, kendilerinden daha güçlü biri onlara küfrettiği ya da vurduğu zaman neler hissettiklerini düşünmelerini söyler ve çocuklardan en azından birinin, Tony'nin bu gibi çok sayıda yaşantısı olduğunu bilir. Böylece, onların kendilerini nasıl hissettiklerini ve bu biçimde davranmalarının kendilerine göre nedenleri olabileceğini anladığını; ama davranışlarının sonuçlarının kendi yaşadıkları acıyı başkalarına da yaşatmak olduğunu gösterir. Ayrıca onlardan bu kısırdöngüden çıkmanın yollarını düşünmelerini isteyerek soruna çözüm bulma sorumluluğunu onlara verebilir.

Ne var ki Maria, bunun, gelişiminin belli bir evresindeki bir çocuktan daha yüksek bir evredeymişçesine düşünmesini istemek olacağından kaygılanır. Besbelli çocuklar, kabadayılık yaparak diğer insanların duygularını paylaşma yetileri olmadığını göstermişlerdir. Arada bir yerde, kuralı çiğnemenin sonuçlarının pekiştirileceği bir devre bulunması gerekir. * Maria, Tony'nin okul yönetmeliğine uygun olarak en azından sınıf içi etkinliklerden uzaklaştırılması gerektiğine karar verir; fakat eğer uzaklaştırma döneminin sorumluluğunu kendisi alırsa, çocuğun anne babasına durumu bildirmeye gerek kal-

mayacaktır. Bir başka deyişle, Tony her zaman Maria'yla birlikte olacak, onun derslerinde sınıfın arkasında, ders dışındaki işlerini yaparken de onun yanında oturacaktır. Maria bahçe nöbetinde ya da toplantıda olduğunda Tony'yi diğer öğretmenler ya da çocuk eğitimi görevlisi denetleyecektir. Tony'ye bu kararın gerekçeleri söylendi ve o da kararın adil olduğunu kabul etti. Davranışı nedeniyle kurallara uygun olarak "cezalandırıldı", ama normal bir uygulamanın ona getireceği ekstra cezadan kurtuldu. * Tony şimdi öğretmenine Maria eğer onunla yüzleşmiş ya da kurallara harfi harfine uymuş olsaydı duymayacağı biçimde saygı duyuyor. Adaletin ve insanlara saygının neleri kapsadığını da öğrenmeye başlıyor.

"Gerçek" bir durumu betimliyor bile olsa, her anlatı, anlatıcıya durumun en önemli özellikleri olarak görünen şeyleri öne çıkaracaktır. Okuyucu olarak, durumdaki değinilmemiş belli olgular hakkında aklınızda soru işaretleri kaldı mı? Daha çok ayrıntının verilmesi herhangi bir * noktada, Maria'nın durumunda yapacak olduğunuz şeyi değiştirir miydi? Bu ayrıntılar kararınızla ne açıdan ilişkiliydi? Başka insanlar durum hakkında ne öğrenmek isterdi? Sizce neden daha başka ayrıntılara gereksinim duyuyorlar? Sizin kararınız farklı olsaydı o kararı Maria'ya nasıl gerekçelendirirdiniz?

Maria, Tony için kurallarda bir istisna yaptı. Bunun adil olduğunu ya da Maria'nın kuralları "gevşek" yorumlamasının adil olduğunu düşünüyor musunuz? Hangi koşullar altında kurallardan bu kolaylıkla ya da daha kolay kaçılabileceğini düşünün. Eğer Maria, sırf Tony'ye zaafı olduğu için kuralları gevşetse bu adil olur muydu? Bu kararını önemseme etiğine başvurarak haklı gösterebilir miydi? Hayır. Muamele eşit olmadığında bile, Maria'nın, Tony'ye tarafsız davranmak için bir nedeni olması gerekir. Diğer bir deyişle Maria, duygularının yanı sıra ilkeyi de izlemelidir. Tony'yi tek başına, özel olarak ele almasındaki kural nedir? Maria kestirilebilir sonuçları göz önüne alarak, Tony'nin babasının oğluna daha fazla zarar verecek biçimde tepki vereceğini düşünebilir ve cezanın bu daha sert

biçiminin gerekçesi olmadığına karar verebilir. Maria, Tony'nin babasının fiziksel tacizde bulunmak yerine sözle tacizde bulunabilecek sinirli bir yaradılışı olduğunu bilseydi, bu bir fark yaratır mıydı? O zaman müdür yardımcısının durumu bilmesi daha zayıf bir olasılık olacaktı ve bu nedenle zararlı olması olasılığı daha zayıf olan sonuçlar hiç dikkate alınmayabilirdi.

Maria'ya küfreden, öğretmene saygı gösterme kuralını çiğneyerek sınırı aşan yalnızca Tony'ydi. Okulda kabadayılığa karşı açık ve kesin bir yaptırım olup olmadığını ve küçük çocuğa saldırıyla sonuçlanan olayın ne olduğunu bilmiyoruz. Dolayısıyla burada, Tony'yi diğerlerinden daha az değil de daha çok cezalandırmak için yüzeysel bir neden var gibi görünüyor. Sizce, onu daha fazla cezalandırmanın sonuçları ne olurdu? Öteki çocuklar Tony'nin kendi yaptıklarından daha fazlasını yapıp onlardan daha az ceza almasını haksız bulurlar mıydı? Eğer Maria, daha ağır bir ceza uygularsa, Tony'nin ona yeniden küfretmesi ve daha da kötüsü diğerlerine kabadayılık etmeyi sürdürmesi riskiyle karşı karşıya kalır. Okulda ya da toplumda, davranışları denetleme girişiminin meydan okumayla karşılandığı benzer koşulları düşünün. Denetimi artırarak sorun çözülür mü?

Şimdi değişik bir kararla ilişkili olabilecek birkaç başka farka bakalım.

Bir öğretmen, öğrencilerin kendi kaderlerine karar vermelerine ne ölçüde izin verebilir? Bu, işe yarar mı? Öğretmenin rolü, kural ihlallerine tutarlı olarak cezalar uygulamak mıdır? Tutarsız olmak adil midir? Kuralı her zaman titizlikle uygulamanın adil olmadığı bir durum aklınıza geliyor mu? Cezalar hakkındaki karar bir müdür yardımcısına mı yoksa eldeki durumla doğrudan ilgisi olmayan birine mi bırakılmalıdır? Yoksa orada olan, söz konusu olayın içinde yer alan biri mi cezaya karar vermelidir?

Tony, geçmişte hiçbir şiddet olayına karışmamış, ödüllü bir sanat öğrencisi olsaydı kararınız farklı olur muydu? Peki ya Tony bir kız öğrenci olsaydı?

Siz,

1. Maria olsaydınız,
2. Müdür olsaydınız,
3. Tony olsaydınız,
4. Diğer çocuklardan biri olsaydınız,
5. Kabadayılığa maruz kalmaktan korkan bir öğrenci olsaydınız,

Maria'nın kararına nasıl tepki verirdiniz?

Maria, her bir noktada, davranışının sonuçlarını göz önünde bulundurdu ve başkalarının çıkarlarını da aklından çıkarmadı. Okul kurallarına uymanın sonucunun gücün kötüye kullanımı olabileceği benzer vakalarda da benzer biçimde davranacağını düşündü, böylece tutarlılığı göz önünde bulundurdu. Hem küçük çocuğun hem de gelecekteki olası tüm kabadayılık kurbanlarının yararına olacak biçimde okul kuralını uygulamanın gerekli olduğunu görürken bile, onun için en önemli olan bütün öğrencilerin gönenciydi. Bir hizmet mesleği olarak öğretmenliğin gereklerinden biri budur. Bu, Ruddick'in (1980, 1989) deyimiyle, "ilgiyle sevme" işidir ya da öyle olmalıdır. Tutarlılık, önemseme ve sonuçlar ele alınmıştır; ancak şimdi bunun, Maria'nın eylemini etik hale getirmek için yeterli olup olmadığına bakmamız gerekir.

B. KABADAYILIK VE TACİZ

Maria'nın öyküsü çoğumuzun kabadayılık diyeceği bir olayla başlar. Bir olayı kabadayılık olarak betimlememize neden olan ölçütler nelerdir? Gücün kötüye kullanılması da tartışmaya açıktır, çünkü "kötüye kullanma" etik açıdan yüklü bir ifadedir. Kabadayılık, güçlü olanın daha zayıf olan kişiye, istemediği halde bir şey yaptırmak için, sahip olduğu güç üstünlüğünü ağırlıklı neden olarak öne sürdüğü bir göz korkutma eylemidir. Kabadayılık mutlaka fiziksel ya da sözlü taciz içermeyebilir ve beden diliyle de epeyce ustalıkla gerçekleştirilebilir. Özellikle daha incelikli durumlar, ikili bir ilişkinin, neredeyse bir suç ortaklığının kurulmasını gerekli kılar; kabadayılığa maruz kalan, kabadayının sinyallerini almalı ve belki de

gerçek olmayan bu güç dengesizliğini kabul etmelidir. Böyle durumlarla cinsel tacizin karmaşık yönleri arasında birtakım benzerlikler vardır. Popoya çimdik atmak, özellikle bir oyun, sevgi ya da güven bağlamında, taciz değildir. Ancak kişi, herhangi bir güç ya da cinsellik gösterisi nedeniyle kendini halihazırda tehdit altında hissediyorsa, o zaman çimdik, kabadayılığın ya da tacizin bir işareti haline gelir. Okul yönetiminde çalışanların çoğu, yalnızca hesapları dengede tutmaya ve maddi sıkıntıyı önlemeye çalışan bir bölüm yöneticisinin kendisini taciz ettiğini hissetmez. Fakat eğer bir patron, altındaki çalışanlara istifa etmeleri gerektiğini hissettirmek için başarılması olanaksız görevler veriyorsa bu açıkça kabadayılıktır. Suçlanması gereken, kurbandan çok gücünü kötüye kullanan kişidir. Bazen gerçekten de gücün kötüye kullanılması söz konusudur. Fakat, sorunu başlatan yalnızca güçlü olan değildir. Kurban da kurbanlık rolünü kabul etmiş olmalıdır. Yani, ortada bir anlam paylaşımı olmalıdır.

Maria'nın yasal cezayı uygulamayarak gücü askıya alma kararı bağlamında, onun okul ortamında gücün ne kadar ötesine gidebileceğini düşünebilirsiniz. McLaren, (1993: 167), okulların sürekli tahakküm alanları olmak üzere tasarlandığını düşünür ve Kanada'da bir okulu ayrıntılarıyla betimler:

> Öğretmenlerin öğrencileri, onlara dayak atarak ya da fiziksel zarar vererek cezalandırmıyor olmaları ... öğrencilerin onları güçsüz kılan yoğun bir zincire vurulmuşluk duygusu yaşamadıkları anlamına gelmez. Öğrenciler, sıklıkla, formika ve betondan ibaret steril bir manzaranın ortasındaki çilekeş figürler olarak belirdiler. Ezilen ve parçalanan, gölgelere indirgenen ve kabul edilebilirliğin sınırlarına itilen bedenlere dönüştürüldüler. Öğrencilerin bedenlerinin duruşunda ve yüz ifadelerinde acı okunur oldu; öğrenci halinin tipik görüntüleri olan, sımsıkı kapanmış ağızlar, buruşmuş çeneler, çökmüş omuzlar ve kızgın bakışlarda acı yazılıydı.

Bu bölümün başında sorduğum soruya geri dönersek, eğer okulda öğretmenler, öğrencilere güç uyguluyorsa, öğrencilerin de onlarla eşit güce sahip olmaması haksızlık mıdır? Hem Maria hem de mü-

dür, ayrı ayrı gereksinmelerini karşılamayan bir kural sistemiyle karşı karşıyalar. Besbelli bu sistem, öğrencilerin gereksinimlerini de karşılamıyor. Kural kitabını yakmanın sonuçları ne olur? Neden kurallarımız olmak zorunda? Gücü paylaşmak için mi, denetlemek için mi?

C. KURALLAR VE YÖNETMELİKLER

Gelişmiş bir okul sisteminde bile eşit sesler duyulmaz. Maria kuralları değiştirmekte ne kadar özgürdü? Sorumluluğun getirdiği sınırlamalar, özerk bir müdürün ya da öğretmenin hareketlerini ciddi biçimde kısıtlar. Bir okulun işleyişinin etkili olması, o okulun etik veya adil olduğu anlamına gelmediği gibi, kimilerinin kural koyduğu ve diğerlerinin de onlara uyduğu anlamına da gelmez. Profesyonel yönetici otomatik olarak hareket etmez. İsteklerine göre, bilinçli ve özgür iradesiyle hareket eder. Nel Noddings (1993: 52) ortaokul matematik öğretmeni olduğu zamandan bir örnek aktarır. Okulda, mazereti olmadan derse gelmeyen öğrencilerin kaçırdıkları ödevleri telafi etmelerine izin verilmemektedir, yani bu öğrenciler kaçırdıkları günler için sıfır alırlar. Noddings bu kurala uymamayı seçmiştir. Ona göre, öğretmenler, öğrencileri gereken ödevleri yapmaya cesaretlendirmeli ve cezadan kaçınmalıdır; çünkü cezalar, kimi öğrenciler kendilerine sunulan şeyin değerinden zaten kuşkuluyken, onların hevesini kırmaktadır. Noddings'in öğrencileri, onun ödevlerin yapılmasında ısrar edeceğini ve doğru ödevlere iyi not vereceğini bildikleri için, ders kaçırmalarının özendirici bir yönü kalmıyordu. Derse girmek ve ödevi zamanında yapmak onlar için daha kolaydı. "Katılımcı karar verme süreci" yetkileri paylaşma söyleminin önemli bir parçasıdır; ama profesyonellik ve özerklik, kişinin kendi başına düşünmesi olasılığı olmasını gerektirir. Etik, en iyi, katılımcıların her birinin eşit söz hakkına sahip olduğu açık bir araştırma toplumunda işler.

Charles Handy, *Understanding Organizations* (Örgütleri Anlamak) adlı kitabında (1986), yönetimde en fazla stresin rol uyum-

suzluğu olan yerlerde görüldüğünü söyler ve bunun "en açık örnekleri, şirket uygulamasının ve standartlarının bir bireyin kişisel standartlarından farklı olabileceği etik konularda vardır." Özellikle eğitimde çoğu yönetici, geniş bir sistem içinde hedefler üzerinde anlaşır ve sonra profesyonel bireyler olarak bu hedeflere doğru çalışmaları gerekir. Bu, sonuççu bakış açısıdır. Yönetmeliğin düşünülmeden yapılan bir uygulaması mutlaka ahlâki bir karar sayılmaz. Kamusal hedefler ve bu hedefleri gerçekleştirme beklentileri, dürüstlük, sadakat, meslektaş baskısı, sorumluluk ve ödül gibi içselleştirilmiş bir dizi ahlâki değerle çatıştığı zaman, profesyonellerin başvurabileceği pratik bir kılavuz var mıdır? Yoksa bu kişiler, zararı önlemek ya da başkalarının gönencini artırmak gibi daha idealist değerlere mi başvurmalıdır?

Giriş bölümünde, etiğin önemseme yönünün, kısmen onu oluşturan entelektüel yapıların durumsal ve duyarlı bir eleştirisini verebileceğini öne sürmüştüm. Nel Noddings (1993: 52) bu noktayı açıkça ortaya koyar:

> Bir okul kuralını gözardı etmek etiğe ters ya da en azından mesleki açıdan uygunsuz değil midir? Hayır, her zaman değil. Aslında diyebiliriz ki, bir kurala uymak bazen ahlâki açıdan kabul edilir olmayabilir. Pek çok farklı etik kuramının savunucusu buna katılacaktır. Ne var ki kimileri, kişinin kuralı açıkça ihlal etmesi, ihlalin getirdiği ceza her neyse onu kabul etmesi ve böylelikle, kendi ahlâk duygusunun yasaya meydan okuduğunu topluma göstermesi gerektiğinde ısrar edecektir. Bu tür bir eylem, bir tür ahlâki kahramanlık gerektirir. Bir önemseme etiği içinde hareket eden öğretmenler, örneğin eğer kural çok önemliyse ve çok sıkı uygulanıyorsa, böyle davranabilirler; ama önemseyen öğretmenler, daha çok, öğrencileri için en iyi olduğunu düşündükleri şeyi yaparlar.
>
> Burada bir uyarı vardır ve bundan söz açılması, canlı tartışmalar doğuracaktır. Sorumlu olduğumuz grubun kurallarını gözardı etmek her zaman risklidir. Eğer kuralı çiğnemenin karmaşayla ya da zararla sonuçlanması olasılığı varsa, önemseyenlerin kurala uymaları büyük olasılıkla daha iyi olacaktır. Ancak insan, kurallara ve buyruklara uymanın korkunç ölçüde ahlâka aykırı davranışlara yol açabileceğini anımsamalıdır. Peki nasıl karar vereceğiz? Bu sorunun şaşmaz bir yanıtı yoktur, ancak önemseme bakış açısından şunları sorabiliriz: "Bu

öğrenci için en iyi olan nedir? Onun için en iyi olanı yapmak, diğer öğrencilere zarar verir mi? Kararım hepimizin bağlı olduğu ilişkiler ağını nasıl etkiler? " Bu gibi soruları sorarak, bazen kurala uymaya ve bazen de önemli ölçüde kişisel fedakârlıklarda bulunma pahasına kuralla açık açık savaşmaya yöneliriz. Ancak genellikle, her bir bürokratik saçmalığa savaş açamayacağımızı; ama her bir durumda, her bir öğrenciyi önemsemek yerine kurallara boyun eğersek ahlâki duyarlılığımızı yitirebileceğimizi bilerek, kuralı yok sayarız.

Piaget, ömrünün büyük bölümünü çocukların genel olarak nasıl kural koyup kurallara nasıl uyduklarını ve onları nasıl içselleştirdiklerini inceleyerek geçirmiştir. Piaget (1932) ahlâki gelişimde iki devre saptamıştır. İlk devre olan yaderkçiliğin (heteronomi) belirleyici özelliği, yetkeye tek taraflı saygı gösterme ve kuralları mutlak ve kutsal kabul etme tutumudur. İkinci özerk devrede, kurallar kutsal sayılmaz ve bir bütün olarak grubun iyiliği için bir değişiklik gerekli görülüyorsa değiştirilebilir. Benim sonuçlar, tutarlılık ve önemsemeden oluşan üçlü modelim, ahlâki özerkliği getirecek olan gelişim sürecinin ana hatlarını çıkarma yönünde bir girişimdir. Bu kitabın amaçlarından biri de etik yöneticinin yaderk değil, özerk olmasına yardımcı olmaktır. Profesyonel olmanın anlamı, kısmen, kurallara otomatik olarak uyan biri değil uygulamalarında yetkin, akıllı ve etik davranan ve herhangi bir toplumsal kuralın, ondan etkilenmesi olası insanların gereksinimleri ışığında ve çıkarları ve gereksinimleri işin içinde olanların iddialarına kulak asmadan, değerlendirilmesi gerektiği yönündeki temel etik gerekliliğe uyan biri olmaktır. Ancak aynı zamanda, profesyonel bir birey, bir öğretmenin sınıfa girerken kravat takması ya da çorap giymesi gerekliliği kadar küçük ve önemsiz bile olsa, zaman içinde çeşitli insanlarca dile getirilen yasal ve mesleki gerekliliklerle de bağlıdır.

D. MESLEKİ BİR ETİK KURALLAR SİSTEMİNDE YARGIDA BULUNMA

Ne tür bir yönetim sistemi, etik bir kişi için gerekli olan akılcılığı ve özfarkındalığı en çok destekler? Bu, büyük olasılıkla, yönetici-

lerin kendi aralarında bir etik uygulamalar bütününe ve uygulamaların ne anlama geldiğine karar verdikleri bir sistem olacaktır. Zengin bir uluslararası özel sanayi olan Batı Madencilik Şirketi (WMC), kısa süre önce, bir grup çalışanından bir davranış kuralları bütünü saptamasını istedi. Çalışanlar, bir grup çekirdek değer olarak aşağıdakileri belirlediler:

İnsanlara değer veriyoruz ve onlara saygılı davranıyoruz.
Yasalara saygı duyuyor ve onlara göre hareket ediyoruz.
Davranışlarımızda bütünlüğümüzü koruyoruz, iş ilişkilerimizde adil ve dürüstüz.
WMC'nin varlıklarını (para, araç gereç ve bilgi) sorumluluk bilinciyle ve şirket için en yararlı olacak biçimde kullanıyoruz.
Eylemlerimizin ve doğuracakları sonuçların sorumluluğunu kabul ediyoruz.

(Batı Madencilik Şirketi, 1995:2)

Bu değerlerin amacı, insanlara WMC ile ilişkileri dışındaki yaşamlarında nasıl davranacaklarını söylemek ya da herhangi birinin kişisel inançlarını etkilemek değil; işyerindeki uygulamalarda kullanılacak stratejileri vermekti. Bu çekirdek değerler bir grup ortak değer üzerine kurulmuştu ve çalışanlar kendilerine "Yapılması gereken doğru şey nedir?" sorusunu sorduklarında onlara yol göstermesi gereken ilkeleri saptayarak şirketin etkinliğine yardım etmeyi hedefliyordu. Hazırlanan kitapçıkta, ayrıca, söz konusu değerlerin davranış kuralı olarak anlamları kısaca anlatılıyordu. İlk çekirdek değer işyerinde güvenliği ve adaleti sağlama sorumluluğunu vurgularken ikincide "farklı yasaları, gelenekleri ve iş ilkeleri olan ülkelerde iş yapıyoruz. Bunları tanıyoruz, ama belirlediğimiz kuralların ilkelerinden ödün vermiyoruz" ifadesi vardı. Kitapçıkta on üç sayfa da çalışanların şirket içinde kurulan bir Davranış Kuralları Danışma Komitesi'nin önerisini alma gereksinimi duyabilecekleri durumları belirlemelerine yardımcı olmayı amaçlayan örneklere ayrılmıştı.

Pek çok meslek topluluğu, özellikle kendi durumları için geçerli olan ahlâk kurallarını daha özelleştirmek için etik kurallar hazır-

lamıştır. Eğitim alanında kuralların idealist ve aynı zamanda da, akla yatkın ölçülerde bütün eğitim yöneticilerine uygulanabilecek biçimde pratik olması gerekir. Bazı mesleklerde, özellikle de tıpta, kurallar öyle ayrıntılı hale gelmiştir ki neredeyse yasanın yerini almıştır. Ancak bir etik kurallar sistemi, yasalar gibi, öncüllerin ayrıntılarına kadar inmeye uygun değildir. Okul yöneticisinin, her bir etik yargıyı, aynı öncül ve yasal karar incelemesine tabi tutmaya zamanı yoktur.

Bir etik kuralları sistemi, biraz daha özel, toplumsal bir höristiktir,* özellikle eğitim uygulamaları için genel yol gösterici ilkeler veren bir stratejidir ve yasanın izin vereceğinden çok daha geniş bir yoruma açıktır. Genellikle belli bir tarihsel bağlamdan çıkar ve uygulamalardaki tarihsel değişikliklere göre değişebilir. Uygulamayı yalnızca toplumsal yapılar açısından inceleyemeyiz. Giddens'in (1984, 1991) söylediği gibi, uygulamalar hem eylem ve tarihin ürünüdür hem de eylem ve tarihi üretir.

Bir eğitimcinin etik kuralları (Amerika Okul Yöneticileri Birliği'nin *Okul Yöneticileri için Etik Bildirisi*'nden uyarlanmıştır) şöyle olabilir:

Eğitimde yönetici,

- Bütün kararlarda ve eylemlerde öğrencilerin iyiliğini temel alır,
- Mesleki sorumluluklarını dürüstlük ve bütünlükle yerine getirir,
- Gerekenin yapılması ilkesini destekler ve bütün bireylerin vatandaşlık ve insan haklarını korur,
- Mesleki gizliliği her zaman korur,
- Eğitim yönetim kurulunun politikalarını, idari kurallarını ve yönetmeliklerini uygular ve/veya sağlam eğitim hedefleriyle tutarlı olmayan yasaları, politikaları ve düzenlemeleri düzeltmek için gereken önlemleri alarak olanaklı olduğu sürece düzenlemelerdeki bir değişiklikten dolayı hiç kimsenin dezavantajlı bir duruma düşmemesini sağlar,
- Görünürdeki haksızlıkların ve etik olmayan uygulamaların üstesinden gelmek için gereken önlemleri alır,

* Höristik: Kişinin kendi yaşantılarıyla öğrendiklerine dayanan (ç.n.)

- Konumunu, politik, toplumsal, dini, ekonomik ya da başka türlü bir nüfuzla kişisel çıkar sağlamak için kullanmaktan kaçınır,
- Standartları korur ve araştırma ve sürekli mesleki gelişme yoluyla mesleğin etkililiğini artırma yolları arar,
- Bütün sözleşmelere, tüm tarafların anlaşmasıyla gerçekleştirilene, devredilene ya da feshedilene kadar saygı gösterir.

Eğer kurallar daha belirli olsaydı, bu liste uzatılabilirdi, ne var ki özel vakalar genellikle daha geniş bir kuralın içine dahil edilir. Örneğin Amerikan kurallarına göre, yönetici, yalnızca resmen tanınmış kurumlardan akademik derece ya da mesleki sertifika kabul edebilir; fakat bu, ikinci sıradaki dürüstlük ve bütünlük ilkesinin ve sekizinci sıradaki standartları koruma ilkesinin altındadır. Farklı kuralların birbiriyle çatışabileceği özel koşullarda uygulanmaları zorlaşıyor olsa da ilkeler kasıtlı olarak geniş bırakılmıştır. Bu kurallar, üzerine kuruldukları iyi olma ve kötü olmama gibi çok daha geniş etik ilkelere kıyasla, epey özeldir; fakat uygulamalarla yakınlıkları kavramsallaştırma adını almalarına yetecek ölçüde değildir. Kurallar, ahlâki bir düzeyde değil; etik bir düzeyde işler.

Bir okuldaki belli bir ahlâki durum karşısında, farklı kurallar birbiriyle çatıştığında bunların hangisine uyacağınıza nasıl karar verirsiniz? Özerk bir eğitim yöneticisi etik bir durumda hangi ilkeleri, stratejileri ya da etik kuralları izler? Etik kurallar bütünün belli bir parçasını değil de bir başka parçasını izleyen yöneticilerin sundukları gerekçelerde herhangi bir model, bir tutarlılık var mıdır? Bir yöneticinin, kendisini Eğitim Bakanlığı'na karşı sorumlu tutan ilkeleri fazlasıyla katı bir biçimde izleyerek yukarıdaki kurallardan beşincisine uymasının etik olmayacağı bir durum düşünebiliyor musunuz?

Strike ve Ternasky (1993: 2), Ulusal Eğitim Birliği'nin öğretmenler için hazırlanmış etik kurallarını "yavan ve baştan savma" olarak betimlerler ve bu kuralların öğretildiğine ya da çoğu öğretmenin onların varlığından haberdar olduğuna ilişkin pek az kanıt bulunduğunu söylerler. Bu kurallar, üzerinde evrensel anlaşma sağlanabilecek türden olsalar bile, kuralların iyi olma ya da kötü olmama evrensel değerleriyle ya da dürüstlük, sadakat, adalet, haklar gi-

bi değerlerle ilişkisi ne olurdu? Strike ve Ternasky, yasaların, yönetmeliklerin ve kuralların etik değerleri destekleme amacının araçları olduğunu ve bu nedenle etik olarak uygulanmaları gerektiğini söyleyerek, etik kurallardan geçilebileceğini söyleyeceklerdir. Ne var ki kurallar, WMC'ninkiler gibi çok geniş tanımlansalar bile, etik değerlerin uygulanmasında kılavuz görevi görürler. Ne kadar özele inerlerse, davranışlarda kılavuzluk açısından yararları o kadar artar. Ayrıntılı tıp etiği kuralları, çok özele inmiştir ve etik değerlere öz ve anlam vermektedir.

Kant, kültürel yasalardan ayrılması gereken maksimler olduğunu söylemişti. İster karşılıklılık, ister kurallara uyma, ister toplumsal sözleşmeye uyma devresinde olsun Kohlberg'in öznelerini harekete geçiren işte bu maksimlerdir. Kant, aynı zamanda, nesnel ilkeye, yani, evrensel ilkeye ya da ahlâk yasasına ya da kesin buyruğa inanıyordu. Bu, her akılcı varlık için geçerliydi ve her akılcı varlık, onun ilkelerine göre hareket etmeliydi, yani uyulmaması olanaksız olan bir kesin buyruk vardı. "Yalnızca bir tane kesin buyruk vardır. O da şudur: Evrensel bir yasa olmasını isteyebileceğin maksime göre davran" (Kant 1969). Kant, toplumsal davranışın insan varoluşunu ve düşüncesini önceleyen bir temeli olduğuna inanıyordu. Ayrıca, insanın doğuştan getirdiği bir iyi ve kötü ya da zaman ya da neden kavramı olmaksızın dili oluşturmaya başlamış olamayacağını düşünüyordu. Ama bu doğuştanlık genetik olarak açıklanabilecek mantıksal bir dil ve eylem gerekliliğinden başka bir şey olmayabilir. İyi ve kötü davranış arasındaki ayrıma dair merkezi bir kavrama sahip olabiliriz ve insanlara saygı göstermemiz, dürüst olmamız ya da diğer insanların mülkiyetine saygı göstermemiz gerektiğini biliriz; çünkü iyi ve kötü davranış arasındaki temel ayrımı yapılandıran çekirdek etik değerleri içinde barındıran bir dizi toplumsal uygulama ve varsayım geliştirmişizdir. Erikson'a göre bunlar doğuştan gelen önemseme yetisinden kaynaklanır. Kant'a göre ise, yaşantıdan önce bilinen mantıksal yasalardır.

ÇEKİRDEK ETİK DEĞERLER

ÜST DEĞERLER

Kötü olmamak	*İyi olmak*
Zarar vermemek	İnsan gönencini artırmak
Zarar verme riskine girmemek	Zararı önlemek
	Zararı ortadan kaldırmak

EVRENSEL DEĞERLER

Yaşamın kutsallığı	Yaşamın değeri
İnsanlara saygı	Dürüstlük
Adalet	Eşitlik
Özgürlük	Onarım
Sözünde durmak	Bağlılık
Gizlilik	Mahremiyet
Mülkiyet hakları	İşlevsel gönenç

Halkın gönenci

Bu "evrensel" değerler hangi kültürde yaşarsak yaşayalım daha yerel düzeyde işleyen etik kurallarındaki çatışmaları saptamamıza yardımcı olacak bir anlayış oluşturabilir. Maria, öğrencilerin iyiliğini önem sıralamasında birinci sıraya koyan kuralın farkında olmayabilir; ama bu ahlâki "kural"ın, bir öğretmen olarak sözleşmesinin kurallarına uyma mesleki sorumluluğuyla çeliştiğinin farkındaydı.

Bundan sonraki vaka çalışmalarında, çeşitli kuralların çatıştığı durumlar üzerinde duracağım. Kuralların çatışması, kişinin, belli bir durumda kendi ahlâki önceliklerinin ne olduğunun farkına varmasını sağlar. Kesin buyrukla ya da yukarıda sıralanan üst değerlerle uyumlu kuralları etik olarak uygulamak, her zaman yargılama, yorumlama ve sorumluluk gerektirecektir. Böyle bir yargılama, sonuçlar hakkında bilginin artırılması, özerkliğin çoğalması, bütünlük ve genişleyen bir toplumsal yaşantı hakkında farkındalık üzerine kurulu bir gelişim matrisi boyunca yapılandırılabilir. Bu biçimde oluşturulan etik matris, kendiliğinden, sezgisel ya da mantıksal değil; akılcı olacak, kanıtlara, iyi nedenler kavramına ve başkaları-

nı önemsemeye dayanacaktır.

Kitabın ilk paragraflarında, kavramların kavramsallaştırmalardan yapılandırıldığından ve belli eylemleri uygun davranış tarzıyla ilişkilendirecek çerçeve yapılarını sunan biçimsel kavramlara –örneğin "cinayet" ya da "kabadayılık etme" gibi etik kavramlara– duyduğumuz gereksinimden söz etmiştim. Tutarlılık, sonuçlar ve önemsemenin kuramsal çerçevelerine ve bunların eylemlerin betimlerini ve gerekçelerini biçimlendirme yollarına bakarken, eylemlerimizin bir biçimde amaçlarımıza dayandığını anıştırmıştım. Sonuççuluk hedeflere odaklandığı için, sonuççu gündemde, eylemleri, genellikle, bir amacın aracı olarak haklı gösterdiğimiz varsayımı vardır. Tutarlılık çerçevesinde, bir şeyi yapmamızın nedenini söylediğimiz zaman, daha küçük bir ölçekte de olsa, eylemlerimizi niyetlerimize gönderme yaparak gerekçelendiririz. Eylemde bulunmamızın bir nedeni olarak niyetlerimizi gösterdiğimiz öznel bir çerçeve içinde bulunuyor olsak bile, Tony'yi zarardan kurtarmak gibi niyetler, araçları haklı gösteren amaç işlevi görürler.

Kendisine Tony'yi neden normal bir biçimde cezalandırmadığı sorulduğunda, Maria "çünkü bir insan olarak onu önemsiyorum" yanıtını verebilir ki bu durumda araçları haklı gösteren amaç, önemsemedir. Eğer bunu başkalarına zarar vermeme ilkesiyle tutarlı olmak için yaptığı yanıtını verirse, o zaman amacı ilkelerdir ve eylemlerini bu amaca hizmet etmenin en iyi yolu ya da aracı olarak gerekçelendirir. Vardığı karar, en sonunda, Tony'ye insan olarak saygı duyuyor olmasına dayansa bile, Maria eylemlerini göz önünde bulundurmak ya da düşünmek, eylemlerinin amacının ne olduğunu göz önünden ayırmamak zorundaydı. Bir sonraki bölümde, eğitim bağlamlarında araçlarla amaçlar arasındaki ilişkiye ve amaçların araçları haklı çıkarıp çıkaramayacağına biraz daha yakından bakacağız.

III

Amaçlar ve araçlar

Önce başkalarını, sonra kendini sev ...
Sağ elinden bırakma iyicil barışı,
Kıskanç ağızları kapamak için adil ve cesur ol.
Varmayı istediğin tüm amaçlar ülkenin, Tanrı'nın ve doğrunun
Amaçları olsun

Shakespeare, *VIII. Henry*, III.ii. 444

"Uygulamalı eğitim"in ve "eğitim"in ne olduğunu tartışıyoruz: Şu önermeye ne dersiniz? Kızımın cinsellik eğitimi almasını isterim, ama cinsellik konusunda uygulamalı eğitim almasını istemem.

Kessell (1992)

A. ARAÇ-AMAÇ İLİŞKİLERİ

Son yıllarda, eğitimin amacının ne olduğuna ilişkin tartışmalar azalmıştır ve bu belki de iyi değildir. Kessell'in kısa yazısı, eğitim ve mesleki eğitim gibi soyut hedeflerin bile cinsellik derslerinde neyi nasıl öğrettiğimizi etkileyebildiğini gösterir. Benzer biçimde, hedeflerimiz ya da amaçlarımız, onları açıkça ifade etmesek bile, diğer insanlarla etkileşim biçimimizde bir fark yaratabilir. İnsanlar, amaç aracı haklı gösterir dediklerinde, belli durumlarda, hedefin ya da amacın kendilerine fazlasıyla önemli geldiğini, ona ulaşmak için her yolu deneme hakkını kendilerinde bulduklarını kastediyor olabilirler. Bu yoruma göre, ne kadar tiksindirici, yasadışı ya da vicda-

na aykırı olursa olsun, her davranış, eğer istenen bir amacın aracıysa, haklı gösterilebilir. Bu sonuççu yaklaşımda olanaklıdır, çünkü eylem, uzun erimli sonuçlarının, büyük olasılıkla acı olacak kısa erimli sonuçlarından daha fazla yarar getireceği gerekçesiyle, haklı gösterilir. Diğer bir deyişle, yararın en üst düzeye çıkarılması, kısa vadede genellikle diğer insanlar tarafında kayıplara yol açabilse de, olası en fazla insan için en fazla mutluluk ilkesi nedeniyle, amaç aracı haklı çıkarır. Mutluluk hesabında kısa vadeli bedeller silinir.

"Amaç aracı haklı gösterir" ifadesinin bir başka yorumu, bir önceki kadar kötü değildir; bu yorumda, bir aracı kullanmamızın *nedeni* sorulduğunda, yalnızca aklımızdaki amacı ya da hedefi söyleriz (Lipman 1985: 35). Amacın aracı haklı çıkardığı herhangi bir konuyu tartışırken, "Diğer sonuçlardan bağımsız olarak mı yoksa diğer sonuçları da hesaba katmış olarak mı?" sorusunu sormaya hazırlıklı olmalıyız. Bu kitapta kabul edilen, açık düşünmeye yönelik ve özbilinçli etik görüşe göre, ikinci yol, etiğe daha uygundur.

3.1 Amaç aracı haklı çıkarır mı?

Aşağıdaki sorular, araçlarla amaçlar arasındaki ilişkiyi göz önüne almadan önce ısınma alıştırmaları olarak verilmiştir.

1. "Yanlış bir şey yapanları cezalandırmak benim birinci önceliğimdir, bu nedenle sınıftaki bütün öğrencileri cezalandırıyorum. Böylece kötü bir şey yapanlar hak ettiklerini buluyor! Amaç, aracı haklı gösteriyor."

2. "İyi not almayı o kadar çok istiyorum ki bunun için her gece saat ikiye kadar oturup çalışıyorum. Amaç, aracı haklı gösteriyor."

3. "Frank sınıfta sorun çıkarıyor. Dersi kaçırmasının iyi olmayacağını bildiğim halde onu hemen sınıftan çıkarıyorum. Amaç, aracı haklı gösteriyor."

4. "Frank sınıfta sorun çıkarıyor, ama anne babası yeni boşandılar ve çocuk birinin ona ilgi göstermesi için çırpınıyor.

Dersi kaçırmasının iyi olmayacağını bildiğim halde, onu hemen sınıftan çıkarıyorum. Amaç, aracı haklı gösteriyor."

5. "Frank bugün normalde olduğundan daha hareketli. Bir doz Ritalin alırsa, diğerlerini rahatsız edemez. Amaç, aracı haklı gösteriyor."

6. "Özgürlük o kadar istendik bir değer ki çocuklara okula gitmeyi zorunlu tutuyor, hatta her gün sabah dokuzdan öğleden sonra dörde kadar onlara zorunlu konular öğretiyoruz. Böylece ileride, onları özgürleştirecek bilgili seçimler yapmayı öğrenebilirler. Amaç, aracı haklı gösteriyor."

B. BİR AMAÇ OLARAK ÖĞRENCİLERİN İYİLİĞİ

Bir önceki bölümde Maria, Tony'nin iyi olmasını önemsediğini göstermek için çok uğraştı. Çoğu öğretmen için öğretmenliğin bu hissedilen ya da deneysel boyutu, etik açıdan en önemli boyuttur ve ilettikleri bilgiden veya becerilerden daha fazla önem taşır. Amerika'daki okul yöneticilerinin etik kuralları, öğrencilerin iyiliğini birinci sıraya koyar. Hiçbir öğretmenin öğrencilerin iyiliğiyle ilgilenmediği bir okul bulmak olanaksız değilse bile güç görünmektedir ve böyle bir okulun etik olduğunu söylemek olanaklı değildir. Ama eğer çocukların iyiliği kavramını eğitimin bir amacı, hatta tek amacı olarak kullanacaksak, onu biraz daha iyi anlamamız gerekir. "İyilik" ne demektir ve mutlulukla aynı şey midir?

Tüm dünyadaki pek çok okul, amacını, ülkeye nitelikli işgücü sunma açısından yeniden tanımlamaya yönlendirilmektedir. Eğitim ve mesleki eğitim eşanlamlı görülmekte ve vergi mükelleflerince finanse edilen okullar, halkın parasıyla yaptıkları harcamaları ulusal üretkenliğe gerçek anlamda katkıda bulunarak haklı göstermeye zorlanmaktadır. Pek çok politikacı, eğitimin amacının sanayi bilgisine sahip işçiler yetiştirmek olduğuna inanmaktadır. Bu biçimde, ekonomik verimlilik, denizaşırı rekabet gücü, işsizlik ve sosyal adalet sorunları ele alınabilir ve çözülebilir. Üstelik böylece, her bir bireyin gönencine katkıda bulunulacak, yükselme fırsatları ve kari-

yer seçenekleri artırılacaktır. Öyleyse, sonuççu tutumdan, öğrenciyi, ulusal verimlilik amacının aracı olarak ele almak, öğrenciler açısından doğacak sonuçlar dikkate alındığında dahi, etiğe uygun görünebilir.

Eğer konuya tutarlılık konumundan bakarsak, daha ileri düzey eğitim, daha geniş bir tabanda, kaynakların daha adil dağıtımı anlamına değil; yalnızca, kaynakların aynı yoksulluk ve varsıllık örüntüsü içinde yeniden dağıtımı anlamına gelecektir. Eğer ortak gönenç söylemleri, gerçekte, ideolojiler içine gömülü eşitsizlikleri pekiştirmeyi sürdürecek yanlış öncüllere dayanıyorsa, en fazla sayıda insan için en iyiyi savunmak olanaklı değildir. Eylem ya da politika, kişisel çıkar veya gücü elinde tutmaya devam etmek için gerçekleştiriliyorsa, etiğe aykırı duruma gelir. Yararları en üst düzeye çıkarma, kişinin kendine yönelik değil; evrensel olarak uygulanabilir olmalıdır.

Birincil etik kuralın, yani öğrencilerin iyiliğini amaçlamamız gerektiğini söyleyen kuralın varsayımlarına bakalım. Eğitimin amacı bu mu? İyilik mutlulukla aynı şey mi? 1561'de mutluluk oldukça dairesel bir biçimde, "başarı ya da iyi olduğu düşünülen şeyin elde edilmesi sonucu, zihinde oluşan hoşnutluk durumu" olarak tanımlanıyordu (*Shorter Oxford English Dictionary* 1965 baskısı: 864). Çoğu sözlük tanımında olduğu gibi, tanımda kullanılan sözcükleri açıkça anlamalıyız ve eğer "iyi"nin ne olduğunu söyleyemezsek, bu tanım bizi bir yere götürmez. Mutluluk iyiliğe eşittir. Yaşamanın, eğer varsa, amacının ne olduğuna ve iyilik ya da mutluluğun bir gelir veya başarı elde etmekle sınırlı olup olmadığına karar vermek için bir adım daha geri gitmemiz gerekebilir.

Öğrencilerin iyiliğinin önemi, her bir bireyin yaşama, özgürlük ve mutluluk haklarını savunan Amerikan Anayasası'yla ve Bentham'ın, herhangi bir eylemin yararlarını ve bedellerini ölçmeye yönelik bir mutluluk hesabına yaptığı vurguyla doğrudan ilişkilidir. Burada Elizabeth Telfer (1980: 19) tarafından ortaya atılmış bir sorun vardır. Aristo ve Mill'in yaptığı gibi, mutluluk, bir kişinin peşinde koştuğu bütün şeylerin toplamına dayandığı için, kişinin istediği her şeyin mutluluğunun bir parçası ya da aracı olduğunu var-

sayamazsınız. Böyle bir sav, mutluluk ya da iyiliğin biriktirilebileceğini ve kişinin istediği mallarla ilişkili parçaların bir toplamı olduğunu varsayar.

Bu görüşte, bir şeyi "kendisi olduğu için" istemek, kişinin en azından belli bir süre, ona karşı olumlu bir tavrı olduğu için onu istemesi, onun kendini memnun edeceğine inanmasa onu istemeyeceği, olarak yorumlanabilir. Mill (daha sonra psikolojik hazcılık olarak tanınacak bir kuramında), herkesin tek ve son amacının, yaşamdaki ayrı ayrı şeylerden değil; bir tür bütün olarak yaşamdan zevk almak olduğuna inanıyordu. Ama buna karşı pek çok örnek bulabiliriz. Örneğin, yaşamın amacının, bir şey için, mutluluk olmayabilecek herhangi bir şey için çalışmak olduğuna inanan kişi gibi. Ya da bu kişi yaptığı şeyleri, herhangi bir amaç düşünmeden, canı istediği için yapıyor olabilir. Yine Telfer'in (1980: 22) söylediği gibi, bir insan, bir şeyi, onu daha geniş bir bağlamla ilişkilendirmeden, tek başına dar ve özel bir amaç uğruna yapabilir; örneğin, ehliyet sınavını geçmeyi neden istediğine ilişkin belli bir fikri olmadan, ehliyet sınavını geçmek için araba kullanma dersleri alabilir.

Nasıl tanımlarsak tanımlayalım, eğitimin amacı belli bir yaşam biçimini haklı çıkarmaktır ve toplumsal değerler değiştikçe, o yaşam biçimi de değişecektir. Bu şeyler öğrenilir ve onlara uygun öğrenme biçimi, amaçların kavranmasını, amaçlar ve onlara götürecek araçların düşünülmesini içerir. Girişimde bulunabilen ve yaptıklarının sorumluluğunu kabul edebilen etkin kişiler olarak insanları oluşturan etkinlikler, bana, eğitimin asıl parçası ve dolayısıyla da amacı gibi görünüyor. İnsanların kendileri için en iyi olacak yolu kendilerinin düşünmesini istiyoruz. Bir sonuççu olan Skinner'e göre, böyle bir özerklik hedefi değerlidir; çünkü insanın iyiliğine katkıda bulunur. Skinner, Walden İki'nin efsanevi sakinleri hakkında bir roman yazmıştır. Bu insanlar, acı ya da karar verme gereğinin olmadığı ve zevk veren bir dünyada varolurlar. Mill (1975: bölüm 2), eğer mutluluk, *insan* mutluluğu niteliği taşıyacaksa, o zaman karar vermeden ya da özerk etkinlikten ayrılamaz der: "Eğer kişinin vasat bir miktarda sağduyusu ve yaşantısı varsa, varoluşunu kendi tasarlama biçimi, en iyisidir; kendi başına en iyi olduğu için

değilse de kendisinin olduğu için en iyisidir."

Burada Bentham ve Mill'in kişinin eylemlerinin sonuçlarına bakmanın gerekli olduğunu ve doğru eylemin standardı ya da standartlarına ilişkin herhangi bir vasat kuramın, eylemin bireylerin iyiliği ve ortak gönenç açısından olası sonuçlarını, bunlar hiçbir zaman kesin biçimde hesaplanamasa bile, bir unsur olarak içermesi gerektiğini varsaymakta haklı olduklarını öne sürecek ve bölümün ileriki kısımlarında bunu savunacağım. Ayrıca, hangi yararlı sonuçların diğerlerine ağır bastığının herhangi bir kişinin özerkliğiyle birlikte göz önünde tutulması gerektiğini de savlayacağım.

Birinci Bölümde, etiğin bir amacının iktidarı paylaşmak ya da en azından iktidarın kötüye kullanımını önlemek olduğunu öne sürmüştüm. Geçmişleri farklı, başarı düzeyleri farklı, yaradılışları, çıkarları ve beklentileri farklı yaklaşık otuz çocuğun ne istedikleri genellikle dikkate alınmadan pek rahat olmayan bir sınıfa tıkıştırıldığı düşünüldüğünde, çocukların pek çoğunun isyan etmeyi, rahatsızlık yaratmayı ve özerkliğini öne sürmeyi istemesi şaşırtıcı gelmez. Her bir öğrencinin iyiliği ne ölçüde dikkate alınmalıdır, bir bütün olarak sınıfın daha büyük çıkarları doğrultusunda ne ölçüde ve hangi araçlarla kısıtlanmalıdır?

Şimdi, kısa süre önce tanımladığımız bir olguyu, dikkat toplama güçlüğüyle bağlantılı hiperaktiviteyi örnek olarak alalım. Dünyada dikkatini toplama güçlüğü olan çocuklara en yüksek oranda Ritalin verilen yer, Batı Avustralya'dır. İlacı verirken kişinin ne gibi etik kaygıları olmalıdır? Pek çok çocuk için ilacın başlıca yararı, çocuğun bir etkinlikle bulunma ve dikkatini başka şeylere çevirme gereksinimini, elindeki işe yoğunlaşarak bir şey öğrenmesine yetecek ölçüde denetim altına almasıdır. Öğretmenler için yararı ise, öğrenci etkinliğini "yavaşlatarak", onu itaatkâr ve sessiz kılması ve böylece öğretmenlerin normal çocuklarla daha fazla zaman geçirmelerine olanak vermesidir. Bu açılardan ilacın verilmesi etiğe uygundur, çünkü sınıftaki herkesin iyiliğine katkıda bulunur. Ama ben, ilacın yalnızca çocukları özerkliklerinden yoksun bırakmak için kullanıldığı durumlarda etiğe uygunluğun azaldığını düşünüyorum. Çünkü öğrencileri denetim altına almak için fiziksel bir araç kullanılmaktadır ve bu da, eğretilemeli bir düzeyde, onları

birer tutsak yapan ve sınıfı rahatsız edip etmemeyi seçme özgürlüklerini ellerinden alan caydırıcı bir ceza demektir. Bu durumda öğrencilerin iyiliği riske atılmaktadır. İlaç, çocukları güçsüzleştirerek ve kendilerini ifade etme yetilerini körelterek, onları bütün sınıfı olası en kısa sürede bir programdan geçirme amacının araçlarına indirgediği için ilacın kullanımının etiğe uygunluğu azalır. Burada, öğrencilerin kısa vadeli olarak özerklikten yoksun bırakılmasını okul programının uzun vadedeki başarısı gerekçesiyle haklı çıkardığımız bir durum var gibi görünmektedir. Programı tamamlamak, öğrencinin dersi anlamasından daha önemli sayılan bir amaç haline gelmektedir.

Özellikle okullarda cezanın uygulanmasında da benzer sorunlar ortaya çıkar. Kant'ın iddia ettiği gibi, herhangi bir kişiyi bir amacın aracı olarak düşünmek etiğe uygun değilse, o zaman uzun vadedeki kazanımlar uğruna kısa vadede acı vermek ne ölçüde haklı gösterilebilir? Bir öğretmenin öğrencilere bağırması ya da alaycı davranması, fiziksel acıya kıyasla, etik açıdan ne ölçüde daha fazla haklı gösterilebilecek bir denetim aracıdır? Neden? Bir öğretmenin sesini yükseltmesinin etiğe ne zaman uygun ne zaman aykırı olduğuna karar verirken ölçütler nelerdir? Davranış, yalnızca sınıfın ya da okulun daha yüksek olan çıkarları doğrultusunda olduğu zaman mı daha etiktir?

C. CEZA ETİĞİ

Çoğu öğretmen, aşağıdaki cezaları tanıyacaktır, ancak her bir cezanın hangi yanlış davranışa uygun olduğu hakkında fazlaca bir görüş birliği yoktur.

1. Suçlunun adı ilan panosuna yazılır.
2. Suçlu dersler bittikten sonra bir ila beş saat okulda tutulur.
3. Suçlu, sınıftan atılır ve hakkında bir işlem yapılması için müdür yardımcısına gönderilir.
4. Suçluya kuralın önemi hakkında bir konferans çekilir.

5. Suçlu yaptığı şeyi neden yaptığını ve bir daha asla yapmamasının neden önemli olduğunu yazar.
6. Suçlu bütün sınıftan özür diler.
7. Suçlu iki gün, iki kat ödev yapar.
8. Suçlu bir hafta kütüphaneyi kullanma hakkını yitirir.

Bunları eğer yararlı etkiler doğuracak şekilde kullanırsak, hepsini amacın araçları olarak görebiliriz. Kimileri, cezaların kısa vadede yanlış davranışları önleyebileceğini; ama uzun süreli değişim için etkili olmadığını ve çoğu durumda işleri daha da kötüleştireceğini öne sürebilir. Kural ihlalinin sonuçlarını açıkça ortaya koymak daha mantıklı ve doğaldır ve kuralı ihlal edenin kabul edilebilir davranışı yaşayarak öğrenmesine yardımcı olur. Böyle bir yaklaşım, cezalandırma değil, eğitme amaçlıdır; çünkü öğrencilere davranışların olumlu ve olumsuz sonuçlarını öğretmek için tasarlanmıştır. Davranış düzeyinde buna katılmıyor değilim. Cezalandırma, başlıca güdüleyicisi korku olan bir işlemdir ve bu nedenle de etiğe aykırı olabilir. Ancak niyete de, suçların yinelenmesini neden önlemek istediğimize de bakmalıyız. O zaman yalnızca sonuçlara değil, suçlama ve hak ettiğini verme etik "amaçlar"ına da bakmış oluruz.

Benn (Kleinig 1981: 232'de aktarılıyor), ceza kavramını farklı bağlamlara tutarlı biçimde uygulayabilmemiz için, cezaya aşağıdaki beş ölçütü veriyor:

1. Ceza "kurban için kötü, hoş olmayan" bir unsur içermelidir;
2. (gerçek ya da düşünülen) Bir suça karşılık verilmelidir;
3. (gerçek ya da düşünülen) Bir suçluya verilmelidir;
4. (yalnızca bir edimin doğal sonuçları olmamalı) Kişisel güçlerin bir işi olmalıdır;
5. Suç işlenerek ihlal edilen kurallar sistemince (Bundan sonra "yasa" olarak anılacaktır) verilen (gerçek ya da düşünülen) bir yetke tarafından uygulanmalıdır.

Kleinig, benim görüşüme de uygun biçimde, bunun felsefi açıdan miyop olduğunu; çünkü cezayı resmi cezayla, etiği yasallıkla birbirine karıştırdığını savunur. (1981:233-6) Hokey oyuncuları bir

kuralı ihlal ettikleri zaman, resmen bir ceza alabilirler; ama cezalandırılmış olmazlar. Etik cezalandırma, kurbanlaştırmayla, eziyet etmekle, ayrımcılık yapmakla, öç almakla ve hatta terapiyle tutarlı olmadığından, özellikle okullarda ceza kavramını destekleyen kuralcı bir unsur olmalıdır. Kleinig, bu kuralcı unsurun özerklik kavramı olduğunu ve en azından bir açıdan cezalandırmanın, cezalandırılan kişinin kişiliğini tanıyarak ve olumlayarak, kişiye adaleti hak eden bir özne olarak davranarak, eğitimin amaçlarına uygun görülebileceğini iddia eder. Bu açıdan ceza, uygun olmayan davranışlar için ilaç vererek gerçekleştirilen iyileştirme, yani terapi amacından farklıdır.

Ahlâki açıdan yanlış yapmak, insanlara uygun ilişkilerin ihlalini içerir ve ceza, kimi ihlallerin içerdiği kaybı ifade etmelidir (Kleinig 1981: 239). Ne var ki okullar da dahil olmak üzere bürokratik yapılarda, hem suçlar hem de bunların cezaları genellikle kişisel olmaktan uzaktır ve sonuççu gerekçelerle haklı gösterilir. Okul da dahil olmak üzere herhangi bir adalet sisteminde ceza,

- Yararlı bir sonuç elde etmek
- Suçluyu daha fazla suç işlemekten alıkoymak
- Suç işlemeyi düşünüyor olabilecek diğer kişileri caydırmak
- Kurbanın kişisel olarak ceza uygulamasını önlemek
- Kan davalarını önlemek için verilir.

Ceza, genellikle bu amaçlardan birine yönelik hoş olmayan bir araç olarak gerekçelendirilir ve bu amaçlar da mutluluğu en üst düzeye çıkarma gerekçesiyle haklı gösterilir. Bu bölümün başlıca amacı, öğretmenlere amacın aracı ne ölçüde haklı gösterdiğini düşündürmektir. Dünyada pek çok kurum, hâlâ, bir İngiliz geleneği olan herkesin içinde sopayla dövme cezasını uygulamaktadır. Eğitimde, Viktorya dönemi İngilteresi'nin pek çok özelliğini taklit eden eski bir Britanya kolonisinde kısa süre için sözleşmeli olarak çalışan Avustralyalı bir öğretmen, bir öğrencinin herkesin içinde sopayla dövüldüğünü görmüş ve dehşete düşmüştür. Aşağıdaki metin, yazara gönderilmiş 26 Nisan 1994 tarihli kişisel bir mektuptan aynen alınmıştır.

3.2 Okullarda öğrencileri sopayla dövmek haklı gösterilebilir mi?

Bugün, yepyeni bir deneyimim oldu. İlk defa bir öğrencinin herkesin önünde sopayla dövüldüğünü gördüm. Aslında gördüm diyemem, çünkü çocuk "yerini aldığı"nda ben hemen dışarı çıktım. Ama bu olay gün boyu karmamı altüst etti. Olay gerçekten çok rahatsız ediciydi ve soluğumun düzene girmesi ve aklımı yeniden toplamam için gidip bir yere saklanmam gerekti! Bunu hiç onaylamıyorum ve bu konuda bir şey söylemek istiyorum. (Yerlilerin) bunu yapmalarının yanlış olmadığına inanmak için nedenler var AMA ... daha sonra sınıflarımdan birinde bunun ancak bir filmde görebileceğimi sandığım, gerçek hayatta karşıma çıkmasını asla beklemediğim bir şey olduğunu söyledim. * Böyle bir şeye niyetlendikleri bir sonraki sefer bana önceden haber vermelerini istemeliyim, böylece olaydan uzak kalabilirim. Sanırım bu, çocuğun sizi ne kadar delirttiğine bağlı * ve bu da onun yaptığı kötü şeylerin muhatabı olup olmamanıza dayanıyor.* Ama yine de bu eylemin herkesin içinde yapılmasını onaylamıyorum. Olaydan sonra müdürle konuştum ve müdür bu cezanın işe yaramadığını kabul etti *, ancak o zamana kadar hiç kimse işe yarar bir çözüm bulamamıştı. Bu muamelenin yalnızca erkek çocuklara uygulanması bu durumu iyileştirir mi? Bu, sınıflarınızdan biri için hazırlayacağınız iyi bir ceza olabilir. Ceza yalnızca bir kez vurmaktan oluşuyordu (bu, bizi etkiliyor mu?) ve suçlu, bir kez daha konuşulmak (iyice azarlanmak anlamına gelen güzel bir sözcük oyunu) üzere hemen olay yerinden götürüldü. *

Bunun arkasından bir başka çocuk daha herkesin içinde küçük düşürüldü, ama ben orada olup olayı görmediğim için ayrıntıları bilemiyorum. Bu ceza işe yarıyor mu? Bilmiyorum. Var olan diğer alternatifler neler? Kuzey Avustralya'da çocuklar okullarını yakıyorlar. Sanırım bu, size değerli varlıkları ellerinden alınanların öfkesini anlatıyor ve James Bulger cinayeti vakasının da çocukların yapabileceği kötülükler hakkında bize yeni bir anlayış kazandırdığını düşünüyorum. Zamanımı genel

olarak duygusal filmler izleyerek geçirmeyi yeğliyorum. Çünkü kurumsallaşmış şiddeti görmeyi midem kaldırmıyor. Bu çok, çok zor. Bu konuda bir fikriniz var mı?

Söylediğim gibi, tüm bu yaşantı, bir zaman tüneline girip yirmi-otuz yıl öncesine gitmeye çok benziyor. Kendi okul günlerimde, bir müdür yardımcısının bürosunda bir erkek öğrenciyi sopayla dövdüğünü anımsıyorum. Okulun anons sistemi de aynı bürodaydı ve müdür yardımcısı, bilerek ya da bilmeden sistemi açık bırakmış, sopanın çocuğun bedenine inerken çıkardığı ses, binadaki sınıfların hepsinde sessizce dinlenmişti. Ama o zamanlar bu bir radyo oyunu gibiydi, bu kadar yakın değildi. Suçlu çocuğun, diğer öğrencilerin arasında ayağa kalkması, şapşalca sırıtarak öne çıkması * ve izleyicilere arkasını dönerek, ellerini uzatıp sahnenin kenarına tutunması gözlerimin önünden gitmiyor.... ben oradan ayrıldım. Ama olayı izleyen 400 kişi vardı ve hepsi de 16 yaşından küçüktü!

Bir suçlunun herkesin önünde küçük düşürülmesi diğer ülkelerde yeni bir şey değildir. 1995'te Singapur'da Micheal Lay adlı Amerikalı bir gencin arabaları sprey boyayla boyadığı için sopayla dövülmesi bütün dünyada gazetelere manşet olmuştur. Batı Avustralya Başbakanı Richard Court (1996:1), en küçük suçlara uygulanan cezaları, bunları onayladığını belli eden bir tavırla aktarır. Örneğin çevreyi kirletme suçunu işleyen kişi, para cezasının yanı sıra, üzerine, tüm dünyaya çevreyi kirlettiğini ilan eden parlak renkli bir önlük giyerek halka açık yerleri temizleme cezasına çarptırılır. Pek çok Asya ülkesinde, yasal/cezalandırıcı düzenleme sisteminin bireysel hakları en alt düzeye indiren sonuççu bir odağı vardır. Ceza, cezalandırılan öğrencinin bireysel mutluluğuyla sonuçlanmasa da, genellikle çocuğun çektiği acının uzun vadeli sonuçlarıyla haklı gösterilir. Bu ceza, daha önemli olan toplumsal mutluluk amacının aracıdır.

Sınıf içinde toplumsal denetimin çeşitli araçlarını ve hangi amaçların araçları haklı gösterdiğini sorgulayan muhalif bir öğret-

men, Foucault'nun terimleriyle, direnç gösteren bir öznedir ve baskın yerel söyleme boyun eğmeyi reddeder. Kohlberg ölçeğinde genellikle beşinci düzeyde olan böyle bir direnç gösteren özne, bedensel cezanın sonuççu savunmasında en az üç sorun bulabilir. Birincisi sonuçların her zaman yararlı olmadığıdır. Tekrar tekrar sopayla dövülmek, erkek çocukların şiddete karşı katılaşmasıyla sonuçlanır. Bedensel ceza beklenir hale gelir. Ayrıca çocuklar bu rutine uyum sağlamaya çalışırlarken davranışlarında gerileme meydana gelebilir. 13 yaşındaki sert erkek çocukları bebek gibi davranmaya başlarlar. Anneleri tarafından korunan küçük çocuklar olmanın rahatlık alanına geri çekilmeye çalışırlar. Daha sonra kimileri, saldırganlıklarını ve öfkelerini, yanlış bir biçimde, spor sahasında kabadayılık ve şiddet biçimine dönüştürebilirler.

Eğer ceza, yalnızca sonuçları göz önüne alınarak haklı gösterilirse, cezanın yalnızca suçlularla sınırlı tutulmasının açık bir nedeni yok gibi görünür; örneğin, farklı olan ya da baskın hegemonyaya uymayan herhangi birini herkesin içinde küçük düşürmek, devletin çıkarları adına haklı gösterebilir. Japon bir lisansüstü öğrencisi, diğerlerine yetkinin kimde olduğunu göstermek amacıyla, suç işlemiş olanları denetlemek için atılan sevgi tokadından söz etti. Sınıfın en terbiyeli öğrencisiydi ve herkesin cezaya çarptırılabileceğini göstermek için onu dövmüşlerdi ve o da bunun adil olmadığını düşünmüyordu. Burada amacın aracı haklı gösterdiği savına yakın duruyoruz.

Court, okullarda sopayla dövme uygulamasının başlatılmasını gerekçelendiren bir makalesinde şöyle diyordu:

> Asya' daki yakın komşularımızın pek çoğunda ceza, ağır, çabuk ve etkilidir. Aynı zamanda, ailenin rolü güçlüdür, kişisel sorumluluk vurgulanır ve devlet yardım sistemleri, genellikle ailelere bir hakaret olarak görülür.
>
> Geçmişte gençlerin işledikleri küçük suçlarla, en kısa sürede, anne babalar, yerel topluluk liderleri ya da bu olanaklı değilse, polis ilgilenirdi. Toplumumuzun, sorumluluk, saygı ve disiplin gibi temel ilkeleri ailede başlıyor ve okulda pekiştiriliyordu. Benlik saygısı ve diğer insanlara ve onların mülküne saygı, toplumun içinde kökleşmiş değerler-

di... Öğretmenlerimizin disiplin sorunlarından yakındıkları ve yetkiye ve diğer insanların mülküne saygısızlığın arttığı bir okul sisteminde, bir şeyler yapılması gerekiyor. Ben de bedensel cezaya yanıtımı bu ışık altında verdim.

Eğer okulun amacının kişisel sorumluluğu artırmak olduğunu kabul edersek, sopayla dövmenin bu amaca ulaşmanın bir yolu olabileceğini de kabul edebiliriz. Eğer öğrencilerin iyiliğini de yaşamsal önemde görüyorsak, aynı amaçlara daha olumlu biçimde ulaşmamızı sağlayacak diğer araçlarla karşılaştırıldığında, bedensel ceza, dersten sonra okulda tutma, konuşmayı yasaklama ve ayrıcalıklarından yoksun bırakma gibi cezaların görece etkisiz ve olumsuz olduklarını görebiliriz. En belirgin sonuçlar olarak neleri gördüğümüz, bir ölçüde, öğretimi mi yoksa terbiyeyi mi eğitimin amacı olarak kabul ettiğimize dayanır. Bu da, öncelikli değer dizilerimize, eylemlerimizi yöneten etik kavramsallaştırmamıza ya da kavramamıza bağlıdır. Yalnızca kendi zevki için bir başkasına acı çektirmeyi yanlış bulan evrensel bir etik olduğunu sanıyorum.

Yukarıda betimlenen sopayla dövme olayında, öğretmenin kaygılarından biri, çocuğun herkesin içinde küçük düşürülerek bir insan olarak aşağılanmış olmasıydı. Ona göre, yalnızca sonuççu olan ve öğrencinin özerklik, kendini gerçekleştirme ve benlik saygısını önemsemeyen bir eğitim politikası ahlâki değildi; çünkü çelişkiliydi. Öğretmen ayrıca, tekrar tekrar sopayla dövmenin istenen etkiyi yaratmadığını düşünüyordu. Peki yaratsaydı, o zaman haklı gösterilebilir miydi? Makyavelci bir dünyada, bir bireyin iyiliğini gözardı etmenin yanlış bir tarafı olmaz. "Eylemin kötü olup olmadığına, ancak amacının ne olduğuna ve o amaca başarıyla ulaşıp ulaşamadığına bakarak karar verilebilir." Prense göre başarılı yönetimler amaçlarına ulaşmak için insafsız davranmaya her zaman hazır oldukları gibi, yönetimin iktidarı ele geçirmesi ve elinde tutması, eylemlerinin sonuçları ne denli kötü olursa olsun, haklı gösterilebilir: Özellikle kurallara göre alınan tüm kararların devletin nihai yararına olması halinde, okulda otoriteyi sağlamak için dik başlı bireylere güç uygulanması haklı gösterebilecektir. Bir yönetim, bölgesel,

toplumsal ve ekonomik sorunlara hayali, kısa erimli çözümler üretiyor gibi göründüğü için, iktidardaki politik partinin gücünü devam ettirmesi amacıyla, yani kendi çıkarları doğrultusunda kinik biçimde yetki kullandığında, yukarıdaki sav etiğe aykırı bir duruma gelecektir. Eğer bu doğruysa, sözü edilen politika etiğe uygun değildir; çünkü öğrencileri amacın araçları olarak ele alır.

Bu, bizi, bölümün başında sorduğumuz sorulara geri götürüyor. Sonuççu, değeri en üstü düzeye çıkarma yönündeki ciddi bir girişimi, sırf girişimin sonuçları idealin altında çıktığı için küçük görmez. "Ahlâki açıdan önemli olan, kişinin vicdanlı bir biçimde en istendik eylemi saptamaya ve sonra aynı ciddiyetle, eylemi gerçekleştirmeye çalışmasıdır" (Beauchamp ve Childress 1984: 48). Soru hâlâ duruyor: En istendik eylem olarak ne sayılacaktır? Amaç ne olacaktır? Örneğin, devletin yetkisinin istendik amaçları hedeflediğini nasıl bilebiliriz? Herhangi bir sonuç kavramı, değer yüklüdür.

Sonuççuların sunduğu araçlar-amaç savı bir çözüm vermeyecekse, tartışmamızı tutarlılık temelinde sürdürebiliriz. Eğer çocuklara, hiç kimseye fiziksel, zihinsel ya da duygusal eziyet çektirilmemesi ve yine hiç kimsenin insanca olmayan, zalim ve aşağılayıcı muamelelere ya da cezalara maruz bırakılmaması gerektiğini öğretmeye çalışıyorsak, onlara fiziksel acı vermek, tutarsızlıktır. Ceza, adaletin ve kişisel sorumluluğun değerli kabul edilerek istendiği herhangi bir tutarlı ahlâki şemanın ayrılmaz bir parçası gibi görünür. Paul Wilson (1971:113), "toplumsal ilişkilerden cezanın çıkarılması, ancak yaşamın bütün ahlâki düzeninin ortadan kaldırılmasıyla olanaklı olur" der. Önceki bölümde Maria'nın sorunu, bir güç uygulaması olarak ve her aracı haklı gösteren bir amaç olarak cezanın ötesine geçmek istemesiydi. Kleinig, okullarda verilen cezanın şiddetinin uygun ölçüsünün ne olduğu sorusunu ortaya atmıştı. Avustralya'da çoğu okulda, herhangi bir tür bedensel ceza artık yasaktır; fakat okullardaki cezaların pek çoğu da, belli suçların ne kadar ciddi ya da önemsiz olduğu hakkında düzgün bir ölçü olmadığını gösterir. Kendi okulunuzda size uygun gelmeyen en son cezaları düşünebilirsiniz. Okul sınırları içinde yasadışı uyuşturucu bulundurmanın cezası, hemen okuldan atılmak olabilir; ama buna sık-

lıkla tamamen göz yumulur. Maddi kaynakları, okulda giyilmesi zorunlu formayı almaya yetmeyen bir kız çocuğunun, kahramanını, zamanın başbakanı Bob Hawke'yi görmesi engellenmişti. Bu cezalar, farklı düzeylerde suç teşkil eden durumlara, akıl karıştırıcı ya da mantıksız tepkilerdir ve sonuçta ortaya çıkan şaşkınlık ya da kaygı, eğitici sonuçların öğrenilmesine engel olabilir. Ceza, en azından cezanın suça uygun olduğu inancı, adaletin ve kişisel sorumluluğun değerli bulunarak istendiği bir toplumsal düzenden ayrılmaz gibi görünmektedir. Kleinig'in (1881:240) söylediği gibi, "yaşamın normal düzeni" olarak desteklenen şey, "belli bir toplumsal oluşumun damgasını taşır ve böylece cezada olumlanan şey, temelden adaletsiz ve baskıcı bir statükoyu desteklemek için gereken koşullardan başka bir şey olmayabilir." Otistik çocukların davranışlarını değiştirmek için elektrikli sığır gütme araçlarının kullanımı gibi aşırı durumlarda bile, araçların amacı haklı gösterip göstermediğini her zaman göz önünde bulundurmalıyız.

Örneğin okullarda uygulanan katı disiplinci yöntemin, öğrenci davranışlarını istenen amaçlara doğru değiştirmek amacıyla zevki ve/veya acıyı kullanan bir denetim aracı olarak ne ölçüde etkili olduğu ve çocuğu kendi yargılarını oluşturmaya, yani tam özerkliğe doğru yönlendirmede ne ölçüde kullanılabileceği üzerinde düşünmeliyiz. Bir başka örnek de, fen sınıflarında deneylerde hayvanların kullanılması olabilir. Sanal gerçekliği veya plastik modelleri kullanmanın eğitim açısından bedeli, öğrencilere hayvanların yalnızca insanların amaçlarının araçları olmadıklarını göstermenin etik kazanımına değer mi? Daha başka vaka çalışmaları da uzun ve kısa vadeli sonuçların görece değerlerine bakılarak araç-amaç tartışmaları olarak yeniden tanımlanabilir.

D. AMAÇ, ARAÇLARI HAKLI GÖSTERİR Mİ?

1. Bölümde etik ve yasal konular arasında yaptığım ayrım, kural sistemlerinin, kuralların, düzenlemelerin ve yasaların farklı konumlarına ilişkin önceki tartışmada da mevcuttu. Kısıtlamaların va-

rolmasının bir amacı vardır ve bu amaç, okuldaki işlerin aksamadan yürütülmesidir. Bunların altında da genellikle, mutluluğu en üst düzeye çıkarmayı ve zararı en alt düzeye indirmeyi amaçlayan etik bir temel vardır. Sopayla dövülmeye tanık olmanın rahatsızlık vermesinin bir nedeni, tıpkı Mary'nin yasayı Tony'ye harfi harfine uygulamasının etik olmayabileceği gibi, kuralı uygulama ahlâkında bir çelişki var gibi görünmesidir. Ama eğer, çocuklara herhangi bir biçimde şiddet uygulanmasından nefret ediyorsak, genellikle yasalara uyulması gerektiğine de inanıyoruz. Öyleyse, etik olmayan bir kural olarak gördüğümüz şeye karşı sesimizi yükseltmemiz ne zaman haklı olur? Öyle görünüyor ki, özellikle Kohlberg'in geleneksel sonrası devresine sıradüzenli gelişim çerçevesinde, ahlâki değil gibi görünen bir yasayı değiştirmeye çalışmak, ahlâki bir zorunluluktur. Ahlâki görmediğimiz yasaları bozmak için kimi yasaları ihlal etmek ne ölçüde haklı gösterilebilir ya da bu bizi tutarsızlıklara mı iter? Ahlâki olmayan bir yasayı değiştirme isteği, sivil itaatsizliği haklı gösterir mi; bir diğer deyişle, amaç, araçları haklı gösterir mi?

Amacın aracı haklı gösterdiği yönündeki sonuççu sav, cezayı savunmak için her zaman iyi bir sav değildir; çünkü daha önce gösterdiğim gibi, eğitimin amacına ilişkin mevcut önkabuller dışında, iyi sonuçların kötülere ağır bastığına karar vermek olanaklı değildir ve sözünü ettiğimiz sav, adaleti değil gücü uygulamak için kullanılabilir. Peter Singer (1979: 182), "amaç, aracı hiçbir zaman haklı çıkarmaz" sloganını "basit" bir formül olarak betimler. Ona göre zor olan konu, amacın araçları haklı çıkarıp çıkaramayacağı değil; hangi amaçların hangi araçları haklı çıkaracağıdır. Singer, ırk, cinsiyet ve tür ayrımı gözetmeksizin çıkarların eşit ölçüde göz önüne alınması, liberal kürtaj yasaları, gönüllü ötanazi ve mutlak yoksulluğun azaltılması gibi amaçların, istenen amacı getirebilecek herhangi bir aracı kullanmayı haklı gösterip göstermeyeceğini sorar. Sivil itaatsizlik konusunda Singer (1979: 182-200) yasayı şiddetle de olsa ihlal etmenin, eğer amaç bunu haklı gösteriyorsa, haklı gösterilebileceğini iddia eder. Hayvanları Özgürleştirme Cephesi'nin (ALF), 1979'da, kürk çiftliklerini basmasını, hayvan deney-

leri için kullanılan laboratuvarlara zarar vermesini ve fok avında kullanılacak teknelerde delik açmasını örnek vererek, onların ideallerinin Hayvanlara Kötü Muamelelerin Önlenmesi Kraliyet Topluluğu ile aynı ve geleneksel olarak da etiğe uygun olduğunu söyler. ALF, yalnızca, etik yanlışlara dikkat çekmek için yasadışı bir yol seçmiştir.

3.3 Yasayı çiğnemek etik gerekçelerle haklı gösterilebilir mi?

Şöyle bir senaryo düşünün: Bir grup okul öğrencisi yasayı çiğniyor ve eylemlerini yasanın yanlış olduğu gerekçesiyle haklı gösteriyor. Öğrenciler, politik sloganlar atılmasını yasaklamış bir okuldaki ırkçı politikaları protesto etmek için kollarına siyah bant takmış olabilirler ya da daha ciddi bir biçimde, uyuşturucu yasalarını değiştirmek için, açıkça marihuana ya da eroin alıyor olabilirler. Böyle bir durumda, ceza meşru mudur?

Yasa, kesinlikle yanlış olduğuna inandığımız şeyleri koruyor veya bunlara yaptırım uyguluyorsa, yasaya uymamız için ahlâki bir zorunluluğumuz var mıdır? Tutarlılık modelinde, birey ve toplum arasındaki çatışma, daha sonra göreceğimiz gibi, ıslık çalma durumunda bile, bireyden yana karara bağlanacaktır. Yasanın gerektirdiği gibi değil; doğru olduğunu düşündüğümüz, vicdanımızın söylediği, özerk olarak karar verdiğimiz biçimde davranmalıyız. Singer sonuççu bir bakış açısından, vicdanın öznelliğine fazla inanmadığını söylese de, tutarlı akıl yürütmenin önemini inkâr etmez:

> "İnsanın vicdanını dinlemesi" demek, "içindeki ses"in söylediğini yapması demektir. Ancak vicdanının sesini dinlemesi, kişinin akılcı bir etkin kişi olarak sorumluluğundan vazgeçmesi, ilgili tüm etkenleri dikkate almaması ve durumun doğruları ve yanlışlarına dair en iyi yargılamalarına göre hareket etmemesidir. "İçindeki ses"in, gerçek etik içgörünün bir kaynağı olmaktan çok, yetiştirilişin ve aldığı eğitimin bir ürünü olması daha olasıdır.
>
> (Singer 1979: 185)

"Kişinin vicdanının sesini dinlemesi", üzerinde derinlemesine düşünüldüğünde, doğru ve itiraz götürmez görüneni yapmak, bir başka deyişle akılcı yargılama yapmak anlamına da gelebilir. Dışarıdan bakıldığında, yasaya uymak akla yatkın görünecektir. Singer (1979: 186-8) insanların yapı itibarıyla toplumsal oldukları halde, kendileri gibi olan diğer insanlarca saldırıya uğrama veya öldürülme riskine karşı kendilerini koruma gereği duymayacak kadar toplumsal da olmadıklarını öne sürer. Yasalar ve yerleşik karar işlemleri, anlaşmazlıklara, şiddetten daha hızlı ve ucuz çözümler üretmek için tasarlanmıştır. Singer'e göre, yasaya uymanın iki sonuççu nedeni vardır: Başkalarını da benzer biçimde, belirlenmiş karar işlemlerine karşı gelmeye cesaretlendirmemek ve toplumu yasayı zorla uygulamanın maliyetinden kurtarmak. Ne var ki bu nedenlerin her ikisi de ne evrensel geçerliliğe sahiptir ne de mutlaktır.

> Örneğin bunlar, gizli kalan yasa ihlalleri için geçerli değildir. Eğer gece geç saatte, caddeler bomboşken kırmızı ışıkta geçersem, beni örnek alarak itaatsizlik yapacak biri de yoktur, kırmızı ışıkta geçmeme yasasını uygulayacak biri de. Ancak bizi ilgilendiren bu tür yasadışılık değildir.
>
> Bu iki itaat nedeni, geçerli olsalar bile, mutlak değillerdir; çünkü bazı zamanlarda bir yasaya uyma aleyhindeki nedenler, başkalarını itaatsizliğe teşvik etme riskinden veya yasayı zorla uygulamanın topluma maliyetinden daha önemlidir. Bunlar itaatin gerçek nedenleridir ve itaatsizlik nedenleri olmadığı zaman, sorunu itaat lehine çözmek için yeterlidirler; ne var ki nedenler çatıştığı zaman, itaatsizlik nedenlerinin bu itaat nedenlerine ağır basıp basmadığını görmek için, her bir vakayı iyi yönleri bakımından değerlendirmemiz gerekir. Örneğin eğer, yasadışı eylemler çok sayıda acı dolu ve gereksiz deneyi önlemenin ya da hükümetleri denizaşırı yardımı arttırmaya teşvik etmenin tek yolu olsa, amacın önemi, yasaya itaatte genel bir azalmaya katkıda bulunma riskine girmeyi haklı gösterecektir.
>
> (Singer 1979: 186-8)

Bu tartışmada tutarlılık önemli bir rol oynar. Örneğin, ALF, insanları incitmeye neden karşıdır? Çünkü, insanlara bilerek zarar vermek, hayvanlara zarar verilmemesi davasını zayıflatacaktır.

Kasti itaatsizlik kavramı, beraberinde hem sorumluluk hem de suçlama kavramlarını taşır. Sopayla dövülen öğrenci, kuralları çiğnemekten suçluydu ve bundan dolayı, cezayı "hak ettiği" gösterildi. Yasaya karşı, haklılığından emin bir tutum takınan insanlar, genellikle, eylemlerinin sonuçlarını kabul etmeye hazırdırlar. Yasal bir cezaya çarptırılan, ama eylemlerinden tamamen sorumlu olmayan kişiler için sorumlulukları henüz ele almadık.

Kelley (1996: 7), Amerika'da geçen Guinevere Garcia vakasını anahatlarıyla anlatır. Guinevere Garcia, 6 yaşına gelmeden öksüz kaldı ve taciz edildi, 11 yaşında alkolik oldu, 16 yaşında hamile kaldı ve yardım görevlilerinin, kızını, babaannesi ve kendisini taciz eden amcasına evlatlık vereceğini öğrenince çocuğu naylon torbayla boğarak öldürdü. 1991'de telekızlık yaparken tanıştığı 60 yaşında bir adamla iki hafta evli kaldı, ama adam ona yalnızca cinsellik karşılığında para verdiğini ve ilgi gösterdiğini söyleyince, adamı vurarak öldürdü. Savcılar onu "ayaklı bir suç dosyası... yoluna çıkan herkesi etkileyen bir suç fırtınası" olarak betimlediler. Garcia eylemlerinin sorumluluğunu kabul ediyor ve ölmeyi hak ettiğini söylüyor; ancak ölüm cezasına karşı olanlar, onun yaşama hakkı için mücadele etmeyi sürdürüyorlardı. İğneyle uyutularak ölüme mahkûm edilen Garcia'nın cezasının infazı 16 Ocak 1996'ya ertelendi. Bu, onun iyiliği için tanınmış bir ayrıcalık değil mi?

Yasalarımızın uygulanmasında tutarlılık istiyoruz ve eğer Garcia, bilerek bir başka kişinin canını aldıysa, o zaman öldürülmeyi hak ediyor. Ama eğer kendisi öldürülmek istiyorsa, onu öldürmek bir ceza olur mu yoksa onu hayatta tutmak daha çok mu ceza sayılır? Garcia'nın kararlarının sorumluluğunu kabul ederek, idamı yalnızca başına gelen şeylerden biri olarak görmesi, Garcia'ya sonunda ne ölçüde huzur verir?

Yasal olan ve olmayan cezalar arasındaki farklardan söz etmiştim. Yasal olmayan ceza, yasal olanın aksine, suçlama ve sorumluluk yan anlamlarını taşır. Garcia'nın durumunda sorulması gereken belki de şudur: Garcia, ölüm cezasını ne kadar hak ediyor? Eylem-

leri nedeniyle ne kadar suçlanabilir?

Ölüm cezası ne denli korkunç olsa da, insanları başka insanları kasten öldürmekten caydırma amacının hoş olmayan bir aracı olarak gerekçelendirilir. Garcia'nın durumunda ceza yeterince caydırıcı değildir. Ama eğer bir amacın aracı olarak görülecekse, ceza, söz konusu durumda inanılmayacak kadar sert olsa da, insanların başkalarına zarar vermenin sonuçlarından korkmalarını sağlamak için uygulanmalıdır.

Okul ortamında da, bu denli aşırı olmayan pek çok benzer örnek bulabiliriz. Okul forması alacak parası olmayan bir kız çocuğu, okula gelirken forma giymediği için ne denli suçlanabilir ve çocuk bir başka zevkten, yani başkanı şahsen görmekten yoksun bırakılmayı ne kadar hak etmiştir? Pek çoğu başkalarının haklarını ya da gereksinimlerini göz önüne alacak biçimde yetiştirilmediği yoksul evlerden gelen araba hırsızlarını ya da uyuşturucu suçlularını hapsetmek, toplumun veya kişinin iyiliğine ne kadar hizmet eder? Kleinig, yasal olan ve olmayan ceza arasında yalnızca yasal olmayan cezanın suçlama içerdiğini söyleyerek yaptığı ayrımda haklı mıdır?

Suçlama ne kadar sorumluluk varsayar? Aristo (1969: 52), bireyleri istemeden yaptıkları kötü eylemler nedeniyle suçlamadığımızı vurgular. Çok kötü sonuçları olan bir eylem, eylemlerinden sorumlu olamayan biri tarafından gerçekleştirildiğinde ne olur? Mahkemeler geçici bir süre için aklını yitirmiş ya da sarhoş birini beraat ettirdiği zaman, suçlamayı ortadan kaldırmış olur. Ama yine de, araba kullanırken içki içtikleri için insanları sorumlu tutar ve suç işleyenlere, özellikle de suçu yineledikleri zaman yasal yaptırımlar uygular. Çekişmeli bir konu da, araba çalma suçundan sık sık tutuklanan ve bilerek polisle kovalamacaya giren sabıkalıların durumudur. Bunların genellikle genç suçlular olduğunu bildiğimiz halde, onları suçlamak istiyor muyuz? Eğer suçlular uyuşturucunun etkisi altındalarsa, onları serbest bırakmak isteyebiliriz; fakat uyuşturucu almaktan sorumlu tutmalı mıyız? Suçlular kendi zevkleri için araba çaldıklarını öne sürerlerse, bunu bir amacın uygun bir aracı saymayız; çünkü suçlular, eylemleriyle etkiledikleri kişilerin iyiliğini gözardı ederler. Bunu söylemenin bir başka yolu da, söz

konusu suçluların, davranışlarının uzun vadeli sonuçlarını, onları tutuklamaya çalışan polisler için ya da yüksek hızdaki bir kovalamacada kazara yollarına çıkabilecek masum insanlar için yarattıkları riski göz önüne almadıklarıdır. Bu durumda, onların eylemlerinden sorumlu olduklarını varsayar ve bu doğrultuda onları suçlarız. Suçlular, diğer insanları ve onların mallarını, kişisel araçları olarak görmeyi seçmişlerdir ve amaç istendik olsa da, eylem etiğe aykırıdır. Ancak eğer, suçlular, yetiştirilişleri ya da eğitimlerinde, eylemlerinin sonuçlarını ya da başkalarının iyiliğini göz önünde bulundurmaya teşvik edilmemişlerse o zaman ne söyleriz? Bu durumda toplumu mu suçlarız?

Bu bölümdeki vakalarda, etkin kişilere farklı düzeylerde sorumluluk yüklenmiştir. Bu, tutarlılık konumunu çağırıyor gibi görünebilir. ALF, eylemlerinden ne ölçüde sorumludur? Bu eylemler nedeniyle eşit ölçüde suçlanmalı mıdır? Yunanlılara göre, ahlâki ya da başka bir biçimde "suçlanmayı hak etmek", şimdi ahlâki sorumlulukla bağdaştırdığımız türden bir kişisel suçluluk duygusu gerektirmiyordu. Başkalarının ne düşündüğüyle ilgili çok daha toplumsal ve politik bir konu, toplumun standartlarıyla şansın, belli eylemleri etkileyen bir ortamda varolan ahlâki sorumluluk ve toplumsal övgüye değerlik uygulamalarının bir karışımıydı.

Amaçlara ulaşmak için belli araçları kullanma yönündeki herhangi bir niyetin veya kasti seçimin, kişisel olmayan, sonuççu bir açıdan, kişiyi belli bir biçimde davranmaya yönelten toplumsal baskıyla aynı şey olup olmadığını sormalıyız. "Toplum"un belli bir biçimde davranmamıza neden olması ile eylemlerimizden tamamen kendimiz sorumlu olmamız arasında sahte bir ikilik yaratmaktan sakınmalıyız. Çoğu durumda söz konusu olan, özgürce seçilmiş ve kasti eylemlerle, içinde yaşadığımız yaşam dünyası veya toplumsal ortamdan kaynaklanan baskıların getirdiği kısıtlamaların bir karışımıdır. Etik davranışın öznel ve nesnel yönleri arasındaki böylesi süreğen bir eytişim, suçluluk duygusunu toplumsal denetimin bir aracı olarak kullanma konusunda farklı bir bakış açısı getirir; çünkü bunun anlamı, eğitim alanındaki yöneticiler olarak bizim, kimi insanların kurallara uymaları için onlara baskı yapma sorumlu-

luğunun belli bir miktarını üstümüze almamız gerektiğidir. Kurala uyrnanın etik olup olmadığına karar vermeliyiz.

Aksi durumda, vicdanı nereye kadar yalnızca bireysel bir karar meselesi olarak kabul ettiğimize ve eylemlerin nereye kadar toplumsal baskı altında gerçekleştirildiğine karar vermeliyiz. Öğretmenlerin zayıf bir eğitim vermelerinin suçunu, çalışma koşulları, veli etkisi ya da maddi desteğin eksikliği gibi dış etkenlere yüklemeleri ile kendi öğretme yetilerinin sorumluluğunu almaları arasında ince bir çizgi vardır. Eğer eğitimde istenen amaçlara ulaşmaya içtenlikle niyetlilerse, denetimleri dışındaki konularda suçluluk yükünü omuzlamaları gereksizdir, ama söz konusu amaçları olabildiğince sağlamak için koşulları değiştirme sorumluluğunu almaları gerekir.

F. SORUMLULUK VE DEĞERLENDİRME

Cezanın, öğrencilerin iyiliğini, acı veren caydırıcıların sonuçlarını, suç ve sorumluluk yükleme tutarlılığını göz önünde bulundurması durumunda etik olabileceğini göstermeye çalıştım. Not vermek, etik bir konu gibi görünmeyebilir; fakat amaçlar ve araçlar tartışmasında, öğrencileri değerlendirmenin, eğitimin amaçlarına yönelik bir araç olarak mı yoksa kendi başına bir amaç olarak mı ele alınacağı sorusunu ortaya atmak istiyorum. Eğitimin, ceza, sınavlar ve disiplin konuları da dahil olmak üzere pek çok yönünde, kısa vadeli hedefler ilgi odağı haline geldikçe, eskiden daha geniş bir amacın aracı olan şeyler, kendi başlarına birer amaç olurlar.

Küresel boyutta yaygınlaşan sorumluluk odaklı anlayışta eğitimcinin başarısının sonuçlara göre ölçülmesi gerektiği savunulmaktadır. Bu sistemde, bir sınıfın okuma-yazma ve matematik alanlarında temel başarısı, her okul yılının başında ve sonunda ölçülür ve sınav sonuçlarının, öğretmenin yararlılığına dair yeterince kanıt verdiği varsayımından hareketle, tüm sınıfın ilerlemesine ya da ilerlememesine bakılarak, öğretmen terfi ettirilir, iyi ya da kötü sınıflara verilir ya da derecesi indirilir. Öğretmenin başarısını, ço-

cuğun yeteneğindeki değişikliklerin standart ölçümlerini dikkate alarak izleyen tüm uygulamalarda olduğu gibi bu uygulamada da çeşitli etik sorunlar vardır. Birey olarak bir çocuğun ilerlemesine, ne ölçüde öğretmen "neden olur" ve doğal olgunlaşma, okul ücretini fazla ödeme ya da daha mutlu bir aile ortamı gibi dış etkenler, çocuğun gelişimine ne ölçüde etki eder? Öğretmenlerin çalışmasını, öğretimlerinin görünürdeki sonuçları temelinde değerlendirmenin sonuçları, yararcı bir ölçekte, bir öğretmenin ilgilendiği öğrencilerin bireysel iyiliği açısından son derece zararlı olabilir. Kısa vadedeki ödülleri göz önünde bulunduran bir öğretmen, yaptığı şeyin, çocuklar için ya da bir sonraki yıl o sınıfı alacak öğretmen için uzun vadeli sonuçlarının ne olacağını dikkate almaksızın sınıftaki öğrencilerin notlarını şişirebilir.

Louis Schmier (1995), varsayımsal bir vakayı tartışmaya açtı ve tüm sınavlardan, dönem ödevinden ve dönem sonu sınavından B'ler ve B-'ler alan bir öğrencinin dönem sonu notunun C+ geldiğini söyledi. Dersin öğretmeni, ders tanımında, derse devamın dönem sonu notunu yüzde 10 etkileyeceğinin belirtildiğini anlattı. Öğrenci, mazereti olmadığı halde çok sayıda derse katılmadığı için, öğretmen belirtilen cezayı uygulamıştı. Öğrenci, sınıf dışında iyi çalışarak, kütüphanedeki kaynakları ve bir arkadaşının notlarını kullanarak, yetkinliğini gösterdiğini iddia etti. Dersin amacına, açıkça gösterilebilecek biçimde ulaşmıştı. Öğrenci, derse girmek yerine bir yardım kuruluşunda çalışmayı seçmişti. Öğretmen, akademik gereklerin toplumsal yardımdan daha öncelikli olduğuna inanıyordu. Üstelik öğrenci, dersin, ders tanıtımında ifade edilen gereklerini anlamış ve bunları yerine getirmediği için adil biçimde cezalandırılmıştı.

Öğretmenlerin bu duruma tepkileri karışıktı. Kimileri, öğrencinin ders başlamadan önce öğretmeniyle görüşüp özel bir anlaşma yapması gerektiğini düşünüyordu. Kuralların tutarlılıkla uygulanmasını destekleyen diğer öğretmenler ise böyle bir anlaşma yapmayı reddedeceklerini söylüyorlardı. Kimi öğretmenlere göre, ancak dersin amacı kişilik gelişimini öğretmek olsaydı, öğretmen öğrencinin notunu değiştirebilirdi; ama bu amaç da açıkça belirtilmeliy-

di. Belirtilmediyse, öğrencinin aldığı not aynı kalmalıydı. Bir başka öğretmen, biraz daha karışık olsa bile, derse devam politikasının, cezalardan çok doğal sonuçlara dikkat çekecek biçimde ifade edilmesini önerdi. Örneğin üç ya da daha fazla ders kaçıran A alamaz. Ayrıca, birden fazla ders kaçırmayan öğrenci fazladan yarım not alır (Notu B-'den B'ye, C'den C+'ya yükseltilir vb.). Ödevini yapmayan, ama bütün derslere gelen, iyi not alan ve sınavlarda iyi bir performans gösteren bir öğrenci, büyük olasılıkla B alır. Ödevlerini yapan, derse giren, dersin işlenişine katılan ve B'lik ya da daha iyi bir ödev veren bir öğrenci, sınavlarda çok başarılı olmasa ve kalsa bile, yine C-B arası bir not alabilir. Tüm sınavlardan en az C- alan, ödevleri yapan, dersin işlenişine katılan, üçten fazla ders kaçırmayan ve dönem sonu sınavından A alan bir öğrenci A- alabilir ya da tüm sınavlardan A alır ve dönem sonu sınavından C ya da üstü bir not alırsa ve elbette üçten fazla ders kaçırmazsa yine A- alabilir. Bu politika, anlaşma gerektirmez ve ders planında bir sayfadan fazla yer tutmaz. Öneriyi getiren öğretmene göre, bu adildir; çünkü farklı öğrenim tercihlerini dikkate alır ve devamsızlığı cezalandırmak yerine, devam etmeyi ödüllendirir. Bu bölümdeki konulardan birinin, yasal olan ve olmayan cezaların verilmesi olduğu göz önüne alındığında, yukarıdaki önerinin, gücü etiğe uygun biçimde uygulayıp uygulamadığını düşünebilirsiniz. Daha zayıf bir güç temeline sahip olunması halinde şu anda uygulanan kimi kuralları ve yasaları değiştirmeye çalışmanın hangi koşullar altında uygun olacağını da bir düşünün.

Değerlendirme ölçütleri hakkında, öğretmenler odanızda geçebilecek bir konuşmayı zihninizde canlandırmak isteyebilirsiniz. Eğitimciler, değerlendirme politikalarını hangi nedenlerle açıklarlar? Bu nedenler, birey olarak öğrenciye özen göstermeyle, eylemlerinin tutarlılığıyla ve bu bölümde ağırlıklı olarak ele aldığımız sonuçlarla nasıl bir ilişki içindedir? Öğretmenler, sıklıkla, istisnaları da içerebilecek stratejiler oluşturmak zorunda kalırlar. Ancak kimilerinin amaçlarına ulaşmada ilgili bir etken olarak düşündüğü şey, diğerlerine ilgisiz gelebilir. Anlaşmazlık, notlar hakkında olabileceği gibi, amaçlar hakkında da olabilir. Pek çok öğretmen değerlen-

dirmenin araçlarını ve amaçlarını birbirine karıştırır; not, eğitimle ilgili bir amacın aracı olmaktan çıkıp kendi başına bir amaç olur. Bu bölümde kullanılan diğer örneklerde olduğu gibi, eğitimin başlıca amacının kurallara ve standartlara uymak olduğuna inanan kimi okurlar olacaktır ki onlar da, eğitim uygulamalarının terbiyeyle ilgili yönlerini vurgulama eğilimindedir.

Etik kurallar sistemiyle okul yönetmelikleri arasındaki ilişki, 1980'lerin başında, Almanya'da sıkılaştı. Okullardaki değerlendirme ve not artırma uygulamaları, devletin idari yasalarına bağlandı ve bunun sonucunda, öğretmenler uygulamalarının bu unsurlarının yasal işleme tabi olduğunu gördüler. Bu durumda, öğretmenler ya boyun eğdiler ve değerlendirme uygulamaları daha bürokratik ve müdahaleci bir hal aldı ya da boyun eğer gibi göründüler ve eskiden yaptıklarını yapmaya devam ettiler. İlk stratejiyi benimseyenlerin öğrencilerle ilişkileri de bürokratik olmaya başladı. Habermas'a göre bu, eğitimin işlevini yerine getirmesini zorlaştıran bir sonuçtur.

> Aile, okullar, toplumsal yardım politikası ve benzeri alanlarda, yargının paradoksal yapısı incelendiğinde, bu incelemelerden düzenli olarak çıkan taleplerin anlamını çözmek kolaylaşır. Amaç, toplumsal bütünleşmeye işlevsel olarak bağlı yaşam alanlarını değerler ve kurallarla ve de uzlaşma oluşturma yoluyla, bunların, kendi dinamiklerine göre büyüyen ekonomik ve idari altsistemlerin sistemli gereklerine av olmalarını önlemek ve yine bunların aracılığıyla, kendilerini işlevsiz kılacak bir toplumlaşma ilkesine dönüşmesini hukukun düzenleyici mekanizması aracılığıyla engellemektir.
>
> (Habermas 1987: 372-3)

Amaçlarla araçlar arasındaki benzeri bir karışıklığı bir sonraki bölümde, bir amacın aracı olarak okul forması ve düzgün bir kıyafet giyme kuralları arasında da görebiliriz. Bu gibi sorunlar, öğrencilerin okul *ethos*una yabancılaşmasına yol açabilecek öğretmen komutuyla değil, farklı görüşleri olanlar arasında diyalogla çözülebilir. Amaçlara çok çeşitli araçlarla ulaşılabilir ve hangi araçların daha etik olduğu sorusu cevaplanmalıdır. Sürekli diyalog olanağını gözardı etmek ve belirtilen yasalara sığınmak, sorunları etik değil;

yasal açıdan göz önüne almaya doğru hareket etmektir. Hangi araçların daha etik olduğuna karar verme sorunu öyle çekişmelidir ki pek çok kişi anlaşmazlıkları çözmek için yasalara ya da yönetmeliklere sığınır.

Bu bölümde, özellikle toplu ve bireysel olarak öğrencilerin iyiliğini göz önünde bulunduran etik kurallar sistemi odağında, eğitimde araçlarla amaçları ayırmadaki karışıklıklara bakmaya çalıştım. Her bir öğrencinin iyiliği ile daha uzun vadede okulun ve en son olarak toplumun iyiliği arasındaki ilişki, çeşitli toplumsal denetim biçimlerine, özellikle de yasal ve yasal olmayan ceza kavramlarına odaklanılmasıyla sonuçlanmıştır. Cezanın, yasal açıdan basit bir biçimde tanımlanmadığı takdirde, içinde suçlama ve değere dair etik anıştırmalar barındırdığını ve sonuçta etik bir gereklilik olarak, seçim yapmanın ve güç sahibi olanlarla müzakerenin, araçların yanı sıra amaçların da uygunluğunun dikkate alınmasını gerektirdiğini savundum. Yasalar, notlar verilirken bile, kendi başlarına bir amaç olarak uygulanmak için değildir. Yasalar, bütün taraflarca tartışılmalı, görüşülmeli ve olanaklı olursa, bütün tarafların isteklerini karşılayan bir biçimde çözülmelidir ve böylece, öğrencinin ve toplumun iyiliği arasındaki süreğen eytişim sürdürülmelidir. Bu noktayı, adalete ilişkin bir sonraki bölümde yeniden ele alacağım. Amaçlara, kısa vadeli araçların uzun vadeli sonuçları olarak bakmanın yarattığı sorunlar, bu bölümde sonuççu yönler ışığında ortaya konmuştur ve 8. bölümde daha geniş olan önemseme ve tutarlılık bağlamında geliştirilecektir.

IV
Adalet ve farkın yapılandırılması

> Okul törenleri sınıfta tahakküm etkenleri olarak felakete yola açtı: Eşitsizliğin çoğalmasında yaşamsal bir koşul olarak kendini gösterdi. Elbette bu sonucun daha ileri düzeyde incelenmesi gerekir, fakat öğretim törenlerinin sınıf dünyasını baskıcı bir baskın kültürün ilkelerine göre somutlaştırdığı gerçeğini kabul edersek, yine de doğru sayılır. Öğretim biçimleri ve uygulamaları genellikle etnik kalıpların bilinçsizce, törensel biçimde yeniden olumlanması ve sınıfsal bölünmenin günlük olarak yeniden üretilmesi ve doğrulanması anlamına geliyordu.
>
> McLaren (1993: 227)

> Dünya benim düşündüğüm gibi değil, yaşadığım gibidir. Dünyaya açığım, onunla iletişim içinde olduğuma kuşkum yok; ... yaşamımda her zaman yinelenen bu savın nedenlerini hiçbir zaman tamamen açıklayamam.
>
> Merleau Ponty (1962: 167)

İkinci bölümde, kurallarla etik kurallar sistemi arasındaki ilişkiyi çözmeye başladık. Batı Avustralya'daki Katolik bir karma okulun kuralları o kadar ayrıntılıdır ki tek satır aralığıyla yazılmış 8x13 inç büyüklüğünde dokuz sayfa tutar. Buradaki (Sacred Heart College 1993: 55) forma giyme kuralları çocuklarını özel okullarda okutan çoğu anne babayı ilgilendirecektir. Erkek çocuklar için kış forması, okul gömleği, (gömleğin yaka düğmesi iliklenerek doğru bağlanmış) kravat, (ceket değil) okul kazağı, (kot, kadife vb. değil) kahverengi okul pantolonu, açık kahverengi çoraplar, koyu kahverengi deri ayakkabılar ve (isteğe bağlı) spor cekettir. Kız çocuklar da aynı kravatı takar ve aynı ayakkabıları giyerler, gömlek, açık kahverengi etek ve açık kahverengi kısa çorap (külotlu çoraba izin verilmez) giymeleri zorunludur ve spor ceket yine isteğe bağlıdır. Ku-

rallara, özellikle kuralları çiğneyenler için kullanılan "suçlu" etiketine ilişkin ayrıntılardaki tarz da dikkate değerdir:

(iii) (a) Erkek öğrencilerin saçları, yaka hizasını geçmemeli ve düzgün olmalıdır.

(b) Saçları uzun olan kız öğrenciler, temizlik ve güvenlik nedenleriyle, sınıf içinde ve dışında, saçlarını arkadan toplamalıdırlar.

(c) Saç kurdeleleri ve düz taraklar, kırmızı, kahverengi ya da beyaz olabilir.

(d) Hem kız hem de erkek öğrencilerin saç modelleri genel bir muhafazakâr yapıda olmalıdır.

Son moda olan (örn. kuyruklar) ya da aşırı bulunan modellere izin verilmez.

Saç rengi doğal olmalıdır. Boyalı saça izin verilmez.

Saçla ilgili yönetmeliklere uyulmaması durumunda suçlu öğrenciden, saç modeli/rengi kabul edilebilir biçime gelene kadar okula gelmemesi istenecektir.

(iv) Okul gömleklerinin altına penye giyilmemelidir. Suçlu öğrencilerden penyelerini çıkarmaları istenecektir.

(v) Kazaklar giyilmediği zaman dolapta ya da çantada tutulmalıdır. Bele bağlanmamalı ya da omuzda taşınmamalıdır.

(vi) Kol saati ve (kız öğrenciler için) kulak deliğini açık tutan sade halkalar dışında hiçbir takıya izin verilmez. Bir kulağa bir halka takılabilir. Renkli halkalar takmak yasaktır. Erkek öğrenciler kulaklarına halka takamazlar.

Yüzük, herhangi bir tür kolye ve bileklik takmak, makyaj yapmak ve oje sürmek yasaktır.

Öğrencilerin her türlü takısına, yıl sonunda sahibine iade edilmek üzere el konacaktır.

(Sacred Heart College 1993: 55 A-B)

Açıkçası bu kurallara uymak ahlâka uygundur, ama etiğe uygun mudur? Kurallar, Habermas'ın (1987) sözünü ettiği yargılama eğilimlerinin açık bir örneğidir. Habermas, yargılamanın kimi sonuç-

larının işlevsiz olduğunu söyler; çünkü bunlar gönenç ve eğitim için gereken yaşam dünyası koşullarını zayıflatır. Yukarıda, saç modelleri hakkındaki (iii)(d) maddesini, bir başka Katolik erkek okulundaki politikayla karşılaştırın (Curtis 1995: 1). Bu, biraz daha esnektir ve neyin düzgün ya da temiz ve neyin "uygun olmayacak kadar kısa" olduğu hakkında bağımsız yargılamaya olanak verir. Aşağıdakiler, kuraldan çok beklentidir; yasadan çok bir kural sistemine yakındır.

SAÇ KESİMLERİ: Velilerin ve öğrencilerin bildiği üzere, geçen yıl olduğu gibi bu yıl da, her öğrencinin dış görünüşünün, güçlü bir kişisel gurur kaynağı olması için çalışıyoruz. Çoğu öğrenci kampanyamıza olumlu tepki verdi ve şu anda düzgün ve derli toplu görünüyor. Velilerin çoğu da politikamıza güçlü bir destek verdiler. Ancak hâlâ, düzgün ve düzenli görünmeyi kesinlikle "yakışıksız" bulan az sayıda öğrencimiz var ve bunların saçlarını kestirmeleri ve düzgün bir biçime sokmaları için güçlü bir zorlama gerekiyor.

Velilere ve öğrencilere yardımcı olmak için, beklentilerimizi aşağıda sıralıyorum:

- Saçlar düzgün kesilmiş, derli toplu ve temiz olmalıdır.
- Saçlar enseyi açıkta bırakacak ve alna düşmeyecek biçimde kesilmelidir.
- Saçların yanları kulak arkasına atılacak kadar uzun olmamalıdır.
- Saç kesimleri muhafazakâr biçimde olmalı ve uygun olmayacak kadar kısa ya da kazınmış olmamalıdır.
- Bir numara saç kesimleri kabul edilemez.
- Saçın bazı bölümleri (örneğin ensenin üstü) kazınmış olmamalıdır.
- Boyalı ve röfleli saçlara izin verilmez.

Bu tür kısıtlamalar eskiden beri vardır. 1929'da Arkansas'ta bir mahkeme, bir kız öğrencinin yüzüne talk pudrası sürdüğü için okuldan atılmasını onaylamıştı. (Strike ve Egan 1978: 139'da aktarıyor). Karara gerekçe olarak, kişisel seçimin bu biçimde engellen-

mesi, okul dışında herhangi bir kamu kuruluşunda kabul edilemez olsa da, okulun, yasal görevleri arasında, yetkiye itaat de dahil olmak üzere vatandaşlık eğitimi vermek bulunduğu için, diğer kurumlardan farklı olduğu gösterildi. Kuralların uygulanması kendi başına yetkiye itaat etmeyi öğretebileceği için, içerikleri ne olursa olsun kuralların uygulanması, okulun yasal eğitim hedeflerine hizmet ediyor olarak görülebilir.

Batı Avustralya'da bir başka ilköğretim okulu, öğrenciler için üç basit kuralla ayakta kalmaktadır: "Düzenli ol, dakik ol ve diğerlerine saygı göster." Bu okulda, uygun giysilerin giyilmesiyle ilgili kuralların uygulanmasında güçlükler vardır, ama zaten bunları uygulamaya fazla gerek de yoktur. Okulda, zorunlu olmayan okul formasının giyilme oranı yüzde 97'dir ve çocuklar da okul öğrencilerinin olabileceği kadar derli topludur. Sözü edilen üç okulun da amaçları benzer olsa da, bunlar amaçlarına ulaşmak için farklı araçlar kullanırlar ve sonuncu okul, ahlâktan çok etiği vurgular. İlk Katolik okulunda, giyim yönetmeliğine uyulup uyulmadığını izlemek için çok fazla zaman harcanır; bu görev öğretmenlere değil sorumlu öğrencilere verilmiştir ve "suçlular", ceza olarak müdürün odasına gönderilir. Temel kuralları ek yasaklarla denetlemek için harcanan çabalar bir yana, öğrenciler, giyim yönetmeliğine büyük direnç göstermişlerdir ve bu direnç, kurallara olabildiğince karşı çıkılması biçimini alarak, yönetmeliğin sürekli değiştirilmesini ve düzeltilmesini gerektirmiştir.

A. GİYİM YÖNETMELİĞİNİN ETİĞİ

Giyim yönetmeliklerinin amacı nedir? Öyle görünüyor ki bu tip kurallarla okulda öğrencilerin uyacağı umulan bir kimlik yaratılmaya çalışılır, ancak öğrencilerin gösterdikleri direncin düzeyi, onların kendi kimlik algılamalarıyla okulun zorla kabul ettirdiği arasında bir çatışmayı işaret edebilir.

Giysiler ve dış görüntüyle ilgili bu kurallar herkesin gurur duyabilece-

ği bir düzey oluşturmak için yaratılmıştır. Öğrenci giyiminin her zaman yüksek bir standardı olmalıdır. Velilerden çocuklarının her zaman doğru formayı giymelerini sağlamaları istenir.

(Sacred Heart College 1993: 553)

Giyim yönetmeliğine uyulmasını sağlamak buna uymayanlara bir tür yaptırım uygulamayı akla yatkın kılar. Kurallar düzenleme olarak mı yoksa öneri olarak mı oluşturulur? Baskı yapmadan uygulanabilir mi? Adları ister uygulama ister düzenleme olsun, onlara uymama özgürlüğü ne kadardır? Bu kurallar sisteminin toplumsal adalet ya da eşitlikle ilgisi nedir? Önemli olan bunların nasıl oluşturulduğu ve öğrencilerle velilerin kuralların oluşturulmasında katkılarının olup olmadığıdır. Etik bakış açısı, okul formasının öğrencilerin iyiliğine ya da iyi yaşama katkısının ne olduğu hakkında sorular ortaya atar.

Okulun giyim kurallarına uyma konusu, iki yıl önce Victoria'da 15 yaşında bir öğrenci saçını kestirmeyi reddettiği için okuldan uzaklaştırılınca hem etik hem de yasal bir konu haline geldi (Hawes 1995). Okul forması politikası, öğrencilerin saçlarının "düzgün, uygun ve geleneksel kesimli" olması gerektiğini söylüyordu. Uzun saçlı kız öğrenciler saçlarını arkadan toplamalıydı ve erkek öğrencilerin saçları "yakalarını geçmeyecek uzunlukta" olmalıydı. Sözü edilen erkek çocuk, Samuel Copes, saçını arkadan topluyordu ve saçlarını kestirmesi söylendikten sonra kurallara uymak için okula gelirken "arkası ve yanları kısa bir takma saç" takmıştı. Ama okul ona uyarı vererek saçını kestirmezse okuldan uzaklaştırılacağını bildirdi. Copes saçını kestirmeyi reddetti ve okuldan uzaklaştırıldı. Kendisine cinsiyet ayrımı yapıldığı iddiasıyla Fırsat Eşitliği Komisyonu'na şikâyette bulundu. Kızlar saçlarını arkada toplayabiliyorsa, o neden toplayamıyordu? Okulun hukuk müşaviri, okul politikasının, temizlik ve düzgünlüğü amaçladığını ve yalnızca bu bağlamda kız ve erkek öğrencileri ayırdığını iddia etti. Ama öğrenci kendisinin de temiz ve düzenli olduğunu, ayrıca okulun davasının erkek ve kız öğrenciler için "geleneksel" olanın farklı yorumlanmasına dayandığını ileri sürdü. Öğrencinin ne kadar temiz ve

düzenli olduğuna kara verilirken, cinsiyet, dikkate alınmaması gereken ilgisiz bir farktı. Kurul, Copes'e ayrımcılık yapıldığına dair geçerli kanıtlar olduğuna ve öğrencinin okula dönmesine izin verilmesi gerektiğine aksi ispatlanıncaya kadar karar verdi. Okul, karara itiraz ederek bir üst kurula başvurdu; ama sonuç alamadı. Elbette okul, kızların saçlarını atkuyruğu yapmalarının güvenli olduğunu, ama, erkeklerin aynı şeyi yapmalarının güvenli olmadığını hatta saçları arkadan toplu bir kızın, saçları arkadan toplu bir erkeğe göre daha temiz ve düzenli olduğunu iddia edemezdi.

Sorun yalnızca hukuka başvurarak çözülmez. Lyotard'ın (1988) bize anımsattığı gibi, geleneksel olarak politik ya da yasal yollarla karara bağlanan anlaşmazlık durumları, bir yargıya varma ölçütlerinin henüz kararlaştırılmadığı belirsiz yargılama alanları olarak görülür. Bu, yalnızca metinsel bir sorun da değildir. Daha önce ileri sürdüğüm gibi, burada önemli olan akılcılıktan bağımsız olan bir özen ve önemseme, dil ve hukuk yapılarında bir değişiklik yaratılabilmesi için zorunlu olan, mevcut uygulamalara yönelik bütüncül bir duyarlılıktır.

Erkeklerin saçlarını uzatmamaları yönündeki yapısal beklentilerimizin karşısına çıkan benzer bir sorun da, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden farklı bir forma giymeleri zorunluluğundan kaynaklanabilir. Bu zorunluluk, giyimi cinsiyetlere göre farklılaştıran normal toplumsal gelenekten çıkar; ama sokaklarda kadınların ve erkeklerin giyimleri arasındaki farkın azalmasıyla kız ve erkek öğrencilerin formalarının ayrı olması gerektiği kavramı da değişebilir. Ahlâki normlar ve etik amaçlar arasındaki ilişki bu ve bunun gibi birçok diğer durumda sınanmaktadır. Eğer yaratıcı ve eleştirel düşünceyi geliştirmeyi amaçlıyorsak, bunu neden okul formasının giyilmesi konusunu da içine alacak biçimde genişletmiyoruz? Bu bölüm boyunca benzer bir konu üzerinde durulacaktır. Fark, ahlâki nedenlerle yapılandırılmış olsa bile, farklılığı korumak ne açıdan etik ya da adildir?

Okul uygulamasında kutsal sayılan çok sayıda farklılığın içine geleneksel anlayışlar öyle derinden yerleşmiştir ki genellikle bunların bilincinde bile olmayız. Batı Avustralya'da bedensel cezaya

izin verilen çok az sayıdaki okulda bu tür ceza neden yalnızca erkek çocuklara verilir? Toplumsal adalet ilkesi, ilgili bakımlardan eşit olmayanlara, eşit olmayan bir biçimde davranmamızı gerektirir. Ama bu ilkede bir sorun vardır. İnsanlar arasında din, cinsiyet, etnik köken ve sosyo-ekonomik koşullar açından çok sayıda fark vardır. Bu tür farklar, ne zaman, giyim yönetmeliği gibi, belirli başka konularla ilgilidir? Zihinsel özürlülerin özel sınıflara yerleştirilmesinde cinsiyet göz önüne alınmalı mıdır? Birinin dininin farklı olması, onu hafta sonu toplumsal çalışmalar kampından çıkarmak için iyi bir neden midir? Toplumsal adalet politikası, ilgili bakımlardan eşit olmayanlara eşit olmayan bir biçimde davranma politikasıyla tutarlı hareket etmeye çalışarak, eğitimde dezavantajın üstesinden gelmeye çalışır.

B. EĞİTİMDE AYRIMCILIK KARŞITI POLİTİKALAR NE ZAMAN AYRIM YAPAR?

Samuel Copes, saç kesimi bakımından kızlarla eşit muamele görmeyi istedi. Kendisine cinsiyet ayrımcılığı yapıldığı iddiasıyla davayı kazandı; çünkü mahkemeler, Copes'in cinsiyetini okuldaki görüntüsüyle ilgili bir fark olarak görmedi. Ancak, bir kişinin okulda başarılı olma olasılığıyla daha yakından ilgili farklar vardır. Genç bir insanın eğitimini etkileyebilecek olan bu artalan farkları, uygun olmayan ve herkese açık olmayan bir ders programı, kişiye destek vermeyen ya da ayrımcılık yapan bir çevre, etkisiz öğretim ve adaletsiz kaynaklar gibi okuldan kaynaklanan etkenlerle kesiştiği zaman, toplumsal bir fark eğitimde dezavantaja dönüşür.

Eğitim kurumlarında toplumsal adalet politikaları, öğrencilerin eğitim açısından en zenginleştirici çevreye ya da eskiden bilinen biçimiyle, en az kısıtlayıcı çevreye yerleştirilmelerinin sağlanmasını amaçlar; böylece örneğin Aborijin öğrenciler için dersten sonra maliyeti devletçe karşılanan ek çalışma sınıfları açılabilir ve böylece bu öğrencilerin eğitimi veli yardımı alan, evde bilgisayarı ve kütüphane kaynakları olan, orta-üst sınıf beyaz çocukların düzeyine yak-

laştırılır. İlgililik sorusu burada da geçerlidir. Çok sayıda Aborijin öğrencinin ek desteğe ihtiyaç duyduğuna ve bunun yararını gördüğüne ilişkin kanıtlar varsa da, devlet yardımıyla açılan ek çalışma sınıflarının, renk ve ırk ayrımı yapılmaksızın, sosyo-ekonomik açıdan yoksunluk yaşayan tüm çocuklara açık olması gerekip gerekmediği sorulabilir. Bazı Aborijin gruplar, ırkı, herhangi bir ayrımcılığın ölçütü yapmanın ırkçılık olduğunu ve dezavantajlı Aborijin gruplara yararlı olabilecek önlemler almak için başka ölçütler bulunabileceğini öne sürmüşlerdir. İronik biçimde, Copes'in durumunda neyin ilgili bir fark sayılacağı etik sorunu, saç kesimleri konusunda gündeme geldi ve mahkeme kararı cinsiyetin, saç uzunluğunu belirlemede uygun bir fark sayılmadığını anıştırıyordu.

Eğitim kurumları, neyin adaletle ilgili bir fark oluşturduğuna inanır? Batı Avustralya Eğitim Bakanlığı (EDWA), toplumsal adalet politikası ve ilkelerini (Ekim 1991, ek 1993) farklı türlerde toplumsal dezavantajlara sahip kabul ettiği öğrenciler için dört farklı gruba ayırır: Özürlü öğrenciler, Aborijinler ve Torres Strait Adalılar, İngilizce konuşmayan ailelerden gelenler (NESB) ve cinsiyet. Ulusal politika (MCEETYA 1994: 4), cinsiyeti toplumsal adalet gerektiren bir grup kabul etmez; ama öncelikli altı grubuna, risk altında olan öğrencileri, sosyo-ekonomik düzeyi düşük ya da yoksul öğrencileri ve coğrafi açıdan soyutlanmış olanları içine alan herkese açık grupları katar.

Bütün ailelerin gelirlerini eşitleyerek hiçbir çocuğun görece yoksulluk nedeniyle dezavantajlı olmamasını mı sağlamaya çalışmalıyız? Uzaklık dezavantajını ortadan kaldırmak için, bütün aileleri, uzak yerlerden şehirlere taşınıp şehir yaşamının avantajlarından yararlanmaya mı zorlamalıyız? Hayır, çünkü farkların var olmasının geçerli nedenleri vardır ve gündemdeki madde, eşitleme değil, adalet sağlamaktır. Her bir öğrenciye ilgili bakımlardan eşit bir artalan vermeye çalışma saçmalığı, çok sayıda toplumsal adalet politikasının kimi normalleştirme yönlerini gözler önüne serer.

Tüm bu listeler doğal bir anlamda ayrımcılık yapar, yani toplumsal adalete diğerlerine göre daha fazla gereksinim duyan kimi grupları ayırır. Etik açıdan, ayrımcılık yapmak yanlış değildir: Di-

limiz bizim sürekli ayrımcılık yapmamızı gerektirir. Önemli olan, gruplar arasında ayrımcılığın etiğe dayanması ve farkı işaret eden duruma uygun olmasıdır.

Farklılaşan tüm bu grupları kapsayan dezavantaj alanları var mıdır? Daha önemlisi, dışarıda bırakılan grup var mıdır? Ulusal politika (MCEETYA 1994: 2), genç bir insanın eğitimini etkilemesi olasılığı en kuvvetli olan artalan etkenlerini, yoksulluk, düşük sosyo-ekonomik düzey, zayıf okuryazarlık, ailenin parçalanması, şiddet, taciz ve soyutlanma, kırsal kesimde yaşama olarak sıralar; fakat yasamanın, bir eksiklik modeline hizmet ediyor gibi görünmeksizin bu alanların pek çoğunda fırsatları eşitlemesi güçtür. Farkı yapılandırmak, yani azınlık gruplarını, bir biçimde dışlamak ya da belli bir topluluğa katılmaları için değişmeye zorlamak amacıyla, egemen bir gruptan farklı tanımlamak, sonu gelmeyen, tartışmaya açık bir sorundur.

Avustralya'da 1984 tarihli Fırsat Eşitliği Yasası, cinsiyet, medeni durum, hamilelik, ırk, dini inanç, fiziksel eksiklik temelinde veya cinsel tacizle ilgili olarak yapılan ayrımcılığa çareler sunmuştur. Varolan politikalar, akademik açıdan başarılı öğrenciler, soyutlanmış öğrenciler ve yoksul öğrenciler için birtakım hükümler içerir. Peki, dinsel dezavantajlar, cinsel tercih, yaş ayrımcılığı, uyumsuzluk, aydın muhalifler, sanatçılar için bir politika var mıdır? Bakanlığın toplumsal adalet politikası, şişmanlara veya mavi gözlülere karşı ayrımcılık için henüz bir hüküm içermemektedir.

Burada ayrımcılıkla olduğu kadar adaletle de ilgileniyoruz. Hem devlet hem de adalet politikalarında fırsat eşitliğinden toplumsal adalet sonuçlarına bir kayma olmuştur. Bu, kısmen, tek bir kültürel standardın ya da üstünlüğün görülmediği çoğulcu bir toplumun onaylanmasıdır. Politika artık eşit sonuçları değil; adil ya da uygun sonuçları hedefler. Adalet bir kavram olarak desteklenebilse de, bunun kavramsallaştırmasının ne olduğu ya da etik ilkenin ahlâki uygulamalara nasıl dönüştürüleceği, hâlâ tartışma yaratmaktadır. Aborijinlerle Batı eğitimi arasında adil bir uzlaşma sorunu doyurucu bir biçimde çözülmemiştir. Batı Avustralya Eğitim Bakanlığı toplumsal adalet politikası belgesinde 1989 tarihli Ulusal Abori-

jin ve Tarres Strait Adalıları eğitim politikası ilkeleri arasında şunlar bulunuyordu:

- azınlık gruplarının eğitimde karar verme düzeneğine katılması
- eğitim hizmetlerine erişimde adalet
- eğitime katılımda adalet
- eğitimde adil ve uygun sonuçlar

Daha önce yaptığım gibi, bu politikalardan herhangi birinin ölçütü olarak ırkın ilgililiği sorusunu yeniden soruyorum; çünkü Aborijinlik ilkeleri, Asyalılar, Yahudiler ve homoseksüeller için de eşit ölçüde geçerlidir. Evet, toplumsal adalet politikasının yayımlanmasından bu yana okullardaki uygulamalara bakarsak, bumerang atma sporunun okullarda yaygın spor olarak futbolun ya da voleybolun yerini aldığını da görmüyoruz, futbol ya da badmintona göre önceliği olması gerektiği yönünde bir tartışma da görmüyoruz. Sabit olarak dizilmiş sıraların Aborijin çocukların öğrenim gereksinimlerini karşılayacak biçimde yeniden düzenlendiğini görmüyoruz, bunun nedeni belki bütün Aborijinlere veya Aborijin olmayan herkese uygun tek bir öğrenim tarzı olmamasıdır. Derslerde senli benli tartışmalara daha çok zaman ayrılması, kültür ya da ırk farkından çok, öğrenme kuramı göz önüne alınarak tanınmış bir ayrıcalıktır ve sözlü dilin yazılı dilden daha çok kullanılmaya başlanması da ırkın uyum sağlamasına yardımdan çok, çoklu zekâlara yönelik bir uygulamadır. Kültürel farkın tanımlanmasındaki güçlük, eğitim politikasını bu tür farka dayandırmayı olanaksızlaştırır mı?

Neyin ilgili fark sayıldığı sorusunu hâlâ yanıtlayamadık. Çok kültürlülük, kültürel kimlik, toplumsal adalet ve ekonomik verimlilik yönlerini içerir. Aborijinler, kendileri de tek türden (homojen) bir grup olmadıklarını ve örneğin Avustralya'nın farklı bölgelerindeki Koori ve Nyungar grupları arasında anlamlı farklar olduğunu söylerler.

Zengin Singapurlulardan, teknelerde yaşayan Vietnamlılara kadar bütün Asyalı öğrencileri aynı gruba mı dahil ederiz? Taylandlıları ve Çinlileri bir araya mı koyarız yoksa Koreliler, Hintliler, En-

donezyalılarla birlikte onları da kültürel açıdan farklı altgruplar halinde mi tutarız? Çinlileri, Sıçuanlılar gibi başka başka altgruplara ayırmamız gerekir mi? Britanyalı öğrencilerin nasıl olup İngilizce konuşulan ailelerden gelmeyen öğrenciler şemsiyesi altına girdiklerini anlamak güçtür, ama Britanyalı kimi insanların Jamaika ve Pakistan'da güçlü kültürel kökleri vardır. Avustralya'daki okullarda, bunlara da Yeni Zelandalılar ve Amerikalılarla eşit ilgi gösterir miyiz (ve burada yalnızca İspanyol kökenli Amerikalılardan veya Yeni Zelanda Maorilerinden söz etmiyorum)? Eğer Yahudi yurttaşların ve Surfy'lerin (Avustralya'da, güneşe ve denize çalışmaktan daha fazla tapan hazcı bir gençlik kültü) birbirinden tamamen farklı yaşam dünyalarında olduklarını düşünürsek, İngilizce konuşan ailelerden gelenler arasında da derin bir kültürel fark olduğunu görürüz. Çok dillilik konusu da önümüzdedir ve standart bir İngilizce kavramı önemli ölçüde tehdit altındadır.

Bir başka alanda, İngilizce konuşulmayan ailelerden gelen (NESB) gruplar için hizmetlere erişim ve katılım eşitliği, İkinci Dil Olarak İngilizce (ESL) ve okuma yazma programlarına maddi destek verilmesini içerir. Bu girişimlerin altında, İngilizce konuşan bir ulusa ya da okuryazarlığa ilişkin nasıl bir kavrayış yatar? Eğer hükümet herkesin standartlarına eşit değer verilmesine izin veriyorsa, standartlar kavramına ne olur? Belki de, öğrenciler istenen amaca ya da sonuca ulaştıkları sürece, standartlar daha az görünür hale gelir, görünüşte esnek terimlerle ifade edilir ve özgür bir süreçler yelpazesine olanak verir. Fırsattan sonuçlara geçiş, her bir bölümde açıkça ifade edilen hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığının daha kesin biçimde ölçülmesine olanak tanır, ancak çok dillilikler her biri için ayrı hedef kümeleri oluşturulmadığı takdirde, bu, gerekliliklerde azınlık gruplarına karşı ayrımcı olabilecek bir katılık ortaya çıkarabilir.

Sözünü ettiğimiz farklar neden eğitimde dezavantajla ilgisiz kabul edilir? Ne eyalet ne de devlet politikasının şu anda, nüfusumuzun 500'de birini oluşturan (Dawn sendromlu çocuklarla aynı oranda) ve ne erkek ne de dişi olan çiftcinsiyetlileri göz önünde bulundurmadığını söyleyerek ayrımcılık hakkında bir noktayı açığa kavuşturabiliriz. Giyim yönetmeliği konusunda bile toplumsal adalet

politikaları kadın-erkek ayrımına göre ifade edilir. Hangi farklara saygı göstermeye yüreklendiririliriz ve hangi farkları önemsiz oldukları için gözardı edebiliriz? Postmodern kuramlar, değiştirilemez farklar olarak algıladığımız şeylerin oluşumunda, toplumsal kurumların farkında olduğumuzdan daha büyük bir rol oynadığını ileri sürecektir (Burbules 1996). Okul uygulamalarınızda etkili olan bütün farklılıklarda, politik uygunluk nasıl bir rol oynamalıdır? Okulunuzda, okulun toplumsal adalet politikaları dışında kalan toplumsal adaletsizlik örnekleri bulabilir misiniz? Eğitimle ilgili karar verme süreçlerinde ilgili bir farkın ne olduğuna nasıl karar veririz? Varolan sistemleri, bunların, sürekli yıkılma tehdidi altında gibi görünmelerine yol açacak kadar titizlikle ve derinlemesine inceleyen yapıbozumcular bu geniş kapsamlı soruları sürekli gündeme getirirler.

Farkı yapılandırırız ve bunu farklı nedenlerle yaparız. Kültürel farklılık sorunu, tamamen, politik bir eğilimin, ortak gereksinimleri ve çıkarları vurgulayan topluluk, dayanışma ya da liberal uzlaşma kavramsallaştırmaları karşısında grupların kendi ayrılıklarını ve farklılıklarını savunabilecekleri bir çerçevenin ifadesidir. Burbules'e (1996: 1) göre fark,

> insan kişiliğinin ve eyleminin içsel olarak parçalanmış ve edimsel yönlerine dikkat çeken toplumsal ve psikolojik kimlik ve öznellik biçimlerinin bir ifadesidir; insansıların ve melezlerin kimlikleri ve konumları üzerinde düşünüldükçe, fark, yalnızca farklı grupların karşılaşmasıyla ilgili bir konu değil, içsel yaşamın temel bir özelliği olarak da görülmeye başlanır. Genel olarak bu eğilimler, tartışma odağını, aynılık varsayımından farkın tanınmasına kaydırmayı, parçalanma ve melezlik konularına dikkat çekmeyi, ve geleneksel, baskın kurallar veya kimliklerle olan uyumsuzluklarını meşrulaştırmak zorunda kalmış olanların omuzlarındaki kanıtlama yükünü kaldırmayı amaçlamıştır.

Çok sıradan olan cinsiyet farkı bile, özellikle toplumsal adalet bakımından tartışmaya açıktır. Batı Avustralya Eğitim Bakanlığı, güvenle, "Artık cinsiyet, öğrenci katılım modellerini, öğrencilerin başarısını ve okul sonrası seçeneklerini etkileyen bir değişken değildir", "kadınlar ve kız çocuklarına yönelik katkıların, bakış açıları-

nın ve değerlerin eklenmesiyle, öğretim programı tüm öğrenciler için zenginleştirilmiştir" demektedir. Tümcenin sonundaki "tir" ekinin, var olan bir durumu mu yoksa var olması gerekeni mi ifade ettiği tartışmaya açıktır; bir başka deyişle, programın zenginleştirildiğini mi yoksa zenginleştirilmesi gerektiğini mi anlattığı açık değildir. Sanatlar ve hemşirelikte daha fazla erkek öğrenci, bilim ve matematikte daha fazla kız öğrenci olması için eşit bir hareket olup olmadığını sorabiliriz. Toplumsal adalet politikası (EDWA 1993: 16), kız öğrencileri erkek öğrencilere benzetmeye yönelik herhangi bir girişimin cinsiyetçilik olacağını iddia eder. Erkek çocukları kız çocuklara benzetmek cinsiyetçilik midir? Kızlarla erkekleri ayrı sınıflara yerleştirmek cinsiyetçilik midir? Kimi erkek öğrenciler de artık okullarda kız öğrencilere daha fazla ilgi gösterilmesi nedeniyle kendilerini dezavantajlı hissediyorlar.

Bu bizi, örneğin cinsiyet ya da ırkla ilgili konuların, ancak bir kültürün yapısını (*langue*) oluşturan farklar sistemine derinden kazınmış oldukları ölçüde anlamlı olduklarına inanan Saussure kadar modernisti mi yapar? Hayır, çünkü hem Merleau Ponty (1962: 164) hem de Lyotard, bize, bir insanı şu ya da bu cinsiyetten, şu ya da bu ırktan görmenin, edilgen bir nesne ve uzak bir özne konusu olmadığını anımsatır. Bir algılama ediminde özne ve nesne bir araya gelir.

Kız çocuklarla erkek çocuklar arasındaki farkın eğitimde ne kadar ilgili bir fark olduğunu sorabiliriz. İki cinsin farklı tuvaletlere gereksinimi var mıdır? Bu, eğitim uygulamalarından kaldırabileceğimiz bir fark mıdır? Çiftcinsiyetli olan, yani ne kadın ne de erkek olan çocukların genellikle çok yüksek dozlarda östrojen veya testosteronla, bir cinsiyetle özdeşleşmeye zorlandıkları durumlarda, yani kromozomlardan kaynaklanan diğer cinsiyetler söz konusu olduğunda okulların ne yaptığı göz önüne alındığında, yukarıdaki soru daha yerinde olur. 16 yaşındaki çiftcinsiyetli bir gencin, göğüslerinin gelişmesi, rugby oynamasını engellediği ve soyunma odasında acımasız sataşmalara neden olduğu için iki göğüs aldırma ameliyatı geçirmek zorunda kalması adil midir? Bu gizli cinsiyet, varolan pek çok toplum ve okul uygulamasına kuşku düşürür. Kız

ve erkek tuvaletlerinden teknik olarak dışlanmanın güçlüğü bir yana, farklı adılların ve ödüllerin kullanılması, sporlara katılım, cinsel birliktelikler, topluma ve kültüre işlemiş davranış ve meslek beklentileri sorun yaratır. Daha pratik bir açıdan düşünürsek, ortaya cinsiyet ayrımını tamamen ortadan kaldırıp kaldırmayacağımız sorusu çıkar. Kimi çiftcinsiyetliler, bunun adil olmayacağına inanırlar. Ne de olsa çiftcinsiyetli olarak kimliklerinin yalnızca kadın-erkek ayrımıyla olanaklı olduğunu iddia ederler. Cinsiyet kalıplarının ortadan kaldırılmasının, gücü yaygın, baskın cinsin ellerine bırakacağına inanan feministler de çiftcinsiyetlilerin bu rahatsızlığını paylaşırlar.

C. BENLİĞİN YAPILANDIRILMASI

Derrida, bir farklılık (diffèrance) kavramı aracılığıyla, modernist öznenin, özne ile nesnenin ikili karşıtlığından oluştuğunu iddia eder. "Farkın hareketi, aşkın bir özneye olan bir şey değildir. Aşkın özneyi yaratan odur" (Derrida 1973: 82). Kohlberg'in modeli, özerk benliğin gelişimini, kişinin genellikle, giderek daha fazla soyutlaşan dilbilimsel kavramları sınıflandırma yoluyla kararlarını yakın deneyiminden uzaklaştırma süreciyle gösterir. Gillian'ın Kohlberg modeline yönelttiği eleştiri şudur: Kantçı ahlâk ilkesinin soyutlanmış talepleri –adil ve dürüst olmak, sözünde durmak–, eylemleri anlamada kullanılan kişisel olmayan bakış açısı, bunlar eylemde bulunan bir benliğin parçası değilmişçesine, yaşantılanan gerçeklikten çok fazla uzaklaşmıştı. Derrida, bu öznenin ya da benliğin yapısını bozma girişiminde, özneyle nesne arasındaki ikili karşıtlığın, başka bir karşıtlığa değil, karşıtlık içermeyen bir eğretilemeye başvurularak yerinden edilmesi gerektiğini savunur. Bu, iz ya da diğeri eğretilemesidir ki, burada örneğin erkekler/kadınlar ikili bir karşıtlık değildir; ancak erkekler diğer tüm cinslerden farklıdır, kadınlar diğer tüm cinslerden farklıdır, çiftcinsiyetliler diğer tüm cinslerden farklıdır.

Toplumsal adalet tartışması farkı ilgili kılar. Özne, dil içindeki anlam oyunlarıyla oluşturulur. Derrida ve Lacan'ın (1975) gözardı

ettikleri nokta, bu oyunların ciddi sonuçları olduğu, son ürününün kurgularla ve metin farkları arasındaki belirsizlik ve kararsızlıklarla ilgili olmadığı, algıladıkları farklılıkları ve benzerlikleri anlamlandırmak isteyen toplumsal varlıklar yapılandırdığıdır. Dil içindeki anlam oyunları, kimliklerini oluşturan tutarlı öznellikleri olan gerçek özneler üretir. Özneler yaşamlarını seçtikleri ya da değiştirdikleri gibi, kimliklerini seçemez ya da değiştiremezler; bunun yerine, öznelliğin belli bir tanımı, öznenin yaşamındaki anlam ve değer için temel oluşturur (Hekman 1995: 79).

Pek çok müdür, okul formasının başlıca yararlarının, bir topluluk kimliği, bir gruba aitlik duygusu oluşturması ve böylece toplumun önem verdiği belli değerlerle özdeşleşmeyi sağlaması olduğunu iddia edecektir. Çocukla etkileşimde olan yetişkinler kimlik öğretmezler; ancak çocuğa sundukları ve onda yarattıkları davranışla, sonunda bir "kişi" ya da Foucault'nun deyimiyle özne denen şeyi oluştururlar. Davranışın dışarıdan biçimlendirildiği düşüncesi eylemde bulunmaya karar veren özerk bir benlik kavramıyla çelişir. Kişinin eylemlerinden bireysel olarak sorumlu olması kavramı varoluşçu düşüncenin, özellikle Heidegger'in düşüncesinin temelinde yatar.

Yenidoğan, ancak çevresi tarafından yeterince oluşturulduğu zaman, Heidegger'e göre *Dasein* [varlık] olur. Varlığımızı oluşturan hareket etme, düşünme, konuşma davranışları o kadar temeldir ki bunların önemini asla fark etmeyiz. Heidegger, kişinin kültürüne, içine atıldığı toplumsal çevreye onun "dünyası" demişti ve Habermas'ın yaşam dünyası ve Kuhn'un geniş paradigmaları ya da çerçeveleri bu fikrin yansımalarıdır. Belli bir kültürün farklı toplumsal uygulamaları, o kültürün "dünya"sını oluşturur. Paylaşılan kamusal "dünyalar" o kültürdeki *Dasein*'in eylem standartlarını verir. Bu geniş dünyaların her biri de, *Dasein*'i daha özel olarak tanımlayan daha küçük dünyalara ayrılabilir ki bunlar da bir kilise grubu, bir üniversitedeki deneysel fizikçiler dünyası, tiyatro dünyası ya da bir okul olabilir.

Heidegger, "dünya"nın önemini vurgulamak için, *Dasein*'ın etkinliğini, "dünyada-var-olmak" şeklinde tanımlar. Sözcükler ara-

sındaki tireler, bizlerle dünya arasında uzaklık olmadığını vurgular. Bizim dünyanın bir parçası olduğumuz gibi, dünya da bizim parçamızdır. İnsanların karşılıklı anlaşmayı ve benzerlikleri bilinçsiz olarak paylaştıkları ideal topluluk, *Dasein*, yani kavramına yaklaşır. "Dünyada-var-olmak"taki "da" eki, uzamsal bir konumdan çok katılımı ya da önemsemeyi gösterir. *Dasein* varolmanın bu özel biçimi, dünyada çevremizdeki şeylerin sıradan varoluşlarından farklıdır. Fark, şeylerin kesin olmaları ve ayırt edici özelliklere sahip bulunmalarıdır. Onların varolma türü budur. İnsanların varolma türü, özellikleri-olan-bir-şeyinki gibi değildir, varolması olası şeylerden oluşan bir yelpazedir. Olduğumuz bireyi, seçtiğimiz ya da bizim için seçilmesine izin verdiğimiz olanaklara kendimizi yansıtarak tanımlarız. Kim olacağımız, kendimizi içinde bulduğumuz bağlamlarda nasıl davrandığımıza bağlıdır (Campbell ve Christensen 1996: 184).

Etiği uygulamak için Heidegger'in *Dasein* kavramını anlamak belki önemli değildir. Ancak Heidegger, Buber (1961), Arendt (1958) ve Noddings (1984) ile birlikte, kişilerarası önemseme ve bunun bir topluluk olarak bir arada yaşamak açısından sonuçları hakkında yazan az sayıda düşünürden biridir. Bir okul topluluğu, pek çok insan, özellikle de yatılı okullarda yaşayanlar için bir grup *Dasein*'ini temsil eder. Öğrenciler, okulun içine gömülmüşlerdir ve okuldaki şeylerle uğraşırlar. Bunu yaparken, geleneksel bilgi kuramının gerektirdiği gibi, kendi içine kapalı bir bilinçle dışsal bir nesne arasındaki kapanmaz boşluğu kapatmaya çalışmazlar; nesneleri, araçlar olarak elde bulunan ya da eksik olan bir şey olarak, pratik kaygılarıyla ilişkilendirirler. Bu entelektüel değil, varoluşçu bir tavırdır.

Pek çok insan gündelik yaşantısında farklı dünyalara girer çıkar ve bu dünyalar çatışabileceği için birinden diğerine geçerken uygulamalarını da değiştirir; örneğin McLaren'in (1993) işaret ettiği gibi sınıfın, oyun alanının ve evin farklı törenleri ve uygulamaları vardır. Eğer yaşamlarımızı, etiğin önemsemeyle ilişkili yönlerini yerleştirdiğim ortalama "gündelikliğimiz"i anlayacaksak, dünyadaki yapıları oldukları gibi gören düşünen bir varlık olduğumuz yönündeki Kartezyen görüşü tersine çevirmeliyiz. "Düşünüyorum,

öyleyse varım"ı, daha Heideggervari "Önemsiyorum, öyleyse düşünüyorum"a dönüştürmeliyiz. *Dasein*, orada-olma niteliği, içine atıldığı dünyanın dışında kendisini anlamlandırır ve bir grup *Dasein*'ın, davranışlarımızı da biçimlendirmesi bakımından kuralcı bir işlevi vardır.

Dil ve eğitim, kuramsal kavramlarımızı geliştirmemize ve şeyleri, esas ve rastlantısal özellikleriyle kuramsal bilgi nesneleri olarak dikkate almamıza yardım eder ve bu da kendi varlığımızı, bir düşünce durumundaki nesnelerle aynı türdenmiş gibi düşünmemize olanak tanır. *Dasein*'in, bizim varoluş türümüzün temel özelliklerini açığa çıkararak, diğer varoluş türlerini, yani varolmanın diğer anlamlarını anlamaya başlayabiliriz.

Dasein'ın adaletle/eşitlikle ilişkisi nedir? Bir kez daha okul formaları konusuna dönersek, bunların başlıca işlevlerinden birinin, kimliği çeşitli kavramlar açısından tanımlamak, öğrencilerin kendilerini bir okulda öğrenci olarak, hatta o okulda kız ya da erkek öğrenci olarak görmelerine yardımcı olmak olduğu ortaya çıkacaktır. Forma, çoğunluğa kimlik kazandırırken, aynı zamanda diğerlerini dışlar. Tanımlayıcı kategorilere kolayca uymayanları ne kadar adilce dışlar? Genç bir kızken, siyah çoraplarımda kaçık olmadığı zaman, kendimi şapka takmamış ya da eldiven giymemiş gibi hissederdim. Bu gibi kötü davranışlar, kendi adıma, kurallara kasten karşı gelmek anlamına gelmiyordu; ama kuralların üstünde ve ötesinde bir şey, belki bir sanatçı ve özgür bir ruh olduğumdaki ısrarımı gösteriyordu. Kendimi nasıl görürsem göreyim, kendimi belli biçimlerde tanımlamam için her zaman toplumsal ölçütler vardı. Aynı eğilimi bugün de, özellikle liselerde görüyoruz. Altgruplar ya da topluluklar, formayı bir altkimlik yaratacak biçimde kendilerine uyarlıyorlar. Örneğin bunu, yönetmeliğe uygun olan, ama altgrubun üyelerini diğerlerinden farklı kılarak birbirine bağlayan ortak bir saç modeliyle yapabiliyorlar. Benlik, tutunmak için bir kavram arıyor ve bu, gelenek tarafından, bir topluluğu tanımlayan ortak uygulamalar tarafından kararlaştırılıyor. Fark yapılandırılıyor ve farklılık olmadan kimlik anlam taşımıyor.

Yüzeysel olarak bakıldığında, Amerikalı sosyal davranışbilimci George Mead (1934) de benliğe ilişkin benzer fikirleri benimsemiştir. Mead (1934: 200) şöyle demiştir:

> Benlik, yaşantıda, ait olduğu topluluktaki örgütlenmeyle ilişki içinde bir "ben" [me] olarak ortaya çıkar. Elbette bu örgütlenme, bireyin kendine özgü özellikleri ve toplumsal durumunda ifade edilir. O, topluluğun bir üyesidir; ama topluluğun, onu diğer herkesten ayıran belli bir kalıtım ve konuma sahip olan belli bir parçasıdır. Bu topluluğun üyesi olduğu sürece, kişi, neyse odur ve bu belli bireyi oluşturan hammaddeler, bireyin bir parçası olduğu topluluktaki diğer kişilerle ilişkisi sayesinde bir benlik olur.

Ancak Mead, benliğin gelişiminden Kohlberg'in akılcı gelişim ölçeğini anımsatan bir dilde söz eder ve kişinin, benliğini içine atıldığı "dünya"dan çıkarması söz konusu olduğunda akılcılığın ve düşüncenin gücüne Heidegger'den daha çok inanır.

Kimi insanlar, evlerinde ve okulda sunulan değerleri, yaşamlarının anlamını hiç sorgulamamışlardır ve dünyada belli bir yere atılmış oldukları gerçeğini hiç fark etmemişlerdir. Heidegger, bunların varlığının *farklılaşmamış* olduğunu söyleyecektir. Bu, Piaget'in çocuğun dünyayı görüş biçimini diğerlerinin görüş biçiminden ayıramadığı ve aslında dünyayı kendi dünya yaşantısından ayrı olarak görmediği geleneksel öncesi devresinden farklı değildir. Kimi insanlar, alternatif yaşama biçimleriyle karşılaştıkları zaman, birdenbire, kendi dünyalarının yalnızca rastlantısal olduğunu fark ederler. Yaşamlarını değiştirmeye ve tamamen farklı bir kariyer ya da rol seçmeye karar verebilirler. Bu noktada koşulların olanaklı kıldığı bir yaşamın yerine bir başkasını koyarak Heidegger'in özgün olmayan varoluş durumu dediği duruma girerler. Bir öğretmen olarak varoluşunun sırf rastlantı sonucu olduğunun farkına varan bir kişi, yaşamını, dünyasını değiştirip, bir aktris olmaya karar verebilir. Bu noktada özgün olmayan varoluş durumuna girer; varoluş durumu özgün değildir, çünkü bu kişi, günlük yaşayışının bağlamı-

nı değiştirmek yoluyla, geçmiş yaşantılarının şekillendirdiği bir yaşam biçimini değiştiremez. Kişinin yaşamın rastlantısallığını, yapabileceği herhangi bir şeyin, önceden çevresi ve kendisinin çevreye tepkisi tarafından tanımlanmış olduğunu fark etmesi kaygı yaratabilir. Kişi, sunulmuş biçiminden asla kaçamama olasılığıyla karşı karşıya kaldığı zaman ortaya kaygı çıkar. Bu noktada kişi içinde bulunduğu durumu fark etmeyi reddedip gelişigüzel seçilmiş dünyasına geri dönebilir ve bir kere daha özgünlükten uzaklaşır ya da cesaretle varoluşsal şimdiyle yüzleşir ve der ki, eğer böyleysem, yaşayacağım yaşamın sorumluluğunu da alabilirim. Kendimden yalnızca ben sorumluyum. Bu başkalarınca yaratılmış bir yaşam biçimi olsa da ben en iyi olduğuna karar verdiğim şeyi yapacağım. Bu noktada kişi, Heidegger'in deyişiyle "ölüme-yönelen-varlık" olur. Heidegger bu dönüşüme "önemseme" adını verir. *Dasein*, dünyasını önemseme yoluyla, olanaklarını, bu olanaklar içinde doğduğu dünya tarafından belirlenmiş olsa bile, en iyi biçimde kullanır. Dünyasını önemseyen bir kişi özgün bir varoluş durumunda varolur ve Kant ve Kohlberg'in şart koştuğu akılcı özerkliğin deneysel bir uyarlamasıdır. Yalnızca bir öğretmen, yönetici, öğrenci, Aborijin, Avustralyalı olmayan biri, biliminsanı olmayan biri, anne ya da toplumsal olarak ayırt edilebilir bir kavram olarak yaşamak yerine, *varolur*.

Kohlbergci durumda, insanları, genellikle "özne", "benlik", "etkin kişi", "birey" eğretilemelerini kullandığımız "düşünen şeyler"e soyutlama riski vardı. Bu düşünen şey için dünya kendisi varolduğu için vardır. Her şey, sonunda, son gönderme noktası olarak ona gönderme yapar. Ego, ağacı kendisi için varolan bir şey, kendi soluk alması için oksijen veren bir şey, yapı malzemesi, kâğıt ya da gölge kaynağı olarak görmediği sürece düşünemez. Bu bakış açısından doğa egonun dışındadır ve egonun kullanımı için vardır. Benmerkezci insan dünyayı biçimlendirir ve onu daha erişilebilir hale getirmek için bir nesneye dönüştürür. Benmerkezci, tüm diğer varlıklar arasında bir varlık olarak dünyadaki konumunu tanımak yerine, dünyayı düşünen şey için ve düşünen şey sayesinde var olan bir şeye çevirir. "Benlik", önemsemenin dışadönük sorumlulu-

ğunu dikkate almayı reddederek, topluluğun gereksinimlerine uymayan ve bu gereksinimleri desteklemeye çalışmayan "bencil" bir benlik olur. Oysa özgün varlık, bir topluluğa ait olmayı seçer ve diğer olanaklara kıyasla, bunun etik değeri üzerine düşünür. Bir topluluğa düşünerek katılmak adanmışlık gerektirir. Böylece etik benlik, bir topluluğa kendi seçimiyle yanıt verir ve olanak olduğunda, diğer insanları dışarıda bırakan değil, içine alan, genişleyen bir topluluğa kendini yerleştirmeye çalışır.

Marilyn French, baskın olarak babaerkil bir toplumda feministlerin gücün ötesine geçme girişimlerini çözümlerken, kişinin, bilinçli ve özgün bir biçimde, kendi dünyasının dışına çıkmadaki acizliğinden söz etmişti :

> Eğer babaerkil değerlere etkin biçimde karşı çıkmaya ve yeni bir sistem yaratmaya karar verirsek açık bir yön bulamayız. Çünkü sistemimiz babaerkil değerler içerir; kurumlarımız değişmez biçimde sıradüzencidir. Sıradüzen, gücü korumak ve iletmek üzere tasarlanmış bir yapıdır, bundan dolayı kurumlarımız sıradüzenci olduğu sürece gücün saltanatı sürer. Ve aslında güç üstün olduğu için, hiçbir alternatif yapı dünyamızda onun kadar başarılı olmaz.
>
> (French 1986: 215)

Heidegger'in anıştırdığı gibi, kişinin yaşanmış dünyasından dışarı çıkması olanaksız değildir; ama aşamalı ve eytişimsel olmalıdır, herhangi bir yöne gitme olanakları eşit olmalıdır.

E. EŞİTLİK VE ADİLLİK

"Dünyada-özgün-bir-varlık" ile kategoriler aracılığıyla edinilen entelektüel dünyaya dair entelektüel farkındalık arasındaki ilişkiyi çözümlemenin en iyi yolu, herhangi bir adillik iddiasında anıştırılan varsayımsal kategorileri incelemektir. Adillik kavramı, en kolay tutarlılık çerçevesine yerleştirilebilir; çünkü bu kavrama yol gösteren merkezi adalet ilkesi, insanlara eşit saygı gösterme ilkesidir.

Secada (1989), adilliğin kullanımına açık en güçlü yapılardan

birinin eşitsizlik olmasına karşın, adillik ile eşitlik arasındaki temel farkın, adilliğin nitel bir özellik, eşitliğin ise nicel bir özellik olması olduğunu iddia eder. Adillikle ilgili kaygılar zaman zaman eşitlikle ilgili olanlara denk düşer, zaman zaman da düşmez. Bunu nasıl ayırt edebiliriz?

Diyelim ki bir eğitim bakanı, tüm dezavantajlılara karşı adil olunmasını istiyor ve şöyle diyor: "Bugün kadınlar, yükseköğretime kayıt yaptıranların yarısından fazlasını oluşturuyor, ama çok dar bir ders ve disiplin yelpazesinde yoğunlaşıyor. Bu belli alanlarda yoğunlaşma oranının yüksekliği kadınların daha sonra işgücüne tam ve eşit katılımını engellemekle kalmıyor, aynı zamanda yapısal katılığın ve verimsizliğin başlıca kaynaklarından birini oluşturuyor." Aynı bakan daha sonra "yapısal katılıklar, bu adaletsizliklerin sürekliliğinde önemli bir etken olmuştur" diyor. Bakanın sözleri, kaçılması zor olan yaşantılanan dünyanın ve inancın baskın yapılarının yarattığı kısırdöngünün etkisini örnekler. Adaletsizlikleri ortadan kaldırmaya çalışmak için kullanabileceği araçlar (ulusal sorumluluk, kadınların geleneksel olmayan derslere katılmaları, özel devam izni ve çocuk bakımı), varolan katı ideolojik yapılar ışığında, pek çok açıdan adaletsizlikleri sürdürüyor gibi görünür. Ancak bunlar, kurumsallaşmış yapılardır ve yavaş yavaş ortaya çıktıkları gibi, yavaş yavaş ve incelikle değiştirilebilir.

Bir bakan, çocuk bakımına destek olarak ve matematik ve fen alanlarına daha fazla kadının girmesi için devlet yardımı sağlayarak, cinsiyet kalıplarını kaldırdığına ve kadınlara matematik ve fen alanlarına girme hakkını ve eğitimini verdiğine ikna olabilir. Politikasındaki gizli bir kusur, adilliği basit bir biçimde eşitliğe denk görmesidir. Matematik ve fen alanlarındaki kadınların sayısı erkeklerin sayısından azdır. Bakan, kadınların bu alanlara girmeleri için kampanya yaparak sayıları eşitlemeye çalışır. Bir "erkek dünyası"nda yaşadığı için bir denklemin iki tarafını sayısal olarak eşitleme ya da tarafların ikisini de ayarlayarak arada denge sağlama olasılığını göremez. Bu bakan, daha fazla erkeğin sanat, öğretmenlik ve hemşirelik dallarına katılmasını da destekleyebilirdi. Adil olmamak adaletsizliktir, ama eşitsizlik her zaman adaletsizlik değildir.

Denklemi, "normal dışı" yönde dengeleyerek, kadınlara hangi hakların verileceğine karar veren değerleri –ki bunlar mutlaka kadın değerleri olmak zorunda değildir ve erkek değerleri de olabilir– saydamlaştırabiliriz.

F. ZİHİNSEL AÇIDAN DEZAVANTAJLILARA KARŞI ADİLLİK

Toplumsal adalet politikası, birey olarak öğrencinin gereksinimlerini en iyi biçimde karşılayan nitelikli bir eğitim sunulması gereğiyle tutarlı olarak, duygusal, fiziksel ya da zihinsel özürleri ne olursa olsun, bütün öğrencilerin, asgari düzeyde kısıtlayıcı bir ortamda eğitim görme fırsatına sahip olmasını gerektirir. Özürlü öğrenciler evlerine mümkün olan en yakın yerde ve yaşlarına uygun bir grupla beraber eğitilecektir. Özürleri ne olursa olsun bütün öğrencilere, nitelikli eğitim görme ve okuldan yararlanma hakkı tanınmıştır. Ayrıca, özürlü öğrencilerin benzer durumdaki öğrencilerle birlikte eğitim görmeleri gerektiği de giderek daha fazla fark edilmektedir. Kaynakların ve tesislerin farklı sunulması gereğine karşın, 1984'ten beri normal okullarda özürlülere verilen hizmetlerde bir artış olmuştur.

Aşağıdaki genel adillik ilkeleri öğrenme özürleri olan tüm öğrenciler için eşit ölçüde geçerlidir. Özürleri çok ciddi olduğu için, özel gereksinimlerini karşılayacak biçimde tasarlanmış özel okullara alınan öğrenciler için de durum aynıdır. İstenen,

- bütün öğrencilerin yeteneklerini, becerilerini ve ilgilerini tam anlamıyla geliştirerek yaşamlarının sorumluluğunu almaları,
- bütün öğrencilerin tacizden uzak, destekleyici bir ortamda ilgili ve zenginleştirici bir ders programına katılmaları
- bütün öğrencilerin, içinde yaşadıkları toplumun yapısını anlamaları ve adaletsizlikleri düzeltme gücüne sahip olmalarıdır (EDWA 1993: 1).

4.1 Özürlü Öğrencilere Normal Eğitim

Jane, Batı Avustralya'da Büyük Viktorya Çölü'nün kenarındaki uzak bir madencilik bölgesinde iki büyük ilkokulla aynı yerde bulunan bir eğitim destek merkezinin müdürüdür. Eğitim destek merkezleri, zihinsel özürlü öğrencilere hizmet veren ve öğrenci sayısı kırkı geçmeyen küçük okullardır ve bu merkezde de hafif ya da şiddetli bir veya birkaç özrü olan öğrenciler bulunmaktadır. Metropolit bölgelerde, birden fazla ve şiddetli özrü bulunan öğrenciler daha yüksek düzeydeki bağımlılık gereksinimlerinin karşılanabilmesi için daha fazla fiziksel ve insan kaynağı olan eğitim destek okullarına yerleştirilirler. Jane'nin yanında iki tam zamanlı, bir yarım zamanlı öğretmen ve iki tam zamanlı yardımcı vardır. Bütün öğretmenler eğitim görmüş özel öğretmenlerdir ve öğretmen yardımcıları da bir süredir merkezde çalışmaktadır.

Bir gün, destek merkezindeki öğretmenlerden biri 10 yaşında ciddi bir zihinsel özrü olan Julie adlı bir kızın velisinden, okuldan sonra kendi evinde onunla görüşme yapmak istediğini belirten bir not aldı. Velinin görüşmenin kendi evinde olmasını istemesi kurallara aykırı değildi; ama olağandışıydı ve Jane, öğretmene eve giderken ona eşlik etmeyi önerdi. Müdürün de görüşmede bulunmak istediği veliye haber verildi ve müdürle öğretmeni evde veli ve arkadaşı karşıladı.

Hem veli hem de arkadaşı özürlülerin haklarının ateşli savunucuları olarak tanınıyorlardı. Veli, çocuğunun 5. sınıfa alınmasını, şimdilik en azından zamanının yüzde 50'sinde normal sınıfa katılmasını ve ilkokulu bitirme zamanı geldiğinde tamamen normal bir sınıfa geçmesini istiyordu. Öğretmen, velinin, Julie'nin onun sınıfında iyi bir eğitim almadığını ve normal bir sınıfa konmasının eğitim açısından daha avantajlı olacağını ima ettiğini düşünerek bu tavır karşısında kendini tehdit altındaymış gibi hissetti. Veliyle öğretmen arasındaki konuşma gerginleşti. Öğretmen, çocuğu normal bir sınıfa koymanın doğuracağı olası sorunlardan söz etti. Öğrenci diğerlerine öyle bağımlıydı ki ancak bir öğretmen ya da öğretmen yardımcısı-

nın desteğiyle normal sınıfa katılabiliyordu. Bu nedenle de, öğrencinin şu anda haftada iki kez olan normal sınıfa katılım düzeyinin ertesi yıl artırılmasını olanaklı görmüyordu. Ne var ki öğretmenin, Julie'nin normal bir okula gitmesine izin verme ya da bunu engelleme hakkı yoktu. Velinin, çocuğu için en iyi olduğuna inandığı şeyi yapmaya hakkı vardı.

Jane, bu uzak okullarda, pek çok öğrenci için ideal eğitim ortamının bulunmadığını ve bunların kaynaklarının fazla olmadığını yineledi. Personel sayısı artırılırsa, öğrencilerin normal sınıflara katılma fırsatları da çoğalacaktı. Şu anki durumda normal sınıflara katılan çocuklar için destek zamanının adil biçimde paylaşılması gerekiyordu. Jane, Julie'nin şu anda merkezdeki sınıfındaki akademik başarısını normal okulda sürdüremeyeceğine inanıyordu; çünkü dikkat dağıtıcı daha çok etken içeren çok daha büyük bir sınıfta olacaktı ve eğitim görmüş bir özel eğitim öğretmeninin uzmanlığından yoksun kalacaktı. Jane, yararları en üst düzeye çıkarma tartışmasını kullanarak, normal sınıftaki diğer çocukların da iyi bir eğitim almaya Julie kadar hakları olduğunu ve öğretmenin Julie'ye göstermek zorunda kalacağı özel ilginin bu hakları en alt düzeye indireceğini söylemedi.

Veli, özürlü çocukların normal bir sınıfta diğerlerini izleyerek öğrendiğini ve Julie'nin özürlü olmayan çocukları gözlemleyerek daha uygun davranmayı öğreneceğini yineledi. Julie'ye özel bir yardımcı öğretmen vermek için gereken kaynağı bulacağını ve Julie'nin normal bir sınıfta bulunmasının onun için herhangi bir dezavantajı olmayacağını iddia etti. Bu, kısmen, her öğretmenin, elinden geliyorsa, her öğrencinin öğrenme gizilgücünü en üst düzeye çıkarmak isteyeceğini savlayan bir tutarlılık ilkesine başvurmaktır. Jane, merkezdeki her bir çocuğun olası en iyi eğitimi almasının müdür olarak kendi sorumluluğunda olduğunu, Julie'nin normal derslere katılımını artırmak için ilkokulun müdürüyle görüşeceğini; ama eğer Julie'nin herhangi bir devrede kendisi için en iyi eğitimi almadığına inanırsa, normal sınıfa katılma programını durdurmasının onun için ahlâki bir zorunluluk olduğunu söyledi.

Yukarıdaki, çıkarları dengelemeye yönelik etik bir karardır. Ama bütün yükün Jane'nin omuzlarında olması gerekmez. Yerleştirme ve hizmetlere karar verme konusunda bile, bölge müfettişi, ebeveynler ve rehber, müdür, öğretmenler ve "ilgili görevliler"in katılacağı bir yerleştirmeyi gözden geçirme toplantısı için düzenleyici ilkeler vardır. Yerleştirmeyi gözden geçirme toplantısında çözüm stratejileri üzerinde anlaşma sağlanamazsa, Eğitim Yasası'nın 20. Bölümü'ndeki resmi işlemler başlatılır. Karar vermek için yasal süreci kullanmak ne kadar etiktir? Tartışma bir işe yaramış mıdır? Görüşmeyi yapan taraflar (a) farklı Kohlberg devrelerindeyseler ya da (b) farklı tutarlılık, sonuçlar ve önemseme çerçevelerinde iş görüyorlarsa, ne olur? Etik göz önüne alındığında, çocuğu normal sınıfa koymanın bedeli dikkate alınmalı mıdır yoksa bu, kararı yalnızca sağduyulu bir karar mı yapar? Eğer bir okul, normal sınıfa yalnızca birkaç çocuğu yerleştirebiliyorsa, kimlerin normal sınıfa alınacağı kararı en iyi biçimde hangi etik temelde verilebilir? İlk gelen ilk kabul edilir ilkesi mi uygulanır? Öğrencinin eğitilme gizilgücü mü dikkate alınır? Sınıfın kalanına uyum mu göz önünde tutulur?

G. HAKLAR TARTIŞMASI

Müdürün mesleki sorumluluğu, okulun, işvereni tarafından konulan fiziksel kaynaklar ve insan kaynakları sınırları içerisinde işlev görmesini sağlamaktır. İnsan olarak da, sistemde varolduğuna inandığı adaletsizlikleri değiştirmek için elinden geleni yapmak, okulundaki öğrencilerin ailelerine destek vermek ve son bölümde gördüğümüz gibi, bir yönetici olarak her bir öğrencinin iyiliğini merkezde tutarak karar vermek zorundadır.

Bu bölümün başında, toplumsal adalet politikasının, öğrencilerin, eğitim açısından en zenginleştirici ortama yerleştirilmelerini gerektirdiğini göstermiştik. Bunu yaparken aynı zamanda öğrencilerin, yeteneklerini, becerilerini ve ilgilerini tamamen geliştirmelerine ve yaşamlarının sorumluluğunu almalarına yardımcı olmayı

nasıl başarabiliriz? Öğrencilerin, tacizden uzak, destekleyici bir okul ortamı içerisinde ilgili ve zenginleştirici bir ders programına katılmalarına olanak vermenin, ideal değil de, pratik bir yolu var mıdır?

Pek çok ilkokul öğretmeninin size söyleyeceği gibi, ciddi bir zihinsel özrü olan bir çocuğu normal bir sınıfa yerleştirmenin sonuçları "felaket" olabilir. Normal sınıfta bu öğrenciye ilgili veya zenginleştirici bir öğretim programı sunulamaz. Jane adil olacaksa, Julie'yi sınıfına alacak ilkokul öğretmeninin yaşayacağı stresi ve kaygıyı da dikkate almalıdır. Karar, Julie'nin bir eğitim destek sınıfının dışında gizilgücüne ulaşmasının olanaklı olup olmadığı yönünde kanıtların sunulmasına dayanacaktır. Ama Julie'nin gizilgücüne ulaştığı nasıl bilinebilir? Ve eğer bütün veliler çocuklarının normal sınıflara alınmasını isterlerse, normal sistem bu durumla nasıl başa çıkacaktır?

Çocuğun ebeveyni de durumu ödev duygusuyla ya da haklar açısından düşünüyordu. Kendi yaşıtlarıyla öğretim görme hakkı çocuğun elinden alınıyor ve çocuğa ayrımcılık yapılıyordu. Tartışma sonucunda müdür, sonuçlardan çok, ebeveyn ya da çocuk için doğru olarak algıladığı şeyi düşünmeye başladı. Julie'nin gereksinimlerinden söz eden ebeveyn ona önemseme çerçevesini anımsattı. Etik karar verme süreci, gerçekten de duruma bağlı ve karmaşık bir süreçtir. Bütün taraflar öğrencinin göreceği zararlı etkilerin en aza indirilmesiyle ilgileniyorlardı. Hepsi geçmiş edimleri ve inançlarıyla tutarlı davranıyordu. Yönetmeliğin ötesinde, çocuğun iyiliği üzerine yoğunlaşmak, önemsemeyi gerektirir.

Özürlü öğrencinin normal sınıfa alınması sorunu, bizi en başa, bölümün başında gördüğümüz fark ve adillik sorusuna geri götürür. Eğer toplumsal adalet, eşitlere eşit, eşit olmayanlara eşit olmayan biçimde davranmaktan oluşuyorsa, o zaman Julie, eşit toplumsal gereksinimleri olan eşit bir insan olarak normal sınıfa konup diğerleriyle eşit muamele mi görmelidir? Yoksa öğrenme yeteneğindeki fark, Julie merkeze ilk yerleştirildiğinde olduğu gibi, ona yapılan muamelenin en belirgin özelliği mi olmalıdır?

Şu ya da bu biçimde davranmamıza yardım eden etken, adillik

değil; adilliği yöneten ilgili farktır. Burada kimin neye eşit olduğuna karar vermek için kavramsal kategorilere gereksinim duyarız. Julie'yi toplumsal etkileşimden yoksun bırakılmış bir çocuk olarak mı yoksa ilkokul sınıfı öğreniminden yararlanamayan bir çocuk olarak mı görüyoruz? İlk olarak, onu insan olarak mı öğrenci olarak mı görüyoruz ve öğrenci olarak görüyorsak, Julie, sınıftaki diğer öğrencilerin olduğu gibi bir öğrenci mi?

Mary Warnock (1979), bu gibi nedenlerle, adillik sorusunun her zaman sorunlu olacağını, bunun toptan vazgeçilebilecek bir terim olduğunu, çünkü kararların yalnızca adillik temeline dayanarak verilmediğini ve hangi farkların en belirgin olduklarını belirleyen başka ilkeler olacağını öne sürmüştür. Onun aksine ben, adilliğin, ortadan kaldırılamayacak merkezi etik ilkelerinden biri olduğunu iddia edeceğim. Adillik, toplumsal adaleti ve dağıtım adaletini destekler. Charles Handy *Understanding Organizations* (Örgütleri Anlamak) (1986) adlı kitabında, sendika tartışmalarının çoğunun parayla değil, adillikle ilgili olduğunu söyler. Mutlak ödeme düzeyinden ziyade adil ödeme düzeyi, yani kişinin kendi ödeme eğrisinin diğerlerininkiyle ilişkisi gündemdedir. Örneğin 1995'te Batı Avustralya'daki okullarda ortaya çıkan sendikal bir anlaşmazlık, sendika üyelerinin, görüşmeler sonucu bir anlaşma imzalamış olanlardan daha düşük oranda bir maaş almalarıyla sonuçlanmıştı. Bu, öğretmenlerin, aynı koşullarda, aynı iş yüküyle çalışıp farklı maaşlar almaları anlamına geliyordu. Bu yanlışı düzeltmeye yönelik herhangi bir edimi yönetecek ahlâki kavram ya da adillik kavramı, bunun adil olmadığını söyleyen bir etik kavramı olmalıdır.

> Adillik genellikle, kişiye ürettiği sonuçlar için para vermek yerine, işe para vermek anlamına gelir. Akışkanlık koşullarında, işin bedeli, olabildiğince nesnel değerlendirilmelidir; çünkü adillik, adil olmalıdır. İş tanımı ve değerlendirme sistemleri, rakiplerin benzer işlere ödedikleri ücretler, maaş derecesiyle ilgili iş derece düzeyleri; bunlar, adilliğin sağlanması için kullanılan bazı yöntemlerdir.
> (Handy 1986: 272)

İlgili farkların saptanması edimlere yön verir. Nelerin ilgili farklar

sayıldığı ve dikkate alınacak en önemli ilgili farkların hangileri olduğu etik konuya hangi etik çerçeveden baktığımıza bağlı olabilir. İdeal tutarlılık çerçevesinde, tüm insanlar, insan olarak eşit haklara sahiptir; sonuçlar çerçevesinde insanların gerçek ve algılanan farklarının dikkate alınması gereken pratik sonuçları vardır. Yetenekli ve becerikli gibi kategoriler yaratırız, çünkü farklı bir dizi gereksinimi olan bir grup olduğunu algılarız. Toplumsal adalet politikaları, sınıftaki uygulamalarda yaşantılanan kavramsallaştırma düzeyi söz konusu olduğunda belirsiz bir artalan içinde kaybolan ideal bir kavram düzeyinde iş görme eğilimindedir. Önemseme ortaya çıktığı zaman, kavramsal bir ırk, cinsiyet, kültür ya da özür kategorisinin mantıksal soyutlaması değil, kişinin bütünlüğü yaşantılanır. Bir sonraki bölümde, toplumsal adalet politikalarını yapılandırışımızı bilgilendiren adalet ve haklar kavramlarının kökenlerine daha yakından bakacağız.

V
Hak nedir?

> Şu gerçekleri kutsal ve inkâr edilemez kabul ederiz: Bütün insanlar eşit ve bağımsız yaratılmıştır, eşit yaratılmaları onlara doğdukları andan itibaren inkâr edilemez haklar verir; bu haklar arasında, yaşamın korunması, özgürlük ve mutlu olma hakları vardır.
>
> Thomas Jefferson, Amerika Bağımsızlık Bildirgesi'nin özgün taslağı

> Öğrencilerden haklarını esirgemenin, onlara haklarını vermekten daha kötü olduğuna inanıyorum. Ancak ... liberal toplumlar, eğitimde, kamu kurumlarında çözülmesi olası olmayan ikilemler yaratırlar.
>
> Kenneth Strike (1982: 129)

Adalet iki yöne bakar: Bir yanda kişilerarası ilişkilerin kurumsal bağlamlardaki uzantısına işaret ettiği ölçüde doğru ahlâki eyleme, öte yanda da yasaya tutarlılık ve kısıtlama hakkı veren yasal sisteme, hukuki haklara. Bu kitabın tamamında, etikte doğru ve yanlış eylemler kavramlarının var olma nedenleri ve hakların doğru eylemlerle bağlantılı oldukları halde neden hukukla daha yakından ilişkili gibi göründükleri tartışılmaktadır. Fransızca *droit* sözcüğünde de aynı iki yön vardır: Fransızca'da *un homme droit*'dan (ahlâklı bir insan) ve le *droit*'dan (hukuk ekolü, hukuk disiplini) söz edebiliriz. 1. Bölümde, etik ve yasal kararlar arasındaki farklara baktığımızda, bunların kavramsal olarak da çok yakından bağlantılı olduklarını gördüğümüzü unutmamalıyız.

2. Bölümde, okurlardan adil bulmadıkları bir eğitim durumunu düşünmelerini istediğimde, çok az kişi örnek bulmakta zorlanmıştır. Olumsuz düşünmek, adil durumlardansa adil olmayanları düşünmek genellikle daha kolay görünür. Ricoeur (1992: 198) bunu iki nedenle açıklar:

- adalet genellikle eksiktir ve adaletsizlik hâkimdir
- insanlar, insan ilişkilerinde eksik olanı, bu ilişkileri düzenlemenin doğru yolundan daha açık görürler.

Şimdi gerçek bir duruma dönelim ve adalete ilişkin düşüncelerimizi düzenlemenin "doğru yolu"nu ve bu yolun nasıl en iyi biçimde geliştirilebileceğini düşünmek için soyutlanmış konuları bir kenara bırakalım. Pek çok okulda, sanat öğretmenleri, tutarlı olarak fen bölümlerine sanat derslerinden daha fazla para ayıran adaletsiz dağıtım formülü olarak gördükleri kurumsal uygulama karşısında düş kırıklığı yaşarlar. Fen geleneksel olarak saygın disiplin olmuşken, sanat öğretmenleri onların da karşılaması gereken asgari gereklilikler olduğunu söylerler ve fotoğrafçılık, müzik aletleri, püskürtme tekniğiyle boyama, mücevher tasarımı, seramik, heykel ve sahne donanımı gibi alanlarda teknolojik gereksinimlerin artmasıyla birlikte, okul bütçesinin daha adil dağıtılmasına hakları olduğuna inanırlar. Fen bilimlerine ayrılan görece daha fazla bütçe kaynağını azaltmak için adil bir neden düşünebiliyor musunuz?

Sanat sınıflarındakine kıyasla fen laboratuvarlarında izin verilen en yüksek öğrenci sayısı ve yükseköğretim giriş sınavlarında sanat öğretmenlerinin, kendi kesin olmayan notlandırma yöntemlerine karşı ayrımcılık yaptığını iddia ettikleri okul notlarının derecelendirilme yöntemi konularında da benzer sorular vardır. Tüm bu tartışmalarda, adalet ve haklar konuları ortaya çıkar. Adaletin önemli bir özelliği onun sıklıkla adil dağıtımla ilişkili olmasıdır; fakat dağıtım eşyalarla olduğu kadar, roller, görevler veya avantajlarla da ilgili olabilir. Dağıtım adaleti, yararların ve yüklerin adil tah-

sisiyle bağlantılıdır ve bu nedenle, yalnızca bütçenin etiğe uygun kullanılmasını değil, iş yükünün olabildiğince adil dağıtılmasını da sağlaması gereken okul yöneticilerini çok yakından ilgilendirir.

Adaletsizlik, herhangi bir olumlayıcı edimin altında yatan güdüleyici güçlerden biridir. Örneğin, eğitim geçmişleri çok farklı olan Aborijin öğrencilerin akademik açıdan zengin orta sınıf beyaz Avustralyalılarla rekabet etmek zorunda olmaları adaletsiz görünür. Feministler de geçmişte eşit haklardan yoksun bırakıldıkları ve her şeyi adil bir temele oturtmak için farklı bir başlangıç yapılması gerektiği gerekçesiyle olumlayıcı edimi savunmuşlardır. Ancak geçmişteki ayrımcılığın üstesinden gelmek için böyle başka ayrımcılıklar yapmak, başlangıçta zarar görmüş tarafların savunma yapacakları tutarlı bir zemin bırakmaz. Bir söylentiye göre, muhafazakâr bir hukuk okuluna girmek isteyen bir erkek ya da Kafkassanız, başvurunuz hemen bir "yedekler" öbeğinin üzerine konur ve bu yeni adaletsizliği düzeltmek için yeni bir olumlayıcı edim gereksinimi yaratılmış olur. Böylesi olumlayıcı edimler Kanada'da yasadışıdır; çünkü bu, ilgisiz görünen yönlerden eşit olmayanlara eşit olmayan biçimde davranmaktır. Irk ve cinsiyet, üniversiteye girişte ilgisizdir ve ilgisiz de olmalıdır. Yasal olup olmaması bir yana, bu, insan haklarının açık bir ihlalidir ve birkaç uluslararası kuruluştan biri tarafından soruşturulmalıdır. Olumlayıcı edim, örneğin herhangi bir komitede iki cinsin ya nispi temsil edilmesinde ya da eşit sayıda olmasında ısrar ederek, sayıları eşitlemek için sonuççu bir tutum kullanır. Böyle bir tutum, tutarlılık tutumuyla uyumlu değildir. Olumlayıcı edim gerçekten de çelişkilidir, çünkü ayrımcılığı yenmek için ayrım yapar.

İlk iki bölümde, belli bir yönetmelik ya da kural kendi başına ahlâki olmadığı takdirde, ilgili ahlâki yasanın o yönetmelik ya da kuralı hükümsüz kıldığı durumlardan çok söz etmiştik. Ahlâki bir yasanın ölçütlerinden biri, evrenselleştirilebilir olması, yani ancak herhangi başka birinin davranmasına izin vereceğiniz biçimde davranabileceğinizdi. Kant'ın kesin buyruğunu anımsayın: Kişi, ancak evrensel bir yasa olmasını isteyebileceği bir maksime göre davranmalıdır. Kohlberg'in etik gelişim modeli, kısmen, Kant'ın insanla-

ra saygı ilkesine dayanıyordu; ancak John Rawls'un klasik yapıtından da epey yararlanmıştı. Rawls'a göre, tarihsel olmayan bir durumda insanlar, adil olmayı mantıksal ve edimsel olarak kabul ederlerdi; çünkü bu onların çıkarına olurdu. Rawls'un adalet kavramının sınırları üzerine çok sayıda çalışma yapılmıştır; ancak bu bölümün amacı bakımından, Rawls'cu çizgilerde adil bir okul geliştirmenin sonuçlarını izleyeceğiz.

B. MALLARIN DAĞITILMASI

Rawls'un adalet kavramı, dürüstlükle ya da empatiyle ilgilenmemişse de geniş bir etik zemini kaplıyordu. Egemen erkek değerler topluluğunda, son bölümde tartışılan kapsayıcı ya da sorumlu topluluk kavramı, bireylere, toplumsal kolektiviteye sade üyelik temelinde, yani sıradüzenci olmayan bir biçimde, toplumsal ilişkilere girme gücünü veren kişisel haklarla tanımlanır. Michael Apple (1986: 71), bu kişisel haklar kavramının, bireylere, mal varlıkları temelinde ve ölçüsünde toplumsal ilişkilere girme gücünü veren daha bencil haklara doğru son zamanlarda görülen kaymayla karşıtlığını gösterir. Apple'ın eleştirdiği bu kayma, toplumsal iyinin tüketim mallarıyla özdeşleşmesidir.

5.1 Malların dağılımı

Bir hakkı olan kişinin bu hak kendisine verilmediğinde üzülmek için nedeni vardır. Lisansüstü eğitim gören bir grup öğrenci, bölüm başkanına gider ve kalabalıktan, bilgisayarları paylaşmanın pratik olmamasından ve odalarındaki telefonun alınmasından yakınır. Kimileri penceresiz odalarda oturmaktadır ve diğer öğrencilerle aynı standartta yerleşim olanakları ister. Özel oda, bilgisayar, bedava çıktı alma ve fotokopi çektirme olanaklarına ve kendi araştırmalarının bölüme akademik personelinkiyle aynı ölçüde katkıda bulunduğunu belirterek, onlarınkine denk bir kitap yardımına hakları olduğunda ısrar ederler.

Öğrenciler, genel bütçenin yetersiz olduğunu ve akademik personelin kitap yardımlarından ve okulun desteğiyle konferanslara gitmekten vazgeçtiğini gayet iyi bilmektedir. Bölüm başkanı, telefon ve fotokopinin geçmişten kalma bir ayrıcalık olduğunu, personel yokken ve etrafta kullanılmayan bilgisayarlar ve telefonlar varken, yararı en üst düzeye çıkarma, en fazla sayıda insan için maksimum iyilik ilkesi doğrultusunda öğrencilerin bunları kullanmalarına izin verildiğini açıklar. O sırada bölüm bunlar için gereken ödemeyi yapabilmiştir. Üstelik öğrenciler durumlarından hoşnut olurlarsa daha iyi ve daha verimli çalışırlar diye düşünülmüştür. Bu, sonuççu yaklaşıma dayalı bir etik karar verme süreciydi. Ama fotokopi masrafları üç katına çıktı, çalışma koşullarının cazibesi, bölüme kayıt yaptıran öğrenci sayısını artırdı. Böylece, bölümde yeterince oda kalmadı, bütçesi azalan bölüm bilgisayarları yenileyemedi. Öğrenciler, telefonda özel görüşmeler yaparak çok zaman geçiriyor ve odadaki diğer öğrencileri rahatsız ediyorlardı. Bölüm başkanının kararlarıyla tasarruf edilen para, personele araştırma bursları verilerek daha verimli kullanılabilirdi.

Bölüm başkanının, bölümde, maddi kaynaklardaki kesintinin yükünü sorumlu biçimde paylaşmaları gerektiğine * öğrencileri ikna etme girişimi işe yaramadı. Görünüşe bakılırsa, bir zamanlar ayrıcalık olan şey, bir hak haline gelmişti. Dağıtım adaleti ilkesi, eşitlere eşit, eşit olmayanlara eşit olmayan biçimde davranmayı gerektirir. Bazı doktora öğrencilerinin odasında pencere ve telefon vardı, diğerlerinde yoktu. Öğrenciler eşit ölçüde dikkate alınmayı istediler.* Bu durumda söz konusu olan tutarlılığa ya da en azından akılcı ilkeye dayanan bir etik karardır. Bölüm başkanı, başlangıçta, kendisi için istediği şeyleri, yani olası en iyi çalışma koşullarını, diğerlerine sağlama ilkesine göre hareket etti. Ama tutarlılık çerçevesi ideal bir çerçevedir ve öğrencilere istediklerini vermek için yeterli kaynaklar yoktur.

Bölüm başkanı, gücü eşit ve akılcı dağıtmayı amaçlayan bir adillik politikasıyla atanmıştı. Lisansüstü eğitim gören

akılcı öğrencileri, yetersiz kaynakları gönüllü olarak paylaşmaya, telefon ve fotokopi kullanımlarını azaltmaya ve odaları, gerektiğinde sessizce işlerini yapmak için kullanıp başka nedenlerle lazım olduklarında boşaltmaya ikna etmeyi ummuştu. * Ancak tartışmalar kesilmek bilmedi. Bölüm başkanı olaya müdahale etti ve kaynakları herkese daha az vererek eşitleme politikasını uygulamak zorunda kaldı. Bu dağılım adaleti ilkesine saygı gösteren bir kaba kuvvet kullanımıydı, ama aynı zamanda bölüm başkanının kullanmak istemediği sıradüzenci bir yetkeyi yansıtıyordu.

Son bölümde eşitlik ve adilliğin farkını ele almıştık. Benzer biçimde Aristo da adaletin eşit dağıtımla aynı şey olmadığını, paylaşılan kişilerin ve şeylerin yapısı nedeniyle aritmetik eşitlikle karıştırılmaması gerektiğini öne sürmüştü. Malların eşit olmayan bir biçimde dağıtılmasını farklı değerlere göre gerekçelendirmek, farklı insanlara farklı değerler atfedilmesinin doğru olduğunu varsayar. Öğrencilerin yakınmalarında çelişkili olan da tam olarak buydu. Bölüm başkanı, öğrencilere, personelle eşit sorumluluğa sahip olmadıklarını ve bundan dolayı eşit miktarda mala eşit hakları olmadığını söyleyerek personelle aynı muameleyi görme isteklerini gözardı edebilirdi.

Gilligan'a göre (1982: 164), ergenlikte, erkek ve kadın ideolojiler kendilerini haklar ve sorumluluklar da dahil olmak üzere karşıt gerçeklerin tanınmasından kaynaklanan önemseme ile bütünlük arasında bir çekişme olarak sunar:

> Haklar ahlâkı, eşitliğe dayanır ve merkezinde adalet anlayışı vardır; oysa sorumluluklar etiği, adillik kavramı, gerektiğinde farkın kabul edilmesi üzerine kuruludur. Haklar etiği, eşit saygının, ötekinin ve benliğin hak iddialarını dengelemenin bir göstergesiyken, sorumluluk etiği, sevgi ve önemseme doğuran bir anlayışa dayanır.

Gilligan'ın önemsemenin ya da diğeriyle özdeşleşmenin önceliklili-ğine ilişkin savunusu, etik kararların yalnızca hesaplara ya da ak-

la veya Apple'ın sözünü ettiği mal varlığı kavramına dayandırılamayacağı yönündeki Aristocu varsayımın üzerine kuruludur. Bu nedenle lisansüstü eğitim gören öğrenciler, eğer sorumlu davranır, yani gelecek öğrencilerin ve personelin eşit haklarını da gözetirlerse, telefonları ve fotokopi makinelerini kullanmayı hak ettiklerini ileri sürebilirler; başkalarının gereksinimlerine yanıt veren bir sorumluluk ağıyla bağlıdırlar.

Adalet ve önemseme karşılıklı olarak nasıl birbirine bağlıysa, haklar da toplumsal sorumluluğa bağlıdır. Avukatlar, her hakkın hakka sahip olan taraf dışındaki tarafta ya da taraflarda bulunan görece bir ödeve dayandığını iddia edeceklerdir. Toplumun üyesi olarak herkesin toplumsal güvenliğe (ve kişinin ve ailesinin, beslenme, giyinme ve barınma da dahil olmak üzere iyiliği ve sağlığı için yeterli olacak yaşam standardına) hakkı olduğunu söylemek, bu koşulları sağlamanın devletin ödevi olduğunu söylemek değildir. Devlet, herkes için ortak bir başarı standardı, yani eleştiriye açık toplumsal, ekonomik ve politik düzenlemeler sunar.

C. ÇOCUKLAR VE HAKLAR

Yukarıdaki vaka çalışmasında öğrenciler, akademik personelle ve birbirleriyle aynı hakları istiyorlardı. Farkın göz önüne alınması burada da bir önceki bölümdeki konularda olduğu kadar önemliydi. Ancak daha da önemli bir konu çocukların ne ölçüde yetişkinlerle aynı haklara sahip olduklarıdır. Kleinig (1981: 195), çocukların sıklıkla büyük sevgi ve şefkat görmelerine karşın, çocuk haklarıyla ilgili taleplerde, güçsüzlüklerinin ve bağımlılıklarının vurgulandığını; çünkü ezici muameleye ve zorlamaya hassas varlıklar olarak görüldüklerini öne sürer. Ancak, çocukların farklı olduğu ve çoğu yetişkin için yaşamsal önemde kabul edilen hakların, özgürlüklerin, ayrıcalıkların ve dokunulmazlıkların çoğunun çocuklara verilmemesi gerektiği sonucuna varır.

J.S. Mill (1975:10-11) bunun etik açıdan uygun olduğunu ileri sürer:

> Uygar toplumun herhangi bir üyesine kendi istemi dışında haklı olarak güç uygulamanın tek amacı, başkalarına zarar gelmesini önlemektir. Kişi, onun için daha iyi olacağı, onu daha mutlu edeceği, başkalarının görüşüne göre akıllıca hatta haklı olacağı için, bir şey yapmaya ya da yapmamaya haklı olarak zorlanamaz ... Bu doktrin yalnızca, yetenekleri olgunlaşmış insanlara uygulanabilir. Yasanın kadınlık ya da erkeklik için belirlediği yaşın altındaki gençlerden ya da çocuklardan söz etmiyoruz. Hâlâ başkalarının bakımına gerek duyacak durumda olanlar, dışarıdan gelecek zararların yanı sıra kendi edimlerine karşı da korunmalıdır.

Mill'in tutumu, çocuklara, oy kullanma, içki ya da sigara içme veya araba kullanma hakkı tanımayan yasaları haklı gösterir. Çocuklar, zorunlu eğitim görmeli ve kendilerine söyleneni yapmalıdırlar. "Oldukça geniş sınırlar içinde, çocukların ne yiyecekleri, ne giyecekleri, ne söyleyecekleri ve kiminle ilişki kuracakları gibi konularda seçimi, anne babalar, öğretmenler ve (çocuklara danışılmadan) veli tayin edilenler yapar" (Kleinig 1981: 195). Yine de Amerika'yı bir uçtan bir uca uçakla geçen en genç kişi rekorunu kırmaya çalışırken uçağı düşen 7 yaşındaki kız çocuğunun annesi, kızının yasal ve ahlâki olarak istediğini yapma hakkı olduğuna ve ona bir yetişkin gibi davranılması gerektiğine inancını, olaydan sonra da yinelemişti.

Strike (1982: 135), çocukların, insanları şeylerden ayıran yetilere ya da en azından bu yetilere sahip olma gizilgücüne sahip olduklarının varsayılabileceğini öne sürer.

> Onlar, ahlâki, akılcı etkin kişilerdir. Bu nedenle, çocuklara, kavramsal olarak, masalardan, kedilerden ve kayalardan farklı değillermiş gibi davranmak ahlâka uygun değildir. Kişi olarak çocukların da hakları vardır. Onlara araç değil, amaç gibi davranılmalıdır. İstekleri ve gereksinimleri, ilk bakışta, geçerliliğe sahip kabul edilmelidir.
>
> Çocuklar yetişkinlerle aynı haklara sahip midir? Birincil gerçek, çocukların, kişi olmayı tanımlayan özelliklerin pek çoğuna tam anlamıyla sahip olmamalarıdır. Bir meşe palamudu ne kadar meşeyse, çocuklar da o kadar akılcı etkin kişilerdir ...

Strike, Mill'in savını kullanarak şöyle bir ataerkil görüş ortaya koyar: Nasıl ki delilerin ve yaşlıların hakları normal insanların haklarından farklıysa, çocukların olgun olmamaları, onların olgun yetişkinlerden farklı hakları olmasını gerekçelendirir. Bu, 4. Bölümde gördüğümüz adilliği, ilgili yönlerden eşitlere eşit, eşit olmayanlara eşit olmayan biçimde davranmak olarak tanımlayan savlara benzer bir savdır.

Adaletin başlıca amaçlarından birinin, malların adil dağıtılması olduğunu gösterdik. Toplumsal adalet politikalarının anıştırdığı üzere, zihinsel açıdan dezavantajlı olanların desteklenmesi konusuna geri dönüp, devlet kaynaklarının zihinsel açıdan avantajlı, yani yetenekli ve becerikli öğrencilere eşit dağıtıldığını düşünün. Tutarlılık çerçevesi kullanılarak şöyle bir etik argüman oluşturulabilir. Zihinsel açıdan dezavantajlı olanlar eğitim fırsatlarını en üst düzeye çıkarabilmek ve de norma olabildiğince yaklaşabilmek için, hem maddi kaynak hem de personel açısından daha fazla desteğe gereksinim duyarlar. Öte yandan, yetenekli öğrenciler fazladan desteğe gereksinim duymazlar; çünkü onlara doğal becerinin avantajı verilmiştir. Ama malların dağıtılmasına, yararları en üst düzeye çıkarmayı amaçlayan sonuççu perspektiften bakıldığında, beceriklilere harcanan paranın getirisinin ve bunun herkes için faydasının daha fazla olduğu düşünülebilir. Çünkü böylelikle bir yandan dünyanın en iyi zihinleri beslenip değerlendirilirken diğer yandan, kendini normal kabul edenler seçkinler grubuna katılmak için çaba göstermeye teşvik edilmektedir. Adil pay alma tartışmasında, becerikli öğrencinin ekstra kaynaklara hakkı, zihinsel açıdan dezavantajlı olana kıyasla daha fazladır.

Ne var ki Strike (1982: 136), küçüklerin haklarını yetişkinlerinkinden ayırma taraftarı tartışmaların, çocukların da kişi oldukları gerçeğini, onların isteklerine ve inançlarına saygı gösterilmesi ve bunların gelişigüzel bir biçimde gözardı edilmemesi gerektiği gerçeğini ortadan kaldırmadığında ısrar eder. Çocukların da insan olarak temel hakları vardır. Hakları, etik okulun ayrılmaz bir parçası kabul etmek, pek çok sonuç doğurur. Hakların çocukları içine alacak biçimde genişletilmesi, cezalar ya da düşük notlar verilirken

çocukların da hukuki yollara başvurabilmeleri ve cezalar ve ödüllerin, ilke olarak, gelişigüzel, hızla ya da nedensiz değil, dışarıdaki bir kurum karşısında gerekçelendirilebilecek biçimde verilmesi gerektiği anlamına gelir.

Eğitim yöneticileri için mesleki etik kuralları, yöneticilere konumlarını, politik, toplumsal, dinsel, ekonomik ya da başka türlü bir etki yoluyla kişisel çıkarlar için kullanmaktan kaçınma uyarısında bulunur. Ortaçağ düşünürlerine göre, politik etik sorunlar, hak değil ödev sorunlarıydı, bunlar kişinin efendisine, kralına, kilisesine ya da Tanrısına karşı ödevleriyle ilgiliydi. On yedinci ve on sekizinci yüzyıllarda bu gibi düşünceler, "bir İngilizin doğuştan hakkı" ya da daha kişisel ve evrensel olan "doğal haklar" gibi kavramlar doğurdu. Fransa'da "özgürlük, eşitlik, kardeşlik", Amerika'da "yaşama, özgürlük, mutluluk" hakları için devrimler yapıldı, yengiler kazanıldı. Ama bunların da bir biçimde modası geçti. Spinoza, insanın doğal hakkının, bir başkasına uygulayabileceği güçten ibaret olduğunu iddia etmişti ve büyük bir şirketin yöneticisinin, hisse sahipleri pahasına kendine bir servet yapma ve maddi yükümlülüklerinden kurtulmak için iflasını ilan etme hakkına sahip olduğu 1980'lerde, bu kesinlikle doğruydu.

Bütçeyi kullanmadaki özerkliği artırılan bir okul müdürü, bütçenin akla aykırı ölçüde büyük bir bölümünü, müdüriyet sekreterliğine fazladan destek için ya da aşırı eğlence masraflarını karşılamak için kullansa, bu davranışı etiğe uygun sayılır mı? Müdürün konumu ona bu hakkı verir mi? Politikacılar, kendi maaşlarını saptamada Tanrı vergisi bir hakka sahip olduklarını düşünürler; ama müdürler, okuldaki diğer kişiler pahasına kendilerine maaş zammı yapsalar, dikkate değer itirazlarla karşılaşırlar. Ne var ki pek çok okulda, kişisel kazanç hakkına inanıldığına ilişkin çarpıcı kanıtlar vardır. Kimileri okulun kırtasiye araç gerecini izin almadan kullanır. Diğerleri spor aletlerini ailesine kullandırır ya da telefonları ve fotokopi makinelerini kişisel işleri için kullanır.

Batı Madencilik Şirketi Davranış Kuralları kitapçığında (1995: 22), işçiler, bölgedeki okula bir bisiklet yolu yapmak için, şirketin bir kamyon kum ya da bir yükleme makinesi sağlayıp sağlayama-

yacağını sordular. Şirket varlıklarının özel çıkar için kullanılmaması gerektiği yanıtını aldılar. Eğer bu varlıklar, şirket tarafından desteklenen yerel topluluk projeleri için bölge müdürünün onayıyla kullanılırsa, çıkar çatışması olmaz. Okul malını kişisel amaçla kullanma konusu, bir öğretmenin okuldan sonraki dans dersleri için okulun CD çalarını ödünç aldığı 9.3 vaka çalışmasında ele alınmıştır.

Hakların kaynağı neresidir? Herkes eşit haklara mı sahiptir? Ben, hiçbir öğretmenin diğerlerinden daha fazla tatili hak ettiğine inanmıyorum; fakat daha üst konumda olan kimileri, örneğin konferans ücretlerinin okul tarafından ödenmesinin, kendi yasal hakkı olduğunu hissedebilir; çünkü onun mesleki gelişimden daha fazla sayıda insan yararlanacaktır. Bir öğretmenin yıllık izin hakkı vardır; ama ücretsiz mesleki gelişim, tıbbi tedavi ve düzgün bir yaşam standardına şu anda hakkı yoktur. Tüm bunlar ödüller değil, işverenle görüşme yapılarak varılan anlaşmalar sonucu elde edilebilen ayrıcalıklardır. Diğer bölümlerde ortaya çıkan sorular burada biraz daha farklı bir görünüm içinde yeniden kendilerini gösterir. Öğrenme özrü olanlara mı yoksa eğitimden en fazla yararlanacak olan yeteneklilere mi eğitim veriyoruz? Mülkiyet haklarına baktığımızda, bir öğretmenin okulun kırtasiyesini kullanmaya, en iyi bürolara sahip olmaya, ev ekonomisi derslerinden eve yiyecek götürmeye hakkı var mıdır? Fen laboratuvarları, sanat sınıflarından daha fazla mı kaynak hak eder? Kimler ödül almayı hak eder; yalnızca akademik konularda ya da spor etkinliklerinde başarı gösterenler mi?

5.2 Okullardaki haklar

Okullardakilerin hakları varsa, bunlar hangi haklardır ya da hangi haklar olmalıdır? Aşağıdaki hakları bir düşünün:

- Öğrencinin sigara içmediği yerde öğretmenin içmesi
- Başka kimse bedensel ceza veremezken müdür yardımcısının vermesi
- Müdürün kişisel sekreteri olması

- Müdürün kendine fazladan sorumluluk ödeneği vermesi
- 12. sınıftaki çocukların ortak bir odasının olması
- Devlet okulunun, seçmeli derslerde kullanılan özel araç gereç için velilerden ücret alması
- Başka kimsenin değil, yalnızca müdürün, öğrencinin okuldan atılmasını önerebilmesi
- Hiç kimse küfredemezken müdürün küfretmesi
- Başka kimsenin değil, yalnızca okul müdürünün giyim standartlarını uygulatması
- 18 yaşındaki bir öğrencinin bir öğretmenle aşk ilişkisi yaşaması
- Bir öğretmenin, okulla ilişkisi olmayan, evlilik dışı bir ilişkisinin olması
- Bir erkek öğretmenin çocuk sahibi olması
- Bekâr bir kadın öğretmenin ders verdiği dönemde, gözle görülür biçimde hamile olması
- Yetersizlik nedeniyle işten çıkarılan bir öğretmenin iki yıllık maaşını alması
- Bir öğretmenin 65 yaşına geldikten sonra öğretmenliğe devam etmesi

Hak denen şey nedir? Benn (Benn ve Peters 1959'da), insan haklarının temel gereksinimlerin ya da çıkarların, itiraza temel teşkil edecek ve reform politikalarının gerekçesi olacak biçimde ifadesi olduğunu iddia eder. Daha önce gördüğümüz gibi, bunlar, adalet ve eşitlik gibi idealleri çağırmaları bakımından, iyilikseverlik ve yardımseverlik yönelimlerinden farklıdırlar. Benn, hakkın genellikle yasal hukuk tarafından desteklenen bir iddia olarak düşünüldüğünü söyler; ama gördüğümüz gibi yasalar, her zaman etiğe uygun değillerdir. Belki yasal bir hakla etik bir hak arasındaki farkı aklımızdan çıkarmamalıyız. Benn, ayrıca hakkın yasayla korunan bir çıkar olduğunu belirtir.

Geleneksel olarak, hakların doğa kanunundan veya Roma'da her zaman iyi ve adil olanı temsil eden, evrensel ilkelere duyulan bir tür Kohlberg öncesi inanca karşılık gelen *ius naturale*'den çıktığı ve bunların güvencesi altında olduğu düşünülürdü. Kohlberg'in evrensel bir adalet kavramına ilişkin görgül incelemeleri, adaletin bir insan ya da toplum yapısı olmadığını, geleneğin üzerinde ve ötesinde varolduğunu gösterme çabasının bir parçasıydı. Amerikan Anayasası "geri alınamaz haklar" terimini kullandığında, sonsuz ve değişmez bir adalet varsayar. Tüm doğal haklar kavramlarında ortak olan, yaşadıkları ülkelerin yasalarından, doğum ya da yaşam koşullarından bağımsız olarak ve hatta biri, haklarından yararlanmalarını etkili biçimde önlese bile, bütün insanların belli haklara sahip olduğudur. Bu herkese, ister eğitim, ister yaşama, ister özgürlük ve mutluluk ve hatta Fransız devrimcilerin uğrunda öldükleri "özgürlük, eşitlik, kardeşlik" olsun, bazı haklar veriyor gibi görünür.

Ne var ki ben, doğal olan ya da olmayan haklar hakkındaki konuşmaların çoğunun bir söylem numarasından başka bir şey olmadığına inanıyorum. "Haklar" kavramını doğallaştırmak, herhangi bir tutumu meşrulaştırmanın bir yoludur; doğalcılık, zekâ, cinsellik ve erkek ayrıcalığı gibi pek çok başka alanda işe yaramıştır. Şu anda sahip olduğumuz hakların gerekçesi nereden gelir? Bu, kendi kendine gönderme yapan bir söz kalabalığı gibi görünecektir: Belli haklar, kurumsal yapılar olarak değerlendirilebilir, bu nedenle bunlar gerekçelendirilebilir haklardır. Bu belli haklar gerekçelendirilebilir oldukları için kurumsallaşırlar. Benzer biçimde hakları hak yapan, en fazla toplumsal ve kurumsal güce sahip olanın buyruğudur. Kurumsallaşmış çıkarlar olmayan hakların akılcı bir biçimde nasıl talep edilebileceğini anlamak güçtür.

Barrow (1975: 143), haklara başvurduğumuz zaman, önceden kabul edilmiş bir ahlâki şemaya ya da kurallar kümesine başvuruyor olduğumuzu söyler. Bir insanın özgür olması, kendi kendini yönetmesi, eğitim görmesi vb.'nin gerekliliğini doğru bulduğumuz gibi, kişiler için bağlayıcı belli bir ahlâk kuralları sistemi olduğunu

varsayar ve içten içe, diğerlerinin bu varsayımımızı paylaşmalarını talep ederiz. Barrow'un belirttiği gibi, buna koşut olan bir durum da, kişi, yasal hakkı olduğunu söylediği ve dolayısıyla yasalarımızın içinde bir kural sistemi bulunduğunu varsaydığı, buna göre kendisinin de bedava ve zorunlu eğitime, oy kullanmaya, kendi evinde kendi istediği gibi davranmaya hakkı olduğunu iddia ettiği zaman ortaya çıkar. Ama bu ikisi arasında anlamlı bir fark vardır. Yasalar, geniş bir kütüphane alanında korumaya alınmıştır; doğrulukları kanıtlanabilir bir biçimde mevcutturlar. İnsanların belli ahlâki hakları olup olmadığı konusunda, ancak belli bir ahlâki bakış açısını paylaşırsak görüş birliğine varabiliriz. Bir kişinin etik bir hakka sahip olduğunu iddia ederken takınabileceği kesinlik havası tehlikeli bir biçimde yanıltıcıdır. Öyle görünüyor ki etik haklar, yalnızca, mevcut yasalar yaygın etik geleneklerle çatıştığı zaman ortaya çıkar ve kişi, kabul edilebilir etik gerekçelerle, yasayı değiştirmeyi istediği zaman benimsenir. Bu nedenledir ki kürtajın yasaya aykırı olduğu eyaletlerde, kadının kendi bedenine ne yapacağına karar verme hakkı kuvvetle vurgulanır. Kürtajın yasal olduğu eyaletlerde ise doğal bir hak olarak üretilen, yaşama hakkıdır. Benzer biçimde, ötanazi yasalarının sorgulanmakta olduğu Avustralya'da yaşama hakkına inananlarla onurlu ölme hakkına inananlar arasında çözülemeyen tartışmalar geçmektedir. Haklar, mevcut bir yasayı değiştirmenin etik açıdan istenir kabul edildiği durumlarda ortaya çıkar.

5.3 Gerekeni yapma hakkı

Okul tatilinde, bir erkek öğretmenin yüzme öğrettiği çocuğun ebeveyni, okul müdürüne, öğretmenin oğlunu taciz ettiğini bildirdi.* Müdür, öğretmeni yanına çağırdı* ve öğretmen böyle bir taciz olayını şiddetle reddetti. Müdür öğretmenin anlattıklarına inandı* ve durumu polise bildirmedi. Ne var ki öğretmen, şikâyette bulunan kişinin kim olduğunu öğrenmek istedi;* çünkü kişiliğinin küçük düşürülmesinden dolayı o kişiye dava açmayı yasal hakkı olarak görüyordu. Müdür, suç-

lanan öğretmene şikâyetçi ebeveynin adını vermedi.* Bu durumda, öğretmenin, yürürlükteki yasalar uyarınca gerekeni yapma hakkı vardır ve bu da, olanları kendi açısından müdüre anlatmaktır. Öğretmene bu hak verildi ve bu ölçüde, adalet yerini buldu. Ne var ki asılsız suçlamanın olası sonuçlarından biri ebeveynin öğretmen hakkında yalan yanlış söylentiler yayarak onun adını lekelemesidir ve öğretmen, söz konusu ebeveynin kim olduğunu bilmediği takdirde, bunu önlemek için hiçbir şey yapamaz. Öğretmen, gerçeğin herkes tarafından bilinmesi için kendini mahkemede savunma hakkı olduğunu iddia edecektir. Siz müdür olsaydınız, şikâyetçi ebeveynin adını açıklar mıydınız? Kararınıza gerekçe göstermek için haklar savını mı kullanırdınız yoksa sonuçlar ve önemseme gibi diğer savları mı?

Hakların, mevcut yasaların ve resmi olmayan ahlâki geleneklerin toplumsal ve politik manipülasyonu sonucunda ortaya çıktığını söylersek, hakların kaynağına ilişkin sorumuzu geçici olarak yanıtlamış oluruz. Aklınıza, okulunuzda hakların sorun haline gelebileceği durumlar geliyor mu? Özellikle öğretim programındaki zorunlu değişiklikler gerekli kıldığı zaman, öğretmenlerin mesleki gelişim için okul saatlerinde ücretli izin kullanmaya hakları olduğunu düşünüyor musunuz? Peki bu hakkı nasıl gerekçelendirirsiniz? Gerekçeleriniz, tutarlılığı, sonuçları ve önemsemeyi ne ölçüde dikkate alır? Gilligan "erkek etik"e, ilke etiği dediği zaman, bu erkek etiğini haklar etiği olarak görür, önemseme etiğini ise sorumluluk etiği olarak kabul eder.

Gilligan'a göre, ilke etiği genellikle, dilin halihazırda baskın kıldığı soyutlamalara inananların çıkarlarına uygun olarak işliyordu. İdealleştirilmiş soyutlamalar, güç farklılıklarını hesaba katmaz. Bunun anlamı, yasa yapıcıların kendi çıkarlarına göre hareket etmek için gerçekten daha fazla fırsatları olduğudur. Yararı en üst düzeye çıkarmayı amaçlayan sonuççu tutum, güce sahip olanlara, zenginliği ve güçleri dağıtmak için bir strateji vermiştir ki bunun adil olduğu söylenebilir. Öte yandan, yararı en üst düzeye çıkarma

ve eşitlere eşit dağıtım yapma kavramlarının her ikisi de malların adil dağıtımıyla ilgili kavramlarıdır ve bunlar, belli insanların özel gereksinimleri, nitelikleri ya da konumları nedeniyle eşit olmayan bir dağıtıma özel hakları olduğu görüşüyle veya hak ettiğini alma kavramıyla çelişir. "Adalet" ve "haklar", bugünlerde yaygın eğitim söyleminde giderek daha az görünen kavramlardır; çünkü bunların varolan üstünlükler lehine iş gördüğü düşünülmektedir. Bunları, daha az güce sahip olanların kurallarda değişiklik yapılması yönünde iddialar ortaya koymalarına izin verecek mücadele alanları olarak görmek daha yararlı olacaktır.

VI
İyiyi en üst düzeye çıkarmak

İşte bu, o sarsılmaz kuraldır
Hiç dillerinden düşmeyen
En bilge olanların: Herkesin iyiliği için,
Kişisel çıkarlar bir yana bırakılmalıdır.

Milton, *Samson Agonistes*, 1.865

Doğada, ödüller ve cezalar değil, yalnızca sonuçlar vardır.

R.G. Ingersoll, *Lectures and Essays*

Öğretmenler, adalet ya da erdem hakkındaki uzun tartışmalardan ara sıra bıkabilirler. Etik üzerine derinlemesine düşünmenin amacı, bilimsel ya da felsefi değil; pratiktir. Her nasılsa, insanları ve eylemlerini daha iyi kılmak için etiği daha iyi anlamak isteriz. Aristo (1969), mutluluğun, genel gönence, iyi topluma katkıda bulunduğundan ve etiğin de iyi toplumun yaratılmasına gidecek tek yol olduğundan söz eder. Hedef, ulaşılabildiğince ileri ölçüde kendine yeterlik olsa da, Aristo bizi uyarır: "Kendine yeterlikle anlatmak istediğimiz, yalnız bir yaşam süren tek bir kişi için yeterli olan değildir. Kavramın içine anne babalar, çocuklar, eşler ve genel olarak da arkadaşlar ve yurttaşlar girer; çünkü insan, yurttaşlık için doğar." Aristo'nun erekbilimsel uyarısına katılmayabiliriz; ancak etiğin

yurttaşlıkla bir ortak yönü, Ötekini dikkate almak, diğer insanların gereksinimlerine duyarlı olmaktır. Federal yönetimin şu anda yurttaşlığı geliştirmeye gösterdiği ilgi, insanların daha iyi geçinmelerini, onları ortak bir gönencin sivil, katılımcı üyeleri yapmayı sağlama yönündeki pratik bir düşünceden kaynaklanmaktadır. Sonuççu görüş, bizi, ahlâki bir eylemi düşünürken, sonuçları kestirmeye cesaretlendirir. Herhangi bir eylemi gerçekleştirmenin uygulamada doğuracağı sonuçlar, eylemi gerçekleştirmemenin uygulamadaki sonuçlarıyla birlikte göz önüne alınmalıdır. Böyle bir tutuma akılcı olmak diyoruz. Akılcılık, şimdinin ötesine gitme ve şimdi yapılanın geçmiş ve gelecekle ilişkisini dikkate alma yeteneğidir. Ahlâki bir durumda ne yapacağını düşünen her birey, düşünülen bir eylemin sonunda ortaya çıkabilecek iyiyi ve zararı ve özellikle de yalnız kendisinin değil, diğer insanların görebileceği iyiyi ve zararı dikkate almalıdır. Ahlâklı bir bireyin göz önünde tutması gereken dört nokta, diğerlerinin iyiliği, kendi iyiliği, diğerlerine gelebilecek zarar ve kendine gelebilecek zarardır. Bunların hiçbiri mutlak olmamakla birlikte, ne yapılacağı düşünülürken hiçbiri dışarıda bırakılamaz.

Kişinin hem kendinin hem de diğerlerinin görebileceği yarar açısından herhangi bir eylemin yararlarını ve zararlarını hesapladığı mutluluk hesabından söz etmiştim. Okulda ders malzemesi olarak kullanılan bir romanda, Ursula le Guin'in *Omelalardan Çıkıp Gelen* kitabında geniş topluluğun mutluluk ve refahını sürdürmek için her yıl bir çocuğun kurban edildiği varsayımsal durumu düşünün. Bir çocuğun ölümü, bin yaşamın daha mutlu olmasını sağlayabilir. Ya da on bin yaşamın. Bu, durumu, etiğe daha uygun kılar mı? Daha genel bir felsefi örnek de, on rehinenin yaşamını kurtarmak için bir rehinenin öldürülmesine izin vermektir. Şimdi, kurtarılan rehine sayısını yüz ya da bin yapın. Bu, sizin kararınızı değiştirir mi? Bu örneklerin tamamen hayal ürünü olduğunu ve gerçekleşme olasılığı bulunmadığını ileri sürerek söylediklerime karşı çıkılabilir. Ne var ki kitabın tamamında betimlenen durumlar gibi, bunlar da kendi etik varsayımlarımız üzerinde derinlemesine düşünmemize yardımcı olacak düşünce deneyleri olarak görülmelidir.

Son bölümde gördüğümüz gibi, eğitim yönetiminde müdürler, sıklıkla sınırlı bir dizi kaynağı, ya en adil ya da en etkili biçimde dağıtma sorunuyla karşılaşırlar. Sorun, klasik batan gemi ikilemiyle ifade edilegelmiştir. Boğulan on kişi ve cankurtaran sandalında altı kişilik yer varsa, ne yaparsınız? En yüksek sayıda insanı kurtarmaya çalışıp herkesin boğulması riskini göze alır mısınız? Kurtarılmaya değer olanları kendi değerlerinize göre seçer ve seçiminizi, toplumun geleceği için en fazla iyiyi amaçladığınız gerekçesiyle mi haklı gösterirsiniz? Arkadaşınızı mı kurtarırsınız? Babanızı mı kurtarırsınız? Avukatı ve doktoru kurtarıp, alkolik emekliyi arkada mı bırakırsınız? Kararınızın bir sonucu olarak kimilerinin ya da herkesin zarar göreceği bu durumda, yarar nasıl en üst düzeye çıkarılır?

Eğitimde yöneticiler, malların dağıtımında, hatta önceki bölümde ele aldığımız bütçe kararlarını verirken, genellikle benzer bir sorunla karşılaşırlar. Paylaşılacak sınırlı miktarda para vardır. Bu para, yararı en üst düzeye çıkaracak şekilde nasıl dağıtılabilir? Yöneticiler parayı en verimli biçimde kullanacak ve bunu yapabileceğini göstermiş olanlara daha büyük miktarlar mı verirler yoksa daha önce olumlu bir şey yapmak için adil bir fırsatları olmamış kişilere olanak tanımak amacıyla, niteliklerinden bağımsız olarak herkese, aynı en küçük miktarı mı verirler? Her iki durumun sonuçlarını düşünün. Önerilerden her biri uygulanacak olsa, okulda neler olabileceğini dikkate alın.

Sorun, yalnızca yararı en üst düzeye çıkarma veya sonuçları dikkate alma bakış açıları benimsendiğinde bir sorundur. Önemseme bakış açısı, soruya yanıt veremez. Tıpkı bir müdürün, kıt kaynakları yalnızca önemsediği kişilere dağıtamaması gibi, batan gemiden hakkındaki duygularınız en olumlu olan kişiyi kurtarmak da soruya adil bir yanıt gibi görünmez. Burada önemsemenin, hoşlandığınız kişiler için yararı en üst düzeye çıkarmak anlamına gelmediğine dikkat edin. Yararlar, en şanssız olanlara dağıtılabilir ve buna, önemsenmeye en fazla onların gereksinim duyması gerekçe gösterilebilir. Örneğin, Rahibe Teresa, ilk önce en çok sevdiklerine

değil, ilgiye en fazla gereksinim duyanlara ilgi gösterir. Sorunun ilkeli yanıtı, herkese eşit saygı göstermenizi ve insanlara size davranmalarını istediğiniz gibi davranmanızı gerektirir. Çok az insan, başkaları için kurban edilmeyi isteyecektir; bu nedenle de Rawls'un öne sürdüğü gibi, adil bir güç oyununda herkesi kurtarmak için elinizden geleni yapma seçeneği, tutarlılık çerçevesinde tek adil çözüm olacaktır.

Olası en fazla sayıda insan için en iyi ilkesinde, batan gemi ikileminin çıkardığı bir diğer güçlük, bu ilkenin, yarar sağlayanların sayısının zarar görenlerin sayısından fazla olduğu gerekçesiyle, kimi insanlara zarar verebilecek adımlar atmayı haklı gösteriyor gibi görünmesidir. Güçlük, yararı sanki bir mal ya da eşyaymış gibi ölçmeye çalışmaktan çıkar.

Aşağıdaki durumda müdür siz olsanız, iyiyi en üst düzeye çıkarma politikasını dikkate alarak nasıl karar verirdiniz ve olası en fazla insan için en iyiye öncelik vererek hareket etmeyi ne ölçüde gerekli ya da istenir bulurdunuz?

B. OLASI EN FAZLA SAYIDA İNSAN İÇİN EN İYİ

Küçük bir kasabada Plymouth Kardeşler çoğunluğu oluşturuyor ve bundan dolayı kasaba okulundaki öğrencilerin çoğunluğu da onların çocukları. Plymouth Kardeşler, çocuklarının, şeytanın aletleri olduğuna inandıkları elektronik teknolojiyi kullanmalarına izin vermiyor.

6.1 Dini çoğunluklar

Bir kasabada okul müdürü olan Bruce, öğrencilerinin çoğunluğunun dini bir grubun üyeleri olması sorunuyla karşılaşır. Plymouth Kardeşler adlı bu grup, video, bilgisayar, radyo ve televizyon da dahil olmak üzere her türlü teknolojinin şeytan işi olduğuna inanır. Aynı dini grup, aynı zamanda, küçük kasabadaki en büyük kültürel gruptur ve grubun dini liderleri

kasaba politikasına ağırlığını koymuştur.* Bruce, bilgi teknolojisi aracılığıyla daha zengin bir dünyaya erişimleri olmayan öğrencilerin eğitimlerinin engellendiğine inanırsa, dini grubun üyesi olan öğrenciler ve eğitimde teknolojinin yararlarını görme gibi akla yatkın bir beklentileri olan öğrenciler açısından, inancının sonuçları neler olacaktır? Plymouth Kardeşlere, dini inançlarına göre davranabilecekleri kendilerine özel bir okul açmalarını söylerse,* kendi devlet okulunda kalan öğrencilerin sayısı o denli azalacaktır ki Bruce, okulunun kapanması veya en iyi koşullarda, Plymouth Kardeşlerin okulun dışında tutulmasını istediği teknoloji de dahil olmak üzere, kaynakların ve olanakların azalması sorunuyla karşı karşıya kalacaktır. Ne var ki teknolojinin kullanıldığı* ve kullanılmadığı iki ayrı sınıf açmak için yeterli kaynağı olmadığı gibi, sınıflara eğitim görmemiş öğretmenleri getirme yetkisi de yoktur.* Bruce'un hangi eylemi, zararı en aza indirecektir? Bu olası çatışmayı, her iki tarafın da kazançlı çıkacağı bir duruma dönüştürmenin herhangi bir yolu var mıdır?

Olası en fazla sayıda insan için en iyi amaçlandığında en fazla sayıda insanı içeren çerçeve ne kadar geniş olacaktır? Yukarıdaki durumdaki bir müdür, sorunu, yerel toplumun gereksinimlerini göz önünde tutup, aynı okul içinde biri teknolojiyi kullanan diğeri kullanmayan iki okul oluşturma yoluna giderek çözdü. Kohlbergci ilke, yani tutarlılık çerçevesinde, herkes eşittir ve en etik karar, ancak tüm insanlık için en iyi yönünde verilecektir. Bu vaka çalışmasının ortaya çıkardığı diğer etik konular içinde, öğretim programının içeriği bir yana bırakılsa bile, okulun zaman çizelgesi ve araç gereçle ilgili kararlarına, herhangi bir çokkültürlü topluluğun katılımının nasıl sağlanabileceği vardır. Okulun içindeki topluluğun içine, farklı topluluk değerleri ne ölçüde katılabilir/katılmalıdır ve bunu yaparken de belirlenmiş bir eğitim *ethos*u ne ölçüde korunabilir/korunmalıdır? Kasabada ya da toplulukta Aborijin nüfusun fazlalığı da daha farklı sorunlar ortaya çıkarabilir.

Farkın hoşgörülmesinin getireceği algılanan daha iyiyi korumak

amacıyla, kimi çocukları eğitime yardımcı elektronik araçlardan yoksun bırakmak, bu durumda ciddi bir etik sorun gibi görünmez; ancak eğer öğretmen, bu durumun öğrencilerin daha geniş bir bakış açısına erişimlerine olanak vermeyerek onların gelecekte bilgili bireyler olarak gelişmelerine zarar verdiğine gerçekten inanırsa, o zaman çifte etki sorununun pençesine düşmüş demektir.

C. ÇİFTE ETKİ DOKTRİNİ

Sonuçlar karmaşık olduğunda, bir eylemin ahlâka uygunluğunu ölçmek için zaman zaman yol gösterici olarak iki doktrin, çifte etki doktrini ve yapma ve izin verme doktrini kullanılır. Avustralya Tıp Birliği, tıp etiğinde zaman zaman bunları yol gösterici ilkeler olarak kullanmakta ve şu anda ötanazi konusundaki yasal tartışmayı yönlendirmektedir. Çifte etki doktrinini açıklamanın en kolay yolu, tıp literatüründen bir örneğe başvurmaktır. Şu iki vakayı düşünün:

1. Vaka: Doğum yapmakta olan bir kadın, eğer fetüsün başı ezilmezse (bu işleme kraniotomi adı verilir) doğum sırasında ölecektir. Doktor kraniotomi yapar ve kadını kurtarır.
2. Vaka: Bir kadın rahim kanseridir ve rahmi alınmazsa ölecektir. Kadın dokuz aylık hamiledir. Doktor rahmi alır ve kadını kurtarır.

Birinci ve ikinci vaka ahlâki açıdan birbirine denk midir? Çifte etki doktrininin savunucularına göre, değildir. Bunlar, ikinci vakanın haklı, birincinin haksız olduğunu iddia ederler. Aradaki bakışımsızlığın nedeni nedir? Birinci vakada doktor, bir kısıtlama ihlali yapmıştır; çünkü dolaysız niyeti, amacı, fetüsün başını ezmek ve onu öldürmektir. Oysa ikinci vakada niyeti, annenin rahmini almaktır. Fetüsün ölümü, yalnızca ikincil bir etkidir. Doktor, fetüsün ölmesi sonucunu önceden bilerek doğurmuştur; ama amacı fetüsü öldürmek değildir.

Çifte etki doktrininin savunucuları, eylemleriniz ahlâki açıdan

karşı çıkılabilecek bir şeye yol açar ya da böyle bir şeyi önlemede başarısız olursa, ama eğer bu sonucu amaçlamadıysanız, o zaman mutlaka bir kısıtlama ihlali yapmış olmayacağınızı iddia ederler. Zaman zaman, normalde amaçlamanıza izin verilmeyecek bir sonucu, önceden bilerek ortaya çıkarmanıza izin verilir. Diyelim ki biri, daha güçlü bir sonuççu tutumdan bir iddiayla ortaya çıkıyor ve yukarıdakinin tersini savunarak birinci vakada doktorun kesinlikle iyi niyetli davrandığını; çünkü bir yaşamı korumakla kalmayıp kadına on çocuk daha doğurma olanağı vererek tek bir çocuğun yitimini dengelediğini söylüyor. Bundan dolayı, birden çok çocuk olasılığını korumak amacıyla bir çocuğun feda edilmesi, bu eylemi "kötü" olmaktan çıkarıyor. İkinci vakada, doktor, bir bebeği almakla kalmıyor, annenin gelecekte çocuk doğurma yetisini de elinden alıyor: Bu (üretim bakımından) gerçekten olumsuz, dolayısıyla "kötü" bir edimdir.

On başka bebeğin doğabilmesi için bir bebeği öldürmenin doğru olduğunu ancak bir sonuççu söyleyebilir. Tutarlılık çerçevesinde iş gören biri, bu fikre kuvvetle karşı çıkacaktır. Rahmin alınmasına karşı bebeğin başının ezilmesi vakasında önemli olan nokta, her iki vakada da, bebeğin doktorun ahlâki sorumluluğu altındaki ahlâki bir hasta olmasıdır. Batan gemi ikileminde olduğu gibi, bebeğe ve annesine karşı ahlâki sorumluluğumuz eşittir. Önce anneyi kurtarma yönündeki karar verildikten sonra, doktorun bunu nasıl yapacağı, çifte etki doktrininin savunucularına göre, ahlâki ağırlık taşır. Bir vakada doktor bebeği öldürebilir ve diğer vakada bilerek bebeğin ölmesi sonucunu ortaya çıkarabilir, fakat kesin bir ifadeyle bebeği öldürmez.

Çifte etki doktrininin tanıtılmasının amacı, sonuççu tutumu destekleyen neden-sonuç mantığını ve niyet kavramının bu mantıkla hâlâ nasıl bağlantılı olduğunu göstermektir. Herhangi bir eylemin sorunlu olduğunu göstermek için, eylemin yalnızca sonuçları değil, akla aykırı olduğu ya da kendiyle çeliştiği de gösterilmelidir. Basit bir sonuççu çizgi, çifte etki doktrinini kabul edemez; bu tutarlılık ve sonuçlar tutumları arasında bir bağ sunar.

Şimdi önceki örneğimizdeki müdürün ikilemini bu çerçeveye

yerleştirelim. Yine iki vakamız var. Her bir vakada, eğitimin tüm çocuklar için fırsat kapılarını açmak olduğuna ve kırsal bir kasabada en iyi kaynakların elektronik olduğuna içtenlikle inanan, kendini işine adamış bir öğretmenimiz var. İlk vakada öğretmen, Plymouth Kardeşlerin sınıfta ideolojik zarar görmesi pahasına dahi olsa, elektronik araçların sınıfta kullanımını destekleyecektir. İkinci vakada öğretmen, öğrencilerinin çoğunun inancının farkındadır; fakat onların dar bir inanç kümesi içinde hareket ettiğine ve özellikle bilgi teknolojisi araçlarıyla onlara daha geniş bir dizi alternatif sunarak bu inançlara meydan okumanın kendi görevi olduğuna inanır. Kasabadaki anne babaların ve yaşlıların itirazlarına karşın, çocukların daha iyi bir dünya görüşü olduğuna inandığı şey yönünde değişmelerini sağlamak amacıyla, İnternete girmelerinde ve alternatif bakış açılarını tartışmalarında ısrar eder.

İlk vakada öğretmen haklıdır, çünkü çocukların dini inançlarına zarar vermeyi amaçlamamıştır. Yalnızca önceden bilerek, çocukların okulda, evde kendilerine öğretilenlerle tutarlı olmayan bir eğitim almaları sonucunu doğurmuştur. Amacı, çocukların eğitimidir. Öte yandan ikinci vakada öğretmen, yanlış bir şey yapmıştır. Çocukların dini inançlarını yıkmayı amaçlamıştır. İki vaka arasındaki başlıca fark, niyettir. Öğretmen, çocukları, bir biçimde, dini inançlarını yıkmadan eğitebilmiş olsaydı, böyle bir seçim yaptığı için doyuma ulaşmış, hatta rahatlamış olacaktı. Ne var ki ikinci vakada öğretmene çocukların inançlarının değişmesiyle sonuçlanmayacak bir seçenek verilseydi, öğretmen bunu seçmezdi. Öğretmenin amacı, çocukları, inançlarının ötesine taşımak ve bunu yapmak için bilgi teknolojisini kullanmaktır. Bu, onun dolaysız niyeti, amacının ta kendisidir.

Thomas Nagel, *The View From Nowhere* (Hiçbir Yerden Bakınca) adlı kitabında, kötü bir sonucu amaçlamanın, önceden görülebilir bir biçimde kötü bir sonuç yaratmaktan daha kötü olduğunu söyleyerek, bu çifte etki doktrinini destekler. Bu iddiasına aşağıdaki parçada açıklama getirir:

> Bir araç olarak bile olsa kötüyü amaçlamak, kişinin eylemlerini kötü-

lüğün yönlendirmesidir. Kişi, eylemini kötülük doğuracak biçimde düzenlemeye hazırlıklı olmalıdır. Ama kötünün özü, bize itici gelmesi gereğidir. Bir şey kötüyse eğer, eylemlerimiz, onun devam ettirilmesine değil; ortadan kaldırılmasına yönlendirilmelidir. Kötünün anlamı budur. Kötüyü hedeflediğimiz zaman, doğrudan kuralcı akıma karşı yüzeriz ... Sonucu iyi olacak bile olsa, bilerek ve isteyerek kötülük yapmakta özellikle yanlış olan, kişinin amacında içsel olan değere karşı kör gibi mücadele etmesidir.

(Nagel 1986: 181-2)

Çifte etki doktrininin amacı, her eylem hakkında bir iyi ya da kötü yargısında bulunmak değildir. Bu, daha çok, sonuçların yanı sıra kişinin niyetlerine bakmak isteyenlere yol gösteren bir "ahlâki harita"dır. Doktrinin hedefi, yaptığınız şeyin doğru mu yanlış mı olduğunu belirlemenize yardım etmektir. Eğer *siz*, kötü bir şeyi hedefliyorsanız, kendi belli etik ilkelerinizin kısıtlamasını ihlal ederek yanlış bir şey yaparsınız; çünkü tutarlı davranmamış olursunuz. Ama eğer son derece masum (ve büyük olasılıkla gerekli) bir şeyi, sonucun kötü olacağına üzülerek amaçlıyorsanız, aynı anlamda bir kısıtlamayı gerçekten ihlal ediyor sayılmazsınız. Böylece, dini bir inancın yerine kendi doktrinlerini koymaya çalışan müdür, kötülük amaçlarken, Plymouth Kardeşleri, kendi inançlarının eğitim bakımından değerli olduğuna ikna etmeye çalışan müdürün amacı, kötülük değildir. Eğitimle ilgili değerlerle bunlara uymayan dini inançlar arasında ortak bir uzlaşma bulmaya çalışmak kendi başına kötü değildir; ne yazık ki dini inançları zayıflatma sonucunu doğurabilir.

D. SONUÇÇULUK VE YARARCILIK

Bu, tutarlılık tutumunun sonuççu tutumla örtüştüğünü bir kez daha gösterdi. Barrow (1975: 91-115), yararcılık adını verdiği sonuççuluğun güçlü ve zayıf yönlerinin ayrıntılarını titizlikle verir. Herhangi bir sonuççu kurama başlıca iki itiraz olduğunu belirtir; bunlar, "dır"dan "malıdır"a kayma ve yararla adaleti birbirine karıştırma-

dır. Bu durumların ikisinde de gerçekle değerler birbirine karışır ve bilimsel ve etik bakış açıları birbirinden ayırt edilemez.

İlk olarak, herkesin mutluluk aradığı yönündeki doğalcı varsayımdan, kişinin kendi mutluluğunu ya da başkalarının mutluluğunu aynı ışıkta görmesinin akılcı ya da doğru olduğu yönündeki kuralcı yargıya geçiş fazlasıyla ani olmuştur. Bu, bir "dır"dan bir "malıdır" çıkarmaktır ve bir gerçek ifadesinden mantıksal olarak bir değer ifadesi çıkarılamayacağına inananlar bunun bir hata olduğunu düşünürler. Bu tutum, önemli saldırılarla karşı karşıya kalmıştır; çünkü olgusal ifadelerin değer yüklü olduğu gösterilmiştir (Kovesi 1978; Kuhn 1972). Pek çok kişinin yansızlığını sorgulamadan kabul ettiği, olguları betimleyişinizi destekleyen değerleri açığa çıkarmak ve bu değerlerin savunmak istediğiniz etik tutumla nasıl tutarlı olduğunu göstermek daha iyi olacaktır. Bu, gerçeklerimizin ve değerlerimizin, kültürel çerçeveler ve ilk-kuramlar içinde birbirine sıkı sıkıya bağlı olduğunu ve önkabullerin incelenmesinin ve halkın incelemesine sunulmasının kararların alınmasını kolaylaştıracağını savlayan postmodernizmle ve yapısalcılık sonrasıyla tutarlıdır.

Sonuççu bir kuramın ne yapmamız gerektiğini bize söylemedeki yetersizliği, idari bir sınırlı bütçe sorunuyla gösterilebilir. Eğer bir eğitim sisteminin 800 okula dağıtacak yalnızca 200 milyon doları varsa, bu sistem yirmi seçkin okula 1 milyon dolar vererek, belki de bunlara öğrencileri için en üst düzeyde etkili ve ortak gönenç için daha verimli olma olanağını tanımalı ve kalan okulların her birine 230 biner dolar mı vermelidir yoksa her bir okula 250 bin dolar mı vermelidir? Bu, bir adalet ilkesi olmaktan çok, bir yarar ilkesidir. İvan İllich, tıbbi veya dini bir kurum olsun ya da bir eğitim kurumu olsun, her büyük kurumun sayı sayarak karar verme eğiliminden söz etmişti. Sanki bu, savaşı kazananı belirlemek için ölü sayısını kullanan grafik bir gösterimle etik sorunu karara bağlıyordu. Yarar ilkesine, Hiroşima'nın bombalanması gibi durumlarda başvurulmuştur. Burada, milyonlarca masum insanın ölmesine karşın, bomba atılarak savaş sona erdirilmeseydi, çok daha fazla insanın öleceği öne sürülmüştür. Bu, sanki bir mutluluk hesabı yapmak

gerçekten olanaklıymış gibi, sonuçları nesneler gibi ölçmektir. Şu anda gündemde olan, okulları standart sınav sonuçlarındaki iyileşmeye göre parayla ödüllendirme konusu da, neden ve sonuca ilişkin tam bir varsayımlar dizisiyle ve adalet ya da insanın niyetliliğine ilişkin herhangi bir açık ilkeye yer vermeyişiyle, benzer bir yarar ilkesini yerleştirmektedir.

İlk eylemin sonuçları, daha büyük bir mutluluk toplamı ortaya çıkarır; ancak ikinci eylemden yararlanacak binlerce insana karşılık, birinci eylemden olumlu etkilenen kişilerin sayısı daha azdır. İkinci eylem, eşitlikçi adalet ilkesini izler: Bentham'ın ifadesiyle, "herkes bir sayılacak, kimse birden fazla olmayacak."

E. CEZANIN SONUÇLARI

Yararcı/sonuççu bir sav, okullarda öğrenciye zarar veren cezayı haklı göstermek için kullanılmıştır ki bu da öğrencinin iyiliğinin her zaman birinci sırada olması gerektiğine ilişkin ilk etik kuralına aykırı görünmektedir. 3. Bölümde, cezanın, cezalandırılan öğrenciye genellikle acı verdiğini, öğrenciyi küçük düşürdüğünü ve çocuğa zararlı olmasa bile kasten nahoş olduğunu; fakat genellikle, cezalandırmamanın uzun süreli olası zararlı sonuçlarını önleme gerekçesiyle haklı gösterildiğini görmüştük. Aynı bölümde amaçlarla araçlardan ve ikisini birbirine karıştırmanın yarattığı sorunlardan söz etmiştim. Burada, cezalandırma hakkıyla ilgili, haklara dayanan bir sava kısaca bakmak istiyorum.

İnsanların, özgürlük, yaşama ve mal sahibi olma haklarına doğal olarak sahip olduğuna inanan herkes, yasal ceza gerektirmeyen bağlamlarda zorla uygulanan standart yurttaşlık cezalarını oluşturan, mülkiyet ve yaşama hakkıyla ilgili herhangi bir kısıtlama, sınırlama ve mahrumiyete karşı çıkma eğiliminde olacaktır. Söz konusu cezalar, adalet ilkesinden çıkan bir savla gerekçelendirilmediği takdirde, bunlara maruz bırakılan kişi, gördüğü muameleye ciddi ahlâki ağırlık taşıyan biçimlerde karşı çıkabilir.

Edim sonuççuluğu, bireysel bir cezalandırma edimini, edimin

sonuçlarına doğrudan gönderme yaparak haklı gösterir. Bu sonuçların en yararlı olanlarından biri, süregiden tehdidin diğer insanlar üzerindeki caydırıcı etkisini güçlendirmektir.

Gelişim ölçeğimizde ilkeli eyleme doğru kayan kural sonuççuluğunda, en üst düzeye çıkarılan yarar türü, cezalandırmanın genel gerekçelendirilmesine girer. Çünkü bir uygulama, sonuççu açıdan haklı gösterilebilir olduğu ölçüde, varlığını oluşturmaya yardımcı olan olayları içerir ve varlığını oluşturan unsurlar, bu durumda, aksi halde ortaya çıkmayacak belli cezalandırma edimlerini içermelidir. Bundan dolayı, bu edimler, uygulama bir bütün olarak haklı gösterildiğinde, haklı gösterilen şeyin önemli bir kısmını oluştururlar ve diğerleri üzerindeki caydırıcı etkileri de bu haklı göstermeyi büyük ölçüde destekler. Eğer sonuççu bir haklı gösterme kuramını haklar sorusuna uygularsak, görünüşe göre, şu sonuca yönlendirilmiş oluruz: Cezalandırılan insanların, cezalandırılmalarına karşı duran hakları yoktur; çünkü kısmen, onları cezalandırmak çok sık olarak, ötekileri suç işlemekten caydırmaya yardımcı olmaya yarar.

Bu gerekçelendirme, birtakım evrenselleştirilebilirlik sorunları doğurur. Uygun biçimde cezalandırılan insanların ilgili haklara sahip olmadıkları; çünkü bunların büyük ölçüde, diğerlerine yararlı bir ibret dersi oldukları yönünde genel bir kural koymak istiyor muyuz? Belli durumlarda, koşullara bağlı olarak ilke çerçevesinin dışına çıkabiliriz ki burada pragmatizm yani uygulayıcılık ahlâki hakların önüne geçecektir.

Tutarlılık çerçevesi, genellikle, cezalandırmanın başlıca nedeninin karşılık verme olduğunu ve bir başkasının çıkarlarına zarar vermiş kişinin çıkarlarına zarar vermenin adil ya da etiğe uygun olduğunu iddia eder. Bu, hak ettiğini bulma ahlâki ilkesidir. Ne var ki herhangi bir ahlâki ilkeyi gerekçelendirmemizin tek yolu, onu mutluluk hesabına ya da evrenselleştirilebilirlik ilkesine vurmaktır ve tutarlı olmanın sonuçlarından birinin, cezalandırıcıların hepsinin de cezalandırılmayı hak ettikleri yönünde bir tür kan davası kuramını yerleştirmek olabileceğinin farkında olmalıyız.

Quinn (1993: 60-133), sonuççuların cezalandırma sorununu yanlış ucundan ele aldıklarını ayrıntılı bir biçimde tartışır.

Rawls'un dağıtım adaletinin uyarlamasına benzer bir şey kullanan Quinn (1993: 60,61), kendimizi korumak için cezalandırma tehdidini elimizde tutmaya gereksinim duyduğumuzu ve böyle bir tehdidimiz olmamasının zararlı sonuçları üzerinde yoğunlaşmamız gerektiğini söyler. Bu tehditleri yaratmak, ahlâki açıdan uygundur; çünkü kendimizi, ahlâki haklarımızın çiğnenmesine karşı bu biçimde korumaya çalışmamız ahlâki açıdan uygundur. Benim kişisel görüşüme göre, Quinn, ahlâki hakların varlığına kendini fazlaca adamıştır ve postmodern bir bakış açısından, onları, resmi olan ve olmayan yasalar arasındaki, geleneksel yasalarla bu yasaları etik açıdan değiştirme gereksinimi arasındaki kesişme noktası olarak görmez.

Eğer söylediklerim, sonuççuluğun değeri hakkında biraz olumsuz gibi görünüyorsa, bunun nedeni, gerçekten de sorumluluk ve önemsemenin başı çektiği bir çerçeveden hareket etme eğiliminde olmamdır. Ne var ki sonuççu çerçeve de, bize, eylemlerimizin ve hatta sözlerimizin belli sonuçlarının olabileceği gerçek bir dünyada yaşadığımızı anımsatması açısından gereklidir. Sonuççu çerçeve, bizim bu sonuçları dikkate almamızı ve söz konusu eylemlerin olası sonuçlarının zararlı ya da yararlı olma olasılığını, eyleme geçmeden önce göz önünde bulundurmamızı gerektirir. Güneybatı Missouri Eyalet Üniversitesi Felsefe Bölümü'nden Ruth Groenhout gönderdiği e-postada şöyle yazmıştı:

> Gerçek dünyada eylemlerimizin bütün sonuçlarının neler olacağını hiçbir zaman bilemeyiz (ve çoğunlukla bizi şaşırtan sonuçlarla karşılaşırız). Eğer daha fazla iyi için öteki bireyleri feda etmemiz *gerektiğini* düşünmeye başlarsak, Adolf Hitler'in izinden gitmek için bir adım atmış oluruz.
> Belirsizlik koşullarında, gökyüzünde öykünün uygun biçimde bitmesini garanti edecek bir Büyük Düşünürün yokluğunda (sorumlu olduğum) kötü eylemin (sorumlu olmadığım) diğer kötü eylemlerin olmasını engelleyeceğinden, hiçbir zaman, biraz olsun bile emin olamayız. Belirsizlik koşullarında, yararcı akıl yürütme, kişiyi yaptığı kötülüğün sorumluluğundan kaçmaya çağıran bir davetten çok da farklı değilmiş gibi görünür.

Bunu, yönetici olarak, daha fazla iyi uğruna bireyleri kurban etmek zorunda kaldığınız durumları değerlendirmek için bir alıştırmaya dönüştürmek isteyebilirsiniz. Bu bölümü okumak, hareket tarzınızda herhangi bir değişiklik yaratıyor mu? Fikrinizi değiştirmenizin nedenleri nelerdir? Bu nedenler, söz konusu iki çerçeveden hangisine giriyor?

F. SONUÇLARIN GÖRECELİĞİ

Sıklıkla, sorumluluk ve önemseme üzerinde duran sonuçlara vardığımın farkındayım. Ne var ki, tutarlılık ve sonuçlar arasındaki karşılıklı bağlantılara ilişkin önceki tartışma, ancak başkalarına bütüncül bir önem gösterme toplam çerçevesinde, başında ve sonunda önemseme olan bir çerçevede anlam kazanır. Girişte, sonuçları tutarlılık tablosunun altbölümüne kattım ve daha sonra da bu tutarlılık tablosunun başında ve sonunda önemseme olan bütüncül bir kuramsal çerçevenin yalnızca bir parçası olduğunu gösterdim. Etik kaygıları, başkalarına giderek daha çok önem vermenin oluşturduğu bir sarmaldan çıkıyor olarak görürsek, o zaman, etiğin üç yönünden herhangi biri, karar verme sürecinde herhangi bir zamanda birincil öneme sahip olabilir.

Bu, bizi bir tür göreceliğe itiyor gibi görünebilir; ahlâki bir işbölümüne gereksinimimiz olduğunu iddia edenler, farklı alanlarda farklı ahlâki yaklaşımların kullanılması gerektiğini savunurlar (Flanagan ve Jackson 1987). Kohlberg de bu tezi destekler; söz konusu tez, ona, özgün kuramını değiştirmeksizin önemseme sesini, (her ne kadar daha alt düzeyde olsa da) ahlâk alanına katma olanağı tanır. Ama yine de Kohlberg, adalet etiğini, diğer alanlara hükmeden ve onların hepsini içine alan etik olarak kabul eder. Gilligan'ın ahlâk alanının erkek adalet alanına eşit olduğu bildirimi, böyle bir tutumun kadının ikinci sınıflığını sürdürdüğü ve geleneksel orta sınıf kadınlık kavramsallaştırmalarının yeniden canlandırılmasını desteklediği gerekçesiyle, feministlerde kuşkular uyandırmıştır (Tronto 1987; Card 1991: 17). Başka feministler, adalet sesinin sürekli

savaş, sınıf, ırk ve cinsiyet zulmü yarattığını söyleyerek kadın sesinin üstünlüğünü öne sürmüşlerdir (Ruddick 1989; Noddings 1984). Kökü geleneksel kadın erdemlerinde olan bir önemseme yöneliminin daha insancıl bir dünya yaratacağı sonucu da benzer biçimde çekicidir.

Öte yandan hiçbir ses, kendi başına yeterli değildir; her biri diğerine sürekli uyum sağlamak zorundadır. Sözünü ettiğimiz hareketin, evrimsel ilerleme varsayan bir sarmal biçiminde mi yoksa sürekli aşağı yukarı inip çıkan bir eytişim, bir sıradüzen ilerlemesi biçiminde mi olduğunu söylemek kolay değildir. Sonucunda daha iyi bir sav kavramı içermeyen ahlâki bir tartışma düşünmek de kolay değildir. En iyi etik çerçevenin hangisi olduğu sorusu, belki de bizi yolumuzdan saptırmaktadır. Ahlâki çerçeveler, bir gelişim sıradüzeni içinde yerleşmiş değillerdir. Bunların her biri, belli etik amaçlar için en iyidirler. Etik gelişme ya da ahlâki olgunlaşma, bütün etkenleri tek tek ve belki de birkaç kere göz önünde bulundurarak ve onların her birini aşıp hepsi arasında bağlantılar kurarak gerçekleşir.

Yaklaşımlardan herhangi birinde etiğe bir temel bulmadaki yetersizlik, ahlâki olgunluk davasının tamamını görece mi kılar? Evers ve Lakomski (1991) de dahil olmak üzere, W.V.O. Quine'nin olguculuk sonrası takipçileri, bilim gibi etiğin de, bir taraftan değerlerle ve metafizik bağlılıklarla yakından ilişkili diğer yandan da dünya tarafından sınırlanan ve duyusal yaşantıdan kaynaklanan bir kanıt kuramına dayanan bir topluluk etkinliği olduğunu savlayabilirler. Bilim gibi etik de, ortak duyusal yaşantıların denektaşlarına karşı sürekli "sınanmalı"dır. Sonuççu tutum, bir ölçüde, ahlâkın "bilimsel" yüzünü temsil eder. Bir tokat kadar basit fiziksel ve duyusal yaşantılarımızdan çıkan genellemeler içine gömülüdür. Ne var ki ister etik ister bilimsel konularda olsun, bir denektaşıyla ne denli sıkı sıkı demirlenmiş olsa da kanıtlar, yine de, insan tarafından yapılandırılan kuramla bağlıdır. Kuramlar, "fiziksel" olduğu kadar idealist ve metafizikseldir ve Foucault'nun (1980) bize anımsattığı gibi, kurumsallaşmış iktidar ilişkileriyle yakından bağlantılıdır.

Yapısalcılık sonrası bir tutum, bize, sonuççuluğun herhangi bir

bahsini, yalnızca bir ayağı bir şeyi nedensel açıdan bir diğerine bağlı diye betimlememize yol açan kuramsal varsayımlarda olan, ironik bir biçimde okuma olanağı verir. Örneğin Jungwirth (1991), öğretmenlik öğrencilerine ilkokulda kız-erkek etkileşimlerini değerlendirme ödevini verdiğinde, sınıf içindeki durumların idaresinde cinse özel yöntemler ve cinsle ilgili etkileşim örüntüleri olup olmadığını ortaya çıkarmak istiyordu. Bunların genelde varolmadığını buldu.

> "Başarısızlığın saklanması" ve "tartışmada ısrarcılık"ta erkek çocuklar, öğretmenin açıklamalarının doğruluğunu fark edebilen mantıklı öğrenciler gibi görünürler ... erkek çocuklar matematik dersindeki söylemi kullanmakta, kız çocuklara göre, daha başarılıdırlar. Konuşup da bir şey söylememek genellikle bir başarısızlık olarak kabul edilir ... Kız öğrencilerin matematikte yetkin olamayışları, etkileşimin özelliklerinden kaynaklanır. Tüm katılımcıların, özellikle de kız öğrencilerin kendilerinin, bu yetkin olamayışta rolü vardır.
>
> (Jungwirth 1991: 279)

Murdoch Üniversitesi'nde Eğitimde Cinsiyet E421 dersinde, adını vermeyen erkek bir fen öğrencisi, yukarıdaki betimi aşağıdaki biçimde özetlemiştir:

> Yetkinlik bir erkek özelliği, yetkin olmamak ise bir kadın özelliği olarak görülür. Bu görüşe, erkek öğrencinin, öğretmenin geribildiriminin hemen arkasından yanıt vermesiyle varılmıştır; erkek öğrenciler, eleştirileri kabul ederler ve eleştiriyi anlamış ya da hatalarını görmüş gibi yaparlar. Kızlar bunu yapmazlar ve erkekler kadar parlak zekâlı görünmezler.

Öğrenci bu özete aşağıdaki yorumu eklemiştir:

> Vay be! Bu, ürkütücü bir açıklama. Matematik yeteneklerine ilişkin olarak çok çeşitli davranış ve algılamalara açıklık getiriyor. Neden bu yıkıcı davranışı erkek çocuklar bu kadar normal olarak gösteriyor? Bu, davranış özelliklerinin neredeyse tersine çevrilmesi anlamına geliyor. Bu konuda daha fazla araştırma yapılması gerekli.
> (İsim bilinmiyor 1996)

Bu erkek öğrenci, sanki, önkabullerin, yani bu durumda cinsiyet kalıplarının, sınıf içi davranış betimleri üzerindeki etkisini, kendisinin de pek çok öğretmenin de farkında olmadığı bir etkiyi aniden görmüş. Varsayım, onu, geçmişte belli uygulamalara katılmasına yol açmış kendi yerleşmiş dünya kuramlarının denetiminden kurtarabilir.

Etik, dile getirmediğimiz varsayımların içine gömülü iktidar ilişkilerinin ötesine geçmeye çalışır ve bunu, önemseme çerçevesinde yapması, sonuççu çerçevede yapmasından daha kolaydır. Eğer yalnızca eylemin algılanan ya da kestirilen sonuçları üzerine odaklanırsak, özü itibarıyla tutucu olan ve "gerçek" dünyaya ilişkin bilimsel varsayımlarımıza dayanan mevcut neden-sonuç betimlerine saplanıp kalırız. Sonuçlar hakkında kestirimde bulunurken yararlandığımız genellemeler temelinde neyin olduğunu dile getirmeli ve akılcı bir kuramın dışına çıkarak onu sorgulamalıyız. Yararı en üst düzeye çıkarma sonuççu tutumunda doğru olan, bu tutumun bizi duyusal yaşantılarımıza bağlamasıdır ve bu da, nedenlerin ve sonuçların olduğu bir dünyada ahlâki gündemlerimizi gerekçelendirmemiz açısından önemlidir. Ne var ki, nedenler ve sonuçlar hakkında belli varsayımlara göre, kültürümüz ve tarihimiz tarafından biçimlendirilmiş varsayımlara göre hareket ettiğimizde, nedenleri ve sonuçları yanlış tanımlamış olabiliriz.

Kısa değil, uzun erimli sonuçlara bakmak, herhangi bir kararı ahlâki kılmaya yardım eder; fakat uzun erimli etkilerin en belirgin özelliklerini içeren çerçevenin, diğer ahlâki değerlerle tutarlı olduğunu görmek de ahlâki gelişmeye doğru bir harekettir. Eğer öğretmenlik öğrencisi herhangi bir zamanda "Ya o matematik sınıfında yetkin bulunmayan kız öğrenci ben olsaydım? Bu, benim kişiliğimi değiştirir miydi? Herhangi bir öğretmenin benzer gerekçelerle herhangi birine o kişi yetkin değilmiş gibi davranmasına izin verebilir miyim?" diyebilirse, sonuçlar çerçevesi kadar tutarlılık çerçevesinde de hareket etmiş olacaktır. Eğer bir matematik sınıfında suskun bir öğrencinin yüzüne bakarken, kendini yargıya varmakta yetersiz duyumsuyorsa, duruma sonuçlar ve tutarlılık çerçevelerini içinde bağdaştırmış bir insan olarak tepki vermektedir.

Çözümlemeci düşünürlerin çoğu (Strike 1982; Scheffler 1970), etiğin her zaman tutarlılığı amaçlaması gerektiğini; ama tutarlılığın da sonuçlarla yakından ilişkili olduğunu iddia eder. Eğer bir hedefi kabul ederseniz, hangi eylemin o hedefi en çok desteklediğini seçmelisiniz. Bu, kişinin kötülüğü en üst düzeye çıkaracak bir şey yapmaya akılcı olarak karar veremeyeceğini anıştırır. Çok kabaca ifade edersek, bir şeyden hoşlanmıyorsak, ondan olabildiğince az isteriz. Eğer insanların öldürülmesi fikrinden hoşlanmıyorsak, o zaman daha çok insanın öldürülmesi fikri, bizi, daha az insanın öldürülmesi fikrinden daha çok rahatsız etmelidir. Eğer bir şeyin bir kez olması bize itici geliyorsa, pek çok kez olması, orantı hesabıyla, daha fazla itici gelmelidir. İster sonuççu olun ister olmayın, akla yatkın olan budur.

Bu savda yanlış bir şey olduğunu hissedebilirsiniz; fakat onu akılcı olarak, yani tutarlılık temelinde çürütemeyiz. Bana kalırsa, akılcılığı en üst düzeye çıkarmaya çalışıyoruz ve bu gibi durumlarda tutarlılık çerçevesi ve sonuçlar çerçevesi birlikte üretken biçimde işliyor.

Şimdi, bölümün başındaki batan gemi ikilemine geri dönelim. Bir okulu yönetmek, pek çok müdürü, bazı bireyleri farklı etkileyecek kararlar vermek zorunda olacağı durumlarda bırakacaktır. Bu müdürler, yararlı etkileri en üst düzeye çıkarma temelinde savlarda bulunmaya başlayabilirler; ama tek savları bu olamaz. Müdürler, her bir öğrencinin kişi olarak iyiliğini de göz önünde bulundurmalıdırlar ve eğer bazı öğrencilere farklı davranmak istiyorlarsa, kararlarında ilgili bir fark olduğunu göstermeli ve bu kararı herkesin önünde gerekçelendirebilmelidirler. Bir başka deyişle, eylemlerini akılcı olarak savunabilmelidirler.

VII

Topluluk ve bağlılık

> Çeşitlilik kavramı, çoğulcu, demokratik toplumların önemine işaret eden, başlıca liberal kavramlardandır. Ancak çeşitlilikle birlikte, bir uzlaşma yaratan ev sahibi toplum tarafından yapılandırılan "saydam bir kural" da gelir. Kuralcı bir ağ, kültürel çeşitliliği yerleştirirken yanı zamanda kültürel farkı *içerir* ... Bir fark politikasının neye benzeyebileceğini daha iyi görmek için, Bhabha'yı (1990, s.293) izleyerek "hayali toplulukların halklarının benzerlikleri"ni fark etmek yerinde olacaktır.
>
> McLaren (1993: 283)

A. SENDİKAL UYGULAMALAR

Bir öğretmenler sendikasının etik kurallar sistemi, genellikle sendikaya bağlılıkla ilgili bir madde içerir. Batı Avustralya Devlet Okulu Öğretmenleri Sendikası'nın 1993 yılı etik kurallar sisteminde şunlar yazılıydı:

Üyeler sendikanın aşağıdaki etik kurallarına uymakla yükümlüdür:

(a) Üyeler, sendikanın yetkisini ve sorumluluğunu kabul etmelidir.

(b) Üyeler, öğretmenlik mesleğinin standardının yükseltilmesine destek olmalı ve yardım etmelidir.
(c) Üyeler, diğer üyelere bağlı olmalı ve başkalarının yanında diğer üyeler hakkında konuşmaktan kaçınmalıdır.
(d) Üyeler, kendi lehlerine olacak biçimde, kendilerini başkalarının yanında diğer öğretmenlerle karşılaştırmamalıdır.
(e) Üyeler, bir başka üyenin mesleki ününü ya da geleceğini, doğrudan ya da dolaylı olarak, yanlışlıkla, kötü niyetle ya da dikkatsizlik sonucu zedelememeli ya da zedeleme girişiminde bulunmamalıdır.
(f) Üyeler, halka yalnızca nesnel ve dürüst bir biçimde açıklama yapmalı ve isimlerini saklayarak açıklama yapmamalıdır.
(g) Üyeler, kendilerinden sonra geleceklere gereken özeni göstermelidir.
(h) Üyeler, kendilerinin ve okullarındaki öğrencilerin yurttaşlık haklarını korumaya gayret etmelidir.
(ı) Üyeler, öğrencilerini, olası en yüksek akademik, toplumsal, ahlâki ve fiziksel başarıya ulaşmalarını sağlamak için yönlendirmelidir.
(i) Üyeler, öğrencilerle adil, saygılı ve makul biçimde ilgilenmelidir.
(j) Üyeler, öğrenciler ve velileriyle ilgili gizli konularla ilgilenirken inisiyatif kullanmalıdır.
(k) Yönetici üyeler, etik kurallara bağlı kalarak diğer tüm üyelere örnek olmalıdır.

Bunları, öğretmenler için 2. Bölümde verilen genel etik kurallarla karşılaştırın. İfade biçimlerindeki farklılık ne anlama gelebilir? İki kurallar sisteminden birinde, diğerinde olmayan bir ahlâki değer var mı? Kuralların farklı sıralanmasında, eğer varsa, nasıl bir anlam buluyorsunuz?

Sendikanın etik kuralları, ilk bakışta, farklı bir mesleki bütünlük görüşü sunuyor ve mesleki bütünlüğü, bağımsız yargı kullanmak yerine sendikaya bağlılık açısından tanımlıyor gibi görünüyor. Bir müdürün sendikaya bağlılıkla öğretmenlerinin o anki ve gelecekte-

ki iyiliğini önemseme arasında bir karar vermek zorunda kaldığı bir senaryo geliştirilebilir. Eğitimdeki yöneticiye "eğitim kurulunun politikalarını, idari kural ve yönetmeliklerini uygulama ve/veya sağlam eğitim hedefleriyle tutarlı olmayan yasaları, politikaları ve yönetmelikleri düzelterek, olanaklı olduğu yerlerde, hiç kimsenin yönetmeliklerdeki bir değişiklik nedeniyle dezavantajlı olmamasını sağlama"yı buyuran etik kurallar, sendikanın, sendikaya bağlılık koşuluyla çatışır.

7.1 Bilgi verme

Sendika yüzde 25'lik genel bir maaş artışı istiyor. Çeşitli grev eylemlerini ve yasaklamaları içeren bir endüstriyel eylem planı hazırlandı. Devlet istihdam kurumunun baş müsteşarı, bütün okul müdürlerine, birincil işverenleri olan devlete karşı sorumluluklarını açıklayan bir mektup gönderdi. Mektupta, kısmen, şunlar yazıyordu: "Emre uymayanlar hakkında, Eğitim Yasası'nın 7D bölümü (yani emredilen iş yapılmazsa ücret ödenmez) uygulamaya konacaktır. Yasanın aynı bölümü, yasaklamalar için de uygulanacaktır. 7D94 bölümü uyarınca, öğretmenler, bir bildirimi izleyen on dört iş günü içinde Devlet Okulu Öğretmenleri Mahkemesi'ne itirazda bulunma hakkına sahiptir, ancak bu itirazın tek koşulu, herhangi bir emri reddetmemiş ve herhangi bir emre karşı çıkmamış olmaktır." Birkaç kez sözü geçen 7D bölümünün bir kopyası da mektuba eklenmişti.

Müdürler, işe gelmeyen ya da herhangi bir endüstriyel eyleme katılan tüm personeli hemen Eğitim Bakanlığı'na bildirmek için resmi emir almışlardı. Greve giden öğretmenlerin, grev süresince ücretleri kesilecekti. Mektup, kendileri de endüstriyel eyleme katılmaya karar verseler dahi,* müdürlerin, görevlerinin başına döner dönmez bakanlığa karşı tam sorumlu olacaklarına ve endüstriyel eyleme katıldıkları takdirde, görevlerine döndüklerinde hiç zaman yitirmeden, grev eylemine katılan öğretmenlerle ilgili öneride bulunmaları gerektiğine* dikkat çekiyordu. Her bir okula, Öğretmenlerin En-

düstriyel Eylemi formlarının çok sayıda kopyası gönderildi ve her bir formun üzerine personelin kimlik numaralarının ve isimlerinin, ayrıca öğretmenlerin sınav okuma, rapor yazma, bahçe nöbeti, öğretmen yardımı ve otobüs nöbeti de dahil olmak üzere herhangi bir görevi yerine getirmeyi reddettikleri saatlerin tam olarak yazılması yönergesi verildi.

Müdür, görevlerini yapmayan öğretmenlerin isimlerini vermeli midir? Herhangi bir emir vermekten kaçınmalı mıdır? Sendikayı önemsemek, ona bağlı olmakla aynı şey midir? Müdür, işverene bilgi verirse, ne ölçüde "gammaz" olarak nitelenebilir? "Gammazlık", (c) diğer üyeler hakkında başkalarının yanında konuşma ve doğruluk diğerlerine ve örgüte zarar verebilecek olsa bile, doğru sözlü olmaya ilişkin (e) ve (f) maddelerine uymuyor gibi görünecektir. Dürüstlük konusu, daha özel olarak da ne zaman konuşup ne zaman susmak gerektiği, 9. Bölümde incelenecektir.

Görevin bu apaçık ihlali vakasına yanıtlar farklı olacaktır. Kısmen, müdürün kendini ne ölçüde bir sendika üyesi *olarak*, bir çalışan *olarak* ya da önsözde sözü edilen eğretilemeli biçimde özerk bir insan *olarak* gördüğüne dayanan bir karar verilecektir. Verilen karar, şu ya da bu gruba bağlılığa dayanabilir. 4. Bölümde ortaya konan, bir rol dahilinde davranmaya karşı özgün biçimde davranma ile ilgili tüm sorular burada yeniden kendini gösterir.

Karar, aynı zamanda, durumun hangi başka özelliklerinin en önemli görüldüğüne de bağlı olacaktır. Kimileri, Bölüm 7D94'ten yapılan alıntıyı, diğerleriyse, sendikaya bağlılıklarını en önemli ayrıntı olarak görecektir. Eylemlerini anlatırken gammazlık kavramını kullanmayanlar da olacaktır. Bu duruma farklı tepkileri bilgilendiren yalnızca bir dizi değer değildir; durumun hangi özelliklerinin ilgili hangilerinin ilgisiz olduğunu belirleyen, kavrayışların, değerlerin, duyguların, bilginin ve geçmiş yaşantıların bütüncül bir toplamıdır. Kişisel bütünlüğü ya da kişiliği oluşturan, bu yanıtlar toplamıdır.

> Her insanın kendine özgü bir kişiliği vardır. Bu kişilik, onun yaptığı her şeye, bir bütün olarak o kişinin kavrayışına girer; bu şeylere dair genel bir kavrayıştır. Yani, insanın bireyselliğini oluşturan şey, onun felsefesi, şeylere bakış tarzıdır.
>
> (Peirce 1931-58: 1.501)

David Bricker (Strike ve Ternasky 1993: 13-26), Kohlbergci modeli, ahlâki akıl yürütmeyi kişilikten etkilenmiyormuş gibi ele aldığı için eleştirir. Heidegger gibi Bricker de, kişiliğin, insanların akıl yürütmelerine getirdikleri algısal zihin meşguliyetleri yoluyla, ahlâki akılcılığı etkileyebileceğine inanır. Herhangi bir durumun göze çarpan ya da tanımlayıcı özelliklerini seçme gibi bir yeteneğimiz olmasa, herhangi bir biçimde akıl yürütemeyeceğimizi söyleyen, Aristocu alışkanlık kavramını kullanır. Herkeste iyiyi gören birinden ya da en ufak bir konuşmada cinsel anıştırmalar gören bir başkasından ne anlam çıkarırız? Akılcı insanların farklı sonuçlara varabilecekleri gerçeğini nasıl açıklarız? Kişiliği oluşturmak için bu şeyleri birbirine bağlayan bir şey vardır. Ancak biz, Peirce ve Bricker gibi, kişiliği sabit ya da doğuştan gelen bir özellik olarak görme eğiliminde değiliz. Kişilik, bir bireyin koşullara uyum sağlama tarzıdır ve bir tarz ya da tutarlılık belirlenebilecek kadar istikrarlı olmakla birlikte, bu koşullara cevaben, aşamalı olarak değişir.

Birinci bölümde açtığımız, öznel ve nesnel dünyaların birbirine gerekli bağımlılığı konusuna geri dönüyoruz. Ahlâki akıl yürütme, bedenden soyutlanmış, kişinin görme alışkanlıklarından koparılmış bir etkinlik değildir. Yalnızca, dil yoluyla iletilen zihinsel bir insan yapısı değildir. Düşünce, içsel bir şey değildir ve dünyadan ve sözcüklerden bağımsız olarak varolmaz. Benzer biçimde, kişilik de yalnızca nesnel bir şey değildir. Yalnızca entelektüel bir süreç veya uydurulmuş bir işaretler sistemi de değil, bir bilinç olgusu, bir varolma biçimi, insan gerçekliğinin niyetli yapılandırmasıdır. Merleau Ponty (1962), *Phenomenology of Perception* (Algının Olgubilimi) kitabında, dilinin, düşüncesinin giysisi değil bedeni olduğunu söylemiştir. Bu, Sartre'ın ünlü, dil varoluşumun koşuludur sözüne benzer. Sartre, olgubilimcilerle birlikte, ne söylüyorsa ve kendini

varlık olarak ne görüyorsa, o olduğuna inanmıştır. Bir karakter, kısmen toplumsal topluluğun uygulamalarınca koşullandırılmış bir dizi değere bağlı olan kişidir.

Burada, herhangi bir kavramın öznel bir biçimde anlaşılmasının, dili sunan toplumsal bir grup içindeki uygulamalar ve yaşantılar tarafından nasıl şekillendirildiğini görüyoruz. Bağlılık, sendikanın etik kurallarında önemlidir; çünkü üyeler yalnızca sendika aidatlarını ödemeleriyle değil, düzenli olarak onaylama yoluyla gerçekten paylaşılır hale gelen ortak değerleri kabul etmeleriyle tanımlanırlar. Benzer biçimde, bir üyeler kurumuna mesleki bağlılık, sıklıkla tanımlanmaz; ama tarihsel bir büyümeyle ortak uygulamalardan çıkar ve karşıt bağlılıklarla karşı karşıya gelene kadar pek az sorgulanır.

B. BİRBİRİYLE REKABET EDEN BAĞLILIKLAR

Kimi eğitimciler okullardaki ahlâki ortama ilişkin çalışmalarında, "toplam kurallar" adını verdikleri şeyin etkisini göstermişlerdir. Toplam kurallar, öğrenci akran grupları içinde, tartışma yoluyla düşünme olmaksızın ortaya çıkar. İnsanlar bu kurallara, mutlaka doğru olduğuna ya da hatta kendilerine hizmet ettiğine inandıkları için değil; kısmen alışkanlık haline geldiği, içinde yaşadıkları yaşam dünyası bu olduğu için, kısmen de davranış düzeyinde akranlarına "ayak uydurma", uyma isteğinden dolayı uyarlar.

Yukarıdaki ilk senaryoda, bir müdür, yalnızca işverenine bağlılığının, sendikaya bağlılığıyla ne ölçüde eşit değer taşıdığı konusunda çatışma yaşıyordu. Power (Strike ve Ternasky 1993: 148'de), 1986'daki bir yasal vakayı aktarır. İşverenler, bir kişinin cinsel taciz edimlerinden ortak sorumlu bulunmuşlardır; çünkü cinsel tacizi onaylamadıkları halde, böyle çirkin davranışları kontrol etmek ya da dikkate almak için gereken işlemleri yapmamışlardır. Birey, kadınları cinsel nesneler olarak resmeden geniş bir kültürün bir mikrokozmu içinde hareket ediyor olarak görülmüştür. Çalışanların geçmişte kadınlara karşı yapılan hataları düzeltmek için olumlayı-

cı eyleme geçmesini gerektiren bir toplumsal adalet politikası, cinsel tacizin sorun olarak görülmediği bir okulda dirençle karşılaşacaktır.

Power (Strike ve Ternasky 1993: 150'de), ayrıca, bir öğrencinin kilitli olmayan bir dolaptan bir teyp çalması ve daha sonra bu olayı arkadaşlarına böbürlenerek anlatması olayıyla ilgili olarak bir grup lise öğrencisiyle tartışmasını da aktarır. Öğrenciler, hırsızlığın yanlış olduğunu kabul etmelerine karşın, durumu bildirmeyi ya da arkadaşlarını hırsızlığın yanlış olduğuna ikna etmeyi kendi sorumlulukları olarak görmemişlerdir. Bir öğrenci, "Eğer biri, böyle bir şeyi okula getirecek kadar aptalsa, onun çalınmasını da hak ediyor demektir" demiştir. Gruba, hırsızı çaldığı eşyaları getirmesi için ikna etmeye çalışma sorumluluğu olup olmadığı sorulduğunda, bir başka öğrenci şöyle yanıt vermiştir: "Okul, kuralları uygulamakla sorumludur. Biz genciz. Bizim de sorumluluklarımız var, ama her şeyden sorumlu olamayız. Tüm bu şeyleri öğrencilere yüklemek gülünç... Öğretmenler yetişkinler. Onlar büyük insanlar. Okuldaki insanları onların denetlemesi gerekiyor. Biz öğrenmek için buradayız." Bu örnekte, öğrenciler, okula herhangi bir etik bağlılık hissetmezler. Okulu, etik kararlar vermelerini sağlamaktan çok, yaptırımlar uygulayan bir kurum olarak görürler.

Gördüğümüz gibi, öğrenci kuralları, okulun kurallarıyla ya da yöneticilerle öğretmenlerin beklentileriyle genellikle karşıttır. Power ve d., bunlara toplam karşı-kurallar derler; ama koruyucu bir grup için bağlılık duygusuna ahlâki gönderme yaparlar. Örneğin, kopya çeken, uyuşturucu kullanan ya da içki içen bir arkadaşı şikâyet etmek, bu karşı-kurallara ihanet olarak görülecektir. Yukarıdaki vakada, hırsızlığın doğru ya da yanlış olması konusunda çatışan değerler olmayabilir; yalnız okulun değerleriyle öğrencilerin değerleri arasında bağlantı kurulmaz. Bu durumu betimlemenin bir yolu, öğrencilerin okula bağlılık duymadıklarını söylemek olacaktır. Karşı-kurallar, çok sık olarak, okul adına kolektif sorumluluk üstlenmeye karşı koyma yönünde kasti bir girişim, McLaren'in (1993: 146, 229) deyimiyle "direnç" girişimi olarak yerleşir. Direnç, denetimi dışsal unsurlara dayandıran ve aslında amacın ter-

sine işleyen bir yaklaşımın sonucunda ortaya çıkabilir. Öğrenci toplu kuralları, hırsızlığa karşı çıkmayı içermez; öğrenciler denetimi başkalarının yapması gerektiğini bir yaşam biçimi olarak kabul etmişlerdir. Pek çok durumda öğretmenler ve yöneticiler, daha katı cezalar, daha güvenli kilitler ve sıkı gözetimle, bu yargıyı pekiştirirler. Öğrencileri, disiplin sürecine kendileriyle birlikte katmak yerine, büyük ölçüde etkisiz kalan dışarıdan denetim yöntemlerine başvururlar. Bu, öğrencileri, okuldaki topluluğun tamamının uygun olduğuna karar verdiği ahlâki erdemleri uygulama alışkanlığından koparark, onları okul topluluğundan uzaklaştırabilir. McLaren'in gösterdiği gibi, ahlâki uzaklaşma, kurumların ahlâki niteliğinin gözardı edilmesiyle ortaya çıkmayabilse de, öğrenci değerlerini dikkate almaya ve öğrencilerin eylemlerinin sorumluluğunu almalarına olanak tanımaya çalışmak için açıklık ve fikir alışverişinin kullanılmadığı durumlarda şiddetlenebilir.

C. KİŞİ VE KİŞİLER

Etiği anlamanın en derin güçlüklerinden biri, toplumların, kişilerin etiğe uygun ve özerk davranmalarını nasıl sağlayabileceğini anlamaktır. Sorun, özgür irade ve gerekircilikle, hatta her şeyi ve dolayısıyla neler olacağını bilen, ama yine de bizi eylemlerimizden sorumlu tutmak isteyen, her şeye gücü yeten bir Tanrı'nın varlığıyla ilgilidir. Kararlarımızın sorumluluğunu almamızın boş laftan öteye gitmediği, gelişen bir kaderci fikirler evrimi içindeki piyonlar olduğumuz ne ölçüde doğrudur? Bir masanın üzerindeki bilardo topları gibi edilgen biçimde toplumun içine fırlatılmış, neden-sonuç yasalarına göre yönetilen nesnelerden mi ibaretiz yoksa akılcı kişiler olma yetimiz sayesinde nesnelerin ve fikirlerin rotasını değiştirebilir miyiz? Eğer yasa benzeri olayların olduğu bir dünyada yaşıyorsak, neden-sonuç yasalarını akla yatkınlık ve kestirilebilirlik özellikleriyle eylemlerimize ne ölçüde uygulayabiliriz?

Önemseme etiğini destekleyen düşünürler, tutarlılık tutumunun evrensel ilkeye ya da ahlâki yasaya doğru yanaşmasındaki soyut-

luğa itiraz ettiler. Uygulamada bilgelik ya da Aristo'nun deyimiyle "phronesis" yalnızca evrensel ilkelerle ilgili olamaz. Aristo, "iyi olanı yapma" idealini uygulamanın, ayrıntı düzeyindeki özelliklerle, yani kişinin birbirini izleyen eylemler boyunca iyi olanı yapma idealine adanmışlığına tanıklık eden bir yaşam biçiminin göze çarpan durum özelliklerini tanımakla ilgili olduğunu öne sürmüştü. İnsanların karşı karşıya olduğu güçlük, gelecekteki bir hedefe gidecek, ideal bir sonucun araçları olarak eylemleri saptamak değildir; güçlük, bir durumdan diğerine daha genel ideallerle tutarlı davranmaktır; bu da belli bir durumda söz konusu idealleri en iyi biçimde neyin somutlaştıracağını görmekle mümkün olur. Bir durumun göze çarpan özelliklerini, söz konusu idealle ya da hedefle ilgili veya ona uygun görmek, algılama yeteneğini, sezgisel bir mantığı da içerir. Bu nedenle, kimi koşullarda grev gözcülerinin saflarına katılmak, sezgisel olarak, yapılacak doğru şey gibi görünebilir; çünkü bu, kişinin normal uygulamalarında somutlaşan bağlılık idealiyle tutarlıdır.

Aristo'nun belli hedeflere ulaşmayı sağlayan gündelik alışkanlıkları vurgulaması, etik bir insan olmak için gereken düşünme niteliğine ya da hatta özbilince ilişkin ilginç sorular doğurur. Daha modern bir düşünür olan Michael Oakeshott bu konuyu geliştirir. Sezgisel yönlerin bilinçli olması gerekmez, ama bunlar edilgen de değildir. Oakeshott (1962: 60) şöyle demiştir:

> Ahlâki yaşam, doğanın değil, sanatın belirlediği insan sevgisi ve davranışıdır. Bir alternatifi olan davranıştır. Bu alternatif, bilinçli olarak zihnin önünde olmak zorunda değildir; ahlâki davranış, belli bir eylemin mutlaka düşünülerek seçilmesini içermez.

Oakeshott (1962: 62), hepimizin belli toplumlar içine doğduğumuz için, benimseyeceğimiz ahlâki yaşam biçimini seçme hakkından yoksun bırakıldığımızı söyleyerek Heidegger'i yineler. Habermas da, hayvanlarda olduğu gibi, bizim de yaşam dünyamızın başlangıçta bizim için biçimlendirildiğini söyleyecektir. Oakeshott, ahlâkın, aşağıdaki birbirine karşıt iki tanımını verir; fakat bizim bakış açımızdan bunlar, birbirinden bir süreklilikle ayrılan sonuçlar/tu-

tarlılık karşıt kutuplarını temsil eder.

İlk tanımda ahlâk, bizim yerleşmiş önemseme olarak betimlediğimiz anlayışa ters düşer, yani bir sevgi ve davranış alışkanlığı olarak eğitimle aldığımız ahlâk anlayışıdır. Bu, Kohlbergci sıradüzenin en erken devrelerinde olduğu gibi, düşünceye değil, davranışa dayanır. Ahlâk eğitimi, kuralların ve buyrukların ezberlenmesini içermez; bunun yerine "alışkanlık halinde belli bir biçimde davranan insanlarla birlikte yaşayarak, davranış alışkanlıklarını, anadili edindiğimiz biçimde kazanırız" (Oakeshott 1962: 62). Yani ahlâk eğitimi, eğitimin ayrı bir yönü, işlenecek konulardan biri değil, bütün etkinliklerin bir parçasıdır. Ahlâk eğitiminin sonucu, davranışlarımızı soyut terimlerle açıklama yeteneği değil; belli biçimlerde davranma yeteneğidir. Bu nedenle değişim, çok büyük ve devrim niteliğinde olmaz, evrimsel ve aşamalıdır. "Bu ahlâki yaşama ait olan değişim türü, yaşayan bir dilin tâbi olduğu değişime benzer; konuşma biçimimiz kadar alışkanlığa ve geleneğe bağlı ve sürekli değişime maruz kalan başka bir şey yoktur" (Oakeshott 1962: 65).

İkinci tür ahlâki yaşam, Kohlberg'in altıncı devresine, ahlâki ölçütlerin düşünerek uygulanmasına karşılık gelir. Bu tür ahlâki yaşamda, ahlâki fikirler, ahlâki eylemden daha önemlidir; eğitim, ahlâk eğitimini gerektirir ve bu nedenle yalnızca düşünürler bu eğitimi vermede başarılı olacaktır. Düşünürler, kurallar ahlâkına alışkanlık ahlâkı üzerinde ayrıcalık vererek, evrimle değil; gerekçelendirilmiş kuralları tartışarak ve devrimci bir biçimde kabul ettirerek bu tür ahlâkı öğretmeye çalışırlar. Alışkanlık ahlâkını, kurallar ahlâkının boyunduruğu altına sokarak, Oakeshott'un deyişiyle bir Babil kulesi inşa etmişizdir; "ahlâki yaşamımızın boşluğunu doldurmak için, ahlâki ideallerin önemini abartırız ... boyunduruk altına alınması gereken hükümran olmuştur ve hükümranlığı, kötü bir hükümranlıktır" (Oakeshott 1962: 74-5). Ahlâk bir uygulamadır ve eğer akılcılığı "sempatinin akışında, etkinliğin tutarlılığında bir yer tutabilecek, bir yaşam biçimi oluşturan her türlü davranışa verdiğimiz belge" (Oakeshott 1962: 109) olarak tanımlarsak, alışkanlık ahlâkının akılcı olduğunu söyleyebiliriz. Oakeshott'a göre, bir uygulama, bir kendini ortaya koyma dilidir. Konuşmacıya "anlamak,

yanıt vermeyi seçmek için çeşitli çağrılar" olarak gelir ... "çalınacak bir ezgi değil, bir müzik aletidir" (1975: 58).

İkinci tür etik için dile belli bir hakimiyet gerektiği açık olsa da, birinci tür etik söz konusu olduğunda durum karışıktır. Feminist etik düşünürlerin tutarlılık, sonuçlar modellerini, bu modellerin kendilerini günlük yaşantılardan ayırması nedeniyle büyük ölçüde reddettikleri gibi, Oakeshott (1975: 78), bir konuda ısrarcıdır:

> O zaman ahlâk, genel bir ilkeler sistemi ya da bir kurallar bütünü değil, bir anadildir. Ondan genel ilkeler ve kurallar çıkarılabilir; fakat (diğer diller gibi) onu da, dilbilimciler yaratmaz, konuşmacılar oluşturur.

Ne yapmamız gerektiği, kim olduğumuza bağlıdır; çünkü ne olduğumuz, ne olduğumuza inandığımızdır (Oakeshott 1962: 248). Ortaya çıkan soru, bu anadillerin ne kadar açık olması gerektiğidir. Kuşların, kuşbilimcilere göre, toplumsal olarak edinilen işaretleşme sistemi bir anadil sayılır mı? İnsanlara, kim oldukları ve ne yapmaları gerektiği hakkında öyküler anlatılır. Bu anlatılara inanmaları, onlara hem bir kimlik hem de ahlâki bir uygulama verir. İnsanlar durumların yanı sıra anlatılara tepki vererek, 4. Bölümde belirttiğimiz *kişiler*, öğretmen *kişiler*, akıllı insan, ebeveyn, yurttaş, erkek olarak *kişiler* durumuna gelene dek, kendilerini yapılandırmayı sürdürebilirler. İnsanın olduğu *kişi*nin dışına çıkarak düşünmesi, belki de özbilinç ve özdüşünce yoluyla bu kişiyi değiştirmesi, akılcı bir insanın tanımlayıcı özelliği olan bir tür ahlâkın işaretidir.

İnsan olmanın bir parçasının, en azından üç tane farkındalığı içerdiğini öne sürüyorum:

- İnsanın, ortak anlayışlar ve uygulamaların oluşturduğu toplumsal bir topluluktan ayrı, ama yine de onun bir parçası olduğuna dair kendi kişilik içi farkındalığı
- Bu ortak toplumsal uygulamaların, diğer insanların ne yaptığına yönelik bireysel bir kaygıdan çıktığına ve ortak bilgiyi ve değerleri yapılandıran soyutlanmış dil yoluyla anlam kazandığına ilişkin kişisel farkındalık.

- İnsanın, bireysel olarak onları nasıl algıladığından bağımsız olarak, eylemlerinin, gerçek bir dünyadaki olaylar ve şeyler üzerinde bir etkisi olduğu yönünde, kişisel olmayan farkındalık.

Görülebileceği gibi, bu farkındalıklar, kabaca önemseme, tutarlılık ve sonuçlar etik çerçeveleriyle ilişkilidir.

D. HAYVANLAR BAĞLILIK GÖSTEREBİLİR Mİ?

Eğer kişi olmanın anlamı buysa, hayvanlar ne ölçüde kişi olabilirler? Kitabın başında, etik davranış tartışmasını akılcı insanlarla sınırlı tuttum. Eğer etik, akılcı insanlarla sınırlıysa, bağlılık gibi etik kavramları hayvanlara uygulamak anlamlı mıdır ve öyleyse ne kadar anlamlıdır? Singer'in *Expanding Circle* (Genişleyen Çevre) (1983) adlı kitabı ve Yeşil hareket, hayvanlara karşı sorumluluklarımızın daha çok farkında olmamızı sağlamıştır; ancak insanoğlunun akılcılık ya da özbilinç veya kişilik özelliği nedeniyle diğer türlere baskın olduğu varsayımlarımız, aşağıdaki satırların yazıldığı 1940'lardan bu yana pek az değişmiştir:

> İstemli bir eylem, bir erkeğin eğer isteseydi farklı biçimde yapabileceği bir eylemdir. İstemli eylemler, içinde bilinçli bir isteme süreci barındıran, isteyerek ve iradeyle yapılan bütün eylemleri içerir.
> ... Bir köpeğin efendisine bağlılığında iyilik gibi bir şey olduğu kabul edilmelidir; fakat psikologlar, alt düzeydeki hayvanların eylemlerinden herhangi birinin son paragrafta bu sözcüğe yüklenen anlamda istemli olduğunu kabul etmekten öyle uzaktır ki, hayvan davranışlarını konumuzun sınırları içine katarak durumu daha da karıştırmak akıllıca olmayacaktır.
>
> (Lillie 1948: 4)

Lillie'nin kitabında, şu anda politik açıdan yanlış kabul edilebilecek pek çok şey (özellikle de kadınları düşüncesinin dışında bırakması) bulunmasına karşın, eğitimciler olarak biz, üst düzey ve alt düzey hayvanlar hakkında hâlâ ne gibi varsayımlarda bulunuyoruz? Descartes, yalnızca insanların akılcı olduğuna ve ne ruhu ne de zihni olan hayvanların, bir tür otomatik uyarım-tepki düzeneğiy-

le hareket eden otomatik varlıklar olduğuna inanıyordu. Bu, amipler için doğru görünür; fakat Popper (1972), hayvan dünyasında pek çok farklı zekâ düzeyi olduğunu öne sürer ve herhangi bir hayvan türünün insan kadar zeki olma gizilgücü taşıdığına karar verir. Hayvan-insan ayrımı, haklar da dahil olmak üzere pek çok amaçla yıkılmaya başlamıştır (Singer 1983). Pekiyi, bu ayrım, ahlâki sorumluluk bakımından da ortadan kalkıyor mu?

İnsanlarda da pek çok farklı zekâ düzeyi olduğunu kabul ederek, kimi hayvanlara ve kimi insanlara kişilik vermeyi ret mi ediyoruz? Bir hayvanın veya insanın eylemlerinden ahlâki olarak sorumlu tutulup tutulmayacağını belirleme ölçütleri nelerdir? Çocuklara yetişkinlerle aynı hakları tanıyor muyuz? Ciddi zihinsel özürleri olanların, pek çok hayvan gibi, gönüllü eylem ya da özgür seçim yapma yetileri yok göründüğü için, kişilik haklarının ellerinden alınmış olduğunu mu düşünüyoruz? Toplumsal adalet belgelerinde yazanların tümü, kişi olmanın ne olduğuna ilişkin kültürel tutumlarımızı, kültürel kavramsallaştırmalarımızı bir anda değiştirmiyor. Sıklıkla çevremizdekilere öykünerek, farklı insanlara farklı davranıyoruz. Oakeshott, anadil biçimindeki ahlâkın düşünsel değil sezgisel olduğunda ısrar ederken, dilin ve kuralların kendi varsayımlarımızla yüzleşmemize yardım etmedeki etkisini de dikkate almalıdır.

E. MANTIK VE ETİK

Aşağıda, çoğu düşünürün bildiği ve insan dışındaki hayvanların çözmek bir yana anlamaya bile kapasitelerinin yetmeyeceği klasik bir mantık bilmecesi veriyorum. Mackie (1977: 16), etik bir karara varmada biçimsel mantık kullanımının sınırlarını göstermek için, mahkûm ikilemi denen geleneksel bir etik bilmeceden yararlanır. Mackie burada bir oyun kuramı yaklaşımını tercih eder; olası sonuçlar içinden, en elverişsiz koşullar altında uğranılacak en büyük kayıpların en küçüğünü belirlemeye çalışır. Ben, onun yorumlarını daha uygun bir örneğe uyarladım. Sendikacının ikilemine önerilen çözümün, etik mi yoksa yalnızca sağduyulu mu olduğunu sorabilirsiniz.

7.2 Sendikacının ikilemi

İki öğretmen, ana işveren kurumlarıyla "özel ücret" anlaşmaları imzalamanın öğretmenler sendikasının gücüne zarar vereceğine inanıyorlar. Dikkate değer ücret teşvikleri alacakları halde, özel ücret anlaşmasını imzalamayı reddediyor* ve sendikanın uyguladığı iş yasaklarını sürdürüyorlar.* Eğer her ikisi de yasakları uygulamayı sürdürürse,* bakanın baskısına karşı koyma ve eyaletteki bütün öğretmenlere genel ücret artışı yapılmasına katkı sağlamayı başarma şansları yüksek olacak. Eğer her ikisi de işyeri anlaşmasını imzalarsa,* bakan kazanmış olacak ve sendikanın genel bir anlaşma yapma şansı önemli ölçüde azalacak. Eğer öğretmenlerden biri, anlaşmayı imzalamayı reddederken diğeri imzalarsa,* anlaşmayı imzalayan hemen yüzde 7.5 oranında bir zam alacak, imzalamayan ise, zayıflamış bir sendikanın desteğini ve işini yitirme tehlikesiyle karşı karşıya kalacak. Anlaşmayı imzalayan, her ikisi de imzalamayı reddederse her birinin koşullarında sağlanacak iyileşmeden fazlasını elde ederken, anlaşmayı imzalamayan, her ikisi de imzalarsa her birinin koşullarında sağlanacak iyileşmeden çok daha azıyla yetinmek zorunda kalacak.

Varsayalım ki, bu gerçekleri her bir öğretmen biliyor ve her biri, kendi iyiliği için durumu son derece akılcı biçimde ölçüp biçiyor. Mary şöyle akıl yürütüyor: Eğer Tom anlaşmayı imzalamazsa, benim anlaşmayı imzalamam durumunda maaşımın artması olasılığı, imzalamayı reddetmem durumuna göre çok daha kuvvetli; ama eğer Tom da anlaşmayı imzalarsa, benim imzalamam imzalamamama oranla, şansımı daha çok artırır; öyleyse Tom ne yaparsa yapsın, benim anlaşmayı imzalamam daha iyi olur. Durum bakışık olduğu için, Tom da aynı Mary gibi akıl yürütüyor. Öyleyse ikisi de anlaşmayı imzalayacak. Ama eğer her ikisi de anlaşmayı imzalamayı reddetmiş olsalardı, hedefledikleri varsayılan hedefe ulaşmaları, yani uzun vadede daha iyi durumda olmaları olasılığı daha güçlü olacaktı.

Bu, ilk bakışta bir aykırılık gibi görünebilir; fakat Mackie, burada hiçbir aykırılık olmadığına inanır. Ne kadar akılcı olsa da ayrı özel hedeflere yönelik ayrı ve eşgüdümsüz eylem seçimleri yapan iki insanın, yalnızca eylem seçimleri arasında eşgüdüm sağlayabilseler, her birinin kendi hedeflerine ulaşması olasılığı kuvvetlenecekken, bu hedeflere ulaşmakta başarısız olmalarında şaşırtıcı olan nedir?

En iyi bakışık sonuç ve dolayısıyla her iki kişinin de özgürce kabul edebileceği herhangi bir araçla ulaşılabilecek en iyi sonuç, her ikisinin de işyeri anlaşmasını imzalamaktan kaçınmasıdır. Ama bu, nasıl başarılabilir? Bu iki kişinin gereksinim duyduğu şey, gerçek ve eğretilemeli anlamda, eylemlerini birbirine bağlayacak bir şeydir. Eğer her ikisi de, açık olan seçeneklerin yalnızca anlaşmayı her ikisinin de imzalaması veya her ikisinin de imzalamaması olduğunu bilirlerse, o zaman, az önceki gibi bencil, ama geleneksel bir hesapla, her ikisi de anlaşmayı imzalar. Fakat, onların eylemlerini birbirine bağlama görevi görecek olan nedir? Varsayın ki ikisi bir pazarlık yapıyorlar ve her biri "Eğer sen sendikanın yönergesine uyarsan, ben de uyacağım" diyor. Eğer bu kişiler akılcı bencillerse, yani tutarlı biçimde kendi çıkarlarına göre hareket ediyorlarsa, aralarındaki anlaşmayı bozmak, sendikanın yönergesine en başta düşündükleri gibi uymamak için aynı güdünün etkisinde olacaklardır ki, bu durumda, görünüşe bakılırsa hiç ilerleme kaydetmemişizdir.

Eğer Tom ve Mary'nin yaptıkları anlaşmalara uyma yönünde genel bir gelenekleri varsa, o zaman sendika üyeliğinin koşullarına saygı göstermeyi kabul ettiklerinde alacakları sonucun aynısını alabileceklerdir. O zaman her birinin sadık bir sendika üyesi olacağına dair bir pazarlık yapabileceklerdir ve anlaşmalarına uyma gelenekleri, her birini, özel ücret anlaşmasını imzalamaktan alıkoyacaktır. Üstelik bu bir pazarlık olduğu için, her biri, kendini, diğeri uyduğu sürece pazarlığa uymak zorunda hissedecektir ve her biri, diğerinin de aynı şeyi hissettiğini bilecektir. Böylece her biri, diğerinin sendikaya bağlı kalıp kalmadığını görebilirse, sendikaya bağlı kalarak, yoldaşını da bağlı kalmaya yüreklendirdiğini bilerek, kendisi de aynı şeyi yapmak için daha fazla güdülenecektir. Genel

anlaşmaya uyma geleneği, daha geleneksel olan onur ve bağlılık anlaşmasından daha etkisiz olabilse de, daha esnek olma üstünlüğüne sahiptir; her türlü yararlı pazarlığın yapılması ve tutulmasını desteklemek için işe koşulabilir.

> Oyun kuramı çözümlemesinden çıkarabileceğimiz bir ders, insanların, karşılıklı yarar sağlayan anlaşmalar yapmalarını ve yapıldıktan sonra bunlara uymalarını sağlamak için sağduyunun yeterli olmadığı, uzun vadeli özçıkarı amaçlayan akılcı bir hesabın bu konuda kendi başına işe yaramadığıdır.
>
> (Mackie 1977: 119)

Özgün mahkûm ikileminde olmayıp, burada ortaya çıkan ve konuyu daha karmaşık yapan bazı sorunlar da vardır. Tom ve Mary, öğretmenlik mesleğine kendi seçimleriyle girmiş ve işveren kurumla, sendika üyesi olmak kadar bağlayıcı bir sözleşme imzalamışlardır. Hangi kuruma bağlılıklarının daha güçlü olacağı konusundaki kararları, kendi çıkarlarının yanı sıra, öğretmenlik mesleğine ya da sendika üyeliğine ideolojik adanmışlıklarına dayanacaktır. Bu karar, en azından "özçıkar"ın, maddi yarar kazanımının ötesinde bir tanımını, Tom ve Mary'nin kendilerini öğretmenlik mesleğinin mi sendikanın mı bağlı üyeleri olarak gördüklerini gösteren bir tanımı içerecektir. Her bir kurumun etik kuralları birbiriyle çatışır.

F. AŞIRI EYLEME KARŞI

Bütün inanç ve değer sistemleri gibi ahlâk kuralları da sık sık çatışır ve bunların birbirleriyle çeşitli uyumsuzlukları, aşırı eylem üzerinde bir fren görevi görür. Herhangi bir kurala fazlasıyla ateşli bir biçimde uyamazsınız, çünkü bütün diğer kurallar onu denetim altında tutar. 1995'teki endüstriyel eylemde pek çok öğretmen, aşırı endüstriyel eylemin sonuçlarının, etik açıdan sorumlu oldukları o anki öğrencileri için, kendilerinin o anki koşullarından çok daha kötü olacağı gerekçesiyle, aşırı eyleme katılmayı reddetti. Bu nedenle, öğretmenlerin grev eylemine katılmayı reddetmelerinin temelinde bir önemseme ve sonuççuluk unsuru vardır. Okul saatleri

dışında çalışmama ya da istihdam koşullarında özel olarak belirtilmemiş orkestra provasına ya da gençlik kamplarına katılma benzeri görevleri yapmama gibi daha ılımlı endüstriyel eylem biçimleri yeğlendi. Bu, Aristo'nun en yüksek etik davranış biçimi olduğuna inandığı şeyle, yani sonuççu tutum gerekçesiyle eylemlerinde ılımlı olma ilkesiyle tutarlıdır; çünkü ılımlı eylem, herhangi bir kişiyi ya da herhangi bir şeyi en alt düzeyde etkiler.

Eğer bu tutum, her iki yönde de asgari düzeyde etkili sonuçlar doğuruyorsa, o zaman sendika açısından, endüstriyel eylemin amacına zarar verir. Sendikanın onayladığı herhangi bir endüstriyel eyleme katılmayıp, görevlerini normal biçimde yerine getirmek, okulun işleyişi üzerinde asgari düzeyde olumsuz sonuçlar doğuracaktır ve buna göre öğretmenler, herhangi bir endüstriyel eyleme katılmamalıdır. Burada yalnızca Aristo'nun eylem eksikliğini, aşırı önlemler almaya ya da aşırı tutum takınmaya eşdeğer bir kusur olarak gördüğünü kaydettikten sonra, eylemde bulunmama etiğini özel olarak 9. Bölümde ele alacağız.

Bağlılık, bu bölümün alt konularından yalnızca biriydi ve diğer alt konular arasında, etik sorumluluğu belirlemek için akılcılık veya dilin gerekliliği, hayvanların toplumsal çevreye katılması, ahlâki kararların profesyonelce ya da düşünmeden sezgilere dayanarak verilmesi bulunuyordu. Kişinin profesyonelliği gibi, mesleki topluluğuna bağlılığı da yasal bir gereklilik değil; etik bir kavramdır.

VIII

Sansür ve öğretim programı

> Anneler gibi öğretmenler de, kabul edilebilir kişiler, yani değerli kurumları destekleyecek, sevgiyle yaşayacak, saplantılı değil, ama üretken biçimde çalışacak, daha yaşlı ve daha genç kuşakları önemseyecek, beğeni uyandıracak, güven duyulacak ve saygı gösterilecek kişiler üretmek isterler. Bu gibi kişileri biçimlendirmek için, öğretmenlerin yalnızca entelektüel yetileri değil, birlikte çalıştıkları belli kişiler hakkında bilgi dağarcıkları da olmalıdır.
>
> Noddings (1988: 221)

> Eğer pornografi üreticilerinin sundukları cinsellik imgelerinden hoşlanmıyorsanız, vereceğiniz uygun tepki, onları bastırmak değil, daha sağlıklı ve daha gerçekçi imgelerle alt etmektir.
>
> Bloch ve d. ("Cyberporn", 1995: 55)

Eğer anahtar başvuru kaynağınız paylaşılan değerler ve gelenekler ise, bağlılığın, bir sendikadaki ya da bir okuldaki davranışları gerekçelendirmek için kullanılması pek fark etmez. Phenix (1964: 290), eğitimde birbiriyle yakından ilişkili iki ahlâk arasında ayrım yapar. Bunlardan biri, eğitimcinin, alternatif öğretim yöntemleri arasında seçim yaparken kullandığı ahlâktır. Diğeri de eğitilen kişinin ahlâkıdır. Phenix, eğitimin özü itibarıyla ahlâki bir girişim olmasından dolayı, bir toplum içindeki yaptırımlar kavramının, doğrunun insanlar onu onayladığı için doğru olmadığı; doğrunun insanlar bunu yapsa da yapmasa da onaylanması gerektiği ahlâki içgörüsünü doğruladığını öne sürer. Gelişmekte olan kişinin ahlâki standartları, eğitimcinin, eğitim amaçları, öğretim yöntemleri ve

öğretim programına ilişkin ahlâki seçimleri bağlamında biçimlenir. Okullardaki öğretim programı hakkında henüz pek konuşmadık; fakat eğitimin neyi, nasıl, ne zaman, kime vereceğine ilişkin eğitim kararları, öğretim gören kişilerin ahlâki yapısını kaçınılmaz olarak etkileyecektir. Yalnızca internetin gelmesiyle değil; çocuklar için bir bilgi kaynağı olarak kitle iletişim araçları arasındaki rekabetle birlikte, öğretmenin ve okulun, çocuklara sunulabilecek şeyler üzerindeki denetimi oldukça azalmıştır.

Nozick şöyle der:

> Bireysel yaşamlarımızın gerçeklik (ve gerçekliğe duyarlılık) kavramsallaştırmalarımızı ifade etmesini istiyoruz; öyleyse yaşamlarımızı sınırlayan kurumların karşılıklı istendik ilişkilerimizi ifade etmesini ve dikkat çekici biçimde simgelemesini de istiyoruz. Demokratik kurumlar ve onlarla eşgüdümlü özgürlükler, yönetimin güçlerini denetleme ve bu güçleri ortak kaygı konularına yönlendirme amaçlı etkili araçlar olmaktan ibaret değillerdir; bunlar, kendi başlarına, eşit insan onurumuzu, özerkliğimizi ve kendi kendimizi yönlendirme güçlerimizi belirgin ve resmi biçimde ifade eder ve simgelerler.
>
> (Nozick 1989: 126)

Düzenlemelerimizin ortak değerlerimizi simgelemesini ve bireysel onurumuzu ve özerkliğimizi sürdürmesini sağlamanın ne kadar zor olduğunu görmüştük. Nozick, bunlara ek olarak, o istendik karşılıklı ilişkilerin neler olduğunu ve insanın bunları nasıl sürdürdüğünü belirleme sorununu ortaya atar.

A. OKULLARDA BİLGİNİN DENETLENMESİ

Avustralya'daki Hıristiyan okulların pek çoğu, şu anda okullarda standart metinlerin kullanılmasına izin vermeyecektir; çünkü öğrencilerin diğer şeylerin yanı sıra evrim kuramının dine aykırı düşüncelerine maruz kalmamaları gerektiğine inanılmaktadır. Açıkçası bu, Hıristiyan değerlerini güvenceye almak için tasarlanmış koruyucu bir araçtır ve anne babaların oluşturduğu okul konseyinin ifade ettiği isteklerle tutarlıdır. Yirmi yılı aşkın bir süre önce, klasik

Gönülçelen'in, 11. sınıf İngilizce ders malzemesi olarak kullanılması yasaklanmıştı; çünkü hâlâ çoğu okulda bir tabu olan "becermek" sözcüğünü içeriyordu. Halbuki kitabın insani yakınlığı ve önemsemeyi yücelten bir yapıt olduğu iddia edilebilirdi. Söz konusu yasakla aynı zamanda, Michelangelo'nun *Davud* heykelinin bir kopyası da, üzerinde olması gereken incir yaprağı olmadığı için, Melbourne şehrindeki bir mağaza vitrininden kaldırılmıştı. Şu anda, bir sanat yapıtı üzerinde mermer bir penisin sergilenmesi pek az kişiyi dehşete düşürecektir; ama yine de cinsel ifade sorununun okullarda ne ölçüde ele alınması gerektiği konusunda büyük bir belirsizlik vardır.

Kısa süre önce yerel bir Katolik okulunda Anthony Marriott ve Bob Grant'ın *Home Is Where Your Clothes Are* (Giysilerin Neredeyse, Evin Orasıdır) oyununun provaları yapılıyordu. Oyun duyurulmuştu ve cuma günü sergilenecekti. Salı günü öğleden sonra, lise müdürü kuşkulu koşullar altında oyunu sansürledi ve gösterimden kaldırdı. Genç oyuncuların sahnede cinsel edimlere ve homoseksüelliğe gönderme yapması müdürü dehşete düşürmüştü. İdari bir bakış açısından, yaptırımın şiddetli yapısı şaşırtıcıdır ve akla okul kurulu, oyun danışmanı, öğretmenler, müdürler, anne babalar gibi daha olağan bir "emir konuta zinciri"nin olup olamayacağı sorusunu getirir. Ancak burada asıl sorun, oyunun içeriği hakkında iletişimsizlik gibi görünmektedir. Oyunu yöneten öğretmen, oyunun kışkırtıcı ya da rahatsız edici olmasını amaçlamamıştır ve her ne kadar pek çok Katolik okulda HIV'den konuşulmaması yönünde açık bir yönerge olsa da, okulda yerleşik politikalar ve işlemlerin, böyle bir oyun sahnelemenin etik yönünü dikkate almasında öğretmene yardımcı olacağı kuşkuludur. Pek çok okulda, kütüphane ve öğretim malzemelerinin uygunluğuyla ilgili yazılı politikalar vardır; ancak bunların öğretim programı dışındaki etkinlikler için geçerli olup olmadığı açık değildir.

İnternette erotizmin sansürlenmesiyle ilgili şu anki tartışma, okullarda hangi bilgilerin verilmesi gerektiğine ve kimi bilgilere izin verilmemesi gerekip gerekmediğine karar verme konusunun genel bir örneğidir. Birleşik Devletler'de ve Asya'da, erotik yayınlar dalgasını siberuzayın dışında tutmak için kısa süre önce pornografi karşıtı katı yasalar kabul edilmiştir (Elmer-Dewitt 1995: 48). Politika belirleyiciler ve anne babalar, bütün bilgilere açık erişim sağlayan bir süper otoyol öngörüsünü paylaşıyor olsalar da, İnterneti serbestçe ulaşılabilecek pornografik yayınlarla doldurmanın, istendik karşılıklı ilişkileri ve kişilere saygıyı etkileyeceği düşünülmektedir. Politika belirleyiciler, pornografinin kendi korumalarında olan kişileri olumsuz etkilememesini en iyi nasıl sağlayabilirler? Politika belirleyiciler, halkın ahlâki güvenliğiyle temel yurttaş özgürlükleri, Amerikan Anayasası'nda yapılan ilk değişiklikte bulunan kendini ifade özgürlüğü hakkı arasında bir denge kurmalıdırlar.

8.1 İnternette pornografi

Washington Seattle'ın Bellevue banliyösündeki Newport Lisesi son sınıf öğrencisi, 17 yaşındaki Paul Kim, Mart 1995'te "Newport Lisesi Gayri Resmi Ana Sayfası"nı yarattı. Ana sayfada, öğrencilerin sevdikleri şeylerle ilgili bir kategorinin altında, bir Playboy resminin ve mastürbasyon ve oral seks hakkında birer makalenin bulunduğu üç başka sunucuya bağlantı vardı. Kim, şaka olsun diye, belgeyi İnternette genel bir klasöre yerleştirerek, çevrim içi bilgisayar kullanıcılarına açık hale getirdi.

Paul Kim, not ortalaması 3.88 olan istisnai bir öğrenciydi. Bilimsel yetenek sınavından mükemmele yakın bir not almıştı. Okul ona 2 bin dolarlık bir ulusal başarı bursu vermişti ve 216 indeksi, onu, geçen yıl ulusal başarı bursu alan öğrencilerin önüne geçirmişti. Paul aynı zamanda öğretim programı dışında da, bilgi yarışması, matematik takımı, yazın dergisi, okul korosu, caz vokali ve öğrenci konseyi gibi pek çok etkin-

liğe katılıyordu. Kolombiya, Stanford, Washington, Chicago, Swarthmore, Princeton ve Harvard üniversitelerine başvuruda bulunmuştu.

Bellevue'de başka bir okulun öğretmeni Paul'un hazırladığı sayfayı fark etti ve Newport Lisesi görevlilerine bildirdi. Paul, müdür yardımcısı Kay Whelan ve rehberlik danışmanıyla toplantıya çağrıldı.* Ana sayfasını Yahoo klasöründen çıkarmayı kabul etti ve yönetim de onun hakkında bir disiplin işlemi yapmamaya söz verdi.* Kısa süre sonra Paul, ana sayfasını web'den tamamen kaldırdı.* Büyük olasılıkla web'de kendi ana sayfasına sansür uygulayan ilk kişi, o oldu.

Ne var ki Newport Lisesi müdürü Karin Cathey, Paul'un davranışına kızmıştı ve okula onun ulusal başarı bursundan çıkarılmasını emretti,* bundan önce, telefon görüşmesiyle, bu davranışın Paul'a burs hakkını kaybettireceğini saptamıştı.* Okuldan Paul'un başvurduğu yedi üniversiteye fakslar gönderildi ve öğrencinin ulusal başarı bursundan çıkarıldığı haber verildi. Fakat okul, öğrenciden desteğini böyle aniden çekmesinin nedenlerini açıklamayarak,* bu açıklamayı okurların hayal gücüne bıraktı.

Müdür, Ulusal Başarı Bursu Kurumu'na kararı haber verdikten beş gün sonra, okulun bursu geri çektiğini söylemek için Paul'u ve ablasını toplantıya çağırdı.* Paul'un annesi iş nedeniyle ülke dışındaydı, fakat velisi de durumdan haberdar edilmemişti.* Aldığı haber, Paul'u çılgına çevirdi. Karin Cathey, ona haber ya da kendini savunma şansı vermeksizin, Paul'u, 2 bin dolarlık bir burs alma ve bu onurla birlikte gelen ödüllerden yararlanma fırsatından tek taraflı olarak yoksun bırakmıştı. Paul, haklı olarak, okulun kendisine başka disiplin cezaları da verebileceğini düşündü ve başka bir ceza alıp almayacağını tekrar tekrar sordu. Karin Cathey, ona, bunun attığı tek adım olduğunu ve konunun artık kapandığını söyledi.

Cathey, Paul'la toplantısının ertesi günü, öğrencinin başvurduğu üniversitelere özensiz bir düzeltme mektubu gönderdi.* Paul'un "olağanüstü bir zekâya sahip", "okulda oku-

duğu dört yıl boyunca, okul etkinliklerine etkin ve üretken biçimde katılan mükemmel bir öğrenci" olduğunu yazmasına karşın, "şu anda zor günler geçiriyor" olduğunu da belirtti. Avukatlar, bu mektubun, Paul'un üniversite başvurularına daha fazla zarar verdiğini ve Cathey'in verdiği zararı telafi etmesinin çok güç olduğunu söylediler. Kısa süre sonra Harvard, Paul'un başvurusunu reddetti.

Paul lise yaşamının en kötü haftalarını geçirdikten sonra, 6 Nisan'da Karin Cathey, ona, eğer alternatif bir ceza önerirse,* Ulusal Başarı Bursu Kurumu'yla bağlantı kuracağını ve başvurusunu yeniden işleme koydurtacağını söyledi. Paul kurumu aradı ve burs kararlarının çoktan verildiğini öğrendi. Dolayısıyla, başvurusunun dikkate alınması için artık çok geçti. Paul, Cathey'in önerisini reddetti.

Aralık ayında yapılan mahkeme dışı bir anlaşma sonucunda okul yönetimi öğrenciden özür diledi, ona Ulusal Başarı Bursu hakkını iade etme sözü verdi ve olasılık olarak kaybedilmiş bir burs karşılığında 2 bin dolar vermeyi kabul etti (*The New York Times*, 24 Aralık 1995: 9). Kim, New York'taki Kolombiya Üniversitesi Kimya Bölümü'ne girdi ve http://www.cc.columbia.edu/~pkk11 adresinde, yeni bir ana sayfa açmayı başardı.

Kim'i savunan avukatlar, ona ifade hakkı veren birinci değişiklikten ve hukukun dava usulüne dayalı ve devamlı gereğini yapma hakkı veren on dördüncü değişiklikten doğan yasal hakları kullandılar. Kim, ana sayfasını Avustralya'da yazmış olsaydı, bu gibi anayasal hakları olmayacaktı. Pekiyi bu, onun İnternette yayın yapma etik hakkını elinden alır mıydı? World Wide Web (www) yazarları, küresel konuşma özgürlüğü hakkını vurgulamakta gecikmediler. Paul, pornografik literatürü yazmamış, yalnızca ona bir bağlantı vermişti. Öğrenci, okul arkadaşları hakkında düşündüklerini özgürce ifade ettiği için cezalandırılmamalıdır: Herkes gibi onun da, söyledikleri yüzünden cezalandırılmaksızın, konuşma ya da basın yoluyla kendini ifade etme hakkı vardır. Okul kurulunun son kararı da

bu olmuştur: "Okul yönetimi, kendi zamanlarında ve kendi kaynaklarıyla İnternette özgür ifade hakkını kullanan öğrencileri cezalandırma hakkına sahip değildir."

Ne var ki İnternette ifade özgürlüğü, tartışmaya açık bir konudur ve her zaman güvence altında değildir. Şubat 1996'da Kongre kamaralarının ikisi birden, İnternette herhangi bir yerde kürtajın tartışılmasını yasadışı ilan eden bir telekomünikasyon yasasını kabul etti. Bu yerler, haber gruplarını, web sayfalarını, dosya indirme ve gopher sitelerini ve her türlü e-postaları içeriyordu. Söz konusu yasa, hâlâ yürürlüktedir; yani bir Amerikalı bu bölümü e-postasına eklerse, yasanın sözünü etmesi bile, o kişiyi hapis ya da ağır para cezalarına çarptırılma olasılığıyla karşı karşıya bırakır.

Ne var ki her zaman olduğu gibi, göz önüne alınması gereken başka noktalar vardır. Müstehcenlik yasalarına göre, eğer şehirde bir duvara yapıştırılan alaycı bir poster rahatsızlık yaratıyorsa, o posteri asan kişi rahatsızlık yaratma niyetinde olmasa bile, para cezasına çarptırılabilir. Paul'un okul arkadaşları, halk önünde küçük düşürüldükleri için ondan tazminat talebinde bulunabilirler. Üstelik eğer okul arkadaşları, Paul'un bu kadar geniş bir çevreye yaydığı bilginin tamamen ya da kısmen yanlış, hatta kuşkulu olduğunu gösterebilirlerse, onu kendilerine iftirada bulunmakla suçlayabilirler. Eğer yargıç Paul'un web bağlantılarının, özellikle yasal yaşın altındaki okul arkadaşlarına hitap etmesini (ve onlar tarafından okunmasını) hedeflediğini gösterebilirse, Paul'un eylemi, 18 yaşın altındaki erkek çocukları müstehcen edimlerde bulunmaya teşvik etme girişimi olarak kabul edilebilir. Adalet ya da haklar çerçevesinde, Paul hakkında, başkalarının pornografisini İnternette serbestçe dağıtma suçundan dava açılırsa, benzer malzemeleri açıkça sergilemekle kalmayıp kâr amacıyla satan dükkanlar hakkında da dava açılması gerekmez mi? Yasa, evrenselleştirilebilir olmalıdır, yani tutarlılık çerçevesinde, benzer koşullarda benzer kişilere uygulanmalıdır.

Avukatlar, eğitim alanında görev yapan yöneticiler için daha başka etik sorunlar da ortaya atmışlardır. Öğrencinin kendi evinden yayın yapması bir fark yaratır mı? Bu durumda, Kim, okuldan ka-

lan kendi özel zamanında lisesinin bir parodisini geliştirmiştir. Görüşlerini okulda dile getirmiş olsaydı bile, Amerikan yasaları, öğrencilerin "okulun işleyişinde uygun disipline fiziksel olarak ve ciddi biçimde müdahale etmedikleri sürece" tartışmalı konularda bile görüşlerini ifade edebileceklerini söylemektedir. Tinker'e karşı Des Moines Bağımsız Topluluğu Okul Bölgesi, 393 B.D. 503 sayılı davada (1969), Birleşik Devletler Yüksek Mahkemesi, öğrencilerin lise yerleşkesine girdikleri zaman, anayasal haklarını yitirmediklerini kabul etmiştir. Eyaletin, okul yetkilileri kişiliğinde belli bir görüşün ifadesini yasaklamayı haklı göstermesi için, bu eylemine, popüler olmayan bir bakış açısına her zaman eşlik eden rahatsızlıktan ve sıkıntıdan kaçınma isteğinden farklı bir şeyin neden olduğunu gösterebilmesi gerekir.

Yeraltı yayınları (yani kampüs dışında ve okulun desteği olmaksızın yayımlanan öğrenci notları) söz konusu olduğunda Amerikan yasalarında Papish'e karşı Missouri Üniversitesi Müdürleri davası bir öncül oluşturur. Bu davada üniversite, lisansüstü öğrenim gören bir öğrenciyi Özgürlük Anıtı'nın tecavüze uğradığı bir politik karikatürün bulunduğu ödevini yayımlamasının edebe aykırı olduğu gerekçesiyle okuldan atmıştır. Yüksek Mahkeme ise, aşağıdaki gerekçelerle öğrenci lehine karar vermiştir:

- Resim, yasal standartlara göre müstehcen değildi ve "edebe aykırılık" karara temel oluşturamayacak kadar belirsiz bir suçlamaydı
- Ödevin ve resmin yayımlanması, üniversitenin eğitim amacına müdahale etmiyordu
- Söz konusu yayının gerçekten bir "yeraltı" yayını olduğu ve resmen onaylanmadığı sürece, öğrencilerin görüşlerini engellemeyle karşılaşmadan yayımlama hakları vardır.

Paul Kim, "Newport Lisesi Gayri Resmi Ana Sayfası"nı Yahoo adlı bir web klasörüne yerleştirdi. Başlıktaki "gayri resmi" ifadesinin yanı sıra, ana sayfaya, sayfanın "gayri resmi" ve yalnızca eğlence amaçlı olduğunu belirtmek için okuyuculara yönelik çeşitli

uyarılar koydu. Kendi okulundaki birkaç öğretmen sayfayı fark edip, Paul'a sayfa hakkındaki yorumlarını ilettiler, hatta okulun teknoloji komitesinde konuyu görüştüler. Okul, sayfa hakkında okul dışından bir eleştiri alana dek herhangi bir eylemde bulunmadı.

Eğitimciler, müdürün özel zamanında evindeki bilgisayarda görüşlerini açıkladığı için bir öğrenciyi disipline verme yetkisi olmadığına inanıyorlardı ve kimisi de müdürün gösterdiği aşırı tepki nedeniyle cezalandırıp cezalandırılmadığını soruyordu.

Paul'un durumunda, müdür Cathey'in eylemi, yasaya ve etiğe aykırı olarak betimlenir. Duruma dahil olan etik konular nelerdir? Açıkçası, bir başka okuldaki bir meslektaş durumu müdüre bildirene kadar, Paul'un okulundaki hiç kimse heyecan yaratacak bir şey olduğunu düşünmemişti. Okulun tabularının yalnızca açıkça küçümsenmekle kalmayıp alaya alındığına inanan kendini beğenmiş bir müdürün tepkisi kestirilebilir. Ayrımcılık bu durum için çok güçlü bir sözcüktür; fakat Paul'un yalnızca ortalama Amerikalı öğrenciden farklı değil, açıkça farklı olduğuna kuşku yoktur. Zekâsı, onu, olası bir aykırılık önderi yapmıştır. Paul Kim, "sistem"i açıkça eleştirmiştir ve okulda cinsel tercihini saklamayan bir homoseksüeldir. 27 Ağustos 1977'de Seul'de doğmuş, ama Amerika'da yaşayan bir Korelidir. Babası Katolik bir papazdır, annesi Kore Savaşı'nın yıkımından kaçmıştır. Paul'un büyükannesi, anne babasının kadınların eğitim görmesini desteklememesi nedeniyle okumak için 16 yaşında evden kaçmıştır. Paul yalnızca yaşı nedeniyle değil, Amerika'da yaşayan bir Koreli olması nedeniyle de yurttaşlık haklarından yoksun bırakılmıştır. Bir Koreli olarak Paul'un haklarının, bir homoseksüel veya bir öğrenci olarak haklarından farklı olup olmadığı sorulabilir.

C. AYRIMCILIĞI İFADE ETME ÖZGÜRLÜĞÜ

İfade özgürlüğüyle açık ırkçı yorumlardan rahatsızlık arasındaki gerilim, Avustralya'daki son ulusal seçimlerde kendini göstermiştir.

Bu seçimlerde, birtakım politikacılardan, pek çok insanın rahatsız edici ve ırkçı bulduğu açık yorumları nedeniyle seçimden çekilmeleri istenmiştir. 1991'de Stanford kampüsünde, sınıfta "Amerikalı"ların yerlerini alan ve aynı zamanda başarılı olan göçmenler hakkında açıkça konuştukları için öğrenci gazetesinde dışlanan öğrenciler, buna, Birinci Anayasa Değişikliği'ne ve özgür konuşma haklarına göndermede bulunarak tepki verdiler. Savları, ana hedefleri olan Asyalı öğrencilere herhangi bir fiziksel zarar vermedikleri ve kendilerine sansür uygulanmasının ifade özgürlüklerinin ellerinden alınması anlamına geldiğiydi.

Kim'in durumunda sansür, kısmen yasal bir konu ve kesinlikle de bir denetim konusu olduğu için, konuşmalar genellikle bireysel haklar çevresinde dönmüştür. Müdürün kendi korumasında olanları koruma hakkı vardır. Kim'in okul içinde ve dışında kendi görüşlerini ifade etme hakkı vardır. Kütüphanecinin, zararlı olduğunu düşündüğü malzemeleri kütüphaneden çıkarma hakkı vardır. Öğretmenin, hangi bilginin öğrencilere en fazla yarar sağlayacağına karar verme hakkı vardır. Paul Kim'in davası kendi lehine sonuçlanmış olsa da, sansür hakkındaki merkezi sorun, mahkemelerce çözülmemiştir ve büyük olasılıkla nihai bir karara bağlanamayacaktır. Ayrıca Paul'un davası, sonuçların dışarıda bırakılması pahasına hakların öne çıkarıldığı yasal bir konu haline geldiği zaman, tanımlar ve haklar hakkındaki savaşın, 1. Bölümde Tony'nin cezalandırılması vakasında olduğu gibi, neredeyse sonu gelmez bir geri çekilme savaşı olduğunu görüyoruz.

Bu çıkmazdan kurtulmanın bildiğim tek yolu, idealist bir biçimde eğitseldir. Neyin okunabileceği veya söylenebileceğine dair tepeden inme her türlü kısıtlama, bozularak düşünceye müdahale haline gelebilir ki bu, eğer toplumsal denetim amacıyla güç içeriyorsa, etiğe aykırıdır. Orwell'in *Hayvan Çiftliği* ve *1984* romanları, düşünce denetiminin tehlikelerini kurgu yoluyla anlatır ve yurttaşların dilleriyle oynanmasına karşı mücadele edememeleri nedeniyle her iki yapıt da insanı dehşete düşürür. Bilgilenme özgürlüğü, düşünce özgürlüğü açısından esastır. İfade özgürlüğüne, yalnızca, dünyayı betimlemenin farklı biçimlerinin önemini vurgulamak için

değil, ayrıca bunlara serbest erişimi sağlamak için de gereksinim duyarız. Eğer kişilik ve özerklik olasılıklarına zarar verirsek, bilginin dayandığı özgür seçim olasılığına da engel oluruz.

Haklar sorununun, tartışmaları çözülmez bir kördüğüme dönüştürdüğünü son bölümde görmüştük. Hangi hakların yaygın olmaları gerektiğine karar vermek için, haklar ötesinde bir sava gereksinme vardır. Eğer ilgimizi yasal değil, etik yönde tutacaksak, bence, bizi daha az değil, daha çok insan yapan fikirlere eğilim göstermemiz gerekir. Bu bölümün başında sözünü ettiğimiz okul oyununun sansür edilmesinin amacı, zararlı değerlerin sunulmasını önlemek olabilir ve bu amaç, en fazla sayıda insan için en iyi ilkesiyle gerekçelendirilebilir; fakat belki de oyunun bu denli dikkat çekici biçimde gösterimden kaldırılmasının zararı daha büyük olmuştur.

Sansürün veya politik doğruluk kavramının kökünde, fikirlere ve insanlara güvensizlik olup olmadığını düşünmeliyiz. Sansür, Kohlberg'in beşinci düzeyinde, kişinin kendi adına düşünme yeteneğine güvensizliği temsil eder ve belki, fikirlere güvensizliği gösterir.

D. ÖĞRETİM PROGRAMINI KİM DENETLEMELİDİR?

Okullar, genellikle fikirlerin ve alternatiflerin çoğalmasını, bir noktaya kadar destekler. Fakat, eğitimin edimsel yönü, öğrencilere sunulacak bilgilerin süzülmesinde seçimler yapmamızı gerektirir. Bu bölümün başında gönderme yaptığımız, Nozick'in söylediklerini unutmayın. Demokratik kurumlar, yalnızca, yönetimin güçlerini denetlemenin ve bunları ortak kaygı yaratan konulara yönlendirmenin etkili araçları değillerdir; bu kurumlar kendi başlarına, kendi kendini yönlendirme özerkliğini ve güçlerini, belirgin ve resmi biçimde ifade eder ve simgelerler.

Okulda bile olsa, denetim örüntülerinin, karar verilen bir konu olmadığı, genellikle farkına varılmayan bir uygulama kültürü ve tarihiyle geliştiği ileri sürülebilir. Ury ve d. (1988), "çıkarlar, haklar ve güç" kuramlarını kullanarak, iş dünyasında Amerikalı yönetici-

lerin çıkarlara dayalı davranışları (edimsel sonuççuluk), Alman yöneticilerin haklara dayalı davranışları (ilkeli çıkarlar) ve Japon yöneticilerin de güce dayalı davranışları yeğlediğini göstermek için iki veri tabanından, alan görüşmeleri ve canlandırma senaryolarından yararlanmışlardır. Okul oyununun sahneye konmasına müdahale eden Katolik okulu, gerçi müdahale müdür kadar anne babalardan da gelmiş olsa bile, en azından bir noktada, bir güç temelinde hareket ediyordu. Eğer ulusal bir resim doğru olabilirse, Avustralyalıların tipik olarak, biraz ruh bağımsızlığı ve esnek olmayan denetim yapılarının kabul ettirilmesine karşı düşmanlıkla birlikte güce direnen bir öğretim programını desteklemesi beklenebilir. Aynı ulusal kültürel yanlılıklar, öğretim programının yapısını da etkileyebilir. Gelişmiş bir eğitim sisteminde, öğretim programının hangi çerçeveden sunulması ve hangi değerleri vermesi gerektiğine kim karar verir?

Avustralya'da kısa süre önce bir milli eğitim bakanının tüm düzeylerde birleşik bir ulusal eğitim sistemini kabul ettirme girişiminde bulunmasına karşın, merkezi yetkeyi, açık emir komuta zincirlerini, tanımlanmış rolleri ve ölçülebilir hedeflerin akılcı biçimde izlenmesini vurgulayan geleneksel bürokratik modele pek çok taraftan direnç gelmiştir. Lynn Beck (1994: 72-3), bürokratik, tepeden inme modelin ne uygun ne etkili ne de verimli olduğunu iddia eden pek çok kişiden (bunlar arasında Murphy 1990; Sizer 1984; Chubb 1988 vardır) alıntı yapar. Geleneksel yapıların özellikle kadınları, azınlıktaki ırkları ve yoksulları ezdiğini etik gerekçelerle öne süren başkaları da vardır (Ferguson 1984; Clark ve Meloy 1989). Bürokratik model, başlıca başarı ölçütü olarak büyük ölçüde verimliliği gösterir ve bu yaklaşım sıklıkla, insanlara, hem öğrencilere hem öğretmenlere, bir amacın araçları olarak davranılması sonucunu doğursa bile, tartışmasını büyük ölçüde en fazla sayıda insan için en iyi ilkesine dayandırır.

Her ikisi de kadın olan Ferguson (1984) ve Beck (1994), "kişisel olmayan" yani genel bürokrasinin uygulamada artık tarihsel bir hata olduğunu, çünkü sorumluluk etiğinin duyarlı yönlerini gözardı ettiğini öne sürerler. Bu, malların bir adalet ya da tutarlılık çer-

çevesinde, gücün ve kaynakların bunlara daha çok sahip olanlardan alınarak daha az sahip olanlara verilmesi biçiminde yeniden dağıtılmasının ötesine geçer (Strike 1982). Farklılık karşısında, ölçülebilir olmayan, ama insanca bir duyarlılık içerir. Konuşma ve görüşmenin tutum değişikliğini etkileyen başlıca etkenler olduğu araştırmacı bir topluma benzer. Örneğin, bir tartışma konusu olmaktan tamamen çıkarılan ve ancak pornografiyi cezalandırmak için örtük bir güdü olarak ortaya çıkan homoseksüellik, bunun yerine uygun bir çerçeve içinde tartışmaya açılsa, bu konu okullarda daha iyi anlaşılacaktır.

Burada, pek çok dindekine benzer bir sorunla karşı karşıyayız: İyi yaşamın özgürce seçilmesi gerektiği sorunu. Kırılgan olanla güçlü bir zihne sahip olanı, kırılgan olana zarar vermeksizin, olası bütün seçeneklere eşit ölçüde nasıl açık tutabiliriz?

Bir araştırma toplumu kurmak, birey olarak öğrencileri (ve öğretmenleri) tanımayı ve inanç sistemlerinin nereye kadar zorlanabileceğini bilmeyi gerektirir. Eğer bu, her birinde otuz beşer öğrenci olan birkaç sınıfla olanaksız görünüyorsa, o zaman belki de burada bütün yaptığımız, varolan eğitim yapılarının derin ve yıkıcı bir eleştirisi için tetiği çekmekten ibarettir. Belki de işlerin şu anki durumunda bireysel özerklik olanaksızdır. (Elbette karşılıklı olarak kabul ederlerse) bir öğretmenin, üç ya da daha fazla yıl aynı öğrenci grubuyla kalması sağlanabilir. Bir öğretmen altmış öğrenciye aynı konuyu öğretmek yerine, otuz öğrenciye iki ya da daha fazla konu öğretebilir (Sizer 1984) ya da –bu kimi özel okullarda denenip başarılı olan bir yöntemdir– bir öğretmenler ekibi, bir öğrenci grubuyla birkaç yıl birlikte çalışabilir. Önemsemeyi, yönetilebilir bir dizi resmi, mesleki davranışa dönüştürmemeliyiz (Noddings 1993: 51). Ama amacımız yine de aynı. Kişinin yakın grubunun ortak geleneklerinin ötesine geçmesi fikri, uzaklaşmayı, kişinin yaşam dünyasından ayrı, "bağımsız yargı"da bulunmasını beraberinde getirir ve amaçlanması gereken de bu tür özerkliktir.

Pek çok modern müdür, okulunu gelişmiş bir topluluk gibi örgütlemek ister. Kararlar, bir güç sıradüzeni, herhangi açık bir merkez olmaksızın, bütün düzeylerde diyalog kurularak verilir. Kurallar koyup buyruklar vermek yerine, farklar konuşulur.

Beck ve meslektaşlarından önce Carol Gilligan, Kohlberg'in sıradüzenli ölçeğinin aslında bir güç ölçeği olduğunu ve kadın ahlâkını değil, egemen erkek ahlâkını ölçtüğünü iddia etmişti. İlk devrelerde kişi, bir doğruluk ve kimlik duygusu kazanmak için diğerlerine boyun eğmelidir; geç devrelerde ise, kişi öteki insanları tamamen aşar ve kendi davranışını ahlâki ya da yasal kurallara göre yönlendirir. Kohlberg'e göre, yalnızca birkaç insanın ulaştığı en üst düzeyde, kişiyle dünya arasındaki ahlâki ilişkinin belirleyici özellikleri, uzaklık, biçimsellik ve yargılamadır. Kohlberg geleneksel erkek değerlerini bağımsızlık, biçimsellik ve yargılama olarak tanımlar. Gilligan (1982), Kohlberg'in altı ahlâki gelişim devresinin kişisel olmayan bir erkek "adalet bakış açısı"nı kabul ederek, kadınların ahlâki sorunları duygusal ve kişisel biçimlerde anlama eğilimleri nedeniyle ahlâki açıdan kusurlu görünmelerine yol açtığını öne sürer. Gilligan'a göre "haklar bakış açısı"nın "önemseme bakış açısı"na üstün tutulduğu gelişim idealinin kadınlara karşı yanlılığı kadınların daha az akılcı olmasından değil; erkeklerle kadınların, biri öbür cinsten farklılık, diğeri ise ilişkiler üzerine kurulu farklı benlik kavramlarına sahip olmalarından kaynaklanır.

Sheila Ruth (Spender 1990: 203'te aktarılıyor), bir kadın etiğinin kendine özel üç özelliğinin şunlar olduğunu iddia eder:

- Soyutlamanın eleştirisi ve kadın düşüncesinin daha bağlama dayalı, soyut kurallardan daha uzak ve daha somut *olduğu* (ve genel olarak ahlâki düşüncenin de böyle olması *gerektiği*) inancı
- Yine kadınların hem daha fazla önem verdiği hem de daha yaygın biçimde sergileme eğiliminde olduğu duygudaşlık (empati), besleme veya önemseme özelliklerinin vurgulanması
- Seçme ve istem kavramlarının ahlâkın merkezinde olduğu fikri-

nin ve gerçekle değer arasındaki keskin ayrımın eleştirisi; durumun, o duruma ilgi gösterme sürecinde keşfedilecek olan ve uygun bir yanıt bekleyen isterlerinin vurgulanması.

Etik konusunda yakın zamanda yapılan tartışmalara katkıda bulunan pek çok kadın düşünür, benzer ortak konuları ele almıştır. Phillippa Foot (1967, 1978), Hare'nin (1952) sunduğu kuralcı idealizm yerine ahlâkın betimleyici unsurlarını vurgular; yani kurallar dünyasında değil, eylem dünyasında yerini alır. Mary Midgley (1981), insan davranışını, insanların hayvanlarla benzerliklerini ve akılcılık ve özerklik farklarını vurgulayarak anlatır. Annette C. Baier (1985a) ve Amelie Rorty (1991, 1992), ahlâki kararlarda nedenlerden daha baskın olan tutkuların Humecu bir açıklamasını verirler. Iris Murdoch (1970), İyinin bağımsızlığından söz eder; Marilyn Frye (1983) ve Hannah Arendt (1970), etkin düşünme ve çözüm gerektiren günlük durumlar üzerine kişisel görüşlerini açıklarlar.

Ne var ki ben, bir toplum oluşturma konusu üzerinde bir cinsiyet sorunu olarak durmanın insanı yanlış yönlendireceğini düşünüyorum. Bu, "önemseme" odağıyla tutarlı olabilir; ama aynı biçimde yazan Alasdair MacIntyre (1981, 1990) ve Ian Hacking (1995) gibi pek çok erkek düşünür de vardır. Noddings'in (Strike ve Ternasky 1993: 43'te) bize anımsattığı gibi, eğer önemseme istenir bir ahlâki yönelimse, hem kadınların hem de erkeklerin önemsemeye yol açan işle, Sara Ruddick'in (1980, 1989) deyimiyle "ilgiyle sevme işi"yle uğraşmaları gerekir. İlgi gösterme veya kendini verme, bir önemseme etiğinin merkezindeki konudur; çünkü bu, hem "dikkat etmek" hem de "ilgilenmek"tir, dolayısıyla Murdoch'a (1970) göre, ahlâki yaşam için esastır.

Feminist bir "önemseme", sonuççu tutumla ilişkili midir? Eyleminin başkaları açısından sonuçlarını göz önünde tutan bu tür "dikkat etme" ya da "ilgi gösterme", dışarı bakmak ve öznel duygularla dışarıdaki yaşantı sonuçlarını birbirine bağlamaktır. Ancak bunun yalnızca feminist bir görüş olup olmadığı tartışmaya açıktır. Bir Batı etiğinin aksine, kadın ve erkek Afrikalılar ya da Aborijinler için, sonsuz sayıda, karşılaştırılması olanaklı olmayan etik "ku-

ramı" düşünülebilir. Etiğin birbiriyle rekabet halindeki soyut kuramları içine sonsuz gerileme olasılığı, bu düşünürlerin pek çoğu için bir lanetlenme olacaktır; onları, kendi eleştirdikleri, rakip kuramlar hakkında tartışmanın doğurduğu soyutlama içine geri düşürecektir. Düşünürler, rakip kuramlara karşı bir tutum takınmak yerine, genellikle, bunları kendi alanları içine dahil etmeyi isterler. Gilligan (1982: 174) kitabını şöyle bitirir: "Sorumluluklarla haklar arasındaki gerginliğin insan gelişiminin eytişimini nasıl sürdürdüğünü anlamak, sonunda birbirine bağlı olan bu iki farklı yaşantı biçiminin bütünlüğünü görmektir."

IX
Dışarıda bırakma ve komisyonlar

> Doğruyu söylemek her zaman iyi değildir; fakat çoğu insanın, en azından doğruyu söylemeyerek kazanacağı önemli bir şey olmadığında kendilerine göre doğruyu söylemeleri, hem ahlâken hem de pratik sonuçları açısından iyi bir şeydir. Toplumun iyiliği bu iyilikten yararlanan bireyler tarafından korunmalıdır. Doğruyu söylememek, bu basit ve dolaysız yoldan bir sapmadır ve bilinçli bir çaba gerektirir.
>
> David Nyberg (1993: 43-4)

A. DÜRÜSTLÜK VE GİZLİLİK

Sanki iyi olmak bir şey yapmayı içeriyormuş gibi, sık sık iyi olmamız buyurulur. Bu bölüm, eylemden kaçınmanın hangi anlamda etiğe uygun olacağı ya da olmayacağı sorusunun yanıtını aramaktadır. Herhangi bir uygulamanın akla yatkın biçimde meslek olarak yorumlanması için, en azından dürüstlük ve içtenlik, profesyonelin müşterisine yükümlülükleri olarak görülecektir. Doktorların kısa süre önce gözden geçirilen etik kuralları, hastanın gizliliğinin korunmasının psikiyatrik sorunlar ya da HIV bulaşması tehlikesi gibi nedenlerle aile üyelerinin yaşamını tehdit etmesi ya da tehlikeye sokması durumunda, gerçeklerin açıklanmasını şart koşar. Akla,

doğruluk ve içtenliğin temel erdemler olmayabileceği satranç oyunculuğu ya da politikacılık gibi meslekler gelebilir; fakat bunlar, belki de bu nedenle, marjinal meslekler olarak kabul edilirler. Dürüstlük, özellikle de büyümekte olan yurttaşlara ahlâki bir model oluşturacak eğitimciler için temel bir ölçüt gibi görünmektedir.

Ne var ki, eğitim yöneticileri için iki etik kural birbiriyle çelişkili görünür: Bir yöneticinin, mesleki sorumluluklarını dürüstlük ve bütünlükle yerine getirmesi, ancak mesleki gizliliği de her zaman koruması beklenir. Suçu ya da suç olasılığını bildirme yasal gerekliliklerı de, öğretmenlerin her zaman dürüst olmaları gerektiği ilkesini karmaşıklaştırabilir.

9.1 Kötü muameleyi bildirmek

Uzak bir kırsal alandaki ilkokulda birlikte kitap okuma dersi yapılıyor. Çocuklar, Catherine'in ayaklarının dibinde, yere serilmiş bir örtünün üzerinde oturuyorlar. Sally parmağını kaldırıp yaralarının acıdığını söylüyor ve sandalyeye oturmak için izin istiyor. Catherine, çocuğun beden eğitimi dersinde yaralandığını düşünüyor. Dersin akışını bozmamak için, Sally'ye rahat ettiği gibi oturmasını söyleyip derse devam ediyor. Çocuk tekrar parmak kaldırıyor ve yaraları yüzünden hâlâ rahatsız olduğunu söylüyor. Catherine, ondan acıyan yerlerini göstermesini istiyor. Sally eşofmanını sıyırıyor ve bacaklarındaki çaprazlamasına uzanan morlukları ve kırmızılıkları, bacaklarının üst kısmında, arka taraftaki geniş izleri gösteriyor. Catherine, hemen yan sınıfın öğretmenini çağırıp ondan sınıfına göz kulak olmasını istiyor. Sally'yi sınıfın dışına çıkarıp bu yaraların nasıl olduğunu soruyor. Çocuk, evde top oynarken raftaki tabakları kırdığı için annesinin onu sopayla dövdüğünü anlatıyor ve sopanın kollarında ve göğsünde de yara açtığını söylüyor.

Catherine daha önceki yıl bir kötü muameleyi açığa çıkarma davasına katılmış olduğu için, Milli Eğitim Bakanlığının fiziksel kötü muameleyi açıklayan çocuklara karşı politikasını biliyordu. Durumu, olabildiğince kısa sürede yönetimden biri-

ne bildirmesi gerekiyordu. Erkek müdür yardımcısı çağrılır çağrılmaz yanlarına geldi; ama çocuğun iyiliğini düşünerek, yaralara kadın müdür yardımcısının bakmasını istedi. Kadın müdür yardımcısı, Sally'nin sağ kolundaki çapraz bereleri gördü. Bereler, üç santimetre genişliğinde çizgiler biçiminde ve renk olarak da siyah beyazdı. Çocuğun göğsünde gözle görülür bir yaralanma yoktu. İki müdür yardımcısı, müdüre danıştılar. Müdür, Sally'nin annesinin okulda gönüllü öğretmen yardımcısı olarak çalıştığını biliyordu. Sally annesinin onu dövdüğü için özür dilediğini, ama onun kendisine söyleneni yapmadığı için bu cezayı hak ettiğini söylediğini, sorulmadan anlattı. Çocuk, güvenliği ya da iyiliği konusunda kaygılı gibi görünmüyordu ve dayağı, yakınmadan kabul ediyordu. Öyküyü, sanki yaraları onu rahatsız etseler de, onun sınıfın kalanıyla birlikte kitap okumasını engellemenin ötesinde önem taşımıyormuş gibi anlatıyordu.

Herhangi bir açığa çıkarma durumunda, okul, yaraların yapısı hakkında herhangi bir yargıda bulunmamak ve konuyu daha fazla araştırmamak zorundadır.* Çocuk durumu bildirdikten sonra, okul, Aile ve Çocuk Hizmetleri Bakanlığı'nın (DFCS) görevlilerini çağırmalıdır. Okul müdürü, bakanlığın bölge müdürlüğünü aradığında, müdürlüğün artık bu gibi durumlara bakmadığını öğrendi. Söylenene göre, müdürün 200 km. uzaktaki özel bir müdürlükle bağlantı kurması gerekiyordu. Müdürlükle uzun bir konuşma yaptı; çünkü yaralanan kızın aynı şehirdeki büyükannesi, büyükbabası ve kardeşleri de dahil olmak üzere aile ve çocuk hakkında okulun sahip olduğu bilgi, ayrıntılarıyla isteniyordu. Bölge görevlisi, aldığı bilgileri kendi müdürüne iletir ve onun gereken formları doldurmasına yardım ederken, okul müdürünü sık sık beklemeye alıyordu.*

Bölge müdürü, yaralanmanın yapısına ilişkin pek çok bilgi istedi ve müdürden, olay yerinde olsaydı kendisinin yapacağı birtakım işleri yapmasını rica etti. Aile ve Çocuk Hizmetleri Bakanlığı için çocuğun yaralarının ayrıntılı bir betimi gerekiyordu ve görevli, müdüre yaraları yeniden incelemesini, yaralanan bölgelerin ölçülerini, görünüşlerini, renklerini betimlemesini ve

olanaklıysa, fotoğraflarını çekmesini istedi. Müdürün, yaraların ne zaman oluştuğuna ilişkin bir kestirimde bulunması ve çocuğun bedeninde olası başka kötü muamele izleri olup olmadığını da incelemesi gerekiyordu. Müdür, aslında, bölge görevlisinin vekili görevini görüyordu ve bu işleri yapmaya karşı çıkabilirdi;* ama gerekirse, eylemlerini gerekçelendirebilmek için kendini, bunları yapmaya zorunlu duyumsuyordu. Müdüre, çocuğun çıkarına olduğuna inandığı şeyleri yapma hakkı tanınmış, hatta müdür buna yüreklendirilmiştir. Ne var ki yaptıkları, müdür olarak kendi çıkarına değildir; çünkü Sally'nin annesi onun emrinde çalışmaktadır ve bu nedenle de müdür, uygun işlem sınırlarının dışına çıkmaktadır. Olaya geri dönersek, öğretmen Sally'yi bir kez daha sınıftan çıkardı ve olayı bilenlerin sayısını sınırlı tutmak için, okul hemşiresinden değil; kadın müdür yardımcısından yardım istedi.* Soruşturma ilerlerken, çocuk, bu tür yaralanmalara alışık olduğunu, yaramazlık yaptığında annesinin de babasının da onu bu biçimde dövdüğünü bir kez daha açıkça ifade etti. Catherine'e, kollarındaki ve bacaklarındaki çok daha hafif izleri gösterdi ve uzun süre önce babasının, söylediği şeyi yapmadığı için onu sopayla dövdüğünü anlattı. Müdür yardımcısına göğsünü gösterdi, ama göğsünde yara izi yoktu.

Sally sınıfa döndükten sonra müdür, bir kez daha bölge görevlisini aradı. Görevli, çocuğun o öğleden sonra eve, anne babasının yanına gitmesinin güvenli olup olmadığını sordu. Müdür güvenli olmadığını söyleseydi, görevli 200 km. yol gelmek ve anne babasıyla bir görüşme ayarlayana dek çocuğa bir sığınak bulmak zorunda kalacaktı. Müdür aileyi bir süredir tanıyordu ve çocuğu bu biçimde eğittiklerini hiç bilmiyordu. Çocuğun, eve gitmekten korkmadığına göre, tehlikede olmayacağına karar verdi.*

Görevli, müdüre çocuğu her zamanki gibi evine göndermesini ve aileyle hiçbir şey konuşmamasını söyledi. Aslında burada, çocuğun çıkarlarını gözetmekten çok kendi işine geleni yapıyordu, çünkü çocuk eve gönderilmese 200 km. yol gitmesi gerekecekti. Görevli ayrıca, Sally'nin anne babasının

bakanlıktan iki görevliyle ertesi sabah okulda bir toplantıya katılmasını istedi.* Müdür, toplantının okulda yapılmasına karşı çıktı; çünkü okul çalışanı olan anneyi de korumak istiyordu. Olaya karışan çalışanlarıyla bir toplantı yaparak, onlara olanları gizli tutmalarını söyledi. Ertesi sabah, Sally'nin anne babasıyla görüştü ve bu gibi kötü muameleye ilişkin herhangi bir kanıt daha görürse, olayı polise bildireceğini söyleyerek onları uyardı.

B. SAĞDUYULU/ETİK SEÇİMLER

Öğretmen ne yapmalıdır? Yasal açıdan durumda bir karışıklık yoktur. Burada karışıklık yaratan "malı" takısıdır; çünkü bu, hem pratik hem de etik bir sorudur. Gerçeğin açığa çıkarılması, etik değil; yasal bir gerekliliktir. Dürüstlüğü anlamaya daha yeni başlamışken, mesleki etik kurallarımızda dürüstlük isteriz. Dürüst olmanın edimsel bir nedeni vardır. Konuşma güvenilir olmalıdır. Eğer doğruyu söylemeyi konuşmanın temel koşulu olarak varsaymazsak, konuşmalarımız bizi bir yere götürmez. İşte bu nedenle Geach (1976), doğru söylemeyi, konuşmanın olmazsa olmaz koşullarından biri sayar; ancak bu şekilde insani iletişim mümkün olabilir. Bu, sağduyuludur. Fakat bir de herhangi bir kişiyi ahlâki olarak kötülemenin etik yönü vardır. Dürüst olmayan kişiyi sahtekâr kılan eylemleridir. Doğruyu açığa çıkarmamanın uygun olduğu koşullar var mıdır? Ve bir şeyi söylemeyi reddetmek, ahlâki açıdan, bilerek yanlış bir şey söylemek kadar eleştiriye açık mıdır? Catherine'in kararı, etik kadar sağduyuya da dayalı görünmektedir. Fakat Catherine, eyleminin çocuk ve okul için sonuçlarını ve eylemlerinin çocuğun ve anne babasının iyiliğine verdiği önemle tutarlılığını göz önünde tuttuğu sürece, etiğe de uygun davranmış olur.

Dürüstlük ve gizliliğin çatıştığı bir başka vakaya geçmeden önce, okurun dikkatini, Hannah Arendt'in (1958) güçlü ve bireysel tutumuna çekmek istiyorum. Arendt'in "Kötülüğün Sıradanlığı" adlı makalesinde, Gestapo'yu kötü olarak betimlemesinin nedeni, Ges-

tapo'nun yalnızca Yahudi tutsaklara zarar vermeyi amaçlaması değil; aynı zamanda eylemlerinin sonuçlarını düşünmemesi ve önemsememesidir. Gestapo için, emirlere uymak sağduyuydu. Arendt, kötülüğün edilgenlikten, kurallara, yukarıdan geldikleri için ve onlara uymak düşünmekten daha kolay olduğu için, düşünmeden uyarak hareket etmekten kaynaklandığını söyler. Kurallara uymanın sağduyulu olduğu, ama etiğe uygun olmadığı örnekler de bulabiliriz. Bir örnek, sürekli olarak kabileleriyle gezintiye çıkan çok sayıda Aborijin öğrencinin bulunduğu bir devlet okulunun müdürü olabilir. Bu öğrenciler ortalıkta olmamalarına karşın, okula kayıtlı oldukları için müdür onları var göstermeli midir? Eğer bunu yaparsa, okulun yararına hareket etmiş olur; çünkü ek kaynak alır. Müdürün Milli Eğitim Bakanlığı'na gönderdiği raporlarda Aborijinleri okulunda öğrenci olarak göstermesi gerçekte yanlış değildir; fakat bu, kuralların okulun yararına olacak biçimde sağduyulu olarak yorumlanmasıdır. Bu durumda müdür, tamamen doğru olmadığını bildiği, ama haklı gösterilebilecek bir şeyi kayıtlara geçirmeye karar vermelidir. Benim düşündüğüm, gerçeği açığa çıkarmak için eylemde bulun*ma*maktır ve aşağıdaki örnek de dürüstlükle ilgili başka bir konuyu, gizliliği gündeme getirerek bu amaca yaklaşır.

9.2 Mesleki gizlilik

Öğretmen, Susan'ın şişmanladığını, benzinin solduğunu ve sabah derslerinde birkaç kez sınıftan çıktığını fark ediyor. Öğrenciye bir sorunu olup olmadığını ve ona yardım edip edemeyeceğini soruyor.* Susan, bir öğretmenin ona bir birey olarak ilgi göstermesine şaşırıyor ve evde yaptığı bir test sonucunda hamile olduğunu öğrendiğini itiraf ediyor. Bebeğin babasının kim olduğunu bilmiyor ve anne babasına da sıkıntılarından söz etmiyor.

Susan babanın, okulun düzenlediği bir danstan önce kız arkadaşlarıyla birlikte eroin kullandığı bir grup oğlandan biri olduğunu düşünüyor. Bebeğin babası, büyük olasılıkla, öğlen yemeklerinde Susan'ın yanına oturan ve ona ilgisini sö-

ze dökmeden, beden diliyle ifade eden Tim'dir. Susan, Tim'den hoşlanıyor. Tim yakışıklı, kibar bir çocuk; ama biraz utangaç ve duygularını dile getirmekte zorlanıyor. Susan, onun biraz toy olduğunu ve eğer ona kendisi bir öneride bulunursa, onun bu girişkenlikten ürküp kaçacağını düşünüyor. Bu nedenle işleri oluruna bırakıyor ve ilk adımı Tim'in atmasını, ona çıkma teklif etmesini bekliyor. Ama baba, Susan'la sevişme cesaretini toplamak için uyuşturucuya gereksinim duyan Tim olmayabilir. Susan daha önce, diğer çocuklardan birinin, Larry'nin önerisini, çok içki içtiği için reddetmişti. Larry ondan yararlanmış olabilirdi. Susan, danstan sonra olan hiçbir şeyi tam olarak anımsamıyor. Erkekler, dansta içecek tezgâhlarına gizlice votka getirmiş, bunları meşrubat şişelerine koymuş ve kızlara, onların zararsız alkolsüz içecekler sandıkları içkileri ısmarlamışlardı.* Susan, gürültülü kahkahalar duyduğunu anımsıyor. Kız arkadaşı Mary'ye o gece neler olduğunu sorduğunda, Mary utanmış görünüyor ve Susan'ın kendini aptal durumuna düşürdüğünü, Tim'in üzerine yığıldığını anlatıyor. Okul dansının olduğu gecenin sabahında Susan, evinin ön bahçesinde uyanıyor. Bulanık da olsa tek anımsadığı, Larry'nin hiçbir zaman bir kıza sahip olamayacağını söyleyerek Tim'i kızdırdığı.

Öğretmen, Susan'ın oturduğu masada Lisa ve Terry'nin olduğunu anımsıyor. Onlara gidip baloda ve sonrasında olanları anlatmalarını istemeyi düşünüyor.* Susan'ın ona söylediklerinin bile okul alanında uyuşturucu kullanıldığını polise bildirmesini gerektirdiğini biliyor ve bunun sonucunda açılacak soruşturmanın, Susan'ın hamile olduğu gerçeğinin diğerlerince öğrenilmesine yol açabileceğini de biliyor. Susan'ın durumunun gizliliğine saygı göstermesi gerekiyor.* Öğretmen ne yapmalı? Herhangi bir şey yapmalı mı?

Öğretmenin eylemlerini daha ahlâki yapacak şey, önemseme etiğine dayanabilir; fakat önemseme yalnızca Susan üzerine odaklanmamalıdır. Önemseme, dansta olan çocukları da içine alacak bi-

çimde genişletilmeli ve Susan'ın hamile kaldığı koşulları da dikkate almalıdır. Önemsemeyi eleştirenler, önemsemenin esas olarak yumuşaklık ve şefkatle ilişkili olduğunu sanma hatasına düşerler. Gerçekte önemseme, daha yüksek ahlâki duyarlılık gerektirir (Noddings 1993: 349). Yalnızca Susan'ın iyiliğini değil, haklı gösterilemeyecek bir tecavüz suçlamasında bulunmanın doğurabileceği sonuçları ve öğretmenin yaptığının başkaları tarafından önemseme değil, burnunu sokma olarak yorumlanmasının tutarlılığını düşünmeyi gerektirir.

Öğretmenin ilk soruşturması, haklı bir ilgi olarak mı yoksa burnunu sokma olarak mı görülür? Bir öğrencinin özel koşullarına ilgi göstermek, ne ölçüde herhangi bir öğretmenin sorumluluğudur? Pekiyi ya okul saatleri ve okul alanı dışında olan bir şeyin doğrusunu ortaya çıkarmaya çalışarak hafiyelik görevi üstlenmek? Bu vakayla yukarıdaki kötü muamele arasında ne gibi koşutluklar ve farklar var? Öğrencinin yaşı burada ilgili bir fark mıdır? Örneğin, bir öğrencinin başkalarıyla uyuşturucu şırıngasını paylaşması sonucu HIV testinin pozitif çıktığını öğrenmesi gibi farklı ayrıntıları olan benzer durumlar düşünebilirsiniz.

C. EYLEMDE BULUNMAMAK AHLÂKA NE ÖLÇÜDE AYKIRIDIR?

Şimdi eğitim alanı dışından bir örnekle eylemde bulunmama etiğine geçelim. Grassian *Moral Reasoning* (Ahlâki Akıl Yürütme) (1981: 23) adlı kitabında, okurdan aşağıdaki koşullarda Tom ve Joe'nun görece ahlâkını değerlendirmesini ister:

> Tom karısından nefret eder, onun ölmesini ister ve kahvesine zehir koyarak onu öldürür. Joe da karısından nefret eder ve onun ölmesini ister. Bir gün Joe'nun karısı kendi kahvesine süttozu sanarak zehir koyar. Eczacı olan Joe'da panzehir vardır, ama onu karısına vermez. Karısını kurtarabilecek tek kişinin kendisi olduğunu bile bile onun ölmesine izin verir. Joe'nun eylemde bulunmaması Tom'un eyleminden daha kötü müdür?

Zor olan, kişinin yanıtını yalnızca kendine gerekçelendirmesi değil; farklı bir tutumu ve büyük olasılıkla farklı bir yanıtı olan birini ikna etmesidir. Ölümcül hasta olanlara ötanazi uygulanması konusunda, müdahale etmemenin görece değerine ilişkin çözülmemiş tartışmalar vardır ve bu tartışmalarda, eylemde bulunmamanın gerekçesi Papa'nın sözleriyle sunulmuştur: "Öldürmemelisin/ ama hayatta tutmak için boş yere uğraşmak zorunda değilsin." Ne var ki Papa'dan alıntı yapmak, akla değil, iddiaya dayanan bir savlama olur. Joe bilinçli olarak eyleme geçmemiştir ve bu nedenle, sonuçta meydana gelen ölümün sonuçlarından, ölümün nedeni eyleme geçmemek olsa da, Tom kadar sorumlu tutulmalıdır. Ancak, kişinin olası sonuçların farkında olmadığı ya da başka türlü davranma olasılığını aklına bile getirmediği zaman, eyleme geçmediği için ahlâka aykırı davranmış olup olmayacağı daha tartışmalı bir konudur. Her insan, eyleminin ya da eylemde bulunmamasının olası bütün sonuçlarının farkında olmakla mı yükümlüdür? Görünüşe bakılırsa, önemseme etiği, bütün canlı yaratıklara her zaman olumlu biçimde duyarlı olmamızı gerektirir; fakat bu, hepimizin omuzlarına taşınması neredeyse olanaksız bir sorumluluk yükleyecektir. Arendt, kurallara düşünmeden uymanın her zaman "kötülük" olduğunu anıştırmakta haklı mıydı?

Eğitimde, eylemde bulunmamanın ahlâka aykırı sayılacağı benzer örnekler düşünün. Bir okulda öğrenci konseyinin başkanı olan erkek öğrenci, konseydeki homoseksüel bir öğrenci hakkında herkesin önünde homoseksüellik karşıtı sözler söyledi. Öğretmenler de dahil olmak üzere konseydeki herkes bu sözlere güldü ve homoseksüel öğrenci, başkan değil, okul müdürü hakkında, toplantıda herhangi bir eylemde bulunmadığı ve içerdiği ayrımcı sözler nedeniyle konuşmayı daha sonra kınamadığı için, ayrımcılık davası açtı. Burada odak noktanız, yasal değil, etik durum olmalıdır. Örneğin bir öğrenci farklılıkları nedeniyle taciz edildiği ve hiçbir öğretmen onu desteklemek için girişimde bulunmadığı zaman, eyleme geçmemek ayrımcılık sayılmalı mıdır?

Sessiz kalmak onaylamak anlamına mı gelir? Bu vaka çalışmasının içine katılabilecek ayrı bir konu zihinsel özürlülerin normal

eğitime alınıp alınmayacağıdır. Örneğin bu durumda, zihinsel özürlülere özel eğitim vermek için eylemde bulunmak ayrımcılık olarak görülebilir; ama özel bir eylemde bulunmamak da eşit ölçüde ayrımcılık anlamına gelebilir. Doğruyu saklamanın bilerek ve isteyerek yanlış bir şey söylemek kadar kötü olup olmadığı sorusuna daha önce bakmıştık. Şimdi, daha geniş bir soruya, ahlâki açıdan yanlış olduğunu bildiğimiz bir durumda herhangi bir eylemde bulunmamanın ahlâki açıdan savunulup savunulamayacağına bakalım. Aynı soru yeniden kendini gösteriyor: Niyet etik yargının gerekli bir unsuru mudur yoksa yalnızca sonuçlara bakmak yeterli midir? Bunu, mesleki açıdan neyin etiğe uygun neyin aykırı olduğu arasındaki farkı, sonuçların değil, niyetin belirlediği çifte etki doktriniyle (6. Bölüm) karşılaştırın.

Sessiz kalmak, genellikle, onaylamak anlamında yorumlanıyorsa, tersi de doğru olabilir. Konuşmak, mutlaka konuşan kişinin eylemin yanlış olduğunu düşündüğü anlamına gelmez. Özel bir Katolik okulunda, futbol çalışmasının ardından John, Peter'in kolunun üst tarafında bir dövme olduğunu fark etti. Dövme, belli ki, işini iyi bilen birinin elinden çıkmıştı ve küçük bir haçla, altında "Seni seviyorum anne" yazısından oluşuyordu. Peter, dövmeyi, babasının ölümünden yaklaşık bir yıl sonra, annesine doğum günü armağanı olarak yaptırdığını söyledi. Aynı gün John, beden eğitimi öğretmenlerinden biriyle konuşurken, Peter'in dövmesinden söz etti ve öğretmen de durumu müdüre bildirdi. Okulda, öğrencilerin dövme yaptırmalarına karşı bir kural yoktu; fakat müdür, John'un dövmeden diğer öğrencilere ve öğretmenlere söz ederek yeni bir çılgınlık başlatmasından biraz kaygılanmıştı. Sınıf koordinatöründen Peter'i yanına çağırmasını istedi. Koordinatör Peter'den dövmesini göstermesini isteyince, Peter bunun onu ilgilendirmediğini söyleyerek dövmesini göstermeyi reddetti. Koordinatör erkek müdür yardımcısını çağırdı, ama bu da işe yaramadı. Müdür Peter ve annesini görüşmeye çağırdı ve Peter'e bu uygulamanın okulda yayılmasını istemediğini ve o dövmeden kurtulmasını söyledi. Peter'in annesi ise dövmeyi sildirmek için ameliyat gerektiğini, bunun için parası olmadığını, üstelik oğlunun da kendisinin de o dövmeyi sevdiklerini

söyledi. Müdür, dövme yaptırmanın okulun *ethos*una ve okuldaki davranış kurallarına aykırı olduğunu ve eğer isteği yerine getirilmezse, Peter'i, diğer öğrencilerin aynı şeyi yapmalarını etkileyebilecek bu durumdan çıkarmaktan başka seçeneği olmadığını belirtti.

John'un dövmeden beden eğitimi öğretmenine söz etmesi ne kadar uygundu? Çifte etki doktrini burada geçerli midir? Eğer John, yaptığı şeyle bir zarar verme niyetinde olmadıysa, o zaman çifte etki doktrinine göre, etiğe aykırı davranmamıştır. Fakat çifte etki doktrini, niyetliliğin etik açıdan önceliği olduğunu varsayar. Eğer başkalarına kendimize davranılmasını istediğimiz gibi davranma etik ilkesini düşünürsek, zararlı sonuçlar doğurabilecek bir şey yapmayı daha az isteriz. Bu durumda sonuçları düşünmek, tutarlı olmaktan daha önemli görünmektedir. Eğer John, Peter'in dövmesinden başkalarına, hatta Peter'in arkadaşlarına söz etmenin sonuçlarını düşünmüş olsaydı, Peter'in başı derde girmeyebilirdi.

Beden eğitimi öğretmeni, John'un verdiği bilgiyi müdüre aktarmalı mıdır? Örneğin, bir çalışanın kıdemli yöneticilerin sahip olduklarını iddia ettikleri derecelerin sahte olduğunu bildiği daha ciddi bir gammazlık örneğini düşünün. Çalışan, bunu merkezi yönetime bildirmeli midir yoksa sessiz mi kalmalıdır? Burada, etik olmayan davranışı haber alan genel müdürün yükümlülüğü nedir? Bu vakaların herhangi birinde, sessiz kalma onaylamayı mı yoksa danışıklı dövüşü mü gösterir? İyi davranış ölçütlerince her zaman doğru söylemekle yükümlü müyüz?

Elbette eylemde bulunup bulunmama kararını, hangi eylemin gerçekleştirilmesi gerektiği kararı izler. Saç kesimi nedeniyle ayrım vakasında olduğu gibi, burada da eylem biraz aşırı görünür. Bir ayrımcılık vakasından çok yetkiyle yetkecilik arasında bir çatışma var gibidir. Ancak sonuççu bir "kaygan eğim" savı kullanılarak gerekçelendirilebilir. Bunu bu çocuğun yanına bırakırsan, görmek istemediğimiz başka hangi beden süslemeleriyle karşılaşırız kim bilir? Müdür, olası sonuçlara bakar ve etik tutarlılık kurallarına uyar; çünkü bu dövmeyi de, herhangi bir dövmeyi göreceği gibi, okulun *ethos*una zararlı ve dolayısıyla ortadan kaldırılması gereken bir şey

olarak görür ve ona göre davranır. Kişi olarak Peter'e tepkisi ya da Peter'in niyeti durumla ilgili kabul edilmez. Bu müdürün tepkisi, sizce ne ölçüde yaygın bir tepki olacaktır? Müdürü, daha yumuşak bir eylem biçimi seçmeye ikna etmek için nasıl bir sav kullanırsınız? Savınızın ne kadarı *ethos* gibi, ne kadarı bedenin bozulması ve sevginin ifadesi gibi kavramlar ve kavramsallaştırmalar içerecektir? Bu durum, 4. Bölümdeki saç kesimi ayrımcılığı vakasına ne ölçüde benzer? Saç kesimiyle ilgili vakada, neyin geleneksel düzenlilik olarak sayıldığına ve ölçütlerin kızlar ve erkekler için aynı olup olmadığına ilişkin önemli tartışmalar olabilirdi ve oldu da.

Ne var ki bizim asıl odak noktamız, eyleme geçmekten kaçınmanın etiğe uygun/aykırı olacağı koşullardı. Birinin etik olmayan bir eylemi haber verdiği daha ciddi gammazlık vakalarında, hoşa gitmeyen gerçekleri öğrenen güç sahibi kişinin, çok daha zararlı sonuçlar doğurabileceği endişesiyle eylemde bulunmayı istemeyerek, olayı örtbas etmek amacıyla, gammaza sessiz kalması veya istifa etmesi için dikkate değer ölçüde baskı yapmak gibi açıkça etiğe aykırı bir eyleme geçmek zorunda kaldığı durumlar olmuştur.

İkinci bölümde, öğretmenlerin zaman zaman ahlâki gerekçelerle kuralları gözardı etmek zorunda kalabileceklerini belirttik. Ancak bu öğretmenlerin, kuralı uygulamanın mı gözardı etmenin mi daha uygun olduğu konusunda ahlâki yargılarda bulunmaları gerekecektir. Eğer kurala uymamak, karmaşaya ya da zarara yol açacaksa, önemseme yaklaşımını benimseyenler büyük olasılıkla kurala uyacaklardır. Ancak önemseme açısından şu soruların sorulması gerekir: "İlgili kişi için en iyi olan nedir? Onun için en iyi olanı yapmak diğerlerini incitecek midir? Kararın, herkesin dayandığı ilişkiler ağı üzerindeki etkisi ne olacaktır?" Bu soruları sorduğumuzda, bazen verilen kurala uyma bazen de önemli ölçüde kişisel özveri pahasına onunla açıkça mücadele etme yoluna gireriz. Ama sıklıkla da kuralı gözardı etmekle yetiniriz.

Bilgi eksikliği, kimi eylemlerde bir mazeret olabilir; çünkü etkin kişi, ancak akla yatkın ölçüde bilgi sahibiyse, sonuçları göz önüne alabilir. Ne var ki hukukta, bilmemek suçu ortadan kaldırmaz. Aşağıda, bir öğretmenin ediminin sonuçlarını bilmediği için mazur görülebileceği bir vaka vardır. Öğretmen Arendt'in ne yaptığını yeterince düşünmeme suçunu işlemiş sayılacak mıdır? Vakayı okurken, farklı davranacağınız durumları düşünün.

9.3 Güven

Lavenderdale İlkokulu'nun Veli Yurttaş Birliği, kısa süre önce taşınabilir bir CD çalar satın aldı. Birkaç aydır öğretmenlik yapan genç kadın öğretmen Sue, birkaç dolar karşılığında, okul saatleri dışında, öğrencilere haftalık dans dersleri vermeye başlamıştı. Öfkeli bir ebeveyn, müdürün ve Sue'nun da bulunduğu resmi olmayan bir ebeveyn toplantısında, Sue'nun okulun CD çalarını kişisel kazanç için kullandığından yakındı.* Devlet malının kişisel amaçla kullanılması kesinlikle yasaktır. Okul kaynakları okul alanından çıkarılacağı zaman bunun için bir ödünç alma işlemi uygulanır: Okul malını ödünç alacak kişi, üç yöneticiden birinden izin almalı, bir deftere imza atıp ödünç alma tarihini yazmalıdır ve yönetici de aynı defteri imzalamalıdır. Bu süreç, öğretmen kılavuzunda ayrıntılarıyla yazılmış ve okul yılının ilk gününde anlatılmıştır. Ebeveynin yakınmasından sonra, müdür kayıt defterine baktı ve CD çaların ödünç alındığına ilişkin bir kayıt bulamadı. Bu durumda Sue için rapor düzenlemesinin ne gibi sonuçları olacaktır?* Toplantıda bulunan bölge müfettişi, Sue'nun CD çaları çalmak suçundan hemen yerel polise bildirilmesi gerektiğini söyledi. Ortam duygusal açıdan yüklüydü.

Milli Eğitim Bakanlığı'ndan izin almadan "ikinci bir işte çalışmak" da ciddi bir suçtur. Öğretmen, ceza almaktan ve işinden atılma tehlikesinden kurtulmak için, bölge müdürü aracı-

lığıyla eğitim genel müdürlüğüne bir "açıklama" mektubu yazmalı ve neden öğretmenlik dışında bir işten para kazandığını açıklamalıdır.*

Eylemin sonuçları yasal olmaktan ötedir. Hırsızlık ve ikinci bir işte çalışma suçlamaları düşürülse bile, herkesin içinde suçlanma, küçük kasabada dedikodu çarkının dönmeye başlaması için yeterlidir ve bu da Sue'nun meslek yaşamına onarılması olanaksız zararlar verebilir. Sue, doğal olarak telaşlandı ve müdürü, onu desteklememekle, güvensiz ve anlayışsız olmakla suçladı.* Öğrencilere, normalde alamayacakları dersler vermeyi kendi profesyonelliğinin bir parçası olarak görüyordu. Aldığı parayı kişisel çıkar için kullanmaya niyeti yoktu; bu parayla çocuklar için Perth'e bir gezi düzenleyecekti. Üstelik CD çaları okuldan çıkarmak için imza atması gerektiğini de bilmiyordu.

Konu, açıkça dikkatine sunulduktan sonra, müdürün eyleme geçmesi gerekir.* Sue, kurallar konusunda ne kadar bilgisizdi? Bilgisizlik bir mazeret miydi? Kimi anne babalar, çocukların dans derslerinden çok zevk aldığını söyleyerek Sue'yu savundular. Sue'yu savunan iki öğretmen, kendilerinin de ödünç alma defterinden haberleri olmasına karşın, okul malını gereken işlemleri yapmadan eve götürdüklerini itiraf ettiler. Eğer Sue, "hırsızlık"la suçlanacaksa, onlar da eşit ölçüde kusurluydular. Tutarlılık önemlidir.* Sue, CD çaları izin almadan kullandığı için Veli Yurttaş Birliği'nden özür diledi.* Müdür, aynı durumun yinelenmesini önlemeye çalışmak amacıyla, okul araç gerecinin ödünç alınmasıyla ilgili kuralları ve yönetmeliği daha açık tanımlayacağını söyledi.*

Anne babalarla öğretmen arasındaki yüzleşme hoş olmadıysa da sonuçlar olumluydu. Veli Yurttaş Birliği, özellikle dans dersleri için özel bir CD çalar alınması amacıyla yerel spor kulübüne başvuruda bulunmaya karar verdi ve dans derslerinin fazladan ücret verilmeksizin okul sonrası hizmetleri arasına alınmasını önerdi. Sue, okuldan sonraki saatlerde ücretsiz hizmet verecek, böylece ikinci bir işte çalışıyor ol-

mayacaktı. Yalnızca kendisine gönüllü olarak verilen paraları kabul edecekti.* Anne babalardan, dans kulübüne katılan çocukların Perth'e yapacakları bir dans kulübü yolculuğu için, belli bir yüzdesi Sue'nun yolculuk masraflarını ödemeye ayrılacak bir miktar para vermeleri istendi. Ödünç alma defteri, şu anda, ödünç alınan araç gerecin haklı olarak eğitim amacıyla kullanılması koşuluyla, bütün çalışanlar tarafından düzenli olarak kullanılıyor.

Yukarıdaki vakada Sue, davranması gerektiği gibi davranmadı; yani CD çaları kullanmak için izin almadığına ilişkin kendi başına yeterli kanıt olmasa da, ödünç alma defterine gereken imzayı atmadı. Yapılanların yanı sıra yapılmayanların da sorumluluğunun alınmasıyla ilgili sorunlar işte verimlilik konusunda da kendini gösterir. Yapılan yanlışları belgelemek, yapılmayan şeyleri belgelemekten her zaman daha kolaydır. Bir müdürün, yanlış bir şey yapmadığı halde, hiçbir şey yapmadığı için işten atıldığını düşünebiliyor musunuz? Eylemde bulunmamayı nasıl ölçersiniz? Terfi etmek için başvuruda bulunan müdürlere, bazen sınav sorusu olarak, çok uğraşan ama işini yapamayan, bu nedenle işi onu daha verimli yapacak çalışanlara aktarılmak zorunda kalınan yetersiz ve edilgen bir sekretere ne yapacağı sorulur.

Siz olsanız ne yaparsınız? Ya da ne yapmazsınız? Müdürlerin terfi etmeyi hak edip etmediklerine karar vermek için yanıtları nasıl kullanırsınız? En yaygın eylem biçiminin eylemde bulunmamak olduğu görülebilir. Ne var ki herhangi bir çalışanın yetersizliğini gözardı etmenin ve eylemde bulunmamanın sonuçları, kaçınılmaz olarak, okul ekibinde olumsuz psikolojik ve fiziksel etkilere yol açacaktır. Burada söz konusu çalışanın güven oluşturmasına ve çalışma ekibinin üretken bir parçası olmasına izin verecek, her iki tarafın da kazançlı çıkacağı bir durum var mıdır? Söz konusu kişi, mesleki yetkinliğini geliştirmesi için ücretsiz izin almaya cesaretlendirilebilir; ama okul kursların parasını ödeyebilir ve çalışan iler-

leme kaydederse, kişiyi yeniden işe alabilir. Ne var ki belki de durum soyutlanarak değerlendirilemez. Çalışan hakkında daha fazla bilgiye gereksinimimiz vardır. Onun hangi güçlerini geliştirmesi gerektiğini, işini etkileyen ve destekle düzeltilebilecek özel güçlükleri olup olmadığını, diğer çalışanların onda, üzerindeki baskı nedeniyle yetkinliğini yitirmesine yol açacak kadar sıkıntı yaratıp yaratmadığını bilmemiz gerekir. Müdürün çalışanını önemsemesi, kendini onun yerine koyması, onunla güçlüğün en iyi nasıl çözülceceğini bulmak için iki eşit insan olarak konuşması anlamına gelir. Bu, eylemdir; ancak yalnızca yönetim formülü ilkelerine veya sonuçlara göre eylem değildir. Etik, kararınızda ne tür bir rol oynar ve vardığınız yargı ne ölçüde etik düşüncelerden çok sağduyulu ve endüstriyel kaygılara dayanır?

Bu bölümde, dikkate almanız için daha hızlı örnekler bulduysak, bunun nedeni kısmen, evrenselleştirilebilirlik ilkesinin, benzer durumları, önemli açılardan farklı olup olmadıklarını görmek için dikkate almamızı gerektirdiğinin artık farkında olmanızdır. Bir durumda belli bir biçimde, benzeri bir diğer durumda farklı bir biçimde davranmanızın nedenlerini incelerseniz, akılcı etik çerçeveniz ortaya çıkacaktır. Bu, her zaman mantıklı biçimde tutarlı olmanız gerektiği anlamına değil; etiğin akılcılığının, farklı davrandığınız vakaları –ikinci bölümde Maria'nın erkek çocuklara farklı davrandığı zaman yaptığı gibi– ilgili bir fark göstererek gerekçelendirmenizi gerektirdiği anlamına gelir.

X
Etik yargıda ilerleme

> Biz, mutluluk veya hazla doldurulacak boş kovalar değiliz; benliğin yapısı ve kişiliği de önemli ... Bir ulusu oluşturan nasıl kısmen anayasayı değiştirme araçları da dahil olmak üzere, anayasal değişim süreçleriyse, benliği oluşturan da, kısmen kendi değişim süreçleridir. Benlik bu süreçlerden geçmekle kalmaz, onları biçimlendirir, seçer, başlatır ve yönetir.
>
> Nozick (1989: 128)

> Postmodernizm, sonluluğun çöp yığınında artıklar arayarak otlakçılık yapan, bilinçsizliği, sürçmeleri, sınırları, kısıtlamaları, hapisleri, anlamsızlıkları ya da paradoksları tehdit edici bir tavırla elinde sallayan ve bunu yeniliğin yengisine, değişim sözüne çeviren yaşlı bir adamın eğlencesi midir?
>
> Lyotard (1988: 136)

A. ETİK DAVRANDIĞIMIZI NASIL ANLARIZ?

Bu sonuç bölümüne, başlangıçta "Etik yargıyı destekleyen nedir?" başlığını koymuştum; çünkü etik açıdan ilerlediğimizi nasıl anlarız ana sorusuna geri dönmek istiyordum. Ancak böyle bir soru, akademisyenler ya da araştırmacıların etik hakkında düşündükleri ya da yeterince gayretle araştırdıkları takdirde, etik yargılarımızı açıklayacak ve en sonunda gerekçelendirecek bir temel yapılandırabileceklerini ya da bulabileceklerini varsayar. Böyle bir gündem, temellerin bilgi kuramı açısından her zaman kuşkulu olacağı yönündeki postmodern görüşle mümkün olamayacak kadar bağlantısız gibidir. Nozick'in yukarıdaki girişte, "benliğin yapısı"ndan, sanki

bu yapı insanın ona ilişkin fikrinin üstünde ve ötesinde varmış gibi söz etmesi de eşit ölçüde safça görünür.

Yakın zamanın bilgi kuramı düşünürleri, dünyaya ilişkin bütün kuramlarımızın, bir şey hakkında olmalarına karşın, yalnızca dünyanın yapılandırılmış temsilleri olduğunu bayağı ikna edici biçimde ileri sürerler. Bu, kuramların özellikle düşünürlerin akıllıca oynadığı gerçek dünyadan ayrı bir kavramlar oyunu olduğu anlamına gelmez. Bunun anlamı, benlik her ne kadar gerçek olsa da, onu anlayışımız dışında bir varlığı olmadığıdır. Etik, diğer toplumsal varlıklar ya da kişilerle ilişkili olarak bir benliğin ya da bir kişinin yapılandırılmasıyla ilgilidir.

Bu sonuç bölümüne, benliğin denetleyici yönlerine ilişkin bir girişle başlamak tamamen ilgisiz değildi. Charles Taylor (1989), benliğin modern bir kavramsallaştırmasının oluşumunun büyüleyici bir felsefi tarihini yazmış ve benliğin evrimini anlayışımızın, insanın iyiliğiyle ilgili düşüncelerin evrimiyle yakından ilişkili olduğunu savlamıştır. Söylediklerinin çoğu, etik varsayımlarımızın bir tarihini sunar ve ilgili okurlara onun Aristo, Platon, Descartes, Kant ve Heidegger gibi geleneksel düşünürlerin modern yapısalcılık sonrası ve feminist düşünürlerle ilişkisi hakkında söylediklerini okumalarını öneririm. Taylor, Platon ve Kant'ı, idealist içebakış dediği ve benim birinci bölümde öznel bir içgözlem olarak sunduğum tutum bakımından betimler. Benim "öznel tutum" adını koyduğum ve Taylor'un (1989: 115) "içselleştirme" dediği akılcı içebakış, aklın üstünlüğündeki düzenin, bireyler tarafından yapılandırıldığını kabul eder. Bu akılcı içebakış, hemen hissedilmek yerine, dilin ve kavramsal yapıların aracılığıyla ortaya çıkar. Akılla kavramak, "kişinin eylemlerinin gerekçelerini verebilmesi ya da bunların açıklamalarını yapabilmesi"dir. Kohlberg (Sizer ve Sizer 1970: 54'te), kuramını, Platoncu görüşün modern bir ifadesi olarak betimlemiştir. Platon için ve Kantçı Kohlbergci benlik için en yüksek ahlâki durum, düşündüğümüz ve özdenetim sahibi olduğumuz durumdur. Bu, akıl yürütmeye eğilimli olmaktır.

Aristo, Platon'un aklı gereğinden fazla vurguladığına inanmıştır. Ahlâki kişiliğin temelinin iyi uygulamalarda olduğuna ve bu ki-

şiliğin, özdenetim, özgürlük, gurur, iyi huyluluk, doğruluk ve adalet, özellikle de aşırılıkların yokluğu anlamındaki özdenetim alışkanlıklarının uygulamasından evrildiğine inanmıştır. Uygulamada bilge olan kişi, her bir özel koşulda nasıl davranacağı bilgisine sahiptir ki bu, asla, genel doğruları bilmeye eşit tutulamaz ve ona indirgenemez. Ancak Aristo için bile bu pratik bilgelik, tüm hedef ve arzuların kişinin yaşamındaki amaçların doğru bir sıralaması olan birleşik bir bütün içine katıldığı bir tür düzenin farkında olmaktır. Bu görüş, kişiyi, bir amacın aracı olarak ele almaya olanak veren işlevci ya da "bilimsel" etikle uyumsuz değildir.

Daha sonraki yararcıların sloganı olan "olası en fazla sayıda insan için en büyük mutluluk", insan hazzının en üst düzeye çıkarılmasının yanı sıra geniş biçimde dağıtılmasını vurguluyor ve Aristo gibi, "iyi"yi insanın iyiliği bakımından tanımlama eğilimi gösteriyordu. Örneğin, yararcılar, cezalandırmayı caydırıcı etkileri açısından, yani eylemleri kavramsal bir iyi ya da kötü çerçevesine yerleştiren erdem açısından değil, sonuçları açısından ele alırlar. Doktrinleri geniş kapsamlı ve basittir ve fikirlerden çok sonuçları vurgulaması açısından da ileri dönüktür.

Yararcılığa yöneltilen başlıca itirazlar, 6. Bölümde ayrıntılarıyla ele alınmış olsa da, bunlar, herkesin haz *aradığı* gerçeğinden, herkesin olabildiğince çok sayıda insan için en yüksek hazzı araması *gerektiği* yargısına mantıksız bir geçiş olduğu söylenerek özetlenebilir. Yararcılıkta, sonuçlara, evrenselleştirilebilirliği ve başkalarını önemsemeyi dışlayacak ölçüde dikkat ettiği zaman, etik olmaktan çıkıp edimsel ve sağduyulu olabilecek gizli bir yarar ilkesi vardır.

Yirminci yüzyılın başında G.E. Moore, etiğin ne akılcı ne de yararcı, yalnızca sezgisel olduğunu öne sürdü. Çağcıl yazar William Gass (1957: 195), Moore'un ahlâki bilginin somut, sezgisel yapısı ve ahlâki ilkelerin sınırlı yararlılığı olarak gördüğü şeyi göstermek için "hevesli yabancı vakası"nda çarpıcı bir örnek kullanır:

> Düşünün ki yolda bir yabancının yanına gidiyor ve ona "İzin verirseniz, sizin yardımınızla bir deney yapmak istiyorum" diyorum. Yaban-

cı isteğini olumlu karşılıyor ve ona yol gösteriyorum. Karanlık, uygun bir yerde, baltanın geniş ucuyla yabancının kafasına vuruyorum ve onu evime götürüyorum. Yabancıyı yağlıyorum, bağlıyorum ve geniş bir elektrikli fırına yerleştiriyorum. Fırının ısı göstergesi 230°C'da duruyor. Sonra, arkadaşlarımla poker oynamaya gidiyorum ve hevesli yabancının fırında olduğunu unutuyorum. Geri döndüğümde, örneğimi fazla kızarttığımı görüyorum ve bu nedenle deneyim boşa gidiyor. Bir şeyi yanlış yaptım ya da yanlış bir şey yaptım.
Yaptığım şeyi açıkça kınamayan her etik, kötücüldür.

Gass, hiçbir ahlâkçı ilkenin, bu eylemin neden kınanması gerektiğine en ufak bir açıklama getirmeye yardımcı olmayacağına dikkat çeker. Bu durumda hissettiğimiz ahlâki kesinliği doğrudan hissederiz; onu, ilkeler biçimindeki daha ulu ya da genelleştirilebilir kesinliklerden türetmeyiz. Verilen örnek aşırıdır; ancak bu kitapta size sunduğum vaka çalışmalarında, benzer biçimde, okurların, yapılacak doğru şey hakkında akla yatkın ölçüde benzer duygular ve inançlarla, özeller ve ilkelerle, duyarlılık ve tarafsızlıkla, açıklık ve yalınlıkla tepki vereceğini varsaydım. Bu, akılcılığın yanı sıra doğal içgüdüye ve sezgilere yer açan bir ahlâktır. Ne var ki, postmodern içgörü sayesinde, sezgisel olduğuna inandığımız pek çok şeyin –sözlü olmayanların bile– geçmişteki toplumsal uygulamalarla biçimlendirildiğinin farkına varıyoruz.

Öte yandan Nussbaum (1990: 27, 95), etiğin, akıldan, sonuçların ve hatta sezginin bilimsel incelemesinden çok, yazınsal bir imgelem üzerine temellendirildiğini söyler. Romanların ilgiyle ve sevgiyle okunmasını savunur, çünkü romanlar bizi somut olana ilgi göstermeye zorlar; olası ilişkileri düşlememizi ister ve dolayısıyla kendi ilişkilerimizi anlamamıza yardım eder. Bunun, bizi geçmiş ve yansıtılan insan etkileşimleri arasındaki benzerlikleri ve farkları akışkan bir biçimde görmeye zorlaması bakımından eğretilemeli olduğu söylenebilir. Etik, bir kişiyi, yalnızca bir öğrenci *olarak*, veya bir Asyalı *olarak* ya da bir kadın *olarak* değil; bir insan *olarak* görmemizi gerektirir.

Charles Taylor, Montaigne ile başladığını iddia ettiği, iyinin modern tanımının kalbinde, sıradan yaşamın olumlanması dediği

şeyde, aklın daha geleneksel iki kavramsallaştırmasının yerini kesin biçimde alınış bir "önemseme" değeri bulur. Bu iki kavramsallaştırmadan biri, bizim öznel dediğimiz, diğerlerinin deontik dediği içe bakan akıl; öbürü de bizim nesnel ya da sonuççu adını verdiğimiz, diğerlerinin ise yararcı dediği işlevsel bir akıldır. Sıradan yaşama kayış, Oaskeshott'un (1975), ahlâkın, beyindeki akademik kuramlarla değil; anadilinde işlev gördüğünde ısrar etmesine çok benzer.

Sonuçlar/tutarlılık/önemseme üçlü modelinin, etiğin başlıca geleneksel kuramlarının yerini alacak yeni bir moda kuram sunduğuna inanmıyorum. Bunun yerine, bu model, insanların o kuramlarda yararlı bulacakları şeyleri, gerçekten postmodern ve kapsayıcı bir biçimde kabul ediyor ve bunları, sürekli değişim ve revizyonla başa çıkmak zorunda olan modern bir dünya görüşüyle birleştirmeye çalışıyor. Bu, kendi başına bir kuram değil; çünkü çoğu kuram kesin ve tutarlı olmayı amaçlar. Model, bizim zamansal olarak düşünmemize olanak veren geleneksel çerçeveleri sunuyor.

Taylor, etik tarihinde, dünyanın mutlak anlamdan yoksun olduğu; ama bizim etik bir benlik biçimlendirmek için iç varlığımızı araştırabileceğimiz sonucuna varır. Bu, Weber'in, her bir birey kendi eylemlerinin sorumluluğunu kabul etmeli ve kendine belli bir tutum seçmelidir, yani ahlâki açıdan sorumlu bir birey olmayı seçmelidir sonucuna benzer. Foucault, bu bireyin olanaklı olmadığını ya da en azından, kendi özel durumumuzda bize açık ve söylemsel kaynaklardan ayrılamayacağımızı söyleyecektir. Foucault, bizi, öznelliği ahlâki eylemin temeli olarak kabul etmeye karşı uyarır; çünkü öznellik, şeyleri görünüşte sezgisel biçimde etik ya da etiğe aykırı olarak algılamamızı etkileyen güç yapılarını gözardı eder.

B. İKİ BİRDEN, ÜÇ İKİDEN İYİDİR

Çoğu postmodernist, bir özneyi, toplumsal kurallar tarafından üretilen ve toplumsal kurallar üreten bir varlık olarak görür. Niyet eden bir etkin kişi olmak için, dünyada kendini bir ölçüde özerklik

ve etkinlik sahibi bir özne olarak algılamak gerekir. Lorraine Code (1991: 15), özne hakkında iki çağcıl görüş olduğunu öne sürer: İnsancıl özne, yani Weber'in öne sürdüğü gibi bütünlüklü, akılcı, kendi çıkarına dönük etkin kişi ve postmodern ya da yapılsacılık sonrası özne, yani tutarlı bir özgürlük, sorumluluk ya da özgünlük anlatımı olmayan, bağlı bir özne. Özneye ilişkin bu karşıt görüşler, eytişimsel olarak çözülmesi gereken, ikili bir karşıtlık oluşturur. Eytişim mantığı, karşıtların sentez edilerek karşıtlığın her iki tarafının doğrularını içine alan yeni, doğru bir kavramın yani eytişimsel öznenin oluşturulmasını gerektirir.

Postmodernistler, çeşitli kültürleri bir araya getirmenin ve farklı inanç sistemlerinin çarpışırken aralarındaki etkileşimleri, bu çarpışmadan yeni içgörüler ve yeni alternatifler çıkmasını umarak izlemenin bir gerekçesini verirler. Bu kitapta ortaya atılan sorunları tartışan insan grupları içinde olmasını umduğum da kısmen budur. Farklı görüşleri olan insanlar, farklı kararlara varmakla kalmayacak, bunu farklı nedenlerle yapacaklardır ve aradaki farklar, iyi ya da kötü eylemler biçiminde modernist bir düalizm oluşturmazlar. Böylece ortaya ikili bir eytişimden çok, uzlaşma gerektiren farklı eylemler çıkar (Hekman 1995: 89). İki çerçeve yerine üç çerçeve seçmemin nedenlerinden biri buydu. Tutarlılık ve sonuçlar, önemsemeyle karşılaştırıldığında, dil kullanımını soyutlamak için gereken düşünme yetisini paylaşır. Önemsemeyle tutarlılığın ortak yönü ise, her ne kadar kişinin nasıl düşündüğünden çok neler hissettiği ya da nasıl tepki verdiğiyle ilgili olsa da, öznel durumdur. Önemsemenin sonuçlarla ortak yönü, durumun dış gerçekliklerinin olası etkisinin farkında olma anlamında, "dikkat etme" veya "ilgi gösterme" "nesnel" yetisidir. Fakat bu çerçeveler, bir benzetmenin (analojinin) iki terimi gibi, ayrı ya da soyut biçimde değil; bir eğretilemenin (metaforun) terimleri gibi akışkan ve bağlamsal biçimde, bir yönün dikkate alınması, diğer iki yönün niteliğini de etkileyecek biçimde, etkileşime girer.

Üçlü etik modelimizin, akılcılık ve ahlâk hakkında düşünme yetimiz açısından sonuçları nelerdir? Foucault, "dır" ile "malıdır" arasındaki çizgiyi en sonunda ortadan kaldırdığımızı ve gerçekle anlayış arasındaki hassas çizgide ayrım yapmamızın artık olanaklı olmadığını öne sürer. Şöyle bir dünyada yaşamamız *gerektiğini*, bu dünyaya ulaşmak için şöyle ya da böyle yapmamız *gerektiğini* değil; gerçekten de modernlerin kuramsallaştırdıklarından farklı bir dünyada yaşadığımızı savlar. Kant ve hatta Kohlberg'in desteklediği Kartezyen öznenin, toplumumuzdaki öznelerin durumunu betimlemeye yetmediğini, bilginin temelinin artık geniş kabul gören bir üst-anlatıda olmadığını ve iktidarın yoğunlaşmak yerine dağıldığını iddia eder. Bu durum, entelektüel için, bu dünyanın kuramlarının yaratıcısı için, bambaşka bir rol ve aynı zamanda bambaşka bir direnç biçimi yaratır (Hekman 1995: 145).

Lyotard, hoşunuza gitsin ya da gitmesin, üst-anlatılardan yoksun, bilgiye ulaşabileceğimiz temelsiz bir dünyada yaşadığımızı savlamıştır. Ama bundan sonra, herhangi bir şey bildiğimizi nasıl iddia edebileceğimizi sorar. *The Differend* (Farklılaşan) adlı kitabında bu soruşturmayı özellikle etik bir bağlama taşır ve postmodern dünyada ahlâklı varlıklar olarak nasıl yaşayabileceğimizi sorgular. Mantıksal olarak böyle bir kuram için temelimiz yokken, bir kuramımız ya da akılcı inançlardan oluşan yol gösterici bir yapımız varmış gibi nasıl davranabiliriz? Lyotard, çatışmalardan kaçınmanın olanaksızlığını ve evrensel bir söylem türünün olmadığını varsayar. Onun yanıtı, bir tümcecik diğerine bağlanırken, işin içinde, bilişin, etiğin ve politikanın olduğudur. Wittgenstein gibi Lyotard da, söylemlerin kuralları olduğuna ve söylemleri birbirine bağlayan kuralları belirleyen söylem türleri olduğuna inanır (Lyotard 1988: 29). Lyotard'ın bilgiyi bir oyun olarak resmedişini kabul edersek, o zaman etik, farklı kurumlarda farklı kuralların, farklı oyunların olduğu toplumsal bir drama/oyun haline gelir. "Orduda emirler, kilisede dua, okullarda anlamlandırma, ailelerde anlatı, felsefede sorular, iş dünyasında edimsellik" vardır (Lyotard 1988: 17).

Lyotard, etiğin temellerinin, ideal mantık biçimlerinden pratik

sonuçlar yoluyla anlatının romantizmine kaydığı gibi, bilgi temelimizin de bilgisayarlı toplumlarda değiştiğini iddia eder. Eskiden iki bilgi biçimi, yani kabaca Habermas'ın teknik ve toplumsal araçlarına karşılık gelen bilimsel ve anlatısal biçimleri olduğu halde, postmodern bir kültürde, bilimin ve sanatların üst-anlatıları, ister insan için ister daha yüksek bir iyi için olsun, güvenilirliğini yitirmiştir. Lyotard, üst-anlatıların geçerliliğini yitirmesinin, son üründen, o ürünü üreten araçlara doğru bir kaymayla sonuçlandığını söyler. Bilginin bilgisayarlaşması, toplumun, Lyotard'ın deyimiyle mantıküstü fikirlere, yani dünyayı ve birbirimizi anlamamıza aracılık eden mantığımıza ya da yapılarımıza sürekli meydan okuyan fikirlere ulaşma girişimlerinin geniş bir parçası olacaktır. Bilgi teknolojisi yoluyla erişilebilir hale gelen hayali ya da mantıküstü fikirler kütlesi, yeni fikirler, yeni ifadeler üretecektir. Okurlara, imgelemlerini harekete geçirerek düşünmelerini sağlayacak senaryolar vermemin ve etiğin, her biri diğer ikisine meydan okuyan üç yönünü sunmamın amaçlarından biri budur.

Bu, etik tartışmasını ne yapmamız *gerektiği* alanından ne *yaptığımız* alanına taşır ve böylece Foucault gibi biz de daha çok şimdiki zamanın tarihçileri haline geliriz. Bunun için, içinde hareket ettiğimiz topluma açık olmamız gerekir. Kimi insanlar, okul disiplinini, sınıfta yüzeysel huzuru ve düzeni güvenceye almak için bireysel davranış üzerinde odaklanmanın basit bir yönü olarak görürler ve ona, önemli bir ahlâki işlev yüklemezler. 2. Bölümde ve kitap boyunca pek çok yerde belirttiğimiz gibi, ahlâki bir bakış açısından, dışarından zorla kabul ettirilen, kişisel olmayan gereklilikler, barbarlık gibi, karmaşık kuralların gaddarlığı gibi görünebilir.

Etikte ötekinin çıkarlarının gözetilmesi gerektiğini söyleyerek, etikle sağduyuyu birbirinden ayırdım. Biz, bilerek ve isteyerek toplumsal varlıklar olarak iş görüyoruz. 1. Bölümün başında, okur olarak sizden, adil olmadığını hissettiğiniz bir durumu göz önüne almanızı istedim. Öğrencilerden sık sık gelen bir yanıt, öğretmenin kız öğrenci oldukları ya da etnik bir azınlıktan geldikleri için onları hiç dinlemediğidir. Akademik bir konseyin tek kadın üyesiyken, yorumlarımın görünmez olduğunu fark ettiğimde ya da benim az

önce belirttiğim bir noktayı söyleyen erkek öğretmenin benim fikrimi sahiplendiğinde yaşadığım düş kırıklığını anımsayabiliyorum. Başlangıçta, kusurun bende olduğunu, söylemek istediğimi yeterince açık ifade etmediğimi düşündüm; ama sonra, orada varolan çoğu insanın, bir kadının akademik tartışmaya katkıda bulunmasını *beklemediğini* fark ettim. Söylemek istediğimi yüksek sesle söylemekte ve "Profesör X'in az önce söylediklerime katılmasına memnun oldum" diyerek fikrimin mülkiyetini geri almakta ustalaştım. Bu, etik bir konu mudur? İddiacılığımın, bencil bir dikkat çekme isteğinden çok, grubun davranışını değiştirme ve tamamen kapsayıcı, işbirliğine daha çok yer veren bir grup olarak çalışmasını sağlama girişimi olduğunu belirtmek istiyorum. Söz konusu, bir suç olarak Arendt'in sözünü ettiği türden bir kayıtsızlık olmadığı sürece, bu "sağır" insanları farka ilgisizliklerinden dolayı suçlamıyorum. Onlar, başkalarına bilerek ve isteyerek zarar vermiyorlardı. Ne de olsa, sonsuz karmaşık bir dünyayı anlamlandırmamız için gereken dışarıda bırakma işlemini yapıyorlardı. Erkek profesörler, "öteki"yle yüzleşen farklı bir yaşam dünyasında bulunuyor ve kendi varsayımlarıyla yüzleşmektense, ötekini gözardı etmeyi yeğliyorlardı. Gilligan ve Bernstein "adaletsizlik ve dinlememe"yi tartışıyorlar (Gilligan ve d. 1990: 147-61). Açık bir araştırma toplumunun amacı, kişilere eşit saygı göstermek ve bütün fikirleri adil biçimde dikkate almaktır. Bir başka deyişle, böyle bir toplum, kapsayıcı bir öğretim programı gibi iş görmelidir.

Kemmis (1995: 24), bir grup içindeki bireysel uygulamaların bu kendine özgü karmaşıklıklarına daha yakından bakmıştır. Bir yanda nesnel ve öznel gelenekler arasındaki, diğer yanda bireysel/toplumsal boyut arasındaki ayrımı bulanıklaştırmak için Bourdieu'nun toplumsal uygulamalar anlayışını kullanan Kemmis, 1.Bölümde tanıttığım nesnel ve öznel bakış açılarıyla bireysele ve toplumsala bakmak için bir matris sunar ve bunu yaparak, bize, etiği nasıl anladığımıza bakma olanağı verir (Bakınız Tablo 10.1).

Vygotsky, Piaget modelini eleştirmiştir; çünkü çocuk birey, yani 3. kutudaki öznel etkin kişi, 4. kutudan dillerin toplumsal edinimi olmaksızın kendi kurallarını yapılandıramaz. Ben, anıştırma yo-

Tablo 10.1 Özne/nesnenin bireysel toplumsal boyutları

	Odak Noktası	
Bakış açısı	*Bireysel*	*Toplumsal*
Nesnel	(1) Performanslar, olaylar ve etkiler açısından görülen bireysel davranış olarak uygulama	(2) Ayin gibi, sistem tarafından yapılandırılmış toplumsal etkileşim olarak uygulama
Öznel	(3) Anlam ve değerler tarafından biçimlendirilen niyetli eylem olarak uygulama	(4) Söylemler, gelenek tarafından biçimlendirilen, toplumsal olarak yapılandırılmış uygulama

luyla, Wren'in deontik durumunu 3. kutuya ve etik durumlarını 2. kutuya yerleştirdim ve daha sonra, büyük olasılıkla basit biçimde, bunlara bir de tutarlılık ve sonuçlar tutumlarını dağıttım. Tutarlılık 3. kutuya yerleştirilmeyebilir; çünkü kişinin mantıklı bir yapı oluşturması için, yapıların yapılandırılmasına olanak veren kavramları toplumsal olarak edinmesi gerekir. Sonuçlar ve tutarlılık tutumları, ortak gelenekler yoluyla, bireysel ve toplumsal kuramlar içine yerleştikçe, 1. ve 2. kutuya kayar; çünkü tartışma ve deneme yanılma uygulamasıyla, öznel hatayı ortadan kaldırırız.

Kemmis (1995: 23) yalnızca öznel/nesnel ve bireysel/toplumsal arasında ayrım yapmamamız gerektiğini değil, bunların her birinin kendi başına asılsız ikilikler olduğuna dikkat etmemiz gerektiğini de öne sürer. İkiliğin yanlılığından kaçınmak için, onun içindeki iki tarafı, bir tanesi doğru olabilecek karşıtlar değil; eytişimsel açıdan ilişkili olarak, yani uygulamada daha geniş bir bakış açısına ulaşmak için her ikisi de gerekli olan ve karşılıklı olarak birbirini oluşturan iki yön olarak görebiliriz. Bunun kişilerarası ve kişi içi etik modelleri için doğru olduğunu daha önce belirtmiştim.

Öyle görünüyor ki, bu ayrımları yalnızca ortak amaçlarımıza uyduracak biçimde sürekli değiştirdiğimiz varsayımsal yapılar olarak oluşturuyoruz. Kemmis *hem* bireysel ve toplumsalın kısmi odaklarının *hem* de nesnel ve öznel bakış açılarının ötesine ulaşmak için derin düşünme yoluyla, Bourdieu'nun düşüncenin derinlik niteliğine yaptığı vurguyu yakalamaya çalışır. Bu, etiğin, mutlak bir

Tablo 10.2 Eytişimsel uygulamalar

	Odak		
Bakış açısı	*Bireysel*	*Toplumsal*	*Bireysel-toplumsal ilişkiler ve bağlantıların hem derin düşünce hem de eytişim açısından görünüşü*
Nesnel	(1)Performanslar, olaylar ve etkiler açısından görülen bireysel davranış olarak uygulama: Psikolojide davranışçı ve çoğu bilişsel yaklaşımlar	(2) Toplumsal etkileşim olarak uygulama: Ayin, "sistem tarafından yapılandırılan" sistem: işlevsel ve toplumsal sistemler yaklaşımları	
Öznel	(3)Anlam ve değerler tarafından biçimlendirilen niyetli eylem olarak uygulama: Psikolojik *Verstehen* (empatik anlayış) ve çoğu yapısalcı yaklaşımlar	(4) Söylemler, gelenek tarafından biçimlendirilen toplumsal olarak yapılandırılmış uygulama: Yorumlayıcı, estetik-tarihsel *Verstehen* ve yapısalcılık sonrası yaklaşımlar	
Nesnel/öznel ilişkiler ve bağlantıların hem derin düşünce hem de eytişim açısından görünüşü			(5)Toplumsal ve tarihsel olarak oluşturulan ve insan etkinliği ve toplumsal eylemle yeniden oluşturulmuş uygulama: Eleştiri kuramı, eleştirel toplumbilim

konuma ulaşmayı olanaksızlaştıran süreğen dinamiğidir. Yaşantıladığımız kavramsallaştırmalarla, ideal etik kavramlarımız arasında evrilmeyi sürdüren karşılıklı etkileşim, bireysel ile toplumsal, nesnel ile öznel bakış açıları arasındaki karşılıklı olarak birbirini oluşturma ilişkisinin ikili eytişimini içerir (Bakınız Tablo 10.2).

Kemmis, Bourdieu'nun toplumsal uygulamalar anlayışının, bir yanda nesnel ve öznel gelenekler, diğer yanda bireysel/toplumsal

boyut arasındaki ayrımı bulanıklaştırdığını belirtmiştir. "Bourdieu, bir tarafta görgüllüğün nesnel bakış açısıyla birey üzerinde bir odak ve öbür tarafta olgubilimin öznel bakış açısıyla grup üzerinde bir odak oluşturmuş gibi görünür" (Kemmis 1995: 24). Vygotsky'nin Piagetçi modele yönelttiği eleştiride de benzer bir tema vardır; çünkü çocuk, toplumsal olarak dili edinmeden kendi kurallarını yapılandıramaz. Belki de bu, yukarıda özetlediğim etik kuramların pek çoğu için doğrudur. Örneğin Wren'in deontik ve etik durumları, sırasıyla nesnel ve öznel kategorilerine girer ve ben de daha önceki tartışmamda, tutarlılık ve sonuçlar tutumlarını bu kategorilere dağıtmıştım. Ancak bu iki tutum toplumsal olarak kuramlar içine yerleştikçe, daha öznel olan önemseme tutumuna görece olarak nesnel gibi görünürler. Bu daha karmaşık çizelge üzerine etik anlayışın haritasını çıkarabiliriz.

Nesnel olarak incelenecek bireysel davranış olarak etik uygulama

Bu ilk bakış açısı, konuyu, özellikle dışarıdan, niyet, ödev ve eylemde bulunma nedenleri gibi "öznel süreçler"in ilgili olmadığı bireysel davranış olarak görür. Bu bakış açısını benimseyenler, davranış bilimini, genellikle, nesnel olarak anlar ve uygulamaları anlamak için bu görüşü uygularlar. Örneğin sınıf yönetiminde pek çok öğretmen, Canter'in kendini öne sürme disiplini gibi pekiştirici stratejileri uygulamaya ve başarısını, rahatsız edici ya da sapkın davranışlarda gözlemlenebilir bir azalmayla ya da uyumlu davranışlarda bir artmayla ölçmeye cesaretlendirilir. Bu bakış açısından inceleme, genellikle, karşılıklı bağlantı yöntemleri ya da sözde deneysel yöntemler benimser, betimleyici ya da çıkarımcı istatistikler kullanır ve araştırılan alan "üçüncü kişi" (davranışı değiştirilecek nesneler) olarak incelenir; araştırmacıyla araştırılan arasında araçsal bir ilişki vardır. Herhangi bir davranışın sonuçları, belli öncül koşullar belirlendiğinde, görece kestirilebilir. Ölçülen örneklem ne kadar geniş olursa, davranış değişikliklerinin kestirilebilir olması olasılığı o kadar artar; çünkü bireysellikler ve kişisellikler azaltılmış olur. Bu nedenle, söz konusu bakış açısının geniş idari sistemlerde ve

etik davranış kurallarının ölçümüyle birlikte benimsenmesi olasıdır.

Nesnel olarak incelenecek bir grup davranış ayini olarak etik uygulama

İkinci bakış açısı, etik uygulamayı yine dışarıdan, fakat toplumsal grup açısından görür. Bu bakış açısını benimseyenler de grup davranışının incelenmesini nesnel olarak anlarlar. Toplumsal psikoloji alanında çalışanlar ya da toplumbilimde yapı işlevci bakış açılarını benimseyenler, etik uygulamaları, sanki yasa ya da biçimselci ayinlermiş gibi betimleme eğilimindedir. İster coğrafi ister etnik ister ırk bakımından tanımlansın, topluluk, tutarlı bir grup, üyeleri parçacıklar gibi küçük birimler olan ve üyelerinin kimlikleri toplumsal grup bakımından tanımlanan görece tek tip bir bütün olarak görülür. Bu bakış açısında da inceleme, genellikle, karşılıklı bağlantı yöntemleri ya da sözde deneysel yöntemler benimser, betimleyici ya da çıkarımcı istatistikler kullanır ve araştırılan alanı "üçüncü kişi" (davranışı değiştirilecek nesneler) olarak inceler; araştırmacıyla araştırılan arasında araçsal bir ilişki vardır. İster salgın hastalık biliminde ister eğitim sistemlerinde olsun, araştırma sorusunun, sistemleri yöneten ve sistem girdilerini, süreçlerini ve çıktılarını değiştirerek sistemi değiştirmek isteyenlerce sorulması olasılığı güçlüdür. Sonuçları ya da en azından açıklama ve tahminleri içeren nedensel bir düzenek, benzer biçimde varsayılır.

Ulusal birleşik programa katılanlara fazladan kaynak sözü veren ya da öğrenci sayılarının düşmesi durumunda kaynakları kısma tehdidinde bulunan bir devlet eğitim politikasının temelinde, bireysel değil, kurumsal bir ölçekte oldukça yalın bir haz/acı davranışsal tepkisinin olacağını varsayarak Kohlberg ölçeğinin en üstüne yerleştirdiğimiz bir ceza-ödül sistemi bulunur.

Öznel bakış açısından incelenecek bireysel eylem olarak etik uygulama

Üçüncü bakış açısı, uygulamayı içeriden, bireysel uygulayıcının bakış açısından anlamaya çalışır. Bu görüşte, (davranış da dahil ol-

mak üzere) insan eylemi, yalnızca davranış olarak anlaşılmaz; uygulayıcının değerleri, niyetleri ve yargılarıyla biçimlendiriliyor olarak görülmelidir. Eylem, belli durumlarda eyleme geçmeyi seçen insanların yargılarda bulunmasını gerektirir ve güdülerin, niyetlerin, değerlerin ve anlamların anlaşılmasını içermelidir. Bu bakış açısı, öznel olarak adlandırılmasına karşın, yaklaşımıyla, bilimsellik iddiasında bulunma yetisine sahiptir. Kimi klinik, insancıl ve Gestaltçı psikolojiler, genellikle olgubilimsel olarak sınıflandırılmalarına karşın, bu geleneğe aittir. Anlamı işlememize olanak veren örüntülerin (Koffka ve Arnheim gibi Gestaltçılarda olduğu gibi) fizyolojik temelli oldukları düşünülse de, yargılamanın, olgusal algıları beyindeki bir "şablon"la eşleştirmesi gerekir; fakat bu yargılama, daha yakın zamanda kimi psikologların (Churchlands) sinirsel ağlar olarak tanımladıkları yere de yerleştirilebilir. Karl Popper de (1972), akılcı bir tepki vermemizi olanaklı kılan değerleri bir "tercih geni"nin içine yerleştirmeye çalışmıştır. Eğretileme üzerine yazmayı planladığım bir kitapta, anlamın eğretilemeli aktarımının bu doğallaştırmasının, kuramlarımızı yapılandırmamıza olanak verdiğini öne süreceğim.

Bu çerçeve için bilimsel araştırma geleneğini benimsemiş olmadığım halde, etiğin öznel yönü dediğim sözde deontolojik yani kurallara uymayla ilgili geleneği, bu çerçeveye yerleştireceğim; çünkü kişinin gönüllü eylemlerini yönlendirmek için beyin hücrelerinde keşfedilebilecek olsalar da olmasalar da, bazı içselleştirilmiş kuralların bulunması gerekir. Araştırma, bu tür yargılarda bulunan "özne"nin zihnine bir biçimde ulaşmalıdır. Bu da, araştırılanın, bilgili, sorumlu ve özerk bir özne, kendini içinde bulduğu durumlarda nasıl davranacağına karar verebilmesi ve eylemleri ve eylemde bulunma nedenleri hakkında konuşabilmesi açısından araştırmacıya benzeyen bir kişi olduğu varsayımından hareketle, geniş ölçüde onun bildirdiklerine dayanarak yapılır. Bu süreçte (özyaşamöyküsü, fikirler ve olgularla ilgilenen yöntemler de dahil olmak üzere) genellikle niteleyici yöntemler kullanılır.

Bu bakış açısı, uygulamayı, toplumsal olarak zaman içinde yapılandırılmış, Foucault'nun gösterdiği gibi, söylemlerle ve gelenekle biçimlendirilmiş olarak görmemizi gerektirir. Bu nedenle, yorumlayıcı, estetik-tarihsel *verstehen*'i ve yapısalcılık sonrası yaklaşımları içine alır. Ortak geleneklerin davranışlarımız için kuralları içselleştirmemizi nasıl olanaklı kıldığını açıklamak istiyorsak, etik uygulamayı, anlama gerçekten fazla değer veren bir görüş olarak kabul etmemiz gereklidir. Etik karar verme sürecini, salt bireysel bir konu gibi ele almak, eylemlerimizin dilin ortak gelenekleriyle biçimlendirildiğini yadsımak olacaktır. Bir durumu, etiğe uygun ya da aykırı görürüz; aynı fiziksel eylemi kabadayılık ya da erdemlilik olarak betimleriz. Bundan önceki bölümlerde, herhangi bir durumun tartışmaya uygun etik bir durum olarak seçilmesi, benim görüşümü, belli davranışların benim için anlamını yansıtıyordu. Bu anlam, bireysel ya da gelişigüzel değildir. Onu söze dökmeden önce, başkalarının ne söylediğimi anlayacaklarını varsaymam gerekir.

Toplumsal ve tarihsel olarak oluşturulmuş ve insan etkinliği ve toplumsal eylem tarafından yeniden oluşturulmuş olarak uygulama; eleştiri kuramı, eleştirel toplumbilim

Kemmis *hem* bireysel ve toplumsal kısmi odaklarının hem de nesnel ve öznel bakış açılarının ötesine ulaşmak için derin düşünme yoluyla, Bourdieu'nun düşüncenin derinlik niteliğine yaptığı vurguyu yakalamaya çalışır.

> Uygulama incelemesinde, inceleme konusu, doğal olarak dinamik, üretken ve dünyayı tanıdık biçimlerde yeniden oluştururken bile yeniden yapılandırıcı olduğu için, bana öyle geliyor ki bu konuyu (bireyselle toplumsal ve nesnelle öznel bakış açıları arasındaki karşılıklı olarak birbirini oluşturma ilişkilerinin) ikili eytişimini açıkça tanıyan bir biçimde anlamanın bir yolunu bulmalıyız. Bu nedenle, Bourdieu'nun üçüncü bir gelenek olarak kabul ettiği şeye, "düşünceyle ilgili/eytişim-

sel" adını vermeyi yeğledim ve onu, tablomda beşinci unsur olarak sunuyorum.

(Kemmis 1995: 24)

Dış dünyamıza ilişkin betimlerimizi ve algılarımızı yöneten toplumsal anlamlar, yalnızca dilde değil; uygulamamızı yöneten soyut formülasyonlarda da şifrelenmiştir. Kendi temel varsayımlarımız üzerine düşüncelerimizden, kısmen toplumsal söylem sistemlerinden oluşması gereken düşüncelerden çıkarak büyüyen bir farkındalık sarmalı içindeyiz.

Birinci bölümde, yönetmeliklerin ve yasaların okullardaki günlük uygulamalarımız üzerindeki etkisini ele aldım ve eylemlerimizi yöneten daha az açık toplumsal sistemlere baktım. Wittgenstein (1969: 105) şöyle demişti:

> Bir varsayımın sınanması, doğrulanması, çürütülmesi, bir sistem içinde olur. Ve bu sistem, bütün savlarımız için az çok gelişigüzel ve kuşkulu bir çıkış noktası değildir: Hayır, bu sistem, bir sav dediğimiz şeyin özüne aittir. Sistem, bir çıkış noktasından çok, savların içinde yaşam bulduğu unsurdur.

Sistemler, onların yönettiği eylemlerimizin duygusal ve fiziksel dünyalarımızı etkilemesi bakımından, gerçektirler. Ancak onları fark edersek, gerektiğinde onları değiştirmeye başlayabiliriz.

Wittgenstein (1980: 96-8), ahlâki yargıları mutlak kesinlik üzerine temellendirmenin ya da etik bir kuram yapılandırmanın olanaksızlığını göstermek için canlı bir eğretileme kullanır. İyi olanı yapmanın son nedenlerine bakmak için, bir adım geri çekilmeli ve gerçekte ne yaptığımıza bakmalıyız: Gilligan gibi Wittgenstein, ahlâki kesinliğimizi ne yaptığımız farkındalığından kazandığımıza inanır. Wittgenstein (1969), dil oyunlarımızın, yaşam biçimlerimizin, bireysel ve toplumsal olarak yapılandırdığımız sistemlerin, bir nehir yatağından akan suya benzediğini söyler. Nehir yatağının suyun yönünü belirlemesi gibi, yaşam biçimimizde merkezi yer tutan sabit inançlar da bir sav, kanıt ve ispatla ne kastettiğimizi belirler. Nehir yatağı zaman içinde yer değiştirebilir; bir zamanlar akışkan

olan önermeler katılaşırken, bir zamanlar katı olanlar akışkanlaşabilir. Fakat bu değişikliklere karşın, herhangi belli bir zamanda nehir yatağı, dil oyunlarımızın, yaşam biçimimizin temelini sunar. Nedenlerimizin sorgusuz sualsiz temelini aradığımızda, nehir yatağındaki sert kayaya çarpar ve daha ileri gidemeyiz; bu, nedenlerimizin sonu ve sezgisel benlik kavramımızın başlangıcıdır. Ahlâki inançlar gelişigüzel değildir. Farklı ahlâki inançlarım olsaydı, farklı bir insan olurdum: Eğer farklı bir dizi inancım olsaydı, nehir yatağımın ya da yaşam biçimimin ne olacağını tam anlamıyla anlayamam, çünkü ahlâki inançlar, benliğimin merkezindedir.

Düşünür C.S. Peirce, bilen özneye edimde bulunan özne karşısında öncelik vermeye karşı çıkmıştır; ama sonuçlar ve tutarlılık ayracı içindekiler gibi, dil yoluyla ikna gücünü Gilligan ve Wittgenstein'dan daha çok vurgular. Wittgenstein ve Foucault gibi Peirce de, verili olanın mitini ve zihinsel temsillerimizin kesinliğine dayanan doğru yanılsamasını yıkmak ister. Bütün inançlarımızın, uygulamalarımızın içine örülmüş olduğunu kabul eder. "Eyleme geçirilmeyen bir inanç, inanç olmaktan çıkar" (Peirce 1931-58: 3.77). Bu, özerk bir kişinin inançları ve eylemlerinde tutarlı olduğunu savunan Kantçı tutuma katılır. Zihin yerleşiktir ve dilin *ve* uygulamanın simgesel ve toplumsal ortamında cisimleşir. Habermas gibi Peirce de, söz konusu insanların yeterince deneyimli olmaları durumunda, tartışma ve akıl yürütmenin insanları anlaşmaya götüreceğine inanır. Bu tartışmayı, bir tarafın diğer tarafı sözleriyle yeneceği bir yarışma olarak görmez (1931-58: 5.406); bu, daha çok, savların herkese açık biçimde alışverişi yoluyla, işbirliği içinde doğruyu arayıştır. Ancak o zaman tartışma "eytişimsel incelemenin bir sınavı" olma görevi görebilir (Peirce 1931-58: 5.392).

Peirce'nin Habermas ve Wittgenstein'dan ayrıldığı nokta, "doğru"yu aramadaki ısrarcılığıdır. Peirce de Kant gibi, dünyaya ilişkin bütün ifadelerin en sonunda, birleşik, tutarlı bir plana uymasını ve plan ne kadar karmaşık olsa da hiçbir çelişki içermemesini bekler. Etiğin temelinde yatan iktidar sorununun tamamı yeniden ortaya çıkar. Eğer ahlâka uygun davranan insanlar, farklı ahlâk söylemleri kullanabiliyorlarsa, marjinal sesler veya azınlık görüşleri, iktidar

sahibi olanların, egemen dünya görüşünün ahlâki söylemlerine boyun eğmeye karşı nasıl direnirler? Bunların her biri Wittgensteinci bir nehir yatağı kadar temel midir? Gammazlıkla ilgili sorun, iktidara sahip olmayan bir sesin, ahlâki açıdan akla yatkın olsa ya da kanıtlarla desteklense bile duyulmasının edimsel açıdan çok güç olmasıdır. Gilligan, kadınların da erkeklerin de hem adalet hem de önemseme sesleriyle konuşabildiğini fark etmiştir. Ancak eğer kadınlar adalet sesiyle konuşabiliyor ve konuşuyorsa, o zaman neden önemseme sesiyle bu kadar ilgileniyoruz? Benlik oluşturmanın bir parçasının, ahlâki bir sese sahip olmak olduğunu öne sürmüştük. O zaman, farklı benliklerin farklı sesleri olacaktır ve ahlâk veya öznellik için bir örnek ya da sistem olamaz.

Hekman, Gadamer'in bu sorunu çözme girişimini ele alır. Gadamer, bütün anlamaların dil içinde, dilsel yeteneğimizi oluşturan karmaşık anlamlar ağı içinde olması nedeniyle, özellikle estetik anlayışın kendini anlama olduğunu ve varoluşun bütünüyle ilişkide bulunduğunu öne sürer. Peirce'nin savunduğu bilimsel doğru kavramının önyargıya karşı bir önyargıya dayandığını iddia eder. Gadamer'e göre (1975: 239-40), "önyargı" dilimizi bilgilendiren ve anlamı olanaklı kılan ön-anlayışlardan, Wittgenstein'ın sözünü ettiği nehir yatağının kayasından gelir. Bilimsel bilgi, bilginin özelliği olan önyargıdan uzaklaşıp nesnellik soyutlamasına girmek için bu özelliği reddeder. Öte yandan, sanat, çoğu bilimsel kuram gibi, yerleşiklikten soyutlanmamıştır, yapı itibarıyla yerleşik ve yoruma dayalıdır. Gadamer'in önyargı kavramı, bizim kullandığımız kadar kapalı bir anlamda değildir. Bu yoruma dayalı ufuk, esnek ve açıktır: Eleştiri ve incelemeye olanak verir, hatta bunları gerektirir. Dilin içinde bir kapanma olamaz, çünkü bütün diller sınırsızdır. "Varlığımızın, sonluluk, dillerin çeşitliliğinde kendini gösteren sonluluk ve kendine özgülük yaşantısı, tam olarak varlıkbilimsel doğru yönünde sonsuz diyalog yolunu açar" (Gadamer 1976: 15-16). Bu kitabın önceki bölümlerinde, sahip olabileceğimiz kadarıyla etiğin "temel"inin Heideggerci veya Eriksoncu önemseme kavramı olabileceğini öne sürmüştüm ve bu, açıklık ve ilgi özelliklerinin en önde tutulması bakımından Gadamer'in önyargı kavramıyla tutarlıdır.

Ne var ki böylesi önyargı, etiğe uygun olacaksa, bu açıklığı sürdürmeli ve sürekli özeleştirisini korumalıdır: Farklı değerleri olan insanlara etiğe uygun davranmanın tek yolu, onların iyi fikirleri veya insanlar olarak etkileşim kurmaya daha iyi çözümleri olabileceği olasılığına açık kalmaktır. Bunun temeli, önceden yargılanmış, ama açıktır. Bu tutum, açıklık, güven ve belki de iyimserlik gerektirir.

D. DİL AĞINDA UÇUŞ

Donald Davidson, şu anda nerede olduğunu bilmediğim yayımlanmamış bir makalesinde "dil ağında uçuş" diye çarpıcı bir ifade kullanmıştır. Bu, dış dünyamıza duyarlı ve diğer insanların dünya yapılandırmalarına sorumlu davranarak öznel ve nesnel dünyalarımızı birbirine bağlama girişimimizin güzel bir özetidir. İfade bilerek iki anlamlı bırakılmıştır. İlk anlam şudur: Eylemlerimiz ve uygulamalarımız, bir dil ağımız olmasına dayanır, yani onları birbirine bağlayan dilin yardımıyla uçarlar; böylece biz de aynı zamanda onları anlamlandırırız. Wittgenstein, Peirce ve Gadamer'e göre, dilimizin sınırları dünyamızın sınırlarıdır. Öğrenim süreçleri, bizim yorumladığımız göstergeler dairesinden koparılamaz.

İkinci anlamda, eğer dil ağlarını dilsel olmayan uygulamalarla delerek uçup geçemezsek, gerçek olduğuna inanılan mutlak ilkeler ve bilimsel kuramların içine sıkışmış olan ve geleneksel düzeylerde yaşantılarımızı sınırlayan ve kısıtlayan dil ağından kurtulamayız. Ele aldığımız etik sıradüzenlerinin her birinde, hem dili kullanarak hem de dilin ötesine, gelenceksel sonrası bir düzeye geçerek kendimizi bir biçimde kurtarabileceğimiz varsayımı vardır. Bunu nasıl yaptığımızı açıklamayı en az başaran görüş, sonuççu olandır; çünkü bu görüş, insanları küçük birimlere indirgeme, onları bağımsız zihinleri olan varlıklar yerine, neden-sonuç zincirlerinde iş gören tek tek birimler, nesneler sayma eğilimindedir. Birinci bölümde, öznel yönler, nesnel dünya üzerinde dilsel "denetim" geliştirirken, sonuççu görüşe giderek daha az yer vermemin nedeni budur. Peirce, simgesel biçimler dünyasını, dilsel ifade biçimlerinin sınır-

larının ötesine taşıyarak genişletmeye çalışmıştır; ancak yine de, uygulamanın ve yaşantının anlamlı olması için, bu niyetli olarak kullanılan göstergeleri ve simgeleri mantıksal olarak ilişkili bir tür yapıyla bağlaması gerekmiştir. Habermas, bize, yorumlarımızın sonuçlarını anımsatarak bu idealizmi yenmeye çalışır; bütün diller geçirgendir ve dünyanın yeni açığa çıkarılmış her yönü, bu yönün verimliliği, değişmiş dünya görüşünün olanaklı kıldığı öğrenme süreçlerinde *değerini kanıtlamadığı* sürece, boş bir yansıma olarak kalır (Habermas 1992: 106). Habermas, aynı zamanda, işaretlerle aşağıdan yukarı doğru yapılandırılan bir yaşam dünyası kavramını geliştirir ve dilsel olmasalar da yorumla açıklanabilecek olan işaretlerde tortulaşmış kapalı anlam yapılarından bir ağ oluşturur. Bir etkileşime katılanların kendilerini yönlendirdikleri durumlar, çok miktarda ipucu, işaret ve açıklayıcı iz içerir; aynı zamanda bu durumlar, sezgisel olarak anlaşılabilecek olan ve toplumun ruhunu, çağın rengini, bir kentin ya da toplumsal sınıfın görüntüsünü yansıtan biçemsel özellikler ve anlatımcı nitelikler taşırlar (Habermas 1992: 107). Kapalı anlam yapılarının şifresinin çözülmesi, bütüncül bir yaşantı durumudur. Bunun, yalnızca uygulama ya da alışkanlık birikimiyle ilgili olduğundan, Peirce ve Dewey kadar emin değilim. Peirce'nin alışkanlık kavramı, insan dünyasının çok ötesine geçerek, hayvan, bitki ve mineral unsurlarını da içine alır (Peirce 1931-58: 5.492). Anlamın anlaşılması, öğrenen öznenin dikkatli ve yaşantıya açık olmasını gerektirir. Ancak, dilsel olmayan yaşantıları anlamlandırmaya açıklık, ahlâki özne olmanın göstergelerinden biridir.

Foucault'nun (1993: 222-3) öne sürdüğü gibi, benlik, tarihimiz içine yerleşmiş dil teknolojilerinin karşılıklı tarihi ilişkilerinden başka bir şey olmayabilir. Ancak toplumumuzda tek bir üst-anlatı değil; pek çok doğru olduğu için doğruların söylemler tarafından nasıl yapılandırıldığına ve o söylemlerin zaman içinde nasıl değiştiğine bakarak, değişik söylemlerin farkına varırız. Eğer başkalarıyla bağlantılarımızı önemsiyorsak, *eleştirel* farkındalık kazanırız. "Bu belli bir yerle sınırlı gözde bilgilerin, niteliklerinden yoksun bırakılmış bilgilerin" yani ikinci planda bırakılan bilgilerin, sürek-

li göz önüne çıkarılması yoluyla "eleştiri kendi işini yapar" (Foucault 1980: 82).

Hekman (1995), bu noktaları iktidar sorunlarına ustalıkla bağlar. Foucault için iktidar, tek bir kaynakta sınırlanmış değildir. Kan gibi kılcal damarlarda dolaşarak politik bedenin her yönüne işler. McLaren'in (1993) bakış açısından, okullarda da durum farklı değildir. İktidar, yetki sahibi olanlara olduğu kadar, uygulamalara da yerleşmiştir. Burjuva toplumunda çok beğenilen uzman üretimi doğru söylemler, hem bedenleri hem de zihinleri yöneten iktidar kurumları yaratır. Burjuva toplumunda eğitme gücü, doğrunun üretiminden ayrılamaz. Evrensel aydının, ilkelerini gerekçelendirmek için evrensel doğrulara ve savlara dayanan ve işlerin küresel düzenini bildiren kişinin çağı sona ermekte (Foucault 1980: 126) ve onun yerini "uzman aydın", yerel ve yakın iktidar ve ezme biçimleriyle ilgilenen aydın almaktadır (1980: 128-9).

E. NE AHLÂKİ OLGUNLUK SAYILIR?

Foucault'nun anlatımına göre, olgun insan, yukarıda anahatları verilen bütün felsefe kuramlarına egemen olmuş olan ve Nozick'in (1989) yapmaya başladığı gibi, yazılarından evrensel bir kuram genellemesi yapan evrensel aydın değildir. Yaptığımız konuşmalarda ya da diğer düşünürlerin yazılarını okuyarak, ötekilerin dil oyunları üzerine derinlemesine düşündüğümüz zaman, çözümlememizin her zaman ahlâki/politik bir boyutu vardır, ama bu, evrensel ve mutlak değil, özel ve tarihseldir.

Aydının hakikat oyunlarını çözümlemedeki hedefi, "açık olanı ve varsayılanı yeniden sorgulamak, alışkanlıkları, düşünme ve davranma biçimlerini sarsmak, kabul edilmiş tanıdıklıkları dağıtmak, kuralları ve kurumları değerlendirmek ve ... politik bir istemin oluşumuna katılmak"tır (Dallmayr 1984: 30). Bu olumsuz bir mantık ve bir karşı koyma mantığı gibi görünüyorsa da, önemseme etiğinin gerektirdiği eleştirel düşünceden, temeli geleneklerde olan sistemleri aşmaktan başka bir şey değildir. Söylemle yaratılan, söy-

lemle alaşağı edilebilir; ama bu evrensel doğrulara başvurarak ya da aşkın bir özneye göndermede bulunarak değil, söylemin kendi içindeki boşluklara ve suskunluklara bakarak ve politik ve psikolojik bir parçalanma yaratmak için bir söylemi ait olmadığı bir yere uygulayarak yapılır.

Gilligan (1982: 165), ahlâki olgunluğun işaretinin, mutlakların ötesine geçen, giderek artan bir hoşgörü olduğunu öne sürer. Bu, Piaget ya da Kohlbergci geleneksel sonrası düzeyden farklı değildir. Söz konusu düzeyde, bilginin mutlak ve yanıtların açıkça doğru veya yanlış olduğu inancından, hem doğrunun hem de seçimin bağlamsal göreceliğine ilişkin bir anlayışa geçiş yapılır. Eğer temel kavramlar ya da ilkelerin farklı ve eşit ölçüde geçerli kavramsallaştırmaları olabileceği fark edilirse, Kohlberg'in ilkelere göre hareket etme kavramı, postmodern olabilir. Özerklik kavramı da, özerk kişinin aralarından seçim yapacağı seçeneklerin farkında olmasını gerektirir.

Bir söylemin önemseme üzerine temellendirildiği yerlerde, sonuçlara ya da tutarlılığa dikkat çekilerek söylem "yerinden çıkarılabilir." Bir söylemin evrensel doğrular varsayımı üzerine kurulduğu yerlerde, söylem gerçek ya da kestirilen sonuçlar veya önemsemenin bütüncül tepkisi üzerine temellendirilerek "yeniden yerleştirilebilir." Batı'nın egemen ahlâki söylemi, yalnızca bir ahlâki doğru tanımlıyor ve diğer ahlâki sesleri ahlâk sınırları dışında bırakıyorsa, baskıcıdır. Önemseme, tutarlılık ve sonuçlar, soyut biçimde birbirinden farklı ya da ayrı değildir. 1. Bölümde gösterdiğim gibi, bunlar belli amaçlarla bizim yaptığımız ayrımlardır, ama hepsi birbirine bağlıdır ve karşılıklı olarak birbirini destekler. Foucault'nun "farkın özgür bırakılması" dediği şey, "çelişkisiz, eytişimsiz, olumsuzlama yapmayan düşünceyi; ayrılığı kabul eden düşünceyi; ayrımı araç olarak kullanan olumlayıcı düşünceyi; benzerliğin sınırlarıyla kısıtlanmayan göçebe ve dağınık çoğulluk düşüncesi"ni gerektirir (Foucault 1977: 185).

Etik, öteki insanlarla birlikte, tahakküme direnmeye olanak tanıyan bir biçimde yaşamaktır. İktidar ilişkileri içinde yaşıyor olsak da, iktidar pratiklerini düşünmezsek, onların dışına çıkamayız.

"Sorun, [iktidar pratiklerini] tam anlamıyla saydam bir iletişim ütopyasında çözmeye çalışmak değil; kişinin, bu oyunların en alt düzeyde tahakkümle oynanmasını sağlayacak kuralları, yönetim tekniklerini ve etiği, *ethos*u, benlik uygulamasını benimsemesidir (Foucault 1986: 129).

Eğer savunduğumuz, her şey üzerine düşünme süreciyle tutarlı olacaksak, kişiler tartışmamızın tamamının toplu bir mit olup olmadığını düşünmeliyiz. Skinner, özgürlük kavramımızın sahte bir yanılsama olduğunu belirtmiştir; kimi Marksistler, bireysel istemimiz değil, toplu bilincimiz olduğunu söylemişlerdir. Ne var ki özbilinçli seçim yapma özgürlüğümüz, kişi olmaktan anladığımız şeyin içine çoktan yerleşmiştir. Etik, kişilere saygı varsayımıyla başlar ve kişileri, sorumlu, özerk varlıklar olarak tanımlar. Öğrencilerin ve hayvanların hakları olup olmadığına, yani bunların özgür ve akılcı seçim yapma yetisine sahip olmadan önce haklı olarak kişi sayılıp sayılmayacaklarına ilişkin daha önceki tartışmamız, akılcılığın, olgunluğun değilse bile yetişkinliğin en azından bir göstergesi olduğuna inandığımızı gösterir. Akılcılık, bağımsız olarak derin düşünmek, düşünmek ve eylemde bulunmak için bilinçli bir yetiye sahip olmayı varsayar.

Her bir tutumda eylemlerimizi ve değerlerimizi geçmişimiz ve/veya çevremiz belirler. Eğer benlik, beyinde bulunan ve süregiden duyusal uyarımlara uyum sağlayan bir dizi kimyasal maddeden fazla bir şey değilse, etik ilkeleri çöpe atmamız gerekir. Evers ve Lakomski (1991: 185), bireysel kararları toplumsal beklentiler kadar önemli saymayan toplumsal davranışçılık açısından, etik iddialar ile görgül iddialar arasındaki ayrımların ortadan kalktığını savunurlar. Ama birbiriyle çatışan çok sayıda ahlâki bakış açısıyla ve idari karar alma sürecinin karmaşıklığıyla karşı karşıya kalan eğitim yöneticileri için, kuralcı çerçeveyi verecek genel gerekliliğin, kararın ve eylemin uzun erimde eğitici olması ve bilginin büyümesini desteklemesi olduğunu kabul ederler. Bu, ortak bir toplumsal gelenektir ve öyle olduğu için, iktidarın kötüye kullanımına açıktır. Etik kararlar, varolan gelenekler ve kuramların ötesine, dolayısıyla Foucault'nun da isteyeceği gibi, kurumsallaşmış iktidarın ötesine geçmelidir.

Postmodern literatürün, eleştiri kuramının ve yönetim kuramının, eylemlerimizin pek çoğunun, özellikle okullarda olduğu gibi kurumsallaştırıldığı zaman, varolan iktidar ilişkilerini yerleştiren ve sürdüren gizli yapılar içerdiğinin farkına varmamızı nasıl sağladığını ele aldık (Illich, Foucault). Bu yapılar, duygusal ve fiziksel dünyamızı etkilemeleri bakımından gerçektirler ve ancak onları fark edersek, gerektiğinde değiştirmeye de başlayabiliriz.

Kemmis'in öznel/nesnel ve toplumsal/bireysel matrisini (Tablo 10.1) yaşanan gerçekliğimiz kadar karmaşık yapamayız; başka yerlerde (Haynes 1996) öne sürdüğüm gibi, bir harita Nozick'in (1989) 48 boyutlu çokyüzlüsü kadar karmaşık olsa bile, gerçeklikle eşbiçimli olamaz. Eğer oluşturduğumuz kuramsal yapıları tüketirsek, nehir yatağındaki sert kayaya çarpıp daha ileri gidemez duruma geldiğimiz zaman Wittgenstein'la birlikte "Yaptığım budur" demekten başka yapacak bir şey kalmaz. Bu gibi matrisler, dikkatimizi, etik uygulamanın çeşitli yönlerini tartışmak için korumamız gereken farklar üzerine yoğunlaştırmamızı sağlamazlarsa, zihinsel oyunlar olmaktan öteye gidemezler. Önemseme yönlerini 2. ve 3. kutulara yerleştirmek çok kolay olurdu; çünkü önemseme, kendi bütünlüğü içinde, hem bu kutulardan herhangi birinde bir odak noktası başlatması hem de her birini aşması bakımından dört kutuyu da içine alıyor gibi görünmektedir. Ne var ki bu kitapta sunduğum üç çerçeve arasındaki çizgilerin akışkanlığı, bu çerçevelerden herhangi birine sığınmayı olanaksız kılıyor. Borrom düğümü eğretilemesinin bize bildirdiği gibi, çerçeveler, ancak üçü de akılda tutulursa, bir arada dururlar.

Tutarlılık modeli, sorundan ya da kişinin tutumundan, Peters ve Gilligan'ın eleştirdiği zihinsel bir mesafeyle ayrı duran geleneksel felsefi düşünme ya da özbilinç durumudur; sonuççu model ise kişileri nesneleştiren bilimsel bir tür tarafından çerçevelenmiştir. Felsefe yapma ya da düşünme durumunda bile, düşünmeyi destekleyen bir şey olmalıdır. Tutarlılık ve sonuçların öznel ve nesnel yönleri arasındaki eytişimi, bunların evrenselleştirilebilirlik düzeyinde ne-

redeyse birbirinin aynısı olduğunu göstererek çözmüştük. Bu, etiğin gelişimsel modelinde öznel yönü daha yukarı yerleştirir; çünkü bu, diğerini içerir ve onun ötesine geçer. Benzer biçimde Noddings (1984) ve Ruddick (1980,1989), kadınların ahlâki sesinin erkeklerin mantıklı tutarlılık sesinden üstün olduğunu iddia eder. Gilligan önemseme etiğinin ve adalet etiğinin ayrı ayrı bütünlüğünü korumak isterken, bunları en sonunda ortak varsayımlarda birleşiyor olarak görür.

> Adalet etiğinin eşitlik öncülünden, yani herkese eşit davranma gereğinden çıkmasına karşın, önemseme etiği şiddetin yokluğu öncülüne, yani kimsenin incitilmemesi gereğine dayanır. Olgunluğun temsilinde, her iki bakış açısı da, eşitsizliğin eşit olmayan bir ilişkide her iki tarafı da etkilediği gibi şiddetin de şiddete karışan herkes için yıkıcı olduğunun fark edilmesiyle birleşir. Adillik ile önemseme arasındaki bu diyalog, cinsler arasındaki ilişkileri daha iyi anlamamızı sağlamakla kalmaz, yetişkinliğin ve aile ilişkilerinin daha kapsamlı bir resmini de çizer.
>
> (Gilligan 1982: 174)

Pek çok başka feminist yazarla (A.C. Baier 1987) birlikte Gilligan'ın da akıldan çok tepkiyi vurgulayarak, Foucault'nun bir mülakatta çok yerinde bir deyişle "iktidar ve cinsellik" adını verdiği ve "farkın özgür bırakılması" olarak tanımladığı şeye doğru hareket ettiğine inanıyorum. Bu, "çelişkisiz, eytişimsiz, ayrımı araç olarak kullanan olumlayıcı düşünceyi; benzerliğin sınırlarıyla kısıtlanmayan göçebe ve dağınık çoğulluk düşüncesini" gerektirir (1977: 185). Friedman (1987: 106), insanları önemsemenin en iyi yolunun, onların haklarına saygı göstermek olduğunu öne sürer. Ayrıca, Kohlberg'in ünlü Heinz İkilemi'nde (1987: 198) Kohlberg'in, açıkça söylemese de, adalet ve önemsemeyi birbirine iliştirdiğini kabul ettiğini söyler; çünkü hasta kişinin Heinz'ın karısı olması durumunda bu ikilem ancak ahlâki bir ikilem olabilir, ki bu da önemseme ilişkisinin ahlâk açısından gerekliliğini gösterir. Bu bakış açılarının her biri, farklı görünenlerle konuşmamızı gerektirir, gerçekten açık bir araştırma toplumu oluşturmanın en önemli unsurlarından biri budur.

Hem Kohlberg hem de Gilligan, benliğin, kendi kendini geliştirme biçiminde, akılcı derin düşünceden yapılandırıldığı inancını paylaşırlar. Bizimkinden biraz farklı bir "akılcı" yapısı olduğuna inandığımız biriyle konuştuğumuz zaman, kendi varsayımlarımız üzerinde derinlemesine düşünmeye zorlanırız. "Benlik"in yapıbozumu, tamamıyla, feminist etiğin de geleneksel etiğin de toplumsal açıdan belli bir ölçüde koşullanmış olduğunu; ancak eylemlerimizi yönlendirmesi için farklı bir etik yapılandırmayı seçebileceğimizi öne sürer. Öncelikli olarak tepkisel olmasına karşın, içinde, derinlemesine düşünce yoluyla kişisel olduğu kadar toplumsal olarak da tanımlanan yapılar oluşturduğumuz çok katmanlı sıradüzenli bir model olduğunu varsayıyoruz. Etik matrisimiz, üç ayaklı taburenin bir ayağı üzerinde duran tek boyutlu bir matris olamaz, dengeli ve evrilen bir sıradüzen, biriken ortak kanıtlar, özel felsefi düşünceler ve kişisel tepkilerden oluşan bir sarmal biçimini almalıdır.

Hem Gilligan hem de Noddings, etik karar verme sürecine, Kohlberg'e ve Kant'a oranla daha duruma bağlı bir tepki verirler ve bu nedenle, öznel ve nesnel mantığı içeren durağan bir etik matrisinin ötesine geçmek için gereken araçları sağlayabilirler. Düalist öznel/nesnel matrisi özünde modernisttir. Postmodern bir bakış açısından, öznel ve nesnel etik görüşleri, hâlâ, modernist bilimin çözümlemeci çerçevesinde kapalı kalmıştır. Bunun altında yatan varsayımlar, hâlâ, deneysel gerçekçiliğin değil, parçacıkçı gerçekçiliğin varsayımlarıdır (Lakoff 1989); yani onları durağan bir matrise hapsedebilirsiniz. Ne var ki kişinin tepkilerini çözümlemeci bir çerçeve içinde düzenlemek, postmodernistlerin inandığı kadar alçaltıcı olmayabilir. Kişisel yapılandırmalarımızdan toplumsal anlam çıkarmamızın, benliği sağlamlaştırmamızın tek yolu bu olabilir.

Bir eylemin sonuçları, eylemi sonuçlarıyla ilişkilendiren bir şema ya da içselleştirilmiş bir kavramlar yapısının yardımı olmadan görülemez. Olası en fazla sayıda insan için en iyinin ne olduğu hesaplanıp "doğru" bir yanıta ulaşılamaz. Daha da önemlisi, bir kişinin eyleminin mutluluk hesabı, kişinin olası sonuçlara ilişkin bilgisine dayanarak nesnel biçimde yapılamaz; çünkü bu, bilgisiz olanları, sonuçları kestirebilenlere oranla etikten daha uzak kılar. Üste-

lik hiç kimse, bir eylemin uzun ve kısa erimli olası bütün sonuçlarını bilemez.

Kant'ın ifade ettiği biçimiyle öznel model de, benzer biçimde, eylemlerini mantık açısından haklı çıkarabilen en akıllı kişiyi, en ilkeli ve dolayısıyla en ahlâklı kişi yapan entelektüel soyutlaması nedeniyle pek çok kişi tarafından haklı olarak eleştirilmiştir. En tutarlı evrensel yapının etiğe en uygun olan yapı olduğu yönündeki temelci varsayım da egemen dünya görüşünün, en iyi dünya görüşü olduğunu varsayar. Üstelik, söz konusu yaklaşım, onu yönlendiren duygudaş tepkinin etik boyutuna herhangi bir göndermede bulunmaz. Ahlâki yargının evrensel yapıları üzerine yoğunlaşan bağlamsızlaştırılmış salt bilişsel bir paradigmada, duygu, güdülenme, kişilik ve biyografi gözlerden uzak tutulmuştur.

Derrida'ya göre, dil, gerçekliğin/olayın anlamını belirlemek için bir yer durumu olarak işlev görür. Algıladığımız şeylerin çoğu ne dış dünyada ne iç dünyada yerleşiktir, yalnız kendi bulunduğumuz yer bakımından algıladığımız birleşik bir olayın bir parçasıdır. Diğer bir deyişle, gerçeklik vardır; ama gerçekliğin anlamı dışarıda ya da içeride değil, dilin içinde yerleşiktir. Davidson'un (1985: 473) gösterdiği gibi, dili ve kendimizi özelmiş gibi göstermek için dille suç ortaklığı yaparız. Çoğumuzun eğitimini gördüğü etik kuramları, yani esas olarak öznel görüş ve nesnel görüş, erkekler tarafından oluşturulmuştur (Spender 1990). Bu nedenle, Gilligan ve Noddings'in benimsediği önemseme etiğinden, sanki ilk iki erkek kuramını inkâr eden ya da en azından onlara meydan okuyan birleştirici bir kadın kuramıymış gibi söz edilir. Bu kitapta durumun böyle olmadığını savladım. Önemseme etiği, onları geçer gibi görünse de aslında, kimi açılardan yararcılığın ve Kantçı felsefenin dilsel temellerine dayanır. Önemseme etiği, gönderme yaptığım pek çok kadın yazarın da yaptığı gibi, geleneksel kuramın etik bir dille ifade edemediği kimi ahlâki yönleri etik çerçevenin içine geri yerleştirme yönünde bir girişimdir.

Noddings (1993: 51), önemsemeyi, harekete geçirilmesi diğer çerçeveleri gerektiren bir tür eleştiri kuramı gibi görür:

> [Önemseme] çağdaş eğitimin uygulanabilirliği ışığında önerilerimizi gerekçelendirmeye zorlandığımız zaman harekete geçer. Onu eleştirenler sorar: Herhangi bir öğretmen, önemsemenin gerektirdiklerini nasıl yapabilir? Bu meydan okuyuş, önemseme kuramcılarını geri çekilmeye zorlamaz. Aksine, varolan eğitim yapılarının derin ve yıkıcı bir eleştirisini başlatır ... ahlâki yönlendiricimiz olarak önemsemeyi benimsediğimiz zaman, öğretmen olarak kendi uygulamalarımızı da incelemeye başlarız.

Bu geleneksel önemseme, tutarlılık ve sonuçlar kavramsallaştırmalarının hepsinde, ahlâki değerlere ilişkin bütün tartışmalar, akılcı bir benlik yapılandırmasının bağlı olduğu etik bir üçlüye dayandırılır. Yalnızca öğretmenlikte değil, her alanda, benliğin özerkliği; her bir *birey*e *adalet*le, kişinin eylemlerinin *sonuçlar*ını *bilme*siyle ve *öteki*ne *ilgi göstermek*le yakından bağlantılıdır. Öğretmenler, etiğin bu üç yönünün farkında olurlarsa, mesleki yargılarını kullanabilir ve öğrencilerine ahlâki birer örnek olabilirler.

Ek A

Ne yapmalıyım?

Aşağıdaki sorulara "Evet", "Hayır" ya da "Duruma bağlı" yanıtlarını verin. Eğer yanıtınız "Duruma bağlı" ise, yanıtınızın nelere bağlı olduğuna, yani kararınızla ilgili şeylerin neler olduğuna yakından bakın. Bu dikkat çekici özellikler, etik kararınızın temeli hakkında neler ortaya koyuyor? Yanıtınıza karar verirken aklınızda, birinci sırada tutarlılık mı, sonuçlar mı yoksa önemseme mi var? Yanıtlarınızın tamamı birbiriyle tutarlı mı? Tutarsızlığı gerekçelendirebilir misiniz? Yanıtınızı haklı gösteren bir ahlâki kural belirleyebilir misiniz? Eğer böyle bir kural yoksa, yanıtınızı haklı gösteren nedir? Yanıtınızı gerekçelendirmek için, sezgilere, ilkelere, kurallara ya da düzenlemelere mi başvuruyorsunuz? Çoğu durumda diğerlerine üstün gelen nedir?

1. Bir bölüm toplantısında, müdür yardımcınız birtakım suçlayıcı yorumlar yapıyor. Gerçek duygularınızı dile getirip ona karşı gelme riskine girer misiniz?
2. Bir öğrenci size, gizli olarak, bir başka öğretmenin ona cinsel bir yaklaşımda bulunduğunu söylüyor. Bunu öğrencinin anne babasına bildirir misiniz?
3. Özel bir işle uğraşarak daha fazla para kazanmak için eğitim mesleğinizden istifa etmek istiyorsunuz, ama yılbaşı tatil paranızı almak için bunu 1 Nisan'a kadar erteliyorsunuz. Müdür, nisan kampını örgütlemeniz için size güveniyor. Ona istifa etme niyetinizden söz eder misiniz?
4. Kambalda'da çalışıyorsunuz ve Eğitim Bakanlığı, yılda bir kez evinizin bulunduğu Perth'e gitmeniz için uçak biletinizin parasını ödüyor. Siz bu parayla Singapur'a gitmeye karar veriyorsunuz. Gideceğiniz yeri Eğitim Bakanlığı'na bildirir misiniz? .
5. Azınlıklara iş vermeyi öngören bir toplumsal adalet politikası nedeniyle heyecan verici ve kazançlı bir iş fırsatını kaçırıyorsunuz. Buna içerler misiniz?
6. Araba park alanında kazara müfettişin arabasına çarptınız. Arabaya bir not bırakarak kazanın sorumluluğunu üstlenir misiniz?
7. Hava kararırken okul alanından çıkıyorsunuz ve tuvaletlerin arka tarafında, uzun saçlı, üstü başı kirli bir öğrencinin kendi kusmuğunun içinde yattığını görüyorsunuz. Etrafta başka kimse yok. Öğrenciye yardım etmeye çalışır mısınız?
8. Bir başka yönetici, pahalı bir bilgisayar yazılımını kopyalayıp sizinle değiş tokuş etmek istiyor. Bunun yasal olmadığını biliyorsunuz. Yazılımı onunla değiş tokuş eder misiniz?
9. Amcanız inşaat endüstrisinde çalışıyor. Eğer Eğitim Bakanlığı'yla yeni bir okulun inşası için kazançlı bir sözleşme yapmasına yardım ederseniz, size bedava yeni bir garaj yapmayı öneriyor. Okul inşası ihalesinde onun ismini öne koymayı kabul eder misiniz?
10. Matematik öğretmeninin ağzı çok kötü kokuyor. Bunu kendisine söyler misiniz?
11. Bir ebeveynin çocuğunu taciz ettiğinden kuşkulanıyorsunuz.

Bunu, çocukla, anne babasıyla ve diğer öğretmenlerle konuşma girişimleriniz sonuçsuz kalıyor. Durumu yetkililere bildirir misiniz?

12. Bir yıldır eğitim yönetimi derslerine düzenli olarak katılıyorsunuz. Ara sıra derslere gelen bir tanıdık, notlarınızın fotokopisini çektirmek istiyor. Bunu kabul eder misiniz?
13. Bir ebeveyn, ciddi ölçüde zekâ özürlü olan çocuğunun, toplumsal becerilerinin ve benlik saygısının bu biçimde gelişeceği gerekçesiyle, sizin zaten fazla kalabalık olan sınıfınıza katılmasını istiyor. Çocuğun sınıfınıza gelmesine izin verir misiniz?
14. Okul alanında sigara içmek yasak olduğu için, personel odasına gidip rahat bir nefes alıyor, kapıyı kapatıyor ve hemen bir sigara yakıyorsunuz. Yanınızda oturan öğretmen öksürüyor ve rahatsızlığını belli ediyor. Sigaranızı söndürür müsünüz?
15. Yılbaşı tatilinden önceki son gün. Dersiniz yok ve araba park alanında da kimse yok. Okuldan erken çıkar mısınız?
16. Özel bir okulda yeni bir sağlık öğretim programı tasarladınız ve uyguluyorsunuz. Öğretim Programı Konseyi, hazırladığınız programda, yerel topluluğun taleplerini daha kolay karşılayacak değişiklikler öneriyor. Onların değişiklik önerilerini reddeder misiniz?
17. Fiziksel açıdan çekicisiniz, ama ipotek geri ödemeleriyle veya sınav okuma yüküyle başa çıkmakta zorlanıyorsunuz. Birisi size geceleyin bir "eskort servisi"nde çalışmanızı öneriyor. Kabul eder misiniz?
18. Maddi durumu iyi olmayan bir aileden geldiğini bildiğiniz bir öğrenciniz, çalıntı olduğundan kuşkulandığınız pahalı bir saat takıyor. Ona gidip o saati nasıl aldığını sorar mısınız?
19. Sahte bir sigorta başvurusu yaparak okulun bilgisayarını, okulu zarara sokmaksızın ve kimseye fark ettirmeden kendi üzerinize geçirme fırsatı buldunuz. Bu fırsatı kullanır mısınız?
20. Bir meslektaşınız depresyona giriyor ve gerçekten hiç hoş olmayan bir biçimde davranıyor. Kendini yeniden toplayana kadar araya mesafe koyar mısınız?
21. Bir arkadaşınız, sizden, onun için bir referans mektubu yazma-

nızı istiyor. Arkadaşınızın iş için gereken nitelikleri taşımadığına inanıyorsunuz. Mektubu yazmayı reddeder misiniz?

22. Aborijin bir veli, size, 6. sınıf matematiğinin tamamen zaman kaybı olduğunu ve adillik gerekçesiyle, kızının zorunlu derslerden muaf tutulmasını istediğini söylüyor. Ona "Evet" mi dersiniz "Hayır" mı?
23. Özel bir okuldaki yüksek ücretli bir öğretmenlik işini alabilmek için, kendi inancınızdan farklı bir dinin değerlerini kabul ettiğinizi söylemeniz gerekiyor. İşi almak için yalan söyler misiniz?
24. Vergi görevlinizin size güvendiğini ve faturalarınızı görmek istemeyeceğini biliyorsunuz. Çalışmalarınız karşılığında daha fazla vergi iadesi almak için, mesleki kütüphanenize yaptığınız harcama miktarını şişirir misiniz?
25. Bir ebeveyn çocuğunun özel yetenekliler sınıfına alınmasını istiyor. Ebeveyne bir iyilik borçlusunuz ve zekâ katsayısı sınav sonuçlarına da zaten fazla güvenmiyorsunuz. Çocuğun sınıfa alınması için zekâ katsayısı sınav sonuçlarını değiştirir misiniz?
26. Bir süredir sınıfta dikkatini toplayamayan bir öğrencinin uyuşturucu kullandığını biliyorsunuz. Öğrencinin velisi tanınmış bir politikacı ve size çocuğunun durumunu soruyor. Uyuşturucudan söz etmekten kaçınır mısınız?
27. Sınıfta ötanazi konusunu tartışıyorsunuz. Kendi görüşlerinizi öğrencilerinize açıklar mısınız?
28. 14 yaşındaki bir öğrenci, kendi parasıyla ona bir *Penthouse* dergisi almanızı istiyor. Alır mısınız?
29. Okul konseyindeki anne babalar İngilizce metinlerden birindeki müstehcen dile itiraz ediyorlar. Anne babaların gereksiz bir korumacılık gösterdikleri gerekçesiyle metnin ders planında kalmasına izin verir misiniz?
30. İki fen öğretmeni, ulusal öğretim programındaki öğrenci profillerinin iyi yönleri üzerine yüksek sesle tartışıyorlar. Daha fazla tartışmalarını önlemeye çalışmak için araya girer misiniz?
31. İlkokul öğretmenisiniz. Bir öğrenciniz çok çalışıyor, ama başa-

rılı olamıyor. Standardın altında olduğu için öğrenciyi sınıfta bırakır mısınız?

32. Okulunuzdaki yeni öğretmenlerden biri, resmi olmayan bir tatil için hiçbir şey söylemeden şehirden ayrılıyor. Müdür sizi arıyor ve ona acil bir ileti olduğunu söylüyor. Müdüre, öğretmene nasıl ulaşılabileceğini söyler misiniz?
33. Okul konseyindeki veliler, tuvaletlere otomatik prezervatif makineleri konursa, çocuklarını okuldan alacaklarını söylüyor. Yine de makineleri koydurur musunuz?
34. Yöneticiniz bir arkadaşınızla bir iş için görüşme yapacak. Arkadaşınızın işe kabul edilmesine yardımcı olacak gizli bilgilere sahipsiniz. Bunları arkadaşınıza verir misiniz?
35. Karşı cins için çekici olduğunuzu biliyorsunuz. Mesleğinizde ilerlemek için çekiciliğinizi kullanır mısınız?
36. Siz ve en iyi arkadaşınız, aynı alanda ders veriyorsunuz. Az bilinen, mükemmel bir iş fırsatı olduğunu öğreniyor ve başvurmayı düşünüyorsunuz. Arkadaşınıza haber verir misiniz?
37. Öğretmeniniz size ödünç verdiği bir kitabı unutuyor. Bu kitabın sizde bulunmasını istiyorsunuz ve bir başka kopyasını da bulamıyorsunuz. Kitabı elinizde tutar mısınız?
38. Okul ressamının HIV pozitif olduğunu öğreniyorsunuz. Onu okuldan attırmaya çalışır mısınız?
39. İş arkadaşlarınızla birlikte bir striptiz gösterisine gidiyorsunuz. Ertesi gün öğrencileriniz size gecenizin nasıl geçtiğini soruyor. Onlara doğruyu söyler misiniz?
40. Fiziksel bir hastalığınız yok, ama duygusal açıdan tükenmiş durumdasınız. İşyerinize telefon açıp hasta olduğunuzu ve birkaç gün derslerinize bir başkasının girmesini istediğinizi söyler misiniz?
41. Kıdemli İngilizce öğretmeninin alkolik olduğundan ve Hamlet sınıf setlerinin arkasına bir şişe viski sakladığından kuşkulanıyorsunuz. Bundan diğer İngilizce öğretmenlerine söz eder misiniz?
42. En zeki 12. sınıf öğrencileriniz, okul saatinde kendi başlarına sanat galerisine gitmek istiyor. Onlara okuldan çıkmaları için

izin verir misiniz?

43. Deneyim isteyen bir işe başvuruyorsunuz ve deneyiminiz yok. Deneyimli olduğunuzu iddia eder misiniz?
44. Toplumbilim öğretmeninin aktif bir homoseksüel olduğunu ve öğrencileriyle cinsel tercih nedeniyle ayrımcılık üzerine konuştuğunu öğreniyorsunuz. Müdüre haber verir misiniz?
45. Sınıfınızda biri ileride, diğeri daha yavaş ikiz öğrenciler var. Yavaş olanın kendini diğerinden aşağıda hissetmemesi için zeki olanın ilerlemesini yavaşlatır mısınız?
46. Altı aylık sözleşmeli bir iş için henüz anlaşma imzalamışken, bir başka yerden mükemmel bir kadrolu iş önerisi alıyorsunuz. Anlaşmayı ihlal ederek kadrolu işi kabul eder misiniz?
47. 10. sınıf öğrencileriniz size hiç marihuana içip içmediğinizi soruyor. Bir iki kez içmişsiniz. Bunu söyler misiniz?
48. Bir öğretmeni, kişisel bir temizlik sorunu olduğu için işe almıyorsunuz. Öğretmen işe neden kabul edilmediğini soruyor. Ona karşı dürüst davranır mısınız?
49. Evli değilsiniz. Üst sınıftan öğrencilerinizden biriyle aranızda karşılıklı bir çekim hissediyorsunuz. Ders bitene kadar aranıza mesleki bir mesafe koyar mısınız?
50. Eğitim sisteminizdeki en üst düzey yetkililerden biri, özgeçmişine, almaya çalıştığını ama alamadığını bildiğiniz bir dereceyi eklemiş. Yetkili uzun yıllardır kendini mesleğine ve topluma adamış etkili bir insan. Durumu basına bildirir misiniz?

Ek B

Avustralya Eğitim Yüksekokulu Etik Kuralları

(Son gözden geçirilme Kasım 1987)

ÖNSÖZ

Avustralya Eğitim Yüksekokulu, Birlik Protokolü'nde, kuruluş amacını "eğitimle uğraşan kişiler arasında, eğitimle ilgili düşüncelerle uygulamaları destekleyecek ve hem kendinin hem de toplumun önüne yüksek mesleki sorumluluk etiğini koyacak bir topluluk yaratmak" olarak ortaya koyar. Bu tümcenin son sözcükleri, mesleki etiğin ifade edilmesini gerektirir. Fakülte üyelerinin inançlarının epeyce değişiklik gösterdiği kabul edilmekle birlikte, eğitimciler topluluğunda, üyeler için hem kılavuz hem de idealler görevi görecek olan mesleki davranışlarla ilgili genel ilkelerin ifade edilmesine olanak verecek ölçüde yeterli bir fikir birliği vardır.

BİR ÖĞRETMENİN GÖZ ÖNÜNDE TUTMASI GEREKEN TEMEL NOKTALAR

Öğretmen, eğitimin her düzeyinde, toplumun üyelerinin toplum yapılarına ve işleyişine girmelerine yardımcı olma ve onlara birbirlerini ve içinde yaşadıkları gerçekliği anlamaları ve bu gerçeklik içinde kendini gerçekleştirme olanağı bulmaları için gereken bilgiyi, beceriyi, değerleri ve tutumları kazandırma sürecinde rol oynar. Toplumumuz, büyük ölçüde, sürekli dönüşüm geçirme yoluyla kendini koruduğu, düzenlediği ve zenginleştirdiği için, öğretmenler, hem toplumun kültürünü aktarmaya hem de değişen toplumsal gereksinimler ve öğrenimdeki ilerlemeler ışığında bu kültürün bir eleştirisini sunmaya kaçınılmaz olarak katılırlar.

Öğretmenler farkında olmalıdırlar ki, eğitim beşikten mezara kadar sürer ve bu nedenle, verdikleri öğretim, öğrencilerinin bilgi ve beceri açısından gelecekte ulaşmalarını bekledikleri kişisel gelişim ve büyümeyle tutarlı olmalıdır.

Öğretmenler, öğrenimdeki ilerlemeleri, öğretim kuramlarıyla stratejilerini yakından izlemek ve değişen toplumsal gereksinimlerle geniş kültürel bakış açılarının farkında olmakla yükümlüdürler. Öğrettiklerinden ve öğrencilerle ilişki kurma biçimlerinden sorumludurlar. Öğrencilerinin bireyselliğine saygı göstermeli ve aynı zamanda öğrencilerinde olgunluğu ve sorumluluğu geliştirmeye çalışmalıdırlar.

Öğretmenin esasen her bir öğrenciyle eşsiz bir ilişkisi olmasına karşın, hiçbir öğretmen yalnız çalışmaz. Öğretmenler, öğrencileriyle, diğer öğretmenlerle, eğitim kurumlarını ve sistemlerini örgütleyenlerle ve öğrencilerin küçük yaşta olmaları durumunda da velilerle çalışmak için, bilgisi ve teknik kaynağı olan kişilerden yararlanmalıdırlar.

ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİLER

Eğitimin bütün düzeylerinde, öğretmenle öğrenciler arasındaki ilişki, eğitim sürecinde temel bir nitelik taşır. Öğretmenler, öğrencileriyle ilişkilerini ve öğrencilerinin kendilerine güvenini karşılıklı saygı ilkesine dayandırmalıdırlar. Öğrencilerini istismar etmemeli ve onlara yanıt verirken gereksiz bir yanlılık göstermemelidirler. Öğrencileriyle ilişkilerinin temel özelliği, dürüstlük, bütünlük ve her bir öğrencinin eşsizliğine saygı olmalıdır. Öğretmenlerin, öğrenciler açısından tuttukları güvenilir konum nedeniyle, toplum onlardan her zaman yüksek standartta davranmalarını bekler.

Küçük yaştaki çocuklara öğretmenlik yapanlar, ebeveynle çocuk arasındaki özel ilişkiyi akıllarından çıkarmamalı ve çocuğa bir yetişkin gibi davranmak için uygun zaman gelene dek, onun iyiliğini ve gelişimini güvenceye alma çabasında ebeveynin etkin katılımını istemelidirler. Bu açıdan öğretmenler, ebeveynin dini ve ahlâki inançlarına saygı göstermelidirler.

ÖĞRETMEN VE TOPLUM

Bir öğretmenin toplum üyelerinin toplumun kültürüne katılmalarına yardım etme sorumluluğu, yalnızca değerli olduğuna inanılan bilgiyi ve anlayışı öğretmeyi değil; toplumun en yüksek değerlerine bağlılığı geliştirmeyi de içerir. Bu toplumda, söz konusu değerler, özgürlük, eşitlik, kişilere saygı, ortak çıkarın gözetilmesi, insanların eylemlerini akla dayandırma yetisine ve barışçıl yollarla değişim olasılığına inançtır.

Değerler üzerinde varılan genel bir fikir birliği içinde, toplum içindeki farklı grupların farklı vurguları olacaktır. Genel kanının güçlü biçimde bölündüğü konularda, farklı tutumlara saygı göstermeyi ve bu tutumların dayandığı savları anlamayı öğretmek, öğretmenin sorumluluğu olacaktır. Bunun ötesinde, değer yargılarında bulunurken, insana özgü sempati ve fedakârlık düşüncelerinin de kendi rollerini oynayacakları akıl yürütme sürecine bağlılığı artırmayı yüreklendirmek daha da önemlidir.

Öğretmenlik mesleğine girenler, bu mesleğin büyük fedakârlıklar gerektirdiğini bilmelidirler: Öğretmenlik, öğrencilerin büyümesine ve öğrenimine yardımcı ve destek olan her şeyin geliştirilmesi için sürekli çaba harcamayı ve meslektaşlarına mümkün olan en üst düzeyde destek vermeyi gerektirir. Öğretmenler, meslektaşlarına konum, cinsiyet, ırk, renk, ulus, dini ya da politik inanç farkı gözetmeksizin saygı göstermeli ve diğer insanlarda da bu saygıyı geliştirmeye çalışmalıdırlar.

İyi bir eğitim, öğretmenler, yöneticiler ve eğitim işine her düzeyde katkıda bulunanlar arasında işbirliği gerektirir; bundan dolayı profesyonellik, yalnızca önderlik etmeyi ve girişimde bulunmayı değil, işbirliği yapmayı da içerir.

Deneyimli öğretmenler, mesleğe yeni girenlerin tanımadıkları bir örgütlenmeye uyum sağlamalarında ve mesleki gelişmeyi sürdürmelerinde yardımcı olma özel sorumluluğunu üstlenmelidirler.

Mesleğin sağlığı ve etkililiği, büyük ölçüde, iletişim kanallarının niteliğine dayanır. Mesleğin üyeleri, varolan kanalları kullanmalı ve bunların yetersiz olmaları durumunda da, bilginin, fikirlerin, önerilerin ve açıklamaların serbestçe akacağı kanallar oluşturmaya çalışmalıdırlar. Bu, işbirliğini ve farklılıkların çözümünü kolaylaştıracaktır.

Ciddi konularda, bir anlaşmazlığın çözülememesi ya da bir öğretmenin uygun biçimde verilen yönergeyi kabul edememesi durumunda, öğretmen, kişisel inançlarının ya da kişisel bütünlüğünün aksine hareket etmektense, istifa etmeyi düşünmelidir.

Sözlükçe

Bu sözlükçe, kitapta geçen bazı etik terimlerin kısa tanımlarından oluşmaktadır. Bir terim, belli bir yazarla yakından ilişkili olduğunda, yazarın adı da ayraç içinde verilmiştir.

Ahlâki duygu: Duygusal yapının parçası olan ve kimi durumları ve eylemleri onaylarken diğerlerini onaylamamıza yol açan özel bir duygu (Hume).

Ahlâksız: Ahlâki kuralları umursamadan yaşayan kişi için kullanılır. Ahlâki kuralların kasten çiğnenmesi anlamına kullanılan *ahlâka aykırı*dan farklıdır.

Algoritma: Mantık ya da matematik gibi biçimsel sistemlerde ya da satranç gibi oyunlarda olduğu gibi, doğru uygulanması gereken, aksi takdirde uygulaması olamayan bir kural.

Altın kural: İncil'de geçen, başkalarına, sana davranmalarını istediğin gibi davranma kavramı (Leviticus 19.18). Bu kural, Kant'ın *'kesin buyruk'*una yakın bulunmuştur. Kuralın Yeni Ahit'teki uyarlaması "Komşuna sevgiyle davran, çünkü o da sana benzer"dir (Matta 19:19).

Araçsalcılık: Bilginin, doğruluğundan çok, karşımıza çıkan pratik sorunları çözmemize yardım ettiği için değerli olduğu kuramı.

Arete: Genellikle "erdem" sözcüğüyle çevrilir, ama nitelik ya da mükemmellik kavramına daha yakındır. Aristo iki tür *arete* olduğuna inanıyordu: Ahlâki ve zihinsel. Pirsig'e göre, "*arete*" ya da "nitelik" mantık ile inancı birbirine bağlayan sondu, İyi kavramıydı.

Bahane: Bir eylemi hafifletmek ya da masumiyetini göstermek için kullanılan ifade. Genellikle mantığın aksine, bir numara olarak kabul edilir.

Buyruk: İzlenmesi gereken kural. Emir (Kant, Hare).

Ceza: Bir yasanın, kuralın uygulanmasını ve uygulatılmasını sağlamak için konulan, genellikle kötü bir yaptırım.

Çıkmazlık [Aporia]: Düşünce yapılarımızın, bizi geçici bir süre şaşırtan, ne yapacağımızı bilememize neden olan, ama şeylere yeni bir açıdan bakmamıza yardım etmesi bakımından zaman zaman gerekli olan bir biçimde sarsılması (Derrida).

Değer kuramı: Genel olarak değerleri inceleyen felsefi disiplin.

Deontik: Sonuçlardan çok, ödev, doğru ve yanlış kavramlarını vurgulayan bir model.

Deontoloji: Niyetli eylemin ve onun doğruluğunun ya da yanlışlığının eylemin sonuçlarından değil, zorunluluk ya da ödev duygusundan kaynaklandığı görüşü. Etiğin başlıca konusu (Kant).

Dış iyi: İyiye yardımcı olan ya da yalnızca başka bir amaç için bir araç olan. "İç iyi"nin tersi.

Dilbilimsel dönüş: Rorty tarafından, yirminci yüzyılda ilginin gerçekten anlama kaymasını anlatmak için bulunmuş bir ifade.

Direnç: McLaren'e (1993: 146) göre, hem simgesel hem tarihsel hem de yaşanmış anlamı olan ve genelde okul kültürünün, özelde de öğretimin yasallığına, gücüne ve önemine karşı çıkan muhalif öğrenci davranışı.

Doğacı etik: Etiğin, doğal bir sorunları çözme gereksiniminden kaynaklandığı ve kökeninin öz ya da metafiziksel bir gerçekte değil, eylemde olduğu ve kendisinin de öz ya da metafiziksel bir gerçeğin değil, eylemin bir planı olduğu inancı.

Doğacı hata: İyiliğin etik olmayan terimlerle çözümlenemez olduğu inancından kaynaklanan bu kavram, iyiyi olduğu gibi değil, şeyler ya da öznitelikler açısından tanımlamanın hata olduğunu söyler (Moore). Genellikle "Varolan bir durumdan bir 'zorunluluk' çıkartılamaz" biçiminde ifade edilir.

Doğacılık: Bütün etik kavramların görgül ve sınanabilir kavramlar bakımından tanımlanabileceği kuramı. Böylece etik, doğal ya da görgül bir bilime indirgenebilir (Quine).

Eğilim: Bir eylem güdüsü olan duygu ya da arzu. Akılcı olan ödevle güdülenmenin tersi (Kant).

Erdem: Kazanılan istendik bir kişilik özelliği. İyi bir müzisyeninki ya da iyi bir öğretmeninki gibi, kendine özgü bir işlevin mükemmel biçimde yerine getirilmesi (Aristo). Tanınmış ahlâki yasalara gönüllü olarak uyulması.

Erekbilim: Etiğin başlıca konusunun insan eyleminin amaçları ya da hedefleri ve bunların iyiliği veya kötülüğü olduğu görüşü (Aristo, Bentham, Mill, Moore, Nozick, ulusal öğretim programı yazarları).

Eşitlikçilik: Her bir bireyin mutlu olmaya ve mutlu olması için gereken araçlara sahip olmaya eşit ölçüde hakkı olduğu kuramı.

Evrimsel etik: Neyin iyi olduğuna ilişkin sonuçları evrim gerçeklerinden çıkarma girişiminde bulunan kuramlar. Genellikle "en uygun olanın hayatta kalması" doktrinleriyle ilişkilendirilir ve doğalcı bir kuramdır.

Eylem: Otomatik olarak, alışkanlıktan ya da düşünmeden verilen anlık bir tepki olarak yapılabilen davranışın aksine, bilinçli ve kasıtlı olarak yapılan bir hareket ya da verilen bir karar. "Eylem" zihin ve niyet gerektirirken, "davranış"ın böyle bir özelliği yoktur.

Görecelik: Etik inançlar, mutlak değil, belli bir kişiye, gruba ya da zamana göre görecedir.

Güç istemi: Her bireyin güç kazanmak için temel bir itkisi olduğu ve en iyi insanların, toplumsal sözleşme ya da akılcı toplumun herhangi bir kavramının aksine, bu istemi etkili hale getirenler olduğu inancı (Nietzsche).

Hareket: Kişinin ahlâki kararlar verdiği eylem. Böyle kararlar içermeyen "davranış"ın tersidir ve "eylem"e benzer.

Hazcılık: İç iyi ya da kendi başına iyi olan tek şeyin haz olduğu kuramı (Bentham, Mill).

Höristik: Yunanca "arayıp bulma" kavramından gelir ve öğrencilerin kendi kendilerine bulmak üzere eğitildikleri eğitim sistemine uygulanmıştır. Etikte, algoritma veya bir yasanın biçimciliğinin aksine etik bir yasa gibi açık uçlu strateji anlamında kullanılır.

İç İyi: Kendi başına ya da sonuç olarak iyi olan. *Dış iyinin* tersi.

İdealizm: Etikte iyilere ve ideallere inanmak ve kendini ada-

mak; ancak metafizikte oldukça farklı bir kavram: Evrenin tamamen zihinsel olduğu kuramı, yani fiziksel ya da maddesel gerçekliğin inkârı.

İdeal yararcılık: Her zaman olası en fazla miktarda iyiyi ortaya çıkaracak biçimde hareket etmemiz gerektiği kuramı. Burada iyi, (Bentham ve Mill'de olduğu gibi) yalnızca zevkle sınırlı değildir, daha başka iç iyileri de içerir (Moore).

İnsancılık: Bütün insan değerlerinin bu dünyada ve bu yaşamda varolduğu görüşü.

İstem: Bizi amaçlı davranmaya iten bir eğilim ya da arzu.

Kendini gerçekleştirme: İnsanların iyiliğinin, en yüksek gizilgüçlerini gerçekleştirmelerinde yattığı kuramı (Aristo).

Kesin buyruk: Koşulsuz ve kayıtsız şartsız bir buyruk ve dolayısıyla ahlâki eylemin temel ilkesi (Kant). *Ahlâk yasası* olarak da bilinir. Kant, kesin buyruğun, sırasıyla, biçimini, içeriğini ve biçimle içerik arasındaki bağı sağlayan üç formülünü vermiştir:

1. Herkes için yasa koyuyormuş gibi davran ("meli"nin *evrenselleştirilebilirliği*).

2. İnsanlara asla araç gibi değil, her zaman amaç gibi davran.

3. Amaçlar diyarının bir üyesiymiş gibi davran, yani hepsi ahlâki kararlar veren bir insanlar topluluğunun bir üyesi gibi davran (insanlara eşit ölçüde saygı).

Maksim: "Hiçbir şey yoktan var olmaz" ya da "bilgi güçtür" gibi bir ilke ya da genel kural. Maksimler ahlâkdışıdırlar; ama bir birey eylemlerini açıklamak için maksimleri formüllere dönüştürürse, ahlâki olurlar. Kant, bu terimi bireyin, maksimin evrensel olarak benimsenmesini ya da herkesin ona göre hareket etmesini (evrenselleştirilebilirlik) isteyebileceği durumlara uygulamıştır. Bakınız *kesin buyruk*.

Melyorizm: İyimserlikle kötümserlik arasında, insan çabasının dünyayı daha iyi bir yer yapabileceği inancı (Dewey).

Metaetik: Etik alanın içinin araştırılması. Etik kavramların anlamları ya da etiğin yöntemleri, etik bilginin ne yollarla olanaklı olduğu ya da etik eylemlerin gerekçelendirilmesinde aklın yeri konularında sorular sorar.

Mutçuluk: Aristo'ya göre, yaşamdaki en yüksek iyi. Genellikle *mutluluk*; ama aynı zamanda *yaşamsal gönenç, iyi yaşamak* ve *iyi olmak* olarak da çevrilir. "Mutçuluk" ile "Hazcı mutluluk ya da zevk" arasındaki başlıca fark, mutçuluğun bir tür nesnel değerlendirme, başkalarının kabul edilebilir bulacağı nedenler açısından, bir tür sonuççu genel gönenç olarak yorumlanması, ikincisinin ise, kişinin yaşamak *istediği* türden bir hayat yaşaması anlamında kullanılmasıdır.

Mutluluk: Zevk alma, acı çekmeme (Bentham).

Mutluluk hesabı: İnsanın ne yapması gerektiğini saptamak için zevkleri ve acıları hesaplama yöntemi. Ahlâki aritmetik. *Hazcı hesap* olarak da bilinir (Bentham, Mill).

Nesnellik: Herhangi birinin ne hissettiğinden bağımsız olarak geçerli olan ahlâki doğrular olduğu kuramı. Bunlar, dürüstlük, sözünde durma, iyilik, adalet gibi etik kavramlardır.

Normatif: Normlarla, standartlarla, ortak değerlerle, ne yapmamız gerektiğiyle ilgili. Etik, normatif bir araştırmadır. *Betimleyici*nin tersidir.

Oksimoron: Zıt anlamlı terimlerin bir arada kullanılması, örneğin, askeri zekâ ya da etik yönetim gibi.

Orta yol: İdeal ahlâki erdem (Aristo). Her ikisi de kötü olan iki aşırı ucun (matematiksel olmayan) orta noktası. Ilımlı bir yaşam.

Ödev: Bir kişinin ahlâki açıdan yapması gereken eylem, *ahlâki zorunluluğun* eşanlamlısı.

Önsel: Yalnızca akıl yürütmeyle ulaşılan sonuç, yaşantı "öncesi". Kant bu terimi, zaman, uzam ve nedensellik gibi, mantıklı konuşmanın oluşması için gerekli olduğunu düşündüğü kavramlara uygulamak için kullandı. Genellikle hissedilen dünyadaki yaşantılara dayanarak ulaşılan bir sonuç anlamına gelen *sonsalın* tersidir. Quine, diğerleriyle birlikte, bu ayrımdan da vazgeçilmesi gerektiğini ve mantık yapılarımızın yaşantılarımızla birlikte evrimleştiğini, sınırları belli olmayan bir inançlar ağı içinde iş gördüğümüzü savunmuştur.

Özerklik: Sözcük anlamı, kendi kendini yöneten, yani içgüdüleriyle, düzenlemelerle ya da herhangi bir dış kaynağın baskısıyla ha-

reket etmeyendir. Bunun tersi, pek çok dış güç tarafından yönetilen anlamındaki *yaderklik*tir.

Özgecilik: Eylemin, eylemi gerçekleştiren kişi dışında birinin iyiliğine yönelik olarak tanımlanması. *Bencilliğin* tersi.

Özgerekircilik: Bütün eylemlerimiz belirlenmiş olduğu halde, benliğin genellikle belirleyici etken olduğunu savlayan kuram. Özgür irade ile standart gerekircilik arasında bir tutum.

Özgür irade: Alternatif eylemler arasında gerçek seçimler yapabildiğimizi varsayan kuram. *Belirlenimciliğin* tersi.

Öznellik: Ahlâki standartların bireyin duygularına dayandığı kuramı. Bu nedenle hiçbir eylem kendi başına doğru ya da yanlış değildir (Hume).

Pratik neden: Hem sağduyulu hem de etik anlamda, ne yapmamız gerektiğini bize söyleyen ve onu yapmaya bizi güdüleyen neden (Aristo, Kant).

Psikolojik hazcılık: Bütün eylemlerin amacının eylemi yapan kişinin zevk alması olduğu kuramı (Mill).

Sıradüzenci sorumluluk: Eskiden meleklerin sırasına uygulanan kavram, kuralların en üstten geldiği bütün insani ve politik sistemlere aktarılmıştır.

Suçlama: Birini kınama; kötü bir hareket nedeniyle ahlâki hata kavramlarını uygulama.

Suçluluk duygusu: Kişisel olarak ödevini yapamadığının, kötü bir şey yaptığının ya da ahlâki ya da yasal bir suç işlediğinin farkında olma.

Toplumsal sözleşme: Sivil toplumu ve onun gücünü, her vatandaşın, uygar bir toplumda yaşamanın avantajlarından yararlanmak için yasalara uyacağına dair örtük bir toplumsal sözleşme imzaladığı savıyla gerekçelendirme girişiminde bulunan kuram (Rawls).

Vicdan: Her insanda olduğu söylenen, iyiyle kötüyü birbirinden ayıran ve onun gereklerini yerine getirmeyen kişiyi içten içe kınayan özel bir yeti. Zaman zaman iç tutarsızlıkların ya da ilkeyle çelişmelerin bir işareti olarak görülür.

Varoluşçuluk: Özellikle yirmici yüzyıla ait, yazınsal ve felsefi bir tutumdur. Bireysel sorumluluğu vurgular ve ahlâki açıdan "an-

lamsız" olan bir dünyada anlamı yapılandırmak ve seçimler yapmak zorunda olan eşsiz insanlar olarak var olduğumuzu öne sürer (Sartre, Camus, Nietzsche).

Yaderklik: İradenin, kendi dışındaki güçler, özellikle arzular tarafından harekete geçirilen özelliği. Kant'a göre, yaderkçi eylemin ahlâki değeri yoktur.

Yadgerekircilik: Bazı olayların, en azından seçimler ya da kararlardan kaynaklanan insan eylemlerinin, önbileşen nedenlerin belirlenmiş/gereken etkileri olmadığı kuramı.

Yaptırım: Çeşitli baskılar uygulayarak, bireylerin, istemedikleri edimleri gerçekleştirmelerini sağlamanın bir yolu (Bentham). Modern kullanımında herhangi bir yasaya ya da görgü kuralına uyulmasını sağlama amacına yönelik herhangi bir düşünce.

Yararcılık: Eylemlerin doğruluğunun ya da yanlışlığının, yalnızca "en fazla sayıda insan için en büyük miktarda mutluluk (haz)"a katkısına göre değerlendirilmesi gerektiği kuramı. Yararcılık, bir tür hazcılıktır ve kişisel niyetlere ya da ödeve başvurmadan, bir eylemin olası sonuçlarına bakılarak ölçülebilir (Bentham, Mill, Barrow, Singer).

Yazgıcılık: Bir bireyin yazgısının belirlenmiş olduğu ve bireyin bu yazgıyı değiştirmek için bir şey yapamayacağı inancı. Gerekircilikten farklıdır.

Yetkecilik: İyi ve kötünün, doğru ve yanlışın, bir yetke (genellikle Tanrı; ama Papa, İncil ya da okul müdürü de olabilir) tarafından ne olduğu söyleniyorsa o olduğu kuramı.

Zorlama: Başkalarını kısıtlamak ya da sıkıştırmak için mantık yerine fiziksel ya da psikolojik güç kullanılması.

Zorunlu tutma: Sözcük anlamı, zorlama ya da baskı yapma. Kişiye başka seçenek bırakmayan "zorunluluk" sözcüğüyle bağlantılıdır.

Bibliyografya

ACLU (Amerika, Washington Yurttaş Özgürlükleri Birliği) (1995) Dr. Don R. O'Neil'e mektup, Bellevue Okul Bölgesi, Washington, 25 Mayıs.

Adams, R. (1985) "Involuntary Sins", *Philosophical Review*, 94: 3-31.

Aiken, W. ve La Follette, H. (der.) (1980) *Whose Child? Children's Rights, Parental Authority and State Power*, Totowa, NJ: Rowman & Littlefield.

Altieri, C. (1981) *Act and Quality: A Theory of Literary Meaning and Humanistic Understanding*, Amherst: University of Massachusetts Press.

___(1990) *Canons and Consequences: Reflections on the Ethical Force of Imaginative Ideals*, Evanston, IL: Northwestern University Press.

Anonim (1996) E421 Cinsiyet ve Eğitim dersi, yayımlanmamış sınıf içi ödev, Murdoch Üniversitesi.

Anscombe, G.E.M. (1981) *Ethics, Religion and Politics*, Oxford: Blackwell.

Apple, M. (1982) *Education and Power*, Boston: Routledge & Kegan Paul.

___(1986) "National reports and the construction of inequality", *British Journal of Sociology of Education*, 7,2: 171-90.

___(1988) *Teachers and Texts: Political Economy of Class and Gender Relations in Education*, New York: Routledge, Chapman & Hall.

Arendt, H. (1958) *The Human Condition*, Chicago, IL: University of Chicago Press.

___(1963) *Eichmann in Jerusalem*, Londra: Faber& Faber.

___(1970) *On Violence*, Londra: Penguin.

___(1978) *The Life of the Mind*, New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Argyris, C. (1964) *Integrating the Individual and the Organisation*, New York: Wiley.

___(1982) *Reasoning, Learning and Action: Individual and Organisational*, San Francisco: Jossey Bass.

Aristo (1905) *Politics*, çeviri B. Jowett, Oxford: Clarendon Press.

___(1969) *Nicomachean Ethics*, Londra: Penguin.

Arnheim, R. (1970) *Visual Thinking*, Londra: Faber.

Arnot, M. Ve Weiler, K. (der.) (1993) *Feminism and Social Justice in Education: International Perspectives*, Londra: Falmer Press.

Audi, R. (1991) "Responsible action and virtuous character", *Ethics*, 101: 301-21.

Austin, J. (1956-7) "A plea for excuses", *Proceedings of the Aristotelian Society*, 57: 1-30.

___(1975) *How to Do Things with Words* (2. baskı), Oxford: Clarendon Press.

Ayer, A.J. (1984) *Freedom and Morality and Other Essays*, Oxford: Clarendon Press.

Baier, A.C. (1982) "Caring about caring", *Synthèse*, 53, Kasım.

___(1985a) *Postures of the Mind: Essays on Mind and Morals*, Minneapolis: University

of Minnesota Press.
___(1985b) "What do women want in a moral theory?", *Nous*, 19: 53-63.
___(1987) "The need for more than justice", M. Hanen ve K. Nelson'da, (der.) *Science, Morality and Feminist Theary*, Calgary: University of Calgary Press, s. 41-56.
___(1995) *Moral Prejudices*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
Baier, K. (1995) *The Rational and Moral Order: The Social Roots of Reason and Morality*, Chicago: Open Court.
Ball, S. (1993) "Educational policy, power relations and teachers' work", *British Journal of Educational Studies*, 41, 2: 106-21.
Barrow, R. (1975) *Moral Philosophy for Education*, Londra: Allen & Unwin.
___(1981) *The Philosophy of Schooling*, Sussex: Wheatsheaf Books.
___(1982) *Injustice, Inequity and Ethics: A Philosophical Introduction to Moral Problems*, Sussex: Wheatsheaf Books.
___(1991) *Utilitarianism: A Contemporary Statement*, Brookfield: E. Elgar.
Bateson, M.C. (1994) *Peripheral Visions: Learning Along the Way*, New York: HarperCollins.
Baumrin, B. ve Freedman, B. (der.) (1983) *Moral Responsibility and Professions*, New York: Haven Publications.
Baumrind, D. (1986) "Sex differences in moral reasoning", *Child Development*, 57: 511-21.
Beauchamp, T.L. ve Childress, J. (1984) "Morality, ethics and ethical theories", P. Sola'da (der.) *Ethics, Education and Administrative Decisions*, New York: Peter Lang.
Beck, L.G. (1994) *Reclaiming Educational Administration as a Caring Profession*, New York: Teachers College Press.
Beck, L.G. ve Murphy, J. (1993) *Understanding the Principalship: Metaphorical Themes*, New York: Teachers College Press.
Bellenky, M., Clinchy, B., Goldberger, N. Ve Tarule, J. (1986) *Women's Ways of Knowing*, New York: Basic Books.
Benhabib, S. (1992) *Situating the Self: Gender, Community and Postmodernism in Contemporary Ethics*, Londra: Routledge.
___(1995) *Feminist Contentions: A Philosophical Exchange*, Londra: Routledge.
Benhabib, S. ve Cornell, D. (der.) (1987) *Feminism as Critique*, Cambridge: Polity Press.
Benhabib, S. ve Dallmayr, F. (der.) (1990) *The Communicative Ethics Controversy*, Cambridge, MA: MIT Press.
Benn, S.I. (1958) "An approach to the problems of punishment", *Philosophy*, XXXIII: 325-6.
Benn, S.I. ve Peters, R.S. *Social Principles and the Democratic State*, Londra: Allen & Unwin.
Bentham, J. (1982) *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation*, J.H. Burns ve H.L.A. Hart baskısı, Londra: Methuen.
Berger, P. ve Luckmann, T. (1967) *The Social Construction of Reality*, New York: Anchor Books.
Bernstein, R.J. (1992) *The New Constellation*, Cambridge, MA: MIT Press.
Bettelheim, B. (1967) *The Empty Fortress: Infantile Autism and the Birth of the Self*, New York: Free Books.
Bishop, S. ve Weinsweig, M. (1979) *Philosophy and Women*, Belmont, CA: Wadsworth.
Blum, L. (1980) *Friendship, Altruism and Morality*, Boston: Routledge & Kegan Paul.
___(1986) "Iris Murdoch and the domain of the moral", *Philosophical Studies*, 50: 343-67.

___(1987) "Particularity and responsiveness", J. Kagan ve S. Lamb'da (der.) *The Emergence of Morality in Young Children*, Chicago: University of Chicago Press, s. 306-37.
___(1988) "Gilligan and Kohlberg: implications for moral theory", *Ethics*, 98, 3: 472-91.
Blustein, J. (1991) *Care and Commitment: Taking the Personal Point of View*, Oxford: Oxford University Press.
Boonin, L. (1983) "Guilt, shame and morality", *Journal of Value Inquiry*, 17: 295-304.
Bottery, Mike (1990) *The Morality of the School: The Theory and Practice of Values in Education*, Londra: Cassell.
Bourdieu, P. (1977) *Outline for a Theory of Practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
Brabeck, M.M. (1989) *Who Cares? Theory, Research and Educational Implications of the Ethic of Care*, New York: Praeger.
Brand, M. (1971) "The language of not doing", *American Philosophical Quarterly*, 8: 45-53.
Broudy, H.S. (1981) *Truth and Credibility: The Citizen's Dilemma*, New York: Longman.
Brown, L.M. ve Gilligan, C. (1992) *Meeting at the Crossroads: Women's Psychology and Girls' Development*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
Buber, M. (1961) *Between Man and Man*, çeviri R. Gregor Smith, Londra: Collins.
Burbules, N. (1992) *Dialogue in Teaching*, New York: Teachers College Press.
___(1996) "Difference" yayımlanmamış kopya, Aralık 1996'da AARE Singapur Konferansı'nda sunuldu.
Burbules, N.C. ve Densmore, K. (1991) "The limits of making teaching a profession", *Educational Policy*, 5: 44-63.
Butler, J. (1990) *Gender Trouble: Feminist Theory and the Subversion of Identity*, New York: Routledge.
Campbell, R. ve Christensen, B. (1996) "Heidegger" *A Dictionary of Philosophy*'de, Thomas Mautner (der.), Oxford: Basil Blackwell, ss. 183-5.
Card, C. (der.) (1991) *Feminist Ethics*, Lawrence: University of Kansas Press.
Carr, W. (1989) *Quality in Teaching: Arguments for a Reflective Profession*, Londra ve New York: Falmer Press.
Chambers, I. (1990) *Border Dialogues: Journeys in Postmodernity*, Londra: Routledge.
Chazan, B. (1985) *Contemporary Approaches to Moral Education*, New York: Teachers College Press.
Chodorow, N. (1978) *The Reproduction of Mothering*, Berkeley: University of California Press.
___(1986) "Toward a relational individualism: the mediation of self through psychoanalysis", T. Heller, M. Sosua ve D. Wellberg'de (der.) *Reconstructing Individualism*, Palo Alto, CA: Stanford University Press.
___(1994) *Femininities, Masculinities, Sexualities: Freud and Beyond*, Lexington: University Press of Kentucky.
Chubb, J.E. (1988) "Why the current wave of school reform will fail", *The Public Interest*, 90: 28-19.
Churchlands, P.M. (1984) *Matter and Consciousness*, Cambridge, MA: MIT Press.
Clark, D.L. ve Meloy J.M. (1989) "Renouncing bureaucracy: a democratic structure for leadership in schools", T.J. Sergiovanni ve J.H. Moore'da (der.) *Schooling for Tomorrow: Directing Reforms to Issues that Count*, Boston, MA: Allyn & Bacon, ss. 272-94.

Clarke, P.B. (1994) *Citizenship*, Londra: Pluto Press.
Clarke, S. ve Simpson, E. (der.) (1989) *Anti-theory in Ethics and Moral Conservatism*, Albany, NY: SUNY Press.
Code, L. (1988) "Experience, knowledge and responsibility", M. Whitford ve M. Griffiths'de (der.) *Feminist Perspectives in Philosophy*, Bloomington: Indiana University Press, ss. 187-204.
___(1991) *What Can She Know? Feminist Theory and the Construction of Knowledge*, Ithaca, NY: Cornell University Press.
___(1995) *Rhetorical Spaces: Essays on Gendered Locations*, Ithaca, NY: Cornell University Press.
Colby, A. ve Kohlberg, L. (1987) *The Measurement of Moral Judgement*, New York: Cambridge University Press.
Coleman, J.S. (1967) *The Concept of Educational Opportunity*, Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
Collins, P.H. (1990) *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politic of Empowerment*, Boston, MA: Unwin Hyman.
Cooper, D.E. (1980) *Illusions of Equality*, Londra: Routledge & Kegan Paul.
Cooper, N. (1987) "On evading responsibility", *Journal of Applied Ethics*, 4: 89-94.
Cornell, D. (1991) *Beyond Accommodation: Ethical Feminism, Deconstruction and the Law*, New York: Routledge.
___(1993) *Transformations: Recollective Imagination and Sexual Difference*, New York: Routledge.
Cornell, D., Rosenfeld, M. ve Carlson, D.G. (der.) (1992) *Deconstruction and the Possibility of Justice*, New York: Routledge.
Court, R. (1996) "It is a matter of respect", *The West Australian*, 27 Ocak, s.1.
Curtis (1995) "School rules" Trinity College tarafından veliler için yayımlandı, Perth.
Dallmayr, E.R. (1981) *Twilight of Subjectivity: Contributions to a Post-individualistic Theory of Politics*, Amherst: University of Massachusetts Press.
___(1984) *Language and Politics*, Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
Davidson, D. (1963) "Actions, reasons and causes", *Journal of Philosophy*, 60: 685-700.
___(1985) "Rational animals" E. LePore ve B. McLaughlin'de (der.) *Actions and Events*, New York: Basil Blackwell, s. 473.
Day, M. (1996) "Ban on cane backed", *The West Australian*, 27 Ocak, s.3.
Dennett, D. (1984) *Elbow Room: The Varieties of Free Will Worth Having*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
___(1987) *The Intentional Stance*, Cambridge, MA: MIT Press.
___(1993) *Consciousness Explained*, Londra: Penguin.
Derrida, J. (1973) *Writing and Difference*, çeviri Alan Bass, Londra: Routledge & Kegan Paul.
Dewey, J. (1992) *Human Nature and Conduct*, New York: Holt Rinehart & Winston.
___(1932) *Ethics*, New York: Henry Holt.
___(1959) *Moral Principles in Education*, New York: Philosophical Library.
Downie, R.S. (1964) *Government Action and Morality*, Londra: Macmillan.
___(1990) "Professions and professionalism", *Journal of Philosophy of Education*, 24: 147- 59.
Downie, R.S., Loudfoot, E.M. ve Telfer, E. (der.) *Educational and Personal Relationships*, Londra: Methuen.
Downie, R.S. ve Telfer, E. (der.) (1969) *Respect for Persons*, Londra: Allen & Unwin.
Dreyfus, H. (1986) *Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise*

in the Era of the Computer, New York: Free Press.
Dreyfus, H. ve Rabinow, P. (1982) *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeunetics*, Chicago, IL: University of Chicago Press.
Dunlap, D.M. ve Goldman, P. (1991) "Rethinking power in schools", *Educational Administration Quarterly*, 27, 1: 5-29.
Durkheim, E. (1973) *Moral Education: A Study in the Theory and the Application of the Sociology of Education*, çeviri E.K. Wilson ve H. Schnurer, New York: Free Press.
Dworkin, G. (1988) *The Theory and Practice of Autonomy*, Cambridge: Cambridge University Press.
Dworkin, R. (1979) *Taking Rights Seriously*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
Edgerton, R. (1985) *Rules, Expectations and Social Order*, Berkeley: University of California Press.
EDWA (1993) *Social Justice in Education: Policy and Guidelines for the Education of Students with Disabilities*, Perth: WA Government Printer.
Elmer-Dewitt, P. (1995) "Porn on the Internet", *Time*, 10 Temmuz, 48-56.
Emler, N. ve Reicher, S. (1987) "Orientations to institutional authority in adolescents", *Journal of Moral Education*, 16,2: 108-16.
Emmet, D. (1967) *Rules, Roles and Relations*, New York: St. Martin's Press.
Erikson, E.H. (1964) *Insight and Responsibility: Lectures on the Ethical Implications of Psychoanalytic Insight*, New York: Norton Press.
___(1968) *Identity, Youth and Crisis*, New York: Norton Press.
___(1977) *Toys and Reasons: Stages in the Ritualization of Life*, New York: W.W. Norton.
Evers, C. ve Chapman, J. (der.) (1995) *Educational Administration*, Londra: Allen & Unwin.
Evers, C. ve Lakomski, G. (der.) (1991) *Ways of Knowing in Educational Administration: Contemporary Methodological Controversies in Educational Administration Research*, Oxford ve New York: Pergamon.
Feinberg, J. (1970) *Doing and Deserving: Essays in the Theory of Responsibility*, Princeton, NJ: Princeton University Press.
Feinberg, J. ve Gross, H. (der.) (1975) *Punishment: Selected Readings*, Encino, CA: Dickenson Press.
Fenstermacher, G. (1990) "Some moral considerations of teaching as a profession" J.I. Goodlad, R. Soder ve K.A. Sirotnik'te (der.) *The Moral Dimensions of Teaching*, San Francisco, CA: Jossey Bass, s. 130-51.
Ferguson, K.E. (1984) *The Feminist Case Against Bureaucracy*, Philadelphia: Temple University Press.
Flanagan, O. ve Jackson, K. (1987) "Justice, care and gender: the Kohlberg-Gilligan debate revisited", *Ethics*, 97: 622-37.
Flanagan, O. ve Rorty, A. (der.) (1990) *Identity, Character and Morality: Essays in Moral Psychology*, Cambridge, MA: MIT Press.
Flew, A. (1954) "The justification of punishment", *Philosophy*, XXIX: 293-4.
___(1976) *Sociology, Equality and Education: Philosophical Essays in Defence of a Variety of Differences*, Londra: Macmillan.
___(1989) *Equality in Liberty and Justice*, Londra ve New York: Routledge.
Flores, A. (1983) "Collective responsibility and professional roles", *Ethics*, 92: 537-45.
Foot, P. (1967) *Theories of Ethics*, Oxford: Oxford University Press.
___(1978) *Virtues and Vices*, Berkeley, CA: University of California Press.
Foucault, M. (1972) *The Archaeology of Knowledge*, çeviri A.M. Sheridan Smith, New

York: Pantheon Press.
___(1973) *The Order of Things: An Archaeology of Human Sciences*, New York: Pantheon Press.
___(1977) *Discipline and Punish*, çeviri A. Sheridan, New York: Pantheon.
___(1978) *The History of Sexuality*, çeviri Robert Hurley, New York: Random House.
___(1980) *Power/Knowledge*, New York: Pantheon.
___(1986) *The Care of the Self*, New York: Pantheon.
___(1993) "About the beginnings of the hermeneutics of the self", *Political Theory*, 21, 2: 53-72.
Fowler, R. (1991) *The Dance with Community: The Contemporary Debate in American Political Thought*, Lawrence: University of Kansas Press.
Frankena, W.K. (1963) *Ethics*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
Frankfurt, H. (1988) *The Importance of What We Care About: Philosophical Essays*, New York: Cambridge University Press.
Fraser, E., Hornsby, J. ve Lovibond, S. (1992) *Ethics: A Feminist Reader*, Oxford: Blackwell.
Fraser, N. (1989) *Unruly Practices: Power, Discourse and Gender in Contemporary Social Theory*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
French, M. (1986) *Beyond Power: On Men, Women and Morals*, Londra: Sphere; Cape: Abacus.
Freud, S. (1925) "Some psychical consequences of anatomical distinction between the sexes", *Collected Works*, cilt XIX, s. 412-13.
Friedman, M. (1987) "Beyond caring: the de-moralisation of gender", M. Hanen ve K. Nelson'da (der.) *Science, Morality and Feminist Theory*, Calgary: University of Calgary Press, s. 87-110.
Frye, M. (1983) *The Politics of Reality*, Timansburg, NY: Crossing Press.
Fuller, F. (1969) "Concerns of teachers: a developmental conceptualization", *American Educational Research Journal*, 6: 207-26.
Fuller, R.C. (1992) *Ecology of Care: An Interdisciplinary Analysis of the Self and Moral Obligation*, Louisville, KY: Westminster/John Knox.
Fuller, T. (1989) *The Voice of Liberal Education: Michael Oakeshott on Education*, New Haven: Yale University Press.
Fuss, D. (1989) *Essentially Speaking*, New York: Routledge.
___(der.) (1991) *Inside/Out: Lesbian Theories, Gay Theories*, New York: Routledge.
Gadamer, Hans-Georg (1975) *Truth and Method*, New York: Continuum.
___(1976) *Philosophical Hermeneutics*, çeviri D.E. Linge, Berkeley: University of California Press.
Gallop, J. (1988) *Thinking Through the Body*, New York: Columbia University Press.
Gardner, H. (1993) *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Londra: Fontana.
Gass, William H. (1957) "The case of the obliging stranger, *Philosophical Review*, 66, 2: 193-204.
Gaylin, W. (1976) *Caring*, New York: Knopf.
Geach, P.T. (1976) *Reason and Argument*, Oxford: Basil Blackwell.
Geertz, C. (1983) *Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology*, New York: Basic Books.
Gewirth, A. (1978) *Reason and Morality*, Chicago, IL: Chicago University Press.
Gibson, R.F. (1986) "Corporations, persons and moral responsibility", *Journal of Thought*, 21: 17-86.

Giddens, A. (1984) *The Constitution of Society*, Cambridge: Polity Press.
___(1991) *Modernity and Self-identity: Self and Society in the Late Modern Age*, Stanford: Stanford University Press.
Gilligan, C. (1982) *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
___(1987) "Moral orientation and moral development", E. Kitay ve D. Meyers'te (der.) *Women and Moral Theory*, Lanham, MD: Rowman & Littlefield, s. 19-33.
Gilligan, C., Lyons, N. ve Hammer, T. (der.) (1990) *Making Connections*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
Gilligan, C., Ward, J.V. ve Taylor, J.M. (der.) (1988) *Mapping the Moral Domain: A Contribution of Women's Thinking to Psychological Theory and Education*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
Giroux, H. (1981) *Ideology, Culture and the Process of Schooling*, Philadelphia: Temple University Press.
Giroux, H. ve Purpel, D. (1983) *The Hidden Curriculum and Moral Education: Deception or Discovery*, Berkeley, CA: McCutcheon.
Glatzer, N.N. (1966) *The Way of Response: Martin Buber*, New York: Schocken.
Glendon, M.A. (1991) *Rights Talk: The Impoverishment of Political Discourse*, New York: Free Press.
Glover, J. (1979) *Responsibility*, Harmondsworth: Penguin.
Goldinger, M. (der.) (1974) *Punishment and Human Rights*, Cambridge: Cambridge University Press.
Goodlad, J.I., Soder, R. ve Sirotnik, K.A. (der.) (1990) *The Moral Dimensions of Teaching*, San Francisco, CA: Jossey Bass.
Grassian, V. (1981) *Moral reasoning*, Englewood Cliffs, NJ: Wadsworth.
Haan, N. (der.) (1983) *Social Science as Moral Inquiry*, New York: Columbia University Press.
Habermas, J. (1978) *Knowledge and Human Interests*, çeviri J. Shapiro, Londra: Heinemann.
___(1987) *Theory of Communicative Action*, cilt 2, *Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason*, çeviri T. McCarthy, Boston, MA: Beacon.
___(1989-90) "Justice and solidarity "6. devre" ile ilgili tartışma üzerine", *Philosophical Forum*, 21,1-2: 32-52.
___(1990) *Moral Consciousness and Communicative Action*, Cambridge, MA: MIT Press.
___(1992) *Postmetaphysical Thinking*, çeviri W.M. Hohengarten, Cambridge, MA: MIT Press.
Hacking, I. (1984) "Winner take less", *New York Review of Books*, 31, 28 Haziran.
___(1995) *Rewriting the Soul: Multiple Personality and the Sciences of Memory*, Princeton: Princeton University Press.
Handy, C. (1986) *Understanding Organisations*, Harmondsworth: Penguin.
Hanen, M. ve Nelson, K. (der.) (1987) *Science, Morality and Feminist Theory*, Calgary: University of Calgary Press.
Haraway, D. (1991) *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature*, New York: Routledge.
___(1992) *Primate Visions: Gender, Race and Nature in the World of Modern Science* (2. Baskı), New York: Routledge.
Hardin, G. (1977) "Lifeboat ethics: the case against helping the poor", W. Aiken ve H. La Folette'de (der.) *World Hunger and Moral Obligations*, Englewood Cliffs, NJ:

NIL, s. 11-21.
Hare, R.M. (1952) *The Language of Morals*, Oxford: Clarendon Press.
___(1981) *Moral Thinking: Its Levels, Method and Point*, Oxford: Clarendon.
Hart, H.L.A. (1968) *Punishment and responsibility*, Oxford: Clarendon.
Harvey, D. (1989) *The Condition of Postmodernity*, Oxford: Basil Blackwell.
Hauerwa, S. ve MacIntyre, A. (der.) (1983) *Revisions: Changing Perspectives in Moral Philosophy*, Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
Hawes, Rachel (1995) "School's hair rule deemed discriminatory", *The Australian*, 8 Mart, s. 5.
Haynes, F. (1989) "On equitable cake-cutting", *Educational Philosophy and Thoery*, 21: 12-22.
___(1994) "Male dominance and the mastery of reason", *Thinking*, 11, 4: 18-24.
___(1996) "Mapping the curriculum", yayımlanmamış çalışma, Singapur'daki AARE konferansında sunuldu.
Heidegger, M. (1927) *Being and Time*, çeviri J. Macquarrie ve E. Robinson (1962), New York: Harper & Row.
___(1972) *What is Called Thinking?*, çeviri J. Gray, New York: Harper Torchbooks.
Hekman, S.J. (1986) *Hermeneutics and the Sociology of Knowledge*, Cambridge: Polity Press.
___(1990) *Gender and Knowledge: Elements of a Postmodern Feminism*, Cambridge: Polity Press.
___(1995) *Moral Voices, Moral Selves: Carol Gilligan and Feminist Moral Theory*, Oxford: Polity Press.
Held, V. (1984) *Rights and Goods: Justifying Social Action*, New York: Free Press.
___(1993) *Feminist Morality: Transforming Culture, Society and Politics*, Chicago: University of Chicago Press.
Hobbes, T. (1973) *Leviathan*, Londra: J.M. Dent.
Holstein, C. (1976) "Development of moral judgement: a longitudinal study of males and females", *Child Development*, 47: 51-61.
Howe, K.R. (1986) "A conceptual basis for ethics in teacher education", *Journal of Teacher Education*, 37,3: 5-11.
Hume, D. (1975) *Treatise of Human Nature, Book III : Enquiries Concerning the Principles of Morals*, ed. P.H. Nidditch, Londra: Clarendon.
Ife, J. (1995) *Community Development: Creating Community Alternatives – Vision, Analysis and Practice*, Melbourne: Longman Avustralya.
Illich, I. (1972) *Deschooling Society*, New York: Harper & Row.
Imre, R.W. (1982) *Knowing and Caring: Philosophical Issues in Social Work*, New York: University Press of America.
Johnson, O.A. (1994) *Ethics: Selections from Classical and Contemporary Writers*, (7. Baskı), New York: Harcourt Brace College Publishers.
Jordon, J. (der.) (1991) *Women's Growth in Connection*, New York: Guilford Press.
Jungwirth, H. (1991) "Interaction and gender – findings of a micro-ethnographical approach to classroom discourse", *Educational Studies in Mathematics*, 22: 263-84.
Kagan, J. ve Lamb, S. (der.) (1987) *The Emergence of Morality in Young Children*, Chicago, IL: University of Chicago Press.
Kant, I. (1969) *Foundations of the Metaphysics of Morals*, çeviri Lewis White Beck, Londra: Hutchinson.
Kegan, R. (1982) *The Evolving Self: Problem and Process in Human Development*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kelley, M. (1996) "Convicted killer says she deserves to die", *The Australian*, 17 Ocak, s. 7.
Kelsey, M.T. (1981) *Caring: How Can We Love One Another?*, New York: Paulist Press.
Kemmis, S. (1995) "Action research and communicative action", Stephen Kemmis Araştırma ve Danışmanlık'tan, yayımlanmamış elyazması.
Kessell, S. (1992) "What's a tertiary education – and am I getting one?" *Campus Review Weekly*, 24 Haziran, s. 8-9.
Kirby, P., Paradise, L.V. ve Protti, R. (1992) "Ethical reasoning of educational administrators: structuring inquiry around the problem of practice", *Journal of Educational Administration*, 30: 25-32.
Kittay, E. ve Meyers, D. (der.) (1987) *Women and Moral Theory*, Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
Kleinberger, A. (1982) "The proper object of moral judgement and of moral education", *The Journal of Moral Education*, 11, 3: 147-58.
Kleinig, J. (1973) *Punishment and Desert*, The Hague: Martinus Nijhoff.
___(1981) *Philosophical Issues in Education*; Londra: Croom Helm.
Knight, T. (1974) "Powerlessness and the student role: structural determinants of school status", *Australian and New Zealand Journal of Sociology*, 10, 2: 12-17.
Koffka, K. (1935) *Principles of Gestalt Psychology*, Londra: Routledge.
Kohl, H. (1984) *Growing Minds: On Becoming A Teacher*, New York: Harper & Row.
Kohlberg, L. (1970) "Education for justice: a modern statement of the platonic view", T. Sizer ve N. Sizer'de (der.) *Moral Education*, Cambridge, MA: Harvard University Press, s. 57-83.
___(1981) *The Philosophy of Moral Development: Essays in Moral Development, cilt 1*, New York: Harper & Row.
___(1984) *The Psychology of Moral Development: Essays in Moral Development, cilt 2*, New York: Harper & Row.
Kovesi, J. (1978) *Moral Notions*, Londra: Routledge & Kegan Paul.
Kozol, J. (1991) *Savage Inequalities*, New York: Crown.
Kuhn, T.S. (1972) *The Structure of Scientific Revolutions*, Oxford: Oxford University Press.
Kymlicka, W. (1995) *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*, Oxford: Oxford University Press.
Lacan, J. (1975) *Encore*, Paris: Editions de Seuil.
Lakoff, G. (1989) *Women, Fire and Dangerous Things*, Chicago, IL: Chicago University Press.
Lamore, C.E. (1987) *Patterns of Moral Complexity*, Cambridge: Cambridge University Press.
Larrabee, J. (der.) (1993) *An Ethic of Care*, New York ve Londra: Routledge.
Le Guin, U. (1997) *The One Who Walks From Omelas*, Londra: Gollancz.
Leicester, M. ve Taylor, M. (der.) (1992) *Ethics, Ethnicity and Education*, Londra: Kogan Page.
Lemay, E. ve Pitts, J. (1994) *Heidegger for Beginners*, New York: Writers and Readers.
Lennon, K. ve Whitford, M. (der.) (1994) *Knowing the Difference*, Londra: Routledge.
LePore, E. ve McLaughlin, B. (der.) (1985) *Actions and Events*, New York: Basil Blackwell.
Levin, D.M. (1982) "Moral education: the body's felt sense of value", *Teachers' College Record*, 84, 2: 283-300.
Lickona, T. (der.) (1976) *Moral Development and Behavior: Theory, Research and So-*

cial Issues, New York: Holt Rinehart & Winston.
___(1991) *Educating for Character: How our Schools can Teach Respect and Responsibility*, New York: Bantam.
Lillie, W. (1948) *An Inrtoduction to Ethics*, Londra: Methuen.
Lipman, M. (1985) *Lisa: Ethical Inquiry*, Lanham, MD: IAPC.
Lloyd, G. (1984) *The Man of Reason: "Male" and "Female" in Western Philosophy*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
Locke, J. (1947) *Social Contract*, Londra: Oxford University Press.
___(1966) *Second Treatise on Civil Government*, Londra: J.M. Dent.
Lovibond, S. (1983) *Realism and Imagination in Ethics*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
Lyotard, J.F. (1984) *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*, çeviri Geoff Bennington ve Brian Massumi, Minneapolis: University of Minnesota Press.
MacIntyre, A. (1981, gözden geçirilmiş baskı 1985) *After Virtue: A Study in Moral Theory*, Londra: Duckworth.
___(1987) *Education and Values*, Londra: Eğitim Enstitüsü.
___(1990) *Three Rival Versions of Moral Enquiry: Encyclopaedia, Genealogy and Tradition* (1988'de Edinburgh Üniversitesi'nde verilen Gifford dersleri), Londra: Duckworth.
Mackie, J.L. (1977, yeniden basım 1990) *Ethics: Inventing Right and Wrong*, Londra: Penguin.
Marshall, J.D. (1975) "Punishment and education", *Educational Theory*, XXV, 2: 148-55.
Mayeroff, M. (1971) *On Caring*, New York: Harper & Row.
MCEETYA (1994) *National Strategy for Equity in Schooling*, Carlton: Curriculum Corporation.
McLaren, P. (1993) *Schooling as a Ritual Performance*, Londra ve New York: Routledge.
McNeil, L.M. (1986) *Contradictions of Control: School Structure and School Knowledge*, New York: Routledge & Kegan Paul.
Mead, G.H. (1934) *Mind, Self and Society*, Chicago, IL: University of Chicago Press.
___(1982) *The Individual and the Social Self*, Chicago, IL: University of Chicago Press.
Merleau Ponty, M. (1962) *The Phenomenology of Perception*, çeviri Colin Smith, Londra: Routledge & Kegan Paul.
Merrill, R. (der.) (1988) *Ethics/Aesthetics: Postmodern Positions*, Washington, DC: Maissonneuve Press.
Midgley, M. (1981) *Heart and Mind: The Varieties of Moral Experience*, New York: St. Martin's Press.
___(1984) *Wickedness*, Londra: Routledge & Kegan Paul.
Mill, J.S. (1960) *On Liberty: Representational Government: On the Subjection of Women*, Londra: J.M. Dent.
___(1975) *Utilitarianism: On Liberty*, Londra: J.M. Dent.
Millman, J ve Darling-Hammond, L. (der.) (1989) *The New Handbook of Teacher Evaluation: Assessing Elementary and Secondary School Teachers*, Newbury Park, CA: Sage.
Minson, Jeffrey (1985) *Genealogies of Morals*, New York: St Martin's Press.
Montefiore, A. (1973) *Philosophy and Personal Relations*, Londra: Routledge & Kegan Paul.
Moore, G.E. (1903) *Principia Ethica*, Cambridge: Cambridge University Press.

Murdoch, I. (1970) *The Sovereignty of the Good*, Londra: Routledge & Kegan Paul.
___(1983) "Against dryness: a polemical sketch", S. Hauerwa ve A. MacIntyre'da (der.) *Revisions: Changing Perspectives in Moral Philosophy*, Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
___(1993) *Metaphysics as a Guide to Morals*, Londra: Chatto & Windus.
Murphy, J. (der.) (1990) *The Reform of American Public Education in the 1980s: Perspectives and Cases*, Berkeley, CA: McCutchan.
Nagel, T. (1970) *The Possibility of Altruism*, Oxford: Clarendon Press.
___(1979) *Moral Questions*, Cambridge: Cambridge University Press.
___(1986) *The View From Nowhere*, New York: Oxford University Press.
___(1991) *Equality and Partiality*, New York: Oxford University Press.
Noam, T.E. ve Wren, G.G. (der.) (1993) *The Moral Self*, Cambridge, MA: MIT Press.
Noddings, N. (1984) *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, Berkeley, CA: University of California Press.
___(1988) "An ethic of caring and its implications for instructional arrangements", *American Journal of Education*, 96, 2: 215-30.
___(1992) *The Challenge to Care in Schools: Alternative Approaches to Education*, New York: Teachers College Press.
___(1993a) "Caring: a feminist perspective", K.A. Strike ve P.L. Ternasky'de (der.) *Ethics for Professionals in Education: Perspectives for Preparation and Practice*, New York: Teachers College Press, s. 43-53.
___(1993b) *Educating for Intelligent Belief or Unbelief*, New York: Teachers College Press.
___(1994) "Conversation as moral education", *Journal of Moral Education*, 23, 2: 107-118.
___(1995) *Philosophy of Education*, Oxford: Westview Press.
Nozick, R. (1989) *The Examined Life*, New York: Simon & Schuster.
Nussbaum, M. (1986) *The Fragility of Goodness: Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*, Cambridge: Cambridge University Press.
___(1990) *Love's Knowledge: Essays on Philosophy and Literature*, New York: Oxford University Press.
___(1992) "Virtue revived", *Times Literary Supplement*, 3 Temmuz, s. 9-11.
___(1993) "Equity and mercy", *Philosophy and Public Affairs*, 22, 2: 83-125.
Nussbaum, M. ve Sen, A. (der.) (1993) *The Quality of Life*, Oxford: Clarendon Press.
Nyberg, D. (1981) *Power Over Power*, Ithaca, NY: Cornell University Press.
___(1993) *The Varnished Truth: Truth-telling and Deceiving in Ordinary Life*, Chicago, IL: University of Chicago Press.
Oakeshott, M. (1962) *Rationalism in Politics*, New York: Basic Books.
___(1975) *On Human Conduct*, Oxford: Oxford University Press.
Okin, S.M. (1989) "Reason and feeling in thinking about justice", *Ethics*, 96, 2: 229-49.
Pappas, G. (1993) "Dewey and feminism: the affective and relationship in Dewey's ethics", *Hypatia*, 8, 2: 78-95.
Parfit, D. (1973) "Later selves and moral principles", A. Montefiore'de (der.) *Philosophy and Personal Relations*, Londra: Routledge & Kegan Paul.
___(1984) *Reasons and Persons*, Oxford: Oxford University Press.
Pateman, C. (1989) *The Disorder of Women*, Stanford: Stanford University Press.
___(1995) *Democracy, Freedom and Special Rights*, Swansea: University of Wales Press.
Pateman, C. ve Gross, E. (1986) *Feminist Challenges: Social and Political Theory*,

Sydney: Allen & Unwin.
Peirce, C.S. (1931-58) *Collected Papers* (8 cilt), C. Hartshorne ve d. baskısı, Cambridge, MA: Harvard University Press.
___(1981) *Human Rights*, New York: New York University Press.
Peters, R.S. (1970) *Ethics and Education and Education*, Londra: Allen & Unwin.
___(1973) *Authority, Responsibility and Education*, Londra: Allen & Unwin.
___(1981) *Moral Development and Moral Education*, Londra: Allen & Unwin.
Phenix, Philip H. (1964) *Realms of Meaning: A Philosophy of the Curriculum for General Education*, New York: McGraw-Hill.
Philips, M. (1987) "Rationality, responsibility and blame", *Canadian Journal of Philosophy*, 17: 141-6.
Piaget, J. (1932) *The Moral Judgement of the Child*, Londra: Routledge.
Pirsig, R.M. (1974) *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance*, Londra: Bodley Head.
___(1991) *Lila: An Inquiry into Morals*, Londra ve New York: Bantam.
Platon (1984) *The Republic*, çeviri Desmond Lee, Harmondsworth: Penguin.
Popper, K. (1962) *The Open Society and its Enemies*, Londra: Routledge & Kegan Paul.
___(1972) *Objective Knowledge*, Oxford: Clarendon.
Postman, N. (1988) *Conscientious Objections*, New York: Knopf.
___(1995) *The End of Education: Redefining the Value of School*, New York: Knopf.
Pritchard, M.S. (1981) *On Becoming Responsible*, Kansas: University Press of Kansas.
Purpel, D.E. (1989) *The Moral and Spiritual Crisis in Education: A Curriculum for Justice and Compassion in Education*, Granby, MA: Bergin & Garvey.
Purpel, D.E. ve Shapiro, H.S. (der.) (1985) *Schools and Meaning: Essays on the Moral Nature of Schooling*, Lanham, MD: University Press of America.
Quine, Willard van Ormond *Word and Object*, Cambridge, MIT Press.
Quinn, W. (1993) *Morality and Action*, Cambridge: Cambridge University Press.
Raphael, D.D. (1994, gözden geçirilmiş baskı) *Moral Philosophy*, Oxford: Oxford University Press.
Rawls, J. (1955) "Two concepts of rules", *Philosophical Review* 64: 3-32.
___(1971) *A Theory of Justice*, Cambridge, MA: Cambridge University Press.
___(1980) "Kantian constructivism in moral theory", *Journal of Philosophy*, 77:9.
___(1993) *Political Liberalism*, New York: Columbia University Press.
Reed, D. (1989) "My kidney for my son", *Canberra Times*, 12 Ekim.
Reid, L.A. (1962) *Philosophy and Education*, Londra: Heinemann.
___(1984) *Ways of Understanding*, Londra: Heinemann.
Ricoeur, P. (1981) *Hermeneutics and Human Stories: Essays in Interpretation*, Cambridge: Cambridge University Press.
___(1992) *Oneself As Another*, çeviri K. Blamey, Chicago: Chicago University Press.
Rizvi, F. (der.) (1985) *Working Papers in Ethics in Educational Administration*, Geelong: Deakin University Press.
___(1995) "Ethics in educational administration", C. Evers ve J. Cahpman'da (der.) *Educational Administration*, Londra: Allen & Unwin.
Rorty, A. (der.) (1976) *The Identities of Persons*, Berkeley: University of California Press.
___(1988) *Mind in Action*, Boston: Beacon.
___(1990) "Varieties of pluralism in a polyphonic society", *Review of Metaphysics*, 44: 3-20.
___(1991) "King Solomon and Everyman: a problem in co-ordinating conflicting moral

institutions", *American Philosophical Quarterly*, 28: 181-95.
___(1992) "The advantages of moral diversity", *Social Philosophy and Policy*, 9: 38-62.
Rorty, R. (1967) *The Linguistic Turn*, Chicago, IL: Chicago University Press.
___(1979) *Philosophy and the Mirror of Nature*, Princeton: Princeton University Press.
___(1991) "Feminism and pragmatism", *Michigan Quarterly Review*, 31, 2: 231-58.
Rouner, L. (der.) (1993) *Moral Education*, Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
Ruddick, S. (1980) "Maternal thinking", *Feminist Studies*, 96, 2: 342-67.
___(1989) *Maternal Thinking*, Boston: Beacon.
Sacred Heart College, (1993) "Okul kuralları", anne babalar için çoğaltılmış kurallar.
Sawicki, J. (1991) *Disciplining Foucault: Feminism, Power and the Body*, New York: Routledge.
Scheffler, I. (1970) *Reason in Teaching*, Indiana: Bobbs-Merrill.
Schmier, L. (1995) "Nightmare on ABC street", EDPOLYAN%ASUACAD.BITNET@uga.cc.uga.edu adresinde e-posta.
Schön, D.A. (1983) *Educating the Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York: Basic Books.
___(1987) *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Thinking and Learning in the Professions*, San Francisco, CA: Jossey Bass.
Scott, C.F. (1990) *The Question of Ethics: Nietzsche, Foucault and Heidegger*, Bloomigton: Indiana University Press.
Scriven, M. (1966) "Causes, connections and conditions in history", W. Dray'de, (der.) *Philosophical Analysis and History*, New York: Harper & Row.
Secada, W. (1989) *Equity in Education*, Londra: Falmer.
Sergiovanni, T.J. (1994) *Building Community in Schools*, San Francisco, CA: Jossey Bass.
Sergiovanni, T.J. ve Moore, J.H. (der.) (1989) *Schooling for Tomorrow: Directing Reforms to Issues that Count*, Boston: Allyn & Bacon.
Shakeshaft, C. (1987) *Women in Educational Administration*, Newbury Park, CA: Sage.
Sharp, A.M. ve Reed, R.F. (1992) *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery*, Philadelphia: Temple University Press.
Shor, Ira (1992) *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*, Chicago, IL: Chicago University Press.
Sichel, B.A. "An ethics of care and institutional ethics committees", *Hypatia*, 4, 2: 45-56.
Siegal, Michael (1991) *Knowing Children: Experiments in Conversation and Cognition*, Hove: Lawrence Erlbaum Associates.
Singer, P. (1972) "The triviality of the debate over 'is-ought' and the definition of 'moral'", *American Philosophical Quarterly*, 10: 51-6.
___(1979) *Practical Ethics*, Cambridge: Cambridge University Press.
___(1983) *The Expanding Circle: Ethics and Sociology*, Londra: Penguin.
___(1993) *How Are We to Live? Ethics in an Age of Self-interest*, New York: Prometheus.
Sizer, T.R. (1984) *Horace's Compromises: The Dilemma of the American High School*, Boston: Houghton Mifflin.
Sizer, T.R. ve Sizer, N.F. (der.) (1970) *Moral Education*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
Smiley, M. (1992) *Moral Responsibility and the Boundaries of Community*, Londra: Chicago University Press.

Sockett, H. (1990) "Accountability, trust and ethical codes of practice", J.I. Goodlat, R. Soder ve K.A. Sirotnik'te (der.) *The Moral Dimensions of Teaching*, San Francisco, CA: Jossey Bass, s.224-50.
___(1993) *The Moral Base for Teacher Professionalism*, New York: Teachers College Press.
Sola, P. (der.) (1984) *Ethics, Education and Administrative Decisions*, New York: Peter Lang.
Soltis, J. (1968) *An Introduction to the Analysis of Educational Concepts*, Reading, MA: Addison-Wesley
Sommers, C. ve F. (1989) *Vice and Virtue in Everyday Life: Introductory Readings in Ethics*, New York: Harcourt Brace Jovanovich.
Spender, D. (1980, 2. baskı 1990) *Man Made Language*, Londra: Pandora.
___(1987) *The Education Papers*, New York: Routledge and Kegan Paul.
Sprigge, T.L.S. (12974) "Punishment and moral responsibility" M. Goldinger'de (der.) *Punishment and Human Rights*, Cambridge: Cambridge University Press.
Starratt, R.J. (1991) "Building an ethical school: a theory for practice in educational leadership", *Educational Administration Quarterly*, 27, 2: 185-202.
Stout, J. (1988) *Ethics After Babel: The Languages of Morals and their Discontents*, Boston: Beacon.
Strike, K.A. (1982) *Educational Policy and the Just Society*, Chicago, IL: University of Illinois Press.
___(1989) "The ethics of educational evaluation" J. Millman ve L. Darling-Hammond'da (der.) *The New Handbook of Teacher Evaluation: Assessing Elementary and Secondary School Teachers*, Newbury Park, CA: Sage.
___(1994) "On the construction of public speech: pluralism and public reason", *Educational Theory*, 44,1: 1-26.
Strike, K.A. ve Egan, K. (1978) *Ethics and Educational Policy*, Londra: Routledge & Kegan Paul.
Strike, K.A. ve Haller, Emil, J. ve Soltis, Jonas, F. (1988) *The Ethics of School Administration*, New York: Teachers College Press.
Strike, K.A. ve Ternasky, P.L. (der.) (1993) *Ethics for Professionals in Education: Perspectives for Preparation and Practice*, New York: Teachers College Press.
Tannen, D. ve Saville-Troil, M. (der.) (1985) *Perspectives on Silence*, Norwood, NJ: Ablex.
Taylor, C. (1989) *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*, Cambridge: Cambridge University Press.
___(1992) *Multiculturalism and "the Politics of Recognition"*, Princeton, NJ: Princeton University Press.
Teichman, J. (1974) "Wittgenstein on persons and human beings", Godfrey Vesey'de (der.) *Understanding Wittgenstein*, Kraliyet Felsefe Enstitüsü Dersleri, sayı 7, 1972-3, Londra: Macmillan, s. 133-48.
Telfer, E. (1980) *Happiness*, New York: St Martin's Press.
Thayer-Bacon, B. (1993) "Caring and its relationship to critical thinking", *Educational Theory*, 43, 3: 323-40.
Thomas, J.C. (1992) "The development of reasoning in children through the community of inquiry", A. Sharp ve R. Reed'de (der.) *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery*, Philadelphia: Temple University Press, s. 96-104.
Toulmin, S. (1972) *Human Understanding*, Princeton, NJ: Princeton University Press.
___(1986) *The Place of Reason in Ethics*, Chicago, IL: University of Chicago Press.

Tronto, J. (1987) "Women's morality: beyond gender differences to a theory of care", *Signs*, 12, 4: 644-63.
___(1993) *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*, New York: Routledge.
Tyler, S. (1987) *The Unspeakable: Discourse, Dialogue and Rhetoric in Postmodern World*, Madison: University of Wisconsin Press.
Ury, W., Brett, J.M. ve Goldberg, S.B. (der.) (1988) *Getting Disputes Resolved: Designing Systems to Cut the Costs of Conflict*, San Francisco, CA: Jossey Bass.
Vesey, G. (der.) (1974) *Personal Identity*, Londra: Macmillan.
___(1982) *Idealism, Past and Present*, Cambridge: Cambridge University Press.
Walker, L. (1984) "Sex differences in the development of moral reasoning. A critical review", *Child Development*, 55: 677-91.
Walker, M. (1989) "Moral understandings: alternative 'epistemology' for a feminist ethics", *Hypatia*, 4, 2: 15-28.
Warnock, G. (1971) *The Object of Morality*, Londra: Methuen.
Warnock, M. (1960) *Ethics since 1900*, Londra: Oxford University Press.
___(1979) *Education: A Way Ahead*, Oxford: Basil Blackwell.
Weil, S. (1951) *Waiting For God*, New York: Putnam.
Weiler, K. (1988) *Women Teaching for Change*, South Hadley, MA: Bergin & Harvey.
Weinryb, E. (1980) "Ommisions and responsibility", *Philosophical Quarterly*, 30: 1-18.
Western Mining Corporation Limited (1995) *Code of Conduct: A Guide to Conduct of Employees of Western Mining Corporation Limited*, Adelaide, WMC.
White, J. (1994) *Education and Good Life*, New York: Teachers College Press.
White, S.K. (1989) *The Recent Work of Jürgen Habermas*, Cambridge: Cambridge University Press.
___(1990) "Heidegger and the difficulties of a postmodern ethics and politics", *Political Theory*, 18,1: 80-103.
Whitford, M. ve Griffiths, M. *Feminist Perspectives in Philolosphy*, Bloomington: Indiana University Press.
Williams, B. (1993) *Shame and Necessity*, Berkeley: University of California Press.
Wilson, J. (1995) *Reflection and Practice: Teacher Education and the Teaching Profession*, Londra ve Ontario: Althouse.
Wilson, James (1993) *The Moral Sense*, New York: Free Press.
Wilson, John (1970) *Moral Thinking*, Londra: Heinemann.
___(1973) *The Assessment of Morality*, Windsor: NFER.
Wilson, P. (1971) *Interest and Discipline in Education*, Londra: Routledge & Kegan Paul.
Witherell, C. ve Noddings, N. (1991) *Stories Lives Tell: Narrative and Dialogue in Education*, New York: Teachers College Press.
Wittgenstein, L. (1969) *Philosophical Investigations*, Londra: Basil Blackwell.
___(1980) *Culture and Value*, G.H. von Wright baskısı, Chicago, IL: University of Chicago Press.
Wollheim, R. (1976) *The Good Self and the Bad Self*, Londra: British Academy.
Wood, D. (1973) "Honesty" A. Montefiore'de (der.) *Philosophy and Personal Relations*, Londra: Routledge & Kegan Paul, s. 191-223.
Wren, T.E. (der.) (1990) *The Moral Domain: Essays in the Ongoing Discussion between Philosophy and Social Sciences*, Cambridge, MA: MIT Press.
___(1993) "Open-textured concepts of morality and the self", T.E. Noam ve G.G. Wren'de (der.) *The Moral Self*, Cambridge, MA: MIT Press, s. 78-95.

Wyshogrod, E. (1990) *Saints and Postmodernism: Revisioning Moral Philosophy*, Chicago, IL: Chicago University Press.
Yates, L. (1986) "Theorizing inequality today", *British Journal of Sociology of Education*, 7, 2: 119-34.
___(1993) *The Education of Girls*, Hawthorn: ACER.
Young, I. (1986) "The ideal of community and politics of difference", *Social Theory and Practice*, 12, 1: 1-26.
Young, I ve Allen, J. (1990) *Justice and Politics of Difference*, Princeton: Princeton University Press.
Zimmerman, M. (1988) *An Essay on Moral Responsibility*, Totowa, NJ: Rowman & Littlefield.

Dizin

1984 186
VIII. Henry 72

A
Aborijinler 104, 105, 106, 107, 116, 128, 146, 191, 198, 240
adalet 16, 21, 22, 26, 31, 32, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 46, 52, 53, 56, 59, 66, 68, 70, 74, 80, 85, 86, 87, 97, 98, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 114, 117, 119, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 134, 138, 140, 141, 142, 150, 151, 152, 154, 166, 172, 183, 188, 189, 211, 226, 233, 236, 238, 251
adalet etiği 46, 155, 233
adalet kuramı 22
adaletsizlik 104, 109, 118, 119, 122, 127, 128, 217
adillik 41, 117, 118, 119, 123, 124, 130, 131, 134, 233, 240
Afrika 19, 191
ahlâk 17, 18, 19, 20, 22, 24, 25, 27, 28, 28, 29, 33, 35, 37, 40, 41, 42, 43, 46, 47, 64, 66, 87, 99, 101, 111, 133, 155, 168, 169, 170, 172, 177, 189, 191, 193, 200, 201, 212, 213, 215, 225, 226, 230, 235, 175
ahlâk kuramı 44
ahlâk yasası 69, 250
ahlâkçı ilke 212
ahlâki 18, 19, 20, 22, 23, 25, 27, 30, 32, 38, 42, 44, 48, 49, 50, 55, 64, 68, 70, 80, 84, 85, 87, 88, 92, 103, 106, 121, 124, 128, 133, 138, 139, 143, 147, 148, 150, 153, 154, 155, 156, 158, 161, 165, 166, 167, 170, 172, 177, 178, 189, 194, 197, 199, 202, 204, 210, 213, 216, 225, 226, 233, 236, 245, 247, 249, 251, 252
ahlâki akıl yürütme 50, 164
ahlâki akılcılık 39
ahlâki anlayış 40, 42
ahlâki aritmetik 251
ahlâki davranış 30, 39, 168
ahlâki değer 31, 64, 158, 161, 236, 253
ahlâki duyarlılık 39, 65, 200
ahlâki erdem 167, 251
ahlâki eylem 126, 250
ahlâki gelişim 31, 40, 46, 48, 65, 158, 189
ahlâki karar 45, 64, 176, 191, 250
ahlâki kural 20, 22, 103, 237, 247
ahlâki olgunluk 156, 229, 230
ahlâki özerklik 65
ahlâki özne 30, 38, 228
ahlâki seçim 18, 25, 178
ahlâki sorumluluk 92, 148, 172
ahlâki sorun 41, 46
ahlâki yargı 17, 30, 31, 36, 204, 224, 235
ahlâki yasa 128, 167
ahlâki yaşam 168, 169, 191
aile 83, 94, 96, 105, 106, 108, 122, 132, 135, 193, 195, 196, 215, 233, 239
aitlik duygusu 112
akıl yürütme 49, 51, 88, 154, 164, 210,

225, 245, 251
akılcılık 21, 25, 30, 32, 34, 40, 46, 51, 56, 65, 69, 103, 115, 143, 159, 169, 171, 176, 191, 208, 212, 215, 231
algoritma 39, 247, 249
alışkanlık 228, 229, 249
alışkanlık ahlâkı 169
Almanya 96
Altın Kural 41, 247
altkimlik 114
Amerika 90, 133, 135
Amerika Bağımsızlık Bildirgesi 126
Amerikalılar 108
Amerikan Anayasası 75, 138, 180
aporia 16, 248
Apple, Michael 129, 132
araçsalcılık 247
Arendt, Hannah 40, 113, 191, 197, 198, 201, 205, 217
arete 247
Aristo 16, 24, 27, 75, 91, 131, 142, 164, 168, 176, 210, 211, 247, 249, 250, 251, 252
Arkansas 100
Arnheim, R. 222
askeri zekâ 251
Asya 82, 83, 107, 180
ataerkil 134
Augustinus 16
Austin, J. 28
Avustralya 77, 81, 82, 85, 98, 101, 103, 106, 107, 108, 120, 139, 178, 182, 185, 188
Avustralya Tıp Birliği 147
ayrımcılık 104, 105, 106, 108, 123, 127, 128, 185, 201, 202, 203, 204, 242
azınlık 106, 107, 108, 225, 238

B

babaerkil 117
bağlılık 160, 165, 166, 168, 171, 175, 176, 177
Baier, Annette C. 191, 233
barbarlık 216
Barrow, Robin 18, 33, 138, 139, 150, 253
Bateson, M.C. 47
Batı etiği 191
Beauchamp, T.L. 85
Beck, Lynn 24, 27, 188, 190
beden dili 61
belirlenimcilik 252
bencil 15, 129,174, 217, 252
benlik 21, 25, 26, 27, 30, 35, 36, 37, 48, 53, 54, 111, 115, 116, 117, 131, 189, 209, 210, 213, 225, 226, 228, 231, 234, 236, 252
benlik saygısı 24, 83, 84, 239
benmerkezci 27, 30, 31, 34, 116
Benn, S.I. 137
Bentham, J. 52, 75, 77, 152, 249, 249, 250, 251, 253
Berger, P. 23
Bernstein, R.J. 217
Bhabha 160
biçimcilik 249
biçimsellik 189
bilgelik 168, 211
bilgi kuramı 209, 210
bilgisayar 185, 216, 238, 239
bilim 151, 156, 216, 222, 226
bilimsel etik 211
bilimsel kuram 226
bilinç 34, 113, 164, 193, 249
bilinçsizlik 209
birey 21, 33, 34, 37, 40, 41, 64, 67, 74, 75, 77, 84, 88, 91, 94, 95, 113, 115, 116, 119, 129, 143, 147, 154, 155, 159, 164, 189, 193, 198, 210, 213, 217, 220, 236, 249, 250, 252, 253
bireysellik 164, 220, 244
Bloch 177
Blum, Lawrence 45
Borrom düğümü 47, 48, 232
Bourdieu, P. 32, 34, 217, 218, 219, 220, 223
Bricker, David 164
Britanyalı 108
Buber, M. 43, 47, 113
Budist 38
Burbules, N. 50, 109

burjuva toplumu 229
bürokratik 65, 80, 96, 188

C-Ç

Campbell, R. 113
Camus, A. 253
Card, C. 155
ceza 14, 16, 29, 31, 35, 36, 44, 57, 60, 62, 63, 64, 71, 73, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 93, 94, 95, 97, 101, 103, 104, 134, 135, 142, 152, 153, 154, 182, 183, 189, 205, 211, 221, 248
ceza etiği 78
Childress, J. 85
Christensen, B. 113
Chubb, J.E. 188
Churchlands, P.M. 222
cinayet 21, 71
cinsellik 62, 72, 138, 177, 233
cinsiyet 45, 46, 47, 87, 102, 103, 104, 105, 106, 109, 110, 111, 118, 125, 128, 156, 158, 191, 246
Clark, D.L. 188
Code, Lorraine 214
Court, Richard 82, 83
Curtis 100
çiftcinsiyetliler 108, 110, 111
çifte etki doktrini 147, 149, 150, 202, 203
Çinliler 107, 108
çokdillilik 108
çokkültürlülük 107

D

Dallmayr, F.R. 229
Dasein [varlık] 112, 113, 114, 116
Davidson, Donald 227, 235
davranış bilimi 220
davranışçılık 37, 231
Davud 179
değer kuramı 248
denetim 186, 187, 188
deneysel gerçekçilik 234
Dennett 37
deontik ahlâk 26
deontoloji 24, 27, 29, 213, 218, 220, 222, 248
depresyon 239
Derrida, J. 16, 38, 111, 235, 248
Descartes, R. 171, 210
devlet 21, 83, 84, 85, 96, 105, 106, 118, 132, 134, 137, 146, 198, 205, 221
Dewey, J. 228, 250
din 44, 68, 104, 106, 145, 146, 149, 150, 151, 178, 189, 240, 245, 246
disiplin 83, 84, 86, 93, 167, 216, 220
Disraeli, Benjamin 52
dış ahlâk 26, 27, 28
dış iyi 248, 249
doğa 116, 138, 142, 168
doğalcılık 248
doğru 41, 42, 44, 52, 54, 66, 77, 88, 89, 126, 150, 165, 166, 193, 197, 198, 200, 203, 225, 228, 230, 248, 253
doğruluk 163, 187, 189, 194, 211, 247, 248
dürüstlük 21, 22, 52, 64, 67, 68, 70, 129, 163, 193, 194, 197, 198, 245, 251

E

Egan, K. 101
egemenlik 230, 231
ego 116
eleştiri kuramı 24, 219, 223, 235
Elmer-Dewitt, P. 180
empati 44, 129, 189, 219
Endonezyalılar 108
erdem 21, 25, 36, 38, 142, 156, 194, 211, 223, 247, 249
erekbilim 249
Erikson, Erik 45, 69, 226
erotizm 180
estetik 223, 226
eşitlik 31, 52, 70, 102, 016, 114, 118, 131, 135, 152, 245, 249
eşitsizlik 75, 98, 118, 233
ethos 53, 203
etik 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 36, 38, 39, 40, 47, 51, 52, 53, 54, 57, 61, 63, 64,

65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 84, 85, 86, 87, 88, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 105, 106, 113, 117, 122, 124, 125, 126, 128, 129, 132, 134, 135, 137, 139, 142, 143, 146, 147, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 162, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 175, 176, 179, 183, 185, 186, 187, 191, 192, 193, 197, 201, 203, 204, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 215, 217, 218, 219, 221, 222, 223, 225, 226, 227, 230, 231, 232, 234, 235, 236, 247, 248, 249, 250, 251, 252
etik benlik 117
etik değer 49, 69, 70
etik duyarlılık 40
etik haklar 139, 182
etik karar 47, 122, 123, 130, 131, 146, 234, 237
etik matris 70
etik sorumluluk 176
etik yargı 67, 209
etnik 98, 104, 211, 216
Evers, C. 156, 231
evrim 249, 251
evrim kuramı 178
evrimsel etik 249
Expanding Circle (Genişleyen Çevre) 171
eyüşim 47, 48, 92, 97, 117, 156, 192, 214, 218, 219, 223, 225, 232

F

farkındalık 70, 117, 170, 171, 224
faydacılık 29
felsefe 17, 24, 27, 49, 215, 229, 232
feminist 27, 53, 54, 111, 117, 128, 155, 170, 191, 210, 233
feminist etik 234
Ferguson, K.E. 188
Fırsat Eşitliği Yasası 106
Flanagan, O. 155
Foot, Philippa 191
Foucault, M. 37, 38, 53, 54, 83, 112, 156, 213, 215, 216, 223, 225, 228, 229, 230, 231, 232, 233
Frankena, W.K. 25
Frankfurt 47
Fransa 135
French, Marilyn 117
Friedman, M. 233
Frye, Marilyn 191
Fuller, T. 47

G

Gadamer, H.G. 226, 227
gammazlık 163, 203, 204, 226
Gass, William 211, 212
Geach 197
gelenek 22, 43, 44, 66, 80, 114, 138, 139, 140, 169, 177, 189, 217, 218, 220, 222, 223, 229, 231
geleneksel 40, 45, 49, 50, 51, 54, 88, 102, 103, 109, 138, 154, 155, 156, 172, 174, 175, 188, 189, 204, 210, 213, 216, 227
geleneksel etik 234
genetik 69
gerekircilik 167, 253
Gestaltçı psikoloji 222
Gestapo 197, 198
Giddens, A. 67
Gilligan, Carol 40, 41, 42, 43, 45, 46, 52, 54, 111, 131, 140, 155, 189, 192, 217, 224, 225, 226, 230, 232, 233, 234, 235
Gödel 32
Gönülçelen 179
gönüllü eylem 172
görecelik 15, 36, 43, 155, 230, 249
görgücülük 34
görgül 36, 248
Grassian 200
Groenhout, Ruth 154
Guinevere Garcia vakası 90
güç istemi 249
güdülenme 22, 45, 235, 248

H
Habermas, J. 45, 46, 96, 100, 112, 168, 216, 225, 228
Hacking 191
hak 25, 26, 31, 41, 82, 130, 135, 137, 139
hakkaniyet 15
haklar 41, 43, 46, 68, 91, 119, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 136, 138, 139, 140, 141, 152, 153, 154, 172, 183, 186, 187, 188, 189, 192, 231, 233
haklar ahlâkı 40, 131
haklar etiği 131, 140
haklılık 15, 22, 26, 31
haksızlık 14, 15, 18, 22
Handy, Charles 63, 124
Haraway, D. 49
Hare, R.M. 32, 191, 248
Haynes, F. 232
Hayvan Çiftliği 186
Hayvanlara Kötü Muamelelerin Önlenmesi Kraliyet Topluluğu 88
Hayvanları Özgürleştirme Cephesi (ALF) 87, 88, 89, 92
hazcılık 76, 249, 253
Heidegger, Martin 45, 112, 113, 115, 116, 117, 164, 168, 210, 226
Heinz İkilemi 233
Hekman, S.J. 46, 54, 112, 214, 215, 226, 229
hemoseksüellik 201
Hintliler 107
Hıristiyan 38, 178
Hiroşima 151
hırsızlık 166, 167, 206
Hitler, Adolf 154
HIV 179, 193, 200, 241
Home Is Where Your Clothes Are (Giysilerin Neredeyse, Evin Orasıdır) 179
homoseksüeller 107, 179, 185, 189, 201, 242
hoşgörü 15, 230
höristik 67, 249
Hughes, Thomas 52
hukuk 17, 18, 19, 44, 96, 102, 103, 126, 128, 137, 182, 205
Hume, D. 16, 247, 252

I-İ
Illich, Ivan 28, 151, 232
Ingersoll, R.G. 142
ırk 87, 88, 105, 106, 107, 110, 125, 128, 156, 188, 221, 246
ırkçı 185, 186
iç ahlâk 26, 27, 28
iç iyi 248, 249
içebakış 210
içgüdü 212, 251
içtenlik 193, 194
idam 21, 90
ideal yararcılık 250
idealizm 191, 228, 249
ideoloji 75, 131, 149, 175
iktidar 85
iletişim 53, 98, 197, 231, 246
iletişimsizlik 179
ilke etiği 46, 140
imgelem 49
inanç 22, 28
İncil 247, 253
insan hakları 40, 41, 67, 128, 137
internet 178, 180, 182, 183
işsizlik 74
itaat 31, 36, 89, 101
itaatsizlik 89, 90
iyi 21, 22, 24, 25, 26, 31, 34, 36, 39, 42, 43, 56, 64, 68, 69, 70, 75, 76, 77, 87, 93, 129, 133, 138, 142, 143, 144, 145, 146, 150, 154, 164, 168, 187, 188, 193, 203, 204, 210, 211, 212, 213, 214, 216, 234, 240, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253
iyilik 28, 65, 67, 70, 74, 75, 76, 77, 78, 84, 90, 91, 92, 93, 94, 97, 102, 122, 130, 132, 142, 143, 152, 159, 162, 171, 173, 193, 195, 197, 200, 210, 211, 240, 245, 248, 249, 250, 251, 252

iyilikseverlik 19
iyimserlik 250

J
Jackson, K. 155
Jamaika 108
Jefferson, Thomas 126
Jungwirth, H. 157

K
kabadayılık 21, 23, 28, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 71, 83, 223
kadın etiği 54
Kambalda 238
Kanada 62, 128
Kant 16, 24, 34, 32, 34, 38, 40, 50, 52, 53, 69, 78, 116, 128, 210, 215, 225, 234, 235, 247, 248, 250, 251, 252, 253
kardeşlik 135, 138
karma 81
karşılıklılık 31, 47, 69
Kartezyen 113, 215
Katolik 98, 100, 101, 179, 185, 188, 202
kayıtsızlık 217
Kelley, M. 90
Kemmis, S. 217, 218, 219, 220, 223, 224, 232
kendini gerçekleştirme 250
kesin buyruk 34, 69, 70, 128, 247
Kessell, S. 72
kimlik 101, 107, 109, 111, 112, 114, 170, 189, 221
kinik 85
Kirby, P. 33
kişilik 80, 94, 109, 139, 158, 163, 164, 164, 170, 171, 172, 184, 187, 209, 249
kişilik hakları 21
kişisel bağlılık 50, 51
kişisellik 220
kitle iletişim araçları 178
Kleinberger, A. 36, 37
Kleinig, J. 79, 80, 85, 86, 91, 132, 133
Koffka, K. 222
Kohlberg, Lawrence 22, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 40, 41, 43, 44, 46, 54, 56, 69, 83, 87, 111, 115, 116, 122, 128, 138, 146, 155, 164, 169, 187, 189, 210, 215, 221, 230, 233, 234
Konfüçyüs 38
Kore Savaşı 185
Koreliler 107
Kovesi, J. 21, 23, 54, 151
kötü 21, 24, 31, 34, 39, 68, 69, 70, 77, 84, 87, 91, 93, 126, 149, 150, 154, 202, 211, 214, 231, 248, 251, 252, 253
kötülük 40, 81, 150, 154, 159, 197, 198, 201, 249
kötümserlik 250
kraniotomi 147
Kuhn, T.S. 23, 112, 151
kurallar ahlâkı 169
Kuran 38
kürtaj 87, 139, 183

L
Lacan, J. 47, 111
Lakoff, G. 234
Lakomski, G. 156, 231
Lectures and Essays 142
LeGuin, Ursula 143
Leviticus 247
liberal 27, 109, 126
Lillie, W. 171
Lipman, M. 35, 73
Locke, J. 16
Luckmann, T. 23
Lyotard, J. 39, 103, 110, 209, 215, 216

M
MacIntyre, Alasdair 25, 49, 191
Mackie, J.L. 172, 174, 175
madde bağımlılığı 24
mahremiyet 70
maksim 69, 128, 250
mantık 40, 44, 45, 49, 69, 172, 216, 229, 233, 235, 247, 251, 253
Maoriler 108
Marksistler 231
mastürbasyon 180

masumiyet 247
McLaren, P. 62, 98, 113, 160, 166, 167, 229, 248
Mead, George 115
Melbourne 179
melezlik 109
Meloy, J.M. 188
melyorizm 250
metaetik 250
metafizik 156, 248, 250
Michelangelo 179
Midgley, Mary 191
Mill, J.S. 16, 52, 75, 76, 77, 132, 133, 134, 249, 249, 250, 251, 252, 253
Milton 142
mit 37, 231
modern 213, 215, 253
modernist 18, 38, 110, 111, 214, 234
Montaigne, M. 212
Moore, G.E. 16, 211, 248, 249, 250
Moral Reasoning (Ahlâki Akıl Yürütme) 200
Muhammed 38
Murdoch, Iris 191
Murphy, J. 188
mutçuluk 251
mutluluk 25, 26, 33, 52, 73, 74, 75, 76, 80, 82, 87, 135, 138, 142, 143, 151, 152, 153, 209, 211, 234, 251, 253
mülkiyet 69, 136, 152, 217
mülkiyet hakları 70
müstehcen 183, 240

N

Nagel, Thomas 149, 150
nedensellik 53, 251
nesnel ahlâk 44
nesnel etik 15
nesnel sorumluluk 31
nesnellik 226, 251
New York 182
Nietzsche, F.W. 48, 249, 253
niyet 19, 28, 29, 31, 34, 71, 79, 92, 147, 148, 149, 150, 152, 202, 203, 204, 213, 218, 219, 220, 222, 228, 248, 249, 253
Noam, T.E. 25
Noddings, Nel 43, 46, 47, 52, 63, 64, 113, 156, 177, 189, 191, 200, 233, 234, 235
normatif 251
Nozick, Robert 17, 24, 27, 52, 178, 187, 209, 229, 232, 249
Nussbaum, M. 47, 212
Nyberg, David 193

O-Ö

Oakeshott, Michael 168, 169, 170, 172, 213
oksimoron 251
olgubilim 220
olguculuk 156
olgunluk 231, 233, 244
Omelalardan Çıkıp Gelen 143
oral seks 180
Orwell 186
ödev 25, 26, 31, 36, 132, 135, 220, 248, 251, 252, 253
ödev duygusu 47, 123
ödev etiği 40
ödül 135, 136, 142, 152, 221
ölüm cezası 90, 91
önderlik 246
önemseme 45, 47, 48, 50, 52, 61, 64, 65, 69, 71, 97, 103, 113, 116, 122, 123, 125, 131, 132, 140, 144, 154, 155, 156, 158, 162, 163, 169, 171, 175, 179, 189, 191, 200, 204, 208, 211, 213, 214, 220, 226, 230, 232, 233, 236, 237
önemseme etiği 43, 46, 47, 59, 64, 140, 167, 191, 199, 201, 229, 233, 235
önyargı 226, 227
ötanazi 21, 87, 139, 147, 201, 240
öteki 217, 236
özbilinç 28, 168, 170, 171, 231, 232
özbilinçli etik 73
özçıkar 37, 49
özdenetim 58, 210, 211
özen 95, 103, 161

özerklik 26, 34, 37, 63, 70, 76, 77, 78, 80, 84, 86, 112, 116, 135, 167, 178, 187, 189, 191, 213, 230, 236, 251
özfarkındalık 54, 65
özgeci duyarlılık etiği 45
özgecilik 49, 252
özgerekircilik 252
özgünlük 116
özgür irade 63, 167, 252
özgür seçim 172, 187
özgürlük 53, 70, 74, 75, 78, 102, 126, 132, 135, 138, 152, 178, 180, 183, 185, 186, 211, 214, 231, 245
Özgürlük Anıtı 184
öznel ahlâk 44
öznellik 49, 88, 109, 112, 213, 226, 252
özürlü öğrenciler 119, 120, 121
özveri 204

P

Pakistan 108
parçacıkçı gerçeklik 234
Peirce, C.S. 225, 164, 226, 227
Penthouse 240
Perth 238
Peters, Richard 28, 44, 45, 137, 232
Phenix, P.H. 177
Phenomenology of Perception (Algının Olgubilimi) 164
phronesis 168
Piaget, J. 30, 38, 53, 65, 115, 217, 220, 230
Pirsig, R.M. 247
Platon 16, 24, 48, 210
Playboy 180
Ponty, Merleau 98, 110, 164
Popper, Karl 172, 222
pornografi 177, 180, 182, 183, 189
postmodern 25, 45, 109, 154, 212, 213, 214, 215, 216, 230, 232, 234
postmodernizm 18, 23, 37, 151, 209
pragmatizm 153
psikiyatrik 193
psikoloji 221, 253
psikoloji kuramı 24
psikolojik hazcılık 252
psikoz 21

Q

Quine, W.V.O. 38, 156, 248, 251
Quinn, W. 153, 154

R

Rawls, John 22, 38, 52, 129, 145, 154, 252
reform 137
Ricoeur, P. 20, 22, 127
Roma 138
romantik ahlâk 26
romantizm 50, 216
Rorty, Amelie 191
Ruddick, Sara 61, 156, 191, 233
Ruth, Sheila 189

S-Ş

sadakat 64, 68
sağduyu 175, 197, 198, 216, 252
saldırganlık 56, 83
Samson Agonistes 142
sanal 86, 168
sanat 179, 216, 226
sansür 177, 179, 180, 181, 186, 187
Sartre, J.-P. 48, 164, 253
Saussure, F. de 110
savaş 21, 151, 156
saygı 52, 56, 58, 59, 60, 65, 66, 69, 70, 71, 83, 101, 109, 117, 129, 131, 145, 161, 174, 180, 199, 231, 233, 245, 246, 250
saygısızlık 84
Scheffler, I. 159
Schmier, Louis 94
Secada, W. 117
sempati 245
Seul 185
sezgi 212, 237
sezgisel ahlâk 25
Shakespeare 72
Shorter Oxford English Dictionary 75
siberuzay 180

Sışuanlılar 108
Siegal, M. 30
Singapur 82
Singapurlular 107
Singer, Peter 33, 49, 50, 51, 52, 87, 88, 89, 171, 172, 253
sıradüzenci sorumluluk 252
sivil itaatsizlik 87
Sizer, T.R. 188, 189, 210
Skinner, B.F. 76, 231
Sokrates 14, 17
Sommers, C. 30
sonuççu 56, 64, 73, 75, 76, 80, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 92, 97, 128, 130, 134, 140, 143, 148, 156, 158, 159, 176, 191, 203, 213, 227, 232
sonuççuluk 25, 38, 53, 71, 150, 152, 153, 154, 156, 175, 188
sonuçlar etiği 46
sorumlu 112, 129, 130, 162, 201
sorumluluk 33, 36, 38, 40, 43, 46, 47, 58, 63, 64, 66, 67, 70, 76, 83, 84, 85, 86, 88, 90, 91, 93, 116, 118, 119, 121, 122, 131, 132, 137, 154, 155, 160, 166, 167, 171, 192, 194, 200, 201, 207, 213, 214, 238, 244, 245, 246, 252
sorumluluk ahlâkı 40, 43
sorumluluk duygusu 42
sorumluluk etiği 46, 131, 140, 188, 243
Spender, D. 189, 235
Spinoza, B. 135
Stout, J. 24
Strike, Kenneth 17, 24, 27, 49, 68, 69, 101, 126, 133, 134, 159, 164, 165, 166, 189, 191
suç 21, 79, 80, 83, 85, 86, 90, 91, 93, 97, 101, 194, 217
suçluluk duygusu 56, 92, 252
süreççi (prosedüralist) ahlâk 25
şiddet 57, 58, 60, 82, 83, 85, 87, 89, 106, 233

T

tabu 185
tacız 61, 62, 106, 119, 123, 139, 166, 201
Talmud 38
Tanrı 25, 167, 253
Taylandlılar 107
Taylor, Charles 210, 212, 213
telekomünikasyon 183
Telfer, Elizabeth 75, 76
terapi 80
Teresa, Rahibe 144
Ternasky, P.L. 17, 27, 68, 69, 164, 165, 166, 191
The Differend (Farklılaşan) 215
The New York Times 182
The View From Nowhere 149
Thomas, J.C. 30
tıp 67
tıp etiği 69, 147
Tom Brown's School Days 52
toplumbilim 219, 221, 223
toplumsal sınıf 228
toplumsal sözleşme 69, 252
Toulmin, S. 32
Tronto, J. 155

U-Ü

ulus 108, 246
Understanding Organizations (Örgütleri Anlamak) 63, 124
Ury, W. 187
uzam 251
üst-anlatı 215
ütopya 53, 231

V-W

varoluşçu 112, 113
varoluşçuluk 252
vatandaşlık 26, 67, 101
vicdan 31, 34, 40, 41, 42, 72, 85, 88, 89, 93, 252
Victoria 102
Vietnamlılar 107
Vivian Grey 52
Vygotsky, L. 217, 220
Warnock, Mary 28, 124
web 182, 183, 184
Weber, M. 213, 214

Weil, Simone 39, 43
Wilson, Paul 85
Wittgenstein, L. 16, 215, 224, 225, 226, 227, 232
Wren, T.E. 25, 26, 27, 28, 218, 220

Y

yabancılaşma 96
yaderkçilik (heteronomi) 65
yaderklik 252, 253
yadgerekircilik 253
Yahudi 107, 108, 197
yanılsama 231
yanlış 41, 42, 73, 88, 126, 150, 166, 197, 202, 207, 230, 248, 253
yanlışlık 248
yapıbozumu 109, 234
yapısalcı bilgi kuramı 30
yapısalcılık 37, 54, 151, 156, 210, 214, 219, 223
yararcı 24, 56, 211, 213
yararcılık 33, 40, 150, 211, 235, 253
yaşama hakkı 139, 152
yazgıcılık 253
Yeni Ahit 247
Yeni Zelandalılar 108
yoksulluk 105, 106
yurttaşlık 142, 143, 152, 161, 185

Z

zekâ 138, 172, 181, 185, 240
zorlama 253