

# İlgi Etiği Bağlamında Çocuğun Ahlaki Eğitimi\*

ESRA CAĞRI MUTLU\*\*

## Özet

Varolan etik anlayışlara alternatif olarak öne sürülen ilgi (care) ya da özen/bakım etiği birçok düşünür tarafından farklı bağlamlarda ele alınan bir teoridir. Kurucusu Milton Mayeroff olarak kabul edilir. Mayeroff için ilgi, bir başka insanın büyümesine, kendini gerçekleştirmesine yardım etmek anlamına gelir. İlgi etiği geleneği içinde adı Mayeroff kadar anılan bir başka filozof Carol Gilligan'dır. Gilligan, ilişkilerin bir bağı/bağlantıyı (connection) gerektirdiğini vurgular ve bu bağlamda kurulan bağlar yalnızca empati kapasitesine ya da başkalarını dinlemeye değil; aynı zamanda bir sese ve bir dile sahip olmaya dayanır. Ona göre insani ilişkiler içerisinde ilginin en fazla yakalandığı yer, kadın-erkek ilişkisidir. Diğer taraftan makalemizin temel konusu bakımından görüşlerine daha fazla yer verdiğimiz Nel Noddings ise ilgi etiği bağlamında çocuğun ahlaki eğitimi temele alır. İlgi etiğine dayalı ahlaki eğitimin amacı, bu eğitimin herkes için uygun olup olmadığını soruşturmak değildir; söz konusu eğitimin amacı mutluluktur. Bu amaca ulaşma yolu, mutluluğun insani ihtiyaçlarla, karşılıklı ilişkilerle, bağlılıklarla olan ilişkisine dikkat etmekten, toplumu değiştirme gücüne vurgu yapmaktan geçer. Noddings çocuğun ahlaki eğitiminin evde başladığını vurgular ve bu eğitim çocuğun dile getirdiği ihtiyaçları merkeze alır. Söz konusu eğitimi okulda devam ettirmek içinse ahlaki eğitimin temeline hikâyelerin kullanımını yerleştirir. Hikâyelerle başlayan çocuğun karakter eğitimi, ilgi etiği içerisinde ahlaki eğitimi temel alan bir eğitim programında olmazsa olmaz dört koşul takip edilerek devam ettirilir. Bu koşullar; diyalog, pratik, onaylanma ve okulların ilgiye dayalı düzenlenmesi olarak sıralanır. Bu bağlamda makalemizde ilgi etiğine dayalı çocuğun ahlaki eğitiminin aşamalarından ve böylesi bir eğitimin amaçlarından ve sonuçlardan bahsedilecektir.

**Anahtar Sözcükler:** İlgi, İlişkisellik, Ahlaki Eğitim, Sorumluluk

127

Çocuk ve  
Medeniyet  
2017/2

\* Bu makale, TÜBİTAK "2219- Yurt Dışı Doktora Sonrası Araştırma Burs Programı" kapsamında Ludwig Maximilian Universität- Munich School of Ancient Philosophy Bölümünde halihazırda gerçekleştirmiş olduğum çalışmaların ürünüdür. Desteklerinden dolayı TÜBİTAK'a teşekkür ederim. Ayrıca Ludwig Maximilian Universität- Munich School of Ancient Philosophy bölümüne, Prof. Dr. Christof Rapp'a ve çalışmakta olduğum Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi'ne bana bu bursu kullanma olanağı tanıdığı için teşekkürlerimi sunarım.

## Abstract

Care ethics which has been dealt with in different contexts by many thinkers, has been put forward as an alternative to the existing ethical theories. Its founder is considered as Milton Mayeroff. For Mayeroff, to care means helping another person to grow up and realize himself/herself. Carol Gilligan is another thinker in care ethics tradition who has been mentioned as much as Mayeroff. Gilligan stresses that relations require a connection and the bonds established in this context are based not only on the capacity of empathy or listening to others but also on having a voice and a language. According to her, the place where care in human relations is most captured is the male-female relations. For Gilligan the logic, care based on is the psychological rationale of the relations, and in this sense it is in contrast with the formal logic of justice which can be accepted as masculine. In this context, the concept underlying care is responsibility. Care which is raised in connection with responsibility is manifested as a principle of choice in itself and therefore does not entail the requirement to be accepted as a universal rule. On the other hand, Nel Noddings, whom we give more place to her opinions, is based her moral education on care. Moral education based on care ethics is not intended to investigate whether this education is suitable for everyone, but its aim is happiness. The way to achieve this aim is emphasizing the power to change society, by paying attention to the humanitarian needs, to the connections of mutual relations, and to the commitment. For Noddings, the world is not divided into two separate classes, which are caring and cared, on the contrary, each person has a different role in relation to care in different stages of his/her life. But even if we change roles, the contribution we make to the relationship is essential. Initially Noddings is emphasized that the child's moral education begins at home and this education is centered on the needs expressed by the child. In order to maintain this development at school, Noddings places the use of stories in moral education. The character education of the child which starts with the stories is followed by four indispensable conditions in an moral educational program based on care. These conditions include; dialogue, practice, confirmation, and the regulation of schools based on care. In this context, we will talk about the stages of moral education of child based on care and the purposes and consequences of such an education in our article.

**Keywords:** Care, Relatedness, Moral Education, Responsibility.

İlgi (*care*) ya da özen/bakım etiği olarak da adlandırılan etik teori, içinde yaşadığımız yüzyılda ortaya konmuş ve hala daha birçok düşünür tarafından farklı bağlamlarda ele alınmaya devam edilen bir teoridir. İlgi etiği üzerine yazanlar bu teorinin tam olarak genel iddiasının ne olduğunu ortaya koyamaları bile merkezde bulunan kabulü, “bağımlılık ilişkileri

sorumlulukları doğurur” şeklinde ifade ederler. Bu kabul etrafında pek çok düşünür ilgi etiğiyle diğer temel ahlak teorileri arasında ilişki kurar; S. C. Miller Kantçı bir deontolojiye dayanırken, E. F. Kittay liberal sosyal sözleşmecî teorileri merkeze alır (Collins, 2015, s. 2). İlgi etiği ve eğitim ilişkisi üzerine yazan Nel Noddings ise kendini Humecü olarak ifade eder. Fakat yine de vurgu her daim ilişkilere yapılı ve tüm bu farklı geleneklerle ilişki içine sokulan ilgi etiğinin kurucusunun, Milton Mayeroff olduğu kabul edilir.

Mayeroff *On Caring* başlıklı eserinde, bir insanla ilgilenmenin temelde onun büyümesine, kendini gerçekleştirmesine yardım etmek anlamına geleceğini belirtir (Mayeroff, 1971, s. 1). Bu anlam içerisinde biriyle ilgilenmek, kendi bencil duyguların bağlamında birine yönelmek ya da sadece kendini tatmin etmek adına bu ilgi ilişkisini geliştirmek değildir; aksine ilgi tamamen ilişkisel bir bağlama sahiptir ve ilgilenen yanında ilgilenilenin de ilişki içerisindeki varlığı göz önüne alınmak zorundadır. Mayeroff ilişkiseliliği içinde ilgi kavramının başka birçok kavramla bağlantılı olduğunu vurgular ve bunları temelde “güven”, “dürüstlük” ve “alçak gönüllülük” olarak sıralayabileceğimizi ekler (Mayeroff, 1971, s. 12).

Mayeroff’a göre söz konusu kavramlarla ve onlara benzer başka kavramlarla iç içe olan ilginin temel bileşenlerinden bahsetmek de mümkündür ki bunlardan bazıları bilme, sabır, umut ve dürüstlük olarak kabul edilebilirler. Aslında tüm bu kavramları vurgularken Mayeroff’un aklında, ilginin nasıl bir işleve sahip olabileceğini ve bir bütün olarak ele alındığında insan yaşamı içindeki yerinin ne olacağını ortaya koymak bulunur (Mayeroff, 1971, s.12). Bu amaçla Mayeroff ilginin işlevini gerçekleştirebilmesi adına ilgilenilenin gelişiminin ve kendini gerçekleştirmesinin merkezde olması gerektiğini söyler. Böylesi bir ilişkiye verilebilecek ana örnek, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkidir. Öğretmenin tüm dikkati kendinden ziyade öğrencinin üstünde toplanmalıdır çünkü ilgi, ancak başkasına yöneltilirse karşdakinin kendini geliştirmesine dair duyulan istek yerini bulmuş olur (Mayeroff, 1971, s. 29).

Mayeroff’un ilgilenen ve ilgilenilen üzerinden öğrenci-öğretmen arasında tesis etmeye çalıştığı bu ilişki, kendinde sonra gelen ve ilgi etiği üzerine yazan başka birçok yazara yol gösterici olmuştur. Kimi yazarlar bu ilişkiyi kadın-erkek bağlamında ele alırken, kimileri de etik teoriler içerisinde ilginin hangi teoriye daha yakın durduğu üzerinde durur ve ilginin bir erdem olarak kabul edilmesi üzerinden ilgi etiğini, erdem etiği geleneğinin bir devamı ya da kolu olarak okumaya gayret eder. Makalemiz bağlamında, ilginin eğitimle ilişkisi daha çok ön plana alınırsa bu konu üzerine yazan en önemli düşünürün ise Noddings olduğu görülür. Fakat Noddings’in ilgi-ahlaki eğitim arasında kurduğu ilişkiye geçmeden önce ilgi etiğinin Noddings’e gelene kadar ki serüveninden bahsetmekte fayda vardır.

Şimdi ilgi etiğinin kurucusu Mayeroff olarak kabul edilse bile adı, en az onun kadar ön plana çıkan bir diğer düşünür Carol Gilligan'dır. Gilligan ilk baskısı 1982 yılında yayınlanan *In a Different Voice* başlıklı eserinde, etik sorunların insanlar arasındaki ilişkilere dair sorunlar olduğunu ve ilgi etiğinin gelişimi takip edildiğinde şiddete dayanmayan insani ilişkilerin psikolojik zemininin araştırılabileceğini söyler. İlişkiler bir bağı/bağlantıyı (*connection*) gerektirir ve yalnızca empati kapasitesine ya da başkalarını dinlemeye ve onların bakış açılarını öğrenmeye değil aynı zamanda bir sese ve bir dile sahip olmaya dayanır. Onun için insani ilişkiler içinde ilginin en fazla yakalandığı yer ise kadın-erkek ilişkisidir. Çünkü kadınlar ve erkekler ilişkiler adına farklı hatalar yapma eğilimine sahiptirler; erkekler kendilerinin kim olduklarını bildiklerinde kadınları da bildiklerini varsayarlarken, kadınlar kendilerini bilmelerinin yolunun öncelikle başkalarını bilmelerinden geçtiğini düşünürler (Gilligan, 2003, s. xix-xx). Erkekler ahlaki, diğerlerine karşı otonom olmak bağlamında ele alırken ve sorunlu durumlar adına evrensel yasaların ya da ilkelerin adil ve akılsal uygulanmasına vurgu yaparken bunun aksine kadınlar, ahlaki meseleleri çoğunlukla duygusal bakımdan ilgilenme ve diğerleriyle bağlantı içinde düşünürler (Slote, 2010, s. 145).

Gilligan kadınların bu tür bir bakış açısına sahip olmalarının evrensel biçimde kabul edilen anne-çocuk ilişkisi bağlamında ele alınabileceğini söyler. Bunu takiben de Piaget ve Kohlberg gibi psikologların düşünceleri üzerinden bir çocuğun gelişimi dikkate alınır, birçok yanlış kabulle karşı karşıya kalacağımızı ekler. Bunun nedeniyse söz konusu psikologların, kadınların doğdukları andan itibaren kendilerini anneleri üzerinden deneyimlediklerini ve bu deneyimin, onların kişilik gelişimleri üzerinde oldukça etkili olduğunu kabul etmeleridir. Üstelik bu deneyim onlarda başkalarına dair bir duyarlılığın ve ilginin doğal biçimde gelişmesine ve erkeklere bağımlı olmak istemeyen kadınların erkekleşmeye veya erkeklere benzemelerine neden olur. Oysaki Gilligan açısından kazanılan duyarlılık ve ilgi, kadınları başka birçok şeyi başarmaya da yöneltebilir.

Gilligan bu duyarlılık ve ilginin, ahlaki gelişim içerisinde kadınları daha başarılı kıldığını vurgular. Ona göre ilginin merkezde olduğu bu kabulde, ilişkiler ve ilişkilerin beraberlerinde getirdikleri sorumluluklar daha iyi anlaşılabilir. Ahlaki gelişme, soyut kurallar veya kabuller bağlamında ele alınmaktan ziyade ilişkisel kabul edilir ve ilişki içerisindeki her bir bireyin sesinin duyulmasına özen gösterilir. Buna göre ilgi etiğinin üzerine kurulduğu mantık, ilişkilerin psikolojik mantığıdır; dolayısıyla adaleti temele alan ve Gilligan'ın adlandırmasıyla eril olarak kabul edilebilecek hakkaniyetin formel mantığına karşıt bir yapıdadır (Gilligan, 2003, s.

73). İlgi etiğinin temelinde olan kavram sorumluluktur (*responsibility*). Sorumluluk üzerinde yükselen ilgi, kendinde seçilmeye değer bir ilke olarak ortaya konmakta; evrensel bir kural olarak kabul edilme zorunluluğunu beraberinde getirmemektedir (Gilligan, 2003, s. 74). Gilligan adına ahlaki gelişim açısından göz önüne alındığında bu açıklama, sosyal katılıma doğru bir hareketi de doğurmaktadır; diğer bir deyişle etik, paylaşılan normlara ve beklentilere bağlı kalmaz (Gilligan, 2003, s. 79).

Gilligan'ın ahlaki gelişmeye dair bu yeni bakış açısı ile çocuk ve eğitim meselesi dikkate alındığında ise ilginin, eğitimin merkezine alınması gereken bir kavram olduğu kabulü karşımıza çıkar. Çünkü ilişkisellik ve sorumluluk temelinde alınan bir eğitim kuramının en az erkekler kadar kadınları da içermesi gerektiği ayrıca aklın, düşünme kapasitesinin gelişimi kadar duyguların gelişimine de önem vermesi gerektiği açıktır. İşte Noddings bu bağlamda kız ya da erkek çocuğunun ahlaki eğitiminin ne anlamda ilgiyi merkeze alması gerektiği üzerinde durur ve yeni bir eğitim felsefesi kuramı inşa etmeye girişir. Noddings için çocuğun ilgi etiğine uygun ahlaki eğitiminin kişisel ve toplumsal tarafları vardır. Fakat her iki taraftaki eğitimin temel amacı, mutluluktur:

“Eğitimde özellikle çocuklukla ilgileniriz ve çocukluk, mutluluk kabullerinde kesinlikle görünür bir biçimde resmedilmiştir. Çocukluk sıklıkla, benim fazlasıyla romantik bulduğum biçimde, masumiyet ve su katılmamış mutluluk periyodu olarak tanımlanır... Çocukların mutlu olmasını istiyoruz ama gelecek mutluluk pahasına mutluluğu güvence altına almak istemiyoruz... Çocuğun yaşamında ev, okul ve sokak veya oyun alanı olarak etiketlenen üç alan vardır. Birçok çalışmanın sonucu olarak çocukların bu alanları keskin bir biçimde ayrı deneyimlediğini biliyoruz. Mutluluk ve eğitim hakkında düşündüğümüzde, çocuğun varolan deneyimde mutluluğu nerede bulduğunu, ayrıca onları gelecekteki mutluluğa en iyi biçimde nasıl hazırlamamız gerektiğini sormamız gereklidir” (Noddings, 2003a, s. 29).

Noddings mutluluğun temel amaç olarak belirlenmesini Greklere geri giderek daha kolay anlayacağımızı ekler. Platon adil bir yönetim adına eğitim üzerine tartışır fakat bireyden hareket etmez; mesele adil bireyden adil devlete kayar. Öte yandan bu, onun bireyi inkâr ettiği anlamına gelmez; bireyler doğalarına göre organize edilen bir sınıfın temsilcileridirler (Noddings, 2003a, s. 78). Dolayısıyla çocuklar her daim gözlenmeli, ilgilerinin ve becerilerinin ne olduğunu anlamak adına teste tabi tutulmalıdırlar; bunun sonucunda da sergiledikleri doğaya uygun bir eğitim alırlar. Platon için eğitimin iki temel amacından biri; farklı sınıflara mensup

çocuklara uygun eğitim vermek yoluyla devlete yarar sağlamak, dđgeriyse bireyin yararı uğruna eğitimin ruhun gelişimine adanmasıdır (Noddings, 2003a, s. 79).

Bu noktada Noddings ilgi etiğine dayalı eğitimin amaçladığının tam da bunların tersi olduğunu ifade eder. Eğitimin herkes için uygun olup olmadığı soruşturulmaz ya da doğaya bakarak herkese aynı eğitimin benzer yöntemlerle verilmesi amaçlanmaz. Çocuk, bir hiyerarşinin belli bir parçası olmak bakımından eğitime tabi tutulamaz. Eğitimin amacı mutluluksa bu amaca ulaşma yolu, mutluluğun insani ihtiyaçlarla olan ilişkisine dikkat etmekten, toplumu değıştirme gücüne vurgu yapmaktan geçer (Noddings, 2003a, s. 83).

Noddings'e göre günümüzde eğitim, çocukları dar kalıplar içine yerleştirmekte ve onlara belli evrensel bilgiler vermeyi amaçlamaktadır. Hiyerarşik değerlere dayanan böylesi bir eğitim, çocuğu akılsal olarak geliştirse de ahlaki ideallerden uzaklaştırır. Yalnızca akademik başarıya odaklanan okul öğrenciyi, istediği dersi almaya dair bir seçimden mahrum bırakır (Noddings, 2003a, s. 87). Tüm bu sorunlar karşısında Noddings, eğitim sisteminde köklü bir değışikliğe gidilmesi gerektiğini vurgular ve ilgi etiğine dayalı bir ahlaki eğitim taslağı çıkarmaya girişir. Ağırıklı olarak *Caring: A Feminist Approach to Ethics and Moral Education* başlıklı eserinde ve yine ilgi etiği üzerine yazdığı başka birçok eserinde çocukların ahlaki eğitimleriyle ilgiyi ilişkilendirmeye çalışmaktadır.

Tıpkı Gilligan gibi Noddings de merkeze, bireylerden ziyade ilişkileri alır ve ilgiyi bu türden ilişkileri adlandırmak adına kullandığını ekler. Noddings açısından dünya, ilgilenen ve ilgilenilen olmak üzere ayrı ve kalıcı iki sınıfa bölünmüş bir yer değildir; aksine her insan, hayatının farklı dönemlerinde ilgi ilişkisi bağlamında farklı roller edinir. Ama roller değışse bile tüm tarafların ilgi ilişkisine yaptıkları katkı esastır (Noddings, 2003b, s. xiii). Noddings için ilişkisellik içerisinde açığa çıkan ilgi etiği, řu temel ilkeye dayanır: Her zaman öyle bir eyle ki ilgi ilişkisini tesis et, koru veya iyileştir. Söz konusu ilke Kantçı bir tona sahipmiş gibi görünse de Noddings, ilgi etiği ve Kant'ın ödev etiği arasında çok temel farklılıklar olduğunu vurgular.

Öncelikle Noddings ilginin, insanın yaşamına sonradan eklenen bir albeni olmadığını, aksine onun insan yaşamının temel bir ögesi olduğunu belirtir. Mayeroff'a giderek ilginin doğal bir ilişki olduğunu ve eğitimciler, terapistler, danışmanlar ve aileler adına belirli durumlarda ilginin ne anlamda kullanışlı olarak ele alınabileceğini ekler (Noddings, 2002a, s. 12). Dahası ilgi, ahlaki mükemmelliğe gönderme yapan bir erdem değildir; ilgi ilişkiseldir ve belli bir ilişki ağını, sorumluluğu merkeze alır. Bu

bağlamda ilgi, empatiden farklıdır çünkü empati çoğunlukla insanın kendi bağlamından başkasına yönelmesini imler; oysaki ilgi, ilgilenenden çok ilgilenilene de içine alır (Noddings, 2002a, s. 14). İlgi, “bir arada hissetme/ birlikte hissetme” (*feeling with/syn-pathos*) tanımını içerecek şekilde ele alındığında, sempatiyle daha yakın bir ilişkiye sahiptir. Bu tanımlar içerisinde Noddings ilgiyi, meşguliyet (*engrossment*) kavramına bağlar:

“Meşguliyet –ilerici bir meşguliyet– ilgiye dair bir karşılaşmada özsel bir karakteristiktir. İlgilenen, A, B’de olan ne ise onu alır. Ama açıkçası bu meşguliyetten daha fazlası gereklidir. A, bir şekilde cevap vermelidir. Eğer B bir şeyler başarmak istiyorsa muhtemelen A’nın yardımını ister veya belki de –çocuklarda yaygın olduğu üzere– B basitçe “Bana bak, bana bak!” diye seslenir. Böylece A’nın ilgideki bilinçliliğini karakterize eden meşguliyete ek olarak motivasyona dayalı yer değiştirme (*motivational displacement*) adını verebileceğimiz bir özellik de bulunur. A’nın motive enerjisi B’ye, onun sahip olduğu projelere doğru süzülür” (Noddings, 2002a, s. 17).

Şimdi Noddings ilgiyle bağlantılı bu kavramlar yoluyla ilgi etiğinin, ilkeye dayalı Kantçı etikten bir çok temel farkı olduğunu belirterek sözlerine devam eder ki onun için en temel fark, ilgi etiğinin fail-birey temelli bir etik olmaktan ziyade ilişkiyel bir etik olmasıdır. Dolayısıyla ilgi etiğine dayalı bir eğitim de kural temelli değildir; amacı olarak karakter eğitimi belirler (Noddings, 2002b, s. xiii). İlgi etiğine dayalı karakter eğitimi, önceden tesis edilmiş koşulları ya da erdemleri öğretmeyi değil; çocuktaki iyiliği açığa çıkarmayı, onu yüreklendirmeyi ister. Bu aynı zamanda, Noddings’in MacIntyre üzerinden vurguladığı şekliyle, Kantçı diğer bir deyişle başkalarına karşı olan ödev ve yükümlülükleri vurgulama eğiliminde olan bir karakter eğitimine karşı durmak anlamına da gelir (Noddings, 2002b, s. 1).

Noddings, Kantçı gelenekten ziyade ilgi etiğine dayalı karakter eğitiminin teorik kökenlerinin Greklere, erdem etiğine ve bu etiğin kurucusu sayılan Aristoteles’e kadar geri götürülebileceğini vurgular. Fakat Aristoteles’ten önce erdemi merkeze alan filozoflar olarak karşımızda Sokrates ve Platon bulunur. *Menon* diyalogunda sorulan, “Erdem, öğretilir mi?” sorusu üzerinden karakter eğitimi tartışan Sokrates, eğer öğretilen bir şey değilse erdem nasıl elde edilebileceğini sorarak sözlerine devam eder. *Protagoras* diyalogunda eğitimin önemini vurgulayarak bir anlamda sorduğu soruya cevap vermiş gibi görünür (Noddings, 2002b, s. 3). Grek geleneği içerisinde Sokrates’i takiben Aristoteles ise erdemi hem davranış hem his hem de akıl bakımından tanımlar. Buna göre çocuklara iyi ve erdemli olanın ne olduğunun öğretilmesi gereklidir ki biraz daha büyüdüklerinde bunlara dayalı etkinliklerde bulunabilsinler.



Öte yandan Noddings her ne kadar kökensel olarak erdem etiğiyle belli özellikleri paylaşırsa da ilgi etiğinin, erdem etiğinin bir türü olmadığını da ekler. Çünkü bir erdem olarak ilgiden çok, bir ilişki olarak ilgi üzerinde durur. İlgilenilen tarafın, anne-çocuk ilişkisinde çocuğun, eğitim içerisinde öğrencinin en az ilgilenen kadar önemli olduğunu ve ilişkiye katkı sağladığını belirtir (Noddings, 2002b, s. 2). Dahası erdeme dayalı karakter eğitimine dair açıklamalar kimi sorunları beraberinde getirir. Öncelikle, her ne kadar insanlar bazı şeylerin erdem olduğu üzerinde anlaşmaya varsalar da bu erdemlerin kimi durumlarda başka şeyler adına kurban edildiğini göz önüne almazlar. İkinci olarak Noddings açısından çoğu erdem yalnızca kavramsal bir temelde incelenmekte ve buyurulmaktadır (Noddings, 2002b, s. 6).

Tüm bu farklar ve benzerlikler dahilinde ilgi etiğine dayalı ve çocuğun karakter eğitimini temele alan bir ahlaki eğitim, ahlaki ikilemler olarak uydurulan felsefi kurgu edebiyatını ele alarak işe başlar. Fakat bu edebiyatın kullanımı adına önemli olan yalnızca ikilemleri çözmek değil, sorunların neler olduğunu da saptamaktır (Noddings, 2002b, s. 2). Öte yandan kendisini Humecular olarak kabul ettiğini yani aklın çoğu zaman tutkuların kölesi olduğunu ekleyen Noddings bu kabul içerisinde eğitimin görevinin, tutkuları özellikle ahlaki duyarlılıkları/duygulanımları (*sentiment*) eğitmek olduğunu söyler (Noddings, 2002b, s. 8). İlgi etiği ve ona dayalı eğitim, fail-merkezli olmaktan ziyade ilişki-merkezlidir. Bu bağlamda Noddings için ilgi etiği, Hume'un tanımladığı biçimiyle sosyal erdemlere daha fazla vurgu yapar ve bu vurgunun nedeni, sosyal erdemlerin daha çok ilişkiler bağlamında ön plana çıkıyor olmasıdır. Söz konusu duyarlılıklar temelinde istenen, öğrencilerin her bir insanda acı çekmeye veya acı çektirmeye dair bir potansiyelin bulunduğu farkına varmalarıdır. Eğer yeteri kadar kötü muameleyle maruz kalırsak, kendi etik ideallerimize hatta sevdiklerimize ihanet etmemiz kaçınılmazdır (Noddings, 2002b, s.9).

Duyarlılıkların geliştirilmesi dahilinde Noddings çocuğun ahlaki eğitiminin evde başladığını vurgular. En iyi evler yalnızca yemek, barınma, koruma sağlamaz; bunların yanında özenli bir sevgiyi, psikolojik şiddeti en aza indirecek şekilde çocuğu dinleyen ebeveynleri ve karşılıklı paylaşımaya dayalı zevk veren etkinlikleri barındırırlar. Ailede, evde başlayan eğitim çocuğun dile getirdiği ihtiyaçları merkez alır. Özenli sevgi çocuğu dinlemeyi, onunla konuşmayı ve bir kumandayla yönetilen hayat yerine onlarla birlikte yaşamayı kapsar (Noddings, 2002a, s. 284) ki tüm bunlarda üstte vurgulanan ahlaki duyarlılıkları geliştirmenin ana yoludur.

Bu noktada Noddings'e benzer biçimde eğitimin ailede başladığını kabul eden S. Ruddicks'e dönülmelidir. Çocuğun evde başlayan ahlaki eğitimine



Ruddick, anne-çocuk ilişkisi üzerinden farklı bir bakış getirir. Anne-çocuk arasındaki ilişkiyi ve anneliğe özgü/anaç düşünmeyi (*maternal thinking*) ilgi etiğinin merkezine yerleştiren Ruddick bu düşünmenin, belli bir sosyal dünyada varolan biyolojik çocuğun gerçekliğine verilen cevapla başladığını söyler. Çocuk ve sosyal çevre anneden birçok şeyi talep eder. Çocuklar, yaşamlarının korunmasını ve gelişmelerinin beslenmesini talep ederler. Annenin dahil olduğu sosyal gruplar ise onlar için kabul edilebilir bir biçimde annenin çocuğunu yetiştirmesini talep eder. Ruddick'e göre tüm bu talepler anaç düşünmeyi doğurur (Ruddick, 1995, s.17). Bu bağlamda çocuğun temelde talep ettiği ilgidir ve çocuğun biyolojik savunmasızlığının sosyal biçimde belirleyici olduğunu ve ilgi istediğini görmekle başlar. Anneyle başlayan bu ilgi ve koruma, okulda devam etmelidir. Çocuğun hayatının temel şeması da buna bağlı olarak korumak, yetiştirmek ve eğitmek olarak görülebilir (Ruddick, 1995, s.23). Korumak ve yetiştirmek aileye temelde anneye aitken, eğitim ailede başlayıp okula uzanmalıdır. Noddings de eğitimi bu noktadan alır ve çocuğun ahlaki eğitimi, ilgi temelinde ayrıntılandırır.

Çocuğun ahlaki eğitimi okulda devam ettirmek adına ise Noddings ahlaki eğitimin temelinde hikâyelerin kullanımını yerleştirir. Hikâyeler çoğu zaman ilham verici olsalar ve kahramanları tasvir etseler de bizim, iyi olan insanların neden kimi zaman kötü şeylere yöneldiğini, korkudan dostlarımıza dahi ihanet edebileceğimizi, iyi olmaya çalıştığımız çoğu anda iyi olanla, kötü olanı neden karıştırdığımızı ve ahlaki iyilik adına diğerlerine nasıl bağımlı olduğumuzu anlamamıza yardım edebilir. Noddings tüm bu farkındalıklar yoluyla eğer hikâyelerden edinilebilecek bir erdem varsa bunun, sempati olduğunu söyler (Noddings, 2002b, s. 9).

Noddings iyi öğretmelerin eğitimde çoğunlukla hikâyeleri kullandıklarını ve bu hikâyelerin genellikle argümanlardan ve açıklamalardan daha etkili olduklarını belirtir. Dolayısıyla hikâyelerin ders planının ve sunumunun içsel bir parçası olması gereklidir (Noddings, 1997, s. 19). Bu anlamda Noddings tarihsel ve biyografik, edebi, kişisel, komik olmak üzere dört tür hikâyeyi ele alır ve onların kullanımlarını açığa çıkarmak ister:

1. Tarihsel ve Biyografik Hikâyeler: Öncelikle bu türden hikâyeler çocuğun kültürel okur-yazarlığı adına özeldirler. İkinci olarak, bu hikâyeler gerçek yaşama dayanan bir temsili canlandırırılar. Üçüncü olarak ise bu türden hikâyeler insani ilgiler alanını genişletmeye, diğer alanlarla bağ kurmaya ve ezoterik temaları yaşamın evrensel sorunlarıyla bağlantılandırmaya yardım ederler (Noddings, 1997, s. 20). Biyografik öyküler dahilinde, matematik öğretirken bile Descartes'ın, Pascal'ın, Newton'un veya Leibniz'in hayatına yönelik hikâyelere göndermeler

yapılarak gerçekleştirilen bir eğitimin, kuru biçimde matematiksel formülleri öğretmekten daha faydalı olacağı açıktır.

2. Edebiyatın kullanımı: Sosyal veya politik sorunlar belli başlı edebi eserler üzerinden ele alındığında bu sorunlara hem bir boyutluluk hem de bağıntı katılmış olur. Diğer bir deyişle çocuk, kitaplardaki karakterler üzerinden sosyal ve politik meseleleri kuru ve soyut bir biçimde okumamayı ve bu karakterlerle içlerinde yaşadıkları dünyadaki insanlar arasında bağ kurmayı öğrenir (Noddings, 1997, s. 24).
3. Kişisel Hikâyeler: Öğrencilerin öğretmenlerinin yaşamlarına dair hikâyeler dinlemekten hoşlandıklarını vurgulayan Noddings, bu tür hikâyeler yoluyla öğrencilerin ilgi alanlarının yönlendirilebileceğini ekler. Öğretmenin bu konuma gelene kadar nelerden vazgeçtiğini, onu neyin cesaretlendirdiğini dinleyen çocuk onu kendisine örnek almak gibi bir davranış kalıbı geliştirebilir. Ayrıca öğretmen ve öğrenci arasında bu tür hikâyeler üzerinde bir duygu bağı kurulabilir (Noddings, 1997, s. 26-27).
4. Komik Hikâyeler: Noddings üstteki üç gruptaki hikâyelerin komik hikâyeler de olabileceğini belirtmekle birlikte özelden komik hikâyelerden kastettiğinin, kısa hikâyeler olduğunu söyler. Bu kısa hikâyeler genellikle anlaktırlar ve sıcak bir pedagoji ortamı yaratmak yoluyla öğrencinin ilgisini uyanık tutarlar (Noddings, 1997, s. 29).

Bu hikaye türleri üzerinden aslında Noddings'in yapmak istediği, çocuğu aktif bir biçimde öğrenim sürecine dâhil etmektir. Hikâyeler belli öğrenim hedeflerini belirlemeye ve öğrencinin bu hedeflere ulaşması, adına pasif bir eğitime tabi tutulmasını değil aksine eğitimin her safhasında etkin olmasını sağlar. Peki, hikâyeler yoluyla başlayan çocuğun karakter eğitimi ilgi etiği içerisinde nasıl ilerletilecektir? Noddings bu soruya ahlaki eğitimi temel alan bir eğitim programında olmazsa olmaz dört koşuldan bahsederek cevap verir ki bunlar; diyalog, pratik, onaylanma ve okulların ilgiye dayalı düzenlenmesi olarak sıralanır. Ahlaki eğitimin söz konusu dört içeriğini sıralayan Noddings, bunları ayrıntılandırmaya girişmeden önce öğretmenin bu içeriklere nasıl uygun hale getirileceğini ele alarak işe başlar.

Noddings ahlaki bir eğitimin, ahlak içine giren her şeyi ele almayı planlayan bir eğitim olduğunu belirtir. Böylesi bir eğitim, eğitilenlerin ahlaki ideallerini geliştirmeyi bunun sonucunda da bu bireylerin diğerlerine ahlaki biçimde davranmaya devam etmelerini hedefler (Noddings, 2003b, s. 171). Noddings'e göre tarih boyunca okul, çoğunlukla çocuğun akılsal, düşünme yeteneğini geliştiren bir yer olarak kabul edilmiş ve ahlaki eğitim ailevi veya dinsel alana dâhil edilmiştir. Dolayısıyla ailenin ve dinsel kurumların başlıca görevi, ahlaki ve duygusal bakımdan iyi bireyler yetiştirmektir.

Oysaki ahlaki eğitim ailede başlayan ve okulda devam eden bir bütünsellik içinde ele alınırsa ve temele ilgi gibi, her iki tarafı da kapsayan bir kavram konulursa eğitim yoluyla amaçlanan çoğu şeyin gerçekleşmesi önünde bir engel kalmayacaktır (Noddings, 2003b, s. 172-173). Bunun nedeniyse ilginin insanın temel gerçekliklerinden ve amaçlarından biri olarak kabul edilebilir olmasıdır. Diğer bir deyişle, yaşamımız içerisinde ne yaparsak yapalım, kiminle tanışırsak tanışalım kendimizi her zaman ilgilenen ve ilgilenilen ilişkisi içerisinde buluruz; anne olmak, öğretmen olmak bir rol değildir aksine sorumluluğu da açığa çıkaran bir ilişkidir. Temel sorumluluğumuz ise, diğerlerine fiziksel canlılar olarak yaklaşmaktan ziyade onlara bütünsel canlılar olarak odaklanmaktır (Noddings, 2003b, s. 175). O halde bir öğretmen olarak bir kişinin her şeyden önce gelen işlevi, ilgi ilişkisi içerisinde ilgilenen olmaktır. Öğretmenin öncelikle ilgilenen olması işlevi üzerinden Buber'e dönen Noddings onun diliyle söylenirse, ilgilenilene bir özne "Sen" diye yaklaşılması gerektiğini, ona "O" diye, bir analiz objesi olarak yaklaşmanın doğru olmadığını belirtir (Noddings, 2003b, s. 176).

Buber için çocuk, birey olarak çocuk ya da çocuklar değil de çocuk, kesinlikle bir gerçekliktir dolayısıyla eğitim de bir gerçeklik olmak zorundadır (Buber, 2004, s. 99). Çocuk biricikliği içerisinde verili olan bir dünyaya doğar ve her bir çocuğun bir diğeriyle ölçülemez özellikleri vardır. Dolayısıyla Buber açısından eğitim, çocuktaki "yaratıcı güçlerin gelişimi" olarak açığa çıkmalıdır. Buber yaratıcı güçlerden kastettiğinin ise otonom bir içgüdü, icat eden/başlatan (*originator*) bir içgüdü olduğunu belirtir. Onun için çocuk bir şeyler yapmak ister; etrafındaki şekilsiz materyali görmekle yetinmez; bu materyalin bir şekil kazanmasının parçası olmayı arzular. Öte yandan bu başlatıcı içgüdü, saptırıcı değil otonomdur (Buber, 2004, s. 100-101). Böylesi bir içgüdüyü eğitmeye adanan eğitim de çocuklara başka hiçbir biçimde öğrenemeyecekleri yeni şeyler öğretir. Yalnızca gözlemlenemeyen çocuk dünyayı bir parçası olarak içeriden öğrenir; iyi ve kötünün kesin bilgisini elde etmekten ziyade bizzat onlara dayanan deneyimler yaşar (Buber, 2004, s. 104-105). Çocuk, doğa ve toplum olarak dünyanın bir parçasıdır dolayısıyla doğadaki öğeler, hava, ışık yoluyla; hayvanların ve bitkilerin yaşamları yoluyla ve ilişkiler/yakınlıklar yoluyla eğitilir (Buber, 2004, s. 107). Noddings de ilgiye dayalı eğitimde bu şekildeki bir eğitim deneyimini açığa çıkaracak yollara vurgu yapar.

Öğretmen bir çocuğa sorduğu sorunun cevabını aldığı anda edindiği yalnızca cevap değil, çocuğun kendisidir. Diğer bir deyişle öğretmenin sorular yoluyla elde etmek istediği aslında öğrenciyi bir ilgi ilişkisi içerisine sokmaktır. Çocuğu belli biçimlerde cevap vermeye zorlayabiliriz; bu öğretmenin gücü dâhilindedir. Fakat bunun yerine öğrenciyi seçim hakkı veren öğretmen

onun, etik bir fail olarak kendi seçimlerini yapmasını sağlar (Noddings 2003b, s. 176). Bir kez daha Buber'e geri dönen Noddings, onun öğretmen üzerine olan görüşlerini hatırlatır:

“... Çünkü eğer günümüz eğitimcisi bilinçli bir şekilde eyleyecekse bunu “daha önce yapmamış gibi” yapmak zorundadır. Parmağın havaya kalkması, sorgulayan bakış öğretmene özgü yapıp etmelerdir. Onun aracılığıyla etkileyici dünyanın seçimi öğrencisine ulaşır. Bu seçimi öğrenciye bir müdahalede bulunma davranışı olarak sunarsa onu hayal kırıklığına uğratar. Seçim öğrencide yoğunlaşmalıdır ve yoğunlaşma sonucu eylemek geri kalanın görünüşüdür. Müdahale ilgi sırasında ruhu, itaatkar ve isyankar kısım olmak üzere ikiye böler. Fakat bütünlüğünden ileri gelen gizli bir etkinin bütünleştirici gücü vardır” (Noddings, 2003b, s. 177; Buber, 1965, s. 90).

Alıntı bağlamında Noddings öğretmenin ilgilenen olarak öğrencisiyle eşit olmasa bile doğrudan buluştuğunu belirtir. Öğretmen üzerinde durulan meselelerle ilgili olarak öğrencinin duygularını kabul eder; ona bakar, dinler ve öğrenciyi dahil eder. Noddings açısından bu “dâhil etme” öğretmene ait olan hayati bir hediyedir. Öğrencisiyle birlikte çalışan öğretmen onu çırağı haline getirir ve öğrencinin etik ideallerini besler. Dolayısıyla Noddings için öğretmenin yaptığı her şeyde etik bir ton vardır (Noddings, 2003b, s. 177-179). İlgi etiğine dayalı ahlaki eğitimde öğretmene düşen rolden bu şekilde bahseden Noddings bu noktadan sonra yukarıda sıraladığımız ahlaki eğitimin dört içeriğine geri döner ve bunları ayrıntılandırmaya girişir:

1. Diyalog: İlgi etiğine dayalı ahlaki eğitimde amaç çocuğun etik ideallerini beslemek, korumak ve ilgiyi artırmaktır. Bunu yaparken annenin sesinin hem etikte hem de eğitimde duyulmasını sağlamak da amaçlanır çünkü Noddings için ilgi etiği, ahlaki bir *self* (kendilik) olarak ilgilenen kadın kavranımına da dayanır. Bu anlamda ilgilenmek “ilişkililik”tir (*relatedness*); çocukla gerçek bir ilişki kurmanın yolu ise eğitimcilerin ailelerle hakiki bir diyalog içinde olmasını gerektirir. İlişki içindeki insanların birbirleriyle ilgilenmeleri üzerinden çocuklarımıza ilgilenen ve ilgilenilenlerin olduğu bir dünyayı öğretmemiz mümkün olabilir. Dolayısıyla diyalogla kastedilen konuşmak, dinlemek, paylaşmak ve birbirine karşı sorumlu olmaktır ki Noddings için bunlar eğitimin her safhası için hayatidir (Noddings 2003b, s. 182-186).
2. Pratik: Çocuğa yalnızca ilgiyi öğretmekle kalınmamalıdır; aksine onun ilgiye dair birer çirak olması sağlanmalı ve çevresinde bulunan her şey adına ilgi duymasına yol açacak pratiklere imkan verilmelidir. Bu anlamda Noddings ahlaki bir eğitim içinde çocuğa yalnızca ahlaki akıl

yürütmenin öğretilmesine itiraz eder. Ona göre ahlaki akıl yürütme yerine çocuğa bu akıl yürütmeyi hayata geçirebileceği pratikler için fırsatlar sağlanmalıdır. Dolayısıyla okullarda özel ders programları kadar okulların ve sınıfların yapısı dikkate alınmalı ve sınıflar iş birliği içinde birden çok görevin yerine getirilebileceği şekilde düzenlenmelidir. Amaç, ilişkililik içinde etik ideali çoğaltmak ve kavrama gücünü artırmak, her alanda deneyime öncelik vermektir (Noddings, 2003b, s. 187-192).

3. Onaylanma: Eğitim sırasında çocuğa sunulan, etik ve entelektüel bir birey olarak kendinde etik ideali güçlendirme veya yerle bir etme gücü olduğunu gösterme şansıdır. Noddings'e göre formel bir akıl yürütmeden yoksun küçücük bir çocukta bile bir ahlaki ideal çekirdeği bulunur ve bu, kendini çoğunlukla sempati duygusu olarak açığa vurur. Yanında ağlayan bir çocuk gördüğünde ağlamaya başlayan çocuk ya da başka bir çocuğu inciten bir çocuğa kızarak bağırarak başka bir çocuğa dair örnekler bize bu kabulü sergiler. Fakat Noddings bunun, çocukların doğuştan bilge ya da iyi oldukları anlamına gelmediğini ekler. Aksine sempati ve hassas bir farkındalık yoluyla çocuğun kendinde bulunun etik ideal potansiyelini güçlendirmesini sağlayabiliriz ki bu da çocuğu cesaretlendirmekten, yaratıcı bir biçimde ona müdahale etmekten geçer. İlgi bu anlamda uygun bir düşünmeyi, duyarlılığı ve açık bir iletişimi içerir. Dolayısıyla Noddings için onaylanma, diyalog ve pratikle etkileşim içindedir ve onlara bağımlıdır. Bir çocuğu, onunla karşılıklı konuşmadığımız ve ortaklaşa bir pratiğe girişmediğimiz sürece onaylayamayız. Onaylanmak için diğerini görmem ve karşılamam gerekir. Öte yandan Noddings onaylamanın yalnızca çocukla ilgili bir boyutu olmadığını aynı zamanda öğretmeni de içine aldığını vurgular. Çünkü öğretmenin kendi etik ideallerini gerçekleştirmek adına da onaylanma ihtiyacı vardır; ilgi, ilgilenen ve ilgilenilenin ikisini de içine almalıdır (Noddings, 2003b, s. 193-196).
4. Okulların ilgiye dayalı düzenlenmesi: Bu düzenleme için öncelikle yapılması gereken toplumdaki gençlerin eğitim meselelerinde daha aktif ve ilgili olmalarını sağlamaktır. Bunu gerçekleştirmek içinse okulların yapısı değiştirilmelidir. Bizi eğitimcilerden ayıran özel dil elenmeli, dar alanlı uzmanlaşmalar indirgenmeli ve bireyler olarak çocuklarla iletişim kurulmalıdır. İlgiye dayalı bir ruhun tesisi beraberinde daha önce Ruddick bağlamında ele aldığımız “anneliğe özgü/anaç” (*maternal*) bir tavra gönderimlerde bulunmayı getirir. Noddings tüm bu değişimleri, yeni başlayan öğretmen ve usta öğretmen üzerinden göstermek ister ve onun için her yeni başlayan öğretmen üç yıl boyunca uzman bir öğretmenle çalışmalıdır. Buna ek olarak okulların kapıları ailelere ve

diğer yetişkinlere her daim açık olmalı; sınıflar içinde küçük tartışma gruplarına, oyun alanında küçük çocuklarla birlikte oyunlara katılım sağlanmalıdır. Bu şekilde ilginin alanı öğretmen-öğrenci çemberinden çıkar ve okullarla ilgilenen herkese doğru genişler. Noddings için burada dikkat edilmesi gereken, hiyerarşik düzen yerine geçenin ilgi çemberleri ve zincirleri olduğudur ki bunlar etkin bir ilişkiyi simgelerler (Noddings, 2003b, s. 197-199).

Şimdi Noddings tüm bu içerikleri barındıran bir ahlaki eğitimin çocuğa öncelikle gözlem gücünü, başkalarına karşı sempati duyma gücünü kazandırdığını düşünür. Dahası ilgi üzerinden çocuk diğerleriyle ilişkili olduğunu ve bu yüzden onlara kaşı sorumlu olduğu fikrini geliştirir. Dolayısıyla ilgi etiğine dayalı ahlaki bir eğitim, soyut etik kuralları salt öğrenmeyi değil; herkesle olan etik ilişki içinde etik idealleri kazanmayı, hayata geçirmeyi sağlar. Diğerine karşı ilgi duyan bir çocuğun ahlaklı biri olmaktan kaçışı yoktur (Noddings, 2003b, s. 201).

Sonuç olarak Noddings açısından ilgiye dayalı çocuğun ahlaki eğitimi, aileden başlayıp okulda devam eden bir süreci kapsar. Böylesi bir eğitimin dikkate alması gereken, çocuğa soyut yasalar, erdemlerin sabit bilgisini öğretmek değil aksine çocuğun bunları deneyimlemesini sağlamaktır. İlgili etigi temele bireyleri ve bireyler arası ilişkileri, sorumlulukları ve bağımlılıkları aldığından, onun aracılığıyla yerleştirilmeye çalışılan eğitim, öğrenci ve öğretmen arasında bir ilişki kurulmasını gerektirir. Bu ilişkide öğretmen ilgilenenken öğrenci ilgilenilendir ve eğitimin temel amacı, çocuğun kendini gerçekleştirmesine yardım etmek; erdemlere dayanan bilgisini pratiğe dökmek; öğrenci-öğretmen arasında bir ilgi ilişkisi kurmaktır. Böylesi bir ahlaki eğitim soyut kurallara dayanmaz, hayatla bağlantılı bir eğitimidir.



\*\* Esra Çağrı Mutlu  
Van YYÜ Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümü  
Esracagri79@gmail.com

### **Kaynakça**

- Buber, M. (2004). *Between Man and Man*. (trans. by: R. Gregor-Smith), NY: Routledge.
- Collins, S. (2015). *The Core of Care Ethics*. London: Palgrave MacMillian.
- Gilligan, C. (2003). *In A Different Voice*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Mayeroff, M. (1971). *On Caring*. NY: Harper&Row Publishers.
- Noddings, N. (1997). "The Use of Stories in Teaching". *New Paradigms for College Teaching*. (eds. by: E. Campbell&K.A. Smith). Interaction Book Company.
- Noddings, N. (2002a). *Starting At Home: Caring and Social Policy*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, N. (2002b). *Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education*. NY: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2003a). *Happiness and Education*. Cambridge: CUP.
- Noddings, N. (2003b). *Caring: A Feminist Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
- Ruddick, S. (1995). *Maternal Thinking: Towards A Politics of Peace*. Boston: Beacon Press.
- Slote, M. (2010). *Essays on The History of Ethics*. Oxford: OUP.



## **Neden Bytle?**

Neden dünya  
Bir yılda döner  
Güneşin evresinde?  
...

Neden ay  
Bir yılda  
On iki kez  
Dolaşır dünyayı?  
...

Neden geceleri  
Isıtamaz bizi güneş?  
...

Neden elmanın kurdu  
Elmayı yer?  
...

Neden  
...  
... ?

*Mustafa Ruhi Şirin*