



**NEL NODDINGS'IN ÖZEN ETİĞİNİN FELSEFİ VE KAVRAMSAL
TEMELLERİ**

Gamze Deniz

YÜKSEK LİSANS TEZİ
SOSYAL BİLİMLER VE TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
FELSEFE GRUBU EĞİTİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

NİSAN, 2022

TEZ TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı : Gamze
Soyadı : Deniz
Bölümü : Felsefe Grubu Eğitimi
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : NelNoddings'in Özen Etiğinin Felsefi ve Kavramsal Temelleri
İngilizce Adı : PhilosophicalandConceptualFoundations of NelNoddings' Ethic of Care

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

"NelNoddings'in Özen Etiğinin Felsefi ve Kavramsal Temelleri" adlı bu tezin tarafımca yazılmış özgün bir çalışma olduğunu, tezin yazılması sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, bu çalışma kapsamında elde edilen tüm bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım tüm kaynaklara kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada yer verdiğimi, söz konusu kaynaklardan yararlanılan bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Gamze DENİZ

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Gamze Deniz tarafından hazırlanan "NelNoddins'in Özen Etiğinin Felsefi ve Kavramsal Temelleri" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Mehmet Ali DOMBAYCI

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Doç. Dr. Ekrem Ziya DUMAN

Üye: Prof. Dr. Mehmet Ali DOMBAYCI

Üye: Doç. Dr. Recep Batu GÜNGÖR

Tez Savunma Tarihi: 18.02.2022

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

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Öncelikle zorlu bir tez sürecini anlayışlı, destekleyici yaklaşımı ve rehberliği sayesinde tamamlamamı sağlayan danışmanım Prof. Dr. Mehmet Ali Dombaycı'ya, hem lisans hem yüksek lisans sürecimde öğrencileri olmanın büyük ayrıcalık olduğunu düşündüğüm Felsefe Grubu Öğretmenliği bölümünden değerli hocalarıma saygılarımı ve teşekkürlerimi sunuyorum. Hayatım boyunca sevgilerini ve desteklerini bir an olsun esirgemeyen ablalarım Hicran Deniz Davut, Özlem Deniz Yaman, Çiğdem Deniz Erçetin ve abim Levent Deniz'e; hem ailem, hem kardeşlerim, hem arkadaşlarım oldukları ve şu an olduğum kişi olmamı sağladıkları için minnettarım. Beraber büyüdüğüm, kendi seçtiğim ailem olarak tanımlayabileceğim Burcu Ceylan ve İlksen Üstündağ Yıldırım'a; sevgisi, desteği, iyimserliği, umut dolu yaklaşımı sayesinde her şeyi olduğu gibi tez sürecini de benim için kolaylaştıran yol arkadaşım Hatef Heidari 'ye ayrıca teşekkür ederim.

NEL NODDINGS'IN ÖZEN ETİĞİNİN FELSEFİ TEMELLERİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Gamze Deniz
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Nisan 2022

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, NelNoddings'in özen etiği yaklaşımını kavramsal ve felsefi temelleri çerçevesinde tanıtmak ve bu yaklaşımın eğitime yansımalarına yönelik genel bir bakış sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda çalışma beş bölümden oluşturulmuştur. İlk bölüm; problem durumu, araştırmanın amacı ve araştırmanın öneminden oluşan giriş bölümüdür. İkinci bölümde -özen yaklaşımının bir ahlak felsefesi kuramı olması sebebiyle- ilk olarak ahlak felsefesinin tanımı ve kapsamıyla birlikte temel etik kuramlarına değinilmiş, ardından NelNoddings'in özen yaklaşımını oluşturma aşamasında kendilerinden etkilendiği başlıca düşünörlere yer verilmiştir.Söz konusu düşünörlere; Platon, Aristoteles, David Hume, ImmanuelKant, Jean-JacquesRousseau, John Rawls ve John Dewey olup, özen kavramını Noddings'in kullandığı anlamda ilk kez kullanan ve bu kavram üzerine bir ahlak felsefesi kuramı inşa eden CarolGilligan'ın düşönceleri üzerinde ise daha kapsamlı bir şekilde durulmuştur. Bununla birlikte CarolGilligan ve NelNoddings'in yaklaşımları, özen etiğinin eleştirel ve kurucu boyutu bağlamında bu bölümde ele alınır. Üçüncü bölümde araştırmanın modeli, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması açıklanmış bulunmaktadır. Dördüncü bölümde NelNoddings'in özen etiğinin felsefi temelleri, CarolGilligan'ın etkisi bağlamında incelenmiş, "Özen nedir?" sorusu, özenin anlamı ve doğası ile özenle ilişkili kavramlar çerçevesinde yanıtlanmış, özen gösteren ve özen gösterilen olmak üzere özenin iki boyutu ve felsefi temelleri açıklanmış, ardından özen etiğinin eğitime yansımalarına ilişkin genel bir bakış sunulmuştur. Beşinci bölümde ise yapılan çalışmaya ilişkin ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

AnahtarKelimeler : Özen, özen etiği, ahlak felsefesi, eğitim, NelNoddings.
Sayfa Adedi : 211
Danışman : Prof. Dr. Mehmet Ali DOMBAYCI

**PHILOSOPHICAL AND CONCEPTIONAL FOUNDATIONS OF NEL
NODDINGS' ETHIC OF CARE
(M.S. Thesis)**

**Gamze Deniz
GAZİ UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
Ocak 2022**

ABSTRACT

The aim of this study is to introduce NelNoddings's ethics of care approach with in the framework of its conceptual and philosophical foundations and to provide an overview of the reflections of this approach on education. For this purpose, the study is composed of five parts. First part; problem situation, the purpose of the research, the importance of the research, the assumptions and limitations are the introductory part. In the second chapter - because the care approach is a theory of moral philosophy- firstly, the definition and scope of moral philosophy, as well as the basic ethical theories, are mentioned, and then the main thinkers that NelNoddings was in fluenced by in the process of creating the care approach are included. The thinkers in question; Plato, Aristotle, David Hume, Immanuel Kant, Jean-Jacques Rousseau, John Rawlsand John Dewey; has been extensively addressed. However, the approaches of Carol Gilligan and NelNoddings are discussed in this section in the context of the critical and constitutive dimension of the ethics of care. In the third chapter, the model of the research, data collection, analysis and interpretation of the data are explained. In the fourth chapter, the philosophical foundations of NelNoddings' care ethic are examined in the context of Carol Gilligan's influence, "What is care?" The question was answered with in the framework of the concepts related to the meaning and nature of care, the two dimensions and philosophical foundations of care, caring and caring, were explained, and then an overview of the reflections of care ethics on education was presented. In the fifth chapter, the results and suggestions related to the study are given.

Keywords : Care, ethics of care, moral philosophy, education, NelNoddings.
Number of Pages : 211
Advisor : Prof. Dr.Mehmet Ali DOMBAYCI

İÇİNDEKİLER

TEZ TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	5
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. İlgili Araştırmalar	7
BÖLÜM II.....	9
ÖZEN ETİĞİNİN KAVRAMSAL TEMELLERİ	9
2.1. Ahlak Felsefesi	9
2.2. Temel Etik Kuramları	13
2.2.1. Betimleyici/Tasviri Etik	15
2.2.2. Normatif Etik.....	15
2.3. Ahlak Felsefesine Farklı Perspektiflerden Tarihi Bakış	17

2.3.1. Platon.....	17
2.3.2. Aristoteles.....	21
2.3.3. Hume	26
2.3.4. Kant	28
2.3.5. Rousseau	37
2.3.6. Rawls 1-2.....	44
2.3.7. Dewey	50
2.4. Özen Etiğinin Eleştirel ve Kurucu Boyutu	61
2.4.1. Gilligan	80
2.4.2. Noddings	88
BÖLÜM III	103
YÖNTEM.....	103
3.1. Evren ve Örneklem	103
3.2. Veri Toplama Teknikleri.....	104
3.3. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	104
BÖLÜM IV	107
NELNODDİNGS'İN ÖZEN ETİĞİ VE EĞİTİME YANSIMALARI ..	107
4.1. Özen Nedir?	107
4.2. Anlamı ve Doğası.....	108
4.3. Özenle İlişkili Kavramlar	135
4.3.1. Adalet	135
4.3.2. Savaş.....	135
4.3.3. Etik Benlik	137
4.3.4. Sorumluluk	138
4.3.5. Doğru ve Yanlış	142
4.3.6. Empati ve Doğal Bakım.....	148
4.3.6.1. Duyarlılık	156

4.3.6.2. <i>Özerklik</i>	157
4.3.6.3. <i>Savaş ve Barış</i>	158
4.4. <i>Özenin İki Boyutu</i>	165
4.4.1. <i>Özen Gösteren (Özne)</i>	167
4.4.2. <i>Özen Gösterilen (Objekt)</i>	173
4.5. <i>Özen Etiğinin Felsefi Temelleri</i>	178
4.6. <i>Özen Etiğinin Eğitime Yansımalarına Genel Bir Bakış</i>	180
BÖLÜM V	185
SONUÇ	185
KAYNAKLAR	189

BÖLÜM I

GİRİŞ

"Aslında tarih, ataerkil bir toplumun yaymak istediği efsaneden başka bir şey değil" (Holland, 2016, s. 23). Kadından nefretin evrensel tarihini ve antik çağlardan günümüze mizojini kavramını inceleyen Holland'a ait olan bu ifade, Holland'dan yaklaşık üç yıl önce Fatmagül Berktaş'ın Tarihın Cinsiyetli adlı eserinde kendisine teorik bir çerçeve bulmuştu. "Cinsiyetleştirilmiş bir tarihin ve teorisinin peşinde" olan bu eser, bir iktidar edimi olarak tarih yazımını, kadınların tarihinin sosyal tarihin bir alt dalı olup olmadığını, kadın haklarının insan haklarının bir kategorisi olup olmadığını soruyordu (Berktaş, 2003, s. 7-15). Ancak 2000'li yılların başında tarihin, siyasetin, devletin ve devlet kurumlarının, politikanın, sanatın, bilimin ve daha pek çok alanın bir cinsiyeti olup olmadığı; dil, kültür ve geleneklerdeki eril varoluş ve bunun kadınlar üzerindeki etkileri sorgulanmaya başlanmadan tam 18 yıl önce, 1982'de, ahlaki gelişim teorisi ile tanıdığımız Lawrence Kohlberg'in asistanı olan Carol Gilligan, tüm bu alanları kapsayan daha temel bir sorunun peşindeydi. Elbette bu kapsayıcılık, tüm düşünce ve bilim süreçlerinin kendisinden türediği felsefe alanına ilişkin olduğu için, bu temel soru da felsefe alanından geldi: Ahlakın bir cinsiyeti var mıdır? "Psikolojik olarak kökleşmiş ve tarihsel olarak gücü tekelinde bulunduran erkeklerin deneyimlerine demir atmış bir dünyada" (Gilligan, 2017, s. 26), ahlak ve psikoloji kuramlarında da kadın gelişimi, kadınların akıl yürütme süreçleri, kadınların ahlaki ikilemlere ve problemlere yaklaşımları, kadın varoluşunun özelliği olarak görülen özgecilik, bakım verme arzusu, ilişkisellik, bağlamsallık ve özenli yaklaşım gibi kavramlar elbette felsefe alanının da dışında tutuluyordu.

Ahlak felsefesini ve ahlaki gelişim kuramlarını yalnızca erkek deneyimleri ile temellendiren çalışmaların aksine Gilligan, kadınların deneyimlerini de bu alanın konusu kıldığı *In a Different Voice* adlı eserinde, kadın sesini bir psikolojik kuram ve ahlaki gelişim teorisi

çerçevesinde ele almaktadır. Onun temel problemi "sorduğum sorular, sesler ve ilişkiler hakkında. Ve psikolojik süreçler ve kuramlarla ilgili; özellikle de erkek yaşantılarının nasıl tüm insanlık deneyimini temsil ettiği, kadın yaşantılarının üstünü örten ve kadın seslerini susturan kuramlarla ilgili" (Gilligan, 2017, s. 14) şeklide ifade ettiği bu yaklaşım ve duyurmaya çalıştığı bu ses, özellikle de ahlak felsefesi için oldukça yenidir. Kadın varoluşunun erkekten aşağı değil farklı olduğunu vurgularken, kadınlarla özdeşleştirilen şefkat, merhamet ve özen kavramlarını da ahlak felsefesinin konusu yapmaya kararlı olan Gilligan, Kohlberg'in erkek yanlı ahlaki gelişim teorisini eleştirmekle kalmayarak, ona alternatif bir ahlak kuramı geliştirir. Onun bu çalışmaları, tıpkı kendisi gibi feminist bir kuramcı olan NelNoddings'in de çıkış noktası olacaktır; ancak bu kez kadın varoluşuna ilişkin bu kavramlar, özellikle de özen, yalnızca felsefenin değil eğitimin de konusu kılınarak.

Böylece, kadının psikoloji ve felsefe alanındaki sesine ilişkin soruları, kadın ve erkeğin gelişimine yönelik sorular ve farklar takip eder. Gilligan'dan itibaren erkeğin ayrışma, bağımsızlık ve şiddet içeren yaklaşımlarının yanı sıra kadının bütünleşme, ilişkisellik ve özen içeren yaklaşımları da artık ahlak felsefesinin konusudur. Ancak kadın varoluşunun öteki olarak tanımlananlara yönelik gösterdiği ilgi, umursama ve özenin sesini yalnızca ahlak felsefesine dâhil etmek için çabalamak, daha yaşanabilir ve şiddetsiz bir dünyanın inşa edilmesi için yeterli olmayacaktır. Bu amaç doğrultusunda Noddings, Gilligan'dan devraldığı özen kavramını eğitim alanına uyarlayarak; evde, sınıflarda ve okullarda özenin nasıl inşa edilebileceğini sorar.

Noddings'in bu sorusu özellikle önemlidir çünkü şiddet, dünyada yaşanan sorunların temelindeki olgu olarak her daim karşımıza çıkmaktadır. Irkçılık, cinsiyetçilik ve türçülük başta olmak üzere, bazı yaşamların diğerlerinden daha değerli olduğu yargısına dayanan tüm ayrışma biçimleri de bu şiddet olgusuyla gerçekleşir. Byung- Chul Han'ın(2015, s. 9)modern toplumda "içselleştirilmiş şiddet" olarak tanımladığı, kılıktan kılığa giren bir oyuncu olarak şiddet, günümüzde artık anonimleşerek öznesinden ayrılmış, toplumla iç içe geçtiği için ustaca saklanmayı başaran, sisteme içkin bir olgudur. Bu olgu savaş alanlarında olduğu kadar ev içinde, sınıflarda, okullarda ve iki kişinin arasındaki diyalogda olmak üzere pek çok farklı şekilde karşımıza çıkar. Bu açıdan bakıldığında şiddetsiz bir dünyanın nasıl inşa edileceği sorusu, artık yalnızca ahlaka değil, eğitime de ilişkin bir sorudur. Nitekim Alice Miller, Nazi döneminde Yahudileri kurtarmak uğruna kendi hayatlarını tehlikeye atan insanların varlığının nasıl açıklanabileceği sorusu üzerinde dururken, aslında Noddings ile

aynı araştırma içindedir: Şiddet uygulanarak yetiştirilen ya da şiddete seyirci olarak büyüyen çocukların, şiddet faili yetişkinlere ya da şiddetin gönüllü izleyicilerine dönüştükleri biliniyor. Peki, başka hayatları önemseyen çocuklar nasıl yetiştiriliyor? Soruyu bu açıdan sormak ilginçtir; nitekim ahlak ve eğitim yaklaşımları günümüze dek şiddet faili bireylerin eğitim süreçlerine dair yanlış olanın ne olduğunu sormakta ve problemi bu soru üzerinden çözmeye çalışmaktadırlar. Fakat daha şiddetsiz bir dünyaya ulaşmak için izlenmesi gereken yol, şiddetin değil şiddetsizliğin nasıl bir eğitim ortamında oluştuğunu araştırmak olabilir mi? Miller'ın(2002, s. 165-166) yaptığı araştırmada, hem Nazi dönemi şiddet failleri hem de Yahudilerin hayatlarını kurtarmaya çalışan diğer insanlar, ebeveynleri ve toplum tarafından kendilerine aktarılan, yakınlarına karşı sevgi besleme ve sorumluluk hissetme gibi dini ve ahlaki değerlere atıfta bulunurlar. Ancak şiddet faillerinin de tıpkı kurtarıcılar gibi aynı dini eğitimi aldıkları ve aynı toplumda benzer sosyal değerlerle yetiştirildikleri düşünülürse, iki grup arasındaki bu yaklaşım farkının tek başına din ya da ahlak eğitimi ile açıklanamayacağı görülür. Nazi dönemi tanığı 400'den fazla kişi ile yapılan bu görüşmelerde, Yahudileri öldüren insanlar ve onları kendi evlerinde saklayarak kurtarmaya çalışan insanların çocukluk atmosferlerine ilişkin çok belirgin bir öge göze çarpar. Bu fark, yani kurtarıcıları faillerden ayıran temel öge, ailelerinin çocuk yetiştirme tarzıdır. Kurtarıcı misyonu edinen insanlar, yapılan görüşmelerde, ebeveynlerinin kendileri ile tartışma ya da çatışma içinde değil diyalog içinde olduklarını, nadiren cezalandırıldıklarını ya da hiç cezalandırılmadıklarını, iyi niyetlerinin sorgulanmadığını dile getirmektedirler:

Çocukken ilgi ve destek gören insanlar, ebeveynlerinin anlayışlı ve özerk tavırlarını daha küçük yaşlardan benimser. Bütün kurtarıcıların ortak özelliği, kendine güven, karar verme ve karşısındakinin hislerini anlama yeteneği idi. Kurtarıcıların yüzde yetmişi, yardıma geçmeye ilk birkaç dakika içinde karar verdiklerini söylüyorlar. Yüzde 80'i bu konuda kimseye danışmamış olduğunu ifade ediyor. "Böyle yapmak zorundaydım. Bu haksızlığa şahit olup hareketsiz kalmaya dayanamazdım," diyorlar (Miller, Hayat Yolları, 2002, s. 166).

Haksızlık karşısına eyleme geçme, mağduru koruma ve kendi adalet anlayışını tesis etmeye yönelik bu güçlü isteğin, diğerlerinin ihtiyaçlarını anlama ve bu ihtiyaçlara cevap verme olarak tanımlanan özen kavramı ile yakından ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Önem verme ve özen gösterme, özen göstermenin günlük yaşamdaki pratikleri olan bakım uygulamaları ile kendisini gösterir. Böylece, kadınlarla/kadınlık deneyimleri ile örtüştürülmeleri sebebiyle ahlak kuramlarının dışında bırakılan bakım pratikleri, şefkat, merhamet, umursama, ihtiyaçları anlama ve özene ilişkin diğer pek çok kavram, daha şiddetsiz bir dünyaya ulaşmayı amaçlayan bir eğitim sürecinin konusu olmak zorundadır. Bu doğrultuda özen temelli bir eğitimin nasıl temellendirileceğine ilişkin belirlemelerde

bulunmadan önce, özen kavramının felsefi temellerini bilmek ve eğitimi bu temellerin üzerine inşa etmek gerekecektir.

Bu doğrultuda özen, daha mutlu, duyarlı bir toplumsal vicdana sahip, bireylerin yetiştirildiği şiddetsiz bir dünyanın inşa sürecinde, başta ev ve okul olmak üzere tüm yaşam alanlarında anlaşılması ve öğretilmesi gereken bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Kadınların ev içi deneyimleri ile özdeşleştirilen bakım pratikleri, ötekinin ihtiyaçlarını anlamak ve bu ihtiyaçlara yanıt vermek, ilgilenmek, önemsemek başta olmak üzere özen yaklaşımının içeriği, belirli bir cinsiyete has bir özellik olması bağlamından çıkarılarak tüm insanların öğrenmesi gereken bir yaklaşım olarak ele alınmalıdır. Bir ahlak kuramı olarak özen etiği, tüm diğer ahlak kuramları gibi, iyi olarak tanımlan bir insanın niteliklerinin ne olduğunu sorarken, ahlaki bireysel değil ilişkisel ve toplumsal bağlamda ele alması sebebiyle diğer ahlak kuramlarından ayrılır. Bunun eğitimdeki karşılığı ise, iyi olarak tanımlanabilecek bireylerin bir eğitim ortamında nasıl yetiştirileceği, bu amaç doğrultusunda bir eğitimin, eğitim ortamının ve müfredatın nasıl olması gerektiği sorusudur. Ancak özen temelli bir eğitimin anlaşılması için, özenin felsefi temellerini incelemek ve bu kavramın gelişimini izlemek, bu kuramın hangi felsefi ekollere eleştiri getirdiğini ve bu eleştirilerin üzerine yeni olarak neyi inşa ettiğini irdelemek gerekecektir.

Bu noktada belirtmek gerekir ki, söz konusu araştırmada özen etiğine ilişkin çoğu Türkçe kaynağın, *caring* kavramını "ilgi, alaka" olarak çevirdiği ve *özen etiğinin* de "ilgi etiği" ya da "alaka etiği" adlandırması altında incelendiği görülür. Ancak bu çalışmada *caring*'in özen karşılığı tercih edilmiş olup, bu tercihin iki temel gerekçesi söz konusudur. Bunlardan birincisi kavramların anlamları, ikincisi ise kavramların taşıdığı değer ile ilişkilidir. Bu çerçevede, *caring*'in Türkçe karşılıklarından biri olan *ilgi*'nin, "iki şey arasında bulunan herhangi bir bağlılık, ilişki, alaka ve dikkati öncelikle belirli bir şey üzerine toplama eğilimi" (TDK) olarak tanımlandığı, bu yönüyle de bilişsel bir değer taşıdığı ve vurgunun ilgi gösteren üzerine yapıldığı bir anlam muhteva ettiği görülür. Ancak özen etiği kuramcıları, bu etikte hem özen gösterenin hem de özen gösterilenin ihtiyaçlarının aynı ölçüde gözetilmesi konusunda hemfikirdirler. Diğer yandan özen, "bir işin elden geldiğince iyi olması için gösterilen çaba, itina" anlamı sebebiyle özen etiğinin ilişkilere yaklaşımına daha paralel bir içeriğe sahiptir. Bu yönüyle özen, ilgiden farklı olarak yalnızca bir bağlılık türü değil aynı zamanda bir tavır ve yaklaşım olarak, belirli bir değer yüküne sahip, duyuşsal bir niteliktedir. Tüm bunlar göz önüne alındığında yapılan bu çalışmada ilgi yerine özen kelimesi kullanılmasının *caring* ve *careethic*'in içerdiği problem ve yaklaşımlara daha

uygun olduğu düşünölmüş ve bu nedenle alternatif çeviriler arasından "özen" kullanımı tercih edilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Düşünce, bilim, yazın ya da sanat alanında herhangi bir yenilikten bahsederken Bilge Karasu şöyle söyler: Yenilik aranabilir... Hem ortaya konabilmek üzere aranabilir, hem ortaya konmuş olabilecek bir yeniliğin bulunup, görülüp, gösterilmesi için (Karasu, 2017). Özen yaklaşımı, ele aldığı problemler ve bu problemlerin çözümü için geliştirdiği yöntemler açısından, günümüzün eğitim bilimcileri ve etik düşünürleri için yeni değildir. Nitekim özen etiğinin temelleri NelNoddings tarafından yaklaşık otuz yıl önce atılmış olsa da kuramın üzerine inşa edildiği kavramsal temellerin çok daha uzun bir geçmişi vardır. Bir eğitim modeli görünümüyle öne sürüldüğü dönemde yeni bir düşünce olarak karşılanmıştır; çünkü o güne dek düşünölmemiş, yapılmamış, söylenmemiş bir içeriğe sahiptir. Bu otuz yıllık süreçte ise üzerine sayısız (çoğu yabancı literatürde olmak üzere) araştırma, inceleme ve değerlendirme yazısı yazılarak, bu konu hakkında başka türlü düşünölmüş, yapılmış ve söylenmiş pek çok içerik oluşturulmuştur. Ancak buna rağmen özen etiği günümüzde hala yenidir. Onun yeniliği, başta eğitim bilimleri ve etik tarihi olmak üzere, feminizm ve toplumsal cinsiyet çalışmaları gibi pek çok alan açısından yeterince görölmemiş, fark edilmemiş, üzerinde durulmamış olmasından kaynaklanmaktadır.

Bu noktada belirtmek gerekir ki bir yeniliğin tarih tarafından yeterince görölmemiş olması, tarihin uyarlanmış olduğu çerçeveye ve tarih yazıcılığında ulaşmak istenen amaçlarla yakından ilgilidir. Son otuz yılda eğitim alanındaki gelişmelere, yeniliklere, değişimlere, dönüşümlere, ileriye ya da geriye yönelik atılan adımlara bakıldığında eğitimin genel tarihinin "refah" amacı çerçevesinde ilerlediğini görmek mümkündür. Bu refah, eğitimin temel amaçları tartışmasında başlıca amaç olarak ağır basmış; gerek okul kurumu, müfredatlar, standart testler, sınavlar, gerekse eğitimin bir çocuğa kazandırması beklenen tüm yeterlilik ve beceriler, eğitim sürecinin neticesinde bir çocuğun yaşamını refah seviyesinde sürdürmesini sağlayacak bir meslek edinmesi gerekliliği çevresinde toplanır. Eğitimin amacına dair bu finansal görüş, eğitimin ve hatta yaşamın en temel amacı olan/olması gereken bir kavramın göz ardı edilmesine sebep olur: Mutluluk. Özen etiği, eğitimin her şeyden önce bireysel ve kolektif mutluluğa katkı yapması gerektiğine dair ilkesiyle, son otuz yılın eğitim uygulamalarının görmeyi ve üzerinde durmayı asla istemeyeceği bir yerde konumlanmaktadır. Bu bağlamda, işbu çalışmada yapılmak istenen,

ortaya konulan bir yeniliğin bulunması, görünmesi ve yeniden gösterilmesidir. Günümüzün genelde eğitime, özelde ise ahlak eğitimine ilişkin pek çok problemin çözümü özen etiğinde bulunmasına rağmen bu yaklaşımın bilinirliği ve tanınırlığının oldukça düşük olması, onu yeni bir düşünce ve uygulama alanı kadar cazip kılmaktadır.

İşbu çalışmada, ikinci bölümde özen etiğinin tarihsel temellerinin anlaşılabilmesi için, onun konu edindiği bazı kavram ve tartışmaları kendisine konu edinen düşünürlerle yer verilmiştir. Söz konusu düşünürler; ahlak, bilgi ya da varlık felsefesi gibi farklı disiplinler çerçevesinde problemlerle ilgilenmiş ve farklı kuramlar ortaya koymuş olsalar da; ortak noktaları, NelNoddings'in özen yaklaşımını eğitim ile ilişkilendirip onu bir kuram haline getirirken kendilerinden etkilenmiş olmasıdır. Bu etkilenme bazen bir yaklaşımı makul bularak onu geliştirmek iken, bazen başka bir düşünürün yaklaşımındaki tutarsızlıkları fark edip onu eleştirmek suretiyle ondan farklı ve yeni bir şey inşa etme çabasını içerir. Bu bağlamda ikinci bölümde; temel etik kuramlarına ilişkin özet niteliğinde bir girişin ardından Platon, Aristoteles, David Hume, Immanuel Kant, Jean Jacques Rousseau, John Rawls ve John Dewey'in ahlak felsefelerine değinilmiştir. Daha sonra, özen etiğinin kurucu ve eleştirel boyutu bağlamında Carol Gilligan ve NelNoddings'in düşüncelerine yer verilmiş, özenin toplumsal cinsiyet, feminizm, ahlak ve eğitim ile olan ilişkisine değinilmiştir. Çalışmanın modeli, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasına ilişkin üçüncü bölümün ardından ise, NelNoddings'te özen etiğinin felsefi temellerinin incelendiği dördüncü bölüm gelir. Bu bölümde Noddings'indüşüncelerinde Gilligan'ın etkisine, özenin anlam ve doğası ile özenle ilişkili kavramlar, özen etiğinin felsefi temelleri ve eğitime yansımalarına genel bir bakışa yer verilecektir. Son olarak beşinci bölümde ise çalışmaya ilişkin sonuç ve öneriler kısmı yer alır. Tüm bu çerçevede, Noddings'in(1987, s. 177-178)*We Really Want to Produce Good People* adlı makalesinde eğitimin temel problemi olarak belirttiği "daha az şiddetli ve başkalarıyla daha fazla etkileşim içeren bir dünyaya ulaşmak için nasıl iyi insanlar yetiştireceğiz?" sorusu, aslında özen etiğinin de temel sorusudur ve bu soruya cevap bulmak amacıyla bu çalışmada özen etiğinin felsefi temelleri araştırılmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, NelNoddings'in özen etiğinin felsefi temellerini, özen etiğinin kavramsal temellerinden yola çıkarak araştırmak, özenin eğitime yansımalarına yönelik genel bir bakış sunmak ve özen etiği temelli bir eğitim yaklaşımına ilişkin yapılabilecek çalışmaların önünü açmaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

İnsanların birbirlerinin ihtiyaçları ile ilgilendikleri ve şiddetin var olmadığı bir toplum, öncelikle şiddetin var olmadığı evler ve okullar ile mümkün olabilir. Kadın oluş deneyimleri, kadının sesi ve özen, bu bağlamda felsefenin ve eğitimin konusu kılınmalıdır. Ancak bu amaca ulaşmak için öncelikle özen etiğinin felsefi temellerini incelemek, onu diğer ahlak kuramlarımdan ayıran noktaları görmek, özenin anlamına ve doğasına ilişkin bilgi edinmek gerekecektir. Bu doğrultuda işbu araştırma gerek ahlak felsefesi gerek eğitim bilimleri için oldukça elzem bir kuram olarak özen etiğinin oluşumunu, gelişmesini ve gelişirken dayandığı temelleri ortaya koyması kadar, özen etiğinin eğitime yansımalarına ilişkin bir bakış açısı sunuyor olması açısından önem arz etmektedir.

1.4. İlgili Araştırmalar

"NelNoddings'in özen etiğinin felsefi temelleri" adlı bu çalışmada, öncelikle özen etiğini kendisine konu edinen kaynaklara ulaşılmış, daha sonra bu kaynaklardan yola çıkarak özellikle Noddings'in özen etiğine ilişkin kendi eserlerine ve kuramını oluştururken kendisini eleştirdiği ya da kendisinden etkilendiği ahlak kuramcılarına ilişkin kaynaklara yer verilmiştir. Bu araştırma doğrultusunda, özellikle yerli literatürde özen etiğinin kavramsal ya da felsefi temellerine ilişkin bir araştırma yapılmamış olduğu, mevcut çalışmaların özen etiğini feminizm ya da eğitim bağlamı ile ele aldığı görülmüştür.

Altıntaş'ın (2014)"Ahlak Eğitime Feminist Bir Yaklaşım: Özen Yaklaşımı" adlı makalesi, özen etiğinin diğer etik türleri ile olan ilişkisini farklılıklar ve benzerlikler çerçevesinde ele alarak, bu yaklaşımın feminizm ile ilişkisini ve özen temelli bir ahlak eğitiminin mahiyetini ele almaktadır. Bu doğrultuda Altıntaş'ın makalesi, çalışmanın feminizm ve özen etiği arasındaki bağlantının kurulması bağlamında destekleyici niteliktedir.

Feminizm bağlamı açısından benzer katkıyı sağlayan bir diğer çalışma, Çelik'in (2016), feminizmin etik problemlere yanıt üretme çabasında özen yaklaşımının konumlanışına dikkat çeken makalesidir. Çelik'in bu makalesi, çalışmada feminizm ile özen etiği arasındaki bağlantıyı netleştirmek ve özen etiği ile eğitim felsefesi arasında ilişki kurabilmek açısından destekleyicidir.

Held'in(2006) "TheEthics of Care: Personal, PoliticalandGlobal"adlı kitabı, özen kavramının kişisel, politik ve aynı zamanda evrensel bir etik kurama dönüştürülmesini, özen

ile etik arasındaki bağlantının kurulmasını sağlaması açısından özellikle ahlak felsefesi alanında oldukça önemli olduğu gibi, çalışmayı da desteklemektedir.

Held ile birlikte özen ile etik arasındaki bağlantıyı netleştiren bir diğer çalışma, Bergman'ın(2004) "Caring For the Ethical Ideal: Nel Noddings on Moral Education" adlı makalesidir. Bu makale aynı zamanda, Noddings'in ahlak eğitime ilişkin görüşlerini incelemesi ve özen etğini ahlak eğitimi ile ilişkilendirmesi açısından çalışmayı destekleyici niteliktedir.

Collins'in(2015) "The Core of Care Ethics" adlı kitabı, başlı başına özen etğini ve onu diğer etik türlerinden ayıran çizgisini derinlemesine araştırması açısından çalışmayı destekleyici niteliktedir.

Slote'un(2007) "The Ethics of Care and Empathy" adlı kitabı, özen etğini ve özen etğine ilişkin en önemli kavramlardan biri olan empatiyi derinlemesine araştırması, aynı zamanda bu etığe ilişkin diğer kavramları açıklaması açısından çalışmayı destekler niteliktedir.

Mutlu E. Ç'nin(2017) "İlgi Etiği Bağlamında Çocuğun Ahlaki Gelişimi" adlı makalesi, özen etğini ahlak eğitimi bağlamında ele alması, ahlak eğitime ilişkin diğer yaklaşımlara ve özellikle de Kohlberg'in ahlaki gelişim teorisine özen etğinin geliştirdiği eleştiriler çerçevesinde yer vermesi çalışmayı destekleyicidir.

Mutlu B'nin (2018) "Nel Noddings'te 'İlgi'nin Etik Önemi ve Eğitimdeki Yeri" adlı makalesi, özen kavramını bir etik kuram kılan nitelikleri ve özen ile eğitim arasındaki ilişkiyi aydınlatması açısından çalışmayı destekleyicidir.

BÖLÜM II

ÖZEN ETİĞİNİN KAVRAMSAL TEMELLERİ

2.1. Ahlak Felsefesi

Ahlak sözcüğü etimolojik olarak incelendiğinde onun Arapça h-l-k kökünden türediği ve bu kökün "yaratılış, huy, karakter, mizaç, tabiat, alışkanlık ve gelenek" anlamlarını taşıyan Arapça *halk*, *hulk* ve *huluk* sözcüklerinin çoğul halini ifade ettiği belirtilir (Bodur, 2017, s. 161). Bu sözcüğün Batı dillerindeki karşılığı olan "moral" ise, Latince *mos*'tan türetilmiştir ve "töre, karakter, alışkanlıklar" anlamına gelmektedir (Pieper, 2012, s. 31). Bu bağlamda her iki sözcüğün (ahlak ve moral) de genel çerçevede insana dair tutum, tavır ve davranışlara, daha özelde ise söz konusu davranış ve tutumların düzeltilmesine ilişkin hususlara işaret ettiği görülmektedir.

Ahlak sözcüğünün Arapça kökeni olan *huluk*'un anlamına yönelik farklı görüşler vardır. Yaygın düşüncenin aksine *huluk*'un doğrudan ahlakla ilintili bir mana ihtiva etmediği, h-l-k kökünün "takdir" sözcüğü ile ilişkili olduğu yönündeki iddiaları da dikkate almak gerekmektedir. Nitekim takdir, bir nesneyi düzgün ve ölçülü biçimde oranlamak anlamına gelir ve herhangi bir işi önceden planlayarak ve tasarlayarak icra etmek de bu sözcüğün anlamına dâhildir; bununla birlikte, klasik lügatlerin birçoğunda insanın yaratılış ve kişilik özelliklerine atıfta bulunurken kullanılan *hulk/huluk* sözcüğü, insanın yaratılıştan gelen tabiatının adı olarak ifade edilmektedir (Koca, 2016, s. 122-124). Buradan yola çıkarak klasik lügatlerde ahlakın, insanın yaratılıştan sahip olduğu ve onun karakterini oluşturan temel bir yapı olarak tasavvur edildiğini söylemek mümkündür. Ahlak sözcüğünün kökeni olduğu genel olarak kabul görmüş bulunan *huluk*'un başlıca kullanımları ise şu şekilde sıralanabilir:

Huluk, bazen doğuştan getirilen içsel/güdüsel yeti anlamında kullanılır.

Huluk, bazen (doğuştan değil) sonradan kazanılmış halin adı olarak kullanılır ki bu hal sebebiyle insan başka şeyi değil de o şeyi yapmaya eğilimli/yatkın olur.

Huluk bazen pürüzsüz ve kolay olmak anlamındaki *el-halaka*'dan gelir. Bu durumda sanki huluk, adet (tekrarlar ve pratikler) vasıtasıyla insanın alışkanlık edindiği yetilerin adı olur. Bu anlamların yanı sıra huluk, erken dönem lügatlerin birçoğunda *takdir* sözcüğü ile ilişkilendirilerek alışkanlık, adet ve gelenek anlamında kullanılmaktadır. (Koca, 2016, s. 129).

Bu bağlamda, insanın karakterini oluşturan temel özelliklerin, onun yaratılıştan getirdiği vasıfların yanı sıra, alışkanlık haline getirilerek şekillendiğine işaret edilmektedir. Ahlak ile alışkanlık arasındaki bu bağ, herhangi bir davranış tekrar edildikçe onu icra etmenin kolaylaşması, alışkanlık haline gelmesi ve bir müddet sonra kişinin tabiatı halini almasından kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte, huluk'un adet, alışkanlık ve gelenek anlamlarını karşılıyor olması da dikkate değerdir çünkü Grekçe ve klasik Latince'de ahlak sözcüğünü karşılayan *ethos* ve *moralis* sözcükleri de adet, alışkanlık ve gelenek anlamlarını taşımaktadırlar. Böylece günümüzde kullanılan *etik*'in ise kendisinden türetildiği *ethos* ile *moral* sözcüğünün kendisinden türetildiği *moralis*, ahlakın karakter ve alışkanlık ile ilintisine dikkat çekmektedir (Akarsu, 1998, s. 74-129).

Etik sözcüğünün etimolojik kökeni Yunanca'da bir kuruma, kültüre, topluma ya da bir halkın karakteristik tinine işaret eden *ethos*'a dayanmakla birlikte (Cevizci, 1999, s. 599) iki farklı kullanıma sahiptir. Bu kullanımlardan ilki alışkanlık ve töre anlamını taşıırken, asıl manayı yansıtan ikinci kullanımı ise ahlaka uygun bir çerçevede eylemde bulunan kişinin, içinde yaşadığı toplumun geleneklerini ve değer ölçütlerini sorgulamadan uygulaması yerine, söz konusu gelenek ve değer ölçütleri üzerine düşünüp onları kavrayarak kendisinden beklenen davranışı alışkanlığa dönüştürmesine işaret eder (Pieper, 2012, s. 31). Böylece, ahlaka uygun davranmanın temel çerçevesi, ahlaka uygun olduğuna kanaat getirilen ve toplum tarafından bireye aktarılan gelenek ve göreneklere alışkanlık haline getirmekle çizilmektedir. Ahlaka uygun davranışın alışkanlık haline getirilmiş davranış olduğuna ilişkin bu düşünce, Aristoteles tarafından şu şekilde dile getirilir:

"O halde içimizdeki töresel iyi özellikler ne doğanın bir zorunluluğudur ne de doğaya karşı oluşmuştur, aksine onları kendimize katma yeteneği bizim doğamızda vardır ve ahlaki özelliklerimizi alışkanlık haline getirerek mükemmel duruma yaklaşıyoruz... Kısaca: Herkesin aynı eylemi tek tek yapmasından sonuçta pekişmiş bir tavır ortaya çıkar. Anlayacağınız

erdemini ne olduğunu öğrenmek için değil; erdemli insanlar olmak için felsefe yapıyoruz." (Aristoteles, 2015, s. 11)

Öyleyse dilimizde yaygın olarak kullanılan ahlak ve etik kavramlarının birbirinden farklı manaları ihtiva ettiğini belirtmek gerekir. Ahlak, Batı dillerinde moral ve Arapçada hulk kavramına denk olacak şekilde, karakter, huy, mizaç, tabiat, alışkanlık ve gelenek anlamlarına dayanır. Günümüzde yaygın kullanımı "bir toplum içinde kişilerin uymak zorunda oldukları davranış biçimleri ve kuralları", "iyi nitelikler ve güzel huyları" kapsamaktadır (Ahlak, 2020). Bu çerçevede ahlaklı olmak, alışkanlık haline getirilerek pekiştirilen iyi davranışları ve içinde yaşanılan toplum tarafından genel kabul gören yaşama biçimini, geleneklere uygun bir yaşam sürmeyi ifade eder. Ancak belirtmek gerekir ki bu tanım, ahlakın toplumsal yönüne vurgu yaparken, ahlaklılığı bireyin toplum içindeki davranışları bağlamında ele alır; oysa ahlakın toplumsal yönünün yanı sıra, bireyin karakterini yansıtan, davranışta bulunurken dayandığı ilkelere işaret eden bir yönü daha vardır. Başka bir ifade ile ahlak, "genel anlamda, mutlak olarak iyi olduğu düşünülen ya da belli bir yaşam anlayışından kaynaklanan davranış kuralları bütünü; bir kimsenin iyi niteliklerini ya da kişiliğini ifade eden tutum ve davranışlar bütünü, huy, insanların kendisine göre yaşadıkları, kendilerine rehber aldıkları ilkeler bütünü ya da kurallar toplamıdır" (Cevizci, 1999, s. 17). Öte yandan, Yunanca *ethos* sözcüğünden gelen ve ahlaka uygun davranmayı ifade eden *etik*, Aristoteles ile birlikte bir felsefi disiplinin adı olarak kullanılmaya başlanır. Aristoteles, etiği kuramsal felsefeden, yani mantık, fizik, metafizik ve matematikten ayırarak tek başına bir felsefi disiplin olarak ele alan ilk filozoftur (Pieper, 2012, s. 30). Bu noktada belirtmek gerekir ki dilimizde sıklıkla ahlak kelimesi yerine kullanılan etik, ahlakla eş anlamlı olmayıp, ahlak felsefesine karşılık gelmektedir.

Ahlak olgusal ve tarihsel olarak yaşanmakta olan bir kavram olmasına karşın, etik bu olguya yönelen felsefe disiplininin adıdır (Cevizci, 2007, s. 845-856). Başka bir deyişle etik, ahlakın felsefi bir çerçevede incelenmesidir. Söz konusu inceleme insan davranışlarına temel oluşturan sorumluluk, erdem, ödev, iyi, kötü, doğru, yanlış gibi kavramların analizini ve neyin iyi ya da doğru oluşuna yönelik bir araştırmayı içerir. Etik "felsefenin, neyin iyi ve doğru, neyin kötü ve yanlış olduğunu, insan yaşamının amacının ne olması gerektiğini; ahlaklı ve erdemli bir yaşayışın hangi öğeleri içerdiğini araştıran dalına karşılık gelir" (Cevizci, 1999, s. 18). Bu doğrultuda etik, ahlak alanında geçen kavramları analiz ederek iyinin ve doğrunun anlamını açıklamaya çalışır; bunu yaparken de bir eylemi iyi ya da kötü kılan ölçütlerin ne olduğu ve ne olması gerektiği üzerine yoğunlaşır.

Etik "Ne yapmalıyım?", "Bu davranışım doğru mu?", "Nasıl bir yaşam sürmeliyim?" sorularını soran herkesle ilgilidir. Bu soruları sormak ve yanıt aramak, ahlakın alternatifler arasında seçim yapmakla ilgili olduğunu gösterir. Öyleyse, alternatifler arasında bir seçimin yapılmasının gerekli olmadığı ya da bir seçim yapılamayacağı durumlarda ahlaktan bahsetmek mümkün değildir. Böylece ahlak, bireyin seçim yaparken kendisine dayandığı ilke ve değerlerle ilgili bir kavram halini almaktadır. Bu bağlamda ahlaki bir karar, daha iyi bir alternatifte ulaşmak için verilen kararları kapsar (Haynes, 2014, s. 19). Ancak kararın ya da bir eylemin ahlaki olarak nitelendirilebilmesi için, failin kararlarını ve eylemlerini kendi iradesine dayandırıyor olması gerekmektedir. Başka bir deyişle ahlakın dayandığı temellerden biri ahlaki öznenin iradesi iken, diğer ise iyi niyettir. Ahlaki tutumda iyi niyet faktörü Pieper'e göre(2012, s. 19) "kişinin argümanları kabullenmeye ilkesel olarak hazır olmanın ötesinde, iyi olarak kabul edilen fiilen kendi eylemlerinin ilkesi haline getirmesi anlamına gelmektedir."

Etik ve ahlak, yalnızca sözcük anlamları olarak değil, sordukları soruların kapsamı açısından da birbirinden farklıdır. Etiğin sorduğu sorular; doğrudan, tekil, münferit durumlara ilişkin cevaplara değil, daha genel normlara ulaşmayı amaçlamaları açısından ahlakın sorduğu sorulardan ayrılırlar. Normlara ulaşmayı amaçlaması, etiği, insan eylemlerini konu alıyor olmasına rağmen bir eylem kuramından farklı kılan husustur; nitekim etik münferit bir kişinin tüm eylemlerini değil, ahlaki eylemlerini inceler ve bu kişinin ahlaki eylemini etik açıdan iyi kılan niteliksel durumun ne olduğunu iyi, kötü, ahlak, ödev, sorumluluk, zorunluluk, görev, gereklilik vb kavramlar çerçevesinde sorar (Pieper, 2012, s. 33). Bu bağlamda, ahlaki düşünceler sırf ahlak alanına ilişkin oldukları gerekçesiyle etik düşünceler sayılamaz; fakat etik sorulara dönüştürülebilirler.

Ahlak, kişinin davranışlarına temel olan ilkeler bütünü olmasının yanı sıra, bu davranışlara yol gösterici bir rehber niteliği taşımakta, bireye davranışlarını kendisine dayandırabileceği belirli standartlar sunmaktadır (Aktaş, 2014, s. 23). Ancak standartlar söz konusu olduğunda toplumdan topluma ve hatta aynı toplum içerisinde kişiden kişiye değişen ilkelerin varlığı, dolayısı ile toplumsal ve evrensel ahlak kavramları söz konusudur. Diğer yandan ahlakın ne olduğunu, ne anlama geldiğini, kapsamına nelerin girdiğini sorma ve bu sorulara yanıt verme çabası, pek çok farklı soruyu beraberinde getirir. Bunlardan özellikle de içinde yaşamakta olduğumuz çağda üzerine en çok düşünülmesi gereken, ahlakın veya ahlaklı davranışın muhatabının kim olduğudur. Kendisine sorulan "Ahlak nedir?" sorusuna Kohlberg'in cevabı, ahlakın "bireylerin haklarını kabul etmek, öteki bireylerin haklarını ihlal etmemek,

onlara karşı sana yapılmasını beklediğin gibi adil davranmak, insan varlığının haklarını korumak, başkalarının haklarını ihlal etmeden istediğini yapmak" olduğu yönündedir (Çiftçi, 2003, s. 45). Genel anlamda ahlakın, bireyin diğer bireylerle ilişkisi ve içinde yaşadığı topluma karşı sorumlulukları bağlamında ifade edildiği bu ve benzeri tanımların, ahlakın kapsamına ilişkin oldukça dar bir çerçeveyi yansıttığını söylemek mümkündür; öyle ki söz konusu tanım, bireyin kendisine, doğaya, nesnelere ve düşüncelere karşı olan sorumluluğu hakkında tatmin edici bir yanıt sunmamaktadır. Ahlak bireyin içinde yaşadığı toplum ve o toplumdaki diğer bireylere karşı sorumluluğu çerçevesinde tanımlandığında, bireyin dünyadaki savaşlara, çevre kirliliğine, insan emeğinin sömürülmesine, eşit olmayan gelir dağılımına, göç etmek zorunda bırakılan topluluklara, mülteci kamplarındaki insanlara, mülteci gemilerinden kıyılara vuran çocuk cesetlerine, mezbahalarda sistematik olarak işkence ve sömürüye maruz bırakılan hayvanlara, dünyada hala varlığını sürdüren ırkçılığa ve cinsiyet eşitsizliğine karşı sorumluluğunun ne olduğu sorusuna bir yanıt verilmesi mümkün değildir. O halde, daha kapsayıcı ve başka toplumlarla insan dışındaki varlıkları da muhatap edinen yeni bir ahlak tanımına ihtiyaç vardır. Daha kapsayıcı ve bütünleştirici bir ahlak tanımına ulaşabilmek içinse öncelikle ahlak felsefesine tarihsel bir perspektiften bakmak gerekir.

2.2. Temel Etik Kuramları

Etik genel anlamda normatif bir alan ya da disiplin olarak tahayyül edilmektedir. Bunun nedeni etiğin alanının ahlaki eylemle, ilkelerle ve değerlerle ilgili olmasıdır. Ancak diğer normatif alanlarda olduğu gibi teoriler öne sürerek insan eylemlerine bu teoriler çerçevesinde biçim verme çabası ya da kurallar koyma girişimi, etik alanda çalışmalar yapan filozofların yöntemi değildir. Onlar, etik tarihinin farklı dönemlerinde, normatif etiğin yanı sıra, tasviri/betimleyici etikle de ilgilenmişlerdir. Diğer yandan etiğin bu şekilde kategorize edilmesi, düşünürlerin kendileri tarafından değil, etiğe genel bir bakış sunmak, onun anlaşılmasını ve öğretilmesini kolaylaştırmak amacıyla etik kuramcılarının bazıları tarafından gerçekleştirilmiştir. Kant kendisini bir normatif etik filozofu olarak tanımlamaz; fakat kendisinden sonra gelen bazı etik kuramcılar onun düşüncelerinin normatif etik geleneğinin çerçevesinde ele alınabileceğini öne sürerler ve bu nedenle Kant'ın düşünceleri normatif etik kapsamında ele alınır.

Bununla birlikte Kuçuradi(1988, s. 3), etiği bir aydınlanma girişimi ve bir bilgi sorunu olarak tanımlamaktadır; bu bağlamda kişinin yaşamında değerli ve doğru eylemlerde

bulunabilmesi, bilginin birkaç çeşidine bağlıdır ve bu bilgi sorunuyla genç yaştan itibaren yüzleşilmesi gerekmektedir. Bu bilgi sorunu, Tepe'nin (2006, s. 79) ifadeleri ile günümüz etiğinin epistemolojik ikilemlerinden biri olarak da kendisini gösterir; öyle ki modern etik kuramlar etik akıl yürütmenin sadece mantıksal özelliği üzerinde durarak, çıkarımların öncüllerinin bilgiye dayandırılmasını ihmal etmektedirler. Etik alana ilişkin bu bilgi sorunu ve etik sorunlarla yüzleşmeme problemi modern çağda bir değer problemine dönüşür ve bu problem Kuçuradi'nin (2020)*İnsan ve Değerleri* eserinde kendisine geniş bir yer bulur.

Etiğin modern çağdaki tasnifine bakacak olursak, klasik etiğin, normatif etik ve betimleyici etik olmak üzere iki temel kuram çerçevesinde geliştiği görülür. Normatif etik, olması gerekenle ve değerlerle ilgilenirken; betimleyici etik ise olması gerekenle değilolanla ve olguyla ilgilenir (Cevizci, 2016, s. 35). Bu noktada belirtmek gerekir ki olan ve olması gereken, olgu ile olay, varlık ve değer kavramlarının birbirinden ayrı kategoriler olarak incelenmesi bir modern çağ ürünüdür. İlkçağ'da değerler nesnel gerçeklik olarak evrenin bir parçası olduğu için olması gerekeni belirleyen de evrenin değişmez özü iken, Ortaçağ'da varlığın ve değerın kaynağı Tanrı'dır ve insanlara nasıl davranmaları gerektiği hakkında bilgi veren genel ahlak yasaları Tanrı ile temellendirilmiştir (Gökberk, 2010, s. 9-156). İlkçağ ve Ortaçağ'da varlık, bilgi ve değer arasındaki bu süreklilik, modern dönemde iyi, güzel ve doğru kavramlarının varlığın dışında aranmaya başlamasıyla birlikte kesintiye uğrar. Başka bir deyişle modern düşünür açısından değer, nesnel ya da ilahi bir gerçeklikten hareketle değil, insandan hareketle tanımlanmış; değer ile olgu ve olması gereken birbirinden büsbütün ayrı kategoriler olarak ele alınmıştır (Cevizci, 2016, s. 36).

İlkçağ ve Ortaçağ'da olgu ile değerın birbirinden ayrılmaz iki kavram olması sebebiyle, bu dönemlerde etik alana dair düşünceler kaçınılmaz olarak betimleyici etik kapsamına girer. Bununla birlikte betimleyici etiğın asıl ön plana çıktığı dönem, olgu ile değer arasında bir yarı ve boşluğun oluştuğu, değerlerin insan üzerinden temellendirildiği modern dönemdir. Betimleyici etiğın modern dönemde ağırlık kazanmasının bir diğer nedeni, bu dönemde tıpkı felsefenin kendisi gibi etiğın de insan odaklı bir temel üzerine inşa edilmesidir. Başka bir deyişle; modern çağ ile birlikte, İlkçağ ve Ortaçağ'da etiğın dayandığı metafizik temel geçerliliğini yitirmiş, doğa veya Tanrı gibi dışsal kaynaklar tarafından belirlenen "iyi" kavramının, evrensel değerlerin ya da ilkelerin olamayacağı kabul edilmiş, değerlerin ancak ve ancak insandan yola çıkarak tanımlanabileceği ve etik değerlerin insan doğasından türetilmesi gerektiği düşüncesi ağırlık kazanmıştır (Cevizci, 2016, s. 38).

2.2.1. Betimleyici/Tasviri Etik

Betimleyici etik, normatif etiğin kural koyan ve değer biçen yaklaşımından uzakta konumlanır. Normatif etik değer yargılarına yönelik önermelerde bulunup iyi doğru, adalet ve ödev gibi kavramları tanımlayan ahlaki ilkeler ortaya koyarak insanlara söz konusu ilkelere uymalarını söylerken, betimleyici etiğin önermeleri doğru ya da yanlış olarak tanımlanabilen olgusal yargılara dayanmaktadır (Cevizci, 2016, s. 39).

Bir dizi ahlaki kavramı tanımlayarak söz konusu kavramlardan ahlaki ilkelere ulaşmak ve insanlardan bu ahlaki ilkelere uymalarını talep etmek, etik ilkelerin evrensel olduğu ön kabulünde bulunmayı gerektirir. Normatif etik bu bağlamda ahlaki ilkelerin evrenselliği varsayımından yola çıkarak belirli bir kritere dayanan ahlaki değerlendirmeler, eylemde bulunma yaklaşımı ve belirli ilkeler çerçevesinde bir davranış tarzını buyurmaktadır. Böylece, doktor ile hasta arasındaki ilişkinin olması gereken niteliğini belirleyen tıp etiği, belirli meslek dallarında çalışmakta olan bireylerin kendi alanlarına ilişkin sorumluluklarını belirleyen meslek etiği, Kant'ın ödev etiği ya da Rawls'ın adalet etiği normatif etiğin kapsamına girerken, betimleyici etiğin bu tür kurallar koyan ve değer biçen bir yaklaşımı söz konusu değildir. Bilimsel ve betimleyici yaklaşımın etik alana uygulanmasını ifade eden betimleyici etik, insan eylemlerini gözlemler ve söz konusu eylemlerin sonuçlarını tasvir eder (Cevizci, 2016, s. 39). Bu yönüyle betimleyici etik olgusal önermelere dayanmakta ve bu olgusal önermelerin konusunu insanların ahlaki görüş, tutum, davranış ve inançları oluşturmaktadır. Başka bir deyişle; olanla ve olgularla ilgilenen betimleyici etik, bir çeşit gözlemci durumunda konumlanarak, ahlak alanına ilişkin olaylara ve olgulara dışarıdan bakmakta ve onları bilimsel bir yaklaşımla tasvir ederek açıklamaktadır.

2.2.2. Normatif Etik

Sınırları ve amaçları bağlamında betimleyici etikten büsbütün farklı bir noktada duran normatif etikte, betimleyici etikten farklı olarak, ahlaki normların betimlenmesinden ziyade bu normların gerekçelendirilmesi ve temellendirilmesi hedeflenmektedir. Normatif etik bunu kendisine kayıtsız şartsız uyulması talep edilen ahlak ilkelerine dayanarak ve insanlığın "en yüksek iyi"yi gerçekleştirme amacına gönderme yaparak gerçekleştirir (Pieper, 2012, s. 214).

Betimleyici etiğin gözlemlenme, tasvir etme ve açıklamaya dayanan yaklaşımı oldukça gerekli ve önemli olmakla birlikte, yeterli değildir; bu yetersizlik, etiğin kaçınılmaz olarak

kural koyucu bir yapıya sahip olmasından kaynaklanmaktadır. İnsan davranışlarını gözlemleyerek onları betimlemek ve bu davranışların doğuracağı sonuçlardan bahsetmenin bir adım sonrası, insanlara neyin doğru neyin yanlış, neyin iyi neyin kötü, hangi durumda nasıl davranılması gerektiğini söylemek olacaktır ve normatif etik bu noktada anlam kazanır. Peşinden gidilmeye değer olan amaçlara hangi araçlarla ulaşmanın ahlaki olacağına ve bir yaşamın nasıl sürdürülmesi gerektiğine dair insanlara bilgi vererek insan eylemlerini düzenleyen normlar ve ilkeler sunan normatif etik, bu çerçevede kurallar koyarak, belirli bir yaşam tarzını önererek ve belirli yaşam biçimini temellendirerek "insanlara ahlaki bir rehber olma" (Cevizci, 2016, s. 43) görevini üstlenmektedir. Bu nedenle klasik etiğin genel anlamda bir normatif etik görüntüsüne sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Normatif etiğin klasik etik olarak tezahür etmesinin nedeni, insanlara rehberlik ederek onlara nasıl bir yaşam sürmeleri gerektiği ve kendisine dayanarak eylemde bulunabilecekleri ahlaki ilkelerin neler olduğu gibi konularda rehberlik etme özelliğinden kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda kendisini normatif etik çerçevesinde konumlandıran bir etik filozofunun, bir takım ahlaki değerleri diğerlerinden önde tutması, insanların görev ve sorumluluklarının neler olduğuna dair belirlemelerde bulunması, ahlaki anlamda "iyi"nin ne olduğunu ve ona nasıl ulaşılacağını, yani bir hayatın nasıl/hangi ahlaki ilkelere dayanarak yaşanması gerektiğini söylemesi kaçınılmazdır.

Diğer yandan felsefenin en temel alanlarından biri olan etiğin ya da normatif etiğin, kısmen ya da tümüyle normatif bir disiplin olup olamayacağı sorusu sorulabilir. Eğer normatif etik, bireylere belirli durumlarda/koşullarda ne yapmaları ve nasıl eylemlerde bulunmaları gerektiğini söylüyorsa, bilgiden ziyade normlar ve kurallar sunuyorsa, bir felsefe disiplini olarak etik ile din temelli bir ahlak arasındaki çizgi silikleşecektir. Bu noktada etik üzerine yazılan kitaplara değil, etik alandaki birincil kaynaklara bakacak olursak, söz konusu tasnifin ve normatif etiğe ilişkin betimlemelerin görüldüğünden çok farklı olduğunu; etiğin, tıpkı diğer felsefi disiplinler gibi öncelikle bilgi ortaya koyduğunu, etik sorunları nesne edinen ve doğrulabilen- yanlışlanabilen bilgilere dayandığını görmenin mümkündür (Tepe, 2006, s. 75). Ancak bu görüşün geliştirilebilmesi için, etik alanında söz konusu birincil kaynakları üreten düşünörlere ve onların etiğe ilişkin betimlemelerine ilişkin bilgi edinmek gerekecektir.

2.3. Ahlak Felsefesine Farklı Perspektiflerden Tarihi Bakış

2.3.1. Platon

Bir problem düşünürü olan Platon'un (Gökberk, 2010, s. 54) ahlaka ilişkin görüşlerini öncelikle onun kaleme aldığı diyaloglar çerçevesinde ele almak gerekmektedir. Bu diyaloglardan, ahlak alanına ilişkin pek çok problemi ortaya koyduğu Gorgias ve bu eserde ele alınan problemlerin yeniden işlenerek bir çözüm önerisinin genel çerçevesiyle çizilmeye başlandığı Devlet ön plana çıkmaktadır. Mutluluğun, ahlakın amacı olarak işlendiği ve haz kavramının ele alındığı Philebos ve Yasalar ise, Platon'un etik alanındaki diğer önemli eserleridir.

İnsani arzuların doyurulabilmesinin ancak ve ancak bu arzuların sınırlandırılması ile mümkün olabileceği düşüncesi Gorgias ile gündeme gelir. Söz konusu düşünce daha önce Sokrates tarafından, sınırsız arzunun doyurulamaz arzu olduğu biçiminde ifade edilmiş olsa da, Platon(2016, s. 1-176) bir adım daha ileri giderek bu temayı "iyi" kavramı çerçevesinde işler ve *iyi*'nin sınır gözetmekle ilişkili olduğunu öne sürer. Böylece, genel ahlaki sınırların ve kuralların hem kaçınılmaz hem de gerekli oluşu, Gorgias'da Sokrates'in aracılığı ile dile getirilir. İyi kavramı da tam olarak bu noktada karşımıza çıkmaktadır: Arzuların tatmin edilebilmesi için öncelikle bu arzuların sınırlandırılması gerekir ki bu sınır, arzulanan *iyi*'ye ulaşılmasını sağlayacak olan davranışlar ve kurallar olacaktır. *İyi*'nin ne olduğunun bu çerçevede belirlenmesi ve söz konusu *iyi*'nin sürdürülebilmesi için gerekli olanın ne olduğu sorusu, "Nasıl bir hayat sürmeliyim?" sorusunu beraberinde getirir ki bir yaşamın nasıl sürülmesi gerektiğini söylemek Platon'un bir diğer eseri olan Devlet'in görevidir (McIntyre, 2001, s. 40).

Bu noktada, "iyi"nin Platon felsefesindeki anlamına değinmek yerinde olacaktır. Sofistlerin yarara ve haza dayanan dünya görüşünün karşısına iyi kavramı ile çıkan Platon, bu kavramı "doğru bir yaşayışın kesin ölçüsü, biricik ereği" (Gökberk, 2010, s. 56) olarak tanımlamaktadır. Böyle bir bağlamda devletin ve devlet adamının işlevi de insanların *iyi*'ye ulaşmaları için gerekli olan yolları bilmek ve bu yolları onlara öğretmek, onların da *iyi*'ye ulaşmalarını sağlamak olacaktır.

Erdemleri insan ruhunda ontolojik olarak temellendiren Platon'un kendi ahlak felsefesinde erdemlere verdiği bu merkezi konum, onun etiğini eylem merkezli değil, karakter ve fail merkezli bir etik kılmaktadır (Gökberk, 2010, s. 150). Söz konusu erdemler arasında en çok

üzerinde durulan adalet, öncelikle insanın ruhunda bir erdem olarak, daha sonra da devletin bir erdemi olarak gerçekleşecektir: Adalet insanın dış eylemlerinde değil, kendi içinde eyleme tarzında bulunur; gerçekte ise insanın kendisi ile ve içerideki parçalarıyla ilgilidir (Platon, 2002, s. 443).

Platon, adalet kavramının tanımına ulaşmak amacıyla yola çıktığı Devlet'te, öncelikle adalete ilişkin mevcut pek çok tanımı reddeder. Nitekim onun ulaşmayı amaçladığı bilgi, hangi eylemlerin adil olduğu veya hangi eylemlerin adil olmadığına yönelik bir liste değil, herhangi bir eylemi "adil" ve "adil değil" diye adlandırırken kendisine dayandığımız ölçütün ne olduğudur (Platon, 2002, s. 1-404). Söz konusu ölçüt arayışının yanı sıra, erdem kavramı Devlet'te mutlulukla ilişkili olarak ele alınır. Bu noktada Platon, erdem ile mutluluk arasında olduğu düşünülen bağlantının, tesadüfî ve keyfi bir bağlantı değil, zorunlu bir bağ olduğunu göstermeyi amaçlamaktadır. Bu bağın zorunlu olması, Platon'a göre, insanı ancak ve ancak ahlaklı bir yaşayışın mutlu kılabileceği gerçeğinden kaynaklanır (Gökberk, 2010, s. 66).

Devlet'le birlikte mantığın ahlak felsefesi alanına dâhil olmaya başladığını gözlemlemek mümkündür. Nitekim Devlet'ten itibaren ahlak felsefesinin merkezinde, ahlak alanına ilişkin kavramların sistematik çözümlemeleri ve mantıksal analizleri yer almaya başlar. Ancak ahlak felsefesinin tamamının söz konusu analiz ve çözümlemelerden oluştuğu öne sürülemez. McIntyre'a göre bunun nedeni, ahlak söz konusu olduğunda yalnızca kavramlar arasındaki mantıksal bağların değil, söz konusu kavramların hizmet ettiği amacın da merkezi bir öneme sahip oluşudur (McIntyre, 2001, s. 52). Söz konusu amaçları insan ve topluma ilişkin teorilerden ayrı olarak ele almak imkânsızdır çünkü farklı insanlar ve farklı toplumlar, farklı istekler ve farklı ihtiyaçlar anlamına gelmektedir.

Platon'un Devlet'i özellikle şu açıdan önemlidir ki; ideal devlet asla faal bir hale getirilemeyecek olsa bile onu tasvir etmek ve betimlemek belirli bir amaca hizmet eder: İdeal devlet kavramına ilişkin bir sorgulama, mevcut devlet sistemlerini, özellikle adalet kavramı çerçevesinde yargılamak için ihtiyaç duyulan standartları sunmaktadır. Başka bir deyişle, belirli bir ahlak idealinin, insanları iyi ve kötü olmaları açısından yargılama standartlarını belirlemesi ve söz konusu standartları insanların muhakemesine sunması gibi, ideal devlet düşüncesi de mevcut devlet sistemlerini adil olup olmadıkları açısından yargılamak için gerekli kriterleri sağlar. İdeal olan hakkında konuşmak, hali hazırda faal olanı değerlendirmek ve yargılamak için gerekli olan temel ölçütleri verecektir. Böylece bir sonraki adım, söz konusu temel kriterlere nasıl ulaşılabileceği ve ideal olana doğru nasıl bir yol izleneceği hakkında, yani eylemler ve değişim hakkında konuşmak olacaktır.

Böylece, Devlet'te basit bir tanım elde etmek için öne sürülen " Adalet nedir?" sorusu, politikbir düzen bağlamında formüle edilerek bir çeşit ideal düzen formu haline gelmektedir. Platon'un ahlak felsefesi ile siyaset felsefesi arasındaki bu bağı Şölen ve Yasalar'da da görmek mümkündür. Bireyin nasıl yaşaması gerektiği sorusu çerçevesinde gelişen Şölen (Platon, 2015, s. 1-200) ve söz konusu soruya yanıt niteliğinde bir politikayı öne süren Yasalar (Platon, 2007, s. 1-504), bireyin erdemli bir yaşam sürmesinin, toplumun geneli için iyi ve doğru olan bir toplumsal yapının varlığı ön koşuluna bağlı olduğu anlayışı çevresinde gelişir.

Adalet ve iyi bir yaşama dair soruların yanı sıra Devlet'in büyük kısmı eğitim problemleriyle ilgilidir. Platon öğrencilerinin kapasitelerine göre eğitilmeleri gerektiğine inanır; başka bir deyişle tüm çocuklar aynı eğitimi almamalıdır. Amerikalı büyük filozof John Dewey(1996, s. 1-397), Platon'un, eğitimin çocuğa uydurulması gerektiği hakkındaki zekice gözlemlerinden hayranlıkla söz eder ancak Platon'un insanların zorunlu olarak sadece üç kategoriye ayrıldığı varsayımını yanlış bulur. Bununla birlikte Dewey tıpkı Platon gibi eğitimin her bir çocuğa uygun hale getirilmesini istesede, Platon'da gördüğümüz eğitim programlarının hiyerarşik kategorilerine karşıdır. Platon'un aksine, Dewey bu eğitim kategorilerden birini diğerinden daha iyi ya da daha değerli olarak etiketlemez.

Platon'un eğitim modeli işlevselcidir; bir diğer ifadeyle bu eğitim biçimi, devletin ihtiyaçlarını karşılayacak ehil yetişkinler üreten bir modeldir. Böyle bir eğitim modelinin, ideal devleti tanımlama bağlamında geliştirildiği söylenebilir. Bununla birlikte Platon(2002, s. 1-404), günümüzde "iyi bir yaşam" ve "kendini gerçekleştirme" dediğimiz şey hakkında çok belirgin bir fikre sahiptir: Sadece derin ve uzun süre düşünmek için ve yaşam boyu araştırma yapmak için serbest zamanı olan kimseler gerçekten iyi bir yaşam sürebilirler.Buradaderin düşünceye dalmış bir yaşam, iyi yaşamla özdeşleştirilir ancak Dewey'in aksine Platon'a göre tam anlamıyla insani olan şey farklı mesleklerdeki tüm insanlarca temsil edilmez; bu iyi yaşam statüsü birkaç kişiye özgüdür. Fakat bu birkaç kişi, bulundukları yüksek konumu kendi üstünlükleriyle kazanırlar. Tüm çocuklara kendi becerilerini göstermeleri için fırsat verilir ve yalnızca aşama aşama seçilirler. Platon açısından böyle bir düzenleme adildir; ancak bu düşünce şekli, bugünün eğitim politikalarını oluşturan düşünce şekline göre yanlıştır (Noddings, 2017, s. 8-9). Platon'un bakış açısıyla belirli bir hayat yolunun –yüksek maaş ve itibar ile belirlenmiş bir hayat- en iyisi olduğu düşünülür ve tüm çocuklara kendilerini böyle bir hayata hazırlayacak olan konuları öğrenme fırsatı verilir. Eğer bu fırsatlarla başarıya ulaşmayı başaramazlarsa, bu başarısızlıkları

adaletin ihlali anlamına gelmeyecektir. Eğitimde adalet ve adaletsizlik tartışmalarının önünü açan bu yaklaşım, bugün hala pek çok ülkenin eğitim modeline, eğitim amaçlarına ve araçlarına biçim vermektedir.

Platon'un eğitimsel adalet anlayışını eleştirmek için en azından üç farklı yol izlenebilir. Bunlardan biri –Platon'un tekil modelini ya da diğer tüm tekil modelleri reddetmek için- iyi yaşamın ne olduğuna dair geniş bir ölçek dizisi sunmak iken, diğeri adaletin eşit fırsat ile gerçekleştirilemeyeceğinde ısrar etmektir. Nitekim pek çok alanda oldu gibi eğitim alanında da yalnızca eşit fırsatlar sunmak, adaletin sağlandığı anlamına gelmez; adalet bir şekilde eşit sonuçlar doğurmalıdır. Günümüzde çok popüler olan bir diğer eleştiri ise - okul onlar için her neyi öğrenmelerini amaçlıyorsa bu amaç doğrultusunda "tüm çocuklar öğrenebilir" prensibinde ısrarcı olarak- eğitimsel anlamda çocuklar arasında belirgin farklılıklar olduğunu reddetmektir.

Bununla birlikte, çocukların nasıl eğitilmeleri gerektiği konusunda oldukça fazla söylem ortaya koyan Platon'un, çocukların günlük bakımları ile ilgili neredeyse hiçbir şey söylememiş olduğu görülür. İlgi ve bakıma önem veren özen kuramcıları açısından bakıldığında bu büyük bir boşluktur. Benzer bir boşluğu, Devlet'te cinsiyet ve meslek seçimi hakkındaki söylemlerde de görmek mümkündür; ancak bu kez söz konusu olan, fırsat eşitliği olarak sunulan bir durumun altında güçlkle fark edilen örtük bir eşitsizlik olmasıdır. Öyle ki Platon, Devlet'te Sokrates'in ağzından kadınların da gardiyan olabileceğini ilan eder. Kendi dönemi bağlamında değerlendirildiğinde bu ilan, oldukça ilerici ve kadın erkek eşitsizliğinin nüvelerini içeren bir söylem olarak değerlendirilebilir. Ancak daha dikkatli bir okumaya tabi tutulduğunda, bu söylemin kadınlara yönelik bir fırsat eşitliği sunduğunu değil, aksine kadınları cinsiyetsizleştirdiğini görmek mümkündür. Nitekim Devlet'te, gardiyan olmak isteyen kadınlar erkeklerle tamamen aynı eğitim sürecinden geçerler. Bununla birlikte hem kadının hem de erkeğin eğitim sürecinde ev veya aile yaşantısına dair hiçbir konu bulunmaz; bu eğitim sürecinin tamamı geleneksel erkek yaşantısının dayandığı kamusal alana ilişkin konuları içerir. Noddings'e göre(2017, s. 9) Platon'un, gardiyanların seçiminde cinsiyetin önemsiz olduğuna dair yaklaşımı bir dereceye kadar takdiri hak ediyor olsa da, bu eğitim modeli erkeğin alanı olarak kabul edilen kamusal alanı kendisine yegâne eğitim konusu kılarak, kamusal alanın üstünlüğünü, dolayısı ile erkek yaşamının üstün ve öncelikli olduğunu varsaymaktadır Bunun yanı sıra Platon'un eserlerinde erkeklikle ilişkilendirilen pek çok kavram gibi savaş ve savaşçılık da yüceltilir. Platon'un yaşadığı dönem ve toplum göz önünde bulundurulduğunda bu savaş yüceltmesi anlaşılır olmakla

birlikte günümüz perspektifinden bakıldığında, savaşın değil barış ve uzlaşmanın hâkim olması gereken bu çağda söz konusu savaş övgüsünün hala etkisini sürdürmekte olduğu söylenebilir.¹Söz konusu eleştirilere rağmen Devlet'te ele alınan konular, eğitimde devletin rolünün ne olduğu ve/nasıl olması gerektiği, eğitimin ve müfredatın temel amaçları kadar eğitimde cinsiyete dayalı mesleki yönlendirme ile ilgili soruların sorulmasını sağlaması açısından önem teşkil eder.

2.3.2. Aristoteles

Yunan etik düşüncesinin doruk noktasını oluşturduğu düşünülen Aristoteles etiği, Platon'un etiğe yönelik düşüncelerinin nihayete erdiği noktadan başlayarak, özellikle de erdem etiği hususunda Sokrates ve Platon'un izini sürer (Cevizci, 2016, s. 165). Ancak Aristoteles'in hem ahlaki karaktere ve pratik yaşantıya yaptığı vurgu, hem de düşüncelerini mantık ilkeleri çerçevesinde temellendirerek çok daha iyi savunabiliyor oluşu onu öncüllerinden ayıran en önemli noktayı teşkil etmektedir.

Antik Yunan etikçilerinde görülen ve tüm insani çabaların en yüksek amacının mutluluk olduğunu ifade eden bakış açısı Aristoteles tarafından da temellendirilmiş ve sürdürülmüştür. Diğer yandan Aristoteles'in etiği, ahlak problemlerinin akıl öğretisi bağlamında ele alındığı bir etiktir. Bu bağlamda insanın özü akıl olarak görülmüş ve akli öze sahip bu insanın mutlu olması onun aklının etkinliğine bağlanmıştır(Gökberk, 2010, s. 79).Öyleyse insanı mutluluğa ulaştıracak olan erdemler de insan aklının etkinliğini gerçekleştirebileceği nitelikte olmalıdırlar. Bu çerçevede Aristoteles için erdem, insanın öz yapısından gelişen ve onu mutluluğa ulaştıran bir kavram olarak tasarlanmaktadır.

Nikhomakhos'a Etik'te iyi'yi her şeyin amaçladığı şey olarak tanımlayan Aristoteles'le(2015, s. 1-240) birlikte mutluluk kavramının ahlak alanına dâhil olduğu görülmektedir. Bu anlamda Nikhomakhos'a Etik ve Politika, Aristoteles'in mutluluk ve ahlak arasındaki bağlantının kurulması anlamında birbirini tamamlayan iki temel eseridir denilebilir. Söz konusu eserlerin her ikisinde de mutluluğun ne olduğu, hangi insan etkinliklerinin mutluluğu oluşturduğu ve nasıl mutlu olunabileceği sorularına yanıt aranır. Asıl konusu politika olan Nikhomakhos'a Etik'te, mutluluk için zorunlu olan yaşam

¹ Arkaik toplumlarda savaş ve şiddete yönelik övgüye ilişkin daha detaylı bir tartışma için bkz; Şiddetin Topolojisi içinde "Şiddetin Arkeolojisi". (Han, 2015, s. 21-31)

formunu hem mümkün kılmak hem de bu formu koruyarak onun devamlılığını sağlamak için gerekli ve zorunlu olan kurumlar tartışılmaktadır.

Erdem ile mutluluğu birbirinden ayrılması mümkün olmayan iki kavram olarak ele alan bu yaklaşım, bir Grek felsefesi geleneğini anımsatır: "İyi", bir amaç çerçevesinde tanımlanmakta ve böylece herhangi bir şey "iyi" olarak adlandırıldığında o şeyin aranması ve ona ulaşılması amaçlanmaktadır (McIntyre, 2001, s. 68). Ancak bu noktada belirtmek gerekir ki Aristoteles(2015, s. 1-240) mutluluğu oluşturan yegâne ögenin erdem olduğu iddiasında bulunamaz; ona göre herhangi bir şeyi "erdemli" olarak tanımladığımızda, onun içerisinde olduğu duruma dair değil, o bireyin huyuna/karakterine dair bir tanımda bulunmuş oluruz.

Bununla birlikte Platon'un etiği ile Aristoteles'in etiği arasındaki temel fark, iyi bir insanın adaletsizliğe maruz kaldığı bir toplumda nasıl yaşayabileceğini, başka bir deyişle bireyin adaletsiz bir toplumda yaşıyor olduğu gerçeğine nasıl katlanabileceğini anlatan bir etik ile iyi bir insanın adaletsizliğe maruz kalmayacağı bir toplumun nasıl inşa edilebileceğini anlatan bir etik arasındaki farktır. Aristoteles etik bağlamında Platon ile karşılaştırıldığında bu fark onun bir devrimci gibi görünmesine neden olması açısından oldukça ilgi çekicidir. Nitekim her iki düşünürün yaşamına bakıldığında, Platon'un mevcut tüm toplumlara ve tüm toplumsal sistemlere yönelik derin bir memnuniyetsizlik duyduğunu, Aristoteles'in ise içinde yaşadığı mevcut toplum düzeninden memnun olduğunu söylemek mümkündür.

Diğer yandan, Platon ile Aristoteles'in etik anlayışlarını karşılaştırırken, Aristoteles'in Platon'u eleştirdiği hususlara dikkat etmek gerekmektedir. Söz konusu eleştiriler, Platon'un "iyi" kavramı çerçevesinde toplanır: Platon'un idealar dünyasındaki *iyi*'si, yani transcendentaliyi'si bu eleştirilerin merkezinde yer almaktadır. Aristoteles'e göre insanların kendisine ulaşmayı amaçladığı, aradığı ve arzuladığı *iyi*, transcendental bir varlık olamaz; çünkü herhangi bir şeyi "iyi" diye tanımlamak onun mevcut olmasını ya da transcendental olsa bile mevcut olan bir şeyle bağlantılı olmasını, başka bir deyişle onun bir arzu nesnesi olmasını gerektirir; bu noktadaMcIntyre(2001, s. 72), Aristoteles, *iyi*'nin neden Platon'un tasarladığı gibi idealar dünyasında transcendental bir varlık olamayacağına dair görüşlerini "...kendi başına, bizzat ayrı şekilde mevcut, iyi olan birlikli bir varlık var olsa bile, apaçık ki o bir insan tarafından yapılacak ya da ulaşılabilecek bir şey olmazdı; fakat bizim şimdi aramakta olduğumuz tam da budur" şeklinde özetlemektedir.

Herhangi bir iyyinin insanı mutlu kılması için onun tek bir eylemde ya da birkaç eylemde değil, süreklilikte var olması gerektiği söylenebilir. Nitekim bir bireyin tek tek eylemleri

erdemli ya da erdemsiz olma niteliği açısından yargılanırken, yaşamının tamamı mutlu ya da mutsuz olarak nitelendirilmektedir. Bu bağlamda kişinin yaşamı boyunca mutlu olabilmesi için *iyi*'yi kendisine nihai amaç olarak belirlemekle birlikte, kişi erdemli etkinliklerden haz almalı ve onun tüm eylemleri erdemi yansıtmalıdır. Söz konusu "erdemli davranıştan haz alma", Aristoteles'e (2015, s. 1-240) göre erdemli bir insanın en belirgin emarelerinden biridir; bir diğer emare ise, onun haz ve acı arasında nasıl seçim yapması gerektiğine dair sahip olduğu bilgidir; bu noktada erdem bir kapasite, yetenek, yeterlilik ya da bir duygu olmaktan çıkarılarak bireyin seçimleri halini almaktadır; erdemli bir seçim ise, bir orta yola göre yapılan seçimdir. Bu "orta yol", Aristoteles'in Nikhomakhos'a Etik'inde geçen en temel ve aynı zamanda en güç kavramdır. Kavramın güçlüğü, ortanın birbirine zıt olan iki aşırı uç arasında bir seçim ilkesi oluşundan ileri gelir. Burada kastedilen iki aşırı uç, duygunun ve eylemin aşırın uçlarını temsil etmektedir. Böyle bir orta yol kavramı, seçim yapmanın, ahlaklı davranışın ve erdemli bir yaşam sürmenin koşullara olan kaçınılmaz bağlılığına işaret etmektedir.

Aristoteles'in erdem anlayışı koşullardan bağımsız değildir; öyle ki herhangi bir seçim ya da herhangi bir davranış, bir durumda "cesaret" olarak nitelendirilebilecekken, başka bir koşulda/bağlamda "ataklık" ya da "korkaklık" olarak nitelendirilebilir. Bu nedenle başlıbaşına bir erdem olarak "basiret" önem kazanmaktadır. "Koşulları hesaba katabilme erdemi" olarak tanımlanan basiret sayesinde birey, kuralları kendi seçimlerine nasıl uygulaması gerektiğinin bilgisine, başka bir deyişle "ortanın bilgisine" sahip olur (McIntyre, 2001, s. 77).

Erdemleri düşünce erdemleri ve karakter erdemleri olmak üzere iki kategoriye ayırarak her iki erdem türünün öğretiminin farklı yöntemlerle gerçekleştirilebileceğini ifade eden Aristoteles'in etiğinde, *orta*'nın bilgisinin yanı sıra ön plana çıkan bir diğer husus, onun Nikhomakhos'a Etik'te bir erdemler listesi sunmuş olmasıdır. Söz konusu eserde adı geçen erdemler; cesaret, ölçülülük, cömertlik, iyi huyluluk, efendilik, nüktedanlık, ortak işlerde beğenilir olma, yüce gönüllülük ve kendisi başlı başına bir erdem olarak değil fakat erdeme çok yakın bir kavram olarak ele alınan *utanma*'dır (2015, s. 1-240). Aristoteles'in erdem anlayışına gösterilen eleştiriler de genel hatları ile bu noktada toplanırlar: Problem Aristoteles'in kimi erdemleri tanımlamasından değil, bir "erdemler listesi" sunmasından kaynaklanır. Nitekim erdemlerin bir listesinin yapıp yapılamayacağı, söz konusu listeye hangi erdemlerin dâhil edilip hangilerinin dâhil edilmeyeceği, bu dâhil etme/etmeme meselesinde kendisine dayandırılan kriterin ne ya da neler olacağı, herhangi bir insanın ve

toplumun erdem olarak nitelendirdiği bir davranışın başka bir insan ya da toplum nezdinde de erdem olarak tanımlanıp tanımlanmayacağı, henüz adı duyulmamış ve tanınmamış yeni bir erdemın icat edilip edilemeyeceğine dair sorular sormak mümkündür. Tüm bu sorulara bir yanıt aramaksızın bir çeşit erdemler listesine bağılı kalmak ve aslında pek çok erdemın var olduğunu görmezden gelmek, aynı zamanda seçilen bu erdemlerin de belirli koşul ve bağlamlara göre erdem tanımına uymuyor olabileceğini gözden kaçırmak, bireyleri erdemli davranışta bulunmak amacıyla çıktıkları yolda bir çıkmaza sokacaktır.

Bununla birlikte Aristoteles(2015, s. 1-240), erdemler konusunda kendisinden önce genel kabul gören bir düşünceye, Sokrates'in erdemi bilgi ile eşdeğer kılan görüşüne katılmayarak bu hususta bireye yeni bir sorumluluk yüklemektedir: Erdem ile erdemsizlik arasındaki farkı oluşturan ahlaki bilgisizlik, bireyin bulunduğu kötü eylemler için artık tatmin edici bir gerekçe değildir. Böylece Aristoteles ile birlikte bilgisizlik, başlı başına bir kötülük olarak ele alınmaya başlanır.

Kişinin inançları ile eylemleri arasındaki tutarsızlık ve uyumsuzluk, başka bir deyişle insanların yapmaları gerektiğine inandıkları şeyi yapmakta başarısız olmaları, Aristoteles'in etiğinde en önemli ahlak problemlerinden bir diğerini teşkil etmektedir. Söz konusu problem, insanın hata yapan, yanılan ve zaafı olan bir varlık olmasının önemini vurgular. Sokrates erdemsizliği bilgisizlik ile bir tutmuş, bir kişi bir davranışta bulunduğunda, o davranışın en iyi alternatif olduğunu düşündüğü için yaptığını ileri sürmüştü; ancak Aristoteles, kimsenin bilerek kötü eylemde bulunamayacağına vurgu yapan ve bireyin ahlaki anlamda başarısız olmasını mantıksal olarak imkânsız kılan bu görüşe katılmaz. Bu bağlamda Aristoteles, ahlaki anlamda zaaf ve başarısızlıklardan bahsetmek suretiyle Sokrates'e çok yakın, fakat söz konusu zaaf ve başarısızlığın sebebinin bireyin bilgi düzeyi değil, inançları ile eylemleri arasındaki tutarsızlık olduğunu iddia etmesi açısından Sokrates'e çok uzak bir noktada durmaktadır.

Aristoteles'e(2015, s. 1-240)göre insan akıllı bir varlık olmasının yanı sıra arzulara sahip bir varlıktır ancak bu arzular belirli bir hedefe yönelen basit dürtüler değildirler; insan arzularının bir hedefi olmalı, insanlar bu hedefe ulaşmak için eğitilmeli fakat söz konusu ulaşma çabası esnasında yaşanan başarısızlığın nedenleri teşhis edilmelidir. Böylece Aristoteles'in etiğinde hata, zaaf, yanlışta bulunma ve yanılabilirlik olguları insan doğasının merkezinde yer alır. Nitekim hata yapmayan ve yanılmayan bir varlık, insan portresine çok uzakken, mükemmel olmasa da mükemmel olmak amacıyla çabalamak ve çabalarken zaman zaman yanılmak daha insancadır. Hata yapabilen ve yanılabilen bir varlık olarak insan

portresinin ve bu insana dair zaafların ahlak alanına konu edilmesi, bu alana dair diğer kavramlardan bahsedebilmenin yolunun açılması açısından mühimdir çünkü cesaret, adalet ve hakkaniyet erdemlerinden bahsedilebilmesi, öncelikle, insanların rekabet halindeki hırslarından bahsetmekle, insanların zaaflarını ve kusurlu varoluşunu tasvir edebilmekle ve mükemmellikten uzak bu varlığı teşhis etmekle mümkün olacaktır. Basiret, adalet, cesaret erdemlerinin yanı sıra Aristoteles'in üzerinde durduğu diğer başlıca erdemler olan yüce gönüllülük ve dostluk, ancak bu "yanılabilen insan" portresinde anlam kazanmaktadırlar. Bu nedenle Aristoteles'in sunduğu erdemler listesindeki tüm erdemler; cesaretli olmak, dürüst olmak, cömert olmak ve benzeri tüm buyruklar, insan varlığının amacına dair değil, amaca ulaşmaya çalışırken nasıl davranılması ve nasıl seçimde bulunulması gerektiğine dair bilgi içermektedir.

Aristoteles'in eğitim hakkındaki düşüncelerinin çıkış noktası ise Platon ile benzerlik gösterir; her bireyin hayatta kendisine en uygun yer için eğitilmesi gerektiğini öne süren bu düşünce, bireyler edindikleri mesleki yerlerde belirli işleri yerine getirdikçe ve işlevsel oldukça bu işlere dair bir mükemmeliyet geliştireceklerini varsayar (Noddings, 2017, s. 11). Burada, meslek seçimi ve o mesleğe ilişkin eğitim süreci konusunda toplumun ihtiyaçları ile refahının, kişinin ihtiyaçlarından, isteklerinden ya da refahından daha önemli olduğu görülür. Bununla birlikte Aristoteles'in(2015, s. 1-240), çocukların toplum tarafından kabul edilen ahlaki davranış biçimleri çerçevesinde eğitilmeleri gerektiğine ilişkin önerisi günümüzde hala etkisini sürdürmektedir. Bu yaklaşımda çocuklara belirli değerlerin ve erdemlerin aşılması ve çocukların söz konusu değerleri ve erdemleri geliştirebilmeleri için, bu amaçla düzenlenmiş olan denetimli aktivitelere katılmaları gerekir. Çocukların ilk olarak doğru ve ahlaklı davranış biçiminin ne olduğunu öğrenmelerinin ve bu davranış biçimini alışkanlık haline getirmelerinin sağlanması, ancak ve ancak bu davranış edinildikten sonra söz konusu davranışlar hakkında düşünmelerine, sorgulamalarına ya da eleştiride bulunmalarına izin verilmesini içeren bu eğitim modeli, günümüzde özellikle karakter eğitimi ve dini eğitim modeli olarak takip edilen bir yaklaşımdır.

Günümüzde etkisi sürmekte olan bir diğer Aristoteles yaklaşımı, koşullardan etkilenen ve mükemmellikten uzak insan anlayışıdır. Ona göre kişi kendi başına destansı bir mücadelede bulunsa ve çok çabalasa bile başlı başına tutarlı bir ahlaki davranış bütünü geliştirebileceği garanti edilemez ve Aristoteles'in iyi insanları trajedilere sürükleyebilen açmazları gören bu insan tasavvuru, Noddings'e göre Aristoteles'i kendisinden sonraki ahlak filozoflarından çok Homeros dönemindeki Yunanlılara daha yakın kılar(Noddings, 2017, s. 13). Aynı

zamanda çağdaş felsefede oldukça popüler olan bu mükemmellikten uzak insan teması, felsefenin fazla soyut ve günlük yaşamdan kopuk olduğunu düşünen grup tarafından geniş ölçüde kabul görmektedir. Eğitim açısından bakıldığında ise bu yaklaşım, hem eğitimcinin kendisinin mükemmellik iddiasının olmaması, hem de öğrencilerinden mükemmellik beklentisi içinde olmaması açısından önem teşkil eder. Birincisi, eğitimcinin kendi öğrenme sürecine ket vurarak onun öğrenme ve dolayısı ile öğretme kapasitesini daraltırken ikincisi öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkiye zarar verecek, ulaşamayacağı bir mükemmellik ideali için durmaksızın çabalayan yorgun çocuklarla dolu bir eğitim ortamı ile (aynı zamanda yorgun çocuklarla dolu evlerle, sokaklarla) sonuçlanacaktır.

2.3.3. Hume

Hume'u İngiliz empirizmi denilen çıkırın hem en büyük hem de son temsilcisi kılan iki önemli sebep vardır: Locke ile başlayan İngiliz aydınlanmasının Hume ile sona ermesi ve İngiltere'de Bacon ile başlayan empirizme en yüksek formunun Hume tarafından kazandırmış olması (Gökberk, 2010, s. 306). Başka bir deyişle Hume'un başarısı, akıl ile ahlaki yargılar arasındaki ilişkinin, kendi dönemine değin bulanık olan doğasını ve sınırlarını belirlemesinden kaynaklanır. Ahlaki yargılarda aklın etkisi, işlevi ve sınırlılığına yönelik düşünceleri onu McIntyre'indeymi ile "bir etik filozofu olarak alışılmadık derecede cazip"(McIntyre, 2001, s. 191) kılmaktadır.

Hume'un *İnsan Doğası Üzerine Bir İnceleme* adlı eserinde, ahlaki yargıların bütün amacının insan eylemlerine rehberlik etmek olduğunu, aklın ise insanı asla eyleme sevk etmediğini; bu nedenle ahlak alanına ait olan yargıların akılsal yargılar olamayacağını öne sürdüğü görülür. Bu çerçevede akıl ancak aranan nesnenin var olup olmadığı ya da söz konusu arzu nesnesine ulaşmanın en kolay ve en etkili aracın ne olabileceği konusunda tutkuları bilgilendirebilir; fakat tutkuları eleştirmek ve yargılamak da aklın alanına dâhil değildir. Başka bir deyişle "bütün dünyanın yıkılmasını parmağımın çizilip sıyrılmasına tercih etmek akla aykırı değildir. Akıl yalnızca tutkuların kölesidir ve kölesi olmalıdır ve asla tutkulara hizmet ve itaat etmekten başka herhangi bir vazife üstlenmiş tavrı takınamaz" (Hume, 2009, s. 1-423). Bu nedenle ahlaki yargıları akılsal bir kavrayışla temellendirilmesi mümkün değildir. Nitekim ahlaki anlayış ya da bu anlayışın zemini, aklın kavrayabileceği bağlantılar ve ayrımlar içermez. Böyle bir çerçeveden bakıldığında hayvanlar ya da bitkiler dünyasında olup bitenlerin, insanların yargılandığı kriterlerle yargılanmıyor olmasının nedeni hayvanların ya da bitkilerin akıl sahibi olmamaları değildir; nitekim eğer bir şey kötü ya da

yanlış olarak nitelendiriliyorsa, bu nitelendirme aklın onu ayırt edip etmemesinden bağımsız olarak gerçekleşmek zorundadır. Öyle ise hayvanların ya da bitkilerin erdemli ve erdemsiz olmaları akılsal kriterler açısından yargılanamayacağı gibi, insanlar arasındaki ilişkiler ve davranışlar da akılsal bir kavrayışla temellendirilemez ve yargılanamazlar. Böylece insanı hayvanlardan ve bitkilerden ayıran bir duygu olarak erdem kavramı, Hume ile birlikte aklın yargılamasına tabii tutulamayan bir kavram halini almaktadır.

Hume, ahlak alanına dair ulaşılabilecek sonuçların akılla temellendirilemeyeceğini, aklın ahlak için bir temel sağlayamayacağını göstermek isterken rasyonalizm kadar teolojiye dayanan etiği de çürütmek istemektedir (McIntyre, 2001, s. 194). Ancak bu yolda, herhangi bir eylem erdemli ya da erdemsiz olarak nitelendirildiğinde onun kişide belli bir hoşlanma duygusu uyandırdığını ileri sürerken, bunun nasıl bir biçimde olduğu sorusunu cevapsız bırakarak, insanlığın sahip olduğu etik kurallara neden sahip olduğunu ve neden herhangi bir şeyden ziyade belirli bir şeyi erdemli olarak tanımladığımızı açıklamaya girişir. Bu girişimde vardığı nokta, bir şeyi erdemli olarak tanımlamamızın fayda ve duygudaşlık olmak üzere iki temel nedeni olduğu yönündedir (Hume D. , 2019, s. 1-423).

Pek çok etik düşünüründe olduğu gibi Hume için de tüm erdemler içinde adaletin ayrı bir yeri ve önemi olduğunu söylemek mümkündür. Öyle ki *Denemeler*'de Hume (2018, s. 1-224), adalet kavramını irdelleyerek, çiğnenmesi insanlığın ya da belirli bir insanın çıkarına olabilecek olan kurallara insanların neden onay verdiği sorusuyla yola çıkar ve bu esnada insanlığın şahsi çıkardan çok toplum çıkarını gözetmeye doğal bir eğilimleri olduğu görüşünü reddeder. Başka bir deyişle onun asıl çabası, insanlığın sahip olduğu kurallarla neden sahip olduğunu açıklamaktır. Bu bağlamda bir kişi kurallara uyuyorsa bunun nedeni, kurallarla uyarak onları uzun süre katı bir şekilde gözetmesinden sağlayacağı uzun süreli yararın, kuralları çiğneyerek elde edeceği kısa süreli yarardan daha ağır basıyor olmasıdır. Bu açıdan bakıldığında insanlar belirli arzulara ve ihtiyaçlara sahiptirler ve ahlak kurallarının sürdürülmesi ancak bu kuralların söz konusu arzu ve ihtiyaçlara hizmet etmesi ile mümkündür ve Hume açısından ahlak kurallarının temellendirilmesi ve haklı çıkarılması bu şekilde sağlanmaktadır.

Ahlak kurallarını aynı zamanda insan doğası çerçevesinde ele alan Hume, söz konusu insan doğasını tıpkı ahlak kuralları gibi kısmen verili olarak tasarlamaktadır. Bu bağlamda duygular, hisler, tutkular, problematik değildirler ve bu nedenle de eleştirilemezler, öte yandan arzular ve heyecanlar birer duyum olmadıkları için ve değiştirilmeleri, eleştirilmeleri, reddedilmeleri ya da geliştirilmeleri mümkündür (McIntyre, 2001, s.

199).Fakat arzu ve heyecanların geliştirilmesi/değiştirilmesini mümkün kılan bu görüş, ne Hume ne de Hume'un ardıllar olan Richard Price ve Adam Smith tarafından derinlemesine bir incelemeyle ele alınmıştır.

2.3.4. Kant

Etik tarihinin dönüm noktalarından birinde duran ve Aydınlanma döneminin en büyük temsilcilerinden biri olarak anılan Kant (Gökberk, 2010, s. 363) yalnızca felsefe değil; hukuk, tarih ve devlet kuramları alanlarında da temel teşkil eden bir düşünce sistemi ortaya koymuştur. Onun söz konusu öneminin sadece düşünce ve yazın alanındaki başarısından, Aydınlanma'nın önde gelen problematiklerini çözme girişimlerinden ya da bu problemlere yönelik geliştirdiği çözümlerden kaynaklanmadığını; aynı zamanda bu problemleri yeniden formüle etmiş olmasına dayandığını söylemek mümkündür. Problemleri yeniden yapılandırırken onun geliştirdiği kavram ve terimler, etiğin yanı sıra felsefenin, siyasetin, hukukun pek çok alanında kullanılmıştır ve günümüzde hala kullanılmaktadır.

Akarsu'ya göre (1982, s. 41) ahlak bilimiyle ilgilenen, üniversitede insanbilim dersleri veren, toplumu inceleyen ve gözlemleyen bir filozof olarak Kant için ahlak, kendisinin dışında gelişen soyut bir kavram değildir; günlük yaşamdaki ahlaki problemlerle ilgilenen bir düşünür için ahlakın ve ahlaki sorunların bir gerçekliği olmalıdır. Bu nedenle Kant, etiğinin çıkış noktası olarak herhangi bir ahlaki kuramını değil; her insanda olduğunu düşündüğü, ahlaki yükümlülüğe dair bilgiyi ve ödev duygusunu, bir diğer ifadeyle ahlak duygusunu ve ahlaki yargıları almış olmalıdır.

Etiğin tarihsel sürecine bakıldığında, Antikçağ'dan itibaren temel problemin en yüksek iyi problemi olduğunu ve bu probleme yönelik geliştirilen çözümlerin mutlulukla ilişkilendirildiğini görmek mümkündür. Öyle ki Aristoteles ahlakın amacının mutluluk olduğunu öne sürerek etiği bu yegâne amaç çerçevesinde geliştirir; ancak Kant, mutluluğun, ahlakın değil aklın amacı olduğunu söyleyerek bu gelenekten ayrılır (Eraş, 2007, s. 103). Bu noktada, Kant mutluluğu içgüdülerle elde edilen bir bağlamda ele almakta ve onu hazza yakın bir anlamda kullanmaktadır (Demirel, 2006, s. 17). Böyle bir çerçevede iyi kavramı da, kişiyi mutluluğa ya da hazza ulaştıran bir amaç olma bağlamından uzaklaşarak başlı başına ahlaki ödevlerin tek ilkesi haline gelir.

Kant(2009, s. 4), etiğin (bilhassa kendisinin konu edindiği etiğin) temel amacını, ahlakın deneysel bilgidен arındırılması ve pür bir felsefe alanı olarak geliştirilmesi olarak belirler.

Söz konusu ayırım onun etiğinin bel kemiğini oluşturmakta ve Kant'ın tüm felsefe sistemi bu yol ayrımına dayanmaktadır. Ahlakın ve deneysel bilginin ayrıştırılması, deneysel bilginin tesadüfî ve öznel olması ile ahlak alanına zarar vermesinden kaynaklanır. Bu bağlamda Kant'a göre (2009, s. 43)"erdemın hakiki yüzünü görmek, ahlaklılığı duysal olanın kattığı her şeyden ve her ödölün ya da sevginin halis olmayan her türlü süsünden soyulmuş olarak ele almaktan başka bir şey değildir". Diğer yandan Kant'ın ahlaki problemleri insan olarak ve filozof olarak iki farklı biçimde ele aldığını belirten Akarsu (Akarsu, 1982, s. 41), bu ayırımın, akıl aracılığı ile edinilen bilgi ile her insanda bulunan ahlak bilincini birbirinden ayırmak amacıyla gerekli olduğunu öne sürmektedir.

Kant (2009, s. 1-196)ahlak felsefesinin temellerini *Ahlak Metafiziğinin Değerlendirilmesi* adlı eserinde *maksim, yasa, ödev ve iyi istenç* kavramları üzerine inşa etmektedir. Bu nedenle onun ahlak felsefesini genel hatlarıyla dahi olsa anlayabilmek için, onun kurduğu ve geliştirdiği etiğe temel teşkil eden bu kavramlara açıklık getirmek gerekir. Öncelikle Kant, ilkeler arasında ayırım yaparak, öznenin kendi koşullarına dayanan pratik ilkelere *maksim*, akıl sahibi her birey için genel-geçer olan nesnel ilkeleri ifade etmek için ise *yasa* kavramlarını öne sürer (Eraş, 2007, s. 104). Maksim ve yasa kavramlarıyla oluşturulan bu ayırımın ardından, ödev kavramının dayandırılacağı temel ilke Kant (2009, s. 38) tarafından şu şekilde ifade edilmektedir: "Ancak, aynı zamanda genel bir yasa olmasını isteyebileceğin maksime göre eylemde bulun... Eylemin maksimi sanki senin istemenle genel bir doğa yasası olacaktı gibi eylemde bulun". Öyleyse bir ahlaki buyruğun ya da ilkenin dayandığı temel ve sarsılmaz nokta, o buyruğun evrenselleştirilebiliyor olması, daha da önemlisi, bireyin, o ilkenin tıpkı bir doğa yasası gibi evrensel bir yasa olmasını isteyebiliyor olmasıdır. Böylece ödev olarak anılan her bir ilkenin sahip olması gereken temel nitelikler belirlenmiş olmaktadır. Ancak bu noktada dikkat edilmesi gereken bir diğer husus, Kant'ın dönemine kadar süregelmiş olan, ahlaki ilkelerin öznel olduğuna yönelik genel yargının yerine, eğer bir ilke ahlaki ilke olarak anılacaksa onun nesnel bazı ölçütlere sahip olması gerektiğinin ifade edilmesidir. Bu yaklaşımın felsefe tarihi açısından en kritik sonuçlarından biri, Kant'ın dönemine kadar ahlaki ilkeleri değerlendirmede ölçüt olarak alınan mutluluk, haz ya da ilahi otoritenin Kant ile birlikte artık birer ölçüt olma özelliklerini yitirmeleri iken, bir diğeri mühim sonucun ise, kişinin kendi ahlaki ilkelerinin yegâne otoritesi haline gelmesi olduğu söylenebilir. Bireyin dışında yer alan tüm ahlaki otoriteleri geçersizleştiren ve bireyi kendi ahlak dünyasında egemen kılan bu düşüncede, kişiye hangi eylemlerde bulunmaması gerektiği söylenir fakat kendisine nasıl ahlaki ilkeler edinmesi gerektiğine, nasıl amaçlara

sahip olması ya da nasıl bir yaşam sürmesi gerektiğine yönelik bir belirlemede bulunulmaz. Öyle ki kişi nasıl bir ahlaki ilkeye sahipse –aynı zamanda genel bir yasa olmasını isteyebileceği bir ilke olması koşuluyla- o ilke doğrultusunda eylemde bulunmakta özgürdür. Böylece Kant’ın etiğinde ahlak, kişinin yaşamını sürdürürken kendisine temel alacağı ahlaki ölçütler ve araçlar konusunda belli bazı sınırlar koyan ancak kişiye belirli bir yön dayatmasında bulunmayan bir kavram olarak karşımıza çıkar.

McIntyre’a göre (2001, s. 226) kişinin yaşamındaki yollara ve araçlara sınırlar getiren ancak bu yollara bir yön tayin etmeyen böylesi bir ahlak anlayışı bazı beklenmedik (bilhassa Kant tarafından öngörülmemeyen ve muhtemelen onaylanmayacak olan) meyveler vermiştir. Öyle ki Kant’ın ödev etiğinde birey herhangi bir toplumsal düzenin üstünde ve dışında bir kriter olarak konumlandırılırken, tüm isteklerden, ihtiyaçlardan ve amaçlardan arındırılmış olarak ele alınan ödev kavramı ise, kişiye bir eylemi gerçekleştirirken o eylemin evrensel bir yasa olmasını isteyip istemeyeceğini sorması gerektiğini söyler; ancak söz konusu eylemin amacının ne olması ya da nasıl ilkelere hizmet etmesi gerektiğine ilişkin hiçbir şey söylemez. Bu bağlamda, Kant’ın ödev ahlakını kendisine prensip edinerek yaşayan bir kişinin otoriteye yönelik konformist bir yaklaşım geliştirmesi kaçınılmazdır. Öte yandan eserlerinde ifade ettiği düşüncelerinden yola çıkarak Fransız Devrimi’ni besleyen duyguları kendisinin de taşıdığını, bağımsız bir zihnin önemini vurguladığını ve köleliğe karşıt bir duruş sergilediğini anladığımız Kant’ın konformist bir yaklaşımı önermiş olabileceğini iddia etmek oldukça güçtür. Oysa bireyi kendi ahlakının tek otoritesi konumuna yerleştiren ödev ahlakı, Almanya’da, toplumsal bağlamdan ayrı bir ahlaki duruş noktası bulmaya çalışmanın bir yanığı olduğuna işaret ederek otoritenin konformist bireyleri olmayı öneren bir yaklaşımın içselleştirilmesiyle sonuçlanmıştır (McIntyre, 2001, s. 227).

Ahlak Metafiziğinin Temellendirilmesi’nde Kant’ın üzerinde durduğu bir diğer kavram olan *iyi istenç*, herhangi bir fayda gözetmeksizin, eylemin sonuçlarına dair hesap yapmadan, koşulsuz bir şekilde salt kendisi için istenen ve başlı başına iyi olan bir değer olarak tanımlanmaktadır ve iyi bir irade/istenç dışında koşulsuz olarak "iyi" diye tanımlanabilecek hiçbir şeyin olmadığını düşünen Kant (2009, s. 9), böylece bireyin bir eylemi gerçekleştirirken taşıdığı niyetin ve gösterdiği iradenin, eylemin sonuçlarından daha önemli olduğu bir ahlak anlayışının temellerini atar. Ancak bu noktada, bir iradeyi iyi kılacak olan niyetlerin hangileri olduğu sorusu ortaya çıkacaktır. Kant’ın bu soruyu, iyi bir iradenin temel niteliğinin, hangi eylemi gerçekleştirmeye niyetlenmiş olursa olsun, o eylemi gerçekleştirmek onun ödevi olduğu için niyetlenmiş olmasıyla cevapladığı düşünülebilir.

Başka bir şekilde ifade edilecek olunursa, bir iradeyi/istenci iyi olarak nitelendirirken kendisine dayanan temel ilke, istencin ödevi gerçekleştirmek niyetiyle eylemde bulunmasıdır. Böylece *iyi istenç*'in, Kant'ın dönemine kadar ahlaki eylemin kriteri konumunda olan yararlılık ve verimlilik gibi fayda temelli kavramlardan ve eylemin değerini o eylemin sonucuna göre belirleyen yaklaşımlardan uzakta konumlandığını görülür. Bu noktadan itibaren, ödevden doğan bir eylemin ahlaki değeri, o eylemle varılmak istenen amaçla değil, bu eylemde bulunma kararının kendisine dayandığı ilkede aranacaktır. Öyleyse bir eylemi iyi olarak tanımlarken bakılması gereken yer eyleme etki eden herhangi bir dış sebep ya da eylemin gerçekleştiği durum değil, eylemin bizzat dayandığı ilkedir ki bu ilke, başka bir deyişle maksim, aynı zamanda aklın buyruğu olduğu için objektif, tümel ve zorunludur (Gökberk, 2010, s. 361). Bu bağlamda, ahlak alanına ilişkin kavramlar, nasıl veya ne biçimde ortaya çıktıklarının araştırılması için değil, dayandıkları ilkeleri belirlemek için incelenmeli ve çözümlenmelidirler.

Kavramların dayandıkları ilkelere yönelik çözümlemelerin gerekliliğinden bahsedişinden yola çıkarak Kant'ı analizci bir filozof olarak ele alıp alamayacağımız, dahası Kant'ın kendisinin temel görevi analiz olan filozoflar arasında görüp görmediği sorusu akla gelir. McIntyre'a göre (2001, s. 218) bu sorunun cevabı, Kant'ın kendisini analizci bir filozof olarak tanımladığını iddia etmemin mümkün olduğu yönündedir çünkü Kant bir ahlak filozofunun temel görevinin, ahlaki davranışlara bir gerekçe aramak ya da aklamada bulunmak değil, öncelikle ahlaki kavramların nasıl bir yapıya sahip olduklarını araştırmak olduğunu belirtmiştir. Ahlaki kavramlara ve ilkelere yönelik böylesi bir analizci yaklaşım, ahlaka dair temel soruyu yeniden formüle etmeyi kaçınılmaz olarak beraberinde getirir: Herhangi bir kavram ahlaki bir kavram olarak ya da herhangi bir ilke ahlaki bir ilke olarak kabul edilecekse, söz konusu kavram ya da ilke nasıl bir yapıya sahip olmalıdır? Bu noktadan itibaren etik tarihinde ahlaki problemler, bu soru çerçevesinde çözümlenecektir.

Kendisine dek süregelen mutlulukçu etik anlayışlarının karşısında yer alan ve yeni bir etik tarihinin temellerini atan Kant'ın felsefesinde eğitime (özellikle ahlak eğitime) ilişkin düşüncelere rastlamak kaçınılmazdır. Ancak Kant'ın eğitimi veya ahlak eğitimini başlı başına konu edindiği yazılı bir eseri olmayıp, bu düşünceleri ahlak felsefesine içkin bir durumdadır ve bu bağlamda incelenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda, Kant'ın Königsberg Üniversitesi'nde vermiş olduğu pedagoji derslerindeki notlar, onun eğitime yönelik düşüncelerine ulaşılacak yegâne kaynak olma özelliğine sahiptir. Ancak, söz konusu pedagoji derslerinde ürettiği düşüncelerin ve yapmış olduğu gözlemlerin yer aldığı ve

ölümünden bir yıl sonra *Pedagoji Üzerine Notlar* adıyla yayınlanmış olan bu ders notlarını Kant'ın eğitim felsefesinin sitemli bir dışavurumu olarak değil, gözlem ve tespit yazıları olarak değerlendirmek daha yerinde olacaktır. Bunun bir sebebi, Kant'ın bu eserlerinde bir eğitim sistemi ortaya koymayıp yalnızca eğitime ilişkin gözlemlerini kaleme almış olması, bir diğer sebebi ise, eğitime ilişkin gözlem ve tespitlerini dile getirmek ile bir eğitim felsefesi geliştirmek arasında fark olmasıdır.

Kant'ın eğitime ilişkin geliştirdiği ilk düşüncelerinde Rousseau'nun Emile adlı eserinin izlerinin görüldüğü, ancak daha sonra ahlak alanına ilişkin düşünceleri belirginleşmeye başladıkça Rousseau'nun eğitim düşüncelerinden uzaklaşmaya başladığını söylemek mümkündür. Rousseau'nun etkisi altında olduğu dönemde Kant'a göre eğitimin amacı bir çocuğu toplumun idealleri doğrultusunda yetiştirmek değil, insanlığın idealleri doğrultusunda yetiştirmektir; bunun için ise öncelikle eğitimcinin insanlığa ilişkin ve insanlığa layık olan bir ideale sahip olması gerekmektedir (Yayla, 2005, s. 77). Böyle bir bağlamda bir eğitimcinin en önemli görevlerinden biri, toplumun baskı, zorlama ve beklentileri ile çocuğun sahip olması gereken özgüllüğü arasında bir denge kurmak, çocuğun gerçekleri ile toplumun beklentilerini uzlaştırmak olacaktır.

Kant'ın eğitime ilişkin ilk düşüncelerinde Rousseau etkisinde olduğunu aşikâr eden bir diğer düşüncesi, tıpkı Rousseau gibi, insan doğasının özünde iyi olduğunu düşünmesidir (Kant, 2009, s. 1-196). İyi bir vicdanın daima ulaşılabilir olduğunu öne süren Rousseau (McIntyre, 2001, s. 214) gibi Kant'ta da görülen, insan doğasına ilişkin bu iyimser yaklaşım, eğitimin amaç, görev ve sınırlılıklarına ilişkin belirli bir çerçeve çizer. Bu çerçevede eğitim, insanda hali hazırda ama saklı olarak bulunan, bir tür kaynak ya da imkân niteliğindeki iyiliğin eğitim aracılığıyla desteklenerek geliştirilmesidir. Başka bir deyişle eğitim, dünyadaki tüm iyiliklerin kaynağı olarak, insanda gizil halde bulunan tüm yeteneklerin iyi yönde geliştirilmesidir ki bu açıdan bakıldığında dünyada kötülük yoktur ve kötülük kavramı iyi eğitim prensiplerine sahip olmamakla ilgilidir (Kant, 2018, s. 1-224). Ancak insan doğasının özünde iyi olduğu düşüncesi birtakım soruları beraberinde getirir. Öncelikle insan doğası özünde iyi ise kötülüğün kaynağının ne olduğu ve söz konusu kötülüğü eğitim aracılığıyla ortadan kaldırmanın –nasıl- mümkün olup olmadığı, bu sorulardan bazılarıdır. Kant (2018, s. 1-224) bu sorulara, kötülüğün insan doğasının doğru bir biçimde yönlendirilmeyişinden kaynaklandığını öne sürerek yanıt verir; ona göre ancak eğitim yoluyla insan doğasına en mükemmel biçim verilebilir ve kişi iyiye yönlendirilebilir ve insanın insan oluşu ancak eğitim sayesinde; eğitim ne yapabildiyse insan işte ancak odur. Eğitim ve insan doğası ile

iyi kavramı arasında kurduğu bu karşılıkla bağıntıdan ötürü Kant'ın eğitim felsefesi ahlak felsefesi ile iç içe geçmiş durumdadır.

Ahlaka dair düşüncelerinin netleşmeye başlamasıyla birlikte Rousseau etkisinden uzaklaştığını gözlemlediğimiz Kant'ın insan doğasının özünde iyi olduğuna yönelik düşüncelerinin de değiştiğini söylemek mümkündür. Bu yeni çerçevede insan ne iyi ne de kötü olarak tanımlanabilecek, sadece ahlak yasasına ve ödev bilincini geliştirmiş bir akla sahip olduğu zaman ahlaki bir özneye dönüşebilecek bir varlık olarak ele alınır(Kant, 2018, s. 1-224). İyilik ve kötülüğe ilişkin bu yeni bağlamında insan, ancak erdemli bir varlık olarak ahlaklı olabilecektir. Bu noktada Kant için erdemın anlamına da değinmek gerekmektedir.

Kant'a göre erdem, bireyi aklın ve iradenin ortaya koyduğu yasaya aykırı davranmayayönlendirebilecek olan tüm doğal eğilimlere teslim olmayarak, yalnızca ahlak yasasına uygun düşecek biçimde eylemde bulunmaya çalışmaktır (Yayla, 2005, s. 78). Bu tanımda çabaya yapılan husus dikkate değerdir. Nitekim ahlak söz konusu olduğunda Kant'ın niyete yaptığı vurgu, burada da çaba olarak kendini gösterir. Söz konusu çaba ise, bireyin iradesini ahlak yasalarına –aynı zamanda aklın ilkelerine- uygun düşecek biçimde yetiştirilmesini sağlayan eğitimidir. Bu açıdan ele alındığında Kant için eğitimin yalnızca disiplini veya kültürlenmeyi değil, aynı zamanda ahlak ve erdeme ilişkin bir öğretim sürecini de kapsadığını söylemek mümkündür. Bunun yanı sıra Kant(2018, s. 1-224), çocukları mevcut duruma göre değil, gelecekte insanın olası iyi bir haline yani insanlık ideeline adapte olacak bir tarzda eğitmek gerektiğini ifade ederek eğitimde evrensel ideallere değinmektedir.

Kant için ahlak eğitiminde amaç, çocukta mevcut olan potansiyellerin ortaya çıkarılması ve böylece onun gelecekte kendisini idare edebilen ve ahlak ilkelerine göre eylemde bulunabilen bir yetişkin olmasının sağlanmasıdır denilebilir. Bu amaç doğrultusunda o, eğitimi fizik ve ahlak (pratik) eğitim olmak üzere ikiye ayırır; insanların hayvanlarla ortak olan beslenme, bakım vb. davranışları fizik eğitimi kapsamında ele alınırken, bir insanın özgür bir varlık olarak nasıl yaşayacağını öğreten eğitim olarak tanımlanan ahlak eğitimi çocuğu doğal eğilimlerine göre eylemde bulunan mekanik bir şeyden, ahlak yasasına ve aynı zamanda aklın ilkelerine göre eylemde bulunan özgür bir şahsiyete dönüştürecektir(Kant, 2018, s. 1-224). Kant, söz konusu amaçlar çerçevesinde gerçekleştirilen ahlak eğitimi; okul müfredatı, uygulamalı eğitim ve karakter eğitimi olmak üzere üç temel bölüm halinde tasarlar (Yayla, 2005, s. 81). Ancak ahlak eğitiminin tüm bu süreçlerinde birincil amaç çocuğun belirli bir müfredat çerçevesinde belirli konuların öğretimine tabi tutulması ve disipline edilmesi değil; çocuğun ahlak, erdem, yasa ve aklın ilkelerine yönelik düşünmesi,

dahası böyle bir düşünmenin nasıl gerçekleştirileceğinin ona öğretilmesidir. Söz konusu düşünce eğitimi Kant açısından oldukça önem arz eder çünkü ahlak ilkelerine uygun eylemde bulunabilmek ancak düşünebilen bir kişi için mümkündür. Bu bağlamda Kant(2018, s. 1-224),eğitim kurumlarında çocuğa tüm bilgilerin öğretilmesinin amaçlanmasına rağmen söz konusu ahlak eğitimi olduğunda bu işin "ötekine, berikine, tesadüfe, vaazlara, vaizlere bırakılıyor"olmasına yönelik eleştirilerde bulunmaktadır. Söz konusu ahlak eğitimin vaizlere bırakılmaması özellikle önem teşkil eder; nitekim kötü bir eylem salt Tanrı tarafından yasaklandığı için gerçekleştirilmediğinde, dahası kişi herhangi bir eylemi Tanrı tarafından ödüllendirileceğine ya da cezalandırılacağına inandığı için yapmayı yahut yapmamayı tercih ettiğinde bu, ahlaki bir eylem olarak nitelendirilemez. Gerçek bir ahlak eğitiminin yapıtaşı, herhangi kötü bir eylemin, salt kötü olduğu için yapılmaması gerektiğinin çocuğa öğretilmesidir. Burada erdem, ceza korkusu veya ödüllendirme beklentisinden/umudundan ayrı bir bağlamda ele alınır ve değeri, yalnızca erdemli davranışın tercih edilmiş olmasından kaynaklanır. Böylece ahlak eğitimin temel amacını ödev bilincine ulaşan ve ahlak yasasına uygun eylemde bulunan özerk bireyler yetiştirmek olarak belirleyen Kant için, ahlak eğitime yönelik görüşlerle ödev, yasa, erdem ve etik kavramlarına yönelik düşüncelerin bir arada ele alındığını; ancak tüm bunların aslında insan olmakla ve insan olmanın amacıyla ilgili olduğunu öne sürmek mümkündür. Diğer yandan Rawls'a göre Kant'ın ahlak felsefesinin önemini yalnızca ahlaki ilkelerin evrenselliğine yönelik geliştirdiği düşüncelere bağlamak, onun felsefesinin asıl değerini azımsamak olacaktır:

Kant'ın ahlak anlayışında genelliğin ve evrenselliğin yeri üzerinde durmanın yanlış olacağına inanıyorum. Ahlaki ilkelerin genelliği ve evrenselliği, Kant'la oldukça yeniydi ve daha önce gördüğümüz üzere, bu koşullar her durumda bizi çok fazla ileriye götürmez. Zayıf bir temel üzerine ahlak teorisi oluşturmak imkânsızdır ve bundan dolayı Kant'ın doktrininin incelenmesini bu nosyonlarla sınırlamak onu önemsizliğe indirgemek olur. Esasen onun görüşünün gerçek gücü başka yerlerde bulunur(Rawls, 2017, s. 280).

Rawls (2017, s. 281)açısından Kant'ın dayandığı düşünce, kişinin kendi eylemlerinin ilkelerini ancak özgür ve rasyonel bir varlık olarak ve kendi doğasına uygun düşecek bir şekilde seçtiği zaman özerk hareket eden bir birey olabileceğidir. Ancak bu noktada açıklığa kavuşturulması gereken bir zorlukla karşı karşıya kalırız. Söz konusu zorluk, Sidwick tarafından şu şekilde dile getirilir: Kant sefil birisinin kötü bir hayatta karakterini ve özgürce seçilmiş benliğini neden ifade etmediğini ve aynı şekilde bir azizin karakterini ve özgürce seçilen benliğini iyi bir yaşamda neden ifade ettiğini asla açıklamaz(Rawls, 2017, s. 284). Diğer yandan Kant felsefesinin bu çıkmazına rağmen, onun erdem ve adalet arasında kurduğu karşılıklılık ilişkisi dikkate değerdir. Bu bağlamda Kant'a göre adil bir şekilde

hareket etmek, insan doğasını serbest ve eşit bir varlık olarak ifade etmek olduğundan son derece yerinde iken, adil hareket etmemek kişinin öz saygısına ve değer duygusuna vurulan bir darbedir. Adaletsiz davranıldığında (kişi adaletsiz davrandığında veya adaletsizliğe maruz kaldığında) mevcut insani düzenden daha aşağı bir düzene ait bireylere dönüşülecektir. Ancak bu noktada Rawls, Kant'ın ahlak felsefesini bir çeşit suç kanunu gibi düşünmenin Kant'ı fena halde yanlış anlamak olacağına dikkat çeker. Ona göre "Kant'ın asıl amacı 'özgürlük bizim kendimize verdiğimiz bir kanuna göre hareket etmektir' diyen Rousseau'nun fikrini haklı çıkarmak ve bunu derinleştirmektir; dahası bu durum, ahlakın hoşgörüsüz bir emrine öncülük etmez; aksine karşılıklı saygı ve kendine saygı etiğine öncülük eder" (Rawls, 2017, s. 286).

Kant'ın ödev etiği, çıkış noktasının geleneksel ahlak kuramları gibi soyut kavramlardan değil, ahlak duygusu ve ahlaki yargılar olması ve ilk kez bireyini kendi ahlaki yargılarının otoritesi konumuna getirilmesi açısından önemli görülmektedir. Ancak daha detaylı bir incelendiğinde ödev etiğinin, özellikle de iyi istenç kavramı sayesinde, eylemin taşıdığı niyetin eylemin sonucundan daha önemli olduğuna yönelik bir düşüncenin temellerini attığı fark edilecektir. Herhangi bir davranış ile varılan noktaya değil, bu davranışın kendisine dayandırıldığı ilkeye öncelik veren bu ahlaki yaklaşım, kişiye ahlaki eylemde bulunması için ihtiyaç duyacağı araçları (ödev, ilke) verir fakat varılacak bir hedef ya da yön belirlemez. Böylece, ahlak alanına ilişkin en güç sorulardan biri, yani ahlaki eylemin amacı problemi Kant'ın ödev etiğinde cevapsız kalır.

Diğer yandan ödev etiği, bireyin yalnızca kendisi için belirlediği ahlaki ilke ve yasalara değinmektedir. Bu ahlaki ilkelerin birey tarafından inşa edilmesi ideal bir durumu temsil etmesi ve pratik yaşamla bağlantı kurulması açısından tatmin edici cevaplar vermemesinin yanı sıra, "ahlak bu kadar kişisel bir alan mıdır?" sorusu sorulabilir. Kişilerin yalnızca kendi eylemlerinden değil diğer insanların da eylemlerinden sorumlu olduğu toplumsal durumlar vardır. En başta hepimiz şiddet failleri ve şiddet mağdurları ile bir arada yaşarız, dolayısıyla şiddet, adaletsizlik ya da haksızlık karşısında ses çıkarmak için herhangi bir durumun yalnızca şahsımızla ilgili olması gerekmez; nitekim gerçek hayatta karşılığı olan bir ahlaki ilke ya da tavır -ki gerçek bir ahlaki ilkenin pratik yaşamda karşılığı olması gerekir- yalnızca bireyleri değil, bireyler arası ilişkileri ve toplumları da konu alır. Bu açıdan ödev etiğinin, kendisine insan ilişkilerini konu edinen ve ötekinin ihtiyaçlarına cevap vermekten bahseden özen etiğinde kendisine yer bulamamış olması anlaşılır bir durumdur. Bireyin kendi ahlaki ilkelerini temellendirirken onun irade sahibi ve özerk olduğuna işaret eden Kant'ın aksine

özen etiği, ahlaki ilkelerin gerçekten bireylerin özerk kararları ile inşa edilemeyeceğini, kişilerin toplumsal ve tarihsel arka planlara sahip olduklarını belirterek özerk bireye değil, ilişkisel ve toplumsal insana işaret etmektedir. Bu ilişkisel ve toplumsal insan, sürekli değişen bir dünyada ve değişken ilişkiler içindeyken, herhangi mutlak bir ahlaki ilkeye göre edimde bulunmak bir yana, ahlaki tavrını her gün ve her durum karşısında yeniden değerlendirmek zorundadır. Her bir insanın, her bir durumun ve her bir yaşamın biricikliği, ahlaki özne olarak insanın sürekli kendini yeniden inşa etmesi sürecini gerekli kılmaktadır. Bu durumda kişi yaşamını, kendisine yolun en başından belirlediği ve evrensel bir yasa olmasını istediği ahlaki ilkelere ya da ödevlere yaslanarak tamamlayamaz çünkü değişmek, dönüşmek ve gelişmek durumundadır.

Bununla birlikte ödev etiğinde eylemin dayandığı temel ilkeye yapılan vurgu, eylemin sonuçlarının göz ardı edilmesi sebebiyle sorumluluk kavramından mahrumdur. Ahlak alanındaki önem önemli kavramlardan birine ilişkin bu boşluk, Kant'ın eğitime ilişkin düşüncelerinde de kendisi gösterir. Sonuçlar, kendisini geliştiren bir eğitim anlayışı için özellikle önemlidir çünkü verilen eğitimin niteliğinin ölçülebilmesi için eğitimin çıktılarına bakılması gerekir. Diğer yandan Kant'ın, insanın özünde iyi olduğuna yönelik düşünceleri özcü yaklaşımın izlerini taşır ve özcü yaklaşım, eğitimle ulaşmak istenilen temel amaçlar açısından yeni problemler doğurur. İnsan doğasından bahsedildiğinde, bu doğaya uymadığı düşünülen istisnaların yok sayılması, denetlenmesi, baskılanması ya da dışlanması söz konusudur. İnsanları dinlemeye, anlamaya ve tanımaya değil, onları belirli bir öze uydurmaya, tek tek insanlardan değil insanlık özünden bahsetmeye teşvik eden bu yaklaşım özellikle de eğitim sürecinde öğretmen ile öğrenci arasında mesafeli bir duruş anlamına gelmektedir. Hayvan anatomisine ilişkin dersleri olan ama bir hayvanın ihtiyaçlarına yönelik bilgisi olmayan, ilkyardım dersi olan ama doğal bir afet söz konusu olduğunda yardımlaşma isteği duymayan, şiir ezberleyen fakat kendi duygularını tanımayan ve tanımlayamayan, çevresinde süregelen şiddet, haksızlık ya da adaletsizlikleri bir televizyon programı izliyormuş gibi soğuk kanlılıkla ve uzak bir mesafeden izleyen bireylerin de bu tür özcü yaklaşımın hakim olduğu eğitim kurumlarında yetiştikleri söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında Kant'ın özen etiği, pek çok açıdan Noddings'in özen yaklaşımının tam karşısında konumlanmaktadır.

2.3.5. Rousseau

Aydınlanma döneminin en önemli düşünürlerinden biri olarak anılan Rousseau'nun, aslında ilginç bir şekilde Aydınlanma'nı genel eğilimlerinin aleyhtarı olduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte 18.yy.'da Hume ve Kant gibi büyük iz bırakmış olan düşünürlerle birlikte anılıyor olsa da Rousseau'nun bir ahlak filozofu olarak dönemin diğer düşünürleriyle kıyaslanamayacak derecede yüksek bir düzeyde olduğu söylenebilir. Söz konusu düzey ise onun özgürlüğe ilişkin yaklaşımından kaynaklanır. Bu çerçevede bir ahlak filozofu olarak Rousseau'nun öneminden bahsetmeden önce, Aydınlanma'nın diğer önemli düşünürlerinin özgürlüğe ilişkin düşünce ve yaklaşımlarına bakmak yerinde olacaktır.

1688'de İngiliz Devrimi ile birlikte Montesquieu, Voltaire ve Helvetius tarafından cisimleştirilen özgürlük ideali, lordları ve entelektüelleri kapsarken, Voltaire'in "ayaktakımı" olarak adlandırdığı ve toplumun çoğunluğunu oluşturan kesimi bu özgürlük idealinin dışında kalmış, özgürlük üzerine eğilmeye devam eden ve ahlak felsefesi alanında kendisini yenilikçi olarak tanımlayan pek çok Aydınlanma düşünürü de, benzer bir biçimde, statükoyu kabul ederek onu ancak kendi çıkarlarının etkilendiği noktalarda sorgulamışlardır (McIntyre, 2001, s. 208). Böyle bir yaklaşım içerisinden topluma bakan Aydınlanma filozoflarının, toplumdaki ahlaki problemlerin genel sebebi olarak toplumun akla aykırı davranışlarını gördüğü ve söz konusu ahlaki problemlerin çözüme kavuşturulmasında tek çıkar yolu insanların akıl ilkelerine uygun bir biçimde davranmalarını sağlamak olarak gördükleri söylenebilir. Fakat bu noktada toplumu oluşturan bireylerin neden akılsal davranışlarda bulunmadığı ve insanların akılcı bir tarzda davranmalarının nasıl sağlanacağı soruları yanıtsız kalmış, ancak eğitimin önemi gibi her dönemde genel geçer reçeteler sunulması dışında bir çözüm iddiası gelişmemiştir. Rousseau'nun düşünceleri, işbu çözümsüz ve kısır tartışmalar arasında yeni bir çözüm girişimi olarak belirir.

Rousseau'nun felsefesinin en güçlü kavramı, ahlak konusunda üzerine konuşulacak bir temel sunan *insan doğası*dır. Ancak Rousseau'nun *insan doğası*'nı diğer Aydınlanma düşünürlerinin öne sürdüğü *insan doğası*'ndan ayıran ince çizginin, Rousseau açısından bu kavramın bir tarihi olan, zaman içinde yeni insani istek ve motivasyonlara evrilebilecek şekilde değişebilen/dönüşebilen, nitekim şimdiye değin pek çok kez değişmiş bir kavram olarak ele alınması olduğunu söylemek mümkündür.

Rousseau (2018, s. 1-120), insanlık doğa durumundayken henüz ahlaki ayrımların yapılmadığını, adalet ve adaletsizlik gibi kavramların ancak mülkiyetle birlikte oluştuğunu öne sürer. Ancak bu, söz konusu döneme değin hiçbir ahlaki anlayışın ya da ahlaki yargının

bulunmadığı anlamına gelmemektedir. Böyle bir bağlamda Rousseau tarafından doğal insanın kötü değil iyi olarak tanımlandığı, Hristiyan ilk günah öğretisinin çizdiği insan portresine tamamen karşıt biçimde yeniden çizildiği görülür.

İnsanlığın doğa durumunun ardından gelen toplumsal yaşamda mülkiyetin oluşması ve kişilerin servetlerindeki büyüme, Rousseau'ya göre, toplumdaki eşitsizliğin, köleliğin ve bunların ardından kaçınılmaz olarak gelen hırsızlığın ve diğer suçların sebebini teşkil etmektedir (McIntyre, 2001, s. 210). Adalet ve adaletsizlik kavramları tam da bu noktada ortaya çıkar. Adaletsizliği önlemek için kurulan toplumsal kurumlar böylece bir nevi toplum sözleşmesinden doğmuşlardır. Rousseau(2006, s. 1-144), toplumsal yaşamın bazı çerçevelerini, belirli amaçlara hizmet eden bir yapı olarak gören işlevsel bir açıklama girişiminde bulunur. Devlet de bu bağlamda toplumdaki mevcut eşitsizlik ve düzensizlikten doğarak onları yasa yapma ve yasa uygulama yoluyla önlemek için, adaleti tesis etmek için oluşturulmuştur.

Bireyleri içinde bulundukları toplumda diğer bireylerle mecburi ilişkileri sebebiyle kaçınılmaz olarak toplumsallaşmış olarak resmeden Hobbes ve ardıllarının görüşlerinin aksine Rousseau, kişinin en ilkel tutkusu olan ben sevgisinin, diğer bireylerle ilişki nosyonunu sağlamaya ve adaleti tesis etmeye yönelik bir temel sağladığını düşünmektedir (McIntyre, 2001, s. 212). Bu yaklaşımda basit duygular aşama aşama gelişerek daha karışık olan erdemleri oluştururlar. Bu nedenle insanın içinde duyumsadığı ilk basit ahlaki yargılar, düşünceler, sorular, güvenilir bir temel ve sağlam bir rehberdir. Ancak bu basit ahlaki duyguların bireye emrettikleri ile toplumda mevcut olan kurumların emrettikleri arasında bir karşıtlık olduğunu gözlemlemek mümkündür. Bu karşıtlık, uygarlaşmadan ileri gelir; öyle ki uygarlaşma bireyler için yeni istekler ve ihtiyaçlar üreterek mülkiyet ve güç temelli bir açgözlülüğe neden olur (Rousseau J.-J. , 2006, s. 1-144). Böylece insanlar açgözlülüğün hâkim olduğu bir toplumda yalnızca kendi çıkarlarını korumaya çalışan bencil bireyler haline gelirler. Bu nedenle bireylerin ahlaki tutumlarında gelişme sağlanması, öncelikle toplumsal kurumlarda ahlaki ve sistematik bir reforma gidilmesi önkoşulu ile mümkündür. Toplumsal reformcu, bireyin içindeki başkalarının iyiliğini gözetken ilkel duyguyu, tüm insanları ve tüm insanlar için *ortak iyi*'yi gözetken bir formda yeniden tesis eden kurumlar oluşturacak, böylece uygar toplumlar içerisindeki insanlar şahsi birey olarak değil, öncelikle bir yurttaş olarak nasıl davranmaları gerektiğini öğreneceklerdir.

Bununla birlikte Rousseau(2006, s. 1-144) için ahlak politikadan ayrı bir mesele değildir. Bu nedenle o, toplumu bireyde ve bireyi toplumda incelemenin gerekliliğinden bahseder ve

ahlak ile politikayı birbirinden ayırma girişiminin her ikisinden de hiçbir şey anlamamakla sonuçlanacağını öngörür. Ahlak, toplum içinde yaşayan bir birey açısından ne yapmalıyım/ne yapmamalıyım sorusu çevresinde öbeklenmiş bir yığın diğer soruyu içerir; ancak ben kimim sorusunu yanıtlamadan önce ne yapmalıyım sorusunu yanıtlamak mümkün değildir. Nitekim Rousseau, Kant'tan farklı olarak, *ben*'in yerinin toplumsal bir ilişkiler yumağı içinde olduğunu görür. Bu bağlamda gerek özgürlüğü kazanmanın konu edinildiği Toplum Sözleşmesi'nde, gerekse mutluluğu ve bilgeliği kazanmanın konu edinildiği Emile'de ahlak, toplumdan ayrı ya da toplumun üstünde bir olgu olarak değil, bireyin toplumla ilişkisi bağlamında ele alınan bir olgudur. Öte yandan McIntyre'a göre (2001, s. 215) Rousseau'nun felsefe tarihindeki en büyük erdemlerinden biri, insan yaşamındaki kötülüğün bir ilk nedenini (temelini, açıklamasını) aramış olması ve böylece ilk günah dogmasıyla insanlığın üzerine yapııştırılan ve doğuştan günahkârlık/kötülük bağlamından kaynaklanan teolojik umutsuzluğun yerini alacak olan sosyolojik bir umudun yolunu açmış olmasıdır.

Diğer yandan özgürlük filozofu olarak anılan Rousseau'nun felsefesinde doğa ve doğal insan olgusu önemli bir yer teşkil etmektedir. İnsanlığın doğal/ilkel durumunun medeni durumuna karşı yüceltiildiği bu yaklaşımda doğal insan, doğal durumunda, siyasi bir devletin yozlaşma ve baskıları altında özgürlüğü elinden alınmış modern bireyden pek çok anlamda üstündür. Ona göre doğal durumunda özgür ve iyi olan insan, diğer insanlara birlikte bir toplumun içinde yaşıyor olmanın beraberinde getirdiği İhtiyaçlara uyum sağlamak zorunda kalarak yozlaşmıştır (Rousseau J.-J. , 2006, s. 1-144).

Söz konusu yozlaşma modern toplumda en belirgin formunu kazanır. Diğer yandan toplum içinde ve toplumla birlikte yaşamının kaçınılmaz olduğu modern koşullarda, toplumsal yaşamı ve doğurduğu ihtiyaçları yadığamanın/yargılamamanın bir adım daha ötesine giderek toplum içinde iyi bireyin nasıl yetiştirileceği sorusunu sormak gerekir. Bu noktada Rousseau, kişide merhameti, doğa sevgisini, Tanrı ile ilişkiyi, kendine olan güveni en iyi duruma getirecek olan koşulları arar ve toplumsal gerekliliklerle bireysel olarak kendini gerçekleştirmek arasında bir denge kurmaya çabalar. Ancak böyle bir denge kurma girişimi, eğitim hakkında da düşünmeyi ve konuşmayı kaçınılmaz kılacaktır. İnsanın toplum içerisinde yozlaşmadan nasıl iyi bir birey olabileceği sorusu böylece biçim değiştirerek farklı bir formda karşımıza çıkar. Noddings (2017, s. 14) bu soruyu "insanlar hem doğal iyi oluşlarını koruyacak şekilde hem de pozitif bir vatandaşlık sorumluluğu anlayışını oluşturacak şekilde nasıl eğitilmelidir?" şeklinde formüle ederken, aynı zamanda Rousseau

için *insanlar*'ın aslında erkekler olduğuna dikkat çekmektedir. Rousseau'nun eğitim felsefesinden bahsederken "*insanlar*" ya da "*çocuklar*" gibi cinsiyet vurgusu yapmayan genel ifadelerden kaçınmamız gerekir; nitekim Rousseau'nun erkek ve kız çocuklar için önerdiği eğitim programı gerek amaçlar gerek içerik anlamında büyük farklar içermektedir. Bu bağlamda, Rousseau'nun progresif eğitim alanına yapmış olduğu katkılardan bahsederken, aslında mevzu bahis olan, erkek çocukların eğitimidir. Bu nedenle "özgürlük filozofu erkeklerin özgürlüğüne inanmış ama kadınlarınkine inanmamıştır demek fazla sert olmaz" (Noddings, 2017, s. 14) ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin eğitim dâhil pek çok alanda hala sağlanamamış olduğu günümüz koşullarında Rousseau gibi özgürlük düşünürlerinin durduğu noktaya işaret etmek gerekir. Diğer yandan Rousseau kendi tarihselliği içinde değerlendirildiğinde bu eleştirileri yapmak söz konusu olamayacağı gibi, günümüz perspektifinden bakıldığında eşitlik ve özgürlük tartışmalarındaki konumlanışı bu doğrultuda değerlendirilebilir. Eşitliğe giden yol, eşitliğe inanmayan ve eşitlikçi olmayan düşüncelerin tespit edilerek sorgulanması ve ayıklanması ile mümkün olacaktır. Bu bağlamda, Rousseau'yu konu edinen bu bölümün devamında eğitim felsefesinden bahsederken "*insanlar*" yerine "*özgür erkekler*", "*çocuklar*" yerine "*erkek çocuklar*" ifadesinin kullanılması tercih edilmiştir.

Bu bağlamda, özgür erkek vatandaşların eğitimine ilişkin düşüncelerini Emile adlı eserinde sistemleştiren Rousseau (2011, s. 1-768), insanların doğal durumlarında iyi olduklarına dair düşüncesini devam ettiren bir yaklaşımla, Emile'i mümkün olduğunca az kısıtlamayla büyütmeyi amaçlar. Emile katı bir ahlak eğitimi tabi tutulmaz çünkü o doğuştan iyidir ve onun öğretmeninin görevi bir yandan bu iyi oluşu korurken bir yandan da Emile'in yetişkin bir birey olduğunda ihtiyaç duyacağı çeşitli bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirmesini sağlamaktır. Duyular ve hissetmek, Emile'in eğitiminde önceliklidir; bu nedenle soyut düşüncelere dair ya da erken kitap eğitime dair bir zorlamada bulunulmamalıdır. Bunun yerine öğretmen, Emile'in araştırmalarına kolaylık sağlamalı, onun ilgilerini keşfederek onu nasıl yönlendireceğini düşünmeli ve Emile'e sağlıklı bir şekilde kılavuz olmak için hazırlıklı olmalıdır. Öyleyse kendi ilgileri doğrultusunda ve uygulamalı deneyim yoluyla öğrenen Emile'in eğitiminin en önemli unsurlarından biri olarak öğretmenin duyarlılığı ve hassasiyeti ön plana çıkmaktadır. Kendi öğretim amaçlarını, planını ve eğitim takvimini öğrenciye dikte eden günümüz eğitim kurumları açısından bakıldığında anlaşılması güç olan bu yaklaşımın yankıları, daha sonra John Dewey'in çalışmalarında kendini gösterecektir.

Rousseau'nun üzerinde durduğu uygulamalı deneyim ve öğrencinin ilgilerini gözlemleyerek ona bu ilgiler doğrultusunda kılavuzluk eden bir öğretmen tasviri, 1960-1970 yılları arasında ortaya çıkan açık eğitim hareketini akıllara getirmektedir. Söz konusu açık eğitim de tıpkı Rousseau gibi, eğitimi çocukların ilgileri doğrultusunda ve çok sayıda deneyimi içerecek biçimde kurgulamayı önermiştir. Yapmanın, hissetmenin ve gözlemlemenin ön planda olduğu böylesi bir yaklaşımda formel eğitim ve dersler arka planda kalır. Günümüz de dahil pek çok farklı zaman diliminde gündeme gelen ve pek çok eğitimci tarafından şiddetle savunulan, lehine ve aleyhine pek çok argüman sunulan bu yaklaşımdan yola çıkarak Noddings (2017, s. 15) şu soruları sorar: "Neden Rousseau'nun fikirler gibi belirli fikirler yinelemeye devam eder? Eğitim reformları bir döngü içinde mi gerçekleşir? Bu reformlar döngü içinde mi gerçekleşmelidir, yoksa fikrîsel gidip gelmeleri önleyecek başka bir yol var mıdır?"

Rousseau'nun düşüncelerinin farklı dönemlerde tekrar tekrar gündeme gelip eğitim reformlarına ilham olurken, farklı dönemlerde eleştirilere maruz kalarak gözden düşmesinden yola çıkarak eğitim reformlarının doğasına ilişkin sorulan bu soruların yanı sıra, Rousseau'nun hangi düşünürleri hangi açılardan etkilediği, bu etkilerin modern eğitim alanındaki yansımalarının neler olduğu, hangi eğitim uygulamalarında kendine uygulama alanı bulduğunu anlamak da önemlidir. A.S. Neil'in eserlerinde, John Dewey'in çalışmalarının önemli kısmında, Piaget, L.S. Vigotsky ve Maria Montessori'nin eğitim yaklaşımında kendini gösteren Rousseau etkisini, A. S. Neil'in şu cümlesi ile özetlemek mümkündür: "Çocuğun tarafında olacaksınız" (Noddings, 2017, s. 15).²

Günümüz eğitimcilerinin üzerinde durduğu hazır bulunuşluk ve zamanlama kavramlarının eğitim alanındaki ilk kullanımlarını Emile'de görülmek mümkündür. Nitekim Rousseau(2011, s. 1-768)Emile'in eğitimi için zamanlamanın ve hazır bulunuşluğun hayati bir öneme sahip olduğuna vurgu yapar. Bu bağlamda çocuklar, belirli gelişim aşamalarında belirli bilgileri öğrenmeye uygun durumdadırlar ve öğretmenler öğrencileri dikkatle gözlemleyerek bu uygunluğu eğitim için bir fırsata çevirmelidirler. Bu yaklaşım günümüzde, öğrencinin neyi öğrenmeye hazır olduğunun bilinmesi, bu konudaki öğrenmeyi ve gelişimi tetikleyecek bilgilerin, etkinliklerin öğrenciye sunulması şeklinde pek çok eğitimci tarafından uygulanmaktadır.

² Rousseau'nun Neil, Piaget, Vigotsky ve Montessori'nin eğitim yaklaşımları üzerindeki etkisine ilişkin dahadetaıyl bir tartışma için; bkz: N. Noddings, 2017, Eğitim Felsefesi, Ankara: Nobel, sf: 15-17.

Rousseau'ya(2011, s. 1-768) göre iyi olarak dünyaya gelen -erkek- çocuk, eğer kendi doğasına uygun bir şekilde eğitilirse özgür bir yurttaş, çevresine karşı sevgi dolu ve sorumluluklarının bilincinde olan yetişkin bir insana dönüşecektir. Bu noktada önemli olan, erkek çocuğun kendi eğitimi sürecine yön vermesine olanak tanınmasıdır. Böyle bir çerçevede öğretmenin görevi, ihtiyaçlarını ve ilgilerini gözlemleyerek onun eğitimi için gerekli olan objeleri ve potansiyel deneyimleri hazırlamak, bir yandan da onun doğasına zarar verecek olan baskılardan onu korumak olacaktır. Bu açıdan bakıldığında Rousseau'nun eğitim felsefesinin makul ve iyi niyetli olduğu ileri sürülebilir; hatta Noddings(2017, s. 17)erkek çocuklar için önerilen bu eğitim yaklaşımını "sevimli" olarak nitelendirir. Ancak Emile'in karşı cins partneri olan Sophie'nin nasıl bir eğitim sürecine tabi tutulduğuna bakıldığında bu makullüğün ancak erkek çocuklar için geçerli olduğu görülür. Öyle ki Rousseau'nun Sophie için uygun gördüğü eğitim yaklaşımı, Emile için öne sürdüğü önerilerden tamamıyla farklıdır:

Kadınların eğitimi tamamıyla erkeklere göre olmalıdır. Onları memnun etmek, onlara yararlı olmak, onlar tarafından sevmek ve şerefendirilmek, gençliklerinde onları büyütmek, yetişkinliklerinde onlara bakmak, onlara nasihat vermek ve avutmak, onların hayatlarını keyifli ve çekici hale getirmek; bunların tümü kadınların her zaman görevleridir ve bu görevler onlara çocukluklarında öğretilmelidir. Bu prensibe dayanmayı reddettiğimiz ölçüde hedefimizden uzaklaşacağız ve kadınlara verilen talimatlar mutlu olmalarıyla ya da bizim mutlu olmamızla sonuçlanmayacaktır(Rousseau J.-J. , 2011, s. 226)

Bu durumda kendi kararlarını almak için eğitilen Emile'in aksine Sophie, düzenin buyruklarını yerine getirmek suretiyle kendi itibarını korumak için eğitilmektedir. Burada iki farklı cinsiyete uygulanan, birbirinden amaçlar ve içerik bakımından tamamen farklı iki farklı iki eğitim yaklaşımı ve birbirinden tamamen farklı noktalarda duran iki farklı eğitim öznesi söz konusudur: Sorumluluk alması sağlanarak kamusal alana hazırlanması amaçlanan Emile ve düzenin buyruklarına itaat etmesi amaçlanarak özel alanda(evde) kalması amaçlanan Sophie.³

Rousseau, kadınlara ve erkeklere birbirinden tamamen farklı eğitim süreçleri önermiş olmasını, bu iki cinsiyetin öz itibarıyla farklı yaratıldığı, farklı algıladıkları, farklı eğilimlere sahip oldukları ve bu nedenle farklı şekilde eğitilmeleri gerektiğini ifade ederek savunur; çünkü ona göre kadınların en temel görevi anneliktir ve annelikten daha önemli bir görevi olduğu yanılsamasını yaşayarak okula gitmek ve erkeklerle aynı eğitimi görmek isteyen kadınlar, erkeklerle eşit olma iddialarından ötürü, bazı üstün vasıflarını da yitirmektedirler

³ Kamusal alanın erkeklikle, özel alan olan evin ise kadınlıkla özdeşleştirilmesi hakkında daha detaylı bir tartışma için; bkz: J. Donovan, Feminist Teori içinde "Feminizm ve Marksizm", 2015, İstanbul: İletişim, sf:133-221

(Kolay, 2015, s. 37). Bu noktada, Rousseau'nun eğitime ilişkin düşüncelerinin eşitlikçi olmamasının yanı sıra geleneksel olduğu, erkek egemen bir dünyanın eğitim alanındaki sesini yansıttığını, bir özgürlük düşünürü olarak özgürlüğü belirli bir cinsiyetin tekelinde tasarladığını ve önyargılardan sıyrılmadığını ifade etmek gerekmektedir.

Eğitimde cinsiyete ilişkin görüşlerinin yanı sıra Rousseau için eğitimin bir diğer önemli unsuru olan eğitimciden de bahsetmek gerekmektedir. Nitekim her ne kadar erkek çocuk kendi eğitim sürecine kendisi yön verecek olsa da Rousseau eğitimcinin sahip olması gereken bazı niteliklerden bahseder. Eğitimin amacı bireyde ilgi ve merak uyandırmak ve onu mantıksal çıkarımlar yapmaya yönlendirmek olarak formüle edildiğinde aslında eğitimciye merkezi bir rol biçilmiş olmaktadır. Bu öylesine önemli bir konumdur ki Emile'in birinci bölümünde Rousseau (2011, s. 1-768) eğitimciliğin oldukça zor ve kutsal bir uğraş olduğunu, kendisinin bunu yapamadığını ama nasıl yapılması gerektiğini yazacağını belirtir.

Rousseau'ya göre(2011, s. 1-768) bir eğitimcinin neşeli ve dinamik olmasının yanı sıra, olgun davranış örneklerini de göstermesi gerekmektedir; kendi ifadeleri ile "bir adamı adam etmeyi ele almadan önce bu işi üzerinde alanın adam olmuş olması şarttır". Son derece eril olduğu görülen bu dil, Rousseau'nun eğitimciyi de yalnızca erkek olarak tasarladığını açık eder. Toplumsal cinsiyet, feminizm veya eğitimde cinsiyet eşitliği gibi pek çok alanda tartışılmaya müsait olan bu yaklaşıma rağmen, Rousseau'nun eğitimcinin -cinsiyeti dışında- taşınması gereken niteliklerine dair görüşleri önem arz etmektedir. O, eğitimciyi mükemmel ve kusursuz bir kişi olarak tasarlamaz. Aksine; eğitimci hatalarını kabul etmek konusunda dürüst ve açık sözlü olmalıdır. Bu noktada Rousseau, bir eğitimcinin çocuklara karşı kendisini kusursuz bir insan olarak göstermeye çalışmamasını, çünkü çocukların buna inanmayacağını, inansalar bile sırf mükemmel olduğu için öğretmenlerini daha çok sevmeyeceklerini ifade eder (Kolay, 2015, s. 30).Bu gerekçeye dayanarak, eğitim sürecinde çocuklara emredilmemesi, hatta onlar üzerinde en ufak bir otoritenin hissettirilmemesi gerekir. Önemli olan, eğitimcinin, çocuğun ihtiyaçlarını giderebilecek yeterlilikte olduğunun çocuk tarafından bilinmesidir. Böyle bir eğitim ortamında ceza yöntemleri de geçerliliğini yitirecektir; nitekim ahlaki değerlere ilişkin henüz bilgisi olmayan bir çocuğun bu değerlerle ters düşecek şekilde davrandığı için cezalandırması hiçbir anlam ifade etmez.

Rousseau(2011, s. 1-768), eğitimin süresi ile ilgili de belirlemelerde bulunmaktadır; bu belirlemelere göre eğitimin en önemli dönemi, aynı zamanda insan yaşamının da en önemli dönemi olan ilk on iki yılı içermektedir. Bu dönem, çocuğun karakterinin oluştuğu dönem olduğu için bu zaman aralığında çocuğa karşı takınılan yanlış bir tavrın, yapılan yanlış bir

uygulamanın ya da baskının telafisi olmayabilir. Bu nedenle çocuğun oniki yaşına kadar olan eğitim dönemi yalnızca menfî eğitimi içermeli, çocuk ne anne babası ne de öğretmeni tarafından yönlendirilmemeli, biçimlendirilmemeli, fazilet hakikat gibi soyut kavramlara ilişkin değerlerin öğretilmesine tabi tutulmamalıdır; bunun yerine çocuğun kendi kendini geliştirmesi, ancak ihtiyaç duyduğunda yardım alması gerekmektedir ki bu yaklaşımın eğitimciye yüklediği zor rol konusunda Rousseau(2011, s. 1-768), eğitimcinin görevinin güç bir sanat olduğuna, çünkü bu görevin ders vermeden idare etmeye ve hiçbir şey yapmadan her şeyi yapmaya dayandığına işaret eder.

Eğitim alanında Rousseau'nun tartıştığı ve günümüzün eğitim sisteminde yansımaları bulunan bir diğer konu, ezber tekniğidir. Rousseau(2011, s. 1-768), okullarda ezbere dayalı eğitimin çocuk üzerinde büyük zararları olacağını öne sürerek "benim Emile'im ezberden hiçbir şey öğrenmeyecektir" der. Çocuğun deneyim edinerek öğrenmesi gerektiğini ifade eden bir düşünürün ezbere dayalı öğretme yöntemlerine karşı olması anlaşılırdır; nitekim ezber tecrübeye dayanmaz ve deneyim edinmekle hiçbir ilgisi yoktur.

Rousseau ve düşünceleri, gerek felsefe, siyaset, hukuk, gerekse eğitim alanlarında günümüzde hala bir köşe taşı olarak değerlendirilmektedir. Baltacıoğlu, Emile'i bir şaheser olarak nitelendirirken, Rousseau'nun ilk olarak eğitim felsefesini gerçekleştirdiğini ifade ederek onun felsefe alanında Kant, Schiller, Fichte, Goethe, Tolstoy ve pragmatizmi, ayrıca eğitimde Pestalozzi ve Furobel'i etkilediğini söyler (Kolay, 2015, s. 38).

2.3.6. Rawls 1-2

Amerikalı siyaset bilimci ve hukukçu John Rawls'un A Theory of Justice / Bir Adalet Teorisi adlı eserini çağdaş bir sosyal sözleşme teorisi olarak tanımlamak mümkündür. Siyaset felsefesinde bir köşe taşı olarak değerlendirilebilecek bu eserde Rawls, adaleti hakkaniyet bağlamında ele alarak bir toplumun inşa edilmesinin ön koşulu olan bu kavramın (adaletin) niteliklerini ortaya koyma girişiminde bulunur. Bir toplumdaki özgürlüğü (ki özgürlük de bu doğrultuda eşit haklara karşılık gelir) ve kaynakların dağıtımını hakkaniyete dayalı adalet olaraktanımlayanRawls,kendi kitabının önsözünde Rawls(2017, s. 5), kitabı yazma amacını şu şekilde belirtir: "Benim amacım, örnekleri Locke, Rousseau ve Kant'ta bulunan sosyal sözleşme teorisini genelleştirmek, benzer nitelikteki bu teorilerin yüksek düzeydeki soyutlanmasına ulaşan bir adalet kavramı sunmaktır". Bununla birlikte Rawls, adalet kavramı üzerine yaptığı bu çalışmanın gerekçesi olarak, Anglo-Sakson siyasi düşüncesini

üzün bir süredir hâkimiyeti altında tutan faydacılık kuramına karşı alternatif bir adalet kavramı oluşturmak isteğini göstermektedir:

...öyle ya da böyle Anglo-Sakson siyasi düşüncesini uzun bir süreden bu yana çekip çeviren faydacılık kuramına, sistemli ve kabul edilebilir bir alternatif oluşturacak bir adalet kavramı üzerine çalıştım. Böyle bir alternatif oluşturmak istememin birinci nedeni, faydacılık kuramının anayasal demokrasi kurumları temelini zayıf olduğuna ilişkin düşüncemdir. Özellikle ifade etmek isterim ki, faydacılık kuramının, demokratik kurumlar adına birincil önemde ve mutlak bir gereksinim olduğuna, yine yurttaşların serbest ve eşit insanlar olarak temel hak ve özgürlüklerine tatmin edici şekilde hizmet ettiğine inanmıyorum. O nedenle, daha genel ve soyut olan orijinal pozisyon/başlangıç durumu kavramı aracılığıyla sosyal sözleşme kuramına katkıda bulunmaya çalıştım. Hakkaniyet olarak adaletin birinci amacı, temel hak ve özgürlükler ile bunların önceliği konusundaki inandırıcılığıdır. İkinci amacı, farklılık ilkesine ve hakkaniyetli fırsat eşitliği ilkesine öncülük yapan demokratik eşitlik anlayışının birleşmesini sağlamasıdır (Rawls, 2017, s. 14).

Rawls'ın faydacılığa yönelik bu eleştirisi, çağdaş ahlak felsefesinin gelişimi üzerinde etkili olan sistemli teorilerin, kuramların, açıklamaların, yaklaşımların büyük bir çoğunluğunun faydacılığın farklı biçimlerdeki yansımaları olmasına ilişkindir. Ancak ona göre söz konusu çağdaş ahlak felsefesini okurken bu alanda uzun bir zaman dilimi boyunca etkileyici bir düşünce sistemi geliştirmiş olan Hume, Adam Smith, Bentham ve Mill gibi faydacılığın önde gelen isimlerinin öncelikle ekonomistler ve sosyal teorisyenler olduklarını, bu isimlerin geliştirdikleri ahlak felsefesinin bu alanlardaki ihtiyacı karşılamak isteğiyle tasarlanmış olduğunu çoğu zaman unuturuz (Rawls, 2017, s. 21). Bununla birlikte faydacılığa yöneltilen eleştiriler oldukça dar bir çerçevede kalır. Bu çerçevede, fayda ilkesinin anlaşılmasının güçlüğü (veya faydanın göreliliği), bu ilkenin ifade ettikleri arasındaki uyumsuzluk ve genel ahlak duygusu, eleştirilerin etrafında toplandığı başlıca unsurlardır. Tam da bu nedenle, faydacılığın karşısında sistemli bir ahlak felsefesi inşa etmek gerekmektedir. Bu bağlamda Rawls(Rawls, 2017, s. 22), adalet adına sistemli bir alternatif olarak sunduğu bu çalışmasının, adalet düşüncesinin yaklaşık en iyi şekliyle düşünüldüğü bir inceleme olduğunu ve bu anlamda demokratik bir topluma en uygun ahlaki temeli sunacağını öne sürmektedir.

Her ne kadar Locke, Rousseau ve Kant'ın sosyal sözleşme teorilerini geliştirmeyi kendisine başlangıç noktası olarak belirlemiş olsa da,Rawls'ın adalet teorisini, kendisinden önce geliştirilen diğer sosyal sözleşme teorilerinden ayıran önemli bir husus vardır. Bu husus, toplumdaki değerlerin dağıtımı konusunda sadece gelir ve refahın eşit dağıtımından bahsetmeyip; özgürlük, eşitlik, adalet, siyasi temsil, düşünce özgürlüğü, örgütlenme özgürlüğü gibi toplumsal hayatın pek çok önemli değerinin de eşit dağıtımını konu ediniyor olmasıdır.

Adil bir toplumun, kişinin özgürlüğünün başkalarının özgürlüğü ile çatışmadığı ve eşit temel özgürlüklerin azamileştirildiği bir toplum olduğunu belirten Rawls, bu toplumu tasarlarırken adaletin toplumsal kurumların ilk erdemi olduğu düşüncesinden hareket etmektedir (Şanver, 2019, s. 70). *Bir Adalet Teorisi* bu bağlamda, adil bir toplumun nitelikleri ve böyle bir toplumun nasıl düzenleneceğini kendisine konu edinir.

Bir Adalet Teorisi'nde düşünce sisteminin bir gerçeği olarak ele alınan adalet, aynı zamanda sosyal kurumların birincil erdemi olarak kendisinden asla ödün verilmemesi gereken bir kavram olarak karşımıza çıkar. Bununla birlikte;

...eğer adalet, bir bütün olarak toplumun refahını sağlayamayacak ise, hiç kimse adalet üzerindeki bozulmalara sahip çıkmamalıdır. Zira adalet, başkalarıyla paylaşılan daha büyük bir iyi için hak olarak kabul edilen özgürlük kaybını reddeder. Adalet, daha fazla sayıdaki insanın lehine olan ve ağırlığını onlar için koyan özverinin dayatılmasına izin vermez. Bundan dolayı, adil bir toplumda yurttaşların eşit özgürlükleri çözümlenmiş olmalıdır. Adalet tarafından konulan haklar, sosyal menfaatlerin hesaplanmasına veya siyasal pazarlıklara konu olmamalıdır... Aynı şekilde, adaletsizlik, sadece daha büyük bir adaletsizlikten kaçınmak için hoş karşılanmalıdır. İnsani faaliyetlerin birincil erdemleri olan hakikatten ve adaletten asla ödün verilmemelidir(Rawls, 2017, s. 32).

Rawls'a göre (2017, s. 35-36) yalnızca kanunların, kurumların, sosyal sistemlerin, kararların adil veya gayri adil olduğundan bahsetmeyiz; kişilerin davranışlarını ve tasarruflarını da adil olup olmamaları açısından değerlendiririz. Tam da bu nedenle sosyal adalet birincil konu olmalıdır. Bu bağlamda adaletin birincil koşulu toplumun temel yapısını oluşturur. Toplumdaki büyük kurumlar, insanların ödevlerini ve haklarını tanımlayan, insanların yaşamdan beklentilerini etkileyen, hatta tüm beklenti ve umutları şekillendiren yapılar olarak belirli adalet ilkelerine göre işlemelidirler. Öyleyse toplumun temel yapısı ve büyük kurumları, adaletin asıl konusunu teşkil eder ve etmelidir.

İyi düzenlenmiş bir toplumu şekillendirecek olan adalet ilkeleri ise, Rawls'ın üzerinde durduğu bir diğer konudur. Ona göre herkesin adil hareket etmesini ve kurumlarında adaleti destekleyecek şekilde işlemlerini bekleriz(Sachs, 2012, s. 323-343)çünküHume'un da işaret ettiği üzere adalet ihtiyatlı ve kıskanç bir erdem olsa da bizler hala adil bir toplumu hayal eder ve böyle bir toplumun mükemmelliğinin neye benzediğini sorarız (Rawls, 2017, s. 37). Ancak tüm bu –adalet ilkeleri sağlandığı için mükemmel- olan toplum tasarısı, adaleti tanımlamak ve onu uygulamak kadar, adaletsizlikle nasıl mücadele edileceğini gösteren ilkeler üzerine de çalışmayı gerektirir.

Rawls'ın, modern dönem adalet tartışmalarında belirleyici bir rol oynayan adalet teorisi her ne kadar önemli eleştirilere de maruz kalsa da literatürdeki merkezi konumunu günümüzde hala korumaktadır. Söz konusu eleştirilerin sahiplerinden biri olan Robert Nozick, "Siyaset

felsefecileri ya Rawls'un teorisi içinde çalışmak zorundadır ya da neden böyle yapmadıklarını açıklamak zorundadırlar" (Kopuz, 2015, s. 16) diyerek Rawls'ın adalet teorisinin merkeziliğini en sade biçimiyle özetler. Bu merkezilik, Rawls'ın faydacılık akımına yönelttiği ve bu akımın uzun bir zaman dilimi boyunca çürütülemez olarak algılanan hassas yapısına getirdiği eleştirilerin yanı sıra, birbirini tamamlayan özgürlük ve adalet anlayışından kaynaklanır.

Rawls'ın (Rawls, 2017, s. 13-618) faydacılığa yönelttiği eleştirilerle başlayan adalet teorisi, daha yüksek bir iyiye ulaşmak için bazılarının özgürlük kaybına uğramasını reddeder ve adil bir toplumda vatandaşların özgürlüklerini yerleşik olarak kabul ederek adalet tarafından güvence altına alınan hakların, politik pazarlıklara veya toplumsal çıkar hesaplarına konu edinmemesi gerektiğini ifade eder. Ancak diğer yandan, bir toplumdaki eşitsizliklerin doğası da önemlidir. Rawls, bu eşitsizlerin ahlaki anlamda keyfi olduğunu çünkü toplumu oluşturan bireylerin sosyal pozisyonlarını veya doğal yeteneklerini aslında ahlaki anlamda hak etmemiş olduklarını öne sürer (Kopuz, 2015, s. 90). Tam da bu nedenle, söz konusu eşitsizliklerin giderilmesi gerekmektedir. Bu nokta, Rawls'ın adalet teorisinin ayırt edici boyutlarından biri olan eşitlikçi vurgunun temelini oluşturmaktadır.

Adalet teorisinin bir diğer önemli vurgusu özgürlük ve adalet arasındaki ilişki üzerinedir. Bu bağlamda Rawls'ın bahsettiği adalet ilkeleri, aynı zamanda özgürlük için de en güçlü argümanları sağlamaktadırlar. Böyle bir çerçevede Rawls'ın öne sürdüğü özgürlük kavramı, sosyal ve demokratik bir eşitlik olgusuna bağlıdır. Bu nedenle adalet teorisinde özgürlük ve eşitlik, birbirini tamamlayan kavramlar olarak karşımıza çıkar.

Söz konusu eşitlik olduğunda, günümüzde sıkça ve pek çok alanda (özellikle de eğitimde) kullanılmakta olan adil fırsat eşitliği üzerine düşünmek gerekmektedir. Bu kavramın yanlış anlaşıldığını ve yanlış (veya eksik) uygulandığını öne sürmek için, fırsat eşitliğine önem veren bir eğitim politikasına sahip olmamıza rağmen hiçbir çocuğun bir diğeri ile eşit fırsatlara sahip olmadığı günümüz eğitim kurumlarına bakmak yeterlidir. Bunun içinse öncelikle adil fırsat eşitliğini kavrama açıklık getirmek gerekir.

Sachs'ın (2012, s. 325) "fırsatın eşit yetenekte olan herkes için eşit olması" olarak tanımladığı adil fırsat eşitliği, fırsatın eşit olmasının ne anlama geldiği sorusunu beraberinde getirir ki bu sorunun yanıtı, fırsatın ne olduğuna göre değişmekle birlikte, belli bir insan topluluğu arasında x için fırsat eşitliği var demenin, söz konusu toplulukta bulunan herkesin eğer isterlerse x'i kazanma şansına sahip olması demek olduğuna işaret etmektedir. Ancak bu noktada, kişinin bir şeyi elde etmesini veya edememesini belirleyen değişkenler de

önemlidir. Söz konusu değişkenler; kişinin doğuştan sahip olduğu yetenekler, içinde bulunduğu sosyal koşullar, bireysel seçimler olabileceği gibi şans veya yaşam sürecindeki olumlu tesadüfler de olabilir. Başka bir deyişle adil fırsat eşitliği, sosyal ve sınıfsal koşullardan etkilenmeye çok açıktır. Bu açıdan bakıldığında fırsat eşitliği, doğal yeteneklerden kaynaklanan farkları dikkate almayan, ancak kültürel ve toplumsal koşullar tarafından belirlenen farkları dikkate alan keyfi bir yaklaşım olarak görülür. Bu keyfi fırsat eşitliğinden farklı olarak Rawls(2017, s. 219)isedoğal yeteneklerden kaynaklanan farklılıkları da göz önünde bulundurur ancak bu farkların eşitlenmesi gerektiğini iddia etmez. Nitekim hiç kimse tesadüfen içine doğmuş olduğu sosyal koşulları, toplumsal statüyü ya da doğuştan sahip olduğu yetenekleri hak etmiş değildir. Kişilerin yaşamlarının başlangıcından itibaren var olan bu sosyal koşulların eşitsizliği, adil bir fırsat eşitliğini olanaksız kılar. Başka bir deyişle "...birey ne kadar istekli olursa olsun, ne kadar çaba harcarsa harcasın hak etme, mutlu aile ve sosyal koşullar ile bağlantılıdır" (Rawls, 2017, s. 132). Fakat Rawls'a göre tüm bu farklılıkları hak etmemiş olmak, bu farkların ortadan kaldırılması gerektiği anlamına gelmemektedir (Şanver, 2019, s. 82-83).Bireyin doğuştan sahip olduğu yetenekler, mutlu bir aile ya da tatmin edici bir sosyal statü, bireyle sıkı sıkıya bağlıdır. Bu noktada onun önerisi, temel yapıda tüm bu farklılıklar konusunda en az avantajlı olan insanların lehine olacak şekilde düzenlemeler yapılması yönündedir denilebilir. Böyle bir fırsat eşitliği bağlamında insanların rekabet etmesine izin verilebilir; ancak rekabetin gerçekleştiği zemin, en az şanslı olanların lehine olmalıdır.

Fırsat eşitliği kavramına yönelik böyle bir yaklaşımda, bireyler arasında varolan fakat bireylerden kaynaklanmayan (çünkü doğuştan sahip olunan/olunamayan koşullarla bağlantılı olan) bu eşitsizlikler, en az avantajlı bireylerin lehine çevrilerek toplumda adalet tesis etmeye çalışılmaktadır. Rawls(2017, s. 113-114)bu durumu, insani iyilikten önemli ölçüde mahrum kalmış olan insanlar için koşulları kolaylaştırmak olarak görür.

Eğitimde adil fırsat eşitliğine yönelik tartışmalar, eşitsizliğin nasıl ortadan kaldırılabilceği veya etkilerinin en aza indirgenebileceği soruları çevresinde döner. Bu çerçevede, adil fırsat eşitliğinin sağlanması gerektiğini söyleyen biri için, çocukların ailelerinden alınarak ortak bir havuzda eğitilmesi gerektiği çözümünü kabul etmekten başka seçenek kalmamaktadır. Diğer yandan çocukların kendi ailelerinden ve sosyal çevrelerinden uzaklaştırılarak devlet kurumu olan kreşlerde veya okullarda zorunlu eğitime tabi tutulmaları ancak maddi olmayan koşulların eşit sağlamayı sağlayacaktır. Fakat böylesi bir müdahale, ailelerin çocukların yetiştirme biçimleri gibi oldukça özel bir alana müdahale ve etmek ve hatta zor kullanmak

anlamına gelir. Öyleyse bu şekilde bir zor kullanmaya başvurmadan, çocukların özerk bireyler olarak yetiştirilecekleri ve eşitsizliklerin en aza indirgeneceği eğitim kurumlarını var etmek mümkün müdür? Bu noktada (ve aslında adalete ilişkin her konuda), eğitimde adil bir fırsat eşitliği ortamı oluşturmak, adil bir toplumsal düzen oluşturmaktan ayrı bir mesele değildir. Rawls’a göre adil bir toplumsal düzenin oluşturulması, ancak ve ancak toplumdaki mevcut sınıflar arasında varolan gelir farklarının belirleyiciliğini ortadan kaldırmakla mümkündür (Şanver, 2019, s. 87). Eğitim açısından ele alındığında bu söylem, devletin yoksul ailelerin çocuklarının eğitimi için daha fazla kaynak ayırması, söz konusu yoksul ailelerin daha yoğun olarak ikamet ettikleri bölgelerde fazla sayıda okul öncesi eğitim kurumları, kreşler, oyun evleri vb. kurumların inşa edilmesi anlamına gelir. Böylece yoksul ailelerde dünyaya gelen ve toplumun dezavantajlı kesimini oluşturan çocuklar, içine doğdukları olumsuz koşulların etkilerine daha az maruz kalarak diğer ailelerin çocuklarıyla –en azından eğitim alanında- daha eşit fırsatlara sahip olabileceklerdir. Böyle bir tabloda dahi, doğuştan sahip olunan yetenekler, adil fırsat eşitliğini engelleyen bir unsur olarak varlığını sürdürür. Ancak toplum, doğal eşitsizlikleri değil, doğal olmayan eşitsizlikleri gidermekten sorumlu tutulabilir. İnsanlar birbirlerinden pek çok açıdan farklıdır ve bu farklılıklar adil ya da gayri adil olarak tanımlamak mümkün değildir.

Bu çerçevede toplumsal adalet kavramı, Rawls(2017, s. 128)açısından, toplumun daha az şanslı (veya dezavantajlı) sosyal pozisyonlarında dünyaya gelen çocuklara daha fazla özen gösterilmesi ve onların eğitime daha fazla kaynak ayrılması bağlamında ele alınmaktadır. Nitekim eşitliğin sağlanması adı altında yaşam koşullarının eşitlenmeye çalışılması yeterli değildir ve hiçbir zaman hiçbir toplumsal düzende –aynı zamanda hiçbir toplumda- yeterli olmamıştır. Öyleyse yaşam tarafından insanlara rastgele yüklenmiş olan dezavantajların ve eşitlik farklarının düzenlenmesi gerekir. Toplumun dezavantajlı kesimine mensup bireylerin eğitimi, toplumsal refahın artırılması anlamına gelir. Bu nedenle demokratik toplumlarda, belirli bir kesime daha fazla kaynak ayrılmasının gerekliliği sorgulanmayacak ve bu yaklaşım eleştirilere maruz kalmayacaktır.

Rawls’ın adil fırsat eşitliğine yaklaşımını ve bu bağlamda fark ilkesi kavramını Şanver(2019, s. 89) bir koşu yarışı örneği üzerinden açılarak bu yaklaşımı somutlaştırır:

...bir koşu yarışında herkesin aynı başlangıç noktasında ve aynı düdükle koşmaya başlayacağı tasarlansın. Koşullar tüm koşucular için eşittir, benzer ayakkabı ve benzer kıyafetlere sahiptirler. Yani koşucular için fırsat eşitliğinin sağlanmış olduğu düşünölsün. Buna rağmen koşuyu en hızlı koşma yeteneğine sahip olan koşucu kazanacaktır. Rawls için bu durum adil fırsat eşitliği açısından adaletsizdir. Çünkü en hızlı koşma yeteneği doğa tarafından rastgele dağıtılmıştır. Bu yeteneğe sahip bir kişinin yarışta olması diğerleri açısından adaletsizliktir. Peki, ama bu durumda fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla yetenekli olan koşucuyu ayaklarında ağırlıkla mı

koşturmalıyız? Rawls buna gerek olmadığını düşünür. Yeteneklerin eşitliğinin sağlanması gerekmez. Yetenekli koşucu toplumdaki en dezavantajlıların durumunu düzeltmeye katkı sağlarsa yarışı kazanabilir ve ödülü alabilir. Bunu haklılaştıran ilke fark ilkesidir. Fark ilkesi eleştirel bir şekilde ele alınacak ve evrensel bir adalet ilkesi olarak kabul edilmemesinin nedenleri gösterilmeye çalışılacaktır.

Böylece, doğa tarafından daha şanslı kılınan bireyler, daha az avantajlı bireylerin koşullarının iyileştirilmesine yardım ederek toplumun tamamını kapsayan bir fayda sağlayabilirler. İyi oluş kişilerle sınırlı kalmaz, toplumu oluşturan tüm insanları kapsar. Yeteneklerin ve zenginliğin dağılımını bireysel değil ortak bir servet olarak gören Rawls, avantajların keyfi dağılımını eşitlemek mücadelesine girmez; avantajların bu rastgele dağılımının ve bu keyfiliğinin tek çaresi, bu avantajların bireysel değil ortak bir servet olarak görülmesidir. Başka bir deyişle "insanlar bir başkasının kaderini paylaşmak konusunda anlaştıklarında, bireysel anlamda kaderlerinin farklı olma durumu daha az önem arz etmeye başlar" (Şanver, 2019, s. 92). Bu yaklaşımın ışığında kendi eğitim anlayışımıza baktığımızda ise, aynı ayakkabı ve kıyafetlere sahip olmayan koşucular ile koşucuların kulvarlarına toplum veya devlet tarafından rastgele konulan engeller (toplumsal cinsiyet eşitsizliği, etnik köken, ait olunan-veya olunamayan- sosyal sınıf vb) görürüz. Bu bağlamda, Rawls'ın adalet teorisinden pek çok anlamda etkilenmiş olan Noddings'in düşüncelerinin bir kısmının eğitim sistemimizde yansımaları olduğunu söylemek mümkünse de Rawls'ın adalet teorisinin eğitim sistemimizde herhangi bir bağlamda bir yansıması olduğunu söylemek güçtür.

2.3.7. Dewey

Senders Pierce, William James ve George Herbert Mead ile birlikte, genellikle pragmatist olarak adlandırılıyor olsa da kendi tercihi natüralizm ile birlikte anılmak olan John Dewey'in 1859-1952 yılları arasında süren yaşamı toplumsal, siyasi ve ekonomik anlamda olağanüstü değişimlerin yaşandığı bir sürece tekabül eder (Noddings, 2017, s. 25). Bunlar arasında Amerika'nın tarım toplumdan sanayi toplumuna geçerek bir Sanayi Devrimi'ni başlatması ile bölgesel bir güç olmasının yanı sıra küresel bir güç haline gelmesi sayılabilir. Bu yeni gelişmeler ve değişimlerle birlikte işveren-işçi, emek-sermaye, beyazlar-siyahiler, kadınlar-erkekler arasındaki gerilimli ilişkilere tanıklık eden Dewey'in, araçsallığın kurucusu olarak anılması şaşırtıcı değildir. Söz konusu araçsallık, bireyin çevresini, onun isteklerini ve ihtiyaçlarını tatmin edecek biçimde düzenlemenin ve çevreyi bu amaç doğrultusunda etkin şekilde organize etmenin yollarına karşılık gelir. Bu bağlamda Dewey'in, 20.yy.'ın başlarında ortaya çıkan ilerici akımın çoğu temsilcisi gibi, dünyayı

yasalar ve eğitim aracılığıyla daha yaşanılır bir yere dönüştürmeyi kendisine görev edinen pragmatist reformcular arasında yer aldığını öne sürmek de mümkündür. Bununla birlikte Cevizci (2016, s. 229), Dewey'inkognitivits, doğalcı ve bilimci etik geleneğin içinde yer aldığını belirtir.

Başta eğitim felsefesi olmak üzere felsefenin neredeyse tüm disiplinlerine ilişkin çalışmalarıolanDewey(2007, s. 1-112), eğitim felsefesinin yaşamın felsefesi olduğunu belirterek diğer tüm branşların bir şekilde eğitim felsefesine bağlı olduğunu öne sürer Ancak Dewey'in genel anlamda eğitim alanındaki etkisini ve önemini anlayabilmek, daha özelde ise Noddings'in özen yaklaşımını oluştururken Dewey'den hangi bağlamlarda etkilendiğini fark etmek için öncelikle onun ahlak felsefesinde durduğu noktayı görmek gerekmektedir. Bu gereklilik, pek çok düşünür gibi Dewey için de prensipler arasında keskin sınırların olmayışından, eğitim felsefesinin büyük ölçüde ahlaka ilişkin görüşlerini yansıtmasından ve bu iki disiplinin (ahlak felsefesi ve eğitim felsefesi) birbirlerinden ayrı değil birbirlerine içkin alanlar olmasından kaynaklanmaktadır.

Geleneksel ahlak kuramlarının temelde üçe ayrıldığını söylemek mümkündür; bunlardan erekbilimsel kuramlar, yaşamda tüm insanların sahip olması gereken bir yüce amaç ya da bir en ideal yaşam biçimi belirleyerek iyiyi ve doğruyu bu en yüce ideale/en iyi yaşam biçimine indirgerken görevbilimsel kuramlar, iyiden bağımsız bir yüksek ilke veya ahlak kuralları belirleyerek iyiyi bu ahlaki yasaya uygun kılmak için çabalar ve son olarak erdemlilik kuramları ise onaylama veya kınama olgularını kendisine temel alarak iyiyi, erdemi ve ahlakı bu olgulardan türetirler.(Anderson, 2011, s. 244).Dewey'in ahlak felsefesine bakıldığında ise, onun söz konusu üç ahlak kuramının da (erekbilimsel, görevbilimsel ve erdemlilik kuramları) karşısında/dışında bulunduğunu görülür. O, değerlerin sürekli olarak çoğaldığı ve bu değerlerin mütemadiyen birbirleri ile çatıştığı bir dünyada, başka bir deyişle sürekli değişimin hâkim olduğu böylesi bir zeminde, sabit bir amaçlar listesi, sabit bir "en iyi" ve değişmez ahlak kurallarının varlığının mümkün olmayacağını öne sürer görünmektedir. Oysa söz konusu üç ahlak kuramı da indirgemecidir. Bu nedenle Dewey, söz konusu ahlak kuramlarının öne sürdüğü problemlere evrensel ve değişmez yanıtlar aramayı, bulmayı, sonrasında bu cevapları farklı insanlara ve farklı toplumlara dayatmayı, iyi'nin ne olduğuna ve ona nasıl ulaşılabilceğine ilişkin sorulara verilen sabit yaklaşımları reddederek tüm bunların yerine bir düşünce ürünü olan deneysel araştırma yöntemini önerir. Ancak bu noktada belirtmek gerekir ki Dewey, herhangi bir araştırma yönteminin sabit bir değer ölçütü olarak kabul edilmesine karşı çıkmaktadır (Anderson, 2011, s. 247).Sürekli değişen koşullar

ve hayal gücünün varlığı nedeniyle gerçek bir araştırmanın varılacak bir son noktası yoktur; başka bir deyişle "tam bilgi" denilebilecek bir olgudan bahsedilemez. Araştırma süreci yeni keşiflerle, bireysel gelişimle ya da eğitimle sürekli devam eder ki bu süreç insan yaşamının kurucu ögesidir. Böyle bir çerçevede, günümüzde "yaşayarak öğrenme" dediğimiz öğrenme süreci de başlı başına değeri olan bir olgu olarak değil, insan yaşamını değerli kılan araçlardan ancak biri olarak işlev görmektedir. Öyleyse sosyal koşulların değişmesiyle birlikte, insanların yaşamında yer alan yeni sorunlar ve bu sorunların bağlamını oluşturan yeni koşullar sebebiyle, geçmişte belirlenen ahlaki kuralları, herhangi bir üst mercii tarafından konulan yasaları ve hem bireylerin hem de toplumların alışkanlıklarını yeniden gözden geçirecek olan bir ahlaki araştırma yöntemine ihtiyaç söz konusudur. Daha da önemlisi, *değerleri* ve *iyileri*, değişen koşullar ışığında yeniden inşa etmenin mümkün olması gerekmektedir. Çünkü Dewey için etik, bireyin problemlerini çözmeye ya da bu problemleri ortadan kaldırmaya katkıda bulunacak bir alandır (Cevizci, 2016, s. 231-232). Bu alanda kullanılacak yöntem ise, bilimsel bir araştırma esnasında kullanılan metodolojik ilkelere dayanan deneysel yöntem olacaktır. Çünkü her ne kadar farklı alanlara, disiplinlere ya da farklı konulara uygulanırsa uygulansın, her konuda güvenilir, sağlam ve doğru inançlar oluşturmanın yegâne yolu deneysel yöntemdir. Bu nedenle ahlak problemlerine yaklaşırken de deneysel yöntem kullanılması ve en çok da önyargıların (özellikle de bilimsel bilgi ile ahlaki bilgi arasında veya felsefe ile bilim arasında mutlak bir ayrım olduğuna dair önyargıların) bir kenara bırakılması gerekmektedir.

Dewey'in ahlak felsefesi, bu yöntem üzerinden ilerler. Başka bir deyişle onun klasik etiğe yönelik eleştirileri, evrenselliğin reddiyle başlar ve geleneksel ahlak kuramlarının artık var olmayan koşullarda ortaya atılan problemlere hala cevap aramakta olduğu tespitiyle devam eder. Söz konusu cevaplar, çağdaş dünyadaki yeni koşullarda oluşan ahlaki problemlere bir karşılık veremeyecek kadar dogmatik, katı ve sınırlıdır. Bu çerçevede Dewey'in ahlak alanına ilişkin attığı ilk büyük adım, geleneksel etik kuramlarının değişen dünyadaki yeni sosyal ve ahlaki problemlere hiçbir şekilde tatmin edici yaklaşımlar sunamıyor olduğuna ilişkin eleştirisidir denilebilir. Başka bir deyişle "Dewey'in de kendi etik anlayışını veya imkân dilini geliştirmeden önce, bir eleştiri dili geliştirmiş olduğu söylenebilir" (Cevizci, 2016, s. 230).

Bu doğrultuda Dewey, farklı sosyal koşullara sahip olduğu için farklı ahlak kurallarına sahip olan toplumlara vurgu yapmaktadır (Anderson, 2011, s. 253). Böylece o, ahlak kuramlarını sosyal bağlamları içine yerleştirerek, söz konusu ahlak kuramlarının sınırlarını sergilemiş

olur. Öyle ki bir ahlaki kuram bir toplumda ve bir bağlamda anlamlı (veya gerekli) iken, aynı toplumun farklı bir bağlamında veya büsbütün farklı bir toplumda hiçbir anlam ifade etmeyebilir. Ahlak alanı böylesine bağlama duyarlı ve birey merkezli olmasına rağmen çağdaş dünya etiğinde ortaya atılan sorular ve problemler bireyler ve bireylerin yaşamlarına dair değil, daha iyi bir toplumsal düzenin nasıl sağlanacağına ilişkin olmuştur. Bu nedenle söz konusu ahlak olduğunda, bireyleri konu edinen uygulamalı etik yaklaşımlarının aksine siyasi analizlerle ve ütopyalarla karşılaşılır. Oysa büyük ve küçük ölçekli göç hareketleri, irticalar, göçmenler, çocuk ölümleri, savaşlar, açlık ve yokluk, sınıf çatışmaları, sınıfsal sömürü ve işçi hakları, ekonomik krizler, yokluk nedeniyle -veya başka birçok nedenle- intihar eden insanlar, türçülük, ırkçılık, şiddet, kadınların eşit işe eşit maaş talepleri, kadınların siyasette eşit temsil talepleri, kadın cinayetleri, hayvanlara yönelik şiddet ve istismar, çocuk istismarı, çocuk işçi olgusu, tüketim toplumu ve tüketim toplumun birey üzerindeki etkileri, yalnızlık, yaşamın anlamı ve amacına ilişkin her soru işareti, kısaca insana topluma ve doğaya dair her problem, ahlakın konusunu oluşturur. Bu noktada Dewey, kendi dönemine kadar olan ve kendisinden sonra da büyük ölçüde devam eden, ahlakın konusunu toplumla sınırlayan yaklaşımların aksine, eğitimin nasıl kalkındırılabilceği, istihdam problemi, kadınların başta vatandaşlık hakları olmak üzere pek çok haklarının tanınması, işçi sendikalarının örgütlenmesi, işçi haklarını koruyan yasaların oluşturulması, işçilerin sosyal güvenceleri gibi bireye ve bireyin içinde yer aldığı toplumsal gruplara ilişkin pek çok konuyu ahlak felsefesi altında işlemiş bir isim olarak etik tarihinde ayrı bir yerde – en çok da sosyal reform hareketlerine ilişkin tartışmaları başlatan noktalarda- yer almaktadır.

Dewey'in(1996, s. 1-397) bireyi ve bireyin toplumla ilişkisini konu edinen etik yaklaşımında iki kurumun önemi üzerinde durulur: Okullar ve sivil toplum. Bu iki kurum, insanlar ahlaki davranışlarını dayandıracakları temel noktayı ararken, ahlaki bir davranışta bulunurken ve ahlaken durdukları yeri tanımlarken akılcı davranmalarını sağlamaları açısından işlevseldir ve önemlidir. Nitekim okul içi ve okul dışı olmak üzere iki farklı ahlakın varlığından bahsedilemez (Aksakal, 2019, s. 7-8); okulun ahlaki amaçları –davranışları olumlu anlamda etkilemek, geliştirmek, daha iyi bir hale getirmek-, toplumun ahlaki amaçlarından farklı ya da ayrı değildir. Söz konusu kurumların aynı zamanda sürekli olarak yapılandırılması gerektiğini öne süren Dewey'in (1996), mesleki ve kolej hazırlık okullarının yerine kapsamlı bir lise eğitimini desteklediğini öne sürmek mümkündür. Bu bakış açısında okul, farklı sosyokültürel ve farklı ekonomik sınıflardan gelen çocukların bir arada oldukları bir kurum

olarak, karşılıklı anlayış ile duygudaşlığın gelişmesi⁴ ve bütünleşmenin sağlanması için ihtiyaç duyulan zemini sunmaktadır. Aynı şekilde sivil toplumun da daha demokratik bir yapıya dönüştürülmesi, anlayış ve saygı çerçevesinde geliştirilmesi, vatandaşların haklarından haberdar olmalarının sağlanması için iletişimin güçlendirilmesi gerekmektedir(Anderson, 2011, s. 254-255). Bu noktada ise Dewey'in ahlak felsefesi, eğitimle olduğu kadar siyaset felsefesiyle de tutarlı bir içeriğe sahiptir ve her üç alan da birbirleri ile kaçınılmaz olarak, zorunlu fakat aynı zamanda doğal bir ilişki içindedir. Başka bir ifade ile demokrasinin siyaset felsefesindeki karşılığı olarak toplumsal yapıları inşa etme ya da mevcut toplumsal yapıları güçlendirme işlevi, eğitimde kendisinde demokratik eğitim süreçlerinin inşa edilmesi ve bu yapının korunması olarak karşılık bulur.

Söz konusu ahlak felsefesi olduğunda, Dewey'iniyi ve *doğruya* ilişkin düşünceleri önem arzer. İyiyi belirlemede kişiliğin önemine vurgu yapan Dewey, ahlaken iyi olanın doğruya uygunlukla belirlendiği (başka bir deyişle bireysel arzuları tatmin eden davranışların ahlaken iyi olamayacağının varsayıldığı) görevbilimsel ahlak iddialarını reddetmektedir(Anderson, 2011, s. 247). Bununla birlikte iyiyi belirlerken kendisine toplum tarafından onaylanmayı, övülmeyi, suçlanmayı ve kınanmayı temel alan erdemlilik kuramları da Dewey'in ahlaklılık anlayışı ile örtüşmez. Özellikle de suçlama ve övme⁵ davranışları üzerimden ilerleyen geleneksel ahlak, bu suçlama ve övme davranışlarını kendisine dayandırabileceği bir ölçüt arayışındadır. Ancak insanın söz konusu olduğu her alanda var olan hayal gücü ve değişim nedeniyle standart ölçütler, kurallar ve ilkeler uygulanabilirliğini yitirir.

Dewey'in geleneksel ahlak yaklaşımlarına yönelik eleştirilerinin yanı sıra ortaya koyduğu çalışmalara bakıldığında, onun düşünceleri ile Rousseau'nun düşünceleri arasında bazı büyük benzerlikler ve farklılıklar görmek mümkündür. Bu farklılıklardan biri (ve eğitim alanı açısından en önemlisi), çocukların "iyi" olarak dünyaya gelmelerine ilişkin düşünceleridir. Rousseau'nun, çocukların iyi varlıklar olarak doğmaları fakat toplum

⁴NelNoddings'in özen ettiğini temel alan bir eğitim yaklaşımı geliştirirken, eğitimin amaçları hususunda sıkça tekrarladığı kavramlardan biri, çocuklarda duygudaşlığın geliştirilmesidir. Bu eğitimsel amacın ilk olarak Dewey tarafından ele alındığı, Noddings'in de ondan miras alıp geliştirdiği görülüyor. Bu açıdan, Noddings'in en çok etkilendiği isimlerden biri olan -ki diğerleri arasında Rawls ve Gilligan sayılabilir- Dewey ve onun eğitim felsefesinin etkileri ile Noddings'in düşüncelerine ilişkin ilerleyen bölümlerde, özellikle de eğitimin amaçları bağlamında duygudaşlığın, empatinin ve demokratik tavrın geliştirilmesine ilişkin görüşlerinde tekrar karşılaşılabilecek.

⁵ Çocuklar, sorumlulukla ya da ahlakla ilgili tartışmalarda herhangi bir şekilde fail olmamalarına, çünkü herhangi bir biçimde bağımsız eylemde bulunan ve irade sahibi özgür özneler olmamalarına rağmen geleneksel eğitimde hem mevcut durumdaki davranışlarından hem de gelecekte idame edecekleri davranışlardan onları sorumlu tutan bir övgü ve suçlama davranışı ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Eğitimde övme ve suçlamaya ilişkin Dewey'in yaklaşımına dair daha detaylı bir tartışma için: Anderson, 2011, s. 240-251

tarafından yozlaştırılmalarına ilişkin fikirlerinin aksine Dewey, çocukların ne iyi ne de kötü (veya din eğitimcilerinin öne sürdüğü gibi günahkâr ve kurtuluşa muhtaç) varlıklar olduğunu düşünmektedir. Bunun yerine o, çocukların iyi ve kötü birer varlık olma potansiyeline aynı anda sahip olduklarını ve bu potansiyele eğitimle yön verilebileceğini öne sürer (Dewey, 2007, s. 1-112). Dewey'in düşüncelerinde Rousseau'nun izlerinin görüldüğü bir diğer önemli nokta, çocukların eylemlerine ve bireysel motivasyonlarına yaptığı vurgudur. Söz konusu vurgu, kendilerinin ardından öne sürülen tüm eğitim yaklaşımlarında tekrar tekrar duyulur. Noddings'in ifadesi ile(2017, s. 16) "...periyodik olarak, eğitimciler Rousseau'nun ve Dewey'in uygulamalı eğitim ve uygulamalı deneyim hakkındaki argümanlarını yenilerler. Bu durum ortaya çıktığında ise, sınıflarda aniden bir 'yönlendirme' merakı başlar".

Düşünce ve eğitim alanındaki etkisi tartışmasız kabul edilen Dewey'in düşüncelerinin ne kadarının günümüz okullarında hala uygulanmakta olduğunu ölçülebilmesi mümkün değildir. Buna rağmen, çağdaş eğitim tartışmalarında en çok başvurulan kavram ve yaklaşımların köken olarak Dewey'den beslendiği söylenebilir. Öğrencilerin kendi eğitim planlarını oluşturmaları ve eğitim faaliyetlerine kendi istekleri ile katılmaları, bunların başında gelir. Dolayısıyla bir yandan Amerikan eğitiminin kurtarıcısı olarak alkışlanan Dewey, diğer yandan okullarda sosyalleşmeyi gerçek bir eğitimden daha önemli bir mertebeye yerleştirdiği, epistemolojik ve ahlaki rölativizmi eğitim kurumlarına bulaştırdığı gerekçesiyle Hitler'den daha kötü olduğu yönünde eleştirilir (Noddings, 2017, s. 23-24). Bu çerçevede Dewey'in ardından eğitim uygulamalarının Dewey etkisi veya Dewey eleştirisi olmak üzere iki çizgide ilerlediği öne sürülebilir.

Biyolojik bir metafor olan gelişme kavramı da Dewey'in eğitim felsefesinde büyük yer kaplayan kavramlardan biridir. Öyle ki onun tarafından gelişme, genellikle eğitimle ve eğitimin amacıyla eş anlamlı olarak kullanılmıştır. Ancak eğitimi önceden belirlenmiş bir amaca doğru yapılan bir girişim olarak tanımlayan çoğu eğitimci için gelişme kavramı muğlak kalır ve "Nereye doğru gelişim?" sorusunu sormak gerekir. Bu noktada Dewey(2007, s. 1-112), gelişmenin kendi kendisinin amacı ve yönü olduğunu ifade ederek, gelişmenin daha fazla gelişmeye doğru yöneldiğini ve böylece eğitimde gelişme kavramına herhangi bir yön ve amaç tayin ederek onun bir kural ya da dogma haline getirilmemesi gerektiğini öne sürer. Öyleyse Dewey için gelişme, daha fazla gelişmeyi beraberinde getiren ve kendisinden başka nihai amacı olmayan bir sürece işaret etmektedir. Ancak Dewey'in eleştirilerine maruz kalan kendi döneminin genel eğitim yönelimleri gibi günümüz eğitim

anlayışı da bugünden ayrı, uzakta (ve çoğu zaman uzun yıllar sonrasına işaret eden) amaçları kendisine hedef olarak belirlemekte ve eğitimi bu hedeflere ulaştıracak olan bir araç olarak görmektedir. Bu bakış açısına Dewey'in getirdiği eleştiri, gelecekteki belirsiz bir iyi oluş için çocukların bugünkü (an'daki) iyi oluşlarının ve hatta yaşamlarının gözden çıkarılıyor, feda ediliyor oluşudur. Eğitimin orada, uzakta, yıllar sonra gerçekleşecek olan bir amacı olduğuna ve bu amaca ulaşmak için şu andaki mevcut bütün imkânların kullanılarak çocukların zaman ve enerjilerinin büyük çoğunluğunun bu belirsiz eğitim hedefi için harcanmasını gerekli (ve normal) gören eğitim yaklaşımlarının aksine Dewey, gerçek bir eğitimin şu anda yaşamakta olan deneyimin ta kendisi olduğunu savunur(Noddings, 2017, s. 26).Öğrenciler söz konusu deneyimlerden, ilgilenmek istedikleri alanlarda daha yetenekli ve yeni deneyimlere girişmekle ilgili daha meraklı/hevesli bir şekilde çıkarlarsa eğitim amacına ulaşmış demektir.

Söz konusu deneyim kavramı Dewey'in eğitim felsefesinde büyük öneme sahiptir. Öyle ki bilgi edinmek için geçmişteki otoritelerin izinden gitmek, onların düşüncelerini ezberlemek ve bu düşünceleri sorgulamaksızın modern eğitime uyarlamaya çalışmak yeterli değildir. Bunun yerine, büyük bir hızla değişmekte olan dünya koşullarına adapte olabilen, değişimi ve deneyimi bireysel yaşamına dâhil edebilen bireyler yetiştirmek gerekir. Dewey "Eğitim bir vazoyu suyla doldurmak değil, bir çiçeğe kendi tarzında büyüyebilmesi için kendi tarzında yardımcı olmaktır" diyerek eğitimde deneyimin önemine dikkat çekerken (Aksakal, 2019, s. 2), yaşama hazırlayan değil yaşamın kendisi olan bir eğitim anlayışını temellendirir. Deneyimi merkeze alan bu eğitim yaklaşımı, eğitim sürecinde etkin biçimde yer alan öğrenci ve öğrencinin deneyimleri aracılığıyla yeniden yapılandırılan bilgi anlayışıyla çağlar boyu varlığını sürdüren geleneksel eğitim anlayışına karşı bir tavır içerir. Dewey'in öğrenciye kendi eğitim sürecini inşa etme anlamında ve kendi eğitim hedeflerini belirlemede tanıdığı özgürlük alanı, demokratik bir eğitim anlayışına giden yolu açarak eğitimi bireysel bir tema olmaktan çıkarıp toplumsal bir tema haline getirmiştir.

Bu çerçevede Dewey için eğitimin tek amacının daha fazla eğitim olduğu öne sürülebilir. Eğitimin hem amaç hem de araç olarak görüldüğü böyle bir yaklaşım, öğrencilerin kendi eğitimlerinde oynadıkları role ilişkin de bilgi vermektedir. Eğitimde amaç tartışmalarına getirdiği açıklıkla tutarlı olacak bir biçimde Dewey(2007, s. 1-112), bir dersin amaçlarının belirlenmesi aşamasında eğitimcilerin tek başlarına karar vermelerinin yanlış olduğunu ve kendi öğrenme süreçlerinin amaçlarını belirleme sürecine öğrencilerin de dâhil olması gerektiğini öne sürmektedir.Dewey'in eğitim sürecine ilişkin bu düşüncelerinde, onun

demokrasi anlayışının ve eğitim ile demokrasi arasında kurduğu bağın izlerini görmek mümkündür.

Dewey için demokrasi sadece tüm bireylerin oy kullandığı ve yönetim yetkisinin çoğunluğun talepleri doğrultusunda şekillendiği bir yönetim biçimi değil, örgütlü bir yaşam biçimidir ve böyle bir yaşam biçiminde tüm kararlar, ortaklaşa yapılan araştırma süreçlerinin neticesinde verilir (Noddings, 2017, s. 37). Başka bir deyişle toplumun çoğunluğu ya da çoğunluğu temsil eden bir yönetici tarafından alınan kararlar, toplumun tümüne dayatılmamalıdır. Böyle bir demokrasi anlayışı ise çocukluk çağından itibaren başlamalı, demokratik düşünce ve davranış okullarda kazandırılmalıdır. Bu bağlamda Dewey(1996) tarafından bir erdem olarak nitelendirilen demokrasi, çocuklara öğretilecek tek seferlik bir ders değil, toplumsal yaşama dair tüm süreçleri kapsayan bir kavramdır ve bu kavramın değişen koşullar doğrultusunda sürekli olarak revize edilmesi gerekir.⁶

Demokrasinin böyle bir tasviri, okulların da demokratik eğitim kurumları olması gerekliliğine işaret etmektedir. Okul, çocuklara yaşamlarının ileri safhalarında kullanacakları –belki de kullanmaya hiçbir zaman ihtiyaç duymayacakları- bilgileri yığın halinde yükleyen bir kurum değildir, olmamalıdır; herhangi bir çocuğu bu şekilde demokratik bir yaşama hazırlamak da mümkün olamaz. Tam tersine okul, öğrencilerin kendi yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygun demokratik yaşantı biçimlerinin içinde yer almalarını sağlayarak onları demokratik yaşama hazırlayan bir kurumdur. Nitekim çocukların demokratik bir yaşam biçiminde yer almayı öğrenebilmeleri için, öncelikle demokratik olarak yaşamaları gerekmektedir. Bu ise eğitim ortamında, örneğin sınıflarda ortak problemler üzerinde düşünerek, sınıfın nasıl idare edilmesi gerektiğine yönelik kuralları tüm öğrencilerin katılımıyla oluşturarak, okulda ve sınıfta öğrencilerin yaşamını geliştirecek fikirleri değerlendirerek, öğrencilerin kendi ilgileri doğrultusunda kendi eğitim hedeflerini oluşturmalarını sağlayarak ve bu hedeflere hangi araçlarla ulaşacakları konusunda onlara yardımcı olarak sağlanabilir. Böyle bir yaklaşımda sınıflarda demokratik bir ortamın sağlanması ve öğrencilerin bu ortama katılımlarının gerçekleşmesi bir dersin konusu değildir; hem kendi içinde tutarlı bir amaç hem de çocukları yetişkin demokratik yaşama hazırlayan bir araçtır. Öyleyse demokratik yaşam biçimi, öğrencilere sunulan ve yaşamlarının ileri safhalarında belki kullanmaları gerekecek olan bir bilgi yığını değil,

⁶Dewey'in demokrasi anlayışında, demokratik toplumların en büyük problemlerinden olan kültürel hegemonya ve sistematik baskı şekillerine değinmemiş olmasına yönelik Noddings'in eleştirilerine dair daha detaylı bilgi için bkz; Noddings, Eğitim felsefesi, 2017, s. 27-38.

gerçek bir eğitim süreci ve kazandırılan gerçek bir beceridir. Bu nedenle Dewey'in demokratik bir topluma ilişkin düşünceleri ile demokratik bir eğitim kurumuna ilişkin düşünceleri birbirini tamamlar niteliktedir. Bu çerçevede okul bireyler arasında adil bir rekabet ortamı düzenlemek ve bu rekabeti yönetip yarışı kaybedenlere farklı yaptırımlar, yarışı kazananlara farklı ödüller sunmakla görevli bir kurum da değildir. Çünkü öğrenciler kimliksiz bir sınıfın üyeleri olmadığı gibi, sınıflar ve okullar da homojen topluluklar değildirler. Tam tersine okullar, demokratik yaşayış biçiminin öğrenildiği, örgütlü bir yaşamın en iyi biçiminin uygulandığı, çocukların hem kendi gelişimlerini hem de diğerlerinin gelişimlerini nasıl destekleyeceklerini öğrendikleri ve bunu uyguladıkları bir yer olarak düzenlenmelidirler (Noddings, 2017, s. 39).

Okulun demokratik bir mini toplum olarak tasvir edildiği böyle bir yaklaşımda standart müfredat olgusunun eleştirilmesi ve kaldırılmasının teklif edilmesi de şaşırtıcı olmayacaktır. Ancak Dewey'in, okullardaki geleneksel müfredatın terk edilmesini önermesi, derslerin daha gerçek temalar haline getirilmeleri gerekliliği ile ilişkilidir. Dewey'e göre (2007, s. 1-112) eğitimde eski temalar hala işlenebilir; ancak bu dersler öğrencilerin araştırmalarında kullanılıyor olmaları kaydıyla müfredatta yer almalıdırlar. Bu bağlamda müfredat, eğitim süreci başlamadan önce oluşturulan ve daha sonra tüm öğrencilerin uymak zorunda bırakıldığı soyut ve amaçları açısından muğlak bir süreç değil; öğrencilerin kendi araştırmaları ve öğretimleri süresince biçimlenen, eğitim süreci içerisinde sürekli olarak yeniden yapılandırılan bir materyaldir.

Tarih ve coğrafya alanları, bu müfredat anlayışında önemli bir yere sahiptirler. Fakat söz konusu iki alan, günümüze kadar ve günümüzde uygulandığı gibi ezbere öğrenilen ve birbirleri ile ilişkisiz bilgi yığınları halinde öğrenciye sunulmamalıdır. İnsanların tüm aktivitelerine, toplumsal bağlara ve bu bağların koptuğu noktalara, toplumsal problemlere, bu problemlere karşı geliştirilen çözüm önerilerine ya da çözümsüzlüklere açıklama getiren bu iki disiplin (tarih ve coğrafya), tüm bu bağlamları ile birlikte müfredatta yer almalıdır (Dewey, 2007, s. 1-112). Dewey'in müfredat içeriğine ilişkin bu görüşleri, özellikle de tarih ve coğrafya alanlarına verdiği önem, Noddings'in düşüncelerinde de kendisine yer bulmuştur. Noddings'in özen yaklaşımı ve bu yaklaşımı benimseyen bir eğitim kurumunda müfredat içeriğinin nasıl olması gerektiğine yönelik ifadelerinde, Dewey'in bu konudaki düşüncelerinin izlerini görmek mümkündür:

"İnsanlığın evi olarak dünya şeklindeki klasik coğrafya tanımı eğitsel bir gerçeği yansıtır. Ama bu tanımı vermek, insanlığın hayati bağlantılarıyla ilgili belirli bir coğrafi temayı sunmaktan daha kolaydır. İnsanlığın meskeni, uğraşı, başarıları ve başarısızlıkları, öğretim materyalinin

içinde coğrafi verilerin yer almasının nedenini oluşturur. Fakat bu ikisini bir arada tutmak, aydın ve düzeyli bir tasavvuru gerektirir. Bu bağlar koptuğunda, sıklıkla olduğu gibi, coğrafya kendini alakasız parçaların karmakarışık bir türlüsü olarak sunar. Entelektüel öteberilerin yamalı bohçası gibi bir şey olarak görünür: en yüksek dağ buradadır, nehir yatağı şuradadır, şu kadar miktar çakıl bu şekilde üretilir, gemilerin tonajı şu kadardır, bir ülkenin sınırları şöyledir, bir devletin başkenti budur... Dewey öğrencilerin, insanlığın olaylarını ve aktivitelerini çözmelerini istemiştir. Bu insanlar neden tüccar olmuştur? Üç nehrin kesişiminde yer alan büyük bir şehrin büyümesi nasıl açıklanabilir? Böyle bir şehrin gelişimini başka neler etkilemiştir? Okyanus akıntılarının ve rüzgârlarının insanlığın aktiviteleriyle nasıl bir ilgisi vardır? Neden bir dağın yamacında zengin tarım imkânı bulunurken diğer tarafında bulamayız?" (Noddings, 2017, s. 39-40).

Bu çerçevede insanın, birbiriyle iç içe geçmiş bulunan biyolojik ve sosyal çevresi ile bütünleşen bir varlık olmasının üzerinde duran Dewey'in eğitim yaklaşımında çevre olgusu da önem arz eder. Eğitim için gerek duyulan malzemelerin ve deneyimlerin edinileceği mekân olarak çevre, bireyin aynı zamanda diğer insanlar ile ilişkiler kurduğu bir etkileşim alanıdır. Noddings'in özen etiğinde, eğitim ortamının özen yaklaşımı bağlamında düzenlenmesi ve aynı zamanda çevrenin özen gösterilen unsurlardan biri olarak ele alınması noktalarında, bir kez daha Dewey'in söz konusu düşüncelerinin yankılandığı görülür.

Çevrenin, eğitimi mümkün ve anlamlı kılacak biçimde düzenlenmesi, öğrenci açısından deneyim edindiği ve problem çözme yetisinin geliştiği bir alan halini alması gerekir. Söz konusu problem çözme becerisinin çocuklara kazandırılması üzerinde dikkatle duran Deweygibi, Noddingsde bu problemlerin suni değil gerçek problemler olması gerektiğini ifade eder. "Öğrenmek için mücadele etmek ve problem çözmek önemli diye biz öğrencilerimize sahte mücadeleler uydurmamalıyız" diyen Noddings'in(2006, s. 7-300)bu düşüncelerindeDewey'in etkisinin yansımalarını ve bu etkinin özen yaklaşımında kendisine nasıl bir yer bulduğunu ise Dewey'in(1996, s. 179) şu ifadelerinde görmek mümkündür:

Ortada gerçekten bir sorun var mı? Yöneltilen soru belirli bir koşul ya da kişisel deneyim çerçevesinde bir anlam taşıyor mu? Yoksa sadece okuldaki eğitim konularını aktarmayı amaçlayan ve öğrenciye uzak olan bir soru mu? Öğrencinin kendi sorunu mu yoksa öğretmenin ya da ders kitabının sorunu mu? Öğrenci açısından sadece geçer not almak ya da öğretmeni takdirini kazanmak dışında bir anlam taşıyor mu? Deneyim kişisel bir şey mi yoksa dışarıdan empoze edilen bir şey mi? Öğrenci bağlantıları gözlemlemek, düşünmek ve düşüncelerini test etmek için doğal bir motivasyona sahip mi yoksa sadece kendisine dayatılan koşulları mı yerine getiriyor?

Dewey'in felsefesinde tıpkı demokrasi, özgürlük, birey, çevre, deneyim kavramlarının birbirinden ayrılamayışı gibi disiplinler arası keskin çizgilerin de olmayışı, onun eğitim görüşünde de kendisine yer bulur. Standart temaların ve geleneksel müfredat anlayışının terk edilmesi gerektiğini savunmasının yanı sıra Dewey(2007, s. 1-112), okulda öğretilen disiplinler arasındaki keskin sınırların da yumuşatılması gerektiğini öne sürmektedir. Bu çerçevede her bir öğrenci, kendi belirlediği amaçların takipçisi olarak tanımlanırken, müfredat da hem insanlık deneyimleri hem de öğrencilerin kendi deneyimleri bağlamında

anlam ifade ediyor olmalıdır. Bu yaklaşım günümüzde hala yankı bulmakta, eğitim alanındaki düşünürlerin çoğu öğrenci ve müfredat hakkında Dewey'in görüşlerini desteklemektedirler. Onun mutlaklığa ve kesinlik arayışına olan eleştirileri ve çocukların en küçük yaşlardan itibaren demokratik bir yaşantının içinde yer almaları gerektiğine yönelik baskın tavrı başta olmak üzere büyük ölçüde kabul gören bu görüşlerine rağmen, en büyük ardılları bile Dewey'in felsefesini üzerine temellendirdiği temel kavramların bazılarının bir hayli muğlâk olduğunu ifade etmektedirler. Bu eleştirilerden birinin sahibi de Dewey'in demokrasi eğitimi, eğitimde geleneksel tema ve müfredata yönelik eleştirileri, öğrencinin kendi amaçlarını belirlediği bir eğitim ortamının kurulması başta olmak üzere pek çok anlamda ondan etkilenen ve kendi düşüncelerinde Dewey'in etkilerinin açıkça görüldüğü düşünürlerden biri olan feminist kuramcı ve eğitimci Nel Noddings'tir.

Noddings'in Dewey'e yönelik eleştirileri de çoğu düşünür gibi, onun en çok başvurduğu kavramların belirsiz bir anlam taşıdığı noktasında yoğunlaşır: "Gelişmenin yönünü belirlemeden, gerçekten gelişme hakkında anlamlı şekilde konuşabilir miyiz? Dewey'in bazen kişisel anlam bazen de kültürel anlam yükleyerek açıkladığı *deneyim* tam olarak nedir? Tanrı kavramını, eğer bu terimin altında hiçbir yaşamsal öz yoksa sürdürmenin bir anlamı var mıdır?" (Noddings, 2017, s. 41). Kavramların muğlâklığının yanı sıra toplumsal sınıf, eğitimde cinsiyet eşitsizliği, ırkçılık ve benzeri sorunlara neredeyse hiç değinmemiş olması günümüz eğitimcileri tarafından Dewey'e yöneltilen eleştirilerin başında gelir. Bu noktada demokrasi kavramını, demokrasi eğitimini ve demokratik bir eğitim ortamının nasıl mümkün kılınacağını kendisine konu edinen bir düşünürün nasıl olup da bahsi geçen konulara çok az ilgi göstermiş olabileceği sorusu sorulabilir. Nitekim demokratik eğitim problemi, demokrasiye ilişkin diğer meseleleri de problem edinmiş olmayı gerektirecektir.

Bu problem, Dewey'in demokrasi kavramı ile ne kastettiğine açıklık getirmekle çözülebilir. Onun demokrasi hakkında yazarken tasarladığı; olanakları birlikte deneyen, beraber çalışan, olasılıkları gözden geçiren anlayışlı bireylerden oluşan bir topluluk olmakla birlikte (Dewey, 1996, s. 1-397), bu topluluktaki ırk çatışmalarına, zengin-fakir ayrımına, toplumun farklı kesimleri arasındaki gelir uçurumuna, adaletin tesis edilmesine ilişkin problemlere, hukuk ve siyasetteki usulsüzlüklere, yoksulluğa, eşitsizliğe ve beraberinde getirdiği sorunlara değinilmez. Dewey'in onu savunan ardılları, söz konusu problemlere ilişkin çözümlerin ya da en azından çözüm yollarının Dewey'in eserlerinde bulunuyor olduğunu ileri sürseler de, kastettiklerinin Dewey'in neredeyse ütöpik olarak tanımlanabilecek demokrasi görüşü olduğu görülür. Söz konusu toplumsal problemleri ütopya idealiyle ya da bu ideale dayanan

bir umutla çözebilmek ise mümkün görünmemektedir. Bu nedenle Noddings(2017, s. 41),Dewey'in demokrasi yaklaşımını, güç mücadeleleriyle dolu ve inancın neredeyse her alanda kaybedildiği bir çağda "fazla naif" olarak nitelendirir.

Tüm bu eleştirilere rağmen Dewey'in demokrasi görüşünün okullarda uygulanabileceği ve eğer başarılı bir şekilde uygulanabilirse önce okulların, daha sonra da toplumun daha demokratik bir nitelik kazanacağı öne sürülebilir. Bu bağlamda okul, "demokratik bir toplulukta yaşamının ne anlama geldiği hakkında daha açık ve daha sorumlu bir anlayışa sahip bireyler yetiştirmeye" (Noddings, 2017, s. 42) yardım eden bir kurum olarak merkezi bir öneme sahiptir.

2.4. Özen Etiğinin Eleştirel ve Kurucu Boyutu

Farklı kaynaklarda ilgi, bakım ya da önemseme etiği olarak da adlandırılan özen etiği, pek çok farklı alanda (psikoloji, felsefe, sosyoloji, etik, eğitim vb.) farklı bağlamlarda ele alınmış/alınıyor olsa da bu kuramın genel iddiası, bağlılık ilişkilerinin sorumluluk doğurduğu üzerinedir. İlişkilere yapılan bu vurgunun özenle ilişkilendirilmesi ve ilişkiler içinde ele alınan bir özen kavramının ise ilk temsilcisi, MiltonMayeroff olarak bilinmektedir (Mutlu E. Ç., 2017, s. 128-129).Ancak özeni kadın psikolojisi ve ahlak öğretileri bağlamında ele alarak onu etiğin konusu haline getiren ve bir ahlak kuramına dönüştürerek özen etiği kavramından ilk bahseden kuramcının iseCarolGilligan olduğu görülür. Diğer yandan NelNoddings, Gilligan'ın geliştirdiği bu özen etiğini eğitim ile ilişkilendirerek, özeni öğrenilebilir, öğretilabilir bir müfredat teması bağlamında işlemesi açısından özgün bir noktada konumlanır.Ancak özen yaklaşımının söz konusu farklı alanlara yayılmasından ve pek çok disiplinin konusu haline gelmesinden bahsetmeden önce, Gilligan ve Noddings'in kuramlarına yansıma şekillerine bakmak faydalı olacaktır. Bunun içinse öncelikle, özen kavramını felsefe alanında ilk kullanan isim olan Mayeroff'un özen konusundaki düşüncelerinde değinmek gerekir.

On Caring adlı eserinde bir insanla ilgilenmeyi onun büyümesine ve kendisini gerçekleştirmesine yardım etmek olarak tanımlayan Mayeroff'un(1971, s. 1-29), ilginin/özenin insan yaşamında nasıl bir yere ve işleve sahip olduğunu ortaya koymayı amaçladığı görünmektedir.Özene dair bu tanım, onun ilişkisel bir bağlama sahip olduğuna ve özen gösterilen kişi kadar özen gösteren kişinin de bu ilişki içindeki konumunun önem arz ettiğine yönelik bir vurgu içerir. Söz konusu ilişkisel bağlam içerisinde ise güven,

dürüstlük, alçak gönüllülük, sabır ve umut gibi kavramlar önem kazanacaktır. Ancak özen gösterme davranışının amacına ulaşabilmesi için özen gösterilen kişinin ve bu kişinin kendisini gerçekleştirmesinin merkezde olduğu bir ilişki biçiminin gerekli olduğunu öne süren Mayeroff, böyle bir ilişki biçimine örnek olarak öğretmen ve öğrenci ilişkisini sunar. Öğretmen ile öğrenci ilişkisinin dinamikleri üzerinden örneklendirilen özen gösteren ile özen gösterilen arasındaki bu ilişki biçimi, Mayeroff'un ardından özen etiği kuramcıları için bir temel taşı görevi görmüştür. Özen ilişkisinin tarafları olarak öğrenci ve öğretmen ile bu taraflar arasındaki ilişki, daha sonra bazı özen kuramcıları tarafından özen ilişkisinin hangi etik kuramına daha yakın olduğu sorusu çerçevesinde yol gösterici bir nitelik taşıırken, kimi özen kuramcıları bu tür bir özen ilişkisini bir çeşit erdem olarak ele almış ve özen etiğini erdem etiğinin bir alt basamağı olarak değerlendirmiştir. İşbu çalışmanın kapsamı açısından bakılacak olduğunda ise söz konusu özen ilişkisinin Gilligan tarafından kadın-diğer insanlar olarak formüle edilirken Noddings tarafından ise insan-insan bağlamında ve eğitim bağlamında ele alındığını öne sürmek mümkündür.

Kıta etiğinin diğer tüm alanları gibi feminist etik de eleştirel (negatif) ve kurucu (pozitif) boyut olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Bu bağlamda, öncelikle "kadının ahlaki deneyimini değersizleştiren geleneksel etiği yeniden düşünüp revize etme teşebbüsü" (Cevizci, 2016, s. 467-468) olan feminist etik, geleneksel etiğe getirdiği eleştirilerin ardından –aynı zamanda bu eleştirilere dayanarak- kendi formunu oluşturur ve kendisini diğer etik yaklaşımlardan ayıran çerçeveyi çizerek yeni bir etik kurama dönüşür. Belirli bir cinsiyetin diğeri üzerinde kurduğu tahakküm ve bu tahakküme dayanan tüm ilişki biçimleri, ataerkil bir dünyada erkeklerin –saldırganlık, savaşlar ve savaşlara bağlı olarak çevreye verilen tahribat başta olmak üzere- yıkıcı davranışları altında ezilmekte olan kadınların deneyimleri, erkekler tarafından kadınlara uygulanan baskı, tahakküm ve şiddet (fiziksel, duygusal veya psikolojik şiddet) biçimleri, bu şiddetin çocuklara nasıl öğretildiği, toplumsal cinsiyet ve toplumsal cinsiyet eğitimi gibi konular birbirleri ile bir ilişkisellik içinde feminist etiğin başlıca konularını oluşturur. Bu konuların gözler önüne serilmesi ve tartışma konusu haline getirilmesi bile, feminist teorisyenlerin tarih sahnesine çıktıkları dönem için başlı başına devrimsel bir etki niteliğindedir. Bu noktada feminist etik için, *kadın oluş*'un değerini düşüren Batı metafiziği ve Batı etiğine karşı bir duruş olduğu kadar, kendi zamanına değin tartışmasız kabul edilen pek çok düşünceyi yeniden yapılandırma girişimi söz konusudur denilebilir.

Feminist etiğin eleştirel boyutu, onun amacını da gözler önüne serer. Haklar ve değerler bakımından kadını erkeğin daha aşağısında konumlandıran geleneksel etiğin tersine feminist etik, kadın ve erkek arasındaki sosyal ve biyolojik farklar üzerinde durmaktadır (Cevizci, 2016, s. 471-472). Bu çerçevede eril özellikler olarak kabul edilen ve erkeklikle özdeşleştirilen –özellikle akıl, mantık, bağımsızlık-savaşçılık vb- niteliklerin yüceltilerek idealize edildiği, kadınlarla özdeşleştirilen ve bu nedenle "kadınsı" olarak nitelendirilen pek çok önemli –sevgi ve şefkat göstermek, merhamet etmek, bağ kurmak, duygusallık ve duyarlılık vb- niteliğin ise değersizleştirildiği genel etiği eleştirmek ve bu eleştiriler doğrultusunda yeni bir etik oluşturmak amaçlanır. Bu amaç doğrultusunda feminist etik, kadınsı oldukları gerekçesiyle ahlak alanının dışında bırakılan tüm nitelikleri yeniden ahlakın konusu haline getirerek bu özellikleri temele alan bir etik kuram geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Bu noktada belirtmek gerekir ki feminist etik kavramı, sınırları ve ilkeleri belli tek bir kuram değildir. Başka bir deyişle feminist etik bünyesine birden çok etik yaklaşımı barındırır; ancak her birinin ortak noktası, feminist etiğin genel çerçevesini çizer. Daha adil bir dünyaya ulaşmayı amaçlamak, *ötekinin* tahakküm altına alınmasını ya da dışlanmasını önlemek, yalnızca erkeğin değil kadının da sesini içeren nesnel ve yeni bir ahlak anlayışı inşa etmek, bu ortak noktalardan bazılarıdır. Bu doğrultuda feminist etik, kadınsı olduğu için daha değersiz olduğu iddia edilen nitelikleri, örneğin *ötekinin* ihtiyaçlarına karşı duyarlı olmayı-ilerleyen tarihlerde NelNoddings'in buna "caring" (umursama, alaka, ilgi,özen) dediğini göreceğiz- etiğin sınırları dışında bırakmak yerine, bu duyarlılığın yeni bir ilişki biçiminin temeli olabileceğini görmeyi önerir.

Ötekinin ihtiyaçlarına karşı duyarlılığın yanı sıra annelik olgusu da feminist etiğin dayanak noktalarından birini oluşturmaktadır. Anne ile çocuğu arasındaki ilişki ile annenin çocuğu gözlemlemek, onun ihtiyaçlarını anlamak ve bu ihtiyaçları gidermek için gösterdiği ilgi, bazı feminist teorisyenlere göre tüm ahlaki öznelere tarafından benimsenmesi gereken bir tavidir. *Öteki*'nin ihtiyaçlarını fark etmeyi ve bu ihtiyaçlara cevap vermeyi gerektiren annelik pratiği; gözlemleyen, anlayan, koruyan ve yanıt veren bu yaklaşımıyla en ideal ahlaki yaklaşım biçimi olarak değerlendirilebilir. Özellikle de çocukların bakımı ve sosyal gelişimleri konusunda bir anne gibi düşünüldüğünde ve onlara bu düşünceyle yaklaşıldığında, duyarlılık ve sorumluluk içeren bu ilişki biçimi, çocukları rekabetle ve düşmanlıkla dolu bir dünya yerine ilişkiyle, iletişimle, işbirliğiyle, dayanışmayla ve özenle dolu bir dünyaya hazırlayacaktır. Bu bağlamda annelik pratiği, gerek ahlak felsefesi gerek

eğitim açısından, fakat en çok da bir insanı yetiştirmek açısından "ötekiyle olan ilişki tarzımız için model teşkil edebilecek en iyi örnek" (Cevizci, 2016, s. 474) olarak değerlendirilmektedir. Feminist etiğin annelik pratiğine ilişkin bu değerlendirmesi özen etiğinin de dayandığı temlerden biri olması sebebiyle, feminist etik ile özen etiğinin bazı kaynaklarda eş anlamlı olarak kullanıldığına rastlamak mümkündür.

Direkt olarak özen etiği ile ilgili olmamasına rağmen, bu yaklaşımın dayandığı en önemli eserlerden biri, çok önemli tartışmaların yolunu açan, Carol Gilligan'ın *InaDiffirent Voice* adlı eseridir. Gilligan'ın söz konusu eserinde geçen bakım ve özen kavramlarını yalnızca bir kavram olmaktan çıkarıp bir etik sistemi haline getiren ve onu eğitim alanına uyarlayan Noddings(2017, s. 232), özene ilişkin sorulması gereken soruları şu şekilde formüle eder: "Dikkate alınması gereken ana nokta, özen etiğinin bizi daha az şiddet içeren ve daha fazla bakım gösterilen bir yaşam tarzına götürüp götüremeyeceğidir. Bu etik yaklaşım nedir, bu yaklaşımın böyle bir potansiyele sahip olduğunu neden düşünmeliyiz?".

Öncelikle özen etiği teorisyenlerinin, ahlak alanında olan ile olması gereken arasında bir ayrım olduğunu kabul etmeyerek bu ayrımı yapay bir ikilem olarak gördükleri söylenebilir. Bu yapay ikilik, etik alanın fiziksel dünyadan ayrı ve ona yabancı olduğu düşüncesine dayanmaktadır. Oysa insanlar, içinde bulundukları fiziksel dünyayı dışarıdan izleyen bir seyirci konumunda değildirler; insanlar, içgüdüleri ve düşünceleri ile birlikte içinde yaşadıkları bu fiziksel dünyanın bir parçasıdır. Bu nedenle, *olması gerekenin olandan* ayrı olmadığı ve yaşanmış deneyimlere dayandığı konusunda özen teorisyenleri pragmatistlerle birleşirler. Olması gereken, olanın bir parçasıdır ve söz konusu özen/bakım olduğunda, her insanın ortak deneyimi olan bebeklik ve çocukluk sürecinden ötürü herkes bakılmış olmanın nasıl bir duygu olduğu hakkında bir fikir sahibidir (Noddings, 2017, s. 232). Ancak özene dair bu duygu, onun ne demek olduğuna ilişkin bir fikir geliştirmek için yeterli değildir. Dahası, bakım görmüş olan bir çocuk olmak, bakım göstermeyi bilen bir yetişkin olmayı öncelemez. Buna rağmen bakım, tüm insanların birbirlerine karşı sahip olduğu sorumluluğun köklerini oluşturur ve bu kökler sayesinde kısmen de olsa insanlar, diğer insanların ihtiyaçlarına kendiliğinden karşılıklar verirler. Söz konusu spontane karşılıkları "doğal bakım" olarak adlandıran Noddings, bakım güdüsünün çoğu zaman kendiliğinden ortaya çıktığını ve büyük bir çaba gerektirmediğini öne sürmektedir.

Kendiliğinden, çabasız ve spontane olarak ortaya çıkan bakımın aksine özen etiği; düşünce, farkındalık ve çaba gerektirir. Böyle bir zeminde etik alana ilişkin tartışmalar da, bu tartışmalardan etkilenenler arasındaki etkileşime özen göstererek yapılacaktır. Bu, bakım

gösteren kişinin, bir zorlukla karşılaştığı ya da çıkmaza girdiği durumlarda, etik davranışlara matematik problemi gibi yaklaşmayı gerektiren prensiplere değil, bakım gösterilen kişiye dönmesi ve cevabı onda araması anlamına gelir. Bu anlamda prensiplere, kişilere verdiğinden daha az önem veren ve onlara ayırdığından daha az bir yer ayıran özen etiği, bakım gösterilen özene yönelik bazı sorular sorar ve özen gösteren ile özen gösterilen arasındaki ilişkinin sürekliliğinin sağlanmasını temel ilke olarak belirler:

Bu kişi neye ihtiyaç duymaktadır? Bu kişinin ihtiyaçlarını karşılamak, bakım gösterilen diğer kimselere zarar verir mi? Bu ihtiyacı karşılayabilir miyim? Fazlasıyla fedakârlık yapmam gerekir mi? Bu kişinin belirttiği ihtiyaç, onun gerçekten en çok ihtiyaç duyduğu şey mi? Eğer bu kişi yabancı bir kimseyse, bu durumda ‘Eğer bu kişi kendi yakın çevremde yer alsaydı ona nasıldavranırdım?’ diye kendime sorabilirim... Temel prensip şöyle ifade edilebilir: Her zaman ilişkilerini kuracak, sürdürecekt ve geliştirecekt şekilde hareket et.(Noddings, 2017, s. 233)

Özen göstermenin bu şekilde bir tasviri, Kant’ın kendi ahlaki problemlerini kendi başına çözebilen ahlaki aktörünün tersine, bakım gösteren kişi ile bakım gösterilen kişi arasında bir yakınlığı gerekli kılmaktadır. Bununla birlikte Noddings’in özene ve bakıma ilişkin sorduğu bu sorular, özene kılavuzluk ediyor olsa da onun ne şekilde gösterileceğine ilişkin bir davranış kuralları bütünü sunmaz. Nitekim bireysel farklar kadar kültürel farklar da, bakım davranışının pek çok farklı biçimde ortaya çıkabileceği ve sürdürülebileceği anlamına gelir. Bu nedenle özen etiği kurallar koyarak evrensel, mutlak bir özen anlayışına ulaşmayı amaçlamaz. Bir özen teorisyeni tarafından evrensel olarak kabul edilen tek şey; doğum, ölüm, fiziksel ya da duygusal ihtiyaçlar gibi insani şartları tanımlayan durumlardır. Söz konusu insani şartlar arasında özellikle bakım isteği, özen etiğinin ana çıkış noktasını teşkil eder. Özen etiğinin ilişkilere ve bakım gören kişinin ihtiyaçlarına yaptığı bu vurgu, onun en büyük katkısıdır denilebilir; nitekim böyle bir vurguyu geleneksel etik teorilerinde görmek mümkün değildir. Söz konusu vurgu aynı zamanda bakım davranışının yalnızca bakım gösterenin tutumlarına ya da niyetlerine bağlı olmadığını, bakım gösterilen kişi üzerindeki etkilerinin de düşünülmesi gerektiğini işaret etmesi açısından önemlidir. Başka bir ifade ile; X, Y’ye bakım gösterdiğini düşünüyor ve bunu iddia ediyor olmasına rağmen Y, X’in kendisine bakım gösterdiğini ya da kendisine özenle yaklaştığını düşünmüyorsa, X ile Y arasındaki ilişki bir özen ilişkisi olamayacağı gibi, X’in ya da Y’nin kötü insanlar oldukları veya bir yerlerde hata yaptıkları anlamın gelmez; ancak X ile Y arasındaki ilişkide-aynı zamanda diyalogda ve ifade biçimlerinde- bir şeylerin yanlış ya da eksik olduğu anlamına gelir. Bu noktada özen etiğinin eleştirel boyutunu ve Gilligan’ın bu eleştirilerde hangi noktada durduğunu daha net görebilmek adına, özen etiğinin kendisinden önceki ahlaki yaklaşımlardan farklarına değinmek yerinde olacaktır.

Özen etiğini diğer ahlak kuramlarından ayıran en önemli hususlardan biri, onun ilişkisellik ve bireysellik üzere yaptığı vurgudur. Öyle ki bakım gösteren kişi kadar bakım gösterilen kişinin de özen ilişkisi içinde aktif bir biçimde yer alması, iki birey değişkenine bağlı bu ilişkinin hiçbir şekilde belirli ilkelere göre formüle edilemeyeceğini ve genelleştirilemeyeceğini göstermektedir. Bu nedenle bakım gösteren/özen yaklaşımınasahipkişinin yapması gereken, ne yapması gerektiğine dair prensiplere ya da sistemleştirilmiş davranış kalıplarına uymaya çalışmak değil, bakım talebinde bulunan kişiye yanıt vermektir; ancak bir kişinin bakım talebine verilen bu yanıt, başka insanlarla kurulan özen ilişkilerinde geçerli olmayabilir. Bu nedenle özen ilişkisi içindeki insanlar davranışlarını genel-geçer evrensel prensiplere, toplum tarafından takdir edilmeye, kar-zarar-fayda hesaplarına değil; yalnızca karşılarındaki kişiyle kurdukları ilişkiye dayandırabileceklerdir.

Özen etiği ilişkilere odaklanan yapısından ötürü kendisine ailedeki, arkadaş çevresindeki ve küçük topluluklardaki insanlar arasındaki ilişkileri ya da ev ya da okul temalarında gerçekleşen problemleri konu ediniyor olsa da etki alanın ev, okul ya da kişiler arası ilişkilerle sınırlı olduğunu öne sürmek güçtür. Farklı coğrafyalarda ve farklı kültürlerde yaşamakta olan çocukların koşullarının iyileştirilmesi, diğerlerinin haklarına saygı göstermeyi öğrenmeleri, çevrelerine ve ilişkilerine özenli yaklaşımları, şiddet yerine barışın olduğu bir dünyanın oluşturulmasında temel teşkil eder ve bu temel inşa edilirken başlanması gereken nokta, insanlar arasındaki ilişkilerdir. Nitekim son yıllarda özen etiğinin küresel alanda adalet uygulamalarına, adalet teorilerini oluşturulurken ihtiyaçların ve hakların önceliği tartışmalarına, bakım temelli bir adalet anlayışının geliştirilmesine, şiddetsizlik ve barış ile ilgili çalışmalara olan ilgi artmaktadır (Noddings, 2017, s. 236).

Diğer yandan özen yaklaşımı, etik duyarlılıkla ve önem vermeyle yakından ilgilidir. Ahlak felsefesi alanında en çok kabul görmüş olan iki liberal ahlak geleneğinin (Kant'çılık ve faydacılık), insan aklına ve eylemlerin neticesinde insanın elde edeceği faydaya işaret etmesine karşın Gilligan, önem vermenin adaletle ya da mantıkla ilgili bir konu olmadığını, bir sorumluluk duygusu ile ilişkili olduğunu öne sürer(Haynes, 2014, s. 42-43).Öte yandan bu baskın ahlak görüşleri, kişilerin haklarından ve sınırlarından bahsederek ahlakı hak kavramı ile ilişkilendirmektedirler. Ancak hak, anlamı ve yapısı gereği bağlanmaya değil ayrılmaya vurgu yapan bir kavramdır ve insanlar arasındaki ilişkileri değil tekil olarak insanları ele aldığı için sorumluluktan (özellikle bireyin diğer bireylere karşı sorumluluklarından) uzağa düşer.

Feminist etiğin eleştirel boyutu çok yönlü olmakla birlikte bu eleştiriler öncelikle geleneksel etiğin erkeği/erkekliği merkeze alan, ahlaki davranışın öznesi ve hatta ahlakın taşıyıcısı olarak ideal bir erkek tasavvuru öne süren, iki cinsiyet arasındaki tüm eşitsizlikleri yok farz eden veya gizleyen, en nihayetinde de erkek egemen bir dünyayı meşrulaştıran yaklaşımını konu edinmektedir. Geleneksel etiğin erkek benliğini temele alan bu yaklaşımı, dünyayı erkekler ve diğerleri olarak iki farklı kutba indirgeyerek erkek dışındaki tüm varlıkları "öteki" olarak etiketlemeye ve söz konusu *ötekileri* dışlamaya hizmet eder. Kadın varlığı *öteki* olarak tanımlandığında, toplumsal cinsiyet kültürüyle kadına atfedilen duygusallık, merhametli ve şefkatli olmak, sezgisellik, yaşlılara ve çocuklara bakım sorumluluğu, olayları/durumları tikel ve ilişkisel bağlamlarda ele almak gibi nitelikler de ötekileştirilmiş ve değersizleştirilmiş; kadının duygu ve sezgi üzerine yükselen sesi etik alanının dışında bırakılmış olmaktadır. Bu değersizleştirme, aynı zamanda söz konusu niteliklere yönelik bir aşağılama ve küçümseme içerir. Bu nedenle eril zihniyet, değersizleştirdiği bu kadınsal niteliklerin yerine, erkeklikle özdeşleştirilen rasyonellik, mantıklılık, tarafsızlık gibi nitelikleri koyarak bunları idealleştirir. Böylece, erkekliğin *ötekiler* olarak tanımladıkları arasında kadınlar olduğu kadar, kadınsal niteliklerle farklı açılardan bağlı oldukları düşünülen hayvanlar, doğa, çevre ve düşünceler de yer alır. Cevizci'nin(2016, s. 469) ifadeleri ile "...ötekini dışlayan söz konusu düşünme biçimi, yalnızca kadını değil, irrasyonel olan her şeyi rasyonel erkeğin ötekisi olarak kabul ederken, farklılıkları aşağılayıp değersizleştirmiştir". Ötekini böylesi bir değersizleştirme, kadınların etik açıdan erkeklerin daha aşağısında varlıklar olduğunu varsaymayı kaçınılmaz olarak beraberinde getirir. Kadınların ahlaki düşünce, ahlaki eylem, etik ve benzeri alanlara çok sınırlı ölçüde dâhil oldukları ve çoğu zaman dâhil olacak kadar yeterliliğe sahip olmadıkları yönündeki bu baskın düşünce, Aristoteles'in etiğinden geleneksel etiğe değin varlığını sürdürmüştür. Günümüzde ortadan kalktığını söylenemese de ahlak alanının erkeklik tekelinde oluşunun eleştirilere maruz kalan ve güç kaybeden bir düşünce olduğunu öne sürmek mümkündür.

Bu bağlamda feminist etiğin geleneksel etiğe yönelik eleştirileri, Aristoteles, Rousseau ve Kant başta olmak üzere etik tarihinin en önemli düşünürlerini kapsar. Aristoteles'in "bir kadın ile bir erkeğin basireti, cesareti ve adaletinin aynı olmadığını, erkeğin cesaretinin buyurmak kadının cesaretinin ise itaat etmekle belirlendiğine" yönelik ifadeleri, Rousseau'nun "erkeğin aklının genel, soyut ve ilkeli olduğu yerde, kadının aklının pratik, ayrıntılar üzerine yoğunlaşan ve ilkesiz olduğuyla" ilgili kadın aklı-erkek aklı ayrımı, Kant'ın "'kadınların derin bir kavrayıştan yoksun olduklarını, erkeklerin akıl yürütürken,

onların sadece hissettiklerini" öne süren söylemleri bu eleştirilerin hedefinde yer alır(Cevizci, 2016, s. 470). Etik tarihinin bahsi geçen üç büyük isminin bu söylemleri, felsefe tarihinde ve hatta dünya tarihinde kadına bakışın genel çerçevesini özetler niteliktedir. Bu açıdan denilebilir ki feminist etiğin dikkat çektiği, itiraz ettiği, soru sorduğu, savaştığı, yeniden yapılandırmaya çalıştığı bu eril zihniyet oldukça köklü ve güçlü bir yapı olarak varlığını sadece toplumsal cinsiyet eşitsizliği görünümü ile geleneklerde ya da toplumlarda değil, felsefi söylem olarak da her dönemde sürdürmüştür ve sürdürmektedir.

Geleneksel etik, kadınlara fedakârlık, erdem, diğerkâmlık gibi erdemleri yükleyerek onların tabi oluşlarını temellendirip, erkeklerin hak ve çıkarlarını merkeze alırken, bir yandan da kadınların doğal alanı olarak kabul ettiği ev ortamında üzerine düşünmeyi gerektirecek ahlaki problemlerin olmadığını öne sürer. Bu bakış açısı, evi kadının alanı olarak kabul etmenin yanı sıra, ahlaki problemlerin daha çok göz önünde olduğu iş, politika, din, bürokrasi gibi, yasaların ve kuralların hâkim olduğu kamusal alanların erkeklere ait olduğu ön kabulüne dayanır. Bu bağlamda ev, kadınların çocuklara veya ailenin yaşlı bireylerine yönelik bakımlarını, eşlerine yönelik "hizmetlerini" sundukları, ailelerini gözettikleri, sevginin, şefkatin, bağlılığın hâkim olduğu bir alan olarak dışillliği simgelerken; kamusal alanlar yükümlülüklerin, ilkelerin, prensiplerin ön plana çıktığı, savaşın rekabetin ve bağımsızlığın hâkim olduğu yerler olarak erilliği yansıtır(Saygılıgil, 2013, s. 209-218).

Gilligan'ın işaret etmiş olduğu gibi yalnızca mekânların değil, aynı zamanda bilimsel alanların, eğitim yönelimlerinin ve meslek seçimlerinin de adeta bir cinsiyetinin olduğu görülür. Uzun yıllar boyunca matematik öğretmenliği yaptıktan sonra üniversitede çalışmaya başlayan Noddings, bir eğitmen olarak fakat öncelikle bir kadın eğitimci olarak eğitim alanında pek çok ahlaki sorunun var olduğunu ve bu sorunların köklerinin oldukça derinlerde toplumsal karşılıkları olduğunu görmüştür. Söz konusu ahlaki sorunlardan biri, kadınlar ve erkekler arasındaki uçurum denilebilecek düzeydeki ayrım ve bu ayrımı yapanların yalnızca kendi ön yargılarına değil aynı zamanda toplumun geleneklerine dayanıyor olmasıdır. Noddings'e(2006, s. 7-300)göre bu ayrımlardan eğitim alanında en yaygın olanlardan biri, kadınların matematik, fizik, kimya, aritmetik vb. derslerde erkeklerden daha başarısız olarak görülmeleri, buna paralel olarak da politika, iş hayatı, bilim dünyası gibi erkeklerin alanı olarak kabul edilen faaliyet alanlarında yer alamayacak kadar yetersiz kabul edilmeleridir. Toplum tarafından kadınlardan beklenen, bahsi geçen bu alanlarda yer almaları ve bunlara yönelik çalışmalarda bulunmaları değil, evleri ile ve evlerinde ilgi bekleyen kişilerin (çocukların, yaşlıların, hastaların, engellilerin) bakımı ile

meşgul olmaları, aynı zamanda erkeklerin ihtiyaçlarına karşı hassasiyetle yaklaşmalarıdır denilebilir. Bu doğrultuda kadınlar eğer çalışacaklarsa, tıpkı özel alanlarında (evde) olduğu gibi, diğerlerine karşı ilgi ve bakım gerektiren mesleklerde çalışmaları daha uygun olacaktık. "Kadınlara uygun" olduğu düşünülen mesleklerin başında hemşirelik, ebelik, çocuk bakıcılığı ve hasta bakıcılığının gelmesinin sebebi temelde bu genel görüştür. Gerek ev yaşantılarında gerekse işlerinde kadınlardan beklenen; tüm bu sorumluluklar çerçevesinde hiçbir fedakârlıktan kaçınmamaları, *ötekinin* bakımı için gerekirse kendi ihtiyaçlarından, eğitimlerinden, iş hayatlarından, kendilerine dair sorumluluklarından, diğer insanlarla ilişkilerinden feragat etmeleridir. Diğer yandan erkek (ya da erkeklik) söz konusu olduğunda, aynı fedakârlıkların gösterilmesinin ya da herhangi bir şeyden feragat edilmesinin beklenmediği görülür. Bunun nedeni, erkeklerin sorumlulukların kadınların sorumluluklarından farklı olduğunun düşünülmesi ve erkeklerin *ötekine* ilgi ve bakım göstermek gibi bir sorumluluğunun olmadığı kabul edilmesidir. Bu nedenle genellikle bir erkeğin hem eğitim hem de iş hayatında herhangi bir engele takılmadan, kendisinden hiçbir şey talep edilmeden, dolayısıyla ciddi sayılabilecek hiçbir toplumsal ket vuruş karşılaşmadan ve büyük bir fedakârlıkta bulunmaları beklenmeden ilerleyebildiklerini, kapasitelerini etkin kılabilirdiklerini ve kendi istekleri doğrultusunda hareket etmekte özgür olduklarını görmek mümkündür (Mutlu B. , 2018, s. 713). Öyleyse gerek özel alanda, gerekse kamusal alanda kadınlar ve erkekler için eşitliğin söz konusu olduğunu, adaletin bu iki cins için aynı şekilde işlediğini söylemek güçtür.

Gilligan ve Noddings'in cinsiyet temelli kamusal alan-özel alan ve meslek ayrımlarına bu şekilde kısaca değindikten sonra, özen etiğinin eleştirel boyutunu daha yakından incelemeye devam edilebilir. Kant ve Kohlberg eleştirilerinin yanı sıra, özen etiği kuramcılarının (aynı zamanda çağdaş feminist kuramcılarının) geleneksel felsefeye yönelttiği eleştiriler, özen yaklaşımına sahip olan bir düşünürün durduğu noktayı anlamak adına önem teşkil eder. Buçevrede, bahsi geçen geleneksel felsefe eleştirileri arasında Platon'un öz kavramına ilişkin olanlar dikkate değerdir. Bu eleştiriler, Platon'un geleneksel olarak kadınla özdeşleştirilen değerleri ve görevleri göz ardı etmiş olması çevresinde gelişmektedir. Öyle ki, Devlet'te (Platon, 2002, s. 1-404) kadınların devletin gardiyanları olamayacağına yönelik görüşe karşı çıkarak kendi zamanı açısından oldukça önemli bir argüman öne sürmüş olan Platon'un bu yaklaşımı, belirli bir mesleği icra etmek için cinsiyet unsurunun koşul olarak öne sürülmesine yönelik ilk eleştirileri bünyesinde barındırması açısından, feminizm ya da toplumsal cinsiyet bağlamında ilk nüvelerden biri olarak görülebilir. Ancak onun bu

yaklaşımı daha dikkatli incelendiğinde, toplumsal cinsiyete yönelik bir darbe yaptığı değil, aksine onu beslediği ve güçlendirdiği görülecektir. Öncelikle Platon'un devletin gardiyanı olarak seçilebilecek kişilerin erkeklikle özdeşleştirilmiş olan liderlik özelliklerini sergilemesi gerektiğini öne sürmesi, bazı kadınların da söz konusu liderlik yeterliliklerini karşılayabileceklerini ancak bu kadınların oldukça yetenekli kadınlar olabileceğini belirtmesi, dolaylı olarak erkeklerle özdeşleştirilen bazı niteliklerin yüceltilirken kadınlarla özdeşleştirilen birtakım özelliklerin küçümsenmesine giden bir yola çıkmaktadır. Noddings'e göre (2017, s. 223-224), kamusal alanda icra edilen işlere çok değer veren ancak evi ve evde yapılan işler değersizleştirilen, reproduktif işlerin (çocukların bakımı ve büyütülmesi, hastaların ve yaşlıların bakımı, ev işleriyle uğraşılması, ailenin fiziksel ve psikolojik ihtiyaçlarına cevap verilmesi vb.) öneminin göz ardı edildiği bu yaklaşımı, günümüzün toplumlarında da görmek mümkündür. Platon, bu tür işleri bir kenara iterek, kadın gardiyanları da bunlardan muaf tutar ve bu kadınların çocuklarının, daha düşük seviyedeki kadınlar tarafından büyütüldüğü bir toplum tasarlar. Onun kadın- erkek eşitliğinin sağlanması, en azından fırsat eşitliğinin sunulması ya da cinsiyete dayalı meslek seçiminin eleştirisi olarak görünen bu tavrı (kadınların da gardiyan olabilmesi), bugün neredeyse her meslek kolunda kendisini gösterir. Yakın zamana kadar TBMM'de kadın vekillere getirilen pantolon giyme kuralı, kadınların çalışma hayatına katılmalarına izin verilmesi ancak iş yerlerinde bebek bakım odaları ve emzirme odaları olmaması, bünyesindeki çok sayıda çalışan annenin varlığına rağmen gündüz bakımevi kurmamakta ısrar eden devlet kurumları ve özel kurumlar, Platon'un kadın gardiyanlarda aradığının, günümüz modern kadınında arandığını göstermektedir: Erkeklerin icra etmekte olduğu meslekleri kadınlar da icra edebilir; ancak kadın varoluşu ile ilgili pek çok özelliği (çocuk sahibi olmak, duygusal olmak, şefkatli olmak vb.) dışarıda bırakmak, yani erkekleşmek/erilleşmek koşulu ile. Böylece bir kadın için erkeklerle eşit hakka sahip olmanın yolu, ironik bir biçimde, erkekleşmekten geçer.

Platon'un günümüzde hala etkisini sürdüren, toplumsal cinsiyet eşitliği görünümlü eşitsiz yaklaşımının tersine Noddings, tüm çocukların hem prodüktif hem de reproduktif alanlarda, yaşam odaklı bir eğitime tabi tutulmalarını önermektedir (Noddings, 2017, s. 224). Bu çerçevede kız çocuklar da matematik ve bilimde en az erkek çocuklar kadar fırsata sahip olmalıdırlar. Ancak bu, kadınların görevleri olarak etiketlenen geleneksel işlerin değersizleştirilmesi anlamına gelmez; aksine bu geleneksel işler ile birlikte şefkat göstermek, bakım sağlamak ve bağ kurmak gibi kadınlarla özdeşleştirilen yaklaşımların da

erkeklerle de öğretilmesi gereken çok önemli bir eğitim konusu olduğu anlamına gelmektedir. Geleneksel görevler bireysel ve toplumsal yaşam açısından büyük önem arz eder ve bu nedenle bu görevlerin ne kadar hayati olduğunun kavranması, tüm çocukların bu görevleri icra edebilecek şekilde yetiştirilmeleri, müfredatın söz konusu bakım temaları çerçevesinde yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Özen ve bakım; kendine, yakın hissedilen diğer insanlara, yabancılara, hayvanlara, doğaya, bitkilere, insan ürünü olan nesnelere ve fikirlere olmak üzere pek çok farklı özneye yönelik gösterilen ilgiyi bünyesinde barındırmaktadır.

Özen yaklaşımının özcülüğe yönelik eleştirilerinden bahsedildiği yerde, Rousseau'nun eğitim felsefesine de değinmek yerinde olacaktır. Emile'de Rousseau'nun tasarladığı eğitim; erkek çocukların özgürlüklerinin ve erdemli davranışlarının desteklenerek bağımsız vatandaşlar haline getirilmelerinin amaçlandığı, kız çocukların ise uysal ve "iffetli" hizmetkârlar olarak yetiştirildiği bir eğitimidir. Eğitimin içeriği, amacı ve uygulama alanındaki bu farklılık, Rousseau'nun özcü yaklaşımı ne kadar kabullendiğini gösterir. Bu çerçevede doğası, başka bir deyişle özü itibariyle erkeklerle bağlı olan ve entelektüel açıdan ikinci konumda bulunduğu düşünülen kadınlar, entelektüellikle ilişkilendirilmeyen –güzellik, cazibe, erkeğe hizmet etme- özellikleri açısından eğitilerek zayıf ve eksik yönlerini tamamlamalıdır. Rousseau'ya göre kız çocukların, erkekleri nasıl mutlu edeceklerini öğrenebilecekleri bir eğitime ihtiyaçları vardır; çünkü mutlu bir yaşam sürmek için erkekleri mutlu etmeleri gerekmektedir ki bu kız çocukları; hem çekici hem de iffetli olmak, orijinal fikirlerini belirtmemek için dikkatli konuşmak, görünüşlerine özen göstermek ama aynı zamanda doğal bir görünüme sahip olmak konusunda eğitilmelidirler(Noddings, 2017, s. 226).

Özcülüğe yönelik tartışmaların ardından belirtmek gerekir ki; özenin, ilginin, bakımın ve şefkatin kız ve erkek çocuklarına eşit şekilde öğretilmesi gerektiğini belirten özen yaklaşımı, felsefe tarihinde oldukça büyük bir etki bırakmış olan ve günümüzde pek çok alanda yankıları süren söz konusu özcü yaklaşımın tam karşısında yer almaktadır. Kadınların ve erkeklerin özünde farklı doğaya sahip olduklarını iddia eden bu yaklaşım, erkekliğin ve kadınlığın öz itibariyle sahip olduğu özelliklerden, bu özelliklere bağlı olarak erkeklerin ve kadınların sahip olduğu güçlü ve zayıf yanlardan, iki cinsin doğuştan taşıdığı eğilimlerden ve yeteneklerden bahseder. Ancak öz tartışmasında sorunlu olan kısım, herhangi bir nitelik bir varlığın özü olarak tanımlandığında, o varlığa –sahip olduğu iddia edilen özü çerçevesinde- sınırlar çizilmiş olmasından kaynaklanır. Bununla birlikte, nesnelerin bir özü

olduğunu iddia etmekle bir insanın bir özü olduğunu iddia etmek farklı sonuçlar doğuracaktır. Bir masanın özünün kereste olduğunu, bu özün amacının üzerine eşya konulması ya da yemek yenmesi olduğunu, dolayısı ile bir masanın hep bu amaç doğrultusunda kullanılacağını söylemekle, bir insanın bir özü olduğunu söylemek farklılık teşkil eder. Söz konusu insan olduğunda özcü yaklaşım, değişimin ve gelişimin mümkün, gerekli, kaçınılmaz olduğu bir dünyada insanların sahip oldukları niteliklerin, amaçlarının, yeterliliklerinin, yapabileceklerinin ve yapamayacaklarının sınırlarının çizilmesi anlamına gelir ki özellikle çocuklar ve kadınlar açısından bu belirlenimler tehlikelidir. Özcü yaklaşım siyasete uyarlandığında, kadınların özleri gereği daha duygusal oldukları ve yine söz konusu kadın özünün ev işi ve çocuk bakımı dışındaki işlerde bir değeri olmadığı öne sürülerek kadınlar kamusal dünyanın dışında tutulur ve ev içi özel alanla sınırlandırılır. Bu bağlamda özcülüğün siyasi kullanımı, kadınların maruz kaldığı eşitsizlikleri azaltmak ve ayrımcılığı iyileştirmek açısından yapıcı olmadığı gibi, eşitsizliğin temellendirilmesinde kullanılan argümanlardan biri halini alır. Pek çok çağdaş feministin özcü yaklaşıma karşı tepkili olmasının nedeni, Noddings'in(2017, s. 224) ifadeleri ile "bu doktrinin kadınların durumunu iyileştirmek açısından hiçbir işe yaramamış olması"ndandır.Öte yandan, kadınların ve erkeklerin yüzyıllardır süregelen deneyimleri göz önüne alındığında iki cins arasındaki –biyolojik farkların dışındaki- farklar daha anlaşılır bir hal alır. Kadınların benimsedikleri değerler ve düşünme biçimleri üzerinde iz bırakan bu deneyimlerin, özcü yaklaşımla kadınlara uygulanan baskının bir parçası haline getirilmesi, söz konusu deneyimlerin reddedilmesi gerektiği anlamına gelmez. Bu reddedişin yerine Noddings(2017, s. 225) değerlerin üzerine düşünmeyi ve eğitim tasarımlarımızı bu değerleri de kapsayacak şekilde yeniden düzenlemeyi önerir; çünkü özcülük adına kadınlara uygulanan eşitsiz yaklaşımlara rağmen, iki cins arasındaki farklılıkların –yetenekler, yeterlilikler, eğilimler vb.- daima aynı kalacağı, bu farklılıkların eğitim yoluyla aşılamayacağı ya da bu farklılıklardan ötürü bir cinsiyetin özelliklerinin özelliklerinden daha üstün olduğu sonucuna ulaşamaz.

Günümüzün hâkim ahlaki yaklaşımları olan faydacılık ve Kantçılıkta diğer pek çok ahlak geleneği gibi, cinsiyet rolleri arasındaki bu adaletsizliği bünyesinde barındırmaktadır. Bireyden hareket eden ve ortaya koydukları tüm sosyal politikalar ile eğitim yaklaşımlarını birey üzerine inşa eden faydacılık ve Kantçılık, cinsiyet rolleri arasındaki eşitsizlik hakkında bir şey söylemez ve bu tür adaletsizlikler karşısında çözümler sunmak anlamında oldukça sessizdir. Ancak toplumun birey üzerindeki ahlaki belirleyiciliğini kabul eden ve bunu dikkate alan, kültürel ve bireysel farklılıklara değinen bir ahlaki yaklaşıma ihtiyaç vardır. Bu

doğrultuda Noddings'e(1998, s. 17-18) göre öncelikle, toplumdaki eşitsizliklerin birey üzerinde ve yine toplum üzerinde yarattığı duygusal iklimle yüzleşmemiz gerekmektedir; çünkü tam da bu duygusal iklim nedeniyle bir kadın, diğer insanlara ilgi göstermeyi, onların bakımlarını ve ihtiyaçlarını gözetmeyi ve bu uğurda gerekirse büyük fedakârlıklarda bulunmayı, çoğu zaman kendi bireyselliğini, amaçlarını, isteklerini ve ihtiyaçlarını yok farz etmeyi kendi özgür iradesi ile yaptığı bireysel bir tercih olarak görebilir. Bu noktada kadınların, bireysel istekleri olduğunu düşündükleri otonom tercihlerinin üzerinde toplumun istek ve beklentilerinin etkilerini, yani söz konusu duygusal iklimin etkisini fark etmeleri önem arz eder. Nitekim ilgi, özen ve sorumluluk yalnızca bireysel tercihlerle sınırlandırılmayacak kavramlardır; bunlara ilişkin tercihler toplumsal ilişkiler tarafından yönlendirilmekle birlikte toplumun yapısı, gelenek ağı ve toplumsal önyargılar da bireysel seçimleri etkileyerek çarpıtabilir. Bu sebepler doğrultusunda Noddings'in, ahlakın toplumsal yönünü göz ardı eden ve onu ağırlıklı olarak bireysel seçimler, bireysel irade ve özgürlük bağlamlarında ele alan ahlaki yaklaşımları sorunlu ve eksik olarak değerlendirdiği görülmektedir.

Bu yaklaşımlardan biri olarak Kantçılık, ahlakı ele alırken saf akıl'dan hareket eder ve bu saf aklı diğer tüm otoritelerin üzerine koyar (Mutlu B. , 2018, s. 713). Söz konusu saf akla ve istence bağlı olarak ileri sürülen kategorik buyruklar, bireyin seçimlerinin ahlaki seçimler olmasını sağlar ve böylece bu kategorik buyruklara bağlı kalan insanların da ahlaki bir yaşam süreçlerini garanti eder. Böylece, kategorik buyruklara uygun biçimde eylemde bulunan bir bireyin, eyleminin sonuçlarına ya da koşullarına bakması gerekmez; önemli olan ödev ilkelerine bağlı bir istenç ve niyetin doğru olmasıdır. İyi bir istençle ve kategorik buyruklara uygun olacak biçimde hareket eden birey açısından, eylemlerinin otoritenin isteklerine uygunluğu, otoritenin (ailenin, devletin ya da toplumun) bu eylem üzerindeki etkileri, bu eylemin kendi eğilimleri, istekleri, ihtiyaçları ile uyumlu olup olmaması ve duyguların merkezi önemi tamamen konu dışıdır. Böylece, ödev duygusuyla yapılan seçime öncelik veren Kant, diğer insanların özgürlüklerine müdahalede bulunmamayı önemle vurgularken, bireyselliğe saygının ön planda olduğu, toplumun ya da duyguların etkisinin göz ardı edildiği bir ahlak sunmaktadır ki bu ahlak felsefesi, toplumsal bir varlık olan insana pek çok konuda yol gösteremeyecektir.

Kant'ın felsefesini yönelik eleştirilerinin yanı sıra bu Noddings(1998, s. 17-18), bireyden hareket eden bir diğer liberal ahlak geleneği faydacılığın da benzer noktalarda eksik ve yetersiz olduğunu öne sürer. Temelde insanların eylemlerini haz ve acıya göre

belirlediklerini, hazzın mutluluğa ve acının da mutsuzluğa yol açtığını, dolayısı ile insan yaşamındaki mutluluğu arttırmanın hazzı artırmakla mümkün olduğu görüşüne dayanan faydacılık, hazzı artırmak için ise kaçınılmaz olarak eylemin sonuçlarına bakmaktadır. Bu çerçevede haz, eylemin sonuçları hesaplanarak ele alınır ve birey, kendisine en çok haz (dolayısı ile en çok fayda) verecek olan eylemlerde bulunurken bu hesaplamaya yaslanır. Kişinin iyi ya da kötü olması gibi erdemli ya da erdemsiz olması da yapacağı bu hesaplamaya bağlı olacaktır. Akarsu(1982, s. 138) bu durumu "kötü insanlar yoktur, kötü hesap eden insanlar vardır" diyerek ifade eder. Faydacılığın bireyden topluma doğru genişletildiği bu haz anlayışı, en fazla sayıda insana en fazla hazzı veren eylemlerin iyi olduğu şeklinde bir standart belirlemeyi beraberinde getirmiştir. Noddings'in faydacılığa yönelik eleştirileri tam da bu noktada, faydacılığın bireyden ve soyut evrensel standartlardan (en fazla sayıda kişiyi en çok mutlu eden şey iyidir) hareket ederek, tıpkı Kantçılık gibi, toplumun birey üzerindeki belirleyici etkilerini görmezden gelmesi çevresinde toplanır.

Noddings, söz konusu liberal ahlak teorilerinin (faydacılık ve Kantçılık) kendi döneminde özellikle de eğitim ve politika alanlarında hala etkisini sürdürmekte olduğunu ve bu etkinin gücünü J.Rawls, J.Habermas ve L.Kohlberg gibi düşünürlerden aldığını ifade ederken –ki bu düşünürler kendi teorilerine genellikle Kant'ın felsefesi çerçevesinde biçim vermişlerdir– günümüzden yaklaşık yirmi yıl öncesinden bahsetmektedir (Mutlu B. , 2018, s. 714). Ancak onun bu tespiti bugün dahi geçerliliğini sürdürmekle birlikte, bahsedilen etki alanının daha da genişleyerek ahlakı da içine aldığı söylenebilir. Bireysel haklar, bireysel özgürlükler ve evrensel ilkeler üzerinde duran Kohlberg'in ahlaki gelişim teorisinin, günümüzde hala etkisini sürdürmekte ve bu alanda en kabul gören teori olma özelliğini koruduğu görülmektedir. Fakat eğitim, politika, ahlak, çocuk gelişimi ve benzeri alanlarda otorite olmaya devam eden Kohlberg'in ahlaki gelişim teorisi, gelenek öncesi düzey, geleneksel düzey ve gelenek sonrası düzey gibi aşamaları çocukların farklı yaş aralıklarına tekabül edecek biçimde ve belirli bir sırayla belirlerken salt zekâya ilişkin eylemleri dikkate alması sebebiyle Gilligan'ın yanı sıra Noddings tarafından da eleştirilir(Noddings, 2002, s. 1-192). Bu bağlamda, ahlaki failin gelişim düzeyini akıl yürütme biçimleriyle ele alarak kişinin diğer insanlarla ilişkisini de bu düzey çerçevesinde değerlendiren bu aşamalı ahlak öğretisi, duygulara yeterince yer vermediği gibi karakter eğitimini de konu dışı bırakmıştır. Bunun sebebi, Kohlberg'in herhangi bir karakter eğitimini fikir aşılama olarak görmesi, bireyin aklına ve eşitliğe önem vermesidir (Mutlu B. , 2018, s. 715). Bu çerçevede Kohlberg, eğitimin öncelikli amacının çocuklara bazı evrensel ilkelerin kazandırılması ve bu ilkeler

çerçevesinde eylemde bulunmalarının sağlanması olarak görüldüğü, bireylerin birbirlerine müdahale etmedikleri, eşitlik, saygı ve otonom bir bireyselliğin vurgulandığı Kantçı, liberal ve bireyci ahlak çizgisini sürdürür. Ancak kişilerin duygularının üzerinde durulmadığı bu yaklaşımda, bahsi geçen evrensel ideallerin bir anlam ifade etmezi beklenemez; diğer yandan bu durum, adaletin ne olduğunu bilen fakat adaletin var olmadığı bir yaşam biçimini kendi tercih etmişçesine otonom bir biçimde yaşayabilen insanların varlığını açıklayabilir.

Söz konusu değerlendirmelerin yanı sıra feminist etiğin eleştirilerinin merkezinde bulunan bir diğer konu, Kohlberg'in ahlaki gelişim teorisidir. Bu teori, kendisinden sonra gelen ahlak, psikoloji ve eğitim araştırmalarını ve bu alanlardaki uygulamaları büyük ölçüde etkisi altına almış olması açısından önem teşkil eder. Ancak feminist etiğin Kohlberg'in kuramını hangi açılardan ve ne sebeple eleştirdiğini ve onun yerine nasıl bir yaklaşım önerdiğini anlayabilmek için, öncelikle Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramındaki iddialarını bilmek gerekmektedir.

Ahlaki iyi kötü, doğru-yanlış, hak-haksızlık konularında bilinçli bir yargılama, karar verme ve bu karar doğrultusunda davranışta bulunmayı kapsayan bilişsel bir yapı olarak tanımlayan Kohlberg(Çiftçi, 2003, s. 50), ahlaki gelişim evrelerini ele aldığı teorisinde erkeklerin adalet ve eşitlik gibi ahlaki bilinç gerektiren ilkelere odaklandıkları için dördüncü evreye çok kolay bir biçimde ilerlediklerini, kişiler arası ilişkilere daha çok odaklanan kadınların ise erkeklerden daha yetersiz ahlaki bilince sahip olmaları nedeniyle en fazla üçüncü evreye kadar ilerleyebildiklerini iddia etmektedir. Bu iddia, kadınlara karşı oldukça taraflı bir duruş sergilerken, Kohlberg'in ahlaki gelişim teorisinin göz ardı edilemeyecek derecede bir cinsiyet yanlılığına sahip olduğu ve bu nedenle hem bilimselliğinin hem de objektifliğinin tartışmaya açık olduğunu öne süren birçok araştırmacı –özellikle feminist etik kuramcıları- tarafından şiddetle eleştirilir. Ancak söz konusu eleştirilerin hedefinde yalnızca Kohlberg'in kadınların ahlaki gelişimine ilişkin yanlı çıkarımları değil, aynı zamanda teorisini dayandırdığı araştırmasının yalnızca erkek deneklerden oluşması ve puanlama sistemine odaklanmış olması vardır (Çinemre, 2012, s. 96).Kohlberg'e yönelik söz konusu eleştirilerin en kapsamlı ve sistemli olanı, Kohlberg'in önce öğrencisi, daha sonra da çalışma arkadaşı olan Amerikalı feminist ahlak filozofu ve psikolog Carol Gilligan'dır.

Gilligan(2017, s. 9-227) yalnızcaKohlberg'in değil, insan gelişimine ilişkin çalışmalarda bulunan neredeyse tüm araştırmacıların ve bu alanda öne sürülen teorilerin cinsiyet yanlılığına sahip olduğunu iddia etmektedir. Yüzyıllar boyunca her alanda insanla eş anlamlı olarak kullanılan erkek kavramı, insanlığı tek başına temsil ettiği tartışmasız kabul edilen

erkek bakış açısı, kadınların sesini duyulmaz kılmaktadır. Bu bağlamda Gilligan, artık kadınların deneyimlerini, bakış açılarını, yaşadıkları ahlaki ikilemleri de öğrenmenin ve her alanda olduğu gibi ahlak alanında da kadın varlığını kabul etmenin zamanının geldiğine dikkat çeker.

Cinsiyetlerin ahlaki yargı geliştirme üzerindeki etkilerine ilişkin çalışmalar yürüten Gilligan, ahlaki problemler veya ahlaki ikilemler karşısında kadın ve erkeğin nasıl tepki verdiğini inceleyerek iki farklı cinsiyetin iki farklı ahlaki yaklaşıma sahip olduğu sonucunda ulaşmıştır. Bu çerçevede kadınlar ahlaki bir ikilemle veya problemle karşılaştıklarında, bu problemi öncelikle kişilerarası ilişkileri koruyacak biçimde çözmeye çalışmakta ve sorunu bir çeşit sosyal ilişkiler ağı içerisinde kavramlaştırarak ele almaktadırlar. Diğer yandan erkekler, karşılaştıkları ahlaki problemleri veya ikilemleri adalet, hak, eşitlik ve benzeri kavramlar çerçevesinde formüle ederek çözüme kavuşturma eğilimi içindedirler; burada söz konusu olan, ahlaki problemleri mutlak çözümü olan pratik problemler gibi ele almak ve bu problemlerin çözümünde ahlaki standartlara dayanmaktır. Kişilerarası ilişkilere değil problemin alternatif çözümlerindeki zarar ve faydalara odaklanan bu yaklaşım, ahlaki problemlere pratik cevaplarla yaklaşan bir erkek yargısını besler. Toplumdaki bu erkek yargı mekanizması ise, bireylerin (özellikle de kadınların) ahlaki standartlara göre yargılanıp ötekileştirilmesi ile sonuçlanmaktadır. Bu nedenle Gilligan'a göre ahlakın yapısı, Kohlberg'in öne sürdüğünün aksine bütünlüklü ve bölünmez değil; tam tersine çoğulcudur (Çinemre, 2012, s. 97) ve bu çoğulcu yapı içerisinde ilişkisellik, merhamet, sempati, özen gibi kadınsal olduğu gerekçesiyle ahlaki düşüncenin dışında bırakılan kavramlar da yer alır.

Kohlberg'in ahlaki gelişim teorisi yalnızca cinsiyet yanlılığı açısından değil, aynı zamanda çalışma sonuçlarının değerlendirilme tekniği açısından da Gilligan tarafından eleştirilir. Gilligan'a(2017, s. 9-227) göre Kohlberg, teorisini dayandığı ahlaki ikilem araştırmasında, kendi oluşturduğu hikâyeleri problem durumu olarak katılımcılara sunmakta, katılımcılardan kendi yaşantıları dışında kalan oldukça belirsiz ve soyut bu ahlaki ikilem durumlarına ilişkin tercihte bulunmalarını istemektedir. Ahlaki ikilemleri bir zıtlık çerçevesinde işleyen bu hikâyeler, adalet odaklı bir düşünmeyi ve probleme analitik düşünceyle yaklaşmayı gerektirir. Gilligan, erkeklerin gerek yapıları gerekse toplum tarafından eğitilme süreçleri/biçimleri nedeniyle bu tür bir düşünmeye (problem çözme, analitik düşünme, adalet odaklı düşünme) daha eğilimli olduklarını, Kohlberg'in çalışmasında kullandığı değerlendirme modelinin yapısının erkek yanlı olduğunu, dolayısı ile bu çalışmada kadınların dezavantajlı durumda bırakıldığını öne sürer(Çinemre, 2012, s.

98). Bu bağlamda ve aslında bilimsel bir araştırmanın ele alındığı her bağlamda Kohlberg'in çalışması, araştırma örnekleminin erkeklere dayandırılmasına ve kadınların ahlaki düşünme süreçlerini temsil etmiyor olmasına rağmen tüm insanlara genellendiği bir çalışma olarak nitelendirilebilir. Bu çalışmada kullanılan hikâyelerdeki kahramanların hepsinin erkek kahramanlar olarak seçilmesi ise, çalışmanın geçerliliğini tartışmalı hale getiren özelliklerinden bir diğeridir. Nitekim kadınların, bu hikâyelerde ahlaki ikilemlerle karşı karşıya kalan erkek kahramanla empati kurmakta zorlanmış ve bu nedenle çalışma sonuçlarına göre düşük ahlaki seviyeye tekabül eden yaklaşımlarda bulunmuş olmaları da muhtemeldir. Bu nedenle Gilligan, Kohlberg'in çalışmasına alternatif olarak, yalnızca erkeklerin değil kadınların da düşünme, ahlaki yargıya varma ve ahlaki ikilemler karşısında tercihte bulunma süreçlerini ölçen bir araç geliştirmiş, kadınların da tıpkı erkekler gibi orijinal bir araştırmanın konusu olduğu ikilem durumlarını ele almış, böylece *kadınların sesini* duyulur kılmayı amaçlamış ve bu sesi ahlak felsefesinin konularından biri haline getirmiştir. Bu noktada belirtmek gerekir ki bazı araştırmacılar Kohlberg'in, çalışmalarına yöneltilen cinsiyet yanlılığı konusundaki bu eleştirilere hak verdiğini, çalışmalarındaki değerlendirme araçlarının –özellikle de Gilligan'ın eleştirdiği üzere- kadınların deneyimlerini kapsayan bakım, sorumluluk ve ilgi gibi ahlaki kavramları arka planda bıraktığını kabullendiğini öne sürmektedirler (Çinemre, 2012, s. 98).

Kadınların bir duruma tepki verirken aileyi ve bilinen çevreyi de kapsayan bir yakın ilişkiler ağı içinde herkese en az zarar verecek eylemi tercih etmek için çaba gösterdiklerini öne süren Gilligan, kadınların bu çabasını "diğer insanların ihtiyaçlarına cevap vermek" olarak adlandırır (Haynes, 2014, s. 45-46). İhtiyaçlara cevap vermek üzerine yapılan bu vurgu, ilerleyen yıllarda özellikle de Noddings'in özen anlayışı ve özenin özen etiğinin eğitime yansımalarına ilişkin belirlemelerde tekrar kendisini gösterecektir. Diğer yandan, kendilerini tüm insanlardan ayrı olarak tanımlayan ve tüm toplumsal ilişkilerini bu *diğerlerinden ayrı olma* hali üzerine inşa eden erkeklik, kendi hakları için tartışmaya ve savaşılmaya her an hazırdır. Ancak erkeklik davranışının kadınların davranışlarından ayrılan yönlerinin bu şekilde betimlenmiş olması, özen yaklaşımının bireysel haklarla ilgilenmediği anlamına gelmez; yalnızca bu bireysel hakları vurgulamak ve insan davranışlarına dair birincil önemde olduğunu öne sürmek yerine, söz konusu bireysel hakları ilişkiler çerçevesinde ele alarak onlara yeni bir biçim ve bağlam kazandırır. Bu bir önemseme tavrıdır ancak böylesi bir önemseme tavrının insanlar tarafından sürekli gösterilebilmesinin olanaklı olmadığı biliniyor olsa da önemli olan diğer insanları gözlemleyerek ve dinleyerek onları

önemsemeye açık olmaktadır. Özen yaklaşımının bağlamsallık ve ilişkisellik üzerine yaptığı vurgunun temeli de burada yatar. Ancak bu vurgudan da anlaşılacağı gibi Gilligan(2017, s. 9-227) yeni ve gelişimi tamamlanmış bir ahlak kuramı geliştirme iddiasında değildir; o, tutarlı bir biçimde diğer insanlara, doğaya, nesnelere, kısaca *öteki* olarak tanımlanabilecek her şeye yönelik bir bağlılıkla tanımlanan kadın psikolojinin, daha ilişki ve bağlamsal yargılarla temellendirilen bir ahlak anlayışı olabileceğini öne sürmektedir. Bu bağlamda Kohlberg'in cinsiyet farklarını temele alan adalet etiğine karşın bir sorumluluk-aynı zamanda önemseme- etiği öneren Gilligan, ahlaki gelişmeyi de Kohlberg'den farklı tanımlar:

...ahlaki sorun, birbiriyle rekabet eden haklardan değil, çatışan sorumluluklardan kaynaklanır ve çözümü için de biçimsel ve soyut değil, bağlamsal ve anlatımcı bir düşünme biçimi gerekir. Adaleti merkez alan ahlak kavramsallaştırması ahlaki gelişimi nasıl hakların ve kuralların anlaşılmasına bağlıyorsa, önemsemeyi vurgulayan bu ahlak kavramsallaştırması da sorumluluk ve ilişkilere dair duyarlılığı ve anlayışı ahlaki gelişimin merkezine yerleştirir(Haynes, 2014, s. 48).

Gilligan'ın burada bahsettiği sorumluluk, etik uygulamaların anlamlı olmasını sağlayan unsur olması açısından önem teşkil eder. Sorumluluk ya da önemseme, bir çeşit tepki vermedir; ancak verilen bu tepki analitik ya da ödev duygusuna bağlı bir tepki değil, duyarlılığı ve diğerlerinin kaygılarını anlamayı içeren bir tepkidir. Duyarlılığa, diyaloga ve ilişkiye dayanan bu ahlaki yaklaşım, cinsiyetler arasındaki farkı dışarıda bırakarak önemsiz kılar. Nitekim Noddings, önemsemeyi ve özeni ulaşılmak istenen bir ahlaki yönelim olarak ele alırken, hem kadınların hem de erkeklerin bu "önemseyerek sevmek" işiyle ilgilenmeleri gerektiğini belirtir (Haynes, 2014, s. 198-199). Bu bakış açısından hepsi birbirine yakın anlamlarda kullanılan ilgi gösterme, önemseme ve özen gösterme, ahlaki bir yaşam için temel teşkil ederek özen yaklaşımının merkezini oluşturur.

Feminist etiğin eleştiren boyutunun yanı sıra kurucu boyutunu da ele almak gerekmektedir. Nitekim etik ve adalet tartışmalarıyla başta eğitim olmak üzere çocuk bakımı ve çocuk gelişimi gibi pek çok alanı etkileyen özen yaklaşımı, bu kurucu boyut üzerinde temellenir. Bu çerçevede özen kuramcılarının en çok üzerinde durdukları husus, insanların yaşamları boyunca karşılıklı ilgiyi ve bağlılığı gerektiren bir doğaya sahip olmalarıdır. Doğumdan, hatta doğumdan daha öncesinden başlayan bu bağlılık ilişkisi insan yaşamının sonuna dek sürer. Bu noktada belirtmek gerekir ki Bazı kaynaklarda "bağımlılık ilişkisi" olarak geçen bu ifadenin yerine bu çalışmada "bağlılık ilişkisi" ifadesinin kullanılması tercih edilmiştir. Bu tercih, bağımlılık kelimesinin işaret ettiği olumsuz durum kadar, Noddings'in kendi yaklaşımında bağımlılıktan değil "bağ" kurmaktan ve ilişkisellikten bahsediyor olmasından

kaynaklanmaktadır. İnsanlığın kaçınılmaz bir parçası olan bu bağlılığın ve ilişkiselliğin yalnızca insanlar arasında değil, insanla hayvanlar ve doğa arasında da söz konusu olduğu görülür. İlgi görmenin her insanda evrensel bir istek olarak mevcut olduğunu ifade eden Noddings (2002, s. 21), özen yaklaşımını söz konusu ilgi kavramı üzerine inşa etmektedir.

Diğer yandan, ilginin insan yaşamındaki bu merkezi önemine rağmen insanların diğer insanlarla aralarındaki ilişkinin ilgiyi içerip içermemesi konusunda ahlaki bir sorumluluk taşıdıklarını öne sürmek güçtür. İlgiye dayanan özenli ilişkiler kurmak ve bu ilişkileri geliştirmek insanların doğuştan getirdikleri bir yeti değil, onlara öğretilmesi gereken bir yaklaşımdır. Bağ kurmak ve özen göstermek, ilerleyen bölümlerde görüleceği üzere tam da bu nedenle eğitimin en önemli konusunu teşkil etmektedir. Ancak buna rağmen bağlılık ilişkileri ile ilgi ve özen; ahlak, eğitim, politika ve felsefe dâhil olmak üzere pek çok alanda görmezden gelinmekte ve yalnızca ev kadınlarının –hatta onların da yalnızca anne olanlarının- yaşamını ilgilendiren ve evle yani özel alanla ilgili bir konu olarak görülmektedir. Özellikle de günümüzde en hâkim ahlak teorileri olan faydacılık ve Kantçılık da dâhil olmak üzere bağlılık ilişkileri ve ilgiyi görmezden gelen tüm bu yaklaşımlardan ötürü, ahlak teorilerinde ele alınan failer kendi ilişkilerinden bağımsız, otonom ve rasyonel bireyler olarak resmedilirler. Bu teorilerde ahlaki öznenin kendine yeter olması üzerinde durulurken, özen yaklaşımında hiç kimsenin kendi kendine yetemeyeceği için bağlılık ilişkilerinin ve ilginin üzerinde durulur ve bireyin diğer bireylerle birlikte oluşturduğu topluluklara dikkat çekilir. Diğer insanlarla olan bağlılık ilişkileri, kurulan ilgi ve bir topluluk içinde yer alıyor olmak, bireyin akıl yürütme biçimleri kadar seçimlerini de etkilemektedir.

Bu noktaya kadar erdem etiği ile aynı perspektife sahip olan özen yaklaşımı, çocukların ahlaki özne olarak gelişimleri, ahlaki motivasyonları ve eğitimleri gibi konularda erdem etikçilerine göre daha başarılı açıklamalar yapması ve daha uygulanabilir öneriler geliştirmesi açısından erdem etiğinden ayrılır. Bununla birlikte yalnızca erdemler ve karakter üzerinde duran erdem etiğinin, salt erdemlere dikkat edip insanlar arasındaki farklılıkları görmezden gelen yaklaşımı, insanların birbirleri ile kurdukları ilişkilerin önünde bir engel teşkil eder. Bu bağlamda, ahlak alanında asıl yapılması gerekenin ilgi ilişkilerini ve empatiyi geliştirmek olduğunu düşünen Noddings, kendi teorisini erdem etiğine –özellikle de Aristotelesçi erdem etiğine – göre daha başarılı bir alternatif olarak görmektedir (Mutlu B. , 2018, s. 712). Nitekim bir toplum içinde yaşamakta olan insanların pek çok sorununu çözmek için ihtiyaç duyduğu diyalog kurma ve diğerlerini dinleme becerisi, ancak ilginin ve

özenin geliştirilmesi ile mümkün olacaktır. Böylece özen etiği geleneksel etik kuramlarına getirdiği sistemli eleştiriler sebebiyle bir yandan eleştirel etiğin damarlarından birini oluştururken diğer yandan feminist etikten beslenir. Kadınlar için bir hak ve özgürlük mücadelesi olarak başlayan feminist etik ise, daha sonra toplumsal, politik ve felsefi alanda teori üretmeye başlamasıyla birlikte feminizmin etik boyutunu ifade eden bir alana dönüşmüştür.

2.4.1. Gilligan

Feminist etiğin en önemli temsilcilerinden biri olan Carol Gilligan, aynı zamanda özen etiğinin de önde gelen isimlerindendir. Özen etiğinin başka pek çok önemli düşünürü olmakla birlikte (A. Baier, V. Held, E. Veder Kittay, S. Ruddinck, J. Tronto başlıca özen etiği kuramcıları arasında sayılabilir) Gilligan'ın önemi, yarattığı etkiyle bu düşünürlerin görüşlerinin teorik çerçevesini belirlemesinden ve bir anlamda özen kavramını etiğin konusu yapmasından kaynaklanmaktadır (Cevizci, 2016, s. 474). Bununla birlikte, feminizmin yirminci yüzyılda ortaya konulmuş olan en temel klasiklerden biri olarak *In a Different Voice* adlı eseriyle Gilligan öncelikle geleneksel etiği ve bu etiğin kendisine dek büyük bir destek ve onay görmüş olan genel kabullerini eleştirmiş, daha sonra bu eleştiriler temelinde kendi özen yaklaşımını inşa etmiştir. Daha önce Kohlberg ve özen etiğinin temelleri bölümünde değinilmiş olan, Gilligan'ın söz konusu eleştirileri, bu bölümde özen yaklaşımını inşa eden yönleri bağlamında ve farklı yönleriyle ele alınacaktır.

Harvard Üniversitesi'nde eğitimci olarak görev alan ve aynı zamanda Kohlberg'in öğrencisi olan Gilligan'ın eleştirilerinin merkezinde, eğitim ve gelişim psikologu Lawrence Kohlberg'in evrensel olduğuna inanılan ve gerek eğitim gerekse ahlak ve psikoloji alanlarında büyük ölçüde kabul görmüş olan ahlaki gelişim kuramı vardır. Feminist felsefecilerin Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına yönelttikleri eleştirileri de göz önünde bulunduran Gilligan, 1982 yılında Kohlberg'in kuramına alternatif olabilecek yeni bir ahlak kuramı geliştirir. Ancak Gilligan (2017, s. 9-227), söz konusu kuramının evrensellikten uzak, tek yanlı ve erkeği merkeze alan bir bakış açısına sahip olduğunu öne sürerken yalnızca Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramının değil, aynı zamanda geleneksel etik kuramlarının da hem kadını, hem de kadınla ilişkilendirilen değerleri ve erdemleri ötekileştirmek suretiyle değersizleştirdiklerine ve önemsizleştirdiklerine vurgu yapmaktadır. *In a Different Voice*'da, araştırmalarını erkeklerle yapılan çalışmalardan elde edilen verilere dayandıran psikoloji bilimi, bu verileri kadınlara da genellemesi açısından eleştirilir. Burada söz konusu olan,

kadınları ahlaki fail olma hususunda erkeklerden aşağıda görerek onları ahlak alanının dışında bırakan etik kuramların yanı sıra, bu kuramları ampirik olarak destekleyen psikoloji yaklaşımlarıdır. Bu yaklaşımların başında, kadınların ahlaki gelişme ve olgunlaşma açısından erkeklerin gerisinde olduğu iddiasını çocukların psiko-seksüel gelişimleri kavramıyla temellendirmeye çalışan Freud gelir ⁷. Başka bir deyişle Freud'un psiko-seksüel gelişim kuramı, Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramının etik alanda yaptığını, psikoloji alanında temellendirmektedir: Artık erkekler ahlaki gelişimleri açısından etik alanında kadınlardan üstün bir ahlaki özne olmakla kalmaz, psiko sosyal gelişimleri açısından psikoloji alanında da kadınlardan daha bilinçli ve bağımsız bir birey olarak kabul edilirler.

Erkek çocukların babaları tarafından hadım edilme korkusu sebebiyle, anneleri ile olan duygusal bağlarını küçük yaşlardan itibaren kopardıklarını, böylece özerk ve sorumluluk alabilen bireylere dönüştüklerini, buna karşın kız çocukların hadım edilme korkuları olmadığı için (daha doğrusu, erkek çocuktaki hadım edilme korkusunun kız çocukta psiko-seksüel düzeyde bir karşılığı olmadığı çünkü zaten kız çocuğun Freud'a göre hali hazırda hadım edilmiş bir varlığı olduğu için), anneleri ile olan duygusal bağlarını yaşamları boyunca sürdürdükleri, dolayısı ile hiçbir zaman özerk bir birey haline gelemedikleri yönündeki Freud'un görüşü, feminizm açısından rahatsız edici yargılar doğurmuştur⁸. Öyle ki Freud'un söz konusu teorisine göre kız ve erkek çocuğun psiko-sosyal gelişimindeki bu farklılık, kadınların ilişkilere ve bağlama olan duyarlılıklarından ötürü özerk bir birey haline gelmekte ve bu nedenle kendilerini kendi eylemlerinden sorumlu ahlaki bir özne olarak görmekte gecikmelerine, dolayısı ile toplumsal kurallara itaat etmekte zorlanmalarına sebep olmaktadır. Diğer yandan erkek çocuklar eylemlerinin sonuçlarına dair sorumluluk almakta, ahlaki bir özne olduklarının bilincine varmakta, bu sayede toplumsal kurallara saygı ve itaat göstermede kız çocuklarından daha başarılı olmaktadır. Erkek çocuk ve kız çocuk arasındaki yapısal farklılıklara ilişkin bu varsayımlar, kadınların ahlaki yönden erkeklerden daha aşağıda olduğuna yönelik yargıyı beraberinde getirir. Freud'un bu varsayımlara dayanarak kadınların ahlaki açıdan erkeklerden daha aşağıda/geride olduğunu iddia ettiğini

⁷ Hatta Gilligan'ın *In a Different Voice* adlı eserinde temellendirdiği feminist etik kuramını bir Freud eleştirisi olarak öne sürdüğü düşünülmektedir (Cevizci, 2016, s. 474-475).

⁸ Freud'un teorilerinin feminizm ile ilişkisine ve toplumsal cinsiyet, feminizm, psikoloji, felsefe ve kadın çalışmaları açısından doğurduğu sonuçlara ilişkin daha detaylı bir tartışma için bkz: J. Donovan, 2015, *Feminist Teori* içinde "Feminizm ve Freudculuk", İstanbul: İletişim, sf.177-223.

söyleyen Gilligan'a göre (2017, s. 9-227), bu iddianın tek sahibi Freud değildir; Kohlberg de ahlaki gelişim şemasında benzer varsayımları kendisine temel olarak almaktadır.

Ahlaki gelişimi gelenek öncesi, gelenek ve gelenek sonrası olmak üzere üç düzey ve altı evreye bölerek aşamalandıran Kohlberg (1974, s. 5-16), ahlaki gelişim teorisinde birinci evrenin ceza ve itaat, ikinci evrenin ise araçsal ilişkiler eğilimiyle belirlendiğini öne sürer; bu çerçevede birinci evrede çocuk cezaya maruz kalmamak için kurallara itaat ederken, ikinci evrede diğer insanlar onun istek ve ihtiyaçlarını karşılamaya başladıkça o da onların istek ve ihtiyaçlarına cevap vermeye başlar. Kohlberg'in teorisinde çocuğun ahlaki bir özneye dönüşme süreci Cevizci (2016, s. 476-477) tarafından şu şekilde özetlenmektedir:

İkinci düzeyi meydana getiren gelenek döneminin, genel sıralamanın üçüncü evresine karşılık gelen ilk evresi "kişiler arası uyum eğilimi" ile, genel gelişme merdiveninin dördüncü evresine tekabül eden ikinci evresi ise "kanun ve düzen yönelimi" ile belirlenir. Burada ergenden veya genç insandan ahlaki faile doğru bir geçiş gerçekleşir ve kişiler bir ödev duygusu geliştirirler. Nitekim ahlaki failin moral kavrayışı doğru eylemin kişinin ödevini otoriteye ve sosyal düzene uygun düşecek şekilde yerine getirmesi olduğunu ancak bu evrede görür. Beşinci evre, "sosyal sözleşme eğilimi" ile belirlenen evre olup, bireyler burada liberal dünyanın yararcı etik anlayışını benimseyerek başkalarına zarar vermediği sürece her istediklerini yapabileceklerini düşünürler. Altıncı evre moral gelişimin en yüksek evresi olup bu düzeye erişebilen bireyler, Kantçı bir perspektife yüксеlebilmüş kimselerden meydana gelir. Söz konusu moral özneler, ceza korkusuyla, başkalarının kanaatlerini dikkate alarak veya öz çıkarı hesaba katarak eylemde bulunmazlar; fakat benimsedikleri evrensel ilkeleri temele alarak eylemde bulunurlar.

Kohlberg'in bu yaklaşımı, temelde çocukların ahlaki gelişim düzeylerinin sorgulanması için, araştırmaya katılan çocukların özel olarak hazırlanan bazı örnek olaylara ya da ahlaki ikilemlere verdikleri tepkileri ölçmeye dayanmaktadır. Kız çocuklarının ve kadınların ahlak gelişim şemasında üçüncü evreyi geçemiyor olmalarına rağmen erkeklerin beşinci ve hatta altıncı evreye kadar ulaşabildiklerini öne süren bu çalışma, Freud'un, kadınların ahlaki gelişme süreci açısından erkeklerin gerisinde, dolayısı ile bir ahlaki özne olarak da erkeklerin aşağısında yer aldıklarına yönelik teorisinin ampirik olarak doğrulanması anlamına gelir. Gilligan'a (2017, s. 9-227) göre kadınların ahlaki ilkeleri erkekler kadar kavrayamayacaklarını da öne süren bu iddialar, kadınların erkeklere itaat etmeleri gerektiğine yönelik cinsiyetçi ve ataerkil yaklaşımları temellendirmek için kullanılmaktadır. Onun itirazları tam da bu noktada, Kohlberg'in ve Freud'un ulaştığı sonuçlara yöneliktir: Kadınlar ahlaki açıdan erkeklerden daha aşağıda ya da geride değildirler; onlar yalnızca erkeklerden farklıdır. Bu farklılık, kadınların farklı bir biçimde akıl yürütmelerinden, olayları ve durumları daha ilişkisel ve bağlamsal olarak ele almalarından, farklı bir sesle konuşmalarından ve var olmanın "dişil" olarak tanımlanabilecek alternatif bir tarzına sahip olmalarından kaynaklanmaktadır (Cevizci, 2016, s. 477). Ancak Gilligan, Kohlberg ve Freud'un iddialarına yalnızca itiraz etmekle kalmaz; Kohlberg'in çalışmasını bu defa

(Kohlberg'in tam tersi olarak) katılımcıların çoğunluğu kız çocuklardan oluşacak şekilde ve böylece kadınların sesinin de ampirik bir çalışmaya dahil edilmesini sağlayarak yeniden gerçekleştirir. Ancak Gilligan'ın, Kohlberg'in çalışmasını hangi açıdan tekrarladığını anlayabilmek için, öncelikle Kohlberg'in çalışmasında katılımcılara yönelttiği örnek olayın, yani katılımcılara sunduğu ahlaki ikilemin ne olduğunu bilmek gerekir.

"Heinz vakası" olarak bilinen bu ahlaki ikilem anlatısı, kız ve erkek çocukların ikileme ilişkin düşüncelerinin kategorize edilip yorumlanması açısından önem teşkil eder. Söz konusu anlatıda Heinz, çok hasta olan bir kadının eşidir. Ölüm döşeğinde olan kadını kurtarabilecek tek bir ilaç vardır, o da aynı kasabadaki bir eczanede satılmaktadır. Ancak Heinz ilacı edinmek için eczaneye gittiğinde, eczacı ondan ilacın gerçek fiyatının on katını talep eder. Bu parayı bir araya getirebilmek için çok çabalamasına ve tanıdığı herkesten alabildiği kadar borç almasına rağmen Heinz gerekli miktarın ancak yarısını toplayabilmiştir. Bu nedenle eczacıya içinde bulunduğu durumu açıklayıp eşinin ölmek üzere olduğunu ve tek kurtuluş umudunun bu ilaç olduğunu söyleyerek, ondan ilacı daha ucuza satmasını ya da ilacı vermesini ama kalan borcu için kendisine biraz daha mühlet tanınmasını rica eder; fakat eczacı iki ricayı da kabul etmez. Başka bir çaresi kalmayan Heinz eczanenin camını kırar ve ilacı çalar. Yaptığı çalışmada kız ve erkek çocuklara, Heinz'in davranışının doğru olup olmadığını ve Heinz ancak nasıl davranırsa doğru davranmış olacağını soran Kohlberg, her iki gruptan oldukça farklı cevaplar almıştır. İnsan hayatının paradan çok daha önemli olduğunu öne sürerek olaya bir matematik problemi gibi yaklaşan ve Heinz'in ilacı çalmasının doğru olduğunu söyleyen, bunu gerekçelendirirken hak ve adalet kavramlarını çokça tekrarlayarak yaşam hakkının mülkiyet hakkından önemli olduğunu belirten, dolayısı ile haklar arasında bir hiyerarşi kuran Jake'in aksine Amy, özenden ve ilişkilerden bahsetmektedir. Heinz'in ilacı çalması durumunda hapse girebileceğinden ve eşinin yalnız kalacağından endişelenen Amy, Jake'in tam tersine, Heinz'in ilacı çalmaması gerektiği söylemektedir.

Buradan yola çıkarak Gilligan(2017, s. 9-227), Kohlberg'in ahlaki gelişim şemasının büyük oranda kabul görmesinin ve psikoloji, ahlak ya da eğitim alanlarını uzun yıllar boyunca etkisi altına almış olmasının, onun doğru olduğu anlamına gelip gelmediğini sorar: "Bu kuramın doğruluk ölçütü nedir?". Kohlberg'in araştırmasının kız ve erkek çocukların ahlaki gelişmişlik düzeyleri ile ilgili bir çalışmaya başlamadan önce, cinsiyetler arası ahlaki gelişmişlik düzeyi ile ilgili önyargılarla yola çıktığı yönündeki eleştiriler, söz konusu araştırmanın kapsam ve metodolojisindeki büyük bir hataya işaret etmektedir; Kohlberg'in

ahlaki gelişim şeması, erkek çocuklar üzerinden yapılmış olmasına rağmen araştırmanın örneklemine tüm çocuklara genellendiği, bu nedenle de yalnızca erkeğin ahlaki gelişimini duyuran, Cevizci'nin (2016, s. 478) ifadeleri ile "peşinen yapılan" bir çalışmadır. Bu çalışmanın kapsamı ve metodolojisi, bilimselliği açısından ayrı bir tartışmanın konusu iken, kız çocuklarının sesini dışarıda bırakan böylesi bir yaklaşımın etik ilkelere uygun olup olmadığı ise tartışılan bir diğer husustur. Söz konusu eleştirilerin yanı sıra Gilligan(2017, s. 9-227), Kohlberg'in hiyerarşik bir düzene sahip olan ahlaki gelişim şemasının ölçtüğü şeyin aslında "ahlak" değil, "güç" olduğunu, bu şemanın bir çeşit güç ölçeği işlevine sahip olduğunu öne sürer. Nitekim toplumda genel kabul gören yegâne ahlak biçimi olan egemen erkek ahlakını kendisine konu edinen bu gelişim şemasının ilk aşamasında, bireyin doğruluk ve kimlik duygusu kazanabilmesi, ancak diğerlerine itaat etmesiyle mümkün kılınmıştır. İlerleyen aşamalarda ise aynı birey, daha önce itaat etmesi beklenmiş olan aynı insanları tamamen aşarak, davranışlarına ahlaki ve yasal kurallar doğrultusunda biçim verir. Ancak insanların çok azının erişebildiği bu düzeyde birey ile dünya arasındaki ilişki; uzaklık, biçimsizlik ve yargılama kavramları ile belirlenir/tanımlanır (Haynes, 2014, s. 197).Kohlberg(1974, s. 5-16) tarafından aynı zamanda geleneksel erkek değerlerini yansıttığı ifade edilen bu kavramlar ve onların etrafında biçimlenen ahlaki gelişim şeması, bir çeşit "erkek adalet" bakış açısına merkezi bir rol ve önem vererek ahlaki problemleri duygusal, bağlamsal ve ilişkisel açılarıyla ele alma eğiliminde olan kadınların ahlaki açıdan kusurlu, eksik ve yetersiz kabul edilmelerine yol açmaktadır. Gilligan'a(2017, s. 9-227) göre hak kavramının özen kavramından üstün kabul edildiği böyle bir ahlaki gelişim ideali, kadınlara karşı bilinçli ve kasıtlı bir yanlılık içerir.

Kohlberg'in temel aldığı ve sonrasında da tüm araştırmasını üzerine inşa ettiği bu varsayımların erkek çocuklar ahlaki yargıya varma ve ahlaki özne olma vb açılardan kız çocuklardan daha gelişmişlerdir- yanlışlığı, kaçınılmaz olarak hatalı/eksik sonuçlara yol açmıştır. Bu sonuçların başında, evrensel olarak kabul edilebilecek yegâne etiğin, akıl merkezli ve dolayısıyla erkeklerle özdeşleştirilen bir adalet ve haklar etiği olduğuna yönelik önyargılar gelir. Bu önyargılar, ahlaki ikilemler karşısında verdiği tepkilerle ve yanıtlarla eşitlik, adalet, hak gibi kavramları öne süren Jake özelinde erkeklerin ahlaki tutumunun doğru, sarsılmaz, tutarlı, akılsal ve makul olduğu; kadınların ise ahlaki ikilemlere ilişkisellik ve bağlama duyarlılık çerçevesinde yaklaşımlarının onları ahlaki açıdan erkeklerden daha az olgunlaşmış kıldığı kabulüne varır. Diğer yandan Gilligan(2017, s. 9-227), bu kabule ilişkin itirazlarında tek ve her durumda geçerli olabilecek bir etiğin var olmadığı, kadının ve

erkeğin seslerini içeren iki farklı etik olduğunu belirtir. Jake ve Amy'nin ahlaki ikilemler karşısında sergiledikleri tutumlardan ve sorulara verdikleri cevaplardan yola çıkacak olunursa; Jake'in düşünce biçiminin doğru ya da Amy'nin düşünce biçiminin yanlış -aynı zamanda Jake ile karşılaştırıldığında yetersiz ve aşağı- olduğuna ilişkin bir çıkarımda bulunmak mümkün değildir. Böyle bir çıkarım, aynı zamanda bilimsel, akılcı ya da etik de olmayacaktır. Jake ve Amy karşılaştıkları ahlaki ikilemlere farklı açılardan baktıkları için bu ahlaki ikilemlere ilişkin farkı problemler kurarlar. Bu farklı açılardan biri adaleti, eşitliği ve bireysel hakları kendisine konu edinen, evrensel değerlere ve ilkelere vurgu yapan, aynı zamanda Kohlberg tarafından da tek geçerli etik olarak kabul edilen adalet etiği iken; diğeri ise insanların ihtiyaçlarına karşı duyarlılığa, bu ihtiyaçlara yanıt vermeye, insanların birbirlerine karşı sorumluluklarına, ilgiye ve gözetmeye vurgu yapan özen etiğidir. Başka bir deyişle Jake'in dili, bireysel mülkiyet ile bireylerin yaşam hakkı arasındaki çatışmayı akıl ve mantık ile çözülebilecek bir matematik problemi olarak gören erkek sesini temsil ederken, Amy ahlaki problemlere bu problemlerin muhatabı olan kişilerin yaşantıları, çıkmazları, bireysellikleri, ilişkileri, yalnızlıkları, kişisel ilişkilerdeki içtenlik ve yakınlıkları bağlamlarında yaklaşan, sorumluluk ve özeni temsil eden kadının sesidir. Kohlberg'in iddia ettiği gibi bu iki farklı ahlaki yaklaşımdan birinin diğerinden üstün olduğunu iddia etmek, erkeklerin kadınlardan daha üstün bir ahlaki gelişim gösterdiklerini ya da daha büyük bir ahlaki olgunluğa eriştiklerini öne sürmek, ancak tek bir geçerli ahlakın var olduğunu kabul etmekle mümkün olabilirdi. Oysa kadının ve erkeğin farklı sesleri, farklı ahlaki öncelikler, kavramlar ve yaklaşımlar içermektedir. Bu bağlamda Gilligan'a(2017, s. 9-227) göre sorun, hakların birbiri ile çatışmasından ziyade sorumlulukların birbirleri ile çatışmasından kaynaklanmaktadır ve bu çatışmaların çözümü soyut bir düşünme biçiminden çok bağlamsal bir düşünme biçimini (kadınların yaptığı gibi) benimsemeyi gerektirmektedir. Bu doğrultuda nasıl ki Kohlberg ahlaki gelişimi haklar ve kurallara ilişkin bir anlayışla ilişkilendiriyorsa, özen etiği de ahlaki gelişimi sorumluluklar, kişiler arası ilişkiler, bağlamlar ve özen anlayışı ile ilişkilendirir.

Gilligan'ın bahsettiği ve aynı zamanda özen etiğinin de temelini oluşturan bu bakış açısı, kadın ve erkeğin yalnızca biyolojik ya da zihinsel değil aynı zamanda duygusal ve yaklaşımsal farklılıklarına da dikkat çeker. Bu çerçevede ahlaki ikilemlere verilen etik cevaplar kadınlarda ve erkeklerde önemli farklılıklar gösterir. Ahlaki kararlar alırken bireysel özerklik ya da hak kavramı çerçevesinde değil bağlam odaklı düşünen kadınlar, hem kendi kişilik gelişimlerinde hem de dünyayı anlamlandırmalarında çevreleri ile kurdukları

ilişkileri önemsemekle (*caring, relation*), kendi bireysellikleri (*individualism*) arasında bir denge kurmaya çalışmaktadırlar(Altıntaş, 2014, s. 100). Bu çaba, kadınların –erkeklerden daha iyi anlamında değil, farklı olmaları anlamında- kendi bireysel ihtiyaçları ile çevrelerini oluşturan diğer insanların (aynı zamanda hayvanların, nesnelerin, doğanın, düşüncelerin) ihtiyaçları arasında bir tercih yapmalarını gerekli kılan çoğu ikilemi beraberinde getirir. Bu noktada ahlak sisteminin merkezine hak, adalet ve özerk birey kavramlarını yerleştiren Kohlberg’in aksine Gilligan, bireylerarası ve özen içeren ilişkileri merkeze alarak Kohlberg dâhil kendisinden önceki pek çok ahlak teorisyeninden ayrılır. Bununla birlikte, hak ve adalet kavramları çerçevesinde geliştirilen etik kuramlar ile özen, sorumluluk, ilgi kavramları temel alınarak inşa edilen özen etiği arasındaki farka bu şekilde vurgu yapılması, kadınların gösterdikleri ahlaki gelişimin daha bağlamsal, ilişkisel ve ayrıntılarla yüklü yapısının görünür kılınmasına ve açıklanmasına imkân vermesi açısından önemlidir.

Diğer yandan Gilligan’a(2017, s. 9-227) göre Kohlberg’in cinsiyet yanlılığı içeren çalışması, bilimsel bir araştırmanın taşıması gereken temel özellikler açısından eksik ve yanlış olmakla kalmaz; bu çalışma, ahlaki yönden sorun teşkil eden ve uzun yıllar boyunca etkisi sürmekte olan bazı sonuçlar doğurmuştur. Kadının ahlaki gelişiminin erkekten daha geride olduğunu iddia etmek, hali hazırda kadının oldukça zor duyulan sesini iyice duyulmaz hale getirmek ve bu sesle söylenen her şeyi değersizleştirmekle sonuçlanır. Özellikle de böyle bir zeminde, yani kadını dışlayan ve ötekileştiren bu yaklaşımın tam tersi olarak özenin kucaklayıcı ve kapsayıcı yaklaşımı dikkate değerdir. Kadınların kendilerine özgü ahlaki gelişimlerine ve kendi seslerine dikkati çekmek için Kohlberg’in araştırma sonuçlarına itiraz ederek kendi araştırmasını ortaya koyan Gilligan, bu amaç doğrultusunda kürtaj olgusu üzerine üç aşamadan oluşan bir ahlaki gelişim şeması oluşturur ve kadınların sorumluluk ile özen zemininde gelişen ilişkisel ahlak anlayışlarını görünür kılar. Heinz vakası gibi varsayımsal, hikayeleştirilmiş bir ahlaki ikilem katılımcılara sunulur ve Heinz ile empati kurmalarını ve onun yerinde olsalardı nasıl davranacaklarını soran Kohlberg’in aksine Gilligan, yaptığı çalışmada katılımcıların kendi deneyimlerinden yola çıkar. En az bir kez kürtaj⁹ deneyimi

⁹ Bu noktada, Gilligan’ın pek çok ahlaki ikilem arasından neden kürtaj deneyimini tercih ettiği sorusu sorulabilir; nitekim idam, ötenazi ya da başka bir ahlaki ikilem de bu çalışmanın konusunu oluşturabilirdi. Bu tercihin sebebini Gilligan(2017, s. 186) şu şekilde ayrıntılandırır: Kürtaj araştırması kadınların ahlaki ikilemleri çatışan sorumluluklar yönünden görüp ahlaki sorunlara ayrı bir yapı uyguladıklarını gösterir. Kadınların ahlaki yargıları dizisi, başlangıçta hayatını idame ettirme kaygısından iyiliğe (erdemliliğe) odaklanmaya, sonunda da insan ilişkilerindeki çatışmanın en uygun çözüm kılavuzu olarak yansıtmacı bir bakım anlayışına doğru ilerler. Kürtaj araştırması kadınların ahlaki alanı inşa ederken sorumluluk ve bakımmerkeze koyduklarını, kadınların kendilik kavrayışları ve ahlak kavramları arasındaki sıkı bağ ve son olarak farazi kurallardan ziyade kadının sesindeki farklılıkları içeren genişletilmiş bir gelişimsel kuram ihtiyacını ortaya koyar.

yaşamış olan kadınlarla aralıklı görüşme yapılarak gerçekleştirilen bu çalışmanın birinci aşamasında kadınlar incinmek istemediklerini ifade ederken fedakârlık kavramı ile özdeşleşmiş olan ikinci evrede diğer insanların çıkarlarının kadınlar tarafından daha ön plana alındığı görülür. Kadınların söylemlerinde başkalarının incinmesini istememek olarak ifade edilen bu ikinci evreyi, kadınların ayrışma yerine bütünleşmeye odaklandığı, diğer insanlarla olan duygusal bağların daha yoğun bir biçimde farkına varıldığı ilkeli evre takip eder; bu evrede kadınlar kendi kişisel istekleri ile çevrelerinin kendilerinden talepleri/beklentileri arasında bir denge kurmaya çalışırken, kendileri dâhil herkesi bir ilişkiler ağı içinde anlamaya çalışarak herkesin beklentilerini karşılamaya ve herkesin çıkarlarını gerçekleştirmeye yönelik bir çaba içindedirler (Cevizci, 2016, s. 480-481). Böylece kadınların ahlaki gelişimini ve onların sesini konu edinen bu çalışma ve onun üzerine inşa edilen özen etiği, diğerlerini anlamayı, başkalarına ve başkalarının ihtiyaçlarına ilişkin duyarlı ve sorumlu hissetmeyi, ilgi ve yakınlık göstermeyi içerir. Kişiyi tek başına değil içinde doğduğu ve yaşamakta olduğu ilişkiler ağıyla birlikte ele alan bu yaklaşım, kişinin diğer insanlara duyduğu bağlılığın ve gösterdiği özenin bir zayıflık olmadığını, aksine ancak başkalarıyla kurulan bağ sayesinde kişinin daha iyi olabileceğini ve daha iyi eylemde bulunabileceğini gösterir. Bireyin çevresini teşkil eden tüm insanların, onun seçimlerinden etkilendiği böyle bir zeminde insanlar arası ilişkilerin duyarlılık içermesi gerekliliği, öteki'nin içinde bulunduğu durum ve koşullara ilişkin özenli bir yaklaşımı kaçınılmaz kılınmaktadır. Bu noktada özen, kişinin başka kişilere gösterdiği bir şey olarak var değildir; ontolojisinin içinde var olduğu ilişkiler ağı sebebiyle öteki'ne gösterilen özen, kişinin kendisine gösterdiği özen ile bağlantılıdır. Kişinin kendisine gösterdiği/göstermesi gereken özen bu noktada ayrı bir öneme sahip görünür: İnsanlar arasındaki ilişkide empati, duyarlılık ya da duygudaşıktan bahsedildiğine bu yaklaşımları sağlamak için yalnızca insanlar arası bir bağ yeterli değildir; öteki'ni dinlemeyi ve anlamayı da içeren tüm bu yaklaşımlar öncelikle kişinin kendisinin "bir dile ve bir sese sahip olmasını" (Mutlu E. Ç., 2017, s. 130) gerektirmektedir.

Bu çerçevede Gilligan'ın bahsettiği özen yaklaşımında, etik sorunların insanlardan ayrı müstakil varlıkları olan meseleler olarak değil, insanlar arasındaki ilişkilere dair sorunlar olarak ele alındığı görülür. Şiddetsiz bir dünya, şiddet içermeyen insan ilişkileri ile mümkündür ve özen, ilişkilerdeki bu şiddetsizlik için gerekli olan psikolojik zemini hazırlayacaktır. Böyle bir zeminde ahlaki gelişme de, soyut ve evrensel kurallar ya da genel kabuller bağlamında değil, ilişkisel bir olgu olarak ele alınır. Bu ilişkide her bir bireyin

kendisine ait sesi olması, tüm seslerin duyulduğu bir diyalog biçiminin oluşturulması amaçlanır. Özen etiğinin üzerine inşa edildiği bu yaklaşım, Gilligan'ın(2017, s. 9-227) ifadeleri ile eril olarak kabul edilen hakkaniyetin formel mantığına tamamen karşıt bir yapı teşkil ederek ilişkilerin psikolojik mantığını konu alır.

Özen ile ilgili bu yaklaşımdan yola çıkarak Gilligan, kuramında, özelde ahlak eğitimi genelde ise eğitimin nasıl olması gerektiğine ilişkin belirlenimlerde bulunur. Bu çerçevede ahlak gelişiminde asıl önemli olan amaç, Kohlberg'in teorisinde öne sürdüğü üzere bir sonraki ahlaki gelişim aşamasına ulaşması ya da karakter eğitimcilerinin üzerinde durduğu gibi belirli erdemlerin okullarda çocuklara aşılması yoluyla öğretilmesi değil; özen/ilgi merkezli bir eğitim ortamının sınıflarda tesis edilmesi olmalıdır. Gilligan tarafından "ötekinin ihtiyaçlarına cevap vermek, ona bakmak, onunla ilgilenmek, onun zarar görmesini önlemek" olarak tanımlanan özen etiği, seçilmiş belirli erdemlerin okulda doğrudan öğrenciye öğretilmesi yerine, ahlak eğitiminin örtük konularını da ilgilendiren bir eğitim atmosferinin özen merkezinde inşa edilmesi ile ilgilidir (Altıntaş, 2014, s. 101).

2.4.2. Noddings

Ahlaki gelişmeye dair Gilligan'ın sunduğu yeni bakış açısı çocuk ve eğitim çerçevesinde ele alındığında, özenin yalnızca kişinin kendisini ya da kişinin çevresine yönelik yaklaşımlarını değil, aynı zamanda eğitimi de kapsayan bir kavram olduğu görünmektedir. Özen etiği bağlamında bir eğitim ise tam da NelNoddings'in felsefesinde merkeze aldığı konuyu teşkil eder. İlişkisellik, bağlamsallık ve sorumluluk kavramlarını kapsayan böyle bir çerçevede eğitim, düşünce kapasitesi kadar duyguların gelişimini de amaçlayan bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda, kız ve erkek çocukların eğitiminde özenin neden ve nasıl merkeze alınması gerektiği üzerinde duran Noddings, inşa ettiği bu yeni ve özgün eğitim felsefesini özen etiğinin temelleri üzerine kurar. Ona göre bir çocuğun özen etiği çerçevesinde geliştirilen bir eğitim sürecini deneyimlemesi, çocuk özelinde kişisel olduğu kadar toplumsaldır da (Mutlu E. Ç., 2017, s. 131). Ancak böyle bir eğitim nihai amacı - Noddings'den önce öne sürülen ve Noddings'den sonra da farklı eğitim kuramları tarafından ile öne sürülecek olan eğitim amaçlarından farklı olarak- mutluluktur. Söz konusu mutluluk amacının çocuklukla ilişkisi Noddings(2006, s. 37-38) tarafından şu şekilde ifade edilir:

Eğitim alanındaki bizler çocuklukla özellikle ilgiliyizdir ve çocukluğun mutluluk hikâyesindeki başrollerden birini oynadığı kesindir. Çocukluk, bence aşırı romantik bir biçimde, masumiyet ve sek mutlulukla özdeşleştirilir... Ama çocukluğu romantikleştirmenin yanlış olduğunu düşünenler bile, mutsuz bir çocuklukta özellikle dokunaklı ve ahlaken kuşkulu bir şey olduğunu

hissederler. Çocukluğun mutlu geçmesini isteriz, ama onu o anda garanti altına almak için gelecekteki mutluluğu feda etmek istemeyiz... Mutluluk ve eğitim hakkında düşünürken, çocukların mevcut durumda mutluluğu nerede bulduklarını ve onları gelecekteki mutluluğa en iyi nasıl hazırlamamız gerektiğini sormak durumundayız.

Noddings'in işaret ettiği bu soruları sormadan önce, onu eğitim sisteminde köklü değişiklikler yapılması gerektiği düşüncesine ve özen etiğine dayalı ahlaki bir eğitimin taslağını çıkarmaya yönlendiren sebeplere değinmek faydalı olacaktır. Eğitim sürecinde mutluluğu temel amaç olarak belirleyen bu yaklaşımın ilk izlerinin Greklerde görüldüğünü belirten Noddings'e(2006, s. 7-300) göre eğitimi adil bir yönetim çerçevesinde ele alan Platon, eğitim sayesinde oluşturulacak olan adil bireyden yola çıkarak tartışmayı adil devlete ulaştırır. Ancak bu, bireyi inkâr eden bir yaklaşım değil, bireyleri doğalarına göre kategorize edip her bireyi bir sınıfın temsilcisi olarak ele alan bir yaklaşımdır. Noddings Platon'un söz konusu yaklaşımdan yola çıkarak günümüzde de her bir çocuğun kapsamlı bir biçimde gözlemlenmesi, ilgi ve becerilerinin anlaşılması, bu ilgi ve beceriler çerçevesinde bir eğitim süreci ile eğitim programının oluşturulması, Platonvari bir üslup ile belirtecek olunursa her bir çocuğun kendi "doğasına" uygun bir eğitim almasının sağlanması gerekmektedir. Ancak Platon'dan miras aldığı, *çocuğun doğası* ve bu *doğaya uygun* bir eğitim sürecine ilişkin kavramlara rağmen Noddings, eğitimin amaçları hususunda ondan keskin bir çizgiyle ayrılır. Eğitimin temel amaçlarını farklı sınıflara mensup olan çocuklara aynı eğitimi vermek suretiyle uzun vadede devletin iyiliğinin/sürekliliğinin korunması ve toplumu oluşturan bireylerin ruh gelişimlerinin sağlanması olarak formüle eden Platon'un tersine Noddings, özen etiğine dayalı bir eğitimin amaçlarının Platon'un amaçlarına tamamen karşıt görünmektedir. Öyle ki eğitimin her birey için uygun olup olmadığının soruşturulması ya da çocukların doğalarına göre sınıflandırılarak aynı sınıfta yer alan çocuklara aynı eğitimin aynı sürede aynı yöntemlerle verilmesi, özen temelli bir eğitimle bağdaşmaz. Tam tersine çocuk, bir sınıfın mensubu ya da hiyerarşik bir yapının küçük bir parçası olarak ele alınıp o sınıfa/o hiyerarşik yapıya uygun olduğuna kanaat getirilen bir eğitime tabii tutulamaz. Bu noktada belirtmek gerekir ki, bu kanaat çocuğun kendisine ait bir kanaat değildir ve bu açıdan da tartışmaya açıktır. Eğitimin amacı Platon'un da belirttiği üzere mutluluk olsa da, söz konusu mutluluğa ulaşmak için öncelikle mutluluk ile insani ihtiyaçlar arasındaki ilişkinin fark edilmesi gerekir. Eğitimin bireyleri, dolayısı ile toplumu değiştirmesine yapılan vurgu, ilkin bireylerin ihtiyaçlarını anlamak ve bu ihtiyaçlara cevap vermekle anlamlı ve mümkün olacaktır. Bu yaklaşım, özenin temelde insanların ihtiyaçlarını anlamak ve bu ihtiyaçlara cevap vermek ile ilgili bir tavır olduğunu belirten Gilligan'ı anımsatır. Onun bu söyleminin eğitim bağlamına uyarlanması ise Noddings tarafından gerçekleştirildiği söylenebilir.

Günümüzün eğitim kurumlarında eğitimin çocuklara belirli, seçilmiş evrensel bilgi ve değerleri aşıl原因arak onları belirli ve aynı zamanda oldukça dar kalıplara yerleştirme süreci biçiminde işlediğini öne süren Noddings'e göre, bilgiler ve değerler arasında bir hiyerarşi olduğunun varsayıldığı böyle bir eğitim ortamında çocukların akılsal olarak geliştirilmeleri mümkün olsa bile ahlaki idealler açısından gelişmeleri mümkün değildir (Mutlu E. Ç., 2017, s. 131-132). Aynı zamanda akademik başarıya merkezi bir önem tahsis edilen böylesi bir eğitim sürecinde çocuklar istedikleri dersleri seçmekte ve tamamen istedikleri alanda eğitim alarak uzmanlaşmakta da özgür değildirler. Bu özgür olmama haline, geleceğe yönelik mesleki ve ekonomik kaygılar kadar, aile ve toplumun çocuk üzerindeki beklentileri de eşlik eder.

Noddings, *Caring: a Feminist Approach to Ethics and Moral Education* adlı eseri başta olmak üzere pek çok eserinde özen ilişkilerini konu alır. Bu eserler aynı zamanda çocukların ahlaki eğitimi ve dolaylı olarak tüm eğitim süreçleri ile ilişkilendirilmeye açtıkları. Böylece bireyi değil ilişkileri merkeze alması açısından Gilligan'ın izinden giden Noddings, merkezi önem addettiği bu ilişkileri adlandırmak için özen kavramını kullandığını belirtmektedir (Mutlu B., 2018, s. 132). Bu bağlamda dünya, özen gösterenler ve özen gösterilenler olarak ikiye ayrıl原因ancak kişilerin bu konumları sabit değil değişkendir. Öyle ki bir insan, yaşamının farklı süreçlerinde ve farklı ilişkilerinde özen ilişkisi açısından farklı rollerde konumlanabilir. Ancak özen gösteren ve özen gösterilen rolleri arasındaki bu değişkenlik, özen ilişkisinin anlamını ya da önemini değiştirmediği gibi, her iki tarafın bu özen ilişkisine yapmakta olduğu katkıyı da değiştirmez. Noddings tarafından "Her zaman öyle bir eylemde bulun ki özen ilişkisini tesis et, koru ya da iyileştir" şeklinde formüle edilen ilişkisellik kavramı içinde anlamlandırılan özen yaklaşımı, bu hali ile Kant'ın (2009, s. 38) ödev etiğine ilişkin meşhur "Ancak aynı zamanda genel bir yasa olmasını isteyebileceğin maksime göre eylemde bulun" şeklindeki meşhur ilkesini hatırlatmaktadır. Ancak bariz bir benzerlik içeren bu iki yaklaşım arasında oldukça önemli farklar dikkat çeker. Bu farklardan en önemlisi, özenin insan yaşamında ne zaman var olduğu ya da bu yaşama ne zaman dâhil olduğu ile ilgilidir. Noddings (2013, s. 1-226) tarafından özen, insan yaşamında sonradan eklenen bir özellik olarak değil, aksine, insan yaşamının temel bir ögesi olarak ele alınır. Tıpkı Mayeroff gibi Noddings için de özen doğal bir ilişkidir ve bu ilişkisellik bağlamında sorumluluk kavramı çok önemlidir. Böyle bir zeminde özen, ne ahlaki mükemmelliğe ulaşmayı amaçlayan bir erdem, ne de empati ile eşdeğer bir yeterlilik olarak ele alınır. Kişinin kendi bağlamı dışında bir başka özneye yönelmesine işaret eden empati kavramının aksine özen, kendisine

yönelinen (özen gösterilen) kadar yönelen (özen gösteren) özneyi de kapsar ve her iki tarafa ilişkin açıklamalarda bulunur. Bu nedenle "bir arada/birlikte hissetme" (*feelingwith/synpathos*) bağlamında ele alınması gereken özen, empatiden çok sempatiye daha yakındır. Noddings(2002, s. 1-342) tarafından aynı zamanda meşguliyet kavramı ile ilişkili olarak ele alınan özen ilişkileri için meşguliyetde, tıpkı sorumluluk gibi merkezi bir öneme sahiptir. Başka bir biçimde ifade edilecek olunursa; A özen gösteren ve B özen gösterilen olarak belirlendiğinde; A, B'nin ihtiyaçlarına yanıt vermelidir. Bununla birlikte B, A'dan yardım ya da destek talep edebilmeli, tıpkı bir çocuğun "Anne/baba, bana bak!" diye seslenebilmesi gibi, A'ya seslenebilmeli ve onu yardıma çağırabilmelidir. Çocuk dilinde basitçe "benimle ilgilen, sana ihtiyacım var/yardıma ihtiyacım var" anlamını taşıyan bu söylem, söz konusu yetişkinler olduğunda pek çok farklı ifade biçimine bürünür. Bu ifadeleri anlamak, anlamlandırmak ve cevap vermek; sorumluluk, sempati, meşguliyet başta olmak üzere özen ilişkisine dair kavramlardan uzak bir birey için çoğu zaman oldukça güçtür. Bu açıdan A'nın özen ilişkisindeki bilinçliliğini imleyen bu kavramlara ek olarak Noddings, "motivasyona dayalı yer değiştirme" (motivationaldisplacement) olarak adlandırılan bir başka kavramdan daha bahseder: A'nın motivasyonu, B'ye ve B'nin projelerine doğru yönelir (Mutlu B. , 2018, s. 132-133).

Noddings'in özeni açıklarken kendilerine yaslandığı ve temel olarak aldığı bu kavramlara bakıldığında, özen etiğinin, ilkeler çerçevesinde geliştirilen Kantçı etikten pek çok anlamda farklı olduğu görülür. Bu farklardan en belirgin olanı, Kantçı etiğin birey ve fail temeli üzerine yükselen yapısına karşın, özen etiğinin bireyi değil, bireyler arasındaki ilişkileri temele almasıdır. Farklı temeller üzerine inşa edilen bu iki yaklaşımın (Kantçı etik ve özen etiği) eğitim yaklaşımları da kaçınılmaz olarak birbirlerinden farklı olacaklardır: Evrensel kuralların benimsenmesini amaç edinen Kantçı etiğe karşı karakter eğitimi amaç edinen özen etiği. Bununla birlikte özen etiği ile amaçlanan karakter eğitimi, Kantçı ve faydacı etik yaklaşımların aksine, eğitimci tarafından önceden belirlenen erdemlerin çocuklara öğretilmesini değil, çocuğun cesaretlendirilmesini ve böylece onda mevcut olan iyiliğin açığa çıkarılmasını içerir. Noddings'in karakter eğitimine dair bu yaklaşımı aynı zamanda Kantçı etiğin ve dolaylı olarak Kantçı eğitim anlayışının vurguladığı, kişinin diğer bireylere karşı taşıdığı ödev ve sorumluluklarının üzerinde duran karakter eğitime karşı bir tavır içermektedir. Bu bağlamda Noddings(2002, s. 1-342), özen etiğinin kastettiği türde bir karakter eğitiminin köklerinin Kantçı geleneğe değil, Greklere ve erdem etiğinin kurucusu olan Aristoteles'e, hatta ondan da önce erdem filozofları olarak anılan Platon ve Sokrates'e

kadar uzanıyor olabileceğini öne sürer. *Menon* diyalogunda "Erdem öğretilir mi?" sorusu çerçevesinde karakter eğitiminin mümkünlüğünü tartışarak, eğer erdem öğretilmeyen bir şeyse o halde erdem nasıl edinilebileceği sorusunu öne süren Sokrates(Platon, 2018, s. 1-120), bu köklerden biridir denilebilir. Bu sorunun açık bir cevabı olmasa da cevap niteliğinde bir çözüm iması, Protogaras'ta vurgulanan "eğitimin önemi" temasındadır. Sokrates'in ardından Aristoteles ise, erdemi akıl ve davranış bağlamlarında açıklayan bir diğer isimdir. Bu çerçevede köklerini Grek geleneğinde bulduğumuz karakter eğitime dair denilebilir ki çocukların yetişkin bireylere dönüştüklerinde erdemli davranışlarda bulunabilmeleri için, onlara henüz çocukken iyi ve erdemli olanın ne olduğunun açıklanması ve nasıl eylemde bulunurlarsa iyi ve erdemli davranmış olacaklarının öğretilmesi gerekmektedir. Ancak bu noktada, Noddings'in kastettiği hali ile özen etiğinin, erdem etiği ile bazı açılardan aynı kökleri paylaşıyor olsa da, erdem etiği ile eşdeğer ya da erdem etiğinin bir türü konumunda olmadığını belirtmek gerekir. Bunun başlıca nedeni özenin bir erdem olarak değil, bir ilişki olarak ele alınmasıdır. Bu ilişki içerisinde özen gösterilen de, en az özen gösteren kadar önemlidir. Erdem etiğinin aksine; yalnızca bir kişinin düşünceleri, yaklaşımları, davranışları üzerinde durulmaz; sorumluluk, sempati, anlayış, özen ilişkisini kurma, koruma ve sürdürme aşamalarının her birinde iki taraf için de merkezi öneme sahiptir. Bu, anne-çocuk ilişkisinde çocuğun ya da öğretmen-öğrenci ilişkisinde öğrencinin ilişkiye en az bir anne ya da öğretmen kadar katkı sağladığı ve ilişkinin bir özen ilişkisi niteliğini taşıması açısından en az onlar kadar önemli olduğu anlamına gelir.

Özen etiğinin bir erdem etiği olarak ele alınamayacak olmasının bir diğer nedeni de, erdem etiğini temel alan bir eğitim sürecinin sahip olduğu bazı problemleri hususları özen etiği temelli bir eğitim sürecinde görmüyor oluşumuzdur. Bu problemleri hususlardan en güç olanlardan biri ise şüphesiz, günümüzde hala pek çok eğitimci ve ahlak düşünürü tarafından tartışılmakta olan, erdemlerin değişkenliği durumudur: Her ne kadar evrensel olduğu genel kabul gören bazı erdemlerin önemi üzerine mutabakata varmış olsak da, hangi erdemlerin diğerlerinden daha öncelikli ve önemli olduğuna kim, nasıl karar verecektir? Hangi ölçütlere göre sıralandığı bilinmeyen bu erdemler hiyerarşisinde gözden çıkarılan diğer erdemler hangileri olacaktır? Erdemlerin yalnızca kavramsal temellerde incelendiklerini ve yine bu kavramsal temellere dayanarak diğer insanlara buyrulduklarını ifade eden Noddings(2002, s. 1-342), özen etiğine dayanan ve karakter eğitimi amaç edinen bir ahlak eğitiminin, kuramsal ahlaki ilkeler ve haklarında tercih yapılması gereken ahlaki ikilemler uyduran "felsefi kurgu edebiyatından" ayrılan yönlerine dikkat çekmektedir. Bu noktada belirtmek

gerekir ki insanların kendilerini içlerinde bulduğu ahlaki ikilemler özen etiği açısından da tartışılırlar; ancak bu tartışmalarda amaç söz konusu ikilemlere dair herhangi bir seçimde bulunmak ve ahlaki sorunların çözümünü bu seçimlere bağlamak değil, bu ikilemlere yol açan sebeplerin neler olduğuna ilişkin düşünülmesini sağlamaktır. Bununla birlikte Noddings'e(2006, s. 7-300)göre eğitimin görevlerinden bir diğeri; tutkulara, ahlaki duygulara, duygulanımlara ve duyarlılıklara dair bir şeyler söyleyen bir eğitim ortamını tesis etmektir. Kendisini Hume'un ardılı olarak nitelendiren –ki Hume aklın, tutkuların kölesi olduğunu öne sürüyordu- Noddings'in eğitim anlayışında tutkulara ve duygulara yer vermesi ve tıpkı Hume gibi sosyal erdemlere vurgu yapması şaşırtıcı değildir. Sosyal erdemler, ilişkiler bağlamına sahip olmalarından ötürü özen temelli eğitim anlayışında sıkça karşımıza çıkarlar. Böyle bir çerçevede duyarlılıklar söz konusu olduğunda eğitimden beklenense, her insanın acı çekme ve acı çektirme potansiyeline sahip olduğuna dair çocuklarda farkındalık oluşturulmasıdır. Kendi ideallerine ihanet eden ya da sevdiği insanların acı çekmesine neden olan insanların, aslında kötü muameleye maruz kalmış olan insanlar olduklarını ve bu sebeple kötülüğü öğrendikleri anlaşıldığında, kötülük de daha anlaşılır bir olgu olacaktır. Çocuklarda bu tür bir duyarlılığın geliştirilmesi ise ancak ve ancak evde başlayan bir ahlak eğitimi ile mümkündür. Fakat burada bahsedilen evler bünyesindeki çocuklara yalnızca beslenme, barınma ve korunma gibi temel ihtiyaçları sağlayan evler değil; duygusal, psikolojik veya fiziksel şiddet başta olmak üzere şiddetin hiçbir türünün var olmadığı, anlayışlılığın ve öfkenin (ebeveynlerin birbirlerine karşı gösterdikleri öfke veya çoğu zaman farkında olmadan çocuğa karşı geliştirilen öfke) mümkün olduğunca en aza indirgendiği, birbirlerini dinleyen insanların, özenli ilişkilerin ve sevginin var olduğu, karşılıklı etkileşimi gerekli kılan etkileşimlere yer verilen evlerdir. Böyle bir ev tasvirinde çocuğun ifade ettiği ihtiyaçlara yanıt vermek ve henüz ifade edemediği ihtiyaçlarını sezme merkezi bir öneme sahip olacaktır. İhtiyaçlara dair bu duyarlılığın geliştirilmesi, çocukların dinlendiği ve çocuklarla konuşulan ailelerde mümkün olacak, bahsedilen ahlaki duyguların ve duyarlılıkların gelişimine dair eğitim, özenli ilişkileri bünyesinde barındıran bu evlerde başlayacaktır. Noddings'in(2002, s. 1-342) bakış açısıyla böyle bir özenli sevgi ve bu tür bir eğitim, kumanda ile yönetilen hayatlara değil, birlikte yaşanan hayatlara yöneliktir.

Noddings'in, evde başlayan bir eğitimin niteliklerine yönelik bu tasviri, evde başlayan böylesi bir ahlak eğitimine çocuk-anne ilişkisi üzerinden yeni bir bakış açısı geliştiren S. Ruddicks'i hatırlatmaktadır. Ruddicks'in anneliğe özgü olduğunu ifade ettiği anaç düşünme (maternal thinking) ile bir annenin çocuğun gerçekliğine verdiği cevap ve anne-

çocuk ilişkisinde, özen etiğinin merkezinde yer alan hususlardan biridir. Bu noktada anne-çocuk ilişkisinden ve anaç düşünceden kastedilenin ne olduğunu daha derinlemesine incelemek yerinde olacaktır. Nitekim bu kavramla, Noddings'in eğitime ilişkin düşüncelerine ilişkin ilerleyen bölümlerde sıkça karşılaşılabilecektir.

Anaç düşüncenin ortaya çıkmasını sağlayan unsur, temelde anneye yönelik olan beklenti ve taleplerdir denilebilir. Çocuğun anneden beklentileri ve toplumun anneden beklentileri bunların başında gelir. Çocuğun anneden beklentisi kendisini koruması ve beslemesi iken, genelde toplum özelde ise sosyal çevre olarak bir çerçeveye yerleştirebileceğimiz insanlar ise anneden çocuğunu yetiştirmesini talep ederler. Tüm bu beklenti ve taleplerin neticesinde oluşan anaç düşünce, çocuğun biyolojik gerçekliğine annenin yanıt vermesi ile başlar. Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse çocuğun anneden talebi ilgi görmektir ve bu talebe yanıt vermek, çocuğun biyolojik savunmasızlığının belirleyici olduğu sosyal konumunu görmekle başlayacaktır. Annetarafından bu şekilde çocuğa yöneltilecek ilgi, ihtiyaçlara cevap verme, besleme, gelişimi takip etme ve koruma yaklaşımı okulda da devam etmelidir. Bu bağlamda Ruddick, çocuğun yaşamının temel şemasının korunmak, yetiştirilmek ve eğitilmek olduğunu belirtir (Ruddick, 1995, s. 23). Ruddick'in düşüncülerini bu konumundan alarak ilerleten Noddings ise, çocuğun ahlak eğitiminin önce ailede, daha sonra ise eşzamanlı olarak hem ailede hem de okulda özen temelli bir yaklaşımla nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğini detaylandırır.

Ailede başlayan ahlak eğitiminin okulda devam etmesi konusunda Noddings hikâyeye kullanımının öneminden bahsetmektedir. Hikâyelere verilen bu önem, hikâyelerin çoğu zaman ilham veren kahramanları tasvir etmenin ötesinde sahip oldukları örtük işlevlerinden kaynaklanıyor olmalıdır: İyi insanların neden kimi zaman kötü davranışlara yöneldiğini, iyi olmak için çaba gösterenlerin bazen nasıl iyi ile kötüyü ayırt etmekte zorlandığını çünkü iyi ile kötü arasındaki çizginin bazen çok net ve görünür olmadığını, sınırların bazı durumlarda nasıl da bulanıklaştığını, uzun süre kötülüğe maruz kalan insanların kendi doğrularından ve ideallerinden ödün verebildiklerini, erdemli davranışlarda bulunmaya çalışırken kimi zaman diğer insanlara bağımlı halde gelebildiğimizi açıklama işlevi. Noddings'e (1997, s. 19-29) göre hikâyelerin tüm bu farkındalık oluşturma süreci, belirli bir erdem olarak sempatinin -Noddings'in sempatiyi bir erdem olarak ele alması ayrıca dikkate değerdir- gelişmesini sağlayacaktır. Bu açıdan bakıldığında hikâyeler çoğu zaman çocuğa herhangi bir erdemi öğretebilmek adına sunulan argümanlardan, açıklamalardan, örneklendirmelerden, tartışmalardan ya da bilgi içerikli ders verme süreçlerinden çok daha etkilidirler; bu nedenle

de her ders akışının ve eğitim planlamasının bir parçası olmalıdırlar. Bu doğrultuda Noddings; tarihsel ve biyografik, edebi, kişisel ve komik olmak üzere dört temel hikâye türünden bahseder. Tarihsel ve biyografik hikâyeler çocukların kültürel okuryazarlıklarının gelişmesi ve gerçek yaşamı temel alan temsilleri açısından elzemdirler. Bununla birlikte, insani ilgiler alanını genişleterek bu ilgi alanları arasında bağ kurmayı ve insan hayatına ilişkin evrensel sorunlarla ezoterik temaları birbirleri ile ilişkilendirmek konusunda çocuklara yardım etmektedirler. Bu hikâyelere yer verilen bir eğitimde, örneğin yalnızca matematiksel formüllerin çocuğa ezberletilmesi değil, bu formülleri oluşturan matematikçilerin yaşamlarına atıfta bulunarak gerçekleştirilen bir eğitim söz konusudur. Edebi hikâyelerde sosyal ve politik olaylar bazı edebi eserler üzerinden ele alınarak toplumsal olaylara ve olgulara çok boyutlu ve bağlamsal bir bakış açısının geliştirilmesi sağlanır ve böylece çocuklar, edebi eserlerdeki karakterler sayesinde toplumu ilgilendiren sosyal ve politik konuları soyut, kuru bir biçimde okumayı değil, bu karakterler ile toplum ve dünya arasında bağ kurmayı öğrenmektedirler. Diğer yandan kişisel hikâyeler öğrencilerin, öğretmenlerin yaşamlarına dair hikâyeler dinlemekten oldukça hoşlanıyor olmaları açısından önemlidirler çünkü bu tür kişisel hikâyeler sayesinde öğrencilerin kendi ilgi alanlarını keşfetmeleri ve bu ilgi alanlarına yönelmeleri sağlanabilir. Bununla birlikte kişisel hikâyeler, öğrenci ve öğretmen arasında bir çeşit duygu bağı kurmaktadır. Son olarak komik hikâyeler ise her üç tür hikâyeyi kapsayabilir ancak daha özelde kısa, anlık olmaları ve sıcak bir eğitim ortamı yaratarak öğrencilerin ilgisini aktif tutmaları açısından diğer hikâye türlerinden ayrılırlar.

Tüm bu hikâyelerle amaçlanan, çocuğun aktif şekilde dâhil olduğu bir eğitim sürecinin oluşturulmasıdır. Hikâyeler öğrencilerin bilgileri ya da onayları olmadan önceden belirlenmiş olan öğrenim hedeflerine –oysa Noddings, söz konusu öğrenim hedeflerinin öğrenciler ve öğretmenler tarafından birlikte belirlenmesi gerektiğini söylüyordu- pasif bir şekilde maruz bırakılmalarını değil, tam tersine, öğrenim sürecinin her aşamasında etkin olarak bulunmaları için ihtiyaç duyulan zemini hazırlar. Ancak, hikâyeler ile başlatılan bu karakter eğitiminin ilerletilebilmesi için bundan daha fazlasında ihtiyaç olacaktır. Noddings'e(2013, s. 1-226) göre, ahlak eğitimini temel alan ve karakter eğitimi amaçlayan böylesi bir eğitim programı bazı önemli içeriklere sahip olmalıdır: Diyalog, pratik, onaylama ve okulların özene dayalı olarak düzenlenmesi.

Noddings'in bahsettiği bu içerikler konusunda atılması gereken ilk adım ise öğretmenin söz konusu içeriklere duyarlı ve uygun hale getirilmesidir denilebilir. Bu noktada ahlaki bir

eğitimin amacının ne olduğu üzerinde bir kez daha durmak gerekecektir. Ahlaki bir eğitim, ahlakın kapsamına giren her şeyi ele alması gereken bir eğitimidir ve bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen bir ahlaki eğitim kişilerin ideallerini geliştirerek kendilerine ve diğerlerine karşı (bahsedilen "diğerleri"; insanları, hayvanları, doğayı ve düşünceleri kapsar) ahlaki davranış geliştirmelerini sağlamaktır.

Noddings'in ahlak eğitiminin amaçlarına dair bu düşünceleri, okulun yegâne amacının çocuğun düşünme becerilerini geliştirmek ve ona bazı bilgileri bazı düzeyde –ki bu bazı bilgilerin ve düzeylerin kapsam ve sınırlarının belirlenmesi konusunda öğrenci kesinlikle söz hakkında sahip değildir- öğretmek olduğuna, çocuğun ahlaki gelişiminin ya da karakter eğitiminin sağlanmasının ise ailenin ya da dini kurumların görevi olduğuna yönelik yaygın kabulün tam karşısında yer alır. Başka bir deyişle ahlak eğitimi, ailede başlayan ve okulda devam eden bütünsel bir olgudur; bu olgunun temelinde her iki tarafı da (özen gösteren ve özen gösterilen) kapsayan bir kavram olarak özen yer aldığında, bir insanı eğitmek ile amaçlanan çoğu şey gerçekleştirilmiş olur. Bu noktada, özenin eğitim konusunda neden bu kadar önemli bir kavram olduğu sorulabilir. Özeni ve özenli ilişkileri temel almadan, salt öğretmen-öğrenci ilişkisi üzerinden ve mevcut geleneksel yaklaşımlarla eğitime dair bazı amaçlar gerçekleştirilemez mi? Noddings'in bu sorulara vereceği yanıtın "hayır" olduğun öngörmek mümkündür. Öncelikle özenin, her insan için bir gerçeklik ve kabul edilebilir bir amaç olduğunu fark etmek gerekmektedir. Her insan için bir gerçekliktir çünkü kişi yaşamı boyunca ne yaparsa yapsın ve kendisini hangi ilişkiler ağı içerisinde/hangi biçimlerde konumlandırırsa konumlandırırsın, kaçınılmaz olarak bir özen ilişkisinin içinde, özen gösteren ya da özen gösterilen olarak var olacaktır.

Bu bakış açısından insan olmak, öğretmen olmak ya da anne olmak kişinin büründüğü bir rol ya da kendisini yerleştiği bir konum değildir; bunlar kişilerin sorumluluklarını içeren ilişki biçimleridir. Bu nedenle Noddings(2013, s. 1-226), temel sorumluluğumuzun diğerlerine fiziksel varlıklar olarak değil, bir ilişkinin öznesi olan bütünsel varlıklar olarak yaklaşmak olduğunu belirtir. Noddings'in bu yaklaşımı eğitime uyarlandığında bir öğretmenin başlıca sorumluluğunun, bir özen ilişkisi içerisinde özen gösteren olarak var olmak olduğu görülür. Öğretmenin söz konusu özen gösteren kişi olması hususunda Noddings, özen gösterilen özneye bir analiz objesi muamelesi yapılarak ona "o" diye yaklaşmak yerine "sen" diye yaklaşmanın öneminden bahseden Buber'a değinmektedir. Buber(2004, s. 1-288), çocuğu bir birey olmanın ötesinde bir gerçeklik olarak tanımlamaktadır; bu gerçeklik içinde her bir çocuk biriciktir ve diğerleri ile

kıyaslanamayacak özelliklere sahiptir. Öyleyse eğitim, her çocuğu kendi benzersizliği içinde görerek ondaki yaratıcı güçleri açığa çıkarmalı ve bu yaratıcı güçlerin gelişmesini sağlamalıdır. Buradaki yaratıcı güç ile kastedilen; otonom, icat eden ve bir şeyleri başlatan bir içgüdüdür (Buber, 2004, s. 101). Bu içgüdü ile çocuk çevresindeki materyalleri gözlemlemekle yetinmeyerek onlara bir şekil vermeyi ister. Eğitim, ancak çocuklardaki bu içgüdüyü eğitebilirse, çocuklara başka hiçbir yerde ve hiçbir biçimde öğrenemeyecekleri yeni bir şey öğretilir. Dünyayı ve çevresindeki fiziki ve duygusal gerçekliği yalnızca gözlemlemekle kalmayan, dünyanın bir parçası olarak iyinin ve kötünün bilgisini bizzat onları deneyimleyerek öğrenen çocuklara da ancak bu şekilde ulaşılabilir. Bunun yanı sıra Buber(2004, s. 107), tıpkı doğa ya da toplum gibi dünyanın bir parçası olarak ele aldığı çocuğu, doğanın diğer öğeleri olan hava, ışık, hayvanlar, bitkiler, insanlar arasındaki ilişkiler ve yine insanlar arasındaki duygusal/ilişkisel mesafeler gibi unsurlara dayanan deneyimler yaşatılması yoluyla eğitmek gerektiğini öne sürer. Benzer bir tonlamayı, özene dayanan eğitim hususunda Noddings'inyaklaşımında da görmek mümkündür ki bu yaklaşımda eğitim, kişinin deneyim edinmesi sağlayacak yollara ışık tutmalıdır. Bu doğrultuda öğretmen bir çocuğa soru sorduğunda aldığı yalnızca cevap değil, aynı zamanda çocuğun kendisidir ve öğretmenin soru sormadaki amacı, öğrenciyi bir özen ilişkisinin içine dâhil etmektir. Ancak çocuğu sorulara cevap vermeye zorlamak değil, onun bir etik özne olarak kendi seçimlerini yapmasını sağlamak için ona seçim hakkı sunmak gerekmektedir.

Noddings'in bu pasajda yer verdiği öğretmen tasvirinde, öğretmen ile öğrencinin buluştuklara yapılan vurgu dikkate değerdir. Öğrenciyi dinleyen, onun duygularını kabul eden ve konuşulmakta olan konulara onu dâhil eden bu öğretmen tavrına dair en çok dikkat çeken bir diğer husus da söz konusu "dâhil etme" yaklaşımıdır. Dâhil etmenin, öğretmen tarafından verilen bir hediye gibi görüldüğübu yaklaşımda öğrencisini "çalıştıran" değil, onunla birlikte çalışan, öğrencisinin etik ideallerini besleyen, dolayısı ile her davranışı (aynı zamanda yaklaşımı, tavrı, söylemleri, hedefleri ve öncelikleri) ahlaki bir ton barındıran bir öğretmen betimlemesi vardır. Böylece özen etiği temelli bir eğitimin en önemli unsurlarından biri olan öğretmenin çerçevesi bu şekilde çizilir ve yine özen etiğinin bir diğer önemli unsuru olan içerik konusu da bu öğretmen betimlemesi üzerinden detaylandırılır.

Özen temelli bir ahlak eğitiminin dört temel içeriği olan diyalog, pratik, onaylama ve okulların özene dayalı olarak düzenlenmesi konusunda Noddings'in betimlemeleri şu şekildedir (Noddings, 2013, s. 1-226):

Diyalog: Çocuklara birbirleri ile ilgilenen insanların olduğu bir dünyanın mümkün olduğunu öğretebilmek, ancak çocuklarla kurulan ilişkilerde onlarla ilgilenmekle mümkündür. Burada kastedilen "ilgilenmek", birilişkililik (relatedness) biçimi olarak, çocukla gerçek bir ilişki kurmayı -bu ilişkinin kurulabilmesi için aynı zamanda eğitimci ve aile arasında da gerçek bir diyalog kurulması gerekmektedir- ve diyalog geliştirmeyi içerir. Böylece konuşmayı, dinlemeyi, paylaşmayı ve karşılıklı bir sorumluluk duygusu taşımayı içeren bir kavram olarak diyalog, eğitimin her aşaması için hayati bir öneme sahiptir. Özen etiğine dayanan bir ahlak eğitimin amaçları olan; çocuğun ahlaki ideallerinin beslenmesi, korunması, geliştirilmesi, yaşamındaki özenin artırılması ve özenli ilişkiler kurmasının sağlanması için diyaloga ayrıca ihtiyaç vardır. Ancak bu noktalarda belirtmek gerekir ki Noddings için özen etiği, ahlaki bir kendilik olarak özen gösteren kadın kavramına dayandığı için diyalog ile amaçlananlar arasında öncelikle annenin sesinin ahlak alanında, ailede, ilişkilerde ve eğitimde duyulmasını sağlamaktır.¹⁰

Pratik: Çocuğa yalnızca özen göstermekle ve ona özen göstermesi gerektiğini öğretmekle kalmayarak, çocuğun çevresini oluşturan her şeye özenle yaklaşmasına imkan veren pratiklerin amaçlandığı bu aşamada eğitimin amaçlarından biri olan akıl yürütmeyi öğretme ideali de yeniden biçimlendirilir. Noddings'e göre ahlak eğitimi adı altında çocuklara yalnızca soyut bir biçimde akıl yürütmenin öğretilmesi yeterli değildir; bununla yetinmek yerine çocuklara, kendisine dair akıl yürüttükleri düşünceleri gerçekleştirebilecekleri pratikler için uygun zemin ve fırsatlar sunulmalı/sağlanmalıdır. Bu bakış açısı ile ve bu

¹⁰In a Different Voice'da kadınlara özgü olan ahlaki bir sesin varlığından bahseden Gilligan'ın teorisi iki farklı biçimde yorumlanmaya açıktır. Bunlardan birincisi, kadınların gerçekten farklı bir ahlaki sesleri olduğudur. İkincisi ise, söz konusu eserin kendisine dayandırıldığı çalışma kadınlarla yapılan bir çalışma olduğu için, kadınların sesini yansıtır oluşu fakat özen etiğinin yalnızca kadınlar değil aynı zamanda erkekler için de geçerli olduğudur. Gilligan farklı zamanlarda iki farklı görüşü de savunmuş olsa da, son zamanlarda yaptığı çalışmalara bakarak ikici görüşe daha yakın olduğunu öne sürmek mümkündür. Bahsettiği ahlaki sesin cinsiyet temelli bir ses olmadığını eserin ön sözünde "Benim tanımlamaya çalıştığım ses, cinsiyet temelli değil, tema merkezli olarak nitelendirilebilir. Bunun kadınlarla ilişkisi ampirik gözlemlerime dayanmaktadır. Fakat bu ilişki mutlak değildir. Kadın ile erkekler arasındaki zıtlıklar, burada iki düşünme şekli arasındaki farklılığa işaret etmek için sunulmuştur"(Gilligan, 2017) ifadeleri ile belirten Gilligan'ın tam tersine Noddings, kadınların deneyimlerine dayanıyor olması sebebiyle özen etiğinin temelde kadınlara özgü olduğunu öne sürer: "Bana göre özen temelli etik, özünde kadınlara özgüdür. Etik problemlere geleneksel akılcı yaklaşım nasıl erkeklerin deneyimlerinden yola çıkarak oluşturulduysa, özen etiğinin de kadınların deneyimlerine dayandığına inanıyorum"(Noddings, 2013) (Noddings, N. (1984). Caring: A Feminine Approach to Ethics & Moral Education. Berkeley: University of California Press). Böylece özenin kadınların deneyimleri ile olansomut ilişkisi Noddings'e göre onu kadınlara özgü kılar. Toplum tarafından kadınlara yüklenen anlamlar, verilen görev ve sorumluluklar bu deneyimlerin alanını oluşturur: Aile bireylerine özen göstermek, ihtiyaç sahiplerine karşı sorumluluk hissetmek, hasta, yaşlı ve çocuklarla ilgilenmek. Noddings'e göre kadınlar merkezinde oldukları bu özen deneyimlerinden keyif aldıkları için, özen etiği onlar için daha uygundur. Noddings'in bu yaklaşımına yönelik eleştirilere işbu çalışmanın sonuç bölümünde yer verilecektir.

amaçlar doğrultusunda gerçekleşen bir eğitim, yalnızca ders programlarında, müfredatta ya da ders içeriklerinde değil, okulların ve sınıfların fiziki yapısında dahi kendisini gösterir. Bu doğrultuda sınıflar ve okullar, çocukların rekabet değil işbirliği içinde –eğitimde daha yüksek "verim" almak amacıyla çocukların güdülendirildikleri rekabetlerin sebep olduğu tahribatlar göz önünde bulundurulursa- etkinliklerin ve derslerin gerçekleştirilebileceği bir yapıda düzenlenmelidirler. Bununla amaçlanan, çocukların her alanda deneyim edinmelerini sağlamak (fakat bunu rekabete teşvik ederek değil; yardımlaşmaya, dayanışmaya, işbirliğine ve diyaloga teşvik ederek) kavrama kabiliyetlerini arttırmak, etik idealler oluşturmaları ve bu idealleri koruyup geliştirmeleri için gerekli olan düşünme ve eylem pratiklerini desteklemektir.

Onaylama: Eğitim ile çocuğa sunulan; entelektüel ve etik bir birey olarak kendi etik ideallerini belirleme, bunları sürdürme, koruma, güçlendirme veya –yaşamda bir karşılığının bulunmadığı ve kişinin gerek duygu gerekse eylem dünyasını artık tatmin etmediği durumlarda- değiştirme ve yıkarak yeniden inşa etme olanağıdır. Bu noktada, hem ailelerin hem de eğitimcilerin bakış açısında, henüz eğitim sürecinin başında olan ve formel akıl yürütme araçlarından yoksun olan (bu araçları henüz edinmemiş olan demek daha doğru olabilir; nitekim söz konusu akıl yürütme araçlarını hiç edinmemiş olmak ile edinip geliştirmedikleri için yitirmiş olmak arasında büyük fark vardır) küçük çocuklar için ahlaki/etik ideal kavramının çok iddialı olup olmadığına yönelik bir soru işareti oluşabilir. Noddings’e göre çok küçük yaşlardaki çocuklarda dahi bir etik ideal mevcuttur ve çocuktaki bu etik ideal kendisini çoğu zaman sempati duygusu olarak duyurur. Ancak bu, çocukların doğuştan iyi ya da bilge varlıklar oldukları anlamına gelmemektedir. Söz konusu anlamla ilişkilendirilmeksizin, çocuklardaki sempati ve çevrelerine karşı duydukları yüksek merak ile duyarlılık sayesinde, onlarda mevcut olan etik ideallere ilişkin potansiyelin güçlenmesini sağlamak mümkündür. Bunun için bir eğitimcinin ve ailenin ihtiyacı olanlar ise çocuğu cesaretlendirmeleri gerektiğine yönelik farkındalık kadar yaratıcı müdahaleler üzerine düşündürmektir. Bu bağlamda özen eğitimciler için olduğu kadar aileler için de uygun düşünme becerilerini, duyarlılığı, farkındalığı ve iletişime açık olmayı gerektirmektedir. Bu nedenle Noddings, onaylamanın diyalog ve pratikle etkileşim için içinde ve onlara bağımlı olan yapısına dikkat çeker; nitekim bir çocukla konuşmadan onunla birlikte bir pratiği deneyimlemek mümkün değildir ancak konuşabilmek için de öncelikle çocuğu görmek, farkına varmak, dinlemek gerekir. Bu açıdan onaylama yalnızca çocuğu değil, muhatabı olan tüm yetişkinleri (özellikle eğitimcileri) kapsayan bir yapıdadır. Başka bir deyişle, bir çocuk

kadar bir öğretmen de kendi etik ideallerini gerçekleştirmek için onaylanmaya gereksinim duyacaktır. Böylece Noddings'ın bahsettiği özen, özen gösteren ve özen gösterilenin sürekli olarak yer değiştirdiği ve her ikisine de kapsayan yapısıyla dinamik bir kavram olarak anlaşılır.

Okulların özen temelli düzenlenmesi: Söz konusu düzenleme için öncelikle çocukların ve yetişkinlerin eğitim ile ilgili konulara daha ilgili olmalarını, bu konularda yapılması gereken değişikliklere yönelik daha aktif olmalarını sağlamak gerekmektedir. Bu ise okulların yapısının topyekûn değiştirilmesi anlamına gelir: Bir anneyi bir eğitimciden ayıran eğitime ilişkin terimsel dil bırakılarak ortak bir dil ile diyalog kurulması, oldukça dar alanlara işaret eden uzmanlaşmaların yerini daha genel bilgilere bırakması, çocuklarla diyalog kurmak için gereken dil ve iletişim biçimlerinin geliştirilmesi. Bununla birlikte, çocukların özen temelli olarak eğitilmesi hususunda Ruddick'in bahsettiği anneliğe özgü maternal/anaç tavra tekrar değinmek yerinde olacaktır. Söz konusu tavrın geliştirilebilmesi için Noddings, mesleğine yeni başlayan öğretmenler ile deneyimli öğretmenler arasında ayrım yaparak, mesleğine yeni başlayan bir öğretmenin uzman bir öğretmen ile en az üç yıl birlikte çalışması gerektiğini öne sürer. Okulların özen temelli düzenlenmesi için gerekli olan bir diğer konu, ailelere kapıları her zaman açık olan bir kurum olarak okul temasıdır. Bu temada aile, çocuğun okul deneyimini uzaktan (ev konumundan) ve sürece hiç müdahil olmaksızın izleyen bir konumda olmamalı, bu özenli eğitim sürecinin içinde yer almalıdır. Ailelerin eğitim sürecinin dışında/uzağında pasif bir izleyici konumunda değil içinde yer almaları için Noddings tarafından önerilen örnek etkinliklerden bazıları, sınıf içindeki tartışma gruplarına ailelerin de katılması ve oyun alanlarında çocuklarla birlikte oyunlara katılım sağlamalarıdır. Ancak bu sayede özenin kapsamı yalnızca öğretmen ve öğrenci ile sınırlı kalmayarak eğitim ve okul kurumu ile bağlı bulunan tüm insanları kapsayacak şekilde genişleyebilir. Bu noktada dikkat çeken, özenin hiyerarşik yapıları değil ilişki/diyalog çemberlerini içeren ve etkin ilişkilerin tesis edildiği bir alan olarak tasarlanmasıdır. Elbette ki bu haliyle özen kavramı, çocuklara hiyerarşik yapıların ve bu yapılara sonsuz riayetin öğretildiği ilk kurum olma özelliği taşıyan günümüz eğitim kurumları ile tam bir zıtlık içindedir.

Çocuğa ilk olarak gözlem kabiliyetinin ve diğerlerine (insanlara, hayvanlara, nesnelere, düşüncelere, doğaya başta olmak üzere özenli düşüncenin tüm nesnelere) karşı sempati hissetmenin öğretildiği böylesi bir eğitim anlayışı, alışlagelmiş geleneksel eğitim anlayışlarının tersine, soyut ahlaki kuralları teorik bir bilgi olarak öğretmekle kalmaz; söz konusu ahlak kurallarına zemin teşkil eden etik idealleri oluşturmayı ve yaşamda

uygulamayı mümkün kılar. Böylece özen temelli olarak düzenlenmiş bir eğitim ortamındaki çocuklarda, diğerleri ile kurdukları diyalog ve ilişki sebebiyle –ki diyalog, özen için yalnızca sebep değil aynı zamanda sonuçtur- onlara karşı sorumlulukları olduğu fikri gelişir. Noddings’e(2013, s. 1-226) göre diğerlerine karşı özenle yaklaşmayı öğrenen bir çocuk için ise ahlak alanının sınırları dışına çıkmak ise artık mümkün değildir.

Özen temelli bir eğitimde çocuk, ailede başlayan ve okulda devam eden bir ahlaki eğitim süreci içindedir. Böyle bir eğitim sürecine dair en önemli ve onu diğer eğitim geleneklerinden ayıran en kritik husus, çocuklara soyut ve teorik ahlaki yasaların ezberletilmesi ve bazı erdemlerin yüceltilerek (ki bu erdemleri kimin seçtiği ve neden bazı erdemlerin diğerlerinden daha önemli olarak görülüşü konusunda ne eğitimcilerin, ne ailelerin ne de çocukların bir fikri vardır) bu erdemlere sahip olmaları gerektiği konusunda çocuklara telkin verilmesi yerine, çocuğun söz konusu ahlaki ideallere ilişkin deneyim edinmesini sağlayan pratiklere zemin oluşturulmasıdır. Bu zeminde ilişkisellik başlı başına büyük bir öneme sahiptir; nitekim kişileri olduğu kadar kişiler arasındaki ilişkileri merkeze alan özen etiği, bu ilişkilerin gerektirdiği bağlılık ve sorumluluklara da merkezi bir önem verir. Öğretmen ve öğrenci arasında kurulması beklenen/gereken ilişki tam olarak bu bağlılık ve sorumluluk kavramları çevresinde gelişmektedir. Öğretmenin özen gösteren, öğrencinin ise özen gösterilen olarak konumlandığı bu ilişki biçiminde çocuğun kendi etik ideallerini gerçekleştirmesi sürecinde ona yardım etmek ve erdemlere ilişkin bilgilerini deneyime dökebileceği pratik alanları temin etmek, kaynağını soyut kurallardan değil yaşamın kendisinden alan özen temelli bir eğitimin temel amaçları olarak görünmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın temel amacı NelNoddings'ın özen etiğinin felsefi temellerini ortaya koymak olduğu için, bu konuyu bütüncül bir şekilde ele almayı sağlayacak olan nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Etkinliklerin, durumların, ilişkilerin ya da materyallerin niteliğinin incelendiği çalışmalar nitel araştırmalar olarak adlandırılmaktadır (Fraenkel & Wallen, 2006). Nitel çalışmalarda, hakkında araştırma yapılan konuya ilişkin geniş bir bakışı elde edilmeye çalışılır. Bununla birlikte nitel araştırmalar, özellikle de psikolojik ölçümler ile sosyal olaylar ve sosyal konularla ilgili nicel araştırma yöntemleri ile kıyaslandığında daha derinlemesine bilgi sağlayarak geleneksel araştırma yöntemleri ile ulaşılması zor olan sorulara cevap aramaktadırlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2017, s. 252)

Nitel araştırmalar bazı temel özelliklere sahiptir. Araştırmacının verilere direkt olarak kaynağın kendisinden ulaşması, olguların ve bağlamın derinlemesine anlaşılmasını sağlamak amacıyla detaylı betimlemeler yapılması, sentezlenen bilgilerden yola çıkılarak genellemelere ulaşılması bu özellikler arasında sayılabilir. Bu doğrultuda nitel bir araştırma, öncelikle hakkında araştırma yapılacak olan olayın, olgunun ya da durumun belirlenmesi, çalışmaya iştirak edecek katılımcıların seçilmesi, hipotezin ya da hipotezlerin üretilmesi, verilerin toplanması, nitel verilerin analiz edilmesi ve ulaşılan bulguların açıklanması aşamalarından oluşur (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2017, s. 288).

3.1. Evren ve Örneklem

Hangi örneklem yönteminin kullanılması gerektiğine karar vermek, nicel araştırmalar için olduğu gibi, nitel araştırmalar için büyük önem arz etmektedir. Ancak nitel araştırmalar

genel olarak amaçsal örnekleme denilen örneklem türü için daha uygun görülmektedir. Amaçsal örnekleme, araştırmanın amacına bağlı olmak koşulu ile, çalışmanın kapsamına giren bilgileri bünyesinde barındıran kaynakların ya da durumların detaylıca incelenmesine dayanan örnekleme türüdür (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2017, s. 92). İşbu çalışmanın örneklemini ise, araştırmanın amacı doğrultusunda, NelNoddings'in özen etiğinin felsefi temelleri oluşturur.

3.2. Veri Toplama Teknikleri

Bu çalışmada "NelNoddings'in özen etiğinin felsefi temelleri nelerdir ve eğitime nasıl yansımaktadır?" temel problem durumu incelenmek amacıyla yazılı belgeler kullanıldığı için araştırma yöntemi, veri toplama tekniği doküman analizine dayanmaktadır. Belirli bir konuya ilişkin yazılı materyallerin kullanımını içeren doküman analizi, araştırma verilerinin birincil kaynağı olan çeşitli dokümanların toplanmasını, gözden geçirilmesini, sorgulanmasını ve analiz edilmesini içeren bilimsel bir araştırma yöntemi olarak adlandırılır (Sak, Şahin Sak, Öneren Şendil, & Nas, 2021, s. 228).

Veri toplama tekniği olarak doküman analizi tercih edilen bir araştırmada dokümana ulaşılması, dokümanın sınırlandırılması, ulaşılan dokümanların orijinalliğinin teyit edilmesi, seçilen dokümanların detaylı okunması, içerik analizi yapılarak dokümanlardan elde edilen bilgilerin araştırmada kullanılması aşamaları söz konusu olmakla birlikte, nitel bir araştırmada pek çok çeşitli türdeki doküman kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 89). Bu süreçte araştırmacı, çalışma yaptığı konuya ilişkin daha önce yapılmış olan ve literatürde yer alan diğer araştırmaları da inceler ve elde ettiği bilgileri çalışmasına dâhil eder.

Bu doğrultuda, çalışmada verilerin toplanması için literatürde yer alan veriler taranmış, araştırma konusunu içeren kitap, makale ve tezler başta olmak üzere araştırma kapsamına giren yazılı kaynaklar yazılı kaynaklar incelenmiştir.

3.3. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmanın amacı ve problem durumu göz önünde bulundurularak literatür taraması ile belgelerden toplanan veriler betimsel analiz ile değerlendirilmiştir. Betimsel analizde görüşme, gözlem ya da içerik analizi ile elde edilen verilerin düzenlenerek ve yorumlanarak okuyucuya ulaştırılması amaçlanır (Baltacı, 2019, s. 379). Bununla birlikte betimsel analizde veriler önceden belirlenmiş olan temalar çerçevesinde sınıflandırılır, bu sınıflandırmaya

ilişkin bulgular ifade edilir ve ulaşılan bulgular araştırmacının akademik birikimi ile yorumlanarak bir sonuca ulaşılır.

Söz konusu amaç doğrultusunda betimsel bir analiz belirli aşamalarla gerçekleştirilir. Öncelikle araştırma sorularından ya da araştırmanın kavramsal çerçevesinden yola çıkarak bir çerçeve oluşturulur. Bu çerçeve doğrultusunda verilerin hangi temalar bağlamında düzenleneceğine karar verilir. Buradan da anlaşılacağı üzere betimsel analizin yapılabilmesi için, sınırları önceden çizilmiş bir kavramsal çerçeve gerekmektedir. Daha sonra, elde edilen verilerin söz konusu temalara göre düzenlenmesi, işlenmesi ve yorumlanması aşaması gelir, düzenlenen bu veriler ve ulaşılan bulgular kaynaklarla temellendirilerek açıklanır. Son olarak bulgular anlamlandırılarak yorumlanır. Yorumlama sürecinde ise kavramlar ve olgular arasındaki ilişkilere değinmek, neden sonuç ilişkisi kurmak önem teşkil eder. ve belirli bir sonuca ulaşmak gerekmektedir. Bu neden sonuç ilişkilerinden yola çıkarak belirli bir sonuca ulaşılır (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 224).

BÖLÜM IV

NELNODDINGS'İN ÖZEN ETİĞİ VE EĞİTİME YANSIMALARI

4.1. Özen Nedir?

Özen kavramını felsefe alanının kapsamında ilk kez kullanan Mayeroff'un bir insanla ilgilenmek ve onun hem büyümesine hem de kendisini gerçekleştirmesine yardım etmek olarak tanımladığı bu yaklaşım, Gilligan tarafından "öteki" ve "sorumluluk" vurgusu ile birlikte, başkalarının ihtiyaçlarını anlamak ve bu ihtiyaçlara cevap vermek olarak ifade edilmektedir. Noddings ise özeni temelde başkalarını önemsemek olarak tanımlarken, bu kavramı "etik kararlar" bağlamında ele alarak bu kararları almayı engelleyen durumların özellikle de eğitim ortamında ortadan kaldırılmasının, özenin eğitim kurumlarında öğretilen ve öğrenilebilen bir tema olmasının, bir "etik ilişki" olarak özenli yaklaşımının ve beraberinde gelen doğal bakım süreçlerinin altını çizer.

Literatürde özen yaklaşımı; özen etiği, ilgi etiği, alaka etiği, bakım etiği başta olmak üzere farklı düşünürlerin eserlerinde farklı isimlerle yer almaktadır. Yabancı literatürde farklı düşünürler tarafından feminist etiğin yanı sıra erdem etiğinin de bir kategorisi olarak ele alındığı görünen özen etiğine ilişkin Türkçe kaynaklarda ise kaleme alınan yazılar oldukça az sayıda olmakla birlikte, Cevizci tarafından (2016, s. 467-474) feminist etiğin bir alt dalı olarak ele alınır ve "alaka etiği" olarak adlandırılır. Türkçe literatürde özen etiğinin alaka etiği adı ile kullanımının, diğer kullanımlarına göre daha yaygın olmasının sebebinin, alanyazının en önemli isimlerinden biri olan Cevizci'nin bu kullanımı tercih etmesi olduğu düşünülebilir. Ancak bu kavramı daha yakından tanıyabilmek için onun yalnızca literatürdeki kullanımlarına ve tanımlanma biçimlerine bakmak yeterli olmayacak, anlamına ve doğasına ilişkin daha detaylı bir inceleme gerekecektir.

4.2. Anlamı ve Doğası

Özen etiği teorisyenleri ahlak felsefesinden kadınların deneyimlerine, önemsemek ile özen göstermek ve eleştirel düşünmek arasındaki ilişkiye, özen göstermeyi öğrenmeye ve öğretmeye ilişkin geniş bir çerçevede pek çok konuyu ele alır. Tüm bu çeşitlilik söz konusuysa, tek/belirli bir özen teorisi olduğunu öne sürmek ve bunlardan herhangi birini sınırları belli kavramlarla tanımlamak güçtür. Yine de Gilligan ve Noddings'ın literatüre kazandırdığı anlamı ile "caring" (özen, ilgi, alaka), okullarda daha anlamlı ve hem öğrenciler hem eğitimciler hem de aileler açısından daha tatmin edici bir eğitim yaklaşımını belirlemek isteyen insanlar için kısmen daha az belirsiz bir anlama sahiptir. Bu bağlamda eğitime yansıyan bir özen teorisi, bireyin çevresini şefkat perspektifinden görmesiyle, diğer bireylerle diyalog kurmanın ve bakım göstermenin sınırları ve olanakları üzerine düşünmekle, özenin –aynı zamanda özenli yaklaşımların ve özenli ilişkilerin- okul sınırları içerisinde nasıl inşa edileceği ile ilgilidir.

Women and Evil adlı eserinde Noddings(1989, s. 184-187) "adaletli yaklaşım" ya da "ilkeli yaklaşım" gibi kavramları reddederek –Rawls'ın adalet teorisine ilişkin bölümde söz konusu yaklaşımlar detaylandırılmıştı ve hatırlanacağı üzere, insan olmaya ilişkin diğer pek çok kavrama (özellikle de diğerlerinin ihtiyaçlarını anlamaya ve bu ihtiyaçlara cevap vermeye ilişkin kavrayışa) karşı yabancı, yüzeysel ve yetersiz kaldıkları görünmekteydi- bu yaklaşımların, her biri benzersiz bir kendiliğe sahip olan varlık olarak insanları sınıflandırılabilir/karşılaştırılabilir nesneler olarak ele alan erkeksi uygulamaları temsil ettiklerini öne sürmektedir. Söz konusu nesneleştirme ve genelleştirmeye dayalı eril yaklaşımların tam tersine özen göstermek, her duruma ve her kişiye benzersiz ve münferit bir tutumla yaklaşmaya vurgu yapar. Bu çerçevede Noddings'e yönelik eleştiriler, özen kavramına eşlik eden bir adalet etiği olmadan sistematik baskılara karşı direnmenin ve genel toplumsal sorunların yanı sıra üzerinde pek durulmayan diğer sorunlara karşı (örneğin, toplumda sürekli olarak hırsızlık probleminin tartışılması fakat yoksulluk hakkında konuşulmaması) ahlaki bir sorumluluk hissetmenin mümkün olmadığı çerçevesinde toplanmaktadır. Bu eleştirilere Noddings, "...bir ahlak teorisindeki her şeyi özene indirmek, çoğu indirgemeci girişimde olduğu gibi muhtemelen bir hata olacaktır ve bunu yapmak niyetinde değildim" şeklinde kısmi bir cevap verir (Schutz, 1998, s. 373-374). Bununla birlikte Noddings'ın, adalet etiğinin insanları soyutlaştırıcı, genelleştirici ve nesneleştirici etkilerini mümkün olduğunca asgari düzeye indirgemeye çalışarak, bu etiğin ona göre kabul

edilebilir olan yönlerine özen yaklaşımında yer verdiği, kabul edilemeyen yönlerini ise çalışmalarının kapsamının dışında bıraktığı görülür.

Diğer yandan özenin toplum ile ilişkisi üzerinde duran Noddings, özenin bir topluluk ya da bir toplum için bir temel ilke olup olamayacağı sorusunu sorar (Schutz, 1998, s. 374). Bu noktada Noddings'ın "karanlık taraf" olarak adlandırdığı liberal ve cemaatçi yaklaşımlar (özellikle de Rawls'ın formüle ettiği hali ile bir liberal yaklaşım), kusurlu oldukları gerekçesi ile reddedilir. Evrenselleştirilmiş bir sözleşmeye benzeyen "stresliberalizm"de adalet odaklı genel kurallara, haklara ve olumsuz görevlere yapılan vurgu, Noddings'e(1996, s. 252) göre, insanların yalnızca birbirlerine karşı duydukları sorumluluk duygusunu aşındırmakla kalmayarak aynı zamanda insan sosyallığını de aşındırmaktadır.

Bu açıdan bakıldığında liberalizmin önerdiği, korunaklı bireysel alan sınırlarına ve haklara sahip olan ancak kişileri birbirlerine bağlayan ortak bağlantılardan uzak olan otonom bireyler, en az, komünizmin önerdiği toplumsal modeller ve kitleler içinde öznelliğini yitiren bireyler kadar tehlikelidir. Kendi yaşamını topluluğun yapısına ve sürekliliğine kendi iradesi ile tabii kılan insanlardan oluşan bu tür kitleler, kaçınılmaz olarak –mevcudiyetlerinin devamını sağlayabilmek için- bireysellik içeren tutumların törpülenmesine ve devamında faşizme ihtiyaç duyarlar. Söz konusu kaçınılmaz faşizme yönelik bu betimlemenin ardından otantik bir topluluğun içermesi gereken bazı özelliklerden bahseden Noddings, bu tür toplulukların genel özellikleri olan çoğunluğa uyumluluk, farklı olanı dışlama, topluluk tarafından dışlanma korkusu yaşama, yabancılara karşı güvensizlik ve hatta nefret duyma ile baskıya/şiddete eğilimli olma gibi tutumlardan kaçınmak ister görünmektedir. Ancak bu kaçınma, toplulukların gelişmesinin önemli olduğunun ve bir toplumun parçası olmak için insanlara ve onların bireysel hizmetlerine ihtiyaç olduğunun inkar edildiği anlamına gelmez. Noddings'e göre her topluluğun öncelikle bir şeyi temsil etmesi gerekir (Schutz, 1998, s. 375). Bu noktada asıl soru, bir benlik kaybı olmadan bir bütünün parçası olmanın nasıl mümkün olacağıdır. İyi bir yaşamın vizyonunun ne olması gerektiği problemine felsefi düzeyde işaret eden bu soru, toplum yaşamının, bir grup ya da topluluk içinde erimesini/törpülenmesini mümkün olduğunca önleyecek biçimde yeniden kavramsallaştırılması ile cevaplanabilir. Özgürlük ve eşitlik kavramlarının bir karşılık bulduğu, liberalizmin ya da cemaatçiliğin "karanlık tarafına" kaçmaya ihtiyaç duyulmadığı, bir topluluk olmanın önemli yönlerinin korunduğu, şiddetsizliğin ve özenin merkezde olduğu bir toplum ancak bu şekilde tasarlanabilir.

Diğer yandan Noddings'in ifade ettiği özen, büyük ölçüde, iki kişi arasında kurulan benzersiz ilişkiye dayanmaktadır. İlişkinin kapsadığı tüm bireylerin öznelliğini/bireyselliğini koruduğu bu ilişki biçimi, her insanın benzersiz olduğu inancını temel alır. Özen gösteren ve özen gösterilen motivasyonel olarak sürekli yer değiştirdiği bir özen ilişkisinde özen gösteren, öteki'nin ihtiyaçlarını anlayan ve bu ihtiyaçlara cevap veren, öteki'nin hayallerinin ve projelerinin ardındaki itici güç konumundadır.

Söz konusu özen ilişkisinde özen gösterilen, ilişkinin korunması ve sürdürülmesinde en az özen gösteren kadar merkezi bir öneme sahiptir. Kendi olmaya devam etmek, kendi projelerinde özgür olmak, etik davranmak, kendi deneyimlerini paylaşmak, karşılıklılık, kendini olduğu gibi ve özgürce ifade etmek ve şefkatli yaklaşım, özen ilişkisinin sürmesini sağlar. Öteki'nin ihtiyaçlarını anlamamak –ki bu ihtiyaçlara verilen cevaplar ve cevap verme biçimi, özen ilişkisinin sınırlarını ve içeriğini belirler-, bu ihtiyaçları önemsiz, yersiz, değersiz görmek ve bu ihtiyaçlara hiçbir yanıt vermemek, yetersiz bir diyaloga ve ilişkinin yok olma tehlikesiyle karşı karşıya kalması ile sonuçlanacaktır. Ancak özenin kapsam ve sınırlarından bahsedebilmek için, öncelikle onun nasıl bir bağlamda ortaya çıktığına ve hangi topraklarda yeşerdiğine bakmak gerekecektir.

Noddings tarafından özen, öncelikle, insanlık tarihine derinlemesine nüfus etmiş, hatta bu tarihin kendisi haline gelmiş erkek adalet etiğine karşın kadın varoluşuna ilişkin bir tepki olarak geliştirilmiştir. Bu ise farklı ahlaki yaklaşımlar tanımlayıp bu yaklaşımlar arasındaki –çoğunlukla teorik- çatışmaları betimlemek ve ahlak alanını tıpkı eril dünyanın gerektirdiği gibi bir çatışma, savaş ve rekabet alanı haline getirmek yerine, farklı ahlaki yaklaşımlar arasındaki benzerlikleri bulmak anlamına gelir. Özenin Noddings tarafından kadınlara özel bir yaklaşım olarak temellendirilmesinin ve eserlerinde özen gösteren kişiden bahsederken dişi zamir kullanmasının nedeni, çatışma yerine uzlaşmayı amaçlayan ve farklılıklar yerine benzerlikler arayan, bu nedenle de kadınlara ilişkin olarak ele alınan bu yaklaşımı, bu defa bir varsayım değil bir ahlak teorisi formunda görmemizdir. Noddings'e göre ahlaki kurallar ve ilkeler arasında yapay bir soyutlama dünyasında kurgulanan durumlar olduğu için o, tüm ahlaki çatışmaları aynı soyut değerlendirme tablosunun altına yerleştirme girişimine karşın ideal bir dünyada var olabilecek bir etik aramaktadır (Schutz, 1998, s. 376). Adalet kavramına dayandırılmış ahlaki kurallar, ilkeler ve yasalar, yerleşik etik çatışmaların aslında her biri benzersiz olan niteliklerini görünmez kılar ve böylece bir ahlaki sorunu ya da çatışmayı doğuran asıl sebepleri görme ihtimali yitirilir. Ahlaki çatışmalar, ikilemler, çıkmazlar ve çelişkiler karşısında kişinin içinde olduğu tüm durumlardan ve bağlamlardan

kendisini sıyrarak olayların/durumların dışında ve üstünde konumlanan ilgisiz (aynı zamanda kendisini yerleştirdiği konum itibariyle bu ahlaki çatışmalardan hiç etkilenmiyor gibi uzak bir tutumla) bir yargıç olarak ahlaken doğru, iyi, adaletli olanı seçmesi beklenir. Buna karşın Noddings'in, söz konusu ideal ahlak yargıcı konumuna erişebilmek için imkânsız olan ahlaki idealleri idealize etmenin ne mümkün ne de yararlı olduğunu öne sürdüğü söylenebilir. Diğer yandan özen ve öteki'ni önemsemek, çoğu zaman soyut ahlaki ideallere sahip olmayı değil, eyleme geçmeyi gerektirir. Bunun yanı sıra bir özen ilişkisi bazen karmaşık durumlar içinde kalmayı, zor etik problemlerle boğuşmayı, öteki'ne bakmaya ve onunla ilgilenmeye ilişkin çatışmaları da içerir. Özen alanı tüm çatışmalardan, karşısında kararsız kalınan alternatif seçimlerden, kişinin kendisi ile girdiği savaşımlardan ve kendisini içinde bulduğu çelişkilerden arınmış mükemmel bir alan, adeta Platon'un tasarladığı gibi bir ideal dünya değildir. Tam tersine özen, insan olmanın kaçınılmaz tutarsızlıklarından ve zorluklarından bahsedilebilen bir zemin sunması açısından göklerde bir ideal değil, tam olarak şu anda ve bu yerdedir.

Özen alanındaki çatışma, kararsızlık ve ikilemde kalma durumlarına ilişkin Noddings, kişinin yükümlülüğüne dair iki kriterden bahsetmektedir: Kriterlerden biri mevcut yükümlülüğümüzü oluştururken, diğeri ise yükümlülüklerimizi öncelik sırasına koymaya hizmet eder (Schutz, 1998, s. 376). Bunun yanı sıra özen gösterenin şefkatli yaklaşımı, özen gösterilenlerin özen gösterenlere dönüşmesini sağlayacaktır. Burada bahsedilen şefkat yalnızca kişilerin bir tutumu olarak değil, aynı zamanda özen ilişkisinin bir niteliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Şefkat unsuru konusunda belirtmek gerekir ki Noddings, özenin doğal bir temeli olduğunu öne sürerek "öteki"ni önemsemenin kültür öncesi bağlantılarına ilişkin inancını dile getirirse de, söz konusu doğalcı argüman pek çok açıdan zayıf olduğu yönünde eleştirilmektedir. Nitekim özenin kendisine dayandırıldığı felsefi temelleri kurmak kültür öncesi olduğu kadar kültürün şimdi'sine ilişkindir. Diğer yandan okulların özen kavramı çerçevesinde organize edilmesi, okullarda özenin inşa edilmesinden ya da özen temelli uygulamalardan bahsedecek olduğumuzda aslında kültür öncesi dayanakları olan bir tanım ya da öteki'nin ihtiyaçları ile ilgilenmeye yönelik doğal bir dürtü olarak özenden ziyade, öğrenilebilen ve öğretilen bir sosyal davranış olarak özenden bahsetmekteyizdir.

Caring: A Relational Approach to Ethical & Moral Education adlı eserinde Noddings (2013, s. 7), özen etiğinden bahsetmeden önce temel amacının, özenin bir ön analizini yapmak olduğunu belirtir. Bu amaç doğrultusunda özenin ne olduğunu sormak ve bu kavramın çizgilerini birlikte çizmek istediğini ekler: Günlük yaşamda özen ne anlama gelmektedir ve

şikâyetçi olduğumuz bir durumu belirtirken kullandığımız "kimsenin umurunda değil!" ifadesi ne anlama gelir? Bu soruların felsefi bir zemindeki karşılığı ise şu olacaktır: Önemsemeyi/özeni neden önemsiyoruz?

Noddings'e(2013, s. 7)göre ahlaki davranışın ne olduğuna ilişkin geleneksel bir araştırmaya başlıyor olsaydık, bu araştırma kesinlikle ahlaki akıl yürütme ve yargı kavramlarından başlardı. Tartışmaya buradan başlamanın avantajı, kavramlarla boğuşmak yerine, ahlak alanına ilişkin düşüncelerimizi tanımlayan/tamamlayan elle tutulur bir şey –bir konu, kavram, başlangıç noktası- vermesidir. Ancak burası, ahlaka ilişkin bir tartışmaya başlamak için tek nokta olmadığı gibi, en iyi nokta da değildir. Böyle bir tartışmayı ahlaki problemlerin ilkeleri, tanımları ve çerçevesine dair konuşarak başlatmak, bu problemlere matematiksel bir problemin çözümüne yaklaşıp gibi yaklaşmayı gerektirir (ki feminist etiğin eleştirel boyutuna ilişkin bölümde gördüğümüz üzere –liberal, faydacı ve Kantçı etik eleştirileri- ahlaki problemlere böylesi bir yaklaşım meselelerin insani yönünü ve her insanın benzersizliğini hiçe sayar). Bu nedenle, ahlak üzerine tartışmaya buradan başlamak mümkün –ve bireyci yaklaşımların ortaya çıkmaya başladığı yaklaşık son yüz yıldır daha makul- olsa dahi bu başlangıç noktası kültürden kültüre, zamandan zamana ve kişiden kişiye değişiklik gösteren, insanlık tarihi ile birlikte değişen/dönüşen yeni ve özgün ahlaki problemleri çözebilmek ya da en azından bir çözüme ulaşmayı denemek adına yetersiz ve sorunlu görünmektedir.

Noddings, özen yaklaşımını doğal ve içgüdüsel bir kavram/yeti olarak yaşamlarında örneklendirdiği kadınlara ilişkin bazı belirlemelerde bulunur. Ona göre kadınlar, ahlaki problemlere yaklaşırken soyut varsayımlar yerine, kendilerini mümkün olduğunda somut durumlar içinde konumlandırmaya ve yapılacak tercihlere ilişkin –bu tercihlerden kendileri de dahil etkilenecek tüm insanlara karşı- sorumluluk hissetmeye yönelik doğal bir eğilim içindedirler (Noddings, 2013, s. 8).Kendilerinişefkat ve bakım gösteren pozisyonuna yerleştirerek ahlaki problemleri çözmeye çalışmayı içeren bu tutum; kişilerin duygularına, anılarına ve bireysel kapasitelerine ilişkin karmaşık bir yapıyı harekete geçirmektedir. Başka bir deyişle özen temelli bir ahlaki karar verme süreci, diğer geleneksel etik kuramların tersine, -genel geçer/evrensel ilkelerden öznel durumlara doğru- bir soyutlama sürecinden ziyade bir somutlaştırma süreci olarak işler. Bu nedenle etik bir önemseme ve özen inşa etmek, karakteristik olarak kadınsıdır fakat bu durum, böylesi bir yaklaşımın erkekler tarafından paylaşılamayacağı anlamına gelmez. Tıpkı ahlaki problemlere geleneksel mantıksal yaklaşımın erkeksi deneyimlerden kaynaklanması gibi, şefkat temelli özen etiği

de kadınların deneyimlerinden doğar. Ancak özen etiği kavramsal olarak dışıl olsa da, ahlaki problemlere alternatif bir etik yaklaşım sunmayı başarması sebebiyle her iki cinsiyet için de kapsayıcıdır.

Özene dair konuşurken, öncelikle şunu sormak gerekir: Özen ya da literatürdeki diğer adlandırmalarından en çok tercih edileni ile anmak gerekirse bakım ne anlama gelir? Sözlükler bize onun zihinsel, ruhsal, hatta kişiye yüklediği sorumluluklar açısından bazen de fiziksel bir yük olduğunu ima eder gibi görünmektedir¹¹. Bu açıdan özenin, bir şey veya bir kişi için kaygılanmakla, ona ya da onun ihtiyaçlarına yönelik korku ve endişe duymakla ilişki çağrışım yaptığı öne sürülebilir. Ancak bir etik teori olarak ele alındığında özen ve özenin gerektirdiği bakım pratikleri için alternatif tanımlar yapmak ve onun geleneksel çağrışımlarının sınırlarını genişletmek gerekecektir. Bu alternatif anlamlardan biri Noddings'e(2013, s. 9)göre, kişinin umursadığı bir şeye ya da birine saygı duyması ve onun üzerine eğilmesi olabilir. Örneğin bir kişinin edebiyata ilgisi varsa onunla zaman geçirecektir ya da bu kişi başka bir kişiye saygı duyuyorsa, saygı duyduğu kişinin ne düşündüğü ve ne hissettiği onun için önemli olacaktır. Bunun yanı sıra, umursanan bir kişinin refahı, korunması, ihtiyaçları ve bakımı için sorumluluk almak gerekecektir.

Görüldüğü üzere özene ilişkin pek çok tanımın yapılması ve bu tanımların sınırlarının genişletilmesi mümkünse de her bir tanım, özene ilişkin farklı bir alanı temsil eder ve temelde her biri insan olmanın unsurları, hatta insan olma duygusunun kendisi ile ilişkilendirilebilir.Ötekine gösterilen özen ve bakım ile ilgili kaygılar, sorumluluk bağlamında bir yük ile denk görünebilir. Mesleki, kişisel ya da kamusal konularda taşınan bu anlamda bir kaygı, mevcut ya da öngörülen durumlara dair endişe duygusunu beraberinde getirebilir. Diğer yandan özen gösterilen bir kişinin görüşleri değerlidir ve özen gösteren tarafından dikkate alınır. Bunlar, özene ilişkin ve herkes tarafından deneyimlenmesi muhtemel durumlardır. Ancak özeni temel sorumluluk duygusundan ayıran bir noktaya dikkat çekmek gerekir: Bir yakının fiziksel sağlığı için alınan sorumluluk, her ne kadar bu yakının önemsendiği/umursandığı anlamına geliyor olsa da isteksizce yerine getirilen bir görev olarak görüldüğünde (bakım görevini yerine getiren kişi böyle hissettiğinde), bu bir özen ilişkisi olarak nitelendirilemez.

Buradan da anlaşılacağı üzere özen, özen gösteren ya da özen gösterilende değil, özen ilişkisinin kendisi ile-bu ilişkinin taşıdığı bağlam, niyet, motivasyon, şefkat vb- ilgilidir.

¹¹ Özen: Bir şeyi yaparken onun elden geldiğince iyi olmasına, onu özenerek yapmaya çalışma (Özen, 2020)

Mayeroff'un Caring adlı eserinde belirtmiş olduğu üzere özen, en temel anlamıyla başka birini umursamak, onun büyümesine ve kendini gerçekleştirmesine yardım etmek olarak Noddings'in bahsettiğı özen kavramının içinde kendine bir yer bulmakla beraber, Mayeroff'un bu ilk tanımının üzerine Noddings tarafından, özen gösterilenin yalnızca "kişi" olamayacağı, doğanın, hayvanların, düşüncelerin ve nesnelerin de bir özen ilişkisinin özen gösterilen tarafında yer alabileceğı yönündeki görüş eklenir. Öteki'nin kendini gerçekleştirmesine yapılan vurgu özenin sınırları açısından bir çizgi çiziyor ve söz konusu öteki'nin mutlaka bir insan olması gerektiğine yönelik bir algıyı besliyor olsa da Noddings'in özen yaklaşımında "öteki" artık yalnızca insanlar değildir.

Bir özen ilişkisinin ne olduğuna ilişkin dışarıdan bir bakış geliştirebilmek için Noddings(2013, s. 10), sıradan olaylara, birini umursadığını iddia eden insanların günlük yaşantılarına bak gerektiğini belirterek Bay Smith örneğini verir. Bu örnekte Bay Smith, yaşlılığında annesini huzurevine yerleştiren biridir. Noddings'in onunla ilgili sorduğı sorulardan bazıları şunlardır: Bay Smith'in yaşlıları önemseyen biri olup olmadığını nereden bileceğiz? Huzurevine gönderilen anne kimdir, nasıl bir ebeynlik stili vardır ve herhangi bir ebeynlik stili huzurevi olgusunu haklı kılar mı? Diğer yandan, Bay Smith'in "ben annesini seven ve onu önemseyen biriyim" beyanında bulunduğunu varsaydığımızda, içeriden önemsemek ama özeni dışarıya yansıtmamak ya da yalnızca düşünce boyutunda kalarak davranışlarda karşılık bulmayan bir özeni bünyesinde taşımak gibi durumların varlığı, yokluğu ya da mümkünlüğü üzerine ayrı bir tartışmaya girmemiz gerekir. Önem vermenin, önem verilen adına bazı eylemleri gerektirdiğini düşünen gözlemciler olarak, özen gösterdiğini ya da umursadığını beyan eden bir kişiyle ilgili bazı eylemler arayacak olmamız kaçınılmazdır. Buradan yola çıkarak, Bay Smith'in huzurevindeki annesini hiç ziyaret etmemesi ya da çok az ziyaret etmesi, onu aramaması vb. durumlarda muhtemelen onun umursayan, önemseyen ya da özen gösteren biri olmadığını söyleyebiliriz. Özenli bir ilişkideki eylem kriteri göz önünde bulundurulacak olursa, umursaması beklenen kişinin, bakıma ihtiyacı olan kişiye karşı yönelme eksikliğinin söz konusu olduğu bu gibi durumlarda özen ilişkisi formüle etmek güçleşir. Bu güçlüğü'nin sebebi, Bay Smith'in annesi için bazı gereklilikleri yerine getiriyor olması (onun fiziksel bakımı için bir huzurevine maddi ödeme yapması) ancak niteliksel olarak özenli bir ilişkide olması gereken eylem türünü gerçekleştirmemesidir. Bu ikilik, özene ilişkin yeni soruları beraberinde getirir: Bir özen ilişkisi için dışarıdan ve doğrudan gözlemlenebilir eylemler gerekli midir? Özen gösterdiğini beyan eden kişi, özen gösterilen kişiye yönelik bir eylemde bulunmayıp, bu eylemi kendisi

adına başkalarının gerçekleştirmesini sağladığı durumlarda da (para karşılığı yaşlılara ve çocuklara bakım sağlanması) özen gösteriyor mudur?

Noddings'in bu sorulara verdiği yanıtlardan bahsetmeden önce şunu belirtmek gerekir; bir özen ilişkisi eylem bileşeninden ayrı düşünülemez ancak derinlemesine gözlemlenebilir eylemlerin yanı sıra, taahhüt edilen eylemlere de bakmak gerekebilir. Söz konusu taahhüt edilen eylemler, yalnızca eylemi gerçekleştiren kişi tarafından deneyimlenen ve gözlemlenen eylemlerdir. Bay Smith'in annesi için en iyi huzurevini araştırmış olması, onu sık sık ziyaret edebilmek için yaşamını organize etmesi, doktorları ve bakıcıları ile güçlü bir bilgi alışverişi halinde olması ve annesinin daha konforlu bir yaşlılık geçirebilmesi için ödediği maddi bedel, bu eylem biçimine örnek olarak gösterilebilir. Diğer yandan bir gözlemci olarak Bay Smith'in taahhüt ettiği bu eylemleri bilmemekle birlikte yalnızca annesinin huzurevinde olduğunu görüyoruz ve Bay Smith'in beyanı annesini önemseydiği yönünde. Ancak "önemsiyorum" ile kastedilen nedir?

Özenli ilişkide bulunması gereken bir nitelik olarak eylem kriterinden bahsettiğimizde, bu ilişki türünün sahip olduğu başka kriterler olup olmadığı sorusunu sormak kaçınılmazdır. Özen ilişkisinin diğer kriterlerine ulaşmak için, Bay Smith'in "önemsiyorum" derken ne söylemek istediğine daha yakından bakmak gerekir. Noddings'e(2013, s. 12)göre Bay Smith üç farklı anlamı kastediyor olabilir: Önemsiyorum çünkü sık sık annemi ziyarete gidiyorum ve hep onu düşünüyorum, önemsiyorum ve onu daha sık görmem gerektiğini farkındayım ama hem işte hem de evde çok fazla sorumluluğum olduğu için anneme zaman ayırmakta zorlanıyorum, önemsiyorum çünkü onunla ilgilenebilecek diğer çocukları ya da arkadaşları olmasına rağmen sonuçta huzurevinin faturalarını ben ödüyorum. Elbette bir kişinin diğerini önemseyip önemsemiyor oluşu ve bunun gerekçelerine ilişkin ihtimaller bunlarla sınırlı değildir; ancak Bay Smith'in verebileceği bu yaygın cevaplar özene ilişkin yeni bir tartışma alanı açar. Bununla birlikte Noddings'in Bay Smith örneğini eğitim alanına uygulayacak olursak, özene ilişkin çok daha girift tartışma alanlarıyla karşı karşıya kalacağımız açıktır. Çocuğunu devlet okuluna gönderen bir aile, çocuğunu özel okula gönderen bir aileden daha mı az özen göstermektedir? Çalışan anneler ve babalar, çocuklarıyla daha az zaman geçirmek zorunda kaldıkları ve bu kayıp zamanı daha pahalı oyuncaklar alarak telafi etmeye çalıştıkları zaman bir özen ilişkisini onarmaya mı çalışmaktadırlar? Çocuğunun isteklerini dikkate almayan, onun adına kararlar veren ve bunu onun iyiliği için yaptığını söyleyen bir ebeyn, bir özen ilişkisi mi tesis etmektedir? Özen gösterdiğini düşünen/beyan eden kişi, özen gösterdiği kişiye yardım mı etmektedir, yoksa onu engellemekte midir? Önemsiyor

muyuz yoksa sadece –otomatik, öğrenilmiş bir güdüyle- bakım mı gösteriyoruz? Bununla birlikte, dünyanın önde gelen insani ve etik problemleri olarak açlık, eşitsizlik, adaletsizlik, mültecilik vb. hususlarda özene dair söylenebilecek olan nedir? Sözgelimi, çocuk işçiler tarafından üretilen bir ürünü satın alarak bu sektörü finansal olarak destekleyen bir kişi, bu çocuklara özen gösterdiğini, onları düşündüğünü ya da onlar için üzüldüğünü söyleyebilir mi? Kişinin bu söylemde bulunması mümkün görünse de buradaki asıl soru, bu meselede özenin nasıl aktarıldığı, hangi koşullar altında mümkün olduğu, özen gösteren birinin "umursuyorum" derken ne kastettiği ve dünyada bunca "umursuyorum" diyen insan varken nasıl olup da çoğu kişinin "bu konu (mülteci sorunu, yoksulluk, çocuk işçiler, hayvan istismarı, kadın cinayetleri vb.) kimsenin umrunda değil" diyerek protesto çağrısında bulunuyor olmalarıdır. Tüm bu sorulara kesin cevaplar sunmak mümkün olmadığı gibi, amaçlanan da bu değildir; nitekim bu soruları sormak başlı başına bir amaç olarak önem teşkil eder. Özenin ne kadar karmaşık ve öznel olduğu anlaşılabilirse, önemsemeye ilişkin çelişki ve çatışmaları karşılayabilmek için o kadar donanımlı olunabilir. Diğer yandan, tüm bu soruların bir adım ötesinde, kurumsal bir özenin ne anlama geldiği ve nasıl uygulanacağı sorusu yer alır. Özenin okul gibi kurumsal bir alanda nasıl inşa edileceği, korunacağı ve sürdürüleceğine ilişkin sorular, özen göstermenin bir kişi tarafından başka bir kişiye ya da kuruma–ailelerden öğretmenlere- tıpkı bir yetkiyi devreder gibi devredilip devredilemeyeceği, özeni izleme ve atama sorunlarını beraberinde getirir. Ancak kurumsal bir özenin neler olabileceği ve "şefkatli bir okul" ile kastedilenin ne olduğunu cevaplamadan önce nereye bakacağımızı bilmek, başka bir deyişle bu şefkatin ve özenin doğasını daha yakından incelemek gerekmektedir.

Söz konusu öteki olduğunda onun tabiatına, yaşam ya da varoluş tarzına, ihtiyaçlarına ve isteklerine bakarak –asla tam anlamıyla başaramayacak olursa da- onun gerçekliğini anlamaya çalışmak, özen ve şefkatin doğasını oluşturmaktadır. Bunlar aynı zamanda, herhangi bir bakım çatışması içinde kalındığında düşünülmesi gerekenlerdir. İçeriden bakmanın bu en temel yönünde, kişi için özenin kendi gerçekliğinden öteki'nin gerçekliğine kayması söz konusudur. Bu noktada Nodding(2013, s. 14), başka birinin gerçekliğini bir olasılık olarak kavrayabileceğimiz söyleyen Kierkegaard'a atıfta bulunarak, başkasının gerçekliğini bir olasılık olarak gördüğümüzde, dayanılmaz olan acıları ortadan kaldırmak, - fiziksel veya duygusal- ızdırabı azaltmak, ihtiyaçların giderilmesine yardım etmek olarak gerçekleşen "bir şeyler yapmalıyım" hissinden bahsetmektedir Bu noktadan itibaren özenli davranışın devam edip etmeyeceği, öteki'ne aktarılabilecek kadar yoğun ve uzun süreli olup

olmadığı, özen gösteren ya da özen gösterilenin dünyasında görünür bir fark yaratıp yaratmadığı, özen gösterenin bu "bir şeyler yapmalıyım" hissinin sürüp sürmemesine bağlı olduğu kadar, kişinin kararları ile de ilişkilidir.

Özen teorisyenleri, karar verme deneyimini etik ve politik açıdan çok önemli bularak şuna işaret ederler: Bazı somut senaryolarda tercih yapmak durumunda kaldığımızda kendimiz ahlaki olarak ne yapmamız gerektiğini tartışırken ve içinde bulunduğumuz duruma benzer durumlarda bulunmuş olan/bulunan kişilerin çevreleri ile ilişkilerini, bu ilişkilerin özelliklerini ve karmaşıklığını anlamaya çalışırken buluruz. Ahlaki ikilemler söz konusu olduğunda soyut kurallar işe yaramayacaktır; nitekim ahlak alanına ilişkin soyut kavramlar, kuramlar, ilkeler, insanların içinde bulundukları ahlaki problemlerin çözümü için gerekli gerçeklikten ve niteliklerden çoğu zaman yoksundurlar. Bunun yerine insanları –insan olmaları açısından- tüm eksiklikleri, tutarsızlıkları, çelişkileri ile ve karmaşık ilişki ağları içerisinde ele alan bir yaklaşıma gereksinim duyulmaktadır. Tam da bu karmaşıklığı nedeniyle bireyin diğerleri ile olan ilişkileri, ahlaki bir gerekçelendirme ya da ahlaki bir müzakere konusuna indirgenemez. Söz konusu indirgemeci yaklaşımları Collins(2015, s. 4), "en iyi ihtimalle yetersiz, en kötü ihtimalle rahatsız edici" olarak nitelendirir. Geleneksel ahlak kuramlarının bu indirgemeci tavrı ve bu tavır nedeniyle çoğu ahlaki probleme yönelik çözüm üretmekteki yetersizliği, Carol Gilligan'ın ahlaki ikilemlerle karşı karşıya kalan kadınların düşünce süreçlerini araştırmasıyla ortaya çıkmıştır. Gilligan'ın araştırmaları, daha önce özellikle de Kohlberg tarafından erkeklerle yapılan çalışmalardan elde edilen bulguların aksine, kadınların çoğunun ahlaki bir ikilem karşısında karar verirken genel ilkelere ya da evren bir ahlak yasasına başvurmadığını, doğru-yanlış veya iyi-kötü hakkında kategorik iddialarda bulunmadığını ortaya koymaktadır. Burada bireysel sınırlar, sınırlılıklar, olanaklar, çaba ve sorumluluk, evrensel ahlak ilkelerinin yerini alır. Kadınların çoğunun ahlaki ikilemler karşısında kesin kararlar vermeye yönelik çekinceleri ve kararsızlıkları, bu ikilemlerin/problemlerin birden çok çelişkili yanıt içerdiği yönündeki kavrayışlarından kaynaklanır. Bu doğrultuda özen etiğinin, zorunluluk kavramından ziyade insanlar arasındaki doğrudan ilişkiler, kurallar ve ilkeler yerine empati ve diyalog, görev yerine –diğer geleneksel ahlak kuramlarının üzerinde durmadığı bir olgu olarak- savunmasız ve dezavantajlı durumda olanların ihtiyaçlarını anlamak ve bu ihtiyaçlara cevap vermek çerçevesinde geliştiği görülür.

Özen yaklaşımını tamamen gelişmiş bir etik teori olarak sunan Noddings, öncelikle eyleme rehberlik etmeyi amaçlayan kural temelli etik teorileri eleştirir. Bu eleştiriler en çok, söz

konusu etik teorilerin evrensel ahlaki kurallar oluşturuyor olmasına yöneliktir. Ahlaki durumlarda nesnel gerçekliklerin ve sınırları keskin çizgilerle çizilmiş iyi-kötü/doğru-yanlış ayrımlarının olduğunu öne süren bu tür geleneksel etik teoriler, insanlara, benzer tüm durumlarda ortaya çıkacak olan benzer ahlaki temsilciler olma misyonu yükler. Öyle ki "ahlaki fail" olarak insan, ahlaki problemlerin ardındaki gerçekleri görebilir ve bu gerçeklerden yola çıkarak evrensel bir ahlak yasasına ulaşabilir. Bu anlayışa göre gerçekler evrenseldir ve bu nedenle evrensel ahlak yasaları tüm ahlaki temsilciler tarafından kullanılmak üzere benzer ahlaki problemlere uygulanabilir. Bunun yanı sıra Noddings, önemli ve ilginç gerekçelerle, evrensellik fikrinin hatalı bir "aynılık" kavramına bağlı olduğunu öne sürmektedir (Davion, 1993, s. 164). Böylece etik tarihinde ilk kez, evrensel ahlak yasalarına ve her insan için her ahlaki problem, ikilem ya da çatışma durumunda geçerli olacak genel-geçer doğrulara ulaşmayı amaçlamak yerine, kendi gerçeklikleri ve kendi bağlamları içerisinde her biri benzersiz olan insana ulaşmaya çalışılacaktır. Ahlakta nihai amaca yönelik bu radikal yön değişiminin, dünyaya ve dolayısıyla insan denilen varlığın içinde bulunduğu bağlamların uğradığı değişime bakıldığında aslında kaçınılmaz olduğu fark edilir; nitekim çok benzer ahlaki problemler söz konusu olduğunda bile insanlar ve insanların içinde bulundukları bağlamlar hiçbir zaman eşit değildirler ve nadiren benzerlik gösterirler. Bu nedenle özen etiği, insanları ahlaki temsilciler olarak etiketleyip onlar arasında benzerlikler aramaktansa farklılıklarla ilgilenir. Bu çerçevede ahlaki bir eylemin öncesinde diğerini/ötekini anlamaya çalışmaya ve onunla diyalog kurmaya yönelik bir çaba vardır. Söz konusu diyalog ve ilişki, ahlaki anlamda ulaşılması hedeflenen herhangi bir noktadan daha fazlasıdır çünkü öteki'ni kendi gerçekliği içinde görme teşebbüsünü içerir. Dolayısıyla Noddings için ahlak bir özen gösterme deneyimidir ve özenli davranmak başlı başına bir ahlaki idealdir (Davion, 1993, s. 165). Bu bağlamda Noddings'in özen etiğini ontoloji ile temellendirdiğini görmek mümkündür; başkaları ile kurulan ilişki sayesinde inşa edilen bir insanlık ve hayatta kalabilmek için ihtiyaç duyulan "biz" olma becerisi ile işaret edilen bu ontolojik temelde "biz" bir ilişkinin yalnızca kurucu parçası olarak değil, aynı zamanda ürünü olarak yer alır ve bu özelliğiyle etiğin konusudur.

Özen etiği, Carol Gilligan'ın kadınların kendilerine özgü ahlaki seslerini duyulur kıldığı *In a Different Voice* adlı eserinde temellendirilmiş olsa da Noddings böyle bir etikten yalnızca bahsetmekle kalmayarak, onun niteliklerini ve taahhütlerini ayrıntılı bir şekilde açıklar. Bu noktada belirtmek gerekir ki her ne kadar özen etiği belirgin bir şekilde kadınlara özgü yaklaşımlarla ilişkili de olsa erkeklerin de bu etik çerçevesinde düşünmeye ve davranmaya

teşvik edilmesi gerekir. Bu anlamda Noddings'in işaret ettiği anlamı ile özen etiği önem/değer verme güdüsünü ve tavrını sergilemekle, bu tavrı ifade etmekle ilgilidir. Başkalarına karşı kayıtsızlık ve düşmanlığa karşın –ki bu iki motivasyon okullarda rekabet temasıyla her gün tekrar tekrar üretilmektedir- şefkatli bir tutumun geliştirilmesi, ahlaki bir duruş noktasını teşkil eder.

Noddings'e göre gerçek bir özen gösterme eylemi, diğerlerine karşı duygusal ve motivasyonel bir bağlılığı içerir ancak diğerlerine nasıl davranılması gerektiğinin belirlenmesi içinbaşvurulabilecek soyut ve genel bir ahlak yasası bulunmaz (Slote, 2007, s. 11). Basitçe ve doğrudan bir biçimde, diğerlerinin içinde bulunduğu duruma ilişkin endişeler ve eylemler, pragmatist, liberal ve Kantçı ahlak kuramlarının önerdiği evrensel ahlak yasasının yerini alır. Diğer yandan özen, kişinin yalnızca yakın çevresini oluşturanları değil, aynı zamanda henüz tanımadığı yabancıları da içerecek şekilde, samimi ve şefkatli ilişkilerin çemberinin genişletilmesini gerektirir. Bu nedenle özen etiği, yalnızca bireysel refah için değil, aynı zamanda diğerlerine ve diğerleri ile olan ilişkilere dair bir bütün olarak endişe duymakla karakterize edilir. Bunun yanı sıra özenin, ahlaki tutumlar, sorumluluklar, yardım etme isteği ve zarar vermeme etrafında geliştiği görülür. Böylece, diyalog ve ilişki kurmak ile bunu sürdürme endişesi etik bir ideal içermekle birlikte, egoizm ile özgecilik arasında bir seçim yapmaktan bir adım daha ileri götürerek katı ahlaki sınırları aşar.

Slote 'a göre Noddings(2007, s. 12) umursama ve özenin kişi için bencil olmayan bir endişeye dönüşerek kişisel çıkarların yer değiştirmesini içerdiğini öne sürmektedir. Bu bağlamda özen gösteren bir kişi, yalnızca tek bir kişiye odaklanmakla kalmayarak diğer insanların düşünceleri, istekleri, korkuları konusunda da duyarlı bir tutum sergiler. Ancak bu noktada belirtmek gerekir ki önemseyen bir kişi için harekete geçmek, neyin iyi/doğru olduğuna veya olacağına onun yerine karar vererek, kişinin kendi fikirlerini karşısındakine empoze etmesi anlamına gelmez. Aksine özen göstermek, özen gösterilen kişinin dünya ile kurduğu ilişkide ona, bu ilişkiyi yapılandırma biçimi konusunda yardım etme süreci olarak işler. Bu aşamada Noddings'in onaylamayı empatiden ayırmak konusunda gösterdiği titizliğe dikkat çekmek yerinde olacaktır. Ancak onun özen etiğini geliştirdiği zaman zarfında empati kavramının psikoloji literatürü ile pek temasının olmadığı, onun empati olarak nitelendirdiği "başkalarının ayakkabılarını giyip onlarla yürümek" anlamında bir duygudaşlığın ve öteki'nin içinde bulunduğu bağlamı anlama çabasının, günümüzün psikoloji literatüründe yer alan pek çok empati çeşidinden biri olduğunu ama tek olmadığını göz önünde bulundurmak da faydalı olacaktır.

Bu noktada Slote, etik bir teoride aslında "özen" terimine ihtiyacımız olmadığını ve bunu yerine doğrudan –ve doğru anlamı ile- empatiden bahsedebileceğimizi öne sürer. Bunun nedeni, empatinin ve öteki ile ilgilenmenin, onunla meşgul olmanın bir ahlak kuramı için belirleyici rol oynamasıdır. Kitabı *The Ethics of Care and Empathy*'nin temel amacının bunu göstermek olduğunu belirten Slote(2007, s. 12-13), özen etiğinin empati kavramı üzerinde psikoloji literatüründen daha fazla duruyor olması açısından psikolojiden farklı bir perspektife sahip olduğuna da işaret etmektedir. Empati ve özenin eğitim alanındaki yansımalarına bakıldığında ise ebeveynlerin, çocuklarının içinde yaşadıkları toplum tarafından kabul edilebilir olacak biçimde okul, yerel veya dini topluluklar tarafından şekillendirilmeleri konusunda, empati geliştirmelerine kıyasla daha fazla sorumluluk hissettikleri görülür. Ancak geçmişte çeşitli kişi ve gruplarla kurulan iletişim nispeten nadirken ve ebeveynler kendi toplumları tarafından benimsenen değerleri çocuklarına aktarmakta herhangi bir zorluk yaşamazken, bugün; düşünceleri, değerleri, öncelikleri toplumun genelinden farklı olabilecek kişi yada gruplarla ortak bir yaşam paylaşılmaktadır. Günümüzdeyse bu farklı düşünceler, Noddings'ın buna işaret ettiği günden çok daha fazla olduğu söylenebilir. Dünyanın herhangi bir yerindeki insanlarla anında iletişim kurmanın mümkün olduğu ve bununla birlikte hızla artan dünya nüfusuna paralel olarak artan tüketimin, kaynak sorununun yanı sıra, üçüncü dünya ülkelerinde ucuz ve güvencesiz iş gücü, eşitsizlik, adalet sorunları başta olmak üzere pek çok yeni ahlaki problemlerin oluşmasına yol açmış bulunduğu görünmektedir. Bu noktada temel sorunun, söz konusu yeni koşullara karşılık verebilecek bir ahlaki eğitimin nasıl olacağı şeklinde yeniden formüle edilmesi gerektiğini öne sürmek mümkündür. Bu açıdan Noddings(2010, s. 390), bu küreselleşme çağında özen etiğinin, etik ve ahlaki eğitime yönelik güçlü bir yaklaşım sağlayabileceğini iddia etmektedir. Ancak bu güçlü yaklaşımın temelinde sadece insan değil, ilişkiler de yer alır.

Özen etiğinde ilişki, ontolojik bir temel olarak ele alınır; bu temelde insanlar ilişkiyle varolur ve bu varoluş bireyin en orijinal halidir. Özenin bu ontolojik temeli küresel bir etik için bilhassa önem teşkil eder çünkü bu haliyle özen, ne tek başına bireye ne de tek başına topluma işaret eder. Bu noktada Noddings, McIntyre'ın(2001), ilişkisel bir perspektif ile başlarsak kolektif ve güçlü bir topluluk etiği elde edebileceğimize yönelik düşüncelerini paylaşır görünmektedir. Elde edilen bu kolektiflik, bir topluluğun devamı için gerekli olan geleneksel görevlerde –özellikle de hayvanların, çocukların ve hastaların bakımı vb. olmak üzere- rehberlik sağlayabilir. Diğer yandan bireyi ve onun sorumluluklarını kendisine temel

alan bir ahlak eğitimi, kişiyi kendi toplumundaki sorunlara karşı kör ve sağır kılarak farklı düşünen bireyleri dinlemeyi, onların görüşlerini anlamayı ve onları takdir etmeyi zorlaştırmaktadır. Bireyle başlanan her yol, vurgunun özerklik, bağımsızlık, özgürlük ve birey haklarının üzerinde olduğu –Rawls tarzı- bir tür geleneksel liberalizme çıkar. Bu noktada asıl tehlike, kişinin şu düşünceye göre varsayması ve harekete geçmesidir: Tüm insanlar bizim gibi düşünüyorlar, özgürlük ve bireysel hak kavramlarından bizimle aynı anlamı çıkarıyorlar, bizimle aynı şeyleri istiyorlar (eğer istemiyorlarsa, neyi istemeleri gerektiğini onlara anlatmalıyız), bizimle aynı inançlara sahipler (eğer değilse, bizim inancımızı benimsemeleri ve onun ilkelerine uygun bir yaşam sürmeleri için onları uyarmalıyız, gerekirse bu amaçla şiddet uygulayabiliriz, hatta öldürebiliriz çünkü tüm insanların bizimle aynı inançlara sahip olmasını sağlamak bizim görevimizdir), öyleyse kendi değerli değerlerimizi tüm dünyaya yaymalıyız. Dünyadaki ideoloji ve inanç temelli tüm çatışmaların, savaşların, ölümlerin ve şiddetin ardındaki yegâne motivasyon olan bu düşünce biçiminin, ancak özen etiğinin öne sürdüğü gibi bir ilişki yaklaşımı ile aşılabileceği öne sürülebilir.

Diğer yandan dünyaya ilişkisel bir özen etiğiyle yaklaşmak, başkalarını dolaysız olarak ve dikkatle dinlemek, öteki'nin sahip olduğu kendi değerlerine ve projelerine karşı ilgi göstermek, onun ifade ettiği ihtiyaçlarını anlamaya çalışmak ve bu ihtiyaçlara yanıt vermek için en azından çaba göstermek ile ilgilidir. Ancak belirli bir inanç, düşünce ve değer sistemine sahip bireyler olarak insanların elbette kişiliklerinin yadsınamaz bir parçası olan bu değerlerden tam anlamıyla sıyrılmaları mümkün değildir. Aslında özen etiği kişiden böyle bir sıyrılma da beklememektedir; çünkü diğerlerini/öteki'ni/başkasını (en önemlisi "ben"e benzemeyeni, "ben"den farklı olanı) dinleyebilmek için bu normlar bir kenara bırakılabilir. Nitekim önem verdiğimiz bireyleri dinler, onların ihtiyaçlarına cevap vermek isteriz ve bu kişilerin ihtiyaçları sahip olduğumuz ahlaki tutumla çatışmadığı müddetçe motivasyonel yer değiştirme ile öteki'ni daha kolay anlayabiliriz. Asıl güçlük, öteki'nin tanıdığımız, önem verdiğimiz kişiler olmadığı ya da bu ihtiyaçların bireysel ahlaki tutumumuz ile çatıştığı durumlarda ortaya çıkar. Bu noktada öncelikle motivasyonel yer değiştirme ile kastedilenin ne olduğunu netleştirmek gerekir: Motivasyonel yer değiştirme, özen gösterenin enerjisinin ve ilgisinin, özen gösterilenin ihtiyaçlarına ve projelerine yönelmesi ile gerçekleşir (Noddings, 2010, s. 391). Bunun için özen gösterenin kendi projelerini bir kenarda bekletmesi de gerekebilir ki bu durum pek çok ebeynlik stilinde sıkça görülmektedir. Ancak henüz bahsedilmiş olan güçlükler karşısında, yani özen gösterilen

kişinin ifade ettiği ihtiyaçlarının ya da projelerinin, özen gösterenin ahlaki inançları ya da tutumu ile çatışması veya özen gösterilen kişinin bu projelerinin özen gösteren kişiye mantıksız görünmesi durumunda, motivasyonel yer değiştirme farklı bir biçim alacaktır. Bu yeni biçimde, özen gösteren, özen gösterilenin projelerine yardımcı olamaz ancak yine de şefkatli bir ilişki kurmaya bu ilişkiyi sürdürmeye çalışır. Uzlaşmanın sağlanamadığı durumlarda farklılıklar kabul edilmeli ve karşılıklı olarak daha makul projeler üzerinde çalışmak denenmelidir. Bu ise özen gösterenin, özen gösterilen tarafından ifade edilen ihtiyaçları karşılamak için harekete geçmesi ve özen gösterilene yeni alternatif hedefler oluşturması anlamına gelir. Bunun yanı sıra bir özen ilişkisinde özen gösterenin değerleri, mevcut kaynakları ve yeterliliği de önem teşkil eder. Nitelikli bir özen ilişkisi, özen gösterenin sürekli daha yüksek bir yeterliliğe ulaşmaya çalışması, bu yetkinliği araması ile mümkündür. Bu gerekliliği eğitime uyarladığımızda, önceden belirlenmiş bir müfredat ve sınırları belli teorilerle yönetilen bir pedagojinin tersine, geniş bir ifade yelpazesine sahip ve yetkinliğinin kapsamını sürekli olarak geliştirmek için çabalayan bir pedagojik yaklaşım görürüz.

Bu doğrultuda özen etğinin, özen gösterilen kişiye özen bir rol vermesi ve ilişkiye yaptığı vurgu açısından, etik teoriler bağlamında benzersiz olduğu söylenebilir. Ancak herhangi bir ilişkinin bir özen ilişkisi olarak nitelendirilebilmesi için, özen gösterenin şefkatli tavrını içermesi gerekir. Bu şefkat, sempati ile birleşerek özen gösterilene dinlemeyi ve onun ihtiyaçlarına cevap vermek için harekete geçmeyi sağlar. Noddings(2010, s. 391-392), çoğu eğitimcinin bu noktada empati kelimesini tercih etmesine karşın, taşıdığı "diğerleriyle birlikte veya diğerleri için bir duygu" anlamından ötürü sempatinin özen ilişkisini gerekçelendirmede daha doğru bir yorum olduğuna dikkat çekmektedir.

Noddings'e(2002, s. 11)göre birçoğumuz eğer daha fazla önemsersek ve özen gösterirsek dünyanın daha iyi bir yer olacağı konusunda hemfikir olmamıza rağmen, önemsemekle ne demek istediğimizi ifade etmekte zorlanmaktayız. Ancak tanımlamadaki bu güçlüğü rağmen özen ve onun nasıl eylemlerde deneyimlendiği, bireysel ahlaki yaşama ve sosyal politikaya rehberlik etmelidir. Kendimize ve diğerlerine zarar vermekten nasıl kaçınabileceğimiz ise, bu rehberliğin oluşmasını sağlayan soruların başında gelir.

Mayeroff'un(1971, s. 1) özene ilişkin "başka bir kişiyle ilgilenmek, onun büyümesine ve kendini gerçekleştirmesine yardım etmek"tanımı öğretmenler, danışmanlar, terapistler ve ebeynler için kapsayıcı bir tanım olmakla birlikte, bu tanımda odak noktasının özen gösteren olduğuna dikkat çekmek gerekir. Söz konusu tanımda bir diğer vurgu, bir başkasını

önemsemeye ya da ötekine değer vermeye yüklenen erdem içeriğidir. Noddings'e(2002, s. 12-13) göre bir erdem olarak özenden ya da ötekine değer vermekten bahsetmek, bir miktar kişisel kimlik duygusunu gerektirir; ancak erdemin bir kişiye atfedilmesi konusunu Noddings tamamen reddetmiyor olsa da bir erdem olarak özen fikrine karşı kısmen mesafelidir. Bununla birlikte herkesin bakıma ihtiyacı olduğu; yalnızca bu ihtiyacın kişiden kişiye, zamandan zamana, kültürden kültüre ve durum-bağlam ilişkisine göre şekil değiştirebileceği, Noddings açısından şüphe içermez.

Söz konusu amaçlar olduğunda ise özenin amacı, duruma ve özen gösterilene (özenin nesnesine) göre değişiklik gösterir; çünkü her insan, her insanın içinde bulunduğu koşullar ve bağlam benzersizdir. Böylece, felsefenin genelleştirme ve evrenselleştirmeye yoğunlaşan genel tavrına rağmen özen etiğinde vurgunun, özen gösteren ile özen gösterilen arasındaki ilişkinin üzerinde olduğu görülür. Bu ilişkisel yaklaşım, durumları analiz etmede daha geniş bir kapsam sağlayarak bir özen ilişkisini kurmak, sürdürmek ve korumak için sürekli düşünmeye teşvik etmektedir.

Özen teorisinin başlangıç noktasını oluşturan bakım pratiklerinin uygulama alanı ev olduğundan, kadınların deneyimleri bu teorisinin temel kavramlarını belirlemek için bir kaynak durumundadır. Nitekim mevcut ampirik kanıtlar, kadınların sosyal konularda erkeklere göre daha liberal bir yaklaşım içinde olduklarını, dezavantajlı kişi ya da gruplar veya çocuklar konusunda daha fazla sorumluluk hissettiklerini, hatta kendilerini başkalarının ihtiyaçları ve bakımından doğrudan sorumlu olarak gördüklerini göstermektedir (Noddings, 2002, s. 28). Ancak bu göstergeyi, 19. yüzyılların öngörülerinin doğrulandığı şeklinde yorumlamak konusunda dikkatli olmak gerekir. Kadınların ahlaki üstünlüğünden ve onları şefkatli kılan doğal yönelimlerden bahseden bu öngörüler, özcülüğe varan anlamı açısından tartışmaya açıktır. Nitekim bir "öz"den bahsedilen her zeminde, kadınların özleri gereği erkeklerden aşağıda bir biyolojik ve sosyal statüde konumlandıklarını savlayan geleneksel, toplumsal, dinsel, kültürel yaklaşımlarla araya mesafe koymak zorlaşacaktır. Başka bir deyişle, bir öz kavramının mevzu bahis olduğu her yerde, o öz gereği, ne yapması, nasıl davranması, nasıl düşünmesi gerektiğine –erkekler tarafından- çerçeve çizilen bir kadınlık özü ile karşılaşmaya devam edileceği için, söz konusu özen etiği olduğunda; ilgi, bakım ve özenin kadınların özünde var olan yaklaşımlar olduğuna vurgu yapmaya yönelik çekinceler söz konusudur. Bu noktada Noddings'özcülüğün –özellikle kadınlar açısından- doğurduğu tehlikeli sonuçlar nedeniyle, bu kavramı kullanmamak için özel bir çaba sarfeder görülmektedir. Onun *Starting at Home: Caring and Social Policy* adlı eserinde bu çabası

oldukça dikkat çeker. Bu bağlamda özen, kadınların özünde olan doğal bir yaklaşım ya da doğal bir eğilim değil, kadınların deneyimlerinde bulunan bir düşünce ve davranış biçimi olarak ele alınmalıdır. Bir diğer ifade ile özen, öğrenilebilen ve öğretilen bir yaklaşım olarak, kadınların deneyimlerinde kök salmış olsa da kadınlara has değildir.

Özenin pek çok çeşidi vardır ve özene etiği geliştikçe, özenin ne olduğuna dair anlayışımız da gelişmelidir. Bu anlamlardan biri, insanlarla günlük iletişimimizde sıkça kullandığımız "kendine iyi bak" ve benzeri kısaltmalarda saklıdır denilebilir. Bu söz kalıpları bir duygu ve bağlılık hissi ile söylendiğinde anlamlıdır ve Held'in(2006, s. 29) ifadesi ile "kendine iyi bak çünkü seni önemsiyorum" farklı bir biçimdirler. Bu söylem aynı zamanda kişinin kendisine veya başkalarına zarar vermemesine dair bir ricayı içinde barındırır. Held, burada bahsedilen "kendi ve başkaları" anlamına özellikle vurgu yapar; nitekim kişinin kendisi ve başkaları ile olan bağlantıları, başka bir deyişle ilişkiler, özene etiğinin en önemli konusudur. Bu tür ifadeler, insan ilişkilerinin ve insanlar arasındaki bağlantıların günlük diyaloglardaki teyidi olması açısından da önemlidirler çünkü bu ifadelerde bulunan insanların duyguları ve bilincindeki ilgilenme/önemseme kavramı, bu tür tutumlar ve paylaşılan farkındalıklar; anlamayı, değerlendirmeyi ve yardımcı olmayı içeren yaklaşımlara giden yolda karşımıza çıkan söylemlerden bazılarıdır. Ancak Helds, *The Ethics of Care :Personal, Political and Global* adlı eserinin *Some Distinctions* bölümünde, görünüşte kolay olduğu düşünülebilecek bir ayrıma, özen ile bakım aktivitesi arasındaki ayrıma dikkat çeker. Her ne kadar özen, birini önemsemeyi ve gerektiğinde onun bakımı ile ilgilenmeyi de içeriyor olsa da, bir bakım aktivitesi her zaman –özellikle de bakımın bir meslek dalı olduğu ve bu mesleği icra eden kişinin, bakım gösterdiği kişiye karşı bir duygu beslemediği durumlarda- özen içermiyor olabilir. Diğer yandan özen, bakımın ötesinde, yalnızca o an orada bulunana yönelik bir önemsemeyi/ilgilenmeyi değil, daha uzakta olana yönelik bir önemsemeyi ve ona dair eyleme geçmeyi gerektirir. Dünyadaki açlığı önemseyen bir kişi, büyük bir ihtimalle bununla ilgili eyleme geçecektir. Elindekini paylaşmak, bağışta bulunmak, açlık ve yoksulluğu önlemeye ilişkin sivil veya resmi derneklerin bünyesinde yer almak ya da bu kuruluşlara destek vermek, siyasette oy hakkını yoksulluğa yönelik duyarlı ve aktif çözüm önerilerine sahip yöneticilerden yana kullanmak, çevresindeki insanlarla yoksulluğa ve açlığa dair konuşarak duyarlılığı arttırmak, yoksulluğu oluşturan koşullara dikkat çekmek, bu kişinin yapabileceklerinden bazılarıdır. Bu yaklaşım, tüketim alışkanlıklarımızı veya tüketim politikamızı değiştirmeyi kapsayan faaliyetleri de içerir. Özen ise, bakımın yanı sıra tüm bu çabaların etkin bir şekilde yürütülmesi ile ilgilidir. Oysa bakım herhangi bir etik duruş

noktası benimsenmeden bakılana yönelik herhangi bir sorumluluk ya da endişe hissetmeden, yalnızca yapılması gerekenin yapılması bağlamında da gerçekleşebilir. Held'in bahsi geçen eserinin *Some Suggestions* bölümünde ise, söz konusu bakım faaliyetlerinin özen yaklaşımı ile birlikte yürütülmesine odaklanılır. Bu bağlamda özen gösterilenin duygularını, ihtiyaçlarını, düşüncelerini ve isteklerini anlama becerisi, özen ilişkisinin merkezindedir. Bu tür bir özen ilişkisinde, özen gösterenin tutumunu nesnel ya da analitik olmaktan ziyade alıcı ve sezgisel olarak nitelendirilebilir. Busezgisellik ise ihtiyaçları anlamaya yönelik duyarlılığı beraberinde getirecektir. Bu bağlamda özen rasyonel bir bilişten çok duygularla ve hissetmeyle ilişkilendirilir. Ancak herhangi biriyle ilgilenmek ve ona bakım göstermek ile ilgili dürtü ya da duygu tek başına yeterli değildir; başkalarını önemsemeye yönelik bu duyguyu sürdürebilmek için ahlaki bir duruş noktası/konum gereklidir.

Bu haliyle özen, Noddings'e göre ahlaki bir tutumdur denilebilir ve bakım gösterme pratikleri bu tutumun somut tezahürü olarak ortaya çıkmaktadır. *Starting at Home* adlı eserinde Noddings, şefkatli bir toplumun nasıl olacağını keşfetmeye, şefkatli bir ilişkinin neye benzediğine ilişkin geniş ve neredeyse evrensel bir tanıma ulaşmaya, kişide bu türden şefkatli bir bilinci neyin karakterize ettiğini araştırmaya yönelir. Özeni aynı zamanda "emek" olarak tanımlamak, bu bağlamda Noddings'in özen anlayışına ışık tutacaktır çünkü özen kişinin kendi dünyasını –ve aynı zamanda içinde yaşamakta olduğumuz dünyayı- korumak, sürdürmek ve onarmak içindir; ancak bu şekilde bu dünyanın içinde yaşanabilir. Bu açıdan özen aynı zamanda diğer kişilere yönelik olduğu kadar, doğaya ve nesnelere de yöneliktir denilebilir. Bu ise özenin oldukça geniş bir tanımı olduğu anlamına gelmektedir. Onun tüm bu geniş tanımları arasında çocuk bakımı ve eğitim; barındırdığı özen, ilgilenme, önemseme ve bakım faaliyetleri açısından muazzam bir alan teşkil eder. Kişileri şekillendirme kapasitesini ve potansiyelini örtük ve açık bir şekilde içeren bu iki alan, sürekli olarak üretim ve tekrara dayanıyor olması açısından ayrıca dikkate değerdir.

Diğer yandan Held(2006, s. 31)özenin, bir kişinin ihtiyaçlarının karşılanması olduğunu öne sürer ve ihtiyacın doğası gereği ihtiyacı olan kişinin kendisi tarafından karşılanmasının mümkün olmadığını ifade ederek Diemut Bubeck'in özen göstermek ile hizmet etmek kavramları arasında yaptığı ayrıma vurgu yapar. Bu bağlamda birine özenli yaklaşmak (bakım göstermek, ilgilenmek) ile ona hizmet etmek arasında kavramların tanımları gereği önemli farklılıklar vardır. Küçük bir çocuğa yemek pişirmek şefkatli bir tanım içermekte ve bu anlamda özenli bir davranış olmakla birlikte, kendisine yemek yapabilecek yeterliliğe sahip bir yetişkine yemek pişirmek, hizmet etmek olarak nitelendirilebilir. Bu doğrultuda

denilebilir ki özen etiği, tutum ve ilişkilerimizin yapısı ile yakından ilişkilidir. Diğer yandan bir refah devleti, özen etiğinin kapsamını büyük ölçüde oluşturan, çocukların ve yaşlıların bakımı ile ilgili gerekli kamu finansını sağlamakla, yaygın ve yeterli sayıda bakım merkezi açmakla yükümlüdür. Bu bağlamda özen etiği, bazı belirgin sosyal ve politik tutumları/programları belirlemek açısından kişi ve kurumlara sorumluluk yüklemektedir. Rawls'ın(2017), adalet etiği bağlamında değerlendirdiği sosyal devlet burada özen etiğinin içine yerleştirilmiş olarak karşımıza çıkmaktadır. Temel bir değer olarak ahlaki potansiyel, adalet ile detaylandırıldığında sadece kişisel bir olgu olmaktan çıkar ve hem toplumu hem de devleti ilgilendiren bir konu haline gelir.

Diğer yandan özen etiğini her şeyden önce ahlaki sorunları gören ve onaran bir etik olarak görmek mümkündür. Bu etik; dikkat, sorumluluk, duyarlılık ve sorunları farklı bakış açılarından görebilme kararlılığı olarak resmedilir ve özenli tutum, savunmasız ve dezavantajlı olanlarla ilgilenerek bu kişi ve toplulukların ihtiyaçlarına cevap verme sorumluluğunu yüklenen bir yaklaşımı içerir. Bu bağlamda özen faaliyetleri, başka bir deyişle bakım etkinlikleri, "diğerlerinin ihtiyaçlarını görmek ve duymak ile bu ihtiyaçların karşılanabilmesi için sorumluluk almak üzerine bir yetenek" olarak tanımlanır (Held, 2006, s. 34). Özene ve özen faaliyetlerine ilişkin Held'in altını çizdiği bu tanımlamaya çok benzer tanımlar daha önce Mayeroff ve Noddings tarafından da yapılmıştı; ancak burada yeni olan, özenli davranışta bulunabilmenin bir yetenek olduğu yönündeki ifadedir. Bu ifade bilhassa önemlidir çünkü yetenekler geliştirilebilir. Öyleyse yukarıdan (aile, okul, toplum ya da devlet tarafından) dayatılmayan, kişinin kendisi tarafından geliştirilebilen bir etik söz konusudur. Böylece özeni motivasyonel bir tutum olarak tanımlayan Michael Slote ve onu bir erdem olarak tanımlayan Lawrence Blum'un ardından bu kez özen bir yetenek olarak karşımıza çıkar. Bu yeteneğin geliştirilebilmesi için özen yaklaşımını benimseyen ve bakım faaliyetlerinde bulunanların, yerleşik ahlaki akıl yürütmelere karşı özenle ilgili tartışmaları, farklı özen tutumları üzerine düşünmeleri ve bu farklı sesleri dinlemeleri gerekir.

Özenin bir erdem olarak ele alınmasına ilişkin bazı problemler Blum'un "özen erdemleri" dediği ve üzerinden bakım, ilgi, önemsemek, umursamak, şefkat, düşüncelilik, cömertlik kavramlarını tartıştığı erdem biçiminde ortaya çıkar(Held, 2006, s. 34). Bu çerçevede merhamet, kişinin duygusal bir tavır olarak karşımıza çıkar ve bu haliyle merhamet kavramı, geleneksel erdem etiği teorilerinin onu yerleştirdiği kategoride var olmaya devam ederken, tutkuysa özgeci bir tutum ve doğru yönlendirmelere yardımcı olan iyi bir yönelim olarak

varlığını sürdürür. Böyle bir bağlamda özen, özen gösteren ve özen gösterilenin karşılıklı olarak birbirlerinin iyiliği için çabaladıkları bir ilişki biçimi olacaktır.

Bu noktada belirtmek gerekir ki Noddings özenin bir erdem teorisi bağlamında ele alınması karşısında temkinli görünmektedir. Nitekim erdem teorilerinin kapsamına giren bakım aktiviteleri, bireyin özgeci tutumlarına ve başkalarına yardım etmeye ilişkin psikolojik motivasyonlarına odaklanır. Bu ise özen etiğinin en önemli konusu olan ilişkiyi, ilişkiselliği ve diyalogu dışarıda bırakan, insana "birey" olma yalnızlığını yükleyen, bakımın motivasyonunu "biz"den çok "ben" üzerinden temellendiren bir tavidir ve insan varlığının ilişkisel, sosyal, diğerleriyle bağ kuran yönünü göz ardı etme riski taşır.

The Ethics of Care adlı eserinin *Care as Practice* bölümünde Held(2006, s. 36), özeni "bir emek biçimi ve çok daha fazlası" olarak tanımlar. Doğası gereği ilişkisel olan bu emek, şefkatli ilişkilerde daha net bir görünüm kazanmaktadır. Baskıcı, sömürü içeren, güvensiz ve düşmanca olarak nitelendirilebilecek olan şiddet içerikli (şiddetin herhangi bir türünü ya da birden fazla türünü içeren) ilişkilerin yerine özen ilişkileri, bakım çalışmalarını/etkinliklerini teşvik eden davranışlar, diğerlerinin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik çaba ve şefkatli yaklaşım teşvik edilmedir. Diğer yandan Held, Noddings'in, özen etiği ile adalet etiği arasında bir zıtlık olduğuna yönelik ifadelerine şüphe ile yaklaşmaktadır; belirli bir güdü ile ya da duygusal bir tonla yapılan emek, her biçimde emektir ancak Noddings gibi düşünüldüğünde, en temelde iş ve emek kavramlarını birbirinden ayırmamız ve hatta iş ile emek kavramlarını karşıt noktalarda konumlandırmamız gerekecektir. Ancak birbirine zıt görünen kavram ya da uygulamaları öncelikle taşıdıkları ve yönlendirdikleri değerler açısından tartmak gerekir. Bu bağlamda bir faaliyetin iş ya da emek olarak tanımlanması için, bu tanımla ulaşılmak istenen belli bir amaç olması gerekiyordur; böyle bir amaç olmadığında bu kavramsallaştırmayı ve ayırtırmayı yapmak anlamsız olacaktır. Benzer şekilde, adalet etiği ve özen etiği arasındaki karşıtlığı vurgulamak yerine, özen etiğinin içerdiği bakım uygulamalarına ve bu uygulamalarda adaletin nasıl sağlanacağına odaklanmak yerinde olacaktır.

Adalet söz konusu olduğunda, ilkel adalet yöntemlerini içeren ve göze göz, dişe diş diyen adalet uygulamalarının, insanlığın ilk zamanlarından bugüne kademe kademe iyileştirilip rafine edildiği ve günümüzde ise onlara kısmen benzeyen fakat yasal olan uygulamaların var olduğu görülür. Tıpkı eski adalet teorilerinin, adalet uygulamalarının ve adalet türlerinin değerlendirilerek geliştirilmesi gibi, uygulamalı özen ve bakım (hanedeki hastalara ve çocuklara bakan, onlara eğitim veren ve sosyal ilişkilerin temelini oluşturan anne bakımı) da

dünden bugüne en eski biçimlerinden büyük ölçüde değişiklik göstermiştir. Ancak adalet anlayışı ile ilgili değişimden/gelişimden farklı olarak, bakıma yönelik bu değişime bir ahlak teorisi eşlik etmemiştir. Özen etiğinin doldurmaya çalıştığı boşluk tam olarak burasıdır denilebilir; çünkü özen pratikleri, başka bir deyişle bakım uygulamaları, genellikle fark edilmeyen pek çok değer içerir. Bu nedenle söz konusu değerleri ve bakım uygulamalarını anlamak ve onları günümüzün ihtiyaçlarına cevap verebilecekleri biçimde yeniden düzenlemek için ahlaki açıdan teorileştirilmelerine ihtiyaç vardır. Özen etiğine kapsamlı olarak bakıldığında, bu teorileşme ihtiyacını annelik üzerinden örneklendirmek mümkündür. Çocukların bakımı anlamında annelik modern çağlara dek içgüdü anlamında tanımlanarak ahlak alanının dışında bırakılan bir konu olmuştur; oysa bu bakış açısının ve annelik ile özdeşleştirilen bakım davranışlarının yalnızca içgüdü ile açıklanmasına yönelik bakış açısının yanlışlığını görmek için bir feminist bir bakış açısına ve bu bakışa eşlik edecek olan feminist bir teoriye ihtiyaç vardır. Nitekim annelik pratiğinde somutlaşan yaklaşımlar ile davranışlar ve bu bağlamdaki ahlaki problemler yaşamın her alanında karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanı sıra bakım uygulamaların, özen pratiklerine ve bu uygulamaların geri dönütlerine yönelik ahlaki değerlendirmelere de ihtiyaç vardır; tıpkı erdemlerin sürekli geliştirilmesine ihtiyaç olduğu gibi.

Öyleyse yalnızca bakım duyarlılığı ya da bakım uygulamalarını inceleyerek bunların içinde gizli ya da eksik olan değerlerin ayırt edilmesi değil, aynı zamanda bu değerlerin değerlendirilerek yeniden şekillenmesi ve uygun normatif teoriler inşa edilmesi gerekir; bu ise bakımı şu şekilde anlamak demektir: Adaleti içeren ve teorik olarak aydınlatılmaya layık bir değer. (Held, 2006, s. 37).Başka bir deyişle özenin değerini anlamak, onun nasıl uygulanacağını anlamayı içerir ve bunu anlayabilmek için özen öncelikle politik ve sosyal bir değer olarak kabul edilmelidir. Ancak bu noktada, bir değer olarak özenin ne anlama geldiğinin detaylandırılması gerekir. Günümüzde adaletin bir değer olduğu ve hukukun bir adalet uygulaması olduğu konusunda hemfikiriz. Öyleyse uygulamalar değerleri içerir ve bu uygulamaların, değerlerin sağladığı normatif standartlara göre değerlendirilmesi gerekir. Nitekim bir adalet uygulamasının değerlendirilebilmesi için iyi-kötü, doğru-yanlış, haklı-haksız gibi yalnızca en genel kavramlara ve bu kavramlara ilişkin düşüncelere sahip olmak yeterli olmayacaktır. Yani, bir adalet uygulamasını değerlendirebilmek ve hatta böyle bir uygulamadan bahsedebilmek için, öncelikle bir adalet değerine/değer olarak adalet düşüncesine ihtiyaç vardır. Bu adalet değeri, genel adalet yelpazesinin adalet, eşitlik vb. yönlerini belirleyecektir. Buradan yola çıkarak, gerçek bakım uygulamalarını

belirleyebilmek için de bir değer olarak özene ihtiyaç vardır denilebilir. Ancak bu değer olarak özen düşüncesi sayesinde duyarlılık, güven, ilgi, önemsemek vb. kavramlardan oluşan ve özene ilişkin bir ahlaki düşünceler kümesi oluşturulabilir. Çünkü özeni sadece düşünmek ve iyi, doğru gibi genel kavramlar üzerinden özen uygulamalarını gerçekleştirmek ne mümkün ne de yeterlidir. Bu tür eksik değer ve uygulamalar ahlaki açıdan da yoksunluk içerir. Diğer yandan özeni bir erdeme indirgemek de hata olacaktır çünkü özenden bahsederken kişilerin bireysel eğilimlerine değil, kişiler arasındaki ilişkiye atıfta bulunmaktadır.

Özeni yalnızca bir erdeme indirgemek kadar yanlış bir diğer yaklaşım, özeni yalnızca annelerin uygulayabileceği bir ilişki tarzına indirgemektir. Özen etiği teorisyenlerinin, sıklıkla, hane sınırları dışına çıkmayan ve anne ile özdeşleştirilen bir özen anlayışına yönelik kalıplaşmış bir anlayışla karşı karşıya kaldıkları görülür. Oysa özeni evin ve ev halkının dışına, özellikle de kamusal alana taşımaya gereksinim vardır. Anneliğin içerdiği özen ve bakım davranışlarının duygusal olduğu gerekçesi ile küçümsenmesi, geleneksel ve kültürel altyapılarla yayılır ve aktarılır. Ancak anneliğin düşünüldüğü gibi barındırdığı duygusallık, hassas düşünce, önemseme ve benzeri yaklaşımlardan ötürü kusurlu olduğu düşüncesi, her insanın bir özen ilişkisi içinde bulunmak, anlaşılacak ve ihtiyaçlarına yönelik duyarlılıkla karşılanmak istediği gerçeğini dışarıda bırakır. Bu gerçeği göz ardı etmemek ve özeni tüm kamusal alana yaymak için, her ne kadar bağımsız, duygusuz, katı erkek modeline alışık olunsa ve yetersiz görünen anneler ile mağdur çocuklara ilişkin anlatılar sevimli bulunsa da, tüm bu kalıplaşmış kültür öğeleri, üstesinden gelinmesi gereken unsurlardır.

Diğer yandan hem bir değer hem de uygulama alanı olarak düşünüldüğünde özene ilişkin uygulamalar/bakım uygulamaları oldukça çeşitli olduğu öne sürülebilir. Yürümeye yeni başlayan bir çocuğa bakım göstermekle, meslektaşların birbirlerine karşı besledikleri güvensizliği gidermek için ortak çalışmalarda bulunmalarını ve işbirliği yapmalarını sağlamak ya da dünyanın diğer ucundaki yoksul ailelere ulaştırılması için yiyecek kolisi hazırlamak, birbirinden farklı özen pratikleridir. İnsanların ihtiyaçları duygusal, psikolojik, fiziksel ya da kültürel olmak üzere sayısız biçimdedir. Bu nedenle yapılması gereken, farklı özen pratiklerinin yani bakım uygulamalarının ortak yönünü belirlemek ve bu ortak yönü netleştirmektir denilebilir. Tıpkı adaletin pek çok farklı uygulama biçimi olmasına rağmen her birinin ortak yönünün tarafsızlık gerektirmesi ve kişilere eşit hakların tanınması olduğu gibi, farklı özen uygulamaları da yukarıda bahsedilen türden ihtiyaçları anlamak, bu ihtiyaçlara cevap vermek, diyalog, empati şefkat gibi ortak yönlere sahiptir. Bu noktada

ihtiyaçlara cevap vermenin, ihtiyaçları gidermeyi ya da bu ihtiyaçlarla direkt olarak ilgilenmeyi değil, ihtiyacı olan kişinin kendisi ile ilgilenmeyi içerdiğinin altını çizmek gerekir. Özellikle de sosyal politikalar bağlamında bir özen kavramı için ihtiyaç sahibi kişilerin ihtiyaçlarını sağlayabilmeleri adına gerekli hizmetleri ve işleri sunmak söz konusudur.

Sosyal politika bağlamında özen teması tartışmalarında Held(2006, s. 41), bir değer olarak ele alındığında özen ile adaletin birbirine çok yakın ahlaki düşünceleri çağrıştırdığını ifade eder. Ancak doğru uygulamalar hem özeni hem de adaleti –uygun şekilde farklı önceliklere sahip olarak- kapsamalıdır. Bu bir çocuğun bakımı üzerinden ele alınacak olunursa; çocuğun öncelikli ihtiyacının korunma ve uygun sağlık hizmetlerinin sağlanması, ardından fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanması, gelişimi ve eğitimi için gerekli koşulların sağlanması olduğu söylenebilir. Ancak tüm bu süreçlere adalet de dâhil olmalı, çocuklar adil ve saygılı davranışlarla karşılanmalı, bazı çocuklara yönelik ırksal, etnik veya fiziksel görünümünden kaynaklanan ayrımcılıklar başta olmak üzere adalet ihlalleri tolere edilmemelidir. Görüldüğü üzere bakım faaliyetlerinin/özen uygulamalarının birincil amacı adaleti tesis etmek değil, bakım sağlamaktır. Ancak söz konusu kamusal yaşam olduğunda, örneğin yerel yönetimlere sağlanacak finansman hakkında birincil amaç, kanun yaptırımlarını iyileştirmek ve adaleti sağlamak olacaktır. Bu amaç doğrultusunda, suç oranlarının büyük bir tehdit oluşturduğu bölgeler, devlet fonlarından daha fazla destek alabilir, böylece kişilerin güvenliğinin diğer bölgelerde yaşayan insanlarla eşit olması sağlanabilir. Bu örnek üzerinden özen, suç mağdurları ve polis şiddeti mağdurları için endişelenmek, adil davranışın sağlanmasını talep etmek noktasında ön plana çıkar. Bu doğrultuda özen ilişkilerinin ve bakım uygulamalarının, adalet ilişkilerinden daha geniş ve daha derin- aynı zamanda adaleti kapsayıcı- olduğunu öne sürmek mümkündür. Özen ilişkisi içinde insanlar birbirlerine adil bir biçimde davranabilirler; adalet yol gösterici bir değer olduğunda işaret ettiği bireysel haklara saygı, bir özen ilişkisinin de temelidir. Bunun yanı sıra bir gruba, topluluğu ya da toplumu oluşturan insanları bir arada tutmakla ilgileniyorsak, özen etliğini tesis etmek zorunda oluşumuz kaçınılmazdır.

Bu doğrultuda özenin hem bir değer hem de bir uygulama/pratik alanı olmak üzere iki biçimde var olduğu görülür. Bir uygulama olarak özen, ihtiyaçlara nasıl cevap vereceğimizi ve bunu neden yapmamız gerektiğini gösterir; kişiler arasında karşılıklı ilgi, bağlılık ve güven oluşturur, insanları bir araya getiren ve bir arada tutan şefkatli ilişkileri inşa eder, ahlaki açıdan giderek daha tatmin edici olan şekillerde güven ilişkileri kurulmasını sağlar.

Güven, bir özen ilişkisi için bilhassa önem teşkil etmektedir; nitekim bu kavram oldukça kırılmalıdır ve tüm kırılabilirliği sebebiyle parçalanması oldukça kolaydır. Hasar gördükten sonra ise yeniden inşa edilebilme olanağı oldukça güç ve çoğu zaman imkânsız olan bu kavram, insan ilişkilerinin en önemli temeli durumundadır. Her şeyden önce çocukların, kendilerine bakım sağlayan insanlara güvenebilmeleri gerekir. Bu gereklilik, çocukların güveninin yitirilmediği toplumların inşa edilebilmesi içindir. Ancak diğer yandan, barışın mümkün olabilmesi için, karşıt kişi ve gruplara güvenmek de öğretilmelidir; nitekim Held'in(2006, s. 42)ifadesi ile "güven, güvensizlikten daha maliyetli değildir". Hükümetler ile vatandaşlar arasında güvenin inşa edilmesi de bu doğrultuda elzemdir çünkü her toplumda güvenin mümkün kıldığı işbirliğine ve ilişkilere ihtiyaç vardır. Bu, özenin güven ile eşdeğer olduğu anlamına gelmez ancak şefkatli ilişkiler güven ile karakterize edilir ve özen ile güven birbirini destekleyen kavramlardır. Bir uygulama olmasının yanı sıra bir değer olarak özen ilişkileri, kişiler arası ilişkilerde ve birey ile toplum arasındaki ilişkilerde geliştirilmelidir; nitekim özenin ve önemsemenin değeri bireylerin kendilerinden ziyade bireylerarası şefkatli ilişkilerde örneklenmektedir. Bu bağlamda özen ilişkileri, hem kişisel olarak hem de daha geniş sosyal topluluklarda ihtiyaçlara yönelik ilgi, bakım, önemseme ve şefkatle karakterize edilen karşılıklı duyarlılığı inşa eder.

Duyarlılık ve duygular, özen etiği teorisyenlerinin ele aldığı temalar olmaları açısından ayrıca önem teşkil eder. Noddings(2010, s. 148-150),*Moral EducationandCaring* adlı makalesinin *TheCentrality of Feeling* bölümünde akıl temelli ahlak anlayışından duygu temelli ahlak anlayışına doğru ilerleyişten ve özen etiğinde duyguların merkezi öneminden bahsetmektedir. Ancak Slote'un(Slote, 2007) da söz ettiği üzere bu, akıl yürütme ilkelerinin özen etiğinde önemsiz olduğu anlamına gelmez. Tam tersine, özen etiği temelli bir yaklaşım için iyi geliştirilmiş bir kapasite kadar, ifade edilen ihtiyaçları değerlendirebilmek ve bu ihtiyaçlara uygun cevaplar verebilmek için, aynı zamanda özen gösterenin verdiği kararların geniş kapsamdaki olası etkileri ile özen ilişkisinin kendisini düşünebilmek için yansıtıcı (reflective) ve araçsal (instrumental) akıl yürütme becerisi gereklidir (Noddings, 2010, s. 148). Diğer yandan duygular, ahlaki muhakeme ve eylemler üzerinde motive edici bir güce sahiptir. Bu açıdan Slote'un empati kuramının, duyguların merkezi önemi hususunda umut verici bir argüman sağladığı öne sürülebilir. Bu kurama göre çoğumuz başkalarına yönelik empatik kaygılar nedeniyle yapılan davranışlara sempatiyle yaklaşırız ve hem güven inşa ederken hem de yargıda bulunurken bu tür eylemleri tekrar ederiz (Slote, 2007). Bu bağlamda Noddings(2010, s. 149), gelişmiş bir empati kapasitesinin kurallar koyma

gerekliliğini neredeyse ortadan kaldıracasına inanmaktadır. Bu nedenle empatinin ahlaki eğitimde ve aynı zamanda tüm eğitim süreçlerinde kullanılması önem arz eder. Ancak pek çok alanda ve yaygın bir biçimde kullanılmaya başlanan bu empati kavramının, bileşenleri göz önünde bulundurularak yeniden analiz edilmesi gerekliliğini söz konusudur.

Özen etiği teorisyenleri, bu etiğin temel iddiasının ne olduğu konusunda keskin ve net belirlenimlerde bulunmuyor olsalar da ¹²bağlılık/bağımlılık ilişkilerinin sorumlulukları doğurduğu yönündeki genel kabulde birleşirler (Mutlu E. Ç., 2017, s. 128-129). Pek çok düşünür bu genel kabulden yola çıkarak özen etiği ile temel ahlak teorileri arasında bağlantı kurmaktadır. Bununla birlikte özen etiğinin kendisine konu edildiği anlamda Caring kavramını ilk kez kullanan ve onu teorileştiren kişinin Mayeroff olduğu kabul ediliyor ve bazı kaynaklarda bu nedenle özene etiğinin kurucusu olarak Mayeroff'un adı geçiyor olsa da, bu etiğin kurucusunun Mayeroff, Gilligan ya da Noddings olduğu yönünde farklı görüşler mevcuttur. Ancak işbu çalışmada Gilligan teorisinin kurucusu olarak kabul edilmiş olmakla birlikte, Mayeroff'un özen ile ilgili görüşlerine yer vermek, Gilligan ve Noddings'in bu kavramı nasıl ele aldıklarını ve bu kavram üzerine neyi/nasıl inşa ettiklerini anlamak, başka bir deyişle özenin anlamını ve doğasını daha derinlemesine incelemek için elzemdir.

On Caring adlı eserinde Mayeroff(1971), bir insanla ilgilenmenin, başka bir deyişle ona özenle yaklaşmanın, bu kişinin kendini gerçekleştirmesine yardım etmek olduğunu dile getirmektedir. Böyle bir anlam çerçevesinde özen, özen gösterenin yanı sıra özen gösterilen kişinin de dâhil olduğu ilişkisel bir yapı olarak tasarlanır. Mayeroff'a göre bu ilişkisellik; alçak gönüllülük, güven ve dürüstlük başta olmak üzere pek çok erdemle bağlantılıdır; bu kavramlarla ilişki içindeki özenin temel bileşenleri olarak ise umut, sabır ve bilme kavramları öne çıkar(Mutlu E. Ç., 2017, s. 129). Ancak özene, özenin temel bileşenlerine ve özen ile ilişkili kavramları belirlemeye yönelik tüm bu vurgunun Mayeroff açısından amacı, özenin işlevinin ne olduğunu ve bir bütün olarak ele alındığında insan yaşamındaki yerinin ne olduğunu belirlemek olarak görülmektedir.Özen gösterilenin gelişiminin ve kendisini gerçekleştirmesinin temel amaç olduğu bu yaklaşımı Mayeroff(1971, s. 29), öğretmen-öğrenci ilişkisi üzerinden örneklendirerek, öğretmenin tüm dikkatinin öğrenci üzerinde toplanması gerektiğini, çünkü özenin temel amacının (özen gösterilenin kendisini

¹²Noddings'in Eğitim ve Mutluluk adlı eserinde mutluluğun tanımını bilinçli bir tavır olarak yapmaması, bunun yerine, mutluluğun bulunabileceği ve yitirilebileceği alanları keşfederken çocukların yanında olmaktan ve onların ihtiyaçlarını gözlemlemekten bahsetmesi, özen teorisyenlerinin tanım ve iddialar konusunda kesinlikten kaçınan bu genel yaklaşımlarını özetler niteliktedir.

geliştirmesinin) ancak özenin bu şekilde başkasına yönlendirilmesiyle mümkün olabileceğini öne sürer.

Mayeroff'un öğrenci-öğretmen ilişkisi üzerinden örneklenirerek tasarladığı böylesi bir özen gösteren-özen gösterilen ilişkisi, kendisinden sonra gelen ve özene ilişkin çalışan düşünürler için köşe taşı işlevi görmüştür. Bu düşünürlerden biri olan Gilligan ve bazı feminist teorisyenler, özeni kadın-erkek ilişkisi bağlamında ele alırken, Noddings ise özeni eğitim bağlamında teorileştirir. Diğer yandan özeni bir erdem olarak ele alan ve onu erdem etiğinin devamı niteliğinde bazı ahlak felsefesi gelenekleri de günümüze dek varlıklarını sürdürmüşlerdir. Onlardan biri olan Held'e göre özen etiğinin altyapısını özellikle de Batı düşünce tarihi bağlamında 1960'lara dek uzanan feminizm hareketi oluşturmakla birlikte, bu etik günümüzde bağımsız bir yaklaşım olarak belirginleşmeye başlamıştır; bu çerçevede özen etiğinin oluşum ve gelişim aşamasında ortaya konulan ilk eserler Ruddinck'in *Maternal Thinking* (1980), Gilligan'ın *In a Different Voice* (1982) ve Noddings'in *Caring* (1984) adlı eserleridir (Çelik, 2016, s. 75-76). Bu nokrada belirtmek gerekir ki *Caring*, aynı zamanda özen etiğinin özgün bir felsefe alanı ve bir ahlak felsefesi alt disiplini olarak sınırlarının çizildiği eser olma özelliğini taşıması açısından öne çıkar.

Söz konusu eserler çerçevesinde özen etiğinin, hangi durumda nasıl davranılması gerektiğine odaklanan, belirli durumlarda sergilenmesi gereken belirli davranışları ortaya koyan, yerine getirmekle yükümlü olunan davranışları belirlemeyi amaçlayan, insanı rasyonel ve otonom bir varlık olarak tanımlayan kişilerin ahlaki sorumluluğunu kendi yükümlülüğü olarak ele alan deontolojik etik teorilere, özellikle de Kant ve ardıllarına getirdiği eleştiriler çerçevesinde biçimlendiği görülür. Bu noktada, bahsedilen eleştirileri anlamak adına, otonom birey olgusu üzerine temellendirilmiş söz konusu etik teorilerin insana ve insanlar arası ilişkilere nasıl baktığına değinmek gerekmektedir. Adı geçen etik teoriler, insanlar arasındaki bağlar ve bu bağlardan kaynaklanan ahlaki ilişkiler üzerinde değil, soyut bir insan tanımı ve bu insana ilişkin rasyonel süreçler üzerinde durmaktadırlar. Diğer yandan özen etiği, tam tersine, insanın doğasında var olan bu bağlardan yola çıkarak insanlar arasındaki bağların, kişiye diğerlerinin ihtiyaçlarını anlamaya ve bu ihtiyaçları karşılamaya yönelik bir sorumluluk ve ahlaki yükümlülük getirdiğini öne sürer. Söz konusu bağlılık ve beraberinde gelen sorumluluk, herhangi bir etik prensibe ya da insanın rasyonel süreçlerine değil, insanın doğasına dayanan ve bu doğa içerisinde kendiliğinden oluşan bir süreçtir. Böylece insan ve insanlar arası bağlardan yola çıkan özen etiğinin, kendisine kadar süregelen etik teorilerin çerçevesini çizdiği bir olan-olması gereken karşıtlığına katılmadığına ve bu tür soyut

ikilikler yerine ahlakın/ahlaki problemlerin doğrudan yaşamın kendisinde bulunduğuna, bu nedenle bir ahlak teorisinin insanı, insanın yaşamını ve insanlar arasındaki ilişkileri edinmesi gerektiğine vurgu yaptığı söylenebilir.

Özen etiğinin eleştiri getirdiği yaklaşımlardan bir diğeri, yalnızca rasyonel olarak yorumlanabilen ve fiziki dünyadan, hatta diğer insanlardan ayrı ve yalnız birey yaklaşımı olarak görülür. Nitekim özen etiği bireyi geleneksel ve liberal ahlak teorilerinin aksine, bağımsız ve otonom bir varlık olarak değil, ilişkisel ve karşılıklı bağlılık ilişkileri içerisinde anlam kazanan bir varlık olarak anmaktadır. Başka bir deyişle geleneksel etik kuramlarının ahlaki bir aktör olarak rasyonel kararlarına odaklandığı "birey" kavramının karşısında, özen etiğinin diğer insanlarla kurulan ilişkiler bağlamında tanımladığı insan anlayışı yer alır. Bu noktada, özen etiğinin odaklandığı ilişki kavramını netleştirmek yerinde olacaktır. Bu ilişkiler, bir güç dengesi çerçevesinde gelişen, eşit olmayan ve tercihe dayanmayan; sosyal, kültürel ve tarihsel bağlamlar içerisinde gömülü bulunan (aile, arkadaşlık, akrabalık ilişkileri ya da bakım gerektiren öğretmenlik vb. meslekler) ilişkiler ve bağlar olarak anlaşılır. Noddings'e göre bu bağlar çerçevesinde özen gösteren kişi, özen gösterilen kişiye yönelerek onun ihtiyaçlarını anlamaya çalışır ve bu yönelme ile ihtiyaçları anlama sürecinde şu soruları sorar: "Bu ihtiyacı karşılayabilecek kadar yetkin miyim? Bu ihtiyacı karşılarken gereğinden fazla fedakârlık yapmam gerekecek mi? Bu gerçekten özen gösterilen kişi için en iyi olan davranış olabilir mi? Bu davranışım, aramızdaki özen ilişkisini zedeleyebilir mi?" (Çelik, 2016, s. 77). Tüm bu sorular, bir özen ilişkisi içerisinde özen gösterenin davranışlarına yön veren ve böylece özen ilişkisini geliştiren sorulardır. Ancak bu sorular, özen ilişkisine yönelik evrensel bir ilişki biçimi ya da yaklaşımı ortaya koymayı amaçlamaz. Aksine, her ilişkinin özel ve benzersiz olduğunu, dolayısıyla özen gösteren ile özen gösterilen arasındaki ilişkinin soyut ya da evrensel ilkelerden değil somut deneyimlerden edinilen değerlendirmeler sonucunda ve kendi benzersizliği/öznelliği içinde geliştirilebileceğini vurgular.

Diğer yandan, özen etiğine yöneltilen eleştirilerden ikisi özellikle dikkate değerdir. Bu eleştirilerden biri feminist teorisinin içerisinden yöneltilen sorudur: Bazı kişi ya da grupları "özen gösteren", bazı diğer kişi ya da grupları ise "özen gösterilen" olarak belirlemek, kişiler ve gruplar arasındaki mevcut eşitsizlikleri ve bu eşitsizliklerden kaynaklanan haksızlıkları sürdürmeye sebep olmaz mı? Bu eleştirilere Noddings'in verdiği yanıt, özen etiğinde bahsedilen "özen gösteren" ve "özen gösterilen" pozisyonlarının, belirli kişi ya da gruplara verilen sabit roller olmadığı, bu rollerin değişken ve dinamik olduğu yönündedir (Çelik,

2016, s. 79). Bir diğ er eleştiri,  zen etiğinde merkeze yerleştiren ilişkisellik kavramından ötürü, her ilişki biçiminin olduğu gibi/kadar sömürülmeye açık olabileceği yönündedir. Noddings'in(2017) söz konusu eleştiriye karşı sunduğu savunma ise zen etiğinin eğitim ile ilişkisini ortaya koyar niteliktedir: Çocukların tümü hem yetkin birer  zen gösteren olarak hem de duyarlı birer  zen gösterilen olarak yetiştirilirse, o zaman ilişkilerin sömürülme ihtimali ortadan kalkacaktır.

4.3. Özenle İlişkili Kavramlar

4.3.1. Adalet

Noddings, adaletin temel bir zihinsel erdem ve bir düşünme aracı olarak çok abartıldığını düşünmektedir; öyle ki etik problemlere dair adalet vurgusu gibi yanlış vurgular, ahlak felsefesinde aşırı bireyci ve soyut erkek önyargısının ürünüdürler (Okin, 1989, s. 247). Bu açıdan bakıldığında adalet temelli ahlak, bakım sorumluluğunu içeren bir  zen etiği ile değiştirilmelidir. Bu ise, aynı zamanda adalet ilkelerinin, ilgiyi ve endişe duygusunu kapsayan bağlamsal bir özenle değiştirilmesi anlamına gelir. Söz konusu değişimin gerekliliği, sorunun tek başına ilkeler ya da kurallarda değil, bu ilke ve kuralların ulaştığı varış noktalarından da kaynaklanmaktadır. Nitekim bir adalet etiği kurucusu olarak Rawls'ın başkalarına karşı ilgisiz, onlardan kopuk, empati ve endişe duygularından uzak yaklaşımının ve yıkıcı olarak tanımlanabilecek kurallarının, sevilen insanlara uyarlandığında trajik sonuçlar doğurabilecek bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda Rawls'ın adalet teorisini rasyonalist, monolojik ve tikellikten soyutlanmış olarak betimleyen Okin(1989, s. 247-248),Rawls ve Kohlberg'in  ne s rd ğu gibi ahlak teorilerinde farklılıkların reddedilmediğini fakat bağlam dışı bırakıldığını, genelleştirilmiş bir " teki" kavramı üzerinden herkesin ve kimsenin boş bir maske gibi tanımlandığını  ne sürmektedir.

4.3.2. Savaş

 zen etiği, özellikle de savaş gibi ihtilaflı konular söz konusu olduğunda "insana karşı korkunç suçlar işleyenlere dair ne hissetmeliyiz" sorusunu hiçbir çekince göstermeksizin sorar. Bu tür eylemleri ahlaki olarak kınamak ve öfke hissetmek son derece doğal olsa da, öğrenciler savaş zamanlarındaki vahşet ile birlikte kişilere olduğu kadar devlet ve

kurumlarına düşen sorumluluk gibi konularda konuşabilmeli, bu konulara ilişkin soru sorabilmelidirler. Acımasız eylemlerin açıklamalarını düşünmek, ortalama ahlaki ilkelere sahip, hatta iyi olarak nitelendirilebilecek sıradan insanların savaş ya da yokluk zamanlarında nasıl inançlara sahip olabileceklerini ve yanlış eğitim ile propagandaya maruz kalma neticesinde korkunç ahlaki seçimlere/eylemlere yönelebileceklerini düşünmeye sevk etmek, eğitim sürecinin bir parçası olmalıdır. Noddings(2004, s. 393), bu gerekliliğin sebebini "Kötülöklere neyin katkıda bulunduğunu anlamak, kötölüğün faillerini mazur görmek anlamına gelmemektedir" diyerek açıklar ve söz konusu kötölük olduğunda ilk akla gelen isimlerden biri olan Hitler ve işbirlikçilerini örnek vererek devam eder: Bu insanlar ortalama zekaya sahip, iyi ve kötüye dair ortalama düşünceleri ya da değer yargıları olan, ortalama iyi ve ortalama kötü olarak nitelendirilebilecek insanlardır; ancak ortak noktaları, yanlış fikirlerin ve değerlerin empoze edilmesini içeren ve yanlış amaçlara ulaşmak isteyen bir yetiştirilme ve eğitim tarzının muhatabı olmalarıdır.

Noddings'e(2004, s. 393) göre bu benzeri konular, oldukça zor bir meydan okumadır. Nitekim günümüzde de pek çok eğitimci ve yazar bu soykırımın faillerini anlama girişimlerine şiddetle itiraz eder. Bu itirazların ardında, anlayışın sempatiye yol açabileceği, sempatinin ise affedilemez olanı affetmeye dönüşebileceği kaygısı olsa gerektir. Ancak amaç benzer düşünceleri ve yaklaşımları –hatta benzer düşünceleri ve düşüncelerin yeşermesini- önlemek olduğunda, anlamak bir ön koşuldur. Çocukları derinden önemsemek, onların kurban ya da fail olmalarını önlemek, fakat en çok da yanlış yaklaşımların ve yanlış bir eğitimin mağdurları olarak, mağdur edenlere dönüşmelerini önlemek için anlamak gerekir.

Bunun yanı sıra bahsi geçen ihtilaflı konu ve benzerleri, başka girift soruları beraberinde getirecektir: Kötölük ya da zulüm üzerinde psikolojik faktörler ne kadar önemlidir? Bu psikolojik faktörlerin incelenmesi, insanı konu edinen teorilere ya da doğaya karşı çıkmak anlamına mı gelir? İnsan tamamen çevresi tarafından şekillenen bir varlık mıdır? Yoksa Noddings'in de vurguladığı üzere, gerçek bu ikisinin arasında bir yerlerde mi bulunuyor? Tüm bu soruları sormak ve yanıtlar aramak, öğrenciler için harika bir okuma ve araştırma listesi anlamına gelebilir ve özenli bir eğitimci eğitimde ihtilaflı sorulara yer vermekten imtina etmemelidir. Nitekim ihtilaflı konulara ilişkin sorular sorabilmek öncelikle eleştirel düşünebilmeyi gerektirir ve eleştirel düşüncenin ürünlerinden biri de belirsizlik karşısında daha hoşgörölü olabilmektir. Bu bağlamda şiddet döngülerinin sona erebilmesi için eleştirel

düşünme becerisi ve dolayısıyla eleştiriye olduğu kadar farklı seslere de açık bir eğitime ihtiyaç vardır.

Bu noktada, adalet kavramını temel alan bir özen yaklaşımının neye benziyor olabileceği, nasıl bir yapıya sahip olduğu ve diğer adalet anlayışlarından farkının ne olduğuna değinmek gerekecektir. Özen ve adalet arasındaki karşılıklılığı yorumlayan Virginia Held'e göre adalet etiği bireysel hakların eşitlik, adalet ve bir takım soyut ilkeler çerçevesinde uygulanması iken; özen etiği diğerlerinin ihtiyaçlarını fark etmek için dikkat, bu ihtiyaçlara cevap vermek, güvenli ve şefkatli ilişkiler geliştirmek üzerine odaklanmaktadır. Noddings(2010, s. 90-91), Held'in tanımladığı haliyle bir adaleti istemekle birlikte, bunun yeterli olmadığına ve kendisinin asıl amacının özeni ve dengeli bakımı içeren, daha büyük bir adalet sistemine dâhil edilmiş olan bir yaklaşımdan bahsetmek olduğuna vurgu yapar. Bu amaç doğrultusunda Noddings, Starting at Home adlı eserinin önsözünde özenin adalet için motivasyonel bir temel olduğunun altını çizmektedir. Bu, özenin, adaletle ilişkin düşüncelerimize temel teşkil ettiği ve ahlakla yakından ilgili olan bir kavram olduğu anlamına gelir. Ancak özen, adaletin tek temeli ya da tek kavramsal başlangıç noktası değildir. Nitekim Noddings'in iddiası da bu yönde değildir ve o, özenden her adalet kavramının temelinde zorunlu olarak var olan tek kavram olarak bahsetmemek konusunda temkinlidir ve bu çerçevede bazı temel kavramlardan beslenen bir adalet yaklaşımı geliştirmekle ilgilenmektedir. Bu yaklaşımın adı ise özen yaklaşımı olacaktır.

4.3.3. Etik Benlik

Bergman(2004, s. 152), ahlaki yükümlülük ve motivasyonun nasıl ortaya çıktığına ve doğal olarak gelişen bakım davranışı yeterli olmadığında ne olacağı sorusunu yöneltir: Bir bakım yükümlülüğünü neden ve nasıl ve nasıl farkına varıyoruz? Özen etiğinde doğal özen ilişkilerine değer veriyoruz ve önemseydiğimizde ne yapmamız veya nasıl yapmamız gerektiğine karar vermek için akıl yürütme ilkelerine başvuruyoruz ancak tüm bu süreçte bizi ne motive ediyor? Doğal bakımda kişiyi motive eden, "öteki" ile birlikte ve "öteki" için hissetmek olarak görünmektedir; ancak söz konusu etik bakım olduğunda bu duygular yeterli olmaz ve başka bir duygu ile güçlendirilmesi gerekir: kişilerin kendi etik benlikleri.

Ahlaki anlamda bir bakımın tüm güçlüklerinin üstesinden gelebilecek bir benliğe sahip olmak, kişinin hem kendisinin hem de başkalarının etik ideallerine önem vermesi ile mümkündür. Bu bağlamda Noddings, ahlaki bir eğitimi de kişilerin etik ideallerini karşılıklı

olarak besledikleri, bir ilişki ve diyalog ortamı olarak ilişkisel benlik ve etik /ahlaki ideal kavramları çerçevesinde betimler (Bergman, 2004, s. 152-153). Bu betimlemede ideal duygulanımlar, şefkatli tepkileri içerir. Öğretmen, öğrettiği her konuda ve tüm günlük faaliyetlerde etik bir idealin inşasına katkıda bulunmaktadır. Bu nedenle şefkatli tepkiler yalnızca sınıf ortamı ve ders saatleri içerisinde değil, eğitimin her aşamasında var olmalıdır. Olmuş, bitmiş ve tamamlanmış tek bir gerçek benlik yoktur; sürekli olarak inşa edilmekte olan bir ideal benlik vardır ve özenli bir öğretmen bu inşa sürecinde –öğrencinin ihtiyaç duyduğu ve yardım talep ettiği ölçüde- oradadır. İnşa edilmekte olan ideal benlik, kişiyi göreceli bir zeminde var olmaya bir olgu olarak anlaşılmamalıdır. Tam tersine, şefkatli bir benlik, nerede ve hangi bağlamda bulunuyor olursa olsun bilinçli olarak kötü eylemde bulunmayacak ve kötü eyleme göz yummayacaktır. Bu bağlamda son derece karmaşık bir yapı olsa da ilişkisel bir benlik konusunda temel amaç; keşfedilmekte, inşa edilmekte ve sürdürülmekte olan şefkatli bir benlik oluşturmaktır denilebilir.

4.3.4. Sorumluluk

Noddings'e(2013, s. 81)göre hepimizin doğal olarak önemseydiğimiz, bakım ve özen gösterdiğimiz zamanlar vardır; böyle zamanlarda özen etik bir çaba gerektirmez ve özen göstermeyi "istemek" ya da buna karşı "zorunluluk" hissetmek kavramları belirsizdir. Bu durum, yapılması gerekenin yapıldığı anlar olarak açıklanabilir. Diğer yandan özenin bir talep sonucunda ya da bir his olarak, özen gösterilenin ihtiyacına yönelik bir cevap olarak, "bir şeyler yapmalıyım" diyen bir iç ses olarak ya da bir dürtü olarak ortaya çıktığı zamanlar da vardır. Nitekim bu "bir şeyler yapmalıyım" itkisini hisseden bir kişi onu reddedebilir veya yapabileceği bir şey olmadığını düşünebilir. Ancak özen yaklaşımı, bu ilk dürtüye cevap vermeyi, cevap verilemiyorsa bile en azından ne yapılabileceği hakkında düşünmeyi gerektirir. Bu noktada kişinin ne düşündüğü, ötekini ve ihtiyaçlarını ne kadar algıladığı bir çeşit şefkat testi olarak işlev görür. Diğer yandan bu "bir şeyler yapmalıyım" ifadesi, sorumluluk ve yükümlülük taşıy ve söz konusu ifade ahlak teorisyenleri tarafından genellikle beraberinde bir gerekçelendirme sorunuyla birlikte formüle edilir: Neden doğru veya yanlış olarak kabul edilen bir şeyi yapmalıyım/yapmamalıyım?

Söz konusu "bir şeyler yapmalıyım" dürtüsü, kişi doğrudan ne yapabileceğini düşünmeden önce ortaya çıkan ve "bir şeyler yapmak istiyorum"dan ayırt edilmesi çok güç olan bir "ilk duygu" gibi tasvir edilebilir. Bir ahlaki duygu olarak "yapmalıyım", kişinin sahip olduğu bir duyarlılık, önemseme ve umursama düzeyi olarak davranışları etkiler. Noddings'in, özene

ilişkin bu ahlaki duyguyu aynı zamanda bir zorunluluk olarak tasarladığı öne sürülebilir; ancak onun ifade ettiği anlam çerçevesinde zorunluluk, gece ağlayarak uyanan bebeği için bir şeyler yapması gerektiğini hisseden/isteyen bir annenin yaşadığı zorunluluktur. Anne bir şey yapmak zorundadır çünkü bebeğini seviyordur, ona bağlıdır ve tıpkı kendi acısını dindirmek istediği gibi onun da acısını dindirmek istemektedir. Bu zorunluluk, görev kavramına bağlı bir zorunluluk değil; isteğe bağlı, ahlaki, gereklilik kavramı ile ilişkili ve arzudan doğan bir zorunluluktur. Bu nedenle özen etiği açısından en samimi bakım duyguları aynı zamanda doğaldırlar. Nitekim bir annenin çocuğuna bakması da ahlaki olmaktan ziyade doğal olarak nitelendirilebilir. Yaşayan bir bebeği besleme dürtüsü çok güçlüdür ve insanlar bu dürtüyü diğer pek çok memeli hayvanla paylaşırlar. Bu çerçevede çocuğunu ihmal eden bir anne, ahlaksız olmaktan ziyade, patolojik olarak nitelendirilebilir. Böylece özen, Noddings'e(2013, s. 83) göre, "her birimizin içinde olan gizli bir potansiyel olarak, şefkatli ilişkiler içinde kademe kademe gelişmeyi bekler". Özen etiği çerçevesinde ahlaka ilişkin eğilim ve ilgi de böyle bir özenden ve önemsemekten türemektedir.

Diğer yandan öteki'ni anladıktan ve onun acısını ya da mutluluğunu hissettikten sonra, bu hissedilenleri kabul etmek kadar reddetmek de mümkündür ancak ahlaki bir seçim yapma arzusunun, reddetmeye mani olacağı öngörülebilir. Buna rağmen kişi bu duyguyu reddetmeyi tercih ettiğinde, kendisini ahlaki ideallerinin küçüldüğü bir dengesizlik durumunun içinde bulur. Yine de "bir şeyler yapmalıyım" duygusunun ortaya çıkmadığı, bunun yerine güvensizlik, tiksinti ve hatta nefret duygularının baskın olduğu görülebilir. Bu durumda ise özene etiği açısından sorulan temel soru şudur: Neden hoşlanmadığım ya da nefret ettiğim birine (veya bir gruba, topluluğa, bir toplumsal azınlığa, vb.) karşı ahlaki davranmak zorundayım? Neden bu olumsuz duyguları kabul etmeyeyim? Nefret yoluyla içselleştirilen ve kendi içinde bir denge durumuna ulaşan bu öfkeyi, dışlama veya kötülük arzusunu neden reddetmeliyim?

Noddings'in eserlerinde bu soruların cevabı, gerçek bir ahlaki duyarlılığın, bir şefkat ilişkisinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi ile ortaya çıkıyor olması çerçevesinde cevaplanır. Kişi, ahlaki idealinin küçülmesine seyirci kalmak ya da ahlaki olarak "yapmalıyım"ı hissetmek arasında bir seçim yapmak durumundadır. Bu iki farklı tercih, bakım/özen olasılığını arttırmak ya da azaltmakla sonuçlanacaktır ve yapılan seçim, kişinin –hem davranışın sebebi, hem de davranışın sonucu olarak- şefkat anlayışını etkiler. Diğer yandan, sevilmeyen birinin ihtiyaçlarına cevap vermek söz konusu olduğunda, bu yanıt vermemek için kişi her türlü gerekçeyi bulabilir; çok meşgul olmak ve ihtiyacı farkında

olmamak bu gerekçelerin başında gelir. Buna karşın ahlaki idealinin küçülmesini istemeyen bir kişi için "yapmalıyım" ifadesini ortaya çıktığı ilk anda kabul etmek söz konusudur. Bu sorumluluğun kaynağı kişinin özen ilişkisine verdiği değerde bulunur. Söz konusu değer, kişinin somut özen durumlarının gerekliliği ile iyiliği üzerine düşünceleri ve gerçek bir bakımın bir ürünü olarak, başka bir deyişle hem sebep hem de sonuç olarak ortaya çıkar.

Bununla birlikte özeni ve özen kavramının gerektirdiği bakım pratiklerini gerçekleştirmek kararının doğal mı yoksa etik mi olduğunu ayırt etmek, her zaman ve her durumda, her bakım ilişkisi için mümkün olmayabilir. Bu nedenle Noddings(2013, s. 84)özene ilişkin/önemsemeyeyle ilgili etik kararları, bu tür kararlar vermeyi, öteki'ni önemsemeyi önleyen engellerin ortadan kaldırılması ve bunu takip eden doğal bakım süreçlerine yanıt vermekle ilişkilendirir. Ancak özene ve önemsemeye ilişkin hissedilen sorumluluğun kaynağını belirledikten sonra dahi "yapmalıyım" duygusunu kabul etmek ve bu duyguyu sürdürmek gerekmektedir. Fakat bu noktada, söz konusu sorumluluk duygusunu sürdürebilmek için tam olarak ne yapılması gerektiği sorusu gündeme gelir. Nitekim sorumluluklar bir çeşit ilkeler ya da erdemler listesi gibi kişinin önünde sıralanmış değildir. Bu aşamaya kadar bir tutum, ötekine/diğerlerine karşı şefkatli bir yaklaşım ve kendi etik çerçevesini genişletmek ya da kendisine yaslanılan erdemleri güçlendirmek için, başka bir deyişle ahlaki ideali büyütmek için tercih edilen bir yaklaşım olarak özen, aynı zamanda bir tehlikeyi beraberinde getirir: Tercih edilen ve savunulan bir ahlaki tutum ya da erdem söz konusu olduğunda ikiyüzlülük, kendini beğenmişlik ve kamusal alandan geri çekilme, zihnen ideal bir dünyada yaşama ve üstencilik, ahlaki bir ideale sahip olma fikri geliştikçe kişinin kendisini karşı karşıya bulabileceği, aynada görebileceği tehlikelerden bazılarıdır (Noddings, 2013, s. 85).

Noddings'in doğru ve yanlış kavramlarını özen etiği bağlamında tartışmaya başlamadan önce, farklı kaynaklarda, herhangi bir erdeme etiğindeki bu tehlikelerden bahsettiği ve kamusal alandan geri çekilmenin cazibesi üzerinde özellikle durduğu fark edilir. Her ne kadar çoğu ahlak teorisyeni bunu reddetme eğilimi göstererek erdemlerin ve bu erdemleri gösterme/uygulama biçimlerinin evrensel olduğu ve eşit derecede değerli olduğunu öne sürüyor olsa da, dağın tepesindeki kulübesinde yaşamayı tercih eden bir keşişin sergilediği erdemle (bazı olanakları reddetmek, ihtiyaçtan fazlasını tüketmemek, kendini geliştirmek, yalnızlıkla baş edebilmek, doğaya değer vermek, kendine yetebilmek vb.) bir aile, eğitim kurumu, iş ve sosyal çevre içerisinde var olup, bu varoluşun sınırlarını belirli erdemlerle çizen birinin sergilediği erdemın kaynağı aynı değildir. İnsan ilişkilerinin merkezi öneme

sahip olduğu, ahlaki davranışlar kadar ahlaken tutarsız davranışların da pek çok motivasyonunun ve değışken kaynağının olduğu, insanların tercihleri ve davranışlarında sebep ve sonuçların ayırt edilemez derecede iç içe geçtiğı, ahlaki tartışmaların insandan ve gündelik yaşamdan ziyade soyut tartışmalar çevresinde tekerrür ettiğı, mahremiyet alanlarının sınırlarının silikleştiğı ve hak ihlallerinin hat safhada olduğu, öteki'ni duymak ve dinlemek kadar kişinin kendi sesini duymasının ve diğerlerine duyurmasının oldukça güç olduğu, ben'e benzemeyen ve "ben" harici herkesin düşman, rakip, yabancı statüsüne konulduğu, haklı ve meşru korkuların alanı haline gelen toplumsal yaşantıda özenin kendisi de yalnızca önemsemek hakkında konuşmaya fakat önemsemeye dair hiçbir eylemde bulunmamaya indirgenmiş görünmektedir. Böyle bir zeminde bir şefkat ve önemseme etiğı, sorumlulukların sınırları ile de yakından ilgilidir.

Kişinin insanlara yönelik sorumluluğunun, insanlarla olan ilişkileri ile sınırlandırıldığı söylenebilir. Başka bir deyişle kişi, özellikle yakın çevre söz konusu olduğunda özen, bakım ve önemseme pratiklerini terk etmekte özgür değildir ve bu noktada özen, doğal bir sorumluk halini alır. Başka coğrafyalardaki aç ve bakımsız kalmış olan çocuklar, barınaklarda ihmal edilen, ölüme terk edilen hayvanlar ya da uzaklarda rant uğruna yakılan ormanlar için kişi "bir şey yapmalıyım" duygusunu yakın çevresi için hissettiğı ile aynı şiddette hissetmeyebilir ve özenli yaklaşmaya ilişkin bir mecburiyet duyumsamayabilir. Bu ise, sorumlulukların ilişkiler ağı ile sınırlandırıldığı anlamına gelir. Öyleyse bir sorumluluğı neyin oluşturduğı ya da neyin yönettiğı sorulacak olunursa, cevap bir ilişkinin varlığı/varlık potansiyeli ya da karşılıklılığı olacaktır(Noddings, 2013, s. 87). Bunlardan ilki (ilişkinin varlığı/potansiyeli) sorumluluğı oluştururken, ikincisi (karşılıklılık) farklı sorumlulukları öncelik sıralamasına tabi tutmayı sağlar. Diğer yandan karşılıklılık konusu özellikle önem teşkil eder, çünkü bu kavram ilişkinin doğasına ve özen gösterilenin kapasitesine bakmayı gerektirir. İlişkide karşılıklılık (tepki alma, karşılık alma) olasılığı büyüdüğünde hissedilen sorumluluk da büyümektedir. Karşılıklılık olasılığı bir çocukta, bir hayvandan olduğundan fazla olduğu için çocuğa karşı hissedilen sorumluluk bir hayvan karşısında hissedilen sorumluluktan daha fazladır. Öyleyse artan yanıt verme/karşılık verme olasılığı ve verilen bu karşılığın yakınlığı, ilişkide hissedilen sorumluluğun düzeyini belirlemekte esastır. Bir anne açısından bir bebeğe karşı duyulan sorumluluk ile bir köpeğe karşı duyulan sorumluluk arasındaki farkları belirlemek felsefi açıdan güç bir pozisyonda durmayı gerektiriyor olsa da özen gösteren bir

kişi sorumluluklar, bu sorumlulukları belirleyen ölçütler sorumluluğun doğası üzerine düşünmekten kaçınmamalıdır¹³

4.3.5. Doğru ve Yanlış

Özene iliklin kavramlardan doğru ve yanlış ile bu iki kavramın özen çerçevesinde nasıl yargılanacağı, bir diğer önemli sorudur. Öncelikle doğru ve yanlış söz konusu olduğunda özen etiğinin yargılamaktan ziyade ahlaki algıyı ve duyarlılığı yükseltmekle ilgilendiğini belirtmek gerekir. Özen etiğinin bu iki kavrama yaklaşımını Noddings (2013, s. 87), bir kediyi örseleyerek sevmekte olan küçük bir çocuk ve onun bu davranışına şahit olan annesi üzerinden örneklendirir: Küçük çocuk, yavru kediyi severken onun kuyruğunu ve kulaklarını çekmekte, canını acıtmaktadır. Bunu gören anne basit, sade ve anlaşılır bir dille çocuğa durmasını, bunu yapmaya son vermesini çünkü bir canlıya zarar vermenin ve incitmenin doğru olmadığını söylemeli, ardından yavru kediyi şefkatli bir şekilde severek ve onu nazik hareketlerle tutup okşayarak, incitmeden nasıl sevillebileceğini çocuğa göstermelidir. Bu örnek etkileşimde anne, çocuğun yavru kediyi incitmekte olduğuna dair farkındalığın ve bu davranışa nasıl son verilebileceği ile ilgili bilginin, çocuğun davranışını değiştirmek için yeterli olabileceği varsayımında bulunmaktadır. Burada iki önemli nokta vardır: İncitmeye yönelik farkındalık (dikkatli incitme eyleminin üzerine çekmek) ve incitme eyleminin sonlandırılacağı taahhüdü. Başka bir deyişle bilinç "incitiyorum"dan "incitmeyeceğim"e doğru odak değiştirir ve küçük bir çocuk başka bir canlıya acı çektirmek istememek gibi önemli bir konuda oldukça kararlı bir tutum takınabilir. Noddings'in vermiş olduğu bu örnek –anneden çocuğa doğru- sevecen, anlayışlı, şefkatli ve uyumlu bir yaklaşım içerirken aynı zamanda –çocuktan yavru kediye doğru- davranış değişikliği, farkındalık ve hassasiyet içerir. Tüm bunlar özenli bir yaklaşımın temelini oluşturan en karakteristik kavramlar arasında yerini almaktadırlar. Sırasıyla "kediye zarar verme, çünkü kediye zarar vermek

¹³ Gilligan, kadınların ahlaki ikilemler karşısında, erkekler gibi ayrışma, hak ve özgürlük kavramları çerçevesinde değil, sorumluluk ve ilişki bağlamında karar verdiklerini *In a Different Voice* adlı eserinde, en az bir kez kürtaj deneyimi yaşamış kadınlarla yaptığı çalışma ile temellendirmişti. Aynı tema, Noddings'in *Caring: A Relation Approach to Ethics & Moral Education* adlı eserinde de karşımıza çıkar. Tıpkı Gilligan gibi Noddings de kürtaj olgusunu ahlaki bir ikilem ve sorumluluk bağlamında ele alır; ancak bu kez, "artan yanıt olasılığı" kavramı bu konuya eklenir. Başka bir deyişle, ilişkinin karşılıklılığı ve tepkiselliğinin, kişinin ilişki içerisinde duyduğu sorumluluk duygusunu artırıyor olması, kürtaj olgusu ile ilişkilendirilir. Kürtaj konusunda hem biyolojik hem de etik açıdan dikkate alınan sınırlar, fetüsün artan yanıt verme olasılığı ile bağlantılıdır. Çoğu kadının fetüs hareket etmeye ve yanıt/tepki vermeye başladığında kurulan ilişkiyi fark etmesi, kürtaja ilişkin tıbbi prosedürlerde (gebeliğin sonlandırılabilmesi için minimum ve maksimum gün sayısının belirlenmesi) kürtaj kararının verilmesinde de kendisini gösterir. Öyleyse burada temel soru yaşamın ne zaman başladığı değil, ilişkinin ne zaman başladığıdır.

yanlış, zarar vermeden sevmek istersen gösterdiğim şekilde sevebilirsin" aşamalarından geçen bu özenli yaklaşım, çocuğa yalnızca annesinin duygularını ve doğrularını değil, aynı zamanda topluluğun ve kültürün duygularını ve doğrularını (bir canlıya zarar vermek eylemi karşısında toplumun genel tutumunu) aktarmaktadır. Ancak bu noktada yeni bir problem oluşur: Topluluğun ya da kültürün doğrularını çocuklara aktarmak konusunda gösterilmesi gereken seçicilik. Nitekim bir topluluğun ya da toplumun her yaklaşımının, olaylar, durumlar ya da kişiler hakkındaki her tutumunun ve doğru-yanlış kavramlarına ilişkin kabullerinin ahlaken –aynı zamanda kişisel vicdan açısından- kabul edilebilir olduğunu iddia etmek güçtür.¹⁴ Tam tersine, toplumların genel ahlak kuralları pek çok tutarsızlık, belirsizlik, keyfilik içerebilir. Bu doğrultuda, bir çocukla doğru ve yanlış eylemler hakkında konuşurken özenli davranışların sınırlarını ihlal eden davranışlar, çocuğun kendisinin yanlış olduğunu düşündüğü eylemler, bazı insanların yanlış olduğunu düşündüğü eylemler, yasadışı olarak tanımlanan eylemler, toplum ya da gelenek tarafından geçerli olan yaygın kanıya aykırı olduğu gerekçesiyle hoş karşılanmayan eylemler ve görgü kuralları hakkında da konuşmak gerekliliği doğar. Yeni soruları gündeme getirmesinde, diğer insanların ya da kendisinin düşüncelerini haklı çıkarmaya çalışmasında, kendi itirazlarını ifade etmesinde, başka bir deyişle çocuğun doğru ve yanlış kavramlarına ilişkin bu kendi keşfinde onu desteklemek gerekmektedir.

¹⁴ 22 Haziran 2022’de Pakistan’ın Pencab eyaletinde Mukhtaran adlı bir genç kadın, erkek kardeşinin yüksek kasttan bir kadın ile ilişki yaşamış olması sebebiyle, yaşadığı köyün heyeti tarafından, birden çok erkeğin kendisine tecavüz etmeleri cezasıyla cezalandırıldı. 2 Mayıs 2002’de Kuzey Kore’li Lee Soon-Ok’un, Temsilciler Meclisi İlişkiler Komisyonu’na verdiği ifadede, tutukevinde mahkûm olan ve %80’i ev kadınlarından oluşan kadınlardan hamile olanların hapisane yönetimi tarafından çıplak beton zemin üzerinde tek başlarına doğum yapmaya zorlandıklarını, doğan bebeklerin ise hemen oracıkta öldürüldüğünü anlattı. 2002’de Nijerya’da Amina Lawal adlı kadın, evlilik dışı gebe kalmış olması sebebiyle taşlanarak ölüm cezasına çarptırıldı. 2003’te Kuzey Karolina’da Fort Bragg askeri üstünde, altı hafta içinde dört kadın eşleri tarafından öldürüldü. Kadınlardan birinin bedeninde elli bıçak darbesi vardı. Doğu Afrika’da, Mısır’dan Somali’ye dek uzanan geniş bir coğrafyada, kadınların ve genç kızların en az %80’inin klitoris sünneti geleneği doğrultusunda ve bizzat ailelerinin onayı ile sakatlanmış durumda olduğu biliniyor (Holland, 2016, s. 17-18).

Ülkemizde ise 2008-2021 yılları arasında 3765 kadın, kadın cinayeti sonucu yaşamını yitirmişken, yalnızca 2020’de bu sayı 410’dur (Anıt Savaş, 2021).

Faillerin öne sürdükleri başlıca gerekçeler arasında kadının ayrılık talebi, namus, kıskançlık ön plana çıkmaktadır. Bununla birlikte failler ile öldürülen kadınlar arasındaki bağlantı incelendiğinde, failler listesinin en başında eşler, ikinci sırada sevgililer, üçüncü sırada eski eşler ve dördüncü sırada ise tanıdık biri tarafından işlenen cinayetler gelir. Bu sıralamayı uzak akrabalar, kardeşler, oğullar, babalar takip eder. Listenin en altında ise yabacı kategorisindeki insanlar yer alır (Vikipedi, 2021).

Tüm bu verilerden yola çıkarak, doğru-yanlış kavramları ya da ahlaki normlar söz konusu olduğunda özellikle de kadınlar açısından toplumun gerekçe ve kararlarının adalet, hakkaniyet ya da mantık içerdiğini öne sürmenin mümkün olmadığı söylenebilir. Öyleyse Noddings’in *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*’da işsaret ettiği üzere, doğru ve yanlış kavramları çocuklara aktarılırken bu kavramların toplum nezdindeki göreceliliğinin de ifade edilmesi ve beraberindeki tartışmalara açık kapı bırakılması gerekir.

Bu iki kavrama ilişkin bir diğerk önemli husus, "X davranışı yanlıştır" ifadesi karşısında kişilerin duyguları ve tutumlarıdır. Bir çocuğa "kediye zarar vermek yanlıştır" dendiğinde, ona yavru kediye zarar vermekte olduğu bilgisini vermek amacı taşınmaktadır çünkü zarar vermekte olduğunu anlarsa bunu yapmayı sonlandıracağını varsayılır. Nitekim bu söylem karşısındaki bir çocuk, gelişmekte olan empati yeteneği ve diğerk canlıların yaşadığı acıyı hissedebiliyor olması sebebiyle, acı veren eylemi durdurma kararı verecektir. Ancak bir çocuğa "gereksiz yere acıya sebep olmak yanlıştır" demek, hiçbir yeni bilgi vermediğı gibi, davranış değişikliği sağlamak için de tek başına yeterli değıldir. Diğerk yandan burada geçen "gereksiz yere" ifadesi ayrı bir problem alanı oluşturur: Başka bir canlının acı çekmesini gerekli kılan durumlar neler olabilir? Söz konusu canlının herhangi bir azınlığın üyesi olması, "öteki" olması, ten rengi, cinsiyeti, dini, etnik kökeni, düşünceleri, inançları, söylemleri ya da insan harici bir hayvan olması bu gerekliliğı sağlayabilir mi? "Gereksiz yere" ifadesinin ırkçılığa, cinsiyetçiliğe ve her ikisinin temelinde yatan türcülüğe giden yolu çiçeklerle bezediğı söylenebilir. Bu noktadan sonra, bir kediye öldürmenin yanlış olduğu yerde, bir kuzuyu, tavuğu, balığı ya da ineğı öldürmenin neden yanlış olmadığı sorusu gelecektir. Cevap olarak sunulan gereklilik ise, bu örnekte olduğu gibi, her türlü şiddeti meşru kılmak için kullanılan bir argüman olacaktır.

Diğerk yandan yetişkin bir insana "kediye incitiyorsun" dendiğinde, "evet biliyorum, bu konuda hiçbir şey hissetmiyorum, onları incitmeyi seviyorum" yanıtını almak da mümkündür. Noddings'e (2013, s. 91) göre bu kişiye "kedileri incitmek yanlıştır" demek yerine "kedileri incitmenin yasal bir cezası vardır" demek, davranışı sonlandırmak konusunda etkili olacaktır ve başkalarının, diğerklerinin, "öteki"nin acıları karşısında hiçbir şey hissetmeyen insanlara en baştan eğitim verilmelidir. Nitekim ahlaki davranışın temelinde duygu olsa da daha önemlisi bu duyguya açık olmak, onu hatırlamak ve onun doğrultusunda davranışta bulunmaktır. Ahlaki yargıların gerçek ifadeleri ancak bu şekilde yaşamda karşılık bulacaktır.

Şefkat duygusuna sahip bir kişi, doğru ve yanlışla dair kararları en güvenilir şekilde uygular çünkü ahlaki davranışın temelini oluşturan şefkatli tutum evrenseldir. Bir durumu ya da olayı değerlendirirken, herhangi bir ahlaki karar verirken bu durum ya da olaya dâhil olan herkesin koşullarının ve duygularının değerlendirilmesine özen gösteren şefkatli kişi, kendi eylemlerinin yine kendi inançlarına ve bildiklerine ne kadar uyumlu olduğunu değerlendirerek davranışlarına yön ve biçim verir. Bununla birlikte doğru ve yanlış kavramlarını ve bu kavramlara yönelik yaklaşımlarını öğretici bir şekilde kullanarak,

diğerlerinin yargılarına atıfta bulunurken saygı sınırları içerisinde kalmakta hassasiyet gösterir. Meseleleri özen ışığında değerlendirmeyi içeren bu yaklaşımda kişinin dikkati özen gösterilenin ahlaki gelişiminin üzerindedir; herhangi bir kişi ya da durum hakkındaki tüm hikâyeyi dinlemeden herhangi bir yargıda bulunmayı tercih etmez. Kabul edilebilir yasaların temeli de ahlaki yaklaşıma dayanmaktadır. Başka bir deyişle hırsızlık yanlış olduğu için kanunen yasaklanmıştır; ancak birini hırsızlık yaptığı için yasal olarak cezalandırmak mümkün olsa da özen etiği açısından bu kişinin tüm hikâyesini bilmeden, çalma eylemini neden gerçekleştirdiği hakkında hiçbir fikir edinmeden ahlaki bir yargıya varmak mümkün değildir. Bu açıdan özen etiği kendi yargılarını oluşturmada, ahlaki davranışa dair ölçütlerde, ahlakın sınırları hususunda katı ya da mükemmeliyetçi görünüyor olsa da bu ahlaki yargıları talep etmede esnek, anlayışlı, destekleyici ve düzelticidir. Başka bir deyişle hırsızlık yasalar tarafından her zaman, her durumda, herkes için yanlış iken; özen etiği açısından hırsızlık "neredeyse" her zaman yanlıştır. Burada bahsedilen "neredeyse", hırsızlık eylemini gerçekleştiren kişinin bunu yapmasının ardındaki sebeplerinden ve yaşamındaki çıkmazlardan kaynaklanır. Bu nedenle özen etiği açısından doğru ve yanlış kavramlarının kendileri kadar, bu kavramlar üzerine konuşmak da güçtür ve bu güçlük ancak bir ilkenin bir kişiye öğretilmesi temel amaç olarak belirlendiğinde aşılabılır. Bunun yanı sıra bir davranış, eylemi, düşünceyi yanlış olarak tanımlamak, bu tanımın istisnalarına yönelik bir imada bulunmayı da beraberinde getirir. Bir tanım, o tanımın dışında olanlara ve sınırdaki olanlara da işaret eder. Yanlışların ya da ilkelerin belirli bağlamlarda izin verilen istisnaları oldukça (ki bu bağlamların neler oldukları ve bu iznin kim, hangi topluluk ya da hangi toplum tarafından verildiği değişkenlik gösterir), doğru ve yanlış kavramları zorlu ve tartışmalı bir zemin olarak kalmaya devam edecektir. Şefkatli olmak ve bağlamsal düşünmek, bu zeminde ahlaken tutarlı bir şekilde durmayı sağlayabilir.

Doğru ve yanlış kavramlarına ilişkin olması açısından hırsızlık konusunda özen etiğinin yaklaşımını daha fazla detaylandırmak için, aynı temanın *In a Different Voice*'de Gilligan tarafından nasıl ele alındığına bakılabilir. Gilligan(2017, s. 77-82), Kohlberg'in ahlaki gelişim teorisini oluştururken çocuklara yönelttiği Heinz ikileminden ve çocukların bu ikileme verdikleri cevaptan¹⁵ şu şekilde bahseder:

¹⁵Heinz ikilemine Jake'in verdiği cevap: Bir kere, insan yaşamı paradan daha değerlidir ve eczacı sadece 1000 dolar kazansa bile o hala yaşıyor olacak; fakat Heinz ilacı çalmazsa karısı ölecek. Çünkü eczacı, daha sonra kanser hastası olan zengin insanlardan binlerce dolar kazanabilir; fakat Heinz eşi gibi birini bir daha bulamaz. Çünkü insanlar birbirinden farklıdır. Heinz eşini sevmiyor olsa bile yine de ilacı çalması gerekir. Çünkü birinden nefret etmek ile onu öldürmek de birbirinden farklıdır. Heinz yakalanırsa büyük olasılıkla hâkim de onun haklı olduğunu düşünecektir. Yasalarda da hatalar olabilir ve her şey için bir yasa yazılmış değildir.

Onbir yaşındaki Jake, başlangıçtan itibaren Heinz'ın ilacı çalması gerektiği konusunda nettir. Ahlaki ikilemini mülkiyet ve yaşam değerler arasındaki bir çatışma olarak yapılandıran Jake, Kohlberg'in dediği gibi, yaşama ilişkin mantıksal önceliklerin farkındadır ve seçimini gerekçelendirmek için mantığa başvurmuştur. Mantığın gücüyle büyüyen on bir yaşındaki bu çocuk, doğruyu "tamamen mantıksal olan tek şey" olan matematikte bulur. Ahlaki ikilemin de "insanlarla ilgili bir tür matematik problemi" olduğunu düşünür ve bir eşitlik kurarak çözüm üretmeye devam eder. Ürettiği çözüm mantık temelli olduğundan bu mantığı izleyen herkesin aynı sonuca varacağını varsayar ve böylelikle yargıcın da Heinz'ın yaptığı hırsızlığı doğru bir şey olarak göreceğini farz eder... Bu çocuğun yargısı Kohlberg'in ölçüm aracında üçüncü ve dördüncü aşamaların karışımı olan uzlaşımsal dönem olarak hesaplanırken, ahlaki ikilemlerin çözümüne tümdengelimci mantığı uygulayabilme, ahlaki yasalardan ayırt edebilme yasaların hatalı olabileceğini göz önünde bulundurabilme yetisi, Kohlberg'in ahlaki olgunlukla eşdeğer gördüğü ilkesel adalet kavramına işaret eder. Buna karşın Amy, Heinz'ın ilacı neden çalmaması gerektiği sorulduğunda ne mülkiyeti ne de yasaları düşünür. Daha ziyade hırsızlığın Heinz ve eşi arasındaki ilişkiyi ne şekilde etkileyebileceğini göz önünde bulundurur. Onun ahlaki ikilemine bakıldığında insanlarla ilgili bir matematik problemi değil, zamana yayılan bir ilişki anlatısı görülür. Problemi kendi kendine farklı bir biçimde yapılandırdığı için Kohlberg'in kavramsallaştırması Amy'yi tamamen ıskalar. Jake yasaların hatalı olabileceğini düşünürken Amy dramın kendisini bir hata olarak değerlendirmekte ve insanların daha fazla paylaşımında bulunacakları ve hırsızlık yapmayacakları bir dünyaya inanmaktadır.

Amy'nin ilişkisel ve bağlamsal yaklaşımından yola çıkarak, etik bir bakımın ve özenin, bir kurala ya da ilkeye değil, ideal bir benliğin geliştirilmesine ve önemsemenin öğretilmesine bağlı olduğu öne sürülebilir. Bunun yanı sıra söz konusu iyi ve kötü gibi ahlaki ikilemler olduğunda, ahlaki kararlara ve davranışlara ilişkin bir gerekçelendirme problemi ile karşılaşılır ve Noddings (2013, s. 94), ahlaki davranışlar için bir rehber olarak öne sürdüğü etik ideal kavramında bahsederken bu konuya ilişkin geleneksel gerekçelendirme yaklaşımlarının yanlış olduğunu öne sürer; bir ahlak teorisyeni "Neden böyle davranmalıyım?" diye sorduğunda muhtemelen davranışın motivasyonuna veya kişinin dışında var olan koşulların mantığına işaret etmektedir çünkü ahlaki davranışın gerekçesine dair bu soru, mantık çerçevesinde cevaplar alınacağı varsayılan bir sorudur ve ahlaki yargıların test edilebilir iddialar olduğunu kabul etmeyi gerektirir. Ancak ahlaki davranışa ya da bu davranışların gerekçelendirilmesine ilişkin bu tür bir tartışma başladığında kendimizi görecelilik, mutlakıyetçilik, egoizm ve özgeciliğin yanı sıra asıl ahlaki problemler ile ilgisiz pek çok başka konu hakkında tartışırken bulabiliriz. Birincil konu etik olduğunda tüm bu diğer tartışmalar dikkat dağıtmakta ve odak noktasından kaymaya sebep olmaktadır. Böyle bir odak yitiminde unutulmaması gereken, sadece ahlaki bir görüşten ya da tutumdan kaynaklanan davranışların ahlaki olarak nitelendirilebileceğidir. Öyleyse ahlaki ifadeler başlı başına gerçek değildirler; onlar bir gerçek karşısında biçim alırlar ve ahlaki bir bakış

Heinz ikilemine Amy'nin verdiği cevap: Böyle olması gerektiğini düşünmüyorum. Hırsızlık yapmanın dışında, birinden borç almak ya da ödünç bir şey vermek gibi başka yollar da olabilir. Ancak ilacı sahiden de çalmamalı; fakat eşi de ölmemelidir. İlaç çalarsa eşinin hayatını kurtarabilir; eşi yine hasta olabilir ve daha fazla ilaç alamaz ve bu da iyi olmayabilir. Bu yüzden cidden bunu yapmaktan vazgeçmeli ve para elde edebileceği başka bir yol bulmalı (Gilligan, 2017, s. 77-80).

açısı tüm kavramlardan ve meşrulaştırmalardan (aynı zamanda gerekçe arayışlarından) önce gelir.

Gerekçelendirme problemine ilişkin bir diğer sorun, bu problemi değerlendirirken ahlaki ifadelerle odaklanmanın gerekiyor olmasıdır. Başka bir deyişle ahlaki bir davranışın gerekçesini tartışmak için, kullanılan dil ve muhakemeye yönelik tartışmalar ile ahlak alanına ait somut olayların değerlendirilmesi ve ahlaki davranılıp davranılamayacağı durumların belirlenmesi arasında bir seçim yapmak zorunda kalınır. Bu durum ise sık sık, ahlaki iyiliğin ve ahlaka dair basit mutlak bir çerçevenin çok uzağındaki tartışmalara sürüklenildiği anlamına gelmektedir. Bu noktada belirtmek gerekir ki özen etiği bunun gibi sebeplerden ötürü gerekçelendirme problemine yoğunlaşmaz ve bu sorunu vurgulamaz. Aynı şekilde, haklı ve haksız kavramları üzerine de bir vurgu söz konusu değildir. Bakım ve özen gösterenin, önemsemeyi haklı çıkarmak gibi bir amacı olmadığı gibi, özen gösteren kişi herhangi bir bağlamda sırf özen gösterdiği için haklı da değildir. Özen etiği ahlaki eylemin gerekçesini sorgulamaz çünkü şefkat ilişkisi içerisindeki bir kişi, bu şefkat gösterme eylemi için bir gerekçe arayışında değildir; bakım ve özen göstermeyi sürdürmek ile yapılması gerekeni yapmaya devam etmek için kaçınılmaz bir mecburiyet içindedir. Aranan, bir tamamlanma duygusudur ve şefkatli ilişkisinin kendisidir. Bu nedenle özen gösteren kişiyi "haklı" değil, kendi hayatında ve özen gösterdiklerinin hayatında "tamamlanmış" olarak tanımlamak daha doğru olacaktır. Bu çerçevede gerekçelendirme probleminin çözümünün, kavramlar ya da tanımlar hakkında soyut ve asıl konudan uzak tartışmalara girildiğinde "Etik bu tartışmanın bir parçası mı?" ve "Bu tartışma, etiğin bir parçası mı?" diye sormaktan geçtiği söylenebilir.

Noddings'e(2013, s. 95) göre eğitimcilerin çoğu, eğitimde gerekçelendirme problemine ve ahlaki yargılara yapılan aşırı vurgudan kaynaklanan çarpıklığın farkındadır; ancak o, etik tartışmalar içerisinde kadın ve erdem söz konusu olduğunda, Kohlberg'den ve onun ahlak eğitimi için model olarak kabul edilen teorisinden, aslında "sadece ahlaki değerlendirmeye yönelik hiyerarşik bir tanımlama" olarak bahsetmeyi tercih etmektedir. Söz konusu hiyerarşik tanımlama ve Kohlberg'in araştırma yönteminin doğru ya da geçerli olmadığı, kadınların ahlak gelişimin bazı basamaklarında takılıp kaldıkları iddiası, Kohlberg'in ahlaki modelindeki dışıl uyumsuzluk, günümüzde artık üzerine konuşulabilen bir eleştiri alanıdır. Onun sarsılmaz görünen ve alanında otorite olarak kabul edilen bu teorisine ilişkin söz konusu eleştiri alanının ve imkânının oluşmasında en büyük katkı ise Carol Gilligan'a aittir. Gilligan'a göre kadınlar ahlakı ve ahlak alanına ilişkin diğer problemleri soyut kavramlar

üzerinden değil, somut durumlar üzerinden tartışmaktadırlar; bunun sebebi ise kadınların bu sorulara soyut bir akıl yürütme ile çözülebilecek entelektüel sorunlar olarak değil, ancak deneyimlenerek ve yaşayarak çözülebilecek somut ve insani sorunlar/insan sorunları olarak yaklaşmalarıdır(Gilligan, 2017). Ahlaki problemlere ve ikilemlere yönelik bu yaklaşım ise özen etiğinin temelini oluşturur. Bunun yanı sıra Gilligan’a göre kadınlar kendilerini hem ilişkiler bağlamında –yaşam döngüsünde besleyici, bakıcı, yardımcı ve benzeri açılardan kendisine dayanan ilişki ağları- tanımlar, hem de bakım yetenekleri açısından yargırlar. Bu nedenle herhangi varsayımsal bir ahlaki ikilemle karşı karşıya kalan bir kadın; konuya, bağlama ve probleme ilişkin daha fazla bilgi talep eder. Ahlaki ilkeleri hiyerarşik bir düzende sıralamaya ve bu ahlaki düzenden mantıksal sonuçlar türetmeye dayanan eril ahlak anlayışı, bu anlamda özen etiğinin yalnızca karşısında değil çok uzağında konumlanmaktadır. Noddings’e(2013, s. 96) göre kadınlar için ahlak ve ahlaki kararlar, erkekler için olduğu gibi bir matematik problemi değildir; tam tersine, eylemlerin sebepleri önemlidir çünkü bu sebepler evrensel ahlaki ilkeler yerine duygulara, ihtiyaçlara, ilişkilere ve kişilerin ahlaki ideallerine işaret eder

Doğru ve yanlış kavramları ile bu kavramlara ilişkin ahlaki ikilemlere özen etiğinin yaklaşımından yola çıkarak ulaşılan bu noktada, özenin başlı başına bir erdem olmadığını, gelişimi ve belirli erdemleri benimseme taahhüdünü içeren bir yaklaşım olduğunu öne sürmek mümkündür. Başka bir deyişle özen etiğinde sabır tek başına bir erdem değildir; ancak fakım faaliyetleri esnasında karşılaşılan muhtaçlık ve zayıflığa ilişkin gösterilen sabır, özen etiği bağlamında bir erdemdir. Burada erdemleri somutlaştırmak ve onları şefkatle ilişkilendirmek söz konusudur; bu haliyle özen yaklaşımı içe dönük bir ilkeler ahlakından daha kapsayıcı görünmektedir.

4.3.6. Empati ve Doğal Bakım

Noddings(Noddings, 2013, s. 97), bakım faaliyetleri ve özen konusunda kadınların erkeklerden daha donanımlı olduğunu öne sürer; bunun nedeni ise kısmen kadınların psikolojik altyapıları ve anne-çocuk ilişkisidir. Başka bir deyişle kadınlar, kimliklerini diğerleri ile kurdukları ilişkiler üzerinden inşa ederler/oluştururlar.¹⁶ Bununla birlikte

¹⁶Noddings’in özen etiğine ilişkin bu belirlemesi, günümüzün feminizm, toplumsal cinsiyet eğitimi ve cinsiyete dayalı iş bölümü anlayışı açısından eleştiriye açıktır. Nitekim bahsedilen bu inşa bir açıdan toplumsal cinsiyet inşasına benzemektedir. Kadınların bakım konusunda erkeklerden daha donanımlı olmalarının sebebi doğaları mı, yoksa bu donanıma sahip olacak şekilde yetiştiriliyor olmaları yani toplumsal cinsiyete dayalı

The Maternal Factor: Two Paths of Morality adlı eserinde doğal bakımdan etik bakıma geçişi tartışan ve "kadın işi" olarak görünen bakım hizmetlerine daha yakından bakan Noddings(2010, s. 67), gelişmiş bir empati kapasitesini ve çoğunlukla kadınlar tarafından geliştirilen/sürdürülen bakım faaliyetlerini gerektiriyor olması sebebiyle, özen yaklaşımını kadınların temsil ettiğini ifade etmektedir.

Bakım gösterme tartışmaları, doğal olarak ahlaki bir tartışmayı daha beraberinde getirir: sorumluluğun sınırları. Başka bir şekilde ifade edilecek olunursa temel soru, sorumlulukla başa çıkmada özen yaklaşımının kişiye nasıl yardımcı olacağıdır. Bunun yanı sıra özen yaklaşımının kısıtlanmasının gerekip gerekmediği, bu bazı noktaların neler olduğu, Noddings'e (2010, s. 68) göre cevap aranması gereken diğer sorulardır. Ancak o tüm bu soruları tartışmaya başlamadan önce, yaklaşımların birbirlerini dışlamak zorunda olmadıklarını belirterek adaleti özen temelli bir yaklaşımla geliştirmeyi önermektedir. Diğer yandan doğal bakımın başarısız olabileceği bağlamların (evde, ailede, arkadaş gruplarına ya da küçük topluluklarda) var olabileceğini, bu başarısızlık karşısında kişinin endişe yaşayabileceğini de göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Bakım gösterilen, zor bir kişiliğe ya da kabul edilmesi mümkün olmayan yaklaşımlara sahip olabilir, özen gösterilen özneler arasında çatışma olabilir, çeşitli taleplere aynı anda yanıt vermek mümkün olmayabilir. Tüm bu olasılıklar karşısında ya da Noddings'in(2010, s. 69) ifadesi ile "doğal bakıma yönelik eğilim çöllerinde" ne yapılmalıdır? Özen yaklaşımı, bu olasılıklar karşısında kişinin kendi ahlaki değerlerinden yararlanmasını önerir ancak bu ahlaki değerler ömür boyu bakım ideali üzerine inşa edilmiş olmalıdır.

Özen etığının belirli bir ilkesi olduğunu (Slote'un "her zaman şefkatli ilişkiler kurmak ve sürdürmek için hareket edin" ilkesi gibi) öne sürmenin büyük bir cazibesi olsa da, bakım pratiklerini hayata geçiren insanlar ahlaki kararlar verirken genellikle ahlaki ilkelere atıfta

öğrenme mi? Kadın doğası derken kastedilen tam olarak nedir? Kadınlık özüne mi işaret edilmektedir? Bu noktada, öz tartışmalarına geri dönülür. Ancak Noddings'in, kadınların özen yaklaşımı konusunda erkeklerden daha donanımlı olduklarına dair düşüncelerini kaleme aldığı eseri *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*'ın ilk baskısı 1986 yılı olarak görünmektedir. Diğer yandan toplumsal cinsiyet kavramı, ilk kez 1955'te John Money tarafından kullanılmış olmakla birlikte, feminist teorisyenlerin bu kavramı kullanmaya başladıkları 70'li yıllara kadar toplumsal cinsiyet teması saklı kalmaya devam eder. Diğer yandan kavramın sosyoloji ve eğitim alanında tartışılmaya başlanması, cinsiyetin sadece kişilikle alakalı olmayan sosyal bir yapı olduğunu öne süren, cinsiyet ve güç ilişkilerine dikkat çeken, hegemonyal erkeklik araştırmalarının temellerini atan ve erkeklik çalışmalarının kurucusu olarak kabul edilen Raewyn Connell'in 1995'te kaleme aldığı *Masculinities* (Erkeklikler) eseri ile birlikte başlayacaktır. Öyleyse Noddings'in bahsettiği özen yaklaşımının ev içi yansıması olarak bakım pratiklerinin ve özenin kadınlıkla özdeşleştirilmesinin, toplumsal cinsiyet öğretimi ya da toplumsal cinsiyete dayalı iş bölümü bağlamında tartışılması için 1986'nın henüz erken bir tarih olduğu öne sürülebilir.

bulunmazlar; bunun yerine, herhangi bir ödül beklentisi olmadan ya da herhangi bir ahlaki ilkeye göre davranmayı amaçlamadan, başkalarının ihtiyaçlarına yanıt vermek konusunda dürüst ve fedakâr bir tutum benimserler. Bunun yanı sıra Noddings'e (Noddings, 2010, s. 70) göre Slote, özen etiğinin öldürme, çalma, yalan söyleme gibi evrensel kuralları ihlal etmek konusunda faydacı ahlak anlayışlarına göre daha az serbestliğe izin verdiği konusunda haklıdır; nitekim teorik olarak da özen teorisyenlerinin birçoğu "asla gereksiz acı çekme" mottosunu kabul eder ve bu eylemler yalnızca öteki'ne değil, kişinin kendisine acı veren eylemlerdir. Diğer yandan Noddings, ilkeleri, adeta bu ilkeler tarafından yönlendirilecek kadar içselleştirmenin tehlikelerine dikkat çeker ve ilkeler yerine empatiyi önerir görünmektedir. Sürekli etkileşim yoluyla başkalarını okumayı ve onların hissettiğini hissetmeyi içeren empati, bu nedenle özen etiğinde en önemli kavramlardan biri olarak anılmaktadır.

Bu çerçevede, benliğin en iyi halinin inşa edilme çabasını içermesi açısından özen etiğinin, erdem etiği ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Tıpkı erdem etikçileri gibi özen etiği teorisyenleri de ahlaki failde içsel bir özelliğe, erdemli bir karaktere atıfta bulunurlar. Ancak bu noktada hatırlatmak gerekir ki erdemin kaynağı konusu, özen etiğinden yüzyıllar önce Sokrates tarafından tartışıldı. Erdemin kaynağı probleminin yanı sıra onun öğretilip öğretilemeyeceği günümüzde hala tartışılan bir soru olsa da erdemlerin gelişimi ile öğretmen arasında bir bağlantı olduğu Sokrates'ten beri kabul edilmektedir. Diğer yandan özen etiğinin erdemlere yaklaşımı, kendisinden önceki ahlaki yaklaşımlardan bazı açılardan farklılık gösterir; erdemlerin eğitimci tarafından öğrencilere doğrudan telkin edilmesi gerektiğini öne süren karakter eğitimcilerinin tersine, özen teorisyenlerine göre erdemler toplum, topluluk ya da aile tarafından teşvik edilen özelliklerdir. Empatik rehberlik açısından zengin bir çevre kişide empati duygusunun gelişmesini sağlar ve özen teorisyenleri tıpkı pragmatistler gibi erdemlerin kendilerinden ziyade erdemli davranışlara atıfta bulunurlar. Bu bağlamda iyi gelişmiş bir özen ve bakım ideali, ahlaki kararlar vermede, bir dizi ahlaki ilkedен daha güvenilirdir. Bunun sebebi özen yaklaşımında özellikle empati kavramına yapılan vurgudan kaynaklanır ve ilerleyen bölümlerde görüleceği üzere Noddings (Noddings, 2010, s. 70) bu konuyu "empatik mide bulantısı" ve "şiddet" kavramları üzerinden tartışmaktadır. Bu anlayışta ahlaki/etik bakım, doğal bakıma ulaşmak (ya da doğal bakımı geri kazanmak) için bir adımdır.

Noddings (2010, s. 72) aynı zamanda "caregiving" olarak adlandırdığı bakım faaliyetlerinin çoğu feminist düşünür tarafından emek olarak tanımlandığını ifade eder ve buradan yola

çıkarak bir meslek olarak bakım faaliyetleri ile bir ahlaki yaklaşım olarak bakım faaliyetleri arasında bir ayırım yapılması gerektiğini vurgular ve aradaki farkı şu şekilde dile getirir: "Bakım ya da özen, yaşamın her alanında kişisel ilişkilere ve davranışlara rehberlik eden bir ahlaki yaşam biçimidir". Bu doğrultuda özen etığının işaret ettiği bakım faaliyetleri, Sara Ruddick'in anne bakımına ilişkin yaptığı analizde ifade ettiği gibi koruma (öznenin hayatta kalmasını sağlama), büyüme (gelişme, geliştirme, gelişimi destekleme) ve kabul edilebilirlik aşamalarını içerir(Ruddick, 1995).Ruddick gibi Noddings de bu aşamalardan kabul edilebilirlik üzerinde özellikle durur. Bu çerçevede özen yaklaşımını benimseyen bir anne (ya da herhangi bir kişi), çocukları olumlu bir davranışa teşvik etmek ya da onları olumsuz bir davranışta bulunmaktan alıkoymak için ödül ve ceza sistemlerini kullanmaz; bunun yerine, çocukları dikkatle dinleyerek, ifade edilen ihtiyaçlara yanıt vererek, empatinin geliştirilmesine odaklanır. Tüm bu bakım ve özen çabasında tükenmişliği önleyecek olan başlıca olgu ise özen gösterenin taşıdığı şefkat duygusudur. Bu aşamada Noddings, bakım faaliyetleri ile bakım tuzağı arasındaki farka değinir; bakım tuzağı, bakım göstermenin kadınların mecbur olduğu bir iş olarak görülmesi ve ücretsiz ev içi emeğini kapsamaktadır (Noddings, 2010, s. 75).

Noddings'e göre yüzyılımızda kadınların hala bakım faaliyeti temelli ve daha az "erkeksi" olarak nitelendirilen mesleklere yönelmelerinin sebebi, bakım faaliyetlerine yönelik bu içselleştirmedir (Noddings, 2010, s. 76). Nitekim kadınların rutin ev bakımı ve çocuk yetiştirmeye benzeyen, yani direkt olarak bakım göstermeyi gerektiren mesleklerde çalışmaları, kadınlar üretime katılmaya başladığından beri "doğal" görünmektedir. Ancak bu meslekler bir tabiiyet içermenin yanı sıra, daha düşük ücret ve daha düşük mesleki prestij ile sonuçlanır. Bu durum, kadınların ev içi emeklerinin de doğal olduğu ve ücretlendirilmesinin gerekmediğine yönelik genel yargının bir devamıdır. Başka bir deyişle bir kadının mesleği, toplum tarafından uzun zamandır tanımlanan ve "kadın/anne" işi olarak görünen bakım faaliyetleri ile ne kadar ilişkili ise toplum nezdinde değeri bir o kadar düşük olurken, erkeklerle ve erkeklikle ilişkilendirilen mesleklere daha yüksek bir değer ve biçilir (Noddings, 2010, s. 75-76).. Bu yüksek değer içeren erkeksi meslekler bir kadın tarafından icra edildiğinde ise toplum yadırgama, yargılama ve eleştiri ile karşılık vermektedir. Bunun yanı sıra herhangi bir meslekte bir erkek tarafından sergilenen ve özgüven içeren yaklaşımlar " iddialı, yenilikçi, ezber bozan" olarak nitelendirilirken, aynı yaklaşımlar bir kadın tarafından gösterildiğinde bu davranışlar "küstah, kibirli" olarak tanımlanır. Bakım faaliyetlerinin tek öznesinin kadınlar olduğuna yönelik bu genel yargılardan hareketle

Noddings, bakım ve özende ahlaki faillerin rolünün ne olduğu sorusunu yöneltir: "Hiçbir zaman tanışmadığımız kişilerle ilgilenmek, onlara bakım göstermek gibi bir ahlaki yükümlülüğümüz var mı? Eğer varsa, bu ahlaki yükümlülük neleri içermektedir?" (Noddings, 2010, s. 81). Bu noktada, bir toplumdaki varlıklı kişilerin yoksulluğu önlemek ve gidermek adına daha az varlıklı kişilere yardım etmeleri ile ilgili sorumlulukları olduğundan bahseden Peter Singer'ın fikirlerine işaret eden Noddings, onun bu düşüncesi doğrultusunda bir kamu politikası önermektedir. Yoksul insanlara yeme, içme ve hastalıklardan korunmak için temel sağlık hizmetleri verilmesi vb. temel ihtiyaçlar konusunda yardım edilmesi, bu yardımların ise toplumun varlıklı kesimlerinden cüzi miktarlarda vergi ile fonlanmasını içeren bu öneriye göre, yoksulların temel ihtiyaçlarını karşılayamayan devletler küresel anlamda adaleti sağlamada başarısız olarak görülmelidir (Noddings, 2010, s. 81). Ancak bu noktada bazı sorular ortaya çıkar: Toplumda yoksul insanlara karşı bir sorumluluk varsa, bu sorumluluk bireysel mi yoksa kolektif midir? Diğer yandan şefkati ilişkiler kuramayacak kadar uzağımızda olan, hiç tanışmadığımız insanlara karşı neden/nasıl ahlaki bir yükümlülük hissetmeliyiz? Afrika'da açlıktan ölen bir çocukla ilgili herhangi bir sorumluluğumuz var mı? Noddings tüm çocukların barınacak bir eve, giysiye, eğitime ve bir yetişkinin rehberliğine ihtiyacı olduğunu ifade ederken çocukların sadece hayatta kalmak için değil, büyümek için de ihtiyaçları olduğuna dikkat çekiyor ve bu nedenle annelik düşüncesindeki "korumak" ve "birlikte kalmak" yaklaşımlarının merkezde olduğu özen etiğinde kişilerin sorumlulukları nadiren sona eriyor. Ahlaki bir karar ya da eylemden sonra yaşam devam eder; bu ahlaki karar, eylem ve seçimler tek bir kez gerçekleştirilmez, ahlaki tavrın sürekli yeniden tercih edilmesi, gerçekleştirilmesi ve sürdürülmesi gerekir. Ancak Noddings yükümlülüklerin sadece bireysel yükler olarak sunulmasına karşı çıkarak bu problemi çözmenin daha iyi, daha kolektif bir yolu olması gerektiğini öne sürmektedir (Noddings, 2010, s. 82-83). Nitekim bu problemlere bireysel yükümlülük çerçevesinden bakıldığında kişinin boğuşması gereken gerçekler listesinin uzadığını görmek mümkündür. Binlerce kilometre uzaktaki ya da daha yakındaki çocukların çılgınlıkları, yetersiz beslenme, yetersiz barınma/evsizlik, yetersiz eğitim ya da eğitimsizlik, güvenli olmayan/şiddet uygulayan ebeveynler ve onların güvenli olmayan rehberlikleri, güvenli ya da yeterli olmayan okullar/eğitim kurumları/devlet kurumları, mahkumların durumu, nüfus kapasitesinin üzerindeki hapishaneler, düşünce suçluları, yaşlı bakım evlerinde bakımsız/yalnız bırakılan yaşlılar, dürüst bir işte tam zamanlı olarak çalışıyor olmasına rağmen ekonomik kriz sebebiyle açlık sınırında olan ve maddi/manevi tükenen insanlar, yalnızlık, evsizlik, kimsesizlik ve daha pek çok yoksulluk ile yoksulluğun türevleri bu listedeki maddelerden

yalnızca birkaçıdır. İhtiyaç sahibi her kişiye ulaşamayacak ve her talep karşılanamayacak olsa da, özen yaklaşımını benimseyen kişi tüm bu ihtiyaçları farkındadır. Bununla birlikte küresel sorumluluklarla ilgili ya da evrensel ahlaki problemlerden ve eşitsizliklerden kişinin payına düşen sorumluluktan yana endişelenmek için öncelikle yakın yükümlülükleri kabul etmek ve eyleme geçmek gereklidir. Noddings'e göre iyi/özenli insanlarla tanışmanın bir yolunu bulmak, bireysel sorumluluklar ve diğerlerinin hayatını iyileştirmek için neler yapılabileceğini düşünmek, bu iradenin gerektirdiği toplu eylemlere dâhil olmak, yapılabileceklerden bazılarıdır; bu doğrultuda iyi insanlarla tanışmanın bir yolunu bulmalı, daha yakınımızda bulunan kişilere karşı özen yükümlülüklerinizin yanı sıra daha uzaktaki "diğerlerinin" yaşam koşullarının iyileştirilmesi ve temel ihtiyaçlarının karşılanması için neler yapılabileceğini araştıran topluluk bilincinin ve bu doğrultudaki toplu eylemlerin bir parçası olmalıyız (Noddings, 2010, s. 83).

Michael Slote biyolojik, toplumsal ve sınıfsal yakınlığın (ya da mesafenin) empati üzerinde dramatik bir etkisi olduğunu öne sürmüş olsa da Noddings, yakınlığın ahlaki kararlarımızda merkezi bir kriter olmaması gerektiğini ifade eden Singer ve Peter Unger'a işaret etmektedir. Slote'un dayanağı, korku hissedene ya da acı çeken biriyle yüzyüze geldiğimizde daha güçlü bir şekilde duyumsadığımız sempattir ki bu savaşların da en önemli fenomenlerinden biridir (Noddings, 2010, s. 83-84). Bu aynı zamanda, yüksek bir yerden bir patlayıcı fırlatıp insanların ölümüne sebep olmanın, bir insana silah doğrularak ölümüne sebep olmaktan daha kolay olmasının da sebebidir. Empatinin yakın ilişkilerde ve yüzyüze iken daha hissedilir olması, duyumsanan "yapmalıyım/yapmamalıyım" hissi ve öteki'ni incitmekten vazgeçmek ile ilgilidir. Bu her ne kadar tartışmalı bir konu olsa da Noddings'e göre, evrimsel biyolojide duygulara ilişkin kök salmış olan, yakınlığın öteki'ni önemsemek için ahlaki bir gerekçe teşkil etmediğine ilişkin yaklaşımdan daha güvenilirdir (Noddings, 2010, s. 84).

Bununla birlikte yabancılara yardım etmek gibi bir ahlaki yükümlülüğümüz olduğunu öne süren Michael Slote, ahlaki öznenin bakıma ilişkin pratik yapması gerektiğini de eklemektedir (Noddings, 2010, s. 87). Burada sözü edilen bakım pratikleri, yakın ve uzak çevremize bakım/özen göstermeyi dengelemenin vicdan ve merhamet kavramları çerçevesinde düşünülmüş yollarını içerir (Noddings, 2010, s. 85). Noddings ise önemseme için bir denge sağlamanın mümkün olduğu konusunda Slote'a katılmakla birlikte, bakım pratikleri söz konusu olduğunda durumun daha karmaşık ve çözülmesi güç bir hal aldığını düşünmektedir (Noddings, 2010, s. 85). Diğerlerini önemsemenin yanı sıra onlar için bakım vermek isteyen bir kadının karşısında alternatif olarak kadın dernekleri, yabani hayatı

koruma federasyonu, doğal afetlerde zarar gören insanlar için yardım dernekleri, ağaçlandırma projeleri, doğayı koruma ile ilgili vakıflar, uluslar arası af örgütleri, kadınların istihdam edilmesi ile ilgili projeler, kız çocukların okullaşma oranının artırılması ile ilgili girişimler, çocuk istismarını önlemek için yapılan bilinçlendirme projeleri, okullarda eğitim koşullarının iyileştirilmesi için faaliyet gösteren yardım kuruluşları, tıbbi hizmetler, ayrıca kimi ailelerin dahil oldukları dini kurum ve cemaatler, destek olunan temsili gruplar ve dini dernekler vardır. Öyleyse Singer, bakım pratiklerinin bir adanmışlığa dönüşmemesi için, ahlaki öznenin tüm bunlar arasında bir denge kurmak zorunda olduğunu söyleyerek (Noddings, 2010, s. 85)Noddings ile benzer bir noktada konumlanır. Bakım pratiklerinin bireysel adanmışlığa dönüşmesi tehlikesinin yanı sıra, söz konusu bakım pratikleri olduğunda matematiksel bir kuralı uyguluyor gibi bir yaklaşım sergilemek, çeşitli zorluklara yol açacaktır. Noddings bu durumu okullarda yoksul öğrencilere verilen yemek ve gıda yardımı ile örnekendirir. Öyle ki bir öğrencinin bu yardımı kabul etmesi, yoksulluğunun sınıf arkadaşlarına ifşa edilmesi anlamına gelecektir. Özen yaklaşımını benimseyen düşünceli bir okul yönetimi için bu sorunu çözmek ise oldukça kolaydır. Okulun belirli günlerinde tüm öğrenciler için ücretsiz yemek hizmeti sağlamak ya da gerekirse varlıklı ailelerden destek talep etmek bu çözümlerden bazılarıdır. Böylece bakım odaklı yaklaşım, fiziksel bir açlığı gidermek konusunda yardımcı olmak istenirken bir çocukta derin duygusal yaralar, ötekileştirilme, yoksullukla etiketlenme, dışlanma ve akran zorbalığına maruz kalma gibi durumların önüne geçer.

Bu noktada belirtmek gerekir ki Singer'ın öne sürdüğü argümana göre bir insanın, yanı başında boğulmakta olan bir çocuğu görmesine rağmen onu kurtarmak için hiçbir şey yapmayıp boğulmasına izin vermesi ile uzak coğrafyalardan birinde açlıktan ölmekte olan bir çocuğun hayatını kurtarabilecek bir bağışta bulunmaması, ahlaki olarak eşit ölçüde yanlıştır (Noddings, 2010, s. 87-88). Ancak Noddins, bu iki durumun birbiri ile kıyaslanamayacağını iddia eder; birinci örnekte kişi, boğulmakta olan çocuğun kim olduğunu biliyordur (onu görmüştür) ve kurtarmak için hamle yaptığı zaman da onu kurtardığından emindir (Noddings, 2010, s. 87-88). Artık bu kişi, bir çocuğu boğulmaktan kurtarmış biridir. Buna karşın bu kişi, açlıkla mücadele eden kurum ya da derneklerden birine bir miktar bağışta bulunmuşsa da gıda yardımı göndermiş olsa bile uzaktaki bir çocuğu kurtarmış olduğunu bilemez, yalnızca kurtarmış olmayı umabilir. Gönderilen gıdalar gerçek hedefine ulaştı mı yoksa aslında ihtiyacı olmayan yetkililerin eline mi geçti, Yiyecekleri dağıtmak için çalışan yardım görevlileri işlerini gerektiği gibi yerine getirdi mi,

amaçlanan yardım yerine ulaşmış olsa bile bir çocuğun açlıktan ölmesini önlemeye yetti mi? Noddings, bu soruları soran birinin Singer'a göre yalnızca yardım etmemek için bahane üreten biri olduğunu bildiğini ancak bu soruların çok önemli bir farka işaret ettiğini dile getirir: Bireysel ve toplumsal sorumluluklar arasındaki fark (Noddings, 2010, s. 88). Karşımıza çıkan kişilerin ihtiyaçlarını fark etmek ve yardım etmek için hissedilen son derece güçlü bir "yapmalıyım"ın yanı sıra, dünyadaki herkes için bakım sunmanın gerek duygusal gerekse fiziksel olarak mümkün olmadığını ifade eden bir "yapamayacağım" vardır. Ancak bu, yapılabileceklerin çerçevesinin genişletilmesi için, adaleti de içeren daha kapsayıcı bir bakım ağının gerekli olduğunu değiştirmez. Bu doğrultuda denilebilir ki kişilerden dünyadaki yoksulluğu gidermek için gelirlerinin bir kısmını düzenli olarak bağışlamaları teşvik edilebilecek olsa da böyle bir yükümlülükleri olduğu ve bunu yapmak zorunda oldukları konusunda ısrar etmek yanlıştır. Böyle bir zorunluluk olmasına rağmen çoğumuz hiç karşılaşmadığımız insanları önemser ve onlara karşı da "yapmalıyım" duygusunu hissederiz; ancak yoksulluk probleminin temel çözümü, adalet kavramını temel alan ve bakım/özen odaklı bir toplumu teşvik etmek, bireylerin değil ulusların ortak sorumluluğudur (Noddings, 2010, s. 89).

Adalet kavramını temel alan bir özen yaklaşımının neye benziyor olabileceği, nasıl bir yapıya sahip olduğu ve diğer adalet anlayışlarından farkının ne olduğuna bu noktada değinmek gerekecektir. Özen ve adalet arasındaki karşılıklılığı yorumlayan Virginia Held'e göre adalet etiği bireysel hakların eşitlik, adalet ve bir takım soyut ilkeler çerçevesinde uygulanması iken; özen etiği diğerlerinin ihtiyaçlarını fark etmek için dikkat, bu ihtiyaçlara cevap vermek, güvenli ve şefkatli ilişkiler geliştirmek üzerine odaklanmaktadır (Noddings, 2010, s. 90). Noddings, Held'in tanımladığı haliyle bir adaleti istemekle birlikte, bunun yeterli olmadığına ve kendisinin asıl amacının özeni ve dengeli bakımı içeren, daha büyük bir adalet sistemine dâhil edilmiş olan bir yaklaşımdan bahsetmek olduğunu vurgular (Noddings, 2010, s. 90-91) Bu amaç doğrultusunda Noddings, *Starting at Home* adlı eserinin önsözünde özenin adalet için motivasyonel bir temel olduğunun altını çizmektedir. Bu, özenin, adalete ilişkin düşüncelerimize temel telkil ettiği ve ahlakla yakından ilgili olan bir kavram olduğu anlamına gelir. Ancak özeni adaletin tek temeli ya da tek kavramsal başlangıç noktası değildir. Nitekim Noddings de özenden, her adalet kavramının temelinde zorunlu olarak var olan bir kavram olarak bahsetmek konusunda temkinlidir ve iddiası bu yönde değildir; bunun yerine o, bazı temel kavramlardan beslenen bir adalet yaklaşımı

geliştirmekle ilgilenmektedir (Noddings, 2010, s. 90-91). Bu yaklaşımın adı ise özen yaklaşımı olacaktır.

4.3.6.1. Duyarlılık

Duyarlılık ve bilgi, biz özen ilişkisinde öne çıkan önemli kavramlardır. Özenli ilişkilerde özellikle de bakım gösteren kişinin bu iki kavram açısından belirli bir yeterliliğe sahip olması gerektiğini yadsıyamayız. Diğer yandan, başkalarının duygularına yönelik oldukça duyarlı olan özenli kişiler bile bazı durumlarda yanlış yorumlamalarda bulunabilir (bir çocuğun gerçekten korktuğunu, öfkelenildiğini ya da sadece ebeveyninin dikkatini çekmek için rol yaptığını anlamamak gibi). Tüm bunları ayırt etmek için keskin yetenekler gerekiyor gibi görünse de yanlış yorumlamalar ilişkinin her iki tarafında da olabilir fakat bir özen ilişkisinde, duyarlılık ve bilgi konusunda istikrarlı bir ilerleme olduğu görünür. Bu ilerleme sayesinde özenli kişiler ilişkide öfkeye veya incinmeye sebep olacak duygulardan ve davranışlardan kaçınabilirler.

Held'in(2006, s. 53) duyarlılık kavramına bir özen ilişkisi bağlamında oldukça fazla önem verdiği görülmektedir. Ona göre başkalarının duygularına karşı duyarlılık konusunda eksiklik yaşayan bir bireyi iyi niyetli ya da şefkatli olarak tanımlamak mümkün değildir. O bunu, bisiklete binmek ya da yüzmek üzerinden örneklendirir: Bisiklete binemeyen ya da yüzemeyen birine bisiklet sürüyor veya yüzüyor diyemeyiz; en iyi ihtimalle bisiklete binmeyi ya da yüzmeyi öğrenmekte olduğunu ifade ederiz. Bu örnek, kişileri tamamen duyarsız olmakla suçlamaktan çok daha makul görünmektedir; nitekim duyarlılığın gelişmesinin önünde henüz üstesinden gelinebilen travmatik bir çocukluk ya da herhangi bir duygu açısından yoksunluk da olabilir. Bu kişiler için duyarlı olmaya çalıştıkları söylenebilir; ancak bu duyarsızlığı aşmaya ilişkin hiçbir çabaları yoksa ancak o zaman özenli bir kişi olup olmadıkları açısından eleştirilebilirler. Diğer yandan Held(2006, s. 53-54), duyarlılık öğrenilebilir mi sorusuna evet yanıtını verir Bu bağlamda duyarlılık, her ne kadar doğuştan getirilen bir özellik gibi bazı insanlarda diğerlerine göre daha fazla olsa da, o yalnızca bir tür yetenek değildir ve sonradan pratik yaparak da öğrenilebilir. Görüldüğü üzere bakım pratikleri, özenin her aşamasında olduğu gibi duyarlılık geliştirmek konusunda da karşımıza çıkıyor. Bunun nedeni, özenli bir kişi olmak ya da özenli bir ilişki inşa etmek için yalnızca sevecen olmanın veya iyi niyetli biri olmanın yeterli olmayacağıdır. Bir bebeği beslemek istemekle, hangi yaş aralığında bir bebeğin hangi ek gıdalarla beslenmesi gerektiğini, bu gıdaların hangi sertlikte ve hangi sıcaklıkta ya da kaç saat ara ile verilmesi

gerektiğini bilmek birbirinden farklıdır. Yalnızca iyi niyet ve istek, bu noktada bilgi olmaksızın öteki'nin ihtiyacını –onu önemsiyor olsak bile- karşılamayı sağlamayacaktır. Duyarlılık, bilgi ve anlayış, tüm bu bakım pratiklerinin uygulanmasını kolaylaştıran kavramlar olarak da önem kazanır. Bu noktada sorumlu bir insan olmak, nasıl sorumlu olunacağını bilmek ve çocuklara sorumlu kişiler olmayı öğretmek birbirinden tamamen farklı üç pratik anlamına gelir. Bir özen ilişkisi her ne kadar bu üçünü de kapsıyor olsa da, yeniden yorumlanmaya ve öteki'nin değişen ihtiyaçları ile özen gösteren kişinin bakım pratikleri doğrultusunda sürekli olarak yenilenmeye ihtiyaç duyacaktır.

4.3.6.2. Özerklik

Özen etliğinin bir diğer kavramı olan özerklik, geleneksel anlamından farklı bir şekilde ele alınır. Geleneksel anlamda kendi kendine yetmeyi/yönetmeyi, rasyonel bir kontrol biçimini, çevreye müdahale etmemeyi ve çevrenin müdahalesine tabi olmamayı karşılayan bu kavram, çoğu feminist kuramcı tarafından yapay ve yanlış yönlendirici olması sebebiyle eleştirilmektedir. Bu eleştirilerin temelinde, modern toplumlarda bebeklik çağı da dâhil olmak üzere aslında tüm insanların birbirine bağlı ve bazı noktalarda bağımlı olması vardır. Ancak bireyin kendi kendisine yetebileceği başta olmak üzere özerkliğe dair çoğu liberal ideal, insanların birbirleri ile olan bağlarının ve birbirimize göstermemiz gereken bakımın gerekçelerinin üzerini örter. Bununla birlikte salt rasyonel bir öz kontrol ideali, duyguların varlığını ve etkilerini yok farz etmeyle sonuçlanacaktır. Dışlanan ve yok farz edilen bu duygular arasında kişinin yaşamını zorlaştıran duygular olduğu kadar; empati, merhamet, duyarlılık ve öteki'ne saygı gibi ahlaki bir yaşam için elzem duygular da yer alır. Oysa öteki'nin maruz kaldığı haksızlık, adaletsizlik, eşitsizlik, şiddet ya da baskıya kendimiz için direnmek ancak söz konusu duyguların varlığı ile mümkün olabilir. Bu açıdan bakıldığında özen yaklaşımı, duyguların bastırılmasını gerektirmeyen ve onları dışalamayan bir özerklik anlayışı ile tutarlıdır. Bunun yanı sıra özen yaklaşımı, bireysel özerklikle birlikte bir karşılıklı özerlik kavramından bahseder. Bu bağlamda karşılıklı özerklik, bireysel özerklikten farklı olarak zamanın, mekânın ve günlük yaşamın paylaşılmasına ilişkin karşılıklı anlayışı, kararları ve kabulleri içermektedir (Held, 2006, s. 55). Özen yaklaşımının işaret ettiği sevecen ilişkiler, karşılıklı özerkliği, kişilerin birbirini boğarcasına gösterdiği bir aşırı ilgi ya da iyilikseverlik olarak değil, bir eğilim olarak karşılıklı saygıyı ve önemsemeyi kapsayacak şekilde belirtir.

4.3.6.3. Savaş ve Barış

Özen etiği ile ilgili kavramlardan ikisi, birbiri ile yakından ilişkili oldukları için bu çalışmada aynı anda ele alınacaktır: Erkeklik ve savaş. Savaşa karşı aynı anda hissedilen kontrol kaybı, korku, tikslenme, utanç, küskünlük, suçluluk ve haz arasında bocalayan erkeklik Roosevelt'in barışa ilişkin konuşmasında yetmiş iki kez tekrar ettiği savaş kelimesinde vücut bulur: "...hiçbir barışın zaferi, savaşların zaferi kadar büyük değildir...korkaklık, affedilemez bir günahdır" (Noddigs, 2012, s. 49). Güçlü, savaşçı, cesur imgeleri ile birlikte var olan erkeklik olgusu, gerek saldırgan evrimsel eğilimleri gerekse toplumsal değer yargıları ve din, kültür, gelenek tarafından kalıplaştırılmış yüceltme biçimleri sebebiyle; özgeci, barışçıl ve nazik davranış niteliklerine göre toplumlar tarafından daha fazla desteklenmektedir. Savaş ve şiddetin kınandığı, barışın övüldüğü toplumlarda dahi erkeklik ve savaş olgusu, günümüzde daha ilkel içgüdüler olarak bazı spor branşları ve avlanma faaliyetlerinde kendisini gösterir. Erkeklik ve savaş söz konusu olduğunda şiddete dair bu evrimsel mirasa ilişkin Richard Wrangham ve Dale Peterson yaptıkları çalışmalarda, diğer biyolojik gruplara göre genetik olarak daha yakın olduğumuz şempanzelerin de tıpkı insanlar gibi şiddete eğilimleri olduğunu saptamışlardır: Belirli iki türde var olan, şiddet içeren bu davranışların, tehdit olarak algılanan başka bir varlığı uzaklaştırmaktansa onu öldürmenin, işkenceye maruz bırakma ve sakatlamamanın, tecavüz etmenin, kısacası tüm bu şiddet içeren eğilimlerin sebeplerine bakıldığında bu eğilimlerin her iki türün de erkekleri için bir varolma anlamı taşıdığı görünmektedir(Wrangham & Peterson, 1996, s. 37-38). Başkibir ifade ile insan şiddeti, erkek şiddetidir denilebilir. Noddings(2012, s. 36), kadın ve erkek arasındaki şiddet eğilimi farkının, her iki cinsiyetin büyüklük ve güç algıları ile açıklanıp açıklanamayacağını sorarken çalışmamızda işbu soruya bir yenisi daha eklenecektir:Erkeklerin savaş ve şiddet eğilimleri toplumsal öğretilerle de açıklanabilir mi ve aynı toplumların farklı öğretiler inşa etmesini sağlayarak bu şiddetin önüne geçilebilir mi?

Farklı coğrafyalardaki farklı toplumlardan edinilen şiddete yönelik istatistikler şaşırtıcı derecede tutarlılık gösterir; bir şiddet olayında şiddet failinin cinsiyeti en az %92 oranında erkektir (Noddigs, 2012, s. 38). Ulaşılan bu oranlar, erkek şiddetinin gerçekliğini öyle kanıtlar niteliktedir ki; konu şiddetten erkek şiddetine doğru yön değiştirir. Diğer yandan söz konusu erkek şiddetine yönelik ürkütücü derecedeki bu istatistikler, onu yalnız felsefenin değil, aynı zamanda siyasetin, politikanın, kültürün ve toplum psikolojisinin bir konusu haline getirmektedir. Yirminci yüzyılın erkeklik tanımlarında bir şiddet psikolojisini destekleyen ve yücelten tüm toplumsal ve siyasal söylemler de bu anlamda, şiddetin kaynağı

konumundadır. Ancak kültürlere odaklanıldığında, en az şiddet kadar görünür olan ve en az onun kadar evrimsel eğilimler taşıyan bir davranış kalıbı daha görmek mümkündür: Özgecilik. Hem insanlarda hem de insan olmayan bazı hayvanlarda en temel biçimi ile var olan bu kavram, William Hamilton'un özgecil davranış öngörülebilir ve tanımlanabilir bir olgu olarak tanımladığı özgecilik denklemiyle pek çok sosyal bilimcinin kullandığı bir olgudur. Fedak r davranışların özellikle kan bağı bağlantıları ile tahmin edilebilir matematiksel hesaplar olarak ele alındığı bu denklem, iki bireyin arasındaki kan bağının yakınlığı ile birbirleri için özgeci davranışta bulunmak arasında doğru orantı olduğunu kanıtlayan çalışmalara dayanmaktadır (Noddigs, 2012, s. 39). Fedakârlık ve özgeciliğin kan bağı ile ilişkili olarak düşünüldüğü bu biyolojik temelin kökleri, ne kadar çok sayıda kan bağı olan insan kurtarırsa bireyin genlerinin o kadar sürdürüleceğine yönelik düşüncede bulur.

İlk bakışta birbiri ile zıt görünen bu iki eğilime –kan bağı olan akrabalar arasındaki fedakâr/özgeci davranış ve erkek şiddeti– bakıldığında, erkeklerin bu iki eğilimi çelişkiye düşmeyecek şekilde eşzamanlı olarak gerçekleştirdikleri görülür: Kan bağı olan akrabalarla birlikte (aile, akraba ya da aynı kan bağını geniş ölçüde temsil eden toplum veya din kardeşliği), diğer insanlara karşı savaşmak için işbirliği ve dayanışma içinde olmak. Böylece, erkeklik için kendisinden farklı olanı öldürme ve yok etme fırsatı olarak görünen savaş da, kendisi gibi olanla birlikte atıldığı bir macera görünümü kazanır. Savaşçı kültürlerde askeri grupları oluşturan erkekler arasında direkt olarak kan bağı bulunmuyor olsa da geliştirdikleri bu yoldaşlık atmosferi sayesinde, birbirlerinin can güvenliğini derinden  nemstedikleri bir akrabalık iklimi kurulur. Bu konu, savaş kültürüne ilişkin tartışmaların kapsamında olsa da bu noktada belirtmek gerekir ki erkek şiddetinin tarihi, örgütlü bir şiddet biçimi olan savaşların tarihinden eskidir. Tarım toplumuna geçişle birlikte kurulan sosyal akrabalık biçimleri,  ğr na savaşılacak bir olgu olarak ortaya çıkan mülk edinimi, yerleşik hayata geçen ilk toplulukların birbirlerine yakın coğrafyalarda yaşamaya başlamaları, nüfuslarının artması ve kendileri gibi olmayan öteki'leri tanımlamanın daha kolay olması, söz konusu öteki'leri kendi mülklerini tehdit edebilecek risk olarak görmeye başlamaları, farklı yönetim biçimlerinin ve ulusların vatanseverliği savaşma ve diğerlerini öldürme arzusu ile bağdaştırarak yüceltmesi, erkekliğin şiddet ile olan ortak gelişiminde yolun sadece küçük bir kısmı gibi görünmektedir. Ait olduğu toplumsal ya da dinsel grupta, benzerlik ve birliktelik içinde olduğu insanları öldürmeyi yasaklayan fakat düşman olarak etiketlenen öteki insanları, insan gruplarını ya da toplumları öldürmek için işbirliği içinde

birlikte çalışmaya yönlendiren din ve devlet, denilebilir ki böylece özgeci davranışı erkekler arasında yalnızca genetik bağlamlarda pekiştirir ve şiddet ile fedakârlık arasında tuhaf/patolojik bir ilişki ortaya çıkar: aynı grup içinde fedakârlık ve özgeci davranış şiddeti azaltırken, bu iki kavram herhangi bir sebeple tehdit olarak algılanan dış grupları öldürmeyi ve onlara yönelik şiddet uygulamayı haklılandırmak için kullanılır. Başka bir ifade ile birçok kültürel uygulama, grup içinde bağlılık için bir dış düşmana bağımlılığı zorunlu kılar ve tüm bu uygulamalar özellikle de erkek deneyimlerinde önemlidir ve böylece erkek egemenliğinin, erkekliğin kültürel olarak yüceltilmesiyle birleşmesi uzun ve ortak geçmişe sahip bir olgu olarak karşımıza çıkar. Tüm bu erkeklik ve erkek şiddeti yüceltmesinde kadın varlığı aşağılanması kesinleşmiş bir kavram olarak yerini alır. Bu konumlanmada Tanrı ise, bilgelikle özdeşleştirilen erkek bir karakter olarak algılanacaktır. Bu noktada Noddings(2012, s. 41), hiçbir şeyin dünya halklarını bir savaştan daha hızlı ve etkili şekilde birleştiremeyeceğini ifade ederek kadın, erkek ve Tanrı'ya ilişkin bu hiyerarşiye dair Jung'un yorumuna dikkat çeker: "Cennet erildir, dünya ise dişildir. Bu nedenle Tanrı'nın tahtı cennettir, bilgelik ise yeryüzünde onun tahtına sahiptir".

Feminist teoloji söz konusu erkek Tanrı yerine cinsiyetsiz, bağımsız ve gerçek bir karakter olan bir Tanrı resmetmek, onun yeryüzündeki yansımalarından biri olarak kadınsı bilgeliği öne çıkarmak için çaba göstermiş olsa da bu çaba, tek tanrılı dinler karşısında kadının konumunu restore etmek için yeterli olmamıştır (Berkday, 1995, s. 169-171). Tam tersine; ana akım dinlere dâhil edilmeye çalışılan kadınsı bilgelige yönelik bu mistik öğeler sapkınlıkla suçlanarak saldırıya uğramış ve kadınlığı kötücüllükle özdeşleştiren mitlerin bu karşı tepkiyle tekrar güçlenmesine yol açmıştır. Noddings'in (2012, s. 40-41) ifadeleri ile; tek Tanrılı dinler o kadar erkekliğe bulanmıştır ki, iyi yürekli ve inançlı kadınlar inançlarını sürdürebilmek için kurumsal dini terk etmek zorunda kalmıştır.

Dişil ve eril olanın dinler tarihinde ele alınış biçimleri ve tek tanrılı dinler karşısında kadının konumu başlı başına oldukça derin bir tartışma ve çalışma alanıdır. İşbu çalışmada konuya kısaca değinilmesinin sebebi, erkeklik kavramının oluşmasında ve desteklenmesinde dinin rolü ve etkisine vurgu yapmak; bir erdem olarak savaş ve savaşçı erkek imgelerinin de dinler tarafından yüceltiliyor olmasının altını çizmektir. Dünya tarihinde savaşın ve şiddetin önlenmesinin güçlüğüne sebeplerinden birinin, eril savaşçının ve eril şiddetin dinler tarafından kutsanması olduğu söylenebilir. Dinler tarihindeki eril şiddete yönelik bu yüceltmeyi ve dişil olanın/kadınların ikincil konumda oluşunu fark etmek önemlidir; tıpkı Yunan düşüncesinde demokrasinin gelişimine ilişkin anlatılardaki eksikliği fark etmek gibi.

Demokrasinin en gelişmiş biçimlerinden birinin eski Yunan devletleri tarafından uygulandığına yönelik hayranlık içeren bu anlatılarda, Atina demokrasisine yönelik övgülerde üzerinde durulmayan bir konu vardır: Gerek siyaset gerekse felsefe tarihi açısından en demokratik yönetim biçimlerinden biri olarak lanse edilen Atina devletinde demokrasiye katılımı söz konusu dahi olmayan iki grup, kadınlar ve kölelerdir. Bununla birlikte devletin üst kademelerinde yer alan ve siyasi anlamda söz hakkı olan insanlar, toplumun üst sınıfını oluşturan varlıklı erkeklerden oluşur. Günümüzün demokrasiye yönelik uygulamalarının çoğunu kendisinden miras almış olduğumuz Atina, demokratik yaşam biçiminin gündelik yaşama yansımalarına ilişkin bilginin sınırlı olduğu, ayrıcalıklarla dünyaya gelen seçkinlerden oluşan bir sınıfın toplumun kaderini belirlediği, sürekli olarak savaşın yüceltildiği, köleliğin yaygın ve yasal olduğu, kadınların da kölelerle aynı toplumsal statüde konumlandırıldığı bir toplum olarak nitelendirilebilir.

Savaşın övüldüğü kültürlerde kadının ikincil konumu, onun savaşamayacak kadar narin, duygusal ve merhametli bir varlık olarak algılanması ile ilişkilidir. Burada övgü yalnızca savaşma olgusunun kendisine değil, savaşabilen bir varlık olması sebebiyle erkeğe de yöneliktir. Böylece erkek saldırganlığı ve erkek şiddeti, daha değerli ve dolayısı ile daha yüksek olarak tanımlanan erilik sayesinde, toplumun sevgisini, saygısını ve takdirini kazanan bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapısal şiddet ile ataerkillik arasındaki bu ilişki, başka bir deyişle erkekliğin böylesi bir kültürel inşası yalnız sosyolojinin değil, felsefenin de konusu olmalıdır. Bu konuda Gilligan(2017, s. 47-74),erkek şiddetini doğuranın namus ve utanç kavramları olduğuna ve bu şiddeti kontrol altına alabilmek için öncelikle kadınlık ve erkeklikten ne anladığımızı yeniden inşa etmemiz gerektiğine dikkat çeker. Geçtiğimiz yüzyılda kadınların toplumsal statüleri ve haklarına ilişkin elde edilen gelişmelerin ise bu gerekliliği azaltmadığını öne sürmek mümkündür. Nitekim bu gelişmelerin çoğu, fırsat ve imkân sağlandı takdirde kadınların da tıpkı erkekler gibi başarılı olabileceği fikrinden beslenir. Başarının ve hatta var olmanın kriteri olarak belirlenen "erkek gibi olma" çizgisi,siyaset alanında kadınları temsil ediyor olması gereken kadın siyasetçilerin erkeksi giyimlerinde, pek çok kültürde dile yerleşmiş olan ve olumlu gelişmeleri ifade etmek için kullanılan erkek gibi güçlü/kuvvetli/dayanıklı benzetmelerinde, belirli mesleklerin hala erkek egemenliği altında olmasında, bu meslekleri tercih eden kadınların tüm dişil özelliklerini hayatının dışında bırakmasının beklenmesinde ve daha pek çok alanda karşımıza çıkmaya devam eder. "Erkek işi" olarak tanımlanan işlerin ve mesleklerin toplum nezdinde hala daha saygın olduğu ve bir kadının saygınlığının da erkek

işi olarak belirlenen bu işleri ne kadar yapabildiği ile ölçüldüğü görülür. Öyleyse kadının toplumsal statüsüne ilişkin hali hazırda elde edilen gelişmeler, toplumsal cinsiyet rollerinin yeniden değerlendirilmesine dayanmaz ve bu nedenle elde edilen bu haklar tekrar tekrar tartışma konusu kılınarak gündemde var olmaya devam etmektedir. Kadınlar için bu durum bir çeşit elde edilen haklar, yitirilen haklar ve yeniden elde edilen haklar döngüsüdür.

Diğer yandan kadınlar, evrimsel şiddet ve savaş eğilimini devralmamış gibi görünmemektedirler. Milliyetçi bir vatanseverlik erkekler için olduğu kadar bazı kadınlar için de cezp edici olsa da, kadınlar yakın zamana kadar savaşa birebir katılan savaşçı konumundan ziyade, savaşan askerlerin anneleri olmaları yönüyle yüceltilirler. Kadınların savaşa katkısının bu düzeyde kalması, evrimsel biyoloji ile yakından ilişkili olan eğilimler kadar aile içi dinamikler ve annenin bakım pratikleri ile de ilgilidir. Kadınlığa ve erkekliğe ilişkin bu "şeref kodları", başka bir ifade ile bir Tanrı'ya, bir ülkeye, bir toprağa ya da bir ideale adanması gerektiği düşünülen erkek ve bu adanmışlıkta onu desteklemesi gerektiği düşünülen kadın varlığı, şiddetin bazı bağlamlarda gerekli ve yüce bir eylem olduğuna ilişkin savaşçı yaklaşım, geleneksel erkek şiddetini arttıran etmenlerin başında gelmektedir. Bu noktada belirtmek gerekir ki insanlar da dâhil olmak üzere pek çok türün dışısının fedakâr ve özgeci davranışlara daha yatkın olması anneler ve bebekleri arasındaki kan bağı yakınlığı ile olduğu kadar, fiziksel yakınlıkla da ilgilidir. Başka bir deyişle annenin bir parçası/bir uzantısı halinde dünyaya gelen bebek için, doğumdan sonra da anne ile fiziksel yakınlık devam etmek durumundadır. Üyelerinin birbirlerine hem fiziksel hem de duygusal açıdan bağlı olduğu aile ortamı, insan türünün bebeklerinin çaresizliği ve bakıma muhtaçlıkları sebebiyle kurulan ve sürdürülen bir destek alanı haline gelir. Annenin bebeğe yönelik sürekli bakımı, fedakârlıkla ilişkilendirilen ahlaki duyguların aile içinde yetiştirilmesi ve öğretilmesi için gerekli ortamı sağlamaktadır. Annelikten ve bu kavramın içerdiği fedakârlıktan bahsedildiğinde, Platon'un özcü yaklaşımına karşı çıkan özen yaklaşımı teorisyenlerinin nasıl olup da bir annelik özüne ilişkin bu tür saptamalarda bulunduğu sorusu sorulabilir. Noddings'e(2012, s. 112) göre burada konu, özcülüğün tüm unsurlarını reddetmek değildir; nitekim bu reddediş rasyonel de olmayacaktır; her şeyden önce biyolojik bir varlık olarak insan türünün dışısı, evrimsel miraslara ve annelik içgüdüleri olarak da tanımlanan ve kültürel gelişimi de etkileyen bir içgüdüye sahiptir. Bu bakış açısına göre denilebilir ki binlerce yıldır süregelen bu bakım tarihi, kadınlara, erkeklerde olmayan bazı yaklaşım ve iletişim becerileri kazandırmıştır. Aynı biyolojik ve kültürel miras kadınları bakım gösteren konumunda geliştirirken, erkekleri şiddete eğilimli ve savaşçı varlıklar

olarak geliştirir. Diğer yandan istisnalar elbette vardır ve toplumlarda kültürel mirasın çoğu zaman biyolojik mirastan daha etkili olduğu görülür. Noddings(2012, s. 113), tüm bu biyolojik ve kültürel eğilimleri inkar etmeden de onları sorgulamanın mümkün olduğunu öne sürerek, özcülüğün tamamına değil, bu kavramdan yola çıkarak eril ve dişil özelliklerin bir kişiyi tanımlamada kullanılan etiketler halini almasına karşı çıktığını ifade eder. Öyleyse bir bakım teorisyeni ve feminist bir eğitimci olarak Noddings'in özcülüğü bazı noktalarda kabul etmesi, kişilerin sahip olduğu özler gereği tek bir ahlak yasasına bağlı olması gerektiğini savunması ile değil, ahlaka giden farklı yolların keşfedilmesine inanması ile ilgilidir. Dünyada var olmanın, diğerlerinin ihtiyaçlarına yanıt vermenin bir yolu olarak sevmek, önemsemek, özen göstermek ve bakım vermek, bu bağlamda ahlaka giden yollardan biri ve bir erdem modeli olarak özenin oluşmasına yol açıyor olsa da pek çok özen teorisyeni gibi Noddings de özenin bir erdem olarak kategorize edilmesi fikrine karşı mesafeli görünmektedir; nitekim özenin ve bakım vermenin bir erdem olduğu görüşü, onun her birey için eşit ölçüde mümkün olduğunu kabulünü de kaçınılmaz olarak beraberinde getirir ancak özen ve bakım öğrenilebilen tutum ve becerilere dayanan bir yaklaşım olsa da her bireyin yaşadığı deneyimler potansiyel olarak özen yaklaşımı geliştirmelerini sağlamayacaktır/sağlamamaktadır. Burada söz konusu olan, bakımın tüm diğer insani faaliyetlerden üstün olduğunu iddia ederek onu en yüksek insan eylemi ilan etmek değil; onun insan ilişkilerindeki temel rolünü kabul etmek ve özen ilişkileri ile bakım pratiklerinin nasıl geliştirilebileceğinin izini sürmektir. Bu kabul, öncelikle bakımın ve bakım verenlerin değerini fark etmek, onların toplumdaki statülerini iyileştirmek, kız çocuklar kadar erkek çocukları da erken çocukluk eğitimi ile özen ilişkileri ve bakım pratikleri konusunda düşünmeye sevk etmek, eğitimcilik, hemşirelik, çocuk ve yaşlı bakımı gibi bakım pratiklerine dayanan mesleklerin kız çocuklar için olduğu kadar erkek çocuklar için de tercih edilebilirliğini arttırmak, böylece bakım gerektiren mesleklerin toplumda kadınlara has meslekler olduğu ve hem ev içi hem de kamusal alanda bakımın yalnızca kadınların görevi olduğu yargısını kırmak, bakım gerektiren mesleklerle verilen düşük değeri iyileştirmekle mümkündür.

Bununla birlikte Noddings(2012, s. 113), "profesyonel adamlar" tarafından kurulan dünyanın hiç de iyi olmadığı konusunda Virginia Woolf ile aynı fikirde olduğunu belirterek onun savaşı önlemek için ne yapılabileceği sorusuna verdiği yanıtı katılır: Kadınlara erkeklerle aynı meslekleri icra etmeleri gerektiğini empoze etmek, örneğin eşitlik talep eden kadınların da orduya yazılmaları gerektiğini iddia etmek yerine, bakım içeren mesleklerin

değerinin yüceltilmesi ve savaşa karşı kayıtsızlık. Başlıbaşına bu empozeler bile kadınların eşitlik talebinin ne kadar yanlış anlaşıldığını ve hatta hiç anlaşılmadığını göstermektedir. Bu bakış açısıyla kadınlar için eşitlik demek, erkeklerle eşit olmak anlamına geliyor ve bu da orduya ya da diğer örgütlü şiddet içeren mesleklere katılım, siyasette sert uygulamalar ve bakım pratiklerine önem verilmemesi olarak kabul ediliyor. Eşitlik, erkeklerin tanımladığı bir kavram olarak kabul görüyor ve kadınların erkeklerle eşit olarak görünmesi için erkek egemen kurumlarda eğitim almaları gerekiyor. Özellikle de bu eşitlik iddiası gereği orduya katılan kadınlar için Woolf, kadınları şiddet içeren eril mesleklere yönlendirmemiz değil, erkekleri daha barışçıl alanlara yönlendirmemiz gerektiğine vurgu yapıyor; çünkü ona göre erkekler tarafından geliştirilen iki değer olarak şiddet ve baskı, insanlığın tercihlerine yön veriyor (Noddigs, 2012, s. 119). Ancak kadınların eşitlik isteği, erkek ile eşit olma isteği çerçevesinde gelişmez (böyle olsaydı erkeklerin kadınlardan varoluşsal anlamda daha yüce olduklarını kabul etmek gerekirdi), bu eşitlik talepleri erkeklerin icra ettiği mesleklere yönelik bir imrenmeden daha fazlasıdır, kadını erkeğin olduğu konuma çıkarmayı değil - çünkü o konum her zaman en doğru ya da mükemmel konum değildir-, kadınlara kendi varoluşları içerisinde, toplumsal ve siyasal açıdan erkeklerle aynı hakların tanınması ile ilgilidir. Başka bir deyişle eşitlik, erkeklerden değil, yasalardan talep edilir. Böyle bir bağlamda kız çocuklarına askerlik gibi erkeklikle özdeşleşen meslekleri icra etmeleri gerektiğini söylemek de çok anlamlı olmayacaktır. Bunun yerine, kız ya da erkek fark etmeksizin tüm çocuklara mutlu olacakları uğraşları keşfetmelerinde yardımcı olmak, bu süreçte erillik ve eril şiddet içeren her şeye karşı bir kayıtsızlık geliştirerek şiddetin talep gören ve hayranlık uyandıran etkisini toplumun nezdinde en aza indirmek Woolf gibi Noddings'in de ortak önerisidir. Her ikisi de okullarda savaşa, ırk övgülerine, mücadeleye ve kavgalara karşı kayıtsız bir eğitim ortamı tesis edilirse nasıl sonuçlar doğacağını merak etmektedir. Eğitimde yeni yöntemler ve özen teorisyenleri tarafından barış dili olarak adlandırılan yeni bir dilin geliştirilmesi bu noktada özen kazanır. Noddings(2012, s. 116)"yeni kelimeleri ve yöntemleri bugün hala arıyoruz" derken elli yıl öncesinden bahsetmekteydi, günümüzde ise eğitim için bu yeni kelimelerin ve yöntemlerin bulunabilmiş olduğunu iddia etmek güçtür. Çünkü savaş zamanı dışında savaşa yönelik kayıtsızlık işe yarar görünebilir; ancak savaş dönemlerinde bu kayıtsızlık genellikle vatanseverlik duygusunun eksikliği ve hatta vatana ihanet olarak algılanmaya açıktır. Savaşı desteklememek ve savaş konusunda pasifist bir tavrı benimsemek, pek çok coğrafyada ihanetle özdeşleştirildiği için çocuklar üzerindeki savaşa ve onun şiddetine yönelik teşviki kırmak oldukça güç görünmektedir. Bu nedenle demokrasi, savaş zamanlarında bile sivil

özgürlüklerin nasıl korunacağı, dünyanın demokrasi için nasıl daha güvenli bir yer haline getirileceği, savaş yerine barışçılığın nasıl inşa edileceği eğitimin konusu olmalıdır.

Bununla birlikte feminist teorisyenler, tıpkı savaş gibi barışın da erkekler tarafından tanımlandığına ve bu bağlamda barışın "savaşmama hali" olarak tanımlandığına dikkat çekmektedirler. Ancak bu noktada belirtmek gerekir ki savaşın olmaması şiddetsizlik anlamına gelmez ve çoğu zaman savaş ortamı sonlansa da şiddet atmosferi onyıllarca devam eder. Noddings'in(2012, s. 119) ifadeleri ile "örgütlü şiddet devam ettikçe barış yoktur" ve savaş ile barış birbirini tamamlayan kavramlar olarak görünüyor olsalar da birbirleri üzerinden tanımlanamazlar; barış, savaşı önleyen bir kavram olmasının yanı sıra, adalet ve adalet arayışı bağlamında ele alınması gereken bir olgudur. Barışçıl toplumlar, barışçıl aileler ile mümkündür ve sürekli savaşan toplumlar bize aile olgularına ilişkin neyin yanlış olduğu ile ilgili bilgi verir. Bu bağlamda kamusal ve özel alan birbirine kopmaz bağlarla bağlıdır; özel alan içerisinde kadının konumu, erkeğin ailesi ile kurduğu tiranlık ve kölelik ilişkileri, tıpkı Woolf için olduğu gibi Noddins için de kamusal alandan ayrı/farklı değildir. Çağdaş feministler tarafından "özel olan kamusaldır" ve "kişisel olan politiktir" olarak özetlenen bu anlayışa göre tıpkı kamusal alanda olduğu gibi ev içinde de erkeklerin tahakküm tutumuna, şiddete ve efendi-köle dinamiklerine karşı kabul edilebilir standartlara ulaşmayı amaçlamamız gerekir. Barışa ve barışçılığa yönelik daha geniş vizyonların karşısındaki en büyük engel, aile için şiddetsizliğin tesis edilmesi olarak görünmektedir. Noddings(2012, s. 120) bu noktada sorulması gereken bazı sorular ile karşı karşıya kaldığımızı ifade eder: Aile bu kadar önemli bir kavramsa okulda, sınıflarda ya da eğitimin herhangi bir alanında neden aileden, evden, ev yönetiminden, bahçelerden, çocuk yetiştirmekten, mekânsal sohbetlerden, misafirperverlikten, ışığa ve havaya uygun değişimler yapmaktan ya da yaşa bağlı gelişimlerden bahsetmeyiz?

4.4. Özenin İki Boyutu

Söz konusu özen etiği olduğunda, ilgilinin ve umursamanın tek yönlü olmadığına, özenin yapısı gereği ilişkisel bir olgu olduğuna ve bir özen ilişkisinde her iki tarafın da eşit derecede merkezi öneme sahip olduğuna değinmek gerekmektedir. Bu açıdan, bir özen ilişkisinin taraflarını oluşturan özen gösteren ve özen gösterilen kavramlarını açıklığa kavuşturmak gerekir. Bu doğrultuda öncelikle, özen gösteren ve özen gösteren ifadelerinin, iki farklı insana/insan grubuna yüklenmiş olan sabit, daimi ve değişmez sıfatlar olmadığına dikkat edilmelidir. Tam tersine bu sıfatlar, devam etmekte olan bir ilişki içerisinde, pek çok farklı

şekilde ortaya çıkan ve farklı tarafların sürekli farklı bir sıfatı ya da aynı anda iki sıfatı yüklendiği durumlara işaret eder. Başka bir ifade ile özen gösteren kişi, aynı zamanda potansiyel olarak özen gösterilen kişidir.

Bu noktada, bir özen ilişkisini, devamlı olarak bir tarafın bakım talep ettiği bir sömürü ilişkisinden ayıran çizginin ne olduğu sorusu sorulabilir. Öncelikle bir kişinin sürekli ve karşılıksız olarak bakım talep etmesi (yapısal olarak eşit olmayan ilişkiler hariç) bu kişinin bencilliğine işaret eder ve özen etiği, kişileri bu tür sömürü ilişkilerini sonlandırmaları konusunda kişileri cesaretlendirir. Bu nedenle özen ilişkisinin sömürü ilişkisine dönüşmesine yönelik endişe, yalnızca kurgusal bir kaygı olarak nitelendirilebilir. Diğer yandan bu kaygı, özen ilişkilerinin kadınların hali hazırdaki sömürülme biçimlerine katkı sağlayabileceği biçiminde, bazı feminist teorisyenler tarafından da dile getirilir. Söz konusu kaygıyı bir soru halinde formüle edecek olursak; bir özen ilişkisinin sürdürülmesine vurgu yapmak, özen gösteren kişinin bu ilişkiyi sürdürmek uğruna kendini ihmal etmesine, öncelikler listesinde kendine yer vermemesine, hatta özen gösterdiği kişinin eksikleri ve hataları için kendisini suçlamasına yol açmaz mı? Ataerkil toplumlarda kadın olma olgusuna tarihsel olarak bakıldığında bu itirazın çok önemli olduğu görülür. Ancak etik yalnızca kadınlara özel bir alan olmadığı gibi, özen etiği de yalnızca kadınlar için değildir. Feminist teorisyenler olarak nitelendirilen Carol Gilligan ve Nel Noddings'in özene ilişkin yazılarında da özen etiğinden bir *kadın etiği* ya da *kadınlar için etik* bağlamında bahsedildiğine rastlamak mümkün değildir. Nitekim özen yaklaşımının temeli olarak bakım pratikleri, ötekine/diğerlerine ilişkin direkt olarak kabul edilen uygulamalı sorumluluğu içermesi açısından kadınların yaşamında kök salan deneyimler olsa da, bu bakım pratikleri insan yaşamına ilişkin diğer deneyimlerden bağımsız değildirler. Noddings'in(2017, s. 235) ifadeleri ile " bakım etiği, kadın deneyimlerinin önemli bir alanının bir ifadesi olması bakımından 'kadınsıdır'. Fakat ortaya çıkan bu deneyim ve ahlaki düşünce, bilimsel deneyim ve Kantçı düşünce ne derece erkekle sınırlıysa o derece kadınla sınırlıdır. Bu durumda sorulacak soru şöyle olmalıdır: Hangi tür deneyimler ve hangi ahlaki düşünce insanlığın şartlarını geliştirecektir?".

Böylece Noddings'in, özen etiğinde, toplumsal cinsiyet eşitsizliği gereği kadınların mütemadiyen özen gösteren konumda olmalarının kadın emeği sömürüsünü pekiştirip pekiştirmeyeceği, özen etiğinde bakım pratiklerinin yükünün kadının üzerine yüklenip yüklenmediği gibi endişeler karşısında net bir hayır tavrı takındığı öne sürülebilir. Bu açıdan bakıldığında özen, kadınların deneyimlerinde kendisine ifade alanı bulan fakat kadın deneyimleri ile sınırlı kalmaması gereken bir kavram olarak, feminizm için bir tehdit

çerçevesinde değil, bir dayanak bağlamında karşımıza çıkar. Bunun yanı sıra özenin ahlak üzerine yaptığı vurgu ile ilişkilerde sömürünün önüne geçmektedir. Bu vurguda özen, hem kız hem de erkek çocukların donanımlı bir özen gösteren olarak ve duyarlı bir özen gösterilen olarak yetiştirilmelerini, özen gösteren ile özen gösterilenlerin karşılıklı sorumluluk aldığı bir ilişki biçimini talep eder. Oysa etik tarihinde otorite olarak kabul edilen ve kendisinden sonra pek çok ahlak ekolüne yön veren Kantçı etik, ahlaki bir aktör olarak öznenin kendi mükemmelliğinden sadece kendisinin sorumlu olduğu bireyci bir yaklaşım önermekteydi. Öyleyse denilebilir ki Kantçı etiğin bireyselliğin altını çizdiği yerde özen etiği, ilişkilerin ve birlikteliğin altını çizmektedir. Bunu yaparken, birey olarak aciz ve zayıf yönlerimizi kabul etmeyi, tam da bu zayıflığımızdan ötürü birbirimizin gelişimine yardım etmeyi, ahlakı ahlaki özne ve nesne olmak üzere ikili bir yapıda ele almaktan vazgeçerek bunun yerine özen gösteren ve özen gösterilen kavramlarını getirmeyi, ilişkileri ise sömüren ve sömürülen ikiliğinden daha ileriye taşıyarak birbirinin iyiliği için bakım gösteren bir yapıya kavuşturmayı önerir. Özen etiğinin bu önerisinin ardındaki düşünce ise Noddings(2017, s. 236)tarafından şu şekilde özetlenir: "Ne kadar iyi olabileceğim, en azından kısmen de olsa bana karşı nasıl davranıldığına bağlıdır". Kişilerin iyi olma potansiyelini başkaları ile kurduğu bağlara ve ilişkilere bağlayan bu bakış açısını daha iyi anlamak için ise, özen ilişkisinin taraflarını daha yakından incelemek gerekecektir.

4.4.1. Özen Gösteren (Özne)

Virginia Held'e göre söz konusu erdemler olduğunda, önemsemek ya da özen göstermek aklımıza ilk gelen erdemlerden biri değildir; öteki'ni önemsenin, ona özenle yaklaşmanın ve bakım göstermenin takdir edilmesi gerektiğini düşünüyor ve çocuklarımıza bu yönde telkinde bulunuyor olmamıza rağmen özeni dürüstlük, şefkatli olmak, iyilikseverlik, yardımseverlik, nezaket, cesaret, merhametli olmak vb. erdemleri düşündüğümüz şekilde düşünmeyiz (Held, 2006, s. 44). Her ne kadar bakımı önemli bir değer olarak görüyor olsak da takdir edilen bir değer ile bir erdem arasında fark vardır. Bu fark çoğu kişi tarafından hissedilmiyor olmasına rağmen özen en az adalet kadar önemli bir erdemdir. Held, bakımın bu erdem değerini anlamak için, bakıma gereksinim duyanın ya da bakım göstermenin evrensel deneyimine katılmak gerektiğini öne sürmektedir (Held, 2006, s. 44). Bu noktada insan denen varlık, özene etiğinin bakış açısından, her şeyden önce bir ahlaki özne olarak (eylemde bulunabilen, kendi yaşamını ve başkalarının yaşamını etkileyebilen, kurumları ve toplumları zamanla ve emekle şekillendirebilen, kendisine ve başkalarına dair belirli

değerlere sahip olan bir ahlaki özne) görünmektedir. Held buradan yola çıkarak kişinin ahlaki bir özne olmasının ne anlama geldiği sorusunu yöneltir ve öz farkındalık kavramı ile kişinin kendisini deneyimlemesi ve seçimlerimizden sorumlu olmamız bu soruya yanıt niteliği taşır (Held, 2006, s. 45). Ancak ahlaki özne kişinin kendisi kadar aynı zamanda toplum, hukuki devlet ve diğer kurumlar tarafından biyolojik bir varlık olarak insana atanan bir statüdür. Bu açıdan bakıldığında çocuklar potansiyel bir ahlaki olarak kabul edildikleri için yetişkinler tarafından ahlaken kabul edilebilir olana doğru yönlendirilirler, kendileri için sorumluluk almaları konusunda cesaretlendirilirler, gelişim dönemi özelliklerine uygun olmasını gözetmek suretiyle ahlaki seçimlere ve bakım pratiklerine katılmaları sağlanır. Tam da bu noktada belirtmek gerekir ki Held, özenin doğuştan getirilen doğal bir etik olduğunu öne sürmez; ona göre özen ampirik bir incelemeye tabii tutulmalı ve taşıdığı değerler ile kullanılan epistemolojik araçlar incelenmelidir (Held, 2006, s. 46). Bu araştırma, özen etiğinin diğer tüm etik türleri gibi ve en az onlar kadar normatif bir bakış açısı gerektirdiği anlamına gelir. Etik, eylemlerimizi nasıl ve neden yapmamız gerektiğini sorarken, özen etiği de bakım faaliyetlerine katılmakla ve bu faaliyetlerin içeriği ile ilgili sorular sorarak özen ilişkilerini değerlendirir (Held, 2006, s. 46). Bu ise özenin yapılandırılmış bir alan olduğunun göstergesidir.

Özene etiğinde kişiler, insanları özerk bireyler olarak ele alıp onların rasyonel ve bağımsız karar verme becerilerine dikkat çeken deontolojik ahlak teorilerinin (Kantçı, liberal ve faydacı ahlak teorileri) aksine, içinde bulundukları ilişkiler ağı bağlamında değerlendirilirler. Başka bir deyişle ilişkisel ve bağ kuran insan, özen etiğinin temelini teşkil eder. Bu yaklaşımda kişiler; diğerlerini etkileyen ve onlardan etkilenen, diğerleri ile ilişkiler kuran, bu ilişkileri etikeyen ve bu ilişkilerden etkilenen, sosyal bağlarla bütünleşmiş olarak kavramsallaştırılır. Bu bağlamda kişiler arası ilişkiler, bu ilişkilerin değeri ve değerlendirilmesi, özen etiğinin temel konusunu oluşturur. Ancak ilişkileri bu ele alış biçiminde, insanlar arası ilişkilerin ya da bağların ahlakla ilgili olduğu varsayılmaz; bu ilişkiler kişilerin kendi özgür iradeleri ile dâhil oldukları bağlardır (Held, 2006, s. 46).

Keller'e göre bu bağ kuran ve ilişkisel birey, aynı zamanda feminist etiğin de temelini oluşturmaktadır ve feminist etiğin hangi türünden bahsediyor olursan olalım, ilişkisel insan ve ahlaki özne kavramları her zaman merkezde olacaktır (Held, 2006, s. 46-47). Bu değerlendirmede feminist etik, özen etiğinden daha geniş bir alan olarak fakat aynı zamanda onu kapsayan bir etik mahiyetinde karşımıza çıkar.

Diğer yandan feminist teorisyenlerin birçoğu, kişinin sosyal ilişkilerden nedensel anlamda oldukça fazla etkilendiği konusunda hemfikirlerdir; onlardan biri olan Diana Mayers da ilişkisel benliğin diğer kişilere bağlı bir benlik olduğunu, bu benliğin ahlaki kaygılarının merkezinde öteki'nin ihtiyaçları ve bakımı olduğunu öne sürer (Held, 2006, s. 47). Söz konusu ilişkisel benliği en duru haliyle küçük çocukların birbirlerine yaklaşımlarında görmek mümkündür. Öyle ki küçük bir çocuk kendisini henüz diğerlerinden ayrı bir varlık olarak kavramsallaştırmadığı için, diğerlerine karşı spontane olarak empati besler ve acı çeken başka bir çocuk gördüğünde bu acıyı kendi acısı gibi hissederek dindirmeye çalışır.

Öyleyse diğerlerini önemsemenin ve kişiler arasındaki bağlara ahlaki bir önem addetmenin, benliğin ilişkisel olarak kavranmasının bir sonucu olduğu söylenebilir. Ancak bu şekilde kavranan bir benlik ahlaki bir nitelik taşır ve kendi kimliğini, eylemlerini, düşüncelerini, yaşamını diğerleri ile ilişkileri bağlamında şekillendirir. Bu ilişkiselliğin nasıl kuramsallaştırılacağı ise feminist teorinin en önde gelen tartışmalarından biri olagelmıştır.

İlişkiselliğin yanı sıra özen yaklaşımındaki bir diğer önemli kavram özerkliktir. Bakım veren kişinin özerk olup olamayacağı sorusu ise bu kavramın hemen ardından gelir. Özen etiğinde özerklik kavramının varlığına sıkça rastlarız; ancak bu bağlamda bir özerklik ,alışılakelen liberal ahlak teorilerinin yücelttiği, kendi kendine yetebilen ve gerektiğinde çevresindeki her şeye karşı merhametsiz olabilen otomom birey çağrışımından oldukça uzaktır. Burada ilişkisel bir özerklik söz konusudur ve kişiler kendi benliklerini sosyal ilişkiler bağlamında oluşturdıkları gibi özerkliklerini de bu bağların üzerinde inşa ederler. Bu noktada Diana Mayers'in bir yetkinlik olarak ele aldığı özerklik anlayışına değinmek yerinde olacaktır; kişinin kendisini keşfetmesi, kendisini tanımlaması ve kendisini yönetme becerisi aracılığıyla geliştirdiği bir özerklik repertuarı vardır ve bunu inşa etmek bazı ilişkiler için diğerlerinden daha zor olsa da birey öğrenme ve pratik yoluyla bu zorlukları aşabilir (Held, 2006, s. 48). Nitekim her bireyin yetiştirilme biçimi ve koşulları farklıdır, bunun yanı sıra her ekonomik ve sosyal çevre özerklik geliştirmek için elverişli olmayabilir ancak özerklik bireylerin birbirleri ile etkileşimi sayesinde öğrenilir ve pratiğe dökülür.

Diğer yandan Held, bazı insanların büyüme koşulları, yetiştirilme tarzları ya da çevrelerindeki insanlardan kaynaklı olarak daha duyarlı, diğerlerinin duygularına karşı daha saygılı ve bakım pratiklerine katılmak konusunda daha istekli iken, bazı insanların bunlardan yoksun olacak şekilde yetiştirildiklerine ve bu yetkinlikleri yaşamları boyunca elde edemediklerine dikkat çekiyor (Held, 2006, s. 49). Öyle ise diğerlerine karşı duyarlı ve sevecen olmak ya da özenle yaklaşmak özerk bir seçim olarak karşımıza çıkıyor. Özen

gösteren bir kişi olmak için bakım pratiklerini gözlemlemek, denemek, geliştirmek kadar, ahlaki fail olarak kişinin bununla ilgili çabası elzemdir. Bu bireysel çabanın etkisi ve değerinden ötürü, özenli bakış açısının doğuştan getirildiği, bazı kişilerin özenli olmak ya da bakım göstermekle ilgili kalıcı bir yetersizlikleri olduğu düşüncesi kabul edilemez.

Bununla birlikte özen yaklaşımı bazı kuramcılar tarafından, bireyi sosyal ilişkileri çerçevesinde ele alan bu "ilişkisel kişi" noktasında eleştirilmektedir. Bu eleştirilerden birinin sahibi olan Daryl Koehn, benliği herhangi başka bir şey olarak da değil de ilişkisel bir varlık olarak görmenin, her türlü ilgiyi yüceltmek anlamına geldiğini, öyleyse kişinin kendisini tüm özen ilişkilerine adanması gerektiğini, bir adım sonrasında da katillerle çok fazla empati kurmanın gerekliliğinden bahsedileceğini öne sürer (Held, 2006, s. 49). Bir diğer eleştiri ise, özen gösterenin manüplatif olma eğilimine yöneliktir. Ancak bu eleştiri, özen yaklaşımında yer verilen abartıdan uzak değerlendirmeler, bakım gösterenin kişilerin deneyimlerini dikkate alması gerekliliği ve bakımın nasıl zorbaca olmaması gerektiğine yapılan vurgudan ötürü geçerliliğini yitirmektedir. Başka bir deyişle, geçmişteki ahlak teorileri tarafından sürekli olarak değersizleştirilen bakım, özen yaklaşımında tekrar gündeme getirilir ancak bu, bakımın ihtiyacımız olan bir değer olarak ele alınmasıdır; ihtiyacımız olan tek değer olarak ele alınması değil. Bir diğer eleştiri ise, özen ve bakım konusundaki tartışmalarda önemli bir katılımcı olan Mayers'dan gelir ancak onun endişeleri özenin kendisine ilişkin değil, feminist anlayışla kesişen yönlerine ilişkindir. Ona göre gerçek bir benlik kavramının yanında, ilişkisel benlik kavramı yetersiz kalmaktadır ve bu ilişkisel benliğe baktığımızda ayırt edici bir ahlaki kimlik elde edebilmek için çevresindeki ilişki ağlarına fazla dolaşmış ancak tam da bu nedenle diğerlerinden ayrı olamamış bir özne ile karşılaşırız (Held, 2006, s. 50).. Bu endişelerin yanıtı, çoğu feminist kuramcının ilişkilere bakış açısında karşılık bulur. Bu açıdan bakıldığında insan ilişkilerini (özellikle de kadınlar açısından) külfetli ve sürdürülmesi zor bir hale getiren, eksik sosyal yardımdır. Held'in verdiği örneklerde, hane içinde yaşlılara bakım gösterilmesi sorumluluğu kız çocuklara o kadar çok yüklenir ki, toplumun yaşlı bakımı konusunda bir sorumluluk almasına, dolayısı ile de devletin bu konuda bir sosyal politika geliştirmesine gerek kalmaz (Held, 2006, s. 50). İkili ilişki ağlarına fazla dolanma, aile içindeki kız çocuklar için olduğu kadar, anne için de geçerlidir. Çocuk bakımının tek sorumlusu anne olarak kabul edildikçe, toplumun ve devletin de bu konuda bir yaklaşım geliştirmesine gerek kalmamaktadır. Bu, toplumun da sorumluluk alması gereken pek çok konunun, başta ise yaşlı ve çocuk bakımının kadınlar ile kız çocuklarına özel bir sorumluluk haline getirilmesi anlamına gelir. Ücretsiz, nitelikli ve

yeterli sayıda kreş kurmak, kadınların çalıştığı her kurumda emzirme odaları ve çocuk bakım odalarına yer ayırmak sosyal bir devletin en önemli görevlerinden biri olmasına rağmen tüm bu hizmetler lüks ve gereksiz olarak kabul edilmektedir.

Diğer yandan özenin bir erdem olup olmadığı konusunda farklı görüşlerle karşılaşırız. Held, erdem teorilerinin sıkça yaptığı gibi özeni insanın doğal bir eğilimi olarak yorumlayıp onu bir erdem olarak kabul etmenin oldukça kolay olduğunu fakat buna katılmadığını ifade eder ve böylece özenin neden bir erdem olmadığını açıklamaya çalışan isimlerin başında gelir (Held, 2006, s. 51). Slote'a göre ise bir özen ilişkisinde önemseyen kişi, en az önemsenen kişi kadar önemlidir (Held, 2006, s. 51). Ancak bu önemsemeyi, bir kişiyi değil tüm insanlığı kapsayacak kadar genişletmek ve özeni tüm insanlar için ortak bir endişe olarak görmek gerekir. Özen gösterilenin değil, yalnızca özen gösterenin durduğu noktadan inşa edilen bir etikle adaleti, doğruyu, iyiyi, erdem ya da iyi niyeti tartışmak çok sağlıklı görünmemektedir.

Bununla birlikte Held, bakımın değerine bir açıklama getirmek konusunda Slote'un çabasını takdirle karşıladığını dile getirerek üzerine bazı eklemelerde bulunur; ona göre bakım ilişkilerine katılacak kişinin şefkatli olması gerekir ancak bu duyguya sahip değilse, şefkatli olmak kişilere öğretilir (Held, 2006, s. 51). Herhangi bir bakım pratiğine katılmak, kişinin şefkatli ya da özenli olduğu anlamına gelmemektedir. Önemseyen bir insan olmaya çalışmak, önemsemekten farklıdır ancak özen yaklaşımı kişide hazır bulunan bazı güdülerden ve eğilimlerden daha fazlasını gerektirir: bakım pratiklerine katılma ve bunları öğrenme isteği gibi. Bu noktada özen, bir çeşit çaba, çalışma, duygu ve niyet olarak karşımıza çıkar. Başka bir deyişle özen, yalnızca bakım pratiklerini yerine getirme işi değildir. Nitekim bir annenin çocuğunu yalnızca beslemesi hiçbir zaman yeterli olmayacaktır. Besleme eylemine uygun bir özen gösterme güdüsünün, bir duygunun (sevgi), bir niyetin (çocuğun iyi olmasını isteme), bir çabanın (çocuğun iyi hissetmesini sağlama) ve tüm bunlar için farklı yöntemler/yaklaşımlar üzerine çalışmanın eşlik etmesi gerekmektedir. Başka bir deyişle, özenin bir erdem olup olmadığı tartışmaları bir kenara konularak, onun bir erdem olduğu kabul edilse ya da reddedilse bile, herhangi bir erdem ahlaki bir eylem için tek başına bir rehber niteliği taşımayacaktır; söz konusu erdemi pratikle desteklemek gerekecektir. Özenin pratikleri olarak kabul edilen bakım faaliyetleri tam da bu nedenle önem teşkil eder.

Özenin bir erdem olup olmadığı tartışmasının sonuna yaklaşırken, onu özen olarak ele alanların kaçırdıkları bir noktaya değinmek faydalı olacaktır. Erdemler, tanımları gereği bireylerin kişilik özelliklerine odaklanarak bu özellikleri değiştirme çabasını içerirler.

İlişkiler söz konusu olduğunda ise erdemler, ilişkileri belirli çerçevelerde ya da belirli amaçlar için sürdürülmesi gereken yapılar olarak ele alırlar. Ancak özen etiği açısından bakıldığında bu durum, ilişkilere dair çok önemli bir gerçeği gözden kaçırmaya sebep olur: Kişi doğduğu andan itibaren zaten ilişkilerle iç içedir ve yaşamımız boyunca içinde bulunduğumuz bu ilişkileri yavaş yavaş fark ederiz; onları yaratmayız. Bu ilişkilerden bazıları tatmin edici olmadığı için onları iyileştirmeye, sürdürmeye, değiştirmeye ve dönüştürmeye yönelik bir mücadeleye gireriz. Öyleyse ahlaki değerlendirmeler yalnızca kişilerin eğilimlerine yönelik değil, ilişkilere de yönelik olmalıdır (Held, 2006, s. 52) çünkü ilişkiler, kim olduğumuzu ifade eden bir parçamızdır. Kişilerin kendileri değil, özenli ilişkiler kurma biçimleri değerli ya da kusurlu/eksik olarak tanımlanabilir. Bu doğrultuda Held, özen etiğinin bir erdem etiği değil, başlı başına bir ahlaki yaklaşım olduğunu öne sürer (Held, 2006, s. 52).

Özen etiğinde özen gösterenin özellikleri daha detaylı incelendiğinde, bu etiği erdem etiğinden ayıran hususlar daha belirgin şekilde görülmeye başlanır. Bu farklardan bir diğeri de, özen etiğinin yalnızca insanlara ve insanların eylemlerine değil, ilişkilere değer vermesi açısından da erdem etiğinden ayrılıyor olmasıdır. Nitekim ilişkilerle ilgili düşünceler ve yargılar, bireylerle ilgili düşünce ve yargılardan farklıdır. Başka bir deyişle iki kişinin her biri belirli erdemlere sahip olsa ve erdemli bir yaşantı sürüyor olsalar da, bu iki kişinin birbirleri ile olan ilişkisi çatışmalı ve düşmanca eğilimler taşıyan bir yapıda olabilir. Bu noktada özen etiği, yalnızca kişileri değil, onların her biri benzersiz olan koşullarını ve diğer insanlarla olan karşılıklı bağlarını dikkate alması açısından bir erdem etiğinden daha fazlasıdır denilebilir.

Özeni bir erdem olarak kabul etmekle ilgili bir diğer problem, ne kadar özen gösterilmesi gerektiği sorusuyla ortaya çıkar. Kendi öz saygısını yitirecek kadar diğerleri için çalışan biri söz konusu olduğunda herhangi bir özenden ya da erdemden söz edilemez. Held'e göre bu çerçevede köle gibi çalışan bir ev kadını ya da çocuklarını dünyayla yüzleşmeleri konusunda cesaretlendirmek isterken onları küçümseyen bir baba erdemi arzulayan fakat onu kaçıran bir konumdadır (Held, 2006, s. 55-56). Öyleyse bir bakım pratiğine katılan özenli bir kişi, öncelikle kendisine saygı duyan ancak diğerlerine karşı saygıyı ve duyarlılığı besleyerek teşvik eden kişidir. Diğer yandan hem kişisel alanlarda hem de kamusal alanlarda politik ve ekonomik bağlamlarda var olan güç farklılıkları, bireylerdeki yardımseverlik güdüsünü baltalayarak bakıma engel olabilir. Bu noktada Held, NelNoddings'in de daha sonra ifade edecek olduğu üzere, söz konusu güç farklılıklarını maskeleyerek yerine iyi tanımak

gerektiğini ifade eder (Held, 2006, s. 56). Ancak insanlar arası ilişkilere odaklanacak olduğumuzda bu güç farklılıklarının ortadan nasıl kaldırılacağı ve bu güç farklılıklarına rağmen özen ilişkilerinin nasıl güçlendirilebileceği problemi ortaya çıkar. Bu problemin çözümü, yalnızca karşılıklı olarak ahlaki eşitliğin tanındığı değil, düşüncesizce ya da iyi niyetle yapılan zorlamalardan kaçınmaktır. Başka bir deyişle özen gösterilen kişi üzerinde "yardımsever bir tahakküm" (Held, 2006, s. 56) yerine, özen gösteren kişinin güç kullanmayı da içeren, ilişkilere zarar verici ve şiddetli yaklaşımlardan nasıl kaçınacağını bilmesi, karşılıklı güveni teşvik eden bir diyalog biçimi kurması gerekmektedir.

Bu noktada güven ise özen yaklaşımında etik bir değer olarak değil, kişilerarası ilişkinin niteliği olarak karşımıza çıkan merkezi bir kavramdır. Bu noktada Baier'in erdemleri "zihinsel tutumlar" olarak tanımlayışına atıfta bulunan Helds(Held, 2006, s. 56-57), güvene dayalı bir toplum inşa etmeyi ahlakın nihai amacı olarak ele almaktadır. Ancak buna rağmen güvenin, duyarlı bir toplumun geliştirilmesi için son derece önemli bir kavram olduğu görülse de gösterilmesi gereken özeni göstermek, bu özenin pratiğini sağlayan bakım aktivitelerini iyi şekilde gerçekleştirmek için tek başına yeterli olmadığını söylemek mümkündür. Yine de güven veren bir toplum, şefkatli ve özenli bir toplum için öncül niteliğindedir. İnsanların tüm kırılganlığına rağmen onları ayakta tutan, sevecen ilişkilerin kurulmasını, geliştirilmesini ve sürdürülmesini sağlayan, güvenilir, doğru ve iyi niyetler içeren bir güven ikliminin oluşturulması, özen gösteren/bakım veren kişilerin bu bakım uygulamalarını sürekli olarak iyileştirmeye çalışmaları ile mümkündür.

4.4.2. Özen Gösterilen (Obje)

Bir ilişkinin özen ilişkisi olarak tanımlanabilmesi için hem özen gösterenin hem de özen gösterilenin ilişkiye eşit derecede katkı sunması gerekmektedir. Bu katkı, bir tavır olarak karşı tarafı tamamlamayı ve saygıyı içerir. Ancak söz konusu saygı, öteki'ni önemsemek ve onun iyiliğini istemek, diğerlerini dinlemekle meşgul olmak gibi özene ilişkin yaklaşımlar özen gösterenin eylemlerinde bulunmaktadır. Bu eylemler özen özen gösterilenin içini sevecenlikle ısıtan ve onu rahatlatan bir tavırla gerçekleştirilir (Noddings, 2013, s. 19). Özen gösterilen kişi açısından bu, özen gösterenin kendisi için yaşadığı endişeyi, sevinci ve ilgiyi görmek anlamına gelir. Bu ise kendisine yönelik isteksizce gerçekleştirilen büyük bir iyiliktense, cömertçe yapılan ve takdir edebileceği küçük bir iyilik olabilir. Noddings'e göre her ne kadar bir özen ilişkisinde özen gösterenin özen gösterilene verdiği şeyin ne olduğunu tanımlamak oldukça zor olsada, bu ilişki biçimi kesinlikle birinin diğerine maddi olmayan

bir şey katması ve bir şey vermesi olarak betimlenir (Noddings, 2013, s. 19-20). Bu yaklaşımın uyarıldığı bir eğitim sisteminde ise öğrenci, eğitimin tüm diğer süreçlerinden ve öğretilen konulardan daha değerlidir.

Diğer yandan bir özen ilişkisinin diğer ucunda, özen gösterilen olarak bulunan öznelere biri de hayvanlardır. Hayvanlarla olan ilişkimizin etik boyutu, önceden belirlenmiş bir değer hiyerarşisine göre konumlandırılan bu canlıların ve onlar üzerindeki insan egemenliğinin sorgulanması, hayvanların refahını düşünmek ve onlara acı çektirmekten sakınmak zorunda olup olmadığımız, özen yaklaşımının en temel konularından birini oluşturur ve Noddings'e göre tüm bu sorgulamanın entelektüel sebepleri vardır (Noddings, 2013, s. 148).

Günümüzde özellikle vejeteryan ve veganlar tarafından hayvan haklarına ilişkin çalışmalar yapıldığını; hayvanat bahçeleri, yunus parkları, hayvan sirkleri gibi eğlence merkezlerinin yanı sıra hayvanların yük ya da insan taşıtma amacı ile kullanıldığı faytonları, deney laboratuvarlarını, kürk, yün ve deri çiftliklerini ya da mezbahaları protesto eden ve tüm bu oluşumların içindeki hayvanların yaşam haklarını korumayı amaçlayan insanlar olduğunu gözlemlemek mümkündür. Tüm bu insanların durduğu nokta, önemseme üzerine kurulmuş olan bir etiğin, insanların insanlarla olan ilişkilerinin ötesine geçerek hayvanların da etik bir tartışmanın konusu yapılabileceği/yapılması gerektiği olasılığını göz önünde bulundurmaya gerektirmektedir (Noddings, 2013, s. 148-149). Hayvanlarla olan ilişkilerimizdeki olasılıklar, onlara karşı gösterilmesi gereken şefkat ve özenin nedeni/niteliği, bir özen ilişkisinde bakım pratiklerinin nesnesi olup olamayacakları, onlara karşı nasıl bir etik tutum geliştirilmesi gerektiği gibi sorular da bu bağlamda ele alınmalıdır.

Hayvanlarla olan ilişkilerimizin, doğal bakımın ayrılmaz bir parçası olan bir ilişki türüdür. Ancak hayvanlara karşı olan doğal sevginin niteliği kişiden kişiye değişiyor olsa da, konuya etik bir çerçeveden bakıldığında, yaşam hakkının kişiden kişiye değişmediği gibi hayvanlar için de değişmeyen evrensel bir olgu olduğu görülür. Diğer canlıların aç ya da acı çekmekte olduğunu gördüğümüzde içimizde duyduğumuz "bir şeyler yapmalıyım" duygusu, başka bir deyişle acıyı önleme ve dindirme isteği Noddings'e göre hem özenin hem de bakım faaliyetlerinin en temel unsurudur ve bu duyguyu görmezden geldiğimizde varlığımızın etik yönüne sırtımızı dönmüş oluruz (Noddings, 2013, s. 149-150). Bunun tam tersi, sebepsiz yere çekilen acıyı ve yokluğu haklılandırmak, maruz görmek/göstermektir ve kişinin kendi içinden gelen, içsel olan bu duyguyu görmezden gelmesini haklı çıkaracak bir bağlam bulunmamaktadır.

Sebepsiz acıya sebep olmamak söz konusu olduğunda, hayvanları öldürmek de etik bir tartışmanın konusu haline gelir. Hayvan ölümleri, hayvanların mal ve kaynak olarak kullanılması ve bedenlerinin bir ticaret metası haline getirilmesi konusundaki temel kavramların açığa kavuşturulacağı ve tartışılacağı nokta da burasıdır. Etik temelli bir yaklaşım olarak özen/bakım ilişkisi nbazı kuralları içerir ve bu kurallar özen ilişkisinin her üyesinin öznel deneyimleri hakkında bir şeyler söylemeyi gerektirir. Bu bağlamda acıya duyarlı canlılar olan hayvanlarla olan ilişkilerimiz de bir özen ilişkisidir. İlişkinin yapısı gereği karşılıklık ve ahlaki bilinç gerektirdiği konusundaki itirazlara yönelik (ki bu itirazlar kabul edilirse ilişkide karşılıklılık koşulunu henüz sağlayamayan bebekler, zihinsel engelli bireyler ya da yaşlılar da bir ilişki öznesi olmaktan çıkar ve öyle ise bu bireyleri de öldürmek ya da bedenlerini farklı şekillerde metalaştırmak –tıpkı hayvanlarda olduğu gibi- genel kabul gören bir norm olmalıdır) Peter Singer, öncelikle karşılıklık kavramı üzerine kurulu bir etik anlayışının reddedilmesi gerektiğini öne sürmektedir (Noddings, 2013, s. 151). Öyle ki ahlakın kavramsal olarak kökenine ilişkin hiçbir açıklama, insanların ahlakını karşılıklılık ilkesi üzerine temellendirmeye zorlamamakta, öyle ise söz konusu ahlaki ilişkiler olduğunda da bu ilkeyi reddetmekte tereddüt edilmemelidir. Diğer yandan karşılıklılık ilişkisi üzerinde turan ahlak teorisyenleri, insan ilişkilerini de her bireyin kendi refahını sağlamak için imzaladığı toplumsal bir sözleşme olarak ele alırken, insanları da birbirinden tamamen bağımsız ayrı ayrı varlıklar olarak değerlendirmektedirler. Ancak özen yaklaşımı bağlamında insan ilişkileri, refah arzusundan bağımsız olarak, hatta çoğu zaman karşılıksız olarak gösterilen şefkat ve öteki’ni umursamayı ona bakım göstermeye ve özenli yaklaşıma dönüştüren bir olgu olarak ele alınır. Bu bakış açısında insanları bir arada tutan karşılıklı refah koruma/yükseltme arzusu değil, insanlar arası kaçınılmaz ilişkiler ve bağlardır. Önemseme deneyiminden kaçınılmaz olarak doğan iyi olma arzusu, ilişkide asıl istenenin karşılıklılık değil, bir tamamlanma duygusu olduğu anlamına gelir (Noddings, 2013, s. 151). Başka bir ifade ile ahlakın kökenine bakıldığında, ahlaklı olma eğilimimizin karşılıklılık ilkesinden değil, doğal bakım arzusundan kaynaklandığı görülür. Ahlakın karşılıklılık ilkesi doğrultusunda bir tanımlaması bizi yetişkin bir insanın yavrusu olan insan bebekleri ile koyun bebekleri olan kuzuları varlık, değer ve anlam açısından farklı kategorilerde değerlendirmeye zorlar. Bu zorlama sonucunda insan bebeklerine şefkatle yaklaşırken, henüz iki haftalık olan kuzuyu mecburiyet teşkil etmeyen ve tamamen keyfi olan bir sebeple öldürürüz. Noddings bu noktada bir şeylerin yanlış olduğunu sezgisel olarak hissettiğini dile getirirken insanlarda fizyolojik ağrı ifadeleri ile hayvanlardaki ağrı/acı ifadelerinin benzerliğine, hayvanların da tıpkı insanlar gibi yaşamak isteyen, ölmekten kaçınan ve kendi

türü ile ilişki kuran, acıya duyarlı canlılar olduğuna dikkat çekmektedir (Noddings, 2013, s. 151). Ahlaki etkinliği yalnızca insandan insana tanımlanan bir olgu olarak ele alarak hayvanları bu ilişki biçiminin dışında bırakan rasyonel yaklaşımlar kaçınılmaz olarak türçülükle sonuçlanır. Daha geniş bir açıdan bakıldığında ise türçülük, bazı canlı türlerinin diğerlerinden değer hiyerarşisi anlamında daha yukarıda yer aldığını ifade ederek bazı hayatların diğerinden daha değerli/önemli olduğu ön kabülüne dayanır. Bu yaklaşım, bazı tengine sahip insanların diğerlerinden daha değerli olduğuna, bazı ırka mensup olan insanların diğerlerinden daha değerli olduğuna, bir cinsiyetin diğerinden daha değerli olduğuna yönelik genel kabullerin temelini oluşturur. Bir başka şekilde ifade edecek olursak türçülüğü ırkçılık ve cinsiyetçilikten ayıran hiçbir çizgi olmadığı gibi, türçülük dünya tarihinde en çok acıya sebep olan bu diğer iki kavramın da temelini oluşturur.

Hayvanları ahlak alanının konusu olarak görmeyişimiz, Noddings'e göre, insan olarak ilişkileri sadece diğer insanlarla karşılıklılık ilkesi çerçevesinde algılamamızla ilgilidir; diğer yandan Singer ise, karşılıklılığa dayanan bu etik anlayışın pek çok açıdan sorunlu ve eksik olduğunu, insanların zorunluluklardan (gelecek nesillere, dünyanın uzak bir bölgesindeki ya da daha yakınımızdaki bir öteki'ne, doğaya, hayvanlara karşı taşımamız gereken sorumluluklar bağlamında zorunluluklardan) kaçınmasına izin veren her türlü etiğin de kötü tasarlanmış olduğunu ifade ederek bizi diğerlerine bağlayan ilişkilere dikkat çeker (Noddings, 2013, s. 151-152). Etik ve doğal özen ve onun getirdiği bakım pratikleri, böylece diğerleri olarak kabul ettiğimiz öteki'nde tamamlanır.

Uzak olan öteki'ne karşı sorumlulukların her zaman yerine getirilemeyeceğini ve bakımın sınırlı olduğu bazı alanlar olduğunu bilmek, onun sezgisel olarak doğru olanı yapmaya teşvik ettiği gerçeğini değiştirmemektedir. Bakım pratiklerinin doğuracağı sonuçlar her zaman öngörülemez; ancak yaşam tercihleri duyarlı ve şefkatli bir yaklaşımdan yana kullanılarak, mükemmel bir özen olmasa da herkes için yeterince özen amaçlanmalıdır. Bu özenin gerektirdiği bakım pratikleri için Noddings, bir halka derecesinden bahseder; ona göre doğrudan temas kuramayacağımız biri bir yardım çağrısında bulunduğunda, bu çağrının yapıldığı noktaya yakın kişiler yardım talebine yanıt vermelidir. Yanıt verecek maddi ya da manevi kaynaklar bu en yakın çevrede bulunmuyorsa, yardım talebi bir sonraki daireye ulaşmalı ve oradan karşılık bulmalıdır. En sonunda bu yardım talebini kişi doğrudan kendi çevresine dek ulaşmış olarak duyabilir, yanıt verebilir ve böylece uzaktaki öteki'ne ilişkin bakım yükümlülüğü tamamlanmış olur (Noddings, 2013, s. 152-153). Burada aynı zamanda ben'i öteki'ne bağlayan bir güven zinciri söz konusudur.

Ben ve öteki arasındaki bu sorumluluk ilişkisinden bahsettikten sonra Noddings, insan olmayan hayvanlarla ilişkilerimizi bu noktadan yola çıkarak tekrar tartışmak gerektiğini öne sürer ve acıyı hafifletmekle yükümlü olduğumuzu ifade eder (Noddings, 2013, s. 153). Bu bağlamda Noddings, insan olmayan hayvanlarla ilişkimizin etik olarak yeniden tanımlanması konusunda Singer ile tamamen aynı fikirde görünmektedir. Hayvanların yaşam hakkı söz konusu olduğunda özen gösteren kişi, bu hakkın nereden geldiğini ya da kim tarafından verildiği sorularını sorar (Noddings, 2013, s. 153). Yaşam hakkı hayvanlara insanlar tarafından verilen bir lütuf ya da hediye değil, doğuştan sahip oldukları bir haktır ve insanın yapması gereken bu hakkı gasp etmemektir. Bu bağlamda insan olmayan hayvanlarla ilgili etik problemin, hayvan yaşamını korumayı reddederek ve onları öldürerek çözülemeyeceği görülür. Noddings'e göre hayvan yaşamını korumanın ahlaki yönü, insan hayatını korumanın ahlaki yönünden farklı değildir; yaşlı, sağlıklı, aç, hasta ya da herhangi bir sebeple insan türünün dezavantajlı üyelerini öldürmüyor olmamızın sebebi her ne ise, hayvanları öldürmemek de aynı etik gerekçelere bağlıdır (Noddings, 2013, s. 155). Yetişkin insanların hayvanlara yaklaşımı, onları gözlemleyen çocuklar için de oldukça büyük bir önem arz etmektedir. Öyle ki şefkatli bir ebeynile birlikte üstlenilen bir evcil hayvan bakımı, çocuklarda pek çok etik idealin oluşmasını, gelişmesini ve sürdürülmesini sağlayabilir.

Diğer yandan evcil hayvanlarla kurulan özen ilişkisi, çocuklarla kurulan ilişkiden farklı olarak karşılıklılık ihtimalinden yoksundur. Hayvanların yanıt verme yeteneği sınırlı olduğundan, kişinin besleyebileceği entelektüel ya da ruhsal bir gelişim söz konusu değildir. Bu açıdan çocuklarla kurulan ilişkideki dinamik potansiyeller, hayvanlarla kurulan ilişkilerde aranmaz. Sevgi ve şefkate kendilerine has farklı ifade biçimleri ile yanıt veren hayvanlarla ilişkilerimiz, karşılıklılığın sergilendiği yegâne alan olarak kalır (Noddings, 2013, s. 155-156). Ancak burada söz konusu hayvanın türü değiştiğinde, ahlaki eylemlerimizde kaprisli olma tehdidi ile karşı karşıya kalırız (Noddings, 2013, s. 156).; kapımızın önünde bir kedi olduğunda ona bir kap yemek ve su verirken söz konusu bir kuzu olduğunda onun boğazını kesip öldürmek ya da bu eylemi bizim yerimize yapmaları için hayvancılık sektörüne para ödemek gibi bilişsel çelişkiler kendisini gösterir. Herhangi bir hayvan için duyulan merhamet, sevgi, şefkat ya da "yapmalıyım" hissi, kültürel sebepler ya da alışkanlıklar sebebiyle bir başka hayvan için duyulmayabilir. Bu, insan çelişkisinin kendisine özgü en saf hallerinden biridir. Aynı zamanda bu çelişkiler, söz konusu etik olduğunda duyguların ne kadar da işin içinde olduğunu gösterir (Noddings, 2013, s. 156-167). Evcil hayvanlar belirli haklara sahiptirler, bu haklar onlara insanlarla kurulan ilişki

sonucunda insanlar tarafından verilmiştir ve tüm bu hakların bir kuzuya değil de bir kediye verilmesinin ardında duygular, kültürel bakış açısı ve ilişki deneyimleri vardır. Bir kediyi evinde besleyen bir kişi onun temel ihtiyaçlarına yanıt verir, ona sevgi ve şefkatle yaklaşır, onunla karşılıklılık içermeyen bir ilişki biçimi kurar ve ona isim vererek aynı zamanda etik statüsünü –o artık bir bireydir- belirler. Çiftlik hayvanlarının ise bir isimleri yoktur; kulaklarına damgalanmış numaraları vardır ve bu onları bir birey olarak algılamamızın önündeki en büyük engellerden biridir. İsim ve numara arasındaki fark, etik bir statüye sahip bir hayvan ile bir ticaret metası olan hayvanın sahip olduğu/olamadığı hakları belirler görülmektedir. Bu konuda Noddings, çiftçilerin sıkça kullandığı "yiyeceksen isim verme" sözüne atıfta bulunarak bir hayvana isim vermenin ona sunulan ahlaki bir statü olduğuna işaret eder. Böylece özen etiği, yargılayıcı ve insan olmayan hayvanları kategorize edici değil, algısal ve yaratıcı bir yaklaşımı benimseyerek herhangi bir sebeple hayvanlara acı çektirmenin ve bu acıyı çektirmek için bir gerekçe oluşturmanın (yemek, giyim, moda, eğlence vb.) karşısında konumlanmaktadır.

Hem insan hem de hayvan yaşamının kendisine bağlı olduğu bitkiler, özen yaklaşımında özen gösterilen bir diğer alanı oluşturur. Bitki ömrünü korumak ve geliştirmek, doğru zamanda doğru bakımın verilmesi ile mümkündür. Öteki insanlar ve hayvanların yanı sıra bitkiler de, kişideki "yapmalıyım" hissini harekete geçirmektedir; ancak bitkilere yönelik doğal bakımı değerlendirirken onların hayvanlar gibi duygusal tepkileri olmadığını, dolayısı ile insanlar ve hayvanlar ile aynı kategoride değerlendirilemeyeceğini hatırlamak gerekir (Noddings, 2013, s. 160).

Etiğin özneleri arasında hassasiyetle ilerleyerek özen yaklaşımının muhataplarından bahsedildiğinde bitkilerin ardından Noddings'ın *things and ideas* olarak sınıflandırdığı şeyler ve düşünceler ile karşılaşılır. Noddings bu iki kavrama değinmesinin sebebini, onlara karşı değil, onlar aracılığı ile etik davranışta bulunmamız olarak belirtir (Noddings, 2013, s. 161-162). Bu anlamda aslında fikirlerin kendisine değil, onlarla olan ilişkilerimize değinilmektedir.

4.5. Özen Etiğinin Felsefi Temelleri

Özen yaklaşımının felsefi temellerine bakıldığında, doğal bakımdan etik teoriye doğru bir geçiş görünür. Noddings tarafından "bir kişiyle ahlaki olarak ilişki kurmanın tercih edilen bir yolu" olarak tanımlanan doğal bakım, diğer etik teorilerde karşılaşılan fenomenolojik

özellikleri ya da özel bir çabayı gerektirmez; özen gösterilen/bakılan kişinin ihtiyaçlarına verilen yanıt olarak doğrudan ortaya çıkar (Noddings, 2002, s. 29). Özen yaklaşımına göre ihtiyaçlara cevap olarak ortaya çıkan bu doğal bakımın hareket aşamasında gösterilmesi gereken çaba minimum bir yanıt olabileceği gibi, kahramanca bir davranış da olabilir. Özellikle kişinin yakın çevresini oluşturan aile ve arkadaş ilişkileri bağlamında ortaya çıkan doğal bakımın altını çizen özen yaklaşımı, daha önce görmüş olduğumuz Kantçı ahlaki öncelikleri reddetmektedir. Etik bir bakım ideali özen yaklaşımı için bir amaç değil, araçsal bir niteliktedir. Bu araç ile ulaşılabilecek amaç, tatmin edici, şefkatli ve birbirlerinin ihtiyaçlarına yanıt verilmesini içeren ilişkilerdir.

Özen yaklaşımını Kantçı ahlak teorilerinden ayıran bir diğer durum, ahlaki davranışla yönelilenin kategorik bir zorunluluk içerisindeki mantıksal çıkarımlar değil, karakter idealleri olmasıdır. Ancak karakter idealine yapılan bu vurgu, özenin bir karakter özelliği olduğunu anlamına gelmez; tam tersine, bazı insanların diğer insanlara karşı doğuştan itibaren daha merhameti yaklaşma eğilimleri olduğu kabul edilse de özen aslında öğretililebilecek bir yaklaşım olarak ele alınır. Diğer yandan özen yaklaşımı, Noddings tarafından sonuççu olarak nitelendirilir (Noddings, 2002, s. 30); fakat bu onun faydacı ahlak teorileri ile benzerliğine yapılan bir vurgu değildir. Onun sonuççu ile kastettiği, özenin, özen gösteren ve gösterilen üzerindeki etkilerini incelemek, bakım ilişkileri gerçekten kurulabildi mi, geliştirildi mi, sürdürülebildi mi sorularını sormaktır. İlerleyen bölümlerde Noddings tarafından özenin patolojileri ve mantıksal sınırları olarak bahsettiği durumları anlamak için öncelikle bu soruları sormak gerekmektedir.

Çoğu özen teorisyeninin, özeni bazı ilkeler çerçevesinde açıklama eğilimleri olduğu görülmektedir. Noddins ise özenin dayalı olduğu ilkeler konusunda temel olarak önerilebilecek tek bir ilke olduğunu öne sürer: Her zaman şefkatli ilişkiler kurmak ve bu ilişkileri geliştirip sürdürmek için hareket etmek (Noddings, 2002, s. 30-31). Bu anlamıyla özen yaklaşımının ilkeleri, kuralcı değil, onu tanımlayıcı bir bağlamda karşımıza çıkar. Amaç tartışmasında ise özen, öteki'ne bakım göstermeye dair bir motivasyon ve kişilerin karakterlerinin bir parçası haline gelen bilinçli düşünce ve önemseme ideali ile açıklanabilir. Bu kendiliğinden bakım gösterme eğilimi (doğal bakım) ya da kişilerin kendilerinin geliştirdiği bilinçli bir tavır olarak özen gösteren benlik, özen yaklaşımının erdem etiği ile benzerlik gösterdiği nadir konulardan biridir.

Özen etiğinin felsefi temellerine bakıldığında görünen bir diğer husus, Rawls ve onun, bireylerin etik idealleri üzerine yaptığı vurgu olacaktır. Bireysel yargılarda kişisel

çıkarlardan veya duyguları tanımlamaya ilişkin yaşanan karışıklıklardan kaynaklanan ahlaki yargılar üzerine düşünmeye davet eden bu vurgu, aynı zamanda öteki'nin ihtiyaçlarını ve gelişimini inceleyerek büyümesine (ahlaki bir benlik geliştirmesine) yardım etmeye işaret eder. Bu bağlamda özen yaklaşımı, bazı felsefi temellerden besleniyor olsa da kendisine tüm bu temellerden ayrı ve özgün bir yol tayin eder. Önemsemeyi ve ondan daha da temel bir kavram olan bakım göstermeyi öğrenmek kadar öğretmeyi de içeren bu yaklaşımda Noddings; kişilerin, ailelerin, toplumların ya da devletlerin gelişimine ilişkin izlenen geleneksel felsefi prosefürü tersine çeviren bir proje başlattığını ifade eder: İdeal bir devlet tanımı ile başlayıp ideal bireye doğru ilkeler çerçevesinde ilerlemek yerine, ideal bir ev ile başlayıp bu evden hareketle dışarıya doğru, önce önemsemenin ne olduğunu öğrenerek, daha sonra yakın çevreyi ve en nihayetinde doğrudan bakım verilemeyecek olan uzaktaki öteki'ni önemseyerek bir özen ilişkileri ağını kurmak ve geliştirmek (Noddings, 2002, s. 31). Bu anlamı ile özenin amacı, temelde olumlu yanıt vermek ve zararı önlemek olarak tanımlanabilir. Ancak söz konusu zarar yalnızca dışarıdan kaynaklanmayabilir, kişilerin kendilerine verdikleri bir zarar da olabilir. Bu konu, özen yaklaşımında bakım çabalarının yanlış sonuçlanabileceği durumlara işaret eden bakım patolojileri ile ilgili olarak Noddings tarafından ayrıca ele alınır.

4.6. Özen Etiğinin Eğitime Yansımalarına Genel Bir Bakış

Özen yaklaşımının eğitime yansımalarının sonuçlarından biri, müfredatı özen ve bakım temalarını içerecek şekilde yeniden düzenlemek olacaktır. Kişinin kendisine özen göstermesi, ilişkiler, yakın ve uzak öteki'ler, doğal dünya ve inşa tarafından düzenlenmiş/değiştirilmiş dünya, doğa, insan olmayan hayvanlar ve fikirler bu temalardan bazılarıdır (Noddings, 1995, s. 8)¹⁷. İnsanın varoluşuna ilişkin sorular ve konular da, bu temalarla birlikte müfredata dâhil edilmelidir ki bu, şimdiye dek kabul görmüş eğitim amaçlarının ve müfredat anlayışının topyekûn değişmesi demektir.

Özen ve bakım temaları çerçevesinde bir eğitim için öncelikle bu temaların gerekliliğine açıklık getirmek gereklidir. Daha sonra bu temaların seçilmesi, düzenlenmesi ve bu tür bir eğitimin gerçekleşmesi için bazı destekleyici yapıların uygulanması gelecektir. Ancak

¹⁷Noddings'in müfredat değişimine yönelik bu önerileri 1995 yılına aittir; günümüzde ise bu tür bir müfredat içeriğinin ya da amacının çoğu ülkede hala göz ardı edildiğini; başarı, rekabet ve performans odaklı eğitim anlayışının devam ettiğini söylemek mümkündür.

özenin nasıl eğitimin konusu yapılacağı sorusundan önce, özenin neden öğretilmesi gerektiği sorusu gelir.

Okullarda çocukların hem kendilerine hem de birbirlerine şiddetin pek çok farklı türünü uyguladığı ancak şiddet hakkında neredeyse hiçbir fikirlerinin olmadığı, toplumun genelinde olduğu gibi okulun da materyalist mesajlarla dolu olduğu günümüzün eğitim siteminde özenin eğitime dâhil edilmesinin gerekliliği şüphe götürmez. Çocuklarla samimi bir şekilde ilgilenmek, onlara özen göstermek ve özen göstermeyi öğretmek, bu anlamda eğitimin başlıca amaçlarından biri olmalıdır. Oysa eğitimde başlıca sorunun ne olduğuna yönelik genel yargı, günümüzde hala öğrencilerin düşük sınav notları ve başarılı öğrenci sıralamalarındaki düşük konumları olarak görünmektedir. Noddings'in(1995, s. 8) iddiası bu noktada, eğitimden beklememiz gerekenin akademik başarıdan daha fazlası olması gerektiği, çocukların öncelikle kendilerine ve daha sonra da öteki'ne özen göstermeyi öğrenmedikçe başarının ya da başarısızlığın hiçbir anlam içermediği düşüncesi çevresinde gelişir.

Özen temalarını müfredata dâhil etmek öncelikle öğrencilerin kültürel okuryazarlığını arttıracak, standart konular arasında ilişki kurmalarını sağlayacak ve bütüncül bir eğitime ulaşılacak, öğrencilerin birbirleri ile ve öğretmenleri ile de bağ kurmalarını sağlayacak, eğitimi teorik bilgi yığını olmaktan çıkarıp yaşamın ve varoluşun kendisi ile ilgili sorulara/konulara bağlayacaktır. Bununla birlikte Noddings(1995, s. 9), özene ilişkin tüm bu bağlantıların anti-entelektüel olduğu ve eğitimle bir ilişkisinin olmaması gerektiğine yönelik eleştirilere şu şekilde cevap verir: "...önemsemenin insanları sadece nazik ve sevimli yapan sıcak, bulanık bir duygu olmadığını vurgulamalıyım. Önemseme, sürekli bir yetkinlik arayışı anlamına gelir. Önemsediğimiz zaman ilgilendiğimiz nesneler için elimizden gelenin en iyisini yapmak isteriz. İlgili, yetkin, sevgi dolu ve sevecen insanlar yetiştirmeyi eğitim hedefimiz olarak görmek anti-entelektüel değildir. Aksine, bu tüm insan yeteneklerine saygı göstermektir. Bütün insanlar matematik, bilim veya İngiliz edebiyatında iyi olamaz ve bunlarla ilgilenemez. Ancak tüm insanlara, başkaları, doğal dünya ve bu doğal dünyanın varlıkları ya da insan yapımı dünyanın korunması için endişe duyan yaşamlar sürmeleri için yardım edilebilir. Seçecekleri meslek ne olursa olsun, çevrelerine olumlu katkılarda bulunabilmek için gerekli bilgi ve becerileri geliştirmeye yönlendirilebilirler."

Özen temalarının seçilmesi ve düzenlenmesi konusunda ise hem bireysel hem de kurumsal alan önem kazanır; nitekim özen bu iki alanda da pek çok farklı şekilde iletilebilecek bir yapıdadır. Bireysel düzeyde özen, aile üyelerinin ve öğretmenler tarafından çocuklara yönelik ilgi, etkinliklerde işbirliği ve diyalog temelinde iletilirken kurumsal düzeyde ise

okullarda özen temaları çerçevesinde düzenlenen bir müfredatta kendisini gösterir. Her iki koşulda da mühim olan, özenin kişisel tezahürlerinin, herhangi bir eğitim modelinden veya programından önemli olduğunun aileler ve eğitimciler tarafından unutulmamasıdır. Özenin temalarının müfredata dâhil edilmesi ise oldukça kolaydır; çünkü bu temalar eğitimin neredeyse her konusu ile yakından ilişkilidir. Örneğin kendine özen göstermek konusunun dâhil edildiği bir müfredatta karakter gelişimi, diğer insanlarla ilgilenmek konusunda duygusal ilişkiler ve arkadaşlık ile aile ilişkileri, öteki kavramı ve diğer insanlarla ilgilenmek konusunda ise savaş, barış, hoşgörü ya da yoksulluk olguları ele alınabilir. Ancak günümüzün rekabetçi eğitim anlayışını ve bu anlayışın ihtiyaçlarına cevap vermesi gerektiği düşünülen eğitim kurumları tarafından kısıtlanan eğitimciler, beklenen ile olması gereken arasındaki bu çatışmayı nasıl çözebilir? Noddings'in önerisi, farklı branşlarda uzmanlaşmış öğretmenlerin aynı sınıflarda belirli temaları vurgulamayı kabul etmeleri yönündedir. Bu sayede savaş ve barış, zenginlik ve yoksulluk, suç, ırkçılık, cinsiyetçilik, türcülük ve benzeri temalar neredeyse her branşta müfredata dâhil edilebilir:

...örneğin, bir matematik dersinin suçla ilgili bir üniteye nasıl katkıda bulunabileceğini düşünün. Suçların yeri ve sayısı, suç oranları, suçluların yaşı ve topluma maliyeti hakkında istatistiksel bilgiler toplanabilir, grafikler ve çizelgeler oluşturulabilir. Değişikliklerle ilgili veriler suç oranlarında toplanabilir. İlginç sorular sorulabilir: Cezalar daha ağır olduğunda, örneğin çocuklar bile hırsız olarak asıldığında, mülkle ilgili suç oranları daha mı düşüktü? Avukat ücretleri, polis soruşturması ve mahkeme işlemleri yoluyla ortalama bir ceza davasının maliyeti nedir? Bir genci gözaltı merkezinde mi yoksa seçkin bir özel okulda mı barındırmak daha pahalıya mal olur? (Noddings, 1995, s. 10)

Suçla ilgili çalışma örneği, bir dönem gibi uzun bir süreye yayılmaksızın, birkaç haftalık bir programla disiplinler arası bir çalışmaya dönüştürülebilir. Yabancı dil ve sosyal bilgiler alanında suç temalı eserlerin okunması ve suça teşvik ettiği görünen sosyal olayların/olguların incelenmesi, fen bilimleri alanında bir Darwinizm ve onun sosyal politikaya olan etkileri, suçun kalıtsal bir eğilim olup olmadığı, şiddet suçunun neden erkekler tarafından daha çok gerçekleştirildiği sorulabilir. Diğer yandan müzik ve resim dersleri, suçun dönem sanatına ve müziğine hangi açılardan nasıl yansıdığını tartışmak için harika alanlardır. Başka bir deyişle insan, insan varoluşu ve onun varoluşsal sorunları eğitim alanının konusu kılınmalı, okul duvarlarının ardında kalan soyut temalar olarak kalmamalıdır. Ancak insan varoluşuna ilişkin tüm bu alanlar, kaygılar, sorular ve sorunların sınıflarda konuşulması, eğitimcilerin derin bir hazırlık yapmasını gerektirir. Bu nedenle öğretmenin konuya ilgisi ve hazırlığı, özen yaklaşımının eğitime yansıtılmasında merkezi öneme sahiptir.

Özenin öğretilebileceği ve dolayısı ile bir eğitim teması olarak ele alınabileceği kabul edildiğinde, özeni destekleyici yapılar olarak öğretmen hazırlığı ve okul öne çıkar. Bu doğrultuda eğitimciler öncelikle okulların tek amaçlı (özellikle de yalnızca akademik başarı amaçlı) bir kurum olamayacağını, öğrencilere bakmanın ve onlara özen göstermenin öğretimde temel olduğunu, sorumlu bir eğitim anlayışının temel amacının özen açısından güçlü bir kapasiteye sahip insanlar yetiştirmek olduğunu kabul etmelidirler (Noddings, 1995, s. 11). Öğrencilerin eğitiminde çok kültürlü bir anlayışı teşvik eden, sanatsal yeteneklerini geliştiren, hem akademik hem mesleki ihtiyaçlarına cevap veren okullar da ancak bu eğitim yaklaşımı ile geliştirilecektir ve bu okullar diğer toplumsal kurumlarla olduğu kadar ailelerde de bağlantı içinde olacaktır. Bu bağlamda öğrencilerin hem özen gösterildiği, hem de özen göstermeyi öğrendiği bir yer olarak okul, eğitimle neyi amaçladığımızın tekrar tekrar tartışılabildiği bir alan olmalıdır.

Diğer yandan günümüzde okulların eğitimi özen temaları ile birleştirmesinin önündeki en büyük engel teorik müfredat sistemi olarak görünmektedir. Biyoloji dersinde hayvanlara ilişkin pek çok teorik bilginin öğretilmesi, ancak çocuklara herhangi bir hayvanın bakımı ya da ihtiyaçlarına yönelik hiçbir şey öğretilmemesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Memeli canlıların anatomisini öğrenmesi beklenen çocuklar sokakta ya da parkta yaralı veya yardıma muhtaç bir hayvanla karşılaştıklarında ne yapmaları gerektiğini, aç bir hayvanın nasıl duyurulacağı gibi hayvanlara yönelik temel bakım öğelerini dahi bilmezler; çünkü bu bakım pratikleri hiçbir müfredatın ögesi değildir. Aynı şekilde çiftlik hayvanları, et ve süt endüstrisi ile hayvanların yaşam hakkı arasındaki ilişki, avcılığın bir spor olup olmadığı ve benzeri konular herhangi bir dersin konusu olarak görünmemektedir. Böylece, aileleri tarafından tatillerde hayvanlı sirkelere, hayvanat bahçelerine ya da yunus parklarına götürülen çocuklar, bu eğlence mekanizmaları ile hayvan özgürlüğü ya da hayvan hakları arasında hiçbir bağlantı kuramaz, eğlence sektöründe kullanılan hayvanlarla empati kurmaları ve böylesi bir eğlence anlayışına karşı eleştirel bakış açısı geliştirmeleri de bir o kadar zor olacaktır. Noddings bu durumu, ikinci dereceden denklemleri çözebilen ama matematikselleştirilmiş bir dünyada yaşamının ne demek olduğu hakkında düşünemeyen, tarih derslerinde ırkçılık ve sömürgecilik hakkında hiçbir şey öğrenmeyen çocuklar üzerinden örneklendirir (Noddings, 1995, s. 11). Böylece, insan yaşamının merkezinde yer alan konulara değinmeyen liberal eğitim yaklaşımları kadar, teknik konularda yeterlilikle sınırlandırılan ve akademik başarıyı yegâne amaç edinen profesyonel eğitim yaklaşımları da eğitimdeki boşlukları doldurmaya yetmemektedir. Tüm bu yapısal engellerin yanı sıra özen

yaklaşımı merkezli bir eğitim, her şeyden önce çocuklara, onların ihtiyaçlarına ve eğitimin amaçlarına yönelik bir tutum değişikliği anlamına gelir. Bu tutum, öğrencilerle onların hayatlarının merkezinde yer alan sorunlar hakkında konuşmayı, diyalog kurmayı, dinlemeyi, onlara daha fazla duyarlılık kazandırmayı içerir.

BÖLÜM V

SONUÇ

Özen etiğinin felsefî ve kavramsal temellerine ilişkin yapılan bu araştırmadan yola çıkarak denilebilir ki bu etiğin çıkış noktası ve bu noktada sorulan sorular, temelde ilişkiler ve seslerle ilgilidir. Psikolojik süreçlere ilişkin kuramlara yön veren bu ilişki ve ses olguları, Gilligan tarafından, özellikle de erkek deneyimlerinin nasıl olup da tüm insanlık deneyimini temsil ettiği ve kadınların seslerinin susturulduğu psikolojik kuramların nasıl kendi alanlarında otorite haline gelebildikleri soruları çerçevesinde geliştirilir. Nitekim bağ kurmayı ve ilişkileri sürdürmeyi içeren sesleri sınırlandırılan ve duyulmaz kılınan kadınların çoğu, kadınların deneyimlerini içermeyen ve ayrışma ile özerkliğe vurgu yapan erkek sesinin egemen olduğu bir yaşam biçimini tekrar tekrar inşa eder ve sürdürürler. Böyle bir bağlamda kadınlar, kendi deneyimlerinden beslenmeyen bir yaşam biçiminin sessiz öznesi durumundadırlar.

Söz konusu ilişkiler ve ilişkilerle ilgili kaygılar, yaşamın en önemli öğelerinden biri olmasına rağmen, özen etiğinin bir kuram olarak temellendirilmeye başlandığı döneme dek felsefe ya da psikoloji alanında kendisine yer bulamaz. Gerçekten önemli tek bir konu olduğu, yaşamın yaşamaya değip değmediği konusunda bir yargıya varmanın felsefenin temel sorusu olması gerektiğini söyleyen Albert Camus'un bu görüşü, özenin, diyalogun, tatmin edici insan ilişkilerinin, önemsemenin ve bakımın olmadığı bir dünyada oldukça makul görülebilir. Ancak bakım gören, kendisine özen gösterilen ve bu sayede/nedenle özen gösteren, önemsendiğini bilen ve çevresini önemseyen insanlar için de temel sorunun aynı olduğu öne sürülebilir mi? Özen etiği kuramcıları açısından bakıldığında, Camus'un işaret ettiği umutsuzluğun tam tersine asıl soru, "öteki" ile ahlaki ilişkilerin nasıl kurulacağı, onun ihtiyaçlarının nasıl anlaşılabileceği ve bu ihtiyaçlara nasıl cevap verileceği, önemsemenin nasıl öğretileceği, ilişkilerde bağlamsal ve özgeci bir tutumun nasıl geliştirileceği, böylece en

temelde, şiddetsiz bir dünyanın nasıl inşa edileceğidir. Camus böyle bir dünyada yaşıyor olsaydı felsefenin ilgilenmesi gereken temel sorunun yine de intihar olduğunu düşünür müydü? Bu sorunun cevabını hiçbir zaman bilemeyecek olsak da, bilebilmek adına, o dünyayı inşa etmek zorunluluğumuz vardır. Bu inşa, ayrılmaya, çatışmaya ve özerkliğe vurgu yapan erkek sesinin aksine, ilişkiselliğe, bağ kurmaya, özgeciliğe vurgu yapan kadın sesinin etiğin konusu haline getirilmesi, ilişkilere bakılması ve ilişkiler hakkında konuşulması, sesler ve farklılıklar hakkında sorular sorulması ile mümkündür. Nitekim kişinin bir sesinin olması, söyleyecek bir şeyi olduğu, dolayısı ile çevresiyle diyalog içinde bir varlık olduğu anlamına gelir. Diğer yandan bu konuşma, bireyin kendi sesi ile olduğu kadar, karşısındaki tarafından duyulmak ve anlaşılacakla da ilgilidir. Bu açıdan diyalog, bireysel değil ilişkiyel bir eylem olarak özen ilişkilerinin temeli halindedir. Böylece erkek ve kadın sesleri arasındaki farklılık, Gilligan tarafından, aşılması gereken bir problem değil insan olma halinin bir belirtisi olarak ele alınır. Bu bağlamda yalnızca kadın ve erkek arasındaki değil, aynı zamanda tüm insanlar arasındaki farklılık, görecelilik zemininden ilişkisellik zeminine taşınır ve aşılması gereken bir sorun değil, kendisinden beslenilmesi gereken doğal bir durum olarak, ahlak felsefesinin konusu haline getirilir.

Diğer yandan ahlaki problemlerin özen etiği ile birlikte, olan ile olması gereken arasındaki farka, ideal bir dünyaya, soyut bir ödev ya da sorumluluk kavramına değil de salt insan ilişkilerine dayandırılması ve ahlaki sorunların insanın öteki ile olan ilişkisi sorunu olarak ele alınması, ahlak felsefesi açısından bir ilktir. Böyle bir çerçevede ahlaki problemler olarak insan ilişkileri problemleri, özen ilişkilerinin kurulması, geliştirilmesi, sürdürülmesi ve korunması bağlamında irdelenir. Özen etiğinde izlenen bu yol ve yöntem bizi aynı zamanda, şiddete başvurmeyen ve şiddetten beslenmeyen insan ilişkilerinin felsefi, psikolojik ve sosyolojik temellerine götürecektir. Etiğin böylesi bir ilişkiyel bağlamı, etik tarihinde asırlardır –erkeklerden farklı olduğu ve erkeklerin dünyaya bakışına benzemediği gerekçesi ile- ahlakın sınırları dışında tutulan, aynı zamanda kadınların sosyal rolleri ile bağdaştırıldığı için kadınlara özgü olarak algılanan özgeci, bağlamsal ve duyarlı bakım ilişkilerini ahlak felsefesinin temel konusu haline getirmektedir. Böylece etik tartışmalarında ilk kez bağ kurmak ayrılmaktan, özgecilik bireycilikten, sorumluluklar haklardan, adalet güçten daha ön planda görülür. Bu açıdan özen etiği aynı zamanda, asırlardır sesi duyulmayan kız çocuklarının ve kadınların deneyimlerini ahlak alanının dışında bırakan ve erkek deneyimlerinden beslenen geleneksel ataerkiel ahlak kuramlarına karşın, kız çocukların ve kadınların sesini bu alanın konusu haline getirmeyi içeren bir meydan okumadır. Bu yönüyle

özen etiğinin feminist etikten beslendiğini söylemek mümkün olsa da, onu başlı başına bir feminist etik kuramı olarak tanımlamak karışıklığa yol açacaktır. Nitekim bu etik, feminizmin yanı sıra insanların sadece ayrışma içinde değil ilişki içinde yaşadıkları düşüncesine dayanır.

Bu doğrultuda özen, etiğin konusu olması sebebiyle ve sayesinde, kaçınılmaz olarak eğitimin de konusudur. Teorik çerçevede şiddetsiz insan ilişkilerinin ve şiddetsiz bir dünyanın nasıl inşa edileceğini soran özen etiği, kendisini temel alan bir eğitimde ise şiddetsiz bir eğitim ortamının nasıl inşa edileceği ve bu eğitim ortamında mutlu insanların nasıl yetiştirileceği sorusunu sorar. NelNoddings tarafından bir eğitim kuramı haline getirilen özen etiğinde böylece, şiddetsizlik ve mutluluk, insanları eğitmek ile neyi amaçladığımızı tekrar tekrar sorarken kendimize temel alacağımız iki kavram olarak eğitim problemlerine temel oluşturur. Böyle bir eğitim anlayışında ise özen etiğinin temel kavramları, eğitimin de temel kavramlarıdır ve eğitim kurumları ile müfredat bu özen temalarını içerecek şekilde düzenlenmelidir.

Eğitimin en temel problemlerinden biri olan daha iyi, daha mutlu bir dünyanın nasıl inşa edileceği sorusu aslında insanlığın en temel problemlerinden biridir. Felsefe tarihinde bu soruya yanıt vermek adına pek çok farklı yaklaşım geliştirilmiş olsa da, feminist etiğin gelişmeye başladığı döneme kadar bu öneriler ataerkil toplumların bakış açılarını yansıtmış, kadınlar bu yenedünya inşasının dışında bırakılmıştır. Bununla birlikte bilim, felsefe, eğitim alanında yapılan çalışmaların çoğu erkek çocuklara ya da yetişkin erkeklere dayandırılmış, dolayısı ile dünyanın bir erkek yaşam alanı olarak kabul edilmesi sağlanmıştır. Feminizmin bir kavram olarak ortaya çıkmasından çok daha önce, kadınların bu eril bakış açısına karşı farklı şekillerde mücadele ettiklerini, eşitlik ve hak taleplerinde bulunduklarını görürüz. Ancak özellikle de etik, psikoloji ve eğitim alanındaki eril yaklaşıma sistematik bir eleştiri getirerek, kız çocuklarını ve kadınları da kapsayan yeni bir etik teori oluşturmaları açısından Gilligan ve Noddings, felsefe tarihinde münferit bir yere sahiptirler.

Söz konusu yeni etik alanında özen kavramı, köklerini kadınların deneyimlerinde bulduğu için kadınlara has olarak nitelendirilebilecek olsa da, eğitim aracılığı ile erkek çocuklara da kazandırılması gereken bir yaklaşımdır. Diğerlerini önemsemek ve onların ihtiyaçlarına cevap vermek olarak özetlenebilecek olan özen, dünyadaki şiddeti azaltmanın ve şiddetsiz, adil, eşit, hakkaniyet temelli bir yaşam alanı inşa etmenin yegâne yolu olarak görünmektedir. Bu doğrultuda özen, yalnızca bir feminist etik yaklaşımı olarak değil, aynı zamanda eğitim alanında da yansımaları olan elzem bir kavram olarak görülmelidir.

Özen etiğine dair yapılan bu araştırmada, dünyanın ve insanlığın en önemli problemine, yani şiddet problemine ilişkin daha önce dile getirilmemiş bir sonuçla karşılaşırız: Yüzyıllardır neredeyse bütünüyle erkeklerin sesinden ve erkeklerin deneyimlerinden beslenen tüm felsefi, sosyolojik ve psikolojik kuramlar, şiddet problemini gerek tanımlama gerekse çözüme ulaştırma biçimleri açısından eksik ve yetersiz kalmıştır ve kalmaktadır. Ancak buna karşın kadınların bu probleme ilişkin ne söylediklerini dinlemek istediğimizde onları duyamayız çünkü kadınların sesleri –özen etiğinin gelişimine dek- ve deneyimleri tüm bu felsefi, psikolojik, sosyolojik kuramların dışında bırakılmıştır. Buna rağmen kadınların deneyimlerine, kendileri ve çevreleri ile özgeci, ilişkisel yaklaşımlarına ve bağ kurma biçimlerine bakıldığında, duyulmaz kılınan seslerinin yansımaları görmek mümkündür. Bu yansıma, şiddetsiz bir dünyaya ulaşabilmek için başlangıç noktasının ilişkiler olduğunu gösterir. Ancak adalet etiği ile benzer bir tınıya sahip olan bu yaklaşım, haklar ve sorumluluklar arasındaki gerilimi içermemesi açısından ondan ayrılmaktadır. Bununla birlikte adalet etiğinin, herkesin aynı koşullara sahip olması ve aynı yaklaşıma muhatap olması gerektiğini savunan eşitlik ilkesinin oldukça popüler olduğu ve her toplumsal problemin bu yaklaşımla çözülebileceği yönündeki günümüzün bakış açısı gerçek yaşamda karşılık bulamamaktadır. Ancak özen etiğinin, hiç kimsenin incinmemesi gerektiği ilkesine dayanan şiddetsizlik temelli yaklaşımı, hem kişiler arası ilişkilerde hem de toplumda içkin olan şiddet problemini çözmeye yönelik uygulamalarda karşılık bulabilecek bir yaklaşım, bir tavır olarak daha fazla araştırılmalı ve eğitim pratiklerine dönüştürülmelidir.

KAYNAKLAR

- Ahlak. (2020). Mart 17, 2020 tarihinde Türk Dil Kurumu Sözlükleri: <https://sozluk.gov.tr> adresinden alındı
- Akarsu, B. (1982). *Ahlak öğretileri II*. İstanbul: Remzi.
- Akarsu, B. (1998). *Felsefe terimleri sözlüğü*. İstanbul: İnkılap.
- Aksakal, A. (2019). *John Dewey'in eğitim felsefesinde deneyim kavramı*. Yüksek Lisans Tezi . Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aktaş, K. (2014). Etik-ahlâk ilişkisi ve etiğin gelişim süreci. *Uluslararası Yönetim ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1 (2), 22-32.
- Altıntaş, M. E. (2014). Ahlak eğitimine feminist bir yaklaşım: Özen yaklaşımı. *Bilimname*, 16 (1), 99-120.
- Anderson, E. (2011). Dewey'in ahlak felsefesi. (S. Aydın, Dü.) *Hikmet Yurdu Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 4 (7), 223-258.
- Anıt Savaş. (2021). Ocak 2, 2021 tarihinde <https://anitsayac.com> adresinden alındı
- Aristoteles. (2015). *Nikomakhos'a etik*. (F. Akderin, Çev.) İstanbul: Say.
- Aydın, İ. (2015). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: Pegem.
- Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 368-388.
- Bergman, R. (2004). Caring for the ethical ideal: Nel Noddings on moral education. *Journal of Moral Education*, 149-162.
- Bergman, R. (2004). Caring for the ethical ideal: Nel Noddings on moral education. *Journal of Moral Education*, 33 (2), 149-162.

- Bergman, R. (2005). John Dewey on Educating the Moral Self. *Studies in Philosophy and Education*, 24 (1), 39-62.
- Berktaş, F. (2003). *Tarihin Cinsiyeti*. İstanbul: Metis.
- Bodur, H. (2017). Etiğin alet çantasına bakmak: Ahlak, etik ve ilintili temel kavramlarüzerine notlar. *Temaşa Erciyes Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 0 (7), 155-190.
- Buber, M. (2004). *Between Man and Man*. New York: Routledge.
- Büyükdüvenci, S. (1994-1995). John Dewey's impact on Turkish education. *Studies in Philosophy and Education*, 13 (3-4), 393—400.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Cevizci, A. (2016). *Etik ahlak felsefesi*. İstanbul: Say.
- Cevizci, A. (2007). *Felsefe Ansiklopedisi* (Cilt 5). İstanbul: Ebabil.
- Cevizci, A. (1999). *Paradigma felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma.
- Collins, S. (2015). *The core of care ethics*. London: Palgrave MacMillan.
- Curzer, H. J. (2007). Aristotle: Founder of the ethics of care. *The Journal of Value Inquiry*, 41 (2-4), 221-243.
- Çelik, R. (2016). Bakım/özen etiği ve eğitim felsefesinde feminizm temelli bir yaklaşım. *Fe Dergi*, 8 (2), 73-85.
- Çelik, R. (2016). Bakım/Özen Etiği ve Eğitim Felsefesinde Feminizm Temelli Bir Yaklaşım. *Fe Dergi: Feminist Eleştiri*, 8 (2), 73-85.
- Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi teorisi: Ahlak ve demokrasi eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 43-77.
- Çinemre, S. (2012). Ahlak eğitimi bağlamında Kohlberg'in ahlak gelişim teorisi ve sorunları. *Yüksek Lisans Tezi*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çotusöken, B. (1998). *Kavramlara felsefe ile bakmak*. İstanbul: İnsancıl.
- Çötök, T. (2011). Aristoteles ahlakının kurucu erdemi olarak Phronesis. *Doktora Tezi*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- D.Boisvert, R. (1994-1995). John Dewey: An "old-fashioned" reformer. *Studies in Philosophy and Education*, 13 (3-4), 325—341.
- Davion, V. (1993). Autonomy, integrity and care. *Social Theory and Practice*, 19 (2), 161-182.
- Demirel, S. (2006). Kant'ın ahlak felsefesi. *Yüksek Lisans Tezi* . Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve eğitim*. (T. Yılmaz, Çev.) İzmir: Ege Üniversitesi.
- Dewey, J. (2007). *Deneyim ve eğitim*. (S. Akıllı, Çev.) Ankara: Odtü.
- Dewey, J., & Oğuzkan, F. (1976). Okulda ahlak eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 117-123.
- Donovan, J. (2015). *Feminist Teori*. (A. Bora, M. Ağduk Gevrek, & F. Sayılan, Çev.) İstanbul: İletişim.
- Dykhuizen, G. (1968). John Dewey as educator. *Studies in Philosophy and Education*, 6 (1), 14-23.
- Eastman, G. (1965). John Dewey: Philosophy, Psychology and Social Practice. *Studies in Philosophy and Education*, 4 (1), 95-107.
- Eraş, D. (2007). Ahlak felsefesinden ahlak bilimine: Emile Durkheim . *Yüksek Lisans Tezi* . Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill International Edition.
- Gilligan, C. (2017). *Kadının farklı sesi*. (M. Elma, D. Dinçer, & F. Arısan, Çev.) İstanbul: Pinhan.
- Gökberk, M. (2010). *Felsefe tarihi*. İstanbul: Remzi.
- Han, B.-C. (2015). *Şiddetin topolojisi*. (D. Zaptçioğlu, Çev.) İstanbul: Metis.
- Haynes, F. (2014). *Eğitimde etik*. (S. K. Akbaş, Çev.) İstanbul: Ayrıntı.
- Held, V. (2006). *The ethics of care: Personal, political and global*. New York: Oxford University.
- Holland, J. (2016). *Mizojini: Dünyanın en eski önyargısı. Kadından nefretin evrensel tarihi*. (E. Okyay, Çev.) Ankara: İmge.

- Holmes, R. L. (1973). John Dewey's social ethics. *The Journal of Value Inquiry*, 7 (4), 274-280.
- Hume, D. (2019). *Ahlakın ilkeleri üzerine bir soruşturma*. (A. Akdağ, Çev.) İstanbul: Say.
- Hume, D. (2019). *Ahlakın ilkeleri üzerine bir soruşturma*. (A. Akdağ, Çev.) İstanbul: Say.
- Hume, D. (2018). *Denemeler*. (B. Karakaş, Çev.) İstanbul: Pinhan.
- Hume, D. (2018). *Denemeler*. (B. Karakaş, Çev.) İstanbul: Pinhan.
- Hume, D. (2009). *İnsan doğası üzerine bir inceleme*. (E. Baylan, Çev.) Ankara: Bilgesu.
- Jacques, R. A. (1991). The tragic world of John Dewey. *The Journal of Value Inquiry*, 25 (3), 249—261.
- Kant, I. (2009). *Ahlak metafiziğinin temellendirilmesi*. (I. Kuçuradi, Çev.) Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kant, I. (2018). *Eğitim üzerine*. (E. Bekman, Çev.) İstanbul: İz.
- Karasu, B. (2017). *Ne kitapsız ne kedisiz*. İstanbul: Metis.
- Koca, S. (2016). Ahlâk kavramı üzerine etimolojik ve semantik bir araştırma. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 57 (2), 121-135.
- Kocaoğlu, M. (2014). *John Rawls: Adalet teorisi ve temel kavramları*. Ankara: İmaj.
- Kohlberg, L. (1974). Education, moral development and faith. *Journal of Moral Education*, 0 (4), 5-16.
- Kolay, M. (2015). Kant ve Rousseau'nun insan doğası ve eğitim anlayışları. *Yüksek Lisans Tezi*. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kopuz, O. (2015). John Rawls'da adalet-özgürlük ilişkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kuçuradi, İ. (1988). *Etik*. Ankara: Meteksan.
- Kuçuradi, İ. (2006). *Etik*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kuçuradi, İ. (2020). *İnsan ve değerleri*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Küçükahmet, L. (2010). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Nobel.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. New York: Cambridge University.

- Manicas, P. T. (1981). John Dewey and the problem of justice. *The Journal of Value Inquiry*, 15 (4), 279-291.
- Mayeroff, M. (1971). *On Caring*. NY: Harper&Row Publishers.
- McCall, C. (2017). *Düşünmeyi dönüştürmek*. (K. Gülenç, & N. P. Boyacı, Çev.) Ankara: Nobel.
- McIntyre, A. (2001). *Ethik'in kısa tarihi: Homerik çağdan yirminci yüzyıla*. (H. Hünler, Çev.) İstanbul: Paradigma.
- Miller, A. (2002). *Hayat Yolları*. (H. Barışcan, Çev.) İstanbul: Metis.
- Miller, A. (2019). *Hayat Yolları*. (H. Barışcan, Çev.) İstanbul: Metis.
- Mutlu, B. (2018). Nel Noddings'te 'ilgi'nin etik önemi ve eğitimdeki yeri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 17 (2), 711-725.
- Mutlu, E. Ç. (2017). İlgi etiği bağlamında çocuğun ahlaki eğitimi. *Çocuk ve Medeniyet*, 2 (4), 127-141.
- Myers, W. T. (2005). John Dewey and moral imagination. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 41 (1), 69-71.
- Noddings, N. (2012). *Peace Education: How we come to love and hate war*. Cambridge: Cambridge University.
- Noddings, N. (1988). An ethic of caring and its implications for instructional arrangements. *American Journal of Education*, 96 (2), 215-230.
- Noddings, N. (2013). *Caring: a relational approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California.
- Noddings, N. (1994). Conversation as moral education. *Journal of Moral Education*, 23 (2), 107-118.
- Noddings, N. (2006). *Critical Lessons: What our schools might teach but do not*. New York: Cambridge University.
- Noddings, N. (1987). Do we really want to produce good people? *Journal of moral education*, 16 (3), 177-178.
- Noddings, N. (1987). Do we really want to produce good people? *Journal of Moral Education*, 16 (3), 177-178.

- Noddings, N. (2002). *Educating moral people : A caring alternative to character education*. New York: Teachers College.
- Noddings, N. (2013). *Education and democracy in the 21st century*. New York: Teachers Collage.
- Noddings, N. (2017). *Eğitim felsefesi*. (R. Çelik, Çev.) Ankara: Nobel.
- Noddings, N. (2006). *Eğitim ve mutluluk*. (Z. Bilgin, Çev.) İstanbul: Kitap.
- Noddings, N. (2006). *Eğitim ve mutluluk*. (Z. Bilgin, Çev.) İstanbul: Kitap.
- Noddings, N. (2005). Identifying and responding to needs in education. *Cambridge Journal of Education*, 35 (2), 147-159.
- Noddings, N. (2004). Learning from our students. *Kappa Delta Pi Record*, 40 (4), 154-159.
- Noddings, N. (2010). Moral education and caring. *Theory and Research in Education*, 0 (8), 145-151.
- Noddings, N. (2010). Moral education in an age of globalization. *Educational Philosophy and Theory*, 42 (4), 390-396.
- Noddings, N. (1996). On Community. *Educational Theory*, 46 (3), 245-267.
- Noddings, N. (1998). Perspectives from feminst philosopy. *Educational Researcher*, 27 (5), 17-18.
- Noddings, N. (2008). Schooling for democracy. *The Phi Delta Kappan*, 90 (1), 34-37.
- Noddings, N. (2013). Standardized curriculum and loss of creativity. *Theory Into Practice*, 52 (3), 210-215.
- Noddings, N. (2002). *Starting at home: Caring and social policy*. England: University of California.
- Noddings, N. (1995). Teaching themes of care. *Character*, 76 (9), 675-679.
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38 (6), 771-781.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools : An alternative approach to education*. New York: Teachers College.
- Noddings, N. (2010). *The Maternal Factor: Two Paths of Morality*. California: University of California.

- Noddings, N. (1994). The role of educators in combatting violence. *Religious Education*, 89 (4), 568-571.
- Noddings, N. (1997). *The Use of Stories in Teaching*. Interaction Book Company.
- Noddings, N. (1997). Thoughts on John Dewey's "Ethical Principles Underlying Education". *The Phi Delta Kappan*, 79 (3), 184-189.
- Noddings, N. (2004). War, critical thinking and self-understanding. *The Phi Delta Kappan*, 85 (7), 488-495.
- Noddings, N. (1989). *Women and Evil*. Berkeley: University of California .
- Okin, S. M. (1989). Reason and Feeling in Thinking about Justice. *Ethics*, 99 (2), 229-249.
- Özen. (2020). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. Eylül 10, 2020 tarihinde <https://sozluk.gov.tr> adresinden alındı
- Öztürk, M. (2008). John Dewey'in eğitim felsefesi . *Yüksek Lisans Tezi* . İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pieper, A. (2012). *Etiğe giriş*. (V. Atayman, & G. Sezer, Çev.) İstanbul: Ayrıntı.
- Platon. (2002). *Devlet*. (H. Demirhan, Çev.) İstanbul: Sosyal.
- Platon. (2011). *Diyaloglar*. (T. Aktürel, Çev.) İstanbul: Remzi.
- Platon. (2016). *Gorgias*. (F. Akderin, Çev.) İstanbul: Say.
- Platon. (2018). *Menon*. (Ö. Bayoğlu, Çev.) İstanbul: Pinhan.
- Platon. (2014). *Phaidros*. (B. Akar, Çev.) Ankara: Bilgesu.
- Platon. (2019). *Philebos*. (F. Akderin, Çev.) İstanbul: Say.
- Platon. (2012). *Sokrates'in savunması*. (A. Çokona, Çev.) İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Platon. (2015). *Şölen*. (E. Çoraklı, Çev.) İstanbul: Alfa.
- Platon. (2007). *Yasalar*. (S. Babür, & C. Şentuna, Çev.) İstanbul: Kabalcı.
- Rawls, J. (2017). *Bir adalet teorisi*. (V. A. Coşar, Çev.) Ankara: Phoenix.
- Rousseau, J. J. (2012). *Yalnız adamın hayalleri*. (E. Yıldırım, Çev.) İstanbul: Neden.
- Rousseau, J.-J. (2011). *Emile ya da eğitim üzerine*. (Y. Avunç, Çev.) İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.

- Rousseau, J.-J. (2018). *İnsanlar arasındaki eşitsizliğin temeli ve kökenleri*. (E. Yıldırım, Çev.) İstanbul: Oda.
- Rousseau, J.-J. (2006). *Tophum Sözleşmesi*. (V. Günyol, Çev.) İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Ruddick, S. (1995). *Maternal Thinking: Towards A Politics of Peace*. Boston: Beacon.
- Sachs, B. (2012). The limits of fair equality of opportunity. *Philosophical Studies: An International Journal for Philosophy in the Analytic Tradition*, 2 (160), 323-343.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4 (1), 227-250.
- Saygılıgil, F. (2013). Mekanın Cinsiyeti. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 5 (1), 209-218.
- Schutz, A. (1998). Caring in schools is not enough: Community, narrative and the limits of alterity. *Educational Theory*, 48 (3), 373-393.
- Slote, M. (2007). *The ethics of care and empathy*. London & New York: Routledge.
- Stearns, P. N. (2018). *Çocukluğun tarihi*. (H. Dikmen, & B. Uçar, Çev.) İstanbul: Dedalus.
- Svendens, L. (2018). *Kötülüğün felsefesi*. (M. Hocaoglu, Çev.) İstanbul: Redingot.
- Şanver, F. Y. (2019). John Rawls'un adil fırsat eşitliği çerçevesinde eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi . *Yüksek Lisans Tezi* . Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- TDK. (2021). Mart 17, 2020 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/?kelime=ahlak%20zab%C4%B1tas%C4%B1> adresinden alındı
- Tepe, H. (2006). Günümüz etiğinin epistemolojik ikilemleri. *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 0 (2), 73-81.
- Vikipedi. (2021). Kasım 16, 2021 tarihinde Türkiye'de Kadın Cinayeti: <https://tr.m.wikipedia.org> adresinden alındı
- Westhoff, L. M. (2007). Inquiry and education: John Dewey and the quest for democracy. *Science Education*, 91 (2), 344-345.
- Yayla, A. (2005). Kant'ın ahlak eğitimi anlayışı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38 (1), 73-86.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..