

AHLAK EĞİTİMİNİN PSİKOLOJİK TEMELLERİ

Dr. Bekir ONUR

Ahlâk eğitimi, bütün toplumlarda ve kültürlerde üzerinde özenle ve ısrarla durulan bir konudur. Ahlâk eğitiminin gereğine herkes inanmakta, fakat bu eğitimin dayanması gereken psikolojik gelişimin yasalarına pek az uyulmaktadır. Aşağıdaki açıklamalar, bir yandan çocuğun ve ergenin gelişim özelliklerini belirtmeye, öte yandan bu özelliklere uygun bir ahlâk eğitiminin temellerini ortaya koymaya yöneliktir.

I. ÇOCUKLUK DÖNEMİ

İnsanoğlunun ahlâk sorunu karşısındaki tutumunu aydınlatmada Freud'ün katkıları büyük olmuştur. Freud'ün ahlâk öğretisini inceleyen Geets'e göre (1), psikanaliz bize ahlâk olgusu karşısında iki yeni görüş açısı kazandırmıştır: 1) İnsanın ahlâki beklentileri insanlık tarihi boyunca gelişen bir «oluşum»dur; iyi ve kötü ne insanlık tarihinde, ne de insanın özünde önceden verilmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında ahlâkın mutlak bir gerçeklik olduğu biçimindeki geleneksel anlayış yıkılacaktır. 2) Toplumun dayandığı «kurulu ahlâk», büyük ölçüde, ataerkil bir toplum içinde kolektif bir bastırma (refoulement) eyleminden doğmaktadır. Freud'ün öğretisi bu geleneksel görünümü yıkmayı sağlamıştır. Freud'e göre toplumsal yasaklamaların büyük çoğunluğu, ahlâk düzeyini yükseltmek yerine, yarattığı suçluluk duygularıyla bireye sadece eziyet etmekte, onu gizlenmeye ve iki yüzlülüğe sevk etmektedir.

Freud'ün öğretisinde toplumsal evrimin suçluluk duygularıyla savaşmaya yönelik bir evrim olduğu bilinmektedir. Lebovici'nin dediği gibi, «Geleneksel eğitim çocuğun suçluluk duygularını geliştirmekte ve kendi kendini cezalandırma konusunda tehlikeli gereksin-

(1) GEETS, Claude, *Psychanalyse et morale sexuelle*, Eds. Universitaires, Paris, 1976, s. 76-78.

meler yaratmaktadır» (2). Böyle bir eğitimle yetişen çocuklar, ilerde uzlaşmacı ve edilgin kişiler olmaktadır; çocukluklarından itibaren alıştıkları gibi, bir lidere bağlanmaya ve kitlesel aşırılıklara katılmaya hazırdırlar. Öte yandan, eğitimde tamamen başıboş bırakma da kişiliğin gelişimi bakımından sakıncalar doğurmaktadır. Ancak, otorite uygulaması suçluluk duygularına yol açmayacak nitelikte olmalıdır. Eğitim alanında aşırı sertlik ve sorumsuz serbestlik çocuğun geleceği bakımından aynı derecede tehlikeli iki yöntemdir. Aşırı sertlik çocukta suçluluk duygularına yol açacaktır, sınırsız serbestlik ise çocuğun sevgi ve güvenlik gereksinmesini yanıtsız bırakacaktır.

Bourcier'ye göre, «Ahlâki varlık, suçlanmış varlık ya da uzlaşımçı varlık değildir. Ahlâk eğitimi bu iki varlık biçiminden birine ya da ötekine ulaştığı takdirde amacını yitirecektir. Bireyin ahlâklılılaşması suçlulaşması değil, mensup olduğu grup ya da gruplar içinde toplumsallaşması ve bütünleşmesidir. Ahlâklılılaşma kişinin gerçek özerkliği, bağımsızlığı anlamına gelir; yani geçmişe az çok nörotik bir bağımlılık değil, kendi değerlerini özgür olarak seçme ve onları başkasına saygı içinde yüklenme olanağı demektir; insanlararası bağın tanınması ve kabul edilmesi demektir» (3). Ahlâkın kazanılması toplumsallaşmanın gerçekleşmesiyle birlikte gider. Çocuğu aynı zamanda toplumsallaştırmayı da amaçlamayan bir ahlâk eğitimi, ya suçluluk duygularına, ya uzlaşımçılık eğilimine, ya da toplumsallığın ve ahlâklılığın yadsınmasına yol açacaktır. Böylece Piaget'nin toplumsallaşma olgusu üzerinde neden ısrarla durduğu daha iyi anlaşılmaktadır.

Piaget ahlâk eğitiminin amacını saptamak için şu soruyu yöneltmektedir: «Geleneklerin ve önceki kuşakların baskılarına boyun eğmiş bireyler mi yetiştirilmek isteniyor? Bu durumda, öğretmenin otoritesi ve muhtemelen, bu itaat ahlâkını pekiştiren teşvikler ve cezalandırıcı yaptırımlar dizgesi ile ahlâk «dersi» yetecektir. Bilakis, özgür vicdanlar ve aynı zamanda başkasının haklarına ve özgürlüklerine saygılı bireyler mi yetiştirilmek isteniyor? O halde, ne öğretmenin otoritesinin, ne de onun kişiye vereceği en iyi derslerin, özerkliğinin ve karşılıklılığın birlikte kurduğu bu canlı ilişkileri yaratmaya yetmeyeceği açıktır. Sadece öğrencilerin kendi aralarındaki toplumsal yaşam, yani olabildiği kadar ileriye götürülen ve ortak zihinsel

(2) LÉBOVICI, Serge, *Les sentiments de culpabilité chez l'enfant et chez l'adulte*, Hachette, Paris, 1973, s. 179.

(3) BOURCIER, Arlette, *La nouvelle éducation morale*, Les Eds. ESF, 3. baskı, Paris, 1968, s. 174.

çalışmayla birlikte oluşturulan bir kendi kendini yönetme, kendi kendilerinin egemeni kişiliklerin ve onların karşılıklı saygılarının bu iki yönlü gelişimine götürecektir» (4). Kişiliğin birbirine bağlı iki yönünün özerklik (autonomie) ve karşılıklılık (reciprocité) olduğunu belirten Piaget'ye göre, benliğini hem kendi görüş açısına hem başkalarının görüş açısına yerleştirebilen birey kişilik sahibidir. Karşılıklılık kavramı, özerk bir disiplini ve kendi etkinliğini merkez yapmamayı birlikte içerir. «Böylece ahlak eğitiminin temel iki sorunu, bu kendini merkez yapmamayı sağlamak ve bu disiplini kurmaktır» (5).

Bu ikili amaca ulaşmak için eğitimcinin kullanacağı araçlar nelerdir? Bu araçları, çocuk psikolojisinin özellikleri ve çocukla çevresindeki kişiler arasında kurulan ilişkiler sağlamaktadır. Piaget'ye göre ahlaki yaşamla ilgili üç duygu ya da duygusal eğilim çocuğun psikolojisinde önceden mevcuttur: sevgi gereksinmesi, korku duygusu ve bu ikisinin bileşimi olan saygı duygusu. Çocuğun çevredeki diğer kişilerle ilişkileri de ahlakın oluşumunda temel bir rol oynarlar. İlk üç eğilim çocukta bir ahlakın kurulmasını sağlasa bile, bu bir «bağımlılık ahlaki»dir ve aşılması gerekecektir. Piaget'ye göre karşılıklı saygı tek yanlı saygının yerine geçerek «bağımsızlık ahlaki»nin temeli olacaktır. «Karşılıklı saygı da yükümlülüklerin kaynağıdır; fakat karşılıklı saygı artık yapılmış kurallar empoze etmeyen, ama onları kurmayı sağlayan yöntemi öneren yeni bir yükümlülükler türü yaratmaktadır. Bu yöntem, iyi ya da kötü hakkında kesin bir hesap usulü olarak değil, görüşlerin ve eylemlerin karşılıklı eşgüdümlemesi olarak anlaşılan karşılıklılıktan başka bir şey değildir» (6).

Piaget ahlaki gelişimle zihinsel gelişim arasındaki koşutluğu daima gözönünde bulundurmaktadır. Ona göre ahlak eğitimi sorunu, mantık ya da matematik eğitimi sorunundan farklı değildir. Bu nedenle, sadece otorite ve tek yanlı saygı üzerine kurulan eğitim, ahlak açısından olduğu gibi zihinsel açıdan da aynı sakıncaları içerecektir. Düşünsel bir doğruya dışardan girmekle, yani onu yeniden keşfetmeden ve doğrulamadan kabul etmekle, bir ahlaki görevi özerk bir yöntemle yüklenmemek arasında hiçbir fark yoktur. Derisini anlamadan tekrarlayan ve ezberciliği akılcı etkinliğin yerine koyan öğrenci ile, itaat ettiği kuralların gerçek mahiyetini kavramayan çocuğun davranışı aynı niteliktedir. Bu nedenle, zekânın eğitiminde olduğu gibi ahlak eğitiminde de, çocuklar arasındaki kendiliğinden

(4) Jean PIAGET, *Où va l'éducation*. Ed. Denoel/Gonthier, Paris, 1973, s. 103-104.

(5) PIAGET, *age.*, s. 105.

(6) PIAGET, *age.*, s. 110.

toplumsal ilişkilere ve etkin yöntemlere ağırlık vermek gerekir. Her türlü eğitim tek yanlı otorite uygulamasından kaçınmak ve karşılıklılık ilkesine dayanmak zorundadır. Piaget'nin dediği gibi, «ne kişinin özerkliği ne de karşılıklılık, bir otorite ve bir düşünsel ve ahlâki baskı atmosferinde gelişebilirler; özerklik ve karşılıklılık, bilakis, yaşanmış deneyimi ve araştırma özgürlüğünü en geniş ölçüde gerektirirler; bunların dışında insancıl değerlerin kazanılması düş olarak kalacaktır» (7).

Piaget'nin açıklamaları, öğretmenin mutlak otoritesine ve tek yanlı iletişime dayanan geleneksel eğitim ve öğretim anlayışının karşısına çıkmaktadır. Kişiliğin gelişimini amaçlayan bir eğitim, karşılıklı bir iletişime, özgür bir tartışma ortamına gereksinme gösterir. Okulun görevi yalnız mevcut kültür verilerini aktarmak değil, yeni kültür değerlerinin doğmasını sağlayacak ortamı da hazırlamaktır. «Öğretim ve eğitimde bilinenle bilinmeyen, alışılmış ile beklenmedik yeni vakıa arasında devamlı bir diyalektik münasebet kurulmalıdır. Okul, çocuğu bilinenler ve alışılmışlar dünyasına hapseden statik bir çevre olmamalıdır. Bilinenler üzerinde işleyen zihin her an beklenmedik yeni vakıalarla alışılmışlar arasında çatışmaya ve bundan doğacak yeni problemlere karşı açık olmalıdır» (8).

Kohlberg'in* ahlâk eğitimi için önerdiği yöntem de işte böyledir. Kohlberg, öğretmenlerin, tarih, edebiyat ve günlük olaylardan çıkan gerçek ahlâki ikilemleri içeren tartışmaları yönetmek suretiyle ahlâki düşünmenin gelişimini sağlamalarını önermektedir. Ancak ilginç ve zor ahlâki ikilemlerin tartışılması öğrencinin kararsızlığını giderecek ve ahlâk yargısını geliştirecektir. Bu tartışmaların etkili olabilmesi için, ortaya çıkan mesajların öğrencinin ahlâk düzeyinin biraz ilerisinde olması gerekmektedir. Eğer ahlâki açıklamalar öğrencinin anlayış düzeyini çok fazla geçerse etkili olamamaktadır. Konuları çok aşağı düzeyde sunmak da hatalıdır. Şu halde öğretmen, ahlâki gelişim konusunda bilimsel bir bilgiye sahip olmak ve öğrencilerinin gelişim düzeylerini bu bilginin ışığında saptamak zorundadır.

Kohlberg, deneklerin kendi evrelerinin bir üstündeki ahlâki yargıyı denedikleri takdirde, yalnız bu evreyi kavramakla kalmadıklarını, aynı zamanda kendilerinininkine tercih ettiklerini ve buna yükselmek istediklerini gözlemiştir. Ahlâki ikilem karşısında ortaya çı-

7) PIAGET, age., s. 110.

(8) ÜLKEN, Hilmi Ziya, *Bilgi ve Değer*, Kürsü Yay., Ankara, tarihsiz, önsöz, s. III.

(*) Kohlberg'in ahlâk gelişimi kuramı için bk: KAĞITÇIBAŞI Çiğdem, *İnsan ve İnsanlar*, İstanbul, 3. baskı, 1974.

kan gerilim, ahlâki gelişimin bir üst evresindeki yeni bir dengede çözülmek istenmektedir. Geleneksel ahlâk eğitimi, hiçbir gerilim yaratmayan örneklerin sunulmasına ve erdemin her zaman ödüllendirildiği inancının pekiştirilmesine önem verir. Oysa Kohlberg'in gösterdiği gibi, ahlâk gelişimi, gelişimin bir evresinde yaratılan çatışmalar, kuşku ve gerilim ile mümkün olmaktadır. Öte yandan, geleneksel ahlâk eğitimi, çocuğun gelişim düzeyinin çok üstündeki yetişkin görüşlerine ya da gelişim düzeyinin çok altında kalan ceza ve ödül yöntemlerine başvurmak arasında gidip gelmektedir. Oysa yine Kohlberg'in gösterdiği gibi, ahlâk eğitimi ancak çocuğun kendi gelişim evresinden bir üst evreye başvurarak etkili olmaktadır. Ayrıca çocuklar kendi düzeylerinin üstündeki kavramları altındakilere tercih etmektedirler; çünkü böylece üst evre karşısında kendi ahlâki evrelerini irdeleme ve o üst evreye ulaşma olanağı doğmaktadır.

II. ERGENLİK DÖNEMİ

Ergenin psikolojisine ilişkin açıklamalar ergenlikteki psikolojik süreçlerin yoğun bir biçimde iki yönde işlediğini göstermektedir. «Ergenlik sırasında genç kendi iç dünyasını keşfetmeye başlar ve kişiliğini oluşturur; aynı zamanda dış dünyanın daha kesin bir bilincini kazanır ve yargılamaya yetenekli olur. Bu dış dünyaya doğru, onu yaygın araştırmalara ve keşiflere yetenekli kılan, haz ve gururla dolup duran canlı bir merak, güçlü bir imgelem, hızlı bir anlayış geliştirir» (9).

Gelişimin bireysel görünümüne aynı anda toplumsal bir görünüm de eklenmiştir. Arkadaşlık ilişkileri, grup yaşamı, ortaklaşa etkinlikler, başkalarına karşı aşırı bir ilgi ve merak, yetişkinlere karşı uzlaşmaz tutum vb., toplumsal gelişimin çeşitli görünümüdür. Aile ve okul yaşamına ilişkin sorunlar önem kazanmıştır. Ergen artık çocukluk dönemindeki gibi kolayca boyun eğmemektedir. Yetişkinlerin buyruk ve yasakları konusunda tartışmacı ve itirazcı bir tutuma girmiştir. Karşı çıkma, başkaldırma, saldırganlık türünden davranışların gerisinde ahlâki gelişim bakımından önemli bir özellik yer alır: bunlar aslında çevreyle ilişki kurma, çevreye katılma araçlarıdır. Çelişik görünümlerinin nedeni, henüz çevreye tam bir güvenin duyulmaması ve bağımsızlığını yitirme kaygısıdır. Çevrenin verilerini özümleme çabası ile kendini kabul ettirme gereksinmesi birbirine karışmış durumdadır. Başka bir deyişle, toplumsallaşma eğilimleriyle bireyselleşme eğilimleri çarpışmaktadır.

(9) FRANÇOIS, Louis, «L'enseignement secondaire, Education morale et civique», M. Debessse ve G. Mialerét; *Traite des Sciences Pedagogique*, cilt 3, PUF, Paris, 1972, s. 156.

İç ve dış çatışmaların varlığına karşın, yetişkin toplumuna katılma isteği gücünü hiç yitirmez. Gerçi toplumsal yaşamdan soyutlanma ve düşler dünyasına sığınma eğilimleri başlangıçta buna engel gibi görünür; ama soyut düşünme yeteneğinin gerçekliğe uygulanan yönü ile toplumsal yaşama girmeye çalışılır. Kültürün kazanılması ve yaşam deneylerinin artmasıyla birlikte, siyasal, ekonomik ve toplumsal sorunlara gösterilen ilgi de artar. 16-17 yaşlarında bu ilgi ve katılma kesinlik kazanır.

Genel olarak, erinlik döneminde, yani kızlarda 12-13 ve erkeklerde 13-14 yaşları dolayında, toplumun sunduğu değerlere katılma en zayıf düzeydedir. Ahlâk duygusu (sens moral) uyanmıştır kuşkusuz, ancak henüz toplumsal bir içerik taşımaktan uzaktır. Ahlâki değerlerin algılanmasında duyguların rolü ağır basmaktadır. Bu dönemde bir «ahlâk heyecanı»ndan, bir «duygu ahlâkı»ndan söz edilmektedir. Bu deyimler nesnel bir yargının yokluğunu, duygusal kökenli karşı çıkışları belirtmektedir. Bu yaşlardaki aşırı ahlâklılık veya yetkincilik eğilimleri dikkati çeken özelliklerdir. Sözel alandaki şiddet ve kesinlik eğilimi, davranış alanında gözlenmemektedir. Bunlar şimdilik sadece daha iyi olma dileğinin belirtileridir. Öte yandan bu aşırılığa, çevrenin sık sık yönelttiği eleştirilerin doğurduğu kusurluluk ve yetersizlik duygusunu ödünlemek için de başvurulmaktadır.

Gesell'e göre (10) ahlâk bilinci 15 yaşından itibaren kesinlikle toplumsal içerik kazanmaktadır. 12 yaşındaki çocuk ahlâki kararlarını tereddütlü bir biçimde ve kendi düşündükleriyle yetişkinlerin söylediklerini birleştirerek alabilmektedir. 13 yaşında ise, başkalarının ahlâki davranışının anlamını düşünerek olgunlaşmaya doğru bir adım atmaktadır. Ahlâk sorunlarına karşı düşünsel (entellektüel) bir ilgi uyanmıştır. 14 yaşındaki bir çocuk toplumsal adaletsizlik karşısında daha ciddi düşünmeye başlamıştır ve daha az dogmatiktir. 15 yaşında ise, daha geniş ve daha soyut bir düşünce geliştirmektedir. Gesell'in anlatımıyla, «15 yaşındaki çocuk toplumsal yapının daha çok bilincindedir. Normların, geleneklerin, göreneklerin, ilkelerin ve yasalarını anlamını kavramaya başlamıştır. (...) Geniş ve belirsiz ahlâk sorunları onu düşünmeye itmektedir. Onları kafasında evirip çevirmekte ve kişisel bir çözüm bulmayı denemektedir. (...) Kendi görüşünü sık sık tartışmayı sever. Belki kendi görüşüne inatla sarılır, zira bir çok durumda kendi ahlâki görüşünün samimi bir savunmasıdır bu. (...) Her halükârda 15 yaşındaki çocuk önceki yıldan daha

(10) A. GESELL, L' adolescent de 10 à 16 ans, İngilizceden çev. I. Lezine, 3. baskı, PUF, Paris 1970, s. 497-520.

kesin bir ahlâk duygusuna sahiptir. Genel zekâsının geliştiği sırada ve aşağı yukarı aynı biçimde zenginleşir ve örgütlenir» (11).

Değer kavramı on beş yaşından itibaren genişlemekte ve yoğunlaşmaktadır. Gereksinmelerimizi doyuran herşey psikolojide değer diye adlandırılır. Değer kavramı esas olarak öznel, ancak toplumsal yönüyle nesnelleşir ve genelleşir. Çocukta değer kavramı nesnesinden ayrılmış değildir, bir çeşit istek olarak ortaya çıkar Ergenliğin başlangıcında da değerler iyice belirlenmemiştir. Değerlerin eylemin soyut ilkeleri haline gelmesi zamanla olur. Bu dönemde önemli olan, bu değerlerin dünyaya karşı yeni bir bakışın kazanılmasını sağlamasıdır. «Genç insanların herşeyin üstünde ilgilendikleri şey, yaşamdır; kesin bir dönemece geldiğini hissettikleri kendi yaşamlarıdır, başka varlıkların yaşamıdır ve genel olarak yaşamıdır. Bu anda nesnelere dinamik yönüne, büyümelerine karşı duyarlı olurlar. Çocuk için anlaşılması çok güç olan kavramları, süre ve değişme duygusunu kazanırlar. (...) Şu haldе sevdikleri değerler yaşamın değerleridir, onları evrensel dinamizme tümüyle katılmaya sevk edecek güçte değerlerdir» (12).

Ergenliğin temel niteliğini «bireyin topluma girişi» olarak tanımlayan Piaget'ye göre, bu girişi sağlayan zihinsel araç «soyut düşünce» dir. Soyut kavramlarla düşünebilme yeteneği ile ergen, güncel verileri aşan dizgeler ve kuramlar geliştirir. Piaget'ye göre, «işlevsel bakımdan bu dizgeler, ergenin yetişkinlerin toplumuna moral ve entellektüel girişini sağlaması anlamını taşırlar» (13). Ancak Piaget'ye göre bu giriş sadece genel kuramlar geliştirmekle olmaz; bir yaşam programı ve güncel toplumun yeniden düzenlenmesi (reform) öğelerini de gerektirir.

Böylece, çevrenin verilerini irdelemek ve tartışmakla başlayan oluşum, belli bir yaştan sonra, onları dizgeleştirme ve eylemlerin dayandırıldığı bir yaşam felsefesi haline getirme işlemiyle sürdürülür.

Zihinsel gelişime eşlik eden ahlâki gelişim, yine Piaget'ye göre, iki olgunun gerçekleşmesine dayanır: karşılıklılık ve özerklik. Bu iki kavram birbirini tamamlayıcı niteliktedir. Çünkü başkası ile ilişki olmadan ahlâk olmaz, ahlâk aynı zamanda özerkliği de şart koşar. Özerklik kendini tanımayı gerektirir, kendini tanıma ise başkasıyla iletişim kurarak sağlanır.

(11) GESELL, age., s. 502-503.

(12) MAURICE DEBESSE, L' adolescence, PUF, Paris, 14. baskı, 1973, s. 108.

(13) INHELDER et PIAGET, De la logique de l' enfant à la logique de l'adolescent, PUF, 2. baskı, Paris, 1976, s. 302.

«Başkası» kavramı, genel olarak benlik gelişiminde, özel olarak da ahlâk gelişiminde en önemli kavramdır. Benlik gelişimi bakımından çocuk da ergen de, başkasının kendisi hakkındaki görüşlerine, kendisi karşısındaki tepkilerine, ilgisine ya da ilgisizliğine, kabul etmesine ya da reddetmesine karşı çok duyarlıdır. Bu duyarlılık kendini tanımanın, ahlâki bakımdan değerlendirmenin, giderek ahlâki davranışın dinamiğini oluşturur. Furter'in dediği gibi, «Başkası ile karşılaşma gencin ahlâki yaşamında merkezi bir rol oynar. Ergenlerin ufkunda başkasının ortaya çıkması ile, artık sadece ahlâki sorunlar yoktur, fakat ergenler ahlâki yaşamı da keşfederler». (14).

Ergenliğin ilk dönemlerinde bağımsız bir kişilik oluşturmaya yönelik çabalar, eleştirme, başkaldırma, yadsıma görünüşleriyle yürürlükteki ahlâk kurallarına ters düşebilir. Ergen iyi bir gelişim içindeyse, daha önce hiçbir irdelemeye başvurmadan boyun eğdiği bu kuralları artık eleştirici bir incelemeye tâbi tutacaktır. Soyut kavramlara başvurabildiği ölçüde bu gelişim en yüksek etik sorunlara kadar ulaşacaktır. Ergenliğin son döneminde, Debessé'in deyişiyle, «Ahlâk, bir ilkeler serimi olarak değil, tümüyle bir bağlanma olarak ortaya çıkar. (...) Bu, bir toplum ahlâkına tâbi olma ya da katılma değil, varlığın tümüyle yükseltilmesi çabasıdır» (15).

Bu aşamada ahlâk artık, iyi ve kötü davranış biçimlerini belirleyen ve bunlara uymayı sağlayan bir kurallar ve yaptırımlar bütünü olarak tanımlanan ahlâklılık (moralité) düzeyini aşar; insan yaşamının tüm sorunlarını kapsayan bir düşünme ve bağlanma düzeyine (morale) ulaşır. Furter'e göre, «Ahlâklılıktan ahlâka geçiş, ergen başkaları karşısında yeni normları savunmayı göze aldığı zaman gerçekleşir. Ergenin özgürlüğü artık sadece bir bekleme, seçme, özgürlüğü değildir, sorumlu bir bağlanmayı kabul etme özgürlüğüdür» (16).

P. Furter'in Ergenin Ahlâki Yaşamı adlı yapıtında savunduğu üç temel savı incelemek yararlı olacaktır (71). Yazara göre ahlâki davranış ancak ergenlikte ortaya çıkar. Birey ancak genetik ve toplumsal gelişiminin bu anında otantik bir ahlâki davranışa yetenekli olmaktadır. Bu görüş birinci savı doğurmaktadır: «Gencin ahlâki yaşamı, çocuklukta ahlâki yaşamın gelişimi olmaktan çok, yeni bir davranışın yaratılmasıdır». Yazara göre eğer ergenlik olmasaydı

(14) FURTER, Pierre, *La vie morale de l' adolescent*, Delachanx et Niestlé, 2. baskı, Neuchatel, 1972, s. 108.

(15) DEBESSE, age., s. 112.

(16) FURTER, age., s. 238.

(17) FURTER, age., s. 15.

ahlâki davranış da olmayacaktı. Bu nedenle birçok eğitimci ergenliğin yasal olarak korunmasını, toplumsal bakımdan tanınmasını ve okulun ona gereken tüm önemi vermesini istemektedir. Böylece ikinci sav ortaya çıkmaktadır: «Ergenlik yetişkinin ahlâki özerkliğinin koşuludur». Nihayet yazara göre, ergenlik sadece ahlâki davranışın ortaya çıkması anı ve koşulu değildir, aynı zamanda tüm varlığın ahlâki sorunlar koyduğu dönemdir. Böylece üçüncü sav oluşmaktadır: «Gencin varlığı bütünü ile bir ahlâk sorunudur».

Ergenlik döneminde ahlâk bütün bir yaşam biçiminin ifadesidir; ergenin ahlâk anlayışı yaşamın -belli bir alanıyla değil- bütünüyle ilgilidir. Davranışı, düşünme ve değerlendirme biçimi, duyguları ve heyecanları ahlâk anlayışına dayanır, bağlandığı ahlâk değerlerine göre oluşur.

3. ERGENLİKTE AHLÂK EĞİTİMİ

Geleneksel ahlâk eğitimi genellikle «erdem örnekleri sunma» temeline dayanmıştır. Bu örnekler bilimden, sanatlardan, tarihten ve güncel çevreden seçilir. Erdem kavramı genellikle erdemli kişi kavramına bağlandığı için, ahlâk eğitimi «erdemli kişileri örnek gösterme» biçimine dönüşür. Nitekim, ulusal eğitim dizgemize ahlâk derslerini getiren kararda bu eğilim açıkça görülmektedir:

«geçmiş ve günlük yaşayışın iyi örnekleri...»,

«milli edebiyatın ve dünya edebiyatının klasik büyük örnekleri...»,

«tarihimizde büyük fedakârlıkları ve cesaretleri göze alan inanç örnekleri...»,

«üstün hareketleri ve davranışlarıyla tarihe mal olmuş kahramanların, büyük fazilet sahibi kişilerin nasıl aynı zamanda büyük ahlâk, din, fikir, vatan vb. değerlere inandıkları da ayrıca örneklendirilmeli...»,

«Türk milletinin karakterini ve hasletlerini teşkil eden ana özelliklere ait örnekler yoluyla...»,

«iyi davranışlara, örnek hareketlere özendirmeye çalışmak...» (18).

Okullarımıza ahlâk dersleri resmen girmeden önce de, ahlâk eğitimi yine örnekler gösterme yoluyla yürütülüyordu ve özellikle

(18) Temel Eğitim ve Orta Öğretimde Ahlâk Dersleri Programı, «Açıklamalar», M.E.B. Tebliğler Dergisi, 22.7.1974, cilt 37, sayı 1798. (Sözcüklerin altını biz çizdik).

öğretmenin örnek kişi olması bekleniyordu. Bu anlayışa uygun olarak Aytuna, öğrencilerde ahlâk duygusunu geliştirmeye yarayan önlemler bölümünde, «öğretmenlerle ilgili olan tedbirler» başlığı altında şunları belirtmektedir (19) :

- 1) İnsanlık nitelikleri ve öğretmenlik şahsiyeti ile öğrencilerine en iyi örnek sayılacak bir olgunluğa erişmiş bulunmak;
- 2) Öğrencilerine geniş ve gerçek anlamda örnek olmak ve rehberlik yapmak;
- 3) Öğretim etkinliklerinde veya eğitsel müdahalelere lüzum gördüğü zaman, birçok ahlâk hükümlerinden ve atalar sözlerinden faydalanabilmek;
- 4) Zaman zaman öğrencilerine, tek tek veya toplu halde, tesirli olacak tarzda telkinlerde bulunmak;
- 5) İcabettiği zaman, öğretmenlik otoritesini başarılı bir vasıta olarak kullanmak.

Yazar ayrıca, öğretmenlerin iyi meziyetleriyle tanınmış öğrencileri ve çevredeki kimseleri de örnek göstermesi yoluyla ahlâk eğitiminin sağlanacağını ileri sürmektedir.

Örneğe dayandırılan ahlâk eğitimi anlayışı iki açıdan eleştirilebilir. Birincisi, örnek'in sürekli bir değer olup olamayacağı sorunudur. Çünkü Ülken'in dediği gibi, «Değerlerin değer olması devamlılığından gelir (...) Ahlâki bir eylemin örnek olması için her zaman gözümüz önünde bulunması, daima yapılmış olması gerekir» (20). Oysa ne öğretmen ne de örnek gösterilen tarihsel ya da güncel kişiler böyle bir işlev yüklenebilirler. Çünkü, bu kişiler de öznel ve nesnel koşulların etkisi altındadırlar, şu halde sürekli bir örnek değer olamazlar. Öğrencilere her türlü etkinin ve değişimin dışında idealize edilmiş insanlardan söz etmek, onları gerçek insan imgesini kazanmaktan alıkoyacak yanıltıcı bir yoldur. Ayrıca çağımız bir kahramanlar çağı değildir; kahramanlık ancak kahramanlığın güncel olduğu, daima yapıldığı bir çağda örnek değer olabilir.

İkinci sorun öğrencilerin öğretmenden böyle bir rol bekleyip beklemedikleridir. Öğretmen karşısında öğrenci beklentilerini araştıran hiçbir araştırmada böyle bir nitelik belirtilmemiştir. Belki ilköğretim düzeyinde öğretmene duygusal bağlanma öğretmene bu rolün

(19) AYTUNA, A. Hasip, Orta Dereceli Okullarda Öğretmenlik ve Problemleri, M.E.B. Öğretmen Kitapları, 66, İstanbul, 1974, s. 236.

(20) ÜLKEN, age., s. 425.

yüklenmesini kolaylaştırabilir. Çocuğun, öğretilen değerle öğreten kişi arasında duygusal bir ilişki kurduğu bilinmektedir. Fakat ergenlik çağında ergenin beklentileri çok başkadır. Ergenin gözünde ideal öğretmen, tüm erdemlere sahip bir ahlâk otoritesi değil, belki ahlâkın tüm erdemlerini tartışabilen bir ahlâk filozofudur. Gerçi öğretmenin kişiliğinin kabulü iyi bir iletişim kurmanın koşuludur; fakat öğrencinin öğretmeni kabul etmesi, öğretmenin öğrencileri kabul etme biçimiyle çok yakından ilgilidir. Avanzini'nin dediği gibi, «Ergenin takdirini ve bazan hayranlığını kazanan kimseler, onunla tartışan, diyalog açmayı ve yürütmeyi bilen kimselerdir» (21). Çünkü diyalog durumunda eğitsel etkinlik, koşulların eşdeğerliği ve karşılıklılığı ilkesinden hareket etmektedir. Bu karşılıklılık, öğretimin konusuna, öğretmenin ya da öğrencilerin ahlâki niteliğine değil, daha çok sınıfta yaratılan insanlararası ilişkiye bağlıdır. Düzenli bir diyalog kurma olanağı, ancak bir bağımlılık ilişkisinin doğuracağı korku ve itaat ya da uzlaşmacılık atmosferinden sakınılarak yaratılabilir.

Çağdaş eğitim anlayışında sadece ahlâk eğitiminin değil, her türlü eğitim etkinliğinin bir ortam yaratmaya bağlı olduğu savunulmaktadır. C. Tapia'ya göre iletişim kavramının eğitime uygulanmasından doğan iki sonuçtan biri budur: «Bugün, eğitim etkinliğinin, bir kurum içinde yer alması ve çeşitli partönerler arasında bir 'görüşme' içermesi ötesinde, nitelikleri kısmen bu etkinliğin başarısını belirleyen bir ortam içinde cereyan etmekte olduğu bilinci kazanılmıştır. On ya da on beş yıldan fazla bir zamandan beri, öğretmenin ya da eğitimcinin merkezi bir yer işgal ettiği merkezleşmiş bir ağ yaratmaktan sakınmanın gereği ortaya çıkmıştır. Bugün eğitimciler biliyor ki, durum eğer böyleyse dilenen bir optimuma ulaşamaz, girişim ve yaratıcılık gerektiren karmaşık görevlerin yadsınmasına yol açılır» (22).

Şu halde, her eğitim etkinliği için olduğu gibi, özellikle ahlâk eğitimi için de bir özgür iletişim ortamı yaratılması zorunludur. Bu zorunluluk, ahlâkın kazanılmasını sağlayan toplumsallaşma ve zihinsel gelişim olgularının doğal sonucudur. Benmerkezciliğinden kurtulmaya ve başkasının varlığını tanımaya yönelen ergen, yetişkinlerle eş düzeyde sayıldığı bir diyaloga girmek istemektedir. Bourcier'nin dediği gibi, «Ahlâkın kazanılması, esas olarak toplum-sallaşmaya bağlıdır; benmerkezciliğin karşıtıdır ve bu evre'nin aşıl-

(21) AVANZINI, Guy, *Le temps de l'adolescence*, Eds. Universitaires, 5. baskı, Paris, 1965, s. 246.

(22) TAPIA, Claude, «La communication», *La pédagogie*, Denoel, Paris, 1972, s. 443.

masını gerektirir. Başkası Ben'le eşit ve eşdeğerli olarak tanınır. Bu başkasını tanıma, hem bir iletişim isteğini, hem bir işbirliği isteğini, hem de bir sevme isteğini içerir. Bu tanıma her türlü ahlâkın 'atmosferi' ve vazgeçilmez koşuludur» (23). Bourcier'ye göre başkasını tanıma, kişilere saygı duyulan gruplara katılma yoluyla gerçekleşen bir amaç ve bir değerdir. Uzlaşıcılık, kurallar karşısında başkasını tanıma niteliği bulunmayan kör bir boyun eğmedir ve olumlu uyum isteminin tam karşıtıdır. Geleneksel ahlâk eğitimi bu uzlaşıcılığı amaçladığı ölçüde ergenin psikolojisine ters düşmektedir.

Ergenin psikolojisine ilişkin açıklamalar, ergenin hem kişiselleşme (personnalisation) yönünde, hem de toplumsallaşma (socialisation) yönünde yoğun çabalar içinde olduğunu göstermektedir. Bu iki süreç iletişim etkinliği içinde gerçekleşir. Ergenlik sırasında genç insan, hem kendi iç dünyasını keşfetmeye başlar, hem de dış dünyanın bilincini kazanmaya yönelir. Toplumsallaşma gereksinmesi ile, bunalım veren dış dünyadan soyutlanma gereksinmesi çarpışma halindedir. François'nın deyişiyle, «Bu çağda o denli canlı olan özsaygısı en küçük bir sözcükle yaralanma ve kendi içine kapanma tehlikesini taşır. Ergenlik büyük bağlanmaların, derin özverilerin fakat aynı zamanda kopmaların ve dargınlıkların çağıdır. Eğitimcinin rolü, kişiliğin oluşmasını ve başkalarıyla işbirliği yapma eğilimini birlikte yürütmekten ibarettir» (24).

Ahlâk eğitimi ergenin dış dünyaya açılmasını dikkate almak zorundadır. Ergen doğrudan bağlı olduğu kurumların (aile, okul, arkadaşlık) ötesinde, tüm toplumun kurumlarıyla ilişkiler kurar: Devlet, ekonomi, kültür vb. Birincilerde bireylerle doğrudan iletişim ilişkisi kurulabildiği halde, bu ikincilerde pek az doğrudan ilişki vardır. Devletin kuruluşu, siyasal iktidarın kökeni, üretim ilişkileri, gelirlerin dağılımı mekanizması, teknolojinin getirdiği sorunlar, bilimsel gelişmeler, sanat etkinlikleri vb., ergenin düşünsel uğraşısını uyarır ve hatta onu eyleme sevkeden etkenlerdir. Kültürün işlevi, ergene sıradan toplumsal ilişkilere mahkûm olmadığını göstermektir; kültür sayesinde ergen günlük yaşamının dar çerçevelerini aşabilmektedir.

«16-17 yaşlarından itibaren genç kızlar ve erkekler, siyasal, ekonomik ve toplumsal sorunlarla ilgilenmeye başlarlar. Ulusal ve uluslararası topluluğa karşı bu ilgi, kültürün kazanılması ve yaşam deneyiminin başlamasıyla gitgide bi-

(23) BOURCIER, age., s. 192.

(24) FRANÇOIS, agm., s. 157.

çimlenir. Çoğu kez yetişkinler ve özellikle anababalar, gerek saflıklarıyla ya da öfkeleriyle alay ederek, gerek sadece okul çalışmasına ve lise bitirme hazırlığına yöneltmedikleri, her türlü ilgilerini kınayarak, gençlerin cesaretini kırarlar ve onları yıldırırlar. «Sınavlarını düşünsen, ödevlerini hazırlasan daha iyi olur» derler. Öğretmenler de, yöneltmekte yetersiz oldukları için tehlikeli buldukları tartışmalara girmekten korkarlar. Gerçekte, yetişkinler ve özellikle eğitimciler dünyaya doğru bu atılımı cesaretlendirmek, araştırmalarında gençlere yardım etmek, onlara ulusal ve uluslararası siyasal sorunlar üzerinde nasıl akılcı ve olumlu bir kaniya varılabileceğini göstermek zorundadırlar. İnsan varlığının ilerleyerek geçtiği bütün çağlar içinde, ergenlik ve ilk gençlik, belki en kesin entellektüel ve moral etkilerin yaşandığı çağlardır. Kendini çocukluğun öznelliğinden kurtaran genç, edebi metinlerin, matematik problemlerinin, doğa yasalarının, coğrafyanın ve tarihsel akışın verilerinin akılcı çözümlemesine ulaşır. Genellikle hoşgörüden yoksun, duygusallık ve katılıkla dolu olan yetişkinlerin toplumsal yaşamına, hiç olmazsa usavurma egzersizleriyle girmeye başlar. Bunlar varlığın tümüyle katıldığı atılımlar, şoklar, katılma ve yadsıma çağlarıdır. Bu çetin savaşların sonunda kişilik özellikleri, yaşamının ileri için insan varlığını belirler ve sorumluluğunu yüklenirler. Mücadele bütün ortaöğretim boyunca sürecektir. Ortaöğretimin en önemli rolü bu mücadeleyi kazanması için gence yardım etmektir» (25).

Özetle, ahlâk eğitimi sadece örnekle yürütülemez; örnekleri sadece kendi ulusunun tarihi ve gelenekleriyle sınırlamak da yanlışır. Ergenlik döneminde ahlâk eğitimi, konu bakımından dünyaya ve çağa açılmak, yöntem bakımından da diyalog, eylem ve örneği kullanmak zorundadır. Tek başına örnek kişiyi edilginliğe iter. Kolaya ve hazırcılığa alıştırır. Kişiyi daha yüksek bir ahlâk düzeyine yükseltmeyi amaçlayan örnek, bir diyalog içinde sunularak kişide düşünsel bir gerilim yaratan örnektir; tarihi sergileme ve övme biçiminde sunulan örnek ise sadece duygusal bir heyecan yaratır ve ahlâkı yükseltecek güçte değildir. Şu halde ergenlik döneminde ahlâk eğitimi (ahlâk dersine dönüşmeden), konu bakımından dünyaya ve çağa açılmak, yöntem bakımından da diyalog, eylem ve dinamik örneği kullanmak zorundadır.